دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق

مجلد (٣٨) العدد (١٢١)
الجزء الأول
يناير ٢٠٢٣

دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق

مجلد (٣٨) العدد (١٢١) يناير ٢٠٢٣ الجزء الأول

Educational and Psychological Studies

Faculty of Education Journal
Zagazig University

Vol. (38)
No. (121) Part (1)
January
2023

دراسات تربوية ونفسية

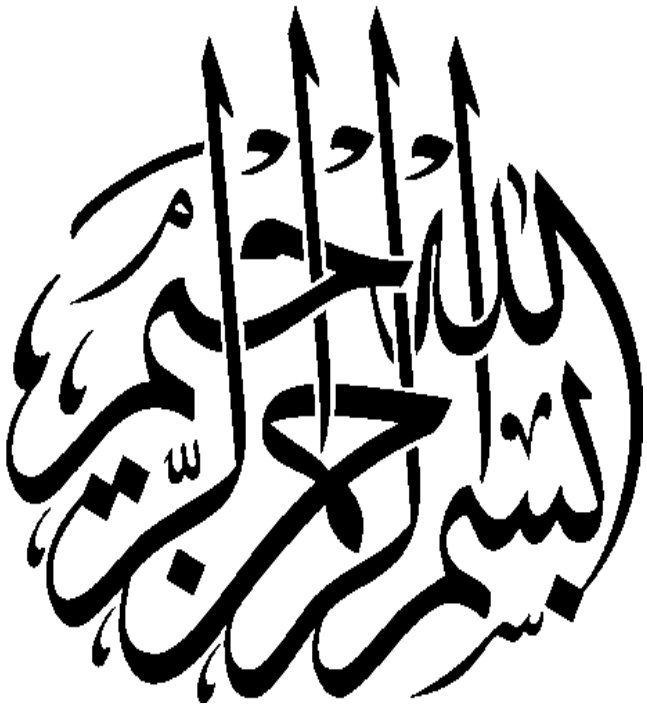
(مجلة كلية التربية بالزقازيق)

مجلة علمية دورية محكمة

المجلد (٣٨) العدد (١٢١)

يناير ٢٠٢٣ م

الجزء الأول


بسم الله الرحمن الرحيم

مجلس إدارة المجلة

رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. فاتن فاروق عبد الفتاح موسي

(عميد الكلية)

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د/ السيد محمد أبو هاشم حسن

(وكيل الكلية للدراسات العليا والبحث)

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. محمد صبري الحوت

هيئة تحرير المجلة

أ. د. أحمد نجم الدين عيداروس

أ.د/ أشرف محمد عبد الحميد

أ.د/ طلعت حسيني اسماعيل

أ.د/ سوزان محمد حسن

أ.د/ شيرى مسعد حليم

سكرتير التحرير

أ.د. محمود عطا مسيل

المنسق الكتروني

أ. مجدى غبريال يوسف

المسئول المالي والإداري

أ. إيهاب أحمد محمد

الهيئة الاستشارية للمجلة

الهيئة الاستشارية مرتبة طبقا حروف الأبجدية

أ.د. أحمد الرفاعى بهجت العزيزي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. احمد محمد سالم	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. أحمد نجم الدين عيداروس	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. أشرف محمود أحمد	كلية التربية بالغردقة جامعة جنوب الوادى
أ.د. السيد سلامة الخميسي	كلية التربية - جامعة دمياط
أ.د. بيومي محمد ضحاوي	كلية التربية - جامعة قناة السويس
أ.د. حسن مصطفى عبد المعطي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. حمدى حسن المحروقي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. سعيد إسماعيل على	كلية التربية - جامعة عين شمس
أ.د. سيف الإسلام علي مطر	كلية التربية - جامعة الإسكندرية
أ.د. ضياء الدين زاهر	كلية التربية - جامعة عين شمس
أ.د. عبد الباسط متولي خضر	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. عبد الله محمد شوقي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. عبد الله محمد عايض آل تميم	كلية التربية – جامعة أم القري
أ.د. على عبد الرحيم حسانين	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فاطمة حلمى فرير	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فريد على يحيى العامدي	كلية التربية – جامعة أم القري
أ.د. فوزي أحمد الحبشى	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فوقية حسن رضوان	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. محمد أحمد دسوقى	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. محمد أحمد عبد الدايم	كلية التربية - جامعة الزقازيق

نابع الهيئة الاستشارية للمجلة

الهيئة الاستشارية مرتبة طبقا حروف الأبجدية

أ.د. محمد أحمد ناصف	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد إسماعيل عبد المقصود	كلية التربية	جامعة الإسكندرية
أ.د. محمد السيد عبد الرحمن	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد المري إسماعيل	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد فتحي عكاشة	كلية التربية	جامعة دمنهور
أ.د/ محمد عبد الله الفقى	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. منصور أحمد عبد المنعم	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. نبيل سعد خليل	كلية التربية	جامعة سوهاج
أ.د. محمد ابراهيم عبد الله الشويعي	كلية التربية	جامعة القصيم
أ.د. نوال غرم الله الغامدي	كلية التربية	جامعة الملك عبد العزيز
أ.د. غازي عنيزان الرشيدي	كلية التربية	جامعة الكويت
أ.د. عيسي محمد ابراهيم الانصاري	كلية التربية	جامعة الكويت
أ.د. عدنان بدري الابراهيم	كلية التربية	جامعة اليرموك

قواعد النشر

١- تصدر كلية التربية جامعة الزقازيق مجلة علمية محكمة باسم " **دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)** " وذلك بصفة دورية كل ثلاثة شهور (يناير- أبريل – يوليه – أكتوبر) وتهتم المجلة بنشر الأبحاث والدراسات المتعلقة بالقضايا التربوية والنفسية ٠

٢- تنشر المجلة ملخصات وعرض الكتب الحديثة، وإسهامات الأساتذة فى مجالات اهتمامات المجلة. ويتم النشر فى هذه الحالات مجاناً بشرط ألا يزيد عدد الصفحات عن عشرة صفحات، وفى حالة زيادة عدد الصفحات يتم دفع تكلفة نشر الصفحات الزائدة حسب تكلفة النشر فى المجلة ٠

٣- يعطى الباحث نسخة من المجلة وعدد (٥) مستلات من بحثه أو دراسته ٠

٤- تهدى نسخة من المجلة لكل كلية من كليات التربية بالجامعات المصرية والعربية.

٥- يكتب البحث أو الدراسة على الكمبيوتر حسب مواصفات النشر بالمجلة ٠

٦- يقوم الباحث برفع البحث الخاص به الكترونيًا من أجل التحكيم العلمي الذي الذي يتم عن طريق المراجعة العمياء، من خلال الموقع الالكتروني للمجلة على موقع بنك المعرفة المصري/https://sec.journals.ekb.eg

٧- يدفع الباحث مبلغ (٣٠٠) ثلاثمائة جنيه مصري للتحكيم العلمى.

٨- بعد قبول البحث أو الدراسة للنشر، يقدم الباحث نسخة أصلية من البحث وأسطوانة كمبيوتر. ويسدد الباحث مبلغ عشرون جنيهاً مصرياً عن كل صفحة من صفحات البحث أو الدراسة٠

٩- ضرورة الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي.

١٠- تؤكد هيئة تحرير المجلة أن الآراء الواردة تعبر عن رأى الباحثين وليس عن رأى المجلة .

١١- المجلة متاحة على موقع جامعة الزقازيق http://www.journals.zu.edu.eg/

١٢- المجلة متاحة على موقع بنك المعرفة المصري https://sec.journals.ekb.eg/

الفهرس

م	الموضوع	الصفحة
١	**التداعيات التربوية لكتابات المستشرقين حول قضية اللغة العربية (دراسة تحليلية نقدية)** إسراء عبد الحميد مصطفى الخضرى أ.د/ عبد المنعم عبد المنعم محمد نافع د/سعاد محمد عيد نصر	١-١٣٨
٢	**فعالية برنامج ارشادي انتقائي في تخفيف حدة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة بيشة** د. سطوحي سعد رحيم أ.د. مفلح دخيّل الأكلبي	١٣٩-٢٠٩
٣	**الوحدة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى المسنين والأطفال بدور الإيواء في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية** محمد متولي سامي متولي أ.د/ حسن مصطفى عبد المعطي أ.د/ هشام إبراهيم عبد الله	٢١١-٢٦٤
٤	**الكَمَالِيَّةُ العُصَابِيَّةُ وعلاقَتُهَا بفاعليَّةِ الذَّات الأكاديميَّة لدى الطُّلاب المتفوقين تحصيليًا** نانيس صلاح عويس أ.د محمد السيد عبد الرحمن د. فاطمة الزهراء محمد زاهر	٢٦٥-٣٢٢
٥	**كفاءة استخدام إستراتيجية المكعب في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية** أحمد محمد أحمد أحمد أ. د/عبد الرازق مختار محمود أ.م. د/ علي عبد المنعم حسين	٣٢٣-٢٦٩
٦	**تصور مقترح لإعداد معلم مدرسة المستقبل فى مصر فى ضوء خبرة فنلندا** دينا محمد يوسف عز الدين محمد صالح	٣٧١-٤١٨
٧	**أثر برنامج إرشادي في خفض سلوك الغش لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية** أ.د/أبو المجد إبراهيم الشوربجي أ.د/ محمد محمد بيومي خليل أ/ إسراء عبد الشافي محمد مصطفي	٤١٩-٤٥١
٨	**فاعلية برنامج تدريبي قائم علي تكنولوجيا النانو لتنمية بعض مفاهيم النانو والحس العلمي لدي طلاب المرحلة الثانوية** أماني محمد عطية أ.د.حجازي عبد الحميد حجازي أ.د.سوزان محمد حسن د.إيناس محمد لطفي	٤٥٣-٥١١

التداعيات التربوية لكتابات المستشرقين حول قضية اللغة العربية (دراسة تحليلية نقدية)

إسراء عبد الحميد مصطفى الحضرى

مدرس مساعد بقسم أصول التربية

dr.esraa_elhadary@yahoo.com

أ.د/ عبد المنعم عبد المنعم محمد نافع أستاذ فلسفة التربية

د/سعاد محمد عيد نصر أستاذ التخطيط التربوى المساعد

الملخص

جاء البحث الحالي محاولة للتأكيد على ما تحظى به كتابات المستشرقين من اهتمام الدراسات فى معظم التخصصات ذات الصلة بالإنسان والأمة، هويتها وثقافتها، عقيدتها وفكرها، تاريخها وحضارتها وأثر ذلك على الوعى العربى، بإستثناء المجال التربوى الذى يشكو من ندرة واضحة فى تناول كتابات المستشرقين. ولأن التربية هى المعنية بتغيير السلوك الإنسانى بهدف أن يكون الغد أفضل، وبما يحقق آمال المجتمع وطموحاته، ويساعد أفراده على مواجهة التحديات المعاصرة. ومن ثم، فإن الحاجة تبدو ملحة إلى القيام باستعراض كتابات المستشرقين، وأهم القضايا التى تم التركيز عليها فى كتاباتهم، وتحديدًا قضية اللغة العربية لما تحظى به من خصوصية تمس هوية الأمة وثقافتها، والتداعيات التربوية لتلك الكتابات فى المجالات الفكرية والثقافية والسياسية، وكيفية التعامل معها فى الواقع التربوى واقتراح ما يلزم من آليات تربوية تؤسس للممارسات السليمة التى تحفظ الإدراك والوعى الصحيح للنشء، وتحمى اللغة العربية وتحافظ عليها. وقد توصل البحث إلى أنه على الرغم من المؤشرات الدالة على تَردِّى حالة اللغة العربية منهجًا، وتدريسًا، وإتقانًا فى مراحل التعليم المختلفة، إلا أنه كان لنظرة المستشرقين للغة العربية صدى فى ميدان التربية، فقد زادت تداعيات آراء المستشرقين الجدل حول قضية اللغة العربية وصعوبتها وقدرتها، وأضافت بعدًا جديدًا لمشكلة اللغة فى التعليم تمثل فى ظهور إشكاليتى الازدواجية بين الفصحى والعامية والثنائية اللغوية بين الفصحى وغيرها من اللغات الأجنبية.

الكلمات المفتاحية: قضية – المستشرقين – الاستشراق – تداعيات- النقد.

The Educational Repercussions of Orientalists Writings on the Issue of the Arabic Language "An Analytical Critical Study"

Abstract:

The current research is a trial to assure that the writings of orientalists in studies in most disciplines related to man and the nation, its identity and culture, its creed and thought, its history and civilization and its impact on arab awareness get a lot of interest, with the exception of the educational field, which complains of a clear scarcity of orientalist writings. And because education is concerned with changing human behavior with the aim of making tomorrow better, in a way that achieves the hopes and aspirations of society, and helps its members to face contemporary challenges. Hence, the need seems urgent to review the writings of orientalists, and the most important issues that were focused on in their writings, specifically the issue of the arabic language because of the privacy it enjoys affecting the identity and culture of the nation, and the educational repercussions of those writings in the intellectual, cultural and political fields, and how to deal with them in the educational reality and proposing the necessary educational mechanisms that establish sound practices that preserve the correct awareness of young people, and protect and preserve the arabic language. The study concluded that despite the indications of the deterioration of the status of the arabic language in curriculum, teaching and proficiency in the different stages of education, the orientalists' view of the arabic language had an echo in the field of education. It added a new dimension to the problem of language in education, represented in the linguistic duality between classical arabic and foreign languages.

Key Words: Issue, Orientalists, Orientalism, Repercussions, Criticism.

مقدمة

ما بين الحوار والصراع جدل معرفى واسع يتربع على المنابر الأكاديمية والفكرية ليبدع تصورات ورؤى حول واقع ومستقبل السلم والتعايش بين سكان المعمورة، ومع كل منعطف تاريخى يمر بالعالم العربى والإسلامي يتجدد الطرح حول العلاقة

بالآخر الحضارى أو الثقافى والأسس والضوابط والآليات التى تكفل نجاح وفعالية تفتح الأنا الحضارية على الآخر فى إطار من التواصل الإنسانى اللازم للرقى والنهضة[١].

كما تتيح دراسة إشكالية الأنا والآخر، فهم خصوصية الأنا التى تتشوه، حين تقوم على تعظيم الذات، وتنطلق من نظرة واحدة إقصائية، تحتقر كل من يختلف معها، مثلما تتيح فهم خصوصية الآخر المختلف، الذى يبدو ديمقراطيًا فى حياته الخاصة، لكنه يمارس القهر على غيره[٢].

فى هذا الإطار، تعرضت العلاقات بين الشرق والغرب إلى قدر كبير من الشد والجذب الفكرى والدينى منذ قرون، وقد دارت حوارات فكرية حولها، ونشأت مدارس فكرية وتخصصات أكاديمية[٣] بحثتها دوائر فكرية عديدة تسعى إلى تفسير قواعد العلاقة التى تعددت أوصافها بين الصراع والصدام أو التثاقف والتكامل بين الحضارات.

فمنذ ظهر الاستشراق مع فتح المسلمين لبلاد الأندلس وتأسيسهم حضارة إسلامية عظيمة، أسرع الغربيون لينهلوا من علوم حضارتها الزاهرة، وقاموا بإرسال البعثات العلمية إلى هناك لدراسة العلوم والفنون والصناعات[٤]، ثم جاءت الحملات الصليبية كنتيجة طبيعية لوقوف الغرب على ثقافة الشرق وفلسفته[٥].

وأدى ذلك إلى انتباه الغربيين إلى مستوى حضارة الشرق التى كانت تفوق بكثير حضارة الغرب، ومع تفتح أذهان الغربيين اتجهوا إلى غزو الشرق فكريًا[٦]. وبمجئ القرن الثامن عشر بدأ الغرب يفكر فى استعمار العالم العربى والإسلامى والاستيلاء على ممتلكاته، وبالتالى غدت الحاجة ماسة إلى معرفة الكثير عن الدول التى يراد استعمارها ووُظف الاستشراق لخدمة هذه الأغراض[٧]. ومن ثم، وبنهاية القرن الثامن عشر وبالتحديد عام ١٧٩٥م أُنشئت فى باريس مدرسة اللغات الشرقية، وبدأت حركة الاستشراق تتخذ طابعًا علميًا[٨].

فى سياق متصل، أخذ الغرب بداية من القرنين الثامن عشر والتاسع عشر فى ابتكار صور جديدة فى شكل العلاقة بينه وبين المشرق الإسلامى(٩)، وظهر إلى الوجود علم الاستشراق الذى أضحى من العلامات الكبرى فى التاريخ الحضارى للأمم ويختص بدراسة لغات، آداب، أديان، فكر، فنون، والحياة الاجتماعية للشرق، وذلك بهدف إتاحتها للغرب(١٠).

وعلى الرغم من تنوع أهداف الاستشراق وتعدد اتجاهاته على مدى التاريخ الطويل، فإن آراء المستشرقين حتى العصر الحاضر مازالت واقعًا ينبض بالحياة ويؤكد تأثيرها المستمر بأشكال وصور مختلفة فى ميادين الفكر والعمل والحياة اليومية، والمشكلات والقضايا الملحة فى الوقت الراهن(١١).

ولقد تعددت الدراسات فى مختلف التخصصات لتحليل كتابات المستشرقين، ودلت نتائج هذه الدراسات على أن الاستشراق اختص بدراسة مختلف جوانب الحياة بالشرق، ففى مجال الفكر تأتى دراسة: موقف المستشرق بروس لورنس من الفكر الاسلامى(١٢)، وفى القرآن الكريم دراسة: جمع القرآن للمستشرق جون جلكرايست (١٣)، والفقه الإسلامى: دراسة شبهات المستشرقين حول الفقه الإسلامى من خلال أحكام الأسرة(١٤)، وفى الأدب دراسة: الأدب الأندلسى فى الدراسات الاستشراقية البريطانية(١٥)، وفى السيرة النبوية دارسة: موقف المستشرقين من دعوة محمد ﷺ(١٦).

ويتم ذلك بشكل أساسى حول قضايا الإسلام فضلاً عن القضايا الإسلامية والتى نالت الاهتمام الأكبر لدى المستشرقين، والتى كانت محل جدل وخلاف حول تأثيرها وتداعياتها واختلاف الرؤى حولها خاصة وأنها قضايا تمس عصب الحياة فى المجتمع العربى. وتعددت تلك القضايا لتشمل مختلف جوانب الحياة الإنسانية، ومن بين تلك القضايا وأكثرها إلحاحًا فى العصر الراهن قضية اللغة العربية، والتى أسفرت عن تداعيات تربوية، فما هذه التداعيات؟

إشكالية البحث وتساؤلاته

يتلازم مفهومى الحضارة والدين باعتبارهما يمثلان الخط الأساسى للتفرقة بين أطراف التفاعل فى عالم اليوم. كما أنه ما من سبيل إلى زيادة التفاهم المتبادل وإيجاد الأرض المشتركة بين أتباع الديانات المختلفة فى غياب الدور التربوى المؤسس للمفاهيم والسلوك(١٧).

وبحكم ما وفرته شبكات التواصل الاجتماعي باعتبارها عاملاً مؤثرًا فى تكوين الوعى، وتشكيل نظرة الإنسان عن مجتمعه والعالم، فهى تشكل البنية التحتية لصياغة ونشر ثقافة تفرض قيمها بهدف ضبط السلوك الإنسانى بما يتلاءم مع النظام العالمى الجديد، مما يحدث تأثيرات ثقافية واجتماعية وتربوية متعددة(١٨)، فقد غيرت تكنولوجيا الوسائط المتعددة الطريقة التى من خلالها يتعلم الأفراد، ويحصلون على المعرفة التى أضحى الوصول إليها بسرعة ويسر. كما انعكس تأثيرها على النظام التعليمى، مما أظهر تحديات واضحة له(١٩)، تمثل أبرزها فيما يتم تداوله على شبكات التواصل من مواقف ومقولات بشأن الحضارة العربية عامة والقضايا الإسلامية بصفة خاصة وما يترتب على تداول تلك الأفكار من تأثيرات وتداعيات على النشء العربى والمسلم.

ومع ظهور بعض الأحداث والمتغيرات العالمية كسقوط جدار برلين، وتفكك الاتحاد السوفيتى واختفاء تهديده، والصعود القوى لفكر الصراع بين الحضارات وتحديداً عام ١٩٩٣م حينما ظهر مقال صمويل هنتجتون الشهير "صدام الحضارات"، ومن ثم، أضحت أوروبا وأمريكا فى حاجة إلى خلق تهديد جديد لتبرير سياستهم الخارجية(٢٠). واُعتبر الإسلام ذلك التهديد الجديد والذى يجب على الغرب مواجهته.

كما يتعرض الشرق اليوم للعديد من المحاولات للتفكيك الفكرى والثقافى والتى تُظهر عجزه فى الدفاع عن نفسه وحضارته وتاريخه وهويته. مما يفسر العديد من أشكال التوترات وتداعياتها على المجال التربوى عامة، حيث أشار تقرير اليونسكو إلى:

- التوتر بين العالمى والمحلى: كيف يستطيع الإنسان أن يصبح مواطنًا عالميًا دون أن ينفصل عن جذوره.
- التوتر بين الكلى و الخصوصى: كيفية المواءمة بين عالمية الثقافة وطابع التفرد لكل أمة وكيفية المحافظة على خصوصية وثراء الثقافة والتقاليد الخاصة لانتشار ثقافة عامة.
- التوتر بين الحداثة والتقاليد: كيف يمكن التجاوب مع التغيير دون التنكر للذات.
- التوتر بين الروحى والمادى.[٢١]

وهى توترات ذات صلة مباشرة أو غير مباشرة بالاطار الاستشراقى وتداعياته.

فى هذا السياق، يتضح ما يحظى به الاستشراق كإشكالية من اهتمام دراسات فى معظم التخصصات ذات الصلة بالإنسان والأمة، هويتها وثقافتها، عقيدتها وفكرها، تاريخها وحضارتها وأثر ذلك على الوعى الإسلامى باستثناء المجال التربوى الذى يشكو من ندرة واضحة فى تناول كتابات المستشرقين حول القضايا الإسلامية وتداعياتها التربوية.

ولما كانت التربية هى تلك العملية الموجهة نحو تغيير السلوك الإنسانى على المستوى الفردى وعلى المستوى الجماعى بهدف أن يكون الغد دائمًا أحسن حالاً من اليوم مستخدمين فى ذلك مختلف الوسائط المعينة على تحقيق هذه المهمة[٢٢]. فإن الحاجة تبدو ملحة إلى القيام بدراسات مهتمة باستعراض كتابات المستشرقين حول قضية اللغة العربية، وما تحمله من رؤى فكرية تجاه العالم العربى، وتحليل تلك الكتابات ورصد أهم تداعياتها على الوعى العام وخصوصًا فى الشرق.

فى هذا السياق يأتى البحث الحالى لرصد كتابات المستشرقين حول قضية اللغة العربية، وتأثير تلك الكتابات فى المجالات الفكرية والثقافية والسياسية عربيًا وإسلاميًا، وما أدت وتؤدى إليه تلك التأثيرات من تداعيات تربوية وأثرها فى ترسيخ الوعى وبناء الاتجاهات التى تعبر عن الوعى الجمعى العربى تجاه تلك القضاية، وكيفية التعامل معها فى الواقع التربوى واقتراح ما يلزم من آليات تربوية تؤسس للممارسات السليمة التى تحفظ الإدراك والوعى الصحيح للنشء.

ومن ثم، يمكن تحديد إشكالية الدراسة فى التساؤل الرئيسى التالى:

ما أهم التداعيات التربوية لكتابات المستشرقين حول قضية اللغة العربية؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما أهم الأبعاد الفكرية والحضارية للاستشراق؟

٢- ما معايير اختيار قضية البحث؟

٣- ما التداعيات التربوية للفكر الاستشراقى فى قضية للغة العربية على المجتمع العربى والإسلامى؟

٤- ما الآليات التربوية المقترحة للتعامل الأنسب مع تداعيات الفكر الاستشراقى؟

أهداف البحث

يتحدد الهدف من البحث فى تلمس قضية اللغة العربية فى كتابات المستشرقين، وكيفية تناولها لتحليلها واستخلاص تداعياتها سواء على مستوى الفكر أو الممارسة، وأثرها فى ترسيخ الوعى وبناء الاتجاهات التى تعبر عنها المواقف الغربية تجاه تلك القضية، وكيفية التعامل معها فى الواقع التربوى، وفى سبيل تحقيق هذا الهدف، فإن البحث يسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف الفرعية على النحو التالى:

١- التعرف على أهم المعالم الفكرية والحضارية للاستشراق.

٢- تحديد أهم معايير اختيار قضية البحث.

٣- رصد قضية اللغة العربية كما تناولتها كتابات المستشرقين، ورؤيتهم لها.

٤- دراسة التداعيات التربوية لكتابات المستشرقين حول قضية اللغة العربية.

٥- اقتراح أهم الآليات التربوية المناسبة لترسيخ سبل التعامل الأنسب مع الفكر الاستشراقى.

أهمية البحث

يُعالج البحث موضوعًا على قدر كبير من الأهمية، حيث يعد الاستشراق قضية جدلية فكرية ذات أبعاد دينية وثقافية وحضارية، كما يمثل الاستشراق عاملاً مهمًا فى تشكيل وعى الشرقيين عن ذاتهم وعن الآخر، وكذلك تشكيل الصورة الذهنية عن الإسلام لدى الغرب، وتتضح أهمية الدراسة من خلال:

١- يُسهم البحث الحالي فى تحمل البحث التربوى مسئولية إنتاج المعرفة ذات الصلة بمقتضيات مواجهة التحديات المتجددة حضاريًا وثقافيًا.

٢- يُعتبر اليحث محاولة للإسهام فى تنمية الوعى تجاه لغتنا العربية.

٣- كما يهم البحث الحالى فى إفادة الجهات المعنية بالآليات التربوية فى التعامل مع آثار وتداعيات الاستشراق.

منهجية البحث

نظرًا لطبيعة البحث الحالى الذى يسعى إلى رصد تداعيات كتابات المستشرقين حول قضية اللغة العربية، فإن البحث يستخدم المنهج التحليلى النقدى.

حيث يتم التأصيل الفكرى للاستشراق، وتحليل الأدبيات المتخصصة للتعرف على معالم رؤية المستشرقين لقضية اللغة العربية، بالإضافة إلى رصد تداعيات كتاباتهم على كافة المستويات الفكرية والسياسية والتشريعية والثقافية والتربوية.

كما يحاول البحث الربط بين اتجاهات المستشرقين وتداعياتها فى الشرق، ومراجعة التغيرات الحادثة فى السياسات التربوية والتى يمكن ربطها بهذه الأفكار، مما

يسهم فى الكشف عن السياق الفكرى الذى تولدت عنه بعض الممارسات والتوجهات التربوية فى دول الشرق واقتراح بعض الآليات للتعامل مع هذه الأفكار.

خطة السير فى البحث

يسير البحث الحالى وفق الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: استعراض أدبيات الاستشراق عمومًا لتقديم إطار فكرى للاستشراق يتناول: ماهية الاستشراق ومراحل تطوره، وأهدافه وأهميته ، والمنهجية التى استخدمتها مدارس الاستشراق المختلفة.

الخطوة الثانية: التعرف على ماهية القضية والفرق بينها وبين المشكلة، وتحديد معايير تبنى البحث لقضية اللغة العربية.

الخطوة الثالثة: ويختص بقضية اللغة العربية التى تم اختيارها، والتأصيل النظرى لتلك القضية فى الفكر الإسلامى، ومن ثم عرض آراء المستشرقين حولها.

الخطوة الرابعة: تهتم بدراسة ماهية التداعى، والاطار العام للنقد، ثم محاولة رصد أبرز التداعيات التربوية لكتابات المستشرقين حول القضية التى حددها البحث وهى اللغة العربية.

الخطوة الخامسة: يتم طرح رؤية نقدية لتداعيات كتابات المستشرقين حول قضية البحث، ثم أهم النتائج المستخلصة فيها.

الخطوة السادسة: بناءً على ما سيتم التوصل إليه فى الخطوات السابقة، سيتم اقتراح الآليات التربوية المناسبة للتعامل مع التداعيات التربوية للفكر الاستشراقى.

المحور الأول- الإطار الفكرى للاستشراق

نظرًا لأن الاستشراق كإشكالية مُثار منذ أمد بعيد، لذا فقد تعددت وجهات النظر واختلفت الآراء حوله، وظهرت اتجاهات متباينة فى تفسيره. لذا، فإن هذا المحور يختص بتحديد الإطار الفكرى للاستشراق للوقوف على ماهية الاستشراق، وعلاقته بالاستشراق الجديد، وأهداف الاستشراق وأهميته، والمراحل التى مر بها، إضافة إلى منهجية الاستشراق، ومدارسه، للخروج بمفهوم للاستشراق يتبناه البحث فى عملية الرصد والتحليل للتداعيات التربوية لكتابات المستشرقين حول قضية اللغة العربية. وذلك من خلال ما يلى:

أولاً-ماهية الاستشراق

فى محاولة للتعرف على المدلول الحقيقى للاستشراق، تأتى أهمية تحديد مفهوم الاستشراق من خلال دلالته اللغوية ومعناه الاصطلاحى. وتحقيق ذلك يستلزم التعرف – أولاً - على مفهوم كل من الشرق والمستشرق، وذلك كما يلى:

أ-مفهوم الشرق

يمكن تحديد مفهوم الشرق كما يلى:

١-الشرق لغةً

يقابل لفظ الشرق ترجمة لكلمتين باللغة الإنجليزية غير مترادفتين ولكل منهما معنى؛ هما: Orient and East وتستخدم كلمة East فى الغالب بمعنى الجهة الشرقية لكل شىء، أما كلمة Orient فغالبًا ما تستعمل بمعنى البلدان الواقعة فى شرق البحر الأبيض المتوسط وأوروبا. ومن هنا تم اشتقاق Orientalism والتى تعنى الاستشراق(٢٣).

٢-الشرق اصطلاحًا

تعددت زوايا النظر إلى مفهوم الشرق، وذلك على النحو التالى:

١/٢ التعريف الجغرافى للشرق

تبنى أنصار هذا الاتجاه تعريف الشرق من حيث الموقع الجغرافى والدلالة المكانية له كمقابل للعالم الغربى، واعتبروها سمة أساسية للتفرقة بين العالمين وتحديد مفهوم للشرق.

فالبعض يُعِّرف الشرق جغرافيًا بأنه جميع الدول الواقعة فى الشرق إزاء الجهة الشرقية لأوروبا، والتى تشمل آسيا، وجزء من أوروبا ذاتها. فقد أُطلق لفظ الشرق على امبراطورية الشرق وهى جزء من الامبراطورية الرومانية، والتى انفصلت عنها فيما بعد، وأضحت القسطنطينية عاصمة جديدة لها. كما مثل الشرق جميع القضايا المتعلقة بوجود الامبراطورية العثمانية وخاصة فيما يتعلق بالملكية الأوروبية من الحكومة العثمانية(٢٤).

وآخرون حددوا الشرق بأنه ما كان شرقى البحر الأبيض المتوسط وامتداده شمالاً وجنوبًا، فيشمل ذلك الهند والصين واليابان والاتحاد السوفيتى وإيران والعالم العربى بأجمعه بما فيه مصر، كما يشمل استراليا، ويشمل الغرب أوروبا وأمريكا(٢٥).

فمصطلح الشرق كان يعنى حتى نهاية القرن التاسع عشر الشرق الأدنى بشكل خاص، ولكنه كان يشمل كذلك باقى الإمبراطورية العثمانية وكان فى استعماله الفرنسى يشمل شمالى أفريقيا أيضًا، ربما بسبب الاستعمار الفرنسى للمنطقة. والحقيقة أن الشرق القديم كان يشير إلى الشرق الأدنى واستمر هذا الاستعمال إلى أن انتشرت المسيحية التى أدخلت مصطلح الشرق المسيحى، وبعدها تبعه مصطلح الشرق المسلم أو الشرق الإسلامى، وذلك بعد أن تمت أسلمة المنطقة بكاملها فى القرنين السابع والثامن الميلاديين. وفى القرنين التاسع عشر والعشرين اتسع مفهوم الشرق ليشمل آسيا كلها مع احتفاظه بمعنى الثقافات غير المعروفة، والتى كانت تتحدى الغرب لاكتشافها(٢٦).

والبعض ينظر للشرق على أنه منطقة تم تأسيسها ثقافيًا وسياسيًا وفكريًا من خلال قوة الغرب المسيطرة[٢٧]. وهناك من يعرف الشرق باعتباره مساحة جغرافية مجاورة لأوروبا، تلك المساحة المستعمرة التى تم اقتطاعها جراء الاستعمار، فالشرق صورة يحدد الغرب نفسه من خلالها، وقد كان جزء من هذا الشرق بالنسبة للأوروبيين متخيل، وجزء آخر واقعى[٢٨].

وهناك من عرف الشرق بالنظر إلى موقعه فى العالم بالنسبة للآخر المتناول له، فالشرق بالقياس إلى الألمان يعنى العالم السلافى، الواقع خلف الستار الحديدى. وهذه المنطقة تختص بها علميًا بحوث شرق أوروبا، أما الشرق الذى يختص به الاستشراق، فمكانه جغرافيًا فى الناحية الجنوبية الشرقية بالقياس للألمان. ويرجع المصطلح إلى الوقت الذى كان فيه البحر المتوسط يقع فى وسط العالم، وكانت الجهات الأصلية تتحدد بالنسبة إليه، حتى حينما انتقل مركز ثقل الأحداث السياسية بعد ذلك من البحر المتوسط إلى الشمال ظل مصطلح الشرق دالاً على الدول الواقعة شمال البحر المتوسط. كذلك تعرضت لفظة الشرق فى أعقاب الفتوحات العربية الإسلامية لتغيير آخر فى معناها، حيث تعرضت لاتساع فى نطاق مدلولها. ومنذ ذلك الحين تعتبر مصر وبلدان شمال أفريقيا ضمن الشرق، ويختص الاستشراق بالبلدان الشرقية دون غيرها[٢٩].

٢/٢ التعريف المعرفى للشرق

تطورت النظرة للشرق فى تلك المرحلة من مجرد النظر إليه باعتباره جهة ثانية من العالم مقابلة للغرب، إلى تحديد ملامحه بما يختص به من تقدم تقنى ومعرفى بالنسبة للغرب. من هنا، بدأ ظهور المفهوم المعرفى للشرق، من خلال اللجوء إلى تحديد الشرق بمعرفة خصائصه.

أى أن الغرب يختص بالتقدم الميكانيكى والحركات الصناعية والديمقراطية وتلوين أدبه وفنه بلون خاص – لون عملى أكثر منه نظريًا- وتقدير النساء ومنحهن كثيرًا من الحرية. بينما شاع وصف الشرق بالتواكل والخضوع للاستبداد والمساومة فى

المعاملة والتقليل من حريات النساء وكثرة الاعتقاد بالخرافات وغيرها. كذلك فالغرب يدل على معنى المدنية الحديثة بأساليبها الخاصة؛ كالاعتماد على العلم فى كل مجال من مجالات الحياة، من تربية وزراعة وتجارة واقتصاد وغيرها، وعلى هذا تكون الشرقية والغربية صفاتًا لا حدودًا جغرافية(٣٠). فالغرب هو عالم الاكتشافات التقنية، والطبية، والعلمية، عالم الاكتشافات العظيمة، والامبريالية، والاستعمار. إنه عالم الأيديولوجيات الشمولي، عالم الأعراف المتحررة(٣١).

ورغم أن الغرب يتصف بالعلم والتقدم والمدنية، ولكن ذلك لا يعنى اتسام الشرق بالجهل والتخلف والرجعية، وقد بيُّن زكى نجيب محمود (١٩٨٥م) تلك المسألة بوضوح حين أشار إلى أن نظرة الشرق إلى الوجود نظرة الفنان، على حين أن نظرة الغرب للوجود نظرة العالم، ومن ثم يعد الشرق معرضًا كبيرًا من معارض الفن، والغرب معملاً كبيرًا من معامل العلم. فللشرق لون ثقافي واحد تتحد فيه أقطاره جميعًا؛ وهو الروحانية التى ظهرت فى أرضه دينًا وفنًا، وإذا أراد الشرقى أن يعرف طبائع الأشياء على حقيقتها، التمسها فى أعماق خبرته من الداخل، على عكس طابع التفكير الغربى الذى يتسم بالمعرفة العلمية النظرية(٣٢).

ورغم تطور النظرة فى هذا التعريف فى التفرقة بين الشرق والغرب، إلا أنه يعانى من قصور وربما تحيز للغرب فى وصفه بالتقدم والتميز عن الشرق، لأن ذلك أمر نسبى ومؤقت، فالشرق حظى بتقدم كبير عن الغرب فى حقب زمنية معينة، والأمر نفسه بالنسبة للغرب، حتى وإن كان الغرب يتمتع بذاك التقدم الآن.

٣/٢ التعريف الحضاري للشرق

تعكس هذه الزاوية تطور العلاقة بين العالمين بعد خوضهما العديد من الصراعات فيما بينهما. وقد ظهر المفهوم الحضارى للشرق ليشير لدلالات أخرى عن مفهوم الشرق والتى لم تتضح فى مفهوميه الجغرافى والمعرفى.

فالواقع أن مفهوم الشرق لا يخضع لعامل جغرافى أو معرفى فحسب، بل إن العامل الحضارى هو أساس المضمون والمدلول. فللشرق حضارته ذات الطابع الخاص، الذى يختلف كثيرًا عن ألوان الحضارات الأخرى؛ فمن يتنقل فى دول الشرق، يجد تقاربًا كبيرًا بين المجموعات البشرية التى تعيش فى هذه الأراضى، فقد يختلفون فى صفاتهم بحكم البيئة الجغرافية، وفى لغاتهم وأديانهم، ولكن أساليب الحياة، والنظرة إلى الحياة، والأفكار قد تكون متقاربة. وهذا التقارب يرجع إلى وحدة التاريخ المشترك التى تولد تقاربًا فى العواطف والنزعات، وتماثلاً فى الأفكار والتقاليد والعادات، وهذه الوحدة التاريخية النسبية بين أبناء الشرق هى التى أعطتهم لونًا وطابعًا حضاريًا واحدًا إلى حد ما متقارب(٣٣). ومن ثم، فإن المفهوم الحضارى للشرق يفترض أن التفرقة بين الشرق والغرب لا تكون عن طريق الحدود الجغرافية، ولكن عن طريق التلاقى السياسى والتاريخى للإمبريالية والاستعمار(٣٤).

فالمفهوم الحضارى للشرق يعنى الثقافة النابعة من العرب والمسلمين، وبالنسبة للغرب هو الثقافة النابعة من الغربيين بمعتقداتهم الغالبة فى الغرب، من حيث تطبيقها على أرض الواقع الغربى، ودون النظر إلى الجهة أو الجغرافيا. فالحديث لا ينصب على الغرب فى مقابل الشرق، بل على الإسلام الدين فى مقابل الغرب الثقافة والتوجه(٣٥).

وذهب فى نفس السياق أنور عبدالملك (٢٠١٣م)، حيث عرف الشرق من منظور أكثر تركيبًا، حيث تبنى مفهوم الشبكة الذى اقترحه أرنولد توينبي وجوزيف نيدهام، وهذه الشبكة تستند إلى ثلاثة مستويات متكاملة ومتمايزة ؛ الأول: مستوى الحضارات، والثاني: مستوى المناطق الثقافية، و الثالث: مستوى الأمم أو التربية القومية. وتبدو هذه الشبكة ذات طبيعة جيو ثقافية معقدة، تتشابك فيها وتتداخل عوامل التكامل والتفاعل والتداخل الجغرافي والفكري والإثنى والحضاري والاقتصادي والتاريخي، فضلاً عن عناصر الاقتراب السياسي المباشر التي تنهض على مبدأ تبادل المصالح والدفاع عن الذات في مواجهة تحديات العصر(٣٦).

مما سبق، يتضح أن مصطلحى الشرق والغرب من المصطلحات التى كثر الحديث حولها ، ولكنهما – مع ذلك- يظلا كغيرهما من المصطلحات الشائكة التى تصعب على التحديد العلمى. فالشرق والغرب مصطلحان مطروحان بقوة فى الدراسات الأدبية والسياسية والتاريخية المعاصرة، وهما مفهومان يلتبس كل منهما من عصر إلى عصر آخر – توسعًا وانحسارًا- بتحديدات جغرافية وجيوسياسية وثقافية وعرقية وأيديولوجية واستعمارية، ومن ثم تعددت المشارق والمغارب فى الوعى الجمعى لشعوب هذا الثنائى (شرق/ غرب). ولم يعد هناك إلا شرق متخيل وغرب متخيل[٣٧].

ومن خلال عرض المفاهيم الثلاثة للشرق، وتطور النظرة إليه، انعكس الأمر بطبيعة الحال على تحديد هوية المستشرق كما سيتضح من خلال العرض التالى.

ب-مفهوم المستشرق

يمكن تناول مفهوم المستشرق من الناحيتين اللغوية والاصطلاحية على النحو التالى:

١-المستشرق لغةً

فى اللغة، يعرف المستشرق كما ورد في موسوعة لاروس بأنه العالم المتخصص فى معرفة الشرق وثقافته وآدابه[٣٨].

٢-المستشرق اصطلاحًا

أما فى الاصطلاح، فالمستشرق هو أنثروبولوجى، أو مؤرخ أو عالم اجتماع أو عالم لغة والذى يدرس ويكتب ويقوم بأبحاث عن الشرق[٣٩]. فهو المتخصص فى علوم الشرق وحضارته وآثاره وفنونه، وأُطلقت كلمة مستشرق لأول مرة عام ١٦٣٠م على أحد أعضاء الكنيسة الشرقية، ثم أطلقت بعد ذلك على من عرف لغات الشرق[٤٠].

وفى القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين كان لمصطلح المستشرق معنيان اثنان: معنى ثقافى عام، وآخر بحثى. وكان يقصد بالمستشرقين الثقافيين أولئك الذين ألهمهم الشرق، بمن فيهم الرسامون والكتاب. فى حين كان يقصد بالمستشرقين

البحثيين المتخصصين باللغات والثقافات الشرقية تمييزًا لهم عن الدارسين الكلاسيكيين المتخصصين باللغات والثقافات الكلاسيكية اللاتينية واليونانية[٤١].

وبصفة عامة، فإن المستشرق يسعى إلى اختراق الأفق الفكرى الذى تفرضه البيئة حوله، بإلقاء نظرة على عالم الشرق، وهو يطبق على الإسلام وتاريخه، وعلى المؤلفات العربية التى يشتغل بها المعيار النقدى نفسه الذى يطبقه على تاريخ الفكر فى بلاده، وعلى مصادره هو، وهو يدخل على اللغة العربية بعد أن يكون قد تمكن من نحوها، وصرفها بقدر أو بآخر[٤٢].

كما تؤثر الأيديولوجيا العنصرية للمستشرق على إدراكه للشرق وتصويره للحياة الشرقية فى الخيال الغربى الذى يتخذ من الشرق موضوعًا له[٤٣]. فالمستشرقين هم الذين يتبعون الشرق المحدد مسبقاً فى العقل الغربى ويحاولوا معرفة المزيد عنه. ومن ثم، وبدلاً من أن يستكشف المستشرقون الشرق، فقد أصبحوا جزءًا من صانعيه ومختلقيه[٤٤].

وفى بعض الأحيان تم إدراج بعض المسلمين من غير العرب تحت مفهوم الاستشراق، فقد اعتبر ميشال جحا العالم المسلم محمد فؤاد سزكين من المستشرقين، لأنه يدرس التراث العربى بألمانيا، وهو غير عربى إلا أنه مسلم[٤٥]. والأمر ذاته ينطبق على بعض الدول، فاليابان على سبيل المثال من وجهة نظر اقتصادية، وسياسية، وعسكرية هى غربية، ولكن من وجهة نظر ثقافية فهى تنتمى لآسيا[٤٦]، ومن ثم فاليابانى الذى يكتب عن الشرق، ويتناول حضارته بالبحث والدراسة يصعب الجزم بكونه مستشرقاً أم لا. وكان ذلك نتيجة طبيعية لأنه لم يزل الغموض حتى الآن عن مفهوم الشرق، والذى سيلقى بظلاله كذلك على تحديد مفهوم الاستشراق.

مما سبق، يمكن تعريف المستشرق بأنه الغربى الذى يهتم بثقافة الشرق، وعقيدته، وحضارته وغير ذلك، بهدف التعرف عليه، ومن ثم القدرة على التعامل معه والاستفادة منه ومواجهته إذا لزم الأمر.

بعد العرض السابق لمفهومى الشرق والمستشرق وما صاحبهما من اختلاف للرؤى فى تعريفهما، بقى الوصول إلى تحديد مفهوم الاستشراق استناداً وبناءً على المفاهيم السابقة لكل من الشرق والمستشرق، فى سبيل الخروج بمفهوم للاستشراق يتفق وهدف البحث.

ج-مفهوم الاستشراق

يمكن تناول هذا المفهوم من الناحيتين اللغوية والاصطلاحية كما يلى:

١-الاستشراق لغةً

باستقراء معاجم اللغة العربية، نجد أن مصطلح الاستشراق لم يرد ذكره بها، لذا فقد استند الباحثون فى تعريفهم للاستشراق فى اللغة إلى مفهوم الشرق، ومن ثم يدل الاستشراق على جهة شروق الشمس، فهو مشتق من الفعل شَرُقَ، و شَرُقَ المكان أى أشرقت عليه الشمس(٤٧).

وفى اللغات الأجنبية يأتى كترجمة للمصطلح الإنجليزى orientalism ، والمصطلح الفرنسىorientalisme الذى يعنى: جميع المعارف عن الشعوب الشرقية، أفكارهم الفلسفية، أخلاقهم، لغاتهم، علومهم، آدابهم(٤٨).

ويعرفه قاموس أكسفورد بأنه: دراسة الشخصية الشرقية من ناحية الأسلوب والخواص والصفات وطرق التفكير والتعبير وأنواع الملابس إلى غير ذلك، كما أنه يعنى أيضاً دراسة العلوم الشرقية أو معرفة لغات الشرق(٤٩).

٢- الاستشراق اصطلاحًا

سبق تقسيم مفهوم الشرق وتناوله من ثلاث زوايا هى المفهوم الجغرافى والمعرفى والحضارى، وبناءً عليه سيتم تقسيم مفهوم الاستشراق إلى: المفهوم الجغرافى للاستشراق، والمفهوم المعرفى للاستشراق، والمفهوم الحضارى للاستشراق، وذلك على النحو التالى:

١/٢ التعريف الجغرافى للاستشراق

الاستشراق من الناحية الجغرافية يركز على التقابل بين العالمين وتناقضهما من حيث الموقع، كما حدث بالنسبة للمفهوم الجغرافى للشرق. وكان ذلك تعريف الاستشراق فى أبسط معانيه.

فقد تناول الاستشراق البحث فى الإنسان الشرقى، وجغرافية بلاده، وتاريخه وعقيدته، ودينه وقرآنه ونبيه محمد ﷺ، وعاداته، ولغته ولهجاته وتراثه، وآثاره، وأدبه، واقتصادياته، وسياسته، وإدارته، وكل مناحى حياته(٥٠).

كما يُعرف الاستشراق ليس فقط باعتباره فرع أكاديمي، ولكن أيضًا كاهتمام شعبي بالشرق، مستوحى بطريقة مباشرة وغير مباشرة وبتأييد الاستعمار والإمبريالية الأوروبية والأمريكية، ومن ثم تأكد الاستشراق كمبحث أكاديمى فى فترة الاستقلال التى أعقبت الحرب العالمية الثانية(٥١).

وفى نفس السياق يذهب البعض إلى أن الاستشراق هو الدراسة المتقصية المتنوعة المتعددة الأغراض التى مارسها الغربيون لمحاولة فهم الشرق والتعرف إلى كنوزه الحضارية، وعاداته وتقاليده وحضارته وديانته وكل منحى من مناحى حياته، مهما كان الغرض الدافع إلى هذه الدراسة، فالاستشراق لا يخرج عن كونه تلك الدراسات والمباحث التى قام بها الغربيون لمعرفة الشرق من جميع جوانبه(٥٢).

إنه توجه للشرق بكل ما يحوى، وخصوصًا الإسلام(٥٣)، فالاستشراق تيار فكرى اهتم بدراسة الإسلام وحضارته، وشريعته وآدابه، ولغته وثقافته، وثقافة متبعيه وأسلوب معاشهم وتفكيرهم، ومن ثم التصدى له والإساءة إليه(٥٤). فكلمة استشراق مشتقة من كلمة شرق، وكلمة شرق تعنى مشرق الشمس، وعلى هذا يكون الاستشراق هو علم الشرق، أو علم العالم الشرقى(٥٥).

وخلاصة القول، يشير الاستشراق إلى الدراسة العلمية للغات وثقافات الشرق، وهو منطقة غير واضحة وغير محددة جغرافيًا وتشمل شمال أفريقيا، أما فى الوقت

الحالى فهى تشمل الشرق الأوسط بدءًا من جنوب آسيا وامتدادًا حتى شرق اليابان. وفى القرن التاسع عشر، كان الاستشراق يشير أيضًا إلى نوع خاص من الفن الرومانسى والذى كان موضوعه الشرق الحسى والغريب والذى تم تجسيده بواسطة فنانين أوربيين مثل: جان أوغست دومينيك آنغر، جان ليون جيروم، جون فريدريك لويس، ولودفينغ دويتش(٥٦).

وهكذا، يبدو جليًا أن هذا الاتجاه لم يخرج فى تعريف الاستشراق عن كونه دراسة الغرب للشرق باختلاف مجالاته وقضاياه.

٢/٢ التعريف المعرفى للاستشراق

ينطلق هذا المفهوم فى تعريف الاستشراق من فكرة تفوق الحضارة الغربية وتميزها وتقدمها العلمى عن باقى الحضارات، وما تختص به من أساليب التقدم والحداثة التى تمنحها مركز الصدارة فى العالم.

وهكذا يعرف الاستشراق هنا بأنه: المساهمة فى الدراسة العلمية للمناطق والحضارات المجاورة؛ الهند، والصين، وماليزيا وغيرها(٥٧). وهنا إذن يتمثل الفرق بين المحاولات الرامية إلى جعل الاستشراق مجرد قطاع نظرى من بنية فوقية، مع التأكيد على طابعه الطبقى التاريخى، واللجوء إلى مفهوم الوعى المغلوط عند الحاجة، وبين المحاولات الجديدة الرامية إلى اعتباره تشكيلة خطابية تاريخية برزت على أرضيتها، من حيث هى تربة معرفية، ومواقف شتى تلتقى فى الأساس النظرى الواحد، وإن كانت تختلف فيما بينها كمواقف، أى أن الاستشراق استجاب للأساس النظرى للثقافة التى أنتجته، أكثر مما استجاب لإرادات الأفراد المفكرين ورغباتهم واختياراتهم الأيديولوجية المبيتة(٥٨).

ويوضح برنارد لويس (١٩٩٤م) مفهوم الاستشراق بقوله: استخدمت كلمة الاستشراق فى الماضى بمعنيين اثنين؛ المعنى الأول: كان يدل على مدرسة فى الفن

لمجموعة من الفنانين ترجع أصول معظمهم إلى أوروبا الغربية؛ يمثلون رحالة إلى الشرق، ويقيمون لفترة من الزمن فى الشرق الأوسط وأفريقيا الشمالية، ويرسمون ما يرونه أو ما يتخيلونه. وأما المعنى الثانى: فهو الأكثر شيوعًا ولا علاقة له بالأول؛ إنه يعنى اختصاصًا علميًا. ويعود هذا المعنى إلى عصر التوسع الكبير للعلم فى أوروبا الغربية منذ عصر النهضة(٥٩).

فالاستشراق هو حقل معرفى وإبداعى ضخم نشأ فى الغرب - أوروبا وأمريكا الشمالية- لدراسة الثقافات الشرقية - الآسيوية غالبًا- وتمثلها فى الفنون المختلفة. وتعتبر الجوانب العلمية والسياسية والدينية للاستشراق هى الأبرز بين جوانبه المختلفة، فقد كان الهاجس الرئيسى وراء نشوئه. غير أن الجوانب الأخرى، فى الفنون والآداب الغربية، ذات أهمية لمن يريد التعرف على ذلك الحقل فى مختلف جوانبه(٦٠).

ومن منظور آخر، فالاستشراق يعنى مجموعة جهود علمية للغربيين تهدف إلى التعرف على الدول والظروف الجغرافية، والمصادر، والمعادن، والتاريخ، والقوميات، واللغات، والآداب، والفنون، والتقاليد، والعادات، والثقافة، والمعتقدات، والأديان، والحضارات، والخصائص النفسية، والحساسيات الروحية، والأبعاد الخطيرة، ونقاط الضعف عند أهل المشرق من الشرق الأقصى حتى الشرق الأدنى، ومن شرق البحر الأبيض المتوسط حتى البلدان الإسلامية الأخرى الواقعة فى شمال أفريقيا ومناطق أخرى من العالم، وذلك بهدف الكشف عن الثروات المادية والمعنوية لديهم من أجل تأمين مصالح الغربيين(٦١).

أى أن الاستشراق يعنى جميع الإنتاجات الفنية والفكرية الأوروبية التى تتخذ الشرق موضوعًا للدراسة. فهو تيار متعدد التخصصات يضم الفن، والعلوم، والسياسة، وفيما يخص مجال الفنون - وخاصة الرسم- فالاستشراق ليس مدرسة ولكن تيار إلهام يشارك به الفنانون الأوروبيون، والكتاب، والرسام، والمصورون، أو المهندسون المعماريون والموسيقيون(٦٢).

كما يمثل ظاهرة ثقافية ومعرفية تغذيها عواطف اكتشاف ذلك المجهول الغامض المحاط بالرموز التى لا تُقرأ أحرفها بسهولة، والاستشراق مدرسة فكرية ذات خصائص ودوافع وغايات، وليس من اليسير على أى باحث أن يُحيط بأسرار هذه المدرسة وأن يستكشف كل خطواتها، وأن يُلم بأهدافها، فهو وليد صراع طويل بين الحضارتين الإسلامية والمسيحية، وهو نتاج تجربة حية من تناقض وتباين بين عقيدتين وثقافتين وحضارتين(٦٣).

٣/٢ التعريف الحضارى للاستشراق

لما كان مقياس تقدم الأمم يقاس بمقدار الازدهار الحضارى والثقافى الذى تحظى به، لذا ظهر المفهوم الحضارى للاستشراق الذى يرى سمو الحضارة الغربية وأحقيتها فى دراسة الآخر وتشكيله وفقاً لمعاييرها الثقافية والقيمية.

فالمفهوم الحضارى هنا يعنى تعريف الاستشراق انطلاقاً من الثقافة والسمات والعادات والتقاليد التى تميز الحضارتين الغربية والشرقية عن بعضهما البعض. وفى إطار ذلك عُرف الاستشراق بأنه: كلمة تاريخية استخدمت لوصف افتتان الغرب بالشرق، واستيعابه لأفكاره وأساليبه، فالاستشراق اختراع غربى(٦٤). وهو أيضًا ممارسة بالغة الجدية والأصالة للتحليل النقدى النصى من جهة أولى، وسلسلة تأملات إبستمولوجية معمقة حول محنة الثقافات بالعلاقة مع الأساليب العامة وإجراءات الخطاب الثقافى من جهة ثانية(٦٥).

فالاستشراق يتجسد كذلك فى الدراسات العابرة للثقافات والتى شهدت تحولاً كبيرًا فى تصويرها للشعوب الأخرى غير الغربية ما بين عامى ١٩٦٠ و١٩٧٠م. وقد كان ذلك بمثابة تحول ملحوظ ليس فقط فى إعادة تعريف الشرقيين ولكن أيضًا فى دراسة تطورهم فى ضوء السياقات بعد الاستعمارية والاقتصادية للعالم الثالث. كما أن نظرة

المستشرق للآخر تكون فى أنه غير قادر على تعريف نفسه ويحتاج للمساعدة من الغرب، مما يتيح الفرصة للغرب للتحكم، والاستعمار وتشويه صورة الآخر(٦٦).

كما يمثل الاستشراق أحد أهم مؤسسات الغرب العلمية، فهو نظام فكرى لتمثيل ثقافة الشرق ووضع آليات لكيفية التعامل معه(٦٧). فالاستشراق هو ذلك التيار الفكرى الذى تمثل فى الدراسات المختلفة عن الشرق الإسلامى والتى شملت حضاراته وأديانه وآدابه ولغاته وثقافته، فهو أسلوب من الفكر قام على تمييز وجودى(انطلوجى)، ومعرفى (ابستمولوجى) بين الشرق والغرب، ويستخدم دراسات أكاديمية يقوم بها علماء غربيون للإسلام والمسلمين من شتى الجوانب؛ عقيدة وشريعة وثقافة وحضارة وتاريخ ونظم وثروات وإمكانات سواء أكانت هذه الشعوب تقطن شرق البحر الأبيض أم الجانب الجنوبى منه، وسواء أكانت لغة هذه الشعوب العربية أم غير العربية كالتركية والفارسية والأوردية وغيرها من اللغات، لأهداف متنوعة ومقاصد مختلفة(٦٨).

وأورد إدوارد سعيد (٢٠٠٦م) فى كتابه الاستشراق عدة تعريفات لذاك المصطلح، مفادها: أن الاستشراق مبحث أكاديمى، وأسلوب للتفكير يقوم على التمييز الوجودى والمعرفى بين ما يسمى الشرق، وما يسمى الغرب. وأضاف فى سياق آخر معنى آخر للاستشراق، وهو معنى يستند فى تعريفه إلى عناصر تاريخية ومادية أكثر مما يستند المعنيان الآخران(٦٩).

فالاستشراق منساق، من منطلق الإحساس بالتفوق العرقى والحضارى، فالدارس (الفاعل) هو الرجل الأبيض، صاحب العقلية الحضارية بالفطرة، والمدروس(المفعول به) هو الشرقى، صاحب العقلية الأسطورية والخرافية بالفطرة، ولذلك فنظرته للآخر هى نظرة صاحب الحضارة المركزية للأطراف المتخلفة من العالم(٧٠). فهو يعنى تمثيل الأفكار عن الشرق والتى ترتكز ليس فقط على الخبرة الأوروبية والذاكرة ولكن على الخيال وأفكار مبلورة مسبقاً. فهو الطريقة التى يتخيل الغرب من خلالها الشرق.

وجدير بالذكر أن زهرة اللوتس المسماة زهرة الشرق هى نوع متواضع ومتدنى من الخضروات وهو البصل[٧١].

فالاستشراق يمكن تشبيهه بالرجل الذى يفرض كامل هيمنته الذكورية الغربية على الأنثى الضعيفة أى الشرق[٧٢]. فالاستشراق يستخدم بصفة عامة ليعنى ثلاثة مفاهيم متداخلة ومتمايزة عن بعضها البعض. يشير المعنى الأول إلى الاستشراق باعتباره تخصص أكاديمى مختص بدراسة لغات، وأديان، وثقافات المناطق الممتدة من شرق البحر الأبيض المتوسط وحتى الهند، أو على نطاق أوسع من الشرق الأدنى إلى الشرق الأقصى. أما المعنى الثانى، فيعرف الاستشراق فيه كأيديولوجية، أى باعتباره مجموعة من المعتقدات والأفكار المسبقة والتى تعزز الشعور الأوروبى بالتفوق على الشرق، مما يعنى بالتالى الامبريالية المشروعة والاستعمار ، إضافة إلى استغلال الشعوب المقهورة والتى تعتبر أدنى ثقافيًا وعرقيًا بالنسبة للثقافة السائدة سواء صراحة أو ضمنًا. والمعنى الثالث، يتم تعريف الاستشراق فيه بأنه موضوع متكرر فى الأدب والفنون البصرية[٧٣].

ويركز الاستشراق على النظرة الموضوعية للآخر الممثل فى ثقافات الشرق الأوسط وآسيا كوسيلة للمعرفة العلمية عن ذلك الآخر ومن ثم السيطرة عليه واستغلاله اجتماعيًا وسياسيًا[٧٤].

مما سبق، يتضح أنه لا يوجد تعريف شامل ونهائى للاستشراق؛ فمن ناحية لم يتم تحديد طبيعة الاستشراق فى حد ذاته سواء أكان علم أم ظاهرة أم حركة، ومن ناحية أخرى فإن كل باحث أو دارس عرفه حسب مفهومه له أو زاوية المعالجة التى يتناوله منها، وربما يعود ذلك لشمول الاستشراق لعدد كبير من العلوم الإنسانية: التاريخ، الاجتماع، الاقتصاد، الأنثروبولوجى وغيرها [٧٥].

ومن ثم تتبنى الدراسة تعريف صلاح الجابرى (٢٠٠٩م) والذى يعرف الاستشراق باعتباره **فكر غربى** يقوم بإعادة بناء الشرق بعيدًا عن واقعه، ووفق مسلمات

ذهنية غريبة عن ذلك الواقع، يراد لها أن تحتل موقع الحقيقة الواقعية، مستبعدة الواقع التاريخى والنفسى للأمم الشرقية، ومستبدلة إياه بصورة خيالية، ابتكرتها مخيلة الإنسان الغربى، ورسمتها ريشة قلمه، معيدًا بذلك ترتيب الوقائع والأحداث بالطريقة التى ترضى غروره وإحساسه بالفوقية، بتعبير آخر، إنها أسطرة للشرق من قبل **الفكر الغربى**. فهو تقييم ينسجم مع القناعات المسبقة للغربى بأن الشرق أدنى مستوى، من الناحية العرقية والثقافية، من الغرب. إن الشرق غير قادر على أن يحكم ذاته، أو يمثل ذاته، وبالتالى؛ فإنه يجب أن يكون محكومًا من ذات عليا هى الذات الغربية [٧٦].

وجدير بالذكر أن الاستشراق فى ضوء متغيرات العصر الحالى دخل فى مرحلة جديدة بدأت ترتسم معالمها وتتضح جليًا تحت مسمى الاستشراق الجديد.

د-الاستشراق الجديد (ما بعد الاستشراق)

هدف الاستشراق القديم إلى الدراسة النظرية للشرق بأدق تفاصيله وقضاياه ومكوناته والأنساق الاجتماعية والسياسية والاقتصادية لديه بغض النظر عن الهدف الحقيقى من وراء تلك الدراسة. إلا أنه مع التغيرات المحلية والعالمية، تطورت أهداف الغرب، ومن ثم أهداف الاستشراق، فظهر نتيجة لذلك ما يسمى بالاستشراق الجديد.

وظهور مصطلح الاستشراق الجديد (الاستشراق السياسى) لا يعنى بطبيعة الحال انتهاء الاستشراق القديم (الاستشراق الثقافى)، وإنما الاستشراق شأنه شأن الكثير من الظواهر التى تفقد بريقها بمرور الوقت، والتى تتطلب – نظرًا لمتغيرات العصر- تغييرًا فى حلتها بين حين وآخر، مع وحدة الهدف والمضمون فى بعض الأحيان. فقد ذهب الاسم فقط وبقى المسمى.

وقد ارتبط ظهور الاستشراق الجديد بانتهاء الحرب الباردة، وسيادة الأحادية القطبية بزعامة الولايات المتحدة الأمريكية. فهو يتخذ عوالم العرب الروحية والاجتماعية والثقافية كمجالات اهتمام بالنسبة له ولكن باستخدام أدوات جديدة. فما يجمع بين الاستشراق القديم والاستشراق الجديد هو وحدة مجالهما الحيوى، فكلاهما

يقع فى صميم برامج السياسة الاستعمارية، إن عملهما ليس مقتصرًا على حقل الثقافة، بل وضع المقدمات الثقافية والنفسية والإعلامية لإفساح الطريق أمام برامج الاخضاع والهيمنة(٧٧). ومن ثم، تمثل الاختلاف بينهما فى الأدوات المستخدمة فى تحقيق الهدف.

وشجع على ظهور الاستشراق الجديد ضعف موقف الحضارة الإسلامية فى مجال القوة، إضافة إلى اتساع دائرة الاستشراق المكانية وشموله الاستشراق الأمريكى الذى يمثل طليعة الاستشراق فى شكله الجديد. أى أن الاستشراق قد اتسع فخرج عن إطار الجهد الفردى أو حتى عن إطار الجهد المؤسسى المحدود إلى إطار المشروع الواسع الشامل الذى يستهدف إعادة تشكيل الشرق الإسلامى ليصبح شرقًا غربيًا(٧٨).

فالاستشراق اليوم يبدأ مرحلة جديدة، لاسيما بعد التغيرات السياسية والثقافية الكبيرة التى شهدتها البلدان والدول الإسلامية. ومن ثم ظهر تيار استشراقى جديد يُعبر عنه بالاستشراق السياسى حيث يتكفل بدراسة الإسلام سياسيًا. ونظرًا لارتباطه المباشر بمراكز القرار السياسى والاستخبارات العالمية يكون فى الأغلب الأعم أبعد عن الموضوعية والحيادية نوعًا ما. وهذا التيار الاستشراقى الجديد لا يقل أهمية عن الاستشراق الثقافى؛ إذ ينعكس فى وسائل الإعلام ويخاطب شرائح المجتمع، ويترك آثاره عليهم لتمرير السياسات العالمية وتحديد مسار الفكر وصناعة العقول(٧٩).

ومن ثم، فالاستشراق الجديد يهتم بالواقع والميدان وليس مجرد الاهتمام بالجانب النظرى للقضايا الإسلامية كما كان يفعل الاستشراق القديم (الثقافى)، فظهرت الدراسات والقراءات الناقضة للقرآن والنبى والسيرة النبوية، بعد دراسات مماثلة عن السنة والتاريخ المبكر للدين الإسلامى. وقد عكست تلك القراءات نتائج الحرب الباردة فى السياسة كما فى الثقافة(٨٠). ويتمثل الاستشراق الجديد بوضوح فى دراسات المناطق والتى نشأت فى أمريكا خلال الحرب الباردة بهدف تدريس الطلاب مناطق جغرافية معينة فى مختلف التخصصات، من حيث: اللغة، والتاريخ، والأدب، والمجتمع، والسياسة،

والعلاقات الدولية وغيرها. وكان هدف هذه الدراسات تدريب المتخصصين فى البلدان والمناطق ذات الاهتمام الاستراتيجى الأمريكى للحصول على معلومات عن الآخر(٨١).

ويركز الاستشراق الجديد على البعد السياسى للاستشراق، على حساب أبعاد الاستشراق الأخرى، كالبعد الدينى والعلمى، مما أكسبه سمعة غير إيجابية بين المفكرين العرب والمسلمين وبين بعض المستشرقين الآخرين، ظهرت فى النبرة التى يواجه بها المنتقدون الاستشراق الجديد(٨٢).

فالمفهوم العام للاستشراق الجديد يشير إلى مجمل الإنتاج العلمى الغربى، الذى يعتمد مناهج وطرائق العلوم الإنسانية والاجتماعية الحديثة، فى دراسة شؤون الإسلام والمسلمين(٨٣)، مما يعنى أنه يمثل تجديدًا وإعادة هيكلة للأطروحات الاستشراقية الكلاسيكية فى سياق أيديولوجى متنامٍ للعلاقات بين دول الشرق والغرب، مما يدفع إلى إعادة قراءة لمكنون المجال الإسلامى(٨٤).

وإعادة الهيكلة تلك ليست فى المقام الأول مسئولية المتخصصين الجامعيين فى المجال الإسلامى. فهذا المصطلح يخص الكتاب، والصحفيين، وكتاب المقالات، والخبراء، والمدونيين، والنشطاء فى المجالات الفكرية والإعلامية والأمنية(٨٥).

كما يؤكد البعض على أن استشراق الغد أشد خطورة من استشراق الأمس، إنه الممسك بمقود الشرق، والوصى على حركته. والنظام العالمى الجديد سيلغى مفاهيم قديمة، وسيحدث مفاهيم جديدة، والاستشراق فى ظل النظام العالمى الجديد هو استشراق استكشاف وتوجيه ومواجهة لكل ما يتعلق بالإسلام؛ فالاستكشاف هو بحث عن القدرات والطاقات، ثم تبتدئ مرحلة المواجهة وهى حتمية ومتوقعة(٨٦).

فى المقابل، يرى البعض أن الاستشراق القديم والجديد يجمع بينهما:

- العلاقة الوثيقة مع الدوائر السياسية، وقوى الهيمنة العالمية.
- استمرارية تثبيت واستثمار الصور النمطية السلبية عن الشرق الإسلامى.
- استمرارية المصادرات الاستشراقية المتعلقة بالإسلام.(٨٧)

هـ- الاستغراب

بعد ما حظى به الاستشراق من اهتمام شديد، وما أحدثه من تأثيرات ثقافية وفكرية واسعة فى الشرق، لم يكن من سبيل إلى مواجهة ذاك الفكر والتعرف عليه سوى بدراسته ودراسة البيئة التى نشأ فيها، ومن ثم بدأت الدعوى لظهور الاستغراب.

وتمثلت المحاولات الأولى للاستغراب فى كتابات رفاعة الطهطاوى الذى جاء كمحاولة لاكتشاف الآخر الفرنسى، ولا شك أن كتاب الطهطاوى كان له - بما زخر به من مشاهدات وتحليلات بالغة الذكاء- دور أساسى فى تعريف النخبة المصرية بالمجتمع الفرنسى. وقد كانت رحلة الطهطاوى فى الواقع علامة على تجديد عملية اكتشاف الآخر فى العصر الحديث من قبل المسلمين والعرب، والذين جعلوا الغرب قبلة لهم، باعتبار أنه كان يمثل فى الواقع النموذج الحضارى المتكامل للتقدم(٨٨).

وبالتالى بدأ يتولد اتجاه يهدف إلى دراسة تاريخ الفكر فى العالم المسيحى الغربى وتحليله بطريقة علمية. ويمكن أن يطلق على مثل هذا الاتجاه فى البحث إن أُخذ مأخذ الجد وأرسيت له قواعده الثابتة بوصفه نظام علم الغرب أو باختصار الاستغراب. وقد دعا الدكتور محمد رحبار فى المؤتمر الإسلامى العالمى الذى انعقد فى لاهور فى ديسمبر ١٩٥٧م/ يناير ١٩٥٨م، بحماس إلى هدف من هذا القبيل، ولكنه لقى معارضة شديدة(٨٩).

والاستغراب يمكن تعريفه علميًا بأنه العلم الذى يهتم بدراسة الغرب من جميع النواحى العقدية والتشريعية والتاريخية والجغرافية والاقتصادية والسياسية والثقافية وغيرها. وهذا المجال لم يصبح بعد علمًا مستقلاً(٩٠).

ويرى حسن حنفى (١٩٩١م) أن مهمة علم الاستغراب هو القضاء على المركزية الأوروبية، وبيان كيف أخذ الوعى الأوروبى مركز الصدارة عبر التاريخ الحديث داخل بيئته الحضارية الخاصة. ومهمة هذا العلم الجديد رد ثقافة الغرب إلى حدوده

الطبيعية بعد أن انتشر خارج حدوده إبان عنفوانه الاستعمارى من خلال سيطرته على أجهزة الاعلام وهيمنته على وكالات الأنباء، ودور النشر الكبرى، ومراكز الأبحاث العلمية، والاستخبارات العامة. وأن مهمته القضاء على أسطورة الثقافة العالمية التى يتوحد بها الغرب، ويجعلها مرادفة لثقافته، وهى الثقافة التى على كل شعب أن يتبناها حتى ينتقل من التقليد إلى الحداثة[٩١].

ثانيًا- مراحل تطور الفكر الاستشراقى

تتضح أهم مراحل تطور الاستشراق، من خلال ما يلى:

أ- المرحلة الأولى

بدأت الإرهاصات الأولى لفكر الاستشراق فى العصور الوسطى الإسلامية، حينما كان العرب المسلمون يحكمون أرجاء كثيرة فى شبه جزيرة أيبريا (بلاد الأندلس)، وفى فرنسا وإيطاليا وصقلية وجزر البحر المتوسط. حيث أصبح العرب فيما بين منتصف القرن الثامن وأوائل القرن الثالث عشر الميلاديين حملة مشاعل الثقافة والحضارة فى ربوع العالم أجمع، وكانت الحضارة العربية هى أساس النهضة فى أوروبا. لذا، أقبل الأوربيون ينهلون من منابع الحضارة العربية، وقدم طلاب العلم من كل أرجاء أوروبا على بلاد الأندلس يدرسون فى جامعاتها ومعاهدها[٩٢]. وكنتيجة طبيعية لذلك التطور والتقدم، لفتت إضاءات الحضارة الإسلامية نظر الغرب، وانطلقت مجموعة من الرحلات إلى بلاد الأندلس فى محاولة للاستفادة والنهل من بحر المعرفة لديها.

فقد قصد بعض الرهبان الغربيين الأندلس فى إبان عظمتها ومجدها، وتثقفوا فى مدارسها، وترجموا القرآن والكتب العربية إلى لغاتهم، وتتلمذوا على يد علماء المسلمين فى مختلف العلوم وبخاصة فى الفلسفة والطب والرياضيات. ومن أوائل هؤلاء الرهبان: الراهب الفرنسى جربرت الذى أُنتخب بابا لكنيسة روما عام ٩٩٩م بعد تعلمه فى معاهد الأندلس وعودته إلى بلاده، وبطرس المحترم ١٠٩٢- ١١٥٦م، وجيراردى كريمون ١١١٤- ١١٨٧م. وبعد أن عاد هؤلاء الرهبان إلى بلادهم نشروا ثقافة العرب ومؤلفات أشهر

علمائهم، ثم أُسست المعاهد للدراسات العربية، مثل: مدرسة بادوى العربية، وأخذت الأديرة والمدارس العربية تدرس مؤلفات العرب المترجمة إلى اللاتينية – وهى لغة العلم فى جميع بلاد أوروبا آنذاك- واستمرت الجامعات الأوروبية تعتمد على كتب العرب وتعتبرها المراجع الأصلية للدراسة قرابة ستة قرون(٩٣).

ثم تطور الأمر، وبدأ إقبال الأوربيين على الاستفادة من الحضارة العربية يأخذ شكلاً علميًا منظمًا، فقد اهتمت الدول الأوروبية بإرسال بعثات علمية إلى بلاد الأندلس العربية لدراسة العلوم والفنون والصناعات فى معاهدها الكبرى(٩٤).

وهكذا، يُرجع بعض الباحثين بداية الاستشراق إلى إصدار المجمع الكنسى فى فيينا سنة ١٣١٢م قرارًا بانشاء كراس لدراسة اللغة العربية فى الجامعات الأوروبية، ويشير ذلك القرار إلى الاستشراق الرسمى الذى تبنته أوروبا آنذاك(٩٥).

كذلك، يشير الاستشراق فى تلك المرحلة إلى اللحظة الحاسمة فى خلق الدراسات الشرقية فى أوروبا، وذلك عن طريق الأنشطة التأسيسية لأشخاص؛ مثل إربينيوس، رايموندى، وبيدويل، من خلال أعمالهم وبحثهم عن نصوص جديدة تتيح لهم تعلم اللغات الشرقية. وقد أثبت هذا العلم الشرقى أو الاستشراق المبكر قدرته على خلق أدوات نقدية وتاريخية ولغوية أساسية، والتى كانت تمثل إشكالية لتلك النصوص الموجودة وكذلك السلطة الدينية(٩٦).

وبذلك نشأ الاستشراق كظاهرة ثقافية خلال ذلك التلاقى بين الحضارتين؛ الحضارة الإسلامية التى كانت تتلألأ فى أزهى عصورها، والحضارة الغربية المتدنية المتخلفة. ومن ثم، فإن هذه المرحلة تمثل الاتجاه العام لتلاقى الشرق والغرب على صعيد التعاون الثقافى، وتبرز خصوصية الاقتباس والاستفادة من الحضارة الإسلامية، كما كان الغرب يرى فى الإسلام صورة الحضارة وموطن العلم، واتجهت البعثات العلمية

إلى البلاد الإسلامية، ونظرت الكنيسة نظرة حذر وريبة فى هذا الاتجاه، وقاومته حتى أنها أقرت خطة إصلاحية يتم بموجبها:

- إسناد مهمة التدريس فى المدارس الأوروبية لأساتذة من العرب أو من الذين تعلموا فى المدارس العربية فى إسبانيا.
- إرسال بعثات من الطلاب الأوروبيين للدراسة فى الأندلس، على أيدى العلماء العرب.
- ترجمة أهم الكتب العربية إلى اللغة اللاتينية، وبخاصة فى ميادين العلوم والآداب والفنون والطب والفلسفة.(٩٧)

وتميزت تلك المرحلة من مراحل الاستشراق بسمات أساسية خاصة بها، أهمها ما يلى:

١- اتسمت تلك المرحلة بالصبغة العلمية التى تمثلت فى وفود الأوروبيين فى محاولة للاستفادة من الحضارة الإسلامية.

٢- نشطت عملية الترجمة والنقل للمؤلفات العربية على اختلاف أنواعها، كما كانت تتم الترجمة إلى لغات مختلفة مما ساعد فى رواج الثقافة والحضارة العربية، وتميزت عملية النقل والترجمة فى تلك المرحلة بالأمانة العلمية والدقة فى النقل والترجمة.

٣- بدأ علماء الاستشراق فى تلك المرحلة بدراسة القرآن لفهم الشعوب الإسلامية. وقد عزز ذلك من التركيز فى التقاليد الأوروبية للدراسة الشرقية فيما يخص التحليل اللغوى للكلمة القرآنية، وليس ذلك لأغراض دراسة الدين ولكن لتحليل سلوك المسلمين بغض النظر عن الزمان والمكان(٩٨).

وتعبر المرحلة الأولى عن التقدم العلمى وما شكّله من قوة جذب للدراسة والنقل عنه من قبل الغرب أو المستشرقين.

ب- المرحلة الثانية

يُؤرَخ لهذه المرحلة منذ قيام الحروب الصليبية التى شنتها العديد من الدول الأوروبية مجتمعة، والتى تسببت فى إيجاد فجوة نفسية بين الشرق والغرب امتدت آثارها ولا تزال حتى الآن بين الحضارتين، وتحول الاستشراق من مجرد عملية للتلاقح العلمى والفكرى بين الحضارتين فى سبيل رخاء الإنسانية وتقدمها إلى رغبة فى تحقيق أهداف أخرى.

فقد عمقت الحروب الصليبية الجذور التاريخية للخلاف بين الشرق والغرب، بإضافة الخلاف الدينى بين المسيحية والإسلام لهذا الصراع. فإذا كان الصراع بين الشرق والغرب هو صراع أناس وثقافات قبل العصور الوسطى، فإنه قد صار معها صراع أديان[٩٩]. وإذا كان الفكر الاستشراقى جسده فى البداية الهدف العلمى، فقد تحول بعد الحروب الصليبية ليكون الهاجس الأول للأوروبيين فى سعيهم لاستكشاف الحضارة الإسلامية ودراستها هو نقدها والخروج بنتائج ومسلمات تخص ديانة الإسلام.

كما تبلورت أبرز نتائج الحروب الصليبية وغزو أسبانيا فى تدفق المعرفة من المكتبات العربية فى قرطبة للغرب، ورغم الفشل العسكرى لتلك الحملات، إلا أنها كانت مصحوبة بالمبشرين وركزت بصورة رئيسة على جذب المسلمين تحت السيطرة المسيحية من خلال وسائل لإغراء المسلمين لاعتناق المسيحية دون اللجوء لاستخدام القوة عن طريق العقل الذى كان الوسيلة المتبعة لإغراء المسلمين لاعتناق المسيحية[١٠٠].

كذلك، شهد القرن الخامس الهجرى، الحادى عشر الميلادى حورًا حضاريًا فى جوهره، سياسيًا وعسكريًا فى مظهره، بين الشرق العربى الإسلامى والغرب الأوروبى الكاثوليكى. ونجح أبناء الغرب فى تأسيس كيانات استيطانية لهم على الأراضى العربية ممثلةً فى مملكة بيت المقدس، وإمارات أنطاكية والرها وطرابلس[١٠١]. وكانت الحروب الصليبية موجهة ضد هؤلاء الذين يُنظر إليهم على أنهم خصوم من الخارج أو الداخل

للمسيحية، وذلك لاسترداد الممتلكات المسيحية أو من أجل الدفاع عن الكنيسة أو الشعب المسيحي(١٠٢). وهكذا، ارتبط تأسيس الاستشراق بالكنيسة وتبشيرها.

وفى القرن الثامن عشر بدأ الغرب فى استعمار العالم الإسلامى والاستيلاء على ممتلكاته، فإذا بعدد من علماء الغرب ينبغون فى الاستشراق، ويصدرون لذلك المجلات فى جميع الدول الغربية، ويغيرون على المخطوطات العربية فى البلاد العربية والإسلامية، فيشترونها من أصحابها الجهلة، أو يسرقونها من المكتبات العامة التى كانت فى نهاية الفوضى، وينقلونها إلى بلادهم ومكتباتهم، وإذا بأعداد هائلة من نوادر المخطوطات العربية تنتقل إلى مكتبات أوروبا(١٠٣). وقد سمح الاستعمار للغرب فرصة تصدير قيمهم ونشرها في كل مكان تقريبا. فالتصنيفات الغربية للهوية والغيرية انتقلت من خلال المطالبات العالمية للدين والعلم وفرضت قسرًا من خلال الاستعمار، وهكذا تصبح وثيقة الصلة إلى أبعد الحدود من الغرب(١٠٤).

ورغم فشل الحملات الصليبية إلا أنها نجحت فى التعرف على تلك الشعوب ونقاط قوتها وضعفها، وثقافتهم وحضارتهم. إضافة لذلك تم إنشاء أول كرسى للغة العربية فى الكوليج دى فرانس فى باريس عام ١٥٣٩م، وشغل هذا الكرسى جيوم بوستل فى ١٥٨١م، الذى يعد أول المستشرقين الحقيقيين. وقد أسهم كثيرًا فى إثراء دراسة اللغات والشعوب الشرقية فى أوروبا وجمع فى الوقت نفسه وهو فى الشرق مجموعة هامة من المخطوطات، وتوالى بعد ذلك إنشاء غيرها من الكراسى فى جامعات أوروبا(١٠٥).

كذلك، كان من أبرز الحملات الاستعمارية فى تلك المرحلة، الحملة التى قادها الجنرال نابليون بونابرت على مصر(١٧٩٨م- ١٨٠١م) ، حيث كانت بمثابة بداية الاستشراق فى القرن التاسع عشر. وتشير حملة بونابرت على مصر إلى زيادة تنافس القوى الغربية على الشرق، وتشير كذلك إلى بداية الاستعمار الأوروبى فى سياق نزاع الشرق(١٠٦). وقد أشار المفكر إدوارد سعيد إلى أن احتلال نابليون لمصر آذن بدوران عجلة الروابط بين الشرق والغرب، وأنها أعدت الإطار الذى ازدهر فيه الاستشراق(١٠٧).

ولم يقتصر نابليون بونابرت فى حملته على مصر على اصطحاب جيش من الجنود، ولكن رافقه كذلك حاشية من العلماء، والكتاب، والفنانين وكان الغرض من اصطحاب هؤلاء العلماء هو أولاً؛ تحقيق التاريخ، والفن، والسياسة الخاصة بمصر ومن ثم تعريف أوروبا الغربية بتلك المنطقة من الشرق، وثانيًا؛ نشر الثقافة الفرنسية فى تلك البلاد الأقل تطورًا(١٠٨).

ومع جلاء الحملة الفرنسية عن مصر بدأ تنافس الدول الأوروبية يتجلى فى مواجهة الامبراطورية العثمانية الضعيفة خلال القرن التاسع عشر فى صورة حملات دبلوماسية وعسكرية فى البحر الأبيض المتوسط(١٠٩) وكانت كل تلك الحملات بطبيعة الحال مصحوبة بالعلماء والمستشرقين لدراسة تلك الشعوب من شتى النواحى، كوسيلة لتوطيد حكمهم فى تلك البلدان، الأمر الذى انعكس على الدول المستعمرة وزاد فى اهتمامها بهذا المجال الشيق وهو الاستشراق.

وهكذا، لم يظهر الاستشراق كعلم له أهميته العظمى، وتخصص ضرورى إلا عندما شعرت الحكومة الغربية بحاجتها إلى دراسة أحوال البلاد الشرقية التى استعمرتها، من حيث لغتها وديانتها واقتصادها وحضارتها، فأخذت هذه الحكومات تنفق الأموال الطائلة على أبحاث المستشرقين، وترصد الميزانيات للمنظمات والهيئات التى يعملون من خلالها، بغية الحصول على دراسات شاملة يمكن عن طريقها التكيف مع طبائع البلدان المستعمرة، وبالتالى تثبيت أقدام الاستعمار فى تلك المناطق، وتشير بعض المصادر التاريخية إلى وجود تعاون وثيق بين كبار المستشرقين والمسئولين فى وزارتى الخارجية والمستعمرات فى الكثير من البلدان الغربية(١١٠).

واتسمت تلك المرحلة بزيادة التبادل التجارى، والصراعات والتحالفات العسكرية المعقدة مع الامبراطورية العثمانية فى القرنين السادس عشر والسابع عشر، مما أدى إلى رحلات الأوروبيين، وتأليف المجلدات العلمية عن العالم الشرقى، مع التركيز

بشكل رئيسى على تركيا وبلاد فارس. كذلك شهد القرن الثامن عشر اتصالاً متناميًا مع المناطق الشرقية الأخرى، التى تجسدت فى صورة صراعات مع شمال أفريقيا والتى شملت المقاطعات البربرية من تونس والجزائر وطرابلس والمغرب، وكذلك التبادل التجارى مع المراكز التجارية المختلفة فى شبه القارة الهندية، إضافة إلى محاولات إقامة تبادلات تجارية وعلاقات دبلوماسية وتبشيرية مع الصين(١١١)، وكان الغرض الأساسى لتلك الرحلات هو نقل كل ما هو متاح عن الشرق من عادات وتقاليد وسمات وأخلاق العرب، والظروف الاجتماعية والأسرية المحيطة، إضافة للعوامل الاقتصادية والثقافية والسياسية الخاصة بهم.

ومن ثم، اتسمت تلك المرحلة بملامح أساسية هى:

١- بروز ظاهرة التعصب الدينى لدى المسيحيين بعد فشل الحملات الصليبية، وكان ذلك جليًا فى الكتابات الاستشراقية فى تلك المرحلة التى اتسمت بالهجوم الصريح المباشر على الإسلام.

٢- محاولة الاقتباس والاستفادة من حضارة الشرق، ومعرفة عاداتهم وتقاليدهم وثقافتهم.

٣- اتسمت الكتابات الاستشراقية فى تلك المرحلة بمحاولة تغريب العلوم الإسلامية والعربية بنسبها لغير أهلها، إضافة إلى محاولة لتشوية ذلك الموروث الثقافى.

ج- المرحلة الثالثة

يعد القرن التاسع عشر والقرن العشرون عصر ازدهار الحركة الاستشراقية، وبخاصة إثر إقدام حكومة الثورة فى فرنسا على إنشاء مدرسة اللغات الشرقية عام ١٧٩٥م، حيث بدأ الاستشراق يأخذ طابعًا علميًا على يد سيلفستر دى ساسى، الذى أصبح إمام المستشرقين فى عصره، ويرجع إليه الفضل فى جعل باريس مركزًا للدراسات العربية وقبلة للعلم والمعرفة أمَّها الطلاب والعلماء وتخرج على يديه صفوة من المستشرقين من

جنسيات متعددة، وأصبحت مدرسة اللغات فى عهده نموذج المؤسسة الاستشراقية فى الميدان العلمي(١١٢) .

في تلك المرحلة، وبعد ما مر به الاستشراق من إرهاصات أولية، بدأت عملية التنظيم الفعلى للاستشراق وصبغه بالصبغة العلمية، فقد ازداد اتساعًا، واتسع عدد رواده، وارتأى المستشرقون من مختلف الدول ضرورة وجود رابطة تجمعهم وتمثلهم، يعقدون من خلالها ندواتهم ومؤتمراتهم، ويتناقشون ويطورون مجال بحثهم عن طريقها. وكان ذلك التطور الطبيعى للمراحل السابقة، فبعد ما حققته الدول الأوروبية من مكاسب عن طريق الحملات الاستعمارية التى قادتها، كان لا بد له من المحافظة على ما جنته من مكاسب سياسية وثقافية وحضارية فى تلك الدول.

وهكذا مثل القرن التاسع عشر تغيرًا محوريًا فى الاستشراق؛ حيث بدأ الغرب يهتم عن كثب بالشرق وفى تلك اللحظة نشأت الحركة الاستشراقية، على الرغم من أنه كان هناك اهتمام وعلاقات متبادلة بين الغرب والشرق من قبل(١١٣).

وكان من صور النشاط الاستشراقى فى تلك المرحلة أن أُنشئت فى العواصم الكبرى بأوروبا وأمريكا مدارس للغات الشرقية يقصد إليها الغربيون وبعض المبعوثين من الشرق، ليتلقوا من المستشرقين دراسات فى الآداب الشرقية. ومن أشهر هذه المعاهد مدرسة اللغات الشرقية بكل من لندن وباريس وبرلين يضاف إليها معهد العالم العربى فى فرنسا(١١٤)، وفى عام ١٨٨٧م أنشأ الفرنسيون جمعية المستشرقين والمجلة الآسيوية، وفى عام ١٨٤٢م أنشأ الأمريكيون الجمعية الشرقية الأمريكية، وفى العام نفسه أصدر المستشرقون الألمان مجلة خاصة بهم، كذلك فعل المستشرقون فى النمسا، وايطاليا، وروسيا(١١٥).

وقد تجسدت أبرز ملامح تلك المرحلة فيما يلى:

١-إنفاق الأموال الهائلة على أبحاث المستشرقين، بدليل ظهور العديد من الكتب والموسوعات والمجلدات والأبحاث وصدور المجلات العلمية، إضافة إلى عقد المؤتمرات والندوات فى مختلف أرجاء العالم.

٢-اتسم منهج المستشرقين فى تلك المرحلة بالهجوم الخفى، فقد انتهج المستشرقون فى تلك المرحلة والتى ما زالت مستمرة حتى الآن منهج النقد والتشكيك فى كتاباتهم، بصورة تكاد تكون أقل حدة من المراحل السابقة.

٣-تخصيص أقسام متخصصة داخل الجامعات الغربية للاهتمام بهذا الفكر وتتبع نموه وتطوره ورصد لأهم إنجازاته.

د- المرحلة الرابعة

بعد ما حظى به الاستشراق من مكانة هامة سواء فى الشرق أو الغرب، ونظرًا لما اتسم به من نقد لاذع وهجوم على الشرق عامة والإسلام خاصة، بدأ الشرقيون ينفرون منه ويرفضونه بل ويهاجمونه. من هنا، شرع الاستشراق فى إحداث تغيير فى حلته، وإعادة الظهور بشكل جديد على الساحة العالمية، وبدأ بزوغ الاستشراق الجديد.

وهكذا، فقد انتهى الاستشراق حينما طالب فوكو بورديو ومجموعة من الباحثين فى مطلع عام ١٩٧٠م بالتخلص من الحركات الإنسانية القديمة والمتحجرة. ثم عُقد مؤتمر المستشرقين فى عام ١٩٧٣م، وذلك بعد مرور قرن على مؤتمر تأسيس الاستشراق، ودعا لنهاية الاستشراق واختفائه واستبداله بمجموعة من العلوم الإنسانية(١١٦). ومن ثم، دار نقاش بين المستشرقين على تغيير الاسم وتسمية الجمعية باسم جديد هو المؤتمر العالمى للدراسات الإنسانية حول آسيا وشمال أفريقيا(١١٧).

وكانت فترة منتصف القرن العشرين، هى الفترة التى شهدت التحول عن الاستشراق القديم على نطاق واسع، وانتشر فيها القول بنهاية الاستشراق، وتخلى فعلاً أكثر العاملين فى الحقل الاستشراقى عن لقب مستشرق، وازدهرت الدراسات الإنسانية

والاجتماعية لشؤون الشرق الأوسط، وكان هذا إعلانًا بالبداية الفعلية لما يطلق عليه الاستشراق الجديد أو المتجدد(١١٨). فالدوائر الغربية تغير الثوب والتسمية وتطلق تسميات بديلة عن الاستشراق، فقد تُطلق أسماء من مثل: معهد الدراسات العربية، ومعهد الدراسات الإسلامية، ومعهد دراسات الشرق الأوسط أو الشرق الأدنى، ومعهد الدراسات الشرقية، وأسماء أخرى لا تحمل اسم الاستشراق، لكنها لا تختلف عنه جوهرًا وروحًا، وأغراضًا وأهدافًا، بل وتخطيطًا ودهاءً(١١٩).

وعليه فإن بدايات الاستشراق الجديد كانت فى أواسط القرن العشرين، وهى مرحلة ارتفع فيها صوت الحياد، والنسبية، والموضوعية إلى حد ما، وواجهت فيها المضامين والمناهج والأدوات الاستشراقية الكلاسيكية هجومًا كبيرًا، ثم إنه مع سقوط الاتحاد السوفيتى ونهاية الحرب الباردة، ومع تصاعد وتيرة العداء والعنف ضد الغرب والولايات المتحدة. ولعوامل أخرى، أصبحت الأجواء مهيأة لبلورة صيغة متشددة للأطروحة الاستشراقية الجديدة، لإيجاد غطاء أكاديمى وإعلامى يوفر إنتاج علمى له المشروعية الثقافية بخصوص تدخلاته المستمرة فى الشرق الأوسط، ويقدم له المشورة للمساعدة فى استمرارية الهيمنة والسيطرة اللازمة للحفاظ على المصالح الغربية فى المنطقة(١٢٠).

ويتضح من المراحل السابقة لنشأة الاستشراق وتطوره أن الإسلام قد شكل تحديًا هائلاً للغرب منذ أيامه الأولى وبشكل مستمر.

ثالثًا- أهداف الفكر الاستشراقى

يمكن عرض أهداف الفكر الاستشراقى على النحو التالى:

أ- أهداف علمية

لما كانت بداية الاستشراق قد تمثلت فى انبهار الغرب بالحضارة العربية،

فإن الهدف الأول للاستشراق كان هدفًا علميًا، يسعى للاقتباس والأخذ من تلك الحضارة رغبة منه فى التقدم والرقى فى سباق الحياة الإنسانية.

وهو ما أشار إليه رودى بارت (٢٠١١م) بأن الاستشراق يسعى إلى اختراق الأفق الفكرى الذى تفرضه البيئة حولنا، وإلقاء نظرة على عالم الشرق، لكى نتعلم من الكيان الغريب علينا كيف نحسن فهم إمكانيات الوجود الإنسانى، وكيف نحسن بهذا فهم ذاتنا نحن فى نهاية المطاف(١٢١).

وما كان لذلك أن يتم دون حركة ناهضة، تُدرس من خلالها لغات هذا الشرق الساحر وآدابه وحضارته والحضارة الإسلامية على رأسها، حيث عاصر الدارسون والمهتمون هذه الحضارة وشاهدوا بأنفسهم مظاهر روعتها. الأمر الذى جعل الدين الإسلامى بكافة أبعاده موضع دراسة واهتمام الباحثيين الغربيين، فهم شهود عيان لآثاره، ومن ثم فاق اهتمام المستشرقين بالشرق الإسلامى العربى اهتمامهم بأى ظاهرة شرقية أخرى(١٢٢).

على أن الاستشراق لم يبق محصورًا فى دائرة الانتفاع بعلوم العرب ومدنية الشرق، وإنما خرج عنها إلى أغراض تجارية واستعمارية ودينية فأقبلت الأمم الأوروبية القوية بحكم هذه الدوافع تتنافس فى تَعَرُّف الشرق، وارتياد أقطاره، وكشف آثاره، وفتح كنوزه، وإحياء آدابه، وطبع كتبه، وإبراز فنه(١٢٣). وكان ذلك ممهدًا لظهور الأهداف الدينية للاستشراق.

ب- أهداف دينية

هناك إجماع بين الباحثين فى مجال الظاهرة الاستشراقية على أن الدافع الدينى هو أبرز وأهم أهداف نشأة الاستشراق، نظرًا لأنه نشأ فى بيئة مسيحية تسيطر عليها الكنيسة بالدرجة الأولى، وغنى عن القول مدى سيطرة الكنيسة ونفوذها فى العصور الوسطى.

كما يجمع جمهور الباحثين فى موضوع الاستشراق على أن الهدف الدينى لعب دورًا بارزًا فى توجيه الاستشراق لتحقيق أهداف بعينها. وقد ظهر هذا الهدف إثر شعور المسيحيين بالخطر نتيجة الانتشار السريع والواسع للإسلام، ثم ازداد هذا الشعور قوة إثر فشل الصليبيين فى حملاتهم العسكرية ضد المسلمين، الأمر الذى جعلهم يفكرون فى غزو من نوع آخر، يثأرون به لهزيمتهم العسكرية، ويحققون به سيطرة فكرية من شأنها أن تساعد فى وقف التيار الإسلامى، وذلك عن طريق إعطاء صورة خاطئة عن الإسلام تشكك المسلم فى دينه، وتبعد غير المسلم عن التفكير فى اعتناق الإسلام(١٢٤).

وقد كان قرار مجمع فيينا الكنسى فى عام ١٣١٢م، وقرار إنشاء كرسى اللغة العربية فى جامعة كمبردج بعد ذلك بأكثر من ثلاثة قرون، وتأسيس مجلة العالم الإسلامى The Muslim World عام ١٩١١م عن طريق صمويل زويمر رئيس المبشرين فى الشرق الأوسط، كانت هذه بعض الشواهد الظاهرة فى اتجاه خدمة الهدف الدينى والعمل من أجله فى محيط الاستشراق(١٢٥). كما يخدم فى نفس الاتجاه ما يقوم به المستشرقون من العمل على إيجاد حصيلة واسعة من مفاهيم الإسلام بدأت بترجمة القرآن الكريم والحديث النبوى الشريف بهدف إحكام الرد على ما فى هذه من قضايا معارضة للمسيحية من ناحية أو معارضة للنفوذ الأجنبى من ناحية أخرى(١٢٦).

ج- أهداف سياسية

لم تنفصل الأهداف السياسية عما سبقها من أهداف علمية ودينية، فقد جاءت فى الواقع للعمل لصالح الغرب ومن أجل خدمته، والتى تجلت بصورة واضحة فى فترة الحملات الاستعمارية التى أعقبت سقوط الدولة العثمانية.

وتمثلت الأهداف السياسية فى الرغبة فى تأسيس مرجعية معرفية، لمحاصرة فعالية الإسلام وقدرته على التأثير فى الواقع، فأنتجوا مفهوم الأصولية للجماعات الكاثوليكية والأرثوذوكسية فى الغرب، والذى يساعد فى كراهية الرأى العام الغربى

للإسلام، وكذلك مفهوم الإرهاب لمحاربة الإسلام والحركات الإسلامية وعزل الإسلام عن الواقع، وكذلك أنتجوا مفهوم الخوف من الانتقام الإسلامى والذى يسمى اصطلاحًا الإسلام فوبيا، وكذلك مفهوم العلمانية والقومية والوطنية وغيرها من المفاهيم لعزل الإسلام. إضافة إلى تأسيس منهجية فكرية لدراسة الشرق كنموذج اختيارى لإجراء بحوث أكاديمية ومختبرية لتقديم أمثلة على نظريات اقتصادية واجتماعية فى التطور والثورة(١٢٧).

كما بدأ المستشرقون وخبراء السياسة والإستراتيجية ورجال الإعلام والاجتماع والأنثروبولوجيا والنفط والمخابرات يُعرِضون عن الدراسات الأكاديمية للإسلام وعن تحقيق نصوصه وترجمتها، ودراسة حضارته دراسة نظرية، وانشغلوا فى نوع من الدراسات الميدانية، أو ما أطلق عليه فى أمريكا: Area studies؛ فجاء المستشرقون لدراسة الواقع الإسلامى الراهن، والإحاطة بتفاصيله ميدانيًا لمساعدة صانعى القرار فى الغرب فى رسم الخطط الكفيلة بتحقيق المصالح الوطنية الحيوية لهم فى العالم العربى الإسلامى بأقصى عائد وأقل تكلفة(١٢٨).

ولعل من أهم الأسباب التى دفعت المستشرقين إلى دراسة الحضارة الإسلامية، هى محاولة استكشاف طبيعة هذه الحضارة وخصوصياتها؛ وذلك لتحقيق غايتين هما؛ الغاية الأولى: تفسيرية؛ للكشف عن مقومات الحضارة الإسلامية؛ من حيث قدرتها على التكوين الاجتماعى والسيطرة على مسار المجتمعات الإسلامية، وصياغة رؤية فكرية متميزة. الغاية الثانية: توجيهية؛ وذلك بغرض التحكم فى مسار الشعوب الإسلامية، عن طريق معرفة التناقضات القومية والطائفية والإقليمية، بحيث تكون المعرفة الناتجة عن الدراسات الاستشراقية أداة تحكمية توجه الأحداث، وترسم معالم الحركة المناسبة، وتحكم قبضتها على الشعوب الإسلامية من خلال إمساكها بمفاتيح الأسرار التى تفجر الأزمات فى الزمان والمكان الملائمين(١٢٩).

تلك كانت أبرز الأهداف التى ميزت الفكر الاستشراقى ومازالت تميزه، والفصل بين هذه الأهداف يعد فصلاً من أجل التصنيف اللازم للدراسة الحالية، إلا أن تلك الأهداف تتداخل فيما بينها لتؤكد على أهمية دراسة الاستشراق للشرق والغرب على السواء.

رابعًا- أهمية دراسة الفكر الاستشراقى

ليس هناك موضع جدال حول أهمية دراسة الاستشراق، بعدما تبين أنه الأداة الخفية التى يستخدمها الغرب لفرض سيطرته على الشرق بالأساليب الحديثة، فهو بمثابة أداة استعمارية ولكن فى ثوب جديد، بعد فشل الاستعمار العسكرى، خاصة بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية. وتتجسد أهمية دراسة فكر الاستشراق فى مسارين؛ أولهما: أهميته بالنسبة للشرقيين (الشرق)، وثانيهما: أهميته بالنسبة للمستشرقين (الغرب)، وذلك كما يلى:

أ- بالنسبة للشرق

وتتبلور أهميته فيما يلى:

١- وجَّه الاستشراق أنظار المسلمين إلى مواطن الضعف والقصور فى حياتهم ومجتمعاتهم، من خلال الدراسات الاستشراقية التحليلية للمجتمعات الإسلامية، وللحركات الإسلامية الحديثة والمعاصرة، الأمر الذى دفع العلماء المسلمين إلى محاولة بلورة فكر إسلامى أصيل ومعاصر للرد على آراء المستشرقين ولعلاج مشاكل مجتمعاتهم المعاصرة(١٣٠).

٢- ما حققه المستشرقون من ترجمات وتحقيقات وفهرسة كتب التراث الإسلامى، وما أنتجوه من مؤلفات ضخمة أفادت المسلمين.

ب- بالنسبة للغرب

وتتمثل تلك الأهمية فى:

١- ساهم الاستشراق فى تكوين الرأى العام الغربى عن الشرق والإنسان الشرقي، وكان السبب فى تشكيل نظرة الغرب للشرق.

٢- لعب الاستشراق دورًا فى تطوير حضارة أوروبا من خلال مسارين: المسار الأول؛ يتمثل فى أن الشرق يعد بمثابة مرآة من خلالها يمكن للغرب أن يرى نفسه بصورة أكثر وضوحاً، ومن ثم صقل نفسه. أما المسار الثانى، فيتمثل فى الخطاب بشأن الآخر والذى أصبح تدريجيًا أداة لإعادة التوجيه والسيطرة على الشرق. وبالتالى أصبح الاستشراق أسلوب غربى للهيمنة وإعادة هيكلة وامتلاك السلطة على الشرق(١٣١).

٣- أمدَّ الاستشراق الغرب باعتباره المستعمر القديم بالمعرفة اللازمة لإحكام السيادة والسيطرة على العالم الإسلامى(١٣٢).

وهكذا، يتضح كيف اختلفت أهمية دراسة فكر الاستشراق باختلاف الفئة المستفيدة؛ فبالنسبة للشرقى فهو وسيلة لتقويم الذات ومحاسبتها وذلك فى سبيل تطويرها والرقى بها. أما بالنسبة للمستشرق فالأمر يختلف إذ يعتبر الاستشراق وسيلة لقبض سيطرته على العالم الإسلامى. ومن ثم، يأتى السؤال عن المنهجية التى استخدمها المستشرقون لتحقيق تلك السيطرة، وهو ما سيجيب عنه المحور التالى من الدراسة.

خامسًا- منهجية الفكر الاستشراقى

من المنطقى لمن أراد أن يفهم وجهة نظر غيره ويحاكمها، أن يكون على بصيرة بطبيعة المنهج الذى صدرت عنه، وإلا كان حكمه على تلك الأفكار حكمًا انفعاليًا ينقصه النضج والتمحيص. كما أن فهم مناهج الآخرين لا يُلزم بالسير عليها، والاحتكام إليها، إلا بمقدار اتفاقها مع منهجنا، بل إن فهم تلك المناهج يعين على معرفة المسلمات التى تمثل نقاط الالتقاء بيننا وبينهم(١٣٣).

وقد أوضح دى ساسى أن وسيلة العلماء لفهم الشرق تتمثل فى الفيلولوجيا(فقه اللغة)، والتحليل التاريخى، واللغات المقارن، وذلك من خلال دراسة النصوص المكتوبة، والتى كان يُعتقد أنها يمكن أن تسفر عن رؤى فريدة على الجوهر اللازمنى

لحضارة ما. كما أن تدريب العلماء المتخصصين فى الإسلام أعطى الصدارة لتعلم اللغة العربية، والفارسية، والتركية ولغات المنطقة الأخرى، وإلى امتلاك التقنيات اللازمة لاسترجاع وإعادة إحياء وتحليل وترجمة ونشر النصوص المكتوبة بتلك اللغات، فإن الأساليب التى صيغت من خلال إنشاء تخصصات جديدة منذ منتصف القرن التاسع عشر فصاعدًا والتى شملت الأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع وعلم الاقتصاد والتاريخ العلمى، غالبًا ما اُعتبرت بعيدة الصلة، بل وحتى مضللة عند تطبيقها على تلك الشريحة الإنسانية(١٣٤).

ولأن المستشرق ابن بيئته ومجتمعه الفكرى، يؤثر ويتأثر بالعوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والنفسية فيه، فمن الطبيعى أن ينتهج المستشرقون مناهج غربية عامة فى دراساتهم حول الإسلام، وهذه المناهج لا تنفك عن العوامل التاريخية التى أوجدتها أو ساهمت فى تشكيلها، وتأصيلها فى الفكر الغربى(١٣٥). لذا، سيتناول البحث ثلاثة مناهج رئيسية؛ هى: المنهج الفيلولوجى، والمنهج التاريخى، والمنهج المقارن. وهذه المناهج تم استنباطها من خلال أعمال المستشرقين التى أوضحت استعمال بعضهم لمنهج واحد أثناء البحث والدراسة، وآخرون استعملوا عدة مناهج فى سبيل الوصول إلى غاياتهم.

أ- المنهج الفيلولوجى

يمثل المنهج الفيلولوجى المنهج الرئيسى فى تناول المستشرقين للشرق، نظرًا لأن البدايات الأولى للاستشراق تمثلت فى عمليات نقل وترجمة ودراسة للنصوص المكتوبة. ومن ثم، كان المنهج االفيلولوجى أنسب تلك المناهج وأهمها؛ إذ موضوعه فقه اللغة philology الذى لا يختص بدراسة اللغات فقط، ولكن يجمع إلى جانب ذلك دراسات تشمل: الثقافة والتاريخ والتقاليد والنتاج الأدبى للغات موضوع الدراسة(١٣٦) .

وكان العلماء يهتمون بدراسة فقه اللغتين : اللاتينية واليونانية، ويبحثون فى أصل اللغة عمومًا، ويقوِّمون كل لغة بالنسبة إلى اللغات الأخرى، من جهات متعددة:

كجمال الأسلوب، والثروة الكلامية، وضخامة التراث القديم، وما إلى ذلك. ومعظم هذه البحوث هى بحوث فيما وراء الطبيعة، كما أن الأحكام الذاتية لا الموضوعية تلعب دورًا كبيرًا فيها(١٣٧).

وقد ظهرت مدرسة فقه اللغة فى الاسكندرية منذ القديم، وغالبًا ما تطلق هذه التسمية على الحركة العلمية التى بدأها فردريك أوجست ولف فى عام ١٧٧٧م، واستمرت حتى الآن. وقد اهتم علماء فقه اللغة بتصحيح النصوص المكتوبة وشرحها والتعليق عليها، واستخدموا أساليب النقد فى دراستهم. وكان الهدف من دراسة المسائل اللغوية هى مقارنة النصوص التى كُتبت فى فترات زمنية مختلفة، لمعرفة اللغة التى يختص بها كل مؤلف من مؤلفى هذه النصوص، ولحل رموز بعض اللغات القديمة الغامضة وتفسيرها(١٣٨).

والمستشرق الذى يستخدم المنهج الفيلولوجى عندما يتجه إلى الفلسفة الإسلامية بنظرته التجزيئية لا يعمل على رد أجزائها إلى أصول تقع داخلها، أو على الأقل مقروءة بتوجيه من همومها الخاصة، بل هو يجتهد كل الاجتهاد إلى رد تلك الأجزاء إلى أصول يونانية أى أوروبية، مما يعنى المساهمة ولو بطريقة غير مباشرة، فى خدمة الفكر الأوروبي الذي نبع أول مرة فى بلاد اليونان وظل يشق طريقه غربًا إلى أوروبا الحديثة(١٣٩).

ويُؤخذ على هذا المنهج رغم صحته من الناحية العملية؛ لأنه شديد الاحتياط لا يستسلم للتخمينات ولا للفرضيات، النظرة التجزيئية التى يعتمدها والتى تمارس عدوانًا خطيرًا على النصوص، وبالتالى على فكر صاحب النص، وذلك عندما تفتته وتنتزع منه ما تريد ثم تجنب الجزء الآخر. أما حرص هذا المنهج على رد كل فكرة إلى أصل سابق عليها فيعنى حكم عام مسبق قوامه إنكار قدرة المفكر على الإبداع؛ لأنه ما دام الإبداع لا يكون من الصفر فكل ما يعتبر جديدًا يمكن إرجاعه إلى أصول قديمة. فالمنهج الفيلولوجى يحصر نطاق بحثه داخل ثقافة معينة، كالثقافة الأوروبية مثلاً، مما يعنى

إنكار الإبداع ليس فقط على الأشخاص، بل أيضًا على الثقافة التى ينتمون إليها. وهكذا ينتهى المنهج الفيلولوجى إلى حكم عام أكثر تعسفًا وعدوانية من أى منهج آخر(١٤٠).

ب- المنهج التاريخى

منهج البحث التاريخى من ضمن المناهج التى يستخدمها المستشرقون فى دراستهم للشرق. ويمر منهج البحث التاريخى بمجموعة من المراحل التى يسير خلالها الباحث حتى يبلغ الحقيقة التاريخية بقدر المستطاع. وتتمثل هذه المراحل بإيجاز فى: تزويد الباحث نفسه بالثقافة اللازمة له، ثم اختيار موضوع البحث، وجمع الأصول والمصادر، وإثبات صحتها، وتعيين شخصية المؤلف وتحديد زمان التدوين ومكانه، وتحرى نصوص الأصول وتحديد العلاقة بينها، ونقدها نقدًا باطنيًا إيجابيًا وسلبيًا، وإثبات الحقائق التاريخية، وتنظيمها وتركيبها، والاجتهاد فيها، وتعليلها، وإنشاء الصيغة التاريخية، ثم عرضها عرضًا تاريخيًا معقولاً(١٤١).

وقد تمثلَّ تطبيق المستشرقين للمنهج التاريخى على الدراسات الإسلامية فى ترتيب وقائع تاريخية أو اجتماعية وغيرها، وتبويبها ثم الإخبار عنها، والتعريف بها باعتبارها الظاهرة الفكرية ذاتها. والتاريخ قد يكون عامًا بحيث يشمل دراسة كل الظواهر السياسية والاقتصادية والاجتماعية والقانونية لمجتمع من المجتمعات، وقد ينصب على النواحى السياسية دون غيرها كوصف نظم الحكم المختلفة والأسر الحاكمة والظواهر الاجتماعية التى رافقت هذه النظم السياسية. وقد يكون التاريخ منصبًا على سيرة العلماء والمفكرين من حيث تراجم حياتهم ومؤلفاتهم وآثارهم وما ساهموا به فى مجال الحياة الثقافية والفكرية(١٤٢).

كما يراقب المستشرق تطور الظاهرة، ويرسم خطها البيانى من حيث الاستعمال: قلة وكثرة، حياة وموتًا، ثم يحاول أن يتبين القوانين التى تحكم مسار الظاهرة، والعوامل اللفظية والحضارية التى قد أثرت فيها، أو تؤثر فيها، أو سوف تؤثر

فيها. وعلى هذا فإن المستشرق يعد نفسه مسئولاً عن الإجابة عن: تاريخ الظاهرة اللغوية: ما أصلها؟ وماذا أصبحت؟ ومتى؟ وإلى أين تتجه؟[١٤٣]. فهل أجاب عنها المستشرقون عند استخدامهم لهذا المنهج؟

ويؤخذ على المستشرقين عند استخدامهم للمنهج التاريخى وتطبيقه على الدراسات الإسلامية، أنهم نزعوا الثقافة الشرقية عمومًا والإسلامية خصوصًا من الإطار الثقافى الذى نشأت فيه، واعتبروها امتدادًا لثقافات أخرى. ومن هنا كان تصنيفهم للتاريخ الإسلامى ومفكريه على نمط العقلية الغربية؛ فهم إذا ما تحدثوا عن الرسول ﷺ قالوا: إنه كان تاجرًا ميسورًا، وعندما يتناولون دعوته يقولون: إنها جاءت للانقضاض على الإرستقراطية القرشية، وعندما يتحدثون عن نضاله وجهاده يقولون: إن لديه أغراضاً سياسية يرمى إلى تحقيقها بالقوة المسلحة للوصول إلى السلطة والهيمنة على الجزيرة العربية[١٤٤].

وكان هذا من أهم الأخطاء التى وقع فيها المستشرقون، إذ من غير العلمى أن يستطيع الباحث اجتزاء مرحلة زمنية تحددها الأيام والسنون ليقتصر على تحليلها وتشخيصها وتقويمها؛ فالزمان التاريخى هو بُعد تتوالى فيه الأحداث ومجريات الحياة فى تسلسل قد تتحرك فيه أوضاع المجتمع وأنساقه فى حركة بطيئة، قد لا يعدو أن يكون التغير فى حقبها الزمانية تغيرًا شكليًا، ويظل تواتر الأحداث والحياة اليومية ثابتًا نسبيًا، وإن تغيرت أشكالها وآلياتها وقوالبها. ومن ثم يصبح التغيير صورةً لا مضمونًا، حيث يقال إن ما يجرى لا يتعدى عملية صب نفس الزيت فى قنان جديدة[١٤٥].

يضاف لذلك انتقاد جوشالك للمنهج التاريخى والذى يقول فيه: لم يتذكر أولئك الذين شهدوا الماضى سوى جزء منه، ولم يسجلوا سوى جزء مما تذكروه، ولم يبق مع الزمن سوى جزء مما سجلوه ولم يسترع نظر المؤرخين سوى جزء مما تبقى مع الزمن، وجزء فقط مما يسترعى نظر المؤرخين يكون صادقًا، وما يمكن فهمه هو جزء فقط مما هو

صادق وجزء فقط مما يمكن فهمه يمكن تفسيره[١٤٦]. وهو ما لم يهتم به المستشرقون عند تطبيقهم لهذا المنهج بالدراسات الشرقية.

ج- المنهج المقارن

يُعد المنهج المقارن طريقة للمقارنة بين مجتمعات مختلفة، أو جماعات داخل المجتمع الواحد أو نظم اجتماعية للكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين الظواهر الاجتماعية وإبراز أسبابها، وفقًا لبعض المحكات التى تجعل هذه الظواهر قابلة للمقارنة: كالنواحى التاريخية والإثنوجرافية والإحصائية. ويمكن الوصول عن طريق هذه الدراسة المقارنة إلى صياغة النظريات الاجتماعية[١٤٧].

كما يتناول منهج الدراسات المقارنة العناصر المشتركة أو الموازيات بين أدب وأدب، ولغة ولغة، ودين ودين، وعن أوجه الشبه موضوعًا وشكلاً وأسلوبًا ولقد تزامن هذا الاكتشاف تقريبا مع الإقبال المحموم على اللغات الشرقية، فكان بمثابة آلة البحث الدالة، التى أوصلتهم إلى جملة من الاستنتاجات الخطيرة[١٤٨].

ويركز المنهج المقارن على بحث الظاهرة اللغوية فى أكثر من لغة ، ويركز بشكل خاص على بحث الظاهرة فى اللغات التى تنتمى إلى أصل واحد كاللغات السامية أو الحامية أو الهندية الأوروبية، ويكون الهدف من ذلك التأصيل التاريخى. كأن يستدل على قدم الظاهرة بالتماسها فى أخواتها، أو حداثتها بتفرد اللغة المعنية بها من بين أخواتها، بحسب تاريخ حياة تلك اللغة. ومما أذكى الدراسات المقارنة بين اللغات أن واكبت تلك الدراسات موجة استقلال لكثير من العلوم الطبيعية والإنسانية. وهكذا فعل علماء اللغة، فقد بحثوا عن القوانين المطردة بالنسبة لكل لغة على حدة، ثم لكل مجموعة متجانسة من اللغات، ثم عن القوانين المشتركة بين اللغات بوجه عام[١٤٩].

مما سبق، يتبين من خلال عرض المناهج السابقة، فحوى تلك المناهج، وكيف استخدمها المستشرقون فى تناولهم للشرق والثقافة الإسلامية، فقد استخدموا مناهج

غربية على ثقافة شرقية، وهذا مقبول ولكن بشروط وقواعد فى الاستخدام، وهذا ما أشار إليه رودى بارت فقال: نحن المستشرقون نطبق فى الدراسات الاستشراقية على الإسلام وتاريخه، وعلى المؤلفات العربية التى نشتغل بها المعيار النقدى نفسه الذى نطبقه على تاريخ الفكر عندنا وعلى المصادر المدونة لعالمنا نحن[١٥٠]، هذا من جهة.

من جهة ثانية، يؤخذ على المناهج السابقة أنها تقوم على أسس مادية ترفض الميتافيزيقيا، وتأنس الأديان، أى تجعل الدين مجرد ظاهرة اجتماعية، أنتجها الإنسان بوصفها هروبًا نفسيًا لمواجهة الأخطار. بالإضافة إلى تأثرها العميق بظروف نشأتها، والتى ساهمت العوامل الاجتماعية، والثقافية، والسياسية، فى التأسيس لها، ومع ذلك تدّعى العالمية، والشمول، فهذه المناهج إذا طبقت على بيئة مختلفة بشكل عميق عن البيئة الغربية، كالبيئة الإسلامية، وهى – إجمالاً- بيئة متدينة، تتكون من أنساق اجتماعية لها طابعها الخاص، وذاكرة جمعية مختلفة، وبنى ثقافية مغايرة، فإن النتائج فى معظم الأحيان تخرج مشوهة، وتفتقر للرصانة والموضوعية[١٥١].

وعلى الرغم من اتفاق المستشرقين فى منهجيتهم، إلا أنهم انقسموا إلى جماعات تمتاز كل منها بسمات خاصة، ومن ثم ظهرت مدارس الاستشراق.

سادسًا- مدارس الفكر الاستشراقى

اختفلت الآراء حول تصنيف مدارس الاستشراق، فهناك من صنفها وفقًا للاتجاهات الأخلاقية للمستشرقين كما فعل محمد الزيادى حين صنف المستشرقين إلى: صنف كتب فى علوم العرب والمسلمين بحقد وكراهية، وصنف كتب بروح علمية محاولاً إفادة قومه، وإن وقع في بعض الأخطاء، وصنف كتب بروح علمية صادقة حتى اهتدى للإسلام[١٥٢]. واتفق معه على الخربوطلى[١٥٣]. أما مالك بن نبى فقد قسم المستشرقين إلى نوعين: أولهما؛ من حيث الزمن: طبقة القدماء وطبقة المحدثين، ومن حيث الاتجاه العام نحو الإسلام والمسلمين: فهناك طبقة المادحين للحضارة الإسلامية وطبقة المنتقدين لها المشوهين لسمعتها[١٥٤] . وهناك من قسَّم المستشرقين طبقًا لوظائفهم إلى: مستشرقين

سياسيين، ومستشرقين جامعيين، ومستشرقين مجمعيين[١٥٥]. وهناك من تبنى تقسيم المستشرقين وفقاً للموقع الجغرافى كما فعل نجيب العقيقي[١٥٦]، وأنور زناتي[١٥٧]، وغيرهم، وهو الاتجاه السائد حتى الآن، انطلاقاً من فكرة أن البيئة المحيطة تؤثر فى المستشرق، وتصبغه بملامح معينة.

وجدير بالذكر، أنه يمكن حصر كثيرًا من خصائص المدارس الاستشراقية فى العصر الحديث فى ضوء الوقوف على مسيرة الخطين العريضين المتوازيين اللذين واكبا مسيرة الفكر الاستشراقى عبر تاريخها الطويل. الخط الذى يدعو إلى الحرب العسكرية ، والخط الذى يدعو إلى المقاومة الثقافية. وأما الخط الأول فيمثله الاستشراق الأسبانى والاستشراق الايطالى أكثر من سواهما، وأما الاستشراق البريطانى والفرنسى فقد تمثل فيهما أكثر من غيرهما خصائص الخطين العريضين[١٥٨].

لذا، كان لزامًا استقراء الأدبيات التي أكدت على أن بريطانيا وفرنسا كانتا الدولتين الرائدتين فى الدراسات الشرقية، وقد تحققت لهما تلك الريادة بفضل أعظم شبكتين استعماريتين فى تاريخ ما قبل القرن العشرين. هذا بالإضافة إلى جودة الكتابات البريطانية والفرنسية عن الشرق، واتساقها وضخامة حجمها، فالخطوات الكبرى فى الدراسات الشرقية قد اتخذت أول ما اتخذت إما فى بريطانيا أو فى فرنسا، ثم زاد عليها وطورها الألمان[١٥٩].

ومن ثم، سيتناول البحث المدرسة الاستشراقية البريطانية والفرنسية والألمانية للوقوف على أبرز سمات كل منهم، ومدى ما أسهموا به فى تقدم الدراسات الاستشراقية.

أ- المدرسة البريطانية

يعد الاستشراق البريطانى أول وأوثق وأوسع ما عرفته أوروبا من استشراق منذ اتصال بريطانيا بالشرقين الأوسط والأقصى، اتصالاً ثقافيًا وعسكريًا واقتصاديًا

واستعماريًا، فى كلٍ من: الأندلس، والقدس، والهند، والصين، والعراق، ومصر، وفلسطين. وخلال ذلك اتخذ طابعه العلمى الخالص عندما توفرت للمستشرقين أسبابه، وتنوعت أغراضه، وانقطعوا إليه، وأخلصوا فيه(١٦٠).

وقد بدأ الاهتمام بالدراسات الاستشراقية فى وقت مبكر فى بريطانيا، وذلك عندما أسس السير توماس آدمز كرسى الدراسات العربية فى جامعة كمبريدج عام ١٦٣٢م، وتلا ذلك تأسيس كرسى آخر للعربية بجامعة أكسفورد عام ١٦٣٦م. ثم ازدهرت الدراسات الاستشراقية بعد حملة نابليون على مصر عام ١٧٩٨م، وتخريج أعداد كبيرة من المستشرقين الإنجليز على يد المستشرق الفرنسى دى ساسى(١٦١).

أما أهداف الاستشراق البريطانى فقد كانت موجهة لتعلم اللغة العربية وأجزاء معينة من العلوم الدينية. ومن ثم قامت بريطانيا بسلسلة من الحملات التبشيرية الإنجيلية وهكذا ولد الاستشراق البريطانى فى البلاد الشرقية من خلال الأنشطة العسكرية لبريطانيا العظمى فى الشرق. ومن ثم سعى الاستشراق البريطانى لتحقيق هدفين رئيسيين هما: تنصير واستعمار الشرق. وكانت دراسات وأبحاث المستشرقين البريطانيين مركزة بصفة أساسية على اللغة العربية، والأدب، والنقد الأدبى وكل المسائل اللغوية المتعلقة باللغة العربية. ومن ثم أضحت جامعات كمبريدج وأكسفورد المراكز الأكثر أهمية لتطوير الاستشراق البريطانى. كما أصبح عدد من المستشرقين الإنجليز أعضاء نشيطين فى دوائر الأوساط المهتمة بدراسات اللغة العربية، ومن بينهم ديفيد صامويل مارجليوث، رنيولد نيكلسون وألفريد غوليوم كما تزايد فى نفس الوقت عدد المعاهد والمدارس المتخصصة فى اللغة العربية(١٦٢).

وقد تصاعدت أهمية الاستشراق البريطانى فى الربع الأول من القرن العشرين توازيًا مع زيادة أهمية النفوذ البريطانى الاستعمارى فى الشرق الأوسط، فقد احتاجت الإمبراطورية إلى التعرف على المنطقة التى صارت تنخرط فى كل زواياها، فجنَّدت خبراء فى كل المجالات لدراسة المنطقة وتقديم المشورة الضرورية(١٦٣).

وتتلخص الخصائص المميزة للدراسات الاستشراقية البريطانية فى شموليتها وتعددها، لأنها تناولت سائر الدراسات الشرقية من علم وفن وأدب وتاريخ وفلسفة وعمارة وآثار. كما أن هذه الدراسات لم تقتصر زمانًا على فترة تاريخية محددة ولكنها تناولت الشرق القديم والحديث. أما بالنسبة للمكان فإنها قد شملت الشرق بكامله ولم تقتصر على الشرق الأوسط فقط، والسبب فى ذلك يعود إلى اهتمام بريطانيا السياسى بالهند وجنوب شرق آسيا. غير أن مصالحها السياسية المتجددة دفعتها إلى التركيز على منطقة الشرق الأوسط إبان وبعد الحرب العالمية الأولى لأهمية قناة السويس الإستراتيجية، ولاكتشاف النفط بكميات ضخمة فى هذه المناطق، ولاتساع المبادلات التجارية بينها وبين أقطار الخليج والسعودية والهند(١٦٤).

ب- المدرسة الفرنسية

عند الحديث عن الاستشراق الفرنسى، ليس القصد التوزيع الجغرافى للاستشراق أو إلى إحداث تعددية إقليمية له، بقدر ما هو البحث عن الأصول التاريخية للاستشراق الفرنسى، وخصائصه، ومداه العلمى الخاص به، لإثبات أصالة المدرسة الاستشراقية الفرنسية وتفردها عن باقى المدارس الاستشراقية الأخرى(١٦٥).

فالاستشراق الفرنسى يمتاز بالتخصص، أى أن معظم أفراده تخصص كل منهم فى جانب معين من جوانب البحث والدراسة، وترك بصماته الواضحة على التعليم فى افريقيا وخاصة فى شمالها، وتم ذلك عن طريق ما أُتيح لأعضائه من فرص فى التدريس والتوجيه التربوى وتخطيط المناهج وغيرها. ويعتبر معهد اللغات الشرقية الذى أُسس عام ١٧٩٥م أهم مكان تربى وترعرع فيه الاستشراق الفرنسى، وتتركز دراساته حول ثلاثة محاور هى: المحور الدينى، والمحور السياسى، والمحور الاستعمارى(١٦٦).

وبميلاد القرن العشرين، ظهر تحول فى الاستشراق الفرنسى؛ فقد سمح إنشاء المدرسة العلمية التطبيقية للدراسات العليا فى باريس بتجديد المواد المتنوعة والمتخصصة،

لاسيما على صعيد الدراسات الاستشراقية. فنعمت الدراسات الاستشراقية فى ظل هذه المدرسة بالازدهار والتقدم، وأفادت من إنشاء عدة كراسى لتدريس العربية فى بعض الجامعات الفرنسية وغيرها. كما بدأت البحوث فى هذه الفترة تكتسب أبعادًا جديدة، ففى السابق كان العلماء يلجأون دومًا إلى نصوص أدبية زاخرة كثرت ترجماتها ، بينما أخذ العلماء فى هذه الفترة الحديثة يرجعون أكثر فأكثر إلى الوثائق، كما أخذوا يرجعون إلى مصادر تاريخية وأدبية ودينية متعددة، وإلى الكتابات وغيرها من مصادر(١٦٧).

وقد بدأ الاهتمام بالمؤلفات الشرقية واضحاً فى المصنف الشهير: وصف مصر description de l'Egypt، وهو جهد ضخم للعلماء المرافقين للحملة الفرنسية على مصر(١٦٨).

وبصفة عامة تميزت المدرسة الاستشراقية الفرنسية بتبنيها لمنهج يتناول أساسيات العمل الاستشراقى مما جعل من باريس قبلة لجميع المستشرقين الأوربيين، الأمر الذى أثر على مجمل المدارس الاستشراقية الأوروبية فى الطريقة والأسلوب، وفى المنهج والأهداف. ولذلك فإن أسلوب دى ساسى يُعمل به حتى الآن ويتبعه عدد كبير من المستشرقين(١٦٩).

ج- المدرسة الألمانية

على الرغم من اتصال ألمانيا بالشرق منذ الحروب الصليبية الأولى، وانشقاقها بعد ذلك عن الكنيسة الكاثوليكية إثر حركة مارتن لوثر عام ١٥٢٠م، فإن الدراسات الاستشراقية الألمانية لم تزدهر إلا فى القرن الثامن عشر متأخرةً فى ذلك عن بقية دول أوروبا. ولم يشارك العلماء الألمان فى الدراسات العربية اشتراكًا فعلياً إلا بعد أن توغل الأتراك فى قلب أوروبا، فبدأ الاهتمام بدراسة لغات العالم الإسلامى(١٧٠).

كذلك، لم يخضع معظم المستشرقين الألمانيين لغايات سياسية أو دينية استعمارية لعدم تورط ألمانيا فى الاستعمار. وقد تميز الاستشراق الألمانى بالاهتمام بالدراسات الشرقية القديمة، والاهتمام بالآثار والآداب والفنون، وهذا النوع من الدراسات

- عادة - يكون خاليًا من الأغراض السياسية، وكذلك غلُب على الاستشراق الألمانى الروح العلمية، والموضوعية والتجرد والإنصاف(١٧١).

كما اتصف المستشرقون الألمان بالتفانى فى العمل والصبر والمثابرة، فمنهم من فقد بصره مثل وستنفلد، ومنهم من أفنى عمره باحثًا ومنقبًا ودارسًا حتى أن يوهان رايسكه سمى بشهيد الأدب العربى(١٧٢).

وقدم الاستشراق الألمانى للعرب وللمسلمين خدمات واسعة، خاصةً فى ميدان نشر النصوص القديمة، والدليل على ذلك هو أن مجموع ما نشره الألمان وحدهم يفوق ما نشره المستشرقون الفرنسيون والإنجليز معًا. وقد ضرب بعض المستشرقين مثالاً نادرًا فى تحقيق النصوص من حيث: العدد والدقة والنشر، ما يعجز مجمع علمى عن نشره مثل وستنفلد. ولعل أعظم أثر فى هذا الميدان يعتبر فخرً للاستشراق الألمانى هو فهرس المخطوطات العربية فى مكتبة برلين الذى وُضع فى عشر مجلدات ضخمة، وُصف فيه ما يقرب من عشرة آلاف مخطوط(١٧٣).

وختامًا، يتضح أن جميع تلك المدارس لم تعمل مستقلة منفصلة عن بعضها البعض، وذلك لأن الاستشراق يشغل بال أوروبا بأسرها وليس بلد بعينه، لذا تجمعهم علاقات وروابط ويعقدون المؤتمرات بصفة مستمرة ليتعاونوا ويتشاركوا فيما بينهم. فمدارس الاستشراق وإن اختلفت التصنيفات، تبقى بمثابة أجهزة علمية غربية تدرس الشرق وترصده وتراقب وترصد حركاته فى سبيل تحقيق مصالح الغرب.

يتضح من خلال العرض السابق أن الاستشراق مرَّ بمراحل مختلفة بدأت بالاستفادة من الحضارة الإسلامية فى الأندلس، مرورًا بتعميق الخلاف الدينى الذى عززته الحروب الصليبية، وانتهاءً بالرغبة فى الهيمنة على الشرق، واتخاذ الدراسات الاستشراقية المدخل لذلك. واستخدم المستشرقون في سبيل دراسة تلك الظاهرة مناهج مختلفة، ولم تكن انتماءاتهم إلى مدرسة واحدة وإن كان يجمعهم علم واحد. واتضح

جليًا أن الاستشراق عنصر أساسي فى تشكيل الفكر الغربى وتكوين صورة الإسلام لدى الغرب. ولذا يختص المحور التالى برصد قضية اللغة العربية فى كتابات المستشرقين.

المحور الثانى- قضية اللغة العربية فى كتابات المستشرقين

فى ضوء ما توصل إليه البحث فى المحور السابق من تحديد الإطار المفاهيمى للاستشراق بأبعاده ومدارسه ومنهجيته وغير ذلك، ولما كان البحث فى هدفه العام يسعى إلى رصد التداعيات التربوية لقضية اللغة العربية التى تناولها المستشرقون، لذا، يختص هذا المحور بالتعرف على مفهوم القضية ومعايير اختيار البحث لقضية اللغة العربية، واستعراض قضية اللغة العربية فى كتابات المستشرقين وتداعياتها، مع تقديم رؤية نقدية للتداعيات التربوية لكتابات المستشرقين حول قضية البحث.

أولاً- مفهوم القضية

تقتضى معالجة مفهوم القضية التعرف على دلالاتها اللغوية ومعناها الاصطلاحى والتطورات التى لحقت بالمفهوم فى بعض الميادين العلمية. ونظرًا لوجود بعض المصطلحات التى تتداخل مع مفهوم القضية مثل المشكلة، والإشكالية، والظاهرة، والمسألة، ولما كان المجال لا يتسع لمعالجة كل تلك المفاهيم، فإن هذا المحور من الدراسة سيعرض للمفاهيم المرتبطة بموضوع الدراسة، من أجل توضيح الاستخدامات السليمة لها، وللخروج بمفهوم للقضية تتبناه الدراسة فى عمليات التصنيف والاختيار للقضايا الإسلامية ورؤية المستشرقين لها، والتى تعبر عن الهدف العام للدراسة الحالية. ويتم معالجة تلك المفاهيم كما يلى:

أ- القضية لغةً

فى اللغة العربية، تعرف القضية بأنها: الحكم، وهى مسألة يتنازع فيها وتعرض على القاضى أو القضاة للبحث والفصل[١٧٤]. كما تعرف القضايا بأنها: موضوعات أو مشكلات محلية أو عالمية تنعكس علي واقع الحياة التي نعيشها. ومنها قضايا جدلية،

وقضايا ذات صلة بالعلم، وقضايا معاصرة تعبر عن مشكلات أخلاقية اجتماعية لها صفة الحداثة[١٧٥].

ب- القضية اصطلاحًا

القضية فى الاصطلاح هى اختبار صدق تعبير أفكار المفكر عن متطلبات المرحلة التاريخية، وما تطرحه من مهمات، وتقصى جدل مكونات وتأثير هذه الأفكار على سياق حركة الواقع عبر تحولاته[١٧٦].

فالقضية مشتقة من القضاء، والقضاء هو الحكم، ومن ثم فالقضية هى الجملة التامة الخبرية المشتملة على حكم موجب أو سالب، وكل قضية لا بد أن يتعلق الحكم فيها على بعض الأفراد، واحدًا فما فوق، معينًا أو غير معين، ولابد أيضًا أن تكون النسبة فيها موجبة أو سالبة[١٧٧]. ومن أنواع القضايا : الفروض والتعميمات الامبريقية والمسلَّمات والمقدمات والنتائج البرهانية [١٧٨]. كذلك، فالقضية محتملة الصدق والكذب، كما أنها لا تشير إلى شئ واقعى، واحتمالية صدقها ناتجة عن مدى إثارتها معنى ما فى الذهن[١٧٩].

ج- القضية فى المنطق

فى المنطق، تمثل القضية جملة خبرية تفيد قولاً يحتمل الصدق أو الكذب، أو هى حكم بوجود علاقة موجبة أو سالبة بين طرفين أو حدين تربط بينهما على نحو صادق أو كاذب. وتسمى الحالة التى توجد عليها القضية من حيث السلب والإيجاب كيف القضية، كما يحدد عدد المصادقات التى تصدق عليها القضية. وتسمى الألفاظ أو العلامات التى تضاف إليها لتحديد كيفها وكمها بالأسوار[١٨٠].

وتقسم القضايا إلى قضايا بسيطة أو مركبة. والقضية البسيطة تتكون من موضوع واحد ومحمول واحد، أما القضايا المركبة فهى قضايا تحتمل الصدق أو الكذب، أو درجات متفاوتة من المقبولية أو عدمها. وتوصف بالتركيب لأنها تتركب من قضايا

بسيطة وذلك باستخدام أدوات " كلمات أو حروف" تربط بين قضيتين بسيطتين أو أكثر(١٨١).

كذلك، تقسم القضية إلى قضية حملية: وهى ما حُكِم فيها بثبوت شيء لشيء أو نفيه عنه، مثل: الحديد معدن، الربا محرم، الصدق ممدوح. وقضية شرطية: وهى ما حُكِم فيها بوجود نسبة بين قضية وأخرى أو عدم وجودها، مثل: إذا أشرقت الشمس فالنهار موجود. ولكل قضية طرفان(١٨٢).

بتعبير آخر، إن كان المحكوم عليه والمحكوم به قضيتين عند التحليل أي عند حذف ما يدل على العلاقة بينهما من النسبة الحكمية سميت شرطية وإلا سميت حملية. فالقضايا قياساتها معها وهى ما يحكم العقل فيه بواسطة أمر لا يغيب عن الذهن عند تصور الطرفين، كقولنا الأربعة زوج بسبب وسط حاضر فى الذهن وهو الانقسام بمتساويين، فالذهن يرتب فى الحال أن الأربعة منقسمة بمتساويين، وكل ما كان كذلك فإنه زوج، فالأربعة زوج(١٨٣).

والقضية تحتمل الصدق أو الكذب لأنها أولاً: قول مركب لا مفرد، وثانيًا: مركب تام لا ناقص، وثالثًا: مركب تام خبرى لا إنشائى. فالقول المفرد، والقول المركب غير التام، والقول المركب التام الإنشائى، لا تحتمل الصدق والكذب. لذا يمكن تقسيم القضايا إلى:

- التقسيم باعتبار النسبة الحكمية (الرابطة).
- التقسيم باعتبار الموضوع.
- التقسيم باعتبار المحمول.
- التقسيم باعتبار السور.
- التقسيم باعتبار الجهة.(١٨٤)

والصدق فى التعريفات السابقة لا يعنى مطابقة القضية للواقع العينى الخارجى الموجود بالفعل فى الزمان الحاضر، بل ينبغى أن يُفهم بأن الصدق يعنى مطابقة القضية

لما تحكى عنه، ومن الواضح أن فاعلية الذهن ليست محدودة بالحكاية عن الأمور الخارجية الموجودة بالفعل فى الزمان الحاضر، بل تحكى أحياناً عن أمور ماضية وأخرى عن أمور مستقبلية، وتحكى أحيانًا عن مرتبة ذات وشأنية موضوع، وأحيانًا أخرى تحكى عن الحالة الذهنية لشىء ما، ويمكن أن تصدق القضية فى جميع هذه الموارد، يعنى أن تتطابق مع واقعها الذى هو عبارة عما تحكى عنه(١٨٥).

وعليه فإن القضية هى عملية التحليل العقلى أو الفكرى أو بتعبير أدق عملية البرهنة. والقضية نفسها يمكن تحليلها إلى الوحدات التى تتألف منها، وهذه الوحدات هى ما يسميه المنطقيون الحدود؛ وكل قضية تحتوى على حدين اثنين لا ثالث لهما، يربط بينهما الفصل، هذان الحدان هما: الموضوع ولا يكون إلا اسمًا، والمحمول الذى ينسب للموضوع صفة من الصفات أو خاصة من الخواص ويمكن أن يكون اسمًا أو فعلاً أو صفةً. والطريقة التى تصاغ بها عناصر القضية هى التى تحدد صورة القضية المنطقية، ويجب أن يتضمن تركيب القضية تقريرًا ثم حكماً وعلاقة ما. والقضايا المنطقية على نوعين: القضايا البسيطة والقضايا المركبة(١٨٦).

ومن المفاهيم التى تقترب فى المعنى من القضية أو تتشابه معها مفهوم المشكلة، لذا يجب توضيح دلالتها وعلاقتها بالقضية.

والمشكلة من شَكَّلَ الأمر يشكل شكلاً أى التبس(١٨٧). فهى المعضلة النظرية أو العملية التى لا يوصل فيها إلى حل يقينى. وهى مرادفة للمسألة التى يطلب حلها بإحدى الطرق العقلية أو العلمية، يقال: المشكلات الاقتصادية والمسائل الرياضية(١٨٨).

والمشكلة يكتنفها الغموض واللبس، تواجه الفرد أو الجماعة ويصعب حلها قبل معرفة أسبابها والظروف المحيطة بها وتحليلها للوصول إلى اتخاذ قرار بشأنها(١٨٩). فهى أية صعوبة محيرة، حقيقة كانت أم اصطناعية يتطلب حلها إعمال الفكر(١٩٠).

ومن ثم، فالمشكلة طلب نتيجة لموضوع من أجل تكيفه أو التحكم فى صيغته بالوقت نفسه من غير تأجيل له. وهى إحدى إبداعات المفكر، وهو تواجد أكثر من جواب صحيح للسؤال الواحد، والشىء الأهم أن معظم المشاكل لها أكثر من حل. فالمشكلة تمثل الفرق بين الحالة الحاضرة والحالة المستهدفة ويمكن أن تظهر من المعارف والمفاهيم والأفكار الجديدة(١٩١).

فمفهوم المشكلة ترجمة للمصطلح الانجليزى problem، وتكمن المشكلة فى التعارض بين خيارين ولكل خيار مبرراته، ولا بد من أدلة قوية للأخذ بأحد الخيارين(١٩٢).

ومن العرض السابق لمفهوم القضية والمشكلة، يتضح ما يلى:

١-تختلف القضية عن المشكلة فى نطاق كل منهما، فالقضية تمس أطرافًا عديدة، ودائرة البحث فيها ومجتمعها أكبر من المشكلة.

٢-تنتهى المشكلة بحلها، فهى وضع مؤقت على عكس القضية فهى وضع قائم موجود.

٣-تتباين الآراء حول القضية ما بين السلب والإيجاب، أما المشكلة فالرأى حولها واحد.

مما سبق، يمكن القول أن القضية هى موضوعات أصيلة فى المجتمع تتسم بالإيجاب أو السلب، كما أنها تحتاج للتفكير وإعمال العقل للمساهمة فى حلها.

ولأنه من الصعب حصر كل القضايا الإسلامية، لذا يقتصر البحث الحالى على اختيار قضية محددة فى ضوء معايير محددة وهو ما سيلى توضيحه.

ثانيًا- معايير اختيار القضية المنوطة بالبحث

نظرًا لتعدد القضايا وتنوعها بما يفوق إمكانات البحث الحالى، لذا يتم عرض مجموعة من المعايير التى على ضوئها تم اختيار قضية البحث (قضية اللغة العربية)، وهى كما يلى:

أ- من أكثر القضايا تداولاً وانتشارًا فى المشهد المحلى والدولى، وما تلعبه من دور هام فى الساحة العالمية، وما تثيره من جدل يمكن تلمسه فى الأحداث القائمة فى العالم

الغربى، والأوضاع التى يمر بها المسلمون كنتيجة طبيعية للصورة التى رسمها الغرب عن الإسلام والمسلمين فى الشرق.

ب- من أكثر القضايا تأثيرًا فى الفكر والثقافة العربية والأجنبية، على اعتبار ما حازت عليه من صدى وردود فعل فى الكتابات العربية وما أحدثته من تداعيات على الشرقيين أنفسهم، وما أسهمت به من تغييرات فى المجتمعات العربية والإسلامية.

د- ما تمثله تلك القضايا من أهمية كبرى لدى الشرق، فقضية اللغة العربية تمثل عصب الأمة، ومن الدعائم الأساسية لها، ومن ثم فإن إحداث أى بلبلة فيها سيكون له تداعيات خطيرة.

و- ركز البحث على اختيار أكثر القضايا التى تمس النظم والأفكار والأبعاد التربوية، أى القضايا المرتبطة بميدان التعليم وثقافة النشء.

لذا اقتصرت الدراسة على قضية واحدة فقط هى قضية اللغة العربية.

ثالثًا- قضية اللغة العربية

اللغة وسيلة للاتصال ومن خلالها يتم التفاعل بين البشر، كما أنها وسيلة أساسية لحفظ إنجازات الثقافة الإنسانية. وعلى الرغم من التاريخ الطويل للغة العربية وانتشارها الجغرافى الواسع، فقد احتفظت بأصالتها ومميزاتها البارزة. فهى تحافظ على مرونتها وقدرتها على التكيف للتعامل مع وتيرة التغيير، وخاصة فى المناطق ذات التنظيمات الاجتماعية المعقدة وفى التخصصات العلمية والتكنولوجية. فهى تحتوى على إرث ثقافى غنى هذا بالإضافة إلى قدرتها الممتازة على التعبير عن أفكار الإنسان بأسلوب واضح. وفى الوقت الحاضر، تعد اللغة العربية اللغة الرسمية لإحدى وعشرين دولة. كما أنها لغة الكتاب المقدس للمسلمين(١٩٣).

وقد احتلت قضية اللغة العربية مكانة متميزة فى كتابات المستشرقين، فالانتشار السريع الذى حظيت به، إضافة إلى استمراريتها، أثار شهية المستشرقين فى التعرف على تلك اللغة التى ظلت محفوظة ولم تندثر بمرور الزمن.

كما انفردت اللغة العربية بظاهرة الخلود التى لم تتوفر لغيرها من اللغات الإنسانية القديمة والحديثة، فلم تتعرض للشيخوخة والهرم اللذين يقودانها إلى الموت والفناء. لقد ضمن لها كتاب الله الخلود لقوله تعالى: ﴿**إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ**﴾ (الحجر: الآية ٩) ، لقد ضمن القرآن الكريم للعربية الثبات والصيرورة بشقيها المنطوق المسموع، والمكتوب المقروء(١٩٤). من هنا كان اهتمام المستشرقين بدراسة اللغة العربية.

أ- مفهوم اللغة العربية وأهميتها

لفظ لغة مشتق من لغا يلغو لغوًا؛ أى تكلم، وأصلها لغوة فهى من الأسماء الناقصة(١٩٥). فهى أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم(١٩٦). أما ابن خلدون فيعرفها بقوله عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لسانى ناشئ عن القصد بإفادة الكلام(١٩٧).

ومن خلال المعنى اللغوى والاصطلاحى لكلمة لغة نجد أن المعنيين ينصان على أن اللغة مجموعة أصوات وُجدت للتفاهم بين أبناء المجتمعات، وأن تلك الأصوات مرتبطة بدلالات معينة، وأن الإنسان كائن اجتماعى لا بد أن يمارس اجتماعيته من خلال التفاهم مع الآخرين(١٩٨).

فاللغة خاصية إنسانية من خلالها يتم وصف وتوصيف الفكر الإنسانى، وإعادة إنتاج المعرفة العلمية بواسطة قوالب لغوية كائنة وممكنة. فمنذ القدم حاول العلماء وصف اللغة وإعطاءها تعاريف متعددة، وكذا بيان أصل وضعها وواضعها، ورصد مختلف مراحل تطورها، فتضاربت على أثرها الآراء واختلفت التصورات والمفاهيم(١٩٩).

كما تعد اللغات أصدق سجل لتاريخ الشعوب، فكلما اتسعت حضارة الأمة، وكثرت حاجاتها ومرافق حياتها، ورقى تفكيرها، وتهذبت اتجاهاتها النفسية، نهضت لغتها وسمت أساليبها، وتعددت فيها فنون القول، واللغة العربية أصدق شاهد على ذلك، فقد كان لانتقال العرب من همجية الجاهلية إلى حضارة الإسلام أجل أثر فى نهضة لغتهم ورقى أساليبهم، واتساعها لمختلف فنون الأدب وشتى مسائل العلوم(٢٠٠).

واللغة العربية الفصحى هى تلك اللغة الأدبية المشتركة بين مختلف القبائل العربية والتى سجل بها الشعراء خواطرهم ومظاهر الحياة حولهم، كما استخدمها الخطباء فى محافلهم وأسواقهم الأدبية، ثم توجها القرآن الكريم فأنزله الله تعالى بأعلى ما تصبو إليه هذه اللغة من مستوى(٢٠١).

وبعد ظهور الإسلام ونزول القرآن على محمد ﷺ، أضحت العربية لغة مرغوبًا فيها، لا لنفوذها السياسى، ولا لسبقها الحضارى، وإنما لمكانتها الدينية؛ إذ تسامى أهل البلاد المفتوحة إلى درس العربية، والعناية بها، من أجل تحقيق العبادة، ومن أجل تلاوة القرآن، ومن أجل فهم النصوص الشرعية، فكان من جراء ذلك نشأة علوم العربية من نحو وصرف، ولغة ومعجم، وأدب وبلاغة، كل ذلك وجد ليقوم عليه درس للعربية قوى(٢٠٢).

وهكذا، حظيت اللغة العربية بمكانة لم يسبق أن حظيت بها لغة أخرى، مما جعلها موضع اهتمام خاص من جانب المستشرقين.

ب- كتابات المستشرقين حول قضية اللغة العربية

تنوعت آراء المستشرقين حول اللغة العربية، وتبلورت فى اتجاهين: تمثل **الاتجاه الأول** فى صعوبة اللغة العربية الفصحى وتعقيدها، وللتخلص من تلك الصعوبة فقد دعوا إلى إحلال العامية محل الفصحى.

وقد صرح ولهلم سبيت (١٩٨٠م) بأن كل من عاش فترة طويلة فى بلاد تتكلم العربية، يعرف إلى أى حد تتأثر كل نواحى النشاط فيها، بسبب الاختلاف الواسع بين

لغة الحديث ولغة الكتابة، ويتساءل قائلاً: كيف يمكن للمرء أن يحصل حتى على نصف معرفة بلغة صعبة جدًا كاللغة العربية الفصحى؟ ويضيف قائلاً: وطريقة الكتابة العقيمة يقع عليها بالطبع أكبر قسط من اللوم فى هذا[٢٠٣].

ولما كانت اللغة تلعب دورًا حيويًا فى أى مجتمع. فهى تعكس هوية المجتمع، كما أنها وسيلته لإظهار التضامن بين الأفراد والمجموعات فى ذات المجتمع[٢٠٤]. فاللغة جزء أساسى من المعرفة الإنسانية. فهى تشمل كل جوانب حياة الإنسان: الفكرية والاجتماعية والثقافية[٢٠٥]. فاللغة والفكر لا ينفصلان، فاللغة وعاء الفكر، وأداة التعبير التى يتم بها التفاهم والتواصل بين أبناء الأمة العربية، وهى مستودع كل ما للشعب من ذخائر الفكر والدين والفلسفة والتاريخ والأدب. فاللغة تختزن فى أعطافها تراث الأمة وبدائع عباقرتها على توالى العصور. فاللغة هى الدعامة التى يرتفع عليها صرح الأمة الثقافى والحضارى[٢٠٦].

وكنتيجة للتلازم الطبيعى بين اللغة والفكر وهوية الأمة وثقافتها، ظهر **الاتجاه الثانى** للمستشرقين والذى يقولون فيه أن صعوبة اللغة العربية قد أدى إلى عجز العربى، وعدم قدرته على إبداع فلسفة عربية. وبالتالى، جاءت آراؤهم بأنه لا توجد فلسفة عربية، بل ووصل الأمر إلى حد قول بعضهم أن العرب غير قادرين على تعلم الفلسفات الأخرى وتقليدها.

ومن ثم، ذهب بعض المستشرقين الأوروبيين، منذ القرن التاسع عشر، إلى نفى وجود متن فلسفى عربى أصيل أساساً[٢٠٧]. وأن العرب لم يصنعوا غير انتحال مجموع الموسوعة اليونانية، وأنه من الالتباس الخلاب أن يطلق اسم الفلسفة العربية على مجموع من التصانيف التى وضعت عن رد فعل حيال العربية فى أبعد أقسام الإمبراطورية الإسلامية عن جزيرة العرب، كسمرقند وبخارى وقرطبة ومراكش، وقد كتبت هذه الفلسفة بالعربية لأن هذه اللغة غدت لسان العلم والدين فى جميع البلاد الإسلامية، وهذا كل ما فى الأمر[٢٠٨].

ويضيف ت.ج.ديبور (١٩٨١م) أن الفلسفة الإسلامية ظلت على الدوام فلسفة انتخابية عمادها الاقتباس مما ترجم من كتب الاغريق، ومجرى تاريخها أدنى أن يكون فهمًا وتشربًا لمعارف السابقين، لا ابتكارًا، ولم تتميز تميزًا يذكر عن الفلسفة التى سبقتها، لا بافتتاح مشكلات جديدة ، ولا هى استقلت بجديد فيما حاولته من معالجة المسائل القديمة، فلا نجد لها فى عالم الفكر خطوات جديدة تستحق أن تُسجل لها. وبالتالى ليس هناك فلسفة إسلامية بالمعنى الحقيقى لهذه العبارة، ولكن كان فى الإسلام رجال كثيرون لم يستطيعوا أن يردوا انفسهم عن التفلسف، وهم وإن اتسموا برداء اليونان، فإن رداء اليونان لا يُخف ملامحهم الخاصة(٢٠٩).

كما يدعى بعض المستشرقين أن لمجمل الفلسفى العظيم الذى جرت العادة على تسميته بالعربى، لأنه فقط قد كتب بالعربية، رغم أنه فى الحقيقة يونانى- ساسانى، والأقرب إلى الصواب أن نقول بأنه يونانى؛ لأن العنصر الخصب فى كل هذا كان قد جاء فى الحقيقة من اليونان. من هنا فإن تفوق سوريا وبغداد على الغرب اللاتينى جاء نتيجة لما كنا نلمسه لديهما فحسب من اقتراب شديد من التراث اليونانى. وعملت الترجمات العربية لكتب العلم والفلسفة اليونانية على أن تستقبل أوروبا خميرة التراث القديم الضرورى لتفتح عبقريتها بالفعل، عندما كان ابن رشد آخر فيلسوف عربى يحتضر فى المغرب بين الحزن والإهمال، كان العرب فى أقصى اليقظة(٢١٠).

إلا أن سحر اللغة العربية وروعتها، قد دفع بعض المستشرقين لإنصافها ومدحها، فها هو المستشرق الألماني أوجست فيشر (١٩٦٧م) يقول: إذا استثنينا الصين فلا يوجد شعب آخر يحق له الفخر بوفرة كتب علوم لغته، وبشعوره المبكر بحاجته إلى تنسيق مفرداتها، بحسب أصول وقواعد غير العرب(٢١١). وقد أكد بعض المستشرقين فى أكثر من مناسبة بأن لشعوب الشرق تاريخ وتجربة إنسانية فريدة من نوعها فى العالم، وذلك ردًا على الفكر

الأوروبى القائل بأن شعوب الشرق لا تاريخ لها ولن يكون لها تاريخ بالمعنى المفهوم لذلك اللفظ فى أوروبا(٢١٢).

وتتعجب زيغريد هونكه (١٩٩٣م) متسائلة: كيف يستطيع الإنسان أن يُقاوم جمال هذه اللغة ومنطقَها السليم وسحرها الفريد؟ فجيران العرب أنفسهم في البلدان التي فتحوها سقطوا صرعى سحر تلك اللغة، فلقد اندفع الناس الذين بقوا على دينهم في هذا التيار يتكلمون اللغة العربية بشغفٍ، حتى إن اللغة القبطية مثلاً ماتت تمامًا، بل إن اللغة الآرامية لغة المسيح قد تخلت إلى الأبد عن مركزها لتحتل مكانها لغة محمدﷺ(٢١٣). كما أنه عندما أوحى الله رسالته إلى رسوله محمدﷺ أنزلها قرآنًا عربيًا والله يقول لنبيه: ﴿فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لِتُبَشِّرَ بِهِ الْمُتَّقِينَ وَتُنذِرَ بِهِ قَوْمًا لُّدًّا﴾ (مريم: الآية ٩٧) وما من لغة تستطيع أن تطاول اللغة العربية في شرفها(٢١٤).

وذهب البعض إلى أن اللغة العربية لم تصر حقًا عالميةً إلا بسبب القرآن والإسلام، وقد وضع علماء اللغة العربية باجتهادهم أبنية اللغة الكلاسيكية، وكذلك مفرداتها في حالة كمال تام، وتتميز اللغة العربية بوفرة مفرداتها رغم بساطة علاقات المعيشة لدى العرب إلا أنهم في داخل هذه الدائرة يرمزون للفرق الدقيق في المعنى بكلمة خاصة وبالتالى أضحت العربية لغة للدين والمنتديات وشؤون الحياة الرفيعة، وفي شوارع المدينة، ثم أصبحت لغة المعاملات والعلوم، كما أن كل مؤمن غالبًا ما يتلو يوميًا في الصلاة بعض أجزاء من القرآن، ومعظم المسلمين يفهمون بالطبع بعض ما يتلون أو يسمعون، وهكذا كان لا بد أن يكون لهذا الكتاب من التأثير على لغة المنطقة المتسعة ما لم يكن لأي كتابٍ سواه في العالم(٢١٥). فاللغة العربية هي اللغة العالمية في حضارات العصور الوسطى، وكانت رافدًا عظيمًا للإنجليزية في نهضتها، وكثيرٍمن الأوروبيات، وقد أورد قاموس Littre قوائم بما اقتبسته هذه اللغات من مفردات عربية، وكانت أولها الإسبانية، ثم الفرنسية، والإيطالية، واليونانية، والمجرية، وكذلك الأرمنية، والروسية وغيرها، ومجموعها سبع وعشرون لغة، وتقدر المفردات بالآلاف(٢١٦).

ومن ثم، كان لقضية اللغة العربية صدى واسع فى فكر المستشرقين، برز فى آرائهم التى اتفق أغلبها على صعوبة اللغة العربية وتعقيدها، وعلى ما بثه الإسلام فيها من مسلمات، تبناها المسلمون وصاروا ينتهجونها فى حياتهم.

ثالثًا- التداعيات التربوية لكتابات المستشرقين حول قضية اللغة العربية

يختص هذا الجزء بعرض تداعيات كتابات المستشرقين حول قضية اللغة العربية فكريًا وسياسيًا وثقافيًا وتأثيراتها فى مجال الممارسات التربوية.

أ- مفهوم التداعى

يتمثل مفهوم التداعى فيما يلى:

١- التداعى لغةً

التداعي فى اللغة أن يدعو القوم بعضهم بعضًا حتى يجتمعوا، ومنه المعنى المجازي: تداعى المبنى، أي آل إلى الانهيار، وكأن أجزاءه يدعوا بعضها بعضًا فتجتمع، أي تنهار، وتداعى الناس بالألقاب أى دعا بعضهم بعضًا بذلك[٢١٧]. كما تمثل التداعيات الآثار المترتبة على حدث أو فعل أو قرار ما، ولاسيما الآثار غير المرغوبة والسيئة[٢١٨].

٢- التداعى اصطلاحًا

تداعى الأفكار هو وجود صلة بين فكرتين أو خبرتين فى ذهن الفرد وذاكرته، فإذا ما استعاد فكرة أعقبتها الفكرة الأخرى بعدها مباشرة[٢١٩]. فهو نتيجة غير مباشرة أو عن بعد لحدث ما[٢٢٠]. فالتداعى يمثل علاقة وظيفية تنشأ فى أثناء خبرة الفرد، تؤدى بطبيعتها إلى أن ظهور ظاهرة يستدعى ظهور الأخرى[٢٢١].

كما تناول الفلاسفة مصطلح التداعى منذ وضع أرسطو نظريته فى المعرفة. فقد كان أول من أشار إلى إمكانية أن يربط العقل بين مدركين أو أكثر مما تنقله إليه الحواس من مدركات وأحاسيس، أو بين فكرتين أو أكثر إذا استدعت إحداهما الأخرى بناء على خبرة أو تجربة سابقة تكون كامنة فى شكل ذكرى أو مفهوم أو خبرة مختزنة،

وقال أرسطو إن هذا التداعى العقلى يعكس ما يحدث فى العالم المادى الخارجى من تسلسل للتأثير، ويميز المفكرون المحدثون بين أربعة أنواع من التداعى: الأول بين الأفكار أو الخواطر، التى تثور بسبب ما تبتعثه الأشياء، وعادة ما يكون من خلال عادة أو معتقد عام أو خرافة ما، والثانى بين الأصوات (تداعى صوتى)، والثالث نصى بسبب ارتباط كلمة ما فى نص ما بمعان أو دلالات معينة مثل كلمات الكتب السماوية؛ ثم الرابع وهو التداعى الخاص، أو الشخصى الذى يرتبط بذكريات شخص بعينه أو تجاربه أو معلوماته[٢٢٢].

ويقترب مفهوم التداعى مع العديد من المفاهيم الأخرى كالتأثير والنتيجة، فالتأثير يدل على وجود أثر لا يظهر جليًا إلا إذا تعقبناه، وبذلك نسير فى سبيل الكشف عنه للتأكد من وجوده، بغض النظر عن وضوحه أو غموضه[٢٢٣]. والتأثير على أحد الأشخاص لا يعنى إكراهه عبر تقديم أو إظهار القوة لكى يستسلم، وإنما يعنى دفع المتأثر بلطف لكى يرى الأشياء بنفس منظار المؤثر. أى أن التأثير يعد بمثابة شكل خاص جدًا من السلطة يكمن مصدرها الرئيسى فى الاقناع[٢٢٤]. وقد يكون التأثير مباشر أو غير مباشر، إيجابى أو سلبى[٢٢٥].

أما النتيجة فهى ثمرة الشىء وما تفضى إليه مقدمات الحكم[٢٢٦]. فهى مترتبة على حدث أو موقف معين وغالبًا ما تكون سلبية وغير مرغوب فيها[٢٢٧].

مما سبق، يمكن استخلاص ما يلى:

١- يتجسد التأثير فى القدرة على اقناع الآخر بوجهة النظر الخاصة بالمؤثر عن طريق استخدام الوسائل المشروعة كالحجة والبرهان وبعيدًا عن اللجوء للقوة أو العنف.
٢- النتيجة رد فعل متوقع ومنتظر لحدث أو فعل ما، وهى تلى الحدث مباشرة.
٣- يأتى التداعى كنتيجة لحدث ما ويبقى تأثيره لفترة طويلة من الزمن كما أنه غير مباشر وغالبًا غير متوقع وغير مقصود.

وتشير هذه الدلالات إلى مساحة من التداخل بين هذه المصطلحات، ومن ثم يمكن تعريف التداعى بأنه رد فعل لحدث ما، قد يكون متوقع أو غير متوقع، يأتى فى أشكال غير

مباشرة ويستمر لمدة من الزمن مثل ما تحدثه الحروب من تداعيات طويلة الأجل، وهو التعريف الذى تتبناه الدراسة فى سبيل رصد تداعيات آراء المستشرقين حول قضايا الجهاد والمرأة واللغة العربية.

ولما كانت التربية تعد وسيلة المجتمع الفعالة التى يستطيع عن طريقها تحقيق أهدافه الفكرية، والسياسية، والاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية. فالقاعدة الأساسية للتربية تتمثل فى الأسس الفكرية والثقافية والأطر الفلسفية المنبثقة من فلسفة المجتمع. فالتربية لا بد لها من إطار فكرى عام تصاغ برامجها المتعددة فى ضوئه(٢٢٨).

كذلك، تستند التربية إلى نظريات مستمدة من علم الاجتماع والنفس والأنثروبولوجيا والثقافة وغيرها من علوم اجتماعية، كما أنها تهتم بقضايا العلاقات القائمة بين الفرد والتربية من ناحية والتربية والمجتمع من ناحية اخرى، فتبحث الأسس الفردية أوالنفسية للتربية والأسس الاجتماعية للتربية، كما تبحث العلاقات بين التربية وحاجات المجتمع للنمو الاقتصادى والاجتماعى والسياسى. ومن ثم يمكن الحديث عن أصول فلسفية للتربية وأصول اقتصادية أو اجتماعية وأصول تاريخية أو ثقافية للتربية(٢٢٩).

وبالتالى، يمكن تعريف التداعى التربوى بأنه الآثار المترتبة على حدث، أو فعل، أو رأى ما على كافة المستويات الفكرية والسياسية والتشريعية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية.

ب- ماهية النقد

لقد استخدم مفهوم النقد منذ القدم فى مجالات متعددة كالفلسفة والأدب والفكر وغيرها من المجالات المختلفة. وخلال السنوات القليلة الماضية، ونظرًا لما أحدثه النقد من إثراء لحركة الفكر وتطورها، بدأت العلوم الإنسانية تستشعر أهمية النقد وبأنه

أضحى ضرورة ملحة، لذا بدأ الاتجاه نحو دراسة المدارس النقدية على اختلاف أنواعها ومن ثم ممارسة النقد فى مختلف القضايا.

ومن هنا كان لا بد من الوقوف للتعرف على مفهوم النقد ونشأته، وخصائص المنهج النقدى وأهدافه وخطواته، ومنطلقات ومعايير النقد، وإجراءات المنهج النقدى التى ستنطلق منها الدراسة الحالية.

١- النقد: المفهوم والنشأة

يمكن تناول مفهوم النقد كما يلى:

١/١النقد لغةً

النقد فى اللغة هو اختبار الشىء لتمييز جيده من رديئه، يقال نقدت الدراهم والدنانير أى ميزت جيدها من رديئها، فالنقد: فن تمييز الجيد من الردئ والصحيح من الفاسد[٢٣٠]. أى أن النقد يعنى القيام بفحص دقيق للموضوع بهدف تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف من خلال التحليل وإصدار الأحكام بالاستناد إلى المعايير المقبولة التى تتخذ أساسًا للنقد[٢٣١].

وفى موسوعة لاروس الفرنسية، يعرف النقد بأنه إبداء رأى أو إصدار حكم بشأن شىء ما، ويتم من خلاله فحص أو اختبار ذاك الشىء. وتتنوع أنواعه ما بين النقد الفلسفى، والاجتماعى، والأدبى وغيره من أنواع النقد[٢٣٢].

٢/١- النقد اصطلاحًا

إن جذور المفهوم الصحيح للنقد تمتد إلى فكرة " لا معصومية الإنسان عن الخطأ"، والتى تعنى أنه ليس باستطاعة أحد أن يبرهن على أن أفعاله سليمة، أو أن حلوله صائبة بشكل مؤكد، وإنما يمكن من خلال النقد أن نتبين أوجه الخطأ فيها، ومن ثم يمكن تعديلها أو ابدالها، وهذا هو الطريق إلى الاصلاح. فطالما أن الإنسان ذاته ليس كاملاً، فإن ما لديه هو معيار لعدم الكمال، فيستطيع أن يبرهن أن شيئًا ما زائف وكاذب

من خلال النقد الذى يعنى النظر إلى ما هو خطأ. فالنقد الشامل والمفتوح هو السبيل إلى الإصلاح: اصلاح أفكارنا، نظرياتنا، ممارساتنا، ومؤسساتنا[٢٣٣].

وتتجلى فائدة النقد فى التمييز الواعى بين الإيجابيات والسلبيات، فهو يفتح الآفاق أمام إصلاح المجتمع ليمضى فى طريق مستنير فى جميع مظاهر الحياة واتجاهاتها. فهو شامل لكل ما تتضمنه الحياة من نشاطات فكرية وخلقية وثقافية وسياسية واجتماعية وأدبية. من هنا، فإن الناقد هو العين البصيرة التى تحذر بالأخطار المحدقة بالمجتمع من قريب أو بعيد[٢٣٤]. فهو ليس مجرد مشروع فلسفى، إنما ممارسة ونشاط يهدف لتغيير الواقع والأفراد. كما أنه يكون موجه للسلوك البشرى والظروف التى من صنع الإنسان، ويؤمن بحتمية وضرورة ذلك التغيير وأن الوضع الراهن يتطلب ذلك التغيير[٢٣٥].

كما يقدم النقد أكثر من مجرد وصف البديل للبنى القائمة (البنى الفكرية، الاجتماعية، الأدبية)، وذلك بأن يوفر تمهيدًا فكريًا واجتماعيًا للأرضية المطلوبة لإقامة البنى البديلة. ولا يتم هذا إلا بعملية نقدية مباشرة للبنى التقليدية القائمة فى أنواعها كافة[٢٣٦]. فالنقد ببساطة يخبرنا بأن هذا له قيمة وهذا لا قيمة له[٢٣٧].

كذلك، فالنقد أسلوب معين فى التفكير والتحدث والفعل، كما أنه يرتبط بما هو كائن وموجود، وكذلك يرتبط بتصرفات الأفراد داخل المجتمع وعلاقتهم ببعضهم البعض وبالمجتمع والثقافة السائدة فيه[٢٣٨]. كما يعنى النقد إعادة البناء وليس الهدم ويحتوى إعادة البناء على عمليتى الهدم والبناء فى الوقت نفسه، فهو أداة التحول والانتقال من مرحلة تاريخية إلى أخرى[٢٣٩].

ويرتكز النقد أيضًا على سرد المحاسن والعيوب وذلك بلا جور ولا محاباة، وقد يقوم أيضًا بالتوفيق بين الآراء المختلفة. فهو الخطوة الأولى للعقل إزاء رفض شىء ما بهدف تعديله أو إلغائه[٢٤٠]. ولكن لا ينبغى أن يكون النقد موجهًا لأفكار المجتمع وإنما

يجب أن يكون ديناميكيًا موجهًا لنقد المجتمع ذاته. والناقد هو الشخص الذى يصدر الأحكام والذى يقرر إذا ما كان الشىء جيدًا أم سيئًا[٢٤١].

ومن ثم فإن أهمية النقد تتمثل فى تسليط الضوء على ما نحمله فى ثقافتنا من معارف ونظريات تسيطر على أفعالنا وتعاملنا مع الأشياء. أفكار كل همها أن تسأل لماذا تظهر نظرية معينة؟ ولماذا تسود فى الزمان والمكان؟ وما القوى المشايعة لها؟ فالنقد نشاط فكرى يضع المفاهيم والتصورات موضع مساءلة للكشف عن مضمونها الاجتماعى والأيديولوجى[٢٤٢].

كما تتمثل وظيفته فى تمحيص الأفكار والتدقيق فيها من خلال الملاحظة والاطلاع الشامل وإظهار التناقض الذى تحتويه فى كل جوانبها، وذلك من أجل إدراك الغامض من الأفكار[٢٤٣]، فهو يضع الضد فى مواجهة القائم ويؤلف بينهما فى جديد أعلى وأشمل وأكثر وعيًا وخصوبة[٢٤٤]. فالنقد باختصار طريقة فى التفكير ومحاولة لتحقيق فهم أفضل لمقصد المؤلف وغايته[٢٤٥].

ولكن ذلك لا يعنى أن يتحول النقد إلى إطناب يفيض به الناقد مدحًا أو ذمًا لعمل من الأعمال. بل هو ممارسة الناقد للكتابة فى سطور الآخر، ثم يخرج منها إلى نصوصه الخاصة، فالكتابة فى مواجهة الكتابة هى جوهر العملية النقدية[٢٤٦].

٢- نشأة المنهج النقدى

يمكن تتبع نشأة المنهج النقدى من خلال معالجة المصطلحات التى تناولت النقد، فهناك من يتناوله على أنه فلسفة ويطلق عليه فلسفة النقد. وهناك فريق آخر يصفه بالنظرية، ويرى هذا الفريق استخدام مصطلح النظرية النقدية. وثمة فريق ثالث يتناوله كمنهج، ويستخدم هذا الفريق مصطلح المنهج النقدى، وفريق رابع يطلق عليه الاتجاه النقدى[٢٤٧]. ولكل مصطلح دلالته الخاصة به.

فالفلسفة النقدية تقليد فلسفي ومنطقي قديم. وقد تبلورت المحاولات الأولى فى الفلسفة النقدية لدى أرسطو ومن قبله أفلاطون. وكذلك عند الفارابي وابن سينا

والغزالي وابن رشد وابن تيمية .أما في العصور الحديثة فإن المحاولات الأولى نجدها عند فرنسيس بيكون (١٦٢٦م) وديكارت(١٦٧٩م) وليبنز(١٧١٦م) وهيوم (١٧٧٦م) وكانط (١٨٠٤م) وهيجل (١٨٣١م) وفنجنشتين (١٩٥١م) ورسل (١٩٧١م) وكارل بوبر (١٩٩٤م) وماركيوز (١٩٩٧م)[٢٤٨].

أى أن الفلسفة النقدية تمثل نتاج رؤية وتصور معين أنتجه شخص ما وصار مدرسة لها أتباعها وأنصارها، كما فعل كانط فى فلسفته النقدية ونقده للمعرفة باعتبارها أحد مباحث الفلسفة الثلاثة.

أما النظرية النقدية فيؤرخ لها بعام ١٩٣٠م حينما أصبح ماكس هوركهايمر مدير معهد البحوث الاجتماعية فى فرانكوفورت، وقد ساد تلك الفترة حركة غير عادية من النشاط الفكرى، وظلت النظرية النقدية سائدة فى الفكر الأوروبى الفلسفى، والاجتماعى والسياسى طوال فترة الحرب الباردة[٢٤٩].

وقد تغذت النظرية النقدية ونمت على تراث الفلسفة المثالية الألمانية وخاصة لدى هيجل، والفلسفات الاجتماعية الألمانية وخاصة عند ماكس فيبر، وفلسفة التحليل النفسى عند فرويد[٢٥٠]. مما يعنى أن النظرية النقدية كان لها ظهير فلسفى فكرى.

وتركز النظرية النقدية على مواجهة سلسلة من الأسئلة المعرفية المتشككة مثل: هل الحقيقة والخير يرتبطان ببعضهما البعض، وإذا كان الأمر كذلك فكيف؟ وهل نتاج المعرفة يجسد الرغبة فى عمل أخلاقى أم لا؟ وإذا كانت معرفة الخير لا تقود بالضرورة للخير، فما هو الخير وما العلم كذلك؟[٢٥١] فهى تتناول مختلف نماذج الوعى النظرى والعملى وبالأخص للأيديولوجية الكونية الشمولية. فهى تغطى مجالاً واسعًا من النظريات العلمية التى تتناول منهجيات لدراسة العلاقات بين المكونات سواء كانت مكونات أدبية نصية أو مكونات اجتماعية أنثروبولوجية، وهى غالباً ما تُدرج ضمن نظريات ما بعد الحداثة[٢٥٢].

وتجسدت تلك النظرية في عدة ميادين ومجالات معرفية، كالفلسفة، والتربية، وعلم الاجتماع، والسياسة، والفن، والنقد الأدبي وغيرها من المجالات المختلفة(٢٥٣). وهى لا تعترف بإجراءات التحقق، أو التكذيب المتبعة فى مناهج العلوم الطبيعية، لأنها لا تريد من الباحث فى العلوم الإنسانية مجرد الكشف عن المشكلات الحقيقية الموجودة فى الواقع، بل أن يعمل على تغيير العالم وتحريره(٢٥٤).

ومعنى ذلك أن النظرية النقدية عالمية لا تنتمي إلى وطن دون آخر أو إلى أمّة دون أخرى، فهى مجموع ما راكمته البشرية من اتجاهات في التنظير والتطبيق بدءًا من النقد اليوناني ومرورًا بالنقد العربي القديم، وانتهاءً بالنقد الحديث، التى أسهم فيها فرنسيون وبريطانيون وإيطاليون وروسيون وبلغاريون وسلافيون، وعرب، وهكذا دواليك(٢٥٥). فهى تحافظ على تراث الفسفة برمتها ولا تنفصل عن المجهود التاريخى فى سبيل خلق عالم ملائم لحاجات الإنسان وملكاته. فالغاية القصوى للنظرية هى بناء نظام كونى للعلم، لا ينحصر فى مجال محدد بل يشمل جميع الموضوعات الممكنة(٢٥٦).

وتهدف النظرية النقدية كذلك إلى وضع أسس تواصلية تضع حلولاً عقلانية لمواجهة التحديات التى يواجهها المجتمع الحديث. كما تعلن عن سعيها الدءوب لدراسة الواقع الاجتماعى ونقده وسبل تغييره إلى جانب تحديد الفئات المقهورة والفئات المستفيدة من بقاء الأوضاع على ما هى عليه(٢٥٧). فعلى خلاف النظرية التجريبية التى تعتمد على التوجه الأداتى، والنظرية الواقعية التى تتخذ من الوجود أساسًا لها، فإن النظرية النقدية تعتمد على التعامل مع الواقع بهدف تعزيز الوجود البشرى الاجتماعى والثقافى. فغاية النظرية النقدية التنوير والتحرر وتغيير واقع الفرد والمجتمع(٢٥٨) هذا من جهة.

من جهة ثانية، تؤكد النظرية النقدية على أهمية عدم الفصل بين العلم والفن ودراسة المجتمع الذى يقوم على التأمل للحقائق الواقعية، وهذا ما أغفلته النظريات الوضعية أو الوظيفية مما جعل نظرتها السوسيولوجية للمجتمع نظرة سطحية وغير واقعية. فالعلاقة بين الفرد والمجتمع ذات طبيعة مستقلة وغير خاضعة للأخرى(٢٥٩).

فغرض النظرية النقدية هو تحرير الجنس البشرى من الظروف التى تعوقهم، كما أنها لا تسعى فقط لتفسير وتوضيح تلك الظروف والواقع، وإنما تسعى لتعديله كذلك[٢٦٠]. أى أن النظرية النقدية ينبغى ألا تستهدف وحسب تحقيق فهم قويم، بل يجب أن تخلق ظروف اجتماعية وسياسية أكثر دعمًا لازدهار البشرية من الظروف الحالية. أى أن النظرية لها ضربان مختلفان من الأهداف المعيارية؛ أحدهما تشخيصى والآخر علاجى، ولم يكن هدف النظرية وحسب تحديد ما يعيب المجتمع المعاصر حاليًا، ولكن المساعدة أيضًا فى إحداث تحول فى المجتمع إلى الأفضل عن طريق تحديد الجوانب والنزعات التصاعدية له[٢٦١].

وتتمثل مهمة النظرية النقدية وفقاً لهوركهايمر فى سبر أغوار الظواهر والأشياء للكشف عن العلاقات الكامنة بين أفراد المجتمع، فمهمة النظرية النقدية عملية تتمثل فى إظهار المكنون البشرى للظواهر والأفراد[٢٦٢]. إضافة إلى حماية الإنسان من الوقوع فى براثن وأفكار جاهزة وسلوكيات تفرضها عليه مؤسسات[٢٦٣].

أما الاتجاه النقدى فهو المذهب فى التعبير، وهو يتميز بصفات خاصة، ويتجلى فيه مظهر التطور الفكرى، ويكون عادة وليد ما يضطرب فى عصر ما، فهو ثمرة لظروف ومقتضيات خاصة، وتتمثل أبرز الاتجاهات الفكرية فى عمليات النقد فيما يلى:

- الاتجاه الماركسى التقليدى.
- الاتجاه البنائى الوظيفى.
- الاتجاه الماركسى المحدث (ومحاولة التأليف بين الاتجاهين الماركسى التقليدى والبنائى الوظيفى).
- الاتجاه النقدى (ومحاولة تجاوز الاتجاهين الماركسى التقليدى والبنائى الوظيفى):

وقد فرض هذا الاتجاه نفسه بقوة على الساحة السوسيولوجية متخذاً صبغة أيديولوجية راديكالية واضحة تراوحت بين النقد السلمى والعنف الثورى، ويتجسد فى

أعمال رايت ميلز، والفن جولدنر، وجون ركس، وبوتومور وغيرهم. وقد ارتبط الاتجاه النقدى بمفهوم الأزمة؛ أزمة الواقع الاجتماعى وأزمة الفكر السوسيولوجى.

- الاتجاهات البديلة ومحاولة تجسيد التجاوز، والتى تمثلت فى:
- الاتجاه الأيثنوميثودولوجى (البديل الغربى).
- الاتجاه الإسلامى (البديل العربى الإسلامى).[٢٦٤]

ثم يأتى المنهج النقدى والذى يعد بمثابة الجزء بالنسبة للكل "النظرية النقدية". فالنظرية تعنى الارتكاز الفكرى الذى يتحرك فيه الناقد. فهى إذن فكر وواقع، وهى أشمل وأعم من المنهج، لأنها بمثابة بوتقة ينصهر فيها المنهج الذى يكون لبنات بنائه[٢٦٥].

فالناقد يقوم أولاً بتحديد مجموعة النظريات النقدية ومنطلقاتها الفلسفية والإبستيمولوجية كمسلمات، منتقلاً بعد ذلك إلى التأكد من تلك التصورات النظرية عن طريق التطبيق الإجرائى، مستخلصًا مجموعة من النتائج، فهو خطة واضحة الخطوات و المرامي تنطلق من مجموعة فرضيات وأهداف و يمر عبر سيرورة من الخطوات العلمية والإجرائية قصد الوصول إلى نتائج ملموسة و مضبوطة[٢٦٦].

وينطوى المنهج النقدى على دراسة متعمقة لكل مرحلة من مراحل عملية البحث فهو تدقيق شخصى فى عمل ما باستخدام إجراءات منهجية متوازنة وموضوعية بهدف تحديد جوانب القوة والضعف بهذا العمل تمهيداً لإصدار الحكم عليه[٢٦٧].

ويهدف المنهج النقدى إلى الكشف عن شبكة العلاقات والأسباب الكامنة خلف الظاهرة موضوع الدراسة حتى يمكن تفسير وجودها وذلك من خلال الحوار وإعادة بناء الحوار فى حركة جدلية لا تلتزم إلا بما يفيد تحرير الإنسان من كل ألوان السيطرة والهيمنة وتساعده فى تحقيق مجتمع أكثر حرية وأكثر عدلاً[٢٦٨].

كما أنه يحمل فى بنيته الداخلية عملية التغيير والتطوير، لا الثبات والجمود، فينتقل الناقد من التقبل إلى التخيل، ومن التسليم إلى الحوار، ومن الحل الوحيد إلى

إمكانية وجود البدائل، ومن الحقائق الثابتة المطلقة إلى المعرفة القابلة للتطوير، والنسبية فى علاقتها بغيرها من الحقائق ووجهات النظر. فهو طريقة للتحليل والتركيب فى آن واحد وتقوم على معايشة الناقد موضوع بحثه معايشة تعكس وعيه بعناصر الظاهرة التى يعنى بدراستها وبشبكة العلاقات التى تربطها بما يحيط بها[٢٦٩].

ومع نمو وتطور المنهج النقدى بدأت الأدبيات المعنية فى تحديد خصائصه وأهدافه وخطواته وذلك على النحو التالى:

٣- خصائص المنهج النقدى

تتمثل أبرز خصائص المنهج النقدى فيما يلى:

٣/١الشمول

بمعنى أن النقد لا يقف عند حدود المعانى الظاهرة ولا يتوقف عند حدود التعبير عن طبقة بعينها[٢٧٠]. فهو يحيط بالظاهرة من جميع جوانبها المكونة لها، إضافة إلى محاولة استكناه المعانى الظاهرة والخفية للظاهرة محل النقد، فى ماضيها وحاضرها ومستقبلها.

٣/٢التراكمية أو التاريخية

ويقصد بها الطريقة التى يتبعها الباحث للوصول إلى الحقيقة التاريخية وإعادة بناء الماضى بكل وقائعه وزواياه، وكما كان عليه فى زمانه ومكانه وبجميع تفاعلات الحياة فيه[٢٧١]، أى محاولة تصور ما وقع فى الماضى وتمثله من أجل النقد والتمحيص[٢٧٢]، والتتبع التاريخى لقضية يساعد على معرفة الظروف التى نشأت فيها مما يساعد على أن يكون النقد بنَّاءً.

٣/٣الواقعية

بمعنى تشخيص الواقع ومعطياته، أى تحديد ما هو كائن وصولاً إلى ما ينبغى أن يكون[٢٧٣]، مع مراعاة السياق الثقافى والحضارى الخاص بالقضية محل الدراسة،

فالمنهج النقدى يجب أن يعتمد على الأخذ من التراث والطبيعة والمفاهيم الخاصة بمجتمع الدراسة فلا تخضع لأية مفاهيم خارجية مستوردة[٢٧٤].

٣/٤المستقبلية

ويقصد بها النظرة الفاحصة المستوعبة للمستقبل، للتحرك نحوه على بصيرة وفى خطوات منهجية محسوبة، فيها نوع من التأمل والفهم والاستيعاب لمتغيراته[٢٧٥].

٣/٥التجديد

غاية النقد التجديد وعدم الجمود أو الركون إلى الوضع القائم، وأن الحياة تنطوى دائمًا على النقص، وأن الاكتمال فريضة مستحيلة فى الواقع. ومن ثم، فالنقد دعوة إلى ضرورة التغيير، والكشف عن الجمود والتخلف وكل ما يشوه هذا الواقع[٢٧٦]. كما أنه ينطوى على رغبة فى تجاوز الواقع، ويقوم على إيمان راسخ بأن التطور هو قانون الوجود الوحيد[٢٧٧]. فالإبداع سلاح الأمة وأداتها الرئيسة فى رفع معدلات التنمية وكسر طوق التبعية وتأصيل ذاتية ثقافية تقف مع دول الغرب فى مستوى الندية الحضارية[٢٧٨]، وهو أداة التغير، وسبيل الاكتشاف العلمى، ومادة العمل اليدوى والتِقَنى، وعدة الأديب والفنان والمفكر، ومحرك كل عمل إنسانى ذى شأن. إنه الوقدة الانفعالية التى تستخرج من الأشياء دوماً معانى جديدة وبنى جديدة[٢٧٩].

فالمنهج النقدى يهدف لإيجاد بديل عن الوضع القائم، والكشف عن الأسباب الكامنة وراء الشىء، فهو يجدد حركة الفكر فى المجتمع بما يحدثه من ثورة وتجديد فى تحليل الظواهر ونقدها. فغرض النقد الأساسى مواجهة الثبات والجمود الفكرى.

٤- أهداف المنهج النقدى وخطواته

تشيع فى المجتمعات المتقدمة ثقافة المراجعة، بمعنى إعادة النظر فى كل شىء من مراجعة للأفكار والممارسات والمؤسسات وغيرها، ولا يتم ذلك إلا من خلال النقد الذى هو السبيل إلى الإصلاح[٢٨٠]، وعليه يمكن تحديد أهداف النقد فيما يلى:

- إثراء حركة المعرفة الإنسانية وتطورها.

- تفسير الأسباب الكامنة وراء سيطرة أحداث وظواهر معينة فى فترات زمنية محددة.
- البحث عن المعنى الخفى أو الكامن أو غير الصريح وراء النص.
- لا ينفى الآخر ولا يرفضه، بل يقبله ويحاجه ويناقشه[٢٨١].
- تسليط الضوء على الإشكاليات الموجودة بالمجتمع كوسيلة للمراجعة والتصحيح الذاتى.
- توضيح الأيديولوجيات التى تحملها المعانى والأفكار والقيم.

ولكى يحقق النقد أهدافه، هناك مجموعة من الخطوات التى يجب مراعاتها عند القيام بعملية النقد وهى: التحليل، والتفسير، والتعليل، والتقويم، وتلك الخطوات أساسية ولا تغنى إحداها عن الأخرى، كما أنها متدرجة على هذا النسق، كى يتخذ النقد نهجًا واضحًا، مبنيًا على قواعد، جزئية أو عامة[٢٨٢]، وتجيب كل خطوة من تلك الخطوات على سؤال يلخص مضمونها وذلك كما يلى:

- **التحليل**

يعطى التحليل توضيحًا لأسباب حدوث القضية موضع النقد. ومن ثم، فهو يفترض الإجابة على سؤال: ما العناصر المكونة للقضية محل النقد؟

ووظيفة التحليل هى المساعدة على أن يكون هناك فهم كافٍ للمشكلة التى نبحث لها عن حل، الأمر الذى يتطلب معرفة بطبيعة النشاط التعليمى وفهمًا للسياق الذى تظهر فيه المشكلات، ووضوحًا للمفاهيم التى تُستخدم والأحكام التى يتم إصدارها والاختيارات التى يتم تداولها والمعايير التى يتم الاحتكام إليها والقرارات التى يتم الوصول إليها. ولا يعنى ذلك أن التحليل هو الدواء السحرى الذى يشفى من كل الأمراض، ولكنه السبيل إلى الفهم والتعبير بوضوح عما نقوم به حين نعلم والمستهدف منه. أى أن غاية التحليل هو التوضيح المنطقى للأفكار [٢٨٣].

- **التفسير**

يعطى توضيحاً لأسباب حدوث القضية محل النقد، وبيان جوانب الغموض بها.

- **التعليل**

يهدف التعليل للإجابة عن مبررات حودث القضية محل النقد. فالتعليل فى النقد يعنى قرع الحجة بالحجة، وتعويد الفرد على طرح أسئلة متى وكيف وأين ولماذا؟[٢٨٤]

- **التقويم**

تفترض تلك الخطوة التوصل لإجابة عن سؤال: ما جوانب القوة والضعف للقضية محل النقد؟ وما البدائل والحلول المقترحة؟

وحتى يتمكن الناقد من تلك الخطوات، يجب أن يتحلى ببعض السمات الخاصة التى تميزه عن غيره والتى تتمثل فى ضرورة تمتعه بالمهارة، والجدية، والموضوعية بقدر المستطاع. هذا بالإضافة إلى امتلاك مهارت البحث العلمى.

٥- منطلقات عامة للنقد

وهى منطلقات يجب أن يمتلكها أى ناقد لكى يستخدمها فى منهجية البحث فى أى موضوع، وهذه المنطلقات هى:

- للنقد صلة وثيقة بالعلوم الإنسانية التى تدرس نشاط الإنسان كالفلسفة بفروعها المختلفة، والتربية، والتاريخ، وعلوم اللغة، والاجتماع والنفس[٢٨٥].
- النقد لا يكون معزولاً عن التطورات المحيطة به فى المجتمع، كما يجب أن تكون لديه القدرة على قراءة أسئلة الواقع والعمل الفعَّال على طرح إجابات لها[٢٨٦].
- يجب أن يبتعد الناقد فى أحكامه عما يجره إلى التبعية التوفيقية. ولا مانع من أن يعلن الناقد عن منطلقاته وأيديولوجيته ومنهجه إذا صدر عن دراية وخبرة وفهم [٢٨٧]، فالناقد يحاول أن يحقق العدالة.

٦- معايير النقد

لما كان النقد منهجًا له خصائصه وخطواته، ومنها تبنى معايير يتم النقد فى ضوئها، فلا نقد بلا معيار يربط بين المنقود والناقد، بين القديم والجديد لتواصل الهدم والبناء إلى ما لا نهاية[٢٨٨]. لذا، تتمثل أبرز معايير النقد التى ستتبناها الدراسة فيما يلى:

- المضمون الاجتماعى والأيديولوجى للمجتمع. فكل فعل اجتماعى لا يتم إلا فى ثقافة معينة ولا تقره فحسب الظروف الموضوعية للموقف وإنما تقره كذلك أفكار الفرد عن هذا الموقف وعن نفسه[٢٨٩].
- البعد الزمانى والمكانى لكل قضية. فلكل قضية أسباب محددة لظهورها على ساحة الحوار فى فترات زمنية معينة.
- منظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية السائدة فى مجتمع الدراسة.
- الاتفاق فى بنية النصوص، بمعنى مقدار تكامل الشىء موضع النقد وانسجامه وخلوه من التناقض والتنافر الذى يُفقده مشروعيته الحقيقية. فالتكامل يعد معيارًا حيويًا لمصداقية الشىء موضع النقد[٢٩٠].
- يرتبط ويتأثر بالسياق الاجتماعى والثقافى للناقد. فالنقد علم مرتبط بغيره، كما أنه متعلق بالسياقات الفكرية والسياسية، وهى أشد تعقيدًا وتنوعًا واختلاطًا، حيث تتوزعها اتجاهات متباينة ومختلفة[٢٩١].

٧- إجراءات المنهج النقدى

فى ضوء ما سبق عرضه، ولأن طبيعة الدراسة تقتضى استخدام المنهج التحليلى النقدى، فالتحليل خطوة سابقة على النقد لما يتضمنه من تقسيم للقضايا الكبيرة إلى قضايا جزئية صغيرة يتميز بعضها عن بعض، أى صياغة كل قضية جزئية على نحو أقل صعوبة وحيرة، ففيه تركيز للانتباه على أشياء يمكن ضياعها عند النظرة

الكلية لهذه الأشياء، فهو عملية لازمة للفكر الإنسانى، إذ عن طريقه يتحقق فهم أدق للمشكلات وبذلك يسهل تناولها واحدة بعد الأخرى(٢٩٢).

ومن ثم، فإن تطبيق فنيات المنهج التحليلى النقدى وإجراءاته ستكون على الصورة الآتية:

- التأصيل لحركة الاستشراق ومدارسه.
- الوقوف على الاتجاهات المختلفة التى تناولت الاستشراق فى الثقافة العربية.
- اختيار قضية البحث وهى اللغة العربية وفقاً لمعايير محددة.
- تحليل الأدبيات المتخصصة للتعرف على معالم رؤية المستشرقين لقضية البحث.
- محاولة الربط بين اتجاهات المستشرقين وما يناظرها من آراء فى الفكر الإسلامى.
- تتبع رؤية المستشرقين لقضية اللغة العربية فى مجال الفكر والمحافل الدولية والسياسية والتشريعية.
- الربط بين الفكرة الاستشراقية وما يناظرها من آراء فى الفكر الإسلامى.
- مراجعة التغيرات الحادثة فى السياسة التربوية التى يمكن ربطها بهذه الأفكار.
- الكشف عن السياق الفكرى الذى يحدد نمط العلاقة بين الممارسات المعاصرة تجاه الإسلام ومضمون الفكر الاستشراقى.
- رصد تأثير المؤسسات الدولية وجهودها فى دعم الممارسات المنبثقة من الفكر الغربى عمومًا والاستشراقى على وجه الخصوص.
- التعرف على أكثر الرؤى الاستشراقية تجاه القضية محل البحث تأثيرًا فى الفكر والثقافة العربية بشكل عام.
- رصد أهم التداعيات الفكرية والسياسية والتشريعية والثقافية والتربوية ذات الصلة بآراء المستشرقين لقضية البحث.
- اقتراح الآليات التربوية المناسبة للتعامل مع تداعيات الفكر الاستشراقى.

ج- تداعيات كتابات المستشرقين حول قضية اللغة العربية

يعد النظام التربوى منظومة فرعية من نظام أكبر وهو البنية الاجتماعية العامة، ومن ثم فمن الطبيعى أن يتأثر ويتفاعل مع مختلف المتغيرات الحادثة على المسرح الاجتماعى، لذا ولكى يقوم البحث برصد التداعيات التربوية لكتابات المستشرقين، فإنه يلزم حتمًا أن تستقرئ فى نظرة بانورامية الخطوط الأساسية للمتغيرات والأبعاد الفكرية والسياسية والتشريعية والثقافية[٢٩٣] حول قضية البحث باعتبارها المدخل والظهير الذى سينطلق منه البحث لرصد التداعيات التربوية لآراء المستشرقين والتى تمثل الهدف الرئيسى للبحث الحالى.

خلص البحث إلى وجهتى نظر للمستشرقين حول قضية اللغة العربية: وجهة النظر الأولى؛ سجلت إعجابها وتقديرها للغة العربية الفصحى مدللة على ذلك بأن جيران العرب في البلدان التي فتحوها ذهلوا من سحر تلك اللغة، فاندفع الناس الذين بقوا على دينهم يتكلمون اللغة العربية بشغفٍ، لتحتلّ لغة محمد ﷺ المكانة الأولى فى العالم[٢٩٤]. وهو ما أقره الإسلام وجاء به فأكد على أن اللغة العربية إعجاز هز أركان الوجود البشرى بفصاحته وبلاغته وتركيبه وأساليبه، وقد وصلت لهذه الدرجة من التسامى العظيم الذى عز وجوده فى بقية لغات الأرض بفضل القرآن الكريم[٢٩٥]. أما وجهة النظر الثانية؛ فقد أشارت إلى أن السبب فى عدم وجود قوة الاختراع لدى العرب هو أنهم يؤلفون ويكتبون باللغة العربية الفصحى وأنهم لو ألفوا وكتبوا بالعامية لأعان ذلك على إيجاد ملكة الابتكار وتنميتها. لذا دعوا إلى إقصاء العربية الفصحى عن ميدان الكتابة والأدب وإحلال العامية الشائعة محله. وقد ذهب بعض المفكرين العرب إلى نفس المعنى، فذهبوا إلى أن اللغة العربية الفصحى لديها القدرة على غل وتقييد الفكر وشل التعبير الذاتى، كما أنها غير قادرة على التعبير العلمى، فهى لغة دفاعية تخشى التفاعل والحوار[٢٩٦].

وقد أدت وجهتى النظر حول اللغة العربية إلى حدوث انقسام حول درجة الاهتمام والأولوية بين العامية والفصحى، لتفرز العديد من **التداعيات** مثل ما أسفر عنه المؤتمر الأول للمجامع العلمية اللغوية والذى عُقد فى دمشق ١٩٥٦م وكان هدفه بحث شؤون اللغة العربية، لكن بعض أعضاء هذا المؤتمر دعوا إلى إحياء اللغة العامية وإلى تبديل الخط العربى وتغيير قواعد النحو والصرف والبلاغة، كما نبهت محاضر جلسات هذا المؤتمر إلى أهمية العامية وتخلف العربية الفصحى عن مسايرة الزمن، وضرورة تطوير الفصحى حتى تقترب من العامية إضافة إلى دراسة عاميات الأقطار[٢٩٧]. وبدلاً من أن يكون مؤتمر المجامع العلمية اللغوية داعمًا للغة العربية الفصحى، مدركاً لقيمتها، واضعًا آليات لتطويرها، إلا أنه أيد تمكين العامية على اللغة العربية الفصحى، هذا من جهة.

من جهة أخرى، تبنت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) مشروع النهوض بالعربية وذلك تقديرًا منها للغة العربية الفصحى، وإدراكًا لما تمر به من أزمة، وسعيًا لأن تعود للغة العربية مكانتها. وقد تضمن هذا المشروع إنشاء عدة مراكز بحثية فى أقطار الوطن العربى، من أهمها: المركز العربى للتعريب والتأليف والترجمة والنشر بدمشق من منطلق أن التعريب رافد رئيسى من روافد الحفاظ على العربية واستمرارها[٢٩٨]، ومركز البحوث والدراسات العربية بالقاهرة، ومعهد المخطوطات العربية وكل تلك الجهود لتحقيق غاية واحدة هى النهوض باللغة العربية الفصحى واستردادها لقيمتها بين لغات العالم.

كذلك، فقد انعكست مشكلة اللغة العربية فى انتشار العامية والفرانكوارب كلغة تواصل فى جميع جوانب الحياة اليومية من وسائل إعلام، لافتات فى الشوارع والمحال التجارية، وسائل التواصل الاجتماعى، الفن، والأدب وغيرها من مختلف الجوانب، مما أدى لانتشار العامية وانزواء الفصحى وتهميشها فى التوظيف وسوق العمل.

وعلى مستوى التداول اللغوى على شبكة الإنترنت، تتصدر اللغة الإنجليزية اللغات الأخرى من حيث عدد الصفحات المنشورة على الإنترنت، حيث تشكل ما نسبته ٦٨,٤٪ من مجموع الصفحات المنشورة، تليها اللغة اليابانية، فالألمانية، فالصينية، فالفرنسية، فالأسبانية، فالروسية، فالإيطالية والبرتغالية والكورية، وبخصوص اللغة العربية فلا تعتبر ضمن اللغات العالمية العشر ذات المحتوى الأعلى على الإنترنت على الرغم من أنها تأتى عالميًا ضمن اللغات الست الأولى من حيث عدد الناطقين بها، فى حين لا تصل نسبة استخدام الانترنت باللغة العربية إلى الواحد بالمائة من مجموع مستخدمى الانترنت، كما أن المحتوى العربى المنشور على شبكة الإنترنت يتسم بالضعف والفقر، والمتوفر والمنشور منه قليل ومجزأ وغير منظم بالإضافة إلى أن طريقة تقديمه غير احترافية مع غياب وجود محرك بحث فعال فى اللغة العربية[٢٩٩].

أما بالنسبة **للتداعيات التربوية** التى تخص اللغة العربية، فقد تمثلت فيما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات بأن الطفل يبدأ باكتساب اللغة العامية التى يسمعها حوله فيتعامل بها ويتقنها وتمده بكل ما يحتاج إليه من كلمات وتعابير وعند دخوله إلى المدرسة يبدأ بتعلم العربية الفصحى غير المألوفة لسمعه وفهمه، فيجد فى تعلمها مشقة ويحس بأنه يتعلم لغة أجنبية بعيدة عما اكتسبه وألفه، مما يخلق لديه نفورًا من هذه اللغة التى تُفرض عليه فيجد صعوبة بالغة فى تعلمها، مما يوجب عليه أن يبذل مجهود فى تعلمها وإهدار وقت فى محاولة الترجمة بين الفصحى والعامية، ولا يمكنه إتقان الفصحى كما يجب لأنه يلجأ إلى مخزونه اللغوى من العامية فيستعين به عند الإجابة أو الكتابة[٣٠٠]. ومثل هذا الازدواج يخلف فيهم آثارًا نفسية خطيرة ويفضى إلى ضعف تحصيلهم اللغوى والثقافى كما تقتل الإبداع لديهم، فما بين عامية لا يحسنون التفكير عبرها لخلوها من الأنماط الفكرية الابداعية واقتصارها على تيسير الحياة

اليومية الاعتيادية والنشاط الذهنى العادى، وفصحى لم يتقنها ليقوى على التفكير من خلالها فيبدع فى مجاله الذى اختاره، أو وجد نفسه من خلاله(٣٠١).

ولم يقتصر الأمر على مستوى المدارس، وإنما أصبحت اللهجة العامية فى الجامعات هى لغة التحاضر والمناقشات العلمية والحلقات الدراسية والتعقيبات فى الندوات. وامتد ذلك إلى الأقسام الإنسانية كالتاريخ والاجتماع وغيرها حيث يتم استخدام مصطلحات عامية ليس لها صلة باللغة العربية الفصحى مما أدى إلى الاعتماد على اللهجات العامية فى نقل الأفكار والمعلومات إلى أذهان الطلبة، فاستساغوا التحدث والمحاورة بهذه اللغة، مما أضعف أداء الأقسام الإنسانية فى الجامعات(٣٠٢). ومن ثم أضحى التدريس بالعامية عملاً لا إراديًا، وهو يعكس الضعف اللغوى للمعلمين وخلفياتهم اللغوية السطحية وعدم إدراكهم لأثر هذا التحول اللغوى فى نفوس المتعلمين وتكوينهم اللغوى والمعرفى(٣٠٣). فتكونت بالتالى نظرة استخفافية من قبل الكثيرين نحو اللغة العربية الفصحى، فالمعلمون يشرحون ويناقشون ويحاورون بالعامية ما هو مدون باللغة الفصحى(٣٠٤).

وإذا كان الأمر كذلك بالنسبة لحال اللغة العربية فى المدارس والجامعات إلا أن الأمر لم يتوقف عند هذا الحد بل أُضيف إليه ظهور إشكاليتى الازدواجية بين الفصحى والعامية والثنائية اللغوية بين الفصحى وغيرها من اللغات الأجنبية.

واللغات الأجنبية لا يُفترض أن تمثل مشكلة لأى أمة، كما أن الإسلام قد حث على تعلم لغات الغير، فقد جاء فى الأثر " من تعلم لغة قوم أمن مكرهم"، كما حث الرسول ﷺ على تعلم لغات الآخر، **ففى حديثه ﷺ لزيد بن ثابت: "أتحسن السريانية؟ إنها تأتى إلى كتب، قال: قلت: لا، قال: "فتعلمها" فتعلمتها فى سبعة عشر يومًا"** (٣٠٥). مما يبين حثه ﷺ على تعلم لغات الآخرين فى ميدان التفاعل بين الحضارات والأمم.

والدراسة هنا ليست من دعاة الامتناع عن تعلم اللغات الأجنبية، بل على العكس من ذلك فالعصر الحالى يستدعى ويتطلب تعليم بعض اللغات الأجنبية، ولكن

أمر تعليمها يحتاج إلى تقنين زمانى وكيفى وكمى، بحيث لا تكون سببًا فى التأثير السلبى فى اللغة العربية، فيصبح تعلمها عاملاً من عوامل الصراع اللغوى الداخلى. ولكن، بإلقاء نظرة سريعة فى الواقع العربى، سنجد أن تعلم اللغة الأجنبية أحدث صراعاً واضحًا مع اللغة العربية كتعليمها مثلاً فى المرحلة الابتدائية الذى كان على حساب مقررات اللغة العربية، مما أحدث عزوفًا لدى الأفراد عن اللغة العربية، بل واتخاذ مواقف سلبية تجاهها تمثل فى تضخيم حاجز الصعوبة فيها الذى بدوره أحدث عاملاً نفسيًا كان وراء ضعفهم فى العربية(٣٠٦). مما يدل على أن تعليم اللغات الأجنبية بداية من التعليم قبل المدرسة الابتدائية وأثنائها يحتاج إلى إعادة نظر وضبط فى ضوء المعايير العالمية فى هذا الشأن.

ويؤكد على ذلك أن كل دول العالم تحوى تنوعًا وتعددًا لغويًا وثقافيًا. لكن الاختلاف يكمن فى كيفية استفادة كل دولة من تعليم اللغات الأجنبية بها لتحقيق صالح الدولة ككل. ففى الولايات المتحدة على سبيل المثال، هناك ما يقارب من ٢٥٠-٣٠٠ مدرسة إسلامية، تهتم أمريكا بتلك المدارس وتعمل على تنمية قدرات الطلاب المسلمين الموهوبين بها، وذلك لأن البعض من هؤلاء الطلاب سيقودوا المجتمع الإسلامى بأمريكا لكى يقدموا فهم أفضل للقيم والتعاليم الإسلامية للاستفادة من المجتمع الإسلامى بأمريكا. فاهتمام أمريكا بهذا التنوع اللغوى والثقافى يعمل على تطوير مواهب وقدرات أى اقلية ثقافية مما يعمل بالضرورة على تعزيز وتقوية ثقافة المجتمع الأمريكى ككل(٣٠٧).

كذلك، فإن صدور قرارات إدخال تعليم اللغات الأجنبية فى المرحلة الابتدائية فى مختلف البلاد العربية يؤكد على ما أحدثته ظاهرة العولمة التى اجتاحت العالم والتى أدت – ليس فقط- لسرعة تدفق السلع ورؤوس الأموال والخدمات والبشر والأفكار بغير حدود ولا قيود فحسب، بل أدت كذلك لسرعة تدفق اللغة الأقوى التى تملك

مقومات القوة والهيمنة والسيطرة على اللغات الأخرى، خصوصًا لغات الأمم التى تعانى من مخلفات عهود الاستعمار، والتى تخضع لضغوط شتى ناتجة عن عدم انتظام أوضاعها الاقتصادية والتعليمية فى إطار سياسات وطنية قائمة على حسابات سليمة واختيارات قويمة(٣٠٨). وهكذا أفضت العولمة إلى سيادة لغة من لغات هذه الدول المهيمنة فى العلاقات التجارية والاقتصادية، وما يستتبع ذلك من سيادة ثقافتها وقيمها الخاصة. مما يعنى تهميش اللغات والثقافات القومية واحتواءها واستتباعها(٣٠٩).

وسبق العولمة النفوذ الاستعمارى لبعض الدول العريقة وما فرضته من قرارات أثرت بشكل مباشر على وضع اللغة العربية بين أهلها مثل:

القرارات السياسية بصورة واضحة فى عصر محمد على حيث كانت اللغة الفرنسية هى اللغة السائدة فى التعليم، ومع قدوم الاحتلال الانجليزى، عملت سلطات الاحتلال على إحلال الثقافة الإنجليزية محل النفوذ الثقافى الفرنسى فى المدارس الحكومية وذلك بإحلال اللغة الإنجليزية محل اللغة الفرنسية بزيادة عدد الحصص من ١٨ حصة أسبوعيًا إلى ٣٤ حصة على حساب حصص اللغة العربية التى نقصت فى التعليم الابتدائى من ٤٦ حصة أسبوعيًا إلى ٣٤ حصة، كما تم إنشاء مدارس إيطالية وألمانية ونمساوية ويونانية وآرمينية وروسية. وساهم فى تدعيم المدارس الأجنبية سلطات الاحتلال البريطانى والتيار الثقافى المنتمى إلى الغرب، وكانت أهدافها أبعد من لغة وثقافة أجنبية، ولم يكن لأحد من المصريين نفوذ عليها أو تدخل فى عملها، وأُتيحت لهذه المدارس فرص النمو والتقدم تحت مفهوم الحماية الأجنبية وحق الدفاع عن الأقليات وحماية مصالحها السياسية والثقافية والدينية وكانت مقررات تلك المدارس تعد وفقاً لأهداف ومحتوى ولغة أجنبية(٣١٠).

ومنذ ذلك الحين، بدأت عملية اقتباس النظام التربوى والتعليمى من الغرب منذ منتصف القرن التاسع عشر، ولم تكن هذه العملية نتيجة قرار حر اتخذته القيادات الثقافية أو السياسية فى الوطن العربى بمحض إرادتها، بل كان فى حقيقته نتاج أمر

واقع فرضته التطورات السياسية التى أعقبت الاحتلال الفرنسى والبريطانى لأجزاء مهمة من الوطن العربى. لذا كانت أقدم الجامعات التى تأسست فى الدول العربية والإسلامية هى جامعات أجنبية، وقد تمثلت فى جامعة القديس يوسف (الفرنسية) فى لبنان والتى تأسست عام ١٨٥٥م، وجامعة بيروت الأمريكية والتى ظهرت عام ١٨٦٥م، وجامعة الجزائر الفرنسية والتى أنشأت عام ١٨٧٩م، والجامعة الأمريكية فى القاهرة والتى تأسست عام ١٩١٩م. وقد كان واضحًا أن هذه الجامعات قد أنشئت لخدمة بعض الأغراض التبشيرية والسياسية للدول الاستعمارية بالدرجة الأولى(٣١١).

كذلك، فقد لعبت العلاقات الدولية فى الدولة العثمانية دورًا فى التأثير على أفضلية اللغات الأجنبية التى يتم تعليمها بالمدارس. فقوة العلاقات العثمانية- الفرنسية، ودعم الخبراء الفرنسيين للدولة العثمانية فى مختلف المجالات كان لها دور كبير فى تعميم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية بالمدارس العثمانية. وبمرور الوقت، تطورت كذلك العلاقات العثمانية- الألمانية مما كان سببًا فى تفضيل اللغة الألمانية كلغة أجنبية اختيارية بالمدارس العثمانية بجانب الفرنسية كلغة أجنبية إلزامية(٣١٢).

وفى الجزائر، أصدر وزير الداخلية الفرنسى كامبل شوتو فو عام ١٩٣٦م قراراً بإسم الحكومة الفرنسية باعتبار العربية لغة أجنبية فى الجزائر ولا تعامل على قدم المساواة مع بقية اللغات الأجنبية كالألمانية والانجليزية والايطالية والأسبانية(٣١٣).

وبصفة عامة، يلاحظ أن التعليم الأجنبى ازداد وتوسع فى فترات الأزمات الاقتصادية التى مرت بها مصر، والتى ارتبطت مصالح الرأسمالية المصرية عمومًا بالسوق الرأسمالى العالمى وبآليات النظام الرأسمالى، ففى عهد الخديوى اسماعيل والرئيس الراحل أنور السادات دليل على ذلك، حيث تم الانفتاح على الغرب الرأسمالى وخصوصًا الولايات المتحدة الأمريكية، وكذلك خلال الثمانينات حيث ما تزال السياسة الاقتصادية المصرية تنتهج نفس أساليب السبعينات من الاعتماد على الغير فى إحداث تنمية أو

تحديث غربى من خلال الهبات والقروض والمنح وغيرها وحتى الآن ما تزال مصر تخضع للأزمات الاقتصادية فزاد توسع عدد المدارس اللغات(٣١٤).

كما تشير المعطيات الكمية فى العصر الحالى إلى تزايد انتشار اللغات الأجنبية فى الوطن العربى (الإنجليزية والفرنسية خاصة) وهى أمور كان للظروف التاريخية الدور الأكبر فيها، فاللغة الفرنسية على سبيل المثال هى السائدة فى الصحافة والمكتبات العامة والجامعية ولوحات الإعلانات وأسماء المحال التجارية فى المغرب العربى، بينما تجد اللغة الإنجليزية هى السائدة فى المشرق العربى، بمعنى أن انتشار لغة ما لم يكن نتيجة إرادة ذاتية وتخطيط متعمد فى الدولة العربية، بل هى نتيجة ظرف تاريخى، لكن بعض المثقفين العرب اعتقد أن اللغة الاجنبية الموروثة غنيمة حرب(٣١٥).

وفى تقرير لروبرت ساتلوف مدير قسم السياسة والتخطيط فى معهد واشنطن لسياسات الشرق قال: المدارس الأمريكية فى البلاد العربية والإسلامية ليست مجرد صروح تعليمية رفيعة المستوى بل هى السلاح السرى فى معركة أمريكا الأيديولوجية لأمركة المجتمعات الإسلامية. كما أن وزارة التربية والتعليم فى مصر لا تستطيع التدخل فى شؤون تلك المدارس من حيث المناهج أو تدريس اللغات وحتى الجوانب الثقافية التى تروج لها هذه المدارس، كما أنها لا تلتزم بتدريس اللغة العربية وفى أحيان كثيرة لا تقوم بتدريسها على الإطلاق، وتقوم بتدريس تاريخ الدولة صاحبة المدرسة وتحتفى برموزها فالتاريخ الانجليزى يحتل مركز الصدارة فى المدارس الانجليزية والأمر ذاته فى المدارس الفرنسية أو الألمانية أو الكندية(٣١٦).

وفى دراسة عن مخاطر التعليم الأجنبى فى مصر على الهوية الثقافية، أكدت النتائج على أن تلك المدارس تعمل بشكل منفصل تمامًا عن المجتمع المصرى ولا تقع تحت طائلة القانون وأن هذه المدارس تخضع لإشراف هيئات أمريكية تطبق عليها مقاييسها وأهدافها، كما أن تقييم كتب تلك المدارس هو تقييم ذاتى ولا تتم أى متابعة من قبل وزارة التربية والتعليم لمدى التزام هذه المدارس بما تم حذفه أو ما طلب من تغيير(٣١٧).

كما تعزز وسائل الإعلام سطوة اللغات الأجنبية فى الثقافة العربية المتداولة مما يساهم فى تعزيز الخلل فى بنية الوجدان الفردى ويعمق الانفصال بين الفرد وإرثه التاريخى. وتدل الأرقام الدولية على أن اللغة الإنجليزية هى السائدة بنسبة ٩٠٪ من المواقع على شبكة الانترنت، و ٨٥٪ من الاتصالات الدولية عبر الهاتف، و ٧٠٪ من الأفلام التيفزيونية والسينمائية، و ٦٥٪ من برامج الإذاعات فى العالم كله. أما فى مجال الأعمال، فالانجليزية شرط أساسى للحصول على عمل أو منصب مرموق(٣١٨).

يضاف لذلك، نتائج العديد من الدراسات التى أكدت على أن تعليم اللغة الأجنبية هو أحد الأبواب التى تؤثر فى الهوية، فعن طريقه تتسرب إلى عقلية العربى الجوانب الثقافية والاجتماعية الأجنبية، فتتكون لديه النظرة العالية للثقافة الأجنبية فى مقابل النظرة الدونية للعربية وتراثها بل وأهلها، فتظهر بوادر التقمص للشخصية الأجنبية لغة وسلوكًا ومظهرًا كتضمين كلامه كلمات من اللغة الأجنبية، والاستماع إلى الأغنيات الأجنبية وهو لا يعرفها، واتباعه لسلوكيات ومظاهر أجنبية من باب التقليد الناجم(٣١٩). فتعليم اللغة الأجنبية ليس خطأ فى حد ذاته، إنما الخطأ هو تعليمها دون اعتبار للضوابط الواجب مراعاتها كالسن، والزمان، والبيئة، والثقافة الحاكمة.

فى ذات السياق، أشارت الأبحاث النفسية واللغوية والتربوية إلى أن الولد الذى يزاول أكثر من لغته القومية وهو دون العاشرة تضعف طاقته الاستيعابية بين لغتين، واحدة يتكلمها بتلقائية وواحدة يتكلمها بجهد جهيد فى اللسان والفكر، مما يضيع عليه وقتًا كبيرًا ويجعله يتذبذب بينهما، بدلاً من أن يستقر بصورة نهائية فى مناخ لغته الأم، وهكذا يتوزع الولد بين أمتين وبين تاريخين ولا بد لإحدى اللغتين من أن تسيطر على الثانية كى تشغل الصفوف الأمامية ومكان الصدارة عند الطفل(٣٢٠).

وذهبت دراسة أخرى إلى ضرورة تأجيل سنة البدء فى تعلم اللغة الأجنبية إلى المرحلة التى يصبح فيها الطفل العربى متمكنًا تمكنًا كافيًا من لغته القومية وذلك

ضمن مخطط لغوى قومى مضبوط علميًا كفيل بأن يحل اللغة العربية محل اللغات الأجنبية لتكون العربية لغة العرب حقًا، ولتصبح اللغة الأجنبية لغة حوار العرب مع كل الحضارات الأخرى[٣٢١].

د- رؤية نقدية لتداعيات كتابات المستشرقين حول قضية اللغة العربية

تتمثل أبرز تداعيات آراء المستشرقين التى رصدتها الدراسة حول قضية اللغة العربية فى ظهور إشكاليتين للغة العربية الفصحى على مستوى الفكر هما: الازدواجية اللغوية بين اللغة العربية الفصحى والعامية والثنائية اللغوية بين اللغة العربية الفصحى واللغات الأجنبية فى مراحل التعليم المبكرة، مما مثل ذريعة لنشر العامية والفرانكوارب كلغة تواصل فى مختلف مناحى الحياة وعلى شبكة الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعى، وإدخال اللغات الأجنبية وانتشارها فى مدارس وجامعات المجتمعات العربية والإسلامية. مما يجعل من قضية اللغة العربية الفصحى إشكالية تمس وعاء الفكر من جهة وبُعد من أبعاد الهوية من جهة أخرى ومسئولية التعليم تجاه ذلك.

ولعل فى تجربة الغرب نفسه تجاه تعليم اللغة الوطنية ما يوضح ذلك، ففى المؤسسات التعليمية فى أوروبا تؤكد وثائق الاتحاد الأوروبى، ومجلس أوروبا على أهمية تعلم اللغة الوطنية فى وقت مبكر. وتقدم بعض تلك الدول دعمًا إضافيًا فى اللغة الوطنية لجميع الأطفال فى مستوى ما قبل التعليم الابتدائى تموله الدولة، ويوفر عدد قليل منها لغات أجنبية فى ذلك المستوى. أما فى التعليم الابتدائى، فتنص الوثائق على أنه من واجب كل الأطفال الأوروبيين تعلم لغتين بالإضافة للغة الوطنية للبلد الذى يسكنونه[٣٢٢] ، إلا أن الأمر يتفاوت فى تحديد سنة البدء فى تعلم اللغة الأجنبية، كما يترك للتلميذ أو ولى أمره أن يختار طواعية اللغة الأجنبية التى يريد تعلمها والتى غالبًا ما تبدأ من الصف الرابع الابتدائى. أما فى الصين، فإن اللغة الصينية توحد مدارس الامبراطورية الصينية التى تعج بلغات متعددة ولا تظهر اللغة الأجنبية الأولى إلا فى

الصف الرابع الابتدائى. وبصفة عامة، هناك اعتراف واسع بأهمية التعلم الجيد للغة الوطنية للتمكن من العمل بنجاح فى المجتمع ومن الاستفادة الكاملة من التعليم(٣٢٣).

أما فى الوقت الحالى، ونظرًا لما شهده العالم من بعض الأحداث كالحادى عشر من سبتمبر ٢٠٠١م، والتى لفتت الانتباه لمختلف الجاليات والأقليات المقيمة فى الغرب باختلاف لغاتها، فبدأت جميع الدول الأوروبية توفر تدريس اللغات الأجنبية فى كل مستويات التعليم الابتدائى والثانوى، لكن هناك فوارق فيما يتعلق بعدد اللغات المتوفرة، وما إذا كانت إجبارية أو اختيارية، وهل هناك رصد للمهارات اللغوية واستعمال تعليم اللغات عن طريق المحتوى *CLIL واستعمال الإطار الأوروبى المرجعى العام للغات لتقييم المستوى المحقق. كما أن تعليم اللغة الوطنية يأتى فى المقام الأول، يليها تعليم اللغات الأجنبية المتضمنة –فى المقام الأول- اللغات الإقليمية أو لغات الأقليات، ثم لغات المهاجرين أى اللغات التى يتحدث بها المهاجرون وسلالاتهم(٣٢٤).

وهكذا، يبدأ التعليم الإلزامى للغة الأجنبية الأولى فى معظم الدول الأوروبية بين سن الثامنة والحادية عشر وهو ما يقابل نهاية المرحلة الابتدائية. وتشذ خمس دول فقط عن هذا النمط وهى: أوكسمبورغ، والنرويج، والنمسا حيث يبدأ تدريس اللغة الأجنبية الأولى فى سن السادسة، أما فى إيطاليا فتبدأ فى سن السابعة، وبلجيكا تبدأ فى سن الثانية عشر(٣٢٥). مما يعكس اهتمام الدول الأوروبية بالمقام الأول باللغة الوطنية لأنها تعكس هوية الفرد وثقافته وفكره وتعزز انتماءه لوطنه.

مما يعنى أن إدخال تعليم لغات أجنبية فى المراحل التعليمية المختلفة، يكون لتحقيق أهداف معينة تخدم مصالح الدولة. ففى تقرير لتقديم تحليل إستراتيجى للاحتياجات اللغوية بالمملكة المتحدة على المدى الطويل تم إعداده وفقاً لمجموعة متنوعة من المؤشرات الاقتصادية، والجيوسياسية، والثقافية، والتعليمية، تم تحديد قائمة بعشر لغات والتى ستكون ذات أهمية حاسمة لتحقيق الازدهار والأمن فى المملكة المتحدة ،

وتوسيع نفوذها وتأثيرها فى العالم فى السنوات المقبلة، وهذه المؤشرات تشمل أولويات ثقافية، وتعليمية، واقتصادية. ونتج عن هذا التقرير قائمة باللغات العشر الأكثر أهمية لمستقبل المملكة المتحدة وهى: الأسبانية، العربية، الفرنسية، لغة الماندرين الصينية، الألمانية، البرتغالية، الايطالية، الروسية، التركية، اليابانية[٣٢٦]. مما يؤكد على أن إدخال اللغات الأجنبية فى مراحل التعليم لا يتم عبثًا، وإنما وفقاً لسياسة لغوية واضحة للدولة تخدم مصالحها.

ويؤكد على ذات الفكرة ما شهده الغرب وخاصة الولايات المتحدة من نقطة تحول فارقة بعد أحداث الحادى عشر من سبتمبر ٢٠٠١م، فزاد اهتمامها بالتالى بالعلاقات الدولية بصورة خاصة، مما فرض عليها أكثر من أى وقت مضى ضرورة تعليم شبابها دراسة الشؤون الخارجية للحكومات الأجنبية. وكانت الخطوة الأولى لتحقيق ذلك تدريس اللغات الأجنبية فى المؤسسات التعليمية[٣٢٧]. كوسيلة لتطوير قدرة الشعب الأمريكى على التواصل بشكل فعال مع الأفراد من جميع أنحاء العالم بما يحفظ للولايات المتحدة زعامتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية[٣٢٨]، وبما يعزز السلام العالمى والتفاهم المتبادل بين الثقافات فى عالم من التنوع والتباين الشديد[٣٢٩]

وقد أولت اليونسكو كذلك اهتمامها للغة الأم، حيث تؤكد على أهمية اللغة الأم للتعليم الجيد والتنوع اللغوى من أجل المضى قدمًا فى تنفيذ خطة التنمية المستدامة الجديدة لعام ٢٠٣٠م. لذا يجب الإقرار بهذه القوة الكامنة فى اللغة الأم وتعزيزها لكيلا يتخلف أحد عن الركب ومن أجل صنع مستقبل أكثر عدلاً واستدامة للجميع[٣٣٠].

هذا فيما يخص الشأن العالمى الذى يولى اهتمامه بالدرجة الأولى للغة الأم، وحتى عند إدخال تعليم لغات أجنبية فى مستويات التعليم تكون فى سن معين وبأهداف محددة ومحتوى دراسى مناسب وضمن إطار زمنى معين.

أما فى الشأن العربى والإسلامى، فيعتبر تعليم اللغة الأجنبية فى أسوأ أحواله. فأهدافه غير واضحة أو أنه بلا أهداف ترتقى إلى مستوى تحقيق غاية الاتصال بالعالم،

وهو يأتى من الطالب استجابة لمتطلبات أكاديمية ضيقة من أجل إكمال المنهج، هذا فضلاً عن ضعف المعلمين الظاهر وقلة التدريب وسوء التأطير[٣٣١]. كما يتم فرضه ابتداءً من الصف الأول الابتدائى وخلال السلم التعليمى بأكمله، مما يشير إلى أن الجهود التى تُبذل فى المؤسسات التعليمية بالدول العربية والإسلامية من أجل تعليم اللغات الأجنبية عشوائية ولا يتم التخطيط لها بصورة واضحة.

أما من حيث وضع اللغة العربية فى الدول الغربية، فإن الواقع يشير إلى اهتمام وعناية الدول الغربية فيتم إقرارها كلغة أجنبية أولى فى العديد من دول الغرب، ألا يشير ذلك إلى مكانة تلك اللغة وقيمتها وما تحمله من إرث ثقافى وحضارى؟ وماذا بخصوص إنشاء معاهد وأقسام تدريس اللغة العربية الفصحى فى مختلف جامعات العالم ؟

وعلى الرغم من الإقرار بأهمية وضرورة تعليم لغة أجنبية أو أكثر فى المؤسسات التعليمية، إلا أن السؤال يدور حول عدد تلك اللغات والقواعد المنظمة لذلك؟ وفى أى سن يتم فرضها وما المهارات والمناهج التى يتم تدريسها؟ وما الأهداف التى تسعى إلى تحقيقها؟

وإذا كان البحث قد حدد قضية اللغة العربية، ورصدت التداعيات التربوية لتلك القضية، فإنه ثمة تداعيات تشمل هذه القضية وتعبر عن الارتباط الوثيق بين ما ذهبت إليه كتابات المستشرقين وبين السياسات المعاصرة للغرب ولا تنفصل هذه السياسات عن الهيئات الدولية التى تجمع ظاهريًا بين الدعم المادى والمعرفى من جهة والسيطرة للقوى العالمية من جهة أخرى.

فقد استغلت قوى الغرب سيطرتها على المؤسسات الدولية ذات الاختصاص وتهديدها مثل: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) وحاولت التوغل فى منظمات إقليمية أخرى ذات طابع تربوى وثقافى مثل: المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، وسعت كذلك إلى توجيه

نشاطات هيئات دولية أخرى ذات طابع اقتصادى مثل: صندوق النقد الدولى، والبنك الدولى لتكون أدوات سيطرة وهيمنة من خلال توجيه جهودها الخاصة إلى خدمة نمط معين من الفكر المعرفى والثقافى والتربوى والتعليمي لدول أخرى فى العالم، بل وصل الأمر إلى ربط إسناد القروض والهبات والمساعدات بتغيير السياسة التعليمية للدول المقترضة مقابل تعميم نموذج ثقافى حضارى مما يعد إحدى تجليات ما يسمى بالاستعمار الأجنبى الجديد(٣٣٢).

فى ذات السياق، فإن القروض التى يقدمها البنك الدولى والتى تتمثل فى واحدة من اثنتين. إما الاقراض لغرض الاستثمار، وإما الاقراض لأغراض التكيف. ولكن كيف يهدف البنك الدولى إلى تحسين نوعية التعليم وزيادة المعروض من الفرص التعليمية وغيرها، وهو المحدد لنوعية المشروعات التى يمولها، والذى يتدخل فى المستويات المختلفة لها بَدءًا بالإعداد حيث الخبراء الذين يقومون بزيارات ميدانية إلى الدول المقترضة لتقديم المساعدات الفنية، ومرورًا بالتنفيذ وانتهاءً بزيارات ذوى الخبرة فى القطاع التربوى لموقع المشروع لاستعراض التقدم المحرز فى تنفيذه، ورصد الالتزام بسياسات البنك الدولى(٣٣٣).

كما أن من شروط المنح ضرورة إصلاح السياسات الاجتماعية ومن بينها التعليم، ولكن أى اصلاح هل وفق أجندتنا، أو وفق الأجندة الخاصة بالدول والمؤسسات المانحة؟ إن انتهاج سياسات معنية لا يمكن أن يتم من خلال التنازل عن مثالبات فى الأدب التربوى بدعوى أن ظروف الواقع لا تسمح بتحقيقها(٣٣٤).

وقد ترتب على تلك القروض والمساعدات الأجنبية مجموعة من السلبيات فى المجال التعليمى، من أهمها:

- سعى الدول المانحة لإعادة صياغة العقل العربى بما يتفق وأهداف السياسة الخاصة بها، من خلال البحوث المشتركة وزيادة حجم التعليم الأجنبى فى صوره المختلفة.

- ارتباط الحصول على هذه المعونات بتنفيذ الدول الممنوحة لشروط معينة غالبًا ما لا تكون فى أفراد المجتمع، مثل: توصية البنك الدولى الخاصة بخفض أعداد المقبولين بالتعليم الثانوى العام، وخفض أعداد المقبولين بالتعليم الجامعى.
- تركيز معظم المعونات الأجنبية فى مجالات تعليمية غير مباشرة، مثل: تطوير المناهج، وإعادة تاهيل المعلمين وغيرها.[٣٣٥]

وزاد من وتيرة وحدة تلك التدخلات أحداث الحادى عشر من سبتمبر ٢٠٠١م، حيث أعلن الرئيس الأمريكى جورج بوش بعد أربعة أيام من التفجيرات قائلاً: " إننا فى حالة حرب"، وعنى بتلك الحرب لتشمل كل من يهدد أمريكا بالخطر من العالم الإسلامى، ولذا تم غزو أفغانستان والعراق وتهديد سوريا وإيران، وإطلاق يد الكيان الصهيونى فى فلسطين. كما اتخذت الحرب شكلاً فكريًا وثقافيًا وإعلاميًا ركز على الانتقال من الحرب ضد ما يسمونه (التطرف الإسلامى) إلى الحرب ضد تطرف الإسلام. أى التحول من مواجهة التطرف الإسلامى إلى اتهام الإسلام نفسه بالغلو ودعوة العالم من أجل مواجهة تطرف الإسلام. كما يتم حالياً التحول من مجرد المواجهة إلى حشد الخصوم وتشكيل رأى عام عالمى ضد الإسلام من خلال حملات منظمة ومخططة إعلاميًا وفكريًا وثقافيًا تصف الإسلام بالعموم بأنه دين التطرف، وأن أتباع الإسلام إما أنهم يعرفون الإسلام ويطبقونه وهم بذلك متطرفون، وإما أنهم لا يعرفون الإسلام ومن ثم لا بد من حمايتهم منه[٣٣٦]. فهل المنظومة التربوية فى دول الشرق الإسلامى تعى هذا؟ وكيف تتعامل معه؟

ويجب الإشارة إلى أن معظم خطاب الخارج بشأن برامج الإصلاح فى منطقة الشرق الأوسط، هو حديث حق يراد به باطل، وهو ما تأكده الأفعال الممارسة والنتائج المشاهدة، ومن ثم، يتضح أن الهدف الاستراتيجى لاستراتيجية قوى الخارج هو تفكيك

وإعادة هيكلة وتفريغ دول الارتكاز الرئيسة فى هذه المنطقة من مصادر قوتها فى جوانب حياتها المختلفة مع الإبقاء عليها واقفة[٣٣٧].

وهو ما ذكره المؤرخ رونالد ستيل (١٩٩٦م) فيقول: إننا ننشر ثقافة تقوم على تلبية رغبات الجماهير وتسليتها، ثقافة تبجل البحث عن اللذة والمنفعة، والمراكمة حتى عندما تتحدث عن الفردانية والوفرة. إن الرسائل الثقافية التى ننشرها عن طريق هوليود وماك دونالد، تنتشر فى العالم لاستهواء مجتمعات أخرى وتقويضها كذلك، إننا على عكس الغزاة التقليديين، لا نكتفى باستعباد الآخرين، بل نصر على كسب حبهم، وكل هذا بالطبع، لأجل مصلحتهم[٣٣٨].

ويتأكد هذا المعنى فيما ورد فى تقرير " أمة معرضة للخطر " الذى أصدرته السلطات الأمريكية فى أوائل الثمانينيات من أنه : إذا أردت أن تنزع سلاح أمة فانزع سلاح تعليمها، وإذا أرادت أمة أن تتدخل فى الشؤون التعليمية لأمة أخرى فيجب أن يعتبر ذلك بمثابة إعلان الحرب عليها[٣٣٩]. ورغم خطورة تلك التدخلات فإن النظم العربية والإسلامية تستجيب لها، بل وترحب بها فى بعض الأحيان بسبب ما تخضع له من هيمنة وتبعية وما تتلقاه من منح وقروض ومساعدات تفتح الباب لتلك التدخلات.

كما يعانى العالم العربى والإسلامى من تبعية فكرية للغرب خاصة فى ميدان الفكر التربوى، فلا يوجد فكر تربوى أصيل بل توجد آراء ونظريات تربوية غربية نقلت من أوطانها الأصلية وغرست فى البلاد العربية رغم الاختلاف الكبير بين البيئات العربية والغربية. وتلك الآراء والنظريات التربوية ما هى إلا مبادرات لملء الفراغ التربوى باستيراد مخططات ونظريات منزوعة من سياق اجتماعى وفكرى يبلغ حد التصادم مع الواقع والقيم والمعتقدات الإسلامية[٣٤٠].

ولما كانت كل أمة تتميز عن غيرها من الأمم بالمقومات الحضارية التى تشكل هويتها الثقافية وتصون خصوصيتها الوطنية، وتمنحها حق الاختلاف عن غيرها،

وتجعلها قادرة على التواصل بين بقية الشعوب الأخرى كشريك منتج له شخصيته الفردية، لا كتابع أو مروج لما ينتجه الآخرون[٣٤١]، وذلك بما لا يضر بالآخر أو يسئ إليه.

ولأنه ثمة إجماع بين الحضارات على أن التربية هى المحرك لنهضة الأمم، والتعليم هو الركيزة الأساسية فى بناء المستقبل، ومن ثم فإن بناء مجتمع المعرفة التربوية وإنتاجها قضية تربوية لأنه مجتمع يتطور ويتنامى مع تطور نمو المتعلمين فى إطار شجرة التعليم والبحث العلمى، وإن المعرفة بقدر ما هى عالمية التوجه فهى وطنية الأصل ووظيفية المنفعة[٣٤٢]. فالتربية لها وظيفة نقدية تقوم بدراسة الواقع وانعكاساته التربوية وفق نظرة تحليلية لجوانب القوة والضعف، كما يراد بالتربية تنمية مستمرة تبدأ من الميلاد وتلعب الخبرات المتراكمة فيها دورًا هامًا فى تشكيل الإنسان وتهذيبه فى تصوراته وتصرفاته، وتفكيره، وتدبيره، كما تكسبه قدرات جسمية ومهارات عقلية، وقيم روحية ونفسية[٣٤٣]

فهى عملية موجهة إلى أفراد المجتمع كله تتم عن طريق وسائل المجتمع جميعها وثقافته فى شتى أبعادها. وهى تهدف إلى تكوين إنسان لا إلى تكوين مجرد علامة يحمل هامة ضخمة من المعارف فوق جسم هزيل وعاطفة ضامرة وإحساس فنى متلبد وخلق مضطرب وقدرات مهنية وعملية مقتولة[٣٤٤]، إنسان قادر على الانفتاح على الآخر لا الذوبان، التفاعل لا الانحسار، والاحترام، والتعاطى الحضارى، إنسان مسلم عربى يعكس صورة حضارية مشرفة فى العالم أجمع.

وبالتالى، فإن تلك التربية يجب ألا تكون بالاستعارة من الآخر، أو الانحياز له، بل من داخل الثقافة التى ينتمى إليها الفرد. وفرق كبير بين الانفتاح على الآخر وحواره، وبين الانبهار به والاستسلام له. أى بين مفهوم الهوية وتطويره، ومفهوم الاغتراب أو الاستلاب[٣٤٥].

كل ذلك يفرض على الشرق بأجهزته الفكرية والسياسية والتربوية القيام بعملية نقد حضارى يمكنه من خلق وعى ذاتى مستقل واستعادة العقلانية الهادفة. فالنقد يساعد على خلخلة الفكر المهيمن وإقامة أسس وعى جديدة كشرط أساسى لأى مشروع نقدى يرمى إلى مجابهة الواقع الراهن مجابهة جدية، بتحديد الإشكاليات الحقيقية المنبثقة من الواقع الراهن، ومعالجتها بالأساليب والمقاربات التى يفرضها هذا الواقع[٣٤٦].

المحور الثالث- نتائج البحث وتوصياته

تمثلت إشكالية البحث الحالى فى استعراض كتابات المستشرقين، وما تحمله من رؤية فكرية تجاه قضية اللغة العربية، ووجهات نظرهم حولها كتمهيد لتحليلها واستخلاص التداعيات التربوية لتلك الكتابات، وأثرها فى ترسيخ الوعى وبناء الاتجاهات التى تعبر عن الوعى الجمعى الغربى تجاه تلك القضية، وكيفية التعامل معها فى الواقع التربوى. ومن ثم، يختص هذا المحور بعرض النتائج التى توصل إليها البحث، وانتهاءً باقتراح بعض الآليات التربوية للتعامل مع الفكر الاستشراقى، وذلك كما يلى:

أولاً- نتائج البحث

تتمثل أهم نتائج الدراسة فيما يلى:

أ- تصنف الآراء حول الاستشراق إلى وجهتى نظر تؤكد الأولى أنه يعكس الصراع بين الحضارات باعتبار أن الإسلام تحديًا حضاريًا للغرب، وأن الاستشراق يعد الأداة الخفية لخدمة الأطماع الاستعمارية بمفهومها التقليدى وهو الأسلوب الغربى للهيمنة بمفهومه الحديث على الشرق. أما وجهة النظر الثانية فترى الاستشراق نوعًا من أنواع التفاعل بين الحضارات، فقد حقق الغرب للشرق العديد من الإفادات فى حفظ ودراسة وتحقيق ونشر وترجمة التراث العربى.

ب- إن التطور التاريخى للاستشراق منذ نشأته وحتى الآن شهد تنوعًا وتفاوتًا فى مواطن التركيز الفكرية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية إلى الحد الذى يمكن وصفه فى العصر الراهن بالاستشراق السياسى لاهتمامه بإنتاج ما يخدم صناعة القرار السياسى فى دول الغرب وتوظيفه فى خدمة الميادين المؤثرة على واقع الشرق وعلى رأسها ميدان التربية والتعليم.

ج- مر الاستشراق بمراحل مختلفة توازت فى معظم الأحيان مع أحداث تاريخية كالحضارة الإسلامية فى الأندلس وما أعقبها من حملات صليبية ثم الحملات الاستعمارية على دول الشرق، بالإضافة لسقوط الاتحاد السوفيتى سابقًا، وزيادة أعداد المسلمين المهاجرين للغرب، وأحداث الحادى عشر من سبتمبر ٢٠٠١م وتنوعت أهدافه حسب طبيعة كل مرحلة.

د- استخدم المستشرقون فى دراستهم للشرق مناهج متنوعة من أهمها: المنهج الفيلولوجى، والمنهج التاريخى، والمنهج المقارن، بحيث جعلوا من الدين مجرد ظاهرة اجتماعية أنتجها الإنسان، دون مراعاة للسياق الاجتماعى والثقافى الحاضن لتلك المناهج، ودون مراعاة لحساسية وخصوصية القضايا الدينية.

هـ- تعد مدارس الاستشراق بمثابة كيانات علمية تعمل فى ضوء أهداف محددة، ورغم تنوع وتعدد تلك المدارس باختلاف المجتمعات الحاضنة لها إلا أنها تبقى مترابطة فهى بمثابة أجهزة علمية غربية تدرس الشرق وترصده وتراقب تفاعلاته وتحللها فى سبيل تحقيق مصالح الغرب.

و- أسفر استقراء كتابات المستشرقين عن اهتمامهم النوعى بقضية اللغة العربية وتفاصيلها مما أنتج كتابات بعضها يتماهى مع الفهم الإسلامى وبعضها يتناقض مع سياقاته وطبيعته ومقاصده.

ز- وجهت آراء المستشرقين ونظرتهم للإسلام فكر وممارسة الرأى العام الغربى، ومن ثم تصبح بشكل مباشر أو غير مباشر مسئولة عن مظاهر التشوه فى تعامل الذات مع الآخر، وتدنى الأساليب الحضارية فى التعامل بين شعوب العالمين الشرقى والغربى.

ح- تعددت وتنوعت تداعيات كتابات المستشرقين فى بيئة الشرق فكريًا وثقافيًا واجتماعيًا وسياسيًا وبالتالى تربويًا فى قضية اللغة العربية وذلك على النحو التالى:

١- فيما يخص اللغة العربية، وعلى الرغم من المؤشرات الدالة على تَردِّى حالتها منهجًا وتدريسًا، وإتقانًا ومهارات فى مراحل التعليم المختلفة، إلا أنه كان لنظرة المستشرقين للغة العربية صدى فى ميدان التربية، فقد زادت تداعيات آراء المستشرقين الجدل حول قضية اللغة العربية وصعوبتها وقدرتها كوعاء حضارى، وأضافت بعداً جديداً لمشكلة اللغة فى التعليم تمثل فى الازدواجية اللغوية بين اللغة العربية الفصحى واللغات الأجنبية.

٢- تشير التداعيات التربوية لآراء المستشرقين إلى مجموعة من التناقضات بين ما تنادى به من احترام الأديان والتعددية الثقافية وقبول الآخر المختلف، والإخاء والسلام من جهة وبين ثنائيات واضحة أبرزها ثنائية الأنا والآخر، فهى من جهة تدعو لقيم سامية كالحوار، والديمقراطية، واحترام الآخر، والسلام، والعدل، والإخاء، وتنادى بنشرها فى مختلف دول العالم، ومن جهة ثانية تسعى لفرض هيمنتها وتدخلاتها وسيطرتها الفكرية والسياسية والتربوية على دول الشرق. مما يؤكد على أن العلاقة بين الشرق والغرب بشقيها التعاطى والصراع قائمة ومستمرة.

ثانيًا- توصيات البحث

أوضح البحث الحالى تأثير كتابات المستشرقين على المجتمعات العربية والإسلامية فكرًا وممارسة، ومدى خطورة تلك التأثيرات وما تحدثه من تداعيات فكرية وسياسية وتشريعية وثقافية وتربوية مما ينعكس على وعى النشىء عن ذاته والآخر.

وحيث أن علاج أو مواجهة تداعيات كتابات المستشرقين تأتى على مستويين الأول؛ عام يحتاج لجهود ومساعى الأمة العربية والإسلامية بأكملها قبل أجهزتها السياسية والتشريعية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها

والمستوى الثانى؛ يمثل المستوى التربوى فى الأنظمة التربوية والمؤسسات التعليمية، وبالتالى فإن الدراسة الحالية تقترح بعض الآليات التربوية للتعامل مع الفكر الاستشراقى، وذلك كما يلى:

أ- ضرورة تضافر جهود المفكريين التربويين فى الشرق لبلورة فكر تربوى أصيل يعكس فلسفة المجتمع وأهدافه، ويكون بمثابة مرجعية فكرية لوضع إطار عام للتربية تصاغ فى ضوئه المبادئ الأساسية للتربية وبرامجها المتعددة، ويعبر عن مختلف قطاعات المجتمع وشرائحه.

ب- تَبِّنى واضعى السياسة التعليمية والمسئولين فى الدولة لتلك المرجعية الفكرية، وصياغة السياسات والأطر التشريعية الكفيلة بالحفاظ عليها، وبما يضمن أن تكون السياسة التعليمية للدولة نابعة من إرادة ورغبة المجتمع ومعبرة عن احتياجاته وطموحاته.

ج- مواجهة استعمال الكلمات الأجنبية أو الفرانكواربية فى لافتات مختلف المؤسسات عامة، والمؤسسات التربوية خاصة.

د- تركيز البرامج الثقافية والأنشطة الطلابية فى المدارس والجامعات لتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة المنتشرة بين الشباب.

هـ- تطوير محتوى اللغة العربية وأساليب تدريسها وما يرتبط بها من أنشطة بما يحقق اعتزاز الطلاب بلغتهم وارتباطهم بها والولاء لها.

و- إعادة النظر فى المكون الثقافى والتربوى فى برامج إعداد المعلم بحيث تسلحه بالإطار الفكرى الذى يمكنه من فهم السياق المجتمعى والعالمى والإطار الحضارى وما يحكمه من أنماط التفاعلات.

ثالثاً- أبحاث مقترحة

يقترح البحث الحالى مجموعة من الأفكار التى تصلح لإجراء مزيد من الدراسات والبحوث الأخرى وهى ما يلى:

١- بحث صورة المسلمين فى المناهج الدراسية الغربية.

٢- رصد تداعيات آراء المستشرقين حول بعض القضايا الفكرية الهامة فى الشرق.

٣- استخلاص المضامين التربوية فى كتابات المستشرقين.

٤- اقتراح الخطط والبرامج المناسبة للتعامل مع تداعيات الفكر الاستشراقى.

الهوامش

١. عبد المنعم عبد المنعم نافع، محمود عطا مسيل: المضامين التربوية للحوار بين الذات والآخر: دراسة نقدية من منظور إسلامى، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٥٦)، مايو ٢٠٠٧م، ص١.

٢. ماجدة حمود: إشكالية الأنا والآخر: نماذج روائية عربية، سلسلة عالم المعرفة، العدد (٣٩٨)، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مارس ٢٠١٣م ، ص٩.

٣. على بن إبراهيم النملة: الشرق والغرب: منطلقات العلاقة ومحدداتها، ط (٣)، مكتبة بيسان، بيروت، ٢٠١٠م ، ص٧.

٤. عبد المنعم النمر: الثقافة الإسلامية بين الغزو والاستغراب، دار المعارف، القاهرة، ١٩٥٣م ، ص١٤٧.

٥. أحمد شلبى: الاستشراق: تاريخه وأهدافه، مكتبة النهضة، القاهرة، ١٩٩٢م، ص٢٠.

٦. عبدالنبى اصطيف: الاستشراق: النشأة والدوافع، مجلة الاجتهاد، العدد (٩٨)، دار الاجتهاد للنشر والتوزيع، ١٤٠٠هـ، ص٨٩.

٧. على حسن الخربوطلى: المستشرقون والتاريخ الإسلامى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٨م ، ص ٣٠

٨. سهام ربيع عبدالله: الاستشراق، دار نهضة مصر، القاهرة، ٢٠٠٧م، ص٢٢.

٩. إيناس محمد على البرمبالى: الإسلام والغرب: وفاق أم شقاق؟؟، مؤسسة شروق، المنصورة، ٢٠١١م ، ص ١٥٩.

١٠. Mackenzie, John M.; Orientalism: History, Theory, and the Arts, Manchester University Press Series, Manchester, 1995,Pp.xii-xiii.

١١. فريتس شتيبات: ملاحظات عن دور البحث العلمى فى حوار الأديان، ندوة الجمعية المصرية للدراسات التاريخية بالتعاون مع المجلس الأعلى للثقافة: الغرب والعالم الإسلامى، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ٢٠١٢م ، ص ١٠.

١٢. عبدالرحمن أبو المجد صالح على: موقف المستشرق بروس لورنس من الفكر الإسلامى، رسالة ماجستير، كلية دار العلوم، جامعة المنيا، ٢٠١٥م.

١٣. مروة محمد محمود بسيونى: جمع القرآن للمستشرق جون جلكرايست: دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، ٢٠١٤م.

١٤. مصطفى فرج العمارى زايد: شبهات المستشرقين حول الفقه الإسلامى من خلال أحكام الأسرة، رسالة دكتوراة، كلية دار العلوم، جامعة المنيا، ٢٠١٢م.

١٥. رشا عبد الله الخطيب: الأدب الأندلسى فى الدراسات الاستشراقية البريطانية، رسالة دكتوراة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٩م.

١٦.سالم جاسر جيران النصافى: موقف المستشرقين من دعوة محمد صلى الله عليه وسلم: عرض ونقد، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة بنها، ٢٠١٥م.

١٧.فريتس شتيبات: ملاحظات عن دور البحث العلمى فى حوار الأديان، مرجع سابق، ص ١٣.

١٨.بشرى جميل الراوي : دور مواقع التواصل الاجتماعي في التغيير: مدخل نظري، مجلة الباحث الإعلامي، العدد (١٨)، جامعة بغداد، العراق، ٢٠١٢م، ص٩٥ .

١٩.Abu Ziden, Azidah & Abdul Rahman, Muhammad; The Effectiveness of Web-Based Multimedia Applications Simulation in Teaching and Learning, International Journal of Instruction, Vol.6, No.2, July 2013, P.211.

٢٠.Nicoullaud, François; Islam et Occident: Où est le Conflit?, Conférence au Centre Français de Culture et de Coopération du Caire, le 12Mai 2008, P.1.

٢١.المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربية: مدرسة المستقبل، المجلة العربية للتربية، المجلد(٢٠)، العدد (٢)، ديسمبر ٢٠٠٠م، ص ص ٣٥- ٣٦.

٢٢.سعيد اسماعيل على: الفكر التربوي العربي الحديث، سلسلة عالم المعرفة، العدد (١١٣)، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٨٧م، ص٣٠٠.

٢٣.Devi, Laxmi; Encyclopedia of Social Change, J.L.Kumar for Anmol Publications Pvt Ltd., New Delhi, 1996, P.520.

٢٤.Larousse, Pierre; Grand Dictionnaire Universel du XIXe Siècle, Bibliothèque Nationale de France, Paris, 1867, P.1463.

٢٥.أحمد أمين: الشرق والغرب، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٥٥م ، ص ص ٧- ٨.

٢٦.عبد النبى أصطيف: نحو استشراق جديد، مجلة الاجتهاد، السنة (١٣)، العدد (٥٠-٥١)، دار الاجتهاد للأبحاث والترجمة والنشر، بيروت، صيف ٢٠٠١م.، ص ص٤٠- ٤١.

٢٧.Conceison , Claire; Significant Other: Staging the American in China,University of Hawaii Press, Honolulu, 2004, P.40.

٢٨.Varisco, Daniel Martin; Reading Orientalism: Said and the Unsaid, University of Washington Press, United States of America, 2007, P.60.

٢٩.رودى بارت: الدراسات العربية والإسلامية فى الجامعات الألمانية: المستشرقون الألمان منذ تيودور نولدكه، المركز القومى للترجمة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠١١م ، ص ص ١٧- ١٨.

٣٠.أحمد أمين: الشرق والغرب، مرجع سابق، ص ص ٨- ٩.

٣١.Nicoullaud, Francois; Islam et Occident: Où est le Conflit?, Op.Cit., P.3.

٣٢.زكى نجيب محمود: الشرق الفنان، دار القلم، دمشق، ١٩٨٥م ، ص ص١٣- ١٥.

٣٣.على حسن الخربوطلى: المستشرقون والتاريخ الإسلامى، مرجع سابق، ص ١٢، ص١٧، ص١٨.

٣٤.Abu-Lughod, Lila; Orientalism and Middle East Feminist Studies, Feminst Studies27, Inc, No.1, Spring 2001, P.106.

٣٥.على بن إبراهيم النملة: الشرق والغرب، مرجع سابق، ص ٨، ص ٤٥.

٣٦.أحمد بهاء الدين شعبان: مفهوم الشرق الحضارى فى منظور أنور عبد الملك، أوراق فلسفية، العدد (٣٧)، القاهرة، ٢٠١٣م، ص ص ٢٦٤- ٢٦٥.

٣٧. جمال مباركي: الشرق والغرب: المصطلح بين المفهوم والتكون، صحيفة دار العلوم للغة العربية وآدابها والدراسات الإسلامية، الإصدار (٤)، المجلد (١٥)، العدد (٣٠)، القاهرة، مايو ٢٠٠٨م، ص ص ٢٢١- ٢٢٢.

٣٨. Larousse, Pierre; Grand Dictionnaire Universel du XIX^{e} Siècle, Op. Cit., P.1460.

٣٩. Apić, Mina & Novi, Sad; Edward Said et L'Orientalisme, Annual Review of the Faculty of Philosophy, Vol. xxxv, 2010, P.95.

٤٠. محمد فاروق النبهان: الاستشراق: تعريفه، مدارسه، آثاره، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة "إيسسكو"، الرباط، ٢٠١٢م ، ص ١١.

٤١. عبد النبى أصطيف: نحو استشراق جديد ، مرجع سابق، ص ص ٣٩- ٤٠.

٤٢. اسماعيل أحمد عمايرة: المستشرقون والمناهج اللغوية: المنهج التاريخى، المنهج المقارن، المنهج الوضعى، المنهج الإحصائى، ط(٢)، دار حنين، الأردن، ١٩٩٢م، ص ص١٣- ١٤.

٤٣. Winegar, Astrid; Aspects of Orientalist in J.R.R.Tolkiens The Lord of the Rings, The Grey Book, Vol.1,2005, P.6.

٤٤. Khan, Pathan Wajed; The Oriental Issues and Postcolonial Theory, Lapis Lazuli An International Literary Journal, Vol.I, Issue.I, July 2011, P.3.

٤٥. ميشال جحا: عمر فروخ والاستشراق، مجلة الاجتهاد، العدد (٤٥)، دار الاجتهاد للنشر والتوزيع، ١٩٩٧م، ص٢٠.

٤٦. Beji, Melle Linda; L'Orientalisme Français et la Littérature Tunisienne Francophone : Relations et Influences, Docteur

Thèse, École Doctorale de Littératures Françaises et Comparée, Université Paris IV Sorbonne, 2009, P.5

٤٧. مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، ط(٤)، الجزء (١)، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ٢٠٠٤م ، ص ٤٨٠

٤٨. Larousse, Pierre; Grand Dictionnaire Universel du XIX^{e} Siècle, Op. Cit., P.1466

٤٩. Hornby, A.S. & et.al; Oxford Advanced Learner's Dictionary Of Current English, 3rd (ed.), Oxford University Press, Oxford, 1974, P.200.

٥٠. على توفيق الحمد: نحن والمستشرقون مع دراسة تحليلية لأثر المستشرق دوزى فى المعجمة العربية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد (١٥)، كلية الآداب، جامعة اليرموك ، ٢٠٠١م ، ص٢.

٥١. Macfie, Alexander Lyon; Orientalism, Pearson Education, Great Britain, 2002, P.208.

٥٢. ساسى سالم الحاج: نقد الخطاب الاستشراقى: الظاهرة الاستشراقية وأثرها فى الدراسات الإسلامية، المجلد (١)، دار المدار الإسلامى، لبنان، ١٩٩٣م ، ص ص٢٠-٢٢.

٥٣. خالد إبراهيم المحجوبى: الاستشراق والاسلام: مطارحات نقدية للطروح الاستشراقية، دار الكتب الوطنية، بنغازى، ٢٠١٠م ، ص ص ١٦- ١٧.

٥٤. محمد نبيل النشواتى: الاسلام يتصدى للغرب الملحد، دار القلم، دمشق، ٢٠١٠م ، ص ٨٥.

٥٥. رودى بارت: الدراسات العربية والإسلامية فى الجامعات الألمانية، مرجع سابق، ص١٧.

٥٦. Teo, Hsu-Ming; Orientalism: An Overview, Australian Humanities Review54, 2013, P.2.

٥٧. Rageau, Christiane Pasquel; L'Ecole Française d'Extrême-Orient ou L'Orientalisme Vivant en France, Bulletin d'informations de l'Association des Bibliotéciares Français, Num.142, 1er Trimestre, 1989, P.10.

٥٨. سالم يفوت: حفريات الاستشراق: فى نقد العقل الاستشراقى، المركز الثقافى العربى، بيروت، ١٩٨٩م ، ص ١٢

٥٩. برنارد لويس: مسألة الاستشراق فى الاستشراق بين دعاته ومعارضيه، ترجمة: هاشم صالح، دار الساقى، بيروت، ١٩٩٤م ، ص ١٦١

٦٠. مجموعة من العلماء والباحثين: الموسوعة العربية العالمية، ط (٢)، المجلد (١١)، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الرياض، ١٩٩٩م ، ص ٧١٢.

٦١. محمد حسن زمانى: الاستشراق والدراسات الإسلامية لدى الغربيين، ترجمة: محمد نورالدين عبدالمنعم، المركز القومى للترجمة، القاهرة، ٢٠١٠م ، ص ٤٨.

٦٢. Musée d'Art et d'Histoire du Judaisme; Les Juifs dans L'Orientalisme, Dossier Pédagogique, Paris', 2012, P 4.

٦٣. محمد فاروق النبهان: الاستشراق: تعريفه، مدارسه، آثاره ، مرجع سابق، ص ٧ ، ص١١.

٦٤. Martin, Richard & Harold, Koda; Orientalism: Visions of the East in Western Dress, The Metropolitan Museum of Art, New York, 1994, P.7& P.9.

٦٥. إدوارد سعيد: تعقيبات على الاستشراق، ترجمة وتحرير: صبحي حديدي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٩٦م، ص ٢٧.

٦٦. Bhatia, Sunil; Orientalism in Euro-American and Indian Psychology: Historical Representations of 'Natives' in Colonial and Postcolonial Contexts, History of Psychology, Vol.5, No.4, 2002, P. 387 & P.390.

٦٧. E.M.A.F.M, Radar; Putain de Colonie!, Anticolonialisme et Modernisme dans La Litteratur du Voyage en Indochine (1919-1939), University of Amsterdam, Amsterdam, 2008, P.140.

٦٨. أنور محمود زناتى: زيارة جديدة للاستشراق مع دراسة للرؤية الاستشراقية المنصفة للرسول محمد صلى الله عليه وسلم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٦م ، ص ١١، ص٢١.

٦٩. إدوارد سعيد: الاستشراق: المفاهيم الغربية للشرق، ترجمة: محمد عنانى، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٦م ، ص ص ٤٤- ٤٥.

٧٠. صلاح الجابرى: الاستشراق قراءة نقدية، دار الأوائل للنشر والتوزيع والخدمات الطباعية، دمشق، ٢٠٠٩م، ص ٩، ص ٨٦ (بتصرف).

٧١. Lozynsky, Artem; Orientalism and the Ballets Russes, Situations, Vol.1, Yonsei University, Fall2007, P.83&P.85.

٧٢. Hosford, Desmond& Chong J., Wojtkowski; French Orientalism: Culture, Politics, and the Imagined Other (eds), The Kelvingrove Review, Issue7, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle, 2010, P.14.

٧٣. Kontje, Todd; Germany's Local Orientalisms, in James Hodkinson & John Walker (eds.); Deploying Orientalism in Culture and History: From Germany to Central and Eastern Europe, Camden House, Rochester, 2013, P.56.

٧٤. Laude, Patrick; The Orient Without Orientalism?, The WEI "West East Institute" International Academic Conference Proceedings, Bali, 2014, P.76.

٧٥. أحمد صلاح البهنسي: الاستشراق الإسرائيلي: الإشكالية والسمات والأهداف، مجلة الدراسات الشرقية، العدد (٣٨)، جمعية خريجى أقسام اللغات الشرقية بالجامعات المصرية، يناير ٢٠٠٧م، ص ٤٥٧.

٧٦. صلاح الجابرى: الاستشراق قراءة نقدية، مرجع سابق، ص ص ٢٥- ٢٦.

٧٧. يوسف مكى: ما بعد الاستشراق: الغزو الأمريكى للعراق وعودة الكولونياليات البيضاء، المجلة العربية لعلم الاجتماع (إضافات)، العدد (٥)، لبنان، ٢٠٠٩م، ص ص١٩٤- ١٩٦.

٧٨. اسماعيل أحمد عمايرة: المستشرقون والمناهج اللغوية، مرجع سابق، ص ص٥٦- ٥٨.

٧٩. هاشم الميلانى: افتتاحية العدد، مجلة دراسات استشراقية، السنة (١)، العدد (٢)، المركز الإسلامى للدراسات الاستراتيجية، خريف ٢٠١٤م ص ص ٥- ٦.

٨٠. رضوان السيد: نقد الاستشراق، مجلة الاجتهاد، العدد (٥٠- ٥١)، دار الاجتهاد للأبحاث والترجمة والنشر، لبنان، ربيع وصيف ٢٠٠١م، ص ص ٦- ٧.

٨١. Fonts, Carles Prado; Orientalism: Thirty Years on; Introduction, in Orientalism Dossier, Journal of the UOC's Humanities Department and Languages and Cultures Department, May 2008, P. 4.

٨٢. على بن إبراهيم النملة: نقد العقل المعاصر، صناعة الكراهية بين الثقافات وأثر الاستشراق فى افتعالها، دار الفكر، دمشق، ٢٠٠٨م ، ص ص ١٥- ١٦.

٨٣. عبدالله بن عبدالرحمن الوهيبى: حول الاستشراق الجديد، مقدمات أولية، مجلة البيان، الرياض، ١٤٣٥هـ ، ص ص ٨٦- ٨٨.

٨٤. Moos, Olivier; Lénine en djellaba: Néo-Orientalisme et Critique de L'Islam, Cahiers del'Institut Religioscope, Num.7, Août 2011, P.3.

٨٥. Ibid., P.3.

٨٦. محمد فاروق النبهان: الاستشراق: تعريفه، مدارسه، آثاره ، مرجع سابق، ص٣٤.

٨٧. المرجع السابق، ص٣٤.

٨٨. السيد يسين: الأنا والآخر: إشكاليات الموضوعية والنقد الذاتى، حوليات آداب عين شمس: الإسلام والغرب، مجلد (٣٠)، ابريل- يونيو ٢٠٠٢م، ص ص ٢٤- ٢٥.

٨٩. رودى بارت: الدراسات العربية والإسلامية فى الجامعات الألمانية، مرجع سابق، ص ص ١٩- ٢٠

٩٠. أنور محمود زناتى: زيارة جديدة للاستشراق، مرجع سابق، ص ٢٤.

٩١. حسن حنفى: مقدمة فى علم الاستغراب، الدار الفنية للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩١م ، ص٣٦.

٩٢. على حسن الخربوطلى: المستشرقون والتاريخ الإسلامى، مرجع سابق، ص ص ٢٧- ٢٨.

٩٣. مصطفى السباعى: الاستشراق والمستشرقون ما لهم وما عليهم، دار الوراق للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٣م، ص ص ١٧- ١٨.

٩٤.على حسن الخربوطلى: المستشرقون والتاريخ الإسلامى، مرجع سابق، ص ص ٢٨- ٢٩

.

٩٥.وليد محمد السراقبى: الاستشراق والموروث اللغوى كيس فرستيخ نموذجاً، المؤتمر النقدى الثانى عشر لقسم اللغة العربية، جامعة جرش، الأردن، ٢٠٠٩م، ص ٢٢٤.

٩٦.Arenal, Mercedes-Garcia & Fernando, Rodriguez Mediano; The Orient in Spain, Converted Muslims; The Forged Lead Books of Granada and the Rise of Orientallism, Translated from the Spanish by Consuelo López-Morillas, Brill, Leiden, 2010, P.9.

٩٧.محمد فاروق النبهان: الاستشراق: تعريفه، مدارسه، آثاره ، مرجع سابق ، ص ١٧.

٩٨.AbuKhalil, As'ad; Gender Boundaries and Sexual Categories in the Arab World, Feminist Issues 15(1-2), 1997, P.92.

٩٩.كلود كاهن: الشرق والغرب زمن الحروب الصليبية، ترجمة: أحمد الشيخ، سينا للنشر، القاهرة، ١٩٩٥م ، ص ص ٧- ٨.

١٠٠. Raju, C.K; Islam and Science, Indian Journal of Secularism 15 (2), 2011, P.20.

١٠١. على السيد على محمود: الحوار الحضارى بين المسلمين والفرنج عصر الحروب الصليبية، ندوة الجمعية المصرية للدراسات التاريخية بالتعاون مع المجلس الأعلى للثقافة: الغرب والعالم الإسلامى، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ٢٠١٢م، ص ١٤٧.

١٠٢. Smith, Jonathan Riley; The Crusades: A History, 2nd(ed.), Yale University Press, London, 2005, P.xxxi.

١٠٣. مصطفى السباعى: الاستشراق والمستشرقون ما لهم وما عليهم، مرجع سابق، ص ص ١٨- ١٩.

١٠٤. Staszak, Jean-Francois; Other /Otherness: International Encyclopedia of Human Geography, Elsevier, 2008, P.3.

١٠٥. محمود حمدى زقزوق: الاستشراق والخلفية الفكرية للصراع الحضارى، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٧م، ص ٣٠.

١٠٦. Musée d'Art et d'histoire du Judaisme, Op. Cit., P.7.

١٠٧. إدوارد سعيد: الاستشراق: المفاهيم الغربية للشرق ،مرجع سابق، ص ١٠٠.

١٠٨. Eames, Clare; The Emperor's Cabinet, Metropolitan Museum of Art Bulletin, Netherland, December 1958, P.108.

١٠٩. Musée d'Art et d'histoire du Judaisme ,Op. Cit., Pp. 7-8.

١١٠. محمد فتح الله الزيادى: ظاهرة انتشار الإسلام وموقف بعض المستشرقين منها، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، ١٩٨٣م ، ص ص ٦٩- ٧٠.

١١١. Teo, Hsu-Ming; Orientalism: An Overview, Op. Cit., P.3.

١١٢. منذر معاليقى: الاستشراق فى الميزان،المكتب الإسلامى، بيروت، ١٩٩٧م، ص ص ١١٨- ١١٩.

١١٣. Beji, Melle Linda; L'Orientalisme Français et la Littérature Tunisienne Francophone, Op.Cit., P.8.

١١٤. عبد المتعال محمد الجبرى: الاستشراق وجه للاستعمار الفكرى، مكتبة وهبة، القاهرة، ١٩٩٥م ، ص ٢٥، ص٢٨.

١١٥. خالد إبراهيم المحجوبى: الاستشراق والاسلام: مطارحات نقدية للطروح الاستشراقية، مرجع سابق، ص ص ٢٠- ٢١.

١١٦. Rivet, Daniel; Le Couple Religion et Politique en Islam Méditerranéen au regard de L'Islamologie, Vingtième Siècle

"Revue d'histoire", Num. 82, Numéro spécial: Islam et Politique en Méditerranée au 20e siècle, Avril - Jun 2004, P.31.

١١٧. مازن مطبقانى: هل انتهى الاستشراق حقاً؟، مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، السنة (١٥)، العدد (٤٣)، جامعة الكويت، ٢٠٠٠م، ص ص ٢٨٥- ٢٨٦.

١١٨. عبدالله بن عبدالرحمن الوهيبى: حول الاستشراق الجديد، مقدمات أولية، مرجع سابق، ص ٨٥.

١١٩. على توفيق الحمد: نحن والمستشرقون مع دراسة تحليلية لأثر المستشرق دوزى فى المعجمة العربية، مرجع سابق، ص ٤.

١٢٠. عبدالله بن عبدالرحمن الوهيبى: حول الاستشراق الجديد، مقدمات أولية، مرجع سابق ، ص ص٨٦- ٨٨.

١٢١. رودى بارت: الدراسات العربية والإسلامية فى الجامعات الألمانية، مرجع سابق، ص ١٩.

١٢٢. محمد جلاء إدريس: الاستشراق الإسرائيلى فى المصادر العبرية، العربى للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٥م ، ص ٣٢.

١٢٣. جابر قميحة: آثار التبشير والاستشراق على الشباب المسلم، سلسلة دعوة الحق، السنة (١٠)، العدد (١١٦)، رابطة العالم الإسلامى، مكة المكرمة، ١٩٩١م ، ص١٥.

١٢٤. محمد فتح الله الزيادى: ظاهرة انتشار الاسلام وموقف بعض المستشرقين منها، مرجع سابق، ص ٧٦.

١٢٥. محمود حمدى زقزوق: الاستشراق والخلفية الفكرية للصراع الحضارى، مرجع سابق، ص ٧٥.

١٢٦. يوسف موسى على عبدالله، وآخرون: أساليب الاستشراق وغاياته من دراسة الفكر الإسلامى من وجهة نظر محمد البهى ومحمد ياسين عريبى، مجلة بحوث إسلامية واجتماعية، العدد (١)، أكتوبر ٢٠١١م، ص ١٣٢.

١٢٧. قحطان حمدى محمد: أدوار المستشرقين فى تشويه معالم السنة النبوية، مجلة الدراسات التاريخية والحضارية، المجلد (٣)، العدد (١٠)، كلية التربية، جامعة تكريت، ٢٠١١م، ص ص ٢٦٠- ٢٦١.

١٢٨. محمد عبد الله الشرقاوى: الاستشراق والنقد الذاتى فى ضوء كتاب: An account of the Rise and Progress of Mahometanism، مجلة إسلامية المعرفة، السنة (٦)، العدد(٢٢)، خريف ٢٠٠٠م، ص ص ١٢٧- ١٢٨.

١٢٩. محمد فاروق النبهان: الاستشراق: تعريفه، مدارسه، آثاره، مرجع سابق، ص١٤.

١٣٠. محمد خليفة حسن أحمد: آثار الفكر الاستشراقى فى المجتمعات الإسلامية، عين للدراسات والبحوث الإنسانية، القاهرة، ١٩٩٧م ، ص ١٣٨.

١٣١. Yang, Huang; Orientalism in the Ancient World: Greek and Roman Images of the Orient from Homer to Virgil, Institute for Mediterranean, Vol.5, Marche 2007, Pp. 115-116.

١٣٢. محمد خليفة حسن: المدرسة اليهودية فى الاستشراق، مجلة رسالة المشرق، المجلد (١٢)، العدد (١- ٤)، مركز الدراسات الشرقية بجامعة القاهرة، ٢٠٠٣م، ص ٢٦.

١٣٣. اسماعيل أحمد عمايرة: المستشرقون والمناهج اللغوية مرجع سابق، ص ٧.

١٣٤. Lockman, Zachary; Contending Visions of The Middle East, The History and Politics of Orientalism, 2nd (ed.), Cambridge University Press, New York, 2010, P.68.

١٣٥. عمر بن مساعد مهنا: آراء المستشرقين حول العقوبات فى الاسلام من خلال دائرة المعارف، رسالة دكتوراة، كلية الدعوة، جامعة طيبة، ٢٠٠٤م، ص ٥٧.

١٣٦. ماريو باى: أسس علم اللغة، ترجمة: أحمد مختار عمر، ط(٨)، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٨م ، ص ٣٥.

١٣٧. رمضان عبد التواب: المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوى، ط (٣)، مكتبة الخانجى للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٧م ، ص ١٨١.

١٣٨. فردينان دى سوسور: علم اللغة العام، ترجمة: يوئيل يوسف عزيز، سلسلة كتب دار آفاق عربية(٣)، بغداد، ١٩٨٥م، ص ١٩.

١٣٩. محمد عابد الجابرى: الرؤية الاستشراقية فى الفلسفة الإسلامية، طبيعتها ومكوناتها الايديولوجية والمنهجية، الجزء (١)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٥م ، ص ٣٢٠.

١٤٠. المرجع السابق، ص ٣٢٥.

١٤١. حسن عثمان: منهج البحث التاريخى، ط(٨)، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٤م ، ص ٢٠.

١٤٢. ساسى سالم الحاج: نقد الخطاب الاستشراقى،المجلد (١)، مرجع سابق، ص ص ١٦٦- ١٦٧.

١٤٣. اسماعيل أحمد عمايرة: المستشرقون والمناهج اللغوية، مرجع سابق، ص ٢٢.

١٤٤. المرجع السابق، ص ١٦٧.

١٤٥. حامد عمار: السياق التاريخى لتطوير التعليم المصرى: مشاهد من الماضى والحاضر والمستقبل، سلسلة دراسات فى التربية والثقافة، الدار العربية للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٥م، ص ١٩.

١٤٦. رمزى أحمد عبد الحى: البحث العلمى فى الوطن العربى: ماهيته ومنهجيته، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ٢٠٠٩م ، ص ٢٢٧.

١٤٧. أحمد زكى بدوى: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية: انجليزي، فرنسي، عربي، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٨٢م ، ص ٧٥

١٤٨. عمر لطفى العالم: الألمان والقرآن، مجلة كلية الدعوة الإسلامية، العدد (٤)، طرابلس، ١٩٨٧م، ص ١٩٨.

١٤٩. اسماعيل أحمد عمايرة: المستشرقون والمناهج اللغوية، مرجع سابق، ص ٤١، ص٤٥.

١٥٠. رودى بارت: الدراسات العربية والإسلامية فى الجامعات الألمانية، مرجع سابق ، ص ١٧٧، ص١٨٠.

١٥١. عبد الله بن عبد الرحمن الوهيبى: حول الاستشراق الجديد، مرجع سابق، ص ص ١٢٧- ١٧٢ (بتصرف).

١٥٢. محمد فتح الله الزيادى: ظاهرة انتشار الاسلام وموقف بعض المستشرقين منها، مرجع سابق، ص ١٠٢.

١٥٣. على حسن الخربوطلى: المستشرقون والتاريخ الاسلامى، مرجع سابق، ص ١٢١.

١٥٤. مالك بن نبى: إنتاج المستشرقين وأثره فى الفكر الإسلامى الحديث، مكتبة عمار للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٧٠م ، ص٧.

١٥٥. نذير حمدان: مستشرقون: سياسيون- جامعيون- مجمعيون، مكتبة الصديق للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ١٩٨٨م ، ص ص ٢٦٣- ٢٦٤.

١٥٦. نجيب العقيقى: المستشرقون، ط(٣)، الجزء (١)، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٤م ، ص ١١٠.

١٥٧. أنور محمود زناتى: زيارة جديدة للاستشراق، مرجع سابق، ص ٨٩.

١٥٨. اسماعيل أحمد عمايرة: المستشرقون وتاريخ صلتهم بالعربية: بحث فى الجذور التاريخية للظاهرة الاستشراقية، دار حنين، الأردن ، ١٩٩٢م ، ص ص ٥٠- ٥١.

١٥٩. ادوارد سعيد :الاستشراق:المفاهيم الغربية للشرق، مرجع سابق، ص ٦٥.

١٦٠. نجيب العقيقى: المستشرقون، الجزء (١)، مرجع سابق، ص٧.

١٦١. ساسى سالم الحاج: نقد الخطاب الاستشراقى، المجلد (١)، مرجع سابق، ص ١٢٤.

١٦٢. Al-Ziyadi, Fathollah; Un Examen des Ecoles Orientalistes en Europe (premiere partie), Translated by: Hassan Hoseinzadeh-

Shanechi, The Magazines Portal Of the Islamic Propagation Office of Qom Seminary Schools, Vol.9 Janvier 2011, P.4

١٦٣. أنور محمود زناتى: زيارة جديدة للاستشراق، مرجع سابق، ص ١٠٠.

١٦٤. ساسى سالم الحاج: نقد الخطاب الاستشراقى، المجلد (١)، مرجع سابق، ص ١٢٨.

١٦٥. أحمد نصرى: آراء المستشرقين الفرنسيين فى القرآن الكريم: دراسة نقدية، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط، ٢٠٠٩م ، ص ١٧.

١٦٦. محمد فتح الله الزيادى: مدارس الاستشراق، مجلة كلية الدعوة الاسلامية، العدد (٣)، كلية الدعوة الإسلامية، جمعية الدعوة الإسلامية العالمية، طرابلس، ١٩٨٦م، ص٢٩٠.

١٦٧. روبير منتران: الاستشراق الفرنسى: أصوله، تطوره، آفاقه، ترجمة: يوسف حبى، سلسلة كتب الثقافة المقارنة "الاستشراق"، العدد (٢)، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٨٧م، ص ٣٥.

١٦٨. أنور محمود زناتى: زيارة جديدة للاستشراق، مرجع سابق، ص ٩١.

١٦٩. سلمى حسين علوان الموسوي: التطور التاريخى للاستشراق الفرنسى حتى القرن العشرين، مجلة الكلية الاسلامية الجامعة، السنة (٢)، العدد (٥)، النجف الأشرف ، ٢٠٠٨م ، ص ٢٠٦.

١٧٠. محمد عونى عبد الرؤوف: جهود المستشرقين فى التراث العربى، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ٢٠٠٤م ، ص ٢٣.

١٧١. رائد أمير عبد الله: المستشرقون الألمان وجهودهم تجاه المخطوطات العربية الإسلامية، مجلة كلية العلوم الإسلامية، المجلد (٨)، العدد (١٥/١)،جامعة الموصل، ٢٠١٤م، ص ٩.

١٧٢. محمد فتح الله الزيادى: مدارس الاستشراق، مرجع سابق، ص٢٨٥.

١٧٣. صلاح الدين المنجد: المستشرقون الألمان، تراجمهم وما أسهموا به فى الدراسات العربية، الجزء (١)، دار الكتاب الجديد، بيروت، ١٩٧٨م ،ص ٨، ص١٠.

١٧٤. مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط،الجزء (١)، مرجع سابق، ص ٧٤٣.

١٧٥. أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٣م ، ص ص ٢٢٣- ٢٢٤.

١٧٦. عبد الرحمن أبو عوف: فصول فى النقد والأدب، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٦م ، ص ٢٨.

١٧٧. عبد الرحمن حسن حنبكة الميدانى: ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة: صياغة للمنطق وأصول البحث متمشية مع الفكر الإسلامى، ط(٤)، دار القلم، دمشق، ١٩٩٣م ، ص ص ٦٨- ٦٩.

١٧٨. إبراهيم عبد الرحمن رجب : مناهج البحث فى العلوم الاجتماعية السلوكية، دار عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٥م ، ص ١٤٢.

١٧٩. هنى محمد الجزر: القضية الحملية الأرسطية وموقف المنطق الرمزى منها: فريجة نموذجاً، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٣٠)، العدد (٣+٤)، ٢٠١٤م، ص ٤٤٥.

١٨٠. حسن شحاتة، زينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية: عربى- إنجليزى، إنجليزى- عربى، مراجعة: حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٣م ، ص ٢٣٩.

١٨١. عمرو صالح يس: التفكير النقدى: مدخل فى طبيعة المحاجة وأنواعها، تقديم: جاسم سلطان، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، ٢٠١٥م، ص٦١، ص٦٦، ص٦٧.

١٨٢. محمد رضا المظفر: المنطق، ط (٣)، دار التعارف للمطبوعات، لبنان، ٢٠٠٦م ، ص ص ١٣١- ١٣٢.

١٨٣. محمد على التهانوى: موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٩٦م، ص ١٣٢٥.

١٨٤. مرتضى المطهري: مدخل إلى العلوم الإسلامية (١): المنطق- الفلسفة- الكلام- العرفان- الحكمة العملية- الأصول- الفقه، ترجمة: حسن على الهاشيمى، مراجعة: عبد الجبار الرفاعى، السيد على مطر، دار الكتاب الإسلامى، القاهرة، ٢٠٠٧م، ص ٣٩، ص ٤١.

١٨٥. مرتضى المطهرى: شرح المنظومة: محاضرات ألقيت على طلاب كلية الألهيات، ترجمة: السيد عمار أبو رغيف، ط(٢)، مؤسسة أم القرى للتحقيق والنشر،بيروت ، ٢٠٠٩م، ص١٨٦.

١٨٦. أحمد زكى بدوى: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مرجع سابق، ص٣٣٣.

١٨٧. بطرس البستانى: محيط المحيط، قاموس مطول للغة العربية، ط(٣)، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٩٣م ، ص ٤٧٧.

١٨٨. جميل صليبا: المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنكليزية واللاتينية، الجزء(٢)، دار الكتاب اللبنانى، بيروت، ١٩٨٢م ، ص ٣٧٩.

١٨٩. أحمد زكى بدوى: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مرجع سابق، ص ٣٢٧.

١٩٠. حسن شحاتة، زينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مرجع سابق، ص ٢٧٦.

١٩١. عيسى سعد العوفى، عبد الرحمن علوي الجميدي: القاموس العربى الأول لمصطلحات علوم التفكير، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن، ٢٠١٠م ، ص٢٠٨.

١٩٢. على معمر عبد المؤمن: مناهج البحث فى العلوم الاجتماعية: الأساسيات والتقنيات والأساليب، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، ٢٠٠٨م ، ص ١١٩، ص ١٢٣.

١٩٣. Hasanuzzaman, Hazrat; Arabic Language: Characteristics and Importance, A journal of Humanities & Social Science, Vol.I, Issue. III, January 2013, P.11 &P.12.

١٩٤. كريم زكى حسام الدين: العربية تطور وتاريخ: دراسة تاريخية لنشأة العربية والخط وانتشارهما، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ٢٠٠٢م ، ص ص ٩- ١٠.

١٩٥. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الافريقى المصرى: معجم لسان العرب، ط (٤)، المجلد (١٤)، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، ٢٠٠٥م ، ص ٢٥٠.

١٩٦. ابن جنى: الخصائص، تحقيق: محمد على النجار، الجزء (١)، دار الكتب، القاهرة، ١٩٥٢م، ص ٣٣.

١٩٧. ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، تحقيق: حامد أحمد الطاهر، دار الفجر للتراث، القاهرة، ٢٠٠٤م ، ص ٧٠٠.

١٩٨. حامد أشرف همداني: اللغة العربية وتحديات العولمة، جامعة بنجاب، لاهور، ١٩٩٧م ، ص ٧.

١٩٩. إبراهيم أشعيل: لغة التعريف وتعريف اللغة، ماستر التنمية اللغوية وقضايا المصطلح اللسانى والأدبى، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، ظهرالمهراز، فاس، ٢٠١٣م، ص ٦٣.

٢٠٠. على عبد الواحد وافى: اللغة والمجتمع، ط(٤)، مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع، جدة، ١٩٨٣م ، ص ١٣.

٢٠١. رمضان عبدالتواب: بحوث ومقالات فى اللغة، مكتبة الخانجى للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٨٢م ، ص ١٤١.

٢٠٢. سليمان بن إبراهيم العايد: عناية المسلمين باللغة العربية خدمة للقرآن الكريم، ندوة: عناية المملكة العربية السعودية بالقرآن الكريم وعلومه، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، ٢٠٠٠م، ص ٥.

٢٠٣. محمود محمد شاكر: أباطيل وأسمار، ط(٣)، مكتبة الخانجى، القاهرة، ٢٠٠٥م، ص ١٣٢.

٢٠٤. Bani-Khaled, Turki; Standard Arabic and Diglossia: A Problem for Language Education in the Arab World, American International Journal of Contemporary Research, Vol.4, No.8, August 2014, P.180.

٢٠٥. Amer, Faten H. et.al; Arabic Diglossia: A Phonological Study, Argumentum7, Debreceni Egyetemi Kiadó, 2011, P.19.

٢٠٦. شاكر الفحام: تعريب التعليم وأثره فى مستقبل اللغة العربية، المجلة العربية للثقافة، المجلد (١٢)، العدد (٢٢)، تونس، مارس ١٩٩٢م، ص٨.

٢٠٧. ألبرت حورانى: الإسلام فى الفكر الأوربى، الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٩٤م ، ص ٤١.

٢٠٨. إرنست رينان: ابن رشد والرشدية، ترجمة: عادل زعيتر، ط(٢)، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة ، ١٩٥٧م ، ص ١٠، ص ١٠٧.

٢٠٩. ت.ج.ديبور: تاريخ الفلسفة فى الإسلام، ترجمة وتعليق: محمد عبد الهادى أبو ريده، ط(٤)، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة،١٩٨١م ، ص ص ٥٠ – ٥١.

٢١٠. ارنست رينان: الإسلام والعلم: مناظرة ارنست رينان وجمال الدين الأفغانى، ترجمة: مجدى عبد الحافظ، المركز القومى للترجمة، القاهرة، ٢٠٠٥م، ص ص ٣٩- ٤٠.

٢١١. أوغست فيشر: المعجم اللغوي التاريخي، مجمع اللغة العربية، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٩٦٧م ، ص ٧٧.

٢١٢. بشار قويدر: المستشرق بارتولد وجهوده فى كتابة تاريخ المشرق، مجلة دراسات وأبحاث،العدد (٨)، جامعة الجلفة بالجزائر، ٢٠١٢م،ص٥.

٢١٣. زيغريد هونكه: شمس العرب تسطع على الغرب: أثر الحضارة العربية فى أوروبة، ط(٨)، نقله عن الألمانية: فاروق بيضون، و كمال دسوقى، دار الجيل، بيروت، ١٩٩٣م، ص ٨٥.

٢١٤. جوستاف جرونيباوم: حضارة الإسلام، ترجمة: عبد العزيز توفيق جاويد، مكتبة مصر، القاهرة، ١٩٩٧م ، ص ٩٨.

٢١٥. نذير حمدان: اللغة العربية، دار القبلة للثقافة الإسلامية، جدة، ١٩٩٠م، ص ١٣٣.

٢١٦. إبراهيم بدوى الجيلانى: فنّ الترجمة وعلوم العربية، الهيئة العربية للكتاب، الرياض، ١٩٩٤م ، ص ١٧٨.

٢١٧. مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، الجزء (١)، مرجع سابق، ص ٢٨٦.

٢١٨. Thatcher , Virginia S. & Alexander, McQueen ; The New Webster Encyclopedic Dictionary of the English Language, Consolidated Book Publishers , Chicago, 1980, P.613.

٢١٩. إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافى: معجم مصطلحات عصر العولمة، مصطلحات سياسية واقتصادية واجتماعية ونفسية وإعلامية، الدار الثقافية للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٦م، ص ١٢٢.

٢٢٠. Derejezyk, Agnieszk Golda; The Surplus of Culture: Sense, Common-Sense, Non-Sense, in Ewa Borkowska & Burzynski

Tomasz (ed.), Unabridged edition, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle, 2011, P.5.

٢٢١. أحمد زكى بدوى: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مرجع سابق، ص٣٨.

٢٢٢. سامى خشبة: مصطلحات الفكر الحديث، الجزء (١)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٦م ، ص ص ١٦٨- ١٧٠.

٢٢٣. صليحة بردى: مقاربة التأثير الأدبى فى الدراسات المقارنة: بحث فى المصطلح والمنهج، مجلة الممارسات اللغوية، العدد (١٧)، جامعة الشلف، ٢٠١٢م، ص١.

٢٢٤. ر. بودون وف. بوريلو: المعجم النقدى لعلم الاجتماع، ترجمة: سليم حداد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر، ١٩٨٦م ، ص ١١٦.

٢٢٥. خليل الموسى: مفهوم التأثير فى الأدب المقارن، مجلة الآداب العالمية، العدد (١٣٢)، اتحاد الكتاب العرب بدمشق، ٢٠٠٧م، ص ص ٥٠- ٦٠ (بتصرف).

٢٢٦. مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، الجزء (١)، مرجع سابق، ص ٨٩٩.

٢٢٧. Hobson , Archie ; The Oxford Dictionary of Difficult Words , Oxford University Press , Inc., New York, P.515.

٢٢٨. حسن الحياري: أصول التربية فى ضوء المدارس الفكرية إسلامياً وفكرياً، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، ١٩٩٣م ، ص ٢٢٤، ص٢٢٧، ص٢٢٩.

٢٢٩. محمد سيف الدين فهمى: النظرية التربوية وأصولها الفلسفية والنفسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٠م ، ص ص١- ٢.

٢٣٠. مجمع اللغة العربية: المعجم الوجيز، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٤١٥هـ/١٩٩٤م ، ص٦٢٩.

٢٣١. عيسى سعد العوفى، عبد الرحمن علوي الجميدي: القاموس العربى الأول لمصطلحات علوم التفكير، مرجع سابق،ص ٢٣٣.

٢٣٢. Larousse, Pierre; Grand Dictionnaire Universel du XIX^e Siècle, Op.Cit., P.1867

٢٣٣. هانى عبدالستار فرج: سقراط درس من تاريخ الفكر التربوى، مجلة دراسات تربوية، المجلد (٤)، العدد (١٧) ، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٨٩م، ص ٢٥.

٢٣٤. حسين الحاج حسن: النقد الأدبى فى آثار أعلامه، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٩٦م ، ص٢٥.

٢٣٥. Herzog, Benno; Discourse Analysis as Social Critique: Discursive and Non-Discursive Realities in Critical Social Research, Postdisciplinary Studies in Discourse Series, No.4, Palgrave Macmillan, United Kingdom, 2016, Pp. 5-6.

٢٣٦. هشام شرابي: النقد الحضاري للمجتمع العربي فى نهاية القرن العشرين، ط (٢)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٩م ، ص ٢٥.

٢٣٧. إنريك أندرسون إمبرت: مناهج النقد الأدبى، ترجمة: الطاهر أحمد مكى، مكتبة الآداب، القاهرة، ١٩٩١م، ص ٣٤.

٢٣٨. Foucault, Michel; The Politics of Truth, Translated by Lysa Hochroth, Mit Press, New York, 2007, P.8.

٢٣٩. حسن حنفى: هل النقد وقف على الحضارة الغربية، الندوة الفلسفية الخامسة عشر: فلسفة النقد ونقد الفلسفة فى الفكر العربى والغربى، مركز دراسات الوحدة المعرفية بالتعاون مع الجمعية الفلسفية المصرية بجامعة القاهرة، ٢٠٠٣م ، ص ص ٢١- ٢٢.

٢٤٠. زكريا منشاوي الجالي: منهج البحث النقدى عند كارل بوبر، الندوة الفلسفية الخامسة عشرة: فلسفة النقد ونقد الفلسفة فى الفكر العربى والغربى، مركز

دراسات الوحدة المعرفية بالتعاون مع الجمعية الفلسفية المصرية بجامعة القاهرة، ٢٠٠٣م، ص ١٨٥.

٢٤١. Dant, Tim; Critical Social Theory; Culture, Society and Critique, Sage Publications Ltd, New York, 2003, P.6 &P.10.

٢٤٢. شبل بدران: ديموقراطية التعليم فى الفكر التربوى النقدى، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، القاهرة، ٢٠٠٦م ، ص ص ١٦- ١٨.

٢٤٣. حنان على عواضة: الفلسفة النقدية لكانط طبيعتها وتطبيقاتها، مجلة الأستاذ، العدد (٢٠٣)، كلية الآداب، جامعة بغداد، ٢٠١٢م، ص ٦٤٣.

٢٤٤. عبدالغفار مكاوى: النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت: تمهيد وتعقيب نقدى، حوليات كلية الأداب، الحولية(١٣)، الرسالة (٨٨)، مجلس النشر العلمى، جامعة الكويت، ١٩٩٣م، ص ١٣.

٢٤٥. Jenner, Donald; What Critical Means in Critical Thinking, Borough of Manhattan Community College, The City University of New York, 1997, P.1.

٢٤٦. جان ايف تاديه: النقد الأدبى فى القرن العشرين، ترجمة: منذر عياشى، مركز الإنماء الحضارى، القاهرة، ١٩٩٤م ، ص ٧٠.

٢٤٧. عبد الفتاح تركى: المنهج النقدى والتربية، الندوة العلمية الخامسة لقسم أصول التربية: المنهج النقدى فى البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة طنطا فرع كفر الشيخ، ٢٥ مارس ٢٠٠٢م، ص ص ٥- ٧ (بتصرف).

٢٤٨. زكريا منشاوى الجالى: منهج البحث النقدى عند كارل بوبر، مرجع سابق، ص ١٨٦.

٢٤٩. Rush, Fred; The Cambridge Companion to Critical Theory, University of Notre Dame, Paris, 2004, P.1 & P.6

٢٥٠. عبدالغفار مكاوى: النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت، مرجع سابق، ص٢٣.

٢٥١. Payne, Michael; A Dictionary of Cultural and Critical Theory, 2nd (ed.), in: Michael Payne & Jessica Rae Barbera, Wiley-Blackwell, New Jersey, 2010, P.153.

٢٥٢. حبيب بوهرور: جدليات التنظير الفكرى والأدبى عند أقطاب مدرسة فرانكفورت: مقاربة تاريخية لبناء النظرية النقدية فى الفكر والأدب عند أقطاب المدرسة، هوركهايمر، ادورنو، إريك فروم، ماركوز، المجلة الثقافية، العدد (٧٩)، الأردن، يونيو ٢٠١١م، ص٣، ص١٠.

٢٥٣. توم بوتومور: مدرسة فرانكفورت، ترجمة: سعد هجرس، ط(٢)، دار أويا، طرابلس، ٢٠٠٤م ، ص١٣.

٢٥٤. أحمد عطية أحمد: مناهج البحث فى التربية وعلم النفس: رؤية نقدية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ١٩٩٩م ، ص١١٤.

٢٥٥. بسام قطوس: دليل النظرية النقدية المعاصرة: مناهج وتيارات، دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، ٢٠٠٤م، ص٦.

٢٥٦. ماكس هوركايمر: النظرية التقليدية والنظرية النقدية، ترجمة: مصطفى الناوى، مراجعة: مصطفى خياطى، عيون المقالات، الدار البيضاء، ١٩٩٠م ، ص ٦، ص٧٧.

٢٥٧. فهد بن سلطان السلطان: المنهج الإثنوغرافى: رؤية بحثية تجديدية لتطوير واقع العمل التربوى، مجلة رابطة التربية الحديثة، العدد (٤)، القاهرة ، ٢٠٠٨م، ص ٢١.

٢٥٨. Strydom, Piet; Contemporary Critical Theory and Methodology, Social Research Today, Routledge, NewYork, 2011, P.9.

٢٥٩. عبدالله محمد عبدالرحمن: النظرية فى علم الاجتماع، النظرية الكلاسيكية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ٢٠٠٨م ، ص ص ٤٢٩- ٤٣٠.

٢٦٠. Newby, Peter; Research Methods for Education, 2nd (ed.), Routledge, New York, 2014, P.43.

٢٦١. جيمس جوردن فينليسون: يورجن هابرماس: مقدمة قصيرة جداً، ترجمة: أحمد محمد الروبي، مراجعة: ضياء وراد، مؤسسة هنداوى للتعليم والثقافة، القاهرة، ٢٠١٥م ، ص٢١.

٢٦٢. Horkheimer, Max; Critical Theory: Selected Essays, Translated by: Matthew J. O'Connell and Others, Continuum Publishing Company, New York, 2002, P.xiii.

٢٦٣. أحمد محمد بحري: مدرسة فرانكفورت فى علم الاجتماع: الاتجاهات الفكرية، النظرية النقدية، مجلة فكر وإبداع، المجلد (٥٨)، القاهرة، ابريل ٢٠١٠م، ص ٢٣٢.

٢٦٤. يعيش حرم خزار وسيلة: تدريس علم الاجتماع بين العلوم والايديولوجيا، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، ٢٠٠١م، ص ١٤٥، ص١٧٧.

٢٦٥. هند حسين طه: النظرية النقدية عند العرب حتى نهاية القرن الرابع الهجرى، دار الرشيد للنشر، بغداد، ١٩٨١م ، ص ٢٦٣.

٢٦٦. كاملة مولاى: المنهج النقدى عند محمد مفتاح بين التوفيق والتلفيق، أشغال الملتقى الوطنى الأول حول اللسانيات والرواية، مجلة الأثر، عدد خاص، جامعة أم البواقى بالجزائر، ٢٢- ٢٣ فبراير، ٢٠١٢م، ص ١٣٦.

٢٦٧. Coughlan, Michael et. al; Step-by-step Guide to Criting Research. Part1, Quantitative Research, British Journal of Nursing, Vol.16, No.11, 2007, Pp.662-663.

٢٦٨. حسن البيلاوى: الايديولوجية فى سياسة التعليم الفنى فى مصر والدول النامية: دراسة نقدية، المؤتمر الثانى عشر: السياسات التعليمية فى الوطن العربى، رابطة التربية الحديثة وكلية التربية بجامعة المنصورة ، المجلد(٢)، يوليه ١٩٩٢م، ص ٧١٧.

٢٦٩. محمد إبراهيم المنوفى، المنهج النقدى وأزمة البحث التربوى، مجلة عالم التربية، السنة (١)، العدد (٢)، رابطة التربية الحديثة ، أكتوبر ٢٠٠٠م، ص ١٠٧، ص١١٣، ص١١٤.

٢٧٠. وجيه يعقوب السيد: خصائص نظرية النقد الإسلامى، مؤتمر: الأدب الإسلامى فى خدمة الدعوة، رابطة الجامعات الإسلامية وكلية الشريعة والقانون، جامعة الأزهر، القاهرة، الجزء (١)، ١٩٩٩م، ص ٥.

٢٧١. رجاء وحيد دويدرى: البحث العلمى: أساسياته النظرية وممارساته العملية، دار الفكر المعاصر، بيروت، ٢٠٠٠م ، ص١٥١.

٢٧٢. عبدالله بوقرن: المنهج البنيوى النقدى فى فلسفة التاريخ، مجلة الجمعية الفلسفية المصرية، المجلد (١٢)، العدد (١٢)، جامعة القاهرة ، ٢٠٠٣م، ص٢٠.

٢٧٣. طه حميد حسن العنبكى، نرجس حسين زاير العقابى : أصول البحث العلمى فى العلوم السياسية، دار أوما، العراق، ٢٠١٥م ، ص٢٥.

٢٧٤. حسين الحاج حسن: النقد الأدبى فى آثار أعلامه، مرجع سابق، ص٧.

٢٧٥. سيف الإسلام على مطر، هانى عبدالستار فرج: خطايا السياسة التعليمية فى مصر: رؤية تحليلية ناقدة، المؤتمر العلمى الرابع لقسم أصول التربية: أنظمة التعليم فى الدول العربية: التجاوزات والأمل، المجلد (١)، كلية التربية بالزقازيق، ٢٠٠٩م، ص ٢٩٠.

٢٧٦. نادر بابكر الصديق: النقد محاولة لرد الاعتبار وقيم المعنى، الندوة الفلسفية الخامسة عشر: فلسفة النقد ونقد الفلسفة فى الفكر العربى والغربى، مركز دراسات الوحدة المعرفية بالتعاون مع الجمعية الفلسفية المصرية بجامعة القاهرة، ٢٠٠٣م، ص ٣٢٨.

٢٧٧. حسن محمد حسن: النظرية النقدية عند هربرت ماركيوز، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٩٣م ، ص٢١٧.

٢٧٨. محمود مصطفى قمبر : تربية للابداع، حولية كلية التربية، السنة(١٠)، العدد (١٠)، قطر، ١٩٩٣م، ص١٥.

٢٧٩. عبدالله عبدالدائم: تطوير التربية العربية لمواجهة الصراع العربى الاسرائيلى، فلسفة التربية والتحدى الاسرائيلى، المؤتمر العلمى: الأبعاد التربوية للصراع العربى الاسرائيلى، كلية التربية، مركز دراسات الوحدة العربية وجامعة الكويت، مارس ١٩٨٥م، ص ٤١.

٢٨٠. هانى عبدالستار فرج: حال المعرفة التربوية: موقف فلسفى من الأطروحات العلمية فى ميدان أصول التربية، المؤتمر العلمى الثانى عشر: حال المعرفة التربوية المعاصرة: مصر نموذجاً، كلية التربية، جامعة طنطا بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، الجزء (٢)، ٢- ٣ نوفمبر ٢٠١٠م، ص١٠.

٢٨١. محمد حماسة عبداللطيف: المنهج النقدى للدكتور محمود الربيعى، مجلة فكر وإبداع، الجزء (٥٢)، القاهرة، مايو ٢٠٠٩م، ص ٢١.

٢٨٢. محمد كريم الكواز: البلاغة والنقد: المصطلح والنشأة والتجديد، مؤسسة الانتشار العربى، بيروت، ٢٠٠٦م ، ص ٥٠، ص ٥٤.

٢٨٣. هانئ عبدالستار فرج: فلسفة التربية: محاولة للتوضيح المنطقى، مجلة دراسات تربوية، المجلد (٨)، الجزء (٥٨)، القاهرة، ١٩٩٣م، ص ص ٢٦٦- ٢٦٧.

٢٨٤. سيف الإسلام على مطر: الأبعاد الغائبة فى تنمية الشخصية المصرية، المؤتمر العلمى الدولى الأول: رؤية استشرافية لمستقبل التعليم فى مصر والعالم العربى فى ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة، المجلد (١)، كلية التربية، جامعة المنصورة ومركز الدراسات المعرفية، فبراير ٢٠١٢م، ص ٦٤٢.

٢٨٥. محمد غنيمى هلال: النقد الأدبى الحديث، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٧م ، ص١١١.

٢٨٦. سيد البحراوي: البحث عن المنهج فى النقد العربي الحديث، دار شرقيات للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٣م ، ص ١١٤.

٢٨٧. فائق مصطفى، عبد الرضا على: فى النقد الأدبى الحديث: منطلقات وتطبيقات، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، ١٩٨٩م ، ص ٩٧، ص١٠١.

٢٨٨. حسن حنفى: هل النقد وقف على الحضارة الغربية، مرجع سابق، ص ٢٠.

٢٨٩. عبد المنعم عبد المنعم نافع: التعليم والتنمية المستدامة، مؤتمر: تحديات وإشكاليات التنمية الثقافية: دراسة ميدانية فى خصائص الوعى الثقافى للمعلم العربى، كلية التربية بالزقازيق، ١٠- ١١ مارس ٢٠٠٤م، ص٣٤.

٢٩٠. علـى أسـعد وطفـة، عيـسى محمـد الأنـصارى: الأهـداف التربويـة العربيـة: دراسـة تحليليـة نقديـة مقارنـة، مجلـة جامعـة دمـشق، المجلـد (١٢)، العـدد (١)، ٢٠٠٥م، ص ١٠٥.

٢٩١. سامى عبابنة: اتجاهات النقاد العرب فى قراءة النص الشعرى الحديث، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠٠٤م ، ص أ.

٢٩٢. رشدى طعيمة: تحليل المحتوى فى العلوم الإنسانية: مفهومه- أسسه- مشكلاته، سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس، الكتاب التاسع عشر، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠٨م، ص ص ٥٩- ٦٠ (بتصرف).

٢٩٣. سعيد اسماعيل على: الفكر التربوي العربي الحديث، سلسلة عالم المعرفة، العدد (١١٣)، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٨٧م ، ص٩.

٢٩٤. زيغريد هونكه: شمس العرب تسطع على الغرب، مرجع سابق ، ص ٨٥.

٢٩٥. إبـراهيم علـى: اللغـة العربيـة لغـة كـل العـصور، مجلـة البيـان، العـدد (٢٧٥)، لنـدن، يونيو- يوليو ٢٠١٠م،ص ٧٨.

٢٩٦. هشام شرابي: النقد الحضاري للمجتمع العربي فى نهاية القرن العشرين ، مرجع سابق، ص٢٠.

٢٩٧. علـى عبـدالحليم محمـود: التربيـة الإسـلامية بـين الغـزو الفكـرى والتيـارات المعاديـة، مجلة الدارة، المجلد (٣)، العدد (٢)، السعودية، يونيو ١٩٩٧م، ص ص ١٥٢- ١٥٣.

٢٩٨. عبـدالله حمـد محـارب: اللغـة العربيـة هويتنـا القوميـة، مجلـة التعريـب، السـنة (٢٦)، العـدد (٥٠)، المركـز العربـى للتعريـب والترجمـة والتـأليف والنـشر، المنظمـة العربيـة للتربية والثقافة والعلوم، يونيو ٢٠١٦م، ص ص ٧- ٨.

٢٩٩. على عبدالرحمن عواض: اللغة العربية والاعلام تعدد الاستخدام بين المطبوع والمرئى والمسموع، مجلة شؤون اجتماعية، المجلد (٢٧)، العدد (١٠٦)، الامارات، ٢٠١٠م، ص ٩٥

٣٠٠. إبراهيم كايد محمود: العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل للعلوم الإنسانية والإدارية،المجلد (٣)، العدد (١)، مارس ٢٠٠٢م، ص ٧١.

٣٠١. عباس المصرى، عماد أبو حسن: الازدواجية اللغوية فى اللغة العربية، المجمع، العدد (٨)، ٢٠١٤م، ص ص٥٧- ٥٨.

٣٠٢. مفيد اليدى: المصطلح التاريخى بين اللغة والترجمة: الحديث والمعاصر نموذجاً، المجلة الثقافية، العدد (٤٣)، الأردن، مارس ١٩٩٨م، ص ٢٢٧.

٣٠٣. وليد العنانى: لغة التدريس بين الفصحى والعامية: اللغة العربية، مجلة رسالة المعلم، المجلد (٥١)، العدد (١)، الأردن، ٢٠١٣م، ص ١٨.

٣٠٤. عصوب خميس محمد عصوب: مشكلات اللغة العربية، مجلة التربية، العدد (٤٩)، قطر، نوفمبر ١٩٨١م، ص ٦٣.

٣٠٥. أبو عبدالله محمد النيسابورى: المستدرك على الصحيحين، كتاب معرفة الصحابة رضى الله تعالى عنهم، رقم الحديث ٢٣٤٦، دار المعرفة، لبنان، ١٤١٨هـ/١٩٩٨م.

٣٠٦. إبراهيم بن على الدبيان: الصراع اللغوى، مؤتمر: علم اللغة الثالث: التعليم باللغات الأجنبية فى العالم العربى، كلية دار العلوم بالقاهرة،١٦- ١٤٢٧/١/١٧هـ، ص ٧،ص١٤.

٣٠٧. Hunsaker, Scott; Differentiation for the Gifted in American Islamic Schools, Journal for the Education of the Gifted, Vol.30, No.4, 2007, P.502.

٣٠٨. عبدالعزيز بن عثمان التويجرى: اللغة العربية والعولمة، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، الرباط، ٢٠٠٨م ، ص ص ٧- ٨.

٣٠٩. نبيل على: اللغة العربية وتحديات العولمة، الموسم الثقافى التاسع عشر لمجمع اللغة العربية الأردنى، الأردن، ٢٠٠١م، ص ٨٧.

٣١٠. محمد أحمد درويش: حالة التعليم فى مصر من عام ١٥١٧- ٢٠١٣م: مدخل نقدى تاريخى، الجزء (١)، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠١٣م ، ص٩٦، ص ١٤٨، ص١٤٩.

٣١١. هاشم يحيى الملاح: التعليم العالى فى الوطن العربى والتوجهات الديمقراطية، المؤتمر العربى الأول حول: استشراف مستقبل التعليم " التعليم العالى- التعليم العام- التعليم التقنى"، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، شرم الشيخ، ١٧- ٢١ابريل ٢٠٠٥م، ص ٤٠.

٣١٢. Boyacioglu, Fuat; The Historical Development of the Foreign Language Education in Ottaman Empire, Procedia-Social and Behavioral Science 174,2015, Pp.655-656.

٣١٣. محمد عبدالشافى القوصى: عبقرية اللغة العربية، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة "الإيسسكو"، الرباط، ٢٠١٦م ، ص ١٧٨.

٣١٤. شبل بدران: التربية والتبعية فى مصر: دراسة فى التعليم الأجنبى، مجلة التربية المعاصرة، العدد (٣)، القاهرة، مايو ١٩٨٥م، ص ٥٩.

٣١٥. أحمد سعيد نوفل وآخرون: التداعيات الجيوستراتيجية للثورات العربية، المركز العربى للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، ٢٠١٤م ، ص ٧٤.

٣١٦. عصام محمد عبدالشافى: الدور الغربى ومشاريع تطوير مناهج التعليم فى العالم العربى (مصر نموذجاً)، مرجع سابق، ص ص ٧٣- ٧٤.

٣١٧. بثينة عبدالرءوف رمضان: مخاطر التعليم الأجنبى فى مصر على هويتنا الثقافية، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠٧م، ص ٢٠٥.

٣١٨. كمال بشر: اللغة العربية بين العوربة والعولمة، مجلة مجمع اللغة العربية، العدد (٩٦- ٩٨)، القاهرة، ٢٠٠٢م ، ص ٧

٣١٩. إبراهيم بن على الدبيان: الصراع اللغوى، مرجع سابق، ص ٧،ص١٤.

٣٢٠. أحمد بن نعمان: الازدواجية اللغوية فى البلاد العربية بين الضرورة الحضارية والخطورة المذهبية، مجلة المستقبل العربى، المجلد (١٢)، العدد (٣٠)، لبنان، ديسمبر ١٩٨٩م، ص٨٨.

٣٢١. محمد المعمورى وآخرون: تأثير تعليم اللغات الأجنبية فى تعلم اللغة العربية، المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد (٤)، العدد (١)، تونس، يناير ١٩٩٤م، ص ص ١٠٨- ١٠٩.

٣٢٢. خوس إيكسترا، كوتلاي ياغمور: مجموع الإستنتاجات الرئيسية ومناقشتها، فى خوس إيكسترا، كوتلاي ياغمور (تحرير): أوروبا الغنية بلغاتها، توجهات فى السياسات والممارسات من أجل التعددية اللغوية فى أوروبا، مطابع جامعة كامبريدج، المجلس الثقافى البريطانى، نوفمبر ٢٠١٢م ، ص ص ٨- ٩.

٣٢٣. محمد سعيد صمدى: اللغة العربية ومسألة التعدد اللغوى، مجلة شؤن عربية،العدد (٧)، القاهرة، ٢٠٠٥م، ص ص ٤٣- ٤٤.

*هو اختصار ل Content and Language Integrated Learning بمعنى التعليم المتكامل للغة والمحتوى، وللمزيد من التفاصيل، راجع:

- Pavesi, Maria et. al; Teaching Through a Foreign Language: A guide for Teachers and Schools to Using Foreign Language in Content Teaching ,2001.

٣٢٤. خوس إيكسترا، كوتلاي ياغمور: مجموع الإستنتاجات الرئيسية ومناقشتها، مرجع سابق، ص ٩، ص ٢٠.

٣٢٥. Directorate-General for Education and Culture; Foreign Language Teaching in Schools in Europe, European Commission, Eurydice Studies, 2001, P.82.

٣٢٦. Tinsley, Teresa & Kathryn, Board; Languages for the Future, Which Languages the UK Needs Most and Why, British Council, Alcantara Communications, 2013, P.3.

٣٢٧. Cardinale, Vanessa; America's Need for a Foreign Language Requirement, The Review, Vol.6, Article 5, Fisher Digital Publications, 2003, P.12.

٣٢٨. Increasing Capacity for Language Teaching and Learning, Language Resource Centers, U.S. Department of Education Title VI, P.2.

٣٢٩. Sirjudeen, Adam & Adeisi, Abdulwahid; Teaching Arabic as a Second Language in Nigeria, the 8th International Language for Specific Purposes (LSP) Seminar, Aligning Theoretical Knowledge with Professional Practice, Procedia-Social and Behavioral Scoience 66, 2012, P.126.

٣٣٠. إيرينا بوكوفا: رسالة المديرة العامة لليونسكو بمناسبة اليوم الدولى للغة الأم، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، باريس، ٢١ فبراير ٢٠١٦م ، ص ص ١- ٢.

٣٣١. مهدى بن على القرنى: الأسس الأنثروبولوجية والثقافية للغة، مجلة كلية دار العلوم، ٢٠٠٤م، ص ٢٢.

٣٣٢. مؤتمر التعليم النوعى ودوره فى التنمية البشرية فى عصر العولمة، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، ١٢- ١٣ ابريل ٢٠٠٦م، ص ٢٩٥.

٣٣٣. سعاد محمد عيد: تخطيط السياسة التعليمية والتحديات الحضارية المعاصرة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢١٠٣م ، ص ص ١٣٦- ١٣٧.

٣٣٤. سيف الإسلام على مطر، هانئ عبدالستار فرج: خطايا السياسة التعليمية فى مصر، مرجع سابق، ص ٤١.

٣٣٥. على صالح جوهر: التعليم، تخطيطه واقتصادياته، دار المهندس للطباعة والنشر، دمياط، ٢٠٠٤م، ص١٢٩.

٣٣٦. باسم خفاجى: الغرب والمواجهة الفكرية الشاملة مع الإسلام، مجلة البيان، العدد (٢٤٢)، لندن، أكتوبر ٢٠٠٧، ص ٥٣.

٣٣٧. محمد صبرى الحوت: إصلاح التعليم فى غيبة الرؤية الكلية، المؤتمر العلمى لقسم أصول التربية: الرؤية الكلية الإسلامية وانعكاساتها التربوية، كلية التربية بالزقازيق ومركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، ٢٠٠٨م، ص ٢٦٣

٣٣٨. رشيد أبو ثور: العولمة وتداعياتها الاقتصادية والتربوية والثقافية، مجلة الرائد، العدد (٢٧٠)، ٢٠١٠م، ص ٨.

٣٣٩. عبدالرحمن عبد الرحمن النقيب: أزمة القيم فى المناهج التربوية على الصعيد العالمى وانعكاساتها على التربية فى العالم الإسلامى، الندوة الدولية فى موضوع القيم الإسلامية مناهج التربية والتعليم، المغرب، ٢١- ٢٣ نوفمبر ٢٠٠٥م، ص١٠.

٣٤٠. جمال على الدهشان: نحو رؤية نقدية للبحث التربوى العربى، مجلة نقد وتنوير: مقاربات نقدية فى التربية والمجتمع، العدد (١)، مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية، صيف/ مايو ٢٠١٥م، ص ٥٢، ص٥٤.

٣٤١. شريف على حماد: مستوى إدراك الشباب الجامعى الفلسطيني لمفهوم العولمة وعلاقته بالهوية الثقافية والانتماء، مؤتمر: الدعوة الإسلامية ومتغيرات العصر، كلية أصول الدين، الجامعة الإسلامية بغزة، ١٦- ١٧ ابريل ٢٠٠٥م، ص٩.

٣٤٢. صلاح الدين محمد توفيق، هانى محمد يونس موسى: اتجاهات الخطاب التربوى فى مجلة كلية التربية ببنها: دراسة فى سياق بناء وانتاج المعرفة التربوية، مجلة كلية التربية ببنها، المجلد (١٧)، العدد (٧١)، يوليو ٢٠٠٧م، ص ٦.

٣٤٣. لطيفة حسين الكندرى، بدر محمد ملك: تعليقة أصول التربية، ط(٣)، مكتبة الفلاح، الكويت، ٢٠٠٨م ، ص ٢٩، ص٣٦.

٣٤٤. عبدالله عبدالدائم: التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، ط(٥)، بيروت، ١٩٨٤م، ص٨، ص٥٠٥.

٣٤٥. وهب رومية: الشعر والناقد: من التشكيل إلى الرؤيا، سلسلة عالم المعرفة، العدد (٣٣١)، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، سبتمبر ٢٠٠٦م، ص ٨.

٣٤٦. هشام شرابي: النقد الحضاري للمجتمع العربي فى نهاية القرن العشرين، مرجع سابق، ص١٠ ، ص١٦، ص٢٦.

فعالية برنامج ارشادي انتقائي في تخفيف حدة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة بيشة

د. سطوحي سعد رحيم
أستاذ الصحة النفسية المشارك بكلية التربية جامعة الأزهر وقسم علم النفس بكلية التربية جامعة بيشة

أ.د. مفلح دخيّل الأكلبي
أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة بيشة

- **مستخلص البحث باللغة العربية :**

هدف البحث إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي انتقائي في تخفيف حدة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة بيشة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢) طالبا، مقسمين إلى (٢١) طالبا يمثلوا المجموعة التجريبية، و(٢١) طالبا يمثلوا المجموعة الضابطة، وطبق الباحثان عليهم مقياس الضغوط الأكاديمية (إعداد الباحثان)، ومقياس الذكاء اللفظي (إعداد جابر عبد الحميد جابر، ومحمود عمر، ٢٠٠٧)، والبرنامج الإرشادي الانتقائي (إعداد الباحثان) وطُبق على المجموعة التجريبية فقط، وبعد تحليل البيانات إحصائياً باستخدام اختباري مان ويتني، وويكلكسون، أظهرت النتائج: وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) على أبعاد مقياس الضغوط الأكاديمية والدرجة الكلية بين متوسط رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدى، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط الأكاديمية في القياس البعدي لأبعاد الضغوط الأكاديمية والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مقياس الضغوط الأكاديمية والدرجة الكلية في متوسط رتب القياسين البعدي والتتبعى

للمجموعة التجريبية، وأوصى البحث بأهمية توعية طلاب الدراسات العليا بالجامعة بمصادر الضغوط الأكاديمية واستراتيجيات التعامل معها، وكذلك توعية أعضاء هيئة التدريس بأهمية البرامج الإرشادية الانتقائية لمساهمتها في تخفيف الضغوط الأكاديمية لدى الطلاب بالجامعة.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد الانتقائي، الضغوط الأكاديمية، طلاب الدراسات العليا.

مستخلص البحث باللغة الإنجليزية:

The effectiveness of a selective counseling program in alleviating academic stress
Postgraduate students at the University of Bisha

Dr. Stohi Saad Rahim
Associate Professor of Mental Health, Faculty of Education, Al-Azhar University, Department of Psychology, Faculty of Education, University of Bisha

Prof. Mufleh Dakhil Al Aklabi
Professor of Curriculum and Instruction
Faculty of Education, University of Bisha

The research aimed to identify the effectiveness of a selective counseling program in alleviating academic stress among graduate students at the University of Bisha. The study sample consisted of (42) students, divided into (21) students representing the experimental group, and (21) students representing the control group. Researchers administered the Academic Stress Scale (prepared by researchers), and the Verbal Intelligence Scale (prepared by Jaber Abdel Hamid Jaber and Mahmoud Omar, 2007), in addition to the selective counseling program (prepared by researchers) which was applied to the experimental group. Analyzing the data statistically using the Mann Whitney and Wicklixon tests, the results showed: There were statistically significant differences at the level of

significance (0.01) on the dimensions of the academic stress scale and the total score between the average ranks of the pre and post measurements for the experimental group in favor of the post measurement. Moreover, there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups on the academic stress scale in the post measurement of the dimensions of academic stress and the total score in favor of the experimental group. Furthermore, there were no statistically significant differences in the dimensions of the academic stress scale and the total score in the average ranks of the two post and follow-up measures for the experimental group. The research recommended educating graduate students at the university about the sources of academic stress and strategies for dealing with them, as well as educating faculty members about the importance of selective counseling programs to contribute to alleviate academic pressures among graduate students at the university.

Keywords: selective counseling, academic stress, postgraduate students.

- **مقدمة البحث:**

تختلف البيئة التعليمية في المؤسسات الأكاديمية مقارنة بغيرها، حيث تكون أعراض الضغوط الأكاديمية ومسبباتها متباينة؛ ففي المؤسسات الأكاديمية يعد طلاب الدراسات العليا عرضة للضغوط الأكاديمية، بسبب طبيعة الدراسة في تلك مرحلة؛ إذ عليهم المحافظة على مستوى عال من مهارات البحث العلمي والتحصيل الأكاديمي، والتركيز على القضايا المجتمعية لدراستها والعمل على معالجتها من خلال بحوثهم العلمية.

وتؤدي كثرة المهام الأكاديمية إلى زيادة الضغوط الأكاديمية التي تتجاوز إمكانات المتعلمين (Lal, 2014)، والتي قد توجههم إلى عادات دراسية خاطئة، كسوء

إدارة الوقت وتنظيمه؛ مما يؤدي إلى ضعف الأداء الأكاديمي (Baldwin, et, al, 2000).

وتعد المشكلات المالية أهم الضغوطات الحياتية في الجامعة (Cohen, Towbes, 1996)؛ كونها تمثل ردة فعل سلبية لدى الطلاب الذين لديهم عبئاً زائداً، أو مجالات أخرى من المتطلبات المفروضة عليهم.

فإدراك التناقض بين المتطلبات البيئية وسعي الطالب إلى تحقيقها، قد يمثل ردة فعل سلبية لدى الطلاب الذين لديهم عبء زائد، في مجالات أخرى من المتطلبات المفروضة عليهم (Agolla & Ongori, 2009)، بينما يرى بشت (Bisht) أن الضغط الأكاديمي مطلباً مرتبطاً بالمهام الأكاديمية التي تتجاوز الإمكانات الداخلية أو الخارجية للطلاب (Lal, 2014).

ونظراً لما تُحدثه الضغوط الأكاديمية من مشكلات صحية ونفسية لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، فقد تعددت الاستراتيجيات والأساليب المختلفة لمواجهتها، وتعليم الطلاب كيفية إدارتها والتغلب عليها؛ لأنها تؤثر سلباً على إنجازهم الدراسي، وصحتهم النفسية والبدنية.

وتهدف البرامج الإرشادية إلى تناول البيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل، وبالتالي تحدث توازناً بين الفرد وبيئته، من خلال مجموعة من الجلسات التي يقوم بها المرشد؛ بهدف تزويد المسترشد بالخبرات والمعارف والمعلومات والمهارات التي تساعده في علاج مشكلاته من خلال مجموعة من الأنشطة والمواقف التربوية؛ لتحقيق النمو السليم (أبو النور، ٢٠٠٠).

ويعد الإرشاد الانتقائي منظومة ذات طابع متسق من الفنيات الإرشادية، والعلاجية، تنتمي فيها كل فنية إلى نظرية علاجية خاصة بها، إلا أن انتقاء هذه الفنيات يعتمد بشكل تكاملي بحيث تسهم كل منها في علاج جانب من جوانب اضطراب شخصية العميل، ويتم انتقاء هذه الفنيات لتشكيل منظومة تكاملية بالرجوع إلى تشخيص دقيق لحالة المسترشد؛ لتحديد أفضل الفنيات؛ ومدى

وملاءمتها للخطة العلاجية، ولطبيعة الاضطراب، أو المشكلة السلوكية (عزب، ٢٠٠٢: ٥).

ويهدف الإرشاد الانتقائي إلى تغيير السلوك والمشاعر والأحاسيس السلبية إلى إيجابية، وتغيير الصور العقلية السلبية للذات إلى صور إيجابية، وتغيير الجوا نب المعرفية غير المنطقية إلى جوانب منطقية (الشناوي، ١٩٩٤).

وقد وجدت عوامل مشتركة أدت إلى ظهور نوعين من العلاج والإرشاد النفسي، (التكاملي – والانتقائي) في العصر الحديث، أهمها: ظهور بعض المعالجين الذين استهدفوا إنشاء حوار مفيد بين المدارس المختلفة، كما ظهرت بعض الإيجابيات لكلا الاتجاهين، أبرزها: تقديم المعالجين خدمات أكثر فاعلية، بينما تمثلت أبرز سلبيات الاتجاهين في صعوبة اطلاع المعالج على كل الطرق العلاجية (العودري، ٢٠١٧: ١: ٣٨).

ويتطلب الإرشاد الانتقائي معرفة بالنظريات الإرشادية، ومميزات كل منها وعيوبها، بالإضافة إلى تطبيقاتها العلمية والعملية؛ وأوجه الاستفادة من كل نظرية وفنياتها الارشادية؛ وصولا إلى عمل إرشادي ناجح ومؤثر.

وتعد الانتقائية كاتجاه إرشادي من أهم وأكثر الاتجاهات النفسية حتى أنه وصف بأنه إرشاد العصر، وهناك عدداً من العوامل التي ساهمت في هذا من أهمها: تطور النظريات الكلاسيكية القديمة كالتحليلية على يد أنصارها الجدد، والسلوكية على يد سكنر وباندورا، وظهور الاتجاه الإنساني واعتباره القوة الثالثة في علم النفس، وظهور النظريات المعرفية كنظرية: إيليس، ميكينبوم، بيك، ريمي، وانفصال عدد من أبرز علماء الاتجاهات الرئيسية النفسية عن اتجاهاتهم، وتبنيهم هذا الاتجاه، ففي السبعينيات من القرن العشرين بلغ عدد العلماء الذين يتبنون هذا الاتجاه ما بين (٤٠–٦٤٪) في مختلف الإحصائيات. الشهري (٢٠٠٩: ٣٢).

وبناء على ما سبق فإن الإرشاد الانتقائي هو انطلاقة البحث الحالي في محاولة لخفض حدة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة بيشة.

- **مشكلة البحث:**

من خلال عمل الباحثين كعضوي هيئة تدريس بالجامعة، لاحظ الباحثان ظهور العديد من المشكلات الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة بيشة، تمثلت تلك المشكلات في مشكلات اكاديمية، ومشكلات مالية، ومشكلات في إدارة الوقت وتنظيمه، الأمر الذي يعد من السهل التعامل معه في الظروف العادية، لكن مع طلاب الدراسات العليا قد يصبح الامر مختلفا تماما حيث زادت الضغوط لدى الطلاب بصفة عامة وطلاب الدراسات العليا بصفة خاصة.

وتشكل الصعوبات الدراسية ضغطاً شديداً على الطلاب في مختلف المراحل الدراسية، فهي تعبر عن مشكلات تنبع من بيئة الطلاب الخارجية سواء كانت أسرية، أو مدرسية، أو جماعية، أو مهن مستقبلية، وتوصلت دراسة (Moawad, 2020) إلى أن أهم الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعات السعودية هي الاختبارات، وكمية الواجبات أو التكليفات، ووقت المحاضرات، والإمكانات المادية، ويؤدي عدم قدرة الطلاب على مواجهة هذه المشكلات إلى إدراكهم لمصادر الضغوط التي تواجههم (عبد العليم، ٢٠٠٢) ، مما يؤدي إلى ظهور الضغوط الأكاديمية لديهم، فتؤثر على صحتهم العقلية، والجسدية، وقدرتهم على أداء المهام الدراسية بكفاءة (Ciarrochi & Akgun 2003)

وتعبر الضغوط عما يحدث للفرد عندما يتعرض لمواقف تتضمن مؤثرات يصعب عليه مواجهة متطلباتها، وبالتالي يتعرض لردود فعل انفعالية، وعقلية، وعضوية تتضمن مشاعر سلبية وأعراض فسيولوجية تدل على تعرضه للضغوط، التي هي مجموعة أعراض تتزامن مع التعرض لموقف ضاغط (السرطاوي، والشخص، ١٩٩٨: ١٥)، وتعد الضغوط الأكاديمية من أهم مصادر الضغوط النفسية كصعوبة التعامل مع الزملاء والمعلمين، وصعوبة التحصيل الدراسي، وضعف القدرة

على التركيز، وعدم القدرة على أداء الواجبات المنزلية، والفشل في الاختبارات (شقير، ٢٠٠٢)، ويرتبط الضغط الأكاديمي بالمهام الأكاديمية التي تتجاوز الإمكانات الداخلية أو الخارجية للطلاب .(Lal, 2014)، كما ترتبط الضغوط الدراسية بمصادر تتعلق بصعوبة فهم المناهج الدراسية والقلق من الامتحانات، واضطراب العلاقات التفاعلية بين الطالب والمعلم، أو الطالب وأقرانه، وطبيعة البيئة الأسرية (عبد العزيز، ٢٠٠٤).

ويمكن مواجهه الضغوط، والتحكم فيها من خلال تحديد الأولويات، وتنظيم الوقت، ومواجهة المشكلات، ووضع البرامج الزمنية لحلها، فالتحكم في الوقت وسيله مهمة للتخلص من الضغوط(Macan, 1996) .

من هنا سعى الباحثان إلى تعرف فعالية برنامج ارشادي انتقائي في تخفيف حدة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة بيشة، وتوظيف فنيات الإرشاد الانتقائي في تنفيذ البرنامج الإرشادي الانتقائي المقترح، ويمكن المساهمة في معالجة مشكلة البحث من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فعالية برنامج ارشادي انتقائي لتخفيف حدة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة بيشة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس الضغوط الأكاديمية وأبعاده؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الضغوط الأكاديمية وأبعادها؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الضغوط الأكاديمية وأبعادها؟

- **أهداف البحث:**

سعى البحث لتعرف فعالية برنامج ارشادي انتقائي في تخفيف حدة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب جامعة بيشة.

- **أهمية البحث:**

أولا: الأهمية النظرية:

- إثراء المعرفة النظرية للأبحاث حول مفهوم الضغوط الأكاديمية والبرامج الإرشادية في مجالات التربية وعلم النفس والإرشاد النفسي، والمناهج وطرق التدريس.
- يفيد البحث أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والعاملين في مجال التعليم، للتعرف على مصادر الضغوط الأكاديمية.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

- قد تفيد نتائج البحث الحالي العاملين في المجال التربوي من خلال الاستفادة من نتائج البحث وأدواته.
- مساعدة أعضاء هيئة التدريس في التعامل مع الطلاب الذين يعانون من ضغوط اكاديمية بما يعود بالنفع عليهم.
- الاستفادة من البرنامج الإرشادي الانتقائي في وحدات الإرشاد الطلابي بالجامعة لتخفيف الضغوط الأكاديمية لديهم بأبعادها المتعددة.
- التوصل إلى تعريف إجرائي محدد لمفهوم الضغوط الأكاديمية، مما يتيح إمكانية القياس الدقيق له، ويساعد على بناء مقاييس جديدة تتفق وظروف البيئة المحلية.

- **حدود البحث:**

- **الموضوعية:** تحدد الحدود الموضوعية للبحث الحالي بتعرف فعالية برنامج ارشادي انتقائي في تخفيف حدة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة بيشة.
- **البشرية:** طلاب الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة بيشة.
- **المكانية:** جامعة بيشة.
- **الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٣هـ. بمعدل جلستين أسبوعياً(*)

- **مصطلحات البحث:**

- **البرنامج الإرشادي (Counseling Program)**

يعرف زهران (١٩٨٩) "البرنامج الإرشادي، بأنه برنامج علمي مخطط ومنظم لتقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردية وجماعية للمسترشدين، بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي وتحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي والتربوي والاجتماعي بشكل سليم حيث يقوم بإعداده وتخطيطه وتنفيذه فريق من المختصين في العمل الإرشادي".

ويعرف الباحثان البرنامج الإرشادي إجرائيا بأنه: مجموعة من الجلسات الإرشادية المنظمة والمخطط لها سلفا، من خلال تقديم مجموعة جلسات إرشادية وفنيات مناسبة تستند إلى النظرية الانتقائية بهدف تخفيف حدة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة بيشة.

(*) قام بتنفيذ البرنامج الإرشادي الانتقائي د. سطوحي سعد رحيم، الأستاذ المشارك بقسم علم النفس.

- **الإرشاد الانتقائي (Elective Counseling)**

يعرف أبو النور (٢٠٢، ٢٠٠٠) الإرشاد الانتقائي بأنه: شكل من أشكال الإرشاد النفسي قائم على نظرية العلاج النفسي الانتقائي، والذي يعد نظاما يقوم على تحديد المبادئ والاستراتيجيات الأساسية الفعالة في العلاجات النفسية الأخرى، خاصة تلك الاستراتيجيات التي ثبت فعاليتها في علاج المشكلات وتلائم حاجات العميل.

ويعرفه الشهري (٢٠٠٩) بأنه: الاتجاه الذي يمثل النضج الإرشادي والصورة المثلى للممارسة الإرشادية المتخصصة الذي تتكامل فيه الفنيات الإرشادية وتعمل على مواجهة الاختلافات والفروق والتغيرات في المواقف، والحالات، والمشكلات والمسترشدين، والذي يحقق المرونة، والاتزان، والشمول، القائم على التنظيم، والتنوع والاختيار بأسلوب متلاحم ومنسجم ومنسق.

ويعرف الباحثان الإرشاد الانتقائي بأنه: الأسلوب الحديث الذي يمكن المرشد من الاستفادة من جميع النظريات بانتقاء الفنيات المناسبة لمشكلة المسترشد ودمجها في أسلوب شامل يراعي الفروق بين الأفراد ويراعي الفروق بين الفرد نفسه.

- **الضغوط الأكاديمية:**

يرى جابر، وكفافي (١٩٩٣، ١٢٨) أن الضغوط عبارة عن حالة من الاجهاد الجسمي، والنفسي التي تلقي على الفرد مطالب وأعباء عليه أن يتوافق معها، بينما ترى (علاء الدين، ٢٠٠٥) أنها تنشأ من ضغط المناهج الدراسية والامتحانات والعقوبات والقواعد الدراسية والنشاط الدراسي والواجبات المنزلية، وما يتوقعه الأهل من الطالب.

ويعرفها الباحثان الحاليان بأنها الضغوط المرتبطة بالمقررات الدراسية، والجوانب النفسية والاجتماعية (لطالب الدراسات العليا)، وما يتعرض له من مواقف

مرتبطة بالتعامل داخل الجامعة، وما ينشأ عن ذلك من ضغوط مرتبطة بعملية التعلم والتعليم، كما يقاس بالمقياس المستخدم في البحث الحالي.

- **أدبيات البحث:**

أولا: البرامج الإرشادية (Counseling Programs):

تعتبر البرامج الإرشادية هي التطبيق الفعلي لمفهوم الإرشاد النفسي فكل ما نعرفه عن الإرشاد النفسي يذهب سدى إن لم يكن لدينا القدرة على إعداد البرامج الإرشادية المناسبة لكل مشكلة، فكل مشكلة تحتاج إلى برنامج إرشادي خاص بها.

- **مفهوم البرنامج الإرشادي:**

عبارة عن برنامج مخطط منظم في ضوء أسس عملية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا أو جماعيا لفرد واحد أو مجموعة من الأفراد بهدف مساعدتهم على تحقيق النمو السوي وتحقيق التوافق النفسي، والاجتماعي (أبو النور، ٢٠٠٠).

وتهدف البرامج الإرشادية إلى عدة أهداف منها ما يلي:

١- فهم الذات: وتهدف برامج الإرشاد إلى مساعده الفرد على فهم ذاته وقدراته ومشكلاته وحاجاته والوعي بذاته جسميا وعقليا ووجدانيا.

٢- تحقيق الذات: وتهدف البرامج الإرشادية إلى العمل مع الفرد لتحقيق ذاته ويقصد به: العمل مع الفرد حسب حالته، وفي هذا الصدد يوضح كارل روجرز بأن الفرد لديه دافع أساسي يوجه سلوكه وهو دافع تحقيق الذات، وهذا الدافع يجعله على استعداد دائم لفهم ذاته ومعرفة، وتحليل نفسه، وفهم استعداداته وإمكانياته.

٣- تعديل السلوك: وتهدف البرامج الإرشادية إلى تعديل السلوكيات غير المقبولة بسلوكيات مقبولة.

٤- تحقيق التوافق: إن أهم أهداف البرامج الإرشادية تحقيق التوافق أي تناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته وهذا التوازن يتضمن اشباع حاجات الفرد ومتطلبات البيئة ومن مجالات تحقيق التوافق (التوافق الشخصي، والتوافق التربوي، والتوافق المهني، والتوافق الاجتماعي، وتحقيق الصحة النفسية، وتحسين العملية التربوية) (أبو النور، ٢٠٠٠).

ثانيا: الإرشاد الانتقائي (Integrative eclecticism counseling):

يعتبر الاتجاه الانتقائي اتجاه شامل ومتكامل ومميز واتجاه منفتح قابل للإضافة لكل جديد منطلق من إمكانيه الاستفادة من كل النظريات بما يتناسب مع الحالة الإرشادية فهو يراعي التنوع والمرونة والإرشاد الانتقائي يعتمد على العديد من النظريات والفنيات الإرشادية.

ويشير الداهري (٢٠٠٥: ٤٣٩) إلى أن الانتقائية تعتبر كأسلوب إرشادي وليس كنظرية اسماه (الإرشاد الخياري) ويرى أن ثورن قدم ما يمكن أن يعتبر أشمل أساليب الإرشاد

الشخصية، ويفضل الأسلوب الانتقائي، والذي يعتبره الأسلوب العلمي الوحيد نظرا لشموليته.

ويضيف عبد العزيز (٢٠٠١) أن الانتقائية ترتكز على مبدأ رئيس ومهم وهو مبدأ الفروق الفردية، بمعنى أن لكل شخص فرديته الخاصة، وبالتالي يترتب على هذا المبدأ تنوع الطرق والأساليب العلاجية التي تستخدم، وعدم الاعتماد على صيغة واحدة، وقد ينظر المرشد إلى خصائص وتوقعات وحاجات المسترشدين ويختار على أساسها الطرق والفنيات التي تناسبهم.

ويعمل الإرشاد في الاتجاه الانتقائي على تنمية الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية لدى المسترشد، وذلك من خلال مساعدته على تحمل مسؤولية ذاته، للوصول إلى أعلى مستويات الأداء.

- **أهداف الإرشاد الانتقائي:**

للإرشاد الانتقائي أهدافه التي يسعى لتحقيقها – أيضا – بالطريقة التي يراها مناسبة، وتتلخص أهداف الإرشاد الانتقائي بتركيزه على تنمية الاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية لدى المسترشد، من خلال جعله يتحمل مسؤولية حياته، ومساعدته للوصول إلى أعلى مستويات الأداء الوظيفي، والتمتع بأقصى درجات الصحة النفسية العامة والخاصة، وذلك كل بحسب قدرته وإمكانياته وحسب طاقته الخاصة.

ويحدد (الشناوي، ١٩٩٤: ٢٦٥) أهداف الإرشاد الانتقائي متعدد الوسائل في ثمان نقاط وتشمل جوانب الشخصية بكل مكوناتها (المشاعر والأحاسيس، السلوك والتصورات العقلية بشقيها السلبية والايجابية، الجوانب المعرفية والأفكار الخاطئة، العلاقات الاجتماعية والبيولوجية.

ويمكن تعدادها في النقاط التالية:

- تغيير السلوك إلى سلوك إيجابي فاعل.
- تغيير المشاعر إلى مشاعر إيجابية.
- تغيير الأحاسيس السلبية إلى إيجابية.
- تغيير الصور العقلية السلبية للذات إلى صور إيجابية.
- تغيير الجوانب المعرفية غير المنطقية إلى جوانب منطقية.
- تصحيح الأفكار الخاطئة.
- إكساب المسترشد المهارة في تكوين علاقات اجتماعية طيبة.
- المساعدة على تحسين الجوانب البيولوجية.

ويشير عقل (٢٠٠٠) إلى المبادئ الرئيسة للاتجاه الانتقائي والتي لخصها فيما يلي:

- يرى الاتجاه الانتقائي أن سلوك الإنسان يتأثر بعدة عوامل، منها وراثية وبيئة وبيولوجية واجتماعية تتمثل في علاقة الفرد مع الآخرين وما يترتب عليه من عمليه التفاعل معهم.
- يحدث الاضطراب النفسي أو عدم التكييف بسبب تعلم غير مناسب وإلى نقص بالمعلومات أو الخبرات أو تعلم من نماذج سلوكية غير سوية، وبالتالي تظهر لدى الفرد استجابات انهزامية غير توافقية.
- يفترض أنصار هذا الاتجاه أنَّ لكل فرد مشكلة قد ينفرد بها عن الآخر، وهذا يتطلب اختيار طرق فاعلة وصادقة من كل المدراس بما يناسب الحالة الفردية وتمكنه من حل مشكلاته.
- يؤمن هذا الاتجاه بطريق الفردية أي أن كل مريض يعتبر فريدا من نوعه؛ أي لا يصلح استخدام نفس الطريقة العلاجية مع كل الأشخاص برغم معاناتهم بنفس المشكلة؛ لأنه قد يتميز الفرد بخصائص وأسباب اضطرابه عن الآخر.

- **الشخصية من وجهة نظر الانتقائية:**

يرى ثورن أن الشخصية تتكون من مجموعة الحالات المتغيرة(التغيرات السلوكية)للفرد ككل في محاولات للتغلب على مشكلات تفاعله مع البيئة بطريقة فريدة تميزها عن غيرها من الآخرين، وأن وجهة النظر الانتقائية ترى أن الكائن الحي تعود على أن يكافح من أجل المحافظة على أعلى مستوى من التكامل، وأن الفرد يتطور بثبات ويتغير ويمارس مستويات مختلفة من التكامل وهذه المستويات المختلفة من التكامل يؤثر بعضها في بعض، وتتغير مع الوقت مادام الكائن الحي يتطور، كما أن السلوك عند ثورن هو تدفق مستمر دائم التغيير وأن السلوك يتجه لأن يكون منزله إنسانيه وضعيه ببيئة متغيرة ومتداخلة شخصيا، ويعتقد ثورن أن الشعور هو الحقيقة لعلم النفس والخبرات الشعورية هي حقائق السلوك الأولية التي يعتبر وجودها حقيقا، ولا يمكن إنكاره وهي التي تحدد الحالة العقلية بسبب سوء تنظيم الشعور

(الاضطراب في السلوك) وهكذا تصبح الذات قادرة على تنظيم كل الكائن العضوي وتدفعه لعمل أشياء قد تكون ضد غرائزه واهتماماته (سعفان،٢٠١٧).

ويؤكد ثورن على أن تطور الشخصية يرتبط بعوامل منها المحددات البيولوجية لبنية الجسم والعوامل الثقافية وتحقيق الذات، الذي يتضمن عدم الرضا عن الذات، والعمل على تحسين الذات، وبلوغ الكمال، وينظر ثورن إلى طبيعة الاضطراب النفسي أن أولى حاجات الفرد المحافظة على أعلى المستويات الممكنة من التكامل عبر الزمن، وهذه الحاجات هي الأصل في تحقيق الفرد لذاته، كما أشار ثورن أن تنظيم الشخصية يتضمن عددا من الدوافع التي تؤدي إلى تنظيم أعلى للإنسان، ويتضمن حاجته لتعظيم نفسه أي أن يصل بنفسه إلى الحد الأقصى لإنسانيته الدافع إلى تحقيق الثبات في التنظيم، كحفظ الذات والاتزان الفيزيائي البدني والعادات وضبط السلوك وأهداف الحياة وأغراضها والأدوار والمراكز الاجتماعية وأسلوب الحياة (عبد العزيز، ٢٠٠١).

ثالثاً: الضغوط الأكاديمية:

تعد الضغوط الأكاديمية خبرات عاطفية غير سارة، ناشئة عن الدراسة في الكلية يتعرض لها الطالب، وتولد لديه عناصر من القلق والعداوة والاكتئاب، وتؤثر سلباً على التحصيل الدراسي (بدراي، ١٩٩٠)، ويرتبط الضغط الأكاديمي بالمهام الأكاديمية التي تتجاوز الإمكانات الداخلية أو الخارجية للطلاب .(Lal, 2014)، كما ترتبط الضغوط الدراسية بمصادر تتعلق بصعوبة فهم المناهج الدراسية والقلق من الامتحانات، واضطراب العلاقات التفاعلية بين الطالب والمعلم، أو الطالب وأقرانه، وطبيعة البيئة الأسرية (عبد العزيز، ٢٠٠٤)، كما تنشأ الضغوط الأكاديمية من ضغط المناهج الدراسية والامتحانات، والعقوبات والأنظمة الدراسية والنشاط الدراسي، والواجبات المنزلية، والفشل الدراسي، وما تتوقعه أسرة الطالب منه (علاء الدين، ٢٠٠٥).

وترى (Soon & Yunjin (2017 أن الضغوط الأكاديمية عبارة عن"المشكلات التي يواجهها الطلاب ويعانون منها، وتكمن في صعوبة التركيز والتذكر بشكل ملائم، وشرود الذهن لديهم"، وتؤثر الضغوط الأكاديمية تأثيرا سلبيا على الحالة النفسية والفسيولوجية لطلاب الجامعة، وبالتالي علي جودة حياتهم ونقص الدافعية الأكاديمية (Garcia Poset al, 2015: Liu, 2015، Rosiek Rosiek Krysrewska,2016.)

وتوصلت العديد من الدراسات إلى أن مفهوم الضغوط الأكاديمية متعدد الأبعاد مثل الضغوط المرتبطة بتوقعات الآباء، والمرتبطة بالمادة العلمية وحجمها، والمرتبطة بالاختبارات، والمرتبطة بإدارة الوقت، وجودة العلاقة مع الأستاذ، والتعامل مع الأقران، وأيضاً القلق من الامتحانات، والخوف من الفشل خاصة في السنوات الدراسية، Bedewy & Gabriel, 2015; Kwaah & Essilfie, 2017; Lin & (Chen, 2009. Wuthrich, lagiello) & Azzi, 2020

- **بعض النظريات المفسرة لمفاهيم البحث:**

يرى بياجيه أن النمو المعرفي هو نتيجة طبيعيّة للتفاعل بين الفرد وبيئته وفق عوامل النضج والخبرة؛ لذلك من الضّروري تزويد المتعلّم ببيئة غنيّة بالمثيرات العقليّة واستخدام طرق التّدريس التي تركّز على إتاحة الفرص للمتعلّم للاكتشاف والوصول إلى المعارف والمعلومات بنفسه، وتشجيعه على ممارسة التفكير من خلال أساليب التحليل والاستنتاج، واكتشاف العلاقات (العتوم وآخرون، ٢٠١٧).

ويرى برونر أن التعلّم يحدث نتيجة معالجة المتعلّم للمعلومات من خلال التّحليل وإعادة التركيب فيتم تحويلها إلى معلومات جديدة باستخدام عمليّات الاستقراء، أو الاستنباط، أو باستخدام المشاهدة، أو أيّة طريقة أخرى، فالمتعلم يكتشف الأفكار والحلول بنفسه ممّا يولّد لديه شعور بالرضا والرغبة في مواصلة التعلّم ويتيح له اكتشاف أفكار وحلول جديدة للمشكلات بنفسه (العتوم وآخرون، ٢٠١٧).

وتفترض نظريّة فيجوتسكي أن التفاعل الاجتماعي أمر أساسي للتنمية المعرفية، بمعنى أنه يتم توجيه وبناء القدرات المعرفيّة اجتماعيًّا، وبذلك فإن الثقافة السّائدة في المجتمع هي بمثابة وسيط لتشكيل وتطوير قدرات محددة، مثل التعلّم والذّاكرة والانتباه وحل المشكلات، كما تلعب الأدوات الخاصة بالثقافة دورًا أساسيًا في التطوّر المعرفي والفكري، هذه الأدوات قد تشمل مختلف ما صنعه الإنسان، بدءًا من الكتب وأجهزة الكمبيوتر إلى التقاليد الثقافيّة، فهي بذلك أحدثت تغييرًا في النّظم التعليميّة فالتعلّم من منظورها قد يحدث بمساعدة أقران أكثر مهارة، أو بالتفاعل مع الكبار أو المواقف المختلفة أو المعتقدات الثقافيّة، كل ذلك يُسهم في اكتساب المتعلّم للمعرفة والمهارات الجديدة (Doolittle,1997).

- **دراسات سابقة:**

أجرى (عبد الرازق، ٢٠١٢) دراسة هدفت إلى تعرف الضغوط الأكاديمية الشائعة التي يتعرض لها الطلاب المتفوقين عقلياً، طبق مقياس المصفوفات المتتابعة، ومقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة (١٩٩٨)، ومقياس الصمود النفسي، ومقياس الضغوط الأكاديمية، البرنامج الإرشادي، وذلك على عينة تجريبية عددها (٢٠ بواقع ١٠ طالبات و١٠ طلاب)، وتوصلت الدراسة إلى وجود ضغوط أكاديمية شائعة يتعرض لها الطلاب المتفوقين عقلياً تؤثر على أدائهم الأكاديمي، وكذلك التأكد من فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على الصمود النفسي في الحد من هذه الضغوط.

وتناول الخواجه (٢٠١١) استقصاء فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى الاتجاه العقلاني الانفعالي في خفض مستوى الضغط النفسي، لدى عينة مكونة من (٢٦) طالباً، مقسمة إلى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة تكون كل منها من (١٣) طالبا، وأظهرت النتائج جود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة (عبد الله، ٢٠١٥) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الضغوط الأكاديمية وكل من القلق وفعالية الذات الأكاديمية، تكونت العينة من (١٥٠) طالباً جامعيا (٧٢ ذكراً و٧٨ أنثى) طبق مقياس الضغوط الأكاديمية، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية ومقياس القلق، وقد أسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط الأكاديمية وفعالية الذات الأكاديمية، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين أبعاد القلق والضغوط الأكاديمية.

هدفت دراسة إسماعيل (٢٠١٤) إلى التحقق من فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة، طبق عليهن مقياس الضغوط الأكاديمية، والبرنامج الإرشادي الانتقائي، تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبة، إحداهما ضابطة (١٠)، والأخرى تجريبية (١٠)، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المستخدم في خفض الضغوط الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وأجرى عبد الهادي (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى استخدام برنامج إرشادي من منظور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية لتنمية استراتيجيات مواجهة الضغوط للشباب الجامعي، تكونت مجموعة الدراسة من (١٠) من طلاب الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الإرشادي ومكوناته.

وتصدت دراسة عبود (٢٠١٤) إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي للتعامل مع بعض المشكلات الأكاديمية والنفسية لدى طلاب الجامعة العمالية، تكونت عينة البحث من ٢٠ طالبا، واستخدم البحث قائمة من مشكلات الطالب الجامعي وحاجاته الإرشادية. واستبيان مفتوح، ووجد فرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على قائمة مشكلات الطالب الجامعي لصالح التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة (القصي، ٢٠١٧) إلى وضع نموذج بنائي يوضح التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الضغوط الأكاديمية المدركة وكل من استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية ودافعية الإنجاز والتوافق الأكاديمي لدى

طلبة الجامعة، أجريت الدراسة على عينة عددها (١٩١) طالبا بواقع (١٠٠ ذكور، ٩١ إناث)، طبق عليهم مقياس الضغوط الأكاديمية المدركة، ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لطلاب الجامعة، ومقياس دافعية الإنجاز لطلاب الجامعة ومقياس التوافق الأكاديمي لطلاب الجامعة. وأظهرت النتائج أن الطلاب أكثر استخداما لاستراتيجية المواجهة المرتكزة على المشكلة.

واستهدفت دراسة بلبل (٢٠١٨) تعرف تأثير النوع ومستوى التحصيل الدراسي والتفاعل الثنائي بينهما على كل من الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، تم تطبيق اختبار الذكاء الناجح، ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية على عينة قوامها (٢١٧) منهم (٩٧) متفوقين و(١٢٠) عاديين، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء التحليلي والإبداعي والدرجة الكلية للذكاء الناجح وبين استراتيجية الإقدام، واستراتيجية تجنب المواجهة والدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى المتفوقين.

وأجرت عشعش (٢٠١٨) دراسة استخدام الأفراد العديد من المهارات والأساليب والاستراتيجيات للتعامل مع الضغوط ومواجهتها، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب بين درجات الطلاب على كل من مقياس أساليب المواجهة ومقياس الصلابة النفسية.

وتناولت دراسة عبد الخالق(٢٠١٨) استراتيجيات مواجهة الضغوط كمدخل للتعافي من اضطراب القلق لدى الطلاب الجامعيين، تكونت العينة من (١٦) طالباً، واستخدم مقياس إدراك الاضطرابات (القلق)، وكذلك برنامج إرشادي جمعي تدريبي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجال اضطراب القلق لدى عينة المجموعة التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة عيد (٢٠١٩) إلى تقديم فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض الضغوط الأكاديمية لدى طلاب ضعاف السمع، تكونت العينة

من (٣٠) طالباً، مجموعة تجريبية عشرة طلاب: (٦ ذكور، ٤ إناث)، والأخرى ضابطة، وعددها (١٠) طلاب: (٥ ذكور، ٥ إناث)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي.

- **التعليق على الدراسات والبحوث السابقة:**

من خلال استعراض الباحثين للدراسات والبحوث السابقة، تبين ما يلي:

- وجدت دراسات تناولت تعرف الضغوط الأكاديمية الشائعة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، كدراسة: (عبد الرازق، ٢٠١٢)، عن المتفوقين عقلياً، ودراسة، (عيد، ٢٠١٩)، في خفض الضغوط الأكاديمية لضعاف السمع.
- بينما وجدت دراسات تناولت تعرف العلاقة بين الضغوط الأكاديمية وبعض المتغيرات، كدراسة، (عبد الله، ٢٠١٥).
- كما وجدت دراسات هدفت إلى تعرف استراتيجيات مواجهة الضغوط، كدراسة: (عبد، ٢٠١٤)، (إسماعيل، ٢٠١٤)، (مرجان، ٢٠١٧)، (القصي، ٢٠١٧)، (عشعش، ٢٠١٨)، (عبد الخالق، ٢٠١٨).
- بينما وجدت دراسات تناولت استراتيجيات مواجهة الضغوط والدافعية للإنجاز، كدراسة (القصي، ٢٠١٧).
- كما أجريت دراسات على طلاب الجامعات، كدراسة (إسماعيل، ٢٠١٤)، و(عبد الهادي، ٢٠١٤)، و(عبود، ٢٠١٤)، و(عبد الله، ٢٠١٥)، و(القصي، ٢٠١٧).
- كما وجدت دراسات تناولت برامج ارشادية سواء إرشاد انتقائي، أو جمعي في تخفيف حدة الضغوط كدراسة: (الخواجه، ٢٠١١)، (إسماعيل، ٢٠١٤).
- لم توجد في - حدود علم الباحثين- دراسة تناولت الضغوط الأكاديمية لطلاب الدراسات العليا للمرحلة الجامعية.
- لم توجد في - حدود علم الباحثين- دراسة تناولت فاعلية برنامج ارشادي انتقائي في تخفيف حدة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا.

- تأتي الدراسة الحالية منفردة في كونها تتناول متغيرات مهمة لطلاب الدراسات العليا.

- **فروض البحث:**

من خلال اطلاع الباحثين على الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس الضغوط الأكاديمية وأبعاده.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الضغوط الأكاديمية وأبعادها.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الضغوط الأكاديمية وأبعادها.

- **إجراءات البحث:**

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي والذي يحاول الباحثان من خلاله إعادة بناء الواقع في موقف تجريبي بهدف الكشف عن أثر متغير تجريبي (البرنامج الإرشادي الانتقائي) في متغير تابع هو (الضغوط الأكاديمية) في ظروف يسيطر الباحثان فيها على بعض المتغيرات الأخرى التي يمكن أن تترك أثرها على المتغير التابع عن طريق ضبط هذه المتغيرات في المجموعتين التجريبية والضابطة.

- **التصميم التجريبي للبحث:**

يعتمد التصميم التجريبي في البحث الحالي على القياس القبلي والبعدي لكل من طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث يقيس الباحثان الضغوط الأكاديمية لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة قياساً قبلياً، ثم يُطبق البرنامج الإرشادي الانتقائي على المجموعة التجريبية فقط ولا يُطبق على المجموعة

الضابطة، ثم يُطبق القياس البعدي للضغوط الأكاديمية على (طلاب الدراسات العليا بجامعة بيشة) في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بعد انتهاء فترة تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية فقط، ويحسب الفرق بين درجات القياسين القبلي والبعدي في كل مجموعة (التجريبية - الضابطة) لمعرفة أثر البرنامج على المتغير التابع.

- **المشاركون في البحث:**

قام الباحثان باختيار طلاب الدراسات العليا بجامعة بيشة لإجراءات البحث الحالي، وقد تم اختيار عينة البحث على مرحلتين – **المرحلة الأولى**: تمثل العينة الاستطلاعية وذلك لحساب الخصائص السيكومترية لمقياس الضغوط الأكاديمية، واختبار الذكاء اللفظي، وقد بلغ عددها (٤٨) طالبا ممن تتراوح أعمارهن ما بين (٢٦–٤٥) سنة، والمرحلة الثانية: تمثل العينة الأساسية وبلغ عددها في صورتها الأولية (٥٢) طالبا من طلاب الدراسات العليا، وبعد استبعاد الطلاب الذين كانوا ضمن العينة ولم يحضروا التجربة ولم يكملوا الإجابة عن أدوات الدراسة أصبح عدد المشاركين (٤٢) طالبا مقسمين إلى (٢١) طالبا يمثل المجموعة التجريبية ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٢٦–٤٥) سنة بمتوسط عمري مقداره (٣٥,٢٤) عام، وانحراف معياري (٥,٦٣)، و(٢١) طالبا يمثلوا المجموعة الضابطة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٢٦- ٤٥) سنة بمتوسط عمري مقداره (٣٥,٥٧) سنة، وانحراف معياري(٥,٦٢). والجدول التالي رقم (١) يوضح حجم أفراد المرحلتين طبقاً لمجموعات البحث.

جدول (١) عدد الطلاب المشاركين في عينة البحث الاستطلاعية وفى المجموعتين التجريبية والضابطة.

م	الدراسات العليا	نوع العينة	عدد الطلاب	الإجمالي
١	طلاب الدراسات العليا بجامعة بيشة	عينة التقنين	٤٨	٩٠ طالبا من طلاب الدراسات العليا
		العينة الأساسية	٤٢	

يتضح من الجدول السابق أن عدد الطلاب المشاركين في عينة البحث الاستطلاعية (٤٨) طالبا، وللعينة الأساسية (٤٢) طالبا، (٢١) طالبا يمثلوا المجموعة التجريبية، و(٢١) طالبا يمثلوا المجموعة الضابطة، وبذلك يكون إجمالي عدد عينة البحث (٩٠) طالبا من طلاب الدراسات العليا بجامعة بيشة.

ضبط المتغيرات المتدخلة: -

قام الباحثان بضبط المتغيرات المتداخلة والتي من شأنها أن تؤثر على متغيرات البحث (المتغير المستقل) وهو البرنامج الإرشادي الانتقائي في تأثيره على المتغير التابع (الضغوط الأكاديمية)، وفيما يلي عرض لأهم المتغيرات المتداخلة والتي تبين من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة أن لها تأثيراً على الضغوط الأكاديمية.

١- العمر الزمني:

يتراوح العمر الزمني لأفراد عينة الدراسة الحالية ما بين (٢٦- ٤٥) سنة، وتم ضبط العمر الزمني لأفراد العينة من مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) من خلال حساب الباحثان دلالة الفروق بين أعمار المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باستخدام اختبار مان ويتني.

جدول (٢) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطات رتب أعمار المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني

المتغير	البيان / المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل u	قيمة z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	21	21.33	448.00	217.000	0.088 -	0.930 غير دالة
	الضابطة	21	21.67	455.00			

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة (Z) غير دالة إحصائيا بالنسبة للعمر الزمني بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة حيث بلغت (- ٠,٠٨٨)، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، مما يعنى أن هناك تكافؤا بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني.

٢- متغير الذكاء:

قام الباحثان الحاليان بضبط هذا المتغير لدى مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) من خلال تطبيق اختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الجامعية (إعداد/ جابر عبد الحميد جابر، ومحمود عمر، ٢٠٠٧)، على المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم حسب الباحثان دلالة الفروق بينهما باستخدام اختبار "مان ويتنى". والجدول التالي (٣) يوضح قيمة (z) ودلالتها الإحصائية للفروق بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء.

جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير الذكاء

المتغير	البيان / المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	قيمة z	مستوى الدلالة
الذكاء اللفظي	التجريبية	21	21.31	447.50	216.500	0.101 -	٠,٩٩١ غير دالة
	الضابطة	21	21.69	455.50			

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة (z) لمعرفة الفروق بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء بلغت (- ٠,١٠١) وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين وهذا يعد مؤشراً على التكافؤ بينهما في متغير الذكاء.

٣- المستوى الاقتصادي والاجتماعي:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية (طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة) من طلاب الدراسات العليا بجامعة بيشة، واتضح للباحثين تقارب المستوي الاقتصادي والاجتماعي بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.

٤- القياس القبلي للضغوط الأكاديمية:

استخدم الباحثان اختبار مان – ويتني Mann-Whitney U لتعرف مدى دلالة الفروق بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية في القياس القبلي، وقد تم التكافؤ بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للضغوط الأكاديمية وأبعادها باستخدام اختبار "مان ويتنى" كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول (٤) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط الأكاديمية وأبعادها في القياس القبلي.

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل U	قيمة Z	مستوى الدلالة
البعد الأول	التجريبية	21	22.59	497.00	240.000	-.047	.962 غير دالة
	الضابطة	21	22.41	493.00			
البعد الثاني	التجريبية	21	22.57	496.50	240.500	-.035	.972 غير دالة
	الضابطة	21	22.43	493.50			
البعد الثالث	التجريبية	21	22.64	498.00	239.000	-.071	.944 غير دالة
	الضابطة	21	22.36	492.00			
البعد الرابع	التجريبية	21	22.52	495.50	241.500	-.012	.991 غير دالة
	الضابطة	21	22.48	494.50			
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	21	22.64	498.00	239.000	-.071	.944 غير دالة
	الضابطة	21	22.36	492.00			

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة (Z) غير دالة إحصائيا بالنسبة لكل الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس حيث بلغت على التوالي (- ٠,٠٤٧، - ٠,٠٣٥، - ٠,٠٧١، - ٠,٠١٢، - ٠,٠٧١)، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الضغوط الأكاديمية قبل تنفيذ البرنامج الإرشادي المقترح، مما يعنى

أن هناك تكافؤا بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط الأكاديمية في القياس القبلي.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للضغوط الأكاديمية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط الأكاديمية.

الأبعاد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضغوط المرتبطة بالمقررات الدراسية	40.0000	7.49603	39.8182	7.29407
الضغوط المرتبطة بالجوانب النفسية والاجتماعية	46.6818	12.00550	46.5455	11.93525
الضغوط الأكاديمية المرتبطة بالتعامل داخل الجامعة	42.8182	13.55636	42.6364	13.42544
الضغوط المرتبطة بالتعليم والتعلم	49.9545	11.42461	49.8636	11.39881
الدرجة الكلية للمقياس	179.4545	42.39915	178.8636	41.98673

يتضح من الجدول (٥) عدم وجود فروق بين المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية، وهذا يشير إلى التكافؤ بين المجموعتين في القياس القبلي للضغوط الأكاديمية.

- **أدوات البحث**

أولا: مقياس الضغوط الأكاديمية لطلاب الدراسات العليا: (إعداد الباحثان)

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مستوى الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا، **وقد مر إعداده بالخطوات الآتية: -**

١- اعتمد الباحثان في بناء المقياس على الآتي:

أ. تعريف الباحثان للضغوط الأكاديمية بأنها التحديات المرتبطة بالمقررات الدراسية، ومواجهة المتغيرات النفسية والاجتماعية، وكيفية التعامل مع الحياة الجامعية، وتوظيف مهارات التعليم عن بعد في عملية التعليم والتعلم، وتتحدد إجرائيا بمجموع استجابات الطلاب على عبارات مقياس الضغوط الأكاديمية لطلاب الدراسات العليا بأبعاده الأربعة (إعداد الباحثين).

ب. الاسترشاد ببعض الأدوات التي استُخدمت لقياس الضغوط الأكاديمية مثل: (الجمل، ٢٠٠٤)، (عبد الرازق، ٢٠١٢)، (إسماعيل، ٢٠١٤)، (عبد الله، ٢٠١٥)، (عيد، ٢٠١٩).

ج. تحديد الأبعاد الأكثر تكرارا ومناسبةً لعينة الدراسة الحالية والتي تضمنتها المفاهيم والدراسات السابقة والأدوات الخاصة بقياس الضغوط الأكاديمية، حيث أمكن للباحثين تحديد أربعة أبعاد أساسية هي على النحو الآتي:

- **البُعد الأول:** الضغوط المرتبطة بالمقررات الدراسية: ويعرفه الباحثان إجرائيا بأنه: صعوبة توظيف طالب الدراسات العليا لخبراته في التعامل مع المقررات الدراسية، وضعف الاستفادة منها في حل المشكلات التي تواجهه، ونقص الشعور بالراحة النفسية، والمتعة الدراسية أثناء دراسته لتلك المقررات.
- **البُعد الثاني:** الضغوط المرتبطة بالجوانب النفسية والاجتماعية، ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه: التحديات التي تواجه طالب الدراسات العليا، وتحد من قدرته على التعايش مع زملائه، وتشعره بعدم أهمية مستقبله، وخوفه من الرسوب والفشل، واخفاقه في تكوين علاقات اجتماعية هادفة وبناءه.
- **البُعد الثالث:** الضغوط الأكاديمية المرتبطة بالتعامل داخل الجامعة، ويعرفه الباحثان إجرائيا بأنه: نقص مهارة طالب الدراسات العليا في التعامل مع مكونات الموقف التعليمي، وضعف تقديره للخدمات الجامعية الإرشادية والعلمية، ونقص خبراته عند تعامله مع أساتذته وزملائه.
- **البُعد الرابع:** الضغوط المرتبطة بالتعليم والتعلم، ويعرفه الباحثان إجرائيا بأنه: ضعف مهارات طالب الدراسات العليا في عملية التعليم والتعلم الالكتروني، وتقصيره في إنجازه للمهام والتكليفات المكلف بها، وضعف التفاعل مع أساتذته وزملائه، ونقص خبراته بالاختبارات وأساليب تقويمها.

٢- في ضوء ما سبق صاغ الباحثان (٥٨) عبارة لقياس الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة بيشة، حيث خُصص للبُعد الأول (١٢) عبارة وللبعد الثاني (١٥) عبارة، وللبعد الثالث (١٥) عبارة، وللبعد الرابع (١٦)، وهذه العبارات بعضها صِيغ في صيغة ايجابية والآخر في صورة

سالبة تشمل الأبعاد الأساسية الأربعة السابقة للضغوط الأكاديمية، ويلي كل عبارة خمس اختيارات هي: (موافق بشدة، موافق، متردد، غير موافق، غير موافق بشدة) لكل اختيار درجة.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

أولا: صدق المقياس: قام الباحثان بحساب صدق المقياس في الدراسة الحالية بالطرق التالية:

أ. **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على (٩) من الأساتذة المتخصصين في مجالات الصحة النفسية والإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، والمناهج وطرق التدريس، للحكم عليه، وأخذ آرائهم في ضوء محكات التحكيم التالية، والجدول التالي يوضح آراء المحكمين على مفردات مقياس الضغوط الأكاديمية لطلاب الجامعة.

جدول (٦) نسب الاتفاق بين المحكمين على مفردات مقياس الضغوط الأكاديمية (ن=٩) محكمين

م	عناصر التحكيم	عدد الاتفاق	نسب الاتفاق
١	صلاحية المقياس من حيث وضوح صياغة تعليماته.	٩	١٠٠٪
٢	مدى دقة صياغة عبارات المقياس ووضوحها.	٨	٨٨,٨ ٪
٣	مدى تمثيل كل مفردة للبعد الذي تقيسه.	٨	٨٨,٨ ٪
٤	مدى تمثيل المقياس للهدف الذي وضع لقياسه.	٩	١٠٠ ٪
٥	مدى ملاءمة العبارات لمستوى طلاب الدراسات العليا بالجامعة.	٨	٨٨,٨ ٪
	متوسط نسب الاتفاق.		٩٣,٢٨ ٪

يتضح من الجدول (٦) أن نسب اتفاق المحكمين على بنود التحكيم تراوحت ما بين (٨٨,٨٪ - ١٠٠٪) وكان متوسط نسب الاتفاق (٩٣,٢٨ ٪) وهي نسب اتفاق عالية، مما يدعو إلى الثقة في صلاحية المقياس لقياس ما يهدف إليه، واعتبرت نسبة اتفاق المحكمين مؤشراً لصدقه مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها بعد تطبيق المقياس على أفراد العينة، وقد أشار بعض المحكمين بتعديل صياغة بعض العبارات وقد راعى الباحثان ذلك، ويتضح ذلك من الجدول الآتي.

جدول (٧) عبارات مقياس الضغوط الأكاديمية قبل التعديل وبعده

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
١	أشعر بأنني أستفيد من المقررات الدراسية.	أشعر بالاستفادة من المقررات الدراسية
٤٨	أقصر في التفاعل الاجتماعي مع زملائي من خلال البلاك بورد	افتقد للتفاعل الاجتماعي عند تعلمي من خلال البلاك بورد

ب. صدق المقارنة الطرفية "الصدق التمييزي"

قام الباحثان الحاليان بحساب صدق المقياس باستخدام صدق المقارنة الطرفية، مستخدمين اختبار مان – ويتني Mann-Whitney U لمعرفة مدى دلالة الفروق بين المرتفعين والمنخفضين في الدرجة الكلية لمقياس الضغوط الأكاديمية من العينة الاستطلاعية، كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول (٨) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطات رتب درجات المرتفعين والمنخفضين على مقياس الضغوط الأكاديمية

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل u	قيمة z	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمقياس الضغوط الأكاديمية	المرتفعون	13	21.50	301.00	٠,٠٠٠	-٤,٥٠٥	٠,٠٠٠
	المنخفضون	13	7.50	105.00			

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة (Z) دالة إحصائيا بالنسبة الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية بلغت (- ٤,٥٠٥) وهي قيمة دالة إحصائيا، أي أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين المرتفعين والمنخفضين في الضغوط الأكاديمية، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المنخفضين والمرتفعين في الدرجة الكلية الضغوط الأكاديمية لصالح المرتفعين، وهذا يدل على أن مقياس الضغوط الأكاديمية له قدرة تمييزية في التمييز بين المرتفعين والمنخفضين مما يدعو إلى الثقة في صدق المقياس.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمرتفعين والمنخفضين في للدرجة الكلية لمقياس الضغوط الأكاديمية لطلاب الدراسات العليا، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمرتفعين والمنخفضين في الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية من طلاب الدراسات العليا.

المتغير المستوى	المرتفعون في الضغوط الأكاديمية		المنخفضون في الضغوط الأكاديمية	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية	239.500	24.969	158.0000	5.844

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي للمرتفعين في الضغوط الأكاديمية بلغ (٢٣٩,٥٠٠) وهو بذلك أعلى من المتوسط الحسابي للمنخفضين في الدرجة الكلية في الضغوط الأكاديمية والذي بلغ (١٥٨,٠٠٠)، وهذا يدل إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المرتفعين والمنخفضين في الدرجة الكلية الضغوط الأكاديمية لصالح المرتفعين، مما يشير إلى أن المقياس له قدرة تمييزية.

ج. الصدق الذاتي:

قام الباحثان بتطبيق المقياس ميدانياً على العينة الاستطلاعية المكونة من (٥٥) طالبا من طلاب الدراسات العليا بجامعة بيشة، تم حساب الصدق الذاتي عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات (السيد، ٢٠٠٦، ٤٠٢)، وكانت درجة الصدق الذاتي كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٠) يوضح الصدق الذاتي لمقياس الضغوط الأكاديمية وأبعاده (ن= ٤٨) طالبا

م	الأبعاد	معامل الثبات	الجذر التربيعي لمعامل الثبات (الصدق الذاتي)
١	الضغوط المرتبطة بالمقررات الدراسية	٠,٧٠٨	٠,٨٤١
٢	الضغوط المرتبطة بالجوانب النفسية والاجتماعية	٠,٧٤٤	٠,٨٦٢
٣	الضغوط الأكاديمية المرتبطة بالتعامل داخل الجامعة	٠,٧٩٧	٠,٨٩٢
٤	الضغوط المرتبطة بالتعليم والتعلم	٠,٧٦١	٠,٨٧٢
	الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩١٨	٠,٩٥٨

يتضح من الجدول (١٠) أن قيم الجذر التربيعي لمعامل الثبات تراوحت ما بين (٠,٨٤١- ٠,٩٥٨) للأبعاد والدرجة الكلية، وهي بذلك تقترب من الواحد الصحيح، وهو ما يؤكد صدق مقياس الضغوط الأكاديمية.

ثانيا: الاتساق الداخلي:

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة على العينة الاستطلاعية، والجدول التالي (١١) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه.

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه (ن=٤٨) طالبا

البُعد الأول		البُعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٥٧ ❖❖	١٣	٠,١٧٤	٢٨	٠,٦٣٦ ❖❖	٤٣	٠,٥٣٢ ❖❖
٢	٠,٤٢٨ ❖❖	١٤	٠,٣١٦ ❖	٢٩	٠,٥٤٩ ❖❖	٤٤	٠,٦٦٨ ❖❖
٣	٠,٦٧٨ ❖❖	١٥	٠,٣١٣ ❖	٣٠	٠,٥٦٦ ❖❖	٤٥	٠,٦٥٩ ❖❖
٤	٠,٣٩٨ ❖❖	١٦	٠,٣٠٧ ❖	٣١	٠,٥٣٦ ❖❖	٤٦	٠,٤٠٤ ❖❖
٥	٠,٤٧٣ ❖❖	١٧	٠,٥٣٤ ❖❖	٣٢	٠,٤٦٢ ❖❖	٤٧	٠,٤٥٢ ❖❖
٦	٠,٣٨٩ ❖❖	١٨	٠,٤٩١ ❖❖	٣٣	٠,٤٠٠ ❖❖	٤٨	٠,٥٨٠ ❖❖
٧	٠,٤٣٤ ❖❖	١٩	٠,٤٠١ ❖❖	٣٤	٠,٧٠٣ ❖❖	٤٩	٠,٤٨٣ ❖❖
٨	٠,٤٩١ ❖❖	٢٠	٠,٦٢٦ ❖❖	٣٥	٠,٤٨٤ ❖❖	٥٠	٠,٥٢٤ ❖❖
٩	٠,٥٤٩ ❖❖	٢١	٠,٨٥٢ ❖❖	٣٦	٠,١٦٩	٥١	٠,٤٠٣ ❖❖
١٠	٠,٥٧٣ ❖❖	٢٢	٠,٥٨٨ ❖❖	٣٧	٠,٧١٩ ❖❖	٥٢	٠,٣٠٦ ❖
١١	٠,٤٤٩ ❖❖	٢٣	٠,٥٨٦ ❖❖	٣٨	٠,٦٧٩ ❖❖	٥٣	٠,٣٠١ ❖
١٢	٠,٤٣٣ ❖❖	٢٤	٠,٤٣٦ ❖❖	٣٩	٠,٥٠٠ ❖❖	٥٤	٠,٤٢٦ ❖❖
- - -	- - -	٢٥	٠,٣٣٩ ❖❖	٤٠	٠,٦٠٢ ❖❖	٥٥	٠,٥١٤ ❖❖
- - -	- - -	٢٦	٠,٥٧٩ ❖❖	٤١	٠,٦٢٨ ❖❖	٥٦	٠,٣١٥ ❖❖
- - -	- - -	٢٧	٠,٦٠ ❖❖	٤٢	٠,١٤٥	٥٧	٠,٥٥٨ ❖❖
- - -	- - -	- - -	- - -	- - -	- - -	٥٨	٠,٣١٠ ❖

❖❖: دالة عند مستوى (٠,٠١)، ❖: دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١١) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,١٤٥، ٠,٧١٩) وأن هذه القيم مقبولة إحصائيا، ما عدا العبارات أرقام (١٣، ٣٦، ٤٢) فكانت غير دالة، وبالتالي تم حذفهم من المقياس، وبالتالي أصبح المقياس يتكون من (٥٥) عبارة موزعة على أبعاد المقياس الأربعة.

كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض، وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية، والجدول التالي (١٢) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية لمقياس الضغوط الأكاديمية لطلاب الدراسات العليا.

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس الضغوط الأكاديمية (ن = ٤٨) طالبا

أبعاد الضغوط الأكاديمية	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	الدرجة الكلية
البعد الأول	- - -	- - -	- - -	- - -	- - - -
البعد الثاني	❖٠,٧٧١	- - -	- - -	- - -	- - - -
البعد الثالث	❖❖٠,٥٦٢	❖❖٠,٧٣٠	- - -	- - -	- - - -
البعد الرابع	❖❖٠,٦١١	❖❖٠,٥٩٧	❖❖٠,٧٦٦	- - -	- - -
الدرجة الكلية	❖❖٠,٨١٨	❖❖٠,٨٨٣	❖❖٠,٨٩٩	❖❖٠,٨٦٩	- - -

❖❖: دالة عند مستوى (٠,٠١) ❖: دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٢) أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٥٦٢، ٠,٨٩٩) وجميعها قيم مقبولة إحصائياً، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وبالتالي من صدقه.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة

الكلية للمقياس، والجدول التالي (١٣) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٣) معاملات ارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الضغوط الأكاديمية (ن=٤٨) طالبا

العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية
١	❖٠,٢٦٧	١٦	❖❖٠,٤٢٢	٣١	❖❖٠,٤٧٥	٤٦	❖٠,٣٠١
٢	❖❖٠,٣٧٥	١٧	❖❖٠,٥٣٤	٣٢	❖❖٠,٣٧٢	٤٧	❖❖٠,٣٥٤
٣	❖٠,٣٣٥	١٨	❖❖٠,٤١٧	٣٣	❖❖٠,٤٧٥	٤٨	❖❖٠,٥٤٤
٤	❖❖٠,٤٠٩	١٩	❖٠,٣٦٥	٣٤	❖❖٠,٥٢٩	٤٩	❖❖٠,٣٨١
٥	❖٠,٢٩١	٢٠	❖❖٠,٥٣٨	٣٥	❖❖٠,٤٠١	٥٠	❖❖٠,٥٤٣
٦	٠,١٨١	٢١	❖٠,٦٠٢	٣٦	حذفت سابقا	٥١	❖❖٠,٣٦٢
٧	❖❖٠,٤٨١	٢٢	❖❖٠,٥٦٩	٣٧	❖❖٠,٥٣٦	٥٢	٠,١٥٦
٨	❖❖٠,٤٥٢	٢٣	❖❖٠,٥٥٩	٣٨	❖❖٠,٥٥٣	٥٣	❖❖٠,٣٢٨
٩	❖❖٠,٥٤٤	٢٤	❖❖٠,٣٣٤	٣٩	❖❖٠,٣٩٨	٥٤	❖❖٠,٤٠٧
١٠	❖❖٠,٥٦٦	٢٥	❖❖٠,٤٢٨	٤٠	❖❖٠,٥٦٠	٥٥	❖❖٠,٥٥٠
١١	❖❖٠,٦١١	٢٦	❖❖٠,٤٧٦	٤١	❖❖٠,٤٩٨	٥٦	❖٠,٣٢٠
١٢	❖❖٠,٥٧٨	٢٧	❖❖٠,٥٥٨	٤٢	حذفت سابقا	٥٧	❖❖٠,٤٧١
١٣	حذفت سابقا	٢٨	❖❖٠,٥٨٥	٤٣	❖❖٠,٤٧٨	٥٨	٠,٢٢٠
١٤	❖❖٠,٤٠٠	٢٩	❖❖٠,٥٤٩	٤٤	❖❖٠,٥٧٢	- -	- - -
١٥	❖❖٠,٣٦٢	٣٠	❖❖٠,٤٨٨	٤٥	❖❖٠,٥١٣	- -	- - -

يتضح من الجدول (١٣) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,١٥٦، ٠,٦١١) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً، ما عدا العبارات رقم (٦، ٥٢، ٥٨) لم

تكن دالة إحصائيا، وبالتالي تم حذفها، وبالتالي أصبح عدد عبارات المقياس في الصورة النهائية (٥٢) عبارة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وبالتالي من صدقه، وتشير النتائج السابقة إلى الوثوق بصدق وثبات مقياس الضغوط الأكاديمية.

•ثبات المقياس:

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس الضغوط الأكاديمية لطلاب الدراسات العليا، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (٤٨) طالبا من طلاب الدراسات العليا جامعة بيشة، والجدول التالي (١٤) يوضح معامل الثبات لكل عبارات المقياس وأبعاده الفرعية في حال حذف كل مفردة:

جدول (١٤) تحليل الثبات لعبارات مقياس الضغوط الأكاديمية وأبعاده الفرعية في حال حذف كل مفردة (ن=٤٨) طالبا

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع	
١	٠,٦٧٨	١٣	حذفت سابقا	٢٨	٠,٧٧٤	٤٣	٠,٧٤٣
٢	٠,٦٩٩	١٤	٠,٧٣٦	٢٩	٠,٧٨٢	٤٤	٠,٧٢٧
٣	٠,٧٠١	١٥	٠,٧٤٣	٣٠	٠,٧٨٠	٤٥	٠,٧٢٨
٤	٠,٧٠٣	١٦	٠,٧٤١	٣١	٠,٧٨٣	٤٦	٠,٧٥٣
٥	٠,٦٩١	١٧	٠,٧٤٤	٣٢	٠,٧٩١	٤٧	٠,٧٥٠
٦	حذفت سابقا	١٨	٠,٧٢٣	٣٣	٠,٧٩٤	٤٨	٠,٧٣٨
٧	٠,٧٠١	١٩	٠,٧٢٨	٣٤	٠,٧٦٧	٤٩	٠,٧٤٧
٨	٠,٦٩١	٢٠	٠,٧٣٩	٣٥	٠,٧٨٧	٥٠	٠,٧٤٣
٩	٠,٦٧٩	٢١	٠,٧١٢	٣٦	حذفت سابقا	٥١	٠,٧٥٥
١٠	٠,٦٧٦	٢٢	٠,٧١٨	٣٧	٠,٧٩٥	٥٢	حذفت سابقا
١١	٠,٧٠٠	٢٣	٠,٧١٧	٣٨	٠,٧٦٥	٥٣	٠,٧٥٩
١٢	٠,٧٠٠	٢٤	٠,٧١٨	٣٩	٠,٧٧١	٥٤	٠,٧٥٢
الثبات للبعد الأول		٢٥	٠,٧٣٥	٠,٧٧٠	٠,٧٨٥	٠,٧١٥	٠,٧٤٥

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع	
٠,٧٠٨		٠,٧٤٠	٢٦	٠,٧٧٠	٠,٧٧٧	٠,٧١٥	٠,٧٦١
-	- -	٠,٧١٦	٢٧	٤٢	حذفت سابقا	٥٧	٠,٧٤٠
-	- -	الثبات للبعد الثاني		الثبات للبعد الثالث		٥٨	حذفت سابقا
-	- -	٠,٧٤٤		٠,٧٩٧		الثبات للبعد الرابع	
-	- -	- -	- -	- -	- -	٠,٧٦١	
الثبات للمقياس ككل				٠,٩١٨			

يتضح من الجدول (١٤) أنّ معامل ألفا كرونباخ للبعد الأول "بُعد الضغوط المرتبطة بالمقررات الدراسية، بلغ (٠,٧٠٨) وللعبارات المتشبعة على هذا البعد من (٠,٦٧٦- ٠,٧٠٣)، كما بلغت قيمة الثبات في البعد الثاني" بُعد الضغوط المرتبطة بالجوانب النفسية والاجتماعية، (0.744)، وللعبارات التي تشبعت على هذا البعد من (0.712 - 0.744)، بينما بلغت قيمة الثبات في البعد الثالث" بُعد الضغوط المرتبطة بالتعامل داخل الجامعة، (0.797)، وللعبارات التي تشبعت على هذا البعد من (- 0.765 0.795)، كما بلغت قيمة الثبات في البعد الرابع "بعد الضغوط المرتبطة بالتعليم والتعلم، (0.761)، وللعبارات التي تشبعت على هذا البعد من (0.727- 0.761)، ويعدّ معامل ثبات ألفا كرونباخ المساوي (0.700) مقبولاً بشكل عام كأقل قيمة مرغوبة للمعامل.

كما يتضح أيضا أنّ مقياس الضغوط الأكاديمية يتمتع بقدر عالٍ من الثبات، حيث بلغت قيمة الثبات للمقياس ككل (٠,٩١٨)، وتراوحت في كل بعد من أبعاده الفرعية ما بين (0.708 - ٠,٧٩٧)، مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج المستفادة منها، وتعميمها على مجتمع الدراسة.

كما يتضح أيضا انخفاض قيمة الثبات لكل عبارة مقارنة بقيمة ألفا كرونباخ للبعد الذي وردت فيه، مما يستوجب الإبقاء على كل العبارات، وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية مكوّن من (٥٢) عبارة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

- **وصف المقياس في صورته النهائية:**

بعد أن تم حساب الصدق والثبات لمقياس الضغوط الأكاديمية الذي أعده الباحثان الحاليان لطلاب الدراسات العليا أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٥٢) عبارة تمثل أبعاد الضغوط الأكاديمية على النحو التالي:

	العبارة	درجة الاستجابة على المقياس				
		موافق بشدة	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق بشدة
البعد الأول: الضغوط المرتبطة بالمقررات الدراسية						
١	أشعر بالاستفادة من المقررات الدراسية					
٢	أوظف الأنشطة والمهام التعليمية بالمقررات الدراسية					
٣	أميز بين المفاهيم المختلفة بالمقررات التي أدرسها					
٤	أستطيع حل المشكلات التي تواجهني من خلال دراستي للمقررات الدراسية					
٥	أطلع على مصادر متعددة للحصول على معلومات أكاديمية					
٦	أتساهل في عمل الواجبات والأنشطة والتكليفات الدراسية					
٧	ينتابني القلق أثناء الاختبارات					

٨	أشعر بصعوبة اختبارات الدراسات العليا					
٩	أرى أن أساليب التقويم في برامج الدراسات العليا تحتاج إلى تطوير					
١٠	أشعر بأن الدراسة بمرحلة الدراسات العليا أصعب من الدراسة بالمرحلة البكالوريوس					
١١	أجد صعوبة عند مذاكرتي للمقررات الدراسية بالدراسات العليا					
البعد الثاني: البعد الثاني: الضغوط المرتبطة بالجوانب النفسية والاجتماعية.						
١٢	أرى أنني متميزاً دراسيا بين أقراني					
١٣	أنصح زملائي خلال عملية التعلم الذاتي					
١٤	أستطيع اتخاذ القرارات لمستقبلي المهني					
١٥	تشغلني المناسبات الاجتماعية عن الانتظام بدراستي					
١٦	أشعر بأنني مجهدا طول وقت الدراسة					
١٧	أخاف من الفشل في مرحلة الدراسات العليا					
١٨	تنافسي مع زملائي يسبب لي ضغطا نفسيا					
١٩	ينتابني شعورا بالإحباط أثناء المحاضرات					

٢٠	أشعر بالاغتراب أثناء وجودي بالجامعة					
٢١	أشعر بأنني مهدداً بالرسوب مهما اجتهدت					
٢٢	أفكر في ترك الدراسات العليا والالتحاق بعمل					
٢٣	أسعى للحصول على معدل مرتفع في دراستي					
٢٤	أتردد في طلب النصح والتوجيه من أساتذتي					
٢٥	أشعر بأن الدراسات العليا لا تحقق أهدافي الاجتماعية					
البعد الثالث: الضغوط الأكاديمية المرتبطة بالتعامل داخل الجامعية.						
٢٦	أتردد في الذهاب للمكتبة الجامعية					
٢٧	يكلفني بعض الأساتذة بأعباء أكاديمية فوق طاقتي					
٢٨	أتضايق عند تكليفي بمهام وأبحاث علمية					
٢٩	أشعر بتقصير جامعتي في حل مشكلاتي الدراسية					
٣٠	يقدر أساتذتي معارفي ومهاراتي					
٣١	تفتقد جامعتي لبعض الخدمات الطلابية داخل الحرم الجامعي					
٣٢	أعاني من نقص التكيف في مرحلة الدراسات العليا					
٣٣	أتضايق من طول فترة الانتظار بين					

	المحاضرات					
٣٤	أشعر بضعف دور الإرشاد والتوجيه بمرحلة الدراسات العليا					
٣٥	أعاني من نقص المراجع والمصادر العلمية في مجال تخصصي بالدراسات العليا					
٣٦	أعاني من كثرة تركيز الأساتذة على الجوانب النظرية والفلسفية في مرحلة الدراسات العليا					
٣٧	أشعر بضعف التعاون من بعض أساتذتي عند التدريس عن بعد					
٣٨	تقصير جامعتي في تقديم دورات تدريبية لطلاب الدراسات العليا					
البعد الرابع: الضغوط المرتبطة بالتعليم والتعلم.						
٣٩	أشعر بالتوتر عندما أكون في فصل افتراضي					
٤٠	أكلف غيري بما يُطلب مني من واجبات وتكليفات إلكترونياً					
٤١	أفضّل التعلم وجها لوجه عن التعلم عن بعد					
٤٢	أشعر بالرضا لتعاون أساتذتي معي عند تعلمي عن بعد					
٤٣	أشجع زملائي على استخدام وسائل التعلم عن بعد					
٤٤	أفتقد التفاعل الاجتماعي عند					

	تعلمي عن بعد					
٤٥	تضايقني المشكلات التقنية عند استخدام وسائل التعلم الإلكتروني					
٤٦	يصعب عليّ إنجاز المهام التعليمية بصورة جيدة عند استخدام التعلم الإلكتروني					
٤٧	أجد صعوبة في إرسال الواجبات والأنشطة إلكترونياً					
٤٨	أستفيد من التعلم الإلكتروني بقدر استفادتي من التعلم التقليدي					
٤٩	أشعر بملل عند استخدام التعلم الإلكتروني					
٥٠	أشعر أن تكليفات التعلم الإلكتروني ومهامه مُجهدة بالنسبة لي.					
٥١	أفضل الكتاب الإلكتروني في دراستي العليا					
٥٢	أنمي قدراتي لمواكبة التقنيات الحديثة في العملية التعليمية					

والجدول رقم (١٥) يوضح توزيع العبارات على أبعاد مقياس الضغوط الأكاديمية.

جدول (١٥) توزيع أرقام العبارات على كل بعد من أبعاد الضغوط الأكاديمية

م	البعد	أرقام العبارات الخاصة بكل بعد	المجموع
١	الضغوط المرتبطة بالمقررات الدراسية	١- ١١	١١
٢	الضغوط المرتبطة بالجوانب النفسية	١٢- ٢٥	١٤

م	البعد	أرقام العبارات الخاصة بكل بعد	المجموع
	والاجتماعية		
٣	الضغوط الأكاديمية المرتبطة بالتعامل داخل الجامعة	٢٦- ٣٨	١٣
٤	الضغوط المرتبطة بالتعليم والتعلم	٣٩- ٥٢	١٤
إجمالي عدد العبارات			٥٢

- **تصحيح المقياس:**

يتكون مقياس الضغوط الأكاديمية في صورته النهائية من (٥٢) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد، ويصحح المقياس من خلال الاستجابة على مقياس متدرج خماسي: (موافق بشدة)، (موافق)، (متردد)، (غير موافق) (غير موافق بشدة)، وتعطى الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) لكل عبارة باستثناء العبارات المعكوسة فإنها تعطى الدرجات بالعكس (١،٢،٣،٤،٥)، بالتالي فإن أعلى درجة للمقياس (٥٢×٥=٢٦٠) درجة، وأقل درجة (٥٢×١=٥٢) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع الضغوط الأكاديمية لدى الطلاب والعكس صحيح.

ثانيا: البرنامج الإرشادي الانتقائي (إعداد الباحثان).

مر بناء البرنامج الإرشادي الانتقائي المقترح بمراحل متعددة، أهمها:

- الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة والأطر النظرية في مجال التربية وعلم النفس والصحة النفسية والإرشاد النفسي، والمناهج وطرق التدريس المرتبطة بالبحث الحالي.
- تحديد مكونات البرنامج الإرشادي الانتقائي ومحتوى جلساته وإجراءات تطبيقه في ضوء أهداف البحث الحالي.

- عرض البرنامج الإرشادي الانتقائي في صورته الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس كلية التربية في جامعة بيشة وكلية التربية جامعة الملك خالد، لإبداء آرائهم حولها.
- إجراء بعض التعديلات التي اتفق عليها أكثر المحكمين.
- بناء البرنامج الإرشادي الانتقائي في صورته النهائية في (١٧) جلسة ارشادية، تراوحت مدة كل جلسة من (٦٠- ٩٠) دقيقة، طبقت في (٩) أسابيع، وفق مراحل وخطوات منظمة، على النحو التالي:

- **الهدف العام للبرنامج:**

يهدف البرنامج الإرشادي الانتقائي إلى تخفيف حدة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة بيشة.

- **الأهداف الإجرائية:**

بعد الانتهاء من البرنامج، يتوقع أن يكون الطالب قادرا على أن:

- يتغلب على التحديات في سبيل تحقيق أهدافه وطموحاته الدراسية.
- يمارس الاسترخاء في حياته اليومية، لراحة النفس وتحقيق النشاط الجسدي.
- يفكر بعمق في خبرات التعلم الجديد ويستخدمها مع المواقف الضاغطة.
- يكون علاقات إيجابية هادفة وبناءة في البيئة الجامعية.
- يعزز القيم المجتمعية ويتصف بالمسؤولية الفردية والاجتماعية.
- يوظف وسائل التقنية الحديث وتطبيقاتها في البحث العلمي.
- يظهر التأمل في المواقف الحياتية ويوظفها في البحث العلمي بميدان تخصصه.
- يستطيع التعامل مع الاختبارات بكفاءة عالية.

- **الفئات المستهدفة من البرنامج:** مجموعة من طلاب الدراسات العليا بجامعة بيشة.
- **مكان تطبيق البرنامج، وزمانه:** كلية التربية، الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٣هـ.
- **الجدول الزمني لتطبيق البرنامج:** بدأ تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي الانتقائي في يوم الأحد ١٤٤٣/١/٢١هـ، الموافق ٢٨ أغسطس ٢٠٢١ وانتهى التطبيق من جلسات البرنامج الإرشادي الانتقائي بعد مرور شهرين وسبعة أيام، بينما انتهى التطبيق التتبعي يوم ١٤٤٣/٤/٢٠هـ، الموافق ٢٥ نوفمبر ٢٠٢١م.

▪ **فنيات البرنامج الإرشادي الانتقائي:**

استخدمت فنيات إرشادية أهمها: المحاضرة، والمناقشة، والحوار، الاسترخاء، التركيز، الوعي الجسمي والحسي، لعب الأدوار التنفيس الانفعالي، الواجبات المنزلية، التخيل، التعبير والاتصال، التأمل، النمذجة، التغذية الراجعة، الواجبات المنزلية، أسلوب حل المشكلات، التعلم التعاوني، العصف الذهني).

- **إدارة البرنامج الإرشادي:** تولى الباحثان إدارة البرنامج الإرشادي الانتقائي.
- **تقويم البرنامج:** قُوِّم البرنامج من خلال: استمارة تقويم البرنامج وزعت على المسترشدين في نهاية البرنامج الإرشادي، وقد تم تصميمها وفق تدرج ليكرت الخماسي، وأظهر التقويم مناسبة البرنامج وموضوعاته، ومحتوى جلساته لاحتياجات المسترشدين، وكذلك مناسبة المدة الزمنية لتطبيق البرنامج المقترح.
- **تمويل البرنامج الإرشادي:** تولى الباحثان تمويل البرنامج.
- **الامتيازات والحوافز للمسترشدين:** منح كل مسترشد من أعضاء المجموعة التجريبية شهادة حضور البرنامج متضمنة شكره وتقديره.

- **الجلسات الإرشادية:**

جدول (١٧) يوضح ملخص جلسات البرنامج الإرشادي الانتقائي المقترح ومحتوى كل جلسة.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	محتوى الجلسة	فنيات البرنامج الإرشادي	المدة الزمنية للجلسة
الأولى	تمهيد وتعارف	قام الباحثان بالتعرف على أعضاء المجموعة التجريبية والترحيب بهم، ثم شرعا في التعريف بالبرنامج الإرشادي وجلساته، ومدة كل جلسة، وبيان أن الاشتراك في البرنامج الإرشادي تطوعيا وليس اجباريا.	- المحاضرة - الحوار	٦٠ دقيقة
الثانية	مفهوم الإرشاد الانتقائي	محاور الجلسة: - مفهوم الإرشاد الانتقائي - مرتكزات الإرشاد الانتقائي - علاقة الإرشاد الانتقائي بالتحصيل الدراسي	- الحوار - المناقشة - الاسترخاء	٩٠ دقيقة
الثالثة	مفهوم الضغوط الأكاديمية	- محاور الجلسة: - مفهوم الضغوط الأكاديمية - بعض النظريات مفسرة للضغوط الأكاديمية	- الاسترخاء - التعزيز الإيجابي	٩٠ دقيقة
الرابعة	مفهوم الضغوط الأكاديمية	محاور الجلسة: - مفهوم الضغوط الأكاديمية - التمييز بين الضغوط الأكاديمية وغيرها من أنواع الضغوط الأخرى - طرق مواجهة الضغوط الأكاديمية	- الحوار - المناقشة - التركيز	٩٠ دقيقة
الخامسة والسادسة	التعامل مع الضغوط	- محاور الجلسة: - هدفت إلى تعريف وتدريب الطلاب على مهارة التعامل مع الضغوط الأكاديمية. - تدريب طلاب الدراسات العليا على كيفية مواجهة الضغوط الأكاديمية عند تعرضهم لأي موقف مثير يؤدي إلى زيادة الضغط الأكاديمي لديهم.	- المناقشة - الحوار - الاسترخاء	٩٠ دقيقة
السابعة والثامنة	مهارات التكيف مع الضغوط في مرحلة الدراسات العليا	- محاور الجلسة: - توظيف الجانب الانفعالي في مقاومة الضغوط الأكاديمية - تعزيز الجوانب الإيمانية لدى الطلاب - نموذج لموقف ضاغط وكيفية التصرف فيه.	- الحوار. - المناقشة - الوعي الجسمي والحسي - لعب الأدوار - التنفيس الانفعالي - الواجبات المنزلية	٩٠ دقيقة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	محتوى الجلسة	فنيات البرنامج الإرشادي	المدة الزمنية للجلسة
التاسعة والعاشرة	حل المشكلات واتخاذ القرار	- محاور الجلسة : - تعرف الطلاب الخطوات العلمية لحل المشكلات - تدريب الطلاب على التعامل مع مواقف الحياة الطارئة - تدريب الطلاب على مهارات اتخاذ القرار - تدريب الطلاب على توظيف مهارة اتخاذ القرار في المواقف الحياتية المختلفة	- المناقشة - التأمل - الحوار	٩٠ دقيقة
الحادية عشرة	التعامل مع الخطة الدراسية الأكاديمية	- محاور الجلسة : - اعداد خطة للتحصيل الأكاديمي. - التعرف إلى كيفية وضع أهداف أكاديمية متناسبة مع القدرات والميول - والتعرف إلى كيفية رسم خطة مستقبلية لتحقيق تلك الأهداف الأكاديمية.	- المناقشة. - الحوار. - التأمل - الاسترخاء - التغذية الراجعة - الواجبات المنزلية - التعزيز	٩٠ دقيقة
الثانية عشرة	التخطيط للمستقبل	- محاور الجلسة : - التخطيط أهميته. - فوائد التخطيط للمستقبل. - خطواته ومواصفات الأهداف الجيدة. - إثارة دافعية المشاركين نحو تحديد الأهداف وتحقيقها.	- التأمل - الاسترخاء، - المناقشة - الحوار	٩٠ دقيقة
الثالثة عشرة	اكتشاف الميول والقدرات	- محاور الجلسة : - اكتشاف الميول والقدرات. - القدرة على التفريق بين الميول والرغبة ، القدرات. - القدرة على اكتشاف ميولهم وقدرا م وتحديدها.	- الحوار. - المناقشة. - التعبير بالاتصال	٩٠ دقيقة
الرابعة عشرة	تنمية الدافعية نحو التعلم	- محاور الجلسة : - مفهوم الدافعية نحو التعلم ، - مظاهره أسبابه. - التعرف على مفهوم الدافعية نحو التعلم ، مظاهره ، أسبابه - الآثار السلبية لتدني الدافعية على التحصيل ومستوى الطموح	- المناقشة - الحوار - التأمل - الاسترخاء - المناقشة - النمذجة - التغذية الراجعة - الواجبات المنزلية. -	٩٠ دقيقة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	محتوى الجلسة	فنيات البرنامج الإرشادي	المدة الزمنية للجلسة
الخامسة عشرة والسادسة عشرة	أداء الاختبارات	- محاور الجلستين: - مهارة تحديد الأهداف من المذاكرة، وأهميتها في تكوين الدافعية. - مهارة التخطيط للمذاكرة - مهارة تنظيم المذاكرة عن طريق تنظيم المكان، والوقت، وإعداد جدول المذاكرة - مهارة المراجعة، وأهمية جدول المراجعة، وإجادة طريقة المراجعة - مهارة الاستعداد للاختبار، وأهمية التدريب على أداء الاختبار، واستفادته من اليوم السابق للاختبار، وليلة الاختبار، وصباح يوم الاختبار. - مهارة أداء الامتحان من لحظة دخول قاعة الاختبار، وحتى استلام ورقة الأسئلة - مهارة الإجابة، وتتضمن: قراءة ورقة الأسئلة، وتحديد الأسئلة التي يجيب عنها وتوزيع الوقت، واستغلال كل الوقت، وطريقة الإجابة عن الأسئلة، ومراجعة الإجابة والحالة النفسية أثناء الإجابة.	- الحوار. - المناقشة. - لعب الأدوار - التنفيس الانفعالي - الواجبات المنزلية.	٩٠ دقيقة
السابعة عشر	الجلسة الختامية	- محاور الجلسة: - تلخيص البرنامج الإرشادي، ومعرفة الإيجابيات والسلبيات التي تحتاج إلى تطوير. - تطبيق مقياس الضغوط الأكاديمية على المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقاً بعدياً. - الاتفاق على تطبيق القياس التتبعي على المجموعة التجريبية بعد شهرين من انتهاء الجلسات. - شكر جميع أعضاء المجموعة التجريبية المشاركين في البرنامج الإرشادي. - تطبيق استمارة تقييم البرنامج الإرشادي المستخدم في البحث.	- المحاضرة. - الحوار. - المناقشة.	٩٠ دقيقة

- **خطوات تنفيذ البرنامج الإرشادي الانتقائي:**

تم تنفيذ البرنامج الإرشادي الانتقائي كما يلي:

١. قبل البدء في تنفيذ إجراءات البرنامج الإرشادي الانتقائي، قام الباحثان بحساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة وحساب مان ويتني لمعرفة الفروق

بين متوسط رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في (العمر الزمني، والذكاء، والضغوط الأكاديمية).

٢. تنفيذ البرنامج الإرشادي الانتقائي من خلال تطبيق المحاضرات على طلاب المجموعة التجريبية في ضوء الأنشطة المصممة على الإرشاد الانتقائي. مع مراعاة ما يلي:

- توفير مناخ نفسي آمن وهادئ، يخلو من النقد والتهديد بما يضمن للطلاب حرية التعبير عن آرائهن.
- الإعداد الجيد لمواد البرنامج الإرشادي الانتقائي فيما يتصل بأهداف كل جلسة.
- التأكد من توافر الوسائل والمعينات اللازمة لتحقيق أهداف كل جلسة.
- الحرص على مشاركة جميع طلاب المجموعة التجريبية بإيجابية في أداء المهام المطلوبة أثناء الجلسات.
- تقديم التغذية الراجعة أثناء الجلسات لضمان إثارة الطلاب، وحثهم على الاستمرار وبذل الجهد أثناء الجلسات.
- تعزيز شعور الطلاب بالنجاح أثناء تنفيذ البرنامج من خلال توفير قدر كبير من الأنشطة والمهام التي تلاءم مستواهم بما يضمن تفاعلهم أثناء الجلسات.

- ضرورة أن يتضمن البرنامج الإرشادي الانتقائي فترات راحة في كل جلسة حتى لا يتدخل أثر التعب والإرهاق في أداء الطلاب للأنشطة والمهام المكلفين بها.

٣. وفى أثناء كل جلسة استخدم التقييم بأنواعه الثلاثة، التقويم المبدئي في بداية كل جلسة وذلك للوقوف على مستواهم الحقيقي، والتقويم التكويني أثناء التدريب وذلك لمعرفة نقاط القوة والضعف لديهم، والتقويم الختامي وذلك لمعرفة هل تحققت الأهداف أم لا.

٤. استغرقت إجراءات التدريب فترة زمنية مقدارها تسعة أسابيع بواقع جلستين كل أسبوع، تم خلالها تقديم (١٧) جلسة، كل جلسة استغرقت فترة زمنية مقدارها (٢٥) ساعة تدريبية.

٥. بعد انتهاء فترة التدريب على البرنامج الإرشادي الانتقائي طبق الباحثان مقياس الضغوط الأكاديمية (قياساً بعدياً) وذلك للوقوف على أثر البرنامج الإرشادي الانتقائي في تخفيف حدة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا.

٦. بعد انتهاء مدة شهرين انتهاء التطبيق البعدى قام الباحثان بتطبيق المقياس على أفراد المجموعة التجريبية فقط (قياسا تتبيعا) وذلك لمعرفة مدي استمرارية أثر البرنامج الإرشادي الانتقائي.

٧. وفى النهاية صحح الباحثان استجابات الطلاب في كل مجموعة على المقياس المعد، ثم رصدت درجاتهم في جداول خاصة لإجراء عمليات التحليل الإحصائي.

- **أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في البحث:**

تمّ استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss) الإصدار (٢٥)، لتحليل البيانات وفقاً لمشكلة البحث وتساؤلاته، وقد استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation للتأكد من الاتساق الداخلي،
- ومعامل الفا كرونباخ للتأكد من ثبات الاختبار،
- اختبار مان – ويتني Mann-Whitney U لمعرفة دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين.
- اختبار ويلككسون Wilcoxon Signed Ranks Test لمعرفة مدى دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري،
- معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع.

- **نتائج البحث:**

نتائج الفرض الأول:

وينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس الضغوط الأكاديمية وأبعاده".

وللتحقق من صحة الفرض الأول استخدم الباحثان اختبار ويلككسونWilcoxon Signed Ranks Test: والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٧) نتائج اختبار ويلكوكسون لفحص الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الضغوط الأكاديمية

م	الأبعاد والدرجة الكلية	ن	توزيع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
١	البعد الأول	٢١	السالبة	11.18	156.50	1.924-	0.05
			الموجبة	8.92	53.50		
٢	البعد الثاني	٢١	السالبة	14.07	197.00	2.290-	0.02
			الموجبة	7.00	56.00		
٣	البعد الثالث	٢١	السالبة	13.79	193.00	2.160-	0.03
			الموجبة	7.50	60.00		
٤	البعد الرابع	٢١	السالبة	12.94	207.00	3.182-	0.00
			الموجبة	4.80	24.00		
	الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية	٢١	السالبة	13.67	205.00	2.549-	0.01
			الموجبة	6.86	48.00		

يتضح من الجدول (١٧) السابق أن قيم (z) لجميع أبعاد مقياس الضغوط الأكاديمية والدرجة الكلية له بلغت على الترتيب (- ١,٩٢٤، - ٢,٢٩٠، - ٢,١٦٠، - ٣,١٨٢، - ٢,٥٤٩) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي في خفض الضغوط الأكاديمية لدى عينة الدراسة الحالية، وبالتالي فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الموجه بأنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الضغوط الأكاديمية لصالح القياس البعدي.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد الضغوط الأكاديمية والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح ذلك.

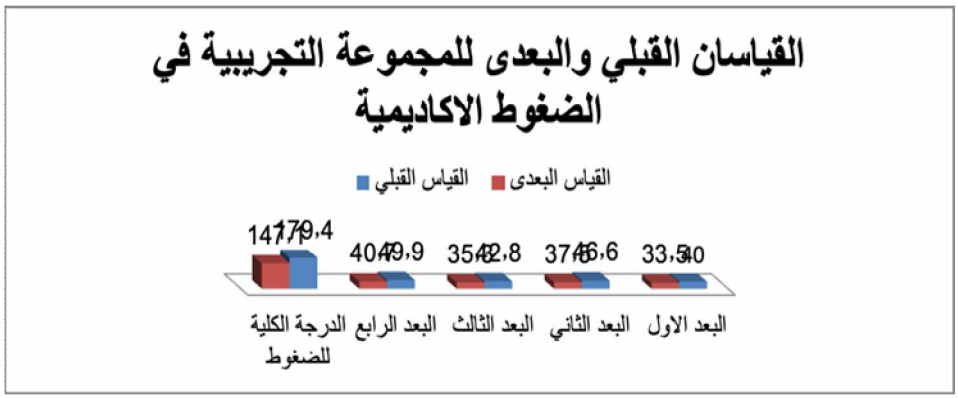
جدول (١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد الضغوط الأكاديمية والدرجة الكلية.

م	الأبعاد والدرجة الكلية	القياس القبلي للضغوط		القياس البعدي للضغوط	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الضغوط المرتبطة بالمقررات الدراسية	40.00	7.496	33.545	6.940
٢	الضغوط المرتبطة بالجوانب النفسية والاجتماعية	46.68	12.005	37.590	6.716
٣	الضغوط الأكاديمية المرتبطة بالتعامل داخل الجامعة	42.81	13.556	35.318	8.143
٤	الضغوط المرتبطة بالتعليم والتعلم	49.95	11.424	40.727	9.871
	الدرجة الكلية للمقياس	179.45	42.399	147.181	14.834

يتضح من الجدول (١٨) أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي للمجموعة التجريبية أقل من المتوسط الحسابي للقياس القبلي في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية حيث بلغ المتوسط الحسابي للبعد الأول 40.0000، بينما بلغ المتوسط الحسابي للبعد الثاني 46.6818، وبلغ المتوسط الحسابي للبعد

الثالث42.8182 وبلغ المتوسط الحسابي للبعد الرابع 49.9545 مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي في خفض الضغوط الأكاديمية لدى المجموعة التجريبية.

والشكل البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الضغوط الأكاديمية.



شكل (٢) المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الضغوط الأكاديمية

يتضح من الشكل (٢) أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي للمجموعة التجريبية أقل من المتوسط الحسابي للقياس القبلي في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الضغوط الأكاديمية، وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما أشارت إليه كل من دراسة: (عبد الرازق، ٢٠١٢)، (عيد، ٢٠١٩)، في خفض الضغوط الأكاديمية، وكذلك بعض الدراسات التي هدفت إلى تعرف استراتيجيات مواجهة الضغوط، كدراسة: (عبد، ٢٠١٤)، (إسماعيل، ٢٠١٤)، (مرجان، ٢٠١٧)، (القصي، ٢٠١٧)، (عشعش، ٢٠١٨)، (عبد الخالق، ٢٠١٨)، وبعض الدراسات التي تناولت استراتيجيات مواجهة الضغوط، كدراسة (القصي، ٢٠١٧)، كما يتفق ذلك مع بعض الدراسات التي تناولت برامج ارشادية سواء إرشاد انتقائي، أو جمعي في تخفيف حدة الضغوط كدراسة: (الخواجه، ٢٠١١)، (إسماعيل، ٢٠١٤)، ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن ذلك يرجع إلى دقة

البرنامج الإرشادي الانتقائي المستخدم وجلساته الإرشادية واختيار فنياته من خلال المقررات الدراسية والموضوعات المقررة على طلاب الدراسات العليا.

نتائج الفرض الثاني:

وينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الضغوط الأكاديمية وأبعادها.

للتحقق من صحة الفرض الثاني استخدم الباحثان اختبار مان – ويتني Mann-Whitney U لتعرف مدى دلالة الفروق بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع أبعاد مقياس الضغوط الأكاديمية والدرجة الكلية في القياس البعدي. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٩) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط الأكاديمية وأبعادها في القياس البعدي.

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل U	قيمة Z	مستوى الدلالة
البعد الأول	التجريبية	21	18.14	399.00	146.000	2.264-	٠,٠٢
	الضابطة	21	26.86	591.00			
البعد الثاني	التجريبية	21	17.20	378.50	125.500	2.748-	٠,٠٠
	الضابطة	21	27.80	611.50			
البعد الثالث	التجريبية	21	17.98	395.50	142.500	2.339-	٠,٠١
	الضابطة	21	27.02	594.50			
البعد الرابع	التجريبية	21	17.98	395.50	142.500	2.340-	٠,٠١
	الضابطة	21	27.02	594.50			
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	21	16.23	357.00	104.000	3.240-	٠,٠٠
	الضابطة	21	28.77	633.00			

يتضح من الجدول (١٩) أن قيمة (Z) دالة إحصائيا بالنسبة لجميع أبعاد الضغوط الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياس حيث بلغت على التوالي(- ٢,٢٦٤، - ٢,٧٤٨، - ٢,٣٣٩، - ٢,٣٤٠، - ٣,٢٤٠)، وهذا يدل على وجود فروق جوهرية، وذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط الأكاديمية في القياس البعدي، وعند النظر إلى متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط الأكاديمية نجد أن متوسط رتب المجموعة التجريبية أقل من نظيره للمجموعة الضابطة، وهذا يدل على أن درجات أبعاد الضغوط الأكاديمية انخفضت لدى المجموعة التجريبية انخفاضا دالاً؛ وذلك نتيجة لتعرضهم لجلسات وفنيات البرنامج الإرشادي الانتقائي، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الضغوط الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية".

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للضغوط الأكاديمية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط الأكاديمية.

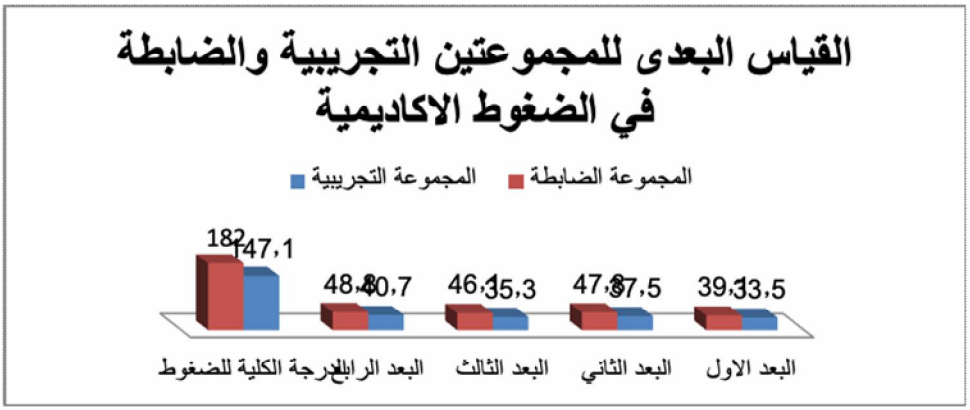
الأبعاد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضغوط المرتبطة بالمقررات الدراسية	33.54	6.940	39.18	6.418
الضغوط المرتبطة بالجوانب النفسية والاجتماعية	37.59	6.716	47.81	10.826

الأبعاد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضغوط الأكاديمية المرتبطة بالتعامل داخل الجامعة	35.31	8.143	46.18	13.598
الضغوط المرتبطة بالتعليم والتعلم	40.72	9.871	48.86	10.727
الدرجة الكلية للمقياس	147.18	14.834	182.04	36.508

يتضح من الجدول (٢٠) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي أقل من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي المقترح في تخفيف حدة الضغوط الأكاديمية.

والشكل البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس الضغوط الأكاديمية والدرجة الكلية:

-



شكل (٤) المتوسطات الحسابية للقياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في الضغوط الأكاديمية

يتضح من الشكل (٤) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي أقل من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الضغوط الأكاديمية، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي في خفض حدة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة بيشة، ويتفق هذا مع دراسة كل من: (عبود، ٢٠١٤)، (إسماعيل، ٢٠١٤)، (مرجان، ٢٠١٧)، (عشعش، ٢٠١٨)، (عبد الخالق، ٢٠١٨)، كما اتفقت مع دراسة (القصي، ٢٠١٧)، التي أشارت إلى فاعلية استراتيجية مواجهة الضغوط، ويمكن تفسير تلك النتيجة بفاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي وفنياته المستخدمة في البحث الحالي إلى الإعداد الجيد لمواد البرنامج فيما يتصل بأهداف كل محاضرة وما تتضمنه من أنشطه ساعد من تفاعل الطلاب فيما بينهم والقدرة علي التكيف ومواجهة ما يعرض عليهم من تحديات، وكذلك إلى تقديم التغذية الراجعة أثناء التدريب لضمان إثارة الطلاب، وحثهم علي الاستمرار وبذل الجهد أثناء الجلسات وتعزيز شعورهم بالنجاح من خلال توفير قدر كبير من الأنشطة والمهام التي تلاءم مستواهم بما يضمن تفاعلهم أثناء الجلسات، ويرجع ذلك أيضا إلى الحرص على مشاركة جميع الطلاب بإيجابية في أداء المهام المطلوبة أثناء الجلسات مما زاد من دافعيتهم لتلقى الجلسات.

حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (البرنامج الإرشادي الانتقائي) في أبعاد مقياس الضغوط الأكاديمية:

لقياس حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (البرنامج الإرشادي الانتقائي) في المتغير التابع (الضغوط الأكاديمية) قام الباحثان الحاليان بحساب معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة، فإذا كان معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة اصغر من (٠,٤) فيدل على حجم تأثير ضعيف، أما إذا كان معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة يتراوح ما بين (٠,٤ - ٠,٧) فيدل على

حجم تأثير متوسط، أما إذا كان معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة يتراوح ما بين (٠,٧ - ٠,٩) فيدل على حجم تأثير قوى، أما إذا كان معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة أكبر من (٠,٩) فيدل على حجم تأثير قوى جدا(حسن، ٢٠١٦: ٢٨٠).

جدول (٢١) قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة، ومقدار حجم التأثير في الضغوط الأكاديمية

م	الأبعاد والدرجة الكلية	معامل الارتباط الثنائي	مقدار حجم التأثير
١	الضغوط المرتبطة بالمقررات الدراسية	١,٧٢	قوى جدا
٢	الضغوط المرتبطة بالجوانب النفسية والاجتماعية	٢,٥٥	قوى جدا
٣	الضغوط الأكاديمية المرتبطة بالتعامل داخل الجامعة	١,٨٥	قوى جدا
٤	الضغوط المرتبطة بالتعليم والتعلم	١,٨٥	قوى جدا
	الدرجة الكلية للمقياس	٣,٥٧	قوى جدا

يتضح من جدول (٢١) أن حجم تأثير البرنامج الإرشادي الانتقائي في أبعاد الضغوط الأكاديمية والدرجة الكلية جاء بشكل قوى جدا في جميع أبعاد الضغوط الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياس، وهذا يدل على فاعلية ذلك البرنامج الإرشادي الانتقائي في تخفيف الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا جامعة بيشة.

نتائج الفرض الثالث:

وينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الضغوط الأكاديمية وأبعادها ".

وللتحقق من صحة الفرض الثالث استخدم الباحثان الحاليان اختبار ويلككسون Wilcoxon Signed Ranks Test ؛ ويوضح الجدول (٢٢) ذلك.

جدول (٢٢) نتائج اختبار ويلكوكسون لمعرفة الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية الضغوط الأكاديمية.

	الأبعاد والدرجة الكلية	ن	توزيع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
١	البعد الأول	٢١	السالبة	2.33	7.00	.742-	.458
			الموجبة	4.67	14.00		
٢	البعد الثاني	٢١	السالبة	2.88	11.50	1.089-	.276
			الموجبة	3.50	3.50		
٣	الثالث	٢١	السالبة	2.00	4.00	.535-	.593
			الموجبة	2.00	2.00		
٤	الرابع	٢١	السالبة	2.00	2.00	1.511-	.131
			الموجبة	3.25	13.00		
الدرجة الكلية للمقياس		٢١	السالبة	3.67	22.00	.561-	.575
			الموجبة	7.00	14.00		

يتضح من الجدول (٢٢) السابق أن قيم (z) لجميع أبعاد مقياس الضغوط الأكاديمية والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (- ٠,٧٤٢، - ١,٠٨٩، - ٠,٥٣٥، - ١,٥١١، - ٠,٥٦١) وهي قيم غير دالة إحصائيا للقياسين البعدي والتتبعي، وبالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري بأنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الضغوط

الأكاديمية، مما يدل على استمرار البرنامج الإرشادي الانتقائي في تخفيض الضغوط الأكاديمية لدى عينة الدراسة الحالية.

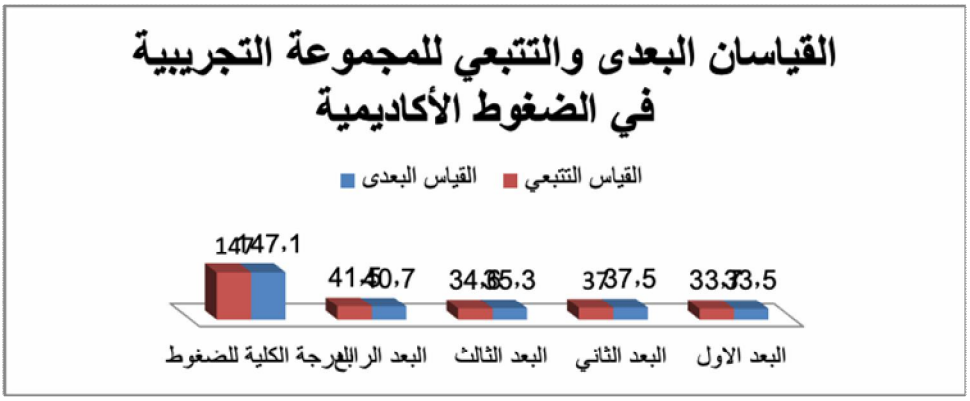
كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في أبعاد الضغوط الأكاديمية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في أبعاد الضغوط الأكاديمية.

م	الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس	القياس البعدي		القياس التتبعي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الضغوط المرتبطة بالمقررات الدراسية	33.54	6.940	33.72	6.997
٢	الضغوط المرتبطة بالجوانب النفسية والاجتماعية	37.59	6.716	37.09	6.886
٣	الضغوط الأكاديمية المرتبطة بالتعامل داخل الجامعة	35.31	8.143	34.63	7.712
٤	الضغوط المرتبطة بالتعليم والتعلم	40.72	9.871	41.54	9.555
	الدرجة الكلية للمقياس	147.18	14.83	147.0	14.719

يتضح من الجدول (٢٣) أن المتوسط الحسابي للقياسين البعدي والتتبعي لا توجد بينهما فروق دالة إحصائيا في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الضغوط الأكاديمية، مما يشير إلى امتداد أثر البرنامج الإرشادي الانتقائي في تخفيف حدة الضغوط الأكاديمية بأبعادها الأربعة لدى المجموعة التجريبية.

والشكل البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الضغوط الأكاديمية.



شكل (٦) المتوسطات الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الضغوط الأكاديمية

يتضح من الشكل (٦) أن المتوسط الحسابي للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية لا يوجد بينهما فروق دالة إحصائيا في جميع الأبعاد والدرجة الكلية الضغوط الأكاديمية، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسات منها: (عبد، ٢٠١٤)، (إسماعيل، ٢٠١٤)، (مرجان، ٢٠١٧)، (القصي، ٢٠١٧)، (عشعش، ٢٠١٨)، (عبد الخالق، ٢٠١٨)، (الخواجه، ٢٠١١)، وتتفق تلك النتيجة مع ما أكده برونر من أن المتعلم يكتشف الأفكار والحلول بنفسه؛ ممّا يولّد لديه شعورا بالرضا والرغبة في مواصلة التعلّم، ويتيح له اكتشاف أفكار وحلول جديدة للمشكلات بنفسه (العتوم وآخرون، ٢٠١٧)، وهذا يدل على استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي واستفادة أعضاء المجموعة التجريبية من جلساته وفنياته الإرشادية.

- **ملخص النتائج:**

أظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، في أبعاد مقياس الضغوط الأكاديمية والدرجة الكلية له، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط

الأكاديمية في القياس البعدي على أبعاد الضغوط الأكاديمية والدرجة الكلية، عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية لجميع أبعاد مقياس الضغوط الأكاديمية والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي.

•توصيات البحث:

- حث المتخصصين في التربية وعلم النفس على إقامة ندوات ودورات تدريبية عن إيجابيات وسلبيات الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا.
- توعية طلاب الدراسات العليا بالجامعة بمصادر الضغوط الأكاديمية واستراتيجيات التعامل معها.
- توعية أعضاء هيئة التدريس بأهمية البرامج الإرشادية للمساهمة في تخفيف الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بالجامعة.

•مقترحات لبحوث مستقبلية:

- إجراء بحث للتعرف على مصادر الضغوط الأكاديمية في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي لطلاب الدراسات العليا.
- إجراء بحث لتعرف العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والضغوط النفسية لدى طلاب الدراسات العليا بالجامعة.
- إجراء بحث للتنبؤ العوامل المساهمة في حدوث الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بالجامعة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو النور، محمد عبد التواب (٢٠٠٠). أثر الإرشاد الانتقائي فى تعدىل الاتجاه نحو الزواج العرفى لدى عىنة من الباب الجامعى .*مجلة البحث فى التربىة وعلم النفس*، جامعة المنىا. ١٣(٣)، ٢٤٧ – ٢٩٣.

إسماعيل، هاله خير سناري (٢٠١٤) فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٨٣، ٢١١- ٢٧٧.

بلبل، يسرا شعبان إبراهيم (٢٠١٨) تأثير النوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق/ عادي) والتفاعل الثنائي بينهما على كل من الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، *مجلة التربية الخاصة*، جامعة الزقازيق، كلية علوم الإعاقة، ٢٤، ٨٣- ١٣٨.

جابر عبد الحميد جابر، ومحمود أحمد عمر. (٢٠٠٧). *اختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الثانوية والجامعية (كراسة التعليمات)*. القاهرة. مصر: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

جابر، عبد الحميد جابر، كفافي، علاء الدين (١٩٩٣) *معجم علم النفس والطب النفسي*، الجزء الثالث، القاهرة، دار النهضة العربية.

الجمل، مديحة عبد العزيز (٢٠٠٤) فعالية برنامج إرشادي في تخفيض مستوى الضغوط النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

الخواجه، عبد الفتاح محمد سعيد (٢٠١١) فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض الضغوط النفسية التي تواجه طلاب الملاحظة الأكاديمية الذكور في

جامعة السلطان قابوس، *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٨(٢)، ٢١١- ٢٣١.

الداهري، صالح حسن. (٢٠٠٥). *علم النفس الإرشادي*، دار وائل للنشر والتوزيع.

زهران، حامد عبد السلام. (١٩٨٩). *التوجيه والإرشاد النفسي* (ط.٤) عالم الكتب.

السرطاوي زيدان احمد، الشخص، عبد العزيز السيد (١٩٩٨) *بطارية قياس الضغوط الأكاديمية وأساليب المواجهة والاحتياجات لأولياء الأمور*، العين (الإمارات): دار الكتاب الجامعي

سعفان، محمد. (٢٠١٧). *الإرشاد النفسي الجماعي بين النظرية والتطبيق. دار ا المسيرة للنشر والتوزيع.*

السيد، فؤاد البهي (٢٠٠٦) علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة، دار الفكر العربي.

شقير، زينب محمود (٢٠٠٢) *مقياس مواقف الحياة الضاغطة في البيئة العربية (مصرية- سعودية) كراسة التعليمات*، ط٢، القاهرة: مكتبة النهضة الحديثة.

الشناوي، محمد محروس. (١٩٩٤). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*. دار الغريب.

الشهري، عبد الله أبو عراد (١٤٢٩) فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى سلوك العنف لدى المراهقين (دراسة تجريبية)، *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الشهري، عبد الله بن علي أبو عراد. (٢٠٠٩). فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى سلوك العنف لدى المراهقين: دراسة تجريبيه. *رسالة دكتوراه غير منشوره*، جامعه أم القرى.

الشهري، على محمد (٢٠١١). واقع استخدام تقنيات التعلم لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة واحتياجاتهم التدريسية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٣، ١٨١- ٣٣١.

عبد الخالق، شادية أحمد (٢٠١٨) استراتيجيات مواجهة الضغوط كمدخل للتعافي من اضطراب القلق لدي الطالب الجامعيين مصابي الحرب في ليبيا، *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٣، ٥١٦- ٥٣٧.

عبد الرازق، محمد مصطفى (٢٠١٢) الضغوط الأكاديمية الشائعة التي يتعرض لها الطلاب المتفوقين عقلياً، وكذلك بناء برنامج لتنمية الصمود النفسي لمواجهة الضغوط الأكاديمية التي يتعرض لها الطلاب المتفوقين عقلياً، *مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، العدد ٣٢، ٤٩٩- ٥٧٩.

عبد العزيز، مفتاح محمد. (٢٠٠١). *علم النفس العلاجي اتجاهات حديثه*. دار قباء للنشر

عبد العليم، زينب (٢٠٠٢) مقياس الضغوط الأكاديمية على الدارسين، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٤ (٣)، ٢٠٦- ٢٤٣.

عبد الله، أحمد عمرو (٢٠١٥) العلاقة بين الضغوط الأكاديمية وكل من القلق وفعالية الذات الأكاديمية، والفروق بين الجنسين في كل من الضغوط الأكاديمية وفاعلية الذات الأكاديمية، *دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين المصريين النفسية*، ٢، ١٧٧- ٢١١.

عبد الهادي، عبد الحكيم أحمد محمد (٢٠١٤) استخدام برنامج إرشادي من منظور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية لتنمية استراتيجيات مواجهة الضغوط للشباب الجامعي، *مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين*، العدد ٥١، ٦٠٧: ٦٧٣ .

عبود، سحر عبد الغني (٢٠١٤) فاعلية برنامج إرشادي للتعامل مع بعض المشكلات الأكاديمية والنفسية لدى طلاب الجامعة العمالية، *مجلة الإرشاد النفسي*، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٣٩، ٣٢٣- ٣٧٢.

العتوم، عدنان يوسف، الجراح، عبد الناصر ذياب، الحموري، فراس أحمد (٢٠١٧) *نظريات التعلم*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عزب، حسام الدين (٢٠٠٢): فعالية برنامج علاجي تفاوضي تكاملي في التغلب على سلوكيات العنف لدى عينة من المراهقين، *أبحاث المؤتمر السنوي التاسع لمركز الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، ٢، ٨١.

عشعش، نورا محمود حسنين، محمد، عبدالصبور منصور ، سعفان، محمد أحمد محمد إبراهيم، (٢٠١٨) أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بالصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية*، جامعة بور سعيد، ٢٣، ٤٠١- ٤٣٠.

عقل، محمود عطا. (٢٠٠٠). *الإرشاد النفسي والتربوي*. دار الخريجي للنشر والتوزيع.

علاء الدين، أمل علي حسن (٢٠٠٥) أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

العودري، اشراق عبد المولى فارع (٢٠١٧) العلاج التكاملي والاعلاج الانتقائي اتجاهان متجددان في العلاج النفسي، *مجلة الدراسات العليا*، جامعة النيلين، ١٠، ١- ٣٨.

عيد، عبد الرحمن صباح (٢٠١٩) فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض الضغوط الأكاديمية لدى التلاميذ ضعاف السمع في دولة الكويت، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، *المؤسسة العربية للعوم والتربية والآداب*، ٩، ٣٦٥- ٣٩٨.

القصي، وسام حمدي. (٢٠١٧) نموذج بنائي يوضح التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الضغوط الأكاديمية المدركة وكل من: استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية ودافعية الإنجاز والتوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، ٣، ١- ٥٨.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Agolla, J. & ongori, H. (2009). An assement of academic stress among undergraduate students: The case of university of Bostswana. *Educational Research and Review.* 4(2), 063-070.

Baldwin, D. A., Wilkinson, F. C., & Barkley, D. (2000). Effective management of student employment: Organizing for student employment in academic libraries. Libraries Unlimited.

Ciarrochi; Akgun, S, J. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Journal of Educational Psychology*, vol. 23, no. 3, pp.287-294

Doolittle titled, P.E. (1997). Vygotsky's zone of proximal development as a theoretical foundation for cooperation learning. Journal on Excellence in College Teaching.

Kwaah, C. Y., & & Essilfie, G. (2017). Stress and coping strategies among distance education student at the university of cape cost, Ghana. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE,18,120-134

Lal, K. (2014). Academic stress among adolescent in relation to intelligence and demographic factors. *American International Journal of Research in Humanities*, Arts and Social Sciences, 5(1), 123.

Lin M, & Chen, F. S. (2009). Academic stress inventory of students at universities and colleges of technology. *World Transactions on Engineering and Technolog* (ucation, 7,157-162

Liu, Y. (2015). The longitudinal relationship between Chinese high school students' academic stress an academic motivation. *Learning and Individual Differences*, 38, 123-126.

Macan, H. (1996): Time-management training: Effects on time behaviors, attitudes, and job performance. The *Journal of Psychology*, 130, pp.229-236.

Moawad, RA. (2020). Online learning during the COVID- 19 Pandemic and academic stress in University Students. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 12 (1Sup2), doi.org/10.18662/rrem/12.1sup1

Soon, M. L., & Yunjin, O. (2017). The mediator role of perceived stress in the relationship between academic stress and depressive symptoms among e-learning students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness,* 3.123-134.

Towbes, L. C., & Cohen, L. H. (1996). Chronic stress in the lives of college students: Scale development and prospective prediction of distress. *Journal of youth and adolescence,* 25(2), 199-217.

Wuthrich, V. M. Jagiello, T. & Azzi, V. (2020). Academic stress in the final years of school: A systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development* 51986-1015. doi.org/10.1007/s10578-020-00981-y.

الوحدة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى المسنين والأطفال بدور الإيواء في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

محمد متولي سامي متولي

مدرس الصحة النفسية المُساعد

كلية التربية - جامعة الزقازيق

أ.د/ حسن مصطفى عبد المعطي

أستاذ الصحة النفسية المتفرغ

ووكيل كلية التربية – جامعة الزقازيق الأسبق

أ.د/ هشام إبراهيم عبد الله

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية السابق

كلية التربية – جامعة الزقازيق

مُلخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الوحدة النفسية والرضا عن الحياة لدى كل من المسنين والأطفال بدور الإيواء، وذلك في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، وتم إجراء البحث بعدد من دور إيواء المسنين والأطفال في (٥) محافظات وهي (القاهرة – الشرقية – الغربية – الدقهلية – الإسماعيلية)، وتكونت عينة البحث من (١٢٠) من المسنين، و (٢٠٢) من الأطفال بدور الإيواء، واعتمد البحث على المنهج الوصفي الارتباطي المُقارن، وجُمعت البيانات من خلال استمارتي البيانات الأساسية ومقاييس الوحدة النفسية والرضا عن الحياة للمسنين والأطفال بدور الإيواء "إعداد الباحثون"، وتوصل البحث إلى عدد من النتائج تمثلت فى ارتفاع مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى المسنين والأطفال بدور الإيواء، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين الوحدة النفسية والرضا عن الحياة لدى المسنين والأطفال بدور الإيواء، وكذلك أسهمت بعض المتغيرات الديموغرافية مثل "النوع، العمر، وسبب التواجد" بدور وسيط في تحديد مستوى الوحدة النفسية لدى كل من المسنين والأطفال بدور الإيواء، وقد كان لمتغيرات "المكانة الاجتماعية، الحالة الصحية، والمستوى التعليمي" دوراً وسيطاً في تحديد مستوى الرضا عن الحياة لدى المسنين بدور الإيواء.

الكلمات المفتاحية : الوحدة النفسية ، الرضا عن الحياة ، المسنين بدور الإيواء ، الأطفال بدور الإيواء ، المتغيرات الديموغرافية.

loneliness and Its Relation with life satisfaction For the Elderly and Children in Residential Institutions in Light of some Demographic Variables

Mohamed Metwally Samy Metwally
Assistant Lectuurer, Department of Mental Health
Faculty of Education- Zagazig University

Prof.Dr.Hassan Mostafa Abd Almouty
Professor of Mental Health
Former Vice Dean
Faculty Of Education - Zagazig University

Prof.Dr.Hisham Ibrahim Abdullah
Professor of Mental Health
Former head of Mental Health Department
Faculty of Education- Zagazig University

Abstract:

The current research aims to reveal the nature of the relationship between loneliness and life satisfaction among both the elderly and children in Residential Institutions, in the light of some demographic variables, The research was conducted in a number of Residential Institutions for the elderly and children in (5) governorates in Egypt, namely (Cairo - Sharkia - Gharbia - Dakahlia - Ismailia), The research sample consisted of (120) elderly people, and (202) children in Residential Institutions, The research relied on the comparative correlative descriptive approach, and data were collected through the two basic data forms and measures of loneliness and life satisfaction for the elderly and children in Residential Institutions "prepared by researchers", The research reached a number of results, represented in the high level of loneliness among the elderly and children in the Residential Institutions, and the existence of a negative correlation between loneliness and life satisfaction among the elderly and children in the Residential Institutions, Also, some demographic variables such as "gender, age, and reason for presence" played a mediating role in determining the level of loneliness among the elderly and children in the Residential Institutions, And The variables of "social status, health status, and educational level" played an intermediate role in determining the level of life satisfaction among the elderly in the Residential Institutions .

Keywords: loneliness , life satisfaction , elderly in Residential Institutions , children in Residential Institutions , demographic variables.

مقدمة:

تُعد فئتى المسنين والأطفال من الفئات الجديرة بالإهتمام وبالأخص من هم بدور الإيواء، وتعد دور الإيواء مؤسسات بديلة أوجدها المجتمع للفئات الذين حُرموا من المناخ الأسرى، وهى تسعى الى توفير أفضل شكل ممكن من الرعاية البديلة للفئات المحرومة من الرعاية الأسرية لظروف خارجة عن ارادتهم (إيمان عبد الستار، ٢٠٢٠)، ويعانى المسنون بدور الإيواء (Fadila & Alam. 2016; Huo et al., 2020) وكذلك الأطفال بدور الإيواء (Rather & Margoob, 2006; Le- Roux, 2009) من عدد من المشكلات النفسية، وبالنظر الى أكثر المشكلات شيوعاً لدى كل من المسنين والأطفال بدور الإيواء كانت الوحدة النفسية هى اكثر المشكلات التي يعانى منها المسنون بدور الإيواء (محمد غانم، ٢٠٠٢) وذلك أيضاً ما اكدت عليه العديد من الدراسات منها (Nalungwe, 2009; Nyqvist et al., 2013)، وكذلك تعد الوحدة النفسية من أكثر المشكلات شيوعاً لدى الأطفال بدور الإيواء (فيروز جابة، ٢٠١٨؛ اشرف الووريكات و فاطمة التلاهين ، ٢٠٢٠)، وقد اكدت على ذلك أيضاً دراسات (Ptacek, et al., 2011; Gümüş, et al., 2011; Durualp & Cicekoglu, 2013 ; Caserta, 2017)، وارتفاع مستوى الوحدة النفسية قد يسبب بدوره نقصاً في مستوى الرضا عن الحياة لدى كلتا الفئتين.

وتتعدد المتغيرات الديموغرافية التي يمكن في ضوئها تفسير طبيعة العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية والرضا عن الحياة لدى كل فئة منهما (Zhang & Liu 2007; Nishanthi & Priya, 2017; Krause-Parello, 2012; Menec et al., 2019) ، ومن واقع معايشة الباحثين للمسنين والأطفال ببعض دور الإيواء والإطلاع على ملفاتهم بالدار، ومُطالعة بياناتهم الخاصة، أمكن حصر بعض المتغيرات الديموغرافية ذات التأثير في مستوى الوحدة النفسية لديهم، قد اتضح أن (النوع ،

العمر، وسبب التواجد) هي اهم المتغيرات الديمواغرفية المؤثرة فى تحديد مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى كل من المسنين والأطفال بدور الإيواء، والتي قد تؤثر بالتبعية على مستوى الرضا عن الحياه لديهما، وتجدر الإشارة الى أنه بخصوص العمر تم حساب متوسط العمر لعينة البحث فكان (٦٧) عاماً للمسنين و(١٠) أعوام للأطفال، كذلك قد تتدخل بعض المتغيرات الديموغرافية النوعية في تحديد مستوى الرضا عن الحياة لدى المسنين بدور الإيواء على وجه الخصوص والتي تتحدد في (المكانة الاجتماعية "مرموقة/عادية" – الحالة الصحية "صحيح/معتل" –المستوى التعليمى "اقل من المتوسط – متوسط – اعلى من المتوسط – عالى")، وتتميز المتغيرات الديموغرفية التى قد تؤثر في الرضا عن الحياة بأنها قد تؤثر في الرضا عن الحياة بصرف النظر عن مستوى الشعور بالوحدة النفسية.

مشكلة البحث :

يعانى المسنون والأطفال بدور الإيواء من العديد من المشكلات النفسية وعلى وجه الخصوص الشعور بالوحدة النفسية (Trybusińska & Saracen, 2019; Kapıkıran, 2013) نتيجة الحرمان من الرعاية الأسرية الطبيعية التي تشبع العديد من حاجاتهم النفسية والإجتماعية قد تؤثر على مستوى الرضا عن الحياة لديهما(Abood et al., 2020 ; Liu et al., 2020)، وتتدخل العديد من المتغيرات الديموغرافية في تحديد مستوى الوحدة النفسية لدي كل من المسنين (Aung et al., 2017) والأطفال بدور الإيواء، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في عدد من التساؤلات تتمثل في :

١- ما مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى المسنين والأطفال بدور الإيواء "كل منهم على حدة" ؟

٢- هل توجد علاقة بين مستوى الشعور بالوحدة النفسية والرضا عن الحياة لدى كل من المسنين والأطفال بدور الإيواء

٣- هل توجد فروق فى مستوى الشعور بالوحدة النفسية والرضا عن الحياة بين المسنين والأطفال بدور الإيواء؟

٤- هل يختلف مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى المسنين تبعا لمتغيرات: النوع (ذكر/انثى) – العمر (أقل من ٦٧ عاماً – أكبر من ٦٧ عاماً)*[١] - سبب التواجد (قصدى/إجبارى)؟

٥- هل يختلف مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال تبعاً لمتغيرات: النوع (ذكر/أنثى) – العمر (أقل من ١٠ سنوات/أكبر من ١٠ سنوات)*[١] – سبب التواجد (كريم النسب/معلوم النسب)؟

٦- هل يختلف مستوى الرضا عن الحياة لدى المسنين بدور الإيواء تبعاً لمتغيرات: المكانة الاجتماعية (مرموقة/عادية) *[٢] – الحالة الصحية (صحيح/معتل) – المستوى التعليمى (اقل من المتوسط – متوسط – اعلى من المتوسط – عالى)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الى التعرف على مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى المسنين والأطفال بدور الإيواء، وكذلك التعرف على طبيعة العلاقة بين بالوحدة النفسية والرضا عن الحياة لدى المسنين والأطفال بدور الإيواء، كذلك التعرف على الفروق بين فئتى المسنين والأطفال بدور الإيواء في مستوى الشعور بالوحدة النفسية.

كما يهدف البحث الى التعرف على الدور الذي تلعبه بعض المتغيرات الديموغرفية "العمر، الجنس، وسبب التواجد"[(١)] والتي قد تسهم في مستوى الشعور

[1] [١] تم تحديد متوسط العمر لعينة البحث، فكانت للمسنين بدور الإيواء (٦٧) عاماً، وللأطفال بدور الإيواء (١٠) أعوام.

بالوحدة النفسية لديهما، والتعرف أيضا على الدور التي تلعبه بعض المُتغيرات مثل "المكانة الاجتماعية، الحالة الصحية، والمستوى التعليمى" في مستوى الرضا عن الحياة لدى المُسنين بدور الإيواء[٢].

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يلى:

١) **الأهمية النظرية :** تتضح الأهمية النظرية للبحث من أهمية الفئتين اللتين يتناولهما البحث بالدراسة وهما المسنين والأطفال بدور الإيواء، لما لهما من تأثير كبير في المجتمع فالمسنين يمثلون ماضى المجتمع وتاريخه ويملكون الحكمة التي يحملونها من خبرات الحياة، ويمثل الأطفال حاضره ومستقبله، كما تتزايد أهمية البحث من مكان تواجدهم وهو "دور الإيواء" حيث تتجلى الأهمية في ضرورة توجيه الاهتمام لهم لتخفيف المشكلات النفسية وتحسين مستوى الصحة النفسية لديهم.

كما أن لطبيعة المتغيرات الديموغرافية التي يتناولها البحث دوراً في إبراز أهمية البحث النظرية، من حيث الكشف عن تأثيرها ودورها الوسيط في مستوى الشعور بالوحدة النفسية من جهه وتحديد طبيعة العلاقه مع الرضا عن الحياة من جهة أخرى للمسنين والأطفال بدور الإيواء، كما أنه يمكن الكشف عن طبيعة كل فئة من المسنين والأطفال ومساعدة القائمين برعايتهم، وبذلك يعد هذا البحث من البحوث البُكر في البيئة المصرية والعربية – في حدود علم الباحث – حيث يمكن الإستفادة من نتائجه في مجالات الرعاية الاجتماعية والصحة النفسية والإرشاد النفسي.

---

[2] تُحدد العتبة الفاصلة بين المكانة الاجتماعية المرموقة والمكانة الاجتماعية العادية على ان تكون المكانة الاجتماعية المرموقة تشمل مكانة وظيفية بمؤسسات عليا وتتيح لمنسوبيها اتخاذ قرارات إدارية مصيرية، اما ذوى المكانة الاجتماعية العادية هم أولئك العاملون في أماكن لاتتيح لهم اتخاذ اى قرارات مصيرية.

٢) **الأهمية التطبيقية :** تنبثق الأهمية التطبيقية للبحث من محاولة الإستفادة من النتائج التي سيتمخض عنها في وضع المقترحات التي تساعد المسنين والأطفال على التكيف مع التحديات والصعوبات، كما يمكن استخدام النتائج كأساس لوضع برامج إرشادية وقائية وعلاجية تتعلق بكيفية تخفيف مستوى الشعور بالوحدة النفسية لديهما وتخفيف حدة آثارها وتحسين مستوى الرضا عن الحياة.

كما ان الأهمية التطبيقية للبحث قد تتجلى في إمكاينة الإستعانة بالمقاييس التي بُنيت فى هذا البحث في مجالات الرعاية النفسية للمسنين والأطفال بدور الإيواء.

مصطلحات البحث:

تتحدد مصطلحات البحث فيما يلى:

الوحدة النفسية (Loneliness): تعددت تعريفات الوحدة النفسية في البيئة العربية (محمد رفاعى، ٢٠٠٥؛ يوسف أبو شندى، ٢٠١٥؛ نغم نجم وآخرون، ٢٠٢٠)، وكذلك في البيئة الأجنبية منهـا ماورد في دراسات (Arnold, 2004; Savikkon, 2008; Margalit, 2012; Zaleska & Basista, 2016; Demoze, et al, 2018) ، ويعرف الباحثون الوحدة النفسية على انها خبرة مؤلمة يعيشها كل من "المسنين والأطفال بدور الإيواء" نتيجة شعورهم النفسي والعاطفى، بإفتقاد التقبل والحب والإهتمام من جانب الآخرين، مما يترتب عليه العجز فى إقامة علاقات إجتماعية مشبعة بالألفة والمودة والصداقة ، بالإضافة الى الشعور بالنقص وعدم الثقة فى النفس وبالتالى ينتج عنه شعور بالوحدة على الرغم من وجود الآخرين

الرضا عن الحياة (Life Satisfaction): يعتبر مفهوم الرضا عن الحياة من المفاهيم المتشعبة وورد فيه العديد من التعريفات في البيئة العربية (فوقيه راضي، ٢٠٠٨، ٢٦٨؛ رامى طشطوش، ٢٠١٥ ، ٤٥٠؛ عبير الغامدى ، ٢٠٢٠ ، ٢١٠) وكذلك في البيئة الأجنبية (Gilman & Huebner, 2003; Gilman

et al, 2005, 42 ; Burrow & Ong, 2014; Anand, 2016 ; Sánchez-Cabrero, et al., 2020) ، ويعرفه الباحثون على انه حالة شعورية فردية تتسم بالشعور بالفرح والسرور واقبال الفرد على الحياة على الحياة بحيوية ونشاط نتيجة لتقبله لذاته ولعلاقاته الاجتماعية ،وفيها يتم تقييم مدى تقبل الفرد لوضعه الصحى والنفسي والاجتماعى ومدى قدرته على التوافق مع الجوانب السابقة، لاشباع حاجاته الأولية والثانوية ، ولايتحقق هذا الشعور الا بتقبل الفرد لذاته وتقبل غيره مع قدر كبير من الايمان بالله.

دور الإيواء (Residential Institutions): في ضوء التعريفات التي وردت في العديد من الدراسات العربية (عايدة على، ٢٠٠٦؛ محمد عبدالله وهديل قبانى، ٢٠١١؛ إسعاف يونس، ٢٠١٥؛ فداء أبو الخير، ٢٠١٥؛ ايمان ربيع، ٢٠١٩؛ مديحة على، ٢٠١٩؛ نادر جرادات، ٢٠٢٠؛ زهراء شفيق، ٢٠٢٠) والأجنبية (Merrison, 2009, 467) يستخلص الباحثون تعريفاً لدور الإيواء على انها مؤسسات توفر الإقامة والإعاشة الكاملة لمن يحتاجها او يطلبها، وهى مجهزة للإقامة الداخلية للفئات المحرومة من الرعاية الأسرية سواء كانوا مسنين او أطفال بإختلاف أسباب تواجدهم، بهدف تحسين أسلوب حياتهم، كما تساعدهم على التوافق مع أوضاعهم وتلبية مطالبهم الاجتماعية والنفسية والعضوية وتوفر لهم الإستقرار النفسي والإجتماعى.

المسنون بدور الإيواء (Elderly in Residential Institutions): من واقع معايشة الباحثون للمسنين بدور الإيواء يُعرف الباحثون المسنون بدور الإيواء انهم كبار السن الذين حرموا من الرعاية الأسرية لظروف ما سواء كانت قصدية او إجبارية، مما أدى الى إقامتهم بدور رعاية المسنين لتلقى أوجه الرعاية الصحية والنفسية.

الأطفال بدور الإيواء (Children in Residential Institutions): يمكن تعريف الأطفال بدور الإيواء على انهم أولئك الأطفال الذيم حُرموا من الرعاية الأسرية لظروف وفاة الوالدين او أحدهما "اليتم" او انفصال الوالدين "الطلاق" او لمجهولية النسب "الأطفال اللقطاء"، او لظروف إقتصادية او إجتماعية سلبية.

المتغيرات الديموغرافية (Demographic Variables): تُشير المتغيرات الديموغرافية - كما يعرفها الباحثون في هذا البحث - الى مجموعة من العوامل التي يمكن ان تتدخل في تحديد مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى المسنين والأطفال بدور الإيواء، وكذلك يمكن ان تسهم بشكل أو بآخر في طبيعة العلاقة بين الوحدة النفسية والرضا عن الحياة لديهما.

الإطار النظرى والدراسات السابقة :

تحظى دور الإيواء بأهمية كبيرة كونها أحد الخيارات المُقدمة لتعذر الرعاية اللازمة لبعض الفئات، فهى بذلك تعد الأسر البديلة لهذه الفئات (محمود راوى، ٢٠١٣)، اذ تقدم العديد من البرامج الإرشادية المُساعدة في تحسين الحالة النفسية للفئات المتواجدة، وتتعدد الفئات المُستهدفة من برامج وخدمات الرعاية الإجتماعية بهدف تحقيق الاستقرار مما يحقق الصحة النفسية لهم ويقلل من خطر الإنحرافات المجتمعية (موقع وزارة التضامن الإجتماعى، ٢٠٢١)، ومن بين الفئات التي تتناولها هذه البرامج كان "المسنون والأطفال" نظراً لتعدد المشكلات النفسية لدى كل منهما.

وتعد الوحدة النفسية من اكثر المشكلات النفسية انتشاراً لدى المسنين بدور الإيواء (Nalungwe, 2009; Nyqvist, et al., 2013) وكذلك الأطفال بدور الإيواء (فيروز جابة، ٢٠١٨؛ اشرف الووريكات و فاطمة التلاهين ، ٢٠٢٠)، وأكدت على ذلك أيضا (Rather & Margoob, 2006; Ptacek, et al., 2011 ; Durualp & Cicekoglu, 2013 ; Caserta, 2017)، لما تحمله الوحدة

النفسية من خبرة مؤلمة وإحساس بالعجز نتيجة الافتقار الى العلاقات الاجتماعية المهمة، والحرمان الملحوظ في حجم المساندة الاجتماعية التي تتلقاها الفئتين من البيئة الاجتماعية المحيطة (Kaur, et al., 2018)، كما ان الوحدة النفسية هي العامل الأكثر أهمية في نشأة واستمرار العديد من الإضطرابات النفسية لديهما مثل القلق والإكتئاب، وبسبب ارتفاع مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى المسنين والأطفال بدور الإيواء أدى ذلك الى إحداث خللا كبيراً في العديد من المتغيرات الإيجابية، فيؤدى ارتفاع مستوى الوحدة النفسية لدى المسنين بدور الإيواء الى انخفاض جودة الحياة لديهم(Trybusińska & Saracen, 2019)، والشعور بالإكتئاب (Stek, et al., 2005 ; Liu, et al., 2007 ; Singh & Misra, 2009 ; Koochaki & Sanagoo, 2012 ; Aung et al., 2017) ، وقد تؤدى الى التفكير في الإنتحار (Stravynski & Boyer, 2001)، وقد يُحدث خللاً في سلامة السلوكيات الصحية والإجتماعية لديهم (Luo & Waite, 2014 ; Cacioppo & Cacioppo, 2014)، كذلك يؤثر ذلك سلباً على مستوى المشاركة الاجتماعية (Hawkley et al., 2008 ; Richard, et al., 2017)، وتدهور الحالة الصحية (Kim, et al. , 2009 ; Jansson, 2017)، وكذلك زيادة ضغط الدم، وتؤدى الى زيادة احتمالية الوفاه بسبب الإصابة ببعض الأمراض الناتجة (Jennifer Yeh & Lo, 2004 ; Luo et al., 2012)، وعلى الصعيد الآخر يؤدى ارتفاع مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال بدور الإيواء الى الشعور بالحزن وضعف القدرة على المحبة والعطاء والتواصل والتكيف مع المحيط الإجتماعى (Betlow, 2005)، وقد اكدت دراسة كاستيرا (Caserta, 2017) ان الشعور بالوحدة النفسية والانسحاب الاجتماعى يعود الى عدم اشباع حاجاتهم العاطفية مما قد يؤدى الى حاله من عدم الرضا العام عن الحياة.

ويعد مفهوم الرضا عن الحياة Life Satisfaction من موضوعات علم النفس الإيجابي، ذلك العلم الذي يبحث في الجوانب الإيجابية في حياة الإنسان مثل

التفاؤل والأمل والسعادة والرضا عن الحياة وجودتها (أماني عبد المقصود، ٢٠٠٣، ٣)، وقد اثبتت الدرسات انخفاض مستوى الرضا عن الحياة لدى المسنين بدور الإيواء (Subaşı & Hayran, 2005 ; Beyaztas, et al., 2012 ; Park & Sok, 2020 ; Li-Hsing & Chia-Chan, 2020)، وهو نفس الحال بالنسبة للأطفال بدور الإيواء (حسن الفنجرى،٢٠٠٧، ٣٦؛ وجدان محمد، ٢٠١٣) وهو ايضاً مااكدت عليه بعض الدراسات الأجنبية (Hanrahan, 2005; Michael, 2010, Rouholamini, et al., 2017).

وقد اثبتت الدراسات أن الرضا عن الحياة يعد من أكثر المتغيرات ارتباطاً بإرتفاع مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى المسنين والأطفال بدور الإيواء (Trybusińska & Saracen, 2019) حيث اشارت بعض الدراسات الى وجود علاقة سلبية بين مستوى الشعور بالوحدة النفسية والرضا عن الحياة لدى المسنين بدور الإيواء (Hojjati, et al., 2012; Shillair, et al., 2015; Andrew & Meeks, 2018)، وكذلك ثبتت ذات العلاقة السلبية لدى الأطفال بدور الإيواء (Civitci et al., 2009)، وجدير بالذكر انه رغم ارتفاع مستوى الشعور بالوحدة النفسية وانخفاض مستوى الرضا عن الحياة لدى المسنين والأطفال بدور الإيواء، الا ان ذلك ليس ثابتاً على الدوام، فقد تتدخل العديد من المتغيرات الديموغرافية في تحديد مستوى الشعور بالوحدة النفسية، وأخرى فى تحديد مستوى الرضا عن الحياة لديهما.

وتتحدد المتغيرات الديموغرافية الخاصة بالمسنين بدور الإيواء التي قد تتحكم في مستوى الشعور بالوحدة النفسية لديهم (Savikko, 2008; Nalungwe, 2009; Neto, 2014 ; Pikhartova et al., 2016) في (النوع "رجال/سيدات" – العمر "أقل من ٦٧ عاماً – أكبر من ٦٧ عاماً" - سبب التواجد "قصدى/إجبارى")، واما بخصوص الأطفال بدور الإيواء فتتحدد المتغيرات الديموغرافية في (النوع "ذكر/أنثى– العمر "أقل من ١٠ سنوات/أكبر من ١٠ سنوات" – سبب التواجد "كريم النسب/معلوم النسب")

وهناك متغيرات ديمواغرافية أخرى قد تتحكم في مستوى الشعور بالرضا عن الحياة وخاصة لدى المسنين (Li, 2008, 102; Getanda, et al., 2015) بصرف النظر عن مستوى الشعور الوحدة النفسية لديهم كالصحة والسلامة الجسدية (Inal et al., 2007; Ekstrom, 2008; Kim, 2019; Liu et al., 2020)، وكذلك مستوى التدين (Korff, 2006; Roh, 2010)، وأيضا سمات الشخصية (Ong et al, 2006 ; Yanez, 2006) ، وكذلك المستوى الإقتصادى والإجتماعى (Fonseca et al, 2008 ; Canada, 2013; Yeo & Lee, 2019; Liu, et al., 2019 ; Kim, 2019)، وأيضا طبيعة الخدمات المُقدمة كالمساندة الاجتماعية (Bai, et al., 2018 ; Liu, et al., 2019)، والخدمات الترفيهية المتاحة (Li-Hsing & Chia-Chan, 2020)، ورغم تعدد المتغيرات الديموغرافية المؤثرة في مستوى الرضا عن الحياة لدى المسنين بدور الإيواء فسوف يقتصر الباحثون على (المكانة الاجتماعية "مرموقة/عادي" والحالة الصحية "صحيح/معتل" والمستوى التعليمى "اقل من المتوسط – متوسط – اعلى من المتوسط – عالى".

ويتضح من خلال العرض السابق ان كلاً من المسنين والأطفال بدور الإيواء يعانون من معدلات مرتفعة من الشعور بالوحدة النفسية وكذلك معدلات منخفضة من الرضا عن الحياة، ويؤثر في ذلك بعض المتغيرات الديموغرافية الخاصة بكل منهما.

فروض البحث:

تتمثل فروض البحث فيما يلى :

١- يرتفع مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى المسنين والأطفال بدور الإيواء.

٢- توجد علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الوحدة النفسية ودرجات الرضا عن الحياة لدى كل من المسنين والأطفال بدور الإيواء.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من المسنين والأطفال بدور الايواء في الوحدة النفسية والرضا عن الحياة.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى المسنين بدور الإيواء تبعا لمتغيرات : النوع (رجال/سيدات) – العمر (أقل من ٦٧ عاماً / أكبر من ٦٧ عاماً) - سبب التواجد (قصدى/إجبارى).

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال تبعاً لمتغيرات : النوع (ذكر/أنثى) – العمر (أقل من ١٠ سنوات/أكبر من ١٠ سنوات) – سبب التواجد (كريم النسب/معلوم النسب).

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مستوى الرضا عن الحياة لدى المسنين بدور الإيواء تبعاً لمتغيرات : المكانة الاجتماعية (مرموقة/عادية) – الحالة الصحية (صحيح/معتل) – المستوى التعليمى (اقل من المتوسط/متوسط/اعلى من المتوسط/عالى).

الطريقة والإجراءات :

- **المنهج المستخدم :** إعتمد البحث على المنهج الوصفى الإرتباطى المُقارن، لمناسبته لطبيعة البحث.

- **العينة :** تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) من المسنين بدور الإيواء بمتوسط عمر (٦٧) عاماً ، و(٢٠٢) من الأطفال بدور الإيواء، بمتوسط عمر (١٠) أعوام، وذلك في عدد من دور الإيواء للمسنين والأطفال في خمس محافظات وهم (القاهرة – الشرقية – الغربية – الدقهلية – الإسماعيلية)، بعد أخذ الموافقات الإدارة من وكلاء وزارة التضامن الإجتماعى ومديرين وحدات الأسرة والطفولة بالمديريات، وكذلك الحصول على موافقات كتابيه من مديرين دور الإيواء محل البحث كتابياً، وقد اعتمد الباحثون على هذه المحافظات ذلك نظراً لقلة الإعداد في

كل محافظة على حدة، وذلك في الفترة الزمنية من بداية شهر مايو ٢٠٢١ الى نهاية شهر فبراير ٢٠٢٢.

وتتوزع عينة البحث تبقاً للمتغيرات الديموغرافية كما في جدولى (١)، (٢)

جدول (١)

توزيع المسنين والأطفال بدور الإيواء وفقاً للمتغيرات الديموغرافية

النوع				العمر				سبب التواجد			
المسنون		الأطفال		المسنون		الأطفال		المسنون		الأطفال	
ن= ١٢٠		ن = ٢٠٢		ن= ١٢٠		ن = ٢٠٢		ن= ١٢٠		ن = ٢٠٢	
رجال	سيدات	ذكور	إناث	اقل من ٦٧ عام	اكبر من ٦٧ عام	اقل من ١٠ أعوام	أكبر من ١٠ أعوام	قصدى	إجبارى	كريم النسب	معلوم النسب
٥٣	٦٧	٥٤	١٤٨	٥٢	٦٨	٩٦	١٠٦	٤٤	٧٦	١٦٥	٣٧

جدول (٢)

توزيع المسنين بدور الإيواء وفقاً للمتغيرات الديموغرافية المؤثرة في مستوى الرضا عن الحياة

المكانة الإجتماعية		الحالة الصحية		المستوى التعليمى			
مرموقة	عادية	صحيح	معتل	اقل من المتوسط	متوسط	اعلى من المتوسط	عالى
٤٤	٧٦	٥٧	٦٣	٤٣	٢٢	٢٩	٢٦

- **الأدوات:** اعتمد البحث في جميع البيانات على مجموعة من الأدوات تتمثل في

١- إستمارة البيانات العامة للمسنين بدور الإيواء (إعداد الباحثون) :

أعد الباحثون إستمارة البيانات العامة للمسنين بدور الإيواء بغرض الحصول على البيانات التفصيلية الخاصة بهم، وتشتمل الاستمارة على مجموعة

من البنود مُقسمة على (٣) أجزاء، الجزء الأول جزء البيانات العامة ويشمل (الإسم، تاريخ الميلاد، النوع والمؤهل العلمى)، والجزء الثانى يمثل جزء بيانات المُسن قبل التواجد بدار الإيواء ويشمل على (الحالة الإجتماعية بما تشمله عناصر تتمثل في الأسرة والأبناء والأصدقاء، الحالة المهنية، الحالة الصحية و الحالة الإقتصادية)، والجزء الثالث يمثل جزء بيانات المُسن بعد التواجد بدار الإيواء ويشمل على (سبب دخول المسن لدار الإيواء، الحالة الصحية، الحالة الاجتماعية بما تشمله من عناصر تتمثل في الأصدقاء والزائرون و الإتجاه نحو التواجد بدار الإيواء)

٢- إستمارة البيانات العامة للأطفال بدور الإيواء (إعداد الباحثون):

أعد الباحثون إستمارة البيانات العامة للأطفال بدور الإيواء بغرض الحصول على البيانات التفصيلية الخاصة بهم، وتشتمل الاستمارة على مجموعة من البنود مُقسمة على (٣) أجزاء، الجزء الأول جزء البيانات العامة ويشمل (الإسم، تاريخ الميلاد، النوع والمرحلة التعليمية)، والجزء الثانى يمثل جزء بيانات الطفل قبل التواجد بدار الإيواء، وهذا الجزء لايتم تطبيقه على الأطفال مجهولى النسب او اللقطاء "كريمى النسب" والأطفال المعثور عليهم، نظراً لكونهم لايوجد لهم اى خبرات او بيانات قبل التواجد بدور الإيواء الخاصة بهم، ويشمل على (الحالة الإجتماعية بما تشمله من عناصر تتمثل في الأسرة والأخوة والأصدقاء، الحالة التعليمية، الحالة الصحية و الحالة الاقتصادية الخاصة بأسرته)، والجزء الثالث يمثل جزء بيانات الطفل بعد التواجد بدار الإيواء ويشمل على (سبب تواجد الطفل لدار الإيواء، الحالة الاجتماعية بما تشمله من عناصر تتمثل في الأخوة والأصدقاء والزائرون، الحالة التعليمية، الحالة الصحية و الإتجاه نحو التواجد بدار الإيواء)

٣- مقياسي الوحدة النفسية بصورتيه أحدهما للمسنين بدور الإيواء والأخرى للأطفال بدور الإيواء وهما من (إعداد الباحثون):

اعتمد البحث على مقياسى الوحدة النفسية بصورتيه، أحدهما للمسنين بدور الإيواء والأخري للأطفال بدور الإيواء، وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياسين واجراء الإتساق الداخلى والتحليل العاملى والثبات بطريقتى "Cronbach's alpha" و "split half"، وقد بلغ معامل ثبات مقياس الوحدة النفسية للمسنين بدور الإيواء (٠,٨٩٣)، بينما بلغ معامل ثبات مقياس الوحدة النفسية للأطفال بدور الإيواء (٠,٩٢١)، وتكون كلا المقياسين من بعدين (الوحدة الذاتية – الوحدة الاجتماعية) كل بعد يتكون من (١٠) عبارات، يتم تصحيحهم بوضع درجات (٣ – ٢ – ١)، والعكس في العبارات المعكوسة، لتكون اعلى درجة للأبعاد (٣٠) واقل درجة (١٠)، وبالنسبة للدرجة الكلية تكون اعلى درجة (٦٠) وادنى درجة (٢٠)، وتم تصنيف درجات مقياسي الوحدة النفسية للمسنين والأطفال بدور الإيواء في الدرجة الكلية لتكون (٢٠ – ٢٩) مستوى منخفض من الوحدة النفسية، (٣٠ – ٣٩) مستوى متوسط من الوحدة النفسية، (٤٠ - ٤٩) مستوى مرتفع من الوحدة النفسية و(٥٠ – ٦٠) مستوى حاد من الوحدة النفسية.

٤- مقياسي الرضا عن الحياة بصورتيه أحدهما للمسنين بدور الإيواء والأخرى للأطفال بدور الإيواء وهما من (إعداد الباحثون):

تم إجراء الخصائص السيكومترية السابق ذكرها، وقد بلغ معامل ثبات مقياس الرضا عن الحياة للمسنين بدور الإيواء (٠,٨٧٦)، بينما بلغ معامل ثبات مقياس الرضا عن الحياة للأطفال بدور الإيواء (٠,٨٧٧)، وتكون المقياسين في صورتهما النهائية من (٣) أبعاد (الرضا الشخصى – الرضا الإجتماعى – الرضا عن نوعية الحياة في المراحل الزمنية)، ويتكون كل بعد منهم من (٨) عبارات، لتكون اعلى درجة للأبعاد (٢٤) واقل درجة (٨)، يتم تصحيحهم بوضع درجات (٣ – ٢ – ١)، والعكس في العبارات المعكوسة، وبالنسبة للدرجة الكلية تكون اعلى درجة

(٧٢) وادنى درجة (٢٤)، وتم تصنيف درجات مقياسي الرضا عن الحياة للمسنين والأطفال بدور الإيواء في الدرجة الكلية لتكون (٢٤ – ٣٥) مستوى منخفض جداً من الرضا عن الحياة، (٣٦ – ٤٧) مستوى منخفض من الرضا عن الحياة، (٤٨ – ٥٩) مستوى مرتفع من الرضا عن الحياة و(٦٠ – ٧٢) مستوى مرتفع جداً من الرضا عن الحياة.

كما تجدر الإشارة انه تم مراعاة توازن العبارت في الأبعاد الخاصة بكل مقياس، وكذلك تكافئ مقاييس المسنين والأطفال معاً في ذات المُتغير، وذلك لكونها تستهدف قياس نفس الإضطرابات، وجدير بالذكر انه تم صياغه عبارات مقياسى الوحدة النفسية والرضا عن الحياة للأطفال باللغة العامية البسيطة لتسهيل نطقها وتفهيمها للأطفال في هذا السن، مع الإبقاء على الصياغة باللغة العربية الفصحى في مقياسي المسنين بدور الإيواء.

- **أساليب التحليل الإحصائي** : اعتمد البحث على مجموعة من الأساليب الإحصائية يمكن حصرها في:
  - **إختبار مقارنة المتوسطات** Compare Means
  - اختبار One simple T.Test
  - معامل الإرتباط بيرسون "Pearson Correlations"
  - اختبار Independent Samples T test

النتائج ومناقشتها :

يمكن استعراض نتائج البحث من خلال التحقق من فروضه، وذلك على النحو التالى:

التحقق من صحة الفرض الأول ومناقشة نتائجه.

ينص الفرض الأول على انه : يرتفع مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى المسنين والأطفال بدور الإيواء.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابى لمستوى الشعور بالوحدة النفسية لكل من المسنين والأطفال بدور الإيواء والتصنيف المُقابل له، وذلك كما بالجدول (٣):

جدول (٣)

تصنيف متوسط مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى المسنين والأطفال بدور الإيواء

المسنون ن =١٢٠			الأطفال ن = ٢٠٢		
البعد	المتوسط	التصنيف	البعد	المتوسط	التصنيف
الوحدة الذاتية	٢٤,٨٩	مستوى مرتفع	الوحدة الذاتية	٢٦,٧٠	مستوى حاد
الوحدة الإجتماعية	٢٦,٩٤	مستوى حاد	الوحدة الإجتماعية	٢٣,١٣	مستوى مرتفع
الدرجة الكلية	٥١,٨٣	مستوى حاد	الدرجة الكلية	٤٩,٨٣	مستوى حاد

يتضح من جدول (٣) ارتفاع مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى المسنين والأطفال بدور الإيواء، ولمزيد من التفاصيل يمكن إستعراض توزيع كل من المسنين والأطفال بدور الإيواء على تصنيفات مستوى الشعور بالوحدة النفسية كما في جدول (٤):

جدول (٤)

توزيع المسنين والأطفال بدور الإيواء على مستويات التصنيف

المسنون ن =١٢٠			الأطفال ن = ٢٠٢		
التصنيف	العدد	النسبة	التصنيف	العدد	النسبة
مستوى منخفض	٩	٧,٥٪	مستوى منخفض	٢١	١٠,٣٩٪
مستوى متوسط	١٨	١٥٪	مستوى متوسط	٤٧	٢٣,٢٦٪
مستوى مرتفع	٦١	٥٠,٨٣٪	مستوى مرتفع	١٠٣	٥٠,٩٩٪
مستوى حاد	٣٢	٢٦,٦٦٪	مستوى حاد	٢٩	١٤,٣٥٪

ويتضح من جدول (٤) ارتفاع مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى كل من المسنين والأطفال بدور الإيواء، حيث يشترك معظم المسنين بدور الإيواء وكذلك الأطفال بدور الإيواء في تصنيفات مستوى الشعور بالوحدة النفسية ويكافئ تصنيف مستوى

الشعور بالوحدة النفسية (مرتفع – حاد)، ومن ثم يمكن قبول الفرض الذى ينص على انه يرتفع مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى المسنين والأطفال بدور الإيواء.

كما تم إستخدام اختبار (One simple T.Test) للعينة الواحدة، لمقارنة الفروق بين المتوسط المحسوب والمتوسط الفرضى في مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى المسنين والأطفال بدور الايواء، ويمكن إستعراض النتائج في جدول ()

جدول (٥)

تصنيف متوسط مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى المسنين بدور الإيواء

البعد	المتوسط المحسوب	المتوسط الفرضى	الفرق بين المتوسطين	الإنحراف المعيارى	قيمة T	قيمة الدلالة
الوحدة الذاتية	٢٤,٨٩	٢٠	٤,٨٩	٢,٧٨	٢,٧٩	٠,٠٤٧**
الوحدة الإجتماعية	٢٦,٩٤	٢٠	٦,٩٤	٣,١٩	١,٠٩	٠,٠٠٧*
الدرجة الكلية	٥١,٨٣	٤٠	١١,٨٣	٢,٦١	٢,٨٥	٠,٠٠٢**

(**) دالة عند (٠,٠١) (*) دالة عند (٠,٠٥)

جدول (٦)

تصنيف متوسط مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال بدور الإيواء

البعد	المتوسط المحسوب	المتوسط الفرضى	الفرق بين المتوسطين	الإنحراف المعيارى	قيمة T	قيمة الدلالة
الوحدة الذاتية	٢٦,٧٠	٢٠	٦,٧٠	٢,٧٨	٢,٥١	٠,٠٠٤**
الوحدة الإجتماعية	٢٣,١٣	٢٠	٣,١٣	٣,١٩	١,١٣	٠,٠٢١*
الدرجة الكلية	٤٩,٨٣	٤٠	٩,٨٣	٢,٦١	٢,٤٥	٠,٠٠٣**

(**) دالة عند (٠,٠١) (*) دالة عند (٠,٠٥)

ويتضح من نتائج جدول (٥) و(٦) ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط المحسوب والمتوسط الفرضى لصالح المتوسط المحسوب، مما يؤكد ارتفاع مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى المسنين والأطفال بدور الإيواء.

وتتفق نتائج الفرض الأول مع نتائج عدداً من الدراسات (Kim et al, 2009; Nyqvist et al., 2013; Abitov & Gorodetskaya, 2016; Aung et

al., 2017; Kanchana et al., 2018; Trybusińska & Saracen¸ 2019; Tarugu et al., 2019; Gardiner et al., 2020; Nurunsaadah et al., 2020; Esmaeilzadeh & Oz, 2020; Huang et al., 2022; Escribà-Salvans et al., 2022) التي أكدت جميعها على معاناه المسنين بدور الإيواء من معدلات مرتفعة من الشعور بالوحدة النفسية وذلك نظراً لحرمانهم من الرعاية الأسرية الطبيعية، وهو ذات الحال بالنسبة للأطفال حيث أكدت العديد من الدراسات (Ptacek, et al¸2011; Devi et al., 2012; Ali Abdel Moati, 2014; Durualp & Cicekoglu¸ 2013; Rather & Margoob¸ 2006; Caserta, 2017) على أن مستوى الوحدة النفسية مرتفع بشكل كبير لدى الأطفال بدور الإيواء نظراً لما يعانوه من حرمان من الرعاية والعناية الأسرية التي تُعد لابديل عنها، ومما سبق يتضح جلياً ان المسنين والأطفال بدور الإيواء يعانون من نوبات حادة من الشعور بالوحدة النفسية أكثر من أقرانهم في أسرهم الطبيعية (Nalungwe, 2009)، وجدير بالذكر أن ارتفاع مستوى الوحدة النفسية لدى المسنين والأطفال بدور الإيواء بسبب انهم يميلون الى الانسحاب من أوجه المشاركة الاجتماعية، وقد أوصت جميع الدراسات السابق ذكرها على انه يستوجب بناء العديد من البرامج الإرشادية التي تستهدف خفض حدة الوحدة النفسية لدى المسنين والأطفال بدور الإيواء التي تستهدف تعويضهم نسبياً عن فقدان الرعايه الأسرية ، مما يزيد لدى كل منهما فرص العيش حياه سويه خالية نسبياً من الإضطرابات والمشكلات النفسية.

التحقق من صحة الفرض الثانى ومناقشة نتائجه.

ينص الفرض الثانى على انه: توجد علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الوحدة النفسية ودرجات الرضا عن الحياة لدى كل من المسنين والأطفال بدور الإيواء.

وللتحقق من صحة هذا الفرض **تم إستخدام معامل الإرتباط بيرسون** "Pearson Correlations" ، كما في جدول (٧) ، (٨)

جدول (٧)

معامل الإرتباط بين الوحدة النفسية والرضا عن الحياة للمسنين بدور الإيواء

البعد	البعد الأول الرضا الشخصى	البعد الثانى الرضا الإجتماعى	البعد الثالث الرضا عن نوعية الحياة في المراحل الزمنية	الدرجة الكلية
الوحدة الذاتية	- ٠,٧١٩ **	- ٠,٦٨٧ **	- ٠,٦٨٨ **	- ٠,٦٠٧ **
الوحدة الإجتماعية	- ٠,٧٠٨ **	- ٠,٧٠٣ **	- ٠,٧٣٨ **	- ٠,٧٦٤ **
الدرجة الكلية	- ٠,٦١٤ **	- ٠,٧٢١ **	- ٠,٥٩٩ **	- ٠,٦٩١ **

(**) دالة عند (٠,٠١) (*) دالة عند (٠,٠٥)

جدول (٨)

معامل الإرتباط بين الوحدة النفسية والرضا عن الحياة للأطفال بدور الإيواء

البعد	البعد الأول الرضا الشخصى	البعد الثانى الرضا الإجتماعى	البعد الثالث الرضا عن نوعية الحياة في المراحل الزمنية	الدرجة الكلية
الوحدة الذاتية	- ٠,٦٧٤ **	- ٠,٧١٢ **	- ٠,٧٠٣ **	- ٠,٧١٩ **
الوحدة الإجتماعية	- ٠,٦٩٣ **	- ٠,٧٤٧ **	- ٠,٧١٢ **	- ٠,٧١٨ **
الدرجة الكلية	- ٠,٥٩٣ **	- ٠,٦٨٧ **	- ٠,٦٨٣ **	- ٠,٧٠٣ **

(**) دالة عند (٠,٠١) (*) دالة عند (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٧) و (٨) وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً عند (٠,٠١) بين أبعاد مقياسى الوحدة النفسية والرضا عن الحياة وكذلك في الدرجة الكلية لكليهما لدى كل من المسنين والأطفال بدور الإيواء، ومن ثم يمكن قبول الفرض.

وتتفق نتائج الفرض الثانى مع العديد من الدراسات (Hojjati et al., 2012; Shillair et al., 2015; Andrew & Meeks, 2018) التي أكدت جميعها وجود علاقة سلبية بين الوحدة النفسية والرضا عن الحياة لدى المسنين بدور الإيواء كذلك اتفقت النتائج مع دراسة (Trybusińska & Saracen, 2019) فى

الكشف على طبيعة العلاقة بين الوحدة النفسية والرضا عن الحياة لدى المسنين بدور الرعاية، وتوصلت الدراسة الى انه كلما زاد الشعور بالوحدة النفسية انخفض مستوى الرضا عن الحياة، مما يؤكد وجود علاقة سلبية بينهما.

وفى ذات السياق أكدت دراسة (Andrew & Meeks, 2018) الى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الرعاية المتمركزة حول الشخص والرضا عن الحياة والشعور بالوحدة النفسية لدى المسنين بدور الرعاية، وتوصلت النتائج الى ارتباط الرعاية التى تركز حول الشخص سلبياً بشعور المسنين بالوحدة النفسية وإرتبط إيجابياً بالرضا عن الحياة لدى المسنين.

كما اتفقت النتائج مع دراسة (Shillair et al, 2015) التي هدفت الى التعرف على طبيعة العلاقة بين إستخدام الإنترنت كوسيلة من وسائل الدعم الإجتماعى والشعور بالوحدة النفسية والرضا عن الحياة لدى المسنين المودعين بدور الإيواء ، وتوصلت الى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الوحدة النفسية والرضا عن الحياة لدى المسنين ، وأكدت على ذلك دراسة (Hojjati, et al, 2012) التي قارنت بين المسنين الذين يعيشون بدور الرعاية والمسنين الذين يعيشون مع أسرهم في الشعور بالوحدة النفسية والإنتماء والرضا عن الحياة لدى المسنين الذين يعيشون بدور الرعاية مع المسنين الذين يعيشون مع أسرهم، وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الشعور بالوحدة النفسية والشعور بالإنتماء والرضا عن الحياة لدى المسنين .

وبالنسبة للأطفال فقد اتفقت نتائج الفرض مع نتائج دراسة (Civitci et al, 2009) التي استهدفت التعرف على طبيعة العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية والرضا عن الحياة لدى الأطفال أبناء الوالدين المطلقين وأبناء غير المطلقين، وتوصلت النتائج الى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين مستوى الشعور بالوحدة النفسية والرضا عن الحياة لدى الأطفال ذوى الأبوين المطلقين.

ويتضح من العرض السابق للبحوث والدراسات التي تناولت الوحدة النفسية والرضا عن الحياة لدى المسنين والأطفال بدور الإيواء ان هناك علاقة إرتباطية سلبية بين الوحدة النفسية والرضا عن الحياة، وكلما زاد الشعور بالوحدة النفسية انخفض مستوى الشعور بالرضا عن الحياة لدى كل من المسنين والأطفال بدور الإيواء، ومن ثم فإن تقديم برامج إرشادية لخفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى المسنين والأطفال بدور الإيواء قد يؤدى بالتبعية الى رفع مستوى الرضا عن الحياة لديهما.

التحقق من صحة الفرض الثالث ومناقشة نتائجه.

ينص الفرض الثالث على انه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من المسنين والأطفال بدور الايواء في الوحدة النفسية والرضا عن الحياة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض **تم إستخدام إختبار (ت) لعينتين مستقلتين** Independent Samples T test، كما في جدول (٩)، (١٠)

جدول (٩)

الفرق في مستوى الشعور بالوحدة النفسية بين المسنين والأطفال بدور الإيواء

البعد	المسنون ن =١٢٠		الأطفال ن = ٢٠٢		قيمة (T)	قيمة الدلالة
	المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى		
الوحدة الذاتية	٢٤,٨٩	٠,٨٩٢	٢٦,٧٠	٠,٥٤٨	١,١٨	٠,٠٥٦
الوحدة الإجتماعية	٢٦,٩٤	٠,٧٥٦	٢٣,١٣	٠,٧٥٥	٢,٧٦	٠,٠٠٩**
الدرجة الكلية	٥١,٨٣	١,٤٠٢	٤٩,٨٣	١,٢١١	٢,٩٨	٠,٠١٦*

(**) دالة عند (٠,٠١) (*) دالة عند (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى الشعور بالوحدة النفسية بين متوسطى درجات المسنين والأطفال لصالح المسنين بدور الإيواء، وعلى الرغم من ذلك لاتوجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطى درجات المسنين والأطفال بدور الإيواء في البعد الأول "الوحدة الذاتية"،

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطى درجات المسنين والأطفال بدور الإيواء في البعد الثانى "الوحدة الاجتماعية"، ويفسر الباحثون عدم وجود فروق دالة في البعد الأول بين المسنين والأطفال بدور الإيواء نظراً لما يعانيه كل منهم ذاتياً وحرمانهم سوياً من اشباع حاجاتهم الأساسية كالشعور بالتقبل والحب والألفة وكذلك النقص المُشترك في عدم الثقة بالنفس، اما عن الفروق الدالة في البعد الثانى ترجع الى تفاعل الأطفال مع اقرانهم خارج الدار بشكل أكبر من المسنين، ويساعدهم في ذلك صغر أعمارهم وعدم وجود خبرات سلبية تزيد من معدل شعورهم بالوحدة الاجتماعية، كما هو الحال مع المسنين.

ويمكن مناقشة نتائج جدول (٩) مع خلال معايشة الباحثين للمسنين والأطفال بدور الإيواء ، فأما بخصوص مستوى الشعور بالوحدة النفسية في البعد الأول "الوحدة الذاتية"، ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة بينهم على أساس ان كلاً من المسنين والأطفال بدور الإيواء يعانون من نفس الظروف التي منعتهم الرعاية الأسرية، اما في البعد الثانى "الوحدة الاجتماعية" فيمكن تفسير الفروق في ضوء ان المسنين بدور الإيواء يفضلون الإعتزال عن الناس او اضطرتهم الظروف الى ذلك فهم يميلون الى الجلوس منعزلين لايتشاركون مع بعضهم البعض او مع اقرانهم خارج الدار سواء في الأحاديث او الأنشطة، حتى انهم يفضلون المكوث بالغرفة المخصصة لكل منهم اكثر من الخروج والجلوس خارجها، وذلك على عكس الأطفال الذين تتيح لهم الظروف بالإندماج والتفاعل مع اقرانهم سواء في المدرسة او غيرها.

كما يمكن مقارنة مستوى الرضا عن الحياة بين المسنين والأطفال بدور الإيواء كما في جدول (١٠):

جدول (١٠)

الفرق في مستوى الرضا عن الحياة بين المسنين والأطفال بدور الإيواء

البعد	المسنون ن =١٢٠		الأطفال ن = ٢٠٢		قيمة (T)	قيمة الدلالة
	المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى		
الرضا الشخصى	١١,١٧	٠,٩٠٣	١٠,٢٥	٠,٧٦٥	٢,٨٧	٠,١٨٦
الرضا الإجتماعى	١٣,١٦	٠,٨٤٣	١٤,٣٦	٠,٧٦٩	١,٠٩	٠,٢٠٩
الرضا عن نوعية الحية في المراحل الزمنية	١٤,١٣	٠,٨٠٤	١٠,٨٩	٠,٦٨٩	٢,٦٣	٠,٠٠٦ **
الدرجة الكلية	٣٨,٤٦	١,٨٦٥	٣٥,٥٠	١,٣٢٤	٢,٠١	*٠,٠٣١

(**) دالة عند (٠,٠١) (*) دالة عند (٠,٠٥)

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى الشعور بالرضا عن الحياة بين المسنين والأطفال لصالح المسنين بدور الإيواء، وعلى الرغم من ذلك لاتوجد فروق ذات دالة إحصائية بين المسنين والأطفال بدور الإيواء في البعد الأول "الرضا الشخصى" وكذلك البعد الثانى "الرضا الإجتماعى"، الا انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين المسنين والأطفال بدور الإيواء في البعد الثالث " الرضا عن نوعية الحياة في المراحل الزمنية" وذلك لصالح المسنين.

ويفسر الباحثون ذلك بأن المسنين يجدون ان الحياة بالنسبه لهم قد انتهت ولا يتبقى لهم الا الرضى بحالهم وادعاء بعضهم التدين والمثالية، لإيمانهم بأن الحيل قد انقطعت ولا يتبقى لهم الا الإستسلام والتسليم بالوضع الحالي لهم، وهذا على عكس الأطفال الذين يرون ان المستقبل مازال امامهم وبالتالي فشعورهم بأن هناك فجوة بين مايتمنون وواقعهم يجعلهم غير راضيين الى حد ما عن حاضرهم ومستقبلهم ويطمحون ان يكون افضل او بشكل مغاير، وعدم قدرتهم على ذلك يجعلهم غير راضيين عن حياتهم، مما اوجد هذا الفرق، مما اثار رغبة الباحثون في التعرف على المتغيرات الديموغرافية المؤثرة في مستوى الرضا عن الحياة رغم ارتفاع مستوى الشعور بالوحدة النفسية، ومن خلال معايشة الباحثين للمسنين بدور الإيواء،

تم ملاحظة بعض المتغيرات التي قد تؤثر في مستوى الرضا عن الحياة ، وهو ماسيتم اختبار صحته في الفرض السادس.

التحقق من صحة الفرض الرابع ومناقشة نتائجه :

ينص الفرض الرابع على انه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى المسنين بدور الإيواء تبعا لمتغيرات : النوع (رجال/سيدات) – العمر (أقل من ٦٧ عاماً / أكبر من ٦٧ عاماً) - سبب التواجد (قصدى/إجبارى).

وللتحقق من صحة هذا الفرض **تم إستخدام إختبار (ت) لمتوسطين مستقلتين** Independent Samples T test، كما في جدول (١١) ، (١٢) و(١٣):

أ: متغير النوع

جدول (١١)

الفروق في مستوى الشعور بالوحدة النفسية تبعاً لمتغير النوع "رجال – سيدات" ن = ١٢٠

البعد	النوع	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى	قيمة (T)	قيمة الدلالة
البعد الأول الوحدة الذاتية	رجال	٥٣	٢٧,٤٨	٠,٧٨٦	١,٥٦٤	*٠,٠٤٢
	سيدات	٦٧	٢٢,٣٠	٠,٦٠٩		
البعد الثانى الوحدة الإجتماعية	رجال	٥٣	٢٨,٢٩	٠,٩٦٥	١,٢٥٤	*٠,٠٣١
	سيدات	٦٧	٢٥,٥٩	٠,٨٩١		
الدرجة الكلية	رجال	٥٣	٥٥,٧٧	٠,٧٤٦	١,٠٥٦	*٠,٢٠١
	سيدات	٦٧	٤٧,٨٩	٠,٦٣٨		

(**) دالة عند (٠,٠١) (*) دالة عند (٠,٠٥)

ويتضح من جدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الرجال والسيدات في مستوى الشعور بالوحدة النفسية لصالح الرجال، اى ان مستوى شعور المسنين بدور الإيواء من الرجال اعلى من المسنات بدور الإيواء.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج بعض الدراسات (Hazer & Boylu et al., 2010) التي أكدت على ان مستوى الوحدة النفسية للمسنين يكون أعلى من المسنات، وذلك يختلف مع نتائج دراسات (Savikko, 2008 ; Eskimez et al., 2019) اكدت النتائج على ان الشعور بالوحدة النفسية اعلى لدى السيدات من الرجال، وأكدت دراسة (أمال جودة، ٢٠٠٦) ايضاً ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث.

ويفسر الباحثون هذا الإختلاف بإختلاف طبيعة المجتمعات، ففي مصر والمجتمعات الشرقية نجد ان الرجل هو صاحب الكلمة والرأى ويتحكم في زمام الأمور ومن ثم ومع التقدم في العمر وفقدان الوظيفة ورحيل رفاق العمر، وانشغال المحيطين به بأمور حياتهم وما الى ذلك، وحين يتعرض الرجل الى هذا الحجم من الضغوط النفسية بالمستوى ويجد نفسه رهين دار المسنين هنا تكون معدلات الوحدة النفسية اعلى لديه، ويتفق ذلك مع حديث الرسول ﷺ كان يستعيذ من "قهر الرجال" وهذا من دعواته العظيمة، التي رواها مسلم، وغيره.

ب: متغير العمر

جدول (١٢)

الفروق في مستوى الشعور بالوحدة النفسية تبعاً لمتغير العمر "٦٧ ≤ .. – .. < ٦٧" ن = ١٢٠

البعد	النوع	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى	قيمة (T)	قيمة الدلالة
الوحدة الذاتية	٦٧ ≤ ..	٥٢	٢٤,٨٥	٠,٨٦٤	٠,٩٦٤	٠,٣٤٠
	٦٧ < ..	٦٨	٢٤,٩٣	٠,٥٠٩		
الوحدة الإجتماعية	٦٧ ≤ ..	٥٢	٢٨,٠٧	٠,٧١٢	١,٠٤٥	*٠,٠٤٠
	٦٧ < ..	٦٨	٢٥,٨١	٠,٨١٩		
الدرجة الكلية	٦٧ ≤ ..	٥٢	٥٢,٩٢	٠,٧٤٧	١,١٨٧	*٠,٠٣٧
	٦٧ < ..	٦٨	٥٠,٧٤	٠,٥٠٩		

(**) دالة عند (٠,٠١) (*) دالة عند (٠,٠٥)

ويتضح من جدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى الشعور بالوحدة النفسية بين المسنين ذوى الأعمار اكبر من ٦٧ عاماً وذوى الأعمار الأصغر من ٦٧ عاماً، لصالح ذوى الأعمار الأصغر من ٦٧ عاماً، مع الوضع في الإعتبار انه لا توجد فروق دالة بينهم في البعد الأول "الوحدة الذاتية"

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج عدد من الدراسات (Eskimez et al., 2019) التي اكدت على ان مستوى الشعور بالوحدة النفسية يكون اعلى لدى المسنين الأصغر سناً، ولكن تختلف تلك النتائج مع نتائج بعض الدراسات التي اثبتت ان مستوى الشعور بالوحدة النفسية يزداد لدى المسنين بدور الإيواء مع التقدم فى العمر (Nalungwe, 2009 ; Hazer & Boylu et al., 2010; Neto, 2014 ; Pikhartova et al, 2016 ; Aung et al, 2017) ، وأثبتت نتائجهم ان التقدم في العمر يعد منبئاً للشعور بالوحدة النفسية ، ومع تقدم العمر وعدم قدرة المسنين بدور الإيواء على تلبية إحتياجاتهم تزداد الضغوط ويستمر الأمر الذي قد يعرضهم الى الأذى الداخلى والخارجى مما يُشعرهم بفقدان الحب والعاطفة والمودة في اغلب الأحيان وذلك يؤدى الى الشعور بالوحدة النفسية بشكل أكبر (Bowling & Dieppe, 2005).

ويفسر الباحثون هذا الإختلاف بناء على اختلاف طبيعة المجتمع واختلاف مستوى التدين فالمسنين الأكبر سناً يزيد معدل التدين لديهم او يتصنعونه اكثر من اقرانهم الأصغر سناً، وبالتالي تظهر لدي المسنين الأصغر سناً معدلات مرتفعة في الشعور بالوحدة النفسية اكثر من اقرانهم الأكبر سناً.

ج: متغير سبب التواجد

جدول (١٣)

الفروق في مستوى الشعور بالوحدة النفسية تبعاً لمتغير سبب التواجد "قصدى – إجبارى" ن = ١٢٠

البعد	النوع	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى	قيمة (T)	قيمة الدلالة
الوحدة الذاتية	قصدى	٤٤	٢٢,٧٥	١,٠٤٥	٠,٨١٠	٠,٠٠٤**
	إجبارى	٧٦	٢٧,٠٣	١,١٠٩		
الوحدة الإجتماعية	قصدى	٤٤	٢٧,٠٠	٠,٩٨٣	١,٠٠٢	٠,٢٩١
	إجبارى	٧٦	٢٦,٨٨	٠,٩٣٤		
الدرجة الكلية	قصدى	٤٤	٤٩,٧٥	١,٠٠٥	١,١٠٩	٠,٠٤٥*
	إجبارى	٧٦	٥٣,٩١	١,٠٩٨		

(**) دالة عند (٠,٠١) (*) دالة عند (٠,٠٥)

ويتضح من جدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مستوى الشعور بالوحدة النفسية بين المسنين المتواجدين بشكل قصدى والمتواجدين بشكل إجبارى لصالح المتواجدين بشكل إجبارى، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) في البعد الأول "الوحدة الذاتية" لصالح المسنين الموجودين إجبارياً، في ظل انه لاتوجد فروق دالة بينهم في البعد الثانى "الوحدة الاجتماعية".

ويفسر الباحثون وجود فروق داله في مستوى الوحدة النفسية لصالح المسنين المتواجدين اجباريا على أساس ان فكرة الإجبار وحدها تكفي لرفع معدلات الوحدة النفسية على عكس المتواجدين برغبتهم، والذين فضلوا برغبتهم الإقامة لأسباب غير إجبارية مما يقلل نسبياً مستوى الشعور بالوحدة النفسية لديهم، ودوام تفكير المسنين بدور الإيواء المودعين إجباريا في مرارة نهاية حياتهم والأساب التي أدت الى ذلك قد يؤدى الى رفع مستوى الشعور بالوحدة النفسية لديهم أكثر من غيرهم.

التحقق من صحة الفرض الخامس ومناقشة نتائجه :

ينص الفرض الخامس على انه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال تبعاً لمتغيرات : النوع

(ذكر/أنثى) – العمر (أقل من ١٠ سنوات/أكبر من ١٠ سنوات) – سبب التواجد (كريم النسب/معلوم النسب).

وللتحقق من صحة هذا الفرض **تم إستخدام إختبار (ت) لمتوسطين مستقلتين** Independent Samples T test، كما في جدول (١٤) ، (١٥) و(١٦):

أ: متغير النوع

جدول (١٤)

الفروق في مستوى الشعور بالوحدة النفسية تبعاً لمتغير النوع "ذكور - إناث" ن = ٢٠٢

البعد	النوع	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى	قيمة (T)	قيمة الدلالة
الوحدة الذاتية	ذكور	٥٤	٢٨,٠٢	٠,٨٦٨	١,٠٨٩	*٠,٠٤٣
	إناث	١٤٨	٢٥,٣٨	٠,٧٦٩		
الوحدة الإجتماعية	ذكور	٥٤	٢٠,٤٤	٠,٨٨٧	١,١٣٢	*٠,٠٤٩
	إناث	١٤٨	٢٥,٨٢	٠,٦٧٤		
الدرجة الكلية	ذكور	٥٤	٤٨,٤٦	٠,٩٠٣	١,٠٩٤	*٠,٠٤٢
	إناث	١٤٨	٥١,٢٠	٠,٨٧٣		

(**) دالة عند (٠,٠١) (*) دالة عند (٠,٠٥)

ويتضح من جدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى الشعور بالوحدة النفسية بين الذكور والإناث في البعد الأول "الوحدة الذاتية" لصالح الذكور، وكانت في البعد الثانى "الوحدة الاجتماعية" والدرجة الكلية لصالح الإناث.

وتتفق نتائج هذا الفرض جزئيا مع نتائج بعض الدراسات (Adams et al., 2018) حيث أكدت نتائج هذه الدراسة على ان مستوى الوحدة النفسية لدى الذكور اعلى من الإناث وظهر ذلك في البعد الأول "الوحدة الذاتية" ، وهذا يختلف مع نتائج دراسة (Gümüş, et al, 2011) التى اكدت نتائج هذه الدراسة انه لاتوجد فروق بين الذكور والاناث في مستوى الوحدة النفسية، وفى ذات السياق اختلفت نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة (ماجدة زقوت، ٢٠١١) التي اكدت نتائجها

على عدم فروق دالة بين الأطفال مجهولى النسب في مستوى الوحدة النفسية ترجع الى متغيرى "النوع او العمر".

ويفسر الباحثون هذا الإختلاف من خلال معايشتهم للأطفال بدور الإيواء فنجد ان الذكور من أولئك الأطفال بدور الإيواء يعانون من معدلات مرتفعة من الشعور بالوحدة النفسية اكثر من اقرانهم من الاناث وذلك لما يتبادر الى أذهانهم منفردين من خواطر تخص تقرير مصيرهم المستقبلي، اما في البعد الثانى "الوحدة الاجتماعية" وكذلك الدرجة الكلية نجد ان هناك فروقاً دالة لصالح الإناث وذلك لان الإناث يكون التضييق عليهن اكثر من الذكور من حيث الخروج والتنزه والمشاركات الاجتماعية في المناسبات والحفلات، مما يرفع من معدلات الوحدة النفسية لديهن اكثر من الذكور محدثاً بذلك فروقاً دالة.

ب: متغير العمر

جدول (١٥)

الفروق في مستوى الشعور بالوحدة النفسية تبعاً لمتغير العمر ""..≥ ١٠ – ..> ١٠" ن = ٢٠٢

البعد	النوع	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى	قيمة (T)	قيمة الدلالة
الوحدة الذاتية	..≥ ١٠	٩٦	٢٦,٣٠	٠,٩٥٦	١,٦٧٣	٠,٠٩٨
	..> ١٠	١٠٦	٢٧,١٠	٠,٨٣٤		
الوحدة الإجتماعية	..≥ ١٠	٩٦	١٩,٣٧	١,٠٩٨	٠,٩٨٤	٠,٠٠٣**
	..> ١٠	١٠٦	٢٦,٨٩	٠,٩٨٢		
الدرجة الكلية	..≥ ١٠	٩٦	٤٥,٦٧	٠,٨١٩	١,٠٥٦	٠,٠٠٢**
	..> ١٠	١٠٦	٥٣,٩٩	٠,٧٨٤		

(**) دالة عند (٠,٠١) (*) دالة عند (٠,٠٥)

ويتضح من جدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات مستوى الشعور بالوحدة النفسية بين ذوى الأعمار الأصغر من ١٠ سنوات والأكبر من ١٠ سنوات في البعد الثانى "الوحدة الإجتماعية" والدرجة

الكلية لصالح ذوى الأعمار الأكبر من ١٠ سنوات، وكانت في البعد الأول "الوحدة الذاتية" غير دالة.

وأثبتت النتائج انه كلما زاد العمر زاد معدل الشعور بالوحدة النفسية للأطفال بدور الإيواء، وذلك لبدء إختلاطهم بالمجتمع الخارجي من يحدث عراء اجتماعى لهم يؤدى بهم الى رفع مستوى الشعور بالوحدة النفسية لديهم.

ج: متغير سبب التواجد

جدول (١٦)

الفروق في مستوى الشعور بالوحدة النفسية تبعاً لمتغير سبب التواجد "كريم النسب – معلوم النسب" ن = ١٢٠

البعد	سبب التواجد	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى	قيمة (T)	قيمة الدلالة
الوحدة الذاتية	كريم النسب	١٦٥	٢٥,٦٤	٠,٨٩٧	١,٠٧٨	٠,٠٤٦*
	معلوم النسب	٣٧	٢٧,٧٦	٠,٧٨٤		
الوحدة الإجتماعية	كريم النسب	١٦٥	٢٦,٨٩	٠,٩٤٣	١,١٠٩	٠,٠٠٣**
	معلوم النسب	٣٧	١٩,٣٧	٠,٨٩٦		
الدرجة الكلية	كريم النسب	١٦٥	٥٢,٥٣	٠,٩٨٥	٠,٩٩٠	٠,٠١٩*
	معلوم النسب	٣٧	٤٧,١٣	٠,٩٤٩		

(**) دالة عند (٠,٠١) (*) دالة عند (٠,٠٥)

ويتضح من جدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مستوى الشعور بالوحدة النفسية بين الأطفال كريمى النسب ومعلومى النسب في البعد الأول "الوحدة الذاتية" لصالح الأطفال معلومى النسب، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في البعد الثانى "الوحدة الاجتماعية" وكذلك الدرجة الكلية لصالح كريمى النسب.

وأثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوحدة النفسية لصالح الأطفال "كريمى النسب" وذلك لما يعانيه هؤلاء الأطفال من شعور بأنهم بلا هوية، وبالتالي ينعكس ذلك على رغبتهم في الإنعزال عن الآخرين، وهذا على عكس

البعد الأول "الوحدة الذاتية" فقد كانت هناك فروق لصالح "معلوم النسب" حيث ان معاناه هؤلاء الأطفال من فكرة تخلى الآباء عنهم تزيد من معدل الشعور بالوحدة النفسية بمستواها الذاتي.

التحقق من صحة الفرض السادس ومناقشة نتائجه

ينص الفرض السادس على انه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مستوى الرضا عن الحياة لدى المسنين بدور الإيواء تبعاً لمتغيرات : المكانة الاجتماعية (مرموقة/عادية) – الحالة الصحية (صحيح/معتل) – المستوى التعليمى (اقل من المتوسط/متوسط/اعلى من المتوسط/عالى).

وللتحقق من صحة هذا الفرض **تم إستخدام إختبار (ت) لمتوسطين مستقلتين** Independent Samples T test، كما في جدول (١٧) ، (١٨) و(١٩):

أ: متغير المكانة الإجتماعية

جدول (١٧)

الفروق في مستوى الرضا عن الحياة للمسنين بدور الإيواء تبعاً لمتغير المكانة الاجتماعية

"مرموقة/عادية" ن = ١٢٠

البعد	المكانة الإجتماعية	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى	قيمة (T)	قيمة الدلالة
الرضا الشخصى	مرموقة	٤٤	٩,٩٨	٠,٩٨٦	١,٩٨٥	*٠,٠٢١
	عادية	٧٦	١٢,٣٦	٠,٧٤٩		
الرضا الإجتماعى	مرموقة	٤٤	١١,٦٩	٠,٦٧٣	٠,٩٨٤	*٠,٠١٧
	عادية	٧٦	١٤,٦٣	١,٨٩٥		
الرضا عن نوعية الحياة في المرحل الزمنية	مرموقة	٤٤	١٢,٨٥	٠,٨٠٩	١,٧٤٠	*٠,٠٢٨
	عادية	٧٦	١٥,٤١	٠,٦٠٩		
الدرجة الكلية	مرموقة	٤٤	٣٤,٥٢	١,٠٧٨	١,٨٨٤	*٠,٠١٦
	عادية	٧٦	٤٢,٤٠	١,١٤٩		

(**) دالة عند (٠,٠١) (*) دالة عند (٠,٠٥)

يتضح من جدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وذلك في مستوى الرضا عن الحياة بين المسنين ذوى المكانة الاجتماعية المرموقة والمكانة الاجتماعية العادية وذلك لصالح ذوى المكانة الاجتماعية العادية، اى ان مستوى الشعور بالرضا عن الحياة لدى المسنين بدور الإيواء ذوى المكانة الاجتماعية المرموقة أقل من مستوى الرضا عن الحياة لدى المسنين ذوى المكانة الاجتماعية العادية، وجدير بالتوضيح ان المكانة المرموقة للمسنين بدور الإيواء تُحسب سواء كان قبل دخول المسن للدار او سواء كان على قوة العمل او متقاعداً.

ومن وجهة نظر الباحثين يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ان أصحاب المكانة المرموقة قبل تواجدهم في دور الإيواء او أثناء ذلك هما اكثر شعوراً بإنخفاض مستوى الرضا عن الحياة نظراً للفجوة الكبيرة التي حدثت بين ما كان عليه في الماضى وما هو عليه الآن، اما أصحاب المكانة العادية فالفجوة تكون غير كبيرة ومن ثم مستوى الرضا عن الحياة يكون اكبر نسبياً من ذوى المكانة الاجتماعية المرموقة.

ب: متغير الحالة الصحية

جدول (١٨) الفروق في مستوى الرضا عن الحياة للمسنين بدور الإيواء تبعاً لمتغير الحالة الصحية "صحيح/معتل" ن = ١٢٠

البعد	الحالة الصحية	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى	قيمة (T)	قيمة الدلالة
الرضا الشخصى	صحيح	٥٧	١٢,٩٨	١,٩٨٧	٠,٧٠٤	*٠,٠٣٨
	معتل	٦٣	٩,٣٦	١,٥٠١		
الرضا الإجتماعى	صحيح	٥٧	١٥,٧٤	٠,٩٤٥	٠,٩٠١	*٠,٠٢٩
	معتل	٦٣	١٠,٥٨	١,٠٤٣		
الرضا عن نوعية الحياة في المرحل الزمنية	صحيح	٥٧	١٤,٥٠	٠,٧٤٠،	٠,٩٥٠	٠,١٠٩
	معتل	٦٣	١٣,٧٦	١,٠٠٢		
الدرجة الكلية	صحيح	٥٧	٤٣,٢٢	٠,٧٩٩	١,١٠٩	**٠,٠٠٢
	معتل	٦٣	٣٣,٧٠	١,٠٠١		

(**) دالة عند (٠,٠١) (*) دالة عند (٠,٠٥)

يتضح من جدول (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وذلك بين متوسطات درجات الرضا عن الحياة بين المسنين بدور الإيواء الأصحاء والمُعتلين وذلك لصالح المسنين الأصحاء، بينما وُجدت فروق دالة عند (٠,٠٥) في البعد الأول "الرضا الشخصى" والبعد الثانى "الرضا الإجتماعى"، غير انه لم توجد اى فروق دالة في البعد الثالث "الرضا عن نوعية الحياة في المراحل الزمنية" اى ان مستوى الشعور بالرضا عن الحياة لدى المسنين بدور الإيواء الأصحاء اعلى من المسنين المعتلين.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج بعض الدراسات (Li-Hsing & Chia-Chan, 2020) التي اظهرت نتائجها ان الرضا عن الحياة يكون بمستوى اعلى لدى المسنين بدور الايواء الاصحاء والقادرين على العمل ، وهو أيضا ما اكدت عليخه دراسة (Liu et al, 2020) التي اكدت نتائجها على انخفاض مستوى الرضا عن الحياة لدى المسنين غير الاصحاء ، وأيضا اكدت دراسة (Kim, 2019) على أن الحالة الصحية غير الجيدة تزيد من مستويات الرضا عن الحياة لدى المسنين، كما اكدت دراسة (عبد الكريم جردات و محمد عبود، ٢٠١٦) على ان المسنين بدور الايواء الذين يتمتعون بصحة جيدة اكثر ضا عن حياتهم من اولئك الذين يعانون من أمراض مزمنة .

ج: متغير المستوى التعليمى

جدول (١٩)

الفروق في مستوى الرضا عن الحياة للمسنين بدور الإيواء تبعاً لمتغير المستوى التعليمى "اقل من المتوسط/متوسط/اعلى من المتوسط/عالى" ن = ١٢٠

البعد	المستوى التعليمى	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى	قيمة (T)	قيمة الدلالة
الرضا الشخصى	اقل من المتوسط	٤٣	١٠,٧٦	٠,٧٣٩	١,٠٠٨	٠,١٨٧
	متوسط	٢٢	١٠,١٠	٠,٨٨٤		
	اعلى من المتوسط	٢٩	١٢,٣٨	٠,٩١٠		
	عالى	٢٦	١١,٤٤	٠,٨٢٩		
الرضا الإجتماعى	اقل من المتوسط	٤٣	١٢,٧٨	٠,٦٥٩	١,٨٠٩	٠,٢٩٨
	متوسط	٢٢	١٢,٩٣	٠,٩٨٣		

البعد	المستوى التعليمى	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى	قيمة (T)	قيمة الدلالة
	اعلى من المتوسط	٢٩	١٣.٥٠	٠.٨٠٩		
	عالى	٢٦	١٣.٤٣	٠.٨١٤		
الرضا عن نوعية الحياة في المرحل الزمنية	اقل من المتوسط	٤٣	١٢.٢٩	٠.٨٠٩	٠.٨٠٩	٠.٠٩٧
	متوسط	٢٢	١٥.٩١	٠.٨٦٥		
	اعلى من المتوسط	٢٩	١٣.٩٩	٠.٩٠٨		
	عالى	٢٦	١٤.٣٣	٠.٩٠٧		
الدرجة الكلية	اقل من المتوسط	٤٣	٣٧.٥٢	٠.٨٧٦	٠.٩٨٨	٠.١٠١
	متوسط	٢٢	٤٠.٥٠	٠.٩٠٨		
	اعلى من المتوسط	٢٩	٣٨.٣٠	٠.٨٠٩		
	عالى	٢٦	٣٧.٥٢	٠.٨٠٠		

(**) دالة عند (٠.٠١) (*) دالة عند (٠.٠٥)

يتضح من جدول (١٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن الحياة بين المسنين بدور الإيواء بإختلاف المستوى التعليمى "اقل من المتوسط/متوسط/اعلى من المتوسط/عالى" في جميع الأبعاد والدرجة الكلية.

ويفسر الباحثون نتيجة هذا الفرض في ضوء ان المسنين بدور الإيواء يتساوون في الحالة ومن ثم فإن مستوى التعليم يكون غير مؤثر الى حد كبير في مستوى الرضا عن الحياة لديهم.

تعليق عام على النتائج :

بإستقراء النتائج السابقة يمكن استعراض نتائج البحث في النقاط التالية:

١- ارتفاع مستوى الشعور بالوحدة النفسية بشكل كبير لدى المسنين والأطفال بدور الإيواء.

٢- ارتباط مستوى الشعور بالوحدة النفسية إرتباطاً سلبياً مع الرضا عن الحياة لدى المسنين والأطفال بدور الإيواء.

٣- مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى المسنين بدور يكون بمعدلات اكبر من مستوى الشعور بالوحدة للأطفال بدور الإيواء، كذلك مستوى الرضا عن الحياة لدى المسنين يتكافأ او يزيد لدى المسنين اكثر من الأطفال.

٤- يمكن ان تحدث بعض المتغيرات الديموغرافية اثراً في مستوى الوحدة النفسية للمسنين بدور الإيواء، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى الشعور بالوحدة النفسية بين المسنين المتواجدين بشكل قصدى والمتواجدين بشكل إجبارى لصالح المتواجدين بشكل إجبارى، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى الشعور بالوحدة النفسية بين المسنين ذوى الأعمار اكبر من ٦٧ عاماً وذوى الأعمار الأصغر من ٦٧ عاماً، لصالح ذوى الأعمار الأصغر من ٦٧ عاماً، كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى الشعور بالوحدة النفسية بين الرجال والسيدات لصالح الرجال.

٥- يمكن ان تحدث بعض المتغيرات الديموغرافية أثراً في مستوى الوحدة النفسية للأطفال بدور الإيواء، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى الشعور بالوحدة النفسية بين الذكور والإناث في البعد الأول "الوحدة الذاتية" لصالح الذكور، وكانت في البعد الثانى "الوحدة الاجتماعية" والدرجة الكلية لصالح الإناث، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في مستوى الشعور بالوحدة النفسية بين ذوى الأعمار الأصغر من ١٠ سنوات والأكبر من ١٠ سنوات في البعد الثانى "الوحدة الإجتماعية" والدرجة الكلية لصالح ذوى الأعمار الأكبر من ١٠ سنوات، وكانت في البعد الأول "الوحدة الذاتية" غير دالة، كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى الشعور بالوحدة النفسية بين الأطفال كريمى النسب ومعلومى النسب في البعد الأول "الوحدة الذاتية" لصالح الأطفال معلومى النسب، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في البعد الثانى "الوحدة الاجتماعية" وكذلك الدرجة الكلية لصالح كريمى النسب.

٦- لمتغيرات (المكانة الاجتماعية "مرموقة/عادية" – الحالة الصحية "صحيح/معتل") – المستوى التعليمى "اقل من المتوسط/متوسط/اعلى من المتوسط/عالى") تأثيراً نسبياً في مستوى الرضا عن الحياة للمسنين بدور الإيواء، حيث اثبتت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن الحياة بين المسنين بدور الإيواء بإختلاف المستوى التعليمى "اقل من المتوسط/متوسط/اعلى من المتوسط/عالى" في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وذلك في مستوى الرضا عن الحياة بين المسنين بدور الإيواء الأصحاء والمُعتلين وذلك لصالح المسنين الأصحاء، بينما وُجدت فروق دالة عند (٠,٠٥) في البعد الأول "الرضا الشخصى" والبعد الثانى "الرضا الإجتماعى"، غير انه لم توجد اى فروق دالة في البعد الثالث "الرضا عن نوعية الحياة في المراحل الزمنية" اى ان مستوى الشعور بالرضا عن الحياة لدى المسنين بدور الإيواء الأصحاء اعلى من المسنين المعتلين.، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وذلك في مستوى الرضا عن الحياة بين المسنين ذوى المكانة الاجتماعية المرموقة والمكانة الاجتماعية العادية وذلك لصالح ذوى المكانى الاجتماعية العادية، اى ان مستوى الشعور بالرضا عن الحياة لدى المسنين بدور الإيواء ذوى المكانة الاجتماعية المرموقة أقل من مستوى الرضا عن الحياة لدى المسنين ذوى المكانة الاجتماعية العادية، وجدير بالتوضيح ان المكانة المرموقة للمسنين بدور الإيواء تُحسب سواء كان قبل دخول المسن للدار او سواء كان على قوتها او متقاعداً.

التوصيات :

في ضوء ماتوصل اليه البحث من نتائج ، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات لتوظيفها في الواقع العملى وتتمثل في

١- الاهتمام بشكل أكبر بفئتى المسنين والأطفال بدور الإيواء لما يعانونه من مشكلات نفسية تؤثر على سلامة تعايشهم الشخصى والإجتماعى، وتقديم لهما

الدعم النفسي والإجتماعى من خلال تحسين مستوى الوعى لدى الأخصائيين والمشرفين بدور الإيواء .

٢- تقديم برامج إرشادية تساعد كل منهما على كسر حاجز الإنعزال عن المجتمع، وتساعدهما في الإنخراط والمشاركة المجتمعية.

البحوث المقترحة:

يمكن اقتراح عدداً من البحوث المستقبلية، يمكن استعرضاها فيما يلى:

١- المشكلات النفسية المُشتركة الأكثر شيوعاً لدى المسنين والأطفال بدور الإيواء.

٢- فعالية برنامج إرشادى قائم على التواصل بين الأجيال لخفض صراع القيم بين المسنين والأطفال بدور الإيواء.

٣- فعالية برنامج إرشادى قائم على التواصل بين الأجيال لتنمية مهارات التواصل بين الأطفال والآباء والمسنين

٤- إحتياجات المسنين والأطفال بدور الإيواء "دراسة مسحية"

٥- فعالية برنامج إرشادى لخفض حدة المشكلات الاجتماعية والنفسية للمسنين والأطفال بدور الإيواء

المراجع:

- إسعاف يوسف يونس (٢٠١٥). دور الأنشطة الجماعية فى خفض مخاوف أطفال مراكز الإيواء من وجهة نظر المشرفين المتطوعين فى محافظتى دمشق وحمص. **مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية**، ٣٧ (٢٢)، ١٦٩ – ٢٠٧.
- اشرف احمد الوريكات و فاطمة محمد التلاهين (٢٠٢٠) . مستوى الوحدة النفسية لدى الأطفال الأيتام المقيمين في دور الرعاية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية. **مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر** ، ١٨٥ (٣) ، ٩٠٣ – ٩٣٣ .
- آمال عبد القادر جودة (٢٠٠٦). الوحدة النفسية وعلاقتها بالإكتئاب لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الأقصى ، **مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس** ، ٣٠ (١) ، ٩٧ - ١٣٧.
- امانى عبد المقصود (٢٠٠٣). **دليل مقياس الرضا عن الحياة** . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- إيمان محمد ربيع (٢٠١٩). تأثير التعبير الحركى الإبداعى بإستخدام المثيرات السمعية والبصرية على الأمن النفسي لأطفال دور إيواء الأيتام. **مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، كلية التربية الرياضية** ، جامعة أسيوط، ٦٢٤- ٦٦٥.
- إيمان محمد عبد الستار (٢٠٢٠) . دراسة تقييمة لدور ومؤسسات الرعاية الاجتماعية في تحقيق الأمن الأسرى للملتحقين بها. **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية**، ٥٢ (١) ، ٢٣٠ – ٢٦٨.
- حسن الفنجرى (٢٠٠٧) . **السعادة بين علم النفس الإيجابية والصحة النفسية** . بنها : مؤسسة الإخلاص للطباعه .

- رامى طشطوش (٢٠١٥) . الرضا عن الحياة والدعم الإجتماعى المُدرك والعلاقة بينهما لدى عينة من مريضات سرطان السدى في الأردن. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ١١ (٤) ، ٤٦٧ – ٤٤٩.

- زهراء زيد شفيق (٢٠٢٠). اتجاهات المسنين نحو الخدمة الاجتماعية المُقدمة لهم في دور الإيواء بمحافظة بغداد. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، ٤٢٧- ٤٤٩.

- عايدة أحمد على (٢٠٠٦). التوافق الإنفعالى لدى الأطفال بدور الإيواء التربوية، دراسة ميدانية على دور الإيواء بولاية الخرطوم. **رسالة ماجستير**، جامعة التيلين.

- عبد الكريم محمد جرادات و محمد هانى عبود (٢٠١٦). الرضا عن الحياة والدعم الإجتماعى لدى المسنين المقيمين فى دور الرعاية واولئك المقيمين فى بيوتهم الخاصة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، ١٧ (١) ، ٣٨٥ – ٤١٣.

- عبير على الغامدى ويوسف احمد العجلانى (٢٠٢٠). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالرضا عن الحياة لدى معلمات المرحلة الإبتدائية في مدينة الباحة. **المجلة التربوية لتعليم الكبار**، ٢ (١) ، ٢٠١ – ٢٣٦.

- فداء محمود أبو الخير (٢٠١٥). الإضطرابات النفسية والإنحرافات السلوكية لدى الأطفال والمراهقين الأردنيين المساء معاملتهم والمقيمين في دور الإيواء وغير المقيمين فيها. **المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكى والإرشادى**، الجمعية المصرية للمعالجين النفسيين، ٣ (٢) ، ٢٣٧ – ٢٧٧.

- فوقية محمد راضى (٢٠٠٨). صورة الجسم وعلاقتها بالإكتئاب وتقدير الذات والرضا عن الحياة لدى المعاقين جسدياً. **المجلة المصرية للدراسات النفسية** ، ٦١(١٨) ، ٢٦٣ – ٣٠٥ .

- فيروز على جابة (٢٠١٨) . فاعلية الإرشاد باللعب في خفض الشعور بالنقص والإحساس بالوحدة النفسية لدى أطفال دور لأيتام في ليبيا . **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢٨ (٢) ، ٩٧٨ – ١٠٠٩.

- ماجدة محمد زقوت (٢٠١١). هوية الذات وعلاقتها بالتوكيدية والوحدة النفسية لدى مجهولى النسب. **رسالة ماجستير**، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، ١ – ٢٣٤ .

- محمد احمد رفاعى (٢٠٠٥). فاعلية برنامج ارشادى فى خفض الاحساس بالوحدة النفسية لدى المسنين. **رسالة دكتوراه** ، كلية التربية جامعة بنها ، ١ – ١٢٨.

- محمد غانم (٢٠٠٤) . التدين وعلاقته بقلق الموت والأحداث السارة والنظرة للحياة، دراسة نفسية مقارنة بين المسنين والمسنات . **دراسات عربية في علم النفس** ، ٣ ، ١٩٧ – ٢٥٥.

- محمد قاسم عبدالله وهديل قبانى (٢٠١١). مفهوم الذات وعلاقته بالوحدة النفسية : دراسة ميدانية على عينة من الأطفال اللقطاء فى إحدى دور الإيواء فى محافظة حلب. **مجلة بحوث جامعة حلب، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية والتربوية**، ٧٤، ١٢٣ – ١٣٩.

- محمود السعيد راوى (٢٠١٣). **فعالية برنامج نفسي بدنى فى خفض مستوى إنحرافات السلوك لدى أطفال المؤسسات الإيوائية** . الإسكندرية : المكتب الجامع الحديث.

- مديحة عبدالله على (٢٠١٩). برامج الرعاية الاجتماعية التي تقدمها دور إيواء المسنين ودورها في التخفيف من حدة المشكلات التي يعاني منها المسنين: دراسة مطبقة على دور إيواء المسنين بكفر الشيخ. **مجلة الخدمة الاجتماعية**، الجمعية المصرية للأخصائيين الإجتماعيين، ٦١ (٥) ، ٤١٩ – ٤٥٣.

- نادر أحمد جرادات (٢٠٢٠). فاعلية برنامج ترفيهى في خفض الضغوط النفسية للمسنين في دور الإيواء. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، الجامعة الإسلامية بغزة، ٣٨٢- ٣٩٩.

- نغم عادل نجم و شروق كاظم جبار و كهرمان هادى عودة (٢٠٢٠) . الشعور بالوحدة النفسية لدى طالبات كلية التربية للبنات في ضوء الحجر الصحى دراسة مقارنة بين المتزوجات وغير المتزوجات. **مجلة الفنون والآداب وعلوم الانسانيات والاجتماع**، (٥٧) ، ١٩٤ – ٢٠٧.

- وجدان احمد محمد (٢٠١٣) . أثر برنامج تدريبي في تنمية القدرة على حل المشكلات ورفع الشعور بالرضا عن الحياة لدى أطفال المؤسسات الإيوائية . **رسالة ماجستير** ، كلية الشرق العربى .

- وزارة التضامن الإجتماعى (٢٠١٩) . **مؤسسات الرعاية**. الثلاثاء، ٢/٢/ ٢٠٢١ ، متاح على https://www.moss.gov.eg/ar-eg/Pages/default.aspx

- يوسف عبدالقادر أبو شندى (٢٠١٥). الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب جامعة الزرقاء في الأردن . **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس** ، كلية التربية ، جامعة دمشق ، ١٣ (٤) ، ١٨٠ – ٢٠٢ .

-Abitov, I. R., & Gorodetskaya, I. M. (2016). Self-Regulation and Experience of Loneliness of Elderly People Who Live in Social Care Residences. ***International Journal of Environmental and Science Education***, *11*(6), 1021-1029.

-Abood, M. H., Alaedein, J. M., Mahasneh, A. M., & Alzyoud, N. F. (2020). Effect of Logotherapy Group Counseling in Reducing Depression and Improving Life Satisfaction among Elderly Males. ***North American Journal of Psychology***, *22*(1).

-Adams, K., Fortinsky, R., & Steffens, D. (2018). Elder orphans and the risk for loneliness and major depression. ***Innovation in Aging***, *2(suppl_1)*, 669-669.

-Ali Abdel Moati, N. (2014). Effect of a Motor Physical Program on Psychologically Personal Social Coordination and the Sense of Loneliness in Children Deprived of Family Care. ***Journal of Applied Sports Science***, *4*(3), 150-157.

-Anand, P. (2016). ***Happiness explained: What human flourishing is and what we can do to promote it***. Oxford University Press.

-Andrew, N., & Meeks, S. (2018). Fulfilled preferences, perceived control, life satisfaction, and loneliness in elderly long-term care residents. ***Aging & mental health***, *22*(2), 183-189.

-Arnold, V.C. (2004). ***When seniors drink***: Alcoholism and the Elderly. National Association of Alcoholism ans drug abuse counselors.

-Aung, K., Nurumal, M. S., & Wan Bukhar, W. N. S. (2017). Loneliness among elderly in nursing homes. *International* ***Journal for Studies on Children, Women, Elderly And Disabled***, *2*, 72-78.

-Bai, X., Yang, S., & Knapp, M. (2018). Sources and directions of social support and life satisfaction among solitary Chinese older adults in Hong Kong: The mediating role of sense of loneliness. ***Clinical interventions in aging***, 13, 63.

-Betlow, M. B. (2005). ***The effect of social skills intervention on the emotional intelligence of children with limited social skills***. Seton Hall University.

-Beyaztas, F. Y., Kurt, G., & Bolayir, E. (2012). Life satisfaction level of elderly people: a field study in Sivas,

Turkey. ***JPMA-Journal of the Pakistan Medical Association***, *62*(3), 221.

-Bowling, A., & Dieppe, P. (2005). What is successful ageing and who should define it?. ***Bmj***, *331*(7531), 1548-1551.

-Burrow, A. L& Ong, A. D. (2014). Perceived change in life satisfaction and daily negative affect: The moderating role of purpose in life. ***Journal of Happiness Studies***, *15*(3), 579-592.

-Cacioppo, J. T., & Cacioppo, S. (2014). Social relationships and health: The toxic effects of perceived **social isolation.** ***Social and personality psychology compass***, *8*(2), 58-72.

-Canada, B.(2003). Life satisfaction and Self- Concept of Elderly Living in Congregate and Non- Congregate Housing In Knox County, Tennessee. ***Ph. D Thesis***. The University of Tennessee, Knoxville U.S.A

-Caserta, T. (2017). The psychosocial wellbeing of orphans and youth in Rwanda: Analysis of predictors, vulnerability factors and buffers. ***Publication of the department of social sience****, 36 (2017)*.

-Civitci, N., Civitci, A., & Fiyakali, N. C. (2009). Loneliness and Life Satisfaction in Adolescents with Divorced and Non-Divorced Parents. ***Educational Sciences: Theory and Practice***, *9*(2), 513-525.

-Demoze, M. B., Angaw, D. A., & Mulat, H. (2018). Prevalence and associated factors of depression among orphan adolescents in Addis Ababa, Ethiopia. ***Psychiatry journal***, *2018*.

-Devi, R., Dogra, V., & Shekhar, C. (2012). Experiences of loneliness and strengths difficulties among shelter home children. ***Indian journal of health and wellbeing***, *3*(3), 737-740.

-Durualp, E., & Cicekoglu, P. (2013). A study on the loneliness levels of adolescents who live in an orphanage and those

who live with their families. ***International Journal of Academic Research***, 5(4).

-Ekström, H., Ivanoff, S. D., & Elmståhl, S. (2008). Restriction in social participation and lower life satisfaction among fractured in pain: Results from the population study "Good Aging in Skåne". ***Archives of gerontology and geriatrics***, *46*(3), 409-424.

-Eskimez, Z., Demirci, P. Y., TosunOz, I. K., Oztunç, G., & Kumas, G. (2019). Loneliness and social support level of elderly people living in nursing homes. ***Int J Caring Sci***, *12*(1), 465-474.

-Esmaeilzadeh, S., & Oz, F. (2020). Effect of psychosocial care model applied in an'elderly day care center'on loneliness, depression, quality of life, and elderly attitude. ***Nigerian Journal of Clinical Practice***, *23*(2), 189-189.

-Fadila, D. E. S., & Alam, R. R. (2016). Factors affecting adjustment to retirement among retiree's elderly persons. ***Journal of Nursing Education and Practice***, 6(8), 112-122.

-Fonseca, A. M., Pal, C., & Martin, I. (2008). Life satisfaction and quality of life amongst elderly Portuguese living in the community. ***Portuguese Journal of Social Science***, *7*(2), 87-102.

-Gardiner, C., Laud, P., Heaton, T., & Gott, M. (2020). What is the prevalence of loneliness amongst older people living in residential and nursing care homes? A systematic review and meta-analysis. ***Age and Ageing***, *49*(5), 748-757.

-Getanda, E. M., Papadopoulos, C., & Evans, H. (2015). The mental health, quality of life and life satisfaction of internally displaced persons living in Nakuru County, Kenya. ***BMC Public Health***, *15*(1), 755.

-Gilman, R., & Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. ***School Psychology Quarterly***, *18*(2), 192.

-Gilman, R., Ashby, J. S., Sverko, D., Florell, D., & Varjas, K. (2005). The relationship between perfectionism and multidimensional life satisfaction among Croatian and American youth. ***Personality and individual differences***, *39*(1), 155-166.

-Gümüş, S. S., Öz, A. Ş., & Kırımoğlu, H. (2011). Sports and physical activity as a preventative social support approach to loneliness and hopelessness of adolescents. ***Journal of Human Sciences***, *8*(2), 1-14.

-Hanrahan, S. J. (2005). Using psychological skills training from sport psychology to enhance the life satisfaction of adolescent Mexican Orphans. ***Journal of Sports Psychology***, *7*(3), 1-7.

-Hawkley, L. C., Hughes, M. E., Waite, L. J., Masi, C. M., Thisted, R. A., & Cacioppo, J. T. (2008). From social structural factors to perceptions of relationship quality and loneliness: the Chicago health, aging, and social relations study. ***The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences***, *63*(6), S375-S384.

-Hazer, O., & Boylu, A. A. (2010). The examination of the factors affecting the feeling of loneliness of the elderly. ***Procedia-Social and Behavioral Sciences***, *9*, 2083-2089.

-Hojjati, H., Hojjati, H., Sharfnia, S. H., Salmasi, E., Hosseinzadeh, E., & Farhadi, S. (2012). Comparison of loneliness, belonging and life satisfaction in the elderlies living at home with the nursing home residents. ***Journal of Health and Care***, *14*(3), 0-0.

-Huang, P. H., Wang, S. Y., Hu, S. H., & Chuang, Y. H. (2022). Older residents' perceptions of loneliness in long‐term

care facilities: A qualitative study. ***International Journal of Mental Health Nursing***.

-Huo, M., Miller, L. M. S., Kim, K., & Liu, S. (2020). Volunteering, Self-Perceptions of Aging, and Mental Health in Later Life. ***The Gerontologist***.

-Inal, S., Subasi, F., Ay, S. M., & Hayran, O. (2007). The links between health-related behaviors and life satisfaction in elderly individuals who prefer institutional living. ***BMC Health Services Research***, *7*(1), 30.

-Jansson, A. H., Muurinen, S., Savikko, N., Soini, H., Suominen, M. M., Kautiainen, H., & Pitkälä, K. H. (2017). Loneliness in nursing homes and assisted living facilities: prevalence, associated factors and prognosis. ***Journal of Nursing Home Research***, *3*, 43-49.

-Jennifer Yeh, S. C., & Lo, S. K. (2004). Living alone, social support, and feeling lonely among the elderly. ***Social Behavior and Personality: an international journal***, *32*(2), 129-138.

-Kanchana, M., Sivaranjini, R., & Srinivasan, A. (2018). Quality of life and perceived loneliness among institutionalized and non-institutionalized elderly persons. *IAHRW* ***International Journal of Social Sciences Review***, *6*(5), 844-848.

-Kapıkıran, Ş. (2013). Loneliness and life satisfaction in Turkish early adolescents: The mediating role of self esteem and social support. ***Social Indicators Research***, *111*(2), 617-632.

-Kaur, R., Vinnakota, A., Panigrahi, S., & Manasa, R. V. (2018). A descriptive study on behavioral and emotional problems in orphans and other vulnerable children staying in institutional homes. ***Indian journal of psychological medicine***, *40*(2), 161-168.

-Kim, H. C. (2019). Depression as a Mediator in the relation between The Socioeconomic Deprivation Life Satisfaction in Older Adults. ***The Journal of the Korea Contents Association***, *19*(2), 231-247.

-Kim, O., Byeon, Y. S., Kim, J. H., Endo, E., Akahoshi, M., & Ogasawara, H. (2009). Loneliness, depression and health status of the institutionalized elderly in Korea and Japan. ***Asian nursing research***, *3*(2), 63-70.

-Koochaki, G., & Sanagoo, A. (2012). The relationship between loneliness and life satisfaction of the elderly in Gorgan and Gonbad cities. ***Journal of Research Development in Nursing & Midwifery***, *9*(1), 61-68.

-Korff, S. C. (2006). ***Religious orientation as a predictor of life satisfaction within the elderly population.Doctoral dissertation***, Walden University.

-Krause-Parello, C. A. (2012). Pet ownership and older women: The relationships among loneliness, pet attachment support, human social support, and depressed mood. ***Geriatric Nursing***, *33*(3), 194-203.

-Krause-Parello, C. A., Gulick, E. E., & Basin, B. (2019). Loneliness, depression, and physical activity in older adults: The therapeutic role of human–animal interactions. ***Anthrozoös***, *32*(2), 239-254.

-Le Roux, A. (2009). The relationship between adolescents' attitudes toward their fathers and loneliness: A cross-cultural study. ***Journal of Child and Family Studies***, 18(2), 219-226.

-Li, H. (2008). Influences of life satisfaction in western pennsylvania. ***P.h.D of philosophy***, the pennsylvania state university, U.S.A.

-Li-Hsing, L. I. U., & Chia-Chan, K. A. O. (2020). Functional Capacity and Life Satisfaction in Older Adult Residents Living in Long-Term Care Facilities: The Mediator of Autonomy. ***Journal of Nursing Research***, *28*(4), e102.

-Liu, J., Wei, W., Peng, Q., & Xue, C. (2020). Perceived Health and Life Satisfaction of Elderly People: Testing the Moderating Effects of Social Support, Attitudes Toward Aging, and Senior Privilege. ***Journal of geriatric psychiatry and neurology***, 33(3), 144-154.

-Liu, S. J., Lin, C. J., Chen, Y. M., & Huang, X. Y. (2007). The effects of reminiscence group therapy on self-esteem, depression, loneliness and life satisfaction of elderly people living alone. ***Mid-Taiwan Journal of Medicine***, *12*(3), 133-142.

-Liu, S., Zhang, W., Wu, L. H., & Wu, B. (2019). Contributory behaviors and life satisfaction among Chinese older adults: Exploring variations by gender and living arrangements. ***Social Science & Medicine***, *229*, 70-78.

-Luo, Y., & Waite, L. J. (2014). Loneliness and mortality among older adults in China. ***Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences****, 69*(4), 633-645.

-Luo, Y., Hawkley, L. C., Waite, L. J., & Cacioppo, J. T. (2012). Loneliness, health, and mortality in old age: A national longitudinal study. ***Social science & medicine***, *74*(6), 907-914.

-Margalit, M. (2012). ***Loneliness among children with special needs: Theory, research, coping, and intervention***. Springer Science & Business Media.

-Menec, V. H., Newall, N. E., Mackenzie, C. S., Shooshtari, S., & Nowicki, S. (2019). Examining individual and geographic factors associated with social isolation and loneliness using Canadian Longitudinal Study on Aging (CLSA) **data.** ***PloS one***, *14*(2), e0211143.

-Michael¸ S. (2010). ***Meaning of life Hand Book of Positive Psychology***. Edition¸ Oxford University Press.

-Molas-Tuneu, M., Jerez-Roig, J., Minobes-Molina, E., Coll-Planas, L., Escribà-Salvans, A., Farrés-Godayol, P., ... & Naudó-Molist, J. (2022). Social and Emotional Loneliness among Older People Living in Nursing Homes in Spain: A Cross-Sectional Study.

-Nalungwe, P. (2009). Loneliness among elderly widows and it's effect on their mental well being: ***Literature review***.

-Neto, F. (2014). Socio-demographic predictors of loneliness across the adult life span in Portugal. ***Interpersona: An International Journal on Personal Relationships***, *8*(2), 222-230.

-Nishanthi, R., & Priya, R. (2017). Level of psychological problems and coping strategies of elderly persons residing in old age homes. ***Internafional Journal of Pharmaceufical and Clinical Research***, *9*(10), 660-664.

-Nurunsaadah, S., Lukman, Z. M., Zulaikha, M. Z., & MY, K. (2020). Prevalence of Demographic Profiles and Loneliness among Elderly Women in Private Care Institution. ***EXECUTIVE EDITOR***, *11*(6), 1416.

-Nyqvist, F., Cattan, M., Andersson, L., Forsman, A. K., & Gustafson, Y. (2013). Social capital and loneliness among the very old living at home and in institutional settings: A comparative study. ***Journal of aging and health***, *25*(6), 1013-1035.

-Ong, A. D., Edwards, L. M., & Bergeman, C. S. (2006). Hope as a source of resilience in later adulthood. ***Personality and individual differences***, *41*(7), 1263-1273.

-Park, S., & Sok, S. R. (2020). Relation Modeling of Factors Influencing Life Satisfaction and Adaptation of Korean Older Adults in Long-Term Care Facilities. ***International Journal of Environmental Research and Public Health***, *17*(1), 317.

-Pikhartova, J., Bowling, A., & Victor, C. (2016). Is loneliness in later life a self-fulfilling prophecy?. ***Aging & mental health***, *20*(5), 543-549.

-Ptacek, R., Kuzelova, H., & Celedova, L. (2011). P01-336-Social and emotional loneliness in children in foster and institutional care. ***European Psychiatry***, 26, 338.

-Rather, Y. H., & Margoob, M. A. (2006). The children living in orphanages in Kashmir: An exploration of their nurture, nature and needs. ***JK-Practitioner*, *13*(Suppl 1)**, S49-52.

-Richard, A., Rohrmann, S., Vandeleur, C. L., Schmid, M., Barth, J., & Eichholzer, M. (2017). Loneliness is adversely associated with physical and mental health and lifestyle factors: Results from a Swiss national survey. ***PloS one***, *12*(7), e0181442.

-Roh, S. (2010). The impact of religion, spirituality, and social support on depression and life satisfaction among Korean immigrant older adults. ***New York University doctoral dissertation***.

-Rouholamini, M., Kalantarkousheh, S. M., & Sharifi, E. (2017). Effectiveness of spiritual components training on life satisfaction of Persian orphan adolescents. ***Journal of religion and health***, *56*(6), 1895-1902.

-Sánchez-Cabrero, R., Carranza-Herrezuelo, N., Novillo-López, M. Á., & Pericacho-Gómez, F. J. (2020). the importance of physical appearance during the ageing process in Spain. Interrelation between body and life satisfaction during maturity and the old age. ***Activities, Adaptation & Aging***, *44*(3), 210-224.

-Savikko, N. (2008). Loneliness of older people and elements of an intervention for its alleviation.

-Shillair, R. J., Rikard, R. V., Cotten, S. R., & Tsai, H. Y. (2015). Not so lonely surfers: Loneliness, social support,

internet use and life satisfaction in older adults. ***Iconference 2015 proceedings***.

-Singh, A., & Misra, N. (2009). Loneliness, depression and sociability in old age. ***Industrial psychiatry journal***, *18*(1), 51.

-Stek, M. L., Vinkers, D. J., Gussekloo, J., Beekman, A. T., van der Mast, R. C., & Westendorp, R. G. (2005). Is depression in old age fatal only when people feel lonely?. ***American journal of psychiatry***, *162*(1), 178-180.

-Stickley, A., Koyanagi, A., Roberts, B., Richardson, E., Abbott, P., Tumanov, S., & McKee, M. (2013). Loneliness: its correlates and association with health behaviours and outcomes in nine countries of the former Soviet Union. ***PloS one***, *8*(7), e67978.

-Stravynski, A., & Boyer, R. (2001). Loneliness in relation to suicide ideation and parasuicide: A population-wide study. ***Suicide and life-threatening behavior***, *31*(1), 32-40.

-Subaşı, F., & Hayran, O. (2005). Evaluation of life satisfaction index of the elderly people living in nursing homes. ***Archives of Gerontology and Geriatrics***, *41*(1), 23-29.

-Tarugu, J., Pavithra, R., Vinothchandar, S., Basu, A., Chaudhuri, S., & John, K. R. (2019). Effectiveness of structured group reminiscence therapy in decreasing the feelings of loneliness, depressive symptoms and anxiety among inmates of a residential home for the elderly in Chittoor district. ***International Journal of Community Medicine And Public Health***, *6*(2), 847-854.

-Trybusińska, D., & Saracen, A. (2019). Loneliness in the context of quality of life of nursing home residents. ***Open Medicine***, *14*(1), 354-361.

-Yanez, A. P. (2006). Character strengths and psychological well-being as predictors of life satisfaction among multicultural populations.

-Yeo, J., & Lee, Y. G. (2019). Understanding the Association Between Perceived Financial Well-Being and Life Satisfaction Among Older Adults: Does Social Capital Play a Role?. ***Journal of Family and Economic Issues,*** 1-18.

-Zaleska, A., & Basista, H. (2016). Psychological Well-being of Individuals after Divorce: the Role of Social support. ***Current Issues in Personality Psychology***, 4(4), 206-216.

-Zhang, W., & Liu, G. (2007). Childlessness, psychological well-being, and life satisfaction among the elderly in China. ***Journal of cross-cultural gerontology***, *22*(2), 185-203.

الكَمَاليَّةُ العُصَابيَّةُ وعِلاقَتُهَا بفاعليَّةِ الذَّات الأكاديميَّة لدى الطُّلاب المتفوقين تحصيليًّا

نانيس صلاح عويس

باحثة ماجستير بقسم الصحة النفسية

Nonty12015@gmail.com

أ.د محمد السيد عبد الرحمن — أستاذ الصحة النفسية والإرشاد النفسي المتفرغ، وعميد كلية التربية جامعة الزقازيق سابقًا

د. فاطمة الزهراء محمد زاهر — مدرس الصحة النفسية، كلية التربية جامعة الزقازيق

مستخلص البحث

يَهْدُف البحثُ إلى الكشفِ عن العِلاقةِ بين الكَمَاليَّةِ العُصابيَّةِ وفاعليَّةِ الذَّات الأكاديميَّة لدى الطلاب المتفوقين تحصيليًا؛ ولتحقيق هذا الهدف تمَّ تطبيق مقياس الكماليَّة العصابيَّة ومقياس فاعليَّة الذَّات الأكاديميَّة على عينة قوامها (٣٠٧) طالبًا وطالبةً (١٢٨ذكور، ١٧٩ إناث)، حيثُ تراوحت أعمارهم بين (١٤- ١٧) سنةً بمتوسط عمر زمني قدره (١٥,٤٧) عامًا، وانحراف معياري قدره (٠,٨٥٩) . وأظهرت نتائج البحث عن وجودِ علاقة ارتباطيَّة سالبة ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند (٠,٠١) بين الكماليَّة العصابيَّة وفاعلية الذَّات الأكاديمية لدى الطلاب المتفوقين تحصيليًا، ولا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأفكار اللا عقلانية المصاحبة للكمالية، وبين كل من: الكفاءة، والمثابرة، والتعلم ذاتي التنظيم، والدرجة الكليَّة لفاعلية الذات الأكاديمية، وكذلك ووجود ارتباط موجب دال إحصائياَ عند (٠,٠١) بين بُعد عدم الرضا عن الأداء، مع كل من أبعاد (الضَّبط الإدراكيّ، والكفاءة، والتعلُّم ذات التنظيم) لدى الطلاب المتفوقين تحصيليًا ، ووجود ارتباط موجب دالٍّ إحصائياَ عند (٠,٠٥)؛ بين بعد التقدير المتدني للذات، وكل مِن بعد (الضبط الإدراكي، والكفاءة، والتعلم ذاتي التنظيم) لدى الطلاب المتفوقين تحصيليًا.

ووجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند (٠,٠٥) بين الذكور والإناث في الأفكار اللا عقلانيَّة المصاحبة للكماليَّة لصالح الإناث الأعلى درجةً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين الذكور والإناث في كل من التقدير المتدني للذات، وعدم الرضا عن الأداء والدرجة الكليَّة للكماليَّة العصابية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من المثابرة والتعلم ذاتي التنظيم والدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين الذكور والإناث في كل من المثابرة والدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية، التنبؤ ببعض أبعاد الكمالية العصابية دون غيرها بفاعلية الذات الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: الكماليَّة العصابيَّة، فاعلية الذات الأكاديمية، المتفوقين تحصيليًا.

The relationship between Neurotic Perfectionism and Academic Self-Effectiveness of High-achiever

Abstract

The research aims to explor the relationship between neurotic perfectionism and academic self-efficacy among high achievers, to achieve this aim, neurotic perfectionism scale and academic self-efficacy scale were applied to a sample of (307) students (128 males, 179 females) of first year secondary school , their ages ranged between (14-17) years old, with an average age of (15.47) years old, and a standard deviation of (.859).The results of the research showed a negative correlation with statistical significance at the level of (0.01) between neurotic perfectionism and academic self-efficacy among out standing students, There is no statistically significant relationship between the irrational thoughts accompanying perfectionism and each of efficiency, perseverance, self-regulating learning, and the overall degree of academic self-efficacy.And there was

a statistically significant positive correlation at the level of (0.01) between the dimension of dissatisfaction with performance with each of the dimensions: (cognitive control, efficiency, self-organizing learning) among out standing students, and there is a statistically significant positive correlation at (0.05) between the dimension of low self-esteem and each of the dimensions (cognitive control, competence, self-organizing learning) a mong out standing students.

There are statistically significant differences at (0.05) between males and females in the irrational ideas associated with perfectionism for higher-level females, there are statistically significant differences between males and females in both the low self-esteem, dissatisfaction with performance and the total degree of neuropathy, there are statistically significant differences between males and females in both perseverance and self-organized learning and the overall degree of academic self-efficacy, and there are statistically significant differences at 0,05 Between males and females in both perseverance and the overall degree of academic self-effectiveness predicting some dimensions of neurotic perfectionism only with the effectiveness of the academic self

Keywords: Neurotic Perfectionism, Academic Self-efficacy, High Achievers.

مقدمة البحث:

تُعدُّ الكماليَّة العصابيَّة من أخطر السلوكيات الانفعالية التي لها تأثيرٌ على الذات، وقد ترتبط بخصائص سالبة مثل الشعور بالفشل والشعور بالذنب والتردد وانخفاض تقدير الذات، وقد ترتبط بالاكتئاب، وقد يصاحبها أشكال خطيرة من الحالات المرضية (آمال باظة، ١٩٩٦، ص٣٠٥).

كما أنَّ الكماليين العصابيين هم - أولئك - الذين يسعون سعيًا غالباَ ما يكون قهريًا أو جبرياَ؛ لتحقيق أهدافًا مستحيلةً، أو غير منطقية، ويقيِّمُون أنفسهم ووجودهم، وهذا التقييم ليس على أساس اجتهادهم وقدر طاقتهم مثل (الكماليين الأسوياء)؛ وإنما على أساس وصول مستوى أدائهم وإنجازهم أعلى مراتب المثاليَّة والكماليَّة، لذا؛ فهم لا يتقبلون الخطأ ويتجنبون المخاطرة ويخافون الفشل، ويتشددون في محاسبة ذواتهم ولوم أنفسهم (عبد المطلب القريطي، ٢٠٠٥، ص١٣٧).

ومن طبيعة الكماليَّةِ الصحيَّةِ أنْ يجاهدَ الفردُ نحو تحقيقِ المَهَام وأداء أعمالِهِ الصَّعبة والرضا عن تحقيقها، ويعود عليه بالسعادة من خلال ذلك الجهد، أما الكماليَّة العصابيَّة؛ فهي توضِّحُ عدم شعور الأفراد بالرضا عن أدائهم للأعمال التي يقومون بها؛ لأنهم يريدون تحقيق أهداف مستحيلة يَصْعُب الوصول إليها، ويُعدُّ ذلك هو الإنجاز الحقيقي بالنسبة لهم، وهذا يتسبب في الشعور بالنقص(Karner, 2014, 434-438). وتُعد الكماليَّة العصابيَّة من المشكلات التي يعاني منها الطلاب المتفوقون؛ حيث أنَّ الكماليين في أيِ عملٍ يقومون به لا يصل إلى درجة الكمال يُعدُّ غير مقبولٍ ولا قيمة له؛ مما يؤدي إلى شعورهم بعدم الرضا عن أدائهم وإنجازاتهم ومن ثَمَّ ينخفض تقديرهم لذاتهم (داليا يسري،٢٠١٥، ص٧١٠).وترتبط الكماليَّة العصابيَّة بأهدافٍ غير واقعية يستحيلُ تحقيقها، الأمر الذي يؤدّي إلى الإحباط والفشل والشعور بالذنب وتدني احترام الذات، وعلاوة على ذلك تؤدي الكمالية العصابية إلى إضطراب الشخصية وفقدان الشهية، كما ترتبط الكماليَّة الطبيعية بأهدافٍ من المحتمل تحقيقها؛ كرفع مستوى الطموح، وتحقيق الدافع ، والإنجاز، والأداء.

وتلعب فاعلية الذات دورًا مهماَ في توجيه السلوك السوي نحو تحقيق أهداف محددة، فالطلاب ذوو فاعلية الذات نحو التفوق الدراسيَّ؛ حيثُ يكون سلوكهم موجهاَ نحو تطوير مهارات جديدة وتحسين مستوي الكفاءة لديهم على أساس معايير الذات مما يسهم بدرجة كبيرة في نجاحهم وتفوقهم (أمل أبوزيد ،٢٠١٣،ص٢٥).

كما تُعدُّ فاعلية الذات الأكاديمية Academic Self- Efficacy من المتغيرات النفسيَّة الضروريَّة التي توجه سلوك الفرد، وتسهم في تحسين وزيادة مستوى تحصيله الدراسيّ، فالمعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدراته لها دورٌ مهم في تحقيق أهدافه، وبالتالي تحقيق النجاح الدراسيّ المرغوب فيه. وتلعب فاعلية الذات الأكاديمية دورًا مهماً لدى الطلاب بصفة عامة والمتفوقين تحصيليًا بصفة خاصة، كما تلعب دورًا فعالاً مع الأساليب الأخرى التي يواجهونها في متطلبات الدراسة كالسعي نحو تحقيق النجاح وتحقيق الأهداف المختلفة في كل مراحل التعليم؛ لذا فإنَّ الاهتمام بدراسة فاعلية الذات الأكاديمية وتحليل مكوناتها وخصائصها لدى الطلاب يُعدُّ من الجوانب المهمة لفهم شخصياتهم؛ وما يترتب على ذلك من تحديد الأساليب الملائمة والعمل على تنمية وتحسين ومستويات فاعلية الذات الأكاديمية لديهم من خلال الكماليَّة العصابيَّة (محمد عبد السلام،٢٠٠٢، ص١٥٥).

وتعرف فاعلية الذات الأكاديمية؛ بأنَّها قدرة الفرد علي إنجاز السلوك المرغوب بإتقان، ورغبته في أداء الأعمال التعليمية الصعبة، وتعلُّم المعلومات الجديدة وحسن التعاملِ مع الآخرين والالتزام بالمبادئ ، واعتماده علي نفسه في تحقيق أهدافه وإصراره على حل جميع ما يواجه من مشكلات كما أنها درجة إعتقاد الفرد بامتلاكه القدرة على أداء العمل داخل الصفوف الدراسية والمتمثلة في الأبعاد الآتية (الذات الأكاديميَّة، الحاجة إلى التحصيل، الدافع المعرفي) (شيماء حمادي، شيماء ميلودي،٢٠٢٠، ص ص٥- ٨).

مشكلة البحث

يعاني كثير من الطلاب المتفوقين تحصيليًا من الكماليَّة العصابيَّة؛ ويرجع السبب في ذلك إلى الوصول للكمال، وتعويض مشاعر النقص لدى الطلاب . وتكمن مشكلة البحث الحالي في محاولة الكشف عن طبيعة علاقة فاعلية الذات الأكاديميَّة

بالكماليَّة العصابيَّة لدى مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين تحصيلياً. ومما دفعني في البحث عن هذا المجال؛ هو قلة البحوث والدراسات التي تناولت الكماليَّة العصابيَّة وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديميَّة خاصة في البيئة العربيَّة مما دفع للاهتمام بموضوع البحث الحالي؛ مما استدعى الباحثة الوقوف على تلك المشكلة والبحث عن أساليب مواجهتها.

ومن خلال اطِّلاع الباحثة على الأدبيَّات النفسيَّة والاطلاع على كل من البحوث؛ سواء على المجتمع المحليّ والإقليمي توجد قلة فى البحوث، ومن ثَمَّ تكمن مشكلة البحث في التعرف على تأثير المفهوم الأكاديميّ للطالب بشكل إيجابيّ بالمعايير المنظمة للشخصية، وأثره على الكماليَّة العصابيَّة وفاعلية الذَّات الأكاديمية، والكشف عن العلاقة بين الكماليَّة العصابيَّة، وفاعلية الذات الأكاديمية، وكذلك معرفة الفروق بين الذكور والإناث في الكمالية العصابية وفاعلية الذات الأكاديمية، وأثر وجود علاقة عكسية بين الكماليَّة العصابيَّة، وفاعلية الذات الأكاديمية ، ومعرفة مدى تأثيرها على الطلاب ذوي فاعلية الذات المنخفضة، والمرتفعة والتحصيل الدراسي والرغبة في التعرف على مدى العلاقة بين متغيرات البحث، وأثرها في الكفاءة والإنجاز.

وقد أشارت نتائج بعض البحوث إلى وجود علاقة سلبيَّة بين الكماليَّة العصابيَّة، وفاعلية الذات الأكاديميَّة مثل دراسة (ولاء مصطفي، هويدا أحمد، ٢٠١١)، ودراسة (Rice et al.,2017، Hart et al.,1998) ودراسة (Stoeber et al.,2008).

وأوضحت دراسات أخرى وجود ارتباطًا سالبًا بين الكماليَّة العصابيَّة وفاعلية الذات الأكاديميَّة؛ حيثُ تؤكد دراسة (Dedonno,k Rivera- Torres.K,2018) أنَّ فاعليَّة الذَّات الأكاديمية ارتبطت ارتباطًا سلبيًا بالقلق، وانخفاض الشك في الذات، والشك في المناهج التعليمية، كما تأثر المفهوم الأكاديمي للطالب بشكل إيجابي بالمعايير المنظمة للشخصية، وتوصلت دراسة (شيخة عليان، ٢٠١٧) إلى وجود علاقة

عكسية بين الكمالية العصابية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من الطالبات. في حين توصلت داسة (أحمد الزغاليل، ٢٠٠٧) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكمالية والتحصيل الأكاديمي.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس:

هل توجد علاقة ارتباطية بين الكماليَّة العصابيَّة وفاعلية الذات الأكاديمية؟

وبذلك يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

١. هل توجد علاقة بين الكماليَّة العصابيَّة وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين تحصيلياً؟
٢. هل يختلف الذكور عن الإناث في الكماليَّة العصابيَّة ؟
٣. هل يختلف الذكور عن الإناث في فاعلية الذَّات الأكاديميَّة؟
٤. هل تُنْبِئ بعض أبعادِ الكماليَّة العصابيَّة دون غيرها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين تحصيلياَ؟

أهداف البحث:

تتمثل أهدف البحث الحالية فيما يلي: -

١. التعرف على طبيعة العلاقة بين الكماليَّة العصابيَّة وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين تحصيلياً.
٢. التعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين تحصيليًا في كل من الكماليَّة العصابيَّة وفاعلية الذات الأكاديمية.

٣. تُنْبِئْ بعض أبعادِ الكمالية العصابيَّة بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين تحصيليًا.

أهمية البحث:- تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

أولاَ: الأهمية النظرية:

١. تكمن أهمية هذا البحث في أهمية المتغيرات التي يتناولها وهي الكماليَّة العصابيَّة، وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين تحصيليًا، وهي الدراسة الأولى التي جمعت هذه المتغيرات- في حدود إطار البحث وتتبعه- في هذا المجال.
٢. يُسهم البحث في تقديم إطار نظري يتناول متغيرات الدراسة (فاعلية الذات الأكاديمية، الكماليَّة العصابيَّة) بشكل أكثر تفصيلاً كإضافة للتراث النظريّ في مجال الصحة النفسيَّة يمكن الاستفادة منها .
٣. تنبع أهمية البحث الحالي -أيضًا- في محاولة زيادة تبصرة الطلاب الذين يعانون من الكمالية العصابية (السلبية)؛ كالاضطرابات النفسيَّة التي يتعرض لها الأبناء نتيجة الضغوط النفسية وتوقعات الوالدين العالية لدى الأبناء والفشل في عدم الوصول الى تحقيقها.
٤. قلة الدراسات التي تناولت بالبحث والدراسة متغيرات البحث الحال (الكماليَّة العصابيَّة، وفاعلية الذات الأكاديمية) لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين تحصيليًا
٥. قلة الدراسات التي اهتمَّت بتنمية فاعلية الذات الأكاديمية لطلاب المرحلة الثانوية المتفوقين تحصيلياً.
٦. للبحث أهمية كبرى للمتفوقين تحصيليًا في حدود ما أطلعت عليه الباحثة كما توضح مستوى الكمالية لدى الطلاب المتفوقين تحصيليًا باختلاف النوع (

ذكر/ أنثى)، كما تكمن أهميتها أيضًا في توسيع المجال أمام الباحثين؛ لدراسة عينة البحث والاهتمام بها وما يخصها من موضوعات ومشكلات كثيرة ومختلفة.

ثانياَ: الأهمية التطبيقية:

- تكمن الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في الوصول إلى مجموعة من التوصيات التي من شأنها الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من الكماليَّة العصابيَّة، وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلابِ المرحلةِ الثانويَّة المتفوقين تحصيليًا.
- بحث العلاقة بين الكماليَّة العصابيَّة، وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين تحصيليًا، وأن الأفراد يحققون درجات عالية مقابل انخفاضها والكشف عن طبيعة العلاقة بين الكماليَّة العصابيَّة، وفاعلية الذات الأكاديمية،
- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الفاعلية والإنجاز وتحقيق أعلى مستوى من التحصيل لطلاب المرحلة الثانوية المتفوقين تحصيليًا.

ومدى الإستفادة من نتائج البحث في المجال العملي عن طريق توجيه سلوك الأفراد؛ لتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي، وبالتالي تحقيق النجاح الدراسي المرغوب عن طريق السعي نحو تحقيق الأهداف والنجاح في كل مراحل التعليم. وسيتم توظيفها في مواجهة الكماليَّة العصابيَّة، وتنمية فاعليَّة الذَّات الأكاديميَّة لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين تحصيليًا عن طريق الاهتمام بفاعلية الذات الأكاديمية وتحليل مكوناتها وخصائصها من خلال فهم جوانب الشخصية للطلاب وعمل ندوات ودورات تثقيفية لكيفية التعامل مع الاضطرابات والمشاكل النفسية، التي تعوق الطلاب عن

تحقيق أهدافهم، وكذلك تحديد الأساليب الملائمة والعمل على تحسين مستويات فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب المتفوقين تحصيليًا من خلال الكماليَّة العصابيَّة حول المعتقدات التي يمتلكها الطلاب حول قدراتهم وما لها من دور هام في تحقيق أهدافه.

١. تحديدُ الكماليَّة العصابيَّة، ومدى تأثيرها على المتفوقين تحصيليًا .
٢. تحديدُ الحوافز الأكاديمية، ومدى تأثيرِها على طلابِ المدارسِ الثانويَّة.
٣. معرفةُ فاعلية الذات ومدى تأثيرها على طلاب المدارس الثانويَّة .

مصطلحات البحث:

١- الكماليَّةُ العصابيَّةُ Neural Perfectionism

تعريف الكماليَّة لغةً واصطلاحًا:

- الكمالية لُغويًا مُستمدة من الفعل (كَمُلَ) أي كّمل الشيء، أكمل أي أتمه وأكمله كما في القرآن الكريم (اليومَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِيْنَكُم) (المائدة: آية٣)، أتمَ الشَّهرَ كَمُلَ الشَّهر وثبتت فيه صفة الكمال (السيدالشربيني،٢٠١٢، ص٥٨).
- وتعرف الكماليَّة في معجم وبستر بأنها: المعايير الشخصيَّة والاتجاهات التي تستند إلى الكمال وترفض أقل من ذلك (Websters dictionary,2016).

تعريف الكمالية اصطلاحًا:

وتعرف بأنها: الميل لتلبية معايير عالية، وتعد الكمالية سوية أو عصابيَّة في ضوء هذه المعايير، وشعور الفرد بالرضا والتحفيز أو الإحباط نتيجة لها. (سحر ماضي، هدي عاصم، ٢٠٢٠، ص١٨٧٩).

ويرى (Hollender ,p.2006) أنَّ الفردَ ذو الكماليَّة العصابيَّة يسلك بطريقة مبالغ فيها لا تتناسب مع الموقف الذي يمر به الفرد؛ حيث تنتج الكماليَّة العصابيَّة نتيجة شعور الطفل بعدم الأمان؛ فيحاول الحصول على الاستحسان والقبول من والديه الذي يظن أنهما غير قابلين للإرضاء عن طريق أداء متكامل ومبهر لا يتناسب مع مستوى إمكانياته وقدراته.

وتُعرف إجرائيًا (داليا يسري، ٢٠١٥، ص٧١١) الكماليَّة العصابيَّة: بأنَّها بناء معرفيٌ سلوكيّ يتشكل لدى الفرد من خلال بعض الأفكار اللا عقلانيَّة اللا منطقيَّة التي يتبناها؛ حيث إنه يضع لنفسه مستويات أداء وإنجاز عالية مثاليَّة (كماليَّة) غير واقعية ويجاهدُ من أجل تحقيقها، معتقداً بأنَّه سوف ينال رضا واستحسان وتقدير واحترام الآخرين له؛ مما يقوده إلى الشعور المُستمر بالفشل والعجز والاهتمام الزائد بالأخطاء، ويجعله في حالة من عدم الرضا عن أدائه بالرغم من جودته، ومن ثَمَّ ينخفض تقديره لذاته وسوف تتبنى الباحثة هذا التعريف في البحث الحالي.

٢- فاعلية الذات الأكاديمية Academic self- Efficacy:

تُعدُّ فاعليَّة الذات الأكاديميَّة محورًا رئيسًا من محاور النظرية المعرفيَّة الإجتماعيَّة لباندورا (Bandura,1986) ترى أنَّ الأفراد الذين لديهم القدرة على ضبط سلوكهم لديهم معتقدات ذاتية؛ حيث يوجد لدى كل فرد نظاماً من

المعتقدات الذاتية يمكنهم التحكم في أفكارهم ومشاعرهم، وتكمن الأهمية بأنه يعمل كمحددات دافعية للسلوك الإنساني، وتحديد الأنشطة التي يقوم بها الفرد.

وكذلك أشار باندورا (Bandura,1994) إلى أنَّ ارتفاع فعالية الذات تزيد من جهود الفرد لفترات طويلة وتدفعه على المشاركه في أي نشاط وأنَّ الطلاب مُرتفعو فاعلية الذات يركزون جهودهم على ما يجب القيام به؛ لإنجاز المهام بنجاح، وأنَّ الطلاب ذوو فعالية الذات المنخفضة يركزون على العيوب الشخصية ويتجنبون المهام الصعبه؛ خوفًا من الفشل مما يؤدي إلى توقفه عن بذل المزيد من الجهود.

وتعرف فاعلية الذات الأكاديميَّة بأنها: "مدركات الطلاب عن قدراتهم التي تؤهلهم؛ لتحقيق النجاح الدراسي في مادة دراسيَّة أو مجموعة من المواد" (أمل أبوزيد،٢٠١٣).

كما تُعرف بأنها" تعبيرٌ عن معتقدات الطالب عن قدراته واستعداداته ودوافعه التي تمكنه من الأداء الجيد، ومن التفاعل مع الحياة الأكاديميَّة الجامعيَّة بنجاح في سبيل تحقيق أهدافه"(محمد عبد السلام، ٢٠٠٢، ص ١٥٥).

وتَتَبنّى الباحثة التعريف الإجرائيّ لفاعليَّة الذَّات الأكاديميَّة في البحث الحالي بأنَّها معتقداتٌ الطالب عن قدرته على التحصيل الأكاديميّ، والتغلب على الصعوبات التحصيلية التي تواجهه في دراسته، وقدرته على تنظيم الوقت، وثقته في قدرته، والكفاءة في تحقيق النجاح والتفوق الدراسيّ المرغوب فيه وتُحدد فاعلية الذات الأكاديمية بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المتفوقون تحصيليًا على إستبيان فاعلية الذات الأكاديمية (Dullas , A.R .2018)

- **نظرية باندورا (Bandura,1986) فاعلية الذات الأكاديمية**

نشر باندورا (١٩٧٧) في دراسته الأصليَّة للتفسير السلوكي؛ حيثُ تم استخدام مفهوم الكفاءة الذاتيَّة لتفسير المواقف الأكاديميَة في عدة مراحل دراسيَّة (إبتدائي ، ثانوي) ومجالات أخرى (كالقراءة، والكتابة ، والرياضيات، والعلوم، والكمبيوتر) ولمستوياتٍ مختلفةٍ من قدرات الطلاب (ضعيفة، ومعتدلة، ومتقدمة)، ومن ثّمَّ فإنَّ إدراك الطلبة للكفاءة الذاتيَّة الأكاديميَّة يشكل نافذة مهمة؛ لفهم الفروق الفردية في الدافعيَّة والتعلم.

ويؤكد باندورا(Bandura 1979) وفقًا للحتمية التبادلية أن فاعلية الذات الأكاديمية تعني أحكام الفرد وتوقعاته عن أدائه للسلوك في مواقفَ، تتسمُ بالغموضِ وتنعكسُ هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في مواجهة المصاعب وإنجاز السلوك ، كما أكدَّ أن فاعلية الذات تمثل قوة مهمة؛ لتفسير الدوافع الكامنة وراء سلوكيات الأفراد، وتحديد السلوك الإنساني، وردود الأفعال المتنوعة، وضبط الذات والمثابرة.

محددات البحث:

- **محددات منهجية**: المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي الارتباطي، وهو مناسبٌ؛ لتحقيق الهدف، وتمَّ تطبيق هذا البحث على(٣٠٧) طالبًا وطالبةً من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين تحصيلياَ بمدارس ديرب نجم ومدرسة الثانوية العسكرية بنين بالزقازيق بمحافظة الشرقية.
- **محددات زمنية**: تم تطبيق هذه الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠٢٠- ٢٠٢١.
- **محددات مكانية**: محافظة الشرقية.

دراسات سابقة:

أحمد الزغاليل (٢٠٠٧). هدفت إلى معرفة درجة انتشار صفه الكماليَّة بين طلاب الجامعة، ودرجة تأثيرها في تحصيلهم الأكاديمي، ودرجة اختلاف هذه الصفة بين الطلاب تبعًا لجنسهم ومستواهم الدراسي وتخصصاتهم، وذلك على عينة قوامها(٣٢١) طالبًا وطالبة؛ ولتحقيق هذا الهدف تمَّ تطبيق مقياس السعي نحو الكماليَّة المعدل (Almost perfect scale Revised)، الذي أعدَّه سلاني ورايس وموبلي وتربي وآشبي (Slaney, Rice, Mobley, Trippi, Ashby,2001). وأظهرت النتائج وجود مستوى أقل من المتوسط من الكماليَّة عند طلاب الجامعة بشكل عام، وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكماليَّة والتحصيل الأكاديمي، وعدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في صفة الكماليَّة بين طلاب الجامعة وفقاً لمتغيرات الجنس أو المستوى الدراسي والتحصيل الأكاديمي أو الجنس.

ولاء مصطفي ، هويدة حنفي (٢٠١١). هدفت إلى التنبؤ بالكماليَّة العصابيَّة لدى الطلاب الموهوبين والمتفوقين أكاديميًا وعلاقتهما ببعض المتغيرات النفسية؛ مثل تقدير الذات، فاعلية الذات الأكاديمية، وذلك على عينة قوامها (١٥٠) طالبًا وطالبةً بالفرقة الأولي من طلاب كلية الطب جامعة بني سويف؛ ولتحقيق هذا الهدف تمَّ تطبيق مقياس تقدير الذات، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية، ومقياس نمط السلوك، ومقياس الكماليَّة العصابيَّة، ومقياس الأساليب الوالدية كما يدركها الأبناء، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا ما بين الكماليَّة العصابيَّة، وبعض المتغيرات النفسيَّة (نمط أ،تقديرالذات،أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء) لدى الطلاب والطالبات الموهوبين أكاديميًا.

كرسوبر ونيكوي(2015) Khosropour&Nikoie . هدفت إلى بحث العلاقة بين كماليَّة الطلاب ودافعيَّة الإنجاز واحترام الذات والأداء الأكاديمي،

وذلك على عينة قوامها (٩٧) من الطلاب؛ ولتحقيق هذا الهدف تمَّ تطبيق مقياس الكمالية، ومقياس هرمانز لدافعية الإنجاز(HAMOQ) وتقدير الذات (SEI)؛ حيثُ أظهرت النتائج أنه توجد علاقة إيجابية بين الأداء الأكاديمي والكماليَّة، وتحفيز الإنجاز وإحترام الذات، ووجودعلاقة متبادلة بين هذه المتغيرات كما أظهرت أن العلاقة بين الدافع إلى الإنجاز والأداء الأكاديميّ علاقة ذات معنى، وأنه من أجل تحسين الإنجاز الأكاديمي للطالب يجب مراعاة الكمال، واحترام الذات وأن تحفيز الإنجاز الأكاديمي هو أهم عامل في تقييم الطالب، وأن احترام الذات مرتبط برضا الذات والكماليَّة، وأن الدافع إلى الإنجاز هو الاستعداد؛ لتحقيق النجاح وأن هذه المتغيرات تؤثر على التحصيل الأكاديمي.

شيخة مرداس (٢٠١٧).هدفت إلى قياس الكماليَّة العصابيَّة، وعلاقتها بفاعلية الذَّات الأكاديمية لدى عينة من طالبات جامعة شقراء، وذلك علي عينة قوامها (٢٠٠٠) طالبة من طالبات جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياسي الكمالية العصابية ، وفاعلية الذات الأكاديمية ، وأظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠١ - ٠,٠٥) بين الدرجة الكلية للكماليَة العصابيَّة وبين جميع أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية وتراوحت معاملات الارتباط بين(٠,١٩ - ٠,١٤)

ديدونو، وتوريس Dedonno &Torres (2018). هدفت إلى تحديد تأثير الكماليَّة على مفهوم الذات الأكاديمي وذلك على عينة قوامها (١٣٥) طالبًا جامعيًا (١٠٢إناث، ٣٣ ذكور) في جنوب الولايات المتحدة ، تراوحت أعمارهم بين (١٩- ٢٠) عامًا وتوصلت النتائج إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي أظهر ارتباطًا سالبًا بالقلق وانخفاض الشك في الذات والشك في المناهج التعليمية، كما تأثر المفهوم الأكاديمي للطالب بشكل إيجابي بالمعايير المنظمة للشخصية والمهارات ودمج الأنشطة الفعالة من حيث التكلفة والتأثير على المهارات .

صالح عليان (٢٠١٩). هدفت إلى تحديد علاقة الكمالية بالفاعلية الذاتية الاجتماعية والرضا عن الحياة الاجتماعية، وذلك على عينة قوامها (٤٢١) طالبا وطالبة؛ ولتحقيق هذا الهدف تمَّ تطبيق مقياس الكماليَّة والفاعلية الذاتية الاجتماعيَّة . وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في صفة الكماليَّة لصالح الاناث، وعدم وجود فروق في مستوى الفاعلية الذاتية الاجتماعية والرضا عن الحياة الاجتماعية، ووجود علاقة سلبية بين الكماليَّة والفاعلية الذاتية الاجتماعية والمستوى العام من الرضا عن الحياة الاجتماعية.

أحمد الزهراني (٢٠١٩).هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الكماليَّة العصابية ودافعية الإنجاز وذلك على عينة قوامها (١١٤٤) من الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية (٥١٣طالباً- ٦٣٣ طالبةً)، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس الكماليَّة العصابيَّة، ومقياس دافعية الانجاز تبعًا لمتغير النوع ومتغير الصف الدراسي، وأظهرت النتائج الكشف عن إمكانية التنبؤ بمتغير دافعية الإنجاز من خلال متغير الكماليَّة العصابيَّة ، ووجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين الكماليَّة العصابيَّة، ودافعية الإنجاز.

التعقيب على نتائج الدراسات السابقة:

أثبتت نتائج معظم الدراسات إلى معرفة انتشار صفة الكماليَّة بين الطلاب ، ودرجة تأثيرها في تحصيلهم الأكاديمي مثل دراسة (أحمد الزغاليل ،٢٠٠٧) والتي أظهرت نتائجها لعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكماليَّة والتحصيل الأكاديمي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صفة الكمالية بين الطلبة وفقًا لمتغيرات الجنس والمستوي الدراسي والتحصيل الأكاديمي،ودراسة (شيخة مرداس ،٢٠١٧) والتي أظهرت نتائجها بوجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الكمالية العصابية وجميع أبعاد مقياس فاعلية الذات

الأكاديمية.ودراسة (Dedonno & Torres 2018) تأثير الكمالية على مفهوم الذات الأكاديمي والتي أظهرت نتائجها أن مفهوم الذات الأكاديمي أظهر ارتباطًا سلبيًا بالقلق وانخفاض الذات.ودراسة (أحمد الزهراني،٢٠١٩) والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة احصائية بين الكمالية العصابية ودافعية الإنجاز.ودراسة(صالح عليان،٢٠١٩) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكمالية لصالح الإناث،وعدم وجود فروق في مستوى الفاعلية الذاتية الإجتماعية، ووجود علاقة سلبية بين الكمالية والفاعلية الذاتية.

وأثبتت نتيجة دراسة (Khosropour&Nikoie,2015) والتي أظهرت نتائجها أن العلاقة بين الدافع إلى الإنجاز والأداء الأكاديمي علاقة ذات معنى وأنه من اجل تحسين الإنجاز الأكاديمي يجب مراعاة الكمال وأن احترام الذات مرتبط برضا الذات والكمالية.

فروض البحث :

في ضوء ما تمَّ عرضه من بحوث سابقة يمكن صياغة فروض البحث كالآتي:

١- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين الكماليَّة العصابيَّة وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين تحصيليًا.

٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين تحصيليًا في الكماليَّة العصابيَّة.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين تحصيليًا في فاعلية الذات الأكاديمية.

٤- تنبئ بعض أبعاد الكمالية العصابية دون غيرها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الثانوية المتفوقين تحصيلياً.

الطريقة والاجراءات:

أولاًمنهج البحث :

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي في الكشف عن العلاقة بين الكماليَّة العصابيَّة، وفاعلية الذات الأكاديمية.

ثانياَ: عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٣٠٧) طالبًا منهم (١٢٨ذكور،١٧٩ إناث)، من مدرسة الثانوية العسكرية بنين بإدارة شرق الزقازيق ومدرسة (ربيع فلاح والسويدي ونصر عابدي والسويدي) بديرب نجم بمحافظة الشرقية، وتراوحت أعمارهم بين (١٤- ١٧) سنة بمتوسط عمري زمني قدره (١٥,٧٤) عاماً، وانحراف معياري قدره(,٨٥٩) وجميعهم من الصف الأول الثانوي.

ثالثاً- أدوات الدراسة :

استخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

أ- استمارة البيانات العامة لطلاب المرحلة الثانوية العامة (من إعداد الباحثة).
ب- مقياس الكماليَّة العصابيَّة (إعداد داليا يسري، ٢٠١٥).

ت- مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (لأنجلو رايس دولاس ٢٠١٨، ترجمة وتعريب الباحثة، ٢٠٢٠).

ثانيًا : الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

تبنى البحث الحالي مقياس (الكماليَّة العصابيَّة ، من إعداد: داليا يسري،٢٠١٥) يهدف هذا المقياس إلى قياس الكماليَّة العصابيَّة لدى عينة من المراهقين كمكون معرفي؛ حيثُ يتشكل من خلال تبني الفرد مجموعة من الأفكار والمعتقدات اللا عقلانية التي تسيطر عليه ، فالكمالي العصابي يعتقد أنه لابد من تحقيق الكمال في أي عمل يقوم به ، وأي شيءٍ لا يصل إلي درجة الكمال فهو غير مقبولٍ .

بناءً على ما استخلصته (داليا يسري) من بنود يُعد بعد الحاجة للاستحسان ، وبعد الاهتمام بالأخطاء من الأبعاد التي ترتبط بالعامل العصابي للكماليَّة بدرجة مرتفعة ، وتوصلت النتائج إلى أن الأفكار اللاعقلانية المصاحبة للكماليَّة العصابيَّة تعد عاملًا رئيسًا في تشكل الكماليَّة العصابيَّة لدى الأفراد.ويتكون المقياس في صورته الأوليَّة من (٥٤) عبارة موزعة على خمسة أبعاد رئيسة وهي:

البعد الأول: الحاجة للاستحسان " يشير إلى سعي الفرد للحصول على إعجاب واستحسان الآخرين وحرصه على تلقي الدعم الإيجابي من الآخرين، وأنه من الضروري أن يكون الشخص محبوبًا ومؤيداً من جميع المحيطين به. ويتكون من (١٢) عبارةً

البعد الثاني: الاهتمام بالأخطاء " يشير إلى اهتمام الفرد الزائد بالأخطاء، وقلقه وخوفه من الفشل والتشدد في محاسبة ذاته، ومعاناته من الاستغراق في تذكر

الأخطاء الماضية ، مما يجعله يتجنب القيام بالأعمال المُكلف بها، ويماطل في تنفيذ المهام المطلوبة منه ." ويتكون من (١١) عبارة

البعد الثالث: التقدير المتدني للذات" يشير إلى الأحكام السلبية التي يصدرها الفرد تعبيرًا عن تقديره لذاته." ويتكون من (١١) عبارةً.

البعد الرابع:عدم الرضا عن الأداء" يشير إلى عدم رضا الفرد عن أدائه، وعدم الثقة فيما ينجزه من أعمال، والشعور السريع بالفشل ، واللوم المستمر لذاته؛ لأنه يضع مستويات عليا لتقييم أدائه." ويتكون من (٩) عبارات .

البعد الخامس: الأفكار اللا عقلانية المصاحبة للكمالية " مجموعة من الأفكار السالبة الخاطئة، غير المنطقية وغير الواقعية التي يتبناها الفرد، والتي تؤثر على سلوكه وأدائه." ويتكون من (١١) عبارة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الكمالية العصابية:

قامت داليا يسري بالتحقيق من توافر الشروط السيكومترية (الاتساق الداخلي - الصدق – الثبات) للمقياس كالآتي:

١- الاتساق الداخلي للمقياس:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لكل بعد بالمقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول

جدول(١) معاملات الارتباط بين بيرسون بين كل مفردة والدرجة الكليَّة للبعد الذي تنتمي إليه بمقياس الكماليَّة العصابيَّة

البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
التقدير المتدني للذات	٢	.٤٢٩**	١٨	.٥٧٤**	٢٨	.٦٢٧**
	٣	.٤٢٧**	٢٢	.٥٩٧**	٣٣	.٦١٣**
	١٣	.٥٧١**	٢٧	.٥٦٢**	٤٣	.٥٠١**
الأفكار اللاعقلانية المصاحبة للكمالية	١	.٤٨٣**	٢١	.٥٤٣**	٣٩	.٦١٨**
	٦	.٦٠١**	٢٦	.٤٩٩**	٤١	.٤٦٣**
	١٠	.٤١٤**	٣١	.٥٨٩	٤٦	.٦٨٤
	١١	.٤٨٧**	٣٥	.٥٣٦**		
	١٦	.٦٢٣**	٣٦	.٥٠٢**		
عدم الرضا عن الأداء	١٤	.٥٠٧**	٣٠	.٦١٤**	٤٥	.٦٠٩**
	١٩	.٤١٩**	٤٠	.٤٩٧**	٤٩	.٥٩٠**
	٢٤	.٥٢٧**	٤٤	.٤٨٥**		

(**) دال عند المستوي ٠,٠١ ن= ٢٦٩

أوضحت معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه بمقياس الكمالية العصابية ارتباطًا دالًا عند مستوى ٠,٠١

٢- صدق المقياس

تم حساب صدق المقياس عن طريق.

أ صدق المحتوي: Content Validity

تم عرض المقياس في صورته الأولية علي عدد (٨) من المتخصصين في المجال الصحة النفسية وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملاءمة الأبعاد للظاهرة موضع القياس، والعبارات لكل بعد، وبناء علي أرائهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمون بنسبة ٨٠٪ فيما يتعلق بأبعاد المقياس تم استبعاد رقم (١١،١٢) في البعد الأول ، ورقم(١١) في البعد الثاني ، ورقم (٦) في البعد الثالث.

- وقد تراوحت نسبة الموافقة على البنود بين ٥٠٪، ١٠٠٪

وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية بعد إجراء تعديلات السادة المحكمين مكون من (٥٠) عبارة موزعة علي خمسة أبعاد:

- البعد الأول: الحاجة للإستحسان ويتكون من (١٠) عبارات ، البعد الثاني: الاهتمام بالأخطاء ويتكون من (١٠) عبارات ، البعد الثالث: التقدير المتدني للذات ويتكون من (١٠) عبارات ، البعد الرابع: عدم الرضا عن الأداء ويتكون من (٩) عبارات ، البعد الخامس: الأفكار اللاعقلانية المصاحبة للكمالية ويتكون من (١١) عبارة يتم استجابة المفحوصين علي المقياس من خلال ثلاث استجابات (تنطبق على – تنطبق إلى حد ما- لا تنطبق) (٣- ٢- ١) للعبارات إيجابية الاتجاه، و (١- ٢- ٣) للعبارات عكسية الاتجاه. كما تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى الكمالية العصابية ، كما تشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى الكمالية السوية.

٢- صدق التحليل العاملي Factor Analysis Validity

ب- **الصدق العاملي للمقياس** : تم إجراء الصدق العاملي بطريقة المكونات الرئيسة Principle Components لهوتلنج، تم استخدام محك كايزر في تقدير العوامل المستخلصة كمؤشر للتوقف التي تمثل البناء الأساسي، استخدم محك التشبع الجوهري للبند على العامل الذي يعدُّ دالا إحصائيًا هو القيمة المطلقة (+- ٠,٣٥)

٣- **ثبات المقياس** : تم حساب معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس الكماليَّة وأبعاده ، حيث تراوحت معاملات الثبات للأبعاد ما بين (٠,٦٤- ٠,٨٠) وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل ٠,٨٤ وهذا يعطي ثقة في نتائجه.

جدول (٢)

معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس الكمالية وأبعاده

البعد	معامل ألفا (ن= ٢٦٩)
البعد الأول التقدير المتدني للذات	٠,٨٠
البعد الثاني الأفكار اللاعقلانية المصاحبة للكمالية	٠,٧٨
البعد الثالث عدم الرضا عن الأداء	٠,٦٤
المقياس ككل	٠,٨٤

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ثبات المقياس مرتفعه مما يجعلنا نثق في نتائجه كما قامت "داليا يسري" بحساب الثبات بإعادة التطبيق على بعض الأفراد (ن = ٥٠)، وتم حساب معامل الثبات بين الدرجة الكلية في كل تطبيق ، وبلغ معامل الثبات ٠,٨٢ وهي درجة مرتفعة مما يدل على أن الاختبار على درجة عالية من الثبات.

ثبات المقياس في البحث الحالي:

قامت الباحثة بالتحقق من العينة السيكومترية التي تم استخدامها للتحقق من الخصائص السيكومترية بحساب معاملات الثبات لمعادلة ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ، كما هو موضح في جدول (٢).

أ- الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha):

قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس علي حدة ، ثم قامت بحساب معامل ثبات المقياس ككل باستخدام معامل (Alpha Cronbach).

والجدول الآتي يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس والمقياس ككل.

جدول (٣) قيم معاملات ألفا كرونباخ لمقياس الكمالية العصابية ن = ١٠٠

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا- كرونباخ
التقدير المتدني للذات	١٢	٠,٦٣٨
الأفكار اللاعقلانية المصاحبة للكمالية	١٣	٠,٦٩٣
عدم الرضا عن الأداء	٨	٠,٥٩٢
المقياس ككل	٣٣	٠,٠٧٧٩

يتضح من الجدول أن معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس الكمالية وأبعاده تتراوح بين (٠,٥٩٢- ٠,٦٩٣) وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٧٧٩) وهذا يعطي ثقة في نتائجه.

مقياس فاعلية الذات الأكاديمية: (إعداد: Angelo Reyes Dullas,2018، ترجمة وتقنين: نانيس صلاح، ٢٠٢٠).

استخدم البحث الحالي مقياس "انجلو رايس دولاس" لفاعلية الذات الأكاديمية، وحساب خصائصه السيكومترية على طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين تحصيلياً.

ظهرت صورًا عديدة من هذا المقياس منها؛ الصورة الحالية والتي تتكون من (١٦٢) عبارة موزعة على أربعة أبعاد بواقع (١١) عبارة للبعد الأول عناصر الضبط الإدراكي، والبعد الثاني عبارات الكفاءة بواقع (١٦)عبارة ،والبعد الثالث المثابرة بواقع (١٥) عبارة، والبعد الرابع عناصر التعلُّم ذاتية التنظيم بواقع (٢٠) عبارة.

وأشارت نتائج الصورة الأصليَّة للمقياس إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعه من الصدق والثبات على عينات مكونة من (٤٧٥٩) طالبا من طلاب الثانوية في أعمار زمنية مختلفة امتدت من (١١- ١٦) سنة، وكانت معاملات ارتباط البنود بالبعد الذي تنتمي إليه موجبه ودالة إحصائياً، وحظيت العوامل الأربعة علي وجود ارتباطات دالة إحصائياَ.

تعديل المقياس في ضوء ثقافة المجتمع:

مقياس فاعلية الذات الأكاديمية من إعداد "انجلو رايس دولاس" (Angelo Reyes Dullas,2018)، تعريب وترجمة الباحثة(٢٠٢٠) يتألف المقياس من (٦٢) بنداَ موزعة على أربعة أبعاد فرعية،وفقاَ لثقافة المجتمع وبعد حذف وتعديل العبارات، وبعد مراجعة المقياس ، تكون المقياس في صوته الأولية من (٥٩) عبارة موزعة على أربعة أبعاد فرعية، تهدف إلى قياس مدى الكفاءة والفاعلية والمثابرة ومدى التعلم الذاتي لدى أفراد عينة البحث. وبالتالي يتكون هذا المقياس من أربعة أبعاد وهي: عناصر

الضبط الذاتي، وعناصر الكفاءة، وعناصر المثابرة، والتعلم ذاتي التنظيم، ويجيب عنها الأفراد في ضوء مقياس ثلاثي الأبعاد (موافق بشدة- موافق - غير موافق علي الإطلاق)، وتعطى الدرجات (٣- ٢- ١) في حالة العبارات السالبة، والعكس في حالة العبارات الموجبة، وتدل الدرجة المرتفعة علي تمتع الفرد بدرجة مرتفعة من فاعلية الذات الأكاديمية

◄ الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية في البحث الحالي :

وذلك كما يلي:

١- تمت ترجمة المقياس ومراجعة الترجمه وتطبيقه على البيئة العربية لتحقق من صدقه وثباته .

٢- تطبيقه على (١٠٠) طالبًا وطالبة بالصف الأول الثانوي العام ، من مدرسة الثانوية العسكرية بنين بشرق الزقازيق ، ومدرسة ربيع فلاح بديرب نجم وتراوحت أعمارهم بين (١٤- ١٧) عامًا.

٣- حساب الاتساق الداخليInternal Consistency :

تم حساب الاتساق الداخلي للأبعاد: عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وأظهرت مفردات المقياس ارتباطًا بالبعد الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (٠,٠١) فيما عدا البند (٤٢- ٥٤)، والذي أظهر ارتباطًا دالاً عند (٠,٠٥)

الاتساق الداخلي لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية

جدول (٤) يوضح معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات عناصر فاعلية الذات الأكاديمية.

م	البعد الأول الضبط الإدراكي		م	البعد الثاني الكفاءة		م	البعد الثالث المثابرة		م	البعد الرابع التعلم ذاتي التنظيم	
	معامل الارتباط	مستوي الدلالة		معامل الارتباط	مستوي الدلالة		معامل الارتباط	مستوي الدلالة		معامل الارتباط	مستوي الدلالة
١	,٤٦**	,٠١	١٢	,٤٥**	,٠١	٢٧	,٥٥**	,٠١	٤١	,٦١**	,٠١
٢	,٣٧**	,٠١	١٣	,٥٢**	,٠١	٢٨	,٦٩**	,٠١	٤٢	,٣١	٠,٠٥
٣	,٥٩**	,٠١	١٤	,٥٤**	,٠١	٢٩	,٧٤**	,٠١	٤٣	,٣٩**	,٠١
٤	,٥٠**	,٠١	١٥	,٥٩**	,٠١	٣٠	,٦٨**	,٠١	٤٤	,٦٤**	,٠١
٥	,٤٦**	,٠١	١٦	,٤٨**	,٠١	٣١	,٦٣**	,٠١	٤٥	,٥١**	,٠١
٦	,٥٦**	,٠١	١٧	,٥٩**	,٠١	٣٢	,٥٨**	,٠١	٤٦	,٥٨**	,٠١
٧	,٤٧**	,٠١	١٨	,٣٥**	,٠١	٣٣	,٥٥**	,٠١	٤٧	,٦٠**	,٠١
٨	,٣٩**	,٠١	١٩	,٤٧**	,٠١	٣٤	,٥٥**	,٠١	٤٨	,٥٢**	,٠١
٩	,٣٨**	,٠١	٢٠	,٤٩**	,٠١	٣٥	,٦٥**	,٠١	٤٩	,٦٣**	,٠١
١٠	,٤٥**	,٠١	٢١	,٥٤**	,٠١	٣٦	,٤٧**	,٠١	٥٠	,٦١**	,٠١
١١	,٤٥**	,٠١	٢٢	,٥٣**	,٠١	٣٧	,٥١**	,٠١	٥١	,٥٦**	,٠١
			٢٣	,٥٣**	,٠١	٣٨	,٦٣**	,٠١	٥٢	,٤٩**	,٠١
			٢٤	,٥٢**	,٠١	٣٩	,٦٦**	,٠١	٥٣	,٥٣**	,٠١
			٢٥	,٥٢**	,٠١	٤٠	,٥٥**	,٠١	٥٤	,٣٨	٠,٠٥
			٢٦	,٤٩**	,٠١				٥٥	,٦٣**	,٠١
									٥٦	,٤٩**	,٠١
									٥٧	,٥٦**	,٠١

						٥٨	**,٦٣	,٠١
						٥٩	**,٦٣	,٠١

❖❖ دال عند (٠,١٠) ❖ دال عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة بعد (عناصر الضبط الإدراكي- والكفاءة – والمثابرة) دالة إحصائيًا عند(٠,٠١) ، وأن معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات بعد التعلم ذاتي التنظيم والدرجة الكلية قبل استبعاد المفردة دالة إحصائيًا، فيما عدا المفردات رقم (٤٢- ٥٤) فكانت دالة عند (٠,٠٥).

٤-حساب الصدق validity

صدق مفردات المقياس تم حساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي له على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية مع حذف درجة المفردة وتلخيص النتائج في الجدول التالي:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد

البعد الأول: الضبط الإدراكي		البعد الثاني: الكفاءة		البعد الثالث المثابرة		البعد الرابع: التعلم ذاتي التنظيم	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الإرتباط	م	معامل الإرتباط
١	,٢٨	١٢	,٣٥	٢٧	,٤٥	٤١	,٥٤
٢	,١٨	١٣	,٤٢	٢٨	,٦٣	٤٢	,٢١
٣	,٤٤	١٤	,٤٤	٢٩	,٦٨	٤٣	,٣١
٤	,٣١	١٥	,٤٨	٣٠	,٦١	٤٤	,٥٧
٥	,٢٨	١٦	,٣٦	٣١	,٥٤	٤٥	,٤٣

البعد الأول: الضبط الإدراكي		البعد الثاني: الكفاءة		البعد الثالث المثابرة		البعد الرابع: التعلم ذاتي التنظيم	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الإرتباط	م	معامل الإرتباط
٦	,٤١	١٧	,٥١	٣٢	,٥١	٤٦	,٥٠
٧	,٣٠	١٨	,٢٣	٣٣	,٤٦	٤٧	,٥٤
٨	,٢٠	١٩	,٣٦	٣٤	,٤٦	٤٨	,٤٤
٩	,٢٠	٢٠	,٣٨	٣٥	,٥٧	٤٩	,٥٦
١٠	,٢٦	٢١	,٤٣	٣٦	,٣٧	٤٩	,٥٥
١١	,٢٧	٢٢	,٤٢	٣٧	,٤١	٥٠	,٥٥
		٢٣	,٤٢	٣٨	,٥٦	٥١	,٤٩
		٢٤	,٤٢	٣٩	,٥٩	٥٢	,٤١
		٢٥	,٤١	٤٠	,٤٦	٥٣	,٤٦
		٢٦	,٣٩			٥٤	,٢٨
						٥٥	,٥٦
						٥٦	,٤٢
						٥٧	,٤٨
						٥٨	,٥٧
						٥٩	,٥٦

٤ - الثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد وتلخيص النتائج في الجدول الآتي:

جدول (٧) يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية

بعد الضبط الإدراكي قيمة ألفا كرونباخ (٠.٦٣)		بعد الكفاءة قيمة ألفا كرونباخ (٠.٧٩)		بعد المثابرة قيمة ألفا كرونباخ (٠.٨٧)		البعد الرابع التعلم ذاتي التنظيم قيمة ألفا كرونباخ (٠.٨٦)	
العبارة	ألفا كرونباخ	العبارة	ألفا كرونباخ	العبارة	ألفا كرونباخ	العبارة	ألفا كرونباخ
١	٠,٦٠	١٢	٠,٧٩	٢٧	٠,٨٦	٤١	٠٨٥
٢	٠,٦٣	١٣	٠,٧٨	٢٨	٠,٨٥	٤٢	٠٨٧
٣	٠,٥٧	١٤	٠,٧٨	٢٩	٠,٨٥	٤٣	٠٨٦
٤	٠,٦٠	١٥	٠,٧٧	٣٠	٠,٨٥	٤٤	٠٨٥
٥	٠,٦٠	١٦	٠,٧٨	٣١	٠,٨٦	٤٥	٠٨٦
٦	٠,٥٨	١٧	٠,٧٧	٣٢	٠,٨٦	٤٦	٠٨٥
٧	٠,٦٠	١٨	٠,٧٩	٣٣	٠,٨٦	٤٧	٠٨٥
٨	٠,٦٢	١٩	٠,٧٨	٣٤	٠,٨٦	٤٨	٠,٨٦
٩	٠,٦٢	٢٠	٠,٧٨	٣٥	٠,٨٥	٤٩	٠,٨٥
١٠	٠,٦١	٢١	٠,٧٨	٣٦	٠,٨٦	٥٠	٠,٨٥
١١	٠,٦١	٢٢	٠,٧٨	٣٧	٠,٨٦	٥١	٠,٨٦
		٢٣	٠,٧٨	٣٨	٠,٨٦	٥٢	٠,٨٦
		٢٤	٠,٧٨	٣٩	٠,٨٥	٥٣	٠,٨٦
		٢٥	٠,٧٨	٤٠	٠,٨٦	٥٤	٠,٨٧
		٢٦	٠,٧٨			٥٥	٠,٨٥
						٥٦	٠,٨٦

بعد الضبط الإدراكي قيمة ألفا كرونباخ (.٦٣)		بعد الكفاءة قيمة ألفا كرونباخ (.٧٩)		بعد المثابرة قيمة ألفا كرونباخ (.٨٧)		البعد الرابع التعلم ذاتي التنظيم قيمة ألفا كرونباخ (.٨٦)	
العبارة	ألفا كرونباخ	العبارة	ألفا كرونباخ	العبارة	ألفا كرونباخ	العبارة	ألفا كرونباخ
						٥٧	٠,٨٦
						٥٨	٠,٨٥
						٥٩	٠,٨٥

يتضح من الجدول السابق:

تراوحت معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية للمقياس بين (٠,٦٣ ، ٠,٨٧) حيث كان معامل ألفا كرونباخ لبعد الضبط الإدراكي (٠,٦٣) وبعد الكفاءة (٠,٧٩) وبعد المثابرة (٠,٨٧) وبعد التعلم ذاتي التنظيم (٠,٨٦) وجد أن المفردات رقم (٤٢- ٥٤) تم استبعاد هذه المفردة من الصورة النهائية للمقياس. ومن ثم تم استبعاد المفردتان لأن وجودهما يقلل من ثبات المقياس.

كما يوضح الجدول الآتي لمعامل ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية والمقياس ككل بعد حذف المفردات

جدول (٨) معامل ألفا كرونباخ لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية بعد استبعاد المفردات.

البعد	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ بعد استبعاد المفردات
١-عناصر الضبط الإدراكي	١١	٠,٦٣
٢-الكفاءة	١٥	٠,٧٩
٣-المثابرة	١٤	٠,٨٧
٤-التعلم ذاتي التنظيم	١٩	٠,٨٦

مفتاح تصحيح المقياس:

بعد التأكد من كفاءة المقياس أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٥٩) مفردة موزعة على أربعة أبعاد هي الأبعاد التي يتكون منها المقياس ومن ثم تم حذف (٢) مفردة من أصل (٦١) مفردة،والجدول الاتي يوضح أبعاد المقياس والمفردات المكونة لكل بُعد، بعد إعادة ترقيم عبارات الأبعاد الأربعة كما في الجدول رقم (٨) التالي:

جدول (٨) توزيع عبارات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية على أبعاده وفقاً للصورة النهائية.

م	أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية	العبارات	عدد العبارات
١	الضبط الإدراكي	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١	١١
٢	المثابرة	١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦	١٥
٣	الكفاءة	٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠	١٤
٤	التعلم ذاتي التنظيم	٤١-٤٢*-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠-٥١-٥٢-٥٣-٥٤-٥٥-٥٦-٥٧-٥٨-٥٩-	١٩
المجموع الكلي للمفردات			٥٩

رابعًا: المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة من الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية والإجتماعية SPSS ومنها:

١- معامل الإرتباط البسيط لبيرسون .

٢- إختبار "ت" (T- Test) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

٣- تحليل الإنحدار المتدرج Stepwise Regression.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

(١) اختبار صحة الفرض الأول

وينص الفرض الأول علي أنه: " توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الكماليَّة العصابيَّة وفاعلية الذات الأكاديمية؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين تحصيليًا".

ولاختبار صحة هذا الفرض والتحقق من صحته، قامت الباحثة بحساب معامل الإرتباط البسيط لبيرسون لفحص علاقة الكماليَّة العصابيَّة بفاعلية الذات الأكاديمية والدرجة الكليَّة لها، وتتلخص النتائج في الجدول الآتي:

جدول(٩) : معاملات الإرتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لكل من الكماليَّة العصابيَة وفاعلية الذات الأكاديميّة

أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية / أبعاد الكمالية العصابية	الضبط الإدراكي	الكفاءة	المثابرة	التعلم ذاتي التنظيم	الدرجة الكلية لفاعلية الذات الاكاديمية
التقدير المتدني للذات	*,١٣	*,١٥	**,٣٠	*,١٥	**,٢٢
الأفكار اللاعقلانية المصاحبة للكمالية	-,٠٩-	,٠١	,٠٥	,٠٤	,٠٢
عدم الرضا عن الأداء الأكاديمي	-,٢٤- **	-,١٦- **	-,٢٤- **	**-,٢٣	**-,٢٦-
الدرجة الكلية للكمالية	-,٠٨-	,٠٢	,٠٧	,٠١	,٠١

❖دال احصائيا عند مستوي (٠,٠٥) ◆◆ دال احصائياً عند مستوي(٠,٠١)

يتضح من الجدول (٩) ما يلي:

١- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين بعد التقدير المتدني للذات وكل من (الضبط الادراكي، والكفاءة والتعليم ذاتي التنظيم)؛ بينما كانت العلاقة دالة إحصائيًا عند (٠,٠١) مع كل من المثابرة والدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية.

٢- لا توجدعلاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية المصاحبة للكمالية وكل من (الكفاءة والمثابرة والتعلم ذاتي التنظيم) والدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية.

٣- توجد علاقة ارتباطية سالبة غير دالة بين الأفكار اللاعقلانية المصاحبة للكماليَّة والضبط الإدراكي.

٤- توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين عدم الرضا عن الأداء وجميع أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية، مثل الضبط الادراكي، والكفاءة، والمثابرة، والتعلم ذاتي التنظيم، والدرجة الكليَّة لفاعلية الذَّات الأكاديميَّة.

٥- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند(٠,٠٥) بين التقدير المتدني والدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية.

٦- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الدرجة الكليَّة للكماليَّة والضبط الإدراكي .

٧- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكليَّة للكماليَّة وكل من (الكفاءة والمثابرة والتعلم ذاتي التنظيم والدرجة الكلية لفاعلية الذات الاكاديمية).

٨- <u>تفسير نتائج الفرض الأول:</u>

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من (شيخة مرداس عليان ٢٠١٧)، (Hart,B., et al, 1998) ، (صالح عليان ، ٢٠١٩)، (ولاء مصطفي، هويده حنفي، ٢٠١١)، (أحمد الزهراني، ٢٠١٩) التي توصلت نتائجها إلى (وجود علاقة

ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الكماليَّة العصابيَّة وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الثانوية المتفوقين تحصيليًا).

في حين أختلفت النتائج مع دراسة (Amani&Kiani,2017) ودراسة (Khosropour&Nikoie,2015) ودراسة (Stoeber,et al.,2008) ودراسة (Rice et al.,2007) التي توصلت نتائجها إلي (وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الكماليَّة العصابيَّة وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين تحصيلياً).

ويمكن تفسير النتائج بأنَّ الطلاب مرتفعو فاعلية الذات ذوي الضبط الداخلي، وأدائهم الأكاديمي أعلي نسبياً من منخفضي فاعلية الذات.

ويمكن الاستشهاد بما جاء في دراسة (داليا يسري،٢٠١٥،ص ٧٢٢)،(وآمال باظة،١٩٩٦،ص٣٠٥- ٣٠٧) ، (نوال الموسي،٢٠٠٧، ٢٩) ، (Hart et al., 1998)

(cain et al.,2008)،(أحمد الزهراني ،٢٠١٩)،(wang,&Slaney,2007)، (Dedonno&Torres,2018)،(ربيع رشوان، جابر عيسي،٢٠٠٧،ص ٣٩٩) ،

(phinney&Hass,2003,707)

والاستشهاد بما جاء في الدراسات الأخرى أنَّ الكماليَّة العصابيَّة تعدُّ من المشكلات التي يعاني منها الطلاب المتفوقون؛ حيثُ أن الكماليين في أي عملٍ يقومون به لا يصل الي درجة الكمال لا يعتبرونه غير مقبول ولا قيمة له؛ مما يؤدي الي شعورهم بعدم الرضا عن أدائهم وإنجازاتهم ومن ثمَّ ينخفض تقديرهم لذاتهم إلي أن مفهوم الكماليَّة يرتبط بزاويتي العصابيَّة والسواء، فيرتبط بخصائص سالبة من الناحية العصابيَّة؛ انخفاض تقدير الذات الذي يرتبط بحالات صعبة وحادة كالاكتئاب

وتعاطي الخمور وفقدان الشهية العصبي، والشعور بالفشل والذنب. ويتضح ذلك إلى تبني مستويات مرتفعة للرغبة في الكمال، فيؤدي إلي استحالة تحقيقها، أما من الناحية السوية مستويات الكمال تكون واقعية ومرغوبة، ويمكن تحقيقها فتشكل دافعية إنجاز أعلى وطموح أعلي وذلك كما يري فليت وأخرون أن الكمالية ترتبط أشكال خطيرة وصعبة من الحالات المُرضيَّة السيكولوجية، كما في دليل تشخيص الأمراض النفسيَّة والعقليَّة DSM III.

ويتضح ذلك أنَّ الفرد يضع لنفسه مستويات مرتفعة وغير واقعية، يحاول تحقيقها وعندما يفشل في تحقيق أهدافه يعمم فشله على ذاتها، بل ويتشدد في الحكم علي الأمور إما بالنجاح أو الفشل .ومن ثمَّ تؤثر الكماليَّة العصابيَّة سلبياً على مستوى دافعية الطلاب وكفائتهم الذاتية وتوافقهم النفسي؛ مما يظهر عليهم سلوك القلق والاكتئاب والشك الذي يتسبب في معاناتهم من حدوث أخطار غير مفيدة لا تتناسب مع سلوكه.

وحينما يفشل الكماليون في تحقيق إنجازاتهم وأهدافهم يصبحوا ناقدين لذواتهم ويشعرون بعدم الثقة، فيؤدي إلى انخفاض تقدير الذات والقلق والاكتئاب بجانب التقييمات السلبية للذات، ويشير البحث الحالي إلى أن الكماليَّة لها جوانب إيجابية وسلبية، ومن العواقب الإيجابية الدافع وإحراز التقدم والنجاح في حين أنَّ النقد الذاتي له دورٌ سلبيٌ.

وقد فسَّر بعض المنظرين أنَّ الكماليَّة تركز اهتمامها على العلاقة الوالدية ، وينظر للكمالية علي أنها أسلوب له صلة بالعلاقات بين الأشخاص وأن للكماليَّة جذور متأصلة على أنها صفة سلبية، فينظر الكماليون على أنهم يعيشون تحت الموافقة على التوقعات العالية للوالدين، فأحيانًا يحدث الفشل عند عدم الوصول ، وينظر للكماليَّة علي أنها صفة سلبية كما ينظر للكماليين أنهم أطفال يعيشون الموافقة على تحقيق

التوقعات العالية . وجود فروق بين الطلاب الكماليين الأسوياء والطلاب الكماليين العصابيين في بعض أساليب التنشئة الوالدية وكذلك وجود فروق دالة بين الطالبات الكماليات الأسوياء والطالبات الكماليات العصابيات في أساليب التنشئة الوالدية ، كما وجدت تأثير دال إحصائياً لأبعاد التنشئة الوالدية الممارسة من الأب والأم علي الكمالية.

ويلمح أنَّ الكمالية بتوجيه الذات، والكمالية بتوجيه الآخرين قد ارتبطتا سلبياً و بشكل دال إحصائيًا مع فاعلية الذات العامة، في حين ارتبطت الكمالية المكتسبة من المجتمع إيجابياً مع فاعلية الذات العامة. وجود علاقة بين الكماليَّة العصابيَّة وانخفاض فاعلية الذات الأكاديمية، وأن ذوي الكمالية العصابية أقل في فاعلية الذات الأكاديمية وصعوبة في أداء المهام والواجبات الأكاديمية ، أن الكمالية البينشخصية المرتفعة ترتبط بمستوي منخفض من فاعلية الذات. وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين الكمالية العصابية ودافعية الانجاز لدى عينة من الطلبة المتفوقين بالمرحلة الثانوية، كلما ارتفع مستوي الكمالية أدي ذلك إلى انخفاض الدافعية للإنجاز وذلك لوجود علاقة سلبية دالة بين الكمالية العصابية ودافعية الإنجاز.

إن تحديد الأنشطة الفعالة لها تأثير إيجابي على الطلاب، وكذلك المفهوم الذاتي الأكاديمي هو عامل مهم للنجاح الأكاديمي ، وأن الطلاب ذوو فاعلية الذات المرتفعة لديهم ثقة بالنفس كما يشعرون بالخجل أثناء حل مشكلاتهم؛ مما يؤثر على حياتهم ومستواهم الدراسي .

ارتباط الكماليَّة العصابيَّة المتمركزة حول الذات إيجابياً بالإنجاز الأكاديمي، والوصف الاجتماعي للكمالية يرتبط سلبياً بالإنجاز الأكاديمي وترتبط الكمالية المتمركزة حول الآخرين إيجابياً بالإنجاز الأكاديمي. كما أن الطلاب ذوي فاعلية الذات المرتفعة لديهم ثقة بالنفس فيشعرون بالخجل أثناء حل مشكلاتهم مما يؤثر على حياتهم ومستواهم الدراسي.

٢- نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني علي أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في الكماليَّة العصابيَّة لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين تحصيلياً.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسطات المستقلة وتلخيص النتائج في جدول (١٠)

جدول (١٠) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والاناث من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين تحصيليا في الكمالية العصابية.

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
التقدير المتدني للذات	ذكور	١٢٨	٢٥,١٦	٤,٤٠٧	١,٥٤-	غير دالة
	إناث	١٧٩	٢٥,٨٤	٣,٤٠١		
الأفكار اللاعقلانية المصاحبة للكمالية	ذكور	١٢٨	٢٤,٩٩	٥,٤٠٠	١,٣٩	دالة عند ٠٥,
	إناث	١٧٩	٢٦,١٢	٤,٦٣٤		
عدم الرضا عن الأداء	ذكور	١٢٨	١٥,٨١	٣,٢١٤	١,٢٤-	غير دالة
	إناث	١٧٩	١٥,٣١	٣,٠٧٤		
الدرجة الكلية للكمالية	ذكور	١٢٨	٦٥,٩٦	٩,٨٤٧	١,٢٤-	غير دالة
	إناث	١٧٩	٦٧,٢٩	٨,٨٠١		

يتضح من الجدول (١٠) مايلي :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠٥ بين الذكور والاناث في الأفكار اللاعقلانية المصاحبة للكمالية لصالح الإناث الأعلى درجة.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من التقدير المتدني، عدم الرضا عن الأداء والدرجة الكلية للكمالية العصابية.

تفسير نتائج الفرض الثاني :

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائجَ دراسة كل من (الجعفري،٢٠١٣) ودراسة (Frost,1990)، توضح دراسة (العبيدي، ٢٠١٥) والتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الكمالية العصابية والاستقرار النفسي وعدم وجود فروق بين الذكور والاناث في مستوي الكمالية ، ووجود فروق في الاستقرار النفسي.

ويمكن تفسير النتائج إلى أن أبعاد الكماليَّة العصابيَّة ومنها الحساسية الزائدة للأخطاء – والنقد الذاتي – والشك في الأداء – والتنظيم – لصالح الذكور،بينما على الجانب الآخر، تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الكمالية العصابية الآتية: النقد الوالدي – التوقعات الوالدية لصالح الإناث. ومن ثم ، ويوضح هذا الفرض أن الفرد الذي يتسم بالكمالية العصابية أقل رضا عن حياته، وأقل استبصارًا وأكثر اكتئابًا لذاته، ويعاني من الدونية والشك والذاتية. كما يتضح أن الذكور يعانون من بعض أبعاد الكمالية العصابيَّة (الحساسية الزائدة للأخطاء – والشك في الأداء- والنقد الذاتي- والتنظيم)، والدرجة الكلية للكماليَّة العصابيَّة.

في حين يلمح أن الإناث أكثرهم عرضةً من بعض أبعاد الكماليَّة العصابيَّة الأخرى؛ مثل: التوقعات الوالدية ، والنقد الذاتي. ومن خلال الاطلاع على البحوث

والدراسات لوحظ فروق دالة إحصائياً في مستوي الكمالية تبعاً لمتغير النوع لصالح الإناث.

ويمكن الاستشهاد بذلك في دراسة سارة رياض (٢٠١٥) دراسة هويت وفليت و درسة (Chang, et al 2004) ودراسة (Schweitzer & Hamilton, 2002 Besser et al., 2010) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الكمالية السوية لصالح الإناث، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الكمالية العصابية تبعا للنوع ، وحصول الذكور على متوسطات درجات مرتفعة من الكمالية الموجهه للآخرين مقارنة مع الإناث، أما الإناث فحصلن علي درجات مرتفعه لبعد الكمالية المحددة اجتماعياً مقارنة بالذكور وحصل الذكور علي متوسطات درجات مرتفعة مقارنة بالإناث في الكمالية للآخرين ، كما أوضحت دراسات أخرى عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث نحو النزوع إلي الكمالية.وأظهرت أن الكمالية التكيفية تكون مرتبطة بالأنفعال الإيجابي، والرضا عن الحياة والإنفعال الإيجابي لدى النساء البيض ومرتبطة بالانتحار لدى النساء السود، وترتبط الكمالية اللاتكيفية سلبًا لدى النساء البيض بالرضا عن الحياة.

من خلال ماسبق يلمح أن الأفراد من الناحية الإيجابية يشكلون صورًا عن والديهم تؤثر في ثقتهم بأنفسهم وتقديرهم لذواتهم ، فالحاجة لتحقيق الكمال تؤدي إلى الشعور بالأكتئاب والصعوبة في تكوين العلاقات والقلق فكثير من الطلبة المتفوقون يحققون درجات مرتفعة علي الكمال ؛ فبعض الأسر تفرق بين أبناءها الذكور والإناث من خلال ذلك علاقة الصورة الوالدية بالكمالية تحتاج إلي مزيد من الدراسة والبحث وإعادة النظر في تجنب الصفات السلبية لدى الأبناء المرتبطة بالنزوع نحو الكمالية.

وتفيد دراسة باركر وأدكينز (Parker & Adkins , 1996) بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث على الدرجة الكلية لمقياس الكمالية وذلك في مجال المعايير الشخصية والتنظيم وإزاء الأخطاء إلا أنَّ الكمالية هي إحدى الخصائص الرئيسة لدى المتفوقين عقليًا بعيداً عن جنس المتفوق ، أن الكماليَّة جزء رئيس من التفوق، هي طاقة توجه للمتفوقات والمتفوقين بصورة إيجابية لمن لديهم القدرة على التفوق والإنجاز، ولكنها اختلفت مع دراسة (أشرف عطية ٢٠٠٩) ودراسة (نوال الموسي ٢٠٠٧) أشارت إلى وجود فروق في الكمالية وفقًا لمتغير الجنس لصالح الإناث . وتفيد الباحثة أن الإناث دائمًا ما يضعن لأنفسهن مستويات مرتفعة من الأداء وأن يضعن لأنفسهن الصورة المثلى في كل شيء.

٣- نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه:

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين تحصيليًا في فاعلية الذات الأكاديمية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسطات المستقلة وتلخيص النتائج في جدول (١١)

جدول(١١) قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين تحصيليا في فاعلية الذات الاكاديمية

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
الضبط الإدراكي	ذكور	١٢٨	٢٦,٨٧	٣,٠٥٠	٠,١٤
	إناث	١٧٩	٢٦,٨٣	٢,٩٠١	
الكفاءة	ذكور	١٢٨	٣٣,٩٦	٥,١٦٩	١,٠٢
	إناث	١٧٩	٣٣,٣٧	٤,٨٠٥	
المثابرة	ذكور	١٢٨	٣٣,٤٦	٤,٩٣٢	-,٢٠٠١-
	إناث	١٧٩	٣٤,٥٦	٤,٥٩٧	
التعلم ذاتي التنظيم	ذكور	١٢٨	٤٠,١٣	٥,٧٣٥	-١,٢٤-
	إناث	١٧٩	٤٠,٩٧	٥,٨٢٧	
الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية	ذكور	١٢٨	١٣٨,٦٢	١٦,٠٨٨	-,٩٥-
	إناث	١٧٩	١٤٠,٣٦	١٥,٦١٨	

يتضح من الجدول رقم (١١) السابق ما يأتي:

١- توجد فروق غير دالة احصائية بين الذكور والاناث في كل من المثابرة والتعلم ذاتي التنظيم والدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية.

٢- توجد فروق غير دالة احصائية عند ٠,٠٥بين الذكور والإناث في كل من المثابرة والدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية.

تفسير نتائج الفرض الثالث :

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من (Shkullaku,2013) و (Nadier& Komarraj ٢٠١٣) و (الحلح وبلان,٢٠١٤) و (يوسف عبد الحي, ٢٠١٢) و(محمد سحلول، ٢٠٠٦) و(وداد محمد، ٢٠١٨) و (Angelo Reyes Dullas,2018)

التي توصلت إلى أن هناك فرق كبير بين الإناث والذكور في الفاعلية الذاتية. بينما لم يكن هنالك فرق بينهم في التحصيل الأكاديمي ووجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية لدى الطلاب والتحصيل الأكاديمي.

فالفرق بين الجنسين يتضح في أن الطلاب ذوو الفاعلية الذاتية يحققون درجات أعلى، فهم أكثر قدرة على التحكم في انفعالاتهم وأكثر إتزانًا وقدرة على تنظيم جهودهم ودوافعهم ؛ وذلك على العكس من الطلاب منخفضي الفاعلية يميل إلى الإعتقاد بأن تحصيل الدرجات يرتبط بعوامل فطرية.

ولذلك فإنَّ الطلاب مرتفعو فاعلية الذات ذوي مصدر الضبط الداخلي كان أداؤهم الأكاديمي أعلى نسبياً من منخفضي فاعلية الذات وإرتباط الكمالية العصابية المتمركزة حول الذات إيجابيًا بالإنجاز الأكاديمي ، والوصف الإجتماعي للكمالية يرتبط سلبيًا بالإنجاز الأكاديمي وترتبط الكمالية المتمركزة حول الآخرين إيجابياً بالإنجاز الأكاديمي ، وأن مستوى الكفاءة الذاتية والأكاديمية لدى الطلاب كان بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل، وفي جميع المجالات وكانت الفروق لصالح الإناث، ويتضح بوجود أثر موجب ودال إحصائيا للفاعلية الذاتية على التحصيل الأكاديمي. ووجود فروق في الفاعلية الذاتية.

ويمكن تفسير النتائج إلى أنَّ الطلاب الذكور في المرحلة الأساسية يحصلون على اهتمام ومتابعة ومسانده من قبل الأسرة أكثر مما تحظى به الإناث وذلك على اعتبار أن التحصيل الدراسي هدفاً أساسياً لذا نجدهم ينفذون كافة المهام الموكلة إليهم على اعتبار أن الطلاب الذكور يُحدد مصيرهم؛ فتزيد لديهم المثابرة والكفاءة، وزيادة الدافعية والإنجاز الأكاديمي، الذي يهدف إلى التقدم الدراسي ، ومن ثمَّ فإن خصائص شخصية الطالب لها تأثيرها على الأداء الأكاديمي، ومهاراته في المناهج التعليمية.

في حين اختلفت النتائج مع دراسة (محمد سحلول،٢٠٠٦) في عدم وجود فروق لدى الطلبة في التحصيل الدراسي. ويمكن الاستشهاد بما جاء في دراسة إنجلو رايس دولاس (٢٠١٨). أنه يوجد فرق كبير بين الذكور والإناث في الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وأظهرت الدراسات الحديثة وجود اختلاف بين الجنسيين في الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأنه لا يوجد فرق بين الجنسين على مستوي الفاعلية الذاتية بين طلبة المدارس الثانوية ووجود اختلاف كبير في درجات الكفاءة والمثابرة ، فعندما يكون للإناث درجات أعلى من البنين فإن ذلك يعني أن الطالبات في المدارس الثانوية أقل إدراكًا في الكفاءة والإداء من الذكور . ويتضح مما سبق أن الطلاب الذكور لديهم كفاءة أعلى وتحصيل أكاديمي أعلى.

في حين أن الإناث لديهم القدرة على التعلم الذاتي والتنظيم وإنخفاض الكفاءة والجهد والقدرة على تحصيل المهام ،وذلك وفقاً لمتغيرات الشخصية لدى الإناث وما تعانيه من تحمل للمسئولية فنجد الذكور يتفوقن على الإناث.

٤- نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع علي أنه: تنبئ بعض أبعاد الكمالية العصابية دون غيرها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين تحصيليًا.

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام تحليل الإنحدار المتدرج Stepwise Regression باعتبار أبعاد الكمالية العصابية متغيرات مستقلة، والدرجة الكلية لفاعلية الذات الاكاديمية متغير تابع؛

جدول (١٢) : نتائج تحليل انحدار المتغيرات المستقلة (أبعاد الكمالية العصابية) على المتغير التابع (الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية).

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
الإنحدار	١٠٠٥٥,٤٨	٢	٥٠٢٧,٧٤	٢٣,٢٢	٠,٠١
البواقي	٦٥٣٩٠,٠٩	٣٠٢	٢١٦,٥٢		
المجموع	٧٥٤٤٥,٥٦	٣٠٤			

يتضح من الجدول (١٢): أن نتائج تحليل إنحدار المتغيرات المستقلة (أبعاد الكمالية العصابية) على المتغير التابع (الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية).

جدول (١٣) تابع نتائج تحليل الانحدار المتغيرات المستقلة (أبعاد الكمالية العصابية) على المتغير التابع (الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية).

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة المنبئة	الإرتباط المتعدد	نسبة المساهم	قيمة B	قيمة Beta	قيمة ت	مستوي الدلالة
فاعلية الذات الأكاديمية	عدم الرضا عن الأداء	٠,٢٥	٠,٠٦	١,١٥-	٠,٣٠ -	٥,٥٥	٠,٠١
	التقدير المتدني للذات	٠,٣٧	٠,١٣	١٢,١٢	٠,٢٧	٤,٩٩	٠,٠١
قيمة الثابت العام = ١٣٤,٤٤							

يتضح من الجدول (١٣) ما يلي: ينبئ كل من عدم الرضا عن الأداء والتقدير المتدني للذات بفاعلية الذات الاكاديمية بنسبة مساهمة إجمالية مقدارها ١٣٪ (٦٪) لعدم الرضا عن الأداء، ٧٪ للتقدير المتدني للذات)، ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية علي النحو التالي:

فاعلية الذات الاكاديمية= - ٠,٣٠ X عدم الرضا عن الأداء+ ٠,٢٧ X التقدير المتدني للذات + ١٣٤,٤٤

تفسير نتائج الفرض الرابع:

أشارت نتائج الفرض الرابع إلى أنه يمكن التنبؤ ببعض أبعاد الكمالية العصابية دون غيرها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الثانوية المتفوقين تحصيلياً، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن بعض الكماليين يعتقدون أنهم يلقون الرضا والقبول من الآخرين وأن والديهم سوف يمنحونهم القبول والحب. فالكماليون لديهم أهداف عالية تدفعهم للعمل وخوفهم من الفشل فيشعرون بعدم الرضا بالرغم من الإنجاز الذي يحققونه، ومشاعرهم تكون سلبية مثل: الشعور بالذنب، والخجل، والتشاؤم، وانخفاض تقدير الذات، كما يعتقد احترامهم لذواتهم على تحقيق الإنجازات والنجاحات وإذا لم يحقق الطلاب المعايير والأهداف فإنهم يعيشون في خوف وقلق ويكونون صورة سلبية عن أنفسهم.

وتوضح دراسة (wang, &Slaney, 2007) أنه كلما ارتفع مستوى الكمالية أدَّى ذلك إلى انخفاض الدافعية للإنجاز؛ وذلك لوجود علاقة سلبية دالة بين الكماليَّة العصابيَّة ودافعية الإنجاز.

كما توضح دراسة (Dedonno &Torres, 2018) إن تحديد الأنشطة الفعالة لها تأثير إيجابي على الطلاب وأن المفهوم الذاتي الأكاديمي هو عامل مهم

للنجاح الأكاديمي علاوة على ذلك، فإن تقييم الأداء والرغبة في الكمال هي الأنشطة الموجودة في كل حالة أكاديمية.توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة احصائية بين الكماليَّة العصابيَّة، ودافعية الانجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية، ومن خلال ماسبق يتضح أنَّ مستوى الكفاءة الذاتية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلبة متوسط ، كما أشارت إلى وجود فروق وفقاَ للمستوى الدراسي؛ حيثُ ترتفع فاعلية الذات المدركة؛ لتكون في أعلى مستوياتها، كما أنَّ هناك تفاعلاً بين الجنس والمستوى الدراسي كما أوضحت أن فاعلية الذات الأكاديمية تعد مؤشراَ قوياَ للتغلب على الصعوبات الأكاديمية وبالقدرة على مواجهة الضغوط الأكاديمية . وتؤكد دراسة (Yao,2005) أن الكماليَّة العصابيَّة المرتفعة مع الطلاب المتفوقين إلى وضع أهداف صعبة المنال، وسعيهم إلى إنجازها يؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس والقدرة على الإنجاز، ووجود علاقة ارتباطية بين فعالية الذات والأداء الأكاديمي.

وتسعى دراسة سارة رياض (٢٠١٥) إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوي الكمالية السويّة لصالح الإناث، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الكماليَّة العصابيَّة تبعا لمنوع، كما توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين متغيري مفهوم الذات والدافعية للانجاز لدى ذوي مستويات الكمالية السوية وذلك على مستوى كلا من (الذكور الإناث العينة الكلية)، كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين متغيري مفهوم الذات والدافعية للانجاز لذوي مستويات الكماليَّة العصابيَّة وذلك على مستوي كلا من الذكور الإناث.

يمكن تفسير النتائج أنَّه يمكن التنبؤ بالكماليَّة المعرفية لدى الطلاب من خلال التخصص الأكاديمي (علمي - أدبي) ، ومحل إقامة الطالب (ريف- حضر) معا، ويتضح كذلك أن النوع (ذكور- إناث) ليس منبئًا للكمالية المعرفية لدى الطلاب، ومن خلال ذلك نفسر النتائج أن الكماليَّة العصابيَّة لدى الموهوبين أكثر من العاديين.من خلال ماسبق يتضح أن الكماليَّة العصابيَّة سبباَ في حدوث الدافعيَّة

وزيادة التحصيل لدى الطالب ورغبته في الوصول إلى الهدف المنشود فأحياناً القلق يؤدي إلى زيادة دافعية الطالب ورغبته في تحقيق النجاح وأحياناً أخرى فاعلية الذات ومدى ارتباطها بالأداء الأكاديمي للطالب.

ملخص نتائج البحث:

توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الكماليَّة العصابيَّة، وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين تحصيليًا حيث وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية عند (٠,٠٥) بين بعد التقدير المتدني للذات وكل من (الضبط الإدراكي والكفاءة والتعليم ذاتي التنظيم) بينما كانت العلاقة دالة إحصائيًا عند (٠,٠١) مع كل من المثابرة والدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية ،ولا توجدعلاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأفكار اللا عقلانية المصاحبة للكمالية وكل من (الكفاءة والمثابرة والتعلم ذاتي التنظيم) والدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية،توجد علاقة إرتباطية سالبة غير دالة بين الأفكار اللاعقلانية المصاحبة للكمالية والضبط الإدراكي ، توجد علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين عدم الرضا عن الأداء وجميع أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية مثل الضبط الإدراكي والكفاءة والمثابرة والتعلم ذاتي التنظيم والدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية، توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند(٠,٠٥) بين التقدير المتدني والدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية،توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الدرجة الكلية للكمالية والضبط الإدراكي ، توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للكمالية وكل من (الكفاءة والمثابرة والتعلم ذاتي التنظيم والدرجة الكلية لفاعلية الذات الاكاديمية)، توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في الكمالية العصابية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين تحصيلياً ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين تحصيليًا في فاعلية الذات الأكاديمية

التنبؤ ببعض أبعاد الكماليَّة العصابيَّة دون غيرها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الثانوية المتفوقين تحصيلياً

البحوث المقترحة:

١- فعالية برنامج إرشادي لتحسين معاملة الآباء للأبناء من لديهم إضطراب الكمالية العصابية.
٢- فعالية برنامج إرشادى لطلاب المرحلة الثانوية ذوو الكمالية العصابية المرتفعة والمنخفضة.
٣- وضع برامج إرشادية للعلاقة بين الكمالية العصابية وفاعلية الذات الأكاديمية.
٤- فعالية برنامج إرشادي للإستفادة من فاعلية الذات الأكاديمية في خفض الكمالية العصابية.
٥- إعداد برنامج إرشادي للطلبة المتفوقين تحصيليًا لتوضيح الكمالية العصابية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية.
٦- إعداد برنامج علاجي سلوكي للنزعة الكمالية لدى المتفوقين تحصيليًا.

التوصيات:

١- ضرورة الإهتمام بالطلبة المتفوقين تحصيليًا والدور الذي يسهم في تقدم المجتمع.
٢- العمل على تحديد ووضع استراتيجيات تسهم في مساعدة وتثقيف الطلبة نحو الكمال وتجنب الآثار السلبية التي تنجم عن ذلك.
٣- تفعيل دور الأسرة في اكتشاف الطلاب الذين لديهم ميول كمالية تساعدهم في تنمية سلوكياتهم وتخفيف حدة الضغوط والإضطرابات المرتبطة بالكمالية العصابية.
٤- ضرورة الإستفادة من فاعلية الذات الأكاديمية في التحصيل الدراسي للطلاب.

المراجع

أحمد الزغاليل (٢٠٠٧). الكمالية عند طلبة الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الأكاديمي والأختلاف في ذلك تبعا لكل من الجنس والتخصص والمستوي الدراسي، **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد، ٢٣، ص ص١٣٤- ١١٧.

آمال باظة (١٩٩٦). الكمالية العصابية والكمالية السوية.***مجلة الدراسات النفسية***، ٦(٣)، ٣٠٥- ٣١١

أحمد الزهراني (٢٠١٩). ال كمالية العصابية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى عينة من الطلبة المتفوقين بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة. ***مجلة كلية التربية بالمنصورة***، ١٠٧(٦)، ١٢٩٧- ١٣٣٣.

السيد الشربيني (٢٠١٢). استراتيجيات المواجهة، وتقدير الذات والانفعال الإيجابي والانفعال السلبي كمنبئات للكمالية التكيفية. دراسات تربوية ونفسية- ***مجلة كلية التربية بالزقازيق***، العدد(٧٧) ، ١٨.

الحلح بلان (٢٠١٤). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالسلوك العدواني لدي عينة من طلبة الصف الأول الثانوي. ***مجلة جامعة البعث***، ٣٦(٦): ١٢٩- ١٦٢

الجعفري (٢٠١٣). أبعاد الكمالية كمنبئات بالتحصيل الدراسي لدى الموهوبين في المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية ***(رسالة ماجستير) غير منشورة***، جامعة الملك فيصل.

أمل أبو زيد (٢٠١٣). فعالية الذات الأكاديمية لدي طلاب الجامعة المتفوقين دراسياَ ونظرائهم من ذوي التخلف الدراسي. ***الماجستير***. جامعة حلوان. كلية التربية.

أشرف عطية (٢٠٠٩). دراسة العلاقة بين الكمالية والتأجيل لدي عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقليًا . ***مجلة الإرشاد النفسي***. العدد الثالث والعشرون،مصر، ص ص(٢٨٢- ٣٢٥).

داليا يسري (٢٠١٥).فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي لخفض حدة الكمالية العصابية لدى عينة من الطلاب المراهقين. ***رسالة دكتوراة***. كلية التربية، جامعة عين شمس.

ربيع عبده ، جابر عبد الله (٢٠٠٧).بنية الكمالية الأكاديمية وتأثيراتها الإيجابية والسلبية.***مجلة البحث في التربية وعلم النفس***.كلية التربية.جامعة المنيا.مج٢١،ع١.يوليو.ص ٣٦٩- ٤٤١

سارة رياض (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي قائم علي إستراتيجية الإيحاء الذاتي لخفض الكمالية العصابية وتنمية الكمالية السوية لدى عينة من طلاب الجامعة الموهوبين أكاديميًا. ***دراسات تربوية وإجتماعية***: جامعة حلوان – كلية التربية، مج٢١، ع ١، ٢٦٨- ٢١٩

سحر ماضي، هدي عاصم (٢٠٢٠).الكمالية وعلاقتها بتقدير الذات وصورة الجسم لدى عينة من

المراهقين مستخدمي الهواتف الذكية لتحرير صورهم الشخصية في جدة (دراسة مقارنه). ***مجلة البحوث كلية الأداب*** .جدة المملكة العربية السعودية، ص ١٨٧٩

شيخة عليان (٢٠١٧). الكمالية العصابية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدي عينة من طالبات جامعة شقراء. ***مجلة البحث العلمي في التربية***، جامعة عين شمس. كلية البنات للآداب. مصر.(١٨)١١، ص٥١٥- ٥٥٠.

شيماء حمادي، شيماء ميلودي(٢٠٢٠). فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بالرضا عن التخصص الدراسي.ماجستير.***قسم العلوم الإجتماعية.كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية*** .جامعة الوادي، ص ص ٥- ٨

صالح عليان (٢٠١٩). مستوى الكمالية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية الاجتماعية والرضا عن الحياة الاجتماعية لدى عينة من طلبة جامعة الحدود الشمالية. ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية***، ٢٧(٤).

سحر ماضي، هدي عاصم (٢٠٢٠).الكمالية وعلاقتها بتقدير الذات وصورة الجسم لدي عينة من

المراهقين مستخدمي الهواتف الذكية لتحرير صورهم الشخصية في جدة (دراسة مقارنه). ***مجلة البحوث كلية الأداب*** .جدة المملكة العربية السعودية، ص ١٨٧٩

عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥). الموهوبون والمتفوقون، خصائصهم، واكتشافهم ، ورعايتهم، القاهرة: ***دار الفكر العربي***.

يوسف عبدالحي(٢٠١٢) .الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في منطقة المثلث الجنوبي في منطقة المثلث الجنوبي في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والعمر. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، جامعة اليرموك،إربد، الأردن

ولاء مصطفي ، هويده حنفي (٢٠١١). التنبؤ بالكمالية العصابية لدي طلاب الجامعة الموهوبين أكاديميًا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لديه. ***مجلة العلوم التربوية***، ١٩(٢)، ٣٠١- ٢٦٠

محمد عبد السلام (٢٠٠٢).طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدي طلاب الجامعة .***المؤتمر العلمي السنوي العاشر.التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي مصر***، كلية التربية جامعة حلوان ، ج٢ ، ص ١٥٥

محمد سحلول (٢٠٠٦). العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدي طلبة الثانوية في مدينة صنعاء. جامعة ام القري . ***مجلة جامعة أم القري للعلوم التربوية والإجتماعية والإنسانية***. مج ١٨.ع ١

نوال الموسي (٢٠٠٧). الكمالية السوية/العصابية وعلاقتها بأساليب التنشئة الوالدية المدركة لدي

طلاب وطالبات جامعة الملك سعود " ***رسالة ماجستير في علم نفس جامعة الملك سعود***، الرياض.

عفراء العبيدي (٢٠١٥). الكمالية العصابية وعلاقتها بالإستقرار النفسي لدى طلبة الجامعة. ***مجلة علوم الإنسان والمجتمع***. ع (١). ص ١٥٧- ١٨٧

ولاء مصطفي، هويدة حنفي (٢٠١١).التنبؤ بالكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة الموهوبين أكاديميا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لديه،***مجلة العلوم التربوية***،٢ (٢) ، ٢٦٠- ٣٠١

وداد محمد (٢٠١٨). الفاعلية الذاتية وأثرها على التحصيل الأكاديمي لدى طالبات جامعة حائل

في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات. ***مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية***. المملكة العربية السعودية .جامعة بابل. ع ٤٠

Amani,m.,&Kiani,A.(2017).Study of relationship between perfection and academic performance: mediating role of self-regulation and academic self- efficacy.**Applied psychological research quarterly**,16-15M

Arthur, N., & Hayward, L. (1997). The relationships between perfectionism, standards for academic achievement, and emotional distress in postsecondary students. **Journal of College Student Development**, 38(6), 622–63

Bandura, A. (1977). Self- efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.psychological Review, 84, 191-215.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.Englewood Cliffs,NJ: prentice- Hall.

Bandura, A. (1994). Self- efficacy. INV.S.Ramachaudran(ED.), Encyclopedia of human behavior (pp.71-81). NY: Academic press.

Dullas, A. R. (2018, April). The development of academic self-efficacy scale for Filipino junior high school students. **In Frontiers in Education** (Vol. 3, p. 19). Frontiers.

Cain,A,;Bardone,A.;Abramson,L.;Vohs,K.;&Joiner,T.(2008).**Re fining relationships of perfectionism, Self-efficacy examining the Appearance ,Interpersonal, and academic domains**.

International Journal of Eat Disorder. (2008) Dec;41(8):713-21

Chang,E., Watkins, A., & Banks, K. (2004). How adaptive and maladaptive perfectionism related to positive and negative psychological functioning: Testing a stress-meditation model in black and white female college students. **Journal of Counseling psychology**,51,93-102

Damian, L. E., Stoeber, J., Negru‐Subtirica, O., & Băban, A. (2017). On the development of perfectionism: The longitudinal role of academic achievement and academic efficacy. **Journal of personality**, 85(4), 565-577.

Dedonno, M. A., & Rivera-Torres, K. (2018). The Influence of Perfectionism on Academic Self-Concept. **International Journal of Education and Practice**, 6(4), 192-199

Dullas, A. R. (2018, April). The development of academic self-efficacy scale for Filipino junior high school students. **In Frontiers in Education** (Vol. 3, p. 19). Frontiers.

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblatt, R. (1990). The dimentions of perfectionism cognitive Thrapy and Research, vol.14,No,5,1990,pp449-468.

Hart,B.A.,Gilner,F.H.,Handal,P.J.,&Gfeller, J.D.(1998). The relationship between perfectionism and self- efficacy. **Personality and individual differences**, 24(1),109-113

Hollender,M(2006). Perfectionism Available on-line 28 July

Khosropour, F., & Nikoie, M. (2015). The Relationship between perfectionism,achievementmotivation، self-esteem, and academic performance among nursing students. **Strides in Development of Medical Education**, 11(4)

Karner-Hutuleac,A.(2014). perfectionism and self-handicapping in adult

education. Procedia- social and Behavioral Sciences,142,434- 438. Komarraju, M., & Nadler, D. Self- efficacy and academic achievement. **Learning and Individual Differences** 25, (2013). 67-72.

Phinney, J. S., & Haas, K. (2003). The process of coping among ethnic minority first-generation college freshmen: A narrative approach. **The Journal of social psychology**, 143(6), 707-726.

Rice, K. G., Ashby, J. S., & Slaney, R. B. (2007). Perfectionism and the five factor model of personality. **Assessment**, 14(4), 385-398

Komarraju, M., & Nadler, D (2013). Self- efficacy and academic achievement. **Learning and Individual Differences** 25, 67-72.

Parker, W. D., & Adkins, K. K. (1995). A Psychometric Examination of the

Multidimensional Perfectionism Scale. **Journal of Psychopathology and**

Behavioral Assessment, 17(4), 323-334.

Stoeber, J., Hutchfield, J., & Wood, K. V. (2008). Perfectionism, self-efficacy, and aspiration level: Differential effects of perfectionistic striving and self-criticism after success and failure. **Personality and Individual differences**, 45(4), 323-327

Schweitzer, R.,& Hamilton ,T. (2002) Perfectionism and Mental Health in

Australian University Students: **Is There a Relationship**? .

Shkullaku, R. U. D. I. N. A. (2013). The relationship between self-efficacy and academic performance in the context of gender among Albanian students. **European Academic Research**, 1(4), 467-478.

Wang, H.,& Li, J. (2017).positive perfectionism, negative perfectionism, and emotional eating: **The mediating role of stress.+behaviors**,26,45-49.

Journal of CollegeStudent Development, 43(5), 684-695 Webster's New World College Dictionary. Websters.yourdictionary.com. Retrieved 6 April 2016, from http://websters.yourdictionary.com/

Webster's New World College Dictionary. **Websters.yourdictionary**.com. Retrieved 6 April 2016, from

Silverman, L. (2003). Characteristics of Giftedness Scale : **Areview of literature**. Http//:www. Gifted development. Com, 1-14.

Yao, M. P. (2005). An investigation of academic self-efficacy, procrastination frequency, and reasons for procrastination among groups of adaptive perfectionists, maladaptive perfectionists, and non-perfectionists. Unpublished master's thesis**. The Ohio State University**.

كفاءة استخدام إستراتيجية المكعب في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

أحمد محمد أحمد أحمد

معلم اللغة العربية

amab9600@gmail.com

أ. د/عبد الرازق مختار محمود

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية - جامعة أسيوط

أ.م. د/ علي عبد المنعم حسين

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية - جامعة الزقازيق

مستخلص البحث باللغة العربية

هدف البحث إلى التعرف على كفاءة استخدام إستراتيجية المكعب في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ولتحقق هدف البحث استخدم الباحث المنهجين: الوصفي التحليلي والتجريبي (التصميم شبه التجريبي)، وأعد الأدوات والمواد البحثية الآتية: قائمة مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، واختبار الطلاقة القرائية لتلاميذ الصف الأول الإعدادى، وكتاب التلميذ، ودليل المعلم.

وبعد التأكد من صدق أدوات البحث وثباتها، وضبط المواد البحثية ضبطًا علميًا، شرع الباحث في تطبيقها قبليًا على مجموعتي البحث: التجريبية والضابطة، وقد بلغ عدد تلاميذ المجموعة التجريبية (٣٠) تلميذًا، وبلغ عدد تلاميذ المجموعة الضابطة (٣٠) تلميذًا، وبعد تدريس كتاب التلميذ المعد بإستراتيجية المكعب على مجموعة البحث التجريبية تم التطبيق البعدي لاختبار مهارات الطلاقة القرائية، وأسفرت المعالجات الإحصائية لأدوات البحث عن النتائج التالية: وجود تأثير إيجابى

لإستراتيجية المكعب في تنمية مهارات الطلاقة الإبداعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وأن التحسن الواضح في مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية يعزى إلى كفاءة إستراتيجية المكعب؛ حيث تكسب التلميذ الممارسة والخبرة المباشرة والمربية من خلال مشاركته الإيجابية ودوره الفاعل في الدرس، والمشاركة الإيجابية الفعالة بما يزيد من اكتسابهم للألفاظ وينمي لديهم مهارات الطلاقة القرائية.

كما أسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الطلاقة القرائية ككل وفي كل مهارة فرعية على حدة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، مما يشير إلى كفاءة إستراتيجية المكعب في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

الكلمات المفتاحية : إستراتيجية المكعب، الطلاقة القرائية.

Efficiency of using the cube strategy in developing reading fluency skills for preparatory stage students

Abstract

The aim of the research is to identify the efficiency of using the cube strategy in developing reading fluency skills for preparatory stage students. The reading fluency test for first year middle school students, the student's book, and the teacher's guide.

After confirming the validity and stability of the research tools, and controlling the research materials scientifically, the researcher proceeded to apply them beforehand to the two research groups: experimental and control. The number of students of the experimental group reached (30) students, and the number of students of the control group reached (30) students. The prepared pupil with the question cube strategy on the experimental research group was carried out post application

to test reading fluency skills, and the statistical treatments of the search tools resulted in the following results: There is a positive effect of the cube strategy in developing creative fluency skills for the students of the experimental group, and that the clear improvement in the reading fluency skills of the students of the experimental group is due to the effectiveness of the cube strategy; Where the student gains practice and direct experience and the educator through his positive participation and active role in the lesson, and active positive participation, which increases their acquisition of words and develops their reading fluency skills.

The results also revealed a statistically significant difference between the average scores of the students of the two groups: the control and experimental in the post application to test the reading fluency skills as a whole and in each sub-skill separately in favor of the experimental group students, which indicates the efficiency of the cube strategy in developing reading fluency skills for the students of the stage. Junior high.

and consistency of research tools, the research materials are scientifically seized, the researcher began to apply themselves on the two groups of research: Experiments and the offenses. Where the student gains practice, direct experience and education through its positive participation and effective role in planning, preparation and representation, and introducing the educational material in an interesting, enjoyable and attractive manufacturer of students and their senses. The results also resulted in statistically significant differences between the two-sectors of groups of groups: the administration and experimental application of the observation card as a whole and in each dimension separately for the pilot group pupils, indicating the effectiveness of the program-based program.

Keywords: the cube strategy, reading fluency.

مقدمة البحث:

اللغة هي عنوان وحدة الأمة ، ورمز عزتها وكرامتها، ونتاج التطور الفكري لأفرادها ،إنها وسيلتهم للتفكير ، والتفاهم ، وتسجيل أفكارهم ، إنها وسيلتهم للتعبير عن آمالهم وآلامهم وأحلامهم وعواطفهم ، فلولاها لما كان هناك مجتمع ولا فكر ولا حضارة ، فاللغة سلاح الفرد للتعبير عن نفسه وأفكاره ومواجهة المواقف الحياتية المختلفة .

"و تعد اللغة من أهم الظواهر الاجتماعية التي أنتجها العقل البشري خلال مراحل تطوره، لما لها من أهمية تظهر في كونها وسيلة التفكير، وكذلك في كونها وسيلة التواصل بين أفراد المجتمع. فأما كونها وسيلة التفكير، فيظهر من أن اللغة ثمرة من ثمرات التفكير الإنساني، وأنها أداة هذا النشاط (التفكير) فعن طريقها يقوم العقل بعمليات التفكير من إدراك للعلاقات وتجريد لها وتحليل واستنتاج". (فتحي يونس، ٢٠٠٤ ، ٣)*.

واللغة العربية نظام من الرموز الصوتية الاصطلاحية يمتاز بالاتساق والتكامل بين عناصره، وغاية تعليم اللغة العربية و تعلمها اكتساب القدرة علي الاتصال اللغُوي الواضح السليم، سواء كان هذا الاتصال شفهياً أو كتابياً ، وعلي هذا الأساس فإن اللغة فنون أربعة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. وهذه النظرة إلي اللغة تقوم علي أساس التكامل بين فنونها؛ فاللغة كائن حي يؤثر كل فن فيها ويتأثر بغيره.(حسن شحاتة،٢٠٠٨، ٣٦٧)

ومن أهم أهداف تعليم اللغة العربية في مختلف المراحل الدراسية إكساب الطلاب المهارات الأساسية الأربعة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وبالتالي معاونة الطلاب في التعلم ،والتعليم ،واكتساب المهارات المختلفة التي تساعدهم في مراحلهم التعليمية والحياتية المختلفة؛ فاكتساب المهارات الأربعة الأساسية تعد

* يتبع الباحث نظام التوثيق التالى: (اسم المؤلف واللقب، السنة، رقم الصفحة).

مطلبا أساسيا لتحقيق التواصل اللغوى، وأي ضعف في إحدى هذه المهارات يؤثر سلبا على باقي المهارات، وكذا تنميتها يؤثر إيجابا في باقي المهارات .

لذا فـ"القراءة من المهارات اللغوية التي تتطلب من جميع التلاميذ النجاح فيها، وأصبحت من أهم العوامل التي تقوم عليها العملية التعليمية كوسيلة ناجحة لإحداث تعليم مثمر والقراءة بالنسبة للفرد وسيلة للتنمية الفكرية والوجدانية وذلك لأن الفرد لا يمكن أن يتقدم أو ينمي نفسه دون تعرف وسائل ذلك التقدم ، فمن خلال القراءة يتصل الإنسان بالعالم الخارجي، فلا يوجد نشاط فى المجتمع إلا ويتطلب ممارسة القراءة سواء كان هذا النشاط فى المدرسة أم فى المنزل أم العمل". (مها رفعت،٢٠١٥ ، ٤١٣)

وترى(منى اللبودي، ٢٠٠٣، ٧٥) أن القراءة عملية معقدة تتم من خلال فهم العلاقة بين اللغة والكلمات المكتوبة وتتم من خلال ربط الأفكار والمعلومات في النص المقروء مع ثروة الفرد من خبرات ومعارف، ويتم من خلالها تحديد ما يريد الكاتب إيصاله، فالقراءة عملية عقلية انفعالية دافعية يقوم فيها القارئ بتفسير الرسوم والرموز عن طريق عينيه، ويقوم بفهم المعاني ويربط بين خبراته السابقة والمعاني الجديدة التى يتوصل إليها، ويتم فيها أيضاً الاستنتاج والحكم والنقد والتذوق ومحاولة إيجاد حلول للمشكلات.

والقراءة الإبداعية وليدة الدمج بين مهارات القراءة عامة باعتبارها أحد فنون اللغة، وبين الإبداع على اعتبارأنه مهارة عقلية متطورة قابلة للنمو في حيز منهج تعليمي يعبر عن هذا المفهوم للقراءة، ويدور حوله ويتضح من خلاله، فالإبداع لا يأتي من فراغ، وإنما ناتج عن إجراءات محددة، أو سلسلة من الخطوات المنهجية المتبعة، والقابلة للتدريس والممارسة، وتكون ذات قيمة مضافة في الحياة عامة.(وجيه أبو لبن، ٢٠١٦، ٣٦)

وقد أوضح(منصور الغول، ٢٠٠٨، ١٥٣ - ١٥٤) أن القراءة يجب أن تتصف بعدة صفات من أهمها: الطلاقة: فالقراء المهرة يتعرفون إلى الكلمات بسهولة وسرعة،

لذا يجب أن تكون عملية تحديد الكلمات آلية وليست تخمينية ، وكلما اتجه القارئ إلى توجيه جهده إلى شكل، أو تركيب، أو أبنية الكلمات؛ فسيفقد التركيز على المعنى، ويغلب على قراءته الوقفات الطويلة والتكررات الكثيرة .

والطلاقة القرائية تتضمن قدرة القارئ على التعامل مع الكلمات كلمة كلمة إلى أن يصبح سريعا ودقيقا وأن يقرأ النص قراءة معبرة. فالطلاقة إذن تتضمن السرعة والثقة والتعبيرية والفهم الجيد من القارئ. وتقاس الطلاقة القرائية بعدد الكلمات التي يقرأها المتعلم قراءة صحيحة في النص، والقدرة على فك رموز الكلمات بتلقائية خلال القراءة بتدفق وسلاسة ملائمين. والتدفق اللغوي عنصر للغة المنطوقة يشتمل على التنغيم والإيقاع.(محمود الشافعي،٢٠١٢، ١٨)

والطلاقة القرائية مهارة عامة تتضمن طلاقة قراءة الكلمات، وطلاقة قراءة النص، والتنبؤ بالفهم. ف" الدروس يجب أن تكون موجهة للاستيعاب، حتى وإن كانت تشدد على السلاسة والطلاقة القرائية الشفوية" (Stahl & Heubach, 30 ,2005)، والتأكيد على الفهم يحسن أيضا تعرف الكلمات وهو عنصر آخر مهم من الطلاقة. والطلاقة عنصر مهم في القراءة.

وتشير الطلاقة إلى عدد الفكر التي يأتي بها المتعلم المبدع، وتتميز بسلامتها لمقتضيات البيئة الواقعية، وبالتالي تستبعد الفكر العشوائية الصادرة عن عدم معرفة أو جهل، وعليه كلما كان المتعلم قادرا على إنتاج أكبر عدد من الفكر في وحدة الزمن، توفرت فيه الطلاقة بشكل أكبر من أقرانه (ماهر عبدالباري، ٢٠١٠، ١٥٨).

وتلبية لتوصيات معظم الدراسات التي تناولت مهارات الطلاقة القرائية، والتي أوصت بضرورة استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة وحديثة لتنميتهما، ولأن الطلاقة القرائية عملية متعددة المراحل و تحتاج من الطالب إلى التوسع حول النص المقروء؛ فإنها تحتاج إلى استراتيجيات حديثة تمكن الطالب من التفكير فى النص المقروء والتعمق فيه، وأن يجمع بين معارفه السابقة و ما بالنص المقروء من معلومات، وقد يتحقق ذلك من خلال إستراتيجية المكعب؛ حيث يتمكن الطلاب من اكتساب

مهارات في التعلم التعاوني والإدارة الصفية بطرق عملية وبسيطة تعطي الدرس جوا من المرح والمتعة ، والثقة بالنفس، مما قد يساعد الطالب على ممارسة العمليات العقلية والإبداع والتفكير والاندماج مع النص المقروء ومحاولة إيجاد صلات جديدة و بالتالي التوصل لأفكار جديدة، مما قد يساعد في تنمية القدرة لديه علي التفكير بشكل سليم وعصرى متماشيا مع احتياجات العصر الحالي ، وملبيا متطلباته .

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالى فى ضعف مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، يرجع إلى قلة استخدام إستراتيجيات تدريس حديثة في تنميتها، وللتصدى لمشكلة البحث سعى البحث الحالى للإجابة عن السؤال الرئيس الآتى: ما كفاءة استخدام إستراتيجية المكعب في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتتفرع عنه الأسئلة التالية:

١. ما مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادى ؟
٢. ما متطلبات استخدام إستراتيجية المكعب في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟
٣. ما كفاءة استخدام إستراتيجية المكعب في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالى على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: بعض مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادى، موضوعات القراءة المقررة بالفصل الدراسي الأول لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

- الحدود الزمانية: تم التطبيق على مجموعتى البحث (التجريبية والضابطة) ٢٠٢١- ٢٠٢٢، فى الفترة من: ٢٠٢١/١٠/١٧ إلى: ١٢/١٦/ ٢٠٢١ .
- الحدود المكانية: تم تطبيق البرنامج على مجموعة تلاميذ من مدرسة الناصرية الإعدادية المشتركة، والتابعة لإدارة شرق الزقازيق التعليمية.
- الحدود البشرية: تمثلت فى تلاميذ الصف الأول الإعدادى فى مجموعتين: المجموعة التجريبية وقوامها (٣٠) تلميذاً بمدرسة الناصرية الإعدادية المشتركة، والمجموعة الضابطة قوامها (٣٠) تلميذاً بمدرسة أحمد عرابي الإعدادية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالى إلى:

١. تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى .
٢. التعرف على كفاءة استخدام إستراتيجية المكعب في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالى فى إفادته للفئات التالية:

تلاميذ المرحلة الإعدادية:

- من خلال تنمية بعض مهارات الطلاقة القرائية لديهم واللازمة لهم في هذه المرحلة .
- تقديم كتاب التلميذ لكيفية استخدام إستراتيجية المكعب؛ بهدف تنمية بعض مهارات الطلاقة القرائية لديهم .

معلمى اللغة العربية:

- يقدم البحث دليلاً للمعلمين؛ تساعدهم فى تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى.
- يقدم البحث اختبارا لمهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادى.

الباحثين: وذلك من خلال:

- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى من خلال استراتيجيات وطرق التدريس الأخرى.

يهدف مخططي المناهج: يفيد البحث الحالي مخططي المناهج فى:

- تضمين موضوعات القراءة لبعض مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

أدوات البحث:

- اختبار مهارات الطلاقة القرائية لتلاميذ الصف الأول الاعدادى(من إعداد الباحث).

إجراءات البحث:

بعد أن أعد الباحث قائمة مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الاعدادى أعد اختبار مهارات الطلاقة القرائية، وبعد التحقق من صدق أداتي الدراسة وثباتهما ثم إعداد كتاب التلميذ ودليل المعلم وفق إستراتيجية المكعب، واتخذ الباحث الإجراءات التالية:

١. الحصول على موافقة التطبيق من الجهات الرسمية.

٢. اختيار الباحث مجموعتى البحث بالطريقة القصدية من خلال مدرستين حكوميتين.

٣. إعلام معلم المجموعة الضابطة بمدرسة أحمد عرابي الإعدادية بهدف البحث وموعد التطبيق القبلى والبعدى لأدوات البحث.

٤. التحقق من التكافؤ بين مجموعتى البحث فى جميع المتغيرات، فقد تم ضبط المتغيرات التالية: (العمر الزمنى، والمستوى الاجتماعى والاقتصادى).

٥. تطبيق اختبار مهارات الطلاقة القرائية قبلياً على تلاميذ المجموعتين: الضابطة والتجريبية.

٦. التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية المكعب، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

٧. تطبيق اختبار مهارات الطلاقة القرائية بعديا على تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة.

٨. تم جمع البيانات وتحليلها إحصائياً.

٩. تم مناقشة نتائج البحث وتفسيرها.

تحديد مصطلحات البحث:

إستراتيجية المكعب (The cube strategy):

تعرف بتلك الإستراتيجية التي تقوم بتحويل المعارف والمعلومات التي يدرسها الطلاب، إلى أسلوب بصري أو طريقة بصرية، تعتمد على حاسة البصر وتساعدهم على تنظيم المعلومات المعروضة في الدرس من خلال ستة أوجه.(عبدالله سعيدي، سليمان البلوشي، ٢٠٠٩، ٤٩٦).

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: الخطوات الست التي يتبعها تلميذ الصف الأول الإعدادي من خلال الأوجه الست للمكعب- في تنظيم معارفه ومعلوماته وربطها بما يقدم له بالدرس بهدف تنمية مهارات الطلاقة القرائية لديه.

الطلاقة القرائية (reading fluency) :

عرفها (Hudson, 2005) بأنها: مهارة وقدرة القارئ على أن يقرأ بسرعة ودرجة مناسبة وبجهد قليل، وكذلك قراءة مجموعة من الكلمات واستخدام . و مات الترقيم واستخدام التنظيم الصوتي في التعبير عن المعاني التي تحملها الكلمات المقروءة دون إلقاء وعي كبير لعملية التعرف الكلمات وأن يتم ذلك بشكل تلقائي أتوماتيكي وانسيابي.

وتعرف الطلاقة القرائية بأنها: عدد الكلمات المكتوبة التي يستطيع التلميذ قراءتها بشكل صحيح، خلال وحدة زمنية محددة (الدقيقة)(هاني آل يعلي، ٢٠١٩، ١٣)

ويعرفها الباحث إجرائيا: أنها" قدرة تلميذ الصف الأول الإعدادي على القراءة بسرعة كافية وجهد أقل، وتعرف الكلمات وإنتاج أكبر عدد من الكلمات والتعبير عن أفكاره بشكل تلقائي وسريع.

الإطار النظرى للبحث :(الطلاقة القرائية وإستراتيجية المكعب) :

- ماهية القراءة وتطور مفهومها :

تعد القراءة مصدر المعرفة الأول للعقل البشري، والملهم الأساسي في اكتساب خبراته وتنميتها؛ فالقراءة من المهارات الإثرائية والهامة التى تزود المتعلم بالخبرات المختلفة؛ حيث جاء أول خطاب قرآني بالدعوة إلي القراءة ، فهي ليست مجرد مهارة بسيطة يسهل اكتسابها، بل هي أحد فنون اللغة، بل أهمها؛ فهى عملية ذهنية تأملية تضم مجموعة كبيرة من المهارات المعقدة كالتحليل، والتنظيم، وحل المشكلات ...وغيرها. (سمير صلاح وشافي المحبوب، ٢٠٠٣، ٩٤)

فالقراءة من أهم فنون اللغة ومهاراتها، حيث إن الطالب لن يتمكن من تعلم مهارة الكتابة إلا إذا أتقن مهارة القراءة، وكذلك لن يتمكن من فهم أو حل مسألة حسابية لفظية إلا إذا أتقن مهارة القراءة، لذا يمكن اعتبار القراءة هي المدخل الأساسي للتعلم وأهم وسيلة للحصول على المعرفة، فإذا ضعفت مهارة القراءة لدى المتعلم؛ ضعف معها كل مهارات اللغة، ويضعف مستوي الطالب في المواد الدراسية الأخري. (أميرة بدرة، ٢٠٢٠ ، ٣٠)

أما عن مفهوم القراءة : فنظرا لأهمية القراءة؛ فقد تعددت تعريفاتها ومنها:

تعرف القراءة بأنها:"عملية بنائية نشطه يقوم فيها القارئ بدور معالج إيجابي نشط للمعرفة وليس مجرد مستقبل سلبي، وتتضمن عمليات عقلية ومستويات تفكير عليا" (فايزة محمد،٢٠٠٣،١٠).

وفي ذات السياق تعرف (فاطمة السيابية ،٢٠١٨، ١٨) القراءة أنها:"عملية عقلية يتم فيها التفاعل بين الرموز ودلالتها من أجل نطق ما هو مكتوب، وفهم المعنى وتحليل النص المقروء، والاستجابة لما يميل له من خلال مطابقته مع أفكار القارئ وتطبيقه في المواقف الحياتية" .

- **الأهداف العامة للقراءة :**

أوضح (فخر الدين عامر، ٢٠٠٠ ، ٦٦ - ٦٧) أن لكل فرع من فروع اللغة العربية الأربعة(الاستماع، والتحدث، والقراءة ، والكتابة) أهداف عامة وأهداف خاصة، وقد حدد الأهداف العامة التي يمكن على أساسها اختيار موضوعات القراءة عامة، والمهارات التي يمارسها الطالب من خلالها، والمعارف التي يحصل عيها، والعلاقة ما بين القراءة وفروع اللغة العربية الأخرى وهي :

١. من أهداف القراءة توسيع خبرات المتعلم، وإكسابه المزيد منها، وإثراء ثقافته، وتفتح له المجال للاطلاع على تجارب السابقين وخبراتهم، والمبادئ والقيم الخلقية التي ارتقت بهم .

٢. وتهدف ترغيب الطالب في الكتاب واتخاذه صاحبا وأنيسا ورفيقا؛ بفضل ما يكتسبه من فوائد يتعلمها اليوم بصحبة معلمه، وتظهر نتيجتها غدا بصحبة كتابه المفضل .

٣. الرقي بمستوى تعبير القارئ عن الأفكار، من خلال ما يخالطه القارئ من نماذج وأساليب تعبيرية منتقاة لعدد كبير من الكتاب والعلماء والمفكرين، فيزداد رصيده اللغوي، وتتحسن أساليبه، كما يكتسب عادات تعبيرية عالية المستوى .

٤. تحويل وقت الفراغ لوقت ممتع و نافع، فبالقراءة يروح القارئ عن نفسه، ويستعمل طاقته فيما ينفع نائيا بها عما يضر.

٥. إكساب القارئ مهارات ضرورية : كالسرعة في تعرف الألفاظ والعبارات والتراكيب وفهم مدلولاتها ، والإلمام التام بتسلسل الأفكار مهما طال المقروء وتعددت فقراته، كما تعود القارئ إبداء رأيه فيما يقرأ، وتكسبه القدرة على النقد ومعرفة الغث من السمين.

٦. ومن أهداف القراءة الجهرية تدريب القارئ على النطق السليم للكلمات بنية وإعرابا، وإخراج كل حرف من مخارجه الصحيحة .

٧. أما عن القراءة الصامتة فتعد وسيلة القارئ في تحصيل دروسه، والاطلاع على كل ما تفيض به المطابع سواء حاضرا ومستقبلا، وتساعده على سرعة القراءة.

- **أهداف تدريس القراءة في المرحلة الإعدادية:**

وإلى جانب الأهداف العامة للقراءة؛ فإن للقراءة مثلها كمثل الفروع الأخرى لمادة اللغة العربية أهداف خاصة ، تختلف عن أهداف باقي الفروع ،ويسعى المعلم لتحقيقها من خلال تدريس هذا الفرع ،وقد أوضح(سعد زاير وإيمان عايز ، ٢٠١٤ ، ٤٩١) أن من أهداف تدريس القراءة في المراحل التعليمية المختلفة :

١. تنمية قدرة الطالب على المطالعة بشكل ذاتي بما يحقق استيعابه للفن الأدبي الذي يقرأه.

٢. إكساب الطالب القدرة على تحليل الأفكار الرئيسة التي يقرأها ونقدها .

٣. جعل الطالب قادرا على نقد أسلوب الكاتب من خلال ما قرأ.

٤. إكساب الطالب القدرة على إعداد البحوث والتقارير وفق أسس منهجية علمية .

٥. اكتساب الطالب ثروة من الألفاظ والتراكيب، بما يرقى بأسلوبه في التعبير .

علاقة القراءة بالإبداع:

فالقراءة الإبداعية وليدة الدمج بين مهارات القراءة عامة باعتبارها أحد فنون اللغة، وبين الإبداع على اعتبارأنه مهارة عقلية متطورة قابلة للنمو في حيز منهج تعليمي يعبر عن هذا المفهوم للقراءة، ويدور حوله ويتضح من خلاله، فالإبداع لا يأتي من فراغ، وإنما ناتج عن إجراءات محددة، أو سلسلة من الخطوات المنهجية المتبعة، والقابلة للتدريس والممارسة، وتكون ذات قيمة مضافة في الحياة عامة. (وجيه أبو لبن، ٢٠١٦، ٣٦)

وقد أكد (حسن شحاتة ، ٢٠٠٨ ، ١١) على وجود علاقة قوية بين القراءة والإبداع ؛ فالقراءة عملية تفكير تهدف إلى الإبداع من خلالها إعادة تشكيل النص المقروء بصورة فكرية من خلال التواصل الفكري والوجداني والثقافي بين القارئ وكاتب النص .

وتعد القراءة وسيلة المتعلم للإبداع ولتنمية التفكير، ووسيلته لاكتشاف أسباب حدوث مشكلة ما ، وتحليلها بشكل عقلي ومنطقي، وإيجاد حلول إبداعية لها، ولا يمكن يتم ذلك إلا بتشجيع الطالب على التفكير والإبداع ، والقراءة العميقة، والمقارنة بين المترادفات والمتناقضات وتكوين رؤية خاصة به. (سلوى بصل ، ٢٠١٦ ، ٨١)

ماهية القراءة الإبداعية:

تعرفها (هدي عبدالرحمن ، ٢٠١١ ، ٦٨) أنها: " قدرة الطالب على التفاعل مع النص المقروء وتذوق جماليات التعبير ، وتحديد أبعاد الأفكار المختلفة ، وتحديد

الأفكار غير المعلنة بالنص ، واقتراح حلول مبتكرة ، ووضع نهايات مختلفة ، وذكر صفات جديدة للشخصية واستبدال عبارات وجمل بأخري)

فالقراءة الإبداعية"عملية عقلية راقية تتطلب تفاعل طلاب الصف الأول الثانوي مع النص المقروء ، والتعمق فيه ، وطرح تساؤلات والبحث عن إجابات لها ، وتكوين علاقات جديدة وتوليد أفكار جديدة غير مألوفة ،وإيجاد حلول إبداعية للمشكلات الواردة في النص، وتقاس إجرائيا بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في اختبار القراءة الإبداعية ". (عصام محمد ،٢٠١٥، ٢٠٦)

ويعرفها(عصام بازعة،٢٠٢٠، ١٩٤) أنها : تعد من أرقى وأعلى مستويات القراءة؛ حيث تعتمد على فهم الطالب المتعمق لما يقرأه، وقدرته على فك شفراته بفهم ما بين السطور، وقدرته على التوصل لغرض الكاتب، وما يريد قوله لا كتابته، ثم يقوم بعد ذلك بإنتاج معارف جديدة ومختلفة تعبر عن مدى فهمه للمقروء وهضمه له بشكل فعال، فيقدم في صورة إبداع جديد لم يسبق له مثيل.

مهارات القراءة الإبداعية :

تتفق دراسة كل من (محمد أبو عكر ، ٢٠٠٩ ، ١١) و(زكية صالح ، ٢٠١٤ ، ٦٠٣) على تعريف مهارات القراءة الإبداعية " أنها تفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلاً واعياً ، يستخدم فيها مهارات التفكير العليا، فيولد احتمالات عقلية متعددة وينتج علاقات وتركيبات متنوعة وأصلية ، معتمداً على المعلومات المقدمة وخبراته السابقة وهي (الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل). فتعرف (فاطمة السيابية ، ٢٠١٨ ، ١٢) مهارات القراءة الإبداعية أنها " المؤشرات التى تقيم من خلالها أنشطة دروس القراءة بكتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي وتشمل : الطلاقة والمرونة والأصالة والتوسع ويندرج تحت كل منها مهارات فرعية .

وقد اتفقت معظم الدراسات والبحوث التربوية التي تناولت مهارات القراءة الإبداعية على أن المهارات الرئيسة للقراءة الإبداعية تنحصر بين عدد من المهارات الرئيسة وهي:(الطلاقة القرائية، والمرونة القرائية، والأصالة القرائية، والاحساس

بالمشكلة، والإثراء بالتفاصيل)، ورغم اختلاف هذه الدراسات في عدد المهارات الرئيسة إلا أنها اتفقت على الطلاقة القرائية كمهارة رئيسة من مهارات القراءة الإبداعية ويندرج تحتها مجموعة من المهارات الفرعية والمؤشرات السلوكية التي تعبر عن مدى توافر مهارات الطلاقة القرائية لدى التلاميذ.

مفهوم الطلاقة القرائية:

تعرف الطلاقة القرائية بأنها: "القدرة على إنتاج أو توليد عدد كبير من الأفكار الجيدة والصحيحة لمسألة أو مشكلة ما نهايتها حرة ومفتوحة، مثلما تشير إلى القدرة على استخدام مخزوننا المعرفي عندما نحتاجه".(فايزة الغامدي، ٢٠٠١ ، ٧)

وقد عرف راسنسكي(Rasinski, 2003, 16) الطلاقة القرائية بأنه:" القدرة على القراءة بسرعة ودقة وأقل جهد ممكن مع تعبير ملائم ذي معنى".

ويرى (طارق عامر، ٢٠٠٥، ٥٥) أن الطلاقة القرائية:" تعني إنتاج عدد كبير من الأفكار والأسئلة والألفاظ والمعلومات".

وأكد روتزل (Reutzel, 2006, 63) أن عناصر الطلاقة الأساسية هي سرعة القراءة والدقة والأداء القرائي المعبر . فالطلاقة القرائية: وهي "القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الفكر أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية المعلومات وخبرات ومفاهيم سبق تعلمها". (فتحي جراون،٢٠٠٧، ٧٧)

و ينقل كوربرون (Courbron,2012) تعريفا واسعا للطلاقة القرائية بوصفها بأنها مهارات تعرف الكلمات بفعالية، والتي تسمح للقارئ ببناء معنى للنص المقروء، والتي تتجلى في قراءة شفهية دقيقة وسريعة ومعبرة، أو قراءة صامتة مفهومة.

ويذهب بايج ومابوري- لافيل (Paige & Magpuri-Lavell,2014) إلى تعريف الطلاقة القرائية من خلال دقة تحديد الكلمات، والسرعة، والقراءة المعبرة، والتي تتفاعل معا لتشجع على الفهم.

ويعتبر (إبراهيم المغازي،٢٠١٥، ٢٦) الطلاقة القرائية أنها:" بداية التفكير الإبداعي، وتركز على كم الأفكار فتعبر عن كمية الأفكار أو الإجابات التي يعطيها الفرد في موقف معين".

ويعرفها(شادي بعيرات، ٢٠١٩، ٩) بأنه:" قدرة التلاميذ على تقديم عدد من المترادفات لمفردة داخل النص المقروء واستخلاص شواهد أو قرائن تؤكد فكرة أو رأيا، واقتراح عدد من العناوين المناسبة للنص المقروء".

بينما يعرفها أري (Ari, 2015) بأنها عملية يتم من خلالها التعرف على معظم الكلمات الموجودة في النص تلقائيا والوصول إلى معانيها بكفاءة.

ويتضح من خلال ذلك أن الطلاقة القرائية تتضمن عددا من المهارات الرئيسة وهي: المهاراة الأولى: القدرة على القراءة بسرعة مناسبة، فعامل السرعة في القراءة يعد مؤشر هام للحكم على القراءة الفاعلة، والمقصود بالسرعة في القراءة الفترة الزمنية للتلفظ بالأصوات المنطوقة بصورتها الصحيحة وتقاس هذه السرعة بعدد الكلمات التي يقرأها القارئ بشكل صحيح في وحدة زمنية معينة غالبا ما تكون الدقيقة. والمهارة الثانية: الدقة في القراءة، وتعني القراءة بأقد قدر من الأخطاء، أو انعدام الأخطاء كليا أثناء القراءة. والمهارة الثالثة: الأداء القرائي المعبر ،وهو القدرة على التعبير المناسب عن المعنى بشكل صحيح ومقصود. والمهارة الرابعة: الاستيعاب، أي الناتج لعملية القراءة.

- **مكونات الطلاقة القرائية**:(خلف الفديد،٢٠٢٠، ٣٣٥- ٣٣٧)

وفيما يلي استعراض للمكونات التي وردت في تعريفات الطلاقة القرائية المختلفة.

١- الدقة Accuracy: حيث يجب أن يكون القارئ قادرا على تحديد كلمات النص بشكل صحيح ومتصل، مع الحد الأدنى من الأخطاء. وفي القراءة بدرجة عالية من الدقة مؤشر بأن القارئ يمتلك معرفة بالصوتيات لمطابقة ومزج شكل الحرف بصوته الصحيح، وبالتالي نطق الكلمة بشكل مثالي. كما أن فيه إشارة إلى أن القارئ قد تلقى دراسة كافية للمفردات، وبالتالي يمتلك حصيلة كبيرة منها.

٢- التلقائية Automaticity : ويشار لها أحيانا بالسرعة أو المعدل، وتعني القدرة على قراءة بسرعة وتلقائية، مع الحد الأدنى من الجهد المعرفي، مما يسمح للقارئ بتركيز قدراته العرفية للعنصر الأكثر أهمية وهو الفهم.

٣- القراءة المعبرة أو الإيقاعية Expressive Reading : ويستخدم مصطلح Prosod بشكل واسع لوصف هذا المكون، وهو يعني تحليل النص إلى وحدات نحوية ودلالية مناسبة، وتظهر في حفاظ القارئ على الصياغة، والتجويد، والاهتمام بعلامات الترقيم والعلامات النحوية الأخرى. إذ أن تجاهل هذا المكون قد يسهم في صعوبات في الفهم.

٤- الفهم Comprehension : بالرغم من أن الفهم هو العنصر الأقل اعترافا به كمكون من مكونات الطلاقة القرائية، إلا أن له علاقة وثيقة بها، وهو الهدف النهائي من عملية القراءة ككل، وينظر للطلاقة القرائية كوسيلة وجسر للوصول فالقراء الذين يقرؤون بطلاقة يمكنهم تركيز انتباههم على معنى النص، وبالتالي فهم يجمعون الكلمات بطريقة سريعة ومنظمة وصحيحة للوصول لفهم ما يقرؤون

أهمية الطلاقة القرائية:

وللطلاقة القرائية أهمية كبرى في العملية التعليمية تتمثل في: (رائد خضير، ٢٠١٠، ٧- ٩)

- قدرة التلاميذ على القراءة بشكل مستقل ومناسب لتضاعف المواد الدراسية وتعقد صعوبتها عاما بعد عام.
- قدرة التلاميذ على مواجهة الوظائف المدرسية المتزايدة الصعوبة.
- تعد الطلاقة القرائية هامة حدا لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات التلم، حيث تساعدهم في الفهم بشكل أفضل واستيعاب ما يتم قراءته.
- تعد الطلاقة القرائية مطلبا أساسيا عندما يمارس التلميذ ما يسمى بالقراءة الخاطفة أو القراءة السريعة، بحيث تساعده على التوصل لما يحتاج من معارف بشكل سريع ودقيق.

وفي جانب آخر، يؤكد إيستربروكس وهيستون (Easterbrooks & Huston,2007) على العديد من الفوائد للطلاقة القرائية وخصوصا الشفهية (الجهرية)، ومن بين هذه الفوائد بناء الثقة بالنفس لدى التلاميذ، وبناء أفراد المجتمع بشكل واع ومفيد للمجتمع ، وتحسين مهارات فك التشفير أثناء القراءة، وتحسن الفهم القرائي، وممارسة مواقف الحياة الواقعية. وعليه، فإن الطلاقة القرائية ما هي إلا سبيل إلى القراءة المتقنة والفعالة، الأمر الذي لا يقتصر أثره على النجاح الأكاديمي فحسب، بل يمتد التأثير الإيجابي على الحياة والإنجازات المهنية (Flink, 2008).

وتؤكد(سمية الشيزراوي، ٢٠١٦، ٢٠) على أهمية الطلاقة القرائية بالنسبة للكبار وللصغار بشكل عام، فهي ركن مهم وأساسي من أركان عملية التواصل اللغوي بين المتحدثين، فقدرة المتكلم على إيضاح وإيصال المغزى من كلامه للمستمع تقاس بمدى طلاقته من حيث الدقة والوضوح والسرعة المناسبة وأيضا بمقدار ما لعلامات الترقيم مثل إظهار صيغة التساؤل عند الاستفهام، وبيان الغرابة عند التعجب، والوقف عند يمتلكه من ألفاظ، منوعا في ذلك بين نبرات صوته بين الشدة والارتفاع والخفوت، مع استخدام أمثل اللزوم، وغيرها من الحركات والنبرات التي تضع وتعطي علامة الترقيم حقها من اللغة وعند الاستعمال.

-مهارات الطلاقة القرائية :

يرى(رائد خضير،٢٠١٠، ٦) أن طلاقة القراءة مفهوم متعدد الأبعاد، ويتضمن الجانبين الكمي لكل مهارة، فيشير الجانب الكمي إلى مؤشرات السرعة المتمثلة في عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة، ونسبة الاستيعاب القرائي المتحقق، بينما يشير الجانب النوعي إلى مؤشرات الدقة والأداء القرائي المعبر ؛ لذا فيجب مراعاة كل من الجانب النوعي والكمي في كل مهارة من مهارات الطلاقة القرائية، وبالاطلاع على الدراسات السابقة والبحوث ذات الصلة فقد حدد هذه الدراسات عدد من المهارات الفرعية للطلاقة القرائية منها:

قدم (محمد أبو عكر ، ٢٠٠٩، ١٤٢) عدداً من مهارات الطلاقة القرائية وهي :

١. استنباط العبر والدروس المستفادة من النص .
٢. تقديم مجموعة من المرادفات لبعض المفردات بالنص .
٣. تقديم أسئلة ضمنية حول محتوي النص .
٤. استخلاص قرائن السياق اللفظية التى تدل على مضمون النص .

وحدد (حسن الحميد ، ٢٠١٠ ، ١٧٧) مجموعة مهارات، تتمثل في:

١. إنتاج أكبر عدد من الأفكار ذات الصلة بالفكرة الرئيسية .
٢. تقديم أكبر عدد من النتائج لموقف أو فكرة ما .
٣. تعيين الشواهد التى تؤكد فكرة أو حقيقة أو رأي بالنص .

ومن مهارات الطلاقة القرائية التي حددها(ماهرعبدالباري، ٢٠١١، ١٤٤):

١. حسن التعبير عند القراءة Reading with Expression.
٢. المهارات الصوتية والتوليف (المزج) بينها Phonics and Blending skills.

٣. قراءة المفردات بكفاءة Word Reading Efficiency.

٤. قراءة الكلمات باستقلالية Word Reading Autonomy.

٥. قراءة النص بطلاقة Text Reading Fluency.

٦. القراءة بفهم Reading with Comprehension"

وكذلك توصلت (زكية صالح ، ٢٠١٤ ، ٦١٤- ٦١٧) لمجموعة من المهارات :-

١. تقديم عدد كبير من المرادفات المناسبة لمفردة ما .

٢. تقديم عدد كبير من مضاد لبعض المرادفات .

٣. تقديم عدد كبير من الأفكار المتعلقة بفكرة النص الرئيسية .

٤. تقديم عدد كبير من النتائج المترتبة على فكرة ما بالنص .

وقد حددت (سلوى بصل، ٢٠١٦ ، ٨٣) مهارات الطلاقة القرائية وهي:

١. إيجاد أكبر عدد من مرادفات المفردات الجديدة .

٢. طرح أكبر عدد من الأفكار في النص المقروء .

٣. طرح أكبر عدد من الأسئلة الإبداعية حول النص المقروء .

٤. إيجاد أكبر عدد من العلاقات بين عناصر النص .

٥. استنباط النتائج بناء على المقدمات الواردة بالنص .

٦. استنتاج الدروس المستفادة من النص المقروء .

وأوضح (محمد عويس ، ٢٠١٦ ، ١٩٨) مهارات الطلاقة القرائية بأنها تعني السلاسة في الأفكار وتدفقها ،وتحديد الاختلاف بينها ،وطرح أسئلة ضمنية حولها ، واقتراح نهايات جديدة لها.

وقد توصلت (أميرة بدرة ، ٢٠٢٠) لعدد من المهارات وهي:

١. اقتراح أكبر عدد من الأسباب المقنعة لمشكلات بالنص.

٢. اقتراح أكبر عدد من النتائج المترتبة على حدث ما بالنص.

٣. اقتراح أكبر عدد من الحلول الإبداعية لمشكلة ما بالنص.

أقسام الطلاقة القرائية: (ماهر عبدالباري،٢٠١٠، ١٥٩)، (سيد عبدالعزيز، ٢٠١٣، ٩٠)، (إنتصار محمد،٢٠١٩,٢١)

وتنقسم الطلاقة إلى:

١- الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات: وتتمثل في سرعة الفرد في التفكير في تقديم الألفاظ أو الكلمات أو المترادفات أو نقائضها وتوليدها في نسق معين، أو هي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من المفردات ضمن مواصفات معينة في فترة زمنية معينة.

٢- الطلاقة الترابطية (طلاقة التداعي): وهي إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات ذات الدلالة الواحدة (خير شواهين وآخران،٢٠٠٩، ١٥). وهي الطلاقة الترابطية يربط الفرد بين الكلمات ومدلولات أخرى ذات علاقة بها، ويصنف الكلمات في فئات متعددة، والفرق الجوهري بينالطلاقة والمرونة هو أن الطلاقة تقاس بعدد الاستجابات وسرعتها في وحدة زمنية محددة، أما المرونة تقاس بكيفية الاستجابة وتنوعها لدى الفرد

٣- الطلاقة التعبيرية: هي قدرة الفرد على التفكير السريع في كلمات متصلة تناسب موقفا معينا، وصياغة فكر في عبارات مفيدة، وتعبر عن سرعة صياغة الفكر السليمة، وإصدار أحكام مترابطة في موقف محدد على أن تتصف هذه الفكر بالوفرة والتنوع والغزارة.

٤- طلاقة الفكر أو المعاني: وهي قدرة الفرد على استدعاء عدد كبير من الفكر في وقت محدد لحل مشكلة ما.

٥- طلاقة الأشكال: وهي قدرة الفرد على تقديم بعض الإضافات إلى أشكال معينة لتكوين صور حقيقية تشمل طلاقة الأشكال البصرية في الفنون التشكيلية والسمعية في الموسيقى والرموز في اللغة والتأليف، والطلاقة العامة التي تتعلق بالمهن والإعلانات والخطابة والتدريس.

ماهية إستراتيجية المكعب، ونشأتها:

وتعد إستراتيجية المكعب أحد الاستراتيجيات التدريسية التي تعتمد علي فاعلية المتعلم وذلك من خلال تطبيقه للمعرفة من خلال أنشطة فردية أو جماعية؛ مما يساعده علي تنمية مهارات البحث والتفكير، وحل المشكلات واكتساب معارف جديدة حول الظواهر العلمية المألوفة وغير المألوفة.(أمل محمد، ٢٠٢٠ ،١١٦٠)

وتعتمد إستراتيجية المكعب على مبدأ تنظيم المعرفة أي أن التلميذ يبني المعنى ذاتيا ويصل إلى المعرفة بنفسه، وقد طورت هذه الإستراتيجية في عام (١٩٨٠م) من قبل كوان، وكوان (Cowan and Cowan)، إذ تعمل هذه الإستراتيجية على تحفيز المتعلم على التفكير وحل المشكلات عن طريق النظر إلى الموضوع أو المفهوم من ستة جوانب متمثلة في أوجه المكعب الستة، إذ أن هذه الإستراتيجية تسمح للمتعلم بتحليل الموضوع تحليلاً عميقاً متمثلاً بجوانب المكعب الستة، وهي: الوصف، والمقارنة، والارتباط، والتحليل، والتحويل، والبرهان أو المجادلة (أمل محمد، ٢٠٢٠ ،١١٦٥)

ويشير صالح هزاع وآخرون أن إستراتيجية المكعب / التكعيب من الاستراتيجيات التي تضفي جوا من المتعة والتشويق لاستمرار الطلاب في عملية التعلم ، حيث أنها تمنح فرص فعالة وكافية لأن ينظر للموضوع /الدرس /الظاهرة من ستة جوانب مختلفة، تمثل أوجه المكعب الست وكل وجه يتضمن مهمة مختلفة عن الوجه الأخر، كما أنها تعتمد على مهارات تفكير عليا لأدائها، وتتمثل أوجه المكعب الست في حدد، عرف ، حل ،فكر،حلل، وضح "(صالح هزاع وآخرون، ٢٠١١، ٢٦، ٤٩)

وتعد إستراتيجية المكعب أحد استراتيجيات التعلم النشط، ولذلك فإنها تستند إلى فلسفة التعلم النشط، وتعتمد على الأنشطة التي تعكس وتحقق أهمية التعلم النشط لدى الطلاب وتسعى إستراتيجية المكعب إلى استهداف نواتج التعلم في الجوانب الثلاثة "معرفية، مهارية، وجدانية" (شبيبة الموت، ٢٠١٨، ٣٤) فقد قام كل من "جورج كون – اليزابيت كوان" بتطوير إستراتيجيه المكعب، وذلك لإتاحة فرص كافية لدى الطلاب ليقوموا ببناء المعاني تجاه الموضوعات والمعارف التي يدرسونها، وذلك يتم خلال مساعدتهم على دراسة الموضوع من ستة جوانب /أوجه، ويختلف كل وجه عن الآخر، كما يعتمد كل وجه على مهارات تفكير مختلفة يقوم الطالب بممارستها والتدرب عليها.(أمل محمد، ٢٠٢٠، ١١٥٣)

مفهوم إستراتيجية المكعب:

يعرفها ساندى ستركلاند (Strickland,c,2007,1) بأنها تلك الإستراتيجية التعليمية التي تمكن الطلاب من النظر إلى موضوع الدرس /الظاهرة /المهارة من جوانب ووجهات نظر مختلفة. وتعرف أيضا بتلك الإستراتيجية التي لها ستة جوانب وتأخذ شكل المكعب، وتمكن المعلم من تخطيط الأنشطة التعليمية المتعددة والمختلفة باختلاف مستويات الطلاب، سواء بشكل فردي أو جماعي، وذلك وفقا لاستعداداتهم واهتماماتهم نحو عملية التعلم، وذلك من خلال أوجه المكعب الست، ويكون كل وجه نقطة بداية للتفكير في موضوع الدرس. شيفر(Shffer.J,.2008,1)

وتعرف (سامية أحمد، ٢٠٢٠، ١٣٩٨) إستراتيجية المكعب إجرائيا بأنها: "مجموعة من الإجراءات التدريسية، تتضمن ست مراحل متتالية هي: الوصف . المقارنة – الارتباط – التحليل – التحويل البرهان، تجعل التلاميذ يمارسون أنواع مختلفة من التفكير، وتنظم المفاهيم والموضوعات المتضمنة في ستة جوانب تتمثل في أوجه المكعب الست، وتوفر مناخا تعليميا يسمح بالمناقشة وتنوع الآراء وتبادل الخبرات أثناء تدريس دروس الوحدة المختارة، وتعتمد على إيجابيتهم، وتفاعلهم ووعيهم

بأفكارهم، ومراقبتهم لمدي تحقق أهداف تدريس موضوعات الوحدة المختارة، بغرض تنمية عمق المعرفة العلمية، ومهارات التفكير الجمعي لديهم".

ويحدد كل من (عبد الله سعيدي، سليمان البلوشي، ٢٠٠٩، ٤٩٦ – ٤٩٧) أن أوجه المكعب الست تتمثل في الأتي:

- الوصف Describing: ويهتم بالبحث عن السؤال الخاص بالمفهوم /الفكرة المطروحة وتحديد صفاتها.
- المقارنة Comparing: وترتبط بالبحث عن أوجه الشبة والاختلاف بين الظاهرة /المفهوم وغيرها من الأشياء الأخرى.
- الارتباط Associating: ويبحث في العناصر والأشياء التي ترتبط بالظاهرة وتدفع الطلاب وأوجه الاستفادة منها، والتفكير بها عندما يطرحها المعلم.
- التحليل Analyzing :وتهتم بالبحث عن أجزاء الموضوع ومكوناته ومما يتكون
- التحويل /الترجمة Translating: ويبحث في فوائد الظاهرة /الموضوع وما هي استخداماته
- البرهان Arguing: ويهتم بالبحث عن أهمية الموضوع والتأكيد عليه وبيان الآراء ووجهات النظر تجاهه ومدى موقفه منه.

وبمراجعة الباحث التعريفات السابقة قد استخلص بعض النقاط وهي:

- توفر إستراتيجية المكعب العديد من الفرص لممارسة مهارات تفكير متعددة.
- تمكن الطلاب من تحصيل كم المعلومات والمعارف الواردة بالدرس / الموضوع .
- تنظيم المعارف وبناء معنى لها من خلال عملية الربط بين ما هو قديم وما هو جديد من معارف وخبرات.
- يوفر التعلم في ظل الإستراتيجية بشكل فردي مما يعكس تعلم ذاتي للطلاب، وتوافره بشكل جماعي مما يعكس تعلم تعاوني.

- **إستراتيجية الملعب والتعلم التعاوني :(سامية أحمد،٢٠٢٠، ١٣٩٠)**

ترجع بدايات إدخال التعاون في مجال التعليم إلى أواخر القرن السادس عشر الميلادي وذلك عندما اقترح جون أموس كومينوس أن الطلاب يحققون استفادة أكبر عندما يدرسون ويتعلمون مع أقرانهم بطريقة تعاونية داخل مجموعات؛ ولذا يعتبر التعلم التعاوني من بين الإستراتيجيات الحديثة في مجال التعليم والتعلم، حيث يهدف إلى تكوين علاقات بين المتعلمين وبعضهم البعض وبين مشاركتهم داخل بيئة الفصل، مما يؤدي إلى ربطهم بطريقة مباشرة بالمعارف والخبرات التي يدرسونها، ويعرف بأنه ذلك النوع من التعلم الذي يقوم على مبدأ المشاركة الفعالة والنشطة بين الطلاب، حيث يعتمد على تقسيم الطلاب المجموعات مكونة من(٢ –٦) أفراد ليقوموا بأداء المهمات بشكل جماعي، ويوفر لهم فرص مناسبة لتحمل مسؤولية تعلمهم ودراستهم لموضوع معين، وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم، كما يوفر بيئة تعليمية فعالة لإبداء الرأي والمناقشات والحوار بين الطلاب وبعضهم وبين المعلم. لذا فإن(محمد نجيب، وعبد الرازق محمود، ٢٠٠٩، ١٨٥ : ١٨٦)، يوضحان أن خطوات تنفيذ إستراتيجيات التعلم التعاوني تتمثل في الخطوات التالية :

١. تحديد الأهداف الإجرائية للموضوع .
٢. تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة يتراوح عددها من(٤ – ٥) طلاب غير متجانسين في القدرات ومستوى التحصيل.
٣. تنظيم البيئة الصفية للمجموعات، مع تقسيم موضوع الدرس إلى مواقف ومهام فرعية تقدم للطلاب في صورة أوراق عمل .
٤. يحدد المعلم دور كل طالب بالمجموعة (رئيساً – ملخصاً – باحثاً – مسجلاً – مقرراً)، وتحديد المهام تنفيذها بشكل جماعي .

٥. يتم تغيير الأدوار كل حصة، بحيث يتم تبادل للأدوار مع حث المعلم لطلابه على التعاون فيما بينهم ، مع ملاحظة سلوك المجموعات أثناء المناقشة الصفية، والتدخل وقت الحاجة

٦. تُعِد كل مجموعة تقريراً يتضمن ما قامت به المجموعة والمعلومات التي توصلت إليها

٧. تعرض كل مجموعة التقرير الذي أعدته أمام المجموعات الأخرى بعد انتهاء المهمة .

- **خطوات تنفيذ إستراتيجية الملعب :**(سامية أحمد، ٢٠٢٠، ١٣٧٢)

١- يمهد المعلم للدرس باستخدام أحد الطرق والأساليب التي يرغب بإتباعها ثم يعرض الدرس ويشرحه من خلال طرق التدريس المساعدة كالحوار والمناقشة والإلقاء والعرض الذهني ...إلخ.

٢- يقوم المعلم بتكوين مجموعات التعلم التعاوني وتكون المجموعات إما متجانسة أو غير متجانسة وذلك وفقا لوجهة نظر المعلم والأهداف التي يرغب في تحقيقها ويناقش الطلاب المعلومات والأفكار التي يفترض تضمينها في أوجه المكعب الستة.

٣- يكتب الطلاب المعلومات التي توصلوا إليها، وتقوم كل مجموعة بعرض شكل المكعب الذي توصلت إليه على بقية المجموعات ويتم التعليق من جانب المعلم والطلاب على عمل المجموعة حتى يتم انتهاء كل المجموعات من عرض المكعب الخاص بها. وقد يتخذ المعلم بعض الأساليب الإجرائية الآتية التي تساعده في ملء المكعب و تتضح النقاط التالية:

٤- يمكن أن يبني المعلم مع طلابه المكعب بالتزامن مع الشرح، أو يقوم المعلم بتكملة المكعب مع الطلاب بعد انتهائه من شرح الدرس.

٥- يمكن للطلاب بأنفسهم ملء المكعب، وذلك من خلال تقسيم الفصل إلى ست مجموعات كل مجموعة تأخذ وجه من أوجه المكعب، أو تقسيم الصف إلى مجموعات

كل مجموعة مكونة من ستة طلاب يأخذا كل فرد فيها وجه من أوجه المكعب، كما تعتمد إستراتيجية المكعب على عدة خطوات وتتحدد في الآتي: (عبد الله سعيدي،هدى الحويسنه، ٢٠١٦، ٥٣٩)

١- يقوم المعلم بتقسيم الطلاب إلى مجموعات كل مجموعة مكونة من ستة أفراد

٢- يقدم المعلم المكعب والذي يشتمل على ستة أوجه.

٣- يترك المعلم فرصة للطلاب للإجابة عن الأسئلة ويناقشهم للتأكد من صحتها.

٤- يشكل الطلاب المكعب ويتم تبادله بين المجموعات.

وهناك طريقتان لتنفيذ إستراتيجية المكعب وهما: (ماشي الشمرى،٢٠١١، ٧٤_ ٧٥)

الطريقة الأولي وتعتمد على :

- يقسم المعلم الفصل إلى ست مجموعات وكل مجموعة تأخذ وجه من أوجه المكعب وبذلك يكون لكل مجموعة مهمة واحدة وهنا يقوم المعلم بالخطوات الآتية :
- يختار المعلم موضوعا/مشكلة / مفهوما في الدرس.
- يستخدم المكعب ويضع على كل وجه سؤالا من الأسئلة التي من شأنها تحقق الأهداف الرجوة.
- تعاون أفراد كل مجموعة في حل السؤال الموجه لها والمناسب لها.
- تعرض كل مجموعة نتائجها على بقية الطلاب.

الطريقة الثانية وتعتمد على :

- يسمح المعلم مكعبات ملونة تتمثل في ثلاثة مكعبات الخضراء للمستوى الأقل والزرقاء للمستوى الأعلى والصفراء للمستوى المتوسط، ويستخدم المعلم العبارات الآتية صف، قارن، أخبر عن مشاعرك، أخبر عن أجزاء، استخدم ، ما هي السلبيات والايجابيات.

- وهنا يقسم الصف إلى مجموعات كل مجموعة مكونة من ستة أفراد وكل فرد داخل المجموعة يأخذ وجه من أوجه المكعب وبالتالي تصبح لكل مجموعة ست مهام وتختلف درجة تعقيد الأسئلة وصعوبتها بالنسبة لمستويات الطلاب من الأقل إلى الأعلى، وتتم هذه الطريقة من خلال الأتي : تقسيم الطلاب داخل الفصل إلى مجاميع وكل مجموعة تمثل أحد المكعبات الملونة الخضراء ، الزرقاء.... قد يزيد عدد أفراد المجموعة عن ستة أفراد، كل طالب في مجموعته يقوم برمي المكعب ويجيب عن الوجه الذي يظهر أمامه وفي حاله عدم رغبته في الإجابة عن هذا الوجه يمكن له أن يأخذ فرصة أخرى ويعيد رمي المكعب من جديد، ويساعد الطلاب بعضهم البعض خلال تنفيذ مهمات المكعب. يعيد المعلم ترتيب المجاميع ذات المكعب نفسه وذلك من خلال إعادة ترتيب المجموعة " من المكعب الأزرق مع مجموعة "ب" من المكعب الأخضر بحيث تتشكل مجاميع غير متجانسة ثم تتشارك وتتبادل الأفكار حول ما تعلموه.

-دور المعلم في إستراتيجية المكعب :

قبل إيضاح أدوار المعلم في إستراتيجية المكعب ، يمكن توضيح دور المعلم عامة في التعلم التعاوني، فبالرغم من أن التعلم التعاوني يتركز بشكل كبير على المتعلم ويكون الدور الأكبر متمحور حوله ، إلا أن للمعلم دورا كبيرا، وقد حدد (عايش زيتون ،٢٠٠٧، ٥٦٤) دور المعلم في :

١. تحديد الأهداف التعليمية التي يريد أن يحققها لدى الطلبة عند تنفيذ المهمة أو الموقف التعليمي .

٢. إكساب المهارات الاجتماعية التعاونية المناسبة للطلبة ،إذا كانت هذه المهارات غير مكتسبة وبصورة لا تساعد الطلبة على تنفيذ إستراتيجية التعلم التعاوني .

٣. التخطيط للمواد التعليمية، ويقوم بتقسيم المجموعات وتحديد الطلاب فيها، وتحديد الأدوار وتجهيز الغرفة الصفية بشكل يتناسب مع نوع المهمة أو الموقف التعليمي.

٤. شرح المهمة التعليمية وتوضيح الأهداف المرجوة في بداية الدرس، وتحديد المعارف و المفاهيم ومحاولة ربطها بخبرات الطلبة السابقة ، وخلق التعاون بين الأفراد والمجموعات، وتحديد الأنماط السلوكية التعاونية المتوقعة ، وتعزيز المسئولية الفردية، وكذلك الاعتماد المتبادل بينهم بشكل إيجابي .

٥. ترتيب التفاعل المباشربين الطلبة وجه لوجه ، ومساعدة الطلبة وتفقد سلوكهم.

٦. معالجة وتقييم عمل المجموعة والمساعدة على تعرف الأخطاء في أداء بعض أو كل الأفراد والمجموعات وتعديلها، من خلال تعزيز المفيد منها، وتقديم التغذية الراجعة للطلبة أثناء أداء المهمة المطلوبة .

٧. تقييم تعلم الطلبة ابتداء عن طرق وضع محكات ومعاييرالنجاح ، وتحديد مستويات الأداء التي يحتاجونها في إنجاز المهمة، وتصنيف عمل الطلبة حسب مستويات الأداء أو مستوى الإتقان لديهم، وهذا يحتاج إلى وضع آلية علاجية لضمان تعلم الطلاب .

- دور المتعلم في إستراتيجية المكعب :

ولأن المتعلم هو محور العملية التعليمية؛ فقد حدد (عايش زيتون ، ٢٠٠٧، ٥٦٥-٥٦٦) دور المتعلم في التعلم التعاوني ويتمثل في :

١. تحقيق الأهداف السلوكية المتوقعة والمطلوبة منه في الفريق بأريحية .

٢. تنفيذ القواعد والإرشادات العامة للعمل الجماعي .

٣. تنفيذ ما يطلب منه من أدوار .

٤. احترام آراء الآخرين ، وتقبل النقد.

٥. ضرورة الالتزام مع أعضاء الفرق حتى ينتهي العمل المطلوب .

٦. التفاعل والتواصل مع أفراد المجموعة ،وتقديم المساعدة اللازمة .

إجراءات تطبيق البحث :

لتطبيق كتاب التلميذ وفق إستراتيجية المكعب اتخذ الباحث الإجراءات الآتية:

١- الحصول على موافقة التطبيق من الجهات الرسمية: وكيل كلية التربية للدراسات العليا، وكيل أول وزارة التربية والتعليم بالشرقية، ومدير عام إدارة شرق الزقازيق، ومدير مدرسة أحمد عرابي الإعدادية، وكذلك مدير مدرسة الناصرية الإعدادية أيضًا.

٢- إعلام معلم المجموعة الضابطة بمدرسة أحمد عرابي الإعدادية بهدف البحث وموعد التطبيق القبلي والبعدي لأدوات البحث.

٣- اختيار مجموعة البحث من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بإدارة شرق الزقازيق التعليمية وتم تقسيم المجموعتين إلى مجموعة تجريبية قوامها (٣٠) تلميذًا بمدرسة الناصرية الإعدادية، ومجموعة ضابطة قوامها (٣٠) تلميذًا بمدرسة أحمد عرابي الإعدادية بإدارة شرق الزقازيق التعليمية.

٤- تحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث فى جميع المتغيرات باستثناء (المتغير المستقل) الذى يهدف البحث إلى الكشف عن فاعليته.

٥- درس الباحث للمجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية المكعب، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، واستغرق تنفيذ محتوى البرنامج ثمانية أسابيع، فقد بدأ التدريس من خلال البرنامج يوم الأحد ١٧ /١٠/٢٠٢١م، وانتهى التدريس يوم الخميس الموافق ٩ /١٢/ ٢٠٢٠م.

التطبيق البعدى لأداة البحث:

بعد الانتهاء من تدريس كتاب التلميذ تم تطبيق اختبار مهارات الطلاقة القرائية على تلاميذ المجموعة التجريبية، وذلك يومي الأحد والاثنين ١٢ ، ٢٠٢١/١٢/١٣م، وفي يومي الأربعاء والخميس ١٥، ١٦ /٢٠٢١/١٢م للمجموعة الضابطة، وتم رصد النتائج في جداول تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا.

نتائج البحث:

أولاً- نتائج اختبار صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائية ككل لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحته تم معالجة نتائج التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائية باستخدام اختبار" ت" للعينات المستقلة Independent-Samples t –test ، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١)

قيمة (ت) ودلالتها للفرق بين أداء تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية

في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائية ككل

مستوى الطلاقة القرائية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ككل	الضابطة	٢٨,٣٠٠	٢,٨٧٩	٣٩,٧٨٧	٠,٠١
	التجريبية	٨٠,١٦٧	٦,٥٣٤		

وباستقراء النتائج الموجودة بالجدول يتضح ما يأتي:

- ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائية ككل حيث بلغ (٨٠,١٦٧) درجة مقارنة بدرجات المجموعة الضابطة حيث بلغت (٢٨,٣٠٠) درجة، مما يشير إلى تحسن مستوى مهارات الطلاقة القرائية لدي تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي موازنة بالمجموعة الضابطة.

- قيمة (ت) المحسوبة تساوى (٣٩,٧٨٧)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

وبناء على سبق يمكن قبول الفرض الأول.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع البحوث والدراسات السابقة التي استهدفت تقصي فاعلية إستراتيجية المكعب في تحقيق بعض النواتج التعليمية، ومن هذه الدراسات: إيمان شنبار (٢٠١١)، وعلي محمد، ونبال المهجة (٢٠١٢)، وأزهار العزاوي (٢٠١٣)، وآلاء شواهنه (٢٠١٦)، وأمل محمد(٢٠٢٠)، وسامية أحمد(٢٠٢٠)؛حيث أثبتت جميعها فاعلية إستراتيجية المكعب في

تنمية العديد من نواتج التعلم اللغوية، ومنها: اكتساب المفاهيم العلمية واستبقائها. وتنمية التفكير التركيبي، وتحصيل تنمية تفكير فوق المعرفي.

ثانيًا- نتائج اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائية في كل بعد على حدة لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة الفرض تم معالجة نتائج اختبار الطلاقة القرائية في التطبيق البعدي باستخدام اختبار"ت" للعينات المستقلة– Independent-Samples t test، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٢) قيمة (ت) ودلالتها للفرق بين أداء تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائية في كل بعد على حدة

البعد	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
١- تقديم عدد كبير من المفردات المناسبة لمفردة ما بالنص المقروء.	الضابطة	١,٢٥	١,٠٩	٦,٣٤	٠,٠١
	التجريبية	٣,٥٥	١,٢٢		
٢- تقديم عدد كبير من المتضادات المناسبة لمفردة ما بالنص المقروء.	الضابطة	١,٠٦	٠,٩٨	٧,٢٤	٠,٠١
	التجريبية	٣,٩٢	١,٧٢		
٣- إيجاد أكبر عدد من الأفكار بالنص المقروء.	الضابطة	٢,٥٠	٠,٦٧	٣,١٨	٠,٠١
	التجريبية	٢,٧٥	١,٤٣		
٤- إيجاد أكبر عدد من العلاقات بين عناصر النص المقروء.	الضابطة	٢,٧١	٠,٧٨	٦,٧٨	٠,٠١
	التجريبية	٤,٢٩	١,٤٢		
٥- تقديم أكبر عدد من النتائج لموقف أو فكرة ما بالنص المقروء.	الضابطة	٣,٣١	٠,٩٨	٣,٠٤	٠,٠١
	التجريبية	٣,٩٥	١,٨٠		
٦- استنباط أكبر عدد من العبر	الضابطة	١,٠٦	١,٦٩	٥,١٥	٠,٠١

البعد	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
والدروس المستفادة من النص المقروء.	التجريبية	٣,٨٠	١,١٣		
٧- اقتراح أكبر عدد من الأسباب المقنعة لمشكلات بالنص المقروء.	الضابطة	١,٧٥	١,٥٧	٣,٧٦	٠,٠١
	التجريبية	٣,٤٥	١,٤٣		
٨- اقتراح أكبر عدد من الحلول لمشكلة ما بالنص المقروء.	الضابطة	١,٤٥	١,٦٧	٣,٨١	٠,٠١
	التجريبية	٣,٨٥	٢,٤٣		

وباستقراء النتائج الموجودة بالجدول يتضح ما يأتي:

- ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائية ككل موازنة بدرجات المجموعة الضابطة في كل بعد على حدة، مما يشير إلى تحسن مستوى مهارات الطلاقة القرائية لدي تلاميذ المجموعة التجريبية .
- قيمة(ت) المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) في كل المهارات. وبناء على سبق يمكن قبول الفرض الثاني.

ثالثًا- نتائج اختبار صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الطلاقة القرائية ككل لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحته تم معالجة نتائج باستخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة Paired-Samples t-test ، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٣) قيمة (ت) ودلالتها للفرق بين أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الطلاقة القرائية ككل

مستوى الطلاقة القرائية	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الفاعلية
ككل	القبلي	٢٨,٢٣٣	٣,٤٩١	٤٦,٠٢٢	٠,٠١	١,٦٠ متوسطة
	البعدي	٨٠,١٦٧	٦,٥٣٤			

وباستقراء النتائج الموجودة بالجدول يتضح ما يأتي:

- ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائية ككل حيث بلغ (٨٠,١٦٧) درجة مقارنة بدرجاتهم في التطبيق القبلي حيث كانت (٢٨,٢٣٣) درجة مما يشير إلى تحسن مستوى مهارات الطلاقة القرائية لدى المجموعة التجريبية.

- قيمة(ت) المحسوبة تساوى (٤٦,٠٢٢) ، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرض الثالث.

- قيمة الفاعلية تساوى (١,٦٠) ، وهي قيمة متوسطة تشير إلى كفاءة إستراتيجية المكعب في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

رابعًا- نتائج اختبار صحة الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الطلاقة القرائية في كل مهارة على حدة لصالح التطبيق البعدي. وللتحقق من صحته تم معالجة نتائج باستخدام اختبار " ت" Paired-Samples t-test، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٤)

قيمة (ت) ودلالتها للفرق بين أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الطلاقة القرائية في كل صعوبة على حدة

مهارات الطلاقة القرائية	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الفاعلية
١- تقديم عدد كبير من المفردات المناسبة لمفردة ما بالنص المقروء.	القبلي	١,٢٦	١,٤٢	٤,١٢	٠,٠١	١,٧٢ متوسطة
	البعدي	٣,٥٧	١,١٩			
٢- تقديم عدد كبير من المتضادات المناسبة لمفردة ما بالنص المقروء.	القبلي	١,٣١	١,٦٨	٦,٩٤	٠,٠١	١,٨٩ كبيرة
	البعدي	٣,٨٠	٠,٦٧			
٣- إيجاد أكبر عدد من الأفكار بالنص المقروء.	القبلي	١,٢٠	١,٨١	٢,٠٣	٠,٠١	١,٩٣ كبيرة
	البعدي	٣,٨٥	٠,٦٦			
٤- إيجاد أكبر عدد من العلاقات بين عناصر النص المقروء.	القبلي	٢,٤١	١,٧٥	٤,٣٨	٠,٠١	١,٥٥ متوسطة
	البعدي	٤,٣١	٠,٧٨			
٥- تقديم أكبر عدد من النتائج لموقف أو فكرة ما بالنص المقروء.	القبلي	١,٨١	١,٥٤	٥,٨٣	٠,٠١	٢,٠١ كبيرة
	البعدي	٤,٥٧	٠,٩٨			
٦- استنباط أكبر عدد من العبر والدروس المستفادة من النص المقروء.	القبلي	١,٧١	٢,١٤	٦,٢٦	٠,٠١	١,٦٠ متوسطة
	البعدي	٣,٨١	١,٥٨			
٧- اقتراح أكبر عدد من الأسباب المقنعة لمشكلات بالنص المقروء.	القبلي	١,٧٤	٢,٨٤	١,٣٨	٠,٠٥	٢,٦٣ متوسطة
	البعدي	٢,٤٤	٢,٦٧			
٨- اقتراح أكبر عدد من الحلول لمشكلة ما بالنص المقروء.	القبلي	١,٢١	١,٩٢	١,٤٨	٠,٠٥	٢,٣٣ متوسطة
	البعدي	٢,٨٤	١,٤٨			

وباستقراء النتائج الموجودة بالجدول يتضح ما يأتي:

- ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائية عن التطبيق القبلي في كل مهارة فرعية من مهارات الطلاقة القرائية.
- قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) في ستة مهارات وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرض الرابع.

- قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) في مهارتين.
- نسبة الفاعلية جاءت مرتفعة في ثلاثة مهارات.
- نسبة الفاعلية جاءت متوسطة في خمسة مهارات.

خامساً- تفسير نتائج البحث:

تشير النتائج المتعلقة بمهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي إلى كفاءة إستراتيجية المكعب في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى التلاميذ؛ ويعزى ذلك إلى:

١. إستراتيجية المكعب وما توفره من خطوات تعاونية وتشاركية تعتبر جذابة وممتعة للتلاميذ، مما جعل التلميذ يعتمد على أكثر من حاسة مما يزيد من تركيزه وانتباهه.
٢. التعزيزات التي اتبعها الباحث ساهمت في تعزيز الجانب النفسي والمعنوي لدى التلاميذ مما رفع من ثقتهم بأنفسهم ويهيئهم للإبداع.
٣. الخبرة المباشرة والمعلومات التى حصلها التلاميذ من خلال تفاعلهم وتواصلهم وإبداء آرائهم ومقترحاتهم وتدريبهم المستمر.
٤. المشاركة الإيجابية والفعالة للتلاميذ وتحديد دور كل تلميذ داخل المجموعة وخلق روح التنافس المثمر مما دفع التلاميذ لمزيد من الإبداع.
٥. خلق جو من المرح والتعاون والتفاعل بين التلاميذ أثناء التدريس.
٦. الفقرات القرائية المقدمة للتلاميذ كأنشطة إثرائية من شأنها زيادة الثروة اللغوية لدى التلاميذ.
٧. التفاعل الإيجابي بين المعلم والتلاميذ من جهة وبين التلاميذ أنفسهم فى تنفيذ الأنشطة وخطوات الإستراتيجية.
٨. تنوع الأنشطة التعليمية المقدمة إلى التلاميذ والتى عرضت بطريقة شيقة مما جذب انتباه التلاميذ.
٩. الوسائل التعليمية المتنوعة المستخدمة في أثناء التدريس ساهم على تحقيق الأهداف المرجوة.

١٠. الأنشطة القرائية وما تتضمنه من كلمات وألفاظ وفكر من شأنها تنمية مهارات الطلاقة القرائية.

١١. بث الثقة في التلاميذ أنفسهم ساعد على خلق نوع من الحرية في التفكير مما يزيد من طلاقتهم القرائية.

١٢. التقويم المستمر وتقديم التغذية الراجعة للتلاميذ أسهم في زيادة التفاعل والنشاط أثناء تنفيذ الأنشطة القرائية بما يزيد من طلاقتهم.

التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي الباحث:

١. تنظيم دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية للتعريف بإستراتيجية المكعب وكيفية تطبيقها لتحقيق أفضل النتائج لتدريس القراءة.

٢. دعوة القائمين على تخطيط مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام إلى ضرورة تخطيطها في ضوء المهارات اللازمة لمستجدات العصر وتطوراته، مع استثمار التوجه الحديث لسياسة التعليم نحو الإبداع.

٣. إعادة النظر في النشاطات المصاحبة لموضوعات القراءة بأن يكون تركيز تلك النشاطات على تنمية مهارات الطلاقة القرائية الملائمة لكل مرحلة من مراحل التعليم العام

٤. توظيف إستراتيجية المكعب في تدريس الفنون اللغوية؛ حيث إنها تناسب طبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٥. تطوير مناهج اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في ضوء إستراتيجية المكعب.

المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي، يقترح الباحث إجراء عدد من البحوث المقترحة في هذا المجال، التي ما زالت في حاجة إلى دراسة وهي:

١. وحدة مقترحة في ضوء إستراتيجية المكعب وأثرها في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.

٢. فاعلية استخدام إستراتيجية المكعب في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٣. استخدام إستراتيجية المكعب في تنمية الإبداع اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٤. برنامج لتدريب معلمي اللغة العربية على إستراتيجية المكعب وأثره على تنمية الأداء اللغوي الإبداعي لدى طلابهم.

٥. أثر استخدام المكعب في خفض قلق التحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع الأدبية:

١. إبراهيم محمد المغازي(٢٠١٥): في سيكولوجية الإبداع(إبداع العبقرية وعبقرية الإبداع)،القاهرة، عالم الكتب.

٢. أزهار برهان إسماعيل(٢٠١٣): أثر خرائط التفكير وأنموذج كارين في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط وتحصيلهن لمادة الفيزياء، رسالة دكتوراة غيرمنشورة، جامعة بغداد، بغداد.

٣. آلاء غازي شواهنه (٢٠١٦): أثر إستراتيجية المكعب في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مبحث الرياضيات في محافظة قلقيلية واتجاههم نحو تعلمها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

٤. أمل سعيد عابد محمد(٢٢٠٢٠):استخدام إستراتيجية المكعب في تدريس علم الاجتماع لتنمية بعض مهارات التفكير المنتج لدى طلبة المرحلة الثانوية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج،ع ٧٧، سبتمبر، ص ص ١١٤٦- ١٢٠٢.

٥. أميرة محمد فتحي بدرة(٢٠٢٠): فاعلية برنامج سكامبر في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية،رسالة ماجستير(غير منشورة)،جامعة العريش، كلية التربية.

٦. إنتصار فرغلي عبدالعظيم محمد(٢٠١٩): برنامج قائم على إستراتيجيات القراءة الفعالة لتنمية مهارات التحدث الإبداعي والذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٧. إيمان عبد الحسين شنبار (٢٠١١): أثر استعمال إستراتيجية المكعب في اكتساب المفاهيم العلمية واستبقائها في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد.

٨. حسن أحمد علي الحميد(٢٠١٠): فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط،رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية، السعودية.

٩. حسن شحاته (٢٠٠٨): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،ط (٧)،القاهرة ،الدار المصرية اللبنانية.

١٠. خلف بن معيميل الفديد(٢٠٢٠): الطلاقة القرائية لدى الطلاب ضعاف السمع مراجعة للأدبيات، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، ع٤٠، ص ص ٣٢٩-٣٥٧.

١١. خير سليملن شواهين، وشهرزاد صالح، وتغريد صالح(٢٠٠٩):تنمية التفكير الإبداعي في العلوم والرياضيات باستخدام الخيال العلمي، عمان، دار المسيرة.

١٢. رائد محمود السليم خضير(٢٠١٠): أثر طريقتي القراءة المتكررة والواسعة في أداء طلاب الصف السابع الأساسي لمهارات طلاقة القراءة الجهرية والكتابة التعبيرية، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

١٣. زكية صالح صالح(٢٠١٤): مهارات القراءة الإبداعية في كتاب لغتي الخالدة المقرر لطالبات الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية:دراسة تحليلية تقويمية، مجلة التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية، مج١، ع١٥٧، يناير، ص ص٥٩٥- ٦٢٢ .

١٤. سامية جمال حسين أحمد(٢٠٢٠): أثر إستراتيجية المكعب في تدريس العلوم على تنمية عمق المعرفة العلمية ومهارات التفكير الجمعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ع ٧٥، يوليو، ص ص ١٣٨- ١٤٠٨.

١٥. سعد علي زاير، وإيمان إسماعيل عايز(٢٠١٤): مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط١.

١٦. سلوى حسن محمد بصل (٢٠١٦): أثرإستراتيجية تآلف الأشتات فى تنمية مهارات القراءة الإبداعية وفاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية،مجلة القراءة والمعرفة، ع ١٧٣، مارس ،ص ص٧٩ - ١٣٦.

١٧. سمير يونس صلاح، وشافي فهد المحبوب(٢٠٠٣): العلاقة بين مهارات القراءة الإبداعية والقدرة على التفكير الإبداعي، مجلة القراءة والمعرفة، ع٢٦، ص ص ١٩١- ٢٢١.

١٨. سمية إبراهيم الشيزاوي(٢٠١٦): فاعلية برنامج محوسب باستخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى طالبات الحلقة الثانية المدرجات ببرنامج صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.

١٩. سيد عبدالعزيز(٢٠١٣):تعليم التفكير ومهاراته، ط٣، القاهرة، دار الثقافة للنشر.

٢٠. شادي أحمد بعيرات(٢٠١٩): فاعلية توظيف الوسائط المتعددة في تحسين مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف السابع الأساسي،رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

٢١. شبيبة بنت خميس بن على الموت(٢٠١٨): فاعلية إستراتيجية نموذج المكعب في تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي للإملاء،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.

٢٢. صالح علي فرحان آل هزاع ، ناصر فلاح الشهراني وآخرون(٢٠١١): الدليل الإجرائي لإستراتيجيات التعلم النشط ، المملكة العربية السعودية.

٢٣. طارق عبدالرؤوف عامر(٢٠٠٥): الإبداع(مفاهيمه، أساليبه، نظرياته)، القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع.

٢٤. عايش زيتون(٢٠٠٧): النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم،عمان، دار الشروق والتوزيع، ط ١.

٢٥. عبدالله بن خميس آمبو سعيدي، سليمان بن محمد البلوشي(٢٠٠٩): طرائق تدريس العلوم"مفاهيم وتطبيقات عملية"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٢٦. عصام عبدالله أحمد بازرعة(٢٠٢٠): فاعلية إستراتيجية التعليم المتمايز لتنمية مهارات القراءة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، كلية التربية، مج ٣٦، ع٩، سبتمبر، ص ص ١٨٨- ٢١٨ .

٢٧. عصام محمد عبده خطاب (٢٠١٥): فاعلية استخدام إستراتيجية الاستقصاء الجماعي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام،مجلة القراءة والمعرفة ، ع١٦٥ ،يولية ،ص ص ١٩٩ - ٢١٦ .

٢٨. على رحيم محمد ، نبال عباس المهجة(٢٠١٢): فاعلية التكامل بين إستراتيجية المكعب والبيت الدائري على تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في مبحث علم الأحياء وتنمية تفكيرهن فوق المعرفي، مجلة التربية الأساسية، جامعة القادسية :كلية التربية ع١٩ ،ص ص ١٢٤- ١٦٦.

٢٩. فاطمة أحمد سعيد السيابية(٢٠١٨): تقييم أنشطة دروس القراءة بكتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي بسلطنة عمان في ضوء مهارات القراءة الإبداعية،رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، عمان.

٣٠. فايزة السيد محمد (٢٠٠٣) : الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها، القاهرة ،إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع،ط ١.

٣١. فايزة عثمان حامد الغامدي (٢٠١١): أثر استخدام استراتيجة التفكير المعرفي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف،رسالة ماجستير ،غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى .

٣٢. فتحي عبدالرحمن جراون(٢٠٠٧): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط ٣، القاهرة، دار الفكر.

٣٣. فخر الدين عامر(٢٠٠٠): طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، القاهرة، عالم الكتب للنشر، ط٢ .

٣٤. ماهر شعبان عبدالباري(٢٠١٠): الكتابة الوظيفية والإبداعية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٣٥. ماشي بن محمد الشمري (٢٠١١): ١٠١ إستراتيجية في التعلم النشط ،الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل، المملكة العربية السعودية.

٣٦. ماهر شعبان عبدالباري (٢٠١١): فاعلية إستراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة ، ع١١٧، ص ص١٤٣- ١٨٤.

٣٧. محمد عويس (٢٠١٦): فاعلية إستراتيجية القراءة العميقة المقترحة على ضوء نموذج بيرسون وتيرني في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام ،مجلة القراءة والمعرفة ،كلية التربية ، جامعة عين شمس ،العدد ١ ،مجلد ، ١٧ ، يناير ،ص ص١٨١ - ٢١٥.

٣٨. محمد نايف أبو عكر (٢٠٠٩): أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس خان يونس، رسالة ماجستير، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة.

٣٩. محمود سليمان الشافعي(٢٠١٢): بناء برنامج تعليمي قائم على اللسانيات التربوية وقياس أثره في تنمية الطلاقة اللغوية والكلامية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، رسالة دكتوراة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

٤٠. محمد نجيب، وعبدالرازق مختار محمود(٢٠٠٩): استراتيجيات تصويب أنماط الفهم الخطأ في العلوم والتربية الإسلامية،ط ١، القاهرة، دار الفكر العربي.

٤١. هاني أحمد آل يعلي(٢٠١٩): أثر إستراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة نجران، السعودية.

٤٢. هدى مصطفى عبدالرحمن(٢٠٠٣): استراتيجيات الفهم القرائي لدى طلاب الجامعة وعلاقتها باهتمامات القرائية،الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر الثالث.

٤٣. وجيه المرسي إبراهيم أبو لبن(٢٠١٦): فاعلية إستراتيجية تدريس قائمة على التفكير الجانبي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي،مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع١٧٦ ، يونية، ص ص ٢١- ٧٠ .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

44. Ari, O. (2015): Building Reading Fluency in Developmental Readers. Community College Journal of Research and Practice, 39(7),pp 685-689. https://doi.org/10.1080/10668926.2014.968745. بتـــاريخ ٢٠١٢١/١٢/٢٦م الساعة ٨م.

45. Courbron, C. (2012): The correlation between the three reading fluency subskills and reading comprehension in at-risk adolescent readers (Doctoral dissertation), Liberty University.

46. Easterbrooks, S. R., & Huston, S. G. (2007): The signed reading fluency of students who are deaf/hard of hearing. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13(1), pp37-54. https://doi.org/10.1093/deafed/enm030. بتاريخ ٢٠٢١/١٢/٢٩م.

47. Flink, P. (2018): A silent reading intervention for developmental students: Exploring attitudes towafrd reading in college. Reading Improvement, 55(4).pp 135-144.

48. Hudson, R. (2005). Reading fluency assessment and instruction: what, why, and how. Reading Teacher, 58(8), pp702-714.

49. Paige, D.D., & Magpuri-Lavell, T, (2014): Reading Fluency in the Middle and Secondary Grades. International Electronic Journal of Elementary Education, 7(1),pp 59-71.

50. Rasinski, T.V.(2003): The fluent reader: oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension, New York: Scholastic.

51. Reutzel, D.R. (2006): Hey, teacher, when you say, fluency, what do you mean?: developing fluency in elementary classrooms. In T.V. Rasinski, C, Blachowcz, & K. Lems (Eds), Fluency Instruction: Research- Based Best Practices (pp. 62-85). New York: Guilford.

52. Shaffer,J.(2008): Cubing;what is it? what dose it look like? Elo Vol1 , Iss.3.

53. Stahl, S. A. & Heubach, K. M. (2005): Fluency-oriented reading instruction. Journal of Literacy Research, 37, pp. 25-60.

54. Strickland, C. (2007): Cubing Secondary Rolling for Success. ASCD Faculty.

تصور مقترح لإعداد معلم مدرسة المستقبل فى مصر فى ضوء خبرة فنلندا

دينا محمد يوسف عز الدين محمد صالح
باحثة ماجستير قسم التربية المقارنة
والإدارة التعليمية

ملخص الدراسة :

يعيش العالم فى السنوات الأخيرة العديد من التغيرات السريعة من تحديات معلوماتية ، وتطور تكنولوجى هائل وتحولات اقتصادية واجتماعية ، وتعتبر المدرسة إحدى مصادر المعرفة وهى المؤسسة التربوية التى تمثل العملية التعليمية فى أى مجتمع من المجتمعات البشرية، وبالنظر أركان العملية التعليمية الأساسية الثلاثة داخل المدرسة:- وهى المعلم والمتعلم والمناهج نجد أن المعلم هو أهم هذه الأركان ، فالمعلم الفعال هو القادر على تنمية حب المعرفة لدى المتعلم ، فيقوم بدور أساسى ومحورى فى حياة المتعلم ومستقبل الأمة كافة ، وبهذا يتبوأ المعلم منزلة المربى الأساسى والمعلم الفعال فى حياة النشىء، ويقدم معلم مدرسة المستقبل وحدة تعليمية لتوفير تعلم أكثر فاعلية ومواكبًا لثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتطور المعرفى ، مراعيا الاحتياجات الفردية والجماعية ، فيؤدى معلمو المستقبل حاليا الدور الأكثر أهمية فى تشكيل بنية التعلم للمتعلمين ، عن طريق تعزيز عملية التعلم من خلال بيئة غنية بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ولقد برزت فنلندا فى الآونة الأخيرة كإحدى الدول الرائدة فى التحصيل العلمى فى منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، وعجزت بعض الدول المتقدمة عن تحقيق ربع ما حققته فنلندا فى مجال جودة النظم التعليمية المتوفرة بها رغم عدم امتلاكها ثروات تعتمد عليها ،ولذلك أصبحت عملية تطوير برامج إعداد المعلم فى مصر من الضروريات لاستحداث منهجية علمية متطورة تعاونية تقوم على الاستمرارية والتنمية المتلاحقة وفق معايير

دولية محددة لتحسين المنتج التعليمى بالإضافة إلى ما ارتكزت عليه (الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعى ٢٠١٤/٢٠٣٠) من محاور أهمها : معلم متميز على مستوى عال من الكفاءة والخبرة التى تمكنه من القيادة التربوية والتخطيط الجيد وتجعل منه عنصراً فعالاً فى التغيير.

الكلمات المفتاحية : إعداد المعلم ، خبرة فلندا ، مدرسة المستقبل.

A proposed conception for preparing the future school teacher in Egypt in the light of Finland's experience

Study summary:

In recent years, the world is experiencing many rapid changes, including information challenges, tremendous technological development, economic and social transformations, and continuous flow and diversity of knowledge in various fields. The three basic educational levels within the school:- They are the teacher, the learner, and the curriculum. We find that the teacher is the most important of these pillars. The effective teacher is the one who is able to develop the love of knowledge in the learner. He plays a fundamental and pivotal role in the life of the learner and the future of the whole nation. He provides him with what he needs scientifically, cognitively and morally. The teacher is the main educator and the effective teacher in the life of the young. The teacher of the school of the future provides an educational unit to provide more effective learning and keep pace with the revolution of information and communication technology and cognitive development,

Future teachers are currently playing the most important role in shaping the learning structure for learners, by enhancing the learning process through an environment rich in information and communication technology. Finland has recently emerged as one of the leading countries in educational attainment in the Organization for Economic Cooperation and Development, and some developed countries have been unable to achieve A quarter of what Finland has achieved in the field of the quality of the educational systems available in it, despite the fact that it does not have wealth to depend on. Therefore, the process of developing teacher preparation programs in Egypt has become one of the necessities for the development of a cooperative, advanced scientific methodology based on continuity and successive development in accordance with specific international standards to improve the educational product in addition to what it was based on. (Strategic Plan for Pre-University Education 2014-2030) One of the most important axes: a distinguished teacher at a high level of authority and experience that enables him to lead educational leadership and good planning and makes him an effective agent in change.

Keywords: Teacher preparation, Finland experience, Future school.

المقدمة :

يعيش العالم فى السنوات الأخيرة العديد من التغيرات السريعة من تحديات معلوماتية ، وتطور تكنولوجى هائل وتحولات اقتصادية واجتماعية ، وتدفق وتنوع معرفى مستمر فى مختلف المجالات ، وتعتبر المدرسة إحدى مصادر المعرفة وهى المؤسسة التربوية التى تمثل العملية التعليمية فى أى مجتمع من المجتمعات البشرية ، فالمدرسة مؤسسة تربوية تقوم بدورها فى إعداد النشىء وتهيئتهم للقيام بواجباتهم نحو تنمية وتطوير أنفسهم ومجتمعاتهم وهى أساس العملية التعليمية ، فتؤدى المدرسة دوراً رئيسياً فى كافة المراحل التعليمية سواء كانت إبتدائية إعدادية أو ثانوية فى عملية تنمية المجتمع وذلك من خلال دورها فى تعليم الأجيال وتكوين الكوادر البشرية المؤهلة لممارسة عملية التنمية فى شتى المجالات بحيث تكون المدرسة متماشية مع احتياجات تلك الأجيال ومواكبه لمتطلبات عصر المعرفة.

فلكى يلحق أى مجتمع بالمجتمعات المتقدمة ويواكب ما يحدث من تطورات وتغيرات سريعة ومتلاحقة نتيجة التقدم العلمى الهائل وتطبيق التكنولوجيا الحديثة فى مختلف المجالات يجب احداث تغيرات وإصلاحات جذرية فى منظومة التعليم بمؤسساتها المتعددة[١] .

فالتعليم مهنة مقدسة ، وهى العملية التى لا يمكن أن يستغنى عنها الانسان ، فهو يشغل مكانة الصدارة فى جميع الدول ، وتعد المدرسة مؤسسة تربوية ترتكز على عدت مقومات ، وإحدى أبرز هذه المقومات هو المعلم لما له من دور ريادى بارز فى إعداد الجيل للمستقبل ، وهو الركيزة الأساسية فى النظام التعليمى وعلية تبنى جميع الآمال المستقبلية التى تهدف إلى تحسين العملية التعليمية وبقدر الاهتمام والتطور الذى يلحق بمستوى المعلم ،بقدر ما يؤدى الى نمو المتعلم وتطوره ، فالمعلم كقائد يؤثر تأثيرا كبيرا فى متعلميه لأنه العنصر الفعال الرئيس فى عملية تنشئة الجيل[٢]

وبناء على ذلك ينبغى إعادة التفكير فى بناء وتنظيم المؤسسات التعليمية – وفى مقدمتها المدرسة لكى تستطيع أن تقوم بدورها فى دعم تعليم أساسيات المعرفة التى تسهم فى إعداد الطلاب لمهام وأدوار جديدة تتلاءم مع احتياجات ثورة المعلومات فى مجتمع القرن الحادى والعشرين[٣] .

وبالنظر إلى أركان العملية التعليمية الأساسية الثلاثة داخل المدرسة:- المعلم والمتعلم والمناهج نجد أن المعلم هو أهم هذه الأركان ، فالمعلم الفعال هو القادر على تنمية حب المعرفة لدى المتعلم ، فيقوم بدور أساسى ومحورى فى حياة المتعلم ومستقبل الأمة كافة ، فهو يمده بما يحتاجه علميا ومعرفيًا وأخلاقيًا وبهذا يتبوأ المعلم منزلة المربى الأساسى والمعلم الفعال فى حياة النشىء ، فإذا صلح المعلم صلح الفرد والمجتمع ، وبذلك يتضح المطلوب من معلم مدرسة المستقبل وهو مواجهة التحديات التربوية بعزم وثبات ومهنية ، ومواجهة رهانات التدفق المعرفى والتكيف مع المستحدثات التربوية ومجاراة العصر والارتقاء بأساليب التدريس وطرقه[٤].

ومن ثم ظهرت فى الآونة الأخيرة موجات متتالية من حركات الإصلاح والتطوير التربوى ، ومن إحدى هذه الموجات ما أطلق عليه اسم إعادة هيكلة المدرسة كاتجاه عالمى معاصر بهدف تحسين الفاعلية المدرسية ويشمل هذا المفهوم عناصر أساسية منها إعادة التفكير بصورة أساسية وبشكل جذرى فى كافة الأنشطة والإجراءات والاستراتيجيات التى تقوم عليها المؤسسات التعليمية لتتناسب مع متطلبات عصر المعرفة والثورة العلمية والتكنولوجية ، ويدفعنا الواقع إلى التجديد واستحداث أساليب جديدة لسد الفجوة بين الواقع والمأمول[٥].

وقد ظهر فى الآونة الأخيرة العديد من التوجهات المتتالية التى تنادى بضرورة إصلاح وتطوير التعليم للإنتقال به إلى مستوى التنافسية العالمية ، وفى إطار هذه

التوجهات ظهر مفهوم مدرسة المستقبل (Future school) كمشروع تربوى يهدف إلى "بناء نموذج مبتكر لمدرسة حديثة متعددة المستويات يتم فيها إعداد المتعلم لحياة عملية ناجحة مع تزويده بالمهارات الأساسية العصرية بما يخدم الجانب التربوي والقيمي لدى المتعلمين"[٦] .

ولقد فرضت هذه التغييرات العديدة فى حياتنا الثقافية والاقتصادية مفاهيم جديدة فى حياة المعلمين المهنية ، مثل مفاهيم العولمة وثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات وانعكست على مهنتهم وعلى نظريات اعداد المعلم من جهة اخرى ، فكان من الطبيعى ان يعاد النظر فى منظومة إعداد المعلمين لتصبح اكثر ملاءمة لمعطيات العصر ، لذلك كان من الضرورى تقويم عمليات إعداد المعلمين المهنية فى ضوء العديد من الكفاءلت التى يشترط أن يكتسبها المعلم قبل ممارسته للمهنة ، والتى تعد أساسا للأعتراف به كمعلم محترف ومعتمد[٧].

ولذا أصبح المعلم من أهم العناصر الفاعلة فى النظام التعليمي ، فالمعلم الكفء المعد إعداداً تربوياً وعلمياً وثقافياً ومهنياً هو أساس نجاح العملية التربوية ، وعلى هذا فإن المعلمين فى أمس الحاجة إلى متابعة المستجدات التربوية ، والتعليمية[٨].

والمعلم يمثل إستراتيجية يمكن عن طريقها الانطلاق إلى تحسين مخرجات النظم التعليمية فى الدول العربية وذلك باعتباره العنصر المؤثر فى أي نظام تعليميي على نحو أفضل وبكفاءة عالية ، ولذا يوجد اتجاه قوى لدى أنظمة التعليم فى إعادة النظر فى أهداف تعليم المعلمين وبالتالي فى الأدوار والمهام المهنية لهم بحيث يكونون أداة للتغيير ويكون الهدف إعداد نوع جديد من المعلمين "معلمي المستقبل" وتنمية قدراتهم[٩] .

ويقدم معلم مدرسة المستقبل وحدة تعليمية لتوفير تعلم أكثر فاعلية ومواكبة لثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتطور المعرفى ، مراعيا الاحتياجات الفردية والجماعية ، فيؤدى معلم والمستقبل حاليًا الدور الأكثر أهمية فى تشكيل بنية التعلم للمتعلمين ، عن طريق تعزيز عملية التعلم من خلال بيئة غنية بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات(١٠) .

ولقد برزت فنلندا فى الآونة الأخيرة كإحدى الدول الرائدة فى التحصيل العلمى فى منظمة التعاون الأقتصادى والتنمية ، وعجزت بعض الدول المتقدمة فى تحقيق ربع ما حققته فنلندا فى مجال جودة النظم التعليمية المتوفرة بها رغم عدم امتلاكها ثروات تعتمد عليها(١١) .

وظهرت مبادرات عديدة لتحسين المدارس ، فمع الألفية الجديدة تبنت وزارة التربية والتعليم المصرية عدة مبادرات تستهدف التحسين المدرسى ، كما تم إعداد المعايير القومية للتعليم فى مصر ، وإنشاء الهيئة القومية لاعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعى ، كما استحدث كادراً جديداً لتحسين أحوال المعلمين والقيادات التعليمية ، وإنشاء أكاديمية المهنية للمعلمين كهيئة مهنية رسمية لمنح التراخيص للعاملين والقيادات التعليمية علاوة على منح شهادات الاعتماد لبرامج التدريب والتنمية المهنية والجهات التى تمنحها(١٢) .

ولقد ارتكزت الرؤية المستقبلية للتعليم قبل الجامعى فى مصر على عدة محاور أبرزها معلم متميز على مستوى عال من المهنية والتى تمكنه من القيادة التربوية والتخطيط الجيد والتفكير والتأمل وتجعل منه عنصراً فعالاً فى التغيير ، ونظراً للدور المهم الذى يؤديه المعلم فى إعداد النشء ووتزويدهم بالإطار القيمى والثقافى ، فقد حظى إعداده بأهمية كبيرة(١٣) .

ولذلك أصبحت عملية تطوير برامج إعداد المعلم فى مصر من الضروريات لاستحداث منهجية علمية متطورة تعاونية تقوم على الاستمرارية والتنمية المتلاحقة وفق معايير دولية محددة لتحسين المنتج التعليمى بالإضافة إلى ما ارتكزت عليه (الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى ٢٠١٤/٢٠٣٠) من محاور أهمها : معلم متميز على مستوى عال من الهيئة والخبرة التى تمكنه من القيادة التربوية والتخطيط الجيد وتجعل منه عنصراً فعالاً فى التغيير(١٤) .

مشكلة الدراسة :

بالرغم من الجهود المبذولة من قبل وزارة التربية والتعليم فى مصر لتقوية دور المعلم وتعزيزه إلا أنه مازال يواجه المعلمون بعض المعوقات منها ما يلى(١٥) :

- ضعف وقلة البرامج التدريبية المصممة لتدريب المعلم على المشاركة فى صنع القرار.
- النمط الديكتاتورى السائد لدى غالبية مديرى المدارس.
- زيادة الأعباء المهنية الملقاه على المعلمين.
- غلبة الطابع المركزى على نمط الإدارة التعليمية فى مصر عموماً.
- ضعف استقلالية المدرسة ذاتها فى صنع واتخاذ القرارات.
- ضعف الثقة فى المعلم سواء من جانب المدير أو من جانب اولياء الأمور.
- خوف المعلم من إبداء الرأى وتحمل المسئولية.
- مازالت وزارة التربية والتعليم فى حاجة إلى أعداد متزايدة من المعلمين ، فإنه يقدر العجز فى عدد المعلمين على نحو ١٦٠ إلف مدرس ولهذا تتعاقد وزارة التربية والتعليم مع أعداد من المدرسين بعضهم لم يتلق تدريباً على الإطلاق قبل الخدمة(١٦).

وعلى هذا فإن كل الجهود التى بذلت ولا تزال تبذل فى محاولة إصلاح مؤسسات إعداد المعلم فى مصر وتطبيق نظام الاعتماد بتلك المؤسسات فإن أداء تلك المؤسسات لا يزال أقل من المطلوب حيث توجد مجموعة من التحديات والعوائق تحول دون تطبيق هذا النظام لبرامج إعداد المعلمين(١٧).

وباستقراء الواقع الحالى لبرامج إعداد المعلم فى مصر أكدت العديد من الدراسات التربوية أنها تعانى من الكثير من التحديات أو الصعوبات لعل من أهمها(١٨) :

- مدخلات ضعيفة من نوعية الطلاب المقبولين ، وإجراءات أشد خطورة عند توزيعهم على الشعب التخصصية.
- الصراع بين النظامين التتابعى والتكاملى مما سبب ضعف الإعداد التربوى للطالب المعلم.
- سياسات مسح التجديدات التربوية وإجهاض الإصلاح التربوى.
- برامج يغلب عليها النظرية دون التطبيق الفعلى. قد يتوفر قدر من الجوانب الثلاثة لبرامج إعداد المعلم (الأكاديمى – الثقافى – المهنى) نظرياً ، بينما تتغيب الممارسة العملية لضعف التنسيق بين القائمين على الجانب التخصصى والجانب المهنى مما ينعكس على جانب الإعداد.
- تقويم الطلاب يتم بصورة الأساليب القديمة والتركيز على الجانب التحصيلى.
- انخفاض مستوى الكفاءة الداخلية والخارجية للبرامج ، فلا تنمى قدرات الطالب وفق المتطلبات العصرية ولا تهيئة لتنمية مهنية مستمرة ولا لبناء شامل لشخصيات طلابه فى المستقبل.

- عجزها عن تزويد الطالب بمهارات التعلم الذاتى ، وفشله فى متابعة التغييرات العالمية على البرامج الاكاديمية نتيجة التقدم العلمى والتكنولوجى والمهارات الذاتية.

- يغلب الجانب النظرى فى الإشراف والتنظيم فى برامج إعداد المعلم ولذلك يعانى الخريج من الفجوة بين ما مر به من خبرات وبين الواقع الذى ينتظره فى حياته العملية مما يؤثر على أداؤه.

- قد يتوفر قدر من الجوانب الثلاثة لبرامج إعداد المعلم (الأكاديمى – الثقافى – المهنى) نظرياً ، بينما تغيب الممارسة العملية لضعف التنسيق بين القائمين على الجانب التخصصى والجانب المهنى مما ينعكس على جانب الإعداد.

- إن مؤسسات إعداد المعلم لدينا أسيرة لمنظومة فكرية تقليدية فى فلسفتها وهياكلها وإدارتها ومازالت تعمل بفكرة (البرج العاجى) مما علها تعالى على المجتمع ومنفصلة عنه فى كثير من برامجها الأكاديمية والفجوة بين الأهداف والنتائج وعدم مواكبة نتائجها لروح العصر. وقد انعكس هذا الشعور الرسمى والشعبى على تدنى النظرة المجتمعية لخريجى مؤسسات إعداد المعلم الأمر الذى أدى إلى إعادة النظر فى اللوائح والنظم والمراجعة الشاملة لعناصر منظومتها(١٩).

ولما كان من الضرورى اعادة النظر فى إعداد المعلم فى مصر لمواكبة متطلبات العصر الحاضر كان من الضرورى وضع تصور مقترح لتطوير إعداد معلم المستقبل بمصر فى ضوء خبرة فنلندا .

وفى ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث فى السؤال الرئيس التالى :

كيف يمكن وضع تصور مقترح لإعداد معلم مدرسة المستقبل بمصر فى ضوء خبرة فنلندا ؟

ويتطلب الإجابة عن هذا السؤال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية :

١- ما الإطار المفاهيمى والفلسفى لمعلم مدرسة المستقبل؟

٢- ما ملامح معلم المستقبل فى فنلندا؟

٣- ما واقع الجهود المصرية لتطوير إعداد المعلم وصولا إلى تحقيق مفهوم معلم مدرسة المستقبل؟

٤- ما التصور المقترح لإعداد معلم مدرسة المستقبل فى مصر فى ضوء الإطار النظرى للدراسة وخبرة فنلندا؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى وضع تصور مقترح لإعداد معلم مدرسة المستقبل بمصر فى ضوء خبرة فنلندا.

وينبثق من هذا الهدف الرئيس أهداف فرعية أخرى وهى:

١- التعرف على الإطار المفاهيمى والفلسفى لمعلم مدرسة المستقبل.

٢- التعرف على ملامح معلم المستقبل فى فنلندا .

٣- التعرف على الجهود المصرية فى إعداد المعلم وصولا إلى تحقيق مفهوم معلم مدرسة المستقبل.

٤- وضع تصور مقترح لإعداد معلم مدرسة المستقبل فى مصر فى ضوء خبرة فنلندا

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذى تتناوله وهو وضع تصور مقترح لإعداد معلم مدرسة المستقبل بمصر فى ضوء خبرة فنلندا والذى يعكس :

- الوقوف على نواحى القوى والضعف فى إعداد المعلم فى مصر.
- تناول قضية معلم مدرسة المستقبل كأتجاه حديث والذى حظى بالإهتمام الدولى والمحلى.
- الاستفادة من الدراسات السابقة فى معالجة جوانب الضعف والمشكلات فى إعداد معلم وتنميته مهنيا فى مصر.
- محاولة وضع تصور مقترح لتطوير إعداد المعلم فى مصر وتحسين أدائه.
- وقد تفيد الدراسة فى تطوير إعداد المعلم بمصر.

وبالتالى يمكن القول بأن المستفيدين من هذه الدراسة هم : وزارة التربية والتعليم – متخذو القرار والمسئولون عن وضع السياسات التعليمية – المعلمين والمدرسة المصرية عامة.

المنهج المستخدم فى الدراسة :

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفى الذى يعتمد على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا دقيقا[٢٠].

حدود الدراسة :

تقتصر حدود الدراسة على :

- الاقتصار على إعداد معلم المستقبل فى ضوءخبرة فنلندا حيث أنها من البرامج المبتكرة الحديثة.

- الاقتصار على التنمية المهنية للمعلم الفنلندى .
- الجهود المبذولة فى مصر لإعداد المعلم فى مصر وتنميته المهنية.

ولقد تم اختيارفنلندا لأنها إحدى الدول التى اهتمت بإعداد معلم المستقبل لكونه حجر الزاوية للعملية التعليمية فقام إعداد المعلم فى فنلندا على الكفاءة والإبتكار والإبداع.

المصطلحات :

مدرسة المستقبل :

مشروع تربوي يطمح لبناء نموذج مبتكر لمدرسة حديثة متعددة المستويات تستمد رسالتها من الإيمان بأن قدرة المجتمعات على النهوض وتحقيق التنمية الشاملة معتمدة على جودة إعداد بنائها التربوي والتعليمي ، لذا فإن المدرسة تعد المتعلمين فيها لحياة عملية ناجحة مع تركيزها على المهارات الأساسية والعصرية والعقلية بما يخدم الجانب التربوي والقيمي لدى المتعلمين(٢١).

- وهى عبارة عن مدارس مزودة بفصول إلكترونية بها أجهزة الحاسوب ، والبرمجيات التى تمكن المتعلمين من التواصل إلكترونيا مع المعلمين والمواد المقررة ، كما تمكن نظام المدارس الذكية من الإدارة الإلكترونية لأنشطة المدرسة المختلفة ابتداء من أنظمة الحضور والانصراف انتهاء بوضع الامتحانات وتصحيحها(٢٢).
- مدرسة متصلة بشبكات الويب العالمية وغيرها من الأدوات والتكنولوجيا ، ويتم فيها تطوير المناهج والمشاركة فى اتخاذ القرارات من قبل المعلمين ، كما انها تتيح الفرصة للتعلم الذاتى للمتعلمين ، كما تسمح بالمرونة فى ادارتها ، واستخدام الطرق الحديثة فى الإدارة والبعد عن البيروقراطية(٢٣).

إعداد المعلم :

هى عملية مخططة ومنظمة وفق النظريات التربوية والنفسية لتزويد الطلاب المعلمين بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية بهدف تخريج معلمين المستقبل متسلحين بالمعرفة والعلم والكفايات التعليمية التى تمكنهم من النمو فى المهنة وزيادة انتاجيتهم التعليمية[٢٤]

الدراسات السابقة :

(١) "دور المتعلم والمعلم والمدير فى رسم آفاق ومعالم مدرسة المستقبل" دراسة نوره أحمد عبد الله الفتم ٢٠٠٥[٢٥]:

هدفت الدراسة إلى تحديد الأدوار المتغيرة للمتعلم والمعلم والمدير لرسم معالم مدرسة المستقبل وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج هامة منها :

تحديد الانعكاسات التربوية لبعض المتغيرات مثل المتغير المعرفي والمتغير التكنولوجي والمتغير الاقتصادى والمتغير التربوي متمثلة فى ظهور مفاهيم تربوية مثل التعليم المستمر والتعليم الذاتي والتعليم مدى الحياة.

(٢) "التعليم المعتمد على تكنولوجيا المعلومات – مدخل لمدرسة المستقبل – دراسة مقارنة لبعض الصيغ العالمية ومدى إمكانية الإفادة منها فى مصر" دراسة محمد طه حفنى ٢٠٠٦ [٢٦] :

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسس الفكرية لمدرسة المستقبل المعتمدة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، وذلك من خلال التعرف على خبرتي انجلترا وماليزيا فى هذا المجال ، وتوصلت الدراسة إلى أن مدرسة المستقبل ستعتمد فى أدائها

لوظيفتها على نمط الإدارة الذاتية المستندة إلى قاعدة معلومات ، بحيث يكون بها إدارة لنظام المعلومات فى التدريس والأنشطة والطلاب والمعلمين ، وأولياء الأمور.

(٣) التعليم المعتمد على تكنولوجيا المعلومات – مدخل لمدرسة المستقبل – دراسة مقارنة لبعض الصيغ العالمية ومدى إمكانية الإفادة منها فى مصر" دراسة محمد طه حفنى ٢٠٠٦ [٢٧] :

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسس الفكرية لمدرسة المستقبل المعتمدة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، وذلك من خلال التعرف على خبرتي انجلترا وماليزيا فى هذا المجال ، وتوصلت الدراسة إلى أن مدرسة المستقبل ستعتمد فى أدائها لوظيفتها على نمط الإدارة الذاتية المستندة إلى قاعدة معلومات ، بحيث يكون بها إدارة لنظام المعلومات فى التدريس والأنشطة والطلاب والمعلمين ، وأولياء الأمور.

(٤) دراسة بيتر ٢٠٠٦[٢٨] :

هدفت الدراسة إلى إعداد الرؤية المستقبلية لمدرسة المستقبل وفق آراء الخبراء

والمتخصصين من مديري بعض المدارس والأكاديميات بالمملكة المتحدة ، مستخدم المنهج الوصفي فى إجراء المسوحات الاستطلاعية لأراء حول بعض القضايا الهمة بخصوص مدرسة المستقبل ، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج مثل : رصد بعض الاتجاهات المستقبلية المتوقعة فى مجال التكنولوجية التى تؤثر فى التعليم حيث توقعت الدراسة بحلول عام ٢٠١٥ سيكون التعلم بالحاسوب الشخصي شكلاً من إشكال التعلم المجتمعي.

(٥) دراسة بريان (٢٠٠٥) [٢٩] :

استهدفت الدراسة قضية قيادة مدرسة المستقبل من ثلاث محاور.

- تحديد رؤية مشتركه لمستقبل المدارس.
- رصد التحديات التى ستواجهها المدارس فى المستقبل.
- اقتراح قيادة مدرسة المستقبل.

استخدمت الدراسة مدخل السيناريوهات ، وتوصلت لعدة نتائج هامه منها : ان الرؤية المشتركة للمدارس فى الواحد والعشرين تتطلب الجراة فى التصميم والجودة فى التنفيذ بما يستلزم قيادة من الطراز الاول على جميع المستويات.

(٦) " تطور نظام إعداد المعلم فى المملكة العربية السعودية فى ضوء تجربتى اليابان وفنلندا دراسة " ابتسام ناصر وعبير مبارك .[٣٠]

هدفت الدراسة إلى تطوير إعداد المعلم فى المملكة العربية السعودية فى ضوء تجربتى اليابان وفنلندا ، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن ، ولقد أوصت الدراسة بضرورة وضع معايير القبول فى المؤسسات إعداد المعلم بالمملكة والاهتمام بالجانب البحثى .

(٧) " تطور سياسات قبول اعداد المعلم للتحول نحو مجتمع المعرفة – صيغة مقترحة فى ضوء تجربتى سنغافورة – فنلندا " دراسة حصة حمود البازعى .[٣١]

هدفت الدراسةإلى توصل الى صيغة مقترحة لتطوير سياسات قبول إعداد معلم المملكة العربية السعودية لتحول إلى مجتمع المعرفة فى كلا الدولتين : وتمثلت هذه الجوانب فى اعتماد معايير قبول اعداد وتقويم عالمية – تمكين المعلمين وتعزيز سلطاتهم المهنية وكفالة حقوقهم والاهتمام بالتوجهات المستقبلية

خطوات الدراسة :

تحقيقاً لأهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها تسير الدراسة فى الخطوات التالية :

- **الخطوة الاولى :** وتتضمن الإطار النظرى لمعلم مدرسة المستقبل.
- **الخطوة الثانية:** وتتضمن عرض خبرة فنلندا فى إعداد معلم المستقبل.
- **الخطوة الثالثة :** وتضمن عرض الجهود المصرية لتطويرإعداد المعلم وصولا الى تحقيق مفهوم معلم مدرسة المستقبل فى ضوء خبرة فنلندا .
- **الخطوة الرابعة:** وتتضمن وضع تصور مقترح لاعداد معلم لمدرسة المستقبل فى مصر.

وسوف نعرض هذه الخطوات فى الصفحات التالية كما يلي :

الخطوة الأولى :

إعداد معلم مدرسة المستقبل :

يعد المعلم من أهم العناصر الفاعلة فى النظام التعليمي ، فالمعلم الكفء المعد إعداداً تربوياً وعلمياً وثقافياً ومهنياً هو أساس نجاح العملية التربوية ، وعلى هذا فإن المعلمين فى أمس الحاجة إلى متابعة المستجدات التربوية ، والتعليمية[٣٢] .

فالمعلم يمثل إستراتيجية يمكن عن طريقها الإنطلاق إلى تحسين مخرجات النظم التعليمية فى الدول العربية وذلك بلكونه العنصر المؤثر فى إي نظام تعليميي على نحو أفضل وبكفاءة عالية ، ولذا يوجد اتجاه قوى لدى أنظمة التعليم فى إعادة النظر فى أهداف تعليم المعلمين وبالتالي فى الأدوار والمهام المهنية لهم بحيث يكونون

أداة للتغيير ويكون الهدف إعداد نوع جديد من المعلمين "معلمي المستقبل" وتنمية قدراتهم(٣٣).

فلا يقتصر إعداد معلم المستقبل قبل الخدمة فقط ولكن يستمر أثناء الخدمة ويدرب المعلم بتدريب نفسه بنفسه فيتعلم طوال حياته ولا يعمل معلم المستقبل بمفرده ولكن يتعاون مع زملائه بحيث يعملون كفريق واحد ، ويتبادل معلم المستقبل الخبرات مع زملائه وبهذا يجب وضع نظام للتطوير المهني المستمر لمعلمي المستقبل على اختلاف مستوياتهم(٣٤).

ومعلم المستقبل معلم مرن متقن ، يكتسب التعلم الاستراتيجي ، ويتفاعل إنسانياً مع الطلاب ، كما يتعرف على الطالب ، ويفهم المجتمع ، ويتيح الوقت الكافي للتفكير التأملي وتقديمه لأفكار أصيلة غير تقليدية مبتعداً عن التهديد ، والعقاب ، والرسوب المتكرر حتى لا يتصف الطالب باللامبالاة والعداوة مع الآخرين(٣٥).

وحتى تستطيع استشراف المستقبل لملامح دور المعلم لا بد من النظر للموضوع من خلال إطار شمولي تكاملي يشمل النواحي الشخصية والفكرية والإنسانية والمعرفية والمهنية وأبرزها :

- ينبغي على معلم مدرسة المستقبل أن يدرك أهمية المهنة التى يمارسها وقدسية رسالتها.
- يتعين على معلم المستقبل أن يدرك من خلال نظرة نظمية ومنهجية علمية متطورة موقعه وأهمية دوره فى عصر العولمة والانفتاح.

- يفترض أن يدرك معلم المستقبل أن دورة تغير فلم يعد قاصراً على التلقين وقياس مدى التخزين لهذه المعلومات فى أذهان طلابه واستعادتهم لها فى الاختيار.
- على معلم المستقبل أن يعي أهمية الفئة التى يتعامل معها وأنها تصبح نواة التغير والتطوير مستقبلاً[٣٦].
- يكون بيئة تربوية مثيرة تشجع على تنمية مهارات المتعلم فيعمل كمرشد تربوى.
- يقوم المعلم بدور الوسيط الحضارى من خلال تزويد المتعلم بقيم المواطنة العالمية التى تساعده على التعرف على العالم الخارجى.
- ينمى معلم المستقبل مهارات المتعلم من خلال تحوله من ملقن الى متتبع المنهج العلمى والتفكير الناقد.
- يسهم فى ادارة مدرسته بالتعبير عن رأيه والمشاركة فى اتخاذ القرارات[٣٧].
- يقوم بدوره كميسر للتعلم ، من اجل التأكيد على التعلم الموجه ذاتيا.
- يعمل كمخطط ومبدع من خلال تطوير السياسة والبرامج والاتصال الفعال.
- يسهم فى تصميم الامتحانات الالكترونية.
- يساعد على تعميم مبادئ وقيم المجتمع[٣٨].

ولهذا يتطلب إعداد معلم مدرسة المستقبل ما يلي :

يتطلب إعداد معلم المستقبل عدت جوانب أبرزها : أن يكون إعداداً يتقن من خلاله مهارات التواصل والتعلم الذاتى ، والقدرة على التفكير الإبداعى ، والتمكن من

فهم علوم العصروتقنياته المتطورة واكتساب مهارات تطبيقها ، وأن يستطيع عرض المادة العلمية بشكل ممتاز ، وأن يكون قادراً على تهيئة البيئة داخل الفصل والإدارة الصفية الفعالة ، والقدرة على استخدام التقويم المستمر والتغذية الراجعة أثناء سير الدرس[٣٩].

ويمكن إجمال جوانب إعداد معلم المستقبل فى بعض النقاط التالي:

- إعداد معلم المستقبل بشكل يكون قادراً على إدارة أكثر وسيلة للتعلم الفعال للتلاميذ.
- إعداد المعلم فى ظل مفهوم التعليم المستمر والتطوير المهني لمواجهة التغيرات المستقبلية سواء المجتمعية أو التكنولوجية.
- إعداد ينبغى أن يتم فى ضوء فلسفة تمهين التعلم.
- أن يشتمل إعداد معلم المستقبل إلي جانب إعداده التخصصى ، إعداده تقنيا يكون من خلاله قادراً على الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية وتقنيات التعليم والتعلم.
- أن يتيح إعداد معلم المستقبل قدراته على فهم جيد لطبيعة تلميذ "مدرسة المستقبل" وفهم أوسع لطبيعة المجتمع ، ومعرفة واضحة بالمتغيرات الجارية[٤٠].

وفى ضوء ماسبق تتأكد مسؤلية المعلم عن تهيئة بيئات تعليمية تتيح للمتعلم اظهار مسؤوليته نحو التعلم بطرق صحيحة و إبداعها ، ويستطيع المعلم تحقيق ذلك بتشجيع المتعلمين على التفاعل مع البيئة التعليمية التى يمدها بالمواد التعليمية المناسبة ، ويوضع على المعلم مهمة تصميم مواقف تعليم تساعد المتعلم على استخدام مهارات التفكير العليا والاستقراء و الاستنتاج والتقييم و التحليل والإبداع[٤١].

الخطوة الثانية :

إعداد المعلم فى فنلندا :

فنلندا هي إحدى الدول االسكندنافية التي تقع شمال قارة أوربا، وقد مرت عبر تاريخها المعاصر بالكثيرمن التحولات وعاشت الكثير من الحروب والنزاعات الدولية، فبعد أن كانت جزءا من االامبراطورية السويدية أصبحت تابعة للامبراطورية الروسية ، ثم خاضت حربا شاملة ضد ألمانيا وروسيا ثم حربا أهلية طاحنة بعد استقاللها حتى انضمامها للأمم المتحدة عام ١٩٥٥م .وعاشت فنلندا تجربة مثيرة للتحول إلى مجتمع المعرفة في فترة قصيرة جدا، حيث تحتل اليوم المراتب العليا في قوائم الأفضلية فى جميع المجالات .[٤٢]

فأدركت فنلندا أهمية إصالح التعليم لتأثيره على صناعة رأس المال البشري ، وهو العنصر االمهم في توليد التكنولوجيا الجديدة، وخلق حلول ابتكارية غيرمسبوقة، كما استوعبت فنلندا أهمية المساواة في الفرص التعليمية بين المواطنين من الجنسين، وعدم إهمال أي منطقة من مناطق الدولة بناء على اعتبارات عرقية أو اقتصادية أو اجتماعية، ورفعت فنلندا شعار التعليم المجاني للجميع ، فمكانة المعلم في فنلندا متميزة بين جميع الدول الأوربية ويحظى المعلم في المجتمع الفنلندي بتقدير ومكانة تعادل الطبيب أو القاضي، حيث يعد التعليم المهنة الأبرز في فنلندا، فالحصول على وظيفة معلم في مدرسة أساسية في فنلندا هي عملية تنافسية للغاية، كما أن القبول في برامج إعداد المعلمين صارمة وتتم بالاعتماد على مؤشرات عدة ومتنوعة .[٤٣]

ولقد دخل نظام التعليم الفنلندى إلى دائرة الضوء العالمية فى بداية الألفية الجديدة عندما جاءت نتائج التقييم الأول لمنظمة التعاون الاقتصادى والتنمية (

PISA (OECD) ، ووضع معايير الالتحاق العالية والتدريب على المستوى الجامعى الذى يجب على المعلمين اجتيازه من أجل الحصول على مؤهلاتهم ، فيتم تنظيم تعليم المعلمين فى فنلند فى ٨ جامعات منتشرة فى جميع انحاء البلاد ، وتغطى جميع المناطق الجغرافية وفى الاصل كانت فكرة إنشاء جامعات فى جميع المناطق نتيجة للسياسات الاقليمية الوطنية التى رأت فى التوزيع الجغرافى المتوازن للجامعات وسيلة لزيادة المساواة فى التعليم وتقوم وزارة التربية والتعليم والثقافة بتمويل تلك الجامعات .[٤٤]

وقد سعت مؤسسات التعليم فى فنلندا إلى عدم تحميل المعلم أية اعباء يمكن أن تؤثر سلبا على أدائه ، وتوفير كل سبل الراحة والاطمئنان له فمثلا عدم إلزام المعلم بأختبارات أو نتائج شهرية ويعطى حرية كبيرة للاختلاط والاحتكاك بالمتعلمين ومعرفة مستوياتهم وجوانب شخصيتهم والتعرف على ميولهم واثرائهم علميا ، وتمنح وزارة التعليم المعلم والمدرسة ثقة كبيرة وحرية فى التصرف فى (المنهج – وأسلوب التدريس _ .....الخ) ولا تضع إلا قليلاً من الضوابط للعامة ، فتعطى الوزارة التعليم الفنلندية الحرية فى اختيار المقرر وتعطى له كامل الحق فى الإضافة والحذف للمواضيع وتحديد مصادر التعلم الخاصة به كما يراها مناسبة[٤٥] .

والمعلم فى فنلندا مؤهل على أكمل وجه ، وبذلك فإن نجاح النظام الفنلندى يعود إلى نوعية مدرسيه والثقة التى أولاها الشعب لهم ، وعلى اختيار المعلمين وتدريبهم و الإشراف عليهم والتركيز على نوعيتهم الذى تتلاءم مع النهج الفنلندى فى المسؤولية والمنهج و التعليم وإدارة المدارس ليس نتيجة نظام خاص متكامل من السياسات والبنى التى تقوم على ثقافة دعم المعلمين .[٤٦]

كما توجد علاقة بين وزارة التربية والتعليم والثقافة فى فنلندا وبين مؤسسات الإعداد للمعلمين وذلك لتنفيذ مشاريع مشتركة بينهم ، حيث يتم إعداد المعلمين فى فنلندا فى كليات التربية التابعة للجامعات وكليات التدريب المهنى للمعلمين (٤٧).

وتهتم فنلندا اهتماما بالغا بالتنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء عملهم إلى جانب الاهتمام بالتدريب العملى ودمج التدريس العملى فى الفصول قبل الخدمة إلى جانب الدراسات النظرية على جميع مستويات البرانامج استنادا على ثلاث مبادئ وهى : (٤٨)

أ - التكامل بين الدراسة النظرية والتدريب على التدريس العملى وممارسة التدريس فى أقرب وقت ممكن

ب- تزويد الطلاب المعلمين الاستعداد لمواصلة النمو المهنى خلال حياتهم المهنية

ج - يشرف على عملية التدريس معلمو الجامعة ، ومعلمومدارس التدريب المهنى .

شروط القبول :

إن تعليم معلمى المدارس الابتدائية واحدٌ من أشهر البرامج الدراسية فى فنلندا وعادة ماتجذب المتقدمين الحاصلين على شهادات ثانوية ممتازة فى السنوات الأخيرة وفى عام ٢٠٠٧ قررت وزارة التعليم أصلاح نظام الاختيار للمعلمين وجعلته نظاماً مكونًا من مرحلتين من خلال تقديم اختبار أدبى وطنى يسمى VAKAVA (وهو الاسم المختصر الفنلندى لمشروع التعاون فى الاختيار التربوى الوطنى) ، ويكون الاختبار من مقالات أكاديمية يتم فيها الاختيار من متعدد على أساس هذه المقالات الأكاديمية ويهدف الاختبار الى قياس قدرة الحفظ والفهم وتطبيق المعرفة ، **والمرحلة**

الثانية تعتمد على النقاط و الدرجات التى تم تجميعها من المرحلة الأولى فى الاختبار ويتم اعطاء مايسمى باختبار القدرات للمتقدمين الذين حصلوا على درجات مقبولة فى المرحلة الأولى وفى هذه المرحلة تستدعى الجامعة ثلاثة أضعاف الأعداد التى تحتاجها ولا تقبل منهم إلا نسبة محدودة ويهدف اختبار القدرات إلى أن يكون تقييما لمدى ملاءمة المتقدمين ودوافعهم وإلتزامهم بالعمل فى مهنة التدريس ويكون عبارة عن مناقشات جماعية مع معلمين ذوى خبرة من أقسام تعليم المعلمين من المدارس أو الجامعات ولا يحتوى هذا التقييم على نظام تسجيل معيارى . [٤٩]

ومن ثم فإن عمليات قبول الطالب بالبرامج التربوية بالجامعات تخضع للتنسيق بين تلك الجامعات ووزارة التربية الفنلندية لإيجاد فرص ملائمة للعمل بالمدارس لخريجي برامج إعداد المعلمين، بمجرد تخرجهم من تلك البرامج. ويتقدم آلاف من خريجي المدارس الثانوية العامة الفنلندية إلى برامج إعداد المعلم في ثماني جامعات ، حيث يتقدم لتلك الجامعات المتعلمون ذوو القدرات الابداعيه ، ولكي يصبح المتقدم معلما في المدرسة الابتدائية فإنه يمر باختبارات تنافسيه عديدة، ويشترط الحصول على شهادة اتمام الدراسة الثانوية بنجاح و اجتياز الامتحان للقبول وهو امتحان صارم ، ويجب أن يتمتع المرشح للدراسة ببرامج تربية المعلمين بسمات شخصية متميزة، وأن يظهر لديه الجدية والاستعداد للعمل كمعلم في المدرسه، وألا يقبل ببرنامج إعداد معلم التعليم االبتدائي سوي حوالي متقدم واحد من كل عشرة من المتقدمين .[٥٠]

مما سبق يتضح للباحثة أنه يجب أن يجتاز من يرغب فى التدريس الاختبارات الخاصة بالقبول وأن يكونوا قادرين على التواصل الاجتماعى مع الآخرين وأن يجتازوا المقابلات الشخصية ، وأن يكون لديهم الاستعداد للحصول على درجة لماجستير بعد شهادة البكالوريوس .

ونظام الدراسة بكليات إعداد المعلمين فى فنلندا يتبع النموذج الأوروبى ECTS ويتضمن مسارين مختلفين : - [٥١]

أ - مساراً تكامليا مدته خمس سنوات يتكون من شهادتين ، شهادة البكالوريوس مدتها ثلاث سنوات وشهادة الماجستير مدتها سنتان ويقوم بتخريج معلم المرحلة الأساسية .

ب- مسارا تتابعياً مدته خمس سنوات يتكون من شهادتين ، شهادة البكالوريوس أربع سنوات ، وشهادة الماجستير مدتها عام واحد وتقوم بتخريج معلم المرحلة الثانوية

و تر كز سياسة إعداد المعلم في فنلندا على مجموعة من السياسات التعليمية المميزة في مجال إعداد المعلم الرئيسة التي أسهمت في تطوير أداء المعلمين والمنظومة التعليمية ككل، وأدت بصورة مباشرة أو غيرمباشرة إلى تحول فنلندا إلى مجتمع معرفي والتي من أهمها ما يلي [٥٢]

١- معايير قبول عاملية عالية .

٢ - برامج إعداد متميزة في المحتوى وطرق التدريس .

٣- تعزيز السلطة المهنية للمعلمين واستقلالهم .

٤- التنمية المهنية للمعلمين .

٥- وضع نظام الأجور والحوافز للمعلمين .

٦- التركيز على جوهر التعليم وفلسفته.

٧- دعم منظومة الابداع والابتكار.

٨- المراجعة المستمرة لسياسات إعداد المعلم وتطويرها المستمر

ويتضح مما سبق أن نظام إعداد المعلمى المرحلة الأساسية فى فنلندا هو نظام تكاملى حيث يركز على إعداد المعلم علمياً وتربوياً ومهنياً جنباً الى جنب دون فواصل زمنية ، وذلك فى المرحلتين البكالوريوس والماجستير ، كما تركز فنلندا على إكساب الطالب المعلم المهارات البحثية التى تجعل منه معلم المستقبل المواكب للتطور المعرفى ، ناقلاً ذلك لطلابه كا تحرص فنلندا على التعاون بين الجهات

المختلفة ذات العلاقة بالعملية التعليمية ، فبذلك كل ما يدور داخل برامج إعداد المعلم فى الجامعات فى فنلندا يدعم هذه القيمة لأهميتها البالغة فى نجاح رسالة التربية والتعليم . (٥٣)

أما بالنسبة لنظام إعداد معلم المرحلةالثانوية فهو نظام تتابعى حيث إنه بمجرد إنهاء الطالب لسنوات التخصص الأربعة يلتحق الطالب بعدها لمدة عام بقسم التعليم فى الجامعة بغرض الإعداد المهنى التربوى ، ونلاحظ أن فى اشتراط الحصول على درجة الماجستيرللمعلمين دلالة على المكانة العلمية التى يحظى بها معلمو فنلندا والتى جعلت منهم خبراء يتم الوثوق بهم ثقة كاملة من قبل الإدارات العليا ، فبذلك تعتبر مهنة التعليم فى فنلندا من المهن الألمع والأفضل مما يجعلهم قادرين على تحقيق هذا التقدم العلمى فتعتنى فنلندا بأختيار معلميها بعناية ، فيتقدم للجامعة مايقرب من ١٠٠٠ طالب سنوياً لم يقبل منهم غير ١٠٠ طالب ، أى مايعادل ١٠٪ فقط ويتم ذلك وفق معايير عالية فبذلك تختار فنلندا معلميها من نخبة النخبة . (٥٤)

الخطوة الثالثة :

إعداد المعلم فى مصر :

يتطلب إعداد معلم جديد للقرن الحادى والعشرين معلما لديه أدوار ومهام متجددة وكفايات رئيسية متنوعة مناسبة لمدرسة الألفية الثالثة مع الأخذ فى الاعتبار البعد المستقبلى فى جميع مكونات منظومة التنمية المهنية ، فيجب الاهتمام بتنمية كفايات المعلم التكنولوجية والمعلوماتية من خلال التعرف على مصادر المعرفة المتعددة المتاحة واختيار المناسب منها واستخدامها واستيعاب تكنولوجيا التعليم المتقدمة والتمكن من مهارات استخدامها والإفادة القصوى منها فى تقنيات التعلم الالكترونى(٥٥).

وأن نجاح المعلم فى عمله يتوقف بالدرجة الأولى على مستوى الإعداد الذى يتلقاه كما أن تطوير العملية التربوية لا يتم بعيداً عن المعلم، فبقدر ما نوليه من اهتمام بالإعداد والتدريب والرعاية بقدر ما نحصل من العملية التعليمية على المأمول منها من عائد م ولقد ارتكزت الرؤية المستقبلية للتعليم قبل الجامعى فى مصر على عدة محاور أبرزها معلم متميز على مستوى عال من المهنية والتى تمكنه من القيادة التربوية والتخطيط الجيد والتفكير والتأمل وتجعل منه عنصراً فعالاً فى التغيير ، ونظراً للدور المهم الذى يقوم به المعلم فى إعداد النشىء وتشريبهم الإطار القيمى والثقافى ، فقد حظى إعداده بأهمية كبيرة[٥٦].

ولذلك عقدت الكثير من الندوات حول إعداد المعلمين ومن التوصيات التى خرجت بها هذه المؤتمرات :[٥٧]

أ- من الضرورى إعادة النظر فى برامج إعداد المعلمين.

ب- توظيف الكفايات فى بناء برامج إعداد المعلمين.

ج- تركيز برامج إعداد المعلمين على جوانب التعلم الثلاثة (المعرفى – المهارى – الوجدانى).

د- الإهتمام بتمكين الطالب المعلم من مهارات التعلم الذاتى.

ه- الإهتمام بأساليب التعلم الحديثة.

و- تعديل نظام إعداد المعلمين للوصول لمعلم متخصص ذى جودة عالية.

ولقد أصبحت عملية تطوير برامج إعداد المعلم فى مصر من الضروريات لاستحداث منهجية علمية متطورة تعاونية تقوم على الاستمرارية والتنمية المتلاحقة وفق معايير دولية محددة لتحسين المنتج التعليمى بالإضافة إلى ما ارتكزت عليه (الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى ٢٠١٤/٢٠٣٠) من محاور أهمها : معلم

متميز على مستوى عال من الكفاءة والخبرة التى تمكنه من القيادة التربوية والتخطيط الجيد وتجعل من عنصراً فعالاً فى التغيير[٥٨].

ويتم إعداد معلمى التعليم قبل الجامعى فى مصر فى كليات التربية المنتشرة فى إتخاذ الجمهورية وفقاً لنظامين مختلفين هما : [٥٩].

(١) النظام التتابعى :

وفيه يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصية فى كليات الآداب وكليات العلوم وبعد الإنتهاء من الدراسة والحصول على الدرجة الجامعية يتم إعداد من يرغب فى التدريس من خلال الإلتحاق ببرامج الدبلوم التربوى لمدة عام ، ويحقق هذا النظام زيادة فترة الإعداد التخصصى والقضاء على الصراع القائم داخل كليات التربية التى تضم أقساماً أخرى غير تربوية ، ولكن يؤخذ على هذا النظام أنه لا يلبى حاجات المدارس المتزايدة من المعلمين المؤهلين لعدم توجه هذا النظام للتدريس ، وأنه يركز على التخصص الدقيق فى تقديم المقررات دون الاهتمام بالأساسيات ، كما لا يشعر الطالب بالانتماء إلى مهنة التدريس وذلك نظراً لقصر المدة خلال عام دراسى واحد حيث يصعب عليه تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم[٦٠].

ومما سبق تستنتج الدراسة أن للنظام التتابعى عدة مميزات منها أن نظام يهتم أكثر بالتخصص قبل الإلتحاق ببرامج الدبلوم التربوى ويقوم بسد العجز فى بعض التخصصات ويساعد الطالب على التمكن والوصول إلى مستوى عالى فى تخصصه أولاً ثم دراسة العلوم التربوية التى تؤهله لمهنة معلم، ويعاب على النظام التتابعى أن مدته عام فقط لدراسة العلوم التربوية ليس بكاف لكى يتمكن الطالب من الإلمام بما يجب أن يكون عليه المعلم مهنياً وعلمياً ، وقد لا يلجأ الطالب بعد الإنتهاء من الدرجة الجامعية إلى الدراسة التربوية.

(٢) النظام التكاملى :

وفيه يحصل الطالب على الإعداد المهنى والتخصصى بطريقة متكاملة فى كلية التربية أى يدرس (المناهج وطرق التدريس) إلى جانب مادة التدريس لمدة أربعة سنوات يتخللها تدريب عملى فى المدارس[٦١].

ويقوم هذا النظام بتهيئة الطلاب منذ البداية على حب المهنة وممارساتها حيث أنهم يعرفون عند إلتحاقهم بكليات التربية أنهم سيتخرجون معلمين مما يعطى حداً أدنى للولاء للتدريس ، ولا يعطى هذا النظام أولوية لأى جانب من جوانب الإعداد على حساب الجوانب الأخرى ، وإنما يعطى لكل جانب ما يستحقه من اهتمام[٦٢] ، ويساعد فى تخريج عدد كبير من المعلمين وبذلك يسهم فى سد الحاجة المتزايدة من المعلمين ، ويقلل نسبة التسرب للطلاب ، لأنه يستقطب الراغبين فى مهنة التدريس ولديهم القدرة فى تكوين اتجاهات موجبة نحو مهنة التدريس ويساعد فى تمهين مادة التخصص فى أثناء تدريسهم للطلاب مما يساعد فى إعدادهم لمهنة التدريس ولكن من عيوب هذا النظام قصر مدة الإعداد التخصصى ، واستمرار الصراع بين المهنيين (التربويين) والتخصصين فى المجالات الأخرى حول الأوزان النسبية لقراراتهم والتساهل فى مستوى تأهيل أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس مواد التخصص فى الكليات[٦٣].

ولقد أوصى المؤتمر القومى لإعداد المعلم وتدريبه ورعايته الذى عقد فى القاهرة فى شهر نوفمبر ١٩٩٦ بما يلى[٦٤] :

أ- وضع نظام لتدريب المعلمين أثناء الخدمة ، يزيد من كفاءتهم المهنية ويوفر لهم مصادر الاتصال بالجديد فى تخصصاتهم ، ويراعى فى هذا النظام تنوع

أشكال التدريب ما بين تدريب إقامى ، وتدريب من بعد تستخدم فيه الوسائط المتعددة.

ب- وضع نظام للتعليم لرفع مستوى معلمو التعليم الإبتدائى ومدرسى التعليم الفنى للوصول بهم إلى مستوى الدرجة الجامعية الأولى ، وحتى يكون من المفيد إنشاء معهد متخصص على المستوى القومى للتدريب من بعد.

وسعياً نحو تحقيق الإصلاح حول المدرسة ، تم الاهتمام بالتنمية المهنية للعاملين بالمدرسة من خلال عدة جهود منها إنشاء وحدة التدريب والتقويم بالمدارس وفقاً، للقرار الوزارى رقم (٩٠) لسنة ٢٠٠١ ثم القرار الوزارى رقم (٤٨) لسنة ٢٠٠٢ ولعل من أهداف وحدات التدريب : تنمية الكفايات المهنية المتخصصة والثقافية للعاملين والمعلمون بالمدرسة ، وتوفير مناخ عام بالمدرسة يشجع على التنمية المستدامة وتنمية أسلوب التفكير الناقد والابتكارى لدى المعلمين ، مما يوضح الدور المهم الذى تؤديه هذه الوحدات فى تحقيق التنمية المهنية داخل المدارس المصرية[٦٥].

وبذلك يمكن تقسيم أساليب التنمية المهنية المستدامة للمعلم ، من هذه الأساليب ما هو تقليدى مثل الدورات التدريبية والحلقات البحثية والدراسات التكميلية ومنها وهو غير تقليدى مثل تبادل الزيارات الصفية بين المعلمين والقراءات الحرة والتعلم عن بعد والبحوث الإجرائية والممارسات التأميلية بمعنى تمهين عملية التدريس من أجل ذلك بدأت الحكومة المصرية الاهتمام بقضية الترخيص المهنى للمعلمين[٦٦].

وتعد الأكاديمية المهنية للمعلمين هى الجهة المسئولة عن الترخيص المهنى للمعلمين وتمثلت رسالتها فى دعم مهنية المعلمين والقادة التربويين وضمان توفر تنمية مهنية متميزة تعكس أفضل الممارسات العالمية لجميع المعلمين[٦٧].

ولقد نصت المادة ٧٥ من القانون ١٥٥ على إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين وفق النص التالى:

تنشأ أكاديمية تسمى (الأكاديمية المهنية للمعلمين) تتمتع بالشخصية الاعتبارية العامة وتنتج وزارة التربية والتعليم ويصدر تنظيمها ويتحدد اختصاصها قرار من رئيس الجمهورية ، على أن يكون مقرها مدينة القاهرة ، وتكون لها فروع مختلفة فى أنحاء الجمهورية وتعمل بالتعاون مع كليات التربية[٦٨].

وصدور قرار وزارى رقم ١٢٩ لسنة ٢٠٠٨ بتنظيم الأكاديمية المهنية للمعلمين والإرتقاء بالمعلمين وقدراتهم ومهاراتهم بصورة مستمرة بما يؤدى إلى رفع مستوى العملية التعليمية[٦٩].

وعلى هذا اتجهت مصر فى السنوات القليلة الماضية إلى الاهتمام بوضع معايير ومواصفات لمعلم المستقبل ، وقد بدأ الاهتمام بوضع وثيقة معايير المعلم التى تم إعدادها وتقديمها ضمن إعداد المعايير القومية للتعليم فى مصر وإشارة هذه الوثيقة إلى أن المعلم أصبح أقرب إلى صفات: المربى ، الخبير ، المثقف ، المرشد ، المجدد ، المبتكر الناقد ، المخطط ، الباحث ، المفكر ، المقيم ، القائد ، والرائد الاجتماعى ، وحلقة الوصل بين المدرسة والمجتمع[٧٠].

وقد قامت وزارة التربية والتعليم بإطلاق برنامج المعلمون أولاً فى عام ٢٠١٥ ليقوم بتغيير السلوكيات المهنية للمعلمين ، وتحسين عمليات التعليم والتعلم ، وتغيير حياة المتعلمين فى جميع أنحاء جمهورية مصر العربية ، والبرنامج جزء أساسى من مجتمع التعلم المصرى القائم بدعم الحكومة المصرية بهدف التطور المهنى المستمر وتشجيع التأمل وتطوير مجتمعات ممارسة متعاونة ومبتكرة ومن سوف ينتقل

المعلمون والمتعلمون من مرحلة إكساب المعرفة إلى مرحلة تطبيق التعلم وفى النهاية يصبح المتعلم ممارساً شغوفاً بالتعلم بدلاً من متلقى سلبى للمعرفة.

ويشارك المعلم فى برنامج المعلمون أولاً فى ورش عمل لدراسة الإطار السلوكى الخاص بالبرنامج ويعتبر هذا الإطار أداة مهنية متخصصة تم تطويرها باستخدام معايير تدريس عالمية فتعتبر ورش العمل نقطة بداية لرحلة التعلم ويليها برنامج تطور الممارسات الجيدة التى اكتسبها فى برنامج المعلمون أولاً مع المدارس المجاورة.

ويعتمد البرنامج على أربعة ركائز أساسية :

١- التعزيز من خلال التنمية المهنية المستمرة.

٢- التمكين من خلال مجتمعات الممارسة.

٣- المشاركة من خلال برنامج الإرشاد.

٤- التمكين من خلال منصة رصد نقاط التغيير السلوكى لينجو.

أهداف المشروع :

١- إنشاء جيل جديد من المعلمين خبراء فى موادهم الدراسية.

٢- رفع مستوى مخرجات العملية التعليمية للطالب.

٣- تحسين جودة التعليم والرفع من مكانة المعلمين فى المجتمع.

٤- تأسيس أول مجتمع "يتعلم" فى العالم.

٥- تأسيس قوى عاملة على أعلى مستوى قادرة على تحقق النمو الاقتصادى للدولة.

٦- تدريب ٥٠٠,٠٠٠ معلم مصرى بحلول عام ٢٠١٩[٧١].

ومع كل الجهود التى بذلت ولا تزال تبذل فى محاولة إصلاح مؤسسات إعداد المعلم فى مصر وتطبيق نظام الاعتماد بتلك المؤسسات إلا أن أداء تلك المؤسسات لا يزال أقل من المطلوب حيث توجد مجموعة من التحديات والعوائق تحول دون تطبيق هذا النظام لبرامج إعداد المعلمين [٧٢].

بعض المعوقات التى تواجة برامج إعداد المعلم :

بالرغم من الجهود المبذولة من قبل وزارة التربية والتعليم فى مصر لتقوية وتعزيز دور المعلم إلا أنه مازال يقابل المعلمون بعض المعوقات منها ما يلى [٧٣] :

- ضعف وقلة البرامج التدريبية المصممة لتدريب المعلم على المشاركة فى صنع القرار.
- النمط الديكتاتورى السائد لدى غالبية مديرى المدارس.
- زيادة الأعباء المهنية الملقاه على المعلمين.
- غلبة الطابع المركزى على نمط الإدارة التعليمية فى مصر عموماً.
- ضعف استقلالية المدرسة ذاتها فى صنع واتخاذ القرارات.
- ضعف الثقة فى المعلم سواء من جانب المدير أو من جانب اولياء الأمور.
- خوف المعلم من إبداء الرأى وتحمل المسئولية.
- كثرة الحصص وضيق الوقت خلال اليوم الدراسى.

- ضعف راتب المعلم لا يحفزه أو يشجعه على المشاركة – الفعالة حيث ينتظر انتهاء اليوم الدراسى ليسعى وراء الدروس الخصوصية.
- ضعف المساندة والدعم الذى يلقاه سواء داخل المدرسة أم خارجها.
- الجمود الإدارى ونقص المرونة فى تنفيذ القرارات.
- ضعف الثقة المتبادلة بين المعلم والإدارة
- قلة وضوح دور وحدة التدريب والتقويم داخل المدرسة فى التنمية المهنية للعاملين بالمدرسة.[٧٤].
- غياب التكامل فى الدعم الفنى والتدريب الموجه للمدرسة.
- محدودية الموارد المالية واقتصارها على التمويل الحكومى.
- لا يوجد رؤية واضحة لبرامج التنمية المهنية داخل المدرسة

ويتضح مما سبق أن برامج إعداد المعلم والتنمية المهنية لا تساعد المعلم على أن يكون مواكباً لعصر المعرفة والتكنولوجيا بسبب الأسلوب الديكتاتورى التى تتيحه الإدارة المدرسية وعدم مشاركته فى اتخاذ القرار مما يضع العوائق فى طريقة المعلم للوصول إلى الكفاية المهنية التى تتماشى مع العصر الحديث ، مع كثرة الحصص والأعباء الورقية والكتابية التى توضع على كاهل المعلم مما يجعله غير قادر على إبراز مهاراته المهنية والعلمية داخل الفصل وزيادة عدد المتعلمين داخل الفصل من الأسباب التى تعوق عمل المعلم وعدم وجود مساندة ودعم وتشجيع مادى ومعنوى للمعلم من قبل الوزارة.

الخطوة الرابعة : التصور المقترح لإعداد معلم المستقبل فى مصر.

أهداف التصور المقترح :

يهدف التصور المقترح الحالى إلى ما يلى :

- تطوير أداء المعلم إلى الأفضل والوصول به مستوى معلم مدرسة المستقبل.
- الاستفادة من خبرة فنلندا فى إعداد معلم مدرسة المستقبل فى المدرسة المصرية.
- الارتقاء بإعداد المعلم داخل المؤسسات المتخصصة ، وتحقيق الأدوار المستقبلية الحديثة.
- تطوير قدرات المعلم لكى تتماشا مع متطلبات عصر المعرفة.
- تمكين المعلم من وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة.
- تنمية قدرات المعلم لينعكس على قدرته على التغلب على المواقف التعليمية التى تواجهه.
- تزويد المعلم ببرامج التنمية المهنية المستدامة التى تخدم التكنولوجيا الحديثة.

ملامح التصور المقترح :

- أن يكون المعلم على دراية بطلابه واحتياجاتهم ، وقدراتهم.
- تثقيف المعلمين لمواكبة متطلبات التقدم التكنولوجى والحضارى.

- تحفيز المعلمين على تحقيق أفضل ما لديهم.
- النظر للمعلم على أنه مفتاح العملية التعليمية وحجر الزاوية.
- تطوير برامج تدريب المعلمين وتفعيلها والتأكد من الاستفادة منها.
- استخدام المكافآت التحفيزية للمعلمين.
- الوصول إلى التميز النوعى فى العملية التعليمية برفع كفاءة المعلمين.
- إجراء المناظرات العلمية بشكل يحقق التقدم للمعلم.
- حضور الندوات والدورات والمؤتمرات من أجل تعزيز التطور المهنى للمعلم.
- أن يكون لدى المعلم الشغف بالتعلم والفهم العميق.
- الاستعداد وقبول التغيير وتبادل الأفكار والتواصل مع الزملاء.
- المشاركة فى التعلم الذاتى.
- استخدام المنصات التعليمية الحديثة بشكل فعلى.
- التنافس الإيجابى للمعلمين داخل المدرسة.
- غلبة الطابع اللامركزى ومشاركة المعلم فى العملية التعليمية داخل المدرسة.
- تطور الأوضاع بالنسبة للمعلم وارتقاء المستوى الأكاديمى للمعلم.
- مواكبة المعلم للقفزات المعرفية والتكنولوجية والمستحدثات فى عصر المعرفة، التوازن فى الإنجازات والمتطلبات فى المدرسة.

- تبادل الخبرات بين المعلمين وزملائهم ،عن طريق الاجتماع اسبوعياً والاستفادة من المعلمين ذوى الخبرة فى المدرسة.
- اتاحة الفرصة للمعلم فى المشاركة فى المسئولية وتفويض بعض القرارات له.

متطلبات تنفيذ التصور المقترح :

- تطوير الثورة البشرية ، والتقدم الاقتصادى والترابط الاجتماعى ، واستغلال الفرص التعليمية المتاحة ، وتطوير المهارات المطلوبة وتقديم دورات للمتعلمين وتعديل المناهج التعليمية ومشاركة المتعلمين فى برامج العمل التى تساعد فى بناء شعورهم بالمسئولية تجاه مجتمعهم.
- تفعيل البرامج التدريبية للمعلمين والإشراف عليها والتأكد من الاستفادة منها والعمل بها.
- تحقيق الوعى لدى العاملين بالمدرسة بأهمية التغيير والتطوير المستمر ، وزيادة الوعى بمتطلبات المجتمع بما يواكب المستجدات العالمية والإنعكاس على المدرسة.
- الإهتمام بالمستوى الاجتماعى ، الثقافى والعوامل الاقتصادية والسياسية ، الإهتمام بالمستوى التنظيمى (جودة المدارس ، المعلمين ، المناهج الدراسية) ومستوى الأسرة.
- فحص أفضل الممارسات فى البلدان الأخرى (للمدارس الناجحة) وسياسات التعليم والمناهج ، وبرامج التطوير المهنى والقيادى.
- الإطلاع على كل ماهو حديث فى إعداد المعلم وتطبيقه داخل المدارس.
- تفعيل اللامركزية فى المدارس وتمكين المعلم من المشاركة واتخاذ القرارات.
- إنشاء مدارس تجريبية ملحقة لكليات التربية يتم التدريب بها على الأساليب الحديثة للتدريس .
- حصول الطالب على درجة الماجستير يكون شرط أساسى لتعينه فى مهنة التدريس .

المراجع

(١) يحيى عطية سليمان : الخطة الاستراتيجية القومية لأصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر ٢٠٠٧ /٢٠٠٨- ٢٠١٢/٢٠١١ ماله وما عليها ، مجلة الجمعية الجعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، عدد ١٨، ٢٠٠٨، ص ١٥.

(٢) فداء محمود الشوبكى : إعداد المعلم الفلسطينى مقارنة بنظرائه فى الدول المتقدمة : دراسة مقارنة (فلسطين – فنلندا – اليابان – ماليزيا) ، مجلة جامعة الاسراء للعلوم الأنسانية ، جامعة الاسراء ،عدد ١٠ ، يناير ، ٢٠٢١ ، ص ٢٨٢

(٣) محمود عطا محمد على مسيل الباز : خبرة المدارس الذكية فى ماليزيا وامكانية الافادة منها فى مصر ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ٢٠٠٨ ، ص ٤.

(٤) محمد اشتاتو : معلم المستقبل تحديات التنمية الذاتية ورهانات المعرفة العلمية – المؤتمر الدولى نحو اعداد افضل لمعلم المستقبل ، جامعة السلطان قابوس ، مجلة كلية التربية ، مجلد٤ ، ص ص ٢،٦.

(٥) سميحة على محمد مخلوف : "نحو مدرسة مصرية فعالة تصور مقترح" ، مجلة رابطة التربية الحديثة ، مجلد ١ ، عدد ٢ ، مايو ، ٢٠٠٨ص ص ٢٤٠ ، ٢٧٧.

(٦) عمر محمد مرسى ، نعمات عبد الناصر : رؤية إستراتيجية لتفعيل مدرسة المستقبل فى مصر فى ضوء خبرات بعض الدول ، المجلة التربوية ، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، ج ٤٠ ، ابريل ، ٢٠١٥ ، ص ٤١٢ ، ٤١٤.

(٧) عبد الرازق محمد النعمى : اعداد المعلم وتنميته مهنيا فى مدرسة المستقبل ، مجلة جامعة الزيتونة ، عدد ٤، ٢٠١٢، ص ١٩٣.

(٨) محمد قاسم على قحران : "التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام فى ضوء معايير الجودة الشاملة ، دار غيداء للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠١٢ ، ص ١٩.

(٩) محمود عبد المجيد عساف : "المعايير المهنية لمعلم مدرسة المستقبل فى ضوء مبادئ الاعتماد الأكاديمي"، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية ، فلسطين ، مجلد ٢٣ ، العدد ١ ، يناير ٢٠١٥ ، ص ٤٠.

(10) Pieter Hogenbirk And Anna Kristjansdootttir: school future , Networking the learner : Copters in Education, IFIPTC3seventh ifip world conference on computer in Education , National Civic Review, 29 July – August, 2001, p 864.

(١١) أحمد حمود ميس الشمرى : اليات مقترحة لتطوير نظام اعداد معلم التعليم الاساسى فى الكويت فى ضوء فنلندا ، مجلة البحث العلمى فى التربية ، جامعة عين شمس ، كلية التربية للاداب والعلوم والتربية ، عدد ١٨ ، ج ٢ ، ٢٠١٧ ، ص ٦٥٧ .

(١٢) ياسر فتحى الهنداوى المهدى : "بناء القدرة المدرسية على التحسين المستمر : دراسة حالة لأربع مدارس ابتدائية فى مصر" ، المجلة الدولية للابحاث التربوية، جامعة الامارات العربية المتحدة ، العدد (٣١) ، ٢٠١٢، ص ص ٣٦٣، ٣٦٤.

(١٣) محمد ناجح محمد محمد ومحمد السيد محمد إسماعيل : "المتطلبات التشريعية لتطوير إعداد المعلم فى مصر على ضوء الاتجاهات المعاصرة"

، المجلة التربوية ، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، مجلد ٥٤ ، اكتوبر ، ٢٠١٨ ، ص ٦٨.

(١٤) نبيلة عبد الخالق عوض الله والسيد سلامة الخمس ووفاء مجيد الملاحى : "تطوير برامج إعداد المعلم المصرى فى ضوء بعض المؤشرات العالمية" ، مجلة الثقافة والتنمية ، أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجى بالقاهرة ، العدد التاسع والثلاثون بعد المائة ، ابريل ، ٢٠١٩ ، ص ص ٦٦- ٦٧.

(١٥) ياسر فتحى الهنداوى : تمكن المعلمين بمدارس التعليم الأساسى فى مصر : دراسة ميدانية" ، مرجع سابق ، ص ٤٧.

(١٦) سامح جميل عبد الرحيم : "فى الطريق على الجودة شروط أولية" ، المؤتمر العلمي الثامن بعنوان " جودة واعتماد مؤسسات التعليم العامه فى الوطن العربي" ، كلية التربية النوعية ، جامعة الفيوم مايو ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٠٢.

(١٧) سحر محمد على محمد : "اعتماد برامج إعداد المعلم : تحديات وخيارات" ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية ، جامعة الفيوم ، عدد ٧ ، مجلد ١ ، ٢٠١٧ ، ص ٢٤٣.

(١٨) نبيلة عبد الخالق عوض الله والسيد سلامة الخميسى ووفاء مجيد الملاحى : "تطوير برامج إعداد المعلم المصرى فى ضوء بعض المؤشرات العالمية" ، مرجع سابق ، ص ص ٧٦ – ٧٧.

(١٩) سحر محمد على محمد : "اعتماد برامج إعداد المعلم : تحديات وخيارات" ، مرجع سابق ، كلية التربية ، ص ٢٤٤.

(٢٠) خير الدين على أحمد عويس : دليل البحث العلمى ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٩٧ ، ص ٨٦.

(٢١) حسين بن على بن مسعود الفارسى : مدرسة المستقبل وبعض النماذج الدولية ، رسالة التربية ، سلطنة عمان ، مارس ، ٢٠١٢ ، ص ٤.

(٢٢) زينب محمود محمد كامل : " مدرسة المستقبل ... نظرة عامة " ، مرجع سابق ، ص ١١٢٥.

(23) Pieter Hogenbirk And Anna Kristjansdootttir: school future, Netwarking the learner : Copyters in Educaion, IFIPTC3 seventh ifip world conference on computerin Education , National Civic Review, 29 July – August, 2001, p 862.

(٢٤) فداء محمود الشوبكى : إعداد المعلم الفلسطينى مقارنة بنظرائه فى الدول المتقدمة : دراسة مقارنة (فلسطين – فنلندا – اليابان – ماليزيا) ، مرجع سابق ، ص ٢٨٤ .

(٢٥) نورة أحمد عبد الله الفتم : "دور المتعلم والمعلم والمدير فى رسم آفاق ومعالم مدرسة المستقبل" ، المؤتمر التربوي السنوي التاسع عشر بعنوان مدارس المستقبل استجابه الحاضر لتحولات المستقبل ، وزارة التربية والتعليم ، مملكة البحرين ، ابريل ، ٢٠٠٥.

(٢٦) محمد طه حفنى : التعليم المعتمد على تكنولوجيا المعلومات – مدخل لمدرسة المستقبل – دراسة مقارنة لبعض الصيغ العالمية ومدى إمكانية الإفادة منها فى مصر" ، مجلة التربية والتنمية ، السنة الرابعة ، العدد ٣٩ ، ديسمبر ، ٢٠٠٦.

(٢٧) محمد طه حفنى : التعليم المعتمد على تكنولوجيا المعلومات – مدخل لمدرسة المستقبل – دراسة مقارنة لبعض الصيغ العالمية ومدى إمكانية الإفادة منها فى مصر" ، مجلة التربية والتنمية ، السنة الرابعة ، العدد ٣٩ ، ديسمبر ، ٢٠٠٦.

(28) Peter : essential questions for the future school, and academies trust, London, 2006.

(29) Brian J. Coldwell: leading the school of the Future" this paper was addressed in presentations and works shops in the leaders ship festival of educational. Transformation-chi in Antofagasta, Santiago and vandal Mars, 6, may, 2005.

(٣٠) ابتسام ناصر وعبير مبارك : تطور نظام إعداد المعلم فى المملكة العربية السعودية فى ضوء تجربتى اليابان و فنلندا ، المجلة التربوية الدولية المتخصصة ، دار سمات للدراسات و الابحاث ، مجلد ٤ ، عدد ٢ ، شباط ، ٢٠١٥ .

(٣١) حصة حمود البازعى : تطور سياسات قبول اعداد المعلم للتحول نحو مجتمع المعرفة – صيغة مقترحة فى ضوء تجربتى سنغافورة – فنلندا ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المركز القومى للبحوث غزة ، مجلد ٢ ، عدد ٢٥ ، اكتوبر ، ٢٠١٨

(٣٢) محمد قاسم على قحران : "ا لتنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام فى ضوء معايير الجودة الشاملة ، دار غيداء للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠١٢ ، ص ١٩.

(٣٣) محمود عبد المجيد عساف : "المعايير المهنية لمعلم مدرسة المستقبل فى ضوء مبادئ الاعتماد الأكاديمي"، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات

التربوية والنفسية ، شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية ، فلسطين ، مجلد ٢٣ ، العدد ١ ، يناير ٢٠١٥ ، ص ٤٠.

(34) Natasa Pantic, Alison Closs and Others :" Teachers for the future ": Teacher Development for inclusive Education in the western Balkans, The European Union , August, 2011, P. 25.

(٣٥) خلف الطحاوي : "قراءة حول مدرسة المستقبل التحديات والتطورات التكنولوجية "، المؤتمر العلمي السنوي الثاني بعنوان مدرسة المستقبل – الواقع والمأمول ، جامعة قناة السويس ، المجلد ١ ، مارس ٢٠١٢ ، ص ٣٠٧.

(٣٦) وليد بن زاهر بن العبرى : "مدرسة المستقبل : دور المعلم فى مدارس المستقبل "، رسالة التربية ، عمان ، العدد ٣٦ ، مارس ٢٠١٢ ، ص ص ٢٤- ٢٥.

(٣٧) عفاف محمد توفيق : اعداد معلم المستقبل فى ضوء متطلبات مجتمع المعرفة ، مرجع سابق ، ص ٣٤٧.

(٣٨) نبيل محمد عبد الحميد زايد : التعليم والتعلم ، المعلم والمتعلم فى مدرسة المستقبل ، دراسة تربوية نفسية ، مرجع سابق ، ص ٧٦.

(٣٩) عبد الرحمن نور : "مدرسة المستقبل التى نريد : بيئة و ادارة ومعلما " ، مرجع سابق ، ص ٦٥.

(٤٠) زينب محمود محمد كامل عفيفى : "مدرسة المستقبل نظره عامة " ، المؤتمر العلمي السنوي الثاني ، بعنوان "مدرسة المستقبل – الواقع والمأمول ، المنعقد مارس ٢٠٠٩ ، كلية التربية ، جامعة قناة السويس ، المجلد ٢ ، ص ١١٤٣ .

(٤١) هويده الهاشمى المصرى : "رعاية الموهوبين والمبدعين والعناية بهم فى مدرسة المستقبل" ، مرجع سابق ، ص ١١٢.

(٤٢) حصة حمود البازعى : تطور سياسات قبول اعداد المعلم للتحول نحو مجتمع المعرفة – صيغة مقترحة فى ضوء تجربتى سنغافورة – فنلندا ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المركز القومى للبحوث غزة ، مجلد ٢ ، عدد ٢٥ ، اكتوبر ، ٢٠١٨ ، ص ٥٧ .

(٤٣) المرجع السابق ، ص ٥٦.

(44) Olli –malinen ,pertti vaisanen &Hannu Savolainen : Teacher education in finland :A review of a national effort for preparing teachers for future Curriculum Journal, 23 ,December , 2012, p 3.

(٤٥) أحمد حمود ميس الشمرى : اليات مقترحة لتطوير نظام اعداد معلم التعليم الاساسى فى الكويت فى ضوء فنلندا ، مرجع سابق ، ص ٢٥٩ .

(٤٦) فداء محمود الشوبكى : إعداد المعلم الفلسطينى مقارنة بنظرائه فى الدول المتقدمة : دراسة مقارنة (فلسطين – فنلندا – اليابان – ماليزيا) ، مرجع سابق ، ص ٢٩٠

(٤٧) المرجع السابق ، ص ٢٩٠

(48) Olli –malinen ,pertti vaisanen &Hannu Savolainen : Teacher education in finland :A review of a national effort for preparing teachers for future Curricul , op.cit , p6.

(49) Ibid . p .,6

(٥٠) فاطمة محمد منير محمد اللمعى : الخبرة الفنلندية فى اعداد المعلم الباحث وإمكانية الافادة منها فى مصر ، جامعة حلوان ، مجلة كلية التربية ، مج ٢٥ ، عدد ١٢ ، ديسمبر ، ٢٠١٩ ، ص ٥١ .

(٥١) فداء محمود الشوبكى : إعداد المعلم الفلسطينى مقارنة بنظرائه فى الدول المتقدمة : دراسة مقارنة (فلسطين – فنلندا – اليابان –ماليزيا) ، مرجع سابق ، ص ٢٩٠

(٥٢) حصة حمود البازعى : تطور سياسات قبول اعداد المعلم للتحول نحو مجتمع المعرفة – صيغة مقترحة فى ضوء تجربتى سنغافورة – فنلندا ، مرجع سابق ، ص ٦٩ .

(٥٣) أحمد حمود ميس الشمرى : اليات مقترحة لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الاساسى فى الكويت فى ضوء خبرة فنلندا

(٥٤) ، مرجع سابق ، ص ٦٥٩

(٥٥) ابتسام ناصر و عبير مبارك العنادى : تطوير نظام اعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية فى ضوء تجربتى اليبان وفنلندا ، المجلة التربوية الدولية المتخصصة ، دار سمات للدراسات والابحاث ، مجلد ٤ ، عدد٢ ، شباط ، ٢٠١٥ ، ص ٤٠

(٥٦) أحمد إسماعيل حجى : "المؤتمر العلمى السنوى لكلية التربية المنصورة ، مركز الدراسات المعرفية : آفاق الإصلاح التربوى فى مصر" ، كلية التربية ، ٢- ٣ اكتوبر ، ٢٠٠٤.

(٥٧) محمد ناجح محمد محمد ومحمد السيد محمد إسماعيل : "المتطلبات التشريعية لتطوير إعداد المعلم فى مصر على ضوء الاتجاهات المعاصرة" ، المجلة التربوية ، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، مجلد ٥٤ ، اكتوبر ، ٢٠١٨ ، ص ٦٨.

(٥٨) رهام نصار زعتر : "واقع برامج إعداد المعلمين فى كليات العلوم التربوية : دراسة نوعية" ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية ، كلية المعلمين ، الأردن ، مجلد ٢٨ ، مايو، ٢٠٢٠ ، ص ٧١٤.

(٥٩) نبيلة عبد الخالق عوض الله والسيد سلامة الخمس ووفاء مجيد الملاحى : "تطوير برامج إعداد المعلم المصرى فى ضوء بعض المؤشرات العالمية" ، مجلة الثقافة والتنمية ، أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجى بالقاهرة ، العدد التاسع والثلاثون بعد المائة ، ابريل ، ٢٠١٩ ، ص ص ٦٦- ٦٧.

(٦٠) عبد العظيم صبرى ورضا توفيق : "إعداد المعلم فى ضوء تجارب بعض الدول" ، المجموعة العربية للإعداد والنشر ، القاهرة ، الطبعة الأولى ، ٢٠١٧ ، ص ١٣٦.

(٦١) منى سليمان الذبيانى : "تجارب بعض الدول فى إعداد المعلم وتنميته المهنية وإمكانية الإفادة منها فى المملكة العربية السعودية" ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد ٨٥ ، الجزء الثانى ، أكتوبر ، ٢٠١٤ ، ص ١٢٠.

(٦٢) عرفات عبد العزيز سليمان : الاتجاهات التربوية المعاصرة ، رؤية فى شئون التربية وأوضاع التعليم ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، الطبعة الأولى ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٧١.

(٦٣) عبد العظيم صبرى ورضا توفيق : "إعداد المعلم فى ضوء تجارب بعض الدول" ، مرجع سابق ، ص ١٣٤.

(٦٤) منى سليمان الذبيانى : "تجارب بعض الدول فى إعداد المعلم وتنميته المهنية وإمكانية الإفادة منها فى المملكة العربية السعودية" ، مرجع سابق ، ص ١١٩.

(٦٥) محمود عطا محمد على مسيل الباز : "خبرة المدارس الذكية فى ماليزيا وإمكانية الإفادة منها فى مصر" ، مرجع سابق ، ص ٩٩.

(٦٦) نسرين صالح محمد وراشد سليمان الفهدى ، عبد الله مبارك : "آليات مقترحة للإصلاح المتمركز حول المدرسة بالمنطقة العربية فى ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية : دراسة مقارنة" ، مرجع سابق ، ص ٤١٤.

(٦٧) معوض حسن إبراهيم مرعى : "تقويم أداء الأكاديمية المهنية للمعلمين فى ضوء أهدافها" ، مرجع سابق ، ص ٤٧٢.

(٦٨) المرجع السابق ، ص ٤٧٣.

(٦٩) ج.م.ع ، قرار وزارى رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ مادة (٧٥).

(٧٠) ج.م.ع مجلس الشعب : قرار وزارى رقم ١٢٩ لسنة ٢٠٠٨ تنظيم الأكاديمية المهنية للمعلمين.

(٧١) عماد صموئيل وهبة : "تطوير برامج إعداد معلم التعليم الأساسى فى ضوء الخطة الإستراتيجية للتعليم فى مصر ٢٠١٤- ٢٠٣٠"، مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، مجلد ٢٨ ، عدد ١١٠ ، ابريل ، ٢٠١٧ ، ص ٢١٠. يمكن الرجوع إلى موقع المعلمون أولاً على الإنترنت http://teacherfirstegypt.com

(٧٢) سحر محمد على محمد : "اعتماد برامج إعداد المعلم : تحديات وخيارات" ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية ، جامعة الفيوم ، عدد ٧ ، مجلد ١ ، ٢٠١٧ ، ص ٢٤٣.

(٧٣) ياسر فتحى الهنداوى : تمكن المعلمين بمدارس التعليم الأساسى فى مصر : دراسة ميدانية" ، مرجع سابق ، ص ٤٧.

(٧٤) نسرين صالح محمد صلاح الدين : "آليات مقترحة للإصلاح المتمركز حول المدرسة بالمنطقة العربية فى ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية : دراسة مقارنة" ، مرجع سابق ، ص ٣٧٧.

أثر برنامج إرشادي في خفض سلوك الغش لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية

أ.د/أبو المجد إبراهيم الشوربجي
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة الزقازيق

أ.د/ محمد محمد بيومي خليل
أستاذ الصحة النفسي
كلية التربية – جامعة الزقازيق

أ/ إسراء عبد الشافي محمد مصطفي
أخصائي نفسي
mselma205033@gmail.com

الملخص :

هدف البحث إلي الكشف عن أثر برنامج إرشادي في خفض سلوك الغش لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية ،وتكونت العينة من مجموعتين أحدهما ضابطة وتكونت من (١٠) تلميذ وتلميذة والمجموعة التجريبية تكونت من (١٠) تلميذ وتلميذة ، طبق عليهم مقياس الغش للمجموعة الضابطة وأما المجموعة التجريبية طبق عليهم البرنامج الإرشادي ومقياس الغش الأثنين معا ، ومن النتائج البحث: يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي علي مقياس الغش لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية عند مستوي (٠,٠٥) في أتجاه القياس البعدي، يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي بين كل من المجموعة التجريبية والضابطة علي مقياس الغش في الإمتحانات لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية عند مستوي (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية، " لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر من أنتهاء البرنامج) علي مقياس الغش في الامتحان لدي مجموعة من الصف الثاني لتلاميذ المرحلة الإعدادية

الكلمات المفتاحية : برنامج إرشادي ، سلوك الغش ، تلاميذ المرحلة الإعدادية

The influence of acouneling program in reducing the cheating behavior of the preparatory stage students

Abstract:

The research aims at knowing the influence of acouneling program in reducing the cheating behavior of the preparatory stage students . The sample consists of two group (10)aboy and girl the two measurements and (10) boys and girls experiments and the cheating measurement have been applied on them and the counseling program have been applied on the experimental group ,Results of the study : There are significant statistical differences among middle ranks of the experimental group in the pre and post measurements on the cheating scale of the preparatory school students on ,01 level in favor of the post measurements . There are significant statistical differences among middle ranks of the post measurement between both of the experimental and control groups on the cheating in exams scale ,01 level in favor of the experimental group of the preparatory school students.

There are significant statistical differences among middle ranks of the experimental groups in the pre and tracing (after amonth of the program end) measurements on the cheating in exams scale of the preparatory school students.

Keywords: acouneling program, the cheating behavior, the preparatory stage students.

المقدمة

العصر الحاضر يتميز بالتغيرات السريعة التي تجتاح جميع المجالات ، مما أدي إلي ظهور الكثير من الصعوبات والمشكلات الناتجة عن التقدم المتسارع الذي أحدثته ثورة المعلومات وينتج عن ذلك العديد من الثقافات المختلفة التي تحمل داخلها الكثير من القيم والأفكار المتناقضة وهذا الأمر أثر علي النسق القيمي

للمجتمع بشكل عام وللشباب والنشء بشكل خاص وبتالي أصبحت الأجيال القادمة لا يوجد لديهم القدرة علي التمييز بين ما هو صواب وما هو خطأ(محمود إبراهيم ،٢٠٠٤،ص٢).

ولزاما علي المجتمع بأكمله والتربية والتعليم بشكل خاص الإهتمام بالجانب الأخلاقي للنشء الجديد حتي يخرج للمجتمع جيل واعد قادر علي نفع نفسه ويتحمل مسئولية نفسه وقادر علي تعمير الوطن وبتالي لابد من تكاتف الأسرة مع المدرسة ،و دعا الإسلام إلي القيم الأخلاقية بأسلوب شيق يستهوي الأنفس ويؤثر في اعماق اعماقها ووعد الملتزمين من أجر عظيم في الدنيا والآخرة قال تعالي (إن الذين قالوا ربنا الله ثم استقاموا تتنزل عليهم الملائكة ألا تخافوا ولا تحزنوا وابشروا بالجنة التي كنتم توعدون . نحن أولياؤكم في الحياة الدنيا وفي الآخرة ولكم فيها ما تشتهي أنفسكم ولكم فيها ما تدعون نزلا من غفور رحيم) (فصلت :٣٠- ٣١).

وأيضا أكدت العديد من الدراسات السابقة علي دور الأسرة والمدرسة و دور العبادة ووسائل الإعلام في التوعية بالأخلاق الحميدة والبعد عن الأفكار الهدامة .

وتؤكد دراسة زين ردادي(٢٠٠٠) التعرف علي العوامل الدراسية والنفسية والأخلاقية والأسرية والإجتماعية المرتبطة بظاهرة الغش في الإمتحانات لدي طلاب الجامعة وأكدت نتائج الدراسة علي أن أهم العوامل الدراسية المرتبطة بظاهرة الغش هي عدم معرفة الطرق الصحيحة للمذاكرة ،اعتماد الأساتذه علي الإختبارات الموضوعية فقط ،صعوبة المقرر علي الطالب وكانت أهم العوامل النفسية المرتبطة بظاهرة الغش هي الخوف من الرسوب ،الإحساس بالظلم والإعتقاد بعدم عدالة الأساتذه في تقدير الدرجات ،الرغبة في إبهار الزملاء أما العوامل الإسرية والإجتماعية المرتبطة بظاهرة الغش نظرة الأسرة السلبية للطالب وضغوط الوالدين علي الطالب لتحقيق النجاح والمشكلات الأسرية وعدم توافر الجو المناسب للمذاكرة في المنزل قدمت الدراسة بعض التوصيات للحد من ظاهرة الغش وهي :

١- الإهتمام بالتوجيه والإرشاد الديني والأخلاقي للطلاب

٢- إرشاد الطلاب إلي أساليب الإستذكار الجيد وتنوع طرق التدريس

٣- الإهتمام بالإرشاد النفسي للطلاب للمساهمة في حل المشكلات النفسية التي تشجع الطلاب علي الغش

٤- الإهتمام بالتوجيه والإرشاد الأسري للمساهمة في تحقيق ضغوط الوالدين علي الطلاب لتحقيق معدلات تحصيلية أكثر من قدراتهم علي ذلك.

وتعتبر ظاهرة الغش الأكثر انتشارا بين التلاميذ من أهم الأمور التي يسعي المجتمعات هي القيم لأنها تقلل من ارتكاب الجرائم وتمنع انتشار الخيانة وانتشار الفاحشة وتجعل المجتمع آمنا مطمئنا خاليا من المشاكل التي تعكر صفوة وتهدد أمنه وسكينته ،فتأتي التربية من أهم الوسائل التي يمكنها أن تقوم بدورها من خلال مؤسساتها التربوية التي تتولي غرس القيم الأخلاقية في نفس طلابها حيث أنتشرت الإنحرافات والمشكلات السلوكية مثل كالغش والعنف والعدوان والقيم السلبية الهدامة التي تدعو للتطرف والإنتهازية والمصالح الشخصية الذي أنتشر في مدارسنا ومن هنا رأت الباحثة ضرورة القيام بوضع برنامج يستهدف خفض سلوك الغش لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية وحث الأفراد علي القيم الحميدة حيث وجدت الباحثة أن الغش أكثر انتشارا من خلال العمل في مجال التربية والتعليم ولذلك اقتصرت الدراسة عليه .

مشكلة البحث :

وظهرت مشكلة البحث من خلال الإنتشارالملحوظ لظاهرة الغش في المدارس، وشكوي المعلمين من تدني التحصيل والغش المنتشر بين التلاميذ أثناء الإمتحان ، ومن هنا أوجب عمل برنامج إرشادي لخفض سلوك الغش لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية لتعديل سلوكهم وبالتالي تزداد ثقتهم بأنفسهم ويرتفع تحصيلهم وتقبلهم من قبل المجتمع .

ويحاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- هل يختلف الغش في الإمتحانات بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي؟

٢- هل يختلف الغش في الإمتحانات بين طلاب المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج؟

٣- هل يختلف الغش في الإمتحانات بين طلاب المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج؟

٤- هل يختلف الغش في الإمتحانات بين طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي ؟

أهداف البحث: تهدف الدراسة الحالية إلي خفض سلوك الغش لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال تطبيق برنامج إرشادي، ومدي استمرار أثره بعد انتهائه وخلال فتره المتابعة .

أهمية البحث:

١- إكساب التلاميذ القيم الأخلاقية من خلال البرنامج الذي يساعدهم علي تعديل سلوكياتهم وتجعل منهم مواطنين صالحين وخفض سلوك الغش في الإمتحان لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية

٢- التركيز علي بعض القيم الأخلاقية التي تفتقر إليها التلاميذ كالصدق والأمانة وبر الوالدين التي تعمل علي زيادة السلوكيات الإجتماعية الإيجابية التي تظهر في حسن تعامله مع المحيطين بيهم

٣- مساعدة المعلمين وأولياء الأمور وكل العاملين علي تقبل التلاميذ واحتواءهم وخفض سلوك الغش في الإمتحان .

مصطلحات البحث:

برنامج إرشادي :

هو مجموعة من الخطوات المنظمة في صورة مراحل وجلسات وأنشطة وممارسات تستهدف خفض سلوك الغش من خلال برنامج إرشادي لدي عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية.

الغش:

هو سلوك يقوم به الطالب في الموقف الإمتحاني أو في مواقف آخري،وموظفا إحدي الوسائل المتبعة في الغش بغية الحصول علي مزايا كالنجاح في الإمتحان والحصول علي درجات أعلي في الوقت الذي تحرم فيه اللوائح القانونية القيام بمثل هذا السلوك(مصطفي عمر،عثمان علي،٢٠٠٢،ص٢٧).

كما يعرف بأنه استخدام وسائل غير مشروعة للحصول علي إجابات صحيحة ينقلها الطالب من دون وجه حق ،فهو ضرب من السرقة والإدعاء بل هو ضرب من الظلم والتزييف ،وهو إهدار لقيمة تكافؤ الفرص ،وهو عدوان صارخ علي الأمانة والصدق والمجتمع كله ،وهو مرض تربوي يجب مقاومته بالقوانين المنظمة لتعديل المنظومة التربوية لطلبة يحاولون الغش للحصول علي مجموع كبير أو تقدير كبير(فضيلة عرفات،٢٠٠٧ ،ص٢٢٧).

المرحلة الإعدادية:

هي المرحلة التي تلي مرحلة الطفولة وقبل سن الرشد يحدث فيها العديد من التغيرات الجسمية والعقلية والوجدانية والإجتماعية ويكون فيها الفرد بأمس الحاجة للعناية والتوجيه الخلقي والديني (مراد عيسى،٢٠٠٩،٥٩) .

الإطار النظـري

المراهقــة المبكرة(المرحلة الإعدادية)

إن المراهقة هي مرحلة هامة في تشكيل شخصية الفرد وتبدأ من الثانية عشر إلي الثامنة عشر ويمر الفرد بمجموعة من التغيرات النمائية فهي مرحلة تتسم بالثورة والقلق نتيجة ما يحدث له من تغيرات سريعة، فمرحلة المراهقة مرحلة من المراحل العديدة التي يمر بها الإنسان،وما دامت مرحلة ،فهي أذن مؤقتة ، ومن المهم أن الآباء يكسبون الخبرة الجيدة بهذه المرحلة ليتعاملوا مع أولادهم بشكل أفضل وأرشد ،ويجدون منهم النصيحة التي يمكن أن يقدموها لهم ، بتالي تحسن خبرة المراهق بنفسه تجعل استجابتهم لرغبات أهله ونصائحهم أفضل .

وقد أشارت العديد من الدراسات التي أجريت في مرحلة المراهقة إلي شيئين مهمين:

الأول: هو أن الغدد الموجودة في أجسام الفتيان والفتيات تفرز في المرحلة مقادير مرتفعة من الهرمونات ،والتي تؤدي إلي تفاعلات مزاجية شديدة ، وهذه التفاعلات تظهر في شكل غضب وإثارة وحدة عند الذكور ، أما الأناث في شكل الأكتئاب والغضب.

الثاني: أن المخ يستمر في النمو، والمنطقة المسئولة عن العاطفة تبلغ مرحلة النضج بسرعة أكبر عن المنطقة المسئولة عن التفكير العقلاني ، وهذا ما يجعل يميل إلي المخاطرة ، وبتالي يولد لديه نوعا من الأضطراب العاطفي ، وهذا كله يجعل المراهق أسيرا لما يحدث داخله من تغيرات فهو يحتاج إلي المساعدة والمعاونة حتي يجتاز المرحلة بسلام (عبد الكريم بكار،٢٠١١، ١٣- ٢٥).

وكلمة مراهق مشتقة لغويا من الفعل (راهق) الغلام :قارب الحلم، ويقال أيضا : راهق الغلام الحلم (إبراهيم مدكور وآخرون، ٢٠٠٣ ،٣٩١).

أما مفهومها النفسي فيذكر حامد زهران " أن المراهقة هي مرحلة الانتقال من الطفولة إلي مرحلة الرشد والنضج ، فالمراهقة مرحلة تأهب لمرحلة الرشد،

وتمتد في العقد الثاني من حياة الفرد من الثالثة عشر إلي التاسعة عشر تقريبا أو قبل ذلك بعام أو عامين أي بين (١١ – ١٢) سنة (حامد زهران،٢٠٠٤ ،٣١٣).

وعرفت المراهقة بأنها عبارة عن الفتره الزمنية من حياة الإنسان التي تمتد ما بين نهاية الطفولة المتأخرة وبداية سن الرشد ، وتتميز بوجود مجموعة من التغيرات الجسمية والعقلية والأنفعالية والجتماعية (أحمد الزعبي، ٢٠١٣،٣٢).

خصائص النمو بمرحلة المراهقة :

النمو الجسمي والفسيولوجي:

ويقصد بالنمو الجسمي التغيرات التي تطرأ علي الأبعاد الخارجية للجسم كالطؤل والعرض والوزن وغيرها للجسم أما النمو الفسيولوجي فهي التغيرات التي تطرأ علي الأعضاء الداخلية للجسم، يلاحظ علي أجزاء الجسم الداخلية والخارجية أنها " لا تنمو بنفس الدرجة فالقدم تنمو بدرجة ملحوظة ، وتطول الرجلان والزرعان " ولكن درجة ضغط الدم تنخفض قليلا نتيجة أن القلب أبطأ في نموه في هذه المرحلة من بقية أجزاء الجسم ، ويعتبر البعض عدم التساوي في درجة النمو بين أعضاء الجسم المختلفة سببا في الإرتباك والإضطراب الذي يلاحظ علي سلوك المراهق (Newman,2020,85).

النمو الانفعالي:

يقصد بالنمو الأنفعالي هو ما يطرأ من تغيرات علي انفعالاته واستجاباته الوجدانية كما وكيفا ، "فكما" حيث تكثر وتتنوع انفعالاته ، "وكيفا" حيث تختلف استجاباته للمثيرات ممن حوله عن استجاباته في مرحلة الصبا (مرادعيسي،٢٠٠٩ ، ص٥٧) .

فيما يميز هذا الجانب من النمو أنه يهتم المراهقون به ويعيرونه أهمية خاصة في حياتهم،" فشعور المراهق نحو نفسه وبشعوره نحو المراهقين يشكلان أبرز ملامح حياته الانفعالية " فحياة المراهق مليئة بالانفعالات التي توصف بأنها عنيفة وحادة فكثيرا ما تنتابه ثورات من القلق والضيق والحزن كما نجده ثائرا ناقدا لكل ما

يحيط به دون أن يستطيع التحكم في نفسه وانفعالاته بالإضافة إلي ذلك نجد المراهق كثيرا ما يعيش حالة من التناقض الوجداني حيث يتذبذب بين الحب والكره والشجاعة والخوف والسرور والحزن والتدين والإلحاد والإجتماعية والانعزال ..إلخ (أحمدالزعبي،٢٠١٣،٣٦٢).

النمو الخلقي:

في مرحلة المراهقة نلاحظ تحولا كبيرا في نظرة المراهق للخلق والقيم الأخلاقية، ولهذا فإن كثيرا من أوجه النمو الخلقي للفرد تحدث في أثناء فترة المراهقة والشباب ،إذ أن الفرد في هذه المرحلة من النمو يبلغ أقصي درجة من الأنشغال بالقيم الخلقية والتفكير في المعايير والمثل العليا ، كما أن القدرات المعرفية تزيد في هذه المرحلة ازديادا يؤدي إلي وعي أكبر في التعامل معها كما يتزايد أهتمام المراهق بمعرفة ما هو صواب وما هو خطأ ، ويكون حريصا علي المعرفة الأخلاقية والنشاطات الأخلاقية (ماجدالجلاد، ٢٠٠٦، ٥٥).

الغش:

ظاهرة الغش هي من أخطر الظواهر التربوية في الميدان التربوي الذي يهتم بدراسة الظواهر الإجتماعية حيث يلقي الضوء حولها مشخصا ومميزا لأسبابها ، طارحا حلولا واقعية لها ، منبها إلي خطورتها ، فللغش الكثير من الآثار النفسية والإجتماعية والإقتصادية والسياسية

وبرغم وضوح هذه الظاهرة ،إلا أنها لم تحظ بمعالجة كافية في الأدب التربوي ، فهي في مقدمة الظواهر التربوية التي في المجتمعات النامية والمتقدمة ، كما أنها ظاهرة عالمية، بيد أن حجمها وأبعادها تتفاوت حسب نظرة كل مجتمع، فهي من الظواهر الإجتماعية المعقدة التي لها انعكاسات خطرة.

وقد أثبتت بعض الدراسات أن كل شخص تقريبا يغش في بعض الأحيان تبعا للمواقف لذا من غير المدهش أن يظهر الأستفتاء الذي أجرته نشرة أنباء جامعة "برنستون" أن أكثر من ٣٠٪ من طلبة الكلية قد غشوا في امتحاناتهم الصفية (محمد

العمايرة،٢٠٠٧، ص٥٤). ويركز البحث الحالي علي الغش في الإمتحانات لمناسبتها في المرحلة الإعدادية

مفاهيم الغش

يعرف الغش لغوياهو الخيانة وهو نقيض النصح ويقال غشه ويغشه غشا أي لم ينصحه وأظهر له خلاف ما أضمره وزين له غير المصلحة ،كما يدل علي الغل والحقد والخيانة والخداع (فيصل الزراد،٢٠٠٢، ص٢٠).

أما المفهوم النفسي لتعريف الغشهو إخفاء عيب، أو إظهار غير الحق، أو نيل شيء دون وجه حق. أو هو: تزوير في أمانة ما مثل الكذب والسرقة وخيانة الأمانة، أو نسبة شيء لا يخصه لنفسه مثل السرقة الأدبية (الخليل بن أحمد،٢٠٠٣، ص٨٨).

ويعرف البعض الغش في الإمتحان علي أنه: هو سلوك يقوم به الطالب في الموقف الإمتحاني أو في مواقف أخري، وموظفا إحدي الوسائل المتبعة في الغش بغية الحصول علي مزايا كالنجاح في الإمتحان والحصول علي درجات أعلي في الوقت الذي تحرم فيه اللوائح القانونية القيام بمثل هذا السلوك (مصطفي عمر،عثمان علي،٢٠٠٢،ص٢٧).

كما يعرف بأنه استخدام وسائل غير مشروعة للحصول علي إجابات صحيحة ينقلها الطالب من دون وجه حق ،فهو ضرب من السرقة والإدعاء بل هو ضرب من الظلم والتزييف ،وهو إهدار لقيمة تكافؤ الفرص ،وهو عدوان صارخ علي الأمانة والصدق والمجتمع كله ،وهو مرض تربوي يجب مقاومته بالقوانين المنظمة لتعديل المنظومة التربوية لطلبة يحاولون الغش للحصول علي مجموع كبير أو تقدير كبير(فضيلة عرفات،٢٠٠٧ ،ص٢٢٧).

ولظاهرة الغش في الإمتحانات آثار سلبية منها:عدم جدوي الأمتحانات:

حيث أن للأختبارات دور هام في تحديد التحصيل الدراسي عند المتعلم ،وهي من أهم جوانب العملية التعليمية ،فهي أداة هامة لقياس التحصيل عند المتعلم ،وبإستخدامها يتم تطوير أساليب التدريس ،وتعديل النماذج وتوجية المتعلمين

والتعرف علي الخصائص العقلية والشخصية للمتعلمين فالغش تقليلا لأهميتها وتشجيعا علي الإهمال وعدم تحمل المسئولية وأن هناك تناسب طردي بينهما ، فكلما اهتم الفرد كلما تأثر سلوكه وانضبط ،كلما قل اهتمامه أصبح لا يبالي وتحول إلي فرد سلبي لا يأبه بشيء ،متبلد الحس (أسماء هارون، نوالدين بومهرة،٢٠١٨،ص١١٠).

أيضا عدم تكافؤ الفرص، حيث يري البعض أن تفشي ظاهرة الغش بين الطلاب تقتل روح التنافس،والتنافس الذي نقصده هو المسابقة التي فيها علو الهمة لأدراك هدف معين يخدم الإنسان ويخدم المجتمع بتحقيق مصلحة أو بجلب منفعة

كذلك التقليل من قيمة التحصيل، فالغش سلوك غير خلقي ينم عن نفس غير سوية ،لا يصلح صاحبها- في رأينا- للقيام بأيه مهمة تخص المجتمع مهما مكان نوعها:سياسية أو إدارية أو إجتماعية أو تربوية .ولما كان للمؤسسة التعليمية دور هام في تنمية المجتمع المحلي تنمية لا تتوقف عند حد إعداد العناصر البشرية المدربة والمؤهلة تأهيلا لازما للتنمية ،أنما يتعدي ذلك إلي إزالة الكثير من العوائق الإجتماعية التي تعرقل حركة النمو الأقتصادي ،وتعمل في نفس الوقت علي تكون أتجاهات وأنماط سلوكية تدعم التنمية الإقتصادية ،ومن هذه الأنماط السلوكية اكتساب المهارات اللازمة للتقدم والرقي(محمد العمايرة،٢٠٠٧،ص٥٤).

البحوث السابقة :

بحث زين ردادي(٢٠٠٠):وهدف إلي التعرف علي العوامل الدراسية والنفسية والأخلاقية والأسرية والإجتماعية المرتبطة بظاهرة الغش في الإمتحانات لدي طلاب الجامعة وأكدت النتائج علي أن أهم العوامل الدراسية المرتبطة بظاهرة الغش هي عدم معرفة الطرق الصحيحة للمذاكرة ،اعتماد الإساتذه علي الإختبارات الموضوعية فقط ،صعوبة المقرر علي الطالب وكانت أهم العوامل النفسية المرتبطة بظاهرة الغش هي الخوف من الرسوب ،الإحساس بالظلم والإعتقاد بعدم عدالة الأساتذه في تقدير الدرجات ،الرغبة في إبهار الزملاء أما العوامل الإسرية والإجتماعية المرتبطة

بظاهرة الغش نظرة الإسرة السلبية للطالب وضغوط الوالدين علي الطالب لتحقيق النجاح والمشكلات الأسرية وعدم توافر الجو المناسب للمذاكرة في المنزل.

بحث(Romanowski, 2008): ويهدف إلي معرفة دور المدرسة في التصدي لظاهرة الغش وتم تحديد بعض وجوه الغش وهي قلة وضعف الأمانة العلمية وعدم ذكر المصادر والمراجع التي رجع إليها الطالب وتزوير المعلومات وحل الواجبات للزملاء وذكرت الدراسة أن عده جهات تلام بالخطأ في تفشي ظاهرة الغش في المؤسسات التعليمية مثل الأسرة ودور العبادة ومؤسسات المجتمع المدني والمدرسة كما لاحظت الدراسة أن موضوع الغش وعدم الأمانة في المدارس ممكن أن تناقش في ضوء اعتبارات ومحددات الأنحدار الأخلاقي والثقافي وأشارت الدراسة إلي أن من أسباب تفشي ظاهرة الغش أن معظم أفراد المجتمع أصبح مستهلكا لا منتجا والطالب يريد من تعليمه الحصول علي الأموال والوظيفة فقط لا التعليم الجيد.

بحث (ALomari,Qablan&Qaraeen, 2009): وهدف البحث التي تكونت عينته من (٤٣٥) طالبا و٣٢١إناث و٢٠٤ذكور في الجامعة الهاشمية إلي التعرف علي أكثر الممارسات غير الأكاديمية وبالإضافة إلي المستوي الأخلاقي بين الطلبة فيما يتعلق بتلك الممارسات ،والأسباب وراء تلك الممارسات وأشارت نتائج الدراسة إلي أن مستوي الممارسات غير الإكاديمية المتعلقة بعدم الأمانة الأكاديمية والمستوي الأخلاقي بين الطلبة تتراوح من الدرجة المتوسطة إلي العالية وإن الطلبة الذكور لديهم عدم أمانة الأكاديمية أكثر من الطالبات وأن المستوي الأخلاقي لدي الطالبات أعلي من مستوي الطلبة الذكور فيما يتعلق بتلك الممارسات والطلبة ذوي التخصصات الإنسانية يمارسون سلوك عدم الأمانة الأكاديمية أكثر من الطلبة بالتخصصات العلمية وأسفرت الدراسة أن اصحاب المعدلات العالية لديهم عدم الامانة الأكاديمية بنسبة مرتفعة.

بحث لطيفة الكندري (٢٠١٠):وهدف إلي التعرف علي مدي انتشار ظاهرة الغش وما هي أسبابه وأشكاله من منظور طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية في

دولة الكويت ، كذلك هدفت إلي التعرف علي العلاقة بين متغيري الغش أسبابه وأشكاله ومتغيرات آخري كالجنس والسنة الدراسية كما تضمنت الدراسة سبل مواجهة ظاهرة الغش من وجهة نظر عينة الدراسة وقامت الباحثة بتصميم استبانه للغش تحتوي علي محورين رئيسين هما أسباب الغش يحتوي علي عبارات مثل (الخوف من الرسوب – وضعف الوازع الديني – صعوبة المقررات الدراسية) كما احتوي محور أشكال الغش علي عبارات مثل "النظر في ورقة إجابة الآخرين ،الكتابة علي أوراق صغيرة والكتابة علي الجدران ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:يري ٩٢٪ من عينة الدراسة أن ظاهرة الغش في الإمتحان منتشرة في جميع المراحل الدراسية، أن النظر في ورقة الإجابة الآخرين جاء في المرتبة الأولي من حيث اشكال الغش الشائعة من منظور عينة الدراسة يلية الكتابة علي أوراق صغيرة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أشكال ظاهرة الغش تبعا للسنة الدراسية وذلك لصالح السنة الأولي أي أن طلاب وطالبات السنة الأولي يوافقون علي الأشكال المذكورة للغش أكثر من نظراتهم في السنوات الدراسية الآخري، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أشكال الغش وأسبابه تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث أي أن الإناث يوافقون علي الأشكال والأسباب المذكورة للغش أكثر من الذكور، أن الخوف من الرسوب في الإمتحان جاء في المرتبة الأولي من حيث أسباب الغش من منظور عينة الدراسة يليه الرغبة الطالب في الحصول علي معدل مرتفع وتعود الطالب علي الغش بمراحل التعليم السابقة وضعف الوازع الديني وضعف القيم الأخلاقية علي التوالي،اقترحت عينة البحث مجموعة من السبل لمواجهة ظاهرة الغش في الإختبارات وجاء في مقدمتها "وضع عقوبات صارمة عن ما يقوم بالغش وعدم التساهل في تطبيقها وزيادة الوعي الديني.

بحث (KOM & Dividovitch, 2016) :وهدف إلي التعرف علي مدي انتشار ظاهرة عدم الأمانة الأكاديمية وعلاقتها ببعض الشخصية (الجنس- العمر- الحالة الإجتماعية- التدين) والتصورات الشخصية للمستجيب (تقدير الذات،صعوبات الأنتباه) والمتغيرات الأكاديمية (المعدل الدراسي،القلق

الأكاديمي،عدد ساعات الدراسة قبل الإختبار) والمتغيرات السلوكية (تجاوز القوانين المرورية، التسبب بحوادث مرورية، بعض السلوكيات الصحية كالتدخين وشرب كحوليات وتعاطي مخدرات) وتم تطبيق الدراسة علي عينة مكونة من ١٤٤٢(٨٩٩) إناث و(٥٣٣) ذكور من طلاب وطالبات الجامعة في تخصصات معينة ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أنه خلال الشهر الماضي فقط فإن٢٧٪ من عينة الدراسة أقروا بممارسة الغش في الواجبات الدراسية، بينما ١٢٪ أقروا بممارسة الغش في الأختبارات ولو مرة واحدة فقط ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عدم الأمانة الإكاديمية وكلا من المتغيرات الشخصية التالية (الجنس،الحالة الإجتماعية،التدين) بمعني آخر فإن نتائج الدراسة أكدت علي أن الطلاب الذكور والغير متزوجين أو المطلقين والطلاب الأقل تدينا لديهم ميل أكبر لممارسة الغش من أقرانهم من الإناث والمتزوجين والأكثر تدينا، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عدم الأمانة الأكاديمية وكلا من تقدير الذات وصعوبات الإنتباه للطلبة ذوي تقدير منخفض وذوي صعوبات الأنتباه المرتفعة لديهم ميل أكبر لممارسة الغش من أقرانهم ذوي التقدير المرتفع للذات وذوي صعوبات الأنتباه المنخفضة ، كما أشارت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عدم الأمانة الأكاديمية وكلا من المتغيرات الأكاديمية التالية (المعدل الدراسي، القلق الأكاديمي، عدد ساعات الدراسة) بمعني آخر فإن نتائج الدراسة أكدت أن الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض وذوي القلق الأكاديمي المرتفع لديهم ميل لممارسة الغش من نظرائهم ذوي التحصيل الدراسي المرتفع، وذوي القلق الأكاديمي المنخفض والذين يخصصون ساعات أقل للدراسة قبل الأختبار، والتي هدفت الدراسة إلي التحقيق من مدي انتشار ظاهرة عدم الأمانة الأكاديمية لدي طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات (الجنس،العمر،المعدل الدراسي) وكذلك سعت الدراسة للتحقق ما إذا كانت عوامل كالمنفعة من عدم الأمانة الأكاديمية (مثل الحصول علي درجات مرتفعة) والتيقن

من عدم افتضاح ممارسة الغش، وعدم وجود عقوبات رادعة للطالب الذي يمارس الغش قادرةعلي التنبؤبممارسةالطالب الفعلية للغش وتكونت عينةالدراسة من ١١٣٥(٥٣٧ ذكور و٥٨٩إناث) حيث قام الباحث انبت صميم أستبانة لقياس جميع المتغيرات الدراسةوشملت استبانه عدم الأمانةالإكاديمية ممارسات مثل إدخال شخص آخرالأختبار بدلامن شخص آخروالغش في الآختبار.

بحث(Alsuwaileh, Russ-Eft&Alshurai, 2016) : وهدف إلي التحقق من مدي انتشار ظاهرة عدم الأمانة الأكاديمية لدي طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات (الجنس،العمر،المعدل الدراسي) وكذلك سعت الدراسة للتحقق ما إذا كانت عوامل كالمنفعة من عدم الأمانة الأكاديمية (مثل الحصول علي درجات مرتفعة) والتيقن من عدم افتضاح ممارسة الغش،وعدم وجود عقوبات رادعة للطالب الذي يمارس الغش قادرةعلي التنبؤ بممارسة الطالب الفعلية للغش وتكونت عينة الدراسة من ١١٣٥(٥٣٧) ذكورو(٥٨٩) إناث حيث قام الباحث انبت تصميم أستبانة لقياس جميع المتغيرات الدراسة وشملت استبانه عدم الأمانة الأكاديمية ممارسات مثل إدخال شخص آخر الأختبار بدلا من شخص أخر والغش في الآختبار ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: لاتوجدفروق ذا ت دلاله إحصائية بين عدم الأمانة الإكاديمية وجنس المفحوص لصالح الإناث أيأن الإناث يمارسون صور عدم الأمانة بصورة أكبر من الذكور، لاتوجدعلاقة ذا ت دلالة إحصائية بين عدم الأمانة الأكاديمية وعمر المفحوص ومعدل الدراسي ، باستخدام اسلوب الأنحدار وجدت الدراسة أن عوامل المنفعة من عدم الامانة الأكاديمية والتيقن من عدم افتضاح الغش وعدم وجود عقوبات رادعة استطاعت تفسير ما نسبته ٤٥٪ من التباين المفسر للمتغير ألاوهوممارسةالطلاب الفعلية لسلوك عدم الامانة الأكاديمية.

بحث(Hongwei, Glanzer, Jchnson, Sriram& Moore2017): وهدف إلي التعرف علي العلاقة عدم الأمانة الأكاديمية وبعض المتغيرات الدينية علي عينة مكونة من ٢٥٠٣(١٤١٢ذكورو١٠١٨ إناث) من مختلف الجامعات في الولايات

المتحدة الأمريكية والذين يتراوح أعمارهم مابين ٨- ٢٣ سنة ولقياس عدم الأمانة الأكاديمية صمم الباحثون مقياس يحتوي علي ٩ أشكال من عدم الأمانة الأكاديمية مثل إعطاء الإجابات لطلاب أخرين أثناء الأختبار وإدخال بعض الوسائل الغير مسموح بها أثناء الإمتحان وإما المتغيرات الدينية فقد شملت حضور المناسبات والأنشطة الدينية وأهمية الإنتماء الديني المذهبي (الكاثوليك ،البروتستانت) وقد أختارت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عدم الأمانة الأكاديمية ومتغيري أهمية الأنتماء الديني وكما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه عكسية دالة بين عدم الأمانة الأكاديمية والمشاركة في المناسبات الدينية في دور العبادة بالإضافة إلي ذلك وجدت الدراسة ان الطلاب الأكثر ترددا علي دورا لعبادة كان لديهم ميل منخفض لممارسة الغش في الإختبارات مقارنة بأقرانهم الذين يترددون علي دور العبادة بشكل أقل

وبإستقراء البحوث السابقة تلاحظ بأنها:هدفت الدراسات إلي التحقق من مدي إنتشار سلوك الغش لدي الطلاب وبالأخص المراهقين، التعرف علي المبررات التي تدفع الطلاب لممارسة هذه الإنحرافات السلوكية كالغش والعدوان ، التعرف علي العوامل النفسية والأخلاقية والأسرية والإجتماعية المرتبطة بسلوك الغش، التعرف علي الأبعاد الرئيسية لسلوك الغش، التعرف علي دور المدرسة في التصدي لهذه الأنحرافات السلوكية، ومدي العلاقة بين القيم الأخلاقية والدينية بالأنحرافات السلوكية.

واهتمت البحوث السابقة بالعينات من المراهقين وطلاب المرحلة الثانوية والجامعية

وفي ضوء استقراء نتائج البحوث السابقة يمكن صياغة فروض البحث الآتية :

١- هل يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي علي مقياس الغش لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية عند مستوي (٠,٠٥)في أتجاه القياس البعدي .

٢- هل يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي بين كل من المجموعة التجريبية والضابطة علي مقياس الغش في الإمتحانات لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية عند مستوي ٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية.

٣- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر من أنتهاء البرنامج) علي مقياس الغش في الإمتحان لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية .

منهج البحث:

استخدم في هذه الدراسة المنهج التجريبي ،وذلك للتحقق من أثر برنامج إرشادي (كمتغير مستقل) في خفض الغش (كمتغير تابع) كما لجأ إلي التصميم التجريبي لمجموعتين متساويتين ومتكافئتين حيث تم تقسيم العينة إلي مجموعتين إحداهما ضابطة والآخري تجريبية

عينة البحث:

أجريت الدراسة علي عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ،وقسمت عينة الدراسة إلي مجموعتين الأولي مجموعة تجريبية والثانية مجموعة ضابطة،وقد تم إختيار أفراد عينة الدراسة ممن يتراوح العمر الزمني لديهم (١٣)عاما، يشترط أن يكون جميع أفراد العينة مقيدين في المرحلة الإعدادية ، أن تكون الغش مرتفع لدي جميع أفراد العينة بناء علي تطبيق مقياس الغش حتي تكون استجاباتهم أفضل عند تطبيق البرنامج

- **العينة الإستطلاعية**: تكونت عينة الدراسة الأستطلاعية من (٢٠٠) من تلاميذ المرحلة الإعدادية ،وقد كانت أعمارهم (١٣) عاما
- **العينة الأساسية**: أما العينة الأساسية فقد تكونت من (٢٠) من تلاميذ المرحلة الإعدادية وكانت أعمارهم (١٣)عاما، وقد تم تقسيم التلاميذ إلي مجموعتين الأولي مجموعة تجريبية وتتكون من (١٠) تلميذا والثانية مجموعة ضابطة تتكون من (١٠) تلميذا من أحدي المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم

بمحافظة الشرقية ،ثم قامت بتطبيق البرنامج علي العينة التي حصلت علي درجات مرتفعة في مقياسي الغش في الإمتحان

تكافؤ مجموعتي البحث:

تم تحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي ، وذلك من حيث (سلوك الغش)

الغش:

وجدول رقم (١) يوضح المتوسطات والإنحرافات المعيارية لدرجات الأفراد بالمجموعة التجريبية والضابطة في الغش في الإمتحان

المتوسطات والإنحرافات المعيارية لدرجات الإفراد بالمجموعة التجريبية والضابطة في الغش في الإمتحان

جدول (١) :المتوسطات والإنحرافات المعيارية لدرجات الأفراد بالمجموعة التجريبية والضابطة علي مقياس الغش

الأبعاد	تجريبية		ضابطة	
	المتوسط	الإنحراف	المتوسط	الأنحراف
الغش	٢٨,٣٠	٤,١١	٢٨,٦٠	٥,٢٩

جدول (٢) : نتائج أختبار مان- ويتني (Mann- Whitney (U للفروق بين رتب درجات مجموعتي الدراسة علي مقياس الغش

الأبعاد	مجموعتي المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل U	قيمة Z	مستوي الدلالة
الغش	تجريبية	١٠	١٠,٧٥	١٠٧,٥٠	٤٧٥٠٠	-٠,١٩٠	غير دالة
	ضابطة	١٠	١٠,٢٥	١٠٢,٥٠			غير دالة

يتضح من جدول (١، ٢) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية قبل تطبيق البرنامج بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الغش

مقياس الغش في الإمتحانات: أسس هذا الأستبيان في ضوء مراجعة للأطر النظرية في المجال كما تم مراجعة عينة من المقاييس التي اهتمت بقياس الغش في الأمتحانات في بيئات ثقافية متعددة ولدي فئات ومستويات عمرية مختلفة مثل مثل استبانة رشا سامي(٢٠١٥)، لطيفة حسين(٢٠١٠)، مصطفي بنان(٢٠٠٧)، توفيق أحمد (٢٠٠٦).

وبناء عليه تم تعريف الغش في الأمتحانات إجرائيا بإنه: قيام الطالب بممارسة السلوك السلبي أثناء أداء الاختبارات بحثا عن النجاح بوسائل غير مشروعة ،كما يمارس أساليب تتسم بالعنف والعدوان علي المراقبين يهدف المقياس إلي قياس الغش في الأمتحانات لدي طلاب الجامعة ويتكون المقياس في صورته الأولية من (٢١)عبارة ، ويتم الاستجابة علي جميع العبارات بإحدي الاستجابات الثلاث التالية:(دائما،أحيانا،نادرا)،حيث تأخذ هذه الاستجابات الثلاث الدرجات الثلاث التالية (٣، ٢ ،١) علي الترتيب وذلك في حالة العبارات موجبة الاتجاه ، ويتم عكس تلك الدرجات لتصبح (١ ،٢ ،٣) لنفس الاستجابات الثلاث السابقة وذلك في حالة العبارات سالبة الأتجاه .

الخصائص السيكومترية للمقياس:

ثبات وصدق المقياس :

أعد مقياس الغش (السيد حسن المسلمي ، ٢٠١٨) وتم تطبيقه علي عينة من طلاب الجامعة وتم حساب صدق المقياس عن طريق حساب معامل الإرتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية ووجد أنه توجد علاقة إرتباطية عند مستوي (٠,٠١) بين كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الغش في الإمتحانات ، وأيضا وتم حساب ثبات المقياس حيث أن معاملات الثبات الخاصة بالمفردات مقياس الغش تراوحت بين(٠.٥٦٧ ، ٠.٧٧٢)

أما البحث الحالي تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ فكانت (٠.٦٨٧) علي عينة مكونة من (٨٠) من تلاميذ المرحلة الإعدادية

الصورة النهائية للمقياس : تم تطبيق المقياس المكون من (١٧) عبارة ، كما تم إضافة التعليمات الخاصة بالتطبيق للأسترشاد لأفراد العينة، حيث تشير الدرجة العالية للمقياس إلي أرتفاع نسبة الغش لدي المستجيب ، أما الدرجة المنخفضة علي

هذا المقياس فتشير إلي أنخفاض نسبة الغش لدي المستجيب ، وأقصي درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب علي جميع عبارات المقياس هي (٥١) درجة بينما (١٧) درجة هي أقل درجة يمكن أن يحصل عليها

البرنامج الإرشادي:

أثر برنامج إرشادي في خفض سلوك الغش لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية

المبررات والحاجة إلي البرنامج:

١- جاء هذا البرنامج نتيجة إلي ما أكدته الدراسات السابقة من أرتفاع نسبة الغش في المدارس يؤدي إلي الكثير من الإنحرافات السلوكية

٢- هذا البرنامج يعمل علي خفض سلوك الغش لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال برنامج إرشادي

٣- توصيات الدراسات السابقة حث الأسرة والمدرسة بالتعاون علي خفض سلوك الغش حيث أنة يؤثر بالإيجاب علي سلوك ويخفض الإنحرافات السلوكية

٤- عدم وجود برامج إرشادية تناولت الغش لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية في الإبحاث العربية والإجنبية.

تعريف البرنامج:

هو عدد من الأنشطة التي تقدم للطلاب في إطار جماعي وتشتمل علي فنيات الإرشاد السلوكي بهدف خفض سلوك الغش لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية

أهمية البرنامج:

١- تكمن أهمية البرنامج في خفض سلوك الغش لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية

٢- القيم إكساب المراهق القيم التي تساعده علي التفاعل مع المجتمع وتطوير نفسه

مصادر البرنامج :

تم إعداد البرنامج لتلاميذ المرحلة الإعدادية سن (١٣) ، وتم الإعتماد في بناء البرنامج علي مصادر ومن أهمها :

١- الإطار النظري الذي أعدته الباحثة عن سلوك الغش

٢- الإطلاع علي مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت

- تأثير الغش علي الفرد وأيضا وأثره في حياتنا
- أسباب سلوك الغش في المدارس
- الزيارة الميدانية لعدة مدارس بمحافظة الشرقية ، والمقابلة مع المعلمين والأخصائيين النفسيين لمعرفة السلوكيات التي يحتاجها التلاميذ الذين لديهم سلوك الغش .

بعد الإطلاع علي ما سبق

- تم تحديد نسب الغش في المدارس وبين البنين والبنات
- تم تحديد عدد من الفنيات المستخدمة مع التلاميذ مثل : النمذجة، التعزيز، لعب الدور إلخ ....

وبناء علي ما سبق تمت صياغة (٢٤) جلسة ، أن يتوافر في الجلسات مجموعة من الأسس حتي يتحقق أثر البرنامج الإرشادي في خفض سلوك الغش لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وهي :

- أن تراعي خصائص وحاجات المراهق النفسية في المرحلة العمرية (١٣) سنة.
- يقوم البرنامج علي أساس مشاركة جميع التلاميذ في الأنشطة المقدمة لهم
- أن تكون المواقف واضحة وبسيطة
- أن تتضمن مواقف مصممة من الواقع الذي نعيشه سواء (البيت- المدرسة – المجتمع)
- ضرورة مناقشة ما يتعلق بالمواقف في نهاية كل جلسة من خلال مجموعة من الأسئلة المطروحة علي التلاميذ
- يستمد البرنامج أصوله من النظرية السلوكية .

الحدود الإجرائية للبرنامج:

- الحدود الزمانية: تم تنفيذ البرنامج علي مدي (٥) اسابيع بواقع(٥) جلسات في الأسبوع أي مجموع (٢٤) ، وتستغرق الجلسة(٤٥ دقيقة) يتخللها فترات راحة
- الحدود المكانية : تم تنفيذ البرنامج في أحد فصول المدرسة بالإضافة إلي مكتبة المدرسة
- نفذ البرنامج علي عينة من التلاميذ تتراوح أعمارهم (١٣) سنة تتكون العينة من (٢٠) تلميذ وتلميذة وتنقسم هذه العينة إلي مجموعتين اثنين
- المجموعة التجريبية (١٠) تلميذ وتلميذه
- المجموعة الضابطة (١٠) تلميذ وتلميذه

التخطيط العام للبرنامج: مرت عملية تخطيط وإعداد البرنامج بعدد من الخطوات يمكن أن نلخصها في الآتي:

(أ)- تحديد أهداف البرنامج

(ب)- الأسس التي يقوم عليها البرنامج

(ج)- تحديد الفئة التي سيطبق عليها البرنامج

(د)- تحديد خطوات إعداد البرنامج وتنفيذه ممثله في:

- الإطلاع علي التراث النظري للبرامج المستخدمة في خفض سلوك الغش من خلال برنامج إرشادي لدي التلاميذ المرحلة الإعدادية
- إعداد محتوي البرنامج
- الأدوات والوسائل
- الأنشطة المستخدمة في البرنامج
- الفنيات والأساليب المستخدمة
- مدة البرنامج
- مكان البرنامج

- تقييم البرنامج وتقويمه

وفيما يلي توضيحا لذلك:

(أ)- **الهدف من البرنامج:**

سعي البرنامج في الدراسة الحالية إلي خفض سلوك الغش لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية

(ب)- **الأسس والمباديء النظرية التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي:**

تتضمن طريقة الإرشاد السلوكي الإجراءات الآتية :

- تحديد السلوك المضطرب والمطلوب ضبطه أو تعديله أو تغييره ، ويشترط أن يكون هذا السلوك ظاهرا ويمكن ملاحظته موضوعيا ، ويتم ذلك في المقابلة الإرشادية وعن طريق استخدام الاختبارات النفسية وخاصة اختبارات التشخيص ، والتقارير الذاتية وتاريخ الحالة وتقارير المتابعة وغيرها .
- تحديد الظروف والمواقف والخبرات التي يحدث فيها ومعها السلوك المضطرب ، ويتم ذلك عن طريق الفحص والدراسة والتحليل لها ولما يسبقها من أحداث وما يليها من نتائج .
- تحديد العوامل المسئولة عن استمرار السلوك المضطرب ، ويتركز ذلك علي نتائج الإجراء السابق والبحث عن وجود ارتباط شرطي بسيط أو تعميم أو توافر عناصر مثيبة تحقق الاستمرارية للسلوك المضطرب .
- اختبار الظروف التي يمكن ضبطها أو تعديلها أو تغييرها ، ويتم ذلك بشكل مشترك بين كل من المرشد والمسترشد في إطار العلاقة التبادلية بينهما ، وداخل حدود دور كل طرف منهما .
- إعداد جداول الضبط أو التعديل أو التغيير ، وذلك في شكل وحدات أو محاولات مخططة لخبرات متدرجة يتم فيها إعادة التعليم أو التغيير ، ويتم خلالها أيضا تعريض السلوك المضطرب بنظام وتدرج للظروف المعدلة ، بحيث يتم إنجاز البسيط والقريب قبل المعقد والبعيد ، وهنا يلزم ترتيب الإمكانات تنازليا من السهل إلي الممكن إلي المستحيل .

- تنفيذ خطة الضبط أو التعديل أو التغيير حسب الجداول المعدة ، ويقوم المرشد بحث المسترشد علي أن يحاول وأن يتعلم وأن يجرب علي قدر طاقته ، ويصاحب ذلك تعديل الظروف المهيئة للسلوك المضطرب وتعديل الظروف البيئية المصاحبة لحدوثه (حامد زهران ، ١٩٩٨، ٣٦٥- ٢٦٦).

الفئة التي سيطبق عليها البرنامج :

أعد البرنامج ليطبق علي عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية والتي (١٠) تلاميذ في المجموعة التجريبية وتتراوح أعمارهم ما بين (١٣) عاما

(د)- إعداد محتوي البرنامج:

بناء أي برنامج يعبر عن منظومة متكاملة من مدخلات وعمليات ومخرجات تعمل معا ،والبرنامج المقترح لقيم الأخلاقية يمكن تلخيص منظومته فيما يلي :

محتوي البرنامج:

يحتوي البرنامج علي مجموعة من الأنشطة التي تهدف خفض سلوك الغش ويتكون البرنامج من (٢٤) جلسة بواقع (٤) جلسات إسبوعيا ومدة الجلسة (٤٥) دقيقة .ويتكون البرنامج من (٣) وحدات أساسية تضم كل منها عدة مراحل فرعية ،تعمل كل مرحلة علي تحقيق هدف فرعي معين ليسهم في النهاية في الوصول للهدف العام للبرنامج وتحقيقه .

***المرحلة الأولي :(الوحدة التمهيدية) :**

هي المرحلة التهيئة والإعداد للبرنامج وتضم هذه المرحلة (٣) جلسات يتم من خلالها التعارف وبناء الألفة والمحبة بين الباحثة والتلاميذ وتهيئة التلاميذ للبرنامج عن طريق تعريفهم بمفهوم البرنامج الإرشادي وأيضا مفهوم الغش

***المرحلة الثانية :((المرحلة التدريبية) :**

وتضم هذه المرحلة (٣) مراحل فرعية تتناول كل مرحلة من هذه المراحل قيمة من القيم الأخلاقية

***المرحلة الثالثة :((مرحلة إعادة التدريب)**

وتضم هذه المرحلة (٤) جلسات ،مراجعة علي كل مرحلة من هذه المراحل الفرعية.

مدة البرنامج:

تم تطبيق البرنامج علي مدار (٢٤) جلسة بواقع (٢) جلسة اسبوعيا ، ومدة الجلسة (٤٥) دقيقة وقد تم تطبيق البرنامج في النصف الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٠- ٢٠٢١ م).

تقييم البرنامج:

(أ)- تقييم بعدي:

من خلال مقارنة القياس القبلي بالقياس البعدي للمجموعة التجريبية ومقارنة نتائجها وكذلك مقارنة نتائج المجموعة التجريبية بالمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج.

(ب)- تقييم تتبعي:

ذلك لمعرفة مدي استمرار برنامج إرشادي سلوكي لتنمية القيم الأخلاقية وأثره في الحد من بعض الإنحرافات السلوكية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية.

نتائج الدراسة وتفسيرها :

(١) **نتائج الفرض الاول** : ينص الفرض الأول علي أنه "يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي علي مقياس الغش لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية عند مستوي (٠,٠٥) في أتجاه القياس البعدي .

وجدول رقم (٣) يوضح المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري في القياس القبلي والبعدي لمقياس الغش لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية لدي المجموعة التجريبية

ولأختبار صحة هذا الفرض تم استخدام **اختبار ويلكوكسون Wilcoxon** وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف علي دلالة الفرق بين متوسطات الرتب

لـدرجات المجموعـة التجريبيـة في مقيـاس الغـش لـدي تلاميـذ المرحلـة الإعداديـة وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي ،وكانت النتائج كما يوضحها جدول(٣)

جدول (٣) :المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمقياس الغش لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية في المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج وبعده

المتغيرات	العدد	القياس القبلي(١٠)		القياس البعدي(١٠)	
	١٠	المتوسط	الإنحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري
الغش	١٠	٢٨,٣	٤,١١	٢١,٨	٣,٣٢

يتضح من الجدول ارتفاع المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس القبلي وكانت سلوك الغش مرتفع إما بالنسبة للقياس البعدي انخفض بعد تطبيق البرنامج وهذا يعني نجاح البرنامج

جدول (٤) : دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية لمقياس الغش لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي

الأبعاد	القياس قبلي –البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
الغش	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي الإجمالي	١٠ صفر صفر ١٠	٥,٥٠ صفر	٥٥,٠ صفر	-٢,٨٠٧	٠,٠٥ ٠,٠٥

بالنظر في جدول (٤) يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات الرتب للدرجات في مقياس الغش وذلك عند ٠,٠٥ في القياس القبلي والبعدي لدي المجموعة التجريبية ، وأن هذا الفرق لصالح متوسطات القياس البعدي ، مما يعني خفض

سلوك الغش لدي أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ، ومما يشير إلي تحقق نتائج الفرض الثاني من فروض الدراسة .

مناقشة نتيجة الفرض الأول :

من خلال العمل في هذا البرنامج تم التركيز علي أثنين من النقاط ذات أهمية في خفض سلوك الغش لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية وهما :

١- إتاحة بيئة هادئة للتلاميذ أثناء الجلسة وصديقة مما يجعل التلاميذ لا يشعرون بالقلق والإرتباك والخوف مما يساعدهم علي اكتساب القيم الأخلاقية وتزيد احساسهم بالمسئولية والألتزام وتنفيذ ما يطلب منهم من تعليمات والتحمس والتحفيز أثناء الجلسة .

٢- كما أن الباحثة ركزت في البرنامج علي تقوية العلاقة بين التلاميذ المشاركين ومساعدتهم علي تعديل من سلوكهم وأنحرافاتهم السلوكية .

ولقد استخدم مع تلاميذ المجموعة التجريبية عدة استراتيجيات من شأنها خفض سلوك الغش من خلال برنامج إرشادي يحتوي علي مجموعة من القيم كالأمانة والصدق

الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني " يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي بين كل من المجموعة التجريبية والضابطة علي مقياس الغش في الإمتحانات لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية عند مستوي (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية

وجدول رقم (٥) المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لرتب القياس البعدي لمقياس الغش في الإمتحانات لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية ، لدي كل من المجموعة التجريبية والضابطة

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام **اختبار مان .وتني Mann-Whitney** (U) وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللأبارامترية للتعرف علي دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي

وذلك للوقوف علي دلالة ما قد يطرأ علي سلوك الغش في الإمتحانات لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية كما تعكسه درجاتهم علي مقياس الغش .

جدول (٥) : المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمقياس الغش في الإمتحانات لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية في المجموعة التجريبية والضابطة وأبعادها في القياس البعدي

المتغيرات	نوع / القياس	العدد	المجموعة التجريبية(١٠)		المجموعة الضابطة(١٠)	
		١٠	المتوسط	الإنحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري
الغش	البعدي	١٠	٢١٨٠	٣,٣٢	٢٨,٢٠	٤,٤١

يتضح من الجدول انخفاض المتوسط الحسابي في الغش للمجموعة التجريبية وهذا يدل علي تحسن سلوكه وارتفاعه عند المجموعة الضابطه

جدول (٦) : دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات لمقياس الغش لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي

المتغيرات	مجموعتي المقارنة	نوع القياس البعدي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	U	W	مستوي الدلالة
الغش	المجموعة التجريبية	١٠	٦,٦٠	٦٦,٠	-٢,٩٧١	١١,٠٠	٦٦,٠	٠,٠٥
	المجموعة الضابطة	١٠	١٤,٤٠	١٤٤,٠				
		٢٠						

بالنظر في الجدول (٦) يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية والضابطة علي مقياس الغش في الإمتحان لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وأن هذا الفرق دال عند (٠,٠٥) لصالح المجموعة الضابطة وأنخفاض الغش في المجموعة التجريبية مما يعني تحسن وأنخفاض في سلوك الغش مما يشير إلي تحقيق الفرض السابع .

مناقشة نتيجة الفرض الثاني :

من أجل تحقيق هذا الفرض استخدم مجموعة من الفنيات التي تساعد علي تحقق الفرض مثل فنية الأندماج والتعزيز ولعب الدور وعكس الدور وتقمص دور الشخص الأمين وتقمص عكس الدور والمقارنة بين الأثنين ومساعدهم عن الكشف عن أسباب التي تدفعهم للغش وهل هذا السلوك صائب ام لاء وإرشادهم إلي أفضل الأساليب لأكتساب سلوك الأمانة وممارسة ذلك في حياتهم وسر صفات الرسول عليه أفضل الصلاه والسلام والمكاسب وراء الأمانة مقارنة بالغش كل ذلك ساعد علي ترسيخ صفة الأمانة وتنحي الغش حيث أشارت الباحثة كلما ارتفعت القيم الأخلاقية والوازع الديني انخفضت الإنحرافات السلوكية واستدلت ذلك من نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة كارلو وميسري (٢٠١٠) (Carlo&mestre)ودراسة كلوبر klopper(٢٠١٠) ودراسة (Romanowiski,2008).

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث علي أنه " لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر من أنتهاء البرنامج) علي مقياس الغش في الإمتحان لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية

وجدول رقم (٧) يوضح المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري في القياس البعدي والتتبعي لمقياس الغش في الإمتحان لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية لدي المجموعة التجريبية

ولأختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار **ويلكوكسون Wilcoxon** وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللأبارامترية للتعرف علي دلالة الفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مقياس الغش في الإمتحان لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية وأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي وكانت النتائج يوضحها الجدول :

جدول (٧) :المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمقياس الغش في الإمتحان لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي

المتغيرات	العدد	القياس البعدي (١٠)		القياس التتبعي (١٠)	
	١٠	المتوسط	الإنحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري
الغش	١٠	٢١,٨	٣,٣٢	٢٤,١٠	٣,٧٨

بالنظر في الجدول نلاحظ أختلاف بين القياس البعدي والقياس التتبعي أرتفاع المتوسط الحسابي للقياس التتبعي عن القياس البعدي

جدول (٨) : دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات لمقياس الغش في الإمتحان لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي

الأبعاد	نوع القياس البعدي / التتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوي الدلالة
الغش	الرتب سالبة الرتب موجبة التساوي الإجمالي	١ ٦ ٣ ١٠	١,٠٠ ٤,٥٠	١,٠٠ ٢٧,٠٠	-٢,٢١٣	٠,٠٥

يتضح من جدول (٨) وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مقياس الغش في الإمتحان لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية .

مناقشة نتائج الفرض الثالث :

من أجل تحقق هذا الفرض استخدمت العديد من الإستراتيجيات والفنيات التي من شأنها الحفاظ علي نجاح البرنامج واستمرارية حيث استخدمت مواد وأدوات وأنشطه بما يساعد علي اهتمام التلاميذ وتنمية دافعيتهم نحو البرنامج وتزويد التلاميذ بالتغدية الراجعة وتفاعلهم مع بعض البعض والتشجيع علي المشاركة

الإيجابية مما تعمل علي تعزيز سلوك الأمانة والحد من سلوك الغش في الإمتحان .

مجمل نتائج فروض الدراسة :

١- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي علي مقياس الغش لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية عند مستوي (٠,٠٥) في أتجاه القياس البعدي .

٢- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي بين كل من المجموعة التجريبية والضابطة علي مقياس الغش في الإمتحانات لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية عند مستوي (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية.

٣- لايوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر من أنتهاء البرنامج) علي مقياس الغش في الإمتحان لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية.

المراجع العربية:

إبراهيم مدكور(٢٠٠٣). **معجم العلوم الإجتماعية**، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة.

أحمد محمد الزعبي (٢٠١٣). **سيكولوجية المراهقة** ، دار الزهران، دمشق.

أسماء هارون،نور الدين بومهرة (٢٠١٨).**إستراتيجية مكافحة الغش الأمتحاني مطلب لتحقيق الجودة في الجامعة الجزائرية دراسة ميدانية بكلية العلوم الإجتماعية والإنسانية بجامعة سكيكدة** .أفاق للعلوم،الجزائر .

زين حسين ردادي (٢٠٠٠). العوامل المرتبطة بظاهرة الغش في الإمتحانات لدي طلاب الجامعة،دراسة استطلاعية،**في مجلة جامعة الملك عبد العزيز العلوم التربوية** ،م١٣،جدة.

عبد الرحمن سعد(٢٠٠٢):**الغش في الامتحان**، قطاع البحوث التربوية والمناهج،الكويت.

عبد الكريم محمد الحسن بكار (٢٠١١).**المراهق كيف نوجهه وكيف نفهمه** .(ط٣) ،دار وجوه للنشر والتوزيع ، الرياض ، المملكة العربية السعودية.

عمر إبراهيم العالم (٢٠١١) ظاهرة الغش في الإمتحانات أسبابها وطرق الحد منها، **مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية،العدد١٨،الخرطوم** .

فضيلة عرفات محمد السبعاوي(٢٠٠٧).ظاهرة الغش في الأمتحانات المدرسية لدي طلبة المرحلة الإعدادية أسبابها وأساليبها وطرق علاجها .، **مجلة التربية والعلم،العدد(١٤)، العراق، ص ص ٢٧١ - ٣٠١.**

فيصل محمد خير الزراد(٢٠٠٢).**ظاهرة الغش في الأختبارات الأكاديمية لدي طلبة المدارس والجامعات التشخيص والعلاج**،دار المريخ للنشر والتوزيع،الرياض.

لطيفة حسن الكندري (٢٠١٠).**ظاهرة الغش في الأختبارات أسبابها وأشكالها من منظور طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت**. الهيئة العامة للتعليم التطبيق والتدريب ،الكويت

ماجدزكي ا لجلاد(٢٠٠٦).**تعلما لقيم وتعليمها تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم**، دار المسيرة للنشر التوزيع،عمان .

محمد حسن العمايرة (٢٠٠٧).**المشكلات الصفية السلوكية التعليمية الأكاديمية** ،دار الميسرة للطباعة والنشر ،عمان.

مراد علي عيسي سعد (٢٠٠٩). **الإتجاهات الحديثة في علم النفس العام** .(ط١)، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع ، إسكندرية.

مصطفي عمر،عثمان علي(٢٠٠٢):**التغير في أنساق القيم ووسائل تحقيق الأهداف ونموذج الغش في الأمتحان**،دار الكتاب الجديد المتحدة،القاهرة .

نيومان ،باربرا (٢٠٢٠) **نظريات التطور الإنساني**.ترجمة :مراد علي عيسي ، مفيد نجيب .(ط١)،دار الفكر ،عمان ، الإردن .

المراجع الإجنبية

Al-Omari, A.A., Qablan, A.M. & Qaraeen, K.A. (2009a**): Academic dishonesty among students at The Hashemite university in Journal .**The Educational Journal university of Kuwait,23(91),11-41.

Alsuwaileh, B. G., Russ-Eft, D.F., & ALshurai, S.R .(2016**). Academic Dishonesty. Amixed. method Study of Rational choice among Students at The College of Basic Education in Kuwait**. Journal of Education and practice,7(30),131-159.

Hongwei, Y., Glanzer, P. R., Sriram, R., & Moore, B.(2017).**The association between religion.and self-reported academic honesty among college** students. Journal of Beliefs&values,38(1),63-76

Kom, L., & Dividovitch, N.(2016)**The profile of academic offenders :Features of students who admit to academic dishonesty Medical science monitor**: international medical journal of experimental and clinical research ,22,3043-3055.

Romanowski,M.H(2008**):What school can do to fight cheating Prakken publication.**

فاعلية برنامج تدريبي قائم علي تكنولوجيا النانو لتنمية بعض مفاهيم النانو والحس العلمي لدي طلاب المرحلة الثانوية

أماني محمد عطية
amanyattia935@gmail.com
موجه أول كيمياء بمديرية التربية والتعليم بالشرقية

أ.د. حجازي عبد الحميد حجازي
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم (المتفرغ) كلية التربية – جامعة الزقازيق

أ.د. سوزان محمد حسن
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم كلية التربية – جامعة الزقازيق

د. إيناس محمد لطفي
مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم كلية التربية – جامعة الزقازيق

المستخلص ٠

استهدف الكشف عن أثر برنامج تدريبي فى كلا من تكنولوجيا النانو بعض مفاهيم النانو لتنميه الحس العلمى لدى طلبة المرحلة الثانوية وقد استخدمت الباحثة لهذا البحث المنهج الوصفى التجريبي والمنهج التحليلى ذو المجموعة الواحدة ،وقد قامت الباحثة ببناء برنامج مقترح فى تكنولوجيا النانو وبناء أدوات البحث المكونة من (مقياس الحس العلمى – اختبار مفاهيم النانو) وطبقت البحث فى الفصل الدراسى الثانى (٢٠٢٠ /٢٠٢١) وقد توصل البحث الى فاعلية برنامج تدريبي قائم علي تكنولوجيا النانو لتنمية بعض مفاهيم النانو والحس العلمي لدي طلاب المرحلة الثانوية وأوصي البحث لضرورة استخدام مقررات تكنولوجيا النانو فى المراحل خاصة المرحلة الثانوية لما لها من دور فى تنمية الحس العلمى ومفاهيم النانو وتدريب المعلمين و الطلاب على هذه المقررات ٠ ،وقد توصلت الدراسة إلي احتواء البرنامج التدريبي فى النانو تكنولوجى على عدد من الموضوعات التى ساعدت على زيادة دافعية الطلبة للتعلم مما ساعد على ارتفاع مستوى تحصيلهم للمعارف المرتبطة بهذه الموضوعات، وتدريس البرنامج بعدد من استراتيجيات التعلم الحديثة التى تقوم على نشاط وفاعلية المتعلم فى عملية التعلم ساعدت الطلبة على المشاركة فى مناقشات وحوارات حول القضايا التى تضمنتها الوحدتين، وبناء المعرفة بأنفسهم من خلال

تنشيط واستدعاء الخبرات السابقة، وتكاملها مع المعلومات المتضمنة فى البرنامج مما ساعد فى فهم، وتذكر المعلومات بسهولة، وتطبيقها فى مواقف مشابهة ، واحتواء البرنامج المقترح فى النانو تكنولوجى على عدد من الأنشطة المتنوعة، ومصادر تعلم حديثة ساعدت الطلبة على تنشيط عقولهم، وبالتالى فهم، واكتساب المعارف بصورة مترابطة، والقدرة على تحليلها، وتصنيفها، واستخدامها فى حل المشكلات التى تواجههم وأسايب التقويم المتضمنة فى البرنامج التدريبي فى النانو تكنولوجى متنوعة، وتناولت مستويات التحصيل.

الكلمات المفتاحية : مفاهيم النانو ، تكنولوجيا النانو ،الحس العلمى .

A proposed program of nanotechnology is to develop nano concept and the scientific sense, among secondary school student.

Abstract:

The aim of this research is to investigate the impact of nanotechnology in developing a sense of scientific research and appreciation of science and scientists for the students of secondary school. The researcher used the descriptive analytical method and analytical approach with a single group. The researcher has built a Program proposal of nanotechnology and constructed tools and scales required for the program. The research consisted of :Scientific Sense Scale – concept of nano Test . The research was administrated in the second semester (2020/2021), The research results showed that using the suggested program of nanotechnology to develop scientific sense, among the students of secondary school was effective.

Keywords :nanotechnology ،the sense of scientific research.

المقدمة:

يشهد العصر الحالي ثورة تكنولوجية تجرى بخطى متسارعة لتشمل جميع جوانب الحياة فبين لحظة وأخرى ثمة اختراع أو اكتشاف حتى إن توقيت الانتقال من عصر إلى آخر بات صعباً لتسارع المستجدات وكثرتها، كما أصبحت بعض هذه الاختراعات تؤلف جزءا من التكوين الفيزيقي والعقلي للإنسان المعاصر، فبعض الاختراعات التكنولوجية الحديثة أو التي يتوقع الوصول إليها في المستقبل القريب سوف يمكن إدخالها في جسم الإنسان بحيث تؤلف جزءا عضويا في تكوينه البشري، وسوف يساعد على إحراز هذا التقدم التطورات التي تتحقق الآن في مجال تكنولوجيا النانو.

لذلك يشهد مجال تكنولوجيا النانو حاليا سباقاً وتنافساً عالمياً هائلاً وتطورات متزايدة من المتوقع أن تغير وجه العالم في مجالات الحياة كافة وذلك لأنها تدخل في العديد من المجالات العلمية من كيمياء، فيزياء، احياء، الكترونات، زراعة، طب، هندسة وراثية وغيرها. (**محمد الدوسرى، ٢٠١١، ٦٦**).

كما تبشر تكنولوجيا النانو بقفزة هائلة في جميع فروع العلوم والهندسة ويرى المتفائلون أنها ستلقى بظلالها على كافة مجالات الطب الحديث والاقتصاد العالمي والعلاقات الدولية وحتى الحياة اليومية للفرد العادي فهي بكل بساطة ستمكننا من صنع أي شيء نتخيله وذلك عن طريق صف جزيئات المادة إلى جنب بعضها البعض بشكل لا نتخيله وبأقل تكلفة ممكنة . (**أماني حمزة، سليمان دربالة، ٢٠١٤، ٢٠**).

ويرجع ذلك إلى أن تكنولوجيا النانو تهتم بدراسة إعادة تشكيل المواد الاعتيادية وتصغيرها لتكوين مواداً ذات صفات مختلفة عن تلك الموجودة بحالتها بالحجم الأكبر، كما تمتلك المواد النانوية عالم خاص بها بشكله وتصرفاته وخواصه. (**رافد عبد الله، ٢٠١٤، ٧ - ٨**)، بالإضافة إلى قدرتها على تطوير منتجات ذات أبعاد نانوية تعجز عين الإنسان المجردة عن رؤيتها". (**نوار ثابت،٢٠١٣، ٩**).

وفى هذا الصدد يرى (**محمود صالح، ٢٠١٥، ٣٨**) أن أهمية تكنولوجيا النانو تتمثل في الفوائد التالية:

- تلعب دورًا كبيرًا في المجالات الطبية والعسكرية والزراعية الحيوية والمعلوماتية والبتروكيميائية.
- توفر موارد جيدة بيئيًا.
- تعزيز ودعم نواحي التغذية الذكية للأغذية الرخيصة والقوية.
- زيادة سعة تخزين المعلومات وإمكانات الاتصال.
- تصنيع الأجهزة التفاعلية الذكية بزيادة الأداء البشرى عبر التقنيات المتقاربة.

وأضاف (محمد مسلم وآخران، ٢٠١٠) أن تكنولوجيا النانو:

- ستسهم في إحداث طفرة علمية ومجتمعية غير مسبوقة في شتى المجالات.
- ستساعد في رفاهية ورخاء الإنسان المعاصر في شتى مجالات الحياة العلمية والعملية.

ورغم هذه الفوائد لتكنولوجيا النانو إلا أن الفوائد المحتملة ستكون كثيرة إلى الحد الذي يصعب تحديدها بالضبط وذلك لأنها تكنولوجيا جديدة نسبياً وبين الحين والآخر يتم الإعلان عن اكتشاف أو اختراع مثير لاستخدامات تكنولوجيا النانو في جميع فروع العلم.

وبالإضافة إلى ذلك فإن تكنولوجيا النانو ساعدت في ظهور فروع جديدة من العلم تتناول سلوك جزيئات النانو سواء من الناحية الكيميائية أو الفيزيائية أو البيولوجية يطلق عليها علوم النانو وأصبحت علوم مستقلة ومميزة عن العلوم الأساسية لها مثل كيمياء النانو وفيزياء النانو وبيولوجيا النانو، وعلى سبيل المثال فإن دراسة جزيئات النانو لمختلف عناصر الجدول الدوري بالإضافة إلى ما تظهره هذه الجزيئات من نشاط كيميائي وإضافة ذرة واحدة جديدة من نفس العنصر إلى أي من هذه الجزيئات يغير من خواصها تغييراً جذرياً لا يمكن التنبؤ به مما يشكل اتجاها جديدا في علم الكيمياء يعرف بتكنولوجيا النانو (**محمد عبد السلام، ٢٠١٠، ١٢**).

وفى هذا السياق ترى (**صفات سلامة، ٢٠٠٩، ١٩**) أن تكنولوجيا النانو ترتكز على ما يلي:

- بناء المواد من لبنات صغيرة والحرص على مادة التصغير يؤدى إلى مادة خالية من الشوائب و مستوى عالي جدا من الكفاءة والتشغيل.
- أن خصائص المواد تتغير بصورة مدهشة عندما تتجزأ إلى أجزاء متناهية في الصغر وخصوصا عند الوصول إلى مقياس النانو متر أو اقل وتظهر خصائص أخرى جديدة غير متوقعه وغير موجودة في خصائص المادة الأساسية.

في حين ترى (**أماني حمزة، سليمان دربالة، ٢٠١٤، ١٦**) أن أهمية تكنولوجيا النانو تتمثل في:

- تتعامل مع التطبيقات الكيميائية للمواد النانوية.
- تتضمن دراسة ووصف وتخليق المواد ذات الأبعاد النانوية.
- تتعلق بالخواص الفريدة المرتبطة بتجميع الذرات والجزيئات بأبعاد نانوية

لذلك حظي مجال تكنولوجيا النانو على اهتمام عالمي يؤخذ في الحسبان كما نال الدعم و الاستثمارات الخاصة وذلك لفهم ظاهرة جديدة تماما فخصائص المادة على مستوى النانو تختلف بصورة كليه عن خصائصها على مستوى العين المجردة ومن هذه الخصائص: المغناطيسية والإلكترونية والبصرية مثلا جزيئات نانو الذهب ليس لها اللون الذهبي بل أطياف من ألوان شتى تختلف باختلاف حجمها على تدرج النانو، هذه الخصائص التي تعتمد على الحجم فتحت الباب أمام مدى واسع من التطبيقات في مجالات مختلفة وارتبط هذا المجال بقضايا اجتماعية و اقتصادية وأخلاقية كثيرة. **(Antti Laherto, 2010, 161)**

وكل ذلك يستوجب الاهتمام بتقديم الثقافة العلمية لتكنولوجياالنانو Nano Scientific Literacy لكل طالب بصرف النظر عن مهنته المستقبلية، فطلاب المستقبل يجب أن يكونوا قادرين على الاشتراك في المناقشات المرتبطة بمجال علوم تكنولوجيا النانو من خلال اكتسابهم ثقافة النانو كما يجب الانتباه إلى أن تكنولوجيا النانو ستصبح في المجتمع من حولنا في كل شيء وهذا يضع على المدرسة

واجب أن تمد طلاب المستقبل بالمعرفة اللازمة لاتخاذ القرارات السلمية. **Shawn, et (al, 2010, 687)**

ومن هنا يتعاظم دور النظام التعليمي في تربية وجدان المتعلم أسوة بتربية عقله، كي يتمكن هذا الوجدان من ضبط إيقاع العقل وتوجيهه لاستثمار هذه التكنولوجيا في تحديث الوطن والطلاب معاً.(**حسن شحاته، ٢٠٠٨، ١٤٥**)، لذلك أوصت دراسة جيرمى (**Jeremy, 2009**) بتطوير المناهج والنظام التعليمي لمواكبة التطور العلمي لتكنولوجيا النانو باعتبارها موضوعاً حاسماً للحفاظ على الأمن القومي والتقدم الاقتصادي وتحسين نوعية الحياة.

كما أن تعلم تكنولوجيا النانو يتطلب تنمية الحس العلمي لدى الطالب المعلم ليساعده على معالجة المهام الموكلة له وحل المشكلات بصورة أفضل وأسرع، وبالتالي فإن أثرها يمتد طوال حياته، ومن ثم يستطيع أن يعدل تعديلا قصديا وأن يتغلب على نواحي القصور في أداءاته الذهنية، مما ينمي لدى المتعلم المثابرة وتحمل المسئولية والاستقلالية والتروي ويكسبه ثقة بنفسه وتقديره لذاته ودقة في الأداء والإدراك المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار المناسب في المواقف الحياتية اليومية. (**حسام مازن،٢٠١٣، ٤٦**).

وذلك لأن الحس العلمي يعبر عن نظرة فورية ومباشرة لمشكلة ما واستيعابها مما يترتب عليه تصور ذهني يصدر عن إدراك مباشر من خلال نظام معالجة المعلومات وهى المحدد الأساسي لنمط ونوعية الأداءات الذهنية التي تجعل المتعلم يقفز بثبات في خطوات الحل المتسلسلة مما يؤدى إلى الوصول المباشر للحل، وهذا ما يميز الحس العلمي عن التفكير العلمي الذي يظل فيه المتعلم متتبع عدة خطوات
يبقى فيها المتعلم دون إضافة حتى النهاية، أما في الحس العلمي فالمتعلم يبدأ بحلول ممكنة وتكون مهمة المتعلم أن يصل إلى أفضل الحلول المحققة لهدفه في أسرع وقت مع وعيه بأسباب الاختيار لاتخاذ قراره. (**إيمان الشحرى، ٢٠١١، ٣٣**)

وفى هذا الصدد يرى كريستن (Kirsten, et al, 2011, 6-7) أن أهمية الحس العلمي تتمثل في:

أ. تحسين التحصيل العلمي.

ب. تعزيز المحتوى المعرفي والمنطق التربوي والمهارات التعليمية.

د. يساعد في تنمية الإحساس بالمفاهيم لدى الطلاب.

هـ. تحليل وتحسين الممارسات التدريسية.

و. فهم عميق للعلم لتوجيه تعلم الطلاب.

ز. القدرة على الخيارات التعليمة السليمة.

ح. تزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم.

ط. تنمية ما وراء المعرفة لدى الطلاب.

ي. تنظيم الذات والدافعية للإنجاز في العلوم.

ك. محو الأمية العلمية.

لذلك اهتمت العديد من الدراسات بتنمية الحس العلمي كدراسة أش (Ash, 2009) التي أظهرت أهمية المحادثات والتواصل بين الأسرة خلال زيارة المتاحف فى تنمية الحس العلمي لدى الطلاب ودراسة (**إيمان الشحرى**، ٢٠١١) التي بينت فاعلية برنامج مقترح في العلوم قائم على نظرية ما وراء المعرفة ونظرية التعلم القائم على الدماغ والنظرية البنائية في تنمية الحس العلمي،و دراسة فورد (Ford, 2012) التي أظهرت فاعلية الجدل البناء ومحاكاة الخطاب العلمي في الفصول الدراسية في تنمية الحس العلمي، أما دراسة(**حنان زكى**، ٢٠١٢) فأشارت إلى فاعلية برنامج مقترح في الثقافة البيولوجية وفقا للتعلم الذاتي وباستخدام الوسائط المتعددة في تنمية الحس البيولوجي لدى طالبات كلية التربية الأدبية شعبة التاريخ بالإحساء،أما دراسة لورا (Luara, 2013) فأظهرت أثر تعديل معلمي المرحلة الابتدائية للمناهج العلوم في تنمية الحس العلمي ومهارة البناء والتفسير لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية،

ودراسة (**محمد أبو شامة، ٢٠١٧**) التي توصلت إلى فاعلية نموذج نيدهام البنائي في تنمية بعض أبعاد الحس العلمي لدى طلبة الصف الاول الثانوي.

بالإضافة إلى ما سبق فإن علم تكنولوجيا النانو لم ينشأ من فراغ بل نتج عن تراكم المعرفة العلمية وتكنولوجيا في هذا المجال فكل عالم استفاد ممن سبقوه لذا يتعين أن نترك المعارف تتراكم لتتضح فهي ثمرة عمل العديد ممن أفنوا أعمارهم في خدمة العلم وكل واحد منهم آتى بلبنه ليضعهما في هذا الصرح الجماعي. (**كلود بريزتكس، ٢٠١٢، ٨**).

وترى الباحثة بناء على ما سبق من الدراسات والأبحاث أن الطلبة بالمرحلة الثانوية بحاجة ماسة إلى التطوير في برامج إعدادهم في ضوء مفاهيم النانو تكنولوجي التي أصبحت ضرورة حتمية وليست رفاهية حتى يستطيعوا تضمين علوم وتكنولوجيا النانو في تدريسهم للعلوم ، وربط علوم وتكنولوجيا النانو بدروس العلوم التي يتعلمها الطلاب.

وتؤكد الدراسات السابقة ضرورة قيام مؤسسات التعليم العليا بتعديل برامجها لتعكس طبيعة علوم وتكنولوجيا النانو من حيث كونها متعددة الفروع. وفى إطار ما سبق فإن هناك حاجة ماسة إلى البحث لتقديم برنامج في إحدى التطورات الحديثة في العلوم وهو علم النانو تكنولوجي بهدف إبراز التطبيقات الحديثة في العلوم ،مما يساعد في اكساب وتنمية المفاهيم التكنولوجية والوعي بتطبيقاته ودورها في تنمية التحصيل والحس العلمي.

الإحساس بالمشكلة:

استشعرت الباحثة الإحساس بالمشكلة من خلال:

١- الدراسة الاستكشافية التي أجرتها الباحثة على عينة من طلاب الصف الثاني بمدرسة الثانوية العسكرية بلغ قوامها (٣٠) واشتملت البحث على مقياس للحس العلمي أم اختبار تحصيلي من إعداد الباحثة ، وأشارة نتائج التطبيق إلى أن النسبة

المئوية لإلمام طلاب المرحلة الثانوية بالمفاهيم الخاصة بتكنولوجيا النانو بلغت ١٢٪ وهذه نسبة منخفضة جداً.

٢- عمل مقابلات شخصية مع بعض طلاب المرحلة الثانوية الصف الثاني وبعض معلمي العلوم بحكم عملي كموجه أول كيمياء أثناء زيارتي للمدارس وتم سؤالهم عن بعض مفاهيم تكنولوجيا النانو، فكانت معرفتهم بها ضعيفة جداً.

٣- الدراسات السابقة التي أثبتت تدنى مستوى مفاهيم تكنولوجيا النانو لدى الطلاب والمعلمين مثل دراسة كلا من (نوال شلبى، ٢٠١٢)، دراسة (حنان ذكى، ٢٠١٣)، ودراسة (Michael, 2004) (Gail et al, 2007) ودراسة (Lan, 2007) ,

٤- بالاطلاع على الكتب العلمية للمرحلة الثانوية وجد أن هناك وحده عن النانو في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي وبالاطلاع على مناهج طلاب الفرق العلمية بكلية التربية جامعة الزقازيق وجامعات أخرى لا تشمل على موضوعات عن تكنولوجيا النانو، ومن هنا يجب إعادة النظر في برامج إعداد معلمي العلوم، لذا ظهرت الحاجة لمحاولة بناء برنامج تدريبي قائم علي تكنولوجيا النانو لتنمية بعض مفاهيم النانو والحس العلمي لدي طلاب المرحلة الثانوية.

٥- هناك كثير من الدراسات التي تؤكد أهمية مجال علوم تكنولوجيا النانو وضرورة دمجها في مناهج العلوم منها دراسة (مرفت حامد، ٢٠١٠)، دراسة (نوال شلبى ،٢٠١٢)، دراسة (مريم رزق، ٢٠١٧)، دراسة (Andrew, S.metal, 2011)

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح أنها تناولت مجال علوم وتكنولوجيا النانو من أبعاد مختلفة منها ما اهتم بتقديم مجال النانو لطلاب المدارس من خلال مقرر مقترح ومنها الذي الهدف الى مساعدة معلم العلوم أثناء الخدمة على تقديم مناهج علوم وتكنولوجيا النانو للطلاب.

والبحث الحالي هدف الى تقديم برنامج مقترح لطلبة المرحلة الثانوية عن علوم وتكنولوجيا النانو بتقديم مفاهيم علوم وتكنولوجيا النانو باستخدام موديولات تعليمية وأساليب مختلفة. وعلى حد علم الباحثة لا توجد دراسة اهتمت ببحث عن

أثر برنامج تدريبي قائم علي تكنولوجيا النانو لتنمية بعض مفاهيم النانو والحس العلمي لدي طلاب المرحلة الثانوية.

تحديد المشكلة:

ومن هنا تتحدد مشكلة البحث الحالي في قصور لمفاهيم تكنولوجيا النانو وضعف مستوى الحس العلمي لدي طلبة المرحلة الثانوية.

وللتصدي لدراسة المشكلة الحالية تم صيغتها في السؤال الرئيس التالي:

"ما أثر برنامج تدريبي في تكنولوجيا النانو على تنمية مفاهيم النانو و الحس العلمي في مادة الكيمياء لدي طلاب الصف الثاني بالمرحلة الثانوية"؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما الموضوعات تكنولوجيا النانو اللازمة لطلبة الصف الثانى بالمرحلة الثانوية ؟

٢- ما البرنامج التدريبي في تكنولوجيا النانو لطلبة الصف الثاني بالمرحلة الثانوية؟

٣- ما فاعلية التدريبي في تكنولوجيا النانو على تنمية الحس العلمي لدى طلبة الصف الثاني المرحلة الثانوية ؟

٤- ما فاعلية البرنامج التدريبي في تكنولوجيا النانو على تنمية مفاهيم النانو فى مادة الكيمياء لدى طلبة الصف الثاني المرحلة الثانوية ؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١- إعداد برنامج تدريبي في تكنولوجيا النانو لطلبة الصف الثانى الثانوى.

٢- استخدام البرنامج التدريبي في تكنولوجيا النانو في تنمية الحس العلمي لدى طلبة الصف الثانى الثانوى في مادة الكيمياء.

٣- معرفة اثر برنامج تدريبي في تكنولوجيا النانو على تنمية مفاهيم النانو لدى طلبة الصف الثانى الثانوى فى مادة الكيمياء .

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث إلى أنه يفيد في:

١- يعد البحث الحالي استجابة لتوصيات المؤتمرات والبحوث والدراسات التي نادت بأهمية مجال تكنولوجيا النانو لمعلم الكيمياء قبل وأثناء الخدمة.

٢- إعداد اختبار المفاهيم فى تكنولوجيا النانو للطلبة لمواكبة التطورات العلمية والمستحدثات التكنولوجية والوعي بها.

٣- قد تفيد المسئولين عن برنامج إعداد المعلم إلى ضرورة أن تعكس برامج إعداد المعلم احدث ما توصل إليه العلم في تكنولوجيا النانو.

٤- نشر الوعي بمجال تكنولوجيا النانو بين القائمين على تطوير مناهج العلوم في مراحل التعليم العام.

٥- تقديم برنامج عن تكنولوجيا النانو يمكن الاستفادة منه في بناء برامج لإعداد معلمي العلوم بكلية التربية.

٦- تقديم مقياس حس علمي يمكن الاستفادة منه في تصميم اختبارات أخرى في ضوئه.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على ما يلي:

١- طلبه الصف الثانى الثانوى لوصولهم لمرحلة من النمو العقلي تساعدهم على استيعاب مفاهيم كيمياء النانو.

٢- الاقتصار على (مفاهيم كيمياء النانو - تطبيقات كيمياء النانو - قضايا كيمياء النانو - تحليل مواد النانو - تركيب مواد النانو).

٣- الاقتصار على بعض أبعاد الحس العلمي التالية: (الاستمتاع بدارسة الكيمياء - اليقظة العلمية – حب الاستطلاع العلمي – العمل الجماعي – احتياطات الأمن والسلامة)

فروض البحث:

تسعى البحث الحالية للتحقق من صحة الفروض التالية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة الصف الثانى بالمرحلة الثانوية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الحس العلمي ككل وفى أبعادة الفرعية لصالح التطبيق البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية الصف الثاني الثانوية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النانو ككل وفى أبعادة الفرعية لصالح التطبيق البعدي.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة يوضع عنوان جانبي المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة حيث اشتمل على مجموعة اجراءات البحث تجريبية تدرس البرنامج التدريبي وتطبق عليها أدوات البحث قبليا وبعديا.

للإجابة عن أسئلة البحث اتبعت الباحثة الخطوات و الإجراءات التالية:

١ - للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على:" ما صورة البرنامج التدريبي في تكنولوجيا النانو لطلبة الصف الثانى بالمرحلة الثانوية ؟ سوف تقوم الباحثة باتباع الإجراءات التالية:

أ - الاطلاع على الأدبيات الخاصة بتكنولوجيا النانو.

ب - الاطلاع على الدراسات السابقة التي أعدت برامج في مجال العلوم وخاصة الكيمياء

ج - تحديد قائمة بمواضيع تكنولوجيا النانو.

د - إعداد تصور مقترح للبرنامج في ضوء القائمة السابقة.

هـ- عرض البرنامج التدريبي على مجموعة من المتخصصين في مجال تكنولوجيا النانو ومجال مناهج وطرق تدريس العلوم.

و - تعديل البرنامج التدريبي في ضوء أراء السادة المحكمين.

ز - وضع البرنامج في صورته النهائية.

٢ - للإجابة عن السؤالين الثاني والثالث والذي ينص على: "ما اثر البرنامج التدريبي القائم علي تكنولوجيا النانو على تنمية الحس العلمي ومفاهيم النانو لطلبة الصف الثاني الثانوى؟ قامت الباحثة باتباع الإجراءات التالية:

أ – إعداد اختبار مفاهيم النانو وضبطه.

ب – إعداد مقياس الحس العلمي واتباع إجراءات الضبط اللازمة لكي يصلح استخدامه لقياس الحس العلمي للصف الثاني الثانوي في الكيمياء.

جـ - اختبار مجموعة البحث العينة من بين طلبة الصف الثاني الثانوي بمدرسة الزقازيق الثانوية العسكرية

د - تطبيق مقياس الحس العلمي والاختبارمفاهيم النانو على الطلبة مجموعة البحث قبل القيام بتطبيق تجربة البحث و تدريس البرنامج.

هـ – تدريس البرنامج المقترح لمجموعة البحث.

و - تطبيق مقياس الحس العلمي واختبار مفاهيم النانو بعديا على مجموعة البحث بعد الانتهاء من عملية تدريس البرنامج التدريبي.

ز – تصحيح المقياس والمعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام الأساليب المناسبة للتعرف على اثر البرنامج التدريبي في تنمية الحس العلمي لدى مجموعات البحث.

تحديد مصطلحات البحث:

بعد الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة تم تحديد مصطلحات البحث إجرائياً في ضوء ما تم من قراءات كالتالي:

تكنولوجيا النانو:

عرفته (**أماني حمزة، سليمان دريالة**، ٢٠١٤، ١٦) هو أحد أفرع علوم النانو التي تتعامل مع التطبيقات الكيميائية للمواد النانوية.

وتعرف الباحثة تكنولوجيا النانو إجرائيًا بأنها "تدريس مفاهيم وتطبيقات وقضايا تكنولوجيا النانو المرتبطة بعلم الكيمياء والتي يمكن عند تدريسها لطلبة الصف

الثانى بالمرحلة الثانوية أن تنمي الحس العلمي ومفاهيم تكنولوجيا النانو والتحصيل لديهم".

الحس العلمي:

عرفه (**حسام مازن، ٢٠١٣، ٤٥٩**): بأنه القدرة على إصدرا حكم وانتقاء الطرق الصحيحة للوصول إلى الأهداف معتمداً على السببية في أسرع وقت ممكن بناء على الإدراك و الفهم و الوعي للشيء الذي تكون حس نحوه.

وعرفه فورد (**ford, 2012 , 211**): بأنه التفكير في صنع المعنى من خلال التركيز على الممارسات العلمية و أنماط من الحوار و الخطاب باستخدام طرق خاصة مثل التواصل و التمثيل مما يجعل هذه الممارسات العملية ميسرة وسهلة.

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: قدرة الطلاب على إصدار حكم واتخاذ قرار مبنى على التأني وعدم التسرع والاقدام وتحمل المسئولية والاستمتاع بدارسة الكيمياء والقدرة على الاستدلال واستدعاء الخبرات السابقة وتوظيفها في مواقف جديدة لحل المشكلات التي تواجهه ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها في المقياس المعد لذلك.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول علوم وتكنولوجيا النانو

إن تقنيه النانو تعتبر استشرافا لعصر تكنولوجيا النانو حيث يتم الاعتماد على جزيئات غاية في الدقة من المادة فأصبحت تشمل تلك التقنية صناعة كل شيء فتكنولوجيا النانو سوف يغير كثير من المسلمات العلمية السائدة في جميع المجالات وتتميز هذه التكنولوجيا بسرعة مذهله في الانتشار والتطور وأنها ليست مقصورة على فرع معين من فروع العلم حيث يضع الباحثون عدة تعريفات مختلفة لعلوم وتكنولوجيا النانو ومن هذه التعريفات :

- **علوم وتكنولوجيا النانو**: هي دراسة المواد والظواهر والتعامل معها على تدريج Nano Scale (١ -١٠٠نانو متر)

حيث تكون فيه خصائص المادة على تدرج النانو مختلفة تماماً عن خصائص المادة على التدرج الكبير Macro Scale.

وهذا التعريف يؤكد أهميه التدريج، وقد تطلق بعض الأدبيات على علوم وتكنولوجيا النانو، الهندسة وعلم تدريج النانو (Hingant, B., & Albe, v.2010, 123, 146)

أو هي خلق تقنيات قادرة على تحقيق درجات عاليه من الدقة في مجالات الطب والأدوية والصناعة والزراعة والهندسة والفضاء وغيرها وذلك من خلال اختراع مكونات في شرائح صغيرة تؤدى إلى قمة الأداء والدقة (Taninguchi, N. et al, 1996) بينما ترى (صفات سلامه، ٢١،٢٠٠٩) أنها علم هجين يعتمد على التداخل بين مختلف العلوم الكيميائية والبيولوجية والميكانيكية والالكترونية وعلوم المواد الهندسية وتقنية المعلومات بهدف دراسة الهياكل البنائية للمادة والتعامل مع الذرات بشكل مفرد ووضعها في شكل محدد

وترى (نوال شلبى، ١٢،٢٠١١) بأنها علم يعنى بتعديل الجزيئات والذرات لصنع منتجات جديدة وهو من مجالات العلوم التطبيقية ويغطى مجموعة واسعة من الموضوعات، الموضوع الرئيسي له هو السيطرة على أي حجم اصغر من الميكرومتر، كذلك تصنيع الأجهزة على نفس الحجم، وهو ميدان متعدد الاختصاصات المعرفية (الفيزياء . الكيمياء . البيولوجي . الهندسة).

علوم النانو: هي علوم متكاملة بين الفيزياء والكيمياء والأحياء يعمل الطلاب فيها لابتكار تكنولوجيا النانو. (Alford ,k. et al, 2009). وهي علوم مستمدة من عدة فروع معرفية مثل

الكيمياء والفيزياء والأحياء وهي علوم بينها موضوعات مشتركة، فاتكنولوجيا النانو تكنولوجيا تجميعية تحسن من أداء البشرية. (KOco , M, 2003, 247)

تكنولوجيا النانو: هي خلق تقنيات قادرة علي تحقيق درجات عالية من الدقة في مجالات الطب والأدوية والصناعة والزراعة والهندسة والاتصالات والدفاع والفضاء

وغيرها من خلال اختزال مكوناتها في شرائح صغيرة قمة في الأداء والدقة ومرونة في الاستعمال والنقل والتخزين. (Taniguchi, N. etal., 1996)

المواد النانوية

يعرف فتحى فرج (٢٠١٠) المواد النانونية بأنها" تلك الفئة المتميزة من المواد المتقدمة التي يمكن إنتاجها بحيث تتراوح مقاييس أبعادها أو أبعاد حبيباتها الداخلية بين ١ - ١٠٠ نانومتر، وقد أدي صغر أحجام ومقاييس تلك المواد إلي أنها تسلك سلوكا مغايراً للمواد التقليدية كبيرة الحجم التي تزيد أبعادها علي ١٠٠ نانومتر، وان تتوافر بها صفات وخصال شديدة التمييز لا يمكن أن توجد مجتمعة في المواد التقليدية وتعد المواد النانونية هي مواد البناء للقرن الحادي والعشرين والتي تعتبر معيارا لتقدم الأمم ومؤشرا لنهضتها.

وفيما يلي بعض خواص المواد النانونية : تتميز النانونية بعدد من الخواص أهمها :

أ - **الخواص الميكانيكية**: تأتي الخواص الميكانيكية علي رأس الخواص المستفيدة من تصغير حجم حبيبات المادة ووجود أعداد ضخمة من الذرات علي سطحها الخارجي حيث ترتفع درجة صلابة المواد الفلزية وسبائكها وتزيد مقاومتها لمواجهة الأحمال الواقعة عليها.

ب - **النشاط الكيميائي**: يزداد النشاط الكيميائي للمواد النانوية لوجود أعداد ضخمة من ذرات المادة علي أوجه أسطحها الخارجية حيث تعمل كمحفزات تتفاعل بقوة مع الغازات السامة ، مما يرشحها لأن تؤدي الدور الأهم للحد من التلوث البيئي.

ج - **الخواص الفيزيائية**: تتأثر قيم درجات انصهار المادة بتصغير أبعاد حبيباتها فدرجة انصهار الذهب في حجمه الطبيعي تصل إلي ١٠٦٤ درجة حرارة ، تقل إلي ٥٠٠ درجة بعد تصغير حبيباته إلي نحو ١٠٣٥ نانومتر.

د - **الخواص المغناطيسية**: كلما صغرت حبيبات المواد وتضاعف وجود الذرات علي أسطحها الخارجية كلما ازدادت قوة وفاعلية قدرتها المغناطيسية مما يمكنا من استخدامها في المولدات الكهربية الضخمة، ومحركات السفن.

هـ - **الخواص الكهربية**: يؤدي تصغير أحجام حبيبات المواد إلي أقل من ١٠٠ نانومتر إلي تزايد قدرتها علي توصيل التيار الكهربي مما يمكنا من استخدام هذه المواد في صناعة أجهزة الحساسات الدقيقة والشرائح الإلكترونية.

و - **الخواص البصرية**: من المدهش والمثير أن لون الذهب الطبيعي الأصفر الذهبي يتغير إلي لون شفاف عند تصغير حبيباته إلي اقل من ٢٠ نانومتر كما تتحول ألوانه من الأخضر إلي البرتقالي ثم الأحمر مع زيادة تصغير أحجامها، وهذه الخاصية تمكنا من صناعة شاشات عالية الدقة فائقة التباين ونقاء الألوان، مثل شاشات التلفاز والحاسبات والتليفون النقال الحديث.

ز -**الخواص البيولوجية**: زيادة قدرة المواد النانونية علي النفاذ وتخترق الموانع والحواجز البيولوجية، وتحسين التلاؤم والتوافق البيولوجي، مما يسهل وصول الأدوية والعقاقير العلاجية للجزء المصاب عبر الأغشية والأوعية الدموية.

أهميه علم تكنولوجيا النانو

أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية علم النانو تكنولوجي مثل دراسة (Jemney Emst, 2010)ودراسة (Luy, Sung, 2011), إلى ضرورة الاهتمام لتعلم النانو تكنولوجي في مناهج المرحلة الثانوية أو في برامج إعداد المعلم وذلك لتحقيق التنوير الثقافي من خلال تضمن تطبيقات النانو تكنولوجي في المناهج واستخدام التكنولوجيا الحديثة عند تدريسها مثل النماذج الافتراضية وذلك بهدف إبراز دور تكنولوجي النانو في مختلف مناحي الحياة، ويعتبر علم تكنولوجيا النانو هو علم مستقبل مواز للكهرباء والترانزستور والإنترنت والمضادات الحيوية وجميع دول العالم الآن وبخاصة المتقدمة منها تقوم بتخصيص ميزانية للبحث في هذا المجال والتطوير والاستثمار كما أعلنت الولايات المتحدة أن تكنولوجيا النانو هي نواه الثورة الصناعية المتقدمة المقبلة (صفات سلامه، ٢٠٠٩، ٣٨) ،(Lauren, c, 2004) وتكنولوجيا النانو لها تطبيقات في مجالات عديدة: في الطاقة والغذاء والطب والمجال العسكري والفضاء.

وفى دراسة مسحية تضمنت استطلاع رأى ٦٣ خبيرا لتحديد أهم عشره تطبيقات لتكنولوجيا النانو تحتاجها البشرية وخاصة الدول النامية، توصلت إلى أن تكنولوجيا النانو العشرة مرتبة حسب إمكانيه توفرها للفائدة للدول النامية في المستقبل القريب أكثر من غيرها كما يلي:

١ - خزن وإنتاج وتحويل الطاقة.

٢ - تحسين الإنتاج الزراعي.

٣ - معالجة وتنقية المياه.

٤ - تشخيص ومعالجه الأمراض.

٥ - نظم نقل الأدوية.

٦ - معالجه الطعام وتخزينه.

٧ - معالجة تلوث الهواء.

٨ - البناء.

٩ - مراقبة الصحة.

١٠ - مقاومة الآفات.

وقد أثبتت الدراسات المسحية توافق هذه التطبيقات مع أهداف التنمية الدولية التي حددتها الأمم المتحدة في الألفية الثالثة وقد تساعد هذه الدراسات في التوعية بأهمية الاستثمار في تكنولوجيا النانو (صفات سلامة، ٢٠٠٩، ٧٩).

تطبيقات علوم وتكنولوجيا النانو :

إن التقارب بين العلوم والتكنولوجيا يتضح في مجالي علوم وتكنولوجيا النانو ومن التطبيقات التربوية لذلك أن فهم طبيعة العلم يلعب دوراً حيويا في وجود ثقافة علمية وتكنولوجية (Lahert, A, 2010, 167) ويؤكد التربويون في تدريس العلوم قيمه العلم عن طريق الأنشطة اليدوية والعمل ولكن حين يتعذر ذلك فإننا نلجأ للمحاكاة والنماذج ونظراً لأن علوم النانو يتناول الذرات والجزيئات والإلكترونيات ولا يمكن رؤيتها ولا تمثل شيئاً محسوساً ولا ملموساً في الحياة اليومية، يستطيع المتعلم

اكتساب المفاهيم المرتبطة بهذا المجال عن طريق النماذج والمحاكاة. ومن التطبيقات التربوية لذلك أن فهم طبيعة العلم يلعب دوراً حيوياً في وجود ثقافة علمية وتكنولوجية (Hutd, p.p 1999, Laherto A, 2010) .

ومن أمثله الاهتمام لنشر ثقافة النانو نظمت بعض مراكز ومتاحف العلوم الأوربية بالاشتراك مع جامعة كمبردج زيارات للمدارس قدمت من خلالها محاضرات تفاعلية وحلقات نقاش وورش عمل ومواقع إلكترونية عن النانو تكنولوجي (Mallmann, 2008, 71).

قدمت المؤسسة القومية للعلوم (National Science Foundation) المديولات التعليمية لتدريس النانو تكنولوجي بالمدارس الأمريكية من الصف السابع حتى الثاني عشر (Drone, 2009, 12)

ويرى علماء الاجتماع وبعض العلماء الآخرين أن هناك بعدا أخلاقياً للنانو نحتاج إليه وذلك من أجل مناقشه القضايا الأخلاقية النابعة من تكنولوجيا النانو بهدف التوصل إلى إطار أخلاقي يرشد عملية البحث والتطوير في تكنولوجيا النانو وكذلك حب العمل الجماعي وأيضاً الرغبة الدائمة في حب الاستطلاع العلمي ومراعاة شروط الأمن والسلامة وبخاصة المخاطر والآثار التي تنجم عن استخدام تكنولوجيا النانو بل بعض الأدبيات ترى دمج التطبيقات الاجتماعية ومهارات الحس العلمي مع المقررات العلمية ضرورة حتى نتأكد أن علماء المستقبل لن يتجاهلوا هذه الجوانب (زكريا الشربينى، ٢٠٠٩،٦٧)

لهذا كان أهميه احتياج مواطنين يتمتعون بالقدرة على الاستمتاع بالموضوعات العلمية وأهم الانجازات العلمية في مجال تكنولوجيا النانو.

وقد تأسست اللجنة الدولية وتكنولوجيا النانو والتي تهدف لتقييم المخاطر الصحية والبيئية المرتبطة بتطبيق تكنولوجيا النانو والحد من هذه المخاطر مع محاوله الاستفادة القصوى من هذه التكنولوجيا الجديدة (ليندا ويليامز، ٢٠٠٧،١٨٠).

الخصائص الرئيسية لتكنولوجيا النانو:

- التكامل بين العلوم وتكنولوجيا النانو أهم ما يميز العلوم الحديثة، وتكون العلوم والتكنولوجيا كوحدة واحدة وليست كوحدات منفصلة.
- البحث في هذه المجالات عن طريق فريق العلماء من تخصصات مختلفة وخبراء مواد وليس من المحتمل أن نجد في المستقبل أبحاث لباحث بمفرده مثل الذي قام بها دالتون باستير، فارادى، اينشتين، نيوتن.
- تعالج الموضوعات لأعضاء الفرق البحثية في ما بعد العلوم الحديثة.
- تعالج الموضوعات في سياق أكبر من معالجة فروع العلوم التقليدية لهذه الموضوعات.

تطبيقات أبحاث ما بعد العلوم الحديثة ينتفع بها المجتمع والاقتصاد والأغراض المختلفة للإنسان (Hurd, P.D. 1994, 111)

قامت الهيئة القومية للعلوم (NSF) بسلسة من ورش العمل عن علوم وتكنولوجيا النانو، ثم قامت رابطة معلمي العلوم القومية بمناقشة ما توصلت إليه ورش العمل والتي يحتاجها الطلاب ليكون مواطناً مثقفا يكون له مستقبلا في هذا المجال وقد توصلت هذه الرابطة إلى مجموعة من الأفكار لهذا المجال والمرتبطة مع المعايير الحالية للولايات: -

- الحجم والتدريج Size and scale
- بنية المادة Structures of Matters
- القوة والتفاعلات Forces and Interactions
- الآثار الكمية Quantum effects
- الخصائص المعتمدة على الحجم Size-dependent properties
- التجميع الذاتي Self-assembly
- الأدوات والتجهيز Tools and instrumentations
- النماذج والمحاكاة Models and simulation

- العلوم والتكنولوجيا science technology and society
(Hingant, B & Albe, v., 2010,125)

وقد أجريت عدة دراسات في مجال علوم وتكنولوجيا النانو يمكن وضعها في المحاور التالية :

المحور الأول : دراسات اهتمت بتقديم علوم تكنولوجيا النانو للطالب المعلم والطلاب الجامعيين :

- دراسة (مرفت حامد – ٢٠١٠) عن فاعلية مقرر مقترح في البيولوجيا النانو في تنمية التحصيل والميل لطلاب شعبة البيولوجي بكليات التربية.

- دراسة (Dran,D.etal,2009) والتي هدفت لإعداد موديلات تعليمية عن علوم النانو لطلاب جامعيين – كلية هندسة – ذوي خلفيات معرفية مختلفة لإمدادهم بعرفة عن علوم النانو.

- دراسة (Hoover, E. et al, 2009) هدفت لإعداد مقرر في العلوم عن تكنولوجيا النانو وتطبيقاتها الاجتماعية والأخلاقية لتنمية القدرة علي التحليل الناقد والوعي بالتطبيقات الاجتماعية والأخلاقية لتكنولوجيا النانو لدي طلاب جامعيين من خلفيات علمية مختلفة.

- دراسة (Hey,J. H. et al. 2009) هدفت للمقارنة بين أسلوب العصف الذهني و أحد مداخل الإبداع التعاونية في تدريس موضوعات النانو لطلاب جامعيين تخصص (بيولوجي – هندسي)

المحور الثاني : دراسات اهتمت بتكنولوجيا النانو لمعلم العلوم :

- دراسة (Chow-Chin,1 & Chia- Chi,s., 2011) هدفت لإكساب المعلمين بالمرحلة الثانوية الفهم لتكنولوجيا النانو في منهج تكنولوجيا النانو بالمرحلة الثانوية في تايوان.

- دراسة (Tomaslke, J.H.etal-2009) أعدت مديولات تعليمية عن علوم وتكنولوجيا النانو لمعلمي العلوم بالرحلتين الإعدادية والثانوية بهدف إكسابهم

المفاهيم الأساسية لمجالي علوم وتكنولوجيا النانو، وكيف ندمج هذه المفاهيم أثناء تدريس العلوم.

- دراسة (Emily,M.W.-2008) هدفت لإعداد برنامج للنمو المهني للمعلمين لإكسابهم المعرفة المفاهيمية والاتجاهات نحو تدريس الظواهر الموجودة علي تدريج النانو.

المحور الثالث: دراسات اهتمت بتقويم مناهج العلوم في ضوء علوم وتكنولوجيا النانو منها:

- دراسة (السيد السايح ومرفت حامد، ٢٠٠٩): قامت بتقويم منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية علي ضوء مفاهيم تكنولوجيا الناتو.

- دراسة (نوال محمد شلبي، ٢٠١٢) والتي قدمت تصور مقترح لدمج تكنولوجيا النانو في مناهج العلوم في التعليم العام.

المحور الرابع: دراسات اهتمت بتقديم علوم وتكنولوجيا النانو لطلاب المدارس:

- دراسة (نوال محمد شلبي، ٢٠١٢) التي هدفت لإعداد وحدة تدريبية لتنمية مفاهيم النانو تكنولوجية لطلاب المرحلة الثانوية.

- دراسة (Hitesh, G.B.etal, 2011) هدفت لإكساب الطلاب مفاهيم عن تكنولوجيا النانو والتجميع الذاتي من خلال عروض بصرية ، عروض بصرية تفاعلية وأنشطة يدوية يقوم بها الطلاب.

مما سبق يتضح أن الدراسات السابقة تناولت مجال علوم تكنولوجيا النانو من أبعاد مختلفة، هذا ولم تجري دراسة عن برنامج مقترح في علوم وتكنولوجيا النانو وأثره في تنمية المفاهيم النانو التكنولوجية و التحصيل والحس العلمي وهذا علي حد علم الباحثة.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تنظيم الإطار النظري والمديولات التعليمية وأختيار مشكلة البحث ومجال تطبيقه.

الحس العلمي

تعتبر تنمية الحس العلمي هدفاً تسعى المؤسسات التعليمية بمراحل التعليم المختلفة إلى تحقيقه حتى تتحقق الفائدة العلمية للمتعلم تجعله يدرك ما اكتسبه من المعرفة ويستفيد منها في شتى المجالات الحياتية من خلال الممارسات التي يقوم بها الطالب وتمثل أداءاته الذهنية التي تجعله مرن في حل ومعالجه المشكلات، وقد أوصت العديد من المؤتمرات والندوات واللقاءات والتقارير الدولية والإقليمية والمحلية بضرورة تدريب المعلمين وإعدادهم إعداداً يتناسب وأدوارهم المستقبلية، ولهذا فقد تبنى المؤتمر العام لليونسكو موضوع (تعزيز دور المعلم في عالم متغير) ليناقش في المؤتمر الدولي للتربية، والذي يعقد في جنيف عام ١٩٩٦ رغبة اليونسكو والتربويين في تطوير كفايات المعلم ومهاراته التي تمكنه من التعامل مع متغيرات العصر،ذلك لأن المعلمين قد تم إعدادهم وفق برامج أصبحت لا تتناسب مع روح العصر ومتطلباته من ناحية ولضعف هذه البرامج من ناحية أخرى (UNESCO, 1996) مجلد ١٥ العدد ٣ شهر يوليو٢٠١٢ ص ٧١ ولمواكبة التطوير المختلف فإن دول الاتحاد الأوربي تبنت مفهوم (التعلم مدى الحياة للمعلم) والذي يجعل المعلم مهنياً منتجاً للمعرفة، ومطوراً باستمرار لممارسته المهنية وعليه فإن هذا المفهوم يدل دلالة واضحة على أهميه النمو المهني للمعلم ومن ذلك إتقان بعض المهارات التعليمية والارتقاء بالأساليب والطرق التدريسية التي يستخدمها ويمنحه دوراً مهماً في المجتمع، ويجعله قادراً على أداء دوره على الوجه الأكمل ووصوله لأعلى مستوى تمكن من الثقافة العلمية متضمنة المعرفة والمهارات والعمليات وإن كان التركيز في المقام الأول على النشاط العقلي والقدرة على التفكير العلمي الهادف لحل المشكلات وقد قسمت الثقافة العلمية لعدة محاور يتخللها مجموعة من المهارات والعمليات العقلية المطلوب توافرها لدى المتعلم ليصبح لديه كفاية من الثقافة العلمية وهى (طرق المعرفة، عادات العقل ،عمليات العلم ،المهارات العامة، والتي تم اشتقاق بعض أبعاد الحس العلمي منها مثل حب

الاستطلاع العلمي، المرونة، المثابرة، تقدير الذات، واستقلالية التفكير، الحس العددي، احتياطات الأمن والسلامة (Wanda, P.etal,200).

وقد تناول العديد من الخبراء تعريف الحس العلمي منهم (نهلة عبد المعطى الصادق، ٨٤، ٢٠١٨) بأنه "قدرة التلميذ على التعبير عن أفكاره ووعيه بما يدور في ذهنه من عمليات تمكنه من إصدار حكم وانتقاء الطرق الصحيحة التى تساعد على حل للمشكلة التي تواجهه لاتخاذ القرار في أسرع وقت ممكن، ويتم ذلك من خلال ممارسه للأنشطة العقلية التي تمثل أداءات ذهنية وعمليات قائمة على الإحساس والإدراك والفهم والوعي لتحقيق الأهداف المنشودة "

وعرفه (حسام مازن، ١٥،٢٠١٥) بأنه "القدرة على إصدار حكم وانتقاء الطرق الصحيحة للوصول إلى حل مشكلة علمية اداءات المتعلم وعمليات قائمه على الفهم والإدراك والوعي"

وعرفه أيضا (Ford, 2012, 211) بأنه التفكير في صنع المعنى من خلال التركيز على الممارسات العلمية وأنماط من الحوار والخطابات باستخدام طرق خاصة مثل التواصل والتمثيل مما يجعل هذه الممارسات العلمية ميسرة وسهلة.

وتعرفه الباحثة بأنه نشاط عقلي يمارسه المتعلم بصورة طبيعية عندما تواجهه مشكله،يقوم على الإدراك والوعي والفهم ويساعد على اليقظة العلمية وذلك وصولاً لتحقيق هدف محدد، ويقاس من خلال قياس أبعاده المعرفية والوجدانية.

أهمية تنمية الحث العلمي

ذكرت (إيمان الشحرى، ٢٤١،٢٠١١) أهمية تنمية الحس العلمي بأنها تكمن في:

- مساعدة المتعلم على إدراك المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية ومعالجتها واتخاذ القرار المناسب بشكل سريع.
- نمو ثقة المتعلم بنفسه.
- التدريب على المرونة في التفكير

- معرفة المتعلم لعمليات الإدراك أو النتائج، أي يكون المتعلم على وعى بتفكيره ومعرفته بكيف ومتى ولماذا يستخدم استراتيجيه معينة دون غيرها واستخدام هذا الوعي لضبط ما يقوم به.
- مساعدة المتعلم على التواصل باستخدام لغة العلوم بما تحويها من رموز ،ومصطلحات للتعبير عن الأفكار والعلاقات وفهمها بشكل صحيح والتعبير عنها للآخرين بشكل مكتوب أو من خلال الحديث والحوار.
- القضاء على التفكير الشائع والعام لدى المتعلم حيث الحس العلمي (Common sense) يعتمد على الفطرة فقط ،ويتسم بالسطحية ويبنى على اللاوعي والإحساس فقط، دون محاولة تفسير هذا الإحساس، أم الحس العلمي فإنه يعتمد على الإدراك المبنى على الفهم والوعي.
- يساعد المتعلم على معالجة المهام الموكلة له وحل المشكلات بصورة أفضل والتغلب على نواحي القصور في أداءاته الذهنية، مما ينمى لديه المثابرة وتحمل المسؤولية والاستقلالية والتريث والدقة في الأداء.
- عمل على تنمية مهارات التفكير والأنشطة العقلية بحيث يكون المتعلم قادراً على استخدام عاداته العقلية ومعرفته بكفاءة.
- يساعد المتعلمين على تنمية قدراتهم على استخدام لغة العلوم بما تحويها من رموز ومصطلحات، فنحن بحاجة إلى متعلم لديه الوعي الكامل لما يقرأه من نصوص علمية مع القدرة على استحضار المعنى المناسب من خلال الربط الصحيح بين الفكرة واللفظ والمعنى

وتضيف الباحثة ما يلي: يساعد على زيادة اليقظة العلمية لدى الطلاب ويثير دافعيتهم للتعلم وزيادة حب الاستطلاع لديهم ،والتغلب على الملل والرتابة مما ينعكس على استمتاعهم بتعلم العلوم والشعور بالبهجة والسعادة أثناء تعلمه مما يكون له تأثير إيجابي في تشكيل اهتماماتهم والاتجاهات والقيم والأخلاقيات العلمية السليمة

كما أن الحس العلمي ينمى عند الطالب روح الجماعة مما يساعد على بناء جيل واعد.

مكونات الحس العلمي:

أتفق كل من (ناهد محمد حبيب، ٤٦، ٤١، ٢٠١٦)، (إيمان الشحرى، ٢٤,٢٠١١)، (محمد جمل، ٢٢,٢٠٠٥)، (فتحي جراون، ٤٢٩,٢٠٠٧) في أن مكونات الحس العلمي تشتمل على الأتي:

١- **الإحساس** يقصد به القدرة على التوصل للمعلومات.

٢- **الانتباه**: يقصد به فطنة المتعلم للأمر الذي أمامه.

٣- **الإدراك**: يقصد به أن يرى المتعلم الشيء ببصره ويستوعب المعنى بعقله وفهمه.

٤- **الوعي**: يقصد به الحفظ والتفسير والفهم وقبول الشيء وسلامة إدراكه على حقيقته.

٥- **حل المشكلات**: يقصد بها عملية تفكير مركبة يستخدم المتعلم فيها ما لديه من معارف سابقه ومهارات من أجل القيام بمهام غير مألوفة، أو معالجة موقف جديد، أو تحقيق هدف لا يوجد حل جاهز لتحقيقه.

٦- **الأداء الذهني**: يقصد به تنمية الأداءات الذهنية التي تساعد على نقل المتعلم من نمط تفكير يعتمد على السلبية إلى نمط يعتمد على الإيجابية، فينقل إلى مرحلة اتخاذ القرار والتعامل بمرونة عالية.

٧- **اتخاذ القرار**: يتضمن الالتزام بخطوات مدروسة ومحدودة، وتستخدم فيه معايير كمية ونوعية للحكم على البدائل التي يكون من بينها أكثر من بديل مقبول وقابل للتجريب.

٨- **سرعة الأداء وضغط الوقت**: وهذا يجعل المتعلمين يظهرون بعض التسرع وبعض الانتقائية في التجهيز، ولكن لا يوجد دليل قاطع على التحويل في نمط المعالجة.

أبعاد الحس العلمي:

اتفق العديد من الخبراء في تحديد مكونات أبعاد الحس العلمي ومنهم (نهلة عبد المعطى الصادق، ٢٠١٨، ٩٦)، (حياه رمضان، ٢٠١٦، ٨٦)، (حسام مازن، ٢٠١٥، ٣٥)، (Emsley, j2006) (Elain, M 2009) (Driver, R 2013)

١- الاستشعار: ويقصد به الاستشعار بوجود مشكلة معينه في موقف ما تحتاج إلى حل.

٢- السرعة: وتتطلب التوصل للاستجابات الصحيحة في زمن قياسي أقل من المتعارف عليه.

٣- الدقة: ويقصد بها إجادة العمل وفحص المنتج بدقة وإتقان تقيمه قبل إخراجه دون أخطاء.

٤- المرونة هي القدرة على تغير التفكير وتوليد أفكار متنوعة واتساع الأفق بتغير الحالة الذهنية بتغير الموقف.

٥- التنظيم الذاتي ويعنى الوعي النفسي بادراك العقل في ما يفكر وتحديد ما يعرفه لتقييم هذه الأفكار وعلى التنظيم الذاتي.

٦- تقديم الأدلة: تقديم الأدلة العلمية القوية المؤيدة لاتخاذ قرار معين والمقنعة للآخرين.

٧- الإقدام والمبادرة وتحمل المسئولية تتطلب الإقدام والمبادرة بالاشتراك في المهام المعقدة وتحمل النتائج.

٨- التريث وعدم التسرع: الإمعان والتمهل في التفكير والتريث في الاستجابة عند أعطاء حكم فوري.

٩- المثابرة: أي تحمل المشقة لتحقيق الهدف المنشود أو الوصول لحل المشكلات دون ملل أو استسلام بمرور الوقت.

١٠- استقلالية التفكير وتقدير الذات: استقلالية التفكير وتكوين اتجاه إيجابي نحو الذات وتقديرها.

١١-طلاقه الأفكار العلمية وسعة الخيال العلمي: توظيف مخزون المدركات عن العالم المحيط الموجود بالذاكرة فى صورة ذهنية جديدة للتواصل إلى استجابات فريدة وغير شائعة كحل للمشكلة.

١٢-إدارة تنظيم الوقت: الاستخدام الأمثل للوقت واستثمار الإمكانيات المتوفرة لتحقيق الأهداف بشكل منظم.

١٣-التحدث بلغة علمية : أي التواصل والتحدث بمفردات لغة تعكس مدى القدرة على التفكير العلمي.

١٤-التمثيل ويتطلب تمثيل المعلومات وتلخيصها وتقديمها بشكل جيد ويعبر فيها الطلاب عن العلاقة باستخدام الرموز أو المخططات أو الرسوم البيانية أو يختصر الموضوع بإيجاز في عبارة وعبارات متماسكة دون الإخلال بالفكرة الرئيسية للموضوع.

١٥-الاستدلال: أي القدرة على استخلاص كل ما هو جديد من خلال مقدمات أو الحكم على صحة النتائج المقدمة للطلاب.

١٦-الحس العددي: الإدراك العام للأرقام والأعداد ومدلولها واستخدام القوانين المناسبة للحساب الذهني وتتمثل في إجراء العمليات الحسابية بدقة واستخدام القوانين والمعادلات في حل المسائل.

بالإضافة إلى خمسة أبعاد أخرى تم في ضوئها بناء اختبار الحس العلمي الخاص بهذا البحث لأنها أساسية وضرورية بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية كما أن دراسة برنامج تدريبي في النانو تكنولوجي من الممكن أن تنمى هذه الأبعاد وهى:

- الاستمتاع العلمي: وتعنى الشعور بالبهجة والاستمتاع أثناء ممارسة النشاط العلمي ومن الممارسات التي يجب أن يقوم بها التلميذ قراءة قصص الخيال العلمي وإجراء التجارب في المدرسة وخارجها يندمج في الأنشطة العلمية بحماس ودافعيه – يتحدى المشكلات التي تواجهه ويجد الحلول بنفسه – أفضل المواد عنده المواد العلمية والرياضيات.

- حب الاستطلاع العلمي: وتتطلب البحث المتواصل والتساؤل المستمر والاستفسار عن كل ما هو جديد وغامض ومجهول بالنسبة له في الوسط المحيط لجمع المزيد من المعلومات
- اليقظة العلمية: هى عبارة عن (الانتباه والتركيز): الانتباه للمشكلات والوعي وإدراك العلاقات بين المفاهيم العلمية.
- احتياطات الأمن والسلامة: أي مراعاة قواعد الأمان والسلامة في سبيل التواصل إلى المعرفة العلمية وانخفاض درجة المخاطر وتوخي الحذر، ويتطلب ذلك التعامل مع الأدوات والأجهزة وجميع العينات، ويحافظ على نفسه وعلى الآخرين عند تنفيذ المهام.
- العمل الجماعي: وتعنى اشتراك الطلاب في التجارب العلمية تنمى عندهم روح الجماعة والإقدام وعدم حب الذات.

سمات الطلاب ذوى الحس العلمي

يطلق على المتعلمين ذوى الحس العلمي لأنهم يمتلكون بعض السمات الخاصة والتي أوجزها كلا من (نهله عبد المعطى الصادق ٢٠١٨)، (حياة رمضان، ٢٠١٦، ٨٢ - ٨٣)، (حسام مازن ،٢٠١٥ ،٤٦ -٤٨) و(ضحى العتيبى ،٢٠١٣ ،٢٤) (Driver ,2013 ,33) و(سماح الجعفرى، ٢٠١٢ ،٦١) و(إيمان الشحرى ٢٠١١، ٣٦) و(سميرة عريان، ٢٠١٠، ٥٥) و(وائل على ،٢٠٠٩ ،٧٦) و(محمد نوفل ٢٠٠٨ ،١٤) و(ليلى حسام الدين ،٢٠٠٨ ،١٤) و(ثناء عوده ،٢٠٠٧ ،١١٢) فيما يلي:

- الاستمتاع بالعمل العلمي
- حب الاستطلاع العلمي
- المرونة في معالجة المواقف
- تفعيل غالبية الحواس واستدعاء الخبرات المخزونة
- التفكير فوق التفكير
- المثابرة
- التساؤل وطرح المشكلات
- روح الجماعة
- التنظيم الذاتي
- القدرة على استدعاء الخبرات وربطها بالحاضر

- القدرة على التصور المجرد وتوليد الأفكار
- تفعيل غالبية الحواس
- التحدث بلغه علميه
- الحس العددي
- التحكم في التهور
- الإدراك العام للأرقام ومدلولاتها
- إدارة الوقت واستثمار الإمكانيات المتاحة
- الدقة والأمانة في الأداء

دور المعلم في تنمية الحث العلمي

تشير (ناهد محمد حبيب، ٢٠١٦، ٤٢) على أن دور المعلم في تنمية الحس العلمي يتمثل في الأتي:

١- تهيئة بيئة تعلم ثرية للأنشطة التعليمية.

٢- مساعدة المعلم أن يمر المتعلم بخبرات مختلفة في حياته.

٣- رفض التعصب من قبل المعلمين تجاه أي فكرة جديدة.

٤- إتاحة الفرصة للمتعلم للتعبير عن رأيه بحرية.

٥- من الضروري أن يمتلك المعلمين أسباب القوة المهنية ومنها اللغة العلمية.

٦- ترسيخ ممارسات الحس العلمي من قبل المعلم.

٧- تشجيع المتعلم وتحفيزه على الانجاز وزيادة واقعيته للنجاح.

٨- تفهم المعلم أن لكل طالب طريقته الخاصة في تشكيل المشهد الداخلي في ذهنه من الأنماط التمثلية الثلاث (البصرية - السمعية – الحسيه) فتكون لغته أو أسلوبه المفضل في التعلم، ونمطه التفكيري في إدراك العالم من حوله.

٩- مساعدة المتعلم على استدعاء المعلومات من الذاكرة.

١٠- تنمية القدرات العقلية والانفعالية والحسية للطلاب.

وترى الباحثة أن معلم العلوم يجب أن يكون مؤمن بأهمية دوره في تنمية الحس العلمي ودوره في إعداد جيل من العلماء تمهيداً للمستقبل.

معوقات تنمية الحس العلمي

حددت (حنان ذكى، ٨٩,٢٠١٢)، و(إيمان الشحرى، ٢٠١١، ٢٤٢) معوقات الحس

العلمي فيما يلي:

١- الخبرة المحدودة لدى المعلم.

٢- ضعف الدافعية للتعليم.

٣- تشتت انتباه الطالب.

٤- وجود بيئات تعلمية فقيرة في الأنشطة التعليمية.

٥- عدم ممارسة المتعلم للتعلم الذاتي.

٦- صعوبة استدعاء المعلومات من الذاكرة طويلة المدى.

٧- عدم إتاحة الفرصة للمتعلم للتعبير عن رأيه بحرية ورفض ذاتية الطالب مما يساعد على تقلب الطالب في إطار جامد لا يخرج عنه ،وبعيد كل البعد عن المرونة في التفكير، فكثيراً ما يريد المُعلم أن يسير الطالب وفق ما خططه له من حلول ، وعند خروج الطالب عن الخط المرسوم له فإن المُعلم يحكم عليه بالفشل ولا يقبل منه أي حلول أخرى خاصة به.

وترى الباحثة أنه لإزالة ما يعيق نمو ممارسات الحس العلمي لدى المتعُلم داخل البيئة الصفية، لابد من توفير بيئة ثرية بالأنشطة التعليمية، التي تحثه على التساؤل والتفكير والتجريب، وتولد عنده حب الاستطلاع والاستمتاع لدراسة المواد العلمية، وتنمية روح الجماعة لدى الطلاب عن ممارسة الأنشطة العلمية والأمن والسلامة في إجراء التجارب العلمية و يكون الطالب فيها محور للعملية التعليمية وشخص مفكراً وواعياً بتفكيره ، وواثق من نفسه ومن الممكن تحقيق ذلك كله إذا وجد المعُلم الفعال القادر على إكساب طلابه تلك الممارسات وإيجاد الأنشطة العلمية المناسبة التي تعزز تلك المواقف.

مداخل تنمية الحس العلمي :

نعرض مداخل تنمية الحس العلمي فيما يلي:

استخدام القصص المعبرة عن حياة الشخصيات :

حيث من خلال استعراض بعض القصص العلمية، يمكن أن يقوم الطلاب

باستخلاص مجموعة من الخصائص التي تميز أصحاب هذه القصص، وبالتالي تبرز الحس العلمي التي مارسها أصحاب هذه القصص العلمية (العلماء) ومن ثم تدريب الطلاب عليها.

الأهداف الشخصية:

الكثير من جوانب الحس العلمي يمكن تعزيزها بصورة جيدة إذا كان الطلاب يسعون إلى تحقيق أهدافهم الشخصية ،بمعنى أخر الأفراد الذين يتمتعون بدافعيه انجاز عالية ، يكونون أكثر استخداما للعادات والمهارات العقلية مثل وضع خطط مناسبة والبحث عن بدائل.

المشكلات الأكاديمية والألغاز:

تعد من الأدوات الهامة في تدريب وتربية الحس العلمي، لأنها ذات قوة دافعة تحرك الفرد للتعامل معها ومحاولة حلها، ويمكن تضمنها بالمحتوى فتساعد على التحدي المعرفي للعقل.

مدخل الأساليب البصرية:

يقوم المدخل على استخدام أدوات مبتكرة مرسومة تستخدم البصر لتعزيز وتنمية قدرات التخيل ، وعن طريقها يكتسب العقل معنى لما سبق تعلمه.

الحوار السقراطي والمناظرة والمناقشة:

حيث تُعد أدوات أساسيه لتنميه الحس العلمي ويمكن للمعلم أن ينظم جلسات النقاش في صورة جماعية أو يستخدم المناقشات الاستكشافية.

مدخل الأسئلة:

وهو يرتبط بمدخل المناظرة والمناقشة والحوار السقراطي، ويمكن أن يطرح المعلم أسئلة ذات مستويات عُليا، ويمكن تدريب الطلاب عليها وأن يؤدوها بأنفسهم خلال اشتراكهم بأي مناقشة.

الآليات المساعدة على تنمية الحس العلمي:

تقسم (إيمان الشحرى، ٢٠١١، ٤٧) الآليات المساعدة على تنميه الحس العلمي عند

المُتعلم إلى ثلاث محاور رئيسية هي:

أولا الآليات الخاصة ببيئة التعلم:

- بيئة تعلم جذابة تدعو للبحث والاستقصاء وطرح الأسئلة.
- المزيد من الوقت لتنمية ممارسات الحس العلمي كأي عمليات عقلية أو اتجاه يراد تنميته.
- توفير جو آمن ليساعد على العمل واكتشاف المزيد.
- بيئة تعلم مفتوحة تساعد على التعبير الحر المرن.

ثانياً الآليات الخاصة باستراتجيات التدريس:

- تنويع استراتجيات التدريس.
- استخدام استراتجيات تدريس توفر فرصة لمشاركة المتعلم من أجل إكسابه عادات عقليه مثل الدقة والمثابرة والإصغاء بتفهم.
- تنمية الحوار التأملي عن طريق التفكير بصوت عالي.
- إيجاد ترابط بين الخبرات العلمية السابقة والخبرات الجديدة باستخدام أدوات بناء المعرفة مثل خرائط المفاهيم.
- تفعيل الجانب الأيمن من الدماغ المسئول عن التفكير الفراغي أي الذي يعتمد أكثر على الرؤية ، ويشمل ذلك التركيب والاستدلال.

ثالثاً : الآليات الخاصة بالمُعلم:

- تدريب المعلم من آن لآخر على استراتجيات تقوية الذاكرة.
- تدريب المتعُلم على العمل تحت ضغط.
- إقامة رابطه وجدانية بين المعلم و المتعلم.
- إثراء خبرة المُتعلم والمعرفة الضمنية.
- تهيئه مواقف تعليمية من الحياة تسمح للمتعلم بتوظيف أداءاته الذهنية وتصقل خبراته.

- دعوة المُتعلم لتأمل استجابات أقرانه وفحصها لأدراك العلاقات بين مختلف الاستجابات.
- توفير قسط معين من الدافعية في الموقف التعليمي لإثارة المتعلم وتحفيزه.
- خلق روح المبادرة وتشجيع المتُعلم الذي يظهر حساً علمياً.
- تدريب المتُعلم على إدراكه ووعيه لأداءاته الذهنية.
- مساعدة المتعُلم على تقويم تفكيره.

ومن هنا ترى الباحثة أنه يجب أن تكون تنمية الحس العلمي لدى المتعلم هدفاً من أهداف تدريس المواد العلمية نسعى إليه نسعى ونخطط له وهذا ما أكدته المشروعات العالمية الكبرى كمشروع (٢٠٦١) الذي أوصى بضرورة تنمية مهارات التفكير والأنشطة العقلية بحيث يكون الطالب قادراً على استخدام عاداته العقلية ومعرفته بكفاءه وحس متخصص حتى يتثنى له اتخاذ أي قرار بشكل علمي مدروس.

وهناك بعض الدراسات اهتمت بتنمية الحس العلمي لدى الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة ، منها:

دراسة (نهله الصادق، ٢٠١٨) التي أكدت نتائجها إلى أن التأثير الفعال لاستراتجية التحليل الشبكي في تنمية التفكير البصري والحس العلمي في العلوم لدى التلاميذ عينه البحث.

ودراسة (أسماء أبو عميرة، ٢٠١٦) التي أوضحت نتائجها فاعلية استراتجية خرائط المفاهيم في تنميه الحس العلمي لدى طالبات عينه البحث، ودراسة (حياة على رمضان، ٢٠١٦) التي أكدت نتائجها على التأثير الكبير والفعال لاستراتجية التفكير المتشعب في تنميه التحصيل العلمي وانتقال أثر التعلم لدى التلاميذ، ودراسة (سهام مراد، ٢٠١٦) التي أشارت نتائجها إلى التأثير الفعال الإيجابي لخرائط التفكير في تدريس العلوم على تنمية الحس العلمي للطالبات عينه البحث، ودراسة (ناهد محمد عبد الفتاح ٢٠١٦) التي أظهرت نتائجها التأثير الفعال الايجابي للبرنامج التدريبي قيد البحث في تنمية ممارسات الحس العلمي للطلاب عينة البحث، ودراسة (حسام الدين

محمد مآذن، ٢٠١٥) التي أوضحت نتائجها تصميم بعض بيئات التعلم الإلكتروني وتفعلها لتحقيق المتعة والطرافة لطلاب مرحله التعليم الأساسي في ماده العلوم، ودراسة (عبد القادر عبد القادر، ٢٠١٤) وإشارة إلى فاعلية قائمة على نظريه التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الحس العددي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، دراسة (هبة الله عبد الرحمن، ٢٠١٣) التي أشارت نتائجها إلى فاعلية توظيف مدخل الطرائف العلمية في تنمية الحس العلمي لدى الطالبات عينة البحث، ودراسة (هبه الله الزعيم، ٢٠١٣) التي أظهرت نتائجها فاعلية توظيف مدخل الطرائف العلمية لتنمية الحس العلمي لدى الطلاب، (Furburg & Anniken, et al, 2013) والتي استخدمت التعلم التعاوني والحوار والمناقشة واستخدام الحاسوب في تمثيل الأشكال البيانية في تنمية الحس العلمي في مادة العلوم وتوصلت دراسة (Luara, et al, 2013) إلى أنه يمكن تنمية الحس العلمي لدى الطلاب من خلال استخدام معلمي العلوم التجارب العلمية ومشاركة الطلاب في جميع البيانات والوصول للنتائج وتفسرها وزيادة قدرة الطلاب على تفسير الظواهر المختلفة عند استخدام معلمي العلوم للوسائل العلمية والتقنية كالفيديو التعليمي ودراسة (Ford, 2012) التي أظهرت نتائجها فاعلية الجدل البناء ومحاكاة الخطاب العلمي في الفصول التعليمية لتنمية الحس العلمي، ودراسة (حنان ذكى، ٢٠١٢) والتي أظهرت نتائجها فاعلية أثر برنامج مقترح في الثقافة البيولوجية وفقاً للتعلم الذاتي وباستخدام الوسائط المتعددة في تنمية الحس البيولوجي ومهارات التفكير البصري ودراسة (إيمان على محمود، ٢٠١١) التي أكدت نتائجها إلى التأثير الفعال للبرنامج المقترح قيد البحث في تنمية الحس العلمي لطلاب المرحلة الإعدادية عينة البحث، والتي أظهرت نتائجها فاعلية برنامج مقترح في العلوم قائم على نظرية ما وراء المعرفة ونظرية التعلم القائم على الدماغ والنظرية البنائية والكشف عن فاعليته لتنمية الحس العلمي والدافعية للإنجاز لدى الطلبة وأخيرا دراسة (Ash, 2004) التي توصلت نتائجها إلى أن الحوار يسهم في محو الأمية العلمية والانتقال من الحس العلمي

للطلاب عينة البحث وكذلك يسهم في تنمية الاستدلال والتواصل العلمي من خلال لغة العلوم والفهم القرائي للموضوعات، وبما يؤثر على ثقافاتهم العلمية بشكل غير مباشر.

يتضح من الدراسات السابقة التي تناولت الحس العلمي تنوع استخدام العديد من الاستراتيجيات التدريسية التي تساعد على تنمية الحس العلمي إلا أنه لم توجد دراسة وعلى حد علم الباحثة استخدمت برنامج مقترح في تكنولوجيا النانو لتنمية الحس العلمي وهذا ما أوضحته نتائج البحث أنه كان هناك أثر واضح في تنميه مهارات الحس العلمي.

إجراءات البحث

للاجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة الفروض ، قامت الباحثة بالاجراءات التالية : إعداد برنامج تدريبي قائم علي تكنولوجيا النانو وكذلك إعداد مواد وأدوات الدراسة كما شملت اختبار مجموعة الدراسة وضبط المتغيرات و التصميم التجريبى وخطوات التطبيق الميدانى و الاساليب الإحصائية المستخدمة فى معالجة النتائج .

أولا : إعداد برنامج تدريبي قائم علي تكنولوجيا النانو لتنمية بعض مفاهيم النانو والحس العلمي لدي طلاب المرحلة الثانوية :-

١- أسس البرنامج التدريبي على ضوء الدراسة النظرية لمحاور البحث ودراسة الأدبيات المرتبطة بها ثم استخلاص الأسس لبناء البرنامج التدريبي وهى:

ا - حاجات وطبيعة المجتمع

إن مجتمع اليوم يعيش في عصر التطورات العلمية والمستحدثات التكنولوجية لهذا كان المجتمع بحاجه ماسة لأفراد لديهم وعى وذلك من خلال معلم معد إعدادا جيدا قبل وأثناء الخدمة وذلك لمواجهة المجتمع بكفاءة وفاعلية .

ب – علوم وتكنولوجيا النانو

اكساب الطلاب معلومات عن علوم وتكنولوجيا النانو التي تمثل الثورة المعرفية

والتكنولوجية الجديدة والتي تؤثر في جميع مجالات الحياة

٢- إعداد البرنامج المقترح في علوم وتكنولوجيا النانو

١ - قامت الباحثة بالاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع علوم وتكنولوجيا النانو وذلك للتعرف على أهم المفاهيم والموضوعات المرتبطة بهذا المجال وعرضها على السادة المحكمين من حيث ملاءمتها للطلاب

ب - تحديد الأهداف العامة للبرنامج المقترح:

هدف البرنامج إلى المساهمة في إعداد الطالب وتم وضع الأهداف العامة للبرنامج كما وردت في تصنيف بلوم للأهداف التربوية (معرفية ، وجدانية، مهارية) على أن تكون الأهداف واضحة وقابله للتحقيق

٣ - اختيار المحتوى العلمي للبرنامج المقترح :

بعد تحديد الأهداف العامة للبرنامج وفى ضوء العديد من الأدبيات والبحوث السابقة التي اهتمت بمجال تكنولوجيا النانو تم اختيار المحتوى العلمي من (كتب متخصصة في تكنولوجيا النانو ،المجلات العلمية المحلية، والعربية، والعالمية والبحوث العلمية في مجال تكنولوجيا النانو وشبكة الإنترنت) ثم تم عرض هذا المحتوى على المتخصصين في علم تكنولوجيا النانو وطرق تدريسه وفى ضوء أرائهم تم الوصول إلى القائمة النهائية للموضوعات التي للموضوعات التي تم تضمينها البرنامج التدريبي في تكنولوجيا النانو وكانت الموضوعات كما يلي:

١ - مدخل إلى تكنولوجيا النانو
٢ - المواد النانوية
٣ - تكنولوجيا النانو والطب
٤ - تكنولوجيا النانو واكتشاف الجرائم
٥ - تكنولوجيا النانو وتنقيه مياه الشرب
٦ - تكنولوجيا النانو وصناعه الأغذية
٧ - تكنولوجيا النانو وصناعه الورق والبطاريات والمكثفات والطائرات والسيارات

٨ - تكنولوجيا النانو وصناعه الالكترونات والتطبيقات العسكرية

وقد راعت الباحثة عند اختيار موضوعات البرنامج وتنظيمها خصائص طلاب المرحلة الجامعية في الجوانب الثلاثة (المعرفية – المهارية - الوجدانية) وتنوع الخبرات والأنشطة لتشمل مواقف حياتيه سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة كما تم تزويد البرنامج بالأهداف السلوكية الخاصة بكل موضوع وبمجموعة من الأشكال للإيضاح، بالإضافة إلى التقويم التكويني والمراجع المتاحة المستخدمة في كل موضوع

٤ - الصورة النهائية للبرنامج

تم ضبط البرنامج المقترح في صورته الأولية بعرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا النانو،وتم عمل التعديلات للبرنامج في ضوء آراء السادة المحكمين، وبذلك يصبح البرنامج المقترح في تكنولوجيا النانو في صورته النهائية صالحا للتطبيق

ثانيا :إعداد دليل المعلم:

قامت الباحثة بعمل دليل ليسترشد به المعلم أثناء تدريس موضوعات البرنامج المقترح في تكنولوجيا النانو ، ولقد مرت عمليه الأعداد بالخطوات التالية:

١ - الاطلاع على بعض الأدبيات التي اهتمت بإعداد دليل المعلم بغرض الاستفادة منها في إعداد الدليل الحالي.

٢ - الهدف من الدليل:

تم إعداد الدليل بهدف مساعدة معلم (المعلم) في تدريس موضوعات البرنامج التدريبي، كما تم عرض الأهداف العامة للبرنامج المقترح في مقدمة الدليل من خلال فحص محتوى البرنامج المقترح، وفى ضوء أهداف تدريس مادة العلوم في المرحلة الثانوية، والتي اشتقت منها الأهداف السلوكية ،بكل موضوع من موضوعات البرنامج المقترح ،بحيث روعي التنوع فيها لتشمل جوانب الأهداف الثلاثة (المعرفية – المهارية –الوجدانية) وعلى المعلم أن يعمل على تحقيقها في نهاية تدريس كل موضوع من موضوعات البرنامج.

٣ - التوزيع الزمني لموضوعات البرنامج المقترح: تم عرض البرنامج المقترح مع توضيح المدة الزمنية لدراسة تلك الموضوعات مع الالتزام بعدد المحاضرات اللازمة لتدريسه بواقع حصتين كل أسبوع.

٤ – استخدام الإستراتيجية المقترحة في تدريس موضوعات البرنامج:

تم صياغة كل موضوع من موضوعات البرنامج المقترح وفقا للإستراتيجية المقترحة ومراحلها كالتالي:

(مرحلة التهيئة - مرحلة التصور - مرحلة عرض التصورات مرحلة الاستكشاف مرحلة المناقشة والحوار –مرحلة التفسير والتوضيح – مرحلة التوسع مرحلة التقويم)

إعداد أدوات البحث:

أ - إعداد مقياس الحس العلمي :

مرت عملية إعداد مقياس الحس العلمي بالخطوات التالية :

- تحديد الهدف من المقياس: قياس أبعاد الحس العلمي لدى طلبة الصف الثانى الثانوي (مجموعة البحث).

- تحديد أبعاد الحس العلمي: تم تحديد أبعاد الحس العلمي من خلال الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تناولت أبعاد الحس العلمي مثل دراسة (إيمان الشحري، ٢٠١١)، ودراسة حنان زكى (٢٠١٢) وهبه الزعيم (٢٠١٣)، سهام مراد (٢٠١٦) ،ناهد حبيب (٢٠١٦)، إيمان الشحات (٢٠١٥) ،أحمد حسن (٢٠١٩) **وفى ضوء ذلك تم تحديد خمسة أبعاد الحس العلمي:**

١ - الاستمتاع العلمي ٢ - اليقظة العلمية ٣ - حب الاستطلاع العلمي

٤ - العمل الجماعي ٥ - احتياطات الأمن والسلامة

- ومن هذه الأبعاد تكونت الصورة الأولية للمقياس.

- صياغة مفردات المقياس:

- صياغة تعليمات المقياس: تم صياغة تعليمات توضح للطلبة طريقة الإجابة عن المقياس، وقد تم التأكد من وضوح التعليمات عند تجريب المقياس على عينة من الطلاب.

- عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية والذي تكون من (٣٠) مفردة على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية العلمية، والمناهج وطرق التدريس، وذلك للتحقق من صلاحية الاختبار وإبداء الرأي من حيث ما يلي:

- ترجمة الأبعاد إلى ممارسات إجرائية. - دقة السلامة اللغوية، والعلمية لمفردات المقياس.

- انتماء كل مفردة للبعد الذى وضعت لقياسه. - مقترحات بالإضافة أو الحذف أو التعديل.

وقد رأى المحكمون أن مفردات المقياس لا تحتوى على عبارات غامضة، وكذلك مناسبتها للمحتوى، ولمستوى الطلبة، ولكنهم أضافوا بعض الملاحظات منها:

- إعادة الصياغة لبعض الفقرات واختصارها. - طول الاختبار.

وفى ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة على المقياس وذلك بعد مراجعتها مع السادة المشرفين، وأصبح المقياس مشتملاً على خمسة أبعاد رئيسة و(٣٠) مفردة.

- إعداد مفتاح تصحيح الاختبار:

- حساب ثبات وصدق وزمن الاختبار: تم تطبيق الاختبار بصورته الأولية على عينة قوامها (٣٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الثانى الثانوى، وهى غير عينة البحث الأساسية، وذلك بعد تدريس البرنامج لهم ، وذلك في شهر فبراير لعام ٢٠٢١م، وذلك بهدف ما يلي :

- **حساب ثبات المقياس للحس العلمي:**

: وقد تم حساب ثبات مفردات مقياس الحس العلمي بطريقتين:

- حساب معامل ألفا كرونباخ لمفردات مقياس الحس العلمي ككل مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية.

- حساب معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية ككل (الاتساق الداخلى) وتم حساب الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ برنامج. SPSS Ver22 ويوضح جدول(١)

جدول (١)

معاملات ألفا ومعاملات ارتباط مفردات مقياس الحس العلمى بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه قبل حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد (ن=)

م	معامل ألفا	معامل الارتباط	م	معامل ألفا	معامل الارتباط	م	معامل ألفا	معامل الارتباط	م	معامل ألفا	معامل الارتباط	م	معامل ألفا	معامل الارتباط
١	٠,٧٢٠	٠,٦٥٥	٧	٠,٨٩٠	٠,٥٠٧	١٣	٠,٨٩٠	٠,٥٧٢	١٩	٠,٧٥٧	٠,٥٤٣	٢٥	٠,٧١٢	٠,٦٧١
٢	٠,٧٤٨	٠,٦٠٢	٨	٠,٨٧٥	٠,٨٢١	١٤	٠,٩٠١	٠,٧٥١	٢٠	٠,٧٠٤	٠,٧٥٤	٢٦	٠,٦٩٩	٠,٧٥٢
٣	٠,٧٩٦	٠,٥٧٦	٩	٠,٨٩٢	٠,٦٦٢	١٥	٠,٨٩٣	٠,٨٧٣	٢١	٠,٧٦٢	٠,٦٨٢	٢٧	٠,٧٣٤	٠,٦٢٥
٤	٠,٧٥٤	٠,٧٨٧	١٠	٠,٧٧٥	٠,٨٧٠	١٦	٠,٨٧٨	٠,٨٧٦	٢٢	٠,٧٧٥	٠,٥٣٢	٢٨	٠,٧٢٧	٠,٦٨٤
٥	٠,٧١٨	٠,٧٢٢	١١	٠,٨٨٢	٠,٨٠١	١٧	٠,٩٠٤	٠,٦٥٩	٢٣	٠,٧٠٥	٠,٧٠٩	٢٩	٠,٧٢٤	٠,٦٧٢
٦	٠,٨١١	٠,٥٦٢	١٢	٠,٨٩٢	٠,٦٨٥	١٨	٠,٨٩٩	٠,٦٢٣	٢٤	٠,٧٨٣	٠,٥٣٢	٣٠	٠,٧١٦	٠,٦٧٨
معامل ثبات البعد ككل		٠,٨٢٣	معامل ثبات البعد ككل		٠,٩٠٤	معامل ثبات البعد ككل		٠,٩١١	معامل ثبات البعد ككل		٠,٧٩٤	معامل ثبات البعد ككل		٠,٧٥٣
معامل ثبات المقياس ككل قبل حذف درجة المفردة غير الثابتة														
٠,٨٤٥														

يتضح من جدول (١) أن :

- معامل ألفا لكل مفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا للبعد الذى تنتمى إليه ككل، مما يشير إلى أن جميع مفردات مقياس الحس العلمى ثابتة .
- جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التى تنتمى إليها(فى حالة وجود درجة المفردة فى الدرجة الكلية للبعد) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) و(٠,٠٥) مما يدل على الاتساق الداخلى وثبات جميع مفردات المقياس.
- **صدق الأبعاد الفرعية لمقياس الحس العلمى**: حيث تم حساب صدق الأبعاد الفرعية لمقياس الحس العلمى باستخدام برنامج (SPSS Ver22) وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة البعد الفرعى والدرجة الكلية لمقياس الحس العلمى فى حالة حذف درجة البعد من الدرجة الكلية لمقياس الحس العلمى كما بجدول (٢)

جدول (٢) معاملات صدق الأبعاد الفرعية لمقياس الحس العلمى

م	البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لمقياس الحس العلمى	مستوى الدلالة
١	الاستماع العلمي	٠,٧٥٩	٠,٠١
٢	اليقظة العلمية	٠,٨٣٩	٠,٠١
٣	حب الاستطلاع العلمي	٠,٨٥١	٠,٠١
٤	العمل الجماعي	٠,٨١١	٠,٠١
٥	احتياطات الأمن والسلامة	٠,٧٩٩	٠,٠١

حساب زمن المقياس : وتم حساب الزمن اللازم للإجابة على مفردات المقياس من خلال:

الزمن = متوسط الزمن للارباع الأول + متوسط الزمن للارباع الأخير /٢

الزمن = ٣٢+ ٣٠ /٢ = ٣١ دقيقة .

وقد تم إضافة (٤) دقائق لقراءة التعليمات فأصبح زمن المقياس (٤٠) دقيقة .

جدول (٣) الصورة النهائية لمقياس الحس العلمى :

م	البعد	عدد المفردات	الوزن النسبى	أرقام المفردات
١	الاستماع العلمي	٦	٢٠٪	١ -٦
٢	اليقظة العلمية	٦	٢٠٪	٧ -١٢
٣	حب الاستطلاع العلمي	٦	٢٠٪	١٣ -١٨
٤	العمل الجماعي	٦	٢٠٪	١٩ -٢٤
٥	احتياطات الأمن والسلامة	٦	٢٠٪	٢٥ -٣٠

نتائج البحث - مناقشتها وتفسيرها

تناول هذا البحث عرضًا لنتائج تطبيق أدوات البحث، وذلك للإجابة عن التساؤلات الخاصة ببرنامج فاعلية برنامج تدريبي قائم علي تكنولوجيا النانو لتنمية بعض مفاهيم النانو والحس العلمي لدي طلاب المرحلة الثانوية، ومعرفة أثره على تنمية الحس العلمى، والتحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى مناقشة النتائج الخاصة بهذه التساؤلات وتفسيرها.

أولًا: النتائج الخاصة بمقياس الحس العلمى ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الثانى والذى ينص على : " **ما أثر برنامج** تدريبي **فى النانو تكنولوجى على تنمية الحس العلمى لدى طلبة الصف الثاني الثانوي؟**

وللتحقق من صحة الفرض الأول الذى ينص على أنه:" **لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة مجموعة البحث بين التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الحس العلمى ككل وفى أبعاده الفرعية كلاً على حده ".**

استخدمت الباحثة اختبار "ت " للمجموعات المرتبطة؛ لتحديد الفروق بين متوسطات درجات طلبة مجموعة البحث فى التطبيقين: القبلى، والبعدى لمقياس الحس العلمى، وذلك باستخدام برنامج (SPSS .Ver ,22)، ويوضح ذلك جدول (٤).

جدول (٤) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية، وقيم (إيتا٢)،(d)، ومقدار حجم تأثير المعالجة التجريبية على تنمية الحس العلمى ككل وأبعاده الفرعية كلاً على حده لدى طلبة مجموعة البحث بين التطبيقين القبلى والبعدى.

البيان / البعد	الدرجة العظمى	التطبيق القبلى (ن=٣٠)		التطبيق البعدى (ن=٣٠)		قيمة ت	قيمة التباين الكلى ايتا٢	قيمة حجم التأثيرd	المستوى الإحصائي
		م١	ع١	م٢	ع٢				
الاستمتاع العلمى	١٨	٧,٧٣٣	١,١١٢	١٦,٥٦٦	١,٥٦٨	٢٥,٢٨٧	٠,٩٥٦	٦,٥٩٢	كبير
اليقظه العلميه	١٨	٧,٦	١,١٠٣	١٦,٥٣٣	١,٢٢٤	٣٢,٩٧١	٠,٩٧٤	٨,٦٥٥	كبير
حب الاستطلاع العلمى	١٨	٧,١٣٣	١,٢٢٤	١٦,٥٦٦	١,٢٢٢	٢٧,٩١٣	٠,٩٦٤	٧,٣١٨	كبير
العمل الجماعى	١٨	٧,٢٣٣	١,١٠٤	١٥,٩٣٣	١,٣٨٧	٢٦,١٥	٠,٩٥٩	٦,٨٣٩	كبير
احتياطات الامن والسلامه	١٨	٧,٣٣٣	١,٠٩٣	١٦,٢٤٤	١,٣٣	٣٠,٧٧٣	٠,٩٧	٨,٠٤١	كبير
المقياس ككل	٩٠	٣٦,٥	٣,٢٧٧	٨١,٩	٤,٠٣	٣٧,٨٥٨	٠,٩٨	٩,٨٩٩	كبير

❖ دالة عند مستوى دلالة(٠,٠٥).

يتضح من جدول (١٥) مايلى :

١. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة مجموعة البحث بين التطبيقين: القبلى والبعدى لمقياس الحس العلمى ككل، وبجميع أبعاده لصالح التطبيق البعدى.

٢. قيمة (ت) المحسوبة للمقياس ككل دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت (٣٧,٨٥٨) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢,٠٣)، وجميع قيم (ت) المحسوبة لكل بعد من أبعاد المقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى تفوق طلبة مجموعة البحث فى التطبيق البعدى عن القبلى.

٣. وبمقارنة قيمة d بالجدول(٥) المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير(**سعد عبدالرحمن، ٢٠٠٩، ١٣٦**)، نجد أن حجم التأثير كبير فى كل بعد من أبعاد الحس العلمى، وكذلك فى النتيجة الكلية للمقياس، وذلك نتيجة لتدريس البرنامج المقترح لمجموعة البحث، مما أدى إلى نمو أبعاد الحس العلمى لديهم.

جدول (٥) مستويات حجم التأثير

الأثر	صغير	متوسط	كبير
حجم التأثير D	٠,٢ إلى أقل من ٠,٥	٠,٥ إلى ٠,٨	أكبر من ٠,٨

حساب قوة تأثير البرنامج المقترح في ضوء النانو تكنولوجي على تنمية أبعاد الحس العلمي :

ولبيان قوة تأثير البرنامج المقترح فى ضوء النانو تكنولوجي على تنمية أبعاد الحس العلمى تم حساب مربع أوميجا، يوضح ذلك جدول (٦).

جدول (٦) قيمة مربع أوميجا لبيان قوة تأثير البرنامج التدريبي في ضوء النانو تكنولوجي على تنمية أبعاد الحس العلمي لدى طلبة مجموعة البحث بين التطبيقين القبلي والبعدى.

البعد	قيمة ت	قيمة ت٢	قيمة مربع أوميجا w2	قوة التأثير
الاستمتاع العلمي	٢٥,٢٨٧	٦٣٩,٤٣٢	٠,٩١٤	كبيرة
اليقظة العلمية	٣٢,٩٧١	١٠٨٧,٠٨٦	٠,٩٤٧	كبيرة
حب الاستطلاع العلمي	٢٧,٩١٣	٧٧٩,١٣٥	٠,٩٢٨	كبيرة
العمل الجماعي	٢٦,١٥	٦٨٣,٨٢٢	٠,٩١٩	كبيرة
احتياطات الأمن والسلامة	٣٠,٧٧٣	٩٤٦,٩٧٧	٠,٩٤	كبيرة
المقياس ككل	٣٧,٨٥٨	١٤٣٣,٢٢٨	٠,٩٥٩	كبيرة

يتضح من جدول (٦) أن قيمة مربع أوميجا لمقياس الحس العلمي ككل بلغت (٠,٩٥٩) وهى قيمة مرتفعة تدل على قوة تأثير البرنامج المقترح في النانو تكنولوجي على تنمية الحس العلمي ككل، وفى كل بعد من أبعاده كانت كبيرة حيث تراوحت بين (٠,٩١٤ - ٠,٩٤٧) مما يدل على قوة تأثير البرنامج المقترح على تنمية هذه الأبعاد.

وبذلك يتم رفض الفرض الأول الذي ينص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الحس العلمى ككل وفى أبعاده الفرعية كلاً على حده.". ويتم قبول الفرض البديل التالي:

" توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الحس العلمى ككل وفى أبعاده الفرعية كلاً على حده لصالح التطبيق البعدى ."

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الثانى والذى ينص على: " ما أثر برنامج تدريبي قائم علي تكنولوجيا النانو لتنمية بعض مفاهيم النانو والحس العلمي لدي طلاب المرحلة الثانوية؟

مناقشة النتائج وتفسيرها :

باستقراء النتائج بالجدولين (٥، ٦) يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة مجموعة البحث فى التطبيقين: القبلى والبعدى لمقياس الحس العلمى ككل وفى أبعاده الفرعية كلاً على حده لصالح التطبيق البعدى، وأيضًا حجم وقوة تأثير البرنامج التدريبي فى النانو تكنولوجى على تنمية الحس العلمى ككل وأبعادة الفرعية كلًا على حدة كبيرة.

ويمكن إرجاع ذلك إلى:استخدام برنامج تدريبي فى النانو تكنولجى ادى الى أيجايبة الطلاب وجعلهم اكثر استمتاع بتعلم المواد العلمية ويؤدى الى زيادة فى اليقظة العلمية لديهم اثناء دراستهم ولوحظ ايضا حب الاستطلاع العلمى وظهر ذلك فى نتائج المقياس القبلى والبعدى وايضا ربط مايتعلمه الطالب بالحياة الواقعية لهم فيجعل التعلم ذو معنى ويمكنهم من تنميه حب الاستطلاع العلمى ،وادى ايضا عرض

الانشطة من خلال البرنامج الى ذيادة فى الاستمتاع بالعمل الجماعى وايضا استخدمهم للأدوات الموجوده اثناء عرض الانشطة لاتباع احتياطات الامن والسلامة وتتفق النتائج مع بعض الدراسات التى اهتمت بتنمية الحس العلمى منها:

دراسة (Furberg&Anniken، et.al.,2013) ودراسه (Heller, 2012) ودراسة (هبه الله الزعيم، ٢٠١٣)، (حسام مازن، ٢٠١٥)، (حياة رمضان ،٢٠١٦) ودراسة (نجلاء محمد ،سها زوين ،٢٠١٦) و(كريمة محمد ،٢٠١٧)

ثانيا :النتائج الخاصة بالاختبار مفاهيم النانو ومناقشتها وتفسيرها :

للإجابة عن السؤال الثانى والذى ينص على: " **ما أثر برنامج تدريبي فى النانو تكنولوجى على تنمية مفاهيم النانو لدى طلبة الصف الثاني الثانوي** "؟

وللتحقق من صحة الفرض الثانى الذى ينص على: " **لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى للإختبار المفاهيم النانو ككل وفى أبعاده الفرعية كلاً على حده.**" استخدمت الباحثة اختبار "ت " للمجموعات المرتبطة؛ لتحديد الفروق بين متوسطات درجات طلبة مجموعة البحث فى التطبيقين: القبلى، والبعدى للاختبار مفاهيم النانو، وذلك باستخدام برنامج (SPSS .Ver ,22)، ويوضح ذلك جدول (٧).

جدول (٧)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية، وقيم (إيتا٢)،(d)، ومقدار حجم تأثير المعالجة التجريبية على تنمية مفاهيم النانو ككل ومستوياته الفرعية كلاً على حدة لدى طلبة مجموعة البحث بين التطبيقين القبلى والبعدى

البيان / مستوى	الدرجة العظمى	التطبيق القبلي ن= ٣٠		التطبيق البعدى ن= ٣٠		قيمة ت	قيمة التباين الكلى ايتا٢	قيمة حجم التاثير d	المستوى الإحصائي
		م١	ع١	م٢	ع٢				
مفاهيم	١٨	٥,٣١٠	١,٨٧٢	١٦,٢٧٥	١,١٣	٢٧,٩٥٢	٠,٩٦٤	٧,٣١٨	كبير

البيان / مستوى	الدرجة العظمى	التطبيق القبلي ن= ٣٠		التطبيق البعدى ن= ٣٠		قيمة ت	قيمة التباين الكلى ايتا٢	قيمة حجم التأثير d	المستوى الإحصائي
		م١	ع١	م٢	ع٢				
كيمياء النانو									
تطبيقات كيمياء النانو	١٦	٤,٧٢٤	١,٩٠٦	١٤,٣٧٩	١,٢٣٦	٢١,٥٨	٠,٩٤١	٥,٦٤٧	كبير
قضايا كيمياء النانو	٣	١,١٧٢	٠,٦٥٨	٢,٤٤٨	٠,٧٣٦	٦,٨٩٦	٠,٦٢١	١,٨١	كبير
تحليل المواد النانو	٦	١,٩٣١	٠,٧٩٨	٤,٥٥١	٠,٧٤٢	١٣,٠٣٤	٠,٨٥٤	٣,٤٢	كبير
التركيب مواد النانو	٥	١,٦٢٠	٠,٧٢٧	٤,١٣٧	٢,٤٨٨	١١,١٧	٠,٨١١	٢,٩٢٩	كبير
الاختبار ككل	٤٨	١٤,٥٨٦	٣,٤٨٩	٤١,٨٦٢		٢٩,٧٢٣	٠,٩٦٨	٧,٧٧٨	كبير

يتضح من جدول (٧) مايلى :

١. وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين قيم متوسطات درجات طلبة مجموعة البحث بين: التطبيقين، القبلى و البعدى للاختبار المفاهيم النانو بجميع مستوياته لصالح التطبيق البعدى.

٢. قيمة (ت) المحسوبة للاختبار المفاهيم النانوككل دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) حيث بلغت (٢٩,٧٢٣) وهى أكبر من (ت) الجدولية (٢,٠٣)، وجميع قيم (ت) المحسوبة لكل مستوى من مستويات الاختبار دالة إحصائيًا عند مستوى

(٠,٠٥)، مما يشير إلى تفوق طلبة مجموعة البحث فى التطبيق البعدى عن القبلى فى الاختبار مفاهيم النانو.

٣. وبمقارنة قيمة d بالجدول (٧) المقترح لتحديد حجم التأثير نجد أن حجم التأثير كبير فى اختبار مفاهيم النانو، وكذلك فى النتيجة الكلية للاختبار، وذلك نتيجة لتدريس البرنامج المقترح فى النانو تكنولوجى لطلبة مجموعة البحث، مما أدى إلى زيادة فهمهم للمفاهيم النانو لديهم.

حساب قوة تأثير برنامج تدريبي فى النانو تكنولوجى على تنمية التحصيل:

ولبيان قوة تأثير برنامج تدريبي فى النانو تكنولوجى على تنمية التحصيل تم حساب مربع أوميجا، يوضح ذلك جدول (٨).

جدول (٨)

قيمة مربع أوميجا لبيان قوة تأثير برنامج مقترح فى النانو تكنولوجى على تنمية التحصيل لدى طلبة مجموعة البحث بين التطبيقين القبلي والبعدى.

البعد	قيمة ت	قيمة ت٢	قيمة مربع أوميجا w^2	قوة التأثير
مفاهيم كيمياء النانو	٢٧,٩٥٢	٧٨١,٢٥٨	٠,٩٢٨	كبيرة
تطبيقات كيمياء النانو	٢١,٥٨	٤٦٥,٦٩٦	٠,٨٨٥	كبيرة
قضايا كيمياء النانو	٦,٨٩٦	٤٧,٥٥٤	٠,٤٣٦	كبيرة
تحليل المواد النانو	١٣,٠٣٤	١٦٩,٨٨٥	٠,٧٣٧	كبيرة
التركيب مواد النانو	١١,١٧	١٢٤,٧٦٨	٠,٦٧٣	كبيرة
الاختبار ككل	٢٩,٧٢٣	٨٨٣,٤٥٦	٠,٩٣٦	كبيرة

يتضح من الجدول (٢١) أن قيمة مربع أوميجا في الاختبار التحصيل ككل بلغت (٠,٩٣٦) وهى قيمة مرتفعة تدل على قوة تأثير البرنامج المقترح على تنمية التحصيل ككل، وفى كل مستوياته كانت كبيرة حيث تراوحت بين (٠,٤٣٦ - ٠,٩٢٨) مما يدل على قوة تأثير البرنامج المقترح على تنمية هذه المستويات.

وبذلك يتم رفض الفرض الثالث الذى ينص على **أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند** مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة مجموعة البحث بين التطبيقين القبلى والبعدى للإختبار المفاهيم النانو ككل وفى مستوياته الفرعية كلاً على حده."، وقبول الفرض البديل التالى:

" توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة مجموعة البحث بين التطبيقين القبلى والبعدى للإختبار المفاهيم النانو ككل وفى مستوياته الفرعية كلاً على حده لصالح التطبيق البعدى ."

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الرابع والذى ينص على:" ما أثر برنامج تدريبي فى النانو تكنولوجى على تنمية التحصيل لدى طلبة الصف الثاني الثانوي"؟

مناقشة النتائج و تفسيرها:

باستقراء النتائج بالجدولين (٧، ٨) يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة مجموعة البحث بين التطبيقين: القبلى والبعدى للاختبار المفاهيم النانوككل وفى مستوياته الفرعية كلاً على حده لصالح التطبيق البعدى، وأيضاً حجم، وقوة تأثير الوحدتين من المنهج المطور على تنمية التحصيل ككل، ومستوياته الفرعية كلا على حده كبيرة.

ويمكن إرجاع ذلك إلى:

١. احتواء البرنامج التدريبي فى النانو تكنولوجى على عدد من الموضوعات التى ساعدت على زيادة دافعية الطلبة للتعلم مما ساعد على ارتفاع مستوى تحصيلهم للمعارف المرتبطة بهذه الموضوعات.
٢. تدريس البرنامج بعدد من استراتيجيات التعلم الحديثة التى تقوم على نشاط وفاعلية المتعلم فى عملية التعلم ساعدت الطلبة على المشاركة فى مناقشات

وحوارات حول القضايا التى تضمنتها الوحدتين، وبناء المعرفة بأنفسهم من خلال تنشيط واستدعاء الخبرات السابقة، وتكاملها مع المعلومات المتضمنة فى البرنامج مما ساعد فى فهم، وتذكر المعلومات بسهولة، وتطبيقها فى مواقف مشابهة .

٣. احتواء البرنامج المقترح فى النانو تكنولوجى على عدد من الأنشطة المتنوعة، ومصادر تعلم حديثة ساعدت الطلبة على تنشيط عقولهم، وبالتالى فهم، واكتساب المعارف بصورة مترابطة، والقدرة على تحليلها، وتصنيفها، واستخدامها فى حل المشكلات التى تواجههم .

٤. أساليب التقويم المتضمنة فى البرنامج التدريبي فى النانو تكنولوجى متنوعة، وتناولت مستويات التحصيل.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة التالية: **ودراسة (عفت الطنطاوى، ٢٠٠٦)، ودراسة (محمد عبد الرازق،٢٠١٣)، ودراسة (شيماء أحمد ، ٢٠١٥)**. (Silva, etal,2011)

توصيات البحث العملي :في ضوء نتائج البحث توصى الباحثة بما يلي :

١ - تضمين مفاهيم وتكنولوجيا النانو في برامج أعداد المعلم

٢ - تنمية مهارات العلمي لدى الطلبة من خلال برامج أعداد المعلم .

٣ - أبراز الاثار الايجابية لتطبيقات تكنولوجيا النانو في مجال الطب والصناعة والغذاء وغيرها من المجالات .

٤ - عمل برنامج مقترح لمعلمي العلوم أثناء الخدمة عن علوم تكنولوجيا النانو .

المقترحات البحث : في ضوؤ نتائج البحث توصى الباحثة بما يلي :

١ - برنامج مقترح لمعلمي الكيمياء وتنمية مفاهيم النانو تكنولوجي لدى طلاب المرحلة الثانوية

٢ - تقويم مناهج الكيمياء في المرحلة الثانوية في ضوء مفاهيم علوم النانو .

٣- فاعلية برنامج تدريبي قائم تكنولوجيا النانو لتنمية المفاهيم العلمية والتفكير الاخلاقي

المراجع

اولا المراجع باللغة العربية

١- أحمد النجدى وأخرون (٢٠٠٢):تدريس العلوم فى العالم المعاصر : المدخل فى تدريس العلوم ،ط٢،القاهرة ، دار الفكر العربى .

٢- أحمد راشد النجدى،منى على عبد الهادى (٢٠٠٢) المُدخل فى تدريس العلوم ، دار الفكر العربى ، القاهرة .

٣- أحمد عثمان عبدالحافظ محمد (٢٠١٧): "فاعلية برنامج مقترح فى علوم وتكنولوجيا النانو لتنمية استشراف المستقبل والتذوق الجمالى لدى الطالب المعلم بكلية التربية"، المجلة المصرية للتربية العلمية، المجلد ٢٠، العدد٧.

٤- احمد محمد عبدالرحمن حسن (٢٠١٩): أثر استخدام إستراتجيه المحطات العلمية على تنمية الحس الفيزيائى وبعض مستويات التفكير العليا لدى طلبه المرحلة الثانوية " رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

٥- أسامة جبريل أحمد عبداللطيف (٢٠١٣): " برنامج مقترح لدراسة الأخطاء فى البحث الكيميائي لتنمية فهم طبيعة العلم وتقدير العلماء ومهارات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية"، دراسات فى المناهج وطرق التدريس، العدد(١٩٥).

٦- أسماء محمد نصار أبو عميره (٢٠١٦) : أثر توظيف إستراتجيه خرائط المفاهيم الرقميه للمفاهيم فى تنمية الحس العلمى لمادة العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كليه التربية ،الجامعة الأسلامية ، غزه ٠

٧- أمانى محمد محمود حمزة، سليمان حامد دربالة (٢٠١٦): تكنولوجيا النانو وتطبيقات فى مجالات عديدة (الزراعة - تكنولوجيا الغذاء - المياه - مكافحة الآفات)، لبنان، دار الكتب العلمية.

٨- إيمان الشحات سيد أحمد (٢٠١٥)" استخدام الخرائط الذهنية فى تنمية الحس العلمى والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الأعدادية ،رسالة ماجستير، كلية التربية ،جامعة الزقازيق ٠

٩- إيمان على محمود الشحرى (٢٠١١) فعالية برنامج مقترح فى العلوم قائم على تكامل بعض النظريات المعرفية لتنمية الحس العلمى لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، بحوث المؤتمر العلمى الخامس عشر للجمعية المصرية للتربية العلمية – فكر جديد لواقع جديد ، القاهرة٠

١٠- تهاني محمد سليمان (٢٠١٧) : " فعالية برنامج قائم على المستجدات العلمية في تنمية التفكير المستقبلي وتقدير العلم وجهود العلماء لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية "، المجلة المصرية للتربية العلمية ، المجلد ٢٠، العدد٦

١١- ثناء عودة (٢٠٠٧) فاعلية التدريس بالأنشطه الاستقصائية التعاونيه فى تنمية عمليات العلم وحب الاستطلاع والاتجاه نحو التعلم التعاونى لدى تلاميذ المرحلة الأبتدائية فى ضوء برنامج STC ٠ مجلة التربية العلمية ،المجلد١٠ ، العدد٣

١٢- حسام الدين محمد مازن (٢٠١٥) :تصميم وتفعيل بيئات التعلم الإلكترونى والشخصى فى التربيه العلميه لتحقيق المتعة والطرافه والتشويق والحس العلمى ،بحوث المؤتمر العلمى السابع عشر للجمعية المصرية للتربية العلمية - التربية العالمية والتحديات الثورة التكنولوجيه ، القاهرة ٠

١٣- حسن شحاته (٢٠٠٨): رؤى تربوية وتعليمية متجددة بين العولمة والعروبة، القاهرة، دار العالم العربي.

١٤- حنان مصطفى أحمد زكى (٢٠١٢) :" برنامج مقترح فى الثقافة البيولوجية وفقا للتعلم الذاتي باستخدام الوسائط المتعددة وأثره فى فهم المفاهيم البيولوجية وتنمية الحس البيولوجي ومهارات التفكير البصري لطالبات كلية التربية الأقسام الأدبية "، مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، العدد٢٧، الجزء (٣).

١٥- حياة على محمد رمضان (٢٠١٦) فاعلية استخدام أستراتجيات التفكير المتشعبة فى تنمية التحصيل والحس العلمى وانتقال أثر التعلم فى مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الأبتدائية ومجله التربية العلمية ،المجلد ١٩ ،العدد ١ ، الجمعية المصرية للتربية العلمية

١٦- خليل يوسف الخليلي (٢٠١٠) : التحول فى مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية و معلم العلوم الفعال، القاهرة ، دار الفكر العربي .

١٧- خليل يوسف خليل (١٩٩٦) : تدريس العلوم فى مراحل التعليم العام ، دبى ، دار القلم ٠

١٨- ذكريا الشربينى (٢٠٠٩) : عبقرية من الطفولة وشخصية متميزة نانو سيكولوجى إزاحة الجليد عن علم نفس جديد ،القاهرة ، دار الفكر العربى ٠

١٩- رافد أحمد عبد الله (٢٠١٤) : مدخل إلى عالم النانو، لندن، اى – كبت.

٢٠- سماح الجفرى : (٢٠١٢) : أثر أستخدام الطرائف العلميه كمدخل لتدريس بعض موضوعات مقرر العلوم فى تنمية التحصيل المعرفى لتلميذات الصف الأول بمدارس المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة ، مجلة التربية العلمية ،المجلد ١٤ ، العدد٣ ٠

٢١- سميرة عريان (٢٠١٠) عادات العقل ومهارات الذكاء الإجتماعى المطلوبة لمعلم الفلسفة والاجتماع فى القرن الحادى والعشرون ٠ مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، العدد ١٥٤ ٠

٢٢- سها عماد الدين الشافعى (٢٠١٠): فاعلية برنامج مقترح قائم على النماذج البنائية لتدريس العلوم فى تنمية مهارت ما وراء المعرفة وعمليات العلم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى ، رساله دكتوراه غير منشوره ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق

٢٣- سهام مراد (٢٠١٦) : " أثر استخدام خرائط التفكير فى تدريس العلوم على تنمية الحس العلمى لدى طالبات الصف الخامس الابتدائى ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة ،المجلد (٥) ، العدد (٥)

٢٤- شيماء أحمد (٢٠١٥): فاعلية برنامج مقترح فى النانو تكنولوجى لتنمية المفاهيم النانو تكنولوجية والوعى بتطبيقاته البيئية لدى طلبة شعبة العلوم بكلية التربية ،مجلة التربية العلمية ، المجلد٨، العدد٦..

٢٥- السيد السايح ومرفت حامد (٢٠٠٩) تقويم منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية على ضوء بعض المفاهيم النانوتكنولوجيه بحث مقدم للمؤتمر العلمى الحادى والعشرين (تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة)، القاهرة

٢٦- صفات سلامة (٢٠٠٩): النانو تكنولوجى عالم صغير ومستقبله صغير مقدمه فى فهم علم النانو تكنولوجى ،لبنان، الدار العربيه للعلوم ناشرون ٠

٢٧- ضحى العتيبى (٢٠١٣): فاعلية خرائط التفكير فى تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمى لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية بجامعة الملك سعود ،مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية ، المملكة العربية السعودية ، المجلد ٥ ، العدد١

٢٨- عبد القادر محمد عبد القادر (٢٠١٤) : فاعلية إستراتيجية مقترحة فى تنمية التحصيل ومهارات الحس العددى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فى مصر ،مجلة تربويات الرياضيات ، المجلد١٧ ، العدد٢ ٠

٢٩- فتحى عبد الرحمن جراون (٢٠٠٧) "تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ،دار الكتاب الجامعى ،عمان ، الأردن ٠

٣٠- فتحى فرج (٢٠١٠) النانوتكنولوجى علم وصناعة القرن الجديد ٠مجلة الحوار المتمدن (٣٠٣١)

٣١- فؤاد البهى السيد (١٩٧٩): علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى ٠ ط٣ ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ٠

٣٢- كلود بريزنسكى (٢٠١٢) : تاريخ العلوم واختراعات واكتشافات وعلماء ، ترجمة سارة رجاني يوسف، القاهرة، مؤسسة هنداوى للتعليم و الثقافة .

٣٣- ليندا ويليامز (٢٠٠٧): تكنولوجيا النانو دليلك للتعلم الذاتى، ترجمة خالد العمري، القاهرة، دار الفاروق

٣٤- مارك ودانيال (٢٠١١): التقانة النانوية (مقدمه مبسطة للفكرة العظيمه القادمة)، (ترجمة حاتم النجدى)،بيروت ،المنظمة العربية للترجمة ٠

٣٥- محمد الحسينى عبدالسلام (٢٠١٠): تكنولوجيا النانو والتصنيع الغذائى، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.

٣٦- محمد بكر نوفل (٢٠٠٨) تطبيقات عمليه فى تنمية التفكير باستخدام عادات العقل، دار الميسرة، عمان، الأردن ٠

٣٧- محمد جهاد جمل (٢٠٠٥) : العمليات الذهنية ومهارات التفكير، دار الكتاب ،العين ، الإمارات ٠

٣٨- محمد رشدى أبوشامة (٢٠١٧): "فاعلية نموذج نيدهام البنائى فى تنمية التحصيل ومهارات التفكير التأملى وبعض أبعاد الحس العلمى لدى طلاب الصف الأول الثانوى فى مادة الفيزياء"، المجلة المصرية للتربية العلمية، المجلد (٢٠)، العدد (٥).

٣٩- محمد عبد الرازق عبد الفتاح (٢٠١٣) وحدة مقترحة قى النانو بيولوجى لتنمية المفاهيم النانو بيولوجية ومهارات حل المشكلة وتقدرير العلم والعلماء لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومهارات حل المشكلات وتقدير العلم والعلماء لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة التربية العملية، المجلد ١٦ ، العدد ٦ نوفمبر .

٤٠- محمد عبده مسلم، أحمد عبد الفتاح، على عبد الرحمن (٢٠١٠): " تقنية النانو الواقع والنظرة المستقبلية، الرياض، جامعة الملك سعود.

٤١- محمد عتيق الدوسرى (٢٠١١): " التقنية متناهية الصغر (النانو)، مجلة الأمن والحياة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، العدد ٣٥٨.

٤٢- محمد محمود الكبيسى (٢٠٠٩): فلسفة العلم ومنطق البحث العلمي، بغداد، بيت الحكمة

٤٣- محمود محمد سليم صالح (٢٠١٥): تقنية النانو وعصر علمى جديد، الرياض، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

٤٤- مرفت حامد (٢٠١٠): فعالية مقرر مقترح فى البيولوجيا النانوية فى تنمية التحصيل والميل لطلاب شعبة البيولوجى بكليات التربية، مجلة التربية العلمية، المجلد ١٣، المجلد ٦ نوفمبر ٠

٤٥- مريم رزق سلامة (٢٠١٧): "برنامج مقترح قائم على النانو بيولوجى لتنمية المفاهيم النانو بيولوجية لدى طلبة كلية التربية " رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الزقازيق ٠

٤٦- ناهد محمد عبد الفتاح حبيب (٢٠١٦) فاعليه برنامج تدريبى مقترح لمعلمى العلوم قائم على استخدام تقنيات الحاسوب والإنترنت لتدربهم على ممارسات الحس العلمى لتنمية لدى طلابهم، مجله القراءة والمعرفه، العدد ١٧١ ٠

٤٧- نهلة عبد المعطى الصادق جاد الحق (٢٠١٨) إستراتيجية التحليل الشبكى لتنمية مهارات التفكير البصري والحس العلمى فى العلوم لدى تلاميذ المرحلة الأعدادية، المجلة المصرية للتربية العلمية، المجلد ٢١، العدد ٤، الجمعية المصرية للتربية العلمية

٤٨- نوار ثابت (٢٠١٣): النانو تكنولوجيا وتطبيقاتها، الرياض، العبيكان للنشر.

٤٩- نوال محمد شلبى (٢٠١١) تصور مقترح لدمج النانو تكنولوجى فى مناهج العلوم فى التعليم العام، القاهره، المركز القومى للبحوث التربوية، القاهره، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ٠

٥٠- نوال محمد شلبى (٢٠١٢): وحده مقترحة لتنمية مفاهيم النانو تكنولوجيه والتفكير البيئى لدى طلاب المرحلة الثانوية. المؤتمر العلمى الثانى والعشرون للجمعيه المصرية للمناهج وطرق التدريس – مناهج التعليم فى مجتمع المعرفة.

٥١- هبة الله الزعيم (٢٠١٣):"فاعلية توظيف مُدخل الطرائف العلمية فى تنمية الحس العلمى لدى طالبات الصف الثامن الأساسى بغزة"، رسالة ماجستير، الجامعة الأسلامية، غزة ٠

٥٢- هبة الله عبد الرحمن الزعيم (٢٠١٣) فاعلية توظيف مدخل الطرائف العلمية فى تنمية الحس العلمى لدى طالبات الصف الثامن الأساسى بغزة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأسلامية، غزة٠

٥٣- وائل على (٢٠٠٩) فاعلية إستراتجيات التفكير المتشعب فى رفع مستوى التحصيل فى الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، العدد ١٥٣.

المراجع بالغه الأجنبية

54- A kcay, B. (2007):" The Influence of Science course OnPre-Service Science Teacher, Understanding of the Nature Of Science Concepts" Ph.D., the University of lowa,3265925

55- Alford, K.J. etal (2009): - "Creating A Spark for Australian science Through Integrated Nanotechnology Studies At St. Helena secondary College" Journal Of Nano Education, Vol. 1, 68 – 74

56- Antti Laherto (2010): " An Analysis of the Educational Significance of Nano science and Nanotechnology in Scientific and Technological Lliteracy", Science Education International, Vol (.21), No. (3), Pp,160-175
57- Ash, D, (2009): Shared Scientific Sense-Making and Bilingual Student Advancement in Science: Linking Family and School Learning Through Informal Learning Research Informal Science, University of California- Santa cru
58- Ash, Doris (2004): Reffective scientific sense making dialogue in two languoges: The science in the diologue and the dialogue in the science, science education vol (88), Issue (6) P.P 205-222.
59- Carolyn, Nichol, A.; John, Hutchinson, S (2010): " Professional Development for Teachers in Nanotechnology Using Distance Learning Technologies", Journal of Nano Education, Vol (2), No 1-2, Pp. 37- 47.
60- Carolyn, Nichol, A.; John, Hutchinson, S (2010): " Professional Development for Teachers in Nanotechnology Using Distance Learning Technologies", Journal of Nano Education, Vol (2), No 1-2, Pp. 37- 47.
61- Chow-Chin, L. & Chia-Chis. (2011): "Effect of Nanotechnology Instruction on Senior High School Student" Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, V. 12, N.2.
62- Driver, R (2013): Mahing sense of secondary science, journal of science education, v (3), no (4).
63- Drone, D.J. et al (2009):- An Evaluation of the Efficiency and Transferability of a Nano Science Module, Journal of Nano Education, Vol 1, No. 6
64- Elain, M (2009): The benefits of sustained silent reading: scientific research and common sene conuerge, journal of science education and technology, V (62), no (4).
65- Emily, D.W. (2008): "Development and Analysis of Lesson Plans For Nano Science, Engineering, And Technology M.S., Purdue University, 1469788.
66- Emsley, J (2006): sense about science making sense of chemical stories a briefing for the life style sector misconeeptions about chemicals (Eric)noplio1114.
67- Ford, M, J (2012): " Adialogic account of sense – making in scientific argumentation and reasoning", cognition and instruction " Vol 30 " Pp,207-245.

68- Hey, J.H. etal (2009): "Putting the Discipline In Interdisciplinary: Using Speed Storming To Teach And Initiate Creative Collaboration In Nano Science" Journal Of Nano Education, V.1, 75-85.

69- Hingant, Benedicte; Albe, Virginie (2010): Nanosciences and Nanotechnologies Learning and Teaching in Secondary Education: A Review of Literature, Studies in Science Education, Vol (46) No (2) Pp121-152.

70- Hitesh, G.B. etal (2011): "Self-Assembly and Nano Technology: Real-Time, Handson and Safe Experiments For K-12 Student'* Journal of Chemical Education, V.88. N.5, 609-614.

71- Hngant, B. L., &Ale, V. N. (2010):- Nano – Science and Nanotechnologies Learning and Teaching in Secondary Education : A review of Literature, studies in Science Education, Vol 46, No. 6121 – 152

72- Hoover, E. etal (2009): "Teaching Small and Thinking Large: Effects of Including Social and Ethical Implication in An Interdisciplinary Nano Technology Course" J. Of Nano Education, Vol. 1, 86-95.

73- Hurd, P. (1994): "New Minds for Anew Age: Prologue to Modernizing the Science Curriculum" Science Education, V.78, N.L, 103-116.

74- Jeremy V. Ernst (2009): " Nanotechnology Education: Contemporary Content and Approaches", The Journal of Technology Studies, Vol (35), No (1), Pp. 3-8.

75- Kirsten R. Daehler, Jennifer Folsom, Mayumi Shinohara (2011): MakingSense of SCIENCE™ Energy for Teachers of Grades 6-8Facilitator Guide U.S. A Wested

76- Laherto, A. (2010): "An analysis of th Educational Significance of Nano Science and Nano Technology InScientific and Technological Literacy" Studies In Science Education, V.21, 160-175.

77- Laura Zangori, Cory T. Forbes, Maynd Biggers, (2013):" Fostering Student Sense Making in Elementary Science Learning Environments: Elementary Teachers' Use of Science Curriculum Materials to Promote Explanation Construction", Journal of Research in Science Teaching Vol (50), No (8), Pp 989–1017.

78- Lauren, C. (2004): "ISNDirector Ned Thomas Speaks on the promises and challenges of Nano Technology" at http://web. Mit.Edu/Isn/news and events/nanotalk.htm/.

79- Mall mann, M. (2008): "Nanotechnology In School" Science In School, Issue 10, 70-75 Atwww.Scienceinschool.org.

80- Mangilal, Agarwal, Maher E Rizkalla, Maher E.; El-Mounayri, Hazim; Shrestha, Sudhir Simpson, Jane A., KodyVarahramyan, (2013): " A Novel Model for Integrating Nanotechnology Track in Undergraduate Engineering Degree Programs, Journal of Nano Education, Vol (5), No (2), Pp 135-141.

81- Paola Ambrogi, Monica Caselli, Marco Montalti and Margherita Venturi (2008): Make sense of nanochemistry and nanotechnology, Chemistry Education Research and Practice, Issue (1), Pp5-10.

82- Ron Blonder, Sohair Sakhninia (2012): Teaching two basic nanotechnology concepts in secondary school by using a variety of teaching methods, Chemistry Education Research and Practice, Issue 4, Pp394-517

83- Ron, Blonder, (2010): The Influence of a Teaching Model in Nanotechnology on Chemistry Teachers' Knowledge and Their Teaching Attitudes, Journal of Nano Education, Vol (2), No 1- , Pp. 67-75.

84- Shawn Y. Stevens, César Delgado, Joseph S. Krajcik (2010): "Developing A hypothetical multi-dimensional learning progression for the nature of matter ", Journal of Research in Science Teaching, Vol (47), Issue (6), Pp, 687–715.

85- Taniguchi, N. (1996): NanoTechnology: Integrated Processing Systems from Ultra- Precision and Ultra Fine Products, Oxford University Press., U.S.A.

86- Timm Wilke, Stefanie Haffer, Christian Weinberger, Thomas Waitz, (2014): " Nano porous Materials: Synthesis Concepts and Model Experiments for School Chemistry Education", Journal of Nano Education, Vol (6), No (2), Pp. 117-123.

87- Wahbeh, N.A. (2009): "The Effect of A Content Embedded Explicit-Reflective Approach On In-Service Teachers' Views And The Practices Related To Nature Of Science" Ph.D., University Of Illinois At Urbana. Champaign. 3395527.

رقم الإيداع بدار الكتب ١٨٣١٣ / ٢٠٠٩

الترقيم الدولى 1110 – 3914

The Online ISSN 2686-3772