دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق

مجلد (٣٨) العدد (١٣١)
الجزء الثاني
ديسمبر ٢٠٢٣

دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق

مجلد (٣٨) العدد (١٣١) ديسمبر ٢٠٢٣ الجزء الثاني

Educational and Psychological Studies

Faculty of Education Journal
Zagazig University

Vol. (38)
No. (131) Part (2)
December
2023

دراسات تربوية ونفسية

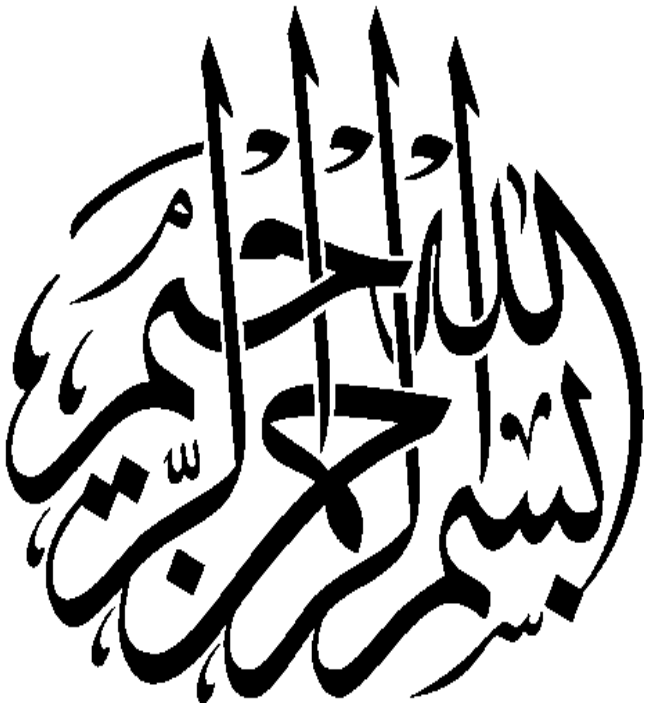
(مجلة كلية التربية بالزقازيق)

مجلة علمية دورية محكمة

المجلد (٣٨) العدد (١٣١)

ديسمبر ٢٠٢٣ م

الجزء الثاني


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/ حمدى حسن عبد الحميد المحروقي

أ.د/ سوزان محمد حسن

أ.د/ السيد الفضالي عبد المطلب السباعي

سكرتير التحرير

د. أميرة الشرقاوي

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

تابع 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 (٤٠٠) أربعمائة 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	**الحوار التربوي مع الشباب : مدخل لمواجهة التطرف** دكتور/ محمود عطا محمد علي مسيل	١-٥٧
٢	**اليقظة العقلية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة** د. هياء بنت زيد الخرعان	٥٩-١٠٩
٣	**الأمل وعلاقته بالأعراض الاكتئابية لدى طلاب المرحلة الثانوية** روفيدة عادل محمد الجندي أ.د/ محمد السيد عبدالرحمن د/ إيناس حافظ علي	١١١-١٥٤
٤	**درجة توظيف معلمي الرياضيات لمنحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة من وجهة نظرهم** مخلد بن متعب مرضي المطيري د/ عبد الملك بن مسفر المالكي	١٥٥-١٩٧
٥	**واقع الخدمات الإرشادية المقدمة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلبة كلية التربية** أمل صالح الزنيدي د. حنان الفايز	١٩٩-٢٥٤
٦	**استخدام إستراتيجية SQ4R في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة البيانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** هاجر سامي فوزي ابراهيم أ.د/ عطاء عمر بحيري أ.د/ علي عبد المنعم حسين	٢٥٥-٣٢٣
٧	**المناعة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا** أ.د/ محمد أحمد إبراهيم سعفان د / محمد محمود السيد خضير جودة محمد جودة محمد صيام	٣٢٥-٣٩٤
٨	**برنامج قائم على البرمجة الكائنية (OOP) في تنمية مهارات لغة البرمجة Dart لدى طلاب تكنولوجيا التعليم** محمد احمد سامى السيد احمد أ.د/ خالد جودة محمد محمد أ.م.د/ نايمان جمعة اسماعيل	٣٩٥-٤٦٢

الحوار التربوي مع الشباب: مدخل لمواجهة التطرف*

الملخص :

تهدف هذه الوقة بصفة اساسية الي تقديم رؤية تربوية لمواجهة التطرف بين الشباب ، وفى سبيل ذلك تم تحليل مفاهيم التطرف وابعاده ، والحوار التربوى وطبيعته ، والاستفادة من هذا التحليل فى تقديم مجموعة من المقترحات يمكن أن تفيد فى مواجهة هذه الظاهرة . وحتي يتحقق ذلك تسير الورقة فى الخطوات التالية :

- تحليل مفهوم التطرف وأبعاده ، وذلك من خلال بيان تعريف التطرف واسبابه ومظاهره وأشكاله ، ودلائل اهتمام الاسلام بالتطرف والدعوة للبعد عنه ، والحكمة من النهي عن التطرف ، وصفات المتطرفين ، وأن الوسطية هى منهج الإسلام فى مكافحة التطرف .
- تحليل مفهوم الحوار وأبعاده ، من خلال بيان تعريف الحوار ، دوائر الحوار ، غايات الحوار ، مبادئ وآداب الحوار ، أنواع الحوار .
- بيان أن الحوار مع الشباب ضرورة تربوية ، وذلك من خلال بيان أهمية الحوار التربوى ، فوائد الحوار التربوي مع الشباب ، عوامل نجاح الحوار التربوي مع الشباب ، مسئوليات المؤسسات التربوية فى نجاح الحوار مع الشباب .
- وأخيراً تقديم مجموعة من المقترحات التى يمكن أن تستفيد منها المؤسسات التربوية فى تعليم الشباب الحوار وآدابه .

كلمات مفتاحية : الحوار ، الحوار التربوي ، التطرف ، المؤسسات التربوية .

* دكتور/ محمود عطا محمد علي مسيل، أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المتفرغ، كلية التربية جامعة الزقازيق.

Educational dialogue with youth: an approach to confronting extremism

Abstract

This paper aims primarily to present an educational vision for confronting extremism among young people. To this end, the concepts of extremism and its dimensions, educational dialogue and its nature were analyzed, and benefit from this in presenting a set of proposals that could be useful in confronting this phenomenon. To achieve this aim , the paper follows the following steps:

- Analyzing the concept of extremism and its dimensions, by explaining its definition, its causes, manifestations and forms, the evidence of Islam's interest in extremism and the call to stay away from it, the wisdom behind prohibiting extremism, the characteristics of extremists, and that moderation is Islam's approach to combating extremism.
- Analyzing the concept of dialogue and its dimensions, by explaining its definition, circles, goals, principles and etiquette of dialogue, and types.
- Explaining that dialogue with youth is an educational necessity, by explaining the importance of educational dialogue, the benefits of educational dialogue with youth, factors for the success of educational dialogue with youth, and the responsibilities of educational institutions in the success of dialogue with youth.
- Finally, presenting a set of proposals that educational institutions can benefit from in teaching young people dialogue and its etiquette.

Keywords: dialogue, educational dialogue, extremism, educational institutions

مقدمة :

يعاني العالم من شماله إلي جنوبه، ومن شرقه إلي غربه، من موجات التطرف، الذى يقذف بالبشرية في أتون المشكلات والمصائب، فلا يكاد يمر يوم دون عمليات إرهابية ناتجة عن تطرف، يتردد صداها في أجهزة الإعلام المختلفة، حتى أصبح للمنظمات المتطرفة الإرهابية دور خطير في توجيه دفة كثير من الأحزاب السياسية، وأصبحت جزءاً من القوى الخفية المؤثرة في العالم، ومما يؤسف له أن تنسب حركات التطرف والإرهاب والعنف إلي الإسلام والإسلام منها بريء.

والتطرف ظاهرة عالمية تتمثل في التطرف الفكري أو السلوكي وهذا التطرف لا يخلو منه مجتمع من المجتمعات المعاصرة، وهو يتنوع بين تطرف سياسي وتطرف أخلاقي وتطرف فكري، وتطرف ديني وهذا التطرف الديني لا يقتصر علي إتباع دين معين أو أنصار مذهب دون آخر.(١)

وتسعى التنظيمات المتطرفة لتجنيد عناصرها الجديدة عن طريق تغييب العقل وتحوير الفكر وتزييف الوعي أي ما يسمى غسيل الدماغ، وتتعدد الأدوات وتتنوع الطرق والأساليب من أجل بلوغ تلك الغاية، لتتضمن التعليم والإعلام والأفكار الهدامة وأفلام الكارتون. وتشير الدراسات إلي أن الشباب من سن (١٤) إلي (٢٢) عاماً وما دونهم هم أكثر الفئات احتمالاً للوقوع فريسة للجماعات المتطرفة.(٢)

ومن أجل ذلك كانت فكرة هذه المقالة، والتى تؤكد علي ضرورة استخدام أسلوب الحوار مع أكثر الفئات تعرضاً للوقوع في براثن التطرف وهم الشباب. "والحوار الذى نعنيه هنا هو حوار متعدد الأوجه والمجالات، وأطرافه هم القادة والمنظمات والشعوب، والنخب الفكرية والدينية والسياسية

والاقتصادية وغيرها، وبهذا التصور فهو حوار حضاري بالمعنى الشامل للكلمة".[٣]

وفي ضوء ذلك يمكن طرح السؤال التالي:

س: إلي أي مدى يمكن الاستفادة من الحوار التربوي مع الشباب كآلية لمواجهة التطرف؟

وللإجابة عن هذا السؤال يمكن أن تسير هذه الورقة وفق الخطوات التالية.

- الخطوة الأولى: وفيها يتم تحليل مفهوم التطرف وأبعاده.
- الخطوة الثانية: وفيها يتم تحليل مفهوم الحوار وأبعاده.
- الخطوة الثالثة، والتى من خلالها يتم التأكيد علي ضرورة الحوار التربوي مع الشباب كآلية لمواجهة التطرف.

وهو ما نعرض له في الصفحات التالية:

المحور الأول: التطرف مفهومه وأبعاده

يتطلب تحليل مفهوم التطرف وبيان أبعاده أن يتم بيان: تعريف التطرف، أسبابه ومظاهره، رفض الإسلام للتطرف، الحكمة من نهي الإسلام عن التطرف، صفات المتطرفين، الوسطية منهج الإسلام في مكافحة التطرف، وأخيراً ضرورة المواجهة الشاملة للتطرف بين الشباب، وهو ما نعرض له في الصفحات التالية:

أولاً: تعريف التطرف:

التطرف لغة: تطرف يعني أتى الطرف ويقال تطرفت الشمس أي دنت للغروب، وهو تجاوز حد الإعتدال، ولم يتوسط. [٤]

وهناك من عرف (التطرف) لغة كما يلي: (تطرف، تطرفاً) أو جاوز حد الإعتدال. [٥]

"التطرف هو الجنوح فكراً وسلوكاً إلي أقصى طرف اليمين أو إلي أقصى طرف اليسار، وهو ينشأ من التناقض في المصالح أو القيم بين أطراف تكون علي وعي وإدراك لما يصدر منها مع توافر الرغبة لدى كل منهما للإستحواذ علي وضع لا يتوافق، بل

وربما يتصادم مع رغبات الآخرين مما يؤدي إلي استعمال العنف الذى يؤدي إلي تدمير الجانب الحضاري في الكيان البشري".[٦]

أو هو: "الوقوف في الطرف بعيداً عن الوسط، وأصله في الحسيات كالتطرف في الوقوف أو الجلوس أو المشي ثم انتقل إلي المعنويات، كالتطرف في الدين أو الفكر أو السلوك".[٧]

والنصوص الشرعية تعبر عن التطرف بالغلو، التنطع، التشديد، عن ابن عباس رضى الله عنهما أن النبي صلى الله عليه وسلم قال:

"إياكم والغلو في الدين، فإنما هلك من قبلكم بالغلو في الدين".[٨]

وعن إبن مسعود قال، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "هلك المتنطعون، قالها ثلاثاً.

وقال الإمام النووي: "أي المتعمقون المتجاوزون الحدود في أقوالهم وأفعالهم".[٩]

وبالنظر إلي لفظى الغلو والتطرف، نجد تقارباً بينهما، فهما بمعنى واحد إذ قيل: إن التطرف إتيان الشيء بإطلاق إذ يصبح التطرف أعم من الغلو[١٠]، وسوف يتم استخدام مصطلح التطرف بجانب الغلو، لأن مصطلح التطرف هو المستخدم في وسائل الإعلام الغربية، التى ربطت بين التطرف (الغلو) والإسلام.

يتضح مما سبق أن مفهوم التطرف يعد من المفاهيم التى رغم بساطتها ظاهرياً إلا أنه يحمل في باطنه معنى عميق ؛ لذا يصعب علي البعض تحديد هذا المفهوم بشكل واضح، فالبعض يرى أن التطرف هو تجاوز حد الإعتدال أو التشدد في بعض الأفكار أو المعتقدات ، أو أنه أفعال أو أفكار غير مبررة ، ومهما إختلف البعض حول هذا المفهوم إلا أن أغلب أفراد المجتمع الآن أصبحوا علي وعي تام بمعنى هذا المفهوم الذى يمثل لهم الآن حالة من عدم الإستقرار والتمرد والتعصب وعدم السماح للآخرين بإبداء الرأي.

ثانياً: أسباب التطرف:

لا شك أن العوامل الاقتصادية تلعب دوراً رئيساً في تحول الشباب نحو التطرف[١١]، وقد استطاعت التنظيمات المتطرفة اللعب علي هذا الوتر

لاستقطاب الشباب وتجنيدهم لخدمة قضايا التطرف وخاصة في السنوات الأخيرة، الأمر الذى بات مقلقاً للغاية، خاصة في ظل اعتماد تلك التنظيمات علي وسائل التكنولوجيا الحديثة وتقنية المعلومات والاتصالات لترويج أفكارها المتطرفة وحشد الدعم لأيديولوجيتها، تلك الوسائل نفسها التى يستخدمها الشباب للإنخراط في المجتمع.

ولعل أبرز العوامل الاقتصادية تأثيراً في صناعة التطرف "الفقر" لكونه يجعل الإنسان يعاني من الحرمان والافتقار لأبسط متطلباته في الحياة مما يجعله صيداً ثميناً في أعين التنظيمات الإرهابية التى تبدأ في إغرائه بالمال ومستقبل أفضل، ولعل خير مثال علي ذلك ما قام به "تنظيم داعش" الإرهابي عندما رصد مبالغ مالية لإستقطاب عناصر جدد له وبث صوراً من دولته المزعومة علي شبكة الإنترنت لإظهار ما ينعم به العضو في كنف التنظيم، وهو ما ساعد في جذب العناصر الجديدة الراغبة في حياة مختلفة عن تلك التى تحياها في بلادها.

والتطرف ظاهرة إنسانية، ومن ثم فهو عملية مركبة ومعقدة، يقف وراءها مجموعة من الأسباب، لعل أهمها. (١٢)

١ - صراع الأجيال.

٢ - التفكك الأسري، الذى ينشأ نتيجة إنشغال الأب، وغياب الأم عن رعاية الأبناء وتدبير أمورهم والإشراف عليهم.

٣ - غياب القدوة الصالحة من المدرسة وعدم رعاية الأستاذ لتلاميذه، وعدم معرفته مشاكلهم والقدرة علي حلها، بل أصبح في بعض الأحيان الأستاذ هو الذى يلجأ لبعض الطلاب لحل مشاكله.

٤ - الانفصال بين ما يقال للشباب وما يجري في الشارع، وعدم إظهار الحقيقة في وسائل الإعلام وتضليل الشباب تحت شعارات لا أساس لها.

٥ - الإعلام بما يشوبه من بعض المواد الهابطة أخلاقياً، جعل الشباب يجنح إلي التطرف لما يراه ويسمعه من تناقض في أخبار لا أساس لها في الواقع، وإلقاء الضوء علي شخصيات مهزوزة، أو التهكم علي القيم الدينية والتهجم علي الأخلاق الفاضلة.

ولعلنا نفكر في الأسباب السابقة ونحاول جميعاً مواجهتها وبرغم صعوبة هذا الأمر إلا أنه ليس مستحيلاً، فإختلاف الأفكار بين أولياء الأمور وأبنائهم يؤدي إلي صراع الأجيال؛ لذا علينا أن نستمع إلي أبنائنا وأن نتواصل معهم حتى لا يقعوا في براثن الإرهاب ، كما أن على الإعلام أن يواجه التطرف وأن يؤدي دوراً محورياً في مواجهة خطابات الكراهية والتحريض من خلال حملات التوعية الفكرية ، ورصد الظواهر الإرهابية ، وتعريف أفراد المجتمع بالقوانين والتشريعات التى وضعتها الدولة لمكافحة الإرهاب.

ثالثاً: مظاهر التطرف الفكري:

رصدت كثير من الدراسات والبحوث، التى اهتمت بدراسة ظواهر التطرف والعنف والإرهاب، مجموعة كبيرة من مظاهر التطرف لعل من أبرز هذه المظاهر ما يلي: (١٣)

١ - التعصب للرأي تعصباً لا يعترف معه للآخرين بوجود وجمود الشخص علي فهمه جموداً لا يسمح له برؤية واضحة لمصالح الخلق، ولا مقاصد الشرع، ولا ظروف العصر، ولا يفتح نافذة الحوار مع الآخرين، وموازنة ما عنده بما عندهم، والأخذ بما يراه بعد ذلك أنصع برهاناً وأرجح ميزاناً.

٢ - التزام التشديد دائماً مع قيام موجبات التيسير، وإلزام الأخرين به، حيث لم يلزمهم الله به، إذ لا مانع أن يأخذ المرء لنفسه بالأشد في بعض المسائل، وبالأثقل في بعض الأحوال تورعاً واحتياطاً، ولكن لا ينبغى أن يكون هذا هو ديدنه دائماً في كل حال

قال الرسول صلى الله عليه وسلم: "يسروا ولا تعسروا، وبشروا ولا تنفروا".

وقال تعالى: "يريد الله بكم اليسر ولا يريد بكم العسر" (البقرة:١٨٥).

٣ - ومما ينكر من التشديد أن يكون في غير مكانه وزمانه، كأن يكون في غير دار الإسلام وبلاده الأصلية، أو مع قوم حديثي العهد بالإسلام، أو بالتوبة، فهؤلاء ينبغى التساهل معهم في المسائل الفرعية والأمور الخلافية والتركيز معهم علي الكليات قبل الجزئيات، والأصول قبل الفروع، وتصحيح عقائدهم أولاً، فإذا اطمأن إليها دعاهم إلي أركان الإسلام، ثم إلي شعب الإيمان، ثم إلي مقامات الإحسان.

٤ - الغلظة في التعامل والخشونة في الأسلوب والفظاظة في الدعوة، خلافاً لهداية الله تعالى، وهدى الرسول صلى الله عليه وسلم.

قال تعالى: "ادع إلي سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن" (النمل:١٢٥).

"فبما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فظاً غليظ القلب لانفضوا من حولك" (آل عمران:١٥٩).

٥ - سوء الظن بالآخرين، والنظر إليهم من خلال منظار سوء يخفى حسناتهم، علي حين يضخم سيئاتهم، فالأصل عند المتطرف هو الإتهام، والأصل في الإتهام الإدانة، خلافاً لما تقرره الشرائع والقوانين.

٦ - السقوط في هاوية التكفير، هنا يبلغ التطرف غايته حين يسقط عصمة الآخرين، ويستبيح دمائهم وأموالهم، ولا يرى لها حرمة ولا ذمة، وذلك إنما يكون حين يخوض لجة التكفير واتهام جمهور الناس بالخروج من الإسلام، أو عدم الدخول فيه أصلاً، كما هي دعوى بعضهم، وهذا يمثل قمة التطرف الذى يجعل صاحبه في واد، وسائر الأمة في واد آخر.

وتشير مراجعة كثير من الدراسات إلي وجود مجموعة من المؤشرات الدالة علي التطرف لعل من أهمها ما يلي[١٤]:

١ - تبنى تفسير متشدد للدين.

٢ - الثقة في تفسير شيوخ متشددين فقط، وعدم الثقة في غيرهم.

٣ - النظر للغرب علي أنه معادي للإسلام وغير قابل للتعايش معه.

٤ - رفض التنوع الديني والمذهبي.

٥ - فرض المعتقدات الخاصة علي الآخرين.

٦ - تطرف الأفعال والسلوك.

٧ - دعم استخدام العنف والتهديد به كوسيلة لتحقيق التغيير.

٨ - ميل المتطرف للغموض والمغالطات، وإزدواجية المعايير والتفكير بالتمنى والتفكير المفعم بالخوف.

رابعاً: أشكال التطرف: (١٥)

في دراسته عن التطرف وملامح الشخصية المتطرفة، عرض مرصد الأزهر لمكافحة التطرف أشكال عديدة للتطرف تختلف من مجتمع لأخر، نعرضها كما يلي:

(١) التطرف الديني:

يشير مصطلح التطرف الديني إلي مجاوزة الاعتدال والتوسط في التعامل مع نصوص الشريعة، وتكمن خطورته في إمتداده عبر الدين إلي الحياة الواقعية، ليشمل حق المرأة في التعليم والعمل، كما يتغلغل في المجتمع وعاداته، ليصل إلي منع وتحريم المعايدات الاجتماعية في المناسبات الوطنية أو الدينية لشركاء الوطن حتى يصبح هذا النوع بمثابة وعاء لكل أنواع التطرف الأخرى، كما أنه يعد من أهم أشكال التطرف في السياق العربي تحديداً نظراً للطبيعة الإجتماعية والعاطفية التى يمتاز بها أبناء هذا المجتمع عن غيره من المجتمعات، وهو ما تستغله التنظيمات الإرهابية للفوز بالعناصر الجدد في صفوفها، فيعمدون إلي دغدغة المشاعر الدينية

والعاطفية تجاه قضاياهم المزعومة حتى يتسللون إلي قلوب ضحاياهم ليكونوا فرائس يسهل اصطيادها.

(٢) التطرف السياسي:

هو أحد أشكال التطرف المنتشرة في المجتمعات الأوروبية، وينقسم هذا النوع إلي قسمين:

أ - يمين متطرف، ويشير إلي استخدام العنف من جانب كيانات غير وطنية أو غير خاضعة للدولة، تتضمن أهدافها التفوق العرقي أو العنصري أو الديني ومعارضة الحكومة وإنهاء بعض الممارسات السلمية، وينتشر هذا القسم في الكثير من الدول معتمداً علي المفاهيم القومية أو الاستبدادية أو العنصرية، وينطلق من أيديولوجية سياسية في المقام الأول.

ب - يسار متطرف، ويشير هذا المصطلح إلي استخدام العنف أو التهديد بالعنف من قبل كيانات غير وطنية أو غير خاضعة للدولة، تعارض الرأسمالية والامبريالية والاستعمارية، أو تركز علي المشكلات الحقوقية المتعلقة بالحيوانات أو البيئة، أو تدعم المعتقدات المؤيدة للشيوعيين أو الاشتراكيين أو النظام السياسي الاجتماعي اللامركزي.

(٣) التطرف السيادينى:

يعرف بأنه استغلال التنظيمات المتطرفة للدين، من أجل فرض رؤية سياسية معينة، وتنفيذ أجندات سياسية تخدم مصالح فئة بعينها تحت غطاء ديني يعمل علي خلط المفاهيم الدينية بالسياسة لدى المتلقي، فحقيقة هذا النوع قائمة علي مزج الدين باللعبة السياسية في مكر وتلاعب بعقول ونفوس الشباب، وتصدير شعار ديني للجمهور، وفرض قبوله من باب السياسة مرة ومن باب الدين مرات ومرات.

(٤) التطرف اللاديني:

يشير إلي النفور من الدين والرغبة الجامحة في القضاء علي جميع مظاهره وطمس الهوية الدينية في البلاد واتباع الغرب واتخاذه نموذجاً يحتذى به في جميع المجالات، وذلك التطرف الذى ينظر إلي الدين . عن جهل أو عمد . باعتباره المسؤول عن التخلف أو التدهور الذى يصيب المجتمع، ومن ثم تتغير سلوكيات معتنقيه وفقاً لتلك النظرة الكاذبة التى تكتمل بالنظر إلي التدين باعتباره علامة من علامات التخلف والجهل، فيعمدون إلي التخلص من الدين في جميع مظاهره في حياتهم الشخصية والاجتماعية، ومن ثم تمتد تلك النظرة لتشمل المتدينين، فهذا النوع من التطرف يبدأ بمجرد نظرة الكراهية حتى ينتهى باعتداء بدني.

(٥) التطرف العنصري:

يمثل هذا النوع من التطرف ظاهرة عالمية، لا يختص بمكان دون الآخر، ولا يختلف في المجتمعات إلا من حيث الكم فقط، فهو بمثابة الأخطار أو المعتقدات أو القناعات أو التصرفات التى ترفع من قيمة فئة اجتماعية معينة علي حساب فئات أخرى وفقاً لأيديولوجية قائمة علي تفرد تلك الفئة بمجموعة من المميزات الوراثية ومن ثم النظرة الدونية إلي الفئات الأخرى، ففي إقليم "أراكان" بدولة "ميانمار" تم اضطهاد الاف من المسلمين، وفي العراق تم اضطهاد "الايزيدية"، وفي سوريا تم اضطهاد المسيحين، وهناك نوعاً آخر من العنصرية التى تعاني منها بعض المجتمعات وهي العنصرية النوعية ضد المرأة، حيث تتمثل صور التطرف العنصري في تمييز الرجل علي المرأة ذلك التمييز الذى كان قد انتهى بظهور الإسلام ودعوته التى جاهدت بقوة لإنصاف المرأة في المجتمع، مثل: رفض تعليمها، والحرمان من الميراث، ومنعت من اختيار زوجها، وحرمت من حقها في العمل، وعدم امتلاك ذمة مالية خاصة بها، ويعد التطرف العنصري ضد المرأة شكلاً من أشكال التطرف الاجتماعي.

وتمر عملية التطرف في مجموعة من المراحل هي:[١٦]

١ - المرحلة الأولى: وهي ما قبل التطرف، وتتأثر هذه المرحلة بعوامل عدة: داخلية (نفسية)، وخارجية (سياقية) متفردة لكل فرد علي حدة، إذ تلعب دافعيته دوراً محورياً، وأمكن تحديد أربعة أنماط دافعية متمايزة عن بعضها: معتقدون بنبذهم، يتحولون لمحتجين، باحثون عن القبول، مفسرون لليقين، كل منهم يصبح جهادي عنيف.

٢ - المرحلة الثانية: وهي مرحلة التوحد، حيث ينفر الفرد من حياته السابقة، وينتمى لأفراد يشبهونه، يستقوى بهم، يعززون إخلاصه للدين (الإسلام أو غيره) كمحاولة لإثبات قيمته أو جدارته.

٣ - المرحلة الثالثة: وهي المرحلة التى يقتنع الفرد فيها أن الفعل مطلوب لدعم إخلاصه، لكنه لم يتأكد من رغبته في المشاركة أو لا يألف بعد كيف يشارك، إذ يحتاج الأمر لتدقيق مكثف واختبارات إجرائية تقيس رغبة المجند في المشاركة بهجوم، وفي العادة يسمح له باختيار قراره بنفسه.

٤ - المرحلة الرابعة والأخيرة: وتتم هذه المرحلة بعدة وسائل (المشاركة في هجوم إرهابي أو تسهيله أو تجنيد من يمكنهم المشاركة في تمويله).

إن ما سبق يوضح مظاهر التطرف الفكري ومراحله ، والحقيقة أنه علي الرغم من أهمية قضية التطرف إلا أنه عادة ما يتم إختزالها في البعد الديني ، ويتجاهل البعض البعد السياسي والإجتماعي رغم أهميتهم ، فغالباً ما يرتبط التطرف في البعد السياسي بالدعوى لعودة الخلافة الإسلامية أو السعي إلي تحقيق ما يسمى

بالإمبراطورية الإسلامية، وتسعى الجماعات المتطرفة إلي تحقيق أجندتها السياسية ضد النظام السائد الذى يقبله ويوافق عليه غالبية الشعب، أما البعد الإجتماعي فيتمثل في رفض التعامل مع الآخرين والحوار معهم مما يؤدي إلي العزلة الاجتماعية ورفض الثقافة المحيطة بهم.

خامساً: دلائل اهتمام الإسلام بالدعوة للبعد عن التطرف والغلو:

ويمكن إبراز ذلك من خلال القرآن والسنة وذلك كما يلي:

١ - في القرآن الكريم:

أ -دعا الله في كتابه العزيز إلي الاستقامة والتمسك بها، وعدم الغلو في الدين، قال تعالى: (فاستقم كما أمرت ومن تاب معك ولا تطغوا إنه بما تعملون بصير). (سورة هود، الآية١١٢)

والأمر بمباشرة الاستقامة من مفاهيمه أن استقيموا باستمرار ولا تتجاوزوا ما حدده الله لكم من استقامه.

ب - وأمر جل وعلا بلزوم الحدود وحذر من تعديلها، قال تعالى: (ومن يتعد حدود الله فأولئك هم الظالمون) (سورة البقرة، الآية٢٢٩).

والحدود هي النهايات لكل من يجوز من الأمور المباحة المأمور بها وغير المأمور بها وتعدي الحدود يعنى: تجاوزها وعدم الوقوف عليها.[١٧]

ج - ونهى الله جل وعلا أهل الكتاب علي وجه الخصوص عن الغلو، قال تعالى:

(يا أهل الكتاب لا تغلوا في دينكم ولا تقولوا علي الله إلا الحق) (سورة النساء، الآية ١٧١).

(قل يا أهل الكتاب لا تغلوا في دينكم غير الحق ولا تتبعوا أهواء قوم قد ضلوا من قبل وأضلوا كثيراً وضلوا عن سواء السبيل) (سورة المائدة، الآية٧٧).

هذه بعض الآيات الكريمة التى تدعو إلي الاستقامة وتحذر من الغلو (التطرف) وتنهي عنه وهذه الآيات الكريمة وأن تعلقت بأهل الكتاب ابتداء فإن المراد منها موعظة الأمة لتجنب الأسباب التى أوجبت غضب الله علي الأمم السابقة.

٢ - في السنة النبوية:

أ - عن ابن مسعود رضى الله عنه قال: قال رسول الله: (هلك المتنطعون) قالها ثلاثاً، قال النووي في شرحه لهذا الحديث (هلك المتنطعون): أي: المتعمقون المغالون المجاوزون الحدود في أقوالهم وأفعالهم.[١٨]

ب - وعن ابن عباس رضى الله عنه، أن رسول الله قال: غداة جمع: (هلم القط لي الحصى) فلقطت له حصيات من حصى الحذق، فما وضعتهن في يده قال: (نعم بأمثال هؤلاء وإياكم والغلو في الدين، فإنما أهلك من كان قبلكم الغلو في الدين).[١٩]

ج - وعن أنس ابن مالك رضى الله عنه، عن النبي قال: (لا تشدوا علي أنفسكم فيشدد الله عليهم فتلك بقاياهم في الصوامع والديارات رهبانية ابتدعوها ما كتبناها عليهم).[٢٠]

د - وعن أبي هريرة رضى الله عنه، عن النبي قال: (ان هذا الدين يسر، ولن يشاد الدين أحد إلا غلبه، فسددوا وقاربوا وابشروا، واستعينوا بالغدوة والروحة وشئ من الدلجة)[٢١] ، قال الحافظ ابن حجر في بيان هذا الحديث: والمعنى لا يتعمق أحد في الأعمال الدينية، ويترك الرفق إلا عجز وانقطع فيغلب.[٢٢]

ه -وروى عنه أنه قال: (يحمل هذا العلم من كل خلف عدوله، ينفون عنه تحريف الغالين، وانتحال المبطلين، وتأويل الجاهلين). [٢٣]

هذه بعض الأحاديث الشريفة التى تنهى وتحذر من التطرف الديني الذى يعبر عنه بلغة الشرع بالغلو في الدين، وهي تدل دلالة قاطعة عن أن الغلو خروج عن المنهج الوسط الذى اختاره الله لهذه الأمة.

سادساً: الحكمة من نهي الإسلام عن التطرف والتحذير منه:

نهى الله سبحانه وتعالى في كتابه العزيز علي لسان رسول الله (ص) عن التطرف الديني المعبر عنه بلغة الشرع بالغلو، وتتجلى الحكمة من النهي عن التطرف في الدين والغلو والتنطع فيه في عدة أمور، من أهمها: [٢٤]

١ - إن الله سبحانه وتعالى قد أكمل دينه وأتم نعمته علي المؤمنين، بما أنزل من القرآن الكريم علي خاتم رسله، والقرآن الكريم هو أساس الدين واصله، وقد بين الله في كتابه كل شيء حيث قال تعالى:

(ونزلنا عليك الكتاب تبيانا لكل شيء وهدى ورحمة وبشرى للمسلمين) (سورة النحل، الآية٨٩)

وقال تعالى: (وأنزلنا إليك الذكر لتبين للناس ما نزل إليهم ولعلهم يتفكرون) (سوة النحل، الآية٤٤)

(إنا أنزلنا إليك الكتاب بالحق لتحكم بين الناس بما أراك الله ولا تكن للخائنين خصيماً) (سورة النساء، الآية١٠٥).

والرسول (ص) معصوم من الخطأ فيما يبلغه عن الله عز وجل، وفيما يبينه للناس من أمر دينهم، ولأن الغلو يعنى الزيادة فيه خلافاً لما بلغ الرسول (ص) عن ربه عز وجل وبينه للناس من أمور دينه، فإن الزيادة تعني خروجاً عن قاعدة الوسط في الإسلام إلي حد الإنحرافين: وهو الإفراط والتفريط، وهو أمر مرفوض في الإسلام.

٢ - إن الله عز وجل جعل الإسلام صراطه المستقيم لتكميل البشر في أمورهم الروحية والجسدية ليكون وسيلة للسعادة الدنيوية والاخروية، ولما كانت الأمور الروحية التى تنال بها سعادة الآخرة من العقائد والعبادات لا تختلف باختلاف الزمان والمكان، أتمها الله تعالى وأكملها أصولاً وفروعاً، وقد

أحاطت بها النصوص فليس لبشر بعد الرسول أن يزيد فيها ولا أن ينقص منها شيئاً.

٣ - ان الإسلام دين توحيد واجتماع، وقد نهى الله جل وعلا عن التفريق والاختلاف الذى يعد التطرف في الدين أحد أسبابه. قال تعالى : (إن الذين فرقوا دينهم وكانوا شيعاً لست منهم في شيء إنما أمرهم إلي الله ثم ينبئهم بما كانوا يفعلون) (سورة الأنعام، الآية١٥٩)

٤ - إن الغلو في الدين فيه مشقة وهو يتعارض مع تعاليم الإسلام الداعية إلي اليسر ورفع الحرج، فيسر الإسلام والتيسير خاصة من خصائصه، التى امتاز بها عن ما سواه من الأديان، إذ كان من حكمة بعث محمد (ص): رفع الأصر والاغلال الواقعة بالأمم من قبلنا، يقول الله عز وجل في محكم كتابه: (الذين يتبعون الرسول النبي الأمي الذى يجدونه مكتوباً عندهم في التوراة والإنجيل يأمرهم بالمعروف وينهاهم عن المنكر ويحل لهم الطيبات ويحرم عليهم الخبائث ويضع عنهم إصرهم والأغلال التى كانت عليهم فالذين آمنوا به وعزروه ونصروه واتبعوا النور الى أنزل معه أولئك هم المفلحون) (سورة الأعراف، الآية١٥٧).

وما كان هذا التحذير من التطرف والغلو إلا لأن فيه عيوباً وآفات أساسية تصاحبه وتلازمه منها.

<u>العيب الأول:</u> أنه منفر، ولا تحتمله طبيعة البشر العادية ولا تصبر عليه، ولهذا غضب النبي(ص) علي صاحبه الجليل معاذ بن جبل حين صلى بالناس فأطال حتى شكاه أحد إلي النبي (ص) فقال له: أفتان أنت يامعاذ؟.[٢٥]

<u>العيب الثاني</u>: أنه قصير العمر، فالإنسان . إلا من وفقه الله . ملول فيسأم ويدع العمل حتى القليل منه، أو يأخذ طريقاً آخر علي عكس الطريق الذى كان عليه، أي: ينتقل من الإفراط إلي التفريط، ومن التشدد إلي التسيب.

<u>العيب الثالث</u>: أنه لا يخلو من جور علي حقوق أخرى يجب أن تراعى، وواجبات يجب أن تؤدي، قال (ص) لعبد الله بن عمرو حين بلغه انهماكه في العبادة انهماكاً

أنساه حق أهله عليه: ألم أخبر أنك تصوم النهار وتقيم الليل؟) قال عبد الله: قلت يا رسول الله، فقال (ص) (لا تفعل، صم وأفطر، وقم ونم، فإن لجسدك عليك حق، وإن لعينك عليك حق، وإن لزوجك عليك حقاً، وإن لزوجك عليك حقاً)[٢٦].

سابعاً: صفات المتطرفين:

تتعدد وتتنوع صفات المتطرفين لعل من أهمها علي سبيل المثال ما يلي:[٢٧]

١ - الجهل بالكتاب العزيز، وبالسنة النبوية الشريفة، وبطريقة الأئمة المجتهدين، وبمنهج العلماء المحققين.

٢ - الجهل بمقاصد الشريعة، والجهل بتنزيل أحكامها حسب الوقائع المستجدة.

٣ - الجهل بوقائع الأمور وظروفها وملابساتها، والجهل بمراتب الأعمال.

٤ - عدم الإحاطة بأصول الشريعة وفروعها، والجهل بأقوال العلماء المحققين أو رفضها، وعدم الإكتراث بها.

٥ - الجمود في فهم نصوص الشريعة المطهرة.

٦ - اتباع الهوى والأراء الشخصية.

٧ - الاستعلاء وحب الذات واحتقار الآخرين.

٨ - القسوة والغلظة والفظاظة والتنطع والتشدد.

٩ - الاجتهاد مع فقد الأهلية له.

١٠ - التبعية للأراء الفردية والمذهبية المزمومة.

١١ - الاغراق في التوهمات والمثالية في الفكر والتصور.

ثامناً: الوسطية منهج الإسلام في مكافحة التطرف والغلو:

من خصائص الإسلام ومميزاته أنه أغلق جميع الأبواب والسبل المؤدية إلي التطرف والغلو، وقد سلك الإسلام طرقاً متعددة واستعمل أساليب متنوعة لمكافحة التطرف (الغلو)، ومطاردته، وتطهير حياة المسلمين من آثاره وويلاته وأخطاره، ومن

أساليب الإسلام في مكافحة التطرف والغلو الدعوة للأخذ بمنهج الوسطية والاعتدال في شئون الحياة كلها.

والوسطية خاصية مميزة من أبرز خصائص ومميزات الإسلام، وهي وسام شرف الأمة الإسلامية، بهذه الوسطية استحقت الأمة الإسلامية أن تكون شاهدة علي الناس من حيث لا تشهد عليها أمة أخرى، قال الله تعالى: (وكذلك جعلناكم أمة وسطاً لتكونوا شهداء علي الناس ويكون الرسول عليكم شهيداً) (سورة البقرة، الآية ١٤٣).

وإذا كانت الشهادة في أمر عادي لا تصلح إلا ممن كان عدلاً تتوفر فيه شروط العدالة من العقل والصدق والأمانة ومكارم الأخلاق، فكيف الأمر بمن يكون شهيداً علي الناس جميعاً.[٢٨]

يقول أحد الباحثين عن هذه الوسطية التى قصد بها الشهادة، ولنقف عند هذه الوسطية لنستجلي منها الأمور التالية[٢٩].

١ - أن الشهادة في أمر عادي، تقتضى عدالة الشاهد الذى لابد أن يكون عاقلاً عالماً بما يشهد به صادقاً..إلخ. فكيف الأمر بمن يكون شاهداً علي الناس كل الناس؟

٢ - إن هذه الشهادة تثير في نفس الشاهد الاعتزاز والشعور بالكرامة، والمسئولية والثقة في آن واحد.

٣ - أن هذه الشهادة وإن كانت في الآخرة فهي أيضاً لابد أن تبدأ من الدنيا، بحيث تتوافر لدى الأمة الوسط الشاهدة، أكرم السجايا وأجل المزايا، إذ لا يعقل أن يتخلف الشاهد عن مستوى المشهود عليه.

٤ - إن هذه الشهادة تلقى علي أصحابها مسئولية إنقاذ البشرية، فهم أصحاب الوسط السوى، وهم الشهداء المكلفون بجلب الناس إلي هذا الطريق من مهالك الافراط والتفريط، فالإنسان . أي إنسان . لا يمكن أن يبقى محايداً في ظل انحرافات عن يمينه ويساره، وهو المختار وهو الشاهد علي من حوله.

٥ - إن التفريط في هذا الواجب أو الإخلال به، أو التنازل عنه يعنى: فقدان الوسطية، وحرمان الشهادة، وتضييع سمة وشعار وسم الله به هذه الأمة، وجعله شعاراً تتميز به في كل أمور حياتها.

وتهدف الوسطية في الإسلام إلى عدة أمور:

١ - البحث عن الحقيقة المجردة بعيداً عن الأهواء والأمزجة والأراء، والرجوع إلي الحق طبقاً لما ورد في كتاب الله وسنة رسوله (ص)، وبما كان عليه السلف الصالح من هذه الأمة.

٢ - تهدف الوسطية في الإسلام إلي تحقيق مبدأ تيسير الدين الإسلامي علي اليسر الذى يعتبر خاصة من خصائصه وميزة من مميزاته التى اختلف بها عن سواه من الأديان، إذا كان من حكمة بعث محمد (ص) رفع الأصر والأغلال الواقعة بالأمم من قبلنا، قال تعالى: (يريد الله بكم اليسر ولا يريد بكم العسر) (سورة البقرة، الآية ١٨٥).

وقال رسول الله (ص) (إن الدين يسر ولن يشاد الدين أحد إلا غلبه)[٣٠] ، وعن أبي هريرة رضى الله عنه قال (قام أعرابي فبال في المسجد فتناوله الناس، فقال لهم النبي (ص) دعوه وأهريقوا علي بوله سجلاً من ماء، فإنما بعثتم ميسرين ولم تبعثوا معسرين).[٣١] في هذا الحديث يبين رسول الله (ص) أن عملهم في سب الرجل والموقوع فيه من باب التشدد المخالف لسماحة الإسلام ويسره.

٣ - ومن أهداف الوسطية في الإسلام رفع الحرج، والحرج هو: (كل ما أدى إلي مشقة زائدة في البدن أو النفس أو المال حالها أو مالها). [٣٢]

وقد ورد في القرآن الكريم العديد من الآيات الكريمة التى فيها النص علي نفي الحرج عن هذا الدين، قال تعالى:

(ما يريد الله ليجعل عليكم من حرج ولكن يريد ليطهركم وليتم نعمته عليكم لعلكم تشكرون) (سورة المائدة، الآية٦)

(وما جعل عليكم في الدين من حرج ملة أبيكم إبراهيم) (سورة الحج، الآية٧٨).

كما ورد العديد من الأحاديث الشريفة النافية للحرج عن هذا الدين الدالة علي سماحة الإسلام ويسره.

وللوسطية في الإسلام عدة مزايا وفوائد تميزها عن غيرها، والواقع أن معرفة هذه الأمور علي قدر كبير من الأهمية، لأنها تعتبر ضوابط لتحديد الوسطية ومعرفة حقيقتها، كما وردت في الكتاب والسنة، وكما طبقها السلف الصالح من هذه الأمة، ومن أهم مزايا وفوائد الوسطية في الإسلام:
الاستقامة، الخيرية، الأمان، القوة.[٣٣]

وخلاصة القول في أهمية الوسطية ومكانتها في الإسلام، أن الله جل وعلا أمرنا باتباع صراطه المستقيم، وبين القرآن الكريم أن الأمة التى تسير علي هذا الصراط المستقيم أنها أمة (وسط) والوسط يحمل معنى الفضل والخير، فالوسط خير من الطرف دائماً، والتوسط خير من التطرف، وتفضيل الوسط يرجع إلي أنه رمز للتوازن والعدل، وهو كذلك رمز للوحدة، ورمز للتكامل والترابط والاتصال والالتقاء.

وتبقى المواجهة الشاملة من كل مؤسسات المجتمع، هي الآلية القادرة علي مواجهة التطرف بين الشباب، مواجهة تشارك فيها المؤسسات التعليمية (الجامعات، المدارس) وسائل الإعلام علي اختلاف أنواعها (المرئية، والمسموعة، والمقروءة)، دور العبادة مراكز الشباب، مؤسسات المجتمع المدني، وفي هذا السياق فإن الإجراءات المقترحة التالية يمكن أن تفيد في هذه المواجهة:

١ - تركيز الخطاب الديني علي بيان كيف مارس رسول الله صلى الله عليه وسلم، وصحابته التفكير النقدي، ودوره في بناء الشخصية الإسلامية . نظراً لأن إرتفاع مهارات التفكير النقدي لدى الفرد بمثابة ضمانة تحول دون تأثره بدعاة الفكر المتطرف.

٢ - حث الجامعات ومراكز البحوث لإجراء مسح قومي يهدف إلي إصدار أطلس بالجماعات المتطرفة، لتقييمها وتحديد مستوى تطرف كل منها، وأماكن تمركزها وخصال أعضائها.

٣ - تنظيم المؤسسات التعليمية أنشطة تهدف إلي توضيح موقف الإسلام من قضايا اجتماعية وإنسانية مهمة مثل: الحريات السياسية، ووضع الأقليات، وتولي المرأة المناصب القيادية، لمنع محاولات المتطرفين استغلال نقص المعلومات حولها لاجتذاب آخرين إلي جماعتهم.

٤ - إعداد مقرر دراسي في المدارس والجامعات حول التطرف الفكري: مظاهره وأسبابه وسبل مواجهته والوقاية منه، لتقديمه إلي الطلاب في تلك المراحل حتى يصبحوا أكثر وعياً بهذه القضية، وأكثر قدرة علي التعامل معها بفاعلية.

٥ - قيام المؤسسات التطوعية مجتمعة بتحويل منطقة عشوائية بعينها إلي منطقة نموذجية كدليل علي دور المشاركة المجتمعية في الاهتمام بالمواطن الأكثر عرضه للتطرف، لكي يدرك قاطنوا العشوائيات أنهم موضع اهتمام من بنى وطنهم، مما يسهم في تقليص دواعي توترهم، ومن ثم ميولهم لتبنى الأفكار المتطرفة الناجمة عن ذلك التوتر.

٦ - نشر ثقافة التسامح الديني، ودعم السلوكيات المتسامحة دينياً علي المستوى القومي، وذلك لإكساب المواطنين مهارات التسامح مع المخالفين مثل ضرورة اعتراف كل طرف بحق الآخر في تبنى الأفكار والآراء والقيم التى يعتقد أنها صحيحة وتلائم ظروفه المعيشية شرط ألا يترتب علي ذلك إضرار بمصالح الطرف الآخر.

٧ - أن تخصص الهيئات الخدمية وسيلة تواصل الكترونية لتلقى مكالمات الذين يتعرضون لمواقف ضاغطة ممن يحاولون فرض الفكر المتطرف عليهم، لإرشادهم حول موقفالإسلام منها، أو السؤال عن مدى صحة مقولات وآراء فقهية يبرزها المتطرفون وينسبونها إلي الإسلام، ويزودونهم بالإرشادات الضرورية، وأفضل السبل التى يجب اتباعها للتعامل مع

مروجي تلك الأفكار المتطرفة بصورة تقلل الأضرار التى قد تحيق بهم إلي الحد الأدنى[٣٤].

٨ - تهيئة الفرصة أمام الشباب لممارسة أنشطة متنوعة سواء داخل المدراس أو خارجها، لشغل وقت الفراغ لدى الشباب، واستثمار مواهبهم، وفي نفس الوقت الوقوف أمام محاولات المتطرفين في كسب مزيد من الشباب لمعسكرهم، ومن أمثلة هذه الأنشطة:[٣٥]

أ - إقامة معسكرات ومدارس صيفية لتنمية المواهب في المجالات المختلفة، ويفتح أبواب التعاون مع مؤسسات التعليم العالي في هذا المجال.

ب - إجراء مسابقات علي نطاق واسع في مختلف مجالات الموهبة، تأخذ جوائزها شكل إتاحة وسائل تبلور المواهب وصقلها لدى الأطفال.

ج - تطوير مواقع لشحذ المواهب وصقلها علي شبكات الإنترنت، خاصة باللغة العربية، يمكن أن تتطور إلي مواقع تعلم ذاتي خاصة بالموهوبين.

ومن ثم يمكن القول بأن ظاهرة التطرف من أخطر المشكلات التى تقضى علي روح التسامح بين الشباب، وترجع إلي الإختلال في فكر الإنسان والخروج عن الوسطية والاعتدال في تصوراته لكافة الأمور السياسية أو الدينية أو الاجتماعية ، كما أن التطرف بمختلف أشكاله لا ينتمى إلي دين معين وإنما هو حقيقة واقعية تسود كافة المجتمعات ؛ ومن ثم فإن مواجهته تتطلب تعاون كافة منظمات المجتمع ؛ للحد من هذه الظاهرة والتغلب علي آثارها السلبية ، ولدعم بعض قيم الاعتدال والتسامح واحترام الآخر وقبول التنوع الثقافي في نفوس الشباب.

المحور الثاني: الحوار مفهومه وأبعاده

يتطلب تحليل مفهوم الحوار وبيان أبعاده أن يتم بيان: تعريف الحوار، غايات الحوار، مبادئ وآداب الحوار، أنواع الحوار، وهو ما نعرض له في الصفحات التالية:

أولا: تعريف الحوار:

حول الحوار في اللغة يقول ابن منظور في لسان العرب:

"الحوار هو الرجوع عن الشيء وإلي الشيء، حار إلي الشيء وعنه حوراً ومحاراً ومحارة، وحووراً: رجع عنه وإليه، وكل شيء تغير من حال إلي حال فقد حار يحور حورا".[٣٦]

والحوار اصطلاحاً هو نوع من الحديث بين شخصين أو فريقين يتم فيه تداول الكلام بينهما بطريقة متكافئة، فلا يستأثر أحدهما دون الآخر، ويغلب عليه الهدوء والبعد عن الخصومة والتعصب.[٣٧]

وهناك من يعرفه بأنه نوع من المناقشة المنظمة التى تتم بين طرفين في موضوع محدد في ضوء ضوابط وقواعد وآداب متعارف عليها.[٣٨]

دوائر الحوار:

وقد حدد الدكتور/ حامد طاهر دوائر الحوار كما يلي:[٣٩]

١ - الدائرة الأولي دائرة حوار الإنسان مع نفسه، وهذا الحوار لا يتوقف أبداً، وهو يتجلى بصورة واضحة قبل اتخاذ القرارات، وكذلك بعدها، وهذا هو المستوى الواقعي الذى تترتب عليه نتائج عملية في الحياة اليومية، ولا شك أن درجة الثقافة والوعي بالبيئة المحيطة إلي جانب الذكاء الشخصي: تعد عوامل هامة في جودة إتخاذ القرارات المناسبة في مختلف المواقف التى يتعرض لها الإنسان.

٢ - الدائرة الثانية وهي حوار الإنسان مع أفراد أسرته وأصدقائه، وأهم ما يميز هذا النوع هو الحرص علي مصلحة الإنسان، وشيوع روح المودة، وتناول مختلف الموضوعات بدون حرج، لكن أهم ما يفسده هو الاقتصار علي سماع الرأي الذى يتمشى مع ميول الإنسان وأهوائه، ونفوره من الرأي الذى يتعارض معها، هنا ينقطع الحوار، ولا يبقى إلا صوت واحد، هو الصوت الذى يريد أو يرغب الإنسان في سماعه.

٣ - الدائرة الثالثة وتتمثل في حوار الإنسان مع زملاء العمل وهنا ينحصر الحوار في مجال أو مجالات محددة، ويحركه في الغالب حب الغلبة والمنافسة، لكنه عندما يخلو من المطامع والأغراض الشخصية، وينصب علي مصلحة العمل وتحسين وسائل الأداء أو زيادة الانتاج فإنه يكون مثمراً للغاية، ومما يساعد علي ذلك وجود القدوة علي رأس العمل الذى يهيئ الظروف المناسبة للحوار البناء من خلال اجتماعات تشيع فيها روح الديمقراطية وعدم الخوف من التعبير عن مختلف الأراء، وتشجيع أصحاب الأفكار الجديدة والمبادرات.

٤ - الدائرة الرابعة وهي الأكثر اتساعاً وتنوعاً، وهي حوار الإنسان مع المجتمع، ولا شك أن هذه الدائرة تشمل حشداً متنوعاً من أنواع الحوار التى يجريها الإنسان مع أشخاص قد يرغب في إقامة علاقات معهم، أو تضعهم الظروف في طريقه، فمثلاً عندما تسافر في قطار أو طائرة تجد نفسك بجوار شخص لا مفر من أن يتناول معه بعض كلمات المجاملة، التى قد تتحول إلي حوار ينتهى عادة بإنتهاء الرحلة، وتتسع وتتنوع دائرة حوار الفرد مع المجتمع لتشمل أحياناً حواراً مع تلميذ في مدرسة أو طالب في جامعة أو عامل في مصنع أو فلاح في حقل أو شخص علي مقهى أو بائع في محل أو شرطي في مخفر، وكما يتضمن حواراً هادئاً ومعقولاً فإنه قد يشمل حواراً صاخباً ومتهوراً، ولا شك أن اجراء الحوار مع كل هذه الأطراف المتنوعة يتطلب لغة خاصة وأسلوباً في الاقناع يتناسب مع صاحبه.

ثانياً: غايات الحوار: يشير الدكتور عوض الله إسماعيل إلي أن هناك غايات عامة تلتقى تحت مظلتها كل أنواع الحوارات، أجملها فيما يلي:[٤٠]

١ - غرس قيمة الحوار وأهميته وإفساح المجال للطرف الآخر في عرض وجهة نظره في حدود أدب المحاوره والمراجعة.

٢ - الحرص علي احتواء المخالف، وتصحيح مسار فكره.

٣ - توضيح موقف أسيء فيه الظن: وهذه من الغايات والأهداف واسعة الانتشار فيما بين الناس، ولا تكاد تجد جماعة بشرية تخلو محاوراتها من هذه الغاية.

٤ - إبراز قيمة الانصات والاستماع للمخالف وإعطاؤه الفرصة كاملة في عرض ما عنده.

٥ - تقريب وجهات النظر والوصول بالمخالف إلي طريق الصواب.

ويرى الدكتور صابر عبد الدايم أن من غايات الحوار في منهج الإسلام ما يلي:[٤١]

١. التفتح علي آفاق الحضارة الكونية الإنسانية، وهذه الغاية من أجل الغايات، وأقوم السبل لإنشاء شبكة علاقات تؤكد أواصر القربى ووشائج المحبة بين الإنسان ومقومات وجوده في هذا الكوكب، فالحق سبحانه وتعالى سخر الشمس والقمر دائبين للإنسان، وسخر الليل والنهار، وكل ما في الكون من كائنات ونباتات، وأجرام مسخرة للإنسان، وهي من دلائل قوة الله عز وجل.

٢. تحقيق التعايش مع واقع الأسرة الدولية، إن هذه الغاية من غايات الحوار تؤكد المنهج الإسلامي في التواصل مع الآخر، المنهج الذى أكد عليه القرآن الكريم وأرسى دعائمه في قصصه ومحاوراته عبر تاريخ البشرية.

٣. ومن غايات الحوار التعايش السلمي مع أهل الكتاب وكل أصحاب الملل والعقائد، لقد أوصى الإسلام بحسن معاملة أهل الكتاب وكل صاحب ملة يعيش في ظل الدولة الإسلامية ولا يمثلون خطراً علي الإسلام ولا علي المسلمين.

وفي نفس السياق حدد الدكتور جمال فاروق . غايات الحوار كما يلي:[٤٢]

١- التعارف وكسر حواجز الجهل المتبادل وتعميق عوامل التفكير الحر السليم، إن الحوار بين البشر هو الوسيلة المثلى للتعارف وإخفاء النقاط المظلمة في

العلاقات بين البشر، لذلك أكد القرآن الحكيم علي هذه القيمة، واعتبر أن التعدد والاختلاف الموجود بين البشر ليس من أجل الاستعلاء والانحباس والانزواء وإنماً هو من أجل التعارف وكسر حواجز الجهل المتبادل وصولاً إلي تعميق عوامل وأواصر التفكير الحر والسليم.

٢- المشاركة في توفير أسباب العدل والمساواة، فالحوار لا ينحبس في مجرد تداول الأفكار والقطاعات والأخبار والأحوال، وإنما يتعدى ذلك من أجل سبر إمكانات الواقع، وفتح مجالات جديدة للتفكير والعمل، باتجاه توفير الأسباب والعوامل المفضية إلي تعميق خيار العدل والمساواة.

٣- تنمية القطاعات والمساحات المشتركة، فالقرآن الكريم يعلمنا أن الحوار يستهدف الانطلاق من القواسم المشتركة ويسعى عبر آلياته وأطره إلي تنمية المساحات المشتركة والعمل علي تفعيلها.

ولا يختلف الأمر كثيراً عند الدكتور أسامه العبد، الذى حدد أهداف الحوار الإيجابي من وجهة نظره كما يلي:[٤٣]

١. بناء جسور من التواصل الفعال بين الثقافات الشعبية والعالمية المختلفة.
٢. المساهمة في منع اندلاع الحروب بين الدول من خلال الاعتماد علي التقريب الثقافي والفكري بين الشعوب.
٣. تعزيز دور التبادل الدبلوماسي بين الدول مما يسهم في بناء ترابط إيجابي عالمي.
٤. تقديم الدعم للتعاون الاقتصادي وهو مجال من المجالات الإنسانية التى تعتمد علي وجود حوار بناء مستمر.
٥. دعم الحوار الأخلاقي القائم علي الإيجابيات الثابتة بين الثقافات المشتركة والسعي لتجنب السلبيات المختلفة قدر المستطاع.

ثالثاً: مبادئ وآداب الحوار:

من المبادئ والآداب التى جاءت بها شريعة الإسلام لضبط الحوار ما يلي:[٤٤]

١- التزام الصدق: وذلك بأن يكون الحوار بين المتحاورين قائماً علي الصدق وتحري الحقيقة بعيداً عن الكذب والسفسطة والأوهام، وقد ساق القرآن الكريم ألواناً من المحاورات التى دارت بين الرسل وأقوامهم، وبين المصلحين والمفسدين، وعندما نتدبرها نرى الأخيار فيها لا ينطقون إلا بالصدق الذى يدفع الأكاذيب، وبالحق الذى يزهق الباطل.

٢- التزام الموضوعية: وهو ما يعنى عدم الخروج عن الموضوع الذى هو محل النزاع أو الخلاف، لأن آفة كثير من الناس إذا ناقشوا غيرهم في موضوع معين تعمدوا أن يسلكوا ما يسمى في هذه الأيام بخلط الأوراق بحيث لا يدري العقلاء في أي شي مختلفون مع غيرهم وتتوه الحقيقة في خضم هذه الفروع.

٣- إقامة الحجة بمنطق سليم: وهو ما يعنى إبراز الدليل الناصح والبرهان الساطع والمنطق السليم الذى يلقم المكابر أو المعاند حجراً ويجعله لا يستطيع أن يمضى في جداله.

٤- أن يكون الهدف من الحوار الوصول إلي الحقيقة: وهو ما يعنى أن يقصد كل طرف من أطراف الحوار إظهار الحق والصواب في موضوع الاختلاف، ولو كان هذا الإظهار علي يد الطرف المخالف، وقد قال الإمام الغزالي أنه يجب أن يكون المتحاوران في طلب الحق كناشد الضالة، لا يفرق بين أن تظهر الضالة علي يده أو على يد من يحاوره، ويرى رفيقه معيناً لاخصماً، ويشكره إذا عرفه خطأه وأظهر له الحق.

٥- التواضع والتزام أدب الحديث: ومن ذلك ما يظهر في قصة سيدنا سليمان (عليه السلام)، الذى أعطاه الله ملكاً لا ينبغى لأحد من بعده، حيث يتفقد جنوده فلا يرى الهدهد من بينهم فيتوعده، ويأتي الهدهد بعد ذلك فيقول سليمان (عليه السلام) بكل شجاعة أحطت بما لم تحط به، ويقبل سليمان

(عليه السلام) بكل تواضع حجة الهدهد ويكلفه بحمل رسالة إلي تلك الملكة التى أوتيت من كل شيء ولها عرش عظيم، فيوصل الرسالة إليها، وتنتهي القصة بأن تقول هذه الملكة: (إني ظلمت نفسي وأسلمت مع سلميان لله رب العالمين) (سورة النمل: الآية٤٤)

٦- إعطاء المعارض حقه في التعبير: من التوجيهات الحكيمة التى قررتها شريعة الإسلام لتنظيم المناقشات التى تدور بين الناس إفساح المجال أمام المنافس أو المعارض لكي يعبر عن وجهة نظره دون مصادرة لقوله، أو إساءة لشخصه، ومن أقول الفقهاء الحكماء "رأيي صواب يحتمل الخطأ، ورأي غيري خطأ يحتمل الصواب"

٧- تحديد مسألة الحوار: من أدب الحوار في الإسلام عدم التعميم في الأحكام، والإحتراس في الأقوال وتحديد المسائل والقضايا تحديداً دقيقاً، توضع فيه الألفاظ في موضعها السليم، وتقرر فيه الأمور تقريراً يحميه الصدق والعدل، وتوزن فيه الأفعال بالقسط، الذى لا يظلم أهل التقوى والعفاف والاستقامة، ولا يجامل الذين أطاعوا أهوائهم، وعموا عن الطريق القويم.

وقد حدد الدكتور أسامة العبد . أهم آداب الحوار في الإسلام كما يلي:[٤٥]

١- حسن القصد، وذلك بالاخلاص لله والرعية في طلب الحق: قال تعالى: (وما أمروا إلا ليعبدوا الله مخلصين له الدين حنفاء ويقيموا الصلاة ويؤتوا الزكاة وذلك دين القيمة) (البينة:٥)

٢- العلم، فلا حوار بلا علم، والمحاور الجاهل يفسد أكثر مما يصلح، وقد ذم الله سبحانه وتعالى المجادل بغير علم: قال تعالى: (ومن الناس من يجادل في الله بغير علم ولا هدى ولا كتاب منير) (الحج:٨)

٣- التزام القول الحسن، وتجنب منهج التحدي والإفحام: حيث أن أهم ما يتوجه إليه المحاور التزام الحسنى في القول والمجادلة.

٤- التواضع واللين والرفق من المحاور، وحسن الاستماع وعدم المقاطعة والعناية بما يقوله المحاور: فهو أدعى للوصول إلي الحقيقة واستمرار الحوار، فقد أمر الله نبيه موسى وأخاه هارون عليهما السلام عند مخاطبة فرعون الذى طغى وتجبر وادعى الألوهية: فقال سبحانه وتعالى: (فقولا له قولاً لينا لعله يتذكر أو يخشى) (طه: ٤٤)

٥- الحلم والصبر، فالمحاور يجب أن يكون حليماً صبوراً فلا يغضب لأتفه سبب، فإن ذلك يؤدي إلي النفور منه والابتعاد عنه، والغضب لا يوصل إلي إقناع الخصم وهدايته، إنما يكون ذلك بالحلم والصبر، والحلم والصبر من صفاة المؤمنين.

٦- العدل والإنصاف، يجب علي المحاور أن يكون منصفاً فلا يرد حقاً، بل عليه أن يبدى إعجابه بالإفكار الصحيحة والأدلة الجيدة والمعلومات الجديدة التى يوردها محاوره، وهذا الإنصاف له أثره العظيم لقبول الحق، كما تضفى علي المحاور روح الموضوعية.

وفي نفس السياق يرى الدكتور محمد عبدالستار الجبالي، أن للحوار آداب ينبغى أن يتحلى بها المحاور، منها علي سبيل المثال:[٤٦]

١- إخلاص النية لله تعالى، حيث ينبغى ألا يدخل المحاور في حوار مع غيره إلا إذا كان موجهاً نيته لله، لا أن يقصد إظهار براعته وثقافته، وحقيقة الإخلاص التبرؤ من كل ما دون الله، أي أن المحاور ينبغى أن يقصد وجه الله بقوله وعمله، وأن يبتغى مرضاته وحسن مثوبته، ومن أغراض الحوار أن يكون لحراسة الشريعة والدفاع عنها، ودلالة الناس علي الهدى، وتثبيتهم عليه، فإذا لم تخلص النية لله تعالى لم يتحقق الغرض، قال الشافعى: "ما ناظرت أحداً إلا تمنيت لو أن الله أظهر الحق علي لسانه".

٢- العلم، العلم من أهم أسباب نجاح الحوار، وبدونه يكون الضرر كبيراً، إذ يصبح الحوار تضييعاً للوقت والجهد، والعلم المقصود هو العلم المتعلق

بموضوع الحوار ومادته، والعلم بما ينقض الرأي المخالف للصواب، ولما كان العلم هو الوسيلة الأساسية للوصول إلي الحق وللتفكير السليم، أنكر علي أهل الكتاب محاجتهم بدون علم. فقال تعالى: (ها أنتم هؤلاء حاججتم فيما لكم به علم، فلما تحاجون فيما ليس لكم به علم والله يعلم وأنتم لا تعلمون) (آل عمران. ٦٦)

٣- الصدق، من مقتضيات الحوار عدم كتم شيء من الحق، أو إخفاء بعض العلم الذى له علاقة بموضوع الحوار، خاصة إذا كان ظاهر تلك الأدلة المسكوت عنها لصالح الطرف الآخر، فإن ذلك قدح في مصداقية المحاور، والعقيدة الإسلامية عقيدة الصدق والوضوح، وكذلك حرص الأنبياء عليهم السلام علي إبراز هذا الجانب في محاوراتهم لأقوامهم.

٤- إلتزام المحاور بما يدعو إليه، فالحوار أما أن يكون حول قضية علمية أو عملية، فإذا كان حول قضية عملية، ينبغى أن يكون المحاور قدوة حسنة في تطبيق ما يحاور لأجله، ويدافع عنه، والعمل بما يعلم، فيحول الأفكار النظرية إلي حقائق علمية ملموسة، فمن فرط في العمل وقصر في التنفيذ دل ذلك منه علي اضطراب وعدم يقين، وكان أضعف في حجته وأعجز عن إقناع غيره، والموعظة التى لا يلتزم بها صاحبها تؤدي إلي شر عظيم، وتؤدي إلي فتنة السامع وعدم اقتناعه بصحة ما يقوله المحاور، يقول أبو الأسود الدؤلي في ذلك: (لا تنه عن خلق وتأتي مثله عـــــار عليك إذا فعلت عظيم)

٥- التكافؤ بين المتحاورين، ويقصد بالتكافؤ التقارب بين المتحاورين من حيث المنزلة والمكانة الاجتماعية والعلمية بقدر الإمكان، ولا نقصد من ذلك الامتناع مع من نختلف معه في المكانة، ولكن مراعاة تقارب السن والمنزلة له أثر في مجرى الحوار إيجاباً أو سلباً، وقالوا: لا تصح المناظرة ولا يظهر الحق بين متناظرين حتى يكونا متقاربين أو مستويين في مرتبة واحدة من الدين والعقل والانصاف، وإلا فهو مراء أو مكابرة.

وقد حفلت كثير من امهات الكتب والدراسات والبحوث حديثاً وقديماً، بكم كبير من الحوارات، ومن خلال مراجعة أمثلة من هذه الحوارات يمكن استخلاص مجموعة من عناصر القوة، ومجموعة من عناصر الضعف نعرض أمثلة لها فيما يلي:

١) عناصر القوة في الحوار، من أمثلة هذه العناصر:[٤٧]

- الإلمام الجيد بجوانب المشكلة التى يدور الحوار حولها.
- الإستشهاد بالنصوص الدينية عندما يتعلق موضوع الحوار بذلك.
- استخدام المعلومات التاريخية بشرط الدقة في إبرازها.
- الاستعانة بلغة الأرقام مما يضفي الكثير من المصداقية علي حديث المحاور، بشرط التأكد من مصدرها.
- تطعيم الحديث بالحجج المنطقية، التى تتمثل أهميتها في سهولة تصديقها من المتابعين للحوار.
- استخدام الأمثلة من الحياة الواقعية لشرح وتفسير الحقائق العلمية والنظريات حتى يكون الحوار حياً وقريباً من أذهان المتابعين.
- استخدام لغة دقيقة وواضحة، مع الابتعاد عن الأساليب القديمة التى فقدت قيمتها من كثرة الاستعمال.
- إجادة طرح الأسئلة والتساؤلات؛ فهي وسيلة من وسائل الهجوم.
- عدم إهمال الإجابة على أي سؤال يطرحه المحاور الآخر.
- أن تتوافر لدى المحاور معلومات كافية عمن يحاوره، فلا يعني ذلك استخدام معلومات شخصية ضده أثناء المحاورة، وإنما الإشارة عند اللزوم لبعض أفكاره التى سبق أن أعلنها من قبل.

٢) عناصر الضعف في الحوار، من أمثلة هذه العناصر:[٤٨]

- الظهور بمظهر التردد والنسيان.
- محاولة تذكر المعلومات أو الاسماء أو الأرقام، وهو ما يؤدي إلي ملل المتابعين للحوار.
- الخروج عن موضوع المحاضرة بكثرة الاستطراد.

- حشو الحديث باللوازم الشخصية: كالقسم، أو ألفاظ التفخيم.
- مقاطعة المحاور الآخر والتشويش عليه أثناء حديثه.
- تعمد الإساءة الشخصية للمحاور الأخر.
- الانفعال والتلويح بالأيدي في وجه المحاور الأخر.

رابعاً: أنواع الحوار:

رصد الدكتور وليم سليمان قلادة، من واقع دراساته أنواع الحوار كما يلي:[٤٩]

١ - الحوار الموجه، وهو الذى من أجل هدف موضوع مقدماً، لإتخاذ موقف معين من قضية بذاتها، وتتسم العلاقة بين الأطراف المتحاورة بالهيمنة من جانب أحد الأطراف علي الطرف الآخر الذى يكون في حالة تبعية، حيث يوجه الأول الثاني لبلوغ ما يريده من أهداف.

٢ - الحوار المجرد، وينطلق أساساً من الفكر الديني في إطلاق غير موجه، يحاول أطرافه الوصول معاً إلي المطلق حسبما يفهمه كل طرف، والالتقاء معه بالفكر والتأمل.

٣ - الحوار من خلال الحياة المشتركة، حيث يمضى أصحاب الأديان فيها لبناء الواقع وتطويره، ومواجهة التحديات التى تواجههم معاً، وهناك يكون ثمة تناسق بين الأهداف المطلوب تحقيقها والفكر الديني.

وقد أكد الدكتور سليمان أن مصر اختبرت النوع الثالث من الحوار تاريخياً خصوصاً في لحظات النهوض الوطني، وفي فترات التعثر قد يتراجع هذا الحوار إلا أنه لم يحدث قط الوقوع في خبرة النوعين الأوليين، إلا في إطار دوائر محددة سرعان ما تنتهى، ويعود المصريون إلي حوار الحياة المشتركة.

وفي دراسة معاصرة عن الحوار التربوي في مواجهة ثقافة الثأر، أكد أحمد سعد علي تعدد أنواع الحوار بتنوع المقاصد والغايات وطبيعة المواقف والقضايا والأغراض، من هذه الأنواع علي سبيل المثال:[٥٠]

١) الحوار الديني:

وهذا النوع من الحوار يكون في الأمور العقائدية المختصة بالديانات، فقد حرص المسلمون علي مر العصور أن يكونوا دعاة حوار، ليتعايشوا مع أصحاب الحضارات الأخرى في أمن وسلام ليحققوا الأخوة الإنسانية، بعيداً عن التعصب وفرص الهيمنة، وقد استفادوا منهم وأفادوهم بالحوار والنقاش البناء، محافظين في ذلك علي قيمتهم وثوابت أمتهم الأساسية.

والمتأمل في مصطلح الحوار بين الأديان في العصر الحاضر، يلاحظ أنه يستعمل في ثلاثة جوانب هي:

أ - في التقريب بين الأديان وفق الأسس الفكرية والمنهجية التى يدعوا إليها أصحاب هذا الفكر، وهو بهذا الاستعمال يعد غطاء لوحدة الأديان.

ب - في التعايش، وهو يطلق علي أسلوب التعامل مع الأخر، وغالبة من باب السياسة الشرعية وتنظيم العلاقة بين المسلمين وغير المسلمين علي ضوء الأحكام الشرعية.

ج - دعوة غير المسلمين إلي الإسلام عن طريق الجدل والمناظرة والإقناع.

٢) الحوار الخطابي التعريضي:

وهو خطاب من الله سبحانه وتعالى إلي الرسول محمد صلى الله عليه وسلم، يتضمن تعريضاً بالمشركين كوصف مساوئهم أو ضعفهم أو الاستهزاء بباطلهم، أو تهديدهم بعذاب الله.

ويتضمن الحوار الخطابي التعريضي في مضمونه ما يلي:

أ - موعظة المؤمنين والدعاة إلي الله تعالى عما يلاقون من عنت وإرهاب في سبيل الله وإشعارهم بأن النتيجة لهم وأن الله معهم ضد أعداء الله.

ب - الإيحاء إلي قارئ القرآن بأن يحتقر صفات المشركين وأعمالهم وإيقاظ انفعالات الإشمئزاز من باطلهم وكفرهم، حتى تصبح هذه الانفاعلات عاطفة متأصلة في نفس الناشئ عن طريق التكرار.

٣) الحوار التعليمي:

وهذا النوع من الحوار يهدف إلي التعليم والتثقيف في الأمور التى يهتم بها المتعلمون، ويكون بصورة مباشرة أو بصورة غير مباشرة، كما يهدف إلي تفصيل المعارف وتوضيحها وشرح الظواهر ووصفها، ونقل المعلومات وتبادل الأفكار بين أطراف الحوار حول موضوع محدد، ويهدف أيضاً إلي الوصول إلي تعريف دقيق لشئ ما، وللحوار دور مهم في العملية التعليمية قد أدركه كثير من التربويين، وذلك من خلال اعتمادهم علي الحوار في تقديم ألوان المعرفة المختلفة للطلاب، وأنه الأكثر فاعلية في تنمية مهارات التفكير لدى هؤلاء الطلاب، فالحوار له أهميته البالغة التى لا يستطيع أحد أن ينكرها علي مستوى الأفراد ومستوى المجتمعات.

٤) الحوار الاجتماعي:

ويهدف هذا الحوار إلي إصلاح القصور الاجتماعي، وكذلك مواجهة محاولات زعزعة الاستقرار اجتلاماعي، ويتسم هذا النوع من الحوارات بالبساطة والتلقائية، والبهجة والمرح والإلتزام بأداب السلوك الاجتماعي والحفاظ علي رغبات ومشاعر أطراف الحوار، كما يسوده جو من العلاقات الإنسانية، ويساعد مثل هذا الحوار علي التفاعل الاجتماعي بين المشاركين فيه من خلال التعاون القائم علي الفكر لتحقيق التكيف الاجتماعي الذى يؤكد علي أن يتفهم كل طرف من الأطراف المشاركة مشاعر واتجاهات وأفكار الآخرين لبحث التقارب في وجهات النظر وتحقق المصلحة المشتركة للجميع.

٥) حوار الأجيال:

يعرف بأنه حوار صراع الأجيال، فالشباب يمثلون الحيوية والرغبة في التجديد، بينما كبار السن يمثلون خبرات الحياة والرغبة في الحفاظ علي قيم الشعب وتراثه، والحوار بين الطرفين مجد من حيث السعي لتصحيح مسيرة المجتمع وأهدافه.

وحوار الأجيال من أهم أنواع الحوارات، لأنه يختص بفئة الشباب، تلك الفئة التى تقع علي عاتقها مسئولية المجتمع، فهم الفئة الأكثر انتاجاً في المجتمع، وهم القوة الحقيقية التى تدفع بعملية التنمية سواء أكانت الاقتصادية أم الاجتماعية أم الثقافية.

ويعرض الدكتور مصطفى محمد عرجاوي، أهم هذه الأنواع في الحياة الإنسانية كما يلي:[٥١]

١ - الحوار الديني: وهو حوار بين أشخاص يختلفون في عقائدهم السماوية أو الوضعية، فيتناقشون بهدف التعرف علي تعاليم هذه الشرائع والأديان الحقيقية والمختلفة بهدف التعرف والوصول إلي الفهم الحقيقي لروح وطبيعة وأحكام هذه الأديان بلا تعصب أو ضغط أو إرهاب.

٢ - الحوار الاجتماعي: وهو حوار يتم بين مؤسسات المجتمع الحكومي، أو مؤسسات المجتمع الأهلي بهدف التعرف علي أهم القضايا الاجتماعية، والتوصل إلي أفضل السبل لحل جميع ما يعرض للمجتمع من قضايا عامة أو خاصة تتطلب أو تستدعى نقاشاً مجتمعياً موسعاً، للبحث عن الحلول المناسبة لهذه القضايا، لأن التلاقح الفكري المجتمعي يثمر من النتائج التى تعود علي المجتمع بأسره بأفضل ما يمكن تحقيقة للنهوض والتقدم في إطار الحياة الاجتماعية المترابطة من خلال التواصل في الفكر والتلاقي في الأهداف.

٣ - **الحوار الاقتصادي**: ويتم هذا الحوار من خلال اللقاءات والمؤتمرات الاقتصادية علي المستوى الدولي والمحلي، لمناقشة قضايا الاقتصاد من أصحاب الخبرة في هذا المجال من المواطنين والوافدين، وبحث جميع الرؤى الاقتصادية لاختيار أفضلها وأنسبها للتطبيق في المجتمع.

٤ - **الحوار التربوي**: وهو حوار تقوم به المؤسسات التربوية مع الأشخاص المعنيين بهذا المجال، من المفكرين والباحثين، وذلك عن طريق عقد المؤتمرات واللقاءات التربوية الموسعة لنشر الأفكار التربوية الصحيحة في ربوع المجتمع، وإثراء الكليات المتخصصة في التعليم التربوي بكافة ما يستجد في هذا المجال، ليعيش الطالب في دراسته الواقع السلوكي في مجتمعه، والأصول التربوية المتطلبة لخدمة ونهوض أفراد المجتمع، لأن التعليم النظري لا يغنى عن التعرف عن الواقع العملي والتحاور في كل القضايا التربوية والسلوكيات المستجدة أو الوافدة علي المجتمع لتلافي سلبياتها، وتفعيل ونشر إيجابياتها، ولا يتم ذلك إلا من خلال نشر روح الحوار في هذا الشأن من المتخصصين من الداخل أو الخارج مع الاستفادة من آرائهم وتطبيق ما يصلح منها في مجتمعنا المعاصر.

وقد حدد الدكتور حامد طاهر أنواع الحوار كما يلي:

١ - الحوار من حيث شكله وهو قسمان: [٥٢]

أ - الحوار الشفوي وهو المستخدم في سائر شئون الحياة اليومية، وهو يتميز بالحيوية والسرعة، ويهدف إلي تحقيق المصالح العاجلة، مستخدماً الحجج الخطابية والعاطفية إلي جانب القليل من الحجج العقلية.

ب - الحوار المكتوب، وهو حوار العقل والمنطق، وهو يمتلئ بالحجج البرهانية والجدلية، ولأنه يسعى لتحقيق مصالح عاجلة أو قريبة فإنه يتصف بالطول وبقدر من البرود لأنه يناقش أفكاراً، واللجوء فيه إلي العاطفة أو الإنفعال يعد أمراً معيباً، كذلك فإن التجريح الشخصي يهبط بقيمته، ويخرجه عن المستوى اللائق به.

ولهذا النوع من الحوار آداب ينبغى مراعاتها منها: الأمانة في عرض وجهة النظر الأخرى، وتحديد نقاط الخلاف الرئيسية، والرد علي كل منها بموضوعية، وتوثيق المعلومات الواردة بقدر الإمكان، مع بيان الأساس أو الأسس التى يستند إليها الرد والمردود عليه وفي كل ذلك ينبغى إظهار الاحترام اللائق لصاحب الرأي الآخر، والابتعاد تماماً عن الإساءة إليه أو الاستهزاء به، حتى ولو كانت آراؤه ضعيفه وحججه متهافته.

٢ - الحوار من حيث طابعة وينقسم إلي ثلاثة أنواع وهي:[٥٣]

أ) الحوار الهادئ الحميم، والذى يتم عادة بين أطراف متفقة سلفاً في الرأي والتوجهات، وهذا الحوار علي الرغم من أوصافه التى تحظى من الجميع بالقبول والرضا، إلا أنه قد يتحول بالتدريج إلي نوع من الحوار مع النفس، أي حوار من طرف واحد، لا يوجد فيه سوى رأي واحد يوافق عليه المتحاوران.

ب) الحوار الموضوعي، وهو الذى يدور عادة بين أطراف مختلفة في الرأي، يعرض كل منهم وجهة نظره مدعماً إياها بالأدلة وموضحاً بالأمثلة لإقناع الأطراف الأخرى، ثم يقوم غيره بعرض ما لديه، وهكذا يسير الحوار بنظام وموضوعية مع إتاحة الفرصة للتعقيبات وإعطاء كل واحد من المتحاورين الوقت المناسب والمحدد له، حتى يتبلور في النهاية رأي صحيح ويحظى بإجماع الحاضرين، وفي مثل هذا النوع من الحوار، ينبغى أن تنصب المناقشات حول الأفكار وليس الأشخاص، حول أسلوب العمل وليس القائمين عليه حول قيمة النتائج والوصول إلي أفضل عائد منها، ومن المفترض أن يبدأ الحوار ويتطور في وجود مجموعة من الحقائق المعلنة أمام الجميع، وأن يستعان في ذلك بالأرقام الموثقة والرسوم البيانية الصحيحة.

ج) الحوار المتشنج، وهو الذى يدور عادة بين أطراف مختلفة سلفاً، لا يسمح كل منها بقبول أي رأي من الطرف الآخر، بل أنه يسعى بكل الوسائل لإسكاته أو التشويش عليه، وأحياناً ما يحدث من أحد الأطراف انسحابه من جلسة الحوار، وفي مثل هذا الحوار يسود التعصب وضيق الأفق، وتغلى النفوس

بالغضب، ويسعى المحاور إلي ضرورة القضاء علي الخصم، وهذا الجو لا يسمح للحقيقة أن تظهر ولا للآراء الصائبة أن تعبر عن نفسها، وبالتالي تفشل في تحقيق الأهداف المرجوة منها.

٣ - الحوار من حيث نتائجه وينقسم إلي ثلاثة أنواع هي:[٥٤]

أ) الحوار العقيم، وهو الذى يدور أساساً حول مشكلة زائفة، أي مشكلة من اختراع شخص أو أشخاص يكون لهم مصلحة خاصة في شغل الناس عن مصالحهم الحقيقية، وفي مثل هذا الحوار يقوم المحاور بإستعراض عضلاته الثقافية، وكثيراً ما يبتعد عن الموضوع محلقاً في آفاق أخرى بعيدة ومتحدثاً عن مجتمعات أخرى مختلفة، وتجارب لا تمت للواقع بصلة.

ب) الحوار المنتج، أي الذى يتناول مشكلة حقيقية، ويكون الهدف منه الوصول إلي حل محدد لها، وفي هذا النوع من الحوار يجري القاء الضوء علي نشأة المشكلة وتطورها وأهم مظاهرها ومدى خطورتها، تمهيداً لإقتراح الحل المناسب لها، وقد قال أسلافنا إن تحديد المشكلة يعد جزءاً من حلها، وهذا لا يحدث إلا إذا اشترك في مناقشتها عدد من المحاورين الذين ترفعهم الرغبة الصادقة في التوصل إلي الحلول من خلال حوار يكشف مختلف جوانب المشكلة في لغة دقيقة وواضحة وباستخدام مصطلحات محررة من الفوضى والغموض.

ج) الحوار الاستكشافي، وهو الذى يسعى إلي تحديد المشكلة، وليس بالضرورة التوصل إلي حلها، وذلك عندما تكون تلك المشكلة من الصعوبة والتعقيد والتشابك مع غيرها من المشكلات الأخرى، حينئذ يتم حوار لمحاولة تفكيك المشكلة المعقدة إلي عناصرها البسيطة،، وبيان علاقات التداخل والاتصال بينها وبين المشكلات الأخرى المرتبطة بها، وهذا النوع من الحوار يحتاج إلي إعداد جيد مسبقاً وإلي إدارة حكيمة وحازمة حتى تستطيع أن تنسق بين تلك الحوارات، وأن تجمع بينها أخيراً في منظومة واحدة.

وفي ختام الحديث عن أنواع الحوار تجدر الإشارة إلي أنه لكي يكون الحوار منتجاً لابد من توافر مجموعة من الشروط، عرض الدكتور حامد طاهر في دراسته مجموعة من الشروط لنجاح الحوار في تحقيق أهدافه كما يلي:[٥٥]

١ - توافر مرجعية يعترف بها كل من المتحاورين، وهذه المرجعية قد تكون قوانين العقل أو مبادئ الدين أو سلطة التقاليد أو تحقيق المصلحة.

٢ - وجود حكم يلتزم كل من المتحاورين بطاعة أوامره وتنفيذ ملاحظاته، ومن المعروف أن هذا الحكم هو الذى يقوم بدور التنظيم والفصل في أثناء المحاوره، وله الحق في إنهائها عندما تحيد عن أهدافها.

٣ - إعطاء الفرص المتكافئة لكل الأطراف، سواء في الوقت المحدد للحديث، أو في إبداء الملاحظات والتعقيب.

٤ - استغلال المحاور للوقت المخصص له وعدم إضافته في مقدمات غير ضرورية أو استطراد غير مطلوب، وأن يتميز حديثة بالتركيز وترتيب المعلومات والتصريح بالنتيجة التى يريد الوصول إليها.

٥ - ضرورة الإصغاء الكامل عندما يتحدث الطرف الأخر، وعدم ملاحقته بالموافقة أو مقاطعته بالمخالفة، وهذا يعني تسجيل الملاحظات عليه، وإبداءها عندما تعطى له الكلمة.

٦ - احترام شخص المحاور وعدم الإساءة إليه بألفاظ أو عبارات غير لائقة، وكذلك عدم الاستهزاء به حتى ولو بالتلميحات والنظرات.

٧ - ان يكون لدى أطراف الحوار الاستعداد لسماع وجهات النظر الأخرى، والاعتراف بالحق عند ظهوره، ولا شك أن هذا الشرط يتطلب شجاعة أدبية ينبغى أن تكون من أخلاقيات المحاور الحقيقي.

المحور الثالث: الحوار مع الشباب ضرورة تربوية

بعد أن عرضت الورقة بالتحليل لمفهوم التطرف وأبعاده في المحور الأول، ومفهوم الحوار وأبعاده في المحور الثاني، نأتي للمحور الأساس في هذه الورقة وهو الحوار التربوي كآلية لمواجهة التطرف، وهو ما يفرض علي المؤسسات التربوية النظامية منها وغير النظامية، ضرورة اعتماد الحوار كآلية لها اليد العليا في إقناع الشباب بالتنازل عن أفكارهم الهدامة.

وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلي ما يلي:

أولاً: أهمية الحوار التربوي:

يمكن إبراز أهمية الحوار التربوي من خلال العناصر التالية:[٥٦]

١ - الحوار ضرورة لسيادة روح المحبة، ونشر الوعي في الأمور المتحاور فيها، وتحقيق المنهج المتوازن عند الناس في الفكر والأخلاق وسائر مناحي الحياة.

٢ - الحوار ضرورة إنسانية، لأنه صيغة من صيغ التواصل والتفاهم وأسلوب من أساليب العلم والمعرفة، ووسيلة من أساليب التبليغ والدعوة، وهو الشكل الفلسفي الممتاز، إذ أكثر ما يكون الأفكار الفلسفية عندما يستطيع من يفكر فيها من الداخل أن يبحث عن وجهها الخارجي، فالحوار هو الذى يساعد علي ذلك.

٣ - الحوار يحقق التقارب والتعاون والقضاء علي سوء الفهم والخلاف القائم بين الناس، كما أن الحوار يضيق من هوة الخلاف ويساعد علي تقارب القلوب وتفهم الأفكار.

٤ - الحوار علاج ناجح لبعض المشكلات والأزمات النفسية، لقد أدرك الأطباء النفسيون بأن إقامة الحوار مع المرضى فيه خلاص من المشكلات والأزمات التى يعانون منها، لأن بالحوار تتحرر النفس

الإنسانية من الصراعات والمشاعر العدائية والمخاوف والقلق والتخلص التام من الكبت.

ثانياً: فوائد الحوار مع الشباب:

من أهم الفوائد التى تعود علي الشباب من خلال الحوار معهم ما يلي:[٥٧]

١- إشعار الشباب بمكانتهم الرفيعة ودورهم الكبير عن طريق الحوار المفيد البناء معهم.

٢- إعطاء الشباب فرصة لتصحيح أخطائهم وأفكارهم وسلوكهم وإصلاح حياتهم ومجتمعهم علي أساس من الوضوح والاقتناع والثقة المتبادلة والتقدير والاحترام.

٣- تنمية قدراتهم واستعداداتهم، وتهذيب مشاعرهم النفسية، وتربية عواطفهم الوجدانية بشكل سليم وطريقة جيدة.

٤- تنمية وتشجيع الاتجاهات والأفكار والميول والرغبات الإيجابية لديهم، والقضاء علي السلبية منها.

٥- تحصينهم من الأفكار الهدامة والآراء الضالة والسلوك المنحرف.

٦- تنمية مهارات الاتصال الجيد لديهم من حسن استماع، وأدب الحديث، وأساليب الحوار البناء القائم علي احترام الآخرين.

٧- إتاحة الفرصة للشباب للتعبير عن حاجاتهم ومتطلباتهم ورغباتهم ودوافعهم ومشكلاتهم بأسلوب صحيح مقنع.

٨- مساعدة الشباب علي التواصل والتفاعل والتوافق والتكيف الاجتماعي.

٩- مساعدة الشباب علي التعرف علي الأفكار الصحيحة، والآراء السديدة والاتجاهات السليمة، لاتخاذ القرار الصائب علي أساس سليم وقوى ومتين.

١٠- وسيلة لتنمية معلوماتهم وثقافتهم ومعارفهم وخبراتهم ومهاراتهم.

١١- تشجيعهم علي المشاركة الاجتماعية وتحمل المسؤوليات الفردية والأسرية والاجتماعية.

١٢- مساعدة الشباب في تنمية مهارات الحوارات واللقاءات والاجتماعات.

١٣- إعطاء مزيد من تفاعل ومشاركة الشباب مع الآخرين وإبعادهم عن حالات السلبية والانطوائية.

١٤- إعطاء فرصة للشباب لكي يظهروا قدراتهم واستعداداتهم وإبداعهم في كافة المجالات.

١٥- توجيه الفطرة توجيهاً صحيحاً، لأن الحوار يعد مناسباً لفطرة الشباب ومراعياً لميولهم ورغباتهم وطموحاتهم.

١٦- زيادة ثقتهم في أنفسهم وثقتهم في الآخرين.

١٧- إنارة عقولهم وتوسيع مداركهم وتقوية وعيهم وتعميق فهمهم.

١٨- تنمية قدراتهم العقلية، مثل: التفكير والتقدير والاستنتاج والقياس والاستقراء.

١٩- تنمية عواطفهم الربانية، مثل: الخوف والرجاء والخشوع.

٢٠- تنمية قدراتهم اللغوية، مثل: الفصاحة وحسن البيان.

ثالثاً: عوامل نجاح الحوار مع الشباب:

علي المؤسسات التربوية (الأسرة، المدرسة، الجامعة، ... إلخ)، في حوارها مع الشباب، أن تراعى مجموعة من الضوابط التى يمكن أن تسهم في نجاح هذا الحوار، من أهم هذه الضوابط:[٥٨]

١- وضوح الهدف

٢- العلم والتمكن من موضوع الحوار.

٣- مراعاة خصائص النمو وحاجاته.

٤- الثقة المتبادلة.

٥- تبادل الإحترام والتقدير.

٦- حسن الاستماع إلي الشباب أثناء الحوار.

٧- استخدام أسلوب التلميح وعدم التعريض.

٨- استخدام العبارات والألفاظ المناسبة.

٩- الرفق واللين.

١٠- ضبط النفس.

١١- اختيار الوقت والمكان والظروف المناسبة.

رابعاً: مسئوليات المؤسسات التربوية في نجاح الحوار مع الشباب:

ونجاح التربية بالحوار مع الشباب، يفرض علي المؤسسات التربوية (الأسرة، المدرسة، الجامعة،.....) مسئوليات عديدة، يمكن إبراز بعض جوانب هذه المسئوليات فيما يلي:[٥٩]

١- اختيار أساليب الحوار والإقناع التى تتناسب مع قدرات الشباب واستعداداتهم وتراعى ميولهم ورغباتهم وتلبي حاجاتهم وتحل مشكلاتهم وتحقق طموحاتهم.

٢- العناية والاهتمام بالحوار مع الشباب لزيادة إيمانهم بالله الذى هو طريق السعادة والفلاح ومصدر الهدى وأساس الفضائل، والنور الذى يزيل العقبات ويعين علي فهم المشكلات وحلها.

٣- العناية والاهتمام بالحوار مع الشباب لتربيتهم علي تقوى الله، فالتقوى هي أداء حق الله وحق الآخرين، وهي تكون بذلك أساس السلوك الصحيح من كل ناحية، وفي كل تصرف من تصرفاتهم.

٤- العناية والاهتمام بالحوار مع الشباب لغرس الأخلاق الفاضلة والآداب الإسلامية، التى تصلح معاملاتهم، وتوثق علاقاتهم مع الآخرين، علي أساس الإحترام والتقدير والاقتناع.

٥- القدوة الحسنة من الآباء والأمهات والمربين في ممارسة أسلوب الحوار وآدابه وأخلاقياته حتى يستفيد الشباب من هذه الممارسة العملية للحوار وتطبيقه.

٦- تعويد الشباب وتشجيعهم علي آداب الحوار البناء في كافة الموضوعات ومختلف المناسبات، وتدريبهم علي ممارسة حرية الحوار حتى يصبح الحوار أسلوباً أساسياً في حياتهم وتعاملاتهم.

٧- منح الشباب فرص التعبير بوضوح وصراحة عن أفكارهم وحاجاتهم وميولهم واتجاهاتهم ورغباتهم ووجات نظرهم عن طريق الحوار الأبوي السليم.

٨- ضرورة الاهتمام بخصائص النمو وحاجاته لدى الشباب خلال الحوار معهم، فإن نجاح الحوار أو فشله يعتمد علي التعرف والمراعاة لهذه الخصائص والحاجات، وذلك حتى يكون الحوار فعالاً ومثمراً محققاً لغاياته.

٩- العناية والاهتمام ببناء الثقة المتبادلة بين الشباب والمحاورين في المؤسسات التربوية (الأسرة أو المدرسة، أو الجامعة) من أجل بناء حوار علي أساس الطمأنينة النفسية والراحة القلبية والقبول والرضاء والإقتناع.

١٠- الشفافية في الأقوال والأفعال خلال الحوار مع الشباب لمراعاة حساسيتهم وشدة تأثرهم ورغبتهم في التقدير والاحترام وميلهم للظهور والإعجاب بالنفس، وكراهيتهم للنقد واللوم وفرض التوجيهات الإملائية المباشرة.

١١- الحرص خلال الحوار مع الشباب في استخدام الشواهد والأمثلة والمعلومات الصحية، والحقائق الواقعية القريبة من فهم الشباب، وذلك حتى يكون إقبالهم وقبولهم قوياً وتعاملهم واقتناعاتهم سهلاً ومثمراً.

١٢- تدريب الشباب علي مهارة فن التعامل مع الرأي الآخر المخالف وكيفية تقريب وجهات النظر المختلفة، فالشباب في هذه المرحلة يحبون العمل الجماعي الذى لابد فيه من اختلاف في الآراء ووجهات النظر، ولكنهم في حاجة لاكتساب كيفية التعامل مع هذه الاختلافات والاعتراف بحق الآخر في التعبير عن رأيه ووجهة نظره، واحترام وجهات النظر المخالفة.

١٣- تعويد الشباب علي فضيلة الاستشارة والاستنارة بأراء الآخرين من خلال الحوار معهم، وذلك من شأنه أن يعودهم علي التنازل عن الرأي في حالة الخطأ، وعدم التعصب للرأي، واحترام الرأي الآخر والأخذ بالرأي الصائب من أجل الوصول للحقيقة.

١٤- الحوار مع الشباب وإشعارهم بمكانتهم ودورهم الكبير في الأسرة والمجتمع والأمة، وتقدير مشاركاتهم ومساهمتهم في مختلف النواحي وفي جميع المجالات، وتشجيعهم علي روح المبادرة والإبداع.

١٥- استغلال تساؤلاتهم واستفساراتهم الكثيرة عن الموضوعات الدينية والحياة الاجتماعية في الحوار معهم، لغرس العقيدة السليمة، والفهم الصحيح للإسلام، والتوجه السليم، وتصحيح المفاهيم الخاطئة، والأفكار الضالة، والدعوات الباطلة، والتوجهات الفاسدة، والعادات السيئة، والآراء المنحرفة.

١٦- مراعاة ضوابط الحوار وآدابه مع الشباب ليكون مبنياً علي ضبط النفس والحكمة والرفق واللين، والبعد عن الغضب والشدة والقسوة والضغط وفرض الرأي.

١٧- الاهتمام والعناية بالحوار مع الشباب لزيادة الوعي بمخاطر الفكر المنحرف وأصحاب الدعوات الباطلة والشبهات والأهواء والتطرف، وبيان آثارها الخطيرة علي الفرد والمجتمع والأمة من انتشار الفتن والنزاع والشقاق، وفقدان الأمن والاستقرار، وضعف الاقتصاد وانتشار البطالة.

١٨- العناية والاهتمام بالحوار مع الشباب في تطبيق منهج الوسطية في الكلمة والفكر والرأي وبيان ثمارها في الحياة الطيبة في حياة الفرد والأسرة والمجتمع.

١٩- العناية والاهتمام بالحوار مع الشباب لزيادة وعيهم بخصائص وسمات ومميزات الإسلام والتى منها السماحة واليسر والرفق واللين ورفع الحرج، وتعاليم الإسلام التى تقوم علي حفظ الدين والنفس والمال والعرض،

وأساليب دعوته التى أساسها الدعوة بالحكمة والموعظة الحسنة والمجادلة بالتى هي أحسن.

٢٠- العناية والاهتمام بالحوار مع الشباب لزيادة وعيهم بدورهم ومسؤلياتهم تجاه أنفسهم وأسرهم ومجتمعهم ووطنهم وأمتهم، وتعزيز الانتماء والحس الوطني، والمشاركة الاجتماعية ليساهموا في بناء بلادهم وتقدمه ورقيه.

بتحليل ما سبق يتضح أن الحوار هو أحد أهم أشكال التواصل الحضاري ووسيلة أساسية للتفاهم مع الشباب ومنحهم الفرصة للتعبير عن آرائهم وأفكارهم من أجل تأسيس وترسيخ ونشر ثقافة الحوار بينهم التى تقوم علي تقبل الرأي الآخر بصرف النظر عن اتجاهاته الفكرية أو السياسية أو الاجتماعية، فالاستماع إلي هؤلاء الشباب هو بداية لحل العديد من المشكلات التى نواجهها والتى من أهمها مشكلة التطرف الفكري، فهذه المشكلة لا يمكن حلها باتباع نهج التلقين أو القمع والتسلط لأن ذلك سيؤدي إلي نتائج عكسية، فالمجتمع الآن بحاجة إلي الشباب المبدع الناقد وليس الناقل العاجز؛ لذا يجب فهم وجهة نظرهم من أجل الوصول إلي جسر للتفاهم والتواصل معهم حتى نقرب لهم الصورة الصحيحة، ونصحح لهم المفاهيم المغلوطة بالحجة والبرهان.

خامساً: دور المؤسسات التربوية في تعليم الشباب الحوار:

تقوم المؤسسات التربوية .بتنظيماتها المختلفة .المؤسسات النظامية والمؤسسات غير النظامية بدور كبير في غرس قيمة الحوار في نفوس الشباب، ونعرض فيما يلي أمثلة لبعض هذه المؤسسات: غير النظامية، والنظامية، وذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة تمثل إجاباتها حدود ما تقوم به هذه المؤسسات في تعليم الشباب آداب الحوار المختلفة، من أمثلة هذه المؤسسات.

(١) الأسرة:[٦٠]

هي البيئة الأولى التى ينشأ فيها الإنسان، وقد قيل بحق أنه يكتب من خلالها أكثر من ٨٠٪ من عاداته التى تصحبه حتى آخر عمره، وفي هذا السياق يمكن طرح الأسئلة التالية:

- هل يتحاور الكبار في الأسرة أمام الأطفال في الموضوعات العامة وهي شئون الأسرة؟
- هل يتيح الوالدان لأبنائهما فرصة التعبير عن طلباتهم بدون خوف؟
- هل يمكن للطفل أن يرفض بعض قرارات الأسرة أم عليه دائماً أن يرضخ لها؟
- هل يسمح للطفل أن يجلس مع ضيوف الأسرة ويقول رأيه أمامهم بصراحة؟
- هل يمكن للطفل أن يستضيف أصدقاءه في المنزل، ويتحدث معهم أمام أسرته؟
- هل تثق الأسرة في الطفل لنقل رسالة إلي أحد الجيران أو المعارف؟

(٢) المدرسة والجامعة:[٦١]

فيما يختص بدور كل من المدرسة والجامعة في غرس آداب الحوار في نفوس الشباب، يمكن طرح الأسئلة التالية:

- هل يتيح المعلمون والاساتذة للتلميذ أو الطالب فرصة مناسبة وبدون حرج لكي يقول أنه لم يفهم هذه النقطة أو تلك؟
- هل تقدم له مادة علمية تحتوي علي وجهات نظر متفردة، ويكون له حق تبنى واحدة منها؟
- هل يسمح له أن يقف بين زملائه ويعلن عن رأيه بكل صراحة في المقرر الذى يدرس له أو في بعض عناصره؟
- هل يقابل عند الاعتراض بالقدر اللازم من الاحترام، أم أنه يصبح عرضه للسخرية والاستهزاء؟
- هل يسأل أثناء الاختبارات أو الامتحانات عن رأيه في القضية المطلوب منه الحديث عنها، أو عليه فقط عرضها كما هي؟
- هل تتاح له ممارسة الأنشطة التى تساعده في التعبير عن نفسه كالإذاعة المدرسية وصحافة الحائط والمسرحيات والندوات والمناظرات... إلخ؟

(٣) دائرة العمل:[٦٢]

لا تقل أهمية دائرة العمل عن كل من المدرسة والجامعة، لأن الإنسان يتعلم منها الكثير، والتعلم فيها يمتاز بطابعه العملي التطبيقي، كما أن الجو الذى يسود دائرة

العمل يختلف من مكان لآخر تبعاً لطبيعته من ناحية، وللمسئولين عن إدارته من ناحية أخرى، وفي هذا السياق يمكن طرح الأسئلة التالية:

- هل يتاح للعاملين مناسبات (اجتماعات دورية) لابداء وجهات نظرهم في أسلوب العمل ونظام المكافآت والحوافز؟
- هل يغضب المسئولين عن الادارة من النقد الموضوعي؟
وكيف تكون ردود فعلهم عند سماعه؟
- هل يسمح بطرح أفكار جديدة لتحسين الأداء أو رفع كفاءة الانتاج، وطريقة تقبلها من الإدارة؟
- إلي أي مدى تكون وسائل الاتصال بين الإدارة والعاملين سهلة وميسورة؟
- هلي تفرض التعليميات الجديدة من الإدارة، أو تجري مناقشتها مع العاملين قبل تطبيقها ؟
- هل تسمح الإدارة شفوياً لشكاوى العاملين، أم أنها لا تقبل منهم إلا طلبات مكتوبة؟
- هل تعقد الإدارة مع العاملين اجتماعات (أسبوعية . نصف شهرية . شهرية . فصلية . سنوية) وكيف تجري الحوار فيها؟

(٤) وسائل الاعلام:[٦٣]

تعتبر وسائل الاعلام ذات أثر مباشر علي توجيه الرأي العام، وتكوين ثقافة أفراد المجتمع، والواقع أن دور وسائل الاعلام وخاصة التليفزيون قد تجاوز كثيراً دور كل من الأسرة والمدرسة، فقد دخل هو نفسه إلي الأسرة واحتل مكان الصدارة فيها ولم ينج من تأثيره حتى الأب والأم فكيف بالصغار فمن الواجب علينا أن ندرك دور وسائل الاعلام الحديثة وأن نقدر امكانياتها الهائلة في تعليم الحوار للشباب، وفيما يختص بدور وسائل الإعلام وضع الدكتور حامد طاهر مجموعة من الأسس والمبادئ التى ينبغى مراعاتها والإلتزام بها قدر الامكان من أهمها:

- تحديد مسئولية رؤساء تحرير الصحف، ورؤساء قنوات الاذاعة والتليفزيون في استبعاد انواع الحوار الهابط والاحتفاء بالنماذج الجيدة من الحوار البناء.

- تنقية الحوار من الألفاظ البذيئة، والعبارات أو التلميحات التى تستهزئ أو تزدري الآخرين.
- احترام آراء الأطفال وتقدير وجهة نظر المرأة، والاصغاء الكامل لكل من يريد التعبير عن نفسه من مختلف الفئات أياً كان مستواها الثقافي.
- تقديم ندوات الحوار المتعددة الآراء مع تطبيق الضوابط التى تجعله متطوراً وبناءً وينتهى إلي نتيجة محددة.
- بذل المزيد من الجهد للإرتقاء بمستوى الحوار في الأعمال الدرامية بين الشخصيات، لما لذلك من أثر مباشر علي ثقافة المشاهدين.

ضرورة اتقان الصحفيين والمذيعيين فن السؤال والتساؤل، وهو الفن الذى بدونه لا يمكن إجراء أي حوار ناجح مع شخصية كبيرة أو طفل صغير.

ومن ثم يمكن القول بأن المؤسسات التربوية النظامية وغير النظامية تؤدي دوراً رئيساً في تعزيز قيم الحوار بين الشباب وإتاحة الفرصة للمناقشة والحديث الهادف، وتبادل الأفكار والمعلومات بين الشباب في مختلف قضاياهم ؛ حيث يعتبر الحوار وسيلة فعالة في تقريب وجهات النظر بين الشباب، كما يمكن من خلال الحوار إكساب الشباب بعضهم مهارات التفكير الناقد ، واحترام الآخر ، وإرساء قدرتهم علي التسامح ، والانفتاح علي الآخر ، ونبذ كافة السلوكيات والأفكار المتعصبة ، مما يسهم في بناء جيل من الشباب قادر علي التعاون في حل ما يواجههم من مشكلات في إطار من احترام الآخر.

قائمة المراجع:

(١) سليمان عبد الرحمن الحقيل، حقيقة موقف الإسلام من التطرف والإرهاب،ط٣، الرياض، ١٤٢٥هـ، ص١٩.

(٢) محمد بدرت بدير، عولمة الترف ... دراسة في المفهوم وآليات التجنيد، مجلة السياسة الدولية، العدد٢٢٤، أبريل ٢٠٢١/، ص٧٠.

(٣) علي القريشي، المسلمون والآخر، حوار لا صدام، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، المغرب، ١٤٢٨هـ، ٢٠٠٧م.

(٤) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، الجزء الثاني، ط٢، دار الدعوة، إسطنبول، تركيا، ١٩٨٩، ص٥٥٥.

(٥) مؤنس رشاد الدين، المرام في المعاني والكلام، دار الراتب الجامعية، بيروت، لبنان، ٢٠٠٠م.

(٦) منصور الرفاعي عبيد، الإسلام وموقفه من العنف والتطرف والإرهاب، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٧، ص١٥.

(٧) يوسف القرضاوي، الصحوة الإسلامية بين الجمود والتطرف، سلسلة كتاب الأمة، العدد رقم (٢)، رئاسة المحاكم الشرعية والشئون الدينية، قطر، شوال ١٤٠٢هـ، ص٢٣.

(٨) مسند الإمام أحمد (٣٤٧/١، ٢١٥)، وابن ماجة: كتاب المناسك/ باب قدر الحصى (٢/ ١٠٠٨)، والحكم (٤٦٦/١)، وصححه علي شرط الشيخين، ووافقه الذهبي.

[٩] الراوي: عبدالله بن مسعود . المحدث: مسلم . المصدر: صحيح مسلم الصفحة أو الرقم: ٢٦٧٠ . خلاصة حكم المحدث: صحيح.

[١٠] عبد الرحمن اللويحق، الغلو في الدين في حياة المسلمين المعاصرة، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤١٦هـ ص٦٢.

[١١] سامح السيد شراقي، صناعة التطرف: رؤية تحليليه في العوامل المؤدية للتطرف والجهود المبذولة لمواجهته، مرصد الأزهر لمكافحة التطرف، ٢٠٢١ ص١.

[١٢] يوسف القرضاوي، الصحوة الإسلامية بين الجمود والتطرف، سلسلة كتاب الأمة، العدد رقم (٢) مرجع سابق، صص٢١، ٢٤.

[١٣] لتفاصيل أكثر حول هذه المظاهر راجع:

يوسف القرضاوي، الصحوة الإسلامية بين الجمود والتطرف، سلسلة كتاب الأمة، رقم(٢)، مرجع سابق، صص ٣٩ -٥٦.

[١٤] راجع علي سبيل المثال:

عبد المنعم شحاته، الإرهاب، منظور نفسي اجتماعي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٢٠م، ص٢٧.

[١٥] عبدالرحمن فوده وآخرين، التطرف وملامح الشخصية المتطرفة، مرصد الأزهر لمكافحة التطرف، ٢٠٢١، صص ٢٠ – ٢٤.

[١٦] عبد المنعم شحاته، الإرهاب، منظور نفسي اجتماعي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٢٠م، ص٢٩.

[١٧] تفسير ابن كثير/جـ١، ص٥٨٩.

[١٨] الراوي: عبدالله بن مسعود . المحدث: مسلم . المصدر: صحيح مسلم الصفحة أو الرقم: ٢٦٧٠ . خلاصة حكم المحدث: صحيح.

[١٩] شرح مسلم للنووي، جـ١٦، ص٢٢.

[٢٠] الراوي: أنس بن مالك (المحدث) ابن حجر العسقلاني . المصدر: هداية الرواة، الصفحة أو الرقم ١/١٣٩ : خلاصة حكم المحدث: حسن.

[٢١] الراوي: أبو هريرة . المحدث (الألباني) المصدر: صحيح النسائي . الصفحة أو الرقم ٥٠٤٩ . خلاصة حكم المحدث: صحيح.

[٢٢] فتح الباري، جـ١، ص ٩٤.

[٢٣] المحدث: السفاريني الحنبلي . المصدر: القول العلي . الصفحة أو الرقم ٢٢٧ . خلاصة حكم المحدث: صحيح.

[٢٤] يوسف القرضاوي، الصحوة الإسلامية بين الجحود والتطرف، مرجع سابق، ص٣٣.

[٢٥] الراوي: جابر بن عبدالله . المحدث: البخاري . المصدر: صحيح البخاري . الصفحة أو الرقم: ٦١٠٦ . خلاصة حكم المحدث: صحيح.

[٢٦] الراوي: عبدالله بن عمرو . المحدث: البخاري . المصدر: صحيح البخاري . الصفحة أو الرقم:٥١٩٩ . خلاصة حكم المحدث: صحيح.

[٢٧] سليمان ابن عبدالرحمن الحقبل، حقيقة موقف الإسلام من التطرف والإرهاب، ط٣، الرياض، السعودية، ٢٠٠٤، ص ٣٢.

[٢٨] المرجع السابق، ص٣٩.

[٢٩] زيد بن عبدالكريم، الوسطية في الإسلام، تعريف وتطبيق، الرياض، دار العاصمة، ١٤١٢هـ، ص٩.

[٣٠] الراوي:أبو هرير . المحدث: الألباني . المصدر: صحيح النسائي . الصفحة أو الرقم:٥٠٤٩ . خلاصة حكم المحدث: صحيح.

[٣١] الراوي: أبو هريرة . المحدث: البخاري . المصدر: صحيح البخاري . الصفحة أو الرقم:٢٢٠ . خلاصة حكم المحدث: صحيح.

[٣٢] صالح بن عبدالله بن حميد، رفع الحرج في الشريعة الإسلامية، دار الاستقامة، ١٤١٢هـ، ص٤٧.

[٣٣] سليمان بن عبدالرحمن الحقيل، حقيقة موقف الإسلام من التطرف والإرهاب، مرجع سابق، ص٤٥.

[٣٤] عبد المنعم شحاته، الإرهاب، منظور نفسي اجتماعي، مرجع سابق، صص١٤٠ - ١٤١.

[٣٥] علي رمضان فاضل، ظاهرة العنف الديني في الوطن العربي . الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠١٨م، ص ٢٧٥.

[٣٦] لسان العرب لابن منظور، تحقيق عبدالله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة، بدون تاريخ، ص١٠٤٢.

(٣٧) يحي بن محمد حسن الزمزمي، الحوار آدابه وضوابطه في ضوء الكتاب والسنة، دار المعالي، عمان، ٢٠٠٢، ص٢٢.

(٣٨) مقداد يالجن، تربية الأجيال علي أخلاقيات وآداب المناقشة والمحاورة والمناظرة العلمية، دار عالم الكتب، الرياض، ٢٠٠٤م، ص١١.

(٣٩) حامد طاهر الفلسفة الإسلامية، الجانب الفكري من الحضارة الإسلامية، الجزء الثاني، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، ٢٠١٢، صص٨٠٣ - ٨٠٧.

(٤٠) عوض إسماعيل عبدالله محمد، مفهوم الحوار وغاياته، أبحاث المؤتمر العام الحادي والثلاثين: حوار الأديان والثقافة، مجلة منبر الإسلام، العدد (٨)، شعبان ١٤٤٢هـ، مارس ٢٠٢١م. صص٥ -٧.

(٤١) صابر عبد الدايم يونس، الحوار في الإسلام مفهومه وغاياته وآثاره، أبحاث المؤتمر العام الحادي والثلاثين، حوار الأديان والثقافة، مرجع سابق، صص١٨ -١٩.

(٤٢) جمال فاروق الدقاق، غايات الحوار، أبحاث المؤتمر العام الحادي والثلاثين: حوار الأديان والثقافة، مرجع سابق، صص ٢١ -٢٢.

(٤٣) أسامه العبد، الحوار بين الحضارات واحترام الخصوصية، أبحاث المؤتمر العام الحادي والثلاثين: حوار الأديان والثقافة، مرجع سابق، ص٤٩.

(٤٤) لتفاصيل أكثر حول هذه المبادئ راجع:

علي عمارة مفهوم الحوار وآدابه وغاياته، أبحاث المؤتمر العام الحادي والثلاثين: حوار الأديان والثقافة، مرجع سابق، صص ٩ -١١.

(٤٥) أسامه العبد، الحوار بين الحضارات واحترام الخصوصية، أبحاث المؤتمر العام الحادي والثلاثين: حوار الأديان والثقافة، مرجع سابق، ص٤٩.

(٤٦) محمد عبدالستار الجبالي، الحوار واحترام خصوصية الآخر، أبحاث المؤتمر العام الحادي والثلاثين: حوار الأديان والثقافة، مرجع سابق، صص٥٧ -٥٨.

(٤٧) حامد طاهر، الفلسفة الإسلامية الجانب الفكري من الحضارة الإسلامية، الجزء الثاني، مرجع سابق، صص ٨١٤ -٨١٥.

(٤٨) المرجع السابق، صص ٨١٥ -٨١٦.

(٤٩) سمير مرقس، الآخر... الحوار...المواطنة..، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مكتبة الأسرة، ٢٠٠٦، صص ٥٤ -٥٥.

(٥٠) أحمد سعد جرير، الحوار التربوي في مواجهة ثقافة الثأر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٢٣، صص١١٧ -١٢٠.

(٥١) مصطفى محمد عرجاوي، عوامل نجاح الحوار، أبحاث المؤتمر العام الحادي والثلاثين: حوار الأديان والثقافة، مرجع سابق، صص٧٦ -٧٧.

(٥٢) حامد طاهر: الفلسفة الإسلامية الجانب الفكري من الحضارة الإسلامية، الجزء الثاني، مرجع سابق صص ٨٠٨ – ٨٠٩.

(٥٣) المرجع السابق صص ٨٠٩ - ٨١٠.

(٥٤) المرجع السابق، صص ٨١٠ – ٨١٢.

(٥٥) المرجع السابق، ص ٨١٣.

[٥٦] أحمد سعد جرير، الحوار التربوي في مواجهة ثقافة الثأر، مرجع سابق صص ١١٥ – ١١٦.

[٥٧] راجع ما يلي:

١ - سعيد بن فالح المغامسي، التربية بالحوار مع الشباب، مدار الوطن للنشر، الرياض، ٢٠٠٤، ص ص ٥١ -٥٢.

٢ - الندوة العالمية للشباب الإسلامي، في أصول الحوار، مؤسسة الطباعة والنشر، جدة، ١٤٠٨ هـ، ص١٤.

[٥٨] لمعرفة تفاصيل هذه الضوابط راجع:

أ - يحي بن محمد حسن زمزمي، مرجع سابق، ص٢٦٥

ب - سيف الدين شاهين، أدب الحوار في الإسلام، مطبعة عمار، جدة، ١٩٩٢م، ص ص ٩٣ -٩٦.

ت - سعيد بن فالح المغامسي، التربية بالحوار مع الشباب، مرجع سابق، ص ص ٨٧ - ٩٧.

[٥٩] راجع في ذلك:

أ - مقداد يالجن، مرجع سابق، ص٨٥.

ب - سعيد بن فالح المغامسي، المسؤوليات التربوية لمعلم التربية الإسلامية في التعليم العام، مكتبة العلوم والحكمة، المدينة المنورة، ١٤٢٥هـ، ص٣٦.

ج -سعيد بن فالح المغامسي، التربية بالحوار مع الشباب، مرجع سابق، ص٩٩ -١٠٣

د - محمد بن عبدالله الدويش، تربية الشباب، الأهداف والوسائل، دار الوطن للنشر، الرياض، ٢٠٠٢، ص١٣٠.

(٦٠) حامد طاهر، الفلسفة الإسلامية الجانب الفكري من الحضارة الإسلامية، الجزء الثاني، مرجع سابق، ص٨١٧.

(٦١) حامد طاهر، المرجع السابق، ص ٨١٨.

(٦٢) حامد طاهر، المرجع السابق، ص ٨١٩.

(٦٣) حامد طاهر، المرجع السابق، ص ٨١٩ -٨٢٠.

اليقظة العقلية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة

د. هياء بنت زيد الخرعان

جامعة الملك عبد العزيز

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الوقوف على العلاقة بين مستويات اليقظة العقلية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من (١١٤) معلماً ومعلمة للتربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة التعليمية في السعودية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي بالاعتماد على مقياس اليقظة العقلية (من إعداد الباحثة) المكون من (٤٤) فقرة تقيس ثمانية محاور لليقظة العقلية، وقائمة ماسلاش وجاكسون (Maslach & Jackson, 1981) (تعريب وتقنين البتال ،٢٠٠٠) للاحتراق النفسي المكون من (٢٢) فقرة تقيس ثلاثة أبعاد للاحتراق النفسي.

وأظهرت النتائج أن مستوى اليقظة العقلية لدى معلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة التعليمية جاء مرتفعاً بشكل عام، كما أظهرت النتائج أن الاحتراق النفسي لعينة الدراسة جاء بمستوى مرتفع بحسب معيار ماسلاش للاحتراق النفسي، وأخيراً فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين مستويات اليقظة العقلية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة التعليمية. وبناء على النتائج التي تم التوصل إليها أوصت الدراسة بتقديم دورات تدريبية تستهدف تعزيز اليقظة العقلية لمعلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة، وتقديم خدمات الدعم النفسي والاجتماعي لمعلمي التربية الخاصة الذين يعانون من مستويات عالية من الاحتراق النفسي.

الكلمات المفتاحية: اليقظة العقلية، الاحتراق النفسي، معلمي التربية الخاصة.

Mindfulness and its relationship to psychological burnout among special education teachers in Makkah Al-Mukarramah educational region

Haya Z Al-Kharaan, PhD
King Abdulaziz University

Abstract:

The primary objective of this study was to explore the relationship between mindfulness levels and psychological burnout among special education teachers in the Makkah Al-Mukarramah region. The study encompassed a sample of 114 special education teachers during the second semester of the 2022/2023 academic year in the educational region of Makkah, Saudi Arabia. Employing a correlational approach, the study utilized a mindfulness scale, consisting of 44 items developed by the researcher to measure eight dimensions of Mindfulness. Additionally, the Maslach & Jackson (1981) psychological burnout inventory, comprising 22 items measuring three dimensions of psychological burnout, was employed to achieve the study's objectives .

The results revealed a generally high level of mindfulness among special education teachers in the Makkah Al-Mukarramah educational region. Furthermore, the study sample exhibited a high level of psychological burnout, as per the Maslach criteria for psychological burnout. Notably, the results indicated a statistically significant negative correlation between mindfulness levels and psychological burnout among special education teachers in Makkah region .

In light of these results, the study recommends the implementation of training courses focused on enhancing mindfulness for special education teachers in the Makkah Al-Mukarramah region. Additionally, it suggests the provision of psychological and social support services for special education teachers experiencing elevated levels of psychological burnout .

Keywords: mindfulness, psychological burnout, special education teachers.

مقدمة:

تحمل مهنة التربية الخاصة العديد من التحديات وتتطلب مستوى عالٍ من الصبر، والمرونة، والاستقرار الانفعالي، وغالبًا ما يجد معلمو التربية الخاصة أنفسهم في مواقف صعبة ومعقدة تشكل تحديات كبيرة قد تؤدي بهم إلى حالة كبيرة من الإرهاق الجسدي والانفعالي (Bruce, 2022)، ويمكن لهذه التحديات أن تؤدي إلى مستويات عالية من التوتر وبالتالي الاحتراق النفسي، مما قد يؤثر سلبًا على فعالية المعلم وعلى نتائج الطلاب (Jennings & Greenberg, 2009).

وقد سلطت العديد من الدراسات الضوء على مدى انتشار الاحتراق النفسي بين معلمي التربية الخاصة، فعلى سبيل المثال، وجدت دراسة أجراها الخطاطبة (٢٠٢١) أن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الدمام كان مرتفعاً، وهذا ما أكدته دراسة السوالمة (٢٠٢١) والتي أظهرت نتائجها أن مستوى الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام كان متوسطاً فيما يتعلق بالإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر، ومرتفعًا فيما يتعلق بنقص الشعور بالإنجاز، ودراسة القحطاني (٢٠١٦) التي توصلت إلى ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي لدى الأخصائيين النفسيين العاملين في معاهد وبرامج التربية الخاصة.

وكذلك الأمر فقد تم تسليط الضوء في الآونة الأخيرة على مفهوم اليقظة العقلية كنهج واعد لإدارة التوتر والتقليل من مستوياته، وتم التعامل معها كاستراتيجية ممكنة لتعزيز الرفاهية النفسية وتحسين التركيز والانتباه، وتعزيز المشاعر العاطفية والتنظيم لدى أولئك المعلمين (Jennings, Frank, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2013). وتُعرف اليقظة العقلية بشكل عام على أنها ممارسة الحفاظ على الوعي لحظة بلحظة بأفكارنا ومشاعرنا وأحاسيسنا الجسدية والبيئة المحيطة، وقد تم تأكيد فوائدها ضمن مجموعة واسعة من المجالات المهنية (Kabat-Zinn, 2003).

وضمن هذا الإطار فقد أظهرت الأبحاث التي أجراها براون وريان (Brown, & Ryan, 2003) أن التدريب على اليقظة العقلية قلل بشكل كبير من الإرهاق العاطفي وتبدد الشخصية، وهما بعدان يمثلان الاحتراق النفسي بين المتخصصين في الرعاية الصحية، وعلاوة على ذلك، وجدت دراسة أجراها كينغ وزملاؤه (Keng, Smoski, & Robins, 2011) أن تدخلات اليقظة العقلية أدت إلى انخفاض كبير في الاحتراق النفسي وزيادة الرضا الوظيفي بين المعلمين في بيئات التعليم العام.

وجدير بالذكر أن الآليات المحتملة التي من خلالها يمكن لليقظة العقلية أن تقلل من الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة متعددة الأوجه، فقد ثبت أن ممارسات اليقظة العقلية، مثل التأمل وتمارين التنفس العميق، تعمل على تعزيز الوعي الذاتي والتنظيم الذاتي (Shapiro, Brown, & Biegel, 2007).

ومن خلال تنمية الوعي باللحظة الحالية، قد يصبح معلمو التربية الخاصة مجهزين بشكل أفضل للتعرف على الضغوطات وإدارتها، مما يمنعهم من التراكم ويؤدي إلى الاحتراق النفسي، وبالإضافة إلى ذلك، تبين أن ممارسات اليقظة العقلية تعمل على تحسين الرفاهية العاطفية والمرونة، مما يمكّن الأفراد من التعامل بشكل أكثر فعالية مع التحديات الكامنة في مهنتهم (Kabat-Zinn, 2003).

عموماً، فإن ارتفاع معدل انتشار الاحتراق النفسي بين معلمي التربية الخاصة يستلزم استكشاف استراتيجيات فعالة لدعم رفاهيتهم، من هنا، فإن هذه الدراسة تواصل التحقيق في العلاقة بين اليقظة العقلية والاحتراق النفسي لدي معلمي التربية الخاصة، بهدف تقديم نظرة ثاقبة حول الفوائد المحتملة لممارسات اليقظة العقلية ضمن هذه الفئة المحددة من المعلمين.

مشكلة الدراسة:

يعرف المعلمون بأنهم قادة الفصول الدراسية الذين يشكلون نقطة البداية والنهاية للعملية التعليمية، من هنا فإن عدم وجود معلمين فعّالين يؤثرون بشكل إيجابي

على نمو طلابهم، يمكن أن يُفقد أؤلئك الطلاب فرصهم المستقبلية للمشاركة في مساهمات ناجحة في مجتمعاتهم وتطوير مهاراتهم الحياتية الفاعلة، ومما لا شك فيه أن معلمي التربية الخاصة يعانون من مستويات مرتفعة من الاحتراق النفسي بسبب ضغوط العمل، ونتيجة لذلك نجدهم يعانون من التوتر والإرهاق بشكل كبير، وكذلك انخفاضاً في الرضا الوظيفي، والاكتئاب، والقلق، وفقدان الهدف.

وبشكل عام تندرج أسباب الاحتراق النفسي في ميدان التربية الخاصة تحت فئتين رئيسيتين هما: الإجهاد المرتبط بسلوك الطلاب وانضباطهم والإجهاد المرتبط بعبء العمل وهذا ما أكدته دراسات كثيرة (الجدوع، ٢٠١٥)؛ (الرقاد، ٢٠١٨)؛ (Sun, Wang, Wan, & Huang, 2019)؛ (Skaalvik, & Skaalvik, 2009)؛ (Klassen, & Chiu, 2010)؛ (Collie, Shapka, & Perry, 2012).

وفي حين أن معظم الجهود البحثية في ميدان التربية الخاصة تركزت على الطلاب وتعديل سلوكهم للحد من مشكلاتهم من خلال زيادة التعلم الاجتماعي والانفعالي لديهم، إلا أن هناك جهوداً أقل بذلت لتقليل الاحتراق النفسي والتوتر والإرهاق بين معلميهم والعمل على زيادة رضاهم الوظيفي، فكان لزاماً على المدارس أن تستثمر في البرامج التي تستهدف زيادة استبقاء المعلمين في المهنة، وذلك بتتبع أسباب تراجع فعاليتهم وانسحاب بعضهم من الميدان ومعالجة هذه المشكلات بشكل جاد.

من هنا فقد جاءت الدراسة الحالية كاستجابة لهذه الحاجة، محاولة بذلك الوقوف على مستويات اليقظة العقلية من جهة والاحتراق النفسي من جهة ثانية لدى معلمي التربية الخاصة، حيث يمكن أن يكون كل منهما عنصرًا مهمًا في إبقاء المعلمين داخل المهنة وإحداث اختلافات إيجابية داخل الفصول الدراسية عبر النظام التعليمي للتربية الخاصة، فمن خلال فهم علاقة اليقظة العقلية بالاحتراق النفسي، يمكن للمعلمين وصانعي السياسات تطوير تدخلات مستهدفة لدعم رفاهية معلمي التربية

الخاصة، وفي نهاية المطاف، تحسين النتائج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة المتنوعة. وبشكل أكثر دقة حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

هل توجد علاقة بين اليقظة العقلية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة؟

وينبثق عن هذا السؤال مجموع الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مستوى اليقظة العقلية لدى معلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة ؟
٢. ما مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة؟
٣. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين مستوى اليقظة العقلية ومستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف مستويات اليقظة العقلية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة وفحص العلاقة بين تلك المستويات، محاولة بذلك الوقوف على أدوارها وتأثيرها في ميدان التربية الخاصة، وكيف يمكن استخدامها كأداة لتعزيز رفاهية المعلمين الشخصية والمهنية، بالإضافة إلى ذلك، سوف ينظر إلى الآثار المترتبة على هذه النتائج للمساعدة في تطوير التدخلات القائمة على اليقظة العقلية للتقليل من الاحتراق النفسي في بيئات التربية الخاصة.

أهمية الدراسة:

تأتى أهمية الدراسة الحالية من خلال محاولتها توسيع فهمنا لدور اليقظة العقلية في التقليل من الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، كما تأتي أهمية هذه الدراسة من حقيقة أن اليقظة العقلية تلعب دورًا حاسمًا في تحقيق أداء متميز للمعلمين ضمن إطار العملية التعليمية بشكل عام، وبالإضافة إلى ذلك، تسعى الدراسة الحالية إلى تقديم مساهمة قيمة لتحسين بيئة العمل لمعلمي التربية الخاصة والتعرف

على العوامل التي تساعد في جعلها أكثر إنتاجية، وكذلك فمن المتوقع أن تساهم نتائج الدراسة في توجيه القرارات والمقترحات للمسؤولين في وزارة التعليم والقادة التعليميين بشأن كيفية تعزيز اليقظة العقلية والتقليل من الاحتراق النفسي، وبالتالي زيادة رضا معلمي التربية الخاصة ضمن بيئتهم العملية.

وإلى جانب ذلك، تعد هذه الدراسة إضافة مهمة للدراسات العربية والسعودية بشكل خاص في مجال البحث التربوي كمحاولة لتقديم فهم أعمق لمستويات اليقظة العقلية والاحتراق النفسي لمعلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة، وأخيرًا، تتماشى هذه الدراسة مع برنامج جودة الحياة لعام ٢٠٢٠ ورؤية المملكة العربية السعودية لعام ٢٠٣٠، حيث تسعى إلى تحسين نمط حياة المعلمين وجعل بيئتهم العملية أكثر استقراراً وتحسينًا في جودة حياتهم وأدائهم المهني.

مصطلحات الدراسة:

اليقظة العقلية (Mindfulness): تعرف بأنها "الانتباه الواعي بطريقة مقصودة في اللحظة الحالية من دون إصدار أحكام". (Kabat-Zinn, 2003)

ولأغراض الدراسة الحالية، تم تعريفها بأنها الوعي اللحظي بتجربة الفرد دون إصدار أي حكم أو تقدير، وضمن هذا السياق، يُنظر إلى اليقظة العقلية كحالة حاضرة للفرد في اللحظة وليست سمة دائمة لشخصيته، وعلى الرغم من أنه يمكن تعزيز اليقظة العقلية من خلال ممارسات أو أنشطة معينة مثل التأمل، إلا أنها ليست مرادفة لهذه الممارسات ولا تقتصر عليها. وبشكل عام تُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: الدرجة التي يحصل عليها معلم التربية الخاصة على مقياس اليقظة العقلية المعد لإجراء هذه الدراسة.

الاحتراق النفسي (Burnout): تعرّف بأنها متلازمة الإرهاق العاطفي وتبدد الشخصية وانخفاض الإنجاز الشخصي التي يمكن أن تحدث بين الأفراد الذين يعملون في مجالات تتطلب التفاعل مع الآخرين بشكل كبير (Coker, & Omoluabi, 2009). كما

وتُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: الدرجة التي يحصل عليها معلم التربية الخاصة على مقياس الاحتراق النفسي المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية**: استهدفت الباحثة في هذه الدراسة عينة من معلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة التعليمية.
- **الحدود المكانية**: منطقة مكة المكرمة التعليمية في المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية**: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.
- **الحدود الموضوعية والإجرائية**: تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالمنهج الوصفي المسحي والأدوات والمعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة، وكذلك بالخصائص السيكومترية التي وفرتها أداة الدراسة.

الإطار النظري:

أولاً: مفهوم اليقظة العقلية:

تعود جذور اليقظة العقلية - كممارسة - إلى فترة تزيد عن ٢٥٠٠ عام، حيث تأتي من التراث البوذي المعروف باسم فيباسانا أو تأمل البصيرة، والتي تمثل واحدة من أشكال التحرر النفسي والروحي (Brown & Ryan, 2003).

وتُشير معظم الأدبيات النظرية والأبحاث التجريبية إلى أن اليقظة العقلية في مفهومها الحديث تعتمد على استراتيجيات التأمل اليقظ، ويُفهم التأمل اليقظ كمجموعة من ممارسات التنظيم الذاتي التي تهدف إلى تدريب الانتباه وتعزيز الوعي بهدف تحقيق مستوى أعلى من السيطرة الطوعية على العمليات العقلية، ومن ثم، فإن هذه الممارسات تهدف إلى تطوير قدرات محددة مثل الهدوء والوضوح وزيادة التركيز (Walsh, & Shapiro, 2006).

وبالرغم من تزايد البحث حول موضوع اليقظة العقلية، إلا أن الباحثين لا يزالون غير متفقين على تعريف واحد لها، من هنا يتم استخدام مصطلح اليقظة العقلية للدلالة على حالة الوعي النفسية، وهو أيضًا يشير إلى ممارسة تعزز هذا الوعي وتسهم في معالجة المعلومات . (Kostanski & Hassed, 2008).

وتعرف اليقظة العقلية بأنها توجه نحو اللحظة الحالية، التي تتميز بالفضول والانفتاح والقبول، حتى للتجارب السلبية أو غير السارة (Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, Anderson & Carmody, 2004)، وكذلك الأمر فإن اليقظة العقلية ضمن إطار علم النفس تعني حالة من إدراك الشعور الحالي للفرد وما يحيط به Davis, & Hayes, 2011)، كما وتعرف اليقظة العقلية بأنها لحظة مقصودة يتم ممارستها لإيلاء اهتمام وثيق لما يحدث، دون إصدار أحكام (Kabat-Zinn, 2009)، وتعرف أيضاً على أنها القدرة على تنظيم انتباه الفرد والتحكم فيه مع التوجه نحو اللحظة الحالية (Magaldi & Park-Taylor 2016).

ووفقًا لثوماس (Thomas, 2011) فقد تم وصفها على أنها استراتيجية معرفية تساعد في تعزيز الشعور بالوعي العقلي. كما ويعرفها جيرمر وزملاؤه بأنها الوعي العقلي لحظة بلحظة (Germer, Siegel, & Fulton, 2013). ووفقًا لتعريف زوجمان وزملاؤه (Zoogman, Goldberg, Hoyt, & Miller, 2015) فإن اليقظة تعني "الانتباه بطريقة معينة عن قصد وفي اللحظة الحالية من دون إصدار أحكام".

أهمية اليقظة العقلية:

أوضحت نتائج أبحاث سابقة أن هناك فوائد عديدة ترتبط باليقظة العقلية بشكل إيجابي، وهذا يشير إلى أن لليقظة العقلية تأثيرًا وسيطًا كبيرًا على القدرات العقلية والأداء العام للدماغ . (Abdul Rafeeque, & Sultana, 2016).

ومن هذا المنطلق، يُمكن لليقظة العقلية أن تعزز من الذكاء الانفعالي وتعزز من التفاعلات الاجتماعية، وتخفف من التوتر والقلق لدى الأفراد (Cohen & Miller,

2009)، وعلاوة على ذلك، يظهر أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من اليقظة العقلية يمتلكون مرونة نفسية أكبر وهم بالتالي يعانون من مستويات أقل من الضغط النفسي (Bamber & Schneider, 2016)، فالأشخاص الذين يتمتعون بوعي كامل يمكنهم التعامل بشكل أفضل مع الأفكار والمواقف الصعبة دون أن يصبحوا مرهقين أو منغلقين انفعالياً (Bajaj, & Pande, 2016).

وبناءً على ذلك، يمكن أن تكون اليقظة العقلية تدخلاً فعالًا في علاج أعراض الاكتئاب واضطرابات القلق لدى البالغين (Zoogman, Goldberg, Hoyt, & Miller, 2015)، فهي تلعب دورًا مهمًا في تقليل مستويات التوتر وتحسين تنظيم المشاعر وزيادة الوعي العقلي (Brausch, 2011). وكذلك الأمر، فقد تم تحديدها على أنها تساعد الأفراد على التمتع بمزيد من الرفاهية النفسية، وزيادة القدرة على إدارة التوتر (Perlman, Cohen, Altiere, Brennan, Brown, Mainka, & Diroff, 2010).

وبالإضافة إلى ذلك، قد تسهم بشكل إيجابي في التكيف وفي تسهيل عمليات التنظيم الشخصي لا سيما خلال الفترات الصعبة، كما وتسهم في تقليل معاناة الأفراد الذين يتعاملون مع الإجهاد بشكل متواصل كالعاملين في الميدان التربوي (Perry-Parrish, Copeland-Linder, Webb, Shields, & Sibinga, 2016)، وجدير بالذكر أن المستويات المعتدلة من اليقظة العقلية غالبًا ما تكون كافية للتعامل مع مستويات الإجهاد المتوقعة، فهي تساعد في زيادة وعي الفرد بناءً على تجربته الشخصية مع الإجهاد (Winterbach, 2007).

وضمن هذا الإطار تشير العديد من الدراسات إلى أن زيادة القدرة على ضبط النفس تتحقق من خلال المشاركة في ممارسات اليقظة العقلية، حيث يُظهر الأفراد الذين يتمتعون باليقظة العقلية قدرًا أكبر من المثابرة في مواجهة التجارب السلبية مقارنة

بالأفراد الأقل درجة في اليقظة العقلية (Tice, Baumeister, Shmueli, & Muraven, 2007).

كما وتوقفت العديد من الدراسات في الآونة الأخيرة عند ردود فعل الدماغ والجسم لاستخدام تقاليد التأمل القديمة، واكتشفت وجود علاقة بين ممارستها وبين نشاط الدماغ والحالات الانفعالية الإيجابية التي تؤثر بدورها على رفاهية الأفراد (Roeser, & Eccles, 2015). وضمن هذا الإطار أظهرت نتائج الدراسة التجريبية التي أجراها فلوك وزملاؤه (Flook, Goldberg, Pinger, Bonus, & Davidson, 2013) نجاح البرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية في تقليل التوتر الذي يشعر به المعلمون، وتحسن في حالتهم النفسية وانخفاض في مستوى الإرهاق، كما تحسنت قدراتهم في تنظيم الفصول الدراسية وأداء مهامهم بشكل عام، وزادت مشاعر التعاطف مع ذواتهم بشكل إيجابي مع زيادة نشاط الدماغ.

أدوار اليقظة العقلية في التربية الخاصة:

يتحمل معلمو التربية الخاصة مسؤولية تعديل المناهج الدراسية لتلبية احتياجات الطلاب المتنوعة من الناحية الأكاديمية، وفي الوقت نفسه فهم يسعون لتعزيز الدعم الهادف والتغيير في المجالات الاجتماعية والسلوكية لطلابهم ذوي الحاجات الخاصة (Magaldi & Park-Taylor 2016)، وعلى الرغم من الدور الحاسم الذي يلعبه معلمو التربية الخاصة في تعزيز التعلم الأكاديمي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة ورفاههم الاجتماعي والانفعالي، إلا أن معالجة ضغوطهم داخل الفصل الدراسي لا تزال تمثل تحديًا كبيرًا في ميدان التربية الخاصة عموماً .(Flook, Goldberg, Pinger, Bonus, & Davidson, 2013).

وضمن هذا الإطار فقد أظهرت دراسات عديدة أن معلمي التربية الخاصة، سواء أكانوا جددًا في المهنة أم لديهم خبرة، فهم يتعرضون لضغوط مهنية عالية تؤدي غالبًا إلى

الإرهاق وتدهور جودة التدريس وتراجع في الحماس لديهم، ويكون خطر التعب أكبر من غيرهم من المهنيين .(Ram & Samsudin, 2019).

وبما أن صحة المعلمين وجودة التعليم في الفصول الدراسية ترتبط بشكل كبير، فإن عوامل مثل الشعور بعدم الانتماء ونقص الدعم والمعنى في العمل يمكن لها أن تؤثر سلبًا على أداء المعلمين في ميدان التربية الخاصة (Rajoo, 2020)، من هنا فقد حاولت العديد من الدراسات ربط الكيفية التي يمكن بها لليقظة العقلية أن تزيد من إنتاجية القوى العاملة واستدامتها في ميدان التربية الخاصة، حيث وجد أن اليقظة العقلية ترتبط بشكل إيجابي بالرضا الوظيفي .(Hülsheger, Alberts, Feinholdt, & Lang, 2013).

علاوة على ذلك، فإن هذه العلاقة تزيد أيضًا من رفاهية المعلمين وتحسن من الحالة المزاجية والرضا في العمل والمنزل، وكمية ونوعية النوم (Crain et al., 2016)، وكذلك الأمر يمكن أن تكون اليقظة العقلية عنصرًا مهمًا في إبقاء معلمي التربية الخاصة داخل المهنة وإحداث اختلافات إيجابية داخل الفصول الدراسية عبر النظام التربوي. (Jennings, Doyle, Oh, Rasheed, Frank, & Brown, 2019).

أخيراً، قد يفكر معلمو التربية الخاصة في استخدام اليقظة العقلية كجزء من برنامج إدارة الفصل الدراسي، لتزويد الطلاب بشكل استباقي باستراتيجيات التنظيم الانفعالي للتعامل مع التوتر، كما ويمكن استخدامه للتأثير على مناخ الفصل الدراسي، ويمكنه تمكين الطلاب من خلال زيادة مهارات التأقلم لاستخدامها في المنزل وفي البيئات الأخرى. (Magaldi & Park-Taylor 2016).

ثانياً: الاحتراق النفسي:

يعرف الاحتراق النفسي بأنه متلازمة نفسية تتميز بمجموعة من الأعراض التي تشمل الإرهاق المزمن والإجهاد العصبي، واستنفاذ الطاقة العاطفية، والانعزال الشخصي، والشعور بعدم الرضا تجاه الأداء المهني. (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

وغالبًا ما يعاني منه الأفراد الذين يتعرضون لضغوطات مزمنة مرتبطة بالعمل، مثل عبء العمل الكبير، وانعدام السيطرة، والصراعات بين الأفراد، وغالباً ما تظهر هذه الأعراض لدى الأفراد الذين يعملون في مجالات تتطلب التفاعل مع الآخرين بشكل كبير مثل: التعليم أو العمل في الخدمة الاجتماعية أو الرعاية الصحية. (Bakker & Demerouti, 2017).

ووفقًا لجمعية علم النفس الأمريكية (American Psychological Association, 2019)، فقد تم الاعتراف بالاحتراق النفسي رسميًا كمتلازمة ضمن التصنيف الدولي للأمراض، وهذا الاعتراف يسلط الضوء على أهمية الاحتراق النفسي باعتباره مشكلة صحية مهنية خطيرة.

يتم تقييم الاحتراق النفسي عادةً باستخدام مقاييس التقرير الذاتي، مثل قائمة ماسلاش للاحتراق النفسي (Maslach Burnout Inventory (MBI)، والتي تقيس ثلاثة أبعاد للاحتراق النفسي هي: الإجهاد الانفعالي، وتبلد الشعور، ونقص الشعور بالإنجاز، وتشير المستويات العالية من الإجهاد الانفعالي إلى الشعور بالاستنزاف واستنزاف الطاقة، في حين أن تبلد الشعور ينطوي على تطوير مواقف سلبية وساخرة تجاه الآخرين، كما ويعكس انخفاض الإنجاز الشخصي انخفاض الشعور بالكفاءة والإنتاجية في عمل الفرد .(Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

ويمكن أن تكون عواقب الاحتراق النفسي وخيمة، سواء بالنسبة للأفراد أو المؤسسات، حيث تم ربط الاحتراق النفسي بمجموعة من النتائج السلبية، بما في ذلك الانخفاض في الرضا الوظيفي، وزيادة التغيب عن العمل، وارتفاع في معدلات ترك المهنة .(Bakker & Demerouti, 2017).

وكذلك الأمر يمكن أن يكون له أيضًا آثار ضارة على الصحة البدنية والعقلية، مما يؤدي إلى زيادة خطر الإصابة بأمراض القلب والأوعية الدموية والاكتئاب والقلق. (American Psychological Association, 2019).

ويتفق معظم الباحثين على أن الاحتراق النفسي ليس حدثًا فجائيًا، بل هو نتيجة لعملية طويلة وبطيئة قد تستمر لسنوات، حيث يبدأ الاحتراق النفسي عادة في مرحلة مبكرة من الإجهاد الانفعالي، ويؤدي الإجهاد الانفعالي الشديد إلى انسحاب الموظفين من الأشخاص والعملاء والمرضى الذين يتعاملون معهم بشكل عام. (Korunka, Tement, Zdrehus, & Borza, 2010).

ويؤدي هذا الانسحاب إلى ردود أفعال شخصية ومواقف ساخرة تجاه العملاء والوظيفة بشكل عام، بمعنى آخر، يمكن أن يؤدي الإجهاد الانفعالي إلى تبلد المشاعر المتمثلة في الاحتراق النفسي، ومع ذلك، يدعي العديد من المؤلفين أن الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر يتطوران بشكل متوازٍ إلى حد ما ولهما سوابق مختلفة. (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001).

يتطور الاحتراق النفسي الذي يصيب معلم التربية الخاصة كتطور أعراض مرضية، حيث يبدأ بحالة من عدم الاستقرار وعدم القدرة على مواجهة متطلبات العمل وتنفيذها، حيث يشعر المعلم بالانزعاج من التدريس وعدم الرغبة في مواكبة التطورات في مجاله، ولا يرغب في مناقشة أي اقتراحات إيجابية سواء في تعامله مع التلاميذ أو المادة التعليمية. (القريوتي، ٢٠٠٨).

وقد تتطور هذه الأعراض لدى معلم التربية الخاصة ليشعر بالتعب والإرهاق وعدم الراحة وعدم الرغبة في العمل، ويشعر بالقلق والندم على اختياره لمهنة التدريس، وكذلك قد يميل المعلم للأعمال الإدارية كوسيلة للهروب من التفاعل ومواجهة الطلاب (بطاينة والجوارنة، ٢٠٠٤)، وقد تتطور الحالة أكثر لتتغير اتجاهات المعلم نحو نفسه بحيث يميل إلى الهروب من المواقف الاجتماعية والتغيب المستمر عن العمل وانتظار العطلات والأعياد، وقد يؤثر هذا على علاقاته الأسرية وتنشأ مشكلات داخل الأسرة وتضطرب علاقته بزوجته وأولاده .(عواد، ٢٠١٠).

أخيراً، فإن ظاهرة الاحتراق النفسي تعتبر من أبرز العوائق التي تواجه ميدان العمل مع ذوي الإعاقة، فمعلم التربية الخاصة يتحمل مسؤوليات إضافية تجاه طلابه، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة مستوى التوتر والاحتراق النفسي لديه، مما يؤثر سلبًا على جودة العمل التربوي ويزيد من تفاقم المشكلات التعليمية التي يواجهها طلابه، من هنا فإن التعرف على الاحتراق النفسي والوقوف على أسبابه ومعالجته أمر بالغ الأهمية لتعزيز رفاهية وإنتاجية المعلم.

الدراسات السابقة :

أ- **دراسات تناولت اليقظة العقلية لدي معلمي التربية الخاصة :-**

هدفت دراسة الرواشدة (٢٠٢٣) إلى تحديد مستوى اليقظة العقلية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى العاملين في مجال التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وتطوير مقياسين لليقظة العقلية والرضا الوظيفي وتطبيقهما على عينة من ١٤٤ معلمًا ومعلمة في مجال التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن. أظهرت النتائج أن مستوى اليقظة العقلية للعاملين في هذا المجال كان مرتفعًا بمتوسط قدره (٣,٩٣)، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اليقظة العقلية تبعًا للجنس، في حين ظهرت فروق دالة إحصائيًا في مستويات اليقظة العقلية تبعًا لمتغير الخبرة التعليمية. كما وأظهرت النتائج أن مستوى الرضا الوظيفي للعاملين في هذا المجال كان متوسطًا بمتوسط قدره (٣,١٩)، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي تبعًا لمتغير الجنس. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين اليقظة العقلية والرضا الوظيفي للعاملين في مجال التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن.

كما وهدفت دراسة أزموس (Asmus, 2022) إلى التحقق من فاعلية استخدام ممارسات اليقظة العقلية لتقليل مستويات التوتر المدركة في بيئة التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية، ولتحقيق أهداف الدراسة شارك مجموعة من الطلاب ذوي الإعاقة في

برنامج تدريبي استمر لستة أسابيع تضمن ممارسات اليقظة العقلية، مثل التأمل والتأكيدات الإيجابية ومذكرات الامتنان، وتم قياس مستويات التوتر الملحوظ قبل وبعد البرنامج التدريبي، وتوصلت النتائج إلى أن طلاب التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية يستفيدون بشكل مشابه للبالغين عندما يشاركون في تلك الممارسات ويتبنون التنظيم الذاتي المتعلم، حيث ستنخفض معدلات التوتر الملحوظة، فأظهرت النتائج تحسنًا ملحوظًا، حيث أبلغ العديد من المشاركين عن تحسن في تقليل إجهاد الطلاب وزيادة قدرتهم على التحكم في أفكارهم.

كما وأجرى نمر (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين اليقظة العقلية والذكاء الروحي والابتكار الانفعالي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة المنيا. وتكونت عينة الدراسة من ٣٧٢ معلمًا ومعلمة في مدارس التربية الخاصة بالمنيا. تم استخدام مقياس الذكاء الروحي ومقياس اليقظة العقلية ومقياس الابتكار الانفعالي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مقاييس الدراسة الثلاثة لصالح الذكور، ولم تظهر فروق دالة إحصائيًا بناءً على العمر في الأداء على مقاييس اليقظة العقلية والابتكار الانفعالي. كما وجدت فروقًا دالة إحصائيًا بناءً على سنوات الخبرة، لصالح أولئك ذوي الخبرة الأكبر في الذكاء الروحي واليقظة العقلية، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الروحي وكل من اليقظة العقلية والابتكار الانفعالي لدى معلمي مدارس التربية الخاصة، كما وأظهرت النتائج أيضًا أن اليقظة العقلية والابتكار الانفعالي يسهمان بشكل كبير في التنبؤ بالذكاء الروحي لدى أفراد العينة.

وهدفت دراسة عبد العاطي (٢٠١٩) إلى التنبؤ بحدوث الاحتراق النفسي لدى معلمات التربية الفكرية من خلال تحليل المواقف الحياتية الضاغطة ومستوى الرضا المهني لديهن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق قائمة الاحتراق النفسي لماسلاش ومقياس الرضا المهني ومقياس المواقف الحياتية الضاغطة اللذان تم تطويرهما من قبل

الباحثة على عينة مكونة من ٦٠ معلمة تربية خاصة، وأظهرت نتائج الدراسة إمكانية التنبؤ بحدوث الاحتراق النفسي لدى معلمات التربية الفكرية من خلال المواقف الحياتية الضاغطة ومستوى الرضا المهني المنخفض، كما وأشارت النتائج إلى أن المواقف الحياتية الاقتصادية الضاغطة وانخفاض الرضا عن طبيعة العمل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية هي العوامل الأكثر تأثيرًا في زيادة احتمالية تعرض المعلمة للاحتراق النفسي.

وهدفت دراسة هارتيغان (Hartigan, 2017) إلى استكشاف منهجية بنائية لتعلم اليقظة العقلية من قبل معلمي التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث ناقشت الدراسة النظرية عدة منهجيات للمساعدة الذاتية للمعلمين الجدد، والتي يمكن لها أن تساعدهم في تخفيف الضغوط الشخصية التي يواجهونها أثناء تطبيق هذه الاستراتيجيات على طلابهم في الفصول الدراسية، وقبل بدء الخدمة، حيث يُطلب من المعلمين المرشحين للخريجين الأوائل غرس تقنيات اليقظة العقلية وتقليل التوتر المرتبط باليقظة داخل فصولهم الدراسية.

ب- **دراسات تناولت الاحتراق النفسي عند معلمي التربية الخاصة :-**

هدفت دراسة أبو جراد (٢٠٢١) إلى تحديد نوع المناخ المدرسي ومستوى الاحتراق الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة في المدارس الحكومية في قطاع غزة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتطبيق أدوات الدراسة على عينة من معلمين ومعلمات التربية الخاصة في قطاع غزة، وتوصلت النتائج إلى وجود مناخ مدرسي إيجابي ومستوى متدني من الاحتراق الوظيفي، كما تم العثور على علاقة عكسية بين المناخ المدرسي والاحتراق الوظيفي، ولم يتم العثور على فروق ذات دلالة إحصائية في كل من نوع المناخ المدرسي السائد والاحتراق الوظيفي تعزى لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، العمر، سنوات الخبرة، مكان العمل، الحالة الاجتماعية.

وهدفت دراسة الخطاطبة (٢٠٢١) إلى تقييم مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الدمام ودراسة علاقته بالذكاء

العاطفي لديهم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة الدراسة من بين ٢٠٤ معلماً ومعلمة من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في المراكز الخاصة في مدينة الدمام، وقام الباحث بتطوير مقياس لقياس الاحتراق النفسي ومقياس لقياس الذكاء العاطفي. وأظهرت النتائج أن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الدمام كان مرتفعاً في جميع أبعاد الدراسة، حيث كان الإجهاد الانفعالي هو الأعلى، تلاه تبلد الشعور، ثم نقص الشعور بالإنجاز، كما أظهرت النتائج أن مستوى الذكاء العاطفي لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الدمام كان متوسطاً، وأظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين الاحتراق النفسي والذكاء العاطفي لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الدمام.

كما وهدفت دراسة السوالمة (٢٠٢١) إلى تقييم مستويات الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام العاملين في مراكز التربية الخاصة في الأردن، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية تكونت من ٣٧ معالجاً ومعالجة باستخدام مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، وأظهرت النتائج أن مستوى الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام كان متوسطاً فيما يتعلق بالإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر، ومرتفعًا فيما يتعلق بنقص الشعور بالإنجاز، ولم تظهر النتائج فروقًا دالة إحصائيًا في مستوى الاحتراق النفسي بناءً على متغير الجنس، ولكن أظهرت فروقًا دالة إحصائيًا تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل الدبلوم، وتبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح ذوي سنوات الخبرة الطويلة.

كما وهدفت دراسة الرقاد (٢٠١٨) إلى استكشاف مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في العاصمة عمان، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي على عينة عشوائية تضم (١٥٠) معلمًا ومعلمة للتربية الخاصة، وكشفت النتائج أن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة كان متوسطاً وفقًا لمعايير ماسلاش للاحتراق النفسي في مجالي الإجهاد الانفعالي وتبلد

المشاعر، وكان مرتفعًا في جانب نقص الشعور بالإنجاز، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة في مستوى الاحتراق النفسي في الإجهاد الانفعالي لصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاحتراق النفسي بناءً على عمر المعلم.

هدفت دراسة سييل (٢٠١٧) إلى استكشاف العلاقة بين التوافق النفسي والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي الطلاب العاديين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياسي الاحتراق النفسي والتوافق النفسي على عينة مكونة من ١٣٤ معلمًا ومعلمة، حيث كان ٧٤ منهم من مدارس الأسوياء و٦٠ منهم من التربية الخاصة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق النفسي والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي الطلاب العاديين، كما وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي الطلاب العاديين في جوانب التوافق الشخصي والصحي والأسري والاجتماعي.

كما وهدفت دراسة العرايضة (٢٠١٦) إلى قياس مستوى الاحتراق النفسي لمعلمي التربية الخاصة في المدارس الحكومية بمحافظة الرس في السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس للاحتراق النفسي اختيار على عينة تكونت من ٣٢ معلماً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من المدارس الحكومية بمحافظة الرس، وأظهرت النتائج أن معلمي التربية الخاصة في محافظة الرس يعانون من مستوى متوسط من الاحتراق النفسي، ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في ذلك تبعاً لمتغيرات: الخبرة التدريسية، والتخصص، والمرحلة الدراسية، وعدد الطلاب في الفصل.

كما وهدفت دراسة القحطاني (٢٠١٦) إلى التعرف على اتجاهات الأخصائيين النفسيين نحو العمل مع الأطفال المعاقين في ضوء متغيري مفهوم الذات والاحتراق النفسي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة لتحديد اتجاهات الأخصائيين النفسيين تجاه العمل مع الأطفال المعاقين، بالإضافة إلى مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي على عينة من ١٠٠ أخصائي نفسي يعملون في معاهد وبرامج التربية الخاصة، وأظهرت النتائج

ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي لدى الأخصائيين النفسيين العاملين في معاهد وبرامج التربية الخاصة، كما وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين اتجاهات الأخصائيين النفسيين تجاه العمل مع الأطفال المعاقين ومفهوم الذات لديهم، وأوضحت الدراسة أن ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي لدى الأخصائيين النفسيين يرتبط بالاتجاه السلبي تجاه العمل مع الأطفال المعاقين، ولكن لم تظهر الدراسة أي علاقة بين اتجاهات الأخصائيين النفسيين تجاه العمل مع الأطفال المعاقين ونوع الإعاقة التي يتعاملون معها.

وهدفت دراسة طشطوش (٢٠١٣) إلى استكشاف مستوى الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى معلمي غرف المصادر وتحديد العلاقة بينهما، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة من بين ١٢١ معلمًا ومعلمة يعملون في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر، وأظهرت النتائج أن مستوى الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى معلمي غرف المصادر يعتبر متوسطًا، كما أظهرت النتائج أن المعلمين حملة درجة الماجستير يعانون من مستوى أعلى من الاحتراق النفسي بالمقارنة مع معلمي البكالوريوس، وأن معلمي البكالوريوس يشعرون بمستوى أعلى من الرضا الوظيفي بالمقارنة مع معلمي الماجستير، وبالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية دالة إحصائيًا بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي.

ج - دراسات تناولت اليقظة العقلية والاحتراق النفسي عند معلمي التربية الخاصة - :

هدفت دراسة صن وآخرون (Sun, Wang, Wan, & Huang, 2019) إلى استخدام نموذج وساطة متعدد التسلسل لدراسة العلاقة بين اليقظة العقلية والاحتراق النفسي بين معلمي التربية الخاصة في الصين، كما حاولت الدراسة التركيز على دور القبول الذاتي والإجهاد المتصور في تفسير هذه العلاقة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٧) معلماً للتربية الخاصة. وأظهرت النتائج وجود تأثيرات وساطة متعددة متسلسلة بين قبول الذات والإجهاد المتصور في العلاقة بين اليقظة العقلية والاحتراق النفسي، كما وأشارت النتائج

إلى أن الإجهاد المتصور يلعب دورًا جزئيًا في تأثير اليقظة العقلية على الاحتراق النفسي، ومن النتائج العملية للدراسة، يمكن أن يكون زيادة استخدام تقنيات اليقظة العقلية وزيادة قبول الذات، بالإضافة إلى تقليل الإجهاد المتصور، ذو أهمية في منع وتخفيف الاحتراق النفسي بين معلمي التربية الخاصة.

وهدفت دراسة محمد والأشرم (٢٠١٨) إلى تقييم فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في تخفيض مستويات الضغوط وتحسين الرفاهية لدى معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض في السعودية. تم اختيار عينة الدراسة من (١٠) معلمين للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. استخدمت الدراسة استبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة، ومقياس الضغوط، ومقياس الرفاهية، وبرنامج قائم على اليقظة العقلية، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تحسين مستويات اليقظة العقلية لدى المعلمين، مما أدى إلى تخفيض مستويات الضغوط وتحسين الرفاهية لديهم.

كما وأجرى أحمد وسيد (٢٠١٧) دراسة بهدف تحديد مدى تأثير المناعة النفسية واليقظة العقلية على التنبؤ بالهناء النفسي لدى عينة من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الصم والمكفوفين والتربية الفكرية بالمنيا، وبلغ عددهم ٧٨ معلمًا ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس المناعة النفسية ومقياس الهناء النفسي ومقياس اليقظة العقلية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في بالهناء النفسي. وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في اليقظة العقلية وذلك في أبعاد (الملاحظة، التعامل مع الوعي، عدم إصدار أحكام، عدم إصدار ردود أفعال، والدرجة الكلية للمقياس)، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في بعد (الوصف) لصالح الإناث، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الهناء النفسي وكل من المناعة النفسية، واليقظة العقلية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، وأشارت النتائج إلى أن المناعة النفسية

واليقظة العقلية يمكن أن تسهمان بنسبة ٢١,٦٪ و ١٧,٤٪ على التوالي في التنبؤ بالهناء النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما وهدفت دراسة بين وزملاؤه (Benn, Akiva, Arel, & Roeser, 2012) إلى تقييم فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية لمدة ٥ أسابيع للآباء والمعلمين الذين يعملون مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وأظهر المشاركون الذين تلقوا البرنامج التدريبي انخفاضًا كبيرًا في مستويات التوتر والقلق، وزيادة في الوعي والتعاطف الذاتي والنمو الشخصي عند الانتهاء من البرنامج وبعد شهرين من المتابعة، كما وأظهرت النتائج أيضًا وجود تغيرات إيجابية كبيرة في القلق التعاطفي والتسامح، وأظهرت النتائج أيضًا أن التركيز الذهني قد تغير لدى الانتهاء من البرنامج وأصبح يعتبر وسيطًا ضمن نتائج المتابعة، مما يشير إلى أهمية هذا البرنامج في الحفاظ على التوازن العاطفي وتعزيز الرفاهية للآباء والمعلمين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أولاً: أشارت جميع الدراسات السابقة إلى أهمية اليقظة العقلية في مجال التربية الخاصة وتأثيرها على العوامل النفسية والوظيفية لمعلمي التربية الخاصة بشكل عام، وأوصت معظمها بزيادة الوعي والتدريب على ممارسات اليقظة العقلية للتقليل من الاحتراق النفسي وتحسين الرفاهية والأداء في ميدان التربية الخاصة.

ثانياً: استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي واعتمدت على استخدام الاستبيانات لجمع البيانات، كما واختلفت المقاييس المستخدمة في كل دراسة وفقًا لأهدافها المحددة.

ثالثاً: اختلفت الدراسات فيما بينها من حيث عدد المشاركين والمجال الذي يعملون فيه، كما واختلفت البيئات الجغرافية في تلك الدراسات فقد تمت دراسة المعلمين في مجال التربية الخاصة في السعودية والأردن ومصر والصين.

رابعاً: حاولت معظم الدراسات السابقة فهم العلاقة بين اليقظة العقلية ومتغير آخر مثل الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي، والهناء النفسي، والذكاء الروحي، والكفاءة الذاتية، والتفكير التأملي في ميدان التربية الخاصة، كما واختلفت نتائجها فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات الأخرى مثل الجنس والخبرة التعليمية والعمر.

خامساً: أظهرت بعض الدراسات التجريبية فاعلية برامج التدريب المبنية على اليقظة العقلية في تحسين مستويات اليقظة العقلية والرضا الوظيفي وتقليل مستويات التوتر والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة.

سادساً: تميزت الدراسة الحالية عن سابقاتها بأنها درست العلاقة بين مفهومي اليقظة العقلية والاحتراق النفسي في منطقة مكة المكرمة التعليمية.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج المسحي الارتباطي الذي يعتمد على مسح اليقظة العقلية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة، ومن ثم دراسة العلاقة بينهما، والوقوف على أثر كل منهما على الآخر.

مجتمع الدراسة وعينتها:

استهدفت الدراسة الحالية عينه ممثله من مجتمع معلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة التعليمية في السعودية من الجنسين في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م، وتألفت عينة الدراسة الحالية من (١١٤) معلماً للتربية الخاصة، ممن استجابوا على أدوات الدراسة بشكليها الورقي والإلكتروني، والجدول التالي يبين خصائصهم تبعاً لمتغيرات الدراسة:

جدول (١)

خصائص عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة التعليمية (ن = ١٤١)

الخصائص	المستويات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	59	51.8
	إناث	55	48.2
المؤهل العلمي	بكالوريوس	79	69.3
	دراسات عليا	35	30.7
الخبرة التعليمية	من ١ –أقل من 5 سنوات	28	24.6
	من ٥- أقل من ١٠ سنوات	40	35.1
	١٠ سنوات فأكثر	46	40.4
المجموع		١١٤	**100.0**

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس اليقظة العقلية:

قامت الباحثة بتطوير مقياس اليقظة العقلية، حيث تمت مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع مثل دراسة (نمر، ٢٠٢١)؛ (شاهين وريان، ٢٠٢٠)؛ (الهشلمون، ٢٠١٩)؛ (أحمد وسيد، ٢٠١٧) بهدف اشتقاق محاور المقياس وفقراته، وبناء عليه تكون الاختبار بصورته الأولية من (٤٨) فقرة مقسمة على ثمانية محاور وهي (إدراك المشاعر - الملاحظة الواعية - التفكير اليقظ -الوصف - العمل اليقظ - إصدار الأحكام - التوجه نحو الحاضر -الانفتاح على الجديد) بواقع ست فقرات لكل محور، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للإجابة على فقرات المقياس، حيث تم تصحيح المقياس بوضع وزن لكل عبارة بحسب البدائل التالية: أبداً (١)، نادراً (٢)، أحياناً (٣)، غالباً (٤)، دائماً (٥)، مع مراعاة عكس وزن الفقرات سالبة الاتجاه.

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس وذلك باتباع الإجراءات التالية:

أ: صدق المحكمين:

تم تقديم المقياس لعشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في جامعة الملك عبد العزيز وجامعة جدة لغرض التحقق من ملاءمة فقراته وتحقيقه لأهداف الدراسة، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول فقرات المقياس، وتم اعتماد نسبة اتفاق (٨٠٪) للإبقاء على الفقرة كما هي، كما تم حذف أو تعديل أو إعادة صياغة الفقرات التي لم يوجد اتفاق عليها بنسبة (٢٠٪) أو أكثر من المحكمين. وبناءً على ملاحظات المحكمين، تم تعديل الصياغة اللغوية لخمس فقرات وحذف أربع فقرات، وبالتالي، تم الانتهاء من المقياس النهائي الذي تألف من (٤٤) فقرة بواقع (٨) محاور.

ب: صدق البناء (الاتساق الداخلي) :

للتحقق من صدق البناء تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما تم حساب ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس ككل، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ودرجة المقياس ككل

(ن =١١٤)

فقرة	محور	درجة كلية	فقرة	محور	درجة كلية	فقرة	محور	درجة كلية	فقرة	محور	درجة كلية
١	.679**	.330**	١٢	.473**	.337**	٢٣	.588**	.338**	٣٤	.656**	.466**
٢	.667**	.366**	١٣	.695**	.227*	٢٤	.506**	.529**	٣٥	.694**	.594**
٣	.750**	.579**	١٤	.318**	.469**	٢٥	.416**	.482**	٣٦	.750**	.548**
٤	.688**	.523**	١٥	.550**	.498**	٢٦	.475**	.473**	٣٧	.748**	.564**
٥	.717**	.503**	١٦	.492**	.542**	٢٧	.621**	.551**	٣٨	.650**	.435**
٦	.668**	.521**	١٧	.596**	.346**	٢٨	.353**	.343**	٣٩	.666**	.457**
٧	.581**	.440**	١٨	.704**	.362**	٢٩	.627**	.550**	٤٠	.774**	.522**
٨	.662**	.336**	١٩	.602**	.494**	٣٠	.539**	.449**	٤١	.806**	.441**
٩	.724**	.456**	٢٠	.713**	.368**	٣١	.528**	.440**	٤٢	.679**	.489**
١٠	.606**	.391**	٢١	.722**	.394**	٣٢	.629**	.433**	٤٣	.420**	.345**
١١	.647**	.508**	٢٢	.670**	.366**	٣٣	.643**	.337**	٤٤	.608**	.526**

❖ دال عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ❖❖ دال عند ($\alpha \leq$ ٠,٠١)

من الجدول السابق، يمكن ملاحظة أن جميع قيم معاملات الارتباط إيجابية وعالية وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥). وهذا يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس وارتباط كل عبارة مع المحور الذي تنتمي إليه ومع المقياس بشكل عام، وبالتالي، يمكن الاعتماد على هذا المقياس لقياس درجة اليقظة العقلية لدى معلمي التربية الخاصة بثقة.

ج: ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس قامت الباحثة بحساب الثبات باستخدام طريقة كرونباخ لاستخراج معامل ألفا للثبات، وكذلك الأمر تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح قيم الثبات لمحاور المقياس.

جدول (٣)معاملات الثبات لمحاور مقياس اليقظة العقلية بطريقتي كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية

المحور	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
إدراك المشاعر	٥	٠,٧٨٤	٠,٧٧٨
الملاحظة الواعية	٦	٠,٧٦٢	٠,٧٣٥
التفكير اليقظ	٥	٠,٧٤٩	٠,٧٢٢
الوصف	٥	٠,٨٢٤	٠,٨٤٦
العمل اليقظ	٥	٠,٨٤٦	٠,٧٣٠
إصدار الأحكام	٦	٠,٨٣١	٠,٨٠٧
التوجه نحو الحاضر	٦	٠,٧٩٢	٠,٧٨٣
الانفتاح على الجديد	٦	٠,٧٩٤	٠,٧٧٢
الدرجة الكلية (المقياس ككل)	٤٤	٠,٨٨٧	٠,٨١٦

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة ألفا كرونباخ التي تم التوصل إليها وفق تطبيق المعادلة على بيانات عينة الدراسة للدرجة الكلية للمقياس بلغت (٠,٨٨٧) وبلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بحسب معادلة جتمان للتجزئة النصفية (٠,٨١٦) وهي قيم مرتفعةُ ودالة وتحقق الثبات للمقياس، وبالتالي يُعطي المقياس الثقة في استخدامه لقياس اليقظة العقلية لدى معلمي التربية الخاصة.

ثانياً: مقياس الاحتراق النفسي:

تم الاعتماد في الدراسة على قائمة ماسلاش وجاكسون (Maslach & Jackson, 1981) لقياس مستوى الاحتراق النفسي في مجال الخدمات الإنسانية والاجتماعية، حيث تُعتبر القائمة من أكثر المقاييس استخدامًا على النطاق العالمي والعربي والمحلي نظرًا لفاعليتها في قياس الاحتراق النفسي. علماً بأن عدداً لا بأس به من الباحثين العرب قاموا بتعريب القائمة لتتلاءم مع البيئة العربية، وقد تمّ الاعتماد في الدراسة الحالية على النسخة المعرّبة من القائمة التي قام بترجمتها وتقنينها البتال (٢٠٠٠).

ويتألف المقياس من ٢٢ فقرة تتعلق بشعور الفرد تجاه مهنته، وتنقسم إلى ثلاثة أبعاد كالتالي:

أولاً: الإجهاد الانفعالي: يقيس مستوى الإجهاد والتوتر الانفعالي الذي يشعر به الشخص نتيجة العمل مع فئة معينة أو في مجال معين، ويشمل الفقرات: (٢٠،١٦،١٤،١٣،٨،٦،٣،٢،١).

ثانياً: تبلد المشاعر: يقيس مستوى قلة الاهتمام واللامبالاة نتيجة العمل مع فئة معينة أو في مجال معين، ويشمل الفقرات: (٢٢، ١٥، ١١، ١٠، ٥).

ثالثاً: نقص الشعور بالإنجاز: يقيس طريقة تقييم الفرد لنفسه ومستوى شعوره بالكفاءة والرضا عن عمله، ويشمل الفقرات: (٢١، ١٩، ١٨، ١٧، ١٢، ٩، ٧، ٤).

وقد تم بناء فقرات المقياس (البتال ،٢٠٠٠) على شكل عبارات تسأل عن شعور الفرد تجاه مهنته، ويُطلب من المفحوص الاستجابة مرتين لكل فقرة، مرة تدل على تكرار الشعور

بتدرج يتراوح من (٠ – ٦) درجات، وأخرى تدل على شدة الشعور بتدرج يتراوح من (٠ – ٧) درجات.

ونظرًا للارتباط العالي بين بعدي التكرار والشدة في المقياس، وبهدف توفير وقت التطبيق، قررت الباحثة في الدراسة الحالية استخدام إجابة المفحوص على بعد التكرار فقط، فالتكرار والشدة كل منهما انعكاس للأخر وهذا ما أشارت إليه مجموعة من الدراسات السابقة كدراسة (طشطوش، ٢٠١٣)؛ (أبو هواش والشايب، ٢٠١٢).

وبما أن الخيارات المتاحة للإجابة تتراوح بين (٠ – ٦) درجات، فإن الدرجة الكاملة للمقياس تتراوح بين (٠ – ١٣٢) درجة، وتتراوح درجة المفحوص على بعد الإجهاد الانفعالي بين (٠ – ٥٤) درجة، وعلى بعد تبلد المشاعر بين (٠ – ٣٠) درجة، وعلى بعد نقص الشعور بالإنجاز بين (٠ –٤٨) درجة، وبما أن فقرات البعدين الأول والثاني سلبية، وفقرات البعد الثالث إيجابية، فقد تم عكس درجات المفحوص على البعد الثالث لتكون في نفس اتجاه البعدين الأول والثاني، وبناء عليه فإن الدرجات المرتفعة على المقياس بأبعاده الثلاثة تعني مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي، في حين ان الدرجات المنخفضة تعني مستوى منخفض من الاحتراق النفسي.

صدق المقياس:

تتمتع قائمة ماسلاش للاحتراق النفسي بصورتها الأصلية أو الصورة المعربة بدلالات صدق جيدة وهذا ما أشارت إليه دراسات كل من: (الخطاطبة، ٢٠٢١)؛ (السوالمة، ٢٠٢١)؛ (عبد العاطي، ٢٠١٩)؛ (الرقاد، ٢٠١٨)؛ أبو هواش والشايب (٢٠١٢)، حيث ظهرت دلالات صدق المقياس من خلال قدرته على التمييز بين درجات مختلفة لمستويات الاحتراق النفسي للدراسات التي كان مجتمعها معلمي التربية الخاصة، وبهدف التحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية، تم استخدام ما يلي:

صدق المحكمين:

تحققت الباحثة من عبارات المقياس من خلال عرضه بصورته الحالية على (١٠) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال التربية الخاصة، واتفقوا على مناسبة العبارات لمعلمي تدريبات النطق دون أي تعديل.

صدق البناء (الاتساق الداخلي) :

للتحقق من صدق البناء تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما تم حساب ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس ككل، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٤)
معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ودرجة المقياس ككل (ن = ٣٠)

فقرة	محور	درجة كلية	فقرة	محور	درجة كلية	فقرة	محور	درجة كلية	فقرة	محور	درجة كلية
١	.522**	.480**	٧	.654**	.204*	١٣	.762**	.229*	١٩	.774**	.400**
٢	.859**	.305**	٨	.246**	.614**	١٤	.624**	.440**	٢٠	.758**	.437**
٣	.746**	.271**	٩	.623**	.682**	١٥	.224*	.530**	٢١	.605**	.187*
٤	.431**	.530**	١٠	.623**	.446**	١٦	.822**	.259**	٢٢	.852**	.321**
٥	.860**	.346**	١١	.586**	.625**	١٧	.320**	.423**			
٦	.762**	.318**	١٢	.498**	.192*	١٨	.320**	.654**			

❖ دال عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ❖❖ دال عند ($\alpha \leq$ ٠,٠١)

من الجدول السابق، يمكن ملاحظة أن جميع قيم معاملات الارتباط إيجابية وعالية وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥). مما يؤكد على الاتساق الداخلي للمقياس وارتباط كل فقرة مع المحور الذي تنتمي إليه ومع الدرجة الكلية للمقياس بشكل عام، وبالتالي،

يمكن الاعتماد على هذا المقياس لقياس درجة الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة.

ثبات مقياس الاحتراق النفسي:

تتمتع قائمة ماسلاش للاحتراق النفسي في صورتها المعربة، بمعاملات ثبات عالية، وهذا ما أشارت إليه دراسات كل من: (الخطاطبة، ٢٠٢١)؛ (السوالمة، ٢٠٢١)؛ (عبد العاطي، ٢٠١٩)؛ (الرقاد، ٢٠١٨)؛ أبو هواش والشايب (٢٠١٢)، وبالإضافة إلى ما سبق، وللتأكد من ثبات القائمة وملائمتها لمجتمع الدراسة الحالي، تم حساب الثبات بطريقتي كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٥)

معاملات الثبات لمحاور قائمة ماسلاش للاحتراق النفسي بطريقتي كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية

المحور	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
الإجهاد الانفعالي	٩	0.851	0.824
تبلد الشعور	٥	0.832	0.793
نقص الشعور بالإنجاز	٨	0.870	0.855
الدرجة الكلية (المقياس ككل)	٢٢	0.889	0.857

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة ألفا كرونباخ التي تم التوصل إليها وفق تطبيق المعادلة على بيانات عينة الدراسة للدرجة الكلية للمقياس بلغت (٠,٨٨٩) وبلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بحسب معادلة جتمان للتجزئة النصفية (٠,٨٥٧) وهي قيم مرتفعةٌ ودالة وتحقق الثبات للمقياس، وبالتالي يُعطي المقياس الثقة في استخدامه لقياس الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة.

عرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: ما مستوى اليقظة العقلية لدى معلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة التعليمية؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات أفراد العينة على مقياس اليقظة العقلية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة معلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة التعليمية على مقياس اليقظة العقلية (ن=١١٤)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
المحور الأول: إدراك المشاعر		3.92	0.63	1	مرتفع
1	أعي تماما العواقب الوخيمة لأفعالي الخاطئة	4.48	0.76	1	مرتفع
2	أنظر إلى المشكلة التي تواجهني بصورة شمولية	4.00	0.92	14	مرتفع
3	عندما أتذكر أفكاراً أو صوراً مؤلمة أكون على وعي بالفكرة أو الصورة دون أن تسيطر علي	3.69	0.94	32	مرتفع
4	أنتبه إلى الكيفية التي تؤثر بها انفعالاتي في أفكاري وسوكاتي	3.89	0.83	18	مرتفع
5	أتابع كل ما يدور من حولي لحظة بلحظة	3.78	1.00	22	مرتفع
6	أنتبه إلى العناصر البصرية في الطبيعة كالألوان والضوء والظل	4.01	0.97	12	مرتفع
المحور الثاني: الملاحظة الواعية		3.98	0.58	2	مرتفع
7	لدي بعض الأفكار غير العقلانية	3.74	1.21	28	مرتفع
8	لدي فضول لمعرفة ما يدور في عقلي لحظة بلحظة	3.08	1.21	43	متوسط
9	أستطيع التخلص من الأفكار السلبية	3.62	0.86	36	متوسط

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
10	أستخدم بعض استراتيجيات التفكير الجديدة لمواجهة المواقف الصعبة	3.63	0.95	35	متوسط
11	أعتمد على خبراتي السابقة في التصدي للمشكلات المشابهة في المستقبل	4.13	0.75	7	مرتفع
المحور الثالث: التفكير اليقظ		3.35	0.52	8	متوسط
12	من الصعب أن أجد كلمات مناسبة ومعبرة لما يدور في ذهني	3.31	1.07	40	متوسط
13	أميل إلى التعبير عن تجاربي بالكلام	3.78	0.99	24	مرتفع
14	أستطيع وصف الخبرات التدريسية الموجودة لدي بكل يسر وسهولة	4.22	0.80	4	مرتفع
15	أجد سهولة في وصف مشاعري وآرائي وتوقعاتي وأفكاري بالكلمات	3.95	0.96	16	مرتفع
16	عندما أشعر بالضيق أستطيع التعبير عنه لفظياً	3.70	1.15	31	مرتفع
المحور الرابع: الوصف		3.79	0.67	5	مرتفع
17	أتصرف بتلقائية دون وعي كبير بما اقوم به	3.32	1.25	39	متوسط
18	أشعر أني أوجه آلياً دون أن أكون على وعي بما أفعله	3.75	1.15	26	مرتفع
19	أتفاعل مع الأعمال التي أقوم بإنجازها	4.33	0.75	2	مرتفع
20	أميل إلى القيام بعدد من الأشياء في نفس الوقت	3.75	0.97	27	مرتفع
21	أجد نفسي قادراً على الإصغاء إلى أحد الأشخاص وأن أقوم بعمل أشياء أخرى في نفس الوقت	3.30	1.15	41	متوسط
المحور الخامس: العمل اليقظ		3.69	0.57	6	مرتفع
22	أستطيع الحكم على أهمية الأشياء من خلال خبرتي في الحياة	4.07	0.76	10	مرتفع
23	عندما أفكر بطريقة مؤلمة لا أتخذ أي قرار	2.58	1.16	44	متوسط

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
24	أصدر أحكاماً حول ما أفكر به بسهوله	3.65	0.91	34	متوسط
25	أحكم على أهمية الأساليب التي استخدمها من خلال خبراتي التدريسية	4.01	0.70	13	مرتفع
26	أتقبل الأحداث والخبرات الحياتية السارة وغير السارة دون إصدار الأحكام عليها	3.48	0.97	38	متوسط
27	أميل إلى إصدار أحكام على خبراتي أنها قيمة أو غير قيمة	3.68	1.05	33	مرتفع
المحور السادس: إصدار الأحكام		3.58	0.50	7	متوسط
28	ينشغل جزء من تفكيري في العمل الذي أقوم به	4.00	0.87	15	مرتفع
29	اعتمد على خبراتي السابقة في التصدي للمشكلات التي تواجهني أثناء عملي	4.12	0.74	8	مرتفع
30	اتقبل كافة الأفكار وإن اختلفت عن أفكاري	3.73	0.89	29	مرتفع
31	أتعلم من أخطائي في التعامل مع المواقف الصعبة مستقبلاً	4.23	0.73	3	مرتفع
32	أفكر بطريقة إيجابية تجاه المشكلات التي تواجهني	3.83	0.89	21	مرتفع
33	في المواقف الصعبة أتوقف وأفكر ملياً قبل أن أقوم برد فعل فوري	3.76	0.96	25	مرتفع
المحور السابع: التوجه نحو الحاضر		3.95	0.58	3	مرتفع
34	أتوق لمعرفة الأشياء التي لا أعرفها	4.06	0.89	11	مرتفع
35	أرغب بتجربة كل ما هو جديد	3.95	0.91	17	مرتفع
36	أحب الاستطلاع	4.12	0.85	9	مرتفع
37	امتلك روح المغامرة	3.70	0.99	30	مرتفع
38	أشعر بالقلق من أي جديد يحدث في حياتي	3.25	1.16	42	متوسط
39	اتقبل كافة الأفكار وإن اختلفت عن أفكاري	3.85	0.83	20	مرتفع
المحور الثامن: الانفتاح على الجديد		3.82	0.61	4	مرتفع

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
40	أعتقد أن عواطفي وانفعالاتي تتناسب مع المواقف التي أمر بها	3.61	0.93	37	متوسط
41	أدرك التغيرات التي تحدث على مزاجي وعلى انفعالاتي	4.17	0.92	6	مرتفع
42	أراقب مشاعري وأستطيع تفسيرها	3.86	0.91	19	مرتفع
43	أنا على وعي بكل ما لدي من أفكار ومشاعر نحو الآخرين	4.18	0.76	5	مرتفع
44	أستطيع وصف مشاعري في أية لحظة بشكل مفصل	3.78	0.98	23	مرتفع
	الدرجة الكلية	3.77	0.39		مرتفع

يلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

أولاً: على مستوى الدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية فقد حصل المقياس ككل على متوسط حسابي بلغ (٣,٧٧) وانحراف معياري بلغ (٠,٣٩) مما يؤكد وجود سمة اليقظة العقلية لدى معلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة التعليمية بمستوى مرتفع بشكل عام.

ثانياً: على مستوى المحاور التي شكلت مقياس اليقظة العقلية فقد حصل محور إدراك المشاعر على أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٩٢) وانحراف معياري بلغ (٠,٦٢) بمستوى مرتفع، في حين حصل المحور الثالث التفكير اليقظ على أدنى متوسط حسابي بلغ (٣,٣٥) وانحراف معياري بلغ (٠,٥٢) بمستوى متوسط.

ثالثاً: على مستوى الفقرات فقد حصلت الفقرة السادسة والتي تنص على " أعي تماما العواقب الوخيمة لأفعالي الخاطئة " على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٤٨) بانحراف معياري وقدره (٠,٧٦) وبالتالي فقد احتلت المرتبة الأولى من بين جميع فقرات المقياس، في حين حصلت الفقرة الثامنة والعشرين والتي تنص على " عندما أفكر بطريقة مؤلمة لا أتخذ أي قرار" على أدنى متوسط حسابي بلغ (٢,٥٨) وانحراف معياري وقدره (١,١٦)، وبالتالي فقد احتلت المرتبة الأخيرة من بين فقرات المقياس.

وترى الباحثة أن هذه النتائج منطقية إلى حد كبير، فبالرجوع إلى المتوسط الكلي فإن النتائج السابقة أكدت على وجود مستوى مرتفع من اليقظة العقلية بين معلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة التعليمية، الأمر الذي يعكس قدرتهم على التعامل مع العواطف والتفكير بوعي وفعالية في مجال تعليم الطلاب ذوي الإعاقة، لأن هذا الوعي يشكل حجر الأساس في التعامل مع هذه الفئات، فبدونه قد لا يستطيع المعلم الاستمرار في هذه المهنة.

فمن البديهي أن يكون لدى معلمي التربية الخاصة إدراك جيد للمشاعر والعواطف الشخصية وقدرة على التفاعل معها بشكل إيجابي، وكذلك الأمر فيما يتعلق بضرورة القدرة على مراقبة البيئة وتفاصيلها بعناية، والقدرة على الانتباه والتركيز على التفاصيل، والقدرة على التفكير اليقظ واستخدام تجاربهم التدريسية السابقة للتصدي للمشكلات الجديدة التي تواجههم بفعالية.

وتستطيع الباحثة أن تعزو ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لدى معلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة التعليمية التي أظهرته النتائج أعلاه لعدة عوامل وتفسيرات محتملة: كأن يكون معلمو التربية الخاصة قد تلقوا تدريبًا متخصصًا يمنحهم المهارات والأدوات اللازمة لفهم ومواجهة تحديات التعليم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بفعالية، وهذا التدريب يمكن أن يزيد من وعيهم وقدرتهم على التعامل مع الوضعيات المعقدة.

وكذلك الأمر يمكن تفسير تلك النتائج من خلال تجارب المعلمين في مجال التربية الخاصة والتعليم والتي قد تكون مفيدة في تطوير مستوى اليقظة العقلية لديهم، فإذا كان لديهم خبرات سابقة في التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والتعامل مع تحدياتهم، فقد يكون لديهم مزيد من الثقة والقدرة على فهم ومساعدة هؤلاء الطلاب، فلعل طبيعة العمل مع فئة الطلاب الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة يمكن أن يمنح

المعلمين إشباعًا نفسيًا كبيرًا وبالتالي يعزز من ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لديهم، وكذلك فقد تكون البيئة التعليمية والثقافة في منطقة مكة المكرمة تعزز من اهتمام المعلمين بتطوير مهاراتهم وزيادة وعيهم الذاتي.

وبشكل عام فقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الرواشدة (٢٠٢٣) والتي أظهرت أن مستوى اليقظة العقلية للعاملين في مجال التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن كان مرتفعًا، وتشابهت أيضاً مع دراسة الهشلمون (٢٠١٩) والتي أظهرت أن مستوى اليقظة العقلية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الخليل مرتفع نسبيًا.

كما اتفقت النتيجة الحالية مع نتائج دراسة الشلوي (٢٠١٨) والتي أظهرت أن مستوى اليقظة العقلية كان مرتفعًا بين طلاب كلية التربية في محافظة الدوادمي، وكذلك الأمر فقد اتفقت مع دراسة شاهين وريان (٢٠٢٠) والتي أظهرت أن مستوى اليقظة العقلية كان مرتفعًا لدى طلاب كلية العلوم التربوية في جامعة القدس المفتوحة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: ما مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لمستوى الاحتراق النفسي لمعلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة التعليمية، كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول (٧)

التكرارات والنسب المئوية لمستوى الاحتراق النفسي لمعلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة التعليمية (ن=١١٤)

المجال	المستوى	معيار ماسلاش	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإجهاد الانفعالي	منخفض	17 - 0	41	36.0	٢١,٩١	٨,٥٢
	متوسط	29 – 18	48	42.1		
	مرتفع	54 - 30	25	21.9		
تبلد الشعور	منخفض	5 - 0	23	20.2	٧,٦٣	٣,٢٦
	متوسط	11 - 6	82	71.9		
	مرتفع	30 – 12	9	7.9		
نقص الشعور بالإنجاز	منخفض	11 – 0	٣	٢,٦	٣٥,٧٠	٨,٥٥
	متوسط	23 – 12	8	7.0		
	مرتفع	48 – 24	١٠٣	٩٠,٤		
الاحتراق النفسي الكلي	منخفض	28 – 0	1	0.9	٦٥,٢٥	١٥,١٦
	متوسط	57 – 29	28	24.6		
	مرتفع	132 – 58	85	74.5		

بناءً على النتائج الواردة أعلاه يمكن ملاحظة ما يلي:

أولاً: فيما يتعلق بمستوى الاحتراق النفسي الكلي، فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الاحتراق النفسي الإجمالي (٦٥,٢٥) وهي تقع ضمن فئة الاحتراق النفسي بمستوى مرتفع، كما وأوضحت النتائج أن مستوى الاحتراق النفسي المنخفض لدى عينة الدراسة بلغ (٠,٩٪)، في حين جاء المستوى المتوسط بنسبة (٢٤,٦٪)، أما الفئة المسيطرة فهي التي تشير إلى المستوى المرتفع بنسبة (٧٤,٥٪)، الأمر الذي يؤكد على وجود هذه السمة لديهم بشكل كبير مما يستدعي اهتمامًا فوريًا وتوجيه الدعم النفسي والاجتماعي لهؤلاء المعلمين للحفاظ على صحتهم النفسية وسعادتهم في العمل.

ثانياً: فيما يتعلق ببعد الإجهاد الانفعالي فقد أوضحت النتائج الواردة أعلاه وبحسب معيار ماسلاش أن النسبة المئوية لمستوى الإجهاد الانفعالي المنخفض (٣٦,٠٪) والمستوى المتوسط (٤٢,١٪) والمستوى المرتفع (٢١,٩٪)، كما ويظهر أن معظم معلمي التربية الخاصة يعانون من مستوى متوسط من الإجهاد الانفعالي، وهذا يمكن أن يكون ناتجًا عن تحملهم للضغوط والمسؤوليات في العمل، وعلى الجانب الآخر، فإن نسبة منخفضة من عينة الدراسة تعاني من إجهاد منخفض، في حين أن النسبة المرتفعة تشير إلى وجود معلمين يعانون من مستويات مرتفعة من الإجهاد الانفعالي، مما يستدعي اهتمامًا ودعمًا إضافيًا.

ثالثاً: فيما يتعلق ببعد تبلد الشعور فقد أوضحت النتائج أعلاه وبحسب معيار ماسلاش أن النسبة المئوية لمستوى تبلد الشعور المنخفض (٢٠,٢٪) والمستوى المتوسط (٧١,٩٪) والمستوى المرتفع (٧,٩٪)، كما ويظهر أن غالبية معلمي التربية الخاصة يعانون من مستوى متوسط من تبلد الشعور، هذا يمكن أن يعني أنهم قد يشعرون ببعض الاستنزاف العاطفي أو الضغط في العمل، ولكنهم لا يعانون بشكل كبير، وهناك نسبة صغيرة تعاني من تبلد الشعور بشكل منخفض، مما يشير إلى وجود بعض المعلمين الذين يشعرون بعدم الارتياح والاستنزاف العاطفي.

رابعاً: فيما يتعلق ببعد نقص الشعور بالإنجاز فقد أوضحت النتائج أعلاه وبحسب معيار ماسلاش أن النسبة المئوية لمستوى نقص الشعور بالإنجاز المنخفض بلغ (٢,٦٪) والمستوى المتوسط (٧,٠٪) والمستوى المرتفع (٩٠,٤٪)، وهذه النتائج تشير إلى أن العديد من معلمي التربية الخاصة يعانون من مستوى عالٍ من نقص الشعور بالإنجاز، مما يؤكد على أن هؤلاء المعلمين يشعرون بعدم الرضا عن إنجازاتهم في العمل.

وتعزو الباحثة هذه النتائج لعدة أسباب منها أن معلمي التربية الخاصة يعملون مع طلاب لديهم احتياجات تعليمية خاصة وتحديات فريدة، مما يتطلب مستوى عالٍ من الصبر والتفهم والتفاني، فالتعامل مع تلك التحديات يمكن أن يكون مجهدًا نفسيًا.

وكذلك الأمر فقد تكون هناك ضغوط عمل ترتبط بعدد الطلاب الذين يجب على المعلمين مساعدتهم وتقديم الدعم لهم، وهذا الضغط يمكن أن يزيد من مستوى الإجهاد النفسي، وكذلك الأمر فمن الممكن أن يتعرض معلمو التربية الخاصة لنقص في الموارد والدعم اللازمين للتعامل مع احتياجات طلابهم، فمتطلبات التدريس في ميدان التربية الخاصة يمكن أن تزيد من مستوى الإجهاد والضغط على المعلمين وتؤثر على شعورهم بالإنجاز، وكذلك الأمر فقد يفتقر بعض المعلمين إلى الدعم النفسي اللازم لمواجهة التحديات النفسية التي يواجهونها، لذا فإن الاهتمام بالصحة النفسية وتوفير خدمات الدعم يمكن أن يساهم في تحسين الوضع والتقليل من الاحتراق النفسي لديهم.

في المجمل، أوضحت هذه النتائج أن هناك تحديات نفسية تواجه معلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة التعليمية، وهذا يستدعي اهتمام وتوجيه دعم مناسب للمساعدة في تحسين صحتهم النفسية وأدائهم في العمل.

وما تجدر الإشارة إليه أن هذه النتائج تطابقت إلى حد كبير مع دراسة السوالمة (٢٠٢١) والتي أظهرت نتائجها أن مستوى الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام كان متوسطاً فيما يتعلق بالإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر، ومرتفعًا فيما يتعلق بنقص الشعور بالإنجاز، كما وتطابقت أيضاً مع دراسة الرقاد (٢٠١٨) والتي كشفت نتائجها أن

مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة كان متوسطاً وفقاً لمعايير ماسلاش للاحتراق النفسي في مجالي الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر، وكان مرتفعًا في جانب نقص الشعور بالإنجاز.

كما وتشابهت مع دراسة الخطاطبة (٢٠٢١) والتي أظهرت نتائجها أن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الدمام كان مرتفعاً في جميع أبعاد الدراسة، وكذلك الأمر فقد تشابهت مع دراسة القحطاني (٢٠١٦) التي أظهرت نتائجها ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي لدى الأخصائيين النفسيين العاملين في معاهد وبرامج التربية الخاصة.

واختلفت جزئياً مع دراسة العرايضة (٢٠١٦) التي أظهرت أن معلمي التربية الخاصة في محافظة الرس يعانون من مستوى متوسط من الاحتراق النفسي، وكذلك الأمر فقد اختلفت جزئياً مع دراسة طشطوش (٢٠١٣) والتي أظهرت أن مستوى الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى معلمي صعوبات التعلم في غرف المصادر جاء بمستوى متوسط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين مستوى اليقظة العقلية ومستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين متغيري اليقظة العقلية بأبعاده الثمانية والاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٨)

معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين اليقظة العقلية وابعادها والاحتراق النفسي وابعاده لدى معلمي التربية الخاصة (ن=١١٤)

البعد / المقياس	بعد الإجهاد الانفعالي	بعد تبلد المشاعر	بعد نقص الشعور بالإنجاز	الاحتراق النفسي (الدرجة الكلية)
المحور الأول: إدراك المشاعر	-.227-*	-.303-**	-.348-**	-.466-**
المحور الثاني: الملاحظة الواعية	-.198-*	-.379-**	-.359-**	-.461-**
المحور الرابع: التفكير اليقظ	-.214-*	-.200-*	-.225-*	-.325-**
المحور الخامس: الوصف	-.208-*	-.189-*	-.227-*	-.311-**
المحور السادس: العمل اليقظ	-.288-**	-.378-**	-.290-**	-.290-**
المحور السابع: إصدار الأحكام	-.196-*	-.204-*	-.443-**	-.466-**
المحور الثامن: التوجه نحو الحاضر	-.337-**	-.234-*	-.386-**	-.524-**
المحور التاسع: الانفتاح على الجديد	-.249-**	-.320-**	-.462-**	-.420-**
اليقظة العقلية (الدرجة الكلية)	-.266-**	-.277-**	-.441-**	-.687-**

تظهر النتائج في جدول الارتباط بيرسون الوارد أعلاه ما يلي:

أولاً: وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين اليقظة العقلية وابعادها والاحتراق النفسي وابعاده لمعلمي التربية الخاصة عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون بين المتغيرين (٠,٦٨٧ -) وبما أنها جاءت ذات قيمة معامل الارتباط سالبة فهذا يعني أن الارتباط عكسي الاتجاه، أي أنه كلما زادت اليقظة العقلية قل الاحتراق النفسي، وهي قيمة مرتفعة تدل على الارتباط العكسي الكبير بين المتوسطات لدى عينة الدراسة.

ثانياً: على مستوى قيم الارتباط بين محاور مقياس اليقظة العقلية ومقياس الاحتراق النفسي فقد جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) وقد تراوحت بين (-

*-189.) بين بعدي الوصف وتبلد المشاعر، و(**-462.-) بين بعدي الانفتاح على الجديد ونقص الشعور بالإنجاز. وبشكل أكثر تفصيلاً فقد أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين إدراك المشاعر ومستوى الاحتراق النفسي، بمعنى آخر، كلما زاد إدراك المعلمين لمشاعرهم وعواطفهم، قل مستوى الاحتراق النفسي لديهم، ويمكن تفسير ذلك بأن الإدراك الجيد للمشاعر يمكن أن يساعد في التعامل بفعالية مع الضغوط والاستجابة بشكل صحيح للعواطف.

وكذلك وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الملاحظة الواعية ومستوى الاحتراق النفسي، وذلك يعني أن المعلمين الذين يكونون أكثر وعيًا واستيعابًا للتفاصيل والمواقف من حولهم يبدو أنهم أقل عرضة للاحتراق النفسي. ووجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين التفكير اليقظ ومستوى الاحتراق النفسي، مما يعني أن المعلمين الذين يكونون على وعي بما يدور في عقولهم ويمكنهم التحكم في أفكارهم يبدو أنهم أقل عرضة للاحتراق النفسي.

كما وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين العمل اليقظ ومستوى الاحتراق النفسي، وذلك يعني أن المعلمين الذين يعملون بشكل يقظ ومتنوع في مهامهم يبدو أنهم أقل عرضة للاحتراق النفسي. ووجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين إصدار الأحكام ومستوى الاحتراق النفسي، ويعني ذلك أن المعلمين الذين لا يصدرون أحكامًا سريعة على أفكارهم وتجاربهم يبدو أنهم أقل عرضة للاحتراق النفسي. ووجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين التوجه نحو الحاضر ومستوى الاحتراق النفسي، ويعني ذلك أن المعلمين الذين يكونون أكثر تركيزًا على اللحظة الحالية وأقل قلقًا من المستقبل يبدو أنهم أقل عرضة للاحتراق النفسي.

عموماً فإن ما يجب الوقوف عليه ضمن النتائج السابقة وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين اليقظة العقلية العامة ومستوى الاحتراق النفسي العام، وهذا يعني أن

المعلمين الذين يمتلكون مستوى أعلى من اليقظة العقلية بشكل عام، أي قدرتهم على التفكير والتفاعل مع العالم بشكل واعٍ ومستنير، يبدو أنهم أقل عرضة للاحتراق النفسي.

ولعل العلاقات السلبية بين مستوى اليقظة العقلية ومستوى الاحتراق النفسي تشير إلى أن التطوير وتعزيز اليقظة العقلية قد يكون لها تأثير إيجابي على الصحة النفسية لمعلمي التربية الخاصة، ولعل القدرة على التحكم في العواطف والتفكير بشكل يقظ يمكن أن تساعد في التعامل مع ضغوط العمل والاحتياجات الخاصة للطلاب بفعالية، وبالتالي تقليل احتمالية الاحتراق النفسي، وهذا ما أكدت عليه مجموعة من الدراسات السابقة كدراسة أزموس (Asmus, 2022) التي أكدت على فاعلية استخدام ممارسات اليقظة العقلية لتقليل مستويات التوتر المدركة في بيئة التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية، ودراسة صن وآخرون (Sun, Wang, Wan, & Huang, 2019) والتي أظهرت نتائجها وجود تأثيرات وساطة متعددة ومتسلسلة بين قبول الذات والإجهاد المتصور في العلاقة بين اليقظة العقلية والاحتراق النفسي، كما وأشارت النتائج إلى أن الإجهاد المتصور يلعب دورًا جزئيًا في تأثير اليقظة العقلية على الاحتراق النفسي.

من هنا، يمكن أن يكون هناك اهتمام مستقبلي بتوفير دورات تدريبية أو برامج تطوير شخصي تستهدف تعزيز اليقظة العقلية لمعلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة، فهذه البرامج يمكن أن تساعد المعلمين على تطوير مهارات التحكم في الانفعالات والتفكير اليقظ لديهم، مما يسهم في تعزيز صحتهم النفسية وأدائهم المهني في مجال التربية الخاصة بشكل عام، وهذا ما أكدته نتائج دراسة محمد والأشرم (٢٠١٨) التجريبية التي توصلت إلى فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في تخفيض مستويات الضغوط وتحسين الرفاهية لدى معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الرياض في السعودية. ودراسة بين وزملاؤه (Benn, Akiva, Arel, & Roeser, 2012) التي أظهرت نتائجها فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية ل للآباء والمعلمين الذين يعملون مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث أظهر المشاركون الذين تلقوا

البرنامج التدريبي انخفاضًا كبيرًا في مستويات التوتر والقلق، وزيادة في الوعي والتعاطف الذاتي والنمو الشخصي عند الانتهاء من البرنامج.

وبشكل عام، فقد تشابهت هذه النتيجة إلى حد ما مع دراسة أحمد وسيد (٢٠١٧) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الهناء النفسي وكل من المناعة النفسية، واليقظة العقلية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. وتشابهت جزئياً مع دراسة سييل (٢٠١٧) والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين التوافق النفسي والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي الطلاب العاديين، وكذلك الأمر فقد تشابهت جزئياً مع دراسة طشطوش (٢٠١٣) والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة عكسية دالة إحصائيًا بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر، كما وتشابهت إلى حد ما مع الخطاطبة (٢٠٢١) والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة عكسية بين الاحتراق النفسي والذكاء العاطفي لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الدمام.

أخيراً، فقد تقاطعت هذه النتائج بوجه عام مع دراسة الرواشدة (٢٠٢٣) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين اليقظة العقلية والرضا الوظيفي للعاملين في مجال التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن، كما وتقاطعت مع دراسة نمر (٢٠٢١) والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الروحي وكل من اليقظة العقلية والابتكار الانفعالي لدى معلمي مدارس التربية الخاصة.

التوصيات والمقترحات:

بناء على النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

- تقديم دورات تدريبية تستهدف تعزيز اليقظة العقلية لمعلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة، وهذه البرامج يمكن أن تشمل تقنيات للتفكير اليقظ وإدارة الانفعالات والاستجابة الصحيحة للضغوط.

- تقديم خدمات الدعم النفسي والاجتماعي لمعلمي التربية الخاصة الذين يعانون من مستويات عالية من الاحتراق النفسي، حيث يمكن أن تشمل هذه الخدمات جلسات استشارية أو ورش عمل تهدف إلى تعزيز الصحة النفسية والتعامل مع التحديات النفسية.
- تعزيز برامج إدارة العمل والضغوط في المدارس والمؤسسات التعليمية التي يعمل بها معلمو التربية الخاصة، وذلك يمكن أن يشمل توزيع الأعباء العملية بشكل أفضل، وتوفير موارد إضافية للمعلمين، وتقديم دعم إداري وموارد إضافية للتعامل مع احتياجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تعزيز مبادرات تشجيع الرفاهية والاسترخاء بين معلمي التربية الخاصة، حيث يمكن لذلك أن يشمل توفير أماكن للراحة في المدارس، والتشجيع على ممارسة التمارين الرياضية والأنشطة الترفيهية، وتوفير برامج تثقيفية حول أهمية العناية بالصحة النفسية.
- تنفيذ دراسات أخرى تستكشف العلاقة بين اليقظة العقلية والاحتراق النفسي ومتغيرات أخرى بشكل أعم وأعمق، إذ يمكن أن تستخدم هذه الدراسات أساليب أبحاث أكثر تفصيلاً وتحليلات إحصائية متقدمة لفهم المزيد حول هذه العلاقة وتأثيرها.

المراجع:

أبو جراد، خليل علي خليل. (٢٠٢١). المناخ المدرسي وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة في المدارس الحكومية بمحافظات قطاع غزة . مجلة ريحان للنشر العلمي. ع. ٩، أبريل ٢٠٢١. ص ص. ٩٩ - ١٣٠.

أبو هواش، راضي؛ والشايب، عبد الحافظ. (٢٠١٢). مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات التربية الخاصة مقارنة بالمعلمات العاديات في محافظة الباحة في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. ١(٧)، آب ٢٠١٢. ص ص. ٣٦٠ -٣٨٢.

أحمد، أحمد عبد الملك؛ وسيد، سعاد كامل. (٢٠١٧). التنبؤ بالهناء النفسي في ضوء كل من المناعة النفسية واليقظة العقلية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمنيا، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، عدد (٨٥)، ص ص (٣٢٩ – ٣٦٨).

البتال، زيد محمد. (٢٠٠٠). الاحتراق النفسي: ضغوط العمل النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة، الطبعة الأولى، سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة، الرياض: السعودية.

بطاينة، أسامة والجوارنة، المعتصم بالله. (٢٠٠٤) مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلماتها في محافظة أربد وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ٢(٢)، ص ص ٤٨ -٧٤.

الخطاطبة، محمد عبد القادر أحمد. (٢٠٢١). مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الدمام وعلاقته بالذكاء العاطفي لديهم، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. مج. ٩، ع. ٣، حزيران ٢٠٢١. ص ص. ٧١٠ -٧٣٠.

الرقاد، مي محمد. (٢٠١٨). مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين في المراكز الخاصة في العاصمة الأردنية - عمان . مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر. مج. ٣٧، ع. ١٧٩، ج. ١، يوليو ٢٠١٨. ص ص. ٧١١ -٧٣٦.

الرواشدة، روان زهير. (٢٠٢٣). اليقظة العقلية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى العاملين في ميدان التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.

السوالمة، محمد علي. (٢٠٢١). مستويات الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام العاملين بمراكز التربية الخاصة في الأردن في ضوء بعض المتغيرات . مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. مج. ١٢، ع. خاص ٣٤، آذار ٢٠٢١. ص ص. ٧١ -٨٥.

سييل، تامر. (٢٠١٧). الاحتراق النفسي لدى معلمي غرف مصادر المدارس الحكومية في الضفة الغربية في ضوء بعض المتغيرات . مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث - جسر. مج. ٣، ع. ٨، أغسطس ٢٠١٧. ص ص. ١ -١٦.

شاهين، محمد عبدالفتاح، وريان، عادل عطية. (٢٠٢٠). مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها بمهارات حل المشكلات، *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني*، مجلد (٨)، عدد (١٤)، ص ص ١ -١٣.

الشلوي، علي محمد (٢٠١٨) اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية بالدوادمي، *مجلة البحث العلمي في التربية*، المجلد (٥) العدد (١٩)، ص ص ١ – ٢٤.

طشطوش، رامي عبد الله. (٢٠١٣). ظاهرة الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي والعلاقة بينهما لدى معلمي غرف المصادر في الأردن . مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية. مج. ٢٧، ع. ٨، ٢٠١٣. ص ص. ١٧٢٧ - ١٧٦٢.

عبد العاطي، منى كمال أمين. (٢٠١٩). المواقف الحياتية الضاغطة ومستوى الرضا المهني كمنبئات بالاحتراق النفسي لدى معلمات التربية الفكرية . مجلة كلية التربية. مج. ٣٠، ع. ١٢٠، ج. ٣، أكتوبر ٢٠١٩. ص ص. ٣٢٢ -٣٧٤.

العرايضة، عماد صالح نجيب. (٢٠١٦). مستوى الاحتراق النفسي لمعلمي التربية الخاصة . مجلة العلوم النفسية والتربوية. مج. ٢، ع. ١، مارس ٢٠١٦. ص ص. ١٩٧ -٢٢٧.

عواد، يوسف ذياب. (٢٠١٠). الاحتراق النفسي لمعلمي المدارس الأساسية الحكومية الناتج عن دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية . مجلة جامعة النجاح للأبحاث : العلوم الإنسانية. مج. ٢٤، ع. ٩، ٢٠١٠. ص ص.٢٥٢٦ -٢٤٩٥.

عواملة، عصام عبد الله الجدوع. (٢٠١٥). مصادر ضغوط العمل لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات. دراسات: *العلوم التربوية*، مج. ٤٢، ع. ٢، ص ص. ٣٦١ -٣٩٣.

القحطاني، عبد الله بن صالح. (٢٠١٦). مفهوم الذات والاحتراق النفسي وعلاقتهما باتجاهات معلمي التدريبات السلوكية نحو العمل بمعاهد وبرامج التربية الخاصة. دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق. ع. ٩٣، ج. ١، أكتوبر ٢٠١٦. ص ص. ٢٣٣ -٢٨٢.

القريوتي، إبراهيم. (٢٠٠٨). الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين المعاقين بصرياً العاملين بالمدارس الأردنية. المجلة العربية للتربية الخاصة، عدد (١٢) ، ص ص ١٠٠ -١٢٠.

محمد، السيد يس التهامي؛ والأشرم، رضا إبراهيم محمد. (٢٠١٨). فعالية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط وتحسين الرفاهية لدى معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق، عدد (٢٤)، ص ص (١ -٨١).

نمر، مصطفى علي. (٢٠٢١). الذكاء الروحي وعلاقته بكل من اليقظة العقلية والابتكارية الانفعالية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة بمحافظة المنيا، مجلة كلية الآداب بالوادي الجديد، مجلد (٧)، عدد (١٤)، ص ص (٤٥٧ - ٥٥٣).

الهشلمون، رانية عز الدين. (٢٠١٩). اليقظة الذهنية وعلاقتها بجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الخليل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل كلية الدراسات العليا، فلسطين.

Abdul Rafeeque, T. C., & Sultana, D. (2016). Mediating role of mindfulness on the relationship between mental toughness and athletics performance of inter university track and field athletes. *Int. J. Phys. Educ. Sports Health*, *3*, 4-7.

American Psychological Association. (2019). *APA dictionary of psychology* (2nd ed.). American Psychological Association.

Asmus, D. (2022). *The Use of Mindfulness Practices to Reduce Perceived Stress Levels in an Elementary Special Education Environment*. Wilmington University (Delaware).

Bajaj, B., & Pande, N. (2016). Mediating role of resilience in the impact of mindfulness on life satisfaction and affect as indices of subjective well-being. *Personality and individual differences*, *93*, 63-67.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of occupational health psychology*, *22*(3), 273.

Bamber, M. D., & Schneider, J. K. (2016). Mindfulness-based meditation to decrease stress and anxiety in college students: A narrative synthesis of the research. *Educational Research Review*, *18*, 1-32.

Benn, R., Akiva, T., Arel, S., & Roeser, R. W. (2012). Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs. *Developmental psychology*, *48*(5), 1476.

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice*, *11*(3), 230.

Brausch, B. D. (2011). The role of mindfulness in academic stress, self-efficacy, and achievement in college students.(Masters Theses). *Eastern Illinois University, Illinois, United States of America*.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, *84*(4), 822.

Bruce, J. (2022). *The Degree to Which Mindfulness Practice Interventions Affect Perceptions of Job Satisfaction in Middle School Teachers within Central Texas* (Doctoral dissertation, Baylor University).

Cohen, J. S., & Miller, L. J. (2009). Interpersonal mindfulness training for well-being: A pilot study with psychology graduate students. *Teachers College Record*.

Coker, A. O., & Omoluabi, P. F. (2009). Validation of maslach burnout inventory. *IFE PsychologIA: An International Journal*, *17*(1), 231-242.

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology*, *104*(4), 1189.

Crain, T. L., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2017). Cultivating teacher mindfulness: Effects of a randomized controlled trial on work, home, and sleep outcomes. *Journal of occupational health psychology*, *22*(2), 138.

Davis, D. M., & Hayes, J. A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy*, *48*(2), 198.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied psychology*, *86*(3), 499.

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, *7*(3), 182-195.

Germer, C. K., Siegel, R. D., & Fulton, P. R. (2013). *Mindfulness and psychotherapy*. Guilford press.

Hartigan, B. F. (2017). Mindfulness in teacher education: A constructivist approach to stress reduction for teacher candidates and their students. *Childhood Education*, *93*(2), 153-158.

Hülsheger, U. R., Alberts, H. J., Feinholdt, A., & Lang, J. W. (2013). Benefits of mindfulness at work: the role of mindfulness in emotion regulation, emotional exhaustion, and job satisfaction. *Journal of applied psychology*, *98*(2), 310.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, *79*(1), 491-525.

Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L., & Brown, J. L. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology*, *76*, 186-202.

Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, *28*(4), 374.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156.

Kabat-Zinn, J. (2009). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hachette UK.

Keng, S. L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical psychology review*, *31*(6), 1041-1056.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, *102*(3), 741.

Korunka, C., Tement, S., Zdrehus, C., & Borza, A. (2010). *Burnout: Definition, recognition and prevention approaches*. Boit.

Kostanski, M., & Hassed, C. (2008). Mindfulness as a concept and a process. *Australian Psychologist*, *43*(1), 15-21

Magaldi, D., & Park-Taylor J. (2016). Our students' minds matter: integrating mindfulness practices into special education classrooms. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, *5*(2), 4.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, *52*(1), 397-422.

Perlman, L. M., Cohen, J. L., Altiere, M. J., Brennan, J. A., Brown, S. R., Mainka, J. B., & Diroff, C. R. (2010). A multidimensional wellness group therapy program for veterans with comorbid psychiatric and medical conditions. *Professional Psychology: Research and Practice*, *41*(2), 120.

Perry-Parrish, C., Copeland-Linder, N., Webb, L., Shields, A. H., & Sibinga, E. M. (2016). Improving self-regulation in adolescents: current evidence for the role of mindfulness-based cognitive therapy. *Adolescent health, medicine and therapeutics*, *7*, 101.

Rajoo, H. H. (2020). The importance of creative and positive workplace culture: A case study on how creative initiatives foster better

relationships, resilience and mindfulness at work for Special Education Teachers. *Asia Pac. J. Dev. Differ*, *7*(2), 127-152.

Ram, G. S., & Samsudin, A. (2019). Preventing teacher burnout and promoting job satisfaction and retention: work values in teachers of learners with dyslexia in relation to organisational initiatives. *Asia Pacific Journal of Developmental Differences*, *6*(1).

Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (2015). Mindfulness and compassion in human development: Introduction to the special section. *Developmental Psychology*, *51*(1), 1.

Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Biegel, G. M. (2007). Teaching self-care to caregivers: Effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists in training. *Training and education in professional psychology*, *1*(2), 105.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and teacher education*, *25*(3), 518-524.

Sun, J., Wang, Y., Wan, Q., & Huang, Z. (2019). Mindfulness and special education teachers' burnout: The serial multiple mediation effects of self-acceptance and perceived stress. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *47*(11), 1-8.

Thomas, C. (2011). A review of the relationships between mindfulness, stress, coping styles and substance use among university students.

Tice, D. M., Baumeister, R. F., Shmueli, D., & Muraven, M. (2007). Restoring the self: Positive affect helps improve self-regulation following ego depletion. *Journal of experimental social psychology*, *43*(3), 379-384.

Walsh, R., & Shapiro, S. L. (2006). The meeting of meditative disciplines and Western psychology: a mutually enriching dialogue. *American psychologist*, *61*(3), 227.

Winterbach, L. (2007). *Self-regulation and stress management in undergraduate students* (Doctoral dissertation, North-West University).

Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, *6*(2), 290-302.

الأمل وعلاقته بالأعراض الاكتئابية لدى طلاب المرحلة الثانوية

روفيدة عادل محمد الجندي

(باحثة ماجستير – تخصص صحة نفسية)

أ.د/ محمد السيد عبدالرحمن

أستاذ الصحة النفسية المتفرغ

كلية التربية جامعة الزقازيق

د/ إيناس حافظ علي

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية جامعة الزقازيق

المستخلص:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة بين الأمل والأعراض الاكتئابية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وتم إجراء البحث على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بعدد من مدارس إدارة بلبيس التابعة لمحافظة الشرقية قدرها (٤٠٠) طالب وطالبة ،(١٧٥) من الذكور و(٢٢٥) وكانت أعمارهم تمتد من ١٥- ١٨ سنه بمتوسط حسابي (١٧,٥) وانحراف معياري (٠,٨١)،واعتمد البحث على المنهج الوصفي ،وتم جمع البيانات من خلال استمارة البيانات الشخصية ،مقياس الأمل (إعداد الباحثة)،مقياس الأعراض الاكتئابية إعداد Pedrelli et al .(2014) (ترجمة وتعريب منى أحمد نافع)،وتوصل البحث إلى عدد من النتائج تمثلت في وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين جميع أبعاد مقياس الأمل والدرجة الكلية له ومقياس الأعراض الاكتئابية ،وأسهمت النتائج بأنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين الذكور والإناث في درجة الأمل لصالح الذكور ،كما توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين الذكور والإناث في درجة الأعراض الاكتئابية وكانت الفروق في اتجاه الإناث ،كما

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين منخفضي ومرتفعي درجة الأمل على مقياس الأعراض الاكتئابية لصالح منخفضي الأمل.

الكلمات المفتاحية: الأمل ، الأعراض الاكتئابية ، طلاب المرحلة الثانوية.

Hope and its relationship to depressive symptoms among secondary school students

Rofida Adel Mohmed Algendy

(Master's researcher-specializing in mental health)

Prof.Dr.

Mohamed Elsayed Abd-Elrahman

Professor of mental health

Faculty of Education, Zagazig University

Dr.

Enas Hafez Ali

Full-time professor of mental health

Faculty of Education

Zagazig University

Abstract:

The current research aims to reveal the relationship between hope and depressive symptoms among secondary school students. The research was conducted on a sample of secondary school students in a number of schools in the Belbeis Administration of the Sharkia Governorate, amounting to (400) male and female students, (175) male and (225) female. Their ages range from 15-18 years with a mean (17.5) and a standard deviation (0.81). The research relied on the descriptive approach, and data was collected through a personal data form, a hope scale (prepared by the researcher), and a depressive symptoms scale prepared by Pedrelli et al (2014) (translated and Arabized by Mona Ahmed Nafi), and

the research reached a number of results, represented by the presence of a statistically significant negative correlation at the 0.01 level between all dimensions of the Hope Scale and its total score and the Depressive Symptoms Scale, and the results contributed that there were differences Statistically significant at the 0.01 significance level between males and females in the degree of hope in favor of males. There are also statistically significant differences at the 0.01 significance level between males and females and the differences are in favor of females. There are also statistically significant differences at the 0.01 significance level among low Those with a high degree of hope on the depressive symptoms scale favored those with low hope.

Keywords: hope - depressive symptoms - secondary school students

المقدمة :

تعد مرحلة المراهقة من أصعب المراحل التي يمر بها الفرد خلال حياته حيث أنها مرحلة فاصلة بين الطفولة والرشد ،كما تتميز بالصراعات الشعورية واللاشعورية كما يقوم فيها الفرد بتكوين ذاته والبحث عن هويته و يمر المراهق خلالها بالكثير من المصاعب والضغوطات التي إن لم يتخطاها الفرد تسبب له العديد من الإضطرابات النفسية كالاكتئاب ،و مايسيطر على الفرد في وجوده من الأفكار السلبية التي تتميز بالتشاؤمية والنظرة السلبية للمستقبل وانعدام الرغبة في ممارسة النشاطات اليومية والتفكير في الانتحار.

وتمثل المرحلة الثانوية مرحلة المراهقة المتوسطة فيعاني فيها الفرد من صعوبة التكيف مع حاجاتة النفسية والبيولوجية وبالتالي تسمى سن الغرابة والارتباك حيث

يصدر عن المراهق أشكال مختلفة من السلوك تكشف عن مدى مايعانيه من إرتباك وحساسية زائدة (حامد زهران،١٩٩٥، ٢٩٧) ،ولعلها أعنف مايواجه في مراحل تطوره فهي مرحلة انتقالية من عالم الطفولة لعالم الرشد ومن الكمون الشديد للاستقرار والنضج فهي زوبعه النمو التي تصيب الفرد بهزه في كيانه (حسن عبدالمعطي وهدى قناوي ،٢٠٠١،٢٨٩).

ويعد الاكتئاب أحد الاضطرابات الوجدانية الأكثر شيوعًا و تأثيرًا على الوظائف المختلفة لدى الفرد، ويسود لدى الافراد الذين يعانون من الإكتئاب التفكير السلبي وإنعدام الإهتمام ويرافقه إضطراب في الجوانب الجسمية كالشعور بالتعب وصعوبة وتدني الأداء وغالبا مايستمر المزاج المكتئب بسبب الردود التي تولده و الميل للإنخراط في أي من :التجنب أو اجترار الأفكار المتكرر،الذي يزيد تدهور الحاله المزاجية وفي كثير من الحالات يقود للإنتحار(محمد عبدالرحمن،كرمن سويلم،٢٠١٩، ١) .

ويدور في عقل الانسان عند إصابته بالاكتئاب كل الأفكار من النوع السلبي التي تتسبب في إنشغال الفرد بأشياء وهمية ،وتضخيم أبسط الأمور فلا يكون لديه إستعداد للتسامح مع أحداث الحياة اليومية لأن التشاؤم يسيطر على تفكيره فيتوقع أسوء النتائج (لطفي الشربيني،١١٣،٢٠٠١).

وقد تم اقتراح الأمل كعامل يتعلق بالسعي وراء الاهداف وتصوره في النموذج المعرفي ليعمل كعامل وقائي للأحداث المسببة للتوتر،وهناك أثار رئيسية للأمل على أعراض الاكتئاب بحيث يعاني أولئك الذين يعانون من ضعف الأمل من مزاج إكتئابي أكبر من أولئك الذين لديهم أمل أعلى (Geiger&Kwon,2010,392).

ويـذكر(فـضل عبـد الـصمد، ٢٠٠٥) "أن نقـص الأمـل يـؤدي إلى المعانـاة مـن الاكتئـاب والتفكير الانتحاري،ويساهم فقد الأمل في الوجدان السلبي وضعف التحمل ،والإحساس بإنعدام الحيلة ،والتشاؤم والتقييم السلبي للأحداث" .

مشكلة البحث :

يعد الاكتئاب أساس لكل الامراض النفسية فكما السرطان في الجسد يعد الاكتئاب سرطان الروح .وتشير منظمة الصحة العالمية في اليوم العالمي للصحة النفسية (٢٠٢١):أن الاكتئاب إضطراب نفسي شائع وتشير التقديرات إلى أن نسبه ٥٪ من البالغين في العالم يعانون من الاكتئاب ويصاب به النساء أكثر من الرجال،ويعاني نحو ٢٨٠ مليون شخص في العالم من الاكتئاب وبذلك تتراوح شدتة من البسيط للشديد ومن الممكن أن يؤدي في أسوء حالاتة إلى الإنتحار. وينتحر كل عام اكثر من ٧٠٠,٠٠٠ شخص بسبب الاكتئاب وبذلك فالإنتحار هو السبب الرابع الرئيسي للوفاة عند الاشخاص في سن من ١٥ - ٢٩ عام(World Health Organization,2021) .

وما يزيد من خطورة الاكتئاب أنه في كل عام تزيد النسبة لأضعاف وبسببه يكثر حالات الانتحار وبالتالي تحاول الباحثة دراسته لدى المراهقين،ولما كان للأمل من دور في التأثير على الاكتئاب فقد حدد سنايدر خصائص تميز مرتفعي الأمل عن منخفضي الأمل حيث أن مرتفعي الأمل لديهم تفكير إيجابي،ويضعون لأنفسهم أهداف،ويسعون لإنجازها،كما أنهم يتوقعون نجاحهم فيها أكثر من الفشل،بينما منخفضي الأمل دائمي الشك في قدراتهم على إستعمال أي مسارات عقلية ولديهم توجهات سلبيه نحو هذه المسارات،ولديهم إعتقاد مسبق لسوء الحظ وينظرون لخبراتهم السلبية (عبد المحسن ديغم،٢٠٠٨، ٩٤).

وقد أثبتت عدة دراسات مثل دراسة (Wrobleski،2005) ودراسة (هيام صابر،٢٠١١) ودراسة (آمال جودة و حمدى أبو جراد ، ٢٠١١) أن الأمل له أثار إيجابية عديدة على الفرد مثل خفض أعراض الاكتئاب وتحمل الألم والضغوط ،ومقاومة المشكلات الحياتية وإعطاء معنى للحياة، وتحقيق السعادة وتحسين جودة الحياة ،وتحقيق الذات وتنمية الصمود النفسي.

وقد كشفت دراسة كل من (pelget et al ,2009; visser,2009) عن وجود علاقة إرتباط سالبة ودالة بين الأمل والاكتئاب ،كما أن للأمل قدرة على خفض الأعراض الاكتئابية.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في عدد من الأسئلة التالية:

١- هل توجد علاقة بين الأمل والاكتئاب لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٢- هل توجد فروق بين الذكور والإناث في درجة الأمل لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٣- هل توجد فروق بين الذكور والإناث في درجة الأعراض الاكتئابية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٤- هل توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي درجة الأمل على مقياس الأعراض الاكتئابية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى :

- معرفة طبيعة العلاقة بين الأمل والأعراض الاكتئابية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- معرفة الفروق بين الذكور والإناث في درجة الأمل لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- معرفة الفروق بين الذكور والإناث في درجة الأعراض الاكتئابية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- معرفة الفروق بين منخفضي ومرتفعي درجة الأمل على مقياس الأعراض الاكتئابية لدى طلاب المرحلة الثانوية .

أهمية البحث:

١- يستمد البحث أهميتة من أهمية المرحلة العمرية التي يتناولها البحث فالإهتمام بمرحلة المراهقة من المؤشرات الهامة لتقدم أي مجتمع.

٢- ندرة الدراسات العربية التي تصدت لدراسة العلاقة بين الأمل والأعراض الاكتئابية في حدود علم الباحثة.

٣- بحث العلاقة بين الأمل والأعراض الاكتئابية يساعد على عمل برامج إرشادية تساعد الطلاب في فترة المراهقة للتخفيف من حدة الأعراض.

٤- إضافة أداة حديثة في الصحة النفسية من خلال إضافة مقياس الأمل للطلاب المراهقين.

مصطلحات البحث:

- الأعراض الاكتئابية depressive symptoms :

هي مجموعة من الأعراض المحزنة التي يشعر بها الفرد وتستمر معظم اليوم وقد تمتد لعدة ايام ويصاجبها شعور بتدني الطاقة الجسدية والضعف العام وكذلك الشعور بالذنب والتشاؤم مع تدني الثقة بالنفس وضعف الشهية او فقدانها ويصاحبها الشعور

بالأرق او النوم الزائد فضلا عن فقدان القدرة على التركيز وضعف الآداء الأكاديمي وصعوبة إتخاذ القرار مما قد يؤدي للشعور باليأس وخيبة الأمل وقد يصل الامر إلى التفكير في الانتحار ويعرف إجرائيا: بأنه الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها افراد العينة على مقياس الأعراض الاكتئابية (منى نافع،٨،٢٠٢١).

-الأمل Hope:

التعريف الإجرائي: هو حالة إنفعالية دافعية تعتمد على التفكير الإيجابي نحو الذات والآخرون والنظرة التفاؤلية للمستقبل وتوقع الأفضل وقوة الإرادة والمقدرة على تحديد الأهداف والدافع لمواصلة تحقيقها بذلك هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد من خلال مقياس الأمل.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة (Pharris et al, 2022) لاختبار تأثير الأمل على العلاقة الإيجابية بين الاكتئاب ومحاولات الانتحار ،وقد تكونت عينة الدراسة من المراهقين (العدد = ٥٠٢ مراهقًا) من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين ١٢ - ١٨ عامًا والتي تم جمعها كجزء من مسح الشباب الصحي لعام ٢٠١٨ في ولاية واشنطن واشتملت العينة (٥٢٪) إناث و (٤٨٪) ذكور. وتم فحص المقاييس المبلغ عنها ذاتيًا للاكتئاب ومحاولات الانتحار والأمل. تم قياس الفروق الفردية في الاكتئاب باستخدام عنصر واحد غير سريري وتم استخدام مقياس الأمل،و أشارت النتائج إلى أن مستويات الأمل لدى المراهقين عززت بالفعل العلاقة بين أعراض الاكتئاب ومحاولات الانتحار المبلغ عنها ، عندما كان الأمل لدى المراهقين منخفضًا ، فإن العلاقة تكون وقوية وإيجابية بين أعراض الاكتئاب ومحاولات الانتحار أما عندما كان الأمل مرتفعًا ، لم يكن هناك علاقة مهمة بين أعراض الاكتئاب ومحاولات الانتحار.

واستهدفت دراسة (Kaleta& Mróz,2020) فحص نموذج نظري يتوسط فيه التسامح العلاقة بين الأمل الأساسي وأعراض الاكتئاب. وتكونت عينة الدراسة من(٧٧) مريضا للعلاج النفسي من المراهقين، و تم استخدام التعديلات البولندية لقائمة جرد الأمل الأساسية ، وقائمة بيك للاكتئاب ، ومقياس غفران هارتلاند للتسامح. تم تطبيق الجوانب السلبية والإيجابية للتسامح مع الذات والآخرين والمواقف الخارجة عن إرادة أي شخص، وقد أشارت النتائج إلى أن المستوى العام للتسامح ، وكذلك التغلب على عدم الغفران ، توسط بشكل كامل في العلاقة بين الأمل الأساسي وأعراض الاكتئاب ، بينما توسط البعد الإيجابي للتسامح جزئيًا في الروابط بين المتغيرات. تظهر النتائج أن الميل إلى التسامح قد يكون آلية يقلل من خلالها الأمل الأساسي من احتمالات الإصابة بالاكتئاب.

وقد أجرت دراسة (Montpetit,et al,2020) لبحث كيفية تأثير الأمل على العلاقة بين التوتر والاكتئاب في عينة من البالغين وكانت تتراوح أعمارهم بين (٥١- ٩٠)عامًا بمتوسط عمر (Mage= 63.3 years; SDage= 8.6 years)و تم جمع بيانات الاستبيان قبل وبعد إجراء تدخل موجه نحو تحسين الرفاهية السكانية ،وأظهرت نتائج دراسة الاستبيان الأولية إلى أن الأمل يخفف من علاقة الاكتئاب بالتوتر (p = .001) ، مع تأثيرات في الاتجاهات المتوقعة: الأفراد الذين أظهروا مستويات أعلى من المتوسط من الإجهاد وأمل أقل من المتوسط أبلغوا عن أعلى مستويات الاكتئاب.

وهدفت دراسة دسوزا (D'Souza,et al, 2020) إلى فحص تأثير الأمل والتفاؤل والفعالية الذاتية على الرفاهية الذاتية والاكتئاب لدى المراهقين الألمان،وكانت على عينة عددها (ن = ٦٧٧) ، بمتوسط وإنحراف معياري(M = 62.49، SD = 11.63) كانت العينة ٥١,٣٪ من الذكور،وتم إستخدام مقياس ساينذر للأمل ومقياس ليكرت المكون من ٤ نقاط ومقياس الكفاءة الذاتية المعمم ومقياس الاكتئاب.وقد أشارت النتائج

إلى أن عوامل التفكير الإيجابي والأمل مرتبطة ارتباطًا وثيقًا ببعضها البعض ووجد أنها تنبئ بشكل كبير برفاهية أعلى وانخفاض الاكتئاب.

استهدفت دراسة جاهنارا (Jahanara ,2015) التحقق في العلاقة بين المعنى في الحياة والأمل والاكتئاب والقلق لدى اللاجئين الأفغان من المراهقين في محافظة البرز في إيران .طبقت على عينة عددها(١٥٨)لاجئًا أفغانيًا (٦٤ ذكر ، ٩٤أنثى)،أكمل جميع المشاركين مقياس المعنى في الحياة (MLQ) ومقياس الأمل (HS)ومقياس ضغط وقلق الاكتئاب (DASS-21).وكشفت النتائج أن المعنى في الحياة ارتبط بشكل إيجابي بالأمل ووجود المعنى ، والبحث عن المعنى ،ومرتبط سلبا بالاكتئاب والقلق وكان الامل أيضا مرتبط سلبا بالاكتئاب والقلق.

وقد اجرت دراسة سن وآخرون (sun,et al.,2014) لفحص تأثير الأمل علي العلاقه بين الاجترار والاكتئاب لدى طلاب الجامعات الصينية .وتم تطبيقه على عينة عددها(٥١٧) طالب جامعي تراوحت أعمارهم من ١٩ إلى ٢٣ عامًا،وتم استخدام مقياس الأمل لسنايدر ومقياس الاكتئاب الذاتي التصنيف (SDS) الذي طوره Zung ، ومقياس الاستجابة الاجترارية، وأظهرت النتائج أن الامل خفض الارتباط بين الاجترار والاكتئاب وأن الطلاب الذين كان لديهم إجترار عال كانت درجاتهم على مقياس الاكتئاب اعلى من الذين يعانون من اجترار منخفض .

واستهدفت دراسة لي وآخرون (Lee et al,. 2012) التحقق من العلاقة بين أعراض الاكتئاب والرفاهية الروحية وأمل الحالة لدى المراهقين في سن مبكرة ومرضى الاكتئاب في منتصف العمر.تم اختيار عينة مكونة من(١٨٠) مريضا باستخدام قائمة Beck للاكتئاب (BDI) مقياس الرفاهية الروحية (FACIT-Sp) ومقياس الأمل

(SHS). تمت مقارنة متوسط درجات BDI و FACIT-Sp و SHS بين مجموعتين من أعمار مختلفة،وأشارت النتائج إلى أن متوسط درجات الأمل و مقياس الرفاهية الروحية أعلى بشكل ملحوظ في مجموعة منتصف العمر من مجموعة البالغين المبكرة ، بينما لم يكن الاكتئاب مختلفًا بين مجموعتين. وأظهر الأمل لدى البالغين في سن مبكرة في منتصف العمر ارتباطًا سلبيًا كبيرًا بالرفاهية الروحية.

وهدفت (دراسة عبدالمريد قاسم، ٢٠١٢) إلى التعرف على العلاقة بين الامل والاكتئاب وكذلك الكشف عن الفروق في مستويات الاكتئاب بين المسنين تبعًا لاختلافهم في مستويات الأمل ،وتكونت عينة الدراسة من (ن=٨٠) من الجنسين بمتوسط عمر(٧٠) ،وانحراف معياري (٦,٧)،وطبق على أفراد المجموعة مقياس اكتئاب المسنين (باظة،٢٠٠٠)،ومقياس الأمل (عبد الخالق،٢٠٠٤)،وقد أشارت النتائج إلى اختلاف المسنين فيما بينهم حول استجابتهم لأعراض الاكتئاب وفقًا لمستوى الشعور بالأمل.

كما هدفت دراسة راجندرام وآخرون (Rajandram,et al,2011) إلى تقييم الدور المحتمل للأمل والتفاؤل في القلق والاكتئاب والتحقق مما إذا كان هناك مكون معين للأمل يمكن أن يلعب دورًا في التخفيف من القلق والاكتئاب بين مرضى السرطان،تم جمع عينة عددها (٥٠)مريضًا تم علاجهم بنجاح من سرطان OC بعد الحصول على موافقتهم،وقام المرضى بتجميع مقياس القلق والاكتئاب بالمستشفى (HADS) ومقياس الأمل (HS) ومقياس التوجه الحياتي المنقح (LOT-R).ومن أهم النتائج ارتبط الأمل سلبًا بالاكتئاب وأوضحت تحليلات الانحدار أن إنخفاض كلا من الأمل والتفاؤل كانا من العوامل الهامة للتنبؤ بالاكتئاب.

التعقيب على الدراسات السابقة :

من حيث الهدف:اتفقت معظم الدراسات مع الهدف الحالي من البحث وهو دراسة العلاقة بين الأمل والأكتئاب مثل دراسة (Pharris et al، 2022)وكذلك دراسة (D'Souza,et al،2020)،وهدفت دراسات أخرى لمعرفة الفروق بين مستويات الأمل تبعًا لمستوى الاكتئاب ،ودراسات تناولت الأمل كمتغير وسيط كدراسة (sun,et al,2014)،وبذلك تكون أغلب الدراسات متفقة مع هدف البحث الخالي.

من حيث العينة: اختلفت بعض الدراسات مع عينة البحث الحالي فهناك دراسات تناولت الراشدين مثل دراسة (Montpetit,et al.,2020) وكذلك (دراسة عبدالمريد قاسم، ٢٠١٢)، واتفقت عينة البحث مع أغلب الدراسات فقد تم إجراءه على عينة من المراهقين.

من حيث الأدوات : استخدمت معظم الدراسات مقياس الأمل ومقياس الاكتئاب لكن اختلفت في نوع المقياس المستخدم فقد تم استخدام مقياس الأمل إعداد الباحثة في البحث الحالي ، ومقاييس متعددة لقياس الأعراض الاكتئابية ،بالأضافة لمقاييس أخرى للمتغيرات التي تم إضافتها.

من حيث النتائج: اتفقت أغلب الدراسات مع نتيجة البحث الحالي وهو وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الأمل والأعراض الاكتئابية وأن الأمل يخفف من الأعراض الاكتئابية.

فروض البحث :

بعد عرض الدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض كالتالي:

١- توجد علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس الأمل ودرجات مقياس الأعراض الاكتئابية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمقياس الأمل لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣- توجد فروق ذات دالالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة الأعراض الاكتئابية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٤- : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي درجة الأمل على مقياس الأعراض الاكتئابية لصالح منخفضي الأمل .

إجراءات الدراسة :

أولاً – المنهج المستخدم : استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والذي يعتمد على وصف الظاهرة وصفاً دقيقًا وذلك لدراسة العلاقة الإرتباطية بين متغيرات البحث (الأمل ،الأعراض الإكتئابية) والمقارنة بين المتغيرات الديموغرافية وتأثير النوع (ذكور- إناث).

ثانيًا-عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الحالية من ٤٠٠ طالب وطالبة من (١٧٥ذكور - ٢٢٥إناث) طلاب بعض مدارس المرحلة الثانوية بمدينة بلبيس،ممن تتراوح أعمارهم بين (١٥حتى ١٨ عامًا)، بمتوسط عمري(١٧,٥) ،وانحراف معاري(٠,٨١).

ثالثًا- أدوات الدراسة:

تم تطبيق الأدوات التالية على عينة الدراسة:

- **مقياس الأمل Hope Scale (إعداد/ الباحثة):**

قامت الباحثة بإعداد مقياس الأمل في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة.

الهدف من المقياس: هو توفير آداة ذات كفاءة سيكوترية ومناسبة للبيئة المصرية والمرحلة العمرية ،ويمكن من خلالها قياس درجة الأمل لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وصف المقياس : تم تحديد أبعاد المقياس في الصورة المبدئية للمقياس ويتكون من (٤٠) مفردة موزعة على ٤ أبعاد وهي : معنى الحياة ، والنظرة الإيجابية للمستقبل ، وقوة الإرادة ، والأهداف الحياتية وذلك بعض العرض على السادة المحكمين و يصحح هذا المقياس وفقاً لتدرج ثلاثي (تمامًا – أحيانًا – نادرًا) .

وفيما يلي التعريف الإجرائي لكل بعد وأرقام المفردات الخاصة بكل بعد من الأبعاد:

- **البعد الأول (معنى الحياة)** : وتعرفه الباحثة على أنه إدراك الفرد بأن لحياته معنى ومغزى وهدف يسعى لتحقيقه، ويقاس بالمفردات أرقام: ١- ٥- ٩- ١٣- ١٧- ٢١- ٢٥- ٢٩- ٣٣- ٣٧.
- **البعد الثاني (النظرة الإيجابية للمستقبل)**: وتعرفه الباحثة أنه النظرة التفاؤلية للمستقبل والاعتقاد بتحقيق الفرد لرغباتة في المستقبل وأن لديه مستقبل مشرق ، ويقاس بالمفردات أرقام: ٢- ٦- ١٠- ١٤- ١٨- ٢٢- ٢٦- ٣٠- ٣٤- ٣٨.

- **البعد الثالث (قوة الإرادة)**: وتعرفه الباحثة بأنه قدرة الفرد على مواجهة العقبات التي يتعرض لها بعزيمة وقوة وعدم الإستسلام للضغوط التي تواجهه، ويقاس بالمفردا أرقام : ٣- ٧- ١١- ١٥- ١٩- ٢٣- ٢٧- ٣١- ٣٥- ٣٩.
- **البعد الرابع (الأهداف الحياتية)**: وتعرفه الباحثة بأنه الأهداف التي يقوم الفرد بوضعها لنفسه بناء على قدراته وإمكاناته ورغباته في أي من مجالات الحياة لجعل حياته إيجابية أكثر، ويقاس بالمفردات أرقام : ٤- ٨- ١٢- ١٦- ٢٠- ٢٤- ٢٨- ٣٢- ٣٦- ٤٠.

٥- حساب الخصائص السيكوترية للمقياس:

لتحديد الخصائص السيكومترية لمقياس الأمل استخدمت الباحثة صدق المحكمين والاتساق الداخلي وصدق المفردات للتحقق من صدق المقياس، ومعامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات المقياس.

أولًا : الاتساق الداخلي للمقياس:

يعتمد الاتساق الداخلي على اتساق آداء المفحوصين على عبارات المقياس ، واعتمدت الباحثة على مايلي لحساب الاتساق الداخلي:

أ- حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، بعد حذف العبارة من الدرجة الكلية للبعد :

اعتمدت الباحثة على الاتساق الداخلي للتأكد من صلاحية المقياس وثباته ، فتم حساب التجانس الداخلي عن طريق معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات في أبعاد

المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ،بعد حذف العبارة من الدرجة الكلية للبعد ،واستخرجت مستويات الدلالة الإحصائية ،وذلك كما هو موضح بالجدول (١) التالى :

جدول(١) معامل الارتباط بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الأمل(ن=٥٠ طالبًا وطالبة)

النظرة الإيجابية للمستقبل			معنى الحياة		
مستوى الدلالة	معامل الارتباط	م	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	م
٠,٠١	٠,٤٣١	٢	٠,٠١	٠,٥٢٦	١
٠,٠٥	٠,٣٥٩	٦	٠,٠١	٠,٣٦٤	٥
٠,٠١	٠,٥٤٥	١٠	٠,٠١	٠,٦٥١	٩
٠,٠١	٠,٦٢٦	١٤	٠,٠١	٠,٥٠٢	١٣
٠,٠١	٠,٤٤٥	١٨	٠,٠١	٠,٥٠٥	١٧
٠,٠١	٠,٦٤٧	٢٢	٠,٠١	٠,٥٧٩	٢١
٠,٠١	٠,٣٧٥	٢٦	٠,٠١	٠,٤٦١	٢٥
٠,٠١	٠,٥٥١	٣٠	٠,٠١	٠,٤٨١	٢٩
٠,٠١	٠,٤٥٧	٣٤	غير دالة	٠,١٧٢	٣٣

النظرة الإيجابية للمستقبل			معنى الحياة		
مستوى الدلالة	معامل الارتباط	م	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	م
٠,٠١	٠,٥٦٨	٣٨	٠,٠١	٠,٣٨٩	٣٧
الأهداف الحياتية			قوة الإرادة		
مستوى الدلالة	معامل الارتباط	م	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	م
٠,٠١	٠,٥٥٦	٤	٠,٠١	٠,٥٦٥	٣
٠,٠١	٠,٤٣٨	٨	٠,٠١	٠,٥٥٥	٧
٠,٠١	٠,٦١٩	١٢	٠,٠١	٠,٥٥٠	١١
٠,٠١	٠,٥٤٣	١٦	٠,٠١	٠,٥٩٢	١٥
٠,٠١	٠,٣٨٩	٢٠	٠,٠١	٠,٤١٧	١٩
٠,٠١	٠,٦٦٠	٢٤	٠,٠١	٠,٥٣٣	٢٣
٠,٠٥	٠,٢٨٣	٢٨	٠,٠٥	٠,٣٠١	٢٧
٠,٠١	٠,٥٠٢	٣٢	غير دالة	٠,١٧٩	٣١
٠,٠١	٠,٤٠٢	٣٦	٠,٠١	٠,٦٦٣	٣٥
٠,٠٥	٠,٣٤٠	٤٠	٠,٠١	٠,٤٦٣	٣٩

يتضح من الجدول(١):ارتباط جميع عبارات المقياس بالأبعاد التي تنتمي لها عند مستوى دلالة ٠,٠١ ماعدا العبارات رقم (٦ ، ٢٧ ، ٢٨، ٤٠) فهم عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ،أما العبارتين (٣١،٣٣) غير دالة وتم حذفهما من المقياس بعد حساب الاتساق الداخلي(إرتباط البنود بالأبعاد) في الصورة النهائية لعدم وصولهم لمستوى الدلالة.

٢- **حساب الاتساق الداخلي للمقياس ككل**:عن طريق حساب معامل ارتباط أبعاد مقياس الأمل مع الدرجة الكلية للمقياس بعد حذف المفردات من خلال معامل ارتباط بيرسون، ويتضح ذلك من خلال الجدول (٢) التالي:

جدول (٢) معاملات ارتباط أبعاد مقياس الأمل مع الدرجة الكلية للمقياس بعد استبعاد المفردات من خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون

الأبعاد	معامل ارتباط بيرسون بعد استبعاد المفردات	مستوى الدلالة
معنى الحياة	٠,٨٣٤	٠,٠١
النظرة الإيجابية للمستقبل	٠,٨٧٥	٠,٠١
قوة الإرادة	٠,٨٤٠	٠,٠١
الأهداف الحياتية	٠,٨٢١	٠,٠١

يتضح من الجدول (٢) السابق أن أبعاد مقياس الأمل ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطًا دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة

عالية من الاتساق الداخلي ، مما يعزز النتائج التي سوف يتم التوصل إليها في نهاية الدراسة الحالية.

ثانيًا: صدق المقياس Validity:

١- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين بأعضاء هيئة التدريس بقسمي الصحة النفسية وعلم النفس بكلية التربية وكلية الآداب جامعة الزقازيق،وذلك للحكم على المظهر العام للمقياس للتأكد من سلامة صياغة العبارات ،و مدى ملائمتها للمتغير الذي تقيسه ، والكشف عن العبارات غير المناسبة كما سبق التوضيح .

- **صدق المفردات Item Validity**:تم الاعتماد على صدق المفردات للتأكد من صدق المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة ودرجة البعد التي تنتمي إليه وأسفر ذلك عن الجدول (٣) التالي:

جدول (٣) نتائج صدق المفردات لمقياس الأمل (ن= ٥٠ طالبًا وطالبة)

النظرة الإيجابية للمستقبل			معنى الحياة		
مستوى الدلالة	معامل الارتباط	م	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	م
غير دالة	٠,٢٤٩	٢	٠,٠٥	٠,٣٤٥	١
غير دالة	٠,٢١٧	٦	غير دالة	٠,١٣٤	٥
٠,٠٥	٠,٣٢٥	١٠	٠,٠١	٠,٤٨٤	٩
٠,٠١	٠,٤٨١	١٤	٠,٠٥	٠,٢٧٦	١٣
غير دالة	٠,٢٦٢	١٨	٠,٠٥	٠,٣٢٠	١٧
٠,٠١	٠,٤٩١	٢٢	٠,٠١	٠,٤١١	٢١
غير دالة	٠,١٩٨	٢٦	٠,٠٥	٠,٢٩٠	٢٥

٢٩	٠,٣١٤	٠,٠٥	٣٠	٠,٣٩٨	٠,٠١
٣٣	٠,٠٢٢-	غير دالة	٣٤	٠,٢٤٩	غير دالة
٣٧	٠,١٩٨	غير دالة	٣٨	٠,٤٢٨	٠,٠١
قوة الإرادة			الأهداف الحياتية		
م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٣	٠,٥٣٧	٠,٠١	٤	٠,٤٠٢	٠,٠١
٧	٠,٣٦٠	٠,٠١	٨	٠,٢٥٣	غير دالة
١١	٠,٤٢١	٠,٠١	١٢	٠,٤٤٣	٠,٠١
١٥	٠,٤١٩	٠,٠١	١٦	٠,٣٤٨	٠,٠٥
١٩	٠,٢٤٣	غير دالة	٢٠	٠,٢٠١	غير دالة
٢٣	٠,٣٥٨	٠,٠١	٢٤	٠,٥٢١	٠,٠١
٢٧	٠,٠٧٢	غير دالة	٢٨	٠,١٠٦	غير دالة
٣١	٠,٠١٠-	غير دالة	٣٢	٠,٣١٩	٠,٠٥
٣٥	٠,٥٣٥	٠,٠١	٣٦	٠,٢٢٩	غير دالة
٣٩	٠,٢٥٣	غير دالة	٤٠	٠,١٥٧	غير دالة

يتضح من الجدول(٣) السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)،ماعدا المفردات أرقام (١، ١٠ ، ١٣، ١٧ ، ٢٥، ٢٩ ، ٣٢) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، والعبارات (٢، ٥ ، ٦، ٨، ١٨ ، ١٩ ،٢٠، ٢٦،٢٧، ٢٨، ٣١ ،٣٣، ٣٤، ٣٦، ٣٧، ٣٩، ٤٠).

ثالثًا :ثبات المقياس Reliability :

تم حساب ثبات المقياس بمعمل ألفا كرونباخ (معامل ألفا) مع استبعاد العبارة ،والتي تعتمد على فحص آداء الفرد على كل بند من بنود المقياس على حدة ، أي أن الثبات يتعلق بمدى استقرار استجابات المفحوص على البنود واحدة تلو الآخرى ، وأسفر المقياس عن تمتع أبعاد المقياس بدرجة مناسبة من الثبات ، والجدول (٤) يوضح التالي:

جدول (٤) حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (معامل ألفا) لمقياس الأمل (ن=٥٠ طالبًا وطالبة)

الأهداف الحياتية معامل ألفا-٠,٦٣٤		قوة الإرادة معامل ألفا-٠,٦٤٢		النظرة الإيجابية للمستقبل معامل ألفا-٠,٦٦٩		معنى الحياة معامل ألفا-٠,٥٩٧	
معامل ألفا	م	معامل ألفا	م	معامل ألفا	م	معامل ألفا	م
٠,٥٨٤	٤	٠,٥٧٠	٣	٠,٦٦١	٢	٠,٥٥٤	١
٠,٦١٩	٨	٠,٦٠٥	٧	٠,٦٦٤	٦	**٠,٦٠٨	٥
٠,٥٧٣	١٢	٠,٥٩٩	١١	٠,٦٤٢	١٠	٠,٥١٣	٩
٠,٥٩٧	١٦	٠,٥٩١	١٥	٠,٦١٦	١٤	٠,٥٧٢	١٣
٠,٦٢٩	٢٠	٠,٦٢٩	١٩	٠,٦٥٩	١٨	٠,٥٦٠	١٧
٠,٥٦٠	٢٤	٠,٦٠٦	٢٣	٠,٦١١	٢٢	٠,٥٣٧	٢١
**٠,٦٤٥	٢٨	**٠,٦٧١	٢٧	٠,٦٦٩	٢٦	٠,٥٦٨	٢٥
٠,٦٠٤	٣٢	**٠,٦٧٥	٣١	٠,٦٣٣	٣٠	٠,٥٦٣	٢٩
٠,٦٢٣	٣٦	٠,٥٧١	٣٥	٠,٦٦٤	٣٤	**٠,٦٣٢	٣٣
**٠,٦٣٧	٤٠	٠,٦٣٠	٣٩	٠,٦٢٩	٣٨	٠,٥٨٨	٣٧

❖ مفردات تم حذفها

يتضح من جدول (٤) مايلي:أن جميع قيم معاملات ألفا لجميع المفردات أقل من معامل ألفا الجدولية للأبعاد ،وهذا يبين ثبات جميع مفردات المقياس ،فيما عدا المفردات أرقام (٥، ٢٧ ،٢٨،

٣١، ٣٣ ،٤٠)، كان معامل ألفا لها أكبر من معامل ألفا الجدولية للأبعاد التي تنتمي لها لذا تم حذفها من الصورة النهائية للمقياس.

الثبات الكلي للمقياس :

يوضح الجدول (٥) الآتي القيم النهائية لمعامل ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية والمقياس ككل بعد حذف المفردات .

جدول(٥) مؤشرات ثبات أبعاد مقياس الأمل في صورتها النهائية

م	معامل ألفا كرونباخ	عدد المفردات	الأبعاد
١	٠,٦٥٤	٨	معنى الحياة
٢	٠,٦٦٩	١٠	النظرة الإيجابية للمستقبل
٣	٠,٧١٣	٨	قوة الإرادة
٤	٠,٦٤٥	٨	الأهداف الحياتية
	٠,٨٨٥	٣٤	الدرجة الكلية

- **الصورة النهائية للمقياس:**

بعد التأكد من كفاءة المقياس أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٣٤) مفردة موزعة على أربعة أبعاد فرعية وتم حذف (٦) مفردات من أصل (٤٠) مفردة ، والجدول التالي يوضح أبعاد المقياس والم وذلك بعد إعادة ترقيم مفردات الأبعاد .

جدول (٦)

توزيع مفردات مقياس الأمل على أبعاده وفقًا للصورة النهائية للمقياس

م	عدد المفردات	أرقام المفردات بعد الحذف	أبعاد مقياس الأمل
١	٨	١-٩-١٣-١٧-٢١-٢٥-٢٩- ٣٧	معنى الحياة
٢	١٠	٢-٦-١٠-١٤-١٨-٢٢-٢٦-٣٠ -٣٤-٣٨	النظرة الإيجابية للمستقبل
٣	٨	٣-٧-١١-١٥-١٩-٢٣-٣٥-٣٩	قوة الإرادة
٤	٨	٤-٨-١٢-١٦-٢٠-٢٤--٣٢-٣٦	الأهداف الحياتية
	٣٤	المجموع الكلي	

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٤) مفردة موزعة على أربعة أبعاد هي : معنى الحياة ، النظرة الإيجابية للمستقبل ،قوة الإرادة ، الأهداف الحياتية.

ثانيًا: مقياس الأعراض الاكتئابية (SDQ):اعداد(2014).Pedrelli et al (ترجمة وتعريب منى أحمد نافع) :

الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس شدة الأعراض الاكتئابية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

تعليمات المقياس وتصحيحة: يطلب من المفحوص اختيار إجابة من الإجابات الثلاثة حيث تحددت على حسب كل عبارة ،وأعطي لكل عبارة درجة تتراوح بين (١، ٢ ،٣)

بالترتيب ، ويشير (١) إلى عدم وجود أي نوع من الأعراض ، ولكن (٣) يشير إلى شدة الأعراض .

الخصائص السيكوترية للمقياس:

أولا : الاتساق الداخلي :

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجات الكلية للمقياس، والنتائج كالتالي:

جدول(٧) معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية لمقياس الأعراض الاكتئابية ن=٤٠٠

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
١	**٠,٦٥٤	١٢	**٠,٥٦٩	٢٣	**٠,٣٧٩	٣٤	**٠,٤٦٣
٢	**٠,٤٤٥	١٣	**٠,٣٠٣	٢٤	**٠,٥١٩	٣٥	**٠,٦١٣
٣	**٠,٤٩٦	١٤	**٠,٣٦٦	٢٥	**٠,٤٣٣	٣٦	**٠,٥٦١
٤	**٠,٥٢٧	١٥	**٠,٤١٦	٢٦	**٠,٦٥٣	٣٧	**٠,٥١٠
٥	*٠,١١٣	١٦	**٠,١٥٨	٢٧	**٠,٥٩٤	٣٨	**٠,٤٦٣
٦	**٠,٥٠١	١٧	**٠,٣٢٧	٢٨	**٠,٢٩٥	٣٩	**٠,٥٦٤

٧	**٠,٤٣٢	١٨	٠,٠١٠	٢٩	**٠,٢٣٣	٤٠	**٠,٤٧٠
٨	**٠,٤٠٨	١٩	**٠,٣٧٤	٣٠	*٠,١٢٨	٤١	**٠,٤٩٢
٩	**٠,٤١٩	٢٠	**٠,٥٨٢	٣١	٠,٠٨٨	٤٢	**٠,٤٦٣
١٠	**٠,٦١٤	٢١	**٠,٤٨٩	٣٢	**٠,٤٨٧	٤٣	**٠,٦٢٦
١١	**٠,٥٢٦	٢٢	**٠,٥٩٩	٣٣	**٠,٥٦٣		

❖دال عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول(٧) السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا ،عدا العباراتان : رقم (١٨) و،(٣١)، حيث كان معامل ارتباط درجات كل منهما بالدرجة الكلية للمقياس غير دال إحصائيًا ، وهذا يعني ثبات جميع عبارات المقياس عدا هاتين العبارتين لذا تم حذفهما .

ثانيًا :صدق المقياس :

صدق المحكمين Content Validity : تم تعديل صياغة بعض العبارات مغ قبل المختصين، بما يتلائم مع البيئة المصرية، حيث تم حذف العبارة رقم (٤٤) ليتناسب مع البيئة المصرية، وتم تعديل بعض الالستجابات كاختصار المدرج التقديري من(سداسى) إلى (ثلاثى)، وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين على بنود المقياس(٩٠٪).

صدق المحك (الصدق التلازمي): ويعني مدى ارتباط المقياس مع معيار محدد ، فيكون الاختبار ناجحًا إذا كان المحك صادقًا في الكشف عما جاء به.

تم تطبيق مقياس الأعراض الاكتئابية ، مع قائمة بيك الثانية للاكتئاب تعريب غريب عبدالفتاح غريب)(٢٠٠٠): II -Beck Depression Inventoy، ويتناول الأعراض الاكتئابية، وتتدرج حسب الشدة في أربع عبارات، وبجوار كل عبارة يضع المفحوص دائرة حول الدرجة الموضوعة لها، والتي تتراوح ما بين (صفر - ٣ درجات)،وعلى المفحوص أن يختار العبارات الأكثر تعبيرًا عن حالته خلال الأسبوعين الآخرين بما في ذلك يوم التطبيق،وتتمتع القائمة في نسختها العربية بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الاتساق الداخلي، والصدق، والثبات، فى نسختها العربية.

وتم تطبيقها على عينة من شباب الجامعة قوامها (١٠٠) مع العينة المستخدمة لحساب الخائص السيكومترية للمقياس فى الدراسة ، وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات على المقياس الحالى كالدرجات على قائمة بيك للاكتئاب (المقياس المحك) وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لهذا المقياس والدرجة الكلية للمقياس فى الدراسة(٠,٦٩٧) وهي دالة عند مستوى(٠,٠١) ما يشير إلى تمتع المقياس الحالى بدرجة مرتفعة فى الصدق.

صدق العبارات : تم حساب صدق العبارات بحساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجات الكلية للمقياس (محذوفًا منها درجة العبارة)،باعتبار مجموع درجة بقية العبارات محكًا للعبارة،والنتائج موضحة كما فى جدول (٨) كما يلي:

جدول(٨) معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجات الكلية لمقياس لأعراض الاكتئابية (مع حذف درجة العبارة) (ن=٤٠٠)

م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية (مع حذف درجة العبارة)	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية (مع حذف درجة العبارة)	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية (مع حذف درجضة العبارة)	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية (مع حذف درجة العبارة)
١	٠,٦٢٢**	١٢	٠,٥٤٢**	٢٣	٠,٣٢٩**	٣٤	٠,٤١٦**
٢	٠,٣٩١**	١٣	٠,٢٥٦**	٢٤	٠,٤٧٥**	٣٥	٠,٥٧٩**
٣	٠,٤٥٤**	١٤	٠,٣١١**	٢٥	٠,٣٨٧**	٣٦	٠,٥٢٤**
٤	٠,٤٨٠**	١٥	٠,٣٦٩**	٢٦	٠,٦٢٤**	٣٧	٠,٤٧٠**
٥	٠,٠٦٩	١٦	٠,١٠٤*	٢٧	٠,٥٦٠**	٣٨	٠,٤٢٦**
٦	٠,٤٦٢**	١٧	٠,٢٤٧**	٢٨	٠,٢٤٨**	٣٩	٠,٥٣٠**
٧	٠,٣٨٧**	١٨	-٠,٠٣٨	٢٩	٠,١٨٤**	٤٠	٠,٤٢٥**
٨	٠,٣٦٣**	١٩	٠,٣٢٣**	٣٠	٠,٠٧٣	٤١	٠,٤٥٠**
٩	٠,٣٧٨**	٢٠	٠,٥٤٧**	٣١	٠,٠٤٢	٤٢	٠,٤١٥**
١٠	٠,٥٨٥**	٢١	٠,٤٤٦**	٣٢	٠,٤٤٣**	٤٣	٠,٥٨٩**
١١	٠,٤٩٧**	٢٢	٠,٥٦٤**	٣٣	٠,٥٢٢**		

❖ دال عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٨) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عدا العبارات أرقام(٥)،(١٨)،(٣٠)،(٣١)، حيث كان معامل ارتباط درجات كل منها بالدرجة الكلية للمقياس (محذوفًا منها درجة العبارة) غير دال إحصائيًا ، وهذا يعني صدق جميع عبارات المقياس عدا هذه العبارات فهي غير صادقة ،ويتم حذفها.

ثالثًا : ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس بحيث تم التطبيق على عينة مبدئية (ن=٤٠٠) وحساب الكفاءة السيكومترية كما يلي:

- **الثبات بطريقة كرونباخ Alpha Gronbach:**

تم حساب قسمة ألفا كرونباخ للمقياس ككل ، وكانت قيمته تساوي (٠,٩٠)، ثم تم حساب معاملات ألفا للمقياس (مع حذف درجة العبارة)والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٩) معاملات ألفا مع (حذف درجة العبارة) لمقياس الأعراض الاكتئابية (ن = ٤٠٠)

الرقم	معامل ألفا مع حذف درجة العبارة	الرقم	معامل ألفا مع حذف درجة العبارة	الرقم	معامل ألفا مع حذف درجة العبارة	الرقم	معامل ألفا مع حذف درجة العبارة
١	٠,٨٩٥	١٢	٠,٨٩٧	٢٣	٠,٨٩٩	٣٤	٠,٨٩٨
٢	٠,٨٩٨	١٣	٠,٩٠٠	٢٤	٠,٨٩٧	٣٥	٠,٨٩٦
٣	٠,٨٩٧	١٤	٠,٨٩٩	٢٥	٠,٨٩٨	٣٦	٠,٨٩٦
٤	٠,٨٩٧	١٥	٠,٨٩٨	٢٦	٠,٨٩٥	٣٧	٠,٨٩٧
٥	*٠,٩٠	١٦	٠,٩٠٠	٢٧	٠,٨٩٦	٣٨	٠,٨٩٨
٦	٠,٨٩٧	١٧	٠,٩٠٠	٢٨	٠,٩٠٠	٣٩	٠,٨٩٦
٧	٠,٨٩٨	١٨	*٠,٩٠	٢٩	٠,٩٠٠	٤٠	٠,٨٩٨
٨	٠,٨٩٨	١٩	٠,٨٩٩	٣٠	*٠,٩٠	٤١	٠,٨٩٧
٩	٠,٨٩٨	٢٠	٠,٨٩٦	٣١	*٠,٩٠	٤٢	٠,٩٩٨
١٠	٠,٨٩٦	٢١	٠,٨٩٧	٣٢	٠,٨٩٧	٤٣	٠,٩٩٥
١١	٠,٨٩٧	٢٢	٠,٨٩٦	٣٣	٠,٨٩٦		

(*) ترمز للعبارة المحذوفة.

يتضح من جدول (٩)السابق أن جميع معاملات ألفا (مع حذف درجة العبارة) أقل من أو تساوي معامل ألفا للمقياس ككل ، عد العبارات أرقام (٥)،(١٨)،(٣٠)،(٣١)،حيث كانت معاملات ألفا مع حذف درجة كل عبارة منها أكبر من معامل ألفا للمقياس ككل ، وهذا يعني ثبات جميع عبارات المقياس عدا هذه العبارات الأربعة فهي غير ثابته لذا يتم حذفها .

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية :Split half method**

تم حساب ثبات المقياس ككل بطريقة التجزئة النصفية ، وكانت نتائج معامل الثبات كما يلي :

جدول (١٠) معاملات الثبات بالتجزئة النصفية لمقياس الأعراض الاكتئابية ن =٤٠٠

الثبات بمعادلة جتمان	الثبات بمعادلة سبيرمان | براون	مقياس الأعراض الاكتئابية
٠,٨٦٣	٠,٨٦٣	الدرجة الكلية للمقياس

يتضح من النتائج بالجدول (١٠) أن جميع قيم معاملات الثبات بمعادلتي (سبيرمان\ براون ، وجتمان) مرتفعة نسبيا مما يدل على ثبات المقياس ككل .

رابعًا: - الصورة النهائية لمقياس بعد الحذف والتعديل :-

من الاجراءات السابقة للصدق والثبات تم حذف (٤) عبارات غير ثابتة أو غير صادقة، والعبارات المحذوفةفة أرقام(٥)، (١٨)،(٣٠)،(٣١)، وأصبحت الصورة النهائية لمقياس الأعراض الاكتئابية مكونة من (٣٩) عبارة، وهذه الصورة صالحة للتطبيق على العينة الأساسية فى الدراسة الحالية.

ثبات: المقياس في الدراسة الحالية:

تم حساب ثبات المقياس عن طريقة معامل ألفا كرونباخ حيث تم التطبيق على عينة عددها (٥٠) طالبًا وطالبة.

جدول (١١)

مؤشرات ثبات المقياس مقياس الاكئاب في الدراسة الحالية

معامل ألفا كرونباخ	مقياس الأعراض الاكتئابية
٠,٨٤٤	الدرجة الكلية للمقياس =

نتائج الدراسة ومناقشتها:

- **اختبار صحة الفرض الأول ومناقشة نتائجه:**

ينص الفرض الأول على أنه : **توجد علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس الأمل ودرجات مقياس الأعراض الاكتئابية لدى طلاب المرحلة الثانوية.** وللتحقق من هذا الفرض (بالقبول أو الرفض) استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين الأمل والأعراض الاكتئابية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ويوضح جدول (١١) التالي نتائج ذلك :

جدول(١٢) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الأمل والأعراض الاكتئابية لدى طلاب المرحلة الثانوية

ن=٤٠٠

أبعاد مقياس الأمل	معامل الارتباط مع الاكتئاب	مستوى الدلالة
معنى الحياة	-٠,٥١٩	٠,٠١
النظرة الإيجابية للمستقبل	-٠,٣٩٥	٠,٠١
قوة الإرادة	-٠,٤٠٨	٠,٠١
الأهداف الحياتية	-٠,٣٣٢	٠,٠١
الدرجة الكلية	-٠,٤٨٦	٠,٠١

يتضح من الجدول(١٢) وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين جميع أبعاد

مقياس الأمل والدرجة الكلية له ومقياس الأعراض الاكتئابية.

مناقشة نتائج الفرض الأول :

أشارت نتائج الفرض الأول إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات الطلاب على مقياس الأمل (الأبعاد والدرجة الكلية) ومقياس الأعراض الاكتئابية.

وقد أكدت نتائج دراسة (Ritschel, L. A.,& Cassiello-Robbins, C.,2022) إلى وجود علاقة عكسية بين الأمل والاكتئاب ووجود علاقة عكسية بين الأمل والاضطرابات الأخرى التي تحدث عادة مع الاكتئاب مثل:القلق والتفكير الانتحاري وإذاء

الذات، بالإضافة إلى ذلك تشير الأبحاث المحدودة إلى أن الأمل يرتبط ارتباطًا سلبيًا بالعصابية ويرتبط بشكل إيجابي بالانبساط.

وقد أتفقت نتائج هذا الفرض مع دراسة كل من (Mascaro, N.&Rosen ,D.,H. ,2005) ودراسة (Hedayati, M. M., & Khazaei, M. M,2014) والتي أظهرت وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا بين الأمل والأعراض الاكتئابية لدى الطلاب في مرحلة المراهقة.

وهذا أيضا ماتدعمه نتائج دراسة (Hedayati,& Khazaei,2014) حيث أظهرت وجود علاقة سالبة بين الاكتئاب و الأمل ووجود علاقة سالبة بين الاكتئاب ومعنى الحياة ومعنى الوجود في الحياة .

فقد أوضح (Cheavens,2000) من خلال نظرية الأمل لسنايدر أن الأشخاص المصابيين بالاكتئاب لا يكون لديهم أهداف واضحة ويؤدي عدم قدرتهم على تحقيق الأهداف حتى وان كان لديهم أهداف فأن تحقيقها يكون غير واقعي وبالتالي تتفاقم مشاعر عدم القيمة وعدم الكفاءة واليأس وتسبب فقدان الطاقة وتعطل المسارات .

وكما أشار فيكتور فرانكل في النظرية الوجودية أن التغلب على المواقف المؤلمة نفسيا يتطلب القدرة على التحول من موقف "ماذا أريد من الحياة" إلى موقف "ماذا تريد الحياة مني؟" ،وعلى الرغم من أنه الأوقات التي لا يكون فيها سلوك الشخص تحت سيطرته بالكامل ،فيمكن للشخص التحكم في هذه المواقف حتى يجد المعنى منها من خلال معياشته لهذه المعاناة التي لامفر منها وأن القدرة على الحفاظ على بقاء المعنى يمنح الشخص مرونة تعزز بقاء الأمل وعلى العكس من ذلك كما يحدث للأشخاص المكتئبين حيث يواجهوا حالة من الفراغ الوجودي وانعدام المعنى (Mascaro, N.&Rosen ,D.,H. ,2005).

وبذلك يرتبط الأمل دائما بالتأثير الإيجابي لذلك تم وضعه كعامل وقائي من الأعراض السلبية كالاكتئاب حيث يظهرعلاقة عكسية قوية ذات تأثير سلبي بأعراض الاكتئاب ،كما تشير الأبحاث أن بعض نقاط القوة البشرية مثل الشجاعة والأمل والتفاؤل يمكن أن تكون بمثابة حواجز ضد الاضطرابات النفسية كالاكتئاب.

- **اختبار صحة الفرض الثاني ومناقشة نتائجه :**

ينص الفرض الثاني على أنه : **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمقياس الأمل لدى طلاب المرحلة الثانوية.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لدرجات طلاب المرحلة الثانوية (ذكور ، وإناث) في مقياس الأمل وباستخدام اختبار (ت) تم الوصول للنتائج التالية:

جدول (١٣) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الذكور والإناث على مقياس الأمل ن=٤٠٠

الأبعاد	ذكور ن=١٧٥		إناث ن=٢٢٥		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
معنى الحياة	٢٠,٦٥	٢,٤٥	١٩,٣٥	٢,٩٩	٤,٦٣	٠,٠١
النظرة الايجابية للمستقبل	٢٢,٩٤	٢,٨٩	٢٢,٣٦	٣,٠٩	١,٩٠	غير دالة
قوة الإرادة	٢٠,٤٧	٢,٣٩	١٩,٦٤	٢,٧٧	٣,١٢	٠,٠١
الأهداف الحياتية	١٨,١٨	٢,٣٠	١٧,٥٥	٢,٥٩	٢,٥٥	٠,٠١
الدرجة الكلية	٨٢,٢٥	٨,٤٤	٧٨,٩٢	٩,٨٩	٣,٥٦	٠,٠١

يتضح من جدول (١٣) السابق مايلي:

١- وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث عند مستوى دلالة ٠,٠١ في كل من بعد معنى الحياة ، وقو الإرادة ، والأهداف الحياتية ، والدرجة الكلية لمقياس الأمل وكانت الفروق لصالح الذكور.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في بعد النظرة الإيجابية للمستقبل.

مناقشة نتائج الفرض الثاني :

يتضح مما سبق تحقق الفرض الثاني والذي ينص على : وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث عند مستوى دلالة ٠,٠١ في الدرجة الكلية لمقياس الأمل لصالح الذكور.

ويمكن تفسير ذلك بأن الذكور لديهم قدر عال من القدرة على تحقيق أهدافهم والوصول إليها كما أن نظرتهم تجاه الحياة تكون إيجابية أكثر لما يتمتعون به من مرونة وتقبل تساعدهم على تحمل الصعوبات وتخطي المشاكل بصلابة أقوى من الإناث وقد يرجع ذلك لعامل الثقافة والبيئة والتنشئة الاجتماعية المختلفة للذكور عن الإناث والعزيمة على تحقيق أهدافهم وأن نمط التنشئة يعطي حرية أكثر للذكور في إدارة شئون حياتهم والشعور بالقدرة على تحقيق الأهداف مما يزيد من قوة الإرادة لديهم والأمر مختلف لدى اللإناث مما قد يؤدي لظهور مشاعر اليأس والتقليل من الإرادة لديهم

وترى الباحثة أن هذه النتيجة جاءت منطقية واتفقت مع دراسة (شوقي بنهام ،٢٠٠٥ – عبد المريد قاسم ،٢٠١١) وقد أكدت نتائجها على وجود فروق دالة بين الجنسين في الأمل في اتجاه الذكور.

وقد اتفقت أيضًا نتائج الفرض الحالي مع نتائج دراسة كل من(Snyder,2005) ، ودراسة(Bailey&Snyder,2007) والتي أكدت على وجود فروق دالة بين الجنسين في درجة الشعور بالأمل لصالح الذكور.

وتؤكد دراسة (حسن الفنجري،٢٠٠٧) بينما اختلفت نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة (Kristen,2015) ، ودراسة (هيام شاهين ،٢٠١٣)، ودراسة (آمال جودة،٢٠١٠)، كذلك دراسة (Green,Grant,&Rynsaardt,2020)، والتي أكدت كل منها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مقياس الأمل .

ولكن حتى إن وجدت الفروق بين الذكور والإناث في درجة الأمل فالفروق بينهم ليست جوهرية ومازال الأمل موجودًا لديهم.

- **اختبار صحة الفرض الثالث ومناقشة نتائجه:**

ينص الفرض الثالث على أنه : **توجد فروق ذات دالالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة الأعراض الاكتئابية لدى طلاب المرحلة الثانوية.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لدرجات طلاب المرحلة الثانوية (ذكور ، وإناث) في مقياس الأمل وباستخدام اختبار (ت) تم الوصول للنتائج التالية:

جدول(١٤) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين الذكور والإناث على مقياس الأعراض الاكتئابية ن=٤٠٠

مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	النوع
٠,٠١	٧,٥٤-	١٠,٣١	٦٥,٦٠	ذكورن=١٧٥
		١٤,٩٣	٧٥,٥٦	إناث ن=٢٢٥

يتضح من جدول (١٤) السابق:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، حيث بلغت قيمة "ت" ، (- ٦,١٧) وكانت الفروق في اتجاه الإناث (المتوسط الأعلى).

مناقشة نتائج الفرض الثالث:

يتضح تحقق الفرض ووجود فروق في الأعراض الاكتئابية عند مستوى دلالة ٠,٠١ والفروق كانت في اتجاه الاناث .

، وقد أظهرت نتائج هذا الفرض أن الأعراض الاكتئابية أكثر شدة عند الإناث من الذكور وتتفق هذه النتائج مع ماتوصلت إلية نتائج دراسات كل (محمود معمرية،٢٠٠٠ ؛موسى النبهان ، عماد الزغلول ،علي الهنداوي ،٢٠٠٠) و Kornstein et al.,2000;Ismayilova et al.,2013 ;Lopez Molina et al.,2014).

فقد أظهرت العديد من الدراسات البيولوجية والنفسية والاجتماعية الحديثة أن الإناث أكثر عرضة للاكتئاب من الذكور، ففي مرحلة الطفولة تكون مستويات الاكتئاب والأعراض الاكتئابية متماثلة في كلا الجنسين ، ولكن تبدأ الإناث من سن الثانية عشر بإظهار زيادة في معدلات الاكتئاب بينما تكون هذه الاخلافات طفيفة بين الذكور ، إلى أن تصل لسن الثمانية عشر تزيد هذه الفجوة وتصل لذروتها فتصبح نسبة الاكتئاب عند الإناث ضعفيها عند الذكور (Ketia,2007).

وقد أشار الباحثون أن الاختلافات بين الجنسين لاتقتصر على نسب الانتشار فقط بل تمتد لتشمل شدة الأعراض ونوعها ، حيث أشارت بعض الدراسات أن الإناث يبدين زيادة في شدة الأعراض على مقياس بيك ، وتميل الإناث إلى إظهار زيادة في شدة الأعراض الجسدية (Aparecida,et al.,2015).

وتفسر الباحثة الاختلاف بين الجنسين في الأعراض الاكتئابية يرجع إلى أن البيئة الأسرية والاجتماعية التي تنشأ فيها الإناث تختلف عن الذكور من حيث أسلوب التنشئة والظروف الضاغطة التي تتعرض لها الأنثى من قبل الوالدين وتحملها مسئولية أكبر ، كما أن التفرقة بين الذكور والإناث في المعاملة تجعلهن أكثر حساسية وعرضة للاكتئاب كما يميل الآباء إلى إعطاء الإناث توقعات منخفضة في الدراسة والتعليم عموما وينتج عن عدم المساواة الإحساس بالإحباط مما يؤدي لزيادة الاكتئاب لديهن .

وأكدت نتائج دراسة (Lopez Molina, et al,.2014) أن نسب انتشار الاكتئاب لدى الإناث زادت بنسبة ١٢,٢٪ عن الذكور ٥,٣٪ وكان هناك زيادة في انتشار أعراض الحزن ،تغير صورة الذات ،صعوبة العمل صعوبة اتخاذ القرارات ، لوم الذات ، التهيج ، بينما كان الحزن ولوم الذات أكثر حدة عند الإناث من الذكور.

اختبار صحة الفرض الرابع ومناقشة نتائجه:

ينص الفرض الرابع أنه : **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي درجة الأمل على مقياس الأعراض الاكتئابية لصالح منخفضي الأمل .**

وللتحقق من هذا الفرض تمت المقارنة بين مرتفعي ومنخفضي الأمل باستخدام اختبار الوسيط للتقسيم طبقًا للاعلى والأدنى من قيمة الوسيط في درجات مقياس الأمل ثم المقارنة بينهما في درجاتهما على مقياس الاعراض الاكتئابية وباستخدام اختبار (ت) تم التوصل للنتائج التالية:

جدول (١٥) لدلالة الفروق بين درجة منخفضي ومرتفعي الأمل على مقياس الأعراض الاكتئابية ن=٤٠٠

الأبعاد	منخفضي درجة الأمل ن=١٨٨		مرتفعي درجة الأمل ن=٢١٢		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
درجة الأعراض الاكتئابية	٧٦,٧٦	١٣,٨٢	٦٦,٢٧	١٢,٢٢	٨,٠٥	٠,٠١

يتضح من جدول (١٥) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠١بين منخفضي ومرتفعي درجة الأمل على مقياس الأعراض الاكتئابية لصالح منخفضي درجة الأمل.

مناقشة نتائج الفرض الرابع:

يتضح وجود فروق لصالح منخفضي الأمل ويعزز هذه النتيجة ماتوصل إليه البحث في الفرض الاول وهو وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الأمل والاكتئاب ونتيجة الفرض الرابع مع نتيجة عدة دراسات مثل دراسة كل من (Ong et al.,2006; Duggleby et al.,2007).

حيث يعد الأمل مكونا رئيسيا من مكونات الحياة السوية لمفرد، وينتمي إلى الانفعالات الموجبة التي لها علاقة بمستقبل الفرد،حيث أن الفرد الذي يتمتع بمستوى مرتفع من الأمل يمكن أن ينظر إلى المواقف الضاغطة على أنيا مواقف طارئة ستزول ويمتلك انفعالات موجبة وينظر إلها على أنها قد تكون مفيدة بطريقة أو بأخرى (Snyder,2000).

وتفسر الباحثة أن وجود الفروق على مقياس الأعراض الاكتئابية بين مرتفعي ومنخفضي الأمل يرجع لصالح منخفضي الأمل حيث أن مرتفعي الأمل متفائلون ولديهم القدرة على حل المشكلات ،ولديهم تقدير ذات مرتفع يتصف بالتفكير الإيجابي ولديهم صلابة نفسية ومثابرة في تحمل الألم والإحباط كما أن وجود الأمل يحصن الفرد من مختلف الاضطرابات النفسية خاصة الاكتئاب ،وبذلك يرتبط الأمل دائما بالتأثير الإيجابي والرفاهية النفسية لذلك تم وضعه كعامل وقائي من الأعراض السلبية كالاكتئاب حيث يظهر علاقة عكسية قوية ذات تأثير سلبي بأعراض الاكتئاب .

كما تشير الأبحاث أن بعض نقاط القوة البشرية مثل الشجاعة والأمل والتفاؤل يمكن أن تكون بمثابة حواجز ضد الاضطرابات النفسية كالاكتئاب ،وذلك لأن مفهوم الأمل كما يرى فرويد يرتبط بقوة الأنا واحتفاظها بطاقتها النفسية لتحقيق الإنجازات،

كما يرتبط بالقدرة على تجاوز الموقف الأوديبي وسلامة الأنا العليا مما يزيد من قدرة الفرد على الإنجاز ومواجهة الضغوط والمشاكل وهذا مايميز مرتفعي الأمل عن منخفضي الأمل (عماد مخيمر ،٢٠٠٩، ١٦٩).

بينما إنخفاض الأمل أو فقدانه والوصول إلى اليأس يتمثل في انخفاض الدافعية والتوقعات السلبية تجاه الذات والمستقبل وبذلك فهو يرتبط بأنواع مختلفة من الاضطرابات النفسية كالاكتئاب وقد تناولت العديد من الدراسات الأعراض المشتركة بين الاكتئاب وفقدان الامل وقد أكد معظمها أن الاكتئاب هو المكون الأساسي لفقدان الامل (بشير معمرية،٢٠٠٨، ٢٣٣).

وعلى النقيض فإن الأفراد الذين يمتعون بقدر عال من الأمل فإن مستويات الاكتئاب تكون منخفضة لديهم وهذا ماأكدت عليه النتائج التي توصل إليها (Banks, Singleton,& Kohn-wood,2008).

التوصيات في ضوء ماأسفرت عنه نتائج البحث الحالي:

- تقديم برامج إرشادية قائمة على استخدام الأمل للوقاية الأعراض الاكتئابية.
- عقد دورات تدريبية في الجامعة لتوعيتهم في اكتساب المهارات الازمة وتنيمة المتغيرات الإيجابية التي تساعدهم في التغلب على المشكلات النفسية كالاكتئاب والقلق.
- تشجيع الباحثين على البحث في مجال الصحة النفسية الإيجابية كي يتم إثراء المكتبة العربية في هذا المجال.

المراجع

آمال عبدالقادر جودة ،وحمدي يونس أبو جراد .(٢٠١١). التنبؤ بالسعادة في ضوء الأمل والتفاؤل لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات،٢(٢٤)، ١٣٨.

بشير معمرية .(٢٠٠٨). دراسات نفسية حول طلاب المدارس والجامعات وفئات أخرى ،القاهرة ،المكتبة العصرية.

حامد عبد السلام زهران.(١٩٩٥). *علم النفس النمو*(ط.٥).القاهرة:عالم الكتب للنشر.

حسن مصطفى عبدالمعطي،وهدى محمد قناوي .(٢٠٠١).*علم نفس النمو الأسس والنظريات*.القاهرة:دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

شوقي يوسف بنهام .(٢٠٠٥). قياس مستوى الأمل لدى عينة من طلبة كلية التربية، مجلة شئون الاجتماعية ٨٧،(٢٢)، ٨٠.

عبدالمحسن إبراهيم ديغم. (٢٠٠٨). الفاعلية الذاتية وأساليب مواجهة الضغوط كمتغيرات محكية للتمييز بين الأمل والتفاؤل .*مجلة دراسات عربية، ٧*،(١) ، ٨٥- ١٥٠.

عبدالمريد عبدالجابر قاسم . (٢٠١٢). الأمل في مرحلة الشيخوخة وعلاقته بالاكتئاب لدى المسنين والمسنات ؛ دراسة مقارنة .*مجلة الإرشاد النفسي*، ٣٣ ، ١- ٤٣.

عماد محمد مخيمر.(٢٠٠٩).إرتقاء الإنساني في ضوء علم النفس الإيجابي وكيفية تنمية الجوانب الإيجابية في بناء شخصية الأبناء ،القاهرة، دار الكتاب الحديث .

فضل إبراهيم عبدالصمد. (٢٠٠٥). الشعور بالأمل والرغبة في التحكم لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة المنيا: دراسة في ضوء علم النفس الإيجابي .*مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ١٨ ،(٤) ، ٣٢- ٤٠.

لطفي عبدالعزيز الشربيني،(٢٠٠١) .*الاكتئاب المرض والعلاج*.الأسكندرية:منشأة المعارف.

محمد السيد عبدالرحمن،وكرمن محمد سويلم.(٢٠١٩،أكتوبر- ٢٨).اجترار الأفكار كمتغير وسيط في العلاقة بين عوامل ماوراء المعرفة والاكتئاب لدى طلاب الجامعة (بحث مقدم).مؤتمر جامعة اكدنيز في الدراسات الانسانية، أنطاليا.

منى أحمد نافع.(٢٠٢١). *برنامج إرشادي تكاملي لتحسين المناعة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي الأعراض الاكتئابية*.كلية التربية.جامعة عين شمس.

هيام صابر شاهين. (٢٠١١). فاعلية برنامج قائم على الأمل والتفاؤل في تنمية الصمود النفسي لدى اهين، عينة من التلاميذ ضعاف السمع .*مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ٢٤ ،(٢) ، ١- ٤٦.

Bailey, T. C., & Snyder, C. R. (2007). Satisfaction with life and hope: A look at age and marital status. The Psychological Record, 57, 233-240.

Banks, K. H., Singleton, J. L., & Kohn-Wood, L. P. (2008). The influence of hope on the relationship between racial discrimination and depressive symptoms. Journal of Multicultural Counseling and development, 36(4), 231-244.

Cheavens, J. (2000). Hope and Depression: Light Through the Shadous. In Handbook of hope (pp. 321-340). Academic Press.

D'Souza, J. M., Zvolensky, M. J., Smith, B. H., & Gallagher, M. W. (2020). The Unique Effects of Hope, Optimism, and Self-Efficacy on Subjective Well-Being and Depression in German Adults. *Journal of Well-Being Assessment*, *4*(3), 331-345.

Duggleby, W. D., Degner, L., Williams, A., Wright, K., Cooper, D., Popkin, D., & Holtslander, L. (2007). Living with hope: initial evaluation of a psychosocial hope intervention for older palliative home care patients. *Journal of pain and symptom management*, *33*(3), 247-257.

Geiger, K. A., & Kwon, P. (2010). Rumination and depressive symptoms: Evidence for the moderating role of hope. Personality and Individual Differences, 49(5), 391-395.

Hedayati, M. M., & Khazaei, M. M. (2014). An investigation of the relationship between depression, meaning in life and adult hope. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 114, 598-601.

Ismayilova, L., Hmoud, O., Alkhasawneh, E., Shaw, S., & El-Bassel, N. (2013). Depressive symptoms among Jordanian youth: results of a national survey. *Community mental health journal*, *49*, 133-140.

Jahanara, M. (2017). Meaning in life, hope, and mental health: Relation between meaning in life, hope, depression, anxiety, and stress among Afghan refugees in

Iran. *International Journal of Psychological and Behavioral Sciences*, *9*(9), 3283-3286.

Kaleta, K., & Mróz, J. (2020). The relationship between basic hope and depression: forgiveness as a mediator. *Psychiatric Quarterly*, *91*(3), 877-886.-

Keita, G. P. (2007). Psychosocial and cultural contributions to depression in women: considerations for women midlife and beyond. *Journal of Managed Care Pharmacy*, *13*(9 Supp A), 12-15.

Lee, N. B., & Min, J. A. (2012). Difference of the Effects of Spirituality on the Hope in Early Adults and Middle Aged Patients with Depression. *Mood Emot*, *10*(1), 31-36.

Lopez Molina, M. A., Jansen, K., Drews, C., Pinheiro, R., Silva, R., & Souza, L. (2014). Major depressive disorder symptoms in male and female young adults. Psychology, health & medicine, 19(2), 136-145.

Mascaro, N., & Rosen, D. H. (2005). Existential meaning's role in the enhancement of hope and prevention of depressive symptoms. Journal of personality, 73(4), 985-1014.

Mascaro, N., & Rosen, D. H. (2005). Existential meaning's role in the enhancement of hope and prevention of depressive symptoms. Journal of personality, 73(4), 985-1014.

Montpetit, M., James-Smith, L., & Gourley, A. (2020). Stress, Hope, and Depression Among Older Adults Living in Public Housing. *Innovation in Aging*, *4*(Suppl 1), 338.

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

Pharris, A. B., Munoz, R. T., Kratz, J., & Hellman, C. M. (2022). Hope as a buffer to suicide attempts among adolescents with depression. *Journal of school health*.

Rajandram, R. K., Ho, S. M., Samman, N., Chan, N., McGrath, C., & Zwahlen, R. A. (2011). Interaction of hope and optimism with anxiety and depression in a specific group of cancer survivors: a preliminary study. BMC research notes, 4, 1-7.

Ritschel, L. A., & Cassiello-Robbins, C. (2022). Hope and depression and personality disorders. Current Opinion in Psychology, 101-507.

World Health Organization. (2021).*International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.). https://icd.who.int/ .

درجة توظيف معلمي الرياضيات لمنحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة من وجهة نظرهم

مخلد بن متعب مرضي المطيري

باحث ماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية –جامعة جدة

المملكة العربية السعودية

د/ عبد الملك بن مسفر المالكي

أستاذ المناهج وتدريس الرياضيات المشارك كلية التربية

جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية

مُلخص البحث

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة توظيف معلمي الرياضيات لمنحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، فيما تم استخدام الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٢) من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن مستوى توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في جانب التخطيط جاء بدرجة تقدير كبيرة، كما أظهرت النتائج أن مستوى توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في جانب التنفيذ جاء بدرجة تقدير كبيرة جداً، وأن مستوى توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في جانب التقويم جاء بدرجة تقدير كبيرة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى

توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، فيما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية تُعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح الفئة أقل من ٧ سنوات، و لمتغير الدورات التدريبية لصالح الفئة دورتين تدريبيتين فأكثر، وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث عدد من التوصيات، من أهمها: التوسع في استخدام التدريس بمنحى STEM في تدريس الرياضيات في المدارس الابتدائية وفي مراحل دراسية أخرى لكونه يجعل التعلم ذو معنى للمتعلم، وكذلك تطوير المختبرات وتجهيزها لتمكين المعلمين والطلبة على تطبيق منحى STEM في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: منحى STEM، الرياضيات، المرحلة الابتدائية.

Abstract

The study aimed to reveal the degree to which mathematics teachers employ the STEM approach in teaching mathematics at the primary stage in Medina. To achieve the goal of the study, the descriptive analytical approach was used, while the questionnaire was used as the main tool for collecting data. The study sample consisted of (242) mathematics teachers at the primary stage in Medina. Al-Munawara, and the study reached a set of results, the most important of which are: that the level of employing the STEM approach in teaching mathematics at the primary stage on the planning side was highly rated. The results also showed that the level of employing the STEM approach in teaching mathematics at the primary stage on the implementation side was highly rated. The level of employing the STEM approach in teaching mathematics at the primary stage in terms of evaluation was highly rated, and the results showed that there were no statistically significant differences between the average responses of the study sample members

regarding the level of employing the STEM approach in teaching mathematics at the primary stage due to the academic qualification variable, while it showed Results: There are statistically significant differences between the average responses of the study sample members regarding the level of employing the STEM approach in teaching mathematics at the primary stage, attributed to the variable of years of service in favor of the category less than 7 years, and to the variable of training courses in favor of the category of two training courses or more. In light of the results of the study, the researcher presented a number Among the recommendations, the most important are: expanding the use of STEM-oriented teaching in teaching mathematics in primary schools and at other academic levels because it makes learning meaningful for the learner, as well as developing and equipping laboratories to enable teachers and students to apply the STEM approach in the educational process.

Keywords: STEM approach, mathematics, primary stage.

مقدمة:

يحظى التعليم باهتمام بالغ في كثير من الدول المتقدمة والتي تسعى وبصورة مستمرة لتطوير نظمها التعليمية بما يتواكب مع المتغيرات المعاصرة والتطورات المتسارعة، إيماناً منها بالدور الذي يقوم به التعليم في تحقيق التنمية المستدامة، وتُعد المملكة العربية السعودية إحدى الدول التي وفرت كافة سُبل الدعم لقطاع التعليم ويتجلى ذلك من خلال العديد من الإجراءات التي اتخذتها لتطوير آليات التعليم ومناهجه وإطلاق العديد من المبادرات الهامة نحو تطوير العملية التعليمية بما يتوافق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠م.

وبما أن أيّ جهود تُبذل لإصلاح وتطوير منظومة التعليم لا يمكن أن تحقق أهدافها وتؤتي ثمارها؛ إلا إذا كان المعلمون هم محور هذا الإصلاح وركيزته الأساسية، وأن أيّ مساعي للتطوير والتجديد التربوي يجب أن تستند إلى جهود المعلمين، وأن أفضل الكتب والمقررات والوسائل والأنشطة المدرسية على الرغم من أهميتها إلّا أنها لن تحقق الأهداف التربوية المنشودة إلّا إذا كان هناك معلم ذو كفايات تعليمية مميزة قادرة على أن تُكسب طلبته الخبرات المتنوعة (أحمد، ٢٠١٩، ص٤٥٦).

ولتتم عملية النمو الشاملة للطالب، يجب البدء بتنمية العقل ليعرف كيف يُفكر، وكيف يجد حلاً للمشكلات التي تواجهه، كيف يُوجه حياته وكيف يتعامل بذكاء مع المعلومات الحالية والتغيرات المستقبلية ولهذا تعتبر عملية تنمية التفكير بأنواعه من أهم الأهداف التي يجب تحقيقها (زيادة، ٢٠١٩، ص١).

ويُعتبر المنحى التكاملي STEM من أهم التوجهات التربوية الحديثة التي توفر بيئة محفزة للإبداع والابتكار وينمي مهارات التفكير، كما يُثري المحتوى التعليمي والذي يربط بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات والحياة وسوق العمل بأدوات تحث على التميز والإبداع، حيث أنه بناء معرفي متكامل بين فروع العلوم، والرياضيات، والتصميم الهندسي مع تطبيقاتها التكنولوجية، ويعتمد هذا البناء على التعلم باستخدام أنشطة التكنولوجيا الرقمية، والأنشطة المتمركزة حول الخبرة، وأنشطة الاكتشاف والتحري، وأنشطة الخبرة اليدوية، وأنشطة التفكير العلمي والمنطقي، واتخاذ القرار (غانم، ٢٠١٢، ص٨٢).

وتعددت الجهود السابقة التي تناولت منحى STEM بالبحث لبيان حجم تأثيره، ومدى فاعليته في تحسين مخرجات التعلم، حيث تناولت دراسة العمري (٢٠٢٢) متطلبات المعلمين السعوديين لتوظيف المدخل القائم على تكامل العلوم والتكنولوجيا والرياضيات والهندسة في تدريس العلوم للمرحلة الثانوية، وبينت أنها متطلبات تتعلق

بالأمور التقنية والأجهزة، وأن هناك مستوى مرتفع من المعوقات الفنية والتربوية والإدارية اللازمة لتنفيذ التدريس الفعال للعلوم والرياضيات وفق مدخل STEM، كما أكدت دراسة عمارنة (٢٠٢٢) أن درجة امتلاك معلمي الرياضيات في المدارس الحكومية للكفايات التعليمية القائمة على منحى STEM جاءت بدرجة متوسطة وجاءت بمتوسط حسابي (٣,٦٥)، وعليه أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية تعمل على تنمية الكفايات التعليمية القائمة على منحى STEM لدى معلمي الرياضيات في المدارس، كما أكدت دراسة القحطاني وآل كحلان (٢٠١٧) أن هناك بعض المعيقات التي تعيق تطبيق منحى STEM في تدريس مادة الرياضيات حيث أن المعيقات التي تتعلق بالمعلم حصلت على متوسط (٢,٨٦)، كما أظهرت الدراسة أن أبرز معوقات تطبيق منحى STEM في تدريس مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة المتعلقة بالمعلم هي مدى تقبل المعلم لإجابات الطلاب وأسئلتهم واستفساراتهم.

وكون الرياضيات من أكثر العلوم التي تحتاج إلى التفكير، وهذا ما يسعى منحى STEM لتنميته، بالإضافة إلى ارتباط الرياضيات بباقي العلوم مثل التكنولوجيا حيث يساعد المنطق الرياضي على بناء المعرفة التكنولوجية وتساعد أيضاً العمليات الرياضية إلى الوصول بنا إلى حقائق العلم ونظرياته ولا ننسى أيضاً الهندسة حيث تعتبر علم قائم ففضل الرياضيات عليها سابق، وبالتالي كان لزاماً على منحى STEM الاهتمام بالرياضيات بشكل خاص وجعله أحد ركائزه (أبو عودة، ٢٠١٨، ص٢).

وفي ضوء ما تقدم، ونظراً لأهمية الأداء في تدريس الرياضيات ولأن فلسفة منحى STEM تُبنى على التركيز على أداء المعلم من خلال مهارات متكاملة، تبلورت مشكلة الدراسة لبحث مستوى توظيف منحى STEM التكاملي في تدريس الرياضيات.

مشكلة الدراسة:

إنَّ تعلُّم الرياضيات ليس بالشيء الهين فهو يحتاج لمهارات تفكير عليا لكي يُعطي الثمار التي نطمح لجنيها، وعليه فإن منحى STEM قد يكون حلاً لتنمية مهارات التفكير في ظل الظروف الراهنة وإخراج الرياضيات من المفاهيم المجردة إلى حيز المشاريع والتطبيق وتوظيفها في الحياة الواقعية في مجتمعنا المعاصر.

وقد أشار مؤتمر مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، بعنوان "توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات" المنعقد في الفترة (٥- ٧) مايو ٢٠١٥م بجامعة الملك سعود من خلال تعلم (STEM) أن مقررات إعداد معلمي الرياضيات لا تتناول فكرة التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة (STEM)، وأن بعض معلمي الرياضيات يرون أن هذه المواد منفصلة تماماً ولا يمكن الربط بينها، إضافة إلى ضعف الربط بين الممارسات الرياضية والعلمية والهندسية (أمبوسعيدي وآخرون، ٢٠١٥).

كما أكدت دراسة (العامودي، ٢٠١٧)، ودراسة (العبد الله، ٢٠١٨) على ضرورة إعداد معلمي الرياضيات في ضوء متطلبات (STEM) للوصول إلى مهارات التميز في الأداء التدريسي، مما يستدعي إجراء هذه الدراسة والاستفادة من نتائجها، وفي ذات السياق أكدت دراسة الدليمي (٢٠٢١) أن مستوى منحى STEM في تدريس مبحث الفيزياء من وجهة نظر المدرسين كان متوسطاً.

كما لاحظ الباحث من خلال تدريسه لمادة الرياضيات للمرحلة الابتدائية، ومن خلال حضوره لدروس بعض المعلمين أن الغالبية من المعلمين يستخدمون الطرق التقليدية في تدريس الرياضيات، حيث أجرى الباحث مقابلة مع بعض مشرفي الرياضيات في إدارة التعليم بالمدينة المنورة حول تطبيق منحى STEM في تدريس الرياضيات من قِبل المعلمين، وأوضح المشرفين أن هناك تطبيق من بعض المعلمين

لمنحى STEM إلا أن هذا الأمر لا يمكن تعميمه على جميع معلمي المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة، وأكدوا أن هناك حاجة لمعرفة مستوى تطبيق منحى STEM من قِبل المعلمين من أجل بحث آليات تدريب المعلمين على استخدام منحى STEM وفق النتائج الميدانية للدراسة.

وعليه يرى الباحث أنه من الأهمية بحث آليات توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وبناءً على ما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: **ما مستوى توظيف معلمي الرياضيات لمنحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة؟**

والذي تتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مستوى توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في جانب التخطيط؟
٢. ما مستوى توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في جانب التنفيذ؟
٣. ما مستوى توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في جانب التقويم؟
٤. ما الفرق بين مستويات توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية تُعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة:

استناداً إلى أسئلة الدراسة، يمكن تحديد أهداف الدراسة فيما يلي:

١. الكشف عن مستوى توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في جانب التخطيط.

٢. الكشف عن مستوى توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في جانب التنفيذ.

٣. الكشف عن مستوى توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في جانب التقويم.

٤. الكشف عن الفروق بين مستويات توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية تُعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- تقديم إطاراً عاماً لتدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية وفق المنحى التكاملي STEM، والذي يفيد معلمي الرياضيات، ومصممي المناهج، ومطوريها.
- قد تساعد هذه الدراسة في زيادة الاهتمام في الاتجاهات العالمية الحديثة في التعليم ومن ضمنها منحى STEM.
- قد تفيد الدراسة المشرفين التربويين في تنفيذ دورات وورش عمل في منحى STEM من خلال دليل التعليم التكاملي.
- قد تفيد هذه الدراسة معلمي الرياضيات في استحداث طرق وأساليب جديدة لتدريس الرياضيات.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

- **الحد الموضوعي**: اقتصر موضوع الدراسة على مستوى توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.

- **الحد البشري**: اقتصرت عينة الدراسة الحالية على معلمي الرياضيات بالمدارس الابتدائية في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية.
- **الحد المكاني**: اقتصرت الدراسة على المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.
- **الحد الزمني**: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

تتمثل مصطلحات الدراسة فيما يلي:

- **مستوى توظيف**: يُعرّف مستوى التوظيف بأنه المستوى الذي يقيس قدرة الفرد على تطبيق الأساليب والطرق والمفاهيم والأسس والقوانين والنظريات، والاستفادة منها في حل بعض المشكلات وتفسير بعض الظواهر الجديدة أو معالجة بعض المواقف التي تواجهه (كوارع، ٢٠١٨، ص٣٥).
- **منحى STEM** : يُعرّف منحى STEM بأنه منحى تعليمي تم تطويره لإعداد الطلاب في مجالات هذا المنحى، ويهدف بشكل أساس لتعزيز عملية الاستفسار والتحقق والتفكير المنطقي ومهارات التعاون والعمل كفريق لدى المتعلمين، ويعالج قصور المناهج في بعض النواحي (عبد السلام، ٢٠١٦، ص٧١).

الإطار النظري

تمهيد:

يُعد stem مدخلاً بينياً يزيل الحواجز بين فروع المعرفة الأربعة: العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة والرياضيات ويكامل بينهما إذ يُقدم للطلبة خبرات تعلم من مواقف الحياة الواقعية أكثر من كونه يُقدم حقائق منفصلة مفككة، وهو طريقة ابتكارية في التدريس تؤثر في التعلم بطريقة إيجابية (عبد السلام، ٢٠١٩، ص٣١٥).

حيث إن فكرة المنهج التكاملي تقوم على تقديم المعلومات بشكل متكامل، بمعنى أن المادة لا تقدم بشكل مواضيع منفصلة، ويؤكد مبدأ المنهج التكاملي تكامل وحدة المعرفة والعلم بين فروع معرفة المادة الواحدة، وتطبيقها في مناحي الحياة المختلفة، ويكون محورها حول مادة واحدة تربط بها بقية فروق المعرفة، وتتيح للطلبة بذلك اكتساب كم من المعلومات والمهارات والخبرات (الطيطي، ٢٠٢١، ص٣).

تعريف منحى STEM

تعددت التعريفات التي تناولت تفسير منحى STEM، ويمكن إبراز أهم هذه التعريفات كم يلي:

- يُعرّف منحى STEM بأنه: أحد التوجهات الحديثة في التعليم، والتي تعمل على تقديم موضوعات التنشئة الاجتماعية من خلال ربطها بموضوعات تعلم أربعة (علوم- تكنولوجيا- هندسة- رياضيات)، ويتحقق ناتج التعلم في صورة منتج لدى الطلبة (أبو شقير وعقل وحسونة، ٢٠١٨، ص٣).
- ويُعرّف منحى STEM بأنه: منهجية متعددة المجالات للتعلم، يدمج مجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات معاً، حيث تتكامل المفاهيم الأكاديمية مع العالم الواقعي، ويطبق الطلاب العلوم، والتقنية، والهندسة، والرياضيات في سياق يربط بين المدرسة والمجتمع وسوق العمل والمؤسسات التعليمية وغير التعليمية التي تساعد في تطوير المعارف في مجالات STEM (العنزي والجبر، ٢٠١٧، ص٦١٨).

ويُعرّف الباحث منحى STEM بأنه: النظام التعليمي الذي يستخدمه معلمي المرحلة الابتدائية في تدريس مادة الرياضيات من خلال البحث والتفكير وحل المشكلات والتعلم بالمشروع، ومن خلال تطبيق STEM القائم على تطبيق الطالب ما

يتعلمه في الرياضيات باستخدام التكنولوجيا، وهو يقوم على دمج المفاهيم مع الواقع من خلال التطبيق العلمي لهذه المفاهيم

أهمية توظيف منحى STEM:

يركز منحى تعليم STEM على استخدام الطرق المتعددة التي يستخدمها العلماء في البحث واستكشاف وفهم العالم، والطرق التي يستخدمها المهندسون لحل المسائل والمشكلات مثل طرح الأسئلة، وصنع واستخدام النماذج، والتخطيط وإجراء التحليلات، وتفسير البيانات، ويستخدم طرق التدريس القائمة على البحث مثل البحث العلمي والتصميم الهندسي ومهارة حل المشكلات (Locke, 2015, 27).

وقد جاء منحى STEM كحل لمشكلات كثيرة في القرن الماضي كما ورد عند ريفي (Reeve, 2015, p.31-32) ذكر منها:

- العولمة: هناك حاجة إلى القوى العاملة في تعليم STEM للحفاظ على المنافسة في المجتمع العالمي اليوم.
- الابتكار: معظم الاختراعات والابتكارات شاركت STEM في تنميتها.
- مشاكل العالم: منحى STEM يساهم في حل العديد من مشاكل العالم (على سبيل المثال: مياه الشرب النظيفة، والأمن الغذائي، والاحتباس الحراري، وما إلى ذلك).
- يعزز الاهتمام بوظائف STEM: مهندس، فني السيارات، مبرمج كمبيوتر، مخترع، فني الكترونيات، مدرب STEM.
- يعزز التدريب العملي على حل المشاكل ومهارات القرن الحادي والعشرين: (التفكير النقدي، تعاون، الاتصالات، الإبداع).

- يحسن التعلم: يساعد بشكل أفضل على إظهار كيف ترتبط مفاهيم وممارسات STEM.

ويرى الباحث أن أهمية توظيف منحى STEM تكمن في أهمية الاستفادة من تكاملية المناهج التعليمية، من أجل تحسين مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين وتقديم حلولاً عملية لتطوير تدريس الرياضيات وفق التطورات التكنولوجية الحديثة وضمن سياق يربط بين المدرسة والمجتمع المحلي وسوق العمل.

أسس تطبيق منحى STEM

يقوم منحى التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات على عدد من الأسس يمكن ذكرها كما أوردها كلاً من (زيادة، ٢٠١٩، ص٥١) و(المومني، ٢٠٢٢، ص١١٦) كالآتي:

١. التكامل: حيث يسعى منحى STEM إلى تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في إطار متكامل عن طريق تزويد الطلبة بالأنشطة التي تساعد على إيجاد الترابط والعلاقات بين المفاهيم في القاعدة المعرفية لديهم، وتوليد حلول إبداعية وخبرات تعليمية ومهنية.

٢. توظيف الاستقصاء العلمي: يركز STEM على نقل الاهتمام من المادة الدراسية إلى المتعلم وحاجاته واهتماماته واستعداداته والاهتمام بتوفير الأنشطة والممارسات القائمة على الاستقصاء لإكساب معارف وخبرات ومهارات علمية يمكن توظيفها في إنتاج منتجات تكنولوجية تلبي ميول ورغبات الأشخاص وبالتالي تسهم في تكوين الاتجاهات العلمية وتشبع الميول والحاجات النفسية.

٣. توظيف الهندسة في حل المشكلات: يسعى STEM إلى التركيز على العمليات العقلية وكيفية تصميم الحلول عن طريق الاكتشاف والتفسير وحل المشكلات،

وبالتالي تتيح أنشطة STEM إلى اكتشاف العلوم والرياضيات من خلال سياق قائم على بعض المشكلات.

٤. التواصل: فمن خلال منحى STEM يمكن تدريب الطلبة على التعلم والعمل بشكل تعاوني وتوصيل أفكارهم للآخرين بطرق متنوعة، كما يحرص STEM على وجود ترابط وتواصل بين كلاً من المدرسة والمجتمع وسوق العمل.

٥. التنور العلمي: يساعد STEM الطلبة على فهم طبيعة العلم والمعرفة العلمية والاجتماعية للعلم من حيث التأثيرات المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع مع القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات وامتلاك اتجاهات إيجابية نحو العلوم، وهذا ما يقصد بالتنور العلمي والذي ينبغي على STEM توفيره.

ومن خلال ما سبق يتضح أن منحى STEM يركز على المفهوم والتجارب والتكامل، ليساعد الطلاب على التعرف إلى مفاهيم العلوم الأساسية، والعلاقات بينها، وربط ممارسات الطالب العلمية والهندسية بالتحديات والمشكلات المحيطة ببيئته ومجتمعه المحلي والعالمي.

الكفايات التعليمية لتدريس منحى STEM :

هناك مجموعة من الكفايات الواجب على المعلم امتلاكها للتدريس وفق منحى STEM ومن أبرز هذه الكفايات ما يلي:

أولاً : كفايات التخطيط للتدريس

وهي مجموعة من الكفايات التي تشمل قدرة المعلم على الآتي (عمارنة، ٢٠٢٢، ص١٠٩):

١. توظيف التصميم الهندسي لتقديم حلول المسألة الرياضية بالتحضير للدرس.

٢. توجيه الطلبة لاستنتاج المفاهيم والمهارات الرياضية وربطها بالعلوم والتقنية والهندسة.

٣. تنظيم ورش عمل من خلال المجموعات للتكامل بين موضوعات الرياضيات وSTEM.

٤. مساعدة الطلبة في الحصول على المعلومات من مصادر مختلفة وتحفيزهم على ذلك.

٥. توظيف التكامل بين التخصصات STEM والقدرة على مواجهة ومعالجة المشكلات الاجتماعية والمشكلات المتعلقة ببيئة العمل والمشكلات الاقتصادية.

٦. استخدام منهج البحث العلمي للوصول لحلول مبرهنة.

ثانياً: كفايات تنفيذ الدرس

وتشمل استراتيجيات التدريس وفق المنحى التكاملي (المحيسن والخجا، ٢٠١٥، ص١٧).

١. ترجمة الأهداف التعليمية والأنشطة التعليمية إلى مهارات وأداء مدرك لدى الطلاب بغرض حدوث تعلم لهم يستدل عليه عن طريق الأداء والمهارات والتفاعل مع الطلاب.

٢. إكساب الطلبة مهارات التصميم وبناء النماذج الهندسية وربطها بالموضوعات الرياضية.

٣. تنمية مهارات المعلم حول الأنشطة لتنمية طرق التفكير الناقد والإبداعي، والتدريب على المحاكاة الرقمية التي توضح تكامل STEM.

ثالثاً: كفايات التقويم:

ينبغي لمعلم الرياضيات أن ينظر إلى التقويم وفق ما أورده (عمارنة، ٢٠٢٢، ص١١٠) بأنه:

١. عملية تشخيصية وقائية علاجية، وعملية مستمرة تحدث قبل وأثناء وبعد العملية التدريسية.

٢. عملية شاملة تشمل جميع مجالات الأهداف التربوية الثلاثة: المعرفي والمهاري والوجداني.

٣. عملية تعاونية يشترك فيها أطراف عدة وهي معلم الرياضيات وزملاءه وأولياء أمور الطلبة، والطلبة أنفسهم.

٤. تقوم عملية التقويم على أسس علمية مثل الصدق والثبات والموضوعية، ويعتمد على أدوات متنوعة مثل الاختبارات والمقابلات والملاحظة، وملفات الإنجاز.

ومما سبق يتضح أن هناك مجموعة من الكفايات التي يجب على معلم الرياضيات امتلاكها من أجل تحقيق أهداف منحى STEM في العملية التعليمية، من خلال قدرة المعلم من التخطيط للدروس وفق متطلبات منحى STEM وكذلك توظيف التكامل في المواد التعليمية، وكذلك استخدام استراتيجيات التدريس المناسبة للمنحى التكاملي من أجل إكساب الطلبة مهارات التفكير الناقد والإبداعي.

معوقات تطبيق منحى STEM المتعلقة بالمعلم:

هناك مجموعة من المعوقات التي تحد من تطبيق المعلم لمنحى STEM في التدريس ومن أهم هذه المعوقات ما أورده (القحطاني وكحلان، ٢٠١٧)، وهي كالآتي:

- عدم توفر دورات للمعلم تتعلق بكيفية التدريس باستخدام منحى STEM.

- ضعف قدرة المعلم على وضع طلابه أمام مواقف ومشكلات واقعية تتحدى تفكيرهم.
- ضعف قدرة المعلم على توظيف للأسئلة التي تنمي التفكير الإبداعي لدى الطلبة.
- ضعف مستوى التنسيق بين معلم الرياضيات والمختصين في التعليم بمنحى STEM.
- قلة الخبرة العملية في التدريس باستخدام منحى STEM.
- عدم الإلمام بأهداف منحى STEM في تدريس الرياضيات.
- تركيز التدريس الجامعي للمعلمين على الجوانب النظرية وعدم التطرق بما يكفي للجوانب العملية المتمثلة باستخدام الاستراتيجيات الحديثة المستخدمة في تدريس الرياضيات ومنها منحى STEM.

الدراسات السابقة

تُعد الدراسات السابقة من أهم السبل المتاحة للباحثين لزيادة معرفتهم بموضوع الدراسة، ومن خلال اطلاع الباحث على العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية واطلاعه على الأدب التربوي، أمكن تقسيمها من الأحدث للأقدم على النحو الآتي:

١) دراسة (Aguilera & Revilla, 2021) بعنوان: منحى STEM مقابل منحى STEAM وإبداع الطلاب: مراجعة منهجية.

هدفت الدراسة إلى تقديم دراسة للتدخلات التعليمية التجريبية القائمة على منحى (STEM) ومنحى (STEAM) لتحديد مدى إمكانيتها في تطوير إبداع الطالب، فبعد إدراج الفنون إلى منحى (STEM) أصبح إبداع الطالب يوصف بأنه مهارة أساسية يجب أن تحظى باهتمام كبير، ولهذا الغرض تم تقديم هذه الدراسة،

فتم عمل بحث منهجي لجميع الدراسات على مدى عقد واحد (٢٠١٠- ٢٠٢٠) ووجد الباحثان بأن هناك (١٤) تدخل تعليمي على قواعد بيانات Web of Scopus, Science للتحليل خلال الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن التدخلات القائمة على منحى (STEM) ومنحى (STEAM) لها أشكال مختلفة ومتناقضة من الناحية النظرية ومن الناحية العملية، وأن هناك تفضيل بين الباحثين لاختيار المقياس المناسب لتقييم الإبداع، وأن كلا المنهجين (منحى STEM) و(منحى STEAM) أظهرا دليلاً واضحاً على الآثار الايجابية على إبداع الطالب، وأن الجدال من أجل تنفيذ تعليم (STEAM) بدلاً من تعليم (STEM) بهدف تعزيز وتطوير إبداع الطالب لا يتفق مع أي دليل من الدراسات التجريبية.

٢) دراسة الدليمي (٢٠٢١) بعنوان: درجة توظيف منحى STEM في تدريس مبحث الفيزياء من وجهة نظر المعلمين.

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة توظيف منحى STEM في تدريس مبحث الفيزياء من وجهة نظر المعلمين في العراق، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة، فيما تم استخدام الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٨) معلم ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن مستوى منحى STEM في تدريس الفيزياء من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً، وجاء مجال التقويم في المرتبة الأولى، ومجال التخطيط في المرتبة الثانية، وفي المرتبة الأخيرة جاء مجال التنفيذ، وأكدت الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في منحى STEM في تدريس الفيزياء من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة، والمؤهل العلمي.

٣) دراسة إجباره وخندقجي والعيسى (٢٠٢٠) بعنوان: أثر استخدام برنامج تدريسي قائم على منحى STEM في تدريس الرياضيات على مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في الرياض.

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر استخدام برنامج تدريسي قائم على منحى STEM في تدريس الرياضيات على مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في الرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٨) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المدارس المتقدمة للتعلم الذكي، واعتمد الباحثون اختبار مهارة التحليل واختبار مهارة الاستقراء واختبار مهارة الاستدلال واختبار مهارة الاستنتاج واختبار مهارة التقييم كأدوات للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مهارة التحليل ومهارة الاستقراء ومهارة الاستدلال ومهارة الاستنتاج ومهارة التقييم لصالح المجموعة التجريبية.

٤) دراسة الغصون والشناق والجوارنة (٢٠٢٠) بعنوان: فاعلية استخدام منحى STEM في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن.

هدفت الدراسة إلى تصميم وحدة تعليمية في الرياضيات قائمة على منحى STEM وبيان أثرها في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى تلميذات الصف العاشر الأساسي في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٣) تلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم استخدام اختبار مهارات حل المسألة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار مهارات حل المسألة الرياضية لصالح المجموعة التجريبية والتي تم تدريسها باستخدام منحى STEM.

٥) دراسة زيادة (٢٠١٩) بعنوان: فاعلية برنامج قائم على منحى STEM وفق معايير CCSSM في تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى تلميذات الصف الحادي عشر

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على منحى STEM وفق معايير CCSSM في تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى تلميذات الصف الحادي عشر، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي لمجموعتين تجريبية وضابطة أجرى عليهما القياس القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٦) تلميذة من تلميذات الصف الحادي عشر، وتحددت أدوات ومواد الدراسة في تحليل محتوى الوحدة المقترحة وفق أبعاد STEM ودليل المعلم واختبار مهارات التفكير الناقد، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك أظهرت النتائج فاعلية مقبولة للبرنامج القائم على منحى STEM تزيد عن (١,٢).

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تتعلق بمنحى STEM، أن هناك تنوعاً في مواضيعها وأهدافها وأدواتها بتنوع الجوانب التي عالجتها، وبالرغم من ذلك فإن هناك اهتماماً واسعاً بموضوع منحى STEM، والسعي نحو استثماره في تحسين وتطوير قدرات الطلاب، فقد تنوعت أهداف كل دراسة، ومنهجها وأداتها وعينتها، ويمكن إظهار أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة وفق الآتي:

أوجه الاتفاق والاختلاف:

- **منهج الدراسة:**

تباينت الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم للدراسة، حيث تم استخدام المنهج التجريبي من قِبل دراسة زيادة (٢٠١٩)، فيما تم استخدام المنهج شبه التجريبي من قِبل دراسة إجباره وخندقجي والعيسى (٢٠٢٠)، ودراسة الغصون والشناق والجوارنة (٢٠٢٠)، واستخدمت دراسة الدليمي (٢٠٢١)، المنهج الوصفي التحليلي،

وتتفق الدراسات الحالية مع الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعة الدراسة.

- **أداة الدراسة:**

تباينت أدوات الدراسة في الدراسات السابقة حيث تم استخدام الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة في دراسة الدليمي (٢٠٢١)، فيما تم استخدام اختبار مهارات حل المسألة في دراسة الغصون والشناق والجوارنة (٢٠٢٠)، في حين تم استخدام اختبار مهارات التفكير الناقد في دراسة زيادة (٢٠١٩)، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي استخدمت الاستبانة كأداة رئيسة لجمع بيانات الدراسة.

- **عينة الدراسة:**

تنوعت عينة الدراسة في الدراسات السابقة بتنوع المجتمع الذي تم التطبيق عليه، حيث تكونت عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات في دراسة الدليمي (٢٠٢١)، فيما تكونت عينة الدراسة من الطلاب والطالبات في دراسة إجباره وخندقجي والعيسى (٢٠٢٠)، وتكونت عينة الدراسة من الطلاب في دراسة الغصون والشناق والجوارنة (٢٠٢٠)، وتكونت عينة الدراسة من الطالبات في دراسة زيادة (٢٠١٩)، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة الدليمي (٢٠٢١) التي تكونت عينة الدراسة فيها من المعلمين والمعلمات.

أوجه التميز للدراسة الحالية :

تتميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة بموضوعها فقد سعت للكشف عن توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات، مما أثرى الأدب النظري، حيث تميزت الدراسة الحالية بموضوعها لافتقار المكتبة العربية للأبحاث التي تناولت درجة توظيف معلمي الرياضيات لمنحى STEM في تدريس الرياضات بالمرحلة الابتدائية، وكوننا نعيش في عصر الرقمنة واستخدام التكنولوجيا في شتى مناحي الحياة، لذلك تعتبر هذه الدراسة من المستحدثات التي تسعى لإحداث نقلة نوعية في العملية التعليمية من أجل الوصول بالعملية التعليمية للمستوى المطلوب الذي يساهم في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ في مجال التعليم.

منهج الدراسة :

تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، ويُعرّف المنهج الوصفي التحليلي بأنه: المنهج الذي من خلاله يمكن وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقات بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها، والآثار التي تحدثها (أبو حطب وصادق،2010، ص١٠٤).

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من معلمي الرياضيات بالمدارس الابتدائية بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (٦٥١) معلم، حسب الإحصائيات الرسمية لوزارة التعليم للعام ٢٠٢٣م.

ثالثاً : عينة الدراسة :

تم أخذ عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة بنسبة ٣٧,٠٪، وتكونت العينة من (٢٤٢) معلم من معلمي الرياضيات بالمدارس الابتدائية بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية.

رابعاً: الخصائص الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة:

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المؤهل العلمي		سنوات الخبرة			الدورات التدريبية		
بكالوريوس	ماجستير فأعلى	أقل من ٧ سنوات	من ٧ إلى أقل من ١٥ سنة	١٥ سنة فأكثر	لم أتلق أي دورة تدريبية	دورة تدريبية واحدة	دورتين تدريبيتين فأكثر
٢٠٦	٣٦	٤٢	٩٣	١٠٧	١٢٣	٦٢	٥٧
المجموع: ٢٤٢		المجموع: ٢٤٢			المجموع: ٢٤٢		

أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة الحالية؛ لملاءمتها لطبيعة الدراسة، حيث تُعد الاستبانة من أكثر أدوات البحث العلمي استخداماً وشيوعاً في البحوث الوصفية، وتوصف الاستبانة بأنها مجموعة من الأسئلة المسحية يطلب الإجابة عليها من قبل مجموعة من المشاركين في الدراسة "أفراد عينة الدراسة" (علام، ٢٠١٢، ص٢٩٦).

صدق الأداة:

بعد إعداد أداة الدراسة وللتحقق من صدقها قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج وطرق التدريس في الجامعات السعودية، وقد طُلب من المحكمين إبداء الرأي في عبارات أداة الدراسة بهدف التأكد من صدق محتوى العبارات، ومدى ملاءمتها لأهداف الدراسة ومتغيراتها، وتم الأخذ برأي المحكمين، كما تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة وكذلك الصدق البنائي والذي أظهر أن قيم معاملات الارتباط جاءت بقيم مرتفعة

حيث تراوحت بين (٠,٩٠٠- ٠,٩١٥)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يعني وجود درجة عالية من الصدق البنائي للاستبانة، فأصبحت الأداة جاهزة للتطبيق بعد تحقق الصدق للأداة.

ثبات أداة الدراسة :

تم استخدام معامل ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Chronback Alpha) حيث بلغ (٠,٩٥٨) وهي قيمة عالية مما يدل على ثبات أداة الدراسة.

الوزن النسبي المعياري:

ولتفسير نتائج الدراسة استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية التالية:

جدول (٢) توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

درجة الموافقة	المتوسط المرجح
موافق بشدة	من ٤,٢ إلى ٥,٠٠
موافق	من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩
محايد	من ٢,٦ إلى ٣,٣٩
غير موافق	من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩
غير موافق بشدة	من ١,٠٠ إلى ١,٧٩

المعالجات الإحصائية:

بعد جمع البيانات وترميزها ومعالجتها بالطرق الإحصائية المناسبة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية spss، استخدم الباحث التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعادلة كرونباخ ألفا، واختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التابين الأحادي (One Way ANOVA).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: **ما مستوى توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في جانب التخطيط؟**

تم الإجابة على هذا السؤال باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (٣): تحليل فقرات مجال توظيف منحى STEM في جانب التخطيط

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	م
١.	أضع أهدافاً تتطلب العمل الجماعي في تحقيق التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية.	٤,٢١	٠,٨٠٣٧	كبيرة جداً	١
٢.	أحلل محتوى المادة العلمية إلى مكونات المعرفة في ضوء التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية.	٣,٩٩	٠,٨٦٤٠	كبيرة	٧
٣.	أعد الأنشطة الإثرائية لتعزيز تحقيق التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية.	٣,٩٣	٠,٩٣٣٠	كبيرة	٩
٤.	اهتم بالمفاهيم العلمية والرياضية والتصميم الهندسي عند التخطيط للدروس من خلال التطرق إليها.	٤,٢٠	٠,٧٨٦٥	كبيرة جداً	٢

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	م
٥.	أُصمم أنشطة تعليمية تعلمية تنمي مهارات التفكير العليا.	٤,١٧	٠,٧٤٣٨	كبيرة	٣
٦.	أختار أنشطة صفية تساهم في توجيه الطلاب نحو الاستثمار الأمثل للتكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية.	٤,١٣	٠,٨٢١١	كبيرة	٤
٧.	أصمم الأنشطة التي تتمركز حول الاستقصاء وحل المشكلات والتعلم القائم على المشاريع.	٣,٩٧	٠,٨٦٦٣	كبيرة	٨
٨.	أركز على الخبرات المباشرة وغير المباشرة في عملية التخطيط لمواقف التعلم.	٤,٠٨	٠,٨٤٣٦	كبيرة	٥
٩.	أراعي العلاقة القائمة بين عناصر الموقف التعليمي في تصميم مواقف تدريس المنحى التكاملي.	٤,٠٤	٠,٨٤٦٧	كبيرة	٦
المجال ككل		٤,٠٨	٠,٦٣٧٠	كبيرة	

وقد تبين من الجدول السابق:

أن مستوى توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في جانب التخطيط جاء بمتوسط حسابي (٤,٠٨) وبدرجة تقدير كبيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن معلمي الرياضيات يدركون أهمية التكامل في تقديم المناهج الدراسية وما يمثله منحى STEM من توجه لربط العلوم المختلفة مع بعضها البعض بما يساهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية، فهذا بدوره يجعلهم يهتمون بتوظيف منحى STEM في التخطيط للدروس، ويهتمون بتطوير الخدمات التعليمية المقدمة لتلبية الاحتياجات التدريسية وتقدم خدمات تعليمية متنوعة للطلاب، وتختلف هذه النتيجة نسبياً مع نتيجة دراسة الدليمي (٢٠٢١) والتي أظهرت أن

توظيف منحى STEM في مجال التخطيط جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٢,٩٦).

كما يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **أعلى فقرة**، هي الفقرة رقم (١)، وهي (أضع أهدافاً تتطلب العمل الجماعي في تحقيق التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية)، وقد جاءت بمتوسط حسابي (٤,٢١) وهي بدرجة موافقة (كبيرة جداً)، ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أن معلمي الرياضيات يسعون لتحقيق أقصى استفادة من توظيف منحى stem وذلك من أجل تحقيق أفضل أداء ممكن من خلال استخدام أساليب متنوعة تساهم في ترسيخ قيم العمل الجماعي لتحقيق التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية.

- **أدنى فقرة**، هي الفقرة رقم (٣)، وهي (أعد الأنشطة الإثرائية لتعزيز تحقيق التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية)، وقد جاءت بمتوسط حسابي (٣,٩٣)، وهي بدرجة موافقة (كبيرة)، ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أنه بالرغم من أن الفقرة جاءت كأدنى فقرة ولكن بدرجة ممارسة كبيرة وهذا يعود لاهتمام المعلمين بتصميم أنشطة ومشاريع تحقق معنى التكامل الفعلي بين مفاهيم الرياضيات والمفاهيم المرتبطة بذات العلاقة بالعلوم والهندسة والتكنولوجيا.

ثانياً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث : ما مستوى توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في جانب التنفيذ؟

تم الإجابة على هذا السؤال باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (٤) : تحليل فقرات مجال توظيف منحى STEM في جانب التنفيذ

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	م
١.	أنفذ الاستراتيجيات وطرق التدريس المناسبة لتحقيق التكامل بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية.	٤,١٦	0.8514	كبيرة	١٠
٢.	أحدد خطوات اختبار صحة الفروض المرتبطة بموضوع الدرس في بداية الحصة الصفية.	٣,٩١	٠,٩٠٧٢	كبيرة	١١
٣.	أساعد الطلاب على ربط مفاهيم ومضامين الدرس بالعلوم الأخرى.	٤,٢٦	٠,٧٩٠٥	كبيرة جداً	٧
٤.	أقدم أنشطة ومواقف رياضية تساعد الطلاب من الوصول للحل.	٤,٣٥	٠,٦٩٨٠	كبيرة جداً	٤
٥.	أسعى لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب عند تنفيذ الدرس.	٤,٢٥	٠,٧٤٤٦	كبيرة جداً	٨
٦.	أشجع الطلاب على إبداء وجهة نظرهم أثناء التعلم.	٤,٤٤	٠,٦٨٠٧	كبيرة جداً	٢
٧.	أمكّن الطلاب من ربط خبراتهم الجديدة بما لديهم من خبرات سابقة.	٤,٤٧	٠,٦٥٨٠	كبيرة جداً	١

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	م
٨.	أضع الطلاب أمام مواقف ومشكلات واقعية تتحدى تفكيرهم.	٤,٢٠	٠,٨٠٧٣	كبيرة جداً	٩
٩.	أطرح أسئلة صفية وفق مستويات تفكير عليا لإثارة أذهان الطلاب.	٤,٣٣	٠,٦٧٥٢	كبيرة جداً	٦
١٠.	أدرّب الطلاب على التعلم والعمل بشكل تعاوني.	٤,٤٠	٠,٥٩٨٤	كبيرة جداً	٣
١١.	أنمي قدرة الطلاب على توصيل أفكارهم للآخرين بطرق متنوعة.	٤,٣٤	٠,٦٣٣٩	كبيرة جداً	٥
المجال ككل		٤,٢٨	٠,٥٤٨٥	كبيرة جداً	

وقد تبين من الجدول السابق أن:

أن مستوى توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في جانب التنفيذ جاء بمتوسط حسابي (٤,٢٨) وبدرجة تقدير كبيرة جداً، ويعزو الباحث ذلك إلى امتلاك المعلمين لمهارة استخدام منحى stem في التدريس، ووجود المتطلبات المتعلقة بالمناهج التي تسمح في تطبيق هذا المنحى في عملية تدريس الرياضيات، بالإضافة لتوفر الإمكانيات المادية اللازمة لتوفير المتطلبات التقنية الخاصة بتطبيق (stem) مثل الأجهزة والمختبرات وغير ذلك، بالإضافة لوجود مباني مهيئة وتحتوي على البنية التحتية اللازمة لممارسة التصميمات الهندسية والتعلم التعاوني وعمل المشروعات، كما أن تأثير منصة مدرستي ساعد بارتفاع هذه النسبة، وتختلف هذه

النتيجة نسبياً مع نتيجة دراسة الدليمي (٢٠٢١) والتي أظهرت أن توظيف منحى STEM في مجال التنفيذ جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٢,٨٩).

كما يتضح من الجدول السابق أن:

- **أعلى فقرة**، هي الفقرة رقم (٧)، وهي (أمكّن الطلاب من ربط خبراتهم الجديدة بما لديهم من خبرات سابقة)، وقد جاءت بمتوسط حسابي (٤,٤٧) وهي بدرجة موافقة (كبيرة جداً)، ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أن معلمي الرياضيات يدركون أن ترابطية المعلومات وتكاملها هو الأساس لإنجاح منحى stem في العملية التعلمية، ويأتي ذلك من خلال استثمار كافة المعلومات المتوفرة والاستفادة منها في الموقف التعليمي بما يحقق التكامل بين المناهج الدراسية.

- **أدنى فقرة**، هي الفقرة رقم (٢)، وهي (أحدد خطوات اختبار صحة الفروض المرتبطة بموضوع الدرس في بداية الحصة الصفية)، وقد جاءت بمتوسط حسابي (٣,٩١)، وهي بدرجة موافقة (كبيرة)، ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أن توضيح خطوات تطبيق الدرس وتحديد خطوات اختبار صحة الفروض المتعلقة بالدرس يساهم في نجاح تنفيذ الدرس وتحقيق الهدف منه، ويأتي ذلك من خلال التأكيد على استخدام أفضل الأساليب التعليمة من قبل المعلمين، من أجل تطوير قدرات الطلاب وتحسين آدائهم، وعلى الرغم من حصولها على درجة كبيرة من الممارسة إلا أنها بحاجة لتعزيز من أجل تحسين الممارسات الصفية للمعلم والمتعلقة بتوظيف منحى stem.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في جانب التقويم؟

تم الإجابة على هذا السؤال باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (٥): تحليل فقرات مجال توظيف منحى STEM في جانب التقويم

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	م
١.	استخدم أساليب التقويم البديل (تقويم الأقران، ملف الإنجاز، الخرائط الذهنية، وغيرها).	٤,٠٦	٠,٩١١٦	كبيرة	٨
٢.	أركز في التقويم على تقويم نواتج التعلم المهارية والمعرفية وفق مستويات التفكير العليا.	٤,١٢	٠,٨١١٦	كبيرة	٧
٣.	أطبق التقويم على مهارات التواصل الرياضي والترابط والاستدلال الرياضي (تمهيدي، بنائي، ختامي).	٤,١٩	٠,٧٢٤٤	كبيرة	٥
٤.	أطرح مشكلات ومواقف ترتبط ببيئة المتعلم المحلية للتعرف على مدى استفادة الطلاب.	٤,٣٠	٠,٧٠٣٧	كبيرة جداً	٣
٥.	أقدم التغذية الراجعة المناسبة لعملية التقويم البنائي في الحصة الدراسية.	٤,٤٠	٠,٥٩٧٧	كبيرة جداً	١
٦.	استخدم الملاحظة لتقويم الأداء التكاملي لبرنامج STEM لدى الطلاب.	٣,٩٥	٠,٩٢٢٧	كبيرة	٩
٧.	أسعى لشمول عملية التقويم الجوانب (المعرفية، المهارية، الوجدانية) لدى الطلاب.	٤,٢٤	٠,٦٧٨٧	كبيرة جداً	٤
٨.	أوظّف سلالم التقدير في عملية التقويم.	٤,١٢	٠,٧٩٦٨	كبيرة	٦
٩.	أستخدم سجل الأداء في عملية التقويم.	٤,٣٣	٠,٧١٢١	كبيرة جداً	٢
	المجال ككل	٤,١٩	٠,٥٥٧٤	كبيرة	

وقد تبين من الجدول السابق أن:

أن مستوى توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في جانب التقويم جاء بمتوسط حسابي (٤,١٩) وبدرجة تقدير كبيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى اهتمام المعلمين بالمعرفة العلمية والهندسية المكتسبة للمتعلم، وامتلاك المعلمين لمهارات الربط بين هذه العلوم؛ فخبرات المتعلمين السابقة قائمة على الفصل بين هذه العلوم ويأتي هنا دور المعلم في تعزيز عملية الربط بين هذه العلوم من خلال تنفيذ العملية التعليمية وفق منحى stem وكذلك الاستفادة من منحى stem في عملية التقويم وذلك بالاستعانة بالمفاهيم المتعلقة بمنحى stem وطرح مواقف ترتبط ببيئة المتعلم والتأكيد على شمول عملية التقويم لجميع الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لدى الطلاب، وتختلف هذه النتيجة نسبياً مع نتيجة دراسة الدليمي (٢٠٢١) والتي أظهرت أن توظيف منحى STEM في مجال التقويم جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٣,٢٥).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **أعلى فقرة**، هي الفقرة رقم (٥)، وهي (أقدم التغذية الراجعة المناسبة لعملية التقويم البنائي في الحصة الدراسية)، وقد جاءت بمتوسط حسابي (٤,٤٠) وهي بدرجة موافقة (كبيرة جداً)، ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أن معلمي الرياضيات يدركوا أن تحقيق أهداف العملية التعليمية وفق منحى stem يتطلب العمل على تجويد عملية التعليم والاستفادة من التغذية الراجعة لعملية التقويم من أجل التحقق من اكتساب الطلاب للمعرفة المطلوبة.

- **أدنى فقرة**، هي الفقرة رقم (٦)، وهي (استخدم الملاحظة لتقويم الأداء التكاملي لبرنامج STEM لدى الطلاب)، وقد جاءت بمتوسط حسابي (٣,٩٥)، وهي بدرجة موافقة (عالية)، ويعزو الباحث ذلك إلى:

- يستخدم معلمي الرياضيات الأساليب التي تضمن تقويم أداء الطلاب وفق متطلبات منحى stem وذلك من أجل التأكد من خلال التقويم التكاملي نجاح

عملية الربط بين العلوم وفق منحى STEM وذلك من أجل تعزيز قدرات الطلاب وتطوير مستويات أدائهم.

رابعاً: نتائج السؤال الرابع ومناقشتها:

ينص السؤال الرئيس الرابع على ما يلي:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية تُعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال:

أولاً: المؤهل العلمي: قام الباحث بإجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك على النحو التالي:

جدول (٦) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
استخدام منحى STEM في مجال التخطيط	بكالوريوس	٢٠٦	٤,٠٢٠	٠,٧٨٧٦	٠,٨٣٦	٠,٥٩١
	ماجستير فأعلى	٣٦	٣,٩٥١	٠,٨٤٢٠		
استخدام منحى STEM في مجال التنفيذ	بكالوريوس	٢٠٦	٤,٣٠٠	٠,٥٣٧٣	٠,٨٣٤	٠,٢٨٩
	ماجستير فأعلى	٣٦	٤,٢٠٩	٠,٦١١١		
استخدام منحى STEM في مجال التقويم	بكالوريوس	٢٠٦	٤,١٧٢	٠,٥٥٧٣	-١,١٩٩-	٠,٦٦٧
	ماجستير فأعلى	٣٦	٤,٢٩٣	٠,٥٥٤٠		
الاستبانة ككل	بكالوريوس	٢٠٦	٤٢٠٤	٠,٥٠٨٣	٠,٨٤٣	٠,٠٥٣
	ماجستير فأعلى	٣٦	٤,١٢٤	٠,٦٢٤٤		

الفروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

يتضح من الجدول رقم (٦) التالي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) للعينات المستقلة تساوي (٠,٨٤٣) وهي قيمة غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq$٠,٠٥)، وكذلك في جميع الأبعاد كان مستوى الدلالة غير دال احصائياً، وتُعزى هذه النتيجة إلى اتفاق استجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي الرياضيات باختلاف مؤهلهم العلمي على مستوى توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وتعود النتيجة إلى أن المعلمين باختلاف مؤهلهم العلمي يعملون في بيئة تعليمية واحدة؛ ويقومون بتدريس منهج دراسي واحد ولذلك يخضعون لنفس الظروف والأحداث والقرارات، لذلك كانت تقديراتهم لمستوى توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات متقاربة وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الدليمي (٢٠٢١) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ثانياً: سنوات الخدمة:

قام الباحث باستخدام اختبار التباين الأحادي (انوفا) للعينات المستقلة للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية تُعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من ٧ سنوات، من ٧ إلى ١٥ سنوات، أكثر من ١٥ سنة)، ويوضح الجدول رقم (٧) نتيجة اختبار التباين الأحادي (انوفا) لدلالة الفروق بين المتوسطات:

جدول (٧) نتائج اختبار التباين الأحادي (انوفا) لدلالة الفروق لمتغير سنوات الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
استخدام منحى STEM في مجال التخطيط	بين المجموعات	334.913	2	167.456	5.275	0.006
	داخل المجموعات	7587.538	239	31.747		
	المجموع	7922.450	241			
استخدام منحى STEM في مجال التنفيذ	بين المجموعات	278.882	2	139.441	3.923	0.021
	داخل المجموعات	8494.461	239	35.542		
	المجموع	8773.343	241			
استخدام منحى STEM في مجال التقويم	بين المجموعات	111.436	2	55.718	3.237	0.049
	داخل المجموعات	5953.890	239	24.912		
	المجموع	6065.326	241			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	1990.637	2	995.319	4.388	0.013
	داخل المجموعات	54211.863	239	226.828		
	المجموع	56202.500	241			

يتضح من الجدول رقم (٧) ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية تُعزى لمتغير سنوات الخدمة، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار التباين الأحادي (انوفا) للعينات المستقلة دالة عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$)، ولمعرفة اتجاه الفروق تم

استخدام اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات سنوات الخدمة، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٨)

نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات سنوات الخدمة

الفئات		الفرق بين المتوسطين	القيمة الاحتمالية (Sig.)
أقل من ٧ سنوات	من ٧ إلى ١٥ سنة	١,٩٣١٦	٠,٧٨٨
	أكثر من ١٥ سنة	٦,٩٤٦٨	٠,٠٤٢
من ٧ إلى ١٥ سنة	أكثر من ١٥ سنة	٥,٠١٥١	٠,٠٦٥

يوضح جدول (٨) نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات سنوات الخدمة حيث تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات فئات سنوات الخدمة لصالح الفئة أقل من ٧ سنوات، ويعزو الباحث ذلك إلى:

- المعلمون أصحاب سنوات الخدمة أقل من ٧ سنوات لديهم دافعية للعمل أكثر من غيرهم كونهم حديثي التخرج وأصحاب فترة تدريس قصيرة بالإضافة إلى حداثة مفهوم منحى stem بالنسبة للمعلمين وغالباً ما قد يكونوا المعلمين أصحاب سنوات الخدمة القليلة قد خضعوا لدورات تدريبية أكثر من غيرهم من أجل تطوير قدراتهم وتزويدهم بالمعارف والمعلومات الحديثة المتعلقة في مجال التدريس، مما يجعلهم بمستوى معرفة أكثر من غيرهم بمستوى توظيف منحى stem في العملية التعليمية، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الدليمي (٢٠٢١) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير سنوات الخدمة.

ثالثاً: الدورات التدريبية في مجال توظيف STEM:

قام الباحث باستخدام اختبار التباين الأحادي (انوفا) للعينات المستقلة للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية تُعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال توظيف STEM (لم أتلق أي دورة تدريبية، دورة تدريبية واحدة، دورتين تدريبيتين فأكثر)، ويوضح الجدول رقم (٩) نتيجة اختبار التباين الأحادي (انوفا) لدلالة الفروق بين المتوسطات:

جدول (٩)

نتائج اختبار التباين الأحادي (انوفا) لدلالة الفروق لمتغير الدورات التدريبية في مجال توظيف STEM

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
استخدام منحى STEM في مجال التخطيط	بين المجموعات	155.840	2	77.920	2.398	0.03
	داخل المجموعات	7766.610	239	32.496		
	المجموع	7922.450	241			
استخدام منحى STEM في مجال التنفيذ	بين المجموعات	189.500	2	94.750	2.638	0.047
	داخل المجموعات	8583.843	239	35.916		
	المجموع	8773.343	241			
استخدام منحى STEM في مجال التقويم	بين المجموعات	242.196	2	121.098	4.970	0.008
	داخل المجموعات	5823.131	239	24.365		
	المجموع	6065.326	241			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	1534.996	2	767.498	3.355	0.037
	داخل المجموعات	54667.504	239	228.734		
	المجموع	56202.500	241			

يتضح من الجدول رقم (٩) ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى توظيف منحى STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية تُعزى لمتغير الدورات التدريبية، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار التباين الأحادي (انوفا) للعينات المستقلة دالة عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$)، ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات الدورات التدريبية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٠)

نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات الدورات التدريبية في مجال توظيف منحى stem

الفئات		الفرق بين المتوسطين	القيمة الاحتمالية (Sig.)
لم أتلق إي دورة تدريبية	دورة تدريبية واحدة	٤,٠٧٩٩	٠,٢٢٥
	دورتين تدريبيتين فأكثر	-٣,٠٤٦٢-	٠,٤٥٥
دورة تدريبية واحدة	دورتين تدريبيتين فأكثر	-٧,١٢٦٢-	٠,٠٣٩

يوضح جدول (١٠) نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات الدورات التدريبية حيث تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات فئات الدورات التدريبية لصالح الفئة دورتين تدريبيتين فأكثر، ويعزو الباحث ذلك إلى:

أن المعلمين كلما تلقوا دورات تدريبية عن توظيف منحى STEM في العملية التعليمية لمنهاج الرياضيات كان لذلك أثر على معرفتهم بمستوى توظيف منحى stem في العملية التعليمية، فالدورات التدريبية توضح للمعلمين كيفية توظيف

هذا المنحى بالطريقة التي تضمن تحقيق الأهداف المنشودة من وراء تطبيقه، مما يجعل المعلمين الذين يتلقوا أكبر عدد من الدورات التدريبية حول آلية توظيف منحى stem لديهم القدرة على بيان مستوى توظيف هذا المنحى أكثر من غيرهم ممن يتلقوا عدد أقل من الدورات التدريبية.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة، تم تقديم التوصيات التالية:

- التوسع في استخدام التدريس بمنحى STEM في تدريس الرياضيات في المدارس الابتدائية وفي مراحل دراسية أخرى لكونه يجعل التعلم ذو معنى للمتعلم.
- تطوير مناهج الرياضيات في ضوء مدخل STEM حتى يتمكن المعلمين والطلبة من تطبيقه والاستفادة منه في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وتحسين تعلم الرياضيات لدى الطلبة.
- عقد دورات تدريبية تعمل على تنمية الكفايات التعليمية القائمة على منحى STEM لدى معلمي الرياضيات.
- توفير البنى التحتية والتقنية التي تلزم لتطبيق منحى STEM في المدارس.
- تطوير أدلة معلمي الرياضيات بحيث تتضمن إرشادات حول كيفية تنفيذ منحى STEM.

- تطوير المختبرات وتجهيزها لتمكين المعلمين والطلبة على تطبيق منحى STEM في العملية التعليمية.
- التحول في الممارسات التعليمية نحو تفعيل دور الطالب في الممارسات العملية التي يسعى منحى STEM لتحقيقها.
- تطوير أداء معلمي الرياضيات في مهارات التواصل مع الطالب كونها تشكل ضرورة حتمية لتحقيق التعلم وفق منحى STEM.
- توجيه نظر القائمين على بناء المناهج وتصميمها وتخطيطها إلى ضرورة دمج منحى STEM بمناهج الرياضيات وتطويره في المرحلة الابتدائية.
- دراسة اثر فاعلية استخدام منحى STEM في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي الرياضيات.
- التخطيط المناسب للمعلم للتدريس وفق منحى STEM والحرص على توزيع الوقت لتحقيق أهداف الدروس المنشودة، دون الإخلال بممارسات الطلاب.

أولاً: المراجع العربية

أبو حطب، فؤاد، وصادق، أمال. (٢٠١٠). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو شقير، محمد، عقل، مجدي، وحسونة، هيفاء. (٢٠١٨، مايو ٧- ٨). *تطوير مناهج التنشئة الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأولية وفقاً لمنحى STEM* [عرض ورقة]. المؤتمر العلمي للمرحلة الأساسية في فلسطين آفاق المعالجة والتطوير، الجامعة الإسلامية بغزة والكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، فلسطين.

أبو عودة، عبد الرحمن محمد. (٢٠١٨). *مستوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية اللازمة لتدريس الرياضيات في المرحلة الأساسية لدى الطلبة المعلمين في الجامعة الإسلامية بغزة*[رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

أحمد، أمل علي. (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في ضوء متطلبات النظام التعليمي الجديد في مصر دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، ٣٠(١١٩)، ٤٥٢- ٥٣٠.

أمبوسعيدي، عبد الله، الحارثي، أمل، والشحيمية، أحلام. (٢٠١٥، مايو ٥- ٧). *معتقدات معلمي العلوم بسلطنة عُمان نحو العلوم والتقانة والهندسة والرياضيات (STEM) وعلاقتها ببعض المتغيرات* [عرض ورقة]. مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الأول "توجه العلوم والرياضيات والتقنية والهندسة (STEM)، مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الدليمي، زيد حميد. (٢٠٢١). *درجة توظيف منحى STEM في تدريس مبحث الفيزياء من وجهة نظر المدرّسين في العراق* [رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

زيادة، رنا. (٢٠١٩). *فاعلية برنامج قائم على منحى STEM وفق معايير CCSSM في تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر علمي بغزة* [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة]. موقع مكتبة الجامعة الإسلامية بغزة.

الطيطي، إياد محمد. (٢٠٢١). *تصميم وحدة تعليمية وفق منحى التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM وفاعليتها في اكتساب المفاهيم والسلوكيات البيئية والاتجاهات نحو البيئة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي* [رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

العامودي، هالة سعيد. (٢٠١٧). تصورات الطالبة المعلمة تخصص علوم بكلية التربية جامعة أم القرى حول مدخل (STEM) وعلاقتها بالأداء التدريسي في التربية العملية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ٨(١)، ٨٧- ١٤٢.

عبد السلام، أماني. (٢٠١٩). معايير إعداد معلم STEM في ضوء تجارب بعض الدول: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، ٣٥(٥)، ٣١٤- ٣٥٩.

عبد السلام، مصطفى، ومختار، إيهاب. (٢٠١٦). *العلوم المتكاملة والمفهوم والمدخل والتطبيقات*. المكتبة العصرية للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد الله، علي محمد. (٢٠١٨). برنامج مقترح قائم على (STEM) في إكساب معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية مهارات التميز التدريسي وأثره على تنمية مهارات التفكير المتشعب لدى طلابهم. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢١(٤)، ٢٧١- ٣٠٦.

عمارنة، محمد فؤاد. (٢٠٢٢). درجة امتلاك معلمي الرياضيات في المدارس الحكومية لمحافظة جرش للكفايات التعليمية القائمة على منحى STEM. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦ (٢٥)، ١٠٥- ١٢١.

العمري، عزيز سالم. (٢٠٢٢). متطلبات معلمي العلوم السعوديين لتوظيف المدخل القائم على تكامل العلوم والتكنولوجيا والرياضيات والهندسة في تدريس العلوم للمرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية بجامعة القاهرة*، ١ (١٩٤)، ٢٣٦- ٢٧٠.

العنزي، عبد الله، والجبر، جبر. (٢٠١٧). تصورات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة التربية بأسيوط*، ٣٣ (٢)، ٣١٢- ٦٤٧.

غانم، تفيدة سيد أحمد. (٢٠١٢). *تصميم مناهج المتفوقين في ضوء مدخل STEM في المرحلة الثانوية*. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

القحطاني، حسين محمد، وآل كحلان، ثابت. (٢٠١٧). معوقات تطبيق منحى STEM في تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بمنطقة عسير. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٩ (١)، ٢٣- ٤٢.

كوارع، أمجد. (٢٠١٧). *أثر استخدام منحى STEM في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طلاب الصف التاسع الأساسي*. [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة]. موقع مكتبة الجامعة الإسلامية بغزة.

المحيسن، إبراهيم، وخجا، عبد الله. (٢٠١٥). *التطوير المهني لمعلمي العلوم في ضوء اتجاه تكامل العلوم والتقنية والهندسة والعلوم STEM*. مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات STEM. *مجلة مركز التميز البحثي جامعة الملك سعود*، ١ (١)، ١٣- ٣٧.

المـومني، إبـراهيم محمـد. (٢٠٢٢). متطلبـات تطبيـق منحـى STEM في تـدريس الرياضيات من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في محافظة عجلون. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦ (٩)، ١١٢- ١٢٧.

المراجع الأجنبية

Locke, E. (2015). proposed model for a streamlined. cohesive, and optimized k-12 stem curriculum with a focus on engineering. *Journal of Technology Studies*, 35(2), P23-35.

Reeve. E. (2015). STEM-Education-is-here-to-stay. Utah State University.

واقع الخدمات الإرشادية المقدمة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلبة كلية التربية

أمل صالح الزنيدي
ماجستير في علم النفس الارشادي
كلية التربية - جامعة الملك سعود في الرياض

د. حنان الفايز
أستاذ مساعد في قسم علم النفس
كلية التربية - جامعة الملك سعود في الرياض

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع ودور الخدمات الإرشادية المقدمة في جامعة الملك سعود، من وجهة نظر طلبة كلية التربية، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي المسحي، حيث كان مجتمع الدراسة طالبات وطلاب كلية التربية في جامعة الملك سعود من مرحلة البكالوريوس للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٣ -٢٠٢٢م)، وتم أخذ عينة عشوائية من هذا المجتمع بلغ حجمها (١٩٦) طالب وطالبة في كلية التربية في جامعة الملك سعود.

وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الخدمات الإرشادية المختلفة في مركز التوجيه والإرشاد بجامعة الملك سعود في الحدود المتوسطة، وكذلك تبين عدم وجود فروقا ذات دلالة إحصائية في التوجه نحو الخدمات الإرشادية تبعا للجنس، والمستوى الدراسي، وكذلك عدم وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاستفادة من الخدمات الإرشادية وفقا لمتغير المعدل الأكاديمي، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على توفير الخدمات الإرشادية بشكل متكامل، والاهتمام بالخدمات الإرشادية الاجتماعية من خلال برامج وأنشطة ملموسة تحقق متطلبات وأهداف الإرشاد النفسي، وتلبي الاحتياجات في جامعة الملك سعود.

الكلمات المفتاحية : الخدمات الإرشادية ، التعريف العلمي، التعريف الاجرائي.

Reality of Counseling services that are offered at King Saud University from the perspective of its student

Abstract

This study aims to identify the reality and role of counseling services provided at King Saud University, from the point of view of students of the College of Education. It relied on the descriptive survey method, as the study population was male and female students of the College of Education at King Saud University from the bachelor's level for the second semester of the year. Academic year (2022-2023), and a random sample of (196) male and female students in the College of Education at King Saud University was taken from this community.

The study concluded that the level of various counseling services at the Guidance and Counseling Center at King Saud University is within the average range, and it also showed that there are no statistically significant differences in the orientation towards counseling services according to gender and academic level, as well as the absence of statistically significant differences in benefiting from counseling services. According to the academic average variable, the study recommended the necessity of working to provide counseling services in an integrated manner and paying attention toSocial counseling services through concrete programs and activities that achieve the requirements and goals of psychological counseling, and meet the needs at King Saud University.

مقدمة البحث

تعد الجامعة من أهم المؤسسات الاجتماعية والتربوية التي تحتضن الشريحة الشبابية في المجتمع، فهي أساس كل موقف تعليمي يتم من خلاله تعلم خبرات متنوعة معرفية ومهاراتية ووجدانية للمتعلمين، وتقدَم هذه الخبرات من قبل كوادر مؤهلة ومتخصصة تسعى إلى نشر المعرفة وتطويرها (Cholewa & Ramaswami, 2015).

يتم تعلم هذه المعارف من خلال علاقة تفاعلية مستمرة مع البيئة ومتغيراتها تستدعي أن يتكيف الطالب وفق مجرياتها ليتمكن من النمو من خلالها وتحقيق التوافق في جميع جوانب شخصيته، لأن عدم القدرة على تحقيق التوافق مع هذه البيئة سوف يكون عاملا في نشأة السلوكيات اللاتكيفية، والتي تعمل على ظهور مشكلات سلوكية ونفسية واجتماعية وتحصيلية، والتي ربما أسهمت في بروزها تعقيدات الحياة المعاصرة بمظاهرها المختلفة في التقدم العلمي التقني والانفتاح على الثقافات الأخرى مما يترتب عليه أهمية بذل الجهود من قبل العاملين في وحدة الإرشاد النفسي والتوجيه للمساعدة في إعادة السلوك التكيفي من جديد. فمن خلال سنوات الدراسة الجامعية، يواجه العديد من الطلاب احتياجات أكاديمية واجتماعية ونفسية. قد تتخلف هذه الاحتياجات باختلاف الجنس والمرحلة الدراسية، والاتجاهات الاجتماعية وهذه الحاجات يتم إدارتها من قبل الخدمات الإرشادية للطلبة. وبناء على ذلك، تظهر لنا أهمية دور مركز التوجيه والإرشاد النفسي الذي تُعنى جميع برامجه وخدماته الإرشادية بتلبية الاحتياجات الإنمائية والوقائية والعلاجية للطالب وفق أهداف العملية الإرشادية. (أبو سعد،2011). وتعد المرحلة الجامعية مرحلة تحول في مسيرة الطالب نحو المستقبل المهني الذي يرسم فيها خططه لأعوام مقبلة ستتخللها مشاعر الحماس والطموح والرغبة، ويواجه فيها الطالب بعض التحديات والصعوبات التي يحتاج إلى وضع الحلول لها عن طريق توفير

خدمات إرشادية تهيئ المناخ الملائم لجعل الطالب قادر على أن يفهم ذاته ويعرف قدراته وينمي إمكانياته، ويحل مشاكله ليصل إلى تحقيق توافقه النفسي، والاجتماعي، والأكاديمي، والمهني. فقد أصبحت البرامج التي يقدمها مركز التوجيه والإرشاد النفسي من الخدمات الأساسية في البيئة الجامعية، والتي يسعى لها الطالب لتلبية احتياجاته من خلال الخدمات الإرشادية في المجال الأكاديمي أو المهني أو النفسي خلال مراحل دراسته الجامعية (Mitchell et al,2007).

مشكلة البحث:

أصبح الاهتمام بالخدمات الإرشادية من أهم المتطلبات التي يجب أن تقدم للطالب الجامعي ولاسيما أن هذه العملية تسعى إلى مساعدة الطلبة على فهم أنفسهم وإدراك مشاكلهم والوصول إلى تحقيق التوافق بينهم وبين البيئة التي يعيشون بها، بالإضافة لطبيعة الظروف التي يواجها الطالب الجامعي، والمشكلات المختلفة التي تواجهه أثناء تواجده في مقاعد الدراسة التي بدورها تزيد من حاجة الطالب للتوجيه والإرشاد النفسي ومساعدته على وضع الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته، واختيار التخصص الدراسي الذي يستطيع من خلاله تحقيق النجاح واجتياز المشكلات التي تواجهه. وعلى الصعيد الدولي في الخدمات المهنية، هناك العديد من الجامعات المشهورة عالمياً مثل جامعة ستانفورد وجامعة ملبورن، وجامعة أكسفورد التي صممت مراكز مهنية خصيصاً لمساعدة الطلاب في الأمور الوظيفية، تعمل على تقديم خدمات متنوعة للطلاب بما في ذلك جلسات فردية وجلسات جماعية وندوات مهنية وتقييمات مهنية وتدريب وفرص عمل (Hutchison & Yoon, 2018). ونظرًا لازدياد أعداد الطلاب الملتحقين بالكليات والجامعات الأمريكية ازديادًا ملحوظًا خلال العقدين الثالث والرابع من القرن الماضي، دعت الحاجة إلى توفير خدمات مساعدة ذات طباع إرشادي ونفسي وتربوي، وقد كان لجامعة مينيسوتا دور الريادة في العمل على إنشاء أول مركز إرشادي جامعي

(Nugent, 2000). ونظرا لكون مركز الارشاد النفسي جزء لا يتجزأ من البيئة التعليمية، فقد قام (Kahn et al.,1999) بإجراء دراسة بحثية للتعرف على تصورات الطلاب نحو مراكز الإرشاد في الجامعة فيما يتعلق بالمحاور التالية:

- تصورات الطلاب بوجود مركز ارشادي في الجامعة.
- والاستعداد لاستخدام خدمات المركز.
- والوعي بالخدمات المحددة المقدمة.

وأوضحت النتائج أنه على الرغم من أن غالبية الطلبة الذين تم استطلاع آرائهم كانوا على علم بمراكز الإرشاد النفسي، إلا أنهم أبدو عدم إدراكهم لكافة الخدمات الإرشادية المقدمة وينقصهم الوعي بماهية هذه الخدمات (Kahn et al., 1999). وفي هذا السياق، تم إجراء المسح الوطني في الولايات المتحدة عام (2001م) على مراكز الإرشاد في الكليات والجامعات التابعة ل (٤٧) ولاية. وأظهرت نتائج المسح المختلفة أن (٦٣٪) من الكليات تقدم خدمات الطب النفسي في الجامعة، و(٣٥.٧٪) يتم تقديمها في مراكز الإرشاد النفسي، و(١٥.٤٪) في المراكز الصحية الطلابية. أيضا أوضحت النتائج بأن خدمات الإرشاد الشخصي كانت مرتفعة بنسبة (٧٩.٣٪) مقارنة بالخدمات الأخرى. حيث بلغت خدمات الإرشاد المهني تقريبا (٧.٢٪) وكانت خدمات الإرشاد الأكاديمي تعادل (٥.٦٪) أما في المجالات الأخرى فقد كانت تقارب (١٤٪) (Gallagher & Taylor, 2006). وفي دراسة قام بها (Murray et al., 2016) بعنوان تحليل خدمات الإرشاد الجامعي في المملكة المتحدة، تم تطبيق هذه الدراسة على عينة تقدر ب(305) طالب، وتقديم الخدمات الإرشادية لهم، وأوضحت النتائج وجود تحسن للمشاركين بما يعادل (٦٣٪) وعدم تحسن بنسبة ضئيلة تقدر بـ (٢٪)، وهذه النتائج تدل على فاعلية الإرشاد الجامعي. في حين قام (Ganeri et al., 2003) بدراسة مسحية للتعرف على الفروق في الحاجات الإرشادية لدى الطلبة وفق بعض المتغيرات بجامعة الشرق

الأوسط (بأنقرة في تركيا)، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في الحاجات وفقا لمتغير النوع الاجتماعي والعمر والمعدل الأكاديمي. وتستعرض دراسة (Kitzrow, 2009) احتياجات الصحة العقلية لطلاب الجامعات والتحديات التي يفرضها كل من العدد المتزايد من الطلاب الذين يعانون من مشاكل نفسية، وتمت مناقشة الآثار المترتبة على مشاكل الصحة العقلية للطلاب؛ ونتيجة لذلك كشفت مراكز الإرشاد في الجامعات والكليات عن حدوث تحول في احتياجات الطلاب من احتياجات تنموية ومعلوماتية إلى المعاناة من مشاكل نفسية أكثر خطورة.

ومما طرح سابقاً حول أهمية وضرورة الخدمات الإرشادية، وكون الباحثة لديها خبرة من واقع تجربتها الدراسية كطالبة في جامعة الملك سعود، ترى أن جامعة الملك سعود استطاعت توفير إطارا وبنية جيدة لتقديم الخدمات الإرشادية، واتضح ذلك من خلال حضور الباحثة للبرامج والندوات المقدمة، وزيارتها للعيادة الافتراضية، وما وجدت من سرعة استجابة وتفاني في تقديم الخدمات، مما دفعها إلى زيارة مركز الإرشاد والتوجيه الطلابي في الجامعة، للاطلاع على الخدمات بشكل أكبر، والتعرف على الوحدات المختلفة التي يقدمها والبرامج الثرية التي يحتويها. وتؤكد الباحثة على أهمية الخدمات الإرشادية المقدمة لطلبة الجامعات في تنمية المجتمع، لأن المجتمع يعتمد بدرجة كبيرة على خريجي الجامعات، وهذا لا يتم له إلا من خلال التعرف على واقع هذه الخدمات الإرشادية، وطبيعتها، ومستوى كفاءتها، وسبل تفعيلها واستثمارها من قبل الطلبة. الأمر الذي أثار فضول واهتمام الباحثة في البحث في هذا المجال وتسليط الضوء حول واقع الخدمات الارشادية المقدمة من قبل جامعة الملك سعود كما يراها الطلبة.

أسئلة الدراسة :

السؤال الأول: ما واقع الخدمات الإرشادية المقدمة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلبة كلية التربية؟

السؤال الثاني: هل تختلف رؤية الطلبة لأبعاد الخدمات الارشادية باختلاف الجنس والمستوى الدراسي والمعدل الأكاديمي؟

السؤال الثالث: هل تختلف رؤية الطلبة لأبعاد الخدمات الإرشادية المقدمة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلبة كلية التربية تبعا لمتغير المستوى الدراسي؟

السؤال الرابع: هل تختلف رؤية الطلبة لأبعاد الخدمات الإرشادية المقدمة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلبة كلية التربية تبعا لمتغير المعدل الأكاديمي؟

أهمية البحث النظرية :

تنبع أهمية البحث من أهمية الموضوع الذي تناوله، وهو التعرف على واقع الخدمات الإرشادية المقدمة في جامعة الملك سعود. ونظرا لأهمية موضوع الخدمات الإرشادية التي تعد من الخدمات الأساسية والضرورية للطلبة، حيث تقدم المساعدة لهم التي تعمل على تطوير قدراتهم وتنمية مهاراتهم التعليمية والنفسية والاجتماعية. وتنمية الدافعية نحو التعليم والارتقاء بالمستوى الدراسي، وتتمثل الأهمية النظرية لهذا البحث فيما يلي:

- المساهمة في دور الخدمات الإرشادية والدورات والبرامج الإرشادية المقدمة للطلبة ومدى إسهامها في استثمار قدراتهم الذاتية وتطوير مهاراتهم.

- تعد هذه الدراسة _حسب علم الباحثة_ أول دراسة تناولت واقع الخدمات الارشادية بشكل متكامل بما فيها المجالات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية والنفسية المقدمة في جامعة الملك سعود.
- استهداف الدراسة لفئة طلاب المرحلة الجامعية، والتي تعد مرحلة مهمة ومحورية سواء للطالب أو للمجتمع، حيث أن التعليم الجامعي يلعب دورا مهما ومؤثرا في زيادة الوعي الثقافي للمجتمع، وتعزيز مبدأ التنمية البشرية فيه.
- المساهمة في إثراء المكتبات السعودية حول مجالات الإرشاد والتوجيه الطلابي في جامعات المملكة العربية السعودية.

أهمية البحث التطبيقية:

- مساهمة نتائج هذه الدراسة في تقديم التوصيات والمقترحات التي من شأنها الارتقاء بجوانب التوجيه والإرشاد النفسي، لجامعة الملك سعود على وجه التحديد، وللقائمين على إعداد البرامج الإرشادية في إدارة التوجيه والإرشاد بشكل عام.
- تسليط الضوء على أوجه القصور في الخدمات الارشادية في جامعة الملك سعود إن وجدت، وتقديم التوصيات اللازمة لتقويمها.
- إفادة الباحثين في المجال الإرشادي في التعرف على فاعلية الخدمات الارشادية التي يقدمها مركز التوجيه والإرشاد في جامعة الملك سعود.

أهداف البحث:

- التعرف على واقع ودور الخدمات الإرشادية المقدمة في جامعة الملك سعود، من وجهة نظر طلبة كلية التربية.

- الكشف عن مدى وجود فروق جوهرية بين وجهات نظر الطلبة في درجة استفادتهم من الخدمات الإرشادية يمكن أن تعزى لاختلاف متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والمعدل الأكاديمي.
- معرفة فاعلية الخدمات الارشادية المقدمة وقدرتها على تلبية احتياجات الطلبة المختلفة، وإبراز نقاط القوة، وتعزيزها، ونقاط الضعف، ومعالجتها.
- تأمل الباحثة أن تخرج هذه الدراسة في ضوء نتائجها بتوصيات تتضمن تصورات إجرائية تسهم في تطوير الخدمات الارشادية.

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على واقع الخدمات الارشادية المقدمة من قبل جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلبة كلية التربية. وفق المتغيرات الأتية: الجنس وله مستويان (ذكور، اناث). المستوى الدراسي وله أربع مستويات (السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة)، المعدل الأكاديمي وله ثلاث مستويات (جيد، جيد جدا، ممتاز)

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على طلاب وطالبات كلية التربية قي جامعة الملك سعود.

الحدود المكانية: سوف يتم تطبيق الدراسة في كلية التربية بجامعة الملك سعود والتي أصبحت الان تابعة للهيئة الملكية في مدينة الرياض.

الحدود الزمانية: سوف يتم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي(2022-22023م).

مصطلحات الدراسة:

الخدمات الإرشادية (Counseling Services):

التعريف العلمي:

الخدمات التي يقوم بها مركز وحدة الإرشاد والتوجيه لتلبية الحاجات التي يرى الطلبة أنها ضرورية لتقديم المساعدة في حل الإشكاليات الأكاديمية والمهنية والنفسية والاجتماعية، وهي مشكلات تستدعي التدخل والتوجيه من قبل المختصين ذوي المعرفة والخبرة (رضا، ٢٠٠٦).

التعريف الاجرائي:

هي الخدمات التي يقدمها مركز التوجيه والإرشاد النفسي في جامعة الملك سعود للطلبة في المجال الأكاديمي والمهني والنفسي والاجتماعي، والتي سيتم قياس مستواها من خلال استبانة الخدمات الارشادية التي تم إعدادها مسبقا والتحقق من صدقها وثباتها (استبانة الخدمات الارشادية، القاسم والشاعر، ٢٠٢٢).

طلبة جامعة الملك سعود: الطلبة المقيدين في جامعة الملك سعود من مرحلة البكالوريوس للعام الدراسي (٢٠٢٣ -٢٠٢٢م).

الإطار النظري

يعد الإرشاد النفسي عملية تربوية نفسية تقدم من خلالها خدمات الاستشارة النفسية، وتهدف إلى تعديل البنية المعرفية والاتجاهات وتعديل السلوك، ليصبح متوافق مع المتطلبات الاجتماعية الحالية والمستقبلية، بالإضافة لكونه أداة تربوية نفسية شاملة وفعالة في تقديم التغذية المعرفية للطلبة وإشباع حاجاتهم ورغباتهم، وإثراء معارفهم

ومحصولهم العلمي الذي يمكنهم من تحقيق ذواتهم، وتطويرها واستثمارها بطريقة مثلى، بالإضافة إلى دورها في مواجهة التحديات التي تعترضهم خلال مسيرتهم الدراسية. ويعمل الإرشاد على توسيع مداركهم وتحقيق النمو السوي وفقا لميولهم وقدراتهم مما يمكنهم من الاعتماد على أنفسهم في مختلف جوانب الحياة، وهذا ما تسعى له مراكز الإرشاد بالجامعات من توفير للخدمات المناسبة التي تحقق التوافق في جميع المجالات النفسية والاجتماعية والأكاديمية والمهنية. (العاني، والغافري،٢٠١٩)

الإرشاد النفسي: النشأة والمفهوم:

كانت النظرية القديمة للإرشاد النفسي تقوم على الوعظ والتوجيه، دون اتباع أي قواعد مهنية علمية. وبعد ذلك، مر التوجيه والإرشاد النفسي بعدة مراحل من التطور التاريخي ومن أهمها مرحلة التركيز على التوجيه المهني: التي بدأت في الولايات المتحدة الأمريكية خلال فترة الكساد الاقتصادي في الثلاثينات وتعد أساس حركة التوجيه والإرشاد التي نشأت على يد فرانك بارسونز (ناصر الدين، ٢٠١٤).

أيضا لقد شهدت فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية تطوراً سريعا في ميدان التوجيه والإرشاد، ولعل من أهم هذه الإسهامات الفكرية في هذا الميدان، ما جاء به العالم (Rogers) بكتابه المعنون بعلم النفس الإرشادي والعلاج النفسي (1942). بالإضافة لكتابه الآخر بعنوان العلاج المتمركز حول العميل في عام (1951)، ومن إنجازات الاتجاه الإنساني، ما طرحه عالم النفس الإنساني أبراهام ما سلو، ضمن ما يعرف بهرم الحاجات الإنسانية الذي يظهر أن للفرد حاجات فسيولوجية ونفسية تحتاج للإشباع وتعمل كمحرك ودافع للسلوك، وبهذا أصبح التوجيه والإرشاد النفسي فرعاً أساسياً ضمن فروع العملية التربوية (عيد،٢٠٠٥).

وفي هذا السياق، عرفت الجمعية الامريكية لعلم النفس مؤخرا الإرشاد النفسي (apa,2015,259) بأنه: "مساعدة مهنية لمعالجة المشكلات الشخصية، بما في ذلك المشكلات العاطفية، والسلوكية، والمهنية، والزواجية، والتعليمية، وإعادة التأهيل، ومشكلات الحياة المختلفة، من خلال استخدم المرشد لبعض التقنيات المختلفة مثل: الاستماع الفعال، التوجيه، النصح، التوضيح، وإدارة الاختبارات". كذلك عرفه بن عبده (٢٠١٥) بكونه علاقة تفاعلية تنشأ بين المرشد التربوي والمسترشد، يتم فيها توجيه المسترشد، وفقاً لحاجاته، وميوله واتجاهاته.

للإرشاد بعض الأهداف الهامة مثل:

- الهدف النمائي: الذي يساعد على تحقيق النمو المتكامل الذي يشمل الجوانب النمائية المختلفة العقلي والاجتماعي والنفسي للفرد.
- الهدف الوقائي: تقليل الحاجة للعلاج وذلك من خلال معرفة المشكلة والاحساس بها مبكرا.
- الهدف العلاجي: معالجة المشكلات التي تعترض الفرد، من أجل تحقيق التوازن بين جوانب النمو المختلفة لتحقيق التكيف الاجتماعي والنفسي.

وفي هذا المجال يؤكد (Rogers,1951) بقوله: إن الهدف الأساسي من الإرشاد النفسي هو تخفيف حدة القلق عند المسترشد حتى تكون أهداف العميل متقاربة مع قدراته.

ولقد حددت لجنة التعريف بقسم علم النفس الإرشادي بالجمعية النفسية الأمريكية أهداف الإرشاد على النحو التالي،

مساعدة الأفراد على مواجهة العقبات التي تعترض نموهم.

وتطوير إمكانيتهم الشخصية عبر مراحل النمو المختلفة. (باترسون، ١٩٩٢).

ثانيا : الخدمات الارشادية :

بات الاهتمام بالخدمات الإرشادية من أهم المتطلبات التي يجب توفيرها للطالب الجامعي، التي من شأنها تعمل على مساعدة الطلبة على فهم أنفسهم وإدراك مشاكلهم والوصول إلى تحقيق التوافق بينهم وبين البيئة التي يعيشون فيها. وتعرف الخدمات الارشادية بأنها الخدمات التي تقدم للطلبة لتلبية الاحتياجات المختلفة في المجالات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والمهنية، التي تؤثر على التكيف والإنتاجية لدى الطالب. وفي النظر للتطور الذي شهده علم النفس، فقد أصبحت الخدمات الإرشادية في الوقت الحالي تنطوي على أسس وبرامج إرشادية متكاملة تتوافق مع احتياجات الطلبة المختلفة. (البراغيتي، ٢٠٢٠).

وتتضمن عدد من الخدمات الارشادية:

الإرشاد الأكاديمي:

يعرف بأنه: الخدمة الإرشادية التي يقوم بها المرشد لتنمية الطلبة معرفيا ومهنيا ومساعدتهم على مواجهة المشكلات التي تعيق تحصيلهم الدراسي، وتوفير البيئة التربوية المناسبة لاكتساب الخبرات والمهارات التربوية والأكاديمية. (الصمادي،٢٠٢١)

الإرشاد المهني:

يقصد به التوجيه المهني لمساعدة الفرد على اختيار المهنة التي تتناسب مع قدراته، واستعداداته وميوله وتطلعاته نحو المستقبل. (العماري، ٢٠١٠)

الإرشاد النفسي:

هو عملية بناءة تهدف الى مساعدة الفرد كي يفهم ذاته ويدرك خبراته وينميها ويحل مشكلاته حتى يصل الى تحقيق الصحة النفسية.

الإرشاد الاجتماعي: الذي يعمل على مساعدة الطلبة على تنمية مهاراتهم الاجتماعية والتكيف مع البيئة التي يعيشون فيها، وتنمية اتجاهات إيجابية لهم نحو المجتمع من خلال تحقيق التوافق مع الآخرين. (الشاعر، والقاسم،٢٠٢٢). وفي هذا السياق يرى زهران (1997) أن الارشاد يهتم بتفسير السلوك وتقوميه، ومن ثم فلابد من دراسة النظريات التي تفسر السلوك، والتعرف على أهمية العملية الارشادية ومعرفة أوجه التشابه والاختلاف بين طرق الارشاد. (زهران،١٩٩٧).

وأظهر ما جاء في السابق أهمية موضوع الخدمات الارشادية الذي نال الكثير من اهتمام المختصين في هذا المجال والذين أثروه بحثًا ودراسة، وقدموا نظريات متعددة هامة للتعرف على طبيعة الحاجات الإنسانية للطلبة وتفسيرها.

النظريات التي تناولت الخدمات الارشادية:

نظرية الذات:

يعتبر كارول روجرز المؤسس لنظرية الذات في عام (1942) التي تعتبر من نظريات العلاج النفسي التي ركزت بشكل كبير جهودها في الإرشاد النفسي. وقد عرف الذات بأنها: تصور معرفي للمدركات الشعورية، والمعتقدات والتقييمات الخاصة بالذات، التي تتكون من أفكار الفرد الذاتية المحددة لكينونته الداخلية والخارجية بالإضافة الى معتقداته الشخصية وصفاته التي يتميز بها. (القاضي واخرون،١٩٨١)

وتشمل مدركات الفرد في نظرية الذات:

- المدركات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو، وتعرف بمفهوم الذات الواقعية
- المدركات التي يمثلها الفرد خلال تفاعله الاجتماعي في علاقاته مع الآخرين، وتعرف بمفهوم الذات الاجتماعية.
- المدركات التي تحدد الصورة المثالية التي يرغب أن يكون عليها الفرد وتعرف بمفهوم الذات المثالية

أهمية الخدمات الإرشادية للطلبة الجامعيين:

إن الإرشاد النفسي لا يمكن فصله عن العملية التربوية، وذلك بسبب طبيعة المرحلة الجامعية، اذ تعد المرحلة الجامعية من المراحل التعليمية المهمة والأساسية، اذ تعمل على بناء شخصية الطلبة وتوجيههم أكاديميًا ومهنيًا وتنمية امكاناتهم العلمية والعملية. إذا تعتبر المرحلة الجامعية تجربة جديدة بالنسبة للطلبة تتوسع فيها الخبرات المعرفية، وتُصقل المهارات، وتظهر فيها الاستقلالية في التفكير واتخاذ القرار وتحمل المسؤولية، ومن الشائع أن يواجه الطلبة صعوبات تحول دون تحقيق التوافق النفسي تستدعي التدخل من قبل المختصين للتصدي لها. (الصقيه،٢٠١٣)

وقد أولت جامعة الملك سعود ممثلة في كلية التربية اهتماما بالطلبة في الجامعة من خلال إنشائها لمركز الوحدة والإرشاد الذي يقدم البرامج والخدمات الإرشادية المختلفة للطلبة. كون الإرشاد الجامعي لا يقتصر دوره على الجانب الأكاديمي، بل يتعداه إلى متابعة الطلبة في الأمور الاجتماعية والمهنية والنفسية التي تعمل على تحقيق جودة الحياة الجامعية.

الدراسات السابقة:

ستستعرض الباحثة في هذا الجزء أهم الدراسات التي تناولت الخدمات الإرشادية ونوعيتها، تبعا لمتغيرات الدراسة والاستفادة منها كالمستوى الدراسي والجنس والمعدل الأكاديمي.

دراسة: عبد المقصود وأبو زيد (٢٠١٧) التي هدفت إلى قياس مستوى جودة خدمات الإرشاد الأكاديمي، والدعم الطلابي على (٣٠٠) طالب وطالبة بالسنة التحضيرية في جامعة نجران؛ وقياس هذه الخدمة وعلاقتها بالمستوى الدراسي الأول والثاني ومتغير الجنس. وعليه أوضحت النتائج إلى أن مستوى جودة خدمات الإرشاد الأكاديمي والدعم الطلابي جاءت متوسطة وبوجود فروق دالة إحصائيا في مستوى جودة خدمات الإرشاد الأكاديمي، باختلاف المستوى الدراسي كانت أكثر لصالح المستوى الثاني من المستوى الأول، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى جودة خدمات الإرشاد الأكاديمي والدعم الطلابي باختلاف الجنس.

وفي هذا السياق أيضا وجد لي وزملاؤه (lee et al،2009) في دراسته التي هدفت إلى التعرف على أثر الخدمات الإرشادية على الطلبة في جامعة (Johns Hopkins) في الولايات المتحدة. حيث تم تطبيق استبانة لقياس الخدمات الإرشادية على (١٠٠٠٠) طالب وطالبة مستجد حيث أن الطلاب المستجدين هم أكثر الطلاب حاجة إلى التكيف الدراسي في الجامعة، وفي هذا السياق وتأكيدا لحاجة الطالب المستجد للخدمات الإرشادية، أظهرت نتائج دراسة تشانق (Chang, 2008) التي هدفت في البحث عن توجهات الطلبة الصينين في جامعة تايوان نحو الخدمات الإرشادية وذلك عن طريق تطبيق استبانة على (٩٩٥) من الطلاب الجامعين المستجدين في(تايوان) بهدف معرفة اتجاهاتهم نحو الخدمات الإرشادية، وجاءت النتائج بأن الطلاب ينقصهم الوعي

بدور الخدمات الإرشادية المقدمة داخل الجامعة مما يدفعهم لطلب المساعدة من الخارج غالبا من الأهل والأصدقاء.

وفي هذا الصدد استنتج (Hyun et al., 2006) في دراسته التي هدفت إلى تقييم الخدمات الارشادية لطلاب الدراسات العليا في جامعة جنوب غرب الولايات المتحدة، وأظهرت نتائج الاستبانة المقدمة للطلبة الذين أكملوا الاستبانة البالغ عددهم (٣١٢١) طالب وطالبة، وجود معوقات تؤثر في التعرف على الخدمات الإرشادية ترجع للعوامل النفسية والاجتماعية والاعتبارات الثقافية.

أما على المستوى المحلي:

أشار العود (٢٠٢٠) في دراسته التي بحثت في المشكلات الاجتماعية والنفسية والتعليمية المؤثرة على التحصيل الدراسي للطالب المستجد في السنة الأولى (بجامعة الامام محمد بن سعود) التي استخدم فيها منهج المسح الاجتماعي، عن طريق توزيع استبانة تقيس المشكلات التي تواجه الطلبة في الأبعاد الأربعة (النفسي، الاجتماعي، التعليمي، الاقتصادي) طبقت على (٢٠٧) طالب. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب المستجدين يواجهون مشكلات في مختلف المجالات النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والأكاديمية. وقد تمثلت أبرز المشكلات النفسية في القلق بنسبة بلغت (٨٣٪) في حين اتضح أن أهم المشكلات الاجتماعية، ارتبطت بالانشغال بهموم المستقبل بنسبة (٨٤٪) وتمثلت أبرز المشكلات الاقتصادية في عدم كفاية المكافأة الجامعية بنسبة بلغت (٨٥.٩) في حين تمثلت أبرز المشكلات الأكاديمية في الجهل بحقوق الطالب المستجد بنسبة بلغت (٧٩.٣٪).

وفي هذا السياق، أشار الدليم (2011) في دراسته لتي هدفت إلى التعرف على واقع الخدمات الإرشادية في خمس جامعات سعودية وهي (جامعة الملك سعود، جامعة

الامام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة الملك فيصل، جامعة الأميرة نورة، جامعة أم القرى) على (٣٥٠) طالب وطالبة، تم تطبيق استبانة الخدمات الإرشادية وتم قياس أبعاد الخدمات الإرشادية في المجال الأكاديمي والمهني والنفسي وأظهرت النتائج انخفاض في معدل الاستفادة بشكل عام من قبل الجنسين.

وفي نفس الصدد فيما يخص المشكلات الأكاديمية: يشير علي (٢٠١٩) في دراسته التي اهتمت في التعرف على المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية جامعة (بخت الرضا) في السودان بأن درجة تقدير الطلبة للمشكلات الأكاديمية متوسطة.

وفي دراسة مشابهة أوضحت دراسة خابور (٢٠١٨) التي هدفت للتعرف على المشكلات التي تواجه طالبات (جامعة حائل) في كلية التربية، عن طريق تقديم استبانة اشتملت على (٣٦) فقرة، تقيس مجال الخدمات الطلابية، مجال تسجيل المواد وسحبها مجال الإرشاد الأكاديمي، مجال الخدمات المكتبية مجال العملية التدريسية، طبقت على (٣٥٥) طالبة وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة المتوسطات الحسابية الكلية عن مجالات الدراسة جاءت منخفضة، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق تعزى للتخصص، وعدم وجود فروق تعزى لأثر المستوى الدراسي.

وفيما يتعلق بترتيب الحاجة للخدمات الإرشادية وعلاقتها بالمستوى الدراسي:

وفي هذا الإطار أوضحت نتائج دراسة الصقيه (٢٠١٣) التي أجريت على (١٦٠) طالبة في مرحلة البكالوريوس، وطبقت فيها استبانة لقياس أهم الخدمات الإرشادية للطلبة وعلاقتها بالمستوى الدراسي، أظهرت النتائج بأن المجال الأكاديمي تصدر حاجات الطالبات الإرشادية وأصبح الأكثر أهمية، بالإضافة لوجود فروق ذات دلالة احصائية في المجال الاجتماعي والنفسي بين المستويات الأربعة لصالح طالبات السنة الأولى والسنة الرابعة. وفي نفس الإطار فيما يخص بترتيب الحاجات الإرشادية حسب الأهمية وبناء على

متغير المستوى الدراسي وعلاقاته بالخدمات الإرشادية، فقد أظهرت نتائج دراسة قام بها مرعي والصمادي (٢٠١٠) التي طبقت على (٦٠٤) طالبا وطالبة، عن طريق استبانة، بأن درجة الحاجات الإرشادية للطلبة حسب أهميتها مرتبة تنازليا بالحاجات التربوية، الصحية، الاقتصادية، المهنية، النفسية، الاجتماعية. وأظهرت النتائج أن هناك فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور ومتغير الكلية لصالح الكليات الإنسانية وفروقا تعزى لمتغير المستوى الدراسي في المجال الصحي، كذلك أوضحت النتائج أن حاجة الطلبة في المستويات الثلاثة الأولى أعلى من المستوى الأخير.

وفي المقابل كشفت دراسة مصطفى (٢٠٢٢) التي استخدمت الباحثة فيها المنهج المسحي الوصفي ولتحقيق أهداف الدراسة قامت ببناء استبانة في المجالات النفسية والاجتماعية والمهنية والصحية والأكاديمية وذلك بعد الرجوع والاستفادة من الدراسات السابقة تكونت من (٦٢) فقرة، طبقت على (٥٨٨) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج بأن الحاجات الإرشادية لدى طلبة جامعة حفر الباطن؛ جاءت مرتفعة كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الحاجات الإرشادية لدى طلبة جامعة حفر الباطن تُعزى لمتغير الجنس والمستوى الدراسي.

أما فيما يخص الخدمات الارشادية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي:

وفي هذا السياق أجرت (Sarah et al, 2021) دراسة بحثت فيها الخدمات الإرشادية المقدمة في جامعة (Bemidji State University) في ولاية مينيسوتا من وجهة نظر الطلبة. هدفت هذه الدراسة النوعية للكشف عن أراء الطلبة بالخدمات الإرشادية المقدمة عن طريق عمل مقابلات جماعية لبعض الطلبة بواقع (١٤) طالب وطالبة، وأوضحت نتائج المقابلة للمشاركين مدى أهمية ودور الخدمات الإرشادية في خفض التوتر لدى الطلبة وارتباط ذلك بمستوى تحصيلهم الدراسي. وفي هذا الصدد

أيضا قام (Turner&Berry,2000) بعمل دراسة طولية لمتابعة خمس مجموعات من الطلاب على مدى ست سنوات، وأظهرت النتائج أن (٧٠ ٪) من الطلبة كانت مشاكلهم الشخصية لها الأثر السلبي على التحصيل الدراسي و (٦٠٪) منهم أفادوا أن الخدمات الإرشادية التي قدمت لهم كان لها الأثر الإيجابي في رفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم. وفي هذا السياق فقد أجرى (Astuti et al., 2021) دراسة للتعرف على أهم المشكلات التي تواجه طلبة جامعة ولاية (Yogyakarta) في إندونيسيا، وذلك عن طريق عمل مقابلات على (313) طالبا؛ للتعرف على المشاكل التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجوانب الاجتماعية والتعليمية والمهنية والشخصية وأظهرت النتائج، بأن أكثر المشكلات حاجة للتدخل الإرشادي كانت المشاكل الشخصية حيث تقدر بـ (٤٥٪) وفي المقابل كانت المشاكل المهنية والاجتماعية والتعليمية منخفضة.

وفيما يخص ترتيب الحاجات الإرشادية حسب الأهمية:

أجرى الشاعر والقاسم (٢٠٢٢) دراسة للتعرف على الحاجات الأكاديمية والاجتماعية، والنفسية، والمهنية، المقدمة لطلبة جامعة الحدود الشمالية، باستخدام استبانة الحاجات الإرشادية المكونة من (٧٠) فقرة، وبناء على النتائج جاءت ترتيب الحاجات الإرشادية لدى الطلبة، كالتالي: أولا الحاجات المهنية ومن ثم تليها الحاجات النفسية والأكاديمية، والاجتماعية. وفي هذا الإطار نفسه قام زقاوة (٢٠١٧) بالتعرف على مصادر المشكلات كما يدركها طلاب الجامعة في الجزائر، وذلك بتطبيق المنهج الوصفي، واستخدام استبانة مكونة من (٤٠) فقرة، لقياس الخدمات المقدمة في المجالات الاجتماعية، والنفسية والأكاديمية، وقد أسفرت النتائج عن تحديد ثلاث مشكلات رئيسية من وجهة نظر الطلاب تم ترتيبها حسب أهميتها وهي كالتالي: ١ -المشكلات الاجتماعية، ٢ - النفسية ٣ - الأكاديمية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في

إدراك مصادر المشكلات تبعا لمتغير الجنس، والتخصص الأكاديمي والمستوى الاقتصادي، والمنطقة الجغرافية (أحمد،٢٠١٧).

وفي الإطار نفسه، أظهرت نتائج دراسة العيساوي (2018) التي هدفت للتعرف على المشكلات النفسية والاجتماعية والدراسية التي يعاني منها طلبة كلية التربية في بغداد، وعلاقتها بمتغير الجنس. استخدام المنهج الوصفي والاعتماد على الاستبانة في جمع المعلومات، وتم تطبيق الاستبانة على (١٠٠) طالب وطالبة وأظهرت النتائج: أن أبرز المشكلات الدراسية، تتمثل في عدم فهم الطالب للمقرر الدراسي، وصعوبة التركيز أثناء الدراسة وصعوبة الاستعداد للامتحانات، أما فيما يتعلق بالمشكلات الاجتماعية فقد كان أبرزها كثرة انشغال الطلبة بشبكات التواصل الاجتماعية عن واجباتهم الدراسية، وندرة المشاركة في الأنشطة الاجتماعية في الجامعة، ونقص المعارف والمعلومات الدينية أما المشكلات النفسية التي تواجه الطلبة كانت الشعور بالاكتئاب والفراغ، ومن الجدير ذكره في هذه النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات النفسية والاجتماعية والدراسية التي يعاني منها الطلبة تعزى لمتغير الجنس.

وفي نفس السياق أفادت دراسة العاني والغافري (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة والتعرف على الفروق في الحاجات الإرشادية لطلبة الجامعة وفق المتغيرات (النوع الاجتماعي، المرحلة الدراسية) ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بإعداد أداة، تتكون من خمس أبعاد وهي (البعد الأكاديمي، والنفسي، والاجتماعي، والمهني، والأسري) وتم تطبيق الاستبانة على (٣٠٦) طالبا وطالبة في الجامعة العربية المفتوحة بسلطنة عمان، وأظهرت أهم النتائج أن الحاجات المهنية كانت أكثر الحاجات التي يفتقدها الطلبة.

وفي نفس الصدد أشارت دراسة أبو العيش (٢٠١٤) التي طبقت على (٢٨١) طالبة، باستخدام استبانة الحاجات الارشادية، وكشفت نتائج الدراسة بأن الحاجات الإرشادية جاءت مرتبة على النحو التالي: (١ -الحاجات المهنية ٢ -الحاجات الأكاديمية ٣ - الحاجات النفسية٤ - الحاجات الاجتماعية) وفي هذا الإطار أسفرت نتائج دراسة مخلوف (٢٠١٧) التي هدفت للتعرف على الحاجات الإرشادية (النفسية، والاجتماعية، والدراسية) لدى الطلبة ، ومن أجل معرفة ذلك تم تطبيق استبانة، لقياس هذه الحاجات على (146) طالب وطالبة من طلاب السنة الأولى المشتركة ، وأظهرت النتائج بأن حاجات الإرشاد الأكاديمي، تم ترتيبها تبعا لأهميتها كالتالي: (١ -الحاجات النفسية٢ - الحاجات الدراسية ٣ -الحاجات الاجتماعية) بالإضافة إلى وجود فروق كبيرة في الحاجة إلى الخدمات الإرشادية على أساس متغير الجنس لصالح الإناث في الحاجة إلى الإرشاد النفسي في حين كانت الفروق لصالح الذكور في الاحتياجات الاجتماعية.

في حين كشفت نتائج دراسة (Hyun et al., 2006) التي بحثت في تقييم جودة الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة عن وجود فروق دالة في الاستفادة من الخدمات الإرشادية لصالح الطالبات ٤١٪ مقابل ٢١٪. لصالح الطلاب.

وفي دراسة (Flisher et al., 2002) التي طبقت على (٩٣٢) طالب وطالبة، للتعرف على خصائص الطلبة المتلقين للخدمات الارشادية في كيب تاون في جنوب افريقيا. أوضحت النتائج أن الطالبات أكثر استثمار للخدمات الإرشادية المتاحة وبفروق دالة إحصائيا.

وفي المقابل فقد أظهرت دراسة الطائي (٢٠١٩) التي هدفت للتعرف على مستوى المشكلات النفسية والاجتماعية، تبعا لمتغير الجنس (ذكور -إناث) ومتغير التخصص (علمي - أدبي) وذلك عن طريق تطبيق مقياس المشكلات النفسية والاجتماعية المعد

مسبقا من قبل يوسف عوض ياسين، يتألف هذا المقياس من عدة أبعاد وهي البعد الانفعالي والصحي والاجتماعي والأسري، تم تطبيق هذا المقياس على (١٠٠) طالب وطالبة. وأظهرت النتائج عدم وجود مشكلات نفسية واجتماعية في العينة، وعدم وجود فروق في الحاجة إلى الخدمات الإرشادية الاجتماعية والنفسية تعزى لمتغير الجنس، أو التخصص.

التعقيب على الدراسات السابقة:

قد تفيد الباحثة نتائج دراسة (Sarah et al, 2021) وكذلك دراسة (Turner & Berry, 2000) للطلبة بدور الخدمات الإرشادية في خفض التوتر لدى الطلبة وارتباط ذلك بمستوى تحصيلهم، والذي يفيد الباحثة في التأكيد على وجود العلاقة الارتباطية بين المشكلات الشخصية وأثرها في التحصيل الدراسي للطالب مما يؤكد لنا أهمية ودور الخدمات الإرشادية في مساعدة الطلبة لمواجهة المشاكل المختلفة والتغلب عليها وتفادي أثرها السلبي على التحصيل الدراسي للطالب.

وتفيد نتائج دراسة الطائي (٢٠٢٠) التي أوضحت بأن البعد الصحي في الخدمات الإرشادية يعد بعد هام يستوجب تقديم خدمات إرشادية فيه وذلك لوجود فروق دالة إحصائيا عليه في المستوى الدراسي، مما يستدعي أن تقوم الباحثة في التنبؤ بأهمية البعد الصحي والحاجة إلى البحث فيه مستقبلا.

وتؤكد الباحثة من خلال خبرتها السابقة وفي اطلاعها على دراسة الطائي (٢٠٢٠) أن عدم وجود مشكلات نفسية أو اجتماعية تواجه طلبة جامعة بغداد، قد يعود إلى حجم العينة التي تم تطبيق عليها حيث شملت (١٠٠) طالب وطالبة، والتي تعتبر عينة صغيرة وغير كافية في تعميم النتائج بشكل أشمل.

حرصت الباحثة في الاطلاع على الأدبيات السابقة، للاستفادة من الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة، لأن هدف الباحثة من الدراسة هو الارتقاء بجودة الخدمات الإرشادية، من خلال التعرف على دور الخدمات الإرشادية والبرامج الإرشادية المقدمة للطلبة. وفي التعرف على نواحي القصور في الخدمات الإرشادية والعمل على تقويمها. وما يميز دراسة الباحثة عن الدراسات السابقة كونها أول دراسة تناولت واقع الخدمات الإرشادية بشكل متكامل، بما فيها المجالات الأكاديمية، والمهنية، والاجتماعية، والنفسية المقدمة في جامعة الملك سعود وسوف تفيد نتائجها جامعة الملك سعود والجامعات الأخرى.

الطريقة وإجراءات الدراسة:

سوف يتناول هذا الفصل وصفا لمجتمع الدراسة، وعينتها، وطريقة اختيارها، ويتضمن وصفا لأداة البحث المستخدمة ودلالات صدقها وثباتها، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية التي سوف تستخدم في تحليل البيانات للتعرف على النتائج من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة.

منهج الدراسة:

تتبع الدراسة المنهج الوصفي المسحي الذي يهتم بوصف الظاهرة المدروسة وارتباطها بالظواهر المحيطة بها، والذي يعتبر أفضل منهج للإجابة على أسئلة الدراسة من خلال التعرف على واقع الخدمات الإرشادية المقدمة في جامعة الملك سعود من وجهة نطر طلبة كلية التربية.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طالبات وطلاب كلية التربية في جامعة الملك سعود من مرحلة البكالوريوس للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٣ -٢٠٢٢م).

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة المفترضة من (٣٨٥) طالب وطالبة في كلية التربية في جامعة الملك سعود، وذلك وفقا لمعادلة ستيفن ثامبسون بواقع (196) طالب وطالبة في كلية التربية في جامعة الملك سعود، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية. حيث تم توزيع العينة الطلابية بناء على متغيرات الدراسة، كما يظهر في الجدول (١):

- متغير الجنس (ذكور - اناث)
- متغير المستوى الدراسي (السنة الأولى - السنة الثانية - السنة الثالثة - السنة الرابعة)
- متغير المعدل الأكاديمي

جدول (١) : التكرارات والنسب المئوية لخصائص أفراد العينة

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	43	21.9
أنثى	153	78.1
المجموع	196	100.0
المستوى الدراسي		
المستوى الأول	25	12.8
المستوى الثاني	20	10.2
المستوى الثالث	53	27.0
المستوى الرابع	98	50.0
المجموع	196	100.0

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
المعدل الأكاديمي		
ممتاز (٤.٥ - ٥)	18	9.2
جيد جدا (٤ - ٤.٤٩)	27	13.8
جيد (٣.٥ - ٣.٩٩)	69	35.2
مقبول (أقل من ٣.٥)	82	41.8
المجموع	196	100.0

من الجدول رقم (١) نجد أن عينة الدراسة المكونة من (١٩٦) مشاركا ومشاركة، توزعت بنسبة (٢١.٩٪) من الذكور، و(٧٨.١٪) من الإناث. وبحسب المستوى الدراسي كان حوالي نصف العينة في المستوى الرابع وبنسبة (٥٠٪)، وتوزعت بقية العينة على المستوى الثالث والأول والثاني بالنسب التالية (٢٧٪، ١٢.٨٪، ١٠.٢٪) على الترتيب. وبحسب المعدل الأكاديمي كانت النسبة الأكبر من مجموع العينة، من الحاصلين على تقدير مقبول (أقل من ٣.٥) بواقع (٤١.٨٪)، يليهم الحاصلين على تقدير جيد (٣.٥ - ٣.٩٩) بنسبة (٣٥.٢٪)، يليهم الحاصلين على تقدير جيد جدا (٤ - ٤.٤٩) بنسبة (١٣.٨٪)، وأخيرا الحاصلين على تقدير ممتاز (٤.٥ - ٥) بنسبة (٩.٢٪)، وهم النسبة الأقل من مجموع العينة.

أدوات الدراسة:

لغرض تحقيق أهداف البحث وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي بحثت في موضوع الخدمات الإرشادية المختلفة المقدمة لطلبة الجامعة، قامت الباحثة بتبني مقياس الخدمات الإرشادية للباحثين (القاسم، والشاعر، ٢٠٢٢) الذي تم تطبيقه على طلبة جامعة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية وسوف تستفيد الباحثة

من هذا المقياس في التعرف على الخدمات الإرشادية المقدمة لنفس المرحلة العمرية وهم طلبة الجامعة.

مقياس الخدمات الارشادية من اعداد إعداد الباحثان (القاسم، والشاعر، ٢٠٢٢)

سوف يتم الاعتماد في هذا البحث على استبانة مقياس الخدمات الإرشادية التي تم تطبيقها على طلبة جامعة الحدود الشمالية (٢٠٢٢)، والذي تم تقنينه على البيئة السعودية، والمكون من البيانات الأولية وأربعة أبعاد لقياس الخدمات الإرشادية، بحيث تتوزع عبارات الاستبانة. كما يظهر في الجدول (٢)

جدول (٢) : توزيع عبارات استبانة خدمات الإرشاد :

المجال	عدد الفقرات
الخدمات الارشادية الأكاديمي	٢٠
الخدمات الارشادية الاجتماعي	٢٠
الخدمات الارشادية النفسي	٢١
الخدمات الارشادية المهنية	٩
المقياس الكلي	٧٠

تصحيح المقياس

سوف يتم تصحيح المقياس تبعا لطريقة سلم ليكرت خماسي الفئات وهي

دائما (٥) درجات، غالبا (٤) درجات. أحيانا (٣) درجات نادرا (٢) درجتين، لا (١) درجة واحدة، بالنسبة للفقرات الإيجابية والعكس للفقرات السالبة.

صدق المقياس:

الصدق الظاهري:

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس، وذلك بكون نسبة اتفاق المحكمين على فقرات المقياس المحكمين أكثر من (٨٠٪)

وللتحقق من صدق وثبات الأداة قام الباحثان بتطبيق مقياس الخدمات الإرشادية، على عينة استطلاعية بلغ حجمها (٣٠) من الطلبة من خارج عينة الدراسة لحساب الاتساق الداخلي للمقياس، والتحقق من الثبات والصدق.

تم حساب الاتساق الداخلي والصدق والثبات من خلال معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لكل محور، وكذلك معاملات الارتباط للدرجة الكلية مع كل مفردة.

ثبات المقياس:

قام الباحثان بحساب ثبات المقياس بطريقة الفا كرونباخ، ويتراوح ثبات الاختبار بين (٠.٩٨٦) للمقياس الكلي و -(-٠.٩٨٤) للبعد النفسي (٠.٩٧٧) للبعد الاجتماعي (٠.٩٥٧) للبعد الأكاديمي (٠.٩٥١) للبعد المهني.

كذلك حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، يتراوح ثبات الاختبار بين (٠.٩١٢) للمقياس الكلي و (٠.٩٨٠) للبعد النفسي و(٠.٩٥٠) للبعد الاجتماعي و (٠.٩١٢) للبعد الأكاديمي، و(٠.٩٦٠) للبعد المهني.

صدق الاتساق الداخلي:

جميع عبارات المقياس مرتبطة ارتباط موجب بالدرجة الكلية في ابعاد المقياس الأربعة والدرجة الكلية تتراوح بين (٠.٩٢٥ -٠.٥٣٥).

ثانيا: الأساليب الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج (SPSS) الإصدار ٢٥، وفيما يلي الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات:

١ - تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسوب، حسب المقياس الخماسي، ولتحديد طول فترة المقياس (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٥ -١=٤)، ثم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة للحصول على طول الفقرة أي (٥/٤=٠.٨)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي الواحد الصحيح، وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى وهكذا، والجدول (٣) يوضح أطوال الفترات كما يلي:

جدول (٣): الفترات والوزن النسبي لمقياس الدراسة

التقدير	لا يحدث	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
الفترة (متوسط الفقرة)	1-1.8	1.8-2.6	2.6-3.4	3.4-4.2	4.2-5
الوزن النسبي ٪	20-36	37-52	53-68	69-84	85-100
الدرجة	منخفض جدا	منخفض	متوسط	عالي	عالي جدا

٢ - تم حساب التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الصفات الشخصية لمفردات الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسية التي تتضمنها أداة الدراسة.

٣ - المتوسط الحسابي وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي، وكذلك في تفسير مدى الموافقة على العبارة.

٤ - تم استخدام الانحراف المعياري للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي، ويوضح الانحراف المعياري التشتت في استجابات أفراد الدراسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر كلما تركزت

الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس، وإذا كان الانحراف المعياري واحدا صحيحا وأعلى فهذا يعني عدم تركز الاستجابات وتشتتها.

٥ - اختبار ت لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.

٦ - اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين.

النتائج وتفسيرها:

السؤال الاول: ما واقع الخدمات الإرشادية المقدمة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلبة كلية التربية؟

للإجابة عن السؤال الأول: استخدمت الباحثة المتوسطات والانحرافات والأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة لأبعاد مقياس الخدمات الإرشادية المختلفة؛ للتعرف على المتوسطات التي حصل عليها الطلبة ومتوسط درجات المقياس في كل بعد من أبعاد المقياس وكذلك متوسط درجات المقياس الكلي لحساب مستوى الخدمات الإرشادية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الملك سعود في المجالات الأكاديمية، والاجتماعية، والمهنية، والنفسية. كما يظهر في الجدول رقم (٤)

جدول (4) : يوضح المتوسطات والانحرافات والأوزان النسبية لأبعاد المقياس

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي٪	الترتيب	الدرجة
الخدمات الإرشادية الأكاديمية	56.21	15.93	56.21	٣	متوسطة

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي٪	الترتيب	الدرجة
الخدمات الإرشادية الاجتماعية	47.66	13.92	47.66	٤	منخفضة
الخدمات الإرشادية المهنية	28.65	8.55	63.66	١	متوسطة
الخدمات الإرشادية النفسية	61.78	18.23	58.84	٢	متوسطة
المجموع الكلي	194.77	48.40	55.65		متوسطة

من خلال الجدول (4) أظهرت النتائج أن مستوى واقع الخدمات الإرشادية المقدمة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلبة كلية التربية في الحدود المتوسطة، وذلك بوزن نسبي للدرجة الكلية مقداره (٥٥.٦٥٪)، وفي المقابل جاءت استجابات الطلبة نحو أبعاد المقياس الفرعية (البعد الأكاديمي، والبعد المهني، والبعد النفسي) بدرجة متوسطة؛ ويفسر هذا من جانب طبيعة ونوعية الخدمات التي يقدمها المركز، حيث يعتمد الإرشاد النفسي على أسس التوجيه والإرشاد الديني من خلال تعزيز الجوانب الإيجابية والتأكيد على القدوة الحسنة والبعد عن الرذائل والشرور، من خلال التوعية وتنظيم الندوات والمحاضرات، وتتسلسل طرق الإرشاد الديني المطبقة ابتداء بالإقرار بالذنب ثم التوبة ثم الاستبصار والتعلم والدعاء والاستغفار والذكر والصبر (مركز الإرشاد والتوجيه جامعة الملك سعود، ب . ت). حيث تغيب جوانب الاهتمام بالإرشاد النفسي المعتمدة على الأسس العلمية والاخصائيين النفسيين؛ وهذا يفسر نوعا ما درجة الاستجابة المتوسطة للطلبة في البعد النفسي.

وتفسر الدرجة المتوسطة لاستجابات الطلبة نحو البعد الأكاديمي بوجود بعض خدمات الإرشاد الأكاديمي، التي يقوم بها المركز كبرنامج العناية بالمتعثرين الذي يقدم الدعم والمساندة لجميع المستويات الدراسية للطلبة فيما يتعلق بالمشكلات الأكاديمية والعمل على معالجة وتلافي أسبابها مع الطالب، وكذلك برنامج العناية بالمتميزين الذي يقوم بحصر الطلبة المتفوقين دراسيا في جميع المستويات الدراسية في الكلية وتقديم البرامج التأهيلية لهم، وكذلك الخدمات الفردية للمتأخرين دراسيا وذوي الإعاقة الفكرية وغير المتوافقين دراسيا، أو ممن يرغبون بترك الجامعة. ومن جانب آخر فاستجابة الطلبة المتوسطة تشير ربما إلى وجود بعض القصور في الخدمات الأكاديمية المقدمة من المركز، وبالتالي ضرورة تلافي هذا القصور وتعزيز وتطوير خدمات الإرشاد الأكاديمي.

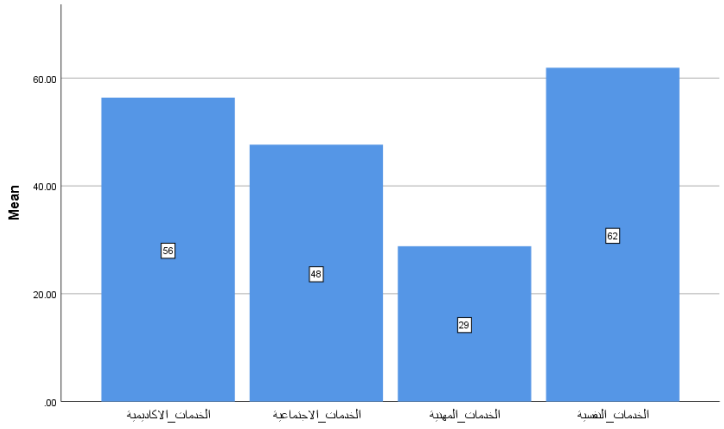
بينما جاءت درجة استجاباتهم نحو البعد الاجتماعي منخفضة وبوزن نسبي مقداره (٤٧.٦٦٪)، ويفسر هذا باقتصار التوجيه والإرشاد الاجتماعي في المركز على حث الطلاب على العمل الجماعي وبث روح الأخوة (مركز الإرشاد والتوجيه جامعة الملك سعود، ب. ت)، دون وجود أي أنشطة من شأنها أن تعزز جوانب العمل الاجتماعي والتعاون كالأنشطة التطوعية والمبادرات المختلفة.

أما فيما يخص ترتيب الخدمات الإرشادية التي تقدم لتلبية الحاجات الإرشادية لدى طلبة جامعة الملك سعود، فقد تصدرت استجابات الطلبة نحو الخدمات الإرشادية المهنية النسبة الأعلى بوزن نسبي مقداره (٦٣.٦٦٪) والتفسير المحتمل لذلك يعود إلى فاعلية المركز في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه المهني؛ حيث تقدم خدمات التربية المهنية وتحليل الشخصية والتأهيل والتدريب المهني، والتشغيل والتوافق المهني، من خلال مساعدة الطلاب في اختيار نوع التخصص أو المهنة، وتعريف الطلاب بالمهن من خلال النشرات والأدلة، وتنفيذ الأسبوع المهني بشكل سنوي، وتكوين الجماعات المهنية والأندية بالجامعة، وتنظيم الزيارات الميدانية إلى أماكن المهن المختلفة (مركز الإرشاد والتوجيه جامعة الملك سعود، ب. ت).

ويظهر في الشكل رقم (1) توجه الطلبة نحو الخدمات الإرشادية واستجاباتهم نحو أبعاد المقياس، جاءت مرتبة كالتالي:

(البعد المهني، البعد النفسي، البعد الأكاديمي، البعد الاجتماعي).

شكل (١): توجه الطلبة نحو الخدمات الإرشادية واستجاباتهم نحو أبعاد المقياس



وتتوافق نتيجة تصدر البعد المهني للنسبة الأعلى بين أبعاد الاستبانة مع دراسة العود (٢٠٢٠) التي بحثت في المشكلات التي يواجها الطلبة وكانت مشكلة انشغال الطالب بهموم المستقبل والعمل من أعلى النسب حيث بلغت (٨٤٪) وهذا يؤكد على حرص الطالب الجامعي على الالتحاق بالدورات المهنية التي تقدمها الجامعة وبالتالي حصوله على درجة عالية في البعد المهني لمقياس الخدمات الإرشادية، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة الصقيه (٢٠١٣) حيث أظهرت استجابة الطلبة في مقياس الخدمات الإرشادية بأن حاجة الطلبة للبعد الأكاديمي تفوق حاجاتهم في البعد المهني. وكذلك تختلف مع دراسة الشاعر والقاسم (٢٠٢٢) والعاني، والغافري (٢٠١٩) التي أظهرت بأن متوسط

الاستجابات على البعد المهني لمقياس الحاجات الإرشادية كان متدني مقارنة بأبعاد المقياس الأخرى.

السؤال الثاني: هل تختلف رؤية الطلبة لأبعاد الخدمات الإرشادية المقدمة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلبة كلية التربية تبعا لاختلاف النوع؟

للإجابة عن السؤال الثاني استخدمت الباحثة المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

كما يظهر في الجدول (5) الذي يوضح الفروق في واقع الخدمات الإرشادية المقدمة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلبة كلية التربية تبعا لمتغير النوع.

جدول (٥) : نتائج اختبارت لعينتين مستقلتين

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطات	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الأكاديمية	ذكر	43	58.76	16.46	٣.٢٧	1.16	65.18	.250
	أنثى	153	55.49	15.75				
الاجتماعية	ذكر	39	45.23	13.07	-٣.٠٦٠	-1.28	62.83	.205
	أنثى	151	48.29	14.10				
المهنية	ذكر	43	27.86	8.68	-١.٠٠٨	-.67	66.54	.502
	أنثى	153	28.86	8.53				
النفسية	ذكر	43	58.60	20.84	-٤.٠٦٩	-1.17	59.40	.246
	أنثى	153	62.67	17.39				
الدرجة الكلية	ذكر	39	191.38	49.92	-4.264	-.47	57.58	.634
	أنثى	151	195.64	48.13				

من خلال الجدول (5) أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في واقع الخدمات الارشادية المقدمة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلبة كلية التربية، في جميع أبعاد المقياس الفرعية في البعد المهني والبعد الأكاديمي والبعد الاجتماعي، والبعد النفسي تعزى لاختلاف النوع، نظرا لأن قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0.05) ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الأكاديمي تبعا

لمتغير النوع، بشمول خدمات الإرشاد والتوجيه الأكاديمي في المركز للطلبة من الجنسين، والتي يتم تنفيذها من خلال عدد من البرامج كبرنامج العناية بالمتعثرين الذي يقدم الدعم والمساندة لجميع المستويات الدراسية للطلبة فيما يتعلق بالمشكلات الأكاديمية مع إحالة الطالب عند التعثر في الأمور الأخرى لمركز الإرشاد والتوجيه بالجامعة للنظر في المشكلات الأخرى مثل المشكلات النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والصحية للطالب، وبرنامج العناية بالمتميزين الذي يقوم بحصر الطلبة المتفوقين دراسيا في جميع المستويات الدراسية في الكلية وتقديم البرامج التأهيلية لهم.

وفي المقابل من الممكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائية في البعد المهني تبعا لمتغير النوع، بفعالية الخدمات الإرشادية المهنية المقدمة، وتوفر المرشدين المهنيين الذين يمكنهم تقديم الخدمات المهنية المختلفة مثل المساعدة في اختيار التخصص، وخدمات التدريب والتأهيل والتوافق المهني، وتقديم ذلك بنفس الجودة والإمكانية للطلاب والطالبات، وأيضا كون المرأة في مجتمعنا تسعى إلى الاستفادة من خدمات الإرشاد والتوجيه المهني مثلها مثل الرجل، فكلاهما بحاجة لها.

كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في واقع الخدمات الإرشادية المقدمة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلبة كلية التربية في أبعاد المقياس الفرعية الأخرى، في البعد الاجتماعي، والبعد النفسي وهذي النتيجة تتعارض مع دراسة (Hyun et al., 2006) التي أكدت على وجود فروق دالة في الاستفادة من الخدمات الإرشادية لصالح الطالبات (٤١٪) مقابل (٢١٪) لصالح الطلاب. وكذلك تتعارض مع دراسة (Flisher et al., 2002) التي أشارت نتائجها بأن الطالبات أكثر استثمارا للخدمات الإرشادية المتاحة وبفروق دالة إحصائيا.

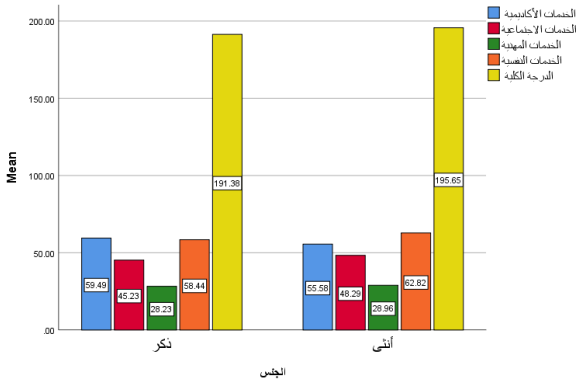
وتفسر الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا للنوع في البعد النفسي؛ باعتماد خدمات الإرشاد النفسي على الإرشاد الديني وهو بطبيعته وأساليبه يستهدف الجنسين، وأيضا أن الطلبة من الجنسين يتعرضون لبعض الصعوبات والتحديات النفسية بصورة متماثلة، جعلت من مركز الإرشاد مقصدا لهم لمعالجتها، بالإضافة إلى حملات التوعية التي يقوم بها المركز الإرشادي لجميع الطلبة من الجنسين داخل جامعة الملك سعود.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا للنوع في البعد الاجتماعي؛ بقصور خدمات الإرشاد الاجتماعي المقدمة من المركز، وعدم وجود أنشطة وبرامج فاعلة في هذا الجانب، وبالتالي فإن هذا القصور هو نفسه لدى الطلبة من الجنسين.

وفي المقابل تتفق هذه النتيجة بشكل عام مع نتائج دراسة زقاوة (2017) ودراسة العيساوي (2018)، ودراسة الطائي (2019) التي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو الخدمات الارشادية تبعا لمتغير النوع.

ويظهر في الشكل (2) الفروق في واقع الخدمات الارشادية تبعا لمتغير النوع.

شكل (٢): الفروق في واقع الخدمات الارشادية تبعا لمتغير النوع



السؤال الثالث: هل تختلف رؤية الطلبة لأبعاد الخدمات الإرشادية المقدمة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلبة كلية التربية تبعا لمتغير المستوى الدراسي؟

للإجابة عن السؤال الثالث استخدمت الباحثة اختبار التباين الأحادي (ANOVA) واختبار شيفيه لحساب الفروق في الخدمات الإرشادية المقدمة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلبة كلية التربية تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

جدول (٦) : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بناء على المستوى الدراسي

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الخدمات الأكاديمية	بين المجموعات	1809.578	3	603.193	2.430	.067
	داخل المجموعات	47653.422	192	248.195		
الخدمات الاجتماعية	بين المجموعات	1965.758	3	655.253	3.514	.016
	داخل المجموعات	34680.684	186	186.455		
الخدمات المهنية	بين المجموعات	436.926	3	145.642	2.023	.112
	داخل المجموعات	13825.783	192	72.009		
الخدمات النفسية	بين المجموعات	2274.458	3	758.153	2.329	.076
	داخل المجموعات	62499.108	192	325.516		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	18715.888	3	6238.629	2.736	.045
	داخل المجموعات	424067.380	186	2279.932		

يوضح الجدول رقم (٦) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، المستخدم لمعرفة مدى وجود فروق في وجهة نظر الطلبة للخدمات الإرشادية بناء على متغير المستوى الدراسي؛ نجد أن قيمة الدلالة الإحصائية لبُعد الخدمات الأكاديمية والنفسية والمهنية، وللدرجة الكلية للمقياس أكبر من (٠.٠٥)، مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة كلية التربية، في نظرتهم للخدمات الإرشادية النفسية والأكاديمية والمهنية المقدمة في جامعة الملك سعود، بناء على متغير المستوى الدراسي. وفي المقابل نجد أن قيمة الدلالة الإحصائية لبُعد الخدمات الاجتماعية بلغت (٠.٠١٦) وهي أقل من (٠.٠٥)، مما يعني وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة كلية التربية، في نظرتهم للخدمات الإرشادية الاجتماعية المقدمة في جامعة الملك سعود، بناء على متغير المستوى الدراسي، ومن أجل معرفة الفروق البعدية في المستويات الدراسية فقد تم استخدام اختبار شيفيه، والموضحة نتائجه في الجدول رقم (٧) كما يلي:

جدول (٧): نتائج اختبار شيفيه للفروق البعدية

	المستوى الدراسي (I)	المستوى الدراسي (J)	الفروق في المتوسطات (I-J)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية	فترة الثقة 95٪	
						الحد الأدنى	الحد الأعلى
الخدمات الاجتماعية	المستوى الأول	المستوى الثاني	-13.10000*	4.09646	.019	-24.6572	-1.5428
		المستوى الثالث	-7.40000	3.34474	.184	-16.8364	2.0364
		المستوى الرابع	-6.67368	3.06935	.197	-15.3331	1.9857
	المستوى الثاني	المستوى الأول	13.10000*	4.09646	.019	1.5428	24.6572
		المستوى الثالث	5.70000	3.61274	.479	-4.4925	15.8925
		المستوى الرابع	6.42632	3.35938	.304	-3.0514	15.9040
	المستوى الثالث	المستوى الأول	7.40000	3.34474	.184	-2.0364	16.8364
		المستوى الثاني	-5.70000	3.61274	.479	-15.8925	4.4925
		المستوى الرابع	.72632	2.38575	.993	-6.0045	7.4571
	المستوى الرابع	المستوى الأول	6.67368	3.06935	.197	-1.9857	15.3331
		المستوى الثاني	-6.42632	3.35938	.304	-15.9040	3.0514
		المستوى الثالث	-.72632	2.38575	.993	-7.4571	6.0045

ومن الجدول رقم (٧) الذي يبين نتائج اختبار شيفيه للفروق البعدية؛ نجد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الطلبة للخدمات الإرشادية الاجتماعية في جامعة الملك سعود، بين طلبة المستوى الأول والمستوى الثاني، حيث إن قيمة الدلالة الإحصائية (٠.٠١٩) وهي أقل من (٠.٠٥)، لصالح طلاب المستوى الثاني. وتفسر الباحثة ذلك بقصور الخدمات الإرشادية الاجتماعية المقدمة في المركز لطلبة المستوى الأول كونهم أكثر حاجة للاندماج مع زملائهم والقيام بأنشطة تطوعية ومبادرات اجتماعية من شأنها تعزيز التعاون والتعارف بينهم، بينما طلبة المستوى الثاني رغم قصور خدمات الإرشاد الاجتماعي إلا أنهم وبحكم الوقت قد تعززت لديهم الجوانب الاجتماعية بصورة أكبر من طلبة المستوى الأول، وتؤكد الباحثة هنا ضرورة العناية والاهتمام بخدمات الإرشاد الاجتماعي وتطويرها، من قبل مركز التوجيه والإرشاد بجامعة الملك سعود.

من خلال الجدول (7) أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في واقع الخدمات الإرشادية المقدمة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلبة كلية التربية في البعد النفسي والبعد الاكاديمي والبعد المهني تبعا لمتغير المستوى الدراسي وهذه النتيجة جاءت مخالفة لتوقعات الباحثة وذلك بعد الاطلاع على الأدبيات السابقة التي تحدثت عن الخدمات الإرشادية وعلاقتها بالمستوى الدراسي، مثل دراسة عبد المقصود وأبو زيد (2017) ودراسة (lee et al،2009) والصقيه (2013) التي أشارت نتائجها إلى حاجة الطلبة في المستويات الأولى والمستويات الأخيرة للخدمات الإرشادية ويمكن تفسير ذلك بكون الطالب المستجد في السنة الأولى بحاجة إلى التكيف والقدرة على التفاعل مع البيئة المحيطة، وكذلك بعض المشكلات المتعلقة بالنواحي النفسية، فضلا عن متطلبات النواحي المهنية في اختيار التخصص المناسب وما يتعلق به. وتزداد أيضًا الحاجة إلى خدمات الإرشاد النفسي في المستويات الأخيرة نظرًا لزيادة التوتر المرتبط بالتخرج والتفكير بالمستقبل المهني والإعداد لسوق العمل، ولكن هذه النتائج التي ذكرت

في الدراسات السابقة تختلف مع نتائج الدراسة الحالية التي تشير إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وتفسر الباحثة نتيجة الدراسة الحالية بعدم وجود فروق دالة إحصائيا في واقع الخدمات الإرشادية تبعا للمستوى الدراسي، بتميز مركز الإرشاد والتوجيه في جامعة الملك سعود وذلك في اتباعه لخطوات إجرائية تسعى إلى تقديم البرامج الإرشادية النفسية والمهنية والأكاديمية في كلية التربية لجميع المستويات الدراسية للطلبة بنفس الجودة ومن ضمن هذه البرامج المقدمة:

- **برنامج تهيئة المستجدين**

الذي يُعنى بإرشاد وتوجيه الطلبة المستجدين نحو الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة في جامعة الملك سعود.

- **برنامج العناية بالمتعثرين**

الذي يقدم الدعم والمساندة لجميع المستويات الدراسية للطلبة فيما يتعلق بالمشكلات الأكاديمية مع إحالة الطالب عند التعثر في الأمور الأخرى لمركز الإرشاد والتوجيه بالجامعة للنظر في المشكلات الأخرى مثل المشكلات النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والصحية للطالب.

- **برنامج العناية بالمتميزين**

الذي يقوم بحصر الطلبة المتفوقين دراسيا في جميع المستويات الدراسية في الكلية وتقديم البرامج التأهيلية لهم.

- **البرامج العامة**

التي تهتم بتقديم الخدمات الإرشادية الوقائية المختلفة من ورش عمل وندوات ولقاءات

مع الطلبة داخل الكلية لتقديم التوعية في الوقاية الفكرية والوقاية من المخدرات وبرامج أخرى.

- **الخدمات الإرشادية الافتراضية**

عبارة عن عيادة افتراضية تقدم المساعدة في المجال النفسي للطلبة إما بطريقة حضورية أو عن طريق الاتصال تبعا لظروف الطالب.

وتتفق نتائج هذه الدراسة بعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المستوى الدراسي مع دراسة خابور (٢٠١٨)، ودراسة مصطفى (٢٠٢٢).

السؤال الرابع: هل تختلف رؤية الطلبة لأبعاد الخدمات الإرشادية المقدمة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلبة كلية التربية تبعا لمتغير المعدل الأكاديمي؟

للإجابة عن السؤال الرابع استخدمت الباحثة اختبار التباين الأحادي (ANOVA) لحساب الفروق في الخدمات الارشادية المقدمة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلبة كلية التربية تبعا لمتغير المعدل الأكاديمي

جدول (٨) : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بناء على المعدل الأكاديمي

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الخدمات الأكاديمية	بين المجموعات	1743.525	3	581.175	2.338	.075
	داخل المجموعات	47719.475	192	248.539		
الخدمات الاجتماعية	بين المجموعات	774.424	3	258.141	1.338	.263
	داخل المجموعات	35872.018	186	192.860		
الخدمات المهنية	بين المجموعات	257.755	3	85.918	1.178	.319
	داخل المجموعات	14004.955	192	72.942		
الخدمات	بين المجموعات	717.516	3	239.172	.717	.543

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
النفسية	داخل المجموعات	64056.050	192	333.625		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	5402.839	3	1800.946	.766	.515
	داخل المجموعات	437380.429	186	2351.508		

من خلال الجدول (٨) أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في واقع الخدمات الإرشادية المقدمة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلبة كلية التربية تبعا لمتغير المعدل الأكاديمي.

والتفسير المحتمل لعدم وجود فروق دالة إحصائية في الخدمات الإرشادية تبعا لمتغير المعدل الأكاديمي، ربما تكون لها دلالة إلى عدم توفر معايير أساسية إجرائية في تقديم الخدمات الإرشادية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لجميع مستويات الطلبة وذلك من خلال مساعدة الطلبة ذوي المعدل المنخفض عن طريق تقديم الدعم وزيادة الدافعية لرفع التحصيل الدراسي وكذلك تشجيع وتحفيز أداء الطلبة ذوي المعدل المرتفع، ودفعهم نحو تحقيق النجاح والتفوق والتميز.

وتختلف هذه الدراسة مع دراسة (Sarah et al, 2021) وأيضا دراسة (Turner & Berry, 2000) التي تؤكد على أن تقديم الخدمات الإرشادية له الأثر الإيجابي في رفع مستوى التحصيل الدراسي.

ملاحظة أخيرة: حاولت الباحثة الحصول على الإحصائيات والتقارير السنوية للمركز من أجل الاستفادة منها في تفسير النتائج ومقارنتها بما توصلت له الدراسة، ولكن تعذر الحصول عليها من المركز لأسباب تتعلق بالمركز نفسه، بدعوى سرية المعلومات والبيانات وعدم إمكانية إتاحتها.

الخلاصة:

في ضوء ما كشفت عنه نتائج هذه الدراسة والدراسات السابقة، وما احتوت عليه من أدبيات وتصورات، صاغت الباحثة مجموعة من الاستنتاجات والمقترحات يمكن حصرها فيما يلي:

- أظهرت نتيجة الدراسة الحالية أن مستوى الخدمات الإرشادية المختلفة في مركز التوجيه والإرشاد بجامعة الملك سعود في الحدود المتوسطة، وهذا أمر جيد يوضح مدى الجهد المبذول والخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة، إلا أنه بحاجة إلى المزيد من التطوير والاهتمام، بالإضافة إلى ضرورة العمل على توفير الخدمات الإرشادية بشكل متكامل، وعلى وجه الخصوص الخدمات الإرشادية الاجتماعية من خلال برامج وأنشطة ملموسة تحقق متطلبات وأهداف الإرشاد الاجتماعي.
- لم تظهر نتائج الدراسة فروقا في التوجه نحو الخدمات الإرشادية تبعا للمستوى الدراسي وهذه النتيجة كما ذكرت الباحثة خالفت التوقعات السابقة بوجود علاقة ارتباطية بين المستوى الدراسي واستثمار الخدمات الإرشادية التي سوف تعود على الفرد بالتوافق النفسي والأكاديمي والاجتماعي، خاصة الطلبة المستجدين الذين أظهرت غالبية الدراسات مدى صعوبات التوافق التي تعترض طريقهم.
- لم تظهر نتائج الدراسة فروقاً في الاستفادة من الخدمات الإرشادية، بصورة تنعكس في تحقيق معدل تحصيل أكاديمي أفضل؛ حيث أن ذلك يحتاج إلى دراسة مستقلة لعينة من الطلبة الحاصلين على الخدمات الإرشادية ومقارنة معدلات تحصيلهم قبل وبعد الحصول على هذه الخدمات، وتؤكد الباحثة أن هذا بمثابة مقترح لدراسة مستقبلية حول تأثير الخدمات الإرشادية المقدمة في جامعة الملك سعود على مستوى التحصيل الدراسي للطلبة.

- هناك الحاجة إلى مزيد من الدراسات والأبحاث العلمية للبحث في وضع تصور مقترح للبرامج والخدمات الإرشادية المتكاملة المقدمة لطلبة الجامعة وفق معايير عالمية.
- ضرورة الاهتمام بمعرفة العوامل التي تحد من عملية استثمار الخدمات الارشادية كالعوامل الديموغرافية والاجتماعية والثقافية، وكذلك ضرورة إنشاء وحدات تقييم لجودة الخدمات الإرشادية من أجل تقييم وتقويم جوانب القصور، وبحث الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجه عملية الإرشاد بصورة مستمرة بما يحقق مواكبة التطور والتحديث في الجوانب والخدمات الإرشادية المختلفة.

المراجع العربية:

١. أبو العيش، هيا سليمان. (٢٠١٤). الحاجات الارشادية لدى طالبات كلية التربية في جامعة حائل - المملكة العربية السعودية، المجلة *العربية للتطوير التفوق*. المجلد ٥، العدد ٩. المنظومة.

٢. أبو سعد، أحمد عبد اللطيف. (2011). *المهارات الارشادية* (ط2). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٣. باترسون. (١٩٩٢). *نظريات الارشاد والعلاج النفسي*، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي، ط٢، دار القلم.

٤. بن عنو، عدة. (٢٠١٥). لتصورات المعرفية لواقع الإرشاد النفسي وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية: دراسة ميدانية لممارسي الإرشاد النفسي. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، ع٧، ج٣، ٢٦٣ -٢٩٧.

٥. خابور، رشا. (٢٠٢٠). المشكلات التي تواجه جامعة حائل في كلية التربية عن الخدمات الجامعية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) المجلد ٣٤(٣).

٦. رضا، أحمد. (2006) . التنمية المتكاملة لشخصية الطالب الجامعي ودورها في رفع مستوى أدائه الأكاديمي. بحث تجريبي مهني مقدم الى المؤتمر السابع والعشرين للمنظمة العربية للمسؤولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية جامعة الشارقة ٢٧ -٣٠/صفر/١٤٢٧.

٧. زقاوة، أحمد عابد. (٢٠١٧). مصادر المشكلات كما يدركها طلاب المركز الجامعي غليزان في الجزائر. *مجلة العلوم الإنسانية*.

٨. عيد، محمد إبراهيم. (٢٠٠٤). *مقدمة في الارشاد النفسي*. مكتبة الانجلو المصرية.

٩. عبد المقصود، ممدوح محمد وأبو زيد، محمد محمود. (٢٠١٧). تقيم مستوى جودة الخدمات الطلابية بجامعة نجران من وجهة نظر الطلاب. *مجلة كلية التربية*، جامعة الإسكندرية. المجلد ٢٧، العدد ٤ الصفحة ٥٩ -٨٦.

١٠. البراغيتي، محمود خليل. (٢٠٢٠). *الدليل الارشادي العملي للأخصائيين النفسين العاملين في مناطق النزاع*.

١١. القاسم، غاية أحمد الشيخ، والشاعر، خليل يوسف علي أحمد. (2022). الحاجات الإرشادية لدى طالبات جامعة الحدود الشمالية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات: دراسة ميدانية على كلية العلوم والآداب، مج١٣، ع٤٣، ٣١ .- دار المنظومة.

١٢. الدليم، فهد بن عبدا الله بن علي. (٢٠١١). واقع الاستفادة من خدمات الارشاد فى الجامعات. المجلة السعودية للتعليم العالي، ع ٤٣،٦. ٧٢.

١٣. الصقيه، الجوهرة بنت إبراهيم. (٢٠١٣). الحاجات الإرشادية لطالبات كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وعلاقتها بالمستوى الدراسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين - مركز النشر العلمي. مج ١٤، ع ١، ص ٤٣٣ -٤٦١. دار المنظومة.

١٤. الطائي، ايمان محمد عواف. (2019). المشكلات النفسية والاجتماعية لطلبة جامعة بغداد وعلاقتا ببعض المتغيرات. *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية* مج٢، ع٥ ص ١٣٢ -٢٨٣.

١٥. العاني، مها عبد المجيد جواد، والغافري، حمد بن حمود بن سليمان. (٢٠١٩). الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. العدد ١٣٩.ص ١٧٤ -٢١٦. المنظومة.

١٦. العماري، محمد شعبان. (٢٠١٠). *الإرشاد والتوجيه المهني: تطوره وأهميته وأسسه*. مجلة كلية الآداب، ع١٦، ٧٧ 108 -

١٧. العيساوي، عبد الرزاق جاسم محمود. (٢٠١٨). المشكلات النفسية والاجتماعية والدراسية التي يعاني منا طلبة كلية التربية القائم في جامعة الانبار. جامعة بغداد - *مركز البحوث التربوية والنفسية* ع ٦٧ ص ٢٣٩ -٢٦٩. المنظومة.

١٨. المشهداني، سكرين إبراهيم عبد الجبار، والفزاري، منال بنت خصيب حمدان . (2009) . تقييم جودة الخدمات الإرشادية المقدمة في مركز الارشاد الطلابي بجامعة السلطان قابوس سلطنة عمان كما يراها الطلبة المتوقع تخرجهم. *مجلة كلية التربية*، مج ١٩، ع ٣، ٢٢ .61

١٩. القاضي يوسف مصطفى (١٩٨١). *الارشاد والتوجيه التربوي -نظريات الارشاد النفسي واساليبها*. ط١، دار المريخ للنشر.

٢٠. مخلوفي، سعيد. (٢٠١٧). واقع الحاجة إلى الإرشاد الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى جذع مشترك بجامعة باتنة بالجزائر. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*. مج ١٠، ع ٢٨ ص ١٨٣ -٢٠٠.

٢١. مرعي، نوال محفوظ صالح، والصمادي، أحمد عبد المجيد. (٢٠١٠). الحاجات الارشادية لطلبة جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا) رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك.

٢٢. مصطفى، سناء جميل. (٢٠٢٢). الحاجات الارشادية لدى طلبة جامعة حفر الباطن في ضوء عدة متغيرات. *مجلة الدراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*. مج٥، ع (١).

٢٣. مركز التوجيه والإرشاد الطلابي جامعة الملك سعود (ب. ت). البرامج والخدمات الإرشادية وفقا لمجالات التوجيه والإرشاد. منشور على موقع مركز التوجيه والإرشاد الطلابي جامعة الملك سعود.

٢٤. ناصر الدين، أبو حماد. (٢٠١٤). *الارشاد النفسي والتوجيه المهني*. ط ١. عالم الكتب الحديث. عمان، الأردن.

٢٥. يوسف بلان كمال. (٢٠١٥). *نظريات الرشاد والعلاج النفسي*. ط (١). دار الاعصار العلمي.

Refrence

Astuti, B., Septi, D., Kurniasari, P. M., & Lestari, R. (2021). Profile of Problems Faced by Students Attending Counseling Services at Yogyakarta State University. *KnE Social Sciences*. https://doi.org/10.18502/kss.v6i2.10005

Chang, H. (2008). Help-Seeking for Stressful Events Among Chinese College Students in Taiwan: Roles of Gender, Prior History of Counseling, and Help-Seeking Attitudes. *Journal of College Student Development*, *49*(1), 41–51. https://doi.org/10.1353/csd.2008.0003

Cholewa, B., & Ramaswami, S. (2015). The Effects of counseling on the retention and academic performance of underprepared

freshmen. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, *17*(2), 204–225. https://doi.org/10.1177/1521025115578233

Flisher, A. J., de Beer, J. P., & Bokhorst, F. (2002). Characteristics of students receiving counselling services at the University of Cape Town, South Africa. *British Journal of Guidance and Counselling*, *30*(3). https://doi.org/10.1080/030698802100002000a

Gallagher, R. P., & Taylor -Webmaster, R. (n.d.). *Sponsor: American College Counseling Association (ACCA) Publisher: The International Association of Counseling Services, Inc. Monograph Series Number 8S*. www.collegecounseling.org

Güneri, O. Y., Aydın, G., & Skovholt, T. (2003). Counseling needs of students and evaluation of counseling . *International Journal for the Advancement of Counselling*, *25*(1). https://doi.org/10.1023/A:1024928212103

Hutchison, B., & Yoon, H. J. (2018). *International Practices of Career Services, Credentialing and Training Cultural Identity Silencing View project Global Career Development View project*. https://www.researchgate.net/publication/322274830

Hyun, J. K., Quinn, B. C., Madon, T., & Lustig, S. (2006). Graduate Student Mental Health: Needs Assessment and Utilization of Counseling Services. *Journal of College Student Development*, *47*(3), 247–266. https://doi.org/10.1353/csd.2006.0030

Kahn, J. S., Wood, A., & Wiesen, F. E. (1999). Student Perceptions of College Counseling Center Services. *Journal of College Student Psychotherapy*, *14*(1). https://doi.org/10.1300/J035v14n01_06

Kitzrow, M. A. (2009). The Mental Health Needs of Today's College Students: Challenges and Recommendations. *NASPA Journal*, *46*(4). https://doi.org/10.2202/1949-6605.5037

Murray, A. L., McKenzie, K., Murray, K. R., & Richelieu, M. (2016). An analysis of the effectiveness of university counselling services. *British Journal of Guidance & Counselling*, *44*(1). https://doi.org/10.1080/03069885.2015.1043621

Schwitzer, A. M., Moss, C. B., Pribesh, S. L., st. John, D. J., Burnett, D. D., Thompson, L. H., & Foss, J. J. (2018). Students With Mental Health Needs: College Counseling Experiences and Academic Success. *Journal of College Student Development*, *59*(1), 3–20. https://doi.org/10.1353/csd.2018.0001

Mitchell, S; Greenwood, A; and Guglielmi, M (2007): Utilization of counseling services; comparing international and U.S.A college students. Journal of college counseling. fall

Nugent, F (2000); An introduction to the profession of counseling (3rd ed). Merrill Publishing company. Columbus, Ohio

Turner, A and Berry, T (2000); Counseling Center Contribons to Student Retention and Graduation; A longitudinal Assessment. *Journal of college student deuelopmrt*. Nov & Vol. 41 No. 4.

Cronin, Sarah; Levene, Anna C.; Pajari, Alyssa; Evans, Courtney; Ulrich, Madison. (2021) Counseling Is Great but Not for Me: Student Perspectives of College Counseling. *College Student Affairs Journal*, v39 n2 p225-239

Lee,D; Olson,E and Locke.B (2009): The effects of college counseling services on academic performance and retention: Journal of college student development. May / june.vol.50 no.3. pp.305 – 319.

American Psychological Aaaociation.(2015)counseling psychology.

Rogers,C,R.(1951) Client Centered Theory,Its current practice implication .

الملاحق:

اسم الطالبة: أمل صالح الزنيدي

طالبة ماجستير علم النفس الإرشادي

جامعة الملك سعود في الرياض

كلية التربية

الرقم الجامعي: 443203818

مقياس الخدمات الإرشادية المقدمة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة

م	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	لا يحدث
	الخدمات الارشادية الاكاديمية					
١	أشعر بالفوضى لعدم انتظام جدول المقررات الدراسية.					
٢	لا أستطيع التركيز أثناء الدرس.					
٣	أجد صعوبة في استيعاب بعض المقررات الدراسية					
٤	أعاني من بطيء في التعلم					
٥	اشعر بعدم اهتمام اعضاء هيئة التدريس بتحسين قدراتي الاكاديمية.					
٦	اعانى من قلة الاجهزة والادوات في الكلية.					
٧	أجد صعوبة في تحسين قدراتي المهارية.					
٨	اشعر بانخفاض في دافعيتي نحو التعلم والانجاز.					
٩	أشكو من قلة الساحات الرياضية المناسبة في الجامعة.					
١٠	يزعجني سوء سلوك الطلاب داخل القاعة الدراسية.					
١١	لا أستطيع التعبير عن رأيي أمام اعضاء هيئة التدريس.					
١٢	أشعر بالملل من طرق تدريس بعض أعضاء هيئة التدريس.					

١٣	يربكنني عدم انتظام دوامي بالجامعة.					
١٤	أعاني من عدم توفر المراجع العلمية.					
١٥	أشعر بعدم تفهم أعضاء هيئة التدريس لمشكلاتي الخاصة.					
١٦	أتضايق من اسلوب تعامل بعض اعضاء هيئة التدريس معي.					
١٧	اشكو من تزاحم محاضراتي الدراسية.					
١٨	أشعر بعدم رغبتي في دراسة تخصصي الحالي.					
١٩	يضايقني استخدام أعضاء هيئة التدريس للدرجات كوسيلة للضغط.					
٢٠	يزعجني قلة استخدام الوسائل التعليمية في التدريس.					
	الخدمات الإرشادية الاجتماعية					
١	أجد صعوبة بالانسجام مع الآخرين.					
٢	اتألم لأني لم أجد الصديق الملائم لي.					
٣	لا أشعر بأن قيمتي عالية بين الآخرين.					
٤	لا أتسامح مع الآخرين.					
٥	لا أتدخل في الشؤون الخاصة للآخرين.					
٦	أشعر بالانزعاج عندما ينتقدني الاخرين.					
٧	قلة ما أقدم المساعدة لمن يحتاجها.					
٨	أحقق رغباتي دون النظر لرغبات الاخرين.					
٩	قلة ما ألتزم بعادات وتقاليد المجتمع.					
١٠	لا أحترم القوانين إذا كانت ضد ما أرغب به.					
١١	أحب الوحدة وعدم الاختلاط مع من حولي.					
١٢	أشعر بالحاجة لإقامة علاقات عاطفية هادفة مع الجنس الآخر.					

١٣	لا اعرف كيف اتصرف في المناسبات الاجتماعية.					
١٤	أعاني من ميل شديد الى العزلة.					
١٥	ليس لدى من اصارحه بمشاكلي.					
١٦	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري للآخرين.					
١٧	أعاني من صعوبة في ايجاد أصدقاء.					
١٨	أخاف من التحدث أمام الطلاب في القاعة الدراسية.					
١٩	أعاني من قلة مشاركتي في النشاطات الاجتماعية داخل الجامعة.					
٢٠	أشعر بالخوف من إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين.					
الخدمات الارشادية المهنية						
١	لا أعرف كيف أستغل وقت فراغي					
٢	تنقصني المعلومات الكافية عن فرص الدراسة في المستقبل.					
٣	لا أعرف ماذا أفعل بعد تخرجي من الجامعة					
٤	أعاني من مشكلة تأجيل ما يفترض أن أفعله اليوم الى الغد.					
٥	أحتاج إلى من يساعدني في اتخاذ القرار السليم في اختيار المهنة التي تتناسب مع قدراتي.					
٦	أحتاج الى تبصير بنوعية الوظائف المتعلقة بتخصصي.					
٧	أحتاج الى المساعدة للتعرف على ميولي واستعداداتي وقدراتي ومهاراتي المتعلقة بالعمل.					
٨	لا أعرف طريقة كتابة السيرة الذاتية.					
٩	ليس لدى معلومات كافية عن نظام الدراسة بالجامعة.					
الخدمات الإرشادية النفسية						
١	أشعر بالخوف في مواقف يعتبرها اقرأني طبيعية					

٢	اقلق إزاء أمور أشعر أنها لا تستحق القلق.					
٣	أشعر بأني سريع الغضب.					
٤	يزعجني شعوري بالخجل.					
٥	أعبر عن فرحى بطريقة قد يرفضها الآخرون.					
٦	يصيبني اليأس إذا لم أحقق أهدافي.					
٧	أتخيل تحقيق الأهداف عندما لا أستطيع تحقيقها.					
٨	أعاني من عدم التركيز والشرود الذهني.					
٩	أجد صعوبة في التحكم في انفعالاتي					
١٠	أتردد في مناقشة الموضوعات مع الآخرين					
١١	أعاني من ضغوط الآخرين.					
١٢	أشعر بالخوف عند اقتراب مواعيد الامتحانات.					
١٣	أشعر بالقلق من المستقبل.					
١٤	أعاني من السرحان (أحلام اليقظة).					
١٥	لا أعرف كيف أعبر عن نفسي بوضوح.					
١٦	أشعر بالكآبة والحزن باستمرار.					
١٧	يضايقني أنى سريع القلق والارتباك					
١٨	يخدش إحساسي بسهولة.					
١٩	تنقصني الثقة بالنفس					
٢٠	أجد صعوبة في النوم عند ذهابي إلى الفراش					
٢١	أتردد عند اتخاذ قراراتي					

استخدام إستراتيجية SQ4R في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة البيانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

هاجر سامي فوزي ابراهيم

أ.د/ عطاء عمر بحيري أ.د/ على عبد المنعم حسين

المستخلص :

هدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات القراءة البيانية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من خلال استخدام إستراتيجية SQ4R، ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة بمهارات القراءة البيانية، واختبار مهارات القراءة البيانية، ودليل المعلم في ضوء هذه الإستراتيجية، وكراسة أنشطة وتدريبات للتلاميذ؛ للتدريب على المهارات المستهدفة، كما استخدم البحث الحالي المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة التي تكونت من (٣٥) تلميذًا وتلميذةً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وطبقت هذه الأدوات على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة الجهاد التابعة لإدارة بلبيس التعليمية بمحافظة الشرقية، وتم استخدام التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وقد توصل البحث الحالي إلى أثر إستراتيجية SQ4R في تنمية مهارات القراءة البيانية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقد أوصى البحث بضرورة الإفادة من إستراتيجية SQ4R في الفروع الأخرى للغة العربية، وضرورة الاهتمام بتنمية مهارات القراءة البيانية لكافة المراحل الدراسية بشكل عام، وتنمية مهاراتها لدي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بشكل خاص.

الكلمات المفتاحية: القراءة البيانية، إستراتيجية SQ4R، تلاميذ المرحلة الابتدائية

Using the SQ4R Strategy in Teaching the Arabic Language to develop Close Reading Skills among Primary School Students

The Current Research Aimed to Develop Close Reading Skills among Fourth Grade Primary Students Through The Use of SQ4R Strategе. To Achieve This a List of Close Reading Skills, and a Teacher's Guide in Light of This Strateg, and an Activity and Traning Booket for Student to Train on the Targeted Sills, and it was applied. These Tools were used on a Sanple of Fourth Grade Primary School Student at Al- Gihad School affiliated with the Belbeis Educational Administration in Sharkya Governorate. The Experimental Design Of One Group was Used, the current Research has found the effectiveness of the SQ4R Strategе in Developing Close Reading Skills among Fourth Grade Primary School Student. The Research recommended the necessity of benefiting from the SQ4R strategy in paying attention to Close Reading for all educational levels primary school student in particular.

Keywords: Close Reading, SQ4R Strategy, Primary School Students

مقدمة البحث:

تُعد القراءة واحدة من الفنون اللغوية المهمة؛ التي تفيد الفرد في جميع ميادين حياته، وتساعده على الاندماج في مجتمعه، وفى العالم من حوله، مما يزيد من دائرة خبراته، ويكسبه القيم، والمثل، والاتجاهات الإيجابية، ونظرًا للتطور الحادث في نظام التعليم بصفة عامة، وفى المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص، فقد ظهرت أنماط عدة

للقراءة، وقد تعددت أنماطها، بتعدد أغراضها، وموضوعاتها، والمرحلة العمرية التي يمر بها المتعلم ومن هذه الأنماط، القراءة البيانية، والتى تعد الأكثر ارتباطًا بالمرحلة الابتدائية.

والقراءة البيانية نمط من القراءة يشكل الأساس العميق لفهم النص واستيعابه، واستبانة كل ما فيه من مفردات، ودراستها فى سياقات مختلفة، واستبدالها بمرادفات، ومضادات لها؛ وصولًا إلى الفهم العميق للنص (كريستين حنا،٢٠٢١:٥٠٨)[®].

وتختص القراءة البيانية بالكشف عن طبقات العمق فى المعنى؛ وذلك من خلال انخراط التلاميذ فى النصوص، وتشجيعهم على القراءة، وإعادة القراءة بتأنٍ وبطء؛ من أجل التفكير فى معانى الكلمات الفردية، وترابط الجمل، ومدى تطور الأفكار داخل النص؛ مما يتيح للتلاميذ تحقيق الفهم التام للنصوص بكافة أنواعها (Colmen,D. &Pimentel,S.2012: 4)[°] (Boyles,N. 2013').

وتتبلور أهمية القراءة البيانية فى تطوير مهارات التلاميذ، والثقة بالنفس كمتعلمين مستقلين، فعند تعليم التلاميذ القراءة البيانية منذ المرحلة الابتدائية تتطور مهاراتهم التحليلية، والتفسيرية، والاستنتاجية، التى تمكنهم من التعرف على معانى المفردات من خلال السياق بدلًا من الاعتماد على حفظها أو معرفتها مسبقًا، وهذا ما يناسب طبيعة النصوص المتحررة التى يتعرض لها التلاميذ ويصعب عليهم فهمها (Saccomano,D. 2014:141) (Adlington,H.&Wright,G.2012:392).

وتمتاز القراءة البيانية عن غيرها من أنماط القراءة الأخرى، فالقراءة التفسيرية التى تهتم فى المقام الأول بإعطاء الأسباب، والقراءة التحليلية التى تهدف إلى التفكيك والتحليل التام للنص، بينما تهتم القراءة البيانية بإجراء مناقشات متتالية، وقراءات

[®] اتبعت الباحثة نظام التوثيق التالي في المراجع العربية:(الاسم الأول والأخير للمؤلف، السنة: الصفحة إن وجدت)

[°] اتبعت الباحثة نظام التوثيق التالي المراجع الأجنبية (اسم العائلة، السنة: الصفحة إن وجدت)

متعددة يختلف هدفها، والتركيز على تفاصيل، وعناصر النص مثل (بنية الجملة، والكلمات)، وقراءة ما بين السطور لملء الفجوات بين ما هو مذكور فى النص صراحة، وما يمكن استنتاجه، وإدراك العلاقة بين الكلمات، والجمل؛ من أجل التوصل إلى الفهم العميق للنص.

وتأكيدًا على أهمية القراءة البيانية، فقد ظهر مؤخرًا فى الولايات المتحددة الأمريكية مجموعة من المعايير الأساسية المشتركة (common core state standards) والتى كانت القراءة أحد أهم اهتماماتها، فقد أكدت تلك المعايير أهمية قراءة التلاميذ البيانية للنصوص (Coleman,D. & Pimentel,S. 2012:8).

فالقراءة البيانية نمط من أنماط القراءة يسهم فى بناء القارئ الناضج القادر على التفاعل مع النص، وتحليله وتفسيره؛ وذلك عن طريق فك غموض الكلمات، والجمل من خلال شرحها، وتوضيح معناها واستيعابه؛ مما ييسر عملية الفهم القرائي للنص، تلك العملية التى تشكل محور اهتمام تدريس القراءة بالمرحلة الابتدائية.

لذا فالقراءة البيانية تستحق أن تحظى بمكانة بارزًا بين نطاق إمكانات القرن الحادي والعشرين (فتحى يونس، ٢٠١٨: ٢٢٩)؛ فالسبب فى زيادة تعليم القراءة البيانية فى المرحلة الابتدائية يعود إلى تعقيب الأساتذة الجامعيين بأن الطلاب يصلون إلى الفصول الدراسية بالجامعة مع قليل من مهارات الاستيعاب.

وتتطلب القراءة البيانية تمكين التلاميذ من مجموعة من المهارات تساعدهم فى الوصول إلى الفهم العميق للنص، ومن هذه المهارات كما حددتها كريستين حنا (٢٠٢١،٥١٥) (استبدال الكلمات التى تحتها خط بكلمات أخرى تحمل المعنى نفسه، والإتيان بمرادفات متعددة لمعنى واحد، واستخدام المفردات الجديدة فى سياقات لغوية متنوعة، واستنتاج ما ينقص النص من كلمات).

لذا تعد القراءة البيانية وتنمية مهاراتها ضرورة ملحة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بصفة عامة، ولتلاميذ الصف الرابع الابتدائى على وجه الخصوص؛ لأنها تعد التلميذ وتؤهله لمراحل تعليمية تالية، وتمكنه من اكتساب مهارات التحليل والاكتشاف والاستنتاج، تلك المهارات اللازمة لتحقيق رؤية مصر (٢٠٣٠).

وبالرغم من أهمية القراءة البيانية فى المرحلة الابتدائية إلا أن هناك ندرة من الدراسات فى تناولها، فقد تناولتها دراسة كريستين حنا (٢٠٢١) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية الإستراتيجيات ذات التأثير العاطفى لتنمية مهارات القراءة البيانية فى تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأشارت نتائجها إلى أهمية تنمية هذه المهارات لدى هؤلاء التلاميذ.

ومما سبق يمكن الخلوص بأن تزويد التلاميذ بأدوات المعرفة المتمثلة في البحث الحالي في مهارات القراءة البيانية والمحددة في محورين رئيسيين هما: (مهارات البنى السطحية للنص القرائي، ومهارات البنى العميقة للنص القرائي) منذ المرحلة الابتدائية يضمن لهم القراءة الفاحصة الدقيقة لنصوص متحررة المحتوى أي غير مقيدة في المقرر الدراسي.

وفى ظل الأهمية الواضحة للقراءة البيانية بكونها من أهداف تدريس اللغة العربية فى المرحلة الابتدائية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢١ -٢٠٢٢: ٨٤-٨٨)، تبرز الحاجة إلى البحث عن أفضل الممارسات التدريسية التي تنمي مهاراتها للتلاميذ؛ وذلك باستخدام إحدى الإستراتيجيات التدريسية الحديثة، ومن هذه الإستراتيجيات، إستراتيجية **SQ4R** وذلك من أجل الاستفادة من خطواتها الإجرائية في تنمية هذه المهارات.

وتعد إستراتيجية **SQ4R** من أبرز إستراتيجيات ما وراء المعرفة في مجال تعليم القراءة، حيث يقوم من خلالها التلاميذ بمجموعة من الخطوات التدريسية القرائية المنظمة والمتتالية، التي تعتمد على استخدام الأنشطة العقلية في فهم النصوص القرائية فهمًا وتحليلاً وتركيبًا وتقييمًا وتتمثل تلك الخطوات فيما يلي: (التصفح Survey -

التساؤل Question - القراءة Reading - التسجيل Record - الاسترجاع Recite - والمراجعة Review)؛ وذلك بهدف التفاعل مع النص المقروء، وما به من معلومات الأمر الذي ينتج عنه تحقيق المستوى العميق من الفهم (عبد الرحمن الهاشمي وطه الدليمي، ٢٠٠٨: ٧٥).

وقد أشارت مجموعة من الدراسات إلى أهمية إستراتيجية **SQ4R** في تنمية المتغيرات المختلفة منها: دراسة إبراهيم حسين (٢٠١٩) حيث هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارات التلخيص، وأكدت نتائج هذه الدراسة إلى فاعلية إستراتيجية SQ4R في تنمية هذه المهارات لدى الطلبة المعلمين، ودراسة خالد الغامدي (٢٠٢٢)، حيث هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وأكدت نتائجها إلى فاعلية إستراتيجية **SQ4R** في تنمية هذه المهارات لدى هؤلاء التلاميذ، ودراسة نور النمروطي (٢٠٢٢) والتي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، وأشارت نتائجها تنمية هذه المهارات باستخدام إستراتيجية **SQ4R** لدى هؤلاء الطالبات.

لذا يحاول البحث الحالي استخدام إستراتيجية **SQ4R** لتنمية مهارات القراءة البيانية للعلاقة جد الوثيقة بين خطوات الإستراتيجية المتسلسلة والمرتبة وطبيعة القراءة البيانية، التي تحتاج إلى القراءات والمناقشات والمراجعات المتتالية للنص وطرح الأسئلة وتدوين الملاحظات واستخدام الأنشطة العقلية المتنوعة من أجل الوصول إلى الفهم العميق للنص.

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث من الآتي:

أولاً: من خلال الرجوع إلى الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت القراءة البيانية فقد وجد: على الرغم من أهمية القراءة البيانية بأن أصبحت جانبًا أساسيًا من جوانب تعليم

القراءة فى المعايير الأساسية المشتركة للولايات المتحدة الأمريكية (فتحى يونس،٢٠١٧: ١١٥)، إلا أن هناك ندرة من الدراسات فى تناولها، فقد تناولتها كريستين حنا (٢٠٢١)، ودعت إلى ضرورة تنمية مهارات القراءة البيانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ وذلك النمط وأهميته فى هذه المرحلة فهى الأساس الذي يُبنى عليه كافة المراحل التعليمية التالية، تلاميذ المرحلة الابتدائية من مهارات القراءة البيانية، يمكنهم ذلك من التعامل مع النصوص القرائية المتحررة فى مراحل تعليمية تالية، وكذلك التعامل مع القرن الحادى والعشرين وما يتضمنه من مهارات.

ثانيًا: من خلال فحص كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وذلك للوقوف على المهارات المستهدفة، والمطلوب تنميتها بالبحث الحالي، والتي لم تنل الاهتمام الكافى من قبل الدراسات والبحوث السابقة، وقد وجد أن مهارات القراءة البيانية هدف مهم من أهداف تدريس اللغة العربية فى هذا الصف، حيث إنها تشكل محور اهتمام تدريس القراءة فى تلك المرحلة؛ بهدف التوصل إلى الفهم العميق للنص.

ثالثًا: إجراء دراسة كشفية، وقد تضمنت الآتي:

١ - استطلاع رأى عدد (٢٠) معلمًا من معلمي اللغة العربية القائمين بالتدريس فى الصف الرابع الابتدائى بمدارس إدارة بلبيس المختلفة التابعة لمحافظة الشرقية ؛ لمعرفة آرائهم حول واقع تدريس النصوص القرائية، والأنشطة المتضمنة بالكتاب المدرسى، ومدى تمكين تلاميذ الصف الرابع الابتدائى من مهارات القراءة البيانية، ونظرًا لما جاء بالدراسة الكشفية ؛ فقد أشار عدد (١٥) من المعلمين بنسبة (٧٥٪) إلى تدني التلاميذ في مهارات القراءة البيانية والتي منها الآتي:

- البحث عن المتشابهات والمتناقضات في النص.

- الإتيان بمرادفات متعددة لمعنى واحد.
- البحث عن المعنى الموازي لعبارة ما.
- تحليل النص إلى جزئياته التي يتكون منها بما يتفق والنص المعلوماتي.

٢ - تطبيق اختبار مهارات القراءة البيانية (من إعداد الباحثة)، على مجموعة قوامها (٣٠) تلميذًا وتلميذةً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة ميتكيس بمركز بلبيس، وقد أشارت النتائج ضعف متوسط درجاتهم، حيث بلغت النسبة المئوية لمتوسط الدرجات (٣٤,٢٥٪) وهذا مؤشر على وجود ضعف فى تمكين التلاميذ من مهارات القراءة البيانية.

تحديد مشكلة البحث:

حُددت مشكلة البحث الحالي فى تدني مهارات القراءة البيانية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى وللتصدي لهذه المشكلة حاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تنمية مهارات القراءة البيانية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي باستخدام إستراتيجية SQ4R ؟ ويتفرع من السؤال الرئيس، التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما مهارات القراءة البيانية المناسبة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى؟
٢. ما إجراءات توظيف إستراتيجية SQ4R فى تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة البيانية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى؟
٣. ما أثر إستراتيجية SQ4R فى تنمية مهارات القراءة البيانية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟

حدود البحث: اقتصر هذا البحث على الحدود الآتية:

١) الحدود الموضوعية:

بعض مهارات القراءة البيانية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي التي أسفر عنها التحكيم والتي تحظى بوزن نسبي ٨٠٪ فأكثر من آراء السادة المحكمين، والتي يثبت ضعف المحكمين فيها.

٢) الحدود البشرية

مجموعة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى؛ لأهمية القراءة البيانية لهم، حيث تعد هذه المرحلة هى البداية لتعرض التلاميذ للنصوص المتحررة التي تتطلب مهارات التعامل معها، فعند إكساب التلاميذ لأدوات المعرفة بدلاً من المعرفة، ومهارات التعامل مع تلك النصوص يمكنهم من التعامل مع نصوص أعقد في مراحل تعليمية تالية.

٣) الحدود الزمانية:

طُبق هذا البحث فى الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٣ – ٢٠٢٤).

٤) الحدود المكانية:

طُبق هذا البحث فى مدرسة الجهاد الابتدائية، إدارة بلبيس التعليمية، محافظة الشرقية؛ حيث مكان إقامة الباحثة.

هدف البحث:

سعى البحث الحالي إلى تحقيق الهدف التالي:

١. بيان أثر إستراتيجية SQ4R فى تنمية مهارات القراءة البيانية، لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى.

أهمية البحث:

قد يفيد هذا البحث فى:

أولاً: الأهمية النظرية، وتتمثل فى:

التأصيل النظري لمتغيرات البحث، مسايرة الاتجاهات الحديثة، وتسليط الضوء على نماذج حديثة فى التدريس، تيسرعملية التعليم، والتعلم، وتفعل دور المتعلم بها.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية، وتتمثل فى الفئات الآتية:

١. **تلاميذ المرحلة الابتدائية:** وذلك من خلال تزويدهم بمهارات القراءة البيانية المناسبة لهم، والتي تعينهم على فك غموض الكلمات والجمل.
٢. **معلمي اللغة العربية القائمون بالتدريس فى المرحلة الابتدائية:** وذلك من خلال تزويدهم بإستراتيجيات تدريسية حديثة، تمكنهم من تنمية مهارات القراءة البيانية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى تزويدهم بدليل المعلم واختبار مهارات القراءة البيانية.
٣. **واضعي ومطوري مناهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية:** حيث يلفت انتباههم إلى أهمية تضمين نماذج وإستراتيجيات تدريسية حديثة فى المناهج تتناسب مع التغير الحادث فى نظام التعليم، ورؤية مصر٢٠٣٠، وذلك لخلق متعلم فعال نشط و

إيجابى، قادرٍ على التعامل مع عصر المعلومات والمعرفة، بالإضافة إلى تزويدهم بأدوات البحث كاقائمة مهارات القراءة البيانية واختبارها.

٤. **الباحثين**: فتح المجال أمام الباحثين فى إجراء المزيد من الدراسات حول إستراتيجية SQ4Rفى مختلف المراحل الدراسية، وكذلك فتح المجال لهم فى بحوث أخرى فى مجال اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة البيانية، وكذلك الاستفادة من أداة البحث المتمثلة فى (اختبار مهارات القراءة البيانية،) فى إعداد أداة مماثلة لتطبيقها على عينات مختلفة.

منهج البحث:

وفقاً لطبيعة هذا البحث فقد استخدم منهجان هما:

١. **المنهج الوصفى:** وذلك للاطلاع على الأدبيات، والدراسات والبحوث السابقة لإعداد الإطار النظرى، وإعداد الأدوات، ومناقشة النتائج وتفسيرها

٢. **المنهج التجريبى القائم على التصميم شبه التجريبى:** ذي المجموعة الواحدة، وذلك لاختبار أثر إستراتيجية SQ4R فى تنمية مهارات القراءة البيانية، وكتابة النصوص المعلوماتية.

مواد البحث وأدواته :

استخدم هذا البحث المواد والأدوات الآتية :

١. قائمة مهارات القراءة البيانية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

٢. دليل المعلم في ضوء نموذج إستراتيجية SQ4R.

٣. كراسة أنشطة وتدريبات لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

٤. اختبار مهارات القراءة البيانية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

فروض البحث:

حاول هذا البحث التحقق من صحة الفرض الآتية:

- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات القراءة البيانية ككل، وفي كل مهارة فرعية على حدة.
- لإستراتيجية SQ4R أثر على تنمية مهارات القراءة البيانية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

١. **خطوات البحث وإجراءاته:**

أولًا: للإجابة عن السؤال الأول الذى ينص على "ما مهارات القراءة البيانية اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى؟" اتبع البحث الحالي الإجراءات الآتية:

١. تحديد مهارات القراءة البيانية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى، وذلك من خلال:

أ. فحص الدراسات والبحوث السابقة التى تناولت القراءة البيانية، ومهاراتها.

ب. فحص الأدبيات التربوية التى تناولت القراءة البيانية، ومهاراتها.

ج. إعداد قائمة مبدئية بمهارات القراءة البيانية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى.

د. عرض قائمة المهارات المبدئية على مجموعة من المحكمين، لوضعها فى صورتها النهائية فى ضوء آرائهم.

المبدئية على مجموعة من المحكمين، ووضعها فى صورتها النهائية فى ضوء آرائهم.

ثانيًا : للإجابة عن السؤال الثالث، والذى ينص على "ما إجراءات توظيف لإستراتيجية SQ4R فى اللغة العربية لتنمية مهارات للقراءة البيانية لدى تلاميذ المرحلة الصف الرابع الابتدائي؟" اتبع البحث الحالي الإجراءات الآتية :

أ. إعادة صياغة المحتوى وفق إستراتيجية SQ4R.

ب. إعداد كراسة أنشطة وتدريبات لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

ج. إعداد دليل للمعلم وفق خطوات إستراتيجية SQ4R.

رابعًا : للإجابة على السؤال الرابع والذى ينص على "ما فاعلية إستراتيجية SQ4R فى تنمية مهارات القراءة البيانية؟" اتبع البحث الحالي الإجراءات الآتية :

أ. اختيار مجموعة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى، وتقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية تدرس وفقًا لإستراتيجية SQ4R ، ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة المعتادة.

ب. إعداد اختبار مهارات القراءة البيانية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى، وعرضه على مجموعة من المحكمين، وتعديله فى ضوء آرائهم.

ج. التدريس باستخدام إستراتيجية SQ4R للمجموعة التجريبية.

د. التطبيق البعدى لاختبار مهارات القراءة البيانية.

الإطار النظري للبحث والدراسات والبحوث السابقة : القراءة البيانية، وإستراتيجية SQ4R :

المحور الأول : القراءة البيانية (Close Reading)

تعد القراءة البيانية واحدة من إحدى أنماط القراءة المستهدف تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية عليها نظرًا لأهميتها البالغة التى تتجلى فيما ذكرته الأدبيات خاصًة فى تحقيق السرعة القرائية اللازمة من هذا النشاط اللغوى تحديدًا، حيث يشكل هذا النمط

آخر مستوى قرائي قد يصل إليه التلاميذ؛ لتحقيق السرعة القرائية؛ القراءة البيانية أو الفاحصة (close reading)، ويسبق هذا المستوى مستويان آخران القراءة الخاطفة (Skimming Reading): تلك التى نلتقط من خلالها فكرة عامة عن النص، أو تحديد ما نريد الحصول عليه من النص، وهى عادة تكون قراءة لموادٍ سهلة، وشائعة، والقراءة السريعة (Speed Reading): التى نلتقط من خلالها بعض التفاصيل من النص المقروء، وتحتاج لدرجة أقل من السرعة عن القراءة الخاطفة (محمود الناقة،٢٠١٧: ٢١٨).

أولاً: مفهوم القراءة البيانية، وأهميتها:

١) مفهوم القراءة البيانية (Close Reading):

لقد تعددت التعريفات المطروحة لمفهوم القراءة البيانية في الدراسات الأجنبية فأصل هذا المفهوم (Reading close)، وقد قرب إلى اللغة العربية (القراءة البيانية)، وفيما يلى عرض مبسط لهذه التعريفات، للوصول إلى التعريف الإجرائى الذى يتفق وطبيعة البحث الحالى.

القراءة البيانية نمط من أنماط القراءة يتضمن عمليات عدة أثناء قراءة نص ما، وذلك لفك شفرات هذا النص، والوصول إلى مرحلة الفهم العميق، فهى قراءة متأنية، وفاحصة، ودقيقة، ولقد تناولت مجموعة من الدراسات، والأدبيات التربوية مفهوم القراءة البيانية من وجهات نظر عدة؛ مستهدفة فى ذلك طبيعة مستويات فهم المقروء، وطبيعة التفكير العميق، حيث تعرف القراءة البيانية بأنها: تحليل للنص يركز على التفاصيل المهمة من أجل الوصول إلى فهم عميق، ودقيق للنص، وهى متطلب أساسي للمعايير الأساسية المشتركة التى تتفق وتوجيهات تلك الدول التى تشير إلى انتباه القارىء للنص نفسه (Burke,B.,2012.2).

وتعرف القراءة البيانية بأنها نمط من القراءة يعتمد على النصوص القصيرة التى تمكن المتعلمين من قراءتها، وإعادة قراءتها بتأنٍ، وبطءٍ؛ من أجل التأمل، والتفكير فى معانى الكلمات الفردية، وترابط الجمل، ومدى تطور الأفكار داخل النص؛ مما يتيح للتلاميذ الفهم التام للنصوص المعلوماتية (Coleman,D.& Pimentel,S.,2012.4)، كما تعرف القراءة البيانية بأنها عملية تحليل مكثف للنص من أجل التضامن التام مع مضمونه ومحتواه وآلية توصيله ومغزاه (Shanahan,T.,2012).

وتعرف القراءة البيانية بأنها نوع من القراءة يهدف إلى تعزيز الاستقلال، والمهارات التحليلية، وتوفير النمذجة، والممارسة الموجهة للمهارات؛ من أجل الوصول إلى الفهم العميق، واكتساب المعارف (Brown,S.&Kappes,L.2012)، وعرف (2013), Ferlazzo,L. Boyles,N. (2014)، القراءة البيانية بأنها قراءة لكشف طبقات العمق فى المعنى؛ تلك التى تؤدى إلى الفهم العميق للنصوص، واتفق مع هذا (Nelson,S.،2019.3).

وفى السياق ذاته اتفق كلُ من(Kathlean,A.&David,W.2013.443), (2014.368, .(Fisher,D.&Frey,N) (Sheila,B.& Lillin,M.,2017.72)على أن القراءة البيانية تمثل تحليلات استقصائية مستدامة للنص؛ وذلك من خلال القراءات، والمناقشات المتعددة، والأسئلة المستندة إلى النص؛ من أجل الوصول إلى فهم شامل منهجى وعميق.

كما عرف .Maureen,R (2018.8) القراءة البيانية بأنها تحليل للنص يركز على التفاصيل، والمعانى الحرفية، أو أنماط مهمة لتطوير فهم عميق، ودقيق لشكل النص، وأشار.Reutze,R (2020) إلى القراءة البيانية بأنها قراءات، ومناقشات متكررة للنص من أجل التعمق فى فهمه، وتحليله، ومن ثم فهى عملية منظمة للكشف عن الأفكار

الرئيسة للنص، والتفكير فى معانى الكلمات، والعبارات، والجمل، ومدى تسلسل الأفكار داخل السياق العام للنص، وتحديد بناء النص، وتنظيمه، ودمج المعلومات بفعالية عبر مصادر المعرفة المختلفة.

فى حين عرفتها كريستين حنا (٢٠٢١، ٤٩١) بأنها: نوع من القراءة يشكل الأساس العميق لفهم النص، واستيعابه، فهى تتطلب من القارئ استبانة كل ما فى النص من مفردات لها شأنها فى إتمام عملية فهمه ، بالإضافة إلى تحليل ما ورد فيه من معانٍ؛ وصولاً إلى الفهم العميق له.

ومن جملة التعريفات السابقة يمكن استخلاص النقاط التالية التي تتجلى فى تعريف كل دراسة على حدة أو فى أوجه اتفاق بعض الدراسات، واختلافها قبل التحديد الإجرائى لهذا المتغير البحثى وذلك بما يتفق وطبيعة البحث الحالي:

- ركزت التعريفات السابقة للقراءة البيانية على دور التلاميذ فى هذا النمط القرائي، من حيث القراءات والمناقشات المتعددة للنص، والقدرة على طرح الأسئلة المستندة للنص، وتحليل النص وتفسيره وصولاً إلى مرحلة الفهم العميق للنص له.
- أكدت التعريفات السابقة للقراءة البيانية على محدودية دور التمهيد الذى يسبق عملية القراءة؛ وذلك حتى لا ينصرف انتباه التلاميذ عن تفاصيل النص، وخباياه.
- أشارت التعريفات السابقة إلى أن القراءة البيانية قراءة عميقة، وفاحصة، ودقيقة، هدفها النهائى وصول التلاميذ بأنفسهم إلى مرحلة الفهم العميق.
- القراءة البيانية نمط من القراءة تمكن التلاميذ من إتقان مهارات الاكتشاف، والتحليل، والتفسير، والاستنتاج، والنقد تلك المهارات اللازمة فى القرن الحادى والعشرين، تلك التي تمكن التلاميذ من التعامل مع النصوص القرائية المتحررة فى مراحل تعليمية تالية.

- تعزز القراءة البيانية مسئولية التلاميذ نحو تعلمهم، وتمنحهم الاستقلالية تدريجيًا فى التعامل مع النصوص، بالإضافة إلى ما تثيره من مناقشات ثرية بين التلاميذ تعزز تبادل الخبرات، والتمكن من تنمية التفكير بأنماطه المتعددة (التحليلي والناقد والاستنتاجي والتعاوني).

ومن ثم يمكن تحديد هذا المفهوم إجرائيًا، ولغرض البحث الحالي بأنه : نمط من القراءة أكثر ارتباطًا بالمرحلة الابتدائية، يهتم بالتحليل العميق للنص المعلوماتي، عن طريق تقسيمه إلى فقرات، وقراءة كل فقرة عن طريق ثلاثة مستويات لكل مستوى مجموعة من الأنشطة يطرحها المعلم مما يتيح لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي فك رموز هذا النص وفهمه وتحليله، وذلك استعدادًا لتأهله لمراحل دراسية أعلى تتطلب نصوصًا أعقد وأطول.

- **ويمكن تحديد مفهوم مهارات القراءة البيانية إجرائيًا، ولغرض البحث على النحو التالي:**

مجموعة من الأداءات السلوكية الرئيسة المتمثلة في بنى النص السطحية والعميقة، والأداءات الفرعية المنبثقة منهما القابلة للملاحظة والقياس، والمناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وهذه المهارات تجعلهم قادرين على فهم النصوص المعلوماتية وغيرها من أنماط النصوص الأخرى، وذلك من خلال (وضع خط أو علامة حول المفردات غير المألوفة وتحديد فكر النص الرئيسة والتفاصيل الداعمة لها، وتحليل النص إلى جزئياته التي يتكون منها ....إلخ)، وتقاس بالدرجة التى يحصل عليها تلاميذ الصف الرابع الابتدائى فى اختبار مهارات القراءة البيانية المعد لهذا الغرض

(٢) أهمية القراءة البيانية فى منظومة فهم المقروء:

نظرًا لكون القراءة البيانية واحدة من أهم أنماط القراءة، وبخاصة فى المرحلة الابتدائية، حيث تتجلى أهميتها فى تنمية العادات الضرورية للتلاميذ كالاكتشاف،

والتحليل، والتفسير، والاستنتاج، وبناء القدرة على التحمل، والمثابرة عند التعامل مع نصوص لم يدرسوها من قبل، وكذلك التعامل مع متطلبات القرن الحادى والعشرين، وما طرأ على المنظومة التعليمية من تطورات؛ أدت إلى الاهتمام بهذا النمط القرائى، وعليه يمكن توضيح أهمية القراءة البيانية كما يلي:

- تعد القراءة البيانية نمط من أنماط القراءة يشجع التلاميذ على الانخراط فى النص، وتساعدهم على القراءة، وإعادة القراءة، وتشجعهم على التوجه إلى النص ذاته؛ مما يؤدى إلى تمكن التلاميذ من الأفكار الرئيسة، والتفاصيل الداعمة لها، بالإضافة إلى مساعدتهم على معرفة تطور الأفكار على مدار النص، وإثارة التفكير لديهم عن طريق طرح الأسئلة المستندة إلى النص، وتمكينهم من فحص المعنى بشكل تحليلي، ومنهجي، ودقيق؛ من أجل الوصول إلى الفهم العميق لهذا النص، وكذلك تمكينهم تدريجيًا من فهم النص بشكل مستقل، ومساعدتهم على تنشيط ذاكرتهم، عن طريق البحث عن المعنى الموازي لعبارة ما، بالإضافة إلى إثبات آرائهم بأدلة من النص وهذا ما ننشده فى ظل التطور الحادث. (Boyles,N.2013)، (O'conner,C.& Snow,C.2013)
- فالقراءة البيانية تحول المتعلمين إلى قراء نشيطين إيجابيين، وقراء مدى الحياة، وتحقق التنور المعرفي، وتمحو الأمية المعرفية لديهم، مما يجعلهم قادرين على التعامل مع القرن الحالى، وما به من تطورات.
- تعد القراءة البيانية عملية واعية تمكن التلاميذ من التعامل مع النصوص، وذلك من خلال تزويدهم بالمهارات اللازمة لذلك حيث تدفعهم إلى مستويات أعلى من الفهم، وذلك بتعليمهم كيفية التنقل بشكل مستقل داخل النص، وتنقل فهم التلاميذ من المستوى الحرفي للنص إلى المستوى الاستنتاجي (Jayne,E. & Larsen. 2016).

- تساعد القراءة البيانية التلاميذ على الوصول إلي معاني المفردات التي يتم مواجهتها لأول مرة من خلال السياق، بدلاً من الاعتماد على حفظها، أو معرفتها مسبقًا (Saccomano,D.,2014.141).
- تعمل القراءة البيانية على تكوين الروابط، وعقد العلاقات بين القارئ، والنص، وإذابة الصعوبات، وتذليل العقبات التى تقف سدًا منيعًا أمام النص المطلوب مناقشته (كريستين حنا،٢٠٢١: ٤٩٢).
- القراءة البيانية نمط من القراءة الواعية القصدية، والدقيقة، التى توجه انتباه التلاميذ نحو النص، وتساعدهم على بناء المحتوى المعرفي لديهم، وتمكنهم من تكوين آراء مستنيرة، وتحقيق فهم أفضل؛ وهذا يعزز الاستعداد الجامعي، والوظيفي لديهم.

ومن هنا فقد استهدف البحث الحالي حسب الافتراضات والرؤى المطروحة من قبل الدراسات السابقة والبحوث محاولة الوقوف على تحديد دقيق لمفهوم هذا النمط القرائي المستحدث لاستخراج بنية، أو اقتراح بنائه لاشتقاق مهارات نوعية خاصة به تناسب التلاميذ فى تلك المرحلة ومن ثم يسعى البحث الحالي لتنميتها لديهم.

ثالثًا: مهارات القراءة البيانية، مؤشراتها، وآلية قياسها، وتنميتها:

نظرًا للتطور الحادث فى نظام التعليم، وما يتميز به القرن الحادى والعشرين من الانفجار المعرفي، والاتجاه نحو العولمة، وزيادة المعلومات، ورؤية مصر٢٠٣٠، دعت الحاجة إلى القراءة البيانية، وضرورة امتلاك التلاميذ لمهاراتها، وبخاصة المرحلة الابتدائية، تلك المهارات التى تشكل محور الأساس فى تلك المرحلة، والتى تساعد على بناء القارئ البيانى الناضج، فامتلاك تلاميذ المرحلة الابتدائية لمهارات الاكتشاف، والاستنتاج، والتحليل، والتفسير، والقدرة على التعامل مع النصوص الثرية بشكل مستقل، والقراءة النشطة، مكنهم ذلك من التعامل بأنفسهم مع نصوص لم يدرسوها من قبل، وتحليلها، والتفاعل

معها، وإصدار أحكام عليها، وإعادة بناء النص على نحو جديد، وكذلك التعامل مع هذا القرن، وما يتضمنه من تحديات، ومهارات.

وقد حددت **"المعايير الأساسية المشتركة" (Common Core State Standards) للولايات المتحدة الأمريكية**، مجموعة من المعايير للقراءة، وما يجب على المتعلمين القيام به مع نهاية كل صف دارسى، وهذه المعايير تتوافق ومعايير الاستعداد للحياه الجامعية، الوظيفية، وتشير هذه المعايير إلى مهارات القراءة البيانية، ويتضح ذلك من المؤشرات التالية:

١. **الأفكار الرئيسة، والتفاصيل الداعمة**، وتشمل المؤشرات التالية:

أ -القراءة عن قرب لتحديد ما يقوله النص، ولتكوين استنتاجات منطقية، والاستشهاد بأدلة محددة عند الكتابة، أو التحدث لدعم الاستنتاجات المستمدة من النص.

ب - تحديد الأفكار المركزية للنص، وتحليل تطورها، وتلخيص التفاصيل الداعمة، والأفكار الأساسية.

ج - طرح أسئلة، والإجابة عن أسئلة مثل: أين؟/ ماذا؟/ متى؟/ من؟.

د - تحليل كيف، ولماذا يتطور الأفراد، والأحداث، والأفكار، وكيف يتفاعلون على مدار النص.

٢. **الحرف، والبنية**، وتشمل المؤشرات الآتية:

أ -تفسير الكلمات، والعبارات غير المعروفة، ومتعددة المعانى باستخدام أدلة السياق.

ب - تحديد الفروق بين الكلمات من خلال السياقات اللغوية المختلفة.

ج - تحليل بنية النص، وكيف ترتبط التفاصيل بالأفكار الرئيسة، وكيف يتم تقسم الفقرات، والجمل المحددة، وارتباط كلٍ منها بالآخر.

د - تحديد هدف الكاتب، ووجهة نظره.

ه - تحديد كيفية عمل اللغة فى سياقات متعددة.

ز - تحديد العلاقة بين الكلمات، والفروق الدقيقة فى المعنى.

ح - إظهار الاستقلال فى جمع المفردات عند التفكير فى كلمة أو عبارة مهمة للفهم، أو التعبير.

٣. تكامل المعرفة، والأفكار: وتشمل المؤشرات التالية:

أ -دمج المستوى المقدم فى وسائط وأشكال متنوعة بصريًا، وكميًا، وتقييمه

ب - دمج المعرفة المقدمة من النص بالمعرفة السابقة للمتعلم، وبنصوص أخرى؛ لبناء معرفة جديدة.

ومن الملاحظ أن هذه المؤشرات تعبر –بشكل واضح - عن مهارات القراءة البيانية، وتشير إليها، فالقراءة البيانية تتضمن عمليات الاكتشاف، والتحليل، والتفسير، والاستنتاج، والتقييم، بما يتوافق والقرن الحادى والعشرين، وما أَلم به من تغيرات معرفية متسارعة، وتطورات فى العملية التعليمية دعت إلى ضرورة الاهتمام بهذا النمط من القراءة منذ المرحلة الابتدائية، وذلك لبناء متعلمين قادرين على الاستعداد الجامعى، والوظيفى.

وأشار خالد زايد (٢٠١٠. ٨٨:٩٠) وهناك مجموعة من المؤشرات التى تميز القارئ البيانى الناضج عن غيره، فالقارئ البيانى يتميز بأن:

أ -لديه قدرة عالية فى القراءة، وقدرة عالية فى كمية ما يقرأ.

ب - يستخدم إستراتيجيات متنوعة؛ لمواجهة ما يعترضه من مشكلات أثناء قراءته للنص.

ج - يتوقع المعلومات الواردة فى النص المعلوماتى، فيكون قادرًا على تحديد الأفكار الرئيسة، والفرعية.

د - يخطط أثناء قراءته، ويكتب ملاحظات بالهوامش للإشارة للنقاط الهامة الواردة فى النص.

ه - يفهم معانى الكلمات غير المألوفة باستخدام إلماعات السياق المتوفرة فى النص.

ز - يربط خبرته السابقة بالخبرة التعليمية من النص الجديد.

ح - يقوم بعمل استدلالات، وتنبوءات كلما قرأ لتشكيل فهم ناضج للنص قبل.

ط - يعيد القراءة لزيادة التوضيح، والفهم العميق.

ي - يطرح أسئلة، ويجيب عن أسئلة كلما يقرأ.

ك - يضفى على معانِ النص من خبرته؛ ليخلص بمعانى جديدة يوظفها لأغراضه الخاصة، وبالتالى يتصف بأنه قارئ نشط، وهادف، ومقوم، وعميق الفكر، ومثابر، ومنتج.

فالقارىء البيانى الناضج يختلف عن القارئ العادى الذى يقرأ لمجرد القراءة فقط، أما القارئ البيانى الناضج يقرأ من أجل الفهم العميق للنص، فيبحث عن معانى الكلمات غير المألوفة، ويحلل، ويفسر، ويستنتج، ويوظف ما لديه من خبرات سابقة لزيادة تعلمه، وليصل إلى ما وراء السطور؛ تحقيقًا لفهم النص فهمًا عميقًا.

وبالرغم من الأهمية الواضحة للقراءة البيانية، وتنمية مهاراتها فى منظومة فهم المقروء، فلم تتناولها إلا دراسة واحدة كريستين حنا (٢٠٢١: ٥١٥) –فى حدود علم الباحثة - وقد جاءت بجملة من المهارات التى تضمنتها القراءة البيانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، والتى استهدفت تنميتها، وقد بلغ عددها (إحدى عشرة مهارة)، وفيما يلى عرض لهذه المهارات، للاستفادة منها فى إعداد قائمة خاصة بالبحث الحالي:

أ- استبدال الكلمات التى تحتها خط بكلمات أخرى لها نفس المعنى.

ب- الإتيان بمرادفات متعددة لمعنى واحد.

ج - استنتاج ما ينقص النص من كلمات

د - توزيع المعانى المختلفة فى محاور تصفها.

ه - استنتاج المعانى المتشابهة من النص.

و - استخدام المعانى المختلفة فى سياقات متنوعة.

ز - استبدال جملة معينة بكلمة أو مصطلح واحد.

ح - تلخيص التلميذ لما قرأ بكلمات من عنده موازية فى المعنى للمقروء.

ط - تحديد الفقرة التى يرد بها المعنى المراد أو المضاد المطلوب.

ي - تحليل المفردات الواردة فى النص.

وقد اعتمدت تلك الدارسة على اختبار كأداة لقياس مهارات القراءة البيانية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائى، ويمكن وصف هذا الاختبار فى كونه اشتمل اثنين وعشرين مفردة اختبارية، بحيث يتم قياس كل مهارة من مهارات القراءة البيانية من خلال سؤالين اثنين، وقد جاءت أسئلة الاختبار من نمط الأسئلة الموضوعية، والأسئلة المقالية القصيرة، وقد خصصت درجة واحدة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وتضمن هذا الاختبار مجموعة من التوجيهات، والتعليمات التى توضح للمتعلم كيفية بناء الأسئلة، وآليات الإجابة عن الاختبار، وطبق هذا الاختبار قبليًا، وبعديًا على المتعلمين عينة الدراسة.

وقد استخدمت كريستين حنا (٢٠٢١) الإستراتيجيات ذات التأثير العاطفي لتنمية مهارات القراءة البيانية، وأظهرت النتائج فعالية هذه الإستراتيجيات فى تنمية مهارات القراءة البيانية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائى، نظرًا لأنها اعتمدت على مرحلتين أساسيتين، هما مرحلة التأثير العاطفى، ومرحلة التأثير الاجتماعى، فالتأثير

العاطفى: يدعو التلاميذ إلى الاسترخاء، والتأمل فى موضوع القراءة، وتشجيع التلاميذ على سرد مواقف إيجابية ذات صلة بالمقروء، والتأثير الاجتماعى: يساعد التلاميذ على طرح مجموعة من الأسئلة التى تكشف عن فهمهم، يعقبها مجموعة من الأسئلة التى تكشف عما يواجه التلاميذ من صعوبات، ثم دعوة التلاميذ إلى التعاون مع أقرانهم لاستخراج المزيد من المفردات الصعبة، وتشجيعهم على التصنيف، والتنظيم، والتنسيق، مما ينمى القراءة البيانية.

المحور الثاني: إستراتيجية SQ4R:

ظهرت إستراتيجية **SQ4R** كخطوة لتطوير **SQ3R** والتي نشرها (Francis Robisonne) في بداية الأربعينات والتي تعد إحدى الإستراتيجيات التي تهتم بتنمية فهم المقروء لدى المتعلمين، وتعمل على تنمية القراءة العميقة لديهم.

مفهوم إستراتيجية SQ4R، وأهميتها:

أولاً: مفهوم إستراتيجية SQ4R:

عرفها محمد حبيب الله (٢٠٠٠، ٤١) بأنها: مجموعة من الخطوات تعرف بالخطوات الست التي وضعها البروفيسور الأمريكي فرانسيس روبنسون عام (١٩٧٠) التي تساعد في تحسين الفهم العميق للنصوص وتحتوي على الخطوات الست التالية (البحث - التساؤل - القراءة - التسجيل - الاسترجاع - المراجعة)، وفي السياق ذاته عرفها عبد الرحمن الهاشمي وطه الدليمي (٢٠٠٨، ٧٥) بأنها: من إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تقوم على مجموعة من الخطوات الدقيقة والمحددة التي يتفاعل بها التلاميذ مع النص المقروء، وأشارت ياسمين عيد (٢٠١٥، ١١): بأنها مجموعة من الإجراءات والخطوات التدريسية القرائية المنظمة والمتتالية، التي تعتمد على استخدام الأنشطة العقلية في فهم النصوص القرائية فهمًا وتحليلاً وتقييمًا.

ومن جملة التعريفات السابقة يمكن استخلاص النقاط التالية :

- تعد إستراتيجية **SQ4R** من إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تسعى للوصول للفهم العميق للنص.
- تساعد المتعلم على شعوره بوزنه وقيمته في عملية التعلم، وأنه محورها.
- تتميز خطواتها بالتسلسل والترتيب المنطقي الذي ينمي الفهم لدى التلاميذ.

ويمكن تعريف إستراتيجية SQ4R وتعرف إجرائيًا ولغرض البحث بأنها :

مجموعة من الخطوات التدريسية القرائية المتسلسلة والمرتبة ترتيبًا منطقيًا حيث يمر من خلالها التلاميذ بست خطوات بهدف تنمية المهارات المستهدفة والتي تتمثل في (**تصفح Survey** النص من قبل التلاميذ بهدف التعرف على الفكرة العامة للمحتوى وتُهيىء التلاميذ للموضوع - **التساؤل Question** حيث يتم تحويل ما تم قراءته في الخطوة الأولى إلى أسئلة يتم الإجابة عنها لاحقًا - **القراءة العميقة Deep Reading** وفي هذه الخطوة يتم تقسيم النص إلى فقرات وقراءة كل فقرة على حدة والإجابة عن الأسئلة التي تم طرحها ومناقشة الفقرة بشكل كامل للوصول إلى الفهم العميق لكل فقرات النص - **التسجيل Record** وفي هذه الخطوة يتم تسجيل ما تمت الإجابة عنه ليكون مرجعًا للتلاميذ في الخطوة التالية - **الاسترجاع Recite والمراجعة Review** وفي هاتين الخطوتين يقوم التلاميذ برسم شكل أو خريطة ذهنية لتلخيص الموضوع لبقاء أثره في الذهن وللرجوع إليه عند الحاجة).

ثانيًا : أهمية إستراتيجية SQ4R :

إن توزيع المهام بين أطراف العملية التعليمية يزرع الثقة بين المعلم والمتعلم، وهو ما تدعو إليه هذه الإستراتيجية؛ لذا فقد كشفت العديد من الدراسات مثل دراسة محسن

علي (٢٠٠٩، ١٥٧)، ودراسة حيدر الزهيري (٢٠١٧، ٥٥٩:٥٥٧)، ودراسة Khusniyah,N & Lustyantie (2017) عن أهمية تلك الإستراتيجية، ومن هذه الأهمية ما يلي:

- تساعد على تنظيم وترسيخ المعلومات داخل عقل المتعلم، واستدعائها بسهولة عند الحاجة إليها،
- تزيد من قدرة التلاميذ على استيعاب الموضوع، والتخطيط لعملية التعلم، ومراقبة ذاته أثناء التعلم.
- تساعد التلاميذ على الشعور بالاستقلالية والاعتماد على النفس في التعلم.
- تسهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المادة الدراسية.
- تزيد من قدرة المتعلم على التفكير بكافة أنواعه (الإبداعي - الناقد وغير ذلك).
- تنمي القدرة على القراءة الفاحصة الدقيقة الناقدة.
- تزيد من الأنشطة العقلية لدى التلاميذ، وذلك من خلال خطواتها الإجرائية، مما يتطلب منهم التركيز في أثناء القراءة للإجابة عن جميع الأسئلة المطروحة.
- تنمي قدرة التلاميذ على إنتاج نصوص موازية لما يقرأون بشكل يتسم بالإبداع.
- تربط المعارف السابقة للتلاميذ بما هو جديد.
- تدريب التلاميذ على طرح الأسئلة المناسبة للنص المقروء.

ثالثًا: خطوات تنفيذ إستراتيجية SQ4R، ودور المعلم والمتعلم:

تركز إستراتيجية SQ4R على ضرورة السير وفقًا لمجموعة من الخطوات المتسلسلة، والمرتبة ترتيبًا منطقيًا داخل غرفة الصف الدراسي، وتتمثل تلك الخطوات فيما يلي: (محمد حبيب الله، ٢٠١١: ٢٥ -٢٦)، (شادي الأشرم،٢٠١١: ٣٣ -٣٤)، (Wardayani,E.2018)

الخطوة الأولى: (التصفح Survey):

يقوم التلاميذ باستطلاع أو تصفح المادة المراد قراءتها وذلك بالنظر إلى العناوين الرئيسة، والكلمات البارزة، والصور والرسومات، وهذه العملية لا تستغرق وقتًا طويلاً، فهى تُهيئ التلاميذ عقليًا ونفسيًا للنص، وتحول قراءتهم لقراءة هادفة، وتجعلهم يتعرفون مسبقًا على الأفكار، ويكونون فكرة عامة عن طبيعة المادة التي سيقرأونها.

الخطوة الثانية: (التساؤل Question):

بعد تكوين فكرة عامة عن المادة المقروءة، ولكي تتحول القراءة إلى قراءة هادفة يضع التلاميذ أسئلة حول

النص المقروء، وهذه الأسئلة تولد حافزًا للتلاميذ للقراءة، وتساعد فيما بعد على تذكر المادة وإبراز النقاط والأفكار الهامة في النص.

الخطوة الثالثة (القراءة العميقة Deep Reading):

بعد عملية التصفح ووضع الأسئلة، يقوم المعلم بتقسيم النص إلى فقرات لكي يقرأ التلاميذ كل فقرة بشكل مكثف للإجابة عن الأسئلة التي تم إثارتها في الخطوة السابقة، لفهم فقرات النص بشكل دقيق.

الخطوة الرابعة: (التسجيل Record):

بعد الانتهاء من القراءة ينتقل التلاميذ إلى مرحلة التسجيل، حيث يقومون بتسجيل كل ما تمت الإجابة عنه من أجل الرجوع إليه عن الحاجة.

الخطوة الخامسة والسادسة (الاسترجاع Recite) أو(المراجعة Review):

وفيها يتم التأكد من مدى إلمام التلاميذ وقدرتهم على تذكر معلومات النص، حيث

يطلب منهم المعلم تلخيص النص المقروء في صورة خريطة ذهنية تتضمن مجموعة من الصور والرسوم والكلمات التي تترجم ما ورد في النص.

ومما سبق يمكن الخلوص: بأن هذه الإستراتيجية من إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي فعلت دور المتعلم في العملية التعليمية، وجعلته مشاركًا نشطًا قائمًا بعمليه تعلمه يشعر بمدى مسئوليته واستقلاليته ووزنه وقيمته في إتمام عملية تعلمه، يقدم له معلمه التوجيه السديد والنصح والإرشاد من أجل نجاح العملية التعليمية.

إجراءات البحث:

أولاً: بناء قائمة بمهارات القراءة البيانية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي:

(١) هدف القائمة:

هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات القراءة البيانية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ومن ثم تنميتها من خلال توظيف إستراتيجية SQ4R .

(٢) وصف القائمة (في صورتها الأولية):

أ -تكونت قائمة مهارات القراءة البيانية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في صورتها الأولية من مهارتين رئيسيتين تمثلت في (مهارات البُنى السطحية للنص القرائي – مهارات البُنى العميقة للنص القرائي)، وينضوي تحت كل مهارة رئيسة عدة مهارات فرعية بلغ عددها إجمالاً (٢١) مهارة فرعية، ووضعت الباحثة بجوار كل مهارة فرعية ثلاثة أنهر رئيسة كاستجابات للمحكمين على بنود القائمة، ومطلوب منهم الاستجابة حول هذه الجوانب:

- انتماء المهارة الفرعية للمهارة الرئيسة المنبثقة منها "تنتمي – لا تنتمي"،
- مناسبة المهارة الفرعية تلاميذ الصف الرابع الابتدائي "مناسبة – غير مناسبة"
- حذف أو تعديل أو إضافة مهارات في ضوء آراء السادة المحكمين.

(٣) تحكيم القائمة:

عرضت الباحثة قائمة مهارات القراءة البيانية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في صورتها الأولية على عدد (١٠) من الأساتذة المحكمين للاسترشاد بآرائهم في التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية، وقد طلبت الباحثة من الأساتذة المحكمين وضع علامة (√) أمام ما يعبر عن رأيهم في الجوانب التي سبق ذكرها (ملحق رقم ١).

وقد تم حساب الوزن النسبي لمهارات القراءة البيانية من نسب اتفاق واختلاف المحكمين، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (١) : الوزن النسبي لمهارات القراءة البيانية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء آراء السادة المحكمي، بالاعتماد في ذلك علي معادلة لوشي "Lawsche" (حمادوش عبد السلام، وبغلول زهير، ٢٠١٧ : ١٧)

أولاً: مهارات البُنى السطحية للنص القرائي:	الاتفاق	الاختلاف	الفرق	الفرق/ العدد الكلي للمحكمين	النسبة المئوية
- التنبؤ بمعلومات النص في ضوء المثيرات والمحفزات السابقة للنشاط القرائي.	٩	١	٨	٠.٨	٪٩٠
- تحديد بنية النص المعلوماتي.	٩	١	٨	٠.٨	٪٩٠
- تحديد الفكر الرئيسة للنص.	١٠	٠	١٠	١	٪١٠٠
- تحديد التفاصيل الداعمة للفكر الرئيسة التي تم الوصول إليها.	١٠	٠	١٠	١	٪١٠٠
- وضع خط أو علامة حول المفردات والمفاهيم	٨	٢	٦	٠.٦	٪٨٠

غير المألوفة الواردة في النص.					
-قراءة التلاميذ للنص بمفردهم أو مع أقرانهم.	٦	٤	٢	٢,	٦٠٪
-التنقل بين صفحات النص لمعاينته إجمالاً	٧	٣	٤	٤,	٧٠٪
وضع بعض الأسئلة التحضيرية حول النص قبل القراءة العميقة له	٩	١	٨	٠.٨	٩٠٪
ثانيًا : مهارات البنى العميقة للنص القرائي :					
- تحديد غرض المؤلف من النص.	١٠	٠	١٠	١	١٠٠٪
- تحليل النص إلى جزئياته التي يتكون منها بما يتفق وبنية النص المعلوماتي.	٩	١	٨	٠.٨	٩٠٪
- تحديد الحقائق الواردة في النص.	١٠	٠	١٠	١	١٠٠٪
- الاستدلال على المفردات والمفاهيم غير المألوفة في النص التي سبق تحديدها من خلال السياق.	١٠	٠	١٠	١	١٠٠٪
- البحث عن المتشابهات والمتناقضات في النص.	٩	١	٨	٠.٨	٩٠٪
- الإتيان بمرادفات متعددة لمعنى واحد.	١٠	٠	١٠	١	١٠٠٪
- البحث عن المعنى الموازي لعبارة ما.	١٠	٠	١٠	١	١٠٠٪
- الكشف عن العلاقات التي تربط الجمل بعضها ببعض.	١٠	٠	١٠	١	١٠٠٪

- استنباط الدلائل والبراهين من النص.	٩	١	٨	٠.٨	٩٠٪
- استخدام التعليقات التوضيحية (كالعلامات) للوقوف على المضامين الأساسية في النص المقروء.	٩	١	٨	٠.٨	٩٠٪
- ملء الفراغات في ضوء القراءة العميقة للنص.	١٠	٠	١٠	١	١٠٠٪
- إعادة صوغ النص المقروء باستخدام مخططات وأشكال توضيحية	٩	١	٨	٠.٨	٩٠٪
- الإجابة عن الأسئلة التحضيرية التي سبق طرحها بعد القراءة العميقة للنص.	١٠	٠	١٠	١	١٠٠٪
	□	□	□	١٧,٥□	،٧٩٥٤□

يتضح من جدول (١) أنه عند تطبيق معادلة لوشي لصدق المحكمين تبين أن نسب اتفاق مهارات القراءة البيانية امتدت بين (٦٠٪) إلي (١٠٠٪)، بقيمة صدق محتوي (٧٩.٥٤٪) ؛ وقد انخفض نسب اتفاق بعض المهارات عن (٨٠٪) وهما المهارتين رقما (٦،٥) بمهارات البنى السطحية للنص، ومن ثم تم الإبقاء على جميع المهارات ماعدا هاتين المهارتين بالمهارة الرئيسة (مهارات البنى السطحية للنص)، ومن ثم انخفضت عدد المهارات التى تشكل مهارات القراءة البيانية من (٢١) مهارة إلي (١٩) مهارة، كما تم إعادة حساب صدق المحتوى لاختبار مهارات القراءة البيانية بعد حذفهما لتكون (٨٨.٩٤٪)، وهى قيمة جيدة لصدق المحتوي.

(٤) القائمة في صورتها النهائية:

ومن ثم أصبحت القائمة في صورتها النهائية تضم (١٩) تسع عشرة مهارة فرعية من

مهارات القراءة البيانية موزعة على محورين رئيسيين (مهارات البُنى السطحية للنص القرائي، ومهارات البُنى العميقة للنص القرائي)، حيث تمثل برمتها أهدافًا تسعى إسترلتيجية SQ4R لتنميتها، تلك المهارات التي حظيت بوزن نسبي ٨٠٪ فأكثر من آراء السادة المحكمين

جدول (٢) قائمة مهارات القراءة البيانية في صورتها النهائية

الأهداف الرئيسة	الأهداف الفرعية
مهارات البنى السطحية للنص القرائي.	- التنبؤ بمعلومات النص في ضوء المثيرات والمحفزات السابقة للنشاط القرائي.
	- تحديد بنية النص.
	- تحديد الفكر الرئيسة للنص.
	- تحديد التفاصيل الداعمة للفكر الرئيسة التي تم الوصول إليها.
	- وضع خط أو علامة حول المفردات والمفاهيم غير المألوفة الواردة في النص.
	- وضع بعض الأسئلة التحضيرية حول النص قبل القراءة العميقة له
	- تحديد غرض المؤلف من النص.
	- تحليل النص إلى جزئياته التي يتكون منها بما يتفق وبنية النص.
	- تحديد الحقائق الواردة في النص.
	- الاستدلال على المفردات والمفاهيم غير المألوفة في النص التي سبق

مهارات البنى العميقة للنص القرائي	تحديدها من خلال السياق.
	- البحث عن المتشابهات والمتناقضات في النص.
	- الإتيان بمرادفات متعددة لمعنى واحد.
	- البحث عن المعنى الموازي لعبارة ما.
	- الكشف عن العلاقات التي تربط الجمل بعضها ببعض.
	- استنباط الدلائل والبراهين من النص.
	- استخدام التعليقات التوضيحية (كالعلامات) للوقوف على المضامين الأساسية في النص المقروء.
	- ملء الفراغات في ضوء القراءة العميقة للنص.
	- إعادة صوغ النص المقروء باستخدام مخططات وأشكال توضيحية
	- الإجابة عن الأسئلة التحضيرية التي سبق طرحها بعد القراءة العميقة للنص.

ثانيًا: بناء اختبار مهارات القراءة البيانية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي:

بعد الانتهاء من بناء قائمة مهارات القراءة البيانية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، قامت الباحثة ببناء اختبار مهارات القراءة البيانية في ضوء هذه القائمة، وقد مرت عملية بناء الاختبار بالخطوات الآتية:

١. هدف الاختبار.

هدف هذا الاختبار إلى تحديد درجة أداء تلاميذ الصف الرابع الابتدائي لمهارات القراءة البيانية التي سبق تحديدها بالقائمة

٢. وصف الاختبار في صورته الأولية.

تكون الاختبار في صورته الأولية من:

أ - خطاب موجه للمحكم.

ب - بيانات التلاميذ وتعليمات الاختبار.

ج - مضمون الاختبار، ويحتوي على:

- نص قرائي واحد متحرر المحتوى (أى غير مقيد بكتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي) من إحدى المجلات (مجلة كوكب العلم)، وقد تم اختيار هذا النص بدقة ليتناسب مع القراءة البيانية ومهاراتها، وتم تقسيمه إلى فقرات بما يتفق وطبيعة القراءة البيانية، يلي كل فقرة مجموعة من الأسئلة من الفئة الموضوعية، وفئة المقال القصير التي تتفق ومهارات القراءة البيانية.
- بلغ عدد مفردات الاختبار (١٩) تسع عشرة مفردة بما يتفق وعدد المهارات المستهدفة.
- اشتمل الاختبار على مجموعة من التعليمات بجوار كل سؤال؛ وذلك لإيضاح المطلوب.

٣. تحكيم الاختبار:

عرضت الباحثة اختبار مهارات القراءة البيانية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في صورته الأولية على عدد (٥) من المحكمين للاسترشاد بآرائهم في التوصل إلى الاختبار في صورته النهائية، وقد طلبت الباحثة من الأساتذة المحكمين وضع علامة (√) أمام ما يعبر عن رأيهم في الجوانب الآتية:

أ - اتساق أسئلة الاختبار ومفرداته ومهارات القراءة البيانية.

ب - مناسبة مفردات الاختبار لمستوى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

ج - سلامة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار.

د - حذف أو تبديل أو إضافة ما يرونه من مفردات.

٤. التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات القراءة البيانية:

أجرت الباحثة التعديلات التي أبداها المحكمون على اختبار مهارات القراءة البيانية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ثم أجريت التجربة الاستطلاعية للاختبار عن طريق تطبيقه على مجموعة عددها (٣٥) تلميذًا من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (بمدرسة ميت حمل الابتدائية القديمة) وذلك من يوم الاثنين الموافق ٢٠٢٣/١٠/٣، وذلك بهدف:

أ - تحديد زمن اختبار مهارات القراءة البيانية:

تم تسجيل الزمن الذي استغرقه كل تلميذ على حدة في أداء الاختبار، ثم قسمة الزمن الكلي لجميع التلاميذ على عددهم وفقًا المعادلة الآتية (علي خطاب،٢٠٠١: ٢٧٤):

زمن الاختبار= مجموع الأزمنة المستغرقة لإجابات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي عن مفردات الاختبار ÷ عدد أفراد العينة.

وقد نتج عن ذلك متوسط زمن الإجابة عن الاختبار (٦٠ دقيقة).

ب - معاملات السهولة والتمييز لاختبار مهارات القراءة البيانية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

جدول (٣) معامل السهولة والتمييز لاختبار مهارات القراءة البيانية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي

المهارات الفرعية	معامل السهولة	معامل التمييز
١	٠.٨٠	٠.٥٩
٢	٠.٨٠	٠.٣٢
٣	٠.٥٨	٠.٦٨
٤	٠.٣٧	٠.٥٩
٥	٠.٧٢	٠.٤٨
٦	٠.٥٠	٠.٣٧
٧	٠.٨٠	٠.٢٠
٨	٠.٥٩	٠.٤٦
٩	٠.٦٣	٠.٥٧
١٠	٠.٥٤	٠.٣٨
١١	٠.٦٦	٠.٤٧
١٢	٠.٥٧	٠.٥٤

المهارات الفرعية	معامل السهولة	معامل التمييز
١٣	٠.٦٩	٠.٥٦
١٤	٠.٦٥	٠.٦٩
١٥	٠.٣٥	٠.٣٦
١٦	٠.٣٩	٠.٦٤
١٧	٠.٦٦	٠.٥٥
١٨	٠.٤٩	٠.٧٢
١٩	٠.٤٣	٠.٥٦

تعد أفضل قيمة لمعامل الصعوبة هي (٠.٥)، وبما أن من الصعب أن تكون جميع المفردات بهذا المستوي من الصعوبة، فإن أى مهارة ضمن توزيع معاملات الصعوبة تمتد من (٠.٢٠ -٠.٨٠) بمتوسط (٠.٥) يمكن أن تكون مقبولة، وفى ضوء ذلك يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الصعوبة امتدت من (٠.٣٥) إلي (٠.٨٠) بمتوسط قدره (٠.٠٥٩)، ومن ثم تم الإبقاء على جميع العبارات في ضوء مستوى الصعوبة، كما يشير التمييز إلي قدرة المفردة التميزية بين من يمتلكون المهارة ومن لا يتمكنون منها فى اختيار البديل الصحيح، ويعتبر أنسب القيم لمعامل التمييز هي القيم التى تمتد من (٠.٢) إلي (١)، وإذا انخفض عن القيمه (٠.٢) يكون التمييز ضعيفاً، وكلما زادت عن ذلك تعد مقبولة ويمكن الابقاء عليها بالاختبار، ومن خلال ما تقدم ومراجعة قيم معاملات معاملات التمييز يتضح

امتداد قيم معاملات التمييز بين (٠.٢٠) إلي (٠.٧٢)؛ مما يشير إلي أن جميع قيم مؤشرات التمييز تقع في المدي المثالي.

ج - حساب الاتساق الداخلي للاختبار:

تم حساب الاتساق الداخلي لاختبار مهارات القراءة البيانية عن طريق معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة الذي تنتمي إليها، وكذلك معاملات ارتباط المهارة الفرعية بالدرجة الكلية لمهارات القراءة البيانية ويوضح الجدول (٤) ذلك:

- **معاملات ارتباط درجة المهارات الفرعية بالدرجة الكلية للمهارة الرئيسة المنتمية لها:**

جدول (٤) : معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التى تنتمي اليها

مهارات القراءة السطحية		مهارات القراءة العميقة			
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠.٦٢١	٤	**٠.٥٩٩	١٢	**٠.٥٥٧
٢	**٠.٥٣١	٥	**٠.٦١٠	١٣	**٠.٥٧١
٣	**٠.٧١٦	٦	**٠.٥٠٨	١٤	**٠.٧٧٦
٧	**٠.٦٢٩	٨	**٠.٦٦١	١٦	**٠.٧٢٥

١٥	**٠.٦٥٨	٩	**٠.٦٢٧	١٨	**٠.٧٦٩
١٧	*٠.٤٠٩	١٠	*٠.٣٥٠	١٩	**٠.٥٨٩
		١١	**٠.٦٤٧		

يتضح من الجدول: أن معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للمهارة المنتمية إليها باختبار مهارات القراءة البيانية دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠.٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي للمهارات الفرعية باختبار مهارات القراءة البيانية.

- معاملات ارتباط بين المهارات الرئيسة والدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة البيانية

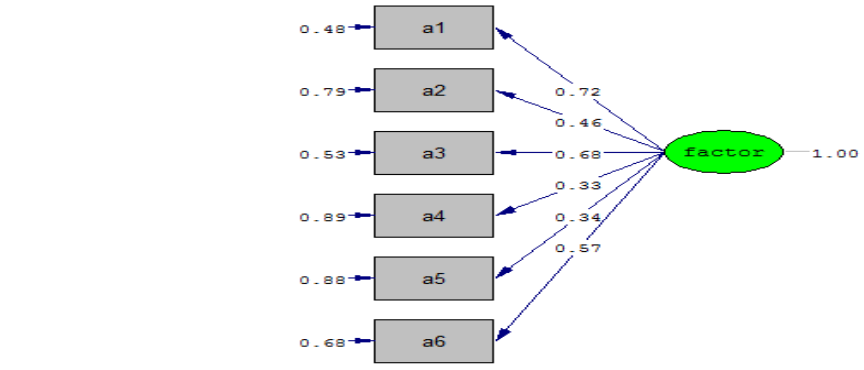
جدول (٥) معاملات الارتباط بين المهارات الرئيسة لاختبار مهارات القراءة البيانية والدرجة الكلية للاختبار

مهارات القراءة البيانية	
المهارة	**معامل الارتباط**
المهارات السطحية	❖❖٠.٧١٤
المهارات العميقة	❖❖٠.٩٧٥

د - أدلة صدق تفسير درجات اختبار مهارات القراءة البيانية

تم حساب صدق اختبار مهارات القراءة البيانية (المهارات الآدائية) من خلال حساب الصدق العاملي للاختبار عن طريق استخدام **التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis)** باستخدام البرنامج الإحصائي "ليزرل ٨.٨"(LISREL 8.8)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث تم افترض أن جميع العوامل المشاهدة لاختبار مهارات القراءة البيانية حول عامل كامن واحد كما هو موضح بالشكل التالي:

أ - مفردات مهارات قراءة البني السطحية



شكل (١) تشبعات مفردات اختبار مهارات قراءة البني السطحية بالعامل الكامن الواحد.

وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد لاختبار مهارات قراءة البنى السطحية على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث كانت قيمة كا٢ (X^2) غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، وتعبر (a1) - (a2) – (a3) - (a4) - (a5)، (a6) عن المهارات السطحية لاختبار مهارات القراءة البيانية، كما أن قيم

مؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيد للبيانات موضع الاختبار ويؤكد قبول هذا النموذج.

بينما يوضح الجدول (٦) التالى: نتائج التحليل العاملي التوكيدي للمهارات الفرعية للمهارة الرئيسة (البنى السطحية للنص القرائي)، وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة (ت) والخطأ المعياري.

جدول(٦): ملخص نتائج التحليل العاملى التوكيدي للمهارات الفرعية للمهارات السطحية باختبار مهارات القراءة البيانية

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
مهارات البنى السطحية	١	٠.٧٢١	٠.١٨١	٣.٩٨٣**
	٢	٠.٤٥٨	٠.١٨٩	٢.٤٢٥*
	٣	٠.٦٨٢	٠.١٨٢	٣.٧٥٦**
	٧	٠.٣٣٠	٠.١٩٣	١.٧٠٤*
	١٥	٠.٣٤١	٠.١٩٣	١.٧٧*
	١٧	٠.٥٦٥	٠.١٨٤	٣.٠٦٤**

(❖❖) دال عند مستوى (٠,٠١) (❖) دال عند مستوي (٠.٠٥)

يتضح من الجدول: أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق السته (التشبعات بالعامل الكامن الواحد) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يدل على صدق جميع المهارات الفرعية الست للمهارات السطحية؛ ومن هنا يمكن القول أن نتائج التحليل العاملى التوكيدى من الدرجة الأولى قدمت دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي للمهارات السطحية، وأن المهارات السطحية عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الست المشاهدة لها، كما أن نتائج بعض مؤشرات حسن المطابقة تشير إلي التطابق مع البيانات موضع الاختبار، كما يوضح الجدول التالي مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد.

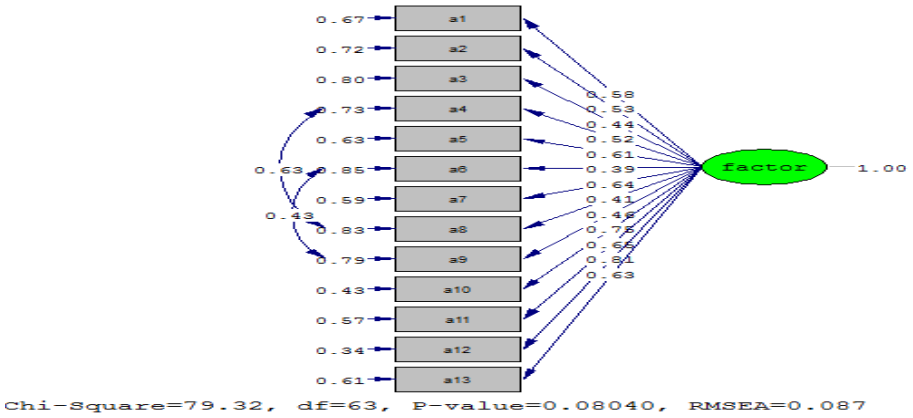
جدول (٧). مؤشرات حسن المطابقة لاختبار مهارات القراءة البيانية السطحية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي

المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التى تشير إلى أفضل مطابقة
اختبار كا٢ X2	٧.٨٠٢	أن تكون غير دالة
درجات الحرية (Df)	٩	
نسبة كا٢ X2/df	٠.٨٦٦	١-٥
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٣٨	٠-١
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	٠.٨٥٤	٠-١
معيار معلومات أكيك AIC	٣٠.٧٩٢	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع(٤٢.٠٠)
اتساق معيار معلومات أكيك CAIC	٦١.٤٥٦	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها

المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التى تشير إلى أفضل مطابقة
		للنموذج المشبع(٩٥.٦٦٢)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI	٠.٩٧١	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع(١.٢٣٥)
مؤشر المطابقة المعيارى NFI	٠.٨٢٧	١-٠
مؤشر المطابقة غير المعيارى NNFI	١.٠٠	١-٠
مؤشر المطابقة المقارن CFI	١.٠٠	١-٠
مؤشر المطابقة النسبى RFI	٠.٧١١	١-٠
مؤشر المطابقة التزايدى IFI	١.٠٠	١-٠
مؤشر الافتقار للمطابقة المعيارى PNFI	٠.٤٩٦	١-٠
مؤشر الافتقار لحسن المطابقة PGFI	٠.٤٠٢	١-٠
جذر متوسط مربع خطأ الاقترابRMSEA	٠.٠٠	٠.١-٠
جذر متوسط مربع البواقىRMSR	٠.٠٧٨٥	٠.١-٠

ويتضح من الجدول: أن جميع مؤشرات حسن المطابقة لمفردات مهارات القراءة السطحية وقعت فى المدى المثالى لكل مؤشر.

ب - مفردات مهارات قراءة البني العميقة



شكل (٢) تشبعات مفردات اختبار مهارات قراءة البني العميقة بالعامل الكامن الواحد.

وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد لاختبار مهارات قراءة البنى العميقة على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث كانت قيمة كا٢ (X^2) غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيد للبيانات، وتعبر (a1) - (a2) – (a3) - (a4) - (a5)، (a6)، (a7)، (a8)، (a9)، (a10)، (a11)، (a12)، (a13) عن المهارات العميقة لاختبار مهارات القراءة البيانية، كم أن قيم مؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيد للبيانات موضع الاختبار ويؤكد قبول هذا النموذج، بينما يوضح الجدول (٨) التالى: نتائج التحليل العاملي التوكيدي للمهارات الفرعية للمهارة الرئيسة (البنى العميقة للنص القرائي)، وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة (ت) والخطأ المعياري.

جدول (٨) : ملخص نتائج التحليل العاملى التوكيدي للمهارات الفرعية لمهارات البنى العميقة باختبار القراءة البيانية

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
مهارات البنى العميقة	٤	٠.٥٧٦	٠.١٦٥	**٣.٤٧٩
	٥	٠.٥٣٠	٠.١٦٨	**٣.١٥٠
	٦	٠.٤٤٤	٠.١٧٢	**٢.٥٧٧
	٨	٠.٥١٥	٠.١٦٩	**٣.٠٥٢
	٩	٠.٦١١	٠.١٦٣	**٣.٧٤٠
	١٠	٠.٣٨٨	٠.١٧٥	*٢.٢١٦
	١١	٠.٦٤٢	٠.١٦١	**٣.٩٨٤
	١٢	٠.٤١٠	٠.١٧٤	**٢.٣٥٧
	١٣	٠.٤٦٠	٠.١٧٤	**٢.٣٥٧
	١٤	٠.٤٦٠	٠.١٧٢	**٢.٦٧٨
	١٦	٠.٦٥٤	٠.١٦٠	**٤.٠٨٢
	١٨	٠.٨١١	٠.١٤٨	**٥.٤٩٢
	١٩	٠.٦٢٦	٠.١٦٢	**٣.٨٥٧

(❖❖) دال عند مستوى (٠,٠١) (❖) دال عند مستوي (٠.٠٥)

يتضح من الجدول: أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق الثلاث عشر (التشبعات بالعامل الكامن الواحد) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يدل على صدق جميع المهارات الفرعية لمهارات البني العميقة؛ ومن هنا يمكن القول أن نتائج التحليل العاملى التوكيدى من الدرجة الأولى قدمت دليلاً قويًا على صدق البناء التحتى لمهارات البني العميقة، وأن مهارات البنى العميقة عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الثلاث عشر المشاهد لها، كما ان نتائج بعض مؤشرات حسن المطابقة تشير إلي التطابق مع البيانات موضع الاختبار، كما يوضح الجدول التالى مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد.

جدول (٩). مؤشرات حسن المطابقة لاختبار مهارات البنى العميقة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي

المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التى تشير إلى أفضل مطابقة
اختبار كا٢ X2	١١٠.٢٢٠	أن تكون غير دالة
درجات الحرية (Df)	٦٣	
نسبة كا٢ X2/df	١.٨	١-٥
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٧٣٩	٠-١
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	٠.٦١٩	٠-١

معيار معلومات أكيك AIC	١٣٥	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع(١٨٢.٠٠)
اتساق معيار معلومات أكيك CAIC	٢٠٦.٨٦٥	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع(٤١٤.٥٣٧)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI	٣.٩٨٠	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع(٥.٣٥٣)
مؤشر المطابقة المعيارى NFI	٠.٧٠٩	١-٠
مؤشر المطابقة غير المعيارى NNFI	٠.٨٠٦	١-٠
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٨٤٣	١-٠
مؤشر المطابقة النسبى RFI	٠.٦٤٠	١-٠
مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠.٨٥٠	١-٠
مؤشر الافتقار للمطابقة المعيارى PNFI	٠.٥٧٣	١-٠
مؤشر الافتقار لحسن المطابقة PGFI	٠.٥٠٩	١-٠
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠٨٧	٠.١-٠

جذر متوسط مربع البواقىRMSR	٠.١٠٩	٠-٠.١

ويتضح من الجدول(٩) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة لمفردات مهارات قراءة البني العميقة وقعت فى المدى المثالى لكل مؤشر.

٥ - حساب ثبات الاختبار:

تم حساب معامل ثبات اختبار مهارات القراءة البيانية باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha لمفردات الاختبار (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية لاختبار المهارات التي تنتمي إليه المفردة). والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠) : حساب معامل ثبات اختبار مهارات القراءة البيانية باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha

مهارات القراءة السطحية		مهارات القراءة العميقة			
المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا
١	٠.٥٤٩	٤	٠.٨٤١	١٢	٠.٨٤٤
٢	٠.٥٦٤	٥	٠.٨٤١	١٣	٠.٨٤٣
٣	٠.٥١٠	٦	٠.٨٤٧	١٤	٠.٨٢٧
٧	٠.٦٠١	٨	٠.٨٤٨	١٦	٠.٨٣١
١٥	٠.٥٢٣	٩	٠.٨٣٩	١٨	٠.٨٣٠
١٧	٠.٥٩٣	١٠	٠.٨٥٣	١٩	٠.٨٤٥
		١١	٠.٨٤٤		

مهارات القراءة السطحية		مهارات القراءة العميقة				
المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا		المفردة	معامل ألفا
معامل ثبات البعد	٠.٦٠٣				٠.٨٥٢	
معامل ثبات سبيرمان	٠.٦٨٥				٠.٨٥٨	
معامل ثبات جتمان	٠.٦٦٩				٠.٨٥٧	

يتضح من جدول (١٠): أن معامل ثبات ألفا للمهارات الفرعية لاختبار مهارات القراءة البيانية حصل على مؤشرات جيدة للثبات كما أن معامل ثبات المهارة أقل من أو يساوى معامل الثبات الكلي للمهارة الكلية المنتمية إليها (مهارات البنى السطحية / أو مهارات البنى العميقة) فى حالة حذف المهارة الفرعية، كما أن الثبات الكلي لمهارتي البنى السطحية والبنى العميقة كانت جيدة بالثلاث طرق (ألفا كرونباخ - التجزئة النصفية لسبيرمان براون - التجزئة النصفية لجتمان)، كما كان الثبات الكلي لاختبار مهارات القراءة البيانية بالثلاث طرق مرتفعة حيث تمثل الثبات الكلي لاختبار مهارات القراءة البيانية بطريقة الفا كرونباخ (٠.٨٦٥) وبطريقة التجزئة النصفية من خلال معادلة سبيرمان براون (٠.٩٠٥)، وبطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان (٠.٩٠٤)، وهى معاملات ثبات جيدة لاختبار مهارات القراءة البيانية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

ومن الإجراءات السابقة: تم التأكد من ثبات وصدق اختبار مهارات القراءة البيانية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي والاتساق الداخلي له، وصلاحيته للقياس، حيث كان عدد قائمة مهارات القراءة البيانية (١٩) مهاراة فرعية تندرج أسفل مهارتين رئيسيتين هما (قراءة البنى السطحية - قراءة البنى العميقة).

٦. وضع اختبار القراءة البيانية في صورته النهائية:

بعد إجراء ما اقترحه المحكمون من تعديلات في الصياغة اللغوية لبعض المفردات، وحساب معامل السهولة والتمييز، والاتساق الداخلي، والصدق، والثبات لاختبار مهارات القراءة البيانية، أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحاً للتطبيق، ووزعت أسئلة الاختبار كما هى في صورته الأولية جدول رقم (٢) جدول توصيف مفردات اختبار مهارات القراءة البيانية.

٦ - إعداد مفتاح تصحيح اختبار مهارات القراءة البيانية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (ملحق رقم٣)

تم إعداد تصحيح اختبار مهارات القراءة البيانية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء ما يلي:

أ - تصحيح الأسئلة الموضوعية التي تتكون من مفردة واحدة فقط في ضوء التعليمات الآتية:

- درجة (واحدة) إذا أجاب إجابة صحيحة عن كل سؤال موضوعي
- درجة (صفر) إذا أجاب إجابة خطأ.

ب - تصحيح الأسئلة الموضوعية التي تتكون من أكثر من مفردة كما في الأسئلة (٤، ٦، ٨، ١١، ١٥، ١٦) في ضوء التعليمات الآتية:

- درجة (واحدة) لكل مفردة تنضوي تحت السؤال إذا أجاب عنها التلميذ إجابة صحيحة
- درجة (صفر) في حالة عدم إجابته

على أن تحسب درجة كل مفردة من إجمالي الدرجة الكلية للسؤال.

ج - **تصحيح الأسئلة المقالية القصيرة المتمثلة في السؤال (٣، ٥، ١٤،١٨) وفق مستوى أداء التلميذ، ويتم التقدير وفق مقاس ثلاثي يجمع بين الميزان الكيفي (المستوى الأول/مرتفع، المستوى الثاني/متوسط، المستوى الثالث/منخفض)، والميزان الرقمي (٣، ٢،١) وقد تم التصحيح وفقًا للآتي:**

- يحصل التلميذ على ثلاث درجات إذا كانت إجابته في المستوى الأول، ودرجتين إذا كانت إجابته في المستوى الثاني، ودرجة واحدة إذا كانت في المستوى الثالث.

خامسًا: إجراءات توظيف إستراتيجية SQ4R لتنمية مهارات القراءة البيانية:

تم توظيف إستراتيجية SQ4R لتنمية مهارات القراءة البيانية من خلال الآتي:

١. **بناء دليل لمعلم اللغة العربية:** في ضوء إستراتيجية SQ4R؛ وذلك لمساعدته على استخدامه في تنمية مهارات القراءة البيانية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقد اعتمد البحث الحالي في إعداده للدليل على الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت ضوء إستراتيجية SQ4R، مع الاستعانة بقائمة مهارات القراءة البيانية، وأسس وخطوات توظيف إستراتيجية SQ4R، وقد اشتمل الدليل على:

- مقدمة الدليل.
- فلسفة الدليل وتتضمن الآتي: (الأسس النظرية إستراتيجية SQ4R - المهارات المستهدف تنميتها وفق خطوات إستراتيجية SQ4R - خصائص تلاميذ الصف الرابع الابتدائي).
- أهداف الدليل.
- مراحل السير في موضوعات الدليل.
- الإستراتيجيات والأنشطة التي يستعان بها في التدريس باستخدام إستراتيجية SQ4R.

- الخطة الزمنية اللازمة لتحقيق أهداف البحث والمتمثلة في تنمية مهارات القراءة البيانية
- أساليب التقويم المستخدمة في الدليل.
- الإجراءات التدريسية لكل موضوع من موضوعات الدليل وفق إستراتيجية SQ4R لتنمية مهارات القراءة البيانية.

٢. بناء كراسة أنشطة وتدريبات لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ وذلك لتدريبهم على المهارات المستهدفة في كل لقاء تدريسي، وقد اشتملت على ما الآتي:

- مقدمة.
- محتوى كراسة الأنشطة والتدريبات، حيث تضمنت الكراسة على مجموعة من الأنشطة والتدريبات الإثرائية على المهارات المحددة بكل نص من النصوص الستة الموجودة بدليل المعلم؛ وذلك لتدريب التلاميذ على مهارات القراءة البيانية .

اختبار صحة فرض البحث، ومناقشة نتائجه:

<u>لاختبار صحة فرض البحث والذي نصه</u>: " لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة البيانية ككل (وفي كل مهارة فرعية على حدة)".

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختيار (ت) لدى عينتين مرتبطتين من البيانات وذلك لحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات القراءة البيانية ويوضح الجدول (١١) ذلك

أولاً: الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدى لدى أفراد المجموعة التجريبية فى الاختبار كله وفي كل مهارة من مهارات القراءة البيانية.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختيار (ت) لدى عينتين مرتبطتين من البيانات وذلك لحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات القراءة البيانية ويوضح الجدول (١١) ذلك

جدول (١١): نتائج اختبار (ت) لدى عينتين مرتبطتين ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لكل مهارة فرعية على حده من مهارات القراءة البيانية ن=٣٥

مهارات القراءة البيانية	المجموعات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	مربع ايتا	ES حجم التأثير	مستوى حجم التأثير
التنبؤ بمعلومات النص في ضوء المتغيرات والمحفزات السابقة للنشاط القرائي.	قبلي	٠.٨٢٨٦	٠.٣٨٢٣٩	-٢.٣٨٠	٣٤	٠.٠٠٠ دالة عند مستوي (٠.٠٠١)	٠.١٤٢٨	٠.٨١٦٤	كبير
	بعدي	٠.٩٧١٤	٠.١٦٩٠٣						
تحديد الفِكر الرئيسة للنص	قبلي	٠.٥٤٢٩	٠.٥٠٥٤٣	-٤.٢٧٩	٣٤	٠.٠٠٠ دالة عند مستوي (٠.٠٠١)	٠.٣٥٠	١.٤٦٧٩	كبير جدا
	بعدي	٠.٩٤٢٩	٠.٢٣٥٥						
وضع خط أو علامة حول المفردات والمفاهيم غير المألوفة الواردة في النص	قبلي	١.٥٧١٤	٠.٥٥٧٦١	-٨.٦٥١	٣٤	٠.٠٠٠ دالة عند مستوى (٠.٠٠١)	٠.٦٨٧	٢.٩٦٧٧	ضخم
	بعدي	٢.٦٥٧١	٠.٥٩١٢٥						

مهارات القراءة البيانية	المجموعات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	مربع ايتا	ES حجم التأثير	مستوى حجم التأثير
لبحث عن المتشابهات والمتناقضات في النص.	قبلي	٠.٣٧١٤	٠.٥٩٨٣٢	-٥.٧٢٠	٣٤	٠.٠٠ دالة عند مستوي (٠.٠٠١)	٠.٤٩٠	١.٩٦٢٢	ضخم
	بعدي	١.٢	٠.٧١٩٤٨						
استنباط الدلائل والبراهين من النص	قبلي	١.٨	٠.٩٠٠٩٨	-٥.٣٦٨	٣٤	٠.٠٠ دالة عند مستوي (٠.٠٠١)	٠.٥٤٣٩	٢.١٨٤٥	ضخم
	بعدي	٢.٧٧١٤	٠.٦٨٩٦٦						
الإتيان بمرادفات متعددة لمعنى واحد.	قبلي	٠.١١٤٣	٠.٣٢٢٨	-٩.١٠٥	٣٤	٠.٠٠ دالة عند مستوي (٠.٠٠١)	٠.٧٠٩١	٣.١٢٣	ضخم
	بعدي	١.٣٧١٤	٠.٨٤٣١٦						
تحديد التفاصيل الداعمة للفكر الرئيسة التي سبق الوصول إليها	قبلي	٠.٢٢٨٦	٠.٤٢٦٠٤	-٤.٣٦	٣٤	٠.٠٠ دالة عند مستوي (٠.٠٠١)	٠.٣٥٨٦	١.٤٩٥	ضخم
	بعدي	٠.٤	٠.٤٩٧٠٥						
الاستدلال على المفردات والمفاهيم غير المألوفة التي سبق تحديدها في النص من خلال السياق	قبلي	٢.٣٧١٤	١.٤٧٦٩٩	-٢.٥٧١	٣٤	٠.٠٠ دالة عند مستوي (٠.٠٠١)	٠.١٦٢٧	٠.٨٨١	كبير
	بعدي	٣.٢٢٨٦	١.١٩٠٣						

مهارات القراءة البينية	المجموعات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	مربع ايتا	ES حجم التأثير	مستوى حجم التأثير
الكشف عن العلاقة التي تربط الجمل بعضها ببعض	قبلي	٠.٤٢٨٦	٠.٦٠٨٠٧	-٣.٢٦٠	٣٤	٠.٠٠ دالة عند مستوي (٠.٠٠١)	٠.٢٣٨١	١.١١٨	كبير جدا
	بعدي	٠.٦	٠.٤٩٧٠٥						
تحديد الحقائق الواردة في النص.	قبلي	٠.١١٤٣	٠.٣٢٢٨	-٥.٥٦٠	٣٤	٠.٠٠ دالة عند مستوي (٠.٠٠١)	٠.٤٧٦٢	١.٩٠٧	ضخم
	بعدي	٠.٦٨٥٧	٠.٤٧١٠١						
استخدام التعليقات التوضيحية (العلامات- والإشارات) للوقوف على المضامين الأساسية في النص	قبلي	٢.٠٢٨٦	١.٤٦٥	-٥.٣٠٤	٣٤	٠.٠٠ دالة عند مستوي (٠.٠٠١)	٠.٤٥٢٧	١.٨١٩	ضخم
	بعدي	٣.٥٧١٤	٠.٨١٤٧٨						
البحث عن المعنىالموازي لعبارة ما.	قبلي	٠.١١٤٣	٠.٦٧٦١٢	-٥.٣٠٤	٣٤	٠.٠٠ دالة عند مستوي (٠.٠٠١)	٠.٢٦١١	١.١٨٩٣	كبير جدا
	بعدي	٠.٥٧١٤	٠.٥٠٢١						
ملء الفراغات في ضوء القراءة العميقة للنص	قبلي	٠.١٤٢٩	٠.٣٥٥٠٤	-٣.٤٦٧	٣٤	٠.٠٠ دالة عند مستوي	٠.٥٨٧٧	٢.٣٨٨٣	ضخم
	بعدي	٠.٨٢٨٦	٠.٣٨٢٣٩						

مهارات القراءة البيانية	المجموعات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	مربع ايتا	ES حجم التأثير	مستوى حجم التأثير
						(٠.٠٠١)			
إعادة صوغ النص المقروء باستخدام مخططات وأشكال توضيحية.	قبلي	١.١٤٢٩	٠.٥٥٠٠٢	-٦.٩٦٢	٣٤	٠.٠٠ دالة عند مستوي (٠.٠٠١)	٠.٦٨٦٨	٢.٩٦٢٢	ضخم
	بعدي	٢.٥٧١٤	٠.٨١٤٧٨						
وضع بعد الأسئلة التحضيرية حول النص قبل القراءة العميقة له	قبلي	١.١١٤٣	١.٣٢٣٣٥	-٨.٦٣٥	٣٤	٠.٠٠ دالة عند مستوي (٠.٠٠١)	٠.٣١٣٨	١.٣٥٣٠٠	كبير جدا
	بعدي	٢.٢٨٥٧	١.٢٩٦٤١						
الإجابة عن الأسئلة التحضيرية التي سبق طرحها بعد القراءة العميقة للنص.	قبلي	١.٤	١.٣٣٢٨٤	-٣.٤٩٦	٣٤	٠.٠٠ دالة عند مستوي (٠.٠٠١)	٠.٢٦٤٤	١.١٩٩٣	كبير جدا
	بعدي	٢.٤٨٥٧	١.٤٢١٩٢						
تحديد بنية النص المعلوماتي.	قبلي	٠.٢٥٧١	٠.٤٤٣٤٤	-٧.٥٨٥	٣٤	٠.٠٠ دالة عند مستوي (٠.٠٠١)	٠.٦٢٨٥	٢.٥٧٤٦	ضخم
	بعدي	٠.٨٨٥٧	٠.٣٢٢٨						
تحليل النص إلى جزئياته التي يتكون منها بما يتفق وبنية	قبلي	٠.٢٢٨٦	٠.٥٤٦٩٥	-٥.٧٧٤	٣٤	٠.٠٠ دالة عند	٠.٤٩٥	١.٩٨٠٧	ضخم
	بعدي	١.٢٨٥٧	٠.٨٥٩٩٤						

مهارات القراءة البيانية	المجموعات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	مربع ايتا	ES حجم التأثير	مستوى حجم التأثير
النص المعلوماتي						مستوي (٠.٠٠١)			
تحديد غرض المؤلف من النص	قبلي	٠.١٤٢٩	٠.٣٥٥٠٤	-٤.٥٨٤	٣٤	٠.٠٠ دالة عند مستوي (٠.٠٠١)	٠.٣٨١٩	١.٥٧٢٥٥	ضخم
	بعدي	٠.٦٨٥٧	٠.٤٧١٠١						

يتضح من الجدول (١١) أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على المهارات الفرعية لاختبار مهارات القراءة البيانية لصالح التطبيق البعدى، وذلك دليل على ارتفاع درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على اختبار مهارات القراءة البيانية في التطبيق البعدي؛ مما يعني حدوث تحسن فى هذه المهارات لديهم.
- لتحديد قوة تأثير استخدام إستراتيجية SQ4R (المتغير المستقل) على تنمية مهارات القراءة البيانية (المتغير التابع) تم حساب حجم التأثير وذلك نظرًا لان حجم العينة يؤثر تأثيرًا كبيرًا فى الوصول الى مستوي الدلالة الإحصائية، فإن حجم التأثير يُكمل هذا القصور حيث إنه لا يتأثر بحجم العينة، ونظرًا لأهميته كمؤشر للدلالة العملية للنتائج، وإلى الدرجة التى توجد فيها الظاهرة بالمجتمع، أى أنه مؤشر يعبر عن أهمية أو عدم أهمية نتائج الدراسة بغض النظر عن حجم عينة الدراسة، كما أن حجم التأثير يمكن أن يزيد عن الواحد الصحيح، وفي هذه الحالة

يعبر عن تأثير قوى للمتغير المستقل (إستراتيجية SQ4R) على المتغير التابع (مهارات القراءة البيانية) (عزت محمد، ٢٠١٦: ٢٧٠)

- أن نسبة التباين المفسر في مهارات القراءة البيانية على حدة التي تفسرها نموذج ثيلين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية امتدت بين (١٤.٢٨٪) إلي (٧٠.٩١٪) وذلك ما بين المستوى الكبير والضخم، وكذلك امتد حجم التأثير للمهارات من (٠.٨١٦٤) إلي (٣.١٢٣) ما بين المستوى الكبير الى الضخم.
- **على مستوى المهارات الفرعية للقراءة البيانية.**

- احتلت مهارة (**الإتيان بمرادفات متعددة لمعنى واحد**) المستوى الأول فى نسبة التباين المفسر للنموذج المستخدم فى تدريس اللغة العربية بنسبة تباين مفسر (٧٠.٩١٪) وهو يقابل حجم تأثير ضخم (٣.١٢٣) لاستخدام النموذج، احتلت المهارة (**وضع خط أو علامة حول المفردات والمفاهيم غير المألوفة الواردة في النص**) المستوى الثاني فى نسبة التباين المفسر للنموذج المستخدم فى تدريس اللغة العربية بنسبة تباين مفسر (٦٨.٧٦١٪) وهو يقابل حجم تأثير ضخم (٢.٩٦٧٧) لاستخدام النموذج، بينما احتلت مهارة (**التنبؤ بمعلومات النص في ضوء المتغيرات والمحفزات السابقة للنشاط القرائي**) المستوى الأخير فى نسبة التباين المفسر التى ترجع لتأثير النموذج التدريسي (١٤.٢٨٪) وهى تقابل حجم تأثير كبير (٠.٨١٦٤).

- **على مستوى المهارات الرئيسة للقراءة البيانية**

- احتلت مهارة (**وضع خط أو علامة حول المفردات والمفاهيم غير المألوفة الواردة في النص**) المستوى الأول فى قيمة مربع ايتا للنموذج المستخدم فى تدريس اللغة العربية (٠.٦٨٧) من بين مهارات البنى السطحية لقراءة النص وهو يقابل حجم تأثير ضخم (٢.٩٦٧٧)، وانه يمكن تفسير (٦٨.٧٪) من التباين الكلي لدرجات أفراد العينة فى مهارة **وضع خط أو علامة حول المفردات والمفاهيم غير المألوفة الواردة في النص** بواسطة هذا

النموذج، وهى كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هذا النموذج، **بينما احتلت مهارة (التنبؤ بمعلومات النص في ضوء المتغيرات والمحفزات السابقة للنشاط القرائي)** المستوى الأخير من بين مهارات بنى النص السطحية فى نسبة التباين المفسر التى ترجع لتأثير النموذج التدريسي (١٤.٢٨٪) وهى تقابل حجم تأثير كبير (٠.٨١٦٤).

- احتلت مهارة **الإتيان بمرادفات متعددة لمعنى واحد.** المستوى الأول فى نسبة التباين المفسر للنموذج المستخدم فى تدريس اللغة العربية بنسبة تباين مفسر (٧٠.٩١٪) وهو يقابل حجم تأثير ضخم (٣.١٢٣) لاستخدام النموذج من بين مهارات البنى العميقة لقراءة النص، وهى كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هذا النموذج، بينما احتلت مهارة **الاستدلال على المفردات والمفاهيم غير المألوفة التي سبق تحديدها في النص من خلال السياق.**أقلها من بين مهارات بنى النص العميقة من حيث قيمة مربع ايتا (٠.١٦٢٧) وهو يقابل حجم تأثير كبير(٠.٨٨١) وهذا يعنى ان نسبة التباين الكلي لدرجات تلاميذ ترجع الى تأثير استخدام نموذج ثيلين فى اللغة العربية بلغ (١٦.٢٧٪) وأنه يمكن تفسير (١٦.٢٧٪) من التباين الكلي لدرجات أفراد العينة فى مهارة **الاستدلال على المفردات والمفاهيم غير المألوفة التي سبق تحديدها في النص من خلال السياق** وطبيعة النص المعلوماتي بواسطة هذا النموذج.

ثانيا : الفروق بين القياس القبلي والبعدى للمهارات الرئيسة لاختبار مهارات القراءة البيانية

جدول (١٢) :نتائج اختبار (ت) لدى عينتين مرتبطتين ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات القراءة البيانية ككل ن=٣٥

مهارات القراءة البيانية	المجموعات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع ايتا	حجم التأثير	مستوى حجم التأثير
مهارة بنى القراءة السطحية	القبلى	٤.٥٤٢٩	٢.٢٢٧٤١	٣٤	-٨.٦٧٤	دال عند مستوى (٠.٠٠١)	٠.٦٨٨٧	٣.٠٤١٣	ضخم
	البعدى	٨.٤٨٥٧	١.٨٨٤٤٨						
مهارة بنى القراءة العميقة	القبلى	١٠.٤٠٠٠	٤.٦٣٤٩١	٣٤	-٨.٩٥٣	دال عند مستوى (٠.٠٠١)	٠.٧٠٢١	٣.١٧٣٦	ضخم
	البعدى	٢٢.١١٤٣	٦.٠١٣٥٧						
الدرجة الكلية لمهارات القراءة البيانية	القبلى	١٤.٩٤٢٩	٦.٤٩٤٠٨	٣٤	-٩.٣٧٧	دال عند مستوى (٠.٠٠١)	٠.٧٢١١	١.٦٩٨	ضخم
	البعدى	٣٠.٦٠٠٠	٧.٣٤٥٢٧						

يتضح من الجدول (١٢) أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات القراءة البيانية لصالح التطبيق البعدى، وذلك دليل على ارتفاع درجات أفراد المجموعة

التجريبية على اختبار مهارات القراءة البيانية في التطبيق البعدي؛ مما يعني حدوث تحسن فى هذه المهارات لديهم.

وكانت النتائج كالتالي:

- أن قيم مربع ايتا($\eta 2$) لمهارات القراءة البيانية امتدت من (٠.٦٨٨) إلى (٠.٧٢١١)، وهذا يعنى ان التباين الكلي لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلي تأثير نموذج ثيلين الذى أُعد لتنمية مهارات القراءة البيانية امتد من (٦٨.٨٪) إلي (٧٢.١١٪) وهي كمية كبيرة من التباين المفسر يرجع الى استخدام نموذج ثيلين فى اللغة العربية، كما يدل علي ارتفاع مستوي الدلالة العملية لهذا النموذج، وقد احتلت مهارة قراءة البني العميقة الترتيب الاول فى أثر النموذج المستخدم عليها بنسبة (٧٠.٢١٪) وبقيمة حجم تأثير (٣.١٧٣) بالمستوى الضخم، يليها فى مهارات قراءة البنى السطحية بنسبة (٦٨.٨٧٪) فى تأثير نموذج ثيلين وبقيمة حجم تأثير (٣.٠٤١٣)، بينما كانت نسبة تأثير استخدام نموذج ثيلين على مهارة القراءة البيانية ككل (٧٢.١١٪) وهى كمية كبيرة ترجع إلى استخدام النموذج وبقيمة حجم تأثير (١.٦٩٨) وهو بالمستوى الضخم، وجميع قيم مربع إيتا تشير إلى مستوي ضخم وذلك كما بالجدول المرجعي (عزت محمد، ٢٠١٦، ٢٨٤).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كريستين حنا (٢٠٢١) التي أشارت إلى ضرورة تنمية مهارات القراءة البيانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مثل: استبدال الكلمات التي تحته خط بكلمات أخرى تحمل المعنى نفسه، وتوزيع المعاني المختلفة في محاور تصفها، والإتيان بمرادفات متعددة لمعنى واحد، واستنتاج ما ينقص النص من كلمات، مما يساعد التلاميذ على الوصول إلى فهم النص فهمًا عميقًا.

وبعد العرض السابق لنتائج البحث، ومناقشتها وتفسيرها:

يتضح أثر إستراتيجية SQ4R في تنمية مهارات القراءة البيانية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى أثر هذه الإستراتيجية في تنمية بعض المتغيرات والتي منها:

- دراسة محمد فريج (٢٠١٩)، والتي أشارت إلى فاعلية إستراتيجية SQ4R في تنمية بعض مهارات التلخيص لدى الطلبة المعلمين.
- دراسة نور النمروطي (٢٠٢٢)، والتي أكدت على أثر إستراتيجية SQ4R على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي.
- دراسة تمارا البوريني (٢٠٢٢)، والتي أشارت إلى أثر إستراتيجية SQ4R على تنمية مهارات الفهم القرائي، والتفكير التحليلي في اللغة الإنجليزية

ويمكن تفسير التحسن في مهارات القراءة البيانية (للمجموعة التجريبية بعديًا) بأنه يرجع إلى:

طبيعة إستراتيجية SQ4R التي تسعى للوصول للفهم العميق للنص، والتي تساعد المتعلم على شعوره بوزنه وقيمته في عملية التعلم، وأنه محورها، والتي تتميز خطواتها بالتسلسل والترتيب المنطقي الذي ينمي الفهم لدى التلاميذ، والذي يتناسب وطبيعة القراءة البيانية، حيث تتمثل خطواتها في (**تصفح Survey** النص من قبل التلاميذ بهدف التعرف على الفكرة العامة للمحتوى وتُهيىء التلاميذ للموضوع - **والتساؤل Question** حيث يتم تحويل ما تم قراءته في الخطوة الأولى إلى أسئلة يتم الإجابة عنها لاحقًا - **والقراءة العميقة Deep Reading** وفي هذه الخطوة يتم تقسيم النص إلى فقرات وقراءة كل فقرة على حدة والإجابة عن الأسئلة التي تم طرحها ومناقشة الفقرة بشكل كامل للوصول إلى الفهم العميق لكل فقرات النص - **والتسجيل Record** حيث يتم تسجيل ما تمت الإجابة عنه ليكون مرجعًا للتلاميذ في الخطوة التالية - **الاسترجاع**

Recite والمراجعة Review وفي هاتين الخطوتين يقوم التلاميذ برسم شكل أو خريطة ذهنية لتلخيص الموضوع لبقاء أثره في الذهن وللرجوع إليه عند الحاجة)، هذه المراحل وما تضمنته من إجراءت تطبيقة ساعدت التلاميذ على إتقان مهارات القراءة البيانية، بالإضافة إلى الأنشطة المتنوعة التي تنسجم وطبيعة القراءة البيانية، **مثل مفاتيح التعليق التوضيحية (Annotation Key)**: **ونشاط الفرق المتشاركة (Jigsaw)**، **وأدلة السياق (Context Clues)**، **ومنظم الرسوم (Graphic)**، وكذلك القراءات والمناقشات المتعددة لكل مقطع قرائي. بالإضافة إلى التغذية الراجعة المستمرة، وبعض المعينات التقليدية والتكنولوجية.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأنه: "توجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة البيانية لصالح المجموعة القبلي" أي تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الموجه.

ثانيًا: توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي، توصي الباحثة:

١. ضرورة الإفادة من إستراتيجية SQ4R في تنمية الفروع الأخرى للغة العربية.

٢. الاهتمام بتنمية مهارات القراءة البيانية للمرحلة الابتدائية بشكل عام، وللصف الرابع الابتدائي بشكل خاص.

٣. استخدام القائمين في التدريس إستراتيجية SQ4R في العملية التعليمية، وفي تنمية مهارات القراءة البيانية.

ثالثًا: مقترحات البحث:

استكمالاً لما بدأه البحث الحالي، يمكن تقديم المقترحات التالية:

١ - استخدام إستراتيجية SQ4R في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الكتابة السردية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢ - استخدام نموذج ثيلين في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة البيانية.

المراجع:

أولاً المراجع العربية:

١. إبراهيم فريج محمد (٢٠١٩): فاعلية استخدام إستراتيجية SQ4R المطورة في تنمية بعض مهارات التلخيص لدى الطلبة المعلمين، **المجلة التربوية**، جامعة سوهاج، ص ص ٢٧ - ٦٩.

٢. تمار فايز البوريني (٢٠٢٢): فاعلية إستراتيجية الخطوات الست SQ4R في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير التحليلي في اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية، **رسالة دكتوراه**. كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

٣. حمدوش عبد السلام، وبغلول زهير (٢٠١٧): علاقة التمكين الوظيفي بالمواطنة التنظيمية لدى ممرضي المؤسسات العمومية للصحة الجوارية. **مجلة أبحاث نفسية وتربوية**، ٥(١٠)، ٧ -٣٤.

٤. خالد محمد الغامدي (٢٠٢٢): فاعلية إستراتيجية الخطوات الخمس (SQ4R) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، **مجلة المناهج وطرق التدريس**. ١(١٦)، ص ص ١٤٤ - ١٦٦.

٥. شادي منير الأشرم (٢٠١٦): أثر إستراتيجية SQ3R في تنمية التحصيل والتفكير المبدع لدى تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة دمشق.

٦. عبد الرحمن الهاشمي، طه الدليمي (٢٠٠٨): **إستراتيجيات حديثة في التدريس**. دار الشروق، عمان.

٧. فتحى على يونس (٢٠١٧): القراءة البيانية: طبيعتها، إستراتيجيتها، وإجراءات التطبيق فى التعليم العام، بحث مقدم للمؤتمر العلمى السابع عشر، **الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، دار الضيافة، جامعة عين شمس، *ص ص* ١١٥ -١٢٩.

٨. فتحي علي يونس (٢٠١٨): **قراءات في اللغة والتفكير وبناء كتب القراءة وتقويمها في ضوء لغة الطفل من أربع سنوات إلى تسع سنوات**. القاهرة، مكتبة وهبة.

٩. كريستين زاهر حنا (٢٠٢١): فاعلية استراتيجيات ذات التأثير العاطفى لتنمية مهارات القراءة البيانية فى تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس. *٤٥*(٢). ص ص٤٩٨ – ٥٢٩.

١٠. محمد حبيب الله (٢٠٠٠): **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق**. ط٢، دار عمان، عمان.

١١. نور أحمد النمروطي (٢٠٢٢): أثر إستراتيجية SQ4R في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، **رسالة ماجستير**، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

١٠. وزارة التربية والتعليم: **الكتاب المدرسى مقرر اللغة العربية للصف الرابع الابتدائى**، (٢٠٢١ -٢٠٢٢):

١١. ياسمين يوسف عيد (٢٠١٥): أثر إستراتيجية الخطوات الخمس SQ4R لتدريس القراءة في فهم المقروء وتحسين مهارات التفكير لدى طلبة الصف السابع الأساسي، **رسالة ماجستير**، الجامعة الهاشمية.

ثانيًا المراجع الأجنبية:

1. Adlington,H. &Wright, G.(2012). Teaching Close Reading: A VLE- Based Approach. **Arts & Humanities In Higher Education,** 12(4), 391- 407.

2. Boyles, N., (2013). Closing in On Close Reading. *Educational Leader*. 70(4), https://www.ascd.org/el/articles/closing-in-on-close-reading
3. Boyles, N., (2013). Closing in On Close Reading. *Educational Leader*. 70(4), https://www.ascd.org/el/articles/closing-in-on-close-reading.
4. Brown, S.& Kappes, L., (2012): Implementing the Common Core State Standards: A Primer on Close Reading of Text The Aspen Institute, http:/www.aspendrl.org/portal/browse/DocumentDetail?documentld
5. Burke, B., (2012): Aclose Look at Close Reading, Scaffolding Student With Complex Text, 1-13, https://nieonline.com/tbtimes/downloads/CCSS
6. Coleman, D.& Pimentel, S.(2012): Revised Publishers Criteria For The Commen Core State Standards In English Language Arts And Literacy, Grades 3- 12. http://www.corestandards.org/assets/publishers criteria for 3-12.pdf
7. Coleman, D.& Pimentel, S.(2012): Revised Publishers Criteria For The Commen Core State Standards In English Language Arts And Literacy, Grades 3- 12. http://www.corestandards.org/assets/publishers criteria for 3-12.pdf
8. Common Core Standards Initative (2010): *Common Core Standards for English Language Arts and Literacy in History/Social Studies Science and Techhnical Subject*. http://www.corestemdards.org/ELA-Literacy

9. Ferlazz, L. (2014): Close Reading Is Reading Life Skill, http://blogs.edweek.org/teachers/classroom-qa-with-larry-ferlazzo/2014/11/response-close-reading-is-a-life-skill.htm
10. Fisher, D. & Fery, N., (2014): Close Reading As Intervention For Struggling Middle School Readers**, Journal Of Adolescent & Adult Literacy**, 57(5), 367- 376, https://ilo.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/jaal.266
11. Jayne, E. & Larsen, (2016): The Rise Of Close Reading, Graduate Research Papers. (694), http://scholarwork,uni.edu/gep/694
12. Kathlean, A. & David, W. (2013): Close Reading: ACoutionary Interpretation, **Journal Of Adolesecent & Adult Litercy.** 56(6). 441- 450.
13. Khusniyah, N. & Lustyantie, N. (2017): Improving English Reading Comperhansion Ability Through Survey Questions Read, Record, Recite, Review Strategе (SQ4R). **English Language Teaching.** 10(12). 202- 211.
14. Maureen, R., (2018): Close Reading Instruction Strategy To Enhance Cognitive Competence, **Centeron Innovations In Learning**, 3-12, at Eric
15. Nelson, S. (2019): Close Reading in The Urban Classroom: A Teacher's Introspection, **Journal For Teacher Research**, (21)1, 1-17. https://newprairiepress.org/networks
16. Reutzel, R. (2020): What Is Close Reading And How Can You Effectively Teach It? https://www.curriculmassociates.com/blog/how-to-teach-close-reading
17. Saccomano, D., (2014): How Close Is Close Reading?. **Texas Journal Of literacy Education,** *2*(2). 141 -147
18. Shanahan,T., (2012): What Is Close Reading, Close Reading, Reading Comprehension, Common Core State Standards,

https://www.shanahanonliteracy.com/blog/what-is-closereading#stlhssh reading#sthash. 4v3iNIUS.dpbs.

19. Sheila, B. & Lillian, M., (2017): Buiding The Foundation For Close Reading With Developing Readers, **Taxas Journal Of Literacy Education.** (5)1, 71- 80.
20. Snow,C. & O'Connor,C., (2016): Close Reading and Far-Reading Classroom Discussion: Fostering a Vital Connection. **Journal of Education**, 196(1). 1-8. https://www.literacywordwide.org/docs/default-source/where-we-stand/close-reading-policy-brief.pdf
21. Wardayani, E. (2018): Effectivenesss of Using SQ4R Learning Method on Improving Student Learning Out Comes Studies of Basic Maternity Needs In Academy Of Midwifery Padangsidimpuan 2016**. International Journal Of Progreesive Science And And Technologyies**. 8(2). 319-322.

المناعة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا

أ.د/ محمد أحمد إبراهيم سعفان د / محمد محمود السيد خضير

أستاذ الصحة النفسية المتفرغ أستاذ متفرغ بقسم الصحة النفسية

كلية التربية - جامعة الزقازيق كلية التربية - جامعة الزقازيق

جودة محمد جودة محمد صيام

باحث ماجستير - تخصص - صحة نفسية

المستخلص

هدف البحث الكشف عن العلاقة بين المناعة النفسية وجودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا، وتحقيقاً لهذا الهدف أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٩٢) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة الزقازيق المتعثرين دراسيًا (٥٤ الذكور، ١٣٨ اناث)، تراوحت أعمارهم بين (١٨ -٢٢) سنة ، واستخدم البحث مقياس المناعة النفسية (إعداد: ريهام ابوزيد،٢٠١٨)، ومقياس جودة الحياة الجامعية (إعداد الباحث)، وبإستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس المناعة النفسية وأبعاده والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الجامعية وأبعاده لدى الطلاب المتعثرين دراسيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، عدا جودة الخدمات المتوفرة بالجامعة حيث جاءت عند مستوي دلالة (٠.٠٥)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المتعثرين دراسيا في الدرجة الكلية و الأبعاد

الفرعية لمقياس المناعة النفسية تُعزي إلى متغير النوع (ذكور/ إناث) لصالح الذكور عند مستوى دلالة (٠.٠١) عدا في الكفاءة الذاتية جاءت عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور والاناث) في الأبعاد الفرعية لمقياس جودة الحياة الجامعية، حيث جاءت الأبعاد (جودة الحياة الأكاديمية، جودة الحياة الروحية، جودة الرؤية المستقبلية، إدارة الوقت) لصالح الإناث عند مستوى دلالة (٠.٠١)، و في بُعد جودة الرؤية المستقبلية عند مستوي دلالة (٠.٠٥)، بينما جاءت الأبعاد (إدارة الذات، جودة الخدمات المتوفرة بالجامعة) غير دالة إحصائيًا.

الكلمات المفتاحية: المناعة النفسية، جودة الحياة الجامعية، الطلاب المتعثرين دراسيًا

ABSTRAC

The aim of this research was to determine the relationship between psychological immunity and quality of university life among underachiever university students. To achieve this aim, this study was conducted on a sample of (192) of underachiever Zagazig university students (54 males, 138 females), aged from (18-22) years. This research used psychological immunity scale ***(Reham Abu Zaid, 2018)***, and quality of university life scale ***(Prepared by researcher)***. After using appropriate statistical methods, results statistically significant correlation revealed that, there was positive between (total score of psychological immunity scale and its sub-dimensions), and (total score of quality of university life scale and its sub-dimensions) among underachiever university students at the level of **(0.01)**, except for quality of services available at university at the level of **(0.05)**. There were statistically significant differences between average scores of underachiever university students in total score and sub-dimensions of psychological

immunity scale due to gender variability in favor of males at the level of **(0.01)**, except for self-efficacy at the level of **(0.05)**. There were statistically significant differences between (males and females) in the sub-dimensions of the quality of university life scale, where the sub-dimensions (quality of academic life, quality of spiritual life, quality of future vision, time management) came in favor of females at the level of **(0.01)**, and the sub-dimension (quality of the future vision) at the level of **(0.05)**, while the sub-dimensions (self-management, quality of services available at the university) were not statistically significant.

Keywords: Psychological Immunity, quality of university life, underachiever students.

المقدمة :

يعد التعثر الدراسي أحد المشكلات التربوية التى تواجه منظومة التعليم الجامعي، لما له من آثار نفسية واجتماعية خطيرة ومتنوعة، تعوق تقدم بعض الطلاب فى دراستهم الأكاديمية، وربما تعوق مسيرتهم المهنية فيما بعد، كما أنه يشكل هدراً لكافة الجهود المبذولة للارتقاء بالعملية التعليمية وتطويرها.

ويعتبر التعليم الجامعي مرحلة فاصلة فى حياة الطالب تختلف كلياً عن التعليم المدرسي، فهي تساعده على تنمية قدراته، وزيادة ثقته بنفسه، وتنمية احترامه لذاته، وتنمية قدرته على التفكير والإبداع، فضلاً عن الاستقلالية فى إبداء الرأي واتخاذ القرارات، بالإضافة إلى أنها بوابة الدخول لسوق العمل والحصول على الوظيفة المناسبة لقدراته وتخصصه وميولة، لذلك ينبغي الاهتمام بالجوانب المختلفة للطلاب داخل الجامعة ومن بينها الجانب النفسي مثل مناعتهم النفسية للمحافظة عليهم من

الاضطرابات النفسية والصدمات والإحباطات، ومن هنا ركز علم النفس الإيجابي على الجوانب الإيجابية فى الشخصية مثل الصمود النفسي والتفاؤل والازدهار النفسي والأمل والإيثار والتدفق النفسي والتى تهدف جميعها إلى تحسين جودة حياة الطالب الجامعي المتعثر دراسياً، والتى تعد من أهم المفاهيم التى لها تأثير فى دافعية الطلاب نحو التعلم، ومن هذه المفاهيم نجد مفهوم المناعة النفسية.

وتشير المناعة النفسية إلي قدرة الشخص علي مواجهة الأزمات، والكروب، وتحمل الصعوبات، ومقاومة ما ينتج عنها من أفكار، والعداوة، والانتقام، واليأس، والعجز، والانهزامية، والتشاؤم، كما تمد المناعة النفسية للشخص بمثابة مناعة إضافية تنشط أجهزة المناعة الجسمية لديه (كمال إبراهيم مرسي،٢٠٠٠، ٩٦).

مشكلة البحث :

نبعت المشكلة من خلال اطلاع الباحث على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تتعلق بالمناعة النفسية، والدراسات المتعلقة بجودة الحياة الجامعية، وما أشارت إليه هذه الدراسات من أهمية المناعة النفسية لكل شخص لا سيما طلاب الجامعة في ظل هذه الظروف المليئة بالتحديات والازمات، وخاصة في هذه المرحلة العمرية لدى طلاب الجامعة، والتي فيها كل طالب دائم التفكير و القلق على مستقبله المهني .

حيث أن جودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة بشكل عام والطلاب المتعثرين دراسيًا بشكل خاص أصبحت هدفًا ينشده بل يسعى إليه الجميع داخل المنظومة التعليمية؛ أملاً فى تحقيق بيئة تعليمية محفزة، وتوفير مناخ تعليمي داعم يساعد فى استكمال مسيرة هؤلاء الطلاب التعليمية ومن ثم المهنية، ولكى يكونوا قادرين على مواجهة التحديات والضغوطات التى أوجدتها الثورة المعرفية والثقافية، ويواجه هؤلاء الطلاب خلال الحياة الجامعية كثير من المشكلات والأزمات النفسية التى تحتاج لمناعة نفسية قوية من أجل

مواجهة مثل هذه الضغوطات والأزمات والكروب والإحباطات والصمود والصلابة فى مواجهة الشدائد لدى طلاب الجامعة بشكل عام وخاصة طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا.

ومن خلال الاطلاع على نتائج بعض الدراسات التي تناولت المناعة النفسية – في حدود إطلاع الباحث - لاحظ الباحث ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين المناعة النفسية وجودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا؛ وهذا ما دفع الباحث إلي دراسة تلك المتغيرات باعتبارها متغيرات هامة لدى (طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا).

ونتيجة لكل مما سبق يسعى البحث الحالي للتعرف على العلاقة بين المناعة النفسية وجودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة تساؤلات البحث على النحو التالي:

١ هل توجد علاقة إرتباطية بين المناعة النفسية وأبعادها والدرجة الكلية وجودة الحياة الجامعية وأبعادها والدرجة الكلية.

٢ هل توجد فروق بين متوسطات درجات الطلاب المتعثرين دراسيًا (الذكور والاناث) في الابعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المناعة النفسية .

٣ هل توجد فروق بين متوسطات درجات الطلاب المتعثرين دراسيًا(الذكور والاناث) في الابعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الجامعية .

أهداف البحث: يهدف البحث الى:

أ -الكشف عن العلاقة بين المناعة النفسية وجودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا.

ب - الكشف عن تأثير النوع (ذكور – إناث) في المناعة النفسية لدى الطلاب المتعثرين دراسيًا.

ت - الكشف عن تأثير النوع (ذكور – إناث) في جودة الحياة الجامعية لدى الطلاب المتعثرين دراسيًا.

أهمية البحث:

١ - **الاهمية النظرية: وتتمثل فيما يلي:**

أ - تجرى على فئة مهمة من فئات المجتمع (طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا).

ب - قد تثري هذه الدراسة المكتبة بإطار نظري ودراسات سابقة عن متغيرات الدراسة الحالية الخاصة بالمناعة النفسية، وجودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا.

٢ - **الأهمية التطبيقية:**

أ- يمكن أن يستفيد المتخصصين من نتائج هذا البحث فى وضع خطط عملية تؤدى إلى تنمية المناعة النفسية.

ب- الاستفادة من نتائج البحث في إعداد برامج توعوية وإرشادية للمربيين لتنمية المناعة النفسية من أجل تحسين جودة الحياة الاكاديمية.

مفاهيم البحث:

١ - **المناعة النفسية : Psychological Immunity**

المناعة النفسية: هى امتلاك الشخص القُدرة على التكيف الإيجابي مع المواقف التي تتحدّى تحقيق الأهداف وإيجاد الحلول للمشكلات المتجددة والتعامل مع المواقف الطارئة

والمواجهة الإيجابية للأزمات والضغوط النفسية ومقاومة الأفكار الانهزامية، إضافة إلى أنها تُحافظ على الاستقرار والاتزان النفسي للشخص، والتي تؤدى إلى عملية التوافق النفسي في دروب الحياة المختلفة (ريهام أبوزيد،٢٠١٨،ص١٣).

٢ - **جودة الحياة الجامعية : Quality of University Life**

جودة الحياة للطالب الجامعي : هى مجموعة تقييمات الطالب لجوانب حياته المختلفة، والتي تتضمن إدراكه ورضاه عن حياته وعلاقته الأسرية والاجتماعية، ونجاحه الأكاديمي، وشعوره بالسعادة أثناء ممارسته الدينية، واستمتاعه بشغل أوقات فراغه من خلال المنظومة الثقافية والقيمية التي يعيش فيها بما يتسق مع أهدافه للوصول إلى الكفاءة المطلوبة فى حياته (إبراهيم الحسينان،٢٠٠٥،ص٨).

٣ - **الطالب المتعثر دراسيًا:** Under achiever Student

الطالب المتعثر دراسيًا: هو الطالب الذي يرسب في مادة أو أكثر من المواد المقررة عليه خلال السنة الدراسية، أي الطلاب المنتقلون للفرقة التالية بمادة أو أكثر من مادة (عبدالمنعم حسيب،٢٠١٠، ص ١٢٧).

محددات البحث: تتحدد مجالات البحث الحالي بالمحددات التالية :

١ - **المحددات المكانية:** تحددت أدوات البحث الحالي بتطبيقها على عينة من طلاب جامعة الزقازيق المتعثرين دراسيًا من كليات(التربية،الآداب، الهندسة، التجارة).

٢ - **المحددات الزمنية:** تم تطبيق أدوات الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤ م

٣ - **المحددات البشرية:** تم تطبيق الأدوات على عينة قوامها (١٩٢) طالبًا وطالبة من المتعثرين دراسيًا بجامعة الزقازيق.

٤ - **المحددات المنهجية:** تم استخدام المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة البحث الحالي.

الإطار النظري

المناعة النفسية مفهوم مهم يجب على الأشخاص فهمه وتعزيزه، ويمكن تحقيق المناعة النفسية من خلال تطوير مجموعة من السمات والمهارات مثل الإدراك الصحيح للمشاعر، وإدارة التوتر والانفعالات والضغوط النفسية، وتعزيز العزيمة والإصرار، وبناء العلاقات الاجتماعية الداعمة،.....الخ.

أولاً: تعريف المناعة النفسية:

١ - **تعريف المناعة النفسية اصطلاحًا:** عرف (Kagan,2006,p94) المناعة النفسية: بأنها نظام وجداني تفاعلي متغير يستخدم من خلاله الشخص مشاعره ووجدانه للتمييز بين الأشياء الضارة والنافعة والمحايدة؛ باستخدام الذاكرة والقدرة على التخطيط والتخيل وتقييم الخطر والحماية، والتعرف على معززات الحياة، من أجل حماية الكيان الجسدي والهوية والإبداع.

كما عرفت(ريهام أبوزيد،٢٠١٨،ص١٣) المناعة النفسية: بأنها امتلاك الشخص القُدرة على التكيف الإيجابي مع المواقف التي تتحدّى تحقيق الأهداف وإيجاد الحلول للمشكلات المتجددة والتعامل مع المواقف الطارئة والمواجهة الإيجابية للأزمات والضغوط النفسية ومقاومة الأفكار الانهزامية، إضافة إلى أنها تُحافظ على الاستقرار والاتزان النفسي للشخص، والتي تؤدى إلى عملية التوافق النفسي في دروب الحياة المختلفة.

٢ - **تعريف المناعة النفسية إجرائيًا:** الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس المناعة النفسية إعداد (ريهام أبوزيد).

ثانيًا: الهدف من المناعة النفسية :

أوضح كل من(Bhardwaj&Agrawal,2015,p9) أن الهدف من المناعة النفسية كما يلي: ١ - التكيف مع الصراعات الانفعالية. ٢ - تحمل التحديات والصعوبات دون صراعات. ٣ -المرونة والتعايش مع التغيرات البيئية. ٤ - تعزيز شخصية الشخص.

ثالثا: مظاهر المناعة النفسية:

ذكر(جابر العكيلي،٢٠١٧،ص ٤٣٢) أن من أهم مظاهر المناعة النفسية كما يلي:

١ - التحرر من الغضب، وتحرير الإنسان من الروابط التي طالما ربطها بإرادة الأخرين.

٢ - الثبات أمام المطامع والشهوات.

٣ - المناعة من الخوف ومواجهة المواقف الصعبة والمخيفة.

٤ - الرضا عن الحياة؛ حيث تجعل المناعة الشخص هادئًا مطمئن القلب راضيًا عن نفسه وعن الحياة والكون.

رابعًا: أنواع المناعة النفسية:

ذكر (كمال مرسى،٢٠٠٠،ص ص٩٦ -٩٧) تصنيفًا لأنواع المناعة النفسية والتي تشتمل على :

١ - **مناعة نفسية طبيعية:** وهى مناعة ضد الأزمات والقلق، وهى موجودة عند الإنسان في طبيعة تكوينه النفسي الذي ينمو من التفاعل بين الوراثة والبيئة، فالشخص صاحب التكوين النفسي السليم يتمتع بمناعة نفسية طبيعية عالية ضد الأزمات والكروب والقلق والضغط، والقدرة على تحمل الإحباط والصدمات، ومواجهة الصعاب وضبط النفس.

٢ - **مناعة نفسية مكتسبة** :وهى مناعة ضد الأزمات والقلق أيضاً ولكن يكتسبها الإنسان من التعلم والخبرات والمهارات والمعارف التي يتعلمها في مواجهة الأزمات والصعوبات التي يمر بها في حياته.

٣ - **مناعة نفسية مكتسبة اصطناعيًا:** وهي أشبه بالمناعة الجسمية التي يكتسبها الشخص في حقن الجسم عمداً بالجرثومة المسببة للمرض، للحد من خطورتها وتبقى مناعتها مدة طويلة، وتسمى مناعة مكتسبة فاعلة ، بمعنى أنه يكتسبها الشخص نتيجة تعرضه عمدًا لمواقف يتعلم فيها كيفية تقوية مناعته وسيطرته على حياته مثل (القلق، والتوتر، والغضب المحتمل).

خامسًا: أبعاد المناعة النفسية:

بعد عرض المفاهيم والتعريفات والأهداف والأنواع الخاصة بالمناعة النفسية تبين مدى تنوع أبعاد المناعة النفسية بصورة كبيرة وهذا يرجع لرؤية الباحثين المختلفة، إضافة للمرحلة العمرية التي تقدم لها المناعة النفسية، وقد حددت (ريهام أبوزيد،٢٠١٨،ص ص ١٨ -١٩) أبعادًا للمناعة النفسية سوف يتم استخدامها في الدراسة الحالية كأبعاد للمناعة النفسية وهى:

١ - **الكفاءة الذاتية(Self-efficacy)** : تعنى استعمال الشخص لقدراته، وإمكاناته في تحقيق النجاح والتفوق، وفى توجيه شؤون حياته، وإدارة ذاته، لكى يصل إلى أهدافه، والتطوير الشخصي؛ مما يضفى على حياته مزيداً من القيمة والمعنى.

٢ - **التفاؤل (Optimism)**:الاعتقاد بأن الأحداث السلبية غير ثابتة أي أن الحدث السلبي لن يكرر نفسه، وتوقع النجاح والفوز في المستقبل القريب، والاستبشار به في المستقبل البعيد، ويتعاملون مع المواقف الصعبة بنجاح أكبر من المتشائمين.

٣ - **التفكير الإيجابي (Positive thinking)**: هو توجه عقلي؛ يجعل الشخص ينظر إلى الأمور، والأشياء، والمواقف نظرة إيجابية مفيدة، ويتوقع نتائج صائبة لكل عمل يقبل عليه، ولا يتوقف عند العوائق والعثرات بل يتخطاها، ويستفيد منها في حياته، وعدم شعوره بالإحباط عندما لا تسير الخطط كما هو متوقع؛ وهذا يعني المحاولة مرة أخرى وعدم قبول الهزيمة.

٤ - **حل المشكلات (Problem Solving)** : مجموعة من العمليات العقلية التي تشتمل على التوجه نحو حل المشكلة، وتحديدها، ومن ثم اختيار الاستجابة المناسبة لإيجاد الحل، والتحقق منها، وتقييمها، وصولاً إلى الهدف المطلوب.

٥ - **الثقة بالنفس (Self Confidence)**: يقصد بها معرفة الشخص لذاته، وحسن تقديره لإمكانياته، وقدراته، وثقته في أعماله، وقراراته، وأحكامه، وآرائه، وقبوله النقد، وعدم تأثره بالآراء المضادة، وقدرته على إقناع الأخرين بأفكاره، وآرائه.

٦ - **ضبط النفس والاتزان(Self-control and balance)** : تعنى قدرة الشخص على التحكم في انفعالاته السلبية، والسيطرة على الأقوال، والأفعال، والتحلي بالهدوء، والصبر في الشدة، وعدم الاستفزاز، والحفاظ على الاتزان النفسي.

سادسًا: تفسير عمل نظام المناعة النفسية:

١ - حسب وجهة(Attila Oláh1 , Henriett Nagy, Kinga G. Tóth,2010,pp102-108):

نشأت نظرية "آولاه" للمناعة النفسية على أساس أن المناعة النفسية نظام تعزيزي ووقائي، يعمل على تحسين وتقوية عملية التفاعل بين الشخص وبيئته التي تخدم الذات في المقام الأول، وللمناعة النفسية مجموعة من الخصائص منها ما يلي: أنها تضبط الجهاز المعرفي نحو إدراك النتائج الإيجابية المحتملة، تزيد من توقع النجاح المحتمل للسلوك المطلوب، تساهم في التغييرات الإيجابية للشخص والتأكيد على الفرص التنموية في الشخصية، كذلك تضمن اختيار استراتيجيات المواجهة التي تناسب كل من خصائص الموقف والهدف المطلوب، وأيضًا تضمن مراقبة موارد التكيف الخاصة بالشخص مع البيئة المحيطة، كما قسم (آولاه) المناعة النفسية إلى ثلاثة أنظمة تمثل الأبعاد الرئيسية للمناعة النفسية يحوي كل بعد مجموعة من الأبعاد الفرعية وقد كانت كالآتي:

أ -**النظام الأول**: (نظام المعتقدات) و يتكون من مجموعة من الأبعاد الفرعية وهي كالآتي: التفكير الإيجابي، الإحساس بالسيطرة، الإحساس بالتماسك، والشعور بالنمو الذاتي .

ب - **النظام الثاني**: (نظام الإنشاء والتنفيذ) و يتكون من مجموعة من الأبعاد الفرعية وهي كالآتي: التوجه نحو التحدي، التغيير، قدرة المراقبة الاجتماعية، توجه الشخص نحو الهدف، المفهوم الذاتي الإبداعي، قدرة الشخص على حل المشكلات ، التأثير الذاتي (الفعالية الذاتية) .

ت - **النظام الثالث**:(نظام التنظيم الذاتي) وهو يؤمن عمل النظامين الفرعيين السابقين عن طريق: التحكم في الحياة العاطفية الداخلية للشخص، وتنظيم الذات، والسيطرة على الاندفاع في المواقف الحياتية المختلفة، و سيطرة الشخص على الغضب أثناء التوتر.

وأشارت نظرية " آولاه " أن المناعة النفسية تقوي مكانة الذات منذ بداية عملية التأقلم، ويتحكم بها من الخطوة الأولى (أي التقييم المعرفي للتهديدات من خلال اختيار وتفعيل الاستجابات السلوكية، وينتهي بمقاومة الذات المتزايدة للتهديدات والتوتر)، والمناعة النفسية نظام يعمل بشكل مشابه لجهاز المناعة البيولوجي، ويتوسط تأثير الإجهاد النفسي، لا يتحكم هذا النظام في عمليات المواجهة فقط، ولكنه مسؤول أيضًا عن الفعالية والنزاهة وإمكانات النمو لدى الشخص، وجمع ومزامنة موارد الشخصية: السمات والمعرفة والخبرة المرتبطة بالتعامل الفعال مع التوتر والمواقف الصعب

ويستنتج الباحث مما سبق أن:

ما يميز نظرية أولاه هو تركيزها على قدرة العقل البشري على تفسير الأحداث والتجارب بطريقة تساعد على النمو الشخصي والتطور الإيجابي، حيث يعتبر العقل البشري قادرًا على إعادة تصور الأحداث وإعادة بناء الذكريات بطرق تساعد على إعادة صياغة النظرة الذاتية والتأقلم مع التحديات، هذا يعزز القدرة النفسية على الشفاء والنمو الشخصي، والمناعة النفسية نظام يعمل بشكل مشابه لجهاز المناعة البيولوجي الموجود في جسم الإنسان، والذي يقوم بدورة بالمحافظة على الإنسان من الأمراض العضوية، كذلك المناعة النفسية تحافظ على الإنسان من خطورة الاضطرابات النفسية.

جودة الحياة الجامعية : Quality of University Life

يتناول هذا المحور جودة الحياة بصفة عامة من خلال الفلسفة والمفهوم، ثم يتم مناقشة جودة الحياة الجامعية من حيث المفهوم والأهمية والأبعاد.

١ -تعريف جودة الحياة (Quality of Life) :

أ -تطور استخدام مفهوم جودة الحياة:

حظى مصطلح جودة الحياة باهتمام بالغ في كثير من المجالات كالطب، وعلم الاجتماع والاقتصاد، وفي الآونة الأخيرة في مجال علم النفس، والإرشاد النفسي، وقد تعددت استخدامات مفهوم الجودة بصورة واسعة في جميع المجالات، مثل جودة الحياة، وجودة الحياة الأسرية، وجودة الدراسة،.....الخ، وأصبحت جودة الحياة بشكل خاص هدفًا للدراسة والبحث باعتبارها النتائج أو الهدف الأسمى لأي شخص من أفراد المجتمع.

١ - التعريف اللغوي لجودة الحياة :

أ -تعريف جودة الحياة " قاموس لسان العرب" :

جود: الْجَيِّدُ: نَقِيضُ الرَّدِيءِ، عَلَى فَيْعِلٍ، وَأَصْلُهُ جَيْوِدٌ، فَقُلِبَتِ الْوَاوُ يَاءً؛ لِانْكِسَارِهَا وَمُجَاوَرَتِهَا الْيَاءَ ثُمَّ أُدْغِمَتِ الْيَاءُ الزَّائِدَةُ فِيهَا، وَالْجَمْعُ: جِيَادٌ، وَجِيَادَاتٌ جَمْعُ الْجَمْعِ؛ أَنْشَدَ ابْنُ الْأَعْرَابِيِّ: كَمْ كَانَ عِنْدَ بَنِي الْعَوَّامِ مِنْ حَسَبٍ وَمِنْ سُيُوفٍ جِيَادَاتٍ وَأَرْمَاحِ.(محمد بن مكرم بن علي، ص ٥١/١)

الحَياةُ: نقيض الموت، كُتِبَتْ في المصحف بالواو ليعلم أَن الواو بعد الياء في حَدِّ الجمع، وقيل: على تفخيم الأَلف، وحكى ابن جني عن قُطْرُب: أَن أَهل اليمن يقولون الحَيَوْةُ، بواو

قبلها فتحة، فهذه الواو بدل من أَلف حياةٍ وليست بلام الفعل من حَيِوْتُ، أَلا ترى أَن لام الفعل ياء؟ وكذلك يفعل أَهل اليمن بكل أَلف منقلبة عن واو كالصلوة والزكوة حَيِيَ حَياةً.(محمد بن مكرم بن علي، ص ٦١/١)

٢ - **التعريف الاصطلاحي لجودة الحياة:** هي جودة خصائص الإنسان من حيث تكوينه النفسي والجسمي والمعرفي ودرجة توقعاته من ذاته ومن الآخرين وتكوينه الاجتماعي والأخلاقي.(مريم شيخي،٢٠١٤،ص ٨٥).

٣ - **التعريف النفسي لجودة الحياة:**

عرفت منظمة الصحة العالمية جودة الحياة : بأنها كل ما يفيد الشخص بتنمية طاقاته النفسية والعقلية ذاتيًا والتدريب على كيفية حل المشكلات واستخدام أساليب مواجهة المواقف الضاغطة والمبادرة بمساعدة الآخرين والتضحية من أجل رفاهية المجتمع وهذه الحالة تتسم بالشعور بالسعادة النفسية، وينظر إلى جودة الحياة من خلال قدرة الشخص على إشباع حاجات الصحة النفسية مثل الحاجات البيولوجية والعلاقات الإجتماعية الإيجابية والاستقرار الأسري والرضا عن العمل والاستقرار الاقتصادي والقدرة على مقاومة الضغوط الإجتماعية والاقتصادية (حسن مصطفى،٢٠٠٤، ص١٥).

إن جودة الحياة مفهوم شامل يغطي كافة جوانب حياة الشخص ومظاهرها، وهي تعبر بحسب " منسي وكاظم" (٢٠١٠): عن حُسن صحة الإنسان الجسدية والنفسية ونظافة البيئة المحيطة به وثرائها، والرضا عن الخدمات التي تقدم له، مثل التعليم والخدمات الصحية والاتصالات والممارسات الديمقراطية والعدالة الإجتماعية وشيوع روح المحبة والتفاؤل بين الناس، فضلًا عن الإيجابية وارتفاع الروح المعنوية والانتماء والولاء للوطن.

لقد حظى مفهوم جودة الحياة باهتمام كبير في علوم الطب، والاقتصاد، والاجتماع، والسياسة، وحديثًا في مجال علم النفس، وتعددت استخداماته بصورة واسعة في السنوات الأخيرة في جميع المجالات مثل جودة الحياة، جودة الزواج، جودة التعليم، جودة المستقبل.(أشرف عبدالقادر،٢٠٠٥، ص ٩١)

٤ - **أبعاد ومظاهر جودة الحياة:**

ويشير " **حسن مصطفى**" إلى وجود **ثلاثة أبعاد** لجودة الحياة:

أ -**البعد الأول: جودة الحياة الموضوعية**: وتهتم بما يوفره المجتمع لأفراده من إمكانات مادية، إلى جانب الحياة الإجتماعية الشخصية لهم.

ب - **البعد الثاني: جودة الحياة الذاتية**: وتركز على كيفية شعور الشخص بالحياة الجيدة التى يعيشها، ومدى رضاه أو قناعته بهذه الحياة.

ت - **البعد الثالث: جودة الحياة الوجودية**: وتهتم بمستوى عمق الحياة الجيدة داخل الشخص والتى من خلالها يحقق الشخص إشباع حاجاته البيولوجية والنفسية، ويعيش مع الأفكار والقيم الروحية والدينية السائدة فى المجتمع (حسن مصطفى،٢٠٠٥، ص ١٧).

❖ **وضعت منظمة الصحة العالمية(WHO)**: تعريفًا لمفهوم جودة الحياة باعتبارها: إدراك الشخص لوضعه المعيشي في سياق أنظمة وقيم المجتمع الذي يعيش فيه وعلاقة هذا الإدراك بأهدافه وتوقعاته ومستويات اهتمامه، كما حددت منظمة الصحة العالمية ستة أبعاد لجودة الحياة هي:

١- الصحة النفسية. ٢ - الصحة الجسمية. ٣ - مستوى الاستقلال.

٤ - العلاقات الإجتماعية . ٥ - العلاقة بالبيئة. ٦ - المعتقدات الدينية والزوجية.

٦ -الاتجاهات النظرية المستخدمة في تفسير جودة الحياة:

ذكر(مسعودي امحمد، ٢٠١٥) أربعة اتجاهات رئيسية في تفسير جودة الحياة وتتمثل في:

أ - **الاتجاه الفلسفي:** وينظر إلى جودة الحياة من منظور فلسفي على أن هذه السعادة المأمولة لا يمكن للإنسان الحصول عليها إلا إذا حرر نفسه من أسر الواقع وحلق في فضاء مثالي يدفع بالإنسان إلى التسامي على ذلك الواقع الخانق وترك العنان للحظات من خيال إبداعي، وبالتالي فجودة الحياة من هذا المنظور "مفارقة للواقع تلمسًا لسعادة متخيلة حالمة يعيش فيها الإنسان حالة من التجاهل التام لآلام ومصاعب الحياة والذوبان في صفاء روحي مفارق لكل قيمة مادية.

ب - **الاتجاه الاجتماعي** : الاهتمام بدراسات جودة الحياة قد بدأت منذ فترة طويلة وقد ركزت على المؤشرات الموضوعية في الحياة مثل معدلات المواليد، معدلات الوفيات، معدل ضحايا المرض، نوعية السكن، المستويات التعليمية لأفراد المجتمع، إضافة إلى مستوى الدخل، وهذه المؤشرات تختلف من مجتمع إلي آخر، وترتبط جودة الحياة بطبيعة العمل الذي يقوم به الشخص وما يجنيه من عائد مادي من وراء عمله ومكانته المهنية وتأثيره على الحياة، ويرى العديد من الباحثين أن علاقة الشخص مع الزملاء تعد من العوامل الفعالة في تحقيق جودة الحياة فهي تؤثر بدرجة ملحوظة على رضا أو عدم رضا الشخص عن عمله.

ج - **الاتجاه الطبي :** ويهدف هذا الاتجاه إلى تحسين جودة الحياة للأشخاص الذين يعانون من أمراض جسمية مختلفة، أو نفسية أو عقلية وذلك عن طريق البرامج الإرشـادية والعلاجيـة، تعتبر جودة الحياة من الموضوعات الشائعة للمحاضرات التي تتعلق بالوضع الصحي وفي تطوير الصحة.

ويستنتج الباحث مما سبق أن :

أن مفهوم جودة الحياة بين الأبعاد الفلسفية والاجتماعية والطبية، تشكل هذه الأبعاد المتعددة شبكة تحاكي كيفية فهمنا وتقديرنا للحياة، فعلى الرغم من تعدد الأساليب المستخدمة في تفسير جودة الحياة، إلا أن الشغف ينبعث من الاستكشاف العميق لجودة الحياة وما يمكن لهذا التحليل أن يعني لنا؛ من الناحية الفلسفية، يعكس التفكير في جودة الحياة رؤيتنا للغاية النهائية للحياة ومعناها؛ إنه يدفعنا للتفكير في الهدف الأعلى من وجودنا والسعي للسعادة والتحقق الروحي، وبالتالي فإن التوجه الفلسفي في تفسير جودة الحياة ينبض بالشغف والتفاؤل في بحثنا المستمر عن المعنى والغاية، و من الناحية الاجتماعية، الجانب الاجتماعي يمنحنا الفرصة للتشارك في المجتمع والمساهمة فيه، وهو ما يعزز الشعور بالمعنى والغرض في الحياة، من الناحية الطبية، يساهم الجانب الطبي في تحقيق توازن الجسم والعقل، فالصحة النفسية والعاطفية تلعب دورًا حاسمًا في جودة الحياة.

جودة الحياة الجامعية:

١ - مفهوم جودة الحياة الجامعية :

يعرف (Sirgy,2007,p346) جودة حياة الطالب الجامعي: بأنها الشعور العام للطالب بالرضا عن تجربة الحياة الجامعية من خلال وجود المشاعر الإيجابية وغياب المشاعر السلبية.

وذكرت(زينب شقير، ٢٠١٠، ص ٧٧٨) جودة الحياة الجامعية بأنها: أن يعيش الشخص في حالة جيدة متمتعًا بصحة بدنية وعقلية وانفعالية على درجة من القبول والرضا، وأن يكون قوي الإرادة صامدًا أمام الضغوط التي تواجهه، ذا كفاءة ذاتية واجتماعية عالية، راضيًا عن حياته الأسرية والمهنية والمجتمعية، محققًا لحاجاته وطموحاته، واثقًا من نفسه، غير مغرور ومقدرًا لذاته مما يجعله يعيش شعور السعادة، وبما يشجعه ويدفعه لأن يكون متفائلًا لحاضره ومستقبله ومتمسكًا بقيمة الدينية والخلقية والاجتماعية، ومدافعًا عن حقوقه وحقوق غيره، ومتطلعًا للمستقبل.

٢ -تعرف الدراسة الحالية اصطلاحيًا لجودة حياة الطالب الجامعي المتعثر دراسيًا: هي مجموعة تقييمات الطالب لجوانب حياته المختلفة والتي تضمن رضاه عن حياته وعلاقته الاجتماعية داخل الاسرة وخارجها، ونجاحه في إدارة ذاته، ونجاحه الاكاديمي، ومدى رضاه عن الخدمات المختلفة التي توفرها الجامعة، وشعوره بالسعادة أثناء ممارسته الشعائر الدينية، ومدى رؤيته لمستقبله وتحديد أهدافه في المستقبل، ومدي اهتمامه بإدارة وتنظيم وقته.

٣ -**تعرف الدراسة الحالية اجرائيًا لجودة حياة الطالب الجامعي المتعثر دراسيًا:** هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس جودة الحياة الجامعة وأبعاده (إعداد الباحث).

٤ -**أبعاد جودة الحياة الجامعية:**

ذكر (**إبراهيم الحسينان ،٢٠٠٥، ص٩**) مفهومًا لجودة حياة الطالب الجامعية متضمنًا مجموعة من الأبعاد وهي كالتالي:

أ- **جودة التخطيط للمستقبل المهني:** وتعني إدراك الطالب لقدرته على التخطيط لمستقبله وفق احتياجاته الحالية والمستقبلية ، وقدرته على مواجهة المشكلات وحلها.

ب- **جودة الكفاءة الذاتية:** ويقصد بها إدراك الطالب لقدرته الشخصية من خلال إنجاز الأداء، وتنوع الخبرات البديلة التى يمر بها، واقتناعه بقدراته على إنجاز المهام بنجاح.

ت- **الرضا عن الحياة الجامعية :** وتشير إلى إدراك الطالب برغبته فى الحياة الجامعية بكل ما فيها، وقناعته بما فيها من أنشطة وإقباله على الحياة الجامعية بحب وتفاؤل وحماس، ويري أن الحياة الجامعية لها معنى وقيمه عنده ، فضلاً عن تمتعه بحالة نفسية جيدة أثناء تواجده داخل الحرم الجامعي .

ث- **جودة العلاقات الإجتماعية داخل الجامعة :** وتعنى إدراك الطالب برضاه عن تفاعلاته الإجتماعية مع الأخرين ، واستمتاعه بالوقت الذى يقضيه معهم، ورضاه عن أصدقائه لأنهم مصدر للثقة والحب والانسجام والمساندة والسعادة.

ج- **جودة الحياة الدينية:** وتعني إدراك الطالب بأنه يتمسك بعقيدته، ويلتزم بتعاليم دينه، وشعورة بالسعادة والطمأنينة أثناء تأدية الشعائر الدينية، والسعي إلى فعل الخيرات.

ح- **جودة العلاقات الأسرية:** وتعني إدراك الطالب بأنه يتمتع بحياة أسرية مترابطة ومستقرة يسودها الحب، والود ، والتفاهم، والثقة، والمساندة، والشعور بالسعادة، وحرصه على التواجد في المنزل الذي يتوافر فيه التوافق الأسري، والتفاعل الاجتماعي بين أفراده.

خ- **جودة الصحة النفسية:** وتتمثل بدرجة رضا الشخص عن حالته النفسية، أو التوافق مع المرض، والشعور بالسعادة والرضا.

د- **شغل أوقات الفراغ:** ويعني إدراك الطالب بالسعادة عند ممارسة هوايته وشغل أوقات فراغه بممارسة الأنشطة المختلفة بما يعود عليه بالنفع.

ذ- **جودة الحياة الأكاديمية:** وتشير إلى إدراك الطالب برضاه عن دراسته، وعن مستواه التحصيلي، وبما وصل إليه فى التعليم، وسعادته أثناء تواجده فى الكلية مع زملائه، وعلاقته بأساتذته، ورضاه عن ما يحققه من أهداف ، ورضاه عن الخدمات المحتفلة التى تقدمها الكلية.

٥ -**أهمية قياس جودة الحياة الجامعية(للطلاب المتعثرين دراسيًا):**

من المهم مساعدة الكليات في الجامعات المختلفة لقياس جودة الحياة الجامعية للطلاب، وذلك لعدة أسباب، ما يلي:

أ- يساعد فهم العوامل الرئيسية التي تؤثر على جودة الحياة الجامعية على تخصيص الموارد بفعالية لتحقيق أقصى استفادة منها (Arslan&Akkas,2014,p869)، أي تقليل الهدر.

ب- الأسباب تتعلق بالمساءلة، هناك حاجة إلى قياس جودة الحياة الجامعية للطلاب بشكل منهجي من خلال التقييمات التكوينية والتشخيصية.

ت- توفر الأدوات التي تقيس جودة الحياة الجامعية وسيلة مفيدة للطلاب للتعبير عن درجة اندماجهم الجامعية، مما يتيح لهم فرص النجاح والتحصيل الدراسي(El hassan,2011,p14)، أي تحقيق رضا العميل.

ث- تلعب جودة الحياة الجامعية دورًا مهمًا في الرضا العام عن الحياة لدى الطلاب، حيث يقضون جزءًا كبيرًا من وقتهم في الحرم الجامعي(Chiu,Shin&Lee,2019,p183).

ج- الحفاظ على التواصل بين الطلاب والجامعة: حيث أن جودة الحياة الجامعية لها تأثير إيجابي على إرتباط الطلاب بالجامعة، من خلال استيعاب أخلاقياتها والشعور بأنهم جزء من المجتمع الجامعي بعد التخرج، ويؤدي ارتباط الطلاب بالجامعة إلى الحفاظ على التواصل معها، ودعمها عن طريق المشاركة في أنشطتها، وتشجيع الآخرين على الالتحاق بها(Yu,Grace &Lee,2008,p282).

عاشرًا: التعثر الدراسي: Academic failure

يمثل التعثر الدراسي مشكلة تربوية واجتماعية ونفسية تؤدي إلى إعاقة ونمو وتقدم الطلاب نفسيًا واجتماعيًا وتربويًا، كما يمثل في الوقت نفسه هدرًا في الطاقة البشرية، وتكمن خطورة هذه المشكلة أيضًا في تأثيراتها السلبية العميقة على الجوانب الانفعالية والدافعية من شخصية الطالب والتي تلعب دوراً هامًا في أدائه داخل الجامعة، حيث يتزايد مع اشتداد وطأتها شعور الطالب بالإحباط والتوتر والقلق، وعدم الثقة بالنفس، نظرًا لعجزه عن مسايرة زملائه ومجاراتهم في الدراسة، وفشلة في تحسين معدل تحصيله الدراسي، كما يتدنى تقديره لذاته، وربما ينمي مفهومًا سالبًا عن الذات، وبمرور الوقت تفتر همته، وتزايد اعتماديته على غيره ويصبح شخص إتكالي على الأخرين.(احمد حمدي الغول،٢٠١٢، ص ص ٨٦ -١١٦) .

ويعرف التعثر الدراسي بأنه: عدم قدرة الطالب على انجاز الساعات المقررة عليه خلال الفصول الدراسية المحددة له من جهة، أو تدني مستوي تحصيله والذي يعكسه معدله التراكمي، الأمر الذي يترتب عليه حصول الطالب على انذار أكاديمي، أو وقف قيده، أو إجباره على التحويل لكلية اخري.(محمود الأستاذ، أيمن صبح ،٢٠١٠، ص ٤٤).

١ -<u>خصائص المتعثرين دراسيًا:</u>

ذكر كل من (عصام جمعة نصار و عبدالرحمن محمد عبدالرحمن ،٢٠١٦، ص٣٦٦) خصائص المتعثرين دراسيًا كما يلي:

أ- ضعف القدرة على التذكر والاستنتاج والتحليل. ب - عدم الاكتراث بالدراسة.

ت - عدم الاهتمام بالاستذكار.

ث -عدم الثقة، والخوف، والخجل، والشعور بالعجز. ج - عدم الاتزان الانفعالي، والقلق والتوتر والحساسية الزائدة.

٢ -أسباب التعثر الدراسي:

وضح كل من (محمود حسن الاستاذ، وأيمن محمود صبح٢٠١٠، ص ٥٩) أسباب التعثر الدراسي كما يلي:

أ- منها ما يتعلق بالعوامل الشخصية مثل (عدم تحديد أهداف أكاديمية مناسبة، وعدم حضور المحاضرات، وسوء إدارة الوقت).

ب-ومنها عوامل أسرية مثل (سوء المعاملة الوالدية، والصراعات الأسرية).

ت-ومنها عوامل تنظيمية ترجع إلى طبيعية لوائح القبول والتسجيل، والخطط الدراسية ذاتها، وعدم وجود برامج إرشادية مناسبة.

ث-ومنها عوامل أكاديمية ترتبط بصعوبة بعض الامتحانات أو عدم فهم أهداف الامتحان.

ج- ومنها ما يتعلق بالخطط الدراسية، وعدم وجود برامج إرشادية مناسبة.

ويستنتج الباحث أن: يعد حل مشكلة التعثر الأكاديمي لطلاب الجامعات تحديًا هامًا يتطلب جهودًا مشتركة من جميع الأطراف المعنية، ويجب أن تتحرك الجامعات والأساتذة والطلاب معًا نحو توفير بيئة تعليمية محفزة وبرامج دعم فعالة لتعزيز النجاح الأكاديمي للطلاب حيث يعانوا طلاب الجامعة من الكثير من المشكلات والضغوط الاجتماعية والنفسية.

الدراسات السابقة

دراسات تناولت المناعة النفسية وأبعادها، مع جودة الحياة الجامعية وأبعادها:

دراسة (٢٠١٤) Cutler,Parrila,Torppa وقد استهدفت الدراسة شرح الرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي في ضوء مقياس متعدد الأبعاد للمناعة النفسية لدى البالغين الذين يعانون من صعوبات القراءة لعينة قوامها (١٢٠) طالب جامعي و أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين المناعة النفسية و التحصيل الأكاديمي.

بينما (٢٠١٦) Gassma , William هدفت دراستهما إلى تحليل معدلات التعثر الدراسي من المدارس العليا بالولايات المتحدة الأمريكية التي أشار إليها مركز الإحصاء التربوي الأمريكي حيث أشار إلى أن حوالي (١٧٪) من الطالب تتراوح أعمارهم ما بين (١٤ إلى ٣٤ سنة) يتسربون من التعليم بين انخفاض مستواهم الأكاديمي بالإضافة إلى ضعف دور الأسرة في الدعم والتحفيز لهم ووجود الاضطرابات فضلاً عن المشكلات

النفسية التي يعاني منها الطالب كالشعور بالعزلة والاغتراب في العلاقات الأسرية وضعف الثقة بالنفس.

أما دراسة عرفة سليمان (٢٠١٧) أجرى دراسة هدفت إلى الكشف عن التعثر الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طالبات كلية التربية بالسودان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة لجمع البيانات وبلغ حجم العينة (٩٦) طالبة وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعثر الأكاديمي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي وكيفية استخدام مهارات الاستذكار والاستفادة من الوقت وتوظيفه بصورة فعالة.

بينما دراسة كل من عياش صباح و عمر خلف رشيد (٢٠١٧)، استهدفت الدراسة الكشف عن مستوى كل من جودة الحياة الروحية والحصانة النفسية لدى طلبة الجامعة في الجزائر والعراق، تم إجراء الدراسة على عينة مكونه (١٨٧) طالبًا وطالبة على مستوى جامعتي الانبار بالعراق وسعيدة بالجزائر تم اختيارهم بطريقة عرضية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي مقياس جودة الحياة الروحية من إعداد Frey&Daaleman (٢٠٠٤) وترجمة الباحثان وكذا مقياس الحصانة النفسية من إعداد " ميرفت ياسر سويعد " (٢٠١٦)، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك مستوى جودة الحياة الروحية مرتفع لدى طلبة العراق، فيما يتعلق بطلبة الجزائر فقد تم التوصل إلى أن هناك مستوى منخفض من جودة الحياة الروحية ، كما أن هناك مستوى مرتفع من الحصانة النفسية لدى طلبة العراق والجزائر وكذا العينتين معا، تم التوصل إلى وجود فروق في مستوى جودة الحياة الروحية والحصانة النفسية لصالح طلبة العراق، وأخيرا توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين المتغيرين.

أما دراسة عبدالعزيز محمود عبدالعزيز (٢٠١٩)، استهدفت الدراسة معرفة إمكانية التنبؤ بجودة الحياة لشباب الجامعة من خلال كفاءة نظام المناعة النفسي لديهم والثقة بالنفس ،وذلك على عينة قوامها (٣٨٦) طالبًا وطالبة من كلية التربية - جامعة عين شمس، واستخدمت الدراسة مقياس كفاءة نظام المناعة النفسي (إعداد الباحث)،ومقياس جودة الحياة (إعداد الباحث)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين جودة الحياة وكلاً من كفاءة نظام المناعة النفسي والثقة بالنفس، بالإضافة لعدم وجود تأثير لمتغير النوع (ذكور وإناث) والتخصص الدراسي (علمي و أدبي) في الابعاد والدرجة الكلية على أدوات الدراسة، كما أتضح أنه يمكن التنبؤ بمستوى جودة الحياة من خلال درجات أفراد العينة على مقياسي كفاءة نظام المناعة النفسي والثقة بالنفس.

بينما دراسة شين و لي (٢٠١٩) Shin ,Lee ببحث العلاقة بين الفوائد الاجتماعية لممارسة الأنشطة الرياضية داخل الجامعة وجودة الحياة الجامعية وولاء الطلاب تجاه الجامعة في سيول بكوريا، وأظهرت النتائج أن الفوائد الاجتماعية لممارسة الأنشطة الرياضة داخل الجامعة لها تأثير إيجابي على ولائهم للجامعة، وأوصت الدراسة بضرورة تقديم البرامج والخدمات الرياضية لتلبية احتياجات الطلاب وتعزيز ولائهم تجاه الجامعة.

أما دراسة وفاء عياصرة (٢٠١٩) استهدفت الدراسة إلى تحديد أسباب التعثر الأكاديمي لدى الطالب الجامعي من وجهة نظر طالبات جامعة حائل تكونت عينة الدراسة من (٣١٩) طالبة من الجامعة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبيان كأداة لجمع البيانات وتوصلت الدراسة إلى: عدة نتائج هي أن أهم أسباب التعثر الأكاديمي الأسباب التربوية بنسبة (٨٢,٣) ثم الأسباب الصحية والنفسية

بنسبة (٣٥,٣) ثم الأسباب الاجتماعية بنسبة (٢٦,٣) وأظهرت النتائج وجود اختلاف في وجهات نظر أفراد العينة يعزى لاختلاف التخصص ويوجد اختلاف في وجهات النظر بين أفراد العينة يعزى لاختلف الحالة الاجتماعية وكان الاختلاف لصالح الطالبات المتزوجات وقدمت الباحثة مجموعة من التوصيات لحل هذه المشكلة.

بينما دراسة أسامة حسن جابر (٢٠٢٠) هدفت الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين التعثر الدراسي والدافعية للتعلم وإدارة الوقت والكفاءة الذاتية لدى عينة من الطلاب المتعثرين دراسيا بجامعة نجران حيث بلغ عددهم (٧٠) طالب، وقد استخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس إدارة الوقت من إعداده، بينما استخدم مقياس الدافعية للتعلم (جابر وال مرعي،٢٠١٤، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين التعثر الدراسي والدافعية للتعلم (-٠.٣٦٦)، ووجدت علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين التعثر الدراسي والكفاءة الذاتية (-٠.٣١٤)، كما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين التعثر الدراسي وإدارة الوقت (-٠.٢٧٨).

أما دراسة فاتن كاظم لعيبي (٢٠٢٠)، استهدفت الدراسة التعرف على مستوى المناعة النفسية و مستوى التكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ، العلاقة بين المناعة النفسية والتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ، الفروق في العلاقة بين المناعة النفسية والتكيف الأكاديمي تبعا لجنس الطلبة (ذكور -إناث) ، وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام مقياس المناعة النفسية (عبدالجبار،٢٠١٠) ، ومقياس التكيف الاكاديمي (عبدالرحمن،٢٠١٥)، وتألفت عينة البحث من (٤٠٠) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة ، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية وفق الجنس وحجم الطلبة في الجامعة ، إذ بلغ عدد الطلبة الذين ظهروا في العينة من الذكور (١٣٢) ومن الإناث (٢٦٨) ،تم التوصل للنتائج الآتية : أن طلبة الجامعة يعانون انخفاضًا حقيقيًا بمستوى المناعة

النفسية، وكذلك انخفاضًا بمستوى التكيف الأكاديمي لديهم، وجود ارتباط طردي حقيقي بين المناعة النفسية والتكيف الأكاديمي ، إن المناعة النفسية ترتبط بشكل أكثر مع نضج الأهداف عند الإناث أكثر مما عليه عند الذكور والمناعة النفسية ترتبط بالمهارات أكثر عند الذكور منها لدى الاناث.

أما دراسة سوسن السكاف و الفارس علي (٢٠٢٠). استهدفت الدراسة الحالية معرفة العلاقة بين إدارة الوقت والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت العينة من (٤٠٩) طالبًا وطالبة من جامعتي زايد فرع أبو ظبي، وجامعة الخليج في الكويت، وقام الباحثان بتصميم استبانة قسمت إلى ثلاثة محاور تناولت مدى تطبيق الطلبة لمهارات إدارة الوقت، مدى وعيهم بأهمية إدارة الوقت، وأهم أسباب هدر الوقت، وتوصلت النتائج الدراسة إلى: وجود علاقة إيجابية بين إدارة الوقت ومستوى التحصيل الدراسي، وبينت أن تطبيق الطلبة لمهارات الوقت ضمن مستوى متوسط، مع وجود وعي جيد بأهميته، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام الجامعات ووسائل الإعلام برفع الوعي بطرق تنظيم الوقت وحسن استثماره.

بينما دراسة إيمان مختار عامر(٢٠٢١)، استهدفت التعرف على العلاقة بين المناعة النفسية وكل من جودة الحياة والاندماج الأكاديمي لدى طالبات الجامعة، كما هدفت هذه الدراسة الكشف عن درجة الإسهام النسبي للمناعة النفسية في التنبؤ بجودة الحياة والاندماج الأكاديمي، وطبق هذا البحث على عينة مكونة من (٦٢٢) طالبة من طلبة الجامعة، واستخدمت الباحثة مقياس المناعة النفسية (إعداد الباحثة)، ومقياس جودة الحياة (إعداد الباحثة)، ومقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد الباحثة)، كشفت نتائج البحث عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين المناعة النفسية وكل من جودة الحياة والاندماج الأكاديمي، واختلاف المناعة النفسية وجودة الحياة والاندماج الأكاديمي

باختلاف الفرقة الدراسية والتخصص، كذلك كشفت نتائج البحث عن وجود إسهام نسبى دال إحصائيا للمناعة النفسية في التنبؤ بجودة الحياة والاندماج الأكاديمي.

أما دراسة يوسف محمد يوسف (٢٠٢٣). استهدف البحث الحالي اختبار مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المعد لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأثره على القابلية للتعلم الذاتي لدى طلاب الجامعة المتعثرين أكاديمياً. وبلغت عينة البحث الحالي (١٠) طلاب تتراوح أعمارهم بين (٢٣-٢٦) سنة بمتوسط عمري (١٨،٢٤ عاماً) من طلبة الجامعة بالمملكة العربية السعودية. وتم استخدام المنهج شبة التجريبي والذي يعتمد على مجموعة تجريبية تخضع للقياس القبلي والقياس البعدي والتتبعي لأدوات البحث والتي تكونت من مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (إعداد: شلول، ٢٠٢١)، ومقياس القابلية للتعلم الذاتي (إعداد: عيد، ٢٠١٨). وأظهرت أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياس القبلي والقياس البعدي في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

التعقيب ومدى الاستفادة من الدراسات السابقة:

تبين من خلال عرض الدراسات السابقة من حيث الهدف، غياب دور المناعة النفسية لتعزيز جودة الحياة الجامعية للطلاب المتعثرين دراسيًا وهذا ما دفع الباحث لإجراء الدراسة الحالية، كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة في كل مما يلي:

صيغة العنوان :

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة التي تناولت بعض من أبعاد متغيرات البحث، وجد أن المناعة النفسية خطر يهدد طلاب الجامعة بشكل عام لا سيما المتعثرين دراسيًا، ونظرًا لأن المتغير التابع هو جودة الحياة الجامعية، و طالب الجامعة دائم التفكير

في مستقبلة المهني والأسري، فكان اختيار الباحث لصيغة عنوان البحث كالآتي: المناعة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا.

اختيار العينة والأدوات:

لقد اختار الباحث عينته من طلاب الجامعة لما يأتي:

- كون طلاب الجامعة هم أكثر الطلاب عرضة لانخفاض المناعة النفسية بسبب تفكيرهم الدائم والزائد في مستقبلهم المهني والأسري، ومن الممكن أن يؤثر هذا التفكير على مستواهم الدراسي، ومن ثمّ جودة حياتهم داخل الجامعة.

- المرحلة الجامعية مرحلة مهمه لكل الطلاب في حياتهم المستقبلية لذلك وجب علينا التدخل في محاولة لتسليط الضوء لحل مشاكلهم وأزماتهم .

اختيار الباحث لأدواته:

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة وما استخدمته من أدوات اختار الباحث مقياس المناعة النفسية من إعداد (ريهام وليد أبوزيد ، ٢٠١٨). نظرًا لأنه أنسب المقاييس التي اطلع عليها لقياس المناعة النفسية لاشتماله على ستة أبعاد شديدة الارتباط بالمناعة النفسية ، وهي: ١ - الكفاءة الذاتية ٢ - التفاؤل ٣ - التفكير الايجابي ٤ - حل المشكلات ٥ - الثقة بالنفس ٦ - ضبط النفس والاتزان

كما أعد الباحث مقياس جودة الحياة الجامعية (إعداد الباحث)، وهو متعدد الأبعاد، وأبعاده تنطبق على طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا.

-استفاد الباحث من الدراسات السابقة في الوصول للمنهج الملائم لهذا البحث.

-سوف تكون نتائج الدراسات السابقة هاديًا للباحث في الحصول على فروض لهذا البحث.

فروض البحث:

١ - توجد علاقة إرتباطية بين المناعة النفسية وأبعادها والدرجة الكلية وجودة الحياة الجامعية وأبعادها والدرجة الكلية.

٢ - توجد فروق بين متوسطات درجات الطلاب المتعثرين دراسيًا في الابعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المناعة النفسية بين (الذكور والاناث).

٣ - توجد فروق بين متوسطات درجات الطلاب المتعثرين دراسيًا في الابعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الجامعية بين (الذكور والاناث).

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي للكشف عن العلاقة بين متغيرات البحث (المناعة النفسية – جودة الحياة الجامعية) والكشف عن تأثير المناعة النفسية على جودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا.

مجتمع البحث وعينته:

تكونت عينة الدراسة من (١٩٢) طالبًا وطالبة متعثرين دراسيًا من طلاب جامعة الزقازيق بمحافظة الشرقية، حيث بلغ عدد الذكور (٥٤) وعدد الاناث (١٣٨)، ونلاحظ أن عدد الذكور يقل عن عدد الإناث نظرًا لطبيعة مجتمع العينة .

أدوات الدراسة:

لتحقيق الهدف من الدراسة تم تطبيق الأدوات الآتية:

١ - مقياس المناعة النفسية إعداد (ريهام ابوزيد، ٢٠١٨).

٢ - مقياس جودة الحياة الجامعية (إعداد الباحث).

وسوف يعرض الباحث لهذه الأدوات كل على حدة على النحو التالي:

(١) **مقياس المناعة النفسية (إعداد: ريهام أبوزيد، ٢٠١٨) :**

ويتكون هذا المقياس من ستة أبعاد؛ (الكفاءة الذاتية، التفاؤل، التفكير الإيجابي، حل المشكلات، الثقة بالنفس، ضبط النفس والاتزان)، ويُمثل كل بُعد بمجموعة من العبارات الدالة .

❖ **حساب الخصائص السيكومترية لمعدة المقياس(المناعة النفسية) :**

أ -صدق المقياس:

- **الاتساق الداخلي :**

- **البُعد الأول** : الكفاءة الذاتية (ن =١٠) تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٥٩) و (٠.٨٤) وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).
- **البُعد الثاني**: التفاؤل (ن = ٨) تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٦١) و (٠.٨٤) وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).
- **البُعد الثالث**: التفكير الإيجابي (ن = ١٠) تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٥٧) و (٠.٨٤) وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).
- **البُعد الرابع**: حل المشكلات (ن = ٨) تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٦٤) و (٠.٨٤) وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).
- **البُعد الخامس**: الثقة بالنفس (ن = ٦) تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٦٢) و (٠.٨٦) وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

- **البُعد السادس**: ضبط النفس والاتزان (ن = ١٢) تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٣٢) و (٠.٨٤) وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ب - ثبات المقياس:

- **باستخدام طريقة ألفا كرونباخ كانت قيم الثبات للأبعاد كالتالي:**

الكفاءة الذاتية (٠.٧٨) ، التفاؤل (٠.٨٥) ، التفكير الإيجابي (٠.٨٦) ، حل المشكلات (٠.٨٨) ، الثقة بالنفس (٠.٧٩) ، ضبط النفس والاتزان (٠.٨٥).

- **باستخدام طريقة التجزئة النصفية كانت قيم الثبات بعد التعديل :**

الكفاءة الذاتية (٠.٨٨) ، التفاؤل (٠.٩٢) ، التفكير الإيجابي (٠.٩٤) ، حل المشكلات (٠.٩٤) ، الثقة بالنفس (٠.٩١) ، ضبط النفس والاتزان (٠.٩٤) وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

- **تصحيح المقياس :**

يتكون المقياس من (٥٤) فقرة، موزعة على (٦) مجالات، واستخدمت الباحثة طريقة ليكرت الرباعية وهي الاجابة على كل فقرة من فقرات المقياس بإجابة واحدة من أربعة اختيارات هي (دائماً، أحياناً، نادراً، أبداً) وتعطى أربع درجات إذا كان اختيارها (دائماً)، وثلاث درجات إذا كان اختيارها (أحياناً)، ودرجتان إذا كان اختيارها (نادراً)، ودرجة واحدة إذا كان اختيارها (أبداً) وذلك بالنسبة للفقرات الايجابية وهي من ١ -٢٧، ٢٩ -٤٣، ٤٧ ،٤٨ ، ٤٩، ٥١، ٥٣، ٥٤ وعددها (٤٨) فقرة، أما بالنسبة للفقرات السلبية فتعطي أربع درجات إذا كان اختيارها (أبداً)، وثلاث درجات إذا كان الاختيار (نادراً)، ودرجتان إذا كان الاختيار (أحياناً)، ودرجة واحدة إذا كان الاختيار(دائماً) وهي الفقرات ٢٨، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٥٠، ٥٢

وعددهم (٦) فقرات وأقل درجة للمقياس ككل (٥٤) درجة، والدرجة الكلية للمقياس (٢١٦) درجة.

- دلالة الدرجة :

تشير ارتفاع الدرجة إلي زيادة المناعة النفسية عند المفحوص ، والعكس صحيح انخفاض الدرجة يشير إلى انخفاض المناعة النفسية عند المفحوص.

- **إعادة حساب الخصائص السيكومترية لمقياس المناعة النفسية في الدراسة الحالية باستخدام معامل الثبات :**

أجرى الباحث إعادة حساب الخصائص السيكومترية باستخدام معامل الثبات لمقياس المناعة النفسية على عينة عشوائية قوامها (٢٧٧) طالب وطالبة من طلاب جامعة الزقازيق كليات (التربية، الآداب، التجارة، التمريض، الحقوق، الزراعة، التربية النوعية، الهندسة، علوم الإعاقة) بإستخدام(فورم عبر الانترنت) وكانت النتائج كالتالي:

حيث قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية وجاءت النتائج كما يلي :

- **باستخدام طريقة ألفا كرونباخ :**

أجرى الباحث حساب ثبات مقياس المناعة النفسية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وكانت النتائج كالتالي:

جـدول (١)الثبات باستخدام ألفا كرونباخ لمقياس المناعة النفسية (ن=٢٧٧) طالب وطالبة من طلاب جامعة الزقازيق.

البُعد الأول: الكفاءة الذاتية		البُعد الثاني: التفاؤل		البُعد الثالث: التفكير الايجابي		البُعد الرابع: حل المشكلات		البُعد الخامس: الثقة بالنفس		البُعد السادس: ضبط النفس والاتزان	
م	معامل ثبات ألفا في حالة حذف العبارة	م	معامل ثبات ألفا في حالة حذف العبارة	م	معامل ثبات ألفا في حالة حذف العبارة	م	معامل ثبات ألفا في حالة حذف العبارة	م	معامل ثبات ألفا في حالة حذف العبارة	م	معامل ثبات ألفا في حالة حذف العبارة
١	٠.٧٦٨	١١	٠.٨٦٠	١٩	٠.٧٩٠	٢٩	٠.٨١١	٣٧	٠.٧٢٩	٤٣	٠.٥٨٢
٢	٠.٧٧٣	١٢	٠.٨٦٨	٢٠	٠.٧٩٠	٣٠	٠.٨٠٨	٣٨	٠.٧٠٧	٤٤	٠.٥٨٥
٣	٠.٧٦٢	١٣	٠.٩٠٨	٢١	٠.٧٩٤	٣١	٠.٨١١	٣٩	٠.٦٨٤	٤٥	٠.٥٧٥
٤	٠.٧٧٤	١٤	٠.٨٥٩	٢٢	٠.٧٨٧	٣٢	٠.٨١٩	٤٠	٠.٧٠٩	٤٦	٠.٥٧٩
٥	٠.٧٧٢	١٥	٠.٨٥٤	٢٣	٠.٧٩٢	٣٣	٠.٨١٨	٤١	٠.٧٥١	٤٧	٠.٥٧٩
٦	٠.٧٧٤	١٦	٠.٨٥٨	٢٤	٠.٨٠٠	٣٤	٠.٨٢٣	٤٢	٠.٧٤٣	٤٨	٠.٦٩٨
٧	٠.٧٧٨	١٧	٠.٨٧٠	٢٥	٠.٨٠٣	٣٥	٠.٨٢٩			٤٩	٠.٦٣٦
٨	٠.٧٩٩	١٨	٠.٨٧٨	٢٦	٠.٨٣٣	٣٦	٠.٨١٥			٥٠	٠.٦٢٩
٩	٠.٧٩٢			٢٧	٠.٧٩٨					٥١	٠.٦٢٤
١٠	٠.٧٥٧			٢٨	٠.٨٣١					٥٢	٠.٥٨٥
										٥٣	٠.٧٠٣
										٥٤	٠.٦٦٤
معامل الثبات للدرجة الكلية للبُعد الأول		معامل الثبات للدرجة الكلية للبُعد الثاني		معامل الثبات للدرجة الكلية للبُعد الثالث		معامل الثبات للدرجة الكلية للبُعد الرابع		معامل الثبات للدرجة الكلية للبُعد الخامس		معامل الثبات للدرجة الكلية للبُعد السادس	
٠.٧٩٣		٠.٨٨٥		٠.٨١٩		٠.٨٣٦		٠.٧٥٧		٠.٦٤٥	

يفسر الباحث نتائج الثبات لمقياس المناعة النفسية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وبمقارنة معاملات ألفا في حالة حذف أي عبارة من البُعد التي تنتمي إليه وجد الباحث الآتي: في البُعد الاول معامل ألفا للعبارة رقم (٨) وقيمتها (٠.٧٩٩) وهى قيمة غير ثابتة، وأكبر من قيمة معامل ألفا للبُعد ككل وقيمته (٠.٧٩٣)، لذلك يتم حذف العبارة رقم (٨) للحفاظ على قيمة ثبات باقي العبارات في (البُعد الأول)، وفي البُعد الثاني معامل ألفا للعبارة رقم (١٣) وقيمتها (٠.٩٠٨) وهى قيمة غير ثابتة، وأكبر من قيمة معامل ألفا للبُعد ككل وقيمته (٠.٨٨٥) لذلك يتم حذف العبارة رقم (١٣) للحفاظ على قيمة ثبات باقي العبارات في (البُعد الثاني)، وفي البُعد الثالث معامل ألفا للعبارتين رقم (٢٦، ٢٨) قيمتهما (٠.٨٣٣، ٠.٨٣١) وهم قيم غير ثابتة، وأكبر من قيمة معامل ألفا للبُعد ككل وقيمته (٠.٨١٩) لذلك يتم حذف العبارتين رقم (٢٦، ٢٨) للحفاظ على قيمة ثبات باقي العبارات في (البُعد الثالث)، وفي البُعد السادس معامل ألفا للعبارات (٤٨، ٥٣، ٥٤) وقيمهما (٠.٦٩٨، ٠.٧٠٣، ٠.٦٦٤) وهى قيم غير ثابتة، وأكبر من قيمة معامل ألفا للبُعد ككل وقيمته (٠.٦٤٥) لذلك يتم حذف العبارات رقم (٤٨، ٥٣، ٥٤) للحفاظ على قيمة ثبات باقي العبارات في (البُعد السادس) .

- **باستخدام طريقة التجزئة النصفية:**

بعد حساب الثبات لمقياس المناعة النفسية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ واستبعاد العبارات غير الثابتة وتنقيح باقي العبارات وعددها (٤٧) عباره، تم حساب الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات الكلي لنصفي المقياس (٠.٩٣٥ - ٠.٨٧٣) والترابط بينهما (٠.٧٨٣)، وبطريقتي سبيرمان براون -جتمان بلغ معامل الثبات المقياس ككل (٠.٨٧٨ - ٠.٨٧١)، لذلك فضل الباحث حساب التجزئة النصفية لكل بُعد على حده مرة، ثم حساب التجزئة النصفية للدرجة الكلية مرة أخري، تجنبًا للتوزيع

والمقارنة غير العادلة بين عبارات المقياس الفردية أو الزوجية، وجاءت النتائج تفصيلياً في الجدول التالي، وجاءت النتائج تفصيلياً في الجدول التالي.

جدول (٢) معامل ثبات مقياس المناعة النفسية لطلاب جامعة الزقازيق بطريقة التجزئة النصفية – سبيرمان براون – جتمان (ن=٢٧٧) طالب وطالبة.

البُعد	عدد العبارات		معامل الفا		معامل الارتباط بين النصفين	سبيرمان براون	جتمان
	النصف الاول	النصف الثاني	النصف الاول	النصف الثاني			
البُعد الأول	٥	٤	٠.٧٣٥	٠.٦٤٧	٠.٥٧٦	٠.٧٣١	٠.٦٩١
البُعد الثاني	٤	٣	٠.٨٨٨	٠.٧٥٩	٠.٨٠٢	٠.٨٩٠	٠.٨٧٥
البُعد الثالث	٤	٤	٠.٧٩٦	٠.٧٢٧	٠.٦٧٣	٠.٨٠٥	٠.٧٩٩
البُعد الرابع	٤	٤	٠.٧٦٢	٠.٦٧٥	٠.٧٠٨	٠.٨٢٩	٠.٨٢٦
البُعد الخامس	٣	٣	٠.٦٩١	٠.٥٣٢	٠.٥٨٩	٠.٧٤١	٠.٧٣٢
البُعد السادس	٥	٤	٠.٧٨٨	٠.٤٢٤	٠.٥٩٠	٠.٧٤٢	٠.٦٩٣
الدرجة الكلية	٢٤	٢٣	٠.٩٣٥	٠.٨٧٣	٠.٧٨٣	٠.٨٧٨	٠.٨٧١

(❖❖) مستوى دلالة عند (٠.٠١) (❖) مستوى دلالة عند (٠.٠٥)

يتضح من الجدول أن المقياس بطريقة التجزئة النصفية يتمتع بثبات عالي حيث جاءت جميع القيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

وبعد نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية وبطريقتي سبيرمان براون و جتمان، والنتائج التي تم التوصل لها بطريقة ألفا كرونباخ، وبناءً على نتائج الطريقتين يتمتع المقياس بمستوى جيد من الثبات.

- **الصورة النهائية لمقياس المناعة النفسية بعد إعادة حساب الخصائص السيكومترية على عينة من طلاب جامعة الزقازيق وعددهم (ن = ٢٧٧) طالب وطالبة كالتالي:**

يتكون المقياس من (٤٧) موزعة على (٦) أبعاد: البُعد الأول (الكفاءة الذاتية) وأرقام عباراته (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩)، والبُعد الثاني (التفاؤل) وأرقام عباراته (١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦)، والبُعد الثالث (التفكير الايجابي) وأرقام عباراته (١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤)، والبعد الرابع (حل المشكلات) وأرقام عباراته(٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢)، والبُعد الخامس (الثقة بالنفس) وأرقام عباراته (٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨)، والبُعد السادس(ضبط النفس والاتزان) وأرقام عباراته (٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧).

مفتاح التصحيح مقياس المناعة النفسية في هذه البحث:

استخدم الباحث طريقة ليكرت الرباعية وهي الاجابة على كل فقرة من فقرات المقياس بإجابة واحدة من أربعة اختيارات هي (دائماً، أحياناً، نادراً، أبداً) وتعطى أربع درجات إذا كان اختيارها (دائماً)، وثلاث درجات إذا كان اختيارها (أحياناً)، ودرجتان إذا كان اختيارها (نادراً)، ودرجة واحدة إذا كان اختيارها (أبداً) وذلك بالنسبة للفقرات الايجابية وهي من(١ -٣٩، ٤٣، ٤٤، ٤٦)وعددها (٤٢) عبارة، أما بالنسبة للعبارات السلبية فتعطي أربع درجات إذا كان اختيارها (أبداً)، وثلاث درجات إذا كان الاختيار (نادراً)، ودرجتان إذا كان الاختيار (أحياناً)، ودرجة واحدة إذا كان الاختيار(دائماً) وهي الفقرات (٤٠، ٤١، ٤٢،٤٥، ٤٧) وعددهم (٥) عبارات وأقل درجة للمقياس ككل (٤٧) درجة، والدرجة الكلية للمقياس (١٨٨) درجة.

- دلالة الدرجة :

تشير ارتفاع الدرجة إلي زيادة المناعة النفسية عند المفحوص ، والعكس صحيح انخفاض

الدرجة يشير إلى انخفاض المناعة النفسية عند المفحوص.

مقياس جودة الحياة الجامعية : (إعداد الباحث)

قام الباحث بإعداد مقياس جودة الحياة الجامعية، بعد اطلاعه على الاطُر النظرية في جودة الحياة ، كما راجع بعض الدراسات العربية والاجنبية التي استخدمت مصطلح لجودة الحياة بصفة عامة وجودة الحياة الجامعية بصفة خاصة وأبعادها ومظاهرها والعوامل المؤثرة فيها، وقد اطّلع الباحث على بعض المقاييس التي تناولت جودة الحياة بصفة عامة والجامعية والاكاديمية بصفة خاصة مثل :

أ -مقياس جودة الحياة للراشدين (إعداد: هشام إبراهيم عبدالله، ٢٠٠٨) ويتكون المقياس من (١٠٧) عبارة موزعة على سبعة أبعاد (الصحة الجسمية، الرضا عن الحياة، التفاعل الاجتماعي، أنشطة الحياة اليومية، الحالة المادية، الصحة النفسية، السعادة).

ب - مقياس جودة الحياة للطلبة الجامعيين (إعداد: محمود عبدالحليم منسي & على مهدى الكاظم،٢٠١٠)، ويتكون المقياس من (٦٠) عبارة موزعة على ستة أبعاد (جودة الصحة العامة، جودة الحياة الاسرية والاجتماعية، جودة التعليم والدراسة، جودة العواطف "الجانب الوجداني"، جودة الصحة النفسية، جودة شغل الوقت وإدارته).

ت - مقياس جودة الحياة الجامعية الدراسية (إعداد: السيد الفضالي عبدالمطلب،٢٠١٤)، ويتكون المقياس من (٢٣) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد (مساندة الزملاء والمدرسين، الكفاءة الدراسية، الرضا العام عن الدراسة).

ث - مقياس جودة حياة الطالب الجامعية (إعداد إبراهيم عبدالله الحسينان، ٢٠١٥) ويتكون المقياس من (٥١) عبارة موزعة على تسعة أبعاد (التخطيط، الكفاءة الذاتية، الرضا عن الحياة، جودة الحياة الدينية، جودة الحياة الاجتماعية، جودة الحياة الاسرية، جودة الحياة النفسية، جودة الحياة الاكاديمية، جودة إدارة الوقت).

ج - مقياس جودة الحياة الجامعية (إعداد: وائل السيد حامد السيد، ٢٠١٩) ويتكون المقياس من (١٦) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد (جودة الدراسة الجامعية، جودة إدارة الوقت، جودة الصحة النفسية).

ح - مقياس جودة الحياة الجامعية (إعداد: جوزيف سيرجي، ستيفان جرزيسكوياك، دون راتز، ٢٠٠٧) ويتكون من ١٨ عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد وهم (الرضا عن الجوانب الاجتماعية، الرضا عن الجوانب الاكاديمية، الرضا عن المرافق والخدمات بالجامعة).

- **وفيما يلي عرضًا للخطوات التي مر بها المقياس حتى وصل لصورته النهائية:**

أ - الاطلاع على بعض الدراسات ذات الصلة الوثيقة بالموضوع.

ب - بناء الصورة المبدئية للمقياس.

ج - الخصائص السيكومترية للمقياس.

الصورة النهائية للمقياس.

- **ويمكن عرض الخطوات السابقة كما يلي:**

أ - الاطلاع على بعض الدراسات ذات الصلة الوثيقة بالموضوع.

اطلع الباحث على التراث النظري والدراسات السابقة وذلك بالقراءة المتأنية الدقيقة لتعريف جودة الحياة بصورة عامة، وجودة الحياة الجامعية والاكاديمية بصورة خاصة من حيث (المفهوم، الأبعاد والمظاهر، الاتجاهات والنظريات التي فسرتها، وعوامل تحسينها)،

كذلك الاطلاع على التراث النظري حول طالب الجامعة المتعثر دراسيًا، وأسباب التعثر، والاثار المترتبة على التعثر، والدراسات التى أُجريت عليهم، بالإضافة لبعض مقاييس جودة الحياة بصفة عامة والجامعية بصفة خاصة.

بناء الصورة المبدئية للمقياس.

تم وضع عبارات المقياس وبلغت عددها (٨٢ عبارة) موزعة على (٩) أبعاد ومر المقياس بالخطوات التالية:

- **العرض على المحكمين:**

بعد الانتهاء من إعداد المقياس في صورته المبدئية تم عرضه على السادة المشرفين وبعد إدخال التعديلات اللازمة على المقياس وإعادة ترتيبه وصياغة بعض العبارات، تم عرض المقياس في صورته المبدئية على (١٠) محكمين من أساتذة الصحة النفسية والتربية الخاصة وعلم النفس.

الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة الجامعية :

طبق الباحث المقياس في صورته الأولية على عينة قوامها (٢٧٧) طالب وطالبة من طلاب كليات جامعة الزقازيق وهم كليات (التربية، الآداب، التجارة، التمريض، الحقوق، الزراعة، التربية النوعية، الهندسة، علوم الإعاقة) ويتراوح أعمارهم بين (١٨ : ٢٢) سنة، بغرض معرفة مدى فهم الطلاب لعبارات المقياس، كذلك حساب صدق وثبات المقياس.

١ – صدق المقياس :

تم التحقق من صدق المقياس بعدة طرق :

أ - صدق المُحكّمين:

لتحقيق الصدق الظاهري اعتمد الباحث على رأي (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم الصحة النفسية وعلم النفس بكليات التربية والآداب جامعات (الزقازيق - عين شمس - الأزهر - بني سويف - القاهرة - الاسكندرية)، والذين اتفقوا على أن أغلب عبارات المقياس تنتمي إليه مع إدخال بعض التعديلات في الصياغة على بعض العبارات، ومنهم من أقترح بإضافة بعض العبارات للمقياس، حيث قام الباحث بتفريغ ملاحظات ونسب اتفاق السادة المُحكمين (٧٠٪) ، وبُناء على آراء السادة المُحكمين أجريت التعديلات في الصياغة اللغوية لزيادة وضوح العبارات، إضافة إلى حذف بعض العبارات ، وبعد الأخذ في الاعتبار المُلاحظات التي تم الاتفاق عليها من السادة المحكمين من حيث تنقيح العبارات لجعلها أكثر مُلائمة، حيث تكّون المقياس في صورته قبل النهائية له من (٨٢) عبارة تم توزيعهما على (٩) أبعاد، كما رُوعي في صياغة العبارات أن يكون به عبارات معكوسة لتجنب العشوائية أثناء إبداء الاستجابات على عبارات المقياس.

ب - التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس جودة الحياة الجامعية:

بعد عرض مقياس جودة الحياة الجامعية في صورته الأولية على المُحكّمين وإجراء جميع التعديلات، تم تطبيق التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من صدق المقياس إحصائيًا، حيث استخدم الباحث التحليل العاملي بطريقة المُكونات الأساسية لهوتلينج (Hottelling Principal componants) وتدوير المحاور بطريقة فاريماكس (Varimax) لكايزر؛ وذلك لأبعاد المقياس للتعرف على قدرة مقياس جودة الحياة الجامعية لطلاب الجامعة، قام الباحث بإجراء التحليل العاملي، على اعتبار الحد الأدنى للتشبع (٠.٥٠) لجعل العوامل أكثر نقاءً ووضوحًا، وللتأكد من

أن عبارات كل بُعد تنتمي إلى البُعد المدونة به، وبعد أن تأكد الباحث من مناسبة حجم العينة لإجراء التحليل العاملي عن طريق اختبار " KMO " (Kaiser–Meyer–Olkin) ويعني اختبار جودة القياس .

جـــدول (٣) اختبار " KMO " لمقياس جودة الحياة الجامعية لطالب الجامعة(ن=٢٧٧) طالب وطالبة من طلاب الجامعة.

درجة اختبار نتائج كفاية العينة " KMO " (Kaiser–Meyer–Olkin)	٠.٩٠٠
قيمة الدلالة	٠.٠٠٠
مستوى الدلالة	٠.٠١

ويتضح من نتائج الجدول الذي يصف نتائج اختبار كفاية العينة " KMO " (Kaiser–Meyer–Olkin)، كفاية العينة حيث قيمة مقياس كفاية العينة يُساوي (٠.٩٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهي قيمة مُرتفعة وقريبة من الواحد الصحيح، حيث أن الحد الأدنى لتلك القيمة (٠.٦٠٠) وهذا يعني أن حجم العينة للقياس ممتاز، كما كانت نتائج الصدق العاملي لمقياس جودة الحياة الجامعية لطلاب الجامعة كما بالجدول التالي :

جـــدول (٤)الصدق العاملي لمقياس جودة الحياة الجامعية لطلاب الجامعة (ن=٢٧٧) طالب وطالب من طلاب جامعة الزقازيق

رقم العبارة	تشبعات العوامل								الاشتراكات
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	
٣٥	٠.٦٨٩								٠.٦٤٩
١١	٠.٦٢٢								٠.٥٧٩
١٣	٠.٦١٩								٠.٦٣٩
٣٢	٠.٦١٣								٠.٤٧٥

رقم العبارة	تشبعات العوامل								الاشتراكات
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	
١٠	٠.٥٦٠								٠.٤٨١
٣٦	٠.٥٥٤								٠.٥١١
٣٤	٠.٥٢١								٠.٦٠٦
١٩	٠.٥١٧								٠.٥٥١
١٢	٠.٥١٦								٠.٤٩٤
٣٣	٠.٥١١								٠.٤٣٦
٧٥		٠.٦٤٤							٠.٦٢٣
٣٠		٠.٦٣٣							٠.٦٢٧
٣١		٠.٥٨٦							٠.٦٧٢
٧٦		٠.٥٧٩							٠.٤٠٤
٧٤		٠.٥٦٨							٠.٤٧٨
٨٢		٠.٥٣٧							٠.٥٣٤
٦٨			٠.٦٥٣						٠.٤٩٧
٦٥			٠.٦٣٨						٠.٥٠٤
٧٠			٠.٦٣١						٠.٥٣٢
٥٥			٠.٥٨٢						٠.٤٨٣
٦٩			٠.٥٤٥						٠.٥٦٨
٨١			٠.٥٣٠						٠.٥٩٢
٦٠				٠.٧٣٣					٠.٦٤٢
٥٠				٠.٧٢٤					٠.٦١١
٥				٠.٧٠٨					٠.٥٤٩
٧				٠.٦٥٢					٠.٤٩٥
٥٣				٠.٦٣٣					٠.٤٨٤
٤٩					٠.٧٧٢				٠.٦٥٤
٤٤					٠.٧٤٣				٠.٦٠٨
٤٨					٠.٦٤٣				٠.٥٤٥

رقم العبارة	تشبُعات العوامل								الاشتراكات
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	
٤٣					٠.٦٢٥				٠.٤٩٨
٤٧					٠.٦١١				٠.٥٦٧
٤٥					٠.٥٦٣				٠.٣٨١
٢٦						٠.٧٤٦			٠.٦٩٢
٢٥						٠.٧٤٠			٠.٦٠١
٢١						٠.٦٧٥			٠.٥٨٨
٢٤						٠.٦٢١			٠.٥٤١
٢٢						٠.٥٠٤			٠.٥٣٦
٦٤							٠.٥٨٢		٠.٥٩٩
٦٧							٠.٥٦١		٠.٥٣٣
٦٣							٠.٥٥٨		٠.٥٦٦
٧٢							٠.٥٥٣		٠.٥٥٥
٧٣							٠.٥٤٠		٠.٦٣٩
٦٦							٠.٥١١		٠.٣٨٨
٥٢								٠.٥٩٥	٠.٤٤٣

يتضح من الجدول أن عبارات المقياس تشبعت على (٨) أبعاد مرتبة في ضوء درجة التشبع على عواملها تنازليًا، مع اعتبار أن الحد الأدنى لتشبع أي عبارة على البُعد الذي تنتمي إلية (٠.٥٠)، وبناءً على الحد الأدنى للتشبع تم تنقيح عبارات المقياس، حيث كان (٨٢) عبارة موزعة على (٩) أبعاد قبل التحليل العاملي ، و بعد التحليل العاملي وتحديد الحد الأدنى لتشبع أي عبارة (٠.٥٠)، أصبح عدد عبارات المقياس (٤٥) عبارة موزعة على (٨) أبعاد، ونظرًا أن البعد الثامن تشبعت عليه عبارة واحدة فقط رقم (٥٢) كما هو موضح

بالجدول السابق، فتم حذفها نظرًا لعدم صلاحية تكوين بُعد على عبارة واحدة، ولتشابهها في المعني مع عبارات أخري من عبارات المقياس، إذاً يتكون مقياس جودة الحياة الجامعية من (٤٤) عبارة موزعين على (٧) أبعاد، البُعد الأول (جودة الحياة الاجتماعية) ويحوي العبارات (١٩، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ١٠، ١١، ١٢، ١٣)، والبُعد الثاني (إدارة الذات) ويحوي العبارات (٣٠، ٣١، ٧٤، ٧٥، ٧٦، ٨٢)، والبُعد الثالث (جودة الحياة الاكاديمية) ويحوي العبارات (٥٥، ٦٥، ٦٨، ٦٩، ٧٠، ٨١)، والبُعد الرابع (جودة الخدمات المتوفرة بالجامعة) ويحوى العبارات (٥، ٧، ٥٠، ٥٣، ٦٠)، والبُعد الخامس(جودة الحياة الروحية) ويحوي العبارات (٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٧، ٤٨، ٤٩)، والبُعد السادس (جودة الرؤية المستقبلية) ويحوي العبارات(٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٦)، والبعد السابع (إدارة الوقت) ويحوي العبارات(٦٣، ٦٤، ٦٦، ٦٧، ٧٢، ٧٣). و بعد الانتهاء من الصدق العاملي وتنقيح عبارات المقياس، طبق الباحث الصدق بطريقة الاتساق الداخلي لعبارات المقياس وعددها (٤٤) عبارة بعد التنقيح.

- **الاتساق الداخلي للمقياس:**

يستخدم الاتساق الداخلي للتعرف على مدى التماسك الداخلي للمقياس، واتساق بين درجة العبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه، و في حالة حساب درجة الارتباط لكل عبارة مع البُعد الذي تنتمي إليه(يتم حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية في كل مرة أثناء القياس)، كذلك معرفة معامل الارتباط بين درجة كل بُعد مع الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية للمقياس، وسوف نوضح في التالي:

✓ **ارتباط العبارة مع البُعد الذي تنتمي اليه:**

جـــــــدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه لمقياس جودة الحياة الجامعية حيث كانت العينة (ن=٢٧٧) طالب وطالبة من طلاب كليات جامعة الزقازيق.

البُعد الأول		البُعد الثاني		البُعد الثالث		البُعد الرابع		البُعد الخامس		البُعد السادس		البُعد السابع	
جودة الحياة الاجتماعية		إدارة الذات		جودة الحياة الاكاديمية		جودة الخدمات المتوفرة بالجامعة		جودة الحياة الروحية		جودة الرؤية المستقبلية		إدارة الوقت	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١٩	٠.٧١٦	٣٠	٠.٧٧٤	٥٥	٠.٦٠١	٥	٠.٧٤٠	٤٣	٠.٦١٨	٢١	٠.٨٠١	٦٣	٠.٧٨٩
٣٢	٠.٦٨٢	٣١	٠.٧٩٩	٦٥	٠.٧٠٠	٧	٠.٧٤٠	٤٤	٠.٦٩٤	٢٢	٠.٧٧١	٦٤	٠.٧٩٧
٣٣	٠.٦٦٤	٧٤	٠.٦٩٩	٦٨	٠.٧٤٤	٥٠	٠.٨١٣	٤٥	٠.٦٩١	٢٤	٠.٧٦٠	٦٦	٠.٦٠٤
٣٤	٠.٦٨٦	٧٥	٠.٨٣٠	٦٩	٠.٧١٦	٥٣	٠.٧٢٦	٤٧	٠.٧٧١	٢٥	٠.٧٧٨	٦٧	٠.٧٣٦
٣٥	٠.٧٦٨	٧٦	٠.٦٠٢	٧٠	٠.٦٩٦	٦٠	٠.٨٠٦	٤٨	٠.٧٨٩	٢٦	٠.٨٠٢	٧٢	٠.٧٩٣
٣٦	٠.٥٩٤	٨٢	٠.٧١٦	٨١	٠.٦٨٦			٤٩	٠.٨٠٧			٧٣	٠.٨١٩
١٠	٠.٧٠٤												
١١	٠.٧٦٠												
١٢	٠.٦٩٦												
١٣	٠.٧٧٠												

(**) مستوى دلالة عند (٠.٠١) (*) مستوى دلالة عند (٠.٠٥)

يتضح من الجدول أن جميع القيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بصدق عالي .

✓ **ارتباط كل بُعد مع الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية للمقياس:**

جـــدول (٦) معاملات الارتباط لكل بُعد بمقياس جودة الحياة الجامعية مع الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد ← ↓	جودة الحياة الاجتماعية	إدارة الذات	جودة الحياة الاكاديمية	جودة الخدمات المتوفرة بالجامعة	جودة الحياة الروحية	جودة الرؤية المستقبلية	إدارة الوقت
جودة الحياة الاجتماعية	-						
إدارة الذات	٠.٦١١	-					
جودة الحياة الاكاديمية	٠.٥٥٢	٠.٤٥٤	-				
جودة الخدمات المتوفرة بالجامعة	٠.٤٣٠	٠.٣٧١	٠.٣٣٤	-			
جودة الحياة الروحية	٠.٤٤٤	٠.٤١٣	٠.٢٥٠	٠.٢٤٠	-		
جودة الرؤية المستقبلية	٠.٤٦١	٠.٥١٦	٠.٢٩٥	٠.٢٩١	٠.٤٦١	-	
إدارة الوقت	٠.٦٠٣	٠.٦١٩	٠.٤٨٨	٠.٤٦٦	٠.٣٩١	٠.٥٠٩	-
الدرجة الكلية	٠.٨٥٧	٠.٧٨٨	٠.٦٩٣	٠.٦٢٣	٠.٥٦٤	٠.٦٦٣	٠.٨١٧

(**) مستوى دلالة عند (٠.٠١) (*) مستوى دلالة عند (٠.٠٥)

يتضح من الجدول أن المقياس يتمتع بصدق عالي حيث جاءت جميع القيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وعلى ذلك يكون الباحث تأكد من صدق المقياس بطرق كثيرة ومتنوعة مما ساعد الباحث في نقاء وتنقيح العبارات، وبعد حساب الصدق، تم حساب ثبات المقياس كما يلي :

❖ **ثبات مقياس جودة الحياة الجامعية:**

ولحساب ثبات المقياس استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية كما يلي:

١ - **طريقة ألفا لكرونباخ** : يعد اختبار ألفا كُرونباخ مقياسًا ومؤشرًا لجودة المقياس وله أهمية كُبرى للمصداقية والثبات لأن هذين العنصرين يُؤثران بصورة كبيرة في نتائج الدراسة، فكلما كانت مصداقية ودرجة ثبات المقياس مرتفعة، كلما تمكن الباحث من تدقيق نتائج بحثه وتأكيدها وبالتالي تعميمها، لحساب ثبات المقياس تم استخدام طريقة (ألفا كرونباخ)، حيث قام الباحث بحساب ثبات عبارات كل بُعد على حدة ومقارنة ثبات البُعد في حالة وجود جميع العبارات التي تندرج تحته، وحساب ثبات البُعد في حالة حذف كل عبارة، وذلك كما في الجدول التالي:

جـــدول (٧) معاملات ألفا لكرونباخ لمقياس جودة الحياة الجامعية

(ن=٢٧٧) طالب وطالبة

البُعد الأول		البُعد الثاني		البُعد الثالث		البُعد الرابع		البُعد الخامس .		البُعد السادس		البُعد السابع	
م	معامل ثبات ألفا في حالة حذف العبارة	م	معامل ثبات ألفا في حالة حذف العبارة	م	معامل ثبات ألفا في حالة حذف العبارة	م	معامل ثبات ألفا في حالة حذف العبارة	م	معامل ثبات ألفا في حالة حذف العبارة	م	معامل ثبات ألفا في حالة حذف العبارة	م	معامل ثبات ألفا في حالة حذف العبارة
١٩	٠.٨٧٧	٣٠	٠.٧٩١	٥٥	٠.٧٧١	٥	٠.٧٩٦	٤٣	٠.٧٨٥	٢١	٠.٧٨٧	٦٣	٠.٨١٨
٣٢	٠.٨٧٨	٣١	٠.٧٨٥	٦٥	٠.٧٥٠	٧	٠.٨٠١	٤٤	٠.٧٦٨	٢٢	٠.٨٢٥	٦٤	٠.٨١٦
٣٣	٠.٨٨٠	٧٤	٠.٨١٤	٦٨	٠.٧٣٣	٥٠	٠.٧٦٢	٤٥	٠.٨١٢	٢٤	٠.٨٠٢	٦٦	٠.٨٤٢
٣٤	٠.٨٧٧	٧٥	٠.٧٧٥	٦٩	٠.٧٤٢	٥٣	٠.٨٠٢	٤٧	٠.٧٥٨	٢٥	٠.٧٩٩	٦٧	٠.٨٣٠
٣٥	٠.٨٧١	٧٦	٠.٨٢١	٧٠	٠.٧٤٨	٦٠	٠.٧٦٦	٤٨	٠.٧٤٢	٢٦	٠.٧٨٧	٧٢	٠.٨١٧
٣٦	٠.٨٨٣	٨٢	٠.٨٠٧	٨١	٠.٧٥١			٤٩	٠.٧٤٠			٧٣	٠.٨١٠
١٠	٠.٨٧٦												
١١	٠.٨٧١												
١٢	٠.٨٧٧												
١٣	٠.٨٧٠												
معامل الثبات للدرجة الكلية للبُعد الأول		معامل الثبات للدرجة الكلية للبُعد الثاني		معامل الثبات للدرجة الكلية للبُعد الثالث		معامل الثبات للدرجة الكلية للبُعد الرابع		معامل الثبات للدرجة الكلية للبُعد الخامس		معامل الثبات للدرجة الكلية للبُعد السادس		معامل الثبات للدرجة الكلية للبُعد السابع	
٠.٨٨٧		٠.٨٣٠		٠.٧٨٢		٠.٨٢١		٠.٧٩٩		٠.٨٣٣		٠.٨٥١	

يفسر الباحث النتائج ، بمقارنة معاملات ألفا في حالة حذف أي عبارة من البُعد التي تنتمي إليه وجد الباحث أن جميعهما أقل من معامل ألفا للبعد ككل، وهذا يعني أن جميع العبارات في جميع الأبعاد ثابته، ما عدا البعُد الخامس (جودة الحياة الروحية) بمقارنة معاملات ألفا للعبارات التي تنتمي للبُعد الخامس وجد الباحث أن العبارة رقم (٤٥) وقيمتها (٠.٨١٢) وهى قيمة غير ثابته، وأكبر من قيمة معامل ألفا للبُعد ككل وقيمته (٠.٧٩٩)، لذلك يتم حذف العبارة للحفاظ على قيمة ثبات باقي العبارات في (البُعد الخامس)، وبذلك يصبح عبارات المقياس (٤٣) عبارة موزعة على (٧) أبعاد، ثم تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية كما يلي:

- **طريقة التجزئة النصفية:** تم حساب الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات لنصفي المقياس ككل (٠.٨٩١ - ٠.٩٠٨) والترابط بينهما (٠.٧٥٠)، وبطريقتي سبيرمان براون -جتمان بلغ معامل ثبات المقياس ككل (٠.٨٥٧ -٠.٨٥١)، لذلك فضل الباحث حساب التجزئة النصفية لكل بُعد على حده مرة، ثم حساب التجزئة النصفية للدرجة الكلية مرة أخري، تجنبًا للتوزيع والمقارنة غير العادلة بين عبارات المقياس الفردية أو الزوجية، وجاءت النتائج تفصيلياً في الجدول التالي:

جدول (٨) معامل ثبات مقياس جودة الحياة الجامعية بطريقة التجزئة النصفية-سبيرمان-جتمان (ن=٢٧٧) طالب وطالبة

البُعد	عدد العبارات		معامل الفا		معامل الارتباط بين النصفين	سبيرمان براون	جتمان
	النصف الاول	النصف الثاني	النصف الاول	النصف الثاني			
البُعد الأول	٥	٥	٠.٨١٤	٠.٨٢٩	٠.٧٠٤	٠.٨٢٦	٠.٨٢٥
البُعد الثاني	٣	٣	٠.٧٥١	٠.٦٧٢	٠.٧٠٣	٠.٨٢٦	٠.٨٢٥

البُعد الثالث	٣	٣	٠.٦٤٧	٠.٦٧٦	٠.٦٠٤	٠.٧٥٣	٠.٧٥٣
البُعد الرابع	٣	٢	٠.٧٣٧	٠.٦٨٣	٠.٦٦٥	٠.٧٩٩	٠.٧٧٠
البُعد الخامس	٣	٢	٠.٦٠٩	٠.٧٣٨	٠.٧٤٩	٠.٨٥٦	٠.٨٤٩
البُعد السادس	٣	٢	٠.٧٤٢	٠.٧٦٠	٠.٦٧٥	٠.٨٠٦	٠.٧٦٤
الدرجة السابع	٣	٣	٠.٧٠٦	٠.٧٩٣	٠.٧١٥	٠.٨٣٠	٠.٨٣٢
الدرجة الكلية	٢٢	٢١	٠.٨٩١	٠.٩٠٨	٠.٧٥٠	٠.٨٥٧	٠.٨٥١

(**) **مستوى دلالة عند** (٠.٠١) (*) **مستوى دلالة عند** (٠.٠٥)

يتضح من الجدول أن المقياس يتمتع بثبات عالي حيث جاءت جميع القيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبعد حساب الثبات بطريقة الفا كرونباخ، والتجزئة النصفية وبطريقتي (سبيرمان براون - جتمان)، وبناءً على نتائج الطريقتين يتمتع المقياس بمستوى جيد من الثبات، وبعد حساب صدق وثبات مقياس جودة الحياة الجامعية أكدت النتائج صدقة وثباته، مما يجعل تطبيقه على طلاب الجامعة مناسبًا وملائمًا.

- **الصورة النهائية لمقياس جودة الحياة الجامعية بعد حساب الخصائص السيكومترية كالتالي:**

إذاً يتكون مقياس جودة الحياة الجامعية من (٤٣) عبارة موزعين على (٧) أبعاد ملحق رقم (٣)، البُعد الأول (جودة الحياة الاجتماعية) وتحوي العبارات (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠)، والبُعد الثاني (إدارة الذات) ويحوي العبارات (١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦)، والبُعد الثالث (جودة الحياة الاكاديمية) وتحوي العبارات (١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢)، والبُعد الرابع (جودة الخدمات المتوفرة بالجامعة) وتحوى العبارات (٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧)، والبُعد الخامس(جودة الحياة الروحية) وتحوي العبارات (٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢)، والبُعد السادس (جودة الرؤية

المستقبلية) وتحوي العبارات(٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧)، والبعد السابع (إدارة الوقت) ويحوي العبارات(٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣).

❖ **طريقة تصحيح المقياس:**

تعتبر طريقة " **ليكرت Likert** " أنسب الطرق في تقدير استجابة المفحوصين حيث تتدرج فيها الاستجابة من أقصي درجات الموافقة إلى أقصي درجات الرفض وتتدرج طريقة " ليكرت " على خمس مستويات، وقد استخدم الباحث ثلاث مستويات فقط لتسهيل استجابة المفحوصين.

جدول (٩)

الاستجابة	تنطبق تمامًا	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق تمامًا
الدرجة	٣	٢	١

- ✓ يضع الطالب / الطالبة العلامة المناسبة أمام اختيار واحد فقط من ثلاث اختيارات، ثم تجميع درجات العبارة، وتعتبر الدرجة الاجمالية هي درجة الطالب / الطالبة على مقياس جودة الحياة الجامعية، حيث تعبر الدرجة المرتفعة عن مستوى مرتفع في جودة الحياة الجامعية، والعكس صحيح؛ تعبر الدرجة المنخفضة عن مستوى منخفض في جودة الحياة الجامعية.
- ✓ مع مراعاة العبارات الموجبة والعبارات السالبة، حيث تم وضع بعض العبارات في عكس اتجاه العبارات الأخرى وذلك للتقليل من الميل لاتخاذ نمط ثابت للاستجابة بمعنى أن بعض العبارات تشير إلى الجانب الإيجابي للسلوك المراد قياسه والبعض الآخر تشير للجانب السلبي.
- ✓ إذا كان اتجاه العبارة موجب فإنه يتم توزيع الدرجات كالاتي (تنطبق تمامًا ٣، تنطبق إلى حد ما ٢، لا تنطبق تمامًا١) وهي العبارات (٤، ٦ -١٠، ١١ -١٦، ٢٣ -٤٣)

وعددهم (٣٣)عبارة، أما إذا كان اتجاه العبارة سالب وهي العبارات(١ -٣، ٥، ١٧ -٢٢) فتوزع الدرجة كالاتي (تنطبق تمامًا١، تنطبق إلى حد ما ٢، لا تنطبق تمامًا ٣)، وأقل درجة للمقياس ككل (٤٣) درجة، والدرجة الكلية للمقياس (١٢٩) درجة.

- **تعريف جودة الحياة الجامعية لدى المتعثر دراسيًا في الدراسة الحالية:** هي مجموعة تقييمات الطالب لجوانب حياته المختلفة والتي تضمن رضاه عن حياته وعلاقته الاجتماعية داخل الاسرة وخارجها، ونجاحه في إدارة ذاته، ونجاحه الاكاديمي، ومدى رضاه عن الخدمات المختلفة التي توفرها الجامعة، وشعوره بالسعادة أثناء ممارسته الشعائر الدينية، ومدى رؤيته لمستقبله وتحديد أهدافه في المستقبل، ومدي اهتمامه بإدارة وتنظيم وقته.
- مقياس جودة الحياة الجامعية لدي طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا يتكون من (٤٣) فقرة موزعة على (٧) أبعاد وهم (جودة الحياة الاجتماعية - جودة إدارة الذات - جودة الحياة الاكاديمية - جودة الخدمات المتوفرة بالجامعة -جودة الحياة الروحية -جودة الرؤية المستقبلية - جودة إدارة الوقت) .

مناقشة وتفسير النتائج:.

١ - اختبار صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: "**توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس المناعة النفسية وأبعاده والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الجامعية وأبعاده لدى الطلاب المتعثرين دراسيا**".

لاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار(ت) (T-test)، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المناعة النفسية، و مقياس جودة

الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا حيث بلغ عدد العينة (ن=١٩٢) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة الزقازيق ، والجدول (١٤) يوضح ذلك تفصيلًا:

جدول (١٠) دلالة معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس المناعة النفسية وأبعاده والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الجامعية وأبعاده لدى الطلاب المتعثرين دراسيًا.

المقاييس		المناعة النفسية						
		الكفاءة الذاتية	التفاؤل	التفكير الإيجابي	حل المشكلات	الثقة بالنفس	ضبط النفس والاتزان	الدرجة الكلية
جودة الحياة الجامعية	جودة الحياة الاجتماعية	٠.٥٤٣**	٠.٥٥١**	٠.٥٩٨**	٠.٤٣٩**	٠.٥٩٩**	٠.٥٨٠**	٠.٥٧١**
	إدارة الذات	٠.٤٧٨**	٠.٤٨٩**	٠.٤٦٦**	٠.٥٧١**	٠.٤٧٦**	٠.٥٨٧**	٠.٤٠٣**
	جودة الحياة الأكاديمية	٠.٥٥٤**	٠.٤٧١**	٠.٥٨١**	٠.٤٧٠**	٠.٥٧٩**	٠.٤٧٧**	٠.٥١٢**
	جودة الخدمات المتوفرة بالجامعة	٠.٤١٣**	٠.٣٢٩	٠.٥٣٣**	٠.٤٩٧**	٠.٤٩٥**	٠.٣٥٥	٠.٤٦١*
	جودة الحياة الروحية	٠.٤٤٢**	٠.٤٨٧**	٠.٣٩٨*	٠.٤٦١**	٠.٤٩٨**	٠.٥٠٨**	٠.٤٩٦**
	جودة الرؤية المستقبلية	٠.٦٠٣**	٠.٥٥٩**	٠.٤٨٦**	٠.٤٦٠**	٠.٤٣١**	٠.٤٧٦**	٠.٥١١**
	إدارة الوقت	٠.٤٦٥**	٠.٥٧٩**	٠.٤٧٢**	٠.٤٠٤**	٠.٥١٣**	٠.٤٨٠**	٠.٤٧٣**
	الدرجة الكلية	٠.٤٦٩**	٠.٥١٩**	٠.٤٨٦**	٠.٤٩٢**	٠.٤٣١**	٠.٥١٥**	٠.٤١٢**

(**) دالة عند (٠,٠١)، (*) دالة عند (٠,٠٥)

أشارت نتائج الفرض الأول إلى تحقق معظم مكونات الفرض ما عدا جودة الخدمات المتوفرة بالجامعة حيث جاءت عند مستوي دلالة (٠,٠٥) ؛ وهذا الفرض يفسره الباحث،

توجد علاقة إرتباطية موجبة بين المناعة النفسية وجودة الحياة الجامعية لدى الطلاب المتعثرين بالجامعة، أي أنه كلما انخفضت درجات الطلاب على مقياس المناعة النفسية كلما انخفضت درجات الطلاب على مقياس جودة الحياة الجامعية، وبذلك تتحقق من صحة الفرض الثالث وهي نتيجة منطقية أشارت إليها الأطر النظرية في التراث السيكولوجي، حيث أشارت دراسة كل من دراسة إيمان مختار عامر(٢٠٢١)، ودراسة عبدالعزيز محمود عبدالعزيز (٢٠١٩) أنه يمكن التنبؤ بمستوى جودة الحياة من خلال درجات أفراد العينة على مقياسي كفاءة نظام المناعة النفسي والثقة بالنفس، كذلك أشارت دراسة كل من سوسن السكاف و الفارس علي (٢٠٢٠)، ودراسة عرفة سليمان (٢٠١٧) إلى العلاقة بين إدارة الوقت والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة، والعلاقة بين التعثر الأكاديمي، وتوصلت النتائج الدراسة إلى: وجود علاقة إيجابية بين إدارة الوقت ومستوى التحصيل الدراسي، وكذلك المستوى الاجتماعي والاقتصادي وكيفية استخدام مهارات الاستذكار والاستفادة من الوقت وتوظيفه بصورة فعالة، حيث اتضح من نتائج الدراسة الحالية مستوى منخفض جدًا في إدارة الوقت لدى الطلاب المتعثرين، كما جاءت الخدمات التي توفرها الجامعة دال عند (٠.٥٠) مع التفاؤل وضبط النفس والاتزان، حيث يفسر الباحث بأن الجامعة توفر مجموعة من الخدمات المتنوعة للطلاب بغض النظر عن حالة الطالب متفائل أو متشائم، لديه اتزان في انفعالاته أم لا، وهذا ما اتفق مع دراسة وفاء عياصرة (٢٠١٩)، حيث توصلت الدراسة إلى عدة نتائج هي أن أهم أسباب التعثر الأكاديمي الأسباب التربوية بنسبة (٨٢,٣) ثم الأسباب الصحية والنفسية بنسبة (٣٥,٣) ثم الأسباب الاجتماعية بنسبة (٢٦,٣)، كما أكدت دراسة (Shin,Lee,2019) على الفوائد الاجتماعية لممارسة الأنشطة الرياضة داخل الجامعة لها تأثير إيجابي على ولائهم للجامعة، وأوصت الدراسة بضرورة تقديم البرامج والخدمات الرياضية لتلبية احتياجات الطلاب وتعزيز ولائهم تجاه الجامعة، كما أشارت دراسة

دراسة يوسف محمد يوسف (٢٠٢٣)، فاعلية برنامج تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأثره على طلاب الجامعة المتعثرين أكاديمياً، حيث يعاني الطلاب من تدني في مستوي الكفاءة الذاتية الاكاديمية، كما جاءت نتائج جودة الحياة الروحية مرتفعة لدى الطلاب المتعثرين دراسيًا مع انخفاض في الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الجامعية، وهذا وقد اختلفت مع دراسة كل من عياش صباح و عمر خلف رشيد (٢٠١٧)، استهدفت الدراسة الكشف عن مستوى كل من جودة الحياة الروحية والحصانة (المناعة) النفسية لدى طلبة الجامعة في الجزائر والعراق، و توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين المتغيرين، أي كلما ارتفعت جودة الحياة الروحية ارتفعت المناعة النفسية، ويفسر الباحث نتيجة الطلاب في هذه الدراسة مرتفعة رغم انخفاض مستوى المناعة النفسية، لأن كل شخص يدعي عدم التقصير في علاقته بالله سبحانه وتعالي.

يرى الباحث: أن التعثر الأكاديمي ظاهرة منتشرة تحتاج إلى مزيد من الاهتمام خاصة مع التوجهات الحديثة في تحقيق جودة التعليم وتحقيق النجاح في المؤسسات التي تخدم التعليم العالي في مختلف المجتمعات وذلك للحد من نسب الهدر والتسرب من التعليم لذلك تصدت الدراسة الحالية لهذه الظاهرة سعيًا لمعرفة علاقة المناعة النفسية وجودة الحياة الجامعية في محاولة لمساعدة جميع المؤسسات المهتمة بالعملية التعليمة للحد من التعثر الدراسي لدى الطلاب وتحسين مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب الجامعين من خلال التوصيات بالدراسة.

٢ - **اختبار صحة الفرض الثاني:**

ينص الفرض الثاني على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المتعثرين دراسيا في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المناعة النفسية تُعزي إلى متغير النوع (ذكور/ إناث).

لاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار(ت) (T-test)، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المناعة النفسية، لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا حيث بلغ عدد العينة (ن=١٩٢) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة الزقازيق ، والجدول (١٥) يوضح ذلك تفصيلًا:

جدول (١١)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب المتعثرين دراسيًا في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المناعة النفسية تُعزي إلى متغير النوع (ذكور /إناث).

المتغير	الذكور (ن=٥٤)		الاناث (ن= ١٣٨)		قيمة (ت)	مستوي الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الكفاءة الذاتية	١١.٢٨	٥.١١	٩.١١	٦.١٣	-٥.٥٤١	٠.٠٥
التفاؤل	١٢.٨٨	٤.٤٨	٨.٢٨	٤.٨٥	-٣.١٠٢	٠.٠١
التفكير الإيجابي	١٢.٥٥	٤.٧٤	٨.٤٢	٥.٦١	-٣.١٣٩	٠.٠١
حل المشكلات	١٠.٥٦	٥.١٧	٧.٥٣	٤.١٣	-٤.٧٣١	٠.٠١
الثقة بالنفس	١١.٦١	٤.٨٩	٧.٧٦	٥.٧١	-٥.١٢٠	٠.٠١
ضبط النفس والاتزان	١٠.٠٩	٤.٥٦	٦.٧٦	٤.٥٦	-٥.٦٥١	٠.٠١
الدرجة الكلية	٦٨,٩٧	١٢.٤٣	٤٧,٨٦	١٠.٣٨	-٤.٩٨٠	٠.٠١

أشارت نتائج الفرض الثاني إلى تحقق الفرض؛ وهذا الفرض يفسره الباحث بأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين (الذكور والاناث في درجات مقياس المناعة النفسية وأبعادها الفرعية لصالح الذكور، حيث يفسر الباحث ذلك؛ بأن الذكور في مرحلة الطفولة يميلون إلى الحركة المستمرة المتمثلة بمُمارسة اللَعِب، والأنشطة، والتنقل من مكان إلى آخر، فتزداد خبرته مع الرفقاء، وتزيد الثقة لديهم في التعامل مع الاخرين، عكس الانثى تفضل الجلوس في البيت تلعب بالدُمية الخاصة بها، لذلك جاءت النتائج أن الذكور أعلى من الإناث في درجات مقياس المناعة النفسية وأبعادها، حيث اتفقت هذه النتائج مع دراسة ناهد احمد فتحي (٢٠١٩)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق في المناعة النفسية وفقًا لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) كان الذكور أعلى من الإناث في مستوى المناعة النفسية، واختلفت هذه النتائج مع دراسات كل من؛ دراسة عبدالعزيز محمود عبدالعزيز (٢٠١٩)، و دراسة غنى نجاتي (٢٠١٦)، ودراسة خديجة سلمان و نوال جاني(٢٠١٥)، ودراسة فاتن كاظم لعيبي (٢٠٢٠)، ودراسة محمد احمد الرفوع و آلاء احمد الربيحات(٢٠٢١) لم تظهر هذه الدراسات فروقًا ذات دلالة إحصائية في المناعة النفسية تبعا لمتغير الجنس بين (الذكور والاناث).

٣ - **اختبار صحة الفرض الثالث:**

ينص الفرض الثالث على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المتعثرين دراسيا في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الجامعية تُعزي إلى متغير النوع (ذكور/ إناث)

لاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار(ت) (T-test)، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الجامعية لدى طلاب

الجامعة المتعثرين دراسيًا حيث بلغ عدد العينة (ن=١٩٢) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة الزقازيق ، والجدول (١٦) يوضح ذلك تفصيلًا:

جدول (١٢)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب المتعثرين دراسيًا في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الجامعية تُعزي إلى متغير النوع (ذكور/إناث)

المتغير	الذكور (ن=٥٤)		الاناث (ن= ١٣٨)		قيمة (ت)	مستوي الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
جودة الحياة الاجتماعية	١٥.١٢	٣.٨٧	٩.٤٧	٤.٥١	-٤.٦١٩	٠.٠١
إدارة الذات	٤.٢٣	٣.١٨	٤.٩٧	٤.٩٩	-٤.٨٧١	غير دالة
جودة الحياة الأكاديمية	٢.١١	٤.٨٣	٦.٤٣	٤.٢١	-٣.٠٩٠	٠.٠١
جودة الخدمات المتوفرة بالجامعة	٤.٧١	٥.٣٩	٤.٧٦	٣.٨٧	-٣.٦١٠	غير دالة
جودة الحياة الروحية	٦.٢٩	٣.١٧	١٠.١٣	٤.١٢	-٤.٧١٧	٠.٠١
جودة الرؤية المستقبلية	٢.٠٩	٤.٢١	٤.٦٥	٥.٠٩	-٥.٥٧٨	٠.٠٥
إدارة الوقت	٣,١١	٣.٢٢	٦.١٥	٣.١٨	-٣.٥٤٠	٠.٠١
الدرجة الكلية	٣٧,٧٥	٥,٥٢	٤٦,٥٦	٤,٨١	٥,٥١٨	٠.٠٥

أشارت نتائج الفرض الخامس إلى تحقق الفرض؛ حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور والاناث) في أبعاد مقياس جودة الحياة الجامعية، حيث جاءت الأبعاد (جودة الحياة الأكاديمية، جودة الحياة الروحية، جودة الرؤية المستقبلية، إدارة الوقت) لصالح الإناث، وتعتبر هذه النتائج منطقية لأن الإناث أكثر التزامًا في الجامعة بحضور المحاضرات، واستذكار الدروس، والتخطيط لمستقبلهم، والاهتمام بتنظيم أوقاتهم كذلك هم أفضل من الذكور في الحياة الروحية، وعلاقتهم بالله عزوجل، كما جاءت النتائج تؤكد على أن (جودة الحياة الاجتماعية) لصالح الذكور، لأن الذكور في فترة الطفولة يتحركون ويلعبون في أماكن مختلفة وكثيرة، فتزداد خبرته بالحياة الاجتماعية سواء داخل الاسرة أو خارجها ، كما جاءت النتائج أن (إدارة الذات، جودة الخدمات المتوفرة بالجامعة) غير دالة إحصائيًا، ومن خلال النتائج يفسرها الباحث أن الخدمات المتوفرة بالجامعة يستخدمها جميع الطلاب بغض النظر عن مناعته النفسية ومستوى جودة حياته، كما جاءت دراسة سوسن السكاف و الفارس علي (٢٠٢٠) تؤكد وجود علاقة إيجابية بين إدارة الوقت ومستوى التحصيل الدراسي، وهو ما أكدته نتائج هذه الدراسة لصالح الإناث، حيث الاناث أكثر قدرة على توزيع أوقاتهم بين حضور المحاضرات، والمذاكرة، ومنهم من يمارس الأنشطة المختلفة في الجامعة مثل الندوات التثقيفية والانشطة داخل المعسكرات، كما جاءت نتائج دراسة كل من محمد أحمد الرفوع ، احمد عودة القرارعة (٢٠٠٤)، كما جاءت نتائج دراسة أسامة حسن جابر (٢٠٢٠)، أكدت على أنه يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين التعثر الدراسي وإدارة الوقت، لذلك يؤكد الباحث على ضرورة اهتمام أفراد العينة بالاهتمام بأوقاتهم داخل الجامعة وخارجها، حيث يوصي البحث الحالي ضرورة إهتمام الذكور بتنظيم أوقاتهم بين حضور المحاضرات، والتخطيط للإستذكار، وكذلك ممارسة الانشطة المختلفة داخل الجامعة أو خارجها، وكذلك تنظيم أوقات دراستهم مع العمل الخارجي لهم، حيث أثناء مقابلة أفراد العينة من

الذكور وجد الباحث أن أغلب الذكور يعملون من أجل كسب المال، لذلك نبغي عليهم التنظيم بين أوقات العمل مع حضور المحاضرات داخل الجامعة.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات:

١. يمكن أن يستفيد المتخصصون من نتائج هذا البحث فى التخطيط لجلسات إرشادية تؤدى إلى تنمية المناعة النفسية ومن ثم تحسين مستوى جودة الحياة لطلاب الجامعة بصفة عامة والمتعثرين دراسيا بشكل خاص.
٢. الاهتمام بتنفيذ خطط للأنشطة الطلابية على أن تحتوي على برامج تدريبية ومحاضرات تثقيفية عن فوائد إدارة الوقت بالنسبة للأداء الأكاديمي، تنظيم وإقامة الدورات التدريبية وورش العمل لإكساب الطلبة لمهارات الكفاءة الذاتية.
٣. الاهتمام بإعداد وتقديم البرامج الإرشادية والتوجيهية الخاصة بتحسين مستوى الدافعية للتعلم للطلبة منخفضي التحصيل الدراسي.

البحوث المقترحة:

١ - فعالية برنامج إرشادي لتنمية المناعة النفسية لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا.
٢ - فعالية برنامج إرشادي لتحسين مستوي جودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا.

المراجـــع

إبراهيم عبدالله الحسينان. (٢٠١٥). جودة حياة الطالب الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية. دراسة على عينة من طلاب جامعة المجمعة. المجلة التربوية كـلية التربية بسوهاج، العدد (٤١)، ص ص ١٨٥ -٢٣٨.

إبراهيم مصطفى، أحمد الزيات، حامد عبدالقادر، محمد النجار.(٢٠٠٤).المعجم الوسيط.جـ١.تحقيق مجمع اللغة العربية .القاهرة جمهورية مصر العربية.

أحمد حمدي عاشور الغول(٢٠١٢). فاعلية نوعين من التغذية الراجعة في مفهوم الذات الأكاديمي للتلاميذ ذوى الصعوبات التعلم في الرياضيات. مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر، العدد(١٣٢)، ص ص ٨٦ - ١١٦.

أسامة حسن جابر(٢٠٢٠).علاقة التعثر الدراسي بالدافعية للتعلم وإدارة الوقت والكفاءة الذاتية لدى عينة من الطلاب المتعثرين دراسيا بجامعة نجران. دراسة تنبؤيه. مجلة العلوم الانسانية. السعودية، العدد (٦)، ص ص ٤٩ -٧١.

أشرف أحمد عبدالقادر.(٢٠٠٥) تحسين جودة الحياة كمنبئ للحد من الإعاقة. ورقة عمل مقدمة لتطوير الأداء في مجال الإعاقة. مكتب التربية العربي لدول الخليج. أيام ١٤ -١٥ -١٦، الرياض.

إيمان مختار محمود (٢٠٢١) الإسهام النسبي للمناعة النفسية في التنبؤ بجودة الحياة والاندماج الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. الجمعية المصرية للدراسات النفسية. كلية البنات للآداب والعلوم التربوية. جامعة عين شمس. العدد(١١٣)، ص ص ١٠٣ -١٧٦.

السيد الفضالي عبدالمطلب.(٢٠١٤). جودة الحياة الجامعية الدراسية في ضوء كل من توجه الهدف والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية. مجلة دراسات تربوية ونفسية. كلية التربية. جامعة الزقازيق. العدد(٨٣).

جبار وادي العكيلى .(٢٠١٧).المناعة النفسية لدي طلاب الجامعة وعلاقتها بالوعي بالذات والعفو .دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب. المملكة العربية السعودية ،العدد (٨١)، ص ص ٤٢٣ - ٤٥٤ .

جعفر عبدالعزيز الحريزة .(٢٠١٤).التفكير الإيجابي وعلاقته بمهارات التواصل المدركة لدي المرشدين التربويين في محافظة العاصمة عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة).كلية العلوم التربوية النفسية جامعة عمان العربية.

حسن مصطفى عبد المعطى .(٢٠٠٥) الإرشاد النفسي وجودة الحياة فى المجتمع المعاصر. المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية جامعة الزقازيق "الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي فى ضوء جودة الحياة". الزقازيق ١٥ -١٦ مارس. ص ص ١٣ - ٢٣.

رونالد حميد عثمان.(٢٠١٧).استراتيجية مقترحة قائمة على مهارات الذكاء الوجداني لتنمية مهارات التفكير الإيجابي لدي طلبة الجامعة في العراق. مجلة القراءة والمعرفة . مصر، العدد (١٨٦)، ص ص ٢١ -٥٠.

ريهام وليد أبوزيد.(٢٠١٨).فاعلية برنامج سلوكي فى تنشيط المناعة النفسية لخفض الحساسية الانفعالية لدى عينة .(رسالة ماجستير). كلية التربية. جامعة الأقصى. دولة فلسطين.

سلوي حلمي على يوسف(٢٠١٩).آليات مقترحة لتحقيق جودة الحياة الجامعية في ضوء مدخل التحسين المستمر(الكايزن) لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية جامعة بني سويف. العدد(٨٨) ص ص ٢٩٩ -٣٧٦.

سناء محمد سليمان (٢٠٠٥) عادات الاستذكار ومهاراته الدراسية السليمة. القاهرة: عالم الكتب .

سوسن السكاف، الفارس علي(٢٠٢٠). فاعلية إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة. مجلة الخلدونية. جامعة زايد. أبوظبي. الامارات العربية المتحدة. ١٢(٢)، ص ص ٢٠ -٣٧.

شيرين محمد أحمد(٢٠١١). البناء العاملي للقدرة على حل المشكلات واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب كلية التربية ببورسعيد. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. كلية التربية. جامعة الزقازيق. العدد (٧٢) ص ص ١٢ -١٦.

شيماء محمد دللي و حمدي محمد ياسين. (٢٠١٥). السَّعادة والعفو وجودة الحياة كمحددات للذكاء الرُّوحي لدى طلاب الجامعة مجلة الخدمة النفسية (مجلة علمية سنوية محكمة). جامعة حلب. سوريا. (١) ٨، ص ص ١٢٥ -١٩٢.

عايش صباح و عمر خلف رشيد(٢٠١٧) جودة الحياة الروحية وعلاقتها بالحصانة النفسية لدى طلبة الجزائر والعراق دراسة ميدانية على طلبة جامعتي الانبار وسعيدة. مجلة الانبار للعلوم الانسانية. كلية التربية للعلوم الانسانية. الجزائر. العدد (٣).

عبدالعزيز محمود عبدالعزيز(٢٠١٩) كفاءة نظام المناعة النفسي والثقة بالنفس كمنبئات لجودة الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي. مجلة الإرشاد النفسي. كلية التربية جامعة عين شمس. العدد(٦٠).

عبدالمنعم عبدالله حسيب (٢٠١٠). المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيًا. مجلة علم النفس. العدد(٥٩). ص١٢٧.

عرفه سلمان (٢٠١٧).التعثر الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية جامعة الجزيرة بالسودان. مجلة كلية التربية جامعة طيبة. العدد (٣٦).

عبدالله أحمد محمد العطاس(٢٠٢١). جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بدافعية التعليم ومستوى الطموح لدى طلاب جامعة أم القري. المجلة التربوية. كلية التربية. جامعة سوهاج. الجزء (٦)، (٩١)، ص ص ٢٧١٨ -٢٧٧١.

عصام جمعة نصار، وعبدالرحمن محمد عبدالرحمن(٢٠١٦). أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التلكؤ الأكاديمي لدى المتأخرين دراسيًا من طلاب الجامعة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. السعودية. العدد (٧٧)، ص ص ٣٤٧ -٣٨٣.

عصام محمد زيدان. (٢٠١٣). المناعة النفسية مفهومها وأبعادها وقياسها، مجلة كلية التربية. جامعة طنطا. جمهورية مصر العربية. العدد (٥١)، ص ص ٨١١ – ٨٨٢.

فاتن كاظم لعيبي(٢٠٢٠) المناعة النفسية وعلاقتها بالتكيف الاكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم النفسية - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. معهد الفنون الجميلة. العراق. العدد (٣).

كمال إبراهيم مرسى.(٢٠٠٠).المناعة النفسية وعلاقتها بكل من الكفاءة المهنية والضغوط المهنية لدى العاملين بالجهاز الإداري بالدولة .جامعة الأزهر.

كمال إبراهيم مرسي(٢٠٠٠).السعادة وتنمية الصحة النفسية مسؤولية الفرد فى الإسلام وعلم النفس.ج١.القاهرة: دار النشر للجامعات.

محمد أحمد إبراهيم سعفان (٢٠٠٩) دليل إرشادي لتحسين الاستذكار. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

محمد بن مكرم بن على. (ت ٧١١هـ) لسان العرب.ط٣. بيروت: دار صادر.

محمود حسن الاستاذ، و أيمن محمود صبح (٢٠١٠) التعثر الاكاديمي واسبابه لدى طلبة جامعة الأقصى و دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في معالجته. مجلة الجامعة الاسلامية للبحوث الانسانية. مجلد (١٨)، العدد (١) ، ص ص : ٣٩ - ٨١.

محمود عبدالحليم منسي، و علي مهدي كاظم.(٢٠١٠).تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة في سلطنة عمان. مجلة أمراباك بالأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم التكنولوجيا. العدد (١) ص ص ٤١ -٦٠.

مريم شيخي.(٢٠١٤) طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة دراسة ميدانية في ظل بعض المتغيرات . (رسالة ماجستير). كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية. جامعة أبي بكر بلقايد. الجزائر.

مسعودي أ محمد (٢٠١٥) بحوث جودة الحياة في العالم العربي. دراسة تحليلية. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة وهران. الجزائر.

ناهد أحمد فتحي(٢٠١٩) الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشكلات والتوجه نحو الهدف كمنبئات بالمناعة النفسية لدى المتفوقين دراسيًا (المكونات العاملية لمقياس المناعة النفسية)، مجلة الدراسات النفسية. جامعة المنيا. العدد(٣)، ص ص ٥٤٩ -٦١٨ .

نعمه حسن.(٢٠١٥) مهارات إدارة الوقت وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات كلية التربية جامعة الدمام وأثر ذلك على تحصيلهن الدراسي. مجلة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية. كلية التربية. جامعة الازهر. العدد (١٦٣).

هشام إبراهيم عبدالله(٢٠٠٨). جودة الحياة لدى عينة من الراشدين في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية.مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية.كلية التربية. جامعة حلوان، العدد(٤) ص ص ١٣٧ -١٨٠.

وفاء عياصرة (٢٠١٩) أسباب التعثر الأكاديمي لدى الطالب الجامعي. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. الأردن.

وائل السيد حامد السيد(٢٠١٩).جودة الحياة الجامعية كعامل وسيط بين الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى طلاب جامعة الملك سعود. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية.العدد (٢)، ص ص ١٤٤ -١٦٠.

يحيي القطاونة.(٢٠٠٧).بناء برنامج تدريبي سلوكي وقياس فاعليته في تنمية المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدي الطلبة المعاقين سمعياً في الأردن.(رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية. عمان.

يوسف محمد يوسف(٢٠٢٣). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى المتعثرين أكاديميًا وأثره على القابلية للتعلم الذاتي. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (١٢٢).

Arslan, Akkas. (2014). Quality of College Life (QCL) of Students in Turkey: Students‟ Life Satisfaction and Identification, NO(115), PP 869–884

Bhardwaj, Agrawal.(2015).Concept and applications of Psychoimmunity (Defense against ,mental illness): importance in mental health

Diener. (2000). Subjective Well-Being, The Science of Happiness and A Proposal for a National Index, Journal American Psychologist, Vol. 55, No(1), pp 34 – 43.

El Hassan. (2011). Quality of College Life (QCL): Validation of a Measure of Student Well- Being in The Middle East, the International Journal of Educational . Psychological , Vol. 8, No(1), pp 12–22.

Emmons .(2000).Is Spirituality an Intelligence? Motivation, Cognition and the Psychology of Ultimate Concern,

International Journal for the Psychology of Religion,10(3) pp 3-27.

Kagan.(2006). The Psychological Immune System : A New Look at Protection and Survival. Indiana: AuthorHouse.

Leigh. (2008). High-fidelity patient simulation and nursing students' self-efficacy: A review of the literature. International Journal of Nursing Education Scholarship, 5(1), 1-17.

Mamin, M.(2008). Spiritual Intelligence in Executive Coaching. CPCP Final Research Paper, International Coach Academy.

Olah, A. Nagy, H.&Toth, K.(2010). Life expectancy and psychological Immune competence in different cultures.ETCEmpirical Text and cultures Research,4,102-108.

Scenario.Online Journal of multidisciplinary research(OJMR),1(3),6-15

Shin, S., Chiu, W., & Lee, H.-W (2019). Impact of the Social Benefits of Intramural Sports on Korean Students‟ Quality of College Life and Loyalty: A Comparison between Lowerclassmen And Upperclassmen, Asia-Pacific Edu Res, Vol. 28, No(3), pp 181–192.

Sirgy, M. J., Grzeskowiak, S., &Rahtz, D. (2007). Quality of College Life (QCL) Of Students: Developing and Validating a Measure of Well-Being, Social Indicators Research, Vol. 80, pp 343–360.

Sirgy, J., et al. (2010). Quality of college life of students: Further validation of a measure of well-being. Social Indicators Research, 80(2), 343-360. DOI: 10.1007/s11205-010-9587-6.

VandenBos, G. R. (2015). APA dictionary of psychology.2nd edition, American Psychological Association, p-871.

Yu, G. B., & Lee, D. J. (2008). a Model of Quality of College Life of Students In Korea, Social Indicators Research, Vol. 87, No(2), pp. 269–285.

Willam,s , Gassam, A (2016) Analysis of The Prevalence rates of academic failure in high schools in the united stated of America. Journal American Psychologist, Vol (51).

برنامج قائم على البرمجة الكائنية (OOP) في تنمية مهارات لغة البرمجة Dart لدى طلاب تكنولوجيا التعليم

محمد احمد سامى السيد احمد

(مبرمج)

Prog.foda@gmail.com

أ.د/ خالد جودة محمد محمد

أستاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم - كلية التربية جامعة الزقازيق

أ.م.د/ ناريمان جمعة اسماعيل

أستاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم المساعد - كلية التربية جامعة الزقازيق

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات لغة البرمجة Dart لدى طلاب تكنولوجيا التعليم وذلك باستخدام برنامج قائم على البرمجة الكائنية Object Oriented Programming.

وقد شملت (عينة البحث) على مجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة بحيث تكونت كل مجموعة من ٣٠ طالب وطالبه، شعبة الحاسب الآلى، كلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، وتمثلت أدوات البحث في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة، وبعد التأكد من صلاحيتهم للتطبيق تم إجراء التطبيق القبلي والبعدي على عينة البحث، وتم المعالجة الإحصائية للبيانات، وإختبار صحة الفروض، حيث أسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات

طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart ككل بالنسبة إلى التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي فإن النتائج السابقة تعبر عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart ككل، كما نلاحظ أن قيمة حجم التأثير كانت كبيرة؛ مما يدل على أثر برنامج قائم على البرمجة الكائنية (OOP) في تنمية مهارات لغة البرمجة Dart في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات الدالة:

برنامج قائم على البرمجة الكائنية، مهارات لغة البرمجة Dart. طلاب تكنولوجيا التعليم.

- **Researcher name:** Mohammed Ahmed Samy El-Sayed Ahmed
- **Title:** The Effect of an Object-Oriented Programming (OOP) Program on the Development of Dart Programming Language Skills among Educational Technology Students.
- **Degree:** Master's degree
- **Specialization:** Educational Technology
- **Supervision:** Prof. Dr. Khaled Gouda Mohamed Mohamed, Assoc. Prof. Dr. Nariman Juma Ismail
- **Year of research:** 2023
- **Email:** Prog.foda@gmail.com
- **Occupation:** Programmer
- **Research Objectives:**

The current research aimed to develop the skills of the programming language Dart among educational technology students using an object-based programming program (OOP).

The (research sample) included two groups, the first experimental and the second control, so that each group consisted of 30 male and female students, Computer Department, Faculty of Specific Education, Zagazig University, and the research tools were represented in the achievement test and the observation card, and after ensuring their validity for the application, the application was conducted before and after the research sample, and the statistical processing of the data was done, and the validity of the hypotheses tested, where the results resulted in a statistically significant difference at the level of 0.01 between the average scores of the students of the experimental and control groups in a note card The performance aspect related to the skills of the programming language Dart as a whole for the dimensional application for the benefit of the experimental group, and therefore the previous results express the superiority of the students of the experimental group over the students of the control group in the observation card The performance aspect associated with the skills of designing digital applications as a whole, and we note that the value of the effect size was large; This indicates the impact of an object-based programming (OOP) program on the development of Dart programming language skills in the dimensional application for the benefit of the experimental group.

- **Keywords:** A program based on object-oriented programming, Dart programming language skills. Educational technology students.

مقدمة:

أصبح التواصل مع الحاسوب أمراً أبسط وألطف بكثير من قبل، حيث بفضل تطور تقنيات اللمس والتعرف على الكلام، أصبحت الحاسوب قادرة على "الإحساس" بنا وفهم الكلام وحتى استخدام نفس لغتنا، وعندما نقوم بإرسال أمر صوتي عبر الهواتف الذكية أو لأحد المساعدات الرقمية الذكية، فإننا لا نستخدم "اللغة الأم" للحاسوب، بل ندع الجهاز يتولى عملية فهم الكلام وتحليله وتحويله للغته الأم التي يستطيع الحاسوب فهمها وتفسيرها ما بين اللغة التي نستخدمها وبين اللغة التي يفهمها الحاسوب هنالك نمطٌ خاص من اللغات الوسيطة التي تتحمل عبء تأمين عملية تواصل فعال بيننا وبين الأجهزة الرقمية من حولنا، إنها لغات البرمجة التي يستخدمها ملايين المبرمجين حول العالم لتصميم البرامج والتطبيقات المختلفة التي نستخدمها بكل تفاصيل حياتنا.

وببساطة شديدة، فإن لغة البرمجة الحاسوبية-Computer Programming Languageعبارة عن لغة ذات أطر وقواعد محددة يمكن استخدامها من أجل تصميم البرامج والتطبيقات المختلفة على الحواسيب بما يؤدي لتنفيذ خوارزميات معينة سيؤدي إنجازها للحصول على ناتج ما.

فقد وفرت تلك التكنولوجيا الرقمية تجربة تعليمية أكثر مرونة وفاعلية في الآونه الأخيرة وأشار إليها يسري وجدوين (Yusri & Goodwin, 2013) في هذا المجال، أصبح يتزايد دور التكنولوجيا مع التطورات الرقمية، وبالتالي تسهيل تغيير مفاهيم التعلم المحمول بشكل أكثر تحديدا، وأظهرت الأبحاث الحديثة اهتماما متزايدا لقد مهدت الطريق لتطبيقات الهاتف المحمول المتقدمة التي تمكن كل من المستهلكين والمؤسسات للحصول على خدمات متميزة ومشخصنة تقدم فرصا أسرع وأكثر فعالية، حيث تلعب دور فعال في كثير من المجالات التي تعتمد على الحاسوب،

فلا يبقى مجالاً من مجالات الحياة المعاصرة إلا ودخلها استعمال هذه التقنيات المتطورة التي يسرت المعاملات وسهلت التعاملات (منصور لخضاري، ٢٠١٦: ١٦٧).

وتشير دراسة اكسال دوفو آخرون (٢٠١٧: ٢) على أهمية لغة البرمجة Dart في تصميم التطبيقات المستخدمة في سوق العمل في المستقبل واندماجها ومشاركتها في المجتمع، وضرورية اكتساب الجميع هذه المهارات وإلا فإن أولئك الذين لا يملكون المهارات المناسبة أو الوصول إلي التكنولوجيا هم معرضون لأن يقصوا من المجتمع وهذا ما أكدته دراسة (Spector, 2016) أن هناك قفزة نوعية في استخدام التكنولوجيا الحديثة، وتوظيف التكنولوجيا الرقمية في التعليم، وبسبب اندماج تطبيقات الحاسب والأجهزة الرقمية وبين تطبيقات الذكاء الاصطناعي، بدأت تظهر مفاهيم أخري جديدة ذات صلة بالبرمجيات، مثل الرقمنة، والتعلم الذكي مما يؤكد على أهمية إجراء البحث الحالي.

لذا أوصى مؤتمر "برمجة التطبيقات التعليمية الأول (فبراير ٢٠٢٠)" المؤسسة العربية لإعداد القادة، بنشر المعرفة حول التقنيات الرقمية ودروها الفعال في العملية التعليمية من خلال الخبراء والمتخصصين، والاهتمام بتنمية مهارات البرمجة من أجل أهداف التنمية المستدامة (٢٠٣٠).

أصبحت البرمجيات في العصر الحالي والمستقبل هي الرائدة والعنصر الرئيسي في التقنيات الجديدة فأصبحت تدخل في أغلب الصناعات الحديثة كالساعات الذكية، وأجهزة الجوال إلي أكبرها كالمحطات الفضائية والطائرات والمفاعلات النووية ولارتباط تلك البرمجيات بحياة الإنسان وأهمية الحفاظ عليها، فإن استخدام البرمجة الكائنية في تنفيذ تلك الصناعات محاولة إلي الفهم الدقيق للمشكلة، فتكون البرمجة مكونة من تصميم مجموعة من الكائنات التي تمنح التطبيقات والبرامج أكثر واقعية وسهولة في الفهم، والتأكد من خلوها من الأخطاء (مريم اللويزي، ٢٠١٩: ٧٨).

من هنا أوصت دراسة أمل محمد (٢٠١٧) بالعمل على تنمية مهارات لغات البرمجة المختلفة والمستحدثة في العصر الحالي لمواكبة التطورات وتحقيق الاستفادة القصوى منها داخل العملية التعليمية، ودراسة أحمد بابكر ومحمد عبدالحق (٢٠١٧) التي أكدت على ضرورة توفير التدريب للمختصين للتحول الرقمي بصفة مستمرة لرفع المستويات المهنية واكساب المهارات لتنفيذ التحول.

اصبح يوجد طفرة هائلة في التطبيقات والمستحدثات المرتبطة بمجال استخدام الحاسب والبرمجة في التعليم، من حيث وفرتها وحجمها وتدفقها واسترجاعها، وتأثر عناصر منظومة التعليم على اختلاف مستوياتها بهذه المستحدثات، حيث أدى ظهورها إلى ظهور مفاهيم جديدة في مجال التعليم، حيث نشأ التعليم الإلكتروني وما يحتويه من عناصر متعددة ومتنوعة، منها ما هو قائم على الإنترنت، وذلك لتوفير الفرص التعليمية والتدريبية للطلاب على مختلف المستويات، مع الاستفادة بالتقنيات الحديثة والتطورات المستمرة التي وفرتها تكنولوجيا التعليم (محمد البسيوني، ٢٠١٢).

وتؤكد دراسة موك (Mok, 2014) على فاعلية تدريس البرمجة في كليات الحاسبات والمعلومات في جامعة سنغافورة، في وقت الصف بدلا من المحاضرات، وأظهرت النتائج مواقف الطلبة الايجابية تجاه الاستراتيجية وأعرب الطلاب عن أبرز خصائص هذه الاستراتيجية وهي أنه يمكن مشاهدة المحاضرات عدة مرات، وأن المتعلم يصبح مسؤول عن تعلمه (المسئولية عن التعلم).

ولقد ظهرت دراسة زهويي وآخرون (Zhou et al., 2021) تأكد على أهمية استخدام البرمجة الكائنية (OOP) ادى إلى التطور السريع في عالم التقنيات البرمجية فاصبحت واحدة من تقنيات البرمجة السائدة التي تم استخدامها على

نطاق واسع في تصميم وتطوير البرامج وقدرتها على أن تؤدي إلى تحسين قابلية إعادة الاستخدام وقابلية التوسع والتطوير عليها مستقبلا.

ونظرا لزيادة الاحتياج للحاسوب في كل المجالات فكان لابد من تبسيط التعامل معه حتى يتسنى لجميع الفئات استخدامه، فقد أطلقت مؤسسة Code.orgمبادرة هدفت إلى إعطاء الفرصة لكل الطلاب من كل الأعمار حول العالم ليتعلموا العلم الذي يحكم عالمنا الحديث؛ من خلال مبادرة "ساعة البرمجة" لإزالة الغموض المحيط بعالم البرمجة، وإلهام الطلاب من كل الخلفيات الثقافية والديموغرافية ليفكروا في هندسة البرمجيات كمهنة للمستقبل، من خلال توفر عدة طرق للتعلم، كما انضمت للمبادرة شركات كبرى مثل أمازون ومايكروسوفت وآبل؛ لذا فإن التعرف على مبادئ OOP أمر ضروري لرفع مستوى المعرفة والمهارات المحددة والكفاءات التي يجب على الطلاب اكتسابها والعمل بها، ستيتسوف غنشو، ومولوف محريم Mollov, Muharem(Stoitsov, Gencho & ,2021).

من هنا كان اهتمام البحث الحالي بإعداد برنامج قائم على البرمجة الكائنية في تنمية مهارات لغة البرمجة Dart لطلاب تكنولوجيا التعليم والتعرف على أثره في تنمية مهارات لغة البرمجة Dart.

مشكلة البحث:

في ضوء ما تقدم تحددت مشكلة البحث في وجود ضعف لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية في مهارات لغة البرمجة Dart، ومن ثم سعى الباحث إلى تصميم برنامج قائم علي البرمجة الكائنية لتحديد أثره في تنمية مهارات لغة البرمجة Dart؛ ويمكن صياغة المشكلة في السؤال الرئيسي الآتي:

كيف يمكن تصميم برنامج قائم على البرمجة الكائنية في تنمية مهارات لغة البرمجة Dart لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية :

١- ما المهارات اللازمة للغة البرمجة Dart التي يحتاجها طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية؟

٢- ما مهارات لغة البرمجة Dart الواجب تدريب طلاب تكنولوجيا التعليم عليها؟

٣- ما أسس ومعايير تصميم البرنامج القائم على البرمجة الكائنية؟

٤- ما صورة البرنامج القائم على البرمجة الكائنية (OOP)؟

٥- ما أثر البرنامج القائم على البرمجة الكائنية في تنمية الجانب المعرفي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية؟

٦- ما أثر البرنامج القائم على البرمجة الكائنية في تنمية الجانب الأدائي المرتبط بمهارات مهارات لغة البرمجة Dart لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية؟

فروض البحث:

١- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart.

٢- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart.

٣- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart.

٤- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى :

١- تحديد أثر البرنامج القائم على البرمجة الكائنية في تنمية الجانب المعرفي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

٢- تحديد أثر البرنامج القائم على البرمجة الكائنية في تنمية الجانب الأدائي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث الحالي في أنه قد يسهم في :

١- بالنسبة لطلاب تكنولوجيا التعليم تنمية مهارتهم على أسس ومعايير فنية تربوية سليمة على لغة البرمجة Dart.

٢- فتح أفاق بحثية جديدة لتناول استخدام برنامج قائم على البرمجة الكائنية في تنمية مهارات لغة البرمجة Dart.

٣- بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس مساعدتهم في تدريس لغات البرمجة بأقسام تكنولوجيا التعليم الإستفاده به في تطوير مهارات طلاب تكنولوجيا التعليم واكسابهم المهارات المتعلقة بلغة البرمجة Dart .

٤- بالنسبة للباحثين في الميدان توجيههم بالاستفادة من أدوات البحث في الدراسات اللاحقة.

٥- مواكبة التغيرات السريعة والمتلاحقة، والعمل على رفع كفاءات طلاب تكنولوجيا التعليم والالمام بالمستحدثات التكنولوجيا.

٦- توفير بيئة تفاعلية من خلال تصميم وإعداد برنامج قائم على البرمجة الكائنية لتنمية الجوانب المعرفية والأدائية لتنمية مهارات لغة البرمجة Dart .

منهج البحث:

- المنهج الوصفي التحليلي: وذلك لإعداد الإطارالنظري وتحليل البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، وكذلك وصف وبناء الأدوات وتحليل النتائج وتفسيرها.

- المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي: باستخدام المجموعتين التجريبية والضابطة لقياس أثر برنامج قائم على البرمجة الكائنية (OOP) في تنمية مهارات لغة البرمجة Dart لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

أدوات البحث:

١- اختبار تحصيلي معرفي: لقياس الجانب المعرفي لمهارات لغة البرمجة Dart (إعداد الباحث).

٢- بطاقة ملاحظة: لقياس الجانب الأدائي لمهارات لغة البرمجة Dart (إعداد الباحث).

٣- بطاقة تقييم منتج: للتعرف على مدى جودة البرنامج (إعداد الباحث).

- مواد الدراسة:

١- البرنامج القائم على البرمجة الكائنية (OOP).

٢- قائمة معايير بناء البرنامج.

٣- قائمة مهارات لغة البرمجة Dart .

مصطلحات الدراسة:

في ضوء الإطار النظري وتناول المتغيرات به، تم وضع التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث كما يلي:

البرمجة الكائنية: OOP - Object Oriented Programming

عرفها (**أسد الدين التميمي،٢٠٠٩:٩٩**): "هو نمط من البرمجة يسمى البرمجة الكائنية التوجه أي أن كل شيء تتم برمجته عبارة عن كائن له خصائص يتميز بها Properties وأحداث Events وطرق وأساليب يتعامل بها Methods لبناء البرنامج".

وعرفها (**أحمد الأنصاري، ٢٠١٩:٣**): "عبارة عن أسلوب جديد في البرمجة من حيث وحدة بناء البرنامج ومن حيث الخصائص الجديدة التي يسمح بها هذا الأسلوب حيث يعتبروحدة بناء البرنامج هو (Class) الذي يتكون من البيانات ومعها الدوال (العمليات) التي تعمل على هذه البيانات".

وعرفها بصورة أخرى: "هي عباره عن طريقه جديدة مستخدمه في البرمجة تمكن من تحليل وتصميم التطبيقات بشكل كائنات تحوي البيانات وتعرف عليها مجموعة من العمليات".

عرفها الباحث إجرائيا: بأنها نمط برمجة متقدمة، معظم لغات البرمجة تقوم أسلوبها للتسهيل والتنظيم في كتابة الكود، فيقسم البرنامج فيها إلى وحدات تسمى الكائنات (Objects)، كل كائن عبارة عن حزمة من البيانات والمتغيرات والثوابت والدوال ووحدات التنظيم وواجهات الاستخدام فيتم بناء البرنامج بواسطة استخدام تلك الكائنات وربطها مع بعضها البعض وواجهة البرنامج الخارجية باستخدام هيكلية البرنامج وواجهات الاستخدام الخاصة بكل كائن مما يجعل البرنامج أكثر دقة واحترافية.

البرنامج القائم على البرمجة الكائنية:

يعرفه الباحث إجرائيا: بأنه برنامج قائم على لغة البرمجة Python يحتوى على مجموعة من المديولات التعليمة التى تمكن الطلاب من تصميم البرمجيات المختلفة في العديد من المجالات.

لغة البرمجة:

عرف **هاني وزيري وآخرون (٢٠١٤: ١٢٥)** البرمجة بأنها: "قدرة الطالب على استيعاب وفهم عمل الدوال والأوامر وكتابة الأكواد بشكل صحيح وتوظيفها لتصميم وبناء البرامج بدرجة عالية من الإتقان بحيث تعطي الأكواد أفضل كفاءة عند تشغيل البرنامج".

وعرفها **محمد حشمت (٢٠٢٠)** كذلك أنها "عملية يتم من خلالها تحديد كيفية التعامل مع البيانات المدخلة إلى الكمبيوتر للحصول على النتائج المرجوة".

"هي لغة برمجة مصممة لتطوير تطبيقات الويب وتطبيقات الاندرويد وال iOS، من تطوير شركة جوجل والتي تستهدف فيها مطوري الويب وتطبيقات الهاتف" **كما ذكرها موقع ويكيبيديا (ar.wikipedia.org).**

عرفها الباحث إجرائيا: عبارة عن المهارات البرمجية التي تستخدم لتصميم البرمجيات، من خلال كتابة تعليمات وتوجيه أوامر للحاسوب أو أي جهاز آخر لتوجيه هذا الجهاز وإعلامة بكيفية التعامل مع البيانات أو كيفية تنفيذ مجموعة من الأعمال المطلوبة وتقاس من خلال الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة المعدان لذلك الغرض.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

- **حدود مكانية:** كلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، لتوافر العينة المطلوبة بها.
- **حدود بشرية:** طلاب تكنولوجيا التعليم (الفرقة الثالثة) قسم تكنولوجيا التعليم شعبة الحاسب الآلي، حيث يتم تدريس الطلاب مواد البرمجة في الفصل الدراسي الثاني.
- **حدود موضوعية :**

أ- مهارات لغة البرمجة Dart .

ب- محتوى البرنامج: تم إعداده من قبل الباحث، وتناول أساسيات ومهارات لغات البرمجة Flutter وإطار Dart .

جـ- استخدام لغات تصميم "HTML - CSS" ولغات البرمجة " Python- JavaScript - TypeScriptDjango -" لأنها لغات يتمكن الباحث من

استخدمها وكذلك تسهم في بناء برنامج ذو التصميم الجيد والجذاب، الذي يوفر البيئة اللازمة والدعم اللازم، بحيث يكون أكثر فاعلية وتأثيراً لتوصيل المعلومات، ذات قيمة.

الإطار النظري للبحث:

اولا: البرنامج القائم على البرمجة الكائنية (OOP):

١- تعريف البرنامج الإلكتروني:

وردت العديد من تعريفات للبرنامج الإلكتروني وتنوعت وفق المقاربات من طرف كل باحث كما يلي:

عرفه **محمد خميس** (١٤:٢٠١١) بأنه "نظام تكنولوجي يتكون من بنية تحتية، ومتعلمين، ومعلمين، ومحتوى إلكتروني، ومصادر تعلم إلكترونية، وعمليات تعليم، ومخرجاته وهم المتعلمون".

بنما عرفته **أمل أحمد** (٢٠١٩: ٤٢٠) أنه "طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة وآليات بحث وشبكات إلكترونية ومحركات بحث، أنه ذلك النوع من التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الالكترونية في الاتصال بين المعلمين والمتعلمين وبين المتعلمين والمؤسسة التعليمية، وهو يهدف إلى إعداد الأفراد وتدريبهم في مجال معين وتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم بما يتفق مع الخبرات التعليمية للمتدربين ونموهم وحاجاتهم للتنمية المهنية وتطوير معارفهم ومهاراتهم الأدائية بما يتفق مع الخبرة التعليمية للمتدربين والإمكانات والتجهيزات الكمبيوترية المتاحة".

وجاء تعريف **كمال جنبى** (٢٨٨:٢٠١٩) ان التعليم الإلكتروني هو "طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواءً كان عن بعد أو في الفصل الدراسي المهم المقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة.".

ومن خلال التعريفات السابقة يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: التعليم باستخدام تطبيقات وبرامج تم برمجتها من خلال لغات برمجة تمكن من التعليم عن بعد من خلال الهواتف الذكية والحاسوب عبر الإنترنت، وذلك بأقل وقت وجهد، والحصول على استفادة أكبر، وإتاحة فرصة لأكبر عدد لتلقي التعليم بكل يسر وسهولة.

أهمية البرنامج الإلكتروني:

يعد استخدام البرامج التعليمية من أهم أنماط التعليم في الوقت الحاضر، فالتكنولوجيا أصبحت لغة العصر ومن الضروريات الأساسية لتطوير النظم التربوية والتعليمية، وتحسين الجوانب المختلفة للتعليم، حيث جعلت التعليم من خلالها يشمل عدة مزايا منها التعليم عن بعد عبر الاتصال المتزامن وغير المتزامن، مما يضيف كثيرا من الأهمية للتعليم حيث أشار إليها (**وليد الحلفاوي**، ٢٠١١: ٢١- ٢٢) فيما يلي:

١) يعمل على اكساب الطلاب المهارات والمعارف والاتجاهات التعليمية المحتلفة، وإعطاء المتعلمين الشعور بالمساواة، وسهولة الوصول للمعلم، والاستمرارية في الوصول إلى المحتويات التعليمية، والمساعدة الإضافية على التكرار، والتعرف على كل ما هو جديد.

٢) يؤثر تأثيرا إيجابيا على دافعية الطلاب للتعليم والاعتماد الذاتي، وتحسين مهارات الاتصال، كما تساعد المتعلمين على التنوع في طرق وأساليب التعليم، وكذلك تتميز بالمرونة ومساعدتهم على التعليم دون التقيد بالزمان والمكان.

٣) يوفر التعليم الإلكتروني للمتعلمين الإتصال بعالم مليء بالوسائط المتعددة ... والتخلص من قيود الجداول الدراسية وغير قابله للتغيير، والتقيد البدني ... كما أنه يتحرر ليتجول في عالم المعلومات التي تتناسب مع مقدرات تعلمه.

٤) يخلق توظيف التعليم الإلكتروني بعملية التعليم ما يعرف بعولمة التعليم حيث يساعد على بناء المقررات الدراسية في ضوء معايير علمية محددة، كما يخلق نوعا من التعليم التفاعلي الإيجابي سواء كان متزامن أو غير متزامن، وكذلك يهتم بالتعليم التعاوني والتشاركي إلى جانب اهتمامه بالتعليم الفردي وخلق أنماط جديدة من التعليم تشجع الطلاب على الإقبال على العملية التعلمية.

٥) يؤدي توظيف التعليم الإلكتروني بالنظم التعليمية إلى زيادة التعاون بين المعلم والطالب، كما يمكن للطالب التعلم بشكل مستقل عن الأخرين، ويسهم في زيادة الحصيلة الثقافية للطلاب، ومستوى التحصيل الذاتي بشكل كبير، وتوسع أفق التفكير لدي الطلاب.

٦) يمكن من التواصل بين المعلمين في دولة معينة او في العديد من الدول لتبادل الأفكار والمشاركة في المناقشات التربوية.(Taylor, 2015, 72:73)

وفي هذا الصدد أضاف **لطفي زعباط (٢٠٢٠: ٢٧٢- ٢٧٣)** أن استخدام البرامج التعليمة في التعليم أهمية بالغة تتمثل فيما يلي:

١) يمكن الفرد من التعلم والمعرفة.

٢) يمكن من فهم الأخرين وإدراك التفاعل معهم.

٣) تفتح الشخصية وتوسع من قدرات المتعلم .

٤) زيادة قدرات الفرد على التفكير والإبداع.

٥) ازدياد وعي الفئات العاملة من المجتمع بتطوير معرفتها وخبراتها ومعرفة الجديد من التغيرات أو مؤتمرات عالية حول تخصصها لمواكبة التطور الدائم والمستمر في عصر السرعة والتكنولوجيا.

وفي هذا الصدد أضاف الباحث أن من أهمية استخدام البرامجيات التعليمة ما يلي :

١) **المرونة**: لعدم ارتباطه التعلم من خلالها بالوقت، فيمكن للطلاب التعلم حسب الوقت الملائم لهم.

٢) **قلة التكلفة**: فلا حاجة لوجود منشأة خاصة وبناء صفوف للقيام بعمل دورات وحلقات تدريس، بالإضافة لا حاجة للذهاب لمنشأة تعليمية.

٣) **المحايدة والتنظيم**: تقييم الاختبارات بشكل محايد، تتبع نشاط كل طالب على الشبكة، وتتبع إنجازاته بكل دقة.

٢- البرمجة:

وفيما يلي عرض لتلك التعريفات.

١- تعريف البرمجة (ماهيتها):

عَرَفَ **جميل التمازي** (٢٠١٧: ٢٠٨) أنها "طريقة معينة لتنظيم مجموعة الأوامر والتعليمات والقواعد ضمن شروط وتنسيقات محددة والتي تؤدي لتوجيه العمليات في الحاسوب بحيث يمكن تكوين وبناء برنامج حاسوبي لإنجاز مهمة ما".

كما عرفتها **نهير محمد (٢٠١٩: ٢٥)** بأنها "مجموعة الخطوات التي يجب على المبرمج إتقانها لكي يتمكن من إنجاز البرنامج كما هو مطلوب تقييمه وتقويمه".

أما **سالم الدروقي (٢٠١٩: ٢٤)** عرفها بأنها "عملية كتابة تعليمات (Instructions) وأوامر للحاسوب باستخدام لغة برمجة لتوجيهه بكيفية التعامل مع البيانات، وكيفية تنفيذ سلسلة الأعمال المطلوب تنفيذها، ومن الضروري أن تتبع العملية البرمجية القواعد الخاصة باللغة التي تستخدم في كتابة البرنامج.

بينما عرفها **أحمد غزالة (٢٠١٩)** انها "عملية إنشاء البرامج والأوامر المكتوب بها البرنامج".

ومن خلال ما سبق عرضة من تعريفات للبرمجة تم تعريفها إجرائيا أنها: عملية كتابة الأوامر والتعليمات على شكل " Code " " أكواد " وهذه الأكواد تكون لها قواعد وشروط تحددها لغة البرمجة المستخدمة، والتي من خلالها يمكن تصميم العديد من البرامج والتطبيقات التي تستخدم في كثير من المهام لتحقق النتائج المطلوبة بشكل أسرع وأكثر دقة وكفاءة .

٢- أهمية البرمجة:

أصبحت التكنولوجيا الآن هي مجال العمل الأساسي في الكثير من الدول، حيث أصبح الكثير من الأشخاص يهتمون بتعلم علم من علومها، وعلى رأس تلك العلوم علوم لغات البرمجة ما يلي:

١- أصبحت من أهم مجالات العمل في العديد من الدول.

٢- تعلمها يجعل الطلاب لديهم القدرة على أن يبنوا مجتمعاتهم ويطورها.

٣- تنمية مهاراتها لدى الطلاب أصبح أمر غاية الأهمية، حيث أصبحت من أهم فرص العمل في هذه الأيام.

٤- يمكن استخدامها بإعطاء مجموعة من الأوامر للأجهزة الحديثة، لتخرج لنا في صورة برامج.

٥- لولا البرمجة لما استطعنا استخدام الإنترنت بشكل جيد سواء على الهواتف الذكية أو الحاسوب.

٦- من خلالها أصبح للإنسان يستطيع مخاطبة الأجهزة التكنولوجيا والحصول على الخدمة التي يريدها.

٧- وفرت في الوقت والجهد.

٨- تسهل التعامل مع Hardware فتقوم بدور الوسيط بين المستخدم والمكونات المادية (محمد حشمت، ٢٠٢٠)، وكما ذكر أيضا موقع باشن (/https://www.passion-company.com)

ومن خلال ما سبق عرضه استخلص الباحث أن أهمية البرمجة تتمثل فيما يلي:

١- جعلت التكنولوجيا تستخدم لخدمة البشر وتلبية جميع احتياجاته.

٢- أصبح من يبتعد عن التعرف عليها واستخدامها معرضون للإقصاء من المجتمع.

٣- تعلم البرمجة يزيد من فرصة التأقلم مع المستقبل.

٤- تفتح أفاق جديدة ومتنوعة نحن بحاجه لها.

٣- البرمجة الكائنية (OOP)

لقد تعددت التعريفات التي تناولت البرمجة الكائنية ومنها.

تعريف **محمد بسيوني** (٢٠١٢: ٣١٢) بأنها "أسلوب جديد قائم على لغات البرمجة الموجهة بالكائنات (OOP) تعمل من خلال بيئة "الدوت نت" وواجهة المستخدم الرسومية GUI، يتاح من خلالها الاستعانة ببعض الأدوات والأشكال الجاهزة لعمل بيئة مناسبة تعتمد على الحاسب، بحيث يسهل فهمها وتذكرها لتصبح عملية البرمجة مرنة وسهلة ودقيقة".

بينما عرفها **خالد السعداني** (٢٠١٥: ٤) أنها "أسلوب برمجي يمكننا من كتابة الشفرات على شكل فئات Class وكائنات Objects، ليصبح الكود شبيها بالحياة الواقعية حيث يصبح النوع الشامل عبارة عن فئة Class وكل نسخة من هذا النوع تصبح عبارة عن Object، بينما الدوال والإجراءات تصبح عبارة عن وظائف Methods لهذه الكائنات".

كما عرفها **سعد الخثعمي** (٢٠١٩: ١٤٨) بأنها "لغات برمجة بالكائنات ذات واجهة رسومية تحوي على مجموعة من الأكواد الجاهزة مسبقا يستخدمها كاتب البرنامج عند تصميم البرامج".

ومن خلال التعريفات السابقة عرف الباحث البرمجة الكائنية (OOP) إجرائيا بأنها هى نمط يستخدم في بناء الأكواد البرمجية بهدف تصميم البرمجيات بكود منظم ومفهوم يسهل التطوير عليه، وتنفيذ تطبيق ذات كفاءة وملائم للمستخدمين.

خصائص البرمجة الكائنية OOP:

من أكثر ما يميز البرمجة الكائنية Object Oriented Programming هو امتلاكها بعض الخصائص والصفات التي تجعلها تتميز عن غيرها من البرمجيات، ومن أجل هذا زاد الاعتماد عليها بشكل كبير في وقتنا الحالي لما تقدمه من تسهيلات لمطوري البرمجيات ساعدتهم في إنجاز الكثير من المهام البرمجية بطريقه أكفأ وأكثر دقة مما زاد من انتشارها في الآونة الأخيرة حيث ذكرت **مريم اللوزي** (٨٠:٢٠١٩) أن من أبرز هذه الخصائص ما يلي:

أ. **التغليف:Encapsulation:** هي القدرة على جمع الكائنات، ويمكن النظر للكائن على انه "الغلاف" الذي يتجمع بداخله العديد من الأعضاء المتعددة والتي تمتلك علاقات مع بعضها البعض، فيمكن تعريف أكثر من خاصية ضمن الصنف نفسه لتؤدي وظيفة معينة تكون خاصة بالصنف نفسه، مما يسهم في عدم التعقيد الداخلي للوظيفة المصممة، وكل صنف يكون مستقلا في بنائه، كما يمكن التعديل عليه دون أن يكون هنا تأثير جانبي، فلا يمكن للمستخدم معرفة تفاصيل بناء البرنامج مايهمه هو سهولة وتنفيذ البرنامج للمطلوب

ب. **التجريد :Abstraction:** من خلال تحديد وصف برمجي خاص بصنف معين وهى نوعان Data Abstraction وهى المسئولة عن التعرف على الخصائص لكائن معين وMethods Abstraction وهى تحديد العمليات والإجراءات.

ج. **الوراثة :Inheritance:** هي المجال الذي يشرح ويوضح الصفات المنتقلة من كائن لآخر، وفي عالم البرمجة كائنية التوجه، يستطيع الكائن وراثة خصائص كائن معين واستخدام الصفات والدوال الخاصة به والزيادة عليها دون أن تتأثر خصائص الموروث منه.

د. **تعدد الأوجه :Polymorphism:** من خلاله تتيح البرمجة الكائنية إعادة استخدام نفس التابع أو العملية ولكن لأهداف وغايات مختلفة فبدل من استدعاء الإجراءات الفرعية مباشرة، تستطيع البرمجة الكائنية إرسال رسائل، الإجراء المعين المطلوب نداؤه نتيجة الرسالة يعتمد على نوع الكائن الذي أُرسل له، فباستخدام نفس اسم الاستدعاء يمكن استدعاء إجراءات مختلفة اعتماداً على نوع الكائن.

ثانيا: مهارات لغة البرمجة Dart:

مفهوم مهارات لغة البرمجة:

تعددت التعريفات التي تناولت لغة البرمجة منها ما يلي:

عرف **عسقول، محمد عبد الفتاح (٢٠٠٧: ١٠)** "هي قدرة المتعلم على تزويد الحاسوب بالخطوات الدقيقة والتفصيلية والتي توصله لحل المسائل العلمية أو مسألة معينة (الأوامر والتعليمات الخاصة بلغة البرمجة Visual Basic".

"عملية كتابة تعليمات وأوامر لجهاز الكمبيوتر أو أي جهاز إلكتروني آخر، لتوجيهه وإعلامه بكيفية التعامل مع البيانات، وذلك لتنفيذ مهام معينة"؛ وتكون عملية كتابة الأوامر والتعليمات وفقا لقواعد معينة مرتبطة باللغة التي يستخدمها المبرمج؛ وكل لغة لها خصائصها وتعليماتها التي تميزها على اللغات الأخرى، وتجعلها مناسبة بدرجات متفاوتة ولكل نوع من أنواع البرامج؛ علما بأنه توجد خصائص وحدود مشتركة بين لغات البرمجة بحكم أن هذه اللغات تتعامل مع جهاز الكمبيوتر. **وزارة التربية والتعليم، (٢٠١٣ : ٢٥).**

ويعرفها الباحث إجرائيا على أنها عبارة المهارات البرمجية التي تستخدم لتصميم البرمجيات، من خلال كتابة تعليمات وتوجيه أوامر للحاسوب أو أي جهاز

آخر لتوجيه هذا الجهاز وإعلامه بكيفية التعامل مع البيانات أو كيفية تنفيذ مجموعة من الأعمال المطلوبة وتقاس من خلال الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة المعدان لذلك الغرض.

١- أنواع التطبيقات التي يمكن تنفيذها من خلال لغة البرمجة Dart:

أ. **التطبيقات الأصلية Native App:** وهي التطبيقات التي تطلب من المستخدمين تنزيلها على الهواتف الذكية الخاصة به، كما أنها صممت لتناسب كل أنظمة التشغيل.

ب. **تطبيقات الويب Web App:** وهي التطبيقات المتوافرة عبر المواقع الالكترونية، ولا تحتاج من المستخدمين تثبيتها على الهواتف الذكية، لكنها تحتاج أن يكون تصميمها عبر تقنيات (HTML – CSS -JavaScript) حتي يمكن استعراض التطبيق على جميع أحجام الشاشات المستخدمة في الهواتف الذكية (Mishra, 2017).

ج. **التطبيقات المختلطة Hybrid App:** يتم تصميمها عبر تقنيات (HTML – CSS -JavaScript) كي تتناسب مع الأجهزة الذكية كافة، ولكن بخلاف تطبيقات الويب لكنها يتم استعراضها عبر WebView، وهو مكون يتم تثبيته دائمًا بشكل افتراضي في الهواتف الذكية وهو يعد أحد مكونات النظام التي تحتوي على تقنية موجودة في كروم، حيث يسمح لتطبيقات أندرويد بعرض محتوى الويب، أي أنه يسمح بتصفح الويب داخل التطبيقات، كما يمكن استخراجها دفعه واحده لكل أنظمة الهواتف مثل Android, iOS, Windows Phone (فرح سبيتي٢٠١٩: ٥٦٩)، (سوزان زهر، ٢٠١٦).

٢- تتمثل خصائصها فيما يلى:

أ. قدرة التطبيقات المنفذة من خلال لغة البرمجة Dart في بيئة العمل Flutter على إعادة بناء نفسة بسرعه وقت عملية التطبيق وال Debug.

ب. توفر القدرة على عمل التطبيقات عبر انظمة التشغيل iOS , Android.

ج. مكن من استخدام كود برمجي واحد يحمل طابعين مختلفين بأقل عدد من التعديلات.

كما أوضحت دراسة كلاً من **جويلية (٢٠١٩: ٣٦) وسارة العمري (٢٠٢٠: ٢٦٠)** **إلى عدد من الخصائص التي تتمتع التطبيقات التي تنفذها لغة البرمجة Dart وهي:-**

أ. **سهولة الوصول إليها** : يمكن نشرها وتحميلها على الإنترنت، مما يسهل الوصول إليها وتوظيفها في المواقف التعليمية المختلفة.

ب. **الملائمة:** يمكن تعديل بعض خصائص التطبيق من حيث اللون ونوع الخط وحجمه حتى يتناسب مع المستخدمين.

ج. **التفرد:** لا يحتاج لبرامج تشغيل أخرى لفتحه أو تشغيله، ولكن يمكن تشغيله مباشرة.

د. **التفاعل:** هو من أهم خصائص التعلم الرقمي بحيث تسمح تلك الخاصية للمتعلمين بالتفاعل.

و. التغطية بعيدة المدي.

بينما أوضحت دراسة **عبدالرحمن المطرف** (٢٠٢٠، ١٦٤:١٦٥) أن من أهم الخصائص المميزة للتطبيقات التي تنفذها لغة البرمجة Dart ما يلي:

أ. قدرة المؤسسات الجامعية على التكيف مع بيئات الأعمال التي تتسم وتتميز بسرعة التغيير والتنوع.

ب. يمكن طرحها بشكل تكاملي مما يمكن جميع الأفراد والجامعات على مستوى العالم الاستفادة منها.

ج. يتحقق مبدأ النزاهة والشفافية في المؤسسات المتحولة رقميا، بسبب وضوح المسئوليات والأدوار والأهداف.

د. إتخاز القرارات العديدة يوميا دون الاعتمادات التقليدية المرتبطة بالتسلسل الهرمي.

في حين ذكرت دراسة فلحاء رشيدي (٢٠٢٠: ٧١) أن أهم اخصائص برمجة تلك التطبيقات المستخدمة في التعليم أيضا ما يلي:

أ. الدردشة والتفاعل الفوي مع الطلاب.

ب. تسجيل المحاضرات، فيمكن الرجوع لها في أي وقت لاحق من قبل المتعلمين.

ج. يمكن رؤية المحاضره عبر الفيديو.

د. يمكن طرح أسئلة، وتجميع الإجابات اثناء الشرح.

و. يمكن للطلاب مشاركة المحاضرات.

هـ. مشاركة الملفات.

ت. تسجيل الحاضرين للحضور والانصراف.

مما سبق عرضه استخلص الباحث أن من أهم خصائص لغة البرمجة Dart مايلي:

- السهولة والسلالة في كتابة الأكواد.
- اختراعها وتطويرها من قبل شركة Google بهدف تطوير برامج سريعة تعمل على منصات متعددة.
- تنفذ تطبيقات تتسم بالشكل والأداء الرائع مع أقل عدد ممكن من الأخطاء مقارنة بأطر العمل الأخرى.
- طبيعة أوامر لغة Dart التي تستعمل في Flutter مباشرة وسهلة الفهم والتطبيق تشعر مستخدميها بأنها طفولية من شدة وضوحها.

معايير تصميم التطبيقات التي تنفذها لغة البرمجة Dart:

من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة، حول معايير مهارات لغة البرمجة Dart، تم التوصل إلى مجموعة من المهارات والمعايير المختلفة، حيث حدد جوكس وآخرون (**Gokce, 2017:66**) قاموا بتحديد معايير، على النحو التالي:

(١) معايير تصميم التطبيقات التي تنفذها لغة البرمجة Dart: والتي تتمثل في الاتي:

- لغة تعبيرية مفهومة وواضحة.
- قدرتها على برمجة عناصر تزيد الدافعية مثل: الفيديو والصوت والحركة والمحاكاة... إلخ.

- تمكن من تصميم شاشات التطبيقات مثيرة للاهتمام.
- يتضمن على تعليمات واضحة.
- تمكن من تصميم قوائم إرشادية واضحة وشاملة ومباشرة.
- تمكن من تصميم شاشات متناسقة.
- التناسق من حيث نوع الخط والحجم واللون.
- تمكن من تصميم تتناسب مع أنواع مختلفة من الأجهزة.
- تنفيذ تطبيقات يسهل التنقل بين شاشاتها المختلفة.
- نشر تطبيقات على Ios, Android تعمل دون حدوث أخطاء.

وفي هذا الصدد حدد كلا من **أحمد عبدالمجيد، وعاصم ابراهيم (٢٠١٨:٦٦)** أهم مهارات لغة البرمجة في تصميم التطبيقات ما يلي:

أ. البيئة البرمجية التي تستخدم في تصميم التطبيقات.

ب. المحتوى الرقمي للتطبيقات المستخدمة للهواتف الذكية.

ذ. نشر وتسويق التطبيقات عبر الهواتف الذكية

وبالإضافة لما سبق حدد الباحث عدد من أهم معايير لغة البرمجة Dart تصميم التطبيقات كما يلي:

أ. **الإحاطة والدراية الكبيرة بلغات البرمجة.**

- اتقان أساسيات لغة البرمجة المستخدمة.

- امتلاك مهارات البرمجة Object-Oriented-Programming.
- امتلاك مهارات للغات البرمجة Dart المستخدمة في تصميم التطبيقات.

ب. قواعد البيانات.

- استخدام أحدث منصات تخزين ومعالجة البيانات.

جـ. وجهات الاستخدام.

- يكون مناسب وأكثر جاذبية.
- سهولة التفاعل والتواصل للمستخدم.
- إزالة كل العوائق التي قد تصعب على المستخدم الاستفادة من خدمات التطبيق.

د.الأمن والحماية:

- تطبيق الإجراءات والمعايير المعمول بها لحماية خصوصية وبيانات مستخدمي التطبيق.

هـ.تطوير التطبيقات:

- استخدام المنصات القادرة على تطوير تطبيقات تعمل على عديد من أنظمة تشغيل في آن واحد مثل (React Native)،Flutter، Xamarin وغيرها).
- البرمجة المحكمة وتلافي ظهور ال Bugs.

- الاطلاع على تعليقات المستخدمين للتطبيق، للوصول إلى المشكلات الناتجة والعمل على حلها.

إجراءات البحث:

١- للإجابة على التساؤل الأول من أسئلة الدراسة وهو:

ما المهارات اللازمة للغة البرمجة Dart التي يحتاجها طلاب تكنولوجيا التعليم ؟

أ. دراسة تحليلية شاملة للبحوث والأدبيات ذات الصلة بموضوع ومتغيرات البحث الحالى.

ب. تحديد قائمة بمهارات لغة البرمجة Dart التي يحتاجها طلاب تكنولوجيا التعليم بالاعتماد على:

١. دراسة وتحليل الأسس النظرية للتصميم التعليمي.

٢. الدراسات والبحوث السابقة وأدبيات لغة البرمجة Dart.

٣. دراسة وتحليل بعض مهارت لغة البرمجة Dart المتاحة عبر شبكة الإنترنت

ج. إعداد قائمة المهارات فى صورتها المبدئية، وعرضها على المحكمين والخبراء المتخصصين.

د. وضع القائمة في صورتها النهائية في ضوء آراء وملاحظات المحكمين.

٢- للإجابة على التساؤل الثاني من أسئلة الدراسة وهو:

ما مهارات لغة البرمجة Dart الواجب تدريب طلاب تكنولوجيا التعليم عليها؟

أ. إعداد قائمة بمهارات لغة البرمجة Dart في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠ – ومهارات القرن الحادي والعشرين

ب. إعداد قائمة بمهارات لغة البرمجة في صورتها المبدئية، وعرضها على المحكمين والخبراء المتخصصين لأخذ آرائهم.

ج. وضع القائمة في صورتها النهائية والتعديل في ضوء آراء السادة المحكمين.

٣- للإجابة على التساؤل الثالث من أسئلة الدراسة وهو:

ما أسس ومعايير تصميم البرنامج القائم على البرمجة الكائنية؟

أ. إعداد قائمة بمعايير تصميم البرنامج القائم على البرمجة الكائنية.

ب. ارتباط البرنامج باحتياجات الطلاب.

ج. يشتمل المعايير على الحد الأدنى من الأداء المطلوب من الطلاب.

د. تصميم البرنامج بطريقة متناسقة وسلسه، تخلو من الغموض.

و. أن يكون البرنامج شامل ويغطي كل الجوانب المعرفية والمهارية.

٤- للإجابة على التساؤل الرابع من أسئلة الدراسة وهو:

ما البرنامج القائم على البرمجة الكائنية لتنمية مهارات لغة البرمجة Dart لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

أ. تحديد الأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها، وعرضها على خبراء المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم لإجازتها، ثم قائمة الأهداف فى صورتها النهائية بعد إجراء التعديلات المقترحة بناء على أراء السادة المحكمين.

ب. إعداد المحتوى التعليمى الإلكترونى فى ضوء قائمة الأهداف.

ج. بناء البرنامج الإلكتروني القائم علي البرمجة الكائنية.

د. إعداد سيناريو البرنامج الإلكتروني.

هـ. تحميل البرنامج الإلكتروني على أحد مواقع الاستضافة على شبكة الإنترنت وإجراء اختبارات للأكواد البرمجية من خلال (Automation testing) للتأكد من خلوها من الأخطاء البرمجية إجراء تطبيق تجريبي للبرنامج على أكثر من جهاز ونظام تشغيل للتأكد من عمله.

و. عرض البرنامج القائم على البرمجة الكائنية على السادة المحكمين لأخذ الآراء حول صلاحية هذا البرنامج لإكساب الطلاب المهارات اللازمة.

ث. تعديل البرنامج فى ضوء آراء السادة المحكمين.

ي. وضع البرنامج في صورته النهائية.

٥- للإجابة على التساؤل الخامس من أسئلة الدراسة وهو:

ما أثر البرنامج القائم على البرمجة الكائنية في تنمية الجانب المعرفي المرتبط لغة البرمجة Dart لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

٦- والتساؤل السادس ينص على:

ما أثر البرنامج القائم على البرمجة الكائنية في تنمية الجانب الأدائي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

وذلك من خلال إتباع الخطوات التالية:

- إعداد الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي لمهارات لغة البرمجة Dart.

- بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات لغة البرمجة Dart.
- اختيار مجموعة الدراسة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق وعددهم (٦٠) ستون طالبا وتم تقسيمهم إلي مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع (٣٠) طالبا لكل مجموعة.
- تطبيق أدوات البحث قبلياعلى المجوعتين (التجريبية والضابطة) ورصد نتائج التطبيق.
- تقديم البرنامج المقترح لطلاب المجموعة التجريبية.
- تطبيق أدوات البحث بعديا على المجموعتين (التجربية والضابطة) ورصد نتائج التطبيق.
- إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة للبيانات.
- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها.
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

قام الباحث باتباع الخطوات التالية:

- **إعداد لاختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart:**

أ. **ثبات العبارات:**

تم حساب ثبات عبارات الاختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart بطريقتين الأولى هي حساب معامل **ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha** لعبارات الاختبار، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة

الكلية للاختبار، والثانية هي حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجة الكلية للاختبار من خلال المعادلة التالية:

$$\text{معامل } (\alpha) = \frac{ن}{ن-1}\left(1-\frac{\text{مج } ع^2_{ق}}{ع^2_{ك}}\right)$$

حيث ن : عدد بنود الاختبار

$ع^2_{ك}$ **: التباين الكلى لدرجات الطلاب في الاختبار**

$\text{مج } ع^2_{ق}$ **: مجموع تباين درجات الطلاب على فقرة من فقرات الاختبار.**

وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول (١).

جدول (١)

معاملات الثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الاختبار التحصيلي وللإختبار ككل

أبعاد الاختبار	عدد المفردات	معامل الثبات ألفا كونباخ
التذكر	٣٠	٠,٨٥٤
الفهم	٥٨	٠,٩١٧
التطبيق	٧٠	٠,٩٤٥
الاختبار ككل	١٥٨	٠,٩٧١

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن معظم معاملات ألفا لكل عبارة أقل من أو تساوي معامل ألفا للاختبار ككل، أي أن جميع العبارات ثابتة حيث أن تدخل العبارة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للاختبار.
- أن معظم معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي لعبارات الاختبار.

- ومما سبق نجد أن الاختبار على درجة عالية من الثبات، وبالتالي يمكن الوثوق به.

١- حساب الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي وذلك كالتالي:

- **حساب معامل ارتباط درجة كل مفردة مع الدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه:** تم حساب معامل ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة مع الدرجة الكلية للبعد التابعة إليه، حيث جاءت النتائج **تبين أن** معاملات الارتباط جاءت دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥، ٠,٠١، مما يؤكد على مدى قوة العلاقة بين مفردات الاختبار التحصيلي والدرجة الكلية للأبعاد المنتمية إليها.

- **حساب معامل إرتباط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للاختبار:** للتأكد من صدق التكوين الفرضي للاختبار التحصيلي (الاتساق الفرضي)، تم حساب معامل ارتباط درجة كل بعد من أبعاد الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار، حيث يوضح الجدول (٢) قيم معاملات الارتباط ومستويات دلالتها:

جدول (٢)

معامل ارتباط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للإختبار

أبعاد الاختبار	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التذكر	٠,٩٢٦ ❖❖	٠,٠١
الفهم	٠,٩٧٨ ❖❖	٠,٠١
التطبيق	٠,٩٨٧ ❖❖	٠,٠١

من الجدول (٢) تبين بأن معامل الارتباط موجبه وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠١، ٠ مما يؤكد على صدق الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي.

- **حساب معامل الصعوبة والسهولة ومعامل التمييز لمفردات الاختبار:**

تعتبر إحدى مؤشرات صلاحية الاختبار للتطبيق، فمعامل السهولة هو عدد المختبرين الذين أجابوا إجابة صواب على السؤال بالنسبة إلى الذين حاولوا الإجابة على السؤال، ومعامل الصعوبة هو عدد المختبرين الذين أجابوا إجابة خطأ على السؤال بالنسبة الى الذين حاولوا الإجابة على السؤال؛ فكلما ارتفع عدد اللذين أجابوا الإجابة الصحيحة عن السؤال دل على مدى سهولة السؤال، وكلما ارتفع عدد اللذين أجابوا إجابة خطأ على السؤال دل على مدى صعوبة السؤال، وقام الباحث باستخدام العملية التالية لاحتساب معامل السهولة (قسمة عدد الإجابات الصواب على السؤال / عدد الطلاب)، واستخدام العملية التالية لاحتساب معامل الصعوبة (قسمة عدد الإجابات الخطأ على السؤال / عدد الطلاب).

تضح أن معامل السهولة تنحصر بين (٠,٢ – ٠,٨)، واعتبر الباحث ان البنود التي ارتفع معامل سهولتها عن (٠,٨) تعتبر شديدة السهولة، والبنود التي هبط معامل سهولتها عن (٠,٢) تكون شديدة الصعوبة، تم حساب معامل التمييز من خلال المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \sqrt{\text{معامل الصعوبة} \times \text{معامل السهولة}}$$

وكان في المدى المقبول من (٠,٤- ٠,٥) (ممدوح الكيلاني، جابر عيسي، ١٩٩٥، ١٦٦).

- **وتحديد زمن الاختبار:**

تم حساب الزمن الذي استغرقه الطلاب للإجابة على مفردات الاختبار، وذلك من خلال تسجيل الزمن الذي قطعه كل طالب من طلاب العينة الاستطلاعية للإجابة عن أسئلة الاختبار، وحساب متوسط الزمن للإجابة عن الاختبار، ومن خلال تطبيق تلك المعادلة الآتية:

$$\text{متوسط زمن تطبيق الاختبار} = \frac{\text{مجموع الأزمنة المستغرقة في الإجابة على الاختبار}}{\text{عدد الطلاب}}$$

أتضح أن الزمن المناسب للاختبار بعد تطبيق المعادلة هو (٧٥) دقيقة، حيث تم استخدام هذا الزمن في إجراء التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لمهارات لغة البرمجة Dart.

د- الصورة النهائية للاختبار التحصيلي:

بعد الانتهاء من خطوات إعداد الاختبار والتحقق من مدى صدق وثبات الاختبار، أصبح الاختبار يتكون من (٨٤) صوابا وخطأ و(٧٤) مفرده من نمط اختيار من متعدد ويكون زمن الاختبار (٧٥) دقيقة وبهذا أصبح الاختبار في صورته النهائية جاهز للتطبيق.

١- ثبات بطاقة الملاحظة:

تم حساب معامل ثبات البطاقة من خلال استخدام طريقة معامل اتفاق الملاحظين على إداء الطالب الواحد، عن طريق أحد المتخصصين في علوم الحاسب وتم حساب معامل الاتفاق بين التقديرات الحاصلين عليها باستخدام معادلة كوبر"Cooper":

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

وتم الوصول إلى معامل اتفاق الملاحظين حول أداء عدد ١٥ طالب وهو يساوي (٨٥,٣%) وهذا يشيرإلى أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة عالية من الثبات كما هو موضح في الجدول التالي (٣).

جدول (٣)

معامل الاتفاق بين الملاحظين

الطلاب	الأداءات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	معامل الاتفاق
الأول	٣٤٥	٢٩٧	٤٨	٨٦,٠١٪
الثاني	٣٤٥	٣٠٣	٤٢	٨٧, ٨٢٪
الثالث	٣٤٥	٢٩١	٥٤	٨٤,٣٠٪
الرابع	٣٤٥	٣٠٣	٤٢	٨٧,٨٢٪
الخامس	٣٤٥	٢٨٨	٥٧	٨٣,٤٪
السادس	٣٤٥	٢٩٠	٥٠	٨٤,٠٥٪
السابع	٣٤٥	٣٠٠	٤٥	٨٦,٩٪
الثامن	٣٤٥	٢٨٨	٥٧	٨٣,٤٪
التاسع	٣٤٥	٢٩٣	٥٢	٨٤,٩٪
العاشر	٣٤٥	٢٩١	٥٤	٨٤,٣٪
الحادي عشر	٣٤٥	٢٩١	٥٤	٨٤,٣٪
الثاني عشر	٣٤٥	٣١٣	٣٥	٩٠,٧٪
الثالث عشر	٣٤٥	٢٨٩	٥٦	٨٣,٧٪
الرابع عشر	٣٤٥	٢٨٢	٦٣	٨١,٧٪
الخامس عشر	٣٤٥	٢٩١	٥٤	٨٤,٣٪
متوسط الاتفاق				٨٥,٣٪

١- حساب الاتساق الداخلي:

حساب الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة، وهذا من خلال:

- **حساب معامل الارتباط لدرجة كل مهارة فرعية بالدرجة الكلية للمهارات الرئيسية:**

حيث تم حساب ارتباط لدرجة كل مهارة فرعية بالدرجة الكلية للمهارات الرئيسية، تبين أن معامل الارتباط جاءت دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يؤكد على قوة العلاقة بين المهارات الفرعية بالدرجة الكلية للمهارات الرئيسية.

- **حساب معامل الارتباط لدرجة كل مهارة رئيسية بالدرجة الكلية للبطاقة**

تم حساب معامل الارتباط لدرجة كل مهارة رئيسية بالدرجة الكلية للبطاقة، بهدف التأكد من صدق التكوين الفرضي(الاتساق الفرضي) لبطاقة الملاحظة، كما يوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط ومستويات دلالتها.

جدول (٤)

معاملات الارتباط المهارات الرئيسية بالدرجة الكلية للبطاقة

	المهارات الرئيسية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	مهارة تثبيت برنامج (VS Code).	❖❖٠,٤٥٩	٠,٠١
٢	مهارة تثبيت فلاتر Dart & Flutter على Windows.	❖❖٠,٦٤٥	٠,٠١
٣	مهارة تشغيل البرنامج Vs Code.	❖❖٠,٥٦٣	٠,٠١
٤	مهارة استخدام مع برنامج Vs Code .	❖❖٠,٩٤٣	٠,٠١
٥	مهارات تطبيق اساسيات لغة البر مجة Dart.	❖❖٠,٩٩٤	٠,٠١
٦	مهارة استخدام البر مجة الكائنية (OOP) .	❖❖٠,٩٦٣	٠,٠١
٧	مهارة برمجة التطبيقات باستخدام لغة البر مجة Dart في Flutter.	❖❖٠,٩٩٧	٠,٠١
٨	مهارة Firebase Realtime Database | يستخدم قاعدة بيانات فايربيز.	❖❖٠,٩٧٤	٠,٠١
٩	مهارة تحميل التطبيق على متجر جوجل (Google Play Store).	❖❖٠,٩٨٠	٠,٠١

من الجدول (٤) تبين أن معظم معاملات على أنها عبارة المهارات البرمجية التي تستخدم لتصميم البرمجيات، من خلال كتابة تعليمات وتوجيه أوامر للحاسوب أو أي جهاز آخر لتوجيه هذا الجهاز وإعلامه بكيفية التعامل مع البيانات أو كيفية تنفيذ مجموعة من الأعمال المطلوبة وتقاس من خلال الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة المعدان لذلك الغرض.بين درجات كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للبطاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي لعبارات البطاقة، ومما سبق نجد أن البطاقة على درجة عالية من الثبات، وبالتالي يمكن الوثوق بها.

هـ - حساب ثبات بطاقة الملاحظة بمعادلة ألفا كرونباخ

تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة ألفا كرونباخ بحيث تعتمد هذة الطريقة على حسبا تباين مفردات البطاقة، والتي من خلالها يتم بيان ارتباط مفردات البطاقة ببعضها البعض، وارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية للبطاقة، حيث جاءت النتائج كما موضح بالجدول التالي:

جدول (٥)

معاملات الثبات ألفا كرونباخ لبطاقة الملاحظة

م	المهارات الرئيسية	عدد المهارات الفرعية	معامل الثبات ألفا كرونباخ
١	تثبيت برنامج (VS Code)	٨	٠,٧٢٣
٢	تثبيت فلاتر Dart & Flutter على Windows	٦	٠,٦٠٧
٣	تشغيل البرنامج Vs Code	٣	٠,٩٢٩
٤	استخدام مع برنامج Vs Code	٨	٠,٩٣١
٥	تطبيق أساسيات لغة البرمجة Dart	٨٩	٠,٩٩٢
٦	استخدام البرمجة الكائنية (OOP)	٦٦	٠,٩٨٧
٧	برمجة التطبيقات باستخدام لغة البرمجة Dart في	٩٦	٠,٩٩٣

م	المهارات الرئيسية	عدد المهارات الفرعية	معامل الثبات ألفا كرونباخ
	Flutter		
٨	Firebase Realtime Database | يستخدم قاعدة بيانات فايربيز.	٥١	٠,٩٨٧
٩	تحميل التطبيق على متجر جوجل (Google Play Store)	١٨	٠,٩٨٧
	البطاقة ككل	**٣٤٥**	**٠,٩٩٨**

ويتضح من الجدول (٥) أن معظم معاملات ألفا لكل عبارة أقل من أو تساوي معامل ألفا للبطاقة ككل= (٠,٩٩٨)، أي أن جميع العبارات ثابتة، مما يدل على ملائمة بطاقة الملاحظة لأغراض البحث.

و- الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة:

بعد الإنتهاء من خطوات إعداد بطاقة الملاحظة والتحقق من صدق وثبات البطاقة، أصبحت البطاقة مكونة من (٩) مهارات رئيسية و(٤٨) مهارة فرعية و(٣٤٥) خطوة أدائية مهارية، والدرجة الكلية للبطاقة (٦٩٠) وبذلك اصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية.

نتائج البحث:

بعد الانتهاء من تجربة البحث والتطبيق القبلي والبعدي لأدوات البحث قام الباحث في هذا الفصل بعرض نتائج التحليل الإحصائي وإختبار صحة الفروض، وتفسير النتائج ومناقشتها للتعرف على أثر البرنامج القائم على البرمجة الكائنية (OOP) في تنمية مهارات لغة البرمجة Dart وذلك وفقاً لما يلى.

أولاً: عرض النتائج الخاصة بأسئلة البحث تتضمن:

١- **الإجابة عن السؤال الخامس : والذي ينص على** ما أثر البرنامج القائم على البرمجة الكائنية في تنمية الجانب المعرفي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

والإجابة عنه: قام الباحث بإختبار صحة الفرض الأول والثاني حيث ينص **الفرض الأول** على أنه " **لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للجانب المعرفي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart** "، وتم التحقق من صحة هذا الفرض بحساب متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي وحساب الإنحراف المعياري وقيمة (ت) ويوضح الجدول التالى نتائج التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart ككل على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة واتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٦)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart ككل ومستوياته المعرفية (التذكر- الفهم- التطبيق) لصالح التطبيق البعدي

المقياس أو البعد	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة(ت)	حجم التأثير لكوهين
التذكر	الضابطة	٣٠	١٦,٧٦٦٧	٢,٥٨٢٢١	٥٨	◆◆١٢,٧٥٥	٣,٢٩٣ كبير
	التجريبية	٣٠	٢٤,٨٦٦٧	٢,٣٣٠٢١			
الفهم	الضابطة	٣٠	٣٠,٣٦٦٧	٣,٥٧٦٥٨	٥٨	◆◆١٨,٠٦١	٤,٦٦٣ كبير
	التجريبية	٣٠	٤٨,٦٣٣٣	٤,٢٣٠٣٠			
التطبيق	الضابطة	٣٠	٣٤,٣٣٣٣	٢,٨٣٢٤٩	٥٨	◆◆٢٤,٨٦٥	٦,٤٢٠ كبير
	التجريبية	٣٠	٦١,٦٦٦٧	٥,٣١٣١٨			

المقياس أو البعد	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة(ت)	حجم التأثير لكوهين
الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart	الضابطة	٣٠	٨١,٤٧	٥,٥٦٩	٥٨	٢٤,٩٠٩❖❖	٦,٤٣١ كبير
	التجريبية	٣٠	١٣٥,١٧	١٠,٤١٢			

لحساب حجم الأثر في حالة استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين من البيانات

استخدم الباحث المعادلة التالية لحساب قيمة مربع إيتا كما يلي:

معادلة مربع إيتا(η^2): η^2=

حيث: η^2: مربع إيتا، : مربع قيمة "ت" في التطبيق البعدي، : درجة الحرية.

ثم تحديد الدلالة العلمية لقيمة η^2 كما يلي:

- إذا كانت η^2 = ٠,٠١ فإن حجم الأثر صغير.
- إذا كانت η^2 = ٠,٠٦ فإن حجم الأثر متوسط.
- إذا كانت η^2 = ٠,١٤ فإن حجم الأثر كبير.

وتم حساب حجم الأثر d كما يلي:

معادلة حجم الأثر لعينتين مستقلتين:d= حيث: d: حجم الأثر، η^2: مربع إيتا.

ويتم تحديد الدلالة العلمية لحجم الأثر (d) وفقًا للمعايير الآتية: (عزت حسن، ٢٠١١، ٣٨٣)

- إذا كانت (< d0.20) فإن حجم الأثر ضئيل جدًا.
- إذا كانت (٠,٢٠ > d ≥ 0.50) فإن حجم الأثر صغير.
- إذا كانت (٠,٥٠ > d ≥ 0.80) فإن حجم الأثر متوسط.
- إذا كانت (M d0.80) فإن حجم الأثر كبير.

واتضح من الجدول (٦) الأتي:

أ- بالنسبة لمجال التذكر، جاءت قيمة "ت" (١٢,٧٥٥) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود فرق دال إحصائيا عند متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد جاءت قيمة "d" (٣,٢٩٣) وهذا يشير إلى حجم التأثير قوي.

ب- بالنسبة لمجال الفهم، جاءت قيمة "ت" (١٨,٠٦١) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود فرق دال إحصائيا عند متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد جاءت قيمة "d" (٤,٦٦٣) وهذا يشير إلى حجم التأثير قوي.

ت- بالنسبة لمجال التطبيق، جاءت قيمة "ت" (٢٤,٨٦٥) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود فرق دال إحصائيا عند متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد جاءت قيمة "d" (٦,٤٢٠) وهذا يشير إلى حجم التأثير قوي.

ث- بالنسبة للإختبار ككل، جاءت قيمة "ت" (٢٢٤,٩٠٩) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود فرق دال إحصائيا عند متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد جاءت قيمة "d" (٦,٤٣١) وهذا يشير إلى حجم التأثير قوي.

ج- توجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart ككل ومستوياته المعرفية (التذكر- الفهم- التطبيق) بالنسبة إلى التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي فإن النتائج السابقة تعبر عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart ككل ومستوياته المعرفية (التذكر- الفهم- التطبيق) ، كما نلاحظ أن قيمة حجم التأثير كانت كبيرة؛ مما يدل على على أثر برنامج قائم على البرمجة الكائنية (OOP) في تنمية الجانب المعرفي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart لصالح طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، **ومن ثم يمكن القول بأن الفرض الأول لم يتحقق وبالتالي يتم رفضه.**

قام الباحث بإختبار صحة **الفرض الثاني** الذي ينص على أنه " **لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للإختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بمهارت لغة البرمجة Dart** "، وتم التحقق من صحة هذا الفرض بحساب متوسطي درجات الأفراد في التطبيقين القبلي والبعدي للإختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بمهارت لغة البرمجة Dart، وحساب الانحراف المعياري وقيمة (ت) وحجم التأثير.

ويوضح الجدولان التاليان (٧، ٨) نتائج تطبيق للإختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بمهارت لغة البرمجة Dart قبلياً وبعدياً كما يلي:

جدول (٧)

المتوسط والانحراف المعياري لدرجات الأفراد في التطبيقين القبلي والبعدي للإختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بمهارت لغة البرمجة Dart ومستوياته المعرفية (التذكر- الفهم- التطبيق)

المقياس	التطبيق	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التذكر	القبلي	٣٠	١٠,٥٠٠٠	٣,٩١٠٦٤
	البعدي	٣٠	٢٤,٨٦٦٧	٢,٣٣٠٢١
الفهم	القبلي	٣٠	١٨,٧٣٣٣	٤,٥٨٥٨٤
	البعدي	٣٠	٤٨,٦٣٣٣	٤,٢٣٠٣٠
التطبيق	القبلي	٣٠	٢٢,٥٠٠٠	٣,٨٠٣٣٦
	البعدي	٣٠	٦١,٦٦٦٧	٥,٣١٣١٨
الإختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بمهارت لغة البرمجة Dart	القبلي	٣٠	٥١,٧٣	٧,٤٦٩
	البعدي	٣٠	١٣٥,١٧	١٠,٤١٢

جدول (٨)

قيمة(ت) لدلالة الفروق بين الأفراد في التطبيقين القبلي والبعدي للإختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بمهارت لغة البرمجة Dart ومستوياته المعرفية (التذكر- الفهم- التطبيق)

المقياس	التطبيق	عدد العينة	قيمة (ت)	df	قيمة (d)	حجم التأثير
التذكر	القبلي	٣٠	٢٢,٨١٥ ❖❖	٢٩	٤,١٦٥	كبير
	البعدي	٣٠				
الفهم	القبلي	٣٠	٣٠,٣٠٩ ❖❖	٢٩	٥,٥٣٤	كبير
	البعدي	٣٠				
التطبيق	القبلي	٣٠	٣٦,٣٨٤ ❖❖	٢٩	٦,٦٤٣	كبير
	البعدي	٣٠				
الإختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بمهارت لغة البرمجة Dart	القبلي	٣٠	٤٩,٦٨٤ ❖❖	٢٩	٩,٠٧١	كبير
	البعدي	٣٠				

❖❖ دال عند ٠,٠١

وأتضح من الجدول (٨) ما يلي:

أ- بالنسبة لمجال التذكر، جاءت قيمة "ت" (٢٢,٨١٥) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود فرق دال إحصائيا عند متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد جاءت قيمة "d" (٤,١٦٥) وهذا يشير إلى حجم التأثير قوي.

ب- بالنسبة لمجال الفهم، جاءت قيمة "ت" (٣٠,٣٠٩) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود فرق دال إحصائيا عند متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد جاءت قيمة "d" (٥,٥٣٤) وهذا يشير إلى حجم التأثير قوي.

ج- بالنسبة لمجال التطبيق، جاءت قيمة "ت" (٣٦,٣٨٤) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود فرق دال إحصائيا عند متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد جاءت قيمة "d" (٦,٦٤٣) وهذا يشير إلى حجم التأثير قوي.

د- بالنسبة للإختبار ككل، جاءت قيمة "ت" (٤٩,٦٨٤) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود فرق دال إحصائيا عند متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد جاءت قيمة "d" (٩,٠٧١) وهذا يشير إلى حجم التأثير قوي.

نلاحظ من الجدولين السابقين (٧، ٨) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوي ٠,٠١ بين متوسطي درجات الأفراد في التطبيقين القبلي والبعدي للإختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بمهارت لغة البرمجة Dart ككل ومستوياته المعرفية (التذكر- الفهم- التطبيق) لصالح التطبيق البعدي.

كما نلاحظ أن قيمة حجم التأثير كانت كبيرة، ومن ثم يمكن القول بأن الفرض الثاني لم يتحقق وبالتالي يتم رفضه.

وبهذا تم الإجابه عن السؤال الخامس.

ويمكن تفسير ذلك من خلال ما يلي:

- ❖ الادوات المستخدمه في تنفيذ البرنامج ، حيث تعمل Html على بناء الصفحات للمواقع بإدراج عناصرها الخاصة مثل التروىسات والفقرات وغىرها، وتقوم CSS بإضافة الجانب الجمالي لعناصر Html مثل الألوان والظل والحركة، وبالنسبة للجانب المنطقي والمىكانىكي فتقوم به JavaScript.
- ❖ تعرف الطلاب المجموعة التجريبية على الأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها قبل البدء في دراسة البرنامج مما ساعد على تسهيل عملية التعلم وإدراك الطلاب ما هو مطلوب منها من خلال دراسة البرنامج.
- ❖ التعلم الذاتي الذي يوفرة البرنامج فكل طالب يتعلم وفقا لقدراته وميوله واستعداته ويمكن دراسة محتوى المديول داخل البرنامج أكثر من مرة وفقا لقدرات كل طالب على حده.
- ❖ التفاعليه التي يعطيها البرنامج من خلال التعلم، وتطبيق الطلاب بتكويد بعض الاكواد البرمجيه وإختبار صحتها وناتج تنفيذها.
- ❖ تعرض الطلاب للإختبارات في البرنامج والتي منها الاختبار القبلي لكل مديول قبل البدء في دراسة، والإختبار البعدي وتعرف الطلاب على مستواها قبل البدء في دراسة المديول وبعد الانتهاء من دراسته.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلا من سوزان زهر (٢٠٢٠)، ودراسة عبدالرحمن المطرفي (٢٠٢٠).

٢- **الإجابة عن السؤال السادس : والذي ينص على** ما أثر البرنامج القائم على البرمجة الكائنية في تنمية الجانب الأدائي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

والإجابة عنه : قام الباحث بإختبار صحة الفرض الثالث والرابع حيث ينص **الفرض الرابع** على أنه " **لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للجانب الأدائي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart** "، وتم التحقق من صحة هذا الفرض بحساب متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي وحساب الإنحراف المعياري وقيمة (ت) ويوضح الجدول التالى نتائج التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة المرتبط للجانب الأدائي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart ككل على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة واتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٩)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart ككل والمهارات الفرعية بالنسبة إلى التطبيق البعدي

المقياس	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة(ت)	حجم التأثير لكوهين
مهارة تثبيت فيجوال ستوديو كود (VS Code)	الضابطة	٣٠	١٢,١٣	٣,٢٦٧	٥٨	◆٢,٤٧٨	٠,٦٤٠ كبير
	التجريبية	٣٠	١٣,٧٠	١,١٤٩			
مهارة تثبيت فلاتر Flutter & دارت Dart على الويندوز Windows	الضابطة	٣٠	٥,٥٠	١,٩٩٦	٥٨	◆◆٨,٢٠٣	٢,١١٨ كبير
	التجريبية	٣٠	٨,٨٣	٠,٩٨٦			
مهارة فتح البرنامج Vs Code	الضابطة	٣٠	٣,٦٠	١,٧٩٣	٥٨	◆◆٦,١٠٠	١,٥٧٥ كبير
	التجريبية	٣٠	٥,٦٧	٠,٤٧٩			

المقياس	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة(ت)	حجم التأثير لكوهين
مهارة التعامل مع برنامج Vs Code	الضابطة	٣٠	٢,٨٣	١,٢٨٩	٥٨	٢٩,٤١٨◆◆	٧,٥٩٦
	التجريبية	٣٠	١٣,٣٣	١,٤٧٠			كبير
مهارة التعرف على اساسيات لغة البرمجة Dart	الضابطة	٣٠	٣١,٤٣	٤,٦٢١	٥٨	٢٠,١٥٢◆◆	٥,٢٠٣
	التجريبية	٣٠	١١٥,٤٧	٢٢,٣٦٨			كبير
مهارة التعرف على البرمجة الكائنية (OOP)	الضابطة	٣٠	٤٥,٧٣	٧,١١٤	٥٨	١٧,٠٨٣◆◆	٤,٤١١
	التجريبية	٣٠	٨٩,٨٣	١٢,٢١٩			كبير
مهارة برمجة التطبيقات باستخدام لغة البرمجة Dart في Flutter	الضابطة	٣٠	٤٤,٧٧	٩,٦٨٠	٥٨	٣٠,٣٨٦◆◆	٧,٨٤٦
	التجريبية	٣٠	١٥٢,٧٧	١٦,٨٩٠			كبير
مهاراة التعرف Firebase | Realtime Database يستخدام قاعدة بيانات فايربيز.	الضابطة	٣٠	١٥,٣٧	٥,٥٨٠	٥٨	٣٣,٦٣٩◆◆	٨,٦٨٦
	التجريبية	٣٠	٨٤,٢٣	٩,٧٢٦			كبير
مهارة نشر التطبيق عبر متجر جوجل (Google Play Store)	الضابطة	٣٠	٣,٢٧	١,٣٦٣	٥٨	٥٠,٠٨٧◆◆	١٢,٩٣٣
	التجريبية	٣٠	٣١,٢٣	٢,٧٣٨			كبير
الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي المرتبط بمهارات لغة الرمجة Dart	الضابطة	٣٠	١٦٤,٦٣	٢٧,٧١١	٥٨	٢٨,٧٦٢❖❖	٧,٤٢٦
	التجريبية	٣٠	٥١٥,٠٧	٦٠,٧٠٩			كبير

وأتضح من الجدول (٩) ما يلي:

أ- بالنسبة لمهارة تثبيت فيجوال ستوديو كود (VS Code) ، جاءت قيمة "ت" (٢,٤٧٨) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود فرق دال إحصائيا عند متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد جاءت قيمة "d" (٠,٦٤٠) وهذا يشير إلى حجم التأثير قوي.

ب- بالنسبة لمهارة تثبيت فلاتر Flutter & دارت Dart على الويندوز Windows ، جاءت قيمة "ت" (٨,٢٠٣) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود فرق دال إحصائيا عند متوسطى درجات طلاب المجموعتين

التجريبية والضابطة، فقد جاءت قيمة "d" (٢,١١٨) وهذا يشير إلى حجم التأثير قوي.

ج- بالنسبة لمهارة فتح البرنامج Vs Code ، جاءت قيمة "ت" (٦,١٠٠) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود فرق دال إحصائيا عند متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد جاءت قيمة "d" (١,٥٧٥) وهذا يشير إلى حجم التأثير قوي.

د- بالنسبة لمهارة التعامل مع برنامج Vs Code ، جاءت قيمة "ت" (٢٩,٤١٨) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود فرق دال إحصائيا عند متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد جاءت قيمة "d" (٧,٥٩٦) وهذا يشير إلى حجم التأثير قوي.

و- بالنسبة لمهارة التعرف على اساسيات لغة البرمجة Dart ، جاءت قيمة "ت" (٢٠,١٥٢) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود فرق دال إحصائيا عند متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد جاءت قيمة "d" (٥,٢٠٣) وهذا يشير إلى حجم التأثير قوي.

ه- بالنسبة لمهارة التعرف على البرمجة الكائنية (OOP)، جاءت قيمة "ت" (٧,٠٨٣) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود فرق دال إحصائيا عند متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد جاءت قيمة "d" (٤,٤١١) وهذا يشير إلى حجم التأثير قوي.

ي- بالنسبة لمهارة برمجة التطبيقات باستخدام لغة البرمجة Dart في Flutter ، جاءت قيمة "ت" (٣٠,٣٨٦) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني

وجود فرق دال إحصائيا عند متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد جاءت قيمة "d" (٧,٨٤٦) وهذا يشير إلى حجم التأثير قوي.

ك- بالنسبة لمهارة التعرف Firebase Realtime Database | يستخدام قاعدة بيانات فايربيز.جاءت قيمة "ت" (٣٣,٦٣٩) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود فرق دال إحصائيا عند متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد جاءت قيمة "d" (٨,٦٨٦) وهذا يشير إلى حجم التأثير قوي.

ل- بالنسبة لمهارة نشر التطبيق عبر متجر جوجل (Google Play Store)، جاءت قيمة "ت" (٥٠,٠٨٧) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود فرق دال إحصائيا عند متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد جاءت قيمة "d" (١٢,٩٣٣) وهذا يشير إلى حجم التأثير قوي.

م- بالنسبة لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي المرتبط بمهارات لغة البر مجة Dart ،جاءت قيمة "ت" (٢٨,٧٦٢) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود فرق دال إحصائيا عند متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد جاءت قيمة "d" (٧,٤٢٦) وهذا يشير إلى حجم التأثير قوي.

نلاحظ من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي المرتبط بمهارات لغة البر مجة Dart ككل بالنسبة إلى التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي فإن النتائج السابقة تعبر عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي

المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart ككل، كما نلاحظ أن قيمة حجم التأثير كانت كبيرة؛ مما يدل على أثر برنامج قائم على البرمجة الكائنية (OOP) في تنمية مهارات لغة البرمجة Dart في التطبيق البعدي، **ومن ثم يمكن القول بأن الفرض الثالث لم يتحقق وبالتالي يتم رفضه.**

قام الباحث بإختبار صحة **الفرض الرابع** الذي ينص على أنه **"لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart "** وتم التحقق من صحة هذا الفرض بحساب متوسطي درجات الأفراد في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart ، وحساب الانحراف المعياري وقيمة (ت) وحجم التأثير.

ويوضح الجدولان التاليان (١٠، ١١) نتائج تطبيق بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart قبلياً وبعدياً كما يلي:

جدول (١٠)

المتوسط والانحراف المعياري لدرجات الأفراد في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart

المقياس	التطبيق	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارة ١	القبلي	٣٠	١٠,٢٣	٢,٩٧٩
	البعدي	٣٠	١٣,٧٠	١,١٤٩
المهارة ٢	القبلي	٣٠	٥,٨٣	١,٨٢١
	البعدي	٣٠	٨,٨٣	٠,٩٨٦
المهارة ٣	القبلي	٣٠	٢,١٧	٢,٥٣٤

المقياس	التطبيق	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	البعدي	٣٠	٥,٦٧	٠,٤٧٩
المهارة ٤	القبلي	٣٠	١,٣٧	١,١٨٩
	البعدي	٣٠	١٣,٣٣	١,٤٧٠
المهارة ٥	القبلي	٣٠	٠,٤٠	٠,٩٣٢
	البعدي	٣٠	١١٥,٤٧	٢٢,٣٦٨
المهارة ٦	القبلي	٣٠	٠,٢٣	٠,٨٩٨
	البعدي	٣٠	٨٩,٨٣	١٢,٢١٩
المهارة ٧	القبلي	٣٠	٩,٣٠	٥,٧٠٠
	البعدي	٣٠	١٥٢,٧٧	١٦,٨٩٠
المهارة ٨	القبلي	٣٠	١٠,٩٧	٤,٦٨٧
	البعدي	٣٠	٨٤,٢٣	٩,٧٢٦
المهارة ٩	القبلي	٣٠	٠,٠٧	٠,٢٥٤
	البعدي	٣٠	٣١,٢٣	٢,٧٣٨
بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart	القبلي	٣٠	٤٠,٥٧	٦,٨٤٧
	البعدي	٣٠	٥١٥,٠٧	٦٠,٧٠٩

جدول (١١)

قيمة(ت) لدلالة الفروق بين الأفراد في التطبيقين القبلي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart

المقياس	التطبيق	عدد العينة	قيمة (ت)	df	قيمة (d)	حجم التأثير
المهارة ١	القبلي	٣٠	٧,٥٠٨◆◆	٢٩	١,٣٧١	كبير
	البعدي	٣٠				
المهارة ٢	القبلي	٣٠	٧,٧٦١◆◆	٢٩	١,٤١٧	كبير
	البعدي	٣٠				

المقياس	التطبيق	عدد العينة	قيمة (ت)	df	قيمة (d)	حجم التأثير
المهارة ٣	القبلي البعدي	٣٠ ٣٠	٧,٦٢١ ❖❖	٢٩	١,٣٩١	كبير
المهارة ٤	القبلي البعدي	٣٠ ٣٠	٣٥,٤٨٠ ❖❖	٢٩	٦,٤٧٨	كبير
المهارة ٥	القبلي البعدي	٣٠ ٣٠	٢٧,٨١٢ ❖❖	٢٩	٥,٠٧٨	كبير
المهارة ٦	القبلي البعدي	٣٠ ٣٠	٣٩,٨٨٢ ❖❖	٢٩	٧,٢٨١	كبير
المهارة ٧	القبلي البعدي	٣٠ ٣٠	٤٤,٢٩٨ ❖❖	٢٩	٨,٠٨٨	كبير
المهارة ٨	القبلي البعدي	٣٠ ٣٠	٣٧,٣٣٨ ❖❖	٢٩	٦,٨١٧	كبير
المهارة ٩	القبلي البعدي	٣٠ ٣٠	٦١,١٢٧ ❖❖	٢٩	١١,١٦٠	كبير
بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart	القبلي البعدي	٣٠ ٣٠	٤٣,٥٥٦ ❖❖	٢٩	٧,٩٥٢	كبير

❖❖ دال عند ٠,٠١

وأتضح من الجدول (١١) ما يلي:

أ- بالنسبة لمهارة تثبيت فيجوال ستوديو كود (VS Code) ، جاءت قيمة "ت" (٧,٥٠٨) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود فرق دال إحصائيا عند متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد جاءت قيمة "d" (١,٣٧١) وهذا يشير إلى حجم التأثير قوي.

ب- بالنسبة لمهارة تثبيت فلاتر Flutter & دارت Dart على الويندوز Windows ، جاءت قيمة "ت" (٧,٧٦١) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود فرق دال إحصائيا عند متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد جاءت قيمة "d" (١,٤١٧) وهذا يشير إلى حجم التأثير قوي.

ت- بالنسبة لمهارة فتح البرنامج Vs Code ، جاءت قيمة "ت" (٧,٦٢١) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود فرق دال إحصائيا عند متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد جاءت قيمة "d" (١,٣٩١) وهذا يشير إلى حجم التأثير قوي.

ث- بالنسبة لمهارة التعامل مع برنامج Vs Code ، جاءت قيمة "ت" (٣٥,٤٨٠) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود فرق دال إحصائيا عند متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد جاءت قيمة "d" (٦,٤٧٨) وهذا يشير إلى حجم التأثير قوي.

ج- بالنسبة لمهارة التعرف على اساسيات لغة البرمجة Dart ، جاءت قيمة "ت" (٢٧,٨١٢) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود فرق دال إحصائيا عند متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد جاءت قيمة "d" (٥,٠٧٨) وهذا يشير إلى حجم التأثير قوي.

ح- بالنسبة لمهارة التعرف على البرمجة الكائنية (OOP)، جاءت قيمة "ت" (٣٩,٨٨٢) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود فرق دال إحصائيا عند متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد جاءت قيمة "d" (٧,٢٨١) وهذا يشير إلى حجم التأثير قوي.

خ- بالنسبة لمهارة برمجة التطبيقات باستخدام لغة البرمجة Dart في Flutter ، جاءت قيمة "ت" (٤٤,٢٩٨) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود فرق دال إحصائيا عند متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد جاءت قيمة "d" (٨,٠٨٨) وهذا يشير إلى حجم التأثير قوي.

د- بالنسبة لمهارة التعرف Firebase Realtime Database | يستخدام قاعدة بيانات فايربيز.جاءت قيمة "ت" (٣٧,٣٣٨) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود فرق دال إحصائيا عند متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد جاءت قيمة "d" (٦,٨١٧) وهذا يشير إلى حجم التأثير قوي.

ذ- بالنسبة لمهارة نشر التطبيق عبر متجر جوجل (Google Play Store)، جاءت قيمة "ت" (٦١,١٢٧) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود فرق دال إحصائيا عند متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد جاءت قيمة "d" (١١,١٦٠) وهذا يشير إلى حجم التأثير قوي.

ر- بالنسبة لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart ، جاءت قيمة "ت" (٤٣,٥٥٦) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود فرق دال إحصائيا عند متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد جاءت قيمة "d" (٧,٩٥٢) وهذا يشير إلى حجم التأثير قوي.

نلاحظ من الجدولين السابقين (١٠، ١١) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوي ٠,٠١ بين متوسطي درجات الأفراد في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart لصالح التطبيق البعدي.

كما نلاحظ أن قيمة حجم التأثير كانت كبيرة، ومن ثم يمكن القول بأن الفرض الرابع لم يتحقق وبالتالي يتم رفضه.

وبهذا يكون قد تم الاجابة عن السؤال السادس.

ويمكن تفسير التبعة السابقة من خلال ما يلي:

- ❖ التدريب العملي من خلال البرنامج مما يساعد الطلاب على اكتساب المهارات من خلال التطبيق والعمل الخطأ وتصحيح الخطأ.
- ❖ التفاعل الدائم والمستمر بين الطلاب والباحث لإيجاد حلول المشكلات التي قد تواجههم أثناء التدريب على تلك المهارات.
- ❖ اشراف الباحث على الطلاب ومتابعتهم وارشادهم وتوجيههم داخل بيئة العمل وجها لوجه.
- ❖ طريقة عرض البرنامج لمهارات لغة البرمجة Dart، ومن خلال تقسيمها بطريقة متسلسلة ومنظمة بحيث يسهل تعلمها.
- ❖ استخدام بعض من الصورالتي توضح ناتج تنفيذ الأكواد، وامكانية تطبيق تلك الأكواد داخل البرنامج نفسه واختبار صحة كتابة الكود وعمل لها Run داخل البرنامج.

❖ اكتساب الطلاب مهارات جديده تمكنهم من تصميم العديد من البرمجيات متعددة الاستخدمات حسب حاجة الطلاب لها والهدف من تصميم تلك التطبيقات، وذلك من خلال التدريب والتطبيق عبر البرنامج.

واتفقت هذة النتيجة مع نتيجة كلا من يوسف بن نافلة (٢٠١٩)، ودراسة أسماء القحطاني (٢٠١٨).

ثانيا: ملخص نتائج البحث

توصل البحث إلى النتائج التالية:

١) يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للإختبار التحصيلي المعرفي المرتبط للمهارات ككل لصالح التطبيق البعدي، وبالتالي فإن النتائج السابقة تعبر عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلى للجانب المعرفي للمهارات ككل عن التطبيق القبلي، مما يدل على اثر البرنامج القائم على البرمجة الكائنية (OOP) في تنمية التحصيل المعرفي لدى الطلاب.

٢) يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية بالنسبة إلى التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلى للجانب المعرفي المرتبط بمهارت لغة البرمجة Dart ككل ومستوياته المعرفية (التذكر- الفهم- التطبيق) لصالح التطبيق البعدي.

٣) يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة

الجانب الأدائي المرتبط للمهارات ككل لصالح التطبيق البعدي، وبالتالي فإن النتائج السابقة تعبر عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للجانب الأدائي للمهارات ككل عن التطبيق القبلي، مما يدل على أثر البرنامج القائم على البرمجة الكائنية (OOP) في تنمية الجانب الأدائي لدى الطلاب.

٤) يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية بالنسبة إلى التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة للجانب الأدائي المرتبط بمهارات لغة البرمجة Dart لصالح التطبيق البعدي.

ويتضح من النتائج السابقة مايلي:

١- التسلسل المنطقي في عرض الأهداف الخاصة بدراسة بالبرنامج، وإستخدام عنصر الجذب والتشويق.

٢- الطريقة المستخدمة في عرض الاكواد وناتج تنفيذها وعامل التفاعل بين المتعلم والبرمجية داخل البرنامج أدى إلى ارتفاع مستوى الطلاب في التحصيل المعرفي للمعلومات المتضمنة بالبرنامج .

٣- تناول البرنامج العديد من المهارات التي يفتقدها طلاب المجموعة التجريبية قبل دراستهم للبرنامج، والطريقة التي تناولها البرنامج في عرض المديولات، والتركيز على الاساسيات التي يبنى عليها الكود البرمجي.

٤- من خلال دراسة الطلاب للبرنامج القائم البرمجة الكائنية قد زودهم بالعديد من المعلومات، والمفاهيم الجديدة المتعلقة بالبرمجة والتي تستخدم في تصميم البرمجيات متعددة الاستخدمات ، والتى لم تتوفر لديهم قبل دراستهم لمحتوى البرنامج، فقد اسهم فى حصول الطلاب على درجات عالية فى

القياس البعدى للاختبار التحصيلى وذلك بمقارنة دراجاتهم فى القياس القبلى.

٥- الطريقة المستخدمة في عرض البرنامج لمحتواه، في عرض المديولات بشكل متسلسل ومرتب، تنظيم الاكواد البرمجية داخل المحتوى، أكسب الطلاب مهاراة الاطلاع على الكود وكيفية استخدامة وتطبيقة في نفس الوقت داخل البرنامج، جعل فرصة ابقاء المعلومات في ذاكرة المتعلم بشكل افضل.

٦- نظرا لان عملية دراسة محتوى البرنامج نفذت في بيئة تعتمد على التعلم الفردي، فكل طالب يسير وفق إمكانياته وقدراته في التعليم، مما يتيح له اتقان التعليم بما يتلائم مع مستواه بإختيار التوقيت والمكان المناسب، مما كان له اثر في انعكاس درجاتهم في الاختبار التحصيلي.

٧- تحديد نمط التحكم في البرمجية من قبل المتعلم وتوفير مجموعة من التمارين والتدريبات التي تتعلق بالمحتوى التعليمي.

٨- وجود مستوى الاتقان للمديول نسبة (٨٥٪) لدراسة الموديولات ساعد في ارتفاع مستوى اكتساب المتعلمين للجانب المعرفي لمهارات لغة البرمجة Dart.

٩- تناول البرنامج العديد من المهارات التي يفتقدها طلاب المجموعة التجريبية قبل دراستهم للبرنامج، والطريقة التي تناولها البرنامج في عرض المديولات، والتركيز على الاساسيات التي يبنى عليها الكود البرمجي.

١٠- التنوع في عرض المحتوى، واستخدام مختلف النماذج التطبيقية بالأمثلة، وعرض تنفيذ تلك النماذج، ساعد الطلاب على اتقان المهارة، حيث نشأ حافز لتطبيقها للحصول على نفس الناتج النهائي من تنفيذ الكود.

١١- خلق البرنامج شعور لدى الطلاب بأهمية البرنامج، والمهارات التي يقدمها ودورها الكبير والفعال في اكتسابهم مهارات لغة البرمجة Dart بأهدافها المختلفة.

١٢- امكانية التواصل مع الباحث من خلال البرنامج لحل المشاكل عن طريق وسائل الإتصال التي يوفرها البرنامج، والتي وفرت الفرصه للتغلب وإجتياز الصعوبات.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالأتي:

١- الاستفادة من البرنامج وما يقدمه من تنمية وتطوير المعرفة حول أداء الطلاب.

٢- الاستفادة من البرنامج في بناء بنية معرفيه سليمة في التعامل مع البرامج التي يتم من خلال كتابة الأكواد البرمجية بحيث يتم تنفيذ الكود بطريقة صحيه وسليمه قابل للمقروئية.

٣- استخدام البرنامج في تحسين معارف الطلاب حول بناء برمجيات متعددة الاستخدمات.

٤- تضمين مهارات البرمجة المستخدمه في تصميم البرمجيات التعليمية لأهميتها وضرورة اكتسبها.

٥- تزويد الطلاب بالمعارف حول اهمية تعلم البرمجة، ودرها الحالي والمستقبلي حيث يتم الاعتماد عليها وتطبيقها وتطويرها في مختلف المجالات والتخصصات.

٦- ضرورة تسليط الضوء والتركيز تنمية مهارات البرمجة الكائنية OOP لدى الطلاب، وكذلك من خلال توجيههم للقراءة عنها في والبحث عنها كيفية من خلال مواقع الانترنت ومشاهدة ومتابعة شروحات مختلفة لها من موقع اليوتيوب والبرامج التعليمية.

٧- محاولة مجاراة أنظمة الدولة الحالية في تطوير التعليم بإستخدام الطرق المتنوعة والحديثة وترك الأساليب التقليدية والتي ينقصها الكثير وتعاني من قصور شديدة لا يسمو لها النهوض بالعملية التعليمية ولا يرقى بها إلى مصاف الدولة المتطورة والمتقدمة علمياً.

المقترحات:

وفي ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

١- استخدام البرمجيات في التحصيل المعرفي لدي الطلاب.

٢- تصميم استراتيجية لتنمية المهارات البرمجية التي تمكن الطلاب من تصميم البرمجيات المختلفة.

٣- دراسة تهدف إلى معرفة أسباب معوقات تطبيق الطلاب لأكواد البرمجية وايجاد حلول لها.

المراجع

١- أحمد، أمل شعبان. (٢٠١٩). تطوير برنامج إلكتروني لتدريب معلمي المرحلة الإعدادية على تصميم صفحات الويب التعليمية وفقا لمبادىء التعلم النشط وأثره على تنمية أسلوب التعليم العميق والإستراتيجي ودافعية الإنجاز لديهم. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر - كلية التربية، ع١٨١، ج٣، ٤٢٠ - ٤٦٠.

٢- الانصاري، احمد. (٢٠١٩). *البرمجة الكائنية OOP*. دار الفكر للنشر والتوزيع.

٣- البسيوني، محمد. (٢٠١٢). تطوير بيئة تعلم الكترونية في ضوء نظريات التعلم البنائية لتنمية مهارات البرمجة الكائنية لدى طلاب معلمي الحاسب. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، جامعة المنصورة - كلية التربية، ع ٧٨، ج ٢، ٢٩٣ - ٣٧١.

٤- الحلفاوى، وليد. (٢٠١١). *التعليم الإلكتروني تطبيقات مستحدثاتة*. دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

٥- الخثعمى، سعد. (٢٠١٩). أثر استخدام بعض تطبيقات الجيل الثانى للويب فى تنمية بعض مهارات استخدام لغات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، جامعة أسيوط - كلية التربية - مركز تعليم الكبار، مج١، ع٤، ١٣٩ - ١٨١.

٦- الدروقي، سالم. (٢٠١٩). *أساسيات البرمجة باستخدام لغة البيسك المرئي ٢٠١٥* :برمجة تطبيقات واجهات المستخدم النصية (Console Application) | تصميم وبرمجة تطبيقات واجهات المستخدم الرسومية (GUI) | الاتصال بقواعد البيانات (Visual & Access 2013 | Sql Server 2014) Studio.net 2015، مؤسسة الأمة للنشر والتوزيع.

٧- السعداني، خالد. (٢٠١٥). لغات البرمجة Programming languages المختصر المفيد في البرمجة الكائنية التوجه OOP، مكتبة نور، متاح عبر www.noor-book.com

٨- الطراونة، هاني. (٢٠١٣). *كتاب علم المكتبات ومراكز المعلومات*. دار يافا للنشر والتوزيع.

٩- العمرى، سارة، وبودربان، عز الدين. (٢٠٢٠). إستخدامات تطبيقات الهواتف الذكية فى ترقية الخدمات الإلكترونية بالمكتبات الجامعية: دراسة نظرية. *مجلة دراسات اقتصادية*، جامعة عبدالحميد مهري - قسنطينة ٢ - كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، مج٧، ع١، ٢٥٢ - ٢٧٣.

١٠- اللويزي، مريم حسين مرعي، والدباغ، محمد عبدالغني طه. (٢٠١٩). دراسة مراجعة في مقاييس البرمجيات الكيانية. *المجلة العراقية للعلوم الإحصائية*، جامعة الموصل - كلية علوم الحاسوب والرياضيات، ع٢٩، ٧٣- ٩٠.

١١- بابكر، أحمد، وعبد الحق محمد. (٢٠١٧). *التحول الرقمي للنتاج الفكري المنشور فيمعهد الإدارة الاعامة بالمملكة العربية السعودية*: دراسة وصفية، المؤتمر الثامن للجمعية السعودية للمكتبات والمعلومات بعنوان: مؤسسات المعلومات في المملكة العربية السعودية ودورها في دعم اقتصاد ومجتمع المعرفة، المسئوليات- التحديات- الاليات- التطلعات، مجلد١، الرياض- السعودية.

١٢- توصيات **مؤتمر "التطبيقات الرقمية التعليمية الأول"** المؤسسة العربية لإعداد القادة، الذى عقد بفندق سفير بالدقي، القاهرة، في الفترة من٢٧ إلى ٢٨ فبراير ٢٠٢٠.

١٣- جنبي، كمال. (٢٠١٩). *التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد*. مكتبة الكتب، متاح عبر : www.kutub.info.

١٤- جويلية. (٢٠١٩): تقنية التعليم الرقمي وتطبيقاتها في العملية التعليمية. *مجلة الأناسة وعلوم المجتمع*، الجزائر، العدد ٥، ص٢٨ – ٥١ .

١٥- حشمت، محمد. (٢٠٢٠). مقدمة في البرمجة. مكتبة كتب تقنية، متاح عبر https://books-library.online.

١٦- خميس، محمد عطية (٢٠١١). *الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم الإلكتروني*. دار السحاب.

١٧- دوفو، اكسال، واخرون. (٢٠١٧). التربية والتعليم: دور التكنولوجيا الرقمية في التمكين من تطوير المهارات لعالم مترابط، متاح عبر :www.rand.org.

١٨- رشيدي، فلحاء. (٢٠٢٠). *متطلبات البرمجيات الأساسية لمنصات التعليم الإلكتروني وأثرها على جودة العملية التعليمية .المؤتمر الدولي الإفتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي*. إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، مج٢، الطائف: إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، ٦٧ - ٧٦.

١٩- زعباط، لطفي، وسعداوى، نعيمة. (٢٠٢٠). *التعليم الإلكتروني ودوره في زيادة كفاءة وفاعلية التعليم*. مجلة رماح للبحوث والدراسات: مركز البحث وتطوير الموارد البشرية - رماح، ع٤١، ٢٦٣ - ٢٨٩.

٢٠- زهر، سوزان محمد بدر. (٢٠١٨). *استخدام الهواتف الذّكيّة في تقديم خدمات المكتبات الجامعيّة: دراسة مقارنة بين مكتبات تكتّل المكتبات الأكاديميّة اللبنانيَة* :Cybrarians Journal .البوابة العربية للمكتبات والمعلومات، ع٥٠، ١ - ٣٥.

٢١- سبيتي، فرح. (٢٠١٩). *تطبيقات الهواتف الذكية وخدمات المعلومات: تجربة جامعة أبو ظبي نموذجا*. أوراق عمل المؤتمرالسنوي الخامس والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي : إنترنت الأشياء : مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي، أبو ظبي: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي ودائرة الثقافة والسياحة، ٥٦٤ - ٥٩٤.

٢٢- عبدالرحمن المطرف. (٢٠٢٠). التحول الرقمي للتعليم الجامعي في ظل الأزمات بين الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط - كلية التربية، مج٣٦، ع٧، ١٥٧ - ١٨٤.

٢٣- عبدالمجيد، أحمد، وإبراهيم عاصم. (٢٠١٨). تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الويب التشاركي لتنمية مهارات تصميم وإنتاج تطبيقات الهواتف الذكية والثقة في التعلم الرقمي لدى طلاب جامعة الملك خالد. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٧ (١)، ٥٨- ٧٣.

٢٤- عواد، محمد. (٢٠١٩). *كتاب مملكة تصميم*. لمواقع، جامعة العلوم التطبيقة، عمان.

٢٥- لخضارى، منصور. (٢٠١٦). *تأثير التكنولوجيا الرقمية على جودة البحث العلمي*. أعمال المؤتمر الدولي الحادي عشر: التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية: مركز جيل البحث العلمي، طرابلس: مركز جيل البحث العلمي وجامعة تيبازة.

٢٦- متولي، تامر (٢٠١٨). ما أثر استخدام المثيرات الرقمية لتطبيقات الهواتف الذكية مع أنماط التواصل الإلكتروني في تنمية مهارات التحليل الإحصائي للبيانات لبرنامج SPSS لدى طلاب الدراسات العليا وتنمية اتجاهاتهم نحوها وفاعلية الذات لديهم. *مجلة التربية النوعية والتكنولوجيا*، جامعة كفر الشيخ - كلية التربية النوعية، ع٣، ٩٦ – ١٩٧.

٢٧- محمد، أمل. (٢٠١٧). *فاعلية قواعد بيانات تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية مهارات نشر الصفحات التعليمية لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٢٨- محمد، نهير طه حسن. (٢٠١٩). التفاعل بين كائنات التعلم الرقمية وبعض أساليب عرض المحتوى وأثرها على تنمية مهارات البرمجة لدى طالبات جامعة أم القرى. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ع١٦، ج٢، ١٨ - ٥٧ .

٢٩- موكلى، خالد. (٢٠٢٠). فاعلية التدريب على توظيف تطبيقات الأجهزة الذكية في تعزيز الكفايات المهنية التكنولوجية لدي معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة

بجامعة جازان. *مجلة التربية*: جامعة الأزهر - كلية التربية، ع١٨٦، ج١، ٣٦٧ - ٤١٥ .

٣٠- عابد، عطايا يوسف عطايا، وعسقول، محمد عبدالفتاح عبدالوهاب. (٢٠٠٧). *فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارة البرمجة لدى معلمي التكنولوجيا بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة. http://search.mandumah.com/Record/541977.

٣١- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٣). *الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات الصف الثالث الإعدادي*. الفصل الدراسي الأول، القاهرة ٢٤.

٣٢- بن نافلة، يوسف. (٢٠١٩). دور التكنولوجيا والرقمنة في صناعة وهندسة التعليم. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع٧، ١٧٣ -١٨٤.

٣٣- القحطاني، أسماء. (٢٠١٨). واقع استخدام تطبيقات التكنولوجيا الرقمية فى البحث العلمى لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا فى كلية التربية بجامعة أم القرى. *مجلة كلية التربية*. جامعة بنها - كلية التربية، مج٢٩، ع١١٣، ٢٦٣ – ٢٩٢.

٣٤- المطرف، عبدالرحمن. (٢٠٢٠). التحول الرقمي للتعليم الجامعي في ظل الأزمات بين الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط - كلية التربية، مج٣٦، ع٧، ١٥٧ - ١٨٤ .

٣٥- جميل التمازي. (٢٠١٧). *Fundamentals of Computers and Programming*: An Arabic .Textbook, Lulu.com

36- Gokce, S. & others. (2017). *An Analysis of Mathematics Education Students' Skills in the Process of Programming and Their Practices of Integrating It into Their Teaching*. International Education Studies; Vol. 10, No. 8; 2017, Published by Canadian Center of Science and Education, 60-76.

37- Mishra, A. (2017, July). Mobile App and the Library Services. ResearchGate.
38- Mok, H. (2014). Teaching Tip: The Flipped Classroom. *Journal of Information Systems Education* 25 (1).
39- Mollov, Muharem & Stoitsov, Gencho, (2021). Competency Development in the Object-oriented Programming Style Education, *TEM Journal*. Nov2021, Vol. 10 Issue 4, p1938-1944. 7p.
40- Spector, J.M. (2016). *Smart Learning Environments: Concepts and Issues*. In G. Chamblee & L. Langub (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 2728-2737.
41- Taylor, M. (2015). Edmodo. Acollective case study of English as the second language (ESL) of latino/Latina students. Doctoral Dissertations and Projects. "Liberty University, Lynchburg, VA.
42- Yusri, I.K., & Goodwin, R. (2013). Mobile learning for ICT training: Enhancing ICT skill of teachers in Indonesia. International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning, 3(4), 293. doi:10.7763/IJEEEE.2013.V3.243.

رقم الإيداع بدار الكتب ١٨٣١٣ / ٢٠٠٩

الترقيم الدولى 1110 – 3914

The Online ISSN 2686-3772