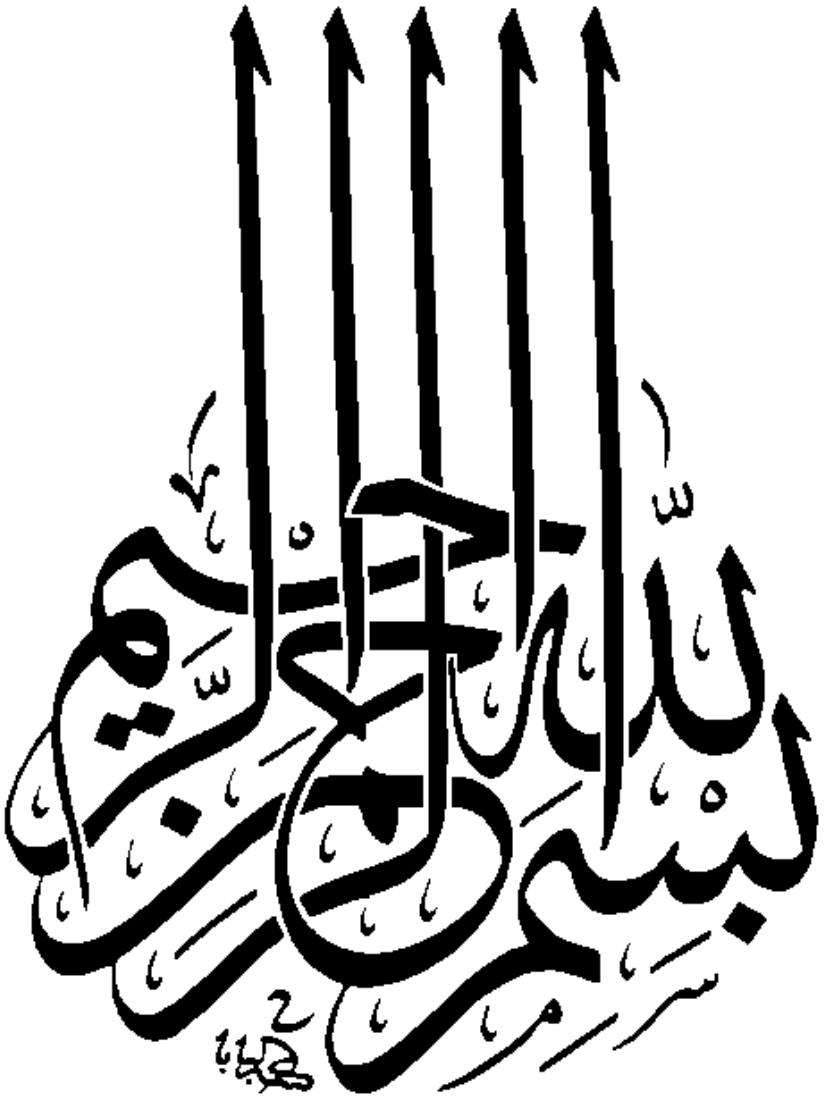

تقديم

يسرنى أن أقدم للباحثين والمهتمين بتطوير التعليم الجامعى هذا العدد من مجلة "دراسات فى التعليم العالى" التى تتضمن العديد من البحوث والدراسات العلمية الجادة فى مختلف المجالات والتى أرى أنها توصلت إلى نتائج علمية تسهم إلى حد كبير فى تطوير المعرفة العلمية وترقيتها بما يعود بالفائدة على تطوير مؤسساتنا التعليمية، وقيادة التغيير بما يحقق أهداف التعليم الجامعى، ويحقق التغيير المنشود لمنظومة التعليم التى تتواكب مع متغيرات العصر ومقوماته بحيث تؤدى الى جودة التعليم وتحقيق أهداف ثورة ٢٥ يناير.

ويسرنا أن نتلقى من السادة القراء والباحثين المهتمين بتطوير التعليم الجامعى مقترحاتهم وآراءهم لتحقيق المزيد من التطوير والتحسين، كما لا يفوتنى أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى أ.د/ محمد عبد السميع رئيس الجامعة لدعمه المتواصل للمركز وكذلك الأفاضل أعضاء هيئة التحرير والسادة المحكمين للبحوث وإلى كل من ساهم فى إخراج هذا العدد.

والله نسأل أن يوفقنا إلى سواء السبيل

مدير المركز ورئيس التحرير

أ.د.عمر سيد خليل

هيئة تحرير المجلة

- أ.د.عمر سيد خليل رئيس التحرير
- أ.د.محمود عبدالحليم عبدالكريم مدير التحرير
- أ.د.صلاح الدين حسين الشريف محرر
- أ.د. محمد أبو زهاد أبو زيد محرر
- أ. شيماء سيد أحمد حسن سكرتارية المجلة
- أ. سارة قطب محمد سكرتارية المجلة
- أ. مروة ناجح حسانين خراجة سكرتارية المجلة

مستشارو التحرير [١]

١- أ.د. ابراهيم محمد شفيع
٢- أ.د.أحمد إسماعيل حجي
٣- أ.د.أحمد سيد خليل
٤- أ.د.سعيد إسماعيل علي
٥- أ.د.صفية محمد احمد سلام
٦- أ.د.عادل ريان محمد ريان
٧- أ.د. عبد العال حسن مباشر
٨- أ.د. على الشخيبى
٩- أ.د.فيصل الراوي طايع
١٠- أ.د.محمد سعد محمد خليفة
١١- أ.د.محمد ضياء الدين زاهر
١٢- أ.د. محمود أحمد حفنى
١٣- أ.د.وديع مكسيموس
١٤- أ.د.يس محمد تمبرك

[١] الترتيب حسب الحروف الابجدية

قواعد النشر بالمجلة

يصدر مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة أسيوط مجلة علمية دورية محكمه متخصصة لنشر البحوث والدراسات العلمية التي ترتبط بقضايا الإدارة والتخطيط الاستراتيجي والسياسات التعليمية، وتطوير المناهج، وتكنولوجيا التعليم، والجودة والاعتماد علي مستوي التحليل النظري، والدراسات الميدانية، والخبرات العلمية والتي تسهم في تطوير وإصلاح منظومة التعليم العالي علي المستوي القومي والعربي بالاضافة الى البحوث التى تسهم فى تطوير المعرفة العلمية وتطبيقاتها فى مجالات العلوم الأساسية والطبية والانسانية.

ويخضع النشر في المجلة للقواعد التالية :

أ- قواعد عامة للنشر:

١- أن تكون البحوث والدراسات المقدمة للمجلة أصيلة ومبتكرة في مجال تطوير وإصلاح منظومة التعليم العالي علي المستوي القومي والعربي، وأن تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها.

٢- تكتب البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية.

٣- تخضع البحوث والدراسات المقدمة للمجلة للتحكيم العلمي من قبل أساتذة متخصصين لتقرير مدي صلاحيتها للنشر من عدمه.

٤- ألا تكون البحوث والدراسات المقدمة قد سبق نشرها في أية مجلة علمية أخري.

٥- جميع الآراء الواردة في الأبحاث والدراسات المقدمة إلي المجلة لا تعبر بالضرورة عن رأي المركز، بل تعبر عن رأي أصحابها، ويتحمل الباحث وحده دون غيره مسئولية الأخطاء الواردة في بحثه.

٦- تنشر المجلة توصيات المؤتمرات والندوات العلمية، ومستخلصات الرسائل العلمية التي أجيزت مناقشتها والكتب النادرة، وكذلك التقارير العلمية، والترجمات.

٧- تنشر البحوث والدراسات المقدمة إلي المجلة حسب أسبقية ورودها إلي المجلة بعد تحكيمها وقبولها للنشر واستيفاء رسوم النشر المقررة.

٨- ترتيب البحوث والدراسات في المجلة يخضع لقواعد تنظيمية خاصة، ولا علاقة لها بأهمية البحث أو مكانة الباحث.

ب- ضوابط و شروط النشر:

١- على الباحثين مراعاة التدقيق اللغوى وأن تخلو أبحاثهم من الأخطاء اللغوية.

٢- يقدم الباحث ثلاث نسخ ورقية من المادة العلمية المراد نشرها من أصل وصورتين بالإضافة إلي نسخة إلكترونية علي قرص ممغنط (CD) تكتب علي ورقة بحجم الكوارتر(A4) مقاس ٢٢× ٢٨سم وتكون الكتابة بخط عربي من نوع (Arabic Simplified) وتكون ببنط (13) في متن البحث، وببنط (16B) في العناوين الرئيسية، وببنط (14B) في العناوين الفرعية، وببنط (12) في المراجع ولا يزيد عدد صفحات البحث عن ٢٥ صفحة.

٣- يتم تنسيق فقرات كتاب نص البحث علي النحو التالي: تترك مسافة ٢.٥سم للهامش الأيسر، و٣سم للهامش الأيمن و٢.٥سم لكل من الهامش العلوي والسفلي، ويكون الترقيم وسط أسفل الصفحة، وتباعد الأسطر "مفرد" واحد، وتباعد الفقرات قبل "٦ نقاط"، والمسافة البادئة للفقرة١سم، ويكتب عنوان المادة العلمية في منتصف الصفحة الأولي ويكتب أسفله اسم المؤلف مع

وضع علامة (*) بعد كتابته مباشرة علي أن توضع (*) مرة أخري في الهامش الأسفل من الصفحة، يليها تعريف بوظيفة الباحث، والجهة التابع لها.

٤- تكتب المراجع فى نهاية البحث وذلك طبقاً للقواعد المتعارف عليها.

٥-يقدم مع البحث ملخص باللغتين العربية والإنجليزية في حدود صفحة واحدة ولا تزيد كلمات كل منهما عن (٢٠٠) كلمة علي أن يتضمن الملخص المشكلة والأهداف وأهم النتائج والتوصيات.

٦- تحصل رسوم التحكيم والنشر عن كل بحث على النحو التالى:

أ- البحوث المقدمة من داخل الوطن:

يتم تحصيل٨٠ جنيها قيمة رسوم التحكيم عن البحث الواحد، و١٠ جنيهات تكاليف نشر عن كل صفحة من صفحات البحث المقدم من داخل الجامعة، ويحصل١٦٠ جنيها تكاليف التحكيم عن البحث المقدم من خارج الجامعة و١٥ جنيها عن كل صفحة بعد قبول البحث للنشر.

ب- البحوث المقدمة من خارج الوطن:

يحصل مبلغ٣٠٠ جنيه مصري قيمة رسوم تحكيم البحث و٣٠ جنيها مصرياً عن كل صفحة من البحث المقدم وذلك بعد قبوله للنشر.

المحتويات

عنوان البحث	الصفحة
الفلسفة التربوية السائدة لدى معلمي المرحلة المتوسطة في محافظة القريات د.سعود بن مسير البلعاسي	١
مدى تأثير القائد الرياضي على تفوق اللاعب في الجامعات الحكومية في محافظة اربد بلعبتي الكرة الطائرة والريشة الطائرة مدرس. ساعة عبيدات ، أستاذ مشارك. ناجح الذيابات	٢٦
أثر مستوي ذكاء التلاميذ ذوي الصعوبات الذهنية بمدارس التربية الفكرية في توافق تقاريرهم الذاتية مع أولياء الأمور والمعلمين حول مشكلاتهم السلوكية أ.د.محمد رياض أحمد عبد الحليم، أ.د.علي أحمد سيد مصطفي، علاء محمود على صادق	٥١
مستوى الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية إربد الجامعية ياسر فخري مصطفى السكران	٧٥
فاعلية برنامج في العلوم البيولوجية قائم على التعلم المدمج في تنمية التحصيل وبعض المهارات الحياتية والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية ا.د. السيد شحاتة محمد المراغي، د.عبدالله محمد الأنور ايمان فتحي جلال جاد	١٠٤
درجة المعرفة السياسية لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية اربد الجامعية د. ناصر إبراهيم الشرعة	١٤٥
اسم الغفار جل جلاله وأثره في سلوك المؤمن د. عثمان إبراهيم علي أبوبكر	١٧٠

عنوان البحث	الصفحة
شروط وأحكام صلاة السفر رمضان المبروك الطوير	١٩٥
الصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء تدريس الرياضيات في فترة التدريب الميداني" (من وجهة نظر الميدان) د. يوسف عبد المجيد العنيزى	٢٢٤
اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية د. فيصل خليف ناصر الشرعة، د. عايد محمد أحمد ملحم	٢٧٠
معوقات استخدام الانترنت في التعليم من وجهة نظر طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية – عدن د. جنيد محمد الجنيد، أ.د. محمد سعيد العمودي	٢٩٣

الفلسفة التربوية السائدة
لدى معلمي المرحلة المتوسطة في محافظة القريات

إعداد

د.سعود بن مسير البلعاسي
دكتوراة في أصول التربية – الجامعة الأردنية
وزارة التربية والتعليم– المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين: ما الفلسفة التربوية السائدة لدى معلمي المرحلة المتوسطة في محافظة القريات ؟ و هل هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في اختيارات عينة الدراسة تعزى للمتغيرات المستقلة التالية: الجنسية، المؤهل العلمي، التخصص الأكاديمي، سنوات الخبرة؟ استخدمت الدراسة اختبار الاختيار من متعدد، حيث تكون الاختبار من (١٧) فقرة تمثل أهم القضايا التربوية وهي: مفهوم التربية، المنهج الدراسي، المعلم، المتعلم، طرق التدريس، التقويم، ضبط السلوك، وكل فقرة تبعها خمسة خيارات حيث يمثل الخيار الأول (أ) الفلسفة المثالية، والثاني (ب) الفلسفة الواقعية، والثالث (ج) الفلسفة البراجماتية، والرابع (د) الفلسفة الوجودية، والخامس (هـ) الفلسفة الإسلامية. وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلما، وأشارت النتائج إلى: عدم وجود فلسفة تربوية واضحة عند المعلمين، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغيرات: الجنسية سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الفلسفة التربوية، معلم المرحلة المتوسطة.

The Prevailing Educational Philosophy By The Middle-School Teachers in The Province of Qurayat

Abstract

The study aimed to answer the following questions: what is the prevailing educational philosophy of middle school teachers in the province of Qurayat? Are there any differences statistically significant at the level of (P 0.05) in the choices of the study sample due to the following independent variables: nationality, Academic qualification, academic specialization, years of experience. The study used a multiple-choice test by testing (17) paragraph representing the most important educational issues as follow: the concept of education, curriculum, teacher, learner, teaching methods, calendar, to adjust the behavior. Each paragraph followed by five options: **(a)** idealism. **(b)** The philosophy of realism. **(c)** philosophy and pragmatism. **(d)** the existential philosophy. **(e)** Islamic philosophy. The study sample consisted of (50) teachers, and the results showed: The absence of a clear educational philosophy by the teachers, and the lack of statistically significant differences due to the variables such as: nationality, years of experience, academic qualification and academic specialization.

Key words: educational philosophy, a middle school teacher.

المقدمة

تحتل فلسفة التربية- أية فلسفة تربية – المركز الأول في العملية التربوية، ومن هذه الفلسفة تنبثق أهداف التربية ومناهجها ومؤسساتها وطرقها ووسائلها في التعليم وفي التقويم، كما تنبثق الجذور والسيقان والأغصان والأوراق والأزهار والثمار من البذرة التي تودع في باطن الأرض، ثم يكون منها تلك الشجرة أو ذلك النبات اللذان يكونان المصادر الأولية لأسباب الحياة للإنسان والحيوان وغيرهما من الكائنات الحية.

لذلك تتأثر الأهداف والمناهج والتطبيقات بفلسفة التربية التي تنبثق عنها، وتكون نسبة الصواب والفاعلية فيها بالقدر الذي يكون في فلسفة التربية نفسها، وتكون فلسفة التربية صائبة فاعلة إذا كانت لا تقف عند توليد الوسائل والأساليب التي يحتاجها العمل التربوي، وإنما تتضمن أيضا الغايات والأهداف النهائية التي أوجدها الإنسان خلال رحلته عبر الزمان والمكان في المنشأ والحياة والمصير.

ولابد لفلسفة التربية بعد أن تقوم ببلورة الغايات والأهداف ثم المناهج والأساليب والوسائل أن تستمر في توجيه هذه الأساليب والوسائل نحو تحقيق هذه الغايات والأهداف بتدرج يتناسب مع قوانين الوجود ونمو الخبرات البشرية .(الكيلاني،٢٠٠٩).

وتساعدنا فلسفة التربية على الفهم والاستيعاب لنظام التعليم فمن المؤكد أن التحليل الفلسفي يؤدي إلى فهم وتعمق أكثر في المادة أو الموضوع الخاضع للتحليل، وتؤكد الدراسات في هذا المجال أنه كلما زادت معرفتنا بالأصول الفلسفية زاد الفهم للنظام معنى ومبنى، وأن الاختلاف الفكري في ميدان التربية هو صراع في الدرجة الأولى يعتمد على الأدلة النظرية قبل أن يعتمد على الأدلة التجريبية، أي تمتد جذوره إلى عالم المعاني والنظريات فاختلاف وجهات نظر المربين والمعلمين، وكل الذين يعملون في الحقل التربوي حول القضايا التعليمية هو اختلاف النظرة الفلسفية لكل منهما.(ناصر،٢٠٠١).

والفلسفة التربوية تكون خير أساس للتقويم التربوي في معناه الشامل فالتقويم التربوي يعتبر أمرا ضروريا لكل تعلم صالح، وهو في مفهومه الحديث يتسع ليشمل كل عمل وكل نشاط تقوم به المدرسة والمؤسسات التعليمية بصورة عامة في سبيل تربية النشء والمواطنين (الشيباني، ١٩٨٥).

ومن شأن تحديد فلسفة تربوية لنظامنا التعليمي أن يجعل لهذا النظام التعليمي طابعه الخاص وشخصيته المتميزة المتمشية مع مبادئ وقيم ديننا الحنيف وقيم أمتنا العربية الإسلامية ومع متطلبات العصر الذي نعيش فيه، فالتحديد لفلسفتنا التربوية يساعد من غير شك في إعطاء تعليمنا عمقا فكريا

وعلى ربطه بالعوامل الروحية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية في بلادنا وبالسياسات التي رسمناها لأنفسنا في شتى مجالات الحياة.

ويشير ناصر (٢٠٠١) إلى أن عددا قليلا من المعلمين يتبع أو يتبنى فلسفة تربوية واحدة، والغالبية العظمى من المعلمين يبنون فلسفتهم التربوية على عدد من الفلسفات يأخذون عناصر محددة من كل منها، قد تزيد وقد تنقص، ولكنها خليط، وهناك فئة ثالثة لا تهتم بأن يكون لها فلسفة وتكتفي بعملية التعليم التقليدية كما تعلموا، أو كما تريد لهم الإدارة المدرسية أن يعملوا.

ولابد أن يكون للمعلم فلسفة تربوية خاصة يتبعها أو يبني عليها تعليمه، ومن أجل أن يضع أو يبني فلسفة تربوية لا بد أن يحدد أو يتبنى موقفا واضحا إزاء عدد من القضايا والتي تشكل المقومات لكل فلسفة تربوية وهي:

- **الطبيعة الإنسانية**: البناء الإنساني هو المحور الرئيس لفيلسوف التربية ، والطبيعة الإنسانية بكافة مظاهرها ومكوناتها تهم المربين، ولذا ينبغي أن يحدد المعلم إجابة لهذه الأسئلة: ما هي الطبيعة الإنسانية؟ وهل هي واحدة؟ هل هي خيرة أم شريرة؟ هل هي مجبرة أم مخيرة؟ ما هو العقل الإنساني؟ وهل هو أسمى مرتبة من الجسد؟
- **المعرفة والحقيقة**: في جوهر كل فلسفة تربوية نظرية للمعرفة بل إن البعض يرى أن نظرية المعرفة هي أساس كل فلسفة وهي البناء المنطقي الذي تقوم عليه الآراء في مختلف ميادين الحياة، ومن الأسئلة التي تتطلب إجابة من المعلم ما يلي: ما هي المعرفة ؟ وهل معرفتنا حقيقة؟ وهل المعرفة الإنسانية محدودة أم مطلقة؟ وما هي الوسائل التي نعرف من خلالها؟ هل هناك حقائق ثابتة في هذا الوجود؟
- **الوجود**: وهو دراسة طبيعة الأشياء وجوهرها وخواصها الأساسية، وعلاقتها ببعضها البعض، وذلك بصورة عامة دون التفاصيل التي تبحثهاالعلوم الجزئية، وفي الوجود الإنساني نتساءل ما طبيعة هذا الوجود؟ ... وجودنا ؟ ووجود الكون الذي نعيش فيه؟ مم يتشكل الوجود؟ هل يتكون من محسوسات فقط؟ أم معقولات فقط؟ أم منهما معا؟ ما العلاقة الدينامية بين المحسوسات والمعقولات؟
- **القيم**: وهي مجموعة من القوانين والمقاييس التي تنشأ من جماعة ما، ويتخذون منها معايير للحكم على الأعمال والأفعال المادية والمعنوية، وفي هذا المجال يظهر عدد من الأسئلة: هل

القيم نسبية؟ أم ذاتية؟ هل يوجد الإنسان القيم ويحملها على الأشياء والمواقف؟ وهل القيم موضوعية، مطلقة، موجودة في الأشياء والمواقف؟ أم أن القيم مستقلة وحتى عن وجود الإنسان؟(ناصر،٢٠٠١) و (الرشدان و جعنيني،١٩٩٤).

ولقد أدركت المملكة العربية السعودية أهمية وجود سياسة تعليمية تنبثق من الإسلام الذي تدين به فكراً ومنهجاً وتطبيقاً حيث أصدرت في عام ١٣٩٠هـ / ١٩٧٠ م وثيقة سياسة التعليم لتكون ترجمة عملية ووثيقة علمية تربوية لنظام التعليم وأهدافه في المملكة.

إن بذور السياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية قد غرست عند قيام مديرية المعارف العمومية في غرة رمضان عام ١٣٤٥هـ، واتضحت نوعاً ما في المادة ٢٣ من نظام التعليمات الأساسية للمملكة الحجازية الصادر في ٢/٢١/ ١٣٤٥هـ، تلك المادة التي حددت مهام مديرية المعارف، وتنص على أن مهامها" نشر العلوم والمعارف والصنائع وافتتاح المكاتب والمدارس، وحماية المعاهد العلمية، والاعتناء بأصول الدين الحنيف في كافة المملكة الحجازية" (أم القرى، عدد٩١). ولقد جاءت اللبنة الثانية في سبيل بناء السياسة التعليمية بصدور الأمر الملكي رقم ١٣٧ في ١/٢٧/ ١٣٤٦هـ، القاضي بالموافقة على نظام مجلس المعارف، والذي كان من مهامه إقرار موازنة مديرية المعارف، والموافقة على تعيين المدرسين الذين يرشحهم مدير المعارف والإشراف على المدارس، ودراسة حالة الكتاتيب، وتقديم تقرير عنها، وانتخاب الكتب المدرسية للمدارس الحكومية، وسن الأنظمة التعليمية. وفي ١٣٤٧/٧/١٣هـ، وافق مجلس الشورى على أول نظام للمدارس، وكان يتكون من ٨٨ مادة، موزعة على ٧ أبواب. (أم القرى، الأعداد٢١٢-٢١٤) ثم صدر نظام جديد لمجلس المعارف ولمديرية المعارف، صاحبه صدور نظام جديد للمدارس في ١٣٥٧/١/١٧هـ، يتكون من مقدمة و١١ فصلاً تتضمن ١٩٦ مادة، وفصل أخير يتحدث عن واجبات المراقبين. كما صدر نظام خاص بالبعثات وافق عليه نائب الملك في ١٣٥٥/٨/٤هـ، وصدر نظام المدارس القروية عام ١٣٦٤هـ ، يقع في ١٣ مادة، وذلك بهدف نشر التعليم وفتح المدارس في القرى، والغي هذا النظام عام ١٣٤٧هـ ، وذلك نتيجة للنهضة التعليمية التي تشهدها المملكة العربية السعودية. وأخذت معالم السياسة التعليمية تتحدد شيئاً فشيئاً إلى أن صدرت وثيقة سياسة التعليم عام١٣٩٠هـ عن اللجنة العليا لسياسة التعليم، التي شكلت في عام ١٣٨٣هـ، وأقرها مجلس الوزراء في /١٣٨٩/٩هـ، تتضمن ٢٣٦ مادة موزعة على ٩أبواب.

وتعتبر هذه الوثيقة بمثابة فلسفة التربية في المملكة حيث انك لا تعثر في الأدبيات التربوية الموجهة للعمل التربوي في المملكة على مصطلح فلسفة التربية، ولكن لن نقف عند الشكل وما يهمنا هو المحتوى، ومحتوى وثيقة السياسة التعليمية يشكل فلسفة تربوية أو هكذا يتم النظر إليها.

ولما كانت الفلسفة التربوية تحتل كل تلك الأهمية التي تم الإشارة إليها في السطور السابقة، ولما كانت الدعوات نحو بلورة فلسفة عربية إسلامية للتربية التي أطلقت من كثير من المهتمين بالشأن التربوي العربي قد مر عليها بضعة عقود، فإن الباحث يجد الحاجة ماسة للكشف عما إذا كانت هذه الدعوات أثمرت شيئا على الواقع العملي أم أنها ما زالت في بطون الكتب وعلى طاولات المؤتمرات ورفوف المكتبات

مشكلة الدراسة:

إن من السهل على المعلم الذي لا يمتلك فلسفة تربوية واضحة أن يتوه في زحمة العمل ومطالبه المتعددة المتلاحقة التي تتجاذبه في اتجاهات متعارضة، ومن السهل أن يفقد اتجاهه وينحرف وراء التفاصيل التي تمليها عليه هذه المطالب والواجبات وكثير ما تخفى عنه الصورة العامة الشاملة التي يعمل في إطارها والهدف الذي يسعى إليه، وينقلب عمله إلى سلسلة من مجهودات متتابعة لكنها غير متصلة بل مفككة، لا رابط بينها إن لم يكن التناقض ضاربا فيها... (سمعان، ١٩٦٢).

كما أن تحديد الفلسفة التربوية يكسب العمل التربوي والتعليمي شيئا من الاحترام والتقدير من قبل المدرسين والعاملين في حقله، ويعطيهم سندا عقليا يعتمدون عليه في الدفاع عن أعمالهم وعما يقومون به في المجال التربوي والتعليمي تطبيقا لتلك الفلسفة، ويوجههم وسط هذا الخضم من التيارات الفكرية والفلسفة العامة التي تسود عالمنا المعاصر ووسط وجهات النظر التربوية المختلفة، ويساعدهم في الإجابة عن كثير من الأسئلة التي تدور في أذهانهم، وبذلك تتمثل مشكلة الدراسة في الكشف عن "الفلسفة التربوية السائدة لدى معلمي المرحلة المتوسطة في محافظة القريات".

هدف الدراسة وأسئلتها:

تحاول الدراسة التعرف على "الفلسفة التربوية السائدة لدى معلمي المرحلة المتوسطة في محافظة القريات" وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما الفلسفة التربوية السائدة لدى معلمي المرحلة المتوسطة في محافظة القريات ؟

٢. هل هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في اختيارات عينة الدراسة تعزى للمتغيرات المستقلة التالية : الجنسية، المؤهل العلمي، التخصص الأكاديمي، سنوات الخبرة ؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تحديد ما الفلسفة التربوية السائدة لدى معلمي المرحلة المتوسطة في محافظة القريات .
- الوقوف على ما إذا كان هنالك أثر للمتغيرات المستقلة التالية : الجنسية، المؤهل العلمي، التخصص الأكاديمي، سنوات الخبرة ، في اختيارات عينة الدراسة.
- تقديم بعض التوصيات للجهات ذات العلاقه في ضوء نتائج الدراسة.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية وجود فلسفة تربوية توجه وترشد العملية التربوية، كما أنها تكشف للقائمين على العملية التربوية عن مدى وجود فلسفة تربوية واضحة ومحددة في أذهان المعلمين. وتعتبر هذه الدراسة الأولى من هذا النوع في المملكة العربية السعودية في حدود علم الباحث.

مصطلحات الدراسة:

الفلسفة التربوية: مجموعة المبادئ والمعتقدات والمفاهيم والفروض والمسلمات التي حددت في شكل متكامل مترابط متناسق، لتكون بمثابة المرشد والموجه للجهد التربوي، والعملية التربوية بجميع جوانبها.

المعلمون: الأفراد الذين يقومون بمهمة التدريس في مدارس وزارة التربية والتعليم في المملكة.

وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية: هي وثيقة مكتوبة مكونة من مائتين وستة وثلاثين بنداً صادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم عام ١٣٩٠هـ / ١٩٧٠م تحدد الاتجاهات والمنطلقات والأهداف العامة والفرعية للتعليم و تعتبر المرجع الأساس لنظام التعليم في المملكة. وقد أتت هذه الوثيقة مقسمة إلى تسعة أبواب كالتالي: الأسس العامة التي يقوم عليها التعليم, غاية التعليم وأهدافه العامة, أهداف مراحل التعليم, التخطيط لمراحل التعليم, أحكام خاصة (وتشمل المعاهد العلمية, تعليم البنات, التعليم الفني, إعداد المعلم, ومدارس القرآن الكريم ومعاهده, التعليم الأهلي, مكافحة الأمية وتعليم الكبار, التعليم الخاص بالمعوقين, ورعاية النابغين), وسائل التربية والتعليم, نشر العلم, تمويل التعليم, وأحكام عامة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على معلمي المرحلة المتوسطة في محافظة القريات الفصل الثاني من العام الدراسي١٤٣١/١٤٣٢هـ.

منهجية الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلة الدراسة ومناقشة نتائجها وتفسيرها، لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة.

خطوات الدراسة :

مرت الدراسة بالخطوات التالية :

- استعراض الدراسات السابقة في مجال فلسفة التربية عند المعلمين، للإفادة منها في تصميم البحث وإعداد أداته و تفسير نتائجه.
- تطوير أداة الدراسة.
- تطبيق الأداة على عينة الدراسة.
- تحليل نتائج الدراسة و معالجتها إحصائيا بالأساليب المناسبة.
- تفسير نتائج الدراسة و تقديم بعض التوصيات و المقترحات.

الدراسات السابقة

أولا: الدراسات المحلية

- دراسة الفقيه (١٤٢١هـ) هدفت هذه الرسالة إلى تقويم أهداف التعليم المتوسط السعودي كما جاءت في وثيقة سياسة التعليم وذلك من وجهة نظر عينة من معلمي المدارس المتوسطة بمنطقة جازان للوقوف على مدى معرفة هذه الأهداف ومصادر معرفتها ومدى وضوحها و تحققها, وتحديد العوامل التي تحول دون تحقيق هذه الأهداف. وقد وضحت نتائج الدراسة أن أهداف التعليم المتوسط معروفة بدرجة متوسطة وأن أهم مصدر لمعرفتها هو القراءة الذاتية للمعلم وأقلها أهمية الإشراف التربوي. كما بينت نتائج الدراسة أن مدى وضوح وتحقق هذه الأهداف يتراوح بين درجة كبيرة ومتوسطة.

- دراسة حكيم (١٤٢١هـ) هدفت إلى معرفة مدى إلمام معلم المرحلة الثانوية العامة بمنطقة مكة المكرمة بمبادئ السياسة التعليمية (الأسس التي يقوم عليها النظام التعليمي السعودي كما جاءت في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية) وإلى معرفة مدى تنفيذها والمعوقات التي تحول دون ذلك. وقد توصل الباحث إلى أن هناك نسبة كبيرة على علم بوجود وثيقة للسياسة التعليمية ولكن نسبة من اطلع عليها قليلة, كما أن نسبة تنفيذها متوسطة, وأن هناك العديد من المعوقات التي تحول دون تنفيذها تتعلق بالمقررات الدراسية والوسائل التعليمية وتفاعل المنزل مع المدرسة.

- دراسة الشهوان (١٤٢٧هـ) بعنوان نقاط القوة والضعف في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين. وتكونت عينة الدراسة من جميع المشرفين التربويين المتدربين بمركز الدورات التدريبية والبالغ عددهم ٨٣ مشرفا، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية تميل إلى الضعف من وجهة نظر المشرفين التربويين، ولأنها بحاجة للتغير والتعديل في كثير من محاورها.

- دراسة المنقاش (١٤٢٩هـ) تهدف الدراسة إلى تحليل سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية كما جاءت في وثيقة سياسة التعليم الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم عام ١٣٩٠هـ/١٩٧٠م. الغرض من هذا التحليل هو معرفة مدى توافق هذه السياسة مع أهم المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية ومعرفة مدى دقة صياغتها وتنفيذها على أرض الواقع ومن ثم اقتراح التعديلات اللازمة عليها. فقد تم جمع وتلخيص وتصنيف أهم المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية التي يفترض أن تتضمنها وتسعى إليها أي سياسة تعليمية

ومن ثم مقارنتها ببنود وثيقة سياسة التعليم في المملكة لمعرفة مدى تضمينها, كما تمت مراجعة أدبيات الدراسة المتعلقة بصياغة وتنفيذ السياسة التعليمية لمعرفة مدى دقة صياغتها و تنفيذ بنودها. وقد تم التوصل للنتائج التالية: أولاً- أن وثيقة سياسة التعليم في المملكة وُضعت قبل أكثر من أربعة وثلاثين عاماً ولم يجرِ عليها أي تعديل أو تطوير لتلبي التغيرات والتحديات التي طرأت على المجتمع السعودي وعلى العالم أجمع خاصة في مجال التعليم. ثانياً – من ناحية صياغة السياسة التعليمية, هناك بعض المشاكل في بنية النص لبعض البنود والتي تحتاج لإعادة صياغة حتى يسهل فهمها وتطبيقها. ثالثاً- من ناحية المضمون, لم تتوافق سياسة التعليم السعودية تماماً مع المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية فهناك ما يلزم إضافته والتأكيد عليه. رابعاً- من ناحية تطبيق هذه السياسة, لم يتم تطبيق بعض البنود وبعضها كانت درجة تطبيقه أقل من المطلوب والبعض الآخر تم تطبيقه. وأخيراً تم التوصل لبعض المقترحات التي تفيد في تعديل هذه الوثيقة لتتواءم مع المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية.

ثانيا: الدراسات العربية

- دراسة العمري (١٩٩٢) بعنوان "الفلسفة التربوية للمعلم الأردني"، ودلت نتائج الدراسة على أن نسبة المعلمين والمعلمات الذين يحملون فلسفة محددة بلغت ٤٤,٢% وأن الذين لا يحملون فلسفة محددة ٥٥,٨%. وأن الغالبية العظمى ممن لديهم فلسفة محددة، يحملون الفلسفة التقدمية.
- دراسة العمري (١٩٩٢) بعنوان "الفلسفة التربوية لمديري المدارس الحكومية في الأردن"، ودلت النتائج على أن ٥٧,٢% لديهم فلسفة تربوية واضحة، وغالبيتهم يحملون الفلسفة التقدمية وأن ٤٢,٨% ليس لديهم فلسفة محددة .
- دراسة أبو الشيخ (١٩٩٨) بعنوان "المبادئ الفلسفية للتربية في الأردن ودور تدريب المعلمين في تحقيقها" وتكونت عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات الذين تم تدريبهم أثناء الخدمة، وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية المنتظمة، وبلغ عدد أفراد العينة ٣٨٤ معلما ومعلمة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي تمثل في تحليل محتوى المواد التدريبية واختبار مدى تمثل المعلمين المبادئ الفلسفية المعتمدة رسميا للتربية في الأردن. وأظهرت النتائج أن هناك تدنيا في مستوى تمثل المعلمين المبادئ الفلسفية للتربية في الأردن، وأظهرت النتائج كذلك أن

مستوى تمثل المعلمين للمبادئ الفلسفية للتربية في الأردن لم يتأثر بمتغيرات المؤهل العلمي والخبرات التدريبية والمباحث التي يدرسونها، ونوع البرنامج التدريبي الذي خضعوا له.

- دراسة الشويحات (١٩٩٩) بعنوان "الفلسفة التربوية السائدة لدى معلمي المرحلة الثانوية في الأردن"، وتكونت عينة الدراسة من ٥٢٩ معلما ومعلمة، وقامت الباحثة باعداد استبانه تضمنت ١٧ سؤالا موضوعيا من نوع الاختيار من متعدد شملت خمسة حقول فلسفية تربوية هي المثالية والواقعية والإسلامية والبراجماتية والوجودية، وقد عالج الاختبار سبعة قضايا تربوية: مفهوم التربية، والمنهج الدراسي، والمعلم ، والمتعلم، وطرق التدريس، والتقييم، وضبط السلوك. وقد أظهرت النتائج أن ٤٤,٤% من عينة الدراسة يتجهون نحو الفلسفة البراجماتية، وان ٥٥,٦% يتوزعون على الفلسفات الإسلامية والواقعية والوجودية والمثالية.

- دراسة قزاقزة (٢٠٠٤) بعنوان "مستوى وعي طلبة كليات التربية والمعلمين خريجي هذه الكليات في الأردن بالفلسفات التربوية العامة وفلسفة التربية في الأردن، وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم: دراسة مقارنة" وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى وعي طلبة كليات التربية والمعلمين خريجي هذه الكليات في الأردن بالفلسفات التربوية العامة وفلسفة التربية في الأردن؟ وجاءت النتائج على النحو التالي: البراجماتية أولا والوجودية ثانيا والواقعية ثالثا والمثالية رابعا.

أما نتائج البند الثاني المتعلق بمقياس مستوى الوعي بالفلسفة التربوية الأردنية فأشارت إلى أن البعد الديني احتل المرتبة الأولى والبعد القومي احتل المرتبة الثانية والوطني الثالثة والاقتصادي الرابعة والشخصي الخامسة والإنساني السادسة والعلمي السابعة.

- دراسة المطيري (٢٠٠٧) بعنوان " الفلسفة التربوية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظرهم" واستهدفت الدراسة الكشف عن الفلسفة التربوية السائدة في الكويت، وعما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة بوجود فلسفة واضحة، وتكونت عينة الدراسة من ١١٤ مديرا ومديرة، وكانت أداة الدراسة عبارة عن اختيار من متعدد وتكون من عشرين فقره وخمسة خيارات لكل فقرة، تمثل مواقف الفلسفات الخمس من بعض القضايا التربوية، ودلت النتائج أن ٩٣% من عينة الدراسة كانوا بلا فلسفة واضحة، في حين أن ٧% كانوا يتبنون الفلسفة الإسلامية، ولا أحد يتبنى فلسفة أخرى بشكل واضح. كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغيرات الدراسة المستقلة.

ثالثا: الدراسات الأجنبية

- دراسة سايمس (simoes,1992) دور الأسس التاريخية والفلسفية والاجتماعية في برامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس ذات المستوى العالي في البرازيل، وأجرى الباحث عدد من المقابلات مع معلمي المرحلة الابتدائية في أثناء الخدمة وطلبة معاهد المعلمين، ودلت النتائج على أن برامج إعداد المعلمين لا تمدهم إلا بمعرفة بسيطة وسطحية عن هذه الأسس.
- دراسة كار (carr،٢٠٠٤) هدفت إلى البحث في بعض الإدعاءات التي ظهرت في المملكة المتحدة، والتي تجادل في عدم وجود تأثير للفلسفة على التعليم، وبأن ذلك يعد إبرازا لأحد الاضطرابات الفكرية ذات الجذور المتأصلة في الفهم المعاصر للفلسفة والتعليم، وقام باجراء تحليل تاريخي لكيفية ارتباط الفلسفة بالتعليم وكيفية ارتباط التعلم بالفلسفة، ودلت النتائج على وجود علاقة ارتباطيه بين الفلسفة والتعليم، إذ أن الفلسفة التي يتبناها المعلم تؤثر بشكل أو بآخر في منهجه في التدريس وفي اعتقادات وأفكار الطلبة.
- دراسة هيرست وكار (hirst, carr,2005) استهدفت الكشف عن وجهات النظر حول الفلسفة العملية والفلسفة النظرية في التعلم، وأشارت النتائج إلى وجود تناقض بين القبول والرفض بين التربويين في ماهية الفلسفة العملية، إذ يرى البعض أنها فلسفة مشوشة وغير مترابطة في حين يراها البعض الأخر أنها تجعل الطالب محورا للعملية التربوية وأن دور المعلم يجب أن يكون ناصحا ومرشدا، وأنها تعمل على تحقيق نمو الطالب جسديا وعاطفيا وعقليا وتحترم ميول الطالب وحاجاته في إعادة بناء خبراته التربوية .

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملائمته هذا النوع من الدراسات.

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة اختبار الاختيار من متعدد والذي تم استخدامه في رسالة ماجستير قدمت في الجامعة الأردنية (الشويحات،١٩٩٩). حيث تكون الاختبار من (١٧) فقرة تمثل أهم القضايا التربوية: وهي مفهوم التربية، المنهج الدراسي، المعلم، المتعلم، طرق التدريس، التقويم، ضبط السلوك، وكل فقرة تبعها خمسة خيارات حيث يمثل الخيار الأول (أ) الفلسفة المثالية، والثاني (**ب**) الفلسفة الواقعية، والثالث (**ج**) الفلسفة البراجماتية، والرابع (**د**) الفلسفة الوجودية، والخامس (**هـ**) الفلسفة الإسلامية.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

لقد استخدمت أداة الدراسة في رسالة ماجستير وتم تحكيمها من قبل مجموعة محكمين من ذوي الاختصاص، وكذلك تم أجازتها من قبل لجنة المناقشة، بما أغنى عن إعادة تحكيمها مرة أخرى.

وللتأكد من ثبات الأداة تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من ١٥ معلما، من خارج عينة الدراسة وبعد أسبوع تم إعادة تطبيق الاختبار على نفس المجموعة وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ الفا فكانت النتيجة ٨٧% وهي درجة مقبولة لهذا النوع من الدراسات.

تصحيح الاختبار:

اعتبرت الدراسة أن الفلسفة التي تحصل على (٩) إجابات فأكثر من أصل (١٧) إجابة، تكون هي الفلسفة التربوية للمعلم المستجيب، بينما يعد بلا فلسفة إذا كانت اختياراته لإحدى الفلسفات الخمس أقل من تسع مرات.

وبناء على ذلك تم تصنيف أفراد العينة إلى ست مجموعات: المثاليون، الواقعيون، البراجماتيون، الوجوديون، الإسلاميون، الهلاميون (بلا فلسفة واضحة). وقد تم استخدام هذا الأسلوب في التصحيح في دراسات(العمري ١٩٩٢، الشويحات ١٩٩٩، والمطيري ٢٠٠٧).

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب التكرارات والنسب المئوية للإجابة عن السؤال الأول، ومربع كاي للإجابة عن السؤال الثاني.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المدارس المتوسطة في محافظة القريات للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ والبالغ عددهم ٤٦١ معلما.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلما، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ويبين جدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة المستقلة.

الجدول١. توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتهم الشخصية

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنسية	سعودي	47	94
	أخرى	3	6
سنوات الخبرة	3-1	13	26
	6-4	14	28
	9-7	9	18
	10 فأكثر	14	28
المؤهل العلمي	دبلوم	9	18
	بكالوريوس	29	58
	ماجستير	12	24
التخصص الأكاديمي	دراسات علمية	22	44
	دراسات انسانية	28	56
	Total	50	100

يبين الجدول١ توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للعوامل الشخصية، حيث يتبين ما يلي:

الجنسية: الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة هم من السعوديين حيث بلغت نسبتهم (٩٤%).

- **سنوات الخبرة:** كانت أغلبية أفراد الدراسة هم من تتراوح خبرتهم ما بين ٣-٦ سنوات ومن تزيد خبرتهم عن ١٠ سنوات حيث بلغت نسبة كل منهم (٢٨%).
- **المؤهل العلمي:** كانت أغلبية أفراد عينة الدراسة هم من الحاصلين على درجة البكالوريوس، حيث بلغت نسبتهم (٥٨%).

- **التخصص الأكاديمي**: بلغت نسبة من هم من الدراسات الإنسانية (٥٦%)، ونسبة من هم من الدراسات العلمية (٤٤%).

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصّه :

– ما الفلسفة التربوية السائدة لدى معلمي المرحلة المتوسطة في محافظة القريات؟

للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لمجالات أداة الدراسة ككل والجدول(٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢):التوزيع التكراري والنسب المئوية لأفراد العينة على الفلسفات الخمس

الفلسفة	التكرار	النسبة المئوية
المثالية	٠	٠%
الواقعية	١	٢%
البراجماتية	١	٢%
الوجودية	٠	٠%
الإسلامية	٣	٦%
بلا فلسفة واضحة	٤٥	٩٠%
المجموع	٥٠	١٠٠%

ويتضح من هذه النتيجة المبينة في الجدول (٢) عدم وجود فلسفة تربوية واضحة عند المعلمين، وهذا راجع إلى الحال في جميع البلدان العربية، والسعودية واحدة منها، إذ أشارت إستراتيجية تطوير التربية العربية إلى أن الأمة العربية" تشهد نماذج متعددة آتية من الغزو الفكري ونشر مذاهب متعددة ذات طبيعة فلسفية في تفسير الوجود والمجتمع... (اليماني،٢٠٠٤).

واتفق معظم فلاسفة التربية العرب على مسألة عدم وضوح فلسفة تربوية عربية (اليماني،٢٠٠٤) ويشير بركات (١٩٨٢) "إلى أن غياب فلسفة تربوية عربية أصيلة أدى إلى استيراد فلسفات تربوية أجنبية، غير ملائمة لتراثنا وحاضرنا ومستقبلنا، وأكد نوفل (١٩٨٠)" أن الوطن العربي يعاني من تبعية فكرية للغرب لا تتضح في مجال كما تبرز في ميدان الفكر التربوي، وأنه لا يكاد يوجد فكر تربوي أصيل، بل يوجد آراء ونظريات تربوية عربية نقلت من أوطانها الأصلية وغرست في البلاد العربية.

ويتحدث عبدالدايم عن بعض الباحثين "الذين حاولوا القيام بجهد لازب يستهدف جلاء أصول الفلسفة التربوية العربية الإسلامية، غير أنه ما يزال يعوزها – في نظره – في معظم الأحيان، الاستخلاص العلمي الواضح لمعالم الفلسفة التربوية العربية الإسلامية كما عرفها التاريخ، وبوجه خاص لمعالم الفلسفة التربوية المنشودة، وما قيل ويقال لا يعدو أن يكون غالبا اتجاهات عامة لم تبلغ بعد مرحلة الرؤية العلمية الواضحة، كما لا تكون دليلا فلسفيا هاديا.(عبدالدايم،١٩٩١).

وتتفق هذه النتيجة (عدم وجود فلسفة تربوية واضحة عند غالبية المعلمين) مع دراستي العمري (١٩٩٢)، ودراسة (شويحات،١٩٩٩) ودراسة (المطيري، ٢٠٠٧).

كما تتفق مع دراسة الفقيه (١٤٢١هـ) والتي أشارت إلى أن درجة معرفة المعلمين بأهداف التعليم المتوسط هي درجة متوسطة، ودراسة حكيم (١٤٢١هـ) والتي بينت أن نسبة قليلة من المعلمين اطلعوا على وثيقة سياسة التعليم في السعودية. ودراسة الشهوان (١٤٢٧هـ) التي خلصت إلى أن وثيقة سياسة التعليم تميل إلى الضعف من وجهة نظر المشرفين التربويين.

وتقول (المنقاش،١٤٢٩) بعد تحليل مدى تنفيذ بنود سياسة التعليم السعودية بناءً على نتائج الدراسات الميدانية وبناءً على ماكُتب عن مدى تنفيذ هذه البنود تم التوصل إلى أن معظم بنود سياسة التعليم السعودية لم يتم ترجمتها إلى واقع عملي فظلت مجرد شعارات تردد. كما أن معظم الأسس والأهداف التي احتوتها لم يتم مراعاتها في المناهج وفي أساليب التدريس والتدريب والتقويم وإعداد المعلم والطالب وغير ذلك. فقد وضح رضا (١٩٩٨) أن السياسات التعليمية في دول الخليج غلب عليها الطابع الوثائقي المنعزل عن الممارسة الفعلية للمسؤولين عن التعليم فلم يجر إشراك ملموس للمجتمع وللقطاعات الأخرى في صياغتها ولم يجر توعية كاملة بها ولم يتم تضمينها في مناهج إعداد المعلمين لمختلف المراحل، لذلك لم يكن أثرها كبير في توجيه التعليم محتوى وممارسة. كما أشار السلوم (١٤١٦) إلى أن عدداً من بنود سياسة التعليم في المملكة ظلت بدون تنفيذ منذ تدوينها(المنقاش،١٤٢٩).

ويعزو الدكتور العيسى مدير جامعة اليمامة سبب فقدان الفكر التربوي والتعليمي لهويته الحقيقية إلى التأزّم الثقافي العام، الذي شهدته الساحة الفكرية السعودية خلال العقود الثلاثة الماضية، بين تيارات "الأصالة" و"الحداثة". لهذا كلِّه فإنّه ليس واضحاً — اليوم – ما هي فحوى الفلسفة التي يعتمدها النظام التعليمي في السعودية.(العيسى،٢٠٠٩).

وهذا يؤكد الحاجة إلى البحث عن فلسفة تربوية تهدي سبيل العمل التربوي، وتوجه مسيرته نحو بناء إنسان من طراز معين، وتتغلغل في ثناياه وتنسل بحيث ينتظم ذلك العمل التربوي في كل منسق متكامل.

ويبين الجدول (٣) التكرارات والنسب المئوية لإجابات العينة على فقرات أداة الدراسة:

الجدول (٣): التكرارات والنسب المئوية لإجابات العينة على فقرات الدراسة

الخيار الأكثر تكرار	الخيار						الفقرة
		الإسلامية ٥	الوجودية ٤	البراجماتية ٣	الواقعية ٢	المثالية ١	
الواقعية	التكرار	٦	٤	٣	٢٩	٨	١.جوهر عملية التربية...
	النسبة المئوية	١٢	٨	٦	٥٨	١٦	
الإسلامية	التكرار	١٧	٤	١٢	٦	١١	٢. الهدف العام للتربية هو...
	النسبة المئوية	٣٤	٨	٢٤	١٢	٢٢	
البراجماتية	التكرار	١٢	٩	١٧	٤	٨	٣. من أكثر الأغراض التربوية أهمية تنمية قدرة الطالب...
	النسبة المئوية	٢٤	١٨	٣٤	٨	١٦	
البراجماتية	التكرار	٩	٨	١٦	١٣	٤	٤.يبنى المنهج التربوي في ضوء...
	النسبة المئوية	١٨	١٦	٣٢	٢٦	٨	
الإسلامية	التكرار	١٦	٤	١٤	١٦	٠	٥.إمكانية تطوير المنهج التربوي تسير بافتراض أنه...
	النسبة المئوية	٣٢	٨	٢٨	٣٢	٠	
البراجماتية	التكرار	١٥	٥	١٧	٨	٥	٦.يتكون المنهج التربوي من...
	النسبة المئوية	٣٠	١٠	٣٤	١٦	١٠	
الواقعية	التكرار	١٤	١١	٦	١٧	٢	٧. كمعلم أتعامل مع المادة الدراسية على أنها وسيلة المتعلم لتحقيق
	النسبة المئوية	٢٨	٢٢	١٢	٣٤	٤	
الوجودية	التكرار	٥	٢٢	١٤	٦	٣	٨. من أفضل طرق التدريس...
	النسبة المئوية	١٠	٤٤	٢٨	١٢	٦	
الفلسفة	التكرار	١٠	٩	١٠	٨	١٣	٩. طبيعة

الخيار الأكثر تكرار		الخيار					الفقرة
		الإسلامية ٥	الوجودية ٤	البراجماتية ٣	الواقعية ٢	المثالية ١	
المثالية	النسبة المئوية	٢٠	١٨	٣٠	١٦	٢٦	المتعلم...
الوجودية	التكرار	٧	١٤	٧	١٣	٩	١٠. فكر المتعلم...
	النسبة المئوية	١٤	٢٨	١٤	٢٦	١٨	
البراجماتية	التكرار	٧	٨	١٩	١٥	١	١١. أنظر لمجموعة التلاميذ على أنهم...
	النسبة المئوية	١٤	١٦	٣٨	٣٠	٢	
الواقعية	التكرار	٦	١٠	١٢	١٣	٩	١٢. من أهم كفايات المعلم التربوية قدرته على...
	النسبة المئوية	١٢	٢٠	٢٤	٢٦	١٨	
الفلسفة المثالية	التكرار	٨	١٢	٣	٣	٢٤	١٣. من أهم صفات المعلم السلوكية أنه مثل أعلى للالتزام بالسلوك...
	النسبة المئوية	١٦	٢٤	٦	٦	٤٨	
البراجماتية	التكرار	٧	٩	٢١	١٠	٣	١٤. من أهم أدوار المعلم...
	النسبة المئوية	١٤	١٨	٤٢	٢٠	٦	
الاسلامية	التكرار	١٤	٧	١٤	٩	٦	١٥. من أفضل طرق التقييم التربوي...
	النسبة المئوية	٢٨	١٤	٢٨	١٨	١٢	
الواقعية	التكرار	٨	٢	١٢	٢٤	٤	١٦. عملية تعديل سلوك المتعلم تستند إلى
	النسبة المئوية	١٦	٤	٢٤	٤٨	٨	
البراجماتية	التكرار	١٠	١١	١٨	٩	٢	١٧.المحصلة النهائية للعملية التربوية تتمثل في توجه المتعلم نحو...
	النسبة المئوية	٢٠	٢٢	٣٦	١٨	٤	
	التكرارات	١٧١	١٥٠	٢٠٥	٢٠٣	١٢١	الكلي
	النسبة المئوية	٢٠	١٨	٢٤	٢٤	١٤	

من خلال النتائج الظاهرة في الجدول السابق نستطيع أن نستنتج ما يلي

- جوهر عملية التربية حسب رأي النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة هو إعداد النشء لمختلف نواحي الحياة (فلسفة واقعية).
- الهدف العام للتربية حسب رأي النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة هو إعداد الإنسان الصالح (فلسفة إسلامية)
- من أكثر الأغراض التربوية أهمية تنمية قدرة الطالب على تنمية مهارات التفكير الإبداعي (فلسفة براجماتية).
- يبنى المنهج التربوي في ضوء حاجات المتعلم والمجتمع (فلسفة براجماتية).
- إمكانية تطوير المنهج التربوي تسير بافتراض أنه مشروط باتفاق الجديد مع العقيدة الإسلامية (فلسفة إسلامية).
- يتكون المنهج التربوي من وحدة متكاملة تشمل الخبرات المختلفة بصورة وظيفية (فلسفة براجماتية).
- كمعلم أتعامل مع المادة الدراسية على أنها وسيلة المتعلم لتحقيق فهم القوانين العلمية والاجتماعية للعالم الذي نعيش (فلسفة واقعية)
- من أفضل طرق التدريس الحوار والمناقشة (فلسفة وجودية).
- طبيعة المتعلم عقلاني في جوهره تكوين روحي (فلسفة مثالية).
- فكر المتعلم لديه القدرة على البحث والاستكشاف واتخاذ القرار (فلسفة وجودية).
- أنظر لمجموعة التلاميذ على أنهم يمتلكون القدرة على أحداث التعلم بنسب متفاوتة وسرعة مختلفة (فلسفة براجماتية).
- من أهم كفايات المعلم التربوية قدرته على التعامل مع المادة الدراسية بكليتها وجزئياتها (فلسفة واقعية).
- من أهم صفات المعلم السلوكية أنه مثل أعلى للالتزام بالسلوك الأخلاقي (فلسفة مثالية).
- من أهم أدوار المعلم تهيئة الظروف البيئية المحفزة للتعلم (فلسفة براجماتية).

- من أفضل طرق التقييم التربوي الامتحانات المدرسية (فلسفة إسلامية).
- عملية تعديل سلوك المتعلم تستند إلى أنه لكل مخالفة عقاب يتناسب مع حجمها ونوعها (فلسفة واقعية).
- المحصلة النهائية للعملية التربوية تتمثل في توجه المتعلم نحو تحقيق التغييرات النفعية للفرد والمجتمع (فلسفة براجماتية).

وتظهر النتائج أن الفلسفة التي حازت على أكبر تكرار هي البراجماتية ب(٢٠٥) تكرارات وقد تصدرت (٦) مرات، ثم الفلسفة الواقعية ب(٢٠٣) تكرارات وتصدرت (٤) مرات، ثم الفلسفة الإسلامية و ب(١٧١) تكرارا وتصدرت (٣) مرات، ثم الفلسفة الوجودية ب (١٥٠) تكرارا وتصدرت مرتين، وأخيرا الفلسفة المثالية ب (١٢١) تكرارا وتصدرت مرتين.

وتعكس هذه النتيجة عدم وجود فلسفة معينة واضحة يلتزم بها جميع المعلمين، وإنما هناك نوع من الفلسفة الهلامية غير المميزة ،وهذا واضح من اختيارات أفراد العينة التي تتجه في كل مرة إلى فلسفة مختلفة، ويتضح كذلك من النتائج أن البراجماتية هي السائدة يليها الواقعية بفارق طفيف جدا.

ولعل تقدم كثير من فقرات الفلسفة البراجماتية عائد إلى الدعوات التي تطلق من الكثيرين بضرورة اعتماد الفلسفة البراجماتية، وخاصة ممن تخرجوا من الجامعات الغربية، وكذلك في ظل تقدم المجتمعات التي أخذت بهذه الفلسفة في وقتنا الحاضر، فعلى سبيل المثال يدعو الدكتور العيسى إلى ضرورة اعتماد فلسفة تربوية جديدة للنظام التعليمي السعودي قائلا "لقد حان الوقت لاعتماد فلسفة تربوية جديدة للنظام التعليمي في المملكة العربية السعودية، تقوم على تخفيض طغيان الفلسفة المثالية في النظام التعليمي، وتعزيز فرصة الفلسفة البراجماتية. النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية ينبغي — إذن – أن يعتمد فلسفة تعليمية جديدة، تقوم على التوازن بين التربية الإيمانية والأخلاقية والنفسية العميقة، واكتساب المهارات العقلية والسلوكية، تلك التي تجعله قادراً على الإنتاج والمنافسة في المستقبل(العيسى،٢٠٠٩)

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصّه :

-هل تختلف تقديرات الفلسفة التربوية السائدة لدى معلمي محافظة القريات باختلاف المتغيرات المستقلة؟

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام اختبار مربع كاي، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (٤). معاملات اختبار مربع كاي

الفقرة	الجنسية	سنوات الخبرة	المؤهل العلمي	التخصص الأكاديمي
جوهر عملية التربية	٠.٦٩٧	٠.٠٦٥	٠.٢٧٧	٠.٢٠٧
الهدف العام للتربية	٠.٢٢٥	٠.٦١٤	٠.٣٧٦	٠.٨٢٥
من أكثر الأغراض التربوية أهمية تنمية قدرة الطالب	٠.٥٥٦	٠.٩٣٨	٠.٩٦٨	٠.٤٢٠
يبنى المنهج التربوي في ضوء	٠.١٩٥	٠.٣٠٤	٠.٨٣٢	٠.٦٩٠
إمكانية تطوير المنهج التربوي تسير بافتراض أنه	٠.٣٩٤	٠.٦٤٣	٠.٩٣٧	٠.٩٠٢
يتكون المنهج التربوي من	٠.٣٣٩	٠.٥٧٦	٠.٩٧١	٠.٧٤٢
كمعلم أتعامل مع المادة الدراسية على أنها وسيلة المتعلم لتحقيق	*٠.٠٢٣	٠.٠٧٩	٠.٥١٠	٠.٦٦٠
من أفضل طرق التدريس	٠.٨٦٢	٠.٢٣٠	٠.٧٢٩	٠.٨١٤
طبيعة المتعلم	٠.١١٤	٠.١٣١	٠.٢٥٢	٠.٦٠٢
فكر المتعلم	٠.٠٦٣	٠.٩٩٥	٠.٥٨١	٠.٠٥٢
أنظر لمجموعة التلاميذ على أنهم	٠.٧٨٦	٠.٣٧٤	٠.٨١٩	٠.٥٥٧
من أهم كفايات المعلم التربوية قدرته على	٠.١٩٥	٠.٢٦٥	٠.٩٧٢	٠.٠٩٤
من أهم صفات المعلم السلوكية أنه مثل أعلى للالتزام بالسلوك	*٠.٠٠٠	*٠.٠٠٥	٠.٨٥٧	٠.٩١٦
من أهم أدوار المعلم	٠.١٩٢	٠.٧٤	٠.٨١٥	٠.٢٥٤
من أفضل طرق التقييم التربوي	٠.٥٣٥	٠.٩٣١	٠.٢٨٢	٠.٩١٣
عملية تعديل سلوك المتعلم تستند إلى	٠.٤٨٤	٠.٧٩٦	٠.٦٨٢	٠.١١٧
المحصلة النهائية للعملية التربوية تتمثل في توجه المتعلم نحو	٠.٨٤٨	٠.٢٤٣	٠.٠٥٦	٠.٤٠٠

يظهر من الجدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغيرات: الجنسية سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص الأكاديمي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المطيري (٢٠٠٧) وأبو الشيخ (١٩٩٨).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن معظم بنود سياسة التعليم السعودية لم يتم ترجمتها إلى واقع عملي فظلت مجرد شعارات تردد. كما أن معظم الأسس والأهداف التي احتوتها لم يتم مراعاتها في المناهج وفي أساليب التدريس والتدريب والتقويم وإعداد المعلم والطالب وغير ذلك (المنقاش،٢٠٠٦).

وقد أوضحت الدراسات السابقة أن من بين أسباب عدم تنفيذ سياسة التعليم في المملكة وخاصة أهداف المراحل التعليمية يعود إلى: عدم إلمام العاملين في المدارس بهذه السياسة, ارتفاع نصاب تدريس المعلم وتكليفه بأعمال إضافية بجانب التدريس, قلة متابعة أولياء الأمور لأبنائهم, ازدحام الطلاب في الصف, عدم توفر الأماكن المخصصة والأدوات الأزمة للنشاط المدرسي, عدم توفير الكتب المدرسية وتوزيعها في الوقت المناسب, عدم توفر الوسائل التعليمية, ضعف المناهج الدراسية وتركيزها على الكم, الروتين الممل في عمل إدارات المدارس, عدم توفر الدورات التدريبية الخاصة بتوضيح أهداف السياسة, افتقار مكتبات المدارس للمراجع الحديثة, ضعف المعامل والمختبرات, قلة الموارد المالية والمادية, ضعف مستوى المبنى المدرسي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإنها توصي بما يلي:

- العمل على تطوير وتجويد وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.
- العمل على تضمين سياسة التعليم الجديدة في برامج إعداد المعلمين لكي يعلم بها الجميع ولا تترك للجهد الذاتي للمعلم.
- اعتماد درجة الالتزام بمبادئ هذه الوثيقة (الفلسفة) كأحد معايير تقويم المعلم والمدرسة
- عقد دورات وورش عمل لتعريف المعلمين العاملين (القدماء) بسياسة التعليم في المملكة

المراجع

- أبو الشيخ، مصطفى حسين (١٩٩٨) المبادئ الفلسفية للتربية في الأردن ودور تدريب المعلمين في تحقيقها، رسالة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة اللبنانية، بيروت، لبنان.
- بركات، لطفي احمد(١٩٨٢) نحو فلسفة تربوية عربية، دار المريخ، الرياض.
- حكيم, عبد الحميد بن عبد المجيد(١٤٢١هـ). مدى تنفيذ مبادئ السياسة التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية العامة بمنطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- الرشدان، عبدالله، وجعنيني، نعيم. (١٩٩٤) المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، عمان.
- رضا, محمد جواد(١٩٩٨). السياسات التعليمية في دول الخليج العربية. ط٣. عمان: منتدى الفكر العربي.
- سمعان، صادق(١٩٦٢) الفلسفة والتربية محاولة لتحديد ميدان فلسفة التربية، دار النهضة العربية، القاهرة.
- الشهوان، عبدالعزيز(١٤٢٧هـ)نقاط القوة والضعف في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين. متوفر على الموقع الالكتروني:
- **faculty.ksu.edu.sa**
- الشويحات ، صفاء. (١٩٩٩) الفلسفة التربوية السائدة لدى معلمي المرحلة الثانوية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- الشيباني، عمر التومي (١٩٨٥) فلسفة التربية الإسلامية،النشأة العامة للنشر، طرابلس، ليبيا.
- عبد الدايم، عبد الله(١٩٩١) نحو فلسفة تربوية عربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- العمري، خالد (١٩٩٢) الفلسفة التربوية للمعلم الأردني ، مؤتة للبحوث والدراسات، مجلد (٧) عدد ٣ ،ص ص١٣-٣٩.
- العمري، خالد (١٩٩٢) الفلسفة التربوية لمديري المدارس الحكومية في الأردن، أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية مجلد ٨ عدد ٢، ص ص ٧٩-١٠٥.
- العيسى ،أحمد محمد (٢٠٠٩) إصلاح التعليم في السعودية: بين غياب الرؤية السياسية، وتوجس الثقافة الدينية وعجز الإدارة التربوية "دار الساقي، لبنان.
- الفقيه, محمد بن هادي(١٤٢١هـ). أهداف التعليم المتوسط في المملكة العربية السعودية: دراسة تقويمية من وجهة نظر المعلمين في منطقة جازان التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود.

- قزاقزة، محمد يونس (٢٠٠٤) مستوى وعي طلبة كليات التربية والمعلمين خريجي هذه الكليات في الأردن بالفلسفات التربوية العامة وفلسفة التربية في الأردن، وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم: دراسة مقارنة رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- الكيلاني، ماجد عرسان (٢٠٠٩) فلسفة التربية الإسلامية دراسة مقارنة بالفلسفات التربوية المعاصرة ، دار الفتح للدراسات والنشر.
- المطيري، مزيد (٢٠٠٧) الفلسفة التربوية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت، سالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.
- المنقاش، سارة بنت عبدالله (١٣٢٧هـ) دراسة تحليلية لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ومقترحات لتطويرها، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١) مجلد ١٩, ص ص (٣٨١ – ٤٤٠).
- ناصر، إبراهيم (٢٠٠١) فلسفات التربية، دار وائل، عمان.
- نوفل، محمد (١٩٨٠) دراسات في الفكر التربوي المعاصر، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- اليماني، عبالكريم علي(٢٠٠٤) فلسفة التربية ، دار الشروق، عمان.
- Carr, wilferd(2004) Philosophy and Education , Journal of Philosophy and Education.vol 38,issue 1, p55.
- Hirst ,Paul& Carr, wilferd(2005) Philosophy and Education , Journal of Philosophy and Education 39,4 pp 615-632.
- Simoes ,j (1992) The Role of Education Poincipals in Training Teachers of Primary Education in brazil' Teaching & Teacher Education , vol.6.6 issue.

مدى تأثير القائد الرياضي على تفوق اللاعب في الجامعات الحكومية في محافظة اربد بلعبتي الكرة الطائرة والريشة الطائرة

إعداد

مدرس. ساعة عبيدات
جامعة البلقاء التطبيقية كلية اربد الجامعية

أستاذ مشارك. ناجح الذيابات
جامعة البلقاء التطبيقية كلية الحصن الجامعية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير القائد الرياضي على لاعبي الكرة الطائرة والريشة الطائرة لدى الجامعات الحكومية في اربد,ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتصميم استبانه تكونت من (٣٦) فقرة اشتملت فقراتها على صفات القائد الرياضي في التأثير على اللاعبين وتم توزيعهم على أفراد العينة المكونة من (٧٧) طالب وطالبة بلعبتي الكرة الطائرة والريشة الطائرة ,مثلت العينة طلبة جامعة اليرموك,وجامعة العلوم والتكنولوجيا,وكلية إربد الجامعية- جامعة البلقاء التطبيقية.حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة.وقد تضمنت فقرات الاستبيان ثلاث محاور(المعرفي,الاجتماعي,النفسي).وبعد إجراء المعالجات الإحصائية أظهرت النتائج التالية:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغير الجنس لصالح الإناث.وعلى وتغير اللعبة الممارسة لصالح الريشة الطائرة.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغير الجامعة ومتغير سنوات الممارسة.

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المجال النفسي والمعرفي تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث, وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمجال الاجتماعي.

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المجال المعرفي والاجتماعي والنفسي على متغير الجامعة.

٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات المجال المعرفي والاجتماعي ولم تظهر بالمجال النفسي تبعا لمتغير السنة الدراسية.

٦- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة الاجتماعي والنفسي والمعرفي على متغير سنوات الدراسة.

اقترح الباحثان مجموعة من التوصيات من أبرزها زيادة قدرة القائد الرياضي في التأثير على اللاعبين, ومدى تأثير الصفات القيادية في تفوق اللاعب, وقدرته على جذب الأشخاص في ممارسة اللعبة. وإقامة مجموعة من النشاطات القادرة على احتكاك وجذب اللاعبين لممارسة اللعبة.

الكلمات ألمفتاحيه: القائد الرياضي, اللاعب الرياضي, الكرة الطائرة, الريشة الطائرة.

The Effect of Sport Leader on Players Excellence in Public Universities at Irbid Governorate in Volley Ball and Badminton

Abstract

The aim of the study was to identify the effect level of sports leader on volleyball and badminton players in public universities at Irbid Governorate. To achieve the aim of the study, the two researchers developed a (36) items questionnaire containing the main characteristics of sports leaders on influencing players. The questionnaire was administrated to a sample consisting of (77) volleyball and badminton players. The sample was selected randomly from Yarmouk University, Jordan University for Science and Technology, Irbid University College\ Al Balqa' Applied University. The questionnaire contained three domains: cognitive, social and psychological dimensions.

Results of the study indicated:

1-There were significant differences due to gender, for the sake of females and due to type of game, for the sake of badminton.

2- No significant differences were found on the total instrument due to university and years of practicing the game.

3-Significant differences were found in the psychological and psychological domain due to gender, the sake of females, while no gender differences were found in the social domain.

4-Significant differences were found due to university in the cognitive, social and psychological domains.

5-Significant differences were found due to university level in cognitive and social domains, while no differences were found due to university level in psychological domain.

6-No significant differences were found on all study domains (social, cognitive and psychological) due to game years of practice.

The researchers recommended the need to promote sports' leaders ability to influence players and to promote the leadership characteristics able to increase excellence among players and leaders' ability to attract players. Finally, there is a need for more activities able to attract more players to practice such sports games.

Key words**:** Sports leader, Player, Volleyball, Badminton**.**

المقدمة:

تتمثل القيادة الإدارية في توجيه العنصر البشري العامل في الإدارة على اختلاف أوجه النشاطات التي يتولاها توجيها متناسقا نحو تحقيق أهدافها على أفضل نحو ممكن (الحلو ١٩٨٣).

فوجود القائد أمر ضروري ما دامت هناك جماعة، والمهمة الأساسية للقائد هي بذل الجهد والعمل على التأثير في الجماعة وتوجيه نشاطها في جو من التعاون نحو تحقيق الهدف الذي يصبوا إلية، فالقيادة ما هي إلا سلوك من جانب فرد هو القائد يؤثر على سلوك غيرة بحيث يقبلون قيادته ويطيعون أوامره (عساف,١٩٨٢).

ذكر (براون١٩٥٨) في دراسته عن وجود صفات القيادة في شخص معين لا يجعل منه قائدا فالقائد يكون كذلك في وقت معين وقد لا يصبح قائدا في وقت آخر.ويمثل القائد الفلسفة الأساسية لتابعية وهو يحدد طريقة على هذا الأساس، وإلا فقد التابعون طريقهم وهو يحدد طريقة على هذا الأساس، ووجدوا أنفسهم في ارتباك وحيرة ومن ثم فقد يفقدون ثقتهم وبالتالي تزول القيادة عن القائد.

ويمثل القائد الفلسفة الأساسية لتابعية، وهو يحدد طريقة على هذا الأساس، وإلا فقد التابعون طريقهم، ووجدوا أنفسهم في ارتباك وحيرة ومن ثم فقد يفقدون ثقتهم وبالتالي تزول القيادة عن القائد. وتظهر القيادة نتيجة التفاعل الاجتماعي بين شخص وآخرين (الهواري ١٩٧٦).

ولابد لأي قائد أن يعرف كثيرا عن سيكولوجية التوافق والتكيف الشخصي وعن الأسباب التي تجعل التابعين يتصرفون تصرفات معينة في اتصالاتهم المباشرة مع أفراد آخرين، فالقيادة الفعالة تتطلب من القائد أن يدرك حقيقة هيكل شخصية تابعية وأن يفهم دوافع سلوكهم وأن يكون قادرا على التنبؤ بوسائل دقيقة وليس بالتخمين باستجاباتهم لأنواع مختلفة من المثيرات والمنبهات الاجتماعية (هاشم ١٩٨٠). فالقيادة الادارية الناجحة أن تسعى إلى تفهم البواعث الإنسانية والبشرية بصورة عامة لأعضاء التنظيم الذي يقوده، فمن الواجب على القيادة البحث عن رغبات الناس الذين يعملون في التنظيم (درويش ١٩٧٨).

وتعتبر القيادة من أهم الأدوات لحل المشاكل الإدارية والقيادة هي مجموع الفعاليات التي تؤثر على العاملين لتحقيق أهدافهم وأهداف التنظيم الإداري ، وهي حصيلة لعدد من العوامل وخاصة ما يتعلق بالأفراد العاملين من ناحية الشخصية والسلوك ومدى تفاعلهم مع المجموعة إضافة إلى ظروف الموقف، هنا يكون القائد في المقدمة لكي يحفز ويكون فعالا للآخرين والقائد الفعال هو قائد كل المواقف ويتصدى لها ويستخدم مناهج وأساليب (الخطيب, ٢٠٠٧).

في الوقت الحالي يلاحظ أن معايير فاعلية القيادة يدور حولها الجدل والاختلاف، هل فاعلية القيادة الرياضية بالنسبة للفرق الرياضية تتحقق في حالات الفوز في المنافسات واحتلال المراكز الأولى؟ أم فاعلية القيادة الرياضية تتحقق في حالة رضا الفريق عن ادائة والجهد الذي يبذله؟ أم النجاح في تطوير مستوى الفريق وإكسابه المزيد من الخبرات والنجاح في تغيير سلوكه نحو الأفضل؟.

ومن مكونات القيادة الرياضية الفاعلة هي مفهوم الذات والقائد الرياضي، مفهوم الذات أما بالنسبة لاتخاذ القرار هو جوهر عمل القيادة كما أنة نقطة الانطلاق نحو جميع الإجراءات والنشاطات وأنواع السلوك التي تتم داخل أي منظمة أو مؤسسة أو هيئة أو في إطار علاقاتها وتفاعلها مع البيئة الخارجية، ويقصد باتخاذ القرار الاختيار بين بدائل لإيجاد حل لمشكلة أو لمواجهة أو محاولة تغيير حالة (علاوي ٢٠٠٥).

يسعى لاعب الرياضة والمدرب لاستخدام قواعد العمل التدريبي للوصول للانجاز الرياضي والذي يشير إلى التفوق والنبوغ حيث تحقيق البطولات وإحراز الميداليات. والتغلب على صعوبات مواقف الأداء وتحسين المستوى.وللقائد الرياضي أو الأخصائي دور المساعد والتدخل في عمل الجماعات وفقا للعلاقة السائدة بين أعضائها واحتياجاتهم وكذلك بالنسبة للبرامج والأنشطة التي تم تصنيفها. القائد على مجرد الملاحظة والتوجيه.

إن الأداء الرياضي المتفوق يتحقق عادة على يد رياضيين يمتازون بسمات شخصية متميزة من أجل الوصول إلى الإنجازات الرياضية في مختلف الفعاليات، وأن القيادة سمة مهمة من سمات الشخصية التي من الواجب توفرها لدى الرياضيين الذين تناط بهم مهام قيادية في الفرق التي يديرونها. والقيادة من الصفات الهامة التي تكاد تفتقدها، فقضية صناعة القائد قضية أمة وعلى الأمة جميعها أن تحاول النهوض بمؤسساتها وتحل مشكلاتها، ولذا فإن مستقبل النهوض بالشخصية سيعتمد من الآن فصاعدا على نوعية الإنسان القائد.(سويدان وباشراحيل، ٢٠٠٤).

أهمية الدراسة :

إن الاهتمام بقدرة القائد الرياضي في التغلب على جميع المصاعب لة تأثير في تطوير الاعبين للوصول إلى الهدف المراد تحقيقه ألا وهو الانجاز الرياضي، ان إحداث تغييرات في مستوى الاعب الرياضي يعود للقائد الرياضي في تفوقة بمختلف الالعاب الرياضية سواء كانت فردية او جماعيية.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحثان كاعضاء هيئة التدريس لتخصص التربية الرياضية في جامعة البلقاء ألتطبيقه ،بالإضافة إلى قيام الباحثان بتدريب أكثر من لعبة سواء كانت فردية أو جماعية ومنها الكرة الطائرة ،والريشة الطائرة. توصلا إلى نقطة جوهرية ومهمة ألا وهي مدى قدرة القائد الرياضي في التأثير على انجاز اللاعب للوصول إلى مستوى متقدم في اللعبة التي يمارسها.

ويرى الباحثان إلى ضرورة التوصل إلى كيفية تأثير القائد الرياضي على تفوق اللاعبين والأهداف المرجو تحقيقها من قبل الأفراد الموجودين في الفرق الرياضية.

أهداف الدراسة :

١- علاقة القائد الرياضي على التأثير في نشاط الأفراد والجماعات وتوجيه ذلك النشاط نحو تحقيق غاية معينة.

٢- علاقة القائد الرياضي في وصول الجماعة إلى تحقيق أهدافها الخاصة.

٣- علاقة القائد الرياضي في إدخال إصلاحات أو تعديلات معينة لصالح عملة كمدرب رياضي.

٤- علاقة القائد الرياضي في التأثير على إنجاز لاعبيه وتفوقهم.

أسئلة الدراسة:

١- كيف يمكن للقائد الرياضي التأثير على أداء لاعبيه في نشاط ما لتحقيق غاية معينة؟

٢- ما اثر دور القائد الرياضي على تفوق الاعب الرياضي؟

٣- هل يختلف دور القائد الرياضي على تفوق اللاعب تبعا لاختلاف المتغيرات (نوع اللعبة، السن، الجنس، المستوى الدراسي، عدد سنوات الممارسة)؟

مفهوم القيادة

هنالك وجهات نظر عديدة لكثير من الباحثين في تحديدهم لمفهوم القيادة تبعا لمنطقاتهم الفكرية إذ لا يوجد تعريف واحد يتفق علية الباحثين ..كما يذكر (علاوي ١٩٩٧) بأنها الجهود المبذولة للتأثير على تغيير سلوك الناس من أجل الوصول إلى أهداف منظمة .

عرفها (المساد٢٠٠٣) بأنها :عملية التأثير على الآخرين بشكل يجعلهم يسلكون سلوكا يتفق مع تصورات الشخص المؤثر لقناعتهم بسداد رأيه وقوة حجته وسلامة منطقة.

القيادة الرياضية:

هي العملية التي يقوم فرد من أفراد جماعة رياضية منظمة بتوجيه سلوك الأفراد الرياضيين أو المنظمين للجماعة الرياضية من دفعهم برغبة صادقة نحو تحقيق هدف مشترك بينهم. (علاوي ٢٠٠٥)

الدراسات السابقة:

إن هناك العديد من الأبحاث العلمية والدراسات التي أجريت على القيادة سواء التربوية أو الرياضية وحسب المتغيرات التي استخدمتها الباحثة، ولذلك كان لابد من مراجعة الدراسات المشابهة لهذا المجال سواء كانت أجنبية أو عربية ، ومن هذه الدراسات مايلي:

دراسة قام بها(عبد العزيز علي بن احمد السلمان ٢٠١٠) هدفت إلى التعرف على السلوك القيادي لدى المدربين السعوديين والعرب وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى لاعبي بعض الألعاب الجماعية لفئة الدرجة الأولى بأندية المنطقة الشرقية بالسعودية ومدى تأثير المتغيرات التالية (الجنسية، السن، سنوات الخبرة في مجال التدريب،طبيعة العمل) على السلوك القيادي للمدربين،ومدى تأثير المتغيرات التالية(السن، سنوات الخبرة في الممارسة الرياضية) على دافعية الانجاز لدى اللاعبين. استخدم المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي،لجمع بيانات الدراسة وتحقيق أهدافها وكانت نتائج الدراسة:

١. هناك علاقة بين السلوك القيادي وبين دافعية الإنجاز للاعبين.
٢. اهمية السلوك القيادي للمدربين.
٣. ارتفاع مستوى الدافعية للإنجاز.
٤. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الجنسية والسلوك القيادي للمدربين.
٥. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين طبيعة المهنة والسلوك القيادي للمدربين.
٦. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة ودافعية الإنجاز للاعبين.
٧. لاتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين السن وسنوات الخبرة في مجال التدريب والسلوك القيادي للمدربين.
٨. لاتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين السن ودافعية الإنجاز الرياضي لدى اللاعبين .

دراسة حول السلوك القيادي لمدربي الكرة الطائرة في بعض الجامعات العراقية (يوسف منصور الكبيسي.٢٠٠٩) حيث هدفت إلى التعرف على السلوك القيادي لمدربي فرق الكرة الطائرة في بعض الجامعات العراقية إذ تم اختيار عينة مكونة من (٦٠) لاعب يمثلون (٦) جامعات عراقية وبواقع (١٢) لاعب لكل جامعة. إذ طبق الباحث مقياس السلوك القيادي للمدربين على عينة في بطولة الجامعات

التي أقيمت في أربيل للفترة الواقعة من ٤-١٠ /٤/ ٢٠٠٩ حيث أسفرت الدراسة عن أن مدربي الكرة الطائرة يتغير سلوكهم القيادي بالتباين في أبعاد هذا المقياس، وقد أوصى الباحث بابتعاد المدربين عن إتباع الأسلوب التسلطي مع اللاعبين وإتباع السلوك الديمقراطي معهم.

قام "مورفي ولوسيفرو" (Murphy & Lucifero,1997) بإجراء دراسة عنوانها "الترابط بين القيادة والدافعية والتماسك لدى فريق الرياضة"هدفت إلى تصور أسلوب قيادة اللاعبين والقادة والمحفزات وتأثير ذلك على تماسك الجماعة الرياضية, تم استخدام المنهج الوصفي,وبلغت عينة الدراسة (٩) لاعبين (٣) مدربين,كما تم استخدام مقياس القيادة واستبيان بيئة الجماعة وثلاثة أسئلة لقياس مستويين من التماسك هما (تماسك المهمة والتماسك الاجتماعي) وبالنهاية أظهرت النتائج أن مستويات الفريق كانت معتدلة ومتوسطة بالنسبة لمستوى تماسك المهمة,أما مستوى الفريق بالنسبة لمستوى التماسك الاجتماعي فكان متدنيا,وقد فسر الباحثان هذه النتيجة بأن أعضاء الفريق لا يعيشون سوية في مكان واحد وأن الفريق لا يتفاعل على المستوى الاجتماعي لذلك لا يكون متماسكا,ولكن نفس الفريق غير متماسك مع أرض الملعب ويحاول تحقيق الأهداف المخططة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوب الدراسات المسحية لمناسبته لطبيعة الدراسة والتي هدفت إلى التعرف على مدى تأثير القائد الرياضي على تفوق اللاعب في الجامعات الرسمية في اربد بلعبتي الكرة الطائرة ، والريشة الطائرة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة الحصر الشامل لمجتمع الدراسة،والبالغ عددهم (٧٧) من الجنسين الذكور والإناث حيث بلغ عدد لاعبي كرة الطائرة (٥٦)لاعبا ، وعدد لاعبي الريشة الطائرة (٢١) لاعب من الجنسين الذكور والإناث.

أداة الدراسة:

قام الباحثان بإعداد استبيان صمم لهذه الغاية وذلك وفقا للخطوات التالية:

١. الخصائص الشخصية لأفراد العينة وتضمنت (السن، الجنس، اسم الجامعة، نوع اللعبة).
٢. تم الاطلاع على بعض المصادر المتخصصة في مجال القيادة.وتضمنت الإستبانة على (٣٦) فقرة على مقياس ليكرت الخماسي.

صدق الأداة :

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية والبالغ عددهم (١٠) محكمين وذلك للتأكد من صدق المحتوى وسلامة اللغة والاستئناس بآرائهم ومدى مناسبة الفقرات لكل محور من محاور الاستبيان.

إجراءات الدراسة:

تم توزيع الاستبيانات على طلبة الجامعات الرسمية في اربد في اللعبتين الجماعية (كرة الطائرة) والفردية (الريشة الطائرة) وعددها (٧٧) استبيان وذلك خلال الفترة ما بين (٢٠١٢/١٠/٧ – ٣٠١٣/ ٣/١١).

وقد بلغت مدة التوزيع(٣) شهور وزعت على اللاعبين المعنيين في الدراسة،ومن ثم تفريغ البيانات لمعالجتها إحصائيا .

المعالجة الإحصائية:

وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابة أفراد العينة من (١_٥) درجات على فقرات الاستبيان وكانت الدرجات لكل فقرة على النحو التالي:

دائما (٥) غالبا (٤) أحيانا (٣) نادرا (٢) أبدا (١).

ثبات الأداة

بغرض التأكد من ثبات الأداة تم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا على جميع مجالات الدراسة والأداة ككل جدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) معاملات ثبات أداة الدراسة بطرقة كرونباخ ألفا.

المجال	قيمة ألفا
الاجتماعي	٠.٧٥
النفسي	٠.٨٠
المعرفي	٠.٧٨
الأداة ككل	٠.٨٥

يظهر من جدول (١) أن معامل الثبات للأداة ككل بلغ (٠.٨٥) ويدل على درجة ثبات مرتفعة علما بأن معامل الثبات يعتبر معقول إذا زاد عن (٠.٧٠).

خصائص أفراد عينة الدراسة.

جدول(٢) توزيع أفراد العينة للمتغيرات الشخصية.

المتغير	الفئة	التكرار	النسب المئوية
الجنس	ذكور	٣٢	%41.56
	إناث	٤٥	%58.44
	المجموع	٧٧	%100.00
اسم الجامعة	جامعة اليرموك	٢٨	%36.36
	جامعة العلوم والتكنولوجيا	٣٤	%44.16
	جامعة البلقاء التطبيقية	١٥	%19.48
	المجموع	٧٧	%100.00
السنة الدراسية	أولى	١٢	%15.58
	ثانية	٢٥	%32.47
	ثالثة	٢٤	%31.17
	رابعة	١٦	%20.78
	المجموع	٧٧	%100.00
سنوات الممارسة	٥ سنوات فاقل	٣٧	%48.05
	٥ سنوات فأكثر	٤٠	%51.95
	المجموع	٧٧	%100.00
اللعبة الممارسة	الكرة الطائرة	٥٦	%72.73
	الريشة	٢١	%27.27
	المجموع	٧٧	%100.00

يظهر من جدول(٢) ما يلي:

١- بلغت أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد العينة لمتغير الجنس (٥٨.٤٤%) للذكور، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية لتوزيع أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس (٤١.٥٦%) للإناث.

٢- بلغت أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد العينة تبعا لمتغير الجامعة (٤٤.١٦%) لجامعة العلوم والتكنولوجيا، تليها جامعة اليرموك بنسبة مئوية (٣٦.٣٦%)، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية لتوزيع أفراد العينة تبعا لمتغير الجامعة (١٩.٤٨%) لجامعة البلقاء التطبيقية.

٣- بلغت أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد العينة تبعا لمتغير السنة الدراسية (٣٢.٤٧%) للسنة الدراسية الثانية، تليها السنة الثالثة بنسبة مئوية (٣١.١٧%)، ثم تليها السنة الرابعة بنسبة مئوية (٢٠.٧٨%)، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية لتوزيع أفراد العينة تبعا لمتغير السنة الدراسية (١٥.٥٨%) للسنة الدراسية الأولى.

٤- بلغت أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد العينة تبعا لمتغير سنوات الممارسة (٥١.٩٥%) للفئة العمرية (٥ سنوات فأكثر)، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية لتوزيع أفراد العينة تبعا لمتغير سنوات الممارسة (٤٨.٠٥%) للفئة العمرية (٥ سنوات فاقل).

٥-بلغت أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد العينة تبعا لمتغير اللعبة الممارسة (٧٢.٧٣%) للعبة الكرة الطائرة، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية لتوزيع أفراد العينة تبعا لمتغير اللعبة الممارسة (٢٧.٢٧%) للعبة الريشة

عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج الدراسة التي تهدف إلى دور القائد الرياضي على تفوق اللاعب الرياضي، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة بالاعتماد على فرضيات الدراسة.

السؤال الأول: ما أثر دور القائد الرياضي على تفوق اللاعب الرياضي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع مجالات الدراسة والأداة ككل تم تطبيق اختبار (t) للعينات المستقلة (One-sample t.test) الجداول (٣-٦) توضح ذلك.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور القائد الرياضي على تفوق اللاعب الرياضي للأداة ككل.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية	الرتبة	الدرجة
المجال النفسي	4,28	0,29	36.84	0.00	1	مرتفعة
المجال المعرفي	4,04	0,36	31.12	0.00	2	مرتفعة
المجال الاجتماعي	4,03	0,31	25.14	0.00	3	مرتفعة
الأداة ككل	4,11	0,28	34.71	0.00		مرتفعة

يظهر من جدول (٣) أن أعلى المتوسطات الحسابية كانت للمجال النفسي (٤.٢٨) وبدرجة تقييم مرتفعة، يليها المجال المعرفي بمتوسط حسابي (٤.٠٤) وبدرجة تقييم مرتفعة، بينما بلغ أدنى متوسط حسابي للمجال الاجتماعي (٤.٠٣) وبدرجة تقييم مرتفعة، وبلغ المتوسط العام للأداة ككل (٤.١١) وبدرجة تقييم مرتفعة.

جدول (٤):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات المجال الاجتماعي. (ن=٧٧)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	الدرجة
1	يتحلى ببعض الصفات الأخلاقية كالصدق والشجاعة	4.82	0.42	1	مرتفعة
2	يهتم بهندامه ونظافة جسمه	4.62	0.63	2	مرتفعة
7	لديه شخصية وحضور متميز	4.58	0.78	3	مرتفعة
6	يتمتع بالحكمة والإدراك في التعامل مع اللاعبين	4.53	0.62	4	مرتفعة
3	يتحلى بالديمقراطية وبعيدا عن الفوضوية أو التزمت	4.29	0.78	5	مرتفعة
5	له القدرة على التوجيه والتأثر بالآخرين	4.27	0.68	6	مرتفعة
4	له القدرة على اتخاذ القرارات الصائبة	4.22	0.68	7	مرتفعة
11	متواضع بشوش مع لاعبيه ويشعرهم بتقديره لهم	4.14	0.84	8	مرتفعة
9	المساواة في الفرص بين اللاعبين وعدم تفضيل احد على الآخر	4.06	0.85	9	مرتفعة
10	يكلف لاعبيه فوق طاقتهم حتى لا يخفقوا بالإنجاز	2.81	1.21	10	متوسطة
8	لا يتصف بالنظام والالتزام بالوقت والمرونة	2.01	1.29	11	منخفضة
المتوسط العام	4.03	0.36		مرتفعة	

يظهر من جدول(٤) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات "المجال الاجتماعي" كانت أعلاها (٤.٨٢) للفقرة (١) والتي تنص "يتحلى ببعض الصفات الأخلاقية كالصدق والشجاعة" وبدرجة تقييم مرتفعة، تليها الفقرة (٢) بمتوسط حسابي (٤.٦٢) والتي تنص "يهتم بهندامه ونظافة جسمه" وبدرجة تقييم مرتفعة، بينما كان أدنى متوسط حسابي (٢.٠١) للفقرة (٨) والتي تنص "لا يتصف بالنظام والالتزام بالوقت والمرونة" وبدرجة تقييم منخفضة.

وبلغ المتوسط العام لجميع فقرات المجال الاجتماعي (٤.٠٣) وبدرجة تقييم مرتفعة.

جدول (٥):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات المجال النفسي .

(ن=٧٧)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	الدرجة
19	يحترم ذاته ومكانته	4.75	0.46	1	مرتفعة
13	سريع البديهة وسريع تفهم لاعبيه	4.69	0.57	2	مرتفعة
14	ثقته بنفسه عالية	4.69	0.57	2	مرتفعة
20	سلوكه مؤثر بلاعبيه	4.57	0.68	3	مرتفعة
12	يتميز بذكاء عالي بحيث يعرف نفسه ويعرف نفسيات الآخرين	4.53	0.62	4	مرتفعة
17	قدرته على الإقناع فائقة	4.42	0.55	5	مرتفعة
18	يتميز باللباقة وحسن التعبير	4.42	0.57	5	مرتفعة
15	يتميز بضبط النفس والنضج الانفعالي	4.34	0.74	6	مرتفعة
22	يستطيع القائد الرياضي أن يشعر أفراد فريقه بالحب والاهتمام	4.31	0.77	7	مرتفعة
16	يتحلى بالمرح والدعابة بالشكل المنطقي والمعقول	4.30	0.81	8	مرتفعة
21	لا يراعي مشاعر اللاعبين ورغباتهم وغير متعصب لرأيه فقط	2.12	1.26	9	منخفضة
	المتوسط العام	4.28	0.31		مرتفعة

يظهر من جدول(٥) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات "**المجال النفسي**" كانت أعلاها (٤.٧٥) للفقرة (١٩) والتي تنص " يحترم ذاته ومكانته "وبدرجة تقييم مرتفعة، تليها الفقرتان (١٣،١٤) بمتوسط حسابي (٤.٦٩) واللتان تنصان "سريع البديهة وسريع تفهم لاعبيه" و"سريع البديهة وسريع تفهم لاعبيه " وبدرجة تقييم مرتفعة، بينما كان أدنى متوسط حسابي (٢.١٢) للفقرة (٢١) والتي تنص "لا يراعي مشاعر اللاعبين ورغباتهم وغير متعصب لرأيه فقط " وبدرجة تقييم منخفضة. وبلغ المتوسط العام لجميع فقرات **المجال النفسي** (٤.٢٨) وبدرجة تقييم مرتفعة.

جدول (٦):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات المجال المعرفي.

(ن=٧٧)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	الدرجة
25	قدرته على الانتظام في العمل عالية	4.66	0.55	1	مرتفعة
26	له القدرة على الاستمرارية في العمل والممارسة	4.65	0.51	2	مرتفعة
24	له القدرة على اكتساب المؤهلات التي تساعد على النجاح في إدارة فريقه	4.64	0.61	3	مرتفعة
23	له القدرة على حل المشاكل بأقصر الطرق واقل التكاليف	4.47	0.62	4	مرتفعة
27	له القدرة على وضع الخطط الواضحة والممكنة التطبيق	4.31	0.61	5	مرتفعة
28	واسع الاطلاع والثقافة	4.30	0.61	6	مرتفعة
33	له القدرة على اكتساب المؤهلات التي تساعده على النجاح في إدارة فريقه	4.19	0.76	7	مرتفعة
32	لديه المهارات والتجارب والخبرات التي تساعده على النجاح في سير العمل لمن يقودهم	4.17	0.77	8	مرتفعة
31	تنمية الروح القيادية لدى اللاعبين عن طريق تنمية روح المواجهة بالاعتماد على النفس	4.01	0.83	9	مرتفعة
30	زرع الثقة لدى اللاعبين ومكافأة المتفوقين	3.97	0.92	10	مرتفعة
29	له القدرة على البحث والتنقيب وجمع المعلومات المتفقة مع حاجة لاعبيه	3.95	0.78	11	مرتفعة
36	لا يعتمد المعسكرات التدريبية قبل الاشتراك في المنافسات	3.19	1.37	12	متوسطة
35	لا يعتمد الاختبارات الدورية والقياسات لتقييم مستوى حالة التدريب	3.12	1.27	13	متوسطة
34	عدم إتاحة الفرصة للاعبين المشاركة في عملية تقويم الأداء	2.94	1.31	14	متوسطة
	المتوسط العام	4.04	0.29		مرتفعة

يظهر من جدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات "المجال المعرفي" كانت أعلاها (٤.٦٦) للفقرة (٢٥) والتي تنص "قدرته على الانتظام في العمل عالية" وبدرجة تقييم مرتفعة، تليها الفقرة (٢٦) بمتوسط حسابي (٤.٦٥) والتي تنص "له القدرة على الاستمرارية في العمل والممارسة" وبدرجة تقييم مرتفعة، بينما كان أدنى متوسط حسابي (٢.٩٤) للفقرة (٣٤) والتي تنص "عدم إتاحة الفرصة للاعبين المشاركة في عملية تقويم الأداء" وبدرجة تقييم متوسطة. وبلغ المتوسط العام لجميع فقرات المجال المعرفي (٤.٠٤) وبدرجة تقييم مرتفعة.

وكانت قيم (t) دالة إحصائيا لجميع مجالات الدراسة والأداة ككل عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) وهذا يدل على وجود درجة مرتفعة لدور القائد الرياضي في جميع مجالات الدراسة والأداة ككل على تفوق اللاعب الرياضي حيث تم مقارنة الوسط العام للقيمة المعيارية للتدريج الخماسي.

السؤال الثاني: هل يختلف دور القائد الرياضي على تفوق اللاعب الرياضي تبعاً لاختلاف المتغيرات (الجنس، الجامعة، السنة الدراسية، سنوات الممارسة، اللعبة الممارسة) للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور القائد الرياضي في المجالات (الاجتماعي، النفسي، المعرفي) والأداة ككل على تفوق اللاعب الرياضي تبعاً للمتغيرات (الجنس، الجامعة، السنة الدراسية، سنوات الممارسة، اللعبة الممارسة) وتم تطبيق تحليل التباين المتعدد الرباعي (MANOVA) للمجالات جدول(٨) يوضح ذلك، وتحليل التباين الرباعي (ANOVA) للأداة ككل جدول (١١) يوضح ذلك وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة تبعاً للمتغيرات (الجنس، الجامعة، السنة الدراسية، سنوات الممارسة، اللعبة الممارسة).

المجال	المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاجتماعي	الجنس	ذكر	32	3,97	0,39
		أنثى	45	4,08	0,34
	الجامعة	اليرموك	28	4,20	0,38
		العلوم والتكنولوجيا	34	3,84	0,32
		البلقاء التطبيقية	15	4,15	0,18
	السنة الدراسية	أولى	12	4,41	0,32
		ثانية	25	3,93	0,36
		ثالثة	24	4,02	0,32
		رابعة	16	3,93	0,27
	سنوات الممارسة	5 سنوات فأقل	37	3,97	0,36
		5 سنوات فأكثر	40	4,09	0,36
	اللعبة الممارسة	الكرة الطائرة	56	3,99	0,35
		الريشة	21	4,15	0,37
النفسي	الجنس	ذكر	32	4,20	0,32
		أنثى	45	4,34	0,29
	الجامعة	اليرموك	28	4,38	0,32
		العلوم والتكنولوجيا	34	4,18	0,32
		البلقاء التطبيقية	15	4,34	0,14
	السنة الدراسية	أولى	12	4,43	0,26
		ثانية	25	4,26	0,24
		ثالثة	24	4,32	0,29
		رابعة	16	4,16	0,40
	سنوات الممارسة	5 سنوات فأقل	37	4,25	0,29
		5 سنوات فأكثر	40	4,32	0,32
	اللعبة الممارسة	الكرة الطائرة	56	4,25	0,30
		الريشة	21	4,37	0,30
المعرفي	الجنس	ذكر	32	3,96	0,26
		أنثى	45	4,10	0,31
	الجامعة	اليرموك	28	4,08	0,39
		العلوم والتكنولوجيا	34	3,97	0,21
		البلقاء التطبيقية	15	4,12	0,23
	السنة الدراسية	أولى	12	4,25	0,32
		ثانية	25	4,00	0,27
		ثالثة	24	4,03	0,32
		رابعة	16	3,97	0,21
	سنوات الممارسة	٥ سنوات فأقل	37	4,01	0,26
		٥ سنوات فأكثر	40	4,07	0,32
	اللعبة الممارسة	الكرة الطائرة	56	4,00	0,27
		الريشة	21	4,16	0,32

يظهر من الجدول (٧) وجود فروق ظاهرية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم تطبيق تحليل التباين الرباعي المتعدد (MANOV A) على جميع مجالات الدراسة، والجدول (٨) يبين ذلك.

جدول (٨) نتائج تحليل التباين المتعدد(MANOVA) على جميع مجالات الدراسة تبعاً للمتغيرات (الجنس، الجامعة، السنة الدراسية، سنوات الممارسة، اللعبة الممارسة).

المتغير	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس قيمة هوتلنج Valu (0.41) F(3.10) Sig(0.03)	الاجتماعي	0,21	1	0,21	2,62	0,11
	النفسي	0,35	1	0,35	4,32	0,04
	المعرفي	0,61	1	0,61	9,37	0,00
الجامعة قيمة ويلكس لامبدا Valu (0.82) F(2.30) Sig(0.04)	الاجتماعي	0,45	2	0,23	2,78	0,07
	النفسي	0,11	2	0,06	0,69	0,50
	المعرفي	0,07	2	0,03	0,53	0,59
السنة الدراسية قيمة ويلكس لامبدا Valu (0.65) F(3.42) Sig(0.00)	الاجتماعي	1,77	3	0,59	7,24	0,00
	النفسي	0,43	3	0,14	1,76	0,16
	المعرفي	1,07	3	0,36	5,48	0,00
عدد سنوات الممارسة قيمة هوتلنج Valu (0.04) F(0.90) Sig(0.45)	الاجتماعي	0,19	1	0,19	2,27	0,14
	النفسي	0,15	1	0,15	1,90	0,17
	المعرفي	0,12	1	0,12	1,87	0,18
اللعبة الممارسة قيمة هوتلنج Valu (0.16) F(3.47) Sig(0.02)	الاجتماعي	0,45	1	0,45	5,54	0,02
	النفسي	0,21	1	0,21	2,57	0,11
	المعرفي	0,63	1	0,63	9,70	0,00
الخطأ	الاجتماعي	5,56	68	0,08		
	النفسي	5,50	68	0,08		
	المعرفي	4,45	68	0,07		
المجموع المصحح	الاجتماعي	9,88	76			
	النفسي	7,11	76			
	المعرفي	6,55	76			

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥).**

يظهر من جدول (٨) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في المجال النفسي تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (F) (٤.٣٢) وبدلالة إحصائية (٠.٠٤) وكانت الفروق

لصالح الإناث بمتوسط حسابي (٤.٣٤)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٤.٢٠)، كما أظهرت النتائج وجود فروق على متغير الجنس في المجال المعرفي حيث بلغت قيمة (F) (٩.٣٧) وبدلالة إحصائية (٠.٠٠٠) وكانت الفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي (٤.١٠)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٣.٩٦)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥) للمجال الاجتماعي على متغير الجنس حيث لم تصل قيمة (F) إلى مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥) في جميع مجالات الدراسة (الاجتماعي، النفسي، المعرفي) على متغير الجامعة حيث لم تصل قيم (F) إلى مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥) تبعاً لمتغير السنة الدراسية للمجال الاجتماعي حيث بلغت قيمة (F) (٧.٢٤) وبدلالة إحصائية (٠.٠٠٠)، بينما بلغت للمجال المعرفي قيمة (F) (٥.٤٨) وبدلالة إحصائية (٠.٠٠٠) وللتعرف على مواقع الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه (scheffe) جدول (٩) يوضح ذلك، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥) للمجال النفسي تبعاً لمتغير السنة الدراسية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥) في جميع مجالات الدراسة (الاجتماعي، النفسي، المعرفي) على متغير عدد سنوات الممارسة حيث لم تصل قيم (F) إلى مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥) تبعاً لمتغير اللعبة الممارسة للمجال الاجتماعي حيث بلغت قيمة (F) (٥.٥٤) وبدلالة إحصائية (٠.٠٠٢) وكانت الفروق لصالح لعبة الريشة بمتوسط حسابي (٤.١٥)، بينما بلغ للعبة الكرة الطائرة(٣.٩٩)، كما أظهرت النتائج وجود فروق على متغير اللعبة الممارسة في المجال المعرفي حيث بلغت قيمة (F) (٩.٧٠) وبدلالة إحصائية (٠.٠٠٠) وكانت الفروق لصالح لعبة الريشة بمتوسط حسابي (٤.١٦)، بينما بلغ للعبة الكرة الطائرة(٤.٠٠)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥) للمجال النفسي حيث لم تصل قيمة (F) إلى مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥).

جدول (٩) نتائج اختبار شيفيه (scheffe) للكشف عن مواقع الفروق في مجالات (الاجتماعي، المعرفي) تبعا لمتغير السنة الدراسية.

المجال	المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
الاجتماعي	أولى	4,41	-	*0,48	0,39	*0,48
	ثانية	3,93		-	-0,09	0
	ثالثة	4,02			-	0,09
	رابعة	3,93				-
المعرفي	أولى	4,25	-	0,25	0,22	*0,28
	ثانية	4,00		-	-0,03	0,03
	ثالثة	4,03			-	0,06
	رابعة	3,97				-

الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠.٠٥).

يظهر من جدول (٩) ما يلي:

- أن مواقع الفروق تبعاً لمتغير المستوى الدراسي في المجال الاجتماعي كانت بين السنة الأولى وكل من السنة (الثانية، الثالثة، الرابعة) ولصالح السنة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٤١)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للسنوات الأخرى (٣.٩٣، ٤.٠٢، ٣.٩٣) على التوالي.

أظهرت النتائج أن مواقع الفروق في المجال المعرفي تبعاً لمتغير السنة الدراسية كانت بين السنة الدراسية (سنة أولى) بمتوسط حسابي (٤.٢٥) وسنة رابعة بمتوسط حسابي (٣.٩٧)، ولصالح السنة الدراسية (الأولى).

جدول (١٠) نتائج اختبار شيفيه (scheffe) للكشف عن مواقع الفروق في الأداة ككل تبعا لمتغير السنة الدراسية.

المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	سنة أولى	سنة . ثانية	سنة. ثالثة	سنة رابعة
أولى	4,35	-	0,29	0,24	0,33*
ثانية	4,06		-	-0,05	0,04
ثالثة	4,11			-	0,09
رابعة	4,02				-

الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠.٠٥).

يظهر من جدول (١٠) ما يلي:

- أن مواقع الفروق في الأداة ككل تبعا لمتغير السنة الدراسية كانت بين السنة الدراسية الأولى بمتوسط حسابي (٤.٣٥) والسنة الرابعة بمتوسط حسابي (٤.٠٢) ولصالح السنة الأولى.

جدول رقم (١١):نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي (ANOVA) على الأداة ككل تبعاً للمتغيرات (الجنس، الجامعة، السنة الدراسية، سنوات الممارسة، اللعبة الممارسة).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس	0,39	1	0,39	7,16	0,01
الجامعة	0,05	2	0,02	0,43	0,65
السنة الدراسية	0,94	3	0,31	5,74	0,00
سنوات الممارسة	0,15	1	0,15	2,73	0,10
اللعبة الممارسة	0,43	1	0,43	7,82	0,01
الخطأ	3,73	68	0,05		
المجموع المصحح	6,02	76			

يظهر من الجدول (١١) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) على الأداة ككل تبعاً لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة (F) (٧.١٦) بدلالة إحصائية (٠.٠١)، وكانت الفروق لصالح (الإناث) وبلغت المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة (الاجتماعي، النفسي، المعرفي)، (٤.٠٨، ٤.٣٤، ٤.١٠) على التوالي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) على الأداة ككل تبعاً لمتغير السنة الدراسية حيث بلغت قيمة (F) (٥.٧٤) بدلالة إحصائية (٠.٠٠).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) على الأداة ككل تبعاً لمتغير اللعبة الممارسة حيث بلغت قيمة (F) (٧.٨٢) بدلالة إحصائية (٠.٠١)، وكانت الفروق لصالح لعبة (الريشة) وبلغت المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة (الاجتماعي، النفسي، المعرفي)، (٤.١٥، ٤.٣٧، ٤.١٦) على التوالي .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) على الأداة ككل تبعاً لمتغير الجامعة حيث بلغت قيمة (F) (٠.٤٣) بدلالة إحصائية (٠.٦٥).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) على الأداة ككل تبعاً لمتغير سنوات الممارسة حيث بلغت قيمة (F) (٢.٧٣) بدلالة إحصائية (٠.١٠).

مناقشة النتائج :

للإجابة على تساؤل الدراسة الأول (**ما أثر دور القائد الرياضي على تفوق اللاعب الرياضي**)، تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري على فقرات القياس حيث تم التوصل إلى النتائج التالية :

١- أولا" المجال الاجتماعي: اظهر جدول رقم (٤) بان المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة تراوحت بين (٤،٨٢- ٢،٠١) كأعلى وأدنى قيمة ويعزو الباحثان هذه النتائج إلى التنشئة الاجتماعية للطرفين (اللاعب والمدرب) حيث تلعب دورا هاما وقويا في إيجاد العلاقة الودية الاجتماعية بينهما والتي تسهم إلى حد كبير في كسب اللاعب الثقة من المدرب كونه على دراية بالتنشئة الاجتماعية والعادات والتقاليد عند اللاعب ويرى (عنان١٩٩٥) بان ارتباط هذه المحددات بعملية التنشئة تمثل بداية جادة لمناقشة موضوعات ذات خصوصية أكثر وهذا يدعم العلاقات الاجتماعية والإنسانية .

٢- ثانيا المجال النفسي :

اظهر جدول رقم (٥) إن المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة قد تراوحت بين (٤،٧٥-١،١٢) كأعلى وأدنى قيمة، ويفسر الباحثان هذه النتائج إلى أهمية الجانب النفسي كونه يلعب دورا هاما وحيويا في تبادل كسب الثقة بين اللاعب والمدرب كونهما مرتبطان ارتباط وثيق فيما بينهم قائما على الاحترام والثقة خاصة من جانب المدرب محاولا كسب ود وثقة اللاعب ويشير (إبراهيم ١٩٩٤) بان المدرب الناجح يجب أن يتعرف على شخصية اللاعب ودوافعه وهو أمر حيوي يسهل تخطيط البرامج النفسية التي من خلالها يتم تحقيق الأهداف، كما أن التعرف على الصفات الإرادية للاعب مثل الكفاح والجرأة والثقة بالنفس وعدم لتردد والتركيز الذهني ، جوانب لا غنى عنها في اكساب اللاعب تبادل الثقة مما يساهم في دور القائد بالتأثير الايجابي على تفوق الرياضي.

٣-ثالثا المجال المعرفي:

يظهر الجدول(٦) بان المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة قد تراوحت بين (٤,٦٦- ٢,٩٤) ويعزو الباحثان هذه النتائج إلى أهمية بعض الجوانب المعرفية والتي لا تقل عن الجوانب الأخرى حيث أصبح اللاعب ذو ثقافة عالية في معرفة معظم الجوانب التي يتصف بها المدرب في القدرة على الانتظام والاستمرارية في العمل والدرجة العلمية المؤهلة التي تساعده في حل معظم القضايا التي تواجهه،

علاوة على ذلك ثقة اللاعب في المدرب كونه واسع الاطلاع وهذا كله ساعد اللاعب على التفوق الرياضي وتحقيق الانجاز ويؤكد(عنان ١٩٩٥) على أهمية الأداء المعرفي في تحقيق الانجاز والتفوق في الألعاب مما يبرز الحاجة إلى التحليل العميق الذي يعود على اللاعب في المستوى المعرفي والعمليات المعرفية وهي تشكل أساس الوظائف العقلية التي تساهم في التوجه الحركي وتساعده في ضبط التحكم .

السؤال الثاني: هل يختلف دور القائد الرياضي على تفوق اللاعب الرياضي تبعا لمتغير (الجنس، الجامعة، السنة الدراسية، سنوات الممارسة، اللعبة الممارسة).

للإجابة على هذا السؤال اظهر الجدول رقم (١١) ANOVA على الاداه ككل (الجنس، الجامعة، السنة الدراسية، سنوات الممارسة، اللعبة الممارسة). وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس حيث بلغت (٧،١٦) لصالح البنات ويعزو الباحثان هذه النتائج إلى التركيبة الشخصية للإناث من النواحي الاجتماعية والنفسية كونهم أكثر أخلاصا في العمل من الرجال في كثير من الأحيان مما يكون له اثر ايجابي في تحقيق النجاح خاصة وان هناك مدربات متخصصات في هذا المجال.

أما متغير الجامعة فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لهذا المتغير على جميع المجالات ويرى الباحثان بان هذه النتائج قد يكون لتشابه الإمكانات التدريبية في الجامعات الأردنية كونها جامعات حكومية ذات أهداف متشابهة وظروف ذات طبيعة واحدة.

وبالنظر إلى متغير سنوات الدراسة يظهر الجدول رقم (١١) بان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لهذا المتغير على جميع المحاور ويعزو الباحثان هذه النتائج إلى انه كلما زادت مدة الدراسة للاعب الرياضي زادت ثقته الاجتماعية بالناس والمعرفية والنفسية بالمدرب نتيجة الاحتكاك والفهم المشترك مما يكون له الأثر الواضح في تفوق اللاعب ويؤكد (عاصي ١٩٨٢) بان العلاقات العاطفية بين اللاعبات نتيجة المعايشة لفترات طويلة داخل الملعب وخارجه تلعب دورا هاما في التأكد وقبول الأفكار. اظهر الجدول السابق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير عدد سنوات الدراسة حيث أن هذه النتائج لم يكن لها تأثير واضح على المجالات المعرفي والنفسي والاجتماعي كون اللاعبون لديهم خبرات سابقة في هذا المجال.

أما بالنسبة لنوع اللعبة الممارسة فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير نوع اللعبة حيث يرى الباحثان بان نوع اللعبة قد يكون له دورا في هذه الفروق حيث يوزع التوجيه الأكبر على اللاعبين الذين يمارسون الألعاب الفردية حيث يكون المدرب أكثر قربا في الألعاب

الفردية من المدرب الألعاب الجماعية ويشير(علاوي ١٩٩٨) بان الجماعات الصغيرة تتميز بأنها جماعات اجتماعية تماسكية يتم التفاعل بينها وجها لوجه مما يكون التوجيه والإشراف أكثر من الألعاب الجماعية حيث يكون هناك التخاصية في التعامل والتقرب من بعضها البعض.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها توصلت الدراسة الى مايلي:

١–ان الجوانب المعرفية والنفسية والاجتماعية لها تاثير واضح على تفوق الاعب

٢–ان الجوانب المعرفية والنفسية والاجتماعية مؤثرة في الاناث اكثر من الرجال

٣–القائد المؤثر هو القائدالمثقف والقادر في التاثيرعلى الطلاب

٤–الجامعات الحكومية متشابهه في طرق التدريب والتعليم واهدافها موحدة

التوصيات:

يوصي الباحثان بمجموعة من التوصيات والمقترحات ومن أهمها :

١- زيادة علاقة القائد الرياضي باللاعبين بمختلف الألعاب سواء كانت فردية أو جماعية بمختلف المستويات.

٢- توفر الصفات القيادية المناسبة للمدرب في التأثير على اللاعبين للوصول بهم للا نجاز والتفوق.

٣- قدرة القائد الرياضي على انتقاء الأشخاص المناسبين ومن الجنسين للإشتراك في مختلف الفعاليات الرياضية المناسبة لهم.

المراجع

- الخطيب. منذر هاشم (٢٠٠٧), جامعة بغداد وزارة التعليم العالي بغداد.
- ابراهيم مفتي (١٩٩٤) الدفاع لبناء الهجوم في كرة القدم ، دار الفكر العربي القاهرة.
- ابراهيم مفتي (١٩٩٥) سيكولوجية التربية البدنية والرياضية,دار الفكر العربي,القاهرة.
- علاوي, محمد حسن"موسوعة الاختبارات النفسية للرياضيين (١٩٩٨)" مركز الكتاب للنشر, القاهرة.
- علاوي, محمد حسن (٢٠٠٥) "سيكولوجية القيادة الرياضية" القاهرة , مركز الكتاب للنشر.
- علاوي محمد حسن (١٩٩٧) سيكولوجية التدريب والمنافسات، دار المعارف القاهرة.
- عنان عبدالفتاح (١٩٩٥) سيكولوجية التربية الرياضية، دار الفكر العربي – القاهرة .
- عاصي محمد ابراهيم (١٩٨٢) دراسة سوسوميترية ، للقيادة الخططية الهجومية في كرة اليد، رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية للبنين الاسكندرية.
- السلمان عبد العزيز(٢٠١٠) السلوك القيادي للمدرب الرياضي وعلاقتة بدافعية الانجاز, رسالة ماجستير, جامعة الملك سعود.
- الهوا ري, سيد (١٩٧٦) الإدارة الأصول والأسس العلمية مكتبة عين شمس, ٤٤ شارع القصر العيني, القاهرة.
- الحلو. ماجد راغب (١٩٨٣) الإدارة العامة. دار المطبوعات الجامعية. الإسكندرية.
- عساف, محمود (١٩٨٢) أصول الإدارة جامعة المنصورة.
- درويش. إبراهيم (١٩٧٨) الادارة العامة في النظرية والممارسة الإدارة .الطبعة الرابعة.
- المساد, محمود (٢٠٠٣).الإدارة العامة الفعالة , مكتبة لبنان,بيروت.
- سويدان, طارق, باشرا حيل, فيصل عمر (٢٠٠٤) صناعة القائد, مكتبة جرير وكعيباني وتهامة والأندلس الخضراء, المملكة العربية السعودية.
- الكبيسي يوسف (٢٠٠٩) السلوك القيادي لمدربي فرق كرة الطائرة في بعض الجامعات العراقية, بحث منشور جامعة تكريت, مجلة الثقافة الرياضية
- Browne, GG and Cohn, Thomas S, The study of lead shiIllios:The publisher ;Inc Inerstap printer and, 1958.
- Murphy, T & Lucifero, D 1997. The coloration Between Perceived leadership and Motivation and cohesion of sport Team. West Chester University.

أثر مستوي ذكاء التلاميذ ذوي الصعوبات الذهنية بمدارس التربية الفكرية في توافق تقاريرهم الذاتية مع أولياء الأمور والمعلمين حول مشكلاتهم السلوكية

إعداد

أ.د.محمد رياض أحمد عبد الحليم

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي بكلية التربية – جامعة بأسيوط

أ.د.علي أحمد سيد مصطفي

أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ بكلية التربية – جامعة بأسيوط

علاء محمود على صادق

باحث ماجستير بكلية التربية – جامعة بأسيوط

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف علي أثر مستوي ذكاء التلاميذ ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم في توافق تقاريرهم الذاتية حول مشكلاتهم السلوكية التي تواجههم مع تقارير أولياء أمورهم ومعلميهم، وطبقت الدراسة علي عينة عددها (٦١) تلميذاً وأولياء أمورهم ومعلميهم وكان متوسط ذكاء العينة يساوي (٦٠,١) درجة وانحراف معياري (٧,٥)، ومتوسط عمري يساوي (١٢,٥) سنة وانحراف معياري (٣,٥). واستخدمت الدراسة ثلاث صور من مقياس التقرير الذاتي لمشكلات ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم هي صورة (المعلم، التلميذ، ولي الأمر). وتوصلت الدراسة إلى الارتباط الطردي بين مستوي الذكاء ومدي توافق التقارير الذاتية بين التلاميذ ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم وأولياء أمورهم ومعلميهم، وتوصي الدراسة الحالية باستخدام مقاييس التقرير الذاتي مع ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم عندما يتراوح مستوي ذكائهم بين (٦٠-٧٥) درجة، وعدم استخدام مقاييس التقرير الذاتي مع ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم عندما يكون مستوي ذكائهم اقل من ٦٠ درجة.

Effect of The Intelligence Level of Students With Intellectual Disabilities in Intellectual Education Schools on The Compatibility of Their Self-Reports With Parents and Teachers About Their Behavioral Problems

Abstract

The study aimed to identify the effect of the intelligence level of students with intellectual disabilities in the compatibility of their behavioral problems that they face with the reports of their parents and teacher, and the study was applied on a sample of (61) pupils and their parents and their teachers and the intelligence average of the sample is equal to (60.1) degree and a deviation standard (7.5), and the average of age is equal to (12.5 years) and deviation standard (3.5). The study used three pictures of The Self-Report measure for the problems of students with intellectual disabilities the pictures for teacher, student and parents. The study found the Extrusive link between the intelligence level and the compatibility of the Self Reports between students with intellectual disabilities and their parents and their teachers, and the current study recommends of using The Self-Report with students with intellectual disabilities when their intelligence level ranges between (60-75) degrees, and not using The Self-Report measures with students with intellectual disabilities when their intelligence level is less than 60 degrees.

مقدمة

يسهم التعرف علي المشكلات السلوكية التي تواجه ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم "Educable Intellectually disabled" وتحديدها تحديداً دقيقا فى اتخاذ القرارات، سواء كانت قرارات تخص السياسة التعليمية العامة وتخطيط البرامج التربوية أو قرارات فردية تخص التلاميذ وإحالتهم لبرامج تعليمية خاصة. ويشير عبد القادر كراجة (١٩٩٧، ٩٠) إلى أن التعرف علي المشكلات وتحديدها يحتاج إلى أساليب قياس وتقييم متنوعة، وبالرغم من أن الأساليب الأولية للقياس والتقييم اعتمدت علي الملاحظة والرأي الشخصي، إلا أن الأساليب الحديثة اعتمدت علي الطرق العلمية وفقًا لشروط محددة.

وتختلف تلك الشروط وفقًا للعديد من المتغيرات يرتبط بعضها بطبيعة أساليب وأدوات القياس وبعضها بطبيعة المعلومات المراد الحصول عليها، وبعضها يرتبط بطبيعة العينة وخصائصها الشخصية والبيئية التي سيتم استخدام الأدوات معها، فاستخدام أساليب وأدوات لتقييم ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم يحتاج إلي شروط خاصة تتعلق بأنواع الأدوات المستخدمة وطرق تطبيقها والهدف من استخدامها.

وقد نالت عملية قياس وتقييم ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم اهتماماً كبيراً من جانب الباحثين والمهتمين بذوي الصعوبات الذهنية وتتضمن عملية القياس والتقييم وصفاً دقيقاً لحالته وتحديداً لمستوى قدراته وإمكاناته فى الماضي والحاضر ومدى إمكانية تحسنه فى المستقبل (سمير أبو مغلي، عبد الحافظ سلامة ٢٠٠٢، ٦٨). وتعددت مصادر الحصول المعلومات حول مشكلات ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم كالتقارير الذاتية وآراء الأفراد والأقران والمعلمين والآباء وغيرهم ممن يلاحظون سلوكيات ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم (صلاح الدين علام ٢٠٠٣، ٢٠٩). ويتم الحصول علي المعلومات حول ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم ومشكلاتهم من خلال المقابلات مع أولياء أمورهم أو أشخاص آخرين مألوفين ومتابعين لهم كالمعلمين والمشرفين بالمدرسة وسؤالهم عن سلوكياتهم، وكيفية أدائهم لبعض المهام والمهارات(Ladner, Schulenberg, Smith and Dunaway,2011, 216، رونالد كولاروسو ٢٠٠٥، ١٢٥).

وبالرغم من أن التصنيفات التربوية لذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم تشير إلى أن نسبة ذكائهم تتراوح من (٥٠-٧٠) درجة علي مقياس ستانفورد بينيه، ويشير واقع مدارس التربية الفكرية إلى

انه يتم التعامل معهم كفئة واحدة رغم الاختلافات المتباينة بينهم فى مستوي الذكاء، مما يتطلب تصنيف ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم فى مجموعات متجانسة واستخدام أساليب متنوعة للحصول علي معلومات عن مشكلاتهم وسلوكياتهم فى ضوء مستوي الذكاء لديهم.

مشكلة الدراسة

تهدف عملية قياس وتقييم ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم إلى التعرف علي خصائصهم المختلفة، والمشكلات التي يعانون منها فى حياتهم اليومية كالمشكلات السلوكية والاجتماعية والنفسية، وقد اعتمدت العديد من الدراسات علي الآباء والمعلمين كمصدر رئيس ووحيد فى الحصول علي معلومات حول المشكلات التي يعاني منها ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم، كدراسة Sawyer, Patricia (1989) التي استخدمت أسلوب المقابلة مع أولياء أمور التلاميذ ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم للتعرف علي اثر برامج التربية الخاصة وكيفية توظيف التلاميذ لها وتتبع أثرها عليهم. واستخدمت دراسة عبد الصبور منصور (٢٠٠٤) استطلاع رأي عن أهم المعززات التي يحبها التلاميذ ذوو الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم لاختيار التعزيز المناسب لهم بعد أدائهم لمهام البرنامج التدريبي، وطبقت الدراسة استطلاع الرأي علي أولياء الأمور والمشرفين والمعلمين المحيطين بذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم باعتبارهم الأقرب إلى ملاحظتهم.

واعتمدت دراسة عماد وهبة (٢٠٠٧) علي أولياء الأمور والعاملين بمدارس التربية الفكرية وإدارة التربية الخاصة فى تحديد أهم المعوقات والمشكلات التي تواجه مدارس التربية الفكرية، وطبقت الدراسة استبيانًا وعقدت مقابلات شخصية معهم, بينما لم تقم الدراسة بمعرفة رأي التلاميذ ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم فى المدرسة ودورها بالنسبة لهم ومشكلاتهم داخل المدرسة. وهدفت دراسة محمد عيسي(٢٠٠٧) إلى معرفة الفروق في بعض أبعاد التفاعل الأسري داخل أسر التلاميذ ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم العدوانيين وغير العدوانيين، واستخدمت الدراسة مقياس تقدير السلوك العدواني للأطفال، وطبق المقياس على التلاميذ من قبل المعلمين، حيث قاموا بملاحظة سلوكيات التلاميذ والإجابة على بنود المقياس وفقاً لتقديراتهم، كما طبق مقياس العلاقات الأسرية والتطابق بين أعضاء الأسرة من خلال إجابة آباء وأمهات التلاميذ علي بنود المقياس حول أنماط العلاقات والتفاعل بين أفراد الأسرة تجاه ابنها.

ونلاحظ أن الدراسة قامت بالتعرف علي أنماط تفاعل الأسرة مع طفلها ذي الصعوبة الذهنية القابل للتعلم وعلاقته بالسلوك العدواني من خلال المعلمين والآباء والأمهات، ولم تقم بالحصول علي رأي الطفل ذاته في أنماط تفاعل الأسرة معه فقد يحدث أن يقدم الآباء والأمهات صورة غير حقيقية لأنماط تفاعلهم مع طفلهم لاعتبارات اجتماعية، في حين أن ابنهم قد يقدم صورة مختلفة عن نمط تفاعل أفراد أسرته معه.

ويشير ليونا.أ تايلر(١٩٩٨، ١١٠) إلى أنه من السهل أن نطلب من المعلمين والآباء تقدير بعض الجوانب لدي ذوي الصعوبات الذهنية ممن يتعاملون معهم، إلا أننا نجد أن هناك تفاوتًا في تقديراتهم، فقد يقيموا اتجاهاتهم الذاتية كما إن تقديراتهم تتأثر بما يسمي – بالهالة – وهي أن الشخص ذا الاتجاهات الإيجابية يميل أن يكون إيجابيا في جميع الجوانب، والشخص ذا الميول السلبية يميل أن يكون سلبيًا.

ويعد الآباء والمعلمون مصدرًا هامًا للمعلومات حول ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم ومشكلاتهم، ويتم ذلك من خلال ملاحظتهم المباشرة في المنزل أو المدرسة، وتثار بعض التساؤلات حول مدي صدق تلك الملاحظات المباشرة للآباء والمعلمين ومدي توافق تلك الاستجابات، وتداخل العوامل الذاتية في عملية ملاحظة وتقييم سلوكيات ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم.

وتوصلت دراسة Barnhill, Hagiwara, Myles, Simpson, Brick, and Griswold,(2000) إلى وجود فروق بين استجابات المعلمين والآباء واستجابات الأطفال والشباب المصابين بمتلازمة اسبيرجر في تحديد مشكلاتهم، واستخدم الآباء والمعلمون نظام تقييم سلوك الأطفال لتحديد المشكلات الاجتماعية والسلوكية التي يعانون منها، بينما قام الأطفال والشباب المصابين بالمتلازمة باستخدام مقاييس التقرير الذاتي للتعبير عن مشكلاتهم. وتوصلت دراسة Villeponteaux, DeCoux and Beardshall (1998) إلى صلاحية استخدام مقاييس التقرير الذاتي مع ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم، حيث قامت الدراسة بإجراء مقابلات مع (٣٠) من المراهقين ذوي الصعوبات الذهنية، وقارنت الدراسة بين تقاريرهم الذاتية والتقارير المقدمة عنهم من جانب القائمين برعايتهم. كما توصلت دراسة (Buttimer and Tierney, 2005) إلى صلاحية استخدام مقاييس التقرير الذاتي مع ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم، وقامت الدراسة بإجراء مقابلات فردية مع ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم في غرفة مستقلة ووجهت أسئلة شفوية إليهم حول الأنشطة التي يمارسونها في أوقات الفراغ، واستخدمت

الدراسة مع الآباء استبيانًا يحددوا فيه أهم الأنشطة التي يمارسها أبناؤهم في أوقات الفراغ، ووجدت الدراسة أن هناك اتفاقًا بين التقارير الذاتية للطلاب ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم وبين تقارير أبائهم بشأن الأنشطة التي يمارسونها في أوقات فراغهم. وتوصلت دراسة (Williams,(2010 إلى فعالية استخدام مقاييس التقرير الذاتي مع الأطفال التوحديين والمصابين بمتلازمة اسبيرجر في تشخيص أعراض القلق والاكتئاب لديهم. كما أشارت دراسة Esbensen, Seltzer, and Greenberg (2005) إلى أهمية استخدام مقاييس التقرير الذاتي في التعرف علي مشكلات ذوي الصعوبات الذهنية خاصة المشكلات التي يصعب ملاحظتها أو المشكلات الذاتية والتي تختلف باختلاف مستوي الذكاء.

ويتضح مما سبق إمكانية الحصول علي معلومات حقيقية وصادقة من ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم حول مشكلاتهم السلوكية باستخدام مقاييس التقرير الذاتي كما أشارت دراسات كل من Buttimer &Tierney,(2005)& Villeponteaux, DeCoux and Beardshall(1998) & Bultmann,(1994) ، حيث لا يعد أولياء الأمور والمعلمين المصدر الأوحد للحصول علي معلومات حول مشكلات وسلوكيات ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم، فقد تعتمد المعلومات المقدمة منهم علي التخمين نتيجة تأثير العديد من العوامل ومنها مستوي الذكاء.

ويشير عثمان فراج (٢٠٠٢، ١٦٣) إلى الارتباط الطردي بين مستوي الذكاء والقدرة علي التعلم واكتساب الخبرات والمهارات الحياتية. ويؤكد كل من عبد الرحمن العيسوي (١٩٩٧، ١١٥)، وعادل عبد الله (٢٠٠٢، ٤٠٨) علي الارتباط العكسي بين مستوي الذكاء ومشكلات ذوي الصعوبات الذهنية فكلما انخفض مستوي الذكاء كلما زادت المشكلات السلوكية الناتجة عن قصور مهارات الانتباه والإدراك والتفكير، حيث يؤدي انخفاض مستوي الذكاء إلى قصور العديد من المهارات اللازمة للتكيف مع البيئة. كما تشير دراسة عبد الصبور منصور (٢٠٠٤) إلى انخفاض مهارات التمييز لدي ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم مقارنةً بالعاديين وأرجعت الدراسة ذلك لارتباط مهارة القدرة علي التمييز بمستوي الذكاء. وحيث أن الذكاء يلعب دوراً مهما في أداء الأفراد بشكل عام ولدي ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم بشكل خاص، مما يثير بعض التساؤلات حول دور ذكاء التلاميذ ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم في الاستجابة لمقياس التقرير الذاتي، ومدي تأثيره في التوافق بين تقاريرهم الذاتية وتقارير أولياء أمورهم ومعلميهم.

وهو ما يوضح مشكلة الدراسة الحالية في التعرف علي تأثير مستوي ذكاء التلاميذ ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم علي التوافق بين التقرير الذاتي لكل من ذوي الصعوبات الذهنية القابلين التعلم وأولياء أمورهم ومعلميهم.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف علي مدي توافق التقارير الذاتية للتلاميذ ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم وتقارير أولياء أمورهم ومعلميهم حول المشكلات السلوكية، وأثر مستوي ذكاء التلاميذ في توافق تقاريرهم الذاتية مع تقارير أولياء أمورهم ومعلميهم.

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة في توجيه القائمين علي مدارس التربية الفكرية إلى أهمية استخدام مستوي الذكاء لتصنيف التلاميذ ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم داخل الفصول الدراسية بدلا من العمر الزمني، وتوجيههم لإتباع أساليب متعددة للحصول علي معلومات حول التلاميذ ومشكلاتهم كمقاييس التقرير الذاتي وتحديد مستوي ذكاء التلاميذ المناسب لاستخدام مقاييس التقرير الذاتي.

فروض الدراسة:

- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات كل من التلاميذ ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم على مقياس التقرير الذاتي لمشكلات ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم وبين متوسط درجات أولياء أمورهم، ومتوسط درجات معلميهم.
- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات كل من أولياء الأمور والمعلمين والتلاميذ ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم على مقياس التقرير الذاتي لمشكلات ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم وفقاً لمستوي الذكاء (٥٠-٥٩، ٦٠-٦٩، ٧٠-٧٥) درجة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على التلاميذ ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم بمدرستي التربية الفكرية بفرشوط، والألمونيوم للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م وأولياء أمورهم ومعلميهم.

الاطار النظري ومصطلحات الدراسة

تعرّف الجمعية الأمريكية للإعاقة الذهنية والتنموية (AAIDD) حالات ذوى الصعوبات الذهنية، بأنها حالة تشير إلى قصور ملحوظ في الأداء الذهني كالقدرة العقلية العامة، الذكاء، التعليم، التفكير، حل المشكلات، والسلوك التكيفى للفرد كالتواصل، اللغة، التوجيه الذاتي، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، الصحة والسلامة، الأداء الدراسي في الأعمال الأكاديمية، قضاء وقت الفراغ، المهارات المهنية، الحياة الاستقلالية، ويظهر ذلك القصور في مرحلة النمو قبل بلوغ سن الثامنة عشرة (AAIDD,2010).

ونالت عملية تشخيص ذوى الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم اهتمامًا كبيرًا من جانب الباحثين والمهتمين بذوي الصعوبات الذهنية، وتتضمّن عملية التشخيص وصفًا دقيقًا لحالة الطفل الحاضرة وتحديدًا لمستوى قدراته وإمكاناته في الماضي والحاضر ومدى إمكانية تحسّنه في المستقبل (سمير أبو مغلي ،عبد الحافظ سلامة ٢٠٠٢، ٦٨). وبعد ظهور اختبارات الذكاء العام أصبح تشخيص ذوى الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم يركز على قياس القدرات العقلية من خلال استخدم مصطلح نسبة الذكاء العام (حسن منسي ٢٠٠٤ ، ٢٣). ويعتمد تصنيف ذوى الصعوبات الذهنية على نسبة الذكاء مع تمييز كل فئة تبعًا لقدراتها على التعليم، ومدى إمكانية تقديم برامج تعليمية خاصة بهم (Fred J. Bi, et all 2006,). ويتضمن هذا التصنيف ثلاثة مستويات هي:

- القابلون للتعلّم Educables: وتتراوح نسبة ذكائهم ما بين ٥٠ و ٧٠ درجة على مقياس ستانفورد بينه للذكاء، وهم لا يستطيعون مواصلة الدراسة والتعليم في المدارس العادية، لكن لديهم القدرة على التعليم وفق برامج تعليمية خاصة بهم، وتقدم لهم البرامج التعليمية بمدارس التربية الفكرية.

- القابلون للتدريب Trainables: وتتراوح نسبة ذكائهم ما بين ٢٥ و٥٠ درجة على مقياس ستانفورد بينه للذكاء، وهم يعانون من صعوبات شديدة تجعلهم عاجزين عن التعليم، إلا أنهم قابلين للتدريب
- المعتمدون Custodial: وتقل نسبة ذكائهم عن ٢٥ درجة على مقياس ستانفورد بينه، وهم عاجزون تمامًا عن العناية بأنفسهم وحمايتها.

مشكلات ذوى الصعوبات الذهنية وطرق التعرف عليها:

تعدّ المشكلات السلوكية والنفسية لدي ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم من أكثر المشكلات احتياجاً لدراستها والتعرف علي أبعادها من حيث أسبابها ومدي تكرارها وشدة حدوثها، ويتطلب ذلك ملاحظة ومراقبة ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم بصورة دائمة وهذا من الصعب حدوثه، نظرًا لصعوبة الملاحظة في كثير من المواقف التي يتعرضون لها خارج المدرسة أو المنزل. ويشير محمد شحاته (٢٠٠٨، ٤٤٧) إلى أن المعلومات الناتجة عن الملاحظة قد تتأثر بذاتية القائم بالملاحظة وخبراته وحالته النفسية والمزاجية ومدي إدراكه الجيد لأبعاد السلوكيات التي يلاحظها.

وللتغلب علي تلك المشكلات يمكن استخدام مقاييس التقرير الذاتي كأحد أساليب قياس وتقييم مشكلات ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم. ويعرفها محمد شحاته (٢٠٠٨، ٤٤٧) بأنها تتمثل في إجابة المستجيب علي قائمة من العبارات تدور حول مواقف معينة في الحياة اليومية، وعلي المستجيب تحديد إذا ما كانت العبارة تنطبق عليه أم لا أو تحديد مدي انطباقها عليه علي مقياس متدرج يتكون من عدة مستويات. وتعرف الدراسة الحالية مقاييس التقرير الذاتي: بأنها أساليب جمع البيانات والمعلومات التي يستجيب فيها ذوي الصعوبة الذهنية القابل للتعلم علي مجموعة من الأسئلة المتعلقة ببعض مشكلاته السلوكية، وتعرض عليه الأسئلة شفويًا من القائم بإجراء المقابلة المقننة معه بصورة فردية ويقدم ذو الصعوبة الذهنية القابل للتعلم استجابته شفويًا.

ويعدّ التلاميذ ذوو الصعوبات الذهنية أكثر عرضة للإصابة بالاضطرابات والمشكلات السلوكية والنفسية بدرجة أكبر من أقرانهم العاديي (Taggart and Mcmullan, 2007). كما تشير دراسة Haynesa, Gilmorea, Shocheta, Campbella, and Robertsb, (2013) إلى انتشار الاضطرابات والمشكلات السلوكية لدي ذوي الصعوبات الذهنية وأن معدل إصابتهم بالاضطرابات والمشكلات السلوكية أعلي من أقرانهم العاديين بأربع أضعاف، كما تشير

الدراسة إلى أهمية وجود مقاييس تعتمد علي التقرير الذاتي لوصف مشكلاتهم والتعبير عنهم حيث أن غالبية المقاييس الحالية تعتمد علي تقارير المحيطين بهم. وتشير العديد من الدراسات والأدبيات التربوية إلى أن أكثر المشكلات السلوكية انتشارًا لدي ذوي الصعوبات الذهنية تتمثّل في السلوك العدواني، النشاط الحركي الزائد، الانسحاب الاجتماعي (توفيقة الذروي ٢٠٠٥، عهود سفر ٢٠٠٥، عايدة شعبان وأنور حمودة، ٢٠٠٨، سليمان عبد الواحد ٢٠١٠، ٢٢٠).

وتتضمّن عملية التشخيص إجراء مقابلات مع الطفل ومع الأب والأم وأفراد الأسرة للحصول علي معلومات حول سلوكيات الطفل(Kieling and Rohde, 2010, 4). كما تعددت وتنوعت أساليب وأدوات تشخيص مشكلات ذوي الصعوبات الذهنية حيث استخدمت دراسة خالد عبد القادر (٢٠٠٠) استطلاع رأي للمعلمين لتحديد أكثر أشكال ومظاهر السلوك العدواني انتشارًا لدي ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم، كما استخدمت استمارة ملاحظة لسلوكيات ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم يتم من خلالها ملاحظة أولياء الأمور والمعلمين للسلوك العدواني لدي ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم. واستخدمت دراسة بطرس حافظ (٢٠٠٧) مقياس للعنف الأسري الموجه من الآباء للأبناء والعنف الموجه من الأمهات للأبناء وفيه يقوم الآباء والأمهات والأبناء بالاستجابة للمقياس وتتم المقارنة بينهم. واستخدمت دراسة عايدة شعبان وأنور حمودة (٢٠٠٨) مقياس السلوك العدواني لذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم وفيه يتم تقدير مظاهر السلوك العدواني من وجهة نظر المعلمين. ولم تقم الدراسة بأخذ وجهة نظر الآباء في مظاهر السلوك العدواني لدي أبنائهم في المنزل.

كما هدفت دراسة خالد زيادة (٢٠١١) إلى التعرف علي الفروق بين تقديرات المعلمين وتقديرات الوالدين للمشكلات السلوكية لدي ذوي النشاط الحركي الزائد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين تقديرات الوالدين وتقديرات المعلمين للمشكلات السلوكية لدي العينة. وهدفت دراسة Bigham, Daley, Hastings, and Jones, (2013) إلى مقارنة تقارير الآباء حول أعراض النشاط الحركي الزائد لدي أبنائهم ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم باستخدام الاستبيانات، وتقارير الآباء باستخدام دليل أعراض النشاط الحركي الزائد في أثناء مقابلات مقننة، وكذلك مع ملاحظات الباحثين في مواقف تجريبية، وتوصلت الدراسة إلى أن استبيانات الآباء أظهرت ارتفاع أعراض النشاط الحركي الزائد مقارنة بكل من تقاريرهم بعد المقابلات وكذلك ملاحظات الباحثين. مما يشير إلى عدم توافق بين استجابات أولياء الأمور وملاحظات الباحثين.

ويتضح مما سبق أن تشخيص مشكلات ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم اعتمد علي تقرير المعلمين وأولياء الأمور من وجهة نظرهم وفي ضوء خبراتهم التي تختلف بين المعلمين وأولياء الأمور، وأهملت الدراسات التعرف علي وجهة نظر التلاميذ ذوي الصعوبات الذهنية في مدي إدراكهم لما يعانونه من مشكلات. وهو ما يدفعنا للتساؤل حول مدي التوافق بين استجابات أولياء الأمور والمعلمين والتلاميذ في التقارير الذاتية حول مشكلات ذوي الصعوبات الذهنية.

وهدفت دراسة Bramston and Lunsky, (2006) إلى التعرف علي الضغوط النفسية والحياتية التي تواجه ذوي الصعوبات الذهنية، واستخدمت الدراسة قائمة ضغوط الحياة وفيها يقوم بعض أفراد الأسرة والعاملين بمراكز الرعاية بوصف وتحديد الضغوط التي يواجهها ذو الصعوبات الذهنية، كما يقوم ذوو الصعوبات الذهنية أنفسهم بالاستجابة علي صورة التقرير الذاتي من قائمة الضغوط الحياتية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التقارير الذاتية لذوي الصعوبات الذهنية أكثر اتفاقاً مع استجابات الأسرة حول الضغوط الحياتية التي يوجهونها، بينما هناك اختلافات كبيرة بينها وبين استجابات العاملين بمراكز الرعاية، وتؤكد الدراسة علي أهمية استخدام مقاييس التقارير الذاتية مع ذوي الصعوبات الذهنية وعدم الاكتفاء بتقارير الأسرة أو العاملين بمراكز الرعاية.

واستخدمت دراسة Gullone, E., Cummins, R. A. and King, N. J, (1996) مقياس التقرير الذاتي للتعرف علي الخوف لدي كل من ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم والعاديين وتكونت العينة من ١٨١ من ذوي الصعوبات الذهنية ٣٧٢ من العاديين من متوسطي الذكاء، وكانت أعمار المجموعتين تتراوح بين ٧- ١٨ سنة، وتوصلت الدراسة إلى تشابه الأشياء التي تسبب الخوف لدي ذوي الصعوبات الذهنية مع الأطفال الصغار من العاديين. مما يشير إلى فعالية استخدام مقاييس التقرير الذاتي مع ذوي الصعوبات الذهنية وعدم تأثير الذكاء في استجابات الاطفال. ويشير Lunsky, Emery a, and A Benson,(2002) إلى قلة الدراسات التي تناولت مقياس التقارير الذاتي مع ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم في التعرف علي السلوكيات الصحية والمشكلات الطبية التي يعانون منها، وقامت الدراسة بمقارنة استجابات البالغين من ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم علي مقياس التقرير الذاتي للرعاية الصحية المقدمة لهم، ومقارنة استجابتهم مع استجابة العاملين في مراكز الخدمات الصحية، وأشارت نتائج الدراسة إلى اتساق استجابات ذوي الصعوبات الذهنية علي مقياس التقرير الذاتي مع استجابات العاملين بشكل عام، بينما كانت

استجابات ذوي الصعوبات الذهنية أكثر تفصيلاً وخصوصية بشأن السلوكيات الصحية والمشكلات الطبية، بينما كانت استجاباتهم متضاربة بشأن الأدوية وأوقات استخدمها وأهميتها.

ويتضح مما سبق صدق المعلومات الناتجة من مقاييس التقرير الذاتي مع ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم واتفاقها أحياناً مع تقارير الآباء أو الأشخاص المخالطين لهم.

كما هدفت دراسة Esbensen, Seltzer, and Greenberg, (2005) إلى تقييم مقاييس التقرير الذاتي كأداة لتشخيص الاكتئاب لدي ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم وأثر مستوي الذكاء في صدق نتائج مقاييس التقرير الذاتي، وتوصلت الدراسة إلى فعالية استخدام مقاييس التقرير الذاتي في تشخيص الاكتئاب لدي ذوي الصعوبات الذهنية وصدق نتائجها، وارتباطها بمستوي الذكاء.

كما هدفت دراسة Arney,(2004) إلى التعرف علي الفروق بين استخدام مقاييس التقرير الذاتي وأسلوب الملاحظة المباشر في التعرف علي سلوكيات الآباء في التعامل مع المشكلات السلوكية لدي أطفالهم في مرحلة ما قبل المدرسة ، وقامت الدراسة بملاحظة ٦٨ ولي أمر وتسجيل تعاملهم مع المشكلات السلوكية للأطفال في مواقف حقيقية كاللعب الحر والرسم والرحلات الترفيهية، كما قام أولياء الأمور بالاستجابة علي استبيانات التقرير الذاتي التي تصف سلوكيات متنوّعة لأولياء الأمور في تعاملهم مع مشكلات أبنائهم السلوكية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك اختلافات كبيرة في الاستجابة علي مقاييس التقرير الذاتي وبين ما تم تسجيله من الملاحظات المباشرة، حيث تتسم سلوكيات الآباء في المواقف الطبيعية بالتساهل والتناقض أحيانًا لنفس السلوك، بينما تتسم استجابتهم علي مقاييس التقرير الذاتي بالصرامة والشدة في التعامل مع المشكلات السلوكية.

ويتضح مما سبق أن هناك العديد من الدراسات استخدمت مقاييس التقرير الذاتي مع ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم بهدف التعرف علي المشكلات السلوكية لديهم ومدي إدراكهم لمشكلاتهم وطرق تعامل المحيطين بهم، مع مقارنة استجاباتهم باستجابات أولياء أمورهم والمحيطين بهم، ويتضح من نتائج تلك الدراسات عدم توافقهم في استجابات التقرير الذاتي.

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة مقياس ستانفورد بينه للذكاء"الصورة الرابعة" للتأكد من مستوي الذكاء لدي تلاميذ العينة، كما أعدت واستخدمت الدراسة ثلاث صور– التلميذ، المعلم، ولي الأمر – من

مقياس التقرير الذاتي لمشكلات ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم الذي يهدف إلى تحديد المشكلات السلوكية لدي ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم من خلال استجابة العينة الاستطلاعية المكونة من (٢٠) تلميذاً وأولياء أمورهم ومعلميهم، وتمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق حيث استُخدمت معادلة صدق المحتوي لسعد عبد الرحمن (١٩٩٨، ١٨٧-١٨٨) وتراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين من ٩٠% إلى ١٠٠% . كما استخدمت الدراسة صدق الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده وذلك لصور المقياس الثلاثة (التلميذ، المعلم، ولي الأمر)، واتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات عبارات كل بعد والدرجة الكلية للبعد لجميع أبعاد المقياس بصوره الثلاثة دالة عند مستوي ٠,٠١ ومستوي ٠,٠٥، كما أن جميع قيم معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوي ٠,٠١ ومستوي ٠,٠٥، مما يدل علي صدق عبارات المقياس. كما تميز المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات وكانت قيم معاملات ثبات الفا كرونباخ لصور المقياس الثلاثة (التلميذ، المعلم، ولي الأمر) تساوي (٠,٥٠، ٠,٧٩، ٠,٦٣) علي الترتيب، وكانت قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول ودرجات إعادة التطبيق بعد مرور "١٥" يوم من التطبيق الأول لصور المقياس(التلميذ، المعلم، ولي الأمر) تساوي (٠,٦٤، ٠,٩١، ٠,٨٨) علي الترتيب، وهي معاملات ارتباط مرتفعة ودالة عند مستوي ٠,٠١.

عينة الدراسة وإجراءاتها:

طبقت الدراسة علي عدد (٦١) تلميذاً من ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم الذين تتراوح مستويات ذكائهم بين (٥٠-٧٥) درجة، وذلك بعد إعادة تقييم مستوي الذكاء باستخدام مقياس ستانفورد بينه للذكاء" الصورة الرابعة"، وكان متوسط ذكاء العينة يساوي (٦٠,١) درجة وانحراف معياري (٧,٥)، ومتوسط أعمار العينة يساوي (١٢,٥) سنة وانحراف معياري (٣,٥). وطبقت الدراسة مقياس التقرير الذاتي من خلال مقابلات فردية مقننه مع التلاميذ وأولياء الأمور ممن لا يجيدون القراءة والكتابة، بينما طبقت الدراسة مقياس التقرير الذاتي في صورة استبيان مع المعلمين وأولياء الأمور ممن يجيدون القراءة والكتابة.

نتائج الدراسة:

ينص الفرض الأول على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات كل من التلاميذ ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم على مقياس التقرير الذاتي لمشكلات ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم وبين متوسط درجات أولياء أمورهم، ومتوسط درجات معلميهم".

استخدمت الدراسة اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA بالبرنامج الإحصائي Spss. كما يوضحها ذلك جدول رقم (١).

جدول رقم (١):الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ وأولياء أمورهم ومعلميهم على مقياس التقرير الذاتي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوي الدلالة
مقياس التقرير الذاتي .	بين المجموعات	٦٢٣,١٥٨	٢	٣١١,٥٧٩	٤,٠٧٣	*٠,٠١٩
	داخل المجموعات	١٣٧٦٩,٤٤٣	١٨٠	٧٦,٤٩٧		
	الإجمالي	١٤٣٩٢,٦٠١	١٨٢			

ن= ٦١ * دالة عند مستوي ٠,٠٥

ويتضح من جدول رقم (١) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوي ٠,٠٥ فى متوسط درجات التقرير الذاتي بين كل من المعلمين وأولياء الأمور والتلاميذ ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم، ولمعرفة مصدر ذلك الفرق تم إجراء اختبار شيفيه Scheffe البعدي للمقارنات المتعددة وهو ما يوضحه جدول رقم (٢).

جدول رقم (٢):اختبار شيفيه Scheffe البعدي للمقارنات المتعددة بين متوسط درجات التلاميذ ومعلميهم وأولياء أمورهم

البعد	العينة		متوسط الفروق	مستوي الدلالة
مقياس التقرير الذاتي لمشكلات ذوي الصعوبات الذهنية	التلاميذ	المعلم	٤,٢١٣	*٠,٠٣١
	التلاميذ	ولي الأمر	٣,٥٢٥	٠,٠٨٧
	المعلم	ولي الأمر	٠,٦٨٩	٠,٩١٠

*** دالة عند مستوي ٠,٠٥**

ويتضح من جدول رقم (٢) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوي ٠,٠٥ في متوسط درجات مقياس التقرير الذاتي بين المعلمين والتلاميذ، بينما لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي ٠,٠٥ في متوسط درجات المقياس بين أولياء الأمور والتلاميذ، وكذلك بين المعلمين وأولياء الأمور.

ينص الفرض الثاني على أنه :"يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات كل من أولياء الأمور والمعلمين والتلاميذ ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم على مقياس التقرير الذاتي لمشكلات ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم وفقاً لمستوي ذكاء التلاميذ".

للتحقق من صحة هذا الفرض قسمت العينة وعددها (٦١) تلميذاً إلى ثلاث مجموعات وفقاً لدرجة الذكاء وهي (٥٠-٥٩، ٦٠-٦٩، ٧٠-٧٥) درجة، ثم حساب الفروق بين متوسط رتب درجات كل من أولياء الأمور والمعلمين والتلاميذ علي مقياس التقرير الذاتي لمشكلات ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم وفقاً لمستوي الذكاء، وذلك باستخدام اختبار كروسكال ـ والس Kruskal–Wallis بالبرنامج الإحصائي Spss، كما يوضحها جدول رقم (٣).

جدول رقم (٣): الفروق بين متوسطات رتب درجات أولياء الأمور والمعلمين والتلاميذ وفقاً لمستوي الذكاء

المجموعة		متوسط الرتب			درجة الحرية	Chi-Square (x2)	مستوي الدلالة
		التلاميذ	المعلمين	أولياء الأمور			
المجموعة الأولي (٥٠-٥٩) درجة	متوسط الرتب	٥٩,٤٧	٣٥,٠٣	٣٧,٥٠	٢	١٦,٤٨	*٠,٠٠
	ن	٢٩	٢٩	٢٩			
المجموعة الثانية (٦٠- ٦٩) درجة	متوسط الرتب	٤٠,٧٣	٣١,١٨	٢٨,٥٩	٢	٤,٨٩١	٠,٠٨٧
	ن	٢٢	٢٢	٢٢			
المجموعة الثالثة (٧٠-٧٥) درجة	متوسط الرتب	١١,٥٥	١٥,٦٠	١٩,٣٥	٢	٣,٩٥٤	٠,١٣٩
	ن	١٠	١٠	١٠			

*** دالة عند مستوى ٠,٠٥**

ويتضح من جدول رقم (٣) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوي ٠,٠٥ في متوسط رتب درجات مقياس التقرير الذاتي بين كل من المعلمين وأولياء الأمور والتلاميذ الذين تتراوح درجة ذكاءهم بين (٥٠-٥٩) درجة، بينما لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي ٠,٠٥ في متوسط رتب درجات مقياس التقرير الذاتي بين كل من المعلمين وأولياء الأمور والتلاميذ الذين تتراوح درجة ذكاءهم بين

(٦٠-٧٥) درجة. ولمعرفة مصدر الفرق بين أولياء الأمور والمعلمين والتلاميذ علي المقياس استخدمت الدراسة اختبار مان . ويتني للأزواج اللابارامترية المستقلة كما يوضحها جدول(٤).

جدول (٤):الفروق بين متوسط رتب درجات المعلمين وأولياء الأمور والتلاميذ الذين يتراوح ذكائهم بين (٥٠-٥٩)

المجموعة	العينة	ن	متوسط الرتب	(Z)	مستوي الدلالة
المجموعة الأولي ٥٠-٥٩	التلاميذ	٢٩	٣٧,٠٢	٣,٣٩٦	*٠,٠٠١
	المعلمين	٢٩	٢١,٩٨		
	التلاميذ	٢٩	٣٧,٤٥	٣,٥٨٩	*٠,٠٠٠
	أولياء الأمور	٢٩	٢١,٥٥		
	المعلمين	٢٩	٢٨,٠٥	٠,٦٥٤	٠,٥١٣
	أولياء الأمور	٢٩	٣٠,٩٥		

*** دالة عند مستوى ٠,٠٥**

ويتضح من جدول (٤) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوي ٠,٠٥ في متوسط رتب درجات مقياس التقرير الذاتي بين المعلمين والتلاميذ، كما يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي ٠,٠٥ في متوسط رتب درجات المقياس بين أولياء الأمور والتلاميذ، بينما لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي ٠,٠٥ في متوسط رتب درجات مقياس التقرير الذاتي بين المعلمين وأولياء الأمور.

مناقشة نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى وجود فروق في التقرير الذاتي بين كل من المعلمين وأولياء الأمور والتلاميذ ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Barnhill, Hagiwara, Myles, Simpson, Brick, & Griswold,(2000) التي توصلت إلى وجود فروق بين استجابات المعلمين والآباء واستجابات الأطفال والشباب المصابين بمتلازمة اسبيرجر، كما توجد فروق في التقرير الذاتي بين المعلمين والتلاميذ فقط، بينما لا توجد فروق بين المعلمين وأولياء الأمور كما لا توجد فروق بين أولياء الأمور والتلاميذ، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة Bramston & Lunsky, (2006) التي أشارت إلى عدم وجود فروق

في التقارير الذاتية بين ذوي الصعوبات الذهنية وأفراد الأسرة، بينما وجدت فروق بين تقاريرهم الذاتية وبين التقارير الذاتية لمن يقومون برعايتهم بالمراكز الطبية والنفسية، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة خالد زيادة (٢٠١١) من اختلاف تقديرات المعلمين وأولياء الأمور حول المشكلات السلوكية لعينة الدراسة. ويتضح مما سبق عدم توافق التقرير الذاتي للتلاميذ ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم مقارنًا بالتقارير الذاتية لمعلميهم، بينما يتوافق التقرير الذاتي للتلاميذ ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم مقارنةً بالتقارير الذاتية لأولياء أمورهم وقد يرجع ذلك إلى تأثير بعض العوامل مثل مستوي الذكاء.

كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق فى التقرير الذاتي بين كل من المعلمين وأولياء الأمور والتلاميذ الذين تتراوح مستويات ذكاءهم بين (٦٠- ٧٥) درجة، وقد يرجع ذلك إلى زيادة وعي وإدراك التلاميذ بمشكلاتهم وبالواقع المحيط بهم مما يساعدهم على التقييم الحقيقي للسلوكيات التى تصدر منهم ومدي تكرارها وقبولها من المحيطين بهم، وهذا يتفق مع دراسة Villeponteaux, DeCoux and Beardshall (1998) التى توصلت إلى عدم وجود فروق فى التقرير الذاتي لذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم مع التقارير الذاتية للمحيطين بهم، وكذلك دراسة Buttimer and Tierney,(2005) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين التقارير الذاتية لذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم وبين تقارير أولياء أمورهم حول الأنشطة التي يمارسها أبناؤهم ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم في أوقات الفراغ. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت اليه دراسة خالد زيادة (٢٠١١) من اختلاف تقديرات المعلمين وأولياء الأمور حول المشكلات السلوكية لعينة الدراسة. ويتفق ذلك مع دراسة Lunsky,Emery a, and A Benson,(2002) والتي أشارت نتائجها إلى اتساق استجابات ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم علي مقياس التقرير الذاتي مع استجابات العاملين بالمركز الطبية المترددين عليها. وكذلك دراسة Bramston and Lunsky,(2006) التي أشارت إلى أن التقارير الذاتية لذوي الصعوبات الذهنية أكثر اتفاقاً مع استجابات الأسرة حول الضغوط الحياتية التي يوجهونها.

بينما توجد فروق في التقرير الذاتي بين كل من المعلمين وأولياء الأمور والتلاميذ ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم الذين يتراوح مستوي ذكاءهم بين (٥٠-٥٩) درجة، وتوجد الفروق في التقرير الذاتي بين المعلمين والتلاميذ، وكذلك بين التلاميذ وأولياء أمورهم وقد يرجع ذلك إلى أن المستوي

المنخفض من الذكاء يؤثّر سلبيًا على مدي وعي وإدراك التلاميذ بمشكلاتهم وسلوكياتهم واكتسابهم للمهارات الحياتية التي تمكّنهم من التعامل المناسب مع المحيطين بهم. ويتفق ذلك مع دراسة Barnhill, Hagiwara, Myles, Simpson, Brick, and Griswold,(2000) التي أشارت إلى وجود فروق بين استجابات المعلمين والآباء واستجابات الأطفال والشباب المصابين بمتلازمة اسبيرجر في تحديد المشكلات التي يعانون منها. كما أشارت دراسة Bramston and Lunsky,(2006) إلى وجود فروق بين التقارير الذاتية لذوي الصعوبات الذهنية حول الضغوط الحياتية التي يوجهونها وبين استجابات العاملين بمراكز الرعاية. ويتفق ذلك مع ما أشار اليه عادل عبد الله (٢٠٠٤، ٨١-٨٣) من ارتباط نمو القدرات العقلية كالتفكير والإدراك والانتباه والذاكرة بمستوي الذكاء. حيث تقل قدرة ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم علي التذكر والتفكير والانتباه بانخفاض مستوي الذكاء لديهم، مما يقلل من قدرتهم علي التذكر والانتباه الجيد للأحداث التي تمر بهم. ويتفق ذلك مع دراسة مصطفي القمش (٢٠٠٦) والتي توصلت إلى وجود علاقة عكسية بين مشكلات ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم وبين مستوي الذكاء، حيث تزداد المشكلات بانخفاض مستوي الذكاء. كما توصلت دراسة مريم سمعان وغسان أبو مطر (٢٠١٠) إلى الارتباط السلبي بين مشكلات الانسحاب الاجتماعي ومستوي الذكاء لدي ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم. ونتيجة ذلك فإن قدرة ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم ذوي مستوي الذكاء المنخفض تقل علي التعبير عن مشكلاتهم وسلوكياتهم مقارنةً بأقرانهم الأعلى في مستوي الذكاء. بينما لا توجد فروق في التقرير الذاتي بين المعلمين وأولياء الأمور، مما يشير إلى اتفاق المعلمين وأولياء الأمور حول مشكلات التلاميذ.

الاستنتاجات والتوصيات

في ضوء أهداف الدراسة وما توصلت اليه من نتائج يتضح عدم توافق التقارير الذاتية للتلاميذ ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم وتقارير أولياء أمورهم ومعلميهم، وقد يرجع ذلك الي زيادة عدد تلاميذ العينة من ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم ممن يتراوح مستوي ذكائهم بين (٥٠-٥٩) درجة، وذلك عندما تمت مقارنة استجابات تلاميذ العينة بشكل كلي دون تقسيمهم لمجموعات مستقلة وفقاً لمستويات ذكائهم، وعندما لم يؤخذ في الاعتبار الذكاء كمتغير وسيط يؤثر في التقرير الذاتي للتلاميذ. وقد ظهر تأثير الذكاء كمتغير وسيط مؤثر عند مستوي معين وذلك من خلال ما

توصلت اليه الدراسة من وجود توافق في التقارير الذاتية للتلاميذ ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم الذين تتراوح مستويات ذكائهم بين (٦٠– ٧٥) درجة وتقارير أولياء أمورهم ومعلميهم وذلك عندما قسمت العينة الي مجموعات مستقلة وفقًا لمستويات الذكاء، كما اتضح عدم توافق التقارير الذاتية للتلاميذ ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم الذين تتراوح مستويات ذكائهم بين (٥٠– ٥٩) مع تقارير أولياء أمورهم ومعلميهم، أي أن مستوي الذكاء يؤثّر طردياً فى توافق التقارير الذاتية لذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم، وبالتالي يعد مستوي الذكاء الذي يتراوح بين (٦٠ — ٧٥) درجة هو المستوي المناسب لاستخدام مقاييس التقارير الذاتية مع ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلّم للحصول علي معلومات صادقة حول مشكلاتهم السلوكية بناء علي نتائج الدراسة الحالية. ولذلك توصي الدراسة بإمكانية استخدام مقاييس التقرير الذاتي مع ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم عندما يتراوح مستوي ذكائهم بين (٦٠–٧٥) درجة في حدود إجراءات الدراسة الحالية، وهذا يستدعي القيام بدراسات مستقبلية أخري لتأكيد صدق ودلالة وإمكانية تعميم النتائج، والتحذير من استخدام مقاييس التقرير الذاتي مع ذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم عندما يكون مستوي ذكائهم اقل من ٦٠ درجة. وذلك في حدود عينة الدراسة والمتمثلة في تلاميذ مدرستي التربية الفكرية بفرشوط والالومنيوم ، كما توصي الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات في بيئات متنوعة وعلي عينات أخرى مماثلة لتأكيد نتائج الدراسة الحالية وإمكانية تعميمها.

دراسات مقترحة:

في ضوء النتائج السابقة للدراسة الحالية تقترح الدراسة إجراء مزيد من الدراسات حول أثر بعض العوامل الأخرى كالمستوي الاجتماعي والثقافي في توافق التقرير الذاتي لذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم، ودراسة اثر النوع علي توافق التقرير الذاتي لذوي الصعوبات الذهنية القابلين للتعلم مع تقارير معلميهم واولياء امورهم. كما تقترح الدراسة استخدام اساليب التقرير الذاتي مع فئات اخري من ذوي الصعوبات.

المراجع

- احمد سعد جلال (٢٠٠٨). *مبادئ القياس النفسي مع تطبيقات وتدريبات عملية علي برنامج SPSS*. القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.
- بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٧). فعالية برنامج ارشادي لتخفيف اشكال العنف الاسري لدي الابناء وعلاقته بتقدير ذواتهم. مجلة الارشاد النفسي ، ٢١، الصفحات ١-٦١.
- توفيقة بنت محمد الذروي (٢٠٠٥). المشكلات السلوكية الشائعة لدي عينة من الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يعانون من إعاقة عقلية وحركية من سن (٦-١٢) سنة بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة ام القري، مكة المكرمة.
- حسن منسي (٢٠٠٤). التربية الخاصة. القاهرة: دار الكندي للنشر والتوزيع.
- خالد السيد زيادة (٢٠١١). المشكلات السلوكية عند الاطفال ذوي الانماط الفرعية لاضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢١(٧٠)، الصفحات ١٤٧-٢٠٠.
- خالد عبد القادر يوسف (٢٠٠٠). مدي فاعلية اسلوبي التعزيز والنمذجة لخفض السلوك العدواني لدي الاطفال المتخلفين عقليًا القابلين للتعلم. رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة اسيوط.
- رونالد كولاروسو، و كولينن أورورك (٢٠٠٥). تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة كتاب لكل المعلمين. الجزء الأول. (احمد الشامي وآخرون، المترجمون) القاهرة: هيئة فولبرايت.
- سعيد بن عبد الله دبيس (١٩٩٧). ابعاد السلوك العدواني لدي الاطفال المتخلفين عقليا من الدرجة البسيطة في ضوء متغيري العمر والاقامة. دراسات نفسية، يوليو، المجلد ٧ ، العدد ٣، الصفحات ٣٥٣-٣٨٥.
- سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠). اضطرابات النطق والكلام واللغة لدي المعاقين عقليًا والتوحديين. القاهرة: ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- سمير ابو مغلي، وعبد الحافظ سلامة (٢٠٠٢). القياس والتشخيص في التربية الخاصة. عمان: دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع.
- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٣). التقويم التربوي المؤسسي أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عايدة شعبان صالح، و انور حمودة البنا (٢٠٠٨). فاعلية برنامج ارشادي لخفض حدة السلوك العدواني لدي الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بمحافظة غزة. مجلة جامعة الازهر- غزة - سلسسة العلوم الانسانية، ١٠(١)، الصفحات ١-٧٠.

- عبد الرحمن العيسوي (١٩٩٧). *سيكولوجية الاعاقة*. بيروت: دار الراتب الجامعية.
- عبد الصبور منصور محمد (٢٠٠٤). القدرة علي التمييز لدي المتخلفين عقليا والعاديين وفعالية برنامج تدريبي في تنميتها لدي المتخلفين عقليا. مجلة كلية التربية وعلم النفس،جامعة عين شمس، ٢٨(٤)، ٣٣٣-٣٨٥.
- عبد القادر كراجة (١٩٩٧). القياس والتقويم في علم النفس " رؤية جديدة". عمان: دار البازوردي العلمية للنشر والتوزيع.
- عثمان لبيب فرج (٢٠٠٢). *الإعاقات الذهنية في مرحلة الطفولة،تعريفها، تصنيفها، أعراضها، تشخيصها، أسبابها، التدخل العلاجي*. القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية.
- عماد صموئيل وهبة (٢٠٠٧). تطوير مدارس التربية الفكرية بمحافظة سوهاج فى ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة لتعليم المعاقين عقليًا. تاريخ الاسترداد ١٥ فبراير, ٢٠١٢، من المجلة الالكترونية:

http://www.jedu-sohag.sci.eg/dremad.html

- عهود عدنان سفر (٢٠٠٥). فاعلية برنامج حاسوبي لتعديل سلوك النشاط الزائد لدي فئة التخلف العقلي البسيط وخفض وقت التعديل. ندوة التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. مواكبة التحديث و التحديات المستقبلية.
- غادة ابراهيم مؤنس (٢٠٠٧). فعالية برنامج مبني علي التعاطف للتخفيف من أعراض النشاط الزائد لدي أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة اسيوط.
- ليونا أ تايلر (١٩٩٨). الاختبارات والمقاييس (الإصدار ٢). (سعد عبد الرحمن، و محمد عثمان، المترجمون) القاهرة: دار الشروق للطباعة والنشر.
- محمد شحاتة ربيع (٢٠٠٨). قياس الشخصية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- محمد عيسى إسماعيل (٢٠٠٧). الفروق في أبعاد التفاعل الأسري داخل أسر التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة العدوانيين وغير العدوانيين بدولة الكويت. رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). *Definition of Intellectual Disability*. Retrieved may 5, 2011, from merican Association on Intellectual and Developmental Disabilities:

http://www.aaidd.org/content_100.cfm?navID=21.

- Arney, m. f. (2004). *a comparison of direct observation and self-report measures of parenting behaviour*. Ph.D., Adelaide University, Psychiatry.

- Barnhill, G. P, Hagiwara,T., Myles, B., Simpson,R. L, Brick, M. L., & Griswold,D. E. (2000). Parent, teacher, and self-report of problem and adaptive behaviors in children and adolescents with asperger syndrome. *Assessment for Effective Intervention, 25*(2), 147-167.

- Bramston, P., & Lunsky, Y. (2006). A preliminary study of perceived stress in adults with intellectual disabilities according to self- report and informant ratings. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 31*(1), pp. 20-27.

- Bigham, K., Daley, D. M., Hastings, R. P., & Jones, R. S. (2013, February). Association between parent reports of attention deficit hyperactivity disorder behaviours and child impulsivity in children with severe intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 57*(2), pp. 191-197.

- Bultmann ,L. (1994). *Three methods of self-report regarding cigarette use behavior in adolescents with mild to moderate mental retardation.* University of Missouri. Columbia: D.A.I-A,55(12), 3811.

- Buttimer, J, & Tierney, E. (2005). Patterns of leisure participation among adolescents with a mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities,9*(1),25-42.

- Emerson, E., & Hatton, C. (2008). Self-reported well-being of women and men with intellectual disabilities in England. . *American Journal on Mental Retardation, 113*(2), 143-155.

- Esbensen, A., Seltzer, M. M., & Greenberg, J. (2005, NOVEMBER). Psychometric Evaluation of a Self-Report Measure of Depression for Individuals With Mental Retardation. *American Association on Mental Retardation, 110*(6), pp. 469–481.

- Fred J. B & Lisa, M. H. (2006). *Mental retardation: Asymptom and a syndrome.* Retrieved march 20, 2012, from www.uab.edu /codgev /index.htm.

- Gullone, E., Cummins, R. A. and King, N. J. (1996, June). Self-reported fears: a comparison study of youths with and without an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 40*(3), pp. 227-240.

- Haynesa, A., Gilmorea, L., Shocheta, I., Campbella, M., & Robertsb, C. (2013, February). Factor analysis of the self-report version of the strengths and difficulties questionnaire in a sample of children with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities, 34*(2), pp. 847-854.

- Karpiak, K., Mazzocco, M., & Ross, J. (2003, February). Behavioral Assessment of Social Anxiety in Females with Turner or Fragile X Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*(1), pp. 55-67.

- Kieling, R., & Rohde, L. (2010). ADHD in Children and Adults: Diagnosis and Prognosis. In C. Stanford and R. Tannock (Ed.), *Behavioral Neuroscience of Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Its Treatment* (pp. 1-16). Berlin: Springer.

- Ladner,J, Schulenberg,S, Smith,V, & Dunaway,M. (2011). Assessing AD/HD in College Students: Psychometric Properties of the Barkley Self-Report Form. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 44*(4), pp. 2015-224.

- Lunsky, Y., Emery a, C., & A Benson, B. (2002). Staff and self-reports of health behaviours, somatic complaints, and medications among adults with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 27*(2), pp. 125-135.

- Taggart,L, & Mcmulla,p. (2007). An exploratory study of teachers' knowledge about the symptoms of depression in young people with and without intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities, 11*(2), pp. 183-195.

- Villeponteaux, L., DeCoux, V, & Beardshall, A. (1998). Self-report of functional abilities in older adults with mental retardation: Adls and iadls. *Journal of Applied Gerontology, 17*(1), 53-66.

- Williams,J. (2010). *test-retest reliability of self-reports of depression and anxiety among student with high functioning Autism Spectrum Disorders.* Ph.D, University of New York.

مستوى الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية إربد الجامعية

إعداد

ياسر فخري مصطفى السكران
مدرس في جامعة البلقاء التطبيقية – كلية اربد الجامعية
إربد – الأردن

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية إربد الجامعية، وكذلك التعرف على اختلاف مستوى الاحتراق النفسي تبعا لبعض المتغيرات الديموجرافية.

وقد حدد الباحث السؤالين التاليين لتحقيق هذه الأهداف:

السؤال الأول: ما هو مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية إربد الجامعية؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي يعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة) ؟

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في كلية إربد الجامعة وعددهم (١١٠) الذين هم على رأس عملهم في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٠ – ٢٠١١ وقد استجاب منهم (٩٠) عضوا.

واستخدم الباحث مقياس ماسلاش (Maslach) لقياس الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة: الإجهاد الانفعالي، تبلد الشعور، نقص الشعور بالإنجاز، وقد تم التأكد من صحة وثبات المقياس.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس على كل بعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل، وتحليل التباين الثلاثي (Three–Way ANOVA) وتحليل التباين المتعدد (MANOVA) واختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

وكشفت الدراسة عن النتائج التالية: أن مستوى الاحتراق النفسي كان متوسطا، كما جاء البعد الأول (نقص الشعور بالانجاز والأداء) في المرتبة الأولى بمستوى احتراق متوسط تلاه البعد الثاني (الإجهاد الانفعالي) في المرتبة الثانية وبمستوى احتراق متوسط، أما البعد الثالث (تبلد الشعور نحو الآخرين) فقد جاء في المرتبة الثالثة والأخيرة وبمستوى احتراق متدني. كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذا دلالة إحصائية الدلالة على كل أبعاد المقياس يعزى لمتغير (الجنس). وكذلك سنوات الخبرة، في حين كشفت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي ولصالح ذوي المؤهل العلمي البكالوريوس والماجستير، وفي ضوء الدراسة قدم الباحث عدة توصيات.

The Level of Teaching Staff Member's Psychological Burnout and Its Relationship With Some of Demographic Variables at Irbid College University

Abstract

This study aimed at revealing the level of teaching staff member's psychological Burnout at Irbid University College. It also tried to examine the different levels of psychological Burnout in regard to some demographic variables. The researcher determined the two following questions for achieving these aims: **First question**: What is the level of teaching staff members' psychological Burnout at Irbid University College? **The other question**: Are there statistically significant differences at the level of psychological Burnout that could be attributed to the variables of sex, qualification and experience? The study population consisted of all (110) teaching staff members' at Irbid University College who still working in the second semester of the academic year 2010-2011, and the members has been responded. The researcher used Maslach scale for measuring psychological Burnout at its three dimensions: effective exertion, dullness and feeling of lack of achievement. The validity and reliability of the scale were verified. For answering the study questions, arithmetic means and standard deviations were calculated for the estimation of teaching staff members at each dimension and at the scale as a whole, Three-way ANOVA, MANOVA and scheffe' Test for post-comparisons. The study revealed the following results: The level of psychological Burnout was medium and the first dimension (Feeling of lack of achievement and performance) came in the first rank with a medium level of Burnout, followed by the second dimension (effective exertion)

which came second with a medium level of Burnout. The third dimension (feeling of dullness toward other people) came in the third and last with a low level of Burnout. There was rot A statistically significant difference at all dimensions of the scale that could be attributed to the variables of sex and experience. But the study revealed the existence of statistically significant differences that could be attributed to qualification and to the advantage of bachelor and master degrees. In light of the findings, the researcher presented several recommendations.

مقدمة:

أن نظرة فاحصة ومتمعنة في تعقيدات الحياة المعاصرة نجدها مليئة بالضغوط من كافة مصادرها، والتي بدورها تؤدي إلى ما يسمى بالاحتراق النفسي الذي يتضمن حالة انفعالية أو تعب جسماني يشعر عندها الفرد بفقدان الأمل والتعاسة.

وتتنوع مصادر التوتر والضغوط النفسية التي يتعرض لها العاملين في مختلف الأعمار، مما حدا بالعديد من العلماء والباحثين إعطاء هذا الموضوع جل اهتمامهم لما له من آثار خطيرة على الصحة النفسية والجسدية مما ينعكس على أداء الموظف في عمله.

كما أن محدودية فرص العمل في العصر الحالي، أدت بالفرد أن يقبل ممارسة أي عمل حتى وأن كان لا يتناسب مع ميوله وإمكانياته، مما جعله يؤدي هذا العمل بجو من السأم والملل والضجر، مما ينعكس سلبا على نفسيته وبالتالي أداءه الوظيفي. (الهابط،١٩٨٣)

مشكلة الدراسة:

تعد مهنة التدريس الجامعة من المهن ذات الطابع الإنساني التي تتطلب التعامل مع فئات مختلفة ومتباينة من الطلبة الأمر الذي يؤدي بالمدرس الجامعي إلى مزيد من الضغوط وبالتالي التعرض المستمر لظاهرة الاحتراق النفسي بأبعادها والتي بالتالي ستؤثر على العملية التعليمية بشكل سلبي.

من هنا فأن هذه الدراسة تستهدف الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية إربد الجامعية، وكذلك التعرف على اختلاف مستوى الاحتراق النفسي تبعا لبعض المتغيرات الديموجرافية، كما تسعى هذه الدراسة إلى التوصل إلى بعض الاقتراحات التي من شأنها مساعدة أعضاء الهيئة التدريسية في التصدي لمشكلة الاحتراق النفسي.

أهمية الدراسة:

يلعب التعليم الجامعي دورا بارزا في إعداد الكوادر الفنية والإدارية القادرة على المساهمة في عجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية ودفعها إلى السير بخطى حثيثة نحو التقدم والرقى ورفع مستوى المعيشة، ولا شك أن المدرس الجامعي له الدور الفاعل في هذا المجال وهو يتعرض إثناء أداءه لمهامه إلى ضغوط

داخلية وخارجية قد تؤدي إلى استنزاف جسمي وانفعالي وأهم مظاهره فقدان الاهتمام بالطلبة ومقاومة التغير وفقدان الإبداع وبالتالي انعكاس هذه الحالة على أداءه التدريسي.

من هنا جاءت هذه الدراسة في محاولة لوصف هذه الظاهرة ومسبباتها ونتائجها للحد منها والتغلب عليها في المستقبل، كما يمكن لهذه الدراسة أن تقدم لإدارة الكلية صورة واضحة عن مستويات الاحتراق النفسي لوضع الحلول الكفيلة للحد منها أو التغلب عليها من خلال عقد ورشات وبرامج تدريبية نفسية لحلها، كما يمكن لهذه الدراسة أن تكون فاتحة لدراسات أخرى للكليات الجامعية المنتشرة في كافة أنحاء المملكة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- الكشف على مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية إربد الجامعية.

٢- تحديد اثر المتغيرات الديموجرافية على الاحتراق النفسي.

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما هو مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية إربد الجامعية؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي يعزى إلى متغيرات (الجنس ، والمؤهل العلمي، والخبرة)؟

فرضيات الدراسة :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.(بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه).

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لمتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥ — ١٠ سنوات ، أكثر من ٥ سنوات)

محددات الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على أعضاء الهيئة التدريسية في كلية إربد الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١.

التعريفات الإجرائية:

١-الاحتراق النفسي (Burnout)

هو حالة من التعب والإجهاد العقلي والجسمي والانفعالي، تتميز بالتعب المستمر، واليائس والعجز، وتطوير مفهوم ذات سلبي، واتجاهات سلبية نحو العمل والحياة والناس (Maslash,1982)، وسيتم قياسها من خلال الدرجة الكلية التي سيحصل عليها عضو هيئة التدريس على مقياس الاحتراق النفسي المستخدم في هذه الدراسة .

٢-الإجهاد الانفعالي (Emotional Exhaustion)

هو شعور عام يأتي من عبء العمل الثقيل الذي يعاني منه العاملين عند ممارستهم لمسؤوليتهم المهنية بحيث يعجز الفرد عن العطاء بشكل جيد، ويتم قياسه وتقيمه من خلال مجموع الدرجات الفرعية الخاصة بهذا البعد في الدراسة التي سيحصل عليه عضو هيئة التدريس.

٣-تبلد الشعور (Depersonalization)

هو حالة عضو هيئة التدريس الذي يتولد لديه شعور سلبي ومواقف ساخرة ومتهكمة اتجاه الطلبة (اللامبالاة) ويتم قياسه وتقيمه من خلال مجموع الدرجات الفرعية الخاصة بهذا البعد.

٤-نقص الشعور بالانجاز (The Lack of sense for acomplishmentc)

وهو ميل الفرد إلى تقيم نفسه بطريقة سلبية ويتضمن عدم الشعور بالسعادة ويتم قياسه وتقيمه من خلال مجموع الدرجات الفرعية الخاصة بهذا البعد.

٥-أعضاء الهيئة التدريسية (Faculty members)

هم الأشخاص الذين يعملون في التدريس في كلية إربد الجامعية والتابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١.

كلية اربد الجامعية (Irbid University College)

مؤسسة تعليمية تابعة لجامعة البلقاء التطبيقية تقدم خدمات تعليمية على مستوى الدبلوم المتوسط ومستوى البكالوريوس وتقع في مدينة إربد شمال المملكة الأردنية الهاشمية.

منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي المسحي لملائمته لأغراض وطبيعة الدراسة.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة: الجنس وله مستويان(ذكر، أنثى) والمؤهل العلمي وله ثلاث مستويات (دكتوراه، ماجستير، بكالوريوس)، الخبرة التدريسية ولها ثلاثة مستويات (١- ٥ سنوات، ٥- ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)

المتغيرات التابعة: الدرجة على مقياس الاحتراق النفسي وإبعاده الفرعية.

الإطار النظري

مفهوم الاحتراق النفسي:

من أوائل من تحدث عن الاحتراق النفسي (H.Fruden berget) في بدايات سبعينات القرن العشرين وحدده بأنه الاستجابة الانفعالية والجسمية لضغوط العمل (الرشدان، ١٩٩٥).

كما عرفه (Maslash,and pine, 1977) بأنه تلك الأعراض من الإعياء وعدم الرغبة في العمل التي تظهر على الإفراد الذين يعملون عبر إطار جماعي معين.

كما عرفه (عسكر وآخرون، ١٩٨٦) بأنه التغيرات السلبية في اتجاهات وسلوك الفرد كرد فعل لضغوط العمل ومن أهم مظاهرها فقدان الاهتمام بالعمل وأداء العمل بأسلوب روتيني، ومقاومة التغيير وانخفاض الدافعية وفقدان الابتكارية.

ويعرف عبد الرحمن الاحتراق النفسي بأنه "حالة نفسية سلبية تصيب العاملين وأعضاء هيئة التدريس نتيجة مجموعة من الضغوطات المختلفة التي يتعرضون لها، تنعكس هذه الحالة النفسية لديهم على سلوكهم، وممارساتهم اليومية تجاه العمل والأفراد الذين يعملون معهم. (عبد الرحمن، ١٩٩٢ ص٣)

وتعرف (الحايك،٢٠٠٠) الاحتراق النفسي بأنه حالة من الاضطراب والتوتر، وعدم الرضا الوظيفي، تصيب العاملين في المجال النفسي، والاجتماعي بعامة والسلوك التربوي التعليمي بخاصة، ناتجة عن الضغوط النفسية الشديدة التي يتعرض لها الفرد بسبب أعباء العمل تؤدي به إلى استنزاف طاقاته، وجهوده مما تنحدر به إلى مستوى غير مقبول من الأداء.(ص٢١).

اما سيدمان وزاجر (Zedman and Zager, 1987) فعرفاه بأنه مظاهر سلبية من الاستجابات للضغط المصاحب للتدريس وعملياته والطلاب ونقص دعم الإدارة.

كما عرف الرافعي والقضاة (الرافعي، القضاة، ٢٠١٠) الاحتراق النفسي على أنه ظاهرة نفسية تصيب أعضاء هيئة التدريس بالإرهاق، والتعب وقلة الحماس، وتدني الدافعية، ومقاومة التغيير، ناتجة عن أعباء إضافية داخلية وخارجية، يشعر معها العضو أنه غير قادر على تحمله، وينعكس ذلك سلبا على أدائه التدريسي، وعن تقديم المساعدة لطلبته كما كانوا يرغبون وقيامه بالمهام المسندة إليه بجد وإتقان.

كما أورد (Kil and cillK, 1993) تعريفا للاحتراق النفسي بأنه الاستجابة للضغط النفسي المتواصل والناجم عن أسلوب التعامل مع الآخرين خلال العمل.

أبعاد الاحتراق النفسي:

في دراسة للباحثين ماسلاش وجاكسون (Maslach and jakson, 1986) حددا ثلاثة إبعاد للاحتراق النفسي هي البعد المتعلق بالإجهاد الانفعالي أو النفسي، والبعد المتعلق بتبلد الشعور، والبعد المتعلق بنقص الشعور بالانجاز.

كما أشار (CEDOLINE,1982) الى أن الاحتراق النفسي نتيجة حتمية لضغوط العمل وحدد الإعراض التالية للاحتراق النفسي هي:

شعور الفرد بالاستنزاف الجسمي والنفسي، مما يشعر الفرد بفقدان الطاقة والحيوية والنشاط.

- التحول السلبي في استجابة الفرد وتعامله مع الآخرين خاصة في مكان العمل.
- النظرة السلبية للذات والشعور بالعزلة والاكتئاب والملل.

أسباب الاحتراق النفسي :

يعزو ماسلاش وليتر (Maslch and Leiter, 1997) اسباب الاحتراق النفسي على النحو التالي :

- العمل الزائد والمكثف.
- عدم عدالة الأجور والمكافآت.
- عبء العمل الكبير الذي لا يتناسب مع الأجور.

كما اورد الرافعي والقضاة (الرافعي، القضاة، ٢٠١٠) أسباب الاحتراق كما وردت في دراسات الفرح، (الطحاينة،١٩٩٥) و(Sarros and Sarros,1987) على النحو التالي:

- العمل لفترات طويلة، والعبء التدريسي الزائد .
- غموض الدور والرتابة، والملل في العمل.
- فقدان الشعور بالسيطرة على مخرجات العمل والإنتاج ، وعدم الرضا الوظيفي، خاصة في حالة عدم تحقيق الاحتياجات الشخصية المتوقعة .
- الشعور بالعزلة في العمل وضعف العلاقات الاجتماعية .
- ضعف استعداد الفرد للتعامل مع ضغوط العمل، زيادة عبء العمل وتعدد المهام المطلوبة.
- الخصائص الشخصية للفرد والتي تتعلق بالانتماء والالتزام والإخلاص في العمل.

دراسات السابقة:

أولا: دراسات العربية:

اجري (Assaf, 1989) دراسة لبحث العلاقة بين بعض المتغيرات الديموجرافية (العمر، الجنس، الحالة الاجتماعية، الرتبة الأكاديمية والخبرة، والكلية) وبين درجة الاحتراق النفسي كما قيست باختبار ماسلاش للاحتراق النفسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعتين فلسطينيتين في الضفة الغربية ونتج عن الدراسة وجود علاقة دالة بين بعد الإجهاد الانفعالي والكلية الأكاديمية ، حيث تبين أن

أعضاء هيئات التدريس في كليات الفنون والعلوم الإنسانية والاقتصاد والعلوم السياسية وإدارة الإعمال لديهم ضغط أعلى من أعضاء هيئة التدريس في كليات الهندسة ، العلوم البحتة ، أما العوامل الأخرى المرتبطة بالمتغيرات الديموجرافيةفلم يكن لها ارتباط دال.

اجرى (الحرتاوي، ١٩٩١) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين الأردنيين وبيان اثر كل من متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة وعدد الطلاب الذي يتعاملون معهم شهريا في درجة الاحتراق النفسي، وقد استخدم مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي ذي الإبعاد الثلاثة على عينة مكونة من (٨٤) مرشدا ومرشدة وقد خلصت الدراسة إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين متوسطة ، كما أظهرت الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة بين متوسطات استجابات إفراد العينة على تكرار وشدة إبعاد مقياس ماسلاش تعزى إلى متغير الجنس وذلك لصالح الذكور الذين سجلوا درجة أعلى من الاحتراق النفسي من الإناث على مستوى تكرار ، في حين كانت درجة الاحتراق النفسي على مستوى الشدة عند الإناث أعلى من الذكور، كما أن الدراسة لم تكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية على درجة الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي ، سنوات الخدمة).

وفي دراسة قام بها (مقابلة، الرشدان ،١٩٩٧) هدفت بحث ظاهرة الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية، وفقا لمتغيرات الجامعة، الكلية، الرتبة الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦٣) عضو هيئة تدريس. وأسفرت النتائج عن وجو د درجة متوسطة من الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الثلاث التي شملتها الدراسة، وان هناك فروق ذات دلالة في درجات الاحتراق النفسي تعزى لكل من متغير الجامعة والكلية والرتبة الأكاديمية.

كما أجرى نعيمه (نعيمه، ٢٠٠١) دراسة هدفت إلى معرفة الضغوط الحياتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الخرطوم في ضوء بعض المتغيرات وبلغ حجم أعضاء هيئة التدريس (٨٥) وبيت النتائج أن الضغوط الأسرية والاقتصادية، ومشاكل السكن كانت بدرجة منخفضة، بينما كانت ضغوط الانفعال والحالة الصحية متوسطة، كما تبين عدم وجود فروق دالة في درجة الضغوط تعزى لكلا من الجنس، ونوع الكلية وسنوات الخبرة.

وقد أورد (الرافعي والقضاة، ٢٠١٠) دراسة (أل مشرف، ٢٠٠٢) والتي هدفت إلى التعرف على مصادر الاحتراق التي تتعرض لها عينة من عضوات هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، في مركز

الدراسات الجامعية للبنات، وتم إعداد قائمة لمصادر الاحتراق النفسي مستمدة من واقع العضوات، وطبقت على (٤٥) منهن في مختلف التخصصات ، وبينت النتائج معاناة عضوات هيئة التدريس من الاحتراق النفسي بدرجة مرتفعة، وحصلت مصادر البيئة المادية للتدريس وأثار ضغوط العمل والعلاقة مع الطالبات ومع إدارة المركز على متوسطات مرتفعة وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا وفقا لمتغيرات العمر، الدرجة العلمية ، والتخصص وسنوات الخبرة ، على أبعاد القائمة والقائمة ككل.

وفي دراسة قام بها (الزغول، الخريشا، الخالدي، ٢٠٠٣) هدفت إلى معرفة مستوى الاحتراق لدى المعلمين والمعلمات وعلاقته بالنمط القيادي الذي يتبعه مدير المدرسة كما يدركه المعلمون والمعلمات على عينة مكونة من (٣٠٥) معلما ومعلمة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود درجة عالية من الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات على بعد الإجهاد الانفعالي، ودرجة متوسطة على بعدي تبلد المشاعر، ونقص الشعور بالانجاز، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاحتراق النفسي للمعلمين تعزى إلى جنس المعلم، فقد كانت درجات الاحتراق النفسي للذكور أعلى من درجات الإناث على أبعاد الاحتراق النفسي.

قام (الختاتنة، ٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على الاحتراق النفسي وعلاقته بمرونة الأنا لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية، وقد استخدم الباحث إستبانة لجمع البيانات من عينة مكونة من (٥٧٦) مفردة وقد توصلت الدراسة إلى أن تصورات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية لأبعاد الاحتراق النفسي جاءت مرتفعة، وأن تصوراتهم لمرونة الأنا جاءت أيضا بدرجة مرتفعة. كما توصلت الدراسة غالى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتصورات أعضاء هيئة التدريس نحو الاحتراق النفسي تعزى إلى (الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لتصورات أعضاء هيئة التدريس حول مرونة الأنا تعزى إلى (الجنس، الكلية، الرتبة الأكاديمية). كما نتج عن الدراسة وجود علاقة سلبية بين أبعاد الاحتراق النفسي وأبعاد مرونة الأنا لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية.

وفي دراسة قام بها الرافعي و القضاة (الرافعي و القضاة،٢٠١٠) هدفت إلى التعرف على مستويات الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بأبها في ضوء متغيرات العمر، المؤهل العلمي، التخصص، الخبرة في مجال التدريس، الجنسية الحالة الاجتماعية ومستوى الدخل الشهري، وعدد الطلاب في القاعة الدراسية، على عينة مكونة من (٧٧) عضوا من أعضاء هيئة التدريس. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس

كانت بدرجة متوسطة عل المقياس الكلي وأبعاده الفرعية (عدم الرضا الوظيفي، انخفاض مستوى المساندة الإدارية وضغوط العمل، والإجهاد الانفعالي، والإحساس لدى المدرس وبدرجة عالية على بعد الاتجاه السلبي نحو الطلبة.

اجرت (الشيوخ، ٢٠١١) دراسة بهدف الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدارس التعليم الثانوي في القطيف وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التعليم. وقد توصلت الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي لدى معلمات المرحة الثانوية، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه جيدة بين مستوى الاحتراق النفسي والاتجاه نحو مهنة التدريس.

وفي دراسة (الجعافرة، ابداح، الخطيب، الخرابشه، ٢٠١٣)هدفت إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي عند الطلبة الجامعيين في الجامعات الحكومية والخاصة والقاطنين في المنازل الداخلية، وقد توصلت الى ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي لدى الطلبة ووجود اختلاف في مستويات الاحتراق النفسي تبعا لمتغير الجنس حيث تبين ان هناك ارتفاع في مستوى الاحتراق النفسي عند الذكور على بعدي الإجهاد الانفعالي و تبلد الشعور مقارنة بالإناث اللواتي حصلن على درجات مرتفعة على بعد نقص الشعور بالانجاز.

الدراسات الأجنبية:

قام يوري (youree,1989) بدراسة هدفت إلى تحديد درجة الاحتراق النفسي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الكليات المتوسطة والجامعات في ولاية تينسي الأمريكية، وتحديد درجة الإحباط والانعزالية في العمل لدى أفراد عينة الدراسة، وكان من نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة بين نوع المؤسسة التعليمية، الجنس، العمر، سنوات الخدمة. أجرى سيقل (seagle.1986) المذكور في (مقابلة، الرشدان، ١٩٩٧) دراسة هدفت إلى لتعرف على مستويات الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ولاية كاليفورنيا في ضوء بعض المتغيرات، وأوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الإبعاد الثلاثة لمقياس الاحتراق النفسي: الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، ونقص الشعور بالانجاز الشخصي تعزى للحالة الاجتماعية، وبينت النتائج أن لأعضاء هيئة التدريس الأقل في الوظيفة الحالية (خمس سنوات أو أقل) مستوى عال من الاحتراق على بعد الإجهاد الانفعالي، بينما أظهر أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة المتوسطة (٦-١٠سنوات) مستوى عال من الاحتراق على بعد تبلد المشاعر.

قام هيرست (Hurst,1990) بدراسة لبحث العلاقة بين الاحتراق النفسي والمشاركة في اتخاذ القرارات، وقد أسفرت الدراسة عن ضعف مشاركة المدرسين في اتخاذ القرارات، كما أشارت إلى وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين عدد ساعات العمل الأسبوعية للمدرس، وعدد الطلبة الذين يتلقون التعليم في الأسبوع، وبين الاحتراق النفسي، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة بين المشاركة في اتخاذ القرارات والاحتراق النفسي.

أما بونكونيت (ponquinettek 1992) فقد اجري دراسة بهدف الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات، وأشارت النتائج إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية لديهم مستوى متدن من الاحتراق النفسي على بعد تبلد الشعور، ومستوى يتراوح بين متوسط الى عال على بعد الإجهاد وانفعالي، أما مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس على بعد الشعور بالانجاز الشخصي فتراوحت بين منخفضة الى متوسطة. وكشفت الدراسة أيضا وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين متغيري العمر والحالة الاجتماعية على بعدي الإجهاد الانفعالي وتبلد الشعور.

قام شيافو (sehiavo,1991) بدراسة بهدف بيان العلاقة بين الضغوط المهنية التي يواجهها عمداء كليات التربية في الولايات المتحدة الأمريكية والاحتراق النفسي، كما استهدفت التعرف على اثر الالتزام في العمل على العلاقة بين ضغوط العمل والاحتراق النفسي واجري دراسته على عينة مكونة من (٥٧٥) عميدا وقد نتج عن الدراسة انخفاض درجة الإجهاد الانفعالي كلما زاد عدد سنوات خدمة العميد وازداد حجم الكلية التي يعمل فيها، كما أوضحت الدراسة أن هناك علاقة ذات دلالة بين متغير عمر العميد وسنوات خدمته الطويلة وانخفاض درجة تعرضه لتبلد الشعور، كما كشفت الدراسة عن علاقة ايجابية ذا دلالة بين الضغط والاحتراق النفسي.

كما اجري دانيلتشك (Danylchuck,1993) دراسة على أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية الرياضية في جامعات انتاريو (Obtario) هدفت إلى التعرف على مدى انتشار ظاهرة الاحتراق النفسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية يفي كليات التربية الرياضية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، وقد أظهرت الدراسة أن درجة الاحتراق النفسي متوسطة لدى أعضاء هيئة التدريس، كما تبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية ايجابية بين متغيرات الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية والتعيين كمدرب، وحالة التثبيت مع بعد الإجهاد الانفعالي، حيث أظهرت الإناث المدربات غير المتزوجات

وغير المثبتات من أعمار تسع وثلاثون سنة فما دون مستويات احتراق أعلى من أقرانهن على بعد الإجهاد الانفعالي.

وفي دراسة جيبسرن وفورست (jepser& forrest, 2006) والتي هدفت الى التعرف على العوامل التي تساهم في إجهاد المعلم وعلاقتها بالانجاز والالتزام المهني وأجريت الدراسة على (٩٥) معلما، وتوصلت نتائج الدراسة الى أن المعلمين الذين يتعرضون لضغوط عمل يعانون من الإجهاد المحسوس بدرجة واضحة، كما بينت الدراسة وجود علاقة سلبية بين الإجهاد المحسوس، والالتزام المهن، كما توصلت إلى وجود علاقة سلبية بين الإجهاد المحسوس، والالتزام المهني وعلاقة إيجابية بين السلوك النوعي، الانجاز الشخصي، والإجهاد المحسوس.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في كلية إربد الجامعة وعددهم (١١٢) الذين هم على رأس عملهم في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي٢٠١٠– ٢٠١١ وقد استجاب منهم (٩٠) عضوا بنسبة(٨١.٨%) .والجدول (١) يبين توزيع أفراد الدراسة حسب المتغيرات.

جدول رقم (١):توزيع أفراد الدراسة حسب المتغيرات

المتغير	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٦١	%٦٧.٨
	أنثى	٢٩	%٣٢.٢
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٤	%٤.٤
	ماجستير	٤٦	%٥١.١
	دكتوراه	٤٠	%٤٤.٤
الخبرة	اقل من (٥) سنوات	٢٧	%٣٠
	(٥-١٠) سنوات	١٨	%٢٠
	أكثر من (١٠) سنوات	٤٥	%٥٠

أداة الدراسة:

استخدم الباحث أداة ماسلاش للاحتراق (MASLCH,1981) والذي تم تعريبها لتتناسب مع البيئة العربية (دواني والكيلاني ١٩٨٩; وسلامة١٩٩٧؛)، و(مقابلة والرشدان، ١٩٩٧)، و(الفرح، ٢٠٠١) و(البتال، ٢٠٠٠). وقد تم إجراء بعض التعديلات لتتناسب مع المصطلحات المستخدمة في المجال الجامعية وقد وزعت فقرات المقياس المكون من ٢٢ فقرة على أساس أبعاد الاحتراق النفسي الثلاثة:

- الإجهاد الانفعالي واشتمل على الفقرات (١، ٢، ٣، ٦، ٨، ١٣، ١٤، ١٦، ٢٠).
- تبلد الشعور نحو الآخرين واشتمل على الفقرات (٥، ١٠، ١١، ١٥، ٢٢).
- نقص الشعور بالانجاز والأداء واشتمل على الفقرات (٤، ٧، ٩، ١٢، ١٧، ١٨، ١٩، ٢١).

أولا: الثبات:

ولمعرفة ثبات المقياس تم حساب معامل الاتساق الداخلي طريقة (كرونباخ ألفا) ويبين الجدول(٢) قيم معامل الاتساق الداخلي المحسوبة لطريقة كرونباخ ألفا.

جدول رقم (٢):معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل

البعد	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
الإجهاد الانفعالي	٠.٨٦
تبلد الشعور نحو الآخرين	٠.٧٤
نقص الشعور بالانجاز والأداء	٠.٧٩
الاحتراق النفسي ككل	٠.٨٦

يتضح أن معاملات الثبات الفرعية لمقياس الاحتراق النفسي تراوحت ما بين (٠.٧٤– ٠.٨٦) وأن معامل الثبات الكلي (٠.٨٦) وكلها معاملات ثبات مرتفعة وتعتبر مؤشر جيد ومقبول لثبات الدراسة الحالية.

الشروط السيكومترية للمقياس:

ثانيا:الصدق

يعبر مقياس ماسلاش مقياس صادقا علميا وعربيا ومحليا فقد قام بتعريبه ليتلاءم مع البيئة العربية (دواني والكيلاني ١٩٨٩) (ومقابلة وسلامة، ١٩٩٧) و(الفرح، البيتال ٢٠٠٠). ولم يكتفي الباحث بصدق وثبات المقياس فقد عرض الباحث المقياس بعد تغيير صياغة بعض الفقرات لتتلاءم مع أعضاء هيئة التدريس في الكلية على لجنة من المحكمين والمختصين في المجالات التربوية واللغوية بهدف تحكيم المقياس من حيث الصياغة اللغوية، ومدى وضوح الفقرات وانتماء الفقرات لإبعادها, والتعديل المقترح المناسب وأية ملاحظات وفي ضوء أراء المحكمين عدلت الفقرات غير المناسبة.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالفرضية الاولى والتي نصت على: "ما مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية إربد الجامعية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس على كل بعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل، والجدول (٣) يبين ذلك:

جدول (٣):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس على كل بعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسطات الحسابية.

رقم البعد	الرتبة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاحتراق
٣	١	نقص الشعور بالانجاز والأداء	٣.٨٢	١.٢٦	متوسط
١	٢	الإجهاد الانفعالي	٢.١٦	١.٢٦	متوسط
٢	٣	تبلد الشعور نحو الآخرين	١.٦١	١.٢١	متدني
		المقياس ككل	٢.٠٥	٠.٨٨	متوسط

يتبين من الجدول (٣) أن متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس على المقياس ككل والمتعلق باحتراقهم النفسي (٢.٠٥) بانحراف معياري (٠.٨٨) وبمستوى احتراق متوسط. كما يتبين أن البعد الأول (نقص الشعور بالانجاز والأداء) جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٨٢) وبانحراف معياري (١.٢٦) وبمستوى احتراق متوسط تلاه البعد الثاني (الإجهاد الانفعالي) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢.١٦) بانحراف معياري (١.٢٦) وبمستوى احتراق متوسط، أما البعد الثالث (تبلد الشعور نحو الآخرين) فقد جاء في المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي (١.٦١) وبمستوى احتراق متدني.

نتائج الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي. (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه).

والجدول (٤) التالي يبين ذلك:

جدول (٤):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس على المقياس ككل وحسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)

المتغير	الفئة / المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	٦١	١.٩٩	٠.٧٩
	أنثى	٢٩	٢.١٨	١.٠٦
	المجموع	٩٠	٢.٠٥	٠.٨٨
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٤	٢.٩٤	٠.٣٠
	ماجستير	٤٦	٢.٢٣	٠.٨٨
	دكتوراه	٤٠	١.٧٥	٠.٧٨
	المجموع	٩٠	٢.٠٥	٠.٨٨
عدد سنوات الخبرة	اقل من ٥ سنوات	٢٧	٢.١١	٠.٨٥.
	من ٥ – اقل من ١٠ سنوات	١٨	٢.٠٩	٨٨
	١٠ سنوات فأكثر	٤٥	٢.٠٠	٠.٩٢
	المجموع	٩٠	٢.٠٥	٠.٨٨

يتبين من الجدول (٤) وجود فروق ظاهرية في متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس على المقياس ككل وحسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العليم، وعدد سنوات الخبرة)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three-Way ANOVA) والجدول (٥) يبين ذلك:

جدول (٥):نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس على المقياس ككل وحسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	٠.١٧٠	١	٠.١٧٠	٠.٢٤٥	٠.٦٢٢
المؤهل العلمي	١٠.٥٤٤	٢	٢.٢٧٢	٧.٦٢٢	*٠.٠٠١
عددسنوات الخبرة	٠.٩١٧	٢	٠.٤٥٩	٠.٦٦٣	٠.٥١٨
الخطأ	٥٨.١٠٧	٨٤	٠.٦٩٢		
المجموع	٦٩.٧٣٨	٨٩			

يتبين من الجدول (٥) ما يلي:

عدم وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين متوسطي تقديرات أعضاء هيئة التدريس على المقياس ككل يعزى لمتغير الجنس)، حيث بلغت قيمة (ف=٠.٢٤٥) وبدلالة إحصائية (٠.٦٢٢).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس على المقياس ككل تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)، حيث بلغت قيمة (ف= ٧.٦٢٢) وبدلالة إحصائية (٠.٠٠١). ولمعرفة لصالح من تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول (٦) يبين ذلك.

جدول (٦):نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمتوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس على المقياس ككل وحسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	بكالوريوس ٢.٩٤	ماجستير ٢.٢٨	دكتوراه ١.٧٠
بكالوريوس	٢.٩٤		*٠.٦٦	*١.٧٠
ماجستير	٢.٢٨			*٠.٥٨
دكتوراه	١.٧٠			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α =0.05)

يتبين من الجدول (٦) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين متوسطي ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس) من جهة وذوي المؤهل العلمي (ماجستير، ودكتوراه) من جهة أخرى ولصالح المؤهل العلمي (بكالوريوس). وبين ذوي المؤهل العلمي (ماجستير) وذوي المؤهل العلمي (دكتوراه) ولصالح ذوي المؤهل العلمي (ماجستير).

كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية(α=0.05) بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس على المقياس ككل تعزى لمتغير (عدد سنوات الخبرة)، حيث بلغت قيمة (ف= ٠.٦٦٣) وبدلالة إحصائية (٠.٥١٨).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس على أبعاد المقياس وحسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة) والجدول (٧) يبين ذلك:

جدول (٧):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس على أبعاد المقياس وحسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)

	المستوى /الفئة		الإجهاد الانفعالي	تبلد الشعور نحو الآخرين	نقص الشعور بالانجاز والداء
الجنس	ذكر	العدد	٦١	٦١	٦١
		المتوسط الحسابي	٢.٠٩	١.٤٤	٣.٧٨
		الانحراف المعياري	١.٣٢	١.٤٠	١.١٨
	أنثى	العدد	29	29	29
		المتوسط الحسابي	2.32	1.96	3.90
		الانحراف المعياري	1.32	1.40	1.18
المؤهل العلمي	بكالوريوس	العدد	٤	٤	٤
		المتوسط الحسابي	٢.٦٧	٣.٠٥	٢.٨١
		الانحراف المعياري	٠.٥٩	١.٢٥	٠.٥٦
	ماجستير	العدد	٤٦	٤٦	٤٦
		المتوسط الحسابي	٢.٤٤	١.٨٤	٣.٦٧
		الانحراف المعياري	١.٣٥	١.٣٦	١.٣٢
	دكتوراه	العدد	٤٠	٤٠	٤٠
		المتوسط الحسابي	١.٧٩	١.٢٠	٤.٠٨
		الانحراف المعياري	١.١٠	٠.٩٨	١.١٧
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	العدد	٢٧	٢٧	٢٧
		المتوسط الحسابي	٢.٣١	١.٥٧	٣.٧٨
		الانحراف المعياري	١.٣٥	١.٠٨	١.٣١
	من ٥ – أقل من ١٠ سنوات	العدد	١٨	١٨	١٨
		المتوسط الحسابي	٢.٠٤	١.٥٢	٣.٥١
		الانحراف المعياري	١.٢٧	١.٤٨	١.٥٥
	١٠سنوات بأكثر	العدد	٤٥	٤٥	٤٥
		المتوسط الحسابي	٢.١٢	١.٦٧	٣.٩٧
		الانحراف المعياري	٢.٢١	١.٢٠	١.٠٩

يتبين من الجدول (٧) وجود فروق ظاهرية في متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس على كل بعد من أبعدا أداة الدراسة وحسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)،

ولمعرفة الدلالة الإحصائية لكل الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) والجدول(٨) يبين ذلك:

جدول (٨):نتائج تحليل التباين المتعدد لمتوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس على كل بعد من أبعاد أداة الدراسة وحسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة).

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس Hotelling'sTrace=0.045 الدلالة الإحصائية =٠.٢٢٥	الإجهاد الانفعالي	٠.٠٠٤	١	٠.٠٠٤	٠.٠٠٣	٠.٩٥٨
	تبلد الشعور نحو الآخرين	٠.٧٦٣	١	٠.٧٦٣	٠.٥٦٨	٠.٤٥٣
	نقص الشعور بالانجاز والأداء	٣.٣٢٦	١	٣.٣٢٦	٢.٢٤١	٠.١٣٨
المؤهل العلمي Wilks' Lambda=0.801 الدلالة الإحصائية=٠.٠٠٥[٢]	الإجهاد الانفعالي	٩.١٨١	٢	٤.٥٩١	٢.٩٨٣	٠.٠٥٦
	تبلد الشعور نحو الآخرين	١٢.٧٦٨	٢	٦.٣٨٤	٤.٧٥٠	*٠.٠١١
	نقص الشعور بالانجاز والأداء	١٢.٥٧١	٢	٦.٢٨٦	٤.٢٣٦	*٠.٠١٨
عدد سنوات الخبرة Wilks'Lambda=0.939 الدلالة الإحصائية =٠٥١٢	الإجهاد الانفعالي	١.٠٣٥	٢	٠.٥١٧	٠.٣٣٦	٠.٧١٥
	تبلد الشعور نحو الآخرين	٠.٠١٥	٢	٠.٠٠٧	٠.٠٠٥	٠.٩٩٥
	نقص الشعور بالانجاز والأداء	٥.٣٦٣	٢	٢.٦٨٢	١.٨٠٧	٠.١٧٠
الخطأ	الإجهاد الانفعالي	١٢٩.٢٧٧	٨٤	١.٥٣٩		
	تبلد الشعور نحو	١١٢.٨٨٨	٨٤	١.٣٤٤		

[٢] ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية **(α =0.05)**

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	الآخرين					
	نقص الشعور بالانجاز والأداء	١٢٤.٦٥٧	٨٤	١.٤٨٤		
الكلي	الإجهاد الانفعالي	١٤٠.٥٩٥	٨٩			
	تبلد الشعور نحو الآخرين	١٣١.٣٥٣	٨٩			
	نقص الشعور بالانجاز والأداء	١٤٠.٣٨٠	٨٩			

يتبين من الجدول (٨) ما يلي:

عدم وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي تقديرات أعضاء هيئة التدريس على كل أبعاد المقياس يعزى لمتغير (الجنس).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس على بعدي (تبلد الشعور نحو الآخرين، ونقص الشعور بالانجاز والأداء) تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية ، والجدول (٩) يبين ذلك:

جدول (٩):نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمتوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس على المقياس ككل وحسب متغير المؤهل العلمي

البعـــد	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
		٣.٠٥	١.٨٤	٢.٢٠	
تبلد الشعور نحو الآخرين	بكالوريوس	٣.٠٥		*١.٢١	*٢.٨٥
	ماجستير	١.٨٤			*٠.٦٤
	دكتوراه	١.٢٠			
	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	٢.٨١	٣.٦٧	٤.٠٨
نقص الشعور بالانجاز والأداء	بكالوريوس	٢.٨١		*٠.٨٦	*١.٢٧
	ماجستير	٣.٦٧			*٠.٤١
	دكتوراه	٤.٠٨			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول (٩) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha=0.05$ على بعد (تبلد الشعور نحو الآخرين) بين متوسطي ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس) من جهة وذوي المؤهل العلمي (ماجستير، دكتوراه) من جهة أخرى ولصالح ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس). وبين ذوي المؤهل العلمي (ماجستير)وذوي المؤهل العلمي (دكتوراه) ولصالح ذوي المؤهل العملي (ماجستير). كما يتبين وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) على بعد (نقص الشعور بالانجاز والأداء) بين متوسطي ذوي المؤهل العلمي (دكتوراه) من جهة وذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس، وماجستير) من جهة أخرى ولصالح ذوي المؤهل العلمي (دكتوراه) وبين ذوي المؤهل العلمي (ماجستير) وذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس) ولصالح ذوي المؤهل العلمي (ماجستير).

كما يتبين من الجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس على جميع أبعدا المقياس تعزى لمتغير (عدد سنوات الخبرة).

مناقشة النتائج:

كشفت نتائج الدراسة في إجابتها عن الفرض الأول إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية في كلية إربد الجامعية يعانون من الاحتراق النفسي بدرجة متوسطة بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وبعدي (نقص الشعور بالانجاز والأداء) وبعد (الإجهاد الانفعالي) في حين جاء بعد (تبلد الشعور نحو الآخرين) بمستوى احتراق نفسي متدني. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الحرثاوي ،١٩٩١) ودراسة (مقابلة، رشدان،١٩٩٧) ودراسة الرافعي وقضاة (٢٠١٠) ودراسة دانلسيك (Danylchuck ,١٩٩٣) وتختلف مع دراسة آال مشرف ٢٠٠٢ ودراسة بونكونيت (Ponauinetek, ١٩٩٢) ودراسة (الختانة،٢٠٠٨) ودراسة (الزغول والخريشا، ٢٠٠٣) واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة بونكونيت (Ponauinetek, ١٩٩٢) في مستوى الاحتراق النفسي على بعد تبلد الشعور نحو الآخرين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الأعباء ا المهنية التي يعيشها عضو هيئة التدريس وقد تكون زيادة أعداد الطلبة, وعدم توفر الإمكانيات المادية الكافية لأداء عضو هيئة التدريس لمهنته وتعرضه لكثير من المعوقات الإدارية أو الأكاديمية ,وهذا ما أكدت عليه (ماسلاش) حينما ذكرت أن المهني يصاب بالاحتراق النفسي عندما يواجه بمعوقات تحول دون قيامه بمهنته بالشكل المطلوب، مما يؤدي إلى إحساسه بالعجز عن القيام بأعماله, مما يؤدي لتعرضه لضغط نفسي وتوتر عصبي يؤديان إلى تدني مستوى اهتمامه ودافعتيه.

كما كشفت الدراسة عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي تقديرات أعضاء هيئة التدريس على المقياس ككل وعلى كل بعد من أبعاد المقياس يعزى لمتغير الجنس, وتأني هذه النتيجة لتشابه الظروف المادية والنفسية والإدارية التي تؤثر على سلوك أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية بين الجنسين. وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة نعيمه (نعيمه، ٢٠٠١) واختلفت مع دراسة الحرتاوي (الحرتاوي،١٩٩١) ودراسة الزغول، الخريشا، الخالدي (٢٠٠٣) ودراسة (الختاتنة، ٢٠٠٨) ودراسة يوري (Youree, 1989) ودراسة دانلتسك (Danylchuck, ١٩٩٣).

كما توصل الباحث إلى وجود فروق ذا دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي حيث كان مستوى الاحتراق النفسي لدى حملة مؤهل البكالوريوس أعلى من مستوى الاحتراق لدى حملة المؤهل العلمي الماجستير وكذلك كان مستوى الاحتراق النفسي لدى حملة مؤهل الماجستير أعلى من لدى

حملة الدكتوراه وتأتي هذه النتيجة متوافقة مع دراسة (الحرتاوي ،١٩٩١) ودراسة (مقابلة، الرشدان، ١٩٩٧) ودراسة (ال مشرف، ٢٠٠٢) ودراسة (الختاتنه، ٢٠٠٨) في حين اختلفت مع دراسة (الرافعي، القضاه، ٢٠١٠) مع نتيجة الدراسة الحالية.

كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وقد جاءت هذه النتيجة متوافقة مع نتائج دراسة (الحرتاوي،١٩٩١) ودراسة (نعيمة، ٢٠٠١) دراسة (الرافعي، القضاة،٢٠١٠) ودراسة يوري (Youree ,١٩٨٩). في حين اختلفت مع دراسة (آل مشرف، ٢٠٠٢) ودراسة (الختاتنة، ٢٠٠٨) ودراسة شيافو (Sehavo،١٩٩١).

وقد أعزى الباحث هذه النتيجة إلى أن كافة أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية يتعرضون لنفس الضغوط بغض النظر عن سنوات الخبرة والى الرتابة في العمل والملل من تكرار تدريس نفس المواد الدراسية وقد يكون عدم قدرة دخل عضو هيئة التدريس غير كاف لمواجهة الاحتياجات المعيشية في نسب التضخم متزايدة.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذو دلالة إحصائية على بعد (تبلد الشعور نحو الآخرين) بين ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس) من جهة وذوي المؤهل العلمي (ماجستير ودكتوراه) من جهة أخرى وذوي المؤهل العلمي بكالوريوس وبين ذوي المؤهل العلمي (ماجستير) وذوي المؤهل العلمي (دكتوراه) ولصالح ذوي المؤهل العلمي ماجستير مما يؤكد على أن حملة مؤهل البكالوريوس، الماجستير يعانون من تبلد الشعور نحو الآخرين أكثر من حملة شهادة الدكتوراه.

وتعزى هذه النتيجة إلى العبء التدريسي لحملة البكالوريوس والماجستير بالإضافة إلى عدم الرضا الوظيفي نتيجة وجود فروق شاسعة في الرواتب بين حملة المؤهلات البكالوريوس والماجستير من جهة وحملة مؤهل الدكتوراه بالإضافة إلى الامتيازات الوظيفية الأخرى وفرص الترقية وكذلك النظرة السلبية من قبل الطلبة لحملة مؤهلات البكالوريوس والماجستير.

المراجع

- البتال، زيد محمد (٢٠٠٠)، الاحتراق النفسي: ضغوط العمل والنفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة، *الرياض: سلسلة إصدارات التربية الخاصة.*

- الجعافرة، أسمى عبد الحافظ، ابداح، أحمد محمد، الخطيب، بلال عادل، الخرابشه، أحمد محمد، (٢٠١٣)، الاحتراق النفسي لدى الطلبة الجامعيين القاطنين في المنازل الداخلية وعلاقته بعدد من المتغيرات، *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الاول ص ٢٩٥-٣٢٥ يناير ٢٠١٣ .*

- الحايك، هيام عوض (٢٠٠٠)، مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي الحاسوب في المدارس الحكومية الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد – الأردن.

- الحرتاوي، هند عبد الله، (١٩٩١)، مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد – الأردن .

- الختاتنة، الاحتراق النفسي وعلاقته بمرونة الأنا لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، *مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الرابع والعشرون، العدد الثاني، ٢٠٠٩ .*

- الرافعي، يحيي عبدالله، والقضاة، محمد فرحان(٢٠١٠)، مستويات الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بأبها في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية المجلد الثاني، العدد الثاني، يوليو ٢٠١٠ .*

- الرشدان، مالك أحمد (١٩٩٥)، الاقتران النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد–الأردن.

- الزغول، رافع الخريشا، ملوح، الخالدي، مائسه (٢٠٠٣) الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات وعلاقته بإدراكهم للنمط القيادي لمدير ومديرات مدارس الكرك الثانوية الحكومية، *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات ٢٤٣، (٦) ١٨ – ٢٦٨ .*

- الشيوخ ، لميه محسن، (٢٠١١)، مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمة وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التعليم دراسة ميدانية على معلمات ثانويات القطيف، المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية المفتوحة، الدنمارك.

- الفرح، عدنان محمد (٢٠٠١)، الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة قطر، *دراسات للعلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، المجلد ٢٨، العدد ٢ .*

- عبد الرحمن، علي أحمد(١٩٩٢)، مستويات الاحتراق النفسي لدى المشرفين التربويين في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد – الأردن .

- عسكر، سمير، وآخرون (١٩٨٦)، مدى تعرض معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لظاهرة الاحتراق النفسي، *المجلة التربوية مج (٣) ع ١٠ ص ٩ – ٤٣.*

- مقابلة، نصرمحمد، الرشدان، مالك احمد، الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية وعلاقته ببعض المتغيرات، *مجلة أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد١٣، العدد (٢ – ب).*

- نعيمة، تهاني خليفة (٢٠٠١)، الضغوط الحياتية لأساتذة الخرطوم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الخرطوم – السودان.

- الهابط، محمد السيد، (١٩٨٣)، دعائم صحة الفرد النفسية، المكتب الجامعي الحديث

- Assaf, A. M. (1989) "Faculty Members Stress and Burnout in Two Major West Bank Universities", *Dissertation Abstracts International*, 50(3), 633-A.

- Cedoline, A.J. (1982). Job Burnout in Public Education, Symptoms, Causes, and Survival Skills, Teachers College Columbia University, New York.

- Danylchuck, K. E. (1993). Occupational Burnout in Physical Education Faculties: A Study of Contributing Factors. *Dissertation Abstracts International*, 54(1), 123- A.

- Jebson E. & Forrests (2006) , "Individual Contributory Factors in Teacher Stress: The role of Achievement Striving &Occupational Commitment," *The British Journal of Educational Psychology*, Vol. 76,P.P. 483- 197.

-.Kelley, Betty & Bill. D. (1993) "An Examination of Personal Situation variables stress Appraisal, and Burnout in Collegiate Teacher Coaches, " *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Vol. 64,No.1,PP. 94-102.

- Maslach, C., & Pin, A. (1977) The Burnout Syndrome in the day care Setting. *Child Care Quarterly, 6,100- 113*

- Maslach, C., (1982) Under Standing Burnout: Definitional Issues in Analyzing A Complex Phenomenon:, in Whiten Paine, Job stress and Burnout, Research, Theory and Intervention Perspectives" Sage Publications, INC. , *Beverly Hills California, 1982,P.P. 29-40.*

- Maslach, C. & Leiter, M. (1997) The Truth About Burnout: How Organization cause Personal Stress and what to do about it, Iedition, Sanfrancisco: Jossey-Basspublishers

- Ponquinette.C.A. (1992), "The Relationship Between Faulty Burnout and Selected Variables in Private Liberal Arts Colleges. *"Dissertation Abstracts International,1,53(2), 422-A.*

- Seidmen, Sand Zager, J (1987), The Teacher Burnout Scale Educational. *Research Quarterly, 111(1), P. 35-126.*

- Sehiavo, A.M. (1991). The Relationship between Stress, *Hardiness and Burnout. Vol.(7), 2227-A.*

- Hurst, F. W. (199o). "Decisional States and Burnout Among Teachers In Community Colleges." *Dissertation Abstracts International, 50(4),1064-A.*

- Youree, B.B. (1985). A Study of the levels of Burnout Perceived by Faculty Members in the state Universities and Community Colleges in Tennessee. Governed by the State

- Board of Regents *Dissertation. Abstracts International, 45(8)2416-A*

فاعلية برنامج في العلوم البيولوجية قائم على التعلم المدمج في تنمية التحصيل وبعض المهارات الحياتية والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد

ا.د. السيد شحاتة محمد المراغي

أستاذ التربية العلمية- كلية التربية – جامعة أسيوط

د.عبدالله محمد الأنور

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد المتفرغ

كلية التربية – جامعة أسيوط

ايمان فتحي جلال جاد

مدرس مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة أسيوط

ملخص

هدف البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج في العلوم البيولوجية قائم على التعلم المدمج في تنمية التحصيل وبعض المهارات الحياتية والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وتكونت مجموعة الدراسة من ٧٠ طالباً بالصف الأول الثانوي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (٣٥ طالباً)، والأخرى ضابطة وعددها (٣٥طالباً).

واشتملت مواد البحث وأدواته على برنامج في العلوم البيولوجية قائم على التعلم المدمج يضم: موقعاً تعليمياً، وكتيباً إرشادياً للطالب، ودليلاً للمعلم، واختبار تحصيلي، وأداتي قياس المهارات الحياتية (اختبار المهارات الحياتية- بطاقة الملاحظة)، واختبار تفكير ناقد.

وتوصل البحث إلى النتائج التالية:

١- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدى.

٢- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

٣- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في المهارات الحياتية لصالح التطبيق البعدى.

٤- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية.

٥- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدى.

٦- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

The Effectiveness of a Biology Program Based on Blended Learning in Developing Achievement, some Life Skills, and Critical Thinking of Secondary Stage Students

Abstract

The study aimed at identifying the effectiveness of a program in Biological sciences based on blended learning in developing achievement, some life skills and critical thinking for secondary-one students.

Group of the Study consisted of 70 secondary-one students, who were divided into two matching groups: one 'experimental', composed of 35 students; and the other 'control', composed of another 35 students.

The tools and materials of the study involved a program in Biological Sciences based on Blended Learning that includes: **(1)** An educational website, **(2)** A student's handbook, **(3)** A teacher's guide, **(4)** An achievement test, **(5)** Two tools for measuring life skills (i.e. Life Skills Test and an Observation Sheet), and a Critical Thinking test.

The present study reached the following conclusions:

1. There is a statistically significant difference at the 0.01 level between the means of scores of the experimental group students in both the pre- and post-administration of the achievement test, for the post-administration.
2. There is a statistically significant difference at the 0.01 level between the means of scores of both the experimental and the control group in the post-administration of the achievement test, for the experimental group.

3. There is a statistically significant difference at the level 0.01 between the means of scores of the experimental group students in both the pre- and post-administration of the life-skills test, for the post-administration.

4. There is a statistically significant difference at the level 0.01 between the means of scores of both the experimental and the control group in the post-administration of the life-skills test, for the experimental group.

5. There is a statistically significant difference at the level 0.01 between the means of scores of the experimental group students in both the pre- and post-administration of the critical-thinking test, for the post-administration.

6. There is a statistically significant difference at the level 0.01 between the means of scores of both the experimental group and the control group in the post-administration of the critical-thinking test, for the experimental group.

مقدمة:

تطورت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تطوراً سريعاً في العقد الأخير من القرن الحادي والعشرين وتأثرت كافة الميادين بذلك ومنها التعليم، ويعد التعلم الإلكتروني من الاتجاهات الحديثة في التعليم والذي يعتمد على توظيف الكمبيوتر وشبكاته في عمليتي التعليم والتعلم.

ويتحمس عدد كبير من المتخصصين فى التعلم الإلكتروني إلى نموذج التعلم المدمج ويرونه أفضل نماذج التعلم الإلكتروني؛ باعتباره يجمع بين مزايا التعلم الإلكتروني ومزايا التعلم الصفي(التقليدى) (حسن زيتون ، ٢٠٠٥ ،١٧٣)، **(Ayaia, 2009, 277)** ، (سعاد شاهين، ٢٠١٠، ١٦١).

ومن مزايا التعلم المدمج: الاستخدام الفعال لوقت الحصة، وإتاحة المقررات للمتعلمين ٢٤ ساعة في اليوم، واستخدام مصادر شبكة المعلومات لدعم الأنشطة الصفية، وزيادة الفرص لعمل البحث، والمشاركة للطلاب في أي وقت، وزيادة جودة الاتصال بين المعلم والمتعلم، وإمداد الطلاب بمواد تعلم إضافية إذا احتاجوا لذلك، وتحسين مهارات استخدام الكمبيوتر للمتعلم والمعلم، والمشاركة الإيجابية للطلاب فى عملية التعلم، وتواصل الطلاب في أي وقت، ومراعاة الاستعدادات المختلفة للطلاب، توفير اللمسة الإنسانية من خلال التفاعل وجها لوجه (**Hijazi, et al, 2006, 70**).

وقد أثبتت بعض الدراسات فاعلية التعلم المدمج مثل دراسة(محمد الشمري، ٢٠٠٧) التي توصلت إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك تمتع طلاب المجموعة التجريبية باتجاهات إيجابية نحو تعلم الجغرافيا باستخدام التعلم المدمج، كما توصلت دراسة **(Chen&Huang,2009)** إلى أن استخدام التعلم المدمج أدى إلى تحسن تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي للتربية البيئية.

ولما كان العقل البشرى هو قوام الثورة العلمية والتكنولوجية الحديثة، أصبح من الضروري أن يكون الاستثمار الرئيس هو مجال تطوير التعليم وتطوير المهارات البشرية وتنمية الكوادر والقدرات التي يستطيع بها الفرد التعامل مع مخرجات هذه الثورة التكنولوجية والمعلوماتية والتكيف مع نتائجها(محى الدين الشربينى، ٢٠٠٥،٢٢١).

وتعد عملية اكتساب المهارات الحياتية من نواتج التعلم المهمة والمرغوب فيها من خلال أي منهج يقدم إلى التلاميذ في أية مرحلة دراسية، وهذا الأمر لا يقتصر على مادة دراسية، ومرجع ذلك أن التربية في جوهرها معنية بأمر اكتساب الفرد معارف ، وقيم، واتجاهات، ومهارات تؤهله لمعايشة الناس كلهم، والتعامل مع المؤسسات الاجتماعية كلها، والتفاعل معها بشكل يؤدى إلى التكيف والقدرة علي العمل والمشاركة في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية (أحمد اللقانى، وفارعة محمد، ٢٠٠١، ٢١٨-٢١٩).

كما أكدت دراسة (محمد الخولي، ٢٠٠٦) على ضرورة تضمين المهارات الحياتية اللازمة للتلاميذ والمناسبة لهم في مناهج العلوم بالمراحل التعليمية المختلفة، كما أشارت دراسة(شيماء فايد، ٢٠٠٦) إلي أهمية تصميم برامج في العلوم لتنمية المهارات الحياتية في ضوء حاجات الطلاب وواقع المجتمع ومتطلبات العصر.

وفي عصر تكنولوجيا المعلومات يصبح تعليم التفكير الناقد أمراً بالغ الأهمية، حيث يتفق معظم التربويين على أن تعليم مهارات التفكير هدف مهم من أهداف التربية(محمد الحيله، ٢٠٠٣، ٣٩٧).

ويعد التفكير الناقد نمطاً من أنماط التفكير يهدف إلى تشجيع روح التساؤل والبحث والاستفهام، وعدم التسليم بحقائق دون تحرى واستكشاف(مجدى حبيب، ٢٠٠٣، ٥٨٨)، ويشير (Chiras, 1992, 464) إلى أن تدريس مهارات التفكير الناقد في مناهج العلوم البيولوجية لهدف ضروري لتحسين المعرفة العلمية.

وفي ضوء ما سبق تتبين أهمية التفكير الناقد كأحد أهم الأهداف التربوية ويجب أن تسعي جميع المواد الدراسية إلى تنميته في جميع المراحل الدراسية، وكذلك أهمية المهارات الحياتية, وضرورة الإفادة من المستحدثات التكنولوجية المرتبطة بالتعليم المدمج أو الخليط أو المزيج أو المخلوط كنموذج من نماذج التعلم الإلكتروني.

مشكلة البحث:

تشهد الأوساط التربوية – محلياً وعربياً وعالمياً – اهتماماً متزايداً بتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات نحو تطوير برامج تدريس العلوم ورفع مستوى مخرجاتها(قاسم النعواش، ٢٠٠٧، ١٦٥).

وعلى اعتبار أن استخدام تقنيات المعلومات (الحاسب الآلي والإنترنت) أصبح أمراً لا مفر منه في تدريس العلوم (عبد الله سعيدي، سليمان البلوشي، ٢٠٠٩، ٦٥٩) ، وعلي الرغم من أهمية تنمية المهارات الحياتية ومهارات التفكير الناقد لدي المتعلمين، فقد تم التوصل من خلال القيام بإجراء مقابلة شخصيه مع مجموعه من معلمي العلوم البيولوجية بالمرحلة الثانوية، وتطبيق اختبار إبراهيم وجيه للتفكير الناقد على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي بلغ عددهم ٦٥ طالباً وطالبة إلى أنه يمكن القول بضعف الاهتمام بتنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية أثناء تدريس مادة العلوم البيولوجية، وضعف مهارات التفكير الناقد لديهم، وقلة الاستفادة من الكمبيوتر والإنترنت في التعليم، ومن هنا كان اهتمام الدراسة الحالية بإعداد برنامج في العلوم البيولوجية قائم على التعلم المدمج لتنمية التحصيل وبعض المهارات الحياتية والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

أسئلة البحث:

حاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

– ما فاعلية برنامج في العلوم البيولوجية قائم علي التعلم المدمج في تنمية التحصيل وبعض المهارات الحياتية والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١– ما فاعلية البرنامج في تنمية تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي؟

٢– ما فاعلية البرنامج في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

٣– ما فاعلية البرنامج في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلي الوقوف على فاعلية البرنامج في تنمية:

١. تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي.

٢. بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٣. بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

١. تعد الدراسة استجابة لما تنادي به العديد من المؤتمرات والدراسات والبحوث بضرورة الإفادة من ميزات وإمكانيات المستحدثات التكنولوجية والاتجاهات المعاصرة في مجال التعليم الإلكتروني.

٢. تمثل الدراسة انعكاساً للاتجاهات التربوية التي تنادى بضرورة تنمية المهارات الحياتية والتفكير الناقد لدى المتعلمين.

٣. تقدم الدراسة برنامجاً في العلوم البيولوجية قائماً على التعلم المدمج لطلاب المرحلة الثانوية قد يسهم في تنمية التحصيل، وبعض المهارات الحياتية، والتفكير الناقد لديهم.

٤. تقدم الدراسة اختباراً تحصلياً، واختبارا وبطاقة ملاحظة للمهارات الحياتية، واختباراً للتفكير الناقد يمكن أن يستفيد منه المعلمون.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

١. مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة المشير أحمد إسماعيل الثانوية بنين بأسيوط.

٢. التحصيل عند مستويات (التذكر – الفهم – التطبيق- التحليل- التركيب- التقويم).

٣. بعض المهارات الحياتية (مهارة حل المشكلات البيئية، مهارة إجراء الإسعافات الأولية، مهارة التعلم الذاتي).

٤. بعض مهارات التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، والاستنتاج، والاستنباط، والتفسير، وتقييم الحجج).

فروض البحث:

حاول البحث اختبار صحة الفروض التالية:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدى.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

٣- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في المهارات الحياتية لصالح التطبيق البعدى.

٤- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية.

٥- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدى.

٦- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

مواد البحث وأدواته:

تطلب البحث الحالي إعداد المواد والأدوات الآتية:

١. برنامج في العلوم البيولوجية قائم على التعلم المدمج يتضمن: موقعاً تعليمياً، وكتيباً إرشادياً للطلاب، ودليلاً للمعلم.

٢. اختبار تحصيلي عند مستويات (التذكر – الفهم – التطبيق- التحليل- التركيب- التقويم) لقياس الجانب المعرفي للبرنامج.

٣. أداتا قياس المهارات الحياتية (اختبار المهارات الحياتية، وبطاقة ملاحظة أداء مهارات الإسعافات الأولية).

٤. اختبار التفكير الناقد.

منهج البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث تمت الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي.

مصطلحات البحث:

١- التعلم المدمج: Blended Learning

ويقصد بالتعلم المدمج في البحث الحالي: تعليم وتعلم طلاب الصف الأول الثانوي لمادة العلوم البيولوجية من خلال دمج التعليم الصفي وجهاً لوجه والتعلم الإلكتروني بما يتضمنه من كمبيوتر وإنترنت بهدف تنمية التحصيل وبعض المهارات الحياتية والتفكير الناقد.

٢- المهارات الحياتية : Life Skills

ولغرض البحث الحالي يقصد بالمهارات الحياتية : مجموعة من الممارسات التي يكتسبها طلاب الصف الأول الثانوي من خلال دراستهم مادة العلوم البيولوجية والتي تمكنهم من التعامل الإيجابي مع مواقف الحياة اليومية ومشكلاتها، وهي مهارات: حل المشكلات البيئية، وإجراء الإسعافات الأولية، والتعلم الذاتي.

٣- التفكير الناقد: Critical Thinking

ويُعرف التفكير الناقد إجرائياً في البحث الحالي بأنه: قدرة طالب الصف الأول الثانوي من خلال دراسته مادة العلوم البيولوجية علي القيام بمهارات: معرفة الافتراضات، والاستنتاج، والاستنباط، وتقييم الحجج، والتفسير .

خطوات البحث:

أولاً: الاطلاع على المراجع والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بالتعلم المدمج والمهارات الحياتية والتفكير الناقد.

ثانياً: تحديد المهارات الحياتية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي والتي يمكن تنميتها من خلال دراسة مادة العلوم البيولوجية.

ثالثًا: بناء البرنامج:

رابعـاً: للإجابـة عـن السـؤال الأول الـذي يـنص علـى " مـا فاعليـة البرنـامج في تنميـة تحصـيل طلاب الصف الأول الثانوي؟ " تم إتباع الآتي:

١. إعـداد اختبـار تحصـيلي عنـد مسـتويات (التـذكر – الفهـم - التطبيـق – التحليـل – التركيـب- التقـويم) لقيـاس الجانـب المعـرفي للبرنـامج ،والتأكـد مـن صـدق وثبـات الاختبار.

٢. تحديـد مجموعـة الدراسـة مـن طـلاب الصـف الأول الثـانوي بمدرسـة المشـير أحمـد إسماعيـل الثانوية بنين بأسيوط وتقسمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة.

٣. تطبيق الاختبار قبلياً على المجموعتين التجريبية والضابطة.

٤. تـدريس برنـامج العلـوم البيولوجيـة القـائم علـي الـتعلم المـدمج للمجموعـة التجريبيـة في حين تدرس المجموعة الضابطة محتوي البرنامج بالطريقة المعتادة.

٥. تطبيق الاختبار بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة ورصد النتائج.

٦. تفسير النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائياً.

خامسـاً: للإجابـة عـن السـؤال الثـاني الـذي يـنص علـى " مـا فاعليـة البرنـامج في تنميـة بعـض المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟ " تم إتباع الآتي:

١. إعـداد اختبـار وبطاقـة ملاحظـة المهـارات الحياتيـة والتأكـد مـن صـدق وثبـات الاختبـار وبطاقة الملاحظة.

٢. تطبيق الاختبار وبطاقة الملاحظة قبلياً على مجموعتي الدراسة.

٣. تطبيق الاختبار وبطاقة الملاحظة بعدياً على مجموعتي الدراسة ورصد النتائج.

٤. تفسير النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائياً.

سادسـاًً: للإجابـة عـن السـؤال الثالـث الـذي يـنص علـى " مـا فاعليـة البرنـامج في تنميـة التفكـير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟ " تم إتباع الآتي:

١. إعداد اختبار التفكير الناقد والتأكد من صدقه وثباته.

٢. تطبيقا الاختبار قبلياً على المجموعتين التجريبية والضابطة.

٣. تطبيق الاختبار بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة ورصد النتائج.

٤. تفسير النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائيا.

سابعاً: تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما تسفر عنه الدراسة من نتائج.

الإطار النظري:

تناول الإطار النظري التعلم المدمج ، والمهارات الحياتية ، والتفكير الناقد.

المحور الأول: التعلم المدمج

- **مفهوم التعلم المدمج :**

تعددت تعريفات التعلم المدمج حيث عرفه (Singh& Reed, 2001, 1-2) بأنه "مدخل للتعلم والتدريب يركز علي تحسين تحقيق الأهداف التعليمية من خلال الدمج بين التطبيق المناسب للتعلم الشخصي لإكساب المهارات المناسبة في الوقت المناسب".

ويقترب من التعريف السابق تعريف (حسين عبد الباسط، ٢٠٠٧) حيث يُعرف التعلم المدمج بأنه "شكل جديد لبرامج التعليم والتدريب، تمزج بصورة مناسبة بين التعلم الصفي والتعلم الإلكتروني، وفق متطلبات الموقف التعليمي، بهدف تحسين تحقيق الأهداف التعليمية، وبأقل تكلفة ممكنة".

ويرى (وليد الحلفاوي، ٢٠١١، ٢٩) أن التعلم المدمج هو التعليم الذي تستخدم فيه وسائل إيصال مختلفة لتعليم مادة معينة، وقد تتضمن هذه الوسائل مزيجاً من الإلقاء المباشر في المحاضرات، والتواصل عبر الإنترنت، والتعليم الذاتي.

ومن خلال عرض التعريفات السابقة للتعلم المدمج فإن الدراسة الحالية تنظر إلى التعلم المدمج على أنه:

- يجمع بين التدريس وجهاً لوجه في الفصول والتعلم الإلكتروني.
- يهدف إلي تحسين تحقيق الأهداف التعليمية.
- يحتاج إلي معلم متمكن من مهارات التعلم الإلكتروني.
- يوظف المستحدثات التكنولوجية في التعليم والتعلم

- **مزايا التعلم المدمج:**

يعدد كل من (Hijazi, et al, 2006 ,69-70) و(أسامة سيد وعباس الجمل، ٢٠١٢، ٧٥-٧٦) مميزات التعلم المدمج في النقاط الآتية:

١- تحقق أهداف التعلم.

٢- إعادة تصميم المقررات التعليمية بحيث يمكن قياس نتائجها بسهولة.

٣- الاستخدام الفعال لوقت الحصة.

٤- محو الأمية الكمبيوترية بين الطلاب والمعلمين.

٥- مرونة مواعيد الدراسة.

٦- زيادة الفرصة لإجراء البحوث.

٧- إتاحة المقررات الدراسية (٢٤) ساعة في اليوم.

٨- استخدام الشبكة العالمية لدعم الأنشطة الصفية.

٩- تلبية احتياجات الطلاب.

١٠- إمكانية تواصل المعلم والطلاب في أي وقت.

١١- مساعدة المعلم على أن يكون أكثر دقة في تحديد مدى تقدم الطلاب.

١٢- تنمية مهارات التفكير الاستنباطية والاستقرائية من خلال طرح أسئلة عميقة ليجيب عنها الطلاب مع إعطائهم الوقت اللازم للتفكير.

١٣- تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب من خلال إتاحة الوقت الكافي في للإجابة عن الأسئلة.

١٤- يتيح الفرصة لتجاوز قيود الزمان والمكان في العملية التعليمية.

- **استخدام التعلم المدمج في التدريس**

يشير (حسن زيتون، ٢٠٠٥، ١٧٤-١٧٧) إلى إنه يمكن الدمج بين التعلم الصفي والإلكتروني باستخدام بدائل الدمج التالية:

١- البديل الأول: يتم فيه تعليم وتعلم درس معين أو أكثر في المقرر الدراسي بأسلوب التعلم الصفي، وتَعلم درس أخر أو أكثر بأحد أشكال التعلم الإلكتروني. ويُقَوم تعلم الطلاب بأي من وسائل التقويم التقليدية أو الإلكترونية.

٢-البديل الثاني: فيه يتشارك التعلم الصفي والتعلم الإلكتروني تبادلياً في تعليم وتعلم درس واحد، غير أن بداية التعليم والتعلم تتم بأسلوب التعلم الصفي ويليه التعلم الإلكتروني، ويُقَوم تعلم الطلاب ختامياً بأي من وسائل التقويم التقليدية أو الإلكترونية.

٣- **البديل الثالث:** فيه يتشارك التعلم الصفي والتعلم الإلكتروني تبادلياً في تعليم وتعلم درس واحد، غير أن بداية التعليم والتعلم تتم بأسلوب التعلم الإلكتروني ويعقبه التعلم الصفي، ويُقَوم تعلم الطلاب ختامياً بأي من وسائل التقويم التقليدية أو الإلكترونية.

٤- البديل الرابع:فيه يتشارك التعلم الصفي والتعلم الإلكتروني تبادلياً في تعليم وتعلم درس واحد، بحيث يتم التناوب بين أسلوب التعلم الصفي والتعلم الإلكتروني أكثر من مرة للدرس الواحد ويُقَوم تعلم الطلاب ختامياً بأي من وسائل التقويم التقليدية أو الإلكترونية.

وفي ختام تناول هذه البدائل الأربعة تجدر الإشارة إلى أن تفضيل أي من هذه البدائل لتعليم موضوع درس معين لا يتم بشكل عشوائي، وإنما يتم بناء على عدة عوامل هي: طبيعة محتوى الدرس، وخصائص الطلاب، ومدى توافر أدوات التعلم الإلكتروني وإمكانية استخدامها، ووقت الدرس.

المحور الثاني: المهارات الحياتية

- **مفهوم المهارات الحياتية:**

تعددت تعريفات المهارات الحياتية بتعدد وجهات نظر قائليها،فقد عرفها (Ellen,1993) بأنها "قدرة الأفراد على التعامل بإيجابية مع مشكلات الحياة المتعددة وتشمل التفكير الإبداعي، واتخاذ القرار، واكتساب المعرفة، والمسئولية، ومهارات الاتصال، وفهم الذات، والتعامل مع الآخرين.

ويقصد كل من (محمد الجمل، وفواز الراميتي، ٢٠٠٦، ١٧١) بالمهارات الحياتية "القدرة على أداء عدد من المهام المرتبطة بحياة الفرد في تفاعله مع الحياة اليومية بقصد الوصول إلى أعلي درجة من الاستفادة من إمكاناته بأقل جهد وأسرع وقت وأدنى تكلفة".

وتعرفها منظمة الصحة العالمية (World health organization,2009)بأنها "قدرات الفرد على السلوك التكيفى التي تجعله يتعامل بفاعلية مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها".

ومن خلال عرض التعريفات السابقة يمكن أن يلاحظ ويستنتج أن المهارات الحياتية تتميز بأنها:

- تساعد المتعلم على التفاعل بإيجابية مع الحياة اليومية.
- مجموعة من المهارات التي يكتسبها الفرد في أية مرحلة عمرية.
- تجعل المتعلم قادراً على حل مشكلات الحياة المتعددة.

- **تصنيف المهارات الحياتية:**

هناك عدة تصنيفات للمهارات الحياتية اللازمة للأفراد، وفيما يلي عرض لبعض هذه التصنيفات:

صنف (أحمد اللقائي، وفارعه حسن، ٢٠٠١، ٢٢٥) المهارات الحياتية حسب مجالات التعامل الاجتماعي إلى: مهارات تحمل المسئولية، ومهارات الاتصال، ومهارات التعامل المالي، وإدارة العلاقات الشخصية، ومهارات اتخاذ القرار، وحل المشكلات، وإدارة الصراع، والتفاوض، وإدارة الوقت، ومهارات اختيار التخصص واختيار العمل، ومهارات استخدام الكمبيوتر والتعامل مع شبكات المعلومات.

وقدم (محمد الجمل، وفواز الراميتى، ٢٠٠٦، ١٦٦ – ١٧٠) تصنيفًا آخر للمهارات حيث صنفاها إلى أربع مهارات هي:

١- المهارات الأساسية، وتشمل: عبادة الله عز وجل، والمواطنة.

٢- المهارات العقلية، وتشمل: التخطيط، ومهاراتا القراءة والكتابة، ومهارة الحوار، ومهارة إدارة الوقت، ومهارة الاتصال، ومهارة إدارة المال، ومهارة التفكير الإبداعي.

٣- المهارات العملية، وتشمل: مهارة استخدام الحاسب والإنترنت، مهارة العناية الشخصية واختيار الملابس، ومهارة اختيار الغذاء، ومهارة الإسعافات الأولية، ومهارة ترشيد الاستهلاك، ومهارة المحافظة على البيئة.

٤- المهارات الحيوية الحياتية للطلاب، وتنوع مهارات الحياة بحسب الزمن وحاجة المجتمع وخصوصيته.

في حين صنف (أحمد عبد المعطي، ودعاء مصطفي، ٢٠٠٨، ٤٢) المهارات الحياتية إلى: مهارات اجتماعية، ومهارات معرفية، ومهارات التحكم الذاتي، ومهارات المجارة الانفعالية، والمهارات التبادلية الشخصية/ مهارات الاتصال.

وقد صنفت (World health organization,2009) المهارات الحياتية إلى: مهارات عقلية ، ومهارات انفعالية، ومهارات اجتماعية، ومهارات تبادلية شخصية.

ومن خلال عرض التصنيفات السابقة للمهارات الحياتية يمكن أن يلاحظ ويستنتج أنها كثيرة ومتنوعة فمنها: مهارات أساسية، ومهارات عقلية، ومهارات يدوية أو عملية، ومهارات اجتماعية، ومهارات انفعالية، ومهارات حيوية تتنوع حسب الزمن وحاجة المجتمع.

- **دور العلوم البيولوجية في تنمية المهارات الحياتية:**

يؤكد (قاسم صالح النعواش، ٢٠٠٧، ٦٣) على ضرورة التركيز على المهارات الحياتية كأحد الاتجاهات المهمة في تدريس العلوم ، لذا تناولت بعض الدراسات والبحوث تنمية المهارات الحياتية في مجال العلوم منها: دراسة (Helmk, 1994) و (أحمد قشطة، ٢٠٠٨).

كما أكدت دراسة (محمد الخولي، ٢٠٠٦) على ضرورة تضمين المهارات الحياتية اللازمة للتلاميذ والمناسبة لهم في مناهج العلوم بالمراحل التعليمية المختلفة، كما أشارت دراسة (شيماء فايد، ٢٠٠٦) إلى أهمية تصميم برامج في العلوم لتنمية المهارات الحياتية في ضوء حاجات الطلاب وواقع المجتمع ومتطلبات العصر.

كما اقترحت دراسة (فايز أبو حجر، ٢٠٠٦) دراسة أثر برنامج في مادة العلوم على تنمية المهارات الحياتية (البيئة – الصحية) في مراحل التعليم العام، بينما اقترحت دراسة (تفيده غانم، ٢٠٠٧) دراسة أثر منهج العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ويمكن القول أن موضوع الدراسة الحالية يأتي امتدادا وتأكيد لنتائج دراسات وبحوث سابقة.

ويستخلص من الدراسات والبحوث السابقة أن دراسة العلوم يمكن أن تتيح الفرص المتعددة والمتنوعة لإكساب المتعلمين الكثير من المهارات الحياتية المرتبطة بدراسة العلوم ومنها المهارات الصحية، والمهارات البيئة، والمهارات الغذائية، والمهارات الوقائية.

المحور الثالث: التفكير الناقد

- **مفهوم التفكير الناقد:**

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التفكير الناقد، فقد عرفه (Huitt, 1998) بأنه "نشاط عقلي منضبط لتقييم الحج أو المقترحات، وإصدار الأحكام التى يمكن الاسترشاد بها في ضوء تطوير المعتقدات واتخاذ الإجراءات المقترحة".

ويقصد (عبد المعطي سويد، ٢٠٠٧ ، ٢٩٣) بالتفكير الناقد بأنه "مجموعة من العمليات العقلية التى يقوم بها الفرد لتقويم المعلومات التى تواجهه، حيث يستخدم التفكير العقلي المبني على مجموعة من الإجراءات، والقواعد، والمعايير التي يتم الحكم في ضوئها على مدى مصداقية المعلومات".

في حين يشير كل من (صالح أبو جادو ومحمد نوفل، ٢٠٠٧، ٢٣١) إلى أن التفكير الناقد "تفكير تأملي استدلالي تقييمي ذاتي، يتضمن مجموعة من الإستراتيجيات والعمليات المعرفية المتداخلة كالتفسير، والتحليل، والتقييم، والاستنتاج، بهدف تفحص الآراء والمعتقدات، والأدلة والبراهين، والمفاهيم، والإدعاءات التي يتم الاستناد إليها عند إصدار حكم ما، أوحل مشكلة ما، أو صنع قرار، مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر الآخرين".

ويقصد (عيد الدسوقي، ٢٠٠٩، ٢٢٩) بالتفكير الناقد "النشاط العقلي الذي يقوم به الفرد عندما يواجه موقفاً يتطلب منه حكماً أو إبداء رأي، ويتم ذلك بفحص المعتقدات والمقترحات، وإخضاع المعلومات والبيانات لاختبارات عقلية ومنطقية في ضوء الشواهد التي تؤيدها، والحقائق المتصلة بها، واستخدام قواعد الاستدلال المنطقي، وتجنب الأخطاء الشائعة في الحكم".

وفي ضوء التعريفات السابقة للتفكير الناقد يمكن أن يلاحظ ويستنتج أن التفكير الناقد هو:

- نشاط عقلي، أو مجموعة من العمليات العقلية، أو نوع من السلوك العقلي.
- تفكير منطقي وتأملي واستدلالي وتقييمى.
- يتضمن مجموعة من المهارات منها: الاستنتاج، والتمييز، والتفسير، والاستنباط، والاستقراء، وتقييم الحجج، وغيرها....

- **مهارات التفكير الناقد :**

هناك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد تبعاً لتعدد تعريفاته والأطر النظرية المفسرة له، ويؤكد الكثير من التربويين أن المهارات الرئيسة للتفكير الناقد هي(ناديا سرور،٢٠٠٢ ، ٣٠٩-٣١٠)،(فتحي جروان ، ٢٠٠٧، ٦٥):

- التمييز بين المعلومات والإدعاءات والأسباب المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة به.
- تحديد مستوى دقة الرواية أو العبارة.
- التعرف على الإدعاءات والحجج أو المعطيات الغامضة.
- التعرف على الافتراضات غير المصرح بها.
- التعرف على المغالطات المنطقية.
- التعرف على عدم الاتساق في مسار التفكير أو الاستنتاج.
- تحديد قوة البرهان أو الادعاء.
- اتخاذ قرار بشأن الموضوع.
- القدرة علي التنبؤ.

ويشير (جودت سعادة، ٢٠٠٣، ٨٢) إلى أن مهارات التفكير الناقد تشمل ما يلي:

١- مهارة الاستنتاج. **٢**- مهارة الاستقراء.

٣- مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة. **٤**- مهارة المقارنة والتباين أو التناقض.

٥- مهارة تحديد الأولويات. **٦**- مهارة التتابع.

٧- مهارة التمييز **٨**- مهارات أخرى للتفكير الناقد

ومن أهم تصنيفات التفكير الناقد تصنيف واطسون وجليسر Watson&Glaer الذي قسمها إلى المهارات التالية (عدنان المعتوم وآخرون، ٢٠٠٧، ٧٧-٧٨): التعرف على الافتراضات، والتفسير، والاستنباط، والاستنتاج، وتقويم الحجج

ويشير(Fisher, 2001, 8) إلى أن مهارات التفكير الناقد هي:

- تحديد العناصر في قضية ما، وخاصة الأسباب والنتائج.
- تحديد وتقييم الافتراضات.
- توضيح وتفسير العبارات.
- الحكم علي مدى مصداقية الإدعاءات.
- تقييم الحجج.
- تحليل وتقييم وإنتاج التفسيرات.
- تحليل وتقييم واتخاذ قرارات.

ويستخلص مما سبق اختلاف التربويين في تحديد مهارات التفكير الناقد وعلي الرغم من هذا الاختلاف إلا أن من أكثر مهارات التفكير الناقد تكرارً في التصنيفات السابقة لمهارات التفكير الناقد هي: الاستنباط، والاستقراء، والتفسير، والتقويم ، والتمييز ، والتعرف على الفرضيات.

- **أهمية تنمية التفكير الناقد:**

يشير (عبد المعطي سويد، ٢٠٠٧، ٢٤٩) إلى أن القدرة على التفكير الناقد تعد هدفاً من الأهداف الرئيسة للتربية والتعليم والدراسة، إذ أنها تعني القدرة على الاختيار الواعي بإصدار الأحكام الصحيحة والسليمة، وتعني جودة التعامل بموضوعية، وذكاء وحسن تقويم للظواهر الحياتية في عصرنا الراهن عصر المعلومات، والمعارف المتفجرة في كل لحظة، تشتد الحاجة إلى اكتساب مهارة التفكير الناقد لتمييز وتقويم المعلومات، كما يؤكد (Huitt,1998) على أن القدرة على التفكير الناقد تعد سمة مهمة لتحقيق النجاح في القرن الحادي والعشرين.

وقد أشارت عدد من الأدبيات التربوية إلى الكثير من الفوائد التى تحققها تنمية التفكير لدى المتعلمين،ومن هذه الفوائد ما يلي:(صالح أبو جادو ومحمد نوفل، ٢٠٠٧، ٢٣٩ – ٢٤٠)، و(عدنان المعتوم وآخرون، ٢٠٠٧، ٩١ – ٩٢):

١. يُحسن من تحصيل الطلبة في المواد الدراسية المختلفة.
٢. يشجع على خلق بيئة صفية مريحة تتسم بحرية الحوار والمناقشة الهادفة.
٣. ينمي قدرة الفرد على التعلم الذاتي بالبحث والتقصي عن المعرفة.
٤. يكسب الطلبة القدرة على تقديم تعليلات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تقليل الإدعاءات الخاطئة.
٥. يساعد في صنع القرار الحكيم في الحياة اليومية، والبعد عن الانقياد العاطفي، والبعد عن التطرف.
٦. يساعد على أن نتخيل أنفسنا مكان الآخرين، ومن ثم إمكانية أن نفهم وجهات نظرهم، وأن نطور قدراتنا على الاستماع بعقلية منفتحة، حتى وإن كان وجهات نظرهم مخالفة لنا.
٧. يسهل الاستفادة القصوى من التكنولوجيا الحديثة، والأدوات، ووسائل الاتصال.

- **مناهج العلوم البيولوجية ودورها في تنمية التفكير الناقد:**

إذا كان التفكير الناقد هدفاً تربوياً تشترك في تحقيقه جميع المناهج الدراسية داخل المؤسسات التعليمية فإن مناهج العلوم البيولوجية لها نصيب كبير في هذا الشأن، وقد أدرك المتخصصون في التربية العلمية أهمية التفكير الناقد فجعلوا منه هدفاً رئيسياً من أهداف تدريس البيولوجي (عماد الوسيمي،

٢٠٠٣، ٢٢٤).لتكوين العقلية العلمية التي تواجه المشكلات بطريقة إيجابية في عصر يتسم بتطور المعلومات والتغيرات المتلاحقة في مجال العلوم (أحمد النجدى وآخرون، ٢٠٠٥، ٢٩٦).

وتعد مناهج العلوم البيولوجية مجالاً خصباً لتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال تدريس موضوعاتها المتعددة، فمن خلال هذه الموضوعات يمكن تدريب الطلاب على عمليات المقارنة، والاستنتاج، والاستنباط، والاستقراء، والتفسير وغيرها من مهارات التفكير الناقد.

ويشير (Chiras, 1992, 464) إلى أن تدريس مهارات التفكير الناقد في مناهج العلوم البيولوجية لهدف ضروري لتحسين المعرفة العلمية، كما يقدم لمعلمي العلوم فرصة ذهبية لإمداد الطلاب بمهارات ذات قيمة فريدة وهذه المهارات ليست مهمة فقط في حصص العلوم ولكنها ذات أهمية كبيرة في حصص المواد الأخرى، وفي المجالات المتنوعة مثل الحكومة والاقتصاد وعلم الاجتماع والأدب والقانون، كما أن مهارات التفكير الناقد التي يتم تعلمها من خلال دراسة العلوم ذات فائدة على المدى الطويل حتى بعد انتهائهم من التعليم الرسمي بإعطائهم الوسيلة التي من خلالها يمكنهم تحليل مجموعة متنوعة من الموضوعات والمشاكل التي تواجههم في حياتهم اليومية.

إجراءات الدراسة

وفيما يلي عرض للإجراءات التي تم إتباعها في إعداد وتطبيق مواد الدراسة وأدواتها:

أولا: تحديد المهارات الحياتية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي والتي يمكن تنميتها من خلال دراسة مادة العلوم البيولوجية. وذلك بإعداد قائمة مبدئية بهذه المهارات من خلال الاطلاع على المراجع والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بمجال المهارات الحياتية، وفحص كتب العلوم البيولوجية المقررة على المرحلة الثانوية، وآراء الخبراء في المناهج وطرق تدريس العلوم ومعلمي وموجهي العلوم البيولوجية. ثم عرض هذه القائمة علي المحكمين، وبعد تفريغ نتائج استطلاع الرأي، تم اختيار المهارات التي حصلت على نسبة موافقة أكثر من ٨٠%، وهي:

١- مهارات حل المشكلات البيئة التالية:

- مهارة تحديد المشكلة البيئية.
- مهارة جمع المعلومات عن المشكلة البيئية.

- مهارة تنظيم المعلومات التي تتعلق بالمشكلة البيئية.
- مهارة تمثيل المعلومات التي تتعلق بالمشكلة البيئية.
- مهارة اقتراح الحلول للمشكلة البيئية.

٢- مهارات التعلم الذاتي التالية:

- مهارة استخدام المراجع المتخصصة المناسبة.
- مهارة انتقاء مواقع الانترنت المناسبة.
- مهارة تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين المعلومات.
- مهارة استنتاج العلاقات بين المعلومات.
- مهارة تحديد التناقض في المعلومات.
- مهارة التمييز بين الحقيقة العلمية والرأي الشخصي.

٣-مهارات إجراء الإسعافات الأولية التالية:

- مهارة إجراء الإسعافات الأولية للاختناق.
- مهارة إجراء الإسعافات الأولية للجروح.
- مهارة إجراء الإسعافات الأولية لنزيف الأنف.
- مهارة إجراء الإسعافات الأولية للحروق
- مهارة إجراء الإسعافات الأولية للكسور.

ثانياً: إعداد برنامج في العلوم البيولوجية قائم على التعلم المدمج:

تم تحليل عدة من نماذج لتصميم برامج التعلم المدمج منها نموذج (Valiathan, 2002) ونموذج (Huang, et al, 2008, 70 – 74)، ونموذج (حسن غانم، ٢٠٠٩، ١٣٤– ١٣٥)، ونموذج (عبد اللاه الفقي، ٢٠١٠، ٧٩ – ٨٠)، وفي ضوء ما أسفر عنه تحليل النماذج سالفة الذكر؛ تم

التوصل إلي نموذج مقترح لتصميم برنامج في العلوم البيولوجية قائم علي التعلم المدمج، وقد مر إعداد برنامج التعلم المدمج المستخدم في الدراسة الحالية بالمراحل والخطوات التالية:

١- مرحلة التحليل:

تم في هذه المرحلة تحديد الأهداف العامة للبرنامج يسعي هذا البرنامج إلي تنمية التحصيل وبعض المهارات الحياتية والتفكير الناقد لدي طلاب المرحلة الثانوية ، وكما تم في هذه المرحلة تحليل خصائص المتعلمين، وكذلك تحليل بيئة التعلم المدمج.

٢- مرحلة التصميم:

تم في هذه المرحلة تحديد وتنظيم محتوى البرنامج، و تم تحديد المحتوي في ضوء الأهداف العامة البرنامج والمهارات الحياتية السابق تحديدها، ويتكون محتوى البرنامج من وحدتين:

الوحدة الأولي: الإنسان والبيئة

الوحدة الثانية: الإسعافات الأولية لجسم الإنسان

بعد تحديد المحتوى، روعي في تنظيم هذا المحتوى الأتي:

- تضمين المحتوى بأهداف إجرائية لكل موضوع.
- إعادة تنظيم المحتوى بما يتناسب مع الأهداف المقترحة.
- إضافة بعض المعلومات إلي المحتوى بما يتناسب مع الأهداف المقترحة، مع شرح لكل المصطلحات الجديدة أو التي يشك في فهم الطلاب لها.
- إضافة بعض الصور والرسوم التوضيحية.
- تضمين المحتوى ببعض الأفلام التعليمية.
- إضافة أنشطة وتدريبات طلابية.
- إضافة أسئلة عقب كل موضوع.
- اقتراح عدد من المراجع والمصادر الإلكترونية لكل موضوع.

وتم الرجوع إلي المراجع العلمية المتخصصة في تحديد محتوى البرنامج، وتم وضع المراجع عقب كل موضوع. كما تم في هذه المرحلة تصميم إستراتيجية تقديم التعلم المدمج، وكذلك تصميم الأنشطة والمهام التعليمية، وتصميم أدوات التقويم، وتصميم صفحات الموقع التعليمي، وكذلك تصميم إستراتيجيات التغذية الراجعة والتعزيز، وتصميم التفاعل في بيئة التعلم المدمج.

٣- مرحلة الإنتاج:

تم في هذه المرحلة إنتاج صفحات الموقع التعليمي، ورفع الموقع عبر الإنترنت، وكذلك التأكد من صلاحية الموقع التعليمي، وإعداد كتيب إرشادي للطلاب، وكذلك إعداد دليل للمعلم.

٤- مرحلة التجريب:

تم إجراء التجربة الاستطلاعية للبرنامج من خلال تطبيقه علي مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة المشير أحمد إسماعيل، وكان عددهم ١٥ طالباً غير طلاب المجموعة الأساسية، وذلك بهدف التعرف على: قدرة الطلاب على تصفح الموقع والتفاعل معه، والتأكد من وضوح إرشادات السير في الموقع، والمعيقات التي تواجه الطلاب أثناء دراستهم للبرنامج، ووضوح المادة العلمية المتضمنة بالبرنامج.

٥- مرحلة التطبيق: تم في هذه المرحلة التطبيق القبلي لأدوات القياس، ثم تطبيق نموذج التعلم المدمج علي المجموعة التجريبية، ثم التطبيق البعدي لأدوات القياس.

٥- مرحلة التقويم: تم هذه المرحلة التعرف علي فاعلية البرنامج المقترح في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، وذلك من خلال المعالجة الإحصائية للنتائج.

ثالثاً: إعداد أدوات القياس:

١- الاختبار التحصيلي:

هدف الاختبار إلى قياس تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي للمعلومات المتضمنة في وحدتي الإنسان والبيئة والإسعافات الأولية لجسم الإنسان في مستويات التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

والاختبار من حيث نوعه موضوعي، وصيغت مفردات أسئلة الاختبار علي نمط الاختيار من متعدد، وتكون الاختبار من ٤٦ مفردة.

بعد إعداد الصورة الأولية للاختبار تم عرضها في استطلاع رأى على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، وكذلك مجموعة من مدرسي وموجهي البيولوجي بالمرحلة الثانوية، وتم الاستعانة بتوجيهات السادة المحكمين في تعديل صياغة بعض أسئلة الاختبار، والجدول التالي يوضح التعديلات في اختبار التحصيل وفقاً لآراء السادة المحكمين.

تم التأكد من الصدق الظاهري وصدق محتوى الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين. وفى ضوء آرائهم تم تعديله وأصبح صالحاً لقياس ما وضع من أجله.

وتم تطبيق الاختبار على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة المشير أحمد إسماعيل بأسيوط بلغ عددهم (٣٧) طالباً غير طلاب المجموعة الأساسية، بهدف:

– **حساب معاملات السهولة والصعوبة:** بحساب معامل السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وجد أن معاملات السهولة لمفردات الاختبار تتراوح بين (٠.٢٤ ، ٠.٧٨)، أمّا معاملات الصعوبة فقد تراوحت بين (٠.٧٦ ، ٠.٢٢) مما يشير إلى مناسبة قيم معاملات سهولة وصعوبة مفردات الاختبار لمستويات الطلاب

– **حساب معامل تمييز مفردات الاختبار:** وبحساب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار وجد أن معاملات التمييز لمفردات الاختبار تتراوح ما بين (٠.٣٠ ، ٠.٧٠) مما يدل على أن مفردات الاختبار مميزة.

– **ثبات الاختبار:** ولتقدير ثبات الاختبار استخدمت طريقة إعادة الاختبار واتضح من حساب معامل الثبات أن الاختبار على درجة مناسبة من الثبات حيث كانت قيمة (٠.٨١).

– **تحديد الزمن اللازم لإجراء الاختبار:** تم تحديد الزمن اللازم لإجراء الاختبار عن طريق حساب متوسط الأزمنة التي استغراقها الطلاب في الإجابة عن مفردات الاختبار وبلغ زمن إجراء الاختبار (٤٠) دقيقة بالإضافة إلى (٥) دقائق للتعليمات ليصبح الزمن الكلي للاختبار (٤٥) دقيقة.

بعد إجراء التعديلات على مفردات الاختبار في ضوء آراء السادة المحكمين ونتائج التجربة الاستطلاعية أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من ٤٦ مفردة ، والجدول التالي يوضح مواصفات الاختبار التحصيلي:

جدول (١):مواصفات الاختبار التحصيلي

مستويات الأهداف / الموضوع	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع
مشكلة التلوث البيئي	١، ٥	٢، ٦	٨، ١٠		٣، ٤	٧، ٩	١٠
مشكلة الانفجار السكاني	١١	١٢			١٣		٣
مشكلة الغذاء	١٤			١٥	١٦	١٧	٤
مشكلة الطاقة		١٨	١٩			٢٠	٣
مشكلة الجفاف والتصحر	٢١	٢٢				٢٣	٣
مشكلة تآكل الشواطئ	٢٤	٢٥			٢٦		٣
التنفس وإسعاف الاختناق	٢٧، ٢٨		٢٩، ٣٠	٣١			٥
الجهاز الدوري وإسعاف النزيف والجروح	٣٦	٣٢، ٣٧	٣٣، ٣٤	٣٥			٦
الجلد وإسعاف الحروق	٣٨، ٣٩ ، ٤٢		٤٠	٤١			٥
الهيكل العظمي وإسعاف الكسور	٤٣، ٤٦	٤٤		٤٥			٤
المجموع	١٤ ٣٠%	٩ ٢٠%	٨ ١٧%	٥ ١١%	٥ ١١%	٥ ١١%	٤٦

٢- أداتا قياس المهارات الحياتية:

لقياس المهارات الحياتية السابق تحديدها أعد اختبار المهارات الحياتية لقياس مهارات حل المشكلات البيئية ومهارات التعلم الذاتي، كما أعدت بطاقة ملاحظة أداء مهارات الإسعافات الأولية.

أ- اختبار المهارات الحياتية:

هدف الاختبار إلى قياس مهارتي: حل المشكلات البيئية والتعلم الذاتي لدي طلاب الصف الأول الثانوي.

ويتكون الاختبار من٢٢ سؤال وزعت على بعدين:

- **البعد الأول**: مهارات حل المشكلات البيئية واشتمل هذا البعد علي عشرة أسئلة، وزعت علي المهارات الفرعية الخمسة؛ سؤالين لكل مهارة.

- **البعد الثاني**: مهارات التعلم الذاتي واشتمل هذا البعد علي أثني عشر سؤال، وزعت علي المهارات الفرعية الستة؛ سؤالين لكل مهارة.

بعد إعداد الصورة الأولية للاختبار تم عرضها في استطلاع رأى على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، وكذلك مجموعة من موجهي ومعلمي البيولوجي بالمرحلة الثانوية، وتم الاستعانة بتوجيهات السادة المحكمين في إعادة صياغة بعض العبارات.

تم التأكد من الصدق الظاهري وصدق محتوى الاختبار من خلال عرضه على السادة المحكمين. وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون. أصبح الاختبار يتمتع بدرجة معقولة من الصدق.

وتم تطبيق الاختبار على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي ، بهدف:

– ثبات الاختبار: استخدمت طريقة إعادة الاختبار لتقدير ثبات الاختبار، واتضح أن الاختبار على درجة مناسبة من الثبات حيث كانت قيمته (٠.٨٣).

– تحديد زمن الاختبار: وبلغ زمن اختبار المهارات الحياتية (٣٥) دقيقة بالإضافة إلى (٥) دقائق للتعليمات ليصبح الزمن الكلي للاختبار (٤٠) دقيقة .

وبعد إجراء التعديلات على الاختبار،أصبح الاختبار في صورته النهائية مكون من٢٢ سؤال، والجدول التالي يوضح توزيع الأسئلة على مهارات حل المشكلات البيئية ومهارات التعلم الذاتي.

جدول(٢): مواصفات اختبار المهارات الحياتية

المهارات		أرقام الأسئلة	المجموع
الرئيسية	الفرعية		
حل المشكلات البيئية	مهارة تحديد المشكلة البيئية.	١-٢	٢
	مهارة جمع المعلومات عن المشكلة البيئية.	٣-٤	٢
	مهارة تنظيم المعلومات التي تتعلق بالمشكلة البيئية.	٥-٦	٢
	مهارة تمثيل المعلومات التي تتعلق بالمشكلة البيئية.	٧-٨	٢
	مهارة اقتراح الحلول للمشكلة البيئية.	٩-١٠	٢
التعلم الذاتي	مهارة استخدام المراجع المتخصصة المناسبة.	١١-١٢	٢
	مهارة انتقاء مواقع الإنترنت المناسبة.	١٣-١٤	٢
	مهارة تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين المعلومات.	١٥-١٦	٢
	مهارة استنتاج العلاقات بين المعلومات	١٧-١٨	٢
	مهارة تحديد التناقض في المعلومات.	١٩-٢٠	٢
	مهارة التمييز بين الحقيقة العلمية والرأي الشخصي	٢١-٢٢	٢
	المجموع		٢٢

ب- بطاقة الملاحظة:

تهدف البطاقة إلى قياس أداء طلاب الصف الأول الثانوي لمهارات الإسعافات الأولية المتضمنة في وحدة الإسعافات الأولية لجسم الإنسان.

بعد تحديد مهارات الإسعافات الأولية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي، تم تحليل كل منها إلي خطوات سلوكية يمكن ملاحظتها، وبناء على عملية التحليل السابقة أعدت الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة، وتضمنت علي ٥ مهارات أساسية يتبع كل مهارة الخطوات السلوكية للمهارة وصِيغَتْ في صورة إجرائية، مع وضع استجبتن أمام كل أداء؛ هما: يؤدي، لا يؤدي.

بعد إعداد الصورة الأولية للبطاقة تم عرضها في استطلاع رأي على مجموعة من المحكمي نمن أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والطب والتمريض، وكذلك مجموعة من موجهي ومعلمي وتم الاستعانة بتوجيهات السادة المحكمين في تعديل البطاقة.

تم التأكد من صدق البطاقة من خلال عرضها على السادة المحكمين، وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون. أصبحت البطاقة تتمتع بدرجة معقولة من الصدق.

وتم تطبيق البطاقة على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي غير طلاب المجموعة الأساسية بعد تدريبهم على مهارات الإسعافات الأولية، بهدف حساب ثبات البطاقة. وبحساب نسبة الاتفاق تبين أن جميع المهارات حصلت على نسب اتفاق أكثر من ٨٦.١% مما يدل على ثبات بطاقة الملاحظة.

وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون ونتائج الدراسة الاستطلاعية، أصبحت البطاقة في صورتها النهائية

٣- اختبار التفكير الناقد:

يهدف الاختبار إلى قياس بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتم تحديد خمسة مهارات للتفكير الناقد، وهي: معرفة الافتراضات، والاستقراء، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج

تكون الاختبار من عشرين سؤال، ووزعت الأسئلة على المهارات الخمسة للتفكير الناقد؛ أربع أسئلة لكل مهارة؛ اشتمل كل سؤال على ثلاثة مفردات، وبذلك تكون الاختبار من ٦٠مفردة.

بعد إعداد الصورة الأولية للاختبار تم عرضها في استطلاع رأى على مجموعة من المحكمين) المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم وعلم النفس بكليات التربية، وكذلك مجموعة من موجهي ومعلمي البيولوجي بالمرحلة الثانوية، وتم الاستعانة بتوجيهات السادة المحكمين في تعديل صياغة بعض مفردات الاختبار.

تم التأكد من الصدق الظاهري وصدق محتوى الاختبار من خلال عرضه على السادة المحكمين، وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون. أصبح الاختبار يتمتع بدرجة معقولة من الصدق .

وتم تطبيق الاختبار على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي غير طلاب المجموعة الأساسية، بهدف:

– **حساب ثبات الاختبار** :استخدمت طريقة إعادة تطبيق الاختبار لتقدير ثبات الاختبار، واتضح أن الاختبار على درجة مناسبة من الثبات حيث كانت قيمته (٠.٧٩).

– **تحديد زمن الاختبار**: تم تحديد زمن الاختبار عن طريق حساب متوسط الأزمنة التي استغرقها الطلاب في الإجابة عن مفردات الاختبار، وبلغ الزمن الكلي للاختبار (٥٥) دقيقة.

وبعد إجراء التعديلات، أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٦٠) مفردة، والجدول التالي يوضح توزيع هذه المفردات على مهارات التفكير الناقد.

جدول(٣): مواصفات اختبار التفكير الناقد

المهارات	أرقام المفردات	المجموع
معرفة الافتراضات	١-١٢	١٢
الاستقراء.	١٣-٢٤	١٢
الاستنباط.	٢٥-٣٦	١٢
التفسير.	٣٧-٤٨	١٢
تقويم الحجج	٤٩-٦٠	١٢
المجموع	٦٠	٦٠

رابعاً: تجربة الدراسة :

تم تنفيذ تجربة الدراسة كالتالي:

- أخذ الموافقة الإدارية اللازمة لتطبيق البرنامج، وتم اختيار مدرسة المشير أحمد إسماعيل الثانوية بنين بأسيوط، لأن المدرسة تحتوي علي أربع معامل كمبيوتر وتتصل أجهزة الكمبيوتر في معملين منهم بالإنترنت.كما يوجد بالمدرسة معمل للأحياء مزود بكمبيوتر وجهاز عرض البيانات.
- تطبيق الاختبار التحصيلى واختبار المهارات الحياتية وبطاقة الملاحظة واختبار التفكير الناقد قبلياً على طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة ضابطة.
- تجهيز معامل الكمبيوتر الموجود بالمدرسة وتنزيل موقع الإيمان لتدريس البيولوجي على جميع أجهزة المعامل، بهدف العمل عليه في حالة وجود أعطال في شبكة الإنترنت.
- عقد لقاء مع طلاب المجموعة التجريبية بهدف:

- تعريف الطلاب بموقع الإيمان لتدريس البيولوجي وتزويدهم بعنوان الموقع على الإنترنت، واسم المستخدم ، وكلمة السر.
- توجيه الطلاب للدخول إلى الموقع سواء كان ذلك من خلال منازلهم أو معمل الكمبيوتر الموجود بالمدرسة.
- تزويد كل طالب بكتيب إرشادي لمساعدته في تصفح الموقع والاستفادة منه.
- تزويد كل طالب باسطوانة CD عليها الموقع التعليمي للعمل عليه في حالة وجود أعطال في شبكة الإنترنت.

- تدريس المجموعة التجريبية موضوعات برنامج العلوم البيولوجية القائم على التعلم المدمج، وتم التدريس في الفترة ٢٠ / ٢٠١٢/١٠ إلي ١٢/٧ / ٢٠١٢،بمعدل أربع حصص أسبوعياً، وذلك وفقاً للخطة الزمنية لتدريس موضوعات البرنامج التي وضعت بدليل المعلم.
- تدريس المجموعة التجريبية محتوى البرنامج بالطريقة المعتادة في الفترة نفسها.
- بعد التدريس تم تطبيق الاختبار التحصيلى واختبار المهارات الحياتية وبطاقة الملاحظة واختبار التفكير الناقد على طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة ضابطة.

نتائج البحث وتفسيرها:

- **اختبار صحة الفرض الأول:**

للتحقق من صحة الفرض الأول من عدمه والذي ينص على أنه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدى"، تم حساب قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، والجدول التالي يوضح هذه النتائج :

جدول (٤):قيمة ت ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

التطبيق القبلي والبعدي	م ف	جم ح٢ ف	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الاختبار التحصيلي	٢١.٤	٥٨٦.٤	٣٠.٤٩	دالة

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة ٣٠.٤٩ وهي قيمه أكبر من قيمة ت الجدولية لدلالة الطرفين لدرجة حرية ٣٤ والتي تساوي٣.٧٣ عند مستوى ٠.٠١، ونستنتج من ذلك صحة الفرض الأول.

وتتفق هذة النتيجة مع نتيجة دراسة (Carbonaro,et al ,2008)، و(طه أحمد، ٢٠١١).

- **اختبار صحة الفرض الثاني:**

للتحقق من صحة الفرض الثاني من عدمه والذي ينص على أنه : "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية". تم حساب قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، والجدول التالي يوضح هذه النتائج :

جدول (٥): قيمة ت ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

التطبيق البعدي	المجموعة الضابطة ن=٣٥		المجموعة التجريبية ن=٣٥		قيمة ت المحسوبة	دلالتها الإحصائية
	ع	م	ع	م		
الاختبار التحصيلي	٥.٤٢	٣١.٠٥	٥.٠١	٣٩.٦	٦.٧	دالة

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوي ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة

التجريبية، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة ٦.٧علي الترتيب وهي قيم أكبر من قيمة ت الجدولية لدلالة الطرفين لدرجة حرية ٦٨ والتي تساوي٢.٦٦ عند مستوى٠.٠١.ونستنتج من ذلك صحة الفرض الثاني.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (Pereira, et al., 2007)، و(كرامي عزب، ٢٠٠٩)، والتي أشارت نتائج دراساتهم إلى تفوق المجموعة التجريبية في التحصيل عن المجموعة الضابطة.

- **اختبار صحة الفرض الثالث:**

للتحقق من صحة الفرض الثالث من عدمه والذي ينص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في المهارات الحياتية لصالح التطبيق البعدى"، تم حساب قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في المهارات الحياتية، والجدول التالي يوضح هذه النتائج :

جدول (٦):قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في المهارات الحياتية.

التطبيق القبلي والبعدي	م ف	جمح٢ ف	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المهارات الحياتية	٧٢.٩٧	٥٤٠٤.٩	٣٤.٢٤	دالة

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في المهارات الحياتية لصالح التطبيق البعدي،ونستنتج من ذلك صحة الفرض الثالث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أسامه أحمد ،٢٠١٠) التي توصلت إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في المهارات الحياتية لصالح التطبيق البعدي.

- **اختبار صحة الفرض الرابع:**

للتحقق من صحة الفرض الرابع من عدمه والذي ينص على أنه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية"، تم حساب قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة(التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي للمهارات الحياتية ، والجدول التالي يوضح هذه النتائج :

جدول (٧): قيمة ت ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي للمهارات الحياتية.

التطبيق البعدي	المجموعة الضابطة ن=٣٥		المجموعة التجريبية ن=٣٥		قيمة ت المحسوبة	دلالتها الإحصائية
	ع	م	ع	م		
المهارات الحياتية	٨.٥٥	٧٤.٤٩	١٠.٦٧	١٠٥.٧	١٣	دالة

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية، ونستنتج من ذلك صحة الفرض الرابع

- **اختبار صحة الفرض الخامس:**

للتحقق من صحة الفرض الخامس من عدمه والذي ينص على أنه" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدى"، تم حساب قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد ، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٨): قيمة ت ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد

التطبيق القبلي والبعدي	م ف	جم ح٢ ف	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الاختبار	٣٠.٩	١٥٢٥.٤٦	٢٦.٥٧	دالة

ويتبين من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والقبلي لاختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيم(ت) المحسوبة ٢٦.٥٧وهي قيمه دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ونستنتج من ذلك صحة الفرض الخامس.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة(Akyüza & Samsa,2009) التي توصلت إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والقبلي لاختبار التفكير الناقد

- **اختبار صحة الفرض السادس:**

للتحقق من صحة الفرض السادس من عدمه والذي ينص على أنه: "يوجد فرق ذو دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية"، تم حساب قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد ، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٩): قيمة ت ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد

التطبيق البعدي	المجموعة الضابطة ن=٣٥		المجموعة التجريبية ن=٣٥		قيمة ت المحسوبة	دلالتها الإحصائية
	ع	م	ع	م		
الاختبار	٣.٠٣	٢٤٠٢٢	٥.٩٥	٤٦.٨٦	١٩.٥	دالة

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية ونستنتج من ذلك صحة الفرض السادس .

وتتفق هذة النتيجة مع نتجة دراسة (Korkmaz & Karakus, 2009) التى توصلت إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

ملخص النتائج

١- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدى.

٢- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

٣- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في المهارات الحياتية لصالح التطبيق البعدى.

٤- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية.

٥- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدى.

٦- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

٧- فاعلية البرنامج في تنمية التحصيل وبعض المهارات الحياتية وبعض مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ثانياً: توصيات البحث :

في ضوء ما أسفرت عنه البحث من نتائج يُوصي بما يلي:

١ – الاستفادة من البرنامج الذي أعدته الباحثة في الدراسة الحالية في تدريس طلاب الصف الأول الثانوي.

٢ – الاهتمام بإعداد المعلمين وتدريبهم على استخدام التعلم المدمج في التدريس.

٣- تصميم برامج في العلوم لتنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين في ضوء احتياجات المجتمع، وتحديات العصر.

٤- الاهتمام بتنمية التفكير الناقد، باعتباره أحد الأهداف الأساسية لتدريس العلوم.

٥- الاهتمام بتزويد المدارس بالبنية التحتية والكوادر الفنية المعينة على استخدام التعلم المدمج.

٦- الاهتمام بإعداد المعلمين وتدريبهم على كيفية تنمية التفكير الناقد والمهارات الحياتية لدى المتعلمين من خلال تدريس البيولوجي.

٧- الاهتمام بإعداد برامج في العلوم قائمة على التعلم المدمج في المراحل الدراسية المختلفة.

٨- تضمين مناهج العلوم بالمراحل الدراسية المختلفة مهارات الإسعافات الأولية عند تناول أجهزة جسم الإنسان.

٩- إعداد اختبارات إلكترونية لقياس تحصيل الطلاب.

ثالثاً :بحوث مقترحة :

يُوصي بإجراء البحوث التالية:

١- إجراء دراسة للتعرف على فاعلية برنامج في التربية البيئية قائم على التعلم المدمج في تنمية الوعي البيئي والتفكير العلمي.

٢- إجراء دراسة للتعرف على أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس العلوم على تنمية مهارات حياتية أخرى غير الواردة في الدراسة الحالية.

٣- إجراء دراسة للتعرف على أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس العلوم على تنمية مهارات التعلم الذاتي وبقاء أثر التعلم.

٤- إجراء دراسة لإعداد برنامج لتنمية المهارات الصحية لدى طلاب كلية التربية.

٥- إجراء دراسة للتعرف على فاعلية برنامج في العلوم قائم على التعلم المدمج في تنمية بعض عمليات العلم وخفض العبء المعرفي.

مراجع

- أحمد النجدى، منى عبد الهادى، على راشد(٢٠٠٥). تدريس العلوم فى العالم المعاصر اتجاهات حديثة لتعليم العلوم فى ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، القاهرة: دار الفكر العربى.
- أحمد حسين اللقانى ، فارعه حسن محمد،(٢٠٠١). مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، القاهرة: عالم الكتب.
- أحمد حسين عبد المعطى، دعاء محمد مصطفى(٢٠٠٨). المهارات الحياتية،القاهرة: دار السحاب.
- أحمد عودة قشطة(٢٠٠٨). " أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدي طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة"،رسالة ماجستير،كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة.
- أسامة عبد الرحمن أحمد (٢٠١٠). فاعلية برنامج قائم علي البنائية الاجتماعية باستخدام التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم الجغرافية و التفكير البصري والمهارات الحياتية لدى التلاميذ الصم بالحلقة الإعدادية، رسالة دكتوراه،كلية التربية، جامعة سوهاج.
- أسامه محمد سيد، عباس حلمي الجمل (٢٠١٢). أساليب التعليم والتعلم النشط، دسوق: دار الإيمان للنشر والتوزيع.
- تفيده سيد أحمد غانم(٢٠٠٧). "فعالية منهج في العلوم الحياتية قائم علي الاستقصاء في تنمية بعض مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدي طلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوها"، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
- جودت أحمد سعادة (٢٠٠٣). تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)، عمان: دار الشروق.
- حسن حسين زيتون(٢٠٠٥)، التعليم الإلكترونى المفهوم- القضايا – التطبيق- التقييم رؤية جديدة فى التعلم، الرياض: الدار الصوالتيه للنشر والتوزيع.
- حسن دياب علي غانم(٢٠٠٩). "فاعلية التعلم الإلكتروني المختلط في إكساب مهارات تطوير برامج الوسائط المتعددة لطلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية"، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة
- حسين محمد أحمد عبد الباسط(٢٠٠٧). "التعلم متعدد المداخل: إستراتيجية جديدة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم ما قبل الجامعي"، متاح علي:

www.svu.edu.eg/arabic/links/project/.../husa.html

- سعاد أحمد شاهين (٢٠١٠). طرق تدريس تكنولوجيا التعليم، القاهرة: دار الكتاب.
- شيماء صبحى إبراهيم فايد(٢٠٠٦). " تنمية بعض المهارات الحياتية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام مصادر التعلم المجتمعية"، رسالة ماجستير،كلية التربية ، جامعة عين شمس.

- صالح محمد أبو جادو، محمد بكر نوفل(٢٠٠٧). تعليم التفكير النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة.
- طه علي محمد أحمد(٢٠١١). "فاعلية برنامج مقترح في هندسة الفركتال قائم علي التعلم الخليط في التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الابتكاري وتذوق جمال الرياضيات لدي طلاب كلية التربية"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة سوهاج.
- عبد اللاه إبراهيم محمد الفقي(٢٠١٠). "تصميم مقرر الوسائط المتعددة قائم علي التعلم المدمج لتنمية التفكير الابتكاري والأداء المهاري لطلاب تكنولوجيا التعليم"، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- عبد الله خميس أمبو سعيدي،سليمان بن محمد البلوشى(٢٠٠٩). طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
- عبد المعطى سويد(٢٠٠٧). مهارات التفكير ومواجهة الحياة، ط٢، العين: دار الكتاب الجامعي.
- عدنان يوسف المعتوم وآخرون(٢٠٠٧). تنمية مهارات التفكير الناقد نماذج نظرية وتطبيقات عملية ، عمان: دار المسيرة.
- عماد الدين عبد المجيد الوسيمي (٢٠٠٣) ". فاعلية برنامج مقترح في الثقافة البيولوجية علي التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاهات نحو مادة البيولوجي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي(القسم الأدبي) "، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ٩١، ديسمبر ص ص٢٠٥-١٣٤.
- عيد أبو المعاطى الدسوقى(٢٠٠٩). تطوير الأنشطة العلمية لتنمية التفكير في ضوء المشروعات العالمية، القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.
- فايز محمد فارس أبوحجر(٢٠٠٦). " برنامج مقترح في النشاط المدرسي لتنمية المهارات الحياتية في العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين" ، رسالة دكتوراه، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
- فتحى عبد الرحمن جروان (٢٠٠٧). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات،ط٣، القاهرة: دار الفكر العربي.
- قاسم صالح النعواش (٢٠٠٧). العلوم لجميع الأطفال وتطبيقاتها العملية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- كرامى محمد بدوي عزب(٢٠٠٩). " فعالية استخدام مدخل التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية علي التحصيل وتنمية مهارات البحث الجغرافي والاتجاه نحو تكنولوجيا المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة سوهاج .
- مجدى عبد الكريم حبيب(٢٠٠٣). تعليم التفكير في عصر المعلومات المداخل – المفاهيم – المفاتيح –النظريات– البرامج، القاهرة: دار الفكر العربي.

- محمد توفيق أحمد الخولى(٢٠٠٦). " أثر استخدام الأنشطة البحثية في تدريس العلوم علي التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدي تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي، رسالة ماجستير، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.
- محمد جهاد الجمل، فواز فتح الله الراميتى(٢٠٠٦). مدرسة المستقبل مجموعة رؤى وأفكار ودراسات معاصرة، غزة: دار الكتاب الجامعى.
- محمد خزيم عمير الشمرى(٢٠٠٧). "أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا علي تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة حفر الباطن واتجاهاتهم نحوه"، رسالة دكتوراه، جامعة الأردن، عمان متاح علي:

http://www.elearning.edu.sa/ferum/showthead.php?+=2314

- محمد محمود الحيلة(٢٠٠٣). طرائق التدريس واستراتيجياته، ط ٣، العين: دار الكتاب الجامعى.
- محي الدين عبده الشربينى(٢٠٠٥). " فاعلية برنامج مقترح لتنمية منظومة المهارات الحياتية المرتبطة بتدريس العلوم لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية"، المؤتمر العربى الخامس: المدخل المنظومى فى التدريس والتعلم"نحو منظومة تطوير التعليم فى الوطن العربى، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس،١٦-١٧إبريل، ص ص٥١٣- ٥٣٢.
- ناديا هايل سرور(٢٠٠٢). مدخل إلي تربية المتميزين والموهوبين، ط٣، عمان:دار الفكر.
- وليد سامي محمد الحلفاوي٢٠١١). التعليم الإلكتروني تطبيقات مستحدثة ، القاهرة: دار الفكر العربي.
- Akyüza ,H. & Samsa, S.(2009). " The effects of blended learning environment on the critical thinking skills of students", *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol.1 ,No.17, pp1744–1748.
- Ayaia,j.(2009). "Blended Learning As A new Approach Tosocial Work Education", *Journal of Social Work Education*, Vol. 45, No. 2, pp277-288
- Carbonaro, M.,et al.(2008)." Integration of e-learning technologies in an interprofessional health science course", e-learning in an interprofessional *course*, No.30, pp. 25–33.
- Chen,H.,& Huang,M.(2009)."The Effect of Blended Learning Model for Elementary School", Retrieved August, 2009 from: http://doi.ieeecomputersociety.org/10.1109/ETCS.2009.545
- Chiras,D.(1992)." Teaching Critical Thinking Skills in the Biology & Environmental Science Classrooms", *The American Biology Teacher*, Vol.54, No.8 Nov. - Dec , pp464-468
- Ellen ,M.(1999). " A Kaleidoscope of Opportunity: Teaching life skills", *Camping Magazine*, January/February , Vol.72, No.1, Retrieved February 4, 2009, from:

http://www.acacamps.org/campmag/9901/kaleidoscope-opportunity-teaching-life-skills.

- Hejmadi, M_.(2007). " Improving the Effectiveness and Efficiency of Teaching Large Classes_Development and Evaluation of a Novel e-Resource in Cancer Biology", *Bioscience Education e-Journal*, vol.9 Article 2 Jun, Retrieved April 2,2009, from: http://www.eulc.edu.eg/eulc/libraries/Index.aspx?fn=EULDBLinks&ScopeID=1
- Hijazi, S.,et al. (2006). "Maximizing learning Blended Courses", proceedings of the 2006 ASCUE conference, Myrtle Beach. South Carolina, June 11- 15, pp 67-73.
- Huang, R., et al.(2008)."Towards a Design Theory of Blended Learning Curriculum". *Springer-Verlag Berlin Heidelberg*, LNCS 5169, pp. 66–78.
- Huitt, W. (1998). " Critical Thinking :An Overview", Retrieved April 8, 2009, from: http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/critthnk.html
- Korkmaz, Ö.,& Karakus,U.(2009). "The Impact oF Blended learning Model on Student Attitudes Towads Geography Course and Their critical thinking Dispositions and Levels", *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET,* October ISSN:1303-6521 vol.8,Issue4,pp51-63.
- Kupetz, R.,& Ziegenmeyer, B.(2005). "Blended learning In a teacher training course: Integrated interactive e-learning and contact learning", *ReCALL*, Vol 17, No.2, pp179–196
- Pereira, J. (2007). " Effectiveness of using blended learning strategies for teaching and learning human anatomy",MEDICAL *EDUCATION*, No. 41, pp 189–195.
- Singh, H.,& Reed, C. (2001). "A white paper: Achieving success with blended learning", Los Angeles: Centra Software, Retrieved December 19, 2009, from:http://wwwcentrat.com/download/whitpapers/BlendedLeaming.pdf
- Valiathan, P. (2002). *Blended Learning Models*", *Learning Circuits*, Retrieved April 2, 2008, from: http://www.learningcircuits.com/2002/aug2002/valiathan.html
- World Health Organization.(2009). "preventing violence by developing Life skills in children and adolescents", Retrieved January 7, 2008, from: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/life_skills.pdf

درجة المعرفة السياسية لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية اربد الجامعية

إعداد

د. ناصر إبراهيم الشرعة
أستاذ مساعد في أصول التربية- كلية اربد الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية – الأردن- اربد

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة المعرفة السياسية لدى طالبات قسم العلوم التربوية بكلية اربد الجامعية/ جامعة البلقاء التطبيقية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠١) طالبة، طبق عليهن اختبار من نوع اختيار من متعدد بعد التأكد من صدقه وثباته، وضم (٣٠) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات بواقع عشر فقرات لكل مجال **أولا**: على المستوى الأردني، **ثانيا**: على المستوى الخارجي عربيا ودوليا، وثالثا المفاهيم السياسية.

وقد أظهرت النتائج أن درجة المعرفة السياسية ككل لدى الطالبات كانت متوسطة، وكذلك في مجالي المستوى الأردني والمفاهيم السياسية، بينما كانت متدنية في المستوى الخارجي، ولم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المرحلة الدراسية، ومكان السكن، بينما أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي للوالدين، و لصالح ذوي المؤهل العلمي الأقل.

الكلمات المفتاحية: المعرفة السياسية، طلبة الجامعة، جامعة البلقاء التطبيقية.

The Degree of Political Knowledge Among the Students of Department of Educational Sciences at Irbid University College

Abstract

This study aimed at revealing the degree of political knowledge among female students at the Department of Educational Sciences, Irbid University College/ BAU. The study sample consisted of (101) students who underwent (multiple-choice) test, combining (30) paragraphs distributed on three fields; ten paragraphs for each. The First addressed political knowledge on the Jordanian level, the second on the Arab and international level, while the third focused on political concepts.

The results showed that the degree of political knowledge in general was moderate among female students. This was the case with knowledge on the Jordanian level and political concepts, while it was low on the foreign level. The results did not show statistically significant differences attributable to the educational stage and place of residence variables, however, the results showed differences attributable to parents' scientific qualification variable, which was for scientific qualification.

Key words: political knowledge, university students, Balqa Applied University.

المقدمة:

تدخل السياسة في كل مفصل من مفاصل حياتنا اليومية، وتطل على كل أفق من آفاقها، فما دمنا لا نستطيع العيش في المجتمعات إلا بوجود جهة يفوضها الناس لإدارة شؤونهم (العقد الاجتماعي) ويصبح لهذه الجهة سلطة بموجبها تحكم وتشرع وتنفذ، وتنعكس هذه القرارات والتشريعات على جميع مناحي الحياة، فما دمنا كذلك فإن السياسة تحتل مكانة هامة جدا في حياتنا.

فعلم السياسة كما يرى سنجر (Singer,2003,414) " يهتم بصورة أساسية بمن يصنع القرارات في المجتمع، وكيف تصنع هذه القرارات؟ وبالقوانين والإجراءات التي تتشكل فيها تلك القرارات، وأثر تلك القرارات في المجتمع، بالإضافة إلى مقارنة اتخاذ القرارات والاعمال التي تقوم بها الحكومات في المجتمعات المعاصرة في حقب تاريخية مختلفة" ويرى مكسيم (Maxim,1995,538) أن اهتمام علم السياسة ينصب على المحاولات التي يقوم فيها المجتمع لتحقيق النظام والاستقرار، بواسطة مؤسسات الحكومة، والأعمال التي تقوم بها مع التأكيد على بنية الحكومة وواجبات الأفراد وكيفية قيام الأفراد بتلك الواجبات والعلاقة بين السلطة والقوة".

ولا شك أن نوع وشكل النظام السياسي هو من العلامات الدالة على رقي وتحضر هذه المجتمعات أو تخلفها، فالمجتمعات المتحضرة تتميز بعدم تمركز جميع السلطات في يد واحدة إذ أن السلطات منفصلة عن بعضها بعضا، كما أن السلطة ليست هبة آلهية لأحد خالصة له من دون الناس، بل هي في يد الأمة، تدور مع مصلحتها، والأمة هي من يملك أن يمنحها لجهة ما أو يمنعها عنها، ولذا يحظى جميع الأفراد في تلك الأمة بالكرامة والعدالة والمساواة والحرية.

ولما كان الأفراد في الأمم المتحضرة هم من يملكون منح السلطه للجهة التي يرغبون، فإن ذلك يحملهم مسؤولية أن يكون اختيارهم اختيارا واعيا، ينبع من معرفة بالجهة التي سوف يمنحونها السلطة، معرفة بتوجهاتها وبرامجها وخططها، ومعرفة بشخوصها ونزاهتهم وكفاءتهم واقتدارهم، وكذلك معرفة بواقعهم المعاش، بمشاكلهم وتحدياتهم الداخلية، وفهم عميق للمجتمع الخارجي من حولهم، فهم للتحولات والأحداث، " فالمعرفة السياسية والوعي السياسي والمشاركة السياسية تعد معيارا لمعرفة درجة التقدم الحضاري لأي مجتمع" (ناصر،٢٠٠٢،٢٧).

ولقد توصل جلاستون (Glaston,2003,32) إلى عدد من التعميمات حول أهمية المعرفة السياسية بعد إجراء دراسة للمقارنة بين التربية المدنية والمشاركة السياسية وهذه التعميمات هي:

- كلما زادت المعرفة السياسية، زاد نمو القيم الديمقراطية.
- كلما زادت المعرفة السياسية، زادت المشاركة في القضايا السياسية والمدنية.
- كلما زادت المعرفة السياسية، زاد الاهتمام بالمشاركة في العملية السياسية.
- كلما زادت المعرفة السياسية، زادت الثقة بالمشاركة في الحياة العامة.
- كلما زادت المعرفة السياسية، تقاربت وجهات النظر حول القضايا السياسية.

والمعرفة السياسية أو الوعي السياسي هو: " معرفة المواطن لحقوقه السياسية وواجباته، وما يجري حوله من أحداث ووقائع ، وكذلك قدرة المواطن على التصور الكلي للواقع المحيط به كحقيقة كلية، ومترابطة العناصر وليس كوقائع منفصلة، وأحداث متناثرة لا يجمعها رابط، بالاضافة الى قدرة المواطن على تجاوز خبرات الجماعة أو الجماعات الصغيرة التي ينتمي إليها ليعانق خبرات ومشكلات المجتمع السياسي الكلي" (معوض،٧٠،١٩٨٣). وهنا يبرز دور وأهمية التنشئة والتربية السياسية، تلك العملية التي يكتسب الفرد من خلالها معلوماته وحقائقه وقيمه ومثله السياسية والتي يُكون بواسطتها مواقفه واتجاهاته الفكرية أو الايدولوجية التي تؤثر على سلوكه وممارسته اليومية وتحدد درجة تضحيته وفاعليته السياسية في المجتمع وتساعد على بقاء وديمومة واستقرار النظام السياسي.

وتتنوع المؤسسات التي تقوم بإكساب الفرد المعارف والمفاهيم والقيم والاتجاهات السياسية، ومن المسلم به أن الأسرة تتربع على المكانة الأولى وذلك لأنها "أول بناء إجتماعي يجده الطفل عندما يولد على هذه البسيطة... ففي داخلها يبدأ الفرد باكتساب الاتجاهات والمعتقدات السائدة في المجتمع" (المنوفي،١٠،١٩٧٩).ثم أن العلاقة بين أفرادها تتميز بالمتانة والثقة، ولهذا نجد "التشابه بين قيم واتجاهات الأسر السياسية وتلك الموجودة لدى الأبناء، فالطفل يدرك العالم من خلال أسرته، ومن ثم فإن الطفل في الأسرة ذات الطابع الديمقراطي يدرك أن الصراع يحل من خلال الحوار العادل بين الأطراف، وتكون الأسرة أكثر فاعلية في غرس القيم والاتجاهات الديمقراطية (Liebes & Ribak, 1992,621).

أما المؤسسات التعليمية من مدارس وجامعات فإنه يؤمل منها أن تقوم بدور مهم وكبير وذلك باعتبارها مؤسسات منظمة وذات أهداف مقصودة، ويتولى العمل فيها أفراد متخصصون ذوي ثقافة ومعرفة ودراية، وتعتمد على مناهج أعدت من قبل أهل معرفة وخبرة وتحوي بين جنباتها الكثير الكثير من المعارف والحقائق والقيم والمفاهيم، ناهيك عن المنهاج الخفي والذي يكمن في سلوكات المعلمين واتجاهاتهم وقيمهم وهنا تكون القدوة هي الأسلوب الأكثر فاعلية في التعليم والتعلم، كما أن

النشاطات اللامنهجية ومؤسسات الجسم الطلابي من اتحادات ومجالس طلبه وغيرها لها أكبر الأثر في تشرب الطالب للقيم والثقافة السياسية.

وفي عصر القرية الصغيرة، بل الشاشة الأصغر، والفضاء المفتوح، تحتل وسائل الاعلام والتلفزة (أو الأب الثالث كما يسميها البعض) مكانة عظيمة، لما تتميز به من السرعه في نقل الخبر والحدث بل هي ترافقه وتنقله حيا مباشرا، كما أن للصورة والحركة سحرها الأخاذ لذلك تأخذ من أوقات الناس الكثير" وهي تزود الفرد بالمعارف السياسية، وتشارك في تكوين اتجاهاته السياسية وترسيخ المفاهيم الوطنية لديه من خلال نشر القيم السياسية المرغوب فيها، وتستطيع أيضا زرع قيم ومفاهيم المجتمع التي يعتز بها ويدافع عنها (الطبيب، ٢٠٠١،٤٢). ولا أدل على تأثير وسائل الاعلام من الدور الذي خبرناه ولمسناه في الربيع العربي، فلو لم تكن موجودة لبقيت الثورة في مهدها لم تنتقل الى غيرها بالسرعه والحجم الذي رأيناه، بل لربما أعدمت الثورة وأصحابها ولم يدري بها أحد.

ولا شك أن هنالك مؤسسات أخرى مثل: جماعة الرفاق والمجالس ومؤسسات المجتمع المدني من أحزاب وجمعيات ومراكز الدراسات وغيرها لها أدوار وبنسب مختلفة كما ونوعا، وبحسب الزمان والمكان في مسألة التربية والتنشئة السياسية.

ولأهمية المعرفة السياسية فقد تناولت العديد من الدراسات موضوعات مختلفة تتعلق بالمعرفة السياسية والوعي السياسي والتنشئة السياسية ودور بعض المؤسسات في ذلك، و فيما يلي عينة من تلك الدراسات المحلية والعربية والعالمية، مع التركيز على الدراسات التي تناولت موضوع المعرفة والوعي السياسي.

قام الشنيكات والعواملة (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى تقصي درجة وعي طلبة جامعة البلقاء التطبيقية بمفهوم الثقافة السياسية وأبعادها: المعرفة السياسية، والمشاركة السياسية، والقيم السياسية. ولتحقيق أهداف الدراسة اختيرت عينة مكونة من (٣٥٥) طالباً وطالبة بالطريقة العشوائية من الكليات العلمية والإنسانية من مجتمع الدراسة، وتم إعداد استبانة تكونت من (٥٥) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة وعي الطلبة بالمجالات قيد الدراسة كانت مرتفعة في مجال المشاركة السياسية، بينما جاءت بدرجة متوسطة في كل من مفهوم الثقافة السياسية، والمعرفة السياسية، والقيم السياسية، والأداة ككل.

وهدفت دراسة (Ben-Arieh & Attar-Schwartz, 2012). استكشاف المعرفة السياسية والمواقف والقيم السياسية بين المراهقين اليهود والفلسطينين من عمر (١٥) إلى (١٧) سنة، من مناطق مختلفة، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٥٣) شابا وشابة. وتظهر النتائج المزيد من الثقة في النظام السياسي لدى المراهقين الفلسطينين، وأنهم أكثر وعيا، من المراهقين اليهود. وبالإضافة إلى ذلك، وجد أن المراهقين الأكثر تدينا هم أكثر وعيا ومشاركة. وكانت الفروق بين الجنسين في المشاركة السياسية أكبر بين المراهقين الفلسطينين ولصالح الذكور.

وأجرى الزيادات وقطاوي (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تقصي مستوى المعرفة السياسية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات، وصمم الباحثان استبيان مكون من (٤٤) فقرة يغطي أربعة محاور هي: النظم السياسية، والمشاركة السياسية، والنظريات السياسية، والعلاقات الدولية. ودات النتائج على أن مستوى الوعي السياسي لدى العينة بلغ (٦٦,٣%) وهو دون المستوى المقبول الذي حددته الدراسة والبالغ (٨٠%). كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة ولصالح الذكور، وفروق ذات دلالة تعزى للتخصص ولصالح التاريخ، بينما لا توجد فروق تعزى لسنوات الخبرة.

وأجرى (Sombat,2010) دراسة بحثت في العلاقة بين مستويات معرفة وفهم الديمقراطية، والمواقف تجاه الديمقراطية والسلوكيات السياسية لدى القيادات الشبابابية التايلاندية، وهل هناك أثر لخلفياتهم الديمغرافية في مستوى وثقافتهم السياسية و مشاركته السياسية في المستقبل. تألف المشاركون في هذه الدراسة من (١٠٦٤) ضم أعضاء من المجلس الوطني للشباب، وممثلين عن جميع محافظات تايلاند ال(٧٦).والنتيجة هي (أ) أن الغالبية العظمى من المشاركين كانوا على مستوى عال من المعرفة الفهم للديمقراطية (٨٠%)، (ب) مستوى متوسط من السلوك الديمقراطي السياسي (٥٦%)، (ج) مستوى عال من الاهتمام بالمشاركة السياسية في المستقبل.كما أظهرت وجود تأثير لمكان الإقامة ومجال الدراسة و الوضع الإقتصادي والاجتماعي ومهنة الأب.

وأجرى النبهاني (٢٠٠٨) دراسة كان من بين أهدافها التعرف إلى درجة الوعي السياسي لدى طلبة الدراسات الاجتماعية في كلية العلوم التربوية بسلطنة عمان، وتكونت العينة من (١٠٠) طالب وطالبة، طبق عليهم استبانة، ودلت النتائج على تدني الوعي السياسي لدى أفراد العينة.

وأستهدفت دراسة الدويلة (٢٠٠٧) الكشف عن درجة الوعي السياسي لدى المرأة الكويتية العاملة في التعليم وأثر ذلك على الطلبة، واستخدمت الباحثة الاستبيان وطبق على عينتين (٧٣) عضو هيئة تدريس من العنصر النسائي، و(٢٧٨) طالبا وطالبة، ودلت النتائج على درجة وعي عالية لدى العينتين.

وأجرى المصري (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى الوعي السياسي لدى أعضاء حركة فتح في مدينة بيت حانون، ولتحقيق ذلك صمم الباحث استبانة مكونة من (٩٠) فقرة موزعة على ثلاثة محاور: الأول القضايا السياسية، والثاني المؤسسات السياسية، والثالث الشخصيات السياسية، وطبقت الاستبانة على (٣٥٠) عضوا، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الوعي السياسي الكلي لدى عينة الدراسة بلغ (٦٨,٩%)، و في مجال القضايا السياسية بلغ (٨٠,١%)، وبلغ (٥٤,٦) في مجال المؤسسات السياسية، و(٧٢,٢%) في مجال الشخصيات السياسية.

وقام (Doğanay & et al, 2007) بدراسة في تركيا كان الغرض من هذه الدراسة للتحقيق في آثار العوامل الشخصية والاجتماعية والاقتصادية على مستوى المشاركة السياسية للمعلمين المحتملين في سياق تعليم المواطنة الديمقراطية. تكونت عينة الدراسة من(٣٧٠) من المعلمين المحتملين الذين تم اختيارها عشوائياً من بين طلاب "كلية التربية بجامعة كوكوروفا", واستخدمت الدراسة استبيان"العوامل المؤثرة في المشاركة السياسية" واستبيان "المشاركة السياسية لطلاب الجامعة". أشارت النتائج إلى أن مستوى المشاركة السياسية للطلاب كانت منخفضة جداً، والتصويت كان النموذج الأكثر شيوعاً للمشاركة السياسية. وأظهرت النتائج أيضا أن المشاركة السياسية تختلف اختلافاً كبيرا حسب الجنس، والتصور للهوية العرقية والقومية، واللمعتقدات الدينية ومناقشة السياسة اليومية مع أقرانهم، وعضوية الهيئات السياسية ونية العضوية في اتحاد المعلمين.

وأجرى الشرعه (٢٠٠٦) دراسه هدفت إلى قياس وعي طلبة الجامعات الأردنية بمفهوم الوحدة الوطنية كما هدفت معرفة أثر كل من المتغيرات التالية: الجنس، مكان الإقامة، ونوع الجامعة، والتخصص، والمستوى الدراسي، على درجة وعي الطلبة بمفهوم الوحدة الوطنية. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم إعداد استبيان يتكون من (٤٦) فقرة، وتم اختيار عينة الدراسة والتي بلغت (١٧٦٢) طالبا وطالبة، وأظهرت الدراسة أن النسبة المئوية لوعي الطلبة بالمجالات قيد الدراسة ككل كانت (٦٧%) واعتبرت هذه القيمة دون مستوى الوعي الايجابي الذي حدد بنسبة (٧٣.٤%) فما فوق. بينما كانت درجة الوعي بمجال مفهوم الوحدة الوطنية على حده (٦٥.٨%). ومجال مقومات الوحدة الوطنية

(٦٨.٢%). ومجال معززات الوحدة الوطنية (٦٧.٤%). وبينت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=٠.٠٥) في مفهوم الوحدة الوطنية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وتبعا لنوع الجامعة ولصالح الجامعات الحكومية وتبعا للسنة الدراسية ولصالح طلبة السنة الثانية، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠.٠٥) تبعا لمكان الإقامة والتخصص الدراسي.

وتبحث دراسة (Beaumont & et al, 2006) في دور البرامج والدورات في تعزيز المشاركة والكفاءة السياسية لدى مجموعة متنوعة من الطلاب الجامعيين في مجموعة من الكليات والجامعات في جميع أنحاء الولايات المتحدة، واستخدمت الدراسة المقابلات التلفونية مع الطلبة والمدرسين، والاختبار الكتابي والاعمال الطلابية كأدوات لجمع البيانات، قبل وبعد عقد ٢١ برنامجا ودورة مختلفة، وتكونت العينة من(٤٨١) طالبا وطالبة، وبينت النتائج زيادة المعارف والمهارات السياسية والدافعية للعمل السياسي مستقبلا لدى الطلبة المشاركين.

وأجرى وطفة (٢٠٠٣) دراسة هدفت الى تعرف مستوى الوعي السياسي لدى طلبة جامعة الكويت، وتكونت العينة من (٧١٤) طالبا وطالبة، طبق عليهم استبيان، واشارت النتائج إلى المستوى العالي من الوعي السياسي لدى الطلبة، وأن هناك فروق ذات دلالة تعزى للجنس ولصالح الإناث.

وأجرى (Jacobsen, 2001) دراسة في النرويج حيث حاولت الدراسة تفسير ظاهرة الاختلاف في القيم السياسية والسلوك الانتخابي بين موظفي القطاعين العام والخاص، وانطلقت الدراسة في تفسير تلك الظاهرة من فرضية أن القيم السياسية تتشكل خلال مرحلة التعليم العالي، وللتأكد من هده الفرضية تم اختيار مجموعتين من الطلبة في جامعة اغدر جنوب النرويج المجموع الأولى طلبة(التمريض، والتعليم، والعمل الاجتماعي) كممثلين للقطاع العام، والثانية طلبة الاقتصاد كممثلين للقطاع الخاص، وقاست بعض القيم السياسية لديهم في بداية دخولهم الجامعة عام (١٩٩٦) وكانت العينة (٢٨٣) طالبا وطالبة، ومره أخرى في نهاية السنة الثالثة عام (١٩٩٩) وكانت العينة (٢١٠) طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج أن التغير كان هامشيا وطفيفا في قيم الطلاب السياسية خلال الثلاثة أعوام الدراسية في الجامعة.

وهدفت دراسة أحمد (١٩٩٧) المشار إليها في (المصري، ٢٠٠٧) إلى بيان دور الثقافة السياسية في تحديد موقف الشباب من العمل السياسي، واستخدم الباحث الاستبيان أداة للدراسة،

وتكونت العينة من (٦٠٠) شاب مصري، تتراوح أعمارهم (١٨-٣٠) عام، وكان من بين نتائجها أن (٤٣,٧%) من عينة الدراسة يعرفون المؤسسات السياسية في بلدهم، وأن (٥٦,٣%) لا يعرفون مؤسساتهم السياسية، وأن (٥٣,٢%) لا يعرفون السلطات الذي وضعها الدستور المصري والفرق بينها، وأن معرفة الشباب المصري للقضايا الموجودة على الساحة الدولية كانت عالية

مشكلة الدراسة وأسئلتها

شهد الأردن منذ مطلع التسعينيات من القرن الماضي تطورات كبيرة وعميقة في الناحية السياسية، حيث تم استئناف الحياة البرلمانية وجرى انتخاب البرلمان الحادي عشر، وصدر قانون الاحزاب السياسية عام ١٩٩٢، والذي مكن الأحزاب من العمل العلني والخروج من تحت الأرض، وتم ترخيص عدد كبير من الأحزاب، ووضع الميثاق الوطني الأردني ليرسي قواعد العمل الوطني العام ويحدد مناهجه، ويوضح معالم الطريق إلى المستقبل، ويضع نواظم عامة لممارسة التعددية السياسية باعتباره الركن الأخير للديمقراطية، بالاستناد إلى الثوابت الدستورية والتراث السياسي والوطني، وإلى الحقائق القائمة في المجتمع الأردني، وبما يضمن استمرار مسيرة التقدم الوطنية والتحول الديمقراطي في البلاد ويجنبها التعثر والتراجع.

وفي عام٢٠٠٣ تم انشاء وزارة التنمية السياسية، عندما أكد جلاله الملك عبد الله الثاني في كتاب التكليف السامي على أن التنميه السياسيه بكافه أبعادها تأتي على رأس أولويات الحكومه فاستحدثت الوزاره من أجل تنمية الحياة السياسية على الساحة الأردنية والتعرف على واقع ومستوى ونوعية المشاركة السياسية للمواطنين، ووضع السياسات والاستراتيجيات والبرامج الكفيله بتوسيع دوائر المشاركة على كافة الصعد وفي كل المجالات (المجتمعات المحلية، المنظمات والاحزاب، المرأة والشباب، منظمات المجتمع المحلي، المؤسسات التعليمية، النقابات والروابط المهنية).وتقديم المبادرات والمشروعات ذات الصبغة الريادية الهادفة الى تشجيع المشاركة وترسيخ قيم ومبادىء الديمقراطية.والتعرف على العقبات والعوائق التي تحول دون المشاركه، والاتصال والتنسيق مع الجهات ذات العلاقة من اجل رفعها ومعالجتها.

وفي الآونة الأخيرة أصبحت مادة التربية الوطنية متطلباً إجبارياً لجميع طلبة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، لتزويد الطلبة بمعرفة نظرية وميدانية عن وطنهم الأردن، أرضاً وشعباً ونظاماً، وترسيخ محبتهم له، وحفزهم على خدمته، والانتماء له، وتقديم كل ما يمكن من أجله.

ومع أنطلاق الربيع العربي، والأحداث الكبيرة التي نجمت عنه، والذي شد انتباه الجماهير لمتابعة حركته وتنقله من مجتمع إلى آخر، والقيم الكبيرة التي حملها ذلك الربيع كالحرية والعدالة والمواطنة والديمقراطية..الخ، والأردن لم يكن بمعزل عن هذا التغير مع الاختلاف النسبي في الدرجة والمضمون، إلا اننا شهدنا حراك سياسيا، انتشر في كل المدن والمحافظات، ومعظم ألوان الطيف السياسي الأردني، وشمل معظم فئات المجتمع باشكالها المختلفة، وقد كان للشباب حظ وافر في هذا الحراك، ومن هنا يبرز تساؤل في ظل كل ما سبق وفي ظل كل هذه الأحداث، عن مستوى الوعي السياسي لدى الشباب. وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل التالي: ما درجة المعرفة السياسية لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية اربد الجامعية؟

اسئلة الدراسة

١. ما درجة المعرفة السياسية لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية اربد الجامعية؟

٢. ما درجة المعرفة السياسية على المستوى الأردني ببعديها التاريخي والمعاصر لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية اربد الجامعية؟

٣. ما درجة المعرفة السياسية على المستوى العربي والدولي ببعديها التاريخي والمعاصر لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية اربد الجامعية؟

٤. ما درجة معرفة المفاهيم السياسية لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية اربد الجامعية؟

٥. هل تختلف درجة المعرفة السياسية لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية اربد الجامعية باختلاف متغير (المرحلة الدراسية، ومكان السكن، وأعلى مؤهل علمي لأحد الوالدين)؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

١. الكشف عن درجة المعرفة السياسية لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية اربد الجامعية.

٢. الكشف عن درجة المعرفة السياسية على المستوى الأردني ببعديها التاريخي والمعاصر لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية اربد الجامعية؟

٣. الكشف عن درجة المعرفة السياسية على المستوى العربي والدولي ببعديها التاريخي والمعاصر لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية اربد الجامعية؟

٤. الكشف عن درجة معرفة المفاهيم السياسية لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية اربد الجامعية؟

٥. بيان أثر اختلاف متغير (المرحلة الدراسية، ومكان السكن، وأعلى مؤهل علمي لأحد الوالدين)، في درجة المعرفة السياسية لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية اربد الجامعية .

أهمية الدراسة :

تظهر أهمية الدراسة في أنها تكشف لنا عن مستوى الوعي السياسي لدى طالبات قسم العلوم التربوية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، ويمكن إبراز أهمية هذه الدراسة من خلال الأمور التالية:

- تستهدف الدراسة طالبات قسم العلوم التربوية أي أن تستهدف معلمة الغد ولا يخفى ما للمعلمة من أثر في تكوين شخصية الطالب وهي المعول عليها من بين جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية فإذا كانت على وعي ومعرفة أمكننا أن نتفاءل بالغد وإذا كان غير ذلك فلابد من إعادة الحسابات.
- تساعد القائمين على تطوير المناهج ومعالجة القضايا السياسية ضمن المناهج والكتب الدراسية الجديدة
- تساعد متخذي القرار وراسمي السياسة التعليمية ولفت اهتمامهم لإعطاء البعد السياسي الاهتمام الذي يستحقه، حيث يزودهم بمستوى الوعي الحالي للطلبة بالقضايا السياسية، بما يساعدهم على اتخاذ قرارات فيما يتعلق بتضمين التربية الوطنية والسياسية في البرامج التعليمية في المرحلة المدرسية والمرحلة الجامعية وخاصة برامج إعداد المعلمين.

- تدعم الدراسة الجهود المبذولة في مجال الاهتمام بالبحوث التربوية ذات الصلة بالتربية عامة والتربية السياسية خاصة، حيث يأمل الباحث أن تقدم الدراسة إضافة جديدة إلى الأبحاث التجريبية ،كما يمكن أن تسهم نتائجه في تعزيز نتائج الدراسات السابقة أو بيان التغير الحاصل خلال المدة الزمنية بين الأبحاث السابقة والبحث الحالي.
- من المؤمل أن تفتح نتائج وتوصيات البحث الحالي المجال لإجراء أبحاث تربوية أخرى تتناول البعد السياسي في مجال التعليم بمراحله المختلفة، كما أنها تثري الأدب التربوي المرتبط بهذا المجال، وتقدم بعض الأدوات العلمية التي يمكن استخدامها و الاستعانة بخطواتها لإجراء دراسات مشابهة .

مصطلحات الدراسة:

- درجة المعرفة: ويقصد بها ما يحققه الطالب من درجة في ضوء نوع استجابته على فقرات الاختبار الذي أعد لتحقيق أغراض الدراسة.
- المعرفة السياسية: ويراد به مجموعة المعارف والحقائق والمفاهيم السياسية التي تمتلكها الطالبة، وتقاس في هذه الدراسة بالمقياس الذي أعده الباحث.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على ما يلي :

- عينة من طالبات قسم العلوم التربوية في كلية اربد الجامعية، للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣.
- قياس المعرفة السياسية لدى الطالبات من خلال الاختبار الذي أعده الباحث.

المنهج وإجراءات الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلة الدراسة ومناقشة نتائجها وتفسيرها، لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات قسم العلوم التربوية في كلية اربد الجامعية في مرحلتي الدبلوم والبكالوريوي والمسجلات في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٢/ ٢٠١٣، والبالغ

عددهن(١٠٦٤) طالبة، (٥٣٤) دبلوم، و(٥٣٠) بكالوريوس. وتم اختيار عينه عشوائية طبقية بلغ عددها (١٠١) طالبة، كما هو مبين في جدول (١).

جدول (١) وصف العينة حسب متغيراتها الديمغرافية

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
المرحلة الدراسية	دبلوم	٥٣	%٥٢
	بكالوريوس	٤٨	%٤٨
مكان السكن	مدينة	٤٠	%٤٠
	قرية	٦١	%٦٠
أعلى مؤهل علمي لأحد الوالدين	ثانوية عامه فأقل	٧٢	%٧١
	بكالوريوس	٢٥	%٢٥
	دراسات عليا	٤	%٠٤
المجموع		١٠١	%١٠٠

أداة الدراسة

من أجل بناء مقياس لمستوى المعرفة السياسية، تم الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة المعرفة والوعي السياسي والقضايا المتعلقة به، ومن هذه الدراسات (الزيادات وقطاوي، ٢٠١٠)، (الدويلة، ٢٠٠٧)، وتم التوصلَ إلى بناء اختبار من نوع (الاختيار من متعدد) يتكون من (٣٠) فقرة. وحرص الباحث على أن تكون الفقرات مناسبة لمجتمع الدراسة إذ أنها ليست موجهة إلى مختصين بالسياسة أو الدراسات الاجتماعية، كما حرص الباحث على أن تتوزع فقرات الاستبانه بين ماهو عصري يتعايش معه الفرد في حياته اليومية، يسمعه في نشرة الأخبار، ويقرأه في الصحافة، ويتحدث عنه الناس في حديثهم اليومي، وبين ماهو ذا بعد تاريخي أي أنه حصل زمن سابق،ويكون مصدر المعرفة به غالبا، المناهج الدراسية أو المطالعة الذاتية والبرامج الوثائقية. وتنوعت الفقرات عن الأحداث السياسية والمؤسسات والشخصيات والمفاهيم السياسية.

صدق الأداة

تم عرض الأداة في صورتها المبدئية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس (ثمانية) بكلية اربد الجامعية ومن تخصصات السياسة والتاريخ والقياس والتقويم وأصول التربية. وفي ضوء اقتراحات المحكمين من حذف و تعديل وإضافة، تم التوصل إلى اختبار من نوع الإختيار من متعدد ذو أربعة بدائل ومكون من (٣٠) سؤال.

ثبات الأداة

تم التأكد من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة عشوائية بلغت (٢٤) طالبة من خارج عينة الدراسة، ثم تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، ووجد أن معامل الثبات للأداة ككل يساوي (٨٧%)، ويعتبر هذا المعامل مقبول لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة :

مرت الدراسة بالخطوات التالية :

- استعراض الدراسات السابقة في مجال التربية والتنشئة السياسية وقياس الوعي والمعرفة السياسية، للإفادة منها في تصميم البحث وإعداد أداته وتفسير نتائجه.
- تطوير أداة الدراسة.
- تطبيق الأداة على عينة الدراسة.
- تحليل نتائج الدراسة ومعالجتها إحصائيا بالأساليب المناسبة.
- تفسير نتائج الدراسة وتقديم بعض التوصيات والمقترحات.

المعالجة الإحصائية:

من أجل تحليل نتائج الدراسة تم استخدام برنامج SPSS لإجراء العمليات الإحصائية التالية:

- التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية.
- اختبار (ت) t-test
- تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA
- اختبار شيفية Scheffe للمقارنات البعدية.

ولأغراض تحليل البيانات، اعتمد الباحث ترتيب المتوسطات الحسابية لأبعاد الدراسة كالتالي:

- المتوسطات (٦،٦٧ فأعلى) للبعد الكلي و(٣،٣٤ فأعلى) للبعد الفرعي تمثل درجة عالية.
- المتوسطات (٣،٣٤- ٦،٦٦) للبعد الكلي و(١،٦٧- ٣،٣٣) للفرعي تمثل درجة متوسطة.
- المتوسطات (٣،٣٣ فما دون) للبعد الكلي و (١،٦٦ فما دون) للبعد الفرعي تمثل درجة متدنية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول والذي ينص على: "ما درجة المعرفة السياسية لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية اربد الجامعية؟".

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المعرفة السياسية ككل لدى طابات قسم العلوم التربوية في كلية اربد الجامعية تقع في مستوى متوسط حسب المعيار الذي حددته الدراسة، وكلك على مستوى المعرفة السياسية الداخلية، والمفاهيم السياسية، بينما كانت المعرفة السياسية الخارجية في مستوى متدني وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل بعد من أبعاد المعرفة السياسية لأفراد عينة الدراسة

البعد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الدرجة
المعرفة السياسية على المستوى الأردني ببعديها (التاريخي والمعاصر)	٣،٩٣	%٣٩	متوسطة
المعرفة السياسية على المستوى العربي والدوليا ببعديها(التاريخي والمعاصر)	٣،٢١	%٣٢	متدنية
المعرفة بالمفاهيم السياسية	٤،٨٢	%٤٨	متوسطة
المعرفة السياسية ككل	٣،٩٩	%٤٠	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن درجة المعرفة السياسية ككل لدى الطالبات كانت متوسطة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم الإكتراث والإهتمام بالقضايا والأحداث السياسية، فعند سؤال الطالبات عن مدى متابعتهن لنشرات الأخبار على التلفزيون الأردني أو القنوات الإخبارية بشكل عام، أجابت الغالبية بعدم متابعتهن لمثل هذه الأمور، وأن وقت المتابعة الأكبر يصرف للبرامج الدينية، والمسلسلات الدرامية وبرامج شؤون الأسرة، وعند السؤال عن مدى مطالعتهن الذاتية للقضايا والكتب والمجلات السياسية، أجابت الأغلبية بأنهن مشغولات بالمقررات الدراسية، وبشؤون المنزل والأسرة وخاصة المتزوجات منهن.

وتعزى هذه النتيجة كذلك إلى عدم إهتمام الكلية بالقضايا والأحداث السياسية فغالب النشاطات والمحاضرات إما رياضية أو تعنى بمناسبات وطنية محددة كعيد الاستقلال والذي غالبا ما يكون غنائيا أو شعريا أو كلمات عامة، أو تصرف النشاطات لمناسبات وموضوعات دينية وعظية إرشادية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العواملة والشنيكات، ٢٠١٢) والتي دلت على مستوى وعي سياسي متوسط لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، ودراسة (الزيادات وقطاوي، ٢٠١٠) والتي أشارت إلى مستوى وعي متوسط تقريبا(٦٦,٣%) لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، وكذلك تتقارب مع دراسة (المصري، ٢٠٠٧) التي دلت على مستوى وعي سياسي متوسط تقريبا لأعضاء حركة فتح (٦٨,٩%). ودراسة (احمد، ١٩٩٧) حيث بلغ الوعي بالمؤسسات السياسية(٤٣%) والوعي بالسلطات (٥٣%). كما تتفق بشكل غير مباشر مع دراسة (Jacobsen, 2001) والتي أشارت إلى ضعف دور الجامعة في التوعية السياسية.

وتختلف عن دراسة (النبهاني، ٢٠٠٨) والتي أشارت الى تدني مستوى الوعي السياسي، وكذلك دراسة (Ahmet & Mediha, 2007) في تركيا والتي أشارت إلى تدني مستوى المشاركة السياسية لدى العينة. كما تختلف عن نتائج دراسات (الدويلة، ٢٠٠٧) و(وطفة، ٢٠٠٣) في الكويت، و(Sombat, 2010) في تايلند حيث أشارت هذه الدراسات الى درجة وعي مرتفعة.

نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: "ما درجة المعرفة السياسية على المستوى الأردني ببعديه (التاريخي، والمعاصر) لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية اربد الجامعية؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بالمعرفة السياسية على المستوى الأردني ببعديه (التاريخي، والمعاصر) وعلى الفقرات ككل، وجدول (٣) يبين ذلك.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بالمعرفة السياسية على المستوى الأردني ببعديها (التاريخي، والمعاصر)

البعد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الدرجة
التاريخي	2.78	.99	متوسطة
المعاصر	1.15	.99	متدنية
المعرفة السياسية على المستوى الأردني ككل	3.93	1.44	متوسطة

***الدرجة القصوى من (٥)**

يتبين من جدول (٣) أن المعرفة السياسية على المستوى الأردني لدى أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي (٣.٩٣) وبانحراف معياري (١.٤٤)، حيث جاء البُعد التاريخي بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢.٧٨) وبانحراف معياري (٠.٩٩) وبدرجة (متوسطة)، في حين جاء البُعد المعاصر بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١.١٥) وبانحراف معياري (٠.٩٩) وبدرجة (متدنية).

دلت هذه النتيجة على أن مستوى معرفة الطالبات بالقضايا والأحداث السياسية ذات البعد التاريخي أكبر من معرفتهن بالقضايا والأحداث السياسية المعاصرة، إي المعاشة يوميا في حياتهن. وتعزى هذه النتيجة إلى أن القضايا التاريخية هي قضايا مبثوثة في المناهج الدراسية سواء في مواد التربية الوطنية والاجتماعية في المرحلة المدرسية أو التربية الوطنية على المستوى الجامعي، بينما لا تتوفر مثل هذه المعرفة في المناهج بالنسبة للأحداث والقضايا المعاصرة.

نتائج السؤال الثالث والذي ينص على: "ما درجة المعرفة السياسية على المستوى العربي والدولي ببعديها (التاريخي، والمعاصر) لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية اربد الجامعية؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بالمعرفة السياسية على المستوى العربي والدولي ببعديه (التاريخي، والمعاصر) وعلى الفقرات ككل، وجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بالمعرفة السياسية على المستوى العربي والدولي ببعديه (التاريخي، والمعاصر)

البعد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	المستوى
التاريخي	1.61	.93	متدنية
المعاصر	1.60	1.11	متدنية
المعرفة السياسية الخارجية ككل	3.21	1.57	متدنية

*الدرجة القصوى من (٥)

يتبين من جدول (٤)أن المعرفة السياسية على المستوى العربي والدولي لدى أفراد عينة الدراسة جاءت بمستوى (متدني) بمتوسط حسابي (٣.٢١) وبانحراف معياري (١.٥٧)، حيث جاء البُعد التاريخي بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (١.٦١) وبانحراف معياري (٠.٩٣) وبمستوى (متدني)، في حين جاء البُعد المعاصر بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١.٦٠) وبانحراف معياري (١.١١) وبمستوى (متدني) أيضا.

تشير هذه النتيجة إلى تدني درجة المعرفة السياسية على المستوى الخارجي ويعزى ذلك إلى أن المناهج الدراسية بشكل عام تركز على المستوى الداخلي الوطني، ولا تتطرق للمستوى الخارجي بنفس الدرجة وهذا أمر طبيعي في أي بلد، وعليه فإن المعرفة السياسية على المستوى الخارجي تعتمد أكثر على المطالعة والمتابعة الإعلامية والاهتمام الذاتي، وهذا ما أشرنا إلى ضعفه في مناقشة السؤال الأول.

نتائج السؤال الرابع والذي ينص على: "ما درجة معرفة المفاهيم السياسية لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية اربد الجامعية؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بمعرفة المفاهيم السياسية ككل، والذي بلغت قيمته (٤.٨٢) علما أن الدرجة القصوى هي (١٠) بانحراف معياري (١.٧١) وبمستوى (متوسط).

تدل النتيجة لهذا السؤال على أن مستوى المعرفة بالمفاهيم السياسية هو أعلى مجالات الدراسة وهذا عائد إلى طبيعة المفاهيم بشكل عام حيث يشير كثير من التربويين إلى أن المنهاج المبني على المفاهيم هو أسهل فهما وأبقى في الذاكرة، حيث يلخص " برونر Bruner" أهمية أساسيات العلم أو المفاهيم الكبرى في النقط الأربعة التالية:

- إن فهم أساسيات العلم أو المفاهيم الرئيسية يجعل المادة الدراسية أكثر سهولة للتعلم والاستيعاب.
- إنه ما لم تنظم جزئيات المادة الدراسية وتفصيلاتها في إطار هيكلي مفاهيمي فإنها سوف تنسى بسرعة.
- إن فهم المفاهيم والمبادئ هو الأسلوب الوحيد لزيادة فاعلية التعلم وانتقال أثره للمواقف والظروف الجديدة.
- إن الإهتمام بأساسيات العلم أو المفاهيم الكبرى وفهمها يجعل أمر تضييق الفجوة بين المعرفة السابقة للمتعلم والمعرفة اللاحقة ممكنا.(جراغ وجاسم،١٩٨٦،١٠٢).

نتائج السؤال الخامس والذي ينص على: "هل تختلف درجة المعرفة السياسية لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية اربد الجامعية باختلاف متغير (المرحلة الدراسية، ومكان السكن، وأعلى مؤهل علمي لأحد الوالدين)؟".

أ) فيما يتعلق بمتغير (المرحلة الدراسية):

للإ جابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t-test) لأداء أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير (المرحلة الدراسية)، وجدول (٥) يبين ذلك.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t-test) لأداء أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير (المرحلة الدراسية)

البعد	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
مستوى المعرفة السياسية	دبلوم	53	12.45	3.10	1.544	99	.126
	بكالوريوس	48	11.46	3.37			

*** دال احصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥)**

يتبين من جدول ٥ عدم وجود اختلاف دال احصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠.٠٥) تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطالبات في المرحلتين دبلوم وبكالوريوس يدرسن في الكلية ذاتها ويتعرضن لمؤثرات متشابهة إلى حد كبير في الكلية أو في المدرسة سابقا.

ب) فيما يتعلق بمتغير (مكان السكن):

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t-test) لأداء أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير (مكان السكن)، وجدول(٦) يبين ذلك.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t–test) لأداء أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير (مكان السكن)

البعد	مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة لحرية	الدلالة الإحصائية
مستوى المعرفة السياسية	قرية	40	12.38	3.18	.987	99	.326
	مدينة	61	11.72	3.31			

*** دال احصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥)**

يتبين من جدول (٦) عدم وجود اختلاف دال احصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠.٠٥) يعزى لمتغير مكان السكن.

وتعتبر هذه النتيجة طبيعية في هذا العصر تحديدا حيث التقارب الكبير جدا بين المدينة والقرية وتوفر معظم مصادر المعرفة في القرية كما في المدينة بفضل التقدم التكنولوجي والمواصلات والاتصالات.

ت) فيما يتعلق بمتغير (أعلى مؤهل علمي لأحد الوالدين):

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير (أعلى مؤهل علمي لأحد الوالدين)، وجدول (٧) يبين ذلك.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير (أعلى مؤهل علمي لأحد الوالدين)

البعد	أعلى مؤهل علمي لأحد الوالدين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوى المعرفة السياسية	ثانوية عامة فاقل	72	12.44	3.29
	بكالوريوس	25	11.08	2.96
	دراسات عليا	4	9.25	2.22

يتبين من الجدول ٧ وجود اختلافات ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير (أعلى مؤهل علمي لأحد الوالدين)، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وجدول(٨) يبين ذلك.

جدول (٨) نتائج تحليل التباين الأحادي للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير (أعلى مؤهل علمي لأحد الوالدين)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المعرفة السياسية ككل	بين المجموعات	65.593	2	32.796	*3.232	.044
	داخل المجموعات	994.368	98	10.147		
	المجموع	1059.960	100			

*** دالة احصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥)**

يتبين من جدول (٨) وجود اختلافات دالة احصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠.٠٥) يعزى لمتغير أعلى مؤهل علمي لأحد الوالدين، ولمعرفة لصالح من تلك الاختلافات، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، وجدول(٩) يبين ذلك.

جدول (٩) نتائج اختبار شيفيه للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير (أعلى مؤهل علمي لأحد الوالدين)

البعد	أعلى مؤهل علمي لأحد الوالدين	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	دراسات عليا
مستوى المعرفة السياسية	ثانوية عامة فاقل	12.44	-	*
	بكالوريوس	11.08		-
	دراسات عليا	9.25		

*** دالة احصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية(α=٠.٠٥)**

يتبين من جدول (٩) وجود اختلافات دالة احصائياً بين الطالبات ذوات أعلى مؤهل علمي لأحد الوالدين (ثانوية عامة فأقل) وبين ذوات أعلى مؤهل علمي لأحد الوالدين (دراسات عليا) ولصالح الطالبات ذوات أعلى مؤهل علمي لأحد الوالدين (ثانوية عامة فأقل).

وقد تكون هذه النتيجة مستغربة للوهلة الأولى فالمتوقع عكس ذلك، وقد يكون السبب في ذلك عائد إلى طبيعة المهنة للوالدين وخاصة الأب التي تتأثر بمستوى تعليمهم، كما أشارت دراسة (Sombat, 2010)، فقد يكون أصحاب المؤهل الأقل –خاصة قبل ربع قرن من الزمن وما قبلة – هم من يتوجهون أكثر للسلك العسكري ويكون حديثهم مع ابنائهم عن خدمتهم العسكرية والأحداث التي مرت بالوطن أثناء ذلك.

وقد يعزى كذلك إلى أن أصحاب المؤهل الأقل قد يكونوا أكثر مجالسة ومشاركة لأبنائهم، فإذا كان عمله في الحقل مثلا فإنه يمارسة غالبا مع أبنائه وأسرته، بخلاف صاحب المؤهل الأعلى لكثرة انشغالاته وفردية ممارسته لها.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإنها توصي بما يلي:

- أن تعمل الكلية على رفع مستوى المعرفة السياسية لدى الطالبات، مستخدمة في ذلك أساليب مختلفة منها على سبيل المثال: دعوة أساتذة متخصصين لإلقاء محاضرات عن مسائل سياسية مختلفة، وأن يطلب من التلاميذ إعداد تقارير عن قضايا وأحداث سياسية متنوعة، والقيام بإعداد الصحف الحائطية واللوحات الفنية عن المواضيع والقضايا السياسية اليومية محليا وعربيا وعالميا.
- إدخال القضايا الحديثة والمعاشة حاليا في مادة التربية الوطنية إعداد أفلام وثائقية ومسرحيات تتعلق بالبيئة المحلية والإقليمية.
- تضمين قضايا ومفاهيم التربية السياسية ضمن الخطط الدراسية.
- عمل مسابقات (بين الطلبة) على مستوى الكلية، وبين الكليات على مستوى الجامعة، وبين الجامعات على مستوى الدولة تتعلق بالمعلومات والنشاطات السياسية مع التركيز على قطاع المرأة.
- تعزيز دور الإعلام في التوعية السياسية بطريقة علمية مخططة ومنظمة غير مرتبطة بالمناسبات والحوادث.
- دعوة الوالدين وبخاصة أصحاب الدرجات العلمية إلى ضرورة تحمل مسؤولية أكبر تجاه توعية أبنائهم بشكل عام والتوعية السياسية بشكل خاص.
- إجراء مزيد من الدراسات حول الوعي والمعرفة السياسية لدى فئات أخرى من المجتمع الأردني.
- أجراء مزيد من الدراسات حول درجة إسهام المؤسسات التربوية والاجتماعية المختلفة في تنمية المعرفة السياسية.

المراجع

- **جراغ, عبد الله، وصالح، جاسم**. دراسة لتحديد المفاهيم العلمية للعلوم ومدى مناسبتها لمراحل التعلم العام بالكويت. *المجلة التربوية – الكويت*, م**٣**،ع(١١)، (١٩٨٦م)، ٩٧-١٣١.
- **الدويلة، عبير**. *درجة الوعي السياسي لدى المرأة الكويتية العاملة في التعليم العالي وأثر ذلك على الطلبة*. رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن،٢٠٠٧م.
- **الزيادات، ماهر، وقطاوي، محمد**. مستوى المعرفة السياسية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)*، م**١٨**، ع(٢)، (٢٠١٠م)، ٣٩٩-٤٢٨.
- **الشاذلي، عادل**. مدى اكتساب تلاميذ المرحلة الاعدادية للمفاهيم السياسية المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية المقررة عليهم. *مجلة التربية- جامعة الأزهر*، م**١**، ع(٧)، (٢٠٠٥م)،٢٣٩-٢٨١.
- **الشرعه، ناصر ابراهيم**. *بناء أنموذج لمفهوم الوحدة الوطنية في ضوء وعي طلبة الجامعات الأردنية*. رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن (٢٠٠٦م).
- **الطبيب، مولود**. التنشئة السياسية ودورها في تنمية المجتمع. عمان: المؤسسة العربية الدولية للنشر، ٢٠٠١م.
- **المصري، رفيق**. مستوى الوعي السياسي لدى أعضاء حركة التحرير الوطني الفلسطيني(فتح). *مجلة جامعة الأقصى*، م**١١**، ع(٢)، (٢٠٠٧م)، ٣٨-٧٣.
- **معوض، جلال**. أزمة المشاركة السياسية في الوطن العربي.*المستقبل العربي*، م**٦**، ع(٥٥)، (١٩٨٣م)، ١٠٨-١١٩.
- **المنوفي، كمال**. التنشئة السياسية في الأدب المعاصر. *مجلة العلوم الاجتماعية*، م**٦**، ع(٤)، (١٩٧٩)، ٧- ٢٧.
- **ناصر، إبراهيم**. المواطنة. عمان: مكتبة الرائد العلمية،٢٠٠٢م.
- **النبهاني، سعود**. *أثر برنامج قائم على المفاهيم السياسية في تنمية الوعي السياسي والتفكير الناقد لدى طلبة الدراسات الاجتماعية بكلية العلوم التطبيقية في سلطنة عمان*، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن،٢٠٠٨م.
- **وطفة، علي**. التحديات السياسية والاجتماعية في الكويت والوطن العربي، بحث في مضامين الوعي السياسي عند طلاب جامعة الكويت. **عالم الفكر**، م**٣١**، ع(٣)، (٢٠٠٣)، ٦٥ -١٠٩.
- **العواملة، عبدالله، وشنيكات، خالد**. درجة وعي طلبة جامعة البلقاء التطبيقية بمفهوم الثقافة السياسية وأبعادها. *دراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية*، م**٣٩**، ع(٢)، (٢٠١٢)، ٣٢٥-٣٤٦.
- **Doğanay, A; Çuhadar, A & Sarı, M.** Examining of the Effects of Some Variables on Political Participation Level of Prospective Teachers

in the Context of Democratic Citizenship Education. *Educational Administration: Theory and Practice*, **50**,239-246, 2007.

- **Attar-Schwartz, S; Ben-Arieh, A**. Political knowledge, attitudes and values among Palestinian and Jewish youth in Israel: The role of nationality, gender and religiosity. *Children & Youth Services Review*, **34** (4), 704-1, 2012.
- **Beaumont, E; Colby, A; Ehrlich, T; & Torney, j.** Promoting Political Competence and Engagement in College Students: An Empirical Study. *Journal of Political Science Education*, **2**,249–270, 2006.
- **Galston, W**. Civic Education & Political participation, *PHI DELTA KAPPAN*, **85** (1), 29-33, 2003.
- **Jacobsen, D, I**. Higher education as an arena for political socialization: Myth or reality? *Scandinavian Political Studies*, **24** (4), 351 – 369, 2001.
- **Maxim, G.** *Social Studies for the Elementary School Child*, Newjersy: prentice – Hall, INC. 1995.
- **Singer, A**. *Social Studies for Secondary Schools*, Newyork, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 2003.
- **Sombat, T**. The Backgrounds Political Culture and Political Participation of Thai Youth Leaders, *NIDA Development Journal*, 50 (4), 77-98, 2010.
- **Liebes, T, & Ribak, R**. The Contribution of Family Culture to Political Participation, Political Outlook, and its Reproduction. *Communication Research* 19 (5), 618-642. (1992).

إعداد

د. عثمان إبراهيم علي أبوبكر
عضو هيئة التدريس بكلية الآداب
- جامعة طرابلس- ليبيا

ملخص

فالغفار: أي المريد لإزالة العقوبة عن مستحقها، فهو راجع إلى صفة الإرادة، واشتقاقه من الغفر بمعنى الستر.

والغفار: هو الذي لو أتاه العبد بقراب الأرض خطايا، ثم لقيه لا يشرك به شيئا، لأتاه بقرابها مغفرة. والغفور بمعنى الغفار، ولكنه بشيء ينبئ عن نوع مبالغة لا ينبئ عنها الغفار، فإن الغفار مبالغة في المغفرة، بالإضافة إلى مغفرة متكررة مرة بعد أخرى، فالفعال ينبئ عن كثرة الفعل، والفعول ينبئ عن جودته، وكماله، وشموله، فهو غفور بمعنى أنه تام المغفرة، والغفران كاملها حتى يبلغ أقصى درجات المغفرة. ولو ورد الغافر والغفور والغفار لم يكن بعيدا أن تعد هذه ثلاثة أسام؛ لأن الغافر يدل على أصل المغفرة فقط، والغفور يدل على كثرة المغفرة بالإضافة إلى كثرة الذنوب حتى إن من لا يغفر إلا نوعا واحدا من الذنوب قد لا يقال له غفور، والغفار يشير إلى كثرة على سبيل التكرار، أي يغفر الذنوب مرة بعد أخرى حتى إن من يغفر جميع الذنوب، ولكن أول مرة، ولا يغفر العائد إلى الذنب مرة بعد أخرى لم يستحق اسم الغفار.

فالغفار هو الذي أظهر الجميل، وستر القبيح، والذنوب من جملة القبائح التي سترها بإسبال الستر عليها في الدنيا، والتجاوز عن عقوبتها في الآخرة.

والغفر هو الستر، وأول ستره على العبد أن جعل مقابح بدنه التي تستقبحها الأعين مستورة في باطنه، مغطاة بجمال ظاهره.

وستره الثاني أن جعل مستقر خواطره المذمومة، وإرادته القبيحة سر قلبه؛ حتى لا يطلع أحد على سره، ولو انكشف للخلق ما يخطر بباله؛ لمقتوه.

وستره الثالث مغفرته ذنوبه التي كان يستحق الافتضاح بها على ملأ الخلق، وقد وعد أن يبدل سيئاته حسنات؛ ليستر مقابح ذنوبه بثواب حسناته من مات منهم على الإيمان.

وحظ المؤمن من هذا الاسم أن يستر من غيره ما يجب أن يستر منه، والمغتاب والمتجسس والمكافئ على الإساءة بمعزل عن هذا الوصف.

ومن أهمِّ ما يسألُ العبد ربَّه مغفرةُ ذنوبه، أو ما يستلزم ذلك كالنجاة من النار، ودخول الجنة. ومن رحمة الله تعالى بعبده أنَّ العبدَ يدعوه بحاجةٍ من الدنيا، فيصرفها عنه، ويعوِّضه خيراً منها، إما أنْ يَصرِفَ عنه بذلك سوءاً، أو أنْ يدَّخِرَها له في الآخرة، أو يَغفِر له بها ذنباً.

The Forgiving –The Almighty-and its Impact on The Behavior of Muslim

Abstract

Ghffar (The forgiving) His Almighty to remove the sin on his slaves, it is the will, as derived from the term "Ghffar", which means "Cover".

Ghffar (The forgiving): means that if the slave comes close to his creator full of sins, and meets His Almighty sharing nothing with him, God shall forgive all his sins, but it is a kind of exaggeration of the meaning Ghffar, because the term Ghffar is exaggerating in its meaning, the term Ghffar is repeated many times in Quran, which denotes that the term is many times mentioned (as agent), and the second meaning is the quality, perfectness, inclusiveness, then Allah is fully forgiving, to reach the extreme degree of forgiveness, if we mention the three words: Ghaffir, Ghaffour, Ghffar, it is three sections, because the term Ghaffir means the original of forgiveness only, Ghaffour means forgiving his slaves many times because they make so many sins at the same time, and Ghffar refers to many in terms of repetition, to forgive sins one after the other until all sins are forgiven, but the first time, not forgive the one coming back to sins one after the other, not worth the name of Ghffar.

The Ghffar is he who shows the beautiful, covers the ugly, and sins from all ugliness He covers, by covering it in the herein life (Dunia), and by forgiving punishments in the hereinafter (the Day of the Qi-yama).

Ghaffr means cover, one of the first covers of God towards his slaves is that his physical deformities are covered inside his body, covered with the beauty of his appearance.

The second cover is that all the bad intentions are deep inside his heart, until nobody discovers his secrets, if his heart is open to people, they will despise him.

The third cover is to forgive the sins he merits to be condemned publically, he promises to substitute his sins to virtues, to cover the ugliness of his sins with virtue of clothing.

The luck of Muslim is to cover his Muslim brothers from sins like his own, the spied on or the ….is excluded from this description.

What most matters is how the slave shall ask his God to forgive his sins, to save him from the punishment of fire, and grant him paradise.

One of the signs of God`s mercy towards his slaves is that whenever the slave asks the Almighty for something, He recompenses him with something better than, either by pushing evil away from him, or recompense him at the day of the Qi-yama, or forgive him a sin.

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين. أما بعد..

فالغفار: أي المريد لإزالة العقوبة عن مستحقها، فهو راجع إلى صفة الإرادة، واشتقاقه من الغفر بمعنى الستر (١) .

والغفار: هو الذي لو أتاه العبد بقراب الأرض خطايا، ثم لقيه لا يشرك به شيئا، لأتاه بقرابها مغفرة(٢).

ومن أسماء الله تعالى ما يكون نقلها إلى العبد مجازا، وهو الأكثر، ومنها ما يكون في حق العبد حقيقة، وفي حق الله تعالى مجازا: كالصبور والشكور، ولا ينبغي أن تلاحظ المشاركة في الاسم، وتذهل عن هذا التفاوت العظيم.

فالغفار هو الذي أظهر الجميل، وستر القبيح، والذنوب من جملة القبائح التي سترها بإسبال الستر عليها في الدنيا، والتجاوز عن عقوبتها في الآخرة.

والغفر هو الستر، وأول ستره على العبد أن جعل مقابح بدنه التي تستقبحها الأعين مستورة في باطنه، مغطاة بجمال ظاهره، فكم بين باطن العبد وظاهره في النظافة والقذارة، وفي القبح والجمال، فانظر ما الذي أظهره وما الذي ستره.

وستره الثاني أن جعل مستقر خواطره المذمومة، وإرادته القبيحة سر قلبه؛ حتى لا يطلع أحد على سره، ولو انكشف للخلق ما يخطر بباله في مجاري وسواسه، وما ينطوي عليه ضميره من الغش، والخيانة، وسوء الظن بالناس؛ لمقتوه، بل سعوا في تلف روحه وأهلكوه، فانظر كيف ستر عن غيره أسراره وعوراته.

وستره الثالث مغفرته ذنوبه التي كان يستحق الافتضاح بها على ملأ الخلق، وقد وعد أن يبدل سيئاته حسنات؛ ليستر مقابح ذنوبه بثواب حسناته من مات منهم على الإيمان.

---

(١) **كتاب المواقف، ج ٣ ، ص ٣١٧.**

(٢) **المقصد الأسنى، ج ١، ص ١٠٥.**

وحظ المؤمن من هذا الاسم أن يستر من غيره ما يجب أن يستر منه[٣]، فقد قال النبي- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: (**مَنْ سَتَرَ عَوْرَةَ أَخِيهِ الْمُسْلِمِ سَتَرَ اللَّهُ عَوْرَتَهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ، وَمَنْ كَشَفَ عَوْرَةَ أَخِيهِ الْمُسْلِمِ كَشَفَ اللَّهُ عَوْرَتَهُ حَتَّى يَفْضَحَهُ بِهَا فِي بَيْتِهِ من ستر على مؤمن عورته ستر الله عز وجل عورته يوم القيامة**)[٤].

والمغتاب والمتجسس والمكافئ على الإساءة بمعزل عن هذا الوصف، وإنما المتصف به من لا يفشى من خلق الله تعالى إلا أحسن ما فيه، ولا ينفك مخلوق عن كمال ونقص، وعن قبح وحسن، فمن تغافل عن المقابح، وذكر المحاسن، فهو ذو نصيب من هذا الوصف، كما روي عن عيسى- عليه السلام- أنه مر مع الحواريين بكلب ميت قد غلب نتنه، فقالوا: ما أنتن هذه الجيفة! فقال عيسى- عليه السلام-: "ما أحسن بياض أسنانه"[٥]. تنبيها على أن الذي ينبغي أن يذكر من كل شيء ما هو أحسن[٦].

قال الليث: يقال: اللهم إغفر لنا مغفرة، وغفراً، وغفراناً أنت الغفور الغفار، يا أهل المغفرة. قال: أصل الغفر: الستر والتغطية، وغفر الله ذنوبه: أي سترها، ولم يفضحه بها على رؤوس الملأ. وكل شيء سترته فقد غفرته، ومنه قيل للذي يكون تحت بيضة الحديد على الرأس مغفر. وقال الأصمعي: غفر الرجل متاعه يغفره غفراً: إذا أوعاه. ويقال: أصبغ ثوبك بالسواد فإنه أغفر للوسخ: أي أغطى له. ومنه غفر الله ذنوبه، أي سترها، ويقال: ما فيهم غفيرة ولا عذيرة: أي لا يغفرون ولا يعذرون[٧]. وقيل: أغفروا هذا الأمر بغفرته: أي أصلحوه بما ينبغي أن يصلح به. وكل ثوب يغطى به شيء فهو غفارة[٨].

والاستغفار: طلب الغفران قولا وفعلا. وعند أهل الكلام: طلب المغفرة بعد رؤية قبح المعصية، والإعراض عنها. وفي التنزيل المجيد قال تعالى: (فَقُلْتُ اسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ إِنَّهُ كَانَ غَفَّارًا)[٩]. وفيه: (عَنْ

---

[٣] المقصد الأسنى، ج ١، ص ٨٠.

[٤] سنن ابن ماجه، ج ٧ ، ص ٤٤٠، رقم:٢٥٣٦ .(**هذا إسناد فيه مقال محمد بن عثمان بن صفوان الجمحي قال فيه أبو حاتم منكر الحديث ضعيف الحديث**). مصباح الزجاجة في زوائد ابن ماجه للكناني- رقم:(**٥٠٩**) (ج ٣ / ص ١٠٤).

[٥] المقصد الأسنى، ج١ ،ص ٨١.

[٦] المقصد الأسنى، ج١، ص ٨١.

[٧] تهذيب اللغة، مادةغفر،ج ٣ ، ص ٧٣.

[٨] تهذيب اللغة ، ج ٣ ،ص ٧٤. موسوعة الأسماء الحسنى لعقيل حسين وعقيل ج٤، ص٢٢٠.

[٩] نوح ١٠. القاموس الفقهي، ج ١، ص ٢٧٥.

عَائِشَةَ- رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا- قَالَتْ: كَانَ النَّبِيُّ- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- إِذَا خَرَجَ مِنْ الْخَلَاءِ قَالَ: "غُفْرَانَكَ")[١٠].

وفي تَخْصِيصه بذلك قَوْلان:

أحَدْهما: التَّوْبة مِن تقَصْيره في شُكْر النّعْمة التي أنعْمَ بها عليه من إطْعامِه، وهَضْمِه، وتَسْهيل مَخْرجه؛ فلجأ إلى الاسْتِغفار من التَّقْصير.

والثَّاني: أنه استغْفَر من تَرْكِه ذِكْرَ اللّه تعالى مدَّة لُبْثِه في الخَلاَء، فإنه كان لا يَترُك ذِكر اللّه بلسانه، أو قَلْبه إلاّ عِند قَضاء الحاجة، فكأنه رأى ذلك تقصيرا، فتداركه بالاسْتِغفار[١١].

الغفار والغفور:

والغفور بمعنى الغفار، ولكنه بشيء ينبئ عن نوع مبالغة لا ينبئ عنها الغفار، فإن الغفار مبالغة في المغفرة، بالإضافة إلى مغفرة متكررة مرة بعد أخرى، فالفعال ينبئ عن كثرة الفعل، والفعول ينبئ عن جودته، وكماله، وشموله، فهو غفور بمعنى أنه تام المغفرة، والغفران كاملها حتى يبلغ أقصى درجات المغفرة [١٢]. ولو ورد الغافر والغفور والغفار لم يكن بعيدا أن تعد هذه ثلاثة أسام؛ لأن الغافر يدل على أصل المغفرة فقط، والغفور يدل على كثرة المغفرة بالإضافة إلى كثرة الذنوب حتى إن من لا يغفر إلا نوعا واحدا من الذنوب قد لا يقال له غفور، والغفار يشير إلى كثرة على سبيل التكرار، أي يغفر الذنوب مرة بعد أخرى حتى إن من يغفر جميع الذنوب، ولكن أول مرة، ولا يغفر العائد إلى الذنب مرة بعد أخرى لم يستحق اسم الغفار، وهذا القدر من التفاوت يخرج الأسامي عن أن تكون مترادفة، وتكون من جنس السيف والمهند والصارم، لا من جنس الأسد والليث، فإن عجزنا في بعض هذه الأسامي المتقاربة عن هذين المسلكين، فينبغي أن نعتقد تفاوتا بين معنى اللفظين، وإن عجزنا عن التنصيص على خصوص ما به الافتراق كالعظيم والكبير مثلا، فإنه يصعب علينا أن نذكر وجه الفرق بين معنييهما في حق الله تعالى، ولكنا لا نشك في أصل الافتراق [١٣].

---

[١٠] سنن الترمذي، ج ١ ،ص ١٣، رقم:٧. قال الترمذي: هذا حديث حسن غريب. (**تعليقة على العلل لابن أبي حاتم** للمقدسي: (ج ١ / ص ٤).

[١١] النهاية في غريب الأثر ، ج ٣، ص ٧٠٣.

[١٢] المقصد الأسنى، ج ١ ، ص ١٠٥.

[١٣] المقصد الأسنى، ج١، ص٤١.

القهار الغفار:

قال تعالى: **(قُلْ إِنَّمَا أَنَا مُنْذِرٌ وَمَا مِنْ إِلَهٍ إِلَّا اللَّهُ الْوَاحِدُ الْقَهَّارُ رَبُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا الْعَزِيزُ الْغَفَّارُ)**.[١٤] قال تعالى: (قُلْ إِنَّمَا أَنَاْ مُنذِرٌ) أي: مخوّف لكم من عقاب الله، وعذابه (وَمَا مِنْ إله) يستحق العبادة (إلاَّ الله الواحد) الذي لا شريك له (القهار) لكل شيء سواه[١٥]. وقوله تعالى: (الْعَزِيزُ الْغَفَّارُ) يقول: العزيز في نقمته من أهل الكفر به، المدّعين معه إلها غيره، الغفَّار لذنوب من تاب منهم ومن غيرهم من كفره ومعاصيه، فأناب إلى الإيمان به، والطاعة له بالانتهاء إلى أمره ونهيه[١٦].

قال الألوسي: وأما القهار لكل شيء؛ فلأنه لو كان إله غيره سبحانه لم يكن قهاراً له ضرورة أنه لا يكون حينئذ إلهاً بل؛ ربما يلزم أن يكون مقهوراً، وذلك مناف للألوهية تعالى الله عن ذلك علواً كبيراً، وأما **(رَبُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ)**... الآية ؛ فلأنه لو أمكن غيره معه تعالى شأنه جاء دليل التمانع المشار إليه بقوله سبحانه: **(لَوْ كَانَ فِيهِمَا الِهَةٌ إِلاَّ الله لَفَسَدَتَا)**[١٧]. فلم تتكون السماوات والأرض وما بينهما، وقيل: لأن معنى **(رَبُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ)**... الآية) رب كل موجود، فيدخل فيه كل ما سواه فلا يكون إلهاً، وأما العزيز؛ فلأنه يقتضي أن يغلب غيره ولا يغلب ومع الشكرة لا يتم ذلك. وأما الغفار؛ فلأنه يقتضي أن يغفر ما يشاء لمن يشاء، فربما شاء مغفرة لأحد، وشاء لآخر منه العقاب، فإن حصل مراده فالآخر ليس بإله، وإن حصل مراد الآخر، ولم يحصل مراده لم يكن هو إلهاً- تعالى الله عن ذلك علواً كبيراً-، وما قيل في برهان التمانع سؤالاً وجواباً يقال هنا.

وفي هذه الأوصاف من الدلالة على الوعد والوعيد ما لا يخفى، فقدم وصف القهار على وصف الغفار هنا، وجوز أن يكون المقصود هو تحقيق الإنذار، وجيء بالثاني تتميماً له، وإيضاحاً لما فيه من الإجمال، أي: قل لهم ما أنا إلا منذر لكم بما أعلم، وإنما أنذرتكم عقوبة من هذه صفته، فإن مثله حقيق بأن يخاف عقابه كما هو حقيق بأن يرجى ثوابه، والوجه الأول أوفق لمقتضى المقام؛ لأن التعقيب بتلك الصفات في الدلالة على أن الدعوة إلى التوحيد مقصودة بالذات بمكان لا ينكر؛ ولأن

---

[١٤] سورة ص ٦٤ – ٦٦.

[١٥] فتح القدير، ج ٦، ص ٢٥٩.

[١٦] تفسير الطبري، ج ٢١ ، ص ٢٣٥.

[١٧] الأنبياء ٢٢.

هذا بالنسبة إلى ما مر من صدر السورة إلى هنا بمنزلة أن يقول المستدل بعد تمام تقريره: فالحاصل فالأولى أن يكون على وزان المبسوط، وفيه قوله تعالى: **(أَجَعَلَ الألهة إلها واحدا)**[١٨].

من مظاهر غفرانه:

قوله تعالى: **(خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ بِالْحَقِّ يُكَوِّرُ اللَّيْلَ عَلَى النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لأَجَلٍ مُسَمًّى أَلا هُوَ الْعَزِيزُ الْغَفَّارُ)**[١٩].

يقول تعالى ذكره واصفا نفسه بصفته: **(خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ بِالْحَقِّ يُكَوِّرُ اللَّيْلَ عَلَى النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ)** يقول: يغشي هذا على هذا، وهذا على هذا، كما قال تعالى: **(يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ)** في ذلك قال أهل التأويل: عن ابن عباس، قوله تعالى: (يُكَوِّرُ اللَّيْلَ عَلَى النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ) يقول: يحمل الليل على النهار. عن مجاهد قال: يدهوره. عن قتادة قال: يَغْشَى هذا هذا، ويغشى هذا هذا[٢٠]. وعن السديّ قال: يجيء بالنهار ويذهب بالليل، ويجيء بالليل، ويذهب بالنهار. عن ابن زيد قال: حين يذهب بالليل، ويكور النهار عليه، ويذهب بالنهار، ويكور الليل عليه. وقوله: **(وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ)** أي: وسخر الشمس والقمر لعباده؛ ليعلموا بذلك عدد السنين والحساب، ويعرفوا الليل من النهار؛ لمصلحة معاشهم **(كُلٌّ يَجْرِي لأَجَلٍ مُسَمًّى)** يقول: (كُلّ) ذلك يعني الشمس والقمر (يَجْرِي لأجَلٍ مُسَمًّى) يعني إلى قيام الساعة، وذلك إلى أن تكوّر الشمس، وتنكدر النجوم. وقيل: معنى ذلك: أن لكل واحد منهما منازل، لا تعدوه ولا تقصر دونه **(أَلا هُوَ الْعَزِيزُ الْغَفَّارُ)** أي: ألا إن الله الذي فعل هذه الأفعال، وأنعم على خلقه هذه النعم هو العزيز في انتقامه ممن عاداه؛ الغفار لذنوب عباده التائبين إليه منها بعفوه لهم عنها[٢١]. وكما جاء في كتابه العزيز، قال تعالى: **(وَأَنَا أَدْعُوكُمْ إِلَى الْعَزِيزِ الْغَفَّارِ)** أي: هو في عزته وكبريائه يغفر ذنب من تاب إليه، ومن هجر الذنوب ولم يصر عليها كما قال تعالى: **(وَالَّذِينَ إِذَا فَعَلُوا فَاحِشَةً أَوْ ظَلَمُوا أَنْفُسَهُمْ ذَكَرُوا اللَّهَ فَاسْتَغْفَرُوا لِذُنُوبِهِمْ وَمَنْ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ إِلَّا اللَّهُ وَلَمْ يُصِرُّوا**

---

[١٨] تفسير الألوسي ،ج ١٧ ،ص ٣٨٢، موسوعة الأسماء الحسنى ج٤، ص٢٢١.

[١٩] الزمر ٥.

[٢٠] تفسير الطبري، ج ٢١، ص ٢٥٣.

[٢١] تفسير الطبري ، ج ٢١ ، ص ٢٥٤.

عَلَى مَا فَعَلُوا وَهُمْ يَعْلَمُونَ)[٢٢]، فإنه يجد الله ولا أحد غيره ليغفر ذنوبه، فقوله تعالى: **(وَمَنْ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ إِلَّا اللَّهُ)** أي: ليس أحد يغفر المعصية، ولا يزيل عقوبتها إلا الله، ولكن بشرط عدم الإصرار.

فقوله تعالى: **(وَلَمْ يُصِرُّوا عَلَى مَا فَعَلُوا وَهُمْ يَعْلَمُونَ)** أي ولم يثبتوا ويعزموا على ما فعلوا. وقال مجاهد: أي ولم يمضوا. والإصرار هو العزم بالقلب على الامر وترك الاقلاع عنه. وقال قتادة: "الاصرار الثبوت على المعاصي". قال سهل بن عبد الله: "الجاهل ميت، والناسي نائم، والعاصي سكران، والمصر هالك، والإصرار هو التسويف، والتسويف أن يقول: أتوب غدا، وهذا دعوى النفس، كيف يتوب غدا، وغدا لا يملكه"![٢٣] وقيل: الإصرار هو أن ينوي أن يتوب، فإذا نوى التوبة النصوح، خرج عن الإصرار. وروي عن النبي- صلى الله عليه وسلم- أنه قال: (**لا توبة مع إصرار**)[٢٤]. وفي ذلك قال العلماء: "الباعث على التوبة، وحل الإصرار إدامة الفكر في كتاب الله العزيز الغفار، وما ذكره الله سبحانه من تفاصيل الجنة، ووعد به المطيعين، وما وصفه من عذاب النار، وتهدد به العاصين، ودام على ذلك حتى قوي خوفه ورجاؤه، فدعا الله رغبا ورهبا، والرغبة والرهبة ثمرة الخوف والرجاء، يخاف من العقاب، ويرجو الثواب"[٢٥].

وأما المؤمن فإن تنبيهه إلهي ذلك ينبه به من أراد سعادته لقبح الذنوب وضررها إذ هي سموم مهلكة. فالانسان لا يتفكر في وعد الله ووعيده إلا بتنبيهه، فإذا نظر العبد بتوفيق الله تعالى إلى نفسه، فوجدها مشحونة بذنوب اكتسبها، وسيئات اقترفها، وانبعث منه الندم على ما فرط وترك؛ مخافة عقوبة الله تعالى صدق عليه أنه تائب، فإن لم يكن كذلك كان مصرا على المعصية، وملازما لأسباب الهلكة. قال سهل بن عبد الله: علامة التائب أن يشغله الذنب على الطعام والشراب.

وفي قوله تعالى: **(وَهُمْ يَعْلَمُونَ)** أقوال، فقيل: أي يذكرون ذنوبهم، فيتوبون منها. قال النحاس: وهذا قول حسن. وقيل: **(وَهُمْ يَعْلَمُونَ)** إني أعاقب على الإصرار. وقال عبد الله بن عبيد بن عمير: **(وَهُمْ يَعْلَمُونَ)** أنهم إن تابوا تاب الله عليهم. وقيل: **(وَهُمْ يَعْلَمُونَ)** أنهم إن استغفروا غفر لهم. وقيل: **(وَهُمْ يَعْلَمُونَ)** بما حرمت عليهم، قاله ابن إسحاق. وقال ابن عباس والحسن ومقاتل والكلبي: **(وَهُمْ يَعْلَمُونَ)** أن الإصرار ضار، وأن تركه خير من التمادي. وقال الحسن بن الفضل: **(وَهُمْ**

---

[٢٢] آل عمران ١٣٥.

[٢٣] تفسير القرطبي، ج ٤، ص٢١١.

[٢٤] تفسير القرطبي، ج ٤، ص٢١١.

[٢٥] تفسير القرطبي، ج ٤، ص٢١١.

يَعْلَمُونَ) أن لهم ربا يغفر الذنب. قلت: وهذا أخذه من حديث أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي- صلى الله عليه وسلم- فيما يحكي عن ربه- عز وجل- قال: " **أذنب عبد ذنبا، فقال: اللهم اغفر لي ذنبي، فقال تبارك وتعالى: أذنب عبدي ذنبا، فعلم أن له ربا يغفر الذنب، ويأخذ بالذنب، ثم عاد، فأذنب، فقال: أي رب اغفر لي ذنبي – فذكر مثله مرتين، وفي آخره: اعمل ما شئت، فقد غفرت لك**"[٢٦]، وفيه دليل على صحة التوبة بعد نقضها بمعاودة الذنب؛ لأن التوبة الأولى طاعة، وقد انقضت وصحت، وهو محتاج بعد مواقعة الذنب الثاني إلى توبة أخرى مستأنفة، والعود إلى الذنب، وإن كان أقبح من ابتدائه؛ لأنه أضاف إلى الذنب نقض التوبة، فالعود إلى التوبة أحسن من ابتدائها، لأنه أضاف إليها ملازمة الإلحاح بباب الكريم، وأنه لا غافر للذنوب سواه. وقوله في أخر الحديث (اعمل ما شئت) أمر معناه الإكرام في أحد الأقوال، فيكون من باب قوله: **(ادْخُلُوهَا بِسَلَامٍ)**[٢٧]. وآخر الكلام خبر عن حال المخاطب بأنه مغفور له ما سلف من ذنبه، ومحفوظ إن شاء الله تعالى فيما يستقبل من شأنه. ودلت الآية والحديث على عظيم فائدة الاعتراف بالذنب والاستغفار منه، قال صلى الله عليه وسلم: (**إن العبد إذا اعترف بذنبه، ثم تاب إلى الله، تاب الله عليه**)[٢٨]. وفي صحيح مسلم عن أبي هريرة قال: قال رسول الله- صلى الله عليه وسلم-: (**والذي نفسي بيده لو لم تذنبوا لذهب الله بكم، ولجاء بقوم يذنبون، ويستغفرون، فيغفر لهم**)[٢٩]. والذنوب التي يتاب منها إما كفر أو غيره، فتوبة الكافر إيمانه مع ندمه على ما سلف من كفره، وليس مجرد إيمان النفس توبة، وغير الكفر إما حق لله تعالى، وإما حق لغيره، فحق الله تعالى يكفي في التوبة منه الترك، غير أن منها ما لم يكتف الشرع فيها بمجرد الترك، بل أضاف إلى ذلك في بعضها قضاء: كالصلاة والصوم، ومنها ما أضاف إليها كفارة: كالحنث في الايمان، والظهار، وغير ذلك، وأما حقوق الآدميين فلابد من إيصالها إلى مستحقيها، فإن لم يوجدوا تصدق عنهم، ومن لم يجد السبيل لخروج ما عليه لإعسار، فعفو الله مأمول، وفضله مبذول، فكم ضمن من التبعات وبدل من السيئات بالحسنات[٣٠]. **(أَلَا هُوَ الْعَزِيزُ**

---

[٢٦] أخرجه مسلم في صحيحه، ج١٣، ص٣٢١. تفسير القرطبي، ج ٤، ص ٢١٢.

[٢٧] الحجر ٤٦.

[٢٨] صحيح البخاري، ج٩، ص١٤٨.

[٢٩] صحيح مسلم:ج٤/ص٢١٠٦ ح٢٧٤٩، ومسند أحمد، ج٢٧، ص٥٣.

[٣٠] تفسير القرطبي، ج ٤، ص ٢١٣.

الْغَفَّارُ) (ألا) تنبيه أي تنبهوا فإني أنا (العزيز) الغالب (الغفار) الساتر لذنوب خلقه برحمته[٣١]. قال تعالى: **(وَادْعُوهُ خَوْفاً وَطَمَعاً إِنَّ رَحْمَةَ اللهِ قَرِيبٌ مِنَ الْمُحْسِنِينَ)** [٣٢].

جاء في الآثار: **(إنَّ العبد إذا دعا ربَّه وهو يحبُّه، قال: يا جبريلُ، لا تَعْجَلْ بقضاءِ حاجة عبدي، فإنِّي أُحبُّ أن أسمعَ صوتَه)**[٣٣]. فما دام العبدُ يُلحُّ في الدُّعاء، ويَطمعُ في الإجابة من غير قطع الرّجاء، فهو قريبٌ من الإجابة. القاعدة تقول: ومَنْ أَدمن قرعَ الباب، يُوشك أنْ يُفتح له. وعن أنسٍ– رضي الله عنه–: "لا تَعجزوا عن الدُّعاء، فإنَّه لن يَهلِكَ مع الدُّعاء أَحدٌ"[٣٤].

ومن أهمِّ ما يسألُ العبد ربَّه مغفرةُ ذنوبه، أو ما يستلزم ذلك كالنجاة من النار، ودخول الجنة، وقد قال النَّبيُّ – صلى الله عليه وسلم–: **(حولَها نُدنْدِن)**[٣٥] يعني: حول سؤال الجنة، والنجاة من النار[٣٦]. وقال أبومسلم الخَولاني: ما عَرَضت لي دعوةٌ، فذكرتُ النار إلا صرفتُها إلى الاستعاذة منها[٣٧].

ومن رحمة الله تعالى بعبده أنَّ العبدَ يدعوه بحاجةٍ من الدنيا، فيصرفها عنه، ويعوِّضه خيراً منها، إما أنْ يَصرِفَ عنه بذلك سوءاً، أو أنْ يدَّخِرَها له في الآخرة، أو يَغفِر له بها ذنباً، كما في "المسند" [٣٨] من حديث جابر، عن النَّبيِّ– صلى الله عليه وسلم– قال: **(ما مِنْ أَحَدٍ يَدعُو بدُعاءٍ إلا آتاه الله ما سألَ، أو كَفَّ عنه من السُّوء مثلَه، ما لم يدعُ بإثم، أو قطيعة رحم)**[٣٩].

---

[٣١] موسوعة الأسماء المسنى لعقيل :ج٤، ص ٢٣٣.

[٣٢] الأعراف ٥٦.

[٣٣] أخرجه الطبراني في المعجم الأوسط: رقم ٨٤٤٢ .

[٣٤] صحيح المستدرك للحاكم، ج ١، ص٤٩٣ – ٤٩٤، رواه الترمذي في سننه برقم (٣٣٦٩) كتاب أبواب الدعوات وتحفة الأحوذي (٩ ٣١٢).وقال الترمذي حديث حسن صحيح.

[٣٥] أخرجه ابن ماجه (٩١٠) و(٣٨٤٧)، وابن حبان في صحيحه رقم:(٨٦٨). وصححه الألباني في صحيح وضعيف الجامع الصغير للألباني (ج ١٢ / ص ٤٢١)، رقم:٥٤٧٤، وقال: صحيح.

[٣٦] النهاية، ج٢، ص١٣٧.

[٣٧] جامع العلوم والحكم، ج ٤٢، ص٥.

[٣٨] مسند الإمام أحمد، ج٣، ص٣٦٠.

[٣٩] جامع العلوم والحكم، ج ٤٢، ص٥. قال الألباني : (حسن) انظر حديث رقم : ٥٦٧٨ في صحيح الجامع الجامع الصغير وزيادته– (ج ١ / ص ١٠٦٢).

وفي "المسند" عن أبي سعيدٍ ، عن النَّبيِّ – صلى الله عليه وسلم – قال: (**ما مِنْ مُسلمٍ يَدعو بدعوةٍ ليس له فيها إثمٌ، أو قطيعةُ رحمٍ إلا أعطاه الله بها إحدى ثلاثٍ: إما أنْ يُعجِّلَ له دعوته، وإما أنْ يدَّخرها له في الآخرة، وإما أنْ يكشِفَ عنه من السُّوءِ مثلها**)، قالوا: إذاً نُكثر؟ قال: (**الله أكثرُ**)[٤٠]. وبكلِّ حالٍ، فالإلحاحُ بالدعاء بالمغفرة مع رجاء الله تعالى موجبٌ للمغفرة، والله تعالى يقول: (**أنا عندَ ظنِّ عبدي بي، فليظنَّ بي ما شاء، فلا تظنُّوا بالله إلا خيراً**)[٤١].

ويُروى عن ابن عمر: (**يأتي الله تعالى بالمؤمن يومَ القيامة، فيُقرِّبُه حتى يجعلَه في حجابه من جميع الخلق، فيقول له: اقرأ صحيفتك، فيُعرِّفُه ذنباً ذنباً: أتعرفُ أتعرفُ؟ فيقول: نعمْ نعمْ، ثم يلتفتُ العبدُ يمنة ويسرة، فيقول الله تعالى: لا بأسَ عليك، يا عبدي أنت في ستري من جميع خلقي، ليس بيني وبينك اليومَ أحدٌ يطَّلعُ على ذنوبك غيري، اذهب فقد غفرتُها لك بحرفٍ واحدٍ من جميع ما أتيتني به، قال: ما هو يا ربِّ؟ قال: كنت لا ترجو العفو من أحدٍ غيري**)[٤٢].

أما المغفرة فلها أسباب:

السبب الأول:

من أعظم أسباب المغفرة أنَّ العبد إذا أذنب ذنباً لم يرج مغفرته من غير ربِّه، ويعلم أنه لا يغفر الذنوبَ ويأخذ بها غيرُه، فعن النَّبيِّ– صلى الله عليه وسلم– قال: (**إذا دعا أَحدُكم فليُعظِم الرَّغبَةَ، فإنَّ الله لا يَتعاظَمهُ شيءٌ**)[٤٣]. فذنوب العباد وإنْ عظُمَت، فإنَّ عفو الله ومغفرته أعظم منها وأعظم، فهي صغيرةٌ في جنب عفوِ الله ومغفرته. وعن جابر، أنَّ رجلاً جاء إلى النَّبيِّ – صلى الله عليه وسلم – يقولُ: واذنوباه! واذنوباه! مرَّتين أو ثلاثاً، فقال له النَّبيُّ– صلى الله عليه وسلم–: (**قل: اللهمَّ مغفرتُك**

---

[٤٠] مسند الإمام أحمد، ج٣، ص١٨. و" صحيح الحاكم، ج١، ص٤٩٣. قال الإمام النووى فى " الرياض " ١ / ٤٢٩ : حديث حسن صحيح (رياض الصالحين ١/٤٢٩).

[٤١] أخرجه ابن المبارك في الزهد (٩٠٩)، وأحمد، ج٣، ص٤٩١، وابن حبان (٦٣٣). أخرجه الحوت في أسنى المطالب في أحاديث مختلفة المراتب للحوت، رقم: ٣٨٨– (ج ١ / ص ٩٢) وقال: (حديث قدسي مشهور متفق عليه).

[٤٢] مجمع الزوائد، ج٧، ص٣٧. جامع العلوم والحكم، ج ٤٢، ص٦.

[٤٣] صحيح مسلم، ج٨، ص٦٤، (٢٦٧٩).

أوسَعُ من ذنوبي، ورحمتُك أرجى عندي من عملي)، فقالها، ثم قال له: **(عُدْ)**، فعاد، ثم قال له: **(عُدْ)**، فعاد، فقال له: **(قُمْ، فقد غفر الله لك)**[٤٤].

السبب الثاني للمغفرة:

الاستغفار، ولو عظُمت الذُّنوب، وبلغت الكثرة عَنان السماء، وهو السَّحاب. وقيل: ما انتهى إليه البصر منها، عَنْ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: (ثُمَّ تُبْتُمْ لَتَابَ عَلَيْكُمْ).

والاستغفارُ: طلبُ المغفرة، والمغفرة: هي وقاية شرِّ الذنوب مع سترها[٤٥]. وقد كثر في القرآن ذكرُ الاستغفار، فتارةً يؤمر به، كما في قوله تعالى: **(وَاسْتَغْفِرُوا اللهَ إِنَّ اللهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ)**[٤٦]، وقوله: **(وَأَنِ اسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ ثُمَّ تُوبُوا إِلَيْهِ)**[٤٧]. وتارةً يمدحُ أهلَه، كما في قوله: **(وَالْمُسْتَغْفِرِينَ بِالأَسْحَارِ)**[٤٨]، وقوله: **(وَبِالأَسْحَارِ هُمْ يَسْتَغْفِرُونَ)**[٤٩]، وقوله: **(وَالَّذِينَ إِذَا فَعَلُوا فَاحِشَةً أَوْ ظَلَمُوا أَنْفُسَهُمْ ذَكَرُوا اللهَ فَاسْتَغْفَرُوا لِذُنُوبِهِمْ وَمَنْ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ إِلاَّ اللهُ)**[٥٠]. وتارةً يذكر أن الله يغفر لمن استغفره، قال تعالى: **(وَمَنْ يَعْمَلْ سُوءاً أَوْ يَظْلِمْ نَفْسَهُ ثُمَّ يَسْتَغْفِرِ اللهَ يَجِدِ اللهَ غَفُوراً رَحِيماً)**[٥١].

وكثيراً ما يُقرن الاستغفارُ بذكر التوبة، فيكون الاستغفارُ حينئذٍ طلب المغفرة باللسان، وتكون التوبة الإقلاع عن الذنوب بالقلوب والجوارح[٥٢]. وقد يفرد تعالى ذكره الاستغفار، ويُرتب عليه المغفرة، فقد قيل: إنَّه أريد به الاستغفارُ المقترن بالتوبة، وقيل: إنَّ نصوص الاستغفار المفردة كلّها مطلقة تُقيَّدُ بما ذكر في آية "آل عمران[٥٣]. من عدم الإصرار؛ فإنَّ الله وعد فيها المغفرة لمن استغفره من ذنوبه، ولم

---

[٤٤] جامع العلوم والحكم، ج ٤٢، ص٧. و أخرجه الحاكم في المستدرك على الصحيحين: ج١/ص٧٢٨، ح١٩٩٤) وقال: حديث رواته عن آخرهم مدنيون ممن لا يعرف واحد منهم بجرح، ولم يخرجاه.

[٤٥] جامع العلوم والحكم – (ج ١ / ص ٣٩٤).

[٤٦] البقرة ١٩٩.

[٤٧] هود ٣.

[٤٨] آل عمران ١٧.

[٤٩] الذاريات ١٨ .

[٥٠] آل عمران ١٣٥.

[٥١] النساء ١١٠ .

[٥٢] جامع العلوم والحكم، ج ٤٢، ص٨.

[٥٣] آل عمران ١٣٥.

يُصر على فعله، فتُحْمَلُ النُّصوص المطلقة في الاستغفار كلّها على هذا المقيد، ومجرَّدُ قولِ القائل: اللهمَّ اغفر لي، طلبٌ منه للمغفرة ودعاءٌ بها، فيكون حكمه حكمَ سائرِ الدعاء، فإنْ شاء الله أجابه وغفر لصاحبه، لاسيما إذا خرج عن قلبٍ منكسرٍ بالذنب، أو صادف ساعةً من ساعات الإجابة كالأسحار وأدبار الصلوات[٥٤]. ويُروى عن لُقمان – عليه السلام – أنَّه قال لابنه: "يا بنيَّ عَوِّدْ لسانك: اللهمَّ اغفر لي، فإنَّ لله ساعاتٍ لا يرُدُّ فيها سائلاً"[٥٥].

وقال الحسن:" أكثِروا من الاستغفار في بيوتكم، وعلى موائدكم، وفي طُرقكم، وفي أسواقكم، وفي مجالسكم أينما كُنتم، فإنَّكم ما تدرون متى تنْزل المغفرة"[٥٦]. ففي حديث أبي هريرة مرفوعاً: "بينما رجلٌ مستلقٍ إذ نظر إلى السَّماء وإلى النجوم، فقال: إني لأعلم أنَّ لك رباً خالقاً، اللهمَّ اغفر لي، فغفر له"[٥٧]. وعن مورِّق قال: كان رجل يعملُ السَّيئات، فخرج إلى البرية، فجمع تراباً، فاضطجع عليه مستلقياً، فقال: ربِّ اغفر لي ذنوبي، فقال: إنَّ هذا ليعرِفُ أنَّ له رباً يغفِرُ ويُعذِّب، فغفر له[٥٨]. وعن مُغيث بن سُميٍّ، قال:"بينما رجلٌ خبيثٌ، فتذكر يوماً، فقال: اللهمَّ غُفرانَك، اللهمَّ غُفرانك، اللهمَّ غُفرانك، ثم مات، فغُفِر له"[٥٩]. ويشهد لهذا ما في الصحيحين عن أبي هُريرة، عن النَّبيِّ – صلى الله عليه وسلم –: (إنَّ عبداً أذنب ذنباً، فقال: ربِّ أذنبتُ ذنباً فاغفر لي، قال الله تعالى: عَلِمَ عبدي أنَّ له رباً يغفر الذنب، ويأخذُ به، غفرتُ لعبدي، ثمَّ مكث ما شاء الله، ثم أذنب ذنباً آخر، فذكر مثل الأوَّل مرتين أخريين"، وفي رواية لمسلم: أنَّه قال في الثالثة:" قد غفرتُ لعبدي، فليعمل ما شاء"[٦٠]. والمعنى: ما دام على هذا الحال كلَّما أذنب استغفر. والظاهر أنَّ مرادهُ الاستغفارُ المقرون بعدم الإصرار، ولهذا في حديث أبي بكر الصديق، عن النَّبيِّ– صلى الله عليه وسلم – قال: (**ما أصرَّ من استغفر، وإنْ عاد في اليوم سبعين مرةً**)[٦١]. فإنَّ التَّوبةَ لا تكون مَعَ الإصرار[٦٢].

---

[٥٤] جامع العلوم والحكم، ج ٤٢، ص ٩.

[٥٥] نوادر الأصول لحكيم الترمذي، ٢ج، ص٢٩٤ .

[٥٦] جامع العلوم والحكم، ج ٤٢، ص ٩.

[٥٧] كتاب حسن الظن لابنُ أبي الدنيا ، ص١٠٧.

[٥٨] جامع العلوم والحكم، ج ٤٢، ص ٩.

[٥٩] الحلية لأبي نعيم، ج٦، ص٦٨.

[٦٠] صحيح البخاري، ج٩، ص١٧٨، رقم ٧٥٠٧، وصحيح مسلم، ج٨، ص٩٩، (٢٧٥٨)..

[٦١] قال أبو عيسى: هذا حديث غريب إنما نعرفه من حديث أبي نضيرة وليس إسناده بالقوي. الترمذي في سننه ج٥/ص٥٥٨ ح٣٥٥٩.

[٦٢] جامع العلوم والحكم، ج ٤٢، ص ١١.

وإن قال : أستغفر الله وأتوبُ إليه فله حالتان:

إحداهما: أن يكونَ مصرّاً بقلبه على المعصية، فهذا كاذب في قوله:"وأتوب إليه" لأنَّه غيرُ تائبٍ، فلا يجوزُ له أن يخبر عن نفسه بأنَّه تائبٌ وهو غير تائب.

والثانية: أنْ يكون مقلعاً عن المعصية بقلبه، فاختلف الناس في جوازِ قوله: وأتوب إليه، فكرهه طائفةٌ من السَّلف[٦٣]، وقال جمهورُ العلماء بجواز أنْ يقول التائب: أتوبُ إلى الله، وأنْ يُعاهِدَ العبدُ ربَّه على أنْ لا يعود إلى المعصية، فإنَّ العزم على ذلك واجبٌ عليه، فهو مخبر بما عزم عليه في الحال، لهذا قال:" ما أصرَّ من استغفر، ولو عاد في اليوم سبعين مرة "[٦٤].

ومن أفضل أنواع الاستغفار: أنْ يبدأ العبدُ بالثَّناء على ربِّه، ثم يثني بالاعتراف بذنبه، ثم يسأل الله المغفرة، كما في حديث شدَّاد بن أوس عن النَّبيِّ- صلى الله عليه وسلم-، قال: (سيِّدُ الاستغفار أنْ يقول العبدُ: اللهمَّ أنت ربِّي لا إله إلا أنت، خلقتني وأنا عبدك، وأنا على عهدك ووعدك ما استطعت، أعوذُ بك من شرِّ ما صنعتُ، أبوءُ لك بنعمتك عليَّ، وأبوءُ بذنبي، فاغفر لي، فإنَّه لا يغفرُ الذُّنوبَ إلاَّ أنتَ)[٦٥]. وعن عبد الله بن عمرو أنَّ أبا بكرٍ الصديق-رضي الله عنه- قال: يا رسولَ الله، علِّمني دعاءً أدعو به في صلاتي، قال: (قل: اللهمَّ إنِّي ظلمتُ نفسي ظُلماً كثيراً، ولا يغفرُ الذُّنوب إلاَّ أنتَ، فاغفر لي مغفرةً من عندك، وارحمني إنَّك أنت الغفورُ الرحيم)[٦٦].

ومن زاد اهتمامُه بذنوبه، فربما تعلَّق بأذيالِ من قَلَّت ذنوبُه، فالتمس منه الاستغفار، وكان عمر- رضي الله عنه- يطلب من الصبيان الاستغفار، ويقول: إنَّكم لم تُذنبوا، وكان أبوهريرة يقول لغلمان الكُتّاب: قولوا اللهمَّ اغفر لأبي هُريرة، فيؤمن على دعائهم. قال بكرٌ المزني: لو كان رجلٌ يطوف على الأبواب كما يطوف المسكين يقول: استغفروا لي، لكان نوله أنْ يفعل. ومن كَثُرت ذنوبه وسيئاته حتى فاتت العدَّ والإحصاء، فليستغفر الله مما علم الله، فإنَّ الله قد علم كل شيءٍ وأحصاه، كما قال تعالى: **(يَوْمَ يَبْعَثُهُمُ اللهُ جَمِيعاً فَيُنَبِّئُهُمْ بِمَا عَمِلُوا أَحْصَاهُ اللهُ وَنَسُوهُ)**[٦٧]. وفي حديث شداد

---

[٦٣] جامع العلوم والحكم، ج٤٢، ص١٢.

[٦٤] سبق تخريجه بالهامش رقم (٦١).

[٦٥] صحيح البخاري، ج ٨،ص٨٣، رقم ٦٣٠٦.

[٦٦] صحيح البخاري، ٢١١/١ ، رقم ٨٣٤، وصحيح مسلم، ٧٤/٨، رقم ٢٧٠٥.

[٦٧] سورة المجادلة ٦. جامع العلوم والحكم، ج٤٢، ص١٧.

بن أوسٍ، عن النَّبيِّ- صلى الله عليه وسلم- قال: (**أسألُكَ من خيرِ ما تَعلَمُ، وأعوذُ بكَ مِنْ شرِّ ما تعلمُ، وأستغفركُ لما تعلم، إنَّك أنت علاّمُ الغيوب**)[٦٨].

السبب الثالث من أسباب المغفرة:

التوحيدُ، وهو السببُ الأعظم، فمن فقده، فَقَدَ المغفرة، ومن جاء به، فقد أتى بأعظم أسباب المغفرة، قال تعالى: (إِنَّ اللهَ لا يَغْفِرُ أَنْ يُشْرَكَ بِهِ وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَلِكَ لِمَنْ يَشَاءُ)[٦٩]، فمن جاء مع التوحيد بقُراب الأرض- وهو ملؤها أو ما يُقارب ملأها- خطايا، لقيه الله بقُرابها مغفرة، لكنَّ هذا مع مشيئة الله- عز وجل-، فإنْ شاء غَفَرَ له، وإنْ شاء أخذه بذنوبه. فمن تحقَّق بكلمة التوحيد قَلبُه، أخرجت منه كلَّ ما سوى الله محبةً وتعظيماً وإجلالاً ومهابةً، وخشيةً، ورجاءً وتوكُّلاً، وحينئذ تُحْرَقُ ذنوبه وخطاياه كلُّها ولو كانت مِثلَ زبد البحر، وربما قلبتها حسناتٍ، فإنَّ هذا التوحيدَ هو الإكسيرُ الأعظمُ، فلو وضع ذرَّة منها على جبالِ الذنوب والخطايا، لقلبها حسناتٍ[٧٠]. عن النَّبيِّ- صلى الله عليه وسلم - قال: (**لا إله إلا الله لا تترُك ذنباً، ولا يسبِقها عمل**)[٧١]. عن عبادة بن الصامت، أنَّ النَّبيَّ- صلى الله عليه وسلم- قال لأصحابه: (**ارفعُوا أيديَكم، وقولوا: لا إله إلا الله**) ، **فرفعنا أيدينا ساعة، ثم وضع رسول الله- صلى الله عليه وسلم- يده، ثم قال: (الحمدُ لله ، اللهمَّ بعثتني بهذه الكلمة، وأمرتني بها، ووعدتني الجنَّة عليها، وإنَّك لا تُخلِفُ الميعاد)، ثم قال: (أبشروا، فإنَّ الله قد غفر لكم)**[٧٢].

وإن قبول التوبة كالمحتوم على الله بمقتضى وعده من تاب عليه إذا قبل توبته، وخاصة للذين يعملون السوء (أى المعصية) صغيرة كانت أو كبيرة بجهالة (أى يعملون ملتبسين بها) أى جاهلين سفهاء، فإن ارتكاب الذنب مما يدعو إليه الجهل، ولذلك قيل: من عصى الله، فهو جاهل حتى ينزع من جهالته، وفي حقهم قال تعالى: (**إِنَّمَا التَّوْبَةُ عَلَى اللَّهِ لِلَّذِينَ يَعْمَلُونَ السُّوءَ بِجَهَالَةٍ ثُمَّ يَتُوبُونَ**

---

[٦٨] سنن الترمذي، ٣٤٠٧. جامع العلوم والحكم، ج ٤٢ ، ص ١٧. المستدرك على الصحيحين للحاكم مع تعليقات الذهبي في التلخيص - (ج ١ / ص ٦٨٨) وقال: هذا حديث صحيح على شرط مسلم و لم يخرجاه.

[٦٩] النساء ٤٨.

[٧٠] جامع العلوم والحكم - (ج ١ / ص ٣٩٨).

[٧١] جامع العلوم والحكم، ج ٤٢ ، ص ١٨.

[٧٢] مسند الإمام أحمد، ١٢٤/٤ . المستدرك على الصحيحين للحاكم مع تعليقات الذهبي في التلخيص - (ج ١ / ص ٦٨٨)، وقال: هذا حديث صحيح على شرط مسلم و لم يخرجاه.

مِنْ قَرِيبٍ فَأُولَئِكَ يَتُوبُ اللَّهُ عَلَيْهِمْ وَكَانَ اللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمًا)[٧٣]. وفى التيسير: ليست هذه جهالة عدم العلم؛ لأنه ذنب؛ لأن ذلك عذر لكنها التغافل والتجاهل، وترك التفكر فى العاقبة كفعل من يجهله ولا يعلمه **(ثُمَّ يَتُوبُونَ مِنْ قَرِيبٍ)** أى من زمان قريب، وهو ما قبل حضور الموت، أى قبل أن يغرغروا، وسماه قريبا؛ لأن أمد الحياة الدنيا قريب، قال تعالى: **(قُلْ مَتَاعُ الدُّنْيَا قَلِيلٌ)** [النساء/٧٧]، فعمر الدنيا قليل قريب الانقضاء، فما ظنك بعمر فرد ومن تبعيضية، أى يتوبون بعض زمان قريب كأنه سمى ما بين وجود المعصية وبين حضور الموت زمانا قريبا، ففى أى جزء تاب من أجزاء هذا الزمان، فهو تائب **(فَأُولَئِكَ يَتُوبُ اللَّهُ عَلَيْهِمْ)** أى يقبل توبتهم **(وَكَانَ اللَّهُ عَلِيمًا)** بخلقه يعلم إخلاصهم فى التوبة**(حَكِيمًا)** فى صنعه، والحكيم لا يعاقب التائب.

فعلى المؤمن أن يتدارك الزلة بالتوبة، والاستغفار، ويسارع فى الرجوع إلى الملك الغفار، ويدعو المؤمنين لذلك بتوجههم إلى طريق الاستغفار والتوبة النصوحة؛ ليكونوا من المقبولين في الدارين. روى أن جبريل- عليه السلام- أتى سيدنا محمد عند موته، فقال: "يا محمد، الرب يقرئك السلام، ويقول من تاب قبل موته بجمعة قبلت توبته"، قال صلى الله عليه وسلم: (الجمعة كثيرة)، فذهب، ثم رجع، وقال: قال: "الله تعالى: من تاب قبل موته بساعة قبلت توبته"، فقال: (**الساعة كثيرة**)، فذهب، ثم رجع، وقال: "إن الله يقرئك السلام، ويقول: إن كان هذا كثيرا، فلو بلغ روحه الحلق، ولم يمكنه الاعتذار بلسانه، واستحيي منى، وندم بقلبه غفرت له ولا ابالى"، قال صلى الله عليه وسلم: (**إن الله يقبل توبة عبده ما لم يغرغر**)[٧٤].

والتوبة لها شروط أربعة:

- الندم بالقلب.
- وترك المعصية فى الحال.
- والعزم على ان لا يعود الى مثلها.
- وأن يكون ذلك حياء من الله تعالى، وخوفا منه لا من غيره.

---

[٧٣] النساء ١٧.

[٧٤] بغية الباحث، ج١، ص٨٠، سنن ابن ماجه، ج١٢، ص٣٠٤، المستدرك على الصحيحين للحاكم مع تعليقات الذهبي في التلخيص - (ج ٤ / ص ٢٨٦)، وقال: هذا حديث صحيح الإسناد و لم يخرجاه.

روى أن الملائكة تعرج إلى السماء بسيئات العبد، فإذا عرضوها على اللوح المحفوظ يجدون مكانها حسنات، فيخرون على وجوههم، ويقولون: ربنا إنك تعلم أنا ما كتبنا عليه إلا ما عمل، فيقول الله تعالى: صدقتم ولكن عبدى ندم على خطيئته، واستشفع إلىّ بدمعه، فغفرت ذنبه، وجدت عليه بالكرم وأنا أكرم الأكرمين[٧٥].

خاصية اسم الغفار:

وجود المغفرة، فمن ذكره أثر صلاة الجمعة مائة مرة ظهرت له آثار المغفرة، وقد قال رسول الله- صلى الله عليه وسلم-: (**من لزم الاستغفار جعل الله له من كل هم فرجا، ومن كل ضيق مخرجا، ويرزقه من حيث لا يحتسب**)[٧٦]. وعن عائشة- رضى الله عنها- قالت:" كان رسول الله- صلى الله عليه وسلم- إذا تضور عن الليل، قال: (**لا إله إلا الله الواحد القهار رب السماوات والأرض، وما بينهما العزيز الغفار**)[٧٧]. ومعنى تضوّر تلوّى إذا قام من النوم[٧٨].

قال الإمام الطيبى: لعل المبالغة فى الغفور باعتبار الكيفية، وفى الغفار باعتبار الكمية، كما قال بعض الصالحين: إنه غافر؛ لأنه يزيل معصيتك من ديوانك، وغفور لأنه ينسى الملائكة أفعالك السوء، وغفار لأنه تعالى ينسيك أيضا ذنبك كما تستحيي[٧٩].

ويرجع السبب الرئيس لحلول العقوبة لاشتمال السيئات وإحاطتها بالإنسان، فيكون قد أحاط نفسه بالخطايا والآثام، فقد قال تعالى في حق مرتكبها: (**بَلَى مَنْ كَسَبَ سَيِّئَةً وَأَحَاطَتْ بِهِ خَطِيئَتُهُ فَأُولَئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ**)[٨٠]. قال صاحب الكشاف: (**بَلَى**) إثبات لما بعد حرف النفي لقولهم وهو قوله تعالى: (**لَن تَمَسَّنَا النار**)[٨١]، أي بلى تمسكم أبداً بدليل قوله: (**هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ**). أما السيئة فإنها تتناول جميع المعاصي. قال تعالى: (**وَجَزَاء سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِّثْلُهَا**)[٨٢]، قال

---

[٧٥] تفسير حقي، ج ٢، ص ٤٢٥.

[٧٦] سنن أبي داود، ج٤، ص٣١٤. الأمالي المطلقة - (ج ١ / ص ٢٥١) هذا حديث حسن غريب.

[٧٧] المستدرك على الصحيحين للحاكم، ج ٥، ص ٣٦، رقم: ١٩٣٨.

[٧٨] تفسير حقي، ج ١٢، ص ٢٠٠.

[٧٩] تفسير حقي، ج ١٥، ص ٢٨٠.

[٨٠] البقرة ٨١.

[٨١] البقرة ٨٠، الموسوعة لعقيل حسين ج٤، ص٢٤٠.

[٨٢] الشورى ٤٠.

تعالى: **(مَن يَعْمَلْ سُوءاً يُجْزَ بِهِ)**[٨٣]. ولما كان من الجائز أن يظن أن كل سيئة صغرت، أو كبرت، فحالها سواء في أن فاعلها يخلد في النار، لا جرم بين تعالى أن الذي يستحق به الخلود أن يكون سيئة محيطة به، ومعلوم أن لفظ الإحاطة حقيقة في إحاطة جسم بجسم آخر: كإحاطة السور بالبلد، والكوز بالماء: وذلك ههنا ممتنع، فنحمله على ما إذا كانت السيئة كبيرة لوجهين:

- **أحدهما:** أن المحيط يستر المحاط به، والكبيرة لكونها محيطة لثواب الطاعات، كالساترة لتلك الطاعات، فكانت المشابهة حاصلة من هذه الجهة[٨٥].

- **والثاني:** أن الكبيرة إذا أحبطت ثواب الطاعات، فكأنها استولت على تلك الطاعات، وأحاطت بها كما يحيط عسكر العدو بالإنسان، بحيث لا يتمكن الإنسان من التخلص منه، فكأنه تعالى قال: بلى من كسب كبيرة، وأحاطت كبيرته بطاعاته، فأولئك أصحاب النار هم فيها خالدون، فإن قيل: هذه الآية وردت في حق اليهود، قلنا: العبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب، هذا هو الوجه الذي استدلت المعتزلة به في إثبات الوعيد لأصحاب الكبائر[٨٦].

واختلف أهل القبلة في وعيد أصحاب الكبائر، فمن الناس من قطع بوعيدهم، وهم:

- جمهور المعتزلة والخوارج أثبتوا الوعيد المؤبد.
- ومنهم من أثبت وعيداً منقطعاً وهو قول بشر المريسي والخالد.
- ومن الناس من قطع بأنه لا وعيد لهم وهو قول شاذ ينسب إلى مقاتل بن سليمان المفسر.

وقول آخر: يقطع بأنه سبحانه وتعالى يعفو عن بعض المعاصي، ولكنهم توقفوا في حق كل أحد على التعيين أنه هل يعفو عنه أو لا؟ ويقطعوا بأنه تعالى إذا عذب أحداً منهم مدة، فإنه لا يعذبه أبداً، بل يقطع عذابه، وهذا قول أكثر الصحابة والتابعين، وأهل السنة، والجماعة وأكثر الإمامية[٨٧].

وفيما يتعلق بصاحب الكبيرة نذهب إلى تفسير قوله تعالى: **(فَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ وَاسْتَغْفِرْهُ إِنَّهُ كَانَ تَوَّابًا)**[٨٨]. قال الإمام الرازي– رحمه الله– في قوله تعالى: **(وَاسْتَغْفِرْهُ)** في هذه العبارة وجوه:

---

[٨٣] النساء ١٢٣.

[٨٥] الموسوعة ج٤، ص٢٤٠.

[٨٦] موسوعة الأسماء الحسنى ج٤، ص٢٤١.

[٨٧] تفسير الرازي، ج ٢ ، ص ١٧٦.

الاحتمال الاول: لعله عليه السلام كان يتمنى أن ينتقم ممن آذاه، ويسأل الله أن ينصره، فلما سمع: **(إِذَا جَاءَ نَصْرُ اللَّهِ)** [النصر/١] استبشر، لكن لو قرن بهذه البشارة شرط أن لا ينتقم، لتنغصت عليه تلك البشارة، فذكر لفظ الناس، وأنهم يدخلون في دين الله، وأمره بأن يستغفر للداخلين، لكن من المعلوم أن الاستغفار لمن لا ذنب له لا يحسن، فعلم النبي- صلى الله عليه وسلم- بهذا الطريق أنه تعالى ندبه إلى العفو، وترك الانتقام، وهذا هو سلوك المؤمن الحق؛ لأنه لما أمره بأن يطلب لهم المغفرة، فكيف يحسن منه أن يشتغل بالانتقام منهم؟ ثم ختم بلفظ التواب، كأنه يقول: إن قبول التوبة حرفته، فكل من طلب منه التوبة أعطاه، كما أن البياع حرفته بيع الأمتعة التي عنده، فكل من طلب منه شيئاً من تلك الأمتعة باعه منه، سواء كان المشتري عدواً أو ولياً، فكذا الرب سبحانه يقبل التوبة سواء كان التائب مكياً أو مدنياً، ثم إنه عليه الصلاة السلام امتثل أمر الرب تعالى، فحين قالوا له: أخ كريم، وابن أخ كريم، قال لهم: **(لاَ تَثْرَيبَ عَلَيْكُمُ اليوم يَغْفِرُ الله لَكُمْ)**[٨٩]. أي أمرني أن استغفر كم، فلا يجوز أن يردني[٩٠].

وثالثها : أن قوله تعالى: **(وَاسْتَغْفِرْهُ)** إما أن يكون المراد واستغفر الله لنفسك أو لأمتك، فإن كان المراد هو الأول، فهو يتفرع على أنه هل صدرت عنه معصية أم لا؟ فمن قال: صدرت المعصية عنه ذكر في فائدة الاستغفار وجوهاً:

أحدها: أنه لا يمتنع أن تكون كثرة الاستغفار منه تؤثر في جعل ذنبه صغيرة.

وثانيها: لزمه الإستغفار لينجو عن ذنب الإصرار.

وثالثها: لزمه الاستغفار؛ ليصير الاستغفار جابراً للذنب الصغير، فلا ينتقض من ثوابه شيء أصلاً، وأما من قال: ما صدرت المعصية عنه، فذكر في هذا الاستغفار وجوهاً:

أحدها: أن استغفار النبي جار مجرى التسبيح؛ وذلك لأنه وصف الله بأنه غفار.

وثانيها: تعبده الله بذلك؛ ليقتدي به غيره إذ لا يأمن كل مكلف عن تقصير يقع منه في عبادته، وفيه تنبيه على أنه مع شدة اجتهاده وعصمته ما كان يستغني عن الاستغفار، فكيف من دونه؟.

---

[٨٨] النصر٣.

[٨٩] يوسف ٩٢.

[٩٠] الموسوعة لعقيل حسين ج٤، ص ٢٣٠.

وثالثها: أن الاستغفار كان عن ترك الأفضل.

ورابعها: أن الاستغفار كان بسبب أن كل طاعة أتى بها العبد، فإذا قابلها بإحسان الرب وجدها قاصرة عن الوفاء بأداء شكر تلك النعمة، فليستغفر الله لأجل ذلك.

وخامسها: الاستغفار بسبب التقصير الواقع في السلوك؛ لأن السائر إلى الله إذا وصل إلى مقام في العبودية، ثم تجاوز عنه، فبعد تجاوزه عنه يرى ذلك المقام قاصراً، فيستغفر الله عنه، ولما كانت مراتب السير إلى الله غير متناهية لا جرم كانت مراتب هذا الاستغفار غير متناهية [٩١].

الاحتمال الثاني: وهو أن يكون المراد واستغفره لذنب أمتك، فهو أيضاً ظاهر؛ لأنه تعالى أمره بالاستغفار لذنب أمته في قوله: **(واستغفر لِذَنبِكَ وَلِلْمُؤْمِنِينَ والمؤمنات)**[٩٢]. فههنا لما كثرت الأمة صار ذلك الاستغفار أوجب وأهم، وهكذا إذا قلنا: المراد ههنا أن يستغفر لنفسه ولأمته[٩٣].

ومادمنا في هذه الآية فإنه ثمة إشكالية تطرح نفسها، وهو أن التوبة مقدمة على جميع الطاعات، ثم الحمد مقدم على التسبيح، لأن الحمد يكون بسبب الإنعام، والإنعام كما يصدر عن المنزه فقد يصدر عن غيره، فكان ينبغي أن يقع الابتداء بالاستغفار، ثم بعده يذكر الحمد، ثم بعده يذكر التسبيح، فما السبب في أن صار مذكوراً على العكس من هذا الترتيب؟ وجوابه من نواحٍ:

أولها: لعله ابتدأ بالأشرف، فالأشرف نازلاً إلى ما دونه، تنبيهاً على أن النزول من الخالق إلى الخلق أشرف من الصعود من الخلق إلى الخالق.

وثانيها: فيه تنبيه على أن التسبيح والحمد الصادر عن العبد إذا صار مقابلاً بجلال الله وعزته صار عين الذنب، فوجب الاستغفار منه [٩٤].

وثالثها: للتسبيح والحمد إشارة إلى التعظيم لأمر الله، والاستغفار إشارة إلى الشفقة على خلق (الله)، والأول كالصلاة، والثاني كالزكاة، وكما أن الصلاة مقدمة على الزكاة، فكذا ههنا.

---

[٩١] محمد ١٩.

[٩٢] محمد ١٩.

[٩٣] تفسير الرازي ، ج ١٧، ص ٢٧٨.

[٩٤] تفسير الرازي – (ج ١٧ / ص ٢٧٩).

والله نسأل أن ينفعنا بكتابه الكريم، وأن يجعل أقوالنا وأعمالنا خالصة لوجهه، ونافعة لعباده. اللهم اجعل القرآن ربيع قلوبنا، ونور أبصارنا وبصائرنا، وجلاء همنا وحزنا، وأعنا على إتمام ما قصدناه بفضلك ورعايتك يا أكرم الأكرمين، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه وأتباعه ومن سار على طريقته إلى يوم الدين.

المراجع

– أسنى المطالب في أحاديث مختلفة المراتب،للحوت، محمد بن درويش بن محمد،

دار الكتب العلمية، بدون ط، ت.

– الأمالي المطلقة، لأحمد بن حجر العسقلاني، تحقيق : حمدي عبد المجيد السلفي، المكتب الإسلامي – بيروت، الطبعة الأولى ، ١٤١٦ – ١٩٩٥.

– بغية الباحث عن زوائد مسند الحارث بن أبي أسامة، نور الدين الهيثمي، تح: حسين أحمد صالح الباكري، مركز خدمة السنة والسيرة النبوية– المدينة المنورة، الطبعة الأولى، ١٤١٣– ١٩٩٢.

– تعليقة على العلل لابن أبي حاتم، للحافظ أبي عبد الله محمد بن أحمد بن عبد الهادي المقدسي (ت ٧٤٤هـ)، تح سامي بن محمد بن جاد الله ، الناشر أضواء السلف، السعودية–الرياض، ١٤٢٣هـ – ٢٠٠٣م.

– تفسير روح البيان، لإسماعيل حقي بن مصطفى الإستانبولي الحنفي الخلوتي، دار إحياء التراث العربى، بدون ط، ت.

– الجامع لأحكام القرآن، لأبي عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي، تح هشام سمير البخاري، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة ١٤٢٣ هـ/ ٢٠٠٣م.

– جامع البيان في تأويل القرآن، لمحمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر الطبري، تح: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، ١٤٢٠ هـ – ٢٠٠٠م.

– الجامع الصحيح سنن الترمذي، محمد بن عيسى أبو عيسى الترمذي السلمي، تح: أحمد محمد شاكر وآخرون، دار إحياء التراث العربي– بيروت،.

– الجامع الصحيح المختصر، لمحمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري، تح: مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، اليمامة – بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤٠٧ – ١٩٨٧.

– الجامع الصحيح المسمى صحيح مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري النيسابوري، دار الجيل بيروت + دار الأفاق الجديدة . بيروت.

– جامع العلوم والحكم، لأبي الفرج عبد الرحمن بن أحمد بن رجب الحنبلي، دار المعرفة – بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٠٨هـ.

– حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، لأبي نعيم أحمد بن عبد الله الأصبهاني، دار الكتاب العربي – بيروت، الطبعة الرابعة، ١٤٠٥هـ.

– روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، لشهاب الدين محمود ابن عبدالله الحسيني الألوسي.

- سنن ابن ماجه، لمحمد بن يزيد أبو عبدالله القزويني، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، دار الفكر- بيروت، بدون ط.
- سنن أبي داود، لأبي داود سليمان بن الأشعث السجستاني، دار الكتاب العربي- بيروت، وزرارة الأوقاف المصرية.- صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان، لمحمد بن حبان بن أحمد أبو حاتم التميمي البستي، مؤسسة الرسالة
- بيروت، الطبعة الثانية ، ١٤١٤ - ١٩٩٣، تح: شعيب الأرنؤوط.
- فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير، محمد بن علي الشوكاني،
- القاموس الفقهي لغة واصطلاحا، سعدي أبو جيب، دار الفكر- دمشق- سورية، الطبعة الثانية، ١٩٨٨م.
- كتاب حسن الظن بالله، لعبد الله بن محمد أبو بكر القرشي البغدادي، تح: مخلص محمد، دار طيبة - الرياض، الطبعة الأولى، ١٤٠٨- ١٩٨٨م.
- مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، لنور الدين علي بن أبي بكر الهيثمي، دار الفكر، بيروت - ١٤١٢ هـ، بدون ط.
- المستدرك على الصحيحين، لمحمد بن عبدالله أبو عبدالله الحاكم النيسابوري، تح: مصطفى عبد القادر عطا، مع تعليقات الذهبي في التلخيص، دار الكتب العلمية- بيروت- الطبعة الأولى، ١٤١١- ١٩٩٠.
- مسند الإمام أحمد بن حنبل، لأحمد بن حنبل أبو عبدالله الشيباني، مؤسسة قرطبة - القاهرة، الأحاديث مذيلة بأحكام شعيب الأرنؤوط عليها، بدون ط، ت.
- **مصباح الزجاجة في زوائد ابن ماجه، لأحمد بن أبي بكر بن إسماعيل الكناني(ت ٨٤٠)، تح محمد المنتقى الكشناوي، الناشر دار العربية - بيروت، ١٤٠٣.**
- المعجم الأوسط، لأبي القاسم سليمان بن أحمد الطبراني، تح: طارق بن عوض الله بن محمد ,عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني، دار الحرمين - القاهرة ، ١٤١٥،. بدون ط.
- مفاتيح الغيب، للإمام العالم العلامة والحبر البحر الفهامة فخر الدين محمد بن عمر التميمي الرازي الشافعي، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية- بيروت- ١٤٢١هـ- ٢٠٠٠م.
- المقصد الأسنى في شرح معاني أسماء الله الحسنى، لمحمد بن محمد الغزالي أبو حامد، تح: بسام عبد الوهاب الجابي، الجفان والجابي - قبرص، الطبعة الأولى، ١٤٠٧ - ١٩٨٧.
- موسوعة أسماء الله الحسنى، لعقيل حسين عقيل، دار الغرب الإسلامي- بيروت، الطبعة الأولى، ٢٠٠٨م.
- النهاية في غريب الحديث والأثر، لأبي السعادات المبارك بن محمد الجزري، تح: طاهر أحمد الزاوى- محمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية - بيروت، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م، بدون ط.
- نوادر الأصول في أحاديث الرسول، لمحمد بن علي بن الحسن أبو عبد الله الحكيم الترمذي، تح: عبد الرحمن عميرة، دار الجيل، ١٩٩٢م، بيروت.

شروط وأحكام صلاة السفر

إعداد

رمضان المبروك الطوير
جامعة طرابلس– كلية التربية – قصر بن غشير

ملخص

فمشروع قصر الصلاة جاء لما في السفر من إرهاق وشغل للإنسان، وما يصحبه من تعب جسدي وذهني اقتضت الحكمة الإلهية أن يكون له التحقيق؛ ترغيبا في القيام بهذا الواجب دون أن يلحقه التقصير في آدائه.

ذكر الأئمة من الفقهاء أن لهذا السفر شروطا خمسة تتعلق بما يأتي:

١ – نوع السفر. **٢ –** مسافته. **٣ –** نية قطع المسافة.

٤ – عدم غلب حال السفر على المسافر **٥ –** مجاوزة عمران البلد .

وللسفر أنواع ثلاثة هي : ١ – سفر طاعة. **٢ –** سفر مباح. **٣ –** سفر معصية .

وسفر الطاعة ينقسم إلى قسمين: أ – السفر الواجب. **ب –** السفر المندوب.

ففي أي نوع من هذه الأنواع تصلى صلاة المسافر؟

وعليه فقد اختلف الفقهاء:

المذهب الأول: يشترط أن يكون السفر سفر جهاد أو حج ، وهذا مروي عن ابن مسعود.

المذهب الثاني: أن يكون السفر واجبا، وهذا مروي عن ابن مسعود في رواية أخرى .

المذهب الثالث : يشترط في السفر أن لا يكون سفر معصية، وهو مذهب الجمهور.

المذهب الرابع : يشترط أن يكون سفر الطاعة، روي عن عطاء بن أبي رباح .

المذهب الخامس: ولم يشترط هذا المذهب نوعا معينا من أنواع السفر، واليه ذهب أبوحنيفة والظاهرية وأكثر الزيدية والمزني من الشافعية.

– الأحكام المتعلقة بصلاة المسافر:

أولاً : قصر الصلاة : هو اختصار الصلاة الرباعية ركعتين، كما فعل النبي– صلى الله عليه وسلم–[3].

– حكم قصر الصلاة : اختلفوا هنا في وصف هذه المشروعية، أهي سنة أم فرض، على أراء:

١ – المذهب الحنفي: قالوا: قصر الصلاة واجب.

٢ – المذهب المالكي: قالوا : قصر الصلاة سنة مؤكدة.

[3] منار السبيل في شرح الدليل لإبراهيم بن ضر، مكتبة المعارف الرياض ط٢، ج١/ ص٢٨١.

٣ – المذهب الشافعي: قالوا: يجوز للمسافر مسافة قصر أن يقصر الصلاة، كما يجوز له الإتمام بلا خلاف.

٤ – المذهب الحنبلي: قالوا: القصر جائز.

– الجمع بين الصلاتين: أجمع العلماء على أنه سنة .

من خلال هذا البحث تبين أن الإسلام فيه من الرخص التي تيسر أمور العباد، ومن بيهما رخصة قصر الصلاة في السفر، وأن حكم قصر الصلاة في السفر سنة؛ لأن الشارع من تشريعه قصر الصلاة في السفر هو دفع المشقة والحرج، مما يحصل للمسافر أثناء سفره، فرخص الله قصر الصلاة تيسيرا عليه وترغيبا وتحبيبا له في أداء فريضة الصلاة والمحافظة عليها. ورأيت أن القصر أفضل من الإتمام في السفر؛ وذلك لأن شريعة الإسلام مبنية على اليسر والرحمة، ومن مظاهر التيسير فيها هذه الرخصة التي منحها الله لعباده رحمة بهم.

وأن الجمع بين الصلاتين في عرفة ومزدلفة هو للسفر؛ وذلك لأن الرخص لا يستدعي ثبوتها نسكا، ولكنها تثبت في الأسفار المباحة كالقصر والفطر، ولايخفى أن سبب الجمع بين الصلاتين في هذين الموضعين هو احتياج الحجاج إليه في الموضعين لاشتغالهم بمناسكهم، وهذا المعنى موجود في كل الأسفار. وأن المسافة الذي يجب على الإنسان المسافر أن يقصر فيها صلاته هي أربعة برد. كما أنه لا يجوز القصر في سفر المعصية، وقطع الطريق، والتجارة في المحرمات؛ لأن الترخيص شرع بالإعانة على تحصيل المقصد المباح توصلا إلى المصلحة.

Terms and Conditions of Prayers in Travelling

Abstract

The idea of making prayers short came out of the results of fatigue and preoccupations, followed by physical and mental fatigue, as the wisdom of God wanted it achieved, so that the duty shall be executed without any shortening.

The imams mentioned five conditions related to prayers in travel:

1-Type of travel, **2-** Distance

3- The intention to cross the distance

4- Conditions of travel not making the concerned tired.

5- Exceed the constructions of the city.

Travel is of three types:

1- As obedience **2-** Permissible **3-** As of sin.

Travel of obedience is divided into two parts:

A- One of obligation, **B-** Optional

In which kind of these two parts shall prayers of travelling be executed?

The scholars differed as follows:

First school: The first condition put is that travel shall be for Jihad or Hajj, narrated by Ibn Massoud

Second school: The travel shall be an obligation, narrated by Ibn Massoud in another section.

Third school: The travel shall not be one of disobedience, adopted by the majority.

Fourth school: Provided that travel shall be of obedience, narrated by Atta Ibn Abi Rabah.

Fifth school: No preconditions set in this doctrine in terms of any type of travel, as adopted by Abo Hanifa, Ezzahiriya, and more with Zaydia and Mazni of the Shafie school.

Conditions set by prayers of traveler:

First: Shortening of prayers: To summarize four kneeling prayers to two kneeling, as did the prophet Mohamed (PBUH).[3] Conditions of shortening prayers: Schools differed in its legality, as it is a Sunna or an obligation:

1-Hannafi school: Shortening of prayers is an obligation.

2-Malliki school: Shortening of prayers is a confirmed Sunna.

3-Shafie school : The traveler is allowed to cut short prayers even in short distance, as he is allowed to complete without any difference.

4-Hanbali school : Shortening of prayers is allowed.

To combine between two prayers: Scholars agreed that it is a Sunna.

It is clear through this research that Islam makes piteous life flexible and easy for believers, as shown in shortening of prayers, as a Sunna, to push away the fatigue and hardship of travel, because of the hindrances in travel.

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد الله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير خلقه وخاتم أنبيائه محمد المبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله الطيبين الطاهرين، والتابعين لهم بإحسان إلى يوم الدين.أما بعد....

فالصلاة أحد جوانب العبادات، وهي وسيلة المسلم للتقرب إلى الله، وصلة بين العبد وربه بها تجد النفس الاطمئنان والراحة والسكينة، بعد شقاء وتعب وخوف، والوقوف بين يدي الله خمس مرات في اليوم بها يجد نفسه مبتعدة عن ارتكاب المعاصي.

وعند الملمات لايوجد المرء لنفسه معينا إلا الصلاة تمنحه قوة روحية يقهر بها الصعاب قال تعالى: **(وَاسْتَعِينُوا بِالصَّبْرِ وَالصَّلَاةِ وَإِنَّهَا لَكَبِيرَةٌ إِلَّا عَلَى الْخَاشِعِينَ)** [1].

والصلاة زاد روحي ومعين لاينضب؛ بما تغرسه في نفوس محبيها من الفضائل، وتدعوهم إلى التماس العون من الله، فالمسلم الذي يعتمد على الله لايعرف اليأس إلى قلبه سبيلا؛ لأنه يملك من القوة الروحية ما يواجه به أكبر المشاكل خطرا؛ لذا نجد الإسلام يحث على التمسك بالصلاة ، والمحافظة عليها قال تعالى: **(حَافِظُوا عَلَى الصَّلَوَاتِ وَالصَّلَاةِ الْوُسْطَى وَقُومُوا لِلَّهِ قَانِتِينَ)** [2]

وعندما تعمقت في أبواب العبادات وخاصة صلاة المسافر رأيت أهمية توضيحها فجعلت بدايتي **بشروط صلاة السفر والقصر**؛ لكثرة السؤال عليه، وعدم فهم الناس له فهما صحيحا، فرأيت أن أتعمق في آراء الفقهاء الذين تناولوا هذا الموضوع ودراسته؛ لعلى أصل إلى ما يشفى الغليل، ويزيل اللبس عن هذه المسالة.

فمشروع قصر الصلاة جاء لما في السفر من إرهاق وشغل للإنسان، وما يصحبه من تعب جسدي وذهني اقتضت الحكمة الإلهية أن يكون له التحقيق؛ ترغيبا في القيام بهذا الواجب دون أن يلحقه التقصير في آدائه.

---

[1] سورة البقرة ، الآية (٤٥).

[2] سورة البقرة ، الآية (٢٣٨).

والشرط في اللغة : التزام الشيء والتزامه في البيع ونحوه [1]. والشرط – بالتحريك– العلامة . والجمع أشراط، ومنه قوله تعالى: (فَهَلْ يَنْظُرُونَ إِلَّا السَّاعَةَ أَنْ تَأْتِيَهُمْ بَغْتَةً فَقَدْ جَاءَ أَشْرَاطُهَا فَأَنَّى لَهُمْ إِذَا جَاءَتْهُمْ ذِكْرَاهُمْ) [2].

وفي الاصطلاح: ما يلزم من عدمه عدم المشروط، ولا يلزم من وجوده وجود المشروط لاعدمه لذاته.[3]

ذكر الأئمة من الفقهاء أن لهذا السفر شروطا خمسة تتعلق بما يأتي:

١ – نوع السفر

٢ – مسافته

٣ – نية قطع المسافة

٤ – عدم غلب حال السفر على المسافر

٥ – مجاوزة عمران البلد .

وللسفر أنواع ثلاثة هي : ١– سفر طاعة. **٢**– سفر مباح. **٣**– سفر معصية .

وسفر الطاعة ينقسم إلى قسمين: أ– السفر الواجب. **ب**– السفر المندوب.

ففي أي نوع من هذه الأنواع تصلى صلاة المسافر؟

وعليه فقد اختلف الفقهاء:

المذهب الأول: يشترط أن يكون السفر سفر جهاد أو حج، أما في غيرهما، فتصلى الصلاة تامة في أوقاتها، وهذا مروي عن ابن مسعود.[4]

المذهب الثاني: أن يكون السفر واجبا، لافرق في ذلك بين سفر الجهاد وسفر الحج وغيرهما. وهذا مروي عن ابن مسعود في رواية أخرى .[5]

---

[1] لسان العرب: ج٢/ ص٢٨٢.

[2] سورة محمد، الآية ١٨.

[3] أصول الفقة لمحمد أبوالنور: ج١/ص٩٩.

[4] كتاب المجموع للشيرازي: ج٤/ ص ٢٢٤.

[5] المغني لابن قدامه: ج٢ / ص٢١٥ .

المذهب الثالث: يشترط في السفر أن لا يكون سفر معصية، ثم بعد ذلك لافرق بين أن يكون سفر طاعة، أو سفرا مباحا، وهو مذهب الجمهور، وبه قال مالك والشافعي وأحمد- رحمهم الله- والزيدية، لكن منع الإمامية وأحمد راوية القصر في سفر النزهة، وكرهه مالك.[6]

المذهب الرابع: يشترط أن يكون سفر الطاعة، ولا فرق بين أن يكون واجبا كسفر الحج أو مندوبا، عن عطاء بن أبي رباح.

المذهب الخامس: ولم يشترط هذا المذهب نوعا معينا من أنواع السفر . بما في ذلك سفر المعصية. واليه ذهب أبوحنيفة والظاهرية وأكثر الزيدية والمزني من الشافعية.[1]

-الأدلة ومناقشتها:

- أولا: استدل أصحاب المذاهب الثلاثة الأولى بقوله تعالى: **(وَإِذَا ضَرَبْتُمْ فِي الْأَرْضِ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَنْ تَقْصُرُوا مِنَ الصَّلَاةِ إِنْ خِفْتُمْ أَنْ يَفْتِنَكُمُ الَّذِينَ كَفَرُوا إِنَّ الْكَافِرِينَ كَانُوا لَكُمْ عَدُوًّا مُبِينًا)**.[2] فهذه الآية اشترطت للقصر سفر الجهاد، ويلحق بسفر الجهاد سفر الحج عند أصحاب المذهب الأول؛ لماصح عن عائشة- رضي الله عنها- قالت: **قلت: يا رسول الله! على النساء جهاد؟ قال: (نعم، عليهن جهاد لا قتال فيه، الحج والعمرة)** .[3] .

وألحق به أصحاب الرأي الثاني، كل سفر واجب؛ لأن هذه الإسفار واجبة. وألحق أصحاب المذهب الرابع كل سفر طاعة؛ لأن الأسفار المذكورة أسفار طاعة.

---

(6) المجموع شرح المهذب ، باب صلاة المسافر ج٤/ ص٢٤٦.

(1) الشيرازي : كتاب المجموع ج٤ ص٢٢٤، و الفتح القدير ج١/ ص٤٠٦، شرح الدردير : ج١/ ص٣٥٨، المجموع:ج٢/ص٢٢٤ ، المغني :
ج٢/ ص٢١٥، المحلى لابن حزم:ج٥/ ص٢٢، البحر الزاخر: ج٣/ ص٤٢).

(2) سورة النساء، الآية ١٠١.

(3) أخرجه ابن ماجة: (ج ٢ / ص ١٥١). عن عائشة قالت: قلت يا رسول الله! على النساء جهاد؟ قال :نعم، عليهن جهاد لا قتال فيه الحج والعمرة. (صحيح) الارواء ٩٨١ ، المشكاة ٢٥٣٤ ، الروض ١٠١٨: وأخرج البخاري نحوه.

وأجاب عن هذا: بأن الشرط المذكور في الآية قد عفا عنه الشارع، فقد سأل عمر رسول الله – صلى الله عليه وسلم– عن حكم القصر الوارد في هذه الآية مع أنهم قد آمنوا، فقال له صلى الله عليه وسلم: (**صدقة تصدق الله عليكم، فاقبلوا صدقته**).[4]

– ثانيا : احتج أبو حنيفة ومن معه بإطلاق النصوص ومنها:

١– قوله تعالى : **(وَإِذَا ضَرَبْتُمْ فِي الْأَرْضِ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَنْ تَقْصُرُوا مِنَ الصَّلَاةِ إِنْ خِفْتُمْ أَنْ يَفْتِنَكُمُ الَّذِينَ كَفَرُوا إِنَّ الْكَافِرِينَ كَانُوا لَكُمْ عَدُوًّا مُبِينًا)** [5]

٢– ما صح عن عائشة قالت: " **فرض الله الصلاة حين فرضها ركعتين في الحضر والسفر، فأقرت صلاة السفر، وزيد في صلاة الحضر**).[6]

٣– ماصح **عَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ قَالَ: " إِنَّ اللَّهَ فَرَضَ الصَّلاَةَ عَلَى لِسَانِ نَبِيِّكُمْ –صلى الله عليه وسلم– عَلَى الْمُسَافِرِ رَكْعَتَيْنِ وَعَلَى الْمُقِيمِ أَرْبَعًا وَفِى الْخَوْفِ رَكْعَةً** " .[1]

فهذه الأحاديث تدل على الصلاة الرباعية ركعتين هو فرض الصلاة في السفر من غير فرق بين سفر وأخر.

– ثالثا : احتج الجمهور بأن الله تعالى إنما خفف عن المسافر رخصة ليدفع عنه المشقة، والرخص لا تناط بالمعاصي، يدل على ذلك أن الله تعالى حرم تناول أشياء، ثم رخص بها عند الضرورة، والشرط في المرخص له أن لا يكون موصوفا بالبغي والعدوان، ولا مائلا إلى المعصية متعمدا لها، قال تعالى: **(إِنَّمَا حَرَّمَ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةَ وَالدَّمَ وَلَحْمَ الْخِنْزِيرِ وَمَا أُهِلَّ بِهِ لِغَيْرِ اللَّهِ فَمَنِ اضْطُرَّ غَيْرَ بَاغٍ وَلَا عَادٍ فَلَا إِثْمَ عَلَيْهِ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ)**.[2]، وقال تعالى: **(فَمَنِ اضْطُرَّ فِي مَخْمَصَةٍ غَيْرَ مُتَجَانِفٍ لِإِثْمٍ فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ)**.[3]

وعليه فمن أحدث سفر معصية وهو متعمد للإثم، فلا يرخص له بشيء من الرخص.

---

[4] أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب صلاة المسافرين: ج٥/ ص١٩٦.

[5] سورة النساء الآية ١٠١.

[6] صحيح مسلم بشرح النووي:كتاب صلاة المسافرين ج٥/ ص ١٩٤.

[1] صحيح مسلم – (ج ٢ / ص ١٤٣)، مسلم بشرح النووي ،كتاب المسافرين: ج٥/ ص١٩٧).

[2] سورة البقرة، الآية ١٧٣.

[3] سورة المائدة الآية ٣ .

ثم إن الرخص في السفر إنما شرع لإعانة المسافر على تحمل مشاق السفر، وفي جواز الرخص في سفر المعصية إعانة له على معصية الله تعالى، وهذا لا يجوز، قال تعالى: **(وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ)**.[4]

أما القول: بأن القصر فرض السفر، فالجواب عليه: إن القصر رخصة وليس بفرض، وسيأتي الاستدلال على ذلك.

وعليه فإطلاق السفر في الأدلة التي استدل بها أبو حنيفة ومن معه، ويبقى باقي أنواع السفر محلا للرخصة، وسواء منها سفر الطاعة أو السفر المباح، ويعضد ذلك ما رواه سعيد بن منصور، بإسناده عن إبراهيم النخعي قال: (**أتى النبي– صلى الله عليه وسلم– رجل فقال: يارسول الله، إني أريد البحرين في تجارة، فكيف تأمرني بالصلاة؟ فقال رسول الله– صلى الله عليه وسلم–: (صل ركعتين)**[5].

قلت: لعل الاعتماد على هذا الحديث في غير موضعه، فهناك من ذهب إلى أن الركعتين أريد بهما قبل الخروج إلى السفر أن يخلف أهله ركعتين. والله أعلم[5]..

ويتضح مما سبق رجحان مذهب الجمهور، والله اعلم .

– المسافة:

حصل خلاف بين الفقهاء، في المسافة التي يشترط أن لايقل السفر عنها، لكي يتمكن المكلف من أن يصلي صلاة المسافر، وذلك على خمسة مذاهب:

– المذهب الأول: قال أبو حنيفة وأصحابه وبعض الزيدية: هي مسافة ثلاثة أيام فصاعدا، بسير الإبل والأقدام على نحو ماتسير القوافل.

–المذهب الثاني: قال مالك والشافعي وأحمد– رحمهم الله–: هي مسافة مرحلتين فصاعدا، وقدروا ذلك بثمانية وأربعين ميلا، إلا أن مالكا قال: بين القصر لأهل مكة ونحوهم كأهل منى والمزدلفة، في حال خروجهم إلى عرفة لأداء النسك، وكذلك في حال عودتهم

---

[4] سورة المائدة الآية ٢ .

[5] المغني: ج٢ / ص ١٠٠. أخرجه الطبراني في معجم المعجم الكبير من طريق ابن مسعود به قال: جاء رجل إلى النبي– صلى الله عليه وسلم– فقال: يا رسول الله إني أريد أن أخرج إلى البحرين في تجارة؟ فقال رسول الله – صلى الله عليه وسلم–: « صل ركعتين ». قال الهيثمي في مجمع الزوائد (٣: ٣٨٣): رواه الطبراني في الكبير ورجاله موثقون: ج١٠/ص٢٠٣.. (تنبيه القارئ على تقوية ما ضعفه الألباني – (ج ١ / ص ٥٦)

[5] (تنبيه القارئ على تقوية ما ضعفه الألباني – (ج ١ / ص ٥٦).

في الطريق إلى محل أقامتهم، إذا بقى عليهم شيء من المناسك وغيرها، فإن لم يبق عليهم شيء أتموه في طريق العودة.

الأدلة ومناقشتها :

– أولا: احتج لقول أبو حنيفة بما صح أنه عليه الصلاة والسلام قال: **(لا تسافر المرأة ثلاثة أيام لا مع ذي محرم).**[1]

فالرسول– صلى الله عليه وسلم– سمى مسيرة ثلاثة أيام سفرا، ومنع المرأة من السفر إلا مع المحرم، مما يدل على أن هذا هو السفر الذي معلق به الأحكام.

– وأجيب: بأن الرسول– صلى الله عليه وسلم– قد بين أن سفر مثل هذا لا يجوز للمرأة أن تسافر بدون محرم، وليس في الحديث ما يدل على أن السفر لا يطلق إلا على هذه المسافة، والدليل على ذلك أن الرسول– صلى الله عليه وسلم– قال ذلك أيضا في مسيرة يومين، وفي مسيرة يوم وليلة، وكل ذلك في الصحيحين[2]، وفي مسيرة يوم، وهو في صحيح مسلم [3]، وفي مسيرة بريد، وهو عند أبي داود بإسناد صحيح[4]، بل وقد ورد في الصحيحين الإطلاق، من غير تحديد بمسيرة ثلاثة أيام أو أقل أو أكثر، فعن ابن عباس— رضي الله عنه– قال: سمعت رسول الله– صلى الله عليه وسلم– يقول: **(لا يخلون رجل بامرأة، ولا تسافر امرأة إلا ومعها محرم).**[5]

فهذه الأحاديث توحي أنه صلى الله عليه وسلم سئل عن سفر المرأة ثلاثا بدون محرم، فقال: لا، وسئل عن سفرها يوما وليلة، وعن سفرها يوما ونصف يوم، وعن مطلق السفر، فقال في جميع ذلك: لا.

فدل ذلك أنه صلى الله عليه وسلم لم يقصد تحديد ما عليه اسم السفر، بل أطلق اسم السفر على ذلك كله.

---

(1) البخاري : كتاب تقصير الصلاة : ج٣/ص٧٢.

(2) الجمع بين الصحيحين: ج٢/ ص٢٢٢. صحيح البخاري ج٢/ ص٦٥٩.

(3) صحيح مسلم: ج٤/ ١٠٢.

(4) المجموع شرح المهذب: ج٤/ ص٤٠٢.

(5) سبق تخريجه .

– **ثانيا:** احتج مالك– رحمه الله– ومن معه، بما روي عن ابن عباس أنه عليه الصلاة والسلام قال: (**يأهل مكة لاتقصروا الصلاة في أدنى من أربعة برد، من مكة إلى عسفان** ..).[1] ففي هذا الحديث منع الرسول– صلى الله عليه وسلم– من القصر فيما دون أربعة برد، فدل ذلك على أن هذه هي أقل مسافة تتغير الأحكام.

وأجيب :بأن هذا الحديث لايصح الاحتجاج به؛ لأن في إسناده عبدالوهاب بن مجاهد، وهو متروك الحديث.

– **ثالثا:** احتج الإمامية بأن التحديد وبما قالوه مروي عن أهل بيت.

– **رابعا** : احتج بعض الزيدية بحديث أبي هريرة — رضي الله عنه — أنه صلى الله عليه وسلم قال: (**لا يحل لامرأة تؤمن بالله واليوم الأخر أن تسافر بريدا إلا مع ذي محرم**)[2].

قالوا: إن هو أقل مسافة وردته في هذا الحديث على اختلاف رواياته، فتعتبر هي أقل مسافة تتغير بها الأحكام.

ويجاب عليه بما أجيب على أبي حنيفة.

– **خامسا:** أما الظاهرية، فقد احتجوا بعموم الأدلة الدالة على مشروعية القصر للمسافر من غير تحديد بمسافة، وإنما حددوا المسافة من ميل فصاعدا؛ لأن الميل أقل مسافة يقع اسم السفر عليها، فقد روي عن ابن عمر أنه قال: (**لو خرجت ميلا لقصرت**).[3]

هذا مجمل استدلال المذاهب المذكورة ، ولم تخلوا أدلتهم من الاعتراض، كما أنهم لم يذكروا نصا من الشارع يجب المصير إليه فيما حددوه، كما الإجماع غير موجود في هذه المسالة، فلم يبق إلا أن تنظر أقل مسافة واردة في مسألة القصر عن الرسول– صلى الله عليه وسلم– عن طريق صحيح، وفي ذلك الحديث الصحيح الذي رواه مسلم، عن طريق شعبة، عن يحي بن يزيد الهاني قال : سالت أنس بن مالك عن قصر الصلاة، فقال: "**كان رسول الله– صلى الله عليه وسلم– إذا خرج مسيرة ثلاثة**

---

[1] السنن الكبرى للبيهقي ج٣ ص١٣٧ .(المسافة من مكة إلى عسفان ما بين ٨٠ إلى ٨٣ كم).

[2] سبق تخريجه.

[3] عمدة القاري شرح صحيح البخاري: (ج ١١ / ص١٢٦، ص ١٤٢)، المحلى: (ج ٥ / ص ٢٠).

أميال، أو ثلاثة فراسخ – شعبة الشاك – صلى ركعتين[4]. قال الحافظ ابن حجر: هو أصح حديث صحيح ورد بيان ذلك – يعني تحديد المسافة–، وأخرجه [5].

وقد رد القرطبي[6] الاستدلال بهذا الحديث بأنه مشكوك فيه، فلا تدرى ماهي المسافة المطلوبة: أهي ثلاثة أميال، أم ثلاثة فراسخ.[7]

ورده الحافظ ابن حجر: إذا كان المقصود بأنه لا يحتج به في تحديد الثلاثة أميال فمُسَلَم، ولكن لايمتنع به في التحديد بثلاثة فراسخ؛ لأن الثلاثة أميال مندرجة فيها، فيؤخذ بالأكثر احتياطا.[1]

والذي يبدو لي مما سبق أن السفر الذي تتغير به الأحكام من قصر الصلاة، أو فطر المسافر، وما شابه ذلك، هو السفر الذي ثلاثة فراسخ فصاعدا، ومن احتاط وأخذ بالأكثر فقد أحسن، والله أعلم.

- نية قاطع المسافة:

اشترط العلماء لجواز القصر في السفر أن ينوي المسافر قطع مسافة السفر بدون أن تتخللها إقامة، وأن سفره بقصد معلوم، أما الهائم في سفره الذي ليس له وجهة يقصدها فهذا لايقصر الصلاة.

نص على ذلك الأئمة الأربعة والزيدية والإمامية، ومثل الهائم البدوي الذي يخرج طالبا للعشب على أنه متى وجده أقام. إلا أن مالكا قال: إذا قطع هؤلاء المسافة التي تقصر بمثلها الصلاة قصروا، وما تقدم يقتضي أن يكون المسافر مستقبلا بالنية.

أما التابع لغيره، كالزوجة لزوجها، والجنود مع القائد، والخادم مع المخدوم، فهؤلاء إن كانوا لايعرفون القصد الذي هم متجهون إليه، فأنهم لايستقلون بالنية، وإنما هي تابعة سفر، وإقامة لمن يتبعونه، كذا قال أبو حنيفة، وقال الشافعي: إذا علموا المقصد، وكان على مسافة يقصر بمثلها الصلاة

---

(4) صحيح مسلم، باب صلاة المسافرين: ج٢/ ص١٤٥.

(5) عمدة القارئ شرح صحيح البخاري لابن حجر العسقلاني: ج١١/ ص١٢٧.

(6) تفسير القرطبي: ج٥/ ص.

(7) صحيح البخاري شرح فتح الباري ج٢ ص٤٩٨.

(1) نفس المصدروالصفحة.

ترخصوا، وإن كانوا لايعلمون المقصد لايقصرون إلا بعد قطعهم مسافة يمكن قصر الصلاة بمثلها، فإن قطعوها ترخصوا بالقصر وغيره بعد ذلك.[2]

وهذا القول واضح الرجحان.

– عدم غلبة حال السفر على المسافر :

اشترط الإمامية في المسافر أن لايكون سفره أكثر من حضره، أما من كان كذلك كالمسافر الذي عمله السفر مثل: السائق، والفلاح، والتاجر الذي يطلب الأسواق، فهؤلاء إن لم يفصل بين سفر وآخر إقامة عشرة أيام فصاعدا لايقصرون.

أما إذا فصلوا بين سفر وآخر المدة المذكورة قصروا، ولم يشترط ذلك مالك والشافعي والجمهور، وفصل أحمد فقال: إذا كان مع الملاح أهله في السفينة، بحيث تعتبر هذه السفينة موضع إقامتهم، وليس لهم بيت غيره، فهذا لايقصر. أما إذا لم يكن أهله معه، فهذا يقصر.

أما الأجير في نقل البضائع بغير السفن، كأصحاب الجمال ونحوهم، فهؤلاء لايقصرون ولو كان أهلهم معهم.[3]

– مجاوزة عمران البلد .

حصل الخلاف بين الفقهاء في متى يبدأ المسافر يصلي على مذاهب ثلاثة:

المذهب الأول: جمهور الفقهاء على أن المسافر يجوز له أن يبدأ القصر من حيث مجاوزته البلد الذي يقيم فيه، ولايجوز له قبل ذلك[2].

المذهب الثاني: روي عن بعض فقهاء التابعين أن المكلف متى نوى السفر جاز له القصر، حتى ولو لم ينزل في منزله، وروي ذلك عن عطاء وغيره من أصحاب ابن مسعود ، رضي الله عنه [3].

---

[2]فتح القدير ج١ ص٤٠٦، شرح الدردير ج١ ص٣٦١ ، المجموع ج٤/ ص٢١٣، المغني ج٢/ ص٩٥، البحر الزاخر ج٣/ ص٤٨.

[3]انظر: فتح القدير ج١ ص٤٠٦، شرح الدردير ج١ ص٣٦١ ، المجموع ج٤/ ص٢١٣، المغني ج٢/ ص٩٥، البحر الزاخر ج٣/ ص٤٨.

[2] الجامع لأحكام الصلاة: ج٢/ ص ٤٨٣.

[3] الحاوي الكبير للماوردي: ج٢/ ص٨٣٣.

المذهب الثالث: عكس البعض الآخر فقال: لايقصر المسافر في اليوم الأول من سفره حتى الليل، وبذلك قال مجاهد .[4]

الأدلة ومناقشتها:

سنقتصر على ذكر أدلة الجمهور، ونذكر أيضا من خلال ذلك ما يمكن أن يرد من أدلة معارضة لما ذكره أصحاب المذاهب الأخرى فنقول:

احتج الجمهور بأن القصر وغيره من الرخص، إنما رخص الله تعالى بها للمسافر، ومن كان داخل بلده الذي يقيم فيه لايسمى مسافرا، فقد قال تعالى:**(وَإِذَا ضَرَبْتُمْ فِي الْأَرْضِ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَنْ تَقْصُرُوا مِنَ الصَّلَاةِ إِنْ خِفْتُمْ أَنْ يَفْتِنَكُمُ الَّذِينَ كَفَرُوا إِنَّ الْكَافِرِينَ كَانُوا لَكُمْ عَدُوًّا مُبِينًا)**.[5] ومن كان داخل بلده أو منزله لم يضرب في الأرض بعد.

ثم إننا لانعلم أن رسول الله- صلى الله عليه وسلم- قد قصر في شيء من أسفاره إلا بعد خروجه من المدينة. فهذا يرد على من قالوا القصر بمجرد نية السفر حتى ولو لم يخرج من بلده أو منزله.

أما قول مجاهد: فيرد عليه ما صح عن أنس- رضي الله عنه- قال: (**صليت مع رسول الله- صلى الله عليه وسلم- بالمدينة أربعا، وبذي الحليفة ركعتين**).[6]

وبين ذي الحليفة والمدينة ستة أميال، وما صح عن على- رضي الله عنه-: (**أنه خرج، فقصر الصلاة، وهو يرى البيوت، فلما رجع قيل له: هذه الكوفة، فقال: لا، حتى ندخلها**).[1]

وبهذا يثبت رجحان مذهب الجمهور .

---

[4] نيل الاوطار ج٣ ص٢٣٥، فتح الباري ج٢/ ص٤٧٠، البحر الزاخر: ج٣/ ص٤٤، المجموع ج٤/ص٢١٣، المغني ج٢/ ص٥٦.

[5] سورة النساء، الآية ١٠٠ .

[6] البخاري بشرح الفتح الباري ج٢ ص٤٧٠، ومسلم بشرح النووي ج٥ ص١٩٩.

[1] نفس المصدر الصفحة.

– الأحكام المتعلقة بصلاة المسافر:

أولاً : قصر الصلاة :

– لغة: القصر والقصر في كل شيء خلاف الطول .[2]

– اصطلاحا: هو اختصار الصلاة الرباعية ركعتين، كما فعل النبي– صلى الله عليه وسلم– [3].

– أدلة القصر:

١– من القران الكريم، قال تعالى: **(وَإِذَا ضَرَبْتُمْ فِي الْأَرْضِ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَنْ تَقْصُرُوا مِنَ الصَّلَاةِ إِنْ خِفْتُمْ أَنْ يَفْتِنَكُمُ الَّذِينَ كَفَرُوا إِنَّ الْكَافِرِينَ كَانُوا لَكُمْ عَدُوًّا مُبِينًا)**.[4]

٢– من السنة النبوية قوله صلى الله عليه وسلم (**صدقة تصدق الله بها عليكم، فاقبلوا صدقته**).[5]

فالظاهر من قول (صدقة) أن القصر رخصة فقط، وقال ابن عمر– رضي الله عنهما–، صحبت الرسول– صلى الله عليه وسلم– فكان لايزيد في السفر ركعتين وأبوبكر وعمر وعثمان كذلك[6] وقد تبين أن رسول الله– صلى الله عليه وسلم– صلى إماما بأهل مكة بعد الهجرة صلاة رباعية، فسلم على رأس ركعتين، ثم التفت، فقال: (**أتموا صلاتكم إن قوم سفر**)[7] .

---

[2] مختار القاموس الطاهر الزاوي الدار العربية للكتاب ص٢٠٢ .

[3] منار السبيل في شرح الدليل لإبراهيم بن ضر، مكتبة المعارف الرياض ط٢، ج١/ ص٢٨١.

[4] سورة النساء الآية ١٠٠.

[5] أخرجه مسلم في صحيحه من طريق يَعْلَى بْنِ أُمَيَّةَ بِهِ قَالَ قُلْتُ لِعُمَرَ بْنِ الْخَطَّابِ (لَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَنْ تَقْصُرُوا مِنَ الصَّلاَةِ إِنْ خِفْتُمْ أَنْ يَفْتِنَكُمُ الَّذِينَ كَفَرُوا) فَقَدْ أَمِنَ النَّاسُ فَقَالَ عَجِبْتُ مِمَّا عَجِبْتَ مِنْهُ فَسَأَلْتُ رَسُولَ اللَّهِ –صلى الله عليه وسلم– عَنْ ذَلِكَ. فَقَالَ « صَدَقَةٌ تَصَدَّقَ اللَّهُ بِهَا عَلَيْكُمْ فَاقْبَلُوا صَدَقَتَهُ». كذا أخرجه مسلم في صحيحه: صحيح مسلم: (ج ٢ / ص ١٤٣).

[6] متفق عليه، أخرجه مسلم كتاب صلاة المسافرين وقصرها، ج٥/ ص ١٩٨، وأخرجه النسائي كتاب تقصير الصلاة في السفر، باب المقام الذي يقصر في مثله الصلاة، ج٢/ ص١٢٣).

[7] سنن أبو داوود، الحديث رقم ١٢٢٩، ج٢ ص١٠ ، دار الحديث للقاهرة.

٣– من الإجماع: أجمعت الأمة الإسلامية على مشروعية القصر من عهد النبي– صلى الله عليه وسلم– ، وأجمع أهل العلم أن من سافر سفرا في مثله الصلاة أو حج أو عمرة أو جهاد، أن له أن يقصر الرباعية، فيصليها ركعتين[8].

–حكم قصر الصلاة :

مما سبق يتبين لنا اتفاق العلماء على مشروعية القصر، غير أنهم اختلفوا هنا في وصف هذه المشروعية، أهي سنة أم فرض، على أراء:

١ – المذهب الحنفي:

قالوا: قصر الصلاة واجب، فإذا أتم الصلاة، فقد فعل مكروها بترك الواجب، على أن الإتمام أيضا تأخير للسلام الواجب عن محل.[3]

٢ – المذهب المالكي:

قالوا : قصر الصلاة سنة مؤكدة، أكد من صلاة الجماعة، فإذا تركها المسافر، فلا يؤاخذ على تركها، ويحرم من ثواب السنة المؤكدة، فالمالكية والحنفية متفقون على أن القصر سنة مؤكدة، ولكنهم مختلفون في الجزاء المترتب على هذا الحكم[4].

٣ – المذهب الشافعي:

قالوا: يجوز للمسافر مسافة قصر أن يقصر الصلاة، كما يجوز له الإتمام بلا خلاف، ولكن القصر أفضل من الإتمام، بشرط أن يبلغ السفر مسافة ثلاث مراحل، وإن لم يكن القصر أفضل؛ وذلك لأنه أقل مسافة القصر عنه مرحلتان، فإذا كانت مسافة قصره مرحلتين، فإنه يجوز له أن يقصر، كما يجوز له أن يتم. [1]

---

[8] المغني لابن قدامة عالم الكتاب ج٢ ص٢٥٥ .

[3] كتاب الفقه على المذاهب الأربعة للجزيري: ج١/ ص ٣٨٤، دار الحديث – القاهرة.

[4] نفس المصدر ج١/ ص٣٨٤.

[1] نفس المصدر ج١ ص٣٨٤ .

– المذهب الحنبلي:

قالوا: القصر جائز، وهو أفضل من الإتمام، فيجوز للمسافر مسافة القصر أن يتم الصلاة الرباعية وأن يقصرها.[2]

– أدلة المذاهب :

١ – المذهب الحنفي:

استدل الإمام أبو حنيفة على أن القصر واجب وليس سنة بما يأتي:

أ– ملازمته صلى الله عليه وسلم القصر في جميع أسفاره ،كما في حديث عمر– رضي الله عنه– قال: (**صحبت النبي– صلى الله عليه وسلم– وكان لا يزيد في السفر على ركعتين، وأبوبكر وعمر وعثمان كذلك – رضي الله عنهم–**).[3]

ب– حديث عائشة– رضي الله عنها– قالت: قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم– : (**أول ما فرضت الصلاة ركعتين، فأقرت صلاة السفر، وزيد في صلاة الحضر**).[4]

٢ – المذهب المالكي:

استدل المالكية على قولهم بحديث يعلى بن أمية: (**صدقة تصدق بها الله عليكم فاقبلوا صدقته**).[5]

وكذلك أحاديث أخرى متواترة أن النبي– صلى الله عليه وسلم–كان يقصر في أسفاره حاجا ومعتمرا وغازيا. قال أنس بن مالك: (**خرجنا مع رسول الله– صلى الله عليه وسلم– إلى مكة، فصلى ركعتين حتى الرجعة، وأقمنا بمكة عشرا يقصر الصلاة**).[6]

---

[2] نفس المصدر ج١ ص٣٨٥ .

[3] فتح الباري شرح صحيح البخاري للامام الحافظ احمد بن علي بن حجر العسقلاني،كتاب تقصير الصلاة، باب ١١، حديث رقم ١١٠٢، ص٧٣٤، دار الكتب العلمية بيروت .

[4] صحيح مسلم شرح النووي ج٣ /ص١٩٤ دار الكتب العلمية .

[5] تم تخريجه .

[6] صحيح مسلم شرح النووي ج٥ ص٢٠٢ ،كتاب صلاة المسافرين وقصرها .

وقال ابن عمر: (**صحبت النبي– صلى الله عليه وسلم حتى قبض – يعني في السفر–** ، **فكان لايزيد على ركعتين**).[1]

٣ – المذهب الشافعي:

استدل الإمام الشافعي– رحمه الله– على قوله بما صح عن عائشة– رضي الله عنها–، " **أنها اعتمرت مع رسول الله –صلى الله عليه وسلم– من المدينة إلى مكة، حتى إذا قدمت إلى مكة قالت: يارسول الله، بأبي أنت وأمي**

قصرت وأتممت وأفطرت وصمت، قال : أحسنت ياعائشة، وما عاب عليها ".[2]

٤ – المذهب الحنبلي:

استدل الحنابلة بحديث عمر– رضي الله عنه– لما سأل النبي– صلى الله عليه وسلم– (**صدقة تصدق الله بها عليكم فاقبلوا صدقته**).[3]

–مناقشة الأدلة وترجيحها:

من خلال الأحاديث التي استدل بها أكثر العلماء، على أن الرسول– صلى الله عليه وسلم– كان يقصر في جميع أسفاره، تبين لنا حكم قصر الصلاة سنة؛ لأن كل ما يفعله الرسول– صلى الله عليه وسلم– سنة.

وبذلك يتم ترجيح رأي المالكية، على أن حكم قصر الصلاة سنة مؤكدة؛ لقوة أدلتهم على ذلك، والله أعلم .

– الجمع بين الصلاتين :

تعريف الجمع:

–**أولا**: في اللغة، هو ضد التفرق[4].

---

(1) اخرجه مسلم ،كتاب صلاة المسافرين وقصرها، حديث رقم ٨ ج٥ ص١٩٨– ١٩٩، دار الكتب العلمية.

(2) سنن النسائي كتاب تقصير الصلاة في السفر، باب المقام الذي يمثله الصلاة، ج٣/ ص ١٢٢.

(3) اخرجه مسلم كتاب صلاة المسافرين م٣ ج٥ ص١٩٦ دار الكتب العلمية بيروت .

-**ثانيا:** في الاصطلاح: هو تقديم إحدى مشتركي الوقت أو تأخيرها عن وقتها بوجه جائز [5].

حكم الجمع بين الصلاتين:

أجمع العلماء على الجمع بين الظهر والعصر وقت الظهر بعرفة، على أنه سنة وبين المغرب والعشاء بمزدلفة أيضا في وقت العشاء، وأنه سنة أيضا[6].

ولكنهم اختلفوا في هذا الجمع، هل للنسك أو السفر إلى رأيين:

- **الأول:** يرى الحنفية، والحسن البصري، وابن سيرين، ورواية ابن القاسم، عن مالك،[2] أن الجمع بين الصلاتين في عرفة ومزدلفة للنسك، وأدلتهم في ذلك هي:

١- عن يزيد بن عبدالله - رضي الله عنه- قال: (**ما رأيت رسول الله- صلى الله عليه وسلم- صلى صلاة بغير وقتها، إلا صلاتين، جمع بين الظهر والعصر بعرفة، وبين المغرب والعشاء بجمع**).[3] أي بمزدلفة.

وقال أصحاب هذا الرأي: إنه لا يجوز الجمع بسبب السفر بحال، وأنما يجوز في عرفات بوقت الظهر، وفي مزدلفة بوقت العشاء؛ بسبب النسك للحاضر والمسافر.[4]

٢- ويجمع الإنسان الحاج بين العصر والظهر جمع تقديم، بآذان وإقامة لكل صلاة، وهو سنة للتفرغ لمهام الموقف، والجمع هنا حتى لأصل عرفة، إلا أنهم لا يقصرون بل يتمون، ومن إقامة الجمع مع الإمام، جمع في رحلة، ويجمع بين المغرب والعشاء بمزدلفة جمع تأخير، بأذان وإقامة لكل صلاة، وهو سنة، ويفصلون بين صلاة المغرب وآذان العشاء بقدر حط الرحال، وذلك لمن وقف مع الإمام، ودفع إلى مزدلفة مع الناس، أو لم يدفع معهم، وهو قادر عليه، فإن قدمها عنها أعادها ندبا، فإن لم يدفع معهم؛ لعجزه على السير أو لمرض به أو بدابته، فبعد الشفق يصليها جمعا في

---

(4) مختار القاموس: ص١١٣.

(5) معجم الفقهاء:ج١/ ص٧٥.

(6) بداية المجتهد ونهاية المقتصد لابن رشد ج١ ص١٧٠ للامام احمد ابن رشد القرطبي.

(2) شرح المهذب للشرازي ج٤ ص٢٥٠.

(3) مسند الامام احمد ج٤ ص١٤ حديث رقم ٤١٣٧ شرح أحمد شاكر.

(4) المجموع شرح المهذب للشرازي ج٤ ص٢٥٠ .

أي مكان شاء، فإن لم يدفع مع الإمام والناس، بل انفرد في وقوفه عنهم، فكل من الفرضين يصليه في وقته، وقصر العشاء إلا لأهل مزدلفة، فأنهم يتمون؛ وذلك لأنهم مقيمون بمزدلفة، ولاتقصر المغرب؛ لأنها وتر النهار.

- **الثاني**: يرى الشافعية، والمالكية، أن الجمع بين الصلاتين في عرفة ومزدلفة للسفر لا للنسك، وأدلتهم في ذلك هي:

١- عن أنس- رضي الله عنه- قال: (**كان رسول الله- صلى الله عليه وسلم- إذا ارتحل في سفره قبل أن تزيغ الشمس آخر الظهر إلى وقت العصر، ثم نزل فجمع بينهما، فإن زاغت الشمس قبل أن يرتحل صلى الظهر، ثم ركب**).[5]

٢- عن معاذ بن جبل- رضي الله عنه- قال: (**خرجنا مع النبي- صلى الله عليه وسلم- في عزوة تبوك، فكان يصلي الظهر والعصر جمعا، والمغرب والعشاء جمعا**)[1] .

فإنه لايخفي أن سبب الجمع احتياج الحجاج إليه، لاشتغالهم بمناسكهم، وهذا المعنى موجود في كل الأسفار، ووجود الرخص لا يستدعى ثبوتها نسكا، ولكنها تثبت في الأسفار المباحة، كالقصر والفطر، ثم يلزم الإفراد للمترفهين في السفر، فإنا لو تتبعنا ذلك؛ لعسرت الرخصة، وضاق محلها، وتطرق إلى كل مترخص إمكان الرفاهية، فاعتبر فيه كون السفر مظنة للمشقة، ولم ينظر إلى أفراد الأشخاص والأحوال، وبها تمت الرخصة، واستمرت التوسعة[2].

- سبب الجمع بين الصلاتين:

قال الإمام مالك، والشافعي- رحمها الله- في أحد قوليه: سبب الجمع هو السفر المباح قصرا.[3]

---

[5] البخاري كتاب تقصير الصلاة : ج٢/ ص٥٨٢ .

[2] رواه مسلم ج٥/ ص ٢٦١)

[3] كتاب المجموع شرح المهذب للشيرازي لمحي الدين النووي: ج٤/ ص ٢٥١- ٢٥٢، مكتبة الإرشاد، جدة .

[4] المغني: ج٢/ ص٥٦٨ ، دار الكتاب الإسلامي القاهرة .

وانفرد المالكية بالقول بأنه لايجوز الجمع بين الصلاتين إلا إذا كان السفر عن طريق البر فقط.[4] وخالفهم الشافعية في ذلك، وقالوا: يجوز الجمع بين الصلاتين إذا كان السفر عن طريق البر والبحر.[5] وبنوا على قاعدة " **كل ما أباح القصر أباح الجمع** ".

وهناك رأي للحنابلة، والقول الثاني للشافعية: لايجوز الجمع إلا في سفر يبيح القصر، وبنوا قولهم على أنه رخصة تثبت لرفع المشقة في السفر، واختص بالطويل والقصير[6].

-شروط الجمع في السفر:

١- البدء بالأولى؛ لأنها صاحبة الوقت، والثانية تبع لها، والتابع يمتنع تقديمه على متبوعة، فلو صلى العصر قبل الظهر فلم تصح، وله أعادتها بعد الظهر إن أراد الجمع، وكذا لو صلى العشاء قبل المغرب، وهذا القول للإمام الشافعي [7].

٢- نية الجمع لتميز التقديم المشروع عن التقديم عبثا وسهوا، محلها الأصلي أول الأولى، ويجوز في أثنائها في الأظهر؛ لأن الجمع ضم الثانية إلى الأولى.

٣- الموالاة بأن لا يطول بينهما فصل، إذ الجمع يجعلها كصلاة واحدة، فواجب الموالاة كركعات الصلاة؛ لأنها تابعة، والتبع لايفصل عن متبوعة، ولهذا تركت الرواتب بينهما، ولا يعذر كجنون أو إغماء أو سهو، ويجب تأخير الثانية إلى وقتها، لفوات شروط الجمع ولايضر فصل يسير ويعرف طوله وقصره بالعرف[1]

٤- أن يكون العذر موجود عند افتتاح الصلاتين وسلام الأولى، والعذر هنا هو السفر، فإن نوى الإقامة مثلا زال العذر، ولم يصح الجمع بزوال العذر وهو السفر.[2]

---

[5] بلغت السالك لأقرب المسالك: ج١ / ص١٧٤ .

[6] نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج: ج٢/ ص٢٧٥ ، دار فكر للطباعة والنشر .

[7] المغني: ج٨/ ص ٥٧١، دار الكتاب الإسلامي – القاهرة.

[1] نهاية المحتاج لشرح المنهاج: ج٢/ ص ٢٧٥، دار الفكر للطباعة والنشر.

[2] حاشية الدسوقي على الشرح الكبير ج١ ص٣٦٣ دار إحياء الكتاب العربي.

[3] نفس المصدر ص ٣٦٨.

صور الجمع بين الصلاتين:

للجمع بين الصلاتين صورتان لا ثالث لهما،إما أن يكون جمع تقديم، وإما أن يكون جمع تأخير، وإليك بيان الصورتين:

- **أولا: جمع التقديم:** هو جمع العصر مع الظهر والعشاء مع المغرب، أما جمع العصر مع الظهر، وذلك لمن نوى عند الرحيل النزول بعد الغروب، فيجمعهما جمع تقديم، بأن يصلي الظهر في أول وقتها الاختياري، ويقدم العصر، فيصليها معها قبل رحيله؛ لأنها وقت ضروري لها، وإن نوى النزول قبل الاصفرار، صلى الظهر أول وقتها، وأخر العصر وجوبا، فيما يظهر؛ ليوقعها في وقتها الاختياري، وإن قدمها مع الظهر أجزأت، وإن النزول قبل الاصفرار وقبل الغروب، خُيِّر فيها، أي العصر إن شاء جمع، فقدمها، وإن شاء أخرها إليه وهو الأولى؛ لأنه ضروريها الأصلي، وجمع العصر مع الظهر.

وإما جمع العشاء مع المغرب تقديم، وذلك لمن غربت عليه الشمس نازلا، ونوى النزول بعد الفجر.[3]

- **ثانيا: جمع التأخير:**

وهو جمع الظهر مع العصر، وجمع المغرب مع العشاء: إما جمع الظهر مع العصر جمع تأخير،[1] وذلك لمن زالت عليه الشمس سائرا، نوى النزول في وقت العصر الضروري. وإما جمع المغرب مع العشاء جمع تأخير، وذلك لمن غربت عليه الشمس سائرا، ونوى النزول في العشاء الضروري ، وكذلك جمع المغرب مع العشاء جمع تأخير للحاج بمزدلفة.[2]

- انقضاء حكم السفر:

- **أولا:** دخول المسافر بلده الذي يسكن فيه، ولو لم يكن هو موطنه الأصلي، ولو لم ينو فيه الإقامة أربعة أيام؛ لأن في دخول بلد السكنى ذاته مظنة الإقامة والاستقرار، فإذا عاد المسافر من المكان الذي خرج منه سواء أكان وطنه أم لا، وإن لم ينو الإقامة إن دخل اختيارا، بل وإن دخل مغلوبا من

---

(1) إرشاد السالك: ج١/ ص ٢٢.

(2) البحر الرائق شرح كنز الرقائق: ج١/ ص٢٦٧.

بحر بخلاف رده بغاضب، فلا قصر إلا مستوطن كمكة من البلاد، يعني مقيما بها إقامة تقطع حكم السفر كالمجاورين من أهل الأفاق بمكة رفض سكانها، وخرج منها؛ للتوطن بغيرها على مسافة القصر، ورجع لها بقدر المسافة أو دونها السفر، فيقصد في إقامته بها إقامته غير قاطعة؛ لأنه الرجوع يعتبر سفرا مستقلا [3].

- **ثانيا:** دخول الوطن المار عليه أو دخول محل زوجته المدخول بها، وقطع نية السفر أيضا، ودخول وطنه المار عليه بأن كان بمحل غير وطنه، وسافر منه إلى بلد آخر ووطنه في أثناء الطريق، فلما مر عليه دخله، فإنه يتم ولو لم ينو إقامة أربعة أيام، ودخول مكان الزوجة التي دخل بها فقط قيد في دخل إذا ما به سرية أو أم ولد، كذلك ويحتمل أنه قيد في زوجة أيضا يحترز به عن الأقارب كأم وأب، وإنما كان من مكان الزوجة قاطعا لحكم السفر؛ لأنه في حكم الوطئ، وإن كان دخوله بريح غالبة ألجاته لذلك وقطعه أيضا، أي في قطع نية السفر، دخول وطنه، أو مكان زوجته الذي في أثناء طريقة، وليس بين البلد الذي سافر منه، وبين المحل المنوي دخوله المسافة الشرعية، كمن كان مقيما بمكة ووطنه أو سكن زوجته الجعران مثلا، وسافر من مكة إلى المدينة، ونوى حين خروجه أن يدخل الجعران، فإنه يتم فما بين مكة والجعران؛ لأن المسافة بين الجعران ومكة أقل من مسافة القصر، وإلا لم ينو الإقامة أربعة أيام بها، ثم إذا خرج اعتبر باقي سفره، فإن كان باقي سفره أربع برد قصر، وإلا أثم، فإن كان بين محل النية، ومكان مسافة القصر واعتبر باقي سفره أيضا، والمقصود ب (بين البلد الذي سافر منه وبين المحل المنوي ودخول المسافة الشرعية) احتراز من إذا طرأت نية الدخول أثناء السفر، فإنه يستمر على القصر ولو كان بين محل النية والمحل المنوي دخوله أقل من المسافة.

قال الشافعي– رحمه الله–: يقصر ما لم يجمع على إقامة أربعة أيام؛ لأنه مسافر لم يجمع على أربع. [1]

وقال أحمد بن حنبل– رحمه الله–: من موضع يتم إلا أن يكون مارا، وبه قال ابن عباس– رضي الله عنه– من قبل، وقال الزهري: إذا مر بمزرعة له أتم[2].

---

[3] حاشية الدسوقي على الشرح الكبير: ج١/ ص١٦٢، دار إحياء الكتب العربية.

[1] الأم: ج١/ ص٢١٦، دار الفكر للطباعة.

[2] المغني: ج٢/ ص٢٣٥، دار الكتاب الإسلامي – القاهرة.

وقال ابن قدامه: روى عن عثمان- رضي الله عنه- أنه صلى بمنى أربع ركعات، فأنكر الناس عليه، فقال: يأيها الناس إني تأهلت بمكة منذ قدمت، وإني سمعت رسول الله- صلى الله عليه وسلم- يقول: (**من تأهل في بلد، فليصل صلاة المقيم**) [3].

وقال ابن عباس: إذا قدمت إلى أهل لك، أو مال، فصلى صلاة المقيم؛ ولأنه مقيم ببلد فيه أهله، فاسبه البلد الذي سافر منه [4].

– ثالثا: النزول بمكان ينوي فيه الإقامة: من الأمور التي تقطع حكم السفر هي نزول الشخص بمكان ينوي فيه الإقامة، فإن نزل بمكان ينوي فيه الإقامة، فإن الفقهاء اختلفوا في المدة التي يقصر فيها الصلاة:

١– ذهب الحنيفة إلى أنه لا يقصر الصلاة إن نوى الإقامة خمسة عشر يوما فأكثر، واستدلوا بقول ابن عباس، وابن عمر –رضي الله عنهما- " **إذا قدمت بلدة، وأنت مسافر، وفي نفسك أن تقيم خمس عشرة ليلة، فأكمل بها وإن كنت لاتدري متى تظعن فاقصرها**".[5]

٢– وذهب المالكية والشافعية والحنابلة إلى أنه لا يقصر الصلاة إلا إذا نوى الإقامة أربعة أيام بها فأكثر، واستدلوا بقول ابن المسيب: "**من أجمع إقامة أربع ليال وهو مسافر، أتم الصلاة**"[6].

وقال ابن قدامه: المشهور عن أحمد- رحمه الله- أن المدة التي تلزم المسافر لإتمام الإقامة فيها أيم كان أكثر من إحدى وعشرين صلاة، وعنه أيضا إذا نوى إقامة أربعة أيام أتم، وإن نوى دونها قصر؛ لأن الثلاثة من القلة[1]، بدليل قول النبي – صلى الله عليه وسلم-: (**يقيم المسافر بعد قضاء نسكه ثلاثا**).[2]

---

[3] نفس المصدر: ج٢/ ص ٢٣٩).

[4] نفس المصدر والصفحة.

[5] حاشية الدسوقي على شرح الكبير: ج١/ ص٣٦٨، دار إحياء الكتب العربية، والحديث أورده الجصاص في أحكام القرآن ج٢/ ص ٣١٣، المطبعة المصرية.

[6] الأم: ج١/ ص٢١٥.

[1] المغني ج٨/ ص٢١٧

[2] البخاري ج٢/ ص٢٠٨، ومسلم ج٩/ ص١٢١.

ولما أخلى أهل الذمة ضرب عن قوم منهم ثلاثا، فدل على أن الثلاث في حكم السفر، وما زاد في حكم الإقامة، ويروى هذا القول عن عثمان- رضي الله عنه.

وذكر أحمد – رحمه الله – في حديث جابر وابن عباس: "**أن النبي- صلى الله عليه وسلم- قدم لصبح رابعة، فأقام النبي اليوم الرابع والخامس والسادس، وصلى الفجر بالأبطح اليوم الثامن، وكان يقصر في هذه الأيام)**[3] . وقد أجمع على إقامتها، فإذا أجمع أن يقيم كما أقام النبي – صلى الله عليه وسلم- قصر، وإذا أجمع على الإقامة على أكثر من ذلك أتم [4]

وروى الإمام الشافعي – رحمه الله – سنده إلى الخليفة عمر بن عبدالعزيز رحمه الله، أنه سال جلساءه: ما سمعتم في مقام المهاجر بمكة؟ قال السائب بن زياد: حدثني العلاء بن الحضرمي، أن رسول الله- صلى الله عليه وسلم- قال: (**يمكث المهاجر بعد قضاء نسكه ثلاثا)**[5]

وإذا جمع المسافر أن يقيم بموضع أربعة أيام ولياليهن ليس فيهن يوم كان منه مسافر فدخل بعضه، ولايوم يخرج في بعضه أتم الصلاة، واستدلالا بقول النبي – صلى الله عليه وسلم-: (**يقيم المهاجر بمكة بعد قضاء نسكه ثلاثا)**[6]، وإنما يقضي نسكه في اليوم الذي يدخل فيه، والمسافر لايكون دهره سائرا، ولا يكون مقيما، ولكنه مقيما مقام سفر وسائر[7].

الترجيح: الرأي الذي نميل إليه رأي جمهور الفقهاء ، بأن من نوى الإقامة أربعة أيام لا يقصر؛ وذلك لقوة أدلتهم التي ذكرناها.

الخاتمة

استنتجت من خلال هذا البحث أن الإسلام فيه من الرخص التي تيسر أمور العباد، ومن بينهما رخصة قصر الصلاة في السفر، وأن حكم قصر الصلاة في السفر سنة؛ لأن الشارع من تشريعه قصر الصلاة في السفر هو دفع المشقة والحرج، مما يحصل للمسافر أثناء سفره، فرخص الله قصر الصلاة

---

[3] المصدر نفسه : ج٢/ ص٢٣٨.

[4] نفس المصدر ص ٥٤٢.

[5] سبق تخريجه.

[6] سبق تخريجه.

[7] الأم ج١/ ص٥١٥، باب المقام بمثله الصلاة.

تيسيرا عليه وترغيبا وتحبيبا له في أداء فريضة الصلاة والمحافظة عليها. ورأيت أن القصر أفضل من الإتمام في السفر؛ وذلك لأن شريعة الإسلام مبنية على اليسر والرحمة، ومن مظاهر التيسير فيها هذه الرخصة التي منحها الله لعباده رحمة بهم.

وأن الجمع بين الصلاتين في عرفة ومزدلفة هو للسفر؛ وذلك لأن الرخص لا يستدعي ثبوتها نسكا، ولكنها تثبت في الأسفار المباحة كالقصر والفطر، ولايخفى أن سبب الجمع بين الصلاتين في هذين الموضعين هو احتياج الحجاج إليه الموضعين لاشتغالهم بمناسكهم، وهذا المعنى موجود في كل الأسفار. وأن المسافة الذي يجب على الإنسان المسافر أن يقصر فيها صلاته هي أربعة برد. كما أنه لا يجوز القصر في سفر المعصية، وقطع الطريق، والتجارة في المحرمات؛ لأن الترخيص شرع بالإعانة على تحصيل المقصد المباح توصلا إلى المصلحة .

المراجع

أولا: القران الكريم: برواية الإمام قالون عن نافع المدني.

ثانيا: كتب التفسير:

١- تفسير محي الدين بن عربي، ج١، دار الأندلس، بيروت.

٢- الجامع لإحكام القران للقرطبي ، دار أحياء التراث العربي ، ط ١٩٨٥ – ١٩٦٦.

ثالثا: من السنة :

١- صحيح مسلم بشرح النووي للإمام مسلم والإمام النووي رضي الله عنهما، ج٥ دار الكتاب العلمية، لبنان .

٢- فتح الباري شرح صحيح البخاري للعسقلاني ، ج٢ ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

٣- المسند للإمام احمد بن محمد بن خليل ، شرحه ووضع فهارسه احمد محمد شاكر دار الحدث لنشر، القاهرة، الطبعة الأولى ، ١٩٩٥.

٤- الموطأ ، للإمام مالك بن انس ، صححه ورقمه وخرج أحاديثه وعلق عليها محمد فؤاد عبدالباقي، ج١، دار أحياء التراث.

٥- سنن النسائي بشرح الحافظ جلال الدين الأسيوطي ، ج٢ ، دار أحياء التراث العربي ، بيروت.

٦- سنن أبي داوود ، للإمام الحافظ أبي داوود سليمان الأشعث السجاستاني لازدري، دار الحديث للطباعة.

رابعا: الفقه:

١-الأم، لأبي عبدالله بن إدريس الشافعي ، ج١ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٢-أصول الفقه لمحمد أبو النور زهير ، ج١ ، دار النشر ، المكتبة الأزهرية للتراث.

٣-بلغة السالك لأقرب المسالك إلى مذهب الإمام مالك على الشرح الصغير للقطب الشهير احمد بن محمد احمد الدر دير، ج١، الطبعة الأخيرة، مكتبة ومطبعة مصطفى ألبابي.

٤-بداية المجتهد ونهاية المقتصد ، تأليفالإمامأبي الوليد محمد بن راشد القرطبي ج١ ، ط١ ، ١٩٨١.

٥-البحر الرائق شرح كنز الدقائق، للعلامة زين الدين بن نجيم الحنفي، ج٢، ط٢ دار الكتاب الإسلامي، القاهرة.

٦-البحر الزخار الجامع لمذهب علماء الأمطار ، تأليفالإمام المجتهد المهدي لدين الله احمد بن يحي بن المرتضي المتوفي سنة ١٨٤٠، ط١، ١٩٤٧، دار الحكمة اليمانية، صنعاء.

٧-سبل السلام شرح بلوغ المرام من جمع أدلة الأحكام للشيخ محمد بن اسماعيل الأمير اليمني الصنعاني، ج٢، المكتب الإسلامي .

٨-كتاب المجموع بشرح المهذب للشيرازي ، للإمامأبي زكرياء محمد محي الدين بن شرف النووي، ج٣، حققه وعلق عليه وأكمله بعد تقصان، محمد نجيب ألمطيعي، مكتبة الإرشاد، جدة، الطبعة الوحيدة الكاملة .

٩-كتاب الفقه على المذاهب الأربعة، ج١، تأليف عبدالرحمن الجزيري دار الحديث، القاهرة.

١٠-المغني لأبي محمد عبدالله بن محمد بن قدامه، بتصحيح الدكتور محمد خليل هراس، ج٢، الكتاب الإسلامي، القاهرة.

١١-المدونة الكبرى للإمام مالك بن انس الاصبحي ج٢، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

١٢-المحلي لابن حزم الظاهر ، تأليفأبي محمد على بن سعيد بن حزم ، تحقيق احمد محمد شاكر، ج٤، مكتبة دار التراث، القاهرة .

١٣-نهاية المحتاج حالي شرح المنهاج، تأليف شمس الدين محمد بن ابن العباس احمد بن حمزة بن شهاب الدين الشهير بالشافعي الصغير، ج٢، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأخيرة ١٩٨٤.

خامسا : كتب اللغة :

١- مختار القاموس تأليف الطاهري احمد الزاوي، دار النشر الدار العربية للكتاب .

٢- لسان العرب لابن منظور ، ج١ ، ط١، دار الطبع، بيروت، لبنان .

الصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء تدريس الرياضيات في فترة التدريب الميداني (من وجهة نظر الميدان)

إعداد

د. يوسف عبد المجيد العنيزى
أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس
بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت

الملخص

مهنة التعليم من المهن التي لها أهميتها وحيويتها وصلاحيتها وهي من أحد عوامل إصلاح المجتمع. فالمعلم يعد النشء كي يعمل في كافة قطاعات المجتمع ويتحمل مسئولية التطوير. وتهدف الدراسة الحالية إلى:

- تشخيص بعض الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات والمتدربين في التدريس من حيث المصطلحات والتعبيرات في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.
- إبراز وجهه نظر الميدان (رؤساء الأقسام من المدارس المشرفين من الكلية الطلبة المعلمين) عند تدريسهم الميداني بالمدارس في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.
- وضع المقترحات الخاصة لتذليل الصعوبات من وجهة نظر الطلبة المعلمين عند مزاولة التدريس الفعلي لمادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

ولذلك أعدت استبانة على مقياس التقدير الثلاثي تكونت من (٦٦) مفردة لتغطى ثلاثة محاور رئيسية للدراسة.

- **المحور الأول**: الصعوبات التي تتعلق بالمصطلحات العلمية لمادة الرياضيات
- **المحور الثاني**: صعوبات متصلة بطرق التدريس
- **المحور الثالث**: صعوبات تتعلق بتقويم أداء الطالب المعلم يحتوى على الكفايات الرئيسية لتقويم الطالب المعلم وهي الكفاية الشخصية –كفاية تخطيط الدرس –كفاية تنفيذ الدرس كفاية إدارة الدرس – الكفاية العملية –كفاية التقويم .

تكونت عينة البحث من (١٨٥) معلم أول – (طالب /معلم) – مشرف الكلية تخصص رياضيات، وخلصت الدراسة إلى ما يلي:

١. هناك صعوبات في دقة التعبيرات الرياضية، التدريبات الرياضية المتنوعة وأساليبها، وأن عمليات الربط بين العمليات الحسابية ضعيفة في منهج الرياضيات للمرحلة الابتدائية الذي يهتم بطريقة العرض لبعض المفاهيم الهندسية وحلها بطرق مختلفة.
٢. أن المعلمين الطلاب لا يهملون الجوانب المهارية والوجدانية في مادة الرياضيات وأن الحصة تعتبر أكثر إثارةً وجاذبيةً وتشويقاً عندما تتنوع أساليب التدريس.

٣. أما بالنسبة لتقويم أداء الطلاب المعلمين في أثناء التدريب الميداني فبرزت الصعوبات التالية تبعا لكفايات تقويم الأداء:

- **في مجال الكفاية الشخصية:** يحتاج الطلاب المعلمون إلى مزيد من الممارسة الميدانية والمرور بمواقف تعليمية لمواجهة المواقف الطارئة أثناء التدريس بهدوء وتفكير بدلاً من الانفعال والخروج عن الاتزان الانفعالي بصوره المختلفة أثناء الحصة التدريسية مما يؤثر على إدارة الصف.
- **في مجال تخطيط الدرس:** تدل النتائج الإحصائية على أن الطالب المعلم يكون لديه بعض القصور في عدم التمكن من تحديد الأهداف السلوكية لدرسه وهذه النتيجة قد تعكس عدم تمكن الطالب المعلم من التخطيط الجيد لدرسه.
- **في مجال تنفيذ الدرس:** تبين أن الطالب المعلم مازال تحت التدريب ويحتاج إلى الممارسة الفعلية الميدانية لصقل مهاراته التدريسية.
- **في مجال إدارة الدرس:** أن فترة التدريب للطالب المعلم تعتبر حجر الزاوية لتمكنه من التطبيق العملي على ما درسه نظريا في ظل شخصية قوية متمكنة من القيادة الصفية لجميع الطلبة مع اختلاف سلوكياتهم.
- **في مجال الكفاية العلمية:** أن الطلبة المعلمين في حاجة إلى التمكن لتطبيق هذه الكفاية ، وتؤدى هذه النتائج إلى التوصية لواضعي المقررات في المؤسسات التعليمية بالاهتمام بالإعداد الأكاديمي لهم.
- **في مجال كفاية التقويم:** أن الطلبة المعلمين يعانون أيضاً من نقص في التدريب على صياغة وتوجيه الأسئلة الشفوية.

كما طرح الطلبة المعلمون صعوبات أخرى وهى عدم إلمامهم بمحتوى مناهج الرياضيات الدراسية في المرحلة الابتدائية، أما الصعوبة الأخرى فتتعلق بفلسفة الإشراف عليهم واختلاف الآراء بين المشرفين.

The Difficulties Facing Student Teachers in Teaching Mathematics during Field Training

Abstract:

Teaching is an important, vital and powerful profession. It is one of the factors conducive to the reformation of society. It is the teacher who prepares the youths to work in all the sectors of society and bears the responsibility for development. The present study aims to:

* Diagnosing some of the difficulties facing mathematics teachers and teacher trainees in terms of some terminology and expressions in the primary stage in Kuwait.
* Highlighting the views of department heads supervising student teachers during their teaching practice in the primary stage in Kuwait.
* Making suggestions for overcoming theses difficulties from the point of view of student teachers when practicing actual teaching of mathematics in the primary stage.

Therefore, a 3-point scale was developed for this purpose. It consisted of 66 items which covered three main axes of the study:

First Axis: The difficulties associated with mathematical erminology.

Second Axis: The difficulties associated with teaching methods.

Third Axis:The difficulties associated with student teacher performance evaluation. This involves the main efficacies covered by student teacher evaluation (i.e., self-efficacy, lesson planning efficacy, lesson implementation efficacy, lesson management efficacy, practical efficacy, and evaluation efficacy).

The sample involved 185 senior teachers, student teachers and faculty supervisors majoring in mathematics. The researcher came up with the following results:

1. There are difficulties in the accuracy of mathematical expressions, and the various mathematical exercises and their styles. There is poor linkage between mathematical

operations in the primary stage mathematics curriculum which pays attention to the method used to present some geometrical concepts and solve them in different ways.

2. Student teachers do not neglect skill and affective aspects in the mathematics course, and the class becomes more exciting, attractive and interesting when teaching styles are varied.
3. As for student teacher performance evaluation during teaching practice, the following difficulties emerged in accordance with performance evaluation efficacies:

In the field of self-efficacy: Student teachers need to have more field practice and experience educational situations to face emergent situations.

المقدمة:

تعتبر الرياضيات لغة رمزية عالمية وشاملة لكل الأطر الثقافية، ويواجه المعلمون صعوبات متنوعة في تدريس الرياضيات ويعتقد الباحث أن أحد انعكاسات هذه الصعوبات تدني مستوى المخرجات التعليمية من المرحلة الابتدائية طبقا لنتائج المسابقات العالمية من مثل الدراسة الدولية في العلوم والرياضيات (TI-MS)*. وتقرير جمعية لندن للرياضيات الخاص بالمهارات الأساسية- كالقدرة على

إجراء العمليات الحسابية والجبرية بيسر وطلاقة إلى نقص في القدرات المكانية، وقصور واضح في القدرة على التقدير النسبي للمسافات والمساحات والأحجام والأوزان التي تخص ما يواجه المواطن العادي في حياته اليومية، وكذلك ضعف في القدرة على التفكير التحليلي عند حل المسائل والمشكلات الرياضية البحتة أو التطبيقية، وعشوائية أساليب خطوات التفكير المنطقي عند محاولة التدليل على صحة حقائق رياضية خاصة.مما تشكل صعوبة عند تدريس الطلاب المعلمين لمادة الرياضيات أثناء التدريب الميداني.

مشكلة البحث:

بوجه عام يجد التلاميذ صعوبة في مجال الرياضيات وهى تعتبر من أكثر صعوبات التعلم أهمية، وغالبا ما تبدأ صعوبات التعلم في الرياضيات في المرحلة الابتدائية وتستمر حتى الثانوية وترجع أسباب الصعوبات إلى: – الطالب وما يعانيه ضعف تراكمي – المعلم غير القادر على تقديم مثيرات مناسبة – الكتاب المدرسي الذي يتناول المواضيع الرياضية بأسلوب تقليدي تلقيني مما لا يتيح للطالب الاستنتاج والتحليل وبذلك يصعب فهم المادة وتقف عثرة في حل الواجبات بدون أسس مدروسة.*أدلة المعلم التي لا تقدم للطلاب المعلمين أساليب تعينهم على استخدام تقنيات حديثة.

ولذا يركز هذا البحث على المحاور التالية:

المحور الأول: صعوبات تتعلق بالمصطلحات العلمية لمادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

المحور الثاني: صعوبات متصلة بطرق تدريس لمادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

المحور الثالث: صعوبات تتعلق بأداء الطالب المعلم في مادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية أثناء التدريب الميداني.

تساؤلات البحث:

السؤال الأول: ما الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين (المتدربين) أثناء تدريس المصطلحات الرياضية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت؟

السؤال الثاني: ما الصعوبات التي تواجه تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظرك؟

السؤال الثالث: ما الصعوبات التي تواجه الطالب المعلم أثناء أدائه التدريسي في فترة التدريب الميداني؟

السؤال الرابع: هل يتأثر الأداء التدريسي للطالب المعلم بمتغيرات البحث؟

أهداف البحث

أصبح النظر إلى إعداد المعلم أمرا أساسيا مع التطورات العلمية الجديدة المتلاحقة التي يتبعها تغيرات في المناهج المدرسية لتساير عصر العلم والتكنولوجيا، وتعتبر فترة التربية العملية هي أولى مراحل تعرف طلاب كلية التربية الأساسية على الحياة المدرسية، وعلى طبيعة مهنتهم المستقبلية، وبقدر نجاحهم في هذه القترة بقدر ما يكون لديهم اتجاهات ايجابية نحو عملهم في المستقبل. ففي دراسة عبيد (٢٠: ٢٠٠٤) حول تعليم الرياضيات لجميع الأطفال بأنها مادة صعبة التعليم وأنها غير ممتعة ولذلك تواجه مادة الرياضيات انخفاض الإقبال على دراستها، وبذلك تتكون لدى الطلبة اتجاهات سلبية نحو المادة. كما أن تدريس مادة الرياضيات يعتمد على إكساب الطالب المعارف والمعلومات الرياضية، ولكنها تهمل الحس الرياضي لطفل المرحلة الابتدائية ولا تهيئه ذهنياً ووجدانياً.

ولذلك تهدف الدراسة إلى:

- تشخيص الصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين في تدريس مادة الرياضيات من حيث مصطلحاتها وتعبيراتها الرياضية في المرحلة الابتدائية.
- إبراز وجهه النظر التحليلية حول تقويم أداء الطلبة المعلمين عند تدريسهم الميداني بالمدارس في أثناء التربية العملية.
- وضع المقترحات الخاصة بتذليل صعوبات التدريس لمحتوى مناهج مادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

أهمية البحث

يعتبر نقل المعارف الرياضية الأساسية أمراً على جانب كبير من الأهمية ، فلماذا تبدوا مادة الرياضيات صعبة عند بعض التلاميذ، وتزاد صعوبة كلما تقدم التلميذ فى دراستها ولذلك يجبذ وجود طرق تجعل الدراسة أكثر سهولة. وأحدث التعليم الحديث النظامي مزيدا من التنسيق بين ما يقدم فى محتوى الرياضيات وما يدرسه التلاميذ في المواد الدراسية الأخرى فى علاقات تبادلية تعكس منظومة المعرفة. و تأثير هذه العوامل على الطلبة المبتدئين للاستفادة من مادة الرياضيات في الحياة اليومية التطبيقية فلم تعد مادة الرياضيات مادة علمية جامدة.ويشرح عبيد (٥٥: ٢٠٠٠) تجارب بعض الدول في تعلم الرياضيات فقد تبنت جنوب إفريقيا إطاراً قومياً ليكون بؤرة التحول المنظم لنظام التعليم والتدريب القائم على إطار ومنهج لمؤهلات قومية، وتم اختيار مبدأ التعليم المستند إلى النواتج كمدخل لتنفيذ إطار National Qualifications (NOF) Framework and Curriculum حدد الإطار ثمانية نواتج تعلم عامة جوهرية – عبر كل ما يدرسونه في المناهج– لتوكيد أن المتعلمين سوف يعدون للعيش في مجتمع العولمة. تتمثل النواتج في أن يتمكن المتعلم من الأتي:

أ– تحديد وحل مشكلات للمتعلم ليتخذ قرارات صحيحة مستخدما تفكيراً تحليلياً وناقداً.

ب– القدرة على العمل الفعال مع الآخرين.

جـ– نظيم وإدارة الأنشطة التي يقوم بها الشخص في إطار من التحكم في الذات وتحمل المسئولية.

د- تجميع المعلومات والبيانات وتنظيمها وتحليلها وتقييمها بفكر ناقد.

هـ- الاتصال والتواصل بكفاءة باستخدام مهارات لغوية وبصرية والقدرة على الإقناع شفاهة وتحريراً.

و– استخدام العلوم والتكنولوجيا لإبراز المسئولية نحو البيئة وصحة الإنسان.

ز– بيان وفهم العالم كمنظومة متكاملة وكنظم فرعية مترابطة عن طريق معرفة أن سياقات حل المشكلات ليست منعزلة عن بعضها البعض.

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الرائدة بالنسبة إلى:

- **الطالب المعلم قبل الخدمة:** معرفة الصعوبات الفنية في المصطلحات الرياضية التي يواجهها أثناء التدريس لتشخيصها وعلاجها.
- **مصممي برامج إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة:** إعادة تطوير برامج إعداد معلم الرياضيات بما يتناسب مع متطلبات التغير والمستجدات التربوية في الميدان التربوي.
- **موجهي الرياضيان** الاهتمام بأساليب التدريس الحديثة وتزويد المدارس بالتقنيات الحديثة المناسبة لشرح دروس الرياضيات .
- **أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات إعداد المعلم:** لإعادة النظر في برنامج طرق تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية .
- **بالنسبة إلى متخذي القرار** الاعتماد على الواقع الميداني فى اتخاذ القرار .

قدم ويتلي (Wheately, 1991:66) نموذج بنائي لعلاج الصعوبات في مادة الرياضيات، ويري أن اختيار مهام التعليم يجب أن تكون في مستوى التلاميذ حتى يستطيعوا التوصل إلى حلول لها من خلال الربط بين خبراتهم السابقة والخبرات الجديدة التي يكتسبها الطلاب، ويعرف نموذج ويتلى البنائي بالتعليم المتمركز حول المشكلة.

يؤكد هويسون– دويلسون (٣٠: ١٩٩٢) في كتابه " الرياضيات للجميع" على أهمية مكانة الرياضيات المركزية في المناهج المدرسية، بعد ما كان التدريس ينصب على المناهج الدينية والحساب والقراءة، بدأ المنهج المدرسي المطور الذي يشمل جميع المناهج العلمية التي تقدم المعرفة في جميع الفروع، وزادت أهمية مادة الرياضيات بتداخلها في خدمة العلوم الأخرى، بالرغم من إنه ينظر إليها بأنها مادة صعبة وتقترن عندهم بشعور قوى بالإخفاق وتظل ذكرياتهم تنحصر في الاختبارات والامتحانات وفي إشارات الضرب، وواجباتهم المنزلية والخوف من النتيجة الخاطئة سواء فى المنهاج المدرسي النظامي أو اللانظامي.

في أواخر الثمانينات بدأت حركة عالمية لتطوير تعليم وتعلم الرياضيات في ضوء معايير توضع مسبقاً لترسم مسار عملية التطوير ووضعت معايير عالمية لتعليم وتعلم الرياضيات (اليونس٢٥: ٢٠٠) وتتمثل في:

أ- مجموعة شاملة ومتماسكة من الغايات والأغراض المستهدف أن يحققها كل الطلاب بدءاً من مرحلة رياض الأطفال وحتى نهاية الصف الثاني عشر خاصة في مواقع التقييم التي تحدد مصير الطالب عند انتقاله من مرحلة تعليمية لأخرى أو توجهه لمسار تعليم عام أوفني عند التحاقه بالجامعة.

ب- مصادر ومرجعيات لواضعي سياسات التعليم وللقيادات التربوية وللمعلمين، عند فحص البرامج التعليمية وتطويرها.

ج- خطوطا إرشادية لبناء أطر المنهج وتنمية مواد تعليمية ووضع أدوات للقياس والتقييم وخاصة الاختبارات ونوعية الأسئلة المتضمنة فيها.

د- مثيرات للأفكار والحوارات القومية والمحلية عن أفضل الطرق لمساعدة الطلاب- في كل مراحل تعليمهم على النجاح والتفوق في مجالات دراستهم. وتضمنت وثيقة المعايير المجالات التالية:

١- المجالات (Domains) تمثل الموضوعات الكبرى التي يشملها المجال العام ألا وهو الرياضيات. وتقليدياً كانت المجالات الفرعية هي الفروع المختلفة المعروفة: الحساب الحبر الهندسة، حساب المثلثات، التحليل الرياضي الإحصاء والاحتمال التوبولوجي.

٢- المعايير (Standards) يقصد بالمعيار ما ينبغي أن يعرفه الطالب (المتعلم) وما يمكن أن يقوم بأدائه من المهارات العقلية والعملية وما يكتسبه من قيم وسلوكيات.

٣- المؤشرات (Indicators). كأن يحدد التلميذ الخصائص المشتركة بين المعين والمربع.

٤- العلامات المرجعية المرحلية (Bench Marks) على سبيل المثل مع نهاية المرحلة الابتدائية يفهم ويمارس التلاميذ العمليات على الأعداد الطبيعية في مواقف رياضية.

٥- قواعد التقدير لأداء المعلم مثل: ضعيف مقبول جيد جيد جدا ممتاز.

حدود البحث:

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠١٢/٢٠١١م.

الحدود المكانية: المحافظات التعليمية الست بدولة الكويت.

الحدود الموضوعية: صعوبات تدريس منهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية (مصطلحات- طرق تدريس).

خطة ومنهجية البحث:

يعتبر منهج البحث الوصفي التحليلي من أنسب المناهج التي تناسب هذا البحث حيث يتم حصر الصعوبات التي يعانى منها الطلبة المعلمون أثناء تدريسهم لمادة الرياضيات في فترة الميداني،مقارنة بالصعوبات التي يعاني منها المعلمون والمعلمات في المرحلة الابتدائية.

مصطلحات البحث:

الطلبة المعلمون: هم الطلبة الذين أنهوا (١٠٢) وحدة من وحدات الإعداد النظرية والتطبيقية بكلية التربية الأساسية وملتحقون ببرنامج التربية العملية المكون من عدد (١١) وحدة ،تنقسم إلى عدد (٩) وحدات تدريب ميداني بالمدارس يزاول فيها الطالب المعلم التدريس لمدة خمسة أيام أسبوعيا، وعدد (٢) وحدة محاضرات نظرية (حلقة بحث) بالكلية لمعرفة الصعوبات والمشكلات اليومية التى تواجه الطالب المعلم بالمدرسة (تعريف الباحث من خبرته).

صعوبات التعلم في مادة الرياضيات: يعرفها الزيات (٥٤٥ :١٩٩٨) بأنها العمليات الحسابية أو العددية operations of Counting والقياس measurement والحساب arithmetic وإجراء العمليات الحسابية Calculating والهندسية geometry والجبر algebra إلى جانب القدرة على التفكير باستخدام المفاهيم والرموز الكمية. والرموز والمفاهيم والمصطلحات الرياضية تشكل إحدى الأسس الهامة التي تقوم عليها الرياضيات، ومفهوم الرياضيات هو مفهوم اشمل واعم من مفهوم الحساب فالرياضيات هي دراسة البنية الكلية للإعداد وعلاقاتها whole fabric of numbers and their relationships أما الحساب فيشير إلى إجراء العمليات الحسابية.

تنقسم صعوبات التعلم إلى قسمين رئيسين هما:- صعوبات التعلم الإنمائية Developmental Learning Disabilities وتتضمن (اضطرابات الانتباه).

واضطرابات الذاكرة، واضطرابات الإدراك واضطرابات إدراكية حركيه واضطرابات اللغة والتفكير وصعوبات التهجي وصعوبات التعبيرات المكتوبة وتعد صعوبات تعلم الرياضيات من الصعوبات الأكاديمية الأكثر انتشارا بين الأطفال في مرحلة المدرسة الابتدائية وما بعدها.

أما مصطلح dyscalculia أي صعوبة إجراء العمليات الحسابية: يشير إلى صعوبات حادة في تعلم واستخدام وتوظيف الرياضيات. وهذا المصطلح اشتق من توجهات طبية بالقياس على مصطلح القراءة dyslexia الذي يشير إلى عسر أو صعوبة حادة في القراءة.

ويمكن تعريف صعوبة إجراء العمليات الحسابية dyscalculia بأنها "اضطراب نوعي في تعلم مفاهيم الرياضيات والحساب والعمليات الحسابية ويرتبط باضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي.:dysfunction of central nervous system. ويكتسب العديد من الأطفال صعوبات الرياضيات في مدى عمري مبكر نتيجة لتعلمهم العلاقات العددية numerical relationships والقدرة على العد Count والمزاوجة match والضرب Sort والمقارنة compare والقسمة division.

ومن المسلم به أن كل طالب مختلف عن الأخر ، وأن اى طالب هو أحادى في خصائصه وعلى ذلك فان الطلاب ذوى صعوبات التعلم يصعب أن يعكسون نفس الخصائص أو المؤشرات. ومع ذلك فان هناك عددا من الخصائص التي تميز ذوى صعوبات تعلم الرياضيات، والتي تؤثر على التعلم الكمي عموما quantitative learning (Johnson .1996:561).

التلاميذ ذوو صعوبة تعلم الرياضيات الحديثة: يعرفها طلعت احمد (٢٩٩ : ٢٠٠٥) أنها مجموعة من التلاميذ لديهم عوائق في تعلم الرياضيات الحديثة مع أنهم يمتلكون مستوى ذكاء متوسطا أو فوق المتوسط وخاليين من الإعاقات الحسية أو العقلية داخل المدرسة وخارجها حيث أنهم لا يتعلمون في الظروف العادية مثل زملائهم من نفس أعمارهم وهؤلاء الطلاب يحتاجون إلى التعليم الفردي لأن تحصيلهم الأكاديمي منخفض.

ونسترشد في بحثنا هذا بالصعوبات التعليم الشائعة في الرياضيات كما ذكرها الزيات (٥٦١: ١٩٩٨) في الجدول التالي رقم (١):

جدول (١) يوضح صعوبات التعلم الشائعة في الرياضيات التي تؤثر على أداء الطلاب ذوى الصعوبات في الرياضيات

صعوبة التعليم	عملياتها الفرعية	تأثيرها على الأداء في الرياضيات
التميز اضطرابات والبصرية	التميز بين الشكل والأرضية	- يفقد مكان المتابعة – قراءة أو كتابة – في الصفحة التي أمامه. - لا ينهى حله للمشكلات على صفحة واحدة . - يجد صعوبة في قراءة الأعداد المتعددة الأرقام مثل: (٣٧٢١٩٣)
	التميز البصري	- يجد صعوبة في التمييز بين الأرقام مثل (٢ ، ٦) و (٧ . ٨) و(٧١.١٧) والحروف (ذ.ز) . (ف.ق) ، (ط.ظ) (ع.غ) (ح.خ.ج) .. الخ كما يجدون صعوبة في تمييز النقود ورموز العمليات. وعقارب الساعات واليسار واليمن
	العلاقات المكانية	- يجد صعوبة في استخدام خط الأعداد في الجمع والطرح والضرب والقسمة. - يجد صعوبة في نسخ الأشكال أو المشكلات . - يجد صعوبة في الكتابة على خط مستقيم عبر الصفحة . - تداخل أو خلط بين مفهومي (قبل / بعد) ويجد صعوبة في التتابع العددي أو التتابع الزمني لعقارب الساعة. - يجد صعوبة في الخصائص الاتجاهية للعمليات الحسابية والتي تلاحظ عند حله لمشكلات الجمل والاختلاف بين اليمين واليسار. - يضع الأرقام أو الكسور العشرية أو الفاصلة في غير مكانها . - يجد صعوبة في التعامل مع المجموعات أو الفئات. - يجد صعوبة في التمييز بين الأعداد الموجبة والسالبة.
اضطرابات الإدراك السمعي		- يجد صعوبة في إدراك التراكيب اللغوية الشفهية . - يجد صعوبة في حل المشكلات اللفظية الشفهية أو فهمها . - غير قادر على العد من داخل سلسلة التتابع العددي . - يجد صعوبة في كتابة الأعداد أو الواجبات إملائيا . - يجد صعوبة في سماع أنماط الأعداد .
الحركة		- يكتب الأعداد معكوسة – ببطء – غير دقيقة . - لدية صعوبة في كتابة الأعداد مسافات مفككة .
اضطرابات الذاكرة	الذاكرة قصيرة المدى	- غير قادر على الاحتفاظ بالحقائق الرياضية أو المعلومات الجديدة . - ينسى خطوات الحل أو التتابع العددي . - غير قادر على الاحتفاظ بمعنى الرموز
	الذاكرة طويلة المدى	- يعمل ببطء ويأخذ وقتا في استرجاع الحقائق الرياضية. - أداوه ضعيف عند مراجعته للدروس السابقة ويخلط بينهما. - ينسي خطوات حل المشكلات بالدروس المتعلقة بالدروس السابقة .
	التتابع	- يجد صعوبة في معرفة الوقت أو التعرف عليه خلال الساعة . - لا يستكمل جميع الخطوات في حل المشكلات متعددة الخطوات أو متعددة العمليات الحسابية . - يجد صعوبة في حل المشكلات اللفظية متعددة الخطوات لافتقاده التفكير المنطقي التتابعي.

اضطرابات اللغة	الاستقبال	- يجد صعوبة في ترجمة المصطلحات أو المفاهيم الحسابية إلى معانيها + ،-، ÷ ، x ، أحاد/ عشرات / مئات ..... الخ - يجد صعوبة في ترجمة الكلمات التي لها معنى رياضي مثل (ضعف) ٣ أمثال ... الخ .
	التعبير	- يجد صعوبة في استخدام المفردات الرياضية أو الحسابية . - يجد صعوبة في صياغة المسائل أو المشكلات شفهيا . - يجد صعوبة في التعبير لفظيا عن خطوات الحل في المشكلات اللفظية أو العددية أو الحسابية .
القراءة		- لا يفهم صياغات المفردات الرياضية .
التجريد		- يجد صعوبة في حل المشكلات ذات الصياغات اللفظية أو الكلامية. - غير قادر على عمل مقارنات من حيث الحجم والكمية والمسافة والزمن - يجد صعوبة في فهم الرموز الرياضية أو ترجمة معانيها مثل > ، < ،× ، = ،÷ ...الخ - يجد صعوبة في فهم المستوى التجريدي أو المجرد للرياضيات مثل المفاهيم والقوانين والعمليات والافتراضات.
المعرفة		- غير قادر على تحديد واختبار الاستراتيجيات الملائمة لحل المشكلات الحسابية أو العددية والمشكلات ذات الصياغات اللفظية أو الكلامية . - يجد صعوبة في ممارسة عمليات حل المشكلات ذات الصياغات اللفظية أو الكلامية والمشكلات الحسابية أو العددية متعددة الخطوات. - غير قادر على تعميم الاستراتيجيات لمواقف أخرى.
لاجتماعية قليلة	اندفاع يبدو مندفعا	- يرتكب أخطاء ، وإهمال عند إجرائه العمليات الحسابية. - يستجيب خطأ وبسرعة في الاستجابة للأسئلة الشفهية. - يحتاج إلى تصحيح استجاباته بصورة متكررة عندما يطلب منه أن يتابع أو يركز أو يسمع إلى حل المشكلة ثانية. - لا ينتبه أو يهتم بالتفاصيل عند حله للمشكلات.
	سعة انتباهه وتشتت	- يفتقر إلى معرفة أو اختيار أو استخدام الاستراتيجيات الملائمة - لا يستكمل عمله خلال الزمن المحدد للواجبات داخل الفصل - يجد صعوبة في حل المشكلات الحسابية متعددة الخطوات أو متابعتها. - يبدأ حل مشكلة وينتقل إلى حل المشكلة الثانية قبل استكمال حل الأولى.
	سلبي و فاقد للحماس	- يتجاهل حل المشكلات التي تقوم على إجراء العمليات الحسابية. - يلغى أو يحذف أو يسقط أو يهمل المشكلات ذات الصياغات اللفظية. - يبدو غير مهتم أو مهملا أو شاردا.
	ضعف الثقة بالنفس	- يبدو مفتقدا للثقة بالنفس . - يتخلى عن مواصلة العمل بسهولة .

ويمكن تلخيص عوامل وأسباب صعوبات تعلم الرياضيات كما ذكرها الزيات في:

- مشكلات أو صعوبات في إدراك العلاقات المكانية spatial relationships
- الإدراك البصري Visual perception
- الذاكرة memory
- لغة وقدرات الاتصال language and communication abilities
- مهارات الرسم الحركي أو الصناعي graph motor skills
- استراتيجيات المعرفية cognitive strategies

الإطار النظري للبحث

وفيما يلي أهم الدراسات والبحوث التي تناولت هذا الموضوع:

في دراسة خالد زيادة (١٨٩ : ٢٠٠٧) حول دراسة للفروق بين الأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم الرياضيات فقط والأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معا والأطفال العاديين في الأداء على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال. قسمت عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات هي: المجموعة الأولى: الأطفال ذوو صعوبات تعلم الرياضيات فقط (ن=١٠) –والأطفال ذوو صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معا (ن=١٠)– والأطفال الأسوياء (ن=١٠) ممن تتراوح أعمارهم بين ٩ : ١٠ سنوات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوو صعوبات تعلم الرياضيات فقط والأطفال ذوى صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معا والأطفال الأسوياء في الأداء على المهارات السمعية . في حين أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال في المجموعات الثلاث في المهارات التنظيمية – الإدراكية البصرية والمهارات الحس حركية التي تقسمها الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال في المجموعات الثلاث في نسب الذكاء اللفظية في حين لا توجد تلك الفروق في نسب الذكاء العلمية. وأوضحت النتائج أن اختبار تجميع الأشياء هو أكثر الاختبارات الفرعية انخفاضا عند الأطفال ذوو صعوبات تعلم الرياضيات فقط من ذوى صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معا.

في دراسة خالد أبو لوم (٨١ : ٢٠٠٦) قام بتدريس الرياضيات ضمن مجموعات تعاونية حسب وثيقة المعايير العالمية الصادرة عن المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات

National Council of Teachers of Mathematics (NCIM, 1989, 2000)

طبق الباحث اختباراً تحصيلياً، واستبانة للميول على عينة استطلاعية عدد طلابها (٣٠) طالباً من كلية دى لاسال/ فرير عمان، ثم طبق أدوات البحث على عينة الدراسة (٨٠) طالباً . منهم (٤٠) طالباً لمجموعة تجريبية في مدرسة الجامعة الأردنية النموذجية، (٤٠) طالباً كمجموعة ضابطة من كلية دى لاسال/ فرير عمان.

ومن نتائج البحث الخاصة بمجال الدراسة هنا أنه توجد فروق دالة إحصائيا لميول طلاب الصف الرابع الأساسي نحو الرياضيات تعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، وترجع أيضا إلى الحرية التي تمتع بها المجموعة التجريبية، وخروجهم عن الجو المألوف الأمر الذي أدى إلى تنمية ميول الطلبة نحو الرياضيات.

في دارسة محمد عرفان (٤٠٢ : ٢٠٠٦) حول تدنى مهارات التدريس التراكمي لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية لعدم تضمينها في برامج إعدادهم. مما يستدعى وجود برنامج ينمي لديهم مهارات عمل هذه الملفات على المستويين المعرفي والأدائي ومعرفة أثره في الاتجاهاتهم نحو استخدام ملفات التدريس لذلك Teaching Portfolios. فقد اختير (٦٠) طالبا بالفرقة الثالثة بطريقة عشوائية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تدرس البرنامج المقترح ومجموعة مساندة تدرس البرنامج السائد. وتوصلت الدراسة إلى: ضرورة تدريب الطلاب المعلمين أثناء الخدمة على مهارات عمل ملفات التدريس التراكمية، واستخدم ملفات التدريس التراكمية في تقويم الطلاب المعلمين، والمعلمين أثناء الخدمة لتنمية الجوانب الأكاديمية والتربوية والثقافية للمعلم من خلال التغذية الراجعة، وتنمية مهارات التقويم الذاتي. وتقويم الأقران من خلال ملفات التدريس. وتطوير برامج إعداد المعلم في ضوء الفلسفة التي تقوم عليها ملفات التدريس وهي الاهتمام بالجانبين النظري والعملي والأصالة والشمولية.

في دراسة طلعت احمدعلى (٢٩١: ٢٠٠٥): بعنوان فعالية برنامج لعلاج بعض صعوبات تعلم الرياضيات الحديثة لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي في ضوء أسلوبي المعالجة المعرفية المتتابع والمتزامن . هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج لعلاج بعض صعوبات تعلم الرياضيات الحديثة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي (الخامس الابتدائي) في ضوء أسلوبي المعالجة المعرفية المتتابع والمتزامن. وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠ تلميذ، ١٠٠ تلميذة) لديهم صعوبات تعلم في الرياضيات تتراوح أعمارهم ما بين (١١، ١٢ عاماً) بانحراف معياري ٠.٢٤، تم تقسيم العينة إلى ٣ مجموعات بعد تطبيق بطارية كوفمان، المجموعة الأولى تضم ٨٠ تلميذاً وتلميذه وهم ضعفاء في

الأسلوب المتتابع، والمجموعة الثانية تضم ٨٠ تلميذاً وتلميذه وهم ضعفاء في الأسلوب المتزامن المجموعة الثالثة تضم ٨٠ تلميذاً وتلميذة وهم ضعفاء في الأسلوبين المتتابع والمتزامن معاً.

وتم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن- مقياس وكلسر لذكاء الأطفال الاختبار التحصيلى لمادة الرياضيات الحديثة بطارية كوفمان، البرنامج العلاجي ولمعالجة النتائج والتحقق من صحة الفروض تم استخدام التحليل العاملى، واختبار " ت" لدلالة فروق المتوسطات.

وتوصلت الدراسة إلى وجود تحسن دال عند مستوى ٠.٠١ لصالح المجموعة التجريبية في الأسلوب المتتابع بعد تطبيق البرنامج ووجود تحسن دال عند مستوى ٠.٠٥ لصالح المجموعة التجريبية في الأسلوب المتزامن بعد تطبيق البرنامج وجود تحسن دال عند مستوى ٠.٠٥ لصالح المجموعة التجريبية في الأسلوبين المتتابع والمتزامن معا.

في دراسة فايزه احمد حمادة (٤٠٥ : ٢٠٠٥) حول فعالية استخدام نموذج ويتلي البنائي المعدل في تنمية مهارة حل المشكلات والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية استخدام نموذج ويتلى البنائي في تدريس وحدة الكسور في تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي والتعرف على فعالية استخدام نموذج ويتلى لتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي لوحدة الكسور لقياس مهارة المشكلات، واختبار التفكير الإبداعي في الرياضيات وتوصلت الدراسة إلى أن التعلم البنائي يجعل المتعلم هو محور العملية التعليمة حيث يبنى معرفته بنفسه إما بشكل فردى أو جماعي ويتم تزويد المتعلم بالخبرات الجديدة، ويقي المتعلم من نشر بعض التصورات الخاطئة التي لا تتفق مع المفاهيم الصحيحة ، ويكون للمعلم دوراً أكثر فعالية.

أجري سمير بن نورفليمان (٩٣ : ٢٠٠٤) دراسة حول مهارات التدريس الإبداعي للطلبة المعلمين فى تخصص الرياضيات. وكان أهم أهداف الدراسة تحديد مهارات التدريس الابداعى اللازم توافرها لدى الطالب المعلم فى تخصص الرياضيات لتنمية التفكير الإبداعي للطلاب داخل حجرة الدراسة، وفعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب/ المعلمين تخصص مسار الرياضيات بكلية المعلمين في الطائف، وتمت ملاحظة كل معلم حصة دراسية كاملة مع الالتزام بحضور الدرس من بدايته حتى نهايته وقام بملاحظة المشرف على التربية الميدانية للطلاب المعلمين في الأسبوع السادس للتعرف على التفكير الإبداعي وخطوات تنفيذ برنامج، التطبيق البعدي لبطاقة

الملاحظة: ووجدت فروق دالة إحصائيا في أداء الطلاب/ المعلمين لمهارات التدريس الإبداعي لصالح التطبيق البعدي، وهو ما يدل على أن للبرنامج المقترح اثرا فى تحسين أداء الطلاب.

في دراسة المقدادى – الزغبي (٢٠٣ : ٢٠٠٤) هدفت إلى البحث في مقروئية كتاب الرياضيات للصف الخامس الأساسي فى الأردن وذلك بسبب أهمية مستوى صعوبة اللغة في الكتب الدراسية. وقد استخدم الباحثان اختبار الكلوز بمستويات ثلاثة كمقياس لتحديد مستوى المقروئية، حيث كان المستوى C1 يمثل اختبارا لنص محدد من وحدة الهندسة حذفت فيه كل خامس كلمه بينما حذفت كل سابع كلمة في المستوى C2، وكل تاسع في مستوى C3. واشتملت عينة الدراسة على (١٣٩) طالبا وطالبة الصف الخامس الأساسي في مديرية تربية بني كنانة– محافظة اربد في الاردن خلال العام الدراسي ١٩٩٩/ ٢٠٠٠ وكان منهم (٧٨) طالبا و(٦١) طالبة. وقد تقدم جميع أفراد عينة الدراسة لاختبار الكلوز بمستوياته الثلاثة. C1,C2,C3 وتمت دراسة اثر الجنس فى تحصيل الطلبة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى المقروئية لجميع مستويات اختبار الكلوز كان متدنيا بشكل عام وان مستوى المقروئية يزداد كلما قل عدد الكلمات المحذوفة في السؤال. وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(∝= ٠.٠١) لصالح الإناث في جميع مستويات اختبار الكلوز. ويقترح الباحثان إجراء دراسات أخرى للبحث فى مقروئية كتب الرياضيات للصفوف الأخرى ، ودراسة العوامل المؤثرة فيها.

في دراسة عابد (٤٣ : ٢٠٠٢) حول معتقدات الطلبة معلمي الرياضيات نحو حل المسألة الرياضية، ومدي تأثيرها بتحصيلهم ومعتقداتهم بفاعليتهم التدريسية.

استخدم في الدراسة مقياسان، هما: مقياس المعتقدات نحو حل المسألة الرياضية، ويتكون من (٣٠) مفرده ومقياس المعتقدات بفاعلية تدريس الرياضيات، ويتكون من (٢١) مفردة. وتكونت عينة الدراسة من (٨٥) طالبا وطالبة من الطلبة المعلمين في تخصص الرياضيات بكلية التربية جامعة السلطان قابوس.

أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة المعلمين في مجالات معتقداتهم نحو حل المسألة الرياضية. كما بينت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجاتهم في معتقداتهم نحو حل المسألة الرياضية تعزى إلى كل من مستويات معتقداتهم بفاعليتهم التدريسية ، وكذلك التفاعل بين مستوى التحصيل وتلك المعتقدات.

اجريا سيبل – وهاتسي (2012) Sibel–Htaice دراسة للتحقق من ثلاثة احتمالات للصعوبات.

عند تدريس الطلبة المعلمين في تخصص الرياضيات بالمرحلة الابتدائية ،و تتمثل في معرفة المفاهيم الرياضية، والاستراتيجيات الخاصة بهم، والبنية الجبرية. وذلك من خلال دورة تدريبية للطلبة المعلمين في تخصص الرياضيات استخدموا إطار رادفورد(ZDM Math Educe 40:83–96,2008) وهو يعرف بالبنية الجبرية ويرمز له بالرمز (pck) وبعد مناقشة الملاحظات وجد انها تسهم في تغيير كبير في طريقة التدريس للطلبة المعلمين تقلل من الاحتمالات وتستخدم في حل الاستراتيجيات لنمط محدد مثل تعميم نمط جبري.

اجري اسيك، وكار (2012) Isk, Kar دراسة تحليلية حول الصعوبات المحتملة التي يواجهها المعلمين قبل الخدمة لمعادلات الدرجة الأولى. وأجرت مقابلات مع (٢٠) مدرساً قبل الخدمة الذين يدرسون في قسم الرياضيات في إحدى جامعات شرق تركيا، وتم استخدام مشكلة (PPT) والبنود المتعلقة بخمسة أنواع من المعادلات كأداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن المعلمين قبل الخدمة واجهوا صعوبات في سبع فئات وتركزت هذه الصعوبات في الترجمة غير الصحيحة من الرموز الرياضية، كما أن عبارات المشكلة غير واقعية القيم، وأكدوا المعلمين قبل الخدمة أن لديهم صعوبة في طرح المعادلات وحلها.

في بحث كولا – كاديز (2012)Kolar – Cadez حول تحليل العوامل الصعبة التي تواجه الطلبة المعلمين في المرحلة الابتدائية حول مفهوم اللانهاية. أجريت هذه الدراسة في كلية التربية بجامعة ليوبليانا بسلوفينيا. شملت ٩٣ طالباً في السنة الثالثة من برنامج الدراسة في التعليم الابتدائي، وهو يركز على عدد من الصعوبات والمشاكل المتعلقة بالمفاهيم الرياضية المجردة مثل "اللانهاية". وبينت النتائج أن فهم المستجيبين للانهاية يعتمد على نوع المهمة التي يقدمونها مثل كبيرة – بلا حدود عدد لانهائية، وقد شخصوا الصعوبات في مثل هذه المفاهيم لاعتمادها على فهم نوع المسألة المطلوب حلها من طلاب المرحلة الابتدائية.

في دراسة أندرسون ، جون (٢٠٠٨ .. Anderson, Joun) حول فعالية دور مديري المدارس الابتدائية في تقرير تحصيل طلاب المدرسة الابتدائية لمادة الرياضيات في أربع مدن من مدن أمريكا اللاتينية بلغت العينة المختارة (٢٠٤٨) تلميذا فى الصف الرابع الابتدائي من العام ١٩٩٦ من

أربع مدن هي: مدينة ليون بالمكسيك – بيلوهو ريزونى بالبرازيل، بيونس آيرس بالأرجنتين – وسانتيا غوشيلى باليونسكو تابعة لمنظمة الأمم المتحدة للتربية – مكتب التعليم الإقليمي لأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبى حول امتحانات الرياضيات. وشملت الدراسة المتغيرات الرئيسية في التعليم والخبرة والأولويات وأسلوب القيادة، والعلاقات بين المعلمين– واستخدم في ذلك النماذج الخطية الهرمية، وأشارت النتائج أن زيادة التحصيل الدراسي للطلاب في اللغة والرياضيات وكذلك البيئة المدرسية الجيدة، وحسن إدارة الوقت لتحسين بيئة العمل أما الآثار السلبية لتحصيل الطلاب فمن أهمها عدم مشاركة الوالدين في حل المشكلات التحصيلية– كثرة تنقل المعلمين والمديرين أثناء السنة الدراسية، أسلوب القيادة الذي يحس على الانضباط.

في دراسة هاريس سالي (Harris Sally,2008). حول تدريس الرياضيات في الفصل الدراسي باستراليا وجد أن هناك طلبة لديهم إحباط شديد لعدم فهمهم للمفاهيم الرياضية الخاصة بالوقت والزمن، ولذلك يشعر المعلمون أيضاً بإحباط لعدم نجاحهم في توصيل المعلومة، وترجمة الوقت إلى ساعات– دقائق– ثواني.

ويفسر الباحث من خلال خبرته أن المعلومات المجردة تفرض على الواقع صعوبة في الفهم بالرغم من أن استراتيجيات تدريس الرياضيات الموضوعة لتمكين الطلبة فهم هذه المفاهيم.

في دراسة هندرسون وآخرون (Henderson &Other 's (2008)) حول مستويات الكفاءة والثقة لمدرس التعليم الابتدائي للطلبة الاسكتلنديين وبعض الآثار المترتبة علي تدريس المؤهلات الوطنية، قدمت الدراسة بعض المفاهيم في العلاقة بين طالب الابتدائي ومعلمي الرياضيات. أنجزت هذه الدراسة الاستقصائية بالاعتماد على الانترنت. وطبقت اختبارات الكفاءة بشكل عشوائي من خلال بنك الأسئلة التي يتضمن(٣٠٠) فقرة موزعة على (١٤) وثيقة من وثائق المناهج الدراسية التي تدرس لطلبة برنامج البكالوريوس، ودلت النتائج أن طبيعة علم الرياضيات في برامج البكالوريوس تحتاج إلى معالجة لمسايرة التطور.

في دراسة موى جونى(Moye, J, 2008) حول محو الأمية الالكترونية Technological Literacy للطلبة بالبدء في أخذ دورات تدريبية لمفردات جديدة لمحو الأمية وهى "الرخصة التكنولوجية الدولية" لمحو الأمية، وتشارك فيها الرابطة الدولية لمحو الأمية الالكترونية (ITEK) لبناء محتوى جديد يركز على المسار الجديد لفهم العالم الأوسع نطاق لتسهيل التنمية المعلوماتية للطالب ومحو أميته الحاسوبية وخلق معايير جديدة للطالب في ظل التكنولوجية الحديثة.

في دراسة جومليكز (٢٠٠٧:٨١) حول تقييم فعالية المدرسة الابتدائية الجديدة في ممارسة منهج الرياضيات، هدفت الدراسة إلى تناول المناهج التعليمية من أجل التغيير وركزت على منهج الرياضيات لاستكشاف مواقف المعلمين الفعالة منها ووجه الاختلافات مع دول أجنبية– شملت العينة (٧٩٢) مدرسا، وعدد (٦٤) فصل تجريبي يعملون والمدارس الجديدة، وطبقت في مدارس (أنقرة، أزمير، كوكالى، فان، هاتاي، شمون، وبولو)، ثم تحليل البيانات باستخدام اختبار (ت)، كروسكال، تحليل التباين، مان وتنى لبيان أثر متغير الجنس الخيرة مجال التدريس مستوى التعليم.

وخلصت الدراسة إلى وجود اختلافات كبيرة من وجهات النظر ونوع الجنس والأنشطة الصفية الجديدة في مادة الرياضيات حتى تكون المناهج أكثر فعالية. ونصح المعلمون بتقييم المناهج واستخدام تقنيات جديدة لمادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية.

في بحث كاثرين وسونيا (Kathleen – Sonya 2006) تم توجيه أسئلة إلى الطلبة المعلمين عن خبرتهم التدريبية العملية في تدريس الرياضيات.وركز أحد الأسئلة في الدراسة على أن يطلب من الطلبة المعلمين ذكر أهم خبراتهم في فصول الرياضيات أثناء برنامج التدريب في سنة الامتياز وقد أجاب كثير من الطلبة على هذا السؤال بقصص عن كيف: تقبل طلبتهم استيعاب المفاهيم وتمتعن بملاحظة المقارنات بين إجاباتهم على هذا السؤال بشأن خبراتهم الهامة وإجاباتهم على الأسئلة الأخرى المتعلقة بالصورة الذهنية لديهم عن الرياضيات كمادة، وكذلك اتجاهاتهم نحو الرياضيات وإدراكهم لما تعنيه المعرفة في الرياضيات. ووجد أن عوامل أخرى غير القدرات تؤثر على أساليب الطلاب منها التحديات (أو انسحابهم) عندما تواجههم صعوبات وكيفية استخدامهم للمهارات المعرفية من خلال الأهداف والاستكشاف ويعد السؤال الخاص بدور المدرس في كيفية تركيز الطلاب لجهودهم في فصول الرياضيات أو في ضبط المناخ السائد في الفصل ذو أهمية أيضاً في هذه المناقشة.

وعرض البحث أيضا الاحتياجات المتغيرة لبرامج تعليم المدرسين بما في ذلك مقررات تعليم الرياضيات نظرة تقويمية حول تطوير المناهج وتطبيقاتها بصفة عامة.

في بحث ادجر (Ediger,2002) حول الرياضيات والقراءة والتفكير تبين أن الرياضيات لا تقتصر على مجرد رموز بل هي لغة فريدة تكمل باقي المواد فهناك حاجة لقراءة الكلمات والرموز بصورة لها معنى من قبل الطلاب. وبالإضافة إلى القراءة يركز تدريس الرياضيات على استخدام مجموعة متنوعة من فرص التعلم لتوجيه الطلاب لتحقيق أهداف ذات قيمة، وهناك حاجة لخبرات تطورية ملموسة

وشبه ملموسة من الخبرات المجردة لسد الفراغ في الفروق الفردية بين الطلبة في الفصل. وركز البحث على مشاكل القراءة والكلمات في الرياضيات ويقترح أنه يمكن للمعلم مساعدة الطلاب الذين يواجهون صعوبات في تحديد معنى الكلمات عن طريق إصدار تعليمات له باستخدام مفاتيح الحل من خلال السياق. ويناقش البحث أيضاً معايير تدريس الرياضيات والأهداف والاختبارات كما يؤكد أن وجود بيئة مريحة يعد ضرورة في الفصل حتى يتمكن الطلاب من التفكير والحل وعدم القلق أو الشعور بعدم الارتياح بشأن المناخ السائدة في الفصل.

في بحث براون (Brown,2002) يناقش كيفية زيادة تسجيل الطلاب ويرصد الحركة المتوقعة لتقاعد المدرسين التي ستؤثر على هيئة التدريس. يصف البحث النقص المحتمل في أعداد المدرسين خلال السنوات القادمة الأمر الذي يشكل مشكلة في التخصص أكثر منه مشكلة في النقص ذاته. وتوقع وجود صعوبة في العثور على معلمين لمادة الرياضيات والعلوم ومدرسي الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة، وكذلك سوف يكون هناك مدرسون يشكلون مجموعات أقلية. واقترح ربط معايير المدرسين بالرواتب- إنشاء مبادرات توظيف وطنية والتوسع في برامج تعليم المدرسين في المجالات التي عليها إقبال مرتفع. ويركز البحث على نوعية المدرسين وأهميتها الحيوية في التربية. وعليهم اجتياز اختبارات الترخيص وتمتعهم بالخبرة. إن اختيار مدرسين ذوي كفاءة عالية يبدأ بعملية التوظيف. ولذلك يعطى المدرسين عند تعيينهم تطويراً مهنياً لمساعدتهم وتشجيعهم على البقاء في مهنة التدريس. ومن مسئولية قادة المدارس تطوير العاملين لديهم كعملية مستمرة وتمكين المدرسين من أن يصبحوا موجهين ذاتيا يمتلكون ثقافة التفاعل المهني.

في بحث روتا وآخرون ((Roti & others(2000) وصف لبرنامج تحسين فهم الطلاب للغة المسائل الرياضية. لطلاب الصفين الخامس والسادس من ذوي الأعمار المختلفة، والمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة في مدرسة متوسطة تقع خارج مدينة كبرى في مجتمع وسط غرب البلاد. متضمنين نتائج اختبارات الرياضيات ، وملاحظات المدرسين لطرق حل المسائل الرياضية. يظهر تحليل بيانات الأسباب المحتملة أن الطلاب غير قادرين على حل المسائل الرياضية بسبب عدد من العوامل منها صعوبة في اكتشاف العلاقة بين الكلمات والرموز في المسائل الرياضية. وغالبا ما ينظرون للكلمات في سياق المسألة ويربطونها مباشرة بالبيانات. وقد يؤدي ذلك إلى حلول "صحيحة" غير ملائمة لمعنى سياق المسألة. وعادة ما يعتمد الطلاب على مفاتيح حلول صورية يمكن أن تؤدي إلى حلول غير صحيحة أو حلول تعطي معنى سطحي من حيث لغة المسألة. وبالإضافة إلى ذلك فإن اللغة نفسها

المستخدمة في المسائل الرياضية تختلف عن لغة الحياة اليومية للطلبة ويمكن أن تتسبب في بعض صعوبات الفهم من حيث حل المسألة. واقترح البحث استراتيجيات الحلول يمكن الاستفادة منها وكذلك اكتشاف مجموعة من استراتيجيات حل المسائل. تشمل التدخلات المستخدمة في هذه ألدراسة والتقسيم إلى مجموعات متعاونة باستخدام مجموعة كلمات وإعداد نماذج للمعلمين– وللطلبة مذكرات يوميه. أظهرت النتائج أيضاً أن الأساليب المتنوعة في استراتيجيات حل المسائل كان يعتقد أنها عامل رئيسي في تشجيع الطلبة على التفكير بصورة أكثر شمولا عن تلك التي استخدموها قبل التدخل. ولقد ثبت وجود مصور في قدرات الطلبة على تحليل أسلوبهم في حل المسائل وذلك من خلال مذكراتهم اليومية.

في دراسة برش (Brush ١٩٩٦) التي هدفت إلى إبراز صور دمج لاستراتيجيات التعليم التعاوني المتكاملة مع نظام Ils للحصول على منجزات أكاديمية ايجابية أو اجتماعية لدى تلاميذ مرتفعي التحصيل، ومنخفضي التحصيل، وأي منهج أفضل لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي فى الرياضيات. شملت عينة البحث مجموعتين من طلبة الصف الخامس الابتدائي إحداهما عالية التحصيل والأخرى منخفضة التحصيل، وتم تقسيم المجموعتين إلى ثلاث مجموعات (١– الأزواج المتغايرة ٢– الأزواج المتجانسة ٣– المجموعة الضابطة) وثم توزيعهم عشوائيا في المجموعات الثلاث بالكمبيوتر مقدمة من نظام ILS لمدة أسبوع من أجل ملاحظة أفضل المناهج لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

الجانب الإجرائي للبحث:

أولا: أداة البحث:

تتكون أداة البحث من استبانه مقسمة إلى ثلاثة أجزاء رئيسية القسم الثاني منها مصممة على مقياس التقدير الثلاثي Rating scale (بدرجة كبيرة=٣ – بدرجة متوسطة = ٢ – بدرجة قليلة=١) وتكونت الاستبانه من (٦٦) مفردة وفيما يلي وصف لأداة البحث:

تكونت أداة البحث من ثلاثة أقسام رئيسية وهى:

القسم الأول: بيانات عامة

تشتمل البيانات الديمجرافية للبحث وهي:

١- النوع (الذكر أنثى)

٢- المهنة (معلم أول – معلم – طالب معلم)

٣- المنطقة التعليمية: شملت جميع مناطق التعليمية بالدولة وعددها ست مناطق تعليمية

٤- نوع المدرسة: ويقصد بها مدرسة بنين وهيئتها التدريسية من الذكور– مدرسة بنات وهيئتها التدريسية إناث– مدرسة بنين ولكن هيئتها التدريسية إناث.

٥- المواد الدراسية التي يأخذها الطلبة المعلمون بجانب برنامج التربية العملية وهي تسبب لهم كثيرا من التوتر لضيق الوقت المتاح.

٦- الإشراف على طلبة التربية العملية وهو إما أن يكون احد المشرفين من المدرسة "المدرس الأول" المقيم بالمدرسة- أو مشرفين اثنين من مكتب التربية العملية أو- واحدا من الهيئة التدريسية بالكلية وآخر رئيس قسم من المدرسة.

القسم الثاني من الأداة :

اشتمل على الأسئلة المقيدة وفقاً لمقياس ... التقدير الثلاثي Rating Scale (بدرجة كبيرة=٣– بدرجة متوسطة= ٢ – بدرجة قليلة=١)، وتناولت الصعوبات فى المواضيع التالية:

المحور الأول: صعوبات تتعلق بالمصطلحات العملية لمادة الرياضيات وتتكون من (١٤) بندا، تبدأ برقم (١) وتنتهي برقم (١٤).

المحور الثاني: صعوبات متصلة بطرق التدريس ويتكون من (١١) بنداً، تبدأ برقم (١٥) وتنتهي برقم (٢٥).

المحور الثالث: صعوبات تتعلق بتقويم أداء الطالب المعلم، وتتكون من (٤٠) مفردة (كفاية فرعية), تم الاعتماد على مفردات البطاقة التقويمية المقننة لأداء الطالب المعلم في نهاية برنامج التربية العلمية المعدة من قبل خبراء بمكتب التربية العملية.وتشمل الكفايات الرئيسية التالية:

- ٣-١ الكفاية الشخصية: تتكون من (٧) كفايات فرعية تبدأ من رقم (٢٦) إلى (٣٢).
- ٣-٢ كفاية تخطيط الدرس: تتكون من (٥) كفايات فرعية تبدأ برقم (٣٣) وتنتهي برقم (٣٧).
- ٣-٣ كفاية تنفيذ الدرس: تتكون من (٩) كفايات فرعية تبدأ برقم (٣٨) وتنتهي برقم (٤٦).
- ٣-٤ كفاية إدارة الدرس: تتكون من (٦) كفايات فرعية تبدأ برقم (٤٧) وتنتهي برقم (٥٢).
- ٣-٥ الكفاية العلمية: تتكون من (٦) كفايات فرعية تبدأ برقم (٥٣) وتنتهي برقم (٥٨).
- ٣-٦ كفاية التقويم: تتكون من (٧) كفايات فرعية تبدأ برقم (٥٩) وتنتهي برقم (٦٥).

القسم الثالث:

سؤال ترك مفتوحا رقم (٦٦) يتعلق بالصعوبات الخاصة بأداء الطالب المعلم من وجهه نظر العاملين بالميدان.

ثانيا: عينة البحث

جدول (٢): توصيف عينة البحث

البيان / المتغيرات		العدد	النسبة المئوية ٠/٠
النوع	ذكر	٣٦	١٩.٤
	أنثي	١٤٩	٨٠.١
المهنة	معلم أول	٣٦	١٤
	معلم	١٠٣	٥٥.٤
	طالب معلم	٥٥	٢٩.٦
المنطقة التعليمية	العاصمة	٢٨	١٥.١
	حولي	٣٢	١٧.٢
	مبارك الكبير	٣٨	٢٠.٤
	الفروانية	٢٢	١١.٨
	الاحمدى	٤٢	٢٢.٦
	الجهراء	٢٣	١٢.٤
نوع المدرسة	ذكور	٦٠	٣٢.٣
	إناث	١٢٤	٦٦.٧
	ذكور ذات هيئة تدريسية مؤقتة	١	٠.٥
الطلبة المعلمون	حلقة بحث فقط	٤٤	٢٣.٧
	مادتين + حلقة بحث	٨	٤.٣
	أكثر من مادة	١٣	٧
الإشراف	مشرف من المدرسة وآخر من مكتب التربية العملية	٣٢	١٧.٢
	مشرفان من مكتب التربية العملية	٣٧	١٩.٩
	دكتور + مشرف محلى من المدرسة	٣	١.٦
إجمالي العينة		١٨٥	٠/٠ ١٠٠

يبين جدول رقم (٢) توصيف عينة البحث حيث تم توزيع (٣٦) استبانة في كل منطقة تعليمية بواقع ست استبانات لعدد (٦) مدارس ابتدائية ، بلغت عدد الاستبانات التي وزعت على المدارس (٢١٦) استبانة، استجاب منها (١٨٥) استبانة اى أن النسبة المئوية للاستجابة ٨٥.٦ %مما يعكس اهتمام عينة البحث. بهذه الأداةا وموضوع البحث ، وفيما يلي وصف للعينة حسب متغيراتها الديمجرافية :

- بلغ عدد الذكور في العينة (٣٦) بواقع ١٩.٤%من اجمالى العينة، (١٤٩) بواقع ٨٠.١% ومن المعروف أن مهنة التدريس للذكور من المهن الطاردة في دولة الكويت.

- طبقت أداة البحث على فئات مختلفة من المعلمين فقد بلغ عدد المعلمين الأوائل عدد ٢٦ اى بنسبة مئوية ١٤ % من إجمالي العينة ، والمعلمين عدد (١٠٣) بنسبة مئوية بلغت ٥٥.٤%، والطلبة المعلمين بلغ عددهم في العينة ٥٥ طالبا وطالبة بنسبة مئوية بلغت ٢٩.٦ %من إجمالي العينة.

- **المنطقة التعليمية:** وزعت الاستبانة على جميع مناطق الكويت التعليمية عدد (٦) مناطق وتراوحت أعلى نسبة مئوية لمنطقة مبارك الكبير بلغت ٢٠.٤%، واقل نسبة مئوية للمستجبين لمنطقة الفر وانية التعليمية حيث بلغت ١١.٨%.

- **نوع المدرسة (ذكور – إناث)** : نظرا إلى الاتجاه العام السائد إلى تأنيث الهيئة التدريسية في المدارس الابتدائية فقد بلغت النسبة المئوية للعينة من الذكور ٣٢.٣% والإناث ٦٦.٧%، والذكور ذات هيئة تدريسية مؤنثة ٠.٠٥.

- **الطلبة المعلمون في العينة** : تم تطبيق الأداة على جميع الطلبة المعلمين تخصص رياضيات فى الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٢/ ٢٠١١م وعددهم (٤٤) طالبا وطالبة وبلغت النسبة المئوية لهم من اجمالى العينة ٢٣.٧% ممن سجلوا فى برنامج التربية العملية فقط- [يحتوى البرنامج على "مقرر التربية العملية ٩ وحدات + حلقة بحث نظرية وحدتين] وهم الطلبة الخريجون أما الطلبة الذين يسجلون مادة واحدة مع برنامج التربية فبلغت نسبتهم المئوية ٤.٣%، أما الطلبة الذين سجلوا فى أكثر من مادة بجانب البرنامج فبلغت نسبتهم المئوية ٧.٢%

- **الإشراف على مقرر التربية العملية** : بلغت النسبة المئوية للمشرفين من مكتب التربية العملية ١٧.٢% اى يتناوب مشرفتان أو مشرفان على الطلبة المعلمين بواقع يومين دراسيين لكل منهما – ويمكن أن يتولى الإشراف على الطلبة المعلمين أيضا مشرف مقيم من المدارس (مدرس أول – ومشرف عام من مكتب التربية العملية)، وبلغت النسبة المئوية لهذه الفئة ١٩.٩ – أما إشراف هيئة التدريس ممن يحملون درجة الدكتوراه ، بجانب المشرف المقيم من المدرسة فبلغت نسبتهم المئوية ١.٦%.

صدق الأداة:

في ضوء خبرة الباحث فى الإشراف على حلقات البحث المكملة لمقرر التربية العملية وما يثيره الطلبة المعلمون من صعوبات تم بلورة الأفكار الأساسية، مدعمة بأدبيات البحث النظرية من خلال مناهج الرياضيات للمرحلة الابتدائية، ثم عرضت الأداة على عينة ممثلة استطلاعية من المعلمين الأوائل الذين يشرفون على الطلبة المعلمين فى برنامج التربية العلمية، كما عرضت الأداة على أعضاء هيئة التدريس من ذوى الاختصاص من قسم الرياضيات بكلية التربية ألأساسية وأساتذة من تخصص القياس والتقويم التربوي وأساتذة من المناهج وطرق التدريس، وبناءا على ذلك تم تعديل الأداة فى صورتها النهائية والتحقق من سرعة فهم عباراتها، وسهولة العبارة بحيث لا تحتمل أكثر من استجابة كما حذفت البنود المكررة وتم تعديلها في الصورة النهائية .

ثبات الأداة :

تم حساب ثبات الأداة بواسطة الفاكرونباخ Cronbach's Alpha وجدول رقم (٣) يبين ذلك. حيث وجد أن معامل ثبات الفاكرونباخ للاستبانه ككل= ٠.٩٤٢ وهى قيمة مرتفعة ومقبولة إحصائيا ومعامل الثبات للمحور الأول بلغ ٠.٧٨٩ والمحور الثاني ٠.٦٥١، والمحور الثالث ٠.٩٦٢ ومن الواضح أن معاملات الثبات بوجه عام عالية ومقبولة.

جدول (٣) معاملات الثبات للأداة Cronbach's Alpha

محاور الاستبانة	معامل ألفا (∝)
المحور الأول	٠.٧٨٩
المحور الثاني	٠.٦٥١
المحور الثالث	٠.٩٦٢
الاستبانة ككل	٠.٩٤٢

الأسلوب الاحصائى

استخدم برنامج الرزم الإحصائية SPSS vergen (15.0) لحساب ما يلي:

- معامل الثبات Cronbach's Alpha .
- التكرارات – النسبة المئوية.
- المتوسطات الحسابية – الانحرافات المعيارية.
- تحليل التباين الأحاديOne Way Analysis.
- الترتيب التصاعدي والتنازلي والأسئلة المفتوحة.

- اختبار شافيه Scheffe procedure.
- اختبار (ت) لحساب الدلالات الإحصائية للمتوسطات الحسابية.

عرض النتائج ومناقشتها

وفيما يلي عرض للنتائج الإحصائية وتحليلها:

السؤال الأول ما الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين (المتدربين) أثناء تدريس المصطلحات الرياضية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت؟

يجيب على هذا التساؤل بنود المحور الأول من البحث وتبدأ برقم (١) وتنتهي برقم (١٤) اى أن عدد مفرداته (١٤) بندا. ويبين جدول رقم (٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية مع انحرافاتها المعيارية بهذا المحور. وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور ٢.١٤ مع انحراف معيارى ٠.٣٧٩ هو يقع فى نطاق المناسبة.

جدول رقم (٤): يبين التكرارات النسب المئوية المتوسطات الحسابية مع انحرافاتها المعيارية

م	أوافق بدرجة كبيرة		لادرى		لا أوافق		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١-	٤٨	٢٥.٨	١١٣	٦٠.٨	٢٤	١٢.٩	٢.١٢	٠.٦١٢
٢	٤٦	٢٤.٧	١٢١	٦٥.١	١٧	٩.١	٢.١٦	٠.٥٦٢
٣	٤٧	٢٥.٣	٧١	٣٨.٢	٦٧	٣٦	١.٨٩	٠.٧٨
٤	٤٣	٢٣.١	١٠٦	٥٧	٣٥	١٨.٨	٢.٠٤	٠.٦٥١
٥	٣٦	١٩.٤	٧٥	٤٠.٣	٧٣	٣٩.٢	١.٨	٠.٧٤٥
٦	٣٧	١٩.٩	٨٣	٤٤.٦	٦٢	٣٣.٣	١.٨٦	٠.٧٢٧
٧	٤٨	٢٥.٨	١٠٥	٥٦.٥	٣١	١٦.٧	٢.٠٩	٠.٦٥
٨	٣٦	١٩.٤	٩٦	٥١.٦	٥١	٢٧.٤	١.٩٢	٠.٦٨٦
٩	٢٨	١٥.١	٩٩	٥٣.٢	٤٨	٢٥.٨	١.٨٩	٠.٦٥١
١٠	٣٥	١٨.٨	٨٧	٤٦.٨	٥٣	٢٨.٥	١.٩	٠.٧٠٤
١١	٥٠	٢٦.٩	٩٠	٤٨.٤	٤٤	٢٣.٧	٢.٠٣	٠.٧١٦
١٢	٥٥	٢٩.٦	٩٧	٥٢.٢	٣٣	١٧.٧	٢.١٢	٠.٦٨١
١٣	٥٣	٢٨.٥	٩٣	٥٠	٣٦	١٩.٤	٢.٠٩	٠.٦٩٥
١٤	٣٩	٢١	١١٠	٥٩.١	٣٦	١٩.٤	٢٠.٢	٠.٦٢٨

المتوسط الحسابى العام للمحور الأول ٢.١٤ مع انحراف معيارى ٠.٣٧٩

من جدول رقم (٤) يتبين لنا • ما يلي:

- احتل البند رقم (١) ونصه " **دقة التعبيرات الرياضية** " المرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابى للبند ٢.١٩ مع انحراف معيارى ٠.٦١٢ وهى أعلى قيم المتوسطات الحسابية من بين المجال ، وممن يوافقون على هذا البند بدرجة كبيرة بلغت نسبتهم المئوية ٢٥.٨%، **و"لا ادري"** ٦٠.٨%وبلغت النسبة المئوية لمن "لا يوافقون" ١٢.٩%.

- احتل البند رقم (٢) ونصه "دقة التدريس فى التدريبات الرياضية" المرتبة الثانية من المتوسطات الحسابية لهذا المحور حيث بلغ المتوسط الحسابى ٢.١٦ مع انحراف معيارى ٠.٥٦٢ اى أن العينة توافق على هذا البند بنسبة مئوية ٢٤.٧ %، بينما نسبة مئوية بلغت ٩.١%من العينة "لا يوافقون" على هذا البند، والنسبة المئوية للإجابة "**بلا ادري**" بلغت ٦٥.١%.

- احتل البند رقم (١٢) **ونصه "إظهار الربط بين العمليات الحسابية"** على المرتبة الثالثة من الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية لهذا المحور ، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للبند ٢.١٢ مع انحراف معيارى ٠.٦٨١ ونسبة مئوية" للموافقة "١٧.٧% و"عدم ألموافقة ٢٩.٦% **و "لا ادرى**" ٥٢.٢%

أما البنود التي احتلت أدنى المتوسطات الحسابية لهذا المحور وهي تقع فى نطاق عدم المناسبة فكانت هي:

- احتل البند رقم (٥) المرتبة الأخيرة من المتوسطات الحسابية ونصه " أخطاء فى بعض المفاهيم الهندسية"حيث بلغ المتوسط الحسابى ١.٨ مع انحراف معيارى ٠.٧٤٥ ونسبة مئوية للموافقة بدرجة كبيرة ١٩.٤% **"ولا ادري**" ٤٠.٣% و"لا يوافقون" عليه بنسبة مئوية بلغت ٣٩.٢%

- احتل البند رقم (٦) المرتبة قبل الأخيرة ونصه "حل المسائل والتمارين بطرق مختلفة ليست في أدلة المعلم" حيث بلغ المتوسط الحسابي ١.٨٦ مع انحراف معيارى ٠.٧٢٧ وبلغت النسبة المئوية للموافقة بدرجة كبيرة ١٩.٩% "و لاادرى " ٤٤.٦ ولا يوافقون على هذا البند من العينة بنسبة مئوية بلغت ٣٣.٣%

• يركز البحث على اعلى المتوسطات الحسابية الاولى والثانية والثالثة ، وكذلك ادنى المتوسطات الحسابية الثلاث الاخيرة .

- احتل البند رقم (٩) المرتبة الثالثة من الترتيب التنازلي وينص على "وجود أخطاء فى التعامل مع الأعداد السالبة وبلغت النسبة المئوية للموافقة بدرجة كبيرة ١٥.١%، و"لا ادري "٥٣.٢%، و"**لا يوافقون**" نسبة مئوية بلغت ٢٥.٨%.

من العرض السابق يتضح من استجابات أفراد العينة أن هناك صعوبات فى دقة التعبيرات الرياضية – التدريبات الرياضية المتنوعة وأساليبها – وأن عمليات الربط بين العمليات الحسابية ضعيفة فى منهج الرياضيات للمرحلة الابتدائية. ولكن المنهج يهتم بطريقة عرض بعض المفاهيم الهندسية وحلها بطرق مختلفة فى أدلة المعلم، وان الأخطاء قليلة فى التفاعل مع الإعداد السالبة. ومن الملاحظ أن النسب المئوية فى اختيار الإجابة "**بلا ادري** "كانت فى معظم الإجابات اعلي من (الموافقة أو عدم الموافقة).

وتتفق هذه النتائج مع الدراسات العربية والأجنبية فى هذا المجال ومنها دراسة أبوالوم (٢٠٠٦)، ودراسة عرفان (٢٠٠٦) وتتجلر (٢٠٠٥)، وروتا (٢٠٠٠).

السؤال الثاني: ما الصعوبات التي تواجه تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظرك؟

يجيب عن هذا التساؤل بنود المحور الثاني من البحث وعدد بنوده (١١) بند، تبدأ برقم (١٥) وتنتهي برقم (٢٥).

جدول (٥): يبين التكرارات – النسب المئوية – المتوسطات الحسابية مع انحرافاتها المعيارية

م	أوافق بدرجة كبيرة		لادرى		لا أوافق		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٥	٩٦	٥١.٦	٦٦	٣٥.٥	٢٣	١٢.٤	٢.٣٩	٠.٧
١٦	٥١	٢٧.٤	٩٠	٤٨.٤	٣٩	٢١	٢.٠٧	٠.٧٠٦
١٧	٩٩	٥٣.٢	٦٨	٣٦.٦	١٧	٩.١	٢.٤٥	٠.٦٥٩
١٨	٤٨	٢٥.٨	١٠٢	٥٤.٨	٣٥	١٨.٨	٢.٠٧	٠.٦٦٨
١٩	٨٦	٤٦.٢	٧٦	٤٠.٩	٢٠	١٠.٨	٢.٣٦	٠.٦٧٣
٢٠	٦٩	٣٧.١	٩٦	٥١.٦	٢٠	١٠.٨	٢.٣٦	٠.٦٤٣
٢١	٦٥	٣٤.٩	٩٥	٥١.١	٢٣	١٢.٤	٢.٢٣	٠.٦٥٦
٢٢	٤٣	٢٣.١	٦٤	٣٤.٤	٧٧	٤١.٤	١.٨٢	٠.٧٨٨
٢٣	٢٧	١٤.٥	١١٢	٦٠.٢	٤٥	٢٤.٢	١.٩	٠.٦٢
٢٤	٨٥	٤٥.٧	٨٤	٤٥.٢	١٦	٨.٦	٢.٣٧	٠.٦٤
٢٥	٤٩	٢٦.٣	١٠٦	٥٧	٣٠	١٦.١	٢.١	٠.٦٤٧

المتوسط الحسابي العام للمحور الثاني ٢.١٩ مع الانحراف المعياري للمحور ٠.٣١٩

يبين جدول رقم (٥) التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية مع انحرافاتها المعيارية ، وبلغ المتوسط الحسابى العام للمحور ٢.١٩ مع انحراف معيارى ٠.٣١٩، واحتل البند رقم (١٥) المرتبة

الأولى من قيم المتوسطات الحسابية ونصه "**يعتمد تقويم المعلم من قبل الموجه على مدى اهتمام المعلم بصياغة الأهداف السلوكية**". وبلغ المتوسط الحسابى للبند ٢.٣٩ مع انحراف معيارى ٠.٧٠ وبلغت النسبة المئوية للموافقة بدرجة كبيرة ١٥.٦% وعدم الموافقة ١٢.٤%، "**ولا ادري**" ٣٥.٥%.

- احتل البند رقم (٢٤) ونصه" تعتبر إدارة الصف من أهم العوامل التي تعوق التنوع في أساليب التدريس " المرتبة الثانية ، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٢.٣٧ مع انحراف معيارى ٠.٦٤، ونسبة مئوية ٤٥.٧% للموافقة بدرجة كبيرة، ١٦% من العينة "لا يوافقون" على هذا المبدأ وأجاب ٤٥.٢% أنهم "لا يدرون" عن هذا البند.
- احتل البند رقم (١٩) ونصه "**يقوم التلاميذ آخر العام في الرياضيات على الجانب التحصيلى للمعارف والمعلومات**. المرتبة الثالثة حيث بلغ المتوسط الحسابى للبند ٢.١٣٦ مع انحراف معيارى ٠.٦٧٣ وبلغت النسبة المئوية" للموافقة" بدرجة كبيرة ١٠.٨% **و"لا ادري"** ٤٦.٢% وممن لا يوافقون ١٠.٨%.

أما البنود التي احتلت أدنى قيم للمتوسطات الحسابية لهذا المحور فكانت كما يلي:

- احتل البند رقم (٢٢) ونصه "**التعاون بين الأسرة والمدرسة يضعف الجوانب الوجدانية لمادة الرياضيات**" المرتبة الأخيرة من بين بنود المحور، حيث بلغ المتوسط الحسابي ١.٨٢ مع انحراف معيارى ٠.٧٨٨ وبلغت النسبة المئوية لمن يوافقون على هذه العبارة ٢٤.٥% وممن لا يوافقون عليها ١٤.٥%، "ولا أدري ٣٤.٤% اى أن التفاعل بين المدرسة والأسرة يساعد على التحصيل العلمي المرتفع، ومن النسب المئوية ينظم التفاعل بين الطرفين حدود.
- احتل البند رقم (٢٣) ونصه "**طرق التدريس الممتعة تقتصر على الجوانب المعرفية فقط**" المرتبة قبل الأخيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة ١.٩ مع انحراف معيارى ٠.٦٢ وهي تقع في نطاق عدم المناسبة، وممن يوافقون على هذه العبارة بلغت نسبهم المئوية ٢٤.٢% ولا يوافقون ١٤.٥% والنسبة مئوية لمن لم تبد أي **رأى "لا يدرون"** بلغت ٦٠.٢% اى ان طرق التدريس المتنوعة لا تقتصر على الجوانب المعرفية فقط وإنما على الجوانب الأخرى المهارية والوجدانية .

- احتل البند رقم (١٦) ونصه "**ممارسة الأنشطة الصفية المصاحبة لمادة الرياضيات ليست من اهتمامات المسئولين**" حيث بلغ المتوسط الحسابى ٢.٠٧ مع انحراف معيارى ٠.٧٠٦ ونسبة مئوية للموافقة بدرجة كبيرة بلغت ٢٧.٤% ولا يوافقون بنسبة مئوية ٢١%. و"لا ادري" بنسبة مئوية بلغت ٤٨.٤%، وكذلك البند رقم (١٨) ونصه "ينصب اهتمام معلمي الرياضيات بتحقيق الجوانب المعرفية فقط حيث بلغ المتوسط الحسابى ايضا ٢.٠٧ مع انحراف معيارى ٠.٦٦٨، وبلغت النسبة المئوية للذين يوافقون على هذا البند ٢٥.٨% ولا يوافقون ١٨.٨% ولا يدرون ٥٤.٨. وكلا البندين رقم (١٦)، رقم (١٨) احتلا المرتبة الثالثة المتأخرة من قيم المتوسطات الحسابية .
- يتضح من التحليل السابق أن المعلمين لا يهملون الجوانب المهارية والوجدانية فى مادة الرياضيات وان الحصة تعتبر أكثر أثارة وجاذبية وتشويقاً عندما ينوع المعلم أساليب التدريس المختلفة، وان التعليم مسئولية مشتركة بين الأسرة والمجتمع.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة عرفان (٢٠٠٦)، والمقدادى – الزعبى (٢٠٠٤)، ودراسة جون (٢٠٠٨)، ودراسة برش (١٩٩٦)، ودراسة هويسون – دويلسون (١٩٩٢).

السؤال الثالث: ما الصعوبات التي تواجه الطالب المعلم أثناء أدائه التدريسي في فترة التدريب الميداني؟

اعتمد هذا المحور على الكفايات الأساسية للتقويم الميداني من خلال بطاقات التقويم وهذه الكفايات هي:

٣-١ الكفاية الشخصية

٣-٢ كفاية تخطيط الدرس

٣-٣ كفاية تنفيذ الدرس

٣-٤ كفاية إدارة الدرس

٣-٥ كفاية العلمية.

٣-٦ كفاية التقويم

وفيما يلي تحليل النتائج إحصائيا لمجالات الكفايات الرئيسية التي يقوَّم عليها الطلبة المعلمون في مقرر التربية العملية :

٣- ١ الكفاية الشخصية:

جدول (٦): يبين التكرارات – النسب المئوية المتوسطات الحسابية مع انحرافاتها المعيارية

م	أوافق بدرجة كبيرة		لاادرى		لا أوافق		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٦	٤٣	٢٣.١	١١٨	٦٣.٤	٢٣	١٢.٤	٢.١١	٠.٥٩١
٢٧	٦١	٣٢.٨	١٠٤	٥٥.٩	١٩	١٠.٢	٢.٢٣	٠.٦٢
٢٨	٧٦	٤٠.٩	٧٩	٤٢.٥	٢٩	١٥.٦	٢.٢٦	٠.٧١٣
٢٩	٩٠	٤٨.٤	٨٠	٤٣	١٤	٧.٥	٢.٤١	٠.٦٣
٣٠	٦٧	٣٦	١٠٥	٥٦.٥	١٢	٦.٥	٢.٣	٠.٥٨٥
٣١	١١٦	٦٢.٤	٥٧	٣٠.٦	١١	٥.٩	٢.٥٧	٠.٦٠٥
٣٢	٥٧	٣٠.٦	٩٨	٥٢.٧	٢٨	١٥.١	٢.١٦	٠.٦٦٥

المتوسط الحسابي العام للكفاية الشخصية ٢.٢٩ مع انحراف المعياري ٠.٤٣٦

يتكون مجال الكفاية الشخصية جدول رقم (٦) من عدد (٧) كفايات فرعية. حصل هذا المجال على متوسط حسابي عام ٢.٢٩ مع انحراف معيارى ٠.٤٣٦

- حصل البند رقم (٣١) على أعلى المتوسطات الحسابية ٢.٥٧ مع انحراف معيارى ٠.٦٠٥ وينص هذا البند على "**الطالب المعلم يتقبل توجهات مشرفه وينفذها**" كانت النسبة المئوية للموافقة ٢٣.١%، وعدم الموافقة ٥.٤% و"لا ادري" ٣٠.٤%.
- حصل البند رقم (٢٦) على ادني قيم للمتوسطات الحسابية لهذه الكفاية ونصها "**يتسم الطالب المعلم بالاتزان الانفعالي**" حيث بلغ المتوسط الحسابى ٢.١١ مع انحراف معياري ٠.٥٩١ والنسبة المئوية للموافقة ٢٣.١% وعدم الموافقة ١٢.٤%، "ولاادرى"٦٣.٤%.

وتدل النتائج الإحصائية ان الطلبة المعلمين يتقبلون توجيهات مشرفيهم من اجل التعلم والوصول إلى مستوى متقدم من الأداء، وأنهم يحتاجون إلى مزيد من الممارسة الميدانية والمرور بمواقف تعليمية لمواجهة المواقف الطارئة أثناء التدريس بهدوء وتفكير بدلا من الانفعال والخروج عن الاتزان الانفعالي بصوره المختلفة أثناء الحصة التدريسية مما يؤثر على إدارة الصف.

٣-٢ كفاية تخطيط الدرس

يتكون مجال كفاية تخطيط الدرس جدول رقم (٧) من عدد (٥) كفايات فرعية تبدأ برقم (٣٣) وتنتهي برقم (٣٧) وجدول رقم (٧) يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمفردات هذه الكفاية

جدول (٧): يبين التكرارات – النسب المئوية المتوسطات الحسابية مع انحرافاتها المعيارية

م	أوافق بدرجة كبيرة		لاادرى		لا أوافق		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٣	٥٥	٢٩.٦	٩٣	٥٠	٣٦	١٩.٤	٢.١	٠.٦٩٨
٣٤	٦٦	٣٥.٥	٩٦	٥١.٦	٢٢	١١.٨	٢.٢٤	٠.٦٥١
٣٥	٧٠	٣٧.٦	٩٦	٥١.٦	١٨	٩.٧	٢.٢٨	٠.٦٣٣
٣٦	٦٠	٣٢.٣	١٠٠	٥٣.٨	٢٤	١٢.٩	٢.٢	٠.٦٤٨
٣٧	٦٠	٣٢.٣	١٠٣	٥٥.٤	٢١	١١.٣	٢.٢١	٠.٦٣

المتوسط الحسابي العام للكفاية ٢.٢١ مع انحراف معياري ٠.٥١٩

من جدول رقم (٧) يتضح ما يلي :

- بلغ المتوسط الحسابى العام للمجال ٢.٢١ مع انحراف معيارى ٠.٥١٩
- نالت الكفاية الفرعية رقم (٣٥) ونصها "**يختار الطالب المعلم المعينات والوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف** اعلي المتوسطات الحسابية حيث بلغ المتوسط الحسابى للمفردة ٢.٢٨ مع انحراف معيارى ٠.٦٣٣ والنسبة المئوية للموافقة بلغت ٣٧.٦% وعدم الموافقة ٩.٧% "ولا ادري" ٥١.٦%.
- أما الكفاية الفرعية رقم (٣٣) ونصها "يحدد الطالب المعلم أهداف الدرس بدقة ووضوح" فبلغ المتوسط الحسابى ٢.١ مع انحراف معيارى ٠.٦٩٨، وبلغت النسبة المئوية للموافقة ٢٩.٦%، وعدم الموافقة ١٩.٤%، "ولا ادري" ٥٠% وتدل النتائج الإحصائية أن الطالب المعلم يكون لدية بعض القصور وعدم التمكن فى تحديد الأهداف السلوكية لدرسه وهذه النتيجة قد تعكس عدم تمكن الطالب المعلم من المنهج ككل .

٣-٣ كفاية تنفيذ الدرس

يتكون مجال كفاية تنفيذ الدرس جدول رقم (٨) من عدد (٩) كفايات فرعية تبدأ برقم (٣٨) وتنتهي برقم (٤٦) وتعطى لهذه الكفاية اكبر الدرجات لتقويم الطالب المعلم.

جدول (٨): يبين التكرارات – النسب المئوية المتوسطات الحسابية مع انحرافاتها المعيارية

م	أوافق بدرجة كبيرة		لاادرى		لا أوافق		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٨	٧٢	٣٨.٧	٨٦	٤٦.٢	٣٦	١٤	٢.٢٥	٠.٦٨٨
٣٩	٥٨	٣١.٢	٩٤	٥٠.٥	٣٢	١٧.٢	٢.١٤	٠.٦٨٧
٤٠	٥٧	٣٠.٦	١٠٢	٥٤.٨	٢٥	١٣.٤	٢.١٧	٠.٦٤٦
٤١	٥٨	٣١.٢	٨٥	٤٥.٧	٤١	٢٢	٢.٠٩	٠.٧٣
٤٢	٦١	٣٢.٨	٨٩	٤٧.٨	٣٤	١٨.٣	٢.١٥	٠.٧٠٥
٤٣	٤٦	٢٤.٧	٩٤	٥٠.٥	٤٤	٢٣.٧	٢.٠١	٠.٧٠١
٤٤	٤٩	٢٦.٣	١١١	٥٩.٧	٢٤	١٢.٩	٢.١٤	٠.٦١٧
٤٥	٣٩	٢١	١١٩	٦٤	٣٦	١٤	٢.٠٧	٠.٥٩٢
٤٦	٤٨	٢٥.٨	٩١	٤٨.٩	٤٥	٢٤.٢	٢.٠٢	٠.٧١٣

المتوسط الحسابي العام للكفاية ٢.١٢ مع انحراف معياري ٠.٥١٧

وفيما يلي التحليل الإحصائي لنتائج هذه الكفاية التي يوضحها جدول رقم (٨):

- بلغ المتوسط الحسابى العام لكفاية تنفيذ الدرس ٢.١٢ مع انحراف معيارى ٠.٥١٧. ونالت الكفاية الفرعية رقم (٣٨) ونصها "**يمهد الطالب المعلم للدرس بطريقة مشوقة**" أعلى المتوسطات الحسابية حيث بلغ ٢.٢٥ مع انحراف معيارى ٠.٦٨٨، وبلغت النسبة المئوية للموافقة ٣٨.٧%، وعدم الموافقة ١٤%، و"لا ادري" ٤٦.٢%.
- بلغ المتوسط الحسابى للكفاية الفرعية رقم (٤٣) ونصها "**يوجه الطالب المعلم النشاطات الصفية** ويتابعها" على اقل المتوسطات الحسابية من بين الكفايات الفرعية للمجال حيث بلغ ٢.٠١ مع انحراف معيارى ٠.٧٠١، وبلغت النسبة المئوية للموافقة ٢٤.٧%، وعدم الموافقة ٢٣.٧%، ولا ادري ٥٠.٥%.

من هذه النتائج الإحصائية يتبين أن الطالب المعلم مازال تحت التدريب ويحتاج إلى الممارسة الفعلية الميدانية لصقل مهاراته لمهنة التدريس.

٣–٤ كفاية إدارة الدرس

تتكون هذه الكفاية جدول رقم(٩) من عدد (٦) كفايات فرعية تبدأ برقم (٤٧) وتنتهي برقم (٥٢) بلغ المتوسط الحسابى العام للكفاية ٢.١٢ مع انحراف معيارى ٠.٥٦٠

جدول (٩): يبين التكرارات – النسب المئوية المتوسطات الحسابية مع انحرافاتها المعيارية

م	أوافق بدرجة كبيرة		لاادرى		لا أوافق		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤٧	٥٩	٣١.٧	٨٦	٤٦.٢	٣٦	١٩.٤	٢.١٣	٠.٧١٥
٤٨	٨٦	٤٦.٢	٧٢	٣٨.٧	٢٦	١٤	٢.٣٣	٠.٧١١
٤٧	٥٩	٣١.٧	٨٦	٤٦.٢	٣٦	١٩.٤	٢.١٣	٠.٧١٥
٤٩	٤٩	٣٦.٣	١٠٤	٥٥.٩	٢٨	١٥.١	٢.١٢	٠.٦٤٤
٥٠	٤٠	٢١.٥	١١١	٥٩.٧	٣٢	١٧.٢	٢.٠٤	٠.٦٢٧
٥١	٤٥	٢٤.٢	٩٩	٥٣.٢	٤٠	٢١.٥	٢.٠٣	٠.٦٨١
٥٢	٥٨	٣١.٢	٨٢	٤٤.١	٤٤	٢٣.٧	٢.٠٨	٠.٧٤٣

المتوسط الحسابي للكفاية ٢.١٢ مع انحراف معياري ٠.٥٦٠

- نالت الكفاية الفرعية رقم (٤٨) ونصها "**يلتزم الطالب المعلم بمواعيد الحصة من بدايتها إلى نهايتها** اعلي القيم من المتوسطات الحسابية لهذا المجال حيث بلغ المتوسط الحسابي ٢.١٣ مع انحراف معيارى ٠.٧١٥ وبلغت النسبة المئوية للموافقة ٣١.٧% وعدم الموافقة ١٩.٤% ولاادرى ٤٦.٢% .

- أما الكفاية الفرعية رقم (٥١) ونصها " **يراعي الطالب الفروق الفردية بين الطلاب** " نالت ادني القيم من المتوسطات الحسابية لهذا المجال حيث بلغ المتوسط الحسابى ٢.٠٣ مع انحراف معيارى ٠.٦٨١ وبلغت النسبة المئوية للموافقة ٢٤.٢% وعدم الموافقة ٢١.٥ و"لا ادري" ٥٣.٢%.

تدل النتائج الإحصائية لمجال الكفاية الخاصة بإدارة الفصل أن فترة التدريب للطالب المعلم تعتبر حجر الزاوية لتمكنه من تطبيق على ما درسه نظريا عمليا في ظل شخصية قوية متمكنة من القيادة الصفية لجميع الطلبة مع اختلاف سلوكياتهم.

٣-٥ الكفاية العلمية :

يتكون مجال الكفاية العلمية من عدد (٦) كفايات فرعية جدول رقم (١٠) تبدأ برقم (٥٣) وتنتهي برقم (٥٨). بلغ المتوسط الحسابي العام للكفاية ٢.٠٦ مع انحراف معيارى ٠.٥٧٧ وجدول رقم (٩) يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية مع الانحرافات المعيارية لها.

جدول (١٠): يبين التكرارات – النسب المئوية المتوسطات الحسابية مع انحرافاتها المعيارية

م	أوافق بدرجة كبيرة		لاادرى		لا أوافق		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥٣	٦١	٣٢.٨	٤٩	٩٢	٣١	١٦.٧	٢.١٦	٠.٦٩
٥٤	٥١	٢٧.٤	٥٦.٥	١٠٥	٢٨	١٥.١	٢.١٣	٠.٦٤٥
٥٥	٤٤	٢٣.٧	٥٢.٢	٩٧	٤٣	٢٣.١	٢.٠١	٠.٦٨٩
٥٦	٤٧	٢٥.٣	٤٣	٨٠	٥٧	٣٠.٦	١.٩٥	٠.٧٥٢
٥٧	٥٥	٢٩.٦	٤٨.٤	٩٠	٣٩	٢١	٢.٠٩	٠.٧١١
٥٨	٤٧	٢٥.٣	٤٩.٥	٩٢	٤٥	٢٤.٢	٢.٠١	٠.٧٠٩

المتوسط الحسابي العام للكفاية ٢.٠٦ مع انحراف معياري ٠.٥٧٧

من جدول رقم (١٠) يتضح ما يلي:

- نالت الكفاية الفرعية رقم (٥٣) ونصها "**ينمى الطالب المعلم المهارات الأساسية فى الرياضيات**" اعلي المتوسطات الحسابية وبلغ المتوسط الحسابي لها ٢.١٦ مع انحراف معيارى ٠.٩٦١ وبلغت النسبة المئوية للإجابة بالموافقة ٣٢.٨% وعدم الموافقة ١٦.٧% و"لا ادري" ٤٩.٥%.
- أما الكفاية رقم (٥٦) ونصها "**يساعد الطالب المعلم التلميذ على الحساب الذهني**" فنالت اقل المتوسطات الحسابية لهذا المجال فبلغ المتوسط الحسابى ١.٩٥ مع انحراف معيارى ٠.٧٥٢ وهو يقع فى عدم المناسبة، وبلغت النسبة المئوية للموافقة ٢٥.٣% وعدم الموافقة ٣٠.٦%، و"لا ادري" ٤٣%.

وتدل النتائج الإحصائية للكفاية العملية أن الطلبة المعلمين فى حاجة إلى التمكن لتطبيق هذه الكفاية وتؤدى هذه النتائج إلى التوصية لواضعي المقررات فى المؤسسات التعليمية بالاهتمام بالأعداد العلمي.

٣-٦ كفاية التقويم

يتكون مجال الكفاية الرئيسية للتقويم جدول رقم (١٢) من عدد (٧) كفايات فرعية تبدأ برقم (٥٩) وتنتهي برقم (٦٥).

جدول (١١): يبين التكرارات – النسب المئوية والمتوسطات الحسابية مع انحرافاتها المعيارية

م	أوافق بدرجة كبيرة		لاادرى		لا أوافق		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥٩	٦٢	٣٣.٣	٩٦	٥١.٦	٢٦	١٤	٢.٢	٠.٦٦٥
٦٠	٤٨	٢٥.٨	٨٠	٤٣	٥٦	٣٠.١	١.٩٦	٠.٧٥٣
٦١	٥١	٢٧.٤	١٠٧	٥٧.٥	٢٤	١٢.٩	٢.١٥	٠.٦٢٦
٦٢	٣٧	١٩.٩	١٠٤	٥٥.٩	٤١	٢٢	١.٩٨	٠.٦٥٦
٦٣	٤٩	٢٦.٣	٨١	٤٣.٥	٥٢	٢٨	١.٩٨	٠.٧٤٧
٦٤	٤٧	٢٥.٣	٩٤	٥٠.٥	٤١	٢٢	٢.٠٣	٠.٦٩٦
٦٥	٥٥	٢٩.٦	٨٨	٤٧.٣	٣٩	٢١	٢.٠٩	٠.٧١٥

المتوسط الحسابي العام للكفاية ٢.٠٦ مع انحراف المعياري ٠.٥٥٦

يبين جدول رقم (١١) مايلى:

- بلغ المتوسط الحسابى العام للمجال ٢.٠٦ مع انحراف معيارى ٠.٥٥٦
- نالت الكفاية الفرعية رقم (٥٩) ونصها "**يربط الطالب المعلم أسئلة التقويم بالأهداف السلوكية**" على أعلى المتوسطات الحسابية حيث بلغ المتوسط الحسابى ٢.٢ مع انحراف معيارى ٠.٦٦٥ ونسبة مئوية للموافقة بلغت ٣٣.٣%، وعدم الموافقة ١٤%، و"**لا ادري**" ٥١.٦%.
- أما الكفاية الفرعية رقم (٦٠) فنالت اقل المتوسطات الحسابية حيث بلغ ١.٩٦ مع انحراف معيارى ٠.٧٥٣ وهو يقع دون المناسبة ونصها "**يطرح الطالب المعلم أسئلة شفوية فى نهاية كل حصة**، بلغت النسبة المئوية للموافقة ٢٥.٨%، وعدم الموافقة ٣٠.١٠%، "ولاادرى" ٤٣% اى ان الطلبة المعلمين يعانون ايضا من نقص فى التدريب على صياغة الأسئلة الشفوية.

النتائج العامة للتساؤل الثالث "

جدول رقم(١٢) يبين المتوسطات الحسابية مع انحرافاتها المعيارية للكفايات الرئيسية

الكفاية الرئيسية	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري
أولا: الكفاية الشخصية:جدول رقم (٦)	٢.٢٩	٠.٤٣٦
ثانيا: كفاية تخطيط الدرس: جدول رقم (٧)	٢.٢١	٠.٥١٩
ثالثا: كفاية تنفيذ الدرس: جدول رقم (٨)	٢.١٢	٠.٥١٧
رابعا: كفاية إدارة الدرس: جدول رقم (٩)	٢.١٢	٠.٦٥٠
خامسا: الكفاية العلمية: جدول رقم(١٠)	٢.٠٦	٠.٥٧٧
سادسا: كفاية التقويم: جدول رقم (١١)	٢.٠٦	٠.٥٥٦
المتوسط الحسابى للكفايات الرئيسية	٢.١٤	٠.٣٧٩

يبين جدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية مع انحرافاتها المعيارية للكفايات الرئيسية الست التي يقوم أداء الطالب المعلم عليها ومن الجدول يتضح ان أعلى قيم للمتوسطات الحسابية كانت للكفاءة الشخصية جدول رقم (٦) واقل قيمة للمتوسطات الحسابية كان للكفاية العلمية جدول رقم (١٠)، وكفاية التقويم جدول رقم (١٠) وبذلك يتضح أن الطلبة المعلمين يحتاجون إلى تدريب ميداني بجانب الدراسة الميدانية ليستطيعوا تطبيق مادرسوه نظريا .

– صعوبات أخرى تتعلق بأداء الطالب المعلم:

وفيما يلي الصعوبات الأخرى التي أدلى بها أفراد العينة والتي تتعلق بأداء الطالب المعلم كما يوضحها الجدول التالي رقم (١٣)

جدول (١٣) صعوبات أخرى تتعلق بأداء الطالب المعلم من وجهه أفراد العينة مرتبة ترتيبا تنازليا

م	الصعوبة	مدى الإجابة	
١	يجب إطلاع الطالب المعلم على جميع المناهج للمرحلة الابتدائية قبل التدريب الميداني .	٨٧	٤٧.٠٢*
٢	تضارب الآراء بين مشرف التربية العملية من مكتب التربية ومشرف المدرسة لعدم اطلاع المشرف في الكلية على أخر المستجدات التربوية في الميدان التربوي .	٨٥	٤٥.٩
٣	ضرورة إسناد الإشراف على الطلبة المعلمين للمشرف المقيم بالمدرسة بجانب مشرف الكلية .	٨٢	٤٤.٣
٤	اللا مبالاة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في استيعاب دروسهم .	٤٧	٢٥.٤
٥	القدرة المحدودة على السيطرة في إدارة الصف .	٤٢	٢٣.٧٨
٦	كيفية إيصال المعلومة للتلاميذ .	٤٢	٢٢.٧
٧	كثرة الشغب والشللية بين تلاميذ المدرسة .	٤٠	٢١.٦
٨	تطوير المناهج في برامج الكلية ليتمشى مع المناهج الرياضية الابتدائية .	٣٧	٢٠
٩	حضور حصص نموذجية متنوعة بالمدارس قبل الالتحاق بمقرر التربية العملية .	٢٢	١١.٨
١٠	عدم وجود دافعية لدى الطلبة المعلمين في العمل بمهنة التدريس .	١٤	٧.٥

يتضح من جدول رقم (١٣) أن هناك عشر صعوبات أخرى من وجهه نظر أفراد العينة تؤثر وبتأثر بها أداء الطالب المعلم مرتبة ترتيبا تنازليا حسب تكراراتها ونسبها المئوية ومن أهمها:

١– يؤكد الميدان بنسبة مئوية بلغت ٤٧.٠٢%أنه من الصعوبات التي احتلت المرتبة الأولى وهى ضرورة دراسة المناهج التخصصية للمرحلة التي يتدرب فيها الطالب المعلم لتكوين خلفية مسبقة حول ما سيقومون بتدريسه ولا تكون مقررات المرحلة الابتدائية مفاجئة لهم.

* حسبت النسب المئوية على اساسي مجموع الاستجابات من العينة وعددها (١٨٥)

٢- أجابت نسبة مئوية بلغت ٤٥.٩%من أفراد العينة (مشرفين رؤساء أقسام – طلبة معلمين) وتأتي في المرتبة الثانية من الترتيب التنازلي للصعوبات حول سياسة الإشراف على الطلبة المعلمين أثناء التدريب الميداني وضرورة التقاء وجهات النظر حول الإشراف وعدم التضارب. ويحلل الباحث هذا بعدم وجود خطة واضحة متعاونة بين المشرف المحلى المقيم بالمدرسة وبين المشرف المتفرغ من مكتب التربية العملية مما يعكس هذا سلبا على أداء الطلبة المعلمين وتعتبر من الصعوبات التي تحد من الأداء للطالب المعلم.

٣- يرى أفراد العينة بنسبة مئوية بلغت ٤٤.٣% وتأتي في المرتبة الثالثة من الترتيب التنازلي بان الإشراف لا بد أن يكون من جهتين: الجهة الأولى وهى من البيئة المدرسية التي يتعايش فيها الطالب المعلم أثناء التدريب وتتمثل في المدرس الأول (المشرف المقيم) والجهة الثانية من مكتب التربية العملية بكلية التربية الأساسية.

أما باقي الصعوبات التي انحصرت نسبها المئوية ما بين ٢٥% إلى ٧.٥%فتمثلت في عدم دافعية الطلبة المعلمين نحو مهمة التدريس التي تنعكس سلبا على الأداء، والأسباب الأخرى وفي عدم القدرة على إدارة الصف لوجود تلاميذ مشاغبين وقد تكون روابط الصداقة بينهم والشللية دافعا للامبالاة وعدم الجدية في استذكار دروسهم

السؤال الرابع: هل يتأثر الأداء التدريسي للطالب المعلم بمتغيرات البحث؟

أولا : متغير النوع :

جدول (١٤) جدول يبين القيم التائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لمتغير النوع

المجال	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
المجال (١)	ذكر	٢.٠٩	٠.٣٧٣	٣٥	٠.٧٢٦	غير دالة
	أنثى	٢.٠٠	٠.٣٤١	١٢٥		
المجال (٢)	ذكر	٢.٢٠	٠.٢٩١	٣٥	٠.٢٦٢	غير دالة
	أنثى	٢.١٨	٠.٣٢٧	١٣٩		
المجال (٣)	ذكر	١.٩٨	٠.٣١١	٣٤	٠.٠٧٧	غير دالة
	أنثى	٢.١٩	٠.٣٨٦	١١٦		

يبين جدول رقم (١٥) الفروق بين المتوسطات الحسابية لمتغير النوع (ذكر – أنثى) ومنه يتضح:

انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ت) عند مستوى ($P\leq 0.05$) لمتغير النوع مع محاور الدراسة الثلاث.

ثانيا: متغير المهنة

جدول رقم (١٤) نتائج تحليل التباين الاحادى طبقا للمتغيرات الديمجرافية

	المجالات	البيان الإحصائي / مصدر التباين	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المهنة	المجال الأول	بين المجموعات	٠.١٠٠	٠.٢٠٠	٢	٠.٤٤٣	غير دالة
		داخل المجموعات	٠.١٢٢	١٩.١٤٢	١٥٧		
		المجموع		١٩.٣٤٢	١٥٩		
	المجال الثاني	بين المجموعات	٠.١١٥	٠.٢٣٠	٢	٠.٣٢٤	غير دالة
		داخل المجموعات	٠.١٠٢	١٧.٣٧٩	١٧١		
		المجموع		١٧.٦٠٩	١٧٣		
	المجال الثالث	بين المجموعات	٢.١٨١	٤.٣٦١	٢	٠٠.٠٠	دالة
		داخل المجموعات	٠.١١٦	١٧.٠٧٥	١٤٧		
		المجموع		٢١.٤٣٦	١٤٩		
المنطقة التعليمية	المجال الأول	بين المجموعات	٠.٠٥٧٠	٠.٢٨٣	٥	٠.٨٠٧	غير دالة
		داخل المجموعات	٠.١٢٤	١٩.٠٥٩	١٥٤		
		المجموع		١٩.٣٤٢	١٥٩		
	المجال الثاني	بين المجموعات	٠.٢٩٠	١.٤٥١	٥	٠.٠١٢	دالة
		داخل المجموعات	٠.٠٩٦	١٦.١٥٨	١٦٨		
		المجموع		١٧.٦٠٩	١٧٣		
	المجال الثالث	بين المجموعات	٠.١٣٢	٠.٦٦٢	٥	٠.٤٧٢	غير دالة
		داخل المجموعات	٠.١٤٤	٢٠.٧٧٤	١٤٤		
		المجموع		٢١.٤٣٦	١٤٩		
المواد التى بجانب مقرر التربية العملية	المجال الأول	بين المجموعات	٠.١٠٨	٠.٢١٧	٢	٠.٤٩٠	غير دالة
		داخل المجموعات	٠.١٥٠	٨.٥٥٣	٥٧		
		المجموع		٨.٧٧٠	٥٩		
	المجال الثاني	بين المجموعات	٠.٠٠٢	٠.٠٠٥	٢	٠.٩٨٣	غير دالة
		داخل المجموعات	٠.١٤٤	٨.٧٧٢	٦١		
		المجموع		٨.٧٧٧	٦٣		
	المجال الثالث	بين المجموعات	٠.٢١٩	٠.٤٣٨	٢	٠.٢١٤	غير دالة
		داخل المجموعات	٠.١٢٨	٧.٨٧٣	٥٧		
		المجموع		٨.٣١١	٥٩		
الإشراف على برنامج التربية العملية	المجال الأول	بين المجموعات	٠.١٢٢	٠.٢٤٤	٢	٠.٤٤٣	غير دالة
		داخل المجموعات	٠.١٤٧	٨.٥٤٥	٥٨		
		المجموع		٨.٧٨٩	٦٠		
	المجال الثاني	بين المجموعات	٠.٠٤٧	٠.٠٩٤	٢	٠.٧٠٣	غير دالة
		داخل المجموعات	٠.١٣٣	٩.٠١٨	٦٨		
		المجموع		٩.١٢٢	٧٠		
	المجال الثالث	بين المجموعات	٠.٠٢٧	٠.٠٥٥	٢	٠.٨٣٧	غير دالة
		داخل المجموعات	٠.١٥٥	٨.٩٦٢	٥٨		
		المجموع		٩.٠١٧	٦٠		

يتضح من جدول رقم (١٤) الخاص بالقيم الفائية ما يلي:

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ف) عند مستوى ($p\leq0.05$) لمتغيرات البحث الديمجرافية باستثناء كل من:

- متغير المهنة في المحور الثالث من الدراسة الخاص بتقويم أداء المعلم حيث بلغت قيمة (ف) (٠.٠٠٠) وهي دالة إحصائية. وبإجراء اختبار شافيه وجد أنها دالة لصالح الطالب المعلم.
- متغير المنطقة التعليمية: في "المجال الثاني، الخاص بصعوبات متصلة بطرق التدريس بلغت قيمة (ف) ٠.٠١٢، وبإجراء اختبار شافيه وجد أنها دالة لصالح منطقة الفر وانية التعليمية.

– إجراء البحوث العلاجية لبناء برامج علاجية للرياضيات الحديثة تشمل العمليات الحسابية الأساسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات التعلم في ضوء نظريات معالجة المعلومات.

التوصيات المقترحات:

في ضوء ما سبق من تنظيرات أدبيات الدراسة يوصى البحث بما يلي:

أولا: التوصيات:

١- إعادة النظر في المقررات التطبيقية لطرق التدريس الخاصة بالرياضيات ليستوعب طلبة الكلية تخصص رياضيات منهج الرياضيات للمرحلة الابتدائية قبل التسجيل إلى مقرر التربية العملية ليكون لديهم الوضوح في تخطيط وحدات الكتاب المقرر قبل البدء فى الممارسة التدريسية الفعلية.

٢- إعادة النظر في مقررات مؤسسة إعداد المعلم بصفة عامة وكلية التربية الأساسية بوجهه خاص في تطوير مقرراتها لتتمشى مع تطوير المناهج في مرحلة التعليم الاساسى.

٣- ضرورة الاستعانة بمشرف محلى مقيم من المدرسة للإشراف على الطلبة المعلمين بجانب المشرف المتفرغ من كلية التربية الأساسية حتى يكون تقويم الأداء موضوعيا ولا يخضع للشخصانية.

ثانيا: المقترحات:

١- تشكيل لجان لتقييم الكتب المدرسية في مادة الرياضيات من الخبراء والاختصاصين ومدرسي الميدان وتحديثها والارتقاء بطباعتها وإخراجها.

٢- إنشاء مدارس تجريبية تحت الإشراف الكامل لمؤسسات إعداد المعلم ليتم فيها تدريب الطلاب المعلمين.

٣- محو الأمية الحاسوبية لدى الطلبة المعلمين من خلال دورات تنشيطه في الكلية.

المراجع

- **المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (٢٠٠٠). دليل تدريس الرياضيات في التعليم العام، الطبعة الثانية، دولة الكويت .**
- خالد السيد محمد زيادة (٢٠٠٧) ."**دراسة للفروق بين الأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم الرياضيات فقط والأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معا والأطفال المعاقين في الأداء على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال**"، مجلس النشر العلمي، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، المجلد (٢١) العدد (٨٢).
- خالد محمد أبو لوم (٢٠٠٦). "**تدريس الكسور باستخدام الألعاب، والمسابقات الرياضية التعاونية وأثرها في تحصيل طلاب الصف الرابع الأساسي وميولهم نحو الرياضيات**"، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، العدد (٣٠)، الجزء (٤).
- طلعت احمد حسن على (٢٠٠٥). "**فعالية برنامج لعلاج بعض صعوبات تعلم الرياضيات الحديثة لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادى في ضوء أسلوبى المعالجة المعرفية المتتابع والمتزامن**"، **المجلة العلمية**، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٢١)، العدد (١).
- فاروق مقدادى – على الزعبى (٢٠٠٤)."**مقروئية كتاب الرياضيات للصف الخامس الاساسى في الأردن**"، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، المجلد (١٣)، العدد (٢٥).
- فايزه احمد محمد حمادة (٢٠٠٥)."**فعالية استخدام نموذج ويتلى البنائي المعدل في تنمية مهارة حل المشكلات والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**"، **المجلة العلمية**، **كلية التربية**، جامعة أسيوط، المجلد (٢١)، العدد (١).
- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨).صعوبات التعلم – الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- فريد كامل أبو زينة (١٩٩٤). **مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها**، جامعة الإمارات العربية: مكتبة الفلاح.
- **سمير بن نور الدين فليمان (٢٠٠٤)**."فاعلية برنامج مقترح لإكساب الطلاب: المعلمين "تخصص رياضيات مهارات التدريس الإبداعي" **مجلة كلية المعلمين**، كلية التربية، جامعة أم القرى، المجلد (٤)، العدد (٢).
- عدنان سليم عابد (٢٠٠٢). "معتقدات الطلبة معلمي الرياضيات نحو حل المسألة ومدى تأثيرها بتحصيلهم ومعتقداتهم بفاعليتهم التدريسية، "مجلس النشر العلمي **المجلة التربوية**، جامعة الكويت المجلد (١٧)، العدد (٦٥).
- مجدي عزيز إبراهيم (١٩٨٩). **استراتيجيات في تعليم ألرياضيات** القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- محمد عرفان- وآخرون (٢٠٠٦) . "برنامج مقترح لتنمية مهارات عمل ملفات التدريس التراكمية لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية واتجاهاتهم نحو استخدامها" القاهرة: **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد (٣١) الجزء (١).

- نبيلة زكى إبراهيم (ب-ت). **دراسة ميدانية لبحث الأخطاء العلمية في الرياضيات لطلاب التربية العملية أثناء التدريب الميداني**، كلية التربية. قسم المناهج وطرق التدريس، طنطا: مكتبة السماح.

- وليم عبيد (٢٠٠٠). "المدخل المنظومي والبنائية": **ندوة كلية التربية**، جامعة سوهاج.

- وليم عبيد– وآخرون (٢٠٠٠). **تربويات الرياضيات**، القاهرة مكتبة الانجلو المصرية.

- هوسون، جيفرى– ويلسون، براين (١٩٩٢). **الرياضيات المدرسية فى التسعينات** الكويت **مؤسسة الكويت للتقدم العلمي**، إدارة التأليف والترجمة والنشر، سلسلة الكتب المترجمة.

- يونس محمد اليونس – وآخرون (**٢٠٠٦**). **بنية الإعداد لمعلمي المرحلة الابتدائية** ،عمان: دار المسيرة .

-Anderson,Joun B(2008). Principal's Role and Public Primary Schools, Effectiveness in Four Latin American Cities , Journal Articles Report Evaluative Vol. 1009-No. 1,(EJ807938).

- Brown, Kara's(2002) .Instructional Personnel. Revised. Trends and Issues. ED 472 993,washington.

- Brush S.Social (1996). Interaction D.A.I ,Vol.52, No.11. p3888.

- Ediger, Marlow (2002). Reading Mathematics, and Thought, Journal Articles , Reports Descriptive, ED 471 – 838.

- Endy &Other's (2008). "Devoicing in a Sublingual classroom", Journal Articles Reports Descriptive, Vol .10 No. (EJ 792644).

- Gomleksiz &Other (2007)."An Evaluation of the Effectiveness of the New Primary School Mathematics curriculum in practice", Educational sciences, theory and practice, Vol ,7 No.1 (Ej796199).

- Harris,Sally (2008) .Australian primary Mathematics classroom, Journal Articles, Reports Descriptive Vol.13, No.1.

-Henderson & Other's (2008). "Scottish Student Primary Teacher's, levels of Mathematics Competence and Confidence for Teaching Mathematics, Some Implication for National Qualification and Initial" ,Teacher Education Vol.34, No.2 ,(EJ 791590).

- Isik, Cemalettin – Kar, turgul (2012). The Analysis of the problems the service Teachers Experience in Posing Problems about Equations, Australian Journal of Teacher, (37) 9 . (EJ995246).

- Johanson, p.Goll,R(1996). "Constructivism and Evidence from children's Ideas", Science Education ,Vol. 80 ,No5.

- Kathleen, N. Sonya C(2006).All of sudden they gotit understanding perseveres Teacher's Perceptions of what it Means to know (in) Math, Regina, ED 479-496.

- Moye,Johnny J .(2008)."Starting A New Technology Course ?!An Opportunity to Develop Student Technological Literacy", Technology Teacher , vol.68 NO.2 p27-31.

- Roti,Joan& Other (2000). Improving Student Achievement in Solving Mathematical Word Problems,. Xavier (EJ813402).

- Sibel, yeslidere- Hatice, Akkoc(2012).Investigating the Development of Prospective Mathematics Teachers-Pedagogical Content of Generalizing Number Patterns through school Practicum, Journal of Mathematics Teacher Education , (15) 3, P P207-226. (EJ965867).

- Wheatly, G.H(1991)."Constructivism perspective on science and mathematics", Science Education,Vol. 75,No. 1.

اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية

إعداد

د. فيصل خليف ناصر الشرعة
مدرس التربية الخاصة-كلية الزرقاء الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

د. عايد محمد أحمد ملحم
مدرس التربية الخاصة- كلية عجلون الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في الصفوف العادية.

تكونت عينة الدراسة من (٤٩) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا (الصفين الثاني والثالث)، وهم(٢١) معلم، و(٢٨) معلمة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان استبيان مكون بصورته النهائية من (٣٢) فقرة. وتمّ التحقق من صدق المحتوى للأداة من خلال المحكمين، كما تمّ تقدير ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي (٠.٩٥).

وقد أظهرت النتائج ما يلي:

- إن اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية كانت مرتفعة، حيث كان المتوسط الحسابي على المقياس ككل(٣.٦٨).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية(α=0,05)لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية(α=0,05)لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية(α=0,05)لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية تعزى لمتغير الخبرة.

الكلمات المفتاحية: (اتجاهات، معلمو المرحلة الأساسية، صعوبات التعلم، المدارس العادية).

The teachers Attitudes of low-Basic Stage in Mafraq Governorate towards Students with Learning Disabilities Integrated into Regular Schools

Abstract

The study aimed to Recognizing The teachers Attitudes of low-Basic Stage in Mafraq Governorate towards Students With Learning Disabilities Integrated into Regular Schools.

The sample Consisted of (49) Teachers. From The low-Basic Stage (2^{nd}, & 3^{nd} Grade), (21) Male Teachers, and (28) Female Teachers. To Fulfill the Purpose of the Study, the Research Used A questionnaire of (32) scored items. The instrument was Validity by using content Validity approach. It was given to jury. The researcher also make the reliability by using Alpha Chronbach. the internal Consequence is (0,95).

Findings revealed the Following:

- The teachers attitudes towards students with learning disabilities was High, The Mean was (3.68).
- There were no statically significant differences (α= 0,05) for The teachers attitudes towards students with learning disabilities due to the gender variable.
- There were no statically significant differences (α= 0,05) for The teachers attitudes towards students with learning disabilities due to scientific qualifications variable.
- There were no statically significant differences (α= 0,05) for The teachers attitudes towards students with learning disabilities due to experience variable.

Key words: (attitudes, learning disabilities, basic stage teachers. regular schools)

المقدمة:

تعد الاتجاهات من الموضوعات المهمة في مجال علم النفس الاجتماعي، فهو مجال خصب للدراسات والبحوث على جميع المستويات، وذلك لما له من الأهمية التطبيقية والأهمية الأكاديمية، وهذا ما دعا العديد من العلماء والباحثين للاهتمام بدارسته من جوانب مختلفة، وما دعا جوردون ألبرت(Gordon Allport) بوصفه عام ١٩٣٥ بأنه "المفهوم الأكثر تميزاً الذي لا غنى عنه لعلم النفس الاجتماعي الأمريكي المعاصر" كما تبين من منشورات علم النفس الحديث أن مفهوم الاتجاه ما زال من أهم المفاهيم النفسية في دارسة علم النفس الاجتماعي (العنزي، ٢٠٠١).

وارتبطت أهمية دارسة الاتجاهات بفهم الظاهرة النفسية وفقاً لتطور علم النفس الاجتماعي، بل إن الاتجاهات كمفهوم صارت جزءاً من تعريف علم النفسي الاجتماعي نفسه (Himmelfarb & Eagly, 1974).

تعريف الاتجاه: Attitude

وللاتجاه تعريفات متعددة تختلف باختلاف التوجهات النظرية والفلسفية والإجرائية، فالاتجاه يعرف من وجهة نظر تشابمان(Chapman, 1987) "أنه بمثابة استعداد عقلي يؤدي بشخص ما للاستجابة بطريقة مميزة إزاء مثير بعينه".

ويشير كل من قطامي وعدس (٢٠٠٢) إلى أن الاتجاه يمثل حالة أو وضعاً نفسياً عند فرد ما يحمل طابعاً ايجابياً أو سلبياً نحو شيء أو موقف أو فكرة أو ما شابه ذلك مع استعداد للاستجابة بطريقة محددة مسبقا نحو كل ما له صلة به. أما الزغول (٢٠٠٥) فيعرف الاتجاه بأنه حالة متعلمة ذات ثبات نسبي تؤثر في اختيار الفرد للسلوك أو عدمه نحو موضوع أو شخص أو شيء معين، وقد تكون الاستجابة قوية أو ضعيفة، وأيضا سلبية أو إيجابية أو محايدة، كما أنها قابلة للتعديل أو التغيير وفقاً لمبادئ التعلم.

وقد حظت الاتجاهات باهتمام علماء النفس والمفكرين والمخططين السياسيين والاقتصاديين والتربويين والإعلاميين، لما لها من أهمية بالغة في دعم الاتجاهات الايجابية وتعديل أو تغيير الاتجاهات السلبية لدى الأفراد، وللاتجاهات أدوار مهمة في تحديد سلوك الأفراد، فهي تؤثر في الحكم والإدراك

للآخرين، وكذلك على سرعة وكفاءة التعلم، وتساعد في تحديد الجماعات التي يرتبط بها الفرد والمهنة التي يختارها" (لامبرت ولامبرت، ترجمة سلوى، ١٩٩٣).

كما وتؤدي الاتجاهات دوراً مهماً من خلال استجابة الأفراد للمثيرات المختلفة التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية بالسلب أو بالإيجاب (الزبيدي، ٢٠٠٣).

وقد ارتبطت أهمية دراسة الاتجاهات بفهم الظاهرة النفسية وفقاً لمنظور علم النفس الاجتماعي، فقد رأى الكثير من المشتغلين في ميدان علم النفس أن المحور الأساسي لعلم النفس الاجتماعي هو الاتجاهات النفسية (السيد وعبد الرحمن، ١٩٩٩). فالاتجاهات تعد من أهم نواتج عملية التنشئة الاجتماعية، من خلال ما يتكون لدى الفرد في أثناء نموه من اتجاهات نحو الأفراد والجماعات والمؤسسات والموقف والموضوعات الاجتماعية (الكندري، ١٩٩٢).

وأن من الأهمية بمكان معرفة الاتجاهات في الميدان التربوي الذي تستفيد منه الإدارات التعليمية العامة والخاصة من خلال معرفة اتجاهات الهيئة التعليمية المدرسية والتلاميذ نحو المناهج الدراسية وزملائهم ومعلميهم، ونظم التعليم كافة العادية وغير العادية لإحداث الخطط التطورية لتعديل الاتجاهات وتغييرها لتتناسب والسياسة التعليمية المرجوة (الكندري، ١٩٩٢).

مكونات الاتجاه:

يتفق العلماء والباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي على أن للاتجاه ثلاثة مكونات رئيسة مترابطة فيما بينها مكونة اتجاهاً نحو شيء، أو موضوع أو شخص أو جماعة أو فئة أو فكرة ما وهي على النحو الآتي:

- المكون المعرفي:Cognitive Component ويشمل المعتقدات والأفكار التي يحملها الفرد عن موضوع ما.
- المكون الوجداني:Affective Component ويشير إلى مشاعر الفرد وانفعالاته نحو موضوع الاتجاه.
- المكون السلوكي:Behavioral Component ويشير إلى نزوع الفرد للقيام بأفعال معينة لموضوع الاتجاه.

ويلاحظ أن مكونات الاتجاه تتباين من حيث درجة القوة والاستقلال فقد يكون لدى فرد ما معلومات كافية عن التوحدي (المكون المعرفي)، إلا أنه لا يشعر نحوه بارتياح قوي (المكون الوجداني)، يؤدي به للقيام بإبعاده عنه (المكون السلوكي)، أي أن اتجاه الفرد نحو الفرد يتكوّن مما يعتقده عنه، وما يشعر به نحوه، وما ينزع إلى فعله به (الشناوي، ١٩٩٧، والعنزي، ٢٠٠١، وخليفة ومحمود، ٢٠٠١، والزعبي، ٢٠٠١).

وبما أن الحاجة للتعلم حاجة أساسية فقد برزت في هذا الإطار اتجاهات عديدة حول أوضاع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وفي تنمية جوانب الشخصية والإنسانية المختلفة، لذلك اقترح البعض عزلهم في مدرسة خاصة تعمل على تقديم الخدمات التربوية الملائمة، ومنهم من اقترح عزلهم بصورة كلية والبعض اقترح عزلهم بصورة جزئية. إلا أن الاتجاهات الإيجابية الأكثر ملاءمة لهؤلاء الطلبة لأنها تزيد من تفاعل الطالب مع أقرانه اجتماعياً، ولا تشعره بالحرج ولا بالنظرة السلبية للذات، مما يعزز من إمكانية التغلب على مشكلاته التعليمية. ومما يتيح لهم أيضاً فرصاً من التفاعل الاجتماعي الذي ينعكس بدوره على الأداء الأكاديمي لهؤلاء الطلبة.

ويعرّف ذوي صعوبات التعلم بأنهم الطلبة الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية، وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو في إصابة في المخ أو الخلل الوظيفي المخي البسيط، أو إلى عسر القراءة أو إلى حبسة الكلام، ولا تكون صعوبات التعلم ناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي وثقافي واقتصادي (Hallahan, et. al, 2011).

مما جاء يتضح لنا أهمية بناء اتجاهات ايجابية نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم في دعم جوانبهم المختلفة، وتنمية شخصيتهم، وبالتالي بناء إنسان متوازن ومتفاعل في جميع الجوانب.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة للوقوف على اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية.

مشكلة الدراسة:

تمحورت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

ما اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية؟

حيث يتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أثر الجنس في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية؟
- ما أثر المؤهل العلمي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق في اتجاهاتهم نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية؟
- ما أثر خبرة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق في اتجاهاتهم نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية.
- تحديد أثر الجنس في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية.
- تحديد أثر المؤهل العلمي في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية.
- تحديد أثر الخبرة في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية.

الدراسات السابقة:

أجرى ستيفين وآخرون (Stephens, et. al, 2000) بدراسة إجرائية للتعرف على اتجاهات المعلمين في الدول النامية(أفريقيا، أمريكيا اللاتينية، آسيا)نحو المعاقين سمعياً. وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٧) معلماً من الدول النامية، وتمّ مقارنتهم بـ (١٠٧) معلم من أوروبا، وتوصلت هذه الدراسة إلى أهمية الإعداد المسبق لعملية الدمج. وكانت اتجاهات المعلمين سالبة نتيجة نقص المعلومات عن المعاقين سمعياً. وهذه النتيجة تعتبر من أهم العوامل التي أدت إلى تكوين اتجاهات سالبة لدى المعلمين نحو المعاقين سمعياً، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أهمية إعداد المعاقين لدمجهم في المدارس.

أجرى الخالدي (٢٠٠٣) بدارسة هدفت للتعرف على الاتجاهات نحو ذوي الحاجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين والطلاب العاديين في شمال السعودية، تكونت عينة الدراسة من (٢٣٣) معلماً، و(٤٠٥) طلاب، وقد احتوت الاستبانة التي أعدها الباحث لقياس الاتجاهات على (٢٤) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد: حيث بلغ متوسط بعد(الخلفية)للمعرفة السابقة (٧٩.٤%) متوسط بعد التقبل (٦٢.٨%) ومتوسط بعد الدمج (٧٩.٨%)، وتشير النتائج السابقة إلى أن اتجاهات المعلمين نحو ذوي الحاجات الخاصة إيجابية، وكذلك كانت نتائج الطلاب حيث كان متوسط بعد الخليفة أو المعرفة السابقة (٧٤.٦%)، ومتوسط بعد التقبل (٦٢.٦%) ومتوسط الدمج (٧٤.٥%).

وقد جاءات النتائج المتعلقة بترتيب الإعاقات للعينة ككل بالترتيب نفسه على الرغم من اختلاف قيمة المتوسطات الحسابية، وقد احتلت المرتبة الأولى من حيث تقبلها لدى أفراد عينة الإعاقة السمعية ومن ثم الإعاقة الحركية، ثم الإعاقة البصرية، وأخيراً الإعاقة العقلية، وكذلك أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق في اتجاهات المعلمين للدرجة الكلية للتقبل، والدمج، نحو الطلاب ذوي الحاجات الخاصة تبعاً لمتغير الفئة العمرية للمعلم، وأن هناك فروقا دالة على بعد المعرفة السابقة لصالح الفئة(٣١ – اقل من ٤٠) سنة، وكذلك عدم وجود فروق في اتجاهات المعلمين للدرجة الكلية للتقبل، والدمج نحو الطلاب ذوي الحاجات الخاصة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي للمعلم، إلا أن هناك فروقاً دالة في بعد المعرفة السابقة لصالح المعلمين الذين مؤهلهم العلمي(دبلوم).

وأجرى كلٌ من مونسن وفريدريكسون (Monsen & Frederickson, 2004) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر اتجاه المعلمين نحو دمج المعاقين في توفير البيئة التعليمية المناسبة، وأجريت هذه الدراسة في نيوزيلاند، وتمّ تقييم اتجاهات المعلمين والذين كان عددهم (٦٣) معلماً من

خلال اختبار يقيس اتجاهات المعلمين نحو دمج المعاقين، وبعد تطبيق الاختبار تمّ تقسيم المعلمين حسب اتجاهاتهم إلى ثلاث مجموعات: مرتفع، ومتوسط، ومنخفض. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن الطلاب الذين تمّ تدريسهم من قبل المعلمين ذوي الاتجاه الإيجابي ارتفع مستواهم وكانوا أكثر احتكاكاً مع العاديين، وذلك مقارنة بالطلاب الذين تلقوا تعليمهم من قبل معلمين ذوي اتجاه سلبي.

أما مرعي فقد أجرى دراسة (٢٠٠٤)، هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في لواء حيفا، وقد تكونت الاستبانة من (٣٩) فقرة، وبلغت عينة الدارسة (٢٣١) معلماً ومعلمة حيث بلغ عدد المعلمين (٩٦) معلماً و(١٣٥) معلمة ممن يعملون في المدارس العادية في لواء حيفا.

أظهرت نتائج الدارسة إن اتجاهات العينة نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية كانت ايجابية، كما أنه لم تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى لمتغيرات الدارسة الثلاثة الجنس والخبرة والمؤهل العلمي وكذلك التفاعل فيما بينها.

أما المبارك فقد أجرى دراسة (٢٠٠٦) هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي المدارس الإبتدائية العادية الملحق بها أطفال توحديون نحو دمج الأطفال التوحديين بسيطي ومتوسطي الإعاقة في التوحد في المدارس العادية الحكومية للبنين وتحديد مدى اختلاف اتجاهات المعلمين وفقاً لمتغيرات الدارسة، حيث بلغ أفراد عينة الدارسة كامل مجتمع الدارسة (١٧٣) معلماً، وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، وتم إعداد أداة الدارسة وهي عبارة عن استبانة تكونت من جزأين هما:

المعلومات الأولية وهي القطاع التعليمي واسم المدرسة والتخصص والدورات والمؤهل ونوع العمل وسنوات الخبرة، ومن بنود الاستبانة حيث بلغ عدد بنودها بعد التحكيم (٣١) بنداً وصممت الاستبانة وفقا لطريقة ليكرت على خمسة مستويات، وتأكد من صدقها وثباتها، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدارسة وتوزيع أفرادها وفقا لمتغيرات الدارسة، والمتوسطات والانحرافات المعيارية لتحديد نمط الاتجاهات، ومعامل ألفا كرونباخ، لتحديد معامل ثبات أداة الدارسة، واختبار (Independent – Samples t-test)لحساب قيمة "ت" بين مجموعتين ومستوى الدلالة الإحصائية، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار الدلالة الإحصائية لمدى الفروق في الاتجاهات باختلاف متغيرات الدارسة.

وقد توصلت الدارسة إلى النتائج التالية: اتجاهات المعلمين كانت ايجابية إلى حد ما نحو دمج الأطفال التوحديين بسيطي ومتوسطي الإعاقة في التوحد بالمدارس الابتدائية العادية الملحق بها أطفال توحديون، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال التوحديين بسيطي ومتوسطي الإعاقة في التوحد بالمدارس الابتدائية العادية الملحق بها أطفال توحديون تعزى للتخصص، والدورات، والمؤهل، والخبرة، ونوع العمل.

وفي الدراسة التي أجراها الصمادي (٢٠١٠) والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة عرعر، ومن أجل ذلك تم توزيع استبيان يقيس اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين، وقد اشتمل الاستبيان على ثلاثة أبعاد (النفسي، والاجتماعي، والأكاديمي) وتكوّن مجتمع الدراسة من المعلمين الذين يدرسون الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة عرعر.

وتوصلت الدراسة من خلال استخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية ومستوى الدلالة. إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو الدمج، وإن هناك فروقاً في الاتجاهات على الأبعاد التي يحتويها الاستبيان إلا أن هذه الفروق لم تكن دالة إحصائياً.

وقد تم التوصية من خلال هذه الدراسة بضرورة إجراء دراسات للتعرف على اتجاهات الدمج تشمل القطاع الإداري والمعلمين كل حسب تخصصه.

مبررات الدراسة:

- التعرف إلى اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية.
- التأكيد على أهمية الاتجاهات الايجابية في بناء هذه الفئة من الطلاب من جميع الجوانب النفسية، والأكاديمية، والاجتماعية.

التعريفات الإجرائية:

- الاتجاهات: هي ميول وتوقعات معلمي المرحلة الأساسية سواءً الإيجابية أم السلبية التي يسقطونها على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس التي يتواجد فيها هؤلاء الطلاب.
- غرفة المصادر: تعرف غرفة المصادر(Resource Room): هي غرفة خدمات خاصة تخصص في المدرسة العادية لتقديم الخدمات التربوية لذوي الحاجات الخاصة. ويتلقى الطلبة ذوي الحاجات الخاصة الملتحقين بغرف المصادر حصصاً معينة في الجوانب التي يظهرون مشكلات فيها وفق جدول محدد ويتلقون الحصص الأخرى في الصف العادي.
- معلمو المرحلة الأساسية الدنيا: هم مجموعة من المعلمين المؤهلين بدرجات علمية مختلفة (دبلوم متوسط، وبكالوريوس، ودراسات عليا) يقومون على تدريس طلبة الصفوف الأساسية الدنيا (الثاني، والثالث) في وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، في مديرية تربية المفرق، وفي الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٠ / ٢٠١١م.
- الطلبة ذوي صعوبات التعلم: هم مجموعة من الطلبة الملتحقين بغرف المصادر، واللذين تمّ تشخيصم من قبل معلمين مختصين ومؤهلين يعملون في غرف المصادر على أن لديهم صعوبات تعلميه، ويتم تقديم خدمات تعليمية لهم داخل غرفة المصادر لبعض الوقت، وبعد ذلك يعودون إلى صفوفهم ومع زملائهم العاديين، ويدمجون مع أقرانهم العاديين ببقية المواضيع الدراسية التي تقدم للعاديين.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدارس المرحلة الأساسية الدنيا (الصفين الثاني والثالث) في محافظة المفرق التي يتوفر بها غرف مصادر لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١، إذ بلغ عدد معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية الدنيا (٦٢) معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٤٩) معلماً ومعلمة من مدارس المرحلة الأساسية الدنيا (الصفين الثاني والثالث) في محافظة المفرق التي يتوفر بها غرف مصادر لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١.

أداة الدراسة:

لجمع البيانات حول اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية، قام الباحثان بتصميم أداة تكونت بصورتها الأولية من (٣٦) فقرة، وبعد عرضها على (١٠) محكمين مختصين في مجال التربية الخاصة بمختلف الدرجات العلمية، والعاملين في الجامعات الأردنية والاستئناس بآرائهم في الإبقاء على الفقرات الملائمة، ودمج بعض الفقرات مع بعضها البعض وحذف الفقرات غير الملائمة، فكانت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (٣٢) فقرة شملت (٥) أبعاد، لقياس اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية.

طريقة (معايير) التصحيح:

تكونت الاستجابات في هذا المقياس على تدريج من (٥) مستويات حسب مقياس ليكرت الخماسي، وهي: موافق بدرجة كبيرة جداً وتعطى (٥) درجات، موافق بدرجة كبيرة وتعطى (٤) درجات، محايد تنطبق وتعطى (٣) درجات، معارض وتعطى (درجتين)، معارض بشدة وتعطى (درجة واحدة).

حيث تم تحديد نقاط القطع السابقة بناء على المعادلة التالية :

(الحد الأعلى للإجابة – الحد الأدنى للإجابة) ÷ (٥)

(٥- ١) ÷ ٥ = ٠,٨٠ % (الزيادة)

وبالتالي أصبحت نقاط القطع التالية كمعايير تصحيح وهي :

١- المتوسطات الحسابية التي تساوي أو تقل عن (١.٨٠) تعتبر متدنية.

٢- المتوسطات الحسابية التي تقع ما بين (١.٨١) ولغاية (٢.٦٠) تعتبر متوسطة.

٣- المتوسطات الحسابية التي تقع ما بين (٢.٦١) ولغاية (٣.٤٠) تعتبر مرتفعة.

٤- المتوسطات الحسابية التي تزيد عن (٤.٢١) تعتبر مرتفعة جداً.

إجراءات الدراسة:

قام الباحثان بالإجراءات التالية لإتمام هذه الدراسة حيث قاما:

- بزيارة إلى مدارس المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق التي يتوفر بها غرف مصادر لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الفصل الدراسي الثاني، للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١.
- تم أللقاء بمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا(الصفين الثاني والثالث)، وتوضيح الهدف من هذه الدراسة، وطُلب من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أن يقوموا بتعبئة الاستبيان المقدم لهم.

منهجية الدراسة:

هي دراسة وصفية وهدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية، بحيث اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات التالية:

- الجنس(ذكور، إناث).
- المستوى التعليمي (دبلوم متوسط، بكالوريوس، دراسات عليا).
- الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات إلى ١٠سنوات، أكثر من ١٠سنوات).

وللوصول إلى النتائج فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت".

الصدق:

تم التوصل إلى دلالة صدق المحتوى بعرض القائمة على (١٠) محكمين من ذوي الخبرة في مجال التربية الخاصة، وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم، وبعد ذلك قام الباحثان بالأخذ بالملاحظات والآراء، حيث تم الإبقاء على الفقرات التي أجمع أكثر من (٩٠%) من المحكمين بأنها مناسبة.

الثبات:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم اعتماد طريقة الاتساق الداخلي: وتم ذلك باستخدام معادلة ألفا كرونباخ حيث كان معامل الثبات(٠,٩٥)وهذه النسبة مقبولة لغايات هذه الدراسة.

النتائج:

السؤال الأول: ما اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على فقرات مقياس الاتجاهات نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما تم حساب المتوسط الحسابية والانحراف المعياري للدرجة الكلية على المقياس وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

الجدول(١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على فقرات مقياس الاتجاهات نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقييم
5*	ذوي صعوبات التعلم لا يوجد منهم فائدة في الحياة.	4.63	0.64	مرتفع جداً
31	مساعدة ذوي صعوبات التعلم حق علينا.	4.57	0.98	مرتفع جداً
1*	أنصح الأطفال العاديين بتجنب اللعب مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم.	4.55	0.79	مرتفع جداً
13	أحب ذوي صعوبات التعلم كحبي للطلبة العاديين.	4.53	0.94	مرتفع جداً
21*	ذوي صعوبات التعلم لا فائدة من تعليمهم.	4.35	1.15	مرتفع جداً
9	أرغب بأن أقيم علاقة صداقة مع ذوي صعوبات التعلم	4.27	0.91	مرتفع جداً
14*	أفضل عزل ذوي صعوبات التعلم عن العاديين.	4.27	1.08	مرتفع جداً
15 *	لا أرغب بالعمل مع ذوي صعوبات التعلم .	4.22	0.96	مرتفع جداً
17 *	ذوي صعوبات التعلم يشكلون خطرا على العاديين.	4.06	1.09	مرتفع
24*	ذوي صعوبات التعلم غير فعالين في مجتمعهم.	4.02	0.99	مرتفع
25*	ذوي صعوبات التعلم لا يحبون الآخرين.	3.98	0.99	مرتفع
7	ذوي صعوبات التعلم يمكن إقامة علاقة فعالة معهم	3.96	1.02	مرتفع
20*	لا يعتني ذوي صعوبات التعلم بمظهرهم الخارجي.	3.90	0.90	مرتفع
19*	لا يمكن التفاهم مع ذوي صعوبات التعلم.	3.88	0.95	مرتفع
6*	ذوي صعوبات التعلم بليدون لا يسمعون أحد .	3.86	0.94	مرتفع
8	من حق ذوي صعوبات التعلم تلقي تعليمهم في الصف العادي.	3.86	1.21	مرتفع
3 *	لا يمكنني الاعتماد على ذوي صعوبات التعلم في القيام بأعمال تناظر أعمال العاديين	3.73	0.97	مرتفع
26 *	ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى السلبية في أمور حياتهم.	3.57	1.10	مرتفع
10 *	ذوي صعوبات التعلم مزعجون	3.55	0.98	مرتفع
32	ذوي صعوبات التعلم مهذبون في التعامل مع الآخرين.	3.51	1.14	مرتفع
2 *	ذوي صعوبات التعلم ميالون نحو الفوضى	3.35	0.78	متوسط
4 *	لا يستطيع ذوي صعوبات التعلم الاعتماد على أنفسهم في أداء معظم واجباتهم اليومية.	3.33	1.13	متوسط
23 *	ذوي صعوبات التعلم سريعو الغضب ولا يمكن تحملهم.	3.28	1.17	متوسط
29 *	ذوي صعوبات التعلم لا يفضلون العمل الجماعي.	3.18	1.30	متوسط
12	يعد ذوي صعوبات التعلم مصدر إلهام للمعلمين	3.14	1.00	متوسط
11 *	ذوي صعوبات التعلم كثيرو الشكوى والتذمر	3.10	1.03	متوسط
16	يتصف ذوي صعوبات التعلم بالوسامة.	3.08	0.84	متوسط
27 *	ذوي صعوبات التعلم غير منظمين في أداء أعمالهم.	3.02	1.09	متوسط
28 *	لا يميز ذوي صعوبات التعلم بين الأمور ذات الأولوية.	2.94	1.20	متوسط

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقييم
18*	ذوي صعوبات التعلم متقلبو المزاج.	2.73	1.11	متوسط
30	يرغب ذوي صعوبات التعلم في أداء واجباتهم دون مساعدة.	2.65	1.22	متوسط
22 *	يفضل استثمار ذوي صعوبات التعلم في الجانب المهني.	2.37	1.17	متوسط
	الكلي	3.687	0.47	مرتفع

*** هذه الفقرات تم عكس سلم الإجابة لها حتى تصبح فقرات ايجابية.**

يتضح من الجدول (١) أن اتجاه المعلمين نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم كان مرتفعاً، حيث كان المتوسط الحسابي لاستجابتهم على المقياس ككل (3.68) والانحراف المعياري (0.47)، أما المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على فقرات مقياس الاتجاهات نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم فقد تراوحت بين (2.37 إلى 4.63)، حيث كانت اتجاهات المعلمين مرتفعة جداً في (٨) فقرات، ومرتفعة في (١٢) فقرة، ومتوسطة في (١٢) فقرة، وقد كانت أعلى اتجاهات للمعلمين نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم ممثلة في الفقرة التي نصها "ذوي صعوبات التعلم لا يوجد منهم فائدة في الحياة" بمتوسط حسابي (4.63) وانحراف معياري (0.98). والفقرة "مساعدة ذوي صعوبات التعلم حق علينا" بمتوسط حسابي (4.57) وانحراف معياري (0.98). والفقرة "أنصح الأطفال العاديين بتجنب اللعب مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم" بمتوسط حساب (4.55)، وانحراف معياري (0.79).

أما أقل اتجاهات للمعلمين نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم فقد كانت ممثلة بالفقرة "يفضل ذوي صعوبات التعلم في الجانب المهني" بمتوسط حسابي (2.37)، وانحراف معياري (1.11). والفقرة "يرغب ذوي صعوبات التعلم في أداء واجباتهم دون مساعدة." بمتوسط حسابي وانحراف معياري بمتوسط حسابي (2.65)، وانحراف معياري (1.22). والفقرة "ذوي صعوبات التعلم متقلبو المزاج" بمتوسط حسابي (2.73)، وانحراف معياري (1.17).

السؤال الثاني: ما أثر الجنس في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، كما تم استخدام اختبار "ت" للحكم على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

الجدول(٢):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس (ذكر، أنثى)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	21	3.64	0.53	- 0.510	47.000	0.613
إناث	28	3.71	0.37			

يتضح من الجدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في الاتجاهات نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث كانت قيمة (ت= 0.510-) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05).

السؤال الثالث: ما أثر المؤهل العلمي في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية؟

للإجابة عن هذه السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم متوسط، بكالوريوس، دراسات عليا)، كما تم استخدام تحليل التباين للحكم على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

الجدول(٣):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير المؤهل العلمي(دبلوم متوسط، بكالوريوس، دراسات عليا)

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم متوسط	7	3.26	0.87
بكالوريوس	34	3.69	0.44
دراسات عليا	8	3.78	0.30
الكلي	49	3.67	0.47

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات المعلمين نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقا لمستويات متغير المؤهل العلمي ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً تم استخدام تحليل التباين الأحادي وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

الجدول(٤):نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الاتجاهات بين المتوسطات الحسابية لمستويات متغير المؤهل العلمي(دبلوم متوسط، بكالوريوس، دراسات عليا)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	0.793	2	0.396	1.876	0.165
الخطأ	9.717	46	0.211		
الكلي	10.510	48			

يتضح من الجدول (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات المعلمين نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم متوسط، بكالوريوس، دراسات عليا، حيث كانت قيمة ف (1.876) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05).

السؤال الرابع: ما أثر خبرة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق في اتجاهاتهم نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية؟

للإجابة عن هذه السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الخبرة(أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، كما تم استخدام تحليل التباين للحكم على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

الجدول(٥):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الخبرة(أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات إلى ١٠سنوات، أكثر من ١٠سنوات)

الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من ٥ سنوات	9	3.86	0.37
من ٥ إلى ١٠ سنوات	21	3.61	0.35
أكثر من ١٠ سنوات	19	3.65	0.61
الكلي	49	3.67	0.47

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات المعلمين نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقا لمستويات متغير الخبرة(أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات إلى ١٠سنوات، أكثر من ١٠سنوات)، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا تم استخدام تحليل التباين الأحادي وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

الجدول(٦):نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الاتجاهات بين المتوسطات الحسابية لمستويات متغير الخبرة(أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠سنوات)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	0.409	2	0.204	0.931	0.401
الخطأ	10.101	46	0.220		
الكلي	10.510	48			

يتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات المعلمين نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، حيث كانت قيمة ف (0.931) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(α=0.05).

المناقشة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية.

وللإجابة عن عن أسئلة الدراسة تمّ استخدام استبانة مكونة (٣٢) فقرة، توفرت بها دلالات صدق وثبات مقبولة.

وللإجابة عن السؤال الأول:ما اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أنّ اتجاهات المعلمين نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية كان إيجابية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة مرعي (٢٠٠٤)، والمبارك (٢٠٠٦)، والصمادي (٢٠١٠)، ومونسن وفريدريكسون (Monsen & Frederickson, 2004)، بينما تعارضت نتائجها مع دراسة ستيفين وآخرون (Stephens, et. al, 2000) حيث الاتجاهات سلبية.

وتدل هذه النتائج على التفهم الواضح لهؤلاء الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، ولقدراتهم ولاتجاهاتهم، وبالتالي توفير البيئة الملائمة لهم التي ستنعكس نتائجها بشكل ايجابي على الجوانب المختلفة لهؤلاء الطلبة.

وللإجابة على السؤال الثاني: ما أثر جنس معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق في اتجاهاتهم نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت"، أظهرت النتائج بأنه لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية (α=0,05) لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية تعزى لأثر الجنس(ذكر، أنثى). وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة مرعي (٢٠٠٤)، حيث أشارت النتائج المتعلقة بتأثير متغير الجنس بعدم وجود فروق تعزى لاختلاف الجنس.

وللإجابة على السؤال الثالث: ما أثر المستوى التعليمي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق في اتجاهاتهم نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ف"، وأظهرت النتائج بأنه لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية (α=0,05) لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية تعزى لأثر المؤهل العلمي (دبلوم متوسط، بكالوريوس، دراسات عليا). وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة مرعي (٢٠٠٤)، والمبارك(٢٠٠٦). حيث أشارت النتائج المتعلقة بتأثير متغير المستوى التعليمي بعدم وجود فروق تعزى لاختلاف المستوى التعليمي. كما تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة الخالدي (٢٠٠٣) والتي كانت نتائجها لصالح الدبلوم.

وللإجابة على السؤال الرابع: ما أثر خبرة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق في اتجاهاتهم نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ف"، وأظهرت النتائج بأنه لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية (α=0,05) لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية تعزى لأثر الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات). وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة مرعي(٢٠٠٤)، والمبارك (٢٠٠٦). حيث أشارت النتائج المتعلقة بتأثير متغير الخبرة بعدم وجود فروق تعزى لاختلاف الخبرة.

التوصيات والمقترحات:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

١- إجراء دراسات مسحية حول اتجاهات المعلمين العاديين نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢- توضيح حقيقة صعوبات التعلم لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا، وطرق التعامل معهم، والبرامج التي تقدم لهذه الفئة.

٣- توفير الدعم اللازم لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا، الذي يمكنهم من التعامل مع هذه الفئة من الطلاب.

المراجع

- الخالدي، خالد عايد (٢٠٠٣). "الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين والطلاب العاديين في شمال المملكة العربية السعودية". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمّان، الأردن.
- خليفة، عبد اللطيف ومحمود، عبد المنعم (٢٠٠١). سيكولوجية الاتجاهات: المفهوم، القياس، التغيير. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الزبيدي، كامل (٢٠٠٣). علم النفس الاجتماعي. عمّان: الورّاق للنشر والتوزيع.
- الزعبي، أحمد (٢٠٠١). أسس علم النفس الاجتماعي. عمّان: دار زهران.
- الزغول، عماد (٢٠٠٥). مبادئ علم النفس التربوي، ط٥، العين: دار الكتاب الجامعي.
- السيد، فؤاد وعبد الرحمن، سعد (١٩٩٩). علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٧). التخلف العقلي الأسباب، التشخيص، العلاج. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الصمادي، علي محمد (٢٠١٠). "اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر". مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية). المجلد الثامن عشر. العدد الثاني. ص ٧٨٥ – ص ٨٠٤.
- العنزي، فلاح (٢٠٠١). علم النفس الاجتماعي، الرياض: المطابع التقنية للأوفست.
- الكندري، أحمد محمد (١٩٩٢). علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة. الكويت: دار الفلاح.
- المبارك، شوقي بن مهدي (٢٠٠٦). "اتجاهات معلمي المدارس الإبتدائية العادية الملحق بها أطفال توحديون نحو دمج الطلاب التوحديين بمدارس البنين للمنطقة الشرقية بالسعودية". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمّان العربية للدراسات العليا. عمّان، الأردن.
- قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (٢٠٠٢). علم النفس العام. عمّان: دار الفكر.
- لامبرت، وليام ولامبرت، ولاس (١٩٧٣). علم النفس الاجتماعي. ترجمة سلوى الملا (١٩٩٣). ط٢، القاهرة: دار الشروق.
- مرعي، طلعت سعيد (٢٠٠٤). "اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في حيفا". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد، الأردن.

- Chapman, E. (1987). Your Attitude is Showing: A primer of Human Relations. (6th). Chicago, Science Research Associates.

- Hallahan, D.p. ; Kauffman, J.M.; Pullen, P.C. (2011). Exceptional Learners: An Introduction to Special Education. Boston: Allyn and Bacon.

- Himmelfarb, S.; Eagly, A. (1974). Reading in Attitude Change. New York. John Wiley and Sons.

- Monsen, Jeremy J.; Frederickson, Norah. (2004). Teachers' Attitudes Towards Mainstreaming and Their Pupils' Perceptions of Their Classroom Learning Environment. Learning Environments Research, V. 7, Number 2 / May.

- Stephens, D. ; Stephens, R. ; von Eisenhart-Rothe, A.(2000). Attitudes toward hearing-impaired children in less developed countries: a pilot study, Journal of Audiology. Jul-Aug;39(4):184-9.

معوقات استخدام الانترنت في التعليم من وجهة نظر طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية – عدن

إعداد

د. جنيد محمد الجنيد
أستاذ المناهج وطرائق تدريس الرياضيات المشارك
كلية التربية –جامعة عدن

أ. د. محمد سعيد العمودي
أستاذ المناهج وطرائق تدريس العلوم
كلية التربية– جامعة عدن

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات استخدام الإنترنت التي يواجهها طلبة قسم الرياضيات بكلية التربية– جامعة عدن وكذلك معرفة درجة المعوقات تبعاً إلى المستوى الدراسي والجنس. تكونت عينة الدراسة من (١٨١) طالباً وطالبة من المستويات الدراسية الاربعة في قسم الرياضيات. وقد استخدم الباحثان إستبانة تضمنت ثلاثة مجالات رئيسه تشكل فقراتها معوقات استخدام الانترنت لدى الطلبة، وقد أجريت لها معاملات الصدق والثبات.

أظهرت الدراسة أن المتوسطات الحسابية للمعوقات الثلاثة تراوحت بين (١.٥١–٢.٣١) تبعاً للمرتبة النسبية لكل معوق، حيث أحتل معوق العملية التعليمية المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٢.٣١) بينما جاء معوق الإمكانيات الذاتية المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي قدره (١.٥١).

كذلك أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة المستوى الثالث والأول حول معوق الامكانيات الذاتية لصالح طلبة المستوى الأول. كما تم استخدم اختبار (t) الذي يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات الثلاثة بين الذكور والإناث.

وفي ضوء هذه النتائج يوصى الباحثان بعدة توصيات منها:

١. التأكيد على أهمية استخدام الانترنت في كل المجالات ولاسيما التعليمية، وأن تعمل الكلية على توفير الامكانيات اللازمة التي تساعد على استخدامه بفعالية.

٢. إقامة ورشات عمل ودورات تدريبية للطلبة حول اهمية استخدام الانترنت وتوظيفها في حياة الطالب الاكاديمية والعامة.

٣. العمل على إنشاء مكتبة رقمية بالكلية وبما يؤدي الى الارتقاء بالخدمة المكتبية وتعزيز العملية التعليمية.

٤. إنشاء موقع لقسم الرياضيات على الانترنت يتضمن المساقات الدراسية والمعلومات والمواقع العلمية التي تهم أعضاء هيئة التدريس والطلبة بالكلية.

Obstacles of Using The Internet in Learning From The Perspective of Students at The Department of Mathematics -Faculty of Education– Aden

Abstract

The study aimed to identify the obstacles of using the internet which faced by students in the department of mathematics, Faculty of Education-University of Aden as well as understanding size of obstacles according to academic level and sex. The study sample consisted of 181 students from four grades levels in the department of mathematics. The researchers used a questionnaire included three main fields. The paragraphs included obstacles of using internet among students, it has been conducted by reliability and validity.

The study showed that the mean of the three obstacles ranged between (1.51-2.31) according to the relative ranking of each obstacle, where obstacle of educational process occupied the first level (2.31) while the self possibilities obstacle came at last level by (1.51).

The study also showed a statistically significance differences between third-level students and the first level concerning self possibilities for students of the first level. The researchers used T-test, that showed no statistically significance differences among the three areas between males and females.

In light of these results , the study recommended several recommendations, including:

1. Emphasize the importance of using the internet in all fields, especially learning, and the Faculty, provide the necessary capabilities that help to use it effectively .
2. Establishment of workshops and training sessions for students about the importance of the use of the Internet and employ them in a student's academic and public life.

3. Establishment of a digital library for Faculty leading to improve service and enhance the educational process.
4. Construct a site for the department of mathematics includes online courses and scientific information that is important for staff members and students in the Faculty .

مقدمة:

إن التغير السريع في جميع مجالات الحياة، يعد أحد أبرز سمات عصر المعلومات، فالتقدم الهائل في تقنيات المعلومات والاتصال تمثل عناصر البنية الأساسية للتنمية الشاملة في جميع جوانبها، ومن الطبيعي أن تنعكس كل هذه التنمية على عمليتي التعليم والتعلم عامة، وعلى التعليم الجامعي خاصة، ودون أدنى شك أصبح الانترنت هو الأداة الرئيسة التي نستخدمها لهذه العملية، لما له من قدرة وتأثير يعتد به في العملية التعليمية. فقد أشار الفار إلى أن شبكة الإنترنت تعد من أبرز ما توصل إليه العلم الحديث من تكنولوجيا متقدمة لها الأهمية الكبرى في الوقت الحالي في عمليتي التعليم والتعلم، حيث أصبح الإنترنت ضيفاً لا يستأذن للدخول إلى الجامعات، فهذه التقنية الحديثة فرضت واقعاً جديداً على المفاهيم التربوية، من خلال الدور الذي قامت به في إعادة تنظيم العملية التعليمية، وأحدثت تغييرات جذرية في طرق التدريس، وبدلت النظرة لنظريات التعليم والتقويم والتنظيم للمفاهيم التعليمية، فظهر بذلك التوجيه التعليمي الجديد في ضوء فلسفة عملية عامة غير محددة بزمان ومكان. (الفار، ٢٠٠٢، ٥٠٥).

إن الاستخدام الواسع لشبكة الإنترنت أدى إلى تطور مذهل وسريع في العملية التعليمية، كما أثر في طريقة أداء المعلم والمتعلم وإنجازاتها في غرفة الصف، حيث شكَّل طريقة جديدة للتعليم أولا وهي طريقة التعليم عن بعد، وهو تعليم يتيح الوصول إلى الفرص التعليمية للجميع دون التقيد بوقت وفئة من المتعلمين، كما لا يعتمد المواجهة المباشرة بين المعلم والمتعلم ، وإنما على نقل المعرفة والمهارات التعليمية إلى المتعلم بوسائط تقنية متطورة ومتنوعة مكتوبة ومسموعة ومرئية تغني عن حضوره إلى غرفة الصف. (بحري، ٢٠٠٦، ١٨١ – ١٨٢).

إن الدور الذي يؤديه الإنترنت في العملية التعليمية مهم وإيجابي في حياة الطلبة، حيث تعمل هذه الشبكة على توفير المعلومات اللازمة التي تتعلق بالمواد الدراسية، مما جعل الدول التي تريد أن تكون لها مكانة متقدمة في مجال التعليم الجامعي أن تعمل وبسرعة على إيصال هذه الخدمة الضرورية لطلبتها وذلك ليتمكنوا من الحصول على المعلومات المطلوبة لهم من أجل الإرتقاء بمستوياتهم العلمية. فالإنترنت وسيلة علمية إعلامية فاقت كل الوسائل في سرعة تقديم المعلومة، وتوفير مصادر المعلومات الحديثة، فهذه الشبكة أهم أداة للبحث عن المعلومات ونشرها وإغناء مصادرها، ومن المؤكد أنها ستوفر للباحثين الفرص الكثيرة لتحسين أبحاثهم وتطور أدائهم وصولاً لتحقيق مجتمع بحثي. (Garland , 1999,

59). فقد أشار (Charp, 2000, 17) إلى أن اليونسكو قامت بدراسة بحثية عندما راجعت من خلالها تسعين دراسة من عدة دول مختلفة في العالم حول دور الإنترنت في التعليم، حيث كانت النتائج التي توصلت إليها أن الإنترنت له دور مؤثر بشكل إيجابي على دافعية الطلبة نحو التعلم، وتزيد من تعلمهم الذاتي، وتحسن من مهارة الاتصال، كما أن للإنترنت أثر إيجابي على المدرسين حيث يساعدهم على التنويع في الأساليب التدريسية وإغنائها، ويعمل على زيادة تطورهم المهني ومعرفتهم بتخصصهم، وتعينهم على إيجاد حلول لإدارة الصف، وترفع من الألفة والتقارب بين المدرس والطلبة، إضافة إلى مساعدة المدرس في التعرف على المهارات المتنوعة والخصائص الفردية لطلبته.

إن استخدام الإنترنت في كثير من جامعات العالم كمصدر مهم للتعليم ، فلم يعد الطالب يعتمد على الكتاب المقرر للحصول على المعلومات فحسب، إذ أن للإنترنت دوراً في إغناء الطالب واطلاعه على كل ما هو جديد في مجال تخصصه، ويزيد هذا من التكوين المعرفي للطالب، مع تقليل الوقت اللازم لتعلمه، ومن الجامعات من تقوم بطرح المواد التعليمية على شكل صفحات إلكترونية، يتمكن من خلالها الطالب تصفح الدروس التي يريدها وهو في بيته أو في المكتب، وكل هذا يتيح الفرصة للطلبة الاطلاع على الدروس في أوقات فراغهم. (المشاري، ٢٠٠٥ ، ٤٩).

ويشير بعض الباحثين إلى أن الإنترنت سوف يؤدي دوراً كبيراً في تغيير الطريقة التعليمية المتعارف عليها في الوقت الحاضر، في مراحل التعليم الجامعي خاصة ، فعن طريق الفيديو التفاعلي (Interactive Video) لن يحتاج الأستاذ الجامعي مستقبلاً أن يقف أمام الطلبة لإلقاء محاضراته، ولا يحتاج الطالب أن يذهب إلى الجامعة، بل ستحل طريقة التعليم عن بعد (Distance Learning) بواسطة مدرس إلكتروني، وبالتالي توفر على الطالب عناء الحضور إلى الجامعة. (باهي وجاد، ٢٠٠٧، ١٩٠).

إن شبكة الإنترنت بوصفها أحد أبرز التقنيات المعاصرة ، فقد أحدثت زيادة مضطردة في حجم المعلومات المقدمة إلى الإنسان بكلفة أقل ووقت أقصر وإنجاز كبير، ونظراً لتشعب الخدمات التي يمكن توظيف هذه التقنية فيها، فسوف نتناول أبرز الخدمات التي تقدمها شبكة الإنترنت والتي يمكن توظيفها بفاعلية في التعليم:

- **البريد الإلكتروني (Electronic Mail)**: وهو من أكثر خدمات الإنترنت استخداماً، وذلك راجع إلى سهولة استخدامه ، ويمكن عن طريق هذه الخدمة إرسال الرسائل

وقواعد البيانات والصور والتسجيلات الصوتية والبرامج والوثائق. ويذهب البعض إلى أن البريد الإلكتروني يعد السبب الأول في اشتراك كثير من الناس في الإنترنت، كما يعد أفضل بديل عصري للرسائل البريدية الورقية ، كما يعتبر تعليم الطلاب على استخدام البريد الإلكتروني الخطوة الأولى في استخدام الإنترنت (باهي وجاد، ٢٠٠٧، ١٩٦). وثمة تطبيقات متنوعة للبريد الإلكتروني في المجال التعليمي، تتمثل في استخدام البريد الإلكتروني كوسيلة مساعدة للطلبة تمكنهم من الاتصال بالمختصين في أنحاء العالم والاستفادة من خبراتهم المتنوعة ودراساتهم في مجالات عديدة بأسرع وقت وبأقل جهد وكلفة، كما يستخدم البريد الإلكتروني وسيلة اتصال معتمدة بين الجامعات (سبرينج، ٢٠٠٠، ٩٧).

- **المحادثة (Chating)**: هو نظام يمكن مستخدمه على الإنترنت من الحديث مع المستخدمين الآخرين في وقت حقيقي، ويعتبر كثير من الباحثين أن هذه الخدمة تأتي من حيث كثرة الاستخدام بعد البريد الإلكتروني ومن مميزات هذه الخدمة أنها توفر إمكانية الوصول إلى جميع الأشخاص في جميع أنحاء العالم في أي وقت، كما أنه يمكن استخدامها كنظام مؤتمرات زهيدة التكلفة، كما تسمح بتكوين قناة وجعلها خاصة لعدد محدود ومعين من الطلاب والطالبات والأساتذة، كما أنها مصدر من مصادر المعلومات من شتى أنحاء العالم (باهي وجاد، ٢٠٠٧، ٢١٠).

- **تلنت (Tel Net)**: عبارة عن نظام يتيح للشخص طريقة الدخول إلى حاسوب ما ، موجود في مكان ما على الإنترنت ، أي توفر إمكانية الاتصال عن بعد، (بحري، ٢٠٠٦، ٥٥). ومن مميزات هذه الخدمة أنها تسمح بالدخول إلى فهارس المكتبات المتاحة على شبكة الإنترنت، وهذا يعني توفير بيانات كاملة عن مصادر المعلومات المتوافرة في هذه المكتبات (حسن، ٢٠٠٢، ٦٢).

- **القوائم البريدية (Mailing List)**: تعرف اختصاراً باسم القائمة وهي تتكون من عناوين بريدية تحتوي في العادة على عنوان بريدي واحد يقوم بتحويل الرسائل إليه إلى كل عنوان في القائمة، وتعتبر هذه الخدمة إحدى خدمات الاتصال المهمة في الإنترنت، ويمكن القول إن توظيف هذه الخدمة في التعليم يساعد على دعم العملية التعليمية (باهي وجاد، ٢٠٠٧، ٢٠٠-٢٠٢).

- **الشبكة العنكبوتية – الويب (Web)**: تتوافر على شبكة الإنترنت كميات هائلة من المعلومات عن العديد من الموضوعات وبأشكال مختلفة ، تتيح لمستخدم شبكة الويب الحصول على معلومات وفيرة وحديثة في شتى المجالات ، فكل مادة بعد طباعتها يمكن إدخالها في شبكة الإنترنت، وهذا ما يجعل من الإنترنت أكبر مكتبة في العالم توضع لخدمة الإنسان أينما يوجد، وباستطاعته العودة متى ما شاء إليها، وأخذ ما أراد من معلومات منها (Martin, 1999, 371).
- **مختبرات التحكم عن بعد (Remotely Controlled Laboratories)**: وهى مختبرات حقيقية موجودة في بعض الجامعات العالمية العريقة، يستطيع الطالب من أي مكان في العالم الدخول الى موقع المختبر وإجراء التجارب المطلوبة عن بعد. وتحتوي هذه المختبرات على مجموعة من التجارب العلمية المكلفة مادياً أو الخطرة أو التي تحتاج زمنا الى اعدادها. ومن امثلة هذه المختبرات، مختبر جامعة ميونخ الالمانية وموقعه على الانترنت هو: http://rcl-munich.informatik.unibw-muenchen.de/ وهو متوافر بعدة لغات ومنها اللغة العربية.

وعلى الرغم من هذه الخدمات الكثيرة والدور المميز للإنترنت كأداة تعليمية، وأيضاً الجهد التقني الواسع الذي يبذل لتحسين هذه الخدمات، إلا أن ثمة معوقات يواجهها الكثير من المستخدمين في التعليم ومن أبرزها:

- الحاجة لتعلم كيفية التعامل مع هذه التقنيات الحديثة.
- ضعف البنية التحتية للشبكة المحلية وأنظمة الاتصالات، مما يؤثر سلباً على الاتصالات بشبكة الإنترنت.
- وجود الممانعة وعدم التقبل للتقنيات الحديثة في مجال التعليم لدى بعض المعلمين والمسئولين عن التعليم.
- أساليب التعليم التقليدية المرتبطة بأطر وأنظمة يجب التزامها من قبل المعلمين والهيئات التعليمية.
- عدم وجد الرابط بين المناهج الحالية وتقنية المعلومات لحداثة الأخيرة.

- قد لا يستطيع الطالب التعبير عما في نفسه باستخدام الإنترنت، كما في التعليم التقليدي مما قد يسبب إحباطاً له. (بحري، ٢٠٠٦، ١٧٥-١٧٦).
- يتضح التحدي التقني من خلال التطور السريع لمواصفات الحاسب الآلي والتطور المتلاحق في مجال الاتصالات، الأمر الذي ترتب عليه أن أصبحت أجهزة الحاسب الآلي التي تتوافر في وقت ما، غير قادرة على متابعة التطور التقني، إضافة إلى التنوع في الأجهزة، وكفايتها الناتج عن شرائها في أوقات مختلفة، الأمر الذي يؤدي إلى مشاكل في الصيانة واختلاف في مواصفات الأجهزة بين المؤسسات التعليمية (السعدون، ٢٠٠٠، ٧١).
- انقطاع الاتصال أثناء البحث والتصفح بسبب عطل فني، مما يضطر المستخدم إلى الرجوع مرة أخرى لمعاودة الاتصال بالشبكة، وقد يتعذر العودة مرة أخرى للدخول إلى الشبكة. (الهابس والكندري، ٢٠٠٠ ، ١٩٢).
- الكلفة المادية الكبيرة، حيث تحتاج هذه الخدمة إلى تأمين حواسيب وخطوط هاتفية، فضلاً عن رسوم الاشتراك المرتفعة، التي تجعل الكثيرين يحجمون عن استخدام الإنترنت واللجوء إلى مصادر المعرفة التقليدية.
- عدم إتقان المستخدم اللغة التي كتبت فيها المعلومات والبحوث المحملة على شبكة الإنترنت، فاللغة الإنجليزية هي الأكثر استخداماً في هذا المجال، الأمر الذي يجعل الفائدة من نصيب الذين يتقنون هذه اللغة، في حين يحرم الذين لا يجيدون اللغة الإنجليزية (الموسى، ٢٠٠٢، ١٧).
- عدم استقرار وثبات بعض المواقع والروابط التي تصل بين المواقع المختلفة حيث ترتبط قواعد البيانات هذه بقرار من مشغل تلك المواقع والروابط، فما يوجد في لحظة ما، قد لا يوجد في لحظة أخرى (رزوقي، ٢٠٠١، ١٢٩).
- عدم وجود منهج المعلومات المساعدة على استخدام الإنترنت وتوظيفها في دراسة المواد الدراسية الأخرى.
- بطء عرض الصفحات التي تتضمن صوراً أو رسوماً أو مؤثرات صوتية أو حركية مما ينتج عنه ملل من قبل المستخدمين لهذه الشبكة.

وقد وجد الباحثان أن هناك دراسات أجريت حول استخدام الإنترنت والمعوقات التي يواجهها الطلبة أثناء الاستخدام ، وسوف يتم استعراض بعض هذه الدراسات كالتالي:

دراسة بركات (٢٠١٢): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تعيق استخدام شبكة الإنترنت لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين ومعرفة تأثير متغيرات: الجنس والاختصاص العلمي، وامتلاك جهاز الحاسوب، توافر خدمة الانترنت للطالب، ومستوى تعليم الأب والأم وقد استخدم لذلك الغرض عينة بلغ حجمها (٤٠٠) طالب وطالبة منهم (٢٠٠) طالب و(٢٠٠) طالبة، موزعين إلى برامج تعليمية مختلفة، وقد أظهرت النتائج للدراسة أن أهم الصعوبات التي تعيق استخدام الإنترنت لدى الطلاب هي: عدم معرفة الطالب بوجود خدمة الإنترنت، وعدم معرفته بالهدف من استخدام تلك الخدمة، وقناعته بأن مساوئ تلك الخدمة أكثر من حسناتها ، كما كشفت النتائج: عن عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الصعوبات التي تعيق استخدام الإنترنت، بينما أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية في تلك الصعوبات تعزى إلى متغيرات توافر جهاز الحاسوب وتوافر خدمة الإنترنت لدى الطالب، ومستوى تعليم الأب والأم وذلك لصالح الطلاب الذين لا تتوافر لديهم أجهزة الحاسوب وخدمة الإنترنت والطلاب أبناء الأباء والأمهات ذوي مستويات التعليم المتدني.

دراسة دروزه (٢٠٠٩): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام شبكة الإنترنت لدى طلبة كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية في فلسطين، وقيما إذا كان ذلك الاستخدام يتأثر بعوامل أخرى ذات علاقة، ولتحقيق ذلك الهدف، أخذت عينة عشوائية من كلية التربية بلغت (١٠٠) طالب وطالبة، منهم (٤٨) من الذكور و(٥٢) من الإناث. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة استخدام طلبة كلية التربية للإنترنت يعد ضعيفاً، ويتمثل أعلى تلك الاستخدامات في مجال التسجيل للجامعة ومعرفة العلاقات ، يليها مجال الدراسة والبحث، واستخدام مواقع البحث مثل ياهو وجوجل، ولم يكن لعامل جنس الطالب ومكان سكنه والدورات التي أخذها في الإنترنت وصعوبة لغته الإنجليزية واعتقاده أن الإنترنت مفيد لدراسته الجامعية، أثر ذو دلالة إحصائية في استخدام الإنترنت، في حين كان لعام امتلاك الطالب لحاسوب موصولاً بالإنترنت، وذهابه لأماكن فيها حاسوب موصول بالإنترنت، واعتقاده بأن على الجامعة توفير المزيد من تجمعات الإنترنت، وتفضيله الإنترنت على الكتاب، وعدد الساعات التي يقضيها على الإنترنت أثر ذو دلالة إحصائية على ذلك الاستخدام عند مستوى(α= ٠.٠٥).

دراسة حسين وهنداوي (٢٠٠٨): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة صعوبات توظيف الإنترنت في التعليم الجامعي وأثر كل من الجنس والتخصص والخبرة الحاسوبية والتفاعل بينها على هذه الصعوبات، بلغت عينة الدراسة (٥٠٢) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية واستخدمت استبانة مكونة من (١٨) فقرة طورها الباحثان وكانت ذات صدق وثبات كافيين لأغراض الدراسة وأجريت التحليلات الإحصائية المناسبة، وكشفت نتائج الدراسة عن صعوبات كبيرة في توظيف الإنترنت في التعليم الجامعي، ولم يكن هناك فروق دالة إحصائيا تبعاً لمتغير الجنس والتخصص، والتفاعلات الثنائية والثلاثية بين المتغيرات، بينما كان هناك فروق دال إحصائيا تبعاً لمتغير الخبرة الحاسوبية ولصالح أصحاب الخبرة القليلة.

دراسة البليهد (٢٠٠٧): هدفت إلى معرفة درجة استخدام شبكة الإنترنت لدى طلاب كلية المعلمين بحائل، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا بين درجة استخدام شبكة الإنترنت لدى الطلاب وفقاً لمتغيري التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٩٦) طالباً من طلاب الكلية، واعتمد الباحث على استبانة بلغ عدد فقراتها (٥٨) فقرة، موزعة على ستة مجالات. وكشفت الدراسة في نتائجها أن درجة استخدام شبكة الإنترنت لدى طلاب الكلية جاءت بدرجة ما فوق المتوسط. وأنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلاب وفقاً للتخصص الأكاديمي في استخدامهم لشبكة الإنترنت وذلك لصالح التخصص العلمي تبعاً لمجالي الدراسة الأكاديمية والبحث العلمي والبرامج الترفيهية والألعاب الإلكترونية، ولصالح التخصص الأدبي تبعاً لمجال الخدمات العامة والسياحة. كما توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلاب وفقاً للمستوى الدراسي في استخدامهم لشبكة الإنترنت ، وذلك لصالح طلاب السنة الرابعة على حساب المستويات الأخرى. ودلت نتائج اختبار شيفية على أن الفروق كانت لصالح المستويات الدراسية الأعلى على حساب المستويات الدراسية الأدنى في درجة استخدام شبكة الإنترنت.

دراسة منصور (٢٠٠٤): هدفت الدراسة إلى التعرف على استخدام الإنترنت ودوافعه لدى طلبة جامعة البحرين، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٠) طالباً وطالبة، تم اختيارهم عشوائيا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ما نسبته (٨٤.٣%) من العينة يستخدمون خدمة البريد الإلكتروني في المرتبة الأولى، وأن (٨٥%) منهم راضون عن نتائجهم، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في كل مجال من مجالات دوافع استخدام الإنترنت تعزى إلى متغيري الجنس والعمر، وأنه توجد فروق دالة إحصائيا في مجال المعلومات تعزى لصالح طلبة كلية التربية، كما توجد فروق دالة إحصائيا في

مجال الاندماج الاجتماعي والاندماج الشخصي تعزى لمتغير مدة استخدام الإنترنت لصالح مستخدمي الإنترنت لأكثر من ثلاث سنوات.

دراسة الغميض (٢٠٠٣): هدفت إلى الكشف عن استخدام الإنترنت كمصدر للتعلم من قبل طلبة جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤١) طالبا وطالبة اختيرت بشكل قصدي من الطلبة المستخدمين للإنترنت من الجامعتين. وتكونت أداة الدراسة من استبانة اشتملت على (٧٢) فقرة موزعة على سبعة أجزاء. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام تطبيقات الإنترنت المختلفة كانت قليلة، إضافة إلى أن درجة فاعلية الإنترنت كمصدر للتعلم ودرجة تأثير المعيقات كانت متوسطة، كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الإنترنت كمصدر للتعلم تعزى لمتغير لغة الدراسة ولصالح الطلبة الذين يدرسون باللغة الإنجليزية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الإنترنت للغايات العامة لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

دراسة (Odell , Korgen , Schumacher, Delucchi , 2003):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الغاية والأهداف من استخدام الإنترنت والفرق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بواقع الاستخدام لدى طلبة الجامعات والكليات الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (٨٤٣) طالبا وطالبة من تخصصات علمية وإنسانية في ثماني جامعات وكليات أمريكية. استخدم الباحثون أداة دراسة من خلال إعداد استبانة تقيس متغيرات الدراسة. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في غايات وأهداف استخدام الإنترنت، فالذكور يستخدمون الإنترنت بالتسلسل الآتي: زيارة المواقع الجنسية، الإطلاع على الأبحاث، متابعة الأخبار، مطالعة الصحف الإلكترونية، ممارسة الألعاب الإلكترونية، وسماع الموسيقى، أما الإناث فيستخدمن الإنترنت لتبادل البريد الإلكتروني وكتابة الأبحاث والتقارير. ولم تظهر نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى للسنة الدراسية أو امتلاك الحاسوب في درجة استخدام الإنترنت.**دراسة (Fleck and Mcqueen , 2002)**: هدفت الدراسة إلى إجراء مسح حول استخدامات الإنترنت في الكليات والجامعات الأمريكية ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠٠٠) طالب وطالبة في (١٣) جامعة وكلية أمريكية، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة مكونة من (٢٢) فقرة، تم توزيعها من خلال شبكة الإنترنت على العينة وكانت نسبة الاستبانات المرتجعة تبلغ (٦١%) وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الجامعة والكليات يستخدمون شبكة الإنترنت في مجال التعليم والدخول إلى المحاضرات الافتراضية عبر

الإنترنت ، وأشار الطلاب إلى وجود مشاكل تتعلق بتصميم المواقع، حيث أن بعض المواقع توجد بها أخطاء علمية.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أنها أجمعت على تأكيد دور الإنترنت وأهميته للطالب الجامعي، ولهذا كان للدراسات السابقة دور في تزويد الباحثين بالمعلومات الخاصة والمتعلقة بشبكة الإنترنت وإثراء موضوع الدراسة الحالية، ولهذا فإن هذه الدراسة اتفقت مع الدراسات السابقة في بعض الجوانب واختلفت في جوانب أخرى، حيث تتفق في إتباعها للمنهج المستخدم والمتمثل بالمنهج الوصفي التحليلي واعتمادها للاستبانة كأداة رئيسة لجمع المعلومات، وأيضا اختيار عينة الدراسة من الطلبة الجامعيين، كما أظهرت نتائج تلك الدراسات توافقاً من حيث وجود عدد من المعوقات التي تحول دون استخدام الإنترنت، إضافة على تفاوت نسب استخدام الطلبة للإنترنت، وتتفق الدراسة الحالية مع ما تناولته الدراسات السابقة من معوقات تواجه الطلبة في استخدام الإنترنت مع اختلاف يتمثل في موقع إجراء الدراسة ونوع العينة المستهدفة التي تتحدد في التخصص العلمي من طلبة قسم الرياضيات بكلية التربية جامعة عدن.

مشكلة الدراسة:

نظراً لغزارة وأهمية المعلومات المتوافرة على شبكة الإنترنت ظهرت الحاجة الماسة من قبل المؤسسات التعليمية عامة والجامعات خاصة للحصول على شتى أنواع المعرفة التي تتدفق عبر شبكة الإنترنت التي تعد أهم مصادر المعرفة وأسلوباً جديداً من أساليب التعليم، وأصبح الكثير من الطلبة يتعلمون عن طريق جمع المعلومات الحديثة والمتكاملة من مواقع وصفحات الإنترنت، لهذا فقد كان من الضروري توجيه الاهتمام إلى التبني الناجح والفعال لاستخدام هذه الشبكة في الجامعة والكليات والأقسام العلمية وتلمس آراء الطلبة حول اتجاهات وأغراض ومعوقات استخدامها.

ومن خبرة الباحثين وملاحظتهما للعديد من الطلبة في قسم الرياضيات كلية التربية– عدن والصعوبات التي يواجهونها في استخدامهم لشبكة الإنترنت، ونظراً لعدم توافر دراسات حول الإنترنت والصعوبات التي تعيق استخدامه من قبل طلبة كلية التربية، ارتأى الباحثان إجراء هذه الدراسة للكشف عن المعوقات التي تواجه طلبة قسم الرياضيات، والتي من شأنها أن تحدد إمكانية الاستفادة من شبكة الإنترنت لطلبة قسم الرياضيات في المستقبل بشكل أفضل، وبما يرفد الوسائل التعليمية في هذا المجال، ويهيئ طريقة في التعامل مع تلك التقنية المتقدمة بفعالية أكثر.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على معوقات استخدام الإنترنت التي يواجهها طلبة قسم الرياضيات بكلية التربية– جامعة عدن.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في التالي:

- تأتي استجابة لتوصيات البحوث والدراسات بضرورة استخدام الإنترنت كأداة تخدم العملية التعليمية في الأقسام العلمية والكليات.
- الكشف عن الاحتياجات الفعلية لطلبة قسم الرياضيات بالكلية حول استخدام وآليات التعامل مع الإنترنت.
- التركيز على الإنترنت والمعوقات التي تواجه الطلبة في استخدامه، بوصفه أحد التقنيات الحديثة في العملية التعليمية في الكليات الجامعية.
- قلة الدراسات التي تناولت موضوع الإنترنت ومعوقات استخدامه وتوظيفه في التعليم في جامعة عدن.
- تفيد المختصين والقائمين على تخطيط وتطوير استخدام الإنترنت بجامعة عدن بالتعرف على واقع استخدام الإنترنت، ومن ثم حصر أبرز معوقات الاستخدام.
- يمكن لأقسام علمية أخرى بالكلية، أن تستفيد منها في تطوير استخدام الإنترنت في العملية التعليمية.

أسئلة الدراسة:

يحاول الباحثان الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما درجة معوقات استخدام الإنترنت من وجهة نظر طلبة قسم الرياضيات، كلية التربية – عدن؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝ = ٠.٠٥) لدرجة معوقات استخدام الإنترنت من وجهة نظر طلبة قسم الرياضيات كلية التربية – عدن، تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝ = ٠.٠٥) لدرجة معوقات استخدام الإنترنت من وجهة نظر طلبة قسم الرياضيات كلية التربية – عدن، تعزى لمتغير الجنس؟

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على ما يلي:

- جميع طلبة في المستويات الدراسية الأربعة لقسم الرياضيات بكلية التربية، عدن، جامعة عدن.
- استبانه عن معوقات استخدام الإنترنت أعدها الباحثان في ضوء اطلاعهما على الدراسات السابقة.
- تطبيق الاستبانة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣م .

مصطلحات الدراسة:

المعوقات: عرفها شاهين بأنها: "جملة العوامل التي تحد من استخدام الأفراد للإنترنت أو يؤدي وجودها إلى تأثيرات سلبية على الاستخدام سواء كانت هذه العوامل مادية أو فنية أو بشرية" (شاهين، ٢٠٠٥ ، ٩٧).

ويعرفها الباحثان إجرائياً: هي العوامل التي تحول دون استخدام الإنترنت بطريقة فعالة ويؤدي وجودها إلى التأثير السلبي على استخدام الإنترنت من قبل طلبة قسم الرياضيات كلية التربية– عدن ويحد من استخدامه، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة لكل فقرة من فقرات الاستبانة.

الانترنت: يعرفها سعادة والسرطاوي بأنها: "شبكة تكنولوجية ضخمة جداً ، ترتبط عشرات الملايين من أجهزة الحاسوب المنتشرة في العالم، عن طريق البروتوكولات المتعددة، وتعمل بواسطتها على تبادل المعلومات الهائلة والمعارف المتنوعة في مناحي الحياة البشرية والطبيعية الكونية بسهولة ويسر" (سعادة والسرطاوي، ٢٠٠٣، ٦٩).

ويعرفها الباحثان إجرائيا: بأنها شبكة من الاتصالات المكونة من العديد من الحواسيب المرتبطة بأنظمة إلكترونية ذات تطبيقات متعددة موزعة على أنحاء العالم ومرتبطة ببعضها بعضاً من خلال قنوات الاتصال والتي تقدم الخدمات والخبرات التعليمية للطلبة في مراحل دراستهم الأكاديمية، وتعمل على تنمية قدراتهم المهارية والعلمية وتزويدهم بالمعلومات الضرورية، والتي يمكن قياسها من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة من طلبة قسم الرياضيات كلية التربية – عدن على فقرات مجالات الدراسة المحددة لاستخدام شبكة الإنترنت.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهجية الدراسة: اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهدف إلى البحث في الظاهرة من خلال جمع البيانات وتحليلها، بما يتواءم مع طبيعة المشكلة الدراسية من خلال الوصف والتحليل، بهدف معرفة درجة معوقات استخدام طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية– عدن لشبكة الإنترنت.

مجتمع الدراسة وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب والطالبات بقسم الرياضيات والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٢-٢٠١٣م. والبالغ عددهم (٢٢٩) طالبا وطالبة موزعين على المستويات الدراسية الأول والثاني والثالث والرابع ، وتم حصر المجتمع الأصلي من السجلات والوثائق الرسمية في إدارة القبول والتسجيل في كلية التربية– عدن، وقد تم توزيع الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة (الحصر الشامل) لصغر المجتمع، وبعد استعادتها بلغ الصحيح منها، والصالح للتحليل الإحصائي (١٨١) استبانة (٢٩ ذكراً و ١٥٢ أنثى)، علماً بأن عدداً قليلا من الطلبة في كل مستوى دراسي لم يستجيبوا للاستبانة، وقد اعتبرت النسبة معبرة عن النتائج بشكل أكثر وضوحاً. الجدول (١) يوضح ذلك كالآتي:

جدول (١): يوضح أفراد عينة الدراسة وفقاً لمستوياتهم الدراسية .

المستوى الدراسي	عدد الطلبة	النسبة المئوية
الأول	٥٣	%٢٩
الثاني	٤٧	%٢٦
الثالث	٤٢	%٢٣
الرابع	٣٩	%٢٢
المجموع	١٨١	%١٠٠

أداة الدراسة:

قام الباحثان بالإطلاع على عدد من الدراسات التربوية والمصادر العلمية التي ارتبطت بموضوع الدراسة، وذلك بهدف معرفة معوقات استخدام الإنترنت من قبل طلبة قسم الرياضيات، كلية التربية – عدن، والتي يمكن أن تتضمنها الاستبانة.

صياغة فقرات الاستبانة:

بعد عدد من المراجعات البحثية، قام الباحثان بإعداد الاستبانة، وصياغة فقراتها، حيث ضمت في صياغتها الأولية (٢٣) فقرة، موزعة على المجالات الرئيسية الثالثة (الإمكانيات الذاتية، الخدمات التقنية، العملية الدراسية) جدول (٢)، وقد تمت الاستفادة في الصياغة الأولية لفقرات الاستبانة من دراسات سابقة اطلع الباحثان عليها في هذا المجال منها: (بركات، ٢٠١٢، دروزه، ٢٠٠٩، منصور، ٢٠٠٤ ، حسين وهنداوي، ٢٠٠٨، وغيرها) .

جدول (٢): الاستبانة في صيغتها الأولية

المجال	عدد الفقرات	الفقرات
الإمكانيات الذاتية	٧	١-٧
الخدمات التقنية	٦	٨-١٣
العملية الدراسية	١٠	١٤-٢٣

صدق الاستبانة:

للتحقق من صدق الاستبانة، تم عرض الصورة الأولية للاستبانة على مجموعة (١١) محكماً من ذوي الاختصاص والخبرة من كلية التربية– عدن في مناهج وطرائق التدريس وعلم النفس ومن مركز الحاسب الآلي بجامعة عدن، حيث طلب منهم إبداء الرأي في الاستبانة من حيث دقة الصياغة للفقرات من الناحية العلمية واللغوية، ومدى مناسبة كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه وقياسها له، وحذف الفقرات التي يرون أنها غير مناسبة أو تعديلها.

وبناءً على ردود المحكمين واقتراحاتهم، قام الباحثان بإجراء بعض التعديلات في صياغة الفقرات، ونقل بعضها إلى مجال آخر، وحذف بعضها، والإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها بنسبة ٨٥%، وبعد ذلك قام الباحثان بصياغة الاستبانة في شكلها النهائي ، البالغة (٢١) فقرة موزعة في كل مجال (٧) فقرات.

ثبات الاستبانة:

تم إيجاد ثبات الاستبانة وفق ألفاكرونباخ (Alpha Chronbach) وقد بلغت قيمة معامل الثبات للاستبانة ككل (٠.٩٣) وهذه القيمة مقبولة تربوياً لأغراض الدراسة، وهو معامل ثبات مرتفع.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

لتنفيذ الدراسة قام الباحثان بما يأتي:

- تم إعداد أداة الدراسة، مما يتفق مع أهدافها والتأكد من صدقها وثباتها.
- تم توزيع الاستبانة في نهاية الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣م على عينة الدراسة وهم جميع طلبة قسم الرياضيات كلية التربية – عدن والبالغ عددهم (٢٢٩) طالبا وطالبة، وذلك خلال أوقات المحاضرات الرسمية، وتم توضيح الهدف من الاستبانة والحث على الموضوعية والدقة، وطلب منهم قبل الإجابة عن فقرات الاستبانة

قراءة التعليمات المرفقة والاستفسار عن اية فقرة تحتاج إلى توضيح، وتم التأكيد على سرية التعامل مع البيانات واستخدامها لغاية الدراسة فقط.

- تم استعادة الاستبانات من الطلبة، ومراجعتها، واستبعاد الاستبانات غير المكتملة، وكان عدد الاستبانات المكتملة (١٨١) استبانة.
- تم تفريغ أداة الدراسة في جداول خاصة، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للتوصل إلى النتائج ومناقشتها.

المعالجة الإحصائية:

تمت الإجابة على اسئلة الدراسة باستخدام بعض المعالجات الإحصائية مثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t-test) واختبار (One way ANOVA) .

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول:

نص هذا السؤال على "ما درجة معوقات استخدام الإنترنت من وجهة نظر طلبة قسم الرياضيات – كلية التربية، عدن؟".

للإجابة على هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب النسبي للمعوقات التي تواجه الطلبة في استخدام الإنترنت والجدول (٣) يوضح هذه النتائج.

جدول (٣): معوقات استخدام الإنترنت من وجهة نظر الطلبة للمجالات الثلاثة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة
١	الإمكانيات الذاتية	١.٥١	٠.٦٢٣٥١	٣
٢	الخدمات التقنية	٢.١٧	٠.٥٩٧٢٦	٢
٣	العملية التعليمية	٢.٣١	٠.٤٦٠٦٦	١
	استخدام الإنترنت	2.00	٠.٤٣٢٩١	

يتضح من الجدول (٣) إن المتوسطات الحسابية للمجالات الثلاثة تراوحت بين (١.٥١-٢.٣١) تبعاً للمرتبة النسبية لكل معوق، حيث أحتل معوق العملية التعليمية المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٢.٣١) بينما جاء معوق الإمكانيات الذاتية المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (١.٥١) ولتحديد معوقات الاستخدام تبعاً لكل فقرة من فقرات المجالات الثالثة نستعرض جدول (٤) الذي يوضح هذه المعوقات من خلال إيجاد المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية والترتيب النسبي للمعوقات التي تواجه الطلبة في استخدام الانترنت.

جدول (٤): معوقات استخدام الإنترنت من وجهة نظر الطلبة للفقرات جميعاً

	الرقم	المجـــــــال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الإمكانيات الذاتية	١	ضعف الإلمام باللغة الإنجليزية .	٢.٠٤	٠.٨٣٥	١٣
	٢	لا يتوافر لدي الوقت الكافي لاستخدام الإنترنت .	١.٨٥	١.٠١٦	١٥
	٣	لم أتلق تدريباً في استخدام الإنترنت.	٢.٠٤	١.١٨٢	١٢
	٤	لا توجد لدي الرغبة الشخصية في استخدام الإنترنت.	٠.٨٠	١.٠٥٦	٢١
	٥	ينتابني القلق عند استخدام الإنترنت.	١.٠١	١.٠٩٨	٢٠
	٦	الشعور بأن الفوائد المتوقعة من الإنترنت قليلة .	١.٠٢	١.٢٣٦	١٩
	٧	لا تتوافر لدي المهارات الضرورية في استخدام الإنترنت .	١.٧٩	١.٠٥٩	١٦
الخدمات التقنية	٨	صعوبة الوصول على المعلومات المطلوبة أثناء استخدام الإنترنت .	١.٧٧	١.٠٥٥	١٧
	٩	بطء سرعة الإنترنت .	٢.٠٣	١.٠٥١	١٤
	١٠	انقطاع الاتصال بالإنترنت أثناء العمل .	٢.١٥	١.٠٥٧	١٠
	١١	صعوبة مواكبة التطورات السريعة نتيجة ضعف البنية التحتية لشبكة الإنترنت.	٢.٣١	٩١٠	٦
	١٢	التكلفة العالية للاشتراك في الانترنت	٢.٠٤	١.١٨٢	١١
	١٣	عدم توافر المساعدة الفنية عند الحاجة .	٢.٢٣	٠.٩٢٨	٨
	١٤	عدم تجهيز مكتبة الكلية بخدمة الإنترنت.	٢.٦١	٠.٨٤٠	٢
العملية التعليمية	١٥	صعوبة الحصول على موضوعات تعليمية مناسبة على الإنترنت .	١.٨٥	١.٠١٦	١٨
	١٦	ضعف المشاركة في منتديات الرياضيات على الإنترنت.	٢.٣٣	٩٤٨	٥
	١٧	ارتفاع رسوم الاشتراك لبعض المواقع العلمية .	٢.٤٦	٠.٨٣٦	٤
	١٨	نظام التدريس السائد بالكلية لا يشجع على استخدام الإنترنت في التعليم .	٢.٥٦	٠.٧٩٨	٣
	١٩	ندرة المواقع العربية المتعلقة بالرياضيات على الإنترنت .	٢.٢١	٠.٨٨٨	٩
	٢٠	صعوبات تعلم الرياضيات باستخدام الإنترنت دون معلم .	٢.٣١	٠.٩٢٢	٧
	٢١	عدم اشتراك الجامعة في الدوريات والمكتبات الرقمية .	٢.٧٠	٠.٧١٦	١

يتضح من الجدول أعلاه أن معوقات العملية التعليمية احتلت المرتبات الأولى (١,٣,٤,٥) بينما احتلت معوقات الإمكانيات الذاتية المرتبات الأخيرة (١٩،٢٠،٢١،١٥،١٦) ويعزى الباحثان ذلك إلى الجدة في الانترنت كوسيلة تعليم واتصال متطورة، فالطالب لديه الرغبة والاستعداد والميول الايجابية نحو استخدام الانترنت في التعليم، كما إن لديه الحاجة للبحث عن كل ماهو جديد من معلومات متوافرة في مجال التخصص العلمي، ولكن المشكلة تكمن في نقص الدوريات وارتفاع رسوم

الاشتراك، ونظام التدريس السائد الذي لايشجع على استخدام الانترنت في التعليم، إضافة الى افتقار الكلية الى مكتبة رقمية تلبي رغبات الطلبة.

نتائج السؤال الثاني:

نص هذا السؤال على "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝= ٠.٠٥) لدرجة معوقات استخدام الإنترنت من وجهة نظر طلبة قسم الرياضيات، كلية التربية عدن تعزى إلى متغير المستوى الدراسي؟".

للإجابة على هذا السؤال، قام الباحثان بحساب اختيار (**One way ANOVA**) وذلك للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة معوقات استخدام الإنترنت من وجهة نظر الطلبة تعزى إلى متغير المستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة). للمجالات الثلاثة.

جدول (٥): نتائج اختبار (ف) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات بين أراء طلبة المستويات الدراسية حول معوقات استخدام الإنترنت .

الرقم	المجال المقاس	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	الإمكانيات الذاتية	بين المجموعات	٣.٥٨	٣	١.١٩	٣.١٨	٠.٠٢٥
		داخل المجموعات	٦٦.٤٠	١٧٧	٠.٣٨		
		الكلي	٦٩.٩٨	١٨٠			
٢	الخدمات التقنية	بين المجموعات	١.٥٦	٣	٠.٥٢	١.٤٦	٠.٢٢٦
		داخل المجموعات	٦٢.٦٥	١٧٧	٠.٣٥		
		الكلي	٦٤.٢١	١٨٠			
٣	العملية التعليمية	بين المجموعات	١.٤٤	٣	٠.٤٨	٢.٣١	٠.٠٧٨
		داخل المجموعات	٣٦.٧٦	١٧٧	٠.٢١		
		الكلي	٣٨.١٩٨	١٨٠			
	استخدام الإنترنت	بين المجموعات	١.٤٦	٣	٠.٤٩	٢.٦٧	٠.٤٩
		داخل المجموعات	٣٢.٢٨	١٧٧	٠.١٨		
		الكلي	٣٣.٧٣	١٨٠			

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة (ف) غير دالة في المجالات (٢ و٣) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لآراء طلبة المستويات الدراسية حول معوقات استخدام الانترنت. أما في المجال (١) فإن قيمة (ف) دالة احصائيا مما يعني أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية بين أراء طلبة المستويات الدراسية حول معوق الإمكانيات الذاتية وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق تبين ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة المستوى الثالث والأول حول معوق الامكانيات الذاتية لصالح طلبة المستوى الأول.

ويعزى الباحثان ذلك إلى أن الطلبة الجامعيين كلما تقدموا في مستوياتهم الدراسية، كلما كان الدافع الذاتي في استخدام الانترنت يزداد أكثر وإمكانيات الاستفادة منه تكون أفضل من ذي قبل، ويظهر الدور الواضح للطلبة في ذلك من خلال الفروق في استخدامهم الانترنت كمتطلب ذاتي من متطلبات التعليم الذي يدفعهم إلى استخدامه بشكل أكبر من المستوى الدراسي السابق.

نتائج السؤال الثالث:

نص هذا السؤال على " هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (∝= ٠.٠٥) لدرجة معوقات استخدام الانترنت من وجهة نظر طلبة قسم الرياضيات، كلية التربية عدن تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى)؟ ".

للإجابة على هذا السؤال، قام الباحثان بحساب اختبار (t) وذلك للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة احصائية لدرجة معوقات استخدام الانترنت من وجهة نظر طلبة قسم الرياضيات تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى). والجدول (٦) يوضح معوقات استخدام الانترنت تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى) للمجالات الثلاثة.

جدول (٦): معوقات استخدام الانترنت تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى)

الرقم	المجال المقاس	الجنس				قيمة t	الدلالة الاحصائية
		ذكر (٣٩)		أنثى (١٥٢)			
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
١	الامكانيات الذاتية	١.٤٩	٠.٦٥٧	١.٥١	٠.٦١٩	٠.١٣٣	٠.٨٩٥
٢	الخدمات التقنية	٢.١٠٣	٠.٦٤٣	٢.١٨	٠.٥٨٩	٠.٦٥٩	٠.٥١١
٣	العملية التعليمية	٢.٢٢	٠.٥٥٦	٢.٣٣	٠.٤٤٠	١.٠٧	٠.٢٨٨
	استخدام الإنترنت	١.٩٤	٠.٤٩٨	٢.٠٠	٠.٤٢٠	٠.٧٤٤	٠.٤٥٨

يتضح من الجدول (٦) أن متوسطات معوقات استخدام الإنترنت من وجهة نظر الطلبة الذي تمثله المجالات الثلاثة لمتغير الجنس قد تراوحت بين (١.٩٤– ٢.٠٠) وللتأكد من وجود فروق دالة احصائيا بين المتوسطات أعلاه، تم استخدم اختبار (t) الذي يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات الثلاثة. ويعزى ذلك إلى أن الطلبة الذكور والإناث واجهوا الموقف نفسه في استخدام الانترنت، حيث يخضعون للظروف الجامعية نفسها والأعباء نفسها، وكذلك المتطلبات والواجبات من الهيئة التدريسية، بالإضافة الى أن كلا الجنسين ذكوراً واناثاً لديهما اهتمام مشترك هو متابعة مشوار التعليم والاستفادة من استخدام الانترنت، مما يجعلهم يعانون من المعوقات نفسها تقريباً، ولا يملكون ما يشجعهم على التغلب عليها.

التوصيات:

١. التأكيد على أهمية استخدام الانترنت في كل المجالات ولاسيما التعليمية، وأن تعمل الكلية على توفير الامكانيات اللازمة التي تساعد على استخدامه بفعالية.

٢. إقامة ورشات عمل ودورات تدريبية للطلبة حول اهمية استخدام الانترنت وتوظيفها في حياة الطالب الاكاديمية والعامة.

٣. العمل على إنشاء مكتبة رقمية بالكلية وبما يؤدي الى الارتقاء بالخدمة المكتبية وتعزيز العملية التعليمية.

٤. إنشاء موقع لقسم الرياضيات على الانترنت يتضمن المساقات الدراسية والمعلومات والمواقع العلمية التي تهم أعضاء هيئة التدريس والطلبة بالكلية.

المقترحات:

١. إجراء دراسة مماثلة حول معوقات استخدام الانترنت في أقسام أخرى في الكلية، وفي كليات اخرى بالجامعة.

٢. إجراء دراسة تقويمية للتقنيات الحديثة المستخدمة من قبل الطلبة في العملية التعليمية.

٣. إجراء دراسة حول واقع استخدام الانترنت في البحث العلمي لطلبة الدراسات العليا بقسم الرياضيات وفي اقسام اخرى بالكلية.

المراجع

- باهي، مصطفى وجاد، سمير (٢٠٠٧): الحاسب الآلي وتطبيقاته في مجال العلوم النفسية والتربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- بحري، منى يونس (٢٠٠٦): اتجاهات حديثة في تكنولوجيا التعليم، دار الأعلام، عمَّان، الأردن.
- بركات، زياد (٢٠١٢): صعوبات استخدام الانترنت لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في طولكرم، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، المجلد العشرين ، العدد الأول، يناير، غزة، ص ص ٥٢١ – ٥٥٦ .
- البليهد، منذر بن عبد الله (٢٠٠٧): واقع استخدام شبكة الإنترنت لدى طلاب كلية المعلمين بحائل ، رسالة ماجستير ،كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض.
- حسن، محمد صديق محمد (٢٠٠٢): الإنترنت في خدمة العملية التعليمية، مجلة التربية، العدد (١٤١) – الدوحة، قطر .
- حسين، جبرين عطية وهنداوي، عمر سليمان (٢٠٠٨): الصعوبات التي يواجهها طلبة الجامعة الهاشمية في توظيف الإنترنت في التعليم الجامعي ، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ٩ ، العدد ١ ، مارس ، جامعة البحرين، البحرين، ص ص ١٢-٣٣ .
- دروزة، أفنان (٢٠٠٩): درجة استخدام طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة النجاح الوطنية لشبكة الإنرتنت، مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية (ب) ، مجلد (٢٣) ، العدد (٣) ، نابلس ، فلسطين .
- رزوقي، نعيمة حسن (٢٠٠١): تأثير الإنترنت في تعليم المكتبات والمعلومات ، جامعة السلطان قابوس ، مجلة الإداري ، العدد (٧٨) ، مسقط ، عمان .
- سبرينج، جيف (٢٠٠٠): مدارس المستقبل ، ترجمة ونشر مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، أبوظبي، الإمارات العربية المتحدة .
- سعادة، جودت والسرطاوي، فايز (٢٠٠٣): استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم، دار الشروق ، عمَّان، الأردن.
- السعدون، حمود (٢٠٠٠): الجانب التربوي لشبكة الإنترنت: المعلومات التي تفيد الطالب عن طريق شبكة الإنترنت، الموسم الثقافي التربوي للمركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الدورة السابعة، مكتب التربية لدول الخليج العربية ، الرياض.
- شاهين، محمد عبد الفتاح (٢٠٠٥): دوافع ومعوقات استخدام شبكة الإنترنت من قبل العاملين في جامعة القدس المفتوحة ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات ، العدد السادس، تشرين أول ، ص ص ٨٩ – ١٢٨.
- العنزي، حماد الطيار (٢٠٠٤): أثر استخدام وحدة تعليمية عبر الإنترنت في تدريس مادة العلوم على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الغميض، إبراهيم حسين (٢٠٠٣): استخدام الإنترنت كمصدر للتعليم من الطلبة المستخدمين له في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية ، رسالة ماجستير ، جامعة اليرموك ، إربد ، الأردن .

-الفار، إبراهيم عبد الوكيل (٢٠٠٢): بحوث رائدة في تربويات الحاسوب، الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات، طنطا، مصر.
-المشاري، ناصر (٢٠٠٥): المدخل إلى شبكات الحاسب الآلي، مكتبة الرشد، الرياض.
-منصور ، تحسين بشير (٢٠٠٤): استخدام الإنترنت ودوافعها لدى طلبة جامعة البحرين ، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد (٨٦) ، السنة (٢٢)، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، الكويت.
-الموسى، عبد الله (٢٠٠٢): استخدام خدمات الاتصال في الإنترنت بفاعلية في التعليم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.
-الهابس، عبد الله عبد العزيز والكندري، عبد الله عبد الرحمن (٢٠٠٠): الأسس العلمية لتصميم وحدة تعليمية عبر الإنترنت، المجلة التربوية، العدد (٥٧)، جامعة الكويت.

- Charp, S.(2000) : Internet Usage in Education , Technological Horizon Education , 27(10) , pp . 12 -14 .
- Fleck, R.T , and Mcqueen , S.F.(2002) : Internet Access Usage and Policies in college and Universities , http: // www.tirstmanday.dk/issues 4-11/tleek .
- Garland , V. (1999) : Improving Computer Skills in colleges of Education , Juornal of Educational Teachnology Syslem . (28) 1,pp.59 .
- Martin , C. (1999) : Net Future , Mc Graw – Hill, New York .
- Odell , M.P , Korgen , O.K , Schumacher , P. and Delucchi , M. (2003): Internet Use Among Females and Male College Student , Cyloer Psychology and Behavior , 3(5), pp. 855-862 .