ISSN: 9891 -2757

مداد
للدراسات و البحوث التربوية

مجلة ثبات للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة دورية محكمة نصف سنوية

المجلد الثالث - العدد الأول - 2023 م

تصدر عن:
مركز مداد للدراسات والبحوث التربوية

مجلة ثبات للعلوم التربوية والاجتماعية

المجلد الثالث - العدد الأول - ٢٠٢٣م

مجلة دورية محكمة نصف سنوية

تصدر عن مركز مداد للدراسات والبحوث التربوية

مؤسسة تعليم بلا حدود/مداد

مجلة تبيان للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكّمة، تصـــدر عن مركز مداد للدراســـات والبحوث التربوية، وتُعنى بنشـر الدراسـات في العلوم التربوية والنفسـية ودراسـات علم الاجتماع، التي تتميّز بالأصـالة والمعاصرة والجديّة، كما تُسهم في تطوير الحقل المعرفي موضوع الاختصاص. تصدر المجلة إلكترونياً كل ستة أشهر.

رئيس التحرير

الدكتور فواز العواد

هيئة التحرير

د. ســـهـاد الملّي، د. عـبـد المـهـيـمـن الـديـرشـــوي، د. ســـهـام عـبـد الـعـزيـز، د. عمر شحادي، د. سمية المالاتي

المشرف العلمي

محمد مصطفى

المشرف الإداري

عثمان عوض

الرقم التسلسلي المعياري الدولي

ISSN: 2757-9891

موقع المجلة

tibyanjournal.com

مركز مداد للدراسات والبحوث التربوية

مؤسـسـة بحثية مسـتقلة، تختص بالدراسـات والاسـتشـارات التربوية والنفسـية والتنموية، وقضـايا التعافي المجتمعي المرتبطة بالتربية والتعليم، وتعمل على رفد الحكومات والمنظمات والجهات الفاعلة بالدراسات والاستشارات والمشاريع التي يمكن الاعتماد عليها لوضع خطط مستقبلية بناءة، وتعد مؤسسة تعليم بلا حدود/ مداد هي المؤسسة الأم للمركز.

موقع المركز

midadcenter.com

معايير النشر في المجلة

١. يجب أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث، واسم الباحث أو الباحثين، والتوصيف الأكاديمي والمنصب الوظيفي، والعنوان، والبريد الإلكتروني، وتاريخ البحث. إضافة إلى اسم الباحث، وتوصيفه الأكاديمي، ومنصبه الوظيفي باللغتين الإنكليزية والتركية.

٢. من أجل ضمان سرية عملية التحكيم، يجب عدم ذكر اسم الباحث أو الباحثين في صلب البحث، أو ذكر أية إشارات تكشف عن أشخاصهم، وعند رغبة الباحث أو الباحثين في تقديم الشكر لمن أسهم أو ساعد في إنجاز البحث، فيكون ذلك في صفحة مستقلة.

٣. تقديم ثلاثة ملخصات للبحث؛ باللغات العربية والإنكليزية والتركية، بحد أقصى (١٢٠) كلمة لكل منها، ويكون كل ملخص في صفحة مستقلة، على أن يحتوي الملخص على عنوان البحث، وخمس كلمات مفتاحية، وبدون ذكر أسماء أو بيانات الباحثين.

٤. لا تتجاوز عدد صفحات البحث بأي حال (٣٠ صفحة)، بما في ذلك المراجع، والجداول، والأشكال، باستثناء الملاحق.

٥. أنماط الكتابة وصيغها تكون كالتالي: مقاس الصفحة (B5)، وبتباعد أسطر بقدر (١,٥)، وبهوامش (٢ سم كحد أدنى) لكل من أعلى وأسفل وجانبي الصفحة، (شاملة الهوامش، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق).

٦. نمط الكتابة:

- للغة العربية: Traditional Arabic حجم الخط ١٤
- للغة الإنجليزية: Times New Roman حجم الخط ١٤

٧. أن يكون البحث المقدم إلى المجلة مدققاً؛ من الجوانب الإملائية واللغوية والنحوية.

٨. في حال استخدم الباحث أداة من أدوات جمع البيانات، فعليه أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة، ترفق في طلب النشر.

٩. تعمل المجلة على تأصـــيل منهج البحث العملي، وتؤكد بأن البحوث المرســـلة يجب أن تتكون من الأجزاء الآتية:

مقدمة البحث، مشـــكلة البحث، أســـئلة البحث، أهمية البحث، أهداف البحث، محددات البحث، التعريف بالمصطلحات، الدراسات السابقة، منهجية البحث، الإطار النظري والعملي (إن وجد)، عرض النتائج، مناقشة النتائج، التوصيات والمقترحات.

١٠. توثيق المراجع والمصـــادر، داخل البحث وفي قائمة المراجع، وفقاً لنظام جمعية علم النفس الأمريكية، سواء أكانت عربية أم أجنبية.

(American psychological Association 7th Edition) (APA7)

جدول المحتويات

مقدمة العدد ٨

رئيس التحرير

واقع تطبيق برامج التكافل الاجتماعي لدعم التعليم في الشمال السوري وتحديد صعوباته "برنامج مداد للتكافل الاجتماعي نموذجاً" ٩-٤٤

د. فواز العواد، د. عبد المهيمن الديرشوي

تشخيص المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية لدى المعوقين حركياً في الشمال السوري ٤٥-٧٤

د. عبد الحي المحمود، عمار مطر، مالك عبد الحافظ

الأمن النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة جامعة حلب في المناطق المحررة ٧٥-١٠٨

د. حنان حمادي، منير الشيخ حمود

معوقات الإشراف التربوي بأسلوب الصديق الناقد من وجهة نظر المدرسين بالمدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين ١٠٩-١٤٦

د. محمود عساف، هيا الدردساوي

الفروق في أساليب تربية الوالدين لدى عينة من التلاميذ المتنمرين والتلاميذ غير المتنمرين في المدارس الابتدائية ١٤٧-١٦٨

د. أسماء فوزي التميمي

مشكلات التربية العملية في كلية التربية في جامعة غازي عينتاب في عفرين من وجهة نظر الطلبة المعلمين ١٦٩-٢٠٠

محمد الطه العبد الله

العلاقة بين التوجه نحو المهنة والرضا الوظيفي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة إدلب ٢٠١-٢٣٦

أحمد عبدو المحمود

مستوى إدراك وفهم المعلمين لخصائص صعوبات التعلم لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية ٢٣٧-٢٨٠

عبد السلام سالم مسعود البوسيفي

مقدمة العدد

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

يسعد فريق تحرير مجلة تبيان للعلوم التربوية والاجتماعية، التي يصدرها مركز مداد للدراسات والبحوث التربوية، أن يقدم إليكم العدد الخامس من المجلة.

نُشرت في هذا العدد مجموعة من الأبحاث المتخصصة، بعد مراجعتها وتحكيمها وفقًا للمعايير الأكاديمية، وعُدّلت بناءً على تعليقات المحكمين.

وقد تنوعت المناطق الجغرافية لأبحاث هذا العدد، لتغطي مناطق عربية ودولية، وتناولت مواضيع متنوعة تبرز وحدة البحث العلمي وشموله، بالإضافة إلى التركيز على السياقات الفريدة لكل بحث، مما يعطي أهمية خاصة وقيمة إضافية للأبحاث المقدمة في هذا العدد.

تستمر هيئة التحرير في العمل في هذا العدد وفقًا لسياساتها المهنية، كما فعلت منذ بداية المجلة، في تحقيق معايير النشر العلمي والحفاظ على الجودة، وزيادة الجهود في عمليات التحرير والتوثيق والإخراج، مع اختيار الأبحاث المتميزة والنوعية.

نود أن نعبر عن شكرنا العميق للباحثين الذين اختاروا مجلتنا لنشر أبحاثهم المتميزة، ونأمل في المزيد من المساهمات العلمية في الأعداد المقبلة. كما نود أن نعبر عن خالص شكرنا لمؤسسة تعليم بلا حدود/مداد، المؤسسة الأم لمركز مداد للدراسات والبحوث التربوية، إذ تؤكد إيمانها بأهمية البحث العلمي في تقدم الأمة وتطور المجتمع، من خلال دعمها الكبير ورعايتها للمجلة.

رئيس التحرير

د. فواز العوّاد

مدير مركز مداد للدراسات والبحوث التربوية

و اقع تطبيق برامج التكافل الاجتماعي لدعم التعليم في الشمال السوري وتحديد صعوباته "برنامج مداد للتكافل الاجتماعي نموذجاً"

د. فواز العواد
أستاذ مساعد في الإرشاد النفسي، السويد
f.alawad@edumidad.org
د. عبد المهيمن الديرشوي
أستاذ مشارك في المناهج وطرائق التدريس، تركيا
dr.muhaimen@hotmail.com

تاريخ استلام البحث ٢٠٢٣/٤/٤ م، وتاريخ قبوله ٢٠٢٣/٥/٣ م.

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى بيان واقع تطبيق برامج التكافل الاجتماعي لدعم التعليم في الشمال السوري وتحديد صعوباته (برنامج مداد للتكافل الاجتماعي نموذجاً)، من وجهة نظر المستفيدين والقائمين عليه، كما هدف إلى تحديد الصعوبات التي قد تعترضه، وتم اختيار عينة عشوائية في مدينة إدلب، وغرب مدينة حلب في سوريا مكونة من (١٥٨) معلماً وإدارياً ومستفيداً، و(٢٨) قائماً على البرنامج، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وأعدا لأجل أغراض البحث استبانتين تم تحكيمها وتطويرهما وفق منهجية إعداد الاستبانات، وأشارت النتائج إلى أنّ مستوى واقع تطبيق البرنامج التكافلي بشكل عام يعد مرتفعاً بناء على معايير المستويات الموضوعة، وهذا يؤكد أن واقع تطبيق البرنامج مناسب. كما أشارت النتائج إلى أن النسبة العظمى من القائمين على البرنامج نظرتهم إيجابية نحو تطبيقه، وأما بالنسبة للصعوبات فقد أظهرت النتائج أن أكبر صعوبة تعترض البرنامج من وجهة نظر عينة المستفيدين والقائمين عليه، هو "ضيق الحالة المادية للمجتمع المحلي"، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة القائمين على البرنامج أو المستفيدين، تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

الكلمات المفتاحية: التكافل المجتمعي، تمويل التعليم، صعوبات التعليم، العمل الخيري، التماسك المجتمعي.

Reality of Applying Programmes of Social Solidarity to Support Education in the North of Syria and Identify the Difficulties (The Programme of Midad for Social Solidarity as an Example)

By: Dr. Fawaz Al-Awad, Dr. Abdulmuheymin Dersivi

Abstract:

The research aimed at identifying the of applying programmes of social solidarity to support education in the North of Syria and identify the difficulties, the programme of Midad for social solidarity as an example, from the perspectives of the beneficiaries and the parties in charge of it. It also tended to identify the difficulties that might face it. A random sample was selected from the city of Idlib and the west of Aleppo made up of 158 beneficiary teachers and administrators, in addition to 28 persons in charge of the programme. The researchers adopted the descriptive analytical approach and constructed two questionnaire for the research purposes reviewed and developed according to the methodology of questionnaire construction.

The results showed that the level of applying the solidarity programme is appropriate. They also clarified that the majority of those in charge of the programme positively considered its application. As for the difficulties, the results showed that the hardest difficulty in the face of the programme from the perspective of the beneficiaries and the ones in charge of was "the poverty prevailing the local community". The results showed no statistically significant differences at the level of ($0.05 \geq \alpha$) among the averages of assessment degrees of the sample members, beneficiaries or in charge of the programme, attributed to the variable of sex (male, female).

Key Words: social solidarity – financing education – difficulties of education – charities – social cohesionKey Words: H

Kuzey Suriye'de Eğitimi Desteklemek İçin Sosyal Dayanışma Programlarının Uygulanması Gerçeği ve Bu Konudaki Zorlukların Belirlenmesi
"Bir Model Olarak Sosyal Dayanışma için Medad Programı"

Dr. Abdulmuhaimen Dershewi Dr. Fewaz Al-Awad

Özet

Mevcut araştırma, bir model olarak Medad Sosyal Dayanışma Programı özelinde faydalananlar ve sorumluların bakış açısından Kuzey Suriye'de eğitimi desteklemek için sosyal dayanışma programlarının uygulanması gerçekliğini gözler önüne serme ve bu hususta karşılaşılan zorlukları belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma için Suriye'nin İdlib vilayeti ve Batı Halep'te 158 faydalanıcı öğretmen ve idareci ile programdan sorumlu 28 kişiden oluşan rastgele bir örneklem seçilmiştir. Araştırmacılar tanımlayıcı analitik yöntemi kullanmış ve araştırmanın amaçları doğrultusunda anket hazırlama metodolojisine uygun olarak onaylanmış ve geliştirilmiş iki anket hazırlamışlardır. Sonuçlar, belirlenen seviye standartlarına göre genel olarak dayanışma programının uygulanmasının gerçeklik seviyesinin yüksek olduğunu göstermiştir. Bu ise programın uygulanmasının uygun olduğunu teyit etmektedir. Sonuçlar, programdan sorumlu kişilerin çoğunluğunun programın uygulanmasına ilişkin olumlu görüşe sahip olduğunu da göstermiştir. Uygulamada karşılaşılan zorluklar açısından bakıldığında ise faydalanıcılar ve programdan sorumlu olanlar örneklemine göre programın karşılaştığı en büyük zorluk, "Yerel Halkın Yaşadığı Maddi Sıkıntılar" olarak görülmektedir. Sonuçlar ayrıca programdan sorumlu örnek üyelerin veya faydalanıcıların ortalama puanları arasında cinsiyet değişkenine (erkek, kadın) bağlı olarak ($\alpha \geq 0,05$) düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Dayanışma, Eğitimin Finansmanı, Eğitim Zorlukları, Hayır İşleri, Toplumsal Uyum.

المقدمة:

يعد التكافل الاجتماعي والعمل الخيري اليوم من أهم ركائز نمو المجتمعات واستقرارها ونشر التماسك الاجتماعي بين المواطنين، وهو من أعلى القيم الإنسانية، التي تعد مقياساً لحضارة المجتمع، وهو تضامن أفراد المجتمع بعضهم مع بعض لتحقيق حياة كريمة للجميع، هذه الحياة لها أبعاد مادية وأخرى معنوية، وهي من أنبل الخصائص الإنسانية (هويسة، ٢٠٢١، ص. ٢٧٩)، وتتزايد الحاجة إلى هذا التكافل مع تعقد ظروف الحياة وتشابكها، فلم تعد الجهات الحكومية قادرة وحدها على مواجهة الحياة ومتطلباتها، وخاصة مع كثرة فئات المجتمع المحتاجة، لذلك كان لابد من وجود ما يسد به النقص القائم.

ويعد نظام التكافل الضمان القوي لتماسك المجتمع، وهو بمنزلة أداة فاعلة في مجال رعاية الفقراء والمحتاجين، وتوفير متطلباتهم من الغذاء والكساء والعلاج (الجندي، ٢٠١٨) مع زيادة انتشار الآفات الاجتماعية كالتسول والتشرد ونقص الغذاء والكساء وتفشي الأمراض والفاقة في بعض المجتمعات مما يؤدي إلى نخر أسس الإخوة، وهذا يجعل من تدخل التكافل الاجتماعي أمراً ملزماً وضرورة حتمية، كونه من الآليات التي تساعد في القضاء على هذه الظواهر وتحقيق الاستقرار الاجتماعي، بل يجعل ذلك ركناً له، لذلك وجب تطبيق مبدأ التكافل. (بنين، ٢٠١٩، ص. ٣٨)

ومن هنا كان للتكافل الاجتماعي أهمية كبيرة بالنسبة للفرد والمجتمع، فالمجموعات التي لديها علاقات اجتماعية قوية تصبح عادة مجموعات كبيرة وقوية ومثمرة في محيطها، وإن حافظوا على هذه العلاقات الفاعلة سيستمرون في البقاء على قيد الحياة، أما إذا لم يكونوا مرتبطين اجتماعيًا، فيجب أن يكونوا مستعدين للزوال (Kusumaastuti, 2015)، لأن التكافل جزء من حياة الإنسان، والبشر يحتاجون إلى أشخاص آخرين، ويميلون إلى العيش في مجموعات، وفي الواقع، لا يمكن فصل البشر الذين يعيشون في هذا العالم عن مساعدة الآخرين. (Hidayat, 2016)

لهذا يعمل التكافل الاجتماعي على جعل أفراد المجتمع متحابين ومتآلفين، وينمي قيمة التعاون بينهم، ويعزز العلاقات بين الناس، وينمي لديهم الشعور بحس المسؤولية،

ويجعل المجتمع يعيش في جو من الأمان والطمأنينة، أضف إلى ذلك أن التكافل الاجتماعي يزيد من فرص الحصول على الخدمات العامة والاستثمار في رأس المال البشري، وخاصة في الصحة والتعليم، مما يساعد على رفع الإنتاجية ودعم مشاركة الفقراء في أسوق العمل. (الرمادي، ٢٠١٧، ص. ٤٤٥)

ويعد المحور التعليمي أحد أهم جوانب التكافل الاجتماعي الذي همش في مجتمعنا السوري منذ عام ٢٠١١ ومع انطلاقة الثورة السورية، مع سوء أوضاع المعلمين وتدني رواتبهم، ويبرز دور التكافل الاجتماعي بشكل كبير في ظل غياب دور الحكومة والسلطات المحلية في سورية، التي كان ينبغي أن تتولى مهام الاستغلال الأمثل للموارد، وتقديم الخدمات، ومد يد العون للمحتاجين من أبناء المجتمع وخاصة المعلمين، ولا يخفى على أحد ما لهذه الشريحة من أهمية كبيرة في نهضة المجتمع والحفاظ على قيمه وأسسه ومبادئه وثقافته بشكل عام.

وتقوم فكرة برنامج مداد للتكافل الاجتماعي على تشجيع المبادرات المحلية لدعم التعليم، وتعزيز مبدأ التكافل المجتمعي للوصول إلى مجتمع قادر على تأمين استدامة العمل للقطاعات الحيوية للمجتمع السوري في ظل الأزمات، من خلال العمل الشعبي التشاركي بين أبناء المجتمع المستفيد، ومؤسسة تعليم بلا حدود.

وتأتي أهمية البرنامج من كونه يتيح المجال لإيجاد نسيج مجتمعي منسجم وشريك في عملية التمويل، وبالتالي خلق الشعور بالقدرة على الاعتماد على الذات لتأمين الدعم المادي اللازم لعمل القطاعات الحيوية وفق آلية تضمن استقلالية القرار فيها.

مشكلة البحث:

من المعلوم أنه في الأزمات والحروب تكثر المشكلات وتتفاقم، وخاصة في قطاع التعليم، كما هو الواقع المحيط بالشعب السوري والمآسي التي عاشها ويعيشها في الوقت الراهن، وتخاذل القوى الكبرى عن نصرة قضيتهم العادلة والوقوف مع الحق ضد الظالم.

وفي مثل هذه الظروف العصيبة يبرز دور التكافل الاجتماعي بين أفراد المجتمع، كونه وسيلة مهمة للتخفيف من آثار هذه الأزمات والحروب وويلاتها، إلا أن الحال في سورية في ظل الكارثة التي يعيشها، كما يراها الباحثين، هو اعتمادها إلى حد كبير على الدعم

الخارجي وكذلك دعم المؤسسات والمنظمات، مما أدى إلى ضعف المساهمة الإنسانية، وقلة برامج التكافل في المجتمع بشكل عام، وفي قطاع التعليم بشكل خاص.

لذا كان واجبنا كأبناء مجتمع واحد هو تحمل المسؤولية تجاه المحتاجين، ومن يقدمون خدمات تطوعية من دون مقابل، ليس من قبيل عدم الحاجة، بل لقوة إيمانهم بعدالة قضيتهم، ولتحملهم روح المسؤولية أمام مجتمعهم، عبر التكاتف والعمل الجماعي الذي يساهم إلى حد كبير في إعادة التنظيم للمجتمع وتخفيف المعاناة ولو بالجزء اليسير عن فئات منه.

وتبرز هنا فئة المعلمين الذين يقدمون، منذ انطلاقة الثورة، خدماتهم التعليمية لأبنائهم الطلبة من دون مقابل أو مقابل أجر زهيد لا يلبي أدنى متطلبات معيشتهم.

وانطلاقاً من مبدأ التكافل أطلقت مؤسسة تعليم بلا حدود - مداد برنامجاً للتكافل الاجتماعي لدعم العملية التعليمية في الشمال السوري، وإيمانا بأهمية هذا البرنامج تم إعداد هذا البحث للوقوف على واقع البرنامج وأهميته والصعوبات التي يعاني منها، لتقديم جملة من التوصيات والمقترحات أمام المسؤولين وأصحاب القرار وصانعي السياسات في المجتمع، للعمل عليها في سبيل تطوير مثل هذه البرامج في المجتمع.

ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما و اقع تطبيق برامج التكافل الاجتماعي لدعم التعليم في الشمال السوري؟ وما صعوباته؟

أهداف البحث:

١. بيان واقع تطبيق برنامج مداد للتكافل الاجتماعي لدعم التعليم من وجهة نظر المستفيدين والقائمين عليه.

٢. تحديد الصعوبات التي تعترض برنامج مداد للتكافل الاجتماعي لدعم التعليم من وجهة نظر المستفيدين والقائمين عليه.

٣. التعرف على دور اختلاف الجنس في تحديد متوسط الدرجات عند المستفيدين من البرنامج والقائمين عليه وفق بنود الاستبانة.

٤. الوصول إلى تصور لحملة مناصرة للتكافل الاجتماعي في المجتمع السوري، من خلال مقترحات البحث.

أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث من فكرة البرنامج التعاوني الذي يسعى من خلاله إلى تسليط الضوء على المبادرات والمشاريع الرائدة والتي تتبنى فكرة العمل الجماعي. ونظراً لما ينفذ من أعمال خيرية، وجب عرض تجارب في هذا الشأن تثميناً للجهود التي تبذل، وتقديراً للأعمال التعاونية، وما يمكن أن تلعبه من دور في نشر وترسيخ ثقافة البذل والعطاء، وكذلك ترسيخ مبدأ التكافل الاجتماعي والاهتمام بالفئات الهشة وخاصة في أثناء الحروب والأزمات، للوصل إلى مجتمع قادر على تأمين استدامة العمل في قطاع التعليم في الشمال السوري.

لذا قد يستفيد من نتائج هذا البحث أصحاب القرار، وصانعو السياسات، ومؤسسات ومنظمات المجتمع المدني العاملة في قطاع التعليم، وربما جميع القطاعات الحيوية الأخرى، وفق آلية تضمن استقلالية القرار بعيداً عن قيود الجهات المانحة المتعلقة بالزمان والمكان ومجال العمل.

فرضية البحث:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة البحث (المستفيدون والقائمون على البرنامج) على بنود الاستبانة تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

حدود البحث:

- **الحد المكاني**: مناطق شمال غرب سورية، في محافظة إدلب، وريف حلب الغربي.
- **الحد الزمني**: العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣.
- **الحد البشري**: المستفيدون والقائمون على البرنامج.

- **الحد الموضـــوعي**: واقع تطبيق برامج التكافل الاجتماعي لدعم التعليم في الشمال السوري وتحديد صعوباته.

مصطلحات البحث:

التكافل الاجتماعي:

يعرف التكافل الاجتماعي على أنه إعالة الإنســـان للآخر، والقيام بكل ما يلزمه ويحتاجه، وضمان معيشته. (الدغيم، جاموس، ٢٠٢٠، ص. ٥)

كما ويقصـد به على أنه نوع من أنواع الارتباط بأشـخاص آخرين في مجموعة كبيرة كانت أو صغيرة. (Arto & Anne, 2018, P. 3)

ويمكن القول إن التكافـل الاجتمـاعي إجرائيـاً هو الـدعم المـادي المقـدم من قبـل مؤسسـة مداد بالتعاون مع البلدات والقرى الشريكة لها، للمعلمين والإداريين المتطوعين في المدارس غير المدعومة والمتضـررين بشـدة من ظروف الحرب وضـيق المعيشـة التي تمر بها سورية.

مؤسسة تعليم بلا حدود / مداد:

منظمةُ مجتمعٍ مدني سـوريَّة، مرخَّصـةٌ في تركيا، متخصِّـصـة في التعليم، أنشـأها مجموعةٌ من العاملينَ والمتخصـصـينَ في الشـأنِ التعليمي، تعملُ على وصـولِ التعليم لجميع السـوريينَ في كافَّة المناطقِ السـوريَّة ولجميع المراحلِ التعليميَّةِ بدءاً من مرحلةِ التعليم الأسـاسـيّ حتَّى المرحلة الثانويَّة، وتعطي اهتماماً خاصَّـاً للتعليم الجامعي، وتعمل على إيجاد فرص تعليمية ومنح للطلاب السوريين لتأمين مستقبل أكاديمي أفضل لهم، وتسعى لتطويرِ العمل التعليمي من خلال الاهتمام بالدراسات والبحوث التربويَّة. (مؤسسة مداد، ٢٠٢٣)

الشمال السوري:

هي المنطقة الشمالية، والشمالية الغربية من سورية، وهي مناطق خارجة عن نطاق سـيطرة النظام السـوري، حيث تسـيطر عليها المعارضـة السـورية، وتضـم مناطق من محافظتي إدلب وحلب، وتسمى بالمنطقة الآمنة.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

دراسة (بوشريف، ٢٠٠٩) بعنوان:

"الوظيفة الدينية للوقف وعلاقتها بالتكافل الاجتماعي دراسة ميدانية بمدينة باتنة".

تأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على مدى إدراك الرأي العام لمعنى الوقف وعلاقته بالتكافل الاجتماعي، كما تسعى لمعرفة المعوقات التي تجعل هذه الآلية تفقد فعاليتها، سواء منها الإدارية والقانونية والذهنية.

اعتمدت الدراسة الحالية على أسلوب المسح الاجتماعي، المتضمن في المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة، والمقابلة الحرة، كأداتين لجمع البيانات، بعد التأكد من صدقهما وثباتهما، وبلغت عينة البحث (٦) مسؤولين من الشؤون الدينية، وعينة عشوائية من فئات متعددة من المجتمع هم أساتذة المدارس والجامعات، والشباب خارج التعليم، وفئات مختلفة من أحياء المدينة باختلاف مستوياتهم.

وتوصلت الدراسة إلى أن الأوقاف ليست جميعها مستغلة، وأن الاستغلال كان في الجانب التربوي أكثر، أما الجوانب الأخرى فقليل استغلالها، خاصة الجانب الاقتصادي، وهذا يوضح ارتباط الصدقات وأعمال البر بالجانب التعبدي في ذهنية أغلبية المبحوثين، وتبين أن من تعطى لهم الأوقاف هم في المرتبة الأولى الأيتام، ثم الفقراء وطلبة العلم في المرتبة الثانية، ثم المرضى في المرتبة الثالثة، فيما لم تحقق النوادي الرياضية، ودور العجزة والمسنين، والسجون، ومراكز رعاية الأحداث مكانة ملموسة في قائمة اهتمامات المبحوثين.

دراسة (الرمادي، ٢٠١٧) بعنوان:

"فاعلية خدمات "برنامج تكافل وكرامة" في تحقيق الحماية الاجتماعية للفقراء: دراسة من منظور طريقة تنظيم المجتمع".

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى فاعلية خدمات "برنامج تكافل وكرامة" في تحقيق الحماية الاجتماعية للفقراء من الناحية الصحية والتعليمية والغذائية والسكنية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت المقابلة والاستبانة أداتين

لجمع البيانات، وبلغت عينة البحث (١٥) مقابلة مع المسؤولين عن البرنامج، و(١٢٠) من المستفيدين منه.

وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى فاعلية خدمات برنامج "تكافل وكرامة" في تحقيق الحماية الصحية والتعليمية والغذائية والسكنية كما يحددها المستفيدون مرتفع وفق المقياس المعتمد لذلك.

دراسة (بنين، ٢٠١٩) بعنوان:

"العمل الخيري ودوره في تحقيق التكافل الاجتماعي - جمعية جنان الخيرية أنموذجاً".

هدفت الدراسة الى معرفة طبيعة الدور الذي لعبته جمعية جنان الخيرية وذلك من خلال اهتمامها بالأرامل وتقديم يد العون لهم بغية إرساء مبدأ (التكافل الاجتماعي). أجريت هذه الدراسة على عينة قصدية من نوع الحصر الشامل قدرت بـ (٥٠ أرملة) من مختلف الأماكن، وذلك باستخدام أدوات جمع المعلومات المناسبة لهذا النوع من الدراسات التطبيقية والمتمثلة في الاستبانة والمقابلة معتمدين على المنهج الوصفي التحليلي.

وكانت من أهم النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة: هو أن جمعية جنان الخيرية كانت ولازالت رائدة في ميدان العمل الخيري، وعملت في ذلك منذ نشأتها على إرساء مبدأ التكافل الاجتماعي بين أفراد المجتمع، كما وأصبح العمل الخيري الجمعي في ظل هذا التطور نشاطاً حيوياً وعلى درجة كبيرة من الأهمية، وخاصة عن طريق الجمعيات الخيرية، فهي تعتمد أكثر فأكثر على التطوع من أجل القيام بمهامها التي أسست لأجلها هذه الجمعيات وتحقيق حاجات الجمهور المستهدف باعتباره السبب في التحدي الحقيقي لنجاحها ومعيار ديمومتها وتطورها وازدهارها.

دراسة قاسم (٢٠٢١) بعنوان:

"مجهولية الهوية في التكافل الاجتماعي المرتبط بالخلفية الاجتماعية والاقتصادية في حظر التجوال الوقائي بسبب كوفيد ١٩"

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف مجهولية الهوية في التكافل الاجتماعي، بحسب مصدر الدخل لدى متبرعي السلة الغذائية في فترة حظر التجوال الصحي الوقائي بسبب وباء كوفيد ١٩ ببغداد، وتعرف دلالة الفروق تبعاً لمتغيري الجنس ومصدر الدخل. وأعدت استبانة لقياس مجهولية الهوية في التكافل الاجتماعي والتحقق من صدقها وثباتها، وطبقت على عينة مكونة من (١٥٠) فرداً من متبرعي السلة الغذائية في فترة حظر التجوال الصحي الوقائي بسبب وباء كوفيد ١٩ ببغداد.

وأظهرت النتائج وجود مجهولية الهوية لدى هؤلاء المتبرعين رغم تنوع مصادر دخلهم ذكوراً وإناثاً، وبلا فروق نوعية ذات دلالة احصائية، كما اتضح أن ذوي الأعمال الحرة هم الأكثر مجهولية، يليهم المتقاعدون ولديهم أجر إضافي، ثم الموظفون.

دراسة (Sidiq, Jalil, Achmad, 2021) بعنوان:

"التضامن الاجتماعي في العالم الافتراضي: كيف يتم بناء التضامن الاجتماعي على منصة التمويل الجماعي؟"

تهدف هذه الدراسة إلى البحث في كيفية تكوين التضامن الاجتماعي في الفضاء السيبراني من خلال منصة التمويل الجماعي Kitabisa.com. وقد تم تطبيق هذه الدراسة في جمهورية إندونيسيا باستخدام أسلوب البحث النوعي ضمن منهجية البحوث الوصفية التحليلية. وأجريت الدراسة على مرحلتين، هي مرحلة تحليل محتوى الويب، ومرحلة اكتشاف شكل التضامن الاجتماعي، وكيف تم تشكيل تضامن الممولين من خلال التمويل الجماعي على موقع Kitabisa.com.

وتوصلت الدراسة إلى أن تطور حركة التمويل الجماعي في جمهورية إندونيسيا كان جيدًا، وتتبع وفقًا لقيم التكافل الاجتماعي الذي يشرك المجتمع لمساعدة بعضهم البعض في شكل مشاركة اجتماعية تقوم على المعلومات والتواصل والتفاعل في الفضاء السيبراني.

كما تبين أن التضامن الاجتماعي المتشكل من خلال منصات التمويل الجماعي في الفضاء السيبراني فعال، كما تبين أيضاً أنه كلما كان المجتمع أكثر حداثة، كلما زاد شكل التضامن الاجتماعي.

دراسة وفاء (٢٠٢٢) بعنوان:

دور الجمعيات الخيرية في تحقيق التكافل الاجتماعي في ظل جائحة كورونا -جمعية دروب الخير ولاية الوادي -نموذجاً.

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة دور الجمعيات الخيرية في تحقيق التكافل الاجتماعي في ظل جائحة كورونا - جمعية دروب الخير نموذجاً، وقد أجريت على عينة قصدية شملت (٣٨) عائلة مستفيدة من الجمعية، ولتحقيق أهدافها تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الملائم لطبيعة هذه الدراسة معتمدين في جمع البيانات على المقابلة المكونة من (٦) أسئلة رئيسة تفرعت عنها أسئلة ثانوية، وقد أظهرت الدراسة عدة نتائج أهمها:

- أن الجمعيات الخيرية تساهم في قيام المجتمعات واستقرارها ونموها لمستوى مرموق، إذ تقدم مساعدات مالية ومعنوية للمحتاجين، وذلك الأصل في الجمعيات الخيرية هي الخدمة المجتمعية بدون هدف الربح.
- التكافل الاجتماعي يساهم في استقرار المجتمع، وفي ظل الظروف الراهنة ووجود وباء كورونا يستوجب تقديم المساعدات المادية.

تعليق على الدراسات السابقة:

من خلال البحث عن الدراسات السابقة المتعلقة بالتكافل الاجتماعي تبين أن هذا الموضوع ما زال بحاجة إلى مزيد من الدراسة والبحث في مجتمعنا، وأن ما كتب فيه قليل جداً.

كما ظهر من الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها؛ أنها نفذت في بيئات تختلف إلى حد ما عن البيئة التي أجري فيها البحث الحالي، وهو ما يتميز به هذا البحث، أضف إلى أن هذا البحث أجري في مجتمع ساد فيه الحرب والفقر والتشرد لمدة تزيد عن (١٢) سنة، مما جعله بيئة خصبة لظهور برامج للتكافل الاجتماعي.

هذا وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة من خلال الحصول على بعض المراجع ذات الصلة، والاطلاع على منهجيات البحث المتبعة، والاستفادة منها ضمن الحدود التي تتناسب وخصوصية البحث الحالي، وكذلك رسم الإطار العام، ووضع الأهداف، وبناء الأدوات التي استخدمت في البحث، ومعرفة الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة نتائجه.

الإطار النظري:

أولاً: التكافل الاجتماعي.

مفهوم التكافل الاجتماعي:

يبين أبو زهرة (١٩٩١) التكافل الاجتماعي في معناه اللفظي بأن يكون آحاد الشعب في كفالة جماعتهم، وأن يكون كل قادر أو ذي سلطان كفيلاً في مجتمعه، يمده بالخير، وأن تكون كل القوى الإنسانية في المجتمع متلاقية في المحافظة على مصالح الآحاد، ودفع الأضرار للمحافظة على البناء الاجتماعي وإقامته على أسس سليمة. (ص. ٧)

بينما يرى علوان (٢٠٠٧) بأن التكافل الاجتماعي هو أن يتضامن أبناء المجتمع ويتساندوا فيما بينهم سواء أكانوا أفراداً أو جماعات، حكاماً أو محكومين على اتخاذ مواقف إيجابية كرعاية اليتيم، أو سلبية كتحريم الاحتكار، بدافع من شعور وجداني عميق لديهم ليعيش الفرد في كفالة الجماعة، وتعيش الجماعة بمؤازرة الفرد، فيتعاون الجميع ويتضامنون لإيجاد المجتمع الأفضل ودفع الضرر عن أفراده، وهذا المعنى للتكافل هو ما يؤكده عليه الصلاة والسلام في أكثر من حديث حين قال: المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضاً. (ص. ٩)

ووفقاً للفيلسوف وعالم الاجتماع الفرنسي إميل دوركهايم (Emile Durkheim)، فإن التكافل الاجتماعي هو حالة من الثقة المتبادلة بين أعضاء مجموعة أو مجتمع، فإذا كان الناس يثقون ببعضهم البعض فسوف يصبحون كالفرد الواحد، ويصبحون أصدقاء، ويصبحون أكثر احتراماً لبعضهم البعض، ويصبحون مسؤولين بشكل متبادل لمساعدة بعضهم، وفي تلبية احتياجاتهم المتبادلة. (Irfan, 2017, p. 3)

كذلك يمكن اعتبار أن التكافل الاجتماعي هو ذلك المقابل المادي الذي يقدم للأفراد المتضررين من الأزمات والأوبئة، التي تخلف حالات اجتماعية واقتصادية مزرية. (بن بعزير، ٢٠٢٠، ص١٢)

لمحة تاريخية عن التكافل الاجتماعي:

إن حاجة الإنسان لأخيه الإنسان قديمة قدم البشرية، إذ من سنن الله الكونية ألا يبقى الإنسان على حالة واحدة، بل تتقلب به الأحوال، ويبقى محتاجاً إلى غيره مهما وصل

إليه من عز ورياسة، بل أنه كلما تدرج في الحياة عظمت حاجته إلى غيره، وضرورة تضامنه مع أسرته وأقربائه، ولقد اتضح ذلك بشكل جلي في حياة المصريين والرومان والفرس، فقد اتخذ التكافل الاجتماعي أشكالاً مختلفة لتقديم الرعاية إلى المحتاجين والفقراء، وكانت تقدم التبرعات إلى جهات معينة كالكنيسة لتقديمها إلى المحتاجين، وبعد ظهور الإسلام جاء التنظيم الكامل والشامل للتكافل الاجتماعي، ولقد عاش المجتمع الإسلامي حياة مليئة بصور التكافل والتعاون، وظهر ذلك بصورة واضحة حينما حل المهاجرون ضيوفاً على الأنصار في المدينة المنورة، حيث كان الأنصاري يتنازل عن شطر ماله لأخيه المهاجر، وجاءت بعد ذلك الشرائع الوضعية تسير على هذا المبدأ السامي، ففرضت الضرائب على الأفراد في سبيل المصلحة العامة، واعتبرت هذه الشرائع أن الفرد عليه واجبات نحو المجتمع، كما أنّ له حقوقاً في المجتمع. (البيرماني، ٢٠١٦، ص. ١٢٠)

أنواع التكافل الاجتماعي:

يضم مفهوم التكافل الاجتماعي شريحة واسعة من الجوانب والتي تغطي احتياجات ومصالح المجتمع كافة، ومن أنواعه الآتي:

١. التكافل الأسري: وهو أبسط أنواع التكافل، والذي يضمن التعاون بين أعضاء الأسرة لتحقيق مصلحتها العامة بعيداً عن الفردية والأنانية.

٢. التكافل الدفاعي: ويعني التشارك والتعاون في الحفاظ على المصالح الأمنية في المجتمع، بعيداً عن التنصل من المسؤولية. (السباعي، ١٩٩٨، ص. ٢١)

٣. التكافل الاقتصادي: وفيه تحفظ ثروات أفراد المجتمع، ويتم تحقيق العدالة الاجتماعية بأبهى صورها، ومن أمثلة التكافل الاقتصادي منع الاحتكار في المجتمع.

٤. التكافل العلمي: وفيه يتكافل المجتمع لتحقيق أهداف العلم والعمل على منع انتشاره، ومحاربة عوامل الجهل بكافة أشكاله، ومن صوره بناء المدارس والجامعات كنوع من الصدقات الجارية أو كنوع من "الوقف العلمي". (أبو زهرة، ١٩٩١، ص. ٣١)

التكافل الاجتماعي و آثاره الاجتماعية والنفسية:

من المعلوم أن المجتمع الذي يقوم على التعاون، ويتحقق بين أفراده التكافل، ويسود في أرجائه الشعور بالمحبة والإيثار والأخوة والتعاون؛ فهو مجتمع محصن ومتين ومتماسك، لا تؤثر فيه أدوات الهدم، كما وأنه يجب أن يؤمّن لكل فرد فيه الحد الأدنى من المعيشة والرعاية، كالغذاء، والمسكن، وأسباب التعليم، ووسائل الصحة والعلاج، وغير ذلك من الأمور الضرورية والحيوية.

ولا شك أن الأفراد جميعاً حين يدفع الضرر عنهم، ويسد خلل العاجزين منهم، ويؤمن لهم مسكنهم وغذاؤهم وتعليمهم وعلاجهم، يعيشون في طمأنينة وسعادة في الحياة، وإلا تعرضوا لنتائج غير مرضية، قد تصل في كثير من الأحيان إلى الانتحار، وارتكاب الجرائم، واللجوء إلى أوكار الرذيلة والفساد، ومعنى هذا أن المجتمع أصيب بنكسات أخلاقية واجتماعية، وتعرض للانهيار والدمار. (علوان، ٢٠٠٧، ص. ١٣)

وتوضح (الصلاحين، ٢٠٢٢) أهم جوانب أهمية التكافل الاجتماعي وآثاره الاجتماعية والنفسية في الآتي:

- يقوم التكافل الاجتماعي على مبدأ المساواة، والدمج والعدل الاجتماعي، والتي تنشأ جميعها نتيجة الالتزام المتبادل بين أعضاء وأفراد المجتمع الواحد، بحيث يعزز من التعاون والدعم البناء الذي يساعد في نمو المجتمعات.
- يمثل العديد من القيم الإنسانية الضرورية في حياة الأفراد مثل: الولاء والانتماء، والصداقة، والرفق، بحيث يمنح أفراد المجتمع شعوراً يُسمى بالوحدة العاطفية من خلال دعم بعضهم بعضاً.
- يحد من ظاهرة الظلم الاجتماعي وعدم المساواة بين أفراد المجتمعات.
- يحقق السلام والأمان في العالم بعد تطبيقه بطريقة سليمة في كافة المجتمعات حول العالم.
- يُحفز ويعزز المشاريع التي تكافح الفقر، بالإضافة إلى طرح اقتراحات تحسن من جودة التعليم والعمل في المجتمعات من قبل أفرادها.

دور التكافل الاجتماعي والعمل الخيري في نهضة المجتمع:

يعد التكافل الاجتماعي بشتى أنواعه وكافة مجالاته وجميع القائمين عليه ضرورة ملحة في جميع المجتمعات السكانية، حيث يدخل كوسيط بين الدعم الحكومي، والحاجات الإنسانية المجتمعية، لعدم قدرة السلطات على تغطية جميع حاجات ومتطلبات الناس، نتيجة تطور الحياة الاجتماعية والإنسانية، وكذلك بسبب انتشار الأوبئة والكوارث والحروب، كما هي الحال في سورية، وحيث نرى في الكثير من دول العالم الدور الكبير الذي تقوم به البنى والهياكل الاجتماعية على عدة أصعدة (البيئة، الصحة، الحرية، الأمن، الغذاء، التعليم).

ويذكر ملاوي (٢٠٠٨) بأن العمل الاجتماعي يمثل فضاءً رحباً ليمارس أفراد المجتمع ولاءهم وانتماءهم لمجتمعاتهم، كما يمثل أيضاً مجالاً مهماً لصقل مهارات الأفراد وبناء قدراتهم. (ص. ٢٦٤)، بينما يرى القدومي (٢٠٠٨) على أن العمل الخيري يساهم في حل المشكلات التي يعاني منها المجتمع، ويحقق تنمية اجتماعية واقتصادية على مستوى المجتمعات، ويحل مشكلة الفقر بشكل جذري عن طريق المشاريع الخيرية (ص. ١٣).

إضافة إلى أن التكافل الاجتماعي وما ينبثق عنه من مؤسسات، يعد إحدى دعائم المجتمع المدني الذي ينشط في جميع المجتمعات وعلى امتداد تاريخي عريق، حيث يعد صلة الوصل بين السلطة والجماهير، إذ إنه يحاول تغطية عجز السلطات عن تأمين جميع الحاجات والمتطلبات الجماهيرية من تحقيق الاستقرار إلى التكافل الاجتماعي ونشر الثقافة بكل أنواعها، حيث تقدم خدماتها مجاناً وبدون أي ثمن أو مكاسب شخصية للمتطوعين ضمن كوادرها.

وقد بينت دراسة نشرها المركز الديموقراطي العربي بعنوان "دور المجتمع المدني في تحقيق السلام والاستقرار والتنمية والديمقراطية"، أن نسبة الفعاليات والمساهمات التطوعية ضعيفة ومحدودة بسبب غياب الوعي بأهمية العمل التطوعي في المجتمعات بشكل عام، لذلك يجب تفعيل وتعزيز العمل التطوعي وتوسيع آفاقه بإعطاء فرصة للمتطوعين في القيادة الإدارية والتخطيط والتنفيذ لتشجيعهم على العطاء والتميز

والإبداع، والاستمرار في عملهم، واستقطاب عناصر ودماء جديدة باستمرار. (العرب، ٢٠١٨، الفقرة. ٣)

مكونات التكافل الاجتماعي:

يذكر لاري ماي (٢٠٠٧) أن التكافل الاجتماعي يتكون من خمسة مكونات أساسية هي:

١. التماهي الواعي مع المجموعة.
٢. روابط المشاعر وعلاقاتها.
٣. المصالح المشتركة في رفاهية المجموعة.
٤. القيم والمعتقدات المشتركة.
٥. الاستعداد لإظهار الدعم المعنوي.

وينشأ التكافل الاجتماعي في المجتمع اعتماداً على فكرة أن كل عضو هو أساسي بين المجموعة، وأن رفاهية المجموعة جزء منها رفاهية كل عضو، وبهذا فإن السلوك التكافلي مبني على التشابه والتوحيد مع الأعضاء، ويستند هذا على القيم والمعتقدات المشتركة، والتاريخ المشترك أو العيش في نفس المنطقة، وهذا لا يقتصر على المشاعر فقط، بل أيضاً أن إظهار الاستعداد والدعم الإجرائي للآخرين عند مواجهة الشدائد يعد أمراً أساسياً، كما ويتمثل بالمساعدة والدعم في حالات الحاجة، وقيام الفرد بنصيبه في حالات التعاون، والانصاف في حالات توزيع البضائع، والإصلاح الأخلاقي عند حدوث الانتهاكات. (قاسم، ٢٠٢١، ص. ٢٦٢)

طرق التكافل الاجتماعي ومستحقوه:

هناك الكثير من الطرق التي يمكن من خلالها تحقيق التكافل الاجتماعي بين الناس في مجتمعاتنا، منها: الزكاة، والصدقة، والوقف، والوصية، والهدية، والهبة، والنذور، والكفارات، والأضاحي، والغنائم.

أما المستحقون في نظام التكافل الاجتماعي فهم، الفقراء، والمحتاجون، والمرضى، والأيتام، والعجرة، وأصحاب العاهات، والأرامل، والمنكوبون، والمشردون، واللاجئون، والنازحون. (الدغيم، جاموس، ٢٠٢٠، ص. ٢٦١)

اقتراحات عملية في تحقيق التكافل:

يذكر علوان (٢٠٠٧) مقترحات عملية في التكافل الاجتماعي منها:

التكافل العائلي: أي أن تسعى كل عائلة في المجتمع إلى إيجاد صندوق للعائلة يسمى صندوق التكافل العائلي، الغاية منه إسعاف الفقير، أو من يبلغ سن الكبر، أو من يمرض، أو من يموت ويخلف أيتاماً. فمن هذا الصندوق يقدم لهؤلاء النفقة بشكل رتيب دائم، فعندئذ تقوى الصلات العائلية بين أفراد العائلة، ويصان للجميع كرامتهم، وتتماسك وحدتهم، ويشعرون بروح الحب والتعاون فيما بينهم.

تكافل أبناء الحي الواحد، أو القرية الواحدة، أو البلدة الواحدة: حيث يتألف أعضاؤها من وجهاء يهمهم أمر الفقراء، ومن أغنياء يستشعرون معنى الواجب، ومن شباب واع متطلع نحو الحياة الكريمة، ويكون من مهمة هذه اللجان جمع التبرعات والهبات والوصايا ثم صرفها على المستحقين من أبناء الحي الفقراء والأيتام والعجزة والأرامل.

الإكثار من المؤسسات الخيرية، والجمعيات التعاونية: ينبغي أن تنبثق في المجتمع مؤسسات خيرية وجمعيات تعاونية يكون من أولى مهماتها حض الناس على المساهمة في ميادين العطاء، ليعرف الناس واجبهم الأكمل في إقامة عدالة اجتماعية حقة، وليعرفوا وجوه البذل والانفاق، ومن ثاني مهماتها هو الإشراف على جمع المال والمواد وصرفها على المستحقين. (ص. ٩٢- ٩٥)

ثانياً: برنامج مداد للتكافل الاجتماعي.

فكرة البرنامج وتطوره:

تقوم فكرة برنامج مداد للتكافل الاجتماعي على تشجيع المبادرات المحلية لدعم التعليم وتعزيز مبدأ التكافل المجتمعي للوصول إلى مجتمع قادر على تأمين استدامة العمل للقطاعات الحيوية للمجتمع السوري في ظل الأزمات، من خلال العمل الشعبي التشاركي بين أبناء المجتمع المستفيد، ومؤسسة تعليم بلا حدود.

تعود نشأة المشروع إلى بدايات عام ٢٠٠٠، حيث انطلق المشروع بين الجالية المسلمة والمراكز الإسلامية في الولايات المتحدة الأمريكية، بهدف تأهيل وتفعيل مراكز الوقف الإسلامية في عدة ولايات، لتصبح متاحة للأنشطة الإسلامية التي تستهدف أبناء

الجالية الإسلامية في الولايات الأمريكية المتحدة، ولاحقاً، تم تعميم الفكرة لتشمل المجتمعات الإسلامية في البلدان التي تشهد أزمات اقتصادية بفعل الحروب والكوارث.

بدأ العمل بالبرنامج في سورية خلال السنوات الأولى لانطلاق ثورتها، وكانت البداية في المجال الطبي حيث تم افتتاح مستوصف، وبتشجيع من أطباء من أبناء الجالية السورية في الولايات المتحدة، تم طرح فكرة التكافل المجتمعي بحيث يتكفل أصحاب رؤوس الأموال بنفقات علاج المرضى الفقراء وذوي الدخل المحدود، وقد بلغت نسبة النجاح في تطبيق فكرة المشروع ٩٠ %.

كما بدأ العمل بالبرنامج في قطاع التعليم خلال العام ٢٠١٣ - ٢٠١٤ في ريف حلب الشمالي وريف حلب الغربي، ولاحقاً في العام ٢٠١٥ بعد تحريرهما في محافظة إدلب وريف حماه الشمالي، وذلك من خلال التنسيق بين مؤسسة العدالة والتطوير FJD ومؤسسة تعليم بلا حدود/مداد من جهة، والمجالس المحلية المؤسسة عقب عملية التحرير في قرى وبلدات ريف إدلب وريف حماه الشمالي من جهة أخرى.

آلية تنفيذ البرنامج:

تقوم كل بلدة شريكة في البرنامج بتشكيل لجنة مدنية تعمل على جمع التبرعات لدعم قطاع التعليم في البلدة، وبدورها تقوم المؤسسة بتقديم مبلغ يساوي المبلغ المجموع من خلال هذه الحملة، ويتم توزيع المبلغ الإجمالي على المدارس المتطوعة في البلدة وفق آلية محددة، حيث تختلف قيمة المبلغ بحسب المبلغ المجموع، وعدد المعلمين المتطوعين في كل بلدة، ويتم توزيعه وفق المعايير المحددة في كل بلدة وفقاً للتحصيل العلمي، وعدد الساعات، والمسمى الوظيفي.

عناصر البرنامج:

يقوم البرنامج على عناصر ثلاثة هي:

١. **الجهة الممولة**: مؤسسة تعليم بلا حدود/مداد، ويتمثل دورها بطرح المبادرة وتأمين التغطية المالية الخاصة بها بصفتها شريكاً مساهماً في المبادرة، وتغطي ٥٠٪ من الكلفة الاجمالية للاحتياج المحدد في المجتمع المحلي، وينبثق عنها الفريق

التنفيذي المشـــرف على المشـــروع ومهمته الإشـــراف الإداري ومتابعة ســـير عمل المشروع.

٢. **أعضـاء اللجان**: هم ممثلون عن المجتمع المحلي المسـتهدف، وتتألف اللجنة عادة من (٥) أعضـاء من أعيان المجتمع الذين يحظون بمصـداقية عالية وتوافقية في مجتمعهم المحلي (أمام مسـجد - مدير مدرسـة – طبيب– رئيس مجلس محلي – أصحاب رؤوس الأموال....).

٣. **المجتمع المحلي المستهدف**: يعد المجتمع المحلي هو الطرف الأهم في المشـروع حيث يعتمد انطلاق العمل بالمشـــروع على مدى تجاوب المجتمع المحلي للمبادرة وتفاعله معها، ويتمثل دوره بتقديم ٥٠٪ من إجمالي التكلفة المالية اللازمة لتنفيذ المشروع، الأمر الذي يعد شرطاً مسبقاً لإضافة المنطقة المستهدفة للنطاق الجغرافي للمشروع.

مناطق تنفيذ البرنامج والمستفيدون:

نُفّذ المشـــروع خلال الســـنوات الثلاث الماضـــية في مناطق شـــمال غرب ســـورية، في محافظة إدلب، وريف حلب الغربي، ولم يُنفّذ في المناطق الأخرى من الشـــمال الســـوري نتيجة لحالة الاستقرار النسبي بدعم العملية التعليمية في تلك المناطق.

والمسـتفيدون بشـكل مباشـر من المشـروع هم الكوادر الإدارية والتعليمية المتطوعة في المدارس العامة شـمال غرب سـورية، أما المسـتفيدون بشـكل غير مباشـر فهم الأطفال في المدارس والمجتمع المحلي المستهدف، والمجتمع بشكل عام.

أهمية البرنامج وفوائده:

يعمل البرنامج على تلبية الاحتياج الأكثر إلحاحاً في قطاع التعليم، لذلك تنوعت الأنشـطة التي اسـتهدفها البرنامج خلال عدة أعوام من العمل به داخل سـورية، ففي الفترة ما بين عـامي، ٢٠١٣ -٢٠١٥، تركز عمل البرنـامج على الجوانـب المتعلقـة بترميم المـدارس وإعادة تأهيلها، بسـبب ارتفاع عدد المدارس التي تعرضـت للقصـف المباشـر نتيجة الأعمال العسكرية وما نتج عنه من دمار في البنية التحتية والأثاث المدرسي، بالإضافة لتقديم المنح المالية للمعلمين المتطوعين في المدارس التي أُعيد تفعيلها، حيث كان الاعتماد على كوادر

شـابة متطوعة، نتيجة عزوف معلمي المدارس المكلفين سـابقاً عن الالتحاق بالعمل في هذه المدارس بعد تحرير البلدات وخروجها عن سـلطة النظام، خوفاً من التبعات الأمنية والمسـتقبل الوظيفي، لذلك عمل البرنامج على إعادة تأهيل المدارس وتحفيز الكوادر المتطوعة لإعادة افتتاحها واسـتقبال الأطفال من أبناء البلدات المحررة، وتعزيز عودة الأهالي إلى قراهم بعد تحريرها.

في العامين ٢٠١٦ – ٢٠١٧ ظهرت الحاجة الشديدة لتأمين مواد التدفئة للمدارس خلال فصل الشتاء، نتيجة شح الدعم المقدم من المنظمات وارتفاع عدد المدارس القائمة في المناطق المحررة، واسـتجابة لهذه الحاجة تم توجيه البرنامج نحو تلبية احتياجات المدارس من مواد التدفئة وصيانة الغرف الصفية لخلق بيئة صفية ملائمة خلال أشهر الشتاء.

في الأعوام اللاحقة حتى العام الدراسي الحالي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣، تم التركيز في المشروع على تأمين منح مالية للكوادر المتطوعة في المدارس مع ازدياد عدد المعلمين المتطوعين ولاسيما في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

منهجية البحث:

انطلاقًا من طبيعة البحث، والأهداف التي يسـعى إلى تحقيقها، والبيانات المراد الحصول عليها، وبناءً على التساؤلات التي سعى البحث للإجابة عنها، فقد اعتمد البحث في إجراءاته على المنهج الوصفي التحليلي.

يعتمد هذا المنهج على دراسـة الظاهرة كما هي في الواقع، وذلك بجمع البيانات من عينة الدراسة باستخدام الأدوات المعدة لأغراض هذا البحث، ودراسة استجاباتهم ووصفها وصفاً دقيقاً، وتوضيح خصائصها ومن ثم تحليلها وتفسيرها. (العمراني، ٢٠١٣، ص. ١٢٩)

مجتمع البحث:

يتألف مجتمع البحث من فئتين هما:

١. فئة القائمين على البرنامج: وهم أعضـاء اللجان الممثلين عن المجتمع المحلي والقائمين على البرنامج في المنطقة، ويبلغ عددهم حوالي (١١٥) شخصاً.

٢. فئة المستفيدين من البرنامج: وهم جميع الكوادر التعليمية والإدارية المتطوعة في مدارس التعليم العام بمناطق شمال غرب سورية، في محافظة إدلب، وريف حلب الغربي، والبالغ عددهم (١٢١٦) مستفيداً.

عينة البحث:

تم اختيار عينة عشوائية من المستفيدين والقائمين على البرنامج، وفق أسلوب العينة المتوفرة أو المتاحة (Available sample)، حيث تم توزيع الرابط الالكتروني للاستبانتين عليهم، وطلب منهم الإجابة عنهما، فتمت الإجابة من قبل (١٥٨) معلم وإداري مستفيد، و(٢٨) قائم على البرنامج. وفيما يأتي صفات عينة البحث من حيث الجنس:

الجدول (١) عينة البحث بحسب الجنس

الجنس	المستفيدون من البرنامج	القائمون على البرنامج
ذكر	37.3 %	85.7 %
أنثى	62.7 %	14.3 %

أدوات البحث:

أعد الباحثان استبانتين كأداة لجمع البيانات، أحدهما للقائمين على البرنامج، والآخر للمستفيدين، وذلك بعد إجراء دراسة استطلاعية على المجتمع الأصلي للبحث، ولكن من غير عينة البحث، وبأسئلة مفتوحة، ومن ثم وبعد مراجعة العديد من الأدبيات المتعلقة بالموضوع، وكذلك عدد من الدراسات السابقة، وضعت مسودة الاستبانتين، ووزعت على عدد من أولي الخبرة كمحكمين لهما، للتأكد من صدقهما.

أما بالنسبة لثبات الاستبانتين فقد تم الاعتماد على معادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغت معاملات الثبات لاستبانة المستفيدين (٠,٨٢)، واستبانة القائمين عليه (٠,٨٤)، وهي معاملات ثبات جيد لمثل هاتين الأداتين (أبو حويج، ٢٠٠٢: ١٣٩)، كما تم التأكد من ثبات الاستبانتين عن طريق التجزئة النصفية، وذلك بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرات فردية الرتبة ودرجة الفقرات زوجية الرتبة لكل استبانة، وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح، وكانت نتيجة الارتباط لاستبانة المستفيدين (٠,٩١)، والثبات بعد تطبيق معامل سبيرمان (٠,٩٥)، والارتباط لاستبانة القائمين (٠,٨٢)، والثبات (٠,٩٠)، وبالتالي هي معاملات ثبات مرتفعة.

بعد ذلك تم وضع النسختين النهائيتين من الاستبانتين اللتين تألف كل واحد منهما من ثلاثة أقسام هي:

القسم الأول: المعلومات العامة، وتضمن متغيرات الدراسة كالجنس.

القسم الثاني: عبارات الاستبانة، وتألفت من مجالين، أحدهما مجال واقع برنامج التكافل الاجتماعي، والآخر مجال الصعوبات التي تواجه البرنامج.

القسم الثالث: وهو عبارة عن سؤال مفتوح حول الأفكار التي يراها المستفتى ضرورية لتطوير البرنامج، كي يتم الاستفادة منها في توصيات البحث ومقترحاته.

صُممت الاستبانتان ببرنامج (Google Forms)، وتم اعتماد بدائل ليكرت الثلاثية، وأعطي لكل بديل درجة (موافق (٣)، محايد (٢)، غير موافق (١))، وبالتالي تتراوح الدرجة على استبانة المستفيدين بين (١٨– ٥٤ درجة)، واستبانة القائمين على البرنامج بين (٢٠ – ٦٠ درجة)، وتم وضع المعيار، من خلال الخطوات الآتية:

- حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة (٣-١) = ٢.
- حساب طول الفئة، وذلك بتقسيم المدى وهو (٢) على أكبر قيمة في البند وهي (٣)، ٢ ÷ ٣ = ٠,٦٦ (طول الفئة).
- إضافة طول الفئة وهو (٠,٦٦) إلى أصغر قيمة في المقياس وهي (١)، لتصبح الفئات على الشكل الآتي:

الفئة الأولى: المستوى المنخفض بين (١ - ١,٦٦).

الفئة الثانية: المستوى المتوسط بين (١,٦٧ – ٢,٣٣).

الفئة الثالثة: المستوى المرتفع بين (٢,٣٤ – ٣,٠٠).

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام برنامج (spss) الإحصائي لتحليل البيانات باستخدام الحاسب، إذ تمّ حساب معامل ألفا كرونباخ، ومعامل الارتباط لبيرسون، ومعمل سبيرمان، والمتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية، واختبار (T.TEST) للعينات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متغيرات البحث.

عرض النتائج ومناقشتها:

الهدف الأول:

بيان واقع تطبيق برنامج مداد للتكافل الاجتماعي لدعم التعليم من وجهة نظر المستفيدين والقائمين عليه.

أولاً: واقع تطبيق برنامج مداد للتكافل الاجتماعي من وجهة نظر المستفيدين:

ومن أجل الوصول إلى هذا الهدف تم استخراج قيم المتوسط الحسابي، والوزن النسبي، والمرتبة لآراء عينة البحث، في كل عبارة من عبارات الاستبانة الخاصة بواقع تطبيق البرنامج من وجهة نظر المستفيدين، وفق ما هو ظاهر في الجدول الآتي:

الجدول (٢) المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية والمرتبة لآراء المستفيدين من البرنامج حول واقع تطبيقه

الرقم	١ - واقع برنامج التكافل الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	المرتبة
	أهداف البرنامج واضحة ومحددة.	2.92	97.26	2
	يشجع برنامج مداد المجتمع المحلي على المشاركة في دعم التعليم.	2.96	98.52	1
	يساعد البرنامج في تحسين جودة التعليم في المدارس.	2.92	97.26	2
	يسهم البرنامج في تخفيض نسبة التسرب عند الطلاب.	2.86	95.36	6
	يجعل البرنامج المعلم يلتزم بالعملية التعليمية في المدرسة.	2.87	95.57	5
	يوزع المبلغ المجمع من البرنامج وفق معايير محددة (التحصيل الدراسي، عدد الساعات ....) على المعلمين والجهاز الإداري.	2.73	90.93	7
	يعزز البرنامج ثقافة العمل الجماعي في مواجهة أي ضائقة يمر بها المجتمع.	2.91	96.84	3
	ينبغي تعميم تجربة برنامج التكافل الاجتماعي على المدن والبلدات الأخرى.	2.96	98.52	1
	يشجع البرنامج المجتمع المحلي على تعميم فكرته على قطاعات خدمية أُخرى.	2.89	96.41	4
	المجموع	2.89	96.30	-

يلاحظ من الجدول السابق:

- مستوى واقع تطبيق البرنامج بشكل عام هو (٢,٨٩) وفق المتوسط الحسابي لآراء العينة، وهذا المستوى يعد مرتفعاً بناء على معايير المستويات الموضوعة، وهذا يؤكد أن واقع تطبيق البرنامج مناسب.

- كانت أعلى نسبة موافقة من نصيب العبارة "يشجع برنامج مداد المجتمع المحلي على المشاركة في دعم التعليم"، والعبارة "ينبغي تعميم تجربة برنامج التكافل الاجتماعي على المدن والبلدات الأخرى"، وفق المتوسطات الحسابية لآرائهم، وهذا تأكيد على أن البرنامج يفيد المجتمع بشكل جيد، وكذلك تبين ضرورة تعميم هذا البرنامج النابع من أهميته على المجتمع.
- فيما أتت العبارة " أهداف البرنامج واضحة ومحددة" في المرتبة الثانية، والعبارة "يعزز البرنامج ثقافة العمل الجماعي في مواجهة أي ضائقة يمر بها المجتمع" في المرتبة الثالثة.
- بينما أتت العبارة "يوزع المبلغ المجمع من البرنامج وفق معايير محددة (التحصيل الدراسي، عدد الساعات ....) على المعلمين والجهاز الإداري" في المرتبة الأخيرة، وربما يعود السبب إلى أن المبلغ الذي يعطى للمدرس قليل نوعاً ما، لذا لم ير القائمون على المشروع أهمية إدخال المعايير في توزيعه، ومع ذلك قد يستدعي ذلك من الجهات القائمة على البرنامج ضرورة مراجعة معايير توزيع الأموال على المستفيدين.
- اتفقت هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة (الرمادي، ٢٠١٧)، ودراسة (بنين، ٢٠١٩)، ودراسة (وفاء، ٢٠٢٢)، في فاعلية برامج التكافل الاجتماعي في خدمة المجتمع وتقديم الدعم له، ومساهمتها في استقراره ونموه.

ثانياً: واقع تطبيق برنامج مداد للتكافل الاجتماعي من وجهة نظر القائمين:

ومن أجل الوصول إلى هذا الهدف تم استخراج قيم المتوسط الحسابي، والوزن النسبي، والمرتبة لآراء عينة البحث، في كل عبارة من عبارات الاستبانة الخاصة بواقع تطبيق البرنامج من وجهة نظر القائمين، وفق ما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية والمرتبة لآراء القائمين من البرنامج حول و اقع تطبيقه

الرقم	١ - واقع برنامج التكافل الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	المرتبة
	يحقق البرنامج هدفه في استمرار العملية التعليمية في المنطقة.	٢,٩٦	٩٨,٨١	١

	تنصح الآخرين بالانضمام إلى برنامج التكافل الاجتماعي الذي أطلقته مداد.	٢,٩٣	٩٧,٦٢	٢
	تعد المبالغ المدفوعة من الأهالي مناسبة لأوضاعهم الاقتصادية.	٢,٣٩	٧٩,٧٦	٦
	يتم جمع المبالغ المالية من العائلات الميسورة فقط.	٢,٧١	٩٠,٤٨	٤
	يؤثر المبلغ الذي يتم دفعه كثيراً على ميزانية الشخص ودخله.	١,٨٩	٦٣,١٠	٧
	تبلغ نسبة المساهمين في الدفع أكثر من ٥٠ % من سكان في المنطقة.	١,٥٧	٥٢,٣٨	٨
	يتبرع كل تجمع سكني بمبلغ مناسب يغطي حاجة المدارس.	١,٥٤	٥١,١٩	٩
	يناسب عدد أعضاء فريق اللجنة الواحدة، في كل تجمع، حجم العمل لتغطية مهام المشروع.	٢,٥٤	٨٤,٥٢	٥
	يتوسع المشروع في مناطق أخرى من الشمال السوري.	٢,٧١	٩٠,٤٨	٤
	يوزع المبلغ المجمع كاملاً على المعلمين والإداريين في المدرسة.	٢,٨٩	٩٦,٤٣	٣
	المجموع	٢,٤١	٨٠,٤٨	-

يلاحظ من الجدول السابق:

- النسبة العظمى من القائمين على البرنامج نظرتهم إيجابية نحو تطبيق البرنامج، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لآراء العينة (٢,٤١)، وهي نسبة مرتفعة وفق المعيار الموضوع لهذا الشأن، وهذا يؤكد أهمية البرنامج بالنسبة لهم.

- كانت أعلى نسبة موافقة، حسب المتوسطات الحسابية لآراء العينة، من نصيب العبارة "يحقق البرنامج هدفه في استمرار العملية التعليمية في المنطقة" وهذا تأكيد على أن البرنامج يفيد المجتمع بشكل جيد من خلال استمرار العملية التعليمية في المنطقة وعدم انقطاعها.

- فيما جاءت العبارة "تنصح الآخرين بالانضمام إلى برنامج التكافل الاجتماعي الذي أطلقته مداد" في المرتبة الثانية، وهذا دليل على إيمانهم بفكرة البرنامج، والرغبة في انتشاره وتوزيعه على قطاعات وشرائح أخرى في المجتمع.

- فيما كانت المرتبة الثالثة من نصيب العبارة "يوزع المبلغ المجمع كاملاً على المعلمين والإداريين في المدرسة".

- بينما أتت العبارة "يتبرع كل تجمع سكني بمبلغ مناسب يغطي حاجة المدارس" في المرتبة الأخيرة، وهذا يشير ربما إلى أن غالبية التجمعات السكانية التي لا تساهم بمبالغ تغطي حاجة العملية التعليمية، هي نفسها قد تعاني من الفقر والحاجة.

- اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الرمادي، ٢٠١٧)، في كون البرنامج يحقق الهدف في استمرار العملية التعليمية، وتحقيق الحماية التعليمية في المنطقة، وكذلك مع دراسة (بنين، ٢٠١٩)، ودراسة (وفاء، ٢٠٢٢)، في فاعلية برامج التكافل الاجتماعي في خدمة المجتمع وتقديم الدعم له، ومساهمتها في استقراره ونموه.

الهدف الثاني:

تحديد الصعوبات التي تعترض برنامج مداد للتكافل الاجتماعي لدعم التعليم من وجهة نظر المستفيدين والقائمين عليه.

أولاً: الصعوبات التي تعترض برنامج مداد للتكافل الاجتماعي من وجهة نظر المستفيدين:

وللوصول إلى الهدف الثاني تم استخراج قيم المتوسط الحسابي، والوزن النسبي، والمرتبة لآراء عينة البحث، في كل عبارة من عبارات الاستبانة الخاصة بالصعوبات التي تعترض برنامج مداد من وجهة نظر المستفيدين، وفق ما هو ظاهر في الجدول الآتي:

الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية والمرتبة لآراء المستفيدين من البرنامج حول الصعوبات التي تعترضه

الرقم	٢ - الصعوبات التي تعترض برنامج التكافل الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الرتبة
	ضعف الاهتمام بالتعليم من قبل الأهالي.	2.51	83.54	3
	عدم استمرار التزام المجتمعات المحلية بالمساهمة في البرنامج.	2.56	85.44	2
	ضيق الحالة المادية للمجتمع المحلي.	2.81	93.67	1
	ضعف ثقة المجتمع المحلي بالمدارس الحكومية.	2.19	73.00	6
	فقدان المصداقية لدى المجتمع المحلي بالمبادرات الاجتماعية.	2.25	75.11	5
	عدم قناعة المدرسين والإداريين بفكرة البرنامج.	1.64	54.64	9
	عدم وجود آلية تعريفية يوضح برنامج التكافل المجتمعي على نطاق أوسع.	2.32	77.22	4

	شعور بعض المستفيدين من المعلمين والإداريين بالدونية والتسول في برنامج التكافل الاجتماعي.	2.02	67.30	7
	التزام المعلم بالعملية التعليمية بقدر ما يقدم له من دعم مالي.	1.78	59.28	8
	المجموع	2.23	74.36	-

يلاحظ من الجدول السابق:

- المستوى العام للصعوبات التي تعترض البرنامج من وجهة نظر المستفيدين بلغ (٢,٢٣) حسب المتوسط الحسابي لآراء العينة، وهو يقع في مستوى متوسط وفق المعيار الموضوع.
- أكبر صعوبة تعترض برنامج التكافل الاجتماعي من وجهة نظر عينة المستفيدين، هي "ضيق الحالة المادية للمجتمع المحلي". وهذا يظهر مدى الحاجة والفقر الذي تعيشه المنطقة نتيجة استمرار حالة الحرب وقلة فرص العمل وضعف موارد الرزق وعدم الاستقرار فيها.
- ثم جاءت عبارة "عدم استمرار التزام المجتمعات المحلية بالمساهمة في البرنامج" في المرتبة الثانية كصعوبة تواجه البرنامج.
- وجاءت في المرتبة الثالثة عبارة "ضعف الاهتمام بالتعليم من قبل الأهالي" كصعوبة تواجه البرنامج من وجهة نظر المستفيدين، وربما يعود السبب إلى سوء الأوضاع المعيشية للأهالي، وسوء وضع التعليم من مختلف النواحي.
- بينما كانت عبارة "عدم قناعة المدرسين والإداريين بفكرة البرنامج" هي أقل صعوبة تواجه البرنامج من وجهة نظر المستفيدين من البرنامج، وهذا ربما يشير إلى أهمية البرنامج وقدرته على تقديم الفائدة للمجتمع.
- اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (وفاء، ٢٠٢٢)، في أن الظروف الراهنة كالأوبئة وما ينتج عنها من ضيق الحالة المادية للمجتمع المحلي، قد تعيق عملية التكافل الاجتماعي.

ثانياً: الصعوبات التي تعترض برنامج مداد للتكافل الاجتماعي من وجهة نظر القائمين عليه:

وللوصول إلى الهدف الثاني تم استخراج قيم المتوسط الحسابي، والوزن النسبي، والمرتبة لآراء عينة البحث، في كل عبارة من عبارات الاستبانة الخاصة بالصعوبات التي تعترض برنامج مداد من وجهة نظر القائمين عليه، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية والمرتبة لآراء القائمين على البرنامج حول الصعوبات التي تعترضه

الرقم	٢ - الصعوبات التي تعترض برنامج التكافل الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الرتبة
	عدم وعي المجتمع بفكرة البرنامج.	2.64	88.10	2
	اعتراض الكثير من المجتمع المحلي على فكرة المشروع.	1.64	54.76	8
	ضيق الحالة المادية للأهالي يؤدي إلى ضعف المشاركة في البرنامج.	2.86	95.24	1
	انعدام الثقة بالتعليم في المدارس العامة.	1.79	59.52	7
	فقدان المصداقية لدى المجتمع المحلي بالمبادرات الاجتماعية.	1.82	60.71	6
	عدم الشعور بالمسؤولية تجاه العملية التعليمية، من قبل المجتمع المحلي.	2.21	73.81	5
	ضعف ثقة الأهالي باللجان المشاركة في البرنامج.	1.46	48.81	9
	شعور أعضاء اللجان المجتمعية القائمة على جمع التبرعات بالحرج.	2.29	76.19	4
	نقص كوادر المجتمع المحلي القائمة على المشروع مقارنة باتساع الرقعة الجغرافية.	2.39	79.76	3
	عدم وضوح آلية ومعايير توزيع المبالغ المالية على المدارس.	1.64	54.76	8
	المجموع	2.08	69.17	-

يلاحظ من الجدول السابق:

- المستوى العام للصعوبات التي تعترض البرنامج من وجهة نظر القائمين عليه، بلغ (٢,٠٨) حسب المتوسط الحسابي لآراء العينة، وهو يقع في مستوى متوسط وفق المعيار الموضوع.
- أكبر صعوبة تعترض برنامج التكافل الاجتماعي لدعم التعليم، من وجهة نظر القائمين عليه، هي "ضيق الحالة المادية للأهالي" الذي يؤدي إلى ضعف المشاركة في البرنامج.
- تأتي صعوبة "عدم وعي المجتمع بفكرة البرنامج"، وصعوبة "نقص كوادر المجتمع المحلي القائمة على المشروع مقارنة باتساع الرقعة الجغرافية"، في

الدرجتين الثانية والثالثة على التوالي، من وجهة نظر العينة، وربما يعزى السبب لهاتين الصعوبتين إلى حداثة البرنامج في الشمال السوري، فهو ما زال البرنامج الوحيد من نوعه في هذا الشأن.

- فيما جاءت صعوبة "ضعف ثقة الأهالي باللجان المشاركة في البرنامج" في الدرجة الأخيرة، وهذا يشير إلى أن اللجان القائمة على البرنامج تعمل بإخلاص وشفافية مما أكسبها ثقة المجتمع المحلي، وهذا مفيد جداً للاستمرار به.
- اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (وفاء، ٢٠٢٢)، في أن الظروف الراهنة كالأوبئة وما ينتج عنها من ضيق الحالة المادية للأهالي، قد تعيق عملية التكافل الاجتماعي.

الهدف الثالث:

التعرف على دور اختلاف الجنس في تحديد متوسط الدرجات عند المستفيدين من البرنامج والقائمين عليه وفق بنود الاستبانة.

أولاً: بالنسبة للمستفيدين:

ومن أجل بلوغ هذا الهدف تم استخراج قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء الذكور والإناث، ومن ثم تم حساب قيمة (t-test) لعينتين مستقلتين، عند درجة الحرية (١٥٧) ومقارنتها مع قيمة (t-test) المجدولة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وفق ما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٦) اختبار T للعينتين المستقلتين بين متوسطات آراء أفراد عينة المستفيدين تبعاً لمتغير الجنس

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T) المحسوبة	قيمة (T) المجدولة	مستوى الدلالة	النتيجة
ذكور	59	45.86	4.74	157	0.65	1.985	0.05	غير دال
إناث	99	46.20	3.99					

ويلاحظ من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة المستفيدين، تعزى لمتغير الجنس

(ذكور، إناث) باستخدام (T.TEST) لعينتين مستقلتين، لأن قيمة (T) المحسوبة (٠,٦٥)، أصغر من قيمة (T) الجدولية، البالغة (١,٩٨٥).

وربما يعزى السبب في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء الذكور والإناث، ضمن عينة المستفيدين، إلى أن الفئتين تعيشان في البيئة نفسها، وتمران بالظروف والأوضاع المعيشية نفسها، فكانت آراؤهم متقاربة.

ثانياً: بالنسبة للقائمين على البرنامج:

ومن أجل بلوغ الهدف الثالث تم استخراج قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء الذكور والإناث القائمين على البرنامج، ومن ثم تم حساب قيمة (t-test) لعينتين مستقلتين، عند درجة الحرية (٢٧) ومقارنتها مع قيمة (t-test) المجدولة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وفق ما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٧) اختبار T للعينتين المستقلتين بين متوسطات آراء أفراد عينة القائمين على البرنامج تبعاً لمتغير الجنس

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T) المحسوبة	قيمة (T) المجدولة	مستوى الدلالة	النتيجة
ذكور	24	44.58	4.05	27	0.23	2.052	0.05	غير دال
إناث	4	46.75	2.75					

يلاحظ من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة القائمين على البرنامج، تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) باستخدام (T.TEST) لعينتين مستقلتين، لأن قيمة (T) المحسوبة (٠,٢٣)، وهي أصغر من قيمة (T) الجدولية البالغة (٢,٠٥٢).

وقد يعزى السبب في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء الذكور والإناث، ضمن عينة القائمين على البرنامج، إلى أن الفئتين لهما أهداف مشتركة لا تختلف باختلاف الجنس، ويعملان في بيئة لا توجد فوارق كبيرة بينهما على هذا الأساس،

وكذلك تعيشان في البيئة نفسها، وتمران بالظروف والأوضاع المعيشية نفسها، فكانت آراؤهم متقاربة.

وبذلك تم التحقق من فرضية البحث التي تقول:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة البحث (المستفيدين والقائمين على البرنامج) على بنود الاستبانة تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

توصيات البحث ومقترحاته:

١. الاستمرار في البرنامج، والسعي الحثيث لتطويره وتوسيعه إلى مناطق أخرى.

٢. العمل على توزيع المبلغ المجمع من البرنامج وفق معايير محددة (التحصيل الدراسي، عدد الساعات ....) على المعلمين والجهاز الإداري.

٣. زيادة نسبة مساهمة المؤسسات المانحة، من الدعم في البرنامج، للمناطق الفقيرة كالمخيمات والقرى النائية.

٤. تشكيل منصات مناصرة، وتنفيذ وتكثيف البرامج التوعية لمشروع التكافل الاجتماعي بشكل خاص، وأهمية التعليم بشكل عام في المجتمع.

٥. السعي لمشاركة منظمات فاعلة وجهات مانحة أخرى في المشروع.

٦. تشكيل صندوق موحد، وتوزيع المبالغ المجمعة فيه كرواتب للمعلمين.

٧. المدارس التي يتم دعمها من البرنامج يجب أن تتابع من قبل التربية والمؤسسة من أجل الارتقاء بمستوى التعليم حتى تزداد ثقة المجتمع المحلي بالتعليم العام وبهذه المدارس.

والله ولي التوفيق

قائمة المراجع

المراجع العربية:

١. أبو حويج، مروان. (٢٠٠٢). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*. الدار العلمية للنشر.

٢. أبو زهرة، محمد. (١٩٩١). *التكافل*. دار الفكر العربي.

٣. بن بعزير، سامية. (٢٠٢٠). *مظاهر التكافل الاجتماعي في دول المغرب الوسيط في ظل الأزمات*. دراسة لنيل درجة الماجستير. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد بوضياف المسيلة. الجزائر.

٤. بنين، رجاء. (٢٠١٩). *العمل الخيري ودوره في تحقيق التكافل الاجتماعي جمعية جنان الخيرية أنموذجًا*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجزائر: جامعة الشهيد حمه خضر.

٥. بوشريف، زينب. (٢٠٠٩). *الوظيفة الدينية للوقف وعلاقتها بالتكافل الاجتماعي دراسة ميدانية بمدينة باتنة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الحاج خضر. كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية.

٦. البيرماني، كواكب حميد. (٢٠١٦). مضامين التكافل الاجتماعي في الإسلام: مفاهيم مدخلية وأطر: رؤية سوسيولوجية. *مجلة كلية التربية للبنات*. مجلد: ٢٧. العدد:١. ص. ١١٨ – ١٢٥.

٧. الجندي، محمد الشحات. (٢٠١٨). التكافل الاجتماعي الضمان القوي لتماسك المجتمع. متوفر على الرابط الآتي بتاريخ ٢٠٢٣/١/٢٧: https://2u.pw/BfPlLG

٨. الدغيم، خالد إبراهيم، وجاموس، عبد الكريم مصطفى. (٢٠٢٠). دور التكافل الاجتماعي في تفعيل القيم الأخلاقية في المجتمعات الإسلامية وترسيخها ولا سيما قيم التعاون والإخاء والكرم والمساواة والرحمة. *المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي*. الإصدار الرابع عشر.

٩. الرمادي، آية أحمد كمال. (٢٠١٧). فاعلية خدمات برنامج تكافل وكرامة في تحقيق الحماية الاجتماعية للفقراء دراسة من منظور طريقة تنظيم المجتمع. *مجلة الخدمة المجتمعية*. العدد: ٥٧. ج٣.

١٠. السباعي، مصطفى. (١٩٩٨). *التكافل الاجتماعي في الإسلام*. دار الوراق.

١١. الصلاحين، هلا. (٢٠٢٢). *التكافل الاجتماعي وأهميته في المجتمع*. متوفر على الرابط الآتي بتاريخ ٢٠٢٣/١/٢٦: https://2u.pw/WX86IS

١٢. العرب، قتيبة قاسم. (٢٠١٨). *دور المجتمع المدني في تحقيق السلام والاستقرار والتنمية والديمقراطية*. متوفر على الرابط الآتي بتاريخ ٢٠٢٣/٢/١: https://democraticac.de/?p=55750

١٣. علوان، عبد الله ناصح. (٢٠٠٧). *التكافل الاجتماعي في الإسلام*. دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

١٤. العمراني، عبد الغني إسماعيل. (٢٠١٣). *أساسيات البحث التربوي*. دار الكتاب الجامعي.

١٥. قاسم، نهى عارف. (٢٠٢١). مجهولية الهوية في التكافل الاجتماعي المرتبط بالخلفية الاجتماعية والاقتصادية في حظر التجوال الوقائي بسبب كوفيد ١٩. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد: ٢٠. ص. ٢٥٧ – ٢٧٠. متوفر على الرابط الآتي:

https://www.ijohss.com/index.php/IJoHSS/article/view/230/231

١٦. القدومي، محمد عيسى. (٢٠٠٨). أسس العمل الخيري وفنون تسويقه. المكتبة الوطنية الكويتية.

١٧. ملاوي، أحمد إبراهيم. (٢٠٠٨). أهمية منظمات المجتمع المدني في التنمية، *مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية*، المجلد ٢٤، العدد الثاني.

١٨. مؤسسة مداد. (٢٠٢٣). *تعريف مؤسسة تعليم بلا حدود* / مداد. متوفر على الرابط الآتي بتاريخ ٢٠٢٣/١/٢٦: https://edumidad.org/

١٩. هويسة، ابتسام محمد. (٢٠٢١). دور القيم الدينية في تحقيق التكافل الاجتماعي. *مجلة كليات التربية*. العدد: ٢١. ص. ٢٩٥ – ٣١٢.

٢٠. وفاء، بابة. (٢٠٢٢). دور الجمعيات الخيرية في تحقيق التكافل الاجتماعي في ظل جائحة كورونا جمعية دروب الخير ولاية الوادي نموذجاً. رسالة ماجستير. جامعة الشهيد حمه لخضير. الجزائر.

المراجع الإنكليزية:

1. Arto , L., & Anne , B. P. (2018, January 21). Solidarity: theory and practice. *an introduction*, pp. 1-30.

2. Hidayat, R. (2016).Solidaritas Sosial Masyarakat Petani Kelurahan Bontolerung Kecamatan Tinggimoncong Kabupaten Gowa(Doctoral dissertation, Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar).

3. Irfan, M. (2017). Communication Messages in Fundraising through the Website. Information, Gotong royong (gotong royong) metamorphosis in view of social construction. *Proceedings of Research and Community Service*, 4(1), 1-10.

4. Kusumastuti, A. (2015). Modal sosial dan mekanisme adaptasi masyarakat pedesaan dalam pengelolaan dan pembangunan infrastruktur.MASYARAKAT: Jurnal Sosiologi, 81-97.

5. Rd. Siti Sofro Sidiq, Ashaluddin Jalil, R. Willya Achmad. (2021). Virtual World Solidarity: How Social Solidarity is Built on the Crowdfunding Platform Kitabisa.com. *Webology*. Volume 18. p: 192-202.

تشخيص المشكلات النّفسية والاجتماعية والتّعليمية لدى المعوقين حركياً في الشّمال السّوري

د. عبد الحي المحمود
مدرس محاضر في جامعة حلب في المناطق المحررة
MAbdalhay1982@gmail.com
عمار مطر
باحث ماجستير في التربية الخاصة
ammarmatar1997@gmail.com
مالك عبد الحافظ
باحث ماجستير في التربية الخاصة
Malek.alhafez88@gmail.com

تاريخ استلام البحث ٢٠٢٣/٣/٢٨م، تاريخ قبول البحث ٢٠٢٣/٤/٢٦م.

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى تشخيص المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية، وتقييمها لدى المعوقين حركياً في الشمال السوري. ولتحقيق تلك الأهداف تم إعداد مقياس للكشف عن المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية لدى المعوقين حركياً، واتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، وتكونت العينة من (٤٠) شخصاً من ذوي الإعاقة الحركية، وأوضحت نتائج الدراسة ما يأتي:

- مستوى المشاكل النّفسية والاجتماعية والتعليمية لدى المعوقين حركياً في الشمال السوري كان بدرجة متوسطة.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشاكل النّفسية والاجتماعية والتعليمية لدى المعوقين حركياً في الشمال السوري حسب متغير الجنس.

-توجد فروق في متوسط درجات المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية وفق متغير الحالة الاجتماعية والفروق لصالح المتزوج أكثر من العازب.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية حسب متغير الفئة العمرية.

الكلمات المفتاحية: المشكلات النفسية، المشكلات الاجتماعية، المشكلات التعليمية، الإعاقة الحركية، الشمال السوري.

Diagnosis of psychological, social, and educational problems of the physically impaired persons in the North of Syria

By: Dr. Abdulhay Al-Mahmod – Amar Matar – Malik Abdulhafiz

Abstract:

The study aimed at diagnosing the psychological, social and educational problems and assessing them in the physically impaired persons in the north of Syria. To achieve these goals, a detection measure of psychological, social and educational problems in the persons in question was constructed. The researchers applied the descriptive analytical approach adopted to a sample of 40 disabled persons. The results showed that:

- The psychological, social, and educational problems of the physically impaired persons in the North of Syria were of medium average.
- There are no statistically significant differences in the psychological, social, and educational problems of the physically impaired persons in the North of Syria in accordance with the variable of sex.
- There are medium average differences in terms of the variable of the social status more in favour of the married than the single.
- There are no statistical significant differences on the measure in terms of the age group.

Key Words: psychological problems, social problems, educational problems, impaired mobility, North of Syria

Kuzey Suriye'deki Fiziksel Engelliler Arasında Psikolojik, Sosyal ve Eğitimsel Sorunların Teşhisi

Dr. Abdul Hai Al-Mahmoud, Ammar Matar, Malik Abdel Hafez

Özet

Çalışma, Kuzey Suriye'deki fiziksel engelliler arasında psikolojik, sosyal ve eğitimsel sorunları teşhis etmeyi ve değerlendirmeyi amaçlamış ve bu amaca ulaşmak adına araştırmacılar tarafından fiziksel engelliler arasındaki psikolojik, sosyal ve eğitimsel sorunları tespit etmeye yönelik bir ölçek hazırlanmıştır. Araştırmacılar çalışmada analitik niteleyici yaklaşımı benimsemişlerdir. Araştırma örneklemi fiziksel engelli 40 kişiden oluşmaktadır. Çalışma sonuçları şunları göstermiştir :

-Kuzey Suriye'deki fiziksel engelliler arasında psikolojik, sosyal ve eğitimsel sorunlar orta düzeydedir .

-Cinsiyet değişkenine göre Kuzey Suriye'deki fiziksel engellilerin psikolojik, sosyal ve eğitimsel sorunları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

-Sosyal statü değişkenine göre psikolojik, sosyal ve eğitimsel sorunların ortalama derecelerinde farklılıklar vardır ve farklılıklar bekarlara göre evlilerin lehinedir.

-Yaş grubu değişkenine göre psikolojik, sosyal ve eğitimsel sorunlar ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Sorunlar, Sosyal Sorunlar, Eğitimsel Sorunlar, Fiziksel Engellilik, Kuzey Suriye.

المقدمة:

لقد عانى الأشخاص من ذوي الإعاقة قديماً الإهمال والقتل والتنكيل بسبب أفكار ومعتقدات وعادات سائدة وبالية وسلبية تجاه هؤلاء الأشخاص، من وجود مس وسحر ولعنة في أجسادهم، ولم تتبدد هذه الأفكار بشكل ملحوظ إلا في بداية العام ١٨٠٠م حيث تغير الاتجاه نحو رعاية المعوقين تتمةً لجهود مجموعة من الأخصائيين والمربين. وقد شمل هذا التغيير الاعتقاد القائل بأن المعوقين يجب أن يعالجوا (شاش،٢٠١٦، ص١٦). ولم يعد الاهتمام جلياً بفئة المعوقين حركياً إلا بعد اكتشاف الطبيب الأمريكي جوناس سولك للقاح شلل الأطفال سنة ١٩١٤م، حيث إن اكتشاف لقاح شلل الأطفال كان حداً فارقاً في التعامل مع المعوقين عامة والمعوقين حركياً خاصة، ولكن الأمر لم يقتصر على الناحية الجسمانية أو على قدرة المعوقين حركياً على تلبية احتياجاتهم، فلا يمكن أن تنظر للإنسان بوصفه أجزاء، بل وحدة متكاملة من جوانب عدة نفسية واجتماعية وتعليمية.

وإننا لا نعرف إلى أي مدى يمكن أن تؤثر الإعاقة الحركية على الجوانب النّفسية والاجتماعية والتعليمية لدى الفرد المعوق حركياً على اختلاف الفئة العمرية واختلاف الجنس والحالة الاجتماعية، ولقد أشارت الدراسات إلى ضرورة البحث في تشخيص المشكلات لدى ذوي الإعاقة الحركية. نذكر منها دراسة غراب (٢٠٠٦) والتي هدفت إلى معرفة المشكلات النفسية لدى الأطفال في المدارس الجامعة في محافظة غزة، ودراسة بن شهرة والسلامي (٢٠١٦) والتي هدفت إلى التعرف على مشكلات المعوقين حركياً في الجوانب الصحية والنفسية والاجتماعية. حيث يعاني المعوقون حركياً من مشاكل عديدة وخاصة مع انعدام الخدمات المقدمة لهم والتي هم بأمس الحاجة لها وهذا ما نلاحظه من انعدام الخدمات في الشمال السوري للأشخاص ذوي الإعاقة الحركية.

وجاء البحث للكشف عن هذه المشكلات التي يعاني منها المعوقون حركياً مع تدهور مستوى الخدمات المقدمة ومستوى المعيشة في الشمال السوري؛ لذلك سلط بحثنا الضوء على تشخيص المشكلات النّفسية والتعليمية والاجتماعية لدى المعوقين حركياً في الشمال السوري. ومن خلال ما سبق نجد أن التعرف على هذه المشكلات لا بد أن يسبقه

التشـخيص الدقيق لحالة الفرد المعوق حركياً فلا نتوقع أن تحدد المشـكلة دون معرفة السبب المؤدي للمشكلة وأصلها ودرجة تأثيرها على الشخص المعوق حركياً.

مشكلة البحث:

تعد المشـاكل التي يواجهها المعوق حركياً من القضـايا التي تؤرق جميع الأشـخاص المحيطين بـذوي الإعـاقـة الحركيـة؛ إذ لا بـد من تشـخيص دقيق لجميع النواحي سـواء النّفسـية والتعليمية والاجتماعية، وذلك لمواجهة هذه المشـاكل، وهذا ما أكدته إحدى الدراسـات العربية لكل من (بن شـهرة، السـلامي،٢٠١٦) حيث هدفت هذه الدراسـة إلى التعرف على المشكلات النّفسية والاجتماعية والصحية في ولاية الأغواط بالجزائر، وكذلك دراسـة غراب (٢٠٠٦) التي هدفت إلى معرفة المشـكلات النفسـية لدى الأطفال في المدارس الجامعة في محافظة غزة.

وهذا ما دفع الباحثين لإجراء هذه الدراسة، وذلك للتعرف على المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية لدى المعوقين حركياً في الشـمال السـوري، فمن خلال عمل الباحثين في مجال المنظمات الإنسـانية والزيارات الميدانية والالتقاء بالمعوقين حركياً، تبين وجود عدد من المشـكلات لدى هؤلاء الأشـخاص تراوحت ما بين المشـكلات النفسـية في حالات الضـيق النفسـي، ومشـكلات اجتماعية مثل الانسـحاب الاجتماعي وعدم الرغبة في التفاعل مع لآخرين، ومشـكلات تعليمية لـدى البعض في عـدم تهيئة البيئة المدرسـية لاسـتقبالهم؛ من أماكن مخصـصـة لوضـع الكرسـي المتحرك أو أدراج خاصـة لهم. وهذا ما دفع الباحثين لإجراء الدراسـة الحالية، وهي تشـخيص المشـكلات النفسـية والاجتماعية والتعليمية لدى المعوقين حركياً في الشمال السوري.

وتتصـدى الدراسـة الحالية لتحديد مسـتوى (المشـكلات النفسـية والاجتماعية والتعليمية) والتي قد تكون شدتها عائقاً أمام المعوقين حركياً.

أسئلة البحث:

١. ما مسـتوى المشـاكل النّفسـية والاجتماعية والتعليمية لدى المعوقين حركياً في الشمال السوري؟

٢. هل يوجد فروق في متوسط درجات المقياس في المشاكل النّفسية والتعليمية والاجتماعية لدى المعوقين حركياً في الشمال السوري تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟

٣. هل يوجد فروق في متوسطي درجات المقياس في المشاكل النّفسية والاجتماعية والتعليمية لدى المعوقين حركياً في الشمال السوري تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، عازب)؟

٤. هل يوجد فروق في متوسطات درجات المقياس في المشاكل النّفسية والاجتماعية والتعليمية لدى المعوقين حركياً في الشمال السوري تبعاً لمتغير الفئة العمرية (مراهقين، شباب، راشدين)؟

فرْضيات البحث:

١. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ في متوسطي درجات المقياس في المشاكل النّفسية والتعليمية والاجتماعية لدى المعوقين حركياً في الشمال السوري تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟

٢. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ في متوسط درجات المقياس في المشاكل النّفسية والاجتماعية والتعليمية لدى المعوقين حركياً في الشمال السوري تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، عازب)؟

٣. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ في متوسط درجات المقياس في المشاكل النّفسية والاجتماعية والتعليمية لدى المعوقين حركياً في الشمال السوري تبعاً لمتغير الفئة العمرية (مراهقين، شباب، راشدين)؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على أهم المشاكل النفسية والاجتماعية والتعليمية لدى المعوقين حركياً في الشمال السوري.

١. التعرف على أهم المشاكل النّفسية والاجتماعية والتعليمية وفق عدة متغيرات (الجنس، الحالة الاجتماعية، الفئة العمرية).

٢. تحديد مستوى المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية لدى المعوقين حركياً في الشمال السوري.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث إلى جانبين أساسيين هما:

الأهمية النظرية:

- رفد الجامعة بدراسة علمية مُحكّمة قد تفيد طلبتَها.
- قد تصبح الدراسة مُنطلقاً لدراسات لاحقة.
- تزويد العاملين مع ذوي الإعاقة الحركية بإطار نظري حول أهم المشاكل التي يعانون منها.
- قد تسهم الدراسة في التعرف على أهم المشاكل النّفسية والتعليمية والاجتماعية لدى المعوقين حركياً في الشمال السوري.

الأهمية التطبيقية:

- قد تسهم الدراسة في تطوير برامج إرشادية في ضوء نتائج الدراسة.
- الخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات التي قد تساعد الباحثين والعاملين مع ذوي الإعاقة الحركية في الشمال السوري.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية:

تمثلت في دراسة تشخيص المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية للمعوقين حركياً.

الحدود الزمانية:

تم تطبيق هذه الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٤٣هـ/ ٢٠٢٢ م.

الحدود المكانية:

تم تطبيق هذه الدراسة في بعض مراكز جمعية ذوي الهمم في محافظتي حلب وإدلب.

الحدود البشرية:

عينة من المعوقين حركياً في محافظتي إدلب وحلب.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

تعريف الإعاقة الجسدية والحركية

الإعاقات الجسدية أو الحركية: وهي حالة عند فئة من الطلاب تستدعي تعليماً خاصاً في مجالات تتطلب استخداماً وظيفياً للأيدي والأذرع والأرجل والأقدام وأي جزء آخر من الجسد. وقد تشمل تلك الفئة بعض المرضى الذين يعانون من حالات مرضية طبية مثل: حالات مرضى القلب، والسكر، والسرطان، والربو (الفوزان والرقاص، ٢٠٠٩، ص.١٧).

الإعاقة الجسدية: هي أية إعاقة تعرقل الوظيفة الجسدية لطرف واحد أو أكثر أو المهارة الحركية الدقيقة أو المهارة الحركية الكبرى. وتضم الإعاقات الجسدية الأخرى الإعاقات التي تعرقل الجوانب الأخرى من أنشطة الحياة اليومية مثل الأمراض التنفسية والصرع. (الإعاقة الجسدية، ٢٠٢٢، فقرة).

وضح السهو أن الفرد المعاق حركياً هو الشخص الذي لديه إعاقة جسدية تمنعه من القيام بالحركات اليومية بشكلها الطبيعي نتيجة إصابةٍ أدتْ إلى ضمور العضلات أو نتيجةَ مرضٍ معين وقد يكون فقدان الحركة مصحوباً بفقدان حسي أيضاً في هذه الأعضاء المصابة مما يستدعي ضرورة تطبيق البرامج الطبية والنّفسية والاجتماعية لمساعدته في العيش بقدر أكبر من الاستقلال ويساعده في دمجه بالمجتمع. (الصفدي نقلاً عن السهو، د.ت، ص.١٨)

التعريف الإجرائي للإعاقة الحركية: هي حالة تجعل الفرد غير قادر على التفاعل مع بيئته المحيطة إما بالشكل الكلي أو الجزئي وذلك بسبب إصابةٍ إما عضلية أو عظمية أو صحية وتكون هذه الإصابة إما في مرحلة الحمل أو بعد الولادة.

التعريف الإجرائي للمعاق حركياً: هو الفرد الذي يعاني من إحدى الإصابات العظمية أو العضلية أو الصحية والتي تمنعه من القيام بمهامه اليومية مثل الأفراد العاديين، والذي تظهر لديه بعض المشكلات النفسية والاجتماعية والتربية.

التعريف الاصطلاحي للمشكلات النّفسية والاجتماعية: هي مثيراتٌ تواجه الشخص وتؤثر في توافقه النفسي والاجتماعي، وعوائق تحول دون تحقيق النمو الأمثل، وتسبب لديه الحيرة والتردد وتدفعه لانفعالاتٍ للتخلص منها. (الداية،٢٠١٦، ص.١٠).

التعريف الاصطلاحي للمشكلة الاجتماعية: مصطلح خاص يطلق على مدى واسع من الظروف والسلوكيات الجانحة التي تعد تجسيداً للتفكك الاجتماعي وتبريراً للتغير بواسطة بعض وسائل الهندسة الاجتماعية. (نورة،٢٠١٨، ص.١١).

تعريف المشكلات النّفسية والتعليمية: هي تلك الصعوبات ومظاهر الانحراف وسوء التكيف النفسي والاجتماعي والتربوي التي يتعرض لها الفرد فتقلل من فعاليته وكفاءته الاجتماعية والدراسية وتحد من قدراته في بناء علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين. (المتني، ٢٠١٧، ص.٤٨).

التعريف الإجرائي للمشكلات النّفسية: هي مجموعات من المظاهر اللاتكيفية التي تنعكس على حالة الفرد بسبب عدم قدرته على التكيف مع البيئة المحيطة بسبب إعاقة أو تشوه شكل الجسد لديه مثل الإعاقة الحركية.

التعريف الإجرائي للمشكلات التعليمية: هي مجموعة من العوائق التي تحد من قدرة الفرد على التفاعل مع بقية الأفراد ضمن المؤسسات التعليمية وذلك بسبب عوائق مادية أو اجتماعية.

التعريف الإجرائي للمشكلات الاجتماعية: عدم قدرة الفرد على التفاعل مع البيئة المحيطة بحيث يعاني من صعوبة جزئية أو كلية في التفاعل مع بيئته الاجتماعية.

الإطار النظري

أسباب الإعاقة الحركية: الأسباب الرئيسة للعوق الحركي

أولاً: أسباب خَلقية، أو أسباب وراثية.

ثانياً: أسباب مكتسبة.

ثالثا: تعتبر الإصابات الحربية من أبرز أسباب الإعاقة الحركية في مناطق الشمال السوري، وكذلك الإصابات الصحية الناتجة عن انتشار الأمراض وخاصة التنفسية مثل الربو.

بعض الإعاقات الحركية يكون معها عوق فكري (متلازمة داون)، أو تأثيرات حسية (إعاقة بصرية)، وقد تكون إعاقة جسمية تؤدي للعوق الحركي (الأمراض المزمنة) وقد تكون مزدوجة العوق الحركي والوظيفي (الصلب المشقوق) حيث يكون هناك مشاكل في الجهاز الهضمي والجهاز البولي. (الصبي، د.ت، فقرة).

خصائص الأطفال المعاقين حركياً: كما يذكرها العزة (٢٠٠٢)

أولاً: الخصائص الجسمية:

يتصف الاطفال المعاقين حركياً بنواحي العجز المختلفة في اضطراب نمو عضلات الجسم التي تشمل اليدين، والأصابع، والقدمين، والعمود الفقري، والوقوف، وعدم مرونة العضلات الناتجة عن الأمراض مثل الروماتزم والكسور وغيرها وقد تكون ناتجة عن اضطرابات في الجهاز العصبي المركزي.

ثانياً: الخصائص النّفسية:

غالباً ما يتصف هؤلاء الاطفال بالانسحاب، والخجل، والانطواء، والعزلة، والاكتئاب، والحزن، وعدم الرضا عن الذات، وعن الآخرين، والشعور بالذنب، والعجز، والقصور، والاختلاف عن الآخرين، وبعدم اللياقة، وبعدم الانتباه، وبالتشتت، وبالقهرية، والاعتمادية، وبالخوف، والقلق، وغيرها من الاضطرابات النّفسية العصابية، وبعدم توكيد الذات، وبعدم القدرة على حل المشكلات، وبعدم ضبط الذات، ومشاكل في الاتصال، مع الآخرين والشعور بالحرمان.

ثالثاً: الخصائص التعليمية والاجتماعية:

من خصائص هؤلاء الاطفال أن لديهم مشكلات في عادات الطعام Eating Habits واللباس (الهرجلة) Missy sloppy، والانطواء الاجتماعي، وقلة التفاعل الاجتماعي، والانسحاب، والأفكار الهازمة للذات، ويعانون من نظرة المجتمع نحو قصورهم الجسمي، وعدم اللياقة، كما أن لديهم لزومات حركية Tics غير مناسبة.

رابعاً: الخصائص العصبية:

قد يكون لدى هؤلاء الأشخاص مشاكل تتعلق بتلف الدماغ أو خلل وظيفي في عمل الخلايا الحركية كما أن لديهم مشاكل خاصة بالحبل الشوكي، ومشكلات في مجال الرؤيا والسمع ناتجة عن الإصابات العصبية المسببة بأمراض مثل التهاب السحايا، والسل، والحصبة الألمانية، والزهري، وغيرها مسؤولة عن إحداث تلف في جهازهم العصبي، كما أن لديهم مشكلات خاصة كالصرع، والاضطرابات العضلية التي قد تكون أورام الدماغ أحد أسبابها، كما أنهم يعانون من الشلل بجميع أشكاله فهم يعانون من مشاكل القراءة والكتابة في المدرسة لأن حواسهم غير سليمة.

خامساً: الخصائص التعليمية:

تعتمد خصائصهم التعلمية على خصائصهم الجسمية والنّفسية والعصبية، حيث إن هؤلاء الأشخاص قد يكون لديهم مشكلاتٌ في الانتباه Distraction وتشتيته، وصعوبةٌ في التركيز والتذكّر، والاسترجاع، والحفظ، والنسيان، ونقص في تآزر حركات الجسم وصعوبات في مجال التعلم حيث إنهم لا يتعلمون بسهولة كما أنهم لا يتعلمون بسرعة، حيث إن لديهم مشكلات في حاسة السمع، والبصر أحياناً.

سادساً: الخصائص المهنية:

غالباً هؤلاء الأشخاص لا يستطيعون الالتحاق بأي عمل بسبب العجز والقصور الجسمي لديهم، بعكس الأسوياء فهم غير قادرين على القيام بالأعمال المهينة الشاقة، مثل الحدادة، أو العمل في مجال البناء، أو سياقه الجرافة، أو الشاحنة على سبيل المثال.

سابعاً: الخصائص التدريبية:

إن هؤلاء الأشخاص بسبب وجود العجز الجسمي لديهم بحاجة إلى التدريب على ممارسة الألعاب الرياضية الخفيفة، والألعاب العقلية البسيطة، بهدف اكسابهم المرونة

الكافية للقيام بالأعمال الروتينية والاعتيادية، مثل قضاء الحاجة، ونظافة الجسم، والأسنان وتناول الطعام، والشراب. (ص. ١٩٥-٢٠٠).

المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية التي يعاني منها المعوقون حركياً: نقلاً عن فطيمة (٢٠١٨)

المشكلات النّفسية:

١. الشعور الزائد بالنقص: الشعور بالنقص يحمل صاحبه على الاستجابة للخوف الشديد والقلق والاكتئاب. وشعور الفرد بأنه دون غيره وسيلةٌ إلى التقليل من تقديره لذاته خاصة في المواقف الاجتماعية التي تنطوي على التنافس والنقد.

٢. الشعور الزائد بالعجز: يخلق نمطاً من المعاقين ذلك النمط الذي يستكين للواقع ويحاول استخدام ضعفه في جذاب عطف الآخرين وكذا ذلك النمط الذي يفقد احترام ذاته حيث يجد في عاهته حجة لكي ينفصل من دوره في أسرته والمجتمع.

٣. عدم الشعور بالأمان والاطمئنان نحو حالته الجسمية: فهو لا يطمئن إلى الجري والوثب وقد يحدث لديه اضطراب في الإدراك لعدم قدرة المعاق على التقدير الصحيح للواقع، كما أنه يشعر بعدم الاطمئنان للآخرين لتفاوت الاتجاهات واستجابة الآخرين نحوه. فهو في حالة تذبذب وتردد وحيرة.

٤. الإسراف في الوسائل الدفاعية: حيث يميل إلى النكوص السلوكي في مستوى اعتماده على الآخرين والتي تتأكد من خلال تقلص حركته والاحتياجات التي يعبر عنها للحفاظ على نفسه وذلك باعتماده على الآخرين وكذلك باعتماده على الكبت، حيث يضطر إلى استخدام ميكانيزمات غير توافقية كالإسقاط وتحويل اللاانفعالية غير السوية مع الآباء والآخرين. أيضاً العدوان الذي قد يُوجّه إلى الآخرين أو إلى نفسه والسلوك التعويضي والإنكار الذي يختفي خلف العناد والانطواء نتيجة الشعور بالنقص.

المشاكل الاجتماعية:

- مشكلات العمل: وقد تؤدي الإعاقة إلى ترك المعوق لعمله أو تغيير دوره إلى ما يتناسب مع وضعه الجديد، فضلاً عن المشكلات التي ستترتب على الإعاقة في علاقته برؤسائه وزملائه ومشكلات أمنه وسلامته.
- مشكلات الأصدقاء: تمثل جماعة الرفاق والأصدقاء أهمية قصوى في حياة المعوق وشعوره بعدم النّدّيّة مع الآخرين وهذا ما يؤدي إلى الانعزال والانطواء وقد يلجأ بعض المعوقين إلى إغراء الآخرين من أجل تبادل الصداقة معهم.
- المشكلات الترويحية: تؤثر على قدرة المعوق في الاستمتاع بوقت فراغه سواء بالنشاط الترويحي الذاتي أو النشاط الترويحي السلبي، وقد يرجع ذلك إلى ما قد يجده الفرد من صعوبة التعبير عما يريده. إن تحقيق ذلك يتطلب شخصاً آخر يمتلك مهارة خاصة أو جهازاً ميكانيكياً فعالاً. وعدم شغل أوقات الفراغ بطريقة مناسبة ربما يُقرب الشخص من التخريب المتعمد للممتلكات العامة والخاصة أو أي سلوك إجرامي آخر، أو يتجه إلى الانحراف عن التوازن في الأنشطة من حيث سوء التوقيت.

المشكلات التعليمية:

يثير عالم المعوقين مشكلة كبيرة ضمن قضية تعليمهم إذا كانوا صغاراً أو مشكلة تأهيلهم إذا كانوا كباراً فكثيراً ما يفصِل المعاق نفسه عن الآخرين ليس فقط لأن مظهره الخارجي أو سلوكه غير ملائم، ولكن أيضاً لأنه لا يستطيع مشاركة الآخرين خاصة في أفكارهم ومشاعرهم أو في التمتع بصفات تتكافأ مع أي درجة من الأخذ والعطاء وهو غالباً ما يعاني من حرج في الاتصال. يشعر أنه شخص خارجي غريب وهذا الشعور يشجع الآخرين على رفضه وعدم تقبله في التعليم. بالإضافة إلى عدم توافر ضمانات لسلامة المعوقين والشعور بالرهبة والخوف الذي ينتاب التلاميذ عند رؤية المعوق وانعكاس ذلك على سلوك المعوق الذي يكون انسحابياً أو عدوانياً متخذا ذلك وسيلةً تعويضية. (غزال،٢٠١٢، ص.١٧٠-١٧٣).

الدراسات السابقة:

- دراسة: غراب (٢٠٠٦) هدفت الدراسة إلى معرفة المشكلات النّفسية لدى الأطفال المعوقين الملتحقين بالمدارس الجامعة بمحافظة غزة. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٥) طفلاً معوقاً (٥٦ذكراً و٦٩ أنثى). واستخدم في الدراسة الاستبانة لمعرفة انتشار المشكلات النّفسية لدى أفراد العينة. حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود المشكلات النّفسية لدى أفراد العينة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات النّفسية تبعاً لمتغير العمر وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات النّفسية تبعاً لمتغير الجنس ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات النّفسية تبعاً لنوع الإعاقة.

- دراسة: بن شهرة والسلامي(٢٠١٦) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مشكلات المعاقين (الإعاقة الحركية) بين الولايات الجزائرية في المجال النفسي والاجتماعي والصحي، وللتحقق من صحة ذلك استُخدمت أداةٌ لقياس مشكلات المعاقين حركياً تتوفر فيها شروط الصدق والثبات المناسبة، وتم توزيعها على عينة مكونة من ١٨٠ معاقاً حركياً ببعض الولايات الجزائرية (الأغواط، وغرداية، ورقلة)، وكشفت نتائج الدراسة عن أن مشكلات المعاقين حركياً كانت ضمن درجة واحدة (غالباً)، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات الصحية في المرتبة الأولى ثم المشكلات الاجتماعية، وفي الأخير المشكلات النّفسية.

- دراسة: الجبور والأطرش (٢٠٢٠)هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الضغوط النّفسية والاجتماعية التي يعاني منها الطلبة ذوو الإعاقات المختلفة من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المدارس الحكومية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧) معلماً ومعلمة في التربية الرياضية، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لهذه الدراسة، وقاما ببناء مقياس للضغوط النّفسية والاجتماعية أداةً لجمع البيانات. حيث تضمن المقياس (٢٣) فقرةً، واشتمل البحث على متغيرات الدراسة تبعاً لـ(المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، وأظهرت نتائج الدراسة التي توصل اليها الباحثان أنه لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) للضغوط النّفسية والاجتماعية التي يعاني منها الطلبة ذوو الإعاقات المختلفة بمحافظة جنين من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في المدارس الحكومية تبعاً للمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة في التدريس).

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الباحثين للدراسات السابقة تبين ما يلي: من حيث الموضوع والهدف: تبينَ اتفاقُ الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث الهدف وهو تشخيص المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية على سبيل المثال دراسة (بن شهرة، السلامي، ٢٠١٦) هدفت إلى التعرف على مشكلات المعوقين حركياً من الجوانب النّفسية والصحية والاجتماعية.

أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

من حيث الأداة المستخدمة تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة كل من (غراب،٢٠٠٦). (الجبور والأطرش، ٢٠٢٠). (بن شهرة، السلامي، ٢٠١٦). من حيث استخدام الاستبانة كأداة للقياس. ومن حيث المنهج المتبع تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة كل من (غراب،٢٠٠٦). (الجبور والأطرش، ٢٠٢٠). (بن شهرة، السلامي، ٢٠١٦). من حيث استخدام الاستبانة كأداة للقياس. واختلفت الدراسة مع دراسة كل من (غراب،٢٠٠٦). (الجبور والأطرش، ٢٠٢٠). (بن شهرة، السلامي، ٢٠١٦).

منهج البحث وإجراءاته

منهج الدراسة: Study Approach

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون باستخدام المنهج الوصفي التحليلي والذي يُعرف بأنه منهج يستخدم في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها، وأشكالها، وعلاقاتها. (عليان، د.ت، ص.٤٧).

وقد تم الحصول على البيانات والمعلومات الأولية من خلال مقياس تشخيص المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية الذي اعتمدنا في تصميمه على عدد من الدراسات وهي: بحث بعنوان المشكلات النّفسية والاجتماعية والصحية لدى المعاقين

حركياً "دراسة ميدانية ببعض الولايات الجزائرية" من إعداد (قرينات بن شهرة وباهي السلامي جامعة عمار ثلجي بالأغواط (الجزائر)، ٢٠١٦) وقد تناولنا من هذه الدراسة البعد النفسي والبعد الاجتماعي في تشخيص المشكلات لدى المعاقين حركياً في بناء المقياس.

الدراسة الثانية بعنوان: المشكلات التي يعاني منها الطلبة ذوو الإعاقة في المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية، والدراسة من إعداد (محمود حسني الأطرش ونايف مفضي الجبور، د.ت) وقد تناولنا من هذه الدراسة البعد التربوي في تشخيص المشكلات لدى المعاقين حركياً في بناء الاستبانة.

حيث اعتمد الباحثان على الاستبانة في تنفيذ دراستهم وسيتم تحليل البيانات بواسطة البرنامج الإحصائي (SPSS (Statistical Package for the Social Sciences

عينة الدراسة: The study sample

تتكون عينة الدراسة من قسمين:

العينة الاستطلاعية:

حيث قام الباحثان باختيار عينة استطلاعية مقصودة قوامها (١٠) أشخاص نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث ممن يعانون من الإعاقة الحركية من مستويات تعليمية وفئات عمرية مختلفة ضمن مناطق الشمال السوري.

تعريف العينة القصدية: هي العينة التي يستخدِم فيها الباحث الحكم الشخصي على أساس أنها هي الأفضل لتحقيق أهداف الدراسة. (عباس وآخرون،٢٠٠٧، ص.٢٢٩).

العينة الفعلية:

تكونت العينة الفعلية من (٤٠) شخصاً معاقاً حركياً.

وتم اختيار أفراد العينة بالطريقة القصدية وذلك بهدف الوصول لعيّنة الدراسة بشكل أسرع وأكثر ملاءمة لأغراض الدراسة.

جدول يوضح توزيع المقياسات

م	المنظمة	المكان	عدد الذكور	عدد الإناث	عدد المقياسات
١	جمعية ذوي الهمم	عزاز – إدلب	29	11	40
الإجمالي			29	11	29

أداة الدراسة: study tool

تم تنفيذ الدراســة من خلال مقياس تم تطويره من قبل الباحثين وبالاعتماد على عدد من الدراسات حيث تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) عبارة واشتمل المقياس على ثلاثة أبعاد (البعد النفسي، البعد الاجتماعي، البعد التربوي) ولكل بعد عشرة بنود.

جدول يوضح توزيع بنود مقياس تشخيص المشكلات النّفسية والتعليمية والاجتماعية

البعد	عدد البنود	أرقام البنود
البعد النفسي	10	10،9،8،7،6،5،4،3،2،1
البعد الاجتماعي	10	20،19،18،17،16،15،14،13،12،11
البعد التربوي	10	30،29،28،27،26،25،24،23،22،21

صدق وثبات المقياس: قام الباحثان بالتأكد من صدقها وثباتها على النحو الآتي:

أولاً: نقوم بحساب صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنيوي).

تم حســاب صــدق الاتســاق الداخلي لمقياس تشـخيص المشــكلات النّفســية والاجتماعية والتعليمية لدى المعاقين حركياً من خلال القيام بالإجراءات الآتية:

١. إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من مجالات المقياس ودرجات المجالات الأخرى.

جدول معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات المقياس ودرجات المجالات الأخرى وبين درجات مجالات المقياس ودرجته الكلية.

مقياس تشخيص المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية	عدد البنود	البعد النفسي	البعد الاجتماعي	البعد التربوي	الاختبار كاملاً
البعد النفسي	10	1	**0.913	*0.648	**0.949
البعد الاجتماعي	10		1	*0.712	**0.962
البعد التربوي	10			1	**0.833

يلاحظ من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين مجالات المقياس مع بعضــها البعض وبين المجالات والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة إحصــائياً عند مســتوى دلالة (٠,٠٥) (٠,٠١) مما يشــير إلى أن هذه المجالات مرتبط بعضــها ببعض ومرتبطة أيضــاً مع الدرجة الكلية، وأنها تقيس ما وُضـعت لقياسـه. أي تقيس التكوين الفرضـي الذي وضـعت لأجله، وهذا يؤكد الصــدق البنيوي لمقياس تشـخيص المشــكلات النّفســية والاجتماعية والتعليمية لدى المعاقين حركياً.

٢. إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس تشخيص المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية لدى المعاقين حركياً مع الدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه البند نفسه، والجدول (٤) يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس تشخيص المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية لدى المعاقين حركياً مع الدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه البند نفسه.

البعد النفسي			البعد الاجتماعي			البعد التربوي		
رقم البند	الارتباط	القرار	رقم البند	الارتباط	القرار	رقم البند	الارتباط	القرار
1	**0.925	دال	11	0.613**	دال	21	*0.737	دال
2	**0.883	دال	12	0.592**	دال	22	0.570**	دال
3	**0.862	دال	13	**0.781	دال	23	0.628**	دال
4	**0.850	دال	14	0.577**	دال	24	*0.636	دال
5	*0.650	دال	15	**0.806	دال	25	0.520**	دال
6	*0.682	دال	16	*0.659	دال	26	**0.940	دال
7	**0.774	دال	17	**0.874	دال	27	**0.959	دال
8	0.597**	دال	18	**0.803	دال	28	0.628**	دال
9	0.558**	دال	19	*0.696	دال	29	0.500**	دال
10	0.536**	دال	20	*0.753	دال	30	0.534**	دال

يلاحظ من الجدول وجود بنود دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) (٠,٠٥) وهذا ما يدل على اتساق هذه البنود.

٣. إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس تشخيص المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، كما هو موضّح في جدول (٥).

جدول معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس تشخيص المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية مع الدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه.

البعد النفسي			البعد الاجتماعي			البعد التربوي		
رقم البند	الارتباط	القرار	رقم البند	الارتباط	القرار	رقم البند	الارتباط	القرار

1	0.933**	دال	11	0.512**	دال	21	0.744*	دال
2	0.801**	دال	12	0.622**	دال	22	0.519**	دال
3	0.926**	دال	13	0.751*	دال	23	0.553**	دال
4	0.870**	دال	14	0.625**	دال	24	0.632**	دال
5	0.742*	دال	15	0.721*	دال	25	0.538**	دال
6	0.551**	دال	16	0.610**	دال	26	0.767**	دال
7	0.773**	دال	17	0.782**	دال	27	0.850**	دال
8	0.594**	دال	18	0.687*	دال	28	0.726*	دال
9	0.459	دال	19	0.776**	دال	29	0.622**	دال
10	0.418	دال	20	0.765**	دال	30	0.523**	دال

نلاحظ من الجدول وجود دلالة عند المستوى (٠,٠١) (٠,٠٥) وهذا ما يدل على وجود اتساق داخلي بين الدرجة الكلية وبنود المقياس ونلاحظ وجود عدد من البنود غير الدالة.

دراسة ثبات مقياس تشخيص المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية:

جدول معاملات ثبات ألفاكرونباخ والتجزئة النصفية وثبات الإعادة مقياس تشخيص المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية:

جدول يبين ثبات المقياس

مقياس المناخ الأسري	البنود	ألفاكرونباخ	ثبات التجزئة النصفية
البعد النفسي	10	0.903	0.921
البعد الاجتماعي	10	0.841	0.888
البعد التربوي	10	0.810	0.853
الدرجة الكلية	30	0.943	0.952

يتضح من الجدول أن معاملات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفاكرونباخ لبنود مقياس تشخيص المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية تراوحت على المقياس وعلى مجالاته الفرعية بين (٠,٨١٠ – ٠,٩٠٣) وهي معاملات ثبات مناسبة لأغراض الدراسة. كما أن معاملات التجزئة النصفية تراوحت على مقياس تشخيص المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية وعلى مجالاته الفرعية بين (٠,٨٥٣ – ٠,٩٢١) وهي معاملات ثبات مناسبة لأغراض الدراسة.

٤. الصورة النهائية لمقياس تشخيص المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية وكيفية تصحيح درجاته:

تكون مقياس تشخيص المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية بصورته النهائية من (٣٠) بنداً، موزعة على ثلاثة مجالات وبدائل إجابة ثلاثية (نعم=٣/ أحياناً=٢ /لا =١) والجدول الآتي يبين الصورة النهائية لمجالات المقياس على النحو الآتي:

جدول مقياس تشخيص المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية في صورته النهائية

تشخيص المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية	عدد البنود	أرقام البنود
البعد النفسي	10	1،2،3،4،5،6،7،8،9،10
البعد الاجتماعي	10	11،12،13،14،15،16،17،18،19،20
البعد التربوي	10	21،22،23،24،25،26،27،28،29،30
المقياس العام	30	1،30

وتتراوح الدرجات على المقياس بين (٣٠-٩٠) درجة ولتحديد مستوى المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية لدى المعوقين حركياً تم إعطاء مقياس تشخيص المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي (كبيرة= ٣/ متوسطة=٢/ منخفضة= ١) ثم قام الباحثان بحساب مدى الفئة على النحو التالي:

١. حساب مدى الفئة وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة في المقياس (٣-١=٢).

٢. حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (٢) على أكبر قيمة في المقياس وهي (٣) ٢÷٣= ٠,٦٧

٣. إضافة مدى الفئة وهي (٠,٦٧) إلى أصغر قسم في المقياس وهو (١) وذلك للحصول على الفئة الأولى. لذا كانت الفئة الأولى من (١-١,٦٧) ثم إضافة مدى الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى وذلك للحصول على الفئة الثانية وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة.

واستنادا إلى قاعدة التقريب الرياضي مع قيم المتوسطات الحسابية الرتبية لإجابات أفراد عينة الدراسة كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول يبين فئات قيم المتوسط الحسابي (الرتبي) ودرجة التقدير المو افقة لها

فئات قيم المتوسط الحسابي الرتبي	التقدير في الأداة
٢,٣٤-٣	كبيرة
١,٦٧-٢,٣٤	متوسطة
١,٦٧	قليلة

إجراءات تنفيذ الدراسة:

قام الباحثان بالإجراءات الآتية لتحقيق الهدف العام للدراسة الحالية:

١. كتابة الإطار النظري بالعودة إلى أدبيات التربية الخاصة وعلم النفس المتعلقة بالإعاقة الحركية وتشخيصها، واستعراض الدراسات السابقة القريبة من الدراسة الحالية.

٢. إعداد مقياس تشخيص المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية لدى المعوقين حركياً، والتحقق من صدقه وثباته بعدة طرق وأشكال وذلك لتشخيص المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية في مدينة أعزاز وريفها.

٣. تحديد عينة الدراسة حيث تم تحديد عينة الدراسة من الأشخاص المعوقين حركياً فئة (المراهقين – الشباب – الراشدين).

٤. تطبيق أداة الدراسة (مقياس تشخيص المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية) على عينة الدراسة في الفترة الواقعة بين (١-٥-٢٠٢٢ إلى ٣٠-٥-٢٠٢٢) وذلك للتعرف على المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية التي يعاني منها المعوقون حركياً.

٥. إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها.

٦. العمل على تحليل وتفسير النتائج.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وللوصول إلى النتائج المتوخاة جرى استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ((SPSS حيث تم استخدام المعالجات الآتية للتحقق من صلاحية أداة الدراسة:

- معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي.
- معامل الارتباط ألفاكرونباخ لحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي.

وقام الباحثان بتفريغ بيانات أدوات الدراسة بواسطة البرنامج الإحصائي (SPSS): واستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- مقياس الاعتدالية (الالتواء والتفرطح) لتحديد الأساليب الإحصائية التي يمكن استخدامها.
- اختبار " ت " T - Test: للكشف عن دلالة الفروق في متوسط درجات المشاكل النّفسية والتعليمية والاجتماعية لدى المعوقين حركياً لمتغير الجنس.
- اختبار "ت" T-Test: للكشف عن دلالة الفروق في متوسط درجات المشاكل النّفسية والتعليمية والاجتماعية لدى المعوقين حركياً تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.
- تحليل التباين الأحادي (Anova): للكشف عن دلالة الفروق في متوسط درجات المشاكل النّفسية والاجتماعية والتعليمية لدى المعوقين حركياً تبعاً لمتغير الفئة العمرية.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

مناقشة الأسئلة:

مناقشة السؤال الأول:

الذي نصُّه: "ما مستوى المشاكل النّفسية والاجتماعية والتعليمية لدى المعوقين حركياً في الشمال السوري"؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحثان بتطبيق اختبار " ت " للعينة الواحدة للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات المعوقين حركياً على مقياس تشخيص

المشـكلات النّفسـية والاجتماعية والتعليمية، والمتوسـط الفرضـي للمقياس والبالغ (٦٠) وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول دلالة الفروق بين متوسط درجات المعوقين حركياً على مقياس تشخيص المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية، والمتوسط الفرضي للمقياس

الأبعاد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المجتمع	قيمةT	د. ح	القيمة الاحتمالية	مستوى المشاكل
النفسي	40	18.65	5.929	20	-44.107	39	0.158	متوسط
الاجتماعي	40	19.13	5.455	20	-47.394	39	0.317	متوسط
التربوي	40	21.85	6.045	20	-39.915	39	0.060	متوسط
المقياس كاملاً	40	59.63	15.656	60	-.151	39	0.880	متوسط

يلاحظ من الجدول السـابق أن القيمة الاحتمالية لقيمة(T) بلغت (٠,٨٨٠) وهي أكبر من مسـتوى الدلالة الافتراضـي لها (٠,٠٥) وهذا يشـير الى عدم وجود فروق دالة إحصـائياً في مسـتوى المشـاكل النّفسـية والاجتماعية والتعليمية لدى المعوقين حركياً في الشمال السوري وهذا يدل على أن مستوى المشاكل النّفسية والاجتماعية والتعليمية كانت متوسطة.

ويعلل الباحثان ذلك بأن التكيف مع هذه الإعاقات وأنها أصـبحت أمراً واقعاً لا مفرّ منه ساعد على خفض حدة هذه المشاكل الى المتوسط وبسبب أنه لا يوجد حلٌّ جذري ونهائي لها وأنها تعيق الشخص عن القيام بأعماله، ولم تنخفض للحد الأدنى وبقيت بدرجة متوسـطة وهذا يتفق مع (بن شـهرة، السـلامي، ٢٠١٦): الجزائر أن مسـتوى المشـاكل كان بدرجة متوسطة.

عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

التي نصُّها: "لا توجد فروق في متوسـط الدرجات في المشـاكل النّفسـية والتعليمية والاجتماعية لدى المعوقين حركياً في الشمال السوري تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)"؟

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحثان باستخدام اختبار " ت " للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق في متوسط درجات المشاكل النّفسية والتعليمية والاجتماعية لدى المعوقين حركياً والتي تعزى لمتغير الجنس وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول دلالة الفروق في متوسط درجات المشاكل النّفسية والتعليمية والاجتماعية لدى المعوقين حركياً لمتغير الجنس

الأبعاد	متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د. ح	القيمة الاحتمالية	القرار
النفسي	ذكور	29	18.00	5.763	-1.130	38	.266	غير دال
	إناث	11	20.36	6.297				
الاجتماعي	ذكور	29	18.55	5.507	-1.082	38	.286	غير دال
	إناث	11	20.64	5.259				
التربوي	ذكور	29	21.62	6.259	-.385	38	.702	غير دال
	إناث	11	22.45	5.681				
الدرجة الكلية	ذكور	29	58.17	15.886	-952	38	.347	غير دال
	إناث	11	63.45	15.269				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مستوى الدلالة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية كانت أعلى من (٠,٠٥)، وبالتالي لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات المشاكل النّفسية والتعليمية والاجتماعية لدى المعوقين حركياً والتي تعزى لمتغير الجنس.

ويعلل الباحثان ذلك بأن البيئة السورية واحدة على كلا الجنسين وأن المتغيرات التي يتعرض لها الذكور هي نفسها التي تتعرض لها الإناث ومستوى الخدمات المقدمة للذكور هي نفسها المقدمة للإناث في مراكز العلاج.

وهذا ما أكدته دراسة: (غراب، ٢٠٠٦): فلسطين محافظة غزة بعدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في المشكلات النّفسية تبعاً لمتغير الجنس.

عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

التي نصها: "لا توجد فروق في متوسط الدرجات في المشاكل النّفسية والاجتماعية والتعليمية لدى المعوقين حركياً في الشمال السوري تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج – عازب)"؟

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحثان باستخدام اختبار " ت " للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق في متوسط درجات المشاكل النّفسية والتعليمية والاجتماعية لدى المعوقين حركياً والتي تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج – عازب) وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول دلالة الفروق في متوسط درجات المشاكل النّفسية والتعليمية والاجتماعية لدى المعوقين حركياً تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية:

الأبعاد	متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د. ح	القيمة الاحتمالية	القرار
النفسي	متزوج	25	20.84	5.800	3.399	38	.002	دال
	عازب	15	15.00	4.175				
الاجتماعي	متزوج	25	20.72	5.639	2.550	38	.015	دال
	عازب	15	16.47	4.033				
التربوي	متزوج	25	23.52	6.339	2.388	38	.022	دال
	عازب	15	19.07	4.431				
الدرجة الكلية	متزوج	25	65.08	15.953	3.155	38	.003	دال
	عازب	15	50.53	10.239				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مستوى الدلالة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية كانت أقل من (٠,٠٥)، وبالتالي توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات المشاكل النّفسية والتعليمية والاجتماعية لدى المعوقين حركياً والتي تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية. حيث يتضح من خلال الاطلاع على الجدول السابق أن متوسط الدرجة الكلية عند المتزوجين بلغ (٦٥,٠٨)، في حين بلغ متوسط الدرجة الكلية عند العازبين (٥٠,٥٣)، وهذا يؤكد ارتفاع مستويات المشاكل لدى المعوقين حركياً عند المتزوجين مقارنة مع مستويات المشاكل عند العازبين .

ويعزو الباحثان نتيجة ذلك إلى الإحباطات والمشـــاكل التي يتعرض لها المتزوج من مهام ومســـؤوليات أكثر من العازب. فهو مســـؤول عن زوجة وأولاد وهذا كفيل بتعريضـــه للضغط.

عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

التي نصّها: "لا توجد فروق في متوسط الدرجات في المشاكل النّفسية والاجتماعية والتعليمية لدى المعوقين حركياً في الشمال السوري تبعاً لمتغير الفئة العمرية (مراهقين – شباب – راشدين)"؟

جدول متوسط درجات المعوقين حركياً على مقياس تشخيص المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية لمتغير الفئة العمرية

العمر	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
12-20	4	57.25	19.889	**9.945**
21-40	32	60.03	14.612	**2.583**
41-60	4	58.75	23.964	**11.982**
المجموع	40	59.63	15.656	**2.475**

ومن ثم قام الباحثان باستخدام تحليل التباين الأحادي (Anova) وذلك للكشف عن دلالة الفروق في متوسط الدرجات في المشاكل النّفسية والاجتماعية والتعليمية لدى المعوقين حركياً في الشمال السوري تبعاً لمتغير الفئة العمرية (مراهقين – شباب – راشدين)، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول تحليل التباين الأحادي Anova لمتوسط الدرجات في المشاكل النّفسية والاجتماعية والتعليمية لدى المعوقين حركياً تبعاً لمتغير الفئة العمرية

المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسط	F	مستوى الدلالة	الدلالة
بين المجموعات	30.906	2	15.453	.060	.942	غير دال
داخل المجموعات	9528.469	37	257.526			
الكلي	9559.375	39				

من خلال الجدول لوحظ أن مستوى الدلالة الافتراضي أكبر من (٠,٠٥) وهذا يشير الى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المعوقين حركياً على مقياس تشخيص المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية لمتغير الفئة العمرية.

ويعلل الباحثان ذلك بأن الإعاقة الحركية تبقى إعاقة مهما اختلف عمر الشخص المصاب بها فآثارها واحدة على جميع الفئات العمرية.

مناقشة النتائج:

ترشح عن الدراسة عددٌ من النتائج وهي: مستوى المشاكل النّفسية والاجتماعية والتعليمية لدى المعوقين حركياً في الشمال السوري كان بدرجة متوسطة. -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشاكل النّفسية والاجتماعية والتعليمية لدى المعوقين حركياً في الشمال السوري حسب متغير الجنس. -توجد فروق في متوسط درجات المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية وَفق متغير الحالة الاجتماعية والفروق لصالح المتزوج أكثر من العازب. - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس المشكلات النّفسية والاجتماعية والتعليمية حسب متغير الفئة العمرية.

ومن حيث النتائج تشابهت الدراسة مع دراسة كل من (بن شهرة، السلامي، ٢٠١٦). وفي وجود مشكلات نفسية واجتماعية وتربوية، وتشابهت مع دراسة (غراب،٢٠٠٦) في عدم وجود فروق في المشكلات التي يعاني منها المعوقين حركياً تبعاً لمتغير الفئة العمرية، الجنس.

التوصيات:

- العمل على توفير البيئة الآمنة الخاصة بالمراكز التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة الحركية للتقليل من مشاكلهم التعليمية.
- العمل على تطوير البرامج التي تعمل على تخفيف الضغوط النفسية لدى المعوقين حركياً.

قائمة المصادروالمراجع:

١. الإعاقة الجسدية. (٢٠٢٢).ويكيبيديا
https://ar.m.wikipedia.org/wiki/%D8%A5%D8%B9%D8%A7%D9%82%D8%A9_%D8%AC%D8%B3%D8%AF%D9%8A%D8%A9

٢. بن شهرة قرينات، السلامي باهي. (٢٠١٦). *المشكلات النّفسية والاجتماعية والصحية لدى المعاقين حركياً*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الثامن (العدد٢٣)، ٧١-٨٢.

٣. الجبور، نايف مفضي والأطرش، محمود حسني. (٢٠٢٠). الضغوط النّفسية والاجتماعية التي يعاني منها الطلبة ذوو الإعاقات المختلفة من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المدارس الحكومية في محافظة جنين. *دراسات: علوم تربوية، المجلد السابع والأربعون* (العدد٢)، ٣٩١-٤٠١.

٤. https://web.p.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&a

٥. خلف، مهيرة. (٢٠١٢). *مبتورو الأطراف خلال الحرب على غزة* [رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة]. الرابط https://mobt3ath.com/pdf.php?ext=pdf&id

٦. الداية، ابتسال. (٢٠١٦). *المشكلات النّفسية والاجتماعية لدى أبناء الشهداء والشهيدات وعلاقتها بالحرمان العاطفي "دراسة مقارنة"*. [رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة]. الرابط http://search.mandumah.com/Record/775326

٧. الرقاص خالد والفوزان محمد. (٢٠٠٩). *أسس التربية الخاصة الفئات- التشخيص- البرامج التعليمية*. العبيكان.

٨. شاش، سهير. (٢٠١٦). *إستراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة*. مكتبة زهراء الشرق.

٩. الصبي، عبد الله. (د.ت). *أسباب الإعاقة الحركية- الجسمية*. موقع أطفال الخليج

https://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_res&r_id=49&topic_id=760

١٠. الصفدي، عصام. (د.ت). *الإعاقة الحركية والشلل الدماغي*. المنظمة السورية للمعوقين-آمال.

١١. العزة، حسني. (٢٠٠٢). *المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المفهوم-التشخيص – أساليب التدريس*. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

١٢. عبيد، ماجدة. (٢٠١٤). *ذوي التحديات الحركية(ط٢)*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

١٣. عليان، ربحي. (٢٠٠١). *البحث العلمي أسسه ومناهجه وأساليبه وإجراءاته*. بيت الأفكار الدولية.

١٤. عباس محمد، نوفل محمد، العبسي محمد، أبو عواد فريال. (٢٠٠٧). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

١٥. غراب، هشام. (٢٠٠٦). المشكلات النّفسية لدى الأطفال المعوقين في المدارس الجامعة من وجهة نظر معلميهم بمحافظة غزة وسبل التغلب عليها. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإسلامية)*، المجلد ١٥ (العدد ١)،٥٣٣-٥٦٠.

١٦. https://staff.najah.edu/en/publications/10983

١٧. فطيمة، كبوس. (٢٠١٨). *التربية الخاصة ودورها في التأهيل الاجتماعي للمعاق حركياً- دراسة ميدانية بالمراكز النفسي البيداغوجي للمعوقين حركياً*. [رسالة ماجستير منشورة، جامعة محمد الصديق بن يحيى] الرابط /http://dspace.univ-jijel.dz:8080/xmlui/bitstream/handle

١٨. المتني، رفاء. (٢٠١٧). *المشكلات النّفسية والتعليمية التي يعاني منها أبناء الأسر المهجرة في مراكز الإيواء وسبل معالجتها*. [رسالة ماجستير منشورة، جامعة دمشق]. الرابط http://nsr.sy/df509/pdf/7245.pdf

الأمن النفسيّ وعلاقته بالدافعيّة للإنجازلدى طلبةِ جامعة حلبَ في المناطق المحرَّرة

د. حنان حمادي
دكتوراه في التربية، مناهج وطرائق تدريس، جامعة حلب في المناطق المحررة، سوريا
hananhammadi1985@gmail.com
منير الشيخ حمود
معيد في قسم تربية الطفل، كلية التربية.
muoneirhamooud123@gmail.com

تاريخ استلام البحث ٢٠٢٢/٢/١١م، تاريخ قبول البحث ٢٠٢٣/٣/٥م.

ملخَّص البحث

هدفَتِ الدراسةُ إلى التعرُّفِ إلى طبيعةِ العلاقةِ الارتباطيَّةِ بين الأمنِ النفسيّ والدافعيَّةِ للإنجازِ لدى طلبةِ جامعةِ حلبَ في المناطقِ المحرَّرة، استخدَم الباحثانِ المنهجَ الوصفيَّ التحليليّ، ولتحقيقِ هدفِ البحثِ تمَّ اختيارُ عيّنةٍ مكوَّنة من (١٠٠) طالب / ة بالعام الدراسي ٢٠٢٠ / ٢٠٢١ من جامعة حلب في المناطق المحرَّرة، واختيرَت بالطريقةِ غيرِ العشوائيَّة / المتيسِّرة، واستخدَم الباحثانِ مقياسَ الأمنِ النفسي من إعداد شقير (٢٠٠٥)، ومقياسَ الدافعيَّة للإنجاز من إعداد خليفة (٢٠٠٦)، وتوصَّل البحثُ إلى النتائج الآتية:

- ارتفاع مستوى الأمن النفسي لدى أفراد عيّنة البحث.
- ارتفاع مستوى الدافعيَّة للإنجاز لدى أفراد عيّنة البحث.
- توجد علاقة ارتباطيَّة مُوجبة ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّة، بين متوسِّط درجات أفراد عيّنة البحث على مقياس الأمن النفسي، ودرجاتهم على مقياس الدافعيَّة للإنجاز.
- لا توجَد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية، بين متوسِّطَي درجات أفراد عيّنة البحث على مقياس الأمن النفسي وفقاً لمتغير الجنس (ذكر - أنثى).
- لا توجَد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية، بين متوسِّطَي درجات أفراد عيّنة البحث على مقياس الدافعية للإنجاز، وفقاً لمتغير الجنس (ذكر – أنثى).

الكلمات المفتاحية: الأمنُ النفسي – الدافعيّة للإنجاز – طلَبةُ الجامعة.

The Relationship between Psychological Security and Achievement Motivation in Aleppo University Students in the Liberated Area

By: Dr Hanan Hamadi, Moneer Hamoud Alsheihk Hamoud

Abstract:

The study aimed at exploring the nature of the connectivity between psychological security and achievement motivation of the students of Aleppo University located in the liberated area. The two scholars adopted the descriptive analytical approach. To put the purpose of the research into being, a sample of 100 M/F students of 2020-2021 academic year was selected based on available / non-random way. They made use of psychological security measure of Shkeir (2005) and the achievement motivation measure of Khalifa (2006). The research came to the following conclusions:

- There is a higher level of psychological security in the members of the sample.
- There is a higher level of achievement motivation in the members of the sample.
- There is a statistically significant and positive connectivity between the average scores of the sample members on the measure of psychological security, and their scores on the measure of the achievement motivation.
- There are no statistically significant differences between the average scores of the sample members on the psychological security measure according to sex variable (male-female).
- There are no statistical significant differences between the average scores of the research sample members on the achievement motivation measure according to sex variable (male-female).

Key Words: psychological security, achievement motivation, university students

Kurtarılmış Bölgelerdeki Halep Üniversitesi Öğrencileri Özelinde Psikolojik Güvenlik ve Bunun Başarı Motivasyonuyla İlişkisi

Dr Hanan Hamadi, Mounir Hammoud Şeyh Hammoud

Özet

Çalışma, Kurtarılmış Bölgelerdeki Halep Üniversitesi öğrencileri özelinde psikolojik güvenlik ve başarı motivasyonu arasındaki ilişkinin doğasını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacılar çalışmalarında analitik niteleyici yaklamşımı benimsemiş ve araştırma hedefine ulaşmak adına 2020/2021 eğitim-öğretim yılında Kurtarılmış Bölgelerdeki Halep Üniversitesi'nde öğrenim gören (100) öğrenciden oluşan bir örneklem oluşturmuşlardır. Örneklemin seçilimi rastgele olmayan/erişilebilir yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, Choucair (2005) tarafından hazırlanan psikolojik güvenlik ölçüsünü ve Khalifa (2006) tarafından hazırlanan başarı

otivasyonu ölçüsünü kullanmışlardır. Araştırma neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Araştırma örneklemi üyeleri arasında yüksek düzeyde psikolojik güvenlik gözlemlenmiştir.
- Araştırma örneklemi üyeleri arasında yüksek düzeyde bir başarı motivasyonu gözlemlenmiştir.
- Araştırma örnekleminin psikolojik güvenlik ölçeğinden aldığı ortalama puan ile başarı motivasyonu ölçeğinden aldığı puan arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.
- Cinsiyet değişkenine (kadın- erkek) bağlı olarak araştırma örnekleminin psikolojik güvenlik ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır .
- Cinsiyet değişkenine (kadın- erkek) bağlı olarak araştırma örnekleminin başarı motivasyonu ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Güvenlik, Başarı Motivasyonu, Üniversite Öğrencileri. Anahtar Kelimeler: K

المقدّمة:

يشـــهد العالَمُ تغيُّراتٍ متلاحقةً في شـــتَّى نواحي الحياة الاجتماعيّةِ والاقتصـــاديّة والســـياســـيّة؛ ممّا أفرز العديدَ من الضـــغوط والتوتُّرات التي تختلف آثارُها النفســـيةُ والاجتماعية على كلِّ فرد، وكثيراً ما يواجِه الأفرادُ مواقفَ وظروفاً عديدةً يتعرَّضـون خلالها لحالاتٍ من القلق والخوف والإحباط، ممّا قد يُفقِدهم الإحســاسَ بالأمن النفســي الذي قد يؤدي ألى شـعورٍ بالضـيق، ممّا يؤثر على إنجازهم ويحدُّ من قُدراتهم وإمكاناتهم على تحقيق أهدافهم.

ويُعَدُّ الأمنُ النفســيُّ من الحاجات الهامّة لبناء الشـخصـية الإنســانية، حيث إنّ جذورَه تمتدُّ من الطفولة وتســتمر عبر مراحل العمر المختلفة، والأمنُ النفســي هو حالةٌ يكون فيها إشــباعُ حاجاتِ الفرد مضــموناً من جانب، وغيرَ معرَّضٍ للخطر من جانب أخر، والأمن محرِّكُ الفرد لتحقيق أمنِه، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بغريزة المحافظة على البقاء، وإنّ كلَّ الأفراد والجماعات والمجتمعات يســعَونَ إلى التمتُّع بالاطمئنان والأمن الذي يمثّل قيمةً في حد ذاته (نور الدين، ٢٠١٧).

ويشــعر الإنســانُ بالأمن متى ما تحرَّر من الخوف وكان مطمئنّاً على صـحته وعمله ومســتقبله وأولاده وحقوقه ومركزه الاجتماعي، وإنَّ حدوثَ ما يحدُّ من تلك الأمور أو توقُّعَ حدوثها يُفقِدُ الفردَ شــعورَه بالأمن، ولقد أشــار ماســلو (Maslow) إلى أنّ الأمن النفســي يتضــمّن شــعورَ الفرد بأنّ بيئته بيئة صــديقة، وبأنّ الآخَرين يحبُّونه ويحترمونه ويتقبّلونه داخل الجماعة.

وينشــأ الأمن النفسـي نتيجة تفاعل الإنسـان مع البيئة المحيطة من خلال الخِبرات التي يمرُّ بها والعوامل البيئية والاجتماعية والاقتصــادية والســياســية التي تؤثِّر فيه؛ ممّا يعني أنّ المســاندةَ الاجتماعيةَ أحدُ المصــادر المهمّة للأمن النفســي الذي يحتاجه الإنســان، وقد أشـار (زهران، ٢٠٠٣) إلى أنّ إشـباعَ حاجة الأمن تحتاج إلى تماسُكِ الجماعةِ، والشـعورِ بالانتماء، وسلامةِ الأدوار الاجتماعية، ووضوحِ العلاقة الاجتماعية.

كما أنّ الأمن النفسي من أهمِّ مقوّمات الحياة التي يسعى إليها الإنسان في كل زمان ومكان؛ لأنّه ينطوي على الطمأنينة والراحة والاســتقرار الذي يوفِّر مســتوياتٍ مقبولةً من

علاقات الإنسان الاجتماعية، ومهاراته الحياتية، وقدراته على إشباع حاجاته، وحتى عندما يتعلق الأمر بتحقيق هذه الحاجات، فهو يحتاج إلى الشعور بأنّ الأشياءَ التي حقَّقها آمنةٌ؛ فتحققُ حاجة الأمن ضروريٌّ لتحقيق حاجة تقدير الذات المتمثلة بالدافعية للإنجاز.

وتعَدُّ الدافعيةُ للإنجاز أحدَ مكوّناتِ الشخصية التي يكتسبها الفرد من بيئته الاجتماعية التي يعيش فيها، وتعدُّ مكوّناً مهمّاً، يدفع الفرد لتحقيق ذاته، حيث يشعر الإنسان بتحقيق ذاته من خلال ما يُنجزه وما يحقّقه من أهداف، وهذا ما بيَّنه موسى (٢٠٠٣) بأنّ الدافعية للإنجاز: هي تحديد الفرد لأهدافه، والأداء الجيد من أجل الوصول إلى أعلى مستويات التفوق والامتياز، وإنّها ليست مهمَّة على مستوى الفرد وتحصيله فحسبُ، بل مهمّة للمجتمع الذي يعيش فيه بكل أبعاده سواء بالتحصيل أو بالعمل، والاهتمام فيها يعدُّ اهتماماً بالعلم، وهذا من أهداف المجتمع.

وتمثِّل الدافعيةُ للإنجاز أحدَ الجوانبِ المهمّة في نظام الدوافع الإنسانية التي حظِيَت باهتمامِ عددٍ كبير من علماء النفس والتربية، كونها أحدَ أهم العوامل الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من التعلُّم في أي مجال من المجالات، وقد أشار (نور الدين، ٢٠١٧) إلى أنّ الدافعية للإنجاز تلعب دوراً مهمّاً في مستويات أداء الفرد وإنتاجيّته في مختلف المجالات والأنشطة، وعليه فإنّ دراسة طبيعة العلاقة بين الأمن النفسي والدافعية للإنجاز لدى طلبة جامعة حلب في المناطق المحرَّرة في غاية الأهمِّية، لأنهم الأملَ المنشود، وقادةَ المستقبل والرصيدَ الذي تنعقد عليه آمالُ بناء المجتمع، وذلك تحقيقاً لمتطلَّبات الصحة النفسية التي أصبحت ضرورية للارتقاء بمستوى أدائهم.

مُشكِلة البحث:

إنّ تحقيقَ الأمن النفسي للفرد له أهمّية كبيرة وخاصّةً أنّه يعدُّ محركاً لسلوكه وتوجيهه الوجهةَ السليمة، أمّا فقدان الشعور بالأمن فمن شأنه أن يسبب اضطراباتٍ نفسيةً وسلوكية تؤثّر على حياة الإنسان ونشاطاته المختلفة في شتى المجالات، لذا فإنّ الأمن النفسي ضروري لكل فرد ليحيا حياةً يحقِّق فيها التوافق النفسي والصحة النفسية (علاونة، ٢٠١٤).

ولقد اهتم العديدُ من علماء النفس بدراسة دوافع السلوك الإنساني والتي من بينها دافعُ الأمن، ومن أشهر هؤلاء عالم النفس إبراهم ماسلو(Maslow) الذي قسم دوافع السلوك الإنساني إلى خمسةِ دوافع نظّمها بشكل هرَمي قاعدته الأساسية الحاجات الفسيولوجية، تليها الحاجة إلى الأمن ثم الحاجة إلى الانتماء، ثم الحاجة للإنجاز ثم الحاجة لتحقيق الذات، وأشار إريكسون إلى أنّ الحاجة إلى الأمن هي أول الدوافع النفسية والاجتماعية التي تحرِّك السلوك وتوجّهه نحو غايته، وإذا أخفق الفرد في تحقيق حاجة الأمن فإنّ ذلك يؤدي إلى عدم القدرة على التحرك والتوجُّهِ نحو تقدير الذات (رشواني, علي طيب، ٢٠٠٦)

ويفتقر الإنسان في شتَّى بقاع الأرض إلى الإحساس الحقيقيّ بالأمن، وذلك نظراً لعدم الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي والسياسي، وانتشار الحروب في العديد من الأماكن، وخاصةً في شمال غرب سوري الذي يعاني من ذلك منذ أكثرَ من ثماني سنوات، وفي خضمِّ هذه الظروف التي تسودها التهديداتُ التي تشهدها المنطقة جعلت مهمة الطلبة في متابعة تعليمهم وإنجازهم في ضوء التفوق والتميز في غاية الصعوبة في ظل هذه التحدِّيات التي يتعرضون فيها لأخطار كثيرة في أثناء تواجدهم في الجامعة، بالإضافة لتعرضهم للضغوط الحياتية الأخرى، مما يفقدهم الشعور بالأمن النفسي والدافعية للتعلم، حيث بيَّنت دراسةُ الأقرع (٢٠٠٥) التي طبقت على طلبة جامعة النجاح الوطنية أنّ الشعور بالأمن النفسي حصل على تقدير منخفض في مقابل انعكاسه على مستوى التعليم والدافعية للتعلم.

والأمن النفسي مطلبُ جميعِ الأفراد؛ ففي ظل الأمن والطمأنينة يؤدي الفرد عمله على أحسن وجه، وهنا ينطلق الفكر المبدع، وتزداد الدافعية للإنجاز التي يكون أداءُ الفرد وإقباله على الأعمال مرهوناً بها، ومما سبق يرى الباحثان أن للأمن النفسي دوراً في تحقيق الاستقرار النفسي الذي ينعكس على تحقيق دافعية مناسبة لديهم لتحقيق الإنجاز، لذا تظهر الحاجة إلى إجراء هذا البحث وخاصةً أنّ نتائج الدراسات السابقة متناقضةٌ في هذا الجانب، ولم تبيّن جميعُها استقراراً في طبيعة العلاقة الارتباطية بين الأمن النفسي والدافعية للإنجاز، وخاصةً في ضوء بعض المتغيرات التصنيفية؛ كالجنس والوضع

الاقتصادي ومكان الإقامة التي لم تُبحَث بشكل متعمِّق في إطار المجتمع السوري، وبالتالي يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما طبيعةُ العلاقة الارتباطيّة بين الأمن النفسي والدافعية للإنجازلدى طلبة جامعة حلب في المناطق المحررة؟

أسئلة البحث:

يتفرَّع عن سؤال البحث الرئيس الأسئلةُ الآتية:

- ما مستوى الأمن النفسي لدى أفراد عيِّنة البحث؟
- ما مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد عيّنة البحث؟
- ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأمن النفسي ودرجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز لدى أفراد عيّنة البحث؟
- ما الفرق بين متوسِّطَي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأمن النفسي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور -إناث)؟
- ما الفرق بين متوسِّطَي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير الجنس (ذكور -إناث)؟

أهمّية البحث:

تنبع أهمية البحث من الأمور الآتية:

- قد يُعَدُّ بمنزلةِ بوصلةٍ قادرة على تحديد مستوى الأمن النفسي والدافعية للإنجاز لدى طلبة جامعة حلب في المناطق المحررة.
- تسليط الضوء على الظروف والأوضاع النفسية والاجتماعية للطلبة الجامعيين.
- يفيد الباحثين في تصميمِ برامجَ إرشاديةٍ ترفع من مستوى الأمن النفسي والدافعية للإنجاز.
- يضيف معرفة جديد إلى البحوث النفسية والأطُر النظرية التي تناولت الطلبة الجامعيين.

- الاستفادة بتوصياتها لدى إدارة الجامعة في كليّاتها كافّةً.
- يفتح هذا البحث آفاقاً جديدة أمام الباحثين لمزيد من الدراسات حول هذا الموضوع.
- ندرة الدراسات في هذا الجانب في جامعات الشمال السوري.
- إثراء مكتبة الجامعة التي تخدم طلاب البكالوريوس والدراسات العليا.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. معرفة مستوى الأمن النفسي لدى أفراد عيّنة البحث.

٢. معرفة مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة البحث.

٣. تحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين الأمن النفسي والدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة البحث.

٤. الكشف عن طبيعة الفروق في الأمن النفسي في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير الجنس.

حدود البحث:

الحدودُ الموضوعية: الأمن النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة جامعة حلب في المناطق المحررة.

الحدودُ المكانية: طُبِّق البحثُ في جامعة حلب في المناطق المحررة -مدينة أعزاز.

الحدودُ الزمنية: طُبِّق البحثُ في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١.

الحدودُ البشرية: طُبِّق البحث على عيّنة من طلبة جامعة حلب في المناطق المحررة.

مصطلحاتُ البحث وتعريفاتُه الإجرائية:

يعرَّف الأمنُ النفسي اصطلاحاً: بأنّه " شعورٌ بالأمان والسكينة والرضا والهدوء النفسي والسلام الروحي والاطمئنان القلبي، حيث يحيا الإنسان حياة آمنةً مطمئنَّة" (أقرع، ٢٠٠٥، ص١٧).

ويعرِّف حسين (١٩٨٧) الأمنَ النفسي: بأنّه "شعور الفرد بأنه محبوب ومقبول ومقدَّر من قِبَل الآخَرين، وندرةِ شعوره بالخطر والتهديد، وإدراكه بأنّ الآخرين الذين لهم

أهمية نفسية في حياته وخصوصاً الوالدين مستجيبون لحاجاته وموجودون معاً جسمياً ونفسياً لرعايته وحمايته ومساندته وقتَ الأزمات" (ص ١٣).

يعرَّف الأمنُ النفسي إجرائياً: بأنّه الوضعية التي يكون فيها الطالب الجامعي آمناً ومتحرراً من التهديد والخطر والرغبة في تجنُّب الألم، والحصول على الراحة والتحرر من الخوف والقلق، ويُحدَّد بدلالة الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الأمن النفسي الذي تمَّ استخدامه في البحث الحالي.

تُعرَّف الدافعية للإنجاز اصطلاحاً: "بأنها الأداء في ضوء مستوى الامتياز والتفوق، أو الأداء الذي تُحدِثه الرغبة في النجاح". (خليفة، ٢٠٠٠، ص٩٦).

تعرَّف الدافعية للإنجاز إجرائياً: بأنها سعيُ الطالب الجامعي تُجاهَ الوصولِ إلى مستوًى من التفوُّقِ والامتياز، وتحدَّد بدلالة الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الدافعية للإنجاز الذي تمَّ استخدامه في البحث الحالي.

الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

دراسات عربية:

دراسة الصوافي (٢٠١٩): مستوى الأمن النفسي لدى عيّنة من طلبة جامعة نزوى في سلطنة عمان.

هدفَت الدراسة إلى التعرُّف إلى مستوى الأمن النفسي لدى طلبة جامعة نزوى، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٢٣٨) طالباً وطالبة من طلبة جامعة نزوى في سلطنة عمان، واستخدم الباحثُ مقياسَ الأمن النفسي إعداد ماسلو تعريب دواني وديراني(١٩٨٣)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: مستوى الأمن النفسي لدى أفراد عينة الدراسة مرتفعٌ، ووجودُ فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائية في الأمن النفسي لدى الأفراد وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

دراسة الكفاوين(٢٠١٩): دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية.

هدفَت الدراسةُ إلى معرفة مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٨) طالباً

وطالبةً، اختيروا بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحث مقياس دافعية الإنجاز (Hermans, 1970)، تعريب عبد الفتاح، وتوصَّلَتِ الدراسةُ إلى النتائج الآتية: مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة متوسط، لا توجد فروق في دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس.

دراسة متولي(٢٠١٨): الأمن النفسي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة.

هدفَت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين الأمن النفسي وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبٍ وطالبةٍ، اختيروا بالطريقة العشوائية، واستخدمَت الباحثةُ مقياسَ الأمن النفسي ومقياسَ جودة الحياة، وتوصلَت الدراسة إلى النتائج الآتية: توجَد علاقةٌ ارتباطية ذاتُ دلالة إحصائية بين الأمن النفسي وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة، وتوجَد فروقٌ ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي لدى أفراد عينة الدراسة لصالح الإناث.

دراسة أبو عرة (٢٠١٧): الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بدافعية التعلُّم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة.

هدفَت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الأمن النفسي ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، تكوّنت عينةُ الدراسة من (٣٥٠) طالباً وطالبة خلال العام الدراسي٢٠١٦/٢٠١٧، واستخدم الباحثُ مقياس الأمن النفسي الذي اختزله بركات (٢٠١٢) من مقياس ماسلو، ومقياس الدافعية للإنجاز إعداد قطامي (١٩٨٩)، وتوصلَت الدراسة إلى النتائج الآتية: مستوى الأمن النفسي والدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الأمن النفسي ودافعية التعلم لدى أفراد عينة الدراسة، وتوجَد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي لدى أفراد عينة الدراسة، وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلُّم لدى أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير الجنس.

دراسة نورالدين (٢٠١٧): الأمنُ النفسي وعلاقتُه بالدافعية للإنجاز لدى عينة من موظَّفي مديرية التجارة في مستغانم

هدفَت الدراسة إلى التعرُّف إلى طبيعة العلاقة الارتباطية بين الأمن النفسي والدافعية للإنجاز لدى موظفي مديرية التجارة في مدينة مستغانم، وتكوّنت عينة الدراسة من (٧٠) موظفاً من مديرية التجارة في مدينة مستغانم، واستخدم الباحث مقياس الأمن النفس، إعداد شقير (٢٠٠٥) ومقياس الدافعية للإنجاز إعداد معمرية (٢٠١٢)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: الشعور بالأمن النفسي والدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة مرتفعٌ جداً، وتوجَد علاقةٌ ذات دلالة إحصائية بين الأمن النفسي والدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.

دراسة جبر (٢٠١٤): الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم القلق لدى طلبة كلِّية الفنون الجميلة.

هدفَت الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الأمن النفسي وقلق الامتحان لدى طلبة كلية الفنون الجميلة، وتكوّنت عينة الدراسة من (٣٨٤) طالباً وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية، وتوصلَت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الأمن النفسي لدى أفراد عينة الدراسة مرتفعٌ، وتوجَد علاقةٌ ارتباطية ذاتُ دلالة إحصائية بين الأمن النفسي ومفهوم القلق لدى أفراد عينة الدراسة، وتوجَد فروقٌ ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم القلق لدى أفراد عينة الدراسة، وفقاً لمتغير الجنس الصالح الذكور.

دراسة الحرفي (٢٠١٤): الأمن النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة جامعة دمشق.

هدفَ البحثُ إلى تعرف إلى طبيعة العلاقة الارتباطية بين الأمن النفسي ودافعية الإنجاز، وتكوّنت عينة البحث من (٥٨١) طالباً وطالبة من طلبة بعض الكليات التطبيقية والنظرية في جامعة دمشق، واستخدم الباحثُ مقياسَ الأمن النفسي، ومقياس دافعية الإنجاز (٢٠٠٩)، وتوصلَت نتائجُ الدراسة إلى أنَّه: توجَد علاقةٌ ارتباطية ذاتُ دلالة إحصائية بين الأمن النفسي ودافعية الإنجاز لدى أفراد عيِّنة الدراسة، ولا توجد فروقٌ في الأمن النفسي لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصُّص الدراسي، توجد فروق في

دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي لصالح الكليات التطبيقية.

دراسات أجنبية:

دراسة زنج ووينج (Zhang & Wang, ٢٠١١): الأمن النفسي والعوامل المؤدِّية له.

هدفَت الدراسةُ إلى التعرُّف إلى مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات في جامعة تشاينج، وتكوّنت عينة الدراسة من (٣٤٥) طالباً وطالبة، واستخدم الباحثان مقياس الأمن النفسي من إعدادهما. وتوصلَت الدراسة إلى النتائج الآتية: مستوى الأمن النفسي متوسط، كما وجدت أنَّ مستوياتِ الأمن النفسي تأثرت بخلفيات ثقافية وإقليمية مختلفة لدى أفراد عينة الدراسة.

دراسة سون (son, ٢٠١٢): الأمن النفسي لدى الطلاب الدوليّين.

هدفَت الدراسة إلى معرفة الفروق في الأمن النفسي لدى عيّنة من الطلبة الجامعيين الذين يدرسون في بعض الجامعات الأسترالية وفقاً لمتغير الجنس، والجنسية، والتخصص الدراسي، وتكوّنت عينةُ الدراسةِ من (٢٣٧) طالباً وطالبة من مختلف بلدان العالم والذين يدرسون في الجامعات الأسترالية، واستخدم الباحث مقياس الأمن النفسي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: لا يوجد فروقٌ في الأمن النفسي لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيّرَي الجنس والجنسية، بينما توجَد فروق لصالح الكليات التطبيقية.

تعقيب:

يتَّضح من الدراسات السابقة التي تيسَّر للباحث الاطِّلاعُ عليها أنها تنوَّعت تنوعاً كبيراً من جوانبَ عديدةٍ، وارتبطت بعدَّة متغيرات، إذ هدفت الدراسات إلى معرفة مستوى الأمن النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز؛ كما في دراسة نور الدين (٢٠١٧) ودراسة الحرفي (٢٠١٤)، ودراسة أبو عرة (٢٠١٧)، أما دراسة سون (Son, ٢٠١٢) والتي هدفت إلى معرفة الفروق في الأمن النفسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، وفي دراسة زنج ووينج (Zhang & Wang, ٢٠١١) التي هدفت إلى التعرف إلى مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات، ودراسة الكفاوين (٢٠١٩) التي هدفت إلى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية.

كما أن تلك الدراسات تناولت متغيّرَ البحثِ لدى طلبة الجامعة في دول عربية وأجنبية، وفيما يلي عرض توضيحيّ:

- يلاحَظ أنَّ أغلب الدراسات التي تمَّ عرضُها كانت موضوعاتها متقاربة، حيث ركَّزت على تناولِ الأمن النفسي والدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة؛ كدراسة أبو عرة (٢٠١٧)، ودراسة جبر (٢٠١٤)، ودراسة الحرفي (٢٠١٤)، ودراسة زنج ووينج (Zhang & Wang, ٢٠١١)، ودراسة سون (Son, ٢٠١٢)، - ودراسة الصوافي (٢٠١٩)، ودراسة الكفاوين (٢٠١٩)، ودراسة متولي(٢٠١٨).
- يلاحَظ أنّ البحثَ قد اتَّفق مع الدارسات السابقة بتناولِ الأمن النفسي والدافعية للإنجاز متغيرَين أساسيين من ناحية، وطلبة الجامعة عموماً مجتمعاً للبحث اختيرت منه العينة من ناحية أخرى، بينما اختلف مع دراسة نور الدين (٢٠١٧) التي اقتصرَت متغيرات البحث على عينة من الموظفين.
- يتَّضح أنّ البحث الحالي تميَّز من الدارسات السابقة بتناول الأمن النفسي والدافعية للإنجاز لدى طلبة كلية في جامعة حلب في المناطق المحررة التي لم تنلْ نصيبها من الدراسة في البيئة المحلِّية، على حدِّ علمِ الباحث، للوقوف على ماهيتهما وآثارهما سعياً إلى مساعدة الاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين المهتمين بهذه الفئة؛ لوضع الحلول والاقتراحات المناسبة.

الخلفية النظرية للبحث:

الأمن النفسي (Emotional Security):

يُعَدُّ الشعورُ بالأمن النفسي أحدَ مظاهر الصحة النفسية الإيجابية وأوَّل مؤشراتها، فقد تحدَّث كثير من العلماء والمفكرين عن أبرز المؤشِّرات الإيجابية للصحة النفسية، والتي منها شعور الفرد بالأمن النفسي، والنجاح في إقامة علاقات مع الآخرين، وتحقيق التوافق النفسي والبعد عن التصلُّب والانفتاح على الآخرين (خويطر، ٢٠١٠).

وتأتي الحاجة إلى الأمن النفسي في مقدِّمة الحاجات النفسية غيرِ العضوية، ومن أكثرها أهمّيةً، وإذا ما أشبعها الإنسان تهيَّأ لإشباع حاجاته النفسية والاجتماعية الأخرى، والشخصُ الآمِنُ نفسياً هو الشخص الذي يشعر أنّ حاجاته مشبعة، وأنّ المقوِّماتِ

الأساسيةَ لحياته غيرُ معرَّضة للخطر، ويكون في حالة توازن أو توافق أمني (مصطفى والشريفين، ٢٠١٣).

وأشار كارتر (Carter, ٢٠٠١) إلى أنّ مفهوم الأمن النفسي من المفاهيم المركَّبة في علم النفس، ويتداخل في مؤشِّراته مع مفاهيمَ أخرى؛ مثل الشعور بالطمأنينة الانفعالية، والأمن الذاتي، والتكيُّف الذاتي، والرضا عن الذات، ومفهوم الذات الإيجابي، والاتِّزان الانفعالي.

ويقال للأمنِ النفسي أيضاً الأمنُ الانفعالي، والأمنُ الشخصي، والأمنُ الخاصُّ، والسلم الشخصي، وهناك ترابط بين الأمن النفسي والأمن الاجتماعي والصحة النفسية، فيشير ماسلو (Maslow) إلى الأمن النفسي بأنّه "شعور الفرد بأنّه محبوبٌ متقبَّل من الآخرين وله مكان بينهم، ويدرك بأن بيئته صديقة ودودةٌ غيرُ محبطة، ويشعر فيها بِنَدرةِ الخطر والتهديد والقلق "(الخضري، ٢٠٠٣، ص٨)

وذكر بولبي (Bowlbey) أنّ الصحة النفسية الإيجابية هي الأساس في بناء الأمن النفسي، الذي هو منطلق الانفتاح على الدنيا والناس والثقة بالذات بعيداً عن الانعزالية والوحدة (حجازي، ٢٠٠٠)، وتختلف الحاجة إلى الأمن وخِدماته من شخص إلى آخر، بالنسبة " للفرد والمجتمع والدولة "، فبالنسبة للفرد فإنّ خدمات الأمن هي الضمان لحريته، وبالنسبة للمجتمع، فهي تحافظ على سلامته من العوامل التي تهدد مقوماته النظمية، أما بالنسبة للدولة، فإنّ الأمن يحافظ على كيانها واستقرار الحال في ربوعها (زهران، ٢٠٠٢)، والأمن قيمة عظيمة ومن أهمِّ مقوِّمات الحياة التي يتطلَّع إليها الإنسان في كلِّ زمان ومكان، ومن مهدِه إلى لحدِه، فإذا وجَد ما يهدِّده في نفسه وماله وعرضه ودينه هُرِع إلى مكان آمن يَنشُد فيه الأمان والاطمئنان اللذين ينقصانه (أحمد، ٢٠١١).

ويتضمن الأمن النفسي الثقة والهدوء والطمأنينة؛ نتيجةً للشعور بعدم الخوف من أيِّ خطر يهدِّده، ويكون الإنسان آمناً حين تتوافر له الطمأنينة على حاجاته الفسيولوجية، وإلى العدل والحرية والمساواة، وبغير هذا الأمن يظلُّ الإنسان قلقاً خائفاً، لا يستقرُّ على أرض ولا يطمئنُّ إلى حياة، لذلك تعدد أبعاد الأمن النفسي بأنَّها:

- الشـــعور بالتقبُّل والحبِّ وعلاقات الدفء والمودَّة مع الآخرين ومن مظاهر ذلك الاستقرار والزواج.
- الشعور بالانتماء إلى الجماعة والمكانة فيها وتحقيق الذات والسعي نحو حياة كريمة.
- الشعور بالأمان والسلامة وغياب مهدِّدات الأمن؛ كالخطر والعدوان والجوع والخوف (الجاجان، ٢٠١٥).

دافعية الإنجاز Achievement motivation:

عرَّف العلماءُ الدافعيةَ للإنجاز بأنّها حالة داخلية مرتبطة بمشـــاعر الفرد، توجِّهُ نشاطَه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقّق مستوًى محدَّداً من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقد فيه (أبو علام، ٢٠٠٤)، وعندما درس العلماءُ الدافعيةَ للإنجاز أشار أتكنســون وفيدر Atkinson & feather إلى أنّ ســلوكَ الفرد الذي يمتاز بأنّه موجِّهٌ للإنجاز يعتمد على ثلاثة عوامل، حيث يشـــكِّل اســـتعداد الفرد للإنجاز العامل الأول، واحتمالُ النجاح في أداء المهمّة العامل الثاني ، وإدراك الفرد لقيمة النجاح في المهمة التي يريد إنجازها العامل الثالث (Wang, 2012).

وتُعَدُّ الدافعيةُ بشـــكل عامٍّ العاملَ الرئيس لتحريك الســـلوك، حيث تعدّ مفتاح عملية تعلم الطلبة واكتســـابهم الكثيرَ من المهارات المعرفية التي يحتاجونها، وبالتالي يُســـهِم بشـــكل كبير في بناء الدافعية للإنجاز لديهم، وحيث إنّ الطلبة بمرور الوقت يمكن تتغيرَ لديهم الدافعيةُ للإنجاز، وقد يصـــاحب هذا التغيرَ انخفاضُ معتقداتهم حول كفاءتهم الذاتية كنتيجة لعامل مهمٍّ جداً؛ هو عدم قدرة الطلبة على تحقيق التكيُّف السويِّ في أثناء تواجدهم في البيئة الجامعية (الكفاوين، ٢٠١٩).

وأشـــار ماكليلاند McClelland إلى أنّ هناك ارتباطاً بين مســـتوى دافعية الفرد للإنجاز وما يُظهِر الفردُ من ســـلوكيات، فالفرد الذي يمتاز بمســـتوًى عالٍ من الدافعية للإنجاز لديه المبادرة والقدرة على تحمُّل المســـؤولية والإصـــرار والإرادة والســـعي المســـتمر لإنجاز الأهداف التي يضعها لنفسه (نشواتي، ٢٠٠٣) ، ويمتاز الأفراد ذوو الدافعية للإنجاز بأنّهم يسعَون للعمل مع آخرين لديهم الكفاءةُ نفسُها أكثر من العمل مع الأصدقاء، ولديهم

القدرة على الاستمرار في العمل لإنجازه، بالرغم من وجود العقبات التي تعترضهم، ويفضّلون اختيارَ المهمات التي تُعرَض عليهم أن تكون متوسطة الصعوبة، ولديهم القدرة على التعلُّم بشكل سريع، ولديهم أداء متميّز، كذلك يمتازون بالقدرة على رؤية العالم المحيط من أبعاده المختلفة، وتعدُّ الدافعية للإنجاز من الدوافع التي يكتسبها الفرد في أثناء فترة نموّه، وذلك من خلال إستراتيجيات التنشئة الاجتماعية ومنظومة القيَم التي يتعرَّض لها الفرد، وأساليب التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وكذلك ما يُعرَض على الفرد من إستراتيجيات معرفية داخل المؤسسات التعليمية (عدس، ٢٠٠٥؛ الرفوع، ٢٠١٥).

وأعطى علماءُ من أمثال ميزوف وشار وسميث تصنيفاتٍ لدافعيّة الإنجاز، فقاموا بتصنيفها إلى صنفين:

- الدافعية للإنجاز الذاتية: وتعني ما يحمله الفرد من منظومة قيَمية يعمل على توظيفها في المواقف التي يتعرّض لها.
- الدافعية للإنجاز الاجتماعية وهي تهتم بمجموعة المبادئ التي يتمُّ توظيفُها لعَقد المقارنات بين أداء الفرد في الموقف ومقارنته بأداء الأخرين.

ولذلك فإنّ امتلاكَ الطلبةِ الدافعيةَ للإنجاز من شأنه أن يساعدهم على التخطيط الصحيح للمستقبل، فهي تعمل على توجيه سلوكهم بالشكل المناسب من خلال اختيار أهدافهم الخاصة والمحدَّدة والواضحة والنابعة من داخلهم، والتي تبدو لهم أنّها تسير بهم في الطريق الصحيح من خلال ما يظهر لديهم من الإصرار والمثابرة وامتلاك الإرادة لتحقيقها، بالرغم من وجود الكثير من الصعوبات والتحديات التي تواجههم في أثناء السعي (الكفافين، ٢٠١٩).

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث استُخدِمَ المنهجُ الوصفيُّ التحليلي، وهو المنهج الذي يهتم بتحديد الوضع القائم للظاهرة قيدَ الدراسةِ كما هو، ووصفها بطريقة تعتمد على تحليل بنيتها الظاهرة، وبيان العلاقات بين عناصرها أو مكوّناتها (عطية، ٢٠٠٩).

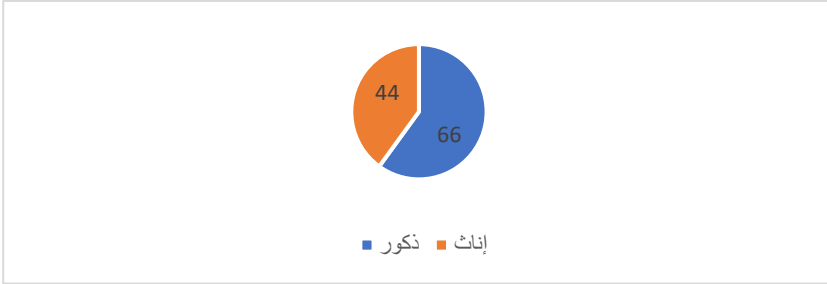
مجتمع البحث وعيّنته:

يتكوّن مجتمع البحث من جميع طلبة جامعة حلب في المناطق المحررة في العام الدراسي (٢٠٢٠ -٢٠٢١م) والبالغ عددهم (٧٢٣٠) طالباً/ة وفق إحصائية هذا العام وقد جرى اختيار عينة البحث بالطريقة غيرِ العشوائية المتيسرة من (١١٠) طلابٍ وطالباتٍ، ويبيّن الجدول رقم (١) توزيع عينة البحث حسب الجنس:

الجدول رقم (١) توزيع عينة البحث وفقا لمتغير الجنس

المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	66	66%
	إناث	44	34%

شكل (١) التمثيل البياني لتوزيع عينة البحث وفقاً لمتغير الجنس



أدوات البحث:

بهدف جمع البيانات اللازمة لهذا البحث استُخدِمَت عدَّةُ أدوات لتحقيق الغرض من البحث، وفيما يلي توضيح لذلك:

مقياس الأمن النفسي:

استخدم الباحثان مقياسَ الأمن النفسي إعداد شقير (٢٠٠٥) الذي قنن على عينة من المجتمع المصري، مما يعني أنّه لا يكون صالحاً للتطبيق في مجتمعنا قبل إعادة تقنينه أو التحقق من مدى ملاءمته لمجتمع البحث، ومن هذا المنطلق هدف الباحثان إلى محاولة التحقُّق من الخصائص السيكومترية لمقياس الأمن النفسي والتي يقصد بها "الصدق والثبات"

مبرّرات اختيار الأداة:

تمَّ استخدامُ مقياس الأمن النفسي من إعداد شقير (٢٠٠٥)؛ ذلك لأنّه تمَّ تصميمُه بالعودة إلى العديد من الدراسات الخاصة بالأمن النفسي، والاستفادة من العديد من المقاييس لقياس الأمن النفسي، واتفاق أغلب الباحثين والمختصين – على حدِّ علم الباحثَين -على تمثيله لأبعاد الأمن النفسي، وبالإضافة إلى أن عبارات النسخة المعتمدة تمتاز بالوضوح وسهولة التطبيق والتصحيح.

دراسة الخصائص السيكومترية للمقياس:

١- صِدقُ الأداة:

تمَّ حساب صدق المقياس وفق طريقتين هما:

أ- صدق الاتِّساق الداخلي:

تمَّ حسابُ صدق الاتساق الداخلي لمقياس الأمن النفسي من خلال القيام بالإجراءات الآتية:

إيجاد معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلِّية للمقياس، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين كل بند من البنود المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	**0.666	12	**0.656	23	**0.483	34	**0.509	45	**0.664
	0.004		0.004		0.002		0.000		0.000
2	**0.818	13	**0.553	24	*0.443	35	**0.408	46	**0.534
	0.000		0.000		0.011		0.000		0.000
3	0.616**	14	**0.549	25	**0.527	36	**0.803	47	**0.548
	0.003		0.022		0.002		0.000		0.000
4	0.775**	15	*0.490	26	**0.545	37	**0.589	48	**0.526
	0.000		0.046		0.001		0.001		0.000

5	*0.552	16	**0.614	27	**0.537	38	**0.457	49	*0.271
	0.022		0.008		0.002		0.002		0.036
6	**0.706	17	**0.335	28	**0.688	39	**0.543	50	*0.329
	0.002		0.009		0.000		0.000		0.015
7	**0.787	18	**0.521	29	**0.473	40	**0.651	51	**0.534
	0.000		0.000		0.006		0.000		0.000
8	*0.420	19	**0.425	30	**0.578	41	**0.463	52	**0.686
	.009		0.001		0.000		0.008		0.000
9	**0.370	20	**0.495	31	**0.489	42	**0.513	53	*0.363
	0.004		0.004		0.000		0.003		0.041
10	**0.710	21	**0.561	32	**0.550	43	**0.516	54	**0.704
	0.000		0.001		0.000		0.003		0.002
11	**0.639	22	*0.439	33	**0.563	44	**0.503		
	0.000		0.012		0.000		0.003		

** دالّ عند مستوى الدلالة (٠,٠١) / ** دالّ عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يلاحَظ من الجدول (٢) وجودُ ارتباط بين درجة بنود مقياس الأمن النفسي ودرجته الكلية، وهذه الارتباطات موجبة ودالَّة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ممّا يدلُّ على أنّ بنود المقياس تقيس ما وُضِعت لقياسه.

ب- الصدق التمييزي:

تمَّ حسابُ الصدق التمييزي من خلال ترتيب بيانات أفراد العينة تصاعدياً، ثم أخِذَت أعلى (٢٥٪) منها وأدنى (٢٥٪) منها، وبعدها تمّ حساب متوسِّطَي هاتين المجموعتين وانحرافاتهما المعيارية، وبعد ذلك تم استخدام اختبار (t.test) لبيان دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين على الدرجة الكلِّية لمقياس الأمن النفسي. والجدول الآتي يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٣) نتائج اختبار (t.test) لحساب دلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لدرجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس الأمن النفسي

مقياس الأمن النفسي	الفئة	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة t.test	القيمة الاحتمالية	القرار
	الدنيا	8	134.623	8.070	14	6.403-	0.000	دال
	العليا		163.00	9.592				

** دالّ عند مستوى الدلالة (٠,٠١) / ** دالّ عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يلاحَظ من الجدول (٣) وجودُ فروقٍ بين درجات الفئة العليا درجات الفئة الدنيا لأفراد العينة الاستطلاعية على الدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي، حيث كانت القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية للمقياس ككل (٠,٠٠٠)، وهي أقلُّ من مستوى الدلالة الافتراضي لها (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على المقياس ككل، وهذه الفروق كانت لصالح درجات الفئة العليا؛ لأنَّ المتوسطاتِ الحسابيةَ لها أكبرُ من متوسطات درجات الفئة الدنيا، وهذا يدلّ على تمتُّع مقياس الأمن النفسي بالصدق بدلالة الفروق؛ أي تمتلك بنود المقياس القدرة التمييزية بين إجابات أفراد العينة الاستطلاعية.

٢- ثبات الأداة:

أ- **ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ:** تمَّ حسابُ معاملِ الاتساق الداخلي باستخدام معادلة الثبات ألفا كرونباخ لدرجات العينة الاستطلاعية على مقياس الأمن النفسي، وجاءت النتيجة كما هو في الجدول (٤).

ب- **ثبات التجزئة النصفيّة:** استخراج معامل ثبات التجزئة النصفية لدرجات العينة الاستطلاعية على مقياس الأمن النفسي باستخدام معادلة سبيرمان براون، بعد تقسيم بنود المقياس إلى نصفين (بنود فردية، وزوجية) وجاءت النتيجة كما هو موضَّح في الجدول (٤)

جدول (٤) معاملات ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) وثبات التجزئة النصفية لمقياس الأمن النفسي.

المقياس	البنود	الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)	التجزئة النصفية
الأمن النفسي	54	0.874	0.800

يلاحَظ من الجدول (٤) أنّ معاملات الاتِّساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ لبنود مقياس الأمن النفسي بلغت (٠,٨٧٤) وهي معاملات ثبات مناسب لأغراض البحث، كما أنّ معاملات التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون لبنود مقياس الأمن النفسي بلغت (٠,٨٠٠) وهي معاملات مناسبة أيضاً.

طريقة تصحيح مقياس الأمن النفسي:

يتكوّن المقياسُ في صورته النهائية من (٨٤) بنداً وبدائل إجابة خماسية على الترتيب: (موافق بشدَّة - موافق - غير موافق - غير موافق بشدة)، وتتراوح درجة كل عبارة ما بين (درجة واحدة وأربع درجات)، وقد صِيغَت عباراتُ المقياس كلُّها بشكل إيجابي، والدرجات كالآتي (موافق بشدة (٤) – موافق (٣) – غير موافق (٢) – غير موافق بشدة (١))، لذا فإنَّ أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (٢١٦) درجةً، وأدنى درجة هي (٥٤) درجةً، وتدلُّ الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع بالأمن النفسي والعكس صحيح، ولتحديد مستوى الأمن النفسي لدى أفراد عينة البحث، يتمُّ حساب المتوسطَ الفرَضِّي الذي يكون بالآتي: ٥٤ × ٢= ١٠٨ درجة.

ثانياً: مقياس الدافعية للإنجاز:

قام الباحث باستخدام مقياس الدافعية للإنجاز إعداد خليفة (٢٠٠٦) والمستخدَم في البيئة المصرية، حيث تكون المقياس من (٥٠) بنداً على مجال واحد.

مبرِّرات اختيار الأداة:

تمَّ استخدامُ مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد خليفة (٢٠٠٦)، ذلك لأنّه تمَّ تصميمُه بالعودة إلى العديد من الدراسات الخاصة بالأمن النفسي والاستفادة من العديد من المقاييس منه لقياس الأمن النفسي، واتفاق أغلب الباحثين والمختصين - على حدِّ علم الباحثين - على تمثيله للدافعية للإنجاز، وبالإضافة إلى أن عبارات النسخة المعتمَدة تمتاز بالوضوح وسهولة التطبيق والتصحيح.

دراسة الخصائص السيكومترية للمقياس:

صِدق الأداة:

تمَّ حسابُ صدق المقياس وفق طريقتين هما:

أ- صدق الاتساق الداخلي:

تمّ حســـابُ صـــدق الاتســـاق الداخلي لمقياس الدافعية للإنجاز من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين كلِّ بندٍ من بنود المقياس والدرجة الكلِّية للمقياس، والجدول الآتي يوضح نتائج معاملات الارتباط:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين كل بند من البنود المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	**0.599	12	**0.655	23	**0.533	34	**0.807	45	**0.456
	0.000		0.000		0.000		0.000		0.000
2	**0.754	13	**0.647	24	**0.628	35	**0.618	46	**0.788
	0.000		0.000		0.000		0.000		0.000
3	**0.574	14	**0.626	25	**0.530	36	**0.584	47	**0.756
	0.000		0.000		0.000		0.00		0.000
4	**0.404	15	**0.719	26	**0.367	37	**0.584	48	**0.739
	0.001		0.000		0.004		0.000		0.000
5	**0.713	16	**0.585	27	**0.576	38	**0.351	49	**0.652
	0.000		0.000		0.000		0.006		0.000
6	**0.508	17	**0.739	28	**0.544	39	**0.807	50	**0.475
	0.000		0.000		0.000		000.		0.000
7	**0.511	18	**0.602	29	**0.740	40	**0.741		
	0.000		0.000		0.000		0.000		
8	**0.511	19	**0.454	30	**0.438	41	**0.532		
	0.000		0.000		0.000		0.000		
9	**0.732	20	0.157	31	**0.438	42	**0.465		
	0.000		0.231		0.000		0.000		
10	**0.360	21	**0.655	32	**0.533	43	**0.577		
	0.005		0.000		0.000		0.000		
11	**0.754	22	**0.647	33	**0.628	44	**0.744		
	0.000		0.000		0.000		0.000		

** دالّ عند مستوى الدلالة (٠,٠١) / ** دالّ عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يلاحَظ من الجدول (٥) وجودُ ارتباط بين درجة بنود مقياس الدافعية للإنجاز والدرجة الكلية للمقياس، وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يدلّ على أنّ بنود المقياس تقيس ما وُضِعت لقياسه.

ب- الصدق التمييزي:

تمَّ حسابُ الصدق التمييزي من خلال ترتيب بيانات أفراد العينة تصاعدياً، ثم أُخِذت أعلى (٢٥٪) منها وأدنى (٢٥٪) منها، وبعدَها تمَّ حساب متوسِّطَي هاتين المجموعتين وانحرافاتهما المعيارية، وبعد ذلك تم استخدم اختبار (t.test) لبيان دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين على الدرجة الكلِّية لمقياس الدافعية للإنجاز. والجدول الآتي يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٦) نتائج اختبار (t.test) لحساب دلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لدرجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس الدافعية للإنجاز.

مقياس الدافعية للإنجاز	الفئة	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة t.test	القيمة الاحتمالية	القرار
	الدنيا	8	144.38	8.63	14	11.724-	0.000	دال
	العليا		197.50	9.47				

** دالّ عند مستوى الدلالة (٠,٠١) / ** دالّ عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يلاحَظ من الجدول (٦) وجودُ فروقٍ بين درجات الفئة العليا ودرجات الفئة الدنيا لأفراد العينة الاستطلاعية على الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز، حيث كانت القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية للمقياس ككل (٠,٠٠٠)، وهي أقلُّ من مستوى الدلالة الافتراضي لها (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فروق بين أفراد العينة الاستطلاعية على المقياس ككل، وهذه الفروق كانت لصالح درجات الفئة العليا؛ لأنَّ المتوسطات الحسابية لها أكبرُ من متوسطات درجات الفئة الدنيا، وهذا يدلّ على تمتُّع مقياس الدافعية للإنجاز بالصدق، بدلالة الفروق؛ أي تمتلك بنود المقياس القدرة التمييزية بين إجابات أفراد العينة الاستطلاعية.

ثبات الأداة:

أ- **ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ:** تمَّ حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة الثبات ألفا كرونباخ لدرجات العينة الاستطلاعية على مقياس الدافعية للإنجاز، وجاءت النتيجة كما هو في الجدول (٧)

ب- **ثبات التجزئة النصفية:** استخراج معامل ثبات التجزئة النصفية لدرجات العينة الاستطلاعية على مقياس الدافعية للإنجاز، باستخدام معادلة سبيرمان براون بعد تقسيم بنود المقياس إلى نصفين (بنود فردية، وزوجية) وجاءت النتيجة كما هو موضَّح في الجدول (٧)

جدول (٧) معاملات ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) وثبات التجزئة النصفية لمقياس الدافعية للإنجاز

المقياس	البنود	الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)	التجزئة النصفية
الدافعية للإنجاز	50	0.915	0.908

يلاحَظ من الجدول (٧) أنّ معاملاتِ الاتّساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ لبنود مقياس الأمن النفسي بلغت (٠,٩١٥) وهي معاملات ثبات مناسبة لأغراض البحث، كما أنّ معاملات التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون لبنود لمقياس الدافعية للإنجاز بلغت (٠,٩٠٨) وهي معاملات مناسبة أيضاً.

طريقة تصحيح مقياس الدافعية للإنجاز:

يتكوّن المقياس في صورته النهائية من (٨٤) بنداً وبدائل إجابة خماسية على الترتيب: (يعبِّر عنك تماماً - يعبّر عنك إلى حد كبير - يعبّر عنك بدرجة متوسطة - يعبّر عنك إلى حدٍّ ما – لا يعبّر عنك على الإطلاق)، وتتراوح درجة كلّ عبارة ما بين (درجة واحدة وخمس درجات)، وقد صيغت عباراتُ المقياس كلُّها بشكل إيجابي، والدرجات كالآتي (يعبر عنك تماماً (٥) - يعبر عنك إلى حد كبير (٤) - يعبر عنك بدرجة متوسطة (٣) - يعبر عنك إلى حد ما (٢) - لا يعبر عنك على الإطلاق (١))؛ لذا فإن أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (٢٠٥) درجات، وأدنى درجة هي (٥٠) درجةً، وتدلُّ الدرجةُ المرتفعة على مستوًى مرتفعٍ بالدافعية للإنجاز والعكس صحيح، ولتحديد مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة البحث، يتم حساب المتوسط الفرضي الذي يكون بالآتي: ٥٠ × ٣= ١٥٠ درجة.

الأساليب الإحصائية المستخدَمة:

تمَّت معالجةُ البيانات حسب برنامج SPSS (برنامج الحزمة الإحصائية)، بهدف الإجابة عن تساؤلات البحث، وذلك بالطرق الإحصائية التي استدلَّ بها الباحثان، بعد الكشف عن نوع التوزع لأفراد عينة البحث، الذي جاء توزعاً طبيعياً، استُخدِمَت فيه الأساليبُ الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية -معامل الارتباط بيرسون: استخدم للكشف عن الصدق البنيوي، كما استخدم لدراسة العلاقة بين متغيرات البحث -معادلة ألفا كرونباخ -اختبار "ت" T-TESTلعينة واحد -اختبار "ت" T-TESTلعينتين مستقلتين.

نتائج البحث وتفسير الأسئلة:

سعت إلى الإجابة عن عدَّة أسئلة؛ وذلك لبلوغ أهدافها، حيث يتمُّ من خلال هذا الفصل عرضُ نتائجِ الإجابة عن الأسئلة، في ضوء إجابات أفراد عينة البحث.

نتيجة السؤال الأول من أسئلة البحث: ما مستوى الأمن النفسي لدى أفراد عينة البحث؟

جدول (٨) اختبار"ت " للعينة الواحدة على الدرجة الكلية لأفراد عينة البحث على مقياس الأمن النفسي.

الدرجة الكلية للمقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
	205.19	14.78	108	97.190	0.000	مرتفع

** دالّ عند مستوى الدلالة (٠,٠١) / ** دالّ عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يلاحَظ من خلال الجدول (٨) أنّ قيمة (T-TEST) المحسوبة للدرجة الكلّية لمقياس الأمن النفسي دالّة على مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبما أنّ المتوسط الحسابي أكبر من المتوسط الفرَضي، فهذا يشير إلى أنّ مستوى الأمن النفسي مرتفع.

يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى استقرار الظروف التي يعيشها الطلبة بشكل عام، بالإضافة لما يتوفَّر لهم من العناية والاهتمام؛ من مأوًى ورعايةٍ صحية واجتماعية وتعليمية من قِبَل الأسرة والجامعة والمنظمات غير الحكومية التي تقدِّم لهم الدعم والتحفيز وتأمين الحاجات والمتطلبات الجامعية، مما يجعلهم يشعرون بالأمن النفسي، لأنّ الشخص الآمن

هو من أُشبِعَت احتياجاتُه، كما أن الالتزام القيَمي والأخلاقي الملاحظ لدى الطلبة يلعب دوراً مسانداً وداعماً إلى تجاوز الظروف، وكذلك باعثاً على السلامة النفسية والطمأنينة الانفعالية.

واتفقت هذه النتيجة مع الصوافي (٢٠١٩)، ودراسة أبو عرة (٢٠١٧) ودراسة جبر (٢٠١٤) والتي أظهرت أنّ مستوى الأمن النفسي مرتفع، واختلفت هذه الدراسة مع دراسة زنج ووينج (Zhang & Wang, ٢٠١١) التي أظهرت أنّ الطلبة يتمتعون بمستوى متوسط من الأمن النفسي.

نتيجة السؤال الثاني من أسئلة البحث: ما مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة البحث؟

جدول (٩) اختبار"ت " للعينة الواحدة على الدرجة الكلية لأفراد عينة البحث على مقياس الدافعية للإنجاز

الدرجة الكلية للمقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت"المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
	175.24	24.70	150	25.240	000.	مرتفع

** دالّ عند مستوى الدلالة (٠,٠١) / ** دالّ عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يلاحَظ من خلال الجدول (٩) ما يلي: أن قيمة (T-TEST) المحسوبة للدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز دالة عن مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبما أنّ المتوسطَ الحسابي أكبرُ من المتوسط الفرَضي فهذا يشير إلى أنّ مستوى الدافعية للإنجاز مرتفع.

يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى عدَّة عواملَ؛ أوَّلُها نظامُ الجامعة الذي يعطي فرصةً للطالب ليجمع بين الدراسة والأمور الحياتية الأخرى كالعمل، وثانيها دور العامل الثقافي وتوقُّعات الأهل والمجتمع فيما يتعلق بالنجاح والإنجاز، بالإضافة إلى إيمان بعض الطلبة بدور العلم في الإصلاح والنهضة وأنّه وسيلة للإعالة المادِّية من خلال الحصول على الوظيفة بعد التخرج.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو عرة (٢٠١٧) والتي أظهر وجودَ مستوًى مرتفعٍ من الدافعية للإنجاز، بينما اختلفت مع دراسة الكفاوين (٢٠١٩) التي أظهرت وجود مستوى متوسط من الدافعية للإنجاز.

نتيجة السؤال الثالث من أسئلة البحث: ما العلاقة الارتباطية بين الأمن النفسي والدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة البحث؟

جدول رقم (١٠) معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأمن النفسي والدافعية للإنجاز.

		الدافعية للإنجاز
الأمن النفسي	معامل الارتباط بيرسون	.355**
	مستوى الدلالة	.000
	حجم العينة	110

** دالّ عند مستوى الدلالة (٠,٠١) / ** دالّ عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يلاحَظ من خلال الجدول (١٠) أنّ معامل الارتباط بين الأمن النفسي والدافعية للإنجاز دالٌّ عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهذا يدلّ على وجود علاقة بين درجات الطلبة على المتغيرين. بمعنى أنّه كلّما ارتفع الشعور بالأمن النفسي ارتفعت الدافعية للإنجاز، والعكس صحيح.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنّ الحالة النفسية التي يعيشها الطلبة تنعكس على تصرفاتهم وأدائهم، أي إذا توفَّر قدرٌ مناسب من الأمن النفسي كالثقة بالنفس والتفاؤل والرضا والاستقرار النفسي والطمأنينة، وإحساسه بتقبل الآخرين وحبهم له وانسجامه في علاقاته معهم فإنّ ذلك يكون دافعاً لإنجاز واجباته، وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء به ماسلو بأنّ الحاجة إلى الأمن حاجة أوَّلية والحاجة للإنجاز حاجة ثانوية، ولا تتحقَّق الحاجة الثانوية إلا بتحقيق الأوّلية، وهذا ما يؤكد ضرورة توفير الأمن النفسي للطلبة لتحقيق مطالبهم، وبالتالي يرتفع مستوى الدافعية للإنجاز كلما ارتفع مستوى الأمن النفسي.

واتّفقت هذه النتيجة مع دراسة نور الدين (٢٠١٧)، ودراسة أبو عرة (٢٠١٧)، ودراسة الحرفي (٢٠١٤) والتي أظهر كل منها وجودَ علاقةٍ ذاتِ دلالة إحصائية بين الأمن النفسي والدافعية للإنجاز.

نتيجة السؤال الرابع من أسئلة البحث: ما الفرق بين متوسِّطَي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأمن النفسي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور -إناث)؟

جدول (١١) دلالة الفروق بين متوسطَي درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية الأمن النفسي وفقاً لمتغير الجنس.

مقياس	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الأمن النفسي	ذكور	204.79	16.857	98	1.57	640.
	إناث	203.21	16.291			

** دالّ عند مستوى الدلالة (٠,٠١) / ** دالّ عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يتَّضح من الجدول (١١) عدمُ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في الأمن النفسي لدى طلبة جامعة حلب في المناطق المحررة وفقاً لمتغير الجنس، إذ بلغ مستوى الدلالة (٠,٦٤٠) وهو أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني عدم وجود فروق لدى طلبة جامعة حلب في المناطق المحررة وفقاً لمتغير الجنس.

يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنّ الطلبة سواء كانوا ذكوراً أو إناثاً فإنّ شعورَهم متقاربٌ في مستوى الأمن النفسي؛ لكونِ الخطة الدراسية والنظام والقوانين داخل الجامعة موحدة لكافة الطلبة، بالإضافة للمعاملة المتميزة التي يحظى بها كل الطلبة بغضِّ النظر عن جنسهم، بالإضافة إلى تجانس الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية للطلبة، حيث أنّ المناخ السياسي والاقتصادي السائد في المناطق المحررة في الشمال السوري موحَّد؛ مما يجعل الطلبة يتعرضون لمواقف حياتية متشابهة، ولا تختلف فيما بينهم، وما يؤكِّد هذه النتيجة ما تشير إليه النظرية الإنسانية بأنّ الفرد يشعر بالأمن سواء كان ذكراً أو أنثى إذا أشبِعَت احتياجاته ورغباته، وهذا ضمن الخطط التي تبني عليها الجامعة أعمالها من تأمين الحدِّ الأدنى لمتطلَّبات الطلبة، وبالتالي هذا مؤشر لعدم وجود الفروق.

اتَّفقت هذه النتيجة مع دراسة مارجين سون (son, ٢٠١٢)، ودراسة متولي (٢٠١٨) اللتين أظهرتا عدم وجود فروق في الأمن النفسي، ولكنها اختلفت مع دراسة الصوافي (٢٠١٩) ودراسة أبو عرة (٢٠١٧) اللتين أشارتا إلى وجود فروق في الشعور بالأمن النفسي.

نتيجة السؤال الخامس من أسئلة البحث: ما الفرق بين متوسطَي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير الجنس (ذكور -إناث)؟

جدول (١٢) دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية الأمن النفسي وفقاً لمتغير الجنس.

مقياس	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الدافعية للإنجاز	ذكر	186.21	33.709	98	7.055	0.238
	أنثى	179.16	25.683			

** دالّ عند مستوى الدلالة (٠,٠١) / ** دالّ عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يتّضح من الجدول (١٢) عدمُ وجودِ فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في الدافعية للإنجاز لدى طلبة جامعة حلب في المناطق المحررة وفقاً لمتغير الجنس، إذ بلغ مستوى الدلالة (٠,٢٣٨) وهي أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني عدمَ وجود فروق لدى طلبة جامعة حلب في المناطق المحررة وفقاً لمتغير الجنس.

يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الطلبة سواءً كانوا ذكوراً أو إناثاً شعورهم متقارب في مستوى الدافعية للإنجاز، بفعل تشابه وتقارب العوامل والظروف وتعقيدات الحياة التي يمرّون بها، والمتمثِّلة في التطور الثقافي والتكنولوجي والحياة الاجتماعية والثقافية، في مقابل ضعف فرص العمل والتوظيف الذي يخلق شعوراً بالمنافسة الذي يولِّد بدوره الدافعية للإنجاز لدى الطلبة باختلاف جنسهم.

اتَّفقت هذه النتيجة مع دراسة الكفاوين (٢٠١٩)، ودراسة أبو عرة (٢٠١٧) التي أظهرت عدم وجود فروق في الدافعية للإنجاز وفقالمتغير الجنس.

خلاصة نتائج البحث:

- ارتفاع مستوى الأمن النفسي لدى أفراد عيّنة البحث.
- ارتفاع مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد عيّنة البحث.
- توجد علاقةٌ ارتباطية موجبة ذاتُ دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأمن النفسي ودرجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز.
- لا توجَد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية بين متوسطَي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأمن النفسي وفقاً لمتغير الجنس (ذكر -أنثى).

- لا توجَد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية بين متوسطَي درجات أفراد عيِّنة البحث على مقياس الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير الجنس (ذكر – أنثى).

التوصيات والمقترحات:

- إبرازُ دور الأمن النفسي في تحقيق الدافعية للإنجاز.
- تفعيلُ الأنشطة الترفيهيّة في الجامعة التي تُسهِم في الترويح عن النفس والتنفيس عن مشكلات الطلبة.
- تعميقُ التربية الدينية التي يؤكِّدها الدينُ الإسلامي ونشرُها بين الطلبة، بما يكفُل تحقيقَ الأمن النفسي وغرسَ الإيمان والصبر في نفوس الطلبة.
- إبرازُ دور الأمن النفسي في تحقيق الصحة النفسية لدى الطلبة.
- إجراءُ مزيدٍ من الدراسات حول الأمن النفسي والدافعية للإنجاز في ضوء متغيرات ديمغرافية أخرى؛ كالحالة الاجتماعية ومكان الإقامة لدى عيِّنة واسعة من طلبة جامعة حلب في المناطق المحررة، بالإضافة إلى طلَبة جامعات الشمال السوري.
- القيامُ بدراسة مماثلةٍ للبحث الحالي على عيِّنات أخرى (المعلمين والمدرسين – العاملين في المؤسسات الحكومية ومنظمات المجتمع المدني).
- دراسةُ العلاقة بين قلقِ الاختبار والدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعات.
- إجراءُ دراسة مقارنة بين طلَبة جامعة حلب في المناطق المحرَّرة والجامعات الأخرى.

المراجع:

١. أحمد، هدى. (٢٠١١). الذكاء الوجداني وعلاقته بالأمن النفسي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٥ (٤)، ٤٧٩-٥١١.

٢. أبو عرة، أحمد عاطف محمد. (٢٠١٧). *الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة القدس المفتوحة]، قاعدة بيانات الدي سبيس

https://dspace.qou.edu/xmlui/handle/194/2494

٣. أقرع، إياد محمد نادي. (٢٠٠٥). *الشعور بالأمن النفسي وتأثيره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة النجاح الوطنية] ، قاعدة بيانات دار المنظومة

http://search.mandumah.com/Record/544358

٤. حجازي، مصطفى (٢٠٠٠) *الصحة النفسية، منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة*. المركز الثقافي العربي الدار البيضاء، المغرب

٥. الحرفي، لمى. (٢٠١٤). *الأمن النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى عينة من طلبة جامعة دمشق*. منشورة مسبقاً عبر الانترنت-https://shamra: academia.com/show/56f959493074c

٦. حسين، عبيد جبر. (٢٠١٤). الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم القلق لدي طلبة كلية الفنون الجميلة. *مجلة جامعة بابل العلوم الإنسانية*، ٣٣ (٣)، ١٢٧٥-١٢٩٤.

٧. حسين، محمد عطا. (١٩٨٧). مفهوم الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة الانفعالية. *مجلة العلوم الاجتماعية*، (٣)، ٤٢٣-٤٥٠.

٨. الخضري، جهاد. (٢٠٠٣). الأمن النفسي لدى العاملين بمراكز الإسعاف بمحافظات غزة وعلاقته ببعض سمات الشخصية ومتغيرات أخرى[رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة]. قاعدة بيانات المبتعث

https://mobt3ath.com/pdf.php?ext=pdf&id=505&tit

٩. خليفة، عبد اللطيف محمد. (٢٠٠٠). *الدافعية للإنجاز*. دار غريب.

١٠. خويطر، وفاء. (٢٠١٠). الأمن النفسي والشعور بالوحدة النفسية لدى المرأة الفلسطينية المطلقة والأرملة وعلاقتها ببعض المتغيرات[رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الاسلامية غزة]. قاعدة بيانات شمعة

http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=71296

١١. رشوان، ربيع عبده، وعلي الطيب، عصام. (٢٠٠٦). *علم النفس المعرفي*. عالم الكتب.

١٢. الرفوع، محمد. (٢٠١٥). *الدافعية نماذج وتطبيقات*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٣. زهران، حامد. (٢٠٠٢). دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي. عالم الكتب.

١٤. شقير، زينب. (٢٠٠٥). مقياس الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية). جامعة طنطا.

١٥. الصافي، عبد الله. (٢٠٠). عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية للإنجاز. *مجلة جامعة أم القرى*، ١٢ (٢)، ١٥٤-١٨٩.

١٦. عدس، عبد الرحمن. (٢٠٠٥). *علم النفس التربوي نظرة معاصرة*. دار الفكر ناشرون وموزعون.

١٧. عطية، محسن علي. (٢٠٠٩). البحث العلمي في التربية مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية. دار المناهج.

١٨. علاونة، شفيق. (٢٠١٤). علم النفس العام. دار الميسرة للنشر والتوزيع.

١٩. الكفافين، محمد عطاف. (٢٠١٨). دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية. *مجلة المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٥ (٧)، ١٠٩ – ١٣٤.

٢٠. متولي، رائد حسيني عبد الرزاق. (٢٠١٨). الأمن النفسي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة. *مجلة البحث العلمي في التربية جامعة عين شمس*. (١٩)، ٢٧٢ – ٣٠٠.

٢١. مصطفى؛ منار والشريفين أحمد. (٢٠١٣). الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي والعلاقة بينهما لدى عينة من الطلبة الوافدين في جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٩(٢)، ١٤١ – ١٦٢.

٢٢. نور الدين، بلقاسم. (٢٠١٧). الأمن النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز دراسة ميدانية على عينة من موظفي مديرية التجارة لمدينة مستغانم[رسالة ماجستير منشورة. جامعة عبد الحميد بن باديس]. مستودع الأصول الرقمي.

٢٣. نشـــواتي، عبد المجيد. (٢٠٠٣). *علم النفس التربوي*. دار الفرقان للنشـــر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

1. Zhang. J, Wang, H. (2011). Survey And Analysis of College Students, Psychological Security and Its Offecting Factors, *Journal of Anhuiradio and University*, Retieyed May 20, 2012 From.

2. Margin, son. (2012). International Student Psychology Security. *Social And Behavioral Sciences*, (86), 70-75

3. Carter, S. (2001). The Impact of parent/ family invivement on Student Outcomes: An Annotated Bibliography from the past Decade.

4. Wang, Min. (2012). Effects of Cooperative Learning on achievement Motivation of Female university students*. Asian Social Science*. Vol8 N 15 P108-114.

معوقات الإشرافِ التربوي بأسلوب الصديق الناقد من وجهة نظر المدرّسينَ بالمدارس الثانويّة في المحافظات الجنوبيّة لفلسطين

د. محمود عبد المجيد عساف
أستاذ الإدارة التربوية المساعد، فلسطين
massaf1000@hotmail.com
هيا محمد الدردساوي
ماجستير تربية
hayadardasawi220@gmail.com

تاريخ استلام البحث ٢٠٢٣/١/١٠م، تاريخ قبول البحث ٢٠٢٣/٣/٢٨م.

ملخَّصُ البحث

هدفت الدراسة إلى تعرّف درجة تقدير عينة من مدرسي ثانويات محافظات غزة، للمعوقات التي تواجه المشرفين التربويين في توظيف أسلوب الصديق الناقد، وكشف ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لهذه المعوقات تعزى إلى المتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)، وللتحقق ذلك اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، بتطبيق استبانة مكونة من (٣٢) فقرة على عينة قوامها (٣٣٦) مدرساً ومدرسة، وقد أظهرت النتائج أن درجة تقدير أفراد العينة الكلية للمعوقات التي تواجه المشرفين التربويين في توظيف أسلوب الصديق الناقد كانت كبيرة عند وزن نسبي (٦٨,٣٣٪)، حيث جاء مجال المعوقات الإدارية في المرتبة الأولى، ومجال المعوقات الشخصية في المرتبة الأخيرة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التقدير لهذه المعوقات تعزى لمتغير سنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، في حين وجدت فروق تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح المدرسات. وأوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسة استطلاعية حول أسلوب الإشراف المرغوب لدى المدرسين والعمل على تعميمه.

الكلمات المفتاحية: معوقات، المشرفون التربويون، الصديق الناقد، المدرسة، فلسطين

Obstacles of Critical-Friend Model of Educational Supervision from the Perspective of Teachers in the Secondary Schools in the Northern Governorates of Palestine

By: Mahmoud Assaf, Haya Al-Dardasawi

Abstract:

The study aimed at getting acquainted with the extent of assessing a sample of secondary school teachers in Gaza governorates and identifying the obstacles facing the educational supervisors in applying the critical friend model, in addition to discovering whether statistically significant differences were found at (0.05≥?) among the averages of assessment degrees of the sample members to these obstacles attributed to the variables of sex, academic qualification and years of service. To achieve this goal, the two researchers adopted the descriptive analytical approach by applying a questionnaire of 32 items on a sample of 336 teachers (both sexes).

The results showed that the degree of assessment of the total members of the sample to the obstacles facing the educational supervisors in applying the critical friend model were high at a relative weight of 68.33%. The area of administrational obstacles ranked first, while the area of personal obstacles came last, adding that there are no statistically significant differences among the averages of the assessment degrees of such obstacles attributed to the variable of years of service and academic qualification, while there were differences attributed to the variable of sex in favour of the she-teachers .

The study recommended that a field research is a must concerning the model of supervision preferred by the teachers to be circulated.

Key Words: obstacles, educational supervisors, critical friend, school, Palestine**.**

Filistin'in Güney Vilayetlerindeki Lise Öğretmenlerinin Bakış Açısından Eleştirel Arkadaş Yöntemini Kullanan Eğitim Denetiminin Önündeki Engeller

Dr. Mahmud Assaf, Haya El-Derdasavi.

Özet

Çalışma, lise öğretmenlerinden oluşan bir örneklem üzerinden Gazze vilayetlerindeki eğitim denetmenlerinin eleştirel arkadaş yöntemini kullanmada karşılaştıkları engellere yönelik değerlendirme derecesini belirlemeyi ve (cinsiyet, eğitim durumu, hizmet yılı) gibi değişkenlere bağlı olarak örneklemin söz konusu engelleri değerlendirme puanlarının ortalamaları arasında ($\alpha \geq 0.05$) düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır.

Söz konusu amaca ulaşmak adına araştırmacılar, analitik niteleyici yaklaşımı benimsemiş ve 336 erkek ve kadın öğretmenden oluşan bir örneklem grubuna 32 maddeden oluşan bir anket uygulamışlardır. Sonuçlar, toplam örneklemin, eğitim denetmenlerinin eleştirel arkadaş yöntemini kullanmada karşılaştıkları engelleri değerlendirme derecesinin, göreli ağırlık (%68,33) ile yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırma neticeleri arasında (İdari Engeller) alanı ilk sırada yer alırken (Kişisel Engeller) alanı son sırada yer almaktadır. Engelleri değerlendirmede ortaya çıkan ortalama puanlar arasında hizmet yılı ve akademik yeterlilik değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmazken, cinsiyet değişkenine atfedilen farklılıklar kadın öğretmenler lehinedir. Çalışma, öğretmenler arasında arzulanan denetim yöntemi hakkında keşifsel bir çalışma yapılması ve bunun yaygınlaştırılması yolunda çalışmanın gerekliliğini önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Engeller, Eğitim Denetmenleri, Eleştirel Arkadaş Yöntemi, Okul, Filistin.

المقدّمة:

في ظلِّ التحوُّلِ الكبير والسريع الذي طال النُّظمَ التربويّةَ؛ نتيجةً للتسارع العلميِّ والتكنولوجي وما تبعَه من تطوُّر في تقنيةِ المعلومات، وعلى أساس الاستجابةِ للتحدِّيات التي أصبحَت تُواجِهُ النظامَ التربويَّ العالميَّ والمحليَّ بسبب جائحة كورونا وما خلَّفَته من فاقدٍ تعليميٍّ على الأصعدة كافَّةً، أصبح التربويّونَ على قناعةٍ بأنّ النماذجَ التقليديّةَ في التعليم لم تعُد قادرةً على معالجة المشكلات التعليميّة.

ولمّا كان الإشرافُ التربويُّ عمليةً تهدف إلى تحسين المواقف التعليمية عن طريق تخطيط المناهجِ والطُرق التعليمية -ويُعدُّ الركيزةَ الأهمَّ في المنظومة التربوية لتوجيه وإرشاد المدرّسين من قِبَلِ أشخاص مختصّين لغايات النهوض بالواقع التعليمي والاستجابة للتحدِّيات المستقبلية- كان التنوُّعُ في أساليبه أساسَ نجاحه. (المطيري، ٢٠١٦، ص١٣)

لقد شهد الإشراف التربويُّ تطوُّراً ملموساً خلال السنوات السابقة؛ فبعد أن كان أصلُه التفتيشَ ثمَّ التوجيهَ، انتهاءً بتبادلِ الخبرات، وبعد أن كان الغرضُ منه تصيُّدَ الأخطاءِ للمدرّسين، أصبح الهدفُ منه تطويرَ قدرات المدرّس وتنميتَها وتحسينَ مستوى أدائه تمهيداً لأن يرتقيَ الأخيرُ بمستوى طلابه، ليكونوا قادرينَ على مواكبة كلِّ جديد.

وعلى هذا الأساس، وتَبعاً لمواصفاتِ الطالب الحديثة، واحتياجاته المتنوّعة التي يستلزمها مدرّسٌ متطوّر، لم يعُدِ الإشرافُ بمفهومِه التقليدي أو بممارساته الكلاسيكية سبيلاً متناغماً لما هو مطلوب، فظهرت اتجاهاتٌ حديثة، عملت على تطوير أساليبه ووظائفه، ومن تلك الأساليب أسلوبُ الصديق الناقد (القططي، وأباجي، ٢٠٢١، ص٦٢٢)، والذي يُعدُّ طريقاً للتطوير المستمر، وزيادةِ الفرص الاحترافية من خلال إعطاء الفرصة للمدرّسين والمشرفين للتواصل فيما بينهم في أجواء وُدِّيَّةٍ، تحقِّق تبادلَ المعرفة وتطبيق الخبرات.(Gardner,2018, p47) حيث يرجِعُ الأصل العلميُّ لهذا الأسلوب إلى مجتمعات التعلُّم المهنيّة التي تشجِّع على تبادل الخبرات وتقلِّل من الضغط والعزلة، من خلال بناء علاقاتٍ جديدة في العمل، فيقوم هذا الصديق الناقد بتوجيه أسئلة استفزازيّة، ويساعد صديقه في الحصول على المعلومات التي يفحصها من وجهة نظر أخرى، كما يوجِّه الانتقاداتِ على أداء الأشخاص كصديق.

لقد أثبتَت العديدُ من الدراسات الأثرَ الإيجابي لاستخدام هذا الأسلوب في التعليم والإشراف التربوي، مثل دراسة (Baskerville& Goldblatt, 2009) التي هدفَت إلى تطوير كفاءة الأداء التدريسي باستخدام أسلوب الصديق الناقد، ودراسة هنية (٢٠١٧) التي أظهرت أثراً إيجابياً لهذا الأسلوب على الأداء التدريسي لطالبات التدريب الميداني، ودراسة القططي (٢٠١٧) التي أثبتت ارتباط هذا الأسلوب بمعايير جودة الأداء المهني، ودراسة قمحية (٢٠١٥) التي أثبتت أنَّه رغم دور الصديق الناقد الإيجابي إلا أنّ هناك معوّقاتٍ تحولُ دون تطبيقِه في الأوساط التعليمية العربية.

ورغم ما أثبتَته الدراساتُ من الأثر الإيجابي لأسلوب الصديق الناقد في تحسين الأداء المهني، والتخفيف من حِدَّة الضغوط؛ مثل دراسة Betlem (2014)، إلا أن طبيعة الظروف الاستثنائية التي يمرُّ بها الواقع التعليمي في محافظات غزة، وفي المرحلة الثانوية بشكلٍ خاصٍّ يشوبُه العديد من الصعوبات والمعوّقات ذات المرجعية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، الأمر الذي يستلزم البحثَ في معوّقاتِ توظيف أسلوب الصديق الناقد في الإشراف التربوي بالمدارس الثانوية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

على ضوء التحوّلات في مفهوم الإشراف التربوي الحديث، وما يتميز به من التوسُّعِ خارجَ حدود الغرفة الصفِّية، ليسعى إلى إيجاد حالة من قبول التغيير، وربما السعي له داخل المدرسة للمساعدة على إحداث التغير المطلوب في أداء المدرّسين، وهو ما أشارت إليه العديد من الدراسات الحديثة، مثل دراسة الحاج (٢٠٢٠) ودراسة هنية (٢٠١٧). وفي ضوء ملاحظة الباحثَينِ كونهما يعملان كمدرّسَين في مدارس التعليم العامّ، والتي أظهرت أنّ هناك وعياً بأسلوب الصديق الناقد كأسلوب إشرافي لكن دون تطبيق عملي له.

وفي ضوء ما يتطلَّبه التوافق المهني من استحداث أساليب جديدة للإشراف التربوي المدرسي، وما فرضَته معاييرُ تقييمِ الأداء الحديثة من مؤشّرات تؤكّد أهمّيةَ المدخل الاجتماعي في تجويد العمل المدرسي، كان من الضروري أن تتمَّ هذه العمليةُ في جوٍّ تسوده العلاقة الودّية القائمة على التشاور والتعاون والاحترام المتبادل، لكن ما هو كائن في إطار

الفروق الفردية بين المدرسين من حيثُ القدرةُ والإمكانات الشخصية، والشعور بالضغوط المهنية ومستوى تقبُّل النقد والنصيحة، يفرض على المشرف التربوي عدمَ اتّباعِ نمطٍ محدَّدٍ مع المدرّسينَ جميعِهم، والاعتماد على أسلوب الصديق الناقد للمساهمة في إحداث أكبرِ قدرٍ ممكن من تبادل الخبرات.

وعليه تتحدَّد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما معوّقاتُ الإشراف التربوي بأسلوب الصديق الناقد من وجهةِ نظر المدرّسينَ بالمدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين؟

ويتفرَّع عن هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

ما درجةُ تقدير عيّنةٍ من مدرّسي المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمعوّقات التي تواجه المشرفين التربويّين في توظيف أسلوب الصديق الناقد؟

هل توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجاتِ تقدير أفراد العيّنة للمعوّقات التي تواجه المشرفين التربويين في توظيف أسلوب الصديق الناقد تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهّل العلمي، سنوات الخدمة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرُّف إلى المعوّقات التي تواجه المشرفين التربويين في توظيف أسلوب الصديق الناقد من وجهة نظر المدرّسين بالمحافظات الجنوبية لفلسطين.
- الكشف عمّا إذا كان هناك فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة للمعوّقات التي تواجه المشرفين التربويين في توظيف أسلوب الصديق الناقد تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهِّل العلمي، سنوات الخدمة).

فرضيّات الدراسة:

ينبثق من السؤال الثاني الفرضيّات التالية:

- لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية عند مستوى (α≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العيِّنة للمعوقات التي تواجه المشرفين التربويين في توظيف أسلوب الصديق الناقد تعزى لمتغير الجنس (مدرِّس، مدرِّسة).
- لا توجَد فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة للمعوقات التي تواجه المشرفين التربويين في توظيف أسلوب الصديق الناقد تعزى لمتغيِّر المؤهِّل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة للمعوقات التي تواجه المشرفين التربويين في توظيف أسلوب الصديق الناقد تعزى إلى متغيّر سنوات الخدمة (أقل من ٥ سنوات، ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)

أهمّية الدراسة:

الأهمّية الموضوعيّة (النظرية):

تنبثق أهمّيةُ الدراسة الموضوعية من حساسية العلاقة بين المشرف التربوي والمدرِّس، وحيثُ إنَّ تحديدَ العلاقةِ قائمٌ على أساس أنَّ جودةَ الإشرافِ التربوي تحدِّد مستوى الثقة وتقبُّل النقد وتقديم الدعم والمساندة، وهو ما أكَّدَته العديدُ من الدراسات، مثل دراسة (Villalobos, 2014) ودراسة القطط (٢٠١٧).

تُعَدُّ هذه الدراسة، في حدود علم الباحثين، من الدراسات القليلة التي تناولت معوّقاتِ توظيف أسلوب الصديق الناقد في الإشراف التربوي، فأغلب الدراسات تحدَّثَت حول مدى الممارسة أو علاقة الممارسة بمتغيرات أخرى.

تأتي هذه الدراسة استجابة لنتائج وتوصيات العديد من الدراسات، وكذلك للمفهوم الحديث في الإشراف التربوي القائم على الإشراف المتنوع، حيث يظهر أسلوب الصديق الناقد، ويضيف قيماً جديدة للعلاقة بين المشرف والمدرس، وحقيقة إصدار الأحكام واستخدام الأدلة في أجواء يسودها الثقة والمودّة.

الأهمّية التطبيقيّة (العملية):

قد تسهمُ نتائج هذه الدراسة في التأصيل لمضامينَ تربويّةٍ جِدِّية في مجال الإشراف التربوي من خلال التعرُّف إلى معوّقات توظيف أسلوب الصديق الناقد.

يمكن أن يستفيدَ من نتائجها المشرفون والتربويون والمدرّسون من خلال البحث عن آليّاتٍ لتحسينِ الممارسات والحدِّ من المعوقات التي تحول دون تطبيق أسلوب الصديق الناقد.

قد تسهمُ نتائجُ هذه الدراسة في فتح آفاقٍ جديدةٍ أمام الباحثين؛ لإجراء دراساتٍ مستقبليةٍ في مجال الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

حدُّ الموضوع: التعرُّف إلى معوّقاتِ توظيف أسلوب الصديق الناقد في الإشراف التربوي: (المعوّقات الشخصية، المعوّقات الفنّية، المعوقات الإدارية).

الحدُّ البشري: عيّنة من مدرّسي المدارسِ الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين (محافظات غزة)، العاملين في العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م

الحدُّ المكاني: المدارس الثانوية بمحافظات غزة (الجنوبية لفلسطين).

الحدُّ الزماني: تمَّ تطبيقُ الشقِّ الميداني من هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠٢١/٢٠٢٢م

مصطلحات الدراسة:

المعوِّقات: يعرفها Gordon (2012, p.65) بأنها: "المشكلات التي تواجه المعلِّمَ أو المشرِف وتمنعه من تحقيق الهدف التعليمي، والتي قد تؤثِّر سلباً على قدرة المشرف على تحقيق أهدافه المنشودة، وقد تكون هذه المشكلات مادِّيةً أو معنويةً أو تربويةً أو إداريةً أو تكنولوجية أو شخصية".

ويعرِّفها الباحثان **إجرائياً** بأنها: " مجموعة الصعوبات المتعلِّقة بالجوانب التنظيمية والمعرفية والتربوية التي قد تحول دون تحقيقِ الأهداف المرجوَّة من توظيف أسلوب الصديق الناقد في الإشراف التربوي، والتي تُحدّد درجة تقديرها من خلال استجابة أفراد العينية على الاستبانة المخصَّصة في الدراسة الحالية"

أسلوب الصديق الناقد: يعرّفه Balthasar (2011,p.188) بأنه : "أحد الأساليب الإشرافية الحديثة القائمة على المسانَدة والمساعدة في اتّخاذ القرارات التربوية من خلال طرحِ الأسئلةِ المثيرة، وتقديمِ الملاحظات البنّاءة، وتقديمِ البدائلِ المختلفة لرفع مستوى الأداء التدريسي".

ويعرّفُه الباحثان **إجرائياً** بأنه: " منحًى تربويٌّ في الإشراف قائمٌ على الثقة في تقبُّلِ النقد، وربطِ البيانات وتفسيرِها من شخصٍ يُعدُّ مَرجِعاً في الحكم على الأداء، وناصحاً في تقديم البدائل والملاحظات، وربط المعرفة بالممارسة"

الدراسات السابقة:

تعدَّدتِ الدراساتُ التي تناولت أسلوبَ الصديق الناقد، والتي اعتبرت أنه من الأساليبِ الحديثة التي يمكن أن تؤسِّسَ لجودةِ العمل الإشرافي، وتحسُّنِ أداء المعلمين، ومن هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر:

دراسة القططي وأوباجي (٢٠٢١) هدفَت إلى الكشفِ عن أثر توظيف أسلوب الصديق الناقد على المهارات المهنيّة لدى المعلمين، ولتحقيق ذلك اتَّبع الباحثانِ المنهجَ شِبْهَ التجريبيّ، حيث تكونت عيّنةُ الدراسة من (٣٠) معلمةً مرحلةٍ أساسيّةٍ دنيا، قُسِمْنَ إلى مجموعتين؛ الأولى مارسَتِ التدريسَ بالطريقة الاعتيادية، والمجموعة الثانية مارسَت التدريس بأسلوب الصديق الناقد، وقد وظَّف الباحثانِ بطاقةَ الملاحظةِ كأداةٍ رئيسةٍ لجمع البيانات، وأظهرت النتائج وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائية بين متوسِّطَي درجاتِ المجموعة التجريبية اللاتي استخدمنَ أسلوب الصديق الناقد وقريناتهنَّ في المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية) على مهارة التخطيط، وتنفيذ الدروس، وإدارة الصفِّ وتنظيمه، واستخدام الوسائل التعليمية، والتقويم لصالح المجموعة التجريبية، كما يوجد أثرٌ دالٌّ إحصائياً لأسلوب الصديق الناقد في تنمية مهارات الأداء المهني.

دراسة عذيب (٢٠١٩) هدفَت إلى تحديد العلاقة بين المشرف التربوي كصديق ناقد والمعلِّم، وأثره في دعم عمليَّتَي التعلُّمِ والعملِ المشترك، وتحديد آليات تغيير الصورة النمطية للمشرف من المفتِّش إلى (التعاون المشترك)، ولتحقيق ذلك اتَّبع الباحثُ المنهجَ الوصفيَّ الفلسفي من خلال استعراضِ الأدوار الجديدة للمشرِف، ومتابعةِ مدى التقييم

الذاتي للخطَّة التطويرية، وقد أظهرت النتائجُ أنَّ أهمَّ معوّقاتِ ممارسة أسلوب الصديق الناقد هو غلبةُ الأسلوبِ التقليدي، واكتنافُ المصطلحِ الكثير من الغموض فيما يخصُّ العلاقة والثقة بين المشرف والمعلِّم، وضعف كفايات المشرف التربوي المتعلِّقة بالاتصال والتواصل الفعّال.

دراسة القطط (٢٠١٧) هدفَت إلى التعرُّف إلى درجة ممارسة المشرفينَ التربويّينَ لأسلوب الصديق الناقد، وعلاقتها بمعايير جودة الأداء من وجهة نظر المعلمين، والكشف عمّا إذا كان هناك فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسِّطات درجات تقدير أفراد العيّنة لمتغيّرات الدراسة تبعاً لـ(الجنس، المؤهّل العلمي، المنطقة التعليمية، سنوات الخدمة) ولتحقيق ذلك اتَّبع الباحثُ المنهجَ الوصفيَّ التحليلي بتطبيق استبانتينِ اشتملت الأولى على (٢٠) فقرةً، والثانيةُ على (٣١) فقرةً على عينة قوامها (٣٦٨) معلماً ومعلمة، تمَّ اختيارُهم بالطريقة العشوائية، وأظهرَت النتائجُ أن درجة التقدير الكلية لممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الصديق الناقد من وجهة نظر المعلمين كانت كبيرة بوزن بنسبي(٧١,١٪)، وأنّه توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير المعلمين لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الصديق الناقد، تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تعزى لباقي متغيرات الدراسة، وأن درجة التقدير الكلية لمعايير جودة الأداء لدى المشرف التربوي من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطةً بوزن نسبي(٦٦,٧٪)، كما توجد علاقةٌ موجبةٌ دالَّة إحصائياً بين درجة التقدير لممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الصديق الناقد، ودرجةِ تقديرهم لمعاييرِ جودة الأداء لدى المشرف التربوي حيث بلغت (٠,٧٦٨) وهي موجبةٌ طرديّة.

دراسة هنية (٢٠١٧) هدفَت إلى الكشف عن أثرِ توظيف أسلوب الصديق الناقد على المهارات التدريسية التالية: (التخطيط وإعداد الدروس ومهارة تنفيذ الدرس، ومهارة إدارة الصفِّ وتنظيمه، ومهارة استخدام الوسائل التعليمية، ومهارة التقويم)، ولتحقيق أهداف الدراسة اتَّبع الباحثُ المنهجَ شِبهَ التجريبي، حيث تكوَّن مجتمعُ الدراسة من جميع الطالبات/ المعلِّمات بجامعة الأقصى؛ تخصُّص تعليم العلوم، وتكوَّنت عينةُ الدراسة من (٦٠) طالبة/ معلمة قُسِمْنَ إلى مجموعتين؛ المجموعة الأولى مارست التدريس بالطريقة

الاعتيادية، والمجموعة الثانية مارسَت التدريس بأسلوب الصديق الناقد، وقد أعدَّ الباحثُ أداتين: بطاقة الملاحظة، واختبار مهارات التخطيط، وأظهرت النتائجُ وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسِّطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي استخدمنَ (أسلوب الصديق الناقد) وقريناتهنَّ في المجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية) في المهارات: (التخطيط، إدارة الصف، استخدام الوسائل التعليمية، والتقويم) لصالح المجموعة التجريبية .

دراسة **Betlem (2014)** هدفَت إلى التعرُّف إلى فعاليّةِ برامجِ تدريب المعلِّمين الهادفة إلى التطوير المهني المعتمد على إستراتيجية الصديق الناقد، ولتحقيق ذلك اتَّبعَتِ الدراسةُ المنهجَ الوصفيَّ التحليليَّ باستخدام المقابلة، وبطاقة الملاحظة كأدوات لجمع البيانات على عيّنة مكونة من(١٤) مدرباً، وقد أظهرت النتائج أن هناك تقبُّلاً بدرجة كبيرة لدى المتدربين للتعلُّم بإستراتيجية الصديق الناقد، وأنّ أهمَّ المعوقات في تطبيق هذه الإستراتيجية نقص الخبرة والتأهيل لدى بعض المدربين، كما أظهرت أن أسلوب الصديق الناقد يحتاج إلى أبعاد ومسوِّغات محدَّدة لتحقيق الأهداف.

دراسة **Kewkor & Others (2013)** هدفَت إلى تحديد آليّات تعزيز المفاهيم التعليمية للمعلمين، من خلال ممارسة المشرفين لأسلوبِ الصديق الناقد، ولتحقيق ذلك اتَّبعَت الدراسةُ المنهج الوصفي(الكمّي، الكيفي)، بتطبيق الاستبانة والملاحظة العلمية والمقابلة وحلقات النقاش كأدوات، وذلك على عيّنة قوامها(٢٤) معلِّماً ومعلِّمة في معهد التعليم ببانكوك، وقد أظهرت النتائج أنَّ ممارسةَ المشرفين لأسلوب الصديق الناقد تُحسِّنُ من مفهوم التدريس، وتشجِّع مفهومَ التعلُّم بشكل متبادَل بين الخبراء والمعلمين في كل خطوة من خطوات العملية التعليمة، وأنّ أهمَّ معوِّقاتِ توظيف هذا الأسلوب هي المعوِّقات الإدارية وذلك بوزن نسبي(٦٨,٣١٪).

دراسة **Samaras & Sell (2013)** هدفَت إلى التعرُّف إلى أثر استخدام وسائل الصديق الناقد في ترتيب خطوات العمل المستقبلية، وتحسين أداء المعلِّمين، ولتحقيق ذلك اتَّبعَت الدراسةُ المنهجَ التجريبي، وشملت العينة مجموعتين من طلبة برنامج الماجستير بجامعة جورج ماسون بولاية(فرجينيا)، حيث تكوَّنت كلُّ مجموعة من (٣)

باحثين؛ معلّمي (إنجليزية في المجموعة الأولى) ومعلّمي (رياضيات في المجموعة الثانية) لديهم خبرات إيجابية في استخدام أسلوب الصديق الناقد، وقد أظهرت النتائجُ ارتفاعَ الدافع الذي يحقِّقه الصديق الناقد في تحسين الأداء، وكشفت عن وجود أثر للتخصُّص على قابلية تطبيق أسلوب الصديق الناقد وذلك لصالح معلّمي (اللغة الإنجليزية).

دراسة **Harrington (2009)** هدفت إلى التعرُّف إلى أثر ممارسة أسلوب الصديق الناقد على تطوير الأداء المهني للمعلمين، ولتحقيق ذلك اتَّبعَتِ الدراسةُ المنهجَ التجريبي، وشملت العينة (٧) معلمين من مدرسة (بازال) الإعدادية واستمرت التجربة لمدة (٦) أسابيعَ تحت إشراف مدرّبٍ خاصٍّ. وقد أظهرت النتائج أنَّ توظيفَ أسلوبِ الصديق الناقد أحدثَ تطوُّراً واضحاً في أداء أفراد العينة في مجال (المصداقية، الانفتاح على الممارسات المهنية)، كما أنها أتاحت فرصةً أكبرَ للحصول على الدعم المهني، وأن أهمَّ عواملِ نجاح تطبيق الأسلوب هو توفير بيئة تعليمية ذاتِ أثرٍ إيجابي على صعيد أخلاقيات المهنة.

وحولَ معوّقاتِ ممارسة المشرفين التربويين للأساليب الحديثة، اطَّلع الباحثان على مجموعة من الدراسات، منها:

دراسة ذياب (٢٠٢١) هدفَت إلى التعرُّف إلى المعوّقات التي تعترض سيرَ العملِ الإشرافي في المدارس الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين، ولتحقيق ذلك اتَّبعت الدراسةُ المنهجَ الوصفيَّ المَسحيَّ بتطبيق استبانة مكوَّنة من (٦٦) فِقرةً موزَّعةً على (٥) أبعاد: (المعوقات الذاتية، المعوقات الإنسانية، المعوقات الإدارية، المعوقات المهنية، المعوقات التربوية) وذلك على (١١٩) مشرفاً وقد أظهرت النتائج أن درجة تقدير أفراد العينة للمعوقات جاء متوسطاً؛ حيث جاء مجال (المعوقات الإدارية) في المرتبة الأولى، ومجال (المعوقات الذاتية) في المرتبة الأخيرة، وأنه لا توجَد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العيّنة لهذه المعوّقات تُعزى لمتغير(الجنس، سنوات الخدمة) في حين وُجِدَت فروقٌ ذاتُ دلالة تعزى لمتغير(المؤهّل العلمي) وذلك لصالح (الدبلوم).

دراسة إبراهيم وآخرون (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرُّف إلى المشكلات التي تواجه المشرفين في الثانويات الإسلامية وسُبلِ علاجها، والوقوفِ على واقع العمل الإشرافي،

ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفيَّ التحليليَّ بتطبيق استبانة مكوَّنة من (٦٢) فِقرةً على عيّنة قَوامُها (٣٤) مشرفاً تمَّ اختيارهم بطريقة قصديَّة. وقد أظهرت النتائج أن درجةَ تقدير أفراد العينة للمشكلات كانت كبيرة عند وزن نسبي (٧٢,٨٪) حيث جاء المجال الإداري في المرتبة الأولى بوزن نسبي (٨٥,٥٪) والمجال الاجتماعي في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (٧١,٨٪)، وأنه لا توجَد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العيّنة للمشكلات التي تواجه المشرفين تُعزى إلى المتغيرات: (الجنس، المؤهّل العلمي، سنوات الخدمة).

دراسة الحاج (٢٠٢٠) هدفَت إلى التعرُّف إلى واقع تطبيق الإشراف التربوي التطوُّري في مدارس (الأونروا) بمحافظات غزة وسبل تحسينه، ولتحقيق ذلك اتَّبعت الدراسةُ المنهجَ الوصفيَّ التحليليَّ بتطبيق استبانة مكوَّنة من (٦٠) فقرةً على عيّنة قوامُها (٣٣٢) معلِّماً ومعلِّمة. وأظهرَت النتائجُ أنّ درجة تقدير أفراد العينة لواقع تطبيق الإشراف التربوي التطويري (غير المباشر) في المرتبة الأولى بوزن نسبي (٧١,٤٪) وأن أقلَّ مظاهرِ ممارسة الإشراف غير المباشر هو أسلوب الصديق الناقد، وأنه لا توجَد فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لواقع تطبيق الإشراف التطوري تعزى إلى المتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)، في حين وُجِدَت فروقٌ تُعزى لمتغير المنطقة، وذلك لصالح منطقة (رفح).

دراسة الكثيري (٢٠١٧) هدفت إلى التعرُّف إلى معوّقات الإشراف التربوي لبرامج صعوبات التعلُّم بمدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، ولتحقيق ذلك اتَّبعَت الدراسةُ المنهجَ الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة مكونة من(٣٥) فقرةً موزعة على بعدين : (المعوّقات ، ومتطلَّبات التطوير) وذلك على عينة قوامها (٥٠) معلمةً، وقد أظهرت النتائجُ أن درجة تقدير أفراد العيِّنة لمعوّقات ممارسة المشرفين للأساليب الحديثة كانت كبيرة عند (٧٤,٦٪) وأن أبرز هذه المعوقات: (قيام المشرفات بعملية الإشراف بطريقة روتينية خالية من الإبداع) وأنه توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة للمعوّقات تُعزى لمتغيّر سنوات الخدمة، وذلك لصالح الفئة (أقل من ٥ سنوات)، وتبعاً لمتغير الدرجة العلمية لصالح (بكالوريوس تربوي).

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة ذاتِ العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية، اتَّضح أنَّه لا توجد أيُّ دراسة تتعلَّق بمعوِّقات توظيف أسلوب الصديق الناقد، لكن هناك العديد من الدراسات التي تناولت معوِّقات العملية الإشرافية بشكل عامٍّ والتي تعمَّد الباحثانِ استعراضَ أحدثِها، مثل دراسة إبراهيم وآخرون (٢٠٢٠)، ودراسة ذياب (٢٠٢١) التي تلاقت مع الدراسة الحالية في المجالات. وحول الدراسات التي تناولت أسلوب الصديق الناقد. فأغلب الدراسات بحثَت في جانب أثرِ توظيف هذا الأسلوب على مهارات التدريس، مثل دراسة القططي، وأوباجي (٢٠٢١)، ودراسة هنية (٢٠١٧)، ودراسة Betlm (2014)، ودراسة Samaras& Sell (2013)، ودراسة Harrington (2009)، أمّا باقي الدراسات فبحثَت في جانب مدى تطبيق هذا الأسلوب، وعلاقته ببعض المتغيِّرات، مثل دراسة القططي (٢٠١٧)، ودراسة عذيب (٢٠١٩).

اتَّفقَت الدراسةُ الحاليّة مع العديد من الدراسات من حيثُ اتِّباعُ المنهجِ الوصفي التحليلي مثل دراسة القططي (٢٠١٧)، ودراسة Betlem (2014)، ودراسة الحاج (٢٠٢٠) والكثيري (٢٠١٧)، وإبراهيم وآخرون (٢٠٢٠) في حين اختلفت مع دراسات أخرى، واتَّبعَت المنهجَ التجريبي، مثل دراسة هنية (٢٠١٧) ودراسة(Harrington (2009، ودراسة(2013) Samaras & Sell، ودراسة القططي وأوباجي (٢٠٢١).

ومن حيثُ الأداةُ، اتَّفقت الدراسةُ الحاليّة مع العديد من الدراسات التي استخدمَت الاستبانةَ كأداة؛ مثل دراسة القططي (٢٠١٧)، وذياب (٢٠٢١) وإبراهيم وآخرون (٢٠٢٠)، والحاج (٢٠٢٠)، والكثيري (٢٠١٧) في حين اختلفت مع دراسات أخرى؛ مثل دراسة Kewker &Others (2013)، والتي استخدمَت بطاقةَ الملاحظة، ودراسة Betlem (2014) التي استخدمَت المقابَلة، وهنية (٢٠١٧) التي استخدمَت الاختبارَ وبطاقةَ الملاحظة.

كما اتَّفقَت من حيثُ اختيارُ عيّنةِ المعلِّمين بغضِّ النظر عن جنسهم أو المرحلة التي يدرِّسونها مع دراسة القططي وأوباجي (٢٠٢١) ودراسة القططي (٢٠١٧)، ودراسة Kewkor& Others (2013) ودراسة Harrington (2009)، والحاج (٢٠٢٠) والكثيري

(٢٠١٧)، في حين اختلفت مع دراسة هنية (٢٠١٧) التي كانت عيّنتُها الطلبةَ المعلّمين، ودراسة إبراهيم وآخرون (٢٠٢٠)، وذياب (٢٠٢١) التي كانت عيّنتها المشرفين، ودراسة Samaras& Sell (2013) التي شملت عيّنتُها طلبةَ الدراسات العليا. ولعلَّ ما يميز هذه الدراسةَ عن سابقاتها أنها الأولى -في حدود علم الباحثَينِ- التي تتناول معوّقاتِ توظيف أسلوب الصديق الناقد. وقد استفاد الباحثانِ من هذه الدراسات في تأصيل فكرة الدراسة، وبناء أداتها، وتفسير النتائج.

الخلفية النظرية للدراسة:

يُعَدُّ الإشرافُ التربوي من مُدخَلات النظام التعليميّ باعتباره قيادةً تربويةً تهدف إلى تحسين عمليَّتَي التعليمِ والتعلُّم، ويمكن النظرُ إليه من زاوية تحليل النظم على أنه سلسلة من التفاعلات والأحداث بين المعلم والمشرف التربوي من جهة والمنهج والطلبة من جهة أخرى، وبذلك يمكن اعتباره مصدرَ الجودةِ والأمان في العملية التربوية.

ولمّا كان الإشرافُ التربوي يتميَّز بالإيجابية والتواصل المفتوح في حوار بين المشرفين والمعلمين وتفاعلهم، ويستهدف التوجيهَ والإرشاد، ويقوم على مساعدة المعلمين نحو النموّ المهني وإتاحة الفرصة لهم للبحث والتجريب والتطوير -والذي يؤدّي إلى تغيير في سلوك المعلمين التعليمي الصفّي، والذي ينعكس بدوره على سلوك المتعلمين وشخصياتهم- فقد أخذ أنماطاً وأشكالاً متعددةً متأثراً في ذلك بالتطورات التي صاحبت مفهومه، ودور المشرف وتطوُّر طبيعة النظام التربوي نفسه. (حماد، ٢٠٢١، ص١٣)

ومن أهمّ أنماط الإشراف التربوي الحديثة أسلوبُ الصديق الناقد الذي يرجع في أصوله إلى مجتمعاتِ التعلُّمِ المهنيّةِ الدافعة إلى الانفتاح، والرغبة في التحسين وتعزيز الثقة والاحترام بين المشرف والمعلم. (درويش، ٢٠١٤، ص١٢)، كما يُعرَّفُ أسلوب الصديق الناقد بأنه: "أسلوبٌ من أساليب التعلُّم النقدية والمبني على مزيج من مبدأينِ؛ الصداقةِ والنقد، حيث يُعَدُّ دور المشرف فيه دوراً إستراتيجياً مهماً في تقديم النصح والإرشاد، ويكون دور المعلم هو التحدّي" (Costa& Kallick,1993,p.43)

أجمع الأدبُ التربويُّ على حداثة هذا الأسلوب في الإشراف وعلى تطبيقاته في العملية التعليمية، حيث كان منشَؤه في بريطانيا في بداية التسعينات وقد ساهمت الباحثة

(لويز ستول) في تطويره من خلال كتابها المشترك (School Matters) عام ١٩٨٨م، عندما تحدَّثت المسارع المدرسية الرائدة والذي اعتبرت من خلاله أن الصديق الناقد هو الصديق الناجح بعد الملاحظة والمناقشة (علوان، ٢٠١٦، ص٣٧)

وتتحدَّد صفاتُ الصديق الناقد في الإشراف، في مجموعة من الأعمال التي يمارسها، وهي: (طرح الأسئلة المثيرة، ويقدم ملخَّصاً توضيحياً عن عمل زملائه، كما أنه يستثمر الوقتَ لفهم سياق العمل فهماً كاملاً، فهو يستمع ويلاحظ ثم يتعلّم ويصدر الأحكام، كما أنه يتجاوب مع العمل بأمانة دونَ شخصنةٍ للأمور، ويقدِّم تفسيراتٍ عمليّةً من أجل التحسين وليس النقد فقط). (هارون، ٢٠١٣، ص٢١)

وتجدر الإشارة هنا، إلى أنَّ الصديق الناقد ليس بالضرورة أن يكون مشرفاً تربوياً فقط، بل يمكن أن يكون زميلَ عملٍ أو معلِّماً لمبحث آخر، ولكن يجب أن تتوافر في العلاقة بين الطرفين الثقةُ والاحترام، والقدرة على الموازنة بين الدعم والتحدّي، والقيام بدور توجيهي، ويساهم في تقديم حلول وإصلاحات سريعة للمشكلات.

ولمّا كان دور الصديق الناقد قائماً على مبدأ الاحترام وتقبُّل الآخر، وحسنِ المعاملة وتعزيز الاتّصال والتواصل، كان قيامُ المشرف بهذا الدور يسهمُ في تحسين أداء المعلم وزيادة ثقته بنفسه، ويساعدُه على تطوير ممارساته الصفية والمدرسية، ويعزّزُ لديه التوافق المهني وإبراز دور التعلُّم التعاوني وتطبيق إستراتيجيات جديدة. (Yeigh, 2008, p.8)، وتتحدَّد خطوات أسلوب الصديق الناقد في الإشراف فيما ذكره القطط (٢٠١٧، ص٥٦)، وهنية (٢٠١٧، ص٤٨)، (Nguyen,2010, p.209) في:

- توضيح دور المشرف كصديق ناقد للمعلم وليس كمقيِّم لممارساته الصفِّية.
- لقاء بعد الدرس وتحديد النتاجاتِ المرغوبِ تحقيقُها.
- طرح أسئلة حول الموقف التعليمي، ومناقشة طريقة التنفيذ.
- تقديم تغذية راجعة للجوانب المهمَّة في الموقف التعليمي.
- النقد بشكل إيجابي من خلال إثارة الأسئلة المهمّة.
- تأمُّل الطرفين للافتراضات المطروحة وتحديد الملائم من الحلول.

- الاستجابة لأي مشورة أو اتصال خارج نطاق الموقف التعليمي.

معوّقات توظيف أسلوب الصديق الناقد:

اختلف الباحثون في مصادر المعوّقاتِ التي تواجه المشرفين في توظيف أسلوب الصديق الناقد، لكن رغم هذا الاختلاف اتَّفقَ جميعهم على مظاهر الاختلاف، وفيما يلي عرضٌ لبعض هذه المعوقات.

يرى أبو حسين (٢٠٢١، ٢٨٧) وذياب (٢٠٢١، ٥٨) أن هذه المعوقات تقسم إلى:

معوّقات ذاتية: وهي المتعلقة بذات المشرف والمعلم، والتي تعبّر عن ضعف في بعض سماته، مثل: (صعوبة إقناع الآخرين، والصعوبة في تكوين علاقات إنسانية، والشعور بالتردد والملل، والشعور بالخجل، وضعف القدرة على الصبر والتحمُّل).

معوّقات إنسانية: وهي المتعلقة بالعلاقة الإنسانية بين المشرف والمعلِّم من حيثُ تقديمُ المساندة المعنوية، وتوفير أجواء نفسية نشطة، وإدراك الأسباب الكافية وراء المتاعب التي يعاني منها المعلمون، ومدى توافر أجواء الحوار البنّاء المنتج للأفكار الإيجابية.

معوّقات إدارية: وهي المتعلقة بتحديد المهام الإشرافية، وما يترتّب عليها من تعزيز وتطوير الأداء، والرضا عن القرارات الإدارية المتعلقة بعمل كل من المشرف والمعلم، وكذلك وضوح معايير التقويم والمتابعة الإدارية من قبل الإدارة العليا، وتحديد الاحتياجات التدريبية.

معوّقات مهنية: وهي المتعلقة بدور المشرف التربوي في تنمية مهارات التعامل السليم مع المعلمين، ودعم نموّهم المهني وتنفيذ الأنشطة والإستراتيجيات المحفِّزة التي تراعي الفروق الفردية، والمعرفة العامة بتنوُّعِ أساليب الإشراف بما يتناسب مع طبيعة المفاهيم العلمية.

معوّقات تربوية: وهي المتعلقة بتقويم الأداء التربوي، وتقرير الأسلوب الإشرافي المناسب لقدرات المعلمين، والتخطيط الجيّد عند استخدام أسلوب الصديق الناقد، والتوعية بضرورة ربط الأنشطة الصفِّية مع البيئة المحلية، ومدى تقبُّل المعلم للنقد من المشرف.

وعليه، فإنّ أهمَّ معوّقاتِ توظيف أسلوب الصديق الناقد تتمثّل في طبيعة العلاقة بين المشـــرف والمعلِّم والتي ينظر لها غالباً على أنها علاقة (رئيس، مرؤوس)، وكذلك ارتفاع عدد أو نصاب المشرفين من المعلمين، وخوف بعض المشرفين من أنَّ ممارسة هذا الأسلوب قد يؤدي إلى تقليص أدوارهم أو مكانتهم. ونظراً لتداخل هذه المعوّقات، على اعتبار أنّ قدرةَ الصـــديق الناقد في الإشـــراف تقوم على بناء العلاقات وحُســـنِ توظيفها، وعلى المعرفة الدقيقة بالممارســـات التأمُّلية (Reflective Practice)، وأنَّ المعوّقاتِ المهنيَّةَ والتربويّة قد تأخذ السـياق الفنّي في الإشـراف، ولأنَّ المعوقات الشـخصـية هي الذاتية، تمَّ الاقتصـار في إدارة الدراســـة على المجالات: (الإدارية، الفنية، الشـخصـية) على أن تتضـــمَّن فقراتُها مضامينَ المعاني العامّة للمجال.

إجراءات الدراسة الميدانية:

يتضمَّن هذا الجزءُ من الدراسة الخطواتِ والإجراءاتِ التي تمَّت في الجانب الميداني من حيث المنهجية، ومجتمع وعينة الدراســة، وأداة الدراســة، والمعالجات الإحصــائية التي اسـتُخدِمَت في تحليل البيانات؛ لاختبار صـدق وثبات أداة الدراسـة، ومن ثَمَّ جمع البيانات من العيّنة الكلية للتوصُّل إلى النتائج.

مَنهج الدراســـة: اتَّبع الباحثان المنهجَ الوصـــفيَّ التحليلي لإنجاز هذه الدراســـة، لملاءَمتِه لموضـــوع وأهداف الدراســـة، ويدرس المنهج الوصـــفي التحليلي ظاهرة أو حدثاً أو قضـــية موجودة حالياً، يمكن الحصـــول منها على معلومات تجيب عن أســـئلة البحث دون تدخل فيها (أبو حطب، وصادق، ٢٠٠٥، ص٨٠).

مجتمَعُ الدراسة وعيّنتُها:

تكوَّنَ مجتمعُ الدراســة من جميع مدرّسـي المدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين والبالغ عددُهم حوالي (٤٥٦٧) حسب إحصائية الإدارة العامة للتخطيط التربوي بوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢١، ص١٤)

العيّنة الاستطلاعية: تكوَّنَت من (٣٠) مفردةً من الجنسين، تمَّ اختيارُهم بالطريقة العرضـــية؛ بهدف التحقُّق من صـــلاحية الأدوات للتطبيق على أفراد العينة الفعلية، وذلك من خلال حساب صدقِها وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة.

العيِّنة الفعلية: نظراً لطبيعة الدراسة، تمَّ تقديرُ حجمِ العيِّنة المبدئي من القانون:(Bartlett, 2001, P. 111)

$$n_o = \frac{z^2 pq}{e^2}$$

حيثُ إنَّ احتمالَ موافقة أفراد العينة على فقرات الاستبانةِ غيرُ معروفٍ في أي من الدراسات السابقة، فإننا نفترض أنّ قيمة p تساوي ٠,٥ وبالتالي تكون قيمة q تساوي ٠,٥. وباعتبار أن مقدار الخطأ في التقدير يساوي ٠,٠٥ فإنَّ التقدير المبدئي لحجم العيّنة من كل المناطق يحسب كالتالي:

$$n_0 = \frac{(1.96)^2 (0.5)(0.5)}{(0.05)^2} \approx 385$$

وحيث إنَّ حجم مجتمع الدراسة الكلي ٤٥٦٧ مدرِّساً ومدرِّسة، فبالإمكان تخفيضُ حجم العيّنةِ منها قليلاً باستخدام القانون التالي: $n = \frac{n_0}{1 + \frac{(n_0 - 1)}{N}}$

حيث n_0 الحجم المبدئي للعينة، N حجم المجتمع، وبالتالي فإن حجم العينة المخفَّض يكون (٣٥٥)، وقام الباحثان بتصميم استبانة إلكترونية باستخدام تقنية (Microsoft forms) لجمع البيانات، وبعد ثلاثة أسابيع من التطبيق تمّ استرداد ما مجموعه (٣٣٦) استجابة عشوائية بعد تعميم الرابط على مواقع الفيسبوك، وتويتر. والجدول (١) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات التصنيفية

جدول (١) توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات

الجنس	ذكر		أنثى	الكلي
العدد	181		155	**336**
النسبة المئوية	%53.9		%46.1	**%100**
المؤهل العلمي	بكالوريوس		دراسات عليا	**الكلي**
العدد	302		34	**336**
النسبة المئوية	%89.9		%10.1	**%100**
سنوات الخدمة	أقل من 5	5-10	أكثر من 10	الكلي
العدد	108	88	140	**336**
النسبة	**%32.1**	**%26.2**	**%41.7**	**%100**

أداة الدراسة:

بعد الاطِّلاع على الأطُر النظرية والدراسات السابقة ذاتِ العلاقة بالدراسة؛ مثل دراسة عذيب (٢٠١٩)، ودراسة القططي (٢٠١٧)، ودراسة هنية (٢٠١٧)، قام الباحثان بإعداد استبانة تكونت من (٣٢) فقرة، بالإضافة إلى البيانات الشخصية للعينة (الجنس، المؤهِّل العلمي، وسنوات الخدمة). وقد استخدمَت الدراسةُ مقياسَ ليكرت الخماسي (Likert Scale) المكوَّن من خمس رتب تتراوح بين كبيرة جداً إلى ضعيفة جداً لتحديد الدرجة بحيث أعطيت درجة معينة لكل استجابة، كما يظهر في جدول (٢):

جدول (٢): أوزان الخيارات في مقياس ليكرت الخماسي

التوافر	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
الدرجة	5	4	3	2	1

وبالتالي تتراوح الدرجة على القسم الأول للاستبانة بين (٣٢– ١٦٠ درجة)، وقد تمَّ اعتمادُ الوسط الحسابي، بحيث تشير الدرجة المنخفَّضة إلى تدنِّي الموافقة على ما جاء في الفقرة من وجهة نظر أفراد العينة، بينما تدلُّ الدرجات المرتفعة على ارتفاع درجة الموافقة، وتحدد درجة التقدير من خلال مدى تدريج ليكرت الخماسي هو (4=1-5) وطول الفترة (0.8) بوزن نسبي (١٦٪)، كما في الجدول التالي:

جدول (٣): درجات التقدير لفقرات مجالات أداة الدراسة.

طول الخلية	الوزن النسبي	درجة التقدير
1-1.8	من 20 – 36	**ضعيفة جداً**
أكبر من 1.8-2.6	أكبر من 36.0 – 52	**ضعيفة**
أكبر من 2.6-3.4	أكبر من 52.0 – 68	**متوسطة**
أكبر من 3.4-4.2	أكبر من 68 – 84	**كبيرة**
أكبر من 4.2-5	**أكبر من 84 – 100**	**كبيرة جداً**

صدق الأداة:

صدق المحكِّمين (الظاهري):

لاختبار مدى صلاحية الاستبانة، عرضَ الباحثانِ الاستبانةَ بشكلها الأوَّلي على (٧) من المحكمين (مشرفين، أعضاء هيئة تدريس)، بهدف الحكم على صلاحيتها لجهة قياس ما صيغت من أجله، وانسجام اتجاهات أسئلتها وترتيبها وملائمة طول فقراتها، والتأكُّد من وضوح وسلامة صياغتها وكفاية خياراتها. وقد استجاب الباحثان للتعديلات التي اتَّفق عليها غالبيةُ المحكِّمين، واسترشدا ببقية التعليقات، حتى أصبحت جاهزة للتطبيق في صورتها النهائية.

صدق الاتِّساق الداخلي:

تمَّ التحققُ من صدق الاتِّساق الداخلي من استجابات العينة الاستطلاعية، وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) لكل فقرة من فقرات الاستبانة. والجدول (٤) يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال في الاستبانة

جدول (٤): معاملات ارتباط درجة كل فقرة من الاستبانة مع درجة المجال الذي تنتمي إليه

م	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	م	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	م	مستوى الدلالة	معامل الارتباط
المجال الأول: **معوقات إدارية**								
1	0.000	0.647	2	0.000	0.833	3	0.821	**0.000**
4	0.000	0.714	5	0.000	0.782	6	0.733	**0.000**
7	0.000	0.750	8	0.000	0.825	9	0.684	**0.000**
10	0.000	0.874						
المجال الثاني: **معوقات فنية**								
1	0.000	0.722	2	0.000	0.789	3	0.000	**0.754**
4	0.000	0.820	5	0.000	0.802	6	0.000	**0.744**
٧	0.000	0.781	8	0.000	0.726	9	0.000	**0.730**

١٠	0.000	0.856	11	0.000	0.858		
المجال الثالث: معوقات شخصية							
1	0.000	0.901	2	0.000	0.850	3	**0.826**
4	0.000	0.849	5	0.000	0.753	6	**0.752**
٧	0.000	0.699	8	0.000	0.689	9	**0.711**
١٠	**0.000**	**0.702**	**11**				

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ ودرجة حرية "٢٨" تساوي ٠,٣٩٣

يتضح من الجدول (٤) أن هناك ارتباطاً دالّاً إحصائياً عند مستوى دلالة (0.000) بين كلّ فِقرةٍ والدرجةِ الكلّية للمجال الذي تنتمي إليه، مما يدلل على صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة.

الصدق البنائي:

يوضح جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية لفقرات الاستبانة والذي يبيّن أنّ معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيثُ إنّ القيمة الاحتمالية لكل محور أقل من (٠,٠١) وقيمة r المحسوبة أكبر من قيمة r الجدولية والتي تساوي(٠,٣٩٣).

جدول (٥): ارتباط درجات مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلّية

م	المجالات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	معوقات إدارية	0.982	**0.000**
٢	معوقات فنّية	0.927	**0.000**
٣	معوقات شخصية	0.952	**0.000**
	الدرجة الكلية	**0.934**	**0.000**

ثبات فقرات الاستبانة Reliability:

طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient:

تمَّ حسابُ معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقراتِ فرديَّةِ الرتبة ودرجة الفقرات زوجيّة الرتبة لكلِّ بُعد، وقد تمَّ تصحيحُ معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط

سـبيرمان براون للتصـحيح (Spearman-Brown Coefficient) حسـب المعادلة: معامل الثبات = $\frac{2ر}{1+ر}$

حيث ر معامل الارتباط، والجدول (٦) يبين أن هناك معاملَ ثباتٍ كبيراً نسـبياً لفقرات الاستبانة

جدول (٦): قيم الثبات باستخدام التجزئة النصفية للاستبانة

م	أبعاد الاستبانة	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الثبات	مستوى الدلالة
١	معوقات إدارية	10	0.915	0.955	**0.000**
٢	معوقات فنية	11	0.845	0.916*	**0.000**
٣	معوقات شخصية	11	0.922	0.959*	**0.000**
	الدرجة الكلية	**32**	**0.825**	**0.904**	**0.000**

* تم استخدام معادلة جتمان حيث إنّ عدد الأسئلة الفردية لا يساوي عدد الأسئلة الزوجية

طريقة كرونباخ ألفاCronbach's Alpha:

اسـتخدم الباحثان معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات الاسـتبانة كطريقة ثانية لقياس الثبات وقد أظهر جدول (٧) أن معاملات الثبات مرتفعة.

جدول (٧): معاملات الثبات لمجالات الاستبانة باستخدام معامل ألفا

م	مجالات الاستبانة	عدد الفقرات	قيمة ألفا
١	معوقات إدارية	10	**0.903**
٢	معوقات فنية	11	**0.911**
٣	معوقات شخصية	11	**0.920**
	الدرجة الكلية	**32**	**0.950**

نتائج الدراسة وتفسيراتها:

للإجابة عن السؤال المتعلِّق بالمعوِّقات، اطَّلع الباحثان على أغلب الدراسات والأدب الذي ناقش مجال توظيف أسلوب الصديق الناقد في الإشراف، والمعوِّقات التي تحولُ دون نجاحه في البيئات المختلفة، وبناء على خبرة الباحثين ومجال عملهما، تمَّ تحديد المعوقات على هيئة فقرات مصـدرية وتوزيعها على مجالات الدراسـة حسـب البيئة الفلسـطينية في فلسطين.

السـؤال الأول: ما درجة تقدير عيّنة من مدرّسي المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمعوقات التي تواجه المشرفين التربويين في توظيف أسلوب الصديق الناقد؟

للإجابة عن هذا التساؤل تمَّ استخدامُ المتوسطِ الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال من مجالات الاستبانة

المجال	المتوسط الحسابي	قيمة T	الوزن النسبي	القيمة الاحتمالية (sig)	الترتيب	درجة التقدير
معوقات إدارية	3.44	11.07	68.8	0.000*	1	كبيرة
معوقات فنية	3.43	9.83	68.6	0.000*	2	كبيرة
معوقات شخصية	3.39	9.72	67.8	0.000*	3	متوسطة
الدرجة الكلية	3.42	11.04	68.4	0.000*		كبيرة

يتَّضح من الجدول (٨) أنَّ درجة تقدير أفراد العيّنة الكلّية للمعوّقات التي تواجه المشرفين التربويين في توظيف أسلوب الصديق الناقد كانت كبيرة (أقرب إلى المتوسطة) عند وزن نسبي (٦٨,٤٪) وقد يُعزى السبب في ذلك إلى حداثة هذا الأسلوب في الإشراف، وإلى أنَّه من أهمِّ مقوّمات الاستماع الجيد قبل إبداء الملاحظات وهو ما يصعب توافره في ظلِّ ارتفاع نصاب المشرف الواحد من المدرّسين، إضافة إلى نمطيّة الأساليب الإشرافية التي تركّز على الزيارة الصفّية (الملاحظة ثمَّ التقويم)، ولا تسمح بفرصة تأمُّل الطرفين للافتراضات المطروحة أو إثارة الأسئلة المهمة.

وقد جاء مجال (معوّقات إدارية) في المرتبة الأولى بوزن نسبي (٦٨,٨٪) وبدرجة تقدير كبيرة، وقد يُعزى السبب في ذلك إلى محدودية الفرص المتاحة للمشرف التربوي والمدرس للتدريب على هذا الأسلوب، إضافةً إلى كثرة الأعمال الإدارية التي يكلَّفان بها، حيث إنَّ المشرف التربوي قد يكلَّف بمهامَّ لا تتعلَّق بطبيعة عمله، إضافةً إلى مركزية القرار سواء على مستوى المديرية أو المدرسة، وهو ما يتَّفق مع ما توصَّلت إليه دراسة ذياب (٢٠٢١)، ودراسة العثمان (٢٠١٧)، ودراسة الحاج (٢٠٢٠).

وجاء مجال (معوّقات شخصية) في المرتبة الأخيرة عند وزن نسبي (٦٧,٨٪) وبدرجة تقدير متوسطة، وقد يدلُّ هذا الترتيب على أن هناك قبولاً ورغبةً لدى أفراد العينة لممارسة

أو استخدام هذا الأسلوب في الإشراف؛ لما له من تقدير للعلاقات الإنسانية وتحقيق التنمية المهنية ورفع مستوى الثقة والأداء لدى المدرِّسين، كما يدلُّ على أنه لو توافرت الظروف المناسبة لاعتبروه أسلوباً مهمّاً، وتتفق هذه النتيجة من حيثُ ترتيبُ المجالات مع دراسة هارون (٢٠١٣)، ودراسة قمحية (٢٠١٥).

وللوقوف على نتائج درجات التقدير على أعلى الفقرات وأدناها في كل مجال، نستعرض فيما يلي كل مجال على حِدَة:

المجال الأول: المعوّقات الإدارية

جدول (٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة" المعوقات الإدارية"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (sig)	الترتيب	درجة التقدير
١	تشعُّب مهامّ المشرف التربوي وارتفاع نصاب عدد من المدرسين	3.54	70.83	9.59	0.000*	4	كبيرة
٢	قصور نظام نشر ثقافة الجودة في الإشراف التربوي	3.60	72.08	11.36	0.000*	3	كبيرة
٣	غلبة المركزية وغياب التفويض في عملية الإشراف التربوي.	3.39	67.74	7.60	0.000*	7	متوسطة
٤	ضعف الاهتمام بتقارير المشرف التربوي كأساس للتقويم.	3.44	68.74	8.00	0.000*	6	كبيرة
٥	جمود نظام التعليمات بين المشرف والمدرس.	3.09	61.85	1.68	0.000*	10	متوسطة
٦	غلبة المعايير المهنية وفق النظام على العلاقة بين المدرس والمشرف.	3.67	73.43	13.18	0.000*	2	كبيرة
٧	عمومية أهداف الإشراف التربوي في المدارس الثانوية.	3.51	70.15	9.35	0.000*	5	كبيرة
٨	غموض معايير الحكم على أداء المشرف التربوي.	3.36	67.10	6.03	0.000*	8	متوسطة
٩	قلّة اكتراث المشرف التربوي لرضا المدرسين عن مستوى الاستفادة منه.	3.71	74.27	13.09	0.000*	1	كبيرة

١٠	تدنّي مستوى دعم الإدارة العليا لمبادرات المشرفين التربويين.	3.09	61.85	1.54	0.000*	9	متوسطة

يتَّضح من الجدول (٩) أنَّ تقديراتِ مجال (المعوِّقات الإدارية) من وجهة نظر أفراد العينة تراوحت بين (٦١,٨٥٪ - ٧٤,٢٧٪) وبدرجات بين متوسطة وكبيرة، وقد جاءت أعلى الفقرات، الفقرة (٩) " قلّة اكتراث المشرف التربوي لرضا المدرِّسين عن مستوى الاستفادة منه." وقد يعزى السبب في ذلك إلى نمطية العمل الإشرافي، ودور المشرف التربوي المتمثل في الزيارات الصفّية التي لا تتجاوز مرَّتين في العام الدراسي الواحد، يكتب من خلالها تقريره حول أداء المدرِّس في الصف، وهي صورة اعتاد عليها المدرسون.

في حين كانت أدنى الفقرات، الفقرة (٥) " جمود نظام التعليمات بين المشرف والمدرس." في المرتبة الأخيرة، قد يعزى السبب في ذلك إلى ما طرأ على صلاحيات المشرفين من مرونة، وأصبح لديه الحرّية في آليّات تقييم المدرسين، إضافة إلى وعي المدرسين بحقيقة عملية الإشراف وخروجها من دائرة التفتيش والتوجيه.

المجال الثاني: المعوّقات الفنية

جدول (١٠) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة" المعوقات الفنية"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (sig)	الترتيب	درجة التقدير
١.	لم يتمّ تضمين أسلوب الصديق الناقد في برامج التدريب	3.54	70.89	8.94	0.000*	2	كبيرة
٢.	إحجام المدرسين على مصارحة المشرفين التربويين بالمشكلات الفنية التي يواجهونها.	3.71	74.11	13.58	0.000*	1	كبيرة
٣.	تفاوت مستوى الانتماء المهني والرضا الوظيفي لدى المدرسين.	3.41	68.23	7.07	0.000*	7	كبيرة
٤.	تفاوت مستوى التأهيل العلمي والتربوي لدى المدرسين الداعم لتقبل فكرة الصديق الناقد.	3.41	68.30	87.92	0.000*	6	كبيرة

٥.	التركيز على تحليل نتائج الممارسات الإشرافية وتقويمها من قبل الإدارة العليا.	3.44	68.72	8.53	0.000*	5	كبيرة
٦.	الاعتماد على نموذج الإشراف التقليدي المعتمد على الزيارات الصفية.	3.38	67.64	7.34	0.000*	8	متوسطة
٧.	ضعف مؤشرات الحكم على جودة نظام الإشراف في المدارس الثانوية.	3.45	68.99	7.47	0.000*	4	كبيرة
٨.	إحجام بعض المشرفين عن استثمار إمكانيات المدرسين بشكل فاعل.	3.34	66.89	5.86	0.000*	9	متوسطة
٩.	تعجل بعض المشرفين في الحصول على نتائج سريعة لخدماتهم الإشرافية.	3.11	62.26	1.78	0.000*	10	متوسطة
١٠.	ضعف مهارات المشرف التربوي في الحوار والمناقشة.	3.02	60.4	1.56	0.000*	11	متوسطة
١١.	**اهتمام المشرفين بالمعايير الكمية في الإشراف على حساب المعايير النوعية.**	**3.52**	**70.48**	**9.22**	**0.000***	**3**	كبيرة

يتَّضح من الجدول (١٠) أنَّ تقديرات مجال (المعوِّقات الفنية) من وجهة نظر أفراد العينة تراوحت بين (٦٠,٤٪ - ٧٤,١١٪) وبدرجات متوسطة وكبيرة، وقد جاءت أعلى الفقرات، الفقرة (٢) " إحجام المدرسين عن مصارحة المشرفين التربويين بالمشكلات الفنية التي يواجهونها." وقد يعزى السبب في ذلك إلى قناعة بعض المدرسين بأنَّ مصارحة المشرف بالمشكلة قد تعود عليه بالضرر، وأنه سيترك لدى المشرف انطباعاً بضعفه، وسيؤثِّر على تقييمه السنوي، وبالتالي يفضل الاحتفاظ بالمشكلات والتأقلم معها بدلاً من مشاركتها مع المشرف.

في حين كانت أدنى الفقرات، الفقرة (١٠) " ضعف مهارات المشرف التربوي في الحوار والمناقشة." في المرتبة الأخيرة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى ارتفاع مستوى المشرفين التربويين وجدارتهم في الحوار، إضافة إلى أنَّ اختيار المشرفين كان وفق معايير مهنية عالية

وقدرات خاصة (علمية، إدارية)، الأمر الذي يقلِّل من احتمالية أن يكون السبب في ضعف ممارسة أسلوب الصديق الناقد يعود إلى مهارات المشرفين في المناقشة والحوار.

المجال الثالث: المعوقات الشخصية

جدول (١١) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة" المعوقات الشخصية"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (sig)	الترتيب	درجة التقدير
١.	ضعف دافعية المدرسين والمشرفين نحو تبنّي تطبيقات أو أساليب إشرافية حديثة.	3.31	66.21	4.83	0.000*	8	متوسطة
٢.	قصور إمكانات بعض المشرفين في مهارات التواصل الفعال.	3.48	69.61	9.05	0.000*	7	كبيرة
٣.	اهتمام بعض المشرفين بعملية الإشراف في حدود غاية التقويم وكتابة التقارير.	3.64	72.85	12.76	0.000*	1	كبيرة
٤.	الفهم الخاطئ لمبدأ العلاقات الإنسانية، والخلط بين أسلوب الصديق الناقد والعلاقات الشخصية.	3.48	69.67	9.52	0.000*	6	كبيرة
٥.	ضعف مستوى الثقة لدى بعض المشرفين والمدرسين بإمكاناتهم التي تؤهلهم لتطبيق أسلوب الصديق الناقد.	3.50	69.97	9.57	0.000*	4	كبيرة
٦.	تصوُّرات بعض المشرفين عن أنفسهم بأنهم المصدر الوحيد لتحسين عملية التدريس.	2.78	55.6	-2.11	0.000	11	متوسطة
٧.	استخدام المشرفين للأساليب الآمرة في توجيهاتهم للمدرسين ممَّا يحول دون تقبل أسلوب الصديق الناقد.	2.84	56.84	2.57-	0.000*	10	متوسطة

٨.	توجُّس بعض المشرفين من أسلوب الصديق الناقد خوفاً من تأثيره على مكانتهم.	3.50	69.97	9.66	0.000*	4	كبيرة
٩.	شعور المدرسين بأن علاقاتهم بالمشرف يجب ألا تتجاوز الحدود الرسمية.	3.61	72.28	11.42	0.000*	2	كبيرة
١٠.	قناعة بعض المدرسين خاصة القدامى منهم بعدم جدوى الإشراف التربوي .	2.91	58.20	1.33-	0.000*	9	متوسطة
١١.	**قناعة بعض المدرسين بأنَّ أساليب الإشراف لا تتو افق مع احتياجاتهم الحقيقية.**	**3.57**	**71.41**	**11.07**	**0.000***	**3**	كبيرة

يتَّضح من الجدول (١١) أنَّ تقديرات مجال (المعوِّقات الشخصية) من وجهة نظر أفراد العينة تراوحت بين (٥٥,٦٪ - ٧٢,٨٥٪) وبدرجات متوسطة وكبيرة، وقد جاءت أعلى الفقرات، الفقرة (٣) " اهتمام بعض المشرفين بعملية الإشراف في حدود غاية التقويم وكتابة التقارير." وقد يعزى السبب في ذلك إلى ارتفاع نصاب المشرف التربوي من المدرسين المشرف عليهم، الأمر الذي يحصر غايات الإشراف في عملية التقويم وكتابة التقارير، والعزوف عن استخدام أساليب غير (الزيارات الصفية)، إضافة أن أسلوب الصديق الناقد البنّاء في حدود المواقف التعليمية، الأمر الذي يصعب إتاحته في ظل نسبة المدرسين للمشرفين.

في حين كانت أدنى الفقرات، الفقرة (٦) " تصورات بعض المشرفين عن أنفسهم بأنهم المصدر الوحيد لتحسين عملية التدريس." في المرتبة الأخيرة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أنَّ من مهامِّ المشرف التربوي توجيهَ المدرِّسين إلى مصادر معرفة أخرى مثل: (المشاركة في المؤتمرات والأيام الدراسية، القراءة الموجَّهة) وغير ذلك، الأمر الذي يتناقض مع أن يكون اعتبار المشرف نفسه أنّه مصدر المعرفة الوحيد لتحسين عملية التدريس.

إجابة السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العيِّنة للمعوِّقات التي تواجه المشرفين التربويين في توظيف أسلوب الصديق الناقد تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهِّل العلمي، سنوات الخدمة)؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تمَّ التحقُّق من الفرَضيّات:

الأولى: لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية عند مستوى (α≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العيِّنة للمعوِّقات التي تواجه المشرفين التربويين في توظيف أسلوب الصديق الناقد تعزى لمتغير الجنس (مدرِّس، مدرِّسة) باستخدام اختبار Tالعينتين مستقلتين، والجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٢) اختبارTللعينتين المستقلتين (Independent Samples T Test) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	القيمة الاحتمالية(Sig)
معوقات إدارية	ذكر	181	3.36	070	2.030-	0.000*
	أنثى	2.030-	0.000*			
معوقات فنية	ذكر	155	3.53	0.75	3.805-	0.000*
	أنثى	181	3.28	0.74		
معوقات شخصية	ذكر	3.805-	0.000*		2.911-	0.004*
	أنثى	155	3.61	0.84		
الدرجة الكلِّية	ذكر	181	3.28	0.71	3.152-	0.002*
	أنثى	155	3.51	0.72		

قيمة Tالجدولية عند درجات حرية (٣٣٤) ومستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي ١,٦٤٠

من النتائج الموضَّحة في جدول (١٢) تبيَّن أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" T- لعيّنتين مستقلّتين " لجميع المجالات أقلُّ من مستوى الدلالة 0.05، وبذلك نستنتج أنه توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة للمعوِّقات، تُعزى إلى متغير الجنس لجميع المجالات؛ حيث كانت الفروقُ لصالح فئة (الإناث). وقد يعزى السبب في ذلك إلى طبيعة الهيكلية التنظيمية لمنظومة الإشراف في المحافظات الجنوبية، حيث إنَّ عدد المشرفين الذكور أضعاف المشرفين الإناث، الأمر الذي

يجعل المشرفين الذكور يشرفون على المدرِّسات الإناث، الأمر الذي يُصعِّب من ممارسة أسلوب الصديق الناقد، وإلى اختلاف طبيعة العلاقة بين المشرفين والمدرِّسات عن طبيعة العلاقة بين المشرفين والمدرِّسين، وهو ما يتَّفق مع دراسة القطط (٢٠١٧) التي أثبتت فروقاً في تقدير درجة ممارسة المشرفين لأسلوب الصديق الناقد، تعزى لمتغير الجنس لصالح المدرِّسات، ويختلف مع ما أثبتته دراسة الحاج (٢٠٢٠)، وإبراهيم وآخرون(٢٠٢٠)، وذياب (٢٠٢٠) التي لم تجد فروقاً بين متوسطات درجات التقدير لمعوقات الإشراف تعزى لمتغير الجنس

الثانية: لا توجَد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة للمعوقات التي تواجه المشرفين التربويين في توظيف أسلوب الصديق الناقد تعزى لمتغير المؤهِّل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) باستخدام اختبار Tلعيِّنتين مستقلتين، والجدول (١٤) يوضح ذلك:

جدول (١٣) اختبارTللعينتين المستقلتين (Independent Samples T Test) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	القيمة الاحتمالية(Sig)
معوقات إدارية	بكالوريوس	302	3.46	0.72	1.580	0.115
	دراسات عليا	34	3.25	0.73		
معوقات فنية	بكالوريوس	302	3.45	0.78	1.592	0.112
	دراسات عليا	34	3.22	0.94		
معوقات شخصية	بكالوريوس	302	3.40	0.72	0.936	0.350
	دراسات عليا	34	3.27	0.77		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	302	3.44	0.68	1.480	0.140
	دراسات عليا	34	3.25	0.77		

قيمة Tالجدولية عند درجات حرية (٣٣٤) ومستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي ١,٦٤٠

من النتائج الموضَّحة في جدول (١٣) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" T- لعيِّنتين مستقلتين " لجميع المجالات أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وبذلك نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عيِّنة الدراسة تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي. وقد يعزى السبب في ذلك إلى وحدة العملية

الإشرافية التي يمارسها المشرفون مع المدرّسين بغضّ النظر عن مؤهّلهم العلمي، إضافة إلى أنّ المعوّقات-إن وجدت- قد تبدو متشابهة نظراً لتشابه ظروف العمل بغض النظر عن المؤهل العلمي. وتتفق هذه النتيجة مع ما أثبتته دراسة إبراهيم وآخرون (٢٠٢٠) ودراسة الحاج (٢٠٢٠)، ودراسة القطلي (٢٠١٧)، ويختلف مع دراسة الكثيري (٢٠١٧) التي كانت الفروق فيها عند تقدير معوّقات الإشراف التربوي لصالح (البكالوريوس)، ومع دراسة ذياب(٢٠٢١) التي كانت فيها الفروق لصالح فئة (الدبلوم).

الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العيّنة للمعوّقات التي تواجه المشرفين التربويين في توظيف أسلوب الصديق الناقد تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من ٥ سنوات، ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)

وللتحقق من صحة هذا الفرَض تمَّ استخدامُ اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاختبار الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة، والجدول (١٤) يبين النتائج:

جدول (١٤) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة
معوقات إدارية	بين المجموعات	0.547	2	0.274	0.516	**0.597**
	داخل المجموعات	176.524	333	0.530		
	المجموع	177.071	335			
معوقات فنّية	بين المجموعات	3.099	2	1.550	2.426	**0.090**
	داخل المجموعات	212.765	333	0.639		
	المجموع	215.864	335			
معوقات شخصية	بين المجموعات	1.301	2	0.650	1.240	**0.291**
	داخل المجموعات	174.203	332	0.525		
	المجموع	175.504	334			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.487	2	0.744	1.558	**0.212**
	داخل المجموعات	158.906	333	0.477		
	المجموع	**160.393**	**335**			

قيمة F الجدولية عند درجات حرية (٢، ٣٣٣) ومستوى دلالة ٠,٠٥ تساوي ٢,٦٣٦

يتَّضح من الجدول (١٤) أنَّ القيمة الاحتمالية المقابلة للاختبار كانت أكبرَ من مستوى الدلالة (٠,٠٥) مما يدلُّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير للمعوقات التي تواجه المشرفين التربويين في توظيف أسلوب الصديق الناقد تعزى إلى متغير سنوات الخدمة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى نمطية العملية الإشرافية منذ سنوات طويلة حيث لم يطرأ تحديث عليها إلا في حدود المفهوم، أمّا الأساليب فإنّ تحديثاتِها خجولةٌ، وتأتي في إطار المبادرات الفردية من قبل المشرفين أو المدرسين، وهو ما يتَّفق مع ما أثبتته دراسة الحاج (٢٠٢٠)، ودراسة إبراهيم وآخرون(٢٠٢٠)، ودراسة القطط (٢٠١٧) ودراسة ذياب (٢٠٢١)، في حين اختلفت مع نتائج دراسة الكثيري(٢٠١٧) التي كانت الفروق فيها عند تقدير معوقات الإشراف التربوي لصالح الفئة (أقل من ٥ سنوات).

الاستنتاجات:

- يقوم أسلوب الصديق الناقد على ثلاثةِ أسُسٍ، هي: المساندةُ والدعمُ والمتابعةُ، ولا يعني في حدِّ ذاته المراقبة بقدر ما يعني أن يكون المشرف أو الصديق الناقد مَرجِعاً، يستطيع إصدار أحكامٍ على الأداء بعد الملاحظة والمتابعة.
- قد يمارس المشرفُ دورَ الصديق الناقد، لكن في حدود الزيارة الصفِّية وما بعدها بقليل خلال زيارته للمدرسة، فهو لا يأخذ الوقت الكافي ليتفهَّمَ سياقَ العمل بشكل كلّي؛ ولذلك يمكن أن يمارس الأسلوب بين الأقران.
- دور الصديق الناقد لا ينحصر في توفير البيانات أو مناقشة القضايا أو تقديم البدائل للمتعلِّم، بل يساعد في تطوير جاهزية المدرسة لتقبُّل التغيير، كما يساعد في أعمال تربوية وفي تفسير سياقات العمل والمساعدة في اتِّخاذ القرارات.
- هناك توجُّهات إيجابية لدى المدرّسين والمشرفين نحو تطبيق أسلوب الصديق الناقد في الإشراف، لكن المعوّقات الإدارية والفنية، وارتفاع نصاب المشرف التربوي من المدرسين المشرف عليهم يحولان دون ذلك.

التوصيات:

على ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

- إجراء دراسة استطلاعيَّة حول أسلوبِ الإشراف المرغوب لدى المدرِّسين.

- إنشاء قاعدة بيانات خاصَّة بالمعلومات والبيانات التي ترتبط بتخصُّصات المدرِّسين واحتياجاتهم الإشرافية.

- اعتماد اللامركزية الإدارية في الإشراف التربوي، بحيث يتمُّ تدريبُ مديري المدارس على أسلوب الصديق الناقد باعتباره مشرفاً مقيماً.

- تفعيل التواصل الإلكتروني بين المدرِّسين ومشرفيهم بما يزيد من فرصة اقتراح البدائل ومناقشة الافتراضات كمؤشِّرات على توظيف أسلوب الصديق الناقد.

- تخفيض أنصبة كلٍّ من المدرِّس والمشرف التربوي، بشكل يتيح لهما ممارسة دورَيهما في أسلوب الصديق الناقد، وتجويد عمليّة التدريس في إطار المدخل التأمُّلي.

- التأكيد من خلال التدريب على الدور التكاملي بين المشرفين ومديري المدارس، ووضعِ آليَّةٍ تؤكِّدُ إمكانيةَ تطبيق أسلوب الصديق الناقد بين المدير والمدرِّس.

- التأكيد على أهمِّية توطيد العلاقات الإنسانية، والتواصل الإيجابي، والعلاقات الودِّية القائمة على الثقة والاحترام المتبادلين بين المشرف والمدرِّس.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

١. إبراهيم، إياد والجاف، عبد الرازق وأنور، أحمد (٢٠٢٠). المشكلات التي تواجه المشرفين في الثانويات الإسلامية وسبل علاجها، *مجلة البحوث والدراسات والإسلامية*، ٥٨(١)، ٢٩-٩٥.

٢. أبو حسين، فاطمة (٢٠٢١). معوقات ممارسة الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين في مدينة أبها الحضرية، *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، ١(١)، ٢٧٧-٣١٧.

٣. الحاج، سمر (٢٠٢٠). *واقع تطبيق الإشراف التربوي التطويري في مدارس الأونروا بمحافظات غزة، وسبل تحسينه* (رسالة ماجستير)، جامعة الأقصى، غزة.

٤. حماد، وفاء (٢٠٢١). *دور الإشراف التربوي في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المحافظات الجنوبية لفلسطين*. (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة.

٥. درويش، عطا (٢٠١٤). *مجموعات الصديق الناقد CFG ومجتمع التعلم*، المؤتمر التربوي (التطور المهني المبني على الاستقصاء)، جامعة الأزهر، غزة، ٢٢-٢٣ يونيو.

٦. ذياب، الصديق (٢٠٢١). *أهم معوقات الإشراف التربوي كما يدركها المشرفون التربويون بالتعليم الثانوي بمدينة الزاوية* (رسالة ماجستير)، جامعة الزاوية، ليبيا.

٧. العثمان، خالد (٢٠١٧). الصعوبات التي يواجهها المشرفون التربويون في منطقة الرياض من وجهة نظرهم، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٩٢(١)، ١١١-١٣٥.

٨. عذيب، بشار (٢٠١٩). أثر الاشراف التربوي بين مفهوم المشرف المفتش والمشرف الصديق الناقد، *مجلة كلية التربية-الجامعة المستنصرية*، ٦(١)، ٣٠٧-٣٣٠.

٩. علوان، أحمد (٢٠١٦). *درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف التربوي القائم على الحاجات في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسبل تطويره* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة.

١٠. القططي، محمد (٢٠١٧). *درجة ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الصديق الناقد في مدارس وكالة الغوث الدولية وعلاقته بمعايير جودة الأداء* (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر، غزة.

١١. القططي، محمد وأباجي، محمد (٢٠٢١). أثر توظيف أسلوب الصديق الناقد على أداء بعض المهارات المهنية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، *مجلة المعيار*، ٢٥(٦٠)، ٦١١-٦٢٩.

١٢. قمحية، صابر (٢٠١٥). *دور الصديق الناقد في تحسين المهارات التربوية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في مرحلة التعليم الأساسي* (رسالة دكتوراة)، جامعة عين شمس، القاهرة.

١٣. الكثيري، نورة (٢٠١٧). معوقات الإشراف التربوي لبرامج صعوبات التعلم الملحقة بمدارس المرحلة الابتدائية سبل تطويره، *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٨(١)، ١٧٩-٢٠٥.

١٤. المطيري، فيصل (٢٠١٦). *دور المشرف التربوي في تنمية الإبداع وعلاقته بالأداء المتميز لدى معلمي الاجتماعات في دولة الكويت* (رسالة ماجستير)، جامعة آل البيت، الأردن.

١٥. هارون، منيرة (٢٠١٣). *درجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظة غزة وسبل تفعيلها* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة.

١٦. هنية، المنتصر (٢٠١٧). *أثر توظيف أسلوب الصديق الناقد على الأداء التدريسي لطالبات التدريب الميداني بجامعة الأقصى* (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر، غزة.

المراجع الأجنبية:

1. Balthasar, A. (2011). Critical Friend Approach; policy Evaluation Methodology Soundness, practical Relevance, and Transparency of the Evaluation process, *German policy studies*, 7(3), 187-231.

2. Baskerville, D. & Goldblatt, H. (2009). Learning to be a critical friend: from professional indifference through challenge to unguarded conversation*, Journal of Cambridge Education*, 39 (2), 205-221.

3. Betlem, C. (2014). *"Mentoring Teachers with a Critical Friend: Transforming Professional Development through Visual Tools"* PH.D Dissertation, University of New England, Britain.

4. Costa, M. & Kallick, H. (1993). Through the Lens of a Critical Friend, *journal of educational leadership***,** 51(2), 40-51.

5. Gardner, M. (2018). *Building the SCDN Learning Community using the critical friend's model to explore RTI*, An approach meet the needs of all student, U.S.A

6. Gordon, S. (2012). Perspectives and imperative parading transition and the new supervision, *Journal of curriculum and supervision***,** 18(1), 62-76.

7. Harrington, C.D. (2009). *Critical Friends Group: Effects on Teacher Practice and Collaboration* (Master Thesis), University of North Carolina Wilmington, USA.

8. Kiewkor, S. Wongonich, S and Piromsombat, C. (2013): "Empowerment of Teachers through Critical Friend Learning to Encourage Teaching Concepts", *Paper Presented at World Conference on Educational Sciences***,** Bangkok-Thailand.

9. Nguyen, H. (2010). "Critical Friends Group for EFL Teacher Professional Development" *ELT journal*, 64 (2), P205-213.

10. Samaras, A. P. & Sell, C. (2013). Using critical friend letter writing in teacher research, *journal of teacher education quarterly*, 12 (2), 93- 109.

11. Villalobs, M. (2014). *The role of the critical friend in leadership and school improvement* (Master Thesis), Melbourne Graduate school of Education, The University of Melbourne, Australia.

12. Yeigh, T. (2008). "Quality Teaching and Professional Learning: Uncritical Reflections of a Critical Friend" *Australian Journal of Teacher Education*, 33(2), P2-15.

الفروق في أساليب تربية الوالدين لدى عينة من التلاميذ المتنمرين والتلاميذ غير المتنمرين في المدارس الابتدائية

د. أسماء فوزي التميمي
أستاذة مساعدة في التربية، العراق
asma.fo.2014@gmail.com

تاريخ استلام البحث ٢٠٢٢/٨/٢م، تاريخ قبوله ٢٠٢٣/٤/٢١م.

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى تعرف الفروق في أساليب تربية الوالدين لدى عينة من التلاميذ المتنمرين وغير المتنمرين في المدارس الابتدائية، وتعد مشكلة التنمّر المدرسي من المشكلات الاجتماعية التي من الضروري توسيع البحث فيها وإيجاد الحلول والتوصيات من أجل تقليل وجودها في مدارسنا.

كان اختيار مجتمع البحث من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ضمن مديرية تربية بغداد الكرخ الثانية، حيث تمثلت عينة البحث (٢٠) تلميذ وتلميذة كمجموعة تمثل تلاميذ متنمرين يقابلها بالمثل (٢٠) تلميذ وتلميذة من غير المتنمرين، وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمّ توزيع استبانة من بناء الباحثة بعد أن استحصلت صدقها وثباتها على أولياء أمور كلا المجموعتين، وكانت النتيجة أن أسلوب تربية الوالدين له علاقة بظهور حالة التنمّر لدى التلاميذ؛ كما كانت هناك دلالة إحصائية لصالح الذكور بالنسبة للإناث بوجود حالة التنمّر لديهم، وتم وضع بعض التوصيات منها فتح باب الحوار بين الوالدين والأبناء لمناقشة المشاكل التي تصادفهم ومحاولة حلها، والتعاون بين إدارة المدرسة وبين أولياء الأمور ومحاولة المشاركة الفعّالة، واستعمال الأسلوب التربوي العلمي في التربية، وإبعاد الطفل عن السلوكيات السيئة وغير الصحيحة.

الكلمات المفتاحية: تربية الوالدين، التنمر، المدارس الابتدائية، أساليب التربية.

Differences in parents' styles of upbringing in a sample of bullied and non-bullied elementary school pupils

By: Dr. Asma Fowzi Al-Tameemi

Abstract:

This research aims at identifying the differences in parents' styles of upbringing as shown in a sample of bullying and non-bullying elementary school pupils. Bullying at school is one of the social problems that necessarily requires more researches and wider studies to come to solutions and suggest recommendations in an attempt to terminate its exposition at schools. The research community is made up of 6th grade pupils of the 2nd Karkh Education Directorate of Baghdad. The sample is of 20 he-she students representing the bullying vs. 20 non-bullying he-she pupils. The descriptive analytical approach was adopted by the researcher who distributed a questionnaire constructed by her after testing validity and constancy to the parents of both groups .

The results show that the parents' style plays a role in exposing bullying by pupils. There is also a statistical clue in favor of the male students to female as far as bullying conduct is concerned. Recommendations offered include starting parents-children dialogues to discuss problems they might face and try to find a way out to them; establishing a kind of cooperation between the school administration and the parents to achieve active collaboration; following a scientific pedagogical methods in education; and keeping the pupils away from the bad and incorrect conducts.

Key Words: Parents' upbringing – elementary schools – educational methods

İlköğretim Okullarında Zorbalık Eden ve Etmeyen Öğrencilerden Oluşan Bir Örneklemde Ebeveynlerin Ebeveynlik Tarzları Arasındaki Farklılıklar

Dr. Asma Fowzi Al-Tameemi

Özet

Mevcut araştırma, ilkokullarda zorbalık eden ve etmeyen öğrencilerden oluşan bir örneklemde ebeveynlik tarzları arasındaki farklılıkları belirlemeyi amaçlamaktadır. Zira okul zorbalığı sorunu, okullarımızdaki varlığını azaltmak için araştırmaların genişletilmesi, çözüm ve önerilerin bulunması gereken toplumsal sorunlardan biridir. Araştırma topluluğu Bağdat Al-Karkh 2. Maarif Müdürlüğü bünyesindeki ilköğretim altıncı sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Araştırma örneklemini zorbalık eden öğrencileri temsil eden (20) kız ve erkek öğrenci ve zorbalık etmeyen öğrencileri temsil eden (20) kız ve erkek öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacı analitik niteleyici yaklaşımı benimsemiş ve araştırmacı tarafından her iki grubun ebeveynlerine de geçerlik ve güvenirliği onaylanmış olan bir anket dağıtılmıştır. Elde edilen sonuca göre ebeveynlik tarzının öğrenciler arasında zorbalığın ortaya çıkmasıyla bir ilişkisi bulunmaktadır. Ayrıca aralarında zorbalık durumunun varlığı konusunda erkekler lehine istatistiksel bir gösterge mevcuttur. Araştırma neticesinde ebeveynler ve çocuklar arasında karşılaştıkları sorunları tartışmak ve çözmeye çalışmak için diyalog kapısının açılması, okul yönetimi ve veliler arasında iş birliği ve aktif katılımın sağlanması, eğitimde bilimsel eğitim yönteminin kullanılması ve sürdürülmesi ve çocukların kötü ve yanlış davranışlardan uzaklaştırılması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn Eğitimi, Zorbalık, İlkokul, Ebeveynlik Yöntemleri.

المقدمة:

التنمّر مشكلة كبيرة؛ لأنها تؤذي التلاميذ جسدياً ونفسياً، كما إنّ وجوده في الصف الدراسي يعمل على إشاعة الفوضى، ويعمل على إعاقة عملية التعليم وعدم الاستفادة من الدرس الفعلي، كما أنّه يؤثر على التلميذ الضحية، حيث سيعاني من مشاكل نفسية واجتماعية، وغالباً ما نجد أن أهل الضحايا لا يعلمون بأنّ أطفالهم يعانون من التنمّر، ولا يعلمون ما يحدث لهم في المدرسة.

وعرّف دان ألويز (Dan Olweus) النرويجي نقلاً عن (برنارد جو، ٢٠٠٢، ١٥). التنمّر بأنه أفعال سلبية متعمدة من تلميذ أو أكثر لإلحاق الأذى بتلميذ آخر؛ تتم بصورة متكررة طوال الوقت، ويمكن أنْ تكون هذه الأفعال السلبية بالكلمات مثل: التهديد، والتوبيخ، والإغاظة والشتائم، كما يمكن أنْ تكون بالاحتكاك الجسدي كالضرب والدفع والركل، أو حتى بدون استخدام الكلمات أو التعرض الجسدي، مثل التكشير بالوجه أو الإشارات غير اللائقة بقصد وتعمد عزله من المجموعة أو رفض الاستجابة لرغبته.

ترجع الدراسات المختلفة أسباب ظهور التنمّر في المدارس إلى التغيّرات التي حدثت في المجتمعات الإنسانية، والمرتبطة أساساً بظهور العنف والتمييز بكل أنواعه، واختلال العلاقات الأسرية في المجتمع، وتأثير الإعلام على المراهقين في المراحل المتوسطة والثانوية. وتعدُّ التربيّة من المسؤوليات التي تقع على عاتق الوالدين، وهي من المسؤوليات الصعبة والتي تحتاج إلى كثير من الجهد والصبر، فالأبناء هم جيل المستقبل، وكل ما يُغرَس في نفوسهم من خلال التربيّة يُعدّ من الأمور التي تؤثِّر في حياتهم مستقبلاً، وللتربية وسائل وأنواع مختلفة تحتاج الأسرة إلى التعرّف إليها من أجل استخدام الأسلوب الأمثل والأفضل، ومن هنا رأت الباحثة أن هناك حاجة ملحّة لإجراء هذه الدراسة والوقوف على بعض الأسباب التي أدت إلى وجود ظاهرة التنمّر لدى أبنائنا التلاميذ.

مشكلة البحث

يحدث التنمّر عند التلاميذ داخل المدرسة، وفي أكثر الأحيان يحدث في فترة الاستراحة، ويكون التنمّر من قبل مجموعة من التلاميذ لديهم القدرة على عزل أحد التلاميذ، ويكسبوا ولاء بعض الذين يريدون تجنب أن يصبحوا الضحية، ويقوم هؤلاء

المتنمرون باستنزاف وتخويف الهدف قبل الاعتداء عليه. وتّعد مشكلة التنمّر المدرسي من المشكلات الخطيرة التي تهدد الأمن المدرسي وبالرغم من ذلك فإن هناك ضعفاً من ناحية الاهتمام البحثي بها في المجتمع العراقي، حيث من الملاحظ أنّ هناك انتشاراً لهذا السلوك وعلينا تشخيص هذه الحالة ودراستها بشكل مستفيض، كما أن علينا إعطاء هذه المشكلة المهمة اهتماماً كبيراً في كافة المجالات، سواء عن طريق الإعلام والبحث أو مواقع التواصل الاجتماعي وحملات التوعية، لبيان أثر هذه المشكلة.

وتُشير الدراسات في الولايات المتحدة الأمريكية التي يعدّ فيها التنمّر المشكلة الأكثر رواجاً أن ثمانيةً بالمئة من طلاب المدارس الثانوية يغيبون يوماً واحداً في الأسبوع على الأقل خوفًا من الذهاب إلى المدرسة تفادياً للتنمّر؛ كما كشفت دراسة مسحية (لإيرلينغ Erling,) بعنوان «التنمّر أعراض كئيبة وأفكار انتحارية» أجريت على (٢٠١٨) تلميذاً نرويجياً في المستوى الثامن، إذ كشفت أنّ التلاميذ ممن يمارسون التنمّر وضحاياهم حصلوا على درجات عُليا في مقياس الأفكار الانتحارية؛ وفي دراسة (لليند وكيرني& Kerrney Lind) أجريت في نيوزلندا، اتضح أنّ حوالي ٦٣٪ من الطلاب قد تعرضوا بشكل أو بآخر إلى ممارسات التنمّر، كما أشارت دراسة (أدامسكي وريان Rayan & Adamski) التي أُجريت في ولاية إلينوي بالولايات المتحدة إلى أنّ أكثر من ٥٠٪ من الطلاب قد تعرضوا لحالات التنمّر، وفي إيرلندا أوضحت دراسة (لمينتون Minton) تَعرض الطلاب لمشكلات التنمّر بنسبة ٣٥٪ من طلاب المرحلة الابتدائية و٣٦,٤٪ من طلاب المرحلة المتوسطة(الشريف،٢٠٠٤، ٥٣). هذه الإحصائيات المقلقة تدفعنا للتساؤل حول هذه الظاهرة وتحليلها بحثاً ومعرفةً إذا كانت مدارسنا تحتوي على هذه الظاهرة أم لا؟ وعليه استشعرت الباحثة إلى أنّ هناك حاجة مُلحة لإجراء هذه الدراسة والوقوف على بعض الأسباب التي قد تؤدي إلى وجود ظاهرة التنمّر لدى أبنائنا التلاميذ ويمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

هل توجد فروق في أساليب تربية الوالدين لدى عينة من التلاميذ المتنمرين والتلاميذ غير المتنمرين في المدارس الابتدائية؟

أهمية البحث

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى النقاط الآتية:

١. أهمية الموضوع نظراً لحداثته.

٢. انتشار ظاهرة التنمّر بين التلاميذ مما يؤدي إلى ضرورة البحث والتقصّي عن أسباب وجوده.

٣. أهمية الفئة العمرية لأنّ المرحلة الابتدائية هي اللبنة الأولى في العملية التعليمية لواقع التعليم في العراق.

٤. أهمية معرفة أساليب معاملة الوالدين وانعكاسها على بناء شخصية التلميذ وجانبها النفسي.

٥. أهمية معرفة أساليب معاملة الوالدين وظهور حالة التنمّر لدى التلاميذ.

٦. تشخيص ظاهرة التنمّر ووجودها في المدارس الابتدائية.

٧. الاستفادة القصوى من النتائج التي ستظهرها هذه الدراسة.

٨. وضع بعض الحلول والمقترحات التي قد يستفيد منها الوالدان والإرشاد النفسي والتربوي.

الهدف من البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

- تشخيص وجود حالة التنمّر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من قبل معلمات الصف السادس الابتدائي.
- معرفة الفروق في أسلوب تربية الوالدين عند وجود ظاهرة التنمّر لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- معرفة الفرق في وجود حالة التنمّر لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالنسبة لمتغير الجنس.

فرضيات البحث

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات أسلوب تربية الوالدين الذين يعاني أطفالهم من التنمّر، وبين متوسط

درجات أسلوب تربية الوالدين الذين لا يعاني أطفالهم من التنمّر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات أسلوب تربية الوالدين الذين يعاني أطفالهم من التنمّر بالنسبة لمتغير الجنس.

حدود البحث

الحدود المكانية: العراق، بغداد، مديرية تربية بغداد/ الكرخ الثانية.

الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠٢٢ – ٢٠٢٣.

الحدود البشرية: تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المدارس الابتدائية لمديرية تربية بغداد/ الكرخ الثانية.

تحديد المصطلحات

التنمّرBullying: عرفه دان ألويس النرويجي(Dan Olweus) : أفعال سلبية متعمّدة من جانب تلميذ أو أكثر لإلحاق الأذى بتلميذ آخر، بصورة متكررة وطوال الوقت، ويمكن أن تكون هذه الأفعال السلبية بالكلمات مثل: التهديد والتوبيخ والإغاظة والشتائم، كما يمكن أن تكون بالاحتكاك الجسدي كالضرب والدفع والركل، أو حتى بدون استخدام الكلمات أو التعرض الجسدي مثل التكشير بالوجه أو الإشارات غير اللائقة، بقصد وتعمّد عزله من المجموعة أو رفض الاستجابة لرغبته (برنارد جو، ٢٠٠٢، ١٥).

التعريف الإجرائي للتنمر المدرسي :هو الأذى الجسمي أو النفسي أو العاطفي أو المضايقة أو السخرية من قِبل تلميذ متنمر على تلميذ آخر أضعف منه، ويُقاس هذا السلوك من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس سلوك التنمّر المعد لهذا الغرض والتي تحددها معلمة الصف الدراسي.

أساليب تربية الوالدين: عرفها (Berk,2017) وضع حدود من قِبل الوالدين لمعاملة الأبناء ويلتزمان بتلك الحدود وفي نفس الوقت يشعران الطفل بالحب والاهتمام ويشجعان في اتخاذ القرار الأسري ويصران على أن يطيعهما الأبناء ويمتثلان لأوامرهما (Berk,2017, 544).

التعريف الإجرائي لأساليب تربية الوالدين: مجموعة العمليات التي يقوم بها الوالدان سواء عن قصد أم غير قصد في تربية أبنائهم، وتشير في هذا البحث إلى الإجابة عن فقرات المقياس الذي أعد لهذا الغرض.

المرحلة الابتدائية :هي المرحلة الأولى من السلّم التعليمي في العراق وتعمل على تمكين الأطفال ابتداءً ممن أكمل السادسة من العمر من خلال تطوير شخصيتهم بجوانبها الجسمية والفكرية، ومدة الدراسة فيها ست سنوات (جمهورية العراق,١٩٧٨: ١٥٤).

خلفية نظرية

تعّد ظاهرة التنمّر عند الأطفال غريبة وحديثة على مجتمعنا العراقي، لذلك يتوجب على الجميع ومن ضمنهم الباحثين التربويين والنفسيين دراسة هذه الحالة، ويكفي الاطلاع على الإحصائيات العالمية الخاصة بهذه الظاهرة للوقوف على خطورتها.

وغالباً ما يتم التركيز حين الحديث عن ظاهرة التنمّر على الطرف الضعيف أو المتنمر عليه والذي يقع عليه الفعل الإكراهي المؤلم، ويمكن أن يؤدي إلى عواقب وخيمة على مساره الدراسي وصحته النفسية، تصل في بعض الأحيان إلى درجة الانتحار. لكننا إذا نظرنا إلى الظاهرة من زاوية أخرى فسنجد ضحية أخرى لا يُلتَفت إليها غالباً، تتمثل في الطفل أو مجموعة المتنمرين الذين يتخذون صورة العنف سلوكاً ثابتاً في تعاملاتهم إنهم ضحايا سوء التنشئة الأسرية والاجتماعية، وكلا الضحيتين تحتاج للعلاج النفسي والسلوكي، فالمُعتدِي والمُعتدَى عليه عضوان أساسيان في المجتمع، وإذا أهملنا الطفل المُعتدِي ولم نقومه تربوياً وسلوكياً سنعرض أطفالاً آخرين للوقوع في المشكلة نفسها، وبهذا سنساهم في انتشار الظاهرة بصورة أكبر في المجتمع.

وتعزو بعض الدراسات المختلفة على سبيل المثال لا الحصر (المحجان،٢٠٢١)، (عباد،٢٠٢٠)، (أبو العصر واخرون،٢٠١٨) أسباب ظهور التنمّر في المدارس إلى التغيّرات التي حدثت في المجتمعات الإنسانية، والمرتبطة أساساً بظهور العنف والتمييز بكل أنواعه، واختلال العلاقات الأسرية في المجتمع، وتأثير الإعلام على المراهقين في المراحل المتوسطة والثانوية، وكثرة المهاجرين الفقراء الذين يسكنون الأحياء الفقيرة وعدم قدرة أهل هؤلاء الطلبة المتُنمّرين على ضبط سلوكاتهم.

ويمكن أن يكون التنمّر نتيجة لمجموعة متنوعة من العوامل بالرغم من ذلك من الصعب التأكد من العامل الأساسي لحدوث التنمّر فقد تشمل العوامل الوراثية والاستعداد والتنشئة والعوامل البيئية والاجتماعية والضغط النفسي (Kudenga, Mugove,2017,p653)، ومن المنظور النفسي قد يحدث الهجوم عندما يعاني الناس من الإحباط فيصل بهم الأمر إلى مهاجمة الاخرين(Shao-I Chiu, 2013, p15).

ويمكن تلخيص أهم الأسباب التي أدّت إلى انتشار ظاهرة التنمّر في النقاط الآتية:

١- **أسباب نفسية:** أغلب المتنمرين من الأوساط الفقيرة والعائلات التي تعيش في المناطق المحرومة، التي تعاني من مشاكل اقتصادية، في وضع يتسم باتساع الفوارق بين الطبقات الاجتماعية، ومن الناحية السيكولوجية يكون المتنمرون، وخصوصاً القادة منهم، ذوي شخصيات قوية مضادة للمجتمع، وتكمن خطورة هذا النوع في إمكانية تحوله خارج المدرسة إلى مشروع مجرم يهدد استقرار المجتمع، إذ غالباً ما يؤسس المتنمرون عصابات إجرامية، أو ينضمون إلى عصابات إجرامية قائمة. ويمكن أنْ يلجأ الطفل إلى العنف نتيجة مرضه واضطراباته السلوكية التي تحتاج إلى علاج وتدخّل من أشخاص مهنيين، مثل الأطباء النفسيين المختصين في الطب النفسي للأطفال أو المرشدين في المدارس، وأحياناً تعود أسباب التنمّر إلى اضطرابات نفسية قد تحتاج إلى علاج دوائي بعد الكشف من قِبل الطبيب النفسي.

٢- **أسباب أسرية:** تقوم الأسرة في المجتمعات المعاصرة بتلبية الاحتياجات المادية للأبناء من مسكن وملبس ومأكل وتعليم جيد وترفيه، مقابل إهمال الدور الأهم الواجب عليهم اتجاه للطفل، ألا وهو المتابعة التربوية وتقويم السلوك، وتعديل الصفات السيئة والتربية الحسنة. وقد يحدث هذا نتيجة انشغال الأب أو الأم أو كلاهما عن تربية أبنائهما ومتابعتهم، مع إلقاء المسؤولية على غيرهم من المدرسين أو المربيات في البيوت. إضافة الى العنف الأسري الذي يعدّ من أهم أسباب التنمّر، فالطفل الذي ينشأ في جو أسري يمتاز بالعنف سواء بين الزوجين أم تجاه الأبناء أو حتى الخدم، لابد أن يتأثر بما شاهده، وهكذا فإنّ الطفل الذي يتعرّض للعنف في الأسرة، يميل إلى ممارسة العنف والتنمّر على التلاميذ الأضعف في المدرسة، وكذلك الحماية الزائدة عن الحد تعيق نضج الأطفال وقد تظهر

لديهم أنواع من الفوبيا؛ كفوبيا المدرسة والأماكن المفتوحة لاعتمادهم الدائم على الوالدين، فالحماية الأبوية الزائدة تقلل من ثقة الطفل وتضعف من قدراته وتشعره بعدم الكفاءة.

٣- **أسباب مدرسية:** تزايد العنف في المدارس المعاصرة إلى مستويات غير مسبوقة، وصلت حد الاعتداء اللفظي والجسدي على المدرسين من جانب الطلاب وأولياء أمورهم، حيث اندثرت حدود الاحترام الواجبة بين الطالب والمعلم، مما أدّى إلى تراجع هيبة المعلمين وتأثيرهم على الطلاب، الأمر الذي شجع بعضهم على التسلط والتنمّر على بعضهم الآخر، تماما كما يقع في المجتمعات عندما تتراجع هيبة الدولة والمؤسسات. أضف إلى أنه يمكن أن يؤدي التدريس بالطرق التقليدية التي تعتمد مركزية المدرس كمصدر وحيد للمعرفة ومالك للسلطة المطلقة داخل الفصل في دفعه إلى اعتماد العنف والإقصاء كمنهج لحل المشكلات داخل الصف الدراسي، مما يخلق بيئة مناسبة لنمو ظاهرة التنمّر، هذا إلى جانب غياب الأنشطة الموازية داخل المدارس، واختزال الحياة المدرسية في الأنشطة الرسمية التي تُمارس داخل الصف في إطار البرامج الدراسية.

٤- **أسباب الحداثة:** تعتمد الألعاب الإلكترونية على مفاهيم مثل القوة الخارقة وسَحْق الخصوم واستعمال أساليب مختلفة لتحصيل أعلى النقاط والانتصار دون هدف تربوي، لذلك نجد الأطفال المُدمنين على هذا النوع من الألعاب يعدون الحياة اليومية بما فيها الحياة المدرسية امتداداً لهذه الألعاب، فيمارسون حياتهم في مدارسهم أو بين معارفهم والمحيطين بهم بنفس الكيفية، وهنا تكمن خطورة ترك الأبناء يدمنون ألعاب العنف. لذلك ينبغي على الأسرة عدم السماح بتقوقع الأبناء على هذه الألعاب والسعي للحد من وجودها، كما ينبغي على الدولة أنْ تتدخل وتمنع انتشار تلك الألعاب المخيفة بسلطتها القانونية، لأنها تدمر الأجيال وتفتك بهم. وإلى جانب الألعاب الإلكترونية، وبتحليل بسيط نلاحظ تزايد مشاهد العنف والقتل الهمجي والاستهانة بالنفس البشرية بشكل كبير في الآونة الأخيرة، ولا يخفى على أحد خطورة هذا الأمر خصوصاً إذا استحضرنا ميل الطفل إلى تصديق هذه الأمور وميله الفطري إلى التقليد وإعادة الإنتاج. (الاميري، ٢٠٠٠، ١٥٩)

ويُرجع علماء النفس التربوي سلوك التنمّر عند التلاميذ لعدد من الأسباب منها: رغبتهم في لفت الانتباه، وعدم شعورهم بالأمان، واتخاذه وسيلة للتعبير عن آرائهم ومشاعرهم، وتشجيع الأهل لهذا السلوك، ومشاهدة كثير من أفلام العنف، وضعف إدارة المدارس في حفظ النظام واتخاذ الإجراءات(الشريف،٢٠٠٨، ٩).

يشخّص وجود حالة التنمّر عند التلاميذ من خلال ضعف الثقة بالنفس حيث يكون متردداً بأي عمل يقوم به، والشعور بالإحباط، وفرط الحركة وعدم المبالاة بما سوف يحدث له، وكثرة الانفعال وسرعة التأثر وكثرة الضجيج، وكثرة الاعتداء الجسدي واللفظي على الأخرين من أقرانه (عزيز،١٩٩٩ ،٢٢٥).

ومن خلال قراءات في مصادر ودراسات مختلفة على سبيل المثال لا الحصر(المحجان،٢٠٢١)، (عباد،٢٠٢٠)، (ابو العصر واخرون،٢٠١٨) توصلت الباحثة إلى أنه يمكن معالجة مشكلة التلاميذ المتنمرين بما يأتي:

- إنّ التنمّر سلوك مُكتسب عبر التعلم والمحاكاة حسب طبيعة البيئة التي يعيش بها والعوامل المؤثرة فيه، فإذا كانت بيئة خالية من العنف تربّى الطالب على أن يكون مسالماً.
- إنّ أسلوب الآباء وطريقة معاملتهم للأبناء له الأثر الكبير في تجنب هذا السلوك العدواني، من خلال التأكيد على الذات دون اللجوء إلى إيذاء الآخرين.
- عدم التهاون في معاملة الطفل عند قيامه بسلوك عدواني ضد الآخرين، وضرورة تطبيق مبدأ الثواب والعقاب.
- ضرورة استخدام مبدأ الحوار والمناقشة، من أجل توضيح السلوك الخاطئ وماهي أبعاده، وأنّ سلوك العنف غير مرغوب فيه.
- إبعاد الأطفال عن الخلافات والمشكلات الأسرية مهما كان نوعها، وعدم تحميلهم مسؤولية هذه الخلافات.
- تعاون إدارة المدرسة مع الأسرة من خلال تنمية مهارات التعاون، وحب الآخرين وحب الخير، والاهتمام بالأنشطة اللاصفية وإشراك الطلبة في إعدادها من أجل تقليص وقت الفراغ لديهم.

أنواع التربية:

تُعدّ التربيّة من المسؤوليات التي تقع على عاتق الوالدين، والتي تحتاج إلى كثير من الجهد والصبر، فالأطفال هم جيل المستقبل، وبالتالي كلّ ما يُغرَس في نفوسهم من خلال التربيّة يؤثّر في حياتهم مستقبلاً، وتتعدد الوسائِل التي يمكن اتباعها من أجل الوصول إلى الغاية المنشودة منها، وللتربية وسائل وأنواع مختلفة تحتاج الأسرة التعرّف إليها من أجل استخدام الأسلوب الأمثل والأفضل، من أجل تربية الأبناء بالشكل الصحيح، وتنقسِم التربيّة إلى:

١. **التربية الجسدية**: إنَّ الاهتمام بالتربية الجسديّة من مقدِّمات التربيّة، حيث إنَّ الإسلام اهتم بإشباع الحاجات الجسميَّة للطفل كالحاجة إلى النوم، وتناوُل الطَّعام، كما اهتم بتلبية وسائِل الترفيه من الألعاب التي تقوّي الجسد، وأمر بتوعية الأبناء حول الصحة الجنسيّة وتنظيم الميول بين الجنسين وتهذيبها. يبدأ الاهتمام بالتربية الجسدية من قبل ولادة الأطفال، حيث إنَّ الإسلام نصح بالتغرب عند الزواج لحماية الأبناء من أية أمراضٍ قد تصيبهم نتيجة التقارب، كما أمر الإسلام الأم بإرضاع طفلها بعد الولادة لزيادة قوة جسده، وأمرها بتوفير المتطلّبات الرئيسة التي يحتاج إليها جسم الطفل لينمو نمواً صحيحاً. من أوجه التربية الجسديّة الصحيحة تعليم الأطفال غسل اليدين قبل الأكل، وتنظيف الأسنان، وذكر اسم الله قبل تناوُل الطعام، كما أنَّ تربية الأطفال على ستر العورة، والاستئذان عند الدخول على أحد، هي نوعٌ من التربية الجنسيّة التي يجب على الأسرة أن توفِّرها لأبنائها من أجل توعيتهم، كما أنّها تعتبر وقايةً لهم لأنّ فيها درءاً لكثير من فرص الإثارة والفتنة.

٢. **التربية الإيمانيّة والأخلاقية**: وهي من الأسس التي تعتمد عليها التربية، فالأخلاق هي أساس التربية الإيمانيّة، والتربية الأخلاقيّة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالتربية الإيمانيّة، فالعقيدة هي مصدر الأخلاق، والأطفال يكونون على الفطرة مستعدين لتقبل العقيدة بشكلٍ واضِح، لذلك لا بد من البدء بالحفظ، ثم الفهم، ثم الاعتقاد، واليقين، والتصديق. فالواجب على الوالدين توثيق المشاعر الدينيّة

عند الطِّفل مثل ربط الخوف بالله تعالى، وحب التقرّب إليه، والقيام بالعبادات، والابتعاد عن المنكرات والمعاصي، ويتم ذلك في تكرار اتصال الطِّفل بالمواضيع الدينيّة وتحبيبه فيها.

٣. **التربية النفسيّة:** ترتبط التربية النفسيّة بشكلٍ جيد بالصحة الجسدية فالجسم يعتبر وحدةً واحدة، وما تقوم به الأسرة من تربية الطفل وتوجيه سلوكه، وإشباع حاجاته النفسيّة، فالشخص السليم هو الطفل الذي حصل في فترة طفولته على الحب والحنان والتقدير والأمان، كما أنَّ التربية النفسيّة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بعلاقة الوالدين معاً وعلاقتهما مع الطِّفل. (الديوكات،٢٠١٦، ٢٥)

لقد قام بعض المختصين بتقسيم التربية على: تربية مقصودة: وهي التي تتم وفق برامج محددةٍ تخضع لقوانين وشروط، ولها معلمون ومختصون لتنفيذها، وتنتهي بشهادة رسميّة، وتربية غير مقصودة: وهي التصرّفات والسلوكيّات والعادات الاجتماعية التي يقوم بها الأفراد وتساعدهم على النمو والتطوّر (المصدر السابق،٢٨).

دراسات سابقة:

١. دراسة (Connolly& O'moore, 2003) هدفت هذه الدراسة إلى بحث الفروق بين الشخصية والعلاقات الأسرية بين الطلاب المتنمرين وغير المتنمرين، تكونت العّينة من ٢٨٨ طالباً تراوحت أعمارهم بين (٦-١٦) سنة وقد صنفت العينة إلى (١١٥) طالباً متنمراً و (١١٣) طالباً غير متنمرٍ، وخَلصت النتائج إلى أنّ الأطفال المتنمرين يعانون من الحرمان العاطفي بينما غير المتنمرين علاقتهم الأسرية إيجابية.

٢. دراسة (عباد ،٢٠٢٠) "أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتنمّر المدرسي لدى المراهق" تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التنمّر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية لدى المراهق، اشتمل مجتمع البحث على تلاميذ الأول متوسط من الذكور والإناث، فقد اختيرت عيّنة تكونت من (١٠٠) تلميذٍ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة وبعد تبني أداة لقياس التنمّر المدرسي، كانت النتائج أنّ سلوك المراهقين التنمّري يزداد كلما زاد تساهل الوالدين معهم.

٣. دراسة (المحجان،٢٠٢١) أسباب التنمّر المدرسي من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، هدفت الدراسة إلى تحليل بعض أسباب مشاكل التنمّر والعوامل المحفزة لها مع ربطها بالتفسيرات التي تتبناها بعض النظريات التربوية وبلغت العينة (٥٢) من الأخصائيين الاجتماعيين وقد توصلت إلى نتائج منها إهمال الوالدين وسوء التربية مع تأثير البيئة المحيطة.

منهج البحث

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، وهو من أكثر المناهج استخداماً ولا سيما في مجال البحوث التربوية، إذ إنّه المنهج الذي يهتم بجمع أوصاف دقيقة وعلمية للظاهرة المدروسة ووصفه للمشكلة الحالية وتفسيرها ووضع الحلول للمشكلة المطروحة.

مجتمع البحث

- جميع المدارس الابتدائية التابعة لمديرية تربية بغداد الكرخ الثانية والبالغ عددها (٦٠٧) توزعت على (٩٧ مدرسةً) للبنين و(٧٥ مدرسةً) للبنات و(٤٣٥ مدرسةً) مختلطةً.
- جميع تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المدارس الابتدائية التابعة لمديرية تربية بغداد الكرخ الثانية والبالغ عددهم (٢٣٥١٦ طالباً) و(٢٢٤٢٩ طالبةً).

عيّنة البحث

وقع الاختيار على مدرستين من المدارس الابتدائية عشوائياً إحداهما للإناث والثانية للبنين، وبعد أن قامت الباحثة بتعريف حالة التنمّر لمعلمة الصف من أجل تشخيصها لدى التلاميذ، ومن خلال توزيع استبانة خاصة لمعلمات الصف السادس، وجدت أنّ هناك (١٥) تلميذةً و(٢٠) تلميذاً يمتلكون صفة التنمّر وعليه كان اختيار عينة البحث عشوائياً من بينهم بواقع (١٠) تلاميذ و(١٠) تلميذات في الصف السادس الابتدائي. واختير بالمقابل (١٠) تلاميذ و(١٠) تلميذات لا يعانون من حالة التنمّر.

أداة البحث

بعد أن قامت الباحثة بالاطلاع على دراسات سابقة والاطلاع على آراء بعض الباحثين واستشارة المحّكمين والمختصين في علم النفس التربوي تّم بناء أداة البحث من قبل الباحثة بالشكل التالي:

١. استخلاص بعض العبارات والجُمل من تعريف التنمّر ومن السلوك العدواني ومظاهره.

٢. تحويل العبارات إلى جُمل إجرائية يمكن قياسها.

٣. إيجاد الصدق المنطقي للاستبانة حيث اتفق الخبراء على صلاحية فقراته بنسبة ٩٠٪ وتم اعتماد جميع الملاحظات والآراء التي وضعها الخبراء واعتماد السلامة اللغوية، والبُعد عن التكرار ووضوح المضمون، والتي تمثلت بفكرة واحدة كل فقرة.

٤. تم تطبيق الاستبانة على عيّنة استطلاعية تكونّت من (٢٠) فرداً من آباء وأمهات أبنائهم يعانون من التنمّر و(٢٠) فرداً من آباء وأمهات أبنائهم لا يعانون من التنمّر من غير عينة البحث الأصلية. وعليه كان مجموع العينة الاستطلاعية (٤٠) فرداً وذلك من أجل إيجاد الخصائص السيكومترية لها.

٥. إيجاد صدق الاستبانة من خلال استخدام الصدق المُعتمد على المقارنة الطرفية The Comparison of Extreme Groups اعتمدت الباحثة هذه الطريقة لسهولتها ودقتها وشيوعها، وتتلخص فكرة هذه الطريقة بترتيب نتائج الاختبار ترتيباً تصاعدياً ثم تقسم إلى مجموعتين عليا (أعلى الدرجات) ودنيا (أقل الدرجات) ومن ثم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين وبمقارنة إحصاءه الاختبار(t) المحسوبة وتساوي (٨,١١) مع قيمتها الجدولية لمستوى معنوية(٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٨) وتساوي (١,٦٤٥)، وعليه يكون القرار: بما أن قيمة t المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية فذلك يعني أن الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لا يرجع إلى المصادفة وعليه تعد الاستبانة صادقة في قياسها بمعنى

أن الاختبار يميز بين المستويات الضعيفة والقوية، ونستنتج وجود اختلاف بين المتوسطين وعليه تقرر صدق الاختبار (القرشي، ٢٠٠٥ ، ١٢٧) .

جدول رقم(١)

صدق الاستبانة من خلال استخدام الصدق المعتمد على المقارنة الطرفية

المجموعة	العدد	إحصاءه t	الجدولية T	مستوى الدلالة ٠,٠٥
العليا	20	8.11	1.645	دالة
الدنيا	20			

٦. إيجاد ثباته بطريقة معادلة الفاكرونباخ *Gronbakh Alpha method* لحساب ثبات الاختبار، كونها تمّثل وسيلة لاستخراج معامل الثبات، والذي يقيس الاتساق والتجانس الداخلي بين فقرات الاختبار، وكانت درجة الثبات المحسوبة باستخدام معادلة الفا كرونباخ لاختبار الرياضيات العقلية هي (٠,٩٣) حيث إن التباين المشترك للاختبار(مربع معامل الثبات) هو(٠,٨٦٤) وبذلك يكون معامل الاغتراب=(١– التباين المشترك) فيه يساوي (٠,١٣٥) إذ إنّ غاية مصمم الاختبار أن يزيد من قيمة التباين المشترك لتقليل معامل الاغتراب، فكلما كان الثبات أكبر من (٠,٧٠) يكون معامل الاغتراب اقل من(٠,٥٠).

٧. تم تصحيح المقياس بطريقة ليكرت الثلاثية (دائماً، أحياناً، نادراً) وإعطاء درجات ٣، ٢، ١ حسب ترتيب الاختيارات.

٨. الصورة النهائية لاختبار: بعد إيجاد الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) وإجراء التعديلات المناسبة على الاستبانة، أصبحت جاهزة للتطبيق بصورتها النهائية، إذ تكونت من(٢٠) فقرة وتم توضيح طريقة الإجابة من خلال اختيار الموافقة على بند واحد فقط مع الحرص على الإجابة عن جميع فقرات الاستبانة.

طُبّقت أداة الدراسة على عينة البحث بعد أن تمّ تشخيص حالة التنمّر لدى التلاميذ، حيث قامت الباحثة بتوزيع استمارة على معلمات الصف السادس الابتدائي تحوي فقرات توضّح حالة التنمّر تم اشتقاقها من خلال تعريفه كما موضح في ملحق(١)، وبعد أن تجميعها وتحليلها إحصائياً وجدت الباحثة أنّ هناك (١٥) تلميذةً

و(٢٠) تلميذاً يمتلكون صفة التنمّر وذلك ممن كانت نسبة تطابق تعريف التنمّر مع سلوكياتهم حسب الاستبانة ١٠٠٪ وبعدها تّم اختيار عيّنة البحث عشوائياً بواقع (١٠) تلاميذ و (١٠) تلميذات في الصف السادس الابتدائي. واختيار بالمقابل (١٠) تلاميذ و(١٠) تلميذات لا يعانون من حالة التنمّر ممن كانت نسبة تطابق تعريف التنمّر مع سلوكياتهم ٠٪ وبعدها تمّ تطبيق الاستبانة على العيّنة المؤلفة من (٢٠) من الوالدين الذين يظهر أبناؤهم سلوك التنمر و(٢٠) من الوالدين الذين لا يظهر أبناؤهم ذلك السلوك.

عرض النتائج

بعد معالجة البيانات الناتجة من تطبيق الاستبانة على عينة البحث ومن أجل تحقق فرضيتها:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات أسلوب تربية الوالدين اللذين يعاني أطفالهم من ظهور حالة التنمّر، وبين متوسط درجات أسلوب تربية الوالدين الذين لا يعاني أطفالهم من ظهور حالة التنمّر، لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ولبحث دلالة الفرق بين المتوسطين تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين، حيث يمكن استخدامه عندما تكون العينة صغيرة وتوزيعها حراً غير مُقيّد بالتوزيع الطبيعي، وأنّ يكون تباين المجتمع غير معروف (القرشي،٢٠٠٥,32-31). إذ أظهرت نتائج الاختبار التائي (t-test) إن قيمة (t) المحسوبة (٣,٩٩) وهي أعلى من قيمة (t) الجدولية التي تساوي (١,٩٦) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٨)، وهذا يعني أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية لصالح متوسط درجات أسلوب تربية الوالدين الذين يعاني أطفالهم من ظهور حالة التنمّر، وعليه ترفض هذه الفرضية وتقبل الفرضية البديلة.

جدول(٢)

اختبار t –test التائي لفحص دلالة الفرق بين أولياء أمور التلاميذ لمجموعتي عينة البحث

المجموعة	العدد	$\overline{X}$	S	S^2	إحصاء t	الجدولية t	مستوى الدلالة ٠,٠٥
أولياء المتنمرين	20	8.52	2.84	8.06	3.99	1.96	دالة
أولياء غير المتنمرين	20	4.27	3.82	14.59			

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات أسلوب تربية الوالدين الذين يعاني أطفالهم من ظهور حالة التنمّر بالنسبة لمتغير الجنس.

جدول(٣)

اختبار t –test التائي لفحص دلالة الفرق بين أولياء أمور التلاميذ لمجموعتي عينة البحث بالنسبة لمتغير الجنس

المجموعة	العدد	$\overline{X}$	S	S^2	احصاءة t	الجدولية t	مستوى الدلالة ٠,٠٥
البنات	10	4.12	4.14	17.13	3.09	1.72	دالة
البنين	10	8.17	2.02	4.08			

ولبحث دلالة الفرق بين المتوسطين تمّ استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين، إذ أظهرت نتائج الاختبار التائي (t-test) أن قيمة (t) المحسوبة (3.09) وهي أعلى من قيمة (t) الجدولية التي تساوي (١,٧٢) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (18)، وهذا يعني أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية لصالح متوسط درجات أسلوب تربية الوالدين الذين أطفالهم يعانون من ظهور حالة التنمّر بالنسبة لمتغير الجنس لصالح البنين، وعليه ترفض هذه الفرضية وتقبل الفرضية البديلة.

تفسير النتائج

١. أثبت التحليل الإحصائي وجود دلالة إحصائية بين أساليب تربية الوالدين وبين ظهور حالة التنمّر لدى الأبناء، وتؤكد العديد من الدراسات هذه النتيجة إذ إنّ التربية الأسرية لها دور في ظهور حالة التنمّر.

٢. إنّ كون الأبناء يمارسون أولى علاقاتهم الإنسانية مع والديهم منذ ولادتهم يجعل لهذا التفاعل أثر كبير على سلوكياتهم.

٣. الجو النفسي الذي يعيشه الأبناء في البيت له دور كبير جداً في اختفاء أو ظهور حالة التنمّر.

٤. تفوق ظهور حالة التنمّر عند البنين على ظهورها عند البنات وتعزوه الباحثة إلى التربية الأسرية التي أعطت الحرية للبنين أكثر منها للبنات.

٥. لا يمتلك التلاميذ المهارات الاجتماعية المناسبة والتي تساعدهم على الاحتفاظ بالأصدقاء بشكل فعّال.

٦. الأسرة هي المسؤول الأول عن ظهور حالة التنمّر لدى أبنائها لأنها المكون الأول لنمط شخصيتهم.

٧. التأثيرات السلبية لوسائل الإعلام ووجود مشاهد العنف.

التوصيات

١. إيجاد جو من الأمان الأسري.

٢. فتح باب الحوار بين الوالدين وبين الأبناء لمناقشة المشاكل التي تصادفهم ومحاولة حلها.

٣. التعاون بين إدارة المدرسة وبين أولياء الأمور ومحاولة المشاركة الفعّالة.

٤. استخدام الأسلوب التربوي العلمي في التربية وإبعاد الطفل عن السلوكيات السيئة وغير الصحيحة.

٥. الاختلاط والاندماج مع رفاق وأقران أصحاب سلوك حسن يساعد على التعلم بالنمذجة والملاحظة.

٦. تجنب العقاب البدني واستخدام وسائل عقاب بديلة وأقل تأثيراً على نفسية التلميذ.

المقترحات

١. ضـــرورة التركيز على البحوث العلمية التي تركز على موضـــوع التنمّر لـدى المراحل الدراسية المختلفة.

٢. تهيئـة دورات تثقيفيـة لأوليـاء أمور التلاميـذ حول موضـــوع التنمّر لـدى التلاميذ.

المراجع

المراجع العربية

١. الاميري، الديوان. (٢٠٠٠). *سلسلة تشخيص الاضطرابات النفسية*. مكتب الإنماء الاجتماعي.

٢. جون، برناد. (٢٠٠٢). *دراسات عائلية*، ترجمة أحمد رمو. دار علاء الدين.

٣. الديوكات، سناء. (٢٠١٦). *الأسرة في الاسلام*. دار الفكر للنشر والتوزيع.

٤. الشـــريف، رانية. (٢٠٠٨). *التنمّر والســـلوك العدواني لدى طالبات المرحلة الابتدائية*. دار الأحرار.

٥. عباد، رملة. (٢٠٢٠): *أســـاليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتنمّر المدرســـي لدى المراهق*. رسالة ماجستير، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي.

٦. عزيز، سمارة. (١٩٩٩). *سيكولوجيا الطفل*. دار الفكر للنشر.

٧. القرشي، احسـان كاظم (٢٠٠٥). *الطرائق المعلمية واللامعلمية في الاختبارات الإحصائية*. جامعة المستنصرية.

٨. المحجان، أنوار ناصـــر. (٢٠٢١). أســـباب التنمّر المدرســـي من وجهة نظر الأخصـــائيين الاجتماعيين في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. مجلد (٥). عدد (١٩).

المراجع الإنكليزية

9. Berk.L. (2007). Bullying, Child Development, 4th ED, USA, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology.*p.544.

10. Kudenga, Mugove. (2017). Causes of Bullying in Boarding High Schools in Zimbabwe, *international journal of scientific and research publications*, volume 7,Issue 12, open university.p653

11. Shao-I Chiu. (2013). Causes of Victims of Campus Bullying behaviors and study on solutions, *Open Journal, Scientific Research.* volume 1, No 2,.p15.

12. Van Damme. (2021). *Running Head: Identification and Prevention of Bullying in Schools*, submitted to Northern Michigan University in partial fulfillment if the requirement for degree of Master of Arts in education.p11.

مشكلات التربية العملية في كلية التربية في جامعة غازي عينتاب في عفرين من وجهة نظر الطلبة المعلمين

محمد الطه العبد الله
باحث دكتوراه في التربية، سوريا
Taha.mhmd771@gmail.com

تاريخ استلام البحث ٢٠٢٣/١/١م، تاريخ قبول البحث ٢٠٢٣/٣/٢٠م.

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى تعرّف طبيعة المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين، في قسمي معلم الصف، والإرشاد النفسي في كليّة التربية في عفرين جامعة غازي عينتاب، من وجهة نظرهم. ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي كونه الأنسب لمثل هذه الدراسات، كما صمم وطور استبانة مكونة من (٣٥) مشكلة موزّعة على أربعة محاور، وهي: المشكلات المتعلقة بالمشرف، والمشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون، والمشكلات المتعلقة بإدارة المدرسة، والمشكلات المتعلقة بالطلبة المعلمين أنفسهم. تكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالباً وطالبة، في كلية التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين، للفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٢٢/٢٠٢٣م واستخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- إنّ مشكلات التربية العمليّة التي تواجه الطلبة المعلمين كانت وفق الترتيب الآتي: المشكلات المتعلقة بإدارة المدرسة، المشكلات المتعلقة بالطلبة المعلمين أنفسهم، المشكلات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي، المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون.
- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين متوسطات مشكلات التربية العمليّة تعزى لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: التربية العمليّة، الطلبة المعلمين، جامعة غازي عينتاب في عفرين، مشكلات التربية العملية.

Practical Education Problems in the Faculty of Education at Gaziantep University of Afrin from the Students' Perspectives

By: Dr. Mohammad Altaha Alabdullah

Abstract:

The study aimed at identifying the nature of the problems facing the Syrian students in the faculties of Class Teacher and Psychological Counselling at the Department of Education of the Gaziantep University of Afrin based on their perspectives. To meet the goals of the study, the researcher embraced the descriptive analytical approach being the most appropriate for such studies. He constructed and developed as well a questionnaire of 35 problems categorized into 4 topics: supervisor-related problems, teacher-related problems, collaborator, school administration-related problems, and students-related problems. The sample included 52 students of both sexes duly registered in the first semester of the academic year 2022-2023. The appropriate statistical methods were adopted for analyzing the data. The results showed that:

- The practical-education problems facing the students were ordered as follows: administration-related problems, students-of-class-teaching-related problems, academic-supervisor-related problems, collaborating-teacher-related problems.
- There is no statistically significant difference between the averages of the practical education problems attributed to the variable of sex .

Key Words: practical education, class-teaching students, Gaziantep University of Afrin, problems of practical education.

Öğretmen Adaylarının Bakış Açısından Gaziantep Üniversitesi Afrin Eğitim Fakültesi'ndeki Uygulamalı Eğitim Sorunları

Dr Muhammet EL-Taha EL-ebdullah

Özet

Araştırma, Gaziantep Üniversitesi Afrin Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği ve psikolojik danışma bölümlerinde eğitim gören öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunların niteliğini onların bakış açısıyla belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı söz konusu amaçlara ulaşmak için bu tür araştırmalarda en uygun yöntem olarak görülen analitik betimsel yaklaşımdan yararlanmış ayrıca dört eksene dağılmış 35 problemden oluşan bir anket tasarlamış ve geliştirmiştir. Söz konusu eksenler; denetmenle ilgili sorunlar, öğretmen ve işbirlikçi ile ilgili sorunlar, okul yönetimiyle ilgili sorunlar ve öğretmen adaylarının kendileriyle ilgili sorunlar şeklinde düzenlenmiştir. Araştırma örneklemini, 2022/2023 yılının ilk yarıyılında Gaziantep Üniversitesi Afrin Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören (52) kız ve erkek öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde uygun istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Çalışma neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmen adaylarının karşılaştıkları uygulamalı eğitimle ilgili sorunlar; okul yönetimi ile ilgili sorunlar, öğretmen adayı ile ilgili sorunlar, akademik denetmen ile ilgili sorunlar, öğretmen ve işbirlikçi ile ilgili sorunlar şeklinde sıralanmaktadır .
- -Cinsiyet değişkenine bağlı olarak uygulamalı eğitim problemlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur .

Anahtar Kelimeler: Uygulamalı eğitim, Öğretmen Adayları, Gaziantep Üniversitesi Afrin Eğitim Fakültesi, Uygulamalı Eğitim Sorunları.

المقدمة:

شـــهد العالم مع بداية هذا القرن العديد من التحديات المعلوماتية، في جميع المجالات عامة، والمجال التربوي خاصـــة، ونتيجة لذلك فقد حصـــل في المجال التربوي تغيرات وتطورات في مدخلات التعليم وعملياته ومخرجاته، وهذا الأمر يتطلب الاهتمام بإعداد المعلمين، نظرياً وعملياً، إعداداً يمكّنهم من مواكبة التّغيرات الســريعة من حولهم، ويُســـهم في تزويدهم بمهارات، ومعلومات لازمة للتعامل مع المناهج الحديثة، وما فيها من قِيم، ومعلومات، ومهارات، تهدف إلى تحسين ظروف التعليم، وتطوير الوسائل والأساليب الكفيلة بتحقيق الأهداف المنشـــودة. وترتبط نوعية المعلمين إلى حد كبير بنوعية البرامج، التي تعدّ لهم قبل انخراطهم في مهنة التعليم؛ فإذا كانت البرامج جيدة فإنَّ التربية تكون فعَّالة، وهكذا فإن برامج إعداد المعلمين في بلد من البلدان يؤثِّر في نوعية التربية في ذلك البلد (دندش، الأمين، ٢٠٠٣).

ويرى جونغ أن ويون واه (Cheung-On and Yin-Wah, 2001) أن التربية العمليّة وما تتضـــمنه من أنشـــطة تُســـهـــم في إكســـاب الطلبة المعلمين المعلومات، والمهارات، والاتجاهات اللازمة، ليصـبحوا معلمين فاعلين في المسـتقبل. وتحتل التربية العمليّة مكانة مميزة في برامج كليات التربية ولا سـيما ذلك الإعداد الذي يتم قبل الخدمة، وفيه عدد من المكوّنات: المكوّن المعرفي وهو عبارة عن جميع المفاهيم التربويّة والنفســيّة والعمليات العقليّة المختلفة التي تتناولها برامج كليات التربية، والمكِّون الوجداني الانفعالي، الذي يشتمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية في عملية التربية والتعليم وما يتصل بهما، والمكِّون الأدائي، الذي يعنى بمســاعدة الطلبة المعلمين على امتلاك الكفايات والمهارات الضــرورية اللازمة حتى يســتطيعوا القيام بأعمالهم بفاعلية وكفاية، وهي تمثل المختبر التربوي الذي يقوم به الطلبة بتطبيق المبادئ والنظريات التربوية بشــكل عملي في الميدان الحقيقي، وبذلك يتم الربط بين النظرية والتطبيق (فروج ،٢٠٠٤، ٦٥).

تعدّ التربية العمليّة حجر الزاوية في برامج إعداد المعلمين، ويُطلق عليها التربية الميدانية، أو التدريب الميدانيّ، أو التطبيقات التربويّة، أو التطبيقات المسلكية، ومهما كانت التسمية، فإنّ مفهوم التربية العمليّة ينحصر في كونها: عملية تربوية، منظمة هادفة، تتيح للطلبة المعلمين، خلال مجموعة من الأنشطة والفعاليات، تطبيق معظم المفاهيم والمبادئ والنظريات التربويّة تطبيقاً سلوكياً يؤدي إلى اكتساب الطلبة المعلمين الكفايات التربوية المطلوبة بعد التخرج، وذلك من خلال الخبرة الواقعية والحقيقية، التي تأتي من التدريب على التدريس، والاحتكاك المباشر بالبيئة المدرسية ومكوناتها في مدة زمنيّة محددة (المطلق، ٢٠١٠، ٦٤).

مشكلة الدراسة:

تمثل التربية العمليّة منظومة فرعية ضمن المنظومة الكليّة لإعداد الطلبة المعلمين في كليات التربية. وتحرص كليّة التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين، على تجويد برنامج التربية العمليّة وتحسينها بما يحقّق الأهداف التي وُضِعتْ من أجلها.

وتُعد التربية العمليّة مرحلة ضرورية وأساسية في عملية إعداد الطلبة المعلمين قبل الخدمة، ويسمح بها لطلبة كليّة التربية، قسم معلم صف والإرشاد النفسي، القيام بالتطبيق العمليّ للمقررات النظرية التي دُرست، وإكسابهم المهارات العمليّة، تحت إشراف وتوجيه مؤهَّلين ومتخصِّصين. وإذا ما توفر الجو الملائم، والإمكانات اللازمة أمكن للتربية العمليّة تحقيق أهدافها التحقيق الأفضل، ومع كلّ ما توليه كليّة التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين من محاولات لتحسين التربية العمليّة، إلا أنّ هذا البرنامج لم يتم استقصاء المشكلات التي تعترضه في أثناء التطبيق الميدانيّ كما هو الحال في الجامعات الأخرى، ومن هنا انبثقت فكرة هذه الدراسة.

ونظراً لكون الباحث يُشـرف على التربية العمليّة، في الجامعة المذكورة، ومن خلال ملاحظاته وتواصـله مع مشـرفي التربية العمليّة وطلبتها، لمس أنَّ هناك مشـكلات معينة تواجه الطلبة المعلمين في أثناء التنفيذ الميداني لمقرر التربية العمليّة.

زد على ذلك أن العديد من الدراسات التي أُجريت بهذا الشأن، أشارت نتائجها إلى وجود مشكلات مختلفة، في أثناء التطبيق الميدانيّ للتربية العمليّة، ومنها دراسة:

(القو،٢٠٠١)، (الأسطل،٢٠٠٤)، (الهندي،٢٠٠٦)، (الخريشا وآخرون ،٢٠١٠)، (الحيالي،٢٠١٥).

من هنا يرى الباحث ضـرورة إجراء هذه الدراسـة، للتعرف على المشـكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في كليّة التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين، واقتراح الحلول المناسبة. وعليه فإنّ الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما طبيعة المشـكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في كليّة التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين من وجهة نظرهم في أثناء تنفيذ التربية العملية؟

أسئلة الدراسة:

١- ما طبيعة المشكلات المتعلقة بالمشرفين، من وجهة نظر الطلبة المعلمين في كليّة التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين، في أثناء تنفيذ التربية العمليّة؟

٢- ما طبيعة المشـكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون، من وجهة نظر الطلبة المعلمين في كليّة التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين، في أثناء تنفيذ التربية العمليّة؟

٣- ما طبيعة المشكلات المتعلقة بإدارة المدرسة، من وجهة نظر الطلبة المعلمين في كليّة التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين، في أثناء تنفيذ التربية العمليّة؟

٤- ما طبيعة المشـكلات المتعلقة بالطلبة المعلمين أنفسـهم، من وجهة نظر الطلبة المعلمين في كليّة التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين، في أثناء تنفيذ التربية العمليّة؟

٥- هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين مشكلات التربية العمليّة لدى الطلبة المعلمين في كليّة التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين تعزى إلى متغير الجنس؟

فرضية الدراسة:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠،٠٥) بين مشكلات التربية العمليّة لدى الطلبة المعلمين في كليّة التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين تعزى إلى متغير الجنس.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

- ✓ تعرُّف طبيعة المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في كليّة التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين من وجهة نظرهم في أثناء تنفيذ التربية العمليّة.
- ✓ تعرف طبيعة المشكلات المتعلقة بكل محور من محاور الدارسة في كليّة التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين من وجهة نظرهم في أثناء تنفيذ التربية العمليّة.
- ✓ تعرف تقديرات الطلبة المعلمين للمشكلات باختلاف الجنس في كليّة التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين من وجهة نظرهم في أثناء تنفيذ التربية العمليّة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها قد تساعد في التعرُّف على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في برنامج التربية العمليّة في كليات التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين وذلك للوقوف على أهم المشكلات في أثناء مرحلة التطبيق الميداني، وتفيد نتائج الدراسة القائمين على هذا البرنامج في الحدّ من المشكلات، وتُسهم في تطوير برامج التربية العمليّة، وتحسين عملية الإشراف. وتُعدّ هذه الدراسة الأولى التي تناولت هذه المشكلة في كليات جامعة غازي عينتاب التركية في عفرين.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة للتعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في كليّة التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين في أثناء تطبيق التربية العمليّة، وفق محاور أداة الدراسة.

الحدود المكانية: كليّة التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين.

الحدود البشرية: تشمل الطلبة المعلمين المسجلين في مقرر التربية العمليّة في كليّة التربية في عفرين في جامعة غازي عينتاب السنة الرابعة قسم معلم صف والإرشاد النفسي.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول لعام. (٢٠٢٢/ ٢٠٢٣).

مصطلحات الدراسة:

- **التربية العمليّة:** مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها طلبة كليات التربية، وذلك من خلال احتكاكهم المباشر بالتلاميذ في المدارس التي يختارها مشرفوهم، فيتدربون فيها ليكتسبوا المهارات اللازمة لمهنة التدريس (محمود، ٢٠٠٤،٢٤).
- **ويعرف الباحث التربية العمليّة إجرائياً:** بأنها التطبيق العملي الذي يمارسه الطلبة المعلمون داخل الصفوف الدراسية، مستعينين بالمعلومات، والمفاهيم، والأساليب التربوية، التي تتضمنها الخطة الدراسية في أثناء مدّة الدراسة.
- **الطلبة المعلمون:** هم طلبة السنة الرابعة قسم معلم صف، والإرشاد النفسي، المسجلون في مقرر التربية العملية في كليّة التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين، في الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣ الذين يتدربون في مدارس مديرية التربية في مدينة عفرين على مدار الفصل الدراسيّ.
- **المدرسة المتعاونة:** هي المدرسة التي يقضي فيها الطلبة المعلمون مدّة تطبيق التربية العمليّة.
- **المعلم المتعاون:** هو المعلم الذي يقوم بالتعليم في المدرسة المتعاونة، ويعطي الطالب حصصاً من جدوله الخاص، ويساعد المشرف الأكاديمي في الإشراف على الطلبة المعلمين في أثناء تنفيذ مقرر التربية العمليّة.

- **مشكلات التربية العمليّة:** هي العقبات التي تقف عائقاً أمام الطلبة المعلمين في أثناء مدّة تطبيق التربية العمليّة، وتؤثر سلباً على أدائهم.

الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة:

مفهوم التربية العمليّة:

يطلق على التربية العمليّة تسميات عدّة منها: التربية الميدانية، أو التدريب الميداني، أو التطبيقات المسلكية، ومهما كانت التسمية فإنَّ مفهوم التربية العمليّة: هو عملية تربوية منظَّمة هادفة، تتيح للطلبة المعلمين بواسطة مجموعة من الأنشطة والفعاليات تطبيق المفاهيم والمبادئ والنظريات تطبيقاً سلوكياً، وذلك من خلال الاحتكاك المباشر بالبيئة المدرسية، ومكوناتها، في أثناء مدة زمنية محددة. وهي برنامج تدريبي تقدّمه كليات التربية، يهدف إلى إتاحة الفرصة للطلبة المعلمين لتطبيق ما تعلَّموه من معلومات وأفكار ومفاهيم نظرية تطبيقاً عملياً في المدرسة، كما يعمل على إكسابهم الخبرات التربوية المتنوعة في مختلف الجوانب (محمد، جوالة، ٢٠٠٥، ١٢٠).

أسس التربية العمليّة: ترتكز التربية العمليّة على مجموعة من الأسس، منها:

- تعدّ التربية العمليّة جزءاً أساسياً من مكونات برنامج إعداد المعلمين.
- التخطيط المُسبق الفعَّال للتربية العمليّة من قِبل المسؤولين والمشرفين.
- شمولية برنامج التربية العمليّة جميع جوانب تدريب الطلبة المعلمين ومهاراتهم، وتعاونهم مع إدارة المدرسة.
- توفير الإمكانات المادية والبشرية.
- تهيئة الطلبة المعلمين ذهنياً ونفسياً من قِبل المشرف، قبل الدخول في تجربة التربية العمليّة.
- تُعدّ عملية تقويم الطلبة المعلمين ركناً أساسياً من أركان التربية العمليّة، بحيث يشمل التقويم كل ما يقومون به داخل المدرسة المضيفة (محمد، جوالة، ٢٠٠٥، ١٢٥-١٢٦).

أهداف التربية العمليّة: يشـير (الخليفة ،٢٠١١، ٩٨) إلى أنّ أهم أهداف التربية العمليّة تتلخص في النقاط الآتية:

- إعداد الطلبة المعلمين نفسياً وتربوياً للقيام بمسؤولياتهم بعد التخرج.
- إكساب الطلبة المعلمين المهارات اللازمة للتدريس.
- إتاحة الفرصـة للطلبة المعلمين لممارسـة التطبيق العملي للمبادئ والأسـس النظرية التي درسوها في مقررات الإعداد التربوي.
- تعويد الطلبة المعلمين على الجو المدرسيّ وأنماط العمل الميداني.
- إكسـاب الطلبة المعلمين صـفات شـخصـية وعلاقات اجتماعية من خلال احتكاكهم مع المدرسة والمشرف وزملائهم.

ويرى الباحث أن أهداف التربية العمليّة لا تتحقق إلا بالتكامل مع ما يُنجزه الطلبة المعلمون في التدريب الميداني، لأنهم يكتسـبون في أثناء هذه المرحلة معلومات مهمة ومهارات واتجاهات إيجابية، وتتحسن كفاءاتهم في مهارات التدريس، وتكيّفهم مع البيئة المدرسية.

ويمرّ التدريب الميداني بمراحل عدّة:

- **مرحلة المشـاهدة:** ويُتاح فيها للطلبة المعلمين مشـاهدة الأنشـطة والفعاليات داخل المدرسة.
- **مرحلة المشاركة:** وتكون المشاركة جزئية، أو بمساعدة المعلم المتعاون.
- **مرحلة الممارسـة:** وفيها يمارس الطلبة المعلمين الموقف التعليميّ ممارسـة فعليّة دون إشراف أو تدخل من المعلم المتعاون.

أهمية التربية العمليّة:

تعدّ التربية العمليّة حجر الزاوية في برامج إعداد الطلبة المعلمين، وتتجلى أهميتها من خلال النقاط الآتية:

- ✓ التعرّف على طبيعة العمليّة التعليميّة.
- ✓ تمكين الطلبـة المعلمين من اكتسـاب مجموعـة من المعلومـات والمهـارات والاتجاهات.

- ✓ تهيئة فرصٍ عملية للطلبة المعلمين لتطبيق ما تعلموه من مبادئ ومفاهيم تربوية.
- ✓ تدريب الطلبة المعلمين على تحمُّل المسؤولية، والمشاركة في الأنشطة التربوية والاجتماعية المختلفة (الفتلاوي ،٢٠٠٤، ١٠٩-١١٠).

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت مشكلات الطلبة المعلمين في أثناء تنفيذ مقرر التربية العمليّة ومنها:

دراسة "والليلين" وفاتنون (Fantahun and Walelign, 2007): التي سعت إلى استقصاء المشكلات التي تواجه معلمي الصفّ في أثناء التطبيق الميداني، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥٨) طالباً وطالبة بالإضافة إلى (٧) مشرفين، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ البرنامج التدريبي ينفَّذ بدرجة ملائمة، وقد تبيَّن أن هناك نقصاً في التسهيلات الضرورية والخدمات في المدارس.

وقام هندي (٢٠٠٦): بدراسة للتعرّف على مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص معلم صف بالجامعة الهاشمية بواسطة استبانة طبّقت على (٥٣) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين هي على الترتيب: المشكلات المتعلقة بالمدرسة المتعاونة، والإشراف على التربية العمليّة، كما أظهرت النتائج، أيضاً، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مشكلات التطبيق الميداني تعزى إلى متغير الجنس.

وقد قام بجني ومارتنز، (Begeny and Marten, 2006) بدراسة عنوانها: فعاليّة برنامج التربية العمليّة في تدريب الطلبة المعلمين على الممارسات السلوكيّة التعليميّة الصحيحة في أمريكا، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (١١٠) من الطلبة المعلمين من (٦) جامعات في ولاية شمال كارولينا، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة تلقوا القليل جداً من التدريب في الممارسات السلوكية، وحصلوا على أقل قدر من التدريب في الاستراتيجيات الأكاديمية وتقييم البرامج التعليمية.

وأجرى أيبان، (Aypan, 2009) دراسة بعنوان: المعلمون قبل الخدمة، وهدفت إلى تقييم برامج التدريب الميداني للطلبة المعلمين، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٢٢٨) معلماً ومعلمة، في كليّة التربية بمرمرة في تركيا، واستخدم الباحث استبانة شملت على مجموعة من المتغيّرات، وقد أشارت النتائج أن التدريب كان جيداً، وقد أحدث تطوراً مهنياً لديهم.

وتعتبر دراسة سعيد حرب (٢٠٠٩): بعنوان مشكلات التربية العمليّة لدى الطلبة المتدربين. والتي تهدف إلى التعرّف إلى المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين من وجهة نظرهم. تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبٍ وطالبةٍ، من جميع الجامعات الفلسطينية في غزة، واتَّبع الباحث المنهج الوصفيّ التحليليّ، واستُخدمت استبانة مكونة من (٣٦) فقرة موزَّعة على أبعاد ثلاثة. ومن أهم النتائج التي توصَّلت إليها هذه الدراسة: أنّ المشكلات المتعلقة بالمشرف التربويّ أعلى النسب (٧١,٧٥٪)، يليها المتعلقة بمدرسة التدريب. (ب ٦٤.٦٤٪)، ثم المتعلقة بالجامعة (٥٦ .١٧٪).

وهدفت دراسة الخريشا والشرعة والنعيمي (٢٠١٠): إلى تعرّف الصعوبات التي يواجهها طلبة التربية العمليّة في الجامعة الهاشمية وجامعة الإسراء الخاصة، استخدم الباحثون المنهج الوصفيّ التحليليّ، وتكوّنت عينة الدراسة من (٣٣) طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة طوّرت استبانة مكونة من (٢٦) صعوبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم الصعوبات هي ازدحام الصفوف الدراسية، كما أظهرت عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة تعزى إلى متغير الجنس.

كما استهدفت دراسة العنزي (٢٠١٠): إلى التعرف على المشكلات التي تواجه طلبة التربية العمليّة في جامعة شقراء، من وجهة نظر الطلبة المعلمين أنفسهم، وأداة الدراسة هي الاستبانة، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٣٦) طالباً وطالبة، وتوصّلت إلى نتائج منها: أنّ أكثر المشكلات التي يواجهها الطلاب المعلمون هي المشكلات الإدارية، وتوصّلت، أيضاً، إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة تعزى إلى متغير الجنس.

أيضا أوضحت دراسة أبو لطيفة وعيسى (٢٠١١): الكشف عن المشكلات التي تواجه التربية العمليّة في الجامعة الأردنية، من طلبة قسم معلم صف، في أثناء تدريبهم الميداني، اتبعت الدراسة المنهج الوصفيّ، وأداة الدراسة هي المقابلة، وتكونت عينة الدراسة

من (٤٢) طالباً وطالبة من طلبة التربية العمليّة، و(١٢) مديراً ومديرة، و(٣٦) معلماً ومعلمة من المعلمين المتعاونين، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود مشكلات تتعلق ببعد المدرسة عن مكان السكن، وعدم وجود أماكن مخصَّصة في المدارس ليجلس فيها طلبة التربية العمليّة.

كما هدفت دارسة يوكار، (Ucar, 2012). إلى تقييم فعاليّة برنامج تدريب الطلبة المعلمين نحو تدريس العلم والتعليم قبل الخدمة، واشتمل برنامج التدريب على مجموعة من الموضوعات منها: طريق التدريس والمحتوى التعليمي للمواد التعليمية وأساليب التقويم، تكونت عينة الدارسة من (١٤٥) معلماً من المعلمين المؤهلين لمهنة التدريس، استخدم الباحث استبانة كأداة لجمع البيانات من خلال الإجابة على فقراتها، وأظهرت نتائج الدراسة فعاليّة برنامج التربية بكافّة محتوياته، وكان أثره إيجابياً على الطلبة المعلمين بدرجات متفاوتة.

ودراسة الحيالي: (٢٠١٥) هدفت الدراسة إلى التأكُّد من أهم معوقات برنامج التدريب الميدانيّ، وتكوّنت عينة الدراسة من (٣٣) معلماً، وتوصَّلت إلى نتيجة مفادها ضعف دور الإدارة المدرسية ودور المعلم المتعاون.

وقد قام فلاح وآخرون: (٢٠١٩). بإجراء دراسة عنوانها: مشكلات التربية العملية ومقترحات حلها من وجهة نظر الطالبات المعلمات في جامعة نزوى، هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في أثناء التربية العمليّة ومقترحاتهم لحلّها في جامعة نزوى بسلطنة عمان من وجهة نظرهم، والكشف عن أثر متغيري المؤهل العلمي والتخصص في استجابات عينة الدراسة. واقتصرت الدراسة على الطلبة المعلمين المسجلين في مساق التربية العمليّة، ولتحقيق أهداف الدارسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدارسة من كل الطلبة المعلمين في قسم التربية والدراسات الإنسانية المسجلين في مساق التربية العمليّة، والبالغ عددهم (٩٩) فرداً ذكوراً وإناثاً. وبلغ حجم العينة (٧٥) طالبة معلمة وتمت مقابلاتهن عن طريق الاتصال المباشر. وأما أداة الدراسة فقد تم استخدام استبانة بعد تكييفها لتناسب الطلبة المعلمين، وإضافة سؤال مفتوح لمعرفة أهم المقترحات لحل المشكلات. بلغ عدد فقرات الاستبانة (٥٢) فقرة موزعة على ستّة مجالات، وهي: طبيعة برنامج التربية العمليّة، والمدرسة

المتعاونة، وشخصية الطالبة المعلمة، والمعلمة المتعاونة، والمشرف الأكاديمي، وتخطيط الدروس وتنفيذها. وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى أن معظم المشكلات في مجالات الاستبانة جاءت بدرجة قليلة، وأن هناك فروقا دالة إحصائيًّا في مستوى المشكلات تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح طلبة البكالوريوس نسبة إلى الدبلوم، وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحثون العديد من التوصيات والمقترحات ومنها:

- إعادة النظر بالمساقات الخاصة ببرنامج التأهيل التربوي.
- توفير عدد كاف من هيئة التدريس ذوي التخصص للإشراف على التربية العمليّة.
- تحديد فصل كامل للتربية العمليّة بالمدارس وعدم اختصاره بيومين أسبوعياً.

كما هدفت دراسة الصقري، التوبي: (٢٠٢٠). فاعلية برنامج التربية العمليّة بكليّة الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الشرقية من وجهة نظر الطلبة المعلمين، هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة فاعلية برنامج التربية العمليّة بكليّة الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الشرقية في سلطنة عمان من وجهة الطلبة المعلمين، والتعرف على تقديراتهم نحو فاعلية بعض المشاركين في برنامج التربية العمليّة، والكشف عن الفروق في درجة فاعلية برنامج التربية العمليّة وفقا للمتغيرات التالية: الجنس، والتخصص، والمؤسسة التي حصلوا منها على البكالوريوس، واقتصرت الدراسة على الطلبة المعلمين المسجلين في دبلوم التأهيل التربوي في فصل الربيع من العام ٢٠١٩ م. ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية استخدم المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدارسة من جميع الطلبة المسجلين لمقرر التربية العمليّة من طلبة دبلوم التأهيل التربوي في العام الأكاديمي ٢٠١٩/٢٠١٨م، وبلغ عددهم (٥١) طالباً وطالبة، وقد تم اختيار عينة الدارسة بطريقة قصدية لتشمل جميع مجتمع الدارسة، ومع ذلك كان حجم العينة النهائي (٤٥) فرداً تم توزيعهم على متغيرات الدراسة. وأما أداة القياس فكانت عبارة عن استبانة من إعداد الباحث، وقد تكون في صورته النهائية من (٣٧) فقرة موزعة على خمسة محاور، وهي: خطة البرنامج، وإدارة المدرسة، والمعلم المتعاون، ومشرف التربية العمليّة، والرضا العام، أشارت

أهم نتائج الدراسة إلى أن تقديرات الطلبة المعلمين لفاعلية البرنامج إجمالاً كانت مرتفعة، وجاء أعلى تقدير لمحور الرضا العام، وبدرجة عالية جداً، وحققت بقية المحاور متوسطات بدرجة عالية من الفاعليّة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الجنسين لصالح الذكور، وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحثان العديد من التوصيات والمقترحات.

وأوضحت دراسة صوالحة: (٢٠٢٠). لتقييم مستوى برنامج التدريب الميداني لدى خريجي قسم التربية الخاصة بجامعة عمان الأهلية من وجهة نظرهم، هدفت هذه الدراسة التعرف على مستوى برنامج التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة في جامعة عمان الأهلية من وجهة نظر الطلبة الخريجين، ومعرفة أثر متغيري الجنس والمعدل التراكمي، تكونت عينة الدارسة من (٣٤) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية، استخدمت استبانة بعد التحقق من صدقها وثباتها، تكونت من (٦٤) فقرة موزعة على (٥) مجالات. أظهرت النتائج أن مستوى جودة برنامج التدريب الميداني الكلي قد جاء ضمن المستوى العالي، أما بالنسبة لمجالات البرنامج، فقد كان ترتيبهم كالتالي: (المشرف التربوي في الجامعة، ثم إجراءات برنامج التدريب الميداني، ثم المعلمة المتعاونة) وجميعهم بمستوى عالٍ، (ثم المدرسة المتعاونة، ثم إدارة المدرسة المتعاونة) ومستوى متوسط. كما أشارت النتائج إلى أن لمتغير المعدّل التراكمي دلالة إحصائيّة على تقييم جودة البرنامج بشكل عام في مجالات (المعلمة المتعاونة، المؤسسة / المدرسة المتعاونة، إجراءات برنامج التدريب الميداني) فقط، في حين لم يكن لمتغير الجنس أي فروق دالة إحصائيًّا على النتائج.

تعليق على الدراسات السابقة: من خلال عرض الدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يأتي:

اهتمّت معظم الدراسات بالمشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في فترة التطبيق العملي من وجهة نظر الطلبة، واستخدمت المنهج الوصفيّ التحليليّ. وقد استفاد الباحث من الدراسات والبحوث السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة، وصياغة المشكلة، وتحديد أهداف الدراسة، والأسلوب الإحصائيّ لتحليل النتائج ومناقشتها. وتعدّ الدراسة

الحالية مُكمِّلة للدراسات السابقة في هذا المجال، وعالجت المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين بكليّة التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين في أثناء التدريب الميدانيّ، وأكدّت هذه الدراسة ما جاء في عديد من الدراسات السابقة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين مكوِّناتها، والآثار التي تحدثها (أبو حطب وصادق ،١٩٩١، ١٠٥). والمنهج الوصفيّ التحليليّ يناسب الدراسة الحالية، وذلك من أجل الوقوف على مشكلات التربية العمليّة التي تواجه الطلبة المعلمين في كليّة التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين.

مجتمع الدراسة: يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة التربية العمليّة بكليّة التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين قسم معلم صف، والإرشاد النفسي، المسجلين في الفصل الأول السنة الدراسية ٢٠٢٢/٢٠٢٣ م، والبالغ عددهم (٥٢) طالباً وطالبة، والجدول رقم (١) يبيّن توزُّع أفراد الدراسة وفقاً لكليّة التربية في عفرين.

الجدول رقم (١) يوضح توزُّع عيّنة الدراسة

الجنس	الذكور	الإناث	المجموع
العدد	20	32	52

عيّنة الدراسة:

عيّنة الدراسة الاستطلاعيّة: تكوّنت العيّنة الاستطلاعيّة من (٣٠) طالباً وطالبة هي نفسها مجتمع الدراسة. واستخدام الباحث المسح الشامل للمجتمع، وذلك لصِغر حجمه، من طلبة كليّة التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين، المسجلين في مقرر التربية العمليّة، في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣، اختيروا بالطريقة العشوائية، والجدول رقم (٢) يبين ذلك.

الجدول رقم (٢) توزّع أفراد العيّنة الاستطلاعية.

الجنس	الذكور	الإناث	المجموع
العدد	10	20	30

العيّنة الأساسية للدراسة: تكوّنت عيّنة الدراسة الأساسية من (٥٢) طالباً وطالبة من الطلبة المعلمين في كليّة التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين، المتقدمين لمقرر التربية العمليّة، في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣، والجدول رقم (٣) يوضح عيّنة الدراسة حسب الجنس.

الجدول رقم (3) يوضح توزع عيّنة الدراسة.

الجنس	الذكور	الإناث	المجموع
العدد	20	32	52

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحث استبانة وطورها بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، واستطلاع آراء عدد من المختصين في المناهج وطرق التدريس، وتقنيات التعليم، والتقويم والقياس، في كلية التربية بغازي عينتاب في عفرين. وقام الباحث ببناء الاستبانة وفق الخطوات الآتية:

- تحديد المحاور الرئيسة التي شملتها الاستبانة.
- صياغة الفقرات التي تقع ضمن كل محور.
- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية التي شملت (٣٧) فقرة.
- عرض الاستبانة على المحكّمين التربويين من أعضاء الهيئة التدريسية في كليّة التربية في عفرين. مع التعديلات التي أوصى بها المحكّمون، وتعديل لبعض العبارات وحذف أخرى وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة النهائية (٣٥) فقرة، موزعة على أربعة محاور لمشكلات التربية العمليّة في كليّة التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين، وأعطي لكل فقرة وزن مدرج وفق تدريج ثلاثي (حادة، متوسطة الحدة، قليلة الحدة)، والجدول رقم (٤) يوضح توزيع فقرات الاستبانة على المحاور الأربعة.

الجدول رقم (٤) يبين محاور الاستبانة.

مم	المحور	الفقرات	عدد الفقرات
١	المشكلات المتعلقة بالمشرف.	10-1	10
٢	المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون.	20-11	10
٣	المشكلات المتعلقة بإدارة المدرسة.	28-21	8
٤	المشكلات المتعلقة بالطلبة المعلمين.	35-29	7
	المجموع:		35

صدق الاستبانة:

صدق المحكمين: عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية، في كليّة التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين، المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وتقنيات التعليم، والتقويم والقياس؛ إذ قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة، ومدى انتماء كل فقرة للمحور المحدد من المحاور الأربعة، ووضوح صياغتها اللغوية. وفي ضوء الملاحظات تم التعديل والحذف لبعض الفقرات ليصبح عددها (٣٥) فقرة.

ثبات الأداة: استخرج ثبات الأداة بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (ألفا. كرو نباخ)، (سيبرمان بارون)؛ إذ حُسِب معامل الثبات لكلّ مجال من مجالات أداة الدراسة والدرجة الكليّة للأداة، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥) معاملات (ألفا – كرونباخ) و(سيبرمان بارون) لمحاور الاستبانة.

المحور	ألفا – كرونباخ	سيبرمان بارون
المشكلات المتعلقة بالمشرف.	0.743	0.761
المشكلات التي تتعلق بالمعلم المتعاون.	0.862	0.796
المشكلات المتعلقة بإدارة المدرسة.	0.812	0.828
المشكلات المتعلقة بالطلبة المعلمين.	0.752	0.803
الثبات الكل	0.826	0.814

من خلال استخدام معامل (ألفا ـــ كرو نباخ) لدراسة الثبات نجد أن قيمة α تراوحت بين ٠,٧٤٠ – ٠,٨٦٢، وهذا يؤكد الثبات بحسب المقاييس الإحصائيّة. ووجد أن

قيمة (سيبرمان بارون) بين ٠,٧٦١ - ٠,٨٢٨ ، وهذا يؤكد الثبات بحسب المقاييس الإحصائيّة أيضـاً. ومن خلال نتائج معاملات الثبات، لكلّ مجال من مجالات الدراسـة والدرجة الكلية يمكن القول إن الأداة على درجة جيدة من الثبات، ويمكن استخدامها في الدراسة الحالية.

المعالجة الإحصائيّة:

- أجريت التحليلات الإحصائيّة اللازمة للبيانات باستخدام البرنامج الحاسوبي (SPSS).
- حُسـبت المتوسـطات الحسـابيّة، والنسـبة المئويّة، وذلك بهدف ترتيب المشـكلات، وحسـاب أهمية النسـب لكلٍّ منها، واسـتخدام اختبار (T.test) لمعالجة الفروق بين مجموعتين (الجنس).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول من أسئلة الدراسة، وهو:

ما طبيعة المشـكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في كليّة التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين من وجهة نظرهم في أثناء تنفيذ التربية العمليّة؟ وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب النسب المئوية، والمتوسط الحسابيّ، والترتيب لكل محور من محاور الاستبانة. والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٦) النسب المئوية والمتوسطات الحسابيّة والترتيب لكل محور من محاور الاستبانة.

م	المحاور	درجة حدة المشكلة	المتوسط الحسابيّ	النسبة المئوية
١	المشكلات المتعلقة بإدارة المدرسة.	حادة	2.37	%78
٢	المشكلات المتعلقة بالطلبة المعلمين.	حادة	2.32	%76
٣	المشكلات المتعلقة بالمشرف.	منخفضة الحدة	1.62	%54
٤	المشكلات التي تتعلق بالمعلم المتعاون.	منخفضة الحدة	1.60	%53
	المجموع	متوسطة		2.05

يتضح من الجدول (٦) أن أكثر المشكلات حدة هي المتعلقة بإدارة المدرسة، وقد حصلت على المرتبة الأولى بنسبة مئوية (٧٨%)، وبلغ المتوسط الحسابيّ (٢،٣٧.)، وهذا يدل على أن هناك حاجة لإعادة النظر فيما يخص العلاقة بين المعلمين الطلبة، وإدارة الكليّة وإدارة المدرسة للإسهام في التقليل من هذه المشكلات، تلي تلك المشكلات المتعلقة بالطلبة المعلمين، أيضاً وهي حادة من حيث الرتبة وإن جاءت بنسبة مئوية (٧٦%) ومتوسط حسابي (٢,٣٢)، تلي تلك المشكلات المتعلقة بالمشرف منخفضة الحدة وبنسبة مئوية (٥٤%) ومتوسط حسابي (١.٦٢)، في حين جاءت المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون من حيث الرتبة منخفضة الحدة وبنسبة مئوية (٥٣%) ومتوسط حسابي (١,٦٠). وذلك من خلال توزيع المتوسط الحسابيّ إلى ثلاثة مستويات (١ -١,٦٥ منخفضة الحدة، ١,٦٦-٢.٣٠ متوسطة الحدة، ٢,٣١-٣ حادة) نجد أن قيم المتوسط الحسابيّ قد تراوحت بين (٢,٣٧- ١,٦٠) أي بين المستوى منخفض الحدة ومستوى الحادة. أما بالنسبة لمتوسط المشكلات للمحاور الأربع فكانت قيمة المتوسط الحسابيّ (٢,٠٥) أي أن مستوى المشكلات التي يعانيها الطلبة المعلمون، في كليّة التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين، كانت متوسطة الحدة ولتوضيح النتائج بشكل مفصَّل، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابيّ، الانحراف المعياريّ لكل محور من محاور الاستبانة والجداول الآتية توضح ذلك. الجدول رقم (٧) يتضمن المتوسطات الحسابيّة، والانحراف المعياريّ لكل فقرة من فقرات المحور الأول (المشكلات المتعلقة بالمشرف).

١. المشكلات المتعلقة بالمشرف:

الجدول رقم (٧)

الرتبة	الفقرات	درجة حدة المشكلة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
١	عدم مواظبة المشرف على زيارة الطلبة المعلمين خلال فترة التدريب العملي.	حادة	0.74164	2.56
٢	عدم إبلاغ المشرف للطلبة المعلمين بوقت الزيارة.	حادة	0.81475	2.5

٣	عدم تعزيز المشرف للمواقف الإيجابية للطلبة المعلمين والتركيز على السلبيات.	حادة	0.85312	2.4917
٤	عدم تزويد المشرف الطلبة المعلمين بمعايير التقويم في التربية العمليّة.	متوسطة الحدة	0.90649	2
٥	عدم قيام المشرف بحل المعوقات التي يواجهها الطلبة المعلمين.	متوسطة الحدة	0.8695	1.9667
٦	صعوبة تطبيق إرشادات المشرف العملي في الميدان.	متوسطة الحدة	0.89546	1.95
٧	الحكم على مستوى الطلبة المعلمين من خلال زيارة واحدة أو زيارتين.	متوسطة الحدة	0.8٧539	1.725
٨	عدم تمكن المشرف من المادة التعليمية التي يشرف عليها.	منخفضة الحدة	0.73248	1.6417
٩	لا يقدم المشرف التغذية الراجعة الإيجابية للطلبة المعلمين في أثناء التدريب العملي.	منخفضة الحدة	0.68353	1.5833
١٠	يكلف المشرف الطلبة المعلمين بواجبات إضافية خارج نطاق التربية العمليّة.	منخفضة الحدة	0.64167	1.5333
	المشكلات المتعلقة بالمشرف.	متوسطة الحدة	0.32807	1.8352

يتضح من الجدول (٧) أن أكثر المشكلات ظهوراً في هذا المحور هي: عدم مواظبة المشرف الأكاديمي على زيارة الطلبة المعلمين في أثناء التدريب الميداني، بلغ المتوسط الحسابيّ (٢ ، ٥٦)، والانحراف المعياري (٠,٧٤١٦٤)، يلي ذلك عدم إبلاغ المشرف بوقت الزيارة بمتوسط حسابي (٢.٥)، وانحراف معياري (٠,٨١٤٧٥)، وجاء في المرتبة الثالثة من حيث حدة المشكلات وفق هذا المحور، عدم تعزيز المشرف للمواقف الإيجابية، والتركيز على السلبيات فقط، بلغ المتوسط الحسابيّ (٢.٤٩١٧)، والانحراف المعياري (٠,٨٥٣١٢)، أمّا أقل المشكلات حدة في هذا المحور فهي تكليف المشرف للطلبة المعلمين خارج نطاق التربية العمليّة، وبمتوسط حسابي (١.٥٣٣٣)، وانحراف معياري (٠,٦٤١٦٧). علماً أن درجة حدة المشكلات لهذا المحور جاءت متوسطة الحدة. وهذه النتيجة تختلف مع دراسة

سـعيد (٢٠٠٩) التي أظهرت أن المشـكلات التي تتعلق بالمشـرف كانت من أعلى المشـكلات وبنسبة مئوية (٧٥.٧١٪).

٢. المشكلات التي تتعلق بالمعلم المتعاون:

الجدول رقم (٨)

الرتبة	الفقرات	درجة حدة المشكلة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
١	تشدَّد المعلم المتعاون في توجيهاته للطلبة المعلمين.	متوسطة الحدة	0.96627	1.95
٢	عدم قدرة المعلم المتعاون على استخدام التقانات التربوية الحديثة في التدريس.	متوسطة الحدة	0.87467	1.875
٣	تدخل المعلم المتعاون في مجريات الموقف التعليمي في أثناء تنفيذ الطلبة المعلمين له.	متوسطة الحدة	0.76578	1.6
٤	يُلزم المعلم المتعاون الطلبة المعلمين بطريقة معينة في تحضير الدروس.	متوسطة الحدة	0.83474	1.6683
٥	ضعف مساهمة المعلم المتعاون في تطوير خبرات الطلبة المعلمين في التخطيط للتدريس.	منخفضة الحدة	0.81692	1.6517
٦	اتكال بعض المعلمين المتعاونين على الطلبة المعلمين في تنفيذ الحصص الدراسية.	منخفضة الحدة	0.79712	1.6733
٧	لا يبدي المعلم المتعاون اهتماماً بتحضير الدروس.	منخفضة الحدة	0.82924	1.5343
٨	شعور الطلبة المعلمين بالارتباك عند دخول المعلم المتعاون لحضور حصته.	منخفضة الحدة	0.77056	1.625
٩	عدم إلمام المعلم المتعاون بتدريس المادة العلمية.	منخفضة الحدة	0.79817	1.675
١٠	عدم تعاون المعلم المتعاون مع الطلبة المعلمين في أثناء تطبيق التربية العمليّة.	منخفضة الحدة	0.81699	1.45
	المشكلات التي تتعلق بالمعلم المتعاون	منخفضة الحدة	0.39266	1.7142

يتضـح من الجدول (٨) أنّ أكثر المشـكلات التي تتعلق بالمعلم المتعاون ظهوراً هي تشـدد المعلم المتعاون في توجيهاته للطلبة المعلمين؛ إذ بلغ المتوسـط الحسـابيّ (١.٩٥)،

والانحراف المعياري (٠.٩٦٦٢٧)، وبدرجة حدة متوسطة. وفي المرتبة الثانية: عدم قدرة المعلم على استخدام التقانات الحديثة بمتوسط حسابي (١.٨٧٥)، وانحراف معيار (٠،٨٧٤٦٧.)، وبدرجة حدة متوسطة. أمّا أقل المشكلات حدة في هذا المحور فهي عدم تعاون المعلم المتعاون مع الطلبة المعلمين وبمتوسط حسابي (١.٤٥)، وانحراف معياريّ (٠.٨١٦٩٩)، وبدرجة حدة منخفضة. وبالإجمال جاءت مشكلات هذا المحور مجتمعة منخفضة الحدة وعلى التوالي ومتوسط حسابي (١.٧١٤٢)، وانحراف معياري (٠٣٩٢٦٦.)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة يوكار (٢٠١٢)، ودراسة الحيالي (٢٠١٥)، ومع دراسة صوالحة (٢٠٢٠)، ودراسة الصقري والتوبي (٢٠٢٠). من حيث ضعف دور المعلم المتعاون؛ إذ كانت درجة المشكلة منخفضة الحدة لديه.

٣. المشكلات المتعلقة بإدارة المدرسة:

الجدول رقم (٩)

الرتبة	الفقرات	درجة حدة المشكلة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
١	كثرة عدد التلاميذ في صفوف المدارس ينعكس سلباً في استخدام تقانات التعليم والوسائل التعليمية.	حادة	0.37754	2.8167
٢	عدم توفر الشروط المناسبة لاستخدام تقانات التعليم الحديثة يؤثر في أداء الطلبة المعلمين.	حادة	0.25757	2.95
٣	حصر التربية العمليّة في أيام محددة يشكل ضغطاً على المدارس.	حادة	0.71964	2.575
٤	عدم توفير تقانات التعليم والوسائل التعليمية يقلِّل من إنتاجية الطلبة المعلمين.	حادة	0.94512	2.4916
٥	عدم وجود أماكن مخصصة للمناقشة في المدرسة يُربك الطلبة المعلمين.	متوسطة الحدة	0.91391	2.2
٦	عدم رغبة المدرسة باستقبال الطلبة المعلمين ينعكس سلباً على نفسياتهم.	متوسطة الحدة	0.91314	2.0317
٧	لا يوجد تنسيق بين إدارة المدرسة وإدارة الكليّة.	متوسطة الحدة	0.8695	2.0353
٨	تتعامل إدارة المدرسة بدونية مع الطلبة المعلمين.	متوسطة الحدة	0.80601	2.024
	المشكلات المتعلقة بإدارة المدرسة.	حادة	0.54714	2.3752

يتضح من الجدول (٩) أن أكبر مشكلة تواجه الطلبة المعلمين في أثناء تنفيذ مقرر التربية العمليّة في كليّة التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين في محور المشكلات المتعلقة بإدارة المدرسة هي كثرة عدد التلاميذ في صفوف المدارس، ما ينعكس سلباً في استخدام تقانات التعليم والوسائل التعليمية بمتوسط حسابي (٢.٨١٦٧)، وانحراف معياري (٠.٣٧٧٥٤)، وقد مثَّلت هذه الفقرة أكثر المشكلات حدَّةً ضمن هذا المحور، وهذا الأمر منطقي لأنه يؤثر سلباً في أداء الطلبة المعلمين، في أثناء التدريب الميداني. وجاءت فقرة عدم توفر الشروط المناسبة لاستخدام تقانات التعليم الحديثة يؤثر في أداء الطلبة المعلمين بمتوسط حسابي (٢.٩٥). وانحراف معياري (٠.٢٥٧٥٧)، وبدرجة حادة؛ إذ إنّ كثرة أعداد الطلبة وعدم توفر البيئة التعليمية المناسبة (إضاءة جيدة، تهوية، مساحات مناسبة لاستخدام أجهزة الإسقاط)، يشكّل عقبة كبيرة أمام الطلبة المعلمين في أثناء التدريب الميداني. زد على ذلك عدم توافر تقانات التعليم والوسائل التعليمية، وكما ورد في الفقرة الرابعة ضمن هذا المحور. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة هندي (٢٠٠٦)، ودراسة العنزي (٢٠١٠)، ودراسة الحيالي (٢٠١٥) ، ودراسة فلاح وآخرون (٢٠١٩) ، ودراسة الصقري والتوبي (٢٠٢٠) ، ودراسة صوالحة (٢٠٢٠) ، ويتضح مما سبق أنّ أكثر المحاور التي ظهرت فيها المشكلات وبمتوسطات حسابية مرتفعة هو محور المشكلات المتعلقة بإدارة المدرسة، حيث بلغ المتوسط الحسابيّ لهذا المحور (٢.٣٧٥٢)، وانحراف معياري (٠.٥٤٧١٤)، وهذا الأمر يستوجب التفكير الجاد باختيار مدارس التطبيق بعناية بالتنسيق مع مديرية التربية، بشكل فعال بين إدارات مدارس التطبيقات وإدارة الكليّة.

٤. المشكلات المتعلقة بالطلبة المعلمين:

الجدول رقم (10)

الرتبة	الفقرات	درجة حدة المشكلة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
1	أشعر بالارتباك عند حضور المشرف.	حادة	0.29976	2.8083
٢	زيادة عدد طلبة الزمرة الواحدة يقلل من فرص تدريب الطلبة المعلمين.	حادة	0.35757	2.84
٣	تؤثر زيادة الضغوط المادية والاجتماعية في أداء الطلبة المعلمين.	حادة	0.75372	2.4563
٤	أتلعثم في أثناء الشرح أمام التلاميذ.	متوسطة الحدة	0.98861	2.2823
٥	أضبط الفصل بشكل جيد.	متوسطة الحدة	0.78209	2.1427
٦	أجد صعوبة في التعامل مع التلاميذ داخل الصف.	متوسطة الحدة	0.88982	2.0733
٧	أُحرج عند توجيه سؤال لي من قبل التلاميذ.	متوسطة الحدة	0.76718	1.7233
	المشكلات المتعلقة بالطلبة المعلمين.	حادة	0.87863	2.4256

يتضح من الجدول (١٠) أن أكثر المشكلات وضوحاً في هذا المحور هي: أشعر بالارتباك عند حضور المشرف، وبمتوسط حسابي (٢.٨٠٨٣)، وانحراف معياري (٠,٢٩٩٧٦)، وهذه الفقرة شكلت أكثر المشكلات حدة ضمن هذا المحور. ويعدّ الشعور بالارتباك عند حضور المشرف أمراً طبيعياً في بداية التدريب الميداني، وهذا الأمر لا يلبث أن يزول بالممارسة ومساعدة المشرف التربوي، تلاها وعلى التوالي: زيادة عدد طلبة الزمرة الواحدة يقلل من فرص تدريب الطلبة المعلمين، وتؤثر زيادة الضغوط المادية والاجتماعية في أداء الطلبة المعلمين. وعلى التوالي: متوسط حسابي (٢.٤٥)، وانحراف معياري (٠,٣٥٧٥٧)، ومتوسط حسابي (٢.٤٥٦٣)، وانحراف معياريّ (٠,٧٥٣٧٣). علماً أن متوسط المشكلات المتعلقة بالطلبة المعلمين ضمن هذا المحور كانت مشكلات حادة بمتوسط حسابي (٢.٤٢٥٦)، وانحراف معياري (٠,٣٦٨٧٨).

وللإجابة عن فرضية الدراسة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في متوسط درجات مقياس مشكلات الطلبة في جامعة غازي عينتاب في عفرين تعزى إلى متغير الجنس. حُسبت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية، واختبار(ت) لدلالة الفرق بين المتوسطات. والجدول رقم (١١) يبين ذلك.

الجدول رقم (11) مشكلات الطلبة المعلمين وفق متغير الجنس

محاور المشكلات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
المشكلات المتعلقة بالمشرف.	ذكر	20	1.8508	.35497	.586	١١٨	.563	غير دالة
	أنثى	32	1.7169	.33064				
المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون.	ذكر	20	1.6885	.38459	-.775-	118	.456	غير دالة
	أنثى	32	1.7407	.35994				
المشكلات المتعلقة بإدارة المدرسة.	ذكر	20	2.5365	.47246	1.414	118	.163	غير دالة
	أنثى	32	2.4199	.44997				
المشكلات المتعلقة بالطلبة المعلمين.	ذكر	20	2.4653	.٣٨943	1.945	118	.085	غير دالة
	أنثى	32	2.3446	.34695				
الدرجة الكليّة:	ذكر	20	2.1853	.28364	1.250	118	.263	غير دالة
	أنثى	32	2.0405	.25687				

يتضح من الجدول (١١)، وباستخدام اختبار(ت) ستيودنت، أن جميع قيم (ت) كانت مستوى دلالتها أكبر من مستوى الدلالة. الافتراضي (٠,٠٥) وعلى جميع المحاور، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الهندي (٢٠٠٦)، ودراسة الخريشا وآخرين (٢٠١٠)، ودراسة العنزي (٢٠١٠)، ودراسة صوالحة (٢٠٢٠). وبالتالي هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية؛ أي لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، في متوسط درجات مقياس مشكلات الطلبة المعلمين في كليّة التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين تعزى إلى متغير الجنس، ويعود ذلك إلى أنّ الطلاب والطالبات خضعوا للشروط نفسها، فضلاً عن وجود ألفة بين المجموعات ذكوراً وإناثاً.

توصلت الدراسة للنتائج الآتية:

♦ إ نّ أكثر المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين، في كليّة التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين، في أثناء التدريب الميداني، لمقرر التربية العمليّة، كانت وعلى التوالي: المشكلات المتعلقة بإدارة المدرسة، المشكلات المتعلقة بالطلبة المعلمين، المشكلات المتعلقة بالمشرف، المشكلات التي تتعلق بالمعلم المتعاون.

♦ أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة في المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين، في كليّة التربية بجامعة غازي عينتاب في عفرين، تعزى إلى متغير الجنس.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

- عقد لقاءات مستمرة مع إدارات المدارس المتعاونة والمعلمين، ومناقشة المشكلات التي تواجه الطلبة.

- تطوير مقرّر التربية العمليّة بحيث يبدأ التطبيق من السنة الثالثة بأربعة فصول دراسية.

- تدريس مقرّر نظري جديد خاص بالتربية العمليّة.

- تخفيض عدد الطلبة مع كل مشرف جامعيّ ليتمكَّن من متابعتهم بشكل أفضل.

- الاستعانة بالمستحدثات التربوية في مجال التربية العمليّة لتطوير برامجها.

- إعادة النظر في اختيار المدارس المتعاونة بالتنسيق مع مديريات التربية، في ضوء المعايير التي توفر للطلبة المعلمين الأجواء التربوية الملائمة للتدريب.

- إحداث مكتب خاص بالتربية العمليّة، يقوم بعملية التوزيع، والإشراف، والإعداد لجوانب العمليّة التربوية، في مجال التربية العمليّة، والتنسيق مع إدارات المدرسة ومعلِّميها.

- استخدام تقانة التعليم المصغَّر في عملية التدريب في الكليات.

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة الحالية ما يأتي:

- ضرورة الاهتمام بالإجراءات التنفيذية لبرامج التربية العمليّة.
- ضرورة تعريف مختلف الأطراف المشاركة بالتربية العمليّة بأدوارهم.
- ضرورة بأن يكون مشرف التربية العمليّة ذا خبرة تربوية ميدانية مناسبة.
- إجراء دراسات لتقويم برنامج التربية العمليّة من جوانب أخرى غير الواردة في الدراسة الحالية. كالمهارات التي يكتسبها الطلبة المعلمون من خلال مرورهم بخبرة التربية العمليّة من وجهة نظرهم؛ ودرجة اكتسابهم للمهارات التدريسية قبل انخراطهم في برنامج التربية العمليّة وبعده.
- إجراء دراسات تتصل بتقويم برنامج التربية العمليّة من قبل أطراف أخرى ذات علاقة، كالمعلمين المتعاونين ومديري المدارس، والمشرفين الأكاديميين.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

١. أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (١٩٩١). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائيّ في العلوم النفسية والتربوية، مكتبة الأنجلو المصرية*. القاهرة.

٢. أبو لطيفة، رائد الفخري، عيسى وشاهيناز (٢٠١١). المشكلات التي تواجه طلبة التربية العمليّة في الجامعة الأردنية في أثناء التدريب الميداني، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، المجلد ٣٨، العدد ٢.

٣. حرب، سعيد (٢٠٠٩). *مشكلات التربية العمليّة لدى الطلبة المتدربين ورقة عمل مقدمة لليوم الدراسي المنعقد في كليّة التربية-الجامعة الإسلامية*، بعنوان: التدريب الميداني بين أداء الطالب المعلم وتوجيهات المشرف التربوي والإدارة المدرسية.

٤. الحيالي، شذى عادل (٢٠١٥). بناء نموذج لتقويم برنامج التربية العمليّة لكليات التربية لجامعة بغداد، من وجهة نظر الطلبة المدرِّسين وفق معايير الجودة العالمية، *مجلة كليّة التربية جامعة الأزهر*، العدد ١٤٦، المجلد الأول.

٥. الخريشا، سعود والشرعة، ممدوح والنعيمي، عزالدين (٢٠١٠). الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العلمية في الجامعة الهاشمية وجامعة الإسراء الخاصة، *مجلة جامعة النجاح (العلوم الإنسانية)*، مجلد ٢٤، عدد٧، نابلس.

٦. الخليفة، حسن جعفر (٢٠١١). *مدخل إلى المناهج وطرق التدريس*، ط ٥. مكتبة الرشد.

٧. دندش، فايز وأبو بكر، الأمين (٢٠٠٣). *دليل التربية العمليّة إعداد المعلمين، ط١ ، دار الوفاء.*

٨. الصقري، محمد. التوبي، عبد الله (٢٠٢٠). فاعلية برنامج التربية العمليّة بكليّة الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الشرقية من وجهة نظر الطلبة المعلمين، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، سلطنة عمان، ٨ (١)، ١١٧-١٢٨ – مايو ٢٠٢٠ م.

٩. صوالحة، عونية عطا (٢٠٢٠). تقييم مستوى برنامج التدريب الميداني لدى خريجي قسم التربية الخاصة بجامعة عمان الأهلية من وجهة نظرهم. كليّة التربية، *المجلة التربوية*. العدد التاسع والستون – يناير ٢٠٢٠م.

١٠. العنزي، سعود فرحان (٢٠١٥). المشكلات التي تواجه طلبة التربية العمليّة في جامعة شقراء من وجه نظر الطلبة المعلمين أنفسهم، *مجلة كليّة التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، العدد ٢٣.

١١. فرج عبد اللطيف بن حسين (٢٠٠٤). الجوانب الأساسية لتقويم الطالب المعلم من وجهة نظر المشرفين والمعلمين المتعاونين. *دراسات في التعليم الجامعي. جامعة عين شمس.*

١٢. فلاح، سالم. وآخرون (٢٠١٩). مشكلات التربية العمليّة ومقترحات حلها من وجهة نظر الطالبات المعلمات في جامعة نزوى بسلطنة عمان. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٧، ٢٠١٩ م (٤)، ٩٣٢ – ٩٤٩.

١٣. محمود، صلاح (٢٠٠٤). *تفريد تعلم مهارات التدريس بين النظرية والتطبيق، ط١ ، دار الفكر.*

١٤. محمد مصطفى، حوالة، سهير (٢٠٠٥). *إعداد المعلم تنميته وتدريبه، ط١ ، عالم الكتب.*

١٥. المطلق، فرح سليمان (٢٠١٠). واقع التربية العمليّة لطلبة معلم الصف في كليّة التربية بجامعة دمشق وآفاق تطويرها، *مجلة جامعة دمشق*، المجلد ٢٦، العدد ١+٢، ص٦١-٩٦.

١٦. هندي، صالح ذيب (٢٠٠٦). مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف في الجامعة الهاشمية، *مجلة دراسات العلوم التربوية* (٣٣)٢ (٥١٧-٥٣٣.).

المراجع الأجنبية:

17. Aypan (2009). *Evaluation of their pre-service. Education science: theory. Teachers Teacher Traini serviced practice.*

18. Begeny. C John: Marten, K Brain (2006). *Teachers 'Training in Behavioral Instruction Practices, School Psychology Quarterly, 21(3), 23*

19. Cheung-On, T., and Yin-Wah, P. (2001). *The changing roles of practicum/ field experience tutors, paper presented at the symposium of field experience, institute of education, (Online). Available. http://www.ied.edu.hlc/celts/symposium/docfullat:*

20. T. and Fantahun M, Walelign, (2006). *Assessment on problems of the new pre- service*. *Science, Teachers training program in Jimma university, Ethiopian Journal of Education.*

21. Ucar¸ S **.(** 2012) .How do pre – services science teachers ' views on science, scientists, and science teaching change over time in a science teacher training program? Journal of Science Education and Technology 21(2) , 255-266

العلاقة بين التوجه نحو المهنة والرضا الوظيفي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة إدلب

أحمد عبدو المحمود
باحث ماجستير في التربية، قسم المناهج، سوريا
ahmadalmahmod416@gmail.com

تاريخ استلام البحث ٢٠٢٢/٨/١١م، تاريخ قبول البحث ٢٠٢٣/٥/٤م.

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة بين التوجه نحو المهنة والرضا الوظيفي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الشمال السوري، وذلك ضمن محافظة إدلب. ولتحقيق هدف البحث حُصِر المجتمع الأصلي للعينة واختيرت عينة عشوائية من المعلمين بلغ عددهم (٣٦٠) معلماً ومعلمة، واعتُمد مقياس الرضا الوظيفي من إعداد (الجواد، ١٩٩٣) والمؤلف من ستة مجالات وستين فقرة، ومقياس التوجه نحو المهنة من إعداد (بعوش، ٢٠١٢) والمكون من اثنين وأربعين فقرة، وحساب الصدق والثبات لكل منهما، واستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة لهدف البحث الحالي، وقد توصل إلى جملة من النتائج وهي:

- وجود علاقة موجبة بين الرضا الوظيفي والتوجه نحو المهنة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الرضا الوظيفي وفق متغير الجنس والجهة العاملة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التوجه نحو المهنة وفق متغير الجنس والجهة العاملة.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، الرضا الوظيفي، الاتجاه نحو المهنة، معلم الحلقة الأولى، التعليم الأساسي.

Relationship between Career Orientation and Job Satisfaction of the Teachers of the First Cycle of Basic Education in the Governorate of Idlib

By: ahmad abdo almahmoud

Abstract:

The purpose of the recent research is to explore the relationship between career orientation and job satisfaction of the teachers of the first cycle of basic education in the north of Syria within the borders of the governorate of Idlib. To meet this goal, the original community was verified, and a random sample of 360 teachers (both sexes) was selected. The measure of Job Satisfaction prepared by Al-Jawad (1993) with its six sectors and 60 articles, along with the measure of Career Orientation prepared by Ba'osh (2012) that is made up of 42 items. Validity and constancy for both measures were tested. Statistically fit approaches were used as well. The results concluded identified that:

- There is a positive relationship between job satisfaction and career orientation.
- No statistically significant differences attained in the measure of Job Satisfaction in accordance with the variable of sex and the working party.
- No statistically significant differences attained on the measure of Career Orientation in accordance with the variable of sex and the working party.

Key Words: attitude, job satisfaction, career orientation, 1st cycle teacher, basic education**.**

İdlib İlindeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelimi ile Mesleki Doyum Arasındaki İlişki

Ahmed Abdo El-Mahmud

Özet

Mevcut araştırma, İdlib vilayeti özelinde Suriye'nin kuzeyindeki ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelimi ile mesleki doyumu arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın amacına ulaşmak için, örneklem için temel bir topluluk oluşturulmuş ve 360 erkek ve kadından oluşan tesadüfi bir öğretmen örneklemi seçilmiştir. Araştırma esnasında (Al-Jawad, 1993) tarafından hazırlanan altı alan ve altmış maddeden oluşan mesleki doyumu ölçeği ve (Baush, 2012) tarafından hazırlanan kırk iki maddeden oluşan mesleğe yönelim ölçeği benimsenerek her birinin geçerlilik ve güvenilirliği onaylanmıştır. Ayrıca mevcut araştırmanın amacına uygun istatistiksel yöntemler kullanılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Mesleki doyum ile mesleğe yönelim arasında pozitif bir ilişki vardır.
- Mesleki doyum ölçeğinde cinsiyet ve işveren değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.
- Mesleğe yönelim ölçeğinde cinsiyet ve işveren değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur.

Anahtar Kelimeler: Yönelimler, Mesleki Doyum, Mesleğe Yönelik Tutum, Birinci Sınıf Öğretmeni, İlköğretim.

المقدمة:

النجاح بأي مجتمع يتطلب منه التقدم على جميع مجالات الحياة المهنية والعملية. وللوصـــول إلى هذه المرحلة يجب على المؤســـســـات والقطاعات المختلفة توفيرُ بيئة عمل ناجحة. فإنّ للعمل أهميةً كبيرة وشأنًا عظيمًا في حياة الفرد؛ إذْ هو السبيل والنشاط الذي يقضـي الفرد معظم وقته في تحقيقه. لذا يلزم أنْ يجد الفردُ في العمل وســيلةً للتعبير عن ميوله وقدراته ومواهبه. وكل ما يسعى لتحقيقه هو بلوغُ كفايته الاقتصادية.

العمل هو المجال الذي يتم من خلاله بناء العلاقات واكتساب الأصدقاء، ويساعد على تحديد أسلوب التعامل معهم لضمان الراحة والاستمرارية، والعمل يؤثر بشكل كبير على نفسـية الفرد إما أن يكون ذا سـعادةٍ وراحة واسـتقرار فيكون راضـياً في عمله، أو قد ينعكس سلباً على حياته إذا لم يجد السعادة في بيئة العمل فتؤثر على شعوره بالسعادة في مهنته. (الخليفي، ٢٠١٩، ١٢٥)

ومن الأعمال الجيدة التي تظهر فيها علاقات متنوعة ومؤثرات عديدة تؤثر على الفرد هي مهنة التعليم، والتي تمتاز بتنوع علاقاتها الاجتماعية وتعددها، وهي مرتبطة بشكل مباشـــر بنظرة المجتمع وتقديره لها، فكلما كانت نظرة المجتمع إيجابية نحو مهنة التعليم كان رضا المعلم أكبر والعكس صحيح.

ومن هذا المنطلق تسـعى القطاعات عموماً والمؤسـسـات التربوية بشـكل خاص إلى إحداث موازنة بين حاجات الأفراد وحاجاتها، عن طريق وسـائلَ مناسـبةٍ لجعل بيئة العمل أكثرَ قدرة على إشباع تلك الحاجات لرفع أدائهم في العمل.

وللوصـــول إلى بيئة عمل ملائمة يجب الاهتمام بموارد المعلم وحاجاته ومتطلباته، وعدم إهمال المعلم والتعليم وجعل مواردِهما من الأمور الثانوية، كما لا ينبغي الاهتمام بالمؤسسات الأُخرى على حساب العملية التعليمة ومؤسساتها.

وبالنظر لواقعنا الحالي نجد أن مهنة التعليم لا تلقى الاهتمام الكافي بتأمين الموارد والمتطلبات، وعدم توفر دخل جيد في المؤسسات التربوية، وهنالك تناقض وتفاوت في موارد المدارس على اختلاف الدعم والاهتمام الذي تتلقاه، وهذا ما سـببَ شـعورَ المعلم بالتوتر والقلق في هذه المهنة، وأصـبح الكثير من المعلمين غيرَ راضٍ عن عمله، مما جعل الباحثين

يهتمون بالبحث عن مدى الرضا المهني في عملهم، وقد وصف بعض الباحثين والعلماء الرضا الوظيفي بأنه مسألة مهمة للمعلم أو أي عامل آخر بالنسبة لذاته ولمجتمعه، وهو من العوامل المؤثرة في مدى كفاءته في العمل فجَودة إنتاج المعلم وإخلاصه وقيامه بواجباته والتزاماته المهنية بحقِّ مجتمعه وطلابه وزملائه تتوقف على مدى رضاه عن عمله وشعوره بالطمأنينة في عمله. (زريق، د.ت، ٥٣٤)

إن موضوع الرضا الوظيفي من ضمن المواضيع المهمة التي شغلت اهتمام الباحثين والمفكرين، وذلك لأهميته البالغة في المؤسسات، حيث تسعى غالبيتها إلى كسب رضا موظفيها وتلبية مختلف متطلباتهم من أجور ورواتب وفرص للترقية ونمط الإشراف، وذلك بغية تحقيق الالتزام بالعمل وتحسين الأداء وزيادة الإنتاج. والوصول إلى ذلك لا يتم إلا من خلال إشباع حاجات الفرد المادية والمعنوية. (فايزي، شليق، ٢٠٢٠، ١٠)

والرضا الوظيفي يتأثر بمؤثرات عدة منها شخصية المعلم والتنظيم العام للمؤسسة، وبيئة العمل وظروفها، ومدى رضا الفرد عن وظيفته مقارنةً بمؤهلاته العملية وخبراته العملية. نلاحظ هذه المؤثرات بشكل موسع في المؤسسة التربوية لكونها من أهمّ المجالات التي يسعى الباحثون والمفكرون إلى تطويرها وخلق جوٍّ من الرضا والطمأنينة لدى المعلم ضمنها.

المعلم عنصر مهم في العملية التربوية فهو يتعدى جميعَ مكونات المنظومة التعليمة، ويصل إلى عمليات التنشئة الاجتماعية ومن هنا تظهر أهمية المعلم في المجتمع وتقدير كونه إنسانًا ومواطنًا ومهنيًّا. ومن العوامل التي تؤدي إلى نجاح المعلم في مهنته اتجاهُه الإيجابي نحوها بحيث يشعر بالاستمتاع عند أداء عمله وينعكس على النتائج المرجو تحقيقها وبلوغها في هذه المؤسسة. (حجاج،٢٠١٤، ٥٢)

ونتيجةَ التداخل الكبير في المسألة التعليمية وكثرةِ الآراء والتوجهات نحو مهنة التعليم في ظل الظروف التي نمر بها في مجتمعنا زاد الاهتمام بالكشف عن مدى تقبّل المعلمين لعملهم ورضاهم عنه، بالتوازي مع ظهور مجالات متعددة تُعطى اهتمامًا أكبر من الاهتمام بالعملية التعليمية.

مشكلة البحث:

نعيش في ظروف متسارعة ومتطورة على جميع المستويات. وقد شهدت كافة المؤسسات تطورات عديدة نتيجة التقدم التكنولوجي. وهذا التطور جعل حياتنا مقيدة ومرتبطة بشكل وثيق بالمعارف والتطورات العديدة، وكان للمؤسسة التربوية النصيبُ الأكبر من هذا التطور المعرفي.

ونتيجة لما سبق توجهت أنظار المعلمين والخريجين على اختلاف تخصصاتهم، إلى التفكير بمهنتهم المستقبلية، للوصول من خلالها إلى أرقى الدرجات محققين من خلالها الرضا المهني، والعمل على إيجاد طرق للإبداع فيها، والوصول إلى الأهداف المرجو تحقيقُها.

يعد التوجه المهني أحد ظواهر السلوك التنظيمي الذي يتناول مشاعر الفرد إزاء مؤثرات العمل الذي يقوم به، وكذلك البيئة المحيطة بالعمل وسلوك الفرد بشكل عام إزاء عمله ضمن مؤسسته. وفي مجتمعنا اليوم نلاحظ فروقاً كبيرة في التوجه المهني والرضا الوظيفي حيث نلاحظ تميز بعض المدارس من خلال عمل الموارد البشرية فيها في ظل الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي يمر بها مجتمعنا. في حين نجد أن المعلمين قد انقسموا في اتجاهين فهنالك معلمون نجحوا وأثبتوا جدارتهم في مدارسهم، وآخرون فشلوا في تطبيق وتحقيق أهداف مؤسستهم.

ومما سبق نلاحظ أن هنالك كثيراً من العوامل التي تؤثر على الفرد وتجعله أسير الضغوطات والقلق المتعب الذي قد يؤدي به إلى إهمال قدراته وإبداعاته، وقد تؤدي به إلى عدم تقبل المهنة التي كان راضياً عنها، وكان يرى نفسه من خلالها.

وأكّدتْ دراسة (عاصي، حسين، ٢٠٠٨) بأن بيئة العمل هي العامل الأساسي في تحقيق الرضا الوظيفي، وأوصت بأهمية بناء بيئة عمل آمنة ومحققة لرغبات المعلمين.

كما أن دراسة (الخليفي، ٢٠١٩) بيّنت العلاقة بين الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي، وأبرزت نتائجها أيضاً أن هنالك علاقةً بين الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي.

ومن خلال عمل الباحث في الميدان التربوي والعمل الإنساني لاحظ وجود مخاوفَ كبيرةٍ لدى المعلمين بوجهٍ عام والجامعيين بشكل خاص نتيجة عدم استيعاب عدد

المعلمين، وعدم القدرة على توفير حاجاتهم، وتوفير الموارد الأساسية لمتطلبات المهنة، وأيضا نتيجة التقلبات المتسارعة وعدم الاستقرار، جُعل المعلمون تحت تأثير الضغط والقلق الكبير الذي أدى بهم إلى شعورهم بالضعف، وعدم قدرتهم على التمتّع بقدر كافٍ من تقدير الذات الذي يُسهم بشكل كبير في مواجهة المصاعب وتقبُّل الحياة والعزوف عن المهنة التي كانوا يسعَون للنجاح فيها.

ومن خلال هذه المعطيات كان لا بد من الوقوف على طبيعة العلاقة بين الرضا الوظيفي والاتجاه نحو المهنة لدى معلمي الحلقة الأولى، وذلك من خلال البحث الحالي الذي يتمثل في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي.

هل توجد علاقة بين الرضا الوظيفي والتوجه نحو المهنة لدى المعلمين في الحلقة الأولى للتعليم الأساسي؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو المهنة تبعاً لمتغير الجنس؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير الجنس؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو المهنة تبعاً لمتغير الجهة العاملة؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير الجهة العاملة؟

أهداف البحث:

- الكشف عن العلاقة بين التوجه نحو المهنة والرضا الوظيفي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في شمال سوريا.
- الكشف عن الفروق بين معلمي مدارس المرحلة الابتدائية في اتجاهاتهم نحو التكوين المهني تبعاً لمتغيرات (الجنس – الجهة العاملة).

- الكشف عن الفروق بين معلمي الحلقة الأولى في درجات الرضا الوظيفي تبعاً لمتغيرات (الجنس – الجهة العاملة).

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

يفيد البحث الحالي في إثراء المحتوى العلمي للتوجه المهني والرضا الوظيفي، ومن زاوية أخرى تكمن أهميته في ندرة الدراسات في سوريا في حدود اطلاع الباحث التي تناولت متغيرات البحث، ويتجلى أهميته أيضاً في إمكانية تزويد المكتبات الجامعية بالمعلومات والبيانات التي يمكن الاستعانة بها مستقبلاً.

الأهمية التطبيقية:

– قد يفيد هذا البحث القائمين على العملية التربوية في توفير إمكانات وموارد في مجالات عدة لتحسين القبول الوظيفي لدى المعلمين.

– قد تلفت نتائج البحث انتباه الجهات المسؤولة عن العملية التربوية لتحديد واجبات المعلمين ومهامهم.

– قد يفيد المجتمع والناس في معرفة أساليب التعامل مع المعلمين بشكل يحقق رضاهم عن عملهم.

– تكمن أهميت هذا البحث بتوجيه الأنظار لفئة المعلمين الذين هم ركيزة المجتمع.

– يمكن أن يفيد طلبة الدراسات العليا وطلبة كلية التربية في المستقبل في متابعة مسيرة البحث العلمي.

حدود البحث:

- **حدود موضوعية**: يقتصر البحث على معرفة العلاقة بين التوجه نحو المهنة والرضا الوظيفي من خلال استبانة التوجه المهني والرضا الوظيفي.
- **حدود زمانية**: طُبِّقَ البحث الحالي في العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١.

- **حدود مكانية**: طُبِّقَت أدوات البحث في الشمال السوري ضمن محافظة إدلب.
- **حدود بشرية**: يشمل البحث الحالي جميع معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

التوجه المهني: عُرِّف بأنه إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي العصبي الذي تنظمها الخبرة ولها فعل توجيه لاستجابات الأفراد للأشياء والمواقف المختلفة. (أدم،١٩٨١،٦٥)

ومما سبق يمكن تعريفه إجرائياً:

بأنه قدرة الفرد على تنظيم خبراته وقدراته نحو عمل يرغب القيام به ويستثير رد فعله للقيام بهذا العمل.

الرضا الوظيفي: عرفه (ناصر العديلي، ١٩٩٦،٥٦) بأنه الشعور النفسي بالقناعة والارتياح والسعادة لإشباع الحاجات أو الرغبات والتوقعات مع العمل نفسه - محتوى الوظيفة - أو بيئة العمل ومع الثقة والولاء والانتماء للعمل.

وقد عرفه (ميهارتي، Miharty,2013,98): بالشعور بالارتياح من جميع الجوانب ذات الصلة بالعمل. وترتبط مستويات الرضا لدى العاملين بالقُدرة على تنفيذ المهام لتحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية.

ومما سبق يمكن تعريفه إجرائياً:

بأنه الدرجة التي يشعر فيها الفرد - ضمن عمله - بوجود علاقات طيبة مع جميع زملائه ضمن العمل.

الحلقة الأولى: المرحلة التعليمية الأولى في مرحلة التعليم الأساسي تبدأ من الصف الأول إلى السادس ويقوم بها المعلم بتدريس كافة المواد التعليمية ضمن هذه المرحلة الدراسية. (وزارة التربية،٢٠١٥،٢)

التعليم الأساسي: مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات وهي مجانية والزامية وتنقسم إلى قسمين الحلقة الأولى وهي ست سنوات والحلقة الثانية مدتها ثلاث سنوات. (وزارة التربية،٢٠١٥،٢)

الدراسات السابقة:

هنالك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع التوجه المهني والرضا الوظيفي. وكل دراسة تناولت موضوعها من زاوية مختلفة عن الأخرى ومنفصلة بمواضيعها. وتنوعت هذه الدراسات بين العربية والأجنبية وهذا البحث سيعرض جملة من الدراسات التي تم الاستفادة منها مع الإشارة إلى أبرز ملامحها وتقديم تعليق عليها يتضمن جوانب الاتفاق والاختلاف والفجوة العلمية التي يعالجها البحث الحالي، ويهدف الباحث أن يشير إلى أن الدراسات التي سوف يتم استعراضها جاءت في الفترة الزمنية بين ٢٠٠٧ / ٢٠٢٢ وتنوعت بين الأقطار والبلدان مما يشير إلى تنوعها الجغرافي والزمني.

وقد تم تصنيف الدراسات السابقة حسب المتغيرات الرئيسية للدراسة وفيما يلي يقدم الباحث عرضاً لهذه الدراسات ثم بيان جوانب الاتفاق والاختلاف والفجوة العلمية وجوانب الاستفادة من الدراسات السابقة.

أولاً: استعراض الدراسات السابقة:

دراسات لمحور التوجه المهني:

دراسة (طبشي،٢٠٠٧)

هدف الدراسة: التعرف على العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس ودافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي.

منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة ب (١٢٠) طالباً وطالبة

أداة الدراسة: تمثلت الأداة بمقياس الاتجاه نحو المهنة من إعداد الباحث ومقياس دافعية الإنجاز لهرمانز.

نتائج الدراسة: أكدت النتائج وجود علاقة بين الاتجاه ودافعية الإنجاز ووجود اختلاف بين الجنسين للاتجاه نحو المهنة مع عدم وجود اختلاف بالنسبة للتخصص الدراسي.

دراسة (حجاج،٢٠١٤)

هدف الدراسة: الكشف عن الاتجاه نحو المهنة وعلاقته بالاغتراب النفسي والإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طالبات كلية التربية الأساسية بالكويت.

منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة ب (١٢٠) طالباً.

أداة الدراسة:

- استبانة الاتجاه نحو المهنة من إعداد (عنايات زكي) النسخة المعدلة من قبل (طاهر، ١٩٩١).
- مقياس الاغتراب النفسي من إعداد سميرة حسن أبكر.
- اختبار الإنجاز الأكاديمي

نتائج الدراسة: هنالك علاقة موجبة بين الاتجاه نحو المهنة والإنجاز الأكاديمي.

دراسة (حجاري،٢٠٢٠)

هدف الدراسة: معرفة مدى الرغبة في الاستزادة من المعلومات والمستوى المعرفي الثقافي لطلبة السنة الثالثة لمعهد التربية البدنية الرياضية.

منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة بـ(١٢٠) طالباً.

أداة الدراسة: تكونت أداة الدراسة من مقياس اتجاه نحو مهنة التدريس.

نتائج الدراسة: أكدت نتائج الدراسة على وجود علاقة بين الدافع المعرفي والاتجاه نحو مهنة التدريس بمستوى متوسط.

الدراسات لمحور الرضا الوظيفي:

دراسة (فلمبان،٢٠٠٨)

هدف الدراسة: التعرف على طبيعة العلاقة بين الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات بإدارة التربية بمكة المكرمة.

منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة ب (٢٧٨) مشرف ومشرفة.

أداة الدراسة: تمثلت الأداة بمقياس الرضا الوظيفي من إعداد الباحث ومقياس مستوى الالتزام الوظيفي (بورتر، ١٩٧٤).

نتائج الدراسة: أكدت النتائج أن العلاقة بين الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي علاقة موجبة.

دراسة (الميلود، الكريم،٢٠١٥)

هدف الدراسة: التعرف على مستوى الرضا لدى المعلم حول وظيفته من جوانب اجتماعية مادية.

منهج الدراسة: استخدم المنهج المقارن.

عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة ب (٢٣) معلم.

أداة الدراسة: تمثلت الأداة بالرضا الوظيفي من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: أكدت النتائج أنه توجد علاقة بين الرضا الوظيفي وظروف العمل التي يعمل فيها المعلم.

دراسة (الخليفي،٢٠١٩)

هدف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين الرضا الوظيفي والذكاء الوجداني لدى معلمات المرحلة الثانوية.

منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة ب (٣٠٧) من معلمات المدارس الحكومية من مكة المكرمة.

أداة الدراسة: تمثلت الأداة بمقياس الرضا الوظيفي من إعداد (عبد الجواد،١٩٩٣) ومقياس الذكاء الوجداني من إعداد (عثمان ورزق، ١٩٩٨) نسخة معدلة ٢٠٠٤.

نتائج الدراسة: أكدت النتائج أنه توجد علاقة موجبة بين الرضا الوظيفي والذكاء الوجداني.

دراسة (أبو كريشة،٢٠٢٢)

هدف الدراسة: التعرف على طبيعة العلاقة بين الرضا الوظيفي وأداء العاملين في الجامعات الحكومية وغير الحكومية.

منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة ب (٢٣٥) فرد.

أداة الدراسة: تمثلت الأداة بمقياس الرضا الوظيفي.

نتائج الدراسة: بينت النتائج وجود علاقة جوهرية بين توافر الرضا الوظيفي ورفع مستوى أداء العاملين بالجامعات

ثَانِياً: أوجه الاختلاف والتشابه بين الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات تبين أن جميع الدراسات التي تم ذكرها سابقاً تطرقت للرضا الوظيفي بمتغيرات متنوعة وعديدة غير متشابهة كدراسة (أبو كريشة، ٢٠٢٢) للتعرف على الرضا الوظيفي وأداء العاملين، ودراسة (الخليفي،٢٠١٩) للتعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي، ودراسة (الحجاج،٢٠١٤) للكشف عن العلاقة بين الاتجاه نحو المهنة والاغتراب النفسي.

أما البحث الحالي فيهدف للكشف عن العلاقة بين الرضا الوظيفي والاتجاه نحو المهنة.

اتفقت الدراسات السابقة جميعها على عينة متشابهة ومتماثلة في الدرجة العلمية فتمثلت أغلبها باستهداف الطلاب والمعلمين باستثناء (فلمبان، ٢٠٠٨) استهدفت المشرفين.

أما البحث الحالي فيمثل عينةً خاصة وهي معلمو الحلقة الأولى في التعليم الأساسي.

اتفقت الدراسات السابقة على أداة واحدة في جمع المعلومات من خلال مراجعة الدراسات والبحوث السابقة وتم ملاحظة أن هنالك تنوعاً كبيراً في استخدام أدوات الدراسة فكان هنالك أدوات من إعداد الباحث كدراسة (محمد طياب، ٢٠١٢) و(الميلود، كريم، ٢٠١٥)

ومنها من استخدم أدوات من إعداد مختصين وباحثين في الموضوع المستهدف كدراسة (طبشي، ٢٠٠٧) الذي استخدم مقياس من إعداد هرمانز، وبعض الدراسات الأخرى استخدمت مقياساً من إعداد عنايات زكي، ومقياساً من إعداد بورتر كدراسة (فلمبان،٢٠٠٨). ومن خلال ما سبق نجد أن كل دراسة قامت باختيار أنسب المقاييس لها.

أما هذا البحث فسوف يعتمد على مقياس في جمع البيانات لقياس طبيعة العلاقة بين الرضا الوظيفي والتوجه نحو المهنة.

وظفت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي في دراستها وآلية تطبيقها.

أما هذا البحث فيعتمد على المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لغرض هذا البحث.

ثالثاً: الفجوة العلمية التي يعالجها البحث الحالي:

من خلال استعراض أوجه الاختلاف والاتفاق بين الدراسات السابقة يهدف الباحث للإشارة إلى أن البحث الحالي يتفق مع الدراسات السابقة في موضوعه الرئيس وهدفه الخاص به ويختلف عنها في عدة جوانب تمثل الفجوة العلمية التي يعالجها هذ البحث وهي:

تضمن هذ البحث ربط المشكلة البحثية بالمتغيرات المعاصرة، والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين الرضا الوظيفي والاتجاه نحو المهنة.

استخدم هذا البحث مدخلاً بحثيّاً وذلك لتكوين فكرة دقيقة عن المشكلة حيث بني هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي لفائدته في تحقيق غرض البحث الحالي.

اعتمد هذا البحث على بناء مقياس خاص مقنن على البيئة السورية من خلال مراجعة البحوث.

ومن العرض السابق يتضح أن هذا البحث عالج فجوة علمية متعددة الجوانب بتطرقه لموضوع الرضا الوظيفي والاتجاه نحو المهنة لدى معلمي الحلقة الأولى في الشمال السوري.

رابعاً: أهمية الدراسات السابقة للبحث الحالي:

أفادت الدراسات السابقة البحث الحالي في أمور عديدة فحققت ما يلي:

- صياغة أسئلة البحث بشكل علمي يتناسب مع متغيرات البحث.
- تحديد المنهج المناسب للبحث.
- تحديد الأدوات الملائمة للبحث الحالي.
- تحديد أفضل أساليب التحليل الإحصائي لمعالجة البيانات التي تخص هذا البحث.

الإطار النظري:

المحور الأول: التوجه نحو المهنة

مفهوم الاتجاه:

عرّفه (ألبورت،١٩٣٥، ١١٥) بأنه إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي العصبي الذي تنظمها الخبرة ولها فعل توجيه على استجابات الأفراد للأشياء والمواقف المختلفة.

وعرفه نيوكمب من خلال المعرفة السلوكية: بأنه تنظيم لمعارف ذات ارتباطات موجبة أو سالبة. أما من وجهة نظر الدافعية فإنه يمثل حالة من الاستعداد لاستثارة الدافع؛ فاتجاه المرء نحو موضوع معين هو استعداد لاستثارة دوافعه فيما يتصل بالموضوع وهذا يتأثر بخبرة المرء ومعلوماته السابقة عن هذا الموضوع سلباً أو إيجاباً. (سلامة، ١٩٨١، ٨١)

الخصائص المميزة للاتجاه:

- موضوع الاتجاه.
- وجهة الاتجاه (تفضيل أو رفض) تنطوي على تقويم.
- درجة شدة ضمن حدود الوجهة.
- عقلانية إلى جانب الصبغة العاطفية.

مكونات الاتجاهات:

إن الاتجاهات هي نِتاجٌ اجتماعي ثقافي فضلاً عن الظروف التي مر بها كل فرد وطبيعةِ مجتمعه. ومن هنا كان للاتجاه ثلاثة مكونات رئيسة وهي كالآتي:

- **المكون العاطفي**: يعود إلى مشاعر الشخص ورغباته حول قضية اجتماعية ما، أو قيمة، أو موضوع، إما لإقباله عليه أو نفوره منه، وقد تكون الاستجابة سلبية أو إيجابية وهذا يرجع إلى المكون العاطفي للإنسان.

- **المكون المعرفي:** يشير إلى المعارف والحقائق والمعلومات والأحكام والآراء والقيم التي ترتبط بموضوع الاتجاه، حيث إنّه كلما كان الموضوع معروفاً من قبل الفرد بشكل كبير يكون توجُهه نحوَه أكبر.

- **المكون السلوكي**: يتمثل في استجابة الفرد لموضوع الاتجاه بطريقة قد تكون سلبية أو إيجابية، وهذا يعود إلى ضوابط التنشئة الاجتماعية التي مر بها الفرد. وتتباين هذه المكونات من حيث درجةُ قوتها وشدةُ شيوعها واستقلاليتها. حيث يمكن أن نجد فرداً لديه معرفة ومعلومات نحو موضوع معين لكنه لا يشعر برغبة نحو هذا الموضوع والعكس صحيح. (صديق،٢٠١٢، ٤٥)

نشأة التوجه المهني:

إن العالم يزداد كل يوم من حيث عددُ السكان. وهذا التزايد يؤثر على البلدان بشكل عام والبلدان العربية بشكل خاص. والسؤال الذي ينتج عن هذا التزايد هل هذه الدول قادرة على تأمين مِهنٍ لهذه الأعداد المتزايدة؟ ولاسيما أنها تعاني من مشكلة البطالة وليس هذا فحسب، بل هنالك سؤال أهم وهو من أين ستأتي هذه المهن في الوقت الحالي؟ لاستيعاب هذه الأعداد في حين أن الحاسوب قد أخذ محل الأيدي العاملة البشرية وبدأ منافستَها بالفعل. ومن هذا المبدأ نلاحظ أننا في توجه نحو المستقبل بشكل مضطرب لا يطمئن، وسوف تنشأ مشكلات عديدة في ظل هذا التطور والتقدم والتضخم. وكل هذه الأمور جعلت التفكير في التوجه المهني أمرا وكان من السباقين لهذا الموضوع (فرانك بارسونر، ١٩٠٩) الذي لخص مفهومه للاتجاه بأنه مدى استيعاب الفرد لذاته وقدراته وميوله ورغباته للمهنة التي يرغب بها ويبدع فيها بشكل يحقق الرضا لنفسه والمنفعة لمجتمعه لتلبية حاجاته وحاجات الناس التربوية والتدريبية المتزايدة لمواجهة المشكلات المعقدة في ظل الظروف الحالية والمستقبلية. (عبد الهادي، عزة،٢٠١٤، ٦٩)

تعريف التوجه المهني:

عرفه سوبر بأنه: عملية مساعدة للفرد على إنماء وتقبل صورته الذاتية المتكاملة والمتلائمة مع دوره في عالم العمل ومساعدته على اختيار ذاته في العالم الواقعي بحيث تحقق له السعادة وتؤدي إلى منفعة لذاته ولمجتمعه. (عبد الهادي، عزة،٢٠١٤، ٦٩)

أهداف التوجيه المهني:

يسعى التوجيه المهني إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- مساعدة الفرد على التعرف على ذاته وتكوين صورة واقعية وموضوعية ودقيقة عنها، وتقبلها بما فيها من قدرات وميول واتجاهات وقيم.
- مساعدة الفرد على التعرف على عالم المهن والبيئات المهنية المختلفة التي تتوفر في المحيط الذي يعيش فيه، ومتطلبات هذه المهن من تعليم وتدريب والمهارات التي تتطلبها، وجميع الفرص المتوفرة فيها من ترقٍّ وتقاعد وعوائد عمل وبعثات وغيرها.
- مساعدة الفرد على اتخاذ قرارات مناسبة تمكنه من اختيار المهنة التي تحقق له أفضل توافق بين ذاته من جهة، وبين عالم العمل من جهة ثانية، بشكل يضمن له الشعور بالرضا والسعادة والكفاية.
- مساعدة الفرد على تنمية اتجاهات وقيم إيجابية عن عالم المهن والعمل اليدوي.
- إحاطة الفرد علماً بالمعاهد والمؤسسات المختلفة التي تقوم بتقديم التعليم والتدريب المهني لراغبي الالتحاق بالوظائف المختلفة، وكذلك شروط الالتحاق بهذه المعاهد ومدة الدراسة فيها.
- مساعدة الأفراد على التكيف الأسري والمدرسي والمهني، فكثير من الأفراد يواجهون مشكلات عند التحاقهم بالعمل أو متابعة الدراسة أو التدريب ويظهر التكيف المهني من خلال:

- الرضـا عن المهنة: الاقتناع بالمهنة دون اسـتسـلام أو خضـوع مع تمتع الفرد بحرية الاختيار وتحمله مسؤولية هذا الاختيار.
- الالتزام بالمهنة: نجاح الفرد في مهنته وتطويرها.
- الاهتمام: وهذا دليل على الارتباط بين الفرد والمهنة.
- الانتماء: ويقصد به العطاء بصدق والربح بمعقولية والإخلاص في العمل.
- المسـاهمة في رعاية الطلبة المتفوقين دراسـياً ومهنياً للحفاظ على تفوقهم وتنظيم البرامج المناسـبة لهم، ومن هنا يتضـح أن عملية التوجيه المهني يجب ألا تقتصـر على الاهتمام بالجانب التحصـيلي للطالب ولكن يجب أن تتناول الجوانب التربوية والاجتماعية والنفسية والصحية. (الكيلاني،٢٠١١، ١٤١)

المحور الثاني: الرضا الوظيفي

مفهوم الرضا الوظيفي:

يعتبر الرضـا الوظيفي أحد الجوانب المهمة التي تطلق العنان للإبداع والابتكار، وبالتالي زيادة الإنتاجية والتقدم الحضـاري، ومن أجل التعرف على مفهوم الرضـا لا بد من وقفة تأمل للدلالات المختلفة لمصطلح الرضا.

المعنى اللغوي لكلمة الرضا في اللغة العربية:

دلالة مفهوم الرضا في القرآن الكريم:

ولمعرفة المقصود بالرضا في معاجم اللغة كلسان العرب لابن منظور نجد أنه وضح أنَّ الرضـا هو الرضـاء، والرضـا ضـد السـخط، ورضـي عن شـيء أي ارتضـاه ورآه له أهلاً، وسـخط على الشـيء سـخطاً أي كرهه، والرضـا والسـخط من صـفات القلب، وفي لسـان اللسـان لابن منظور نجد ذكر رضـا -الرضـاء معناه ضـد السـخط وأرضـاه أي أعطاه ما يريد. (ابن منظور،٢٠٠٣، ١٦٩)

مما سـبق نجد أنَّ هناك اتفاقاً على أن الرضـا ضـد السـخط وأنَّ الرضـا هو شـعور و إحساس من عمل القلب.

وقد وردت كلمة الرضا في اثنتين وثلاثين سورة من سور القرآن الكريم.

وعلى سبيل المثال لا الحصر يمكن الاستشهاد ببعض الآيات التي وردت فيها كلمة الرضا، ففي سورة النمل الآية رقم (١٩) قال الله تعالى: «وقالَ رَبِّي أوزِعني أن أشكرَ نعمتكَ التي أنعمتَ عليَّ وعلى والديَّ وأن أعمل صالحاً ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين»

وفي سورة الضحى الآية رقم (٥) قال -سبحانه وتعالى- «ولسوفَ يعطيكَ ربكَ فترضى». (القران الكريم)

تعريف الرضا الوظيفي:

فيما يلي أهم تعريفات الرضا الوظيفي:

الرضا عند ابن منظور: هو ضد السخط، وارتضاه رآه له أهلاً، ورضي عنه أحبه وأقبل عليه.

يعرفه (سوبر،١٩٥٣، ١١٠) بقوله: رضا الفرد عن عمله يتوقف على المدى الذي يجد فيه منفذًا مناسباً لقدرته وميوله وسمات شخصيته وقيمه كما يتوقف على موقعه وعلى طريقة الحياة التي يستطيع أن يلعب الدور الذي يتماشى مع نموه وخبراته.

المعجم السلوكي لولمان: هو حالة السرور لدى الكائن العضوي عندما يحقق هدفاً مناسباً لميوله الدافعية السائدة لديه. (الخفاف،٢٠١٣، ٦٨)

مما سبق نلاحظ أنه هنالك عدة تعريفات للرضا الوظيفي وقد تم تعريفه باختلاف الباحثين وكل منهم نظر إليه من منظور مختلف ويمكن تلخصيه بأنه درجة السعادة والرغبة التي يحصل عليها الفرد في عمله.

الرضا عن العمل:

يمثل الرضا عن العمل محصلة مختلفة من المشاعر التي تكونت لدى الفرد والعامل تجاه عمله، وبهذا نستطيع أن نشير إلى درجة الرضا التي يشعر بها تجاه عمله بصفة عامة. ودرجة الرضا العام تعبر عن الناتج النهائي لدرجات رضا الفرد عن مختلف الجوانب التي يتصف بها عمله.

فالرضا العام عن العمل هو رضا عن: ظروف العمل وعن ساعات العمل ورضا عن الإشراف ورضا عن فرص الترقية ومحتوى العمل ورضا عن الأجر.

نتيجة لذلك: الرضا عن العمل يساوي الرضا عن الأجر وكل ما ذكر سابقاً، وبالتالي بقدر ما تمثل هذه الوظيفة مصدر إشباع له، بقدر ما يزيد رضاه عن الوظيفة، وبالتالي يزداد ارتباطه بها. مما سبق نجد أن الرضا عن العمل يتعلق بالشخص بالدرجة الأولى وظروفه وفرص ترقيته وأي رضا منها له الأثر الكبير في حياة الفرد وتأثيره عليها سلباً أو العكس وبعد الحديث عن الرضا عن العمل لا بد من أن نتطرق للعناصر المختلفة لهذا الرضا وكيف تؤثر في الفرد وهل تحقق هذه العناصر درجات الرضا وترفع من تقدير الفرد لعمله ودوره. (فليه، عبد المجيد، د.ت،٦٩)

العناصر المختلفة للرضا:

الأجر: حيث إن الأجر لا يمثل مصدر إشباع إلا للحاجات الدنيا وإن توافره لا يمثل الرضا أو السعادة وإنما يمنع فقط مشاعر الاستياء من أن تستحوذ على الفرد. ومضمون هذا القول هو: إن الأجر لا يمثل عنصراً هاماً من عناصر الإشباع في مجتمع يتوفر للعاملين فيه مستوى أجر يوفر لهم الاحتياجات الأساسية للعيش.

محتوى العمل: رغم أن طبيعة وتكوين المهام التي يؤديها الفرد في عمله تلعب دوراً هاماً في التأثير على الرضا عنه إلا أن الاهتمام بدراسة المحتوى للعمل، وأثره على الرضا يعتبر حديثاً نسبياً فالمتغيرات المتصلة بمحتوى العمل مثل المسؤولية التي يحتويها العمل، وطبيعة أنشطة العمل وفرص الإنجاز والنحو الذي يتجهه الفرد وتقدير الآخرين تمثل المتغيرات المسببة لمشاعر الرضا.

درجة تنوع مهام العمل: كلما كانت درجة تنوع مهام العمل عالية قل تكرارها وقل الرضا عن العمل.

استغلال الفرد لقدراته: يمثل حاجة إشباع الذات في هرم ماسلو.

خبرات النجاح والفشل في العمل: فتحقيق الفرد لمستوى أداء يقل عن طموحه يثير لديه الإحساس بالفشل، وتحقيقه لمستوى أداء يزيد عن مستوى طموحه يشعره بالنجاح والغبطة، وأثر النجاح والفشل على الرضا عن العمل تتوقف على درجة تقديره واعتزازه بذاته.

فرص الترقية: كلما كان طموح الفرد أو توقعات الترقية لديه أكبر مما هو متاح فعلاً قل رضاه عن العمل وبالعكس، فحصول الفرد على ترقية لم يكن يتوقعها تحقق له سعادة أكبر عن حالة كون هذه الترقية متوقعة، وعلى العكس فإن عدم حصول فرد -كان توقعه للترقية كبيراً - على الترقية يحدث له استياء أكبر في حالة كون هذه الترقية متوقعة.

نمط الإشراف: حيث إنه بالدرجة التي يكون فيها المدير حساساً لحاجات مرؤوسيه ومشاعرهم، فإنه يكسب ولاءهم ورضاهم عن عملهم، فتأثير المدير على درجة رضا الأفراد يتوقف على مدى تحكمه بالحوافز والإشباع وعلى الخصائص الشخصية للمرؤوسين.

ساعات العمل: بالقدر الذي توفر فيه ساعات العمل الحرية لاستخدام وقت الراحة وتزيد من هذا الوقت، يزيد من الرضا عن العمل. وبالقدر الذي تتعارض فيه ساعات العمل مع الراحة والحرية ، نخفض فيه الرضا عن العمل.

ظروف العمل المادية: تؤثر ظروف العمل المادية على درجة تقبل الفرد لبيئة العمل وبالتالي تؤثر في رضاه عن العمل.

ومن أمثلة ظروف العمل:

الإضاءة، الحرارة، التهوية، الرطوبة، الضوضاء، النظافة، وضع الفرد أثناء تأدية العمل، أمراض المهنة المتصلة بها.

إن العوامل المسببة للرضا تتمثل في إنجاز العمل والمسؤولية وتقدير الآخرين وفرص النمو في حين أن العوامل المسببة لعدم الرضا تتمثل في الأجر. نمط الإشراف. ظروف العمل. سياسة الإدارة. (سمايلي، بن عمارة،٢٠١٥، ١٥٢)

على هذا فإن مشاعر السعادة تتحقق إذا توفرت عوامل الدافعية، وعوامل الاستياء تتحقق بتوفر العوامل الوقائية، لذا فمشاعر الرضا تختلف بتركيبها عن مشاعر عدم الرضا. وقد تشترك جميع العناصر مع بعضها البعض لتحقيق الرضا عند العاملين وقد يشترك قسم منها. وكل هذه العناصر مرتبطة بالطريقة التي يقاس فيها أداء العاملين والمعيار الذي يحكم من خلاله على الشخص.

مشكلات الأداء للعاملين في المؤسسات التربوية:

يمكن تقسم مشكلات الأداء إلى:

- مشكلات ترجع إلى تصرفات الفرد الشخصية.
- مشكلات ترجع للأداء الوظيفي.

وسوف نوجزها كالآتي:

المشكلات التي ترجع إلى تصرفات الفرد الشخصية تتمثل في:

- إثارة المتاعب مثل المزاج الحاد – العراك-الاعتداء والتهجم.
- عدم التعاون مع الزملاء.
- الغياب والتأخر ومغادرة العمل مبكراً.
- عدم النزاهة.

المشكلات التي ترجع للأداء الوظيفي.

- عدم الكفاءة مثل الإهمال-الانخفاض في جودة الإنتاج – ارتفاع نسبة الخطأ.
- التمرد: مثل رفض تنفيذ واجبات الوظيفة – رفض العمل الإضافي.
- عدم اتباع تعليمات المشرف أو الرئيس.

يتضح لنا أن هذه المشكلات بشقيها الشخصي والأدائي لها أسباب أدت إليها والتي بدورها تنقسم إلى مشكلات داخلية وخارجية ترتبط بالبيئة المحيطة.

أسباب مشكلات الأداء الوظيفي:

١. أسباب ذاتية للفرد (داخلية).
٢. أسباب ترجع للبيئة المحيطة.

الأسباب الداخلية تتمثل في:

- عدم كفاءة القدرات العقلية، والافتقار للقدرة على الفهم والتعبير عن النفس.
- الحالات الانفعالية التي تعيق الأداء الوظيفي (القلق، الإحباط، تحديد الفرد لمستوى نجاحه)
- انخفاض دافع الأداء والافتقار لبذل الجهد.

- عدم كفاية الفرد (طاقته) للأداء الوظيفي الموكل إليه.
- تعارض القيم الشخصية مع متطلبات العمل مثل انخفاض قيمة العمل لدى الفرد.

الأسباب الخارجية:

- عدم كفاية المعرفة المرتبطة بالوظيفة والافتقار للخبرة.
- التأثيرات السلبية لجماعة العمل كنبذ الفرد من جماعة نقص الإنتاج.
- فشل المدير في توصيل المعلومات الخاصة بالأداء المتوقع.
- أزمات عائلية (مرض، طلاق، وفاة)
- الاهتمام بمطلب الأسرة على حساب مطلب العمل.

ردة فعل المرؤوس عند المواجهة بمشكلة تدني الأداء:

هناك ردود فعل نفسية وسلوكية يظهرها المرؤوس عند مواجهته بمشكلات في أدائه وتتلخص بـ الإنكار والإخفاق والتبرير.

إذاً هناك ارتباط وثيق بين هذه الأسباب وبين رضا الفرد والتزامه بعمله في مؤسسته، لذلك لا بد من العناية والاهتمام بالجانب الإنساني للفرد في مؤسسته ليشعر بالتزامه بعمله وبالرضا عن ذاته وعن الآخرين طالما أن الالتزام هو عنصر يؤثر ويتأثر برضا الفرد عن نفسه وعن الآخرين. (فليه، عبد المجيد، د.ت،١٨٩)

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لملائمته غرضَ البحث الحالي والذي يتصف بأنه يهدف إلى وصف ظواهر أو أحداث أو أشياء معينة، وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها ووصف الظروف الخاصة بها وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع وذلك باستخدام أدوات مناسبة. (أبو علام،٢٠٠٦، ٢٤٣)

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي ضمن محافظة إدلب التابعين لمديرية التربية والتعليم للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١ والذي بلغ عددهم (٦٧٣٨) معلم ومعلمة (شملت الإحصائية المعلمين

المتطوعين والوكلاء) وذلك وفق الإحصـائية الصـادرة عن مديرية التربية والتعليم بإدلب حتى تاريخ ٢٠٢٢/٧/٢٥

عينة البحث:

لتحقيق أهداف البحث تم اعتماد العينة العشـوائية وذلك لسـهولة الوصـول إلى أفراد العينة وتشـابه خصـائص المعلمين ضـمن المجمعات التربوية للمجتمع الأصـلي ومن خلال هذه العينة يتم تمثيل المجتمع الأصـلي بشـكل متسـاوٍ للجميع دون تحيز وبذلك بلغ عدد أفراد العينة (٣٦٠) معلم ومعلمة من معلمي التعليم الأسـاسـي وذلك وَفق معادلة ستيفن ثامبسون لحساب حجم العينة من المجتمع الأصلي وفق المعادلة الأتية:

$$n = \frac{\mathrm{N} \times p(1-9)}{\{\mathrm{N}-1 \times (d^2 \div z^2) + p(1-p)\}}$$

جدول (١) توزع المعلمين وفق متغيرات البحث

الجنس	العدد	الجهة العاملة	العدد
ذكر	174	مديرية التربية	178
أنثى	185	منظمة	181

أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث قام الباحث باستخدام المقاييس الآتية:

مقياس التوجه نحو المهنة من إعداد (بعوش،٢٠١٢)

وصـف المقياس: تم تصـميم هذا الاسـتبيان من قبل (بعوش، ٢٠١٢) الذي طورته بناءً على الدراسـات السـابقة والبحوث النظرية للوصـول بالمقياس إلى صـورته النهائية والمكون من (٤٢) فقرة موزعة على خمسة مجالات:

١. النظرة الشخصية نحو المهنة.
٢. النظرة نحو السمات الشخصية للمعلم.
٣. التقييم الشخصي لقدرات طلاب المهنية.
٤. مستقبل المهنة.

٥. نظرة المجتمع نحو المهنة.

تصحيح المقياس:

عبارات الإجابة تكونت من خمس بدائل وفق مقياس ليكرت الخماسي وهي (أوافق بشدة - أوافق - غير متأكد - لا أوافق – لا أوافق بشدة) وأعطى لكل منها درجة متسلسلة (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١) بالنسبة للعبارات الموجبة وبالعكس للعبارات السالبة والجدول الآتي يوضح المحاور الرئيسية للمقياس مع العبارات:

جدول (٢) فقرات مقياس التوجه المهني

م	المحاور	الفقرات الإيجابية	الفقرات السلبية
١	النظرة الشخصية نحو المهنة	4-5-7-8-13-21-25-28-31-33	5-7-13-31
٢	النظرة نحو السمات الشخصية للمعلم	2-14-15-22-29-26-30-35-38-39	14-15-22-26-29-30-35-38-39
٣	التقييم الشخصي لقدراته المهنية	6-10-11-17-19-20-27-32-34-36-41	6
٤	مستقبل المهنة	3-12-24-34-40	3 -34
٥	نظرة المجتمع نحو المهنة	1-9-16-18-23-37	18-23-37-16

الصدق:

لقد تم الاعتماد على الصدق الظاهري والمحكي والخصائص السيكومترية للمقياس الأصلي من إعداد (بعوش،٢٠٠٩) وللتأكد قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون لكل محور مع الدرجة الكلية للمقياس على عينة استطلاعية وظهرت النتائج كالآتي:

جدول رقم (٣) قيمة معامل ارتباط بيرسون لكل محور مع الدرجة الكلية لمقياس التوجه المهني

البعد	القيمة
النظرة الشخصية نحو المهنة	0.667**
النظرة نحو السمات الشخصية للمعلم	0.430**
التقييم الشخصي لقدرات طلاب المهنية	0.585**
مستقبل المهنة	0.433**
نظرة المجتمع نحو المهنة	0.425**

الثبات:

تم حســـاب درجة ثبات الاختبار بطريقتين هما الفا كرونباخ والتجزئة النصـــفية وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (٤) قيمة الثبات لمقياس التوجه المهني

الطريقة	النسبة
الفا كرونباخ	0.624
التجزئة النصفية	0.749

مقياس الرضا الوظيفي من إعداد (الجواد،١٩٩٣)

وصف المقياس: تم تصميم هذا المقياس من قبل (الجواد، ١٩٩٣) الذي طوره بناءً على الدراسات السابقة والبحوث النظرية لوصول المقياس إلى صورته النهائية والمكون من (٦٠) فقرة منها إيجابية ومنها سلبية موزعة على ستة مجالات وهي عل الشكل الآتي:

جدول رقم (٥) يبين فقرات مقياس الرضا الوظيفي

م	المحاور	الفقرات الإيجابية	الفقرات السلبية
١	التقدير واحترام الذات	1-5-12-17-26-40-55-59	20-30-33-48
٢	الانتماء	2-8-10-38-46-50	18-21-36-60
٣	طبيعة العمل	7-23-29-24-41-56	3-12-15-39-45-54
٤	التفاعل الإداري والمهني	4-19-28-32-43-47-53	9-37-57
٥	التفاعل الاجتماعي	11-22-25-35-44-49-58	6-14-51
٦	الأجور والمكافآت	16-33-52	24-27-42

تصحيح المقياس:

عبارات الإجابة تكونت من خمسة احتمالات وهي (كبيرة جداً- كبيرة – متوسطة – قليلة – قليلة جداً) وأعطيت درجات بشكل متسلسل (٥ -٤ – ٣ – ٢ – ١) بالنسبة للفقرات الإيجابية وبالعكس بالنسبة للفقرات السلبية.

الصدق:

لقد تم الاعتماد على الصدق الظاهري والمحكي والخصائص السيكو مترية للمقياس الأصلي من إعداد (الجواد، ١٩٩٣) والتي بلغت درجة الارتباط (٠,٨٠) وهي درجة عالية تشير إلى مدى شدة الارتباط والاتساق الداخلي للمقياس وللتأكد من هذه الدرجة قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون لكل محور مع الدرجة الكلية للمقياس على عينة استطلاعية وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (٦) قيمة معامل ارتباط بيرسون لكل محور مع الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي

البعد	القيمة
التقدير واحترام الذات	0.405**
الانتماء	0.311**
طبيعة العمل	0.398**
التفاعل الإداري والمهني	0.488**
التفاعل الاجتماعي	0.363**
الأجور والمكافآت	0.372**

الثبات:

تم حساب درجة ثبات الاختبار بطريقتين هما الفا كرو نباخ والتجزئة النصفية وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (٧) قيمة الثبات لمقياس الرضا الوظيفي

الطريقة	النسبة
الفا كرونباخ	0.623
التجزئة النصفية	0.709

إجراءات التطبيق:

لتحقيق أهداف البحث الحالي قام الباحث بعدة خطوات متسلسلة وذلك بهدف تحقيق أغراضه والوصول إلى النتائج وتفسيرها بناءً على استجابات أفراد عينة البحث وتقديم المقترحات والتوصيات الملائمة ومن الخطوات التي تم اتباعها الآتي:

قام الباحث بمراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالبحث الحالي واختيار المقاييس الملائمة وحساب درجة الصدق والثبات.

تطبيق الاســتبانة على أفراد عينة البحث في الفترة الزمنية بتاريخ 2022 من خلال الحصــول على أمر تســهيل مهمة الباحث والحصــول على موافقة مديرية التربية لجمع البيانات الإحصائية المطلوبة.

قام الباحث بتوزيع المقاييس على أفراد العينة مع المساعدة من قبل الزملاء وشرح للعينة وأهداف البحث الحالي وتوضــيح الفكرة العامة للمقاييس مع بيان كيفية الإجابة على الأسئلة.

جمع المقاييس بعد التطبيق وتفحصــها واســتبعاد المخالف منها وإبقاء المقبول منها ثم إدخال البيانات على البرنامج الإحصائي SPSS للإجابة عن أسئلة الدراسة ومن ثم تفسير النتائج التي تم التوصل إليها.

ترتيب وتنظيم النتائج وَفق أسئلة البحث وتقديم المقترحات والتوصيات اللازمة.

الأساليب الإحصائية:

- المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري.
- معامل ارتباط بيرسون
- معامل ثبات الفا كرونباخ والتجزئة النصفية
- اختبار T.test لعينتين مستقلتين.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الســؤال الأول: هل توجد علاقة بين الرضــا الوظيفي والتوجه نحو المهنة لدى المعلمين في الحلقة الأولى للتعليم الأساسي.

لمعرفة طبيعة العلاقة لهذا الســؤال تم اســتخدام معامل ارتباط بيرســون، وظهرت النتائج كالآتي:

جدول رقم (٨) العلاقة بين الرضا الوظيفي والتوجه نحو المهنة

قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات	معامل الارتباط	0.754**
	مستوى الدلالة	0.000
	حجم العينة	360

من خلال الجدول (٨) نلاحظ أن معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على الرضا الوظيفي والتوجه المهني بلغ درجة قدرها (**٠,٧٥٤) وهي قيمة موجبة، وهذا يشير إلى أنه كلما كان الشخص محباً لمهنته ومتجهاً نحوها كان رضاه عن عمله كبير، ويعزو الباحث هذه العلاقة إلى مدى الرغبة الكبيرة لدى أي فرد في العمل ضمن المجال الذي يرغب به، ويرى فيه نفسه، فمن خلال أدائه لمهنة معينة من اختياره سوف يكون الرضا النفسي والوظيفي مرتفعاً على عكس الالتحاق بمهنة غير محببة لدى الفرد، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (أبو كريشة،٢٠٢٢).

نتائج السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين على مقياس التوجه نحو المهنة تبعا لمتغير الجنس.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار T.TEST للمجموعة المستقلة لحساب الفروق بين الجنسين وتم التوصل إلى النتائج المدونة والمبينة في الجدول الآتي:

جدول (٩) درجات الفروق بين أفراد العينة على مقياس التوجه نحو المهنة تبعاً لمتغير الجنس

مقياس التوجه نحو المهنة	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	T	الدلالة
	ذكور	174	92.10	6.82	-0.26	0.78
	إناث	185	92.30	6.88		

مما يتبين من الجدول (٩) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التوجه نحو المهنة تبعاً لمتغير الجنس بحيث أن مستوى الدلالة بلغ (٠,٧٨) وهو أكبر من (٠,٠٥) ولذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، وهذا يشير إلى أن المعلمين من كلا الجنسين يتشابهون في نظرتهم وتوجههم نحو مهنة التعليم ولا يوجد فروق لصالح أي منها مما يفسر أنهم راغبون في مهنتهم وهي مهنة التعليم ولا يوجد تذمر منها، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين من كلا الجنسين يقدرون مهنتهم الوظيفية على الرغم من وجود معوقات وصعوبات في هذه المهنة، وهذا ما يدل أن مهنة التعليم هي من أرقى المهن الوظيفية

التي لا يمكن الاستغناء عنها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (معاد،٢٠١١)، ودراسة (Sahin,2010).

نتائج السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين على مقياس الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير الجنس.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار T.TEST للمجموعة المستقلة لحساب الفروق بين الجنسين وتم التوصل إلى النتائج المدونة والمبينة في الجدول الآتي:

جدول (١٠) درجات الفروق بين أفراد العينة على مقياس الرضا تبعاً لمتغير الجنس

مقياس الرضا الوظيفي	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	T	الدلالة
	ذكور	174	126.63	7.13	0.55	0.58
	إناث	185	126.21	7.18		

مما يتبين من الجدول (١٠) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير الجنس بحيث أن مستوى الدلالة بلغ (٠,٥٨) وهو أكبر من (٠,٠٥) ولذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، وهذا يشير إلى أن المعلمين من كلا الجنسين راغبون في عملهم وهم سعيدون وفرحون بأدائهم لهذه المهنة، ولا أحد منهم ينظر إلى عمله بنظرة تشاؤم أو نظرة ملل، على العكس ينظرون إلى عملهم نظرة إيجابية وجيدة مما يحقق لهم رضاهم عن ذاتهم لقيامهم بعملهم في هذه المهنة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين يقدرون العملية التعليمة بالرغم من وجود بدائل مهنية أخرى، كونها تحقق الاكتفاء الذاتي وتحقق لهم التطور المستمر وتمكنهم من تقدير ذاتهم في هذه المهنة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (موسى،٢٠١٤) ودراسة (الخليفي،٢٠١٩).

نتائج السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين على مقياس التوجه نحو المهنة تبعا لمتغير الجهة العاملة.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار T.TEST للمجموعة المستقلة لحساب الفروق وتم التوصل إلى النتائج المدونة والمبينة في الجدول الآتي:

جدول (١١) درجات الفروق بين أفراد العينة على مقياس التوجه نحو المهنة تبعاً لمتغير الجهة العاملة

مقياس التوجه نحو المهنة	الجهة	العدد	المتوسط	الانحراف	T	الدلالة
	تربية	178	92.29	6.83	-0.24	0.80
	منظمة	181	92.12	6.86		

مما يتبين من الجدول (١١) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التوجه نحو المهنة تبعاً لمتغير الجهة العاملة بحيث أن مستوى الدلالة بلغ (٠,٨٠) وهو أكبر من (٠,٠٥) وهذا يشير إلى أن المعلمين من كلا الجهتين متشابهون في نظرتهم وتوجههم نحو مهنة التعليم، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أي منها، مما يشير إلى أنهم ينظرون إلى مهنة التعليم بمنظور واحد، وهو أن التعليم شيء جيد ومحقق للسعادة لكثير من العاملين بميدانه. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تقدير المعلمين لمهنتهم التعليمية لا يمكن أن تضعف على اختلاف الجهات الداعمة والقطاعات المتنوعة. فإن مهنة التعليم من وجهة نظرهم هي ثابتة بأهدافها وقوامها، وأن اختلاف الجهات الداعمة لا يمكن أن يؤثر على المعلمين للتذمر من هذه المهنة.

نتائج السؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين على مقياس الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير الجهة العاملة.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار T.TEST للمجموعة المستقلة لحساب الفروق وتم التوصل إلى النتائج المدونة والمبينة في الجدول الآتي:

جدول (١٢) درجات الفروق بين أفراد العينة على مقياس الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير الجهة

مقياس الرضا الوظيفي	الجهة	العدد	المتوسط	الانحراف	T	الدلالة
	تربية	178	126.14	7.32	-0.72	0.46
	منظمة	181	126.69	6.99		

مما يتبين من الجدول (١٢) فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير الجهة العاملة بحيث أن مستوى الدلالة بلغ (٠,٤٦) وهو أكبر من (٠,٠٥) ولذلك لا توجد فروق إحصائية بين أفراد العينة تبعاً للجهة العاملة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الأجور المالية متقاربة مع الأجور في الطرف الأخر، بالرغم أن المنظمات تقدم تسهيلات وموارد ومستلزمات أكبر من الجهة الأخرى وذلك بسبب الدعم المتفاوت بينهما، لكن ذلك لم يؤثر على رضا المعلمين في أداء عملهم المهني، بل زاد من ابتكارهم في تأمين البدائل التربوية الملائمة، ولكن لكي يتم بلوغ أقصى درجات الرضا الوظيفي في المهنة التعليمية، يجب تأمين المستلزمات ورفع الأجور وجعل المعلمين يشعرون بالأمان الوظيفي لكي نصل إلى درجة الرضا الوظيفي عند المعلمين.

خلاصة النتائج:

من خلال إجراءات ومعالجة البيانات في البحث الحالي توصل إلى جملة من النتائج وهي كالآتي:

- وجود علاقة موجبة بين الرضا الوظيفي والتوجه نحو المهنة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الرضا الوظيفي وفق متغير الجنس والجهة العاملة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التوجه نحو المهنة وفق متغير الجنس والجهة العاملة.

التوصيات والمقترحات:

- اختيار المهنة المناسبة لكل فرد لتحقيق رضاه عن عمله.
- عقد ندوات ودورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على كيفية اختيار المهنة الأنسب لكل شخص.

- ضرورة توافر عنصر الأمن والأمان والأجور المناسبة لكل عمل لتحقيق الرضا عند العاملين ولتحقيق نتائج أفضل من خلال هذا العمل.
- إجراء مزيد من البحوث حول الرضا الوظيفي على متغيرات إضافية.
- إجراء مزيد من البحوث على فئات أخرى كالعمال – الطلاب.

المراجع

المراجع العربية:

١. أبو علام، رجاء محمود، (٢٠٠٦)، *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*، ط5، دار النشر للجامعات.

٢. أبو كريشة، نهى مصطفى كمال. (٢٠٢٢)، الرضا الوظيفي وعلاقته بأداء العاملين – دراسة مقارنة للجامعات الحكومية وغير الحكومية، *مجلة البحث العلمي في الآداب*، مج٢ ع ٢٣.

٣. حجاج، عبد المطلب عبد القادر عبد المطلب. (٢٠١٤)، الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالاغتراب النفسي والإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طالبات كلية التربية الأساسية بالكويت، *مجلة دراسات الخليج والجزيرة*، ع١٥٥.

٤. حجاري، مصطفى. (٢٠٢٠)، الدافع المعرفي وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية بالأغواط، *مجلة المحترف*، مج٦ ع٣.

٥. الخفاف، إيمان عباس، (٢٠١٣). *الذكاء الانفعالي*، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع.

٦. الخليفي، حنان ناصر صالح. (٢٠١٩)، الرضا الوظيفي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى معلمات المرحلة الثانوية، *مجلة القراءة والمعرفة*، ع٢١٢.

٧. زريق، نجاة سالم عبد الله. (٢٠١١)، الرضا الوظيفي، مجلة الجامعة الأسمرية، العدد ١٦.

٨. سلامة، آدم محمد، (١٩٨١)، مفهوم الاتجاه في العلوم النفسية والاجتماعية، *مجلة العلوم الاجتماعية*. مجلد٨ عدد ٤ - الكويت

٩. سمايلي محمود، بن عمار، سعيده، (٢٠١٥). الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي، *مجلة ميلاف للبحوث والدراسات*، العدد الثاني.

١٠. صديق، حسين، (٢٠١٢). الاتجاهات في منظور علم الاجتماع – *مجلة جامعة دمشق*، المجلد ،٢٨ العدد ٤.

١١. طبشي، بلخير. (٢٠٠٧)، *الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بدافعية الإنجاز*، رسالة ماجستير، الجزائر.

١٢. طياب، محمد. (٢٠١٢)، *الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالأداء التدريسي لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي*، رسالة ماجستير، الجزائر.

١٣. عبد الهادي، جودت عزت، العزة، سعيد حسني، (٢٠١٤). *التوجيه المهني ونظرياته*، ط٢، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

١٤. العديلي، محمد ناصر، (١٩٨١). *الرضا الوظيفي دراسة ميدانية لاتجاهات ومواقف موظفي الأجهزة الحكومية في الرياض بالمملكة العربية السعودية*، رسالة ماجستير، مترجمة للعربية، جامعة ولاية كاليفورنيا.

١٥. فايزي، نصر الدين، شليق، عبد الحكيم، (٢٠٢٠). *الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي*، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر.

١٦. فلمبان، إيناس، الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات بإدارة التربية والتعليم بمكة المكرمة، *المجلة العربية للبحوث*، مج ٣٢.

١٧. فليه، فاروق عبده، عبد المجيد، محمد، (د. ت). *السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية*، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٨. الميلود، بن موفق، الكريم، صافي، (٢٠١٦). الرضا الوظيفي وأثره على أداء المتعلم، *المجلة العربية للبحوث والدراسات*، مج٣٢، ع١٢.

١٩. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، (٢٠١٥). *النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي المعدل بالقرار رقم 44/13 تاريخ 23/8/2005*، منشورات وزارة التربية، دمشق، سوريا.

المراجع الأجنبية

1. Miharty .m.(2013). *The influences of organizional Culture on Job satisfaction towards improving the quality of education in university of Riau*, Asian social. p.p1911-2017

2. Steven K. Thompson, (2012). *Sampling,* Third Edition P:59-60.

مستوى إدراك وفهم المعلّمين لخصائص صعوباتِ التعلّم لدى عيّنةٍ من معلّمي المرحلة الابتدائيّة

عبد السلام سالم مسعود البوسيفي
قسم السمع والنطق، كلية التقنية الطبية صرمان، جامعة صبراتة، ليبيا
Z5973481@gmail.com

تاريخ استلام البحث ٢٠٢٣/٣/٢٦م، تاريخ قبول البحث ٢٠٢٣/٥/١٨م.

ملخَّص البحث

تُعَدُّ صعوباتُ التعلُّم من أهمِّ الصعوبات التي تواجهُ التلاميذَ في عصرنا الحاضر، ومن أهمِّ المعوِّقات التي تُعيقُ العمليّةَ التعليميّة من تحقيق أهدافِها في رفعِ كفاءةِ الطالب، وزيادة وعيهِ وإدراكهِ لما يحيطُ به من تحدِّيات، حتى يكونَ في المستقبل لَبِنةً تضاف إلى بناء هذا المجتمعِ، ومن هذا المنطلقِ قام الباحثُ بإعداد هذه الدراسةِ التي تهدِفُ إلى معرفة وتحديد مستوى إدراك المعلّمين لصعوباتِ التعلُّم باعتماد المنهجِ الوصفيِّ التحليلي، حيث جرَت الدراسةُ على عيّنةٍ من المعلِّمين بلغَت (٦٠) معلّماً ومعلّمة في عدد من المؤسسات التعليمية، وذلك باستخدام الاستبانةِ أداةً للبحث العِلمي، وباستخدام عددٍ من الأساليبِ الإحصائية؛ منها المتوسطُ الحسابيُّ، والنسبةُ المئويّة، والوزن النسبيّ، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل الثبات ألفاكرونباخ، ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النِّصفية. وأشارتِ النتائجُ إلى وجود انخفاضٍ في مستوى فهمِ خصائص صعوبات التعلُّم والإستراتيجيات المتَّبعة لتعليم هذه الفئة، كما نجدُ مستوًى متوسطاً في معرفة الأسباب المؤدِّية إلى صعوبات التعلُّم.

الكلمات المِفتاحيّة: صعوبات التعلُّم – المعلِّم – المرحلة الابتدائيّة.

Teachers' level of Perception and Realization of features of Learning Difficulties in a sample of Preparatory-School Teachers

By: Abdusalam Salem Masod Al-Bosifi

Abstract:

Difficulties of learning are the most overwhelming awkwardness recently facing students. They are, as well, the most severe obstacles that prevent educational process from achieving the goals set for promoting students' competence, recognition and realization of the threats surrounding them. Hence, the scholar prepared this study aiming at discovering and identifying the teachers' level of perceiving such learning difficulties. He adopted the analytical descriptive method for the purpose in question. The study targeted a sample of 60 teachers (male and female) in a number of educational institutes. A questionnaire was used as a research tool. In addition, a number of statistical methods were used like averages, percentages, relative weight, standard deviation, Pearson correlation coefficient, reliability Alpha Cronbach coefficient, and half-partition reliability coefficient. The results showed:

- A low level of perception of the features of learning difficulties and the methodologies followed in teaching this category;
- An average level of realizing the reasons of learning difficulties.

Key Words: Learning difficulties, teacher, preparatory stage.

İlkokul Öğretmenlerinden Oluşan Bir Örneklemde Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğünün Özelliklerine Dair Farkındalık ve Anlayış Düzeyi

Abdusselam Salim Mesud al-Busaifî

Özet

Öğrenme güçlükleri, günümüzde öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları en önemli sıkıntılardan ve eğitim sürecinin öğrencinin yeterlilik seviyesini yükseltme ve gelecekte toplumu inşa etmede ek bir yapı taşı haline gelmesi yolunda karşısına çıkabilecek zorluklara karşı farkındalığını ve idrakini artırma gibi hedeflerine ulaşmasını engelleyen başlıca engellerden biridir. Bu noktadan hareketle araştırmacı, öğretmenlerin öğrenme güçlükleri konusundaki farkındalık düzeylerini öğrenmeyi ve belirlemeyi amaçlayan bu çalışmayı betimleyici analitik yaklaşımını benimseyerek hazırlamıştır. Araştırma sonuçları, öğrenme güçlüğünün özelliklerini ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde kullanılan stratejileri anlama düzeyinde bir düşüş olduğunu, ayrıca öğrenme güçlüğünün nedenlerini bilme hususunda da orta düzeyde bir düşüşe rastlandığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Güçlükleri, Öğretmen, İlkokul Dönemi.

المقدّمة:

كانت عملية التعلُّم وما زالت محورَ اهتمامِ عددٍ كبير من الباحثين وواضعي المناهجِ الدراسية؛ لارتباطها بشكل مباشرٍ بالعملية التعليمية، والتي تعدُّ أحدَ أهمِّ العوامل في تطوير المجتمعات وبناء الحضارات وتقدُّم الأمم، وفي ظلِّ الاهتمام المتزايد في مجتمعنا الليبي بشكل خاصٍّ، والعالَم العربي والدولي بشكل عامٍّ لإصلاح المنظومة التربوية التي ترى أنَّ المتعلِّم هو أساسُ العملية التعليمية، نرى أنّ هناك اهتماماً كبيراً من قِبَل الباحثين بدراسة أساليب وإستراتيجيات وصعوبات التعلّم سعياً إلى الدفعِ بعجَلةِ التعليم إلى الأمام.

حيث يقاسُ نجاحُ وازدهارُ الأمم بنجاح نظامِها التربوي؛ فكلما كان هذا النظام فاعلاً ساهم في تنشئةِ وإخراج أفرادٍ على قدرٍ من التأهيل والكفاءة، يساهمون في تطوُّر مجتمعهم (عناب،٢٠١٥) فالتعليم إجمالاً هو عمليةُ تفاعلٍ متبادَل بين المعلّم والمتعلّمين، ويفترض أن يؤدِّيَ إلى تغييرٍ إيجابي في السلوك فكلُّ ما يجري في الصف من عملٍ ونشاط وتفاعل وتنظيم للتعليم والتعلّم يكون هدفاً مهمّاً في بناء شخصيات المتعلمين المتكاملة من جوانبها الأربعة: العقلية، والجسمية، والانفعالية، والاجتماعية (الكسواني وآخرون،٢٠٠٥,٩٧).

فمن الأمور المتَّفق عليها هو أنّ المعلّم الجيّد هو العنصرُ الأكثر حيويةً وتأثيراً في العملية التربوية سواء أكانت عامّةً أم خاصّة، والمعلم الجيد لا يمتلك مهاراتٍ معرفيةً فقط، ولكنه يتمتّع أيضاً بكفاءاتٍ انفعالية متطوِّرة (الخطيب، ١٩٩٨)، ولكن بالرغم من الإجراءات والمجهودات المبذولةِ والسهرِ على تقديم الخِدمات اللازمة للتلاميذ، نجد أنّ الواقع المدرسيَّ يوحي بغير ذلك، فكلُّ المجتمعات أصبحت تعاني من زيادةٍ في نسبة التلاميذ الذين يرسبون في دراستهم، وهذا ما أكَّدته العديدُ من الدراسات، كدراسة مصطفى المنصوري التي بيَّنت نسبة انتشار صعوبات التعلم في بعضِ الدول، كما بيَّنها الزراد عام (١٩٩١) والتي تمثّل نسبة (١٣,٧٪) في دولة الإمارات العربية وفي سلطنة عمان أشار توفيق (١٩٩٣) أنّ نسبة انتشار صعوبات التعلم (١٠,٨٪) أمّا في الجزائر فيمكننا القولُ إنّ التكفُّل بهذه الفئة الخاصّة لا يزال بعيداً عن الآمال المرجوّة، ولا نكاد نجد لها أثراً إلا في

بعض الدراسات الأكاديمية، منها دراسة معمريه والحاج (٢٠٠٥)، وبشقه (٢٠٠٨) ودراسة قدي وبن عروم (٢٠١٠) (المنصوري، ٢٠١٦، ٥٤).

وعليه فإنّ فئة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة التحضيرية تعدُّ من أهمّ فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذه الفئة من الأطفال رغمَ أنّ لديهم ذكاءً متوسطاً أو أعلى من المتوسط، ولا يظهرون أيَّ إعاقاتٍ بصرية أو سمعية أو انفعالية أو بيئية، لكنهم أطفالٌ ذوو إنجاز أقلَّ من الناحية الأكاديمية (حفني، وآخرون، ٢٠١٢،١٥). وعلى هذا الأساس يتوجّب على من هم على الهرم التعليمي والمعلمين وأسَرِ هؤلاء التلاميذ والباحثين في هذا المجال أن يقدِّموا يدَ العون والمساعدة لهؤلاء التلاميذ المصابين بصعوبات التعلّم.

إذن فالكشف عن الجوانب النمائية في هذه المرحلة يعدُّ أمراً حيوياً؛ فهو يساعد على تقديم المساعدة في الوقت المناسب للأطفال الذين يعانون من مشكلات في النمو التي تؤثّر على استعدادهم المدرسي، وكذلك تقديم الإجراءات الوقائية بما يحولُ دون تفاقمِ آثارها السلبية في المستقبل، وقبل أن تؤدّي إلى مشكلات وصعوبات في التعلُّم، يصعبُ التغلبُ عليها في المراحل الدراسية التالية (الفرا، ٢٠٠٥، ٣)، وباعتبار أنّ المعلمين وخصوصاً معلِّمي المرحلة الابتدائية أكثرُ احتكاكاً بهؤلاء الأطفال، فإن امتلاكَ المعلمين لمهارات الكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف أمرٌ ضروري.

وعليه أقبلَ العديدُ من الباحثين على دراسة مدى معرفة و إدراك المعلمين لصعوبات التعلم وخصائصها، وكيفية الكشف عنها حيث أشارت العديدُ من الدراسات إلى أهمّية التعرُّف إلى مدى معرفةِ ومستوى إدراك المعلّمين لصعوبات التعلّم؛ لما لذلك من تأثير إيجابي على التلميذ من حيثُ اكتشافُها مبكراً وعلاجُها إن أمكن، وخير دليل على ذلك دراسةُ الخطيب (٢٠٠٦) التي أشارت إلى أن مستوى المعلمين ومعرفتهم بصعوبات التعلم كانت متوسطة، أمّا نتائجُ دراسة اندرسون وآخرون (١٩٨٥) فقد أظهرت أن (٣٦٪) من المعلمين غيرُ مستعدّين للعمل مع التلاميذ ذوِي صعوبات التعلم؛ بسبب قلّة معرفتهم بهؤلاء التلاميذ، أمّا في دراسة (Rudiyat & Pujaningsih sari & mumpuniirti2017). فقد أشارت النتائجُ إلى أن المعلمين لا يميّزون بين الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلُّم ومن يعانون من مشكلات أخرى؛ كبطءِ التعلّم والإعاقة العقلية البسيطة، وعلى الجانب الآخر

أشارت دراسة خضير (٢٠٢٠) إلى أهمّية الكشف عن صعوبات التعلّم في سن مبكّر، وهذا ما يعكس أهمية اكتساب المعلم لمهارات الكشف عن هذه الصعوبات، وأهمية دراسة مدى ما يعرفه معلِّمو المرحلة الابتدائية من معلومات حول هذه الصعوبات، لذا سعى الباحث في هذه الدراسة لتسليط الضوء على صعوبات التعلم، والتعرف أكثر إلى مدى معرفة المعلمين بهذه الصعوبات.

مشكلة الدراسة:

تعدُّ صعوباتُ التعلم من أهم الموضوعات التي تؤرّق الباحثين في الوقت الحالي، ولا سيما في مجال التربية الخاصة التي لقيت اهتماماً كبيراً من قِبَل الأشخاص المهتمين باختلاف تخصصاتهم؛ كالأطبّاء وعلماء النفس وأولياء الأمور والمعلمين وغيرهم، بسبب زيادة عددهم نتيجةً للتطور في عمليات الكشف والتشخيص والتقييم والوعي المتزايد لأولياء الأمور (أحمد، ٢٠١٦) حيث تعدُّ فئةُ ذوي صعوبات التعلم من الفئات المهمّة التي تحتاج إلى العناية والاهتمام، كونَ هؤلاءِ الطلبة يدركون العالم وما يحيط بهم بطرق مختلفة وغير عادية، كما تبدو الأنماط العصبية لديهم مختلفةً نوعاً ما عن تلك الموجودة لدى الطلبة العاديين من الفئة العمرية نفسها، وعادة ما يظهر لدَيهم نوعٌ من الضعف الدراسي بالإضافة إلى سوء التكيّف الاجتماعي، ولهذا فإن هذه الفئة أقلُّ مستوًى من مستوى أقرانهم العاديين من الفئة العمرية نفسها (البطانية وأخرون، ٢٠٠٩)، وتتضمن صعوباتُ التعلّم حالاتٍ متنوعةً وواسعة من المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوو صعوبات التعلم، وقد حددت تعليمات الحكومة الاتحادية الأمريكية (القرار الحكومي لعام ١٩٧٧) ثلاثة أنواع رئيسية لتلك المشكلات وهي مشكلات لغوية (التعبير الشفهي والفهم المبني على الاستماع) ومشكلات القراءة والكتابة (التعبير الكتابي ومهارات القراءة) ومشكلات العمليات الرياضية (إجراء العمليات الرياضية والاستدلال الرياضي) (القاسم،٢٠١٥)، كما كشف المؤتمر العلمي الأول للصحة النفسية (٢٠٠٧) عن ارتفاع نِسَبِ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في البيئة العربية بشكلٍ كبير، حيث بلغت (١٤٪) في التعليم الابتدائي، وكشف أيضاً عن ارتفاع صعوبات القراءة لتصل إلى (٢٠,٦٪) وارتفاع صعوبات الكتابة إلى (٥٧,٧٪) وصعوبات اللغة والتعبير إلى (٦٨,١٧٪) (برو، ١٠١، ٢٠١٤)، لذا كانت مرحلة

التعليم الابتدائي ذاتَ أهميةٍ كبيرة في السـلّم التعليمي؛ كونَها مرحلةً قاعديةً يتوقف عليها نجاحُ أو فشـلُ كاملِ المسـارِ التعليمي؛ ففيها يكتسـب الطفل مختلفَ المهارات والعادات السـلوكية الأسـاسـية اللازمة لتكوينه كإنسـان، وبالتحاقِ التلاميذ بالمدرسـة يلاحظ عليهم بمرور الوقـت وجودُ فروقٍ بينهم من حيـثُ قـدراتُهم على الاسـتيعـاب والقراءة والكتـابـة والحسـاب وغيرها من المظاهر والسـلوكيات، فنجد المتفوّق والمتوسـط وضـعيف التحصيل (حمزة، ٢٠٠٨، ٥٣)، وأشـارت العديد من البحوث النفسـية والإرشـادية أنّ هناك العديدَ من العواملِ التي لها علاقةٌ بهذه الصـعوبات؛ كأسـاليبِ التربية السـائدة وعدمِ وجود تعاونٍ بين الأسـرة والمدرسـة ومشـاعر القلق والتوتّر وأسـلوب العقاب البدني والتحقير بالألفاظ وعدم تقدير الأعمال الجيدة للمتعلّم ومعاملة المعلم السـيئة وسـوء ملاءمة المنهج الدراسي (معمريه، ٢٠٠٧، ١٠٦ -١٠٧).

وبناءً على كلِّ ما سـبق أصـبح لِزاماً على المعلّم الذي يدرّس مثلَ هؤلاءِ التلاميذ أن يعرفَ طبيعة هذه الصعوباتِ والأسبابَ التي يمكن أن تؤدي إليها وأساليب تقييمها وعلاجها (هالاهان وآخرون،٢٠٠٧)، فكلما اكتسـب معلم المرحلة الأسـاسـية القدرة على فهم طلبته ومسـتوياتهم الذهنية والمعرفة الفعلية لمشـاكلهم الإدراكية يصـبحُ أكثرَ فهماً وتمييزاً للفئات المختلفة من الطلبة، مما يساعد على سرعة تقديم الخِدمات التعليمية المناسبة لهم، وكلما كان الكشـف مبكّراً كان ذلك أفضـلَ لتحويل ذوي صـعوبات التعلّم إلى إدارة المدرسـة أو المرشد التربوي، وحينها يستطيع الآخرون كلٌّ في مجال اختصاصه القيامَ بما يخدم الطلبة، لذا فإن اكتساب المعلم الإدراكَ والفهمَ الكافيَ لموضوع صعوبات التعلم لأمرٌ ضروريٌّ جداً؛ فالمعلم هو الشخص الذي يتعامل مباشرة مع الطلبة، وهو أول من يستطيع أن يلاحظَ أو يرصد ويتواصل مع فريق التربية الخاصة الذي يجب أن يكون مُشَكَّلاً في مدرسته، كي يتخذ الإجراء اللازم (النوبي، ٢٠١١). ولأهمية موضـوع صـعوبات التعلم ودور المعلم في اكتشـاف هذه الصـعوبات لدى التلاميذ قامت العديدُ من الدراسـات بدراسـة مدى معرفة المعلمين وخصـوصـاً في المرحلة الابتدائية بخصـائص هذه الصـعوبات وكيفية التعامل معها ومنها دراسـة (السـعيدي، ٢٠١٩) الذي أشـار في دراسـته إلى أن مسـتوى معرفة معلِّمي التعليم العامِّ بطلبة صـعوبات التعلم متوسـط، أمّا في دراسـة (لغربلي، ٢٠١٦) فأشـارت هذه

الدراسة إلى عدم مقدرة المعلمين على الكشف عن صعوبات التعلم لدى طلابهم في المهارات اللغوية، وأمّا دراسة (البتال،٢٠٠٢) فأشارت إلى أنّ معلوماتِ معلِّمي اللغة العربية والرياضيات لتلاميذِ المرحلة الابتدائية أفرادِ عيّنة الدراسة عن صعوبات التعلم ومعرفتهم بطلبة صعوبات التعلم، كانت ضعيفةً إلى متوسطة وفي هذا السياق تأتي هذه الدراسة للتعرُّفِ أكثرَ إلى مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بطلبة صعوبات التعلم، حيث يرى الباحث ضرورةَ تسليط الضوء على صعوبات التعلم، ومدى أهمية قدرة المعلم على اكتشاف هذه الحالات والتعامل معها، وقد اطمئن الباحث لما استقرَّ في نفسه من معلومات وملاحظات أيَّدَت كلُّها أهمية هذه الدراسة، والتي أثبتت أن هناك حاجةً ماسّةً للتعرف إلى مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلم.

تساؤلات الدراسة:

ما مستوى درجة معرفة وإدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم؟

وقد انبثق منه عددٌ من الأسئلة وهي كالتالي:

١. ما مستوى درجة معرفة وإدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم استناداً للخصائص العامّة لصعوبات التعلّم؟

٢. ما مستوى درجة معرفة وإدراك معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم استناداً للعوامل المسببة لصعوبات التعلم؟

٣. ما مستوى درجة معرفة وإدراك معلمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم استناداً لإستراتيجيات تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

أهمّية الدراسة:

أصالة الدراسة إذ تُعدّ هذه الدراسةُ من الدراسات القلائل إن لم تكن الأولى في بيئتنا المحلِّية التي تدرس صعوبات التعلّم ودور المعلم في الكشف عنها والتعرّف إليها.

رصدُ الواقعِ الميداني لمدى استيعابِ وفهمِ المعلم لهذه المعضلات التي يعاني منها بعض التلاميذ ومدى قدرته على التعرف عليها.

إرساء قاعدةٍ معرفية تنطلق على أساسها العديدُ من الدراسات التي تهدف إلى دراسة هذه الصعوبات وكيفيةِ تشخيصِها وعلاجها، لنفتح البابَ واسعاً أمَام الباحثين لدراسة مثل هذه المشكلات التعليمية.

الوصول إلى نتائج يمكن على أساسها تقديمُ عددٍ من التوصيات والمقترحات التي قد تساعد المسؤولين على المؤسسات التعليمية والهرم التعليمي للارتقاء بالمعلّم أولاً في طريق الحد من انتشار هذه المشكلات التعليمية إنْ لم يكُن القضاء عليها بشكل تامّ.

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى كونها تعالج إحدى المشكلات التي قد يتعرَّض لها التلميذ والتي تكمُن خطورتُها في أنها غيرُ واضحة المعالم والأسباب، والتي قد تهدد مستقبل التلميذ الأكاديمي والعملي والاجتماعي.

التنبيه على أهمّية دور المعلّم الذي هو حجر الأساس في العملية التعليمية وتسليط الضوء عليه وتعريفه بالمهامِّ المنُوطة به.

أهداف الدراسة:

- التعرف إلى مستوى إدراكِ ودرجةِ معرفة معلِّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلُّم، والذي انبثق منه عددٌ من الأهداف، وهي كالتالي:
- التعرّف إلى مستوى إدراكِ ودرجة معرفة معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلّم استناداً للخصائص العامة لصعوبات التعلّم.
- التعرّف إلى مستوى إدراكِ ودرجة معرفة معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم استناداً إلى العوامل المسببة لصعوبات التعلّم.
- التعرّف إلى مستوى إدراكِ ودرجةِ معرفة معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلّم استناداً لإستراتيجيات تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلّم.

مصطلحات الدراسة:

صعوبات التعلّم: تعريف (كيرك، ١٩٦٣) الأطفال ذوو صعوبات التعلّم هم الأطفالُ الذين لديهم اضطرابٌ في واحدةٍ أو أكثرَ من العمليات النفسية الأساسية الخاصّة

بفهم أو استعمال اللغة، أو التكلم أو الكتابة، أو أيّ صعوبة قد تعبّر عن نفسها في نقص القدرة على الاستماع (الإصغاء) أو التفكير أو التهجئة أو إجراء الحساب الرياضي، وهذا المصطلح لا يتضمن الأطفالَ الذين لديهم مشكلاتٌ في التعلّم ناتجةٌ في أساسها عن مشكلات بصرية أو سمعية، أو نتيجة التأخر العقلي أو اضطرابات انفعالية أو نتيجة حرمان ثقافي أو بيئي أو اقتصادي (الفاعوري، ٢٠١٠، ص١٤).

التعريف الإجرائي لصعوبات التعلّم: هي تلك الصعوباتُ التي تعيق الطالبَ عن الاستيعاب والفهم، حيث تتعدَّد أسبابُها؛ فمنها ما يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمناهج والمقررات الدراسية أو الطرق المستخدمة في التعليم أو بالصعوبات المتعلّقة بالمعلِّم نفسِه، ومنها ما هو مرتبط بالطالب نفسه والتي تؤدّي في نهاية المطاف إلى عدم بلوغ وتحقيق الأهداف المأمولة من العملية التعليمية.

المعلِّم: هو القائد التربوي الذي يتصدّر عمليةَ توصيل الخبرات والمعلومات التربوية وتوجيه السلوك لدى المتعلمين الذين يقوم بتعليمهم (العامري، ٢٠٠٩، ص١٣).

التعريف الإجرائي للمعلّم: هو ذلك الشخص الذي يمتلك قدراً من العلوم والمعارف، ويقوم بإيصالها إلى الآخرين، وهو أحد الأركان الأساسية للعملية التعليمية، وهو الذي يقع على عاتقه العبءُ الأكبر في نجاح العملية التعليمية.

المرحلة الابتدائية: هي المرحلة الإلزامية في التعليم وتشمل الصفوف: الأول والثاني والثالث والرابع والخامس والسادس (عبد الحسن، ٢٠٠٢، ٢٥).

التعريف الإجرائي للمرحلة الابتدائية: هي المرحلة الإجبارية في التعليم، وهي التي تبدأ من الصف الأول إلى الصف السادس، وهي من أهم المراحل التعليمية التي تُبنَى عليها جميعُ المراحلِ التعليمية القادمة.

ثانياً: الإطار النظري:

تعريف صعوبات التعلّم:

يشير مفهومُ صعوبات التعلم إلى مجموعة غيرِ متجانسة من الأفراد، يمتازون بذكاءٍ عادي (متوسط)، ويُظهِرون تبايناً ملحوظاً بين أدائهم المتوقع و أدائهم الفعلي في جانبٍ أو أكثرَ من الجوانب الأكاديمية في الفصل الدراسي العادي، وقد ترجع الصعوبة

لديهم إلى خللِ وظائفِ الجهاز العصبي المركزي مع السلامة الحِسّية (سمعية أو بصرية) والسلامة العقلية والجسدية، ولا ترجع إلى الاضطرابات الانفعالية ولا الحرمان البيئي سواءً كان اقتصادياً أو ثقافياً أو اجتماعياً (سليمان، ٣٢، ٢٠١٠).

تصنيفات صعوبات التعلّم:

أ. **صعوبات التعلم النمائية:** وهي الصعوبات التي تتعلّق بوظائف العمليات العقلية الأساسية التي يرجع السبب فيها إلى خللٍ وظيفيٍّ في الجهاز العصبي، والمتمثلة في قصورِ الانتباه، وضعفِ التركيز، وقصورٍ في جميع الجوانب الإدراكية، واضطرابٍ في اللغة والنطق.

ب. **صعوبات التعلّم الأكاديمية:** تنضَجُ هذه الصعوباتُ غالباً في الوسط المدرسي كبيئة استكشافية لها خاصة في المشكلات التي تواجه التلميذ في تعلّم المواد الأساسية، والمتمثلة في صعوبات القراءة وصعوبات الكتابة وصعوبات الحساب. (الزراد، ١٩٩٨، ٤١).

المداخل المفسِّرة لأسباب صعوبات التعلّم:

١. **المدخل السلوكي:** يركز هذا المدخل على أنّ صعوباتِ التعلّم ترجع إلى أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة، والتي تفتقر إلى استخدام طرقٍ ووسائلَ وأنشطةٍ تربويةٍ مناسبةٍ، بالإضافة إلى اكتظاظ التلاميذ داخلَ الفصول، ونقصِ الدافعية لديهم، كما يعطي هذا المدخل أهمّية بالغةً للظروف البيئية والتنشئة الاجتماعية للطفل (سليمان، ٢٠١٠، ٦٧).

٢. **المدخل المعرفي:** يركِّز هذا المدخلُ على المسلَّمات الأساسية للتعلّم المعرفي القائم على التكوينات المعرفية؛ كالبنية المعرفية والإستراتيجيات المعرفية، ونظم تجهيز ومعالجة المعلومات، وكيفية الاحتفاظِ بهذه الأخيرة وتخزينها أو استخدامها؛ لأنَّ ذوي الصعوبات يختلفون عن أقرانهم العاديين في مختلف التغيرات المعرفية وكيفية استخدامها وهذا ما يراه ستر ابتر (١٩٨٣) والذي يرى أنَّ التغيرَ المعرفيَّ محكومٌ بخصائصِ البنية المعرفية سواء الكمّية أو الكيفية، وهذا ما بيّن الفروقاتِ الفرديةَ بين الأفراد من أداء مرتفع أو أداء منخفض، واقترح في نظريته أن هناك

ثلاثةَ ميكانيزمات تحكم الذكاء لتجهيز ومعالجة المعلومات هي؛ ما وراء المكوّنات والتي تشمل عملية اختيار وتنفيذ الإستراتيجيات الملائمة، وأداء المكونات وتعبّر عن فاعلية المكوِّنات ذاتها، ومكونات اكتساب المعرفة أي العمليات المستخدمة في اكتساب معلومات جديدة والتي تشمل التعلّم والاحتفاظ أو التجهيز للمعالجة والتخزين والاسترجاع، وهذه المكونات تختلف لدى ذوي صعوبات التعلم عنها لدى العاديين (الزيات،١٩٩٨، ١٨٣).

٣. **المدخل النورولوجي:** ويركّز هذا المدخل على خللِ المخ الوظيفي (MBD) والذي مردُّه إصابة في النسيج العصبي الدماغي الذي يسبب سلسلة من التأخّر النمائي في أثناءِ الطفولة، والتي تتجسد في اختلال الوظائف اللغوية وبعض المظاهر السلوكية العصبية، والجديرُ بالذكر أن هذه النظرية امتدَّت لفترة طويلة من الزمن والتي كانت الإصابات المخّية محوراً لاهتماماتها، كما كانَ لها مصطلحاتٌ خاصةٌ بها، حيث استخدم جونسون ومايكلسيست مصطلحَ الصعوبات النفس عصبية للتعلم لتتضمّن مشكلاتِ التعلم التي تنتج عن وجود خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي (CNS) (صابري،٢٠٠٥، ٤٢).

٤. **المدخل التربوي:** يركّز هذا المدخل على أنّ صعوباتِ التعلم ترجِعُ إلى أساليب التحصيل وطرق التدريس الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية غير المناسبة (كورات،٢٠١٧، ٩٠).

٥. **المدخل الإدراكي – الحركي:** تتبلور الفكرة المحورية لهذا المدخل على أنّ المستوياتِ العليا من العمليات العقلية تنمو وتنضَج بعد نموِّ المجال الإدراكي – الحركي والذي يتطور فيما بعد إلى إدراكي معرفي، فالأطفال ذوو صعوبات التعلم يعانون من اضطراب نورولوجي المنشأ، ويرى كيفارت أحد أنصار هذا المدخل أنّ الأطفالَ الأسوياء يتمُّ نموُّهم الإدراكي الحركي بشكل ثابت أو سليم لدى دخولهم المرحلة الابتدائية في سن السادسة، في حين يضطرب هذا النمو عند بعضهم، ويتكون لديهم إدراكٌ غيرُ مطابق للواقع، فيواجهون صعوبة في التعامل مع الأشياء الرمزية (صابري، ٢٠٠٥، ٤٣).

أسباب صعوبات التعلّم:

١. **الأسباب الفسيولوجية:** حيث يظهر أن للوراثة دوراً في ظهور صعوبات التعلم وأيضاً الخلل في الكروموسومات، كما تشمل الأسباب ما قبل الولادة وفي أثناءِ الولادة وما بعدها؛ مثل التدخين والولادة العسرة والخلل في الجهاز العصبي المركزي وانخفاض الوزن والحوادث وتغذية الأم ونقص الأكسجين والنزف والتسمم بالرصاص والعامل الرايزسي واختلال الغدد الصماء (السكري) والحصبة الألمانية وفقر الدم والتهابات الأذن الوسطى وغيرها (أبو شعيرة وآخرون، ٢٠١٥).

٢. **العوامل التربوية:** وتشمل مشاكلَ التعليمِ المختلفةَ والفروقَ الفردية والمنهاج الواحد واختلافَ طرق التدريس وعدمَ جاهزية غرف الصف لحاجات الطالب التعليمية ونقصَ مهاراتِ المعلمين التدريبية وتوقعاتِ المعلمين العالية والمنخفضة وتوقعاتِ الأهل وأساليبَ التنشئة الاجتماعية (أبو شعيرة وآخرون، ٢٠١٥).

٣. **العوامل البيتية:** وتشمل عدمَ وجودِ التعزيز والتغذية الراجعة وعدمَ تشجيع الإنجاز مهما كان والفقرَ والحرمان المادّي وسوء التغذية وضربات الرأس وعدم تقبُّل الآخرين لهم واتجاهاتِ الآخرين السالبة نحوهم والعقابَ واتجاهاتِ الأطفال وذويهم نحو المدرسة والمهدِّداتِ الأمنية وعدمَ وجود الدفء (أبو شعيرة وآخرون، ٢٠١٥).

٤. **العوامل النفسية والعقلية:** وتشمل الاضطراباتِ في الوظائف النفسية الأساسية وتشمل الإدراكَ الحسي والتذكُّرَ وصياغة المفاهيم وتذكُّرَ المادة وفهمَ الاتجاهات وتنظيمَ الأفكار وكتابةَ جملةٍ مفيدة وتدنِّيَ المهاراتِ الحركية الدقيقة وقصورَ في الوصول إلى نهايات الأفكار وعدمَ القدرة على التكيفِ وتدنِّي المهارات الحركية واللفظية وضعفَ الذاكرة قصيرة المدى وضعفَ القدرة على التنظيم والتصميم والتعبير (أبو شعيرة وغباري، ٢٠١٥).

٥. **العوامل الكيميائية:** إنّ أيَّ خلل في التوزان الكيميائي للجسم يرتبط بصعوبات التعلّم؛ فأي زيادة أو نقصان يؤثّر على خلايا المخ ويسبب خللاً بسيطاً

فيها، ويرجع ذلك إلى طبيعة الأطعمة التي يتناولها الطفل باستمرار (على وآخرون، ٢٠٠٩).

علاقة معلّم المرحلة الأساسية بصعوبات التعلُّم:

إذا كان العِلمُ هو الذي يبني حضارةَ الأمم فإن المعلّمَ هو عصبُ العملية التربوية والتعليمية، وهو القنديل الذي ينير الطريق للأجيال، فمعلّم المرحلة الأساسية هو الملاحظ الأوّل لتطور طلبته ومشكلاتهم التعليمية والفروق الفردية بينهم؛ لذلك فهو بحاجة إلى الدعم والتدريب المستمر ليقوم بواجبه على أكمل وجه، حيث ترتكزُ العملية التعليمية على ثلاث ركائز مهمّة، وهي:

١. **المتعلِّم:** وهو محور العملية التربوية حيث تدور حوله عملية التعلُّم وتتركّز عليه.

٢. **المعلِّم:** هو الذي يقوم بعملية التعليم وإرشاد الطلبة ونقل الخبرات والأفكار والمعارف، كما يكون له دورٌ في التربية الخُلُقية والروحية والاجتماعية والنفسية للمتعلمين.

٣. **المادة العلمية:** وهي الموضوع المراد إيصاله للمتعلِّم، وهي مجموعة من الخبرات والأنشطة التي تقدِّمها المدرسة تحت إشرافها للطلبة (المعايطة وآخرون ٢٠١٥).

المعلِّم والمرحلة الابتدائية:

تعريف معلم المرحلة الابتدائية: هو الشخص المكلَّف بتربية وتعليم التلاميذ؛ حيث يقوم بنقل مختلف المعارف والعلوم إليهم، كما يقوم بمراقبة ما اكتسبه التلاميذ من تلك العلوم، وذلك منذ التحاقِهم بالدراسة الابتدائية (المتبولي، ٢٠٠٣، ٦٠).

خصائص معلِّم المرحلة الابتدائية:

الخصائص الشخصية:

- الابتسامة والبشاشة في وجه التلاميذ.
- التعامل مع التلاميذ بعدالة ومساواة وعدم التحيُّز.
- المَظهر اللائق والعناية بالشكل.

- عدم التأخُّر في الوصول إلى المدرسة.
- أن يكون سليم البدنِ خالياً من العاهات.
- التعامل مع التلاميذ بنوع من الصبر واللطف واللين (حلاق، ٢٠٠٦، ٣٠-٣١)

الخصائص النفسية والانفعالية:

الاتّزان الانفعالي، والقدرة على التكيف، والقدرة على تنمية الدوافع عند التلاميذ؛ لمساعدتهم على تحقيق النجاح، والقدرة على استخدام التعزيز الإيجابي أو المكافآت لتدعيم السلوك المراد تكراره، والقدرة على العمل مع تلاميذ المرحلة الابتدائية بطريقة إيجابية (عربيات، ٢٠٠٧، ١٦٨).

الخصائص المعرفية:

الإعداد الأكاديمي والمهني، واتساع المعرفة والاهتمامات، ومعرفة طرق ووسائل التعليم، ومعرفة تلاميذه (عربيات، ٢٠٠٧، ١٦٥-١٦٦).

تعريف المرحلة الابتدائية:

هي المرحلة الأولى من التعليم في المدرسة التي تكفُل للطفل التمدرس على طرق التفكير السليم، وتؤمّن له الحدَّ الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيُّؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتِج داخل إطار التعليم النظامي (لشهب، ٢٠١٧)

أهمّية المرحلة الابتدائية:

نحن نعلم أنّ المرحلة الابتدائية هي وعاء التكيف والتكوين الفعال لشخصيات التلاميذ؛ ففيها تنصهر قوالبُ أفكارهم لتصير شيئاً، وعلى مناهجها تصحُّ نفسياتهم أو تعتلُّ، وكما تحدد معالم ثقافتهم ومعارفهم التي تلازمهم ملازمة الظل، والتي يصعب عليهم أو على غيرهم انتزاعُها منهم أو انتزاعُهم منها، وقد جاءت الوثيقة العالمية الخاصة بحقوق الإنسان (١٩٤٨) فأكّدت أهميةَ هذه المرحلة لدى جميع الدول التي نادت بأن تلتزم جميع الدول بالتعليم الابتدائي، وتعمل على تعميقه والتوسع فيه والنهوض به، حيث عدّته المدخل الطبيعي لحقوق الإنسان وحقوق المواطن، وللتعليم الابتدائي -إضافة إلى ما تقدَّم- دورٌ حاسم في القضاء على الأمِّية؛ مما جعل هذه المرحلةَ في معظم دول العالم المتقدمة

والمتخلفة مرحلةً إلزامية ومجانية؛ حتى يتمكّن منها جميع أفراد الشعب (محمد، ٢٠٠٤، ٩٥-٩٦).

طرائق حديثة للتدريس في المرحلة الابتدائية:

تتعدَّد وسائلُ وطرائقُ التدريس في المرحلة الابتدائية تبَعاً لعدة عواملَ منها: جهوزية ومستوى الطلاب التعليمي والإدراكي، ومناسبتها للمادة العلمية (بركات،١٩٩٥-٣٠٥) ومن وسائل التعليم الحديثة:

- الرحلات العلمية
- التعليم المحوسَب
- التمثيل (الدراما)
- اللوحات والرسوم التوضيحية والمجسَّمات المعبرة كمجسم قبة الصخرة ومجسم الكعبة المشرَّفة ومجسمات الكرة الأرضية والمجموعة الشمسية (ملحمي، ٢٠٠٠، ٨١).

ثالثاً: الدراسات السابقة:

دراسة جمال الخطيب (٢٠٠٦):

هدفَت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى معرفة معلِّمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية، ومعرفة أثر برنامج تدريبي في تنمية المعرفة بصعوبات التعلّم على مستوى معرفة وقناعات المعلمين حول صعوبات التعلّم بعينة بلغت (٤٠٥) معلمين ومعلمات، وتوصلت النتائج إلى أنّ مستوى معرفة معلِّمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية كان مستوى متوسطاً، وتبيّن وجود فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائية في مستوى معرفة المعلمين لصعوبات التعلّم تبعاً لمتغيرات العمر والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، أما البرنامج التدريبي فكان له أثرٌ في تنمية مستوى معرفة المعلمين وكذلك تنمية القناعات الإيجابية بصعوبات التعلّم لصالح المجموعة التجريبية (رحموني، ٢٠١٦، ص٣٠).

دراسة رهف صالح (٢٠١١):

هدفَت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى معرفة معلِّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالديسلكسيا بعيِّنة بلغت (٢٨٩) معلماً ومعلمة في محافظة إدلب وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة كانت عالية على مجمل أبعاد الاستبانة ما عدا بعد التشخيص وبعد الأسباب، وكانت المعرفة بها تقع في مستوى المتوسط ويوجد فروق لدى المعلمين تبعاً للدورات التدريبية الخاضعين لها.

دراسة اندرسون وآخرين: (Anderson 8coleman, 1985)

هدفَت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مدى فهمِ معلّمي الصفوف العادية لصعوبات التعلّم ودرجة شعورهم بالاستعداد للعمل معهم وتقييم معرفتهم بكلٍّ من (خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، الكشف وتشخيص صعوبات التعلّم، مفهوم صعوبات التعلّم) بعيِّنة بلغت (١٣٥) معلماً ومعلمة، حيث أشارت النتائج إلى أنّ (٣٦٪) من المعلمين غير مستعدّين للعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم؛ بسبب قلة معرفتهم بهؤلاء التلاميذ، كما أظهرت نتائج الدراسة أنّ لديهم فهماً محدوداً في أعراض صعوبات التعلّم.

دراسة مصطفى بوعناني (٢٠١٧):

هدفَت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فهمِ معلّمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم، حيث استخدم الباحثُ في هذه الدراسةِ المنهجَ الوصفي بعيِّنة بلغت (١٠٠) معلم ومعلمة في مدينة سعيدة بالجزائر، وأشارت النتائج إلى وجود فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي والمستوى الدراسي في معرفتهم بصعوبات التعلم.

دراسة (Rudiyat & Pujaningsih sari & mumpunarti, 2017):

هدفَت هذه الدراسة إلى معرفة خبرات المعلمين في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية بعيّنة بلغت (٣٠) معلماً باستخدام المنهج الوصفي، وأشارت النتائج إلى أن المعلمين لا يزالون لا يميزون بين الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم والطلبة الذين يعانون من مشكلات أخرى كبطء التعلم والإعاقة العقلية البسيطة.

دراسة عبد القادر (٢٠١٨):

هدفَت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم بعيّنة بلغت (١٢٠) معلماً (٣٩ ذكراً، و٨١ أنثى) باستخدام المنهج الوصفي بأداة الاستبانة، وأشارت النتائج إلى أن مستوى معرفة معلمي التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم كان مرتفعاً، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مستوى المعرفة لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المعرفة تعزى لمتغير المؤهِّل العلمي ولمتغير التخصّص ولمتغير الخبرة المهنية.

دراسة (عبد العزيز عبد الجبار وآخرون،٢٠١٥):

هدفَت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى معرفة معلمات الصف الأول الابتدائي بمؤشِّرات صعوبات التعلم بعيّنة بلغت (١٢٠) معلمة باستخدام المنهج الوصفي وأداة الاستبانة، وأشارت النتائج إلى أن استجابات أفراد العينة على مدى معرفة مؤشرات النمو اللغوي جاءت بدرجة كبيرة ومدى معرفة مؤشرات المهارات الحركية ومؤشرات الانتباه ومؤشرات البعد الاجتماعي والانفعالي جاءت بدرجة قليلة، أمّا مدى معرفة مؤشرات النمو المعرفي والتحصيل الأكاديمي فجاءت بدرجة متوسطة، كما لا توجد فروقٌ في متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو توافر مؤشرات صعوبات التعلم باختلاف التخصص وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

التعليق على الدراسات السابقة:

ركَّزَت واتّفقَت كلُّ الدراسات السابقة على دراسة مدى معرفة المعلم بماهية صعوبات التعلم وكيفية التعرف عليها، كما استخدمت كل الدراسات السابقة أداة الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات للوصول إلى أهدافها، أما العيّنات فكانت متباينة فكان أعلاها في دراسة الخطيب (٢٠٠٦) حيث بلغت (٤٠٥) معلمين ومعلمات، أما أقلُّها فكانت في دراسة **(Rudiyat & Pujaningsih sari & mumpuniiarti,2017)** بعينة بلغت (٣٠) معلماً أما باقي الدراسات فكانت كالآتي:

في دراسة بوعناني (٢٠١٧) بلغت (١٠٠) معلم ومعلمة، أما في دراسة عبد القادر (٢٠١٨) فبلغت (١٢٠) معلماً، وفي دراسة عبدالجبار وآخرون (٢٠١٥) بلغت (١٢٠) معلمة،

وفي دراسة اندرسون وآخرون (١٩٨٥) بلغت (١٣٥) معلماً ومعلمة، وأما في دراسة صالح (٢٠١١) فبلغت (٢٨٩) معلماً ومعلمة، أما عن استخدام المناهج العلمية فاستخدمت كل الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي، أما أهدافها فكانت واحدة وهي البحث في مدى مستوى معرفة المعلم بصعوبات التعلم وخصائصها، وأما نتائج هذه الدراسات فقد أظهرت اختلافاً بعض الشيء؛ فلقد أظهرت نتائج دراسة الخطيب (٢٠٠٦) أنّ مستوى المعلمين ومعرفتهم بصعوبات التعلّم كانت متوسطة، أما في دراسة صالح (٢٠١١) فكان مستوى معرفتهم عالياً وإن ركزت هذه الدراسة على جانب واحد من هذه الصعوبات وهي صعوبات القراءة، أما نتائج أندرسون (١٩٨٥) فقد أظهرت أن (٣٦٪) من المعلمين غير مستعدِّين للعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بسبب قلّة معرفتهم بهؤلاء التلاميذ، كما أنّ لديهم فهماً محدوداً في أعراض صعوبات التعلّم، وأما في دراسة بوعناني (٢٠١٧) فأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي والمستوى الدراسي في معرفتهم لصعوبات التعلم، وفي دراسة (Rudiyat & Pujaningsih sari & mumpuniiarti, 2017 أشارت النتائج إلى أن المعلمين لا يميزون بين الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلّم من الطلبة الذين يعانون من مشكلات أخرى كبطء التعلّم والإعاقة العقلية البسيطة، أما نتائج دراسة عبد القادر (٢٠١٨) فأشارت إلى أن مستوى معرفة معلِّمي التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم كان مرتفعاً، كذلك وجود فروق دالّة إحصائياً بين الذكور والإناث في مستوى المعرفة لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المعرفة تعزى إلى تغير المؤهل العلمي والتخصص والخبرة المهنية، وفي دراسة عبد الجبار وآخرون (٢٠١٥) أشارت النتائج إلى أنّ استجاباتِ أفراد العيّنة على مؤشرات النمو اللغوي جاءت بدرجة كبيرة و مستوى مدى معرفة مؤشرات المهارات الحركية والانتباه والبعد الاجتماعي والانفعالي جاءت بدرجة قليلة، أما مدى معرفة أفراد العيّنة لمؤشرات النمو المعرفي والتحصيل الأكاديمي فجاءت بدرجة متوسطة، كما لا توجد فروق في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة نحو توافر مؤشّرات صعوبات التعلم باختلاف التخصص وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي، ورغم وجود اختلاف في النتائج المتحصَّل عليها، إلا أننا نلاحظ وجود ضعف في مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم وخصائصها.

ما يميز الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

استخدَم الباحثُ المنهج الوصفي التحليلي كما استخدمته كل الدراسات السابقة، كما أخذ عددُ عيّنةِ دراسة الباحث مركزاً متوسطاً بين أعداد عينات الدراسات السابقة؛ حيث بلغت (٦٠) معلماً ومعلمة، أما أهداف دراسة الباحث فتتوافق مع أهداف الدراسات السابقة، وهي البحث في مدى معرفة المعلمين ومستوى إدراكهم لصعوبات التعلم، وأما نتائج دراسة الباحث فأظهرت وجود انخفاض في مستوى فهمِ خصائص صعوبات التعلم والإستراتيجيات المتَّبعة لتعليم هذه الفئة، كما أظهرت مستوى متوسطاً في معرفة الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم، وإجمالاً يعدّ مستوى فهمِ المعلّمين بماهية صعوبات التعلم ضعيفاً، وهذا يتطابق بعض الشيء مع مضمون نتائج دراسة (Rudiyat & Pujaningsih sari & mumpuniiarti, 2017حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن المعلمين لا يميزون بين الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم والطلبة الذين يعانون من مشكلات أخرى كبطء التعلّم والإعاقة العقلية البسيطة، وهذا يدل على انخفاض كبير في مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم، وهذا يتطابق مع نتائج دراسة الباحث، كذلك مع دراسة اندرسون (١٩٨٥) التي أظهرت أن (٣٦٪) من المعلمين غير مستعدّين للعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ بسبب قلة معرفتهم بهؤلاء التلاميذ وهذه النسبة ليست بسيطة، كذلك دراسة عبد الجبار وآخرون (٢٠١٥) حيث أشارت النتائج إلى أن استجابات أفراد العيّنة على مؤشّرات النمو اللغوي جاءت بدرجة كبيرة، وأما مدى مستوى معرفة أفراد العينة بمؤشرات المهارات الحركية والانتباه والبعد الاجتماعي والانفعالي فجاءت بدرجة قليلة، وأما على مؤشرات النمو المعرفي والتحصيل الأكاديمي فجاءت بدرجة متوسطة، وهذا يدل على وجود انخفاض في مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم، وإن كان ليس كبيراً، وعلى الجانب الآخر نجد تعارضاً كبيراً بين نتيجة دراسة الباحث ونتائج بعض الدراسات السابقة؛ كدراسة رهف صالح (٢٠١١) حيث كان مستوى معرفة المعلمين

بصعوبات التعلم عالياً، كذلك دراسة عبد القادر (٢٠١٨) التي أشارت أيضاً إلى أن مستوى معرفة معلّمي التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم كان مرتفعاً، وفي جميع الأحوال ومن خلال النتائج المتحصَّل عليها يرى الباحث أن هناك حاجةً ماسّةً إلى تسليط الضوء بشكل أكبر على صعوبات التعلم.

رابعاً: إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمعُ الدراسة من معلّمي ومعلّمات عدد من المؤسسات التعليمية بمنطقة صرمان بالمنطقة الغربية، والبالغ عددهم ١٠٠ معلم ومعلمة، والجدول التالي يوضِّح مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.

الجدول رقم (١) يبين مجتمع الدراسة

مجتمع الدراسة	العدد	النسبة المئوية
عدد الذكور	30	30 %
عدد الإناث	70	70 %
العدد الإجمالي	100	100%

عيّنة الدراسة:

العيّنة الاستطلاعية: حيث أجريَت الدراسة على عينة استطلاعية بعدد (٢٠) معلماً ومعلمة من معلّمي المرحلة الابتدائية في عدد من المؤسسات التعليمية بمدينة صرمان كما هو موضَّح بالجدول رقم (٢)

الجدول رقم (٢) يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية

العينة الاستطلاعية	العدد الموزع	العدد المستدعى	العدد المتبقي
ذكور	7	0	7
أناث	13	0	13
المجموع	20	0	20

العيّنة الفعلية: حيث تكونَت عينة الدراسة الحالية من (٦٠) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية في عدد من المؤسسات التعليمية بمدينة صرمان كما هو موضح بالجدول رقم (٣)

الجدول رقم (٣) يوضح توزيع عينة الدراسة الفعلية حسب متغير الجنس

عينة الدراسة	العدد	النسبة المئوية
عدد الذكور	20	33.33%
عدد الإناث	40	66.66 %
المجموع	60	100%

أداة الدراسة:

وتشمل الاستبانة بعدد (٢٨) فقرة موزعة على ثلاثة محاور كالآتي:

- **المحور الأول**: الخصائص العامة لصعوبات التعلّم: بعدد (١٤) فقرة.
- **المحور الثاني**: العوامل المسببة لصعوبات التعلّم: بعدد (٧) فقرات.
- **المحور الثالث**: إستراتيجيات التعليم لصعوبات التعلّم: بعدد (٧) فقرات.

حيث أخذت هذه الاستبانة من دراسة بعنوان (مستوى معرفة معلّمي التعليم العام بطلبة صعوبات التعلّم في ضوء بعض المتغيرات بدولة الكويت) لأحمد محسن السعيدي، ٢٠١٩، مجلة البرقاء، جامعة عمان الأهلية.

صدق وثبات أداة الدراسة:

الصدق الظاهري:

عُرضت أداة الدراسة على عدد من المحكِّمين ذوي الخبرة والاختصاص؛ وذلك بهدف الاستفادة من خبراتهم واستطلاع آرائهم حول مدى وضوح الصياغة اللغوية والدقة العلمية لعبارات الاستبانة، وإبداء ما يرونه من تعديل أو حذف أو إضافة، وتمّ التعديل على ضوء توجهات السادة المحكِّمين.

صدق الاتّساق الداخلي:

طُبّقت الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٢٠) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية، واستُخدم معامل الارتباط بيرسون في حساب مدى ارتباط كل عبارة بالاستبانة، فكانت النتائج كما هو موضّح بالجداول التالية:

الجدول رقم (٤) يوضح مدى ارتباط كل عبارة بالاستبانة باستخدام معامل الارتباط بيرسون استناداً للخصائص العامة لصعوبات التعلم.

الخصائص العامة لصعوبات التعليم					
رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
1	0.808	0.01	8	0.757	0.01
2	0.871	0.01	9	0.706	0.01
3	0.824	0.01	10	0.776	0.01
4	0.753	0.01	11	0.825	0.01
5	0.815	0.01	12	0.743	0.01
6	0.785	0.01	13	0.791	0.01
7	0.827	0.01	14	0.801	0.01
معامل الارتباط الكلي	0.791		دال احصائيا		

الجدول رقم (٥) يوضح مدى ارتباط كل فقرة في كل محور بالاستبانة باستخدام معامل الارتباط بيرسون.

المحور الثاني: العوامل المسببة لصعوبات التعلم			المحور الثالث: إستراتيجيات تعليم صعوبات التعلم		
رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
1	0.764	0.01	1	0.489	0.05
2	0.815	0.01	2	0.781	0.05
3	0.880	0.01	3	0.840	0.05
4	0.790	0.01	4	0.690	0.05
5	0.801	0.01	5	0.690	0.05
6	0.750	0.01	6	0.808	0.05
7	0.798	0.01	7	0.797	0.05
معامل الارتباط الكلي	0.799	0.01	معامل الارتباط الكلي	0.733	0.01

من خلال نتائج الجداول السابقة تبين لنا أنّ معاملات ارتباط العبارات بالمحاور التي تتبعها كانت جميعاً ذاتَ دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) مما يؤكد أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي، ومن خلال النتائج

المتحصَّل عليها تمّ حسابُ معاملات محاور الاستبانة بدرجتها الكلية، فكانت كما هو موضح بالجدول رقم (٦):

الجدول رقم (٦) يوضح معاملات الارتباط الكلية لمحاور الاستبانة.

المحاور	معامل الارتباط بيرسون	الدلالة
الخصائص العامة لصعوبات التعلم	0.791	دال عن 0.01
العوامل المسببة لصعوبات التعلم	0.799	دال عن 0.01
إستراتيجيات التعليم لصعوبات التعلم	0.733	دال عن 0.01

من خلال الجدول السابق تبين لنا أن معاملات محاور الاستبانة بدرجتها الكلّية تعدّ دالةً إحصائياً على مستوى الدلالة (٠,٠١) مما يؤكد أنَّ جميع محاور الاستبانة تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي.

ثبات الاستبانة:

وتمّ التأكدُ من ثبات الاستبانة باستخدام كلٍّ من:

١. **معامل الثبات ألفاكرونباخ:** تمّ استخدام معامل الثبات (ألفاكرونباخ) لحساب ثبات محاور الاستبانة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS للبيانات التي تمّ الحصولُ عليها من العيّنة الاستطلاعية كما هو موضح بالجدول رقم (٧):

الجدول رقم (٧) يوضح حساب ثبات محاور الاستبانة باستخدام معامل الثبات ألفاكرونباخ

محاور الاستبانة	عدد العبارات	معامل الثبات ألفاكرونباخ
الخصائص العامة لصعوبات التعلم	14	0.869
العوامل المسببة لصعوبات التعلم	7	0.945
إستراتيجيات التعلم لصعوبات التعلم	7	0.769
الدرجة الكلية	31	0.861

من خلال نتائج الجدول السابق نستطيع القول: إن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

٢. **بطريقة التجزئة النصفية:** حيث تمت تجزئة عبارات الاستبانة إلى نصفين؛ العبارات الفردية في مقابل العبارات الزوجية، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب مدى الارتباط بين النصفين، وجرى تعديل الطول بمعامل

سـيبرمان وبراون وبمعامل حسـاب جتمان فكانت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (٨)

الجدول رقم (٨) يوضح حساب ثبات محاور الاستبانة باستخدام طريقة التجزئة النصفية.

محاور الاستبانة	معاملات الارتباط بيرسون	معامل الثبات جثمان	سيبرمان وبراون
خصائص العامة لصعوبات التعلم	0.791	0.912	0.870
العوامل المسببة لصعوبات التعلم	0.799	0.860	0.905
إستر اتيجيات تعليم صعوبات التعلم	0.733	0.864	0.864
الدرجة الكلية	0.774	0.878	0.879

يتّضـح من الجدول السـابق أن معاملات الثبات لمحاور الاسـتبانة بمعامل الثبات سـبيرمان وبراون تراوحت بين (٠,٨٦٤) و (٠,٩٠٥) وبمعامل جتمان تراوحت بين (٠,٨٦٠) و(٠,٩١٢) حيث تؤكد هذه القيم على أن أبعاد الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

نتائج الدراسة:

سعى الباحث إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس للدراسة، وهو:

- ما مسـتوى درجة المعرفة لدى معلّمي المرحلة الابتدائية لصـعوبات التعلّم؟

والذي انبثق منه عدد من الأسئلة، وهي كالتالي:

- ما مسـتوى درجة المعرفة لدى معلِمي المرحلة الابتدائية لصـعوبات التعلّم استناداً إلى الخصائص العامّة لصعوبات التعلّم؟
- ما مسـتوى درجة المعرفة لدى معلّمي المرحلة الابتدائية بصـعوبات التعلم استناداً إلى العوامل المسببة لصعوبات التعلّم؟
- ما مسـتوى درجة المعرفة لدى معلِمي المرحلة الابتدائية بصـعوبات التعلم استناداً لإستراتيجيات تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

نتائج السؤال الأول:

ما مستوى درجة المعرفة لدى معلّمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم استناداً إلى الخصائص العامة لصعوبات التعلم؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حسابُ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات هذا المحور، وكانت النتائج كالتالي كما هو موضح بالجدول رقم (٩):

الجدول رقم (٩) يبين الإجابات الصحيحة والمتوسطات الحسابية والأوزان النسبية ودرجات معرفة المعلمين لصعوبات التعلم استناداً إلى الخصائص العامة لصعوبات التعلم.

العبارات	الإجابات الصحيحة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة إدراك المعلمين للخصائص العامة بصعوبات التعلّم	الرتبة
يمكن للمعلم تمييز طالب صعوبات التعلّم من خلال حصة القراءة	24	0.4	1.43	40%	ضعيفة	العاشرة
يمكن للمعلم تمييز طالب صعوبات التعلّم من خلال حصة الرياضيات	25	0.41	1.45	41.66%	ضعيفة	السابعة
يمكن للمعلم تمييز طالب صعوبات التعلّم من خلال حصة الكتابة	20	0.33	1.38	33.33%	ضعيفة جداً	الحادية عشر
يمكن للمعلم تمييز طالب صعوبات التعلّم من خلال تواصل الطالب مع أقرانه	15	0.25	1.30	25%	ضعيفة جداً	الثانية عشر
يمكن للمعلم تمييز طالب صعوبات التعلّم من خلال اللغة المنطوقة التي يتحدث بها الطلب	38	0.63	1.59	63.33%	متوسطة	الثانية
يمكن أن يكون طالب صعوبات التعلّم من الطلبة الموهوبين	25	0.41	1.45	41.66%	ضعيفة	الثامنة

التململ سمة مميزة لطالب صعوبات التعلّم	35	0.58	1.56	58.33%	متوسطة	الثالثة
الصراخ والصوت العالي سمة مميزة لطالب صعوبات التعلم	05	0.08	1.12	8.33%	ضعيفة جداً	الرابعة عشر
القدرة الجيدة على التعبيرعن الأفكارسمة مميزة لطالب صعوبات التعلّم	13	0.21	1.27	21.66%	ضعيفة جداً	الثالثة عشر
يستطيع طالب صعوبات التعلّم النسخ من السبورة	25	0.41	1.45	41.66%	ضعيفة	التاسعة
الصفة الأساسية والمميزة لصعوبات التعلّم هي ضعف شديد ومحدود في التحصيل الدراسي مع ذكاء عادي	28	0.46	1.48	46.66%	ضعيفة	الخامسة
صعوبات التعلّم شيء وبطء التعلّم شيء آخر	32	0.53	1.53	53.33%	متوسطة	الرابعة
كل من لديه انخفاض في التحصيل الدراسي لديه صعوبات التعلّم	26	0.43	1.46	43.33%	ضعيفة	السادسة
طالب صعوبات التعلّم هو الطالب الذي لديه صعوبات تعليمية في كل المواد الدراسية	40	0.66	1.61	66.66%	متوسطة	الأولى

وجاءت استجابات أفراد العينة على هذا المحور كالتالي:

١) **العبارة الأولى:** (يمكن للمعلّم تمييز طالب صعوبات التعلم من خلال حصّة القراءة) حيث جاءت استجابات أفراد العيّنة بعدد (٢٤) إجابة صحيحة بدرجة معرفة ضعيفة بوزن نسبي (٤٠٪) بمتوسط حسابي (٠,٤) وبانحراف معياري (١,٤٣) حيث تأتي هذه العبارة من حيث درجة المعرفة في المرتبة (العاشرة).

٢) **العبارة الثانية:** (يمكن للمعلِّم تمييز طالب صعوبات التعلّم من خلال حصّة الرياضيات) حيث كانت الإجابات الصحيحة على هذه الفقرة بعدد (٢٥) إجابة صحيحة بدرجة معرفة ضعيفة بمتوسط حسابي (٠,٤١) وبانحراف معياري

(١,٤٥) وبوزن نسبي (٤١,٦٦٪) حيث تأتي هذه العبارة من حيث درجة المعرفة في المرتبة (السابعة).

٣) **العبارة الثالثة:** (يمكن للمعلّم تمييز طالب صعوبات التعلم من خلال حصة الكتابة) حيث كانت الإجابات الصحيحة على هذه الفقرة بعدد (٢٠) إجابة صحيحة بدرجة معرفة ضعيفة جداً بمتوسط حسابي (٠,٣٣) وبانحراف معياري (١,٣٨) وبوزن نسبي (٣٣,٣٣٪) حيث تأتي هذه العبارة من حيث درجة المعرفة في المرتبة (الحادية عشر).

٤) **العبارة الرابعة:** (يمكن للمعلم تمييز طالب صعوبات التعلم من خلال تواصل الطالب مع أقرانه) حيث كانت الإجابات الصحيحة على هذه الفقرة بعدد (١٥) إجابة صحيحة بدرجة معرفة ضعيفة جداً بمتوسط حسابي (٠,٢٥) وبانحراف معياري (١,٣٠) بوزن نسبي (٢٥٪) حيث تأتي هذه العبارة من حيث درجة المعرفة في المرتبة (الثانية عشر)

٥) **العبارة الخامسة:** (يمكن للمعلم تمييز طالب صعوبات التعلم من خلال اللغة المنطوقة التي يتحدث بها الطالب) حيث كانت الإجابات الصحيحة على هذه الفقرة بعدد (٣٨) إجابة صحيحة بدرجة معرفة متوسطة بمتوسط حسابي (٠,٦٣) وبانحراف معياري (١,٥٩) وبوزن نسبي (٦٣,٣٣٪) حيث تأتي هذه العبارة من حيث درجة المعرفة في المرتبة (الثانية).

٦) **العبارة السادسة:** (يمكن أن يكون طالب صعوبات التعلم من الطلبة الموهوبين) حيث كانت الإجابات الصحيحة على هذه الفقرة بعدد (٢٥) إجابة صحيحة بدرجة معرفة ضعيفة، بمتوسط حسابي (٠,٤١) وبانحراف معياري (١,٤٥) وبوزن نسبي (٤١,٦٦٪)، حيث تأتي هذه العبارة من حيث درجة المعرفة في المرتبة (الثامنة).

٧) **العبارة السابعة:** (التململ سمة مميزة لطالب صعوبات التعلم) حيث كانت الإجابات الصحيحة على هذه الفقرة بعدد (٣٥) إجابة صحيحة بدرجة معرفة

متوسطة، بمتوسط حسابي (٠,٥٨) وبانحراف معياري (١,٥٦) وبوزن نسبي (٥٨,٣٣٪)، حيث تأتي هذه العبارة من حيث درجة المعرفة في المرتبة (الثالثة)

٨) **العبارة الثامنة:** (الصراخ والصوت العالي سمة مميزة لطالب صعوبات التعلم) حيث كانت الإجابات الصحيحة على هذه الفقرة بعدد (٥) إجابات صحيحة بدرجة معرفة ضعيفة جداً، بمتوسط حسابي (٠,٠٨) وبانحراف معياري (١,١٢) وبوزن نسبي (٨,٣٣٪)، حيث تأتي هذه العبارة من حيث درجة المعرفة في المرتبة (الرابعة عشرة).

٩) **العبارة التاسعة:** (القدرة الجيدة على التعبير عن الأفكار سمة مميزة لطالب صعوبات التعلم) حيث كانت الإجابات الصحيحة بعدد (١٣) إجابة صحيحة بدرجة معرفة ضعيفة جداً، بمتوسط حسابي (٠,٢١) وبانحراف معياري (١,٢٧) وبوزن نسبي (٢١,٦٦٪) حيث تأتي هذه العبارة من حيث درجة المعرفة في المرتبة (الثالثة عشرة).

١٠) **العبارة العاشرة:** (يستطيع طالب صعوبات التعلم النسخ من السبورة) حيث كانت الإجابات الصحيحة بعدد (٢٥) إجابة صحيحة بدرجة معرفة ضعيفة، بمتوسط حسابي (٠,٤١) وبانحراف معياري (١,٤٥) وبوزن نسبي (٤١,٦٦٪)، حيث تأتي هذه العبارة من حيث درجة المعرفة في المرتبة (التاسعة).

١١) **العبارة الحادية عشرة:** (الصفة الأساسية والمميزة لصعوبات التعلم هي ضعف شديد ومحدود في التحصيل الدراسي مع ذكاء عادي) حيث كانت الإجابات الصحيحة بعدد (٢٨) إجابة صحيحة، بدرجة ضعيفة، بمتوسط حسابي (٠,٤٦) وبانحراف معياري (١,٤٨) وبوزن نسبي (٤٦,٦٦٪) حيث تأتي هذه العبارة من حيث درجة المعرفة في المرتبة (الخامسة).

١٢) **العبارة الثانية عشرة:** (صعوبات التعلم شيء، وبطء التعلم شيء آخر) حيث كانت الإجابات الصحيحة بعدد (٣٢) إجابة صحيحة، بدرجة معرفة متوسطة، بمتوسط حسابي (٠,٥٣) وبانحراف معياري (١,٥٣) وبوزن نسبي (٥٣,٣٣٪)، حيث تأتي هذه العبارة من حيث درجة المعرفة في المرتبة (الرابعة).

١٣) **العبارة الثالثة عشرة:** (كل من لديه انخفاض في التحصيل الدراسي لديه صعوبات التعلم) حيث كانت الإجابات الصحيحة بعدد (٢٦) إجابة صحيحة، بدرجة معرفة ضعيفة، بمتوسط حسابي (٠,٤٣) وبانحراف معياري (١,٤٦) وبوزن نسبي (٤٣,٣٣٪) حيث تأتي هذه العبارة من حيث درجة المعرفة في المرتبة (السادسة).

١٤) **العبارة الرابعة عشرة:** (طالب صعوبات التعلم هو الطالب الذي لديه صعوبات تعليمية في كل المواد الدراسية) حيث كانت الإجابات الصحيحة بعدد (٤٠) إجابة صحيحة، بدرجة معرفة متوسطة، بمتوسط حسابي (٠,٦٦) وبانحراف معياري (١,٦١) وبوزن نسبي (٦٦,٦٦٪) حيث تأتي هذه العبارة من حيث درجة المعرفة في المرتبة (الأولى).

نتائج السؤال الثاني:

ما مستوى درجة المعرفة لدى معلّمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلّم استناداً إلى العوامل المسببة لصعوبات التعلم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات هذا المحور، وكانت النتائج كالتالي كما هو موضح بالجدول رقم (١٠):

الجدول رقم (١٠) يبين الإجابات الصحيحة والمتوسطات الحسابية والأوزان النسبية ودرجات معرفة المعلمين للعوامل المسببة لصعوبات التعلّم.

العبارات	الإجابات الصحيحة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة إدراك المعلمين للعوامل المسببة لصعوبات التعلّم	الرتبة
زواج الأقارب من العوامل المسببة لوجود صعوبات التعلّم	50	0.83	1.68	83.33%	كبيرة	الثانية

تعرض الطالب لإصابة في الرأس من العوامل المسببة لحدوث صعوبات التعلّم	38	0.63	1.59	63.33%	متوسطة	الخامسة
إساءة معاملة الطالب من العوامل المسببة لحدوث صعوبات التعلّم	25	0.41	1.45	41.66%	ضعيفة	السابعة
عدم وجود الدعم من قبل الوالدين لطفلهم من العوامل المسببة لحدوث صعوبات التعلّم	29	0.48	1.05	48.33%	ضعيفة	السادسة
مرض السرطان سبب من أسباب حدوث صعوبات التعلّم	45	0.75	1.65	75%	كبيرة	الثالثة
أسلوب تربية الأطفال غير الصحيح يزيد من حدوث صعوبات التعلّم	40	0.66	1.61	66.66%	متوسطة	الرابعة
العوامل الوراثية لدى الأسرة سبب من أسباب حدوث صعوبات التعلّم	55	0.91	1.72	91.66%	كبيرة جداً	الأولى
المتوسط الحسابي العام		0.66	1.06	67.13%	متوسطة	

وجاءت استجابات أفراد العينة على هذا المحور كالتالي:

١) **العبارة الأولى:** (زواج الأقارب من العوامل المسببة لوجود صعوبات التعلم) حيث كانت الإجابات الصحيحة على هذه الفقرة بعدد (٥٠) إجابة صحيحة، بدرجة معرفة كبيرة بمتوسط حسابي (٠,٨٣) وبانحراف معياري (١,٦٨) وبوزن نسبي (٨٣,٣٣٪) حيث تأتي هذه العبارة من حيث درجة المعرفة في المرتبة (الثانية).

٢) **العبارة الثانية:** (تعرُّض الطالب لإصابة في الرأس من العوامل المسببة لحدوث صعوبات التعلم) حيث كانت عدد الإجابات الصحيحة (٣٨) من الإجابات الصحيحة بمتوسط حسابي (٠,٦٣) وبانحراف معياري (١,٥٩) وبوزن نسبي (٦٣,٣٣٪) حيث تأتي هذه العبارة من حيث درجة المعرفة في المرتبة (الخامسة)

٣) **العبارة الثالثة:** (إساءة معاملة الطالب من العوامل المسببة لحدوث صعوبات التعلم) حيث كانت عدد الإجابات الصحيحة بعدد (٢٥) إجابة صحيحة بدرجة معرفة ضعيفة، بمتوسط حسابي (٠,٤١) وبانحراف معياري (١,٤٥) وبوزن نسبي (٤١,٦٦٪) حيث تأتي هذه العبارة من حيث درجة المعرفة في المرتبة (السابعة).

٤) **العبارة الرابعة:** (عدم وجود الدعم من قِبَل الوالدَين لطفلهما من العوامل المسببة لحدوث صعوبات التعلم) حيث كانت عدد الإجابات الصحيحة على هذه الفقرة بعدد (٢٩) إجابة صحيحة بدرجة معرفة ضعيفة، بمتوسط حسابي (٠,٤٨) وبانحراف معياري (١,٥) وبوزن نسبي (٤٨,٣٣٪) حيث تأتي هذه العبارة من حيث درجة المعرفة في المرتبة (السادسة).

٥) **العبارة الخامسة:** (مرض السرطان سبب من أسباب حدوث صعوبات التعلم) حيث كانت عدد الإجابات الصحيحة على هذه الفقرة (٤٥) إجابة صحيحة بدرجة معرفة كبيرة بمتوسط حسابي (٠,٧٥) وبانحراف معياري (١,٦٥) وبوزن نسبي (٧٥٪) حيث تأتي هذه العبارة من حيث درجة المعرفة في المرتبة (الثالثة).

٦) **العبارة السادسة:** (أسلوب تربية الأطفال غير الصحيح يزيد من حدوث صعوبات التعلم) حيث كانت عدد الإجابات الصحيحة على هذه الفقرة (٤٠) إجابة صحيحة بدرجة معرفة متوسطة بمتوسط حسابي (٠,٦٦) وبانحراف معياري (١,٦١) وبوزن نسبي (٦٦,٦٦٪) حيث تأتي هذه العبارة من حيث درجة المعرفة في المرتبة (الرابعة).

٧) **العبارة السابعة:** (العوامل الوراثية لدى الأسرة سبب من أسباب حدوث صعوبات التعلم) حيث كانت عدد الإجابات الصحيحة على هذه الفقرة (٥٥) إجابة صحيحة بدرجة معرفة كبيرة جداً بمتوسط حسابي (٠,٩١) وبانحراف معياري (١,٧٢) وبوزن نسبي (٩١,٦٦٪) حيث تأتي هذه العبارة من حيث درجة المعرفة في المرتبة (الأولى).

نتائج السؤال الثالث:

ما مستوى درجة المعرفة لدى معلّمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم استناداً لإستراتيجيات تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات هذا المحور، فكانت النتائج كالتالي كما هو موضح بالجدول رقم (١١):

الجدول رقم (١١) يبين الإجابات الصحيحة والمتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لدرجات إدراك المعلمين لإستراتيجيات التعليم لصعوبات التعلّم.

العبارات	الإجابات الصحيحة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة إدراك المعلمين لإستراتيجيات التعليم لصعوبات التعلّم	الرتبة
الطلاب يحتاجون لإجراء نوع من التقييم يظهر إن كانوا يعانون من صعوبات تعليمية قبل أن يتم تزويدهم بالإستراتيجيات التدريبية	38	0.63	1.59	63.33%	متوسطة	الثانية
أسلوب التدريس المتنوع هو إستراتيجية تعليمية فعالة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلّم	32	0.53	1.53	53.33%	متوسطة	الثالثة
التعليم المباشر هو إستراتيجية تعليمية فعالة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلّم	17	0.28	1.34	28.33%	ضعيفة جداً	السادسة
تقديم المعلومات بصورة خطية وليس شفهياً تعدّ إستراتيجية تعليمية فعالة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلّم	24	0.4	1.43	40%	ضعيفة	الرابعة

إعطاء الطالب جهاز كمبيوتر هي إستراتيجية تعليمية فعالة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلّم	20	0.33	1.38	33.33%	ضعيفة جداً	الخامسة
استخدام المخططات البيانية هي إستراتيجية تعليمية فعالة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلّم	15	0.25	1.30	25%	ضعيفة جداً	السابعة
ليس هناك منهج أو أسلوب تدريس واحد يناسب جميع طلاب ذوي صعوبات التعلم	52	0.86	1.70	86.66%	كبيرة جداً	الأولى
المتوسط الحسابي العام		0.46	1.46	47.14%	ضعيفة	

وجاءت استجابات أفراد العيّنة على فقرات هذا المحور كالتالي:

١) **العبارة الأولى**: (الطلاب يحتاجون إجراءَ نوع من التقييم يُظهِر إن كانوا يعانون من صعوبات تعليمية قبل أن يتمّ تزويدهم بالإستراتيجيات التدريبية) حيث كانت الإجابات الصحيحة على هذه الفقرة بعدد (٣٨) إجابة صحيحة، بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٠,٦٣) وبانحراف معياري (١,٥٩) وبوزن نسبي (٦٣,٣٣٪) حيث تأتي هذه الفقرة من حيث درجة المعرفة في المرتبة (الثانية)

٢) **العبارة الثانية:** (أسلوب التدريس المتنوع هو إستراتيجية تعليمية فعالة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم) حيث كانت الإجابات الصحيحة على هذه الفقرة بعدد (٣٢) إجابة صحيحة بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٠,٥٣) وبانحراف معياري (١,٥٣) وبوزن نسبي (٥٣,٣٣٪) حيث تأتي هذه العبارة من حيث درجة المعرفة في المرتبة (الثالثة).

٣) **العبارة الثالثة:** (التعليم المباشر هو إستراتيجية تعليمية فعّالة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم) حيث كانت الإجابات الصحيحة على هذه الفقرة بعدد (١٧) إجابة صحيحة بدرجة معرفة ضعيفة جداً بمتوسط حسابي (٠,٢٨) وبانحراف معياري (١,٣٤) وبوزن نسبي (٢٨,٣٣٪) حيث تأتي هذه الفقرة من حيث درجة المعرفة في المرتبة (السادسة).

٤) **العبارة الرابعة:** (تقديم المعلومات بصورة خطِّية وليست شفهيّة تعدّ إستراتيجية تعليمية فعالة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم) حيث كانت الإجابات الصحيحة على هذه الفقرة بعدد (٢٤) إجابة صحيحة بدرجة معرفة ضعيفة بمتوسط حسابي (٠,٤) وبانحراف معياري (١,٤٣) وبوزن نسبي (٤٠٪) حيث تأتي هذه الفقرة من حيث درجة المعرفة في المرتبة (الرابعة).

٥) **العبارة الخامسة:** (إعطاء الطالب جهاز كمبيوتر هي إستراتيجية تعليمية فعّالة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم) حيث كانت الإجابات الصحيحة على هذه الفقرة بعدد (٢٠) إجابة صحيحة بدرجة معرفة ضعيفة جداً بمتوسط حسابي (٠,٣٣) وبانحراف معياري (١,٣٨) وبوزن نسبي (٣٣,٣٣٪) حيث تأتي هذه الفقرة من حيث درجة المعرفة في المرتبة(الخامسة)

٦) **العبارة السادسة:** (استخدام المخططات البيانية هي إستراتيجية تعليمية فعالة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم) حيث كانت الإجابات الصحيحة على هذه الفقرة بعدد (١٥) إجابة صحيحة بدرجة معرفة ضعيفة جداً بمتوسط حسابي (٠,٢٥) وبانحراف معياري (١,٣٠) وبوزن نسبي (٢٥٪) حيث تأتي هذه الفقرة من حيث درجة المعرفة في المرتبة (السابعة).

٧) **العبارة السابعة:** (ليس هناك منهج أو أسلوب تدريس واحد يناسب جميع طلاب ذوي صعوبات التعلم) حيث كانت الإجابات الصحيحة على هذه الفقرة بعدد (٥٢) إجابة صحيحة بدرجة معرفة كبيرة جداً بمتوسط حسابي (٠,٨٦) وبانحراف معياري (١,٧٠) وبوزن نسبي (٨٦,٦٦٪) حيث تأتي هذه العبارة من حيث درجة المعرفة في المرتبة (الأولى).

نتائج السؤال الرئيس:

ما مستوى درجة المعرفة لدى معلِّمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلّم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ حسابُ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية العامة لكل محور من محاور الاستبانة فكانت النتائج كالآتي كما هو موضح بالجدول رقم (١٢):

الجدول رقم (١٢) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية العامة لكل محاور الاستبانة

المحاور	المتوسط الحسابي	لانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة المعرفة	الرتبة
خصائص العامة لصعوبات التعلم	0.41	1.43	41.78%	ضعيفة	الثالثة
العوامل المسببة لصعوبات التعلم	0.46	1.6	67.13%	متوسطة	الأولى
إستراتيجيات تعليم صعوبات التعلم	0.46	1.46	47.14%	ضعيفة	الثانية
الدرجة الكلية	0.44	1.49	52.01%	ضعيفة	

من خلال الجدول السابق ومن خلال النتائج المتحصَّل عليها نجد أن المحور الأول للاستبانة والذي يهتم بالخصائص العامة لصعوبات التعلم كانت درجة معرفة المعلمين بهذا الجانب ضعيفة؛ حيث يأتي في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٠,٤١) وبانحراف معياري (١,٤٣) وبوزن نسبي (٤١,٧٨٪)، أما المحور الثاني للاستبانة والذي يهتم بالعوامل المسببة لصعوبات التعلم فكانت درجة معرفة المعلمين بهذا الجانب متوسطة بمتوسط حسابي (٠,٤٦) وبانحراف معياري (١,٦) وبوزن نسبي (٦٧,١٣٪) حيث يأتي هذا المحور في الترتيب الأول من حيث درجة معرفة المعلمين بصعوبات التعلم، أما المحور الثالث للاستبانة والذي يهتم بإستراتيجيات التعليم لصعوبات التعلم فكانت درجة معرفة المعلمين بهذا الجانب ضعيفة بمتوسط حسابي (٠,٤٦) وبانحراف معياري (١,٤٦) وبوزن نسبي (٤٧,١٤٪) حيث يأتي هذا المحور في الترتيب الثاني من حيث درجة معرفة المعلمين بصعوبات التعلم، أما نتائج الاستبانة الكلّية فجاءت بدرجة معرفة ضعيفة للمعلمين وبمتوسط حسابي عام بلغ (٠,٤٤) وبانحرافٍ معياريٍّ عامٍّ بلغ (١,٤٩) وبوزن نسبي عام بلغ (٥٢,٠١٪).

وبمقارنة نتائج دراسة الباحث بنتائج الدراسات السابقة تبين لنا أن نتائج دراسة الباحث أظهرت وجود انخفاض في مستوى فهمِ خصائصِ صعوبات التعلّم والإستراتيجيات المتَّبعة لتعليم هذه الفئة، كما أظهرت مستوى متوسطاً في معرفة الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم. وإجمالاً يعدّ مستوى فهم المعلمين بماهية صعوبات التعلم ضعيفاً، وهذا ما يتطابق بعض الشيء مع مضمون نتائج دراسة (Rudiyat & Pujaningsih sari mumpuniiarti ،2017)

& حيث أشـــارت نتائج هذه الدراســـة إلى أن المعلمين لا يميزون بين الطلبة الذين يعانون من صـــعوبات التعلّم والطلبة الذين يعانون من مشـــكلات أخرى؛ كبطء التعلّم والإعاقة العقلية البســـيطة، وهذا يدل على انخفاض كبير في مســـتوى معرفة المعلمين بصـــعوبات التعلم، وهذا يتطابق مع نتائج دراســة الباحث كذلك مع دراســة أندرســون (١٩٨٥) التي أظهرت أن (٣٦٪) من المعلمين غير مســـتعدين للعمل مع التلاميذ ذوي صـــعوبات التعلم؛ بســـبب قلة معرفتهم بهؤلاء التلاميذ وهذه النسبة ليست بسيطة، كذلك دراسة عبد الجبار و آخرون (٢٠١٥) حيث أشارت النتائج إلى أن اســـتجابات أفراد العينة على مدى معرفة مؤشِّـــرات النمو اللغوي جاءت بدرجة كبيرة، ومدى معرفة مؤشـــرات المهارات الحركية والانتباه والبعد الاجتماعي والانفعالي جاءت بدرجة قليلة، أمّا مؤشـرات النمو المعرفي والتحصـيل الأكاديمي فجاءت بدرجة متوسـطة، وهذا يدل على وجود انخفاض في مســـتوى معرفة المعلمين بصـــعوبات التعلم، وإن كان ليس كبيراً، وعلى الجانب الآخر نجد تعارضاً كبيراً بين نتيجة دراسة الباحث ونتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة رهف صالح (٢٠١١) حيث كان مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم عالياً، كذلك دراســـة عبد القادر (٢٠١٨) التي أشـــارت أيضـــاً إلى أن مســـتوى معرفة معلّمي التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم كان مرتفعاً. وفي جميع الأحوال ومن خلال النتائج المتحصل عليها يرى الباحث أن هناك حاجةً ماسةً إلى تسليط الضوء بشكل أكبر على صعوبات التعلّم.

التوصيات والمقترحات:

وفي النهاية يوصي الباحث بالآتي:

١- العمل على إخضـــاع المعلِّمين لدورات تأهيلية للتعريف بصـــعوبات التعلّم وأعراضها، وكيفية التعامل معها وتشخيصها.

٢- العمل على الكشف المبكِّر لهذه الصعوبات.

٣- توفير اختصاصي صعوبات تعلّم في كل المؤسسات التعليمية.

٤- العمل على توعية أفراد المجتمع كافّةً بصـــعوبات التعلّم عن طريق الأجهزة المرئية والمسموعة وعن طريق المجلات والصحف.

٥- إدخال مادّة صعوبات التعلّم في التخصصات كافّة.

٦- إجراء دراساتٍ أكثرَ شموليةً، وأكثرَ تعمقاً في موضوع هذه الدراسة.

البحوث والدراسات المقترحة:

١- الصعوبات التي تواجه معلِّمي الأطفال المصابين بصعوبات التعلّم وكيفية التغلب عليها.

٢- الآثار الناتجة عن الإصابة بصعوبات التعلّم والحلول المقترحة لعلاجها.

المراجع:

١- الزراد، فيصل محمد خير. (١٩٩٨). صعوبات التعلم؛ مجلة الثقافة النفسية الصادرة عن مركز الدراسات النفسية والجسدية، لبنان، العدد (٣٤)، المجلد التاسع، ١-٤١.

٢- الزيات، فتحي مصطفى. (١٩٩٨). *صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخصية والعلاجية*، ط، القاهرة دار النشر للجامعات.

٣- أبو شعيرة، خالد وغباري. (٢٠١٥). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق*.ط.١ عمان مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ودار الإعصار للنشر والتوزيع.

٤- عبد العزيز المعايطة وعبد اللطيف الحلبي. (٢٠١٥). *مقدمة في أصول التربية* ط.٢ عمان. دار الفلاح للنشر والتوزيع.

٥- صلاح الذين المتبولي. (٢٠٠٣). *جهود اليونيسكو في تطوير التعليم الأساسي*، دار الوفاء لدينا الطباعة، مصر.

٦- مصطفى المنصوري وبلقاسم كحول. (٢٠١٦). صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس؛ *مجلة للعلوم النفسية والتربوية*، جامعة وهران ٢ الجزائر.

٧- إسماعيل صالح الفرا. (٢٠٠٥). *التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة*؛ مؤتمر التربية الخاصة العربي الواقع

والمأمول الاجتماع السابع لجمعية كليات التربية ومعاهدها في الجامعات العربية أعضاء الاتحاد، الجامعة الاردنية.

٨- جمال القاسم. (٢٠١٥). *أساسيات صعوبات التعلم*. المملكة الأردنية عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

٩- محمد النوبي. (٢٠١١). *صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات*، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

١٠- فاتح العزيلي. (٢٠١٦). مدى قدرة المعلمين على استكشاف صعوبات التعلم لدى تلاميذهم في الأنشطة اللغوية، *مجلة معارف*، المجلد ١١، العدد ٢٠، ١٢٩-١٤٣.

١١- زيد بن محمد البتال. (٢٠٠٢). معلومات معلّمي اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الابتدائية حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، العدد٧٥، ١٩-١١٠.

١٢- أحمد محسن السعيدي. (٢٠١٨). مستوى معرفة اتجاهات معلمي التعليم العام لطلبة صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات لدولة الكويت، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، المجلد ٤ العدد ٣.

١٣- مصطفى الكسواني وآخرون. (٢٠٠٥). *إدارة التعليم الصفي*، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

١٤- جمال الخطيب. (٢٠٠٦). *مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية للصعوبات التعليمية وأثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين*، المؤتمر الدولي.

١٥- أسماء أحمد. (٢٠١٦). *فاعلية برنامج تعليمي لتحسين مهارة القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية الخرطوم

١٦- البطاينة، أسامة والجراح، عبد الناصر، وعواتمه، مأمون. (٢٠٠٩). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة*، ط ٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الإسكندرية، مصر.

١٧- بوعناني، مصطفى. (٢٠١٧). مدى معرفة معلمي المدارس الابتدائية لصعوبات التعلم، دراسة ميدانية لعينة من معلمي التعليم الابتدائي بمدينة سعيدة، الجزائر. جامعة مولاي الطاهر. كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، *مجلة تطوير*، ٤(٤)، ١٥٠-١٦٨.

١٨- بركات، محمد خليفة. (١٩٩٥). *علم النفس التعليمي*، ط٣ دار القلم، الكويت.

١٩- برو، محمد. (٢٠١٤). صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة الراسبين في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، جامعة المسيلة، الجزائر، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* العدد (١٥) ٩٥-١١٠.

٢٠- بن عروم وافية. (٢٠١٠). *صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة مستغانم.

٢١- سماح، بشقة. (٢٠٠٨). *المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة الجزائر.

٢٢- توفيق، زكريا أحمد. (١٩٩٣). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان: دراسة مسحية. *مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق*، الجزء الأول العدد ٢٠ يناير.

٢٣- حلاق، حسان. (٢٠٠٦). *طرائق ومناهج التدريس والعلوم المساعدة وصفات المدرس الناجح*، دار النهضة العربية لبنان.

٢٤- حفني، شعبان والمنير، عبد الحليم رائد. (٢٠١٢). *تعليم الرياضيات لذوي صعوبات التعلم، دليل عملي لرياض الأطفال*، عمان.

٢٥- حمزة، أحمد عبد الكريم. (٢٠٠٨). *سيكولوجية عسر القراءة* ط.١، عمان، الأردن.

٢٦- خضير، عائشة. (٢٠٢٠). *الكشف المبكر عن صعوبات التعلم (القراءة-الكتابة -الحساب) لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي*، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس، جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، قسم العلوم الاجتماعية

٢٧- سليمان، عبد الواحد. (٢٠١٠). *المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية*، ط١ مصر. مكتبة الانجلو المصرية.

٢٨- صابري، فاطمة الزهراء حاج. (٢٠٠٥). *عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى لتلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي بولاية ورقلة*، أطروحة مكملة لنيل شهادة الماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر.

٢٩- طالبة، عبد القادر. (٢٠١٨). *مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات*، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

٣٠- عبد الجبار، عبد العزيز والعمر، ريم. (٢٠١٥). مستوى معرفة معلمات الصف الأول الابتدائي بمؤشرات صعوبات التعلم، جامعة المنصورة، *مجلة بحوث التربية والنوعية* (٤٠) ١٤٥-١٨٠

٣١- علي، إيمان وحسن، وهناء. (٢٠٠٩). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق*. المملكة الأردنية الهاشمية، عمان دار المناهج للنشر والتوزيع.

٣٢- عريبات، بشير محمد. (٢٠٠٧). *إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم*، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

٣٣- عناب، خولة. (٢٠١٥). *أساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة*، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، جامعة العربي بن مهيدي -أم البواقي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.

٣٤- قدي، سمية. (٢٠١٠). *صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة وكتابة وحساب) في المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي وتطبيقاته، جامعة مستغانم.

٣٥- كورات، كريمة. (٢٠١٧). *توظيف الوسائط التفاعلية في علاج صعوبات تعلم القراءة "الفيديو" نموذجاً*، أطروحة. دكتوراه غير منشورة في علوم التربية، جامعة سعيدة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

٣٦- كادي، الحاج. (٢٠٠٥). *صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من المدرسة دراسة ميدانية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر.

٣٧- لشـــهب، أســـماء. (٢٠١٧). معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صـــعوبات التعلم، *مجلة العلوم الإنســـانية والاجتماعية*، ج (٢) الجزائر ح٢.

٣٨- ملحمي، حسن. (٢٠٠٠). *إدارة الصفوف*، دار الكندي، الأردن، ط١.

٣٩- معمريه، بشـير. (٢٠٠٧). *بحوث ودراسـات متخصـصـة في علم النفس*، ط ١منيحة للطباعة، الجزائر.

٤٠- محمد، محمد جاســم. (٢٠٠٤). *ســيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرســة وأفاق التطوير العام*، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط١، الاردن.

٤١- هالاهان وآخرون. (٢٠٠٧). *صـعوبات التعلم (مفهومها – طبيعتها -التعليم العلاجي)* ترجمة عادل عبد الله محمد، ط١ دار الفكر، عمان – الأردن.

المراجع الأجنبية:

1- Anderson. L., Brubaker, N., Alleman-Brooks, J., & Duffy, G. (1985). A.qualitative study of seatwork in first-grade classrooms. Elementar A *School Journal*, 86, 123-140 .

2- Rudiyati, S& Pujaningsih, P& Mumpuniarti, M. (2017). Teacher,s Khowledge and Experience Dealing With Students With Learning Disabilities in Inclusive Elemehtary School Advances in social science, *Education and Humanities Research*. yogyakarta, Indonesia, (66),272-278.

Tibyan Journal for Educational and Social Sciences

Peer-reviewed biannual periodical

Issued by Midad Center for Educational Research and Studies

Tebyan Bilim Dergisi Eğitimsel ve sosyal

ISSN: 9891 -2757

Volume 3 Issue 1 - 2023