ISSN: 9891 -2757

مداد
للدراسات و البحوث التربوية

مجلة تبيان
للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة دورية محكمة نصف سنوية

المجلد الثالث - العدد الثاني - 2023 م

تصدر عن:
مركز مداد للدراسات والبحوث التربوية

مجلة ثبيان للعلوم التربوية والاجتماعية

المجلد الثالث – العدد الثاني – 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، تصدر عن مركز مداد للدراسات والبحوث التربوية، وتُعنى بنشر الدراسات في العلوم التربوية والنفسية ودراسات علم الاجتماع، التي تتميّز بالأصالة والمعاصرة والجديّة، كما تُسهم في تطوير الحقل المعرفي موضوع الاختصاص. تصدر المجلة إلكترونياً كل ستة أشهر.

رئيس التحرير

الدكتور فواز العواد

هيئة التحرير

د. سهاد الملّي، د. عبد المهيمن الديرشوي، د سهام عبد العزيز، د. عمر شحادي، د. سمية المالاتي

المشرف الإداري:

عثمان عوض

التدقيق اللغوي: صهيب إنطكلي

التنسيق: عبد الله عيد

الرقم التسلسلي المعياري الدولي

ISSN: 2757-9891

موقع المجلة

tibyanjournal.com

مركز مداد للدراسات والبحوث التربوية

مؤسسة بحثية مستقلة، تختص بالدراسات والاستشارات التربوية والنفسية والتنموية، وقضايا 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 وصيغتها 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 تأصيل منهج البحث العلمي، وتؤكد بأن البحوث المرسلة يجب أن تتكون من الأجزاء التالية:

مقدمة البحث، مشكلة البحث، أسئلة 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 والمصادر، 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 ٦

رئيس التحرير

مستوى رضا أولياء أمور التلاميذ عن مدى كفاءة الخدمات التعليمية في مراكزِ التعليم التعويضي "مراكز سنابل العلم التابعة لمؤسسة مداد في غازي عينتاب نموذجاً" ٧-٥٢

د. عبد المهيمن ديرشوي

مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية في مدينة إعزاز ٥٣-٩٨

د. فواز العواد، مالك أحمد عبد الحافظ

ظاهرة الرق في العصر الحديث وأسس التربية الإسلامية في التعامل معها لتغييرها ٩٩-١٢٤

د. محمد سليمان الفارس

هجرة الكفاءات العلمية التونسية: أسبابها و انعكاساتها ١٢٥-١٤٩

د. منية بن عياد

المرونة النفسية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي الحلقة الأولى في التعليم الأساسي في مدينة إدلب - مجمع قاح التربوي ١٥٠-١٩٥

د. سمية المالاتي، عمران دخللة

المفاهيم العلمية ودورها في تنمية التفكير الإبداعي للمتعلم ١٩٦-٢٢٣

د. أسماء شابي، محمد مبارك لبحدار، حيدر دربالي، رؤى عمر

قياس مهارة الرياضيات العقلية لدى معلمي مادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية في بغداد ٢٢٤-٢٥٩

د. أسماء فوزي حسن التميمي

أثر غياب الأب مدة طويلة عن المنزل في تنشئة الأبناء "دراسة وصفية تحليلية من وجهة نظر الوالدين" ٢٦٠-٣٠٩

د. فيصل البكار

الضغوط الاجتماعية والنفسية والأسرية والاقتصادية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بطرابلس ٣١٠-٣٧٦

عبد السلام سالم مسعود البوسيفي

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة العدد

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

يسر هيئة تحرير مجلة تبيان للعلوم التربوية والاجتماعية، التي تصدر عن مركز مداد للدراسات والبحوث التربوية، أن تُقدّم للقراء الكرام العدد السادس من المجلة، وهو العدد الثاني من المجلد الثالث للعام ٢٠٢٣. وقد احتوى هذا العدد على تسعة أبحاث متميزة، تناولت مواضيع مهمة وحديثة في مجالات العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، وتم نشرها بعد مرورها بعملية التحكيم العلمي الدقيقة والموضوعية، والتعديل اللغوي والفني، وفقاً للمعايير الأكاديمية المتبعة في المجلة.

وقد تنوعت الأبحاث في هذا العدد بين النظرية والتطبيقية، وبين الوصفية والتحليلية، وبين الكمية والنوعية، مما يعكس تعدد المناهج والمنظورات البحثية، ويثري الحوار العلمي والمعرفي. كما تنوعت المناطق الجغرافية للباحثين والباحثات، والسياقات الاجتماعية والتربوية التي تناولتها الأبحاث، مما يبرز العلاقة بين البحث العلمي والواقع المعيش، ويسهم في تقديم حلول ومقترحات للتحديات والمشكلات التي تواجه المجتمعات المعاصرة.

وتستمر هيئة التحرير في السعي لتحقيق رسالة المجلة، وهي المساهمة في نشر العلم والمعرفة، وتشجيع البحث العلمي، وتطوير العلوم التربوية والاجتماعية، وتعزيز التواصل والتفاعل بين الباحثين والمهتمين بمجالات المجلة. وتتقدم هيئة التحرير بالشكر الجزيل للباحثين والباحثات الذين شاركوا في هذا العدد بأبحاثهم القيمة، وللمحكمين والمحكمات الذين قدموا خدمة علمية متميزة بتقييم الأبحاث وإبداء الملاحظات والتوجيهات، وللمراجعين والمراجعات اللغويين والفنيين الذين ساهموا في تحسين جودة الأبحاث وإخراجها بالشكل المطلوب، ولمؤسسة تعليم بلا حدود/مداد، التي تقف وراء هذه المجلة بدعمها ورعايتها.

رئيس التحرير

د. فواز العوّاد

مدير مركز مداد للدراسات

مستوى رضا أولياء أمور التّلاميذ عن مدى كفاءةِ الخدمات التّعليمية في مراكزِ التّعليم التّعويضي
"مراكزُ سنابل العلم التّابعة لمؤسسة مداد في غازي عينتاب نموذجًا"

د. عبد المهيمن ديرشوي
أستاذ مشارك في المناهج وطرائق التدريس، تركيا
dr.muhaimen@hotmail.com

تاريخ استلام البحث ٢٠٢٣/٩/١٥م، تاريخ قبول البحث ٢٠٢٣/١١/٤م.

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى تعرف مستوى رضا أولياء أمور التلاميذ عن مدى كفاءة الخدمات التعليمية في مراكز التعليم التعويضي التي تسمى مراكز سنابل العلم، والتابعة لمؤسسة تعليم بلا حدود / مداد في ضوء مجموعة من المتغيرات.

ولتحقيق هذا الهدف تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وصُمم استبيان تضمن (٣٥) عبارة، توزعت على (٥) محاور، بالإضافة إلى مجموعة من الأسئلة المفتوحة، وشملت عينة التقرير (٢٠٠) ولي أمر، للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣.

وقد أظهرت النتائج ما يأتي:

- ارتفاع مستوى الرضا عند أولياء الأمور بشكل عال جداً.
- لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء عينة التقرير تعزى لمتغير الجنس أو المستوى التعليمي أو موقع المركز.
- من أهم الصعوبات التي يواجهها التلاميذ من وجهة نظر أولياء أمورهم هي تنمر التلاميذ على بعضهم البعض أحياناً، أثناء الاستراحات، وقلة عدد أيام الدوام، وزيادة عدد أيام العطل الأسبوعية.

وفي النهاية تم وضع مجموعة من التوصيات التي تخدم أهداف التقرير، كأن تعمل الإدارة على تقديم تقييم مستمر لأولياء الأمور عن أبنائهم، والاهتمام بمسألة تغيب التلاميذ، وضرورة الاهتمام بما يطرحه أولياء الأمور من أفكار وآراء حول ما قد يواجهه أبناؤهم في المركز أو خارجه، والعمل على تزويد هذه المراكز بالأجهزة والأدوات والمعينات التعليمية.

الكلمات الافتتاحية: التعليم التعويضي، رضا الأهالي، الخدمات التعليمية، أولياء الأمور، مراكز سنابل العلم.

Level of Satisfaction of Students' Parents Regarding the Efficiency of Educational Services Offered by Compensatory Education Centers

"Centers of Sanabel Al-Ta-alum affiliated with MIDAD in Gaziantep as a Model"

By: Dr. Abdul-Mohaymen Dirshoy

Abstract

The recent research aims to verify the level of satisfaction of students' parents regarding the efficiency of educational services offered by compensatory education centers called Sanabel Al-Ta'alum affiliated with Education without Borders – MIDAD. In the light of a number of variables .

To meet the goal in question, the descriptive analytical method was used. A questionnaire of 35 phrases distributed on 5 axes, along with a number of open questions. The report sample included 200 parents for the academic year 2022-2023.

The results showed the following:

- So high level of parents' satisfaction.
- No statistically significant differences found in terms of the averages of participants' perspective on sex variable basis, educational level or location of the center.
- The most significant difficulty encountered by the students were students' bullying each other sometimes, during rests, fewer days of schooling and the increase in the number of weekly holidays.

Finally, a number of recommendations meeting the report goals were suggested like: the administration should constantly provide the parents with ongoing assessment about the children; paying more attention to the students' absence; taking the parents' points and visions into more consideration regarding what their children encounter inside and outside the center; working on providing the center with devices, tools and educations aids.

Key words: Compensatory Education, parents' satisfaction, educational services, parents, Sanabel Al-Ilm centers.

Telafi Edici Eğitim Merkezlerindeki Eğitim Hizmetlerinin Yeterliliği Hususunda Öğrenci Velilerinin Memnuniyet Düzeyi

"Gaziantep Medad Vakfına Bağlı Sanabel Al-İlm Merkezleri Örnekleminde"

Dr. Abdul Muhaymin Dershoi

Özet

Bu araştırma, Sınır Tanımayan Eğitim/Medad Vakfı'na bağlı Sanabel Al-İlm Merkezleri adı verilen telafi eğitim merkezlerinde öğrenci velilerinin eğitim hizmetlerinin verimliliğinden memnuniyet düzeylerini bir grup değişken ışığında belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için betimleyici analitik yaklaşım benimsenmiş ve bir dizi açık uçlu soruya ek olarak, (5) eksene bölünmüş (35) ifadeyi içeren bir anket tasarlanmıştır. Rapor örneklemi (200) ebeveyni içermektedir. Araştırma, 2022-2023 akademik yılında hazırlanmıştır. Araştırma neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Velilerin memnuniyet düzeyi oldukça yüksektir.
- Araştırma örnekleminin görüş ortalamaları arasında cinsiyet, eğitim düzeyi ve merkezin bulunduğu yer değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.
- Veliler açısından, öğrencilerin karşılaştıkları en önemli zorluklar arasında teneffüslerde öğrencilerin zaman zaman birbirlerine zorbalık yapması, çalışma günlerinin azlığı ve haftalık tatil günlerinin çokluğu yer almaktadır.

Araştırmanın sonuç bölümünde, idarenin, velilere çocukları hakkında sürekli değerlendirme sağlamaya çalışması, öğrenci devamsızlığı konusuna dikkat edilmesi, merkez içinde ve dışında çocuklarının karşılaştıkları sorunlar hakkında velilerin sundukları görüş ve önerilerin dikkat alınmasının gerekliliği ve bu merkezlerin eğitici araç, gereç ve kaynaklarla güçlendirilmesine çalışılması gibi araştırma amaçlarına hizmet eden birtakım öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Telafi Eğitimi, Aile Memnuniyeti, Eğitim Hizmetleri, Ebeveynler, Sanabel Al-İlm Merkezleri.

المقدمة:

يعد التعليم عبر مؤسساته المتنوعة، السبيل إلى التنمية الذاتية، وهو طريق المستقبل للمجتمعات النامية والمتقدمة على حد سواء، وهو الذي يمنح شتى الفرص بالانطلاق، ويحدّ من أوجه اللامساواة بين كافة فئات المجتمع، وهو الأساس الذي تقوم عليه المجتمعات المستنيرة والمتسامِحة والمحرك الرئيس للتنمية المستدامة.

ولنجاح أي عملية تعلمية يجب التنسيق المستمر بين أركانها الأساسية كالطالب والمعلم والمنهج والإدارة وكذلك أولياء الأمور، وتعد العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور علاقة تكاملية من ناحية أكاديمية، بحيث أن أولياء أمور الطلاب هم الأكثر ملاصقة لأبنائهم، وهم الأكثر معرفة بما يحدث لهم من تغييرات، سواءً كانت نفسية أو اجتماعية أو تعليمية أو ملاحظة صحية، فولي الأمر هو معنيٌ بتنشئة الطفل بما يتلاءم مع قدراته ومهاراته، فضلاً عن كون الأسرة المستقرة تبعث في نفس الطالب الأمان والطمأنينة، وبالتالي تحقيق الاستقرار والثبات الانفعالي. وتعد المدرسة أساس بناء ممهدات الحياة ونجاح الطالب، وهنا تتجلى أهمية تحقيق التعاون بين الاثنين، ويتطلب تحقيق هذا التعاون رسم سياسة تربوية موحدة للتعامل مع الطلاب، بحيث لا يكون هناك تعارض أو تضارب بين ما تقوم به المدرسة وما يقوم به البيت، وكذلك علاج المشكلات التي يواجهها، خاصة التي تؤثر في مكونات شخصيته، ورفع مستوى الأداء وتحقيق مردود العملية التربوية، وتبادل الرأي والمشورة في بعض الأمور التربوية والتعليمية التي تنعكس على تحصيله العلمي، من خلال رفع مستوى الوعي التربوي لدى الأسرة ومساعدتها على فهم نفسية الطالب ومطالب نموه، إضافة إلى حمايته من الانحراف عن طريق الاستمرار والاتصال المستمر بين البيت والمدرسة.

لا يمكن تجاهل العلاقة بين الأسرة والمدرسة، لما لها من أثر في التحصيل الدراسي أولاً، والنمو العقلي والنفسي والفسيولوجي لدى المتعلم في المقام الثاني، لذا يجب أن تكون هناك ركائز أساسية في تلك العلاقة، وأهمها استمرارية الطالب في مدرسته من أجل

الارتفاع بالمستوى التحصيلي، والدافعية نحو الدراسة، وبناء القيم والميول الخاصة لديه. (خالد، ٢٠١١).

لذا على المدرسة أن تشجع أولياء الأمور، وتثمن مشاركتهم في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بتعليم أطفالهم، وأن يدافعوا عن مصالح أطفالهم من خلال المشاركة النشطة في اتخاذ القرارات، وبدورها على المدرسة أن تعزز التواصل المتبادل والفعال مع أولياء الأمور، من خلال توفير وسائل اتصال متنوعة، تتناسب مع الأسر وظروفها المتنوعة، حيث يمثل أولياء الأمور عادة أهم سفراء المدارس في مجتمعاتهم المحلية، من خلال شفافية أولياء الأمور ونزاهتهم وتفاعلهم بصفة عامة، ويحصل مسؤولو المدارس على رؤى بشأن الأمور التي تصلح والأمور التي لا تصلح من منظور أولياء الأمور (القادري، ٢٠٢٠، ص. ١٠٥).

وخلال سنوات الحرب الظالمة على الشعب السوري، هجر الكثير منهم إلى الدول المجاورة ومنها تركيا، وكان من ضحايا هذا التهجير الأطفال الذين فقد الكثير منهم فرص تعلمهم في المدارس النظامية، فلجأت العديد من المنظمات ومؤسسات المجتمع المحلي إلى تأمين أنواع مختلفة من التعليم لهم، ومنها مؤسسة تعليم بلا حدود / مداد التي أمنت للكثير منهم تعليماً تعويضياً، حيث ترعى هذه المؤسسة عدداً من المراكز التعليمية في مدينة غازي عينتاب، وتحوي هذه المراكز مجموعة من الأطفال السوريين المنقطعين عن التعليم، أو ممن انضموا إلى المدارس التركية، إلا أنهم غير متمكنين من اللغة العربية.

تهدف هذه المراكز إلى تعليمهم اللغة العربية، والقرآن الكريم، والمبادئ الأساسية في الرياضيات، بالإضافة إلى إكسابهم القيم الأخلاقية المفيدة لحياتهم اليومية، والعمل على تعزيز الانتماء للوطن الأم سورية، وكذلك تمكينهم من اللغة التركية لتحسين التكيف والاندماج مع المجتمع المستضيف.

لذا تسعى المؤسسة دوماً إلى تحسين العلاقة بين هذه المراكز التعليمية وأولياء أمور التلاميذ، من خلال الاجتماعات المتكررة معهم، واستشارتهم في الكثير من الأمور المتعلقة بأطفالهم، وكذلك عن طريق مجلس أولياء الأمور الذي أعده كل مركز لتحسين وجودة العلاقة بينهم وبين المراكز التعليمية.

مشكلة البحث:

برز الاهتمام الملحوظ بالتعليم التعويضي بعد الثورة السورية التي كان من ضحاياها آلاف الأطفال الذين هجروا من بلادهم وأصبحوا خارج المدارس، ومع استمرار الكارثة، ونتيجة لاعتبارات كثيرة منها أن أعمار هؤلاء الأطفال لم يعد يخولهم الدخول إلى المدارس الرسمية، كانت النتيجة انتشار مراكز تعليمية في بلاد اللجوء ومنها تركيا، تهتم بتعليم هؤلاء الطلبة، وكذلك تعليم اللغة الأم (العربية) لأولئك الأطفال الذين انخرطوا في المدارس التركية ومجتمعها، ونسوا لغتهم العربية.

وتعد مؤسسة تعليم بلا حدود / مداد واحدة من أهم المؤسسات التي اهتمت بتعليم الأطفال السوريين اللاجئين في تركيا، والتي تقدم خدمات تعليمية لهؤلاء الأطفال عبر مراكزها التعليمية، لتمكنهم من اللغة العربية، وبعضاً من مهارات الحساب، وتلاوة القرآن الكريم، مع بعض الأنشطة التربوية والترفيهية الداعمة للغة العربية.

ويشكل رضا أولياء الأمور عن البرامج والخدمات المقدمة لأطفالهم دوراً مهماً، حيث أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة مارتين Martim (١٩٩٧)، ودراسة الصخايرة، والعبد الجبار (٢٠١٦)، ودراسة حربي، ويوسف (٢٠٢٢) إلى أن رضا أولياء الأمور عن الخدمات التعليمية المقدمة في المؤسسات التعليمية من العناصر المهمة والمؤثرة في إنجاح العملية التعليمية، كما تؤكد العديد من الدراسات إلى أن هناك ضرورة لأهمية مشاركة أولياء الأمور في تصميم الخطة التربوية والبرامج التعليمية لأطفالهم، نظراً لأن أولياء الأمور لديهم معرفة شاملة ليس فقط عن أطفالهم بل أيضاً عن ثقافة المجتمع الذي تنشأ الأسرة فيه. (الناجم، الحنو، ٢٠١٩، ص. ٨٧).

ونظراً لما أشارت إليه تلك الدراسات، وكذلك من خلال عمل الباحث كمشرف تربوي على العديد من مراكز التعليم التعويضي، وقربه من التلاميذ والمعلمين فيها، ولأهمية مشاركة الأهالي وأولياء الأمور في تقييم هذه الخدمات التعليمية المقدمة لهم، سعى الباحث إلى إجراء دراسة علمية تقيس مدى رضاهم عن هذه الخدمات، وتبين مدى الفائدة التي

يكتسبها أطفالهم من وجهة نظرهم، وبيان التحديات والصعوبات التي قد تعترضهم لوضع مقترحات لمعالجتها وتطوير العمل في هذه المراكز.

ومن هنا أمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما مستوى رضا أولياء أمور التلاميذ عن كفاءة الخدمات التعليمية في مراكز سنابل العلم للتعليم التعويضي التابعة لمؤسسة تعليم بلا حدود / مداد في مدينة غازي عينتاب التركية؟

أهداف البحث:

١. تحديد مستوى رضا أولياء أمور التلاميذ عن الخدمات التعليمية المقدمة لأبنائهم في مراكز سنابل العلم للتعليم التعويضي التابعة لمؤسسة تعليم بلا حدود / مداد، من وجهة نظرهم.

٢. تحديد أكثر المواد التي يستمتع بها التلاميذ في المراكز ويرغبون بتعلمها من وجهة نظر أولياء أمورهم.

٣. تحديد مستوى رضا أولياء أمور التلاميذ عن الخدمات المقدمة لأبنائهم في مراكز سنابل العلم تبعاً لجنس التلميذ، ومستواه العلمي، والموقع المركز.

٤. تعرف الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في المراكز.

٥. تعرف مقترحات أولياء الأمور لتطوير المراكز.

أسئلة البحث:

تتحدد أسئلة البحث بالآتي:

١. ما مستوى رضا أولياء أمور التلاميذ عن كفاءة الخدمات التعليمية في مراكز سنابل العلم للتعليم التعويضي التابعة لمؤسسة تعليم بلا حدود / مداد في مدينة غازي عينتاب التركية؟

٢. ما أكثر المواد التي يستمتع بها التلاميذ في المراكز ويرغبون بتعلمها من وجهة نظر أولياء أمورهم؟

٣. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى رضا أولياء أمور التلاميذ عن الخدمات المقدمة لأبنائهم في مراكز سنابل العلم تبعاً لمتغير جنس الطفل؟

٤. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى رضا أولياء أمور التلاميذ عن الخدمات المقدمة لأبنائهم في مراكز سنابل العلم تبعاً لمتغير مستوى الطفل (مبتدئ، متوسط، متقدم)؟

٥. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى رضا أولياء أمور التلاميذ عن الخدمات المقدمة لأبنائهم في مراكز سنابل العلم تبعاً لمتغير موقع المركز (دوزتبة، جمهوريات، غازي كنت)؟

٦. ما الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في المراكز؟

٧. ما مقترحات أولياء الأمور لتطوير المراكز؟

أهمية البحث:

تأتي أهمية هذا البحث من قلة الدراسات المحلية التي اهتمت بمسألة التعليم التعويضي، وخاصة في ظل الحروب والأزمات، وهو بذلك يزود المكتبة ببحث قد يفيد الكثير من الباحثين والمهتمين بهذه المسألة، خاصة وأن البحث يتيح لهم أداة محكمة لقياس مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة للتلاميذ في مراكز التعليم التعويضي، للاستفادة منها واستخدامها في دراساتهم وبحوثهم العلمية.

كما قد يستفيد من نتائجه 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.

فهي قد تقدم المعلومات والإجراءات اللازمة للإدارات المسؤولة عن التعليم التعويضي في وزارة التربية والتعليم.

وقد تساهم في تطوير برامج خاصة بالتلاميذ الذين هم بحاجة للتعليم التعويضي من قبل القائمين عليه في وزارة التربية والتعليم تكون على قدر تطلعاتهم وتطلعات أولياء أمور هؤلاء التلاميذ.

وكذلك قد تساعد كليات التربية في جامعات المحرر السوري على تطوير مناهج خاصة بالخدمات المقدمة للتلاميذ الذين هم بحاجة للتعليم التعويضي.

حدود البحث:

الحد المكاني: مدينة غازي عينتاب التركية.

الحد الزمني: العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣.

الحد البشري: جميع أولياء أمور التلاميذ الملتحقين بمراكز التعليم التعويضي.

الحد الموضوعي: مستوى رضا أولياء أمور التلاميذ عن الخدمات التعليمية المقدمة للتلاميذ.

مصطلحات البحث:

أولياء الأمور: هم الأشخاص الراشدون المقربون للتلاميذ والقائمون على حضانتهم وتربيتهم وتوجيههم وتدبير شؤونهم الشخصية والمالية. (الموسوي، السهو، حمادة، ٢٠١٩، ١٥٢).

مستوى رضا أولياء الأمور: هو الحالة النفسية لأولياء الأمور والتي تتسم بالقناعة، والشعور بالارتياح، لتحقيق رغباتهم وحاجاتهم النفسية والشخصية. (Lerner, 2000).

ويعرف مستوى رضا أولياء الأمور إجرائياً: على أنه مدى انسجام أولياء أمور التلاميذ مع خدمات التعليم التي تقدمها مراكز سنابل العلم للتعليم التعويضي من قبل الجهازين الإداري والتعليمي، ويقاس مستوى الرضا من خلال الدرجة التي يحصل عليها كل فرد من عينة البحث على الأداة المعدة لهذا الغرض.

التعليم التعويضي: هو برنامج تعليمي انتقالي قصير المدى للأطفال والشباب الذين كانوا يذهبون المدرسة بنشاط قبل الانقطاع التعليمي، والذي يقدم للطلبة فرصة

لتعلم المحتوى المفقود نظرًا لذلك الانقطاع ويدعم إعادة دخولهم للنظام الرسـمي. (الآيني، ٢٠٢٣).

ويعرف التعليم التعويضـي إجرائياً في هذا البحث: على أنه التعليم الذي يقدم في مراكز سنابل العلم التابعة لمؤسسة تعليم بلا حدود / مداد، للتلاميذ السوريين اللاجئين في مدينة غازي عينتاب والملتحقين بالمدارس التركية، ولم يعودوا يعرفون اللغة العربية قراءة وكتابة، وكذلك للذين لم يلتحقوا بالمدارس أبداً بعد اللجوء إلى تركيا.

مراكز سنابل العلم: هي مراكز افتتحت برعاية الجالية السورية في غازي عنتاب، ومؤسسة تعليم بلا حدود / مداد بالتعاون مع بلدية غازي عنتاب الكبرى، ووقف بلبل زاده، وتستقبل المراكز الطلبة السوريين الذين تتراوح أعمارهم ما بين سبع سنوات وحتى أربع عشرة سنة، وتعلمهم اللغة العربية والقرآن الكريم والرياضيات والقيم والأخلاق (مؤسسة مداد، ٢٠٢٣).

مؤسسة تعليم بلا حدود / مداد: منظمةُ مجتمعٍ مدني سوريَّة، مرخَّصةٌ في تركيا، متخصِّصة في التعليم، أنشأها مجموعةُ من العاملينَ والمتخصصينَ بالشأنِ التعليمي، تعملُ على وصولِ التعليم لجميع السوريينَ في كافَّة المناطقِ السوريَّة ولجميع المراحلِ التعليميَّةِ بدءاً من مرحلةِ التعليم الأساسيّ حتَّى المرحلة الثانويَّة، وتعطي اهتماماً خاصَّاً للتعليم الجامعي، وتعمل على ايجاد فرص تعليمية ومنح للطلاب السوريين لتأمين مستقبل أكاديمي أفضل لهم، وتسعى لتطويرِ العمل التعليمي من خلال الاهتمام بالدراسات والبحوث التربويَّة (مؤسسة مداد، ٢٠٢٣).

الدراسات السابقة:

دراسة مارتين Martim وآخرون (١٩٩٧) بعنوان:

أولياء الأمور كشركاء في تقييم جودة المدرسة.

اعتمدت وزارة التربية الأسكتلندية نتائج استطلاع الرأي الذي أقام به الباحث مارتين مع زملائه حول علاقة الأسرة بالمدرسة، ومدى رضاها عن جودة التربية والتعليم المقدمة فيها، ودور أولياء الأمور في تقييم جودة أداء المدرسة وجودة الخدمات التربوية

والتعليمية التي تقدمها للمنتسبين إليها، شمل الاستطلاع (٣٤٠٠٠) أسرة من أطفال الرياض والتعليم الأساسي.

وأظهرت النتائج أن مستوى رضا الأسرة عن أداء المدرسة وجودة الخدمات التربوية والتعليمية التي تقدمها للمنتسبين إليها، جاء برضا عالٍ جداً، وبناء على تحليل نتائج الاستطلاع وضعت وزارة التربية تصوراً من ٢٣ بنداً حول دور أولياء الأمور في تقييم أداء المدرسة ورياض الأطفال لتحسين وتطوير جودة أدائها.

دراسة زهرة (٢٠١٤) بعنوان:

درجة رضا أولياء الأمور عن الخدمات التي تقدمها رياض الأطفال بمحافظة اللاذقية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

هدف البحث إلى تعرف درجة الرضا عن الخدمات التي تقدمها رياض الأطفال بمحافظة اللاذقية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة من خلال التركيز على رضا المستفيدين، والعلاقة بين الروضة والمجتمع المحلي من وجهة نظر أولياء الأمور، وكذلك تعرف الفروق تبعاً للمتغيرات الآتية: تابعية الروضة، موقع الروضة، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم.

ولتحقيق هدف البحث صُممت استبانة احتوت (٢٤) عبارة، توزعت إلى مجالين، وشملت عينة البحث (٨٠٤) ولي أمر للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤.

وأظهرت النتائج أن درجة رضا أولياء الأمور عن الخدمات التي تقدمها رياض الأطفال جاءت متوسطة، كما وأظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط إجابات أولياء الأمور حول درجة الرضا عن الخدمات التي تقدمها رياض الأطفال تعزى للمتغيرات (المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، تابعية الروضة)، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند متغير موقع الروضة عند مجال التركيز على رضا المستفيد، ووجود فروق دالة عند مجال علاقة الروضة بالمجتمع المحلي، ومن جوانب الضعف التي لا تراعيها الروضة هي عدم التواصل مع أولياء الأمور، خاصة فيما يتعلق بالمستجدات التي تقوم بها الروضة.

دراسة الصخابرة، والعبد الجبار(٢٠١٦) بعنوان:

مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة من قبل معلمات برامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض.

استهدف البحث التعرف على مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة من معلمات برامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض وفق بعض المتغيرات المؤثرة على مستوى الرضا. واتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (٣٠٠) من أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم في مدينة الرياض، وأعدت الباحثة استبياناً للتعرف على مستوى رضا أولياء الأمور، كما استخدمت عدداً من الأساليب الإحصائية، وبينت النتائج أن نسبة موافقة أولياء الأمور لمستوى الخدمات المقدمة من معلمات برامج صعوبات التعلم لأبنائهم، بدرجة عالية لبعض الخدمات من حيث فاعلية مستوى الخدمة المقدمة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين أعمار العينة في مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة من قبل المعلمات لصالح أولياء الأمور الذين تتراوح أعمارهم (من ٣١ إلى ٣٥) سنة، و(من ٣٦ إلى ٤٠) سنة، وتوجد فروق دالة بين أولياء الأمور الذكور عن الإناث، وذلك لصالح الذكور في مستوى الرضا، وكذلك توجد فروق دالة بين أفراد العينة في مستوى الرضا وفق متغير المستوى التعليمي لصالح فئة (يقرأ ويكتب، وثانوي، وبكالوريوس، وماجستير فأعلى).

دراسة الحربي، ويوسف (٢٠٢٢) بعنوان:

مستوى رضا أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات الإرشادية المقدمة لأبنائهم في المدارس الابتدائية في منطقة المدينة المنورة.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى رضا أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات الإرشادية المقدمة لأبنائهم في منطقة المدينة المنورة، وقد اتبعت المنهج الوصفي المسحي، وطور الباحثان أداة خاصة بالدراسة (استبانة) لتحقيق هدفها، وتكونت العينة من (٣٢٧) من أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة ومحافظاتها.

وأشارت النتائج إلى أن مستوى رضا أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات الإرشادية المقدمة لأبنائهم في منطقة المدينة المنورة للأبعاد (الاجتماعي والتعليمي والنفسي)، جاء برضا عالٍ جداً، بينما جاء بدرجة رضا عالٍ في البعد الصحي.

تعليق على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة المتعلقة بمدى الرضا عن الخدمات التي تقدمها المؤسسات التعليمية، وخاصة مراكز التعليم التعويضي، ظهر أن هذا الموضوع ما زال بحاجة إلى المزيد من الدراسة والبحث في مجتمعنا.

كما تبين 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 لكشف مدى الخدمات التي تقدم في مراكز التعليم ذات البيئة الخاصة، ومدى الرضا عنها في مثل هذه الظروف.

ويتشابه البحث الحالي في بعض جوانبه مع عدد من الدراسات السابقة هنا، كمنهجية البحث العلمي، التي اعتمدت على المنهج الوصفي، وكذلك الاعتماد على الاستبيان كأداة لها في جمع البيانات.

هذا وقد استفاد الباحث 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:

المبحث الأول: التعليم التعويضي (Compensatory Education):

مفهوم التعليم التعويضي:

يعرف قاموس ويبستر (Webster Dictionary) التعليم التعويضي على أنه برامج تعليمية تهدف إلى تعويض الخبرات (مثل التجارب الثقافية) التي يفتقر إليها الأطفال المحرومون.

وأيضاً يعرف بأبسط صوره على أنه أي خدمة تعليمية يتم تقديمها لطفل لا يؤدي المستوى الدراسي المطلوب، وهذا التعريف واسع ويتضمن مجموعة واسعة من الخدمات والبرامج المصممة لمساعدة الأطفال على اللحاق بالركب الأكاديمي و/أو الاجتماعي. وربما يسمى التعليم التعويضي بالعديد من المسميات مثل: التعليم الخاص، والدروس الخصوصية، وبرامج ما بعد المدرسة، والمدارس الصيفية، (Prateek. 2022) ومدارس السبت والأحد.

كما يعرف على أنه مجموعة البرامج والخطط التربوية التي تضعها المؤسسة التعليمية في محاولة لإصلاح وتعويض ما لدى الأطفال من نقص أو خلل في تعليمهم، هذا النقص قد يكون ظهر لدى الأطفال بسبب ظروفهم الاجتماعية الاقتصادية، أو بسبب ضعف أو تخلف قدراتهم العقلية. تتجه جهود التربية التعويضية نحو رفع تحصيل مثل هؤلاء الطلاب (At-risk students) وتقليل فرص تركهم للمدرسة. (الزهراني، ٢٠١٤).

نشأة التعليم التعويضي:

خلال أوائل الستينيات من القرن العشرين، تم إنشاء نهج جديد في الولايات المتحدة الأمريكية يسمى التعليم التعويضي، كما أنشأ التشريع الوطني للحقوق المدنية مكتباً له ضمن مكتب التعليم الأمريكي، وذلك لدعم وصول الطلاب غير المستعدين أكاديميًا والمحرومين اقتصاديًا إلى العملية التعليمية، وكان يركز هذا النوع من التعليم على الطالب بشكل فردي وكذلك البيئة المعيشية والتعليمية التي يتفاعل فيها. ويقول أنصار هذا النهج أن الظروف البيئية، الناجمة في كثير من الأحيان عن الفقر، هي المسؤولة عن

ضـعف التحصـيل الأكاديمي لهؤلاء الطلبة الذين هم بحاجة للتعليم التعويضـي، وكانت تشـمل الأنشـطة الشـائعة لهذا النهج: العمل التحضـيري الأكاديمي، وأنشـطة إثراء التعلم التعويضـي، وزيادة مشـاركة الوالدين في المدرسـة، والتغييرات المنهجية في بيئة التعلم المدرسية. (Arendale. 2008).

وحالياً يتم تقديم خدمات التعليم التعويضي عادة من خلال نظام المدارس العامة في الكثير من دول العالم، ومع ذلك، هناك أيضًـا العديد من المنظمات الخاصـة التي تقدم هذه الأنواع من الخدمات، وفي بعض الحالات، قد تتعاقد المناطق مع مقدمي خدمات من القطاع الخاص لتقديم خدمات تعليمية تعويضـية لطلابها، ولا يوجد نهج واحد يناسـب الجميع في التعليم التعويضـي، حيث يعتمد نوع الخدمة أو البرنامج المحدد الذي يتلقاه الطفل على احتياجاته الفردية، في بعض الحالات قد يحتاج الطفل فقط إلى قدر صـغير من الدعم من أجل اللحاق بالركب الأكاديمي بالنسـبة للأطفال الآخرين، وقد يكون من الضروري التدخل بشكل مكثف من أجل إحراز تقدم نحو معايير مستوى الصف المناسب. (Prateek. 2022).

أهداف التعليم التعويضي:

يحدد علي (٢٠٢٣) أهم أهداف التعليم التعويضي بما يأتي:

١. جعل المتعلمين قادرين على تجاوز تعثراتهم في الوقت المناسـب حتى لا تتراكم وتتحول إلى عوائق تعلمية.
٢. تجاوز معيقات التعلم التي لا يكون المتعلم بالضرورة سببًا فيها.
٣. تقليص الفوارق التعلمية بين المتعلمين.
٤. تحقيق الاندماج بين مجموعة الفصل الواحد.
٥. تيسير عملية الربط بين المكتسبات السابقة والتعليمات اللاحقة.
٦. تمكين المدرس من البحث عن بدائل بيداغوجية وديداكتيكية جديدة.

المنطلقات النظرية للتعليم التعويضي؟

المنطلقات النظرية للتعليم التعويضي تستند إلى نظريتين بيداغوجيتين أساسيتين هما:

١. البيداغوجية الفارقية: وهي عبارة عن ممارسات وتقنيات بيداغوجية تقوم على أساس وجود فروق فردية بين التلاميذ في الوسط المدرسي تتجلى في:

- فروق معرفية: تتمثل في اختلاف إيقاع فعل التعلم، واللا تطابق بين زمن التعليم وزمن التعلم، وتعدد الاستراتيجيات المعرفية وأساليب التعلم وغيرها...
- فروق سوسيو ثقافية: ترتبط بالقيم والمعتقدات واللغة وأنماط التنشئة الاجتماعية والخصوصيات الثقافية.
- فروق سيكولوجية: إن لكلَ تلميذ شخصية تميزه وكيانًا وجدانيًّا تغذيه مختلف العواطف المكتسبة، والتي تتحكم في نوعية السلوكيات والتصرفات وردود الأفعال الصادرة عن الشخصية إزاء مختلف المواقف.

٢. بيداغوجية الخطأ: وهي تصور ومنهج لعملية التعليم والتعلم يقوم على اعتبار الخطأ استراتيجية للتعليم والتعلم، فهو استراتيجية للتعليم لأن الوضعيات الديداكتيكية تعد وتنظم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه، وما يمكن أن يتخلل هذا البحث من أخطاء. وهو استراتيجية للتعلم لأنه يعتبر الخطأ أمرًا طبيعيًّا وإيجابيًّا يترجم سعى المتعلم للوصول إلى المعرفة. (علي، ٢٠٢٣).

المبحث الثاني: مراكز سنابل العلم في مؤسسة تعليم بلا حدود / مداد:

أهداف مراكز سنابل العلم:

تسعى هذه المراكز إلى تقديم برنامج تعليمي وخدمة تكميلية مصممة لمساعدة الأطفال المعرضين لخطر فقد اللغة الأم، والتحصيل العلمي المنخفض والإنجازات التعليمية المتدنية، الناتجة عن الاغتراب اللغوي في بلد اللجوء، وكذلك لأولئك الذين لم

يتمكنوا من الالتحاق بالمدارس الحكومية والتسرب منها، وضعف الاندماج في المجتمع المستضيف.

لذا يمكن توضيح الأهداف المباشرة لهذه المراكز في:

- اكتساب مهارة قراءة القرآن الكريم وحفظه وفهمه.
- الحفاظ على اللغة العربية في بلاد اللجوء.
- التمكن من اللغة التركية لتحسين التكيف والاندماج مع المجتمع المستضيف.
- التمكن من المبادئ الأساسية في الرياضيات.
- اكتساب القيم الإنسانية والإسلامية، وتعزيز الانتماء للوطن الأم سورية.

تستقبل المراكز التلاميذ السوريين في مدينة غازي عينتاب التركية الذين تتراوح أعمارهم ما بين السبع سنوات والأربع عشرة سنة، ويداوم التلاميذ في هذه المراكز يومي السبت والأحد فقط من كل أسبوع.

ويخضع التلاميذ عند الرغبة في الالتحاق بالمركز إلى اختبار علمي لسبر معلوماتهم، ويعتمد الاختبار بالدرجة الأولى على مهارات التلاميذ في اللغة العربية.

يفرز التلاميذ إلى المجموعات المناسبة لمستوياتهم، من بين المستويات الثلاثة الآتية في المركز وهي:

- المستوى الأول (المبتدئ): يلتحق به التلميذ الذي لا يجيد أبداً القراءة والكتابة باللغة العربية.
- المستوى الثاني (المتوسط): ويلتحق به التلميذ الذي يعرف فقط الحروف العربية ويستطيع قراءتها وكتابتها.
- المستوى الثالث (المتقدم): يلتحق به التلميذ الذي يجيد قراءة الأحرف والكلمات، ولكنه غير متمكن من القراءة والكتابة باللغة العربية بشكل جيد. (ديرشوي، ٢٠٢٢)

أسماء مراكز سنابل العلم:

هذه المراكز هي:

١. مركز غازي كنت: افتتح في شهر نيسان من عام ٢٠٢١، بمجموعتين من التلاميذ، مجموعة صباحية، ومجموعة أخرى مسائية.

٢. مركز الجمهوريات: افتتح في شهر تشرين الثاني من عام ٢٠٢١، بمجموعتين من التلاميذ، مجموعة صباحية، ومجموعة أخرى مسائية.

٣. مركز صلاح الدين الأيوبي (دوزتبة): افتتح في شهر تموز من عام ٢٠٢١، بمجموعتين من التلاميذ، مجموعة صباحية، ومجموعة أخرى مسائية. (مداد، ٢٠٢٢)

الكادر التعليمي والإداري:

يشرف على تعليم وإدارة مراكز سنابل العلم (٢١) معلماً مجازاً في تخصصات متنوعة، ويعمل على إدارة هذه المراكز (٣) مدراء، ويشرف عليهم مشرف تربوي، ومشرف إداري، كما ويشرف على هذا الجهاز الإداري والتعليمي مجلس علمي في مؤسسة تعليم بلا حدود / مداد، يرسم الخطط والاستراتيجيات العامة لهذه المراكز.

المواد الدراسية:

تدرس في مراكز سنابل العلم المواد الآتية:

- القرآن الكريم: حيث توضع خطة سنوية (فردية وجماعية) حسب مستويات التلاميذ لتعلم القرآن الكريم وحفظه.
- منهاج القيم والمهارات: وهو المنهاج المعتمد من قبل وقف بلبل زادة، ويسمى آداب المعاملة.
- منهاج اللغة العربية: وهو نفسه مناهج اللغة العربية للصف الأول والثاني والثالث لوزارة التربية في الحكومة المؤقتة.
- ويدعم هذا المنهاج كتاب الجزء الرشيدي الخاص بتعليم مبادئ القراءة العربية السليمة.

- منهاج اللغة التركية: وهو سلسلة تعليمية للمبتدئين بتعلم اللغة التركية، والخاصة للناطقين بغيرها.
- منهاج الرياضيات: وهو نفسه منهاج الرياضيات للصف الأول والثاني والثالث لوزارة التربية في الحكومة المؤقتة. (ديرشوي، ٢٠٢٢)
- الأنشطة التعليمية والترفيهية.

تحرص إدارات المراكز دائمًا على إقامة أنشطة تعليمية للتلاميذ ورحلات خارج المراكز، يكون الهدف منها: ترفيهي، وتربوي، وتعليمي. مثل: زيارة قلعة غازي عينتاب، زيارة معرض الكتاب، زيارة المتحف الإسلامي، بالإضافة إلى الأنشطة التعليمية والتربوية المستمرة التي تجرى داخل المراكز من قبل المعلمات. (مداد، ٢٠٢٢)

الاختبارات:

يتم إجراء اختبارات دورية للتلاميذ (شفهية، وكتابية، وأدائية)، أثناء الفصل الدراسي، وكذلك اختبارات في نهاية كل فصل لتحديد مستويات التلاميذ في نهاية العام الدراسي، حيث ينقل التلميذ إلى المستوى الأعلى بالاعتماد على نتائج هذه الاختبارات، وكذلك يتم تخريج المستوى الثالث بنتيجة هذه الاختبارات لاستقبال تلاميذ جدد. (ديرشوي، ٢٠٢٢)

منهج البحث:

اتَّبع البحث المنهج الوصفي التحليلي لأنه يساعد على تقديم وصف منظم وتحليل الوضع الراهن لظاهرة معينة باستخدام المعلومات الكمية والكيفية الملائمة التي تؤدي إلى فهم طبيعتها ثم صياغة استنتاجات علمية تساعد على كشف الغموض المحيط بها والذي يقود إلى حل المشكلة المتعلقة بهذه الظاهرة. (ملحم، ٢٠٠٥، ص. ٣٥٢-٣٥٣).

مجتمع البحث:

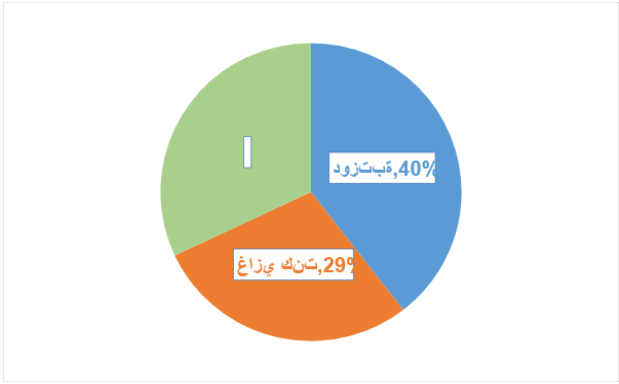
يتكون مجتمع البحث من جميع أولياء أمور التلاميذ الذين يتعلمون في مراكز التعليم التعويضي التابعة لمؤسسة تعليم بلا حدود / مداد. وقد بلغ عدد هذه الأسر (٣٣٠) أسرة في العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣.

عينة البحث:

تم إرسال رابط الاستبيان إلى أسر التلاميذ عن طريق إدارة المراكز التعليمية وفق أسلوب العينة المتيسرة، وطلب منهم الإجابة عنها، فتمت الإجابة من قبل (٢٠٠) ولي أمر، أي ما نسبته تقريبًا (٦٠ %) من المجتمع الأصلي، وهي نسبة عالية جداً للمشاركين. وفيما يأتي صفات عينة البحث:

- **توزيع عينة البحث حسب موقع المركز:**

الشكل (١) توزع عينة البحث حسب المراكز التعليمية



يلاحظ من الشكل السابق أن أكثر من شاركوا في استبيان أولياء الأمور هم من مركز دوزتبة بنسبة (٣٩ %) من عينة التقرير، فيما جاء مركز جمهوريات في المركز الثاني، بنسبة (٣٢٪)، أما مركز غازي كنت، فقد كانت نسبة المشاركة من العينة الأساسية هي (٢٩ %) من أولياء الأمور المستهدفين.

- **توزيع عينة البحث حسب الجنس (النوع):**

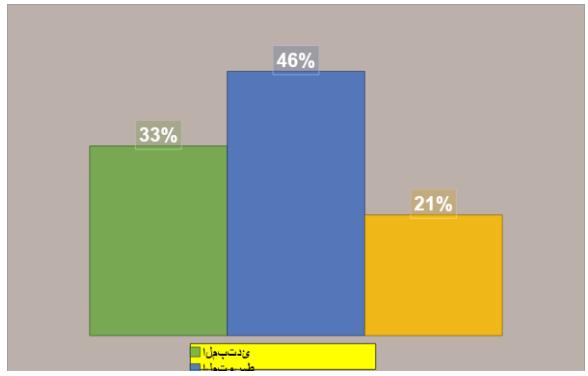
الجدول (١) عينة البحث بحسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	106	53%
أنثى	94	47%
المجموع	**200**	**100%**

يلاحظ من الجدول السابق أن نسبة مشاركة الذكور إلى الإناث متقاربة إلى حد ما، وهذا مفيد للدراسة، كي تعطي نتائج منطقية وواقعية.

- **توزيع عينة البحث حسب المستوى التعليمي:**

الشكل (٢) توزع عينة البحث حسب المستويات التعليمية للتلاميذ



يلاحظ من الشكل السابق أن الفئة العالية في المشاركة، هي فئة أولياء أمور التلاميذ من المستوى المتوسط، بنسبة (٤٦ %)، كونها هي الفئة التي أعدادهم أكبر في جميع المراكز التعليمية، بينما كانت فئة التلاميذ من المتقدمين هي الفئة الأخيرة، وهذا منطقي وواقعي، لأن أعداد هذه الفئة قليلة مقارنة بالفئات الأخرى.

أدوات البحث:

تم تصميم الاستبانة من قبل الباحث، إلكترونياً وفق نماذج جوجل (Google forms)، وتبعًا لقواعد البحث العلمي، وذلك بعد إجراء دراسة استطلاعية على المجتمع الأصلي للبحث، وبأسئلة مفتوحة، للوقوف على الفجوة العلمية، ولتحديد العبارات المناسبة لجمع البيانات من عينة البحث، ومن ثم وبعد مراجعة العديد من الأدبيات المتعلقة بالموضوع، وكذلك عدد من الدراسات السابقة، وضعت مسودة الاستبانة، وحرص الباحث على تأكيد سرية البيانات، وتوظيفها لأغراض البحث فقط.

وتحتوي الاستبانة على ثلاثة أجزاء نظمت على الشكل الآتي:

الجزء الأول: معلومات عامة: وتضمنت معلومات عن:

- اسم المركز: دوزتبة (صلاح الدين الأيوبي)، الجمهوريات، غازي كنت.
- مستوى الطفل: مبتدئ، متوسط، متقدم.
- جنس الطفل: ذكر، أنثى.

الجزء الثاني: أسئلة مقيدة، وتتضمن معلومات عن:

- إدارة المركز: ويعبر عنها بـ (٨) عبارات.
- الأداء التعليمي: ويعبر عنه بـ (١٥) عبارات.
- أنشطة المركز (الداخلية والخارجية): ويعبر عنها بـ (٦) عبارات.
- مبنى المركز: ويعبر عنها بـ (٦) عبارات.

الجزء الثالث: ويحتوي على أسئلة مفتوحة هي:

- السؤال الأول: عن أكثر المواد التي يستمتع بها الطفل.
- السؤال الثاني: عن الصعوبات والتحديات التي قد يواجهها الطفل في المركز.
- السؤال الثالث: عن مقترحات أولياء الأمور لتطوير المركز.

وتم اعتماد بدائل ليكرت الثلاثية، وأعطي لكل بديل درجة (موافق (٣)، محايد (٢)، غير موافق (١))، وبالتالي تتراوح الدرجة على الاستبيان بين (٣٥– ١٠٥ 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).

صدق الأداة:

أرسل الباحث النسخة الأولية من الاستبانة لمجموعة من المختصين، وطلب منهم تقييم الأداة بناء على اللغة والمحتوى والوضوح والصلة بالأهداف، وتم إجراء التعديلات المناسبة والتي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠٪) من آراء المحكمين، وبذلك أصبحت الاستبانة صادقة.

ثبات الأداة:

استخرج الباحث قيمة معامل كرونباخ، التي بلغت ٠,٨٦، وتعد هذه القيمة ممتازة، لأنها أكبر من ٠,٧٠، وذلك تبعاً لما أكد عليه كلاً من (أبو حويج، ٢٠٠٢، ص. ١٣٩)، و(Farhang, 2019 & Salehi)، أن تجاوز القيمة (٠,٧٠) يشير إلى أن الأداة البحثية تتمتع بدرجة كبيرة من الثبات، وقدرة عالية على تحقيق هدف الدراسة.

كما تم التأكد من ثبات الاستبانة عن طريق التجزئة النصفية، حيث وزعت الاستبانة على عينة استطلاعية بلغ عددها (٢٠) ولي أمر من المجتمع الأصلي، ولكن خارج عينة البحث الرئيسة، وذلك لإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرات فردية الرتبة، ودرجة الفقرات زوجية الرتبة لها، وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح، وكانت نتيجة الارتباط للاستبانة (٠,٩١)، وكان الثبات بعد تطبيق معامل سبيرمان هو (٠,٩٥)، وهو معامل ثبات مرتفع.

المعالجات الإحصائية:

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

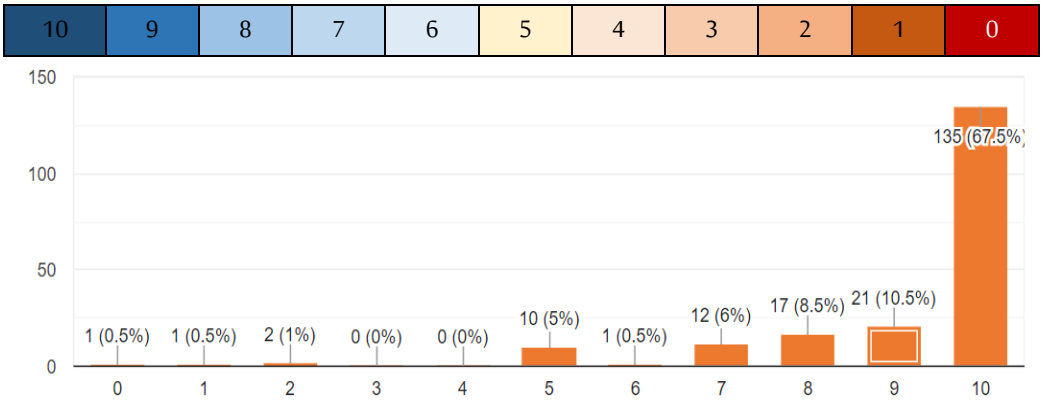
عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول:

ما مستوى رضا أولياء أمور التلاميذ عن كفاءة الخدمات التعليمية في مراكز سنابل العلم للتعليم التعويضي التابعة لمؤسسة تعليم بلا حدود / مداد في مدينة غازي عينتاب التركية؟

من أجل الإجابة عن السؤال الأول، تمت العملية على خطوتين، في الخطوة الأولى تم استخراج مستوى رضا أولياء الأمور، بشكل عام، عن أداء مراكز التعليم التعويضي التابعة لمؤسسة تعليم بلا حدود / مداد، وذلك من خلال سلم تحديد درجة الرضا بدءًا من الرقم (٠) الذي يمثل عدم الرضا، وانتهاءً بالرقم (١٠) والذي يمثل منتهى الرضا (راض جدًّا). فكانت إجاباتهم على النحو الآتي:

الشكل (٣) سلم درجات رضا أولياء الأمور عن أداء المراكز التعليمية



يلاحظ من الشكل السابق ما يأتي:

- إن نسبة أفراد عينة التقرير الذين هم راضون كثيراً (بين ٨ - ١٠ درجة) عن أداء المراكز التعليمية، هي حوالي (٨٧ %)، وهي نسبة مرتفعة جداً، تشير إلى أن الغالبية العظمى من أولياء الأمور هم راضون كثيراً عن أداء مراكز التعليم التعويضي التابعة لمؤسسة تعليم بلا حدود / مداد، وربما تعود هذه النتيجة إلى السمعة الطيبة لهذه المراكز في مدينة غازي عينتاب التركية، وما تقدمه من تعليم ذو جودة عالية إلى أبنائهم.
- بينما كانت نسبة من هم غير راضين (بين ٠ – ٣ درجة) عن أداء هذه المراكز، هي حوالي (٢ %)، وهي نسبة قليلة جداً.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مارتين (١٩٩٧)، ودراسة الصخايرة، والعبد الجبار (٢٠١٦)، ودراسة الحربي، ويوسف (٢٠٢٢)، في الرضا المرتفع عن المؤسسات التعليمية التي درسوها، بينما خالفت دراسة زهرة (٢٠١٤) التي كان الرضا فيها متوسطاً.

ومن ثم في الخطوة الثانية للإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج قيم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والأهمية النسبية، والمرتبة، وكذلك مستوى الرضا، لآراء عينة التقرير، عن كل محور وعن كل عبارة من عبارات الاستبيان الخاص بأولياء أمور التلاميذ، وفق ما هو ظاهر في الجدول الآتي لمحور (إدارة المركز):

الجدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والمرتبة لآراء عينة التقرير من أولياء أمور التلاميذ على محور إدارة المركز

الرقم	محور إدارة المركز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المرتبة	مستوى الرضا
1	أجد ترحيبًا واحترامًا عند زيارتي للمركز من قبل الإدارة.	2.95	0.23	98.32	3	مرتفع
2	تتواصل الإدارة معي بشكل جيد وفعال.	2.9	0.38	96.66	5	مرتفع
3	عملية القبول والتسجيل سهلة ومنظمة.	2.96	0.24	98.66	2	مرتفع
4	تهتم الإدارة بما نطرحه من أفكار ومشكلات.	2.88	0.38	95.99	6	مرتفع
5	هناك أنظمة واضحة لدى الإدارة للتعامل مع أولياء الأمور.	2.9	0.36	96.82	4	مرتفع
6	يقدم المركز لي تقييماً كافياً لوضع ابني/ابنتي الدراسي باستمرار.	2.86	0.45	95.16	8	مرتفع
7	أوقات الدوام (الذهاب والانصراف) مناسبة.	2.97	0.17	98.99	1	مرتفع
8	يتم ابلاغي بشكل مستمر عن غياب ابني/ابنتي، والبحث عن السبب.	2.87	0.42	95.49	7	مرتفع
المجموع		**2.91**	**0.33**	**97.01**		**مرتفع**

يلاحظ من الجدول السابق:

- مستوى رضا أولياء أمور التلاميذ بشكل عام في محور الإدارة هو (٢,٩١) وفق المتوسط الحسابي لآراء العينة، وهذا المستوى يعد مرتفعاً، وكذلك جميع العبارات كان المتوسط الحسابي فيها مرتفعاً، وفق فئات التصنيف التي تم وضعها لتحليل آراء العينة على الاستبيان، وهذا يشير إلى مستوى الرضا العام المرتفع لأولياء أمور التلاميذ عن مراكز سنابل العلم التابعة لمؤسسة تعليم بلا حدود / مداد، وذلك بسبب جودة الخدمات التي تقدم في هذه المراكز وحسن العملية التعليمية التي تنفذ فيها من قبل كوادرها الإدارية والتعليمية الخبيرة.

- احتلت العبارة التي تقول: "أوقات الدوام (الذهاب والانصراف) في المركز مناسبة" المرتبة الأولى ضمن آراء عينة التقرير، وهذا يعني ارتفاع مستوى رضا أولياء الأمور بسبب أوقات الدوام في مراكز سنابل العلم، حيث يداوم التلاميذ في هذه المراكز على دفعتين، الدفعة الأولى صباحية من الساعة التاسعة إلى الساعة الواحدة، والدفعة الثانية مسائية من الساعة الواحدة إلى الساعة الخامسة، ويحق لولي الأمر أن يختار الفترة المناسبة له ولأطفاله.

- فيما جاءت العبارة "عملية القبول والتسجيل سهلة ومنظمة" في المرتبة الثانية بين آراء عينة التقرير، وذلك لعدم تعقيد عملية التسجيل في هذه المراكز، وخاصة أنها مجانية ولا تستدعي الكثير من الأوراق والثبوتيات سوى صورة عن بطاقة الهوية، وعنوان المنزل.

- أما العبارة "أجد ترحيباً واحتراماً عند زيارتي للمركز من قبل الإدارة" فقد جاءت في المرتبة الثالثة، وهذا يؤكد حسن تعامل إدارة المراكز مع أولياء أمور التلاميذ أثناء زيارتهم لها.

كما يلاحظ أيضاً من الجدول السابق ما يأتي:

- جاءت العبارة التي تقول: "يقدم المركز لي تقييماً كافياً لوضع ابني/ابنتي الدراسي باستمرار" في المرتبة الأخيرة، علماً أن المتوسط الحسابي لآراء عينة التقرير عليها

هو (٢,٨٦) وهو مستوى مرتفع، ولكن جاءت العبارة في المرتبة الأخيرة ضمن العبارات الثمانية الموضوعة لهذا المحور. ومع ذلك على إدارة المركز أن تهتم أكثر بتقييم التلاميذ وأن تضع أولياء الأمور في تصور مستوى أبنائهم العلمي والمهاري والقيمي في المركز باستمرار.

- بينما جاءت العبارة "يتم ابلاغي بشكل مستمر عن غياب ابني/ابنتي، والبحث عن السبب"، والعبارة "تهتم الإدارة بما نطرحه من أفكار ومشكلات" في المرتبتين قبل الأخيرة، وهذا يكشف ضعف اهتمام الإدارة بالتواصل مع أولياء الأمور حول غياب أبنائهم عن المركز وأسباب هذا الغياب، وكذلك ضعف الاهتمام بما يطرحه أولياء الأمور من آراء وأفكار ومشكلات ربما يتعرض لها أبناؤهم في المركز.

كما تم استخراج قيم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والأهمية النسبية، والمرتبة، وكذلك مستوى الرضا، لآراء عينة التقرير، عن محور (الأداء التعليمي)، وفق ما هو ظاهر في الجدول الآتي:

الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والمرتبة لآراء عينة التقرير من أولياء أمور التلاميذ على محور الأداء التعليمي

الرقم	محور الأداء التعليمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المرتبة	مستوى الرضا
1	يتابع الكادر التعليمي في المركز، التحصيل العلمي لابني/ابنتي بشكل مستمر.	2.9	0.38	96.66	7	مرتفع
2	يحرص الكادر التعليمي على توفير فرص تعليم متكافئة للتلاميذ.	2.94	0.28	97.82	4	مرتفع
3	المناهج الدراسية مناسبة لمستوى وقدرات ابني/ابنتي.	2.97	0.21	98.82	1	مرتفع
4	يوجد تواصل بيني وبين الكادر التعليمي بشكل مستمر.	2.88	0.38	95.99	8	مرتفع
5	يُعطى لابني/ لابنتي واجبات منزلية هادفة.	2.91	0.35	96.99	6	مرتفع
6	يوجد في المركز منهج تعليمي يمكن الأطفال من حفظ القرآن الكريم.	2.83	0.47	94.16	11	مرتفع

7	الكادر التعليمي في المركز قادر على مساعدة ابني/ابنتي على القراءة والكتابة العربية.	2.97	0.23	98.82	1	مرتفع
8	يعطي المركز معلومات ومعارف مفيدة لابني/ابنتي.	2.96	0.25	98.49	2	مرتفع
9	للمركز دور كبير في غرس قيم إيجابية عند ابني/بنتي.	2.96	0.23	98.49	2	مرتفع
10	لاحظت تغيراً إيجابياً ملموساً في سلوكيات ابني/ابنتي بعد التحاقه بالمركز.	2.91	0.34	96.99	6	مرتفع
11	يحرص الكادر التعليمي على تعزيز مبدأ الانتماء للوطن سورية لدى التلاميذ.	2.88	0.39	95.82	9	مرتفع
12	يوجد في المركز الأدوات والأجهزة والمعدات اللازمة لخدمات التعليم.	2.79	0.49	92.82	12	مرتفع
13	يتعامل الكادر التعليمي مع ابني/ابنتي بأساليب محببة لهم.	2.94	0.29	97.99	3	مرتفع
14	يمتلك الكادر التعليمي القدرة على تحديد مشكلات ابني/ ابنتي.	2.85	0.43	94.99	10	مرتفع
15	يحب ابني/ابنتي الذهاب إلى المركز ومتحمس له.	2.92	0.34	97.32	5	مرتفع
المجموع		**2.9**	**0.34**	**96.81**		**مرتفع**

يلاحظ من الجدول السابق:

- مستوى رضا أولياء أمور التلاميذ بشكل عام في محور الأداء التعليمي هو (٢,٩٠) وفق المتوسط الحسابي لآراء العينة، وهذا المستوى يعد مرتفعاً، وكذلك جميع العبارات كان المتوسط الحسابي فيها مرتفعاً، وفق فئات التصنيف التي تم وضعها لتحليل آراء العينة على الاستبيان، وهذا يشير إلى مستوى الرضا العام المرتفع لأولياء أمور التلاميذ عن مراكز سنابل العلم التابعة لمؤسسة تعليم بلا حدود / مداد، وذلك لأن معلمات ومعلمي المراكز من ذوي الخبرة الطويلة في مجال التعليم، واعتمادهم أثناء العملية التعليمية

التعلمية على أساليب وطرائق تعليمية حديثة، تعتمد على الأنشطة وأوراق العمل والألعاب والتعلم بالفريق وروح الجماعة.

- احتلت العبارة التي تقول " المناهج الدراسية مناسبة لمستوى وقدرات ابني/ابنتي"، وكذلك العبارة: "الكادر التعليمي في المركز قادر على مساعدة ابني/ابنتي على القراءة والكتابة العربية"، المرتبة الأولى ضمن آراء عينة التقرير، وهذا يعني ارتفاع مستوى رضا أولياء الأمور بسبب طبيعة المناهج الدراسية المعتمدة في مراكز سنابل العلم، وهي نفسها المناهج السورية المعدلة من قبل وزارة التربية والتعليم في الحكومة السورية المؤقتة، والمتمثلة باللغة العربية والرياضيات، بالإضافة إلى مادة القرآن الكريم، ومادة الأخلاق والقيم. كما يلاحظ رضا أولياء الأمور عن تحسن مستوى أبنائهم في اللغة العربية بالذات وخاصة مهارتي القراءة والكتابة، ويظهر ذلك واضحاً من الجهود التي تبذل في هذه المراكز لتعليم اللغة العربية، حيث يأتي الكثير من الأطفال السوريين اللاجئين في مدينة غازي عينتاب التركية إلى المركز ولا يستطيعون التحدث أبداً باللغة العربية ناهيك عن الكتابة بها أو قراءة جمل أو حتى كلمات أو حروف باللغة العربية، ليتعلموا هذه المهارات إلى حد كبير بعد مضي أقل من ستة أشهر.

- جاءت العبارة "يعطي المركز معلومات ومعارف مفيدة لابني/ابنتي"، وكذلك العبارة "للمركز دور كبير في غرس قيم إيجابية عند ابني/ابنتي" في المرتبة الثانية، وكذلك هذا يؤكد ذلك على أهمية ما يقدمه المركز للتلاميذ من المعارف والمهارات والقيم التي يحتاجونها في حياتهم اليومية، وخاصة أن قسم من التلاميذ لم يلتحق بالمدارس التركية، وقسم آخر ربما لم يتمكن بشكل جيد من اللغة التركية العلمية التي تعلم بها المناهج في المدارس التركية، فيحتاج التلميذ السوري إلى استكمال ما تعلمه في هذه المراكز، مثل مادة الرياضيات حيث يتم شرحها وتبسيطها من قبل المعلم في المركز باللغة العربية، أضف إلى أهمية القيم والعادات الحسنة التي تزرع في نفوسهم في هذه المراكز من قبل جهاز تعليمي وإداري يسعى جاهداً لتكريس وغرس القيم الإسلامية الحميدة النابعة من المجتمع السوري وعقيدته وعاداته وتقاليده سواء من خلال مادة القيم والأخلاق أو من خلال المنهج الخفي

المتبع في السلوكيات اليومية أثناء الدروس أو في متابعة التلاميذ في الباحات والاستراحات والأنشطة المنفذة خارج المراكز كالرحلات التربوية والترفيهية.

- فيما جاءت العبارة التي تقول: "يتعامل الكادر التعليمي مع ابني/ابنتي بأساليب محببة لهم" في المرتبة الثالثة، وهذا يبين أهمية الطرائق والاستراتيجيات التعليمية خاص والتربوية عامة التي يتبعها المعلمون مع التلاميذ، فهم يدركون أن الكثير من هؤلاء التلاميذ يأتون في يومَي عطلتهم، لذا لا ينبغي أن تكون الدروس اعتيادية، بل هي عبارة عن أنشطة تفاعلية، وألعاب تعليمية، وأوراق عمل مثيرة ومشوقة بأساليب المنافسة الشريفة بين التلاميذ وكذلك المسابقات التعليمية وتمثيل الأدوار، وسرد القصص، ورؤية مقاطع الفيديو الهادفة التي تبعث على التعلم بكل حب ومرح.

كما يلاحظ أيضًا من الجدول السابق ما يأتي:

- جاءت العبارة التي تقول: " يوجد في المركز الأدوات والأجهزة والمعدات اللازمة لخدمات التعليم" في المرتبة الأخيرة، علماً أن المتوسط الحسابي لآراء عينة التقرير عليها هو (٢,٧٩) وهو مستوى مرتفع، ولكن جاءت العبارة في المرتبة الأخيرة ضمن عبارات هذا المحور. ولكن ينبغي الإشارة هنا إلى أن المراكز تحتاج إلى الكثير من الأدوات والوسائل التعليمية، وكذلك المعدات التكنولوجية التي تستخدم في التعليم كأجهزة الحواسيب المتنقلة (اللابتوب) للمعلمين، والأجهزة اللوحية (الآيباد) للتلاميذ، وكذلك السبورات الذكية، والنماذج والعينات والصور التعليمية.

- بينما جاءت العبارة "يوجد في المركز منهج تعليمي يمكن الأطفال من حفظ القرآن الكريم" في المرتبة قبل الأخيرة، وهذا ربما يشير إلى اتباع المعلمين اختيارات متعددة وخيارات غير منتظمة لسور القرآن الكريم للتلاميذ بحسب قدرة التلميذ على القراءة والحفظ، وعدم الالتزام بمنهج واحد محدد لجميع التلاميذ بغض النظر عن قدراته المسبقة، وذلك حرصاً على مراعاة الفروق الفردية بينهم.

- كما جاءت عبارة "يمتلك الكادر التعليمي القدرة على تحديد مشكلات ابني/ ابنتي" في المرتبة الثالثة قبل الأخيرة في مستوى رضا أولياء التلاميذ، وربما يعود السبب

إلى بعض الحالات من التلاميذ تحتاج إلى عناية خاصة لمعالجة المشكلات والصعوبات التي يعانون منها، فهناك من التلاميذ من فقد أمه أو أباه أو الاثنين معاً، وهناك من يعيش مع والدين منفصلين، وكذلك هناك من يعاني من الصدمات النفسية وخاصة ممن رأى حالات للقتل وقطع الرؤوس والجثث المرمية في الشوارع أثناء وجوده في سورية، أو أولئك الأطفال الصغار الذين يعملون طوال الأسبوع في ظروف قاسية، وكل هذه الحالات بالتأكيد تحتاج إلى عناية من مختصين يشرفون عليها سواء في مراكز سنابل العلم أو حتى في المنازل.

وكذلك تم استخراج قيم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والأهمية النسبية، والمرتبة، وكذلك مستوى الرضا، لآراء عينة التقرير، عن محور (أنشطة المركز سواء الداخلية أو الخارجية)، وفق ما هو ظاهر في الجدول الآتي:

الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والمرتبة لآراء عينة التقرير من أولياء أمور التلاميذ على محور أنشطة المركز (الداخلية والخارجية)

الرقم	محور أنشطة المركز (الداخلية والخارجية)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المرتبة	مستوى الرضا
1	يوفر المركز لابني/لابنتي الأنشطة الترفيهية بشكل كاف.	2.81	0.47	93.49	5	مرتفع
2	أنشطة المركز (التربوية والترفيهية) هادفة.	2.93	0.28	97.82	1	مرتفع
3	يشجع المركز ابني/ابنتي على المشاركة في الأنشطة.	2.93	0.28	97.82	1	مرتفع
4	يوفر المركز الإمكانات اللازمة لإنجاح الأنشطة.	2.87	0.37	95.82	4	مرتفع
5	يستمتع ابني/ابنتي بالأنشطة المقدمة من المركز.	2.93	0.31	97.66	2	مرتفع
6	أشعر بالرضا عن الأنشطة المقدمة من قبل المركز.	2.89	0.36	96.32	3	مرتفع
المجموع		**2.89**	**0.35**	**96.49**		**مرتفع**

يلاحظ من الجدول السابق:

جاءت العبارتان الآتيتان في المرتبة الأولى والثانية على الترتيب، وهما:

١. أنشطة المركز (التربوية والترفيهية) هادفة.

٢. يشجع المركز ابني/ابنتي على المشاركة في الأنشطة.

وهذا يؤكد على أن المراكز تنظم أنشطة تربوية وترفيهية سواء داخل المراكز أو خارجها إلى المعارض والمتاحف والحدائق والصالات الرياضية، وذلك لأغراض تربوية وترفيهية هادفة، تنظمها الكوادر الإدارية والتعليمية في المركز بشكل مسبق وفق خطط واستراتيجيات منظمة، وتتواصل الإدارة دائماً مع أولياء الأمور إن كانت الزيارة أو النشاط خارج المراكز لأخذ موافقاتهم، كما يقومون بتشجيع أولياء الأمور وكذلك التلاميذ بمشاركتهم في مثل هذه الأنشطة الهادفة.

بينما جاءت العبارتان:

١. يوفر المركز لابني/لابنتي الأنشطة الترفيهية بشكل كاف.

٢. يوفر المركز الإمكانات اللازمة لإنجاح الأنشطة.

في المرتبتين الأخيرتين في مستوى رضا أولياء الأمور عنهما، وربما يعود السبب إلى رغبة ولي الأمر أن تكون أعداد مثل هذه الأنشطة أكثر مما هو منفذ في المراكز التعليمية، علماً أن مثل هذه الأنشطة وخاصة الخارجية مكلفة جداً، وتحتاج إلى إمكانات كثيرة، ربما أحياناً تعجز المؤسسة عن تأمينها، مع أن الأنشطة التي تجريها المراكز عموماً هي جيدة، ومناسبة بشكل كبير للتلاميذ وتنفذ كلما سنحت الفرصة بذلك.

وأيضاً تم استخراج قيم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والأهمية النسبية، والمرتبة، وكذلك مستوى الرضا، لآراء عينة التقرير، عن محور (مبنى المركز)، وفق ما هو ظاهر في الجدول الآتي:

الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والمرتبة لآراء عينة التقرير من أولياء أمور التلاميذ على محور مبنى المركز

الرقم	محور مبنى المركز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المرتبة	مستوى الرضا
1	موقع المركز مناسب لابني/لابنتي.	2.84	0.43	94.66	5	مرتفع

2	قاعات المركز مناسبة للبرامج التعليمية والترفيهية.	2.93	0.31	97.66	2	مرتفع
3	مرافق المركز (كالحمامات) مناسبة.	2.92	0.29	97.32	3	مرتفع
4	تتوفر وسائل الأمن والسلامة داخل مبنى المركز.	2.96	0.26	98.66	1	مرتفع
5	توجد عناصر جاذبة ومحفزة في المركز.	2.91	0.34	96.82	4	مرتفع
6	يعد المركز مكاناً آمنًا لابني/لابنتي.	2.96	0.24	98.66	1	مرتفع
المجموع		**2.92**	**0.31**	**97.3**		**مرتفع**

يلاحظ من الجدول السابق ما يأتي:

- إن العبارة التي احتلت المرتبة الأولى في الرضا ضمن محور مبنى المركز هي "يعد المركز مكاناً آمناً لابني/لابنتي"، ويبدو أن أولياء الأمور يثقون كثيراً بالجهاز الإداري والتعليمي في تأمين الأمان والراحة النفسية لأبنائهم، وذلك لأن جميع المعلمين والإداريين في المراكز هم سوريون، وقد تعرف عليهم أولياء الأمور عن كثب، وعلموا عنهم الإخلاص والأمان والثقة والحفاظ على التلاميذ، ويظهر ذلك جلياً من خلال كم المشاعر الإيجابية القوية بين المعلم والتلميذ في مراكز سنابل العلم، والتي يعبر عنها التلاميذ من خلال سعادتهم في المركز، وأنهم ينتظرون أيام الدوام بفارغ الصبر.

- فيما جاءت العبارة التي تقول "تتوفر وسائل الأمن والسلامة داخل مبنى المركز" في المرتبة الثانية، وهذا أيضًا يشير إلى أن المركز يوفر للتلاميذ مختلف أنواع الأمن والسلامة، من خلال الإجراءات الاحترازية التي تقوم بها الإدارة، وكذلك الكادر التعليمي في سبيل الحفاظ على أمن وأمان التلاميذ.

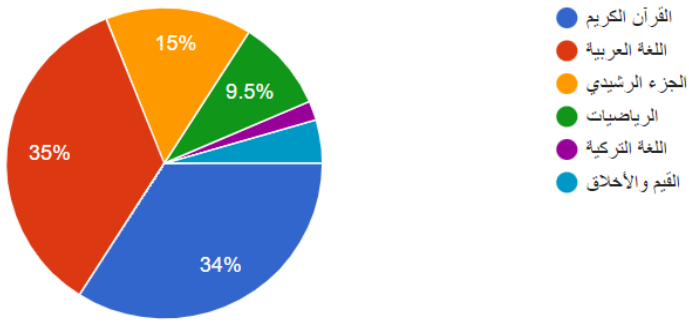
- بينما جاءت العبارة "موقع المركز مناسب لابني/لابنتي" في المرتبة الأخيرة، وذلك ربما بسبب بعد المراكز التعليمية عن بيوت عدد من أولياء الأمور، مما يسبب لهم صعوبة في إيصال أبنائهم إلى المركز، خاصة ونتيجة ضعف الإمكانيات المتاحة، تفتقر المراكز إلى وسائل نقل تأتي بالتلاميذ من بيوتهم، وتعيدهم إليها في نهاية الدوام.

السؤال الثاني:

ما أكثر المواد التي يستمتع بها التلاميذ في المراكز ويرغبون بتعلمها من وجهة نظر أولياء أمورهم؟

ومن أجل الإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج النسبة المئوية، والمرتبة لآراء عينة التقرير، حول المواد التي يستمتع بها التلاميذ في المراكز ويرغبون بتعلمها من وجهة نظر أولياء أمورهم، وفق ما هو واضح في الشكل الآتي:

الشكل (٤) ترتيب المواد التي يستمتع بها التلاميذ في المراكزويرغبون بتعلمها



يلاحظ من الشكل السابق ما يأتي:

- جاءت مادة القرآن الكريم في المرتبة الأولى من بين المواد التي يستمتع بها التلاميذ في المراكز، ويرغبون بتعلمها من وجهة نظر أولياء أمورهم، وهذا أمر مفيد، وخاصة أنه يحقق أهم هدف من أهداف إقامة هذه المراكز، وهو إكساب التلاميذ مهارة قراءة القرآن الكريم وتعلمه.
- فيما جاءت مادة اللغة العربية في المرتبة الثانية، وهذا أيضاً يحقق هدفاً من الأهداف التي أقيمت من أجلها هذه المراكز، وهو تعلم اللغة العربية، حيث أن الكثير من الأطفال السوريين اللاجئين في تركيا لم يعد يتمكنون من مهارات اللغة العربية، وهذا ما يجعل استمرارية مثل هذه المراكز بالأمر المهم جدًا.
- بينما جاءت مادة الجزء الرشيدي في المرتبة الثالثة، وهي مادة مكملة للغة العربية وتساعد التلاميذ في تعلمها من المستوى المبتدئ.

- أما مادة اللغة التركية فقد جاءت في المرتبة الأخيرة من بين المواد التي يستمتع التلاميذ بتعلمها، فربما يكون السبب هو أن غالبية التلاميذ يتقنون هذه اللغة، حيث أن غالبيتهم ملتحقون بالمدارس التركية، ويداومون فيها طيلة الأسبوع، لذا يرون أنهم ليسوا بحاجة لتعلمها في هذه المراكز.

السؤال الثالث:

ما مستوى رضا أولياء أمور التلاميذ عن الخدمات المقدمة لأبنائهم في مراكز سنابل العلم تبعاً لمتغير جنس التلميذ (ذكر، أنثى)؟

من أجل الإجابة عن السؤال الثالث تم استخراج قيم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة (T.TEST)، لآراء عينة التقرير، في كل عبارة من عبارات الاستبيان الخاص بأولياء أمور التلاميذ، تبعاً لمتغير جنس التلميذ (ذكر، أنثى) وفق ماهو مبين في الجدول الآتي:

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

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	قيمة (T)2	مستوى الدلالة	النتيجة
					المحسوبة	المجدولة		
ذكور	94	2.91	0.18	198	0.09	1.98	0.05	غير دال
إناث	106	2.9	0.23					

يلاحظ من الجدول السابق ما يأتي:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات آراء أولياء أمور التلاميذ الذكور والتلاميذ الإناث في استبيان الرضا، لأن قيمة (T) المحسوبة أصغر من قيمة (T) الجدولية.

وربما يعود السبب إلى أن التلاميذ سواء الذكور أو الإناث يتلقون التعليم ذاته على في المركز ذاته، وعلى أيدي معلمين يدخلون على الجنسين، ولا يميزون بينهم بالأمور الأكاديمية إلا بالقدر الذي يتطلبه النوع ذلك.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الصخايرة، والعبد الجبار (٢٠١٦)، التي بينت وجود فروق ذات دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

السؤال الرابع:

ما مستوى رضا أولياء أمور التلاميذ عن الخدمات المقدمة لأبنائهم في مراكز سنابل العلم تبعاً لمستوى التلميذ (مبتدئ، متوسط، متقدم)؟

من أجل الإجابة عن السؤال الرابع، تم استخراج قيم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة التحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA)، لتحديد الفروق بين متوسطات درجات رضا أولياء أمور التلاميذ تبعاً لمتغير مستوى التلميذ (مبتدئ، متوسط، متقدم)، وفق ما هو ظاهر في الجدول الآتي:

الجدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطات مجموعات الدراسة الثلاثة (مبتدئ، متوسط، متقدم)، بالنسبة لمستوى رضا أولياء أمور التلاميذ

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة	النتيجة
بين المجموعات	0.07	2	0.037	0.84	0.43	غير دالة
داخل المجموعات	8.69	197	0.04			
المجموع	8.76	199				

يلاحظ من الجدول السابق ما يأتي:

إن قيمة (F) عند مستوى الدلالة (٠,٤٣) هي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين المجموعات وداخل المجموعات، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة في مراكز سنابل العلم، تعزى لمتغير مستوى التلميذ (مبتدئ، متوسط، متقدم).

وعليه نستنتج مما سبق أن تباين مستويات التلاميذ لا يؤدي إلى اختلاف في استجابات أولياء الأمور نحو الخدمات المقدمة في هذه المراكز، وربما يعود السبب إلى أن المراكز التعليمية تقدم خدماتها للتلاميذ بشكل متساوي، بغض النظر عن المستوى الذي يتعلم فيه التلميذ.

السؤال الخامس:

ما مستوى رضا أولياء أمور التلاميذ عن الخدمات المقدمة لأبنائهم في مراكز سنابل العلم تبعاً لموقع المركز (دوزتبة، جمهوريات، غازي كنت)؟

من أجل الإجابة عن السؤال الخامس، تم استخراج قيم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة التحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA)، لتحديد الفروق بين متوسطات درجات رضا أولياء أمور التلاميذ تبعاً لمتغير موقع المركز التعليمي، وفق ما هو واضح في الجدول الآتي:

الجدول (٨) دلالة الفروق بين متوسطات مجموعات الدراسة الثلاثة (دوزتبة، جمهوريات، غازي كنت)، بالنسبة لمستوى رضا أولياء أمور التلاميذ

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة	النتيجة
بين المجموعات	0.0206	2	0.011	0.227	0.797	غير دالة
داخل المجموعات	8.74	197	0.044			
المجموع	8.76	199				

يلاحظ من الجدول السابق ما يأتي:

إن قيمة (F) عند مستوى الدلالة (٠,٧٩٧) هي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين المجموعات وداخل المجموعات، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة في مراكز سنابل العلم، تعزى لمتغير موقع المركز (دوزتبة، جمهوريات، غازي كنت).

وعليه نستنتج مما سبق أن تباين موقع المراكز لا يؤدي إلى اختلاف في استجابات أولياء الأمور نحو الخدمات المقدمة في هذه المراكز، وربما يعود السبب إلى أنه يشرف على هذه المراكز جهاز إداري وتربوي، له رؤية وخطة واستراتيجية واحدة تنفذ في المراكز كلها دون تمييز، أضف إلى أن في هذه المراكز التعليمية كادر إداري وتعليمي متقارب كثيراً في الخبرة والمعرفة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراســة زهرة (٢٠١٤) التي أكدت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الموقع..

السؤال السادس:

ما الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في المراكز التعليمية.

وللتعرف على الصــعوبات التي يواجهها التلاميذ في المراكز التعليمية من وجهة نظر أولياء أمورهم، تم حســاب تكرارات الإجابات عن الســؤال الذي طرح عليهم في الاســتبيان، وكانت الصعوبات من وجهة نظرهم على الشكل الآتي:

الجدول (٩) الصــعوبات التي يواجهها التلاميذ في المراكز التعليمية من وجهة نظر أولياء الأمور

الرقم	الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في المراكز من وجهة نظر أولياء أمورهم	التكرارات
1	تنمر التلاميذ على بعضهم البعض، والمشاجرات المستمرة بينهم	7
2	قلة عدد أيام الدوام	5
3	أيام العطل في المركز كثيرة	5
4	نوافذ المركز تعد خطرة جداً وغير آمنة	2
5	عدم إغلاق باب المركز بإحكام	2
6	تكرار إعطاء الأحرف العربية للأطفال بشكل مستمر	2
7	ابني لا يجيد اللغة العربية لذلك يجد صعوبة بالتواصل مع الأصدقاء والمعلمة	2
8	ابنتي تعاني من طلب كتابة سور القرآن وتشكيلها مما يجعلها تنفر من الحصة	1
9	نرجو الشرح بطريقة مفصلة أكثر حتى توصل المعلومة للطفل	1
10	لا يستفيد أي شيء من المركز، فقط أنا من أقوم بتعليمه واجباته في المنزل	1
11	أغلب الطلاب يتغيبون عن الدوام، لذا يصبح العدد قليلاً، ولا يأخذون دروس اليوم نفسها	1
12	ابني لا يحب الذهاب إلى المركز	1

يلاحظ من الجدول الســابق أن أكثر الصــعوبات التي يعاني منها الطلبة من وجهة نظر أولياء أمورهم هي:

- تنمر التلاميذ على بعضهم البعض، والمشاجرات المستمرة بينهم.
- قلة عدد أيام الدوام.

- كثرة أيام العطل في المركز.
- خطورة نوافذ وأبواب المراكز.

أما بقية الإجابات التي وردت في فقرة أسئلة الصعوبات فكانت تظهر شكرهم للمراكز وامتنانهم لها، وعدم وجود صعوبات لدى أبنائهم عند ارتيادهم للمركز.

وفيما يأتي بعض الأمثلة التي وردت في هذه الفقرة كما جاءت (بكلماتهم وجملهم نفسها) على سبيل المثال لا الحصر:

- لا لا توجد مشاكل أو صعوبات، نحن ممتنين جداً لهم وأقدم لهم جزيل الشكر والاحترام.
- لا بل اشكر من ساهم بان ابني يتعلم اللغة العربية ونحن في بلد غير عربي.
- حسن التعامل.
- المركز جميل جدًّا وابني يستفيد بشكل ملحوظ.
- لا يوجد أي مشاكل بالعكس بنتي بتحب الذهاب للمركز أكثر من المدرسة.

السؤال السابع:

ما مقترحات أولياء الأمور لتطوير المراكز.

وكذلك للتعرف على مقترحات أولياء أمور التلاميذ لتطوير المراكز التعليمية والخدمات المقدمة لأبنائهم، تم حساب تكرارات الإجابات عن السؤال الذي طرح عليهم في الاستبيان، وكانت مقترحاتهم هي الآتية:

الجدول (١٠) مقترحات أولياء أمور التلاميذ لتطوير المراكز التعليمية التابعة لمؤسسة تعليم بلا حدود / مداد

الرقم	مقترحات أولياء الأمور لتطوير المراكز	التكرارات
1	الدعوة إلى استمرارية وجود المراكز وبقائها في المستقبل	17
2	التركيز على اللغة العربية والأنشطة المتعلقة بها بشكل أكثر	9
3	تزويد المراكز بالوسائل والأدوات التعليمية، كأجهزة الكمبيوتر والسبورات الالكترونية	6
4	تعليم اللغة التركية كلغة ثانية (يقصدون في المراكز التي لا تدرس اللغة التركية)	6
5	إضافة منهج الحساب الذهني	5
6	زيادة عدد القاعات الدراسية في المركز	4
7	الدوام طوال الأسبوع	4

8	الإكثار من أيام الدوام في العطلة الصيفية	4
9	زيادة عدد الحصص الدراسية	4
10	التزام أكثر من قبل المدرسين بأوقات الدروس	4
11	زيادة عدد المراكز	3
12	تأمين المواصلات لنقل التلاميذ	3
13	الإكثار من الألعاب الترفيهية	3
14	زيادة الأنشطة التحفيزية والمسابقات التعليمية	2
15	إدخال نشاط الشطرنج	2
16	التركيز على القرآن الكريم بشكل أكثر	2
17	قبول مستويات تعليمية أعلى	1
18	التركيز على المهارات أكثر	1
19	زيادة عدد ساعات الدوام في يوم الأحد	1
20	تقليل أعداد التلاميذ في الصف الواحد	1
21	زيادة أعداد الامتحانات الكتابية والشفوية بشكل متكرر كل أسبوع للتأكد من حفظ واستيعاب التلاميذ	1
22	إعطاء عدد من الدروس أون لاين	1
23	إعطاء الشهادات للأطفال من أجل تشجيعهم على المتابعة	1
24	تعليم اللغة الإنكليزية للأطفال في المركز	1
25	تسجيل الأطفال من العمر ٤ سنوات	1
26	تخصيص صف خاص لعمل الأنشطة والألعاب	1
27	أن تكون حصة الرياضيات والقرآن الكريم مع أساتذة مختصين	1
28	زيادة عدد ساعات مادة الرياضيات	1
29	تعطى مادة الديانة لمعلمة وليس معلم	1
30	تغيير الإدارة وبعض من الكوادر التدريسية	1
31	إحكام إغلاق أبواب المركز بشكل أفضل	1

يلاحظ من الجدول السابق أن أكثر المقترحات التي ذكرها أولياء أمور التلاميذ لتطوير المراكز التعليمية هي:

- الدعوة إلى استمرارية وجود المراكز وبقائها في المستقبل.

- التركيز على اللغة العربية والأنشطة المتعلقة بها بشكل أكثر.
- تزويد المراكز بالوسائل والأدوات التعليمية، كأجهزة الكمبيوتر والسبورات الالكترونية.
- تعليم اللغة التركية كلغة ثانية (يقصدون في المراكز التي لا تدرس اللغة التركية).
- إضافة منهج الحساب الذهني.

أما بقية الإجابات عن سؤال المقترحات فقد كانت تظهر شكرهم للمراكز وامتنانهم لها.

وفيما يأتي بعض الأمثلة التي وردت في هذه الفقرة كما جاءت (بكلماتهم وجملهم نفسها) على سبيل المثال لا الحصر:

- لا يوجد. اقتراحات أنا أجد المركز بشكل عام ممتاز ككادر وإدارة وإعطاء جزاكم الله خيراً.
- بشكر كل الكادر الموجود في المعهد فردا فردا.
- الله على وجود هذه المركزي ونشكر كل من ساهم بإنجاز هذه المركزي.
- الله يعطيكن العافية مكيفين وموفيين.
- ممتاز وجزاكم الله خيرا.
- ممتاز.

التوصيات:

بناء على نتائج التقرير التي تم التوصل إليها، يمكن التوصية بالآتي:

١. يجب أن تعمل الإدارة على تقديم تقييم شهري وفصلي وسنوي لأولياء الأمور، حول تقدم مستويات أبنائهم المعرفي والسلوكي والقيمي باستمرار.

٢. ضرورة الاهتمام بمسألة تغيب التلاميذ عن المراكز التعليمية، ومتابعة غياباتهم أو انقطاعهم عن الدوام مع أولياء الأمور، ووضع التقارير اللازمة بذلك بشكل مستمر.

٣. أن تهتم الإدارة والكوادر التعليمية بما يطرحه أولياء الأمور من أفكار وآراء، وربما حلول للمشكلات التي قد يواجهها أبناؤهم في المركز أو خارجه.

٤. تزويد المراكز بالأجهزة والأدوات والمعينات التعليمية، وكذلك العمل على رفد التلاميذ ببعض من الأجهزة الحديثة كالأجهزة اللوحية.

٥. أن يستعين الكوادر التعليمية بالوسائل والتقانات التعليمية المتوفرة بشكل أفضل، وأن يتم مشاركة التلاميذ بإعدادها وتنفيذها خدمة للعملية التعليمية التعلمية.

٦. تبويب وبلورة المنهجية التي يتم الاعتماد عليها في تدريس مادة القرآن الكريم بشكل يناسب المستويات التعليمية الثلاثة في المراكز.

٧. بما أن الكادر الإداري والتعليمي يمارس عمله في بيئة غير مستقرة، وهي بيئة أناس فروا من الحرب، وأصبحوا لاجئين في تركيا، لذا عليهم الاهتمام أكثر بمشكلات التلاميذ النفسية والاجتماعية والشخصية التي ربما يعانون منها، والعمل على وضع مقترحات لعلاجها، أو توجيههم إلى جهات أو مراكز مختصة تحسن التعامل معها.

٨. تنفيذ مجموعة من الدورات التدريبية للكوادر الإدارية والتعليمية تساعدهم على كشف المشكلات النفسية والاجتماعية.... إلخ، التي قد يعاني منها التلاميذ في مثل بيئة الأزمات والحروب، وكيفية التعامل معها.

٩. الإكثار من الأنشطة التربوية والترفيهية في المراكز التعليمية، سواء الأنشطة الخارجية أو الداخلية، وتزويد هذه المراكز بالإمكانات والمعدات والأدوات المعينة لتنفيذ هذه الأنشطة.

١٠. ضرورة الاهتمام أكثر بمادة الرياضيات والقرآن الكريم واللغة التركية، وأساليب وأنشطة وطرائق تدريسها.

١١. متابعة التلاميذ بشكل مستمر، وخاصة أثناء الاستراحات لمنع حالات تنمرهم أو تعديهم على بعضهم البعض.

١٢. إضـــافة منهج الحســـاب الذهني إلى مفردات مادة الرياضـــيات، وتعليمه للتلاميذ في هذه المراكز التعليمية.

المقترحات:

في ضـــوء أهداف التقرير الحالي، والنتائج التي تم التوصـــل لها يمكن اقتراح إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات المفيدة حول:

- مدى فاعلية هذه المراكز التعليمية في تزويد التلاميذ بالقيم الفاضلة.
- مقارنة بين المســـتويات التعليمية الثلاث للتلاميذ من حيث التحصـــيل العلمي الأكاديمي.
- أهمية هذه المراكز في حفظ اللغة العربية لدى أطفال اللاجئين الســـوريين في تركيا، ومدى تمكنهم منها.
- المشكلات التي يعاني منها التلاميذ في هذه المراكز التعليمية.
- المشكلات التي يعاني منها الكادر الإداري والتعليمي في هذه المراكز.
- مقارنة بين مســـتوى رضـــا أولياء أمور التلاميذ عن مدارس التعليم العام التي يلتحق بها أبناؤهم، ومستوى رضاهم عن هذه المراكز التعليمية.
- قياس مستوى رضا أولياء أمور التلاميذ عن مراكز تعليمية أخرى غير التي تتبع مؤسسة تعليم بلا حدود / مداد.

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

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

٢. الحربي، إبراهيم عتيق، ويوســـف، محمد عبد الرحمن. (٢٠٢٢). مســـتوى رضـــا أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات الإرشادية المقدمة لأبنائهم في المدارس الابتدائية في منطقة المدينة المنورة. *مجلة العلوم التربوية والنفســـية*. المجلد (٦). العدد (١٥). ص: ١٥٥ – ١٨٩.

٣. خالد، ماهر. (٢٠١١). *تكامل العلاقة بين البيت والمدرسة عامل رئيسي لاستقرار الطلبة*. متوفر على الرابط الآتي بتاريخ ٢٠٢٣/٨/١٨: https://2u.pw/8IOGBsQ

٤. ديرشوي، عبد المهيمن. (٢٠٢٢). *مراكز سنابل العلم للتعليم التعويضي*. ورقة علمية غير منشورة. مؤسسة تعليم بلا حدود / مداد.

٥. الزهراني، فهد. (٢٠١٤). *مصطلحات التربية*. متوفر بتاريخ ٢٠٢٣/١١/٢٠ على الرابط الآتي: https://groups.google.com/g/sfagm/c/CXWtxklXEp8?pli=1

٦. زهرة، نورا فواز. (٢٠١٤). درجة رضا أولياء الأمور عن الخدمات التي تقدمها رياض الأطفال بمحافظة اللاذقية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*. المجلد (٦٣). العدد (٣). ص: ٥٤٩ – ٥٧٦.

٧. الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ. (٢٠٢٣). *البرنامج التعويضي*. متوفر على الرابط الآتي بتاريخ ٢٠٢٣/٧/٢٦: https://inee.org/ar/eie-glossary/albrnamj-altwydy

٨. الصخابرة، رفعة بنت طينان، العبد الجبار، عبد العزيز بن محمد. (٢٠١٦). مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة من قبل معلمات برامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض. *مجلة بحوث التربية النوعية*. عدد (٤١). ص. ٣٩-٦٣.

٩. علي، أحمد. (٢٠٢٣). *ما هو التعليم التعويضي*. متوفر بتاريخ ٢٠٢٣/١١/٢ على الموقع الإلكتروني الآتي: https://educareplusonline.com/blog/01

١٠. القادري، حسين محمد. (٢٠١٩). *أسس التربية العامة*. دار الشروق.

١١. مداد، مؤسسة. (٢٠٢٢). *آخر الأخبار*. متوفر بتاريخ ٢٠٢٣/١١/٢٠ على الموقع الآتي: https://edumidad.org/news/

١٢. ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٥). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. دار المسيرة.

١٣. الموسوي، هاشمية محمد، السهو، حامد جاسم، حمادة، لؤلؤة. (٢٠١٩). مدى رضا أولياء الأمور في دولة الكويت عن الأداء اللغوي والدراسي والاجتماعي لأبنائهم زارعي

القوقعة الالكترونية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. المجلد (٧). العدد (١). ص. ١٤٩-١٧٠.

المراجع الأجنبية:

1. Arendale, D. R. (2008). *Compensatory education. In E. F. Provenzo (Ed.). The Sage encyclopedia for the social and cultural foundations of education.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Retrieved from http://www.sage_ ereference.com/foundations/Article_n78.html.
2. Jone Martim, and others. (1997). *Parents As Partners in Assuring the Quality of school*, (EJ547991) www.eric.ed.gov, 1997
3. Lerner, J.W. (2000). *Learning Disabilites Theories Diagnosis Diagnosis and Teaching Strategies*, (8 TH Ed). New York: by Houghton Mifflin Company Boston.
4. Prateek. P (2022). *What is Compensatory Education*. https://custom-my-paper.com/what-is-compensatory-education/
5. Salehi, M., & Farhang, A. (2019). *On the adequacy of the experimental approach to construct validation: the case of advertising literacy. Heliyon,* 5(5), https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01686.
6. webster dictionary. (2023). *compensatory education*. https://www.merriam-webster.com/dictionary/compensatory%20education.

مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التّعلم الأكاديميّة في مدينة إعزاز

د. فواز العواد
أستاذ مساعد في الإرشاد النفسي، سوريا
fawazalawaad@gmail.com
مالك أحمد عبد الحافظ
باحث ماجستير في التربية الخاصة، سوريا
malek.alhafez88@gmail.com

تاريخ استلام البحث ٢٠٢٣/٩/٥م، تاريخ قبول البحث ٢٠٢٣/١٠/١٥م.

ملخص البحث

هدف البحث إلى تعرف مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم الأكاديمية وأثر بعض المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) على تلك المعرفة. وتكونت عينة البحث من (١٠١) معلماً ومعلمةً موجودين في (٩) مدارس من مدارس التعليم الأساسي في مدينة إعزاز، ولتحقيق تلك الأهداف تم إعداد مقياس للكشف عن معرفة المعلمين بصعوبات التعلم الأكاديمية من إعداد الباحثان، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

انخفاض مستوى المعرفة بصعوبات التعلم الأكاديمية لدى المعلمين عينة البحث.

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعًا لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعًا لمتغير الخبرة.

وقدم البحث العديد من التوصيات والمقترحات من أجل توعية المعلمين بهذا النوع من الاستراتيجيات.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم الأكاديمية، معلمو الحلقة الأولى، المعرفة، المتغيرات.

Level of awareness of Ezaz primary educatıon teachers of the academic difficulties

By: Dr. Fawaz Awad, Malik Abdulhafiz

Abstract

The research aims to getting to know the level of awareness of Ezaz primary education teachers of the academic difficulties and the effect of some variables (sex – scientific qualification – years of experience) on it. The research sample consisted of 101 teachers, male and female, working in 9 schools in the city of Ezaz. To achieve the goals set, a scale of exploring the teachers' awareness of the academic difficulties was set by the two researchers. It concluded that:

- low level of familiarity with the academic difficulties on the part of the sample teachers.
- no statistically significant differences were found in terms of sex variable.
- no statistically significant differences were found in terms of scientific qualification variable.
- no statistically significant differences were found in terms of experience variable.

A number of recommendations and suggestions were offered so as to raise the awareness of the teachers of this sort of strategies .

Key words: academic learning difficulties, primary school teachers, awareness, variables.

Azez İlindeki Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Akademik Öğrenme Güçlükleri Konusundaki Bilgi Düzeyleri

Dr. Fawaz Al-Awaad, Malek Ahmed Abdul Hafez

Özet

Araştırma, öğretmenlerin akademik öğrenme güçlüklerine ilişkin bilgi düzeylerini ve (cinsiyet, akademik yeterlilik ve kıdem yılı gibi) bazı değişkenlerin bu bilgi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma örneklemi, Azez ilindeki (9) ilköğretim okulunda görev yapan (101) erkek ve kadın öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma hedeflerine ulaşmak adına araştırmacılar tarafından öğretmenlerin akademik öğrenme güçlüklerine ilişkin bilgilerini ortaya çıkarmaya yönelik bir ölçek hazırlanmıştır. Araştırma neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır :

- Araştırma örneklemindeki öğretmenlerin akademik öğrenme güçlüklerine ilişkin bilgi düzeylerinin düşüktür.
- Birinci sınıf öğretmenlerinin akademik öğrenme güçlüklerine ilişkin bilgi düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Birinci sınıf öğretmenlerinin akademik öğrenme güçlüklerine ilişkin bilgi düzeyleri, akademik yeterlilik değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Birinci sınıf öğretmenlerinin akademik öğrenme güçlüklerine ilişkin bilgi düzeylerinde deneyim değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmada öğretmenleri bu tür stratejiler konusunda eğitmek amacıyla birçok tavsiye ve öneride bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik Öğrenme Güçlükleri, İlkokul Öğretmenleri, Bilgi, Değişkenler.

المقدمة:

تعتبر صعوبات التعلم من المجالات الحديثة التي استرعت انتباه المتخصصين في مجال التربية الخاصة، حيث زاد الاهتمام بها اعتبارا من الستينيات فقط، بيد أن هذا الاهتمام أخذ يتزايد وبصورة ملحوظة من عام إلى آخر نظرًا لأن هذه المشكلة تشمل عددًا ليس بالقليل من الأطفال (الشخص، والطنطاوي،٢٠١١، ص. ٦).

وقد ذكر برادلي وهالاهان (٢٠٠٢) Bradley & Hallahan أنه منذ ظهور صعوبات التعلم في القرن الماضي فكان لابد من البحث عن بدائل أخرى تتخطى البدايات لظهور صعوبات التعلم وتأتي بدراسات وبحوث جديدة، ومجموعات العمل المختلفة التي تعيد النظر في طريقة التحديد والتشخيص المستخدمة للتعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم للوصول إلى قرارات نهائية بخصوص مفهوم صعوبات التعلم.

وتنتشر صعوبات التعلم عند الأطفال وكذلك البالغين، وقد تكون الصعوبة بسيطة وقد تكون شديدة وهذه الصعوبات تؤدي إلى فجوة بين قدرات الطالب الحقيقية وبين أدائه التحصيلي، ومن هذه الصعوبات: صعوبة القراءة، والكتابة والحساب.

تعتبر عملية التعرف على التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم أحد أهم القضايا التي يشهدها ميدان صعوبات التعلم، فبعد أن كان يعتمد في تحديد مدى أهلية أولئك التلاميذ بالحصول على خدمات التربية الخاصة بالاستناد على معيار التباين الذي تم استخلاصه من التعريف الفيدرالي لصعوبات التعلم الصادر عام (١٩٧٧) أصبح الآن موضوعاً لتساؤلات عدد من الباحثين الذين يناقشون مدى جدوى ومصداقية ذلك الأسلوب في التعرف على التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم (الزيات، ٢٠٠٦).

حيث تواجه مدارس الحلقة الأولى مشكلة كبيرة تتعلق بصعوبات التعلم التي يواجهها العديد من التلاميذ في الصفوف العادية، وذلك نتيجة القصور الذي يعانون منه في قدراتهم الأكاديمية والذي يؤدي إلى فشلهم واستبعادهم، رغم أنهم يتمتعون بمستوى عادي أو مرتفع من حيث القدرات العقلية.

وغالبًا ما تبدأ صعوبات التعليم في الظهور بعد الالتحاق بالمدرسة، فيخفق بعض المتعلمين في اكتساب المهارات الأكاديمية، ويظهر التباين بين القدرة العقلية، والتحصيل الأكاديمي، حيث يتم في هذه المرحلة التعرف على العدد الأكبر من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتتعدد المجالات التي يلاحظ فيها هذه الصعوبات، ومنها: صعوبات القراءة والكتابة، والحساب، وتتبعها صعوبات في تعلم المواد الدراسية المختلفة في المراحل التعليمية اللاحقة.

وغالبًا يواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم تحديات كثيرة في التعامل مع المنهج الدراسي العادي تتعلق بعملية تنظيم المعلومات وعدم الإلمام بالمعلومات اللازمة لتعلم كثير من المهام الأكاديمية، كما إنهم بحاجة إلى مزيد من التغذية الراجعة والتدريب والممارسة الموجهة حتى يمكنهم فهم المعلومات المجردة والاحتفاظ بها واسترجاعها لذلك تزايد الاهتمام بتعليم هؤلاء الطلبة وفقًا للنظريات المعرفية وكذلك استراتيجيات ما وراء المعرفة والتي تتضمن الاستراتيجيات اللازمة للتعلم الأكاديمي التصنيف والمراجعة والتقييم والتنبؤ (الشخص،والطناوي،٢٠١١،ص. ٢٩-٣٠).

ومما لا شك فيه فإن دور معلمي الحلقة الأولى مهم في معرفة المؤشرات الدالة على وجود صعوبات التعلم لدى تلاميذهم، وهنا لابد من التأكيد على دور المعلم في إعداد التلاميذ وتنمية قدراتهم ، وعليه فإنه يجب على المعلم أن يمتلك القدرات ، والمهارات المعرفية ، والمهنية ، والشخصية ، والتأكيد أيضًا على ضرورة الإعداد الجيد للمعلم ؛ وذلك لما يقوم فيه من أدوار فعالة في العملية التعليمية بالإضافة إلى المسؤوليات الكثيرة والمتجددة الملقاة على عاتقه والتي من أهمها الاهتمام بالتلاميذ الذين يختلف أداؤهم عن أقرانهم داخل الصف وحيث إنه هنالك نوعان من صعوبات التعلم وهي صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية ، وحيث تشير الدراسات المسحية خلال السنوات الماضية إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعليم الأكاديمية لذا يرى الباحثان أنه من الأفضل على معلمي الحلقة الأولى التعرف

بشـكل أكبر على صـعوبات التعلم الأكاديمية لدى الطلبة حتى يتسـنى لمعلم الحلقة الأولى معرفة هذه الصعوبات ليتمكن من كيفية التعامل معها في سبيل مصلحة هؤلاء التلاميذ.

مشكلة البحث:

تشـير الإحصـاءات الصـادرة من المكتب الأمريكي للتربية أنّ نسـبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم بلغت حوالي ٢,٣٪ عام ١٩٧٨، وفي عام ١٩٨٠ م أصبحت هذه النسبة ٣,٠١ %وفي عام م ١٩٨٣ أصبحت هذه النسبة ٣,٨٢ %، كما أن الإحصاءات تشير إلى أن نسـبة الذين يعانون من صـعوبات التعلم من حالات التأخر الدراسـي تصـل إلى ٢٠٪ من بين هذه الحالات، كما أن الدراسـات المتقدمة تشـير إلى وجود نسـبة ١٠٪ حالات حادة ونسـبة ٢٠٪حالات غير حادة من تلاميذ المدارس الابتدائية الذين يعانون من صـعوبات في مجال التعلم (القبالي ،٢٠٠٣، ص. ٣٤).

وفي البيئة العربية أوضـحت دراسـة محمد البيلي وآخرون (١٩٩١) أن ١٤ % من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بدولة الإمارات العربية المتحدة يعانون صعوبات تعلم في اللغة العربية أو الرياضـيات أو كلاهما معًا، وأوضـحت دراسـة فيصـل الزراد (١٩٩١) أن نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم تصل إلى حوالي ١٦ % بينما تصل النسبة لدى الإناث إلى حوالي ١١% ، وإن كانت دراسة سعيد دبيس (١٩٩٤) لم تجد فروقًا واضحة بين الجنسـين في عينة من الصـفوف الثلاثة الأولى من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السـعودية ، وفي دراسـة زكريا توفيق (١٩٩٣) على عينة من الصـفوف الرابع والخامس والسـادس الابتدائي بسـلطنة عمان وجد أن نسـبة الذين يعانون من صـعوبات التعلم تبلغ ١٠,٨ % وكانت نسـبة الذكور حوالي ١٢,٠٢٪ بينما بلغت نسـبة الإناث حوالي ٩,٣١٪ (القبالي ،٢٠٠٣، ص. ٣٥).

ويعد تزايد نسبة انتشار ذوي صعوبات التعلم في مدارس الحلقة الأولى تحدياً كبيراً للمعلمين في هذه المدارس ، بسـبب الآثار المترتبة على التلاميذ الذين يعانون من صـعوبات التعلم الأكاديمية ، حيث لم يحصل هؤلاء التلاميذ على العناية الكافية التي تمكنهم من تجـاوز مشكلاتهم التعليمية بسبب عدم تلبية احتياجاتهم التربوية وعدم تلقيهم الخدمات

التربوية المناسبة المبنية على تلبية احتياجاتهم ، ومعرفة صعوبات التعلم الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم يساعد في التخطيط التربوي المناسب للحد من هذه المشكلة، لذا ظهرت مشكلة البحث الحالية من خلال عمل الباحثان في مدارس الحلقة الأولى عندما وجدا أنّ أعدادا كبيرة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل الصفوف العامة في الحلقة الأولى.

إن خطورة هذه الأرقام ليست في عدد ذوي صعوبات التعلم بقدر ما هي في المشكلات التي يوجدها أمثال هؤلاء في المدرسة ومدى الإعاقة التي يشكلونها للأطفال العاديين والمدرسين والإدارة المدرسية والآباء.

لذلك كان من الأهمية بمكان أن يكون لدى معلمي الحلقة الأولى المعرفة والرغبة والاستعداد لقبول تدريسهم؛ مما دفع الباحثان إلى تناول موضوع مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية؛ وذلك للإسهام في تقديم المساعدة اللازمة لهم، ومما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث الحالية في السؤال الرئيس التالي: **ما مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية في مدينة اعزاز؟**

فرضيات البحث:

١. لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعًا لمتغير الجنس.

٢. لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

٣. لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعًا لمتغير الخبرة.

أهداف البحث:

١. التعرف على مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية.

٢. التعرف على تأثير متغيرات كل من: الجنس، والمؤهل الأكاديمي، والخبرة العملية على مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالية في محورين:

الأهمية النظرية: حيث قد يتم توجيه أنظار معلمي الحلقة الأولى سواء معلمي التعليم العام، أو معلمي التربية الخاصة نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من أجل مساعدتهم، والاهتمام بهم.

الأهمية التطبيقية: حيث أن نتائج هذا البحث قد تفيد الباحثين والتربويين في مجال صعوبات التعلم، وبالتالي ربما يتم العمل على تقييم البرامج الخاصة وتفعيلها لهذه الفئة، والاهتمام بها بشكل أكبر.

حدود البحث:

الحدود الزمانية: طبق البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٢ م.

الحدود المكانية: طبق في مدارس مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى بمدينة إعزاز.

الحدود البشرية: طبق البحث على عينة من معلمي الحلقة الأولى في مدارس التعليم الأساسي.

الحدود العلمية: معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية.

مصطلحات البحث:

صعوبات التعلم الأكاديمية:

ويقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي والتعبير الكتابي والحساب (الزيات،١٩٩٨، ص. ٤١٢).

ولقد عرف الباحثان صعوبات التعلم الأكاديمية إجرائيًّا:

بأنها الصعوبات التي يمكن للمعلمين ملاحظتها لدى التلاميذ في صفوف التعليم العام في المرحلة الابتدائية، والتي تشمل صعوبات القراءة، والكتابة، والحساب.

الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

تبدأ من الصف الأول وحتى الصف الرابع يلتحق فيها الأطفال الذين بلغوا السادسة من العمر ويحدد بموجب تعليمات وزارية تصدر كل عام دراسي السن المقبول له في جميع صفوف المرحلة (النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي، ٢٠٠٤-٢٠٠٥، ص. ٣).

تعرف إجرائيًّا بأنها:

الصفوف الأربعة الأولى (الأول، الثاني، الثالث، الرابع) من صفوف مدارس التعليم الأساسي في مدينة إعزاز.

معلمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

هم معلمو الصف الذين يقومون بتعليم المواد كافة في مرحلة التعليم الأساسي ويقوم بالتعليم في هذه المرحلة المعلمون الحاصلون على مؤهل علمي أو تربوي تعتمده (النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي، ٢٠٠٤-٢٠٠٥، ص.٢٢).

عرف الباحثان معلمي الحلقة الأولى إجرائيًّا:

هم المعلمون والمعلمات الذين يُدرسون في مدارس التعليم الأساسي من الصف الأول للصف الرابع في مدينة إعزاز.

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

- **دراسة العمر والعبد الجبار (٢٠١٥).**

عنوان البحث:

أهداف البحث: التعرف على مستوى معرفة معلمات الصف الأول الابتدائي بمؤشرات صعوبات التعلم، والتعرف على أثر التخصص والخبرة والمؤهل العلمي على مستوى معرفتهن بهذه المؤشرات.

عينة البحث: تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ معلمة من معلمات الصف الأول ابتدائي، بمدارس المرحلة الابتدائية الحكومية التابعة لوزارة التعليم بالرياض.

نتائج البحث: توصلت الدراسة أن استجابات عينة الدراسة نحو مدى توفر مؤشرات النمو اللغوي لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي جاءت بدرجة كبيرة، واستجاباتهن نحو مدى توفر مؤشرات المهارات الحركية جاءت بدرجة قليلة، واستجاباتهن نحو مدى توفر مؤشرات النمو المعرفي والتحصيل الأكاديمي جاءت بدرجة متوسطة، واستجاباتهن نحو مدى توفر مؤشرات الانتباه جاءت بدرجة قليلة، ونحو مؤشرات البعد الاجتماعي والانفعالي جاءت بدرجة قليلة، ولا توجد فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو توافر مؤشرات صعوبات التعلم باختلاف التخصص وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

- **دراسة السعيدي (٢٠١٨).**

عنوان البحث:

أهداف البحث: التعرف على درجة معرفة معلمي التعليم العام بطلبة صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات بدولة الكويت، وبالتحديد المتغيرات (الجنس، الخبرة التدريسية، المؤهل الدراسي (.

عينة البحث: تكونت عينة البحث من (٦٢٩) من معلمي ومعلمات التعليم العام بدولة الكويت العاملين بمنطقة الجهراء التعليمية بدولة الكويت.

نتائج البحث: توصلت الدراسة أن مستوى المعرفة لدى المعلمين والمعلمات بطلبة صعوبات التعلم جاءت متوسطة، كما أوضحت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعرفة لدى كل من المعلمين والمعلمات في منطقة الجهراء التعليمية تبعًا لمتغيرات كل من الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل الدراسي.

- **دراسة زرماط وقاسي (٢٠٢١).**

عنوان البحث:

أهداف البحث: هدفت الدراسة إلى التقصي عن واقع صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين.

عينة البحث: تكونت عينة البحث من ٣٠ معلم ومعلمة بالعوينات -ولاية تبسة -تم اختيارها بطريقة قصدية.

نتائج البحث: توصلت الدراسة أنه يوجد تلاميذ في السنة الثالثة ابتدائي يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية (الكتابة، الحساب، القراءة).

الدراسات الأجنبية:

- **دراسة كاتاوكا وآخرون (Kataoka et al,2004).**

Principals' and Teachers' Perceptions of Learning Disabilities: A Study from NARA Prefecture, Japan

عنوان البحث: تصورات مديري المدارس والمعلمين عن صعوبات التعلم: دراسة من محافظة نارا، اليابان

أهداف البحث: هدفت الدراسة للتعرف على معرفة تصورات مدراء المدارس والمعلمين عن صعوبات التعلم في منطقة نارا في اليابان.

عينة البحث: تكونت عينة الدراسة من (١٢٨) مديراً، و (١٢٣) معلّماً في محافظة نارا باليابان.

نتائج البحث: وتوصلت الدراسة إلى أن الاتفاق بين المعلمين والمدراء على عدم كفاية المعرفة بصعوبات التعلم، حيث كانت تصوراتهم عن صعوبات التعلم بدرجة منخفضة، وكان مديرو المدارس أكثر معرفة للقضايا الحكومية الخاصة بدعم ذوي صعوبات التعلم.

- **دراسة كارفالهايس وسيلفا (Carvalhais & Silva ,٢٠١٠)**

Developmental Dyslexia: Perspectives on Teacher Training and Learning Disabilities in Portugal

عنوان البحث: عسر القراءة التنموي: وجهات نظر حول تدريب المعلمين وصعوبات التعلم في البرتغال.

أهداف البحث: معرفة وجهات نظر معلمي المرحلة الابتدائية ومواقفهم تجاه صعوبات التعلم في البرتغال، واتجاهاتهم نحو تلقيهم التدريب، وإكسابهم المعلومات الخاصة بصعوبات التعلم، وبالتحديد مع ذوي عسر القراءة؛ حتى يتمكنوا من التعامل مع هؤلاء التلاميذ.

عينة البحث: تكونت عينة البحث من معلمي المدارس الابتدائية من وسط البرتغال، الذين يعملون مع الأطفال بين الصفين الأول والرابع.

نتائج البحث: توصلت الدراسة أن معرفة المعلمين بصعوبات التعلم والتعامل مع ذوي عسر القراءة كانت بدرجة منخفضة، وأن المعلمين العاديين بحاجة أكثر إلى التدريب للتعامل مع ذوي عسر القراءة.

- **دراسة كوكسيس (Kocsis,2016).**

PRIMARY TEACHERS' KNOWLEDGE ABOUT LEARNING DISABILITIES

عنوان البحث: معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم

أهداف البحث: هدفت إلى فحص مستوى معرفة معلمي المدارس الابتدائية على صعوبات التعلم (LD).

عينة البحث: تم الإعلان عن الاستبيان لمعلمي المدارس الابتدائية للمشاركة من خلال صفحات المدرسين على الفيس بوك. تلقى الاستطلاع ١٤٣ ردًّا من معلمي المدارس الابتدائية في أونتاريو.

نتائج البحث: وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين يتمتعون بقوة المعرفة بخصائص صعوبات التعلم والاستراتيجيات الصفية الفعالة للطلاب الذين يعانون من صعوبات

التعلم. وكانت معرفة المعلمين ضعيفة بعوامل الخطر التي يمكن أن تتسبب في إصابة الشخص بصعوبات التعلم ومن المثير للاهتمام أن معلمي الصف الأول والثاني الابتدائي تلقوا أقل دعم من زملائهم المعلمين والمساعدة التعليمية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من حيث الهدف: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة العمر وآخرون (٢٠١٥) في السعودية ودراسة السعيدي (٢٠١٨) في الكويت ودراسة (Kocsis,2016) ودراسة (٢٠١٠, Kataoka & Elkins) في اليابان في معرفة المعلمين بصعوبات التعلم بشكل عام.

من حيث نوع العينة: فلقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة العمر وآخرون (٢٠١٥) في السعودية ودراسة السعيدي (٢٠١٨) في الكويت ودراسة زرماط وآخرون (٢٠٢١) في الجزائر ودراسة (٢٠١٠, Carvalhais & Silva) في البرتغال.

من حيث أداة الدراسة: لقد تنوعت الأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة، فالدراسات التي اتفقت مع هذه الدراسة في استخدامها الاستبانة هي دراسة العمر وآخرون (٢٠١٥) في السعودية ودراسة السعيدي (٢٠١٨) في الكويت ودراسة زرماط وآخرون (٢٠٢١) في الجزائر ودراسة (٢٠١٠, Kataoka & Elkins) في اليابان ودراسة (٢٠١٠, Carvalhais & Silva) في البرتغال.

أوجه الاختلاف بين الدّراسة الحاليّة والدّراسات السّابقة:

قد اختلفت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة من حيث الهدف: اختلفت مع دراسة زرماط وآخرون (٢٠٢١) في الجزائر ودراسة (٢٠١٠, Carvalhais & Silva) في البرتغال. ومن حيث نوع العينة: اختلفت مع دراسة (٢٠١٠, Kataoka & Elkins) في اليابان ودراسة (Kocsis,2016) في كندا. ومن حيث أداة الدراسة: اختلفت فقط مع دراسة (Kocsis,2016) في كندا.

ما استفاد منه الباحثان في الدّراسة الحاليّة من الدّراسات السّابقة:

المنهجية العلمية التي استخدمتها الدراسات السابقة في صياغة تقرير البحث ومعالجة النتائج والإفادة من الدراسات السابقة في اختيار أهم المظاهر والأسباب

وأساليب التعليم والتشخيص المتعلقة بصعوبات التّعلم الأكاديمية، في كتابة بعض محاور الإطار النظري. والإفادة من أدوات البحث في الدراسات السابقة من أجل تصميم أدوات هذا البحث والتعرف على أهم الجوانب والأبعاد التي يجب أن تغطي تلك الأدوات، والاطّلاع على النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة والمرتبطة بالبحث الحالي.

الإطار النظري:

المقدمة:

أشارت كثير من التعريفات إلى أنه يوجد في أية مدرسة ما بين ١٠-١٢٪ من الأطفال الذين ينخفض تحصيلهم بدرجة كبيرة لسبب أو لآخر. وقد أدرك التربويون إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات نوعية في التعلم تختلف مظاهر الاضطراب لديهم في مظاهرها عن التأخر الدراسي الذي يتميز بانخفاض مستوى الذكاء أو الحرمان الثقافي والاجتماعي أو الاضطراب الانفعالي ... وتشير بعض الدراسات إلى كبر حجم هذه المشكلة - ففي المجتمع الأمريكي تصل نسبة ذوي صعوبات التعلم بين ٧-٨٪وهي أعلى نسبة بين بقية الإعاقات الأخرى. أما الجمعية الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين فقد قدرت هذه النسبة لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية بحوالي ٣٪ (القبالي ،٢٠٠٣، ص. ٣٤).

يعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات التي لا يمكن الاتفاق على محاور العمل الأساسية فيها، وذلك لما يوجد من اختلاف بين الباحثين فيما يتعلق بالتعريف واستراتيجيات التدخل، وفي خضم هذا الأمر تبرز تساؤلات حول مَن هم الأطفال ذوي صعوبات التعليم وكيف يتم تشخيصهم، وكيف يتم الاستفادة من خبرات التربية الخاصة، وكيف نفرق بين منخفضي التحصيل وذوي صعوبات التعلم (الحمد، ٢٠١٠، ص. ١٦).

وقد حظي مصطلح صعوبات التعلم باهتمام المربين والعلماء، ويعد تعريف اللجنة الوطنية التّربوية الأمريكية للأطفال ذوي الإعاقة أول تعريف اكتسب الصفة الرسمية، وهو التعريف الذي اعتمده قانون صعوبات التعلم لعام ١٩٦٩ والذي مؤداه أن أطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون قصورًا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة. وقد تشمل اضطرابات التفكير

الاستماع الكلام القراءة الكتابة التهجئة، أو العمليات الحسابية، ولا تشمل مشكلات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية سمعية، حركية، أو عقلية أو اضطراب انفعالي، وتعد هذه الصعوبات داخلية المنشأ، وقد تكون نتيجة لخلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث في أي مرحلة من مراحل حياة الفرد، وقد تصاحب صعوبات التعلم بمشكلات في ضبط النفس والسلوك والتفاعل الاجتماعي، كما أنها قد تحدث متلازمة مع بعض الإعاقات الحسية، أو العقلية، أو الانفعالية أو الثقافية الأخرى غير أنها لا تكون نتيجة مباشرة لتلك الإعاقات أو المشكلات (Lerner, 2003, p. 9-11).

ومن ثم فقد احتل موضوع صعوبات التعلم موقعاً هاماً وأصبح مألوفاً لدى جميع المشتغلين بالتربية الخاصة ، حيث بدأ الاهتمام بشكل واضح بالأفراد الذين ينتمون إلى هذه الفئة بهدف تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لهم ، وقد استثارت تلك الفئة - صعوبات التعلم - انتباه كثير من العلماء والمتخصصين في مجالات مختلفة مثل التربية ، وعلم النفس التربوي ، وعلم الأعصاب ، وعلم أمراض الكلام ، وعلم النفس اللغوي ، والطب ، وعلم النفس الفسيولوجي ، وعلم النفس العصبي المعرفي مما دفعهم إلى الإسهام في دراستها ، ومن ثم أطلقت على هذه الفئة من الأفراد مصطلحات عديدة من بينها الأفراد ذوي الخلل الوظيفي البسيط في المخ ، الأفراد ذوى الإصابات المخية ، والأفراد ذوى الإعاقات الإدراكية ، وأخيراً الأفراد ذوي صعوبات التعلم . ورغم تقبل هذا المصطلح صعوبات التعلم – اجتماعياً مقارنة بمصطلح التخلف العقلي إلا أنه لا يوجد تعريفا محدد لهذا المصطلح (إبراهيم وسليمان، ٢٠١٠، ص. ٢٣).

تعريفات صعوبات التعلم:

في نهاية (١٩٦٢) ظهر مفهوم صعوبات التعلم Learning Disabilities كمفهوم مستقل بذاته ومنفصل عن الذوات الأخرى من المفاهيم التي خالطته وشاركته ردحًا طويلًا من الزمن ، وقد كان ذلك بين دفتي كتاب ألفه صموائيل كيرك ، أشار فيه إلى أن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام Speech ؛ اللغة ، والقراءة ، والكتابة ، والحساب ، أو أي مواد دراسية أخرى ،

وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية (نقلاً عن السيد ،٢٠٠٣،ص. ٣٥).

وقدمت فردوس الكنزي (٢٠٠٦) تعريفًا لصعوبات التعلم ينص على أنَّ صعوبات التعلم هو: "مصطلح يُطلق على أولئك الذين يُعانون من وجود صعوبة أو أكثر في العمليات العقلية، وفي التحصيل، ولا يستطيعون الاستفادة من الأنشطة التعليمية داخل الفصل العادي، ولا يشمل هذا المصطلح الإصابات المخية، والإعاقات العقلية، والسمعية، والبصرية، والحركية"(إبراهيم، ٢٠١٠، ص. ٣٠).

ويُعرف سليمان عبد الواحد (٢٠٠٨) صعوبات التعلم على أنها: "مصطلح يُشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل الدراسي العادي ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يُظهرون تباعدًا واضحًا بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى سيطرة وظائف أحد نصفي الكرويين للمخ على الآخر، كما أنَّ هؤلاء لا يُعانون من مشكلات حسية سواء كانت (سمعية أم بصرية أم حركية)، وأنهم ليسوا متخلفين عقلياً ولا يُعانون من حرمان بيئي سواء كان (ثقافياً أو اقتصادياً أو تعليمياً) وأيضاً لا يُعانون من اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحي". (إبراهيم، ٢٠١٠، ص. ٣١-٣٢).

الفرق بين صعوبات التعلم، بطيئي التعلم، المتأخرين دراسيًّا:

هناك بعض الجوانب التي نستطيع من خلالها التفريق بين صعوبات التعلم وبطيئي التعلم والمتأخرين دراسياً.

سنتطرق هنا إلى ذكر عدة جوانب مهمة في التفريق بين الفئات الثلاثة الآنفة الذكر:

١. **جانب التحصيل الدراسي:**

- طلاب صعوبات التعلم منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (الرياضيات - القراءة - الإملاء).

- الطلاب بطيئي التعلم منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب.
- الطلاب المتأخرون دراسيًّا منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح، أو مشكلة صحية (أبو شعيرة، وغباري،٢٠١٥، ص.٦٠).

٢. جانب سبب التدني في التحصيل الدراسي:

- صعوبات التعلم /اضطراب في العمليات الذّهنية، الانتباه، الذاكرة، التركيز، الإدراك.
- بطيئو التعلم /انخفاض معامل الذكاء.
- المتأخرون دراسيا/ عدم وجود دافعية للتعلم. (أبو شعيرة، وغباري،٢٠١٥، ص.٦٠).

٣. جانب معامل الذكاء (القدرة العقلية):

- صعوبات التعلم عادي أو مرتفع معامل الذكاء من ٩٠ درجة فما فوق.
- بطيئو التّعلم / يعد ضمن الفئة الحدية معامل الذكاء ٧٠ ٨٤ درجة.
- المتأخرون دراسيًّا عادي غالباً من ٩٠ درجة فما فوق (أبو شعيرة، وغباري،٢٠١٥، ص.٦٠).

٤. جانب المظاهر السلوكية:

- صعوبات التعلم عادي وقد يصحبه أحياناً نشاط زائد.
- بطيئو التعلم يصاحبه غالباً مشاكل في السّلوك التّكيفي (مهارات الحياة اليومية - التعامل مع الأقران- التعامل مع مواقف الحياة اليومية).
- المتأخرون دراسياً /مرتبط غالباً بسلوكيات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار تجارب فاشلة (أبو شعيرة، وغباري،٢٠١٥، ص.٦١).

٥. جانب الخدمة المقدمة لهذه الفئة:

- صعوبات التّعلم / برامج صعوبات التعلم والاستفادة من أسلوب التدريس الفردي.
- بطيئو التعلم/ الفصل العادي مع بعض التعديلات في المنهج.
- المتأخرون دراسياً /دراسة حالته من قبل المرشد الطلابي في المدرسة (أبو شعيرة، وغباري،٢٠١٥، ص. ٦١).

أسباب صعوبات التعلم:

أشارت الدراسات والأبحاث إلى مجموعة من الأسباب المؤدية لحدوث صعوبات التعلم يمكن تلخيصها فيما يأتي:

- عوامل وراثية وتظهر في الشذوذات الكروموسومية والجينية في الهيئة الوراثية للإنسان، فإمّا تبقى متنحية ويكون الفرد حاملًا لهذا الاستعداد، وإما تصبح سائدة في الهيئة المظهرية كسلوك ظاهر له تأثيره في السلوك ويبدو في وجه من أوجه القصور.
- إصابات الدماغ قبل الولادة أو بعدها أو أثناءها فينتج عنه اضطرابات بسيطة في المخ ويبدو أثرها في السلوك، وفي العمليات العقلية المستخدمة في التعلم.
- عوامل كيميائية من مثل الأدوية والعقاقير والتعرض للإشعاعات.
- الحرمان البيني الذي يؤدي إلى الحرمان من الاستثارة الحسية المناسبة وقصور الإدراك الحسي وبالتالي قصور في الوظائف العقلية.
- سوء التغذية والذي يؤدي قصور بنائي في القشرة المخية ونمو الخلايا العصبية، مما ينتج عنه قصور في الوظائف العقلية (سهيل، ٢٠١٢، ص. ٣٣).

وهناك مجموعة من العوامل التي تسهم في حدوث حالة صعوبات التعلم لدى الأطفال وهي:

- ضعف الانتباه غالبًا ما يصاحب صعوبة القراءة.

- فهم اللغة يرتبط بصعوبة القراءة والحساب والتهجئة.
- اضطراب التوجه المكاني دائمًا يرتبط بالحساب والجغرافيا والاتجاهات
- ضعف البصر والسمع ويؤثر في كل المواد (سهيل، ٢٠١٢، ص. ٣٣).

محكات التعرف إلى الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

أولاً: التباين الشديد بين التحصيل والقدرة الكامنة: Severe Discrepancy Between Achievement and Potential

كما جاء في التعريف فإن تحصيل الأفراد ذوي الصعوبات التعلمية يكون أقل من قدراتهم العقلية ويكون هذا التحصيل المتدني في اللغة الشفوية، والاستيعاب السمعي والاستيعاب القرائي، والقراءة والكتابة والإملاء والاستدلال الرياضي أو الحساب، وذلك على الرغم من أن نمو الطالب وقدرته العقلية جيدة حيث أن جزءًا من الوظائف المعرفية - وليس كلها فقط تتأثر. فعلى سبيل المثال، ربما يكون الطالب متفوقاً في الفن والرياضيات ولكنه يكون ضعيفاً في الاستيعاب، والتواصل اللفظي والقراءة

لقد ضمنت جميع الولايات الأمريكية مبدأ التباين في إجراءاتها للتعرف إلى الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية، وقدم ثلاثة أرباع الولايات إرشادات لكيفية حساب التباين الشديد، ذكرت كل ولاية أنّه ينبغي أن يكون التباين بين التحصيل والقدرة الكامنة كبيراً حتى نستطيع وصفه بالحاد (البطانية وآخرون،٢٠٠٥، ص. ٣٩).

ثانياً: التوجيه التربوي: Education Orientation

ركزت تعليمات الحكومة الفيدرالية على الجوانب الطبية بصورة أقل من تركيزها على الجوانب التربوية للصعوبات التعلمية، فتدني التحصيل هو الذي يحدد التعرف إلى الصعوبة التعلمية، بينما يعد الخلل في وظيفة النظام العصبي غير ضروري (البطانية وآخرون،٢٠٠٥، ص. ٣٩).

ثالثاً: العمليات النّفسية الأساسية: Basic Psychological Processes

لا يعني التوجه التربوي لصعوبات التعلم أن الدماغ غير مرتبط بالتعلم، بل على النقيض من ذلك فإن القانون التربوي الخاص بالأفراد ذوي صعوبات التعلم (IDEA) يشير

بوضوح إلى أن تدنّي التحصيل يكون نتيجة لاضطراب داخلي في إحدى العمليات النفسية الأساسية، وقد تضمن التعريف الفيدرالي عددًا من المصطلحات المرتبطة بالدماغ مثل: الإعاقة الإدراكية والإصابة الدماغية، والقصور الوظيفي الدماغي الطفيف، وعسر القراءة والحبسة التطورية (البطانية وآخرون،٢٠٠٥، ص. ٣٩-٤٠).

رابعاً: مبدأ الاستبعاد: (Exclusion Clauses)

لقد تضمنت معظم تعريفات صعوبات التعلم هذا المبدأ، إلا أنه واجه النقد، كما أنه كان من الموضوعات التي أسيء تفسيرها، فكما تبين من التعريفات السابقة أنه استبعد من ذوي الصعوبات التعلمية كل من التخلف العقلي والاضطراب الانفعالي والقصور الحسي البصري والسمعي)، والاضطراب الحركي (كالشلل والتشنج العضلي، فقد استبعدت هذه الإعاقات من الأسباب الأولية للصعوبات التعلمية.

وعلى الرغم من استبعاد تلك الإعاقات، إلا أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث مع تلك الظروف وبكل تأكيد فإن كثيراً من الأطفال المتخلفين عقليًّا والمضطربين انفعاليًّا. والمعوقين جسميًّا يعانون من عدم انتظام في الجوانب النمائية التي لا ترتبط بتلك الأسباب التخلف العقلي والاضطراب الانفعالي، والإعاقة الجسمية)، إن عدم انتظام الجوانب النمائية وبشكل أكبر من الصعوبات الأخرى هي التي تجعل تحصيل الأطفال أقل من إمكاناتهم وقدراتهم العقلية الكامنة، فمثلاً، الطالب المعاق بصرياً الذي كان باستطاعته الكلام والقراءة بلغة بريل ثم فقد تلك القدرة بعد استئصال ورم في دماغه فإنه قد يعاني من صعوبة تعلمية ، والطالب المضطرب انفعالياً والذي يكون تفكيره مشتتاً أثناء أدائه للواجبات الصفية فإنه سيتخلف بشكل واضح في المهارات اللغوية الضرورية للبدء بالقراءة على غير ما هو متوقع في ضوء عمره وذكائه، فصعوبته التعلمية ستستمر لديه حتى لو أنه ركز انتباهه وقام بمحاولات جادة ولن يحقق تقدماً في القراءة(البطانية وآخرون،٢٠٠٥، ص. ٤١).

أنواع صعوبات التعلم:

هناك اتفاق بين المتخصصين والمشتغلين بمجال صعوبات التعلم على تصنيف هذه الصعوبات تحت تصنيفين رئيسيين هما:

- صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities
- صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities

أولاً: صعوبات التّعلم النّمائية:

وهي الاضطراب في الوظائف والمهارات الأولية والتي يحتاجها الفرد بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية كمهارات الإدراك، والذاكرة، والتناسق الحركي وتناسق حركة العين واليد

إن المهارات السابقة وغيرها من المهارات كالتمييز السمعي والبصري والذاكرة السمعية والبصرية واللغة المناسبة هي مهارات أساسية في تعليم الكتابة والقراءة، والتهجئة أو إجراء العمليات الحسابية، وإن الاضطراب الكبير والواضح في تلك المهارات وعجز الفرد عن تعويضها من خلال مهارات ووظائف أخرى هو دليل واضح على أن الفرد يعاني من صعوبات تعلم نمائية.

إن من أكثر صعوبات التعلم النّمائية شيوعًا بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي تم حصرها تقع ضمن بعدين، وهما:

١. الصعوبات النّمائية الأولية: وهي الانتباه الذّاكرة والإدراك.
٢. الصعوبات النّمائية الثانوية: وهي التفكير واللغة الشفوية.

وبالنظر المباشر إلى الصعوبات النمائية الأولية، تجدها عمليات عقلية أساسية وهي كما هو معروف متداخلة ويؤثر بعضها في البعض الآخر ولهذا سميت أولية فإذا ما أصيبت أحدها باضطراب فإنها تؤثر في القدرة على التحصيل الأكاديمي للطفل. ولقد سمي التفكير واللغة الشفوية بالصعوبات الثانوية لأنهما يتأثران بشكل مباشر بالصعوبات الأولية (القاسم،٢٠١٥، ص. ٢٠-٢١).

ثانياً: صعوبات التعلم الأكاديمية:

ويقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي. والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب (الزيات، ١٩٩٨، ص.٤١١).

أولاً: صعوبات القراءة – العسرُ القرائي (الديسليكسيا Dyslixia):

مفهوم صعوبات القراءة:

يمكن تعريف صعوبات القراءة بأنها اضطرابات عصبية أساسها وراثي في الغالب، قد تؤثر على اكتساب اللغة ومعالجتها، ولأنها تتنوع في درجات حدتها فإنها تظهر من خلال صعوبات الإدراك والتعبير اللغوي بما فيها المعالجة الصوتية، والقراءة، والكتابة، والتهجي، والخط والرياضيات، ولا ترجع إلى نقص الدافعية، والضعف الحسي، والفرص البيئية أو التربوية غير المناسبة، أو ظروف محددة أخرى ولكنها ربما تحدث مقترنة بأي من هذه الظروف (ابراهيم، ٢٠١٠، ص. ٣٠٩).

أسباب صعوبات القراءة:

الإنسان كائن حي اجتماعي ومن هنا تلعب العوامل الجسمية والنفسية والاجتماعية أدوارًا بالغة في تعلمه، والقراءة كنشاط مكتسب بالتعلم يتأثر بنفس العوامل التي تسهم إيجابيًّا أو سلبيًّا في ذلك، ومن هنا وجد العلماء أن أبرز أسباب صعوبات تعلم القراءة ما يلي: (ابراهيم، ٢٠١٠، ص. ٣٠٩).

١. العوامل الجسمية:

وتشمل الآتي: العجز البصري، العجز السمعي، اتجاه الكتابة (ابراهيم، ٢٠١٠، ص. ٣١٠).

٢. العوامل البيئية:

تساهم الظروف البيئية في الضعف القرائي، فالطفل الذي يعيش في جو غير مريح من الناحيتين الأسرية والصحية كالمشاجرات بين الوالدين وإهمالهم الطفل، وعدم اهتمامهم بالتعليم أو كثرة عدد الأخوة وضيق المكان كل ذلك وغيره يؤدي إلى التوتر العصبي، والإحساس بعدم الأمان مما يضعف توافق المتعلم مع المدرسة، ويؤدى إلى ضعفه

في القراءة، وكذلك بيئة المتعلم من حيث المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي عامل مؤثر في مستواه التعليمي ورغبته أو عدم رغبته في التقدم العلمي، وبالتالي تتأثر القراءة بشكل مباشر بهذا العامل. (ابراهيم، ٢٠١٠، ص. ٣١٠).

٣. العوامل النفسية:

تتعدد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات التعلم ومشكلات القراءة إلى حد يمكن معه تقرير صعوبة حصر هذه العوامل أو على الأقل تحديد الوزن النسبي لإسهام كل منها في التباين الكلى لصعوبات القراءة، وربما يرجع ذلك إلى تداخل هذه العوامل وتبادلها فيما بينها في التأثير والتأثر، ومع ذلك فإن فتحي الزيات (١٩٩٨) قد حدد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات ومشكلات القراءة على النحو التالي: اضطرابات الإدراك السمعي، اضطرابات الإدراك البصري، اضطرابات الانتباه الانتقائي، اضطراب عمليات الذاكرة، انخفاض مستوى الذكاء (ابراهيم، ٢٠١٠، ص.٣١٠-٣١١).

مظاهر صعوبات القراءة:

هناك مظاهر للصعوبات القرائية تظهر بشكل واضح على الأطفال حيث إن أهم ما يميزهم هو عسر القراءة بنوعيه:

١. عيوب صوتية في أصوات الحروف، بحيث يعجز الطفل عن قراءة الكلمات وبالتالي يعاني من عدم القدرة على الهجاء.

٢. عيوب القدرة على إدراك الكلمات ككل، فهم ينطقون الكلمات في كل مرة وكأنهم يواجهونها لأول مرة، ولقد تم تحديد بعض المظاهر (الأخطاء) التي يتميز بها الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة وهي:

أ. الحذف لكلمات كاملة أو الأجزاء منها.

ب. الإدخال لكلمات غير موجودة في النص أصلًا.

ت. الإبدال لكلمات داخل النص بكلمات أخرى من خارجه.

ث. التكرار لكلمات أو جمل، وخاصة حين تصادفهم كلمات صعبة بعدها.

ج. حذف أو إضافة أصوات إلى الكلمة التي يقرأها.

ح. الأخطاء العكسية، حيث يقرأ المتعلم الكلمة بطريقة عكسية.

خ. القراءة السريعة وغير الصحيحة.

د. القراءة البطيئة جدًّا بهدف إدراك وتفسير رموز (حروف) الكلمات.

ذ. نقص الفهم الناتج عن التركيز على نطق الكلمات فقط (ابراهيم، ٢٠١٠، ص. ٣١٣).

ثانياً: صعوبات الكتابة:

يعد مايكل بست Myklebust أول من استخدم مصطلح العسر الكتابي Dysgraphia صعوبات الكتابة ليشير فقط إلى الاضطرابات التي تكون رمزية في طبيعتها، وفى هذه الحالات فإن العسر الكتابي يحدث نتيجة اضطراب أو خلل بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركي (ابراهيم، ٢٠١٠، ص. ٣٢٠).

كما حدد مفهوم عمى الكلمة Word blindness باعتباره حالة تصاحب الإبصار العادي حيث ترى خلالها الحروف والكلمات بوضوح مع عدم قدرة الفرد على تفسير اللغة المكتوبة أو المنطوقة، ومثل هذه الصعوبة يمكن أن ترجع إلى خلل أو اضطراب في المنطقة المسؤولة عن تخزين الذاكرة البصرية للكلمات والحروف بالمخ وبصفة خاصة في جزء ما من النصف الكروي الأيسر للمخ (إبراهيم، ٢٠١٠، ص. ٣٢٠).

مظاهر صعوبات التعلم في الكتابة:

تشير الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات ومشكلات الكتابة لدى ذوي صعوبات التعلم إلى ما يلي:

١. يغلب على كتابتهم أنها غير عادية، ولا تسير وفقاً لأي قاعدة.

٢. كراساتهم أو دفاترهم وأوراقها متخمة بالعديد من الأخطاء في التهجي والإملاء والقواعد.

٣. يميلون إلى تقدير كتاباتهم وإدراكها على نحو أفضل من تقديرات المعلمين والأقران والأبناء لها (ابراهيم، ٢٠١٠، ص.٣٢٣-٣١١).

كما أن الكتابة باللغة العربية تتضمن العديد من المظاهر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الكتابة لعل أهمها:

١. عدم القدرة على التفريق بين الحروف المتشابهة التمييز فيما بينهم من اختلافات شكلية.

٢. تغيير رسم الحرف تبعاً لانفصاله أو اتصاله في الكلمة الواحدة مع عدم اتساقه من حيث الشكل ومن حيث موقعه في الكلمة.

٣. ارتباك وعدم وضع النقاط في أماكنها الصحيحة – أعلى أو أسفل الحرف - مثل (بـ / نـ، تـ / يـ ... إلخ) مما يؤدى إلى الخلط بين تلك الحروف (إبراهيم، ٢٠١٠، ص. ٣٢٣).

ثالثاً: صعوبات الرياضيات (الديسكلكوليا):

مفهوم صعوبات تعلم الرياضيات:

يطلق أحيانًا على هذه الصعوبة عسر العمليات الحسابية لأنها تحتاج إلى استخدام الرموز، وكذلك القدرة على التمييز الصحيح لهذه الرموز. وتتمثل الصعوبات في تعلم الرياضيات في عجز الطفل عن التعامل مع الأرقام والعمليات والقوانين الرياضية بشكل صحيح، أو في الترتيب المنطقي لخطوات الحل في العمليات الرياضية، والحسابية.

وكما هو معروف، فإن المفاهيم والعمليات الحسابية تبدأ بالسهل ثم تبدأ بالتعقد مع تطورها، لذا فصعوبة التعلم في الرياضيات لا تقف عند حد المفاهيم الأولية المبسطة كالتمييز بين الصور والأشكال الرمزية المتشابهة مثل رقم (٨،٧) أو (٢،٦)، أو القدرة على إدراك الترتيب والمتتابع، كالعد التتابعي الآلي للأرقام أو إجراء العمليات الحسابية البسيطة كالجمع والطرح والضرب والقسمة، وإنما تتعداها إلى مشكلات إضافية في استخدام المصطلحات والرموز المجردة مثل(> < / =)، أو استخدام القوانين الرياضية المعقدة بمعنى أن المهارات الحسابية والرياضية تبدأ بالسهل البسيط الملموس وتتطور حتى تصل إلى الصعب المجرد.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه قد يواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات صعوبة في تعلم المهارات الأولية الأساسية البسيطة كالجمع والطرح والقسمة والضرب إلا أن البعض لا يواجهون هذه الصعوبات إلا عندما يصلون إلى المستويات العليا في الحساب، كحساب الكسور والأعشار، والجبر والهندسة (القاسم،٢٠١٥، ص. ١٠٧).

أسباب صعوبات التّعلم في الرياضيات:

تشير الدراسات والبحوث التي اهتمت ببحث العوامل والأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم في الرياضيات إلى عدم وجود خصائص واحدة تعكس عموميتها لدى الجميع، وعلى ذلك تتعدد أسباب صعوبات التعلم في الرياضيات ويعرض لها فتحي الزيات (١٩٩٨) فيما يلي:

١. ضعف أو سوء الإعداد السابق في الرياضيات.
٢. القصور الواضح في إدراك العلاقات المكانية.
٣. عدم القدرة على عد سلسلة من الأشياء المصورة عن طريق الإشارة إليهم.
٤. صعوبات في فهم وقراءة المشكلات الرياضياتية.
٥. الافتقار الواضح إلى اختيار واستخدام الاستراتيجيات الملائمة في حل المشكلات الرياضياتية.
٦. قلق الرياضيات الذي يمثل عائقًا أمامهم والذي قد يؤدي إلى اتجاهات سالبة نحو الرياضيات (ص.٥٤٩-٥٥١).

مظاهر صعوبات التعلم في الرياضيات:

إن أفضل الإشارات للتعرف على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات من خلال الأخطاء الأكثر شيوعًا بينهم والتي يمكن تصنيفها إلى:

- أخطاء في التنظيم المكاني: وتنصح في تبديل الأعداد التي يحتويها العمود الواحد مثل تبديل عددين محل بعضهما وعدم معرفة الاتجاه الصحيح للعملية وبخاصة في عملية الطرح، وتعني عدم معرفة العدد المطروح منه.

- أخطاء إجرائية: وتظهر في إجراء وتنفيذ العمليات الرياضية كالجمع والطرح والضرب والقسمة ... إلخ من العمليات الأخرى.
- أخطاء الوصف البصري: وتظهر في قراءة المشكلات الرياضية التي تحتوي على علامات عشرية مثل ترك العلامة أو عدم معرفة مكانها.
- الإخفاق في تعديل الوضع النفس - تربوي: وتظهر عندما تحتوي المسألة على عمليتين رياضيتين أو أكثر.
- الحركة الكتابية: وتظهر في أداء المتعلمين الكتابي في الرياضيات.
- الذاكرة: حيث تظهر معظم الصعوبات في الرياضيات من الإخفاق في تذكر الحقائق العددية الأساسية من الذاكرة.
- الحكم والاستدلال: وتظهر في عدم القدرة في الحكم على مدى صحة أو خطأ بعض العمليات، وعدم القدرة على الاستدلال والاستنتاج السليم (ابراهيم، ٢٠١٠، ص.٣٣٠).

كما أن المتعلمين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات لديهم قصور في القدرة الحسابية، فمعدل تعلمهم يكون منخفض في الرياضيات، حيث يعتبرون أقل كفاءة من أقرانهم وذلك في أغلب الأحوال، يرجع ذلك الإخفاق إلى عاملين رئيسين:

١. العامل المعرفي:

يتسم المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بقدرات معرفية محدودة، فهم على درجة من البطء في إدراك العلاقات، ولاسيما حينما يتم التعبير عنها على نحو رمزي أكثر من كونه محدداً، فضلاً على ذلك فلديهم صعوبة إضافية في عملية أحداث انتقال المعرفة إلى حدود المواقف العلمية، وعلى ضوء هذه الصعوبة فإن لديهم ميلاً لاستخدام الأنامل والحواجز كدعامات لفترات طويلة (ابراهيم، ٢٠١٠، ص. ٣٢٧-٣٣١).

٢. بيئة المنزل:

تشير معظم المؤشرات إلى أن غالبية المتعلمين ذوي صعوبات التعلم من بيئات لا تتوافر لهم فيها استيعاب الأفكار الأساسية ، ويرجع ذلك إلى خلو بيئتهم من المثير أو

الحافز، كما أنهم يتعلمون في ظل عدم وجود امتيازات كثيرة ، فالخبرات المدرسية التي يمرون بها في الرياضيات ليست على درجة كبيرة من التشويق والإثارة إذا لم تقوم المدرسة بتوفير العلاج المناسب لهم في بداية الأمر ، وغالبًا ما تكون المدارس غير مدركة للمبادئ الأساسية للاستعدادات الحسابية ، ومن ثم تكون بداية التعلم الطبيعي مبكرة للغاية وتأتي درجة تأخر المتعلمين ذوي صعوبات التعلم من بيئة المنزل الفقيرة والذي يزيد من سوء الأمر تلك القدرة الفكرية المحدودة والتي سرعان ما تأخذ الطابع التراكمي وتستمر في التزايد في حين عدم التصدي لها (ابراهيم، ٢٠١٠، ص. ٣٢٧-٣٣١).

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي وهو الذي "يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار وحجم الظاهرة" (عباس وآخرون، ٢٠٠٧، ص. ٧٤).

مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث من جميع المعلمين في مدارس الحلقة الأولى ذكوراً وإناثاً في مدينة إعزاز، والجدول (١) يوضح عدد مدارس المجتمع الأصلي للبحث والعدد الكلي للمعلمين في تلك المدارس، حيث بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي (٢٦٩) معلماً ومعلمةً للعام الدراسي ٢٠٢٢- ٢٠٢٣ م يتواجدون في (٩) مدارس للحلقة الأولى، وذلك حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم في مدينة إعزاز لعام ٢٠٢٢/٢٠٢٣.

جدول (١) البيانات الأولية للمجتمع الأصلي، توزع عينة البحث وفقاً للمدرسة التي يعمل فيها المعلم

الرقم	اسم المدرسة الذي يعمل به المعلم	المكان	عدد المعلمين	النسبة المئوية
1	صلاح الدين الأيوبي	إعزاز	48	18%
2	عمر بن الخطاب	إعزاز	30	11%
3	علي بن أبي طالب	إعزاز	30	11%
4	أبو بكر الصديق	إعزاز	32	12%

5	الأندلس	إعزاز	33	12%
6	الأقصى	إعزاز	30	11%
7	بدر الكبرى	إعزاز	23	9%
8	خالد بن الوليد	إعزاز	32	12%
9	الميتم	إعزاز	11	4%
المجموع	**٩ مدارس**		**269**	**100%**

عينة البحث:

تكونت عينة البحث مـن معلمي الحلقة الأولى في مدارس التعليم الأساسي في مدينة إعزاز وبلغ عددهم (١٠١) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشـوائية البسـيطة وهي: "العينة التي يتم اختيارها بطريقة يكون فيها لكل فرد في المجتمع فرصـة الاختيار نفسـها، دون ارتباط ذلك الاختيار باختيار فرد آخر من المجتمع. ويشـترط أن يكون جميع أفراد المجتمع معروفين ومحددين، كما يجب أن يكون هنالك تجانس بين أفراد المجتمع، أي أن الخصائص التي يتصف بها أفراد المجتمع غير متباينة "(عباس وآخرون، ٢٠٠٧، ص. ٢٢١). كما هو موضح في الجدول (٢).

جدول (٢) توزع المعلمين عينة البحث الأساسية ضمن مراكز التربية الخاصة في شمال سورية

الرقم	اسم المدرسة	المكان	عدد المعلمين
1	صلاح الدين الأيوبي	إعزاز	16
2	عمر بن الخطاب	إعزاز	12
3	علي بن أبي طالب	إعزاز	14
4	أبو بكر الصديق	إعزاز	10
5	الأندلس	إعزاز	12
6	الأقصى	إعزاز	12
7	بدر الكبرى	إعزاز	8
8	خالد بن الوليد	إعزاز	11
9	الميتم	إعزاز	6
المجموع	**٩مدارس**		**101**

لقد كانت العينة ممثلة لمتغيرات البحث التاليــة (الجنس، المؤهــل العلمي، سنوات الخدمة). والجدول رقم (٣) يوضح توزيع أفراد عينة البحث في ضوء متغيرات البحث.

جدول (٣) عينة البحث حسب متغيرات البحث

الجنس	عدد المعلمين	النسبة المئوية
ذكر	47	46.50%
أنثى	54	53.50%
المجموع	**101**	**100%**
المؤهل العلمي للمعلم	**عدد المعلمين**	**النسبة المئوية**
معهد	61	60.50%
إجازة جامعية	37	36.5
دبلوم تأهيل تربوي فأكثر	3	3%
المجموع	**101**	**100%**
الخبرة العملية للمعلم	**عدد المعلمين**	**النسبة المئوية**
أقل من ٥ سنوات	38	37.50%
من ٥ الى ١٠ سنوات	35	34.50%
أكثر من ١٠ سنوات	28	28%
المجموع	**101**	**100%**

أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث الحالي في الأداة الآتية:

مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية (إعداد الباحثان)

خطوات إعداد المقياس:

- الاطلاع على الأدب النظري والبحوث الســابقة المرتبطة بموضــوع البحث ومنها دراســة الســميري (٢٠١٩)، ودراســة الســعيدي (٢٠١٨)، ودراســة كوســيس Kocsis (٢٠١٦).

- تحديد أبعاد المقياس: تكوّن المقياس في صورته الأولية من بعدين يغطي كل منها صعوبات التعلم الأكاديمية وهي: الخصائص العامة بصعوبات التعلم، والعوامل المسببة لصعوبات التعلم.
- صياغة البنود التي يتألف منها المقياس مع مراعاة وضوح البنود ودقتها وملاءمتها لعينة البحث.
- وضع المقياس في صورته الأولية التي شملت على مقدمة توضح الهدف من المقياس، وكيفية التعامل معه، وبعض المعلومات الديموغرافية كالجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة وتكوّن المقياس من (١٤) بند.
- تحكيم المقياس بعد الانتهاء من وضعه في صورته الأولية من خلال عرضه على عدد من السادة المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص للاستفادة من آرائهم، ثم عرض المقياس بصورته النهائية.

دراسة الخصائص السيكو مترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس:

- **صدق المحكمين (المنطقي):**

تم عرض المقياس على عدد من السادة المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص للتأكد من مدى ملاءمة البنود لما وضعت لقياسه ومدى تغطيتها للأبعاد المدروسة، وإنّ السادة المحكمين قد اتفقوا على وضوح البنود وملائمتها لعينة البحث، وقد بلغ عدد البنود المتفق عليها (١٤) بند.

- **الصدق الظاهري:**

قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) معلم ومعلمة من مدرستين (١٠) من مدرسة صلاح الدين، و(١٠) من مدرسة علي بن أبي طالب بهدف التأكد من فهم المعلمين للبنود وتعديل ما يمكن تعديله، وحذف ما يصعب فهمه، وقد طلب الباحثان من المعلمين قراءة بنود المقياس قراءة متأنية مع وضع إشارة إلى جانب كل بند يجدون فيه غموض أو صعوبة في فهمه، وتبين للباحث من إجابات المفحوصين أنّ

جميع بنود المقياس محددة وتتصف بالوضوح وسهولة الفهم، مما يؤكد تمتع المقياس بالصدق الظاهري.

- **صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنيوي).**

كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة، والمحور المنتمية إليه؛ وذلك للتأكد من مدى تماسك عبارات كل محور وتجانسها فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول (٤) التالي:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس ودرجة المحور المنتمية إليه

الخصائص العامة بصعوبات التعلم		العوامل المسببة لصعوبات التعلم	
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
1	0.426**	8	0.646**
2	0.529**	9	0.366*
3	0.682**	10	0.668**
4	0.515**	11	0.517**
5	0.464**	12	0.619**
6	0.548**	13	0.592**
7	0.440**	14	0.481**

(**)دالة عند مستوى (0.01) (*) دالة عند مستوى(0.05)

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة أن جميع العبارات معاملات ارتباط موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥، أو ٠,٠١، وهو ما يؤكد اتساق عبارات كل محور وتجانسها فيما بينها، وتماسكها مع بعضها البعض.

كما تم التأكد من اتساق محاور المقياس مع بعضها البعض بحساب معاملات الارتباط بين درجات المحاور والدرجة الكلية للمقياس، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول (٥) التالي:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجات المحاوروالدرجة الكلية للمقياس

الخصائص العامة بصعوبات التعلم	العوامل المسببة بصعوبات التعلم
0.871**	0.880**

(**)دالة عند مستوى (0.01) (*) دالة عند مستوى(0.05)

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط موجبة بين درجات محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يؤكد اتساق محاور المقياس وتجانسها وتماسكها مع بعضها البعض.

ثانياً: ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات درجات عبارات المقياس ومحاورها الفرعية باستخدام طريقتين هما:

الطريقة الأولى: معامل ثبات ألفا كرونباخ:

فكانت معاملات الثبات، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٦) معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمقياس الارتباط ومحاورها الفرعية

محاور المقياس		معاملات الثبات
الأول	الخصائص العامة بصعوبات التعلم	0.507
الثاني	العوامل المسببة بصعوبات التعلم	0.612
الدرجة الكلية		0.712

يتضح من الجدول (٦) أن معامل ثبات المحور الأول للمقياس (استراتيجيات زيادة السلوك المرغوب فيه) جاء (٠,٥٠٧) أما المحور الثاني (استراتيجيات خفض السلوك غير المرغوب فيه) فإن معامل ثباته (٠,٦١٢) في حين بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٧١٢) وهي قيمة ثبات جيدة مناسبة لإجراء البحث.

الطريقة الثانية: التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الزوجية ودرجات العبارات الفردية للمقياس كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية

محاور المقياس		معاملات الثبات بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان بروان
الأول	الخصائص العامة بصعوبات التعلم	0.636
الثاني	العوامل المسببة بصعوبات التعلم	0.631
الدرجة الكلية		0.713

يتضح من الجدول (٧) أن معامل ثبات المحور الأول للمقياس (استراتيجيات زيادة السلوك المرغوب فيه) جاء (٠,٦٣٦) أما المحور الثاني (استراتيجيات خفض السلوك غير المرغوب فيه) فإن معامل ثباته (٠,٦٣١) في حين بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٧١٣) وهي قيمة ثبات جيدة.

إعداد الصورة النهائية للمقياس:

بعد التأكد من الخصائص السيكو مترية للمقياس تم إعداد الصورة النهائية للمقياس وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يتضمن (١٤) عبارة (ملحق) موزعة في بعدين، ويوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول (٨) توزع العبارات في استبانة المعرفة بصعوبات التعلم

أبعاد الاستبانة		الصورة الأولية لاستبانة المعرفة بصعوبات التعلم الأكاديمية	
		عدد العبارات	أرقام العبارات
1	الخصائص العامة بصعوبات التعلم	7	1 - 7
2	العوامل المسببة بصعوبات التعلم	7	8 - 14
	الاستبانة	١٤ عبارة	

وصف المقياس:

يتكون مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية من (١٤) عبارة موزعة على بعدين، يتم الإجابة عليها باختيار استجابة واحدة من استجابتين هي (نعم، لا)، ويتم تطبيق المقياس على معلمي الحلقة الأولى وذلك بطريقة فردية وليس هناك زمن محدد للإجابة.

إجراءات ما قبل تطبيق المقياس:

- على القائم بتطبيق المقياس أن يوضح للمعلم أنه ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن الإجابات ستبقى في سرية تامة.

- التأكد من فهم المعلم لبنود المقياس، والتأكد من اختياره استجابة واحدة فقط من الاستجابات الخاصة بكل بند، مع عدم ترك أي بند من دون إجابة.

تصحيح المقياس:

يتكون المقياس بصورته النهائية من ١٤ بند وبدائل إجابة ثنائية (نعم)، (لا) بحيث تكون الدرجات على التوالي (٢-١)، وبالتالي أعلى درجة على المقياس (٢٨) وأدنى درجة (١٤) والمتوسط الفرضي (٢١) ولتحديد المستوى سوف يتم تطبيق اختبار "ت" للعينة الواحدة ومن خلال اختبار "ت " يتضح ما يلي:

- إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً ولصالح متوسط العينة يكون المستوى مرتفع.
- إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً ولصالح متوسط المجتمع يكون المستوى منخفض.
- عندما لا يكون هناك فروق دالة إحصائياّ بين المتوسط المحسوب والفرضي يكون المستوى متوسط.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

عرض نتائج التساؤل الرئيس للبحث:

الذي ينص على "ما مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية في مدينة إعزاز"؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحثان بتطبيق اختبار " ت " للعينة الواحدة لمقارنة متوسط درجات العينة مع المتوسّط الفرضي وذلك التعرف على مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم الأكاديمية والمتوسط الفرضي للمقياس يساوي (٢١ درجة) وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم الأكاديمية

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المجتمع	قيمة(T)	د. ح	القيمة الاحتمالية	مستوى المعرفة
الدرجة الكلية	101	10.37	2.432	21	-43.943	100	0	منخفض

يلاحظ من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية لقيمة(T) بلغت (٠,٠٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة الافتراضي لها (٠,٠٥) وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا على معرفتهم بصعوبات التعلم الأكاديمية ويلاحظ أن متوسط العينة أقل من متوسط المجتمع إذ بلغ متوسط درجاتهم (١٠,٣٧) في حين كان المتوسط الفرضي للمقياس (٢١). وهذا يدل أن مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية منخفض.

ويعلل الباحثَين نتيجة ذلك عدم وجود تشخيص للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في هذه المدارس وأن أغلب المعلمين ضمن هذه المدارس من حملة شهادة إعداد المدرسين بحيث أنهم لم يتلقوا خلال دراستهم مقررات ذات علاقة بالتربية الخاصة وأيضًا عدم تلقيهم دورات تدريبية حول صعوبات التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كاتاوكا وآخرون (Kataoka et al,2010)، ودراسة كارفالهايس وسيلفا (Carvalhais & Silva ,٢٠١٠)، ولا تتفق مع دراسة العمر والعبد الجبار (٢٠١٥)، ودراسة السعيدي (٢٠١٨)، ودراسة زرماط وقاسي (٢٠٢١)، ودراسة كوكسيس (Kocsis,2016))، حيث جميع هذه الدراسات أظهرت مستوى مرتفع.

عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

لا يوجد فروق دالة إحصائياً في معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعا لمتغير الجنس.

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحثان باستخدام اختبار " ت " للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق في متوسط درجات الذكور والإناث في معرفة صعوبات التعلم الأكاديمية وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١٠) دلالة الفروق في متوسط درجات معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعا لمتغير الجنس

متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د. ح	القيمة الاحتمالية	القرار
ذكور	47	9.91	2.367	-1.759	99	0.082	غير دال
إناث	54	10.76	2.441				

يلاحظ من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية لقيم(T) بلغت (٠,٠٨٢) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (٠,٠٥) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على معرفتهم بصعوبات التعلم الأكاديمية وفقاً لمتغير الجنس، مما يعني قبول الفرضية الصفرية أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في معرفتهم وفقاً الجنس.

ويعلل الباحثان نتيجة ذلك ضغط الوقت ففي بعض الأحيان، يواجه المعلمون ضغطًا كبيرًا لإتمام المنهج والبرامج الدراسية، مما يجبرهم على تجاهل صعوبات التعلم أو تجاوزها بسرعة، وقد يكون لدى المعلمين نقص في التدريب والتأهيل حول كيفية التعامل مع صعوبات التعلم الأكاديمية وتشخيصها بشكل صحيح.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السعيدي (٢٠١٨) في الكويت، ودراسة العمر والعبد الجبار (٢٠١٥) في السعودية، ودراسة (Kataoka & Elkins ,٢٠١٠) في اليابان، ودراسة (Carvalhais & Silva ,٢٠١٠) في البرتغال، واختلفت مع دراسة زرماط وآخرون (٢٠٢١) في الجزائر ودراسة (Kocsis,2016) في كندا.

عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

لا يوجد فروق دالة إحصائيًّا في معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

للإجابة عن هذا التساؤل تم التمييز بين ثلاث فئات مختلفة من معلمي الحلقة الأولى من حيث المؤهل العلمي وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١١) متوسط درجات معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
معهد	61	10.46	2.586	0.331
جامعي	37	10.32	2.096	0.345
دبلوم فأكثر	3	9	3.606	2.082
المجموع	101	10.37	2.432	0.242

ومن ثم قام الباحثان باستخدام تحليل التباين الأحادي (Anova) وذلك للكشف عن دلالة الفروق في متوسط الدرجات في معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعا لمتغير المؤهل العلمي (معهد – جامعي – دبلوم فأكثر)، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١٢) تحليل التباين الأحادي Anova لمتوسط الدرجات في معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسط	F	مستوى الدلالة	الدلالة
بين المجموعات	6.19	2	3.095	0.518	0.597	غير دال
داخل المجموعات	585.256	98	5.972			
الكلي	591.446	10				

من خلال الجدول رقم (١١) لوحظ أن مستوى الدلالة الافتراضي بلغ (٠,٥٩٧) وهو أكبر من (٠,٠٥) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على معرفتهم بصعوبات التعلم الأكاديمية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، مما يعني قبول الفرضية الصفرية أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في معرفتهم وفقاً المؤهل العلمي.

ويعلل الباحثان أن هناك عدة أسباب قد تؤدي إلى عدم معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية وفقًا لمتغير المؤهل العلمي، من أهمها عدم الوعي فقد يكون هناك عدم وعي من قِبَل المعلمين بأهمية صعوبات التعلم الأكاديمية وتأثيرها على تحصيل التلاميذ.

بالإضـــافة إلى ذلك، قد يؤثر ضـــغط العمل والتحديات التي يواجهها المعلمون في إيلاء اهتمام كافٍ بصـــعوبات التعلم الأكاديمية. فقد يضـــطرون لتغطية مناهج كثيرة وإشراف على عدد كبير من التلاميذ، مما يجبرهم على تحدي أولوياتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السعيدي (٢٠١٨) في الكويت، ودراسة العمر والعبد الجبار (٢٠١٥) في السـعودية، ودراسـة (Kataoka & Elkins ,٢٠١٠) في اليابان، ودراســـة (Carvalhais & Silva ,٢٠١٠) في البرتغال، واختلفت مع دراســة زرماط وآخرون (٢٠٢١) في الجزائر ودراسة (Kocsis,2016) في كندا.

عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

لا يوجـــد فـــروق دالّة إحصـائيًّا في معرفة معلمي الحلقة الأولى بصـعوبات التعلم الأكاديمية تبعًا لمتغير الخبرة.

للإجابة عن هذا التســـاؤل تم التمييز بين ثلاث فئات مختلفة من معلمي الحلقة الأولى من حيث الخبرة وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١٣) متوسط درجات معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية حسب متغير الخبرة

الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
سنوات 1-5	38	10.61	2.605	0.423
سنوات 6-10	35	10.69	2.447	0.414
أكثر من ١٠ سنوات	28	9.64	2.077	0.392
المجموع	101	10.37	2.432	0.242

ومن ثم قام الباحثان باســتخدام تحليل التباين الأحادي (Anova) وذلك للكشــف عن دلالة الفروق في متوســط الدرجات في معرفة معلمي الحلقة الأولى بصــعوبات التعلم الأكاديميـــة تبعًا لمتغير الخبرة (١-٥ سـنة – ٦-١٠ سـنة – أكثر من ١٠ سـنوات)، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١٤) تحليل التباين الأحادي Anova لمتوسط الدرجات في معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعا لمتغير الخبرة

المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسط	F	مستوى الدلالة	الدلالة
بين المجموعات	20.395	2	10.198	1.75	0.179	غير دال
داخل المجموعات	571.05	98	5.827			
الكلي	591.446	100				

من خلال الجدول رقم (١٣) لوحظ أن مستوى الدلالة الافتراضي بلغ (٠,١٧٩) وهو أكبر من (٠,٠٥) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على معرفتهم بصعوبات التعلم الأكاديمية وفقاً لمتغير الخبرة، مما يعني قبول الفرضية الصفرية أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في معرفتهم وفقاً الخبرة.

ويعلل الباحثان أن السبب الرئيسي قد يكون هو عدم تلقيهم التدريب المناسب في هذا المجال، قد يكون لديهم خبرة كافية في التدريس بشكل عام، ولكن قد يفتقرون إلى المعرفة والتفهم العميق بصعوبات التعلم الأكاديمية، قد يكون هناك أيضًا نقص في الموارد والأدوات التعليمية المتاحة لهؤلاء المعلمين، مما يجعل من الصعب تطوير خبراتهم في هذا المجال.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السعيدي (٢٠١٨) في الكويت، ودراسة العمر والعبد الجبار (٢٠١٥) في السعودية، ودراسة (Kataoka & Elkins ,٢٠١٠) في اليابان، ودراسة (Carvalhais & Silva ,٢٠١٠) في البرتغال، واختلفت مع دراسة زرماط وآخرون (٢٠٢١) في الجزائر ودراسة (Kocsis,2016) في كندا.

ملخص النتائج:

أسفرت نتائج الدراسة ما يلي:

١. انخفاض مستوى المعرفة بصعوبات التعلم الأكاديمية لدى المعلمين عينة الدراسة.

٢. عدم وجود فـروق دالة إحصائيًّا في معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعًا لمتغير الجنس.

٣. عدم وجود فـروق دالة إحصائيًّا في معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

٤. عدم وجود فـروق دالة إحصائيًّا في معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم الأكاديمية تبعًا لمتغير الخبرة.

التوصيات:

بعد عرض النتائج التي توصـلت إليها الدراسـة وتفسـيرها يقوم الباحثان في ضـوء هذه النتائج بتقديم مجموعة من المقترحات، والتي يأمل أن يؤخذ بها في عين الاعتبار، ومن هذه المقترحات:

١. محاولة التعرف على تلاميذ ذوي صـعوبات التعلم الأكاديمية وتقديم الخدمات العلاجية لهم.

٢. إعداد أدوات ومقاييس تسـاعد في الكشـف عن ذوي صـعوبات التعلم الأكاديمية لتمكينهم من تلقي البرامج التعليمية التي تناسبهم.

٣. مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ خاصـة ذوي صـعوبات التعلم الأكاديمية ووضع برنامج بما يتناسب وإمكانياتهم وقدراتهم المعرفية.

٤. تدريب المعلمين في برامج قبل الخدمة على بعض الممارسات الفعالة في تطوير المعرفة بصعوبات القراءة، الكتابة، الحساب.

٥. تطوير فصـل خاص في برامج إعداد المعلم يهتم بصـعوبات التعلم الأكاديمية مـع عـرض لحـالات تعاني من ذلك وموجودة في الواقـع والاسـتعانة بتقنية الفيديو لعرض تلك الحالات والتعقيب عليها.

٦. تزويد المدرسة بوسائل تعليمية مختلفة تـلاءم التلاميـذ ذوي صـعوبات التعلم.

٧. دمج برامج تدريب إعداد معلمي التربية الخاصة في برامج إعداد معلمي الصفوف العادية.

دراسات وبحوث مقترحة:

بعد التعرف على النتائج التي توصلت إليها البحث الحالي، يقترح الباحثان إجراء الدراسات التالية:

١. إجراء دراسة عن أثر التأهيل العلمي والمهني للمعلم قبل الخدمة في مستوى معرفته النظرية والعملية بصعوبات التعلم.

٢. إجراء دراسات تقيس مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم النمائية.

٣. التوسع في الدراسات التي تقيس مستوى معرفة المعلمين الأدائية بصعوبات التعلم الأكاديمية بحيث تأخذ أبعاد شاملة لمتغيرات الدراسة.

٤. إجراء دراسة تشخيصية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مدينة إعزاز والكشف عن نسبة التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم بشكل عام وصعوبات التعلم الأكاديمية بشكل خاص.

٥. إجراء دراسة تقيس مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم الأكاديمية في ريف إعزاز ومقارنتها بمستوى معرفة المعلمين في مدينة إعزاز.

قائمة المصادروالمراجع:

المراجع العربية:

١. إبراهيم، يوسف وسليمان، عبد الواحد. (٢٠١٠). *المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية* (ط، ١). مكتبة الأنجلو المصرية.

٢. أبو شعيرة، خالد، وغباري، ثائر. (٢٠١٥). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق* (ط، ١). مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

٣. البطانية، أسامة محمد، والرشدان، مالك أحمد، والسبايلة، عبيد عبد الكريم، والخطاطية، عبد المجيد محمد. (٢٠٠٥). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة* (ط ،١). دار المسيرة.

٤. الحمد، خالد. (٢٠١٠). الاستجابة للتدخل، مفهومه، مكوناته، وأساليبه. *المجلة العربية للتربية الخاصة*، (١٧)،١٣-٣٩.
http://search.mandumah.com/Record/915804

٥. زرماط، سلمى، وقاسي، سليمة. (٢٠٢١). *واقع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة العربي بن المهيدي.

٦. الزيات، فتحي مصطفى. (١٩٩٨). *صعوبات التعلم –الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية* (ط، ١). دار النشر للجامعات.

٧. الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠٦). *القيمة التنبؤية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم بين نماذج التحليل الكمي ونماذج التحليل الكيفي*. المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم الرياض، المملكة العربية السعودية ٢-٢٤/١١/٢٠٠٦.
https://www.gulfkids.com/pdf/Zyat.pdf

٨. السعيدي، أحمد. (٢٠١٨). مستوى معرفة اتجاهات معلمي التعليم العام بطلبة صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات بدولة الكويت. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية* ،٤(٣)،٣٢٥-٣٣٥.

٩. السميري، ياسر، والجهني، سلمان. (٢٠١٩). المشكلات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم في اكتشاف الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم بمدينة ينبع. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*،٦١(٦١)،٣٨٩-٤١٢.
https://journals.ekb.eg/article_37723_d935a60c16c749553f966a1cf9212fcb.pdf

١٠. سهيل، تامر. (٢٠١٢). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق* (د، ط). جامعة القدس المفتوحة.

١١. السيد، عبد الحميد سليمان. (٢٠٠٣). *صعوبات التعلم: تشخيص وعلاج* (ط، ١). دار الفكر العربي.

١٢. الشـخص، عبد العزيز، الطنطاوي، محمود. (٢٠١١). *مدخل إلى صـعوبات التعلم*. مكتبة الطبري.

١٣. عباس، محمد خليل، ونوفل، محمد بكر، والعبسـي، محمد مصـطفى، وأبو عواد، فريال محمد. (٢٠٠٧). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس* (ط، ١). دار الميسرة للنشر والتوزيع.

١٤. العمر، ريم، والعبد الجبار، عبد العزيز. (٢٠١٥). مستوى معرفة معلمات الصف الأول الابتدائي بمؤشـرات صـعوبات التعلم. *مجلة بحوث التربية النوعية*، (٤٠)،١٤٥-١٨٠. https://mbse.journals.ekb.eg/article_139964.html

١٥. القاسـم، جمال مثقال. (٢٠١٥). *أسـاسـيات في صـعوبات التعلم*(ط،٣). دار صـفاء للنشر والتوزيع.

١٦. القبالي، يحيى أحمد. (٢٠٠٣). *مدخل إلى صـعوبات التعلم* (ط، ٢). دار الطريق للنشـر والتوزيع.

١٧. وزارة التربية في سـوريا. (٢٠٠٢)، *النظام الداخلي لمرحلة التعليم الأسـاسـي*. دمشـق، سوريا.

١٨. الوقفي، راضـي. (٢٠٠٩). *صـعوبات التعلم النظري والتطبيقي. عمان*، دار الميسـرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المراجع الأجنبية:

1. Bradley, R.; Danielson, L & Hallahan, D. (2002). *Identification of learning disabilities to practice. Mahwah,* NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
2. Carvalhais, L., & da Silva, C. F. (2010). Developmental Dyslexia: Perspectives on Teacher Training and Learning Disabilities in Portugal. Learning Disabilities: *A Contemporary Journal*, 8(2), 1-8 . https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ914122.pdf
3. Kataoka, M., van Kraayenoord, C. E., & Elkins, J. (2004). Principals' and Teachers' Perceptions of Learning Disabilities: A Study from

NARA Prefecture, Japan. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 161–175. https://doi.org/10.2307/1593666 .

4. Kocsis, A. (2016). *Cursive or Right Click? A Critical Analysis of Lifelong Learning and Cursive Writing* (Doctoral dissertation, Mount Saint Vincent University).
5. Lerner, J.W. (2003). *Children Whit Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies.* Hoghton Millfflin, Allyn and Bacon, Boston.

ظاهرةُ الرِّق في العصرِ الحديث وأسسُ التربية الإسلاميّة في التّعامل معها لتغييرها

د. محمد سليمان الفارس
أستاذ مساعد في علم الاجتماع، جامعة ماردين أرتوكلو
mohamedalfares@artuklu.edu.tr

تاريخ استلام البحث ٢٠٢٣/٨/٢م، تاريخ قبول البحث ٢٠٢٣/١٠/١١م.

ملخص البحث

يهدف هذا البحث للتعرف إلى الأساليب التي اتبعتها تشريعات الإسلام في تعاملها مع الرق كظاهرة موجودة في المجتمعات، وما هي المصادر التي ينشأ عنها الرق، ثم كيف عاملت الشـــريعة الرقيق، وماهي الخطوات التي حررت بها هؤلاء من عبوديتهم؟ من أجل معرفة كيف كانت التربية الإسلامية بوسائلها هذه تتفق مع الفطرة البشرية، وتحقق ما دعت إليه من مبادئ بأساليب تربوية.

لتحقيق هذه الأغراض البحثية تم اتباع المنهج التاريخي الذي يسعى لقراءة المصادر التي جاءت فيها النصـوص حول هذه القضـية، ومنهج تحليل النص أيضـاً، من خلال فهم النصـوص في سـياقاتها الاجتماعية والتاريخية، وقد توصـل البحث لعدة نتائج مهمة جداً، منها:

- العبودية لم تأتِ مع الإسلام، وإنما انتشرت في اليونان والهند وغيرها لأسباب اقتصادية وسياسية من قبل الميلاد.
- كانت هناك مصـــادر كثيرة للعبودية منها الحرب ومنها الديون المرهقة ومنها قتل النفس يُستَعبَد القاتل وغيرها.
- جاء الإسلام، ورَبّى نفوس المسلمين على احترام العبد وتقديره كإنسان، وجعل له مكانة في نفسه وفي المجتمع كخطوة أولى.
- ثم نزلت تشريعات كثيرة لتحرير العبيد بعد أن آمنت النفوس بعدالته وإنسانيته.

كلمات مفتاحية: ظاهرة الرق، أســس التربية الإســلامية في التعامل معها، مُلكُ اليمين، الحرب، التغيير.

The phenomenon of recent slavery and the principles of Islamic education in dealing with it so as to bring about changes

By: Dr. Mohamed Sliman Alfares

Abstract

This research aims to know the methods followed by Islamic legislation in dealing with slavery as a phenomenon present in societies, and the sources from which slavery arises, then way the Sharia tackled slaves, and the steps followed to liberate them from their bondage. The purpose is to find out how Islamic education goes with human nature, and to achieve the principles it called for by educational methods.

To achieve these research purposes, we followed the historical approach which reviews the sources which contained the texts affiliated with this issue, and the text analysis approach as well, by understanding the texts in their social and historical contexts, The research came out with several very important results, including:

- Slavery did not come with Islam, but it spread in old Greece, India and other civilizations for economic and political reasons.
- There were many sources of slavery, including war, onerous debts, and killers' enslaving, and others.
- Islam came and raised the souls of Muslims to respect and appreciate the servant as a human being, and provided him with self-respect and appreciation in society.
- Many legislations were revealed to liberate slaves after people believed in his justice and humanity.

Key words: war, slavery, slave freedom, slave woman, change.

Modern Çağda Kölelik Olgusu ve Bununla Baş Etme ve Değiştirmede İslami Eğitimin Temelleri

Dr. Mohamed Sliman Alfares

Özet

Araştırma, toplumlarda var olan bir olgu olarak köleliği ele alırken İslami şeriatın izlediği yöntemleri, köleliği ortaya çıkaran kaynakların neler olduğunu, şeriat hukukunun kölelere nasıl muamele ettiğini ve bu kimseleri kölelikten kurtaran adımların neler olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Böylece İslami terbiyenin kullandığı araçlar açısından insan fıtratına ne kadar da uygun olduğu ve eğitim yöntemleriyle gerektirdiği ilkelere nasıl ulaştığı öğrenilmek istenmiştir.

Söz konusu araştırma amaçlarına ulaşmak için, konuyla ilgili metinlerin yer aldığı kaynakları okumayı amaçlayan tarihsel metot ve metinleri sosyal ve tarihsel bağlamları içinde anlayarak analiz etme metodu izlenmiştir. Araştırma birçok önemli sonuca ulaşmış olup bunlardan bir kısmına aşağıda yer verilmiştir :

- Kölelik, İslam'la birlikte gelmemiş olup milattan önceden beri ekonomik ve politik nedenlerle Yunanistan, Hindistan ve başka bölgelerde yaygınlık kazanmış bir olgudur .
- Hür bir bireyin köleleştirilmesine yol açan sebepler arasında savaş, ağır borçlar, katilin köleleştirilmesi ve sair nedenleri saymak mümkündür .
- İslam, Müslümanların ruhlarını, köleye insan olarak saygı ve değer verme konusunda eğitmiş, ilk adım olarak ona hem kendi içerisinde hem de toplumda bir statü kazandırmıştır.
- İnsanların bunun adilliği ve insaniyete uygunluğu hususunda bir inanç kazanmalarının ardından kölelerin özgürleştirilmesi için birçok hüküm indirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kölelik Olgusu, İslami Eğitimin Kölelikle Baş Etme Hususundaki Temelleri, Mülk-i Yemîn, Savaş, Değişim.

مقدمة:

تنتشر في المجتمع الإسلامي في وقتنا الحاضر أفكاراً غير صحية، حول قضايا فكرية معينة قد وضحتها الشريعة الإسلامية بنصوصها القرآنية وما ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم، ونجد هذا الانتشار لهذه الأفكار مرتبط بالحروب والثورات، عند فئة من الشباب، وحتى بعض المثقفين، وقد ارتبطت هذه الأفكار إما بشبهات أثارها العلمانيون، أو بعض المستشرقين، أو بفهم خاطئ من التراث العربي لبعض النصوص أو الروايات.

من هذه الأفكار ما يرتبط بالسبي، أثناء الحروب وجعل السبايا من النساء مُلك يمين، واتخاذهن للخدمة وقضاء الشهوة منهن.

ويدللون على ذلك بآيات قرآنية وأحاديث نبوية، ويوظفونها في سياقات غير سياقاتها، ولا ينظرون للفترة التاريخية التي كان فيها الرق، بل يعتبرون أن الإسلام أباح الرق ومُلك اليمين للانتفاع بهم، وقضاء الشهوات من النساء الأسيرات، وما علموا أن الرق كان ظاهرة موجودة قبل الإسلام، ولما جاءت الدعوة الإسلامية، كانت مثل هذه الظواهر في قلب تشريعاتها لتغيير ما هو باطل ولا يصلح للإنسانية والحرية والعدالة التي جاءت بها.

لذا فإن هذا البحث سيركز على توضيح لهذه الظاهرة وكيف انتشرت، وكيف تعامل معها الإسلام، وأنه جاء لدعوة الناس للمساواة الإنسانية، ولم يقبل بهذه الظاهرة على إطلاقها، ولكن الشارع الحكيم لم يأمر بإبطالها بشكل مباشر بنص واضح، إنما أوجد تشريعات على فترات زمنية متلاحقة وبخطوات عملية تناسب الحالة النفسية للمجتمع (الأسياد الأحرار، والعبيد المأسورين) حتى تتقبلها النفوس، ويعطي مكانة وتقدير للعبد في نفسه والمجتمع، ثم تنتقل للخطوة التالية وهي سن التشريعات لتغييرها. وسيلاحظ القارئ أن للشريعة أسلوب تربوي بديع جداً في التعامل مع مثل تلك القضايا. كل ذلك بعد إلقاء نظرة على العبودية في وقتنا الحاضر بأشكالها المختلفة وانتشارها وهذا ما لفت نظر الباحث لأهمية مثل هذه الدراسة.

مشكلة البحث:

تَغير المجتمعات خلال الحروب والأزمات الكبرى يُحدِث فيها نوع من الفوضى الفكرية كردة فعل على الواقع غير المقبول، وإظهاراً لما يوجد من اختلافات في وجهات نظر الناس. وقد تظهر آراء خطيرة وخاطئة جداً في مثل تلك الأوقات، وقد تتحول لظواهر اجتماعية وعادات سلوكية من الصعب تغييرها بعد ذلك، إلا بإيجاد فكر مشترك يَجمع بين الناس، وقد تترسخ عادات وتستمر بهذا الفكر، وقد يُجمِع الناس على سلوك خاطئ لأن فيه منفعة لهم.

وقد انتشرت فكرة السبي واتخاذ ملك اليمين كفكرة رائجة هذه الأيام عند بعض فئات الشباب، فهناك خلط واضح جداً في المفاهيم، نتيجة الجهل من جهة والشبهات التي يثيرها أعداء الإسلام من جهة أخرى، وبنفس الوقت يتم استغلال هذه الأفكار للهجوم على الإسلام، باعتباره دين يدعو للطبقية والاستعباد (الحسن، ٢٠٠٥، ص. ٢٠٧) كما يقول الألماني (آرنست ترولش).

لذلك كان لزاماً أن ندرس هذا الموضوع الذي بين أيدينا لأنه يركز على فكرة جوهرية ألا وهي: كيف عالجت الشريعة الإسلامية بأساليبها التربوية ظاهرة الرق من خلال منهج التدرج، في التشريع والتطبيق وتم تغييرها فعلاً في الواقع وليس مجرد تشريع نظري. ولهذا سيتم الحديث عن ظاهرتين مرتبطين مع بعضهما وكانتا منشرتين في كل المجتمعات الإنسانية، ليس فقط في المجتمع العربي قبل الإسلام. وهما الرقيق(العبيد) إذ كانت منتشرة حينذاك، ومُلكُ اليمين (الجواري من النساء) سواءً شراء أو أسرى.

باستخدام المنهج التاريخي الذي يعود بدراسة الظاهرة إلى جذورها الأولى وتطورها، ويتتبع مراحل تغيرها عبر الزمن. فهو "منهج يسجل الأحداث التاريخية والوقائع التي جرت بالماضي وتحليلها وربطها بالأحداث الحالية لنجد منها التفسير لحياتنا الحالية والمستقبلية" (محجوب،٢٠٠٥، ص. ٢٢٤)، بالإضافة لمنهج تحليل المضمون حيث يتم تناول النصوص من آيات قرآنية وأحاديث نبوية وتحليل المقصود منها وفهمها في سياقها. وسنجد أن هذه الظاهرة ورد ذكرها في التوراة أيضاً.

والسؤال الرئيسي الذي يحاول البحث الإجابة عنه:

ما و اقع ظاهرة الرق في العصر الحديث؟ وكيف تعاملت معها الشريعة الإسلامية بأسسها التربوية لتغييرها؟

أهداف البحث:

يرمي هذا البحث إلى:

١. عرض مراحل تطور ظاهرة الرق في التاريخ.
٢. تحديد مفهوم العبودية، وتعرف مظاهرها في العصر الحديث.
٣. بيان أسس التربية الإسلامية في التعامل مع ظاهرة الرق لتغييرها.

أهمية البحث:

أهميته تنبع من تسليطه الضوء على قضية مازالت للآن تثير إشكالاً عند البعض خاصة ممن لم يطلعوا على حقيقة الإسلام. ويظنون أن الإسلام هو الذي أوجد الرق في المجتمع، ثم تبيان أهمية التشريع الإسلامي وأنه جاء لا ليغرس فكرة التوحيد فحسب، بل جاء بقواعد وقوانين تناسب تطور المجتمعات لتحقق لهم أهم الحقوق والاستقرار على قاعدة واضحة لتطبق ليس فقط على مستوى النظر. وقد يفيد هذا البحث المعلمون من خلال تعرفهم على التدرج في غرس الأفكار وتهذيب النفوس، وعدم التعجل في قطف الثمار، وقد يفيد الشباب لأنه يوضح النصوص من مصادرها وفي سياقاتها الاجتماعية.

الدراسات السابقة:

دراسة زينب إبراهيم محمد بلتاجي (٢٠٢١)، بعنوان: "التدابير الشرعية للوقاية من العبودية الحديثة (الإتجار بالأطفال واستغلالهم أنموذجًا) دراسة فقهية مقارنة".

جاء البحث في مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة، وفي المبحث الأول صور استغلال الأطفال وموقف الشريعة الإسلامية من عمل الأطفال، وجاء المبحث الثاني في حُكم تسول الأطفال في الشريعة الإسلامية، وجاء المبحث الثالث في بيان التدابير الشرعية في مواجهة ظاهرة استغلال الأطفال. وقد خلص البحث إلى عدة نتائج من أهمها: أن استغلال الأطفال قد يكون استغلالًا جنسيًا أو إجراميًا أو عن طريق تجنيد هؤلاء الأطفال

ونشـــر الفكر الإرهابي بينهم، وأن القول الراجح في حُكم عمالة الأطفال هو عدم الجواز، كما أن لظاهرة تسـول الأطفال أثرًا ظاهرًا على المجتمع، وأن الشـريعة الإسـلامية عالجت ظاهرة استغلال الأطفال من خلال رعاية مصلحة الطفل، وإعطائه حقوقه، ومنع الجريمة السـلبية عن الطفل. وقد أوصـى البحث بضـرورة إنشـاء مراكز لإعادة التأهيل النفسـي للأطفال الذين تعرضوا للاستغلال الجنسي، وإنشاء دور للتوعية بين أفراد المجتمع، وأيضًا إنشاء نظم فعالة وموثوق بها للإبلاغ عن الحالات وإحالة الضحايا إلى خدمات الدعم

دراســة الـدوملي (٢٠١٧)، بعنوان: " العبودية المعاصـرة لـدى التنظيمـات الإرهابية في العراق وسوريا".

سـعى فيها إلى تسـليط الضـوء على تعرض الأيزيدية للهجمات وسـبي نسـائهم في مراحل تاريخية سابقة، وصولًا إلى ما قام به داعش في ٢٠١٤، وتستند الدراسة إلى شهادات من ناجيات وبعض التصـريحات والتقارير الدولية التي تتناول هذه القضـية(السـبي) التي أصبحت شأناً دولياً، يستمر العمل عليه؛ لأن مأساة الأيزيدية مستمرة باستمرار داعش في الاحتفاظ بأكثر من ثلاثة آلاف امرأة وطفل وطفلة ورجل، كسبايا وجوار وعبيد.

دراسة نصر الدين عاشور، والأخضر الأخضري (٢٠١٩)، بعنوان "مظاهر تطلع الشريعة الإسلامية إلى تحرير الإنسان من العبودية، ومقاصد عدم نسخ أحكام الرّقيق في الإسلام" -دراسة مقاصدية فقهية.

هدفت الدراسـة إلى إبراز الوجوه التي قرّر الفقهاءُ من خلالها أنّ الشّـارع قصـد إلى تحرير النّاس من ربْقة العبوديّة لغير الله تعالى، كما أنّ الباحث سـعى في بيان الحكمة من عدم إلغاء أحكام الرقّ نهائيًا رغم تعارضها في الظّاهر مع معاني الحريّة. وقد توصّل الباحث إلى أنّ الوجوه التي تبرز تطلّع الشّـارع إلى تحرير النّاس من العبوديّة ترجع إلى ثلاثةَ عشـرة أصـلًا، وأنّ عدمَ إلغاء أحكام الرّقيق جملةً من مقتضـى الحكمة والعدل والمصـلحة، فإنّه متى أبرمت الأممُ الاتفاقيّات على حظر نظام الرقّ في العالم- كما هو الحال اليوم- وجد المسـلمون في ذلك ما يتماشى مع مقصـد الشّـارع إلى تحرير النّاس فقبلوه لملاءمته مقاصـد

دينهم الحنيف، و كان لهم في ذلك أصـــلٌ، وإذا رجعت الأمم إلى هذا النّظام في يومٍ ما وجد المسلمون في دينهم أحكامَه محفوظة مضبوطة، متّسمةً بالعدل والرّحمة.

دراسـة محمد عبد الرحمن بني سلامة (٢٠١٢)، بعنوان: "مرسـوم تحرير العبيد في الولايات المتحدة الأمريكية ١ كانون الثاني ١٨٦٣ بين الدو افع الإنسـانية والضـرورات العسكرية": أوراق الرئيس أبراهام لنكولن مصدرًا.

أجابت هذه الدراسـة عن السـؤال الآتي: ما هي الدوافع الحقيقية الكامنة وراء قيام الرئيس الأمريكي أبراهام لنكولن Abraham Lincoln بإعلان تحرير العبيد في خضـم الحرب الأهلية الأمريكية (١٨٦١- ١٨٦٥)؟ لمعرفة ما إذا جاء تحرير العبيد لدوافع إنسـانية رغبة في القضاء على مبدأ العبودية في الولايات المتحدة الأمريكية، أم أن الضـرورات العسـكرية التي فرضـــتها مجريات الحرب الأهلية، والرغبة في المحافظة على الاتحاد قائماً، هي التي دفعت الرئيس أبراهام لنكولن لإعلان تحرير العبيد وفق الصـــيغة والحيثيات التي تضـــمنها ذلك الإعلان وتوقيته؟ وتوصـــلت الدراســـة إلى النتيجة التالية: إن القرار الذي اتخذه الرئيس لنكولن والقاضـــي بتحرير العبيد لم يكن قرارًا مدروسًـــا أو مخططًا له، ولم تلعب الدوافع الإنسـانية في صـدوره دوراً ذو شـأن، وإنّما كان إجراءاً عسـكرياً اضـطراريًا، الهدف منه إنهاء الحرب باســـتســـلام الولايات الثائرة، وإعلانها الطاعة والولاء لحكومة الاتحاد، حين أعلن الحرب على الولايات الجنوبية وحرّر عبيدهم.

دراسـة صـفية محمد سـرحان (٢٠٢٠)، بعنوان: "منهج الإسـلام في القضـاء على الرق".

هدف هذا البحث هو مقارنة بين وضـع العبيد في الشـريعة الإسـلامية، ووضـعهم في العالم، والتأكيد على أن الإســـلام رســـخ لمبدأ المســـاواة الكاملة بين الخلق، وبيان ما قدمه الإسلام من حلول لتلك الظاهرة تتم عن حكمة وعظمة الإسلام في وضعه الحلول لمثل تلك المشاكل، وتمثلت أهمية تلك الدراسة في:

دفع الشبهة الموجهة للإسلام بأنه دعا لنظام الرق، وبيان أن الأمم الإنسانية لم تأت بجديد في معالجة هذه القضية بعد الذي قدمه الإسلام. وقد خلصت هذه الدراسة إلى: أن

ما يدعيه أعداء الإسلام من أن الإسلام شرع الرق وساعد على الإبقاء على استمراره ادعاء لا أساس له من الصحة، وأنه محض افتراء.

أن ما قدمه الإسلام من حلول للرق ولغيره من المشكلات المشابهة جدير أن يدون في كتب النظم الدولية ليسير على خطاه المشرعون وصناع القرار في جميع أنحاء العالم.

دراسة أحمد شفيق (٢٠١٢)، بعنوان: "الرق في الإسلام" سنة ٢٠١٢، وهي كتاب يرد فيه على قس نصر اني الكاردينال لافيجري، لرد شُبهة أن الإسلام هو الذي أوجد نظام الجواري. ويتحدث فيه عن الرق في النصر انية والعصور الحديثة والإسلام.

وهي دراسة مهمة لتقديم فكرة عن المقارنة بين الشرائع. ولكنها لا تتحدث عن كيفية تحرير الرقيق بخطوات تطبيقية كما سيأتي في دراستنا الحالية. وفي البحث الحالي يتم تناول الجانب الاجتماعي النفسي للتشريع الإسلامي.

تعقيب على الدراسات:

على الرغم من كثرة الكتابات والدراسات حول هذا الموضوع إلا أنها جاءت في معظمها شمولية الطابع، ولم تعالج الدوافع الموضوعية الكامنة وراء هذه التشريعات، حيث ركّزت في غالبيتها على الجانب الإنساني كمحرك لتحرير العبيد، واختص بعضها بدراسة حالات محددة بعيدة عن الشرع بل لأسباب اقتصادية اجتماعية كما حصل في أمريكا، وزنجيار وبريطانيا. والبعض الآخر من الدراسات ركز على مدى فضل الإسلام في الاهتمام بقضية العبيد. وفي هذه الدراسة نستفيد من كل جانب ويتم التركيز على الأشكال الحديثة للعبودية، ونربطها مع التربية النفسية والاجتماعية للشريعة الإسلامية وكيف جاءت بتشريعات مهمة لتحرير العبيد بوسائل مدروسة تحرر العبيد على المستوى النفسي وثم الاجتماعي.

تعريف بمفاهيم البحث:

العبودية: أصل العبودية الخضوع والتذلل، وفي الاصطلاح: الرقيق أو العبد هو إنسان مملوك لإنسان غيره، يتصرف فيه تصرُّفَه بملكه، فله أن يستخدمه ويؤجره ويرهنه ويبيعه ويهبه. (بلتاجي، ٢٠٢١، ص. ٧٦٩)

مُلك اليمين: الإناث من الأرقاء المملوكين لِمن مَلكهم، وسبب دخول الإنسان في ملك اليمين هو الحرب النساء فإنهن يصرنَ إماء ومُلك يمين، وقد يدخل الإنسان في ملك اليمين بالشراء ممن يملكه ملكا معترفاً به شرعاً (سيد، ٢٠٠٨، ص. ١)

الحرب: هي صراع مسلح بين طرفين متخاصمين مختلفين في الأيديولوجية سواء بين دول أو جماعتين في دولة واحدة.

يرى العلماء المسلمون أن التربية الإسلامية منهج واضح مستمد من القرآن الكريم والسنة الشريفة، وهي تتعهد الإنسان بدنيًا وعقليًا وروحيًا. وقد كثر الكلام في تعريف التربية الإسلامية. فقد عرفها بعضهم بأنها "إعداد الفرد أو الكائن الإنساني لحياته في الدنيا والآخرة" (الجندي، ١٩٧٥، صفحة ١٥٣). وبأنها "تلك المفاهيم التي يرتبط بعضها ببعض في إطار فكري واحد يستند إلى المبادئ والقيم التي أتى بها الإسلام، والتي ترسم عددًا من الإجراءات والطرائق العملية يؤدي تنفيذها إلى أن يسلك سالكها سلوكًا يتفق وعقيدة الإسلام" (علي، ١٩٧٨، ص. ٢٢). وعرفها البعض الآخر بأنها "الأسلوب الأمثل في التعامل مع الفطرة البشرية توجيهًا مباشرًا، وغير مباشر بالقدوة، وفق منهج خاص.

المبحث الأول: الرق:

أولاً: تاريخ الرق:

تحدث (فريدرك إنجلز) في كتاب أصل العائلة والملكية الخاصة والدولة عن الحياة الاجتماعية البدائية كان كل ما فيها مشاع للجميع، ثم ظهرت مرحلة تاريخية تالية بالمجتمعات، المرحلة العبودية وتحول غالبية السكان لعبيد عند طبقة ملاك العبيد بسبب الحاجة لليد العاملة في الزراعة. فنشأت طبقتين في المجتمع العبيد والأسياد. قال: (ومنذ بدء التاريخ المكتوب نجد أن القطعان الحيوانية تعد ملكاً خاصاً لزعيم العائلة، مثلها في ذلك مثل المنتجات الفنية في عصر البربرية، كالأدوات الحديدية وأدوات الصيد أخيراً القطيع الآدمي من العبيد، فقد كان نظام العبيد قد اخترع حينئذٍ) (انجلز، أصل العائلة والملكية الخاصة والدولة، ١٩٥٧، ص. ٤٧). وانتشرت في تلك الفترة هذه الظاهرة في المجتمع الروماني والفارسي والصيني والهندي، ولكي ينعم السيد بالراحة والهناء كان لابد له

من استعباد الشعوب الأخرى واسترقاق رجالها ونسائها. "فكان الاستعمار الروماني لذلك السبب فنشأ الرق من الاستعمار" (علوان، د.ت.ن، ص. ١٣) وكان الاستعباد يتم بعدة أسباب أو مصادر منها: الحروب ومنها الديون التي يعجز صاحبها عن سدادها، ومنها ارتكاب الجرائم الخطيرة كالقتل والسرقة فَيُستَرَق فاعلها، والخطف والسبي.

كيف كانت معاملة العبيد؟ كان الرقيق يعملون في الحقول وهم مقيدون بالحديد حتى لا يستطيعوا الفرار، ولم يكونوا يطعمونهم إلا ما يسدون به رمقهم كي يبقوا على قيد الحياة، ويساقون للعمل بالجَلْد بالسياط كما تُجر البهائم (كان الرق الذي نشأ من الاستعمار، أما الرقيق فقد كانوا يعملون في الحقول وهم مُصفدون في الأغلال الثقيلة التي تكفي لمنعهم من الفرار، ولم يكونوا يُطعمون إلا إبقاء على وجودهم ليعملوا) (قطب، ١٩٩٢، ص. ٣٧) ولو تمعّنّا في المجتمع الروماني فقد كانت حلبات القتال التي يحضرها الأحرار للمتعة يضعون فيها العبيد ليتصارعوا حتى يقتل أحدهم الآخر، أو يتصارع أحدهم مع حيوان مفترس ولا يأبهون بحياة هذا الشخص مات أو عاش المهم المتعة وتحقيق الخدمة. ومعلوم أن القانون الروماني هو الذي أعطى للسيد الحق المطلق في قتل الرقيق وتعذيبه وتسخيره واستغلاله دون أن يكون للعبد حتى حق الشكوى لكون القانون الروماني يعتبر الرقيق بمنزلة الحيوان.

هذه لمحة عن الرقيق في المجتمعات قبل الإسلام ولو اختلفت المعاملة قليلاً بين مجتمع وآخر. فالّرق حالة اجتماعية موجودة لا ينكرها أحد ولا يفكر بتغييرها لأنها عُملة اقتصادية؛ عمل مجاني للإنتاج وتلبية الحاجات في البيت والحقل.

ثانياً: ما هي العبودية الحديثة؟

العبودية الحديثة مصطلح شامل يغطي استغلال الناس من خلال الممارسات التي تشمل: (What is Modern Slavery?, 2013)

العمل القسري: أي عمل يُجبر الناس على القيام به رغماً عن إرادتهم.

عبودية الديون: عندما يضطر الناس إلى العمل من أجل سداد الديون المتراكمة عليهم.

العبودية المتوارثة: عندما يولد الناس في ظل العبودية ويعاملون كممتلكات شخصية.

الزواج القسري: عندما يتزوج شخص ضد إرادته وليس باستطاعته تجنبه.

العبودية المنزلية: هذه ليست عبودية دائماً، لكن خدم المنازل الذين يتعرضون لسوء المعاملة والاستغلال خلف الأبواب المغلقة يصنفون في هذه الخانة.

يقول الدكتور مونتي داتا، أستاذ العلوم السياسية في جامعة ريتشموند في الولايات المتحدة، والناشط المناهض للعبودية إن جوهر العبودية هو: "استغلال الأشخاص المستضعفين بشكل عام لتحقيق مكاسب اقتصادية". "إنها تترافق بالإكراه الجسدي أو النفسي".

والعمال المهاجرون معرضون بشكل خاص لهذا النوع من العبودية، وهم غالباً أشخاص من البلدان الفقيرة يتم توظيفهم للعمل في الخارج في قطاعات مثل البناء والزراعة وصناعة الملابس والأعمال المنزلية، ثم يتم تقييدهم بتلك الوظائف ولا يمكنهم السفر إلى ديارهم.

ثالثاً: العبودية في وقتنا الحاضر:

قد يبدو من الصعب التصديق بأنّ العبودية لا تزال قائمة في عصرنا هذا، ويخيل لنا أنها انتهت في العالم منذ زمن، فوجود العبودية كان ولا يزال عاراً على المجتمعات كافة، لأن العبودية تتعارض مع قيم الإنسانية التي هي شعار هذا العصر.

ولو تمعنّا جيداً وتتبعنا التقارير التي تصدرها الأمم المتحدة ومنظمات المجتمع المدني وجدنا أن العبودية لها أشكال كثير ومنتشرة في العالم إلى وقتنا الحاضر، ليس بالشكل الذي يشرى فيه الإنسان ويباع بشكل سافر وإنما بأشكال فظة أخرى، وتنشط العبودية بشكل ملحوظ في مناطق النزاعات المسلّحة، لذلك كان لا بد من رصد العلاقة بين الحرب والعبودية، إذ كانت الحروب المصدر الأساسي للحصول على عبيد منذ القِدم، وعلى يد أتباع تنظيم الدولة (داعش) أعادوا عبودية المرأة والرجل، بفكر منحرف وتفسيرات غايتها إشباع شهواتهم للسلطة والجنس.

فقد ورد كثير من التقارير التي تبين حالات الاغتصاب للنساء سواء في داعش للنساء التي وقعن بأيديهم من الأيزيديات تحديداً أو غيرهن، على اعتبارهن من المخالفين بالدين والفكر. فتعتبر الواحدة سبية وملك يمين. أو ما جرى على أيدي عساكر والأمن في سجون النظام من إباحة جسد المرأة في المعتقلات كونها من المخالفين لهم في الأيديولوجيا والاتجاه السياسي. وهذا نوع من أنواع العبودية المرتبطة بالحرب.

ومن أنواع العبودية المرتبطة بالحرب الإتجار بالبشر، وعمالة الأطفال... كتب الدكتور رضوان زيادة أن الإتجار بالبشر (Human trafficking) ينشط - غالباً - في مناطق النزاعات المسلحة، كما هي الحال الآن في كل من سوريا والعراق. ومع ازدياد حضور وسطوة الجماعات المسلحة، وخصوصاً تنظيم «داعش» ازدادت التقارير التي تتحدث عن الاتجار بالبشر (دوملي، ٢٠١٧، ص. ٧).

الخلاصة يبدو أن العبودية في العصر الحديث تعود للوجود مع اشتداد النزاعات والحروب الأهلية، وخصوصاً في الشرق؛ والتنظيمات المتطرفة التي يبدو لها علاقة بإيران استغلّت ذلك وعبثت في ذهن الشباب وأوقعتهم في أفكار دولة خيالية تسعى لتحقيقها على أكتافهم من خلال استثارة دوافعهم ورغباتهم.

المبحث الثاني: أسس التربية الإسلامية في التعامل مع ظاهرة الرق لتغييرها:

أولاً: ما الذي فعله الإسلام؟

جاءت الدعوة للنبي محمد صلى الله عليه وسلم وكان الرق ظاهرة موجودة منتشرة قبل الإسلام، فما الذي فعله الإسلام حيالها؟ جَفَفَ مصادر الرق القديمة كلها ماعدا الحروب باعتبارها كانت نظاماً سائداً في ذلك الوقت. والذي جرى عليه العرف قديماً في الحروب هو إما سَبي الأسير أو قتله، وقد وقعت حروب بين المسلمين وأعدائهم فكان الأسرى المسلمون يُستَرَقون عند أعدائهم فتسلب حرياتهم ويعاملون بالظلم الذي كان يجري يومئذٍ على الرقيق، وليس من حسن السياسة أن تطلق أسرى عدوك وأسراك عنده حتى لا يتجرأ عليك (فَمَنِ ٱعْتَدَىٰ عَلَيْكُمْ فَٱعْتَدُواْ عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا ٱعْتَدَىٰ عَلَيْكُمْ ۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَٱعْلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ مَعَ ٱلْمُتَّقِينَ) البقرة، ١٩٤. هذه هي القاعدة المعاملة بالمثل أعدل قانون لرد

الاعتداء. لكن الحرب عند المسلمين لا تقوم بشهوة كسب المال والسيطرة ولا غاية الاستعمار والاستبداد، بل غاية الهداية للبشرية وأدل مثال على ذلك أن الرسول صلى الله عليه وسلم يوم فتح مكة التي هَجَّرَهُ أهلها منها عاد ومعه حوالي ١٢ ألف جندي ودخلها من أبوابها قال بعض الصحابة وهم يستذكرون معاناة الهجرة والحرمان والغربة (اليوم يوم الملحمة) فقال اليوم يوم المرحمة، وما ترك شخصاً نادماً وتائباً إلا عفا عنه ذلك اليوم (البوطي، ١٩٩١).

فالحرب لا تكون لشهوة القتل أو الاستعباد وإنما لها ضوابط منها:

- دفع الاعتداء عن المسلمين (وَقَٰتِلُواْ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ ٱلَّذِينَ يُقَٰتِلُونَكُمْ وَلَا تَعْتَدُوٓاْۚ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلْمُعْتَدِينَ) البقرة، ١٩٠.
- ومن أجل إزاحة القادة الطغاة والمستبدين الذين يفتنون الناس في دينهم ويمنعون وصول الدعوة لهم (وَقَٰتِلُوهُمْ حَتَّىٰ لَا تَكُونَ فِتْنَةٌ وَيَكُونَ ٱلدِّينُ كُلُّهُۥ لِلَّهِۚ فَإِنِ ٱنتَهَوْاْ فَإِنَّ ٱللَّهَ بِمَا يَعْمَلُونَ بَصِيرٌ) الأنفال، ٣٩.
- مقاتلة الذين ينكثون العهود التي قطعوها للمسلمين (وَإِن نَّكَثُوٓاْ أَيْمَٰنَهُم مِّنۢ بَعْدِ عَهْدِهِمْ وَطَعَنُواْ فِي دِينِكُمْ فَقَٰتِلُوٓاْ أَئِمَّةَ ٱلْكُفْرِۙ إِنَّهُمْ لَآ أَيْمَٰنَ لَهُمْ لَعَلَّهُمْ يَنتَهُونَ) التوبة، ١٢.

ولا يجوز للمسلمين مقاتلة قوم إلا بعد أن يُنذروهم ويَعرِضوا عليهم ثلاثة أمور: الإسلام أو الجزية أو الحرب (علوان، د.ت.ن، ص. ٢٠).

الأولى أن يقبلوا بعرض الإسلام على الناس ونشر الدعوة بينهم فإن أسلموا دون إجبار فلهم ما للمسلمين دون تمييز، وإن رفضوا وأرادوا الاحتفاظ بعقيدتهم في ظل النظام الإسلامي فلهم ذلك، ولكن عليهم أن يدفعوا الجزية مقابل حماية الدولة الإسلامية لهم وتأمين حقوقهم وصون ممتلكاتهم من أي اعتداء، وإن عجز المسلمون عن حمايتهم يردوا لهم جزيتهم كما فعل أبو عبيدة في مناطق حدود الحيرة. وحقهم بالاحتفاظ بعقيدتهم مصداقاً لقول الله تعالى (لَآ إِكْرَاهَ فِي ٱلدِّينِۖ قَد تَّبَيَّنَ ٱلرُّشْدُ مِنَ ٱلْغَيِّۚ) البقرة، ٢٥٦.

فإن منعوا المسلمين من دعوة الناس، ورفضوا الجزية تأتي الحرب لتبليغ الناس، يزيحون من يقف بينهم وبين الدعوة، لأن المسلمين مأمورون بتبليغ الدعوة (يا أَيُّهَا الرَّسُولُ بَلِّغْ مَا أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ ۖ وَإِن لَّمْ تَفْعَلْ فَمَا بَلَّغْتَ رِسَالَتَهُ ۚ) المائدة،٦٧ ومع ذلك فإن بدأت الحرب وأراد غير المسلمين الصلح فلهم ذلك تحقيقاً لقول الله تعالى: (إِن جَنَحُوا لِلسَّلْمِ فَاجْنَحْ لَهَا وَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ ۚ إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ) الأنفال،٦١.

هذه شروط الحرب التي افترضها الإسلام وأهدافها، فإن حصلت وأَسَرَ المسلمون أسرى بحربهم فلهم أربع خيارات:

١. إطلاق سراح الأسرى وهذا يسمى المَن لقوله تعالى (فَإِمَّا مَنًّا بَعْدُ وَإِمَّا فِدَاءً حَتَّى تَضَعَ الْحَرْبُ أَوْزَارَهَا) محمد،٤.

٢. إطلاق سراحهم بمقابل وهذا هو الفداء.

٣. القتل، لأن المحارب مُعتدي فقتلُه في الحرب واجب. (مَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَن يَكُونَ لَهُ أَسْرَىٰ حَتَّىٰ يُثْخِنَ فِي الْأَرْضِ) الأنفال،٦٧.

٤. الاسترقاق، والأمر في ذلك متروك للظروف يقدرها الحاكم المسلم بعد التشاور مع المسلمين لما فيه المصلحة العامة. فله أن يعاملهم بالمثل، وله أن يطلق سراح الأسرى كما فعل صلاح الدين الأيوبي حينما أطلق سراح الصليبيين في معركة حطين، مع أنهم قتلوا هم من المسلمين في يوم واحد أكثر من ٧٠ ألف أسير. فقال أحد المسلمين:

وحَلَّلتُم قتل الأسارى وطالما غدونا على الأسرى نمنّ ونصفح

فحسبكم هذا التفاوت بيننا وكل إناء بما فيه ينضح (علوان، د.ت.ن، ص. ٢٤-٢٥).

فإذا رأى الحاكم المسلم الآن أن العالم اتفق على عدم الاسترقاق فله ذلك لأن غاية الإسلام هي تحرير الرقيق فيختار المَن أو الفداء أو القتل في المعركة. كما فعل السلطان محمد الفاتح حينما اتفق مع دول العالم في معاهدة دولية على إلغاء الرقيق أسرى الحرب.

ومنذ ذلك الحين اتفقت الدول على تحريم العبيد. لكن الرق لم ينتهي نهائياً وإنما تشـــريعياً انتهى.

لا يوجد نظام اجتماعي في العالم عامل الرقيق كما عاملهم الإســـلام، اعتبر الرقيق إنســـان لـه حق الكرامة والحياة. جاء ليقول: (يا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُـــعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ۚ) الحجرات،١٣ وفي حجة الوداع أكد ذلك رسول الله حينما دعا الناس للنظر في مساواتهم من حيث الإنسانية فقال: (أنتم بنو آدم وآدم من تراب، وأنه لا فضـــل لعربي على أعجمي، ولا أحمر على أســـود إلا بالتقوى) (البوطي، ١٩٩١، صفحة ٤٨٠ ومابعد).

ثم ســـاوى بينهم في الجنس البشـــري في الحقوق والواجبات، فقال رســـول الله (مَن قتل عبده قتلناه، ومن جدع عبده جدعناه، ومن خصـــى عبده خصـــيناه). والجدع قطع الأنف أو الأذن وحتى اليد. مع العلم أن الإســـلام خفف على العبيد عقوبة الحدود فجعلها النصـــف من عقوبة الحُر لاعتبارات نفســـية واجتماعية وإنســـانية. وقرر لهم مبدأ الأخوة الإنسـانية لقول الرسـول الكريم (هُم إخوانُكم خَوَلُكم، جَعَلَهم اللهُ تحت أيْديكم، فمَن كان أخُوه تحـت يَـدِه فلْيُطعِمْـه ممَّـا يَـأكُلُ، ويُلبِسْـــه ممَّـا يَلبَسُ، ولا تُكلِّفوهم مـا يَغلِبُهم، فـإنْ كَلَّفتُموهم فـأعينُوهم، ومَن لم يُلائِمْكم منهم فبِيعوهم، ولا تُعـذِّبوا خَلْقَ اللهِ) (القشـــيري، ١٩٥٥، ص. ٢٨٢).

لم يُفرِّقِ الإســـلامُ بَيْنَ الْمُســـلِمِينَ جميعِهم بِـاللَّونِ أَوِ الجِنْسِ أَوِ الطَّبَقَـةِ؛ بـل أمَرَ الْمُسـلِمِينَ بمُعاملَة بعضِـهِم بعضًـا معاملةً حسَـنَةً، كما أمَرَهُم بحُسْـنِ الخلُقِ، وخاصـةً أهلَ الصَّـنائِعِ الَّذينَ يخْدُمونَ النَّاسَ، وفي هذهِ الرِّواية أنَّ أبا ذرٍّ الغِفَاريَّ رضـي اللهُ عنه، كان قد شَـتَمَ رجلًا وعيَّره بأُمِّه، فلمَّا سَـمِعَه النَّبيُّ صلَّى اللهُ عليه وسـلَّمَ قال: «أَعَيَّرتَه بِأمِّه؟ إنَّك امْرُؤٌ فيـكَ جـاهليَّـةٌ»، ثم قـال النبيُّ: «هُمْ إخوانُكم خوَلُكم، جعلَهمُ اللهُ تَحـتَ أيـدِيكم»، أي: هم الَّذين يُخوَّلُون أمورَكم بمعنى يُصلِحونها مِنَ العَبيدِ والخَدَمِ وهُم إخوانُكم في الدِّينِ، جعلَهمُ اللهُ سـبحانه وتعالى تحتَ سُـلطانِكم، «فمَنْ كان أَخوه تَحتَ يدِه" أي: يَخْدُمُه "فَلْيُطعمْه مِمَّا يأكلُ، ويُلبِسْـه ممَّا يَلبَسُ" أي: فَعَلى السَّـيِّدِ أنْ يتكَلَّفَ بإطعامِ خادمِه ومملوكِه وَكِسْـوتِه "ولا

تُكلِّفوهم ما يَغلبُهم، فإنْ كلَّفتُموهم فَأَعينُوهم» يعني: لا تَطلبُوا منهم مِنَ العملِ ما لا يَستطيعونَ فِعلَه، فإنْ أَمَرتُموهم بِشيءٍ مِن ذلك فعليكم إعانتُهم، "ومَن لم يُلائِمْكم"، أي: ومَن لم يكُن مُساعِدًا ومُوافِقًا لكُم من المَمالِيكِ، "فَبِيعوهُم، ولا تُعذِّبوا خلْقَ اللهِ"، فأمَرَ ببيْعِهِ مَخافَةَ ضَربِه وإيذائِه لعدم فائِدتِه، وفي هذا إشارةٌ إلى العَفوِ عنه وعدمِ ضَربِه لحَضِّه على الخِدمَةِ، وقوله: "ولا تُعذِّبوا خلْقَ اللهِ"؛ فأنتُم وهم سَواءٌ في كونِكم خَلقَ اللهِ تعالى.

وفي الحَديثِ: تَقبيحُ أمورِ الجاهليَّةِ وأخلاقِها، وأنَّها زائلةٌ بالإسلامِ.

وفيه: الحثُّ على الإحسانِ إلى الرَّقيقِ والخَدَمِ ومَن في مَعناهم كالأَجيرِ وغيرِه، والرِّفقِ بهم.

وفيه: عدَمُ التكبر على المُسلمِ، والنهيُ عن احتقارِه.

وقرر الإسلام للرقيق وحدة الأصل الإنساني (وَمَنْ لَمْ يَسْتَطِعْ مِنْكُمْ طَوْلًا أَنْ يَنْكِحَ الْمُحْصَنَاتِ الْمُؤْمِنَاتِ فَمِنْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ مِنْ فَتَيَاتِكُمُ الْمُؤْمِنَاتِ وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِإِيمَانِكُمْ بَعْضُكُمْ مِنْ بَعْضٍ فَانْكِحُوهُنَّ بِإِذْنِ أَهْلِهِنَّ وَآتُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ مُحْصَنَاتٍ غَيْرَ مُسَافِحَاتٍ) فأجاز الزواج بالأَمَة وناداهن بفتياتكم؛ انظر إلى اللطف في المعاملة.

كيف عامل المسلمون الرقيق بعد دعوة الإسلام؟

أن يحسن معاملة العبد ويطعمه مما يأكل ويلبسه مما يلبس كما ورد في الحديث السابق (فليطعمه مما يأكل ويلبسه مما يلبس).

ألاّ يكلفهم من الأعمال أكثر من استطاعتهم (ولا تكلفوهم من الأعمال ما لا يطيقون فإن كلفتموهم فأعينوهم).

وأن يخاطبه بما يريحه، لقول الرسول الكريم (لا يقل أحدكم هذا عبدي وهذه أَمَتي، بل يقل هذا فتاي وهذه فتاتي) (الشوكاني،٦٧٣/١).

وتزويج من أراد الزواج بأمة.

وأن يعاملهم بالحسنى لأن القرآن نص على ذلك في آية يتحدث فيها عن الإحسان للوالدين وللقرابة واليتامى والمساكين والصاحب والرقيق لقوله تعالى: (وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا

وَبِذِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسَاكِينِ وَالْجَارِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَالْجَارِ الْجُنُبِ وَالصَّاحِبِ بِالْجَنبِ وَابْنِ السَّبِيلِ وَمَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ ۗ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ مَن كَانَ مُخْتَالًا فَخُورًا) النساء،٣٦.

ثانياً: إجراءات تحرير الرقيق:

وضع الإسلام خطة عملية لتطبق وتحرر المجتمع من الرقيق، ولو نظرنا للنصوص لعرفنا ذلك، مثلاً: ضرب العبد من سيده من غير حاجة لتأديب مبرراً شرعياً لتحريره. وقد زَوّجَ الرسول بنت عمته زينب بنت جحش من مولاه زيد بن حارثة، ونعلم في المجتمع كم أن موضوع الزواج حساس خاصة من المرأة فهي تقبل بمن هو أفضل منها وأعلى مرتبة، ولذلك زوجها الرسول صلى الله عليه وسلم بهدف سامي ليرفع الرقيق من هذه المكانة المتدنية آنذاك.

ولم يكتف بذلك بل أرسل مولاه (العبد المملوك) زيد بن ثابت قائداً لجيش المسلمين وفيه سادة المهاجرين والأنصار في غزوة مؤتة. وكَلّف أسامة بن زيد قائد جيش فيه عمر وأبي بكر. وقال (اسمعوا وأطيعوا ولو استعمل عليكم عبد حبشي كأن رأسه زبيبة ما أقام فيكم كتاب الله تبارك وتعالى). (البوطي، ١٩٩١، ص. ٥٠٠)

وسار على نهج الرسول الصحابة الكرام فعمر رضي الله عنه قال (لو كان سالم مولى أبي حذيفة حياً لوليته) فهذا التصرف من النبي وخلفائه الراشدين رفع لمستوى الرقيق واجتثاث لدعوى الافتخار بالنسب.

ولو تمعنّا النظر والدراسة لوجدنا أن الإسلام أراد أن يُشعر العبد في قرارة نفسه أولاً: أن له قيمة إنسانية وكرامة فإذا أدرك ذلك طالب بحريته. ولو جاء التحرير بأمر قاطع مباشر لنفرت منه نفوس الأحرار لأنه سيحرمهم الخدمة والراحة وغيرها، وحتى العبيد لا يقبلون ذلك كلهم، فبعضهم لم يعد يستطيع العيش لوحده حراً وليس له كرامة أو على الأقل نظرته لنفسه متدنية، لا يشعر بتقدير واحترام، فكان لابد من تهيئة النفوس.

ثالثاً: الخطوات التطبيقية في التعامل مع ظاهرة الرق:

كان من الإسلام قبل تحرير العبيد من السادة أن عمل على تحريرهم من داخل أنفسهم، ولو كان بمرسوم لما وَجَدَ صداه بالواقع يتحقق، ودليل ذلك أن المرسوم الذي

أصـــدره (أبرهام لنكولن) ســـنة ١٨٦٥ حرر العبيد من الخارج بالقانون، ولكن العبيد لم يتحرروا بعد وعادوا إلى ســادتهم من الداخل. لأن طول بقائهم عبيد جعل حالتهم الوجدانية والنفسية معتادة على ذلك بل تكيفت مع هذا الوضع فنمى عندهم الخضوع لأقصى حد.

أما الإســـلام جاء قبل أن يشـــرع التحرير أعطاهم التقدير الذاتي لأنفســـهم ثم الإحســـاس بكرامتهم الإنســـانية وكلفهم الحقوق والواجبات حتى يتهيؤوا ويطالبوا بالحرية. فكانت الخطوات تهيئة نفسـية للعبيد حتى يفكروا في مسـتقبل آخر، ويعشـوا بكرامة وثقة بالنفس وأن لهم دور ومكانة.

ثم بعد ذلك أوجد تشريعات عملية لتحريرهم، ما هي هذه التشريعات؟

١. العتق بالترغيب شجع الإسلام السادة ورغبهم بعتق أرقائهم ورغبهم بالثواب من الله لقولـه تعـالى: (فَلَا اقْتَحَمَ الْعَقَبَـةَ... وَمَـا أَدْرَاكَ مَـا الْعَقَبَـةُ... فَـكُّ رَقَبَـةٍ..) البلـد١١-١٣. وحديث رسـول الله صلى الله عليه وسلم روى ابن جرير عن أبي نجيح قال: سـمعت رسـول الله صلى الله عليه وسـلم يقول: (أيما مسـلم أعتق رجلاً مسـلماً فإن الله جاعل وفاء كل عظم من عظامه عظماً من عظام محرره من النار، وأيما مسـلمة امرأة أعتقت امرأة مسـلمة فإن الله جاعل وفاء كل عظم من عظامها عظماً من عظام محررها من النار) (كثير الدمشـقي، سـورة البلد آية ١٢). وأحاديث كثيرة في هذا الباب وأصبح عدد العتقاء من هذا الجانب كَثير.

٢. العتق بالكفارات، لكن ليس كل الناس على ســـوية واحدة، فتخضـــع لأمر الله مباشـــرة، لـذا شـــرع الله أمرً آخر، يناســـب طبيعة النفس البشـــرية، العتق بالكفارات فهو من أعظم الوســـائل التشـــريعية في تحرير الرقيق، فرتب القرآن الكفارات على كثير من الذنوب والمخالفات الشـــرعية، ومَنْ مِن البشـــر لا يخطئ؟ وكأن الاســـلام جاء ليحرر الرقيق بكل الوســـائل، من ذلك قتل الخطأ (وَمَن قَتَلَ مُؤْمِنًا خَطَأً فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُّؤْمِنَةٍ وَدِيَةٌ مُّسَلَّمَةٌ إِلَىٰ أَهْلِهِ) النساء،٩٢، وإن كان المقتول من قوم لهم ميثاق مع المسـلمين أيضـاً تحرير رقبة يعني عتق رقيق لقوله تعالى (وَإِن كَانَ مِن قَوْمٍ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُم مِّيثَاقٌ فَدِيَةٌ مُّسَلَّمَةٌ إِلَىٰ أَهْلِهِ وَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُّؤْمِنَةٍ ۖ فَمَن لَّمْ

يَجِدْ فَصِيَامُ شَهْرَيْنِ مُتَتَابِعَيْنِ تَوْبَةً مِّنَ اللَّه) النساء،٩٢. وكفارة حنث اليمين تحرير رقبة (وَلَٰكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا عَقَّدتُّمُ الْأَيْمَانَ ۖ فَكَفَّارَتُهُ إِطْعَامُ عَشَرَةِ مَسَاكِينَ مِنْ أَوْسَطِ مَا تُطْعِمُونَ أَهْلِيكُمْ أَوْ كِسْوَتُهُمْ أَوْ تَحْرِيرُ رَقَبَةٍ ۖ) المائدة،٨٩. وكفارة الظهار إذا رجع عنه تحرير رقبة (وَٱلَّذِينَ يُظَٰهِرُونَ مِن نِّسَآئِهِمْ ثُمَّ يَعُودُونَ لِمَا قَالُواْ فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مِّن قَبْلِ أَن يَتَمَآسَّا ۚ) المجادلة،٣.

٣. العتق بالمكاتبة: منح الإسلام الحق للعبد أن يفتدي نفسه من مالكه مقابل مبلغ من المال يتفقون عليه ويكتبون على ذلك كتاب، وإن عجز العبد عن تسديد المبلغ كامل فعلى الدولة أن تدفع عنه البقية. لقوله تعالى: (وَٱلَّذِينَ يَبْتَغُونَ ٱلْكِتَٰبَ مِمَّا مَلَكَتْ أَيْمَٰنُكُمْ فَكَاتِبُوهُمْ إِنْ عَلِمْتُمْ فِيهِمْ خَيْرًا) النور،٣٣.

٤. العتق بكفالة الدولة: الإسلام وضع للدولة مصروفاً خاصاً لتحرير الرقيق من أموال الزكاة، سماه القرآن مصرف أسماه وفي الرقاب (إِنَّمَا ٱلصَّدَقَٰتُ لِلْفُقَرَآءِ وَٱلْمَسَٰكِينِ وَٱلْعَٰمِلِينَ عَلَيْهَا وَٱلْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِى ٱلرِّقَابِ)التوبة،٦٠.فمما يذكر في عهد الخلفاء كان خازن بيت المال يشتري العبيد من سوق النَخَّاسين ويحررهم كلما زاد من بيت المال عن حاجة الفقراء والمحتاجين. قال يحيى بن سعيد: (بعثني عمر بن عبد العزيز على صدقات إفريقية، فجمعتها ثم طلبت فقراء نعطيها لهم فلم نجد فقيراً ولم نجد من يأخذها منا، فقد أغنى عمر بن عبد العزيز الناس، فاشتريت بها عبيداً فأعتقتهم) (قطب، ١٩٩٢). هذا كله جاء من وحي الإسلام وليس كما حصل في الغرب نتيجة التطورات الاقتصادية أو السياسية والاجتماعية، التي اضطرت الغرب اضطراراً لتحرير الرقيق.

٥. العتق بأم الولد: لأن الأمَة حينما يملكها مسلم يحق له معاشرتها، فإن ولدت له ولداً أصبحت في نظر الشرع أم ولد، وفي هذه الحالة يحرم على مالكها بيعها، فإن لم يحررها هو فإنها تعتبر بعد موت سيدها حرة مباشرة لأنها أمُّ ولد. وكم من النساء اللاتي حررهنّ الإسلام بهذه الطريقة. بينما كانت السبايا في بلاد غير

الإسلام نهباً مباحاً لمن أراد البغاء. بينما في الإسلام فإنها لا تحل إلا لمالكها فإن أرادت الزواج وسمح لها فإنها تحرم على سيدها وتصبح حرة (علوان، د.ت.ن).

٦. العتق بالضرب الظالم: أمر الإسلام بالإحسان للرقيق كما سبق وشرحنا، ولذلك كان ينكر الرسول صلى الله عليه وسلم على أصحابه إذا رأى واحداً منهم يعنف عبده ويهين كرامته أو يضربه، وحق للسيد أن يؤدب عبده ولكن إن تجاوز حق التأديب كان هذا سبباً لعتقه بدون مقابل. جاء في الأثر (كنا بني مقرن على عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم ليس لنا خادم إلا واحدة، فلطمها أحدنا، فبلغ ذلك رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: أعتقوها) (القشيري، ١٩٥٥، صفحة ١٦٥٨).

روى مسلم عن شعبة قال سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: (مَن ضرب غلاماً له حداً لم يأته، أو لطمه فإن كفارته أن يعتقه) (القشيري، ١٩٥٥، ص.١٦٥٧).

لاحظنا أهم التشريعات التي نزلت لتحرير الرقيق، وقبل ذلك وصايا للمسلمين بكيفية المعاملة الحسنة حتى يتهيأ نفسياً للانعتاق الداخلي ولا يشعر أنه عبد مملوك، بل يشعر بكرامته الإنسانية أولاً ثم تأتي خطوات التحرير ثانياً.

وكما ألغى الخمر والربا والزنى تلك الظواهر التي كانت منتشرة في المجتمع، فقد ألغى الرق تدريجياً.

لكن لماذا استخدم التدرج وليس الأمر المباشر؟ يحتاج أن يفهم الناس حقيقة الإسلام ونظرته الكلية الشاملة في الحياة ونظرته للإنسان، ويحتاج أن يتذوق المستعبَدون معنى العزة والكرامة الإنسانية، ليطالبوا بتخليصهم من الذل وتحريهم من العبودية.

وتحرير الرقيق بمرسوم وتشريع مكتوب ما كان ليحرر الناس والتجربة الأمريكية في عهد لنكولن خير شاهد، صحيح هي خطوة صحيحة ولكن العبيد الذين حررهم من الخارج لم يستطيعوا العيش بحرية بل عادوا إلى أسيادهم يرجونهم أن يكونوا عبيداً لأنهم لم يتحرروا من الداخل، ولم يشعروا بكرامتهم وإنسانيتهم بتحريرهم المفاجئ، صحيح أنهم أحراراً بالقانون، لكن نفسياً واجتماعياً يواجهون التنمر والعنصرية.

ولقد كان الرق أمراً شائعاً وعملة اقتصادية ولم يكن من السهولة إصدار أمر بإلغائه دفعة واحدة، فهذا أمر ليس هين وإنما يحتاج إلى تهيئة النفوس من العبيد والمالكين لهم. ويستشعروا حلاوة الإيمان باتباع الأمر وقد انشرحتْ له الصدور.

وكان التدرج بأن جاء التشريع إلى منابع الرق وجففها، حيث منع الرق بسبب الدَين، والرق بالوراثة ومنع الرق بسبب العمل في الأرض، ومنع الرق بالحروب التي غايتها الاستعمار. ونتيجة لكل ذلك لم يعد هناك رقيق في المجتمع الإسلامي.

وما هذا التدرج إلا إظهاراً لعظمة التشريع الإسلامي في حل القضايا ومعالجة الأمور، وبيان لخصائص الدين الرباني في خصائصه وشموله وعالميته على مدى الأزمنة.

رابعاً: مُلك اليمين من الرقيق الجواري: كيف تعامل معها الإسلام؟

لقد كان الإسلام صريحاً مع الناس فقال: هذا رقٌّ وهؤلاء جوارٍ، وحدود معاملتهن كذا وكذا، حدد كيفية المعاملة، ولم يقل إن هذا الوضع هو الوضع الطبيعي والدائم ولا الوضع الذي يليق بكرامة المرأة في المستقبل، وإنما هي ضرورة الحرب حينما يتعارف الناس على استرقاق أسرى الحرب فيها.

هنا نلفت النظر للحضارة المزيفة في العصر المتقدم والمتطور التي لا تجد القدرة على هذه الصراحة فهي تبيح الزنا بدور مُرخصة، ولا تسميه بغاء ولا تسميه رق! وإنما تقول عنه (ضرورة اجتماعية) لماذا؟ لأن الرجل الأوربي المتحضر كما يقولون، والرجل الشرقي المتفلت من قيم الدين لا يريدون أن يعيلوا أحد ولا يتحملوا مسؤولية زوجة ولا ولد، بل يريدون أن يستمتعوا دون تحمل مسؤولية. يريد جسد امرأة يفرغ فيها شهوته ولا تعنيه مشاعرها فهو كالبهيمة، وهي تتلقى ذلك دون اختيار منها وليس من شخص محدد بل من أي عابر سبيل. ثم انتشرت في الغرب الهاويات والعشيقات من دون تدخل الدولة. ثم يعيبون على الإسلام نظام الجواري الذي كان قبل ١٤٠٠ سنة وهو نظام مؤقت كان في طريقه للتغيير، وهو أكرم وأنظف من نظام العالم الحديث الذي يعتبر تقدماً لا يستنكره أحد! ولا يسعى أحد لتغييره ويريدون أن يبقى مستمراً مادامت الشهوة مستمرة.

أما في الإسلام فقد كان نظام الرق موجود فالأسرى الرجال للخدمة، والنساء للخدمة والشهوة، فجاء الإسلام ونَظّم الأمر وأعطى للأسيرة كرامتها وهيأها للحرية وحفظ كرامتها وعرضها. فنظام الرق قد أباح للرجل أن يكون له جارية من سبي الحرب يستمتع منها إذا شاء ويتزوج منها أحياناً إذا شاء، والقرآن قد أقر ذلك: (وَالَّذِينَ هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَافِظُونَ إِلَّا عَلَىٰ أَزْوَاجِهِمْ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُمْ فَإِنَّهُمْ غَيْرُ مَلُومِينَ) والذين في قلوبهم مرض يقولون كيف يبيح الإسلام نظام ملك اليمين؟ لابد من توضيح بعض النقاط (علوان، د.ت.ن):

١. لا يجوز للمسلم أن يقضي وطره مع أية سرية إلا بعد أن يقضي الحاكم باسترقاقهن.

٢. لا يجوز للمسلم أن يقضي وطره إلا أن تكون ملك يمين له. ولا تصبح الأسيرة ملك يمين إلا بحالتين:

- أن تصبح نصيبه من الغنيمة.
- أن يشتريها من الغير إذا كانت مملوكة.

وبعد أن تصبح ملكه لا يجوز أن يمسها إلا بعد أن يستبرئ الرحم بحيضة واحدة على الأقل للتأكد من الحمل، (كما في عدة الطلاق) ثم يأتيها إن شاء كما يأتي زوجته.

وهنا بعد معاشرتها إن أنجبت ولداً تصبح في الشرع (أمّ ولد) وفي هذه الحالة يحرم على السيد أن يبيعها لغيره، انظر للتدرج في التشريع والتقدير لإنسانيتها. فإذا ولدت الولد من حقه أن يحررها فإن مات ولم يحررها فإنها تصبح حرة بعد موته مباشرة كونها أم ولد.

ولها أيضاً إن لم تنجب ولد أن تطلب تحرير نفسها بالمكاتبة كما شرحنا قبل وتصبح حرة. إذاً فالإسلام حين أباح نظام الجواري للسيد أراد من ذلك تخليصها من التشرد والبغاء (قطب، ١٩٩٢، ص. ٦٠).

وبهذا يمكن القول إن الإسلام طبق ثلاث مراحل متتالية مُرتبة لتحرير الرقيق، هي:

المرحلة الأولى: تحسن حال الرقيق ورفعهم للمستوى الإنساني.

المرحلة الثانية: تضيق مصادره وحصرها فيما يخرج بالرقيق عن الصفة الإنسانية.

المرحلة الثالثة: وبعد هذه تأتي الخطوة الرئيسية وهي تحرير الرقيق (اسماعيل، ٢٠٢٠، ص. ٤).

قائمة المصادروالمراجع:

المصادروالمراجع العربية:

١. القرآن الكريم.

٢. إسماعيل، محمد. (٢٠٢٠). *ملك اليمين والسبي*. د.ن.

٣. إنجلر، فريدريك. (١٩٥٧). *أصل العائلة والملكية الخاصة والدولة*. (أحمد عزت العرب، المترجمون) نسخة إلكترونية: دار هنداوي.

٤. بلتاجي، زينب إبراهيم محمد. (١٢, ٢٠٢١). التدابير الشرعية للوقاية من العبودية الحديثة (الإتجار بالأطفال واستغلالهم أنموذجًا) دراسة فقهية مقارنة. *مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية بدمنهور*.

٥. بني سلامة، محمد عبد الرحمن. (مارس, ٢٠١٢). مرسوم تحرير العبيد في الولايات المتحدة الأمريكية ١ كانون الثاني ١٨٦٣ بين الدوافع الإنسانية والضرورات العسكرية: أوراق الرئيس أبراهام لنكولن مصدرًا.. *دورية كان التاريخية المستقبل الرقمي للدراسات التاريخية*.

٦. البوطي، محمد سعيد رمضان. (١٩٩١). *فقه السيرة النبوية مع موجز لتاريخ الخلافة الراشدة*. دار الفكر.

٧. الجندي، أنور. (١٩٧٥). *التربية وبناء الأجيال في الإسلام*. دار الكتاب اللبناني.

٨. الحسن، إحسان محمد. (٢٠٠٥). *علم الاجتماع الديني*. دار وائل.

٩. الدمشقي، إسماعيل بن عمر بن ضوء بن كثير. (سورة البلد آية ١٢). *تفسير القرآن العظيم*. نسخة إلكترونية.

١٠. دوملي، ضـــر كلو علي. (٢٠١٧). *ملخص كتاب العبودية المعاصـــرة لدى التنظيمات الإرهابية في العراق وسوريا*. مركز مسبار.

١١. سرحان، صفية محمد. (كانون الثاني, ٢٠٢٠). منهج الإسلام في القضاء على الرق. *مجلة كلية الآداب للإنسانيات والعلوم الاجتماعية*.

١٢. شفيق، أحمد. (٢٠١٢). *الرق في الإسلام*. دار هنداوي.

١٣. عاشـــور، نصـــر الدين، الأخضـــر الأخضـــري. (١٢, ٢٠١٩). *مظاهر تطلع الشـــريعة الإســـلامية إلى تحرير الإنســـان من العبودية، ومقاصـــد عدم نســـخ أحكام الرّقيق في الإسلام* -دراسة مقاصدية فقهية.

١٤. علوان، عبد الله ناصح. (د.ت.ن). *نظام الرق في الإسلام*. دار السلام.

١٥. علي، سعيد إسماعيل. (١٩٧٨). *أصول التربية الإسلامية*. دار الثقافة للطباعة والنشر.

١٦. القشـــيري، أبو الحســـين مســـلم بن الحجاج. (١٩٥٥). *صـــحيح مســـلم* (المجلد الجزء الثالث). (تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي)، مطبعة عيسى البابي.

١٧. قطب، محمد. (١٩٩٢). *شُبهات حول الإسلام*. دار الشروق.

١٨. محجوب، وجيه. (٢٠٠٥) *أصول البحث العلمي ومناهجه*، دار المناهج.

المراجع الأجنبية:

1. What is Modern Slavery? april, 2013 https://web.archive.org/web/20190427124646/https://www.state.gov/j/tip/what./

هجرةُ الكفاءات العلميّة التّونسيّة: أسبابُها و انعكاساتها

د. منية بن عياد
دكتوراه في علم الاجتماع، تونس
benayedmonia01@gmail.com

تاريخ استلام البحث ٢٠٢٣/٩/٩م، تاريخ قبول البحث ٢٠٢٣/١٠/١٠م.

ملخص البحث

تعتبر هجرة الكفاءات العلمية من أخطر المشكلات التي تعاني منها الدول العربية لما لها من تداعيات سلبية على مسارها التنموي وحرمانها من الاستفادة من كفاءات عملت على إعدادها وتأهيلها على مدار سنوات، وتهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على ظاهرة هجرة الكفاءات التونسية ورصد العوامل التي تدفع العقول للهجرة والبحث في عوامل الجذب التي تقدمها الدول المستقطبة للمهاجرين، كما قدمنا بعض التوصيات للحد من نزيف هجرة الكفاءات التونسية. واعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي التحليلي مستخدمين المقابلة نصف الموجهة مع الاستعانة ببعض الإحصائيات حول هجرة العقول العلمية التونسية كدعم لدراستنا والتعمق في بعض المسائل.

الكلمات المفتاحية: الهجرة، الكفاءات، هجرة الكفاءات، رأس المال البشري.

Tunisian scientific talent migration: its causes and repercussions

By: Dr. Monia Ben Ayed

Abstract

The migration of scientific competencies is one of the most serious problems affecting Arab countries because of its negative consequences on their development trajectory and the denial of access to competencies that they have worked to prepare and rehabilitate over the years. the current study aims to identify the phenomenon of Tunisia's brain drain and to monitor the factors driving migration and to investigate the attractions provided by the states that attract migrants, we have also made some recommendations to reduce Tunisia's brain drain. In our study, we relied on the analytical descriptive approach using a semi-oriented comparison with some statistics on the migration of Tunisia's scientific minds in support of this study and to go deeper into some issues.

Key words: migration, competencies, migration of competencies.

Tunus'ta Bilimsel Yetenek Göçü: Nedenleri ve Yansımaları

Dr. Monia ben Ayed

Özet

Bilimsel yeteneklerin göçü, Arap ülkelerinin kalkınma yolculuklarına olumsuz bir şekilde yansıması ve onları yıllar içinde hazırlamaya ve yetiştirmeye çalıştıkları yeteneklerden istifade etmekten mahrum bırakması sebebiyle Arap ülkelerinin yaşadığı en ciddi sorunlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışma, Tunus'ta yetenek göçü olgusunu tanımlamayı, zihinleri göçe iten faktörleri gözlemlemeyi ve göçmen çeken ülkelerin sunduğu çekim faktörlerini araştırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca çalışma, Tunuslu yetenekli insanların göç akışını azaltmak için bazı öneriler de sunmaktadır. Çalışmada, çalışmaya destek olmak ve bazı konuları daha derinlemesine incelemek adına Tunuslu bilimsel zihinlerin göçüne ilişkin bazı istatistiklerin yardımıyla yarı-yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak betimleyici analitik yöntem benimsenmiştir .

Anahtar Kelimeler: Göç, Yetenekler, Yetenek Göçü, İnsan Sermayesi.

مقدمة:

إن قوة اقتصـــاد المجتمعات أصـــبحت تقاس بنوعية كفاءة مواردها البشـــرية، كقاعدة تســـتطيع اســـتخدامها في توجيه مســـاراتها التنموية وفي رفع معدلات التطور في مختلف الميادين. وهو ما ركزت عليه البلدان المتقدمة في تنمية وتطوير هذا الجانب الحيوي واســـتثمار كفاءتها البشـــرية، مســـتخدمة إياه كمحرك أســـاســـي وعامل قوة في ركيزة البناء الاقتصـــادي والمعرفي. ولكي تحقق تفوقها التقني والعلمي عملت كذلك على اســـتقطاب الكفاءات من البلدان الأخرى للاســـتفادة من طاقاتهم مســـتخدمة عدة وســـائل من أجل تحقيق ذلك، باعتبار أن معظم الدول العربية وإن حرصـت على إنتاج مواردها البشـرية إلا أنها لم تنجح في المحافظة عليه والاستفادة منها في عملية التنمية المجتمعية.

لقد أصبحت هجرة الكفاءات العلمية من أهم الظواهر البشرية المتعددة الأبعاد، تتداخل فيها عوامل محلية وإقليمية وعالمية، ومن أخطر المشـــاكل التي يواجهها الوطن العربي والتي تطورت نسـبها بشـكل ملحوظ في العقود الأخيرة وخاصـة في ظل نظام العولمة الذي يســـعى إلى تنشـــيط آليات ســـوق العمل العالمي، ويهدف إلى اقتناص أدمغة البلدان النامية لصالح البلدان المتقدمة. وأضحت ظاهرة هجرة الكفاءات تشكل مظهرًا من مظاهر الخلل الثقافي والاجتماعي والاقتصـادي والتعليمي باعتبار أن "الاندماج الاقتصـادي العالمي لا يشـــمل فقط تزايد حركة الســـلع والخدمات ورؤوس الأموال عبر الحدود الدولية ولكن يشـــمل أيضًـــا حركة الأشـــخاص (الموارد البشـــرية) حيث قدر بحوالي ٢٠٠ مليون إنســـان يعيشـون خارج حدود دولهم الأصـلية ويشـكلون ٣٪ من سـكان العالم. وهذه الأعداد يتوقع لها الزيادة بسرعة كبيرة في العقود القادمة وإن جزءاً من هذه الحركة البشرية تشمل حركة العقول أو ما يسمى بهجرة أو انتقال العقول والأدمغة الكفؤة"(أحمد، ٢٠٢٢، ص. ١٤).

وتبعًا لأهمية الموضـــوع ســـنحاول من خلال هذه الدراســـة البحث في ظاهرة هجرة الكفاءات والكشـــف عن الدوافع الكامنة وراءها، والتي باتت تشـــكل خطرًا على نمو وتطور المجتمعات الطاردة لتلك الكفاءات لصـالح البلدان المسـتقطبة لها، مسـلطين الضـوء على تونس كنموذج من البلدان التي تعاني من هذه الظاهرة ومن أكثر القضـــايا التي تواجهها في

الوقت الحالي. فالبلاد التونسية من بين البلدان العربية التي أصبحت تعاني من هجرة كفاءاتها التي تمثل صفوة النخبة الأكاديمية العلمية التونسية، وتعكس عجزا للدولة على الاحتفاظ بكفاءاتها التي تشكل وقودا لتدوير عجلة التنمية الاقتصادية وإعطائهم المكانة التي تليق بهم. كظاهرة لها انعكاساتها على الخطط التنموية وما ينتج عنها من خسائر اقتصادية وعلمية وجزء مهم من رأسمالها البشري بعد أن أنفقت من أجل إعداده الكثير من المال والجهد.

مشكلة البحث:

تعتبر ظاهرة هجرة أو نزيف الأدمغة أو الكفاءات واحدة من أبرز المشكلات التي تعاني منها الدول العربية والتي تقف حاجزًا أمام تحقيق تنمية متينة الأسس للدول الطاردة. وقد شهدت تونس في السنوات الأخيرة ارتفاعًا ملحوظًا في عدد المهاجرين من الكفاءات وما يحمله من هدر للثروة البشرية في العديد من الاختصاصات المطلوبة. في هذا المستوى تتنزل إشكالية دراستنا في التساؤل الرئيسي: **ما هي الأسباب المؤدية إلى هجرة الكفاءات العلمية في تونس وما هي انعكاساتها؟**

أسئلة البحث:

١. إلى أي مدى تعتبر العوامل الاقتصادية الدافع الرئيسي وراء هجرة الكفاءات التونسية؟

٢. هل أن عدم الاستقرار السياسي في تونس أحد أسباب هجرة الكفاءات العلمية التونسية؟

٣. هل تؤثر هجرة الكفاءات العلمية على المسيرة التنموية للبلاد التونسية؟

أهمية البحث:

تنبع أهمية الدراسة بكونها تعالج قضية خطيرة وهو موضوع هجرة الكفاءات التونسية الذي عرف اهتمامًا متزايدًا من قبل الباحثين وأصحاب القرار، باعتبار تفاقم نسبة تسرب العقول البشرية التونسية خارج الوطن ونزفا لأكثر الموارد قيمة، وما ينتج عنه من تداعيات سلبية على مسارات التنمية.

أهداف البحث:

شـــغلـت ظـاهرة هجرة الكفـاءات اهتمـام الـدول والبـاحثين، لمـا ينتج عنهـا من انعكاسـات تتراوح بين الإيجابية والسـلبية، بين الدول التي تغادرها والدول التي تسـتقر فيها. وتسعى هذه الدراسة تحقيق جملة من الأهداف تتمثل في:

١. التعريف بمفهوم هجرة الكفاءات.
٢. البحث في واقع هجرة الكفاءات في تونس.
٣. معرفة دوافع وأسباب تفاقم ظاهرة هجرة العقول العلمية في تونس.
٤. الكشف عن تداعيات هجرة الكفاءات التونسية.

محددات البحث:

المحدد الزماني: من فترة شهر يونيو لشهر أغسطس سنة ٢٠٢٣.

المحدد المكاني: ولاية صفاقس (تونس).

الدراسات السابقة:

من الدراسات التي عالجت موضوع هجرة الكفاءات العلمية نجد:

دراســة محمد الخزرجي ســرمد جاســم، محمد ســالم محمد بعنوان" هجرة الكفاءات العلمية بين عوامل الطرد والجذب، دراســة ســوســيو أنثوبولوجية (جامعة تكريت نموذجًا).

ســعت الدراســة إلى تحقيق جملة من الأهداف أهمها التعريف بمفهوم الهجرة ونشأتها وأنواعها ومعرفة الأسباب الرئيسية وراء هجرة الكفاءات والآثار المترتبة عنها وكيفية الحد منها. وتم اعتماد المنهج التاريخي والمنهج الوصـفي التحليلي. وانتهت الدراسـة إلى النتائج التاليـة: أن أسـبـاب هجرة الكفـاءات تكون غـالبـا مرتبطـة بزيـادة الـدخـل وتوفير ظروف معيشية جيدة للأسرة أو البحث عن فرص عمل تتناسب مع مؤهلاتهم.

دراســة لبيب لويزة بعنوان" أســباب هجرة الكفاءات الجزائرية و أثرها على التنمية، دراسة ميدانية على عينة من الكفاءات المهاجرة بدول الخليج".

سعت الدراسة إلى البحث في أسباب اختيار الكفاءات الجزائرية الهجرة لمنطقة الخليج العربي والتعرف على عوامل الجذب بها. وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي. وانتهت الدراسة إلى أن عوامل الطرد في الجزائر في مجملها عوامل اقتصادية من انخفاض الأجور في الجزائر وسوء الأحوال المعيشية.

دراسة أميرة محمد عمارة بعنوان" هجرة العقول و أثرها في النمو الاقتصادي لمصر".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى تأثيرات الهجرة على النمو الاقتصادي لمصر وتوصلت إلى جملة من النتائج أهمها تأثير هجرة العقول في تغيير رأس المال المادي ورأس المال البشري الذي بدوره يؤثر على النمو الاقتصادي.

دراسة طهراوي دومة علي، يسبع عبد القادر بعنوان" الكفاءات المهاجرة وهجرة العودة مدخل لنقل التكنولوجيا والمعرفة للدول الأصلية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على الدور الذي يمكن أن تلعبه الكفاءات المهاجرة عند العودة في نقل المعرفة والتكنولوجيا لبلدانها الأصلية ومعرفة السياسات التي يمكن اتباعها للاستفادة من الكفاءات المهاجرة وتم الاعتماد على المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة إلى أن الهجرة العائدة يمكن الاستفادة منها كقوة دافعة للاقتصاد الوطني إذا توافرت لها الوسائل المناسبة في البلد الأصلي وأن قدرات المهاجرين على نقل المعرفة والخبرات تختلف باختلاف نوعية تلك الخبرات ومدى جودة القنوات التي توفرها بلد المنشأ لتسهيل نقل المعرفة والتكنولوجيا.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة وجدت الباحثة الآتي:

- تتشابه دراستنا الحالية مع الدراسات السابقة في تناول أسباب وتبعات ظاهرة الكفاءات العلمية وهو ما حاولنا التعمق فيه أيضًا في دراستنا الحالية بالبحث في عوامل الطرد والجذب لهذه الظاهرة.

- تختلف دراستنا الحالية في زمان الدراسة ومكانها وفي اعتمادنا على أداة المقابلة نصف الموجهة للتعمق في موضوع البحث.

التعريف بمصطلحات الدراسة:

رأس المال البشري:

يمثل جملة المهارات والقدرات وإنتاجية الإنسان في مختلف أنشطته الاقتصادية والاجتماعية. ويعبر مفهوم رأس المال البشري عن "الكفاءة المتميزة التي تتجمع لدى الفرد من خلال تراكم المعارف والتجارب الخاصة التي يمر بها خلال مسيرته العلمية والعملية، حيث تتكون لديه المهارة والجودة في الأداء من خلال الاحتكاك الدائم بميدان العمل والإحاطة بكافة تفاصيله ومعضلاته والتعود على حل المشكلات وإنجاز المهام بطريقة احترافية، فعندما يصل الفرد إلى هذا المستوى من المهارة يوصف بأنه "رأس مال بشري"، أي أنه ذو قيمة مهارية ومعرفية ممتازة، وبذلك تزداد أهميته لدى المنظمات الحديثة ولا يمكن التفريط فيه، لأنه يمثل أحد المركّبات الأساسية لتكوين الميزة التنافسية والجودة والقيمة المضافة" (لخضر، ٢٠٢٢).

الهجرة:

الهجرة مصطلح يشير إلى انتقال الفرد أو الجماعة من مجتمع لآخر وهذا الانتقال غالبًا ما يتضمن التخلي عن محيط اجتماعي معين والدخول في محيط اجتماعي آخر وهذا يعرف بالهجرة الداخلية، أما إذا انتقل الفرد خارج الحدود السياسية لدولته عرفت بالهجرة الخارجية (هشام، ٢٠١٧، ص. ٦).

والهجرة في اللغة تعني ترك المواطن دولته التي ينتمي إليها ليستقر في دولة أخرى بشكل دائم أو مؤقت. فالفعل يعكس حركة او تنقل الأفراد بشكل فردي أو جماعي" (مشيري، ٢٠١٩).

بالتالي يمكن تعريف الهجرة بأنها انتقال الأفراد من موطنهم الأصلي إلى بلد آخر بقصد الإقامة المؤقتة أو الدائمة.

هجرة الكفاءات العلمية:

تعرف الجمعية الفرنسية للمعايير الصناعية الكفاءات البشرية بأنها استخدام القدرات مهنيًّا بهدف تحقيق الإعداد الأمثل للوظيفة (براهيمي وآخرون، ٢٠١٧، ص. ٨٠٧).

كما عرفت بأنها مجموعة من المعارف والسلوكيات وفق هدف معين (Angel ,2016 , p9)

وأشير إلى أصحاب الكفاءات بأنهم ذوو المستوى العلمي العالي من باحثين وأساتذة تعليم عال ومهندسين وأطباء... وهم المصنفون حسب المعايير الدولية نخبًا ولذلك تعتبر مساهمتهم في إنتاج المعرفة مساهمة ذات قيمة مضاف إليه (الشلوفي، ٢٠١٩، ص. ١٣).

ويميز إبراهيم بويحياوي ونوال بن أحمد (٢٠١٦) بين ٣ أبعاد تشكل الكفاءة البشرية:

- المعرفة: وهي مجموعة المعارف القابلة للنقل من شخص لآخر مهيكلة ومدمجة تسمح للمؤسسة قيادة أنشطتها.
- المهارة: وهي القدرة على إنجاز الأعمال والمهام بالاعتماد على المعارف والخبرات المكتسبة والقدرات الشخصية وتختلف حسب الأهداف المحددة في كل مصلحة.
- السلوكيات: تتمثل في مختلف الانطباعات والمواقف والسمات والمواقف والسمات الشخصية المرتبطة بالموظف عند ممارسة نشاط معين التنظيم، روح المبادرة، الدقة وغيرها (بو يحياوي وبن أحمد، ٢٠١٦، ص. ١٢).

وقد أشار جاك غيار إلى أن مصطلح هجرة الكفاءات البشرية يستعمل للتعبير عن هجرة الأشخاص المؤهلين من دولهم الأصلية نحو دول الاستقبال (هجرة الكفاءات الخارجية) وللتعبير أيضًا عن هجرة الأشخاص العلميين والتقنيين نحو قطاعات والهجرة غير علمية داخل نفس الدولة (الهجرة الداخلية للكفاءات) (شيخاوي، ٢٠١١، ص. ٤١).

تعتبر هجرة الكفاءات العلمية أو كما يسميها البعض بهجرة الأدمغة ظاهرة قديمة عالمية، وقد ابتدع البريطانيون هذا المصطلح لوصف ما خسروه من مهندسين وأطباء

وعلماء هاجروا وكان اتجاههم الولايات المتحدة الأمريكية "كنوع من أنواع الهجرات الخارجية في الغالب والتي تعني الانتقال من بلد الى آخر من خلال عبور الحدود السياسية وهي تمثل انتقال العقول المستنيرة والعلماء من بلدانهم الأصلية إلى دول أخرى لتحقيق ما يطمحون إليه اقتصاديًا وعلميًا (فرج، ٢٠١٤، ص. ٦٩).

كما عرفت هجرة الكفاءات العلمية بأنها حركة انتقال المؤهلين علميًا من بلدانهم الأصلية إلى بلد آخر للبحث عن فرص عمل أفضل بصورة دائمة أو مؤقتة. الكفاءات لديها."(نغيمش، ٢٠١٠، ص. ٢١١).

تعرف الباحثة هجرة الكفاءات العلمية إجرائيا بأنها انتقال الأشخاص المؤهلين علميا وذوي الكفاءة العليا من بلدانهم الأصلية إلى بلدان أخرى بقصد الإقامة الدائمة أو المؤقتة.

وقد نشرت الكثير من النظريات حول أسباب هجرة الأدمغة يذكر أحمد بدر الدين الهاشمي (٢٠١١) منها:

- النظرية الفردية: تعتبر أن المهاجر فرد بالغ عاقل يبحث له عن مكان يؤمن له أعلى راتب ممكن وأفضل مستقبل.
- النظرية الاقتصادية الكلاسيكية الجديدة: وهي تقول بأن العمالة تنتقل (طبيعيا) من الدول المتدنية الأجور للدول المرتفعة الأجور.
- اقتصاد الهجرة الجديد: وهو يقرر أن الهجرة ليست قرار يتخذه الفرد باختياره، وإنما هو قرار يتخذه أفراد عديدون، مثل الأقرباء وأفراد العائلة.
- نظرية سوق العمل المزدوج: وهذه النظرية تقول بأن الهجرة ليست مرحلة مؤقتة، بل عملية لها ملامح بنيوية ودائمة وضرورية في المجتمعات الحديثة المتقدمة (الهاشمي،٢٠١١).

الدراسة الميدانية:

منهج وعينة الدراسة:

في دراستنا الحالية اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي الذي يمكننا من وصف شمولي للظاهرة وفهم متعمق لها وباعتباره أكثر ملائمة من حيث تحديد مشكلة البحث ودراستها والإحاطة بأبعادها بشكل عميق. وقد تم جمع المعلومات بواسطة المقابلة النصف موجهة لتحليل وفهم مخاطبات المبحوثين. وتم إجراؤها مع ٢٠ مفردة، ١٠ منهم من خريجي الجامعة التونسية مستقرين في تونس و١٠ من الخريجين المهاجرين الذين أجرينا معهم مقابلة باستخدام تقنية السكايب مع الاستعانة ببعض الاحصائيات حول هجرة العقول العلمية التونسية كدعم لدراستنا والتعمق في بعض المسائل.

وقد قمنا باتباع الخطوات التالية:

١. تحديد الأهداف أو المعلومات التي حاولنا جمعها وتحديد طريقة التواصل مع المبحوثين، وتم الاختيار على طريقة الاتصال المباشر مع أصحاب الكفاءات المستقرين في تونس وباستخدام تقنية السكايب مع الكفاءات العلمية المهاجرة.

٢. إعداد محاور المقابلة.

٣. إجراء المقابلات نصف الموجهة مع المبحوثين انطلاقًا من مجموعة عناوين شبيهة بدليل للمقابلة تتميز بالمرونة في طرحنا للأسئلة وفقا لطريقة تجاوب المبحوثين.

٤. تحليل البيانات.

٥. استخلاص النتائج من البيانات والمعطيات المجمعة.

الإطار النظري:

المحور الأول: دو افع هجرة الكفاءات التونسية:

- قراءة في إحصائيات هجرة الكفاءات التونسية:

تتمتع تونس برأس مال بشري يمثل ثروة وطنية متميزة ومتنوعة لقناعتها بأهمية الموارد البشرية في تحقيق تفوق الدول حضارياً. ومع تميز كفاءاتها خاصة بدأ استقطاب

الأدمغة التونسية منذ الستينات في القرن الماضي، لكنها في السنوات الأخيرة عرفت ارتفاعًا كبيرًا في هجرة كفاءاتها إلى البلدان الخليجية والأوروبية وأصبحت تونس تحتل المرتبة الثانية عربيًّا بعد سوريا في تصدير الأدمغة وفق تقديرات تقرير التنمية البشرية للعالم العربي لسنة ٢٠١٦، مع توقع استمرارية هجرة الكفاءات مما جعل تونس تعاني من نقص في الكفاءات قد تضطر إلى استردادها من الخارج.

وقد باتت الهجرة نحو أوروبا والخليج للكفاءات من مهندسين وأطباء وأساتذة جامعيين حلمًا يراود الكثير منهم خاصة مع ثورة ١٤ جانفي ٢٠١١ في ظل الأزمات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي عرفتها تونس، ووفقا للمعهد الوطني للإحصاء فإن ما يقرب من ٣٩,٠٠٠ مهندسا ومهندسة و٣٣٠ طبيبًا وطبيبة غادروا البلاد بين عامي ٢٠١٥ و٢٠٢٠. كما أن خريجي التعليم العالي يمثلون نسبة تناهز ٣٠ بالمائة من أولئك الذين يعتزمون الهجرة (مزلوط ،٢٠٢٢)

و أفادت الوكالة التونسية للتعاون الفني بأنّ "المهاجرين التونسيين الذين غادروا قصد البحث عن ظروف ملائمة للعمل تناسب مؤهلاتهم المهنيّة ينتمون إلى عديد الاختصاصات التي تتطلبها سوق الشغل الأجنبيّة وقد حددتها في أحدث إحصاءاتها في الفترة الممتدة بين غرة يناير و٣٠ سبتمبر ٢٠٢٢، فتصدر قطاع الصحة القائمة بـ ٨٨٧ إطارًا طبيًّا وشبه طبي أي ما يعادل ٣٣ % من مجموع الانتدابات، والتربية والتعليم في المرتبة الثانية بـ٧١٣ منتدبا ثم قطاع الهندسة بـ ٤١٩ منتدبًا وقطاع الإعلاميّة في المرتبة الرابعة بـ ٢٢١ منتدبا"(الماجري، ٢٠٢٢)

كما بينت وكالة التعاون الفني احتلال كندا المركز الأول من بين البلدان المنتدبة للأدمغة التونسية تليها ألمانيا وفرنسا ودول الخليج وأمريكا.

- عوامل هجرة الأدمغة التونسية:

لقد حدد "وليام غليرز" دوافع هجرة الكفاءات من خلال تسليط الضوء على المهاجر والبلد المضيف بما يقدمه من إغراءات للهجرة، أما الموطن الأصلي فله دور سلبي لعدم قيامه بتأمين الظروف والشروط المادية والمعنوية التي تحتاجها الكفاءات وأعطى

مثالًا عن دوافع الطلاب للهجرة وقرار الدراسة بالخرج ومتابعة الاختصاص وماهية روابط ولاء الطلاب بالموطن الأصلي والدور السلبي له في عدم تأمين ما يمكنهم من الدراسات العليا، حيث قسم عوامل هجرة الكفاءات إلى قسمين عوامل طرد وعوامل جذب "(مفتات، ٢٠١٢، ص.٣٣)

إن تفاقم نزيف هجرة الكفاءات التونسية في العقود الأخيرة يجعلنا نتساءل، عن سبب إخفاق البلاد التونسية في المحافظة وجذب كفاءاتها ذوي المهارات عالية في حين استطاعت دول أخرى؟

وبناء على المعطيات الميدانية، يحيلنا هذا السؤال إلى الدوافع لهجرة العقول والتي تنقسم إلى قسمين:

١. عوامل الطرد:

ترتبط بالدوافع التي جعلت أصحاب الكفاءات تهاجر إلى الخارج. وحسب المعطيات الميدانية للدراسة وجدنا أهمها:

- **اختلاف مستوى الدخل في تونس وبلاد المهجر:** بناء على المعطيات الميدانية تظهر صدارة العوامل الاقتصادية لهجرة الكفاءات وخاصة مستوى الدخل، فمن خلال إجراء مجموعة من المقابلات مع أصحاب الكفاءات المهاجرة أو التي تفكر في الهجرة لاحظنا واستنتجنا من خلال مواقفهم أن مستوى الدخل من الأسباب الرئيسية لهجرة الكفاءات باعتبار ما يضمنه من خدمات اجتماعية مثل النقل والصحة والسكن والتعليم...خاصة إذا كان الدخل لا يتناسب مع مؤهلات الشخص العلمية والعملية ويجعل عاجزاً عن تطوير إمكانياته العلمية، وعدم الحصول على خبرات جديدة التي تحتاج إلى تنقلات وأسفار. مع تدني الظروف المادية والاجتماعية التي تؤمن المستوى المناسب للعيش، وتدهور المقدرة الشرائية وغلاء الأسعار حيث لا يغطي الدخل الشهري أبسط الاحتياجات ولا يشجع على البقاء ويؤدي إلى غلق الآفاق العلمية والمهنية والاجتماعية، فيجد الشخص صعوبة في ممارسة مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والتطور الاجتماعي. عكس ما يوفره الخارج من أجور أفضل تمكنه من العيش الكريم

إضـــافة إلى الحوافز المادية والمعنوية التي تســـند للعقول في الدول المســـتقطبة على غرار فرنســا وألمانيا التي تقدم أجورا مرتفعة. فعندما "تقارن هذه الكفاءات وضـعها بأمثالها في دول أخرى في العالم، فإنها تدرك أهمية الفارق، وتدرك أنه من المستحيل في المدى القريب أو البعيد أو المتوسـط أن يتم تحقيق درجة من التسـاوي الاقتصـادي مع الآخرين "(لويزة، ٢٠٢٠، ص. ٢٠٤). يشـير في هذا الصـدد أحد المبحوثين بقوله" تتميز الرواتب في تونس بالمحدودية والانخفاض خاصـة مع تردي الأوضـاع الاقتصـادية التي تمر بها تونس والتي لا تسـمح على حصـول الكفاءات على أجور تتناسـب مع مسـتواهم العلمي لذلك فإن السـبيل لكســب المال والعيش في ظروف أفضــل يكون في الهجرة إلى دول تقدم فرصًــا ورواتب أفضل".

- **ظروف العمل:** يمثل واحدًا من العوامل الرئيســية لمغادرة الكفاءات إلى الخارج بســبب انعدام قدرة تونس على اســتيعاب العقول، مع عدم إعطاء الأدمغة حق قدرها فيجد أصـحاب الكفاءات أنفســهم إما عاطلين عن العمل أو دون عمل يناســب كفاءتهم ومســتواهم العلمي، مع ظروف عمل غير ملائمة للعمل والإنتاج، وهو ما أكده العديد من المســتجوَبين الذين أجرينا معهم المقابلات، يقول أحدهم في هذا الصــدد "لا مجال للإبداع في تونس، يجب أن نعمل بدون إبداء رأي أو اعتراض مع ظروف عمل ســيئة تشــعرنا بالإحباط". والتي ترجع إلى اختلال العلاقة بين حاجة الســوق والخريجين، حيث تعاني البلاد التونسية من عدة مشاكل اقتصادية واجتماعية وسياسية أثرت بشكل سلبي وقللت من فرص عمل الكفاءات التونســية. خاصــة مع عجز القطاع الاقتصــادي عن تحقيق معدلات تنمية جيدة وبالتالي عدم زيادة معدلات الاســتثمار وخلق فرص عمل والنتيجة تحول ســعي الكفاءات في الحصــول على عمل يتماشــى مع امكانياتها العلمية ومؤهلاتها أشــبه بحلم صــعب التحقيق، فتشــعر في ظل العراقيل باليأس والإحباط، مع فشل سياسات التشغيل في توفير لهم وظائف تضمن لهم تحقيق ذواتهم ومكاناتهم ويكون الحل لهم في البحث عن مواطن شغل خارج البلاد خاصة مع ما تقدمه البلدان المستقطبة للمهاجرين من ظروف عمل أفضل. يضيف أحد المبحوثين وهو من الأطباء في هذا الصدد"

نحن نعيش ظروف عمل صعبة وقاسية؛ أحيانًا نجبر على المداومة٤٨ ساعة في المستشفى وهو ما يشعرنا بإرهاق بدني ونفسي شديد". ووفق النقابة التونسية لأطباء تونس يغادر ما يصل ٩٠٪ من أطباء تونس المتخرجين من البلاد التونسية سنويا بسبب الصعوبات التي يشهدها القطاع من تردي ظروف العمل ونقص فالتجهيزات وتفاقم حالات العنف المسلطة عليهم. وهو ما أكده أحد الأطباء المهاجرين الى ألمانيا بقوله" لقد عانيت كثيراً من ظروف التكوين الصعبة، لقد وقع استنزاف طاقتي عند إجراء التربص وبعد التخرج حاولت أن أدخل سوق العمل وجربت حظي في عدة أماكن لكن سرعان ما غادرتها باعتبار عدم مناسبتها لمؤهلاتي العلمية".

- **ارتفاع نسبة بطالة أصحاب الكفاءات:** تعدّ البطالة أحد أهم أسباب هجرة الأدمغة حيث يعاني نحو ٤٧٤٠ مهندساً و١٥٠٠ طبيبًا و٥٠٠٠ أستاذًا من أصحاب شهادات الدكتوراه من البطالة. وحذّرت عمادة المهندسين من تفاقم ظاهرة هجرة المهندسين التونسيين، مؤكدة هجرة ما لا يقل عن ١٠ آلاف مهندس خلال السنوات الأخيرة (بركات،٢٠١٩). والذين كانوا متأملين بعد سنوات الدراسة وبلوغهم أعلى درجات المعرفة أن يجدوا مكانا لهم في مؤسسات بلادهم تناسب كفاءتهم. إلا أنهم يصطدمون بواقع مرير ووضعية نفسية واجتماعية صعبة وتحول أحلامهم الى معاناة حقيقية خاصة، فمثلاً الكثير من المتحصلين على شهادة الدكتوراه قد تجاوزت أعمارهم الأربعين ولم يقع انتدابهم بعد. وقد" شهدت تونس في السنوات الأخيرة احتجاجات عارمة في صفوف خريجي التعليم العالي، ومن بينهم الدكاترة الذين خاضوا مختلف أشكال الاحتجاج، بما فيها الإضراب عن الطعام، بسبب عدم الاستجابة لطلباتهم بالتوظيف في القطاع العام، وضعف التوظيف في القطاع الخاص، واستمرار المحسوبية في التشغيل"(بن بريك، ٢٠٢٢)، وهو ما أدى إلى تصاعد وتيرة هجرة المئات من المتحصلين على الدكتوراه هروباً من واقع التهميش والإقصاء وترقب مميت. يقول أحد الدكاترة المعطلين عن العمل بمرارة " لقد ضقنا ذرعًا من التهميش والإقصاء ، كل الآفاق مغلقة في تونس" ويرجع هذا إلى غياب تخطيط تربوي متوازن بين خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية وحاجة السوق

المحلية والنظام التربوي بشكل وظيفي مما يؤدي إلى فائض كبير في خريجي بعض التخصصات لا يستطيع الاقتصاد المحلي استيعابه فيجدون أنفسهم إما عاطلين أو يشتغلون في أعمال لا يتناسب مع اختصاصهم ومؤهلاتهم. بالتالي تكون الهجرة هي الحل الوحيد للهروب من البطالة والإحباط والخروج من الوضع المتردي يقول أحد المستجوَبين "لقد تحطمت أحلامي، لا مكانة، لا عمل يحفظ الكرامة، طرقت كل الأبواب، نحن نعيش الفقر المادي والاجتماعي لا مكان لنا في تونس ولم يعد لنا خيار سوى الهجرة إلى الخارج".

- **عدم تقدير الكفاءات العلمية والافتقار إلى عوامل التشجيع:** إن غالبية الكفاءات لم يجدوا التشجيع من دعم مادي ومعنوي سواء في مجال البحوث أو الاختراعات التي ترفع من روحهم المعنوية وتعطيهم دافعا لإنتاج أفضل وتجاهل السلطات فيهاجرون بحثا عن فرص تثبت تفوقهم وقدراتهم، باحثين عن التأطير والرعاية المفقودة في وطنهم وعروض مغرية تقدمها بلدان المهجر. يقول رئيس الجمعية العربية الإفريقية للبحث العلمي والاختراع في هذا الصدد "إن تونس تحتضن أكثر من ثلاثة آلاف مخترع تونسي في مختلف المجالات، وهم في حاجة إلى دعم مشاريعهم العلمية. لكنّ الدولة في أوقات كثيرة، لا تدعم قدرات الباحثين"(الناصري، ٢٠١٧).

- **أسباب سياسية:** إن الوضع العام في تونس بعد الثورة التونسية، زاد من تهميش الكفاءات مع تلاحق الحكومات الانتقالية التي فشلت في وضع خطط تنموية واقتصادية، فشهدت هجرة الكفاءات التونسية ارتفاعًا ملحوظًا خاصة مع الاضطرابات السياسية وعدم الاستقرار وطبيعة الأنظمة السياسية التي تساهم مساهمة كبيرة في خلق عوامل الطرد وتمثل من العوامل غير الملائمة لتطور الكفاءات العلمية. وهو ما أكده أغلب المستجوبين الذين أجرينا معهم المقابلات بأن عدم الاستقرار السياسي يؤثر على الإنتاج العلمي لحاجتهم إلى جو هادئ يساعدهم على الإبداع والابتكار. ويكون الحل بالنسبة لهم هو في خروجهم من تونس مع فقدانهم الأمل في قدرة السياسيين على إخراج تونس من أزماتها، خاصة مع سوء التصرف الإداري وما يتميز به من محسوبية ووساطة يقول أحد المبحوثين في هذا الصدد" لقد سئمنا من الفساد المتفشي والذي زاد مع

حكومات الانتقال الديموقراطي وحصول أقل منا كفاءة على عمل والتي ترجع إلى المحسوبية في التوظيف وفق معايير بعيدة كل البعد عن الكفاءة العلمية للأشخاص".

- **أسباب نفسية:** إن اصطدام الكفاءات بالواقع الذي يتناقض مع أحلامهم بالحصول على عمل يثبتون به قدراتهم وذاتهم ويحفظ كرامتهم ، جعل أصحاب الكفاءات تشعر بالإحباط والفشل واليأس والعيش في وضع مسدود الأفق. تقول إحدى المستجوَبات وهي من الدكاترة الذين تحصلوا على عقد عمل في كندا" لقد كانت مشكلتي تتجاوز البحث عن عمل يضمن لي لقمة العيش إنما البحث عن فرصة عمل تحفظ كرامتي وتناسب قيمتي العلمية والاجتماعية" وبالتالي تحولت الهجرة للكثيرين الحل الأمثل لتحقيق أحلامهم، في ظل غياب خيارات بديلة تحفظ كرامتهم، حاملين معهم تطلعات واستراتيجيات لتحقيق غايتهم في بلد المهجر وتطوير أنفسهم ذاتيا وماديا. تضيف أحد المستجوَبات" تونس لم توفر لي فرصا للعيش بشكل يلائم كفاءتي كل ما يوجد في تونس يشعرني بالإحباط ويدفعني إلى الهجرة ".

- ضعف المخصصات المالية للبحث العلمي والإنفاق على البحوث والمراكز والمؤسسات العلمية من قبل الدولة ومحدودية ضروريات البحث العلمي من مختبرات وتمويلات وأجهزة علمية عكس البلدان المستقبلة التي تنفق بشكل كبير على المراكز العلمية، إضافة إلى عدم توفر إمكانيات البحث العلمي والأجواء العلمية.

- الإجراءات الإدارية المعقدة التي تكبل الخريجين لبعث مشروع. فكل متخرج يسعى إلى التموقع الجيد في سوق العمل بما يتماشى مع مؤهلاته العلمية لكنه يصطدم بواقع مرير من تهميش وسوء تصرف إداري تطغى عليه المحسوبية وتقليدية القوانين وما يصبغ عليها من طابع النمطية الذي يقتل كل إبداع.

- تأثر العديد من الخريجين بالمؤثرات الخارجية بفعل تقدم وسائل الاتصال والتي تستخدمها الدول المستقطبة لجذب الكفاءات.

٢. العوامل الجاذبة:

ترتبط بالظروف السائدة في الدول المستقطبة للعقول ومنها:

- **ارتفاع الأجور في بلد المهجر:** حيث توفر البلدان المستقطبة للأدمغة ظروف عمل ملائمة ومجزية ماديًّا التي تشكل إغراءات للكفاءات يقول أحد المستجوَبين المهاجرين في هذا الصدد" لقد كنت في تونس أتقاضى سوى ٤٠٠ دينارا أي ما يعادل ١٢٥,٩٤ دولار أمريكي، هذا الأجر الذي لا يوفر لي أبسط متطلباتي اليومية في ظل مرتبي الضعيف وغلاء الأسعار، أما اليوم بعد هجرتي إلى كندا فإنني أتقاضى ما يعادل ٤ أضعاف ما كنت أتقاضاه في تونس يكفيني مصاريفي بل أبعث قسطًا منه إلى عائلتي في تونس"

- **الاستقرار السياسي:** تفيد المعطيات الميدانية التي تحصلنا عليها، أهمية عامل الاستقرار السياسي في البلدان المستقطبة الذي يشجع العقول على الإنتاج العلمي والابتكار والإبداع خصوصا مع اعتماد الدول المتقدمة سياسات الهجرة الانتقائية والتي تسعى من خلالها البحث عن طرق تسمح لهم باختيار ذوي المهارات والقارين على الهجرة، وهذا من خلال وضع مجموعة من التشريعات والقوانين خاصة من أجل التعويض في الكفاءات بسبب التهرم السكاني وانخفاض نسبة الولادات وبالتالي انخفاض أصحاب الكفاءات العلمية لديها وبالتالي تسعى إلى استقطاب الكفاءات الأجنبية، و أصبحت هذه السياسات محل تنافس بين الدول المتقدمة من أجل جذب أكبر نسبة من العقول وفي هذا المجال قامت فرنسا بسن قانون جديد للهجرة يخص ذوي الكفاءات العالية وهو ما عرف بالهجرة الانتقائية التي حددت فترتها بثلاث سنوات قابلة للتجديد، كما أصدر الكونغرس الأمريكي قرار بزيادة الحصول على بطاقة الإقامة للخريجين الأجانب في مجالات التكنولوجيا المتطورة من ٩٠ الفا الى ١٥٠ ألفا ثم ٢١٠آلاف في السنة وفي بريطانيا قررت السلطات زيادة ٥٠٠ جنيه إسترليني في شكل رسوم الدخول الى المملكة ويستثنى من ذلك المهاجرون من ذوي الكفاءات العالية"(سنوسي، ٢٠١١، ص. ٥٥).

- **ما يحتويه النظام الاجتماعي للدول المتقدمة من مميزات اجتماعية جاذبة للكفاءات العلمية:** من احترام حرية الفرد والانضباط في الحياة والعمل وتوفر أنظمة الضمان الاجتماعي والاحترام والتقدير التي تحظى بها أصحاب الكفاءات. إضافة إلى التشجيع الذي تمنحه الدول المتقدمة للبحث والابتكار وتوفير المناخ الملائم للعمل والبحث،

وفتح أفق جديدة أكثر رحابة، ومن جانب آخر يعد ارتفاع مدخول الأفراد الحاصلين على شهادات علمية من دول أجنبية عند عملهم في الدول العربية مقارنة بمن يحملون الدرجة العلمية ذاتها من جامعات عربية عاملا آخر يدفع الطلبة العرب للدراسة خارج أوطانهم (عيشة أحمد، ٢٠٢٢، ص. ١٧).

- توافر إمكانية البحث والبيئة البحثية والإمكانيات العلمية والتقنية.

المحور الثاني: انعكاسات هجرة الأدمغة:

إن الاستثمار في اعداد وتنمية رأس المال البشري يمثل عاملًا أساسيًّا في تحقيق تنمية المجتمع والارتقاء بعناصر الإنتاج وعامل قوة ومهمة في ركيزة البناء الاقتصادي والمعرفي. وبالرغم من وجود بعض الإيجابيات لهجرة الكفاءات مثل زيادة تحويلات العملات الأجنبية إلى تونس وتعزيز الاستثمارات إلا أن لها عدة تداعيات سلبية منها:

- انخفاض المعرفة والخبرات والقدرة على التنافس في السوق الدولية: من خلال مقابلاتنا التي أجريناها، أجمع المبحوثون على التأثيرات السلبية لهجرة الأدمغة على المسار التنموي للبلاد و التي ترجع إلى عدم وجود سياسة فعالة للاستفادة من مؤهلات الكفاءات التي عملت على تأهيلها وإعدادها لسنوات عدة وتبديد الموارد المالية التي أنفقت على تعليمهم وتدريبهم" حيث تتحمل البلدان العربية بسبب تلك الأنواع من الهجرات خسارة مزدوجة لضياع ما أنفقته من أموال وجهود في تعليم وإعداد الكفاءات العربية ومواجهة نقص الكفاءات العربية المهاجرة ومواجهة نقص الكفاءات وسوء استغلالها والإفادة منها عن طريق استيراد العقول الغربية بتكلفة كبيرة وبذلك تكون حجم الخسائر التي تتحملها الدول الطاردة مضاعفة ومزدوجة "(بركات، ٢٠٠١،ص. ٤٣) وخسارة التنمية التونسية لطاقة إنتاجية وعلمية في مجالات مختلفة من تعليم وصحة واقتصاد.... مع تدمير جزئي وخطير للثروة البشرية تشكل مسيرة الأمم نحو التنمية المستدامة وحرمانها من الاستفادة من الإبداعات الفكرية والعلمية لكفاءاتها، وفي رفع المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي وتبديد الموارد المالية التي أنفقت على تعليم الكفاءات وقامت بتدريبها. وقد أبدى كل المستجوبين المهاجرين عن رفضهم العودة في ظل غياب فرص أفضل في تونس

يقول أحدهم " لا شيء يشجع على العودة إلى تونس كل الآفاق مغلقة أمام الكفاءات هناك". في حين تستفاد الدول المستقطبة لهذه الكفاءات من مردود الإنفاق بدل أن تستفاد تونس التي تحملت تكاليف إعداد هذه الكفاءات، فقيمة تحويلات المهاجرين التونسيين بالخارج لا تساوي قيمة العقول المهاجرة والتي اقتصرت أغلبها في تحسين مستوى معيشة أسر العاملين بالخارج وليس في تحقيق نقلة نوعية على المستوى الاقتصادي للبلاد ككل.

- استنزاف فئة فاعلة في الواقع الاقتصادي والاجتماعي بدل استثمارها في النهوض بالأعباء التنموية، ومع تواصل نزيف الهجرة سيجعل تونس بلا كفاءات وينتج عنه انعكاسات سلبية على المجتمع والدولة لتفريطها في خبرات العقول المهاجرة التي تحتاجها التنمية التونسية في مختلف المجالات والتي كان من المفترض أن تقوم بها.

- زيادة الفجوة التكنولوجية بين تونس والدول الرائدة في هذا المجال التي اعتمدت على الاستثمار في الرأس المال البشري كجزء من عملية استنزاف للأدمغة والثورة البشرية من البلدان النامية إلى البلدان المتقدمة.

نتائج البحث:

حاولنا من خلال هذه الدراسة تشخيص ظاهرة هجرة الكفاءات التي تعتبر من أهم المشكلات التنموية التي تواجهها البلدان النامية ومنها تونس والبحث في أسبابها وانعكاساتها. ومن خلال ما جمعنا من معطيات ميدانية وتحليلها، تمكنا من الإجابة عن السؤال الأول بتصدر العوامل الاقتصادية دوافع هجرة الكفاءات التونسية والمتمثلة في غلاء الأسعار وانخفاض الأجور في تونس، مقابل ما يتقاضاه في بلد المهجر والذي لا يتناسب مع مؤهلات الفرد العلمية والعملية ويجعله عاجزًا عن تطوير إمكانياته العلمية وتوفير احتياجاته المعيشية. كما تمت الإجابة عن السؤال الثاني وانتهينا إلى أن عدم الاستقرار السياسي في تونس هو من الدوافع الرئيسية لهجرة الكفاءات، حيث ساهمت الاضطرابات السياسية وعدم الاستقرار بعد الثورة التونسية مساهمة كبيرة في خلق عوامل الطرد. كما توصلت الدراسة إلى تأكيد أنه لهجرة الأدمغة التونسية آثار سلبية على المسار التنموي

للبلاد، في ضوء حرمان تونس من الاستفادة من خبرات ومؤهلات كفاءاتها في مجال التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

في ضوء هذه النتائج، ننتهي بأن هجرة الكفاءات ظاهرة تتداخل فيها عدة عوامل اقتصادية وتوظيفية واجتماعية ونفسية وسياسية.. وتمثل محصلة سلبية وفشلًا في اعتماد استراتيجيات فعالة للمحافظة على الكفاءات التونسية، مما يستوجب المزيد من المعالجات الموضوعية والجادة التي تدعو إلى خلق بدائل عملية للحد من هذا النزيف وتثبت الكفاءات في بلدهم لتحقيق التقدم والرقي.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل البحث يمكن تقديم بعض التوصيات:

- التركيز في المشاريع التنموية على الاستثمار في الرأسمال البشري واحتياجاته واعتباره الهيكل الأساسي لعملية التنمية تطوير استراتيجيات للحفاظ على الكفاءات.
- المحافظة على الكفاءات ووضع سياسة فعالة ترفع من مستوى مساهمة العقول في دفع عملية التنمية.
- تطوير سوق العمل مع تحسين الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للعمالة.
- إيجاد صيغ جديدة للتعامل الإنساني والحضاري مع هذه الكفاءات ووضع استراتيجية لإزالة العقبات التي تعترضها.
- إشراك الكفاءات المهاجرة إلى الخارج في النشاطات العلمية التي تتم داخل تونس بدل استيراد الأجانب التي تكلف الدولة الكثير من الأموال.

كما نقترح القيام بدراسات مكملة لبحثنا تتطرق إلى:

- كيفية الاستفادة من الكفاءات المهاجرة في تحقيق التنمية الوطنية.
- المزيد من التصورات للحد من نزيف هجرة الكفاءات العلمية.

قائمة المصادروالمراجع:

المراجع العربية:

١. أحمد، عيشة محمد (٢٠٢٢). هجرة الكفاءات وأثرها على التنمية الاقتصادية والتعليم في المجتمعات العربية، *المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، مجلد (١). العدد (٣)، ص ص١١_١٩.

٢. الشلوقي، ليليا عثمان (٢٠١٩). *الهجرة والمسارات الشخصية للكفاءات التونسية*، تونس: تونس القناة.

٣. الناصري، مريم (٢٠١٧/٤). *كفاءات تونس تهجر البلاد بحثًا عن تقدير تستحقه*، مأخوذ من الموقع www.alaraby.co.uk

٤. بوبحياوي، إبراهيم، بن أحمد، نوال (٢٠١٦). أهمية ودور الكفاءات البشرية داخل المنظمات، *مجلة التنمية وإدارة الموارد البشرية*، العدد (٦) ص ص ٩_٢٦.

٥. بركات، بسمة (٢٠١٩)، *هجرة الأدمغة في تونس: ورقة حول رؤية عمادة المهندسين* مأخوذ من الموقع https://www.alaraby.co.uk

٦. بن بريك، خميس (٢٠٢٢)، *٩٧% منهم مستعدون للهجرة...نزيف الكفاءات يفقد تونس ثروتها الحقيقية*، مأخوذ من الموقع https://www.aljazeera.net/politic

٧. إبراهيمي، آسيا، ثابت أول، وسيلة، عيسى، رضوان (٢٠١٧). استراتيجيات استقطاب الكفاءات في المؤسسة الاقتصادية: دراسة ميدانية لعدد من المؤسسات الجزائرية، *مجلة الواحات للبحوث والدراسات*، المجلد (١٠)، العدد (١)، ص ص٨٠٣_٨٢٢

٨. الهاشمي، بدر الدين حامد (٢٠١١). *إلى حيث العشب أكثر اخضرارا: خواطر حول "هجرة الأدمغة"*، مأخوذ من الموقع https://sudanile.com

٩. نغيمش، راضي عبيد (٢٠١٠). ظاهرة هجرة الكفاءات من البصرة، مجلة الاقتصادي الخليجي، جامعة البصرة، *مركز دراسات الخليج العربي*، عدد ١٨، ص ص ٢٠٨ _ ٢٣٥.

١٠. الماجري، فاتن (٢٠٢٢)، *الآلاف غادروا تونس ...الكفاءات وهاجس الرحيل*، مأخوذ من الموقع https://dhadpost.net

١١. فرج، محمد حسن محمود (٢٠١٤). استخدام التحليل العاملي في تحديد أهم العوامل التي تؤثر على هجرة الكفاءات العلمية السودانية. *مجلة أماريك*، المجلد (٥)، العدد (١٢)، ص ص ٦٥_٨٤.

١٢. سنوسي، شيخاوي (٢٠١١). *هجرة الكفاءات الوطنية وإشكالية التنمية في المغرب العربي، دراسة حالة الجزائر*. رسالة ماجستير، كلية العلوم السياسة والعلاقات الدولية. جامعة تلمسان.

١٣. شيخاوي، سناء (٢٠١١). *هجرة الكفاءات الوطنية وإشكالية التنمية في المغرب العربي، دراسة حالة الجزائر ١٩٩٩-٢٠١٠* . مذكرة تخرج مقدم لنيل شهادة الماجستير في العلوم السياسية، جامعة أبو بكر بلقايد-تلمسان-كلية الحقوق والعلوم السياسية.

١٤. لبيب، لويزة (٢٠٢٠).. أسباب هجرة الكفاءات الجزائرية وأثرها على التنمية: دراسة ميدانية على عينة من الكفاءات المهاجرة بدول الخليج، *مجلة آفاق العلوم*، جامعة زيان عاشور جلفة، مجلد (٥)، عدد (٤)، ص ص ١٩٩-٢٠٨.

١٥. لخضر. حرز الله محمد. (٢٠٢٢). *رأس مالنا البشري. هذا هو كنزنا الثمين فلا تفلسوه*، مأخوذ من الموقع https://www.aljazeera.net/

١٦. مفتات، صابرينة (٢٠١٢). *محددات انبعاث ظاهرة الهجرة الدولية، دراسة قياسية حالة الجزائر*، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الشلف.

١٧. مشيري، كريمة الطاهر. (٢٠١٩). *إضاءات حول الهجرة غير النظامية*، مأخوذ من الموقع https://daamdth.org/wp-content

١٨. مزلوط، هيفاء (٢٠٢٢). *الهجرة التونسية في أرقام*، مأخوذ من الموقع https://inkyfada.com

١٩. هشـــام، أحمد محمد (٢٠١٧). *الإعلام والهجرة غير المشـــروعة، ورقة علمية مقدمة للمؤتمر العلمي الرابع "القانون والإعلام" كلية الحقوق*، جامعة طنطا.

المراجع الأجنبية:

1. Angel, M. (2016). *Le Tourisme Médical Au Maroc: Enjeux Et Nouvelles Compétences des Professionnels De Santé.* These De DoctoratL'universite Versailles Saint-Quentin En Yvelines: Laboratoire De Recherche En Management Larequoi. Paris.

المُرونةُ النّفسية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي الحلقة الأولى في التّعليم الأساسي في مدينة إدلب - مجمع قاح التربوي

د. سمية المالاتي
أستاذ مساعد في جامعة الزهراء، سوريا
dr.somayah@outlook.com
عمران دخللة
باحث ماجستير في جامعة الزهراء، سوريا
dhlala999@gmail.com

تاريخ استلام البحث ٢٠٢٣/١٠/٢٥م، تاريخ قبول البحث ٢٠٢٣/١٢/٦م.

ملخص البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المرونة النفسية والاحتراق النفسي لدى المعلمين في مدينة إدلب مجمع قاح التربوي، وقد اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تكونت عينة البحث من ١٨٦ معلم ومعلمة، ولجمع البيانات استخدم الباحثان مجموعة من الأدوات تمثلت بـ مقياس كونور وديفيدسون للمرونة النفسية (٢٠٠٣) ومقياس ماسلاش للاحتراق النفسي (١٩٨١)، وقد أجريت الدراسة في عام ٢٠٢٢/٢٠٢٣ وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

- وجود علاقة ارتباطية عكسية بين المرونة النفسية والاحتراق النفسي لدى المعلمين في مدينة إدلب مجمع قاح التربوي.
- مستوى المرونة النفسية لدى أفراد العينة مرتفع.
- مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة منخفض.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة المعلمين على مقياس المرونة النفسية تعزى لمتغير(الجنس).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة المعلمين على مقياس الاحتراق النفسي تعزى لمتغير(الجنس).

كلمات مفتاحية: المرونة النفسية، الاحتراق النفسي، معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

Psychological Resilience and its Relationship to Burnout among Teachers of the First Cycle of Basic Education in Idlib city - Qah Educational Compound

By: Dr. Sumayah Al-Malati, Omran Dakhlalah

Abstract

The recent study aıms to explore the nature of the relatıoshıp between the psychological resilience and its relationship to burnout among teachers of the first cycle of basic education in Idlib city - Qah Educational Compound. The researcher followed the descriptive correlational method. The research sample consisted of 186 he/she teachers. The researchers made use of a number of tools like the Connor-Davidson Resilience Scale foe psychological resilience (2003), and the Maslash Inventory for assessing burnout (1981). The study took place in the year 2022-2023. The results were:

- There is negative correlation between psychological resilience and the psychological burnout among the teachers of Idlib – Qah Educational Compound.
- There is a high level of psychological resilience among the sample participants .
- Low level of psychological burnout among the participants
- No statistically significant differences between the averages of teachers' responses on psychological resilience scale in terms of sex variable.
- No statistically significant differences between the averages of teachers' responses on psychological burnout scale in terms of sex variable.

Key Words: psychological resilience, burnout, teachers of the first cycle of basic education.

İdlib Şehri Qah Eğitim Kompleksi'ndeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenleri Arasında Psikolojik Dayanıklılık ve Bunun Psikolojik Tükenmişlikle İlişkisi

Dr. Sumaya Al Malati, İmran Dkhalleh

Özet

Bu çalışma, İdlib şehri Qah Eğitim Kompleksi'ndeki öğretmenler arasında psikolojik dayanıklılık ve psikolojik tükenmişlik arasındaki ilişkinin doğasını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmacı, çalışmasında betimleyici-ilişkisel yaklaşımı benimsemiş ve araştırma örneklemini, 186 erkek ve kadın öğretmen oluşturmuştur. Veri toplamak için Connor ve Davidson Psikolojik Esneklik Ölçeği (2003) ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği (1981) dahil olmak üzere bir dizi araç kullanılmıştır. Çalışma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- İdlib şehri Qah Eğitim Kompleksi'ndeki öğretmenler arasında psikolojik dayanıklılık ile psikolojik tükenmişlik arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır.
- Örneklem üyeleri arasındaki psikolojik esneklik düzeyi yüksektir.
- Örneklem üyeleri arasında psikolojik tükenmişlik düzeyi düşüktür.
- Öğretmenlerin psikolojik esneklik ölçeğine ilişkin yanıt ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
- Öğretmenlerin psikolojik tükenmişlik ölçeğine verdikleri yanıtların ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: psikolojik esneklik, tükenmişlik sendromu, Temel eğitimin ilk döngüsünün öğretmenleri

المقدمة:

تعتبر العملية التعليمية أحد العوامل الأساسية في تطوير المجتمعات حيث تساهم في تنمية مهارات الفرد وتمكنه من الوصـول إلى المعرفة والمهارات اللازمة لتحقيق النجاح في حياته العملية والشـخصـية. وبالتالي فإن العملية التعليمية تسـاهم في تطوير المجتمعات وتحسين مستوى الحياة، ويحتل المعلم أهمية خاصة داخل المنظومة التعليمية، لما له من دور كبير في نجـاح العمليـة التعليميـة، ويتعرض المعلم في مهنـة التعليم للكثير من الضغوطات والعقبات، وهذه الضغوط لها انعكاسات سلبية على صحته النفسية، وتؤثر على أدائه، لذا لا بد من الاهتمام بصحته النفسية وتزويده بالمهارات المناسبة لمواجهة شتى الضغوط الحياتية والنفسية، بحيث يصل إلى التوافق والانسجام النفسي.

هذا وتعد المرونة النفسية إحدى المكونات الرئيسية المتممة للصحة النفسية حيث يطلق على الشـخص القادر على الاسـتجابة للمواقف المتباينة أنه شـخص مرن، فهي التوافق النفسـي الجيد مع الظروف السـيئة ومواقف الحياة الضـاغطة التي يواجها الفرد، والتي تعبر عن قدرته على تخطيها بشـكل إيجابي لمواصـلة الحياة بفاعلية واقتدار، وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات منها (الخضر وآخرون، ٢٠٢١) (وزيدان، ٢٠٢١).

وبالطبع فإن عدم قدرة المعلم على مواجهة ضغوط الحياة أو تفانيه بعمله وإهماله العناية بالجانب النفسي سيعرضه إلى الاحتراق النفسي والذي يحدث عادة نتيجة لعدد من المشـاكل التي ترتبط مباشـرة بعملية التدريس والتي يتعرض لها المعلم أثناء تعامله مع الطلبة. (النومس،٢٠٢١) مما يحول دون قيامهم بدورهم بشـكل فعال، الأمر الذي يسـاهم في إحسـاسـهم بالعجز عن القيام بالمهام المطلوبة منهم، وبالمسـتوى الذي يتوقعه منهم الإداريون ومتخذو القرارات بالإضـافة إلى الآثار السـلبية الخطيرة الأخرى، وهذا الشـعور بالعجز مع استنفاذ الجهد يؤدي بهم إلى حالة من الإنهاك الانفعالي (عثمان، ٢٠٢١).

وفي هذا الإطار أشـارت الأدبيات ونتائج الدراسـات الى أن المهنة أو الوظيفة ذات العمل المكثف والتي تتطلب وقتاً إلى جانب التفكير المتواصل وكذلك أسلوب الحياة والنظرة

التشاؤمية إلى الذات والعالم تعتبر من الأسباب التي تقود إلى الاحتراق النفسي منها دراسة (الحاج عباس، ٢٠٢١، دبابي، ٢٠١٢، عثمان، ٢٠٢١).

والاحتراق النفسي لا يأتي بين عشية أو ضحاها، وإنما يحدث على فترة طويلة لكنه يزداد تطوراً عند الأفراد الذين لا يولون اهتمامات لإشارات التحذير، التي يمكن من خلالها الوقاية من متلازمة الاحتراق النفسي والتي تظهر على أغلب الأفراد دون الاهتمام والتصدي لمقاومتها.

وبالطبع فإن مهنة التعليم من المهن الشاقة ولاسيما عندما تكون في ظروف استثنائية كما هو حال معلمي الشمال السوري إذ يتعرضون للكثير من الضغوطات والتحديات، نتيجة النزوح والتهجير الذي تعرضوا له، والافتقار لأبسط المقومات التي تمكنهم من أداء عملهم بأكمل وجه، وبالأخص معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الذين يتطلب عملهم قيامهم بالكثير من الأدوار المتداخلة والمهام المتنوعة وامتلاكهم الكثير من المهارات في التدريس، وإدارة الصف وفهم احتياجات التلاميذ ومراعاة خصائصهم النمائية ومحاولة تذليل الصعوبات الكثيرة أمام تلاميذهم لضمان أفضل تعليم لهم.

وقد أشارت الكثير من الدراسات إلى أن المعلمين يعانون من مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي ناجم عن طبيعة المرحلة العمرية للطفل وخصائصها ومستوى دخلهم (الحاج عباس، ٢٠٢١، يحيى ،٢٠٠٧، دبابي، ٢٠١٢) لذا فإنه من الضروري أن يتمتع المعلمون بقدر كافٍ من المرونة النفسية لكي يتمكنوا من التصدي لهذه الضغوط والتحديات، وفي دراسة أجراها الربخي (٢٠١٦) أكد فيها أنه كلما كان المعلم أكثر مرونة قلت لديه الضغوط النفسية المدركة، وزادت قدرته على تحسين حالته النفسية، وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين.

بناءً على ما تقدم ولأن معلمي الحلقة الأولى في التعليم الأساسي في الشمال السوري عامة وإدلب خاصة هم من الفئات المعرضة للاحتراق النفسي نتيجة الظروف التي تحيط بهم، تحاول الدراسة الحالية البحث عن العلاقة بين المرونة النفسية والاحتراق النفسي لديهم على اعتبار أن المرونة النفسية قد تسهم في الوقاية من الاحتراق النفسي وتقليل أثره،

وبالتالي يمكن تحسين حياة المعلمين بإكسابهم هذه المهارة من خلال البرامج والجلسات الإرشادية، مما ينعكس بشكل إيجابي على العملية التعليمية برمتها في الشمال السوري.

مشكلة الدراسة:

عايش أحد الباحثين من خلال عمله في مجال التعليم لأكثر من خمس سنوات ضغوطاً كثيرة خلال فترة النزوح والتهجير وهو حال جميع معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة إدلب- مجمع قاح التربوي والتي قد تكون سبباً في اختلاف مستويات الاحتراق النفسي والمرونة النفسية لديهم والذي ينعكس بشكل إيجابي أو سلبي على طبيعة العلاقة بين المرونة النفسية والاحتراق النفسي لديهم.

واستنادًا إلى الدراسة الاستطلاعية التي أُجريت من قبل الباحثين، والتي شملت عينة قدرها ٥٠ معلماً ومعلمة، أجابوا فيها على مقياس المرونة النفسية المطور من قبل كونور وديفيدسون، و مقياس الاحتراق النفسي الذي تم تطويره من قبل ماسلاش، والتي أظهرت تفاوت في مستويات كل من المرونة النفسية والاحتراق النفسي لديهم، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمرونة النفسية ٩٦ وهو ما يشير إلى ارتفاع المرونة النفسية لدى أفراد العينة الاستطلاعية، أما الاحتراق النفسي فقد بلغ متوسطه الحسابي ٣٧ وهو ما يشير إلى انخفاض مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة الاستطلاعية.

وبناءً على توصية الكثير من الدراسات على ضرورة إجراء دراسة تكشف عن العلاقة بين الاحتراق النفسي ومتغيرات نفسية أخرى لدى المعلمين مثل دراسة حسانين وإبراهيم، ٢٠١٧؛ ودراسة حاج محمد، ٢٠٢١، ودراسة متغيرات نفسية لدى المعلمين كدراسة الشمراني وكدسة ٢٠٢٢، ودارسة مستوى المرونة النفسية لدى المعلمين كدراسة جرار وآخرون ٢٠٢١.

وبناءً على ملاحظة الباحثين لندرة الدراسات التي تناولت دراسة العلاقة بين المرونة النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي الحلقة الأولى في الشمال السوري.

بناءً على كل ما سبق، تحاول الدراسة الحالية الكشف عن طبيعة العلاقة بين الاحتراق النفسي والمرونة النفسية لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة إدلب- مجمع قاح التربوي.

وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما طبيعة العلاقة بين المرونة النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي الحلقة الأولى في مدينة إدلب - مجمع قاح التربوي؟

ينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مستوى المرونة النفسية لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة إدلب - مجمع قاح التربوي؟
- ما مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة إدلب - مجمع قاح التربوي؟
- ما العلاقة بين المرونة النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة إدلب - مجمع قاح التربوي؟
- ما الفروق في متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة إدلب -مجمع قاح التربوي في كل من المرونة النفسية والاحتراق النفسي تبعاً لمتغير الجنس؟

فرضيات الدراسة:

١. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المرونة النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجمع قاح التربوي.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على مقياس المرونة النفسية في مجمع قاح التربوي تعزى لمتغير (الجنس).

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على مقياس الاحتراق النفسي في مجمع قاح التربوي تعزى لمتغير (الجنس).

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التوصل إلى النقاط التالية:

١. الكشف عن مستوى كل من المرونة والاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة إدلب مجمع قاح التربوي.

٢. الكشف عن العلاقة بين المرونة النفسية والاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة إدلب مجمع قاح التربوي.

٣. الكشف عن وجود فروق في المرونة النفسية، والاحتراق النفسي تعزى لمتغير الجنس، لدى عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة إدلب مجمع قاح التربوي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تنبع أهمية هذه الدراسة من النقاط التالية:

١. تعد هذه الدراسة الأولى من نوعها – على حد علم الباحثين - التي تناولت المرونة النفسية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في إدلب - مجمع قاح التربوي.

٢. تسليط الضوء على مفهوم المرونة النفسية وأبعاده المختلفة، والاحتراق النفسي ومفهومه، وهما من الموضوعات الحديثة في مجال الصحة النفسية.

الأهمية التطبيقية:

١. تساعد هذه الدراسة المسؤولين في مرحلة التعليم الأساسي تعرف المشكلات التي يتعرض لها معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، والتي تحول دون قيام المعلم بدوره بفاعلية، وتؤثر في مرونته النفسية.

٢. إضافة علمية جديد للأبحاث التي أجريت في هذا الموضوع والموضوعات المشابهة ذات الصلة.

٣. تفيد نتائج هذه الدراسة العاملين في مجال الصحة النفسية في إعداد برامج إرشادية تساعد المعلمين في تعزيز مرونتهم النفسية وتكيفهم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: المرونة النفسية وعلاقتها بالاحتراق النفسي.

الحدود الزمنية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في مدارس مدينة إدلب مجمع قاح التربوي.

الحدود البشرية: عينة من معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة إدلب مجمع قاح التربوي.

مصطلحات الدراسة:

المرونة النفسية:

"هي قدرة الفرد على المواجهة والتوافق الإيجابي الفعال مع الضغوط والأحداث الصادمة وسرعة التعافي من التأثيرات السلبية لتلك الضغوط والعودة سريعًا إلى التوازن مع التوظيف الإيجابي للمصاعب والتحديات واعتبارها فرصه للنمو والارتقاء والازدهار الشخصي" (الشافعي،٢٠١٧، ص. ٣٤١).

كما يعرفها العازمي (٢٠٢٢): بأنها "الفرصة لتوظيف الإمكانيات النفسية والبدنية للتوافق الفعال مع الظروف الحياة وأحداثها لتكوين الاتزان النفسي والإحساس بجودة الوجود وتعزيز الثقة بالذات وصورتها الإيجابية والقدرة على إدارة المشاعر والاندفاعات"(ص. ١٤٤).

ويعرفها الباحثان إجرائيًا: بأنها قدرة المعلم على مواجهة الضغوط والصعوبات والتحكم بقدرته على تفسير مجريات الأمور، واتخاذ القرارات المناسبة وتكوين علاقات اجتماعية، والتكيف الإيجابي مع الحياة وشعوره بالتفاؤل والسعادة بهدف الوصول لحالة

من التوازن النفسي بعد انتهاء الأزمة. وتقاس المرونة النفسية إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في مقياس المرونة النفسية المستخدم في الدراسة.

الاحتراق النفسي:

يعرف العدوان والخياط (٢٠١٧) Al-Adwan & Al-Khayat: "الاحتراق النفسي بأنه حالة من الإنهاك والإرهاق الذهني والبدني بسبب زيادة الضغوط على الشخص، حيث يظهر الاحتراق النفسي في الإرهاق والإنهاك وعدم الكفاءة وفقدان التركيز مع الآخرين والانتباه في العمل والاكتئاب واللامبالاة وعدم الشعور بقيمة الحياة والعلاقات الاجتماعية والسلبية" (ص. ١٨٠).

ويعرفه العزاوي ويحيى (٢٠٠٧): بأنه" حالة من الإجهاد البدني والذهني والعاطفي يحدث نتيجة للعمل مع الناس والتفاعل معهم لفترة طويلة وفي مواقف تحتاج إلى بذل جهد انفعالي مضاعف" (ص. ٢٨٨).

ويتبنى الباحثان تعريف العدوان والخياط ٢٠١٧ تعريفاً إجرائيًّا لهذه الدراسة ويقاس مستوى الاحتراق النفسي إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم في مقياس الاحتراق النفسي.

الدراسات السابقة:

نظراً لندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تتعلق بموضوع الدراسة وهو العلاقة الارتباطية بين الاحتراق النفسي والمرونة النفسية سيتم عرض الدراسات التي تناولت محاور لها علاقة بالمتغيرات الحالية الاحتراق النفسي، المرونة النفسية.

ثم نبين جوانب الاتفاق والاختلاف بينها، ثم نوضح موقع هذه الدراسة من الدراسات السابقة من خلال التعرف على اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، وأخيرًا جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية.

دراسة البخيت والتيجاني (٢٠١٣) في السودان بعنوان: الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في ولاية الخرطوم.

هدفت الدراسة إلى تقصي ظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في ولاية الخرطوم وطبقت الدراسة على (٦٢) معلم ومعلمة من معلمي التربية الخاصة، واستخدمت مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، ومقياس فيمجان لمصادر الضغوط المهنية. وتوصلت إلى النتائج التالية: تدني مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين. عدم وجود فروق بين معلمي التربية الخاصة تعزى للجنس، أو المؤهل، أو سنوات الخبرة التدريسية.

دراسة الربخي (٢٠١٦) في عمان، بعنوان: الضغوط النفسية المدركة لدى المعلمين وعلاقتها بالمرونة النفسية ومهارة كل المشكلات بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان.

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى شيوع الضغوط النفسية المدركة لدى المعلمين وعلاقتها بكل من المرونة النفسية ومهارة حل المشكلات، حيث تكونت عينة الدراسة من ٣٠٠ معلم ومعلمة، وتم استخدام مقياس الضغوط النفسية المدركة لـ (كوهن وآخرون) ومقياس المرونة النفسية لـ (سميث وآخرون) ومقياس مهارة حل المشكلات لـ (ساهين وهبنر)، وقد أشارت الدراسة إلى النتائج التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة الضغوط النفسية المدركة والمرونة النفسية ومهارة حل المشكلات تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى). وجود علاقة عكسية دالة إحصائيًا بين الضغوط النفسية المدركة ومهارة حل المشكلات عند مستوى دلالة (٠,٠١). وجود علاقة عكسية ودالة إحصائيًا بين متغير الضغوط النفسية المدركة ومتغير المرونة النفسية لدى المعلمين عند مستوى دلالة (٠,٠١).

SEFEROLU & DURAK (2017) in Türkiye, Examining the feeling of burnout in teachers in terms of various variables

دراسة الشعور بالاحتراق النفسي لدى المعلمين من حيث المتغيرات المختلفة.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الوضع العام لمستويات الاحتراق النفسي لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين ودراسة العلاقة بين مستوى الاحتراق النفسي والمتغيرات الديموغرافية المختلفة. وتتكون مجموعة الدراسة من إجمالي ٣٠٣ مدرسين من مختلف

الفروع في مختلف المحافظات. في هذا البحث، تم استخدام الطريقة المختلطة وأداتين مختلفتين لجمع البيانات. أداة جمع البيانات الأولى هي "آراء المعلمين حول استطلاع الاحتراق النفسي" وأداة جمع البيانات الثانية هي "مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين". ووفقاً لنتائج البحث، فإن "كفاءة استخدام تكنولوجيا المعلومات" و"مشكلات الانضباط ومشاكل إدارة الفصل الدراسي" هي أهم الأسباب التي تجعل المعلمين يشعرون بالإرهاق.

دراسة هرقة وشعبان (٢٠١٨) في الجزائر، بعنوان: الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة.

هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين بمراكز التربية الخاصة بمدينة قالمة، وقد أجريت هذه الدراسة وفقًا للمنهج الوصفي حيث تم الاعتماد على مقياس الاحتراق النفسي "الكريستينا ماسلاش" وطبق على عينة بلغت ٣٨ معلمًا من معلمي التربية الخاصة وتوصلت إلى النتائج التالية: يوجد احتراق نفسي معتدل لدى معلمي التربية الخاصة. لا توجد علاقة بين مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة والأقدمية في العمل لديهم، لا توجد علاقة بين مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة ونوع إعاقة التلاميذ الذين يتعاملون معهم.

دراسة نصير(٢٠١٩) في الأردن، بعنوان: الاحتراق النفسي لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة السوريين في المدارس الأردنية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتراق النفسي لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة السوريين في المدارس الأردنية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، واستخدمت الباحثة مقياس ماسلاش، حيث تكونت عينة الدراسة من (١١٢). وقد أظهرت النتائج أن المستوى العام للاحتراق النفسي كان بدرجة منخفضة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس، أو سنوات الخبرة.

دراسة صقر(٢٠٢٠) في مصر، بعنوان: الجهد الانفعالي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى المعلمين.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين استخدام المعلمين لاستراتيجيات الجهد الانفعالي ومستوى الاحتراق النفسي لديهم، وإمكانية التنبؤ بأبعاد الاحتراق النفسي من خلال تلك الاستراتيجيات، تكونت أدوات الدراسة من مقياس الجهد الانفعالي للمعلم من إعداد الباحثة، بالإضافة إلى مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين إعداد (ماسلاش، ليتر وجاكسون، ١٩٩٦) ، وتم تطبيق الأدوات على عينة قوامها (١٦٤) معلماً ومعلمة، وقد أكدت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات الجهد الانفعالي الثلاث ومكونات الاحتراق النفسي.

AKYÜREK (2020) in Türkiye, Burnout in teachers.

الاحتراق النفسي لدى المعلمين.

هدفت الدراسة إلى تحديد تصورات المعلمين حول الاحتراق النفسي حسب متغيرات الجنس والعمر والحالة الاجتماعية والمستوى التعليمي والأقدمية المهنية ومتغيرات الصف الدراسي. وتكون عينة البحث من إجمالي ٤٠٩ من المعلمين، وتم استخدام جرد ماسلاش للاحتراق النفسي (MBI) الذي طوره ماسلاش وجاكسون (١٩٨١) وترجمه إلى اللغة التركية إرجين (١٩٩٢)، وقد لوحظ أن تصورات المعلمين حول الاحتراق النفسي هي في مستوى نادر جدًا. وبالتالي فإن المعلمين يعانون من الاحتراق النفسي بشكل قليل. كما لم تُظهِر تصورات المعلمين للاحتراق النفسي اختلافًا كبيرًا باختلاف متغيرات الجنس والعمر والحالة الاجتماعية والمستوى التعليمي والأقدمية المهنية ومتغيرات المستوى المدرسي.

ATEŞ (2020) in Türkiye, The predictive role of psychological flexibility, self-efficacy and communication skills on life satisfaction in teacher candidates.

الدور التنبؤي للمرونة النفسية والكفاءة الذاتية ومهارات الاتصال على الرضا عن الحياة لدى المرشحين المعلمين.

هدفت الدراسة إلى فحص الدور التنبؤي للمرونة النفسية والكفاءة الذاتية ومتغيرات مهارات الاتصال على الرضا عن الحياة للمرشحين المعلمين. تألفت المجموعة

البحثية مما مجموعه ٤٣٨ مدرسًا مرشحًا، وتم استخدام" مقياس الرضا عن الحياة "و" مقياس المرونة النفسية "و" مقياس الكفاءة الذاتية العام "و" مقياس مهارات الاتصال "و" نموذج المعلومات الشخصية " كأدوات لجمع البيانات في البحث. وتوصلت إلى وجود علاقة إيجابية مهمة بين الرضا عن الحياة والمرونة النفسية، والكفاءة الذاتية ومهارات الاتصال، وأن المتغيرات المرونة النفسية والكفاءة الذاتية ومهارات الاتصال هي تنبؤات مهمة لقرارات الرضا عن الحياة. المرونة النفسية، والكفاءة الذاتية ومهارات الاتصال المتغيرات تفسر معاً ما يقرب من ٣٢ ٪ من التباين الكلي المتعلقة بالرضا عن الحياة من المرشحين المعلمين. وقد وجد أن المتغيرات " المرونة النفسية "في المقام الأول،" الكفاءة الذاتية "في المركز الثاني و" مهارات الاتصال " في المركز الثالث تتنبأ بالرضا عن الحياة للمرشحين المعلمين على مستوى كبير.

دراسة الشمراني وكدسه (٢٠٢٢) في السعودية، بعنوان: المرونة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى معلمات رياض الأطفال في مدينة تبوك.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف العلاقة الارتباطية بين المرونة النفسية وتقدير الذات لدى معلمات رياض الأطفال في مدينة تبوك واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي، كما قامتا بتصميم استبانة مكونة من بعدين بعد المرونة النفسية لدى معلمات رياض الأطفال، وبعد تقدير الذات لدى معلمات رياض الأطفال. تكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال الحكومية بمدينة تبوك، وكان من أهم النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة النفسية وتقدير الذات لدى معلمات رياض الأطفال في مدينة تبوك عند مستوى دلالة (٠,٠٠١). كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في المرونة النفسية وفي تقدير الذات لدى معلمات رياض الأطفال تعزى لمتغير عدد الأطفال في الصف.

دراسة جراروآخرون (٢٠٢٢) في القدس، بعنوان: المرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل.

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى المرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) من معلمي ومعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة في مدرسة الامل، واتبعت المنهج الوصفي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن: المستوى الكلي للمرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة جاءت مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكلي للمرونة النفسية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، ومتغير الخبرة في العمل.

دراسة حمادة وصغير (٢٠٢٣) في الجزائر، بعنوان: الاحتراق النفسي لدى معلمي التعليم الابتدائي في ظل جائحة كورونا.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التعليم الابتدائي في ظل جائحة كورونا، ومعرفة أسباب الاحتراق النفسي لديهم. اتبعت الدراسة المنهج العيادي الذي يقوم أساسًا على دراسة الحالة. وتم استخدام المقابلة النصف موجهة ومقياس الاحتراق النفسي لماسلاش كأدوات للدراسة، شملت عينة الدراسة أربع حالات، وأسفرت نتائج الدراسة أن معلمي التعليم الابتدائي يعانون من مستويات متفاوتة من الاحتراق النفسي على أبعاده الثلاثة تتراوح بين المرتفعة والمتوسط.

AYDOĞDU (2023) in Türkiye, A Predictor of Life Satisfaction in Teachers: Psychological Flexibility.

مؤشر على الرضا عن الحياة لدى المعلمين: المرونة النفسية.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المستوى التنبؤي للمرونة النفسية للمعلمين على رضاهم عن حياتهم وتقييم المرونة النفسية للمعلمين وفقًا للخصائص الديموغرافية المختلفة. وطبقت على ٣٧٣ معلمًا، وتم جمع بيانات البحث باستخدام نموذج المعلومات الديموغرافية، ومقياس المرونة النفسية، ومقياس الرضا عن الحياة. وأظهرت النتائج أن الدرجات الإجمالية للمرونة النفسية للمشاركين الإناث كانت أعلى من المشاركين الذكور. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات المرونة النفسية للمشاركين باختلاف حالتهم الاجتماعية وحالتهم التعليمية. القيم والتصرف بما يتماشى مع القيم، والتواجد في اللحظة، والذات السياقية، ودرجات الانفصال عن الأبعاد الفرعية للمرونة النفسية تنبأت

بشكل كبير بالرضا الحياتي للمشاركين. وقد لوحظ أن هذه الأبعاد الفرعية فسرت ٢١٪ من التغير في الرضا عن الحياة لدى المشاركين. إن البعد الفرعي للقبول للمرونة النفسية لم يتنبأ بشكل كبير بالرضا عن الحياة.

DOKUZ (2023) in Türkiye, Teachers' perceptions of resilience and innovative work behavior.

تصورات المعلمين عن السلامة النفسية وسلوك العمل المبتكر

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تصورات المعلمين حول المرونة النفسية وسلوك العمل المبتكر. وطبقت على ٣٠٣ من المعلمين بطريقة. وتم استخدام أداة مقياس المتانة النفسية" و "مقياس السلوك المبتكر". تم العثور على مستويات الرفاهية النفسية العامة للمعلمين عالية. بشكل عام، ظهرت سلوكيات العمل المبتكرة للمعلمين على المستوى "المتوسط". وجد أن أعلى متوسط لسلوكيات العمل المبتكرة للمعلمين كان في بعد "التطبيق" على المستوى "العالي"، يليه بعدي "الدعم" و "البحث". أدنى متوسط في بعد" الإنتاج". وخلص إلى أن تصورات المعلمين عن السلامة النفسية لا تختلف باختلاف جنس المعلمين وعمرهم ومستواهم ومقاطعتهم، ولكن العزاب أعلى من المعلمين المتزوجين حسب حالتهم الزوجية. وقد تقرر أن تصورات المعلمين لسلوكيات العمل المبتكرة لا تختلف حسب العمر والمستوى والحالة الاجتماعية للمعلمين، ولكنها تختلف حسب الجنس لصالح المرأة ووفقا للمقاطعة في منطقة باموكالي وفقا للموظفين. لا يمكن تحديد علاقة مهمة بين سلوكيات العمل المبتكرة للمعلمين ومستويات اللياقة النفسية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث الهدف: فقد توافقت جميع الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث الهدف، فقد هدفت جميع الدراسات السابقة إلى دراسة العلاقة بين المرونة النفسية ومتغيرات أخرى ودراسة الاحتراق النفسي ومتغيرات أخرى، حيث هدفت دراسة الربخي (٢٠١٦) إلى معرفة العلاقة بين المرونة النفسية والضغوط النفسية المدركة، ودراسة الشمراني وكدسه (٢٠٢٢) إلى تعرف العلاقة الارتباطية بين المرونة النفسية وتقدير الذات لدى معلمات رياض الأطفال، و دراسة جرار وآخرون (٢٠٢٢) هدفت إلى تحديد مستوى

المرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة، ودراسة ATEŞ (٢٠٢٠) التي تناولت فحص الدور التنبئي للمرونة النفسية والكفاءة الذاتية ومتغيرات مهارات الاتصال على الرضا عن الحياة للمرشحين المعلمين ودراسة DOKUZ (٢٠٢٣) التي هدفت إلى الكشف عن تصورات المعلمين حول المرونة النفسية وسلوك العمل المبتكر، ودراسة AYDOĞDU (٢٠٢٣) التي هدفت إلى تحديد المستوى التنبؤي للمرونة النفسية للمعلمين على رضاهم عن حياتهم وتقييم المرونة النفسية للمعلمين وفقًا للخصائص الديموغرافية المختلفة ودراسة البخيت والتيجاني (٢٠١٣) هدفت إلى تقصي ظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، وكذلك دراسة هرقة وشعبان (٢٠١٨) ودراسة نصير (٢٠١٩) ودراسة صقر (٢٠٢٠) ودراسة حمادة وصغير (٢٠٢٣) ودراسةSEFEROLU & DURAK (٢٠١٧) ودراسة AKYÜREK (٢٠٢٠).

من حيث المنهج: فقد اتفقت غالبية الدراسات السابقة على استخدام المنهج الوصفي التحليلي، عدا دراسة حمادة وصغير (٢٠٢٣) فقد استخدمت المنهج العيادي.

من حيث مجتمع الدراسة والعينة: اتفقت جميع الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث العينة وهم المعلمين والمعلمات.

من حيث الأدوات: تنوعت الأدوات في الدراسات السابقة تبعًا لأهداف كل دراسة، فدراسة الربخي (٢٠١٦) استخدمت مقياس المرونة النفسية لـ(سميت وآخرون)، وأم الشمراني وكدسة (٢٠٢٢) فقام بتصميم استبانة للمرونة النفسية، ودراسة البخيت والتيجاني (٢٠١٣) ودراسة هرقة وشعبان (٢٠١٨) ودراسة نصير (٢٠١٩) ودراسة صقر (٢٠٢٠) ودراسة حمادة وصغير (٢٠٢٣) ودراسة SEFEROLU & DURAK (٢٠١٧) ودراسة AKYÜREK (٢٠٢٠) استخدمت مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي. أما الدراسة الحالية فقد تم استخدام مقياس المرونة النفسية لكونور وديفيسون ومقياس الاحتراق النفسي لماسلاش.

وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في:

- تحديد مشكلة الدراسة
- تحديد المنهج الملائم لهذه الدراسة وهو الوصفي الارتباطي.
- وفي اختيار الأدوات المناسبة للبحث والمتعلقة بالمتغيرين.
- توجيه مسار البحث وتنظيمه في التعرف على الكتب والمراجع التي تثري وتخدم البحث في المعلومات المناسبة.

ميزة الدراسة الحالية:

من خلال استعراض أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بما يلي:

- تفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بدراسة العلاقة بين المرونة النفسية والاحتراق النفسي لدى المعلمين في مدينة إدلب مجمع قاح التربوي.
- من خلال عرض الدراسات السابقة لاحظ الباحث ندرة الدراسات الأجنبية التي تناولت هذا الموضوع.

الإطارُ النظري:

أولاً: المرونةُ النّفسية:

المرونة النفسية هي مهارة ذو قيمة عالية عندما يكون الإنسان قادر على مجابهة حوادث الحياة والتكيف معها باستمرار فإن ذلك يكسبه خبرة عميقة حول تقييم الأمور بشكل جيد، قد يكون ما يمر به من صدمات ونكبات محرك أساسي لذهنه نحو اكتشاف مكامن القوة لديه وكون الإنسان هو حالة معقدة بطبيعة الحال.

تعريف المرونة النفسية:

عرفتها عيسى (٢٠٢٣): بأنها "قدرة الشخص على تحمل المواقف الصعبة والتعامل مع المشكلات والضغوط والتوتر وإعادة النظر في أفكاره ومواقفه وقراراته ونمط حياته فالشخص المرن يستطيع الاستجابة لأي تغير في بيئته استجابة مناسبة ولديه القدرة على التعافي من الصدمات"(ص. ٨٣٧).

السمات الشخصية لذوي المرونة النفسية:

لخصها برقيقة (٢٠١٧) في النقاط التالية:

١. القدرة على تحمل الضغوط.
٢. القدرة على التطور والموائمة.
٣. القدرة على العمل بفعالية وفقًا مع قيم الشخصية.
٤. القدرة على التعامل مع الإحباط.
٥. القدرة على تنمية معارفهم الاجتماعية ومواكبة التطور.
٦. التمتع بمستوى عالي من الذكاء العاطفي.
٧. القدرة على ضبط النفس والانفتاح على الخبرة (ص. ١٩).

صفات المرونة النفسية:

كما يرى wolin (المشار إليه في شقورة، ٢٠١٢) أنه يمكن تحديد مؤشرات المرونة النفسية لدى الأفراد من خلال الصفات الشخصية التي يمتلكونها وهي:

١. الاستبصار: وهي قدرة الفرد على فهم المواقف المتنوعة وسلوكيات الأشخاص المختلفة ليستطيع بذلك تكييف سلوكه ليتناسب مع المواقف المختلفة مما يزيد من قدرته على فهم نفسه والآخرين وتحديد طريقة التعامل معهم.

٢. الاستقلال: وهي قدرة الفرد على التوازن بين نفسه والآخرين، وتكيفه مع ذاته بحيث يحدد ماله وما عليه، والشخص المستقل هو الشخص الذي يستطيع قول (لا) في الوقت المناسب والحالة المناسبة كما يتميز قدرته على مواجهة مختلف الأحداث والمواقف.

٣. الإبداع: وهي القدرة على اختلاق وابتكار أفكار جديدة تمكن الفرد من التكيف مع مختلف الظروف وتحدي المصاعب والمخاطر بالتالي الاندماج في كافة أشكال السلوكيات السلبية ويُمكن الإبداع الفرد من صناعة واتخاذ القرار.

٤. روح الدعابة: وهي قدرة الفرد على إدخال السرور على النفس والآخرين ما يضفي على حياة الفرد الإيجابية والقدرة على التأقلم وتجاوز الظروف الصعبة وهي بذلك تمثل الجانب المشرق من الحياة لدى الشخص الذي يتمتع بالمرونة النفسية.

٥. المبادرة: وهي قدرة الفرد على البدء في تحدي الأحداث ومواجهتها معتمدًا فيها على حدسه وسرعة بديهته وإدراك النتائج الإيجابية الصحيحة والسريعة.

٦. تكوين العلاقات: وتتمثل في قدرة الفرد على تكوين علاقات إيجابية قوية مع الآخرين من خلال قدرته على التواصل الفعال، كما تشمل قدرة الفرد على التواصل مع ذاته (ص، ٢٣ - ٢٤).

ومما سبق يتضح أن الأشخاص الذين يتمتعون بالمرونة النفسية تكون لديهم صفات إيجابية تمكنهم من مواجهة الضغوط والتعامل معها بفعالية والتغلب عليها ويجب العمل على اكساب هذه الصفات الشخصية معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ليكونوا قادرين على مواجهة الضغوط التي تعترضهم.

كما يذكر محمد (٢٠١٤) المشار إليه في الشافعي (٢٠١٧) سمات وخصائص الأفراد المتسمين بالمرونة وهي القدرة على إقامة علاقات جيدة مع الآخرين، معرفة هدفهم في الحياة، القدرة على تعزيز الذات وتنمية الثقة بالنفس، الشعور بالانتماء، القدرة على استخدام الأساليب المتوافقة في المواقف المختلفة، القدرة على التكيف والتغيير حسب الظروف والتأقلم معها، المساهمة في الحياة الاجتماعية، القدرة على تحويل المشاعر السلبية إلى إجابية، النظر إلى الضغوط على أنها تحديات ويجب التغلب عليها. (ص. ٣٤٥)

طرقُ بناء المرونة النفسيّة:

ذكر أبو حلاوة (د.ت). طرقًا لبناء المرونة النفسية منها:

١. إقامة روابط قوية مع الآخرين.

٢. تجنب رؤية الأزمات على أنها مشكلة يصعب حلها يجب أن يدرك الفرد أن المستقبل أفضل ويلطف من مشاعر الألم والكآبة الناتجة عن المصاعب التي تواجهه.

٣. تقبل التغيير واعتباره جزء من الحياة.

٤. التحرك اتجاه أهدافنا تحديد أهداف واقعية يمكن تحقيقها وفقًا لإمكاناتنا وقدراتنا والواقع المحيط بنا.

٥. اتخاذ قرارات حاسمة.

٦. تلمس طرق لاستكشاف الذات.

٧. وضع الأشياء في حجمها الطبيعي: تقييم الوضع دون تهويل

٨. الاستبشار وتلمس الخير فيما هو قادم: النظرة التفاؤلية وأن هناك أشياء إيجابية ستحدث في حياتنا.

وفي هذا الإطار يرى الباحثان أن من الضروري أن تعمل البرامج الإرشادية على إكساب معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي طرق بناء المرونة النفسية المذكورة أعلاه مما ينعكس إيجابيًا على مستوى المرونة النفسية لديهم.

نظريات المرونة النفسية:

النظرية السلوكية (جون واطسون):

المرونة مكتسبة متعلمة من وجهة نظر السلوكيين، يكتسبها الفرد من خلال اكتسابه للعادات الإيجابية وممارستها؛ مما يؤدي إلى تكوين فردية مرنة قابلة للتكيف، والتوافق لمواجهة ضغوطات الحياة؛ لذا تم الاعتماد على ما جاء في نظرية جون واطسون في هذه الدراسة؛ لمناسبتها للموضوع الحالي، ومناسبة العينة أيضًا؛ حيث يرى الباحث أن المعلمين لديهم القدرة على تعلم واكتساب وممارسة المرونة النفسية، كما أن هذه النظرية تعتمد على أساليب وطرق يمكن من خلالها إحداث تعديل أو تغيير في سلوك المعلم؛ وهذا لب موضوع المرونة النفسية (أبو القمصان، ٢٠١٧، المشار إليه في الشمراني وكدسه، ٢٠٢٢).

نظرية التحليل النفسي:

أوضح مؤسس النظرية سيجموند فرويد أن الجهاز النفسي يتكون من الهو والأنا والأنا الأعلى، حيث كل منها مسؤول عن وظيفة خاصة، تتكفل الأنا بالدفاع عن الشخصية

وتعمل على توافقها مع البيئة، كما يعمل على تأجيل إشباع مطالب الهو حتى يتوفر الموضوع المناسب الذي يسمح بالإشباع بدون آثار مؤلمة، ويتوجه الأنا بمستويات ثانوية أعلى من الوظائف العقلية مثل التفكير المنطقي وحل المشكلات وصناعة القرار لتحقيق التوافق وإحداث المرونة والتكيف. (العازمي، ٢٠٢٢، ص. ١٤٧)

ثانياً الاحتراق النفسي:

تعود البدايات المبكرة لمصطلح الاحتراق النفسي إلى فرويد نبرجر Freudenberger على مدى ما يزيد عن ربع قرن من خلال دراساته عن الاستجابة للضغوط التي يتعرض لها المشتغلون بقطاع الخدمات حيث عرفه بأنه حالة من الاستنزاف البدني والانفعالي والعقلي الناتجة عن التعرض طويل الأمد لضغوط موقفية ذات توقعات عالية (Sharma, 24. 2007, p).

مفهوم الاحتراق النفسي:

يعرفه صالح (٢٠٢٠): "بأنه حالة من الضغط النفسي المزمن نتيجة أعباء نفسية أو مهنية متراكمة والتي تكون مصاحبة بشعور عدم الفعالية وعدم الإنجاز، فتؤدي بالتالي إلى استنزاف مشاعر الشخص داخليًا حتى تحترق روحه بالكامل وتأتي لحظة يقرر فيها عدم الاستقرار"(ص. ٢٠).

ويرى "Cattell" أن الاحتراق النفسي عبارة عن متلازمة متعددة الأبعاد ويظهر في صورة عدة أعراض حادة من الاستنزاف الانفعالي والشعور بالأسي بصورة كبيرة، ومشاعر عدم الفاعلية، وعدم الكفاءة، وانخفاض الدافعية وسلوكيات واتجاهات غير مناسبة (Cattell, 2009, p.16).

وعرفه Shanafelt at all (2012): بأنه " عملية تدريجية تحدث للفرد رداً على فتراتٍ طويلة من الضغط النفسي والإجهاد البدني والعقلي والعاطفي، والانعزال عن العمل والعلاقات الأخرى، ومن أهم عواقب هذه العملية انخفاض الإنتاجية والسخرية، والارتباك والشعور بالاستنزاف سواءً في العمل أو المدرسة أو حتى في المنزل" (p.1379)

ومن التعريفات السابقة يستنتج الباحثان أن وجود الاحتراق النفسي سيظهر لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بعدة أعراض منها عدم الرغبة في العمل، ضعف في العلاقات الاجتماعية مع الوسط التربوي.

مراحل الاحتراق النفسي:

يشير صالح (٢٠٢٠) إلى ثلاث مراحل للاحتراق النفسي (الضغط العصبي) وهي:

١. الإنذار: وهنا نقطة البدء حيث يتم تنبيه الجهاز العصبي للشخص إنه يواجه مشكلة ما، فيستجيب الجسم بإطلاق كميات من الادرينالين والكورتيزون، وتزداد سرعة ضربات القلب، ويداهمه الخوف والتأهب كأنه يخوض معركة.

٢. المقاومة: هنا يحاول الجسم تعديل الأوضاع وتصحيح الآثار النفسية التي حدثت نتيجة الضغط العصبي عن طريق التقليل من الأدرينالين وعكس آثارهم بتخفيف ضغط الدم وضربات القلب، وإذا استمر المؤثر المسبب بالوجود تفشل هذه الآلية ويستمر إفراز هذه الهرمونات والتي تبقي الشخص في حالة توتر مستمر والتي تسبب التشتت وبغض الحياة والشعور بالإحباط.

٣. الإنهاك: وهذه النتيجة طبيعية عندما يواجه الفرد مؤثر عصبي مزمن لفترات طويلة، فترات من المقاومة، والضغط، والعذاب النفسي والبدني ويسودها الشعور بانعدام الأمل والنظرة السوداوية للحياة، والاكتئاب الدائم، والشعور بالإرهاق الجسدي المستمر. وهنا تبدأ الأمراض بمهاجمة الفرد بمختلف أنواعها.

أبعاد الاحتراق النفسي:

وقد أورد Chiu and Tsai (٢٠٠٦) ثلاثة أبعاد للاحتراق النفسي وهي:

١. بعد الإجهاد الانفعالي المتمثل بالإرهاق وسرعة الغضب والخمول ونقص الاهتمام بالعمل وأنه ليس لديه شيء ليقوم به وهذا يكون ناتج عن ضغوط العمل الزائدة، مما بسبب استنزاف طاقة الجسم الانفعالية.

٢. تلبد المشاعر: وهو تحول الفرد إلى كتلة من المشاعر السلبية، ويكون تلبد المشاعر كمحاولة منه لخفض الشعور بالتلبد العاطفي، ولا يكون تجاه الأفراد فقط بل كذلك تجاه العمل، إذ يشعر بإنه ليس ذا قيمة.

٣. نقص الشعور في الإنجاز كالتقدير السلبي للذات، والعجز عن الإنجاز وعدم الكفاءة، وانخفاض طاقة الجسم، والضعف في مواجهة المشكلات التي تواجهه في العمل (كما ورد في زغيبي، ٢٠٢٠).

أعراض الاحتراق النفسي:

وصف سيدولاين (Cedoline,١٩٨٢) في كتابه (الاحتراق النفسي في التعليم الحكومي) أهم أعراض الاحتراق النفسي بما يلي:

١. الأعراض المعرفية: وتظهر في ضعف مهارات صنع القرار، وعدم القدرة على معالجة المعلومات، ومشكلات الوقت، والتفكير المفرط في العمل.

٢. الأعراض الجسمية: وتتضمن الإجهاد البدني، وتشنج العضلات، والآلام الجسمية والبعد عن الآخرين، وارتفاع ضغط الدم وأمراض القلب.

٣. الأعراض النفسية الانفعالية: وتتضمن الإنكار، والتبرير، والغضب، والاكتئاب، وتدني مفهوم الذات.

٤. الأعراض الاجتماعية: وتتضمن الانسحاب والعزلة الاجتماعية.

٥. الأعراض الروحية: وتظهر عندما يصل الاحتراق إلى المرحلة النهائية، عندها تصبح الأنا مهددة، وتكون الثقة متدنية، وتضيع العلاقات الاجتماعية عندها تطفو الحاجة إلى التغيير أو الهروب من الواقع هي التي تسيطر على تفكير الفرد، وبالتالي فالفرد لا يدرك سوى ترك العمل أو تغييره، أو الحزن والتفكير بالانتحار (كما ورد في خصيفان، ٢٠١٧، ص. ٩).

أسباب الاحتراق النفسي:

أولاً: أسباب شخصية: وهذه الأسباب تتضمن التأثيرات الشخصية التي قد تؤدي إلى الإرهاق، مثل الإفراط في الالتزام، ووضع توقعات غير واقعية، والخوف من ارتكاب

الأخطاء أو عدم الالتزام بالمهام الموكلة إليه أو التقصير فيها (Beasiey,2003 كما ورد في حجازي ومحمد، ٢٠١٧، ص.٦).

ثانياً: أسباب تنظيمية: في العمل كأسلوب الإدارة والقواعد غير المرنة من العمل وانعدام الأمن الوظيفي (chungsup lee,2012 كما ورد في حجازي ومحمد، ٢٠١٧، ص. ٦).

مستويات الاحتراق النفسي:

ذكر الرشدان (١٩٩٥) المشار إليه في النومس (٢٠٢١) ثلاث مستويات للاحتراق النفسي هي:

المستوى الأول: يكون الاحتراق النفسي بشكل متقطع وقصير، ويمكن السيطرة عليه بسهولة.

المستوى الثاني: يأخذ الاحتراق النفسي في هذه الحالة شكلًا خاصًّا من الحدة والوضوح، وتستغرق وقت أطول إلى درجة يصعب علاجها أو العمل على إزالة أعراضها، وفي هذه الحالة تظهر الأعراض بوضوح على الفرد المحترق نفسياً.

المستوى الثالث: تتطور أعراض الحالة وتزداد المشاكل الصحية والنفسية، بحيث تصبح من الصعب معالجتها ويرافقها الإرهاق والاكتئاب والقلق والمشاعر السلبية، مما تنعكس على أدائه الاجتماعي وعلاقته بأسرته.

العوامل المؤثرة في الاحتراق النفسي:

هناك عدة عوامل مؤثرة في الاحتراق النفسي، وقد ذكرها الزهراني (٢٠٠٨) بما يلي:

١. علاقات الفرد الشخصية: إن علاقات الفرد مع الرفاق في التعاملات ومدي طبيعية تلعب دوراً كبيراً في مدى رضا الفرد عن شخصيته وتفاعله، مما يدفع بتحديد مستوى الاحتراق النفسي.

٢. عبء وغموض وصراع الدور: يمثل الغموض وصراع الأدوار في تعاملات الشخص محدداً كبيراً لدى الفرد في مدى توافقه مع طبيعة تعاملاته، ويلعب دوراً هاماً في الرضا عن شخصيته أو الاحتراق النفسي.

٣. نظم الحوافز: من الطبيعي أن يرتبط الاحتراق النفسي بنظام الحوافز، فإذا لم نراعي جهود الآخرين فإنه يدفع بهم إلى حالة من السخط وما ينتج عنه من احتراق نفسي لديهم.

٤. تقويم الأداء الشخصي وهنا تلعب الموضوعية أو التمييز في تقويم أداء الأفراد دوراً كبيراً في رضا الشخص عن أدائه أو احتراقه النفسي.

٥. صرامة وجمود التعاملات: إن صرامة النظام في التعامل مع الآخرين التي يعمل بها الفرد يجبر الفرد على ممارسات وخضوعه القرارات لا تتماشى مع طبيعته أو مع ظروفه وهذا ما يولد لديه نوعاً من السخط عن طبيعة التعاملات (كما ورد في الشيخي وآخرون، ٢٠٢٢، ص. ٤٨٠).

نظريات الاحتراق النفسي:

النظرية السلوكية:

تنظر هذه النظرية للسلوك على أنه نتاج الظروف الفيزيقية والبيئية ولم تتجاهل الجانب الحسي للإنسان ودور العمليات العقلية الداخلية فيه، وعليه فالاحتراق النفسي هو حاله داخلية لعوامل بيئية خارجية تنعكس على الاستعداد الداخلي للفرد وتظهر مظاهره في استجابات الفرد الخارجية وردود فعله الداخلية، (عودة،١٩٩٨، كما ورد في يحيى،٢٠٠٧، ص. ٢٨٩).

النظرية المعرفية:

يرى المعرفيون أن المصدر الذي يحدد سلوك الإنسان هو مصدر داخلي، بحيث يخالفون بذلك النظرية السلوكية وهذا يعني عندما يكون في موقف معين فإنه سوف يفكر به لضرورة هذا الموقف ، ويسعى إلى الاستجابة من أجل الوصول إلى الأهداف التي يحددها وإذا كان هذا الإنسان قد استطاع أن يدرك الموقف إدراكًا إيجابيًّا فإن ذلك سيقود به إلى الرضا والمعنوية العالية والتكيف الإيجابي معه في حين أن البنائية إذا أدرك هذا الإنسان الموقف إدراك سلبيًّا فإن النتيجة الحتمية لهذا الإدراك السلبي ظهور أعراض الاحتراق النفسي عليه(سعد عبد الرحمن، ١٩٩٨كما ورد في خديجة،٢٠١٧،ص. ١٩).

يؤيد الباحثان النظرية السلوكية كون الاحتراق النفسي يحدث نتيجة الضغوط الخارجية التي يتعرض لها الفرد، مما يؤدي إلى ظهور أعراض الاحتراق النفسي عليه.

استراتيجيات مقاومة الاحتراق النفسي:

١. استراتيجية العمل المباشر وتتم بالتعامل إيجابيًا مع مصدر التوتر وتعتبر استراتيجية فعالة وتستحق أن يتعامل بها الأفراد.

٢. استراتيجية تعتمد على استعمال وسائل مخففة، حيث يتعلم الفرد أن يتقبل مصدر التوتر، ولكنه الأثر الانفعالي للتوتر الذي يحدث وهذه الاستراتيجية تنقسم إلى شقين:

- استعمال وسائل عقلية حيث يقوم الفرد بتغيير انطباعه عن الموقف والظروف، كأن يتعلم النظر إلى الجانب الإيجابي للموقف.
- استعمال وسائل جسمية مثل الاسترخاء، وممارسة للتمارين الرياضية (مرعى، ٢٠٢١، ص. ٣٨٥).

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، نظرا لملاءمته أغراض البحث، كما يعد المنهج الوصفي من أكثر المناهج توظيفاً في عملية البحث العلمي، والمتتبع لتطور العلوم يستطيع أن يلمس الأهمية التي احتلها المنهج الوصفي، ويرجع ذلك لملاءمته لدراسة الظواهر الاجتماعية، لأن هذا المنهج يصف الظواهر وصفاً موضوعياً من خلال البيانات التي يتحصل عليها باستخدام أدوات وتقنيات البحث العلمي، ومنهج البحث الوصفي، لا يقف عند حدود الظاهرة وإنما يذهب إلى أبعد من ذلك، فيحلل ويفسر ويقارن ويقيم، بقصد الوصول إلى تقييمات ذات معنى بقصد التبصر بتلك الظاهر (حمادة، ٢٠١٤).

والفحص الارتباطي هي تقنية لجمع البيانات تستخدم لتحديد نوع العلاقة بين أكثر من متغير كمي، ووجود هذه العلاقة وشدتها (Gay and Airasian, 2000). وبناءً على

ذلك، في هذا البحث، سيتم وصف، وفحص العلاقة بين المرونة النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي الحلقة الأولى في التعليم الأساسي في مدينة إدلب مجمع قاح التربوي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمين ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي العاملين في مجمع قاح التربوي التابع لمديرية التربية والتعليم في مدينة إدلب، والبالغ عددهم (١٦٢٨) معلم ومعلمة (بناء على السجلات الرسمية الموجودة في المجمع لعام ٢٠٢٢/٢٠٢٣).

عينة الدراسة:

تعد طريقة اختيار الباحث للعينة من الخطوات المهمة في مراحل البحث، ولتحقيق أهداف البحث طبق الباحث أدوات الدراسة عن طريق نماذج غوغل على كامل مجتمع الدراسة إلا أن الإجابات الصالحة للدراسة بلغ عدد ١٨٦ إجابة أي أن عينة الدراسة بلغت ١٨٦ معلم ومعلمة بنسبة (١١٪) من أفراد المجتمع الأصلي واكتفى الباحث بهذه العينة الميسرة لعدم تجاوب المعلمين.

والجدول (١) يبين توزع العينة:

الجدول (١) توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات.

المتغيرات	النوع	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	73	39.2
	أنثى	113	60.8

أدوات الدراسة:

تعد أدوات الدراسة بمثابة الوسائل المستخدمة من طرف الباحث لاستقصاء أكبر عدد من البيانات العلمية من ميدان البحث بغرض تحليلها والوقوف على دلالتها العلمية لاستخلاص النتائج، وفي دراستنا الحالية تمت الاستعانة بالأدوات التالية:

- مقياس كونور وديفيدسون للمرونة النفسية.
- مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي.

مقياس المرونة النفسية:

استخدم الباحثان مقياس لكونور وديفيدسون (٢٠٠٣) ويتألف المقياس من ٢٥ بند لقياس المرونة النفسية، ويشمل المقياس المستخدم في هذه الدراسة ٢٥ عبارة، موزعة على ٤ أبعاد، التفاؤل، الصلابة، تعدد المصادر الهدف والجدول (٢) يبين توزع البنود على المحاور.

الجدول (٢) توزيع البنود على المحاور.

أبعاد المقياس	أرقام العبارات						
الصلابة	19	4	16	7	11	18	17
التفاؤل	12	14	20	8	6	10	5
تعدد المصادر	3	9	2	15	1	13	-
الهدف أو الغرض	21	24	22	23	25	-	-

دراسة الخصائص السيكومترية للأداة:

أولاً: صدق المحتوى:

قام الباحثان بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين والمختصين وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى ملائمة فقرات المقياس لأغراض الدراسة، ودرجة انتماء الفقرات لها، ومدى وضوح الصياغة اللغوية لكل فقرة من فقرات المقياس ، وكذلك ملاحظاتهم واقتراحاتهم، وإضافة إي تعديلات يرونها مناسبة وقد تم استرجاع (١٢) نسخة من مجموع الاستمارات الموزعة على لجنة التحكيم، وبعد ذلك تم إجراء حصر لآراء المحكمين، وقد نتج عن هذا التحكيم بأن العبارات سليمة ومناسبة وهذه النتيجة طبيعية لأن المقياس علمي تم الكشف عن صدقه وثباته في دراسات سابقة.

ثانياً: الاتساق الداخلي (صدق البنيوي):

قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي للمقياس والذي يعتمد على الارتباطات الداخلية بين درجات المفحوصين في كل فقرة ودرجاتهم على الاختبار، وتم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) معلم ومعلمة، من خارج العينة الأساسية وذلك لبيان مدى اتساق فقرات المقياس مع بعضها بعضاً عن طريق حساب ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس التي تنتمي له، ويقدم الجدول (٣) عرضا للنتيجة.

الجدول (٣) معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية.

البعد	قيمة (ر)	مستوى الدلالة	الدلالة
التفاؤل	0.723	-0.01	دال
الصلابة	0.748	-0.01	دال
تعدد المصادر	0.716	-0.01	دال
الهدف	0.627	-0.01	دال
المرونة	1	-0.01	دال

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم (ر) بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس التي تنتمي إليه دالة عند (٠,٠١) مما يشير إلى تمتع مقياس المرونة النفسية بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثالثاً: الثبات:

تم حساب الثبات بطريقة معامل إلفا كرونباخ على عينة استطلاعية قوامها (٥٠) معلم ومعلمة وذلك بالنسبة للمقياس الكلي كما موضح بالجدول (٤):

جدول (٤) معامل ثبات ألفا كرونباخ.

مقياس المرونة النفسية	عدد البنود	ألفا كرونباخ
	25	0.896

يتضح من الجدول (٤) بأن درجة ثبات المقياس (٠,٨٩٦) وهي نتيجة مناسبة لأغراض الدراسة.

طريقة تصحيح مقياس المرونة النفسية:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٥) بنداً واستخدم مقياس ليكر الخماسي على الترتيب: (بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً) أعطي هذا التدرج الأوزان على التوالي من (٥، ٤، ٣، ٢، ١) إذ تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع المرونة النفسية والدرجة المنخفضة إلى انخفاض المرونة النفسية، ويتم حساب المتوسط الرتبي لقياس أو تحديد مستوى المرونة النفسية لدى أفراد العينة، وتم إعطاء أفراد العينة قيماً متدرجة على مقياس ليكرت الخماسي ثم حساب طول الفئة على النحو التالي:

- حساب المدى بطرح أصغر قيمة من أكبر قيمة ٥ - ١ = ٤

- حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى على أكبر قيمة في المقياس وهي ٤، ٤ ÷ ٥ = ٠,٨

- إضافة طول الفئة هو ٠,٨ إلى أصغر قيمة وهي ١ وذلك للحصول على الفئة الأولى وإذا كانت الفئة الأولى (١,٨) نضيف طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى وذلك للحصول على الفئة الثانية وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة.

واستناداً على قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث كما هو مبين بالجدول (٥):

جدول (٥) معيار تحديد مستوى المرونة النفسية لدى معلمي الحلقة الأولى.

4.21-5	مرتفع جداً
3.41-420	مرتفع
2.61-3.40	متوسط
1.81-2.60	منخفض
1-1.8	منخفض جداً

مقياس الاحتراق النفسي:

استخدم الباحثان مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي (Maslach& , ١٩٨١ Jackson) وهو سلّم اقترحه كل من Maslach وJackson عام ١٩٨١ لمهن القطاع الصحي ومهن المساعدة (الأساتذة، المدرسين، الشرطة) يقيس أعراض الاحتراق النفسي ويتكون هذا المقياس من ٢٢ بندًا موزعة على ٣ أبعاد، الإنهاك النفسي، تلبد المشاعر، نقص الشعور والجدول (٦) يبين توزيع البنود على المحاور.

جدول (٦) توزيع البنود على محاور مقياس الاحتراق النفسي.

أبعاد المقياس	أرقام العبارات								
الإنهاك النفسي	2	1	6	3	13	8	14	20	16
تلبد المشاعر	5	11	10	15	22	-	-	-	-
نقص الشعور	4	7	9	12	17	18	19	21	-

دراسة الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المحتوى:

قام الباحثان بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين والمختصين وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى ملائمة فقرات المقياس لأغراض الدراسة، ودرجة انتماء الفقرات لها، ومدى وضوح الصياغة اللغوية لكل فقرة من فقرات المقياس ، وكذلك ملاحظاتهم واقتراحاتهم، وإضافة إي تعديلات يرونها مناسبة وقد تم استرجاع (١٢) نسخة من مجموع الاستمارات الموزعة على لجنة التحكيم، وبعد ذلك تم إجراء حصر لآراء المحكمين، وقد نتج عن هذا التحكيم بأن العبارات سليمة ومناسبة وهذه النتيجة طبيعية لأن المقياس علمي تم الكشف عن صدقه وثباته في دراسات سابقة.

ثانياً: الاتساق الداخلي (صدق المفردات):

بعد التأكد من الصدق الظاهري للمقياس قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي للمقياس والذي يعتمد على الارتباطات الداخلية بين درجات المفحوصين في كل فقرة ودرجاتهم على الاختبار وتم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) معلم ومعلمة، وذلك لبيان مدى اتساق فقرات المقياس مع بعضها بعضًا عن طريق حساب ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس التي تنتمي له، ويقدم الجدول (٧) عرضًا للنتيجة.

الجدول (٧) معامل ارتباط كل محوربالدرجة الكلية.

البعد	قيمة (ر)	مستوى الدلالة	الدلالة
الإنهاك النفسي	0.672**	-0.01	دال
تلبد المشاعر	0.610**	-0.01	دال
نقص الشعور	0.407**	-0.01	دال
المقياس الكلي	1	-0.01	دال

يتضح من الجدول (٧) أن جميع قيم (ر) بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس التي تنتمي إليه دالة عند (٠,٠١) مما يشير إلى تمتع مقياس الاحتراق النفسي بدرجة عالية من الاتساق الداخلي وهي نتيجة مناسبة لأغراض الدراسة.

ثانياً: الثبات:

تم حساب الثبات بطريقة معامل إلفا كرونباخ على عينة استطلاعية قوامها (٥٠) معلم ومعلمة وذلك بالنسبة للمقياس الكلي.

جدول (٨) معامل ثبات ألفا كرونباخ.

مقياس الاحتراق النفسي	عدد البنود	ألفا كرونباخ
	22	0.817

طريقة تصحيح مقياس الاحتراق النفسي:

يتكون المقياس بصورته النهائية من (٢٢) بنداً واستخدام مقياس ليكر السباعي على الترتيب: (لا أعاني مطلقاً، مرة في السنة، مرة في الشهر، مرات في الشهر، مرة في الأسبوع، مرات في الأسبوع، كل يوم) أعطي هذا التدرج الأوزان على التوالي من (٠، ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦) بحيث تكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها (٦٦) أدنى درجة هي (٠)

ويتم حساب المتوسط الرتبي لقياس أو تحديد مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة، وتم إعطاء أفراد العينة قيماً متدرجة على مقياس ليكرت السباعي ثم حساب طول الفئة على النحو التالي:

- حساب المدى بطرح أصغر قيمة من أكبر قيمة ٦ - ٠ = ٦
- حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى على أكبر قيمة في المقياس وهي ٦، ٦ ÷ ٧ = ٠,٨٥
- إضافة طول الفئة هو ٠,٨٥ إلى أصغر قيمة وهي ٠ وذلك للحصول على الفئة الأولى وإذا كانت الفئة الأولى (٠) نضيف طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى وذلك للحصول على الفئة الثانية وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة. واستناداً على قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث كما هو مبين بالجدول (٩):

جدول (٩) معيارتحديد مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الحلقة الأولى.

5.15 – 6	مرتفع جداً
4.30 – 5.15	مرتفع
3.44 – 4.29	متوسط
2,58 – 3.43	
1.72 – 2.57	منخفض
0.86 – 1.71	منخفض جداً
0 – 0.85	معدوم

المعالجات الإحصائية (تحليل البيانات):

استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات والنتائج:

١. معامل الارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي للمقياس ومعرفة العلاقة بين المتغيرات.

٢. معامل ألفا كورنباخ لحساب درجة ثبات المقياس.

٣. المتوسط الرتبي لحساب المستوى.

٤. اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتناول في هذا الجزء ما أسفرت عنه عملية معالجة وتحليل بيانات الدراسة، ومناقشتها، وتفسير نتائجها في ضوء ترتيب الأسئلة والفرضيات.

أولاً: للإجابة على السؤال الرئيس: ما طبيعة العلاقة بين المرونة النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجمع قاح التربوي. وللتحقق من صحة الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المرونة النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجمع قاح التربوي.

تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لمعرفة طبيعة العلاقة بين المرونة النفسية والاحتراق النفسي لدى المعلمين في مدينة إدلب مجمع قاح التربوي.

الجدول (١٠) معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين المرونة النفسية والاحتراق النفسي لدى المعلمين.

المتغيرات	الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
الصلابة والاحتراق	-0.354	0.01	دال
التفاؤل والاحتراق	-0.303	0.01	دال
تعدد المصادر والاحتراق	-0.372	0.01	دال
الهدف والاحتراق	-0.392	0.01	دال
المرونة والاحتراق	-0.404	0.01	دال

يتبين من الجدول (١٠) وجود علاقة ارتباطية سالبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين المرونة النفسية والاحتراق النفسي لدى أفراد العينة حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين الصلابة والاحتراق النفسي (-٠,٣٥٦) وبين التفاؤل والاحتراق النفسي (-٠,٣٠٣) وبين تعدد المصادر والاحتراق النفسي (-٠,٣٧٢) وبين الهدف والاحتراق النفسي (- ٠,٣٩٢) كما بلغت قيمة معامل الارتباط بين إجمالي مقياس المرونة والاحتراق النفسي (-٠,٤٠٤) مما يدل على وجود علاقة ارتباطية عكسية.

وبهذا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي ينص على" وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين المرونة النفسية والاحتراق النفسي لدى أفراد لدى المعلمين"

ويعزو الباحث النتيجة إلى أن التأثير المتبادل بين المرونة النفسية والاحتراق النفسي هو تأثير عكسي أي كلما ارتفع مستوى المرونة لدى المعلم انخفض مستوى الاحتراق النفسي لديه والعكس صحيح، وأن المعلم في مدينة إدلب لديه قدرة جيدة في التعامل مع الضغوط والمشكلات وإدارتها بشكل فعال، وبالتالي المرونة العالية لديه قللت مستويات الاحتراق النفسي، وقد جاءت هذه القدرة نتيجة الاهتمام الذي أولته مديرية التربية والتعليم في مدينة إدلب بالإضافة للمنظمات الإنسانية ذات الصلة بالمعلم من خلال تخصيص رواتب شهرية لهم وإلحاقهم بالدورات التدريبية التي ترفع من مستواهم النفسي وتؤهلهم لمواجهة الضغوط.

ثانياً: للإجابة على السؤال الأول: ما مستوى المرونة النفسية لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة إدلب مجمع قاح التربوي.

استخدم الباحثان المتوسط الرتبي لقياس أو تحديد مستوى المرونة النفسية لدى أفراد العينة.

الجدول (١١) حساب المتوسط الرتبي لتحديد مستوى المرونة النفسية لدى أفراد العينة.

المتوسط الحسابي	عدد البنود	المتوسط الرتبي	التقدير في الأداة	فئات القيم
96.16	25	3.84	مرتفع جداً	4.2 – 5
			مرتفع	3.4 – 4.2
			متوسط	2.6 – 3.4
			منخفض	1.8 – 2.6
			منخفض جداً	1 – 1.8

تبين من الجدول (١١) أن مستوى المرونة النفسية لدى أفراد العينة مرتفع من خلال حساب المتوسط الرتبي.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المعلمين الذين لديهم مستوى مرتفع من المرونة النفسية، يرجع إلى قدراتهم على مواجهة الضغوط والمتاعب بطرق وأساليب إيجابية، وعدم استسلامهم للمشاعر السيئة وذلك من خلال ضبط الانفعالات وطمأنة الجانب النفسي في بعث الهدوء والسكينة، وبالتالي هم قادرون على التحكم في الموقف عبر التفكير في إيجاد الحلول وهذا ما يساهم في تخطي المشاكل وبناء مرونة نفسية على أسس قوية بحيث يصبح لديهم مناعة نفسية فعّالة أمام أي وضع طارئ يجري لهم خصوصاً في مهنة التعليم، وهذا ما يتميز به الشعب السوري عن غيره من الشعوب في قدرته على تحمل الضغوط ومواجهة المشاكل أو التكيف معها بشكل إيجابي. وكما أشرنا سابقاً أن مجمع قاح التربوي أُولِيَ اهتماماً خاصاً به من قبل مديرية التربية والتعليم بإدلب والمنظمات العاملة في المنطقة، حيث تم كفالة المعلمين الذين يعملون في المدارس التابعة للمجمع من حيث دفع مرتباتهم الشهرية وإلحاقهم في الدورات التدريبية التي ترفع من مستوى المرونة النفسية، وتقلل من مستوى الاحتراق النفسي لديهم، ومن هذا الدورات (دعم نفسي اجتماعي، حماية الطفل، أخلاقيات العمل التربوي...)، وهناك عملاً دؤوباً على تلبية

احتياجات المعلمين بشتى الوسائل المتاحة مما انعكس على مستوى الاحتراق النفسي والمرونة النفسية لديهم.

بالإضافة إلى ذلك فإن رغبة المعلمين في تعليم أبناء منطقتهم وعدم تركهم لتيار تهميش التعليم والجهل هو أحد الأسباب المهمة في تمتع المعلمين بمستوى مرونة عالي فهم القدوة وعليهم تقع مسؤوليات كثيرة ينظرون لها من منطلق الواجب الديني والأخلاقي وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جرار وآخرون (٢٠٢٢).

ثالثاً: الإجابة على السؤال الثاني: ما مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة إدلب_ مجمع قاح التربوي.

وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث المتوسط الرتبي لقياس أو تحديد مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة.

الجدول (١٢) المتوسط الرتبي لتحديد مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة.

عدد البنود	المتوسط الحسابي	المتوسط الرتبي	التقدير في الأداة	فئات القيم
22	43,69	1,98	مرتفع جداً	5.15 – 6
			مرتفع	4.30 – 5.15
			متوسط	3.44 – 4.29
				2,58 – 3.43
			منخفض	1.72 – 2.57
			منخفض جداً	0.86 – 1.71
			معدوم	0 – 0.85

تبين من الجدول (١٢) أن مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة منخفض من خلال حساب المتوسط الرتبي.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المعلم في الشمال السوري عنده رسالة وهدف من التعليم فهو يسعى لتغيير الواقع الأليم لأطفالنا من خلال التعليم لأنه هناك خوف على مستقبلهم و لديه الوعي الكافي لمواجهة أي محاولات لتجهيل أو تهميش الشمال السوري لذلك يبذل أقصى جهد ممكن في عمله ليتعلم الأطفال ولا يضيع مستقبل جيل بأكمله لأنهم هم من سيغيرون الواقع للأفضل، وهذا ما أكدته النظرية السلوكية بأن الاحتراق

النفسي ينتج من خلال طريقة تعامل الفرد مع الضغوط التي تعترضه وقدرته على مواجهتها، ويسعى المعلمين إلى المشاركة بحماس في الفعاليات التعليمية، وأداء عملهم على أكمل وجه ويملكون ثقة كبيرة بما أنجزوه من مهام تعليمية، ويسعون إلى القيام بالمزيد من الإنجازات المختلفة. كما أن هناك دراسات توافقت مع دراسة الباحث وهي: دراسة البخيت والتيجاني (٢٠١٣): ودراسة نصير (٢٠١٩): وهناك دراسات اختلفت مع الدراسة الحالية وهي: دراسة هرقة وشعبان (٢٠١٨): ودراسة حمادة وصغير (٢٠٢٣).

رابعاً: للإجابة على السؤال الرابع: ما الفروق في متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة إدلب -مجمع قاح التربوي في كل من المرونة النفسية والاحتراق النفسي تبعاً لمتغير الجنس. وللتحقق من صحة الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على مقياس المرونة النفسية تعزى لمتغير الجنس.

تم استخدام ((t-test وذلك بهدف الكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى المرونة النفسية وفقا لمتغير الجنس (ذكور-إناث) والجدول (١٣) يوضح ذلك.

الجدول (١٣) اختبار"ت" لعينتين مستقلتين.

المقياس	المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	Sig	F	مستوى الدلالة	الدلالة
المرونة النفسية	ذكر	97.58	13.23	1.334	1.653	0.072	3.282	0.05	غير دال
	أنثى	95.23	10.64						

يظهر الجدول (١٣) أن قيمة ت المحسوبة (١,٣٣٤) أصغر من ت الجدولية (١,٦٥٣) عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ وأن قيمة sig ٠,٠٧٢ > ٠,٠٥ بالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات

استجابة المعلمين في مدينة إدلب مجمع قاح على مقياس المرونة النفسية تعزى لمتغير الجنس.

ويعزو الباحثان النتائج: إلى أن النكبات والمشاكل والمحن عامل مشترك بين الجنسين وأن تعرض الفرد إلى هذه الضغوطات وتخطيها تكسبه قدرة على التحمل والتكيف مع الأوضاع، ومجابهة الصعاب بصورة إيجابية، كما يشير إلى تقارب قدرة ومهارة كل من الجنسين في التعامل مع الضغوط النفسية المدركة وتقبل الواقع والقدرة على التعامل مع المشكلات وحلها ولعل هذا عائد على البرامج التوعوية والإرشادية التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم وإلى طبيعة الشعب السوري وقدرته على التكيف وحل المشكلات. وكما أن هناك دراسات توافقت مع الدراسة الحالية وهي: دراسة الربخي (٢٠١٦): ودراسة الشمراني وكدسة (٢٠٢٢)

خامساً: الإجابة على السؤال الرابع: ما الفروق في متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة إدلب -مجمع قاح التربوي في كل من المرونة النفسية والاحتراق النفسي تبعاً لمتغير الجنس؟

وللتحقق من صحة الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على مقياس الاحتراق النفسي تعزى لمتغير الجنس.

تم استخدام ((t-test وذلك بهدف الكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى الاحتراق النفسي وفقا لمتغير الجنس (ذكور-إناث).

الجدول (١٤) اختبار"ت" لعينتين مستقلتين.

المقياس	الم تغير	المتو سط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	Sig	مستوى الدلالة	الدلالة
الاحتراق النفسي	ذكر	42.76	2.13	-0.585	1.653	0.999	0.05	غير دال
	أنثى	44.29	1.65					

يظهر الجدول (١٤) أن قيمة ت المحسوبة (-٠,٥٨٥-) أصغر من ت الجدولية (١,٦٥٣) عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ وأن قيمة sig ٠,٩٩٩ > ٠,٠٥ بالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة المعلمين في مدينة إدلب مجمع قاح على مقياس الاحتراق النفسي تعزى لمتغير الجنس.

ويعزو الباحثان النتيجة: إلى أن الأعباء التدريسية واحدة لكلا الجنسين سواءً معلمين أو معلمات أي أن الضغوط التي يتعرض لها الذكور هي نفسها التي تتعرض لها الإناث وتعاملات التربية مع كلا الجنسين متساوية مما يجعل المشاكل والصعوبات إن وجدت تكون بنفس النوعية كما أنهم يخضعون لتدريبات ودورات تدريبية مماثلة، كما أن هناك تشابه كبير بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالبيئة والثقافة التي ينشؤون فيها في منطقة الشمال السوري. وإذا كانت العوامل الثقافية والاجتماعية المؤثرة في مستوى الاحتراق النفسي تتشابه بين الجنسين، فقد يكون من الطبيعي عدم وجود فروق كبيرة بينهما.

كما أن هناك دراسات توافقت مع الدراسة الحالية وهي: دراسة البخيت والتيجاني (٢٠١٣): ودراسة نصير (٢٠١٩).

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج تم الوصول إلى التوصيات والمقترحات الآتية:

- العمل على تحسين أوضاع المعلمين الاجتماعية والاقتصادية في إدلب والشمال السوري كافةً.
- إرشاد المعلمين إلى كيفية مقاومة الضغوط المهنية والنفسية، لكيلا تتحول إلى احتراق نفسي يهدد صحتهم النفسية، والجسدية مما ينعكس سلباً على أدائهم المهني وذلك من خلال إقامة الدورات التدريبية وورش العمل التي تستهدف معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الشمال السوري عامة وإدلب خاصة.

- إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول الجوانب النفسية لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في إدلب والشمال السوري.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث العلاقة بين المرونة النفسية والاحتراق النفسي لدى المدرسين والمعلمين في كافة المراحل التعليمية.

قائمة المصادروالمراجع:

المراجع العربية:

١. أبو حلاوة، محمد سعيد. (د.ت). *الطريق إلى المرونة النفسية*. تم الاسترجاع من الرابط https://2u.pw/Uh6mR6.

٢. برقيقة، محمد علي. (٢٠١٧). *علاقة المرونة النفسية بمتغيري الجنس والسن*. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

٣. البخيت، صلاح الدين فرح عطا الله عمر، & محمد التيجاني ابراهيم. (٢٠١٣). الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في ولاية الخرطوم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. ١(١)، ١١١-١٥٢.

٤. دبابي، بوبكر. (٢٠٢١). *مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية استكشافية ورقلة*.

٥. حجازي، عائشة بنت علي ومحمد، أميرة أحمد عبدالحفيظ. (٢٠١٧). *مستوى الاحتراق النفسي وعلاقته بضغوط الدراسي لدى الطالبات المتزوجات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن*. مجلة العلوم التربوية،٢(١)، ١-٢٧.

٦. حمادة، حمزة. (٢٠١٤). *منهج البحث في الوسط الجامعي قراءة في مناهج البحث*. جامعة الوادي.

٧. الحاج محمد، نبال عباس. (٢٠٢١). الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس. *المجلة العربية للنشر العلمي*،٣٣، ١٩٨-٢١٨.

٨. حسانين، السيد الشبراوي أحمد وإبراهيم، أحمد عبد الفتاح حسين. (٢٠١٧). الاحتراق النفسي لدى طلاب الجامعة بمصر والكويت في ضوء الجنسية والنوع والتخصص الدراسي. *مجلة الإرشاد النفسي*، (٥١)٢، ٢-٤١.

٩. حمادة، هدى & صغير، كريمة. (٢٠٢٣). الاحتراق النفسي لدى معلمي التعليم الابتدائي في ظل جائحة كورونا. *جامعة ٨ ماي قالمة*، ١٧(٠١)، ٤٢٦-٤٤٨.

١٠. جرار، هالة محمد & الأطرش، محمود حسني، الرشق، أشرف. (٢٠٢٢). *المرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل*. القدس.

١١. خصيفان، شذا بنت جميل بن طه. (٢٠١٧). التوافق النفسي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى معلمي مدارس التربية الخاصة ومعلمي الأسوياء. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز - الآداب والعلوم الإنسانية*، (٢٥)٢، ١-٢٣.

١٢. خديجة، معروف. (٢٠١٧). *الاحتراق النفسي لدى الأطباء الجراحين*. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

١٣. الربخي، خالد بن مطر بن محمد. (٢٠١٦). *الضغوط النفسية المدركة لدى المعلمين وعلاقتها بالمرونة النفسية ومهارة حل المشكلات بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان*. جامعة نزوى.

١٤. زغيبي، محمد أحمد. (٢٠٢٠). الاحتراق النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى المرشدين والمرشدات بإدارة تعليم صبيا. *مجلة أبحاث*، (١٧)، ٣٠٤-٣٣٩.

١٥. زيدان، حنان سيد عبد القادر. (٢٠٢١). المرونة النفسية لدى الأسر المصرية (الوالدين) وعلاقتها بأساليب مواجهة الصدمة النفسية في ظل جائحة كورونا كوفيد-١٩. *مجلة كلية التربية فى العلوم النفسية*، ٤٥(١)، ٣٤٩-٤٠٠.

١٦. الشافعي، نهلة فرج على الشافعي. (٢٠١٧). الإسهام النسبي للامتنان والحس الفكاهي في التنبؤ بالمرونة النفسية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية-جامعة الإسكندرية*، ٢٧(٢)، ٣٣٥-٣٨٤.

١٧. الشمراني، فاطمة بنت علي صالح وكدسه، ثريا بنت عبد الخالق سعيد. (٢٠٢٢). المرونة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى معلمات رياض الأطفال. *مجلة العربية للنشر العلمي*،٤٥، ٧٥٧-٧٨٧.

١٨. الشيخي، أثير والبخاري، جمانة والحربي، رنا. (٢٠٢٢). الاحتراق النفسي وعلاقته بالأداء الإبداعي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز في محافظة جدة. *مجلة العربية للنشر*، (٤٥)٢، ٤٧٥-٥٠٠.

١٩. شقورة، يحيى عمر شعبان. (٢٠١٢). *المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة*. جامعة الأزهر- غزة.

٢٠. صقر، هالة أحمد عبد الحميد. (٢٠٢٠). الجهد الانفعالي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى المعلمين. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ٢٥(١٠٨)، ٢٩١-٣٤٠.

٢١. صالح، عمرو. (٢٠٢٠). *نادي الاحتراق النفسي*. دار الكتب للنشر والتوزيع.

٢٢. العازمي، عائشة عبيد الله مبارك قويضي. (٢٠٢٢). المرونة النفسية وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى المراهقين. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، ٤٦(٣)، ١٣٣-١٧٣.

٢٣. عيسى، دنيا علي السعيد. (٢٠٢٣). المرونة النفسية واليقظة العقلية كعوامل منبئة بالنوموفوبيا لدى الشباب الجامعة. *مجلة المرونة النفسية واليقظة العقلية*،٢(١٠٧)،٨١٦-٨٧٦.

٢٤. عثمان، عفاف عثمان. (٢٠٢١). درجة الإسهام النسبي لبعض العوامل الشخصية والتنظيمية في متلازمة الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران. *دار المنظومة*،٤١(١)، ١٠٩-١٢٧

٢٥. مرعى، ماجد أحمد علي. (٢٠٢١). *فعالية برنامج إرشادي لخفض حدة الاحتراق النفسي المصاحب لالتهاب الكولون العصبي لدى عينة من طلاب الجامعة*. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

٢٦. نصير، تماره محمود. (٢٠١٩) *الاحتراق النفسي لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة السوريين في المدارس الأردنية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين أنفسهم*. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، جامعة جرش، الأردن.

٢٧. النومس، ابتسام عباس ربيع. (٢٠٢١). مستوى الاحتراق النفسي لمدربين المعهد العالي للاتصالات والملاحة أثناء استخدام المنصة الإلكترونية التعلم عن بعد في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد كوفيد-١٩. *دار المنظومة*، ٢٩(٢)،٤٩٣-٥٥٤.

٢٨. هرقة، منصف محمد كريم & شعبان، ريمة. (٢٠١٣). *الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة*. جامعة ٨ ماي ١٩٤٥ قالمة.

٢٩. يحيى، محمد والعزاوي، أياد قاسم أنور. (٢٠٠٧). الاحتراق النفسي لدى معلمات الصفوف الخاصة. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، ٥(٢)، ٢٨٥-٣٠١.

المراجع الأجنبية:

1. Al-Adwan, F. E. Z., & Al-Khayat, M. M. (2017). Psychological Burnout in Early Childhood Teachers: *Levels and Reasons. International Education Studies*, 10(1), 179-189.
2. Akyurek, M. İ. (2020). Burnout in teachers. *Dicle University Ziya Gökalp Faculty of Education Journal*, 1 (37), 35-47.
3. Aydogdu, F., DEMİR, M., & DEMİR, B. (2023). A Predictor of Life Satisfaction in Teachers: Psychological Flexibility. *Muş Alparslan University Faculty of Education Journal*, 3 (1), 78-95.
4. Bünyamin, ATE Ş., & Sağar, ME (2022). The predictive role of psychological flexibility, self-efficacy and communication skills on life satisfaction in teacher candidates. *Cumhuriyet International Education Journal*, 11 (1), 219-227.
5. Dokuz, O. (2023). Teachers' perceptions of resilience and innovative work behavior [pdf] .Pamukkale University. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://gcris.pau.edu.tr/bitstream/11499/50766/1/Osman%20DOKUZ%20Proje.pdf.

6. Durak, HY, & SEFEROĞLU, SS (2017). Examining the feeling of burnout in teachers in terms of various variables. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 37 (2), 759-788.
7. Gay, L. R., & Airasian, P. (2000). *Educational Research: Competencies For Analysis Andapplication*. Upper Saddle River, Nj: Merrill Prentice Hall.
8. Cattell, A. (2009). Learning from Burnout: Developing Sustainable Leaders and Avoiding Career Derailment. *Industrial and Commercial Training*, 41(4), 215-216.
9. Sharma, R. R. (2007). Indian model of executive burnout. *Vikalpa*, 32(2), 23-38.
10. Shanafelt, T. D., Boone, S., Tan, L., Dyrbye, L. N., Sotile, W., Satele, D., ... & Oreskovich, M. R. (2012). Burnout and satisfaction with work-life balance among US physicians relative to the general US population. *Archives of internal medicine*, 172(18), 1377-1385.

المفاهيمُ العلميّة ودورُها في تنمية التّفكير الإبداعي للمُتعلّم

د. أسماء شابي
دكتوراه علوم ثقافية، تونس
chebbiasma88@yahoo.fr
محمد مبارك لبحدار
موجه تربوي، تونس
bahdarlombarek@gmail.com
حيدر دربالي
باحث تربية وتعليم، تونس
derbalihaider7@gmail.com
رؤى عمر
باحث تربية وتعليم، تونس
rouaamor21@gmail.com

تاريخ استلام البحث ٢٠٢٣/٩/١١م، تاريخ قبول البحث ٢٠٢٣/١٠/١٧م.

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن دور اكتساب المفاهيم العلمية في تجويد التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الإبداعي لدى متعلمي الدرجة الثالثة من التعليم الأساسي بمجال العلوم والتكنولوجيا بتونس. وانطلاقا من ذلك تم التعرف إلى هذه الدراسة من جانب نظري، وآخر تطبيقي شمل عينة مبحوثة تمثلت في ٧٢ معلم ومعلمة يدرسون الدرجة الثالثة أي سنة خامسة وسنة سادسة من التعليم الأساسي، واعتمد البحث المنهج الوصفي، وقد تم من خلال هذه الدراسة التوصل إلى ما يلي:

- يساعد اكتساب المفاهيم العلمية على تجويد التحصيل الدراسي لدى متعلمي الدرجة الثالثة من التعليم الأساسي بمجال العلوم والتكنولوجيا.
- يساهم اكتساب المفاهيم العلمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى متعلمي الدرجة الثالثة من التعليم الأساسي بمجال العلوم والتكنولوجيا.

كلمات مفتاحية: المفاهيم العلمية، التفكير الإبداعي، المتعلم، التحصيل الدراسي.

Scientific Concepts and Their Role in Developing Creative Thinking for Learners

By: Dr. Asma Chebbi, Mohamed mbarek Bahdar, Haider Derbali, Roua Amor

Abstract

This study aims to investigate the role of acquiring scientific concepts in improving academic achievement and fostering creative thinking among third-grade students in the field of science and technology in Tunisia. To achieve this, the study was conducted using both theoretical and applied approaches, involving a sample of 72 teachers who teach fifth and sixth-grade students in primary education. The findings of this study revealed the following:

- Acquiring scientific concepts contributes to enhancing academic achievement among third-grade students in the field of science and technology in primary education.
- Acquiring scientific concepts also plays a significant role in developing creative thinking skills among third-grade students in the field of science and technology in primary education.

Keywords: Scientific concepts, creative thinking, learner, academic achievement.

Bilimsel Kavramlar ve Öğrencinin Yaratıcı Düşünmesini Geliştirmedeki Rolleri

Dr. Esma Şabi, Mohamed Mubarak bhdar, Haider Derbali, Rouaa Omar

Özet

Bu çalışma, Tunus'ta bilim ve teknoloji alanında ilköğretimin üçüncü seviyesinde öğrenim gören öğrenciler arasında akademik başarıyı artırmada ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmede bilimsel kavramların kazanılmasının rolünü ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla çalışma hem teorik hem de uygulamalı açıdan incelenmiştir. Çalışma örneklemi, ilköğretimin üçüncü seviyesinde yani beşinci ve altıncı sınıflara ders veren 72 erkek ve kadın öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır :

- Bilimsel kavramların kazanılması, ilköğretimin üçüncü seviyesindeki öğrencilerin bilim ve teknoloji alanındaki akademik başarılarının artmasına yardımcı olmaktadır .
- Bilimsel kavramların kazanılması, ilköğretimin üçüncü seviyesindeki öğrencilerin bilim ve teknoloji alanındaki yaratıcı düşünce kabiliyetinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel Kavramlar, Yaratıcı Düşünce, Öğrenci, Akademik Başarı.

المقدمة:

يولد الطفل صـــفحة بيضـــاء تنقش عليها التجربة ما تريد، ويجدر بمن يقوم بهذه التجربة أن يحســـن النقش على هذه الصـــفحة البيضـــاء. فالطفل هو تلميذ اليوم، معلم وطبيب ومهندس الغد... والأمر بيد المعلم، فإما أن يســـاعده في بناء شـــخصـــيته في مرحلة حساسة ومصيرية بالنسبة له وهي مرحلة الطفولة، وإما أن يهمشه ويمنعه من أن يتسلح بجملة من المهارات والقدرات لمقارعة ما يعترضه من صعوبات.

ولجودة التعليم دور في تحقيق تلك المهارات، إذ لا ينبغي للمدرســـة أن تركز على حشو الأدمغة بالمعلومات فحسب، بل عليها مراعاة حاجة الطفل لتلك المهارات بتهيئة مناخ ملائم لتنميتها، حيث يؤكد التربويون أن أهداف تدريس العلوم ليســـت مجرد نقل للمعرفة إلى المتعلم، بل هي تعليمه كيف يفكر ويبدع ليبني المفاهيم العلمية بنفســـه ويتمثلها، لا أن يســـتظهر بها للامتحان فحســـب. ذلك أن الاهتمام بتنمية المهارات الإبداعية للتلميذ هو الذي يسهل اكتساب المعارف المختلفة ويدعم مساهمة الطفل فيها.

ونلاحظ في الواقع التربوي التونسي أن هناك شريحة من متعلمي الدرجة الثالثة من التعليم الأســـاســـي يعانون من الإرهاق جراء الكم الهائل من المعلومات والتوقيت المضـــني الـذي زاد من اغتراب التلميـذ عن ذاتـه وافتقـاره للمهـارات اللازمـة. ونخص بـالـذكر مجـال العلوم والتكنولوجيا بالدرجة الثالثة الذي من شـــأنه أن يســـهم في تطوير مهارات الطفل في حل المشـــكلات، حيث نجد المفاهيم العلمية -بصـــفتها تشـــغل حيزاً كبيراً من محتوى هذا المجال- قابلة للاستثمار من قبل المتعلم في واقعه المعيش في مواقف شتى.

مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث من خلال كثرة الشكوى من ضعف مستوى المفاهيم العلمية والمهارات المتنوعة وخاصـــة مهارات التفكير لدى الكثير من الطلبة، كما لاحظ الباحث من خلال خبرتـه الطويلـة في مجـال التعليم أن غـالبيـة المـدرســـين لا يســـتخـدمون طرائق واســـتراتيجيات حديثة في التدريس، حيث يعتمدون على طريقة المحاضـــرة وقليل منهم

يستخدم طريقة الحوار والمناقشة، ومن ثم يكون الاعتماد على حفظ المعلومات التي يلقيها المدرس بطريقة آلية دون تفعيل مهارات التفكير لديه.

وكذلك ظهرت مشكلة البحث من خلال نتائج العديد من الدراسات والبحوث التربوية، والتي أشارت إلى ضعف مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة، وقلة الاهتمام بتنميتها من قبل المدرسين، لذلك أوصت تلك الدراسات بضرورة تنميتها في جميع المراحل الدراسية التي تناولتها، ومنها دراسة كلاً من (لطف الله، ٢٠٠٥)، (سالم، ٢٠١٠)، (أحمد، ٢٠١٣)، (شعراوي، ٢٠١٩).

ولذا يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

إلى أي مدى يساعد اكتساب المفاهيم العلمية تلاميذ الدرجة الثالثة من التعليم الأساسي على تنمية التفكير الإبداعي لديهم؟ وهل يحسن اكتساب التلميذ لهذه المفاهيم العلمية تحصيله الدراسي؟ أم يتجاوز ذلك لينمي التفكير الإبداعي لديه؟

أهداف البحث:

أهداف البحث العلمي إحدى أهم وأبرز الخطوات الضرورية في سبيل العمل على إعداد محتوى الأبحاث العلمية لذلك فنحن نصبو من خلال إعداد هذا البحث إلى توضيح الخلفية النظرية حول كل من المفاهيم العلمية والتفكير الإبداعي وأهميتهما وتفسير العلاقة بينهما. إلى جانب بيان ما إذا كان اكتساب المفاهيم العلمية لهؤلاء التلاميذ ينمي التفكير الإبداعي، أم أنه مجرد حفظ وحشو للأدمغة تحضيرا للامتحان دون أن يلامس الإبداع. إضافة إلى تقييم مدى اكتساب تلاميذ الدرجة الثالثة للمفاهيم العلمية وفعاليتها لديهم في خلق التفكير الإبداعي وتنميته، وذلك من خلال التعرف إلى آراء بعض الناشطين في المؤسسة التعليمية كالمدرسين.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث أنه يمكننا من التعرف على أهمية المفاهيم العلمية ودورها في تنمية مهارة التفكير الإبداعي للمتعلم وتحسين مستوى تحصيله الدراسي، بالإضافة إلى الوقوف على مدى صعوبة المفاهيم العلمية وصعوبة تكوينها واكتسابها من قبل المتعلمين

والعوامل التي قد تأثر في تعلمها مع التعرف على أهمية تكوين المعلم في تعليم هذه المفاهيم والعمل على اختيار الاستراتيجية المناسبة التي تضمن تنمية التفكير الإبداعي للتلاميذ مع تحديد أبرز العوامل التي تعيق تطبيقه لهذه الاستراتيجيات إزاء العملية التعليمية التعلمية.

وكذلك تأتي أهمية البحث في توجيه أنظار المسؤولين عن التعليم إلى الاعتماد على الاستراتيجيات الحديثة التي تساعد في ضبط المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

فرضيات البحث:

١. يساعد اكتساب المفاهيم العلمية على تنمية التفكير الإبداعي لدى متعلمي الدرجة الثالثة من التعليم الأساسي بمجال العلوم والتكنولوجيا.

٢. يجوّد اكتساب المفاهيم العلمية التحصيل الدراسي لتلاميذ الدرجة الثالثة من التعليم الأساسي بمجال العلوم والتكنولوجيا.

حدود البحث:

هي الخصائص التي يحددها الباحث للمجتمع، فهي جملة من الحدود التي تحد نطاق تطبيق البحث العلمي وكتابته، لأن الحدود الواسعة لن تمكن من الوصول إلى نتائج دقيقة في النهاية.

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على بيان دور اكتساب المفاهيم العلمية في تجويد التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الإبداعي لمتعلمي الدرجة الثالثة من التعليم الأساسي بمجال العلوم والتكنولوجيا، والتعرف إلى آراء المعلمين حول أهمية هذه المفاهيم وحلولهم المقترحة لتحسين اكتسابها لدى المتعلم.

الحدود الجغرافية: اقتصر الجانب التطبيقي من البحث على دائرتي المنستير ١ وقصيبة المديوني بولاية المنستير فقط دون توسيع المجال البحثي في ولايات أخرى فلا يمكننا سحب النتائج على باقي دوائر التفقد نظرا لخصوصيات المدارس وموقعها ومجالها حضرية كانت أو ريفية.

الحدود الزمنية: المدة الزمنية التي أنجز فيها البحث والدراسة الميدانية لهذا البحث كان في الثلاثي الثالث من السنة الدراسية ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م في حين لو أنجز على امتداد السنة التربوية لتمكنا من الحصول على نتائج قد تكون أكثر دقة خاصة في مستوى متابعة نتائج المتعلم.

مصطلحات البحث:

المفاهيم العلمية: "المفاهيم العلمية Sciences Concepts ويكتسبها الطفل عن طريق مرشد أو معلم مثل مفهوم خشن وناعم ومفهوم حامض الذي يتدرج فيه الطفل في الروضة ثم على أنه لاذع الطعم، وفي المراحل الأعلى أن يغير لون ورقة عباد الشمس المبللة بالماء ثم المرحلة الأعلى أنه مركب إلكتروليتي يعطى عندما تأتيه أيونات هيدروجينية موجبة (صفاء، ٢٠٠٩، ص. ٢٧).

التفكير الابداعي: يمثل التفكير الإبداعي ظاهرة عقلية مميزة حيث يعمل على إحضار اللغة وإنتاج أفكار جديدة نادرة ومنطقية، لذا يعتبر من أرقى أنواع التفكير ولما كان كذلك انشغل العديد من العلماء والباحثين التربويين بدراسته وضبطه وتحديده كمفهوم وفي الحقيقة لم يتوصلوا إلى تعريف محدد وشامل لأنه:" نشاط عقلي مركب وهادف، توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقًا، ويتميز بالشمولية والتعقيد، لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة (بدوي، ٢٠٠٨، ص. ٤٩٦). **ويعرف بأنه**" تفكير توليدي للأفكار والمنتجات يتميز بالخبرة والأصالة والمرونة والطلاقة والحساسية للمشكلات والقدرة على إدراك الثغرات والعيوب في الأشياء وتقديم حلول جديدة (أصلية) للمشكلات، وأن الإبداع والابتكار أو إيجاد حل جديد وأصيل لمشكلة علمية أو فنية أو اجتماعية ويقصد بالحل الأصيل الحل الذي لم يسبق صاحبه فيه أحد.

الدراسات السابقة:

دراسة الطحاينة (٢٠٠٨)، بعنوان: مدى اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن باستخدام إستراتيجية التدريس المباشر وإستراتيجية التعلم القائم على النشاط.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى اكتساب المفاهيم العلمية في مادة العلوم العامة للفصل الدراسي الأول لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن، وذلك باستخدام إستراتيجيتين مختلفتين في التدريس، الأولى: إستراتيجية التدريس القائمة على النشاط، والثانية: إستراتيجية التدريس المباشر، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد المادة التعليمية لمادة العلوم للصف الرابع الأساسي / الفصل الأول بأسلوب إستراتيجية تدريس قائمة على الأنشطة العلمية ، وإستراتيجية التدريس المباشر لتطبيقها على أفراد الدراسة المتكونة من (٧٦) طالبة من الصف الرابع الأساسي في مدرسة خولة بنت الأزور الأساسية التابعة لمديرية عمان الأولى في عمان ، والموزعات على شعبتين ، حيث تم اختيار إحداهما لتمثل المجموعة التجريبية (٣٩) طالبة، والشعبة الأخرى تمثل المجموعة الضابطة (٣٧) طالبة أيضًا. وللإجابة على سؤال الدراسة، جمعت البيانات باستخدام الأدوات التالية: اختبار تحصيلي محكي المرجع يقيس المفاهيم العلمية، في مادة الفصل الدراسي الأول مكون من ثمانية أسئلة متنوعة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: وجود فرق ذي دلالة إحصائية في أداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل البعدي تعود لطريقة التدريس. وأن الفروق الإحصائية كانت ذات دلالة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس القائمة على النشاط.

وتشير النتائج إلى أن استخدام إستراتيجية التدريس القائمة على النشاط مع المجموعة التجريبية أدت إلى فعالية التعلم، واكتساب المفاهيم العلمية وبنائها لما تشتمل عليه من خطوات تساعد الطلبة في التعلم بالممارسة والتجريب، وأيضًا تصحيح المفاهيم الخطأ مما يزيد الاحتفاظ بالمعلومات والمعرفة العلمية والتركيز عليها، وهذا انعكس على

تحصيل الطالبات بشكل ايجابي في الامتحان البعدي، مقارنة مع نتائج الطالبات اللواتي درسن باستخدام إستراتيجية التدريس المباشر.

دراسة الصرايرة (٢٠١٧)، بعنوان: فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية بعض المفاهيم العلمية والمهارات العملية في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بالأردن.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات العملية لدى طلبة الصف التاسع بالأردن، لعينة من (١٣٧) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي بالأردن، وزعت على مجموعتين تجريبية (٧٠) طالباً وطالبة وضابطة (٦٧) طالباً وطالبة، ودرست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية العصف الذهني ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة و للتحقق من أهداف الدراسة تم بناء أدوات البحث التالية اختبار المفاهيم العلمية وبطاقة ملاحظة المهارات المعملية، وأظهرت نتائج البحث فاعلية طريقة العصف الذهني في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات العملية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة بيومي (٢٠١٩)، بعنوان: فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط والتفكير المتشعب في تنمية مستوى الطلاب المعلمين بشعبة رياضيات لأداءات تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي.

هدف البحث إلى دراسة فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط والتفكير المتشعب في تنمية مستوى الطلاب المتعلمين بشعبة رياضيات لأداءات تنمية مهارات التفكير الناقد و الإبداعي، وقد أعدت الباحثة البرنامج المقترح مكونًا من أربع وحدات (وحدة تمهيد ومراجعة، وحدة تنمية مهارات التفكير الناقد، وحدة تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وحدة نموذج تدريسي مقترح لتنمية تلك الأداءات والتحصيل) ، كما أعدت الباحثة اختبارًا معرفيًّا لقياس الجوانب المعرفية في البرنامج وأداءات التدريس اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وتم إعداد قائمة أداءات لتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، بطاقة ملاحظة شملت ثلاثة أبعاد أداءات تنمية مهارات التفكير الناقد،

أداءات تنمية مهارات التفكير الإبداعي، أداءات بيئة التعلم اللازمة لتنمية عموما) ، وتم اختيار عدد (٣٣) طالبًا وطالبةً بالفرقة الرابعة عام شعبة رياضية الثاني عام ٢٠١٩م ، وتطبيق الأدوات قبليًا ، ثم تنفيذ البرنامج باقيه النظري و الأدوات بعديًا ، وقد أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المقترح لتنمية تلك الأداءات وأوضحت أيضا قوة تأثير البرنامج في تنمية تلك الأداءات.

دراسة عبد الملاك (٢٠٢٢)، بعنوان: فاعلية المحطات العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

استهدف هذا البحث اختيار الوحدة الأولى من كتاب العلوم للصف الأول الإعدادي وإعادة صياغتها في ضوء استراتيجيات المحطات العلمية وقياس فاعليتها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

وتكونت عينة البحث من ٥٠ تلميذًا من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، تم اختبارهم بطريقة عشوائية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية (٢٧) تلميذًا، والأخرى ضابطة (٢٧) تلميذًا. وقد اتبع الباحث في هذا البحث كلا من المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي.

وتم تطبيق أداة البحث (اختبار التفكير الإبداعي)، ومواد المعالجة ودليل المعلم، وكتاب التلميذ وفقا لاستراتيجيات المحطات العلمية، وأسفرت نتائج البحث عن فاعلية المحطات العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من الدراسات السابقة على أنها أجريت في بيئات علمية واجتماعية مختلفة، وهي بيئات تختلف نوعاً ما عن البيئة التي أجري فيها البحث الحالي، وهذا ما يتميز به، أضف إلى أنه يتميز بجمعه ما بين متغيري المهارات والمفاهيم. وقد استفاد الباحثون 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، ورسم الإطار العام، ووضع الأهداف، وبناء الأدوات التي استخدمت في البحث، ومعرفة الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة نتائجه.

الإطار النظري:

أولاً: المفاهيم العلمية:

المفاهيم العلمية و أنواعها:

تتصف المفاهيم العلمية ببعض الخصائص والمميزات التي تعطي دلالة واضحة عن المفهوم وطريقة بنائه في أذهان المتعلمين. ويمكن تقسيمها وتصنيفها إلى مفاهيم علمية محسوسة أو مادية ومفاهيم علمية مجردة. فلا يدل المفهوم العلمي على فرد معين أو جزء معين، وإنما يدل على الصنف العام الذي ينتمي إليه الأفراد والعناصر (نمر ومنى، ٢٠١٦، ص. ٤٥).

فللمفهوم خصائص يتصف بها تعطي دلالات واضحة عن طبيعة المفهوم وطريقة نمائه في أذهان المتعلمين، حيث تتكون المفاهيم وتنمو باستمرار وتتدرج في الصعوبة من مرحلة إلى مرحلة أكثر تعقيداً، لأن العلم ينمو بنمو المفاهيم التي تعد أدوات الفكر الرئيسية، فتختلف مدلولات المفاهيم الواحدة من شخص لآخر وذلك لاختلاف مستوى الخبرة لأنها تعتمد على الخبرات السابقة للفرد.

ويتكون المفهوم العلمي من جزأين: الاسم أو الرمز أو المصطلح، الدلالة اللفظية للمفهوم (الغامدي، ٢٠١٩، ص. ٢٨٧).

مستويات المفاهيم العلمية:

تعد المفاهيم العلمية نوعًا مستقلاً من المفاهيم، حيث تقسم بدورها إلى أنواع مختلفة وأهم ما يجب ذكره هو أن المفاهيم العلمية لم تخضع لتقسيم واحد بل تم اتخاذ عدة معايير لتقسيمها وبيان أنواعها (نمر ومنى، ٢٠١٦، ص. ٤٥).

ويعتمد نمو المفاهيم العلمية تكوينها بالنسبة للطفل على سلامة حواسه، وتدريبه على الملاحظة لإدراك التفاصيل والخصائص حتى يتمكن من إجراء عمليات التميز والتكامل ويمكن تقسيم المفاهيم العلمية إلى صنفين:

١. مفاهيم أولية Primative: وهي مفاهيم لا يمكن اشـــتقاقها من غيرها مثل مفاهيم الزمن، الطول، الكتلة...

٢. مفاهيم مشتقة Devided: وهي المفاهيم التي تشتق من غيرها من المفاهيم مثل مفاهيم السرعة، العجلة...

أو تقسيمها حسب طريقة إدراك هذه المفاهيم:

١. مفاهيم محســوســة Concrète: المفاهيم التي تســتخدم الخبرة الحســية المباشرة.

٢. مفاهيم مجردة Abstract: وهي التي تتكون من تجريد عدد من الخواص أو الصفات المشتركة بحيث تجرد هذه الخواص أو الصفات وتعطى اسمًا أو مصطلحًا معينا ولا تعتمد على الملاحظة المباشرة.

ومن هنا يمكن القول بأن التفكير هو إحدى العمليات العقلية المعرفية العليا الكامنة وراء تطور الحياة الإنسانية، وسيطرة الإنسان على كافة الكائنات الحية، واكتشاف الحلول الفعالة التي يتغلب بها على ما يواجهه في الحياة من مصـــاعب ومشـــكلات، بل إن معظم الإنجازات العلمية التي حققتها البشـرية مبنية على عمليات التفكير، هذا بالإضـافة إلى أن الأســلوب الذي يفكر به الفرد يعد قوة كامنة تؤثر على كافة تفاعلاته. لذا اهتم به كثير من العلماء والمفكرين والفلاســفة منذ قديم الزمان، وقاموا بدراســة مســتوياته المختلفة، والتي تناولت مختلف جوانبه ومســتوياته ومظاهره وأنواعه المتعددة، ونظرًا لأهمية التفكير في التعليم فإنه من الضروري التعرض لمفهوم التفكير الإبداعي.

ثانياً: التفكير الإبداعي:

يمثل التفكير الإبداعي ظاهرة عقلية مميزة حيث يعمل على إحضـــار اللغة وإنتاج أفكار جديدة نادرة ومنطقية، لذا يعتبر من أرقى أنواع التفكير ولما كان كذلك انشـــغل العديد من العلماء والباحثين التربويين بدراسته وضبطه وتحديده كمفهوم وفي الحقيقة لم يتوصـــلوا إلى تعريف محدد وشـــامل وإنما عرفوه بتعريفات مختلفة حيث يعد التفكير الإبداعي نشاطًا عقليًا مركبًا وهادفًا، توجهه رغبة قوية في البحث عن حلـول أو التوصل إلى

نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا، ويتميز بالشمولية والتعقيد، لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة (بدوي، ٢٠٠٨، ص. ٤٩٦). وهو أيضا تفكير توليدي للأفكار والمنتجات يتميز بالخبرة والأصالة والمرونة والطلاقة والحساسية للمشكلات والقدرة على إدراك الثغرات والعيوب في الأشياء وتقديم حلول جديدة (أصلية) للمشكلات، وأن الإبداع والابتكار أو إيجاد حل جديد وأصيل لمشكلة علمية أو فنية أو اجتماعية ويقصد بالحل الأصيل الحل الذي لم يسبق صاحبه فيه أحد (حميد، ٢٠٠٨، ص. ١٠٨). وقد عرفه "Torrance " بأنه عملية تشبه البحث العلمي، فهو عملية الإحساس بالمشاكل والثغرات في المعلومات وتشكيل أفكار أو فرضيات ثم اختبار هذه الفرضيات وتعديلها حتى يتم الوصول إلى النتائج (ناديا، ٢٠١٠، ص. ١٧٩). كما يعرف أنه عملية ذهنية يصبح فيها الفرد حساسًا للمشكلات ومدركا للثغرات وإخلالا فيما لديه من معلومات والعناصر الناقصة، وعدم الاتساق الذي لا يوجد له حل ثم اكتسابه أو تعلمه في السابق ثم البحث عن أدلة ومؤشرات في الموقف (نايفة، ٢٠٠٤، ص. ٢١١). في حين يعرف الإبداع على أنه قدرة الفرد على التفكير الحر الذي يمكنه من اكتشاف المشكلات والمواقف الغامضة ومن إعادة صياغة الخبرة في أنماط جديدة عن طريق تقديم أكبر عدد من البدائل لإعادة صياغة هذه الخبرة بأساليب متنوعة وملائمة للموقف الذي يواجه الفرد بحيث تتصف هذه الأنماط الجديدة بالحداثة بالنسبة للفرد نفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه وهذه القدرة هي قدرة خاصة وليست عامة ويمكن التدريب عليها وتنميتها (الغني وابتسام، ٢٠٠٨، ص. ١٦).

مراحل التفكير الابداعي:

تعتبر عملية التفكير الإبداعي عملية معرفية ذهنية تشمل كافة النشاطات النفسية المعرفية والدافعية التي تحدث داخل الفرد إذ تمر بمراحل عديدة تتولد أثناءها الأفكار الإبداعية، وقد اختلف العلماء في عدد هذه المراحل وترتيبها وأهميتها ومن أشهر من حدد مراحل التفكير الإبداعي والاس الذي حددها في أربع مراحل متمثلة في مرحلة الإعداد وتتضمن جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة من حيث تحديد المشكلة وفهم

عناصرها وجمع المعلومات والخبرات والمهارات والمحاولات لحل هذه المشكلة والعلاقات التي ترتبط بتلك الجزيئات. أما المرحلة الثانية فهي مرحلة الاحتضان وهي مرحلة النشاط العقلي حيث يكون الشخص المبدع خاملًا ولا يظهر نشاط فكري يذكر وفي هذه المرحلة فإن العقل يستوعب كل المعلومات التي لها علاقة بالمشكلة، وقد تطول هذه المرحلة أو تقصر ويتم من خلالها تنظيم المعلومات والأفكار والخبرات من حيث التركيز على الموضوع الأساسي واستبعاد الأفكار غير الملائمة (يوسف فاضل، ٢٠١٤، صفحة ٩٦). ثم المرحلة الثالثة وتسمى مرحلة الاستبصار وهي المرحلة التي تتولد فيها الأفكار الجديدة التي تقود إلى حل المشكلة وعادة تأتي الأفكار بطريقة فجائية دون تخطيط. والمرحلة الأخيرة والرابعة هي التي يتم فيها تجريب واختبار الفكرة الجديدة التي توصل إليها المبدع حيث تتم صياغة الفكرة وتجريبها وتنسيقها (الرابعي، ٢٠١٤، ص. ٦٦-٦٧).

طرق تنمية التفكير الإبداعي:

يعتبر التفكير قدرة من القدرات الموجودة عند الفرد وبناء على ذلك فإنه يمكن تنميتها بنفس الطرق التي تنمى بها المهارات، ومن وسائل تنمية التفكير الإبداعي نذكر إيجاد جو يحترم الأفكار الإبداعية الجديد ومعزز وإيجابي، ومتقبل، وداعم للأفكار الإبداعية. كذلك وجب التنبه للأفكار المتعلقة بتهديد الذات وعدم الشعور بالأمن نتيجة هذه الأفكار واقتراح أفكار جديدة مبتكرة والابتعاد عن نقد وتجريح هذه الأفكار أو السخرية بها إضافة إلى وجود جو من الانفتاح والمرونة في غرفة الصف لتوجيه الطالب مع دعم وتعزيز الأفكار غير العادية والتركيز على التلميذ، وأفكاره واهتماماته وإعطاء وقت كافي للطلبة للتفكير في أفكارهم ونقدها وتطويرها. إلى جانب الاهتمام بجميع مظاهر الإبداع مثل الاستجابات اللفظية، الشعرية والنثرية...وإتاحة الفرصة وإشراك الطلبة في حل المشكلات واتخاذ القرارات (حبشي وبربوشي، ٢٠١٩-٢٠٢٠، ص. ٣٣).

معوقات التفكير الإبداعي:

من الضروري أن ينتبه المعلم إلى معوقات التفكير الإبداعي لأخذها بعين الاعتبار عن تنميتهم لهذا النوع من التفكير، وتتلخص هذه العقبات فيما يلي:

المعوقات الشخصية: مثل ضعف الثقة بالنفس والميل لمجاورة الآخرين، والحماس المفرط واستعجال النتائج قبل نضوج الحالة، والتفكير النمطي، ويعني أن الفرد إذا أعتاد على حل فلا يفكر في غيره، وعدم الحساسية للمشكلات.

المعوقات الظرفية: ويقصد بها العقبات المتعلقة بالموقف ذاته، أو بالجوانب الاجتماعية، أو الثقافية السائدة مثل مقاومة التغيير.

معوقات الإبداع في الأسرة: ومن أبرزها المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتدني، والمستوى التعليمي والثقافي المنخفض وأسلوب التنشئة القائم على التسلط.

معوقات الإبداع في المدرسة: طرق التدريب التلقينية، والمناهج المكثفة وأساليب التقويم المعتمدة على الحفظ ونقص الإمكانات التربوية الملائمة والمناخ الصفي المتسلط.

معوقات الإبداع في المجتمع: ومن أهمها الاتجاهات والقيم السائدة مثل الخضوع، والاقتداء، والتمييز بين الجنسين، والتدهور الاقتصادي والاجتماعي، واتجاهات جماعة الرفاق المحبطة للإبداع (غانم، ٢٠٠٩، ص. ٢٢٥).

ومن هنا نستنتج أن التفكير الإبداعي أو ما يعرف بالتفكير خارج الصندوق هو سلوك يتميز به البشر، ويختلف من شخص لآخر، يولد معه، ولكنه يموت بدون العمل على تطويره بالبحث، والتعلم، وطرق أخرى، وله دور لا يمكن إغفاله فقد استحوذ على مساحة كبيرة بالعملية التعليمية وبجميع مناحي الحياة. ففي هذا البحث تطرق الباحثان إلى علاقة المفاهيم العلمية المتضمنة بالبرامج الرسمية لمجال العلوم والتكنولوجيا بالمهارات الإبداعية التي من الضروري أن يكتسبها الطفل. حيث تساعد هذه المفاهيم في جميع مواد المجال على تحقيق الكفايات الأفقية وكفايات المواد وكفاية المجال ككل، فضلًا عن إعداد الطفل لحل المشكلات المرتبطة بواقعه المعيش والقدرة على استنباط الحلول عبر مده ليس فقط بالمعرفة، بل بالمهارات أيضا التي يحتاجها في حياته اليومية، ليتسنى له الاستنجاد بمعارفه المكتسبة حول المفهوم العلمي واستعماله في وضعيات جديدة وجعله طريقا نحو الابتكار والإبداع. فالبرامج الرسمية إذن تسعى من خلال مادة الرياضيات والإيقاظ العلمي والتربية التكنولوجية إلى إنتاج متعلم مستقل قادر على التعويل على نفسه وفاعل.

منهجية البحث:

يعتبر المنهج أسلوب العمل الذّي يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها قصد الوصول إلى نتائج وحقائق حول الظّاهرة المدروسة وتماشياً مع طبيعة الموضوع الذّي يبحث عن التلميذ بين اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية التفكير الإبداعي، فإن المنهج المناسب هو المنهج الوصفيّ لأنّه "طريقة لوصف الظّاهرة المدروسة وتصويرها كميّا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقنّنة عن الظّاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدّراسة الدّقيقة (عمار ومحمد، ٢٠٠٧، ص. ١٣٩).

تم بتوظيف الاستبيان كأداة للبحث وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المرتّبة حول موضوع معيّن يتمّ وضعها في استمارة ترسل للأشخاص عن طريق البريد أو تسلّم عن طريق اليد تمهيداً للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها (العكش، ١٩٨٦، ص. ٥٥).

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع معلمي التعليم الأساسي في تونس العاصمة، وتم اختيار ٧٢ معلمًا ومعلمةً يدرسون وحدة العلوم بالدرجة ثالثة من التعليم الأساسي.

أداة البحث:

تم اعتماد الاستبيان كأداة لجمع المعلومات، وقد تألفت من ثمانية أسئلة متنوعة ما بين كمية ونوعية، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها.

حيث تم الاعتماد في اختبار الصدق على صدق المحكمين، حيث عرضت المسودَّة على عدد من السادة المحكمين المختصين، وذلك من أجل بيان مدى وضوح التعليمات المرافقة للمقياس، والكشف عن مدى وضوح العبارات، وحسن صياغتها اللغويَّة، ودقة العبارات في قياس ما وضعت لقياسه، أو إضافة أو حذف فقرات وأفكار يمكن أن تزيد من صدقها.

وبعد ذلك دُرست الملاحظات والتوجيهات والآراء المختلفة، والمقدّمة من السادة المحكّمين، وفي ضوء اقتراحاتهم وملاحظاتهم حذفت بعض الفقرات، وعدلت الصياغة اللغويَّة لبعضها الآخر، بحيث احتوى المقياس بصيغته النهائيَّة ثمانية أسئلة، وبذلك عدّ

الباحثين آراء المحكمين وتعديلاتهم فيما يتصل بمحتوى المقياس دلالة صدق (Validity) كافية لأغراض البحث.

كما حُسِبَ ثبات المقياس باستعمال قانون ألفا كرونباخ Cronbach,s Alpha، وأصبح جاهزاً للتطبيق.

عرض النتائج وتفسيرها:

الفرضية الأولى: يساعد اكتساب المفاهيم العلمية على تنمية التفكير الإبداعي لتلاميذ الدرجة الثالثة من التعليم الابتدائي.

الجدول (١) التفكير الإبداعي الذي تحققه المفاهيم العلمية حسب الأولوية.

	المرتبة الأولى		المرتبة الثانية		المرتبة الثالثة				
	التكرار	ض٣	التكرار	ض٢	التكرار	ض١	الحاصل	النسبة	المرتبة
التفكير الإنتاجي	10	30	47	94	18	18	142	%32.8	2
التفكير الاختراعي	20	60	14	28	41	41	129	%29.8	3
التفكير التعبيري	41	123	12	24	15	15	162	%37.4	1
المجموع	71	213	73	146	74	74	433	%100	

يوضح الجدول (١) أن مساهمة المفاهيم العلمية في تنمية التفكير التعبيري صنفت في المرتبة الأولى من قبل ٣٧,٤ % من العينة المتمثلة في ٧٢ معلمًا ومعلمة. وقد أقرت ثلث العينة أن المفاهيم العلمية تساهم في التفكير الإنتاجي في المرتبة الثانية، في حين وضعت مساهمة المفاهيم العلمية في تحقيق التفكير الاختراعي في المرتبة الثالثة بنسبة ٢٩,٨ %.

نستنتج إذًا أن المفاهيم العلمية للدرجة الثالثة بالمجال العلوم والتكنولوجيا يحقق كلا من التفكير التعبيري والإنتاجي والاختراعي لكن بدرجات مختلفة وبتفاوت طفيف وقد يرجع ذلك لعلاقة نوع التفكير الذي تحققه المفاهيم العلمية في العملية التعليمية التعلمية وفي استيعاب التلميذ للتعليمات وأن كل نوع معين من تفكير بغيره فلا فصل بينهم وإنما كلهم يصبون في خانة واحدة وهي الإبداع الذي يمكن للمتعلم تملكه من خلال اكتساب هذه المفاهيم العلمية.

الجدول (٢) المادة التي يحقق اكتساب المفاهيم فيها التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.

المادة	الرياضيات	التربية التكنولوجية	الإيقاظ العلمي	المجموع
العدد	36	16	20	72
النسبة	50%	22.20%	27.80%	100%

يظهر الجدول (٢) أن نصف المعلمين أقروا أن مادة الرياضيات هي التي تساهم في اكتساب مفاهيمه العلمية وفي تحقيق التفكير الإبداعي لدى التلاميذ وهو ما يعادل ٣٦ معلمًا ومعلمة، في حين أقر ٢٢,٢٪ منهم بجدارة المفاهيم العلمية في مادة التربية التكنولوجية في تحقيقه أما المتبقون فعبروا على أن المفاهيم العلمية في مادة الإيقاظ العلمي هي التي تحقق التفكير الإبداعي أي بنسبة ٢٧,٨٪. نستنتج من النتائج الواردة من الجدول أن مادة الرياضيات بمفاهيمها العلمية كفيلة بتنمية ملكة الخيال لدى الطفل وتحرير مبادرته في الابتكار والإبداع وتدريبه على التفكير العلمي والرياضي المنطقي.

جدول (٣) المفاهيم العلمية التي تنمي التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.

نوعية المفاهيم العلمية	المفاهيم المجردة	المفاهيم المحسوسة	المفاهيم المجردة والمحسوسة	المجموع
العدد	9	59	4	72
النسبة	12.50%	82%	5.50%	100%

يتضمن الجدول أعلاه نوعية المفاهيم العلمية التي يرى المعلمون أنها تحقق التفكير الإبداعي لدى التلاميذ الدرجة الثالثة، إذ تعد نسبة الذين اختاروا المفاهيم المحسوسة مرتفعة جدًا وتبلغ ٨٢ % أي ما يعادل ٥٩ معلمًا ومعلمة من العدد الإجمالي، ذلك أن المفاهيم المحسوسة أسهل بكثير من المفاهيم المجردة من حيث الفهم، فضلًا عن مساهمة في دعم خبرة الطفل الحسية المباشرة وتعليمه أسس المنهج التجريبي واستعمال الوسائل المحسوسة للتعرف إلى المفهوم. أما المفاهيم المجردة فتبقى أكثر تعقيدًا لأنها تعول على فهم الطفل ومعرفته النظرية ولا تعتمد على الملاحظة المباشرة، لذلك نرى نسبة المعلمين الذين أقروا بجدارتها في تحقيق التفكير الإبداعي منخفضة وهي ١٢,٥٪، أما نسبة الذين اختاروا جدارة كل من المفاهيم المحسوسة والمجردة في تنمية التفكير الإبداعي فهي نسبة تناهز ٥,٥٪.

الجدول (٤) درجة مساهمة اكتساب المفاهيم العلمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.

الإجابة	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	المجموع
العدد	22	45	5	72
النسبة	30.50%	62.50%	57%	100%

يوضح الجدول أعلاه أن نسبة ٦٢,٥ %من المتعلمين أكدوا أن مساهمة اكتساب المفاهيم العلمية في تحقيق التفكير الإبداعي هي مساهمة متوسطة فبلغ من اختاروا أنها تساهم بدرجة عالية حوالي ٢٢ معلما بنسبة ٣٠,٥٪. فنستنتج أن منزلة المفاهيم العلمية مهمة في مجال العلوم والتكنولوجيا بالدرجة الثالثة من التعليم الأساسي، فهي جزء لا يتجزأ من محتوى مواد هذا المجال وتنمي مهارات الطفل الإبداعية التي يحتاجها في واقعه المعيش. وأقر ٥ معلمين من أفراد العينة أن اكتساب المفاهيم العلمية يساهم بدرجة ضعيفة إذ تبلغ نسبتهم ٧ %.

الفرضية الثانية: اكتساب المفاهيم العلمية يجود التحصيل الدراسي لتلاميذ الدرجة الثالثة من التعليم الأساسي.

الجدول (٥) الطريقة المعتمدة في تدريس المفاهيم العلمية.

الطريقة	الاستقرائية	الاستنتاجية	المجموع
العدد	63	9	72
النسبة	87.50%	12.50%	100%

نلاحظ من خلال الجدول أن ١٢,٥٪ فقط من العدد الإجمالي للمعلمين يعتمدون الطريقة الاستنتاجية في تدريس المفاهيم العلمية بالدرجة الثالثة من التعليم الأساسي، لكن في المقابل تستعمل الأغلبية الطريقة الاستقرائية أي حوالي ٨٧,٥٪. فنتبين من خلال هاتين الإحصائيتين أن الطريقة الاستنتاجية هي الأكثر فعالية في استثمار خبرات المتعلمين السابقة للتعرف إلى المفهوم وجعلهم محور العملية التعليمية التعلمية لتجنب التلقين وحشو الأدمغة بالمعلومات دون استغلال قدرات التلاميذ الإبداعية. ونستنتج أن تلميذ الدرجة الثالثة عمومًا وتلميذ السنة السادسة خصوصًا يكون محور العملية التعليمية نظرًا لمستواه التعليمي الجيد مقارنة ببقية التلاميذ بفضل طاقة استيعابه وخبراته السابقة المتنوعة فيما يخص المفاهيم العلمية، لذلك يستعمل المعلم الطريقة الاستقرائية التي

ترتكز على تلك الخبرات في بناء المعرفة، في حين يعول عدد ضئيل من المعلمين على الطريقة الاستنتاجية وقد يرجع ذلك الى أن هذه الطريقة لا تستعمل بكثرة في تدريس المفاهيم العلمية بالنسبة إلى الدرجة الثالثة.

الجدول (٦) تقييم نتائج المتعلمين في المواد العلمية.

الإجابة	جيدة	متوسطة	ضعيفة	المجموع
العدد	12	56	4	72
النسبة	16.70%	77.80%	5.50%	100%

حسب الجدول (٦) تبدو نسبة المعلمين الذين قيموا نتائج تلاميذهم في المواد العلمية بأنها متوسطة مرتفعة جدًا حيث بلغت ٧٧,٨٪ تليها إجابات الذين وصفوا هذه النتائج بالجيدة وهم ١٦,٧٪ في حين أقر ٥,٥ % فقط بأن نتائج تلاميذهم في الفصل ضعيفة. وقد يعود هذا إلى صعوبة استيعاب المتعلمين لهذه المفاهيم العلمية أو عدم اتباع المعلم طرق بيداغوجية نشيطة قد تساعده على إيصال المعلومة وترسيخ المفهوم العلمي عند المتعلم.

الجدول (٧) ترسيخ المفهوم العلمي للمتعلم.

الإجابة	يستقر في الذاكرة	ينساه مباشرة بعد الامتحان	المجموع
العدد	37	35	72
النسبة	51.40%	48.60%	100%

حسب الجدول أعلاه تبدو نسبة كل من المعلمين الذين اعتبروا أن المفهوم العلمي يستقر في الذاكرة طويلة المدى والذين اعتبروا أن التلميذ ينساهم مباشرة بعد الامتحان متقاربتين، حيث بلغت الأولى ٥١,٤٪ والثانية قدرت بـــ ٤٨,٦ %. وهو ما يترجم من جهة أن كثيرًا من المتعلمين يستثمرون المفهوم العلمي في أي موقف لأنه في الذاكرة طويلة المدى، ومن جهة أخرى أن كثيرًا من المتعلمين يتأثرون بهاجس الامتحان إلى درجة اعتباره السبب الوحيد الذي يتعلمون من أجله المفاهيم العلمية. ونستنتج أن أبرز ما يعيق عملية اكتساب التلميذ للمفهوم العلمي هو بعده عن واقعه وعدم القدرة على استثماره في حياته اليومية، ويعد ذلك إلى التطور الذي يطرأ على الواقع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي مما يتطلب مواكبة الشأن التربوي لهذه التطورات للإبقاء على المفاهيم العلمية التي يدرسها التلميذ وما

يعترضـــها من مواقف من واقعه المعيش. ومن خلال هذه الإحصـــائيات تجعلنا ندرك الأثر السلبي لهاجس الامتحان على اكتساب تلميذ الدرجة الثالثة للمفهوم.

مناقشة النتائج:

نســـتنتج من خلال ما تقدم أن المفاهيم العلمية تحقق مختلف مهارات التفكير الإبداعي بدرجات متقاربة أو متساوية تقريبًا. وتحققنا كذلك عبر الإحصائيات من أن جميع مواد مجـال العلوم والتكنولوجيـا تســـاهم في تحقيق التفكير الإبـداعي لـدى المتعلمين وبدرجات متقاربة حيث اختار نصـف العينة المبحوثة في مادة الرياضـيات، في المقابل اختار مادة التربية التكنولوجية ومادة الإيقاظ العلمي، إضـــافة إلى ذلك تأكدنا من أن المفاهيم العلمية وخاصة المحسوسة منها تنمي مهارات التفكير الإبداعي للمتعلم كما نلاحظ أيضا أن درجة مســـاهمة المفاهيم العلمية في تحقيق التفكير الإبداعي هي بدرجة عالية في المجمل، حسـب العينة المبحوثة وحسـب ما تم التوصـل إليه من خلال الإحصـائيات يمكننا الإقرار بأن اكتســـاب المفاهيم العلمية يســـاعد على تنمية التفكير الإبداعي لدى متعلمي الدرجة الثالثة من التعليم الأساسي بمجال العلوم والتكنولوجيا.

وبما أن نتائج المتعلمين في مجال العلوم والتكنولوجيا متوســـطة وجيدة في مجملها ومسـاهمة المفاهيم العلمية في التحصـيل الدراسـي متوسـطة وكبيرة في مجملها، نسـتنتج أن لهذه المفاهيم دور هام في تجويد التحصـــيل الدراســـي لمتعلمي الدرجة الثالثة بالتعليم الأسـاسي، ويظهر هذا الدور أيضًا من خلال ارتفاع نسـبة المعلمين الذين أقروا أن المتعلمين يستثمرون المفاهيم العلمية في حياتهم اليومية.

ورغم بلوغ الذين اختاروا أن المتعلمين يســـتخدمونها للاختبارات فقط، تبقى هذه المفاهيم مهمة وتحظى ببالغ الاهتمام حتى وإن كانت تعتمد للنجاح في الاختبار فقط فهي تحسن التحصيل الدراسي للمتعلمين.

يمكن من خلال مـا ســـبق ذكره الإقرار أن اكتســـاب المفـاهيم العلميـة يجود التحصـــيـل الـدراســـي لمتعلمي الـدرجـة الثـالثـة من التعليم الأســـاســـي بمجـال العلوم والتكنولوجيا.

التوصيات والمقترحات:

١. يجب ربط المفهوم العلمي بالواقع المعيش للتلميذ وتوفير المواد المحسوسة في التجارب واكتشاف المفاهيم. مع ضرورة توظيف المعلم لوضعيات دالة لاستخدام المفهوم وربطه بالواقع، حتى لا يحس بالانشراخ الفكري. كأن يستعمل المعلم أشياء محسوسة من واقع التلميذ حتى يشعر هذا الأخير بالدافعية نحو حلها والتركيز على ترسيخ المفاهيم العلمية من خلال إعطاء أهمية أكبر للتدريب والتطبيقات المستمدة من بيئة التلميذ. كما يمكن اعتماد طرق تنشيط حديثة والتدريب على التفكير المنطقي للتمييز بين المعقول واللامعقول. - التعلم بالاستكشاف، مع تبسيط المعلومة ومراعاة الفروق الفردية والذهنية.

٢. اكتساب ثقافة التجديد من قبل المعلم لتجويد العملية التعليمية التعلمية واعتماد مبدأ الترابط والإدماج بين المواد. وخلق فضاء مناسب للمجرد والمحسوس داخل الفصل، إلى جانب التعويل على التجارب لتبسيط المفاهيم العلمية وجعلها قريبة من ذهن المتعلم. لمساعدته على البناء الرياضي والتشبع بالمفاهيم العلمية منذ السنوات الأولى وليس في السنة السادسة أو الخامسة فقط.

٣. اعتماد الخرائط الذهنية في اكتساب بعض المفاهيم في مادة الإيقاظ والتربية التكنولوجية والتخفيف من المفاهيم العلمية بالبرامج الرسمية ومراجعتها باستمرار أو القيام باستشارة وطنية يشارك فيها المعلمون والأساتذة من أجل الإصلاح التربوي.

٤. ضرورة اعتماد الرقمنة في التدريس ومواكبة المدرسة للتطورات العلمية لجعل المفاهيم العلمية تتماشى مع حياة التلميذ اليومية وربط المدارس بالإنترنت. وتغيير محتويات الكتب المدرسية خاصة في الرياضيات ليتلاءم مع واقع المتعلمين.

٥. العمل على التخفيض في عدد التلاميذ في الفصل الواحد وتخصيص زمن مدرسي أطول للقيام بأنشطة تنمي التفكير الإبداعي وذلك ببعث نوادي تشجع التلاميذ على الاختراع وتوظيف التعلمات والمكتسبات.

خاتمة:

مكنتنا هذه الدراسة من بيان مساهمة المفاهيم العلمية في مجال العلوم والتكنولوجيا في تجويد التحصيل الدراسي من جهة وتأكيد فاعليتها في تحقيق التفكير الإبداعي للمتعلمين من جهة أخرى. حيث قمنا بتسليط الضوء على المفاهيم العلمية مفهومًا وأنواعًا ومستويات وخصائص في مرحلة أولى، لنصل إلى الحديث عن مفهوم التفكير الإبداعي هو الآخر، بعض أنواعه ومهاراته... حاولنا ربط المفاهيم العلمية بالتفكير الإبداع كي نضفي ترابطًا بين المفاهيم المركزية في البحث، لذلك استندنا إلى البرامج الرسمية لنتعرف إلى مدى مساهمة المفاهيم العلمية فيها في تنمية التفكير الإبداعي لدى متعلمي الدرجة الثالثة في مجال العلوم والتكنولوجيا. هذه العلاقة بين المفاهيم العلمية والتفكير الإبداعي لم تكن دراستها اعتباطية وانما تأكدنا من خلالها على أن اكتساب المفاهيم العلمية ينمي التفكير الإبداعي للمتعلمين، وبجود تحصيلهم الدراسي. لكن الحلول المقترحة من قبل المعلمين لتحسين اكتساب المتعلمين للمفاهيم العلمية كانت متنوعة، وتصب أغلبها في خانة ضرورة تخفيف المحتوى بالبرامج الرسمية وضرورة التعويل على المفاهيم المحسوسة لأنها سهلة، لكن غياب الوسائل التعليمية والأدوات للقيام بالتجارب لترسيخ هذه المفاهيم لدى تلميذ الدرجة الثالثة يبقى إشكالًا حقيقيًّا لقي استنكار أغلب معلمي العلوم.

قائمة المصادروالمراجع:

المراجع العربية:

١. أبو شريخ شاهر. (٢٠٠٨). *استراتيجيات التدريس*. دار المعتز.

٢. أحمد محمد صفاء. (٢٠٠٩). *التعلم بالاكتشاف والمفاهيم العلمية لرياض الأطفال*. دار عالم الكتب.

٣. اسماعيل نمر، والخزندار نمر منى. (٢٠١٦). *أثر استراتيجية التدوير في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات التعلم في مادة العلوم لدى طلبة الصف الرابع*. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

٤. أشـــرف محمد عبد الغني، وأحمد محمد ابتســـام. (٢٠٠٨). *برنامج تنمية الســـلوك الإبداعي للأطفال الموهوبين* (الإصدار الطبعة ١). دار حورس.

٥. آمنة مشـــرف محمد الغامدي. (٢٠١٩). أثر اختلاف نمطي الأنفوجرافيك في تحصـــيل المفاهيم العلمية لمادة الحسـاب الآلي لدى طالبات الصـف الأول بنمطقة الباحة. *مجلة كلية التربية*، المجلد ٣٥ (العدد ١٢).

٦. بدير كريمان. (٢٠١٤). *تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لأطفال الروضـــة* (الإصـــدار ٢٠١٤). مكتبة الرشد ناشرون.

٧. بيومي، سامية حسين. (٢٠١٩). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط والتفكير المتشـعب في تنمية مسـتوى الطلاب المعلمين بشـعبة رياضـيات لأداءات تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي. *مجلة كلية التربية ببنها*. العدد (١٣٠). أكتوبر. ج٣,٣٧ ص. ص ٣٧٥-٤٢١.

٨. بوحوش عمار، والذنيبات محمود محمد. (٢٠٠٧). *مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث*. ديوان المطبوعات الجامعية.

٩. بوحوش عمار. (٢٠٠٧). *مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث* (الإصـدار الطبعة الرابعة). ديوان المطبوعات الجامعية.

١٠. جمال صليبيا. (١٩٨٢). *المعجم الفلسفي* (الإصدار الطبعة ١). دار الكتاب اللبناني.

١١. خالد الرابعي. (٢٠١٤). *التفكير الإبداعي والمتغيرات النفســـية والاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين* (الإصدار ١). مركز ديبونو لتعليم التفكير.

١٢. رمضان مسعد بدوي. (٢٠٠٨). *تضمين التفكير الرياضي في برامج الرياضيات المدرسية* (المجلد ١). دار الفكر.

١٣. الرابغي (خالد). (٢٠١٤). *التفكير الإبداعي والمتغيرات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين*. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

١٤. عبد الله العكش. (١٩٨٦). *البحث العلمي: المناهج والإجراءات*. مطبعة عين الحديثة.

١٥. عبد الواحد الكبيسي حميد. (٢٠٠٨). *تنمية التفكير بأساليب مشوقة*. (الطبعة ٢، المحرر) دار ديبوتو.

١٦. علوان وآخرون يوسف فاضل. (٢٠١٤). *المفاهيم العلمية واستراتيجيات تعليمها*. مكتبة المجتمع العربي.

١٧. علي بن محمد الجرجاني. (١٢٥٣ هـ - ١٨٣١م). *معجم التعريفات* (الإصدار الطبعة ١). دار الفضيلة.

١٨. عمار بوحوش، والذنيبات محمود محمد. (٢٠٠٧). *مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث* (المجلد الطبعة ٤). ديوان المطبوعات الجامعية.

١٩. قطامي نايفة. (٢٠٠٤). *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية* (المجلد الطبعة ٢). دار الفكر.

٢٠. محمد نمر أنسام. (٢٠٢١). *استراتيجية التلعيب ودورها في اكتساب المفاهيم العلمية* (الإصدار الطبعة ١). دار اليازوري.

٢١. محمود محمد غانم. (٢٠٠٩). *مقدمة في تدريس التفكير* (المجلد الطبعة ١). دار الثقافة.

٢٢. نادية حبشي، ومباركة بربوشي. (٢٠١٩-٢٠٢٠). *مستويات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الجامعيين*. رسالة ماجستير، جامعة ادرار، الجزائر.

٢٣. هايل السرور ناديا. (٢٠١٠). *مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين* (المجلد ٥). دار الفكر.

٢٤. هدى أطعيمة المصري. (٢٠٢٠). صعوبات تدريس المفاهيم العلمية لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي العلوم. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*- مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ٤ (العدد ١٣).

٢٥. لطف الله، نادية سمعان. (٢٠٠٥). أثر استخدام استراتيجية فكر زاوج شارك في التحصيل والتفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المعاقين بصرياً. *المجلة المصرية للتربية العلمية*. ٨ (٣) سبتمبر ١١٣-١٦٢.

٢٦. سالم، محمد حسين. (٢٠١٠). فعالية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في تنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم والتفكير الإبداعي والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *المجلة المصرية للتربية العلمية*. ١٣ (٢). يونيو ١١٥-١٦٨.

٢٧. أحمد، حنان مصطفى. (٢٠١٣). أثر استخدام استراتيجية المحطات العلمية في تدريس العلوم على التحصيل المعرفي وتنمية عمليات العلم والتفكير الإبداعي والدافعية نحو تعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *المجلة المصرية للتربية العلمية*. ١٦ (٦). ٥٣-١٢٢.

٢٨. شعراوي، مدحت عطية. (٢٠١٩). *فاعلية استراتيجية مقترحة في تدريس الرياضيات قائمة على السقالات التعليمية والتعلم المنظم ذاتياً لتنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة حلوان.

٢٩. الصرايرة، رغد شاهر. (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية بعض المفاهيم العلمية والمهارات المعملية في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بالأردن. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، العدد: (١٧٥) الجزء الأول. أكتوبر. ٥٢٣-٥٥٢.

٣٠. الطحاينة، سامرة سعيد. (٢٠٠٨). مدى اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن باستخدام إستراتيجية التدريس المباشر وإستراتيجية التعلم القائم على النشاط. *مجلة بحوث التربية النوعية*. ٧, Volume 2008, Issue 12, July 2008, Page 183-210.

٣١. عبد الملاك، مينا عبد المسيح. (٢٠٢٢). فاعلية المحطات العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*. المجلد ٢٨. العدد إبريل. ج٣. ٣٠-٨٠.

المراجع الأجنبية:

1. Jaque (Bouveresse), P. (2008). *Mathématique et expérience: l'empirisme logique à l'épreuve* (1918-1940). paris: Odile Jacob.
2. Michel Deleau ،Weil-Barais Annick. (2004). *les apprentissages scolaire*. Bréal: anne lapanouse

قياسُ مهارة الرّياضيات العقلية لدى معلمي مادّة الرّياضيات في المرحلة الابتدائية في بغداد

د. أسماء فوزي حسن التميمي
أستاذ مساعد في طرائق تدريس الرياضيات، العراق
asma.fo.2014@gmail.com

تاريخ استلام البحث ٢٠٢٣/٨/٢١م، تاريخ قبول البحث ٢٠٢٣/١٠/٢٥م.

ملخص البحث

يهدف البحث إلى قياس مهارة الرياضيات العقلية لدى معلمي مادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية، وإنّ للمعلم مكانة بارزةً في النظام التعليمي وهو الأداة الفاعلة في تنفيذ المناهج ومن الضروري معرفة ما يمتلكه من مهارات وقياسها واستشعرت الباحثة بضرورة قياس مهارة الرياضيات العقلية لديهم؛ من خلال زيارة ميدانية إلى بعض المدارس الابتدائية ومشاهدة بعض المعلمات والمعلمين أثناء تأدية المهام التدريسية، ومن خلال سؤال البعض عن مدى معرفتهم (بالرياضيات العقلية) واستعمالها فوجدت هناك ضعفًا في الإجابة؛ لذلك تم تحديد مشكلة البحث من خلال الإجابة عن التساؤل الآتي: ما مستوى مهارة الرياضيات العقلية لدى معلمين مادة الرياضيات للمرحلة الابتدائية في محافظة بغداد/الكرخ الثانية للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م؟ ونظرًا لأهمية الرياضيات العقلية إذ تم التأكيد عليها من قبل المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM) وتم تحديد مكوناتها بعد أخذ رأي الخبراء بأنها (الحساب الذهني، الحدس الرياضي، التقدير التقريبي) إذ إنّها تمثل عمل الرياضيات في الرأس دون استخدام الورقة والقلم أو أي أدوات مساعدة أخرى. ووضعت بعض الأسئلة منها: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمين مادة الرياضيات وبين المتوسط الفرضي في اختبار الرياضيات العقلية. وما هي النسبة المئوية لاستجابتهم لمهاراتها؟ وبعد المعالجات الإحصائية أصبح الاختبار جاهزًا للتطبيق بصورته النهائية؛ إذ تكون من (٢٥) فقرة من نوع الفقرات المقالية وتم وضع درجة التصحيح لكل فقرة (٣) درجات وبمتوسط فرضي (٣٨) وبلغت مدة الاختبار (١٢٠) دقيقة. وتم التوصل إلى نتائج منها:

- امتلاك معلمين مادة الرياضيات لمكونات مهارة الرياضيات العقلية (الحساب الذهني بنسبة ٧٥٪ أما الحدس الرياضي والتقدير التقريبي بنسبة ٦٥٪).
- لا يوجد فرق بين متغير الجنس في امتلاك هذه المهارة لذلك توصي الباحثة بأنه يمكن إشراك معلمي ومعلمات الرياضيات في دورات تدريبية من أجل تعزيز مهارة الرياضيات العقلية.

الكلمات المفتاحية: المهارات، الرياضيات، الرياضيات العقلية، الحساب الذهني، الحدس الرياضي، التقدير التقريبي.

Measuring Mental Math Skills of Bagdad Mathematics Teachers in the Primary Stage

By: Dr. Asma Fawzi Hasan Al-Tamimi

Abstract

The research aims to measure the mental mathematics skill of mathematics teachers at the primary level. The teacher has a prominent position in the educational system and is the effective tool in implementing the curriculum. It is necessary to know the skills he/she possesses and measure them. The researcher felt the need to measure their mental mathematics skill, Also, through a field visit to some primary schools and watching some male and female teachers while performing teaching tasks, and by asking some about the extent of their knowledge of (mental mathematics) and its use, the researcher found that there was a weakness in the answers. Therefore, the research problem was determined by answering the following question: What is the level of mental mathematics skill among mathematics teachers for the primary stage in Baghdad/Al-Karkh Governorate II for the academic year 2202 - 2023 AD? Given the importance of mental mathematics, it was emphasized by the National Council of Teachers of Mathematics in the United States of America (NCTM) and its components were determined after taking the opinion of experts as (mental arithmetic, mathematical intuition, approximate estimation), as it represents doing mathematics in the head without using paper and pen. Or any other auxiliary tools. Some questions were posed, including: Is there a statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the average grades of mathematics teachers and the hypothetical average in the mental mathematics test? What is the percentage of their response to her skill? After statistical treatments, the test became ready for application in its final form. It consists of (25) essay-type paragraphs, and the marking score for each paragraph was set at (3) points, with a hypothetical average of (38), and the duration of the test was (120) minutes. Results were reached, including:

- Mathematics teachers' possession of the components of the mental mathematics skill (mental arithmetic by 75%, while mathematical intuition and approximate estimation by 65%).
- There is also no difference between genders in the possession of this skill, so the researcher recommends that mathematics teachers, both male and female, can be involved in training courses in order to enhance mental mathematics skill.

Key words: skills, mathematic, mental mathematic, mental calculation, math intuition, approximation.

Bağdat'ta İlköğretim Okullarında Matematik Eğitimi Veren Öğretmenlerin Zihinsel Matematik Becerisinin Ölçülmesi

Dr. Asmaa Fawzi Hasen Al-Tameemi

Özet

Araştırma, ilköğretim matematik öğretmenlerinin zihinsel matematik becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Şüphesiz öğretmen, eğitim sisteminde önemli bir konuma sahiptir ve müfredatın uygulanmasında etkili bir araçtır. Bu nedenle de sahip olduğu becerileri bilmek ve ölçmek gerekmektedir. Araştırmacı, bazı ilkokullara saha ziyaretleri yapmak, bazı erkek ve kadın öğretmenleri görevlerini yerine getirirken gözlemlemek ve bazılarına (zihinsel matematik) bilgilerini kapsamı ve kullanımı hakkında sorular sorarak araştırma örnekleminin zihinsel matematik becerilerini ölçme ihtiyacı hissetmiş ve verilen cevaplarda bir zayıflık olduğunu gözlemlemiştir. Bu nedenle araştırma problemi, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM) tarafından vurgulandığı üzere zihinsel matematiğin önemi göz önünde bulundurularak, "2022-2023 akademik yılı için Bağdat/Al-Karkh vilayetindeki ilköğretim okullarındaki matematik öğretmenlerinin zihinsel matematik beceri düzeyi nedir?" sorusuna cevap verecek şekilde belirlenmiştir. Araştırma bileşenleri, uzman görüşleri de dikkate alınarak kağıt, kalem veya herhangi bir yardımcı araç kullanmadan, kafadan matematik yapmayı temsil ettiği için (zihinsel aritmetik, matematiksel sezgi, yaklaşık tahmin) şeklinde belirlenmiştir. Araştırma, matematik öğretmenlerinin ortalama puanları ile zihinsel matematik testinde varsayılan ortalama puanlar arasında anlamlılık düzeyinde (0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını ve bu beceriyi gerektiren sorulara verdikleri yanıtların yüzdelik oranda ne ifade ettiğini öğrenmeye çalışmıştır. İstatistiksel işlemlerin ardından son şekliyle uygulamaya hazır hale gelen test, 25 makale tipi paragraftan oluşmaktadır. Her bir paragrafın notlandırma puanı 3 puan olarak belirlenmiştir. Varsayımsal ortalama puanı ise 38'dir. Test 120 dakika sürmektedir. Araştırma neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır :

- Matematik öğretmenleri zihinsel matematik becerisinin bileşenlerine (%75 zihinsel aritmetik, %65 matematiksel sezgi ve yaklaşık tahmin) sahiptirler.
- Bu beceriye sahip olma hususunda cinsiyet değişkenine bağlı bir farklılık bulunmamaktadır Son olarak araştırmacı, ihinsel matematik becerilerini geliştirmek amacıyla kadın ve erkek matematik öğretmenlerinin eğitim kurslarına katılmasını önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Beceriler, Matematik, Zihinsel Matematik, Zihinsel Aritmetik, Matematiksel Sezgi, Yaklaşık Tahmin.

مشكلة البحث:

يحتل المعلم مكانة بارزة في كل الأنظمة التعليمية وهو الأداة الفاعلة في تنفيذ المنهج والمقررات الدراسية وحتى يتحقق لكل نظام تعليمي النجاح فلابدَّ من الاهتمام بالمعلم في أثناء الخدمة ومعرفة ما يمتلكه من مهارات وقياسها من أجل تحديدها. ولأنَّ الباحثة مُدرسة في إحدى مدارس بغداد لذا استشعرت بضرورة قياس مهارة الرياضيات العقلية لدى معلمات ومعلمي مادة الرياضيات وكذلك من خلال الزيارة الميدانية التي قامت بها إلى بعض المدارس الابتدائية في بغداد ومشاهدة بعض المعلمات والمعلمين أثناء تأدية مهام التدريس وأيضًا من خلال توجيه سؤال إلى بعض منهم عن مدى معرفتهم (مهارة الرياضيات العقلية) وذلك من خلال بعض المواضيع الرياضية وحلها بطرائق غير تقليدية واستعمال المهارة العقلية فوجدت هناك ضعفًا في إيجاد الحل لتلك الأسئلة؛ لذلك ارتأت الباحثة تحديد مشكلة البحث من خلال الإجابة عن التساؤل الآتي: **ما مستوى مهارة الرياضيات العقلية لدى معلمي مادة الرياضيات للمرحلة الابتدائية؟**

أهمية البحث:

منذ قرون والمهتمون بالرياضيات يحاولون أنْ يجعلوا مهارة الرياضيات العقلية تدخل في جميع المجالات إذ أنها تساعد الفرد على التعامل مع جميع أنواع الأرقام وأنَّ الفرد الذي لديه القدرة على التعامل مع العمليات الحسابية بطريقة جديدة تساعد على معرفة أسرار العدد وكيف التعامل معه وإيجاد النتائج بصورة ذهنية يعدّ من أسرار الرياضيات العقلية لا يعرفها إلا من يقوم باستعمالها.

وتتجلى أهمية الحساب الذهني أنه يسهم في تطوير عمليات التفكير المنطقي وقوة التركيز والثقة بالنفس ومهارات التعلم كما أنّه يساعد على تنمية قدرات الوعي والحساب عن طريق الإبصار والإحساس وإنَّ الحساب الذهني وتنمية الاستراتيجيات المختلفة حول العدد والعمليات عليه وتنشيط طاقة حسابية تمكن الإنسان من اعتمادها في مواقف المختلفة، فتتطور قدرات الطالب وتكون النتيجة تنمية مهاراته وقدراته العقلية كما أن الطالب لا يشعر بأنّه مقيد بأدوات قياس والآلة الحاسبة بل يشعر أنّه يستطيع أنْ يفكر

وأن يتعامل مع الأرقام بكل مرونة فالطالب الذي لديه عمليات حسابية ذهنية يعمل على زيادة فهمه وإدراكه للأعداد وإجراء العمليات عليها (الرحمون،٢٠١٣ ،ص. ١٧).

وفضلًا عن ذلك يعدّ مهارة حياتية أساسية تساعد على تنمية الثقة لدى الطلاب بأنَّهم يمتلكون المهارة لحل مسائل رياضية بدقة وبسرعة كما أنَّه يساعد على زيادة فهم الأعداد والعمليات الحسابية وتنمية القدرة على الحكم وتقدير نواتج العمليات وتنمية القدرة على حل المشكلات التي تواجهه وتنمية التفكير الرياضي والتأملي والتمكين من إصدار القرارات والحكم على معقولية النتائج والمساعدة على استعمال العدد في مواقف متعددة والمساعدة على معالجة الكميات العددية بشكل مختزل وسريع وزيادة فهم أثر العمليات الحسابية على الأعداد (عقيلان، ٢٠٠٢،ص. ٤٣).

وتحدد استخدامات الحساب الذهني بتهيئة التلاميذ ذهنيًّا للتفكير الرياضي وتنمية وتطوير الحس الرياضي لديهم واختبار معرفة التلاميذ للمعلومات والمهارات الرياضية والعمل على إيجابية التلاميذ عن طريق الاكتشاف للأخطاء والعمل على تعميمها.

ويمكن تحديد أهداف تدريس الحساب الذهني في مجالين هما: الهدف النفعي ويستعمل في كثير من مواقف الحياة العملية والهدف التربوي ويتضح من كون الحساب الذهني وسيلة من الوسائل الفعّالة للمرِان العقلي وتنمية قابلية التفكير عند التلاميذ، وجعل الدرس حيوياً مشوقاً. كما أن تنميته رافد أساسي لتنمية الحس العددي لدى التلاميذ (سعد الدين وآخرون،١٩٩٨، ص. ١٣١).

ويعد التقدير التقريبي من المهارات الرياضية العقلية التي تسعى مناهج الرياضيات في العالم إلى إكسابها للطلبة وبخاصة في المراحل الدراسية المبكرة ليتسنى استعمالها في مجالات كثيرة كالحساب والقياس وحل المسائل التي تعمل أيضًا على تنمية المعرفة لديهم لمفاهيم عديدة كالطول والمساحة والحجم وغيرها والقدرة على المقارنة بين الكميات والمقادير (المشهداني والعزاوي، ٢٠١٥، ص.١٤٠).

وعندما يستعمل المتعلم التقدير التقريبي فإنّه يشعر أنَّه يستطيع أنْ يفكرَ ويقدر على إعطاء إجابة فيها الكثير من الصواب من دون الحاجة إلى استعمال أدوات القياس أو

الآلة الحاسبة وهذا ما يعطي المتعلم شعوراً بالثقة الناتجة عن مقدرته على استعمال مهارة التقدير التقريبي في الوقت المناسب (العبسي،٢٠٠٩، ص. ٢٠٤).

إنَّ التقدير جزء مهم من حل المشكلة فاستعمال التقدير يساعد التلاميذ على اختيار العمليات الحسابية، ويحكم الإحساس النسبي لأجوبتهم كما ينمو لديهم التقدير التقريبي ويتطور بمرور الوقت عن طريق ممارسة الكثير من حل المشكلات المختلفة والتلاميذ الذين لديهم صعوبات في هذا المجال قد يكونوا قلقين لأنَّهم لا يمتلكون جواباً مضبوطاً (Gurganus , 2007, p. 294).

يؤكد (Frederick, 1986) وجود ثلاثة أنواع من التقدير التقريبي مرتبطة بالرياضيات والتي ستعتمد في هذا البحث وهي: تقدير الإجابات للمسائل الكلامية في الحساب والجبر والمثلثات، وتقدير الإجابات في نتائج العمليات الحسابية. وتقدير قياسات الأشياء (p. 32).

وعندما يستخدم الفرد التخمين (التقدير التقريبي) يشعر بأنّه يستطيع أنْ يفكرَ ويقدر على إعطاء إجابة صحيحة دون استعمال الآلة الحاسبة أو أدوات القياس وهذا ما يعطي التلميذ شعوراً بالثقة الناتجة عن مقدرته على اعتماد مهارة التخمين (التقدير التقريبي) في الوقت المناسب.

ويعد التقدير التقريبي من المهارات الرياضية الأساسية التي يفضل إكسابها للتلاميذ ليتمكنوا من الإفادة منها في شتى المجالات كما يمكن الإفادة منها في تنمية المعرفة لدى التلاميذ لمفاهيم مختلفة مثل الطول، المساحة، الحجم، الزمن، الوزن، العرض، الارتفاع وغيرها والقدرة على المقارنة بين الكميات والأوزان والمقادير والقياسات (Van De Walle ,1994 ,p. 86).

كما حدد المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM,2000) مهارة التقدير التقريبي وعدها من المعايير المهمة للرياضيات المدرسية، وهي لا تقل أهمية عن مهارة الحساب الذهني، لذلك من الضروري العمل بهذه المهارة وتكاملها مع مختلف المجالات الحياتية أو العلوم الأخرى أو فروع الرياضيات المختلفة ومن الضروري

أيضًـا أنْ يعرفَ الطالب معنى التقدير ومتى يمكن اعتمادها ومتى يكون ملائمًا ويعطي نتائج مناسـبة كما يدعو المجلس القومي إلى تشـجيع الطلبة على التقدير ويمكن تقبله كجزء أساسي من منهج الرياضيات(NCTM,2000,24).

إنَّ الفائدة الأكثر شـيوعًا للتقدير التقريبي هو الاسـتعمال اليومي في البيع والشـراء وفي إيجاد الأطوال والمسـاحات والأوزان عن طريق التعامل مع الآخرين والشـعور بالثقة الناتج من القدرة على إعطاء أحكام تقريبية وشـعور الفرد بالقدرة على التفكير وإعطاء النواتج وأنْ يعطي حكماً سـريعاً وفيه الكثير من الصـواب تجعل الفرد لـه القدرة على الابتعاد عن الآلة الحاسـبة وعن أدوات القياس مما يسـاعد على تنمية مهارته في إصـدار الأحكام والاسـتغناء عن الأدوات في حالة عدم تواجدها، إنَّ الحل التقريبي للمسـألة يتطلب الإدراك لجميع عناصر الموقف وإدراك العلاقات الموجودة بينها ليسـتطيع أنْ يرسـمَ طريقة الحل وبذلك يكون الحل التقريبي وسيلة لرسم خطة الحل وتوضيح طريقته، وهذا يساعد على تكوين القدرة على الاسـتبصار وإدراك العلاقات كما أنّه وسيلة سـريعة لإلقاء الضـوء على الإجابة التي يتوقع التلميذ الحصـول عليها بعد عمليات ومهارات تسـتغرق وقتاً طويلاً وجهداً قد يولد اسـتعمال التقدير التقريبي زيادة التوجه لحب مادة الرياضيات مما يساعد على اعتماد التفكير الكمي(أبو العباس، ١٩٦٣،ص. ٤١).

أما بالنسـبة إلى الحدس الرياضـي فأهميته في التعلم من الأشـياء الملموسـة وعن طريق التجريب المباشـر وتكوين الخبرات من مواقف مجسـدة متنوعة والاعتماد على الحواس والبداهة من دون الاعتماد على عمليات التحليل (عبيد ،٢٠١٠، ص. ٨٤) والإفادة من المعرفة الأساسية التي يتم التوصل إليها في مجال التطبيق ويعتمد الحدس للوصول إلى نتائج من معلومات قليلة ويعد مرحلة متقدمة من مراحل التفكير ويسـاعد على التقدم المستمر وينمي القدرات العقلية (عبد الهادي ،٢٠٠٤، ص. ١٣٣).

وبين (الكتبي، ١٩٩٧) أهمية الحدس في مادة الرياضيات كالآتي:

١. ضـروري للابتكار ويمثل التصـور السـريع قبل التحليل وهو الإلهام الذي يقترح المبادرة ويعالج انسجام الكل والجزء.

٢. يضيف الحدس بساطة وسهولة واقتصاداً في الوقت للتعامل بالرياضيات.
٣. الحدس مهم في مجال الإفادة من خبرة سابقة.
٤. إنَّ الحدس مصـــدر جيد لتهيئة متطلبات البناء المعرفي عن طريق اختيار البديهيات وجزء من التعريفات والشـــروط الضـــرورية لإنشـــاء معرفة ما (الكتبي، ١٩٩٧، ص. ١١٩).

وكذلك يمكن القول أنَّ الحدس متمثل في مبدأ الحدس القائم على الظن والتخمين في بناء مقدمات العلوم وتصـورها وهو نشـاط عقلي يحيط بطبيعة الأشـياء ويحاول تأويلها ويعطيها سـمة غير التي هي عليها والحدس الذهني (الخيال) يمكن لصـاحبه أن يفسـر هذا الخيال بلغة ذات دلالات رمزية وهي اللغة التأويلية (شهاب، هادي ،٢٠١١، ص. ١٢٠).

هناك الكثير من العوامل المهمة في تكوين عملية الحدس ومنها: الذاكرة، وتكمن أهميتها في الإنسـان بطبعه ذو مشـاعر، فعندما ترتبط المشـاعر مع التفكير لا بد أنْ تعودَ للذاكرة لتذكر المواقف والتجارب؛ أما الخبرة السـابقة فلها أيضـاً تأثير كبير في التفكير الحدسـي، على الرغم من نتائج التفكير الحدسـي تظهر فجأة وكان المفكر قد تجاوز جميع الخطوات المتسـلسـلة التي تسـمى "بالتفكير التحليلي" فإنَّ التفكير الحدسـي يعد أسـاسـاً للتفكير الإبداعي وهو الموجه للتفكير التحليلي والمنطقي الذي نستخدمه للوصول لأي نتائج (Soule,2008 ,p. 2).

كما صنف (الكتبي،١٩٩٧) الحدس إلى ثلاثة أنواع هي (حدس حسي، الاستقرائي، العدد المحض) أحدهما حسي والاثنان الآخران حدسان عقليان والتي ستعتمدها الباحثة في البحث الحالي (، ص. ١١٥).

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى قياس مهارة الرياضـيات العقلية لدى معلمي مادة الرياضيات للمرحلة الابتدائية.

تساؤلات البحث:

١. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات (معلمي ومعلمات) مادة الرياضيات وبين المتوسط الفرضي في اختبار مهارة الرياضيات العقلية؟

٢. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الرياضيات العقلية بالنسبة إلى متغير الجنس؟

٣. ما هي النسبة المئوية لاستجابة معلمي الرياضيات لمهارة كل من (الحساب الذهني، الحدس الرياضي، التقدير التقريبي)؟

حدود البحث:

حدود زمانية: العام الدراسي ٢٠٢٢ - ٢٠٢٣ م.

حدود مكانية: العراق، محافظة بغداد، مديرية تربية بغداد/ الكرخ الثانية.

حدود بشرية: معلمين مادة الرياضيات لمدارس الابتدائية التابعة إلى مديرية تربية بغداد/الكرخ الثانية.

حدود موضوعية: مهارة الرياضيات العقلية ومكوناتها (الحساب الذهني، الحدس الرياضي، التقدير التقريبي).

تحديد المصطلحات:

الرياضيات العقلية - Mental Math: عمل الرياضيات في الرأس دون استخدام الورقة والقلم أو أي أدوات مساعدة أخرى وذلك عن طريق تصور الأعداد وعلاقاتها (Gurganus ,2007,p. 290).

وتعرف الباحثة الرياضيات العقلية نظريًا: إجراء العمليات الرياضية ذهنيًا دون الحاجة إلى استعمال الأدوات الحسابية أو الورقة والقلم ويتم الوصول إلى نتائج مضبوطة أو تقريبية باستخدام استراتيجيات معينة أو عن طريق الخبرة الذاتية ومكوناتها (الحساب الذهني، التقدير التقريبي، الحدس الرياضي).

وتعرفها إجرائياً: بأنَّها الدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم أو معلمة مادة الرياضيات نتيجة استجابتهم إلى فقرات اختبار مهارة الرياضيات العقلية المكونة من (الحساب الذهني، التقدير التقريبي، الحدس الرياضي) والذي أعد لهذا الغرض.

الحساب الذهني - Mental Computation:

- **عرفه (Sowder, 1990):** بأنّه القدرة على إيجاد ناتج العملية الحسابية بدون استخدام الورقة والقلم أو أية وسيلة مساعدة أخرى عن طريق الاسترجاع السريع واللحظي لحقائق الأعداد والتي تعني القدرة على إيجاد الإجابات باستخدام استراتيجيات يقوم بها المتعلم تلقائيًا أو يتعلمها (p. 15).
- **وعرفه (المشهداني،٢٠١١):** هو الحساب الذي لا يحتاج إلى استعمال الورقة والقلم أو آلة الحاسبة لإيجاد نواتج العمليات الحسابية (الجمع، الطرح، الضرب، القسمة) بل يعتمد على العقل أو الذهن لدى الانسان في إيجاد نواتج تلك العمليات (ص. ١٦١).

وتعرفه الباحثة نظرياً: هو الوصول لناتج عملية معينة دون استعمال آلة حاسبة أو ورقة وقلم أو أي وسيلة أخرى ويتم ذلك عن طريق اعتماد استراتيجيات خاصة معدة لهذا الغرض وعلى أن تكون النتائج التي يتم الحصول عليها مضبوطة ١٠٠٪.

وتعرفه إجرائياً: بأنه الدرجة التي تحصل عليها معلمة ومعلم الرياضيات نتيجة استجابتهم إلى فقرات الاختبار الذي أعد لهذا الغرض.

التقدير التقريبي - Rough Estimate:

- **يعرفه (أبو العباس،١٩٦٣):** هو إعطاء فكرة شفوية سريعة تكون قريبة من الواقع دون استخدام أدوات القياس أو إجراء العمليات الحسابية بدقة الورقة والقلم (ص. ٣٣).
- **يعرفه (العبسي، ٢٠٠٩):** بأنه تقدير ناتج عملية حسابية معينة أي أجراء عملية للحصول على إجابة تقديرية لموقف أو مشكلة ما دون استخدام العمليات الحسابية التقليدية ودون استخدام الورقة والقلم وهو إعطاء إجابة شفوية

سـريعة لمسـألة في مجال الحسـاب والقياس والكميات وحل المسـألة بحيث تكون قريبة من الواقع بشكل كبير (العبسي، ٢٠٠٩، ص. ٢٠٤).

وتعرفه الباحثة نظرياً: هو إصـدار حكم قريب من الواقع من دون اعتماد أدوات القياس أو الوسـائل الحسـابية من أجل حل مشـكلة معينة وتحتاج هذه المهارة إلى تدريب وممارسة من أجل الوصول إلى نتائج معقولة.

وتعرفه إجرائياً: بأنّه الدرجة التي تحصـل عليها معلمة ومعلم الرياضـيات نتيجة استجابتهم إلى فقرات الاختبار الذي أعد لهذا الغرض.

الحدس الرياضي - Intuition Mathematical:

- **يعرفه (قطامي وعشـا،٢٠٠٧):** بأنه المعرفة التي تتوقف على تدخل طرق التحليل والبرهان وهو عملية إدراك المعنى والتنظيم البنائي لموقف من المواقف دون الاعتماد الصـريح في ذلك على عملية تحليلية كما حدد الحدس في قاموس أكسـفورد هو اسـتبصـار ومعرفة وإدراك ذهني يتضـمن تدخلًا آنيًّا سـريعًا من دون تدخل عمليات الاستدلال والاستنتاج (قطامي وعشا،٢٠٠٧، ص. ٥٦).

وتعرفه الباحثة نظرياً: بأنه عملية رياضـية عقلية يقوم بها الفرد من أجل حل مشـكلة محددة بحيث يسـتطيع الفرد أنْ يجد الحل من دون المرور بخطوات حل المشـكلة المعروفة بحيث ينتقل الشـخص بتفكيره من المجهول إلى المعلوم وهو نوع من الاسـتبصـار أي؛ إدراك عناصـر الموقف بصـورة كلية؛ واعتمدت الباحثة تقسـيم (الكتبي،١٩٩٧، ١١٤) ثلاثة أنواع الحدس الرياضي في بحثها وهي (الحدس الحسي، والحدس الاسـتقرائي، والعدد المحض).

وتعرفه إجرائياً: بأنَّه الدرجة التي تحصـل عليها معلمة ومعلم الرياضـيات نتيجة استجابتهم إلى فقرات الاختبار والذي أعد لهذا الغرض.

خلفية نظرية:

الرياضـيات لغة تخاطب العقل البشـري وتتصـل اتصـالًا مباشـرًا بالحياة وترتبط بالعوامل الحياتية التي يعيشـها الإنسـان وهي بكل فروعها سـواء كانت بحتة أو تطبيقية قد

أنشأتها حاجات الإنسان وسعيه نحو السيطرة على الطبيعة وحرصه على تحسين ظروف حياته وحل مشكلات الحاضر والمستقبل وقد أدرك الإنسان أهميتها في الحياة اليومية منذ القدم وإنَّ لها دوراً رائداً في جميع المجالات الشرعية والاقتصادية والسياسية والتقنية والنفسية والمجالات الأخرى (متولي، ٢٠١٢، ص. ١).

وإنَّ الرياضيات العقلية ليست موهبة فطرية يمتلكها الفرد لكنها مهارة يمكن لأي شخص أنْ يتعلمها ويعلمها وهي جديرة بالاهتمام يتم تعلمها بالممارسة والتدريب إذ يمكن لاي فرد أنْ يجري العديد من العمليات الحسابية بسرعة من بدون استعمال الآلة الحاسبة مما يزيد الحماسة والدافعية بنحو كبير (Benjamin& Shermer , 2006, p. 26).

وبعد الاطلاع على أدبيات ودراسات وعلى رأي المتخصصين في مجال الرياضيات وطرائق تدريسها ومن تحليل تعريف مهارة الرياضيات العقلية تم تبويبها إلى ثلاثة مفاهيم (الحساب الذهني، التقدير التقريبي، الحدس الرياضي).

أولاً: الحساب الذهني Mental Computation:

إنَّ أساس التطور الذي بنيت عليه الرياضيات هو العدد، فقد صاحب هذا المفهوم الإنسان منذ بداية حياته، فالحساب يبنى على العدد والعمليات التي تجرى عليه، والجبر يبنى على الحساب وكذلك القياس والهندسة، فقد ظهرت الأعداد لدى الإنسان نتيجة لقدرته على اختراع الرموز الصعبة، فهي من الاكتشافات الحضارية القديمة والمتطورة بتطور الحضارة الإنسانية، وقد فرق العلماء بين إجراء عمليات الحساب بطريقة التدوين وبين إجرائها عملاً بالعقل (الذهن) من دون تدوين فسميّ النوع الأول باسم (الحساب المكتوب) والنوع الآخر باسم الحساب العقلي(العطواني،٢٠١١، ص. ١٧).

يعدّ الحساب الذهني من مكونات الرياضيات العقلية، وإنَّها تعد من المهارات الأساسية المهمة في التوجهات المعاصرة في تعلم الرياضيات، ولا تقل أهميتها عن أهمية مهارة إجراء العمليات الحسابية بالورقة والقلم لا سيما بعد ظهور الحاجة الماسة إلى اكتساب الطلبة الحد الأدنى من المهارات الرياضية الضرورية لمواجهة المشكلات التي قد يتعرض لها في مواقف حياتية مختلفة وعند ذلك يمكن النظر للحساب الذهني كأداة

تربوية تساعد على تنمية المفاهيم والمهارات المرتبطة بالأعداد والعمليات عليها (المشهداني،٢٠١١، ص. ١٦٢).

ولا يمكن النظر للحساب الذهني كموضوع منفصل بل يجب التكامل مع الموضوعات العقلية الأخرى، فهو عملية ذهنية تتمثل في النشاط الذهني الذي يجريه المتعلم حينما يتفاعل مع ما يواجهه من خبرات ومواقف وأحداث بهدف تنظيم الخبرات واستيعابها وتنميتها (البلوشي، ٢٠٠٥، ص. ٥).

كما يساعده على الإجابة عن السؤال إذا استطاع تحليليه وتفكيكه وتجزئته إلى عدة أسئلة مألوفة والإجابة عن هذه الأسئلة بترتيب مناسب على وفق مهارة حسابية تعمل على التمثيل والتنظيم والاستعانة بالمعرفة وتم تجزئته إلى حساب المسائل الحسابية وحساب نتائج العمليات الحسابية (Mcintosh, 2002, p. 68).

كما بين الله سبحانه وتعالى أهمية الحساب في سورة (يونس ١٥)؛ إذ قال: ﴿لِتَعْلَمُوا عَدَدَ السِّنِينَ وَالْحِسَابَ﴾ وكما قال في سورة (الإسراء ،١٢) ﴿لِتَبْتَغُوا فَضْلًا مِنْ رَبِّكُمْ وَلِتَعْلَمُوا عَدَدَ السِّنِينَ وَالْحِسَابَ وَكُلَّ شَيْءٍ فَصَّلْنَاهُ تَفْصِيلًا﴾ ومن هذا يمكن القول إن ذكر القران الكريم للأعداد إنما يستهدف أن يوظفها الإنسان فيما يحقق الغرض من خلق الله وتعليم الإنسان بها وتوجيهه إليها؛ إذ عدّها حقيقة واقعية في حياة الإنسان حتى يقف على أهمية الحساب. ولقد وردت كلمة حساب في سور مختلفة من القرآن الكريم.

بهذا يكون الحساب الذهني (العقلي) ليس مجرد أرقام وسرعة في الحساب ولكن هو الدمج بين قوة العقل وعلم التحليل المنطقي فهو يحتاج إلى التركيز والهدوء عن طريق إبداع العمليات الحسابية والتعامل مع الأرقام ذهنيًا ليتحقق للتلميذ النمو الذهني، الذي يساعده على مواجهة المواقف المختلفة المألوفة وغير المألوفة (Reys & Reys, 1999, p. 194) ومعطياً إجابة دقيقة مئة بالمئة، ولا مجال للتقريب فيها، ويوجد مظهران للاستجابة الذهنية هما الاسترجاع السريع واللحظي لحقائق الأعداد، والآخر في القدرة على إيجاد الإجابات باستخدام استراتيجيات ذهنية تعرف على أنها الأساليب التي نستخدمها تلقائياً للحساب ويتم تدريسها وأحياناً يبتكرها المتعلم بنفسه (Herdsfield ,2002, p. 55).

ومن خلال ذلك يجب أن نميز بين الحساب الذهني الذي يشير إلى التوصل إلى ناتج عملية من العمليات أو حل مسائل ذهنيًا دون الاستعانة بالكتابة وبين ما يُسمى بالحساب الشفوي (الشفهي) إذ يحتاج الأول إلى جهد ومران عقلي في حين يعتمد الثاني على الذاكرة ويتصف بالآلية كما هي الحال في حفظ جدول الضرب.

ثانياً: التقدير التقريبي Rough Estimate:

إنَّ التقدير التقريبي من المهارات المهمة في الرياضيات، ويمكن استعمالها في مواقف الحياة العامة ولكليهما قواعد مميزة يفضل تعلمها وتطويرها وإن أكثر من (٩٠٪) من المعلمين يوافقون على اعتبار التقدير التقريبي من المهارات المهمة التي يجب أن يتميز بها المعلمون وأن تلاقي اهتمامًا أكثر بحسب دراسة قام بها (swan, jones,1980) كما أنَّ الطلاب يعدّون هذه المهارة من الصعوبات التي يواجهونها عند محاولة تقدير أوزان أو أطوال أو مساحات لذلك يتطلب منهم استعمال أدوات صحيحة للقياس (Johnson, 2000, p. 17).

وإنَّ التقدير التقريبي هو إعطاء فكرة شفوية سريعة تكون قريبة من الواقع دون استخدام أدوات القياس أو إجراء العمليات الحسابية بدقة الورقة والقلم (أبو العباس،١٩٦٣، ص. ٣٣).

ويمكن لمعلمي الرياضيات أنْ يساعدوا تلاميذهم في تعلم أنواع التقدير الثلاثة بتكليفهم بأعمال تقديرية ومقارنتها بالقياس المضبوط والتّأكيد على أهمية التقدير المعقولة وإنْ لم تكن مضبوطة تمامًا وذلك من الواجبات المنزلية والمناقشات التي تدور في الصف وفي جميع الحالات يوضح للتلميذ أنَّ مدى التسامح في التقدير تتوقف على طبيعة الموقف والشيء المُقاس (Frederick, 1986, p. 120).

وهناك نوعان من التخمين: الأول هو التخمين الأعمى الذي يتم عشوائيًا من دون تفكير؛ إذ يجيب المتعلم عن السؤال بصورة عشوائية بدون تفكير وتمعن، أما النوع الثاني هو تخمين ذكي مستند على تفكير منطقي واعتماد الأدلة التي تؤدي إلى الحل الصحيح والمضبوط (أبو راسين، عبد الله ،٢٠٠٥، ص. ٢٢٩).

وعندما يستخدم الفرد التخمين (التقدير التقريبي) فإنَّه يشعر بأنَّه يستطيع أنْ يفكرَ ويقدر على إعطاء إجابة صحيحة دون استعمال الآلة الحاسبة أو أدوات القياس وهذا ما يعطي التلميذ شعورًا بالثقة الناتجة عن مقدرته على اعتماد مهارة التخمين (التقدير التقريبي) في الوقت المناسب. ويعد التقدير التقريبي من المهارات الرياضية الأساسية يفضل إكسابها للتلاميذ ليتمكنوا من الإفادة منها في شتى المجالات كما يمكن الإفادة منها في تنمية المعرفة لدى التلاميذ لمفاهيم مختلفة مثل الطول، المساحة، الحجم، الزمن، الوزن، العرض، الارتفاع وغيرها والقدرة على المقارنة بين الكميات والأوزان والمقادير والقياسات (Van De Walle ,1994 , p. 8).

من الخصائص المهمة التي يمكن للباحثة استنتاجها والتي تميز التقدير التقريبي:

- التوصل إلى النتائج ذهنيًا من دون الاستعانة بالورقة والقلم أو الآلة الحاسبة.
- يعطي النتائج بسرعة.
- تكون الإجابة التي يتم الحصول عليها بصورة تقريبية وليست دقيقة (مضبوطة).
- يمكن من إصدار أحكام معقولة تساعد على اتخاذ قرارات مناسبة.
- يتم اعتماده في إعطاء أحكام عن الطول، الوزن، المساحة، الحجوم، الزوايا.

وهناك علاقة بين الحساب الذهني والتقدير التقريبي إذ إنَّ الحساب الذهني يتعامل مع الأعداد فحسب في حين يتعامل التقدير التقريبي مع الأعداد وبالإضافة إلى الطول، الوزن، المساحة، الحجوم، الزوايا، وإن الحساب الذهني يمكن إعطاء أحكام مضبوطة وصحيحة في حين يعطي التقدير التقريبي أحكام قريبة من النواتج الصحيحة وتكون دالة على معقولية النواتج.

ثالثاً: الحدس الرياضي Intuition Mathematical:

يرى (Bastic,1982) أنَّ مفهوم الحدس يعني الاستبصار وهما مفردتان متطابقتان ولهما الخصائص نفسها مثل الظهور السريع والمباشر والمفاجئ والاندماج الوجداني وعملية ما قبل الشعور وعكس التفكير التحليلي وأيضا التأثر بالخبرات السابقة والترابطات الانفعالية غير الملموسة والارتباط بالإبداع والارتباط المتمركز حول الذات كما ليس بالضرورة أن يكون الناتج صحيح كما يتوافر في الاثنين الحداثة والتعاطف والمعرفة الكلية والإحساس بالعلاقات والاعتماد على البيئة وانتقال أثر التعلم (Bastic ,1982 , p. 25).

ويمكن القول إن الحدس متمثل في النقاط الآتية:

١. إن مبدأ الحدس قائم على الظن والتخمين في بناء مقدمات العلوم وتصورها.
٢. نشاط عقلي يحيط بطبيعة الأشياء ويحاول تأويلها ويعطيها سمة غير التي هي عليها.
٣. الحدس الذهني يمكن لصاحبها أنَّ يفسرَ هذا الخيال بلغة ذات دلالات رمزية وهي اللغة التأويلية.

وإنَّ الحدس له معنيان أحدهما؛ كلمة حدس تعني "تبصراً فجائياً أي إنَّ شيئاً ما كان قد يحدث ثم إدراكه بكيفية معينة ثم يدركه فجأة بكيفية أخرى" والثاني يعني الإدراك أو الفهم الفوري لموقف ما نتيجة لحكم معقد مبني على الخبرة يحتمل صعوبة تفصيلية أو حتى التعبير عنه بالكلمات، كما حدد (دي بونوDe Bono) ثلاث مكونات للحدس هي المباشرة، الإحساس بالعلاقات، والاستدلال وإن التفاعل بين المكونات الثلاثة يمكن أن يؤدي إلى مظاهر نوعية من الحدس:

المباشرة + الإحساس بالعلاقات = حدس

الإحساس بالعلاقات + الاستدلال = التفكير الإشعاري أو المجازي

المباشرة + الاستدلال = الفعل الموجه للاستدلال (قطامي وعشا،٢٠٠٧، ص. ٥٨).

وعارض (جولدبرغ، ١٩٨٩) فكرة تقسيم الحدس على مستويات وقسمه على وظائف:

١. الاكتشاف الحدسي: عندما يواجه العقل عدة مشكلات ويكون عليه الكشف عن الحقائق والاستبصار بالطبيعة العقلية للمشكلة. وتعد مرحلة الإعداد أكثر أهمية فهي تمدنا بالدافع والمعلومات التي يحتاج إليها الحدس كي يحدث ويأتي على نحوٍ متدرج ومتتالٍ.

٢. الحدس الإبداعي: وهو شبيه بالاكتشاف الحدسي إلاّ إنَّه يتضمن عدة بدائل وحقائق ومعلومات مثبتة. ويركز الاكتشاف الحدسي على إجابة واحدة بينما يطبق الحدس الإبداعي عندما نواجه عدة بدائل وتولد أفكار تلائم الموقف وليس بالضرورة تكون صحيحة أو خاطئة وعلى الرغم من التشابه بين الحدس الإبداعي والخيال فإنَّ الخيال لا يهتم بمدى ملائمة الأفكار والاستجابات.

٣. التقويم الحدسي: ويفترض أنَّ له وظيفة مزدوجة تقودنا نحو التوجه أو عدم التوجه في ضوء نعم أو لا، وتأتي إلينا الأفكار لتشعرنا بأننا أكثر أو أقل صواباً، وهذه الوظيفة المزدوجة تقودنا إلى الشعور باليقين الذي نتعلمه مع الحدس.

٤. الحدس العملياتي: من أكثر وظائف الحدس التي تؤدي بنا إلى توجيهات خاصة سريعة أو هادئة ومستقرة ويفترض أنْ يؤثر هذا النوع من الحدس علينا وأن يحثنا على فعل شيءٍ معين من دون أن نتحقق من هذا الشيء.

٥. الإشراق الحدسي: وهو الوظيفة الخامسة من وظائف الحدس والتغير فيه يصاحبه تغير وتطور في الوظائف الأخرى.

٦. التنبؤات الحدسية: وتتعامل هذه التنبؤات مع المجهول أو مع غير المعروف مما يجعلها غالباً عقيمة وغير مجدية في اعتماد الطرائق العقلية (خليفة، ٢٠٠٠، ص. ٣٣).

دراسات سابقة تناولت مكونات الرياضيات العقلية:

١. دراسة (البلوشي، ٢٠٠٣) هدفت إلى معرفة علاقة الحساب الذهني بالمهارات الحسابية الأساسية لدى تلميذات الصف الخامس الأساسي.

٢. دراسة (Der –Ching yang, 2004) هدفت إلى معرفة العلاقة بين الحساب المكتوب والتمثيل الصوري والتمثيل الرمزي والحس العددي لدى المرحلة السادسة في تايوان.

٣. دراسة (العقبي، ٢٠٠٥) هدفت إلى تحديد مدى اكتساب طلبة المرحلة المتوسطة لمهارات التقدير التقريبي والحساب الذهني وفقاً لمتغير الجنس.

٤. دراسة (الصيداوي، ٢٠٠٨) هدفت إلى معرفة العلاقة بين الحس العددي والحساب الذهني في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف الثالث المتوسط.

٥. دراسة (العطواني، ٢٠١١) هدفت إلى تحديد العلاقة بين الحساب الذهني بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة.

٦. دراسة (ناصر، ٢٠١٣) هدفت إلى معرفة فاعلية العصف الذهني والرياضيات الترفيهية في التحصيل وتنمية الحدس الرياضياتي لدى طلبة الصف الأول متوسط.

٧. دراسة (أحمد، ٢٠٢٢) هدفت إلى معرفة المهارات العقلية المتضمنة في كتاب الرياضيات المرحلة المتوسطة.

الجدول (١) دراسات سابقة عن مهارة الرياضيات العقلية

ت	الباحث	السنة	البلد	المرحلة	العينة	المنهج	الهدف	نتائج
1	البلوشي	2003	عمان	ابتدائية	279	وصفي	علاقة الحساب الذهني بالمهارات الحسابية	علاقة ضعيفة
2	Der-ching	2004	تايوان	ابتدائية	250	وصفي	العلاقة الحساب المكتوب والتمثيل الصوري والرمزي والحس العددي	الحساب المكتوب أعلى أداء من المتغيرات الاخرى

3	العقبي	2005	عراق	متوسطة	425	وصفي	مدى اكتساب طلبة المتوسطة لمهارات التقدير التقريبي والحساب الذهني وفقاً لمتغير الجنس	ضعف اكتساب عينة البحث لمهارات التقدير والحساب الذهني
4	الصيداوي	2008	عراق	متوسطة	228	وصفي	العلاقة بين الحس العددي والحساب الذهني في مادة الرياضيات	علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية
5	العطوان	2011	عراق	جامعة	400	وصفي	تحديد العلاقة بين الحساب الذهني بالتفكير التحليلي	علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية.
6	ناصر	2013	عراق	متوسطة	126	تجريبي	فاعلية العصف الذهني والرياضيات الترفيهية في التحصيل وتنمية الحدس الرياضياتي	تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة.
7	أحمد	2022	عراق	متوسطة	كتاب	وصفي	معرفة المهارات العقلية المتضمنة في كتاب الرياضيات	وجود دلالة إحصائية

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراســات الســابقة وجد أنَّ هناك جوانب يمكن الإفادة منها في هذا البحث في تحديد المشــكلة وبيان أهميتها ومن حيث إجراءاتها الاحصــائية وفي تحليل النتائج على النحو الآتي:

١. تناولت الدراسات مراحل دراسية (الابتدائية ومتوسطة وجامعية) لذلك ارتأت الباحثة أنْ تكونَ الدراسة على فئة المعلمين/المعلمات لقلة الدراسات في هذه المرحلة ولأهميتها في الواقع التربوي.

٢. اختلفت الدراسات في المنهج المستخدم فمنها تجريبي ومنها المنهج وصفي بينما المنهج الذي استخدمته الباحثة في هذا البحث هو المنهج الوصفي.

٣. أغلب الدراسات تناولت جزءاً واحداً من مكونات الرياضيات العقلية لذلك ارتأت الباحثة باستخدام مكونات الرياضيات العقلية التي حددها المحكمين (الحساب الذهني، التقدير التقريبي، الحدس الرياضي) مجتمعة معاُ حيث لا توجد أية دراسة استخدمت هذه المكونات معاً وبهذا المسمى.

٤. أغلب الدراسات التي تم استعراضها قام الباحثون ببناء الاداة الخاصة بالدراسة وكذلك هذا البحث؛ إذ قامت الباحثة ببناء أداته والتأكد من صدقها وثباتها.

٥. اختلفت الدراسات السابقة في حجم عينتها وقد يعود ذلك لطبيعة كل دراسة والمنهجية المستخدمة.

٦. اختلفت الدراسات السابقة بالنسبة إلى متغير الجنس المستخدم وتناول هذا البحث متغير الجنس (ذكور وإناث) معًا.

٧. لقد وجدت الباحثة في نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت (الحساب الذهني، التقدير التقريبي، الحدس الرياضي) ما يمكن الإفادة منه في تحليل نتائج هذا البحث ومناقشتها فضلًا عن الإفادة من الوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج وفي الإجراءات.

منهجُ البحث:

من أجل الإجابة عن أسئلة البحث كان واجبًا اختيار المنهج الوصفي الذي له أثر مهم في تقدم العلوم الطبيعية والسلوكية، إذ إنَّ هذا المنهج يهتم بجمع أوصاف دقيقة

وعلمية للظاهرة المدروسة ووصف للمشكلة وتفسيرها ووضع حلول للمشكلة المطروحة (عبد الحميد وحسين، ٢٠٠٠، ص. ٨٣).

مجتمع البحث:

تمثل المجتمع من خلال المعلمين/ المعلمات القائمين على تدريس مادة الرياضيات في المدارس الابتدائية الحاصلين على شهادة الدبلوم من معهد إعداد المعلمين والمعلمات /الدراسة الصباحية والمستمرين في العمل ضمن مديرية العامة لتربية بغداد/الكرخ الثانية لسنة ٢٠٢٢ – ٢٠٢٣ م. وكان عدد المجتمع ٢٤٤٦ معلم ومعلمة مقسمين إلى ١٣٢٦ معلم و١١٢٠ معلمة.

الجدول (٢) مجتمع البحث

المجتمع	العدد
المعلمين	1326
المعلمات	1120
المجموع	2446

عينة البحث:

تم اختيار العينة (من خلال توجيه كتاب رسمي من قبل قسم الإعداد والتدريب التابع لمديرية العامة لتربية بغداد/ك ٢؛ إلى جميع المدارس الابتدائية واختيار العينة من الذين حضروا في الموعد المقرر) وبلغ العدد (٧٥) معلمة و(٧٥) معلم. إذ تم تحديد خصائص العينة ضمن ضوابط معينة لاختيار العينة بالإضافة إلى العشوائية وأن جميعهم خريجين معهد إعداد المعلمين/للدراسة الصباحية ولهم خدمة محصورة بين (٥- ١٥) سنة فعلية وجميعهم يدرسون مادة الرياضيات وتقارب المستوى الاجتماعي والاقتصادي للغالبية؛ إذ أجمعهم يسكنون في نفس الرقعة الجغرافية (الكرخ الثانية).

الجدول (٣) عينة البحث

العينة	العدد
المعلمين	75
المعلمات	75
المجموع	150

أدوات البحث:

اختبار الرياضيات العقلية Test Mental Math:

بعد الاطلاع على أدبيات ودراسات سابقة لم نعثر على أي اختبار للرياضيات العقلية (بحسب اطلاع الباحثة) وأن بناء اختبار الرياضيات العقلية تطلب عدة إجراءات وكما هو متبع في بناء الاختبارات وهي كالآتي:

تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مهارة الرياضيات العقلية لدى عينة البحث من خلال الإجابة عن الأسئلة التي أُعِدّت لهذا الغرض.

تحديد محتوى الاختبار وإعداد الخارطة الاختبارية: ويقصد به الوحدات البنائية المكونة له، وهي جزءان: الأول يتمثل بالمجالات الرئيسية؛ والثاني المتمثل بالفقرات؛ وفي ضوء تحديد المكونات للرياضيات العقلية الرئيسة والفرعية بعد عرضها على المحكمين من ذوي الاختصاص وكان الاتفاق بالإجماع على تلك المكونات الرئيسة والفرعية ولهذا تم وضع الصورة الأولية لاختبار الرياضيات العقلية الذي تكون من (٣٢) فقرة موزعة بين الجوانب الفرعية للمكونات الرئيسة للاختبار.

الجدول (٣) الوزن النسبي لمكونات الرياضيات العقلية

ت	المجال الرئيسي	المجال الفرعي	الوزن النسبي%	عدد الفقرات
1	الحساب الذهني	الحسابية حساب المسائل	0.25	8
		الحسابية حساب نتائج العمليات		
2	التقدير التقريبي	الحسابية تقدير الإجابات للمسائل	0.375	12
		الحسابية تقدير نتائج العمليات		
		تقدير قياسات الأشياء		
3	الحدس الرياضي	الحدس الحسي	0.375	12
		الحدس الاستقرائي		
		الحدس العدد المحض		
مج	3	8	100%	32

كتابة فقرات الاختبار: تم اختيار فقرات الاختبار من بعض المشكلات الرياضية والمواقف الحياتية التي تتناسب مع مكونات مهارة الرياضيات العقلية وعرضها على المحكمين المختصين في طرائق تدريس الرياضيات والمشرفين الاختصاص في مادة الرياضيات من أجل إيجاد الصدق الظاهري(المنطقي) من حيث:

- الحكم على صلاح كل فقرة من فقرات الاختبار.
- الحكم على صحة الحلول المقترحة كمفتاح تصحيح لفقرات الاختبار.
- الحكم على دقة التعليمات ووضوحها ومدى تحقيقها للغرض المطلوب.
- الحكم على ملاءمة الفقرات للمجالين الفرعي والرئيسي الذي تنتمي إليه.
- الحكم على مدى مناسبة الاختبار للفئة المستهدفة.

وقامت الباحثة بلقاءات فردية مع المحكمين لمناقشة فقرات من حيث بناؤها المنطقي وصلاحيتها للقياس وقد تولد من تلك اللقاءات والمناقشات تعديل وتغيير الصياغة في بعض الفقرات؛ إذ أخذ مبدأ الإجماع في رأي الخبراء واتفاقهم على صلاح كل فقرة وعلى صحة الحلول، وأصبح يتألف في صورته النهائية من (٣٠) فقرة موزعة بين (٨) مجالات فرعية و(٣) رئيسة.

التجربة الاستطلاعية: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية أولية تتكون من (٢٠) معلمة ومعلم رياضيات من خارج عينة البحث الرئيسة، من أجل معرفة مدى وضوح فقرات الاختبار ومدى وضوح التعليمات ومدى مناسبته للفئة المستهدفة فضلاً عن معرفة صحة الحلول المقترحة وجمع الأفكار الجديدة لحل الفقرات الاختبارية إذ إن بعضها يمكن أن يتم حلها بأكثر من طريقة واحدة فضلًا عن قياس الوقت المستغرق للاختبار وقد تم الأخذ بالحسبان جميع الملاحظات التي تم طرحها. كما أجرت الباحثة تجربة استطلاعية ثانية على مجموعة من معلمات الرياضيات بلغ عددهن (٥٠) معلمة ومعلم من خارج عينة البحث الرئيسة لعدد من المدارس التي تنتمي إلى المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية، من أجل إجراء التحليلات الإحصائية، كان متوسط زمن الإجابة عن الاختبار (١٢٠) دقيقة.

تصحيح الاختبار: تم تحديد لكل فقرة اختبارية (٣) درجات وعليه يكون أقل درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد (٠) وأعلى درجة (٩٠) وقد تراوحت الدرجات التي حصلت عليها العينة الاستطلاعية الثانية بين[١٩ – ٧٨ [درجة.

ثبات التصحيح: من أجل ضمان دقة الدرجات المعطاة وتجنب الأخطاء العشوائية تم إيجاد ثبات التصحيح بطريقتين:

١. الثبات بين الباحثة ومصحح آخر: تم تكليف مُدرسة ثانية (م.م. انتصار جواد/طرائق تدريس رياضيات) للقيام بالتصحيح مرة أخرى بعد إعطائها أجوبة نموذجية لفقرات الاختبار ومن ثم إيجاد معامل الارتباط بين الدرجتين ولمعرفة ثبات التصحيح، وباعتماد معامل بيرسون لإيجاد قيمة معامل الارتباط، وجد أنه يساوي (٠,٩٢) وهو معامل ثبات ممتاز (علام ،٢٠٠٠، ص. ١٧٣).

٢. الثبات عبر الزمن: تم تصحيح فقرات الاختبار للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (٥٠) معلمة تم إعادة التصحيح مرة ثانية بعد (١٤) يوماً وباعتماد معامل ارتباط بيرسون بين التصحيحين كانت قيمة معامل الثبات بين التصحيحين (٠,٩٧) وهو معامل ثبات ممتاز (علام ،٢٠٠٠، ١٧٣).

تحليل الفقرات إحصائيًّا: إنَّ الهدف من تحليل الاختبار إحصائياً هو التأكد من صلاح فقراته وتحسين نوعيته بعد اكتشاف مواقع الضعف فيه وتحسينها أو حذفها وإعداد الصيغة النهائية للاختبار عن طريق معرفة مستوى الصعوبة للفقرة وقوة تمييزها.

١. معامل الصعوبة للفقرات: تم قبول الفقرات التي مستوى معامل صعوبتها يتراوح بين (٠,٢٠- ٠,٨٠) بحسب معيار (Ebel) وتم رفض الفقرات التي لا تنتمي إلى هذا المجال وقد بلغ عددها (٣) فقرات وكانت معاملات الصعوبة التي تم الحصول عليها لفقرات الاختبار تراوحت بين (٠,٤٦ – ٠,٨٠).

٢. معامل التمييز للفقرات: يشير إيبل (Ebel) إلى أنَّ الحد الأدنى لقبول الفقرة على أنَّها فقرة مميزة في الاختبار يجب أنْ لا يقل عن (٠,٤٠)، لذا تم تحديد الحد الأدنى لقبول الفقرة بوصفها ذات قدرة جيدة على التمييز بـ(٠,٤٠ فأكثر)، أما

بالنسبة إلى الفقرات التي لا تنتمي إلى هذه الفترة فإنه تم استبعادها وكان عددها فقرتين فقط.

صدق الاختبار: ويعرف بأنه المدى الذي تقيسه تلك الأداة ما بنيت من أجله، لذلك قامت الباحثة بإجراء أنواع أخرى من الصدق وهي:

١. صدق البناء: بما أنَّ اختبار مهارة الرياضيات العقلية يتضمن قدرات متعددة لذا تم التحقق من مؤشرات صدق البناء عن طريق إيجاد الاتساق الداخلي للفقرات وبإيجاد معامل الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار وذلك لأنَّ الدرجة الكلية للاختبار تعد بمنزلة قياسات محكية المرجع آتية عن طريق ارتباطها بدرجات الأفراد على الفقرات ومن ثم فإنّ ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار يعني أنَّ الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية(Lindguist,1951, p. 386) وباستعمال معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) نلاحظ أنّ معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٣٢- ٠,٩٣) وبما أن قيمة إحصاءة الاختبار المحسوبة (t) التي تراوحت قيمتها بين (١,٧٨ - ١٢,٩) وهي أكبر من قيمتها الجدولية (١,٧٠) عند درجة حرية (٤٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) لذا نرفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود ارتباط وعليه يكون صدق البناء متحققاً ويؤشر هذا إلى الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار وتعد هذه النتائج فعالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) (القرشي،٢٠٠٥ ،ص. ١١٢) .

٢. الصدق المعتمد على المقارنة الطرفية: تتلخص الطريقة بترتيب النتائج تصاعدياً ثم تقسم على مجموعتين عليا (أعلى الدرجات) ودنيا (أقل الدرجات) وبمقارنة إحصاءة الاختبار (t) المحسوبة وتساوي (٢٩,٣١) مع قيمتها الجدولية لمستوى معنوية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٨) وتساوي (١,٦٤٥)، وعليه يكون القرار: بما أنَّ قيمة (t) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية، إذن (t) تقع في منطقة الرفض، لذا نرفض الفرضية الصفرية، ونستنتج وجود اختلاف بين المتوسطين، وعليه تقرر صدق الاختبار (القرشي،٢٠٠٥، ص. ١٢٨)

الجدول (٤) احتساب الصدق المعتمد على المقارنة الطرفية لاختبار الرياضيات العقلية

البيانات	العدد	$\underline{x}$	s^2	S	t المحسوبة	t الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الدرجات العليا	25	66.8	25.53	5.05	29.31	1.645	0.05	غير دالة
الدرجات السفلى	25	29.28	15.29	3.9				

ثبات الاختبار: يقصد به مدى قياس المقياس للمقدار الحقيقي للسمة التي تهدف إلى قياسها، فدرجات الاختبار تكون ثابتة إذا كان الاختبار يقيس سمةً معينةً قياساً متسقاً في الظروف المتباينة التي قد تؤدي إلى أخطاء القياس، فالثبات يعني الاتساق أو دقة في الاختبار (علام، ٢٠٠٠، ص. ١٣١).

ثبات الاتساق الداخلي The Stability of the Internal تم اعتماد معادلة الفاكرونباخ لحساب ثبات الاختبار كونها مناسبة لفقرات الاختبار، وتمثل وسيلة لاستخراج معامل الثبات الذي يقيس الاتساق والتجانس الداخلي بين فقرات الاختبار وكانت درجة الثبات المحسوبة هي(٠,٩٣) إذ إنَّ التباين المشترك للاختبار(مربع معامل الثبات) هو(٠,٨٦٤) وبذلك يكون معامل الاغتراب = (١– التباين المشترك) فيه يساوي (٠,١٣٥) إذ أن غاية مصمم الاختبار أنْ يزيدَ من قيمة التباين المشترك لتقليل معامل الاغتراب فكلما كان الثبات أكبر من(٠,٧٠) يكون معامل الاغتراب أقل من (٠,٥٠) (المعيوف، ٢٠٠٢ ،ص. ١٠٠).

الصورة النهائية لاختبار: بعد إجراء جميع المعالجات الإحصائية من تحليل الفقرات الاختبار(ايجاد معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز) وإيجاد الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) أصبح الاختبار جاهزًا للتطبيق بصورته النهائية؛ إذ تكون من(٢٥) فقرة من نوع الفقرات المقالية وتم وضع درجة التصحيح لكل فقرة(٣) درجات وعليه تكون الدرجة النهائية (٧٥) درجة وبمتوسط فرضي (٣٨) وتبلغ مدة الاختبار (١٢٠)

دقيقة كما استعملت ورقة الإجابة بشكل منفصل يتم تثبيت عليها اسم المعلمة/ المعلم واسم المدرسة وكذلك عدد سنوات الخدمة وبلغ عدد الفقرات المحذوفة سبع فقرات.

الجدول (٥) الوزن النسبي لمكونات الرياضيات العقلية

ت	المجال الرئيسي	المجال الفرعي	الوزن النسبي%	عدد الفقرات
1	الحساب الذهني	حساب المسائل الحسابية	0.32	8
		حساب نتائج العمليات الحسابية		
2	التقدير التقريبي	تقدير الإجابات للمسائل الحسابية	0.36	9
		تقدير نتائج العمليات الحسابية		
		تقدير قياسات الأشياء		
3	الحدس الرياضي	الحدس الحسي	0.32	8
		الحدس الاستقرائي		
		الحدس العدد المحض		
مج	3	8	100%	25

نتائج البحث:

قبل البدء بعرض النتائج المتعلقة بأسئلة البحث قامت الباحثة بتصحيح اختبار مهارة الرياضيات العقلية لعينة البحث، ومن أجل الحصول على الدقة في النتائج تم تكليف مُدرسة ثانية للقيام بالتصحيح مرة أخرى بعد إعطائها أجوبة نموذجية لفقرات الاختبار وتم الحصول على معامل ثبات التصحيح (٠,٩٢)، وهو معامل ثبات ممتاز.

مناقشة أسئلة البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث تم وضع التساؤلات الآتية:

١. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات (معلمين ومعلمات) مادة الرياضيات وبين المتوسط الفرضي في اختبار مهارة الرياضيات العقلية؟

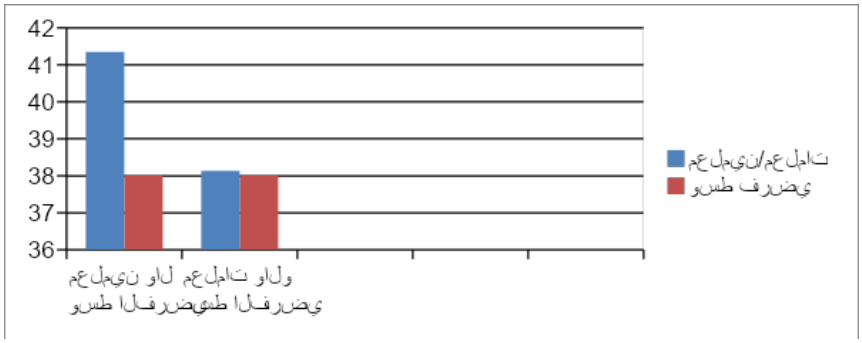
الجدول (٦) المتوسط الحسابي والقيمة التائية للمعلمين/ات في الاختبار مهارة الرياضيات العقلية

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى دلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
معلمات	75	38.13	20.89	38	15.809	1.96	دالة
معلمين	75	41.35	13.27	38	26.97	1.96	دالة

تم حساب متوسط درجات أفراد العينة البالغ عددها (٧٥) معلمة على اختبار مهارة الرياضيات العقلية فكان (٣٨,١٣) وبانحراف معياري قدرة (٢٠,٨٩)، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط المتحقق تم احتساب القيمة التائية(t-test) لعينة واحدة إذ بلغت (١٥,٨٠٩) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦)، وبما أنَّ المحسوبة أكبر من الجدولية للفرق دلالة (٠,٠٥) هذا يعني أن أفراد العينة لديهم مستوى جيد في الرياضيات العقلية حسب جدول رقم (٦).

كما تم حساب متوسط درجات أفراد العينة البالغ عددها (٧٥) معلم على اختبار مهارة الرياضيات العقلية فكان (٤١,٣٥) وبانحراف معياري قدرة (١٣,٢٧)، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط المتحقق تم احتساب القيمة التائية لعينة واحدة إذ بلغت (٢٦,٩٧) وهي أعلى من القيمة الجدولية (١,٩٦)، وبما أن القيمة المحسوبة أكبر من الجدولية أي أن للفرق دلالة عند (٠,٠٥) وهذا يعني أن أفراد العينة (المعلمين) لديهم مستوى جيد في الرياضيات العقلية جدول رقم (٦).

الشكل رقم (١) متوسطي درجات مهارة الرياضيات العقلية



٢. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مهارة الرياضيات العقلية بالنسبة إلى متغير الجنس.

الجدول (٧) متوسطي درجات مهارة الرياضيات العقلية بالنسبة إلى متغير الجنس

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية (t- test)		مستوى دلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
معلمين	75	41.35	13.27	1.12	1.96	غير دال
معلمات	75	38.13	20.89			

لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين تم احتساب القيمة التائية إذ بلغت (١,١٢) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦)، وبما أن القيمة المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية أي إنَّ لا يوجد فرق ذو دلالة عند مستوى (٠,٠٥) وعليه نقبل في الفرضية الصفرية التي تقول لا يوجد فرق بين المعلمين والمعلمات في اختبار الرياضيات العقلية وعليه يكون امتلاك المعلمين لمهارة الرياضيات العقلية أفضل من المعلمات.

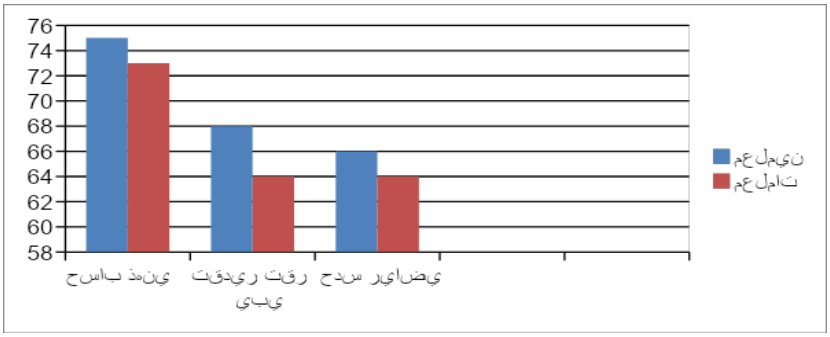
٣. ما النسبة المئوية لاستجابة معلمي/ومعلمات لمهارة (الحساب الذهني، الحدس الرياضي، التقدير التقريبي).

الجدول (٨) النسبة المئوية لاستجابة معلمي/معلمات الرياضيات لمهارة الرياضيات العقلية

العينة	العدد	المهارة %		
		الحساب الذهني	الحدس الرياضي	التقدير التقريبي
المعلمين	75	75%	66%	68%
المعلمات	75	73%	64%	64%
المجموع	150	75%	65%	65%

من خلال ملاحظة الجدول رقم (٨) نجد أن النسبة المئوية المذكورة في الجدول تدل على امتلاك كل من المعلمين والمعلمات لمهارة الرياضيات العقلية بنسب جيدة.

الشكل رقم (٢) النسبة المئوية لاستجابة معلمي/معلمات الرياضيات لمهارة الرياضيات العقلية



استنتاجات البحث:

١. بعد إجراء اختبار مهارة الرياضيات العقلية على عينة المعلمين/ات والبالغ عددهم (٧٥) معلم و(٧٥) معلمة وإجراء الوسائل الإحصائية تبين أن كلاهما يمتلك مهارة الرياضيات العقلية.

٢. بعد إجراء اختبار مهارة الرياضيات العقلية على عينة البحث وإجراء الوسائل الإحصائية المناسبة واستخدام (t- test) لعينتين مستقلتين تبين امتلاك المعلمين للمهارة أكثر من المعلمات.

٣. بلغت النسبة المئوية لامتلاك عينة البحث لمهارة الرياضيات العقلية كالاتي: الحساب الذهني (٧٥٪) بينما التقدير التقريبي والحدس الرياضي (٦٥٪).

٤. لا توجد مقارنة بين هذه النتائج والدراسات السابقة التي تم عرضها سابقًا بالاتفاق أو الاختلاف نظرًا لحداثة متغيرات البحث.

تفسير نتائج البحث:

١. إنَّ امتلاك كل من معلمات ومعلمي الرياضيات لمهارة الرياضيات العقلية قد يعود إلى خصوصية مادة الرياضيات في تنمية العقل والإبداع وإكساب الفرد تفكير منطقي.

٢. اشتراك معلمي ومعلمات الرياضيات في دورات تدريبية مختلفة قد يساعد ذلك على تطوير وتنمية مهارة الرياضيات العقلية.

٣. يمكن تطوير مهارة الرياضيات العقلية من خلال الدراسة الأكاديمية في معاهد إعداد المعلمين واعتماد الدراسة ذات نوعية المفاهيم العقلية والمهارات الحسابية في مادة الرياضيات.

التوصيات:

١. إشراك معلمي ومعلمات الرياضيات في دورات تدريبية من أجل تعزيز مهارة الرياضيات العقلية.

٢. تبني مفهوم الرياضيات العقلية لما يمثله من حداثة فكرية بمكوناته (الحساب الذهني، التقدير التقريبي، الحدس الرياضي).

٣. على المعلمين والمعلمات نقل مفهوم الرياضيات العقلية إلى تلاميذهم لأهميتها في الحياة العملية.

المقترحات:

١. إجراء دراسة لقياس مهارة الرياضيات العقلية لمدرسي الرياضيات للمراحل الإعدادية أو المتوسطة أو الثانوية وكيفية تنميتها.

٢. إجراء دراسة تجريبية لبيان أثر بناء برنامج تدريبي لمدرسي رياضيات المرحلة الثانوية على وفق القوة الرياضية ومهارات ما وراء المعرفة في القوة الرياضية لدى طلبتهم.

٣. إجراء دراسة تجريبية لبيان أثر الطرائق أو النماذج أو الأساليب التدريبية في مهارة الرياضيات العقلية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

١. القرآن الكريم.

٢. أبو العباس، أحمد (١٩٦٣)، *التقريب والتقدير التقريبي وأثرهما في تدريس الرياضيات*، ط١، دار النهضة للطبع والنشر.

٣. أبو راسين، محمد، عبد الله، محمد قاسم، (٢٠٠٥)، *الحدس كيف نفكر ونتصرف تطبيقاته الإرشادية والتربوية*، ط٢، دار الفكر للنشر.
٤. أحمد، رسول رشيد (٢٠٢٢): *المهارات العقلية المتضمنة في كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة*، رسالة ماجستير، الجامعة المستنصرية، العراق.
٥. البلوشي، ريمة بنت سعيد، (٢٠٠٥)، *مدى اكتساب تلاميذ الحلقة الأولى والثانية في التعليم الأساسي لمهارات أو استراتيجيات الحساب الذهني*، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
٦. (٢٠٠٣)، *الحساب الذهني لتلميذات الصف الخامس الأساسي وعلاقته بالمهارات الحسابية الأساسية، رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية.
٧. خليفة، عبد اللطيف محمد، (٢٠٠٠)، *الحدس والإبداع*، دار غريب للنشر.
٨. الرحمون، صالح مصطفى (٢٠١٣)، *الحساب الذهني، الجمهورية* العربية السورية، وزارة التربية، المركز الوطني للمتميزين.
٩. سعد الدين، محمد جواد وآخرون (١٩٩٨)، *طرائق تدريس الرياضيات للصف الرابع معاهد إعداد المعلمين*، مطبعة الصفدي.
١٠. شهاب، وسام أحمد، هادي، إيفان علي، (٢٠١١): الحدس ما بين النظرية والتطبيق، *مجلة مركز بابل*، ع٢.
١١. الصيداوي، غسان رشيد، (٢٠٠٨)، *العلاقة بين الحس العددي والحساب الذهني في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف الثالث متوسط*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية /ابن الهيثم.
١٢. عبد الهادي، نبيل أحمد (٢٠٠٤)، *نماذج تربوية تعليمية معاصرة*. ط٢، دار الوائل للنشر.
١٣. عبد الحميد، إخلاص، حسين، مصطفى. (٢٠٠٠)، **طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية**، مركز الكتاب.

١٤. العبسي، محمد مصطفى، (٢٠٠٩)، *مناهج واساليب تدريس الرياضيات*، ط١، دار المسيرة للنشر، كلية العلوم التربوية الجامعية، الأونروا.
١٥. عبيد، وليم (٢٠١٠): *تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير*، ط٢، دار المسيرة للنشر.
١٦. العطواني، منى مكطوف (٢٠١١)، *الحساب الذهني وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة مستنصرية.
١٧. العقبي، إلهام جبار فارس (٢٠٠٥)، اكتساب طلبة المرحلة المتوسطة لمهارات التقدير والحساب الذهني، *مجلة العلوم التربوية والاقتصادية*، جامعة الأنبار، ع ٥.
١٨. عقيلان، إبراهيم محمد، (٢٠٠٢) *مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها*، دار المسيرة للنشر.
١٩. علام، صلاح الدين (٢٠٠٠)، *القياس والتقويم التربوي والنفسي*، ط١، دار الفكر العربي
٢٠. القرشي، إحسان كاظم، (٢٠٠٥). *الطرائق المعلمية واللامعلمية في الاختبارات التحصيلية*، بغداد
٢١. قطامي، يوسف، عشا، انتصار، (٢٠٠٧)، *التفكير الحدسي للمرحلة الأساسية*، دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع.
٢٢. الكتبي، سليم حسن (١٩٩٧): *منهج البحث العلمي في الرياضيات*، المكتبة الوطنية.
٢٣. متولي، أحمد (٢٠١٢)، *الاتجاهات الحديثة في بحوث تعليم الرياضيات*، عمادة تطوير المهارات.
٢٤. المشهداني، عباس ناجي عبد الأمير. (٢٠١١) *تعليم المفاهيم والمهارات في الرياضيات، تطبيقات وأمثلة*، دار اليازوردي، الطبعة العربية.
٢٥. المشهداني، عباس ناجي عبد الأمير، العزاوي، رحيم يونس (٢٠١٥)، *تعليم الرياضيات مفاهيم، استراتيجيات*، تطبيقات، ط١، دار الأيام للنشر

٢٦. المعيوف، رافد بحر (٢٠٠٢) *أثر استراتيجية إتقان التعلم باستخدام الحاسوب تقنية علاجية في تحصيل الطلبة لمادة الرياضيات وتفكيرهم الإبداعي*، جامعة بغداد، كلية تربية ابن الهيثم، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

٢٧. ناصر، علي حسين (٢٠١٣)، *فاعلية العصف الذهني والرياضيات الترفيهية في التحصيل وتنمية الحدس الرياضياتي لدى طلبة الصف الأول متوسط*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية للعلوم الصرفة، طرائق تدريس الرياضيات.

المراجع الأجنبية:

1. Bastick, T. (1982) *Intuition, Wiley & sons chic her*, New York.
2. Benjamin, A. & Shermer, M. (2006*) Secrets of mental math, the mathematician's guide to lightning calculation & amazing math tricks*. three rivers press, New York.
3. Der-ching Yang, (2004) *Graduate In statute of Mathematics Educational, chiayi University Taiwan Roc Elementary school teacher*, Ghiayi Taiwan Roc.
4. Frederick.H. BELL. (1986) *Teaching and learning mathematics, authorized translation from the English language edition copyright by Wm.C*. Brown company publishers all rights reserved.
5. Gurganus, S.P. (2007): *math instruction for students with learning, published by Pearson education*, INC publishing as Allen & bacon copyright 2007.
6. Herdsfield.A. (2002) *mental methods moving along*, APMC, 7.
7. Johnson.J.etc. (2000) *Teaching & learning math*, Western Washington University in Bellingham.
8. McIntosh,A. (2002): *Developing informal written computation. Paper presented at the annual conference of the Australian Association of Research in Education*, Brisbane, and Retrieved December.

9. National Council of Teachers of Math (NCTM). (2000) *Reprinted with permission from (principles and standards for school mathematics) .*
10. Reys, Robert & Reys, Barbara (1999) Assessing Number sense of Students in Australia, Sweden, Taiwan, and the U.SA, *Schoo*l *Science and Mathematics*, vol. (2). p 99
11. Soule, A.B. (2008) *The Creative Family, How to Encourage Imagination and Nurture Family Connection*, Boston & London, TRUMPETER.
12. Sowder.T. Jodith, (1990*) Mental computation & numbers sense arithmetic teacher*. Vol.(٣٧)
13. Van De Walle.J.A. (1994), *Teaching elementary mathematics developmentally*, New York, Longman.

"أثر غياب الأب مدة طويلة عن المنزل في تنشئة الأبناء"
دراسة وصفية تحليلية من وجهة نظر الوالدين

د. فيصل البكار
دكتوراه في التربية الإسلامية، محاضر في الجامعة الإسلامية بمنيسوتا
fisal767@gmail.com

تاريخ استلام البحث ٢٠٢٣/١١/٩م، تاريخ قبول البحث ٢٠٢٣/١٢/٤م.

ملخْص الدراسة

تهدف الدراسة إلى بيان آثار غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنز ل في تنْشئة الأبناء، وأسباب غياب الأب، كما تهدف إلى تقديم الخطوات العملية للتغلب على أثر غياب الأب، واستخدم الباحث المنهج الوصفيَّ التحليليَّ وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (١٠٣) مبحوثاً من الآباء والأمهات تم اختيارها بطريقة قصديَّة من القاطنين في مدينة غازي عنتاب التركية، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- تضطر الزوجة لتتولَّى دوري الأب والأم، وبنسبة ٦٠,١٩٪.
- يجد الأبناء صعوبات في التكيف الاجتماعي مع البيئة المحيطة، وبنسبة ٤٥,٦٣٪.
- يهمل الآباء أبناءهم بسبب ضغط العمل، وبنسبة ٤٧,٥٧٪.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد العينة في أثر غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزِلِ في تنْشِئة الأبناء تعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث)، ومتغير المستوى التعليمي للوالدين، ومتغير (عدد أفراد الأسرة).

الكلمات المفتاحية: الأثر، غياب الأب، التنْشِئة.

The Impact of the Father's Long-term Absence from Home on the Upbringing of Children

A Descriptive and Analytical Study from the Parents' Perspective

By: Dr. Faisal Al-Bakkar

Abstract

The study aims to verify the impact of the father's long-term absence from home on the upbringing of children. It also aims to identify the absence reasons and offer practical procedure to overcome it. The researcher made use of the descriptive and analytical approach. The arbitrarily chosen study sample consisted of 103 respondents of fathers and mothers inhabiting Gaziantep district. The researcher used a Questionnaire as a tool for data collecting. The results of the study were:

- In 60.19% of the cases. The mother is obliged to play the role of the father and the mother both .
- In 45.63% of the cases, the children face difficulties coping socially with the surrounding environment .
- In 47.57% of the cases, the parents neglect their children because of work pressures.
- No statistically significant differences found between the average of responses of the sample participants in terms of sex variable (male and female), and the variable of the parents' educational level and that of the number of family members.

Key Words: effect, father's absence, upbringing.

Babanın Uzun Süre Evden Uzak Kalmasının Çocuk Yetiştirilmesine Etkisi

Ebeveynlerin Bakış Açısından Betimleyici-Analitik Bir Çalışma

Dr. Faysal El-Bakkar

Özet

Araştırma, babanın uzun süre evden uzak kalmasının çocuk yetiştirme üzerindeki etkilerini ortaya koymayı, babanın yokluğunun nedenlerini belirlemeyi ve babanın yokluğunun etkisini aşmak için pratik adımlar sunmayı amaçlamaktadır. Araştırmacı, betimleyici-analitik yöntemi kullanmıştır. Araştırma örneklemi, Türkiye'nin Gaziantep ilinde ikamet eden ve basit rastgele yöntemle seçilmiş 103 katılımcı oluşturmuştur. Araştırmacı, bilgi toplama aracı olark anket kullanmıştır. Araştırma neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Babaların uzun süreli yokluğu halinde annelerin %60,19'u hem baba hem de anne rollerini üstlenmek zorunda kalmaktadır .
- Çocukların %45,63'ü çevreye sosyal uyum sağlamada zorluk yaşamaktadır.
- Babaların %47,57'si iş baskısı nedeniyle çocuklarını ihmal etmektedir.
- Babanın uzun süre evden uzak kalmasının çocuk yetiştirme üzerindeki etkisine ilişkin örneklem üyelerinin ortalama cevapları arasında cinsiyet değişkeni (erkek ve kız), ebeveynlerin eğitim düzeyi değişkeni ve aile üyelerinin sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Etki, Babanın Yokluğu, Yetiştirme.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد، وعلى آله وصحابته الطيبين الطاهرين، ومَنْ سلك سبيلهم وترسَّم خطاهم ونهج نهجهم إلى يوم الدين، أمَّا بعد:

تحتلُّ الأسرة مكانتها المميَّزة بين مؤسسات التربية باعتبارها الحصن الحصين والدرع المتين للأبناء، فالأبناء هم المستقبل المشرق، فبهم يبنى المجتمع وبهم نتطلع إلى غدٍ مُفْعمٍ بالأمل.

ولطالما رغَّبت الشريعة الإسلامية بالزواج وحثَّت عليه وجعلته آيةً من آيات الله في خلقه وسنَّةً من سنن الأنبياء والمرسلين وجعلت فيه الكثير من الحكم والمنافع ومن أهمها إمداد المجتمع بالذرية الصالحة، حيث قال الله تبارك وتعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجاً لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (الروم:٢١).

ولمّا رغبت الشريعة بالزواج كانت تنْشِئة الأبناء تنْشِئة صحيحة سليمة شاملة للجوانب الصحية، والنفسية، والعقلية، والأخلاقية، والروحية، والإيمانية مقصداً شرعياً يسعى لتحقيقه كل مسلم، وأن مسؤولية تربية الأبناء تقع على الأب والأم على حدٍّ سواء في حالة غياب الأب أو انشغاله عن الأسرة، يعني أنَّ الأسرة كفريق دون قائد؛ لأن الأب هو المسؤول عن الأسرة، فهو الذي قال عنه رسول الله صلى الله عليه وسلم: « كُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، الإمام رَاعٍ وَمَسْؤولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالرَّجُلُ رَاعٍ فِي أَهْلِهِ وَهُوَ مَسْؤولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالْمَرْأَةُ رَاعِيَةٌ فِي بَيْتِ زَوْجِهَا وَمَسْؤولَةٌ عَنْ رَعِيَّتِهَا، وَالْخَادِمُ رَاعٍ فِي مَالِ سَيِّدِهِ وَمَسْؤولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، قَالَ وَحَسِبْتُ أَنَّ قَدْ قَالَ وَالرَّجُلُ رَاعٍ فِي مَالِ أَبِيهِ وَمَسْؤولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ وَكُلُّكُمْ رَاعٍ وَمَسْؤولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ» (البخاري، ٢٠٠٢، ج٤،ص. ٥). حيث جعل الرسول مسؤولية رعاية الأبناء على الوالِدَيْن وطالبهم بذلك، ومهما تعددت مسؤولياتُ الأب خارج المنزل، فلا يعفى من مسؤوليته الأسرية، فدور الأب في تربية الأبناء، لا يقل أهميةً عن دور الأم، وعندما نذكر الأب والأم معاً فنحن نؤكد على أهمية تكامل دوريهما في عملية التنْشِئة.

إنَّ مهمة أداء الأسرة دورها على أكمل وجه لا يخلو من الصعوبة في وقتنا الحاضر، فكثير من الزوجات تعاني من عدم وجود أزواجهن في البيت لمدَّة طويلة، وذلك بسبب العمل وتأمين لقمة العيش، ما يزيد من عبء المسؤولية الملقاة على عاتقهن، وهذا ما يجعل أمر تنْشِئة الأطفال أمراً صعباً وشاقاً جداً على الزوجة بسبب غياب الزوج وعدم وجوده ومتابعته للأبناء.

رغم أنَّ عمل الرجل حق مشروع وواجب على رب الأسرة أنْ يؤمن لأبنائه حياة كريمة فاضلة، لكن لا يبرر له غيابه أو انشغاله عنهم، فقد روي أنَّ النبي صلى الله عليه وسلم كان يقضي وقتاً في بيته رغم انشغاله بأمر الأمة الإسلامية فكان يشارك أهله في الطعام والشراب، فعن عمر بن أبي سلمة قال: كنت غلاماً في حِجْر رسول الله وكانت يدي تطيش في الصَّحْفة فقال لي رسول الله: «يا غلام سَمِّ اللَّهَ وَكُلْ بِيَمِينِكَ وَكُلْ مِمَّا يَلِيكَ فَمَا زَالَتْ تِلْكَ طِعْمَتِي بَعْدُ» (البخاري،٢٠٠٢م، ج٧، ص. ٦٨)، وكان في تحت رعاية النبي، وفي ذلك إشارة إلى أنَّه يجب على المربي أن يتحيَّن أيَّ فرصة للتوجيه حتى عند الأكل أو الشرب عند اللزوم، وأنَّ تعليم الصغار لمِثل هذه الآداب وغيرها لا يُنس في مرحلة الطفولة، وأنَّ الطفل مادام صغيراً وعلَّمتَه سيكون أكثر استعداداً واستقبالاً.

لا شكَّ أنَّ للأب دوراً مهماً في حياة الأبناء، لا يمكن أنْ يعوَّض دوره أو يبرر غيابه بتوفير الحاجات المادية لأبنائه من مأكل وملبس ومسكن، فالأصل هو العمل على تنْشِئة الأبناء، ومساعدتهم على تحقيق أهداف التنْشِئة السليمة؛ لذا يعتبر الأب العمود الفقري للأسرة ووجوده بينهم من شأنه أنْ يدعم خَلق مناخٍ صحيٍ وسليم ويهيئ دفئاً عاطفياً حميماً في العلاقات بين أفراد الأسرة جميعاً.

مسوّغات الدراسة ومشكلتها وأهدافها:

إشكالية الدراسة:

غياب الأب مدَّة طويلة عن الأسرة أصبح ظاهرة معتادة في مجتمعاتنا، بل قد يعتبره البعض من الظواهر الصحية الدالة على الوعي؛ لأن العمل من العبادة، ولكن عمل رب الأسرة ساعات طويلة خارج المنزل له آثار مختلفة عليه وعلى أفراد أسرته ولا سيما الأبناء،

من الناحية المعرفية والنفسية والاجتماعية لا يمكن إنكارها، فعن أنس عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «إِنَّ اللهَ سَائِلٌ كُلَّ رَاعٍ عَمَّا اسْتَرْعَاهُ، أَحَفِظَ ذَلِكَ أَمْ ضَيَّعَ؟ حَتَّى يُسْأَلَ الرَّجُلُ عَلَى أَهْلِ بَيْتِهِ» (النسائي، ٢٠٠١، ج٨، ص. ٢٦٧٨)، وأوصى رسول الله صلى الله عليه وسلم بقوله: «مَا نَحَلَ وَالِدٌ وَلَدَهُ أَفْضَلَ مِنْ أَدَبٍ حَسَنٍ» (الإمام أحمد، ٢٠٠١، ج٢٨، ص. ١٢٨)، وبالرغم من أنَّ الأم هي الأساس في حياة الطفل منذ الولادة، إلا أنَّ دور الأب تبقى أهميته من نوع آخر له أثرٌ في تنْشِئة الأطفال، فقد أكدت دراسة بيرز بيرنا وآخرون Perez-Brena, et. al. (٢٠١٢) بأنَّ الأطفال غائبي الأب درجاتهم في مقاييس الخصائص الأخلاقية والالتزام الخلقي أقل عند مقارنتهم بالأطفال حاضري الأب ، وكما أشارت دراسة قرشي وأحمد (Qureshi and Ahmad، ٢٠١٤) بأنَّ الأطفال الموجود آباؤهم قد حققوا أداءً أكاديمياً أفضل مقارنةً بالأطفال الغائب آباؤهم، وبينت دراسة كريج ماسون وآخرون (Craig A. Mason، ٢٠١١) تأثير غياب الأب على المشكلات السلوكية لدى الأبناء، فالأبناء ذوو الآباء المقيمين في المنزل يساهم وجودهم بشكل كبير في حماية المراهق من مخاطر سلوك الأقران والمتعلقة بمشكلات تعاطي المخدرات، وما أشارت إليه دراسة حجاج (٢٠٠٥) عن وجود فروق دالَّة إحصائية بين تلاميذ حاضري الآباء وغائبي الآباء في مستوى القلق لصالح التلاميذ غائبي الآباء.

إنَّ ظهور الآثار المترتبة على هذه الظاهرة وانتشارها وخاصة بعد تدهور الأوضاع الاقتصادية بشكل عام، أضف إلى ذلك أنَّ ثمَّ ارتباطاً وثيقاً بين هذه الظاهرة وظروف عصرنا إذ إنَّ هناك أزواجاً يغيبون مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ بداعي السفر إلى بلاد مختلفة للدراسة أو للعمل أو للتجارة، وما إلى ذلك من هذه الأسباب، وإحساس الباحث وقناعته الذاتية بمدى الأهمية التي يكتسبها هذا الموضوع ويستحق الدراسة والبحث؛ لأنَّ غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزل أظهر مشكلات عديدة في تنْشئة الأطفال لم تكن موجودة من قبل. ولمَّا كان هدف الشريعة الإسلامية دفع الضرر المتوقع ورفع الضرر الواقع قدر الإمكان، فقد تقع كثير من الأضرار منها الضرر الواقع على الأطفال بسبب غياب والدهم؛ لذلك لابد

من بيان أثر غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ في تنْشِئة الأبناء. فالإشكال المطروح هنا: **ما أثرُ غيابِ الأبِ مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ في تنْشِئة الأبناء؟**

وقد تفرَّع عن هذا الإشكال الرئيس إشكالات وتساؤلات أهمها:

١. ما أبرز آثار غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ في تنْشِئة الأبناء؟

٢. ما أسباب غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ؟

٣. ما الخطوات العملية للتغلب على أثر غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ في تنْشِئة الأبناء؟

فرضيات الدراسة:

١. لا توجد فروق ذات دالَّة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العيّنة لأثر غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ في تنْشِئة الأبناء تعزى لمتغير (الجنس).

٢. توجد فروق ذات دالَّة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العيّنة لأثر غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ في تنْشِئة الأبناء تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

٣. لا توجد فروق ذات دالَّة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العيّنة لأثر غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ في تنْشِئة الأبناء تعزى لمتغير (عدد أفراد الأسرة).

تهدف الدراسة لتحقيق الأمور الآتية:

١. بيان آثار غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ في تنْشِئة الأبناء.

٢. التعرف على أسباب غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ.

٣. تقديم الخطوات العملية للتغلب على أثر غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ في تنْشِئة الأبناء؛ للعمل على التغلب عليها.

أهمية الدراسة: إنَّ أهمية هذا الدراسة تكْمنُ فيما يأتي:

١. إثراء المكتبة العلمية بدراسة سابقة لدراسات لاحقة في نفس الموضوع.

٢. تناولت الدراسة قضيةً معاصرةً مهمةً متعلقة بغياب الأب عن المنزل في تنْشِئة الأبناء.

٣. لفتُ نظر الآباءِ الذين يغيبون وقتاً طويلاً عن المنزل للتعرف على أضرار غيابهم المختلفة على الأبناء، فيعملون على تعزيز الإيجابيات وتلافي السلبيات.

٤. يأمل الباحث أن تسهم نتائج هذه الدراسة في التخفيف من الآثار التي يخلّفها غياب الأب لمدَّة طويلةٍ خارج المنزلِ في تنْشِئة الأبناء.

٥. ترغيب الباحثين والعاملين في مجال التربية؛ للقيام بإجراء دراسات مماثلة؛ لندرة الدراسات المحلية التي حاولت تقصِّي أثر غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ في تنْشِئة الأبناء.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تحدد موضوع الدراسة في أثر غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ في تنْشِئة الأبناء.

الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على مدينة غازي عنتاب-تركيا.

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة الحالية على الآباء والأمهات القاطنين في بلدية: (شهيد كامل)، و(شاهين به) التابعة لولاية مدينة غازي عنتاب فقط.

الحدود الزمانية: تم إجراء الجانب التطبيقي من الدارسة في عامَيْ ٢٠٢٢-٢٠٢٣م.

مصطلحات الدراسة:

الأثر: ويعني كما جاء في معجم لسان العرب أنَّ الأثر: بقية الشيء، والجمع آثار وأُثور (ابن منظور، د ت، ج٤، ص٥)، وجاء في القاموس المحيط أثَّرَ فيه تأثيراً: تَرَكَ فيه أثراً. وأثَرُ الجِراحِ يَبْقَى بعدَ البُرْءِ (الفيروزآبادي، ٢٠٠٨، ج١، ص. ٣٤١).

ويعرّف الباحث "أثرُغيابِ الأبِ مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ في تنْشِئة الأبناء" إجرائياً: بأنَّه النتيجة أو العلامة السلبية الحاصلة التي يُخلِّفها غياب الأب مُدَّة طويلة عن المنزل من الناحية الاجتماعية والمعرفية والنفسية.

غياب الأب: حالة يغيب الأب فيها عن الأسرة، كحالات العمل خارج البلد أو السجن أو انفصال الزوجين أو الهجر والعزلة والوظيفية، وكذلك حالة تعدد الزوجات في مجتمعنا العربي وما تجره من بُعدٍ أو غيابٍ، أو حالات الغياب بشكل دائم عن الأسرة، كما هو في حالة الطلاق أو الوفاة وحالة يكون فيها الوالد بعيداً عن أسرته، حيث تهدد هذه الحالات الاستقرارَ والروتين الأسري العام، بل تؤثر على علاقات أفراد الأسرة بعضهم ببعض أيضاً.

ويعرّف الباحث غياب الأب إجرائياً: بأنَّه حالةٌ تفقد الأسرة فيها مُعيلَها الأساسي مدَّة طويلة كلَّ يوم؛ نتيجةً لطبيعة العمل الذي يقوم به، واضطراره إلى العمل لتلبية حاجات الأسرة.

التنْشِئة: جاء في معجم لسان العرب ما يلي: نشأ: أَنْشَأَه اللَّهُ: خَلَقَه. ونَشَأَ يَنْشَأُ نَشْأً ونُشُوءاً ونَشَاءً ونَشْأَةً ونَشَاءَةً: حَيِيَ، وأَنْشَأَ اللهُ الخَلْقَ أَي ابْتَدَأَ خَلْقَهم. وَفِي التَّنْزِيلِ الْعَزِيزِ: ﴿وَأَنَّ عَلَيْهِ النَّشْأَةَ الْأُخْرى﴾ (النَّجْم: ٤٧)؛ أَي البَعْثةَ. «(نشأ): نَشَأْتُ في بني فلان نَشْأً ونُشُوءاً: شَبَبْتُ فيهم. ومنه نَشَأَ الصبيُّ يَنْشَأُ، فهو ناشِئٌ، إذا كَبِرَ وشَبَّ، ولم يَتكامَلْ، وَقِيلَ الناشِئُ فوَيْقَ المُحْتَلِمِ، وَقِيلَ: هُوَ الحَدَثُ الَّذِي جاوَزَ حَدَّ الصِّغَر، وَكَذَلِكَ الأُنثى ناشِئٌ، بِغَيْرِ هاءٍ أَيضاً (ابن منظور، د ت، ج١، ص. ١٧٠-١٧١) وجاء في مختار الصحاح نَشَأْتُ في بنى فلانٍ نَشْأً ونُشُوءاً، إذا شَبَبْتُ فيهم. (الجوهري، ١٩٩٠، ج١، ص. ٧٧)

مما سبق يتضح لنا أنَّ التنْشِئة تندرج ضِمْنَ التربية، فالتربية هنا أوسع، ومن معانيها: التنْشِئة والإدراك والعناية والرعاية.

ويعرّف الباحث التَّنْشِئة إجرائياً: بأنَّها عملية هادفة تستخدمها الأسرة في تربية ورعاية الأبناء تبدأ منذ المراحل الأولى من عمر الطفل وتسهم في نموه وتطوره جسدياً ومعرفياً ونفسياً واجتماعياً وفقاً لمعاييرِ الدينِ والعرفِ والمجتمعِ.

الدراسات السابقة:

على حدِّ علم الباحث، فإنَّه لم يجد دراسة علمية عربية أو أجنبية مماثلة سابقة مفردة أو مستوفية لجميع ما يتعلق بموضوع الدراسة، ولكن هناك بعض الدراسات التي

تطرقت للموضـــوع، وكانت قريبة من بعض محتوياته، ولقد أورد الباحث تلك الدراســـات مرتبة تريباً زمنياً من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

أولا: الدراسات العربية:

دراسة لأبي العلا (١٩٩٤م) بعنوان: أثرغياب الأب على الأمن النفسي.

هـدفـت الـدراســـة إلى معرفـة أثر غيـاب الأب على التوافق النفســي والاجتمـاعي للمراهقين، من خلال موقف الأم من هذا الغياب، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (٢٤٠) تلميذاً وتلميذةً من الحلقة الثانية من التعليم الأســاســي من مدارس محافظة القاهرة، تراوحت أعمارهم بين١١ و١٥عاماً، مقسمين وفق غياب الأب أو حضوره.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أنَّ الذكور الغائبي الآباء بالإهمال أقلَّ توافقاً نفسـياً واجتماعياً من الذكور الحاضري الآباء.
- أنَّ الإناث الحاضــرات الآباء أكثر توافقاً نفســياً واجتماعياً من الإناث الغائبات الآباء بالإهمال.
- أنَّ الإناث والذكور الغائبي الآباء بالإهمال أقلَّ توافقاً نفسياً واجتماعياً من الحاضري الآباء.
- أنَّ الـذكور أظهروا توافقـاً نفســيـاً أقـلَّ من الإنـاث في حـال غيـاب الأب بالإهمال (غالب،٢٠١١، ص١٣١ - ١٢٩)

دراســـة البخيـت (١٩٩٩) بعنوان: الغيـاب الأبوي وعلاقتـه ببعض المتغيرات الـديموجر افيـا لـدى عينـة من أطفـال المرحلـة الابتدائيـة - دراســـة مقـارنـه بين الريف والحضر.

هدفت الدراســة إلى معرفة الفروق بين الأطفال الغائبي الآباء وأقرانهم الحاضــري الآباء، في التوافق الدراســي وربط ذلك بمتغير "الذكورة " وتكونت عيّنة الدراســة من ٢٠٠ تلميذًا وتلميذة، حيث تضـمنت العيّنة مجموعتين أحداهما مجموعة الأطفال الغائبي الآباء والأخرى مجموعة الأطفال الحاضــري الآباء، وتراوحت أعمار أفراد العيّنة ما بين ١٠- ١١

سـنة واسـتعانت الدراسـة بالفنيات الآتية: اسـتبانة الذكورة/الأنوثة واسـتبانة التوافق الدراسي وقائمة دراسة الحالة وجميعها من إعداد الباحث.

وتوصـلت الدراسـة إلى النتائج الآتية: أنَّ الأطفال الحاضـري الآباء يتفوقون على الأطفال الغائبي الآباء في متغير التوافق الدراسـي المتضـمن (النظام المدرسـي - التفاعل الاجتماعي - المثابرة-التحرر من الضغوط النفسية) وفي متغير "الذكورة "المتضمن (الميول - المظهر العام - التوحد - الخُلو من الحساسية الشخصي). (نجوى غالب، ٢٠١١، ص ١٣٧-١٦٥).

دراسة لأيت حبوش سعاد (٢٠٠٥): "أنواع الحرمان الأبوي و أثرها على التو افق النفسي والاجتماعي للطفل و اتجاهه نحو الأب".

هدفت الدراسـة إلى معرفة ما إذا كان هناك اختلاف بين فئات الأطفال المحرومين من الأب بالطلاق والوفاة والإهمال من حيث التوافق الشخصي والاجتماعي، ومعرفة اتجاه هؤلاءِ الأطفال نحو الأب في حالة الغياب بالطلاق أو بالإهمال، شـملت الدراسـة مجموعة من مدارس حي الصديقية بوهران، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٢٧٧) طفلاً تتراوح أعمارهم بين٩ و١٢ سـنة قسـمت إلى مجموعتين: مجموعة أولى: عينة عشـوائية احتوت على (١٣٢) طفلاً، انتقت الباحثة منها (٤٥) طفلاً يعانون من حرمان الأب بالإهمال.

مجموعة ثانية: عينة قصدية احتوت على (١٤٥) طفلاً، وكانت أدوات الدراسة التي اعتمدتها لاسـتخلاص بياناتها: المقابلة العيادية والملاحظة العيادية، اختبار الاتجاهات الوالدية لانتقاء عينة الأطفال المحرومين من الأب بالإهمال، اختبار التوافق الشـخصـي والاجتماعي، اختبار كاليفورنيا لشـخصـية الأطفال، اختبار اتجاه الأطفال نحو آبائهم واختبار رسم العائلة.

وسجَّلت الباحثة ضِمْنَ النتائج التي توصلت إليها فرقاً بين الأطفال المحرومين من الأب حيث أنَّ الأطفال المحرومين من الأب بالإهمال كانوا أقلَّ توافقاً اجتماعياً من الأطفال المحرومين من الأب بالطلاق والأطفال المحرومين من الأب بالوفاة، وأنَّه كلما كان اتجاه الطفل سـلبياً نحو الأب زاد سـوء التوافق الشـخصـي والاجتماعي لدى عينتي الأطفال

المحرومين من الأب بالطلاق والأطفال المحرومين من الأب بالإهمال (أيت حبوش،٢٠٠٥، ص٨٢-٨٤).

دراسة حجاج (٢٠٠٥): الأثر النفسي لغياب الأب وعلاقته بالقلق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

هدفت الدارسة إلى الكشف عن العلاقة بين غياب الأب والقلق لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من أطفال المرحلة المتأخرة الذين تراوحت أعمارهم من (٩- ١١) سنة، وتكونت من مجموعتين، الأولى (١١٠) تلميذٍ وتلميذة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس، وهي مجموعة التلاميذ الحاضري الآباء، والمجموعة الثانية تكوَّنت من (١٠٦) تلميذٍ وتلميذة يمثلون مجموعة التلاميذ الغائبي الآباء، واستخدمت الباحثة حجاج مقياس الذكاء المصور: إعداد أحمد زكى صالح (١٩٧٥)، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي: إعداد عبد العزيز الشخص (١٩٩٥)، ومقياس القلق تأليف كاستانيدا، ماك كاندلس بالرمو، إعداد: فيولا الببلاوي (١٩٨٧).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق دالَّة إحصائية بين تلاميذ المجموعة الأولى الحاضري الآباء وتلاميذ المجموعة الثانية الغائبي الآباء في مستوى القلق لصالح التلاميذ الغائبي الآباء، ووجدت فروق دالَّة احصائياً بين مجموعة الحاضري الآباء في الأسر ذوي المستوى التعليمي والاقتصادي والاجتماعي المنخفض، وبين مجموعة غائبي الآباء ذوي المستوى التعليمي والاجتماعي والاقتصادي المنخفض في مستوى القلق، أي التلاميذ الغائبي الآباء أكثر قلقاً، كما وجدت فروق دالَّة احصائياً بين مجموعة حاضري الأب في الأسر ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي المرتفع، وبين مجموعة غائبي الآباء ذوي المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع في مستوى القلق أي تلاميذ المجموعة الثانية غائبي الآباء كانوا أكثرَ قلقاً.

دراسة محيسن (٢٠١٣م): الأمن النفسي وعلاقته بالحضوروالغياب النفسي للأب لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة غزة.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الأمن النفسي والحضور النفسي والغياب لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة غزة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وكانت أدوات الدراسة عبارة عن مقياس الأمن النفسي ومقياس التواصل الأسري (من إعداد الباحثة)، وطبق على عينة مكونة من (٥٠٠). طلاب وطالبات المرحلة الثانوية: (٢٥٠) ذكراً، و(٢٥٠) أنثى.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الأمن النفسي والحضور والغياب النفسي لدى الطلاب، وتبين أن هناك علاقة بين الأمن النفسي والتواصل الأسري، وتبين وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في الأمن النفسي.

دراسة الدمرداش (٢٠١٦): مفهوم الذات عند الأطفال المحرومين من الأب.

هدفت الدراسة إلى معرفة مفهوم الذات عند الأطفال المحرومين من الأب، وتكونت عيّنة الدراسة من (٢٠٠) تلميذ من تلاميذ الصف الرابع للذكور وتتراوح أعمارهم بين عيّنة الدراسة من (١٠)، (١١) سنة وتكوَّنت هذه العيّنة من فئتين رئيسيتين: فئة التلاميذ الذكور غير المحرومين من الأب كمجموعة ضابطة، وفئة التلاميذ الذكور المحرومين من الأب كمجموعة تجريبية. وقد اهتمت الباحثة بتثبيت زمن الحرمان من الأب بعد سن الخامسة، لأنَّ الأطفال الذين يحُرمون من الأب بعد سن الخامسة، تكون لديهم الفرصة للاحتفاظ بصورة الأب بدرجة أو بأخرى كما اهتمت الباحثة بمجانسة العيّنة، من حيث متغير السن، والذكاء، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق دالَّةٍ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير تقبل الذات في حين لا توجد فروق دالَّة بين المجموعة الضابطة ومجموعة الحرمان بسبب العمل أو الطلاق، كما لم توجد فروق دالَّة بين المجموعة الضابطة ومجموعة الحرمان بسبب العمل في الخارج في تقبل الآخرين ووجدت فروق دالَّة بين المجموعة الضابطة ومجموعة الحرمان بالوفاة. ووجدت فروق ذات دلالة في بعض سمات الشخصية بين أطفال المجموعة الضابطة والتجريبية، كما وجد أنَّ أفراد العيّنة التجريبية تعاني كثيراً من الصعوبات النفسية والسلوك العصابي.

دراسة أسعد (٢٠١٨م): غياب الأب في ظل الأزمة ودوره في ظهور الخجل والخوف من المدرسة لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص.

هدفت الدراسة إلى التعّرف على دور غياب الأب في ظل الأزمة الحالية في ظهور كل من الخجل والخوف من المدرسة لدى عينة من طلاب التعليم الأساسي في مدينة حمص. - وتكوَّنت العينة من (٣٥٢) تلميذ وتلميذة: (١٥٠) ذكور (٢٠٢) إناث، واستخدمت الباحثة أدوات الدراسة التالية: مقياس الخجل إعداد بطيخ (٢٠١٢) ومقياس الخوف من المدرسة إعداد العاصمي (١٩٩٥).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ % بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس الخجل ، وتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ % وبين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس الخوف من المدرسة، وتوجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الخجل تعزى لمتغير غياب الأب لصالح غياب الأب بسبب الطلاق، وتوجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الخوف من المدرسة تعزى لمتغير غياب الأب لصالح غياب الأب بسبب الفقدان.

دراسة شحاتة (٢٠٢٢م): غياب دوري الأب النفسي المدرك و أثره على مستوى الأمن النفسي لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الحركية.

هدفت الدراسة الكشف عن علاقتي غياب دور الأب النفسي المدرك بمستوى الأمن النفسي لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الحركية تكونت العينة النهائية من (٣٠) طفلاً من الأطفال ذوي الإعاقة الحركية تم اختيارهم من جمعيه أصحاب الإرادة بالإسكندرية تراوحت أعمارهم من (٧ إلى ١٠) سنوات، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية: مقياس الأمن النفسي إعداد زينب شقير ٢٠١٥ م مقياس الحضور النفسي للمدرك للأب من خلال مقاييس أساليب المعاملة الوالدية الصورة الخاصة بالأب إعداد الباحثة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: عن وجود علاقة ارتباطيه موجبه دالَّه إحصائياً بين درجات أفراد عينه البحث من الأطفال المعاقين حركيًا على مقياس الحضور النفسي المدرك للأب ودرجاتهم على مقياس الأمن النفسي يمكن التنبؤ بالأمن النفسي من خلال أبعاد الحضور النفسي للأب، وعدم وجود فروق ذات دالَّه إحصائية في أبعاد الأمن النفسي والدرجات الكلية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)، وعدم وجود فروق ذات دالَّه إحصائية في أبعاد الحضور النفسي للأب والدرجة الكلية وفقاً للنوع.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

دراسة ل كالتروآخرون (١٩٨٩) (Kalter and all): "أثر غياب الأب في الوضع النفسي للأطفال والمراهقين".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر غياب الأب في الوضع النفسي للأطفال والمراهقين، والتي أُجريت في مستشفى الأمراض النفسية التابع لجامعة ميشيغان بالولايات المتحدة الأمريكية، وتكوَّنت عيّنةٍ الدراسة من (١٤) طفلاً ومراهقاً من المرضى من أبناء المطلَّقين الذين حضروا من أجل التقييم والعلاج وطبِّق عليهم مقياس الحالات النفسية.

وتبيَّن من نتائجها أنَّ نسبة المشكلات النفسية والسلوكية الأكثر شيوعاً لديهم كانت كما يلي:

- ٦٣ % لديهم مشكلات نفسية هي (القلق، الحزن، حدَّة المزاج، المخاوف المرضيَّة، الاكتئاب)
- ٢١ % لديهم درجات متدنية أو درجات أقلَّ في القدرات بصورة عامة (غالب،٢٠١١، ص١٤٨)

دراسة (١٩٩٢) Abdall Josette: العدوانية كأحد عوامل غياب الأب.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى العدائية الموجودة عند عينة من المراهقين الأيتام مقارنة بأمثالهم المراهقين الموجود آباءهم، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (١٥٠) مراهقاً، (٦٠) مراهقاً موجودي الآباء، و(٩٠) مراهقاً آباؤهم غائبون، واستخدم الباحث اختبار العدوانية للوصول إلى نتائج الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: وجود علاقة ارتباطيه دالَّة بين كم العداء عند المراهقين الغائبي الآباء والمراهقين الحاضري الآباء لصالح المراهقين الغائبي الآباء، وعدم وجود علاقة ارتباط دالَّة في حجم العداء حالة غياب الأب وسبب هذا الغياب (طلاق – موت – عمل في الخارج)، ووجود علاقة دالَّة في حجم العداء وجنس المراهق (ذكر أو أنثى) لصالح الإناث، ووجود علاقة ارتباطية في حجم العداء بين المراهق ذي الوضع الاقتصادي الجيد والمراهق ذي الوضع الاقتصادي السيئ لصالح الثاني، وأشارت الدراسة إلى أنَّ الحرمان الأبويَّ والاقتصاديَّ يؤدي إلى زيادة العدوانية عند المراهقين.

دراسة نكسون واليز ابيث وتشيلا ٢٠٠٦م (Nixon، Elizabeth، Cheila 2006): تأثيرغياب الأب في نمو المفهوم الذكوري لدى المراهقين الذكور.

هدفت الدراسة إلى فحص تأثير غياب الأب في نمو المفهوم الذكوري لدى المراهقين الذكور والتأثيرات الناجمة عن ذلك في التكيف في العلاقة مع الأقران، وتم افتراض أنَّ البنين الذين خبروا غياب الأب قبل السادسة يظهرونَ تأثيراتِ خللٍ وظيفيٍ نتيجة الحرمان الأبويَّ في المفهوم الذاتي لذكوريتهم وفي التكيف الضعيف مع الأقران، وقد تكوَّنت عيِّنة الدراسة من ٦٠ ذكراً، حيث كان منهم٣٠ من حاضري الآباء و٣٠ من غائبي الآباء قبل بلوغهم السادسة بمتوسط عمري (٥-١٣) أفراد العيّنة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أنَّ صورة الذكورة الذاتية لدى البنين الغائبي الآباء أقلَّ بكثير من حاضري الآباء، ويظهر هؤلاء الأشخاص في مراحل الطفولة المتأخرة والمراهقة ميولاً لأن يكونوا أكثر اعتماداً على الأقران، وأكثر غموضاً في مسألة الذكورة، ولا يحبذون الألعاب الرياضية ويمارسون بعض السلوكيات الأنثوية العدوانية.

دراسة لورينت وآخرون٢٠٠٨م (Laurent HK، Kim HK، Capaldi DM 2008): غياب الأب وتكيف الأطفال في ضوء بعض المتغيرات (الخلافات الزوجية وأسلوب التربية) في علاقتها بالأمن النفسي.

هدفت الدراسة (دراسة طولية) إلى دراسة غياب الأب وتكيف الأطفال في ضوء بعض المتغيرات (الخلافات الزوجية وأسلوب التربية) في علاقتها بالأمن النفسي، وتكوَّنت

عينة الدراسة من (٢٦٢) طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين (٨-٦) أعوام، شارك معهم أولياء أمورهم (الآباء والأمهات) في الدراسة، وتم رصد السلوك التفاعلي للأبوين أثناء حلِّ الخلافات الزوجية، ثم سُمح للأطفال بمشاهدة السلوك الذي تم رصده لتقييم أمنهم العاطفي، وتم تقييم غياب الأب وتكيف الأطفال ونمط التربية من خلال الاستبانات، وباستخدام نموذج المعادلة الهيكلي(SEM).

وتوصلت نتائج الدراسة بأنَّ غياب الأب لعب دَوْر الوسيط في العلاقة بين الخلافات الزوجية والأمن النفسي وسوء التكيف لدى الأطفال، كما شكل نمط التربية أهمية بالغة في بُعْدِ الأمن النفسي.

دراسة كريج ماسون وآخرون (٢٠١١م) (Craig A. Mason): المقارنة بين دور الآباء المقيمين في المنزل وبين دور الآباء غير المقيمين في علاقته بسلوك الأقران المنحرفين.

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين دور الآباء المقيمين في المنزل وبين دور الآباء غير المقيمين في علاقته بسلوك الأقران المنحرفين على المشكلات السلوكية لدى المراهقين مثل تعاطي المخدرات والمارجوانا، وقد أجريت الدراسة على عيِّنةٍ مكوَّنة من (١١٢) مراهقاً أمريكياً من أصل أفريقي.

وقد كشفت النتائج عن تأثير غياب الأب على المشكلات السلوكية لدى المراهق المرتبطة بسلوك الأقران المنحرفين، فالأبناء ذوو الآباء المقيمين في المنزل يساهم بشكل كبير في حماية المراهق من مخاطر سلوك الأقران والمتعلقة بمشكلات تعاطي المخدرات.

دراسة بيرزبيرنا وآخرون Perez-Brena, et. al. (٢٠١٢): العلاقة بين غياب الأب والنمو الأخلاقي.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين غياب الأب والنمو الأخلاقي، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (٥٣)طفلاً غائب الأب و(٥٣) طفلاً حاضري الأب وكل مجموعة مكونة من (٢٥) من الذكور و (٢٨) من الإناث من الصف السابع الأساسي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ الذكور غائبي الأب درجاتهم في مقاييس الخصائص الأخلاقية والالتزام الخلقي أقل عند مقارنتهم بالأطفال حاضري الأب وأن الذكور غائبي الأب كانوا أكثر شعوراً بالذنب وأكثر

عدوانيه من الذكور حاضري الأب كما أظهرت الدراسة أنَّه لا توجد فروق بين الإناث غائبي الأب والإناث حاضري الأب في الخصائص السابقة.

دراسة قرشي وأحمد(٢٠١٤م) (Qureshi and Ahmad): أثر غياب الأب على الأداء الأكاديمي للأطفال.

هدفت الدراسة إلى فحص أثر غياب الأب على الأداء الأكاديمي للأطفال، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (٤٥) طفلاً تم اختيارهم من مجتمع ذي وضع اقتصادي اجتماعي متماثل ضِمْنَ مقاطعة بون Buner وليس بينهم فوارق ثقافية، وهم من الجنسين، ويدرسون في المستويات السادس والسابع والثامن والتاسع والعاشر، وتم اختيارهم من ثلاثة أنواع من الأسر، من أُسرٍ موجودٍ فيها الأب وأُسرٍ متوفَّى فيها الأب وأُسرٍ مطلَّقٍ فيها الأب، واستخدم الباحثان لجمع البيانات استبانة تقدير ذاتي حول تقديرات الأعوام الدراسية ٢٠١٠ إلى ٢٠١٢.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أنَّ الأطفال الموجودة آباؤهم قد حققوا أداءً أكاديمياً أفضل مقارنةً بالأطفال الغائب آباؤهم، بينما أظهر الأطفال المتوفى آباؤهم والمطلّق آباؤهم أداءً أكاديمياً متشابهاً، وتؤكد نتائج هذه الدراسة على الدور الأساسي والجوهري لوجود الأب على الأداء الأكاديمي للأطفال.

التعليق على الدراسات السابقة من خلال ما يلي:

يتضح من الدراسات السابقة التي تناولت غياب وحضور الأب ما يلي:

من حيث هدف الدراسة: الدراسات السابقة هدفت إلى دراسة أثر غياب وحضور الأب إلَّا أنَّها اهتمت بالعديد من المتغيرات المرتبطة لغياب الأب عن الأسرة، غير أنَّ سبب هذا الغياب في الدراسات السابقة (طلاق – موت – عمل في الخارج)، بينما هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف أثر غياب الأب مدَّة طويلةً عن المنزل في تنْشِئة الأبناء.

من حيث المنهج المستخدم: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة حيث استخدم في كلٍّ منها المنهج الوصفي التحليلي، واختلفت من حيث تطبيق استخدامها؛ نظراً لاختلاف متغير الدراسة.

من حيث مكان إجراء الدراسة: اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، حيث كان معظم أماكن إجراء الدراسات خارج تركيا في العديد من الدول العربية والأوربية.

من حيث الأدوات المستخدمة لجمع المعلومات: تعددت الأدوات المستخدمة حيث استخدمت في أغلبها الاستبانة أداةً رئيسةً لجمع المعلومات وتحقيق أهدافها، بينما تميزت دراسة أيت حبوش سعاد (٢٠٠٥) لاستخلاص بياناتها من خلال: المقابلة العيادية و الملاحظة العيادية، اختبار الاتجاهات الوالدية، اختبار كاليفورنيا لشخصية الأطفال - اختبار اتجاه الأطفال نحو آبائهم واختبار رسم العائلة، كما أنَّ دراسة حجاج (٢٠٠٥) استخدمت الباحثة مقياس الذكاء المصور (١٩٧٥)، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي (١٩٩٥)، ومقياس القلق تأليف كاستانيدا، ماك كاندلس بالرمو(١٩٨٧)، كما أنَّ في دراسة لورينت وآخرون (Laurent HK، Kim HK، Capaldi DM 2008) من خلال الاستبانات، وباستخدام نموذج المعادلة الهيكلي(SEM) ، وفي دراسة أسعد ٢٠١٨م استخدمت الباحثة أدوات الدراسة التالية: مقياس الخجل إعداد بطيخ (٢٠١٢) ومقياس الخوف من المدرسة إعداد العاصمي (١٩٩٥)، وفي دراسة شحاتة ٢٠٢٢ م واستخدمت الباحثة الأدوات التالية: مقياس الأمن النفسي إعداد زينب شقير ٢٠١٥ م مقياس الحضور النفسي للمدرك للأب من خلال مقاييس أساليب المعاملة الوالدية الصورة الخاصة بالأب إعداد الباحثة.

من حيث عيّنة الدراسة: تفاوت عدد أفراد العيّنة نوعاً ما بين الدراسات السابقة من حيث نوعُها وحجمُها إلَّا أنَّ أغلب أفراد العينات كانوا في مراحل الطفولة أعمارهم دون الثامنة عشرة، بينما كان حجم العيّنة في الدراسة الحالية ١٠٣ من الآباء والأمهات.

الإطار النظري للدراسة:

تعدُّ الأسرة الدرع الحصين للأبناء، فهي الجماعة الأولى التي يكتسب منها سلوكياته ومهاراته في مختلف نواحي الحياة؛ لذلك حازت على اهتمام الباحثين والعلماء على مرِّ الزمن، وعليه يتناول الباحث خلفية نظرية موجزة لكل من مفهوم غياب الأب وأسباب غيابه.

مفهوم غياب الأب:

مما لا شــكَّ فيه بأنَّ هناك حالات كثيرة يغيب الأب فيها عن الأســرة منها مقدَّرٌ من الله ومنها ما هو بفعل الإنسـان، كحالات العمل خارج البلد أو السجن أو انفصـال الزوجين أو الهجر والعزلة والوظيفية، وحالة تعدد الزوجات في مجتمعنا العربي وما تجره من بُعدٍ أو غيابٍ، أو حالات الغياب بشـكل دائم عن الأسـرة، كما هو في حالة الطلاق أو الوفاة وحالة يكون فيها الوالد بعيداً عن أســرته، حيث تهدد هذه الحالات الاســتقرارَ والروتين الأســري العام، بل تؤثر على علاقات أفراد الأسرة بعضهم ببعض أيضاً.

ويشــير الدمرداش (٢٠١٦) بأنَّ للأب دوراً بارزاً في نمو المهارات الاجتماعية للأبناء، فالأبناء الذين يشارك آباؤهم في رعايتهم يصبحون أكثرَ قدرةً على مواجهة التوتر في المواقف الجديدة، وأقل خوفاً وتوتراً عند التعامل مع الغرباء، وشــعور الطفل بمحبة أبيه يؤدي إلى تكيفه وإحســاســه بالأمن النفسـي، وتبيَّن أنَّ الأب له قيمة هامة في التفاعل الاجتماعي، لأنَّ شــعور الطفل تجاه محبة والده لها أثرها الكبير في تكيفه وتمتعه بالأمن النفســي، ومن ثم فإن شخصية الطفل إنَّما هي نتاج لتفاعله مع المحيطين به.

إنَّ غياب الأب وانشــغاله يومياً بســبب طبيعة العمل الذي يعمل به لا يعوضــه اتصالٌ هاتفيٌّ أو مجرد الاطمئنان من بعيد على أحوال الأسرة والأبناء؛ إذ تكون هذه المتابعة هزيلةً وهذا الاطمئنان غير حقيقي، وإنَّ الله عز وجل لم يوضِّـح لنا في كتابه الكريم حقوق الوالِدَيْن فحسْـب، بل أوضـح أيضــاً حقّاً من حقوق الأبناء على الوالِدَيْن وهو التربية في الصــغر، التي تنبع منها الرحمة على الآباء في الكِبر، وذلك في قوله تعالى: ﴿وَقَضَـى رَبُّكَ أَلاَّ تَعْبُدُوا إِلاَّ إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَــاناً إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِنْدَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلاهُمَا فَلا تَقُلْ لَهُمَا أُفٍّ وَلا تَنْهَرْهُمَا وَقُلْلَهُمَا قَوْلاً كَرِيماً (٢٣) وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الـذُّلِّ مِنْ الرَّحْمَـةِ وَقُـلْ رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيراً(٢٤)﴾ (الإسراء: ٢٣-٢٤).

فلا يكتمل دور الأب في الحياة إلَّا بمشــاركته أبنائه حياتَهم، واطلاعه على أفكارهم، والاهتمام بتربيتهم على العقيدة الصحيحة والخلق الحسن، والعمل على تقويم سلوكهم إذا

اعوجَّ في أي مرحلة من مراحل حياتهم، وكذلك لا بد أنَّ يكون لدى الأب القدرةُ على حل مشكلات أبنائه والحضور معهم في الوقت الذي يحتاجون فيه إليه.

أسباب غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ:

لغياب الأب أسبابٌ كثيرة قد يصعب الإحاطة بها كلها، ولكن يمكِن ذِكرُ أهمها على النحو الآتي:

- الحاجة للعمل لتلبية حاجات المعيشة وتحسين الوضع المعيشي أو التعليمي
- اللامبالاة بوجود أسرة تنتظره والخروج مع الأصدقاء للهو.
- ضغط وروتين العمل ببلاد الاغتراب وصعوبة المعيشة وكثرة متطلبات الحياة.
- طبيعة الأب ربما يكون من المدمنين على السهر وقضاء الوقت عن المنزل.
- طمع الزوج والتضحية بالأسرة مقابل البحث عن راتب أفضل.
- التهرب من البيت؛ لوجود مشكلات زوجية ورتابة الحياة الزوجية.
- كثرة مطالب الزوجة التي تفوق قدرات الرجل.
- عدم قدرة الزوج على تغيير نمط حياة العزوبية.
- طبيعة العمل الذي يعمل به الأب.
- ضعف الوازع الديني لدى الأب.
- الصحبة السيئة والسهرات العائلية أو الشبابية.
- سيطرة الزوجة وتحكمها.
- كراهية الزوجة وعدم قدرته على طلاقها.
- ممارسة الزوج للسلوكيات المنحرفة.
- إهمال مسؤولية البيت ومشكلات الأبناء.
- وجود امرأة أخرى في حياة الزوج بطريقة شرعية أو غير شرعية.

إجراءات الدراسة الميدانية:

مجتمع الدراسة: يتكوَّن مجتمع الدراسةِ من جميع الآباء والأمهات من القاطنين في ولاية غازي عنتاب/ تركيا، ويتبعون لبلدية غازي عنتاب الكبرى، ولا توجد إحصائية بشكل

دقيق طبقاً للبيانات الصادرة من مديرية الهجرة في مدينة غازي عنتاب؛ لعدم قدرة الكثير من تسجيل عقود الزواج في الدوائر الرسمية.

عيّنة الدراسة: تكوَّنت عيّنة الدراسة من (١٠٣) مبحوثاً وشملت هذه العيّنة الذكورَ والإناثَ من مختلف الأعمار ومختلفي المستوى التعليمي في بلديتي شاهين بيه وشهيد كامل التابعتين لولاية غازي عنتاب التركية.

وصف أفراد العيّنة:

- **عيّنة الدراسة الاستطلاعية:** "لا يخلو أيَّ بحثٍ علمي من اعتماد جملة من الشروط والخطوات المهمة، ففي حال تجاوزها يكون أثرها سلبيَّاً على كل مرحلة من مراحله وخاصةٍ عند تحليل النتائج، ومن هنا تكتسي خطوة الدراسة الاستطلاعية أهميةً كبيرةً بالنظر لما تقدِّمه للباحث من معطيات تمكنه من الاستمرار في معالجة مشكلة بحثه بطريقة تستند إلى أدوات علمية وموضوعية كما تساعد على التحديد الجيد لمشكلة البحث" (مرسلي، ٢٠٠٣م، ص. ١٠٥).

أجريت الدراسة الاستطلاعية، وقد تم اختيارها بطريقة مقصودة ممثِّلة لجميع الآباء والأمهات من القاطنين في مدينة غازي عنتاب، ويوضح الجدول رقم (١) توصيف أفراد العيّنة الاستطلاعية:

الجدول رقم (١) توصيف أفراد العيّنة الاستطلاعية.

المتغير	توصيف أفراد العيّنة					الإجمالي
الجنس		ذكر		أنثى		
	التكرار	10		20		30
	النسبة %	33.30%		66.70%		100%
عدد أفراد الأسرة		لا يوجد أطفال	فرد واحد فقط	أقلَّ من ٣ أفراد	من ٥ فما دون	من ٦ فما فوق	
	التكرار	2	1	4	22	1	30

	النسبة %	6.70%	3.30%	13.30%	73.30%	3.30%	100%
المستوى التعليمي		تعليم أساسي	ثانوية	معهد متوسط	إجازة جامعية	دراسات عليا	
	التكرار	3	1	4	15	7	30
	النسبة %	10.00%	3.30%	13.30%	50.00%	23.30%	100%

وتم التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال العيّنة الاستطلاعية، حيث بلغت قيمة مقياس معامل ألفا كرونباخ لجميع المجالات (٠,٦٢٠)، وهي درجة مناسبة يمكن الاعتماد عليها في قياس ما وُضِعَتْ لقياسه.

- **عيّنة الدراسة الأساسية:**

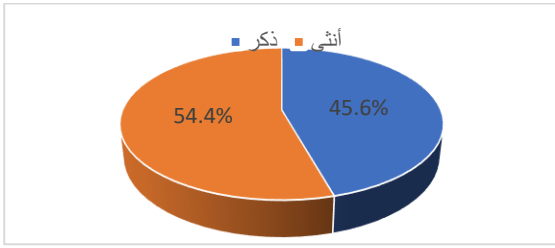
١. توصيف أفراد العيّنة الأساسية تبعاً للجنس:

الجدول رقم ٢ والشكل رقم ١ يوضحان توزيع أفراد العيّنة الأساسية تبعاً لمتغير الجنس.

الجدول رقم (٢).

الجنس	أب	أم	الإجمالي
التكرار	47	56	103
النسبة %	45.60 %	54.40 %	100%

الشكل رقم (١).



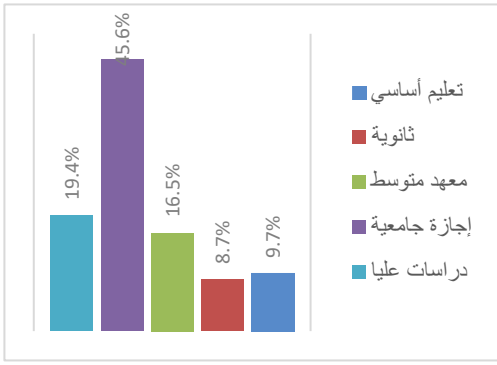
٢. توصيف أفراد العيّنة الأساسية تبعاً للمستوى التعليمي:

الجدول رقم ٣ والشكل رقم ٢ يوضحان توزيع أفراد العيّنة الأساسية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي.

الجدول رقم (٣).

الفئة	التكرار	النسبة%
تعليم أساسي	10	9.70%
ثانوية	9	8.70%
معهد متوسط	17	16.50%
إجازة جامعية	47	45.60%
دراسات عليا	20	19.40%
الإجمالي	103	100%

الشكل رقم (٢).



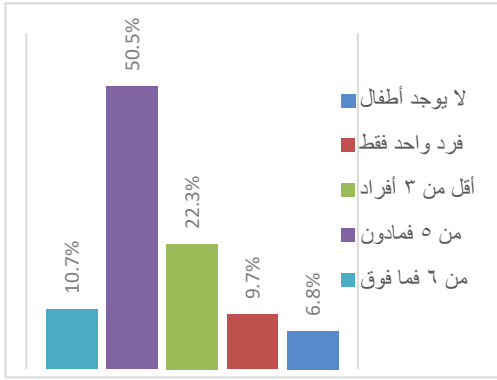
٣. توصيف أفراد العيّنة الأساسية تبعاً لعدد أفراد الأسرة:

الجدول رقم ٤ والشكل رقم ٣ يوضحان توزيع أفراد العيّنة الأساسية تبعاً لعدد أفراد الأسرة.

الجدول رقم (٤).

الفئة	التكرار	النسبة%
لا يوجد أطفال	7	6.80%
فرد واحد فقط	10	9.70%
أقلّ من ٣ أفراد	23	22.30%
من ٥ فما دون	52	50.50%
من ٦ فما فوق	11	10.70%
الإجمالي	103	100%

الشكل رقم (٣).



منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على أثر غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ في تنْشِئة الأبناء، حيث إنَّ هذا المنهج يدرس الظاهرة أو الحدث أو القضية الموجودة، حيث يساعد في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول هذه الظواهر استناداً إلى حقائق الواقع، فهي تصف وتحلّل وتقيس وتُقيّم وتفسّر.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات التصنيفية (الديموغرافية) المتعلقة بالمبحوثين:

١. الجنس: (ذكر، أنثى).

٢. المؤهل العلمي: (تعليم أساسي، الشهادة الثانوية، المعهد المتوسط، الإجازة الجامعية، دراسات عليا).

٣. عدد أفراد الأسرة: (لا يوجد أطفال، فرد واحد فقط، أقلَّ من ٣ أفراد، من ٥ فما دون، من ٦ فما فوق).

أدوات الدراسة:

بعد أنَّ حدَّد الباحث أهداف الدراسة وحدَّد متغيراتها كان عليه اختيار الأدوات المناسبة لجمع المعلومات، حيث اشتملت على استبانة موجهة إلى الوالِدَيْن:

قام الباحث بإعداد استبانة مبنية على أُسُس علمية، من أجل معرفة أثر غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ في تنْشِئة الأبناء، وقد اتبع الباحث في عملية إعداد هذه الاستبانة الخطوات الآتية:

١. الإحاطة النظرية بموضوع الدراسة: بالاطلاع على الأدبيات والأبحاث والدراسات النظرية من أجل الإحاطة النظرية بالموضوع، حيث اطلع الباحث على الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة، واختار الباحث من الدراسات العربية والأجنبية في هذا المجال.

٢. تصميم الاستبانة في صورتها الأولية استناداً لما سبق في الخطوة السابقة على النحو الآتي:

- مقدمة توضيحية للآباء والأمهات تبيّن هذه المقدمة عنوانَ الدراسةِ، وأهداف الاستبانة المراد عرضُها على أفراد العيّنة.
- المعلومات الأساسية لكل فرد من أفراد العيّنة دونَ ذكرٍ لاسمٍ ونسبةٍ للمبحوث.
- المحور الأول للدراسة: المحور الاجتماعي.
- المحور الثاني للدراسة: المحور المعرفي.
- المحور الثالث للدراسة: المحور النفسي.

- المحور الرابع للدراسة: الخطوات العملية للتغلب على أثر غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ في تنْشِئة الأبناء.

وقد بلغ العدد الإجمالي لعبارات الاستبانة بصورتها الأولية (٢٤) عبارة موزعة على محاور الاستبانة تمهيداً لعرضها على مجموعة من المحكِّمين للتأكد من صدقها ومدى ملاءمتها لقياس ما وُضِعَتْ لأجله.

٣. عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكِّمين وعددهم (٩) محكمين من الأساتذة الأكاديميين والمختصين، حيث وُجِه إلى كل منهم خطابٌ مرفقٌ بالأداة في صورتها الأولية وضّح فيه الغرض، وبهدف: الاسترشاد بآرائهم حول ما تضمنته الاستبانة من حيث التأكد من ملاءمة بنودها للأهداف المرجوة منها، ومن حيث مدى فاعليتها في تحقيق أهدافها ومدى قياسها لما وُضِعَتْ له، ومن حيث وضوح التعليمات المرافقة للاستبانة، والتأكد من سلامة اللغة ووضوحها، واقتراح ما يرونه مناسباً من تعديلات.

٤. أعاد الباحث تنظيم الاستبانة ومحتوياتها، حيث أبدى بعض المحكِّمين ضرورة إجراء بعض التغييرات بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة؛ لتصبح الاستبانة أداة جيدة صالحة للدراسة ولجمع وتحليل البيانات والمعلومات الخاصة بها؛ لتحقيق أهداف الأداة (الاستبانة)، والإجابة عن أسئلة الدراسة، وعدلت الاستبانة بحسب توجيهات وإرشادات المحكِّمين.

٥. تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية؛ للتأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (الاستبانة)، ثم إخراجها بصورتها النهائية تمهيداً للتطبيق الميداني للدراسة.

التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (الاستبانة):

صدق أداة الدراسة:

قام الباحث بإخضاع الأداة قبل اعتمادها إلى نوعين من اختبارات الصدق: صدق المحتوى، وصدق الاتساق الداخلي.

- **صدق أداة الدارسة (صدق المحتوى):**

استخدم الباحث أسلوب صدق المحتوى أو صدق المحكِّمين من أهل الخبرة العملية والعلمية، على النحو الآتي:

بعد تصميم الاستبانة في صورتها الأولية عرضت على عدد من المحكِّمين من الأساتذة الأكاديميين والموجهين المختصين. للتعرف على آرائهم حول مدى وضوح العبارات، وتوافقها مع أهداف الدراسة، وعلى ضوء ملاحظات المحكِّمين على بنود الاستبانة، واقتراحاتهم، حيث قام الباحث بإجراء التعديلات المناسبة وإمكانية تطبيقها في صورتها النهائية.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي بواسطة برنامج (SPSS) من خلال حساب معامل الارتباط " بيرسون" للأداة، ويقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة، وهو أسلوب يقوم على إيجاد درجة ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للاستبانة، والجدول رقم (٥) يوضِّح نتائج ذلك.

الجدول رقم (٥) يبين معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة	1		2		3	
المجال الأول	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة
	.224*	0.02	.563**	0	.306**	0
	4		5		6	
	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة
	.538**	0	.453**	0	.700**	0
	7		8		9	

	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة
	.583**	0	.400**	0	.382**	0
رقم العبارة	10		11		12	
المجال الثاني	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة
	.460**	0	.700**	0	.665**	0
	13		14		15	
	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة
	.745**	0	.719**	0	.503**	0
رقم العبارة	16		17		18	
المجال الثالث	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة
	.687**	0	.587**	0	.378**	0
	19		20		21	
	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة
	.731**	0	.708**	0	.767**	0
	22		23		24	
	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة
	.590**	0	.672**	0	.593**	0

** دالَّة عند مستوى ٠,٠١ * دالَّة عند مستوى ٠,٠٥

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول أعلاه أنَّ قيم معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يدل أنَّ معاملات الارتباط ذات دلالة معنوية مقبولة تدل على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي للأداة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ما يدل على أنَّ عبارات الاستبانة تقيس ما وُضِعَتْ له، وبناءً على ذلك فقد تم قبول جميع العبارات.

ثبات الأداة:

يقصد بالثبات، قدرة الأداة على إعطاء نفس النتائج إذا ما تكرر إجراؤه مرَّاتٍ أخرى، أي أنْ يعطي نفس النتائج، أو نتائج متقاربة إذا ما أعيد تطبيقه، وهناك عدة طرق لحساب الثبات، حيث اختار الباحث للتأكد من ثبات أداة الدراسة طريقتين :(التجزئة النصفية، طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha).

- **طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient:**

وفي هذه الطريقة تصنف عبارات الاستبانة بعد تطبيقها على قسمين متساويين، يضم القسم الأول منها العبارات ذات الأرقام الفردية، ويضم القسم الثاني العبارات ذات الأرقام الزوجية وينظر إلى هذين القسمين على إنهما اختباران فرعيان من الاختبار الكلي، حيث يحسب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية لكل بعد، ثم يتم تصحيح الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح، والجدول (٦) يوضِّح نتائج ذلك.

الجدول رقم (٦) يبين معامل ارتباط سبيرمان براون.

م	المحاور	عدد العبارات	الارتباط قبل التعديل	معامل بعد التعديل
1	المحور الاجتماعي	9	0.56	0.718
2	المحور المعرفي	6	0.718	0.836
3	المحور النفسي	9	0.686	0.801
	إجمالي المحاور	**24**	**0.731**	**0.845**

يتبين من البيانات الواردة في الجدول أعلاه أنَّ قيمة مقياس معامل سبيرمان براون مرتفعة بين كل محور من محاور الاستبانة، كما أنَّ قيمة مقياس معامل سبيرمان براون

لجميع المجالات بلغت (٠,٨٤٥) بعد التصحيح، وهي درجة عالية يمكن الاعتماد عليها في قياس ما وُضِعَتْ لقياسه.

- **طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:**

تم حساب معاملات ثبات الاستبانة بمجالاته الأربعة باستخدام معامل ألفا كطريقةٍ ثانية لقياس الثباتة، حيث تم التوصل إلى النتائج الآتية، والجدول رقم (٧) يوضِّح نتائج ذلك.

الجدول رقم (٧) يبين معامل الثبات ألفا كرونباخ للاستبانة.

م	المحاور	عدد العبارات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
1	المحور الاجتماعي	9	0.711
2	المحور المعرفي	6	0.858
3	المحور النفسي	9	0.872
	الثبات العام للاستبانة	24	**0.91**

تشير البيانات الواردة في الجدول أعلاه أنَّ قيمة مقياس معامل ألفا كرونباخ مرتفعة تراوحت بين (٠,٧١١) كحد أدنى وبين (٠,٨٧٢) كحد أعلى بين كل محور من محاور الاستبانة، كما أنَّ قيمة مقياس معامل ألفا كرونباخ لجميع المجالات بلغت (٠,٩١٠)، وهي درجة عالية يمكن الاعتماد عليها في قياس ما وُضِعَتْ لقياسه.

وبذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات أداة الدراسة (استبانة) مما يجعله على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

تطبيق الاستبانة:

بدأ الباحث بتطبيق الأداة فعلياً على عيّنة الدراسة في ولاية غازي عنتاب/ تركيا، وذلك في الأسبوع الأول من شهر نيسان من العام ٢٠٢٣م واستغرقت مرحلة التطبيق عدة أسابيع من بداية التطبيق، وقام بتوزيع (٢١٥) استبانة على عيّنة الدراسة بشكل الكتروني. حيث قام الباحث بعد ذلك بجمع الاستبانات، فكان التكرار النهائي (١٠٣) استبانة؛ نظراً لعدم تفاعل (١١٢) مبحوثاً من أفراد العيّنة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

بعد أنَّ تم جمع الاستبانات ومراجعتها تمت عملية تفريغ البيانات في الحاسب الآلي باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) ثم عولجت إحصائية باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١. حساب النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي: يستخدم هذا الأمر بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرار فئات متغير ما، واستجابات أفراد العيّنة عن كل محور من المحاور التي اشتملت عليها الاستبانة، وتفيد الباحث في وصف عيّنة الدراسة المبحوثة.

٢. الانحراف المعياري حيث يعتبر من أهم مقاييس التشتت والتي تعطي مدى الاختلاف بين عناصر أفراد الدراسة.

٣. حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لمعرفة ثبات عبارات أداة الدراسة الاستبانة.

٤. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لقياس درجة الارتباط، حيث يقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين، وقد استخدمه الباحث لحساب الاتساق الداخلي للاستبانة.

٥. معامل سبيرمان براون ((Split-Half Coefficient، حيث يحسب معامل الارتباط بين معدل الأسئلة الفردية ومعدل الأسئلة الزوجية لكل بُعْدٍ، ثم يتم تصحيح الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح لتصحيح معامل الارتباط عند حساب ثبات أداة الاستمارة بطريقة التجزئة النصفية ((Split-Half Coefficient.

٦. اختبار T في حالة عينة واحدة (T-Test) للتأكد من دلالة المتوسط لكل عبارة من عبارات الاستبانة.

٧. اختبار T في حالة (Independent Samples T-Test)؛ لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات.

٨. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance - ANOAV) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات.

نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

وفيما يلي عرض مفصل للإجابة عن تساؤلات الدراسة والفرضيات المنبثقة عنها:

تحليل وعرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينصُّ:

ما أبرز آثار غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ في تنْشِئة الأبناء؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المعاملات الإحصائية لعباراته من متوسطات وانحرافات معيارية ونسب مئوية لكل عبارة وترتيبها ضِمْنَ المحور المدروس، ويوضح الجدول رقم (٨) أهم المعاملات الإحصائية لها:

الجدول (٨) يبين عبارات المحور الاجتماعي.

رقم العبارة	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	درجة الموافقة					الرتبة داخل المحور	الترتيب الكلي
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة		
1	4.068	0.808	0.97	5.83	5.83	60.19	27.18	1	1
2	3.223	1.046	3.88	21.36	26.21	45.63	2.91	6	12
3	3.087	1.028	9.71	25.24	24.27	28.16	12.62	8	17
4	3.058	1.152	8.74	23.3	28.16	33.01	6.8	9	18
5	3.631	0.949	6.8	9.71	16.5	47.57	19.42	2	4
6	3.476	1.092	5.83	13.59	18.45	51.46	10.68	4	0.6
7	3.175	1.175	7.77	27.18	15.53	38.83	10.68	7	13
8	3.524	1.197	1.94	19.42	17.48	46.6	14.56	3	5
9	3.447	1.111	7.77	13.59	21.36	40.78	16.5	5	7

تشـير بيانات الجدول على أنَّ اسـتجابات المبحوثين على العبارات كانت على النحو الآتي:

- حصلت على المرتبة الأولى ضِمْنَ المحور العبارة رقم (١) والتي تنصُّ:

"تضـطر الزوجة لتتولى دوري الأب والأم " بمتوسـط حسـابي ٤,٠٦٨٪، وانحراف معياري (٠,٨٠٨٪)، وكانت غالبية استجابات المبحوثين لهذه العبارة بـــ: (موافق)، وبنسبة ٦٠,١٩٪، حيث حصلت على المرتبة رقم (١) على مستوى عبارات الاستبانة، ويمكن تفسير ذلك إلى اتفاق أفراد العيّنة بأنَّه لا يوجد على الإطلاق مَنْ هو أولى بامتلاك زمام التربية الأسـاسـية من الأمهات وما يترجمه الواقع العملي دليل على ذلك، فتقوم الأمهات بدورها إضافة لدور الأب.

- حصلت على المرتبة الثانية ضِمْنَ المحور العبارة رقم (٥) والتي تنصُّ:

"يهمل الآباء أبناءهم بسبب ضغط العمل " بمتوسط حسابي ٣,٦٣١٪، وانحراف معياري (٠,٩٤٩٪)، وكانت غالبية استجابات المبحوثين لهذه العبارة بـــ: (موافق)، وبنسبة ٤٧,٥٧٪، حيث حصلت على المرتبة رقم (٤) على مستوى عبارات الاستبانة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسـة أبي العلا (١٩٩٤) ودراسـة البخيت (١٩٩٩) ودارسـة حجاج (٢٠٠٥)، ويعزى ذلك إلى أنَّه بسبب طول فترة العمل المرهق المتعب في المعامل والورشات الصناعية وليس غاية في ذاته.

- حصلت على المرتبة الثالثة ضِمْنَ المحور العبارة رقم (٨) والتي تنصُّ:

"يتحمَّل الولد الأكبر مسـؤوليات الأب" بمتوسـط حسـابي ٣,٥٢٤٪، وانحراف معياري (١,١٩٧٪)، وكانت غالبية استجابات المبحوثين لهذه العبارة بـــ: (موافق)، وبنسبة ٤٦,٦٠٪، حيث حصلت على المرتبة رقم (٥) على مستوى عبارات الاستبانة، ما يدل ذلك إلى أنَّ كثيراً من الآباء والأمهات يضـعون آمالهم وطموحاتهم المسـتقبلية على ابنهم الأكبر يعتمدون عليه غالباً وأَخصُّ بالذكر المجتمعَ العربي، حيث جاءت النتيجة بخلاف دراسـة نكسون واليزابيث وتشيلا (Nixon، Elizabeth، Cheila 2006).

- حصلت على المرتبة الرابعة ضِمْنَ المحور العبارة رقم (٦) والتي تنصُّ:

"يتمرد الأبناء غالباً على ضوابط العلاقات مع الآخرين التي وضعتها الأسرة" بمتوسط حسابي ٣,٤٧٦٪، وانحراف معياري (١,٠٩٢٪)، وكانت غالبية استجابات المبحوثين لهذه العبارة بـ: (موافق)، وبنسبة ٥١,٤٦٪، حيث حصلت على المرتبة رقم (٦) على مستوى عبارات الاستبانة، ويشير ذلك إلى أنَّه حصيلة ممارسة أسلوب العنف داخل الأسرة من قبل الوالِدَيْن.

- حصلت على المرتبة الخامسة ضِمْنَ المحور العبارة رقم (٩) والتي تنصُّ:

"تضعف العلاقة بين الأب والأبناء" بمتوسط حسابي ٣,٤٤٧٪، وانحراف معياري (١,١١١٪)، وكانت غالبية استجابات المبحوثين لهذه العبارة بـ: (موافق)، وبنسبة ٤٠,٧٨٪، حيث حصلت على المرتبة رقم (٧) على مستوى عبارات الاستبانة، وربَّما يعود ذلك إلى ضعف في مهارات التواصل الفعالة مع الأبناء لجذبهم وشدهم وربطهم بعلاقات قوية معهم.

- حصلت على المرتبة السادسة ضِمْنَ المحور العبارة رقم (٢) والتي تنصُّ:

"يجد الأبناء صعوبة في التكيف الاجتماعي مع البيئة المحيطة" بمتوسط حسابي ٣,٢٢٣٪، وانحراف معياري (١,٠٤٦٪)، وكانت غالبية استجابات المبحوثين لهذه العبارة بـ: (موافق)، وبنسبة ٤٥,٦٣٪، حيث حصلت على المرتبة رقم (١٢) على مستوى عبارات الاستبانة، ويمكن تفسير ذلك بعدم تمكن الوالِدَيْن من تلبية حاجات أبنائهم الاجتماعية التي يسعون لإشباعها؛ لذلك على الوالِدَيْن اشباع هذه الحاجة، حيث تسهم في تنمية قدراتهم على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية ناجحة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبي العلا (١٩٩٤) و دراسة البخيت (١٩٩٩).

- حصلت على المرتبة السابعة ضِمْنَ المحور العبارة رقم (٧) والتي تنصُّ:

"يفتقر الأبناء الذين لديهم أب غائب إلى سلوك الجرأة" بمتوسط حسابي ٣,١٧٥٪، وانحراف معياري (١,١٧٥٪)، وكانت غالبية استجابات المبحوثين لهذه العبارة بـ: (موافق)، وبنسبة ٣٨,٨٣٪، حيث حصلت على المرتبة رقم (١٣) على مستوى عبارات الاستبانة، وربَّما

يعود ذلك إلى أنَّ الأبناء يشعرون بأنَّهم عناصر مهملة غير فعالة في المجتمع، فلا يبادرون لفعل شيء.

- حصلت على المرتبة الثامنة ضِمْنَ المحور العبارة رقم (٣) والتي تنصُّ:

" يسمح للأجداد والجدات والأعمام بالمشاركة في تربية الأبناء" بمتوسط حسابي ٣,٠٨٧٪، وانحراف معياري (١,٠٢٨٪)، وكانت غالبية استجابات المبحوثين لهذه العبارة بـ: (موافق)، وبنسبة ٢٨,١٦٪، حيث حصلت على المرتبة رقم (١٧) على مستوى عبارات الاستبانة، ويعزى ذلك إلى أنَّه الأكثر شيوعاً، حيث يعمد الأجداد والجدات والأعمام بقصد أو دون قصد إلى التدخل بتربية الأبناء، حيث يقوم المتدخل بإفساد قواعد التربية دون قصد، من خلال التسامح مع الأطفال عندما يقوم الآباء بتطبيق عقوبةٍ ما، أو القسوة على الأطفال عندما يقومون بسلوك لم يعتادوا تلقي العقاب عليه.

- حصلت على المرتبة التاسعة ضِمْنَ المحور العبارة رقم (٤) والتي تنصُّ:

" يمتلك الأبناء مهارات اجتماعية منخفضة" بمتوسط حسابي ٣,٠٥٨٪، وانحراف معياري (١,١٥٢٪)، وكانت غالبية استجابات المبحوثين لهذه العبارة بـ: (موافق)، وبنسبة ٣٣,٠١٪، حيث حصلت على المرتبة رقم (١٢) على مستوى عبارات الاستبانة، ويشير ذلك إلى أنَّه يوجد قصور من قبل الوالِدَيْن في تشجيع الأبناء على إقامة علاقات إيجابية مع محيطهم نتيجة الخوف الزائد أو الجهل بحاجات الأبناء، حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبي العلا (١٩٩٤) ودراسة أيت حبوش سعاد (٢٠٠٥) ودراسة لورينت وآخرون (Laurent HK، Kim HK، Capaldi DM 2008).

الجدول (٩) يبين عبارات المحور المعرفي.

رقم العبارة	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	درجة الموافقة					الرتبة داخل المحور	الترتيب الكلي
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة		
10	2.379	1.044	18.45	44.66	18.45	17.48	0.97	6	24
11	2.699	1.169	16.5	37.86	12.62	25.24	7.77	5	23
12	2.942	1.203	12.62	28.16	20.39	30.1	8.74	3	21
13	3	1.235	7.77	31.07	21.36	33.01	6.8	2	19
14	2.874	1.111	11.65	32.04	21.36	27.18	7.77	4	22
15	3.66	1.011	3.88	11.65	18.45	46.6	19.42	1	3

تشير بيانات الجدول على أنَّ استجابات المبحوثين على العبارات كانت على النحو الآتي:

- حصلت على المرتبة الأولى ضِمْنَ المحور العبارة رقم (١٥) والتي تنصُّ:

"يفتقر الأبناء لدعم الأب ومساندته (فقدان الداعم)" بمتوسط حسابي ٣,٦٦٠٪، وانحراف معياري (١,٠١١٪)، وكانت غالبية استجابات المبحوثين لهذه العبارة بـ: (موافق)، وبنسبة ٤٦,٦٠٪، حيث حصلت على المرتبة رقم (٣) على مستوى عبارات الاستبانة، ويمكن تفسير ذلك بشعور أفراد العيّنة بالوحدة لابتعاد الركن الذي يستند إليه -بعد الله- عند الشدائد، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة البخيت (١٩٩٩) ودراسة زيفر أتاسوى (١٩٩٢) ودارسة قرشي وأحمد (٢٠١٤).

- حصلت على المرتبة الثانية ضِمْنَ المحور العبارة رقم (١٣) والتي تنصُّ:

"لا تتمكن الأم غالباً من الاستماع ومتابعة مشكلات الأبناء المدرسية" بمتوسط حسابي ٣,٠٠٠٪، وانحراف معياري (١,٢٣٥٪)، وكانت غالبية استجابات المبحوثين لهذه العبارة بـ: (موافق)، وبنسبة ٣٣,٠١٪، حيث حصلت على المرتبة رقم (١٩) على مستوى

عبارات الاستبانة، ما يدل على عدم قدرة الأم على تنظيم وقتها وبخاصَّةٍ لمن كان لديها عدد من الأبناء منهم صغار دون سنة الخامسة وآخرون في المدارس.

- حصلت على المرتبة الثالثة ضِمْنَ المحور العبارة رقم (١٢) والتي تنصُّ:

"يصبح الأبناء أكثر عُرضةً للغياب والتسرب من المدرسة" بمتوسط حسابي ٢,٩٤٢٪، وانحراف معياري (١,٢٠٣٪)، وكانت غالبية استجابات المبحوثين لهذه العبارة بـ: (موافق)، وبنسبة ٣٠,١٠٪، حيث حصلت على المرتبة رقم (٢١) على مستوى عبارات الاستبانة، ويمكن تفسير ذلك بضعف المتابعة المستمرة من قبل ولي الأمر وعدم تشجيع الأبناء على الدراسة.

- حصلت على المرتبة الرابعة ضِمْنَ المحور العبارة رقم (١٤) والتي تنصُّ: "

ينخفض مستوى التحصيل العلمي لدى الأبناء" بمتوسط حسابي ٢,٨٧٤٪، وانحراف معياري (١,١١١٪)، وكانت غالبية استجابات المبحوثين لهذه العبارة بـ: (موافق)، وبنسبة ٢٧,١٨٪، حيث حصلت على المرتبة رقم (٢٢) على مستوى عبارات الاستبانة، ويعزى ذلك إلى فشل الآباء والأمهات في مراقبة ومتابعة أبنائهم في المنزل وربَّما يكون للمدرسة دور أيضاً بشأن مستوى التحصيل الدراسي للأبناء، حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة البخيت (١٩٩٩) ودارسة قرشي وأحمد (٢٠١٤).

- حصلت على المرتبة الخامسة ضِمْنَ المحور العبارة رقم (١١) والتي تنصُّ:

"يكون الأبناء أقلَّ التزاماً بالنظام المدرسي" بمتوسط حسابي ٢,٦٩٩٪، وانحراف معياري (١,١٦٩٪)، وكانت غالبية استجابات المبحوثين لهذه العبارة بـ: (غير موافق)، وبنسبة ٣٧,٨٦٪، حيث حصلت على المرتبة رقم (٢٣) على مستوى عبارات الاستبانة، ويعزى ذلك إلى درجة المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للوالدين فالفقر والجهل لهما تأثير سلبي على انضباط الأبناء وثمَّ الانضباط المدرسي.

- حصلت على المرتبة السادسة ضِمْنَ المحور العبارة رقم (١٠) والتي تنصُّ:

"يتأخر الأبناء في الالتحاق بالمدرسة (التسجيل في المدرسة)" بمتوسط حسابي ٢,٣٧٩٪، وانحراف معياري (١,٠٤٤٪)، وكانت غالبية استجابات المبحوثين لهذه العبارة بـ:

(غير موافق)، وبنسبة ٤٤,٦٦٪، حيث حصلت على المرتبة رقم (٢٤) على مستوى عبارات الاستبانة، وربَّما يعود ذلك إلى الخوف من تعرض الأبناء للتنمر المستمر وبأشكاله المختلفة في المدرسة إضافة الى انشغال الوالِدَيْن.

الجدول (١٠) يبين عبارات المحور النفسي.

رقم العبارة	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	درجة الموافقة					الرتبة داخل المحور	الترتيب الكلي
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة		
16	3.146	1.163	4.85	27.18	23.3	37.86	6.8	7	15
17	3.748	1.052	0.97	13.59	12.62	55.34	17.48	1	2
18	3.301	1.136	9.71	14.56	21.36	44.66	9.71	3	9
19	3.379	0.936	5.83	17.48	20.39	45.63	10.68	2	8
20	3.262	1.077	4.85	21.36	26.21	37.86	9.71	4	10
21	3.175	1.124	5.83	28.16	18.45	37.86	9.71	6	14
22	3.262	1.057	5.83	25.24	20.39	33.98	14.56	5	11
23	2.971	1.213	9.71	29.13	20.39	35.92	4.85	9	20
24	3.136	1.115	9.71	26.21	16.5	35.92	11.65	8	16

تشير بيانات الجدول على أنَّ استجابات المبحوثين على العبارات كانت على النحو الآتي:

- حصلت على المرتبة الأولى ضِمْنَ المحور العبارة رقم (١٧) والتي تنصُّ:

" يعاني الأبناء من الحرمان العاطفي" بمتوسط حسابي ٣,٧٤٨٪، وانحراف معياري (١,٠٥٢٪)، وكانت غالبية استجابات المبحوثين لهذه العبارة بـ: (موافق)، وبنسبة ٥٥,٣٤٪، حيث حصلت على المرتبة رقم (٢) على مستوى عبارات الاستبانة، وربَّما يعود ذلك إلى افتقار الأبناء للحب والمودة والاهتمام؛ لذلك يجب على الآباء إظهارُ حُبِّ أبنائهم بطرقٍ تذكّرهم بمدى أهميتهم بالنسبة لهم، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبي العلا (١٩٩٤) وأيت حبوش سعاد (٢٠٠٥).

- حصلت على المرتبة الثانية ضِمْنَ المحور العبارة رقم (١٩) والتي تنصُّ:

" يتعرض الأبناء إلى انعدام الأمن النفسي " بمتوسط حسابي ٣,٣٧٩٪، وانحراف معياري (٠,٩٣٦٪)، وكانت غالبية استجابات المبحوثين لهذه العبارة بـــ: (موافق)، وبنسبة ٤٥,٦٣٪، حيث حصلت على المرتبة رقم (٨) على مستوى عبارات الاستبانة، وربَّما يعود ذلك إلى أنّ مهمة تزويد الأبناء بالسلامة النفسية المطلوبة لشخصية نشطة إيجابية متزنة من المتطلبات الأساسية للصحة النفسية وهي مسؤولية الأسرة، حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبي العلا (١٩٩٤) ودراسة الدمرداش (٢٠١٦) ودراسة البخيت (١٩٩٩) ودراسة ل كالتر وآخرون (١٩٨٩).

- حصلت على المرتبة الثالثة ضِمْنَ المحور العبارة رقم (١٨) والتي تنصُّ:

" يؤثر إيجاباً في اعتماد الأبناء على أنفسهم" بمتوسط حسابي ٣,٣٠١٪، وانحراف معياري (١,١٣٦٪)، وكانت غالبية استجابات المبحوثين لهذه العبارة بـــ: (موافق)، وبنسبة ٤٤,٦٦٪، حيث حصلت على المرتبة رقم (٩) على مستوى عبارات الاستبانة، ويدل ذلك إلى تعرض الأبناء لخبرات ومهارات حياتية تساعدهم على الاعتماد على أنفسهم، حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الدمرداش (٢٠١٦) ودراسة لورينت وآخرون (Laurent HK، Kim HK، Capaldi DM 2008) ودراسة نكسون وتشيلا (Nixon،Elizabeth، Cheila 2006).

- حصلت على المرتبة الرابعة ضِمْنَ المحور العبارة رقم (٢٠) والتي تنصُّ:

" يصبح الأبناء أكثر عرضة للإصابة بالاكتئاب والقلق" بمتوسط حسابي ٣,٢٦٢٪، وانحراف معياري (١,٠٧٧٪)، وكانت غالبية استجابات المبحوثين لهذه العبارة بـــ: (موافق)، وبنسبة ٣٧,٨٦٪، حيث حصلت على المرتبة رقم (١٠) على مستوى عبارات الاستبانة، ويمكن تفسير ذلك إلى تعرُّضِ الأبناء غالباً للإهمال وعدم الاهتمام أو لسوء المعاملة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبي العلا (١٩٩٤) ودراسة البخيت (١٩٩٩) ودارسة حجاج (٢٠٠٥) ودراسة ل كالتر وآخرون (١٩٨٩).

- حصلت على المرتبة الخامسة ضِمْنَ المحور العبارة رقم (٢٢) والتي تنصُّ:

" لا تملك الأم القدرة على تلبية حاجات الأبناء ورغباتهم" بمتوسط حسابي ٣,٢٦٢٪، وانحراف معياري (١,٠٥٧٪)، وكانت غالبية استجابات المبحوثين لهذه العبارة بـ: (موافق)، وبنسبة ٣٣,٩٨٪، حيث حصلت على المرتبة رقم (١١) على مستوى عبارات الاستبانة، وربَّما يعود ذلك إلى أنَّ على الأم توضيح السبب في عدم تلبيتها رغبة أبنائها، كما أنَّ عليها عدم الرضوخ لإلحاح الابن حتى لا يجعل منه أسلوباً يستخدمه كلَّما أراد شيئاً.

- حصلت على المرتبة السادسة ضِمْنَ المحور العبارة رقم (٢١) والتي تنصُّ:

" يشعر الأبناء بعدم اكتراث الأهل للأمور التي تخصُّهم" بمتوسط حسابي ٣,١٧٥٪، وانحراف معياري (١,١٢٤٪)، وكانت غالبية استجابات المبحوثين لهذه العبارة بـ: (موافق)، وبنسبة ٣٧,٨٦٪، حيث حصلت على المرتبة رقم (١٤) على مستوى عبارات الاستبانة، ويعزى ذلك إلى التقصير الذي تقوم به كثيرات من النساء تجاه أبنائهن، مؤكدات ومعللات ذلك بتنصُّل نسبة عالية من الآباء من مسؤولية تربية الأبناء.

- حصلت على المرتبة السابعة ضِمْنَ المحور العبارة رقم (١٦) والتي تنصُّ:

" يتعرض الأبناء الى الاضطرابات السلوكية كـ:(العدوانية والسلوك التخريبي)" بمتوسط حسابي ٣,١٤٦٪، وانحراف معياري (١,١٦٣٪)، وكانت غالبية استجابات المبحوثين لهذه العبارة بـ: (موافق)، وبنسبة ٣٧,٨٦٪، حيث حصلت على المرتبة رقم (١٥) على مستوى عبارات الاستبانة، ويفسر ذلك بشعور الأبناء بكثير من المشاعر السلبية المعيقة والمحبطة وتعرض الأبناء للإهمال، أو العدوانية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة حجاج (٢٠٠٥) ودراسة (١٩٩٢) Abdall Josette، ودراسة ل كالتر وآخرون (١٩٨٩) ودراسة زيفر أتاسوى (١٩٩٢).

- حصلت على المرتبة الثامنة ضِمْنَ المحور العبارة رقم (٢٤) والتي تنصُّ:

" تختلُّ مكانة الأم عند الأبناء بسبب صعوبة جمع الأم بين الدور النفسي للأبوين" بمتوسط حسابي ٣,١٣٦٪، وانحراف معياري (١,١١٥٪)، وكانت غالبية استجابات المبحوثين لهذه العبارة بـ: (موافق)، وبنسبة ٣٥,٩٢٪، حيث حصلت على المرتبة رقم (١٦)

على مستوى عبارات الاستبانة، وربَّما يدل ذلك على أنَّ أفراد العيّنة لاحظوا ذلك واقعياً من خلال المعايشة اليومية للأبناء ومن الصعب على الزوجة تحمل مسؤولية الأب مهما بذلت من جهد.

- حصلت على المرتبة التاسعة ضِمْنَ المحور العبارة رقم (٢٣) والتي تنصُّ:

" يعاني الأبناء حالةً من عدم القبول مع أقرانهم في نفس العمر" بمتوسط حسابي ٢,٩٧١٪، وانحراف معياري (١,٢١٣٪)، وكانت غالبية استجابات المبحوثين لهذه العبارة بـ: (موافق)، وبنسبة ٣٥,٩٢٪، حيث حصلت على المرتبة رقم (٢٠) على مستوى عبارات الاستبانة، ويمكن تفسير ذلك بعدم شعور الأبناء بالثقة مع أقرانهم في المجموعة، وهو عامل من شأنه أنْ يؤثر على أنشطة التواصل الاجتماعي، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة نكسون واليزابيث وتشيلا (Cheila 2006،Elizabeth،Nixon) ودراسة كريج ماسون وآخرون (Craig A. Mason، ٢٠١١) ودراسة (١٩٩٢) Abdall Josette.

دراسة واختبار صحة فرضيات الدراسة:

- **دراسة واختبار صحة الفرضية الأولى والتي تنصُّ:**

"لا توجد فروق ذات دالَّة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العيّنة لأثر غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ في تنْشِئة الأبناء تعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث)".

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (INDEPENDENT T-TEST)، فكانت النتائج كما يبينها الجدول (١١) الآتي:

الجدول (١١) يبين اختبار (ت) للفرضية الأولى تبعاً لمتغير الجنس.

الجنس	التكرار	Mean المتوسط الحسابي	Std. Deviation الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة t	القيمة الاحتمالية Sig.	الدلالة الإحصائية
الآباء	47	79.829	15.489	1.885	0.173	غير دالَّة (لا توجد فروق)
الأمهات	56	75.767	14.493			

تشير بيانات الجدول أعلاه إلى أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد العيينة في أثر غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ في تنْشِـئة الأبناء تعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث)، حيث جاءت قيمة ت المحسوبة (١,٨٨٥)، وبقيمة احتمالية (٠,١٧٣) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، والنتيجة قبول الفرضية، ويفسر عدم وجود فروق بين إجابات المبحوثين باختلاف جنسهم إلى تساوي المسؤولية بين الطرفين على كل واحد منهم القيام بدوره على الشكل الأمثل.

- **دراسة واختبار صحة الفرضية الثانية والتي تنصُّ:**

"توجد فروق ذات دالَّة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العيّنة لأثر غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ في تنْشِـئة الأبناء تعزى لمتغير (المؤهل العلمي للوالدين)".

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام طريقة التحليل ANOVA أحادية الاتجاه تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين، فكانت النتائج والدلالة الإحصائية كما يبينها الجدول (١٢) الآتي:

الجدول (١٢) يبين اختبار تحليل التباين (ANOVA) للفرضية الأولى تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين.

	التكرار	Mean المتوسط الحسابي	Std. Deviation الانحراف المعياري	قيمة f	القيمة الاحتمالية Sig.	الدلالة الإحصائية
تعليم أساسي	10	80.2	12.155	1.435	0.228	غير دالَّة (لا توجد فروق)
ثانوية	9	78.667	11.694			
معهد متوسط	17	72.765	20.108			
جامعة	47	76.128	13.753			
دراسات عليا	20	83.5	14.77			
الإجمالي	103	77.621	15.02			

تشير بيانات الجدول أعلاه إلى أنَّ قيمة "ف" الجدولية (١,٤٣٥)، وبقيمة احتمالية (٠,٢٢٨) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وعليه نقرر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد العيينة في أثر غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ في تنْشِئة الأبناء تعزى إلى متغير المستوى التعليمي للوالدين، والنتيجة رفض الفرضية، ويعزو الباحث ذلك إلى أنه لا أثر للتحصيل العلمي للأبوين أو أحدهما في معرفة للمشكلات التي تواجه الأم في تنْشِئة الأبناء في ظل غياب زوجها مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ، فالمشكلات ظاهرة وواضحة ولكن لديهما الرغبة في التغلب عليها وتجاوزها.

- **اختبار صحة الفرضية الثالثة والتي تنصُّ:**

"لا توجد فروق ذات دالَّة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العيّنة لأثر غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ في تنْشِئة الأبناء تعزى لمتغير (عدد أفراد الأسرة)".

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام طريقة التحليل ANOVA أحادية الاتجاه تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين، فكانت النتائج والدلالة الإحصائية كما يبينها الجدول (١٣) الآتي:

الجدول (١٣) يبين اختبار تحليل التباين (ANOVA) للفرضية الأولى تبعاً لمتغير عدد أفراد الأسرة.

	التكرار	Mean المتوسط الحسابي	Std. Deviation الانحراف المعياري	قيمة f	القيمة الاحتمالية Sig.	الدلالة الإحصائية
لا يوجد أطفال	7	80.286	10.161	0.852	0.496	غير دالَّة (لا توجد فروق)
فرد واحد فقط	10	78.2	13.702			
أقلّ من ٣ أفراد	23	73.043	14.111			
من ٥ فمادون	52	79.577	15.118			

من ٦ فما فوق	11	75.727	19.729			
الإجمالي	103	77.621	15.02			

تشير بيانات الجدول أعلاه إلى أنَّ قيمة "ف" الجدولية (٠,٨٥٢)، وبقيمة احتمالية (٠,٤٩٦) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وعليه نقرر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد العينة في أثر غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ في تنْشِئة الأبناء تعزى إلى متغير (عدد أفراد الأسرة)، والنتيجة قبول الفرضية، ويفسر الباحث ذلك بأنَّ مسؤولية الوالِدَيْن تجاه أبنائهما واحدة لا علاقة لها بعدد أفراد الأسرة سواءً كثُر عددها أم قلَّ.

عرض نتائج الإجابات عن السؤال الرابع والذي ينصُّ:

في رأيكَ/ كِ ما الخطوات العملية للتغلب على أثر غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ في تنْشِئة الأبناء؟

تلخصت الإجابات عن هذا السؤال على النحو الآتي:

- تسلح الأم بسلاح الصبر والتصابر، وذلك بالصبر مع نفسها ومع الأبناء، والاعتماد على الله تعالى في تربية أبنائها.
- أنْ يحاول الأب عند عودته تعويض فترة غيابه بالاهتمام بالأولاد والسؤال عنهم وعن أحوالهم، وتخصيص وقت كاف للأسرة في أيام العطل.
- من الضروري وجود معين تستعين به الأم عند الحاجة يتمثل بأخلاق حسنة؛ ليكون قدوةً لهم كالأجداد والجدات والأعمام والأخوال؛ ليخفف عنها العِبْءَ الثقيل.
- توضح الأم أثناء الحديث والحوار مع أبنائها دور الأب، وكأنَّه موجودٌ لتغرس فيهم حبَّ أبيهم واحترامه.
- إظهار الأب لحبّه واحترامه للأم ومكانتها السامية أمام أبنائها، وأنَّها تحمل عبئاً ثقيلاً نيابةً عنه.

- أنْ تقوم الأم بإيصال مشكلات الأبناء إلى الأب؛ ليحاول التدخل فيها في الوقت المتاح لديه.
- عدم إظهار الزوجة وجود أيَّ مشكلة مع زوجها أمام الأبناء.
- تكثر الأم من ذكر دور الأب، وأهميته خارج المنزل لتأمين مستلزمات البيت وتتحدث عنه بكلِّ ودٍ ومحبةٍ واحترام.
- استخدام وسائل الاتصال لاستمرارية حضور الأب واطلاعه على الوضع من خلال وضع كاميرات مراقبة في المنزل بالتعاون مع زوجته وبعلم الأبناء.
- على الأم إخفاء مشاعر القلق والتوتر قدر الإمكان أمام الأبناء؛ حفاظاً على صحتهم النفسية.
- العمل على مِلء وقت الأبناء ببرامج تربوية وعلمية بنائية مستمرة كأنشطة مفيدة داخل المنزل، وتخصيص وقت لقراءة القرآن أو سماع قصص الأنبياء والصحابة والعلماء والمفكرين.
- التعامل مع المشكلات النفسية والسلوكية لدى الأبناء بالعقل والمنطق.
- تشجيع الأبناء وتحفيزهم باستمرار على إقامة علاقات إيجابية مع محيطهم تحت إشراف الأم.
- العمل على تلبية مطالب الأبناء واحتياجاتهم باستمرار من خلال التواصل الفعَّال معهم.
- على الوالِدَيْن الابتعاد عن أسلوب التسلط والقسوة الزائدة واللجوء إلى الحوار الدافئ المقنع والمرونة في المواقف.
- استقبال الأب عند عودته بكلِّ بشاشةٍ وحب، وحثِّ الأبناء على ذلك.
- توجيه الأبناء من خلال اهتماماتهم بشكل مباشر وغير مباشر إلى تعظيم الأبوين، وإلى كسب رضاهم، حيث تكون الأم قدوة للأبناء بهذا الاحترام والحب لزوجها.

- قيام الأب بقضـــاء وقت مع أطفاله إبَّان انتهائه من عمله وخلال عطلته الأسبوعية حتى يستطيع متابعة سلوك أطفاله.
- أَلَّا ينفكَّ الوالدان عن الدعاء لأبنائهم بالصــلاح والنجاح، فما التوفيق إلَّا مِن الله.
- التخفيف من انشــغال الأم الزائد ســواءً بالاهتمام بالبيت ونظافته، أو انشـغالها بوسـائل التواصـل، أو خروجها وزياراتها، وتسـتغل هذه الأوقات مع أبنائها بمشاركتها لهم في الأنشطة، وتعليمهم ما ينفعهم.

التوصيات والاقتراحات:

التوصيات:

١. العمل على توحيد جهود (الأســرة، المدرســة، وســائل الإعلام، المســجد، النادي، منظمات ومؤسسات المجتمع ...)، حيث يكون هناك تعاون في مسار واحد يخدم في سد الفجوة الحاصلة بين الأبناء وآبائهم.

٢. ينبغي على الآباء بذل المزيد من العناية والاهتمام بالأســرة رغم الظروف القاهرة بتهيئة الجو الأسـري المناسـب لتنْشِـئة الأبناء تنْشِـئة سـليمة بهدف زيادة إحساسهم بالحب والعطف والأمن والأمان.

٣. العمل على عقد دورات تدريبية وورش عمل للآباء والأمهات بشكل دوري في بلدان اللجوء، حول دور الأســرة التربوي الفعال، وكيفية التغلب على أثر غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزِلِ في تنْشِئة الأبناء في بلدان اللجوء.

٤. على الجهات المعنية عمل برامج توعية للوالدين في الأسـاليب التي يجب أنْ يتبعاها في معاملة أبنائهم، وكيفية التغلب على أثر غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزِلِ في تنْشِـئة الأبناء في بلدان اللجوء، ويجب أنْ تشـمل هذه التوعية الأسـاليب السلبية وبيان مخاطرها، والأساليب السويَّة وفوائدها.

٥. على الآباء والأمهات التخطيط والاتفاق على قواعد الســلوك التي يجب العمل عليها داخل الأسرة.

المقترحات:

١. إجراء دراسة بعنوان: مقارنة بين الأبناء الغائبي الآباء والحاضري الآباء وعلاقتها بالتكيف الاجتماعي لدى الأبناء.

٢. إجراء دراسة بعنوان: سبل التعاون بين الأسرة والمدرسة والمؤسسات التعليمية في مواجهة آثار غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ في تنْشِئة الأبناء.

٣. إجراء دراسة بعنوان: سبل الاستفادة من الجوانب الإيجابية لوسائل الاتصال الحديثة؛ للتغلب على آثار غياب الأب مُدَّةً طويلةً عن المنزلِ في تنْشِئة الأبناء.

قائمة المصادروالمراجع:

المراجع العربية:

١. القرآن الكريم.

٢. ابن حنبل، أحمد. (١٤٢١ هـ - ٢٠٠١م). *مسند الإمام أحمد*. ط١. تحقيق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد. وآخرون. مؤسسة الرسالة.

٣. ابن منظور، جمال الدين. (د ت). *لسان العرب*. د ط. دار صادر.

٤. أسعد، رنا. (٢٠١٨م). غياب الأب في ظل الأزمة ودوره في ظهور الخجل والخوف من المدرسة لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص. *مجلة جامعة البعث*. السنة ٢٠١٨، المجلد ٤٠. العدد ١٢.ص: ١٤١-١٩٦.

٥. آيت حبوش، سعاد. (٢٠٠٥ م). *أثر أنواع الحرمان الأبوي على التوافق النفسي والاجتماعي للطفل واتجاهه نحو الأب*. رسالة ماجستير غير منشور. جامعة وهران. الجزائر.

٦. البخاري، محمد بن إسماعيل. (١٤٢٢هـ-٢٠٠٢م). *الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه - صحيح البخاري*. ط١. تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر. دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي).

٧. الجوهري، إسماعيل بن حماد. (١٩٩٠م). *الصحاح. تاج اللغة وصحاح العربية*. ط٤. دار العلم للملايين- بيروت.
٨. حجاج، إيمان. (٢٠٠٥ م). *الأثر النفسي لغياب الأب وعلاقته بالقلق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.
٩. الدمرداش، إحسان محمد. (٢٠١٦م). *مفهوم الذات عند الأطفال المحرومين من الأب*. رسالة ماجستير غير منشور. جامعة عين شمس. مصر.
١٠. شحاتة، غادة عبد السلام محمد. (٢٠٢٢ م). غياب دوري الأب النفسي المدرك وأثره على مستوى الأمن النفسي لدى عين من الاطفال ذوي الإعاقة الحركية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، العدد ١١٦.المجلد ٣٢ يوليه ٢٠٢٢م.ص: ١٦٨.
١١. عبد الله، عادل محمد. (١٩٩٨م). *دور الأب في حياة الطفل*. الجزء الأول. الشركة المتحدة للنشر والتوزيع.
١٢. غالب نادر، نجوى. (٢٠١١م). *مراهقون بلا أباء*. د ط. دار الفكر.
١٣. الفيروز آبادي، مجد الدين. (١٤٢٩هـ ٢٠٠٨م). *القاموس المحيط*. د ط. تحقيق: أنس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد. دار الحديث. القاهرة.
١٤. محيسن، عواطف محمد سليمان. (٢٠١٣م). *الأمن النفسي وعلاقته بالحضور والغياب النفسي للأب لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة غزة*. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. فلسطين.
١٥. مرسلي، أحمد. (٢٠٠٣م). *مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال*. د ط. ديوان المطبوعات الجامعية.
١٦. النسائي، أحمد بن شعيب. (١٤٠٦هـ – ١٩٨٦م). *سنن النسائي*. ط٢. تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة. مكتب المطبوعات الإسلامية.
١٧. الهمشري، عمر أحمد. (٢٠٠٣ م). *التنْشِئة الاجتماعية للطفل*. عن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

1. Abdall, Josette. (1992*). Hostiliy As A Function of Father Absence. Psychological Studies*. B2, P2, PP351-369. American University – Cairo.
2. Craig A. Mason, Ana Mari Cauce, Nancy Gonzales & Yumi Hiraga. (2011). The effect of peers and the moderating role of father absence and the mother-child relationship. *American Journal of Community Psychology*. Vol. 22, 723-743.
3. Laurent HK, Kim HK, Capaldi DM. (2008). Father absence: Implications for emotional security and adjustment. *Journal Family Psychology*. Vol.22, 3, 377-88.
4. Nelson C., valliant PM. (1993). Personality dynamics of adolescent boys wher the father was absent.percept mot skills. apr. 76(2): 435-43. laurentian University. Canada.
5. Nixon, Elizabeth, Cheila. (2006). Effects of father absence on male adolescents peer relations and self-image. *Journal Articles. Reports Research v61*. n1, 142-156.
6. Perez-Brena, at, all. (2012). Father absence and conscience development psychology. *Journal of Youth and Adolescence*. v41. n4, 460-473.
7. Zafer, and Atasoy. (1992). A study on the psychological adjustment of children in an orphanage. *journal article* .3 ,1300-2163.

الضغوطُ الاجتماعية والنّفسية والأُسرية والاقتصادية وعلاقتها بالتّحصيل الأكاديمي لدى عيّنة من الطلاب ذوي الإعاقة السّمعية بطرابلس

عبد السلام سالم مسعود البوسيفي
قسم السمع والنطق، كلية التقنية الطبية صرمان، جامعة صبراتة، ليبيا
z5973481@gmail.com

تاريخ استلام البحث ٢٠٢٣/٨/٢٥م، تاريخ قبول البحث ٢٠٢٣/١٢/١٠م.

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الضغوط الاجتماعية، والنفسية، والاقتصادية، والأسرية التي يعاني منها طلابنا الصم وضعاف السمع في المؤسسات التعليمية ومراكز التربية الخاصة، كذلك التعرف على العلاقة التي تربط بين تلك الضغوط والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، والكشف عن وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الضغوط الاجتماعية، والنفسية، والاقتصادية، والأسرية ترجع لمتغير الجنس (ذكور/إناث) بعينة بلغت (٤٩) طالبًا وطالبةً من الطلاب الصم وضعاف السمع المترددين على عدد من مراكز التربية الخاصة، باستخدام الاستبانة كأداة للبحث العلمي للوصول إلى أهداف هذه الدراسة، وباستخدام المنهج الارتباطي المقارن، وباستخدام عدد من الأساليب الإحصائية منها المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية، والوزن النسبي، ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل الثبات ألفاكرونباخ، ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، واختبار(ت)، وأسفرت النتائج عن وجود درجة كبيرة من الضغوط الاجتماعية، والنفسية، والاقتصادية، والأسرية التي يعاني منها أفراد عينة الدراسة من الصم وضعاف السمع، كذلك أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الضغوط الاجتماعية، والنفسية، والاقتصادية، والأسرية لصالح الذكور، كما أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط النفسية والاجتماعية، والاقتصادية، والأسرية، والتحصيل الأكاديمي للطلاب الصم وضعاف السمع، ويوصي الباحث في هذه الدراسة بالاهتمام بهذه الفئة، وتوفير كافة الدعم المادي والمعنوي بجميع أشكاله، وتوفير كافة السبل الممكنة لحلحلة كل المشاكل التي يعانيها المعاقين سمعيًّا على جميع المستويات الاجتماعية، والنفسية، والاقتصادية، والأسرية.

الكلمات المفتاحية: الضغوط النفسية، الضغوط الاجتماعية، الضغوط الاقتصادية، الضغوط الأسرية، التحصيل الأكاديمي، الإعاقة السمعية، مراكز التربية الخاصة.

Social, Psychological, Familial and Economic Pressures and Their Relationship to Academic Achievement amongst a Sample of Students with Hearing Disability Attending Several Special Education Centers in Tripoli

By: Abdussalam Salim Mas'ud Al-Bosofi

Abstract

The social, psychological, economic and familial pressures have a significant impact on the academic achievement of our children with hearing disabilities and their families. That is why a number of researchers set off to set many studies shedding light on this side. This study is one them. It aims to verify the amount of social, psychological, economic and familial pressures placed on the students with hearing disability and impairment in the educational institutions and special education centers. It aims as well to identify the relationship between those pressures and the academic achievement regarding the students targeted, and reveal differences of statistically significance if ever in terms of sex variable. A sample of 49 students of both sexes selected; a questionnaire used as a scientific tool to achieve the goals set; the correlative comparative method used; along with a number of statistical methods like Mean, standard deviation, percentile, weighted average, Pearson correlation coefficient, Cronbach's Alpha, split-half reliability and T-test. The following results were obtained:

- There is a significant amount of pressures.
- There are statistically significant differences between the pressures and the academic achievement.
- There is a negative correlation between the pressures and the academic achievement.
- The researcher recommended focusing on this group and providing all sorts of material and moral support, and securing all means to find solutions to the problems the face at all levels be it social, psychological, economic and familial.

Key Words: psychological pressures, social pressures, economic pressures, familial pressures, academic achievement.

Trablus'taki Bir Dizi Özel Eğitim Merkezinde Öğrenim Gören İşitme Engelli Öğrencilerden Oluşan Bir Örneklemde Sosyal, Psikolojik, Ailevi ve Ekonomik Baskılar ve Bunların Akademik Başarıyla İlişkisi

Abdul Salam Salem Masoud Al-Busaifi

Özet

Sosyal, psikolojik, ekonomik ve ailevi baskılar, işitme engelli ve duyma güçlüğü çeken bireyler ve aileleri üzerinde ağır bir yük oluşturmakta ve bu durum, öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, birçok araştırmacı ve söz konusu gruba ilgi duyan birçok kimse tarafından bir dizi çalışma gerçekleştirilmiştir ve elinizdeki bu çalışma da bunlardan biridir. Çalışmamız, eğitim kurumları ve özel eğitim merkezlerinde öğrenim gören işitme engelli ve duyma güçlüğü çeken öğrencilerin maruz kaldığı sosyal, psikolojik, ekonomik ve ailevi baskı düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda işitme engelli öğrenciler özelinde bu baskılar ile akademik başarı arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve cinsiyet değişkenine (erkek/kadın) bağlı olarak sosyal, psikolojik, ekonomik ve ailevi baskıların derecelerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların varlığının ortaya konulmasını hedeflemektedir. Çalışmaya farklı özel eğitim merkezlerinde öğrenim gören işitme engelli ve duyma güçlüğü çeken kadın ve erkek 49 öğrenci katılmış ve çalışma hedeflerine ulaşmak için bilimsel araştırma aracı olarak anket kullanılmıştır. Çalışmada karşılaştırmalı korelasyonel yaklaşım benimsenmiş ve aritmetik ortalama, standart sapma, yüzdelik oran, bağıl ağırlık, Pearson korelasyon katsayısı, Alpha-Cronbach güvenilirlik katsayısı, yarıya bölme ile güvenirlik katsayısı hesaplama yöntemi ve t-testi dahil olmak üzere bir dizi istatistiksel yöntemden faydalanılmıştır. Araştırma sonuçları, işitme engelli ve duyma güçlüğü çeken bireylerden oluşan çalışma örneklemindeki öğrencilerin maruz kaldığı sosyal, psikolojik, ekonomik ve ailevi baskıların oldukça yüksek bir düzeydeki varlığına işaret etmektedir. Ayrıca, erkek öğrencilerin, diğer cinsiyetten olan öğrencilere kıyasla daha fazla baskı altında olduklarına dair anlamlı istatistiksel farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, psikolojik, sosyal, ekonomik ve ailevi baskılar ile işitme engelli ve duyma güçlüğü çeken öğrencilerin akademik başarıları arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Çalışma neticesinde araştırmacı, işitme engelli ve duyma güçlüğü çeken bireylere gereken önemin verilmesini, her türlü maddi ve manevi desteğin sağlanmasını ve karşılaştıkları sosyal, psikolojik, ekonomik ve ailevi tüm sorunların çözümü için mümkün olan her yolun sağlanmasını önermektedir .

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Baskılar, Sosyal Baskılar, Ekonomik Baskılar, Ailevi Baskılar, Akademik Başarı.

المقدمة:

يعتمد إدراك الإنسان لعالمه على المعلومات التي يستقبلها عبر الحواس المختلفة ومنها حاسة السمع حيث أن عجزها عن القيام بدورها يقود الإنسان إلى صعوبات عديدة، فهذه الحاسة هي التي تجعل الإنسان قادرًا على تعلم اللغة التي تشكل حجر الزاوية بالنسبة لتطور السلوك الاجتماعي للفرد، وهي من تمكن الإنسان من فهم بيئته ومعرفة المخاطر الموجودة فيها فتدفعه إلى تجنبها (الخطيب، ٢٠٠٨، ص. ١٤). ومن هنا نلمس مدى أهمية حاسة السمع للإنسان ومدى تأثير فقدانها (قوشم، ٢٠٠٤). وتمثل ظاهرة الإعاقة السمعية مشكلة حقيقة تعاني منها المجتمعات الإنسانية، حيث تفرض قيودًا تحدُّ كثيرًا من انطلاق الطفل لممارسة الأنشطة المختلفة مع أقرانه وخاصة إذا كانت الإعاقة بدرجة كبيرة، كما تحول في أحيان كثيرة من ممارسة الفرد للوظائف والأدوار التي تعتبر مكونات أساسية في الحياة اليومية (إبراهيم، ٢٠٠٣). والتي تنبع من عدم قدرة الفرد على التواصل الجيد نتيجة ما يواجهه من صعوبات في التواصل اللفظي والتي تظهر جليًّا عند محاولة إقامة علاقات اجتماعية، فنجد أن المعوقين سمعيًّا يحاولون تجنب مواقف التفاعل الاجتماعي في مجموعة ويميلون إلى مواقف التفاعل التي تتضمن فردا واحدا أو فردين، وبشكل عام يمكن القول إن الأطفال المعوقين سمعياً يميلون إلى العزلة نتيجة لإحساسهم بعدم الانتماء إلى الأطفال الآخرين (سليمان، ٢٠٠١، ص. ١٠٩). ويعاني المعاق سمعيًّا من مشكلات كثيرة نتيجة التأثيرات السلبية لهذه الإعاقة عليه وعلى قدرته على الاستمرار في الدراسة، والعمل وعلى ممارسة الأنشطة المختلفة، ومن أهم تلك المشكلات الشعور بالقلق، والانطواء، وفقدان الأمل في المستقبل، وعدم الاعتماد على النفس (أبو النصر، ٢٠١٤، ص. ١٠٣). ومن هذا المنطلق يمكننا القول إن الفقد السمعي يلعب دورًا في تغيير النمو الاجتماعي، والنفسي لدى الطفل ويؤدي ذلك بطبيعة الحال إلى ظهور عوائق تعليمية، ومهنية واجتماعية (قنديل، ١٩٩٥، ص. ٩). منها بطء التعلم، وضعف القدرة على التحصيل، وتركيز الانتباه وهذا أمر متوقع، نظرًا لتأخرهم في التعلم عن الطالب العادي، وهذا يشكل عبئًا على الأسرة والمدرسة على حد سواء (عبد العزيز، ٢٠٠٨، ص. ١٤٥). وقد أكدت

الاتجاهات المعاصرة في تربية الطفل على أهمية تعويد الطفل على المميزات الحسية المختلفة وإكسابهم المفاهيم المختلفة وتنمية العديد من المهارات الاجتماعية حتى لا تهدر الكثير من طاقاتهم وقدراتهم الفعلية (بهادر، ١٩٨٧، ص. ٢٧). وهذا يلقى على مؤسسات التربية الخاصة مسؤولية كبيرة من حيث تطوير قدرات المعاق سمعيًّا وتنمية ذاته، وتحسين ثقته بنفسه، والاهتمام بمشكلاته، وصراعاته، ومساعدته على التكيف مع البيئة الاجتماعية، والمدرسية من خلال تخفيف المظاهر السلبية التي يعاني منها وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديه مثل النجاح والتفوق والتفاؤل (الريماوي، ٢٠٠٨، ص. ٣٧٢). كما لا ننسى دور الأسرة في ذلك حيث تلعب دوراً مهما في رعاية الطفل وإشباع حاجاته الأساسية، فهي تهيئ الطفل للاندماج والتفاعل مع المجتمع لأنها هي التي تنقل إلى الطفل العادات فهي الجماعة المرجعية الأولى بالنسبة له، وفيها توضع البذور الأولى لتكوين ونمو شخصيته، وفي ضوء ظروفها ومدى قيامها بمسؤولياتها نحو رعاية نموه وتحقيق مطالبه، يتحدد مدى توافقه نفسياً واجتماعياً، فنجاح الطفل في المستقبل وسعادته تتوقف على ما يكتسبه من خبرات في الخمس سنوات الأولى من عمره (أشعيا، ٢٠٠٥، ص. ٧).

وتشير العديد من الدراسات إلى أن للضغوط آثارًا سلبية على المستوى الفردي أو التنظيمي، وتتباين هذه الآثار تبعاً لقوة تلك الضغوط وشدّتها على الإنسان. (Hendrix ،١٩٨٧) ومن تلك الدراسات دراسة الغامدي (٢٠١٦) والتي أكدت في نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط النفسية والتحصيل الاكاديمي للطلبة المعاقين سمعيًّا، ودراسة أبو سنينة (٢٠٠٧) التي أكدت في نتائجها وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أساليب التنشئة الأسرية والضغوط النفسية على التحصيل الأكاديمي لهذه الفئة، ودراسة لموزة (٢٠١٤) والتي أكدت في نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط الصدمية والتحصيل الأكاديمي، ودراسة الزريقات (٢٠٠٥) والتي تهدف للتعرف على المشكلات الناتجة عن الإعاقة السمعية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي والتي أسفرت عن وجود تدني في مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الصم.

ومن هنا نجد أن ما تتركه هذه الإعاقة من أثر على نفسية الإنسان وما تنبثق عنها من مشكلات وصعوبات وضغوطات تؤثر بشكل مباشر على الفرد على جميع الأصعدة، والمستويات الاجتماعية منها، والمهنية، والأسرية، والتعليمية فتشكل تلك المفردات السابقة والظروف المحيطة عاملًا ضاغطًا على الفرد بشكل عام وعلى ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص، والذي نراه يؤثر بشكل واضح على قدرات المعاق سمعيا التعليمية، وحيث تشكل الحاجة للتحصيل وخصوصا على الجانب الأكاديمي من أهم الحاجات النفسية التي يهدف المعاق لإشباعها (إبراهيم، ٢٠١٤، ص، ٥٦). ومن هذا المنطلق قام الباحث بإجراء هذه الدراسة لتسليط الضوء والتعرف أكثر على الآثار السلبية للضغوط والتي تشمل الضغوط الاجتماعية، والأسرية، والنفسية، والاقتصادية واللاتي يلعبن دورًا في الصعوبات التي تواجه الطلبة الصم وضعيفي السمع في التعليم والتحصيل الأكاديمي، ودراسة العلاقة التي تربط بين الضغوط الاجتماعية، والنفسية، والاقتصادية، والأسرية، والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

مشكلة الدراسة:

يعد التحصيل الدراسي أحد الموضوعات النفسية والتربوية التي أثارت جدالاً كبيراً بين الباحثين منذ بداية القرن الماضي، حيث تركز هذا الجدال حول أكثر العوامل تأثيراً في التحصيل الدراسي بحيث ذهب الباحثون في هذا الأمر مذاهب شتى، فمن بين الباحثين من ربط بين التحصيل الدراسي والقدرات العقلية للفرد معتبراً أن هذه القدرات وراثية، ومن بين الباحثين من ربط بين التحصيل الدراسي، وعوامل البيئة الاجتماعية، والأسرية، والصفية، وهناك توجه ثالث يجمع بين المسارين السابقين ويرى أن التحصيل الدراسي عملية تكاملية وهو حصيلة تفاعل بين العوامل الوراثية وبين العوامل البيئية بأبعادها التي تمتد من الأسرة بعواملها ومؤثراتها المختلفة، إلى البيئة الصفية بكل متغيراتها الأكاديمية، والمادية، والاجتماعية، مروراً بالخصائص الشخصية، والعقلية، والنفسية للطالب(سالم، ٢٠١٠) وحيث يوصف العصر الحالي بعصر الضغوط الأسرية والنفسية التي أصبحت موضع اهتمام الباحثين في مجالات علم النفس، والاجتماع، والطب، وغيرها من العلوم

الإنسانية، فالحياة تتغير وتتغير معها أدوارنا الاجتماعية، وقد تتوافق مع هذه التغيرات وقد لا تتوافق مما يصيب الإنسان بالاضطراب النفسي وتقل إنجازاته الشخصية (عبد المقصود، ٢٠٠٧، ص. ٧) وقد ذكر(الخولي ٢٠٠٤، ص. ٨٣) أن حياة الإنسان اليوم أصبحت لا تخلو من التوتر، فالحياة اليومية مليئة بالضغوط التي تؤثر على كل فرد في المجتمع، كما تعتبر الضغوط ظاهرة من ظواهر الحياة الإنسانية يختبرها الإنسان في مواقف وأوقات مختلفة تتطلب منا توافقنا أو إعادة توافق مع البيئة، هذه الظاهرة شأنها شأن معظم الظواهر النفسية كالقلق، والصراع، والإحباط وغيرها هي من طبيعة الوجود الإنساني وليس بالضرورة أن تكون الضغوط ظاهرة سلبية وبالتالي فإننا لا نستطيع الإحجام عنها أو الهروب منها لأن ذلك يعنى نقص متطلبات الفرد وقصور كفاءته ومن ثم الإخفاق في الحياة. (منشار، ١٩٩٩، ص. ٣٥٦) لذلك عكف الكثير من الباحثين والمهتمين بالعملية التعليمية إجمالًا، وبفئة ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة الصم وضعاف السمع خصوصا على إجراء العديد من الدراسات التي تبحث في هذا الجانب لما له من أهمية كبيرة في إعداد الطالب وتحصيله الأكاديمي، ومن بين تلك الدراسات دراسة عبد المقصود (٢٠٢١) والتي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا عند مستوى معنوية (٠,٠١) بين الضغوط الأسرية ومستوى التحصيل الدراسي للشباب الجامعي، ودراسة بلحاج وآخرون(٢٠٢٢) والتي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائيا بين الضغط النفسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثالث ثانوي، وهذا يدل دلالة قاطعة على تأثير الضغوط وبشتى أنواعها السلبي على التحصيل الدراسي لدى الطالب بشكل عام ولدى ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة الصم وضعاف السمع خصوصًا، وعليه وانطلاقًا مما ذكر سابقًا والذي أوضح بشكل كبير الارتباط الوثيق بين الإعاقة السمعية والضغوط الاجتماعية والعزلة الاجتماعية المنبثقة عنها والضغوط النفسية، والاقتصادية، والأسرية، مما يدفعنا اليوم لطرق أحد الأبواب التي تشكل حجر عثرة أمام المعاقين سمعيا وانخراطهم في العملية التعليمية، لنفتح ملفًا آخر في إطار خطة لدعم هذه الفئة والتخفيف من معاناتهم، ومن خلال ملاحظة الباحث لتدني التحصيل الأكاديمي لدى

الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وما جمعه الباحث من ملاحظات ومعلومات أيدت كلها أهمية هذه الدراسة التي تهدف للإجابة على التساؤل التالي: **ما العلاقة التي تربط بين الضغوط الاجتماعية، والنفسية، والأسرية، والاقتصادية، والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية؟.**

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية في عدة نقاط وهي:

١. تسعى الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على الضغوط النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية والأسرية التي يعاني منها الطفل الأصم وضعيف السمع وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي لدى هذه الفئة.

٢. أصالة الدراسة إذ تعد هذه الدراسة من الدراسات القلائل إن لم تكن الأولى في بيئتنا المحلية التي تدرس تأثير الضغوط التي يعانيها الصم على تحصيلهم الأكاديمي.

٣. تحسيس الرأي العام داخل المجتمع الليبي بما يعانيه حاملي هذه الإعاقة وخصوصاً على الجانب الاجتماعي، والأسري، والاقتصادي، والنفسي.

٤. إمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة وتوظيفها لحل تلك المشاكل التي تواجه الأطفال الصم وضعاف السمع.

٥. توجيه أنظار الباحثين إلى ضرورة إجراء المزيد من الدراسات تكون أكثر تعمقاً وأكثر شمولية في موضوع الدراسة.

أهداف الدراسة:

حيث تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة التي تربط بين الضغوط الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، والذي انبثق منه عدد من الأهداف الفرعية التالية:

١. تحديد درجة الضغوط الاجتماعية، والاقتصادية، والنفسية، والأسرية التي يعاني منها الأطفال الصم وضعاف السمع.

٢. التعرف على مدى وجود فروق دالة إحصائيًا في الضغوط، الاجتماعية، والاقتصادية، والأسرية وفقا لمتغير الجنس (ذكور / إناث).

٣. كشف طبيعة العلاقة التي تربط بين الضغوط الاجتماعية، والأسرية، والاقتصادية، والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع.

٤. التوصل إلى بعض التوصيات والمقترحات التي من شأنها إفادة المختصين والمسؤولين في الهرم التعليمي والقائمين على رعاية هذه الفئة من الصم وضعاف السمع في بناء خطط وبرامج لعلاج كل تلك المسببات التي أدت إلى تلك الضغوط والتي أدت بدورها إلى انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع واستخدام كل الوسائل المتاحة لعلاجها.

فرضيات الدراسة:

وتتمثل فرضيات الدراسة في النقاط التالية:

١. يعاني الأطفال الصم وضعاف السمع من درجة مرتفعة من الضغوط الاجتماعية، والنفسية والاقتصادية، والأسرية.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

٣. وجود علاقة ارتباطية سالبة تربط بين الضغوط الاجتماعية، والنفسية، والاقتصادية، والأسرية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع.

مصطلحات الدراسة:

الضغوط النفسية: هي حالة من الإجهاد الجسمي والنفسي والمشقة التي تلقى على الفرد بمطالب أو أعباء وعليه أن يتوافق معها وقد يكون الضغط قصيراً أو طويل الأمد إذا طال هذا الضغط فقد يستهلك الفرد موارده ويتعداها ويؤدى إلى انهيار أداء الوظائف أو يؤدي إلى التفكك (الجندي وآخرون، ٢٠٠٧، ص. ١٠٧).

التعريف الإجرائي للضغوط النفسية: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على بنود محور الضغوط النفسية المتضمن في مقياس الضغوط النفسية المستخدم في هذه الدراسة.

الضغوط الأسرية: هي حالة يتعرض فيها الوالدين وأبناؤهما لظروف أو مطالب تفرض عليهم نوعًا من عدم التوافق، وكلما ازدادت وطأة تلك الظروف أو المطالب أو استمرت لفترات طويلة تزداد هذه الحالة خطورة (عبد المقصود وآخرون، ٢٠٠٧، ص. ٢٢).

التعريف الإجرائي للضغوط الأسرية: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على بنود محور الضغوط الأسرية المتضمن في مقياس الضغوط الأسرية المستخدم في هذه الدراسة.

الضغوط الاجتماعية: تعني عدم قدرة الشخص على التعامل مع الظروف التي تحيط به في البيئة الاجتماعية. (Aanes، ٢٠٠٥)

التعريف الإجرائي للضغوط الاجتماعية: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على بنود محور الضغوط الاجتماعية المتضمن في مقياس الضغوط الاجتماعية المستخدم في هذه الدراسة.

التحصيل الدراسي: هو كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات الدراسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار وتقديرات المدرسين أو كليهما (ربع وآخرون، ٢٠٠٦).

التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي: هو مستوى تحصيل الطالب العلمي بعد خضوعه لمجموعة من الاختبارات وتقييمه من قبل المعلمين ارتفاعا وانخفاضا، إما بالنجاح أو بالرسوب.

التعريف الإجرائي للضغوط الاقتصادية: هي تلك الضغوط المرتبطة بالجانب المالي وهي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على بنود محور الضغوط الاقتصادية المتضمن في مقياس الضغوط الاقتصادية المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

وتتمثل حدود الدراسة في:

الحد الموضوعي: والذي يتمثل في الضغوط الاجتماعية، والنفسية، والأسرية، والاقتصادية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

الحد المكاني: والذي يتمثل في عدد من مراكز التربية الخاصة بطرابلس.

الحد الزماني: حيث طبقت هذه الدراسة في العام ٢٠٢٣ م.

الحد البشري: والذي يتمثل في عدد من المرتادين على المراكز الخاصة في مدينة طرابلس.

دراسات سابقة:

دراسة بلحاج وآخرون (٢٠٢٢):

حيث تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة التي تربط بين الضغط النفسي والتحصيل الدراسي، بعينة بلغت (١٠٠) تلميذ وتلميذة، كما استخدمت هذه الدراسة مقياس الضغط النفسي، وكذلك معدلات التحصيل للتلاميذ، كما استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائيا بين الضغط النفسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثالث ثانوي، كما أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الضغط النفسي تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، ووجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى التحصيل الدراسي وفقا لمتغير الجنس لدى تلاميذ الثالثة ثانوي.

دراسة الحاج محمد (٢٠٢١):

حيث تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة التي تربط بين الضغوط النفسية المدرسية والتوافق الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الزنتان، بعينة بلغت (١١٠) كما استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن أفراد العينة يعانون من الضغوط النفسية المدرسية، وأنهم يتمتعون بالتوافق الدراسي، وأنه لا توجد فروق في الضغوط النفسية المدرسية ترجع لمتغير الجنس،

وبينت النتائج أنه توجد فروق في مستوى التوافق الدراسي تعزى لمتغير الجنس لصالح عينة الإناث.

دراسة عبد المقصود (٢٠٢١):

حيث تهدف هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين الضغوط الأسرية ومستوى التحصيل الدراسي للشباب الجامعي، كما تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مستوى التحصيل الدراسي للشباب الجامعي، وتحديد نوع العلاقة بين الضغوط الأسرية ومستوى التحصيل الدراسي للشباب الجامعي، كما تهدف هذه الدراسة إلى وضع مؤشرات لدور الأخصائي الاجتماعي في مساعدة الشباب الجامعي على مواجهة الضغوط الأسرية لديهم، حيث استخدمت هذه الدراسة المنهج المسحي الاجتماعي بطريقة العينة العشوائية البسيطة للشباب الجامعي المقيدين بكليات جامعة حلوان للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠م، بعينة بلغت (١٥٩) طالبًا، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا عند مستوى معنوية (٠,٠١) بين الضغوط الأسرية ومستوى التحصيل الدراسي للشباب الجامعي.

دراسة درويش (٢٠٢١):

حيث تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح التحصيل الدراسي لأبناء غير العاملين من طلاب الجامعة، بعينة بلغت (٢٢٠) طالباً، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أبناء الحضر وأبناء الريف في أساليب المواجهة باستثناء أسلوب الإسناد الاجتماعي لصالح أبناء الريف، كما نتج أن قيمة (ز) جوهرية ودالة عند مستوى (٠,٠١) في حالة الفرق بين معاملي الارتباط لأسلوب الإسناد الاجتماعي وكل من مستوى الطموح والتحصيل الدراسي بين أبناء الحضر وأبناء الريف.

دراسة الغامدي (٢٠١٦):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة التي تربط بين الضغوط النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من الطلاب السعوديين المبتعثين بجامعة أوريغون بالولايات المتحدة

الأمريكية، وكذلك معرفة الفروق على مقياس الضغوط النفسية بين الطلاب والطالبات وبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل من الجنسين، بعينة بلغت (١٧٠) طالبا وطالبة من الطلاب السعوديين بجامعة أوريغون غرب أمريكا، واستخدم الباحث لذلك مقياس الضغوط النفسية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة سلبية بين الضغوط النفسية والتحصيل الأكاديمي، كما توجد فروق على مقياس الضغوط النفسية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل لصالح منخفضي التحصيل، ولا توجد فروق على مقياس الضغوط النفسية بين الطلاب والطالبات عينة الدراسة.

دراسة عوض الله (٢٠١٥):

هدفت الدراسة إلى دراسة تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الأطفال المعاقين سمعيا بمعاهد الأمل، بعينة بلغت (٧٤) من الطلبة والطالبات المعاقين سمعياً، تراوحت أعمارهم (١٢ - ١٥ سنة) واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد استخدمت الدراسة مقياس تقدير الذات، وأسفرت نتائج الدراسة على أنه يتسم تقدير الذات لدى الأطفال المعاقين سمعياً بولاية الخرطوم بالارتفاع، كما توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في تقدير الذات لدى الأطفال المعاقين سمعياً بولاية الخرطوم لصالح الذكور، كما توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المتغيرين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى الأطفال المعاقين سمعياً بولاية الخرطوم، ولا توجد فروق في تقدير الذات لدى الأطفال المعاقين سمعيًّا بولاية الخرطوم تبعاً للعمر.

دراسة لموزة (٢٠١٤):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الضغوط الصدمية التي تعرض لها تلامذة الصف الخامس الابتدائي والكشف عن العلاقة بين الضغوط الصدمية والتحصيل الدراسي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة بعينة بلغت (١٠٠) من الذكور و(١٠٠) من الاناث تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، كما واستخدمت مقياس اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية، ومقياس الكشف عن الضغوط الصدمية، وتوصلت الدراسة إلى أن عينة الدراسة يعانون من اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية،

كما أن هناك علاقة سالبة دالة احصائيًا بين درجات اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية ودرجات التحصيل الدراسي للعينة الكلية وكذلك لعينة الذكور وعينة الإناث.

دراسة ليو (Liu, ٢٠١٣):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التكيف الأكاديمي والاجتماعي لدى الصم وضعاف السمع من طلاب الجامعات في تايوان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بالمسح الاجتماعي بعينة بلغت (١٣٢) من طلاب جامعات تايوان كما تم استخدام قائمة التكيف لدى الطلاب (CSAC-Il; Ju, ٢٠٠٨) وتوصلت الدراسة إلى أن العلاقات الأسرية لها تأثير دال على التحصيل الأكاديمي، وأن المعاقين الذين لا يعانون من ضغوط أسرية يتجهون لتحصيل أكاديمي أكبر من الذين يعانون من تلك الضغوط.

دراسة زلوف (٢٠١٠):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين تقييم الذات والتحصيل الدراسي عند الطفل ضعيف السمع، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، بعينة بلغت (٩) تلاميذ ضعاف سمع من الجنسين (٦) ذكور، (٣) إناث، وعينة أخرى متكونة من (٨) تلاميذ (٤) ذكور(٤) إناث عاديين، واستخدمت الدراسة اختبار تقييم الذات لـ سبيل بيرجر وآخرون، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الذات بين الأطفال العاديين والأطفال ضعاف السمع، كما دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيًا في متغير التحصيل الدراسي بين هاتين الفئتين من الأطفال.

دراسة (Satapathy, ٢٠٠٨):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية والعاديين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، بعينة بلغت (٨٠) من ذوي الإعاقة السمعية، و(١١١) من طلبة المرحلة الثانوية العاديين في مدينة نيودلهي بالهند، واستخدمت الدراسة مقياس الضغوط لهوبكنز ومقياس تقدير الذات نسخة بالسافانا، ومقياس التوافق الاجتماعي الانفعالي لميدو -كندل، وتم حساب الأداء الأكاديمي عن طريق سجلات الطلاب، وأسفرت نتائج الدراسة أن الضغوط تؤثر

سلبًا على الأداء الأكاديمي للطلاب المعاقين سمعيا، كما ويدعم التكيف الاجتماعي الانفعالي الأداء الأكاديمي للطلبة العاديين والمعاقين سمعيًّا على حد السواء.

دراسة أبو سنينة (٢٠٠٧):

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية عمان الثانية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، بعينة بلغت (٣١٦) طالبا وطالبة في الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية عمان الثانية تم اختيارهم بطريقة قصدية، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، ومقياسا للتنشئة الأسرية ومقياسًا الضغوط النفسية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين الضغوط النفسية وتحصيل الطلبة مما يعني أنه كلما زادت الضغوط على الطلبة انخفض تحصيلهم الدراسي.

دراسة الزريقات (٢٠٠٥):

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات الناتجة عن الإصابة بالإعاقة السمعية وعلاقتها ببعض المتغيرات، ولتحقيق ذلك فقد طور الباحث أداة الدراسة وهي مكونة من أربعة مجالات رئيسية هي: المشكلات الأسرية، والمشكلات التواصلية، والمشكلات السلوكية، والانفعالية، والمشكلات الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٠) طالبا وطالبة، وأسفرتْ نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا لمتغير العمر في مجالات المشكلات الأسرية، والتواصلية، والانفعالية، كما وجدت فروق دالة إحصائيًّا في مجالات المشكلات السلوكية والانفعالية وفقا لمتغير درجة الفقدان السمعي، كما توصلت الدراسة إلى وجود مشكلات تدني التحصيل الأكاديمي لدى المعاقين سمعيا، وأوصت الدراسة بضرورة تزويد الطلبة المعاقين سمعيا بخدمات إرشادية وتربوية وأسرية لتحقيق حاجاتهم الخاصة.

التعليق على الدراسات السابقة ومقارنتها بالدراسة الحالية:

تأتي هذه الدراسة تكملة لمشوار من سبقونا وبحثوا في هذا الجانب، حيث اتفقت كل الدراسات السابقة على دراسة العلاقة بين التحصيل الأكاديمي وعدد من المتغيرات منها

الضغوط النفسية، وتقدير الذات، والضغوط الصدمية، وتقييم الذات، وأساليب التنشئة الاسرية، ودراسة المشكلات الناتجة عن الإصابة بالإعاقة السمعية وعلاقتها ببعض المتغيرات، كذلك دراسة العوامل المؤثرة على الأداء الأكاديمي، أما عن المناهج العلمية المتبعة في أغلب الدراسات فكان المنهج الارتباطي المقارن المنهج المتبع في أغلب الدراسات، أما بعض الدراسات الأخرى فاستخدمت المنهج الوصفي التحليلي كدراسة ليو (٢٠١٣) ودراسة لموزة (٢٠١٤) ودراسة بلحاج وآخرون (٢٠٢٢) ودراسة محمد(٢٠٢١) أما دراسة عبد المقصود (٢٠٢١) فاستخدمت المنهج المسحي الاجتماعي، أما عن هذه الدراسة فاستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي المقارن كمعظم الدراسات السابقة، أما عن أعداد العينات فتباينت أعداد العينات ارتفاعًا وانخفاضًا فكانت أعلاها في دراسة ابو سنينة حيث بلغت (٣١٦) طالبا وطالبة، أما أقلها فكانت في دراسة زلوف (٢٠١٠) حيث بلغت (١٧) تلميذ، أما عينة هذه الدراسة فأخذت مركزا متوسطا بين أعداد العينات حيث بلغت عدد عينة هذه الدراسة (٤٠) طالبا، أما عن أدوات الدراسات السابقة فكانت المقاييس والاختبارات والذي يتفق هذا مع الأداة التي استخدمتها هذه الدراسة، حيث استخدمت مقياسا للضغوط النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والأسرية لجمع البيانات والمعلومات، أما عن النتائج المتحصل عليها فأجمعت جميعها إلى أن الضغوط النفسية، والأسرية، وتقدير الذات والضغوط الصدمية، وتقييم الذات، وأساليب التنشئة الأسرية، وكل المشكلات المنبثقة عن الإصابة بالإعاقة السمعية كلها تؤثر بشكل سلبي على التحصيل الأكاديمي للطالب، فكلما انخفضت هذه الضغوط ازداد التحصيل الأكاديمي للطالب والعكس صحيح وهذا ما يتوافق مع النتائج المتحصل عليها من هذه الدراسة، حيث أشارت نتائج هذه الدراسة الى أن الضغوط الاجتماعية، والنفسية، والاقتصادية، والأسرية تربطها علاقة سلبية بالتحصيل الأكاديمي للطالب وتؤثر عليه بشكل سلبي وبشكل كبير، ومن خلال الإبحار في هذه الدراسات وفي دراسة الباحث نجد إجماعًا واتفاقًا لكل هذه الدراسات في دراسة أسباب تدني التحصيل الأكاديمي لفئة الصم وضعاف السمع ودراسة كافة المتغيرات التي من الممكن أن يكون لها علاقة بتحصيل الطالب، وبمقارنة هذه الدراسة

بالدراسات السابقة نجد أن ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات الأخرى هي استخدامها لمتغير الضغوط الاجتماعية وجمعها لأكثر من نوع من الضغوط، حيث تعتبر هذه الدراسة من الدراسات القلائل إن لم تكن الأولى في بيئتنا المحلية والعالمية على حد علم الباحث التي تدرس العلاقة بين الضغوط بجميع أنواعها والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ليبيا.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

١. حيث تمنح الباحث قاعدة متينة يرتكز عليها في بحثه وهذه القاعدة تمثلها الدراسات السابقة، حيث أنها تعطي معلومات ذات قيمة علمية وتعتبر سنداً علمياً يمكن للباحث أن يقيس عليها معلوماته.

٢. من خلال هذه الدراسات يصبح لدى الباحث القدرة على معرفة كيفية تناول الباحثين الآخرين لهذا الموضوع بالتالي يتمكن من الوصول للثغرات التي لم يتحدثوا عنها ويقوم هو بالحديث عنها كسابقة علمية وإضافة معلومات جديدة.

٣. يمكن للباحث أن يستفيد من هذه الدراسات في معرفة الهيكلية العامة للبحث والتعرف عن قرب على كيفية كتابة البحث بالترتيب وبعناصره الكاملة، وماهية كل عنصر من هذه العناصر.

٤. كثير من الأحيان يقوم الباحثون بالارتكاز على الدراسات السابقة في تحديد نقطة البداية والانطلاق لأبحاثهم، فيقوم بالوقوف عند الأمور التي توقفت عليها تلك الدراسات ثم يستكملون ويضيفون عليها معلومات جديدة.

٥. وجود دراسات سابقة عديدة يؤكد على مدى أهمية الموضوع الذي يتناوله الباحث في بحثه الحالي، بالتالي إقناع القارئ بهذه الأهمية وزيادة جذب القراء.

٦. من خلال الاستطلاع والتغذية الفكرية التي يأخذها الباحث من هذه الدراسات يمكنه تحديد عناصر بحثه أو بالأحرى تحديد الفرضيات والمتغيرات التي سيسير عليها في بحثه.

٧. من البديهي أن تكون الدراسات السابقة من مصادر المعلومات الأساسية للباحث، فمن خلال هذه الدراسات يقوم الباحث باقتباس الكثير من المعلومات، وكذلك يقوم الباحث بإجراء العديد من العمليات المعرفية مثل المناقشات والتحليلات والمقارنات من خلال هذه الدراسات.

٨. عندما يقوم الباحث بتوثيق هذه الدراسات يكون بذلك قد أخبر القارئ بجزء من الجهد الذي بذله للحصول على المعلومات.

كما لا تعود الدراسات السابقة بالفائدة على الباحث وعلى البحث فقط، بل تعود بالفائدة على القارئ أيضاً، ولربما هذا الجانب لم يلتفت إليه الكثير، ولكن المتفكر فيه يجد أن هذه الاستفادة يلمسها القارئ بشكل جدي سواء لاحظ القارئ ذلك أم لم يلاحظ، فمنها أن القارئ من خلال وجود معلومات مقتبسة من هذه الدراسات يجد تنوعاً في الطرح ويجد أمامه قالب نقاشي وحواري بين الباحثين حيث تمثل كل دراسة وجهة نظر كاتبها، وهذا يجعل القارئ يندمج مع ما يقرأه ويتابع القراءة ويستفيد من المعلومات بشكل واسع، وكذلك فإن القارئ عندما يجد التحليلات والنقاشات والمقارنات يكون بذلك قد لمس تنوع في طريقة عرض المعلومات، ويمكن للقارئ من خلال هذه الدراسات أن يفهم توجه كاتب الباحث ويتوقع النتائج التي يصل إليها الباحث من خلال تناوله للدراسات السابقة، كما أن تمعن القارئ في المعلومات المقتبسة من الدراسات السابقة يجعل لديه القدرة على تميز كثير من جوانب القوة والضعف في البحث الذي يقرأه، وهذه الدراسات بشكل عام يمكن اعتبارها مادة تقدم العديد من الجوانب الخاصة بموضوع البحث للقارئ، وكذلك يمكن القول بأن هذه الدراسات يستفيد منها القارئ في كونها ذات طرح تاريخي في كثير من الأحيان يتعرف القارئ على طبيعة تناول الموضوع على مر تواريخ مختلفة.

الإطار النظري:

أولاً: الضغوط الاجتماعية والأسرية والاقتصادية والنفسية:

الضغط هو أي تأثير يتعارض مع الأداء الوظيفي العادي للكائن الحي وينتج عنه انفعال داخلي أو توتر. (السكري، ٢٠٠٠)

والضـــغوط هي الحالة التي يدركها الكائن الذي يتعرض لأحداث أو ظروف معينة بأنها غير مريحة أو مزعجة أو على الأقل تحتاج إلى نوع من التكيف أو إعادة التكيف وأن استمرارها قد يؤدي إلى آثار سلبية كالمرض أو الاضطراب وسوء التوافق (يوسف، ٢٠٠٧، ص. ١٣).

الضـــغوط الاجتماعية: تعني عدم قدرة الشـخص على التعامل مع الظروف التي تحيط به في البيئة الاجتماعية (Aanes، ٢٠٠٥) ويمكن أن تؤدي الضـــغوط الشـــديدة أو المستمرة إلى تغيرات نفسية وفسيولوجية وكذلك تغيرات في التفاعلات الاجتماعية، حيث تؤثر الضـــغوط على علاقات الأفراد مع الآخرين وكذلك قدرتهم على تحقيق أهدافهم (Brendelo, Et, al, 2017) وعندما تكون هناك إمكانيات ومصادر كافية ومناسبة للتعامل مع الموقف الصعب فسوف يشعر الشخص بقليل من الضغوط، وعندما يدرك الفرد أن مصادره ربما تكون كافية للتعامل مع الحدث أو الموقف إلا بشق الأنفس وبذل جهد كبير فسوف يشعر بمقدار متوسط من الضغط، أما عندما يدرك الفرد أن مصادره لن تكون كافية لتلبية متطلبات البيئة فسوف يشعر بتعرضه لكم هائل من الضغوط (يوسف، ٢٠٠٧).

يرى الباحث بأن الضـــغوط الاجتماعية يمكن أن تأتي من مختلف المصـــادر مثل العمل، العلاقات الشـخصـية، والمجتمع، فقد يعيش الكثير من الأشـخاص ضـــغوطا اجتماعية في بيئة العمل، كما قد تسـهم العلاقات الشـخصـية في خلق الضـــغوط الاجتماعية، إذ قد نجد أنفســنا نواجه ضـــغوطًا من العائلة والأصـــدقاء والشـــريك، وقد يتطلب منا أن نتحمل مســؤوليات التي توضــع علينا في هذه العلاقات، بالإضــافة إلى ذلك يمكن أن تنشأ الضغوط الاجتماعية من المجتمع نفسه.

الضـــغوط الأســـرية: تعتبر الأســـرة كيان بيولوجي يتحول منذ الصـــغر إلى كيان اجتماعي بعد التدريب والتعلم مكون من أم وأب وأولاد ومن مسؤولية الأسرة رعاية أعضائها جســديًا واجتماعيًّا ونفســيًّا وتعليميًّا وبلورة شـخصـية الطفل وصـقلها، إلى جانب تأمين الأسرة للنواحي الاقتصادية للإنفاق، وتعتبر الأسرة اللبنة الأولى المكونة مع مثيلاتها للمجتمع

ومحددة لملامحه مستقبلا، فعملية التفاعل مع المجتمع والانخراط والتأثير والتأثر من أهم عوامل نجاح المجتمع وتقدمه وكذا إنجاح أفرادها في مواجهة ضغوط الحياة لأنها مؤسسة اجتماعية أو كيان اجتماعي مصغر من المجتمع الأم (علي واخرون، ٢٠١١، ص. ١٦٤). لذا يعزى التأقلم مع الضغوط لدى الذكور والإناث إلى المفاهيم الإيجابية التي تنميها الأسرة لدى أبنائها، من الاعتزاز بالذات والشعور بالضغوط الخارجية وتقليل القلق وإثراء القدرات على تحمل تغيرات الحياة، كما أن الخلافات الأسرية وصراع الأدوار الأسرية تلعب دورا في إحداث الضغط (الموسوي، ١٩٩٨، ص. ١٠٤). ويرى الباحث الضغوط الأسرية على أنها أحد الضغوط اليومية التي يواجها الفرد في حياته، وفي كثير من الأحيان يصعب عليه التعامل معها وتشكل عليه عبئا كبير يؤثر على أدائه الخارجي، فأساس أي تعامل هو الاحترام المتبادل سواء بين الأبوين والأبناء والعكس أيضا، والمقصود هنا هو احترام التفكير والمشاعر والطموح والأهداف، حتى أسلوب الحديث والتعامل وعدم التطاول في الكلام، لأن ذلك يشكل ضغوطا نفسية عند التعامل مع الطرف الآخر، أما المناقشة فطالما وجدت المناقشة الإيجابية المشتركة بين جميع أطراف الأسرة وعدم الاتهام الدائم بالتقصير واللوم، تخف وطأة الضغوط التي يتعرض لها الفرد داخل الأسرة، خاصة مع استبدال أسلوب اللوم بالتوجيه والاقتراح، وبما أن التعرض للضغوط الحياتية هو أمر طبيعي خاصة في ظل هذه الأيام فكلهم بحاجة إلى الدعم المتبادل والتشجيع، وعدم الاستخفاف أو التقليل ممن يعانيه أي من أطراف الأسرة.

الضغوط الاقتصادية: إن الجانب الاقتصادي يلعب دورًا أساسيًّا في حياة الأسرة وذلك لما ينجم عنه من إشباع حاجات الأسرة المادية الضرورية للعيش كالسكن توفير الغذاء، الملبس وغيرها من اللوازم المهمة للحفاظ على بنائها المادي النفسي والاجتماعي، يتبين لنا أن هذا المقوم ضروري لبناء الأسرة، فالعامل الاقتصادي هو أساس قيام الحياة الأسرية، ويترتب عن قصور هذا العامل الفقر الذي يمنع الأسرة من المشاركة الاجتماعية والكثير من جوانب الحياة، لذا نجد أن الضغوط الاقتصادية لها الدور الأعظم في تشتيت جهد الإنسان وضعف قدرته على التركيز والتفكير وخاصة حينما تعصف به الأزمات المالية

أو الخسارة أو فقدان العمل بشكل نهائي، إذا ما كان هو مصدر رزقه الوحيد، فينعكس ذلك على حالته النفسية والصحية، وينجم عن ذلك عدم قدرته على مسايرة متطلبات الحياة (عبد الله، ٢٠٠٨، ص. ٤٨).

ويرى الباحث أن الفرد لا بد أن يمر بضغوطات عديدة قد تكون روتينية وأخرى انتقالية، ومن أحد الضغوطات التي لا مفر منها الضغوطات الاقتصادية التي يمر بها الطالب طوال سنوات دراسته، والتي قد تؤثر على صحته النفسية وربما الجسدية، ومستواه الأكاديمي، كالارتفاع في أسعار الكتب، وتوفير الاحتياجات الأساسية مثل الطعام والمأكل والمسكن وغيرها من الأمور الحياتية الأخرى، والتي تعمل على الحفاظ ورفع المعدلات الدراسية للطالب، والعكس صحيح، حيث أن عدم توفر الاحتياجات اللازمة للحياة، تؤثر بشكل سلبي على حياة الفرد عموما.

الضغوط النفسية: حيث ينشأ الضغط النفسي نتيجة لتفاعل ما بين الفرد ومجموعة من العوامل الخارجية أو الداخلية البيئية منها و الشخصية والتي تتمثل في العوامل الجسمية، والعقلية، والانفعالية، إذ يؤكد دينيز على أن الضغط النفسي ينشأ من عوامل جسمية مثل تلف في أحد أعضاء الجسم وعوامل عقلية، وانفعالية مثل القلق والخوف، وقد تنشأ الضغوط من داخل الشخص نفسه نتيجة الأزمات التي يعيشها وتسمى ضغوطًا داخليّة، أو قد تكون من المحيط الخارجي مثل العمل، العلاقة مع الأصدقاء أو الاضطرابات الأسرية أو المشكلات العائلية أو خلافات مع شريك الحياة أو الطلاق أو موت شخص عزيز والاختلاف معهم أو خسارة مالية تجارية أو التعرض لموقف صادم مفاجئ تسمى ضغوطا خارجية (العزيز وآخرون، ٢٠٠٩، ص. ٣١).

ويرى الباحث الضغوط النفسية من أكثر الضغوط تأثيرا على الإنسان، قال الله تعالى: (لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي كَبَدٍ) يمرّ الإنسان في حياته بالكثير من الضغوط و الأزمات والشدائد والمشقات التي من شأنها أن تؤثر سلباً في حياته نفسياً وفسيولوجياً إذا لم يتهيأ ويتعلم الطرق والأساليب لتقبلها والتعامل البناء معها، كما تظهر أهمية التسليم والقناعة بأنه ليس هناك مناص ومفر من مرور الإنسان في مثل هذه الأزمات، وأنه من غير الممكن

منعها جميعها من الحصول، أما استجابات الأفراد لهذه الضغوط فإنها متفاوتة بحسب اختلاف مجالاتهم واتجاهاتهم، فبعض الأفراد قد يصاب بالحزن والتوتر عند التفكير بالقرارات المصيرية، والعمل، والدراسة وضغوطها المستمرة، وبعض الأشخاص يؤمن بأن تعرّض الإنسان للضغوط من فترة إلى أخرى يجعله أكثر قدرة وكفاءة على القيام بالمهام وإنجازها وأكثر جرأة على خوض التحديات والنجاح فيها، وبالتالي حصول الفرد على الشعور الإيجابي الذي يتبع هذا النجاح.

الآثار المترتبة على الضغوط:

وتتمثل هذه الآثار في:

- **آثارها على الفرد:** الآثار التي تحدثها الضغوط على الفرد لها عدة أشكال وهي:

- الآثار الفسيولوجية: إن الضغط يحدث تغيرات وتحولات كيميائية داخل جسم الإنسان غير طبيعية، ومثل هذا الوضع الغير طبيعي تكون آثاره واضحة على صحة الفرد خاصة إذا كان مستوى الضغط الذي يعاني منه عاليًا، لذا فقد يعتري صحة الفرد الكثير من الاختلالات ويظهر عليها علامات ومؤثرات الضعف إذن فالعلاقة بين الضغط والصحة العامة هي علاقة خطية سالبة، فزيادة الضغط يترتب عليه تدهور في صحة الفرد، أي أن أي مثير ضاغط يترتب عليه ردود فعل داخلية من معظم أجزاء الإنسان وأعضائه مما يحدث تغيرات فسيولوجية. (الطريردي، ١٩٩٤)

- الآثار النفسية: وتشتمل على التعب والإرهاق والملل وانخفاض الميل للعمل والاكتئاب والأرق والقلق وانخفاض تقدير الذات والاحتراق النفسي، فعندما يفشل الفرد في التوافق مع الضغوط ويزداد القلق عن الحد المعقول فإن ذلك يؤدي به إلى الاحتراق النفسي الذي يعد من أخطر الآثار الناتجة عن الضغوط، ويعد الاكتئاب كذلك من نتائج آثار الضغوط التي قد يصاب بها الفرد ويصبح عرضة للحزن،

وتوتر الأعصاب، والغضب بلا سبب ويكون سريع الاستثارة وينتج عنه حالة من الارتباك والأرق، والسلوك المتقلب (النعاس، ٢٠٠٦، ص. ٦٢-٦٣).

- الآثار السلوكية: أشار الزهراني (٢٠٠٣) إلى أن كثرة الضغوط على الفرد قد تقوده إلى بعض السلوكيات السلبية، كالإفراط في التدخين بشكل مبالغ فيه، أو البحث عن السلوان والنسيان بتعاطي الكحول والمخدرات، وقد يشرع البعض في تعاطي العقاقير أو زيادة في حجم الجرعات المحددة لتعمد الأذى بأنفسهم، وقد يلجأ آخرون لتدمير ذواتهم بالانتحار، وتشير صفاء الأعصر (١٩٦١) الى أن مارينا أوردت مجموعة من الآثار الناجمة عن الضغوط ،وتتمثل في حالات الغضب وعدم القدرة على التركيز وارتفاع ضغط الدم والنظرة السوداوية للحياة (الغزير وآخرون، ٢٠٠٩، ص. ٣٢).

- **آثارها على المجتمع:** نظرًا لأن الكثير من الأفراد لا يستطيعون الفصل بين جوانب حياتهم، فإن الضغوط في جانب تؤثر على الجوانب الأخرى كالعلاقات في المنزل والعلاقات في المجتمع بشكل عام والعلاقات في العمل، فتحدث الاختلالات الزوجية، والطلاق، والانفصال، والإساءة للأبناء والزوجة، وارتكاب المخالفات، والجرائم، والشكوى من الزملاء، والرؤساء، واللجوء إلى الحاكم لحل الصراعات، والانسحاب من الحياة الاجتماعية وغير ذلك، وهذا كله انعكاس سلبي على البناء الاجتماعي (يوسف، ٢٠٠٧).

كما يرى الباحث أن تأثير هذه الضغوط يختلف باختلاف الشخص الذي يتعرض لتلك الضغوط، كما تختلف باختلاف درجة تلك الضغوط وشدتها، كما ويمتد تأثير هذه الضغوط إلى كل جوانب الحياة لدى الفرد من الجانب التعليمي والمهني وعلاقته بأصدقائه وأقاربه وأطفاله وأسرته إلى شخصية الفرد وقدرته على مواجهة الحياة كما تؤثر على استقرار الفرد على كل المستويات، كما تلعب دورًا في توافقه الاجتماعي والنفسي كذلك تلعب دورًا كبيرًا في القضاء على إبداع الفرد وعلى مواهبه، فحدة الضغوط وقوتها هي من

تحدد مدى حدة تأثير تلك الضغوط على الفرد ومدى قدرة الفرد على تجاوزها، فالضغوط بشتى أنواعها ودرجاتها تؤثر بشكل سلبي على حياة الفرد بأكملها.

ثانياً: التحصيل الدراسي:

تعريف التحصيل الدراسي:

يعرف بأنه مستوى النجاح الذي يحققه الطالب في مجال دراسي عام أو متخصص، فهو يمثل اكتساب المعارف والمهارات والقدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية، وبالتالي يعتبر التحصيل الدراسي هو الناتج النهائي للمتعلم (عباد، ٢٠١٥، ص. ٢٧).

وهو كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار وتقديرات المدرسين أو كليهما (ربع وآخرون، ٢٠٠٦).

يرى الباحث التحصيل الدراسي على أنه المعيار في تحديد مدى نجاح المؤسسات التربوية أو فشلها، كذلك معيار تقييم الطالب فهو محصلة لما تعلمه الطالب خلال مسيرته الدراسية، فهو باختصار بوابة الطالب لمستقبله، وبوابة المجتمع لتقدمه.

أهداف التحصيل الدراسي:

يهدف التحصيل الدراسي إلى اكتساب المعارف والمعلومات، إذ يعد بمثابة المرجع أو المعيار الذي يحدد مستوى التلاميذ وإمكانياتهم، كما يهدف إلى تمكين المتعلم من معرفة مستواه الشخصي وبالتالي فإن الهدف من معرفة مستوى تحصيل التلاميذ هو معرفة قدراتهم على استيعاب المعارف والمعلومات المختلفة في مختلف المواد الدراسية، والتعرف على مواطن الضعف والقوة لديه وتوفير التغذية الراجعة بعد اكتشاف الصعوبات مما يمكن المعنيين من اتخاذ القرارات المناسبة بما يخدم التلميذ، وفي الوقت نفسه يهدف التحصيل الدراسي إلى تكوين المعلم تكويناً مناسباً وذلك من خلال تدريبه على طرائق التدريس الحديثة التي تساعد على تنمية القدرات الابتكارية لدى التلاميذ (بوشرة وآخرون، ٢٠١٩، ص. ٣٦).

كما يرى الباحث أن من أهداف العملية التعليمية وتقييم الطالب وتقييم مستواه وتحصيله الأكاديمي هو مساعدة الطالب في تحديد أهدافه التي يسعى إليها، وتقييم لمستواه الدراسي في كل مرحلة تعليمية بحيث يساعد الطالب في بلورة رؤية واضحة لمستقبله ولخطواته اللاحقة وذلك من خلال معرفته لنقاط القوة والضعف لديه، كما يلعب تقييم الطالب دورا في اكتشاف المواهب، مما يساعد في الاهتمام بهم وتقديم الدعم لهم في إطار الاهتمام بالمواهب وتطويرها وصقلها خدمة للعملية التعليمية والفرد والمجتمع.

خصائص التلاميذ منخفضي التحصيل:

يتميز التلاميذ منخفضي التحصيل بمجموعة من السمات والخصائص التي تميزهم عن غيرهم من التلاميذ ومن أهمها:

١. غالباً ما يكون متساهلاً في كل شيء حتى في الأمور الأساسية والضرورية بالنسبة له.

٢. يقف في جميع حالاته موقف المدافع عن نفسه وعما يقوم به من أعمال بسبب عدم الثقة بالنفس وعدم القدرة على الإنجاز.

٣. يتميز بأنه منقاد للغير وليس لديه القدرة على الاعتماد على نفسه أو روح المبادرة.

٤. من السهل استفزازه لذا فهو يثور في وجه الآخرين بسرعة ويكون التغير لديه سريع بحيث يتحول من وضع لآخر بسهولة.

٥. عدواني وسلبي ويبدو عليه الضجر والملل بسرعة.

٦. يهتم بغيره أكثر من اهتمامه بشؤونه الخاصة.

٧. يكبت عواطفه ومشاعره حتى لا يبدو بمظهر الضعفاء.

٨. يبدو عليه الحزن والتشاؤم والقلق الزائد لأبسط الأسباب (المغامسي، ٢٠١٨).

أسباب انخفاض التحصيل:

ويعرض النمر (النمر،٢٠٠٧، ص. ٣٧) مجموعة من الأسباب المؤدية إلى انخفاض التحصيل وهي:

- أسباب تتعلق بالمتعلمين كانخفاض قدراتهم الخاصة ونقص الدافعية نحو التعلم، وكذلك المشكلات الشخصية التي يواجهونها، وضعف بنيتهم الجسمية التي تجعلهم عرضة للأمراض.
- أسباب تتعلق بالأسرة والمستوي الثقافي، والاجتماعي، والاقتصادي المتدني للأسرة وعدم اهتمامهم بالتعليم وتشجيع الأبناء على التعلم يؤدي إلى انخفاض تحصيل المتعلمين.
- أسباب تتعلق بالمدرسة: يعد افتقاد المعلم وعدم قدرته على تكوين علاقات إيجابية بينه وبين تلاميذه يؤدي إلى فقدان الثقة بين هؤلاء التلاميذ ومعلمهم، وإذا عجز المعلم في تنويع الأعمال المدرسية سوف يؤدي ذلك لنقص في مهاراته التعليمية أو قصور في معرفته بديناميات السلوك الإنساني أو عدم وعيه لاستخدام وسائل العقاب والتخويف لتلاميذه، فهذا يؤدي إلى عدم استفادة التلاميذ وانخفاض مستوى تحصيلهم.
- أسباب تتعلق بالمجتمع: كوجود الكثير من المغريات خارج المدرسة وانشغال التلاميذ بها.

تثير المواد الدراسية الكثير من التحدي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية، وخصوصاً الحساب والقراءة، ويعد إلقاء المعلمين والكتب الدراسية هي الوسائل المستخدمة بكثرة عادة في إعطاء التعليمات للطلاب، كما أن هذه الكتب تتطلب مستوى قرائي وتحصيلي أعلى من مستوى الطلاب ذوي الإعاقات، وبالإضافة إلى ذلك نجد أن المعلم غالباً ما يكون مضغوطاً لتغطية جوانب من المقرر وذلك لارتباطها باختبارات نهاية العام وذلك بدلاً من التركيز على إتقان الطلاب للمفاهيم النقدية. (Mastropieri، ٢٠٠٣)

يرى الباحث أن من أهم العوامل والأسباب التي تؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي لدى الطالب هو ضعف القدرات العقلية فانخفاض مستوى الذكاء لدى الطالب يعتبر من أهم تلك الأسباب وإن لم تكن هي كل تلك الأسباب فتحصيل الطالب الدراسي يعتمد في المقام الأول على مستوى ذكاء دلك الطالب، فكلما ازداد ذكاء الطالب ازدادت قدرته على تحصيل العلوم والمعارف والعكس صحيح، كذلك حرمان الطفل من الرعاية والاهتمام وذلك على جميع المستويات من الأسرة الى المعلمين، إلى المسؤولين على المؤسسات التعليمية ومن هم على الهرم التعليمي، إلى المجتمع الى الدولة، كما تلعب بعض الاضطرابات والمشاكل الصحية التي قد تسبب في قلة تركيز الطالب وقدرته على الاستيعاب ومن أهم تلك المشاكل صعوبات التعلم والتي تعد من أكثر الاضطرابات شيوعًا بين طلابنا، كذلك فرط الحركة، والنشاط الزائد، وكذلك الإعاقات التي قد تصيب الفرد كفقدان حاسة السمع وضعفها، كذلك ازدحام واكتظاظ الفصول بالطلاب، وطرق ووسائل التعليم التقليدية كل هذه الأسباب تؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي لدى الطالب.

دور الأسرة في حل مشكلة ضعف مستوى التحصيل الدراسي:

غالباً ما يتم التعاون ما بين الأسرة والمدرسة في حل معظم مشكلات التلاميذ ومنها مشكلة تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ومن خلال الآتي يتبين دور الأسرة في ذلك من خلال:

١. العمل على توفير المناخ الأسري المناسب والسليم لنمو أبنائها النفسي وإشباع حاجاتهم وتجنب الأساليب التربوية الخاطئة.

٢. متابعة تطبيق وتنفيذ بعض الأساليب التعليمية، والتعبيرية السلوكية الخاصة بالمشكلة.

٣. الاتصال المستمر مع المدرسة وتزويدها بالمعلومات الضرورية واللازمة عن مستوى أبنائها الدراسي وسلوكياتهم ومشكلاتهم (المغامسي، ٢٠١٨).

٤. العمل على تخصيص وقت للراحة والهدوء خلال الأسبوع وأيام الدراسة حتى يكون هنالك توازن بين الدراسة والراحة.

٥. تحدث الأهل عن النجاح الذي توصل إليه الابن مهما كان بسيطاً.

٦. الاهتمام بالطفل والعمل على تشجيعه على القيام بالأعمال التي ترفع من مستوى تحصيله الدراسي.

٧. إعطاء الطفل الثقة اللازمة وجعله يشعر بذلك من خلال تعزيز ثقته بنفسه (نصر الله، ٢٠١٢).

يرى الباحث أن الاسرة هي الحضن وهي المؤسسة التربوية الأولى المسؤولة عن تربية وإعداد الأبناء، ثم يأتي دور المدرسة لتشاركها في صقل شخصيات الابناء وتعليمهم التعليم الصحيح والمنهج الاجتماعي القويم، فمعظم الأهالي يحرصون على نجاح أولادهم وحصولهم على الشهادات العالية ومن بين هؤلاء من يعتمد على تكوين علاقات اجتماعية بينهم وبين المدرسين في إطار التواصل الفعال بين الأسرة والمدرسة والتي غالبًا ما يكون مبدؤها تبادل الأفكار حول سبل رفع جودة التحصيل وكيفية معالجة مشاكل أولادهم الدراسية ضمن الضوابط والأصول وهذا ما يعتبر من صميم العملية التعليمية لا سيما في زماننا هذا، كما أن المدرسة تسعى إلى القيام بدورها التربوي والتعليمي لأنها الوعاء الذي يحتضن أبناءنا منذ نعومة أظفارهم لإرشادهم وتعليمهم، وكلما كانت المدرسة مرنة وفعالة في بناء علاقات إيجابية مع الأسرة كلما انعكس ذلك على جودة تحصيل الابناء، وتعتبر الشراكة بين الاسرة والمدرسة من أهم عوامل التميز عند التلميذ، فالواقع الجديد للتعليم يؤكد الحاجة إلى إقامة شراكة حقيقية يكون فيها التلاميذ والمعلمون والأسرة في علاقة تبادلية، كما تؤكد الدراسات أن التدخل الأسري في العملية التعليمة من أهم العوامل التي تؤثر على مستوى التحصيل الدراسي وأن تدخل الأسرة يعمل على تحسين تقدير الطلبة لذاتهم وتقديرهم لأهمية التعلم ويعزز الأداء المعرفي ويقلل عملية التغيب ويزيد من تفاعل الأبناء وحرصهم على الفهم والتفوق، وهنا أنصح بعدم تدخل الأسرة كثيراً في دراسة الأبناء في المنزل سوى في مساعدتهم على وضع برنامجهم الدراسي في المنزل، أما حل الواجبات والمذاكرة فالواجب تعليم الابن التعلم الذاتي وعدم التدخل إلا وقت الحاجة الضرورية، والتدخل الأسري الإيجابي في عملية التعلم يختلف باختلاف المستوى التعليمي للوالدين ومدى تفرغهما،

ومن المهم متابعة المدرسة وتحديد نقاط الضعف والقوة والحوار مع المدرسة حول كيفية تقوية نقاط الضعف وزيادة نقاط القوة بالتعاون مع الأسرة والمعلمين، ومراقبة النتائج أولاً بأول، والتعزيز الإيجابي عند حصول الأبناء على درجات جيدة والحوار مع الأبناء عند الحصول على درجات متدنية للاستفسار حول الصعوبات التي واجهتهم ومحاولة معالجة الصعوبات بالتعاون مع المدرسة، وكلما كان السعي في معالجة المشاكل الدراسية باكرا كلما كانت النتائج أفضل، كما يجب مساعدة الأبناء على التخطيط السليم لأوقاتهم، وكيفية تقليل أوقات التعرض للشاشات الرقمية والألعاب والهواتف الذكية، وتهيئة بيئة منزلية مشجعة على المذاكرة، وبدورها يجب على المدرسة وضع برنامج للتواصل الفعال مع الأهل وتأمين البيئة المدرسية الصحية والإيجابية للتلميذ وإشعاره بالأمان التعليمي بحيث يكون قادرا على طرح مشاكله دون خوف أو حرج والأهم من ذلك كله وجود إشراف تربوي يعمل على متابعة المعلمين ويشرف ويراقب سير العملية التعليمية من كل جوانبها .

ثالثاً: الإعاقة السمعية:

نسبة انتشار الإعاقة السمعية:

تتعدد الأسباب المؤدية لانتشار الإعاقة السمعية، فقد تكون تلك الأسباب وراثية نتيجة لزواج الأقارب، وقد تكون نتيجة لمشكلات حدثت للأم أثناء فترة الحمل كتناول أدوية دون إشراف طبي وغيرها من المشكلات، حيث أشارت الدراسات في الدول الغربية إلى أن حوالي (٥%) من طلاب المدارس لديهم ضعف سمعي إلا أن هذا الضعف لا يصل مستوى الإعاقة، أما بالنسبة للضعف السمعي الذي يمكن اعتباره إعاقة سمعية فتقدر نسبة انتشاره بحوالي (٠,٥٪) وتقدر نسبة انتشار الصمم بحوالي (٠,٧٥٪)، أما فيما يتعلق بالإعاقة السمعية في الدول النامية لا يستطيع أحد أن يقدم معلومات دقيقة عن أعداد الأطفال المعاقين سمعيا في الدول النامية، فقد أشارت بعض التقارير إلى أن نسبة حدوث الإعاقة السمعية بمستوياتها المختلفة قد تزيد عن (٥٪) بل وقد تصل إلى (١٠%) في بعض الدول النامية (الخطيب، ١٩٩٨) أما في الدول العربية فإنه لا توجد إحصاءات دقيقة وشاملة عن انتشار الإعاقة السمعية وتجاهل هذه الإحصاءات في معظم هذه الدول يدل

على أن مشكلة الإعاقة السمعية لم تطرح نفسها كقضية اجتماعية تستحق التعامل معها على أســـاس من التخطيط الجيد لها لمواجهتها مواجهة بشـــكل علمي، وإنما تواجه الآن بأسلوب جزئي.(عبد الواحد، ٢٠٠١).

يرى الباحث أن نسـبة انتشـار الإعاقة السـمعية وخاصـة في عالمنا العربي تعد من أكبر نسـب انتشـار هذه الإعاقة في دول العالم، نتيجة انخفاض نسـبة الوعي بهذه الإعاقة وأعراضـها وطرق التعرف عليها، كذلك الوسـائل القديمة التي يسـتخدمها الأخصـائيين في الكشـف عن مثل هذه الإعاقات، وعدم الاسـتفادة من خبرات الدول المتقدمة في هذا المجال، وغياب دور المؤسـسـات التعليمية والصـحية في القيام بدورها في التوعية والعلاج والتوجيه كل تلك الأسباب أدت إلى زيادة نسبة انتشار هذه الإعاقة في مجتمعاتنا.

أنواع الإعاقات السمعية:

الإعاقة الضعيفة: لا يستطيع الأطفال الذين يعانون من صعوبة سمع طفيفة من سـماع الأصـوات الخافتة أو البعيدة مع عدم وجود صـعوبات في التعلم، ومن الضـروري الانتباه إلى تطوير مفرداته وتوفير مقاعد وإضـاءة جيدة في الفصـول تسـاهم في تحسـين العلم وقد يستفيد الأطفال من تعلم الشفاه وقد يحتاجون إلى تصحيح الكلام.

الإعاقة المتوســطة : يفهم الأطفال الذين يعانون من صــعوبة ســمع متوســطة أحاديث الآخرين عندما يكونون وجها لوجه على مســافة قريبة تقدر بثلاثة إلى خمســة أقدام، أما إذا الكلام خافتا أو ليس في مسـتوى نظرهم فقد يفقدون خمسـين في المائة من فهم الحوار مع العلم أن مفرداتهم محدودة ومصـاحبة باضـطراب في كلامهم، ويرى البعض أنه إذا وجدت مدارس متخصـصـة لهذه الفئة يُفضـل إلحاقهم بها لتتحقق الاسـتفادة من المعين السـمعي، وأنه لابد من الحصـول على مقعد في مكان جيد في الفصـل مع القيام بالتدريبات خاصة لتطوير المفردات، والقراءة، وقراءة الشفاه.

الإعاقة الملحوظة: لابد من التحدث مع الأطفال من هذه الفئة بصـوت مرتفع لكي يسـتوعب هؤلاء الأطفال الذين يعانون صـعوبة واضـحة في الكلام واللغة الاسـتقبالية، والتعبيرية مع العلم أن مفرداتهم محدودة ولابد أن يلتحقوا بمدارس متخصصة تتعامل مع

هذا النوع من الضعف السمعي ليحصلوا على تدريبات خاصة لتحسين مهاراتهم في القراءة، والكتابة، وقراءة الشفاه، وتصحيح النطق.

الإعاقة الشديدة: يسمع الأطفال من هذه الفئة الأصوات العالية التي تبعد قدمًا واحدًا عنهم وقد يتعرفون على أصوات البيئة من حولهم ويمتازون ببعض الأصوات العالية في اللغة والكلام، ولذلك فهم بحاجة إلى إلحاقهم بمدارس الصم مع التأكيد على تطوير مهارات اللغة والكلام، وقراءة الشفاه، والتدريب السمعي باستخدام المعين السمعي.

الإعاقة التامة: قد يسمع الأطفال من هذه الفئة بعض الأصوات العالية ولكنهم في الحقيقة يدركون اهتزاز الصوت أكثر من معرفته ويعتمدون على قدراتهم البصرية عوضا على القدرات السمعية للتواصل مع الآخرين وهذا النوع من الضعف يعد إعاقة حقيقية للغة والكلام لذلك فهم بحاجة إلى إلحاقهم بمدارس الصم التي تشمل برامجها تطوير مهارات اللغة، وقراءة الشفاه، والكلام، وتدريبات التآزر بين الاتصال الشفهي، والإشارة، وتدريب السمع الجماعي أو الفردي (فتحي، ١٩٩٠).

تصنيف الإعاقة السمعية:

يمكن تصنيف الإعاقة السمعية بحسب:

أولاً: من حيث العمر عند الإصابة:

ويمكن تقسيمها إلى ما يلي:

١. إعاقة سمعية ولادية congenital بمعنى أن الفرد قد يولد وهو ضعيف السمع منذ لحظة ولادته الأولى.

٢. إعاقة سمعية ما قبل تعلم اللغة prelingual أي أن الإعاقة التي تحدث عند الفرد قبل تعلم اللغة واكتسابها، أي ما قبل سن الثالثة من العمر، ويتميز أفراد هذه الفئة بعدم القدرة، على الكلام، لأنهم لم يتمكنوا من سماع اللغة.

٣. إعاقة سمعية بعد تعلم اللغة: وهي تشمل الأفراد الذين أصيبوا بها بعد تطور الكلام، واللغة لديهم.

٤. إعاقة سمعية مكتسبة: وتشمل الأفراد الذين فقدوا حاسة السمع بعد الولادة، وفقدوا قدرتهم اللغوية التي كانت قد تطورت لديهم، إذا لم تقدم لهم خدمات تأهيلية خاصة (العزة، ٢٠٠١).

ثانيا: من حيث موقع الإصابة:

١. الإعاقة السمعية التوصيلية Hearing Loss (Conductive):

تنتج الإعاقة السمعية التوصيلية عند أي اضطراب في الأذن الخارجية أو الوسطى، وذلك لأنه يمنع الموجات أو الطاقة الصوتية إلى الأذن الداخلية، لذلك فالحد الأقصى للضعف السمعي الناتج عن الإعاقة السمعية التوصيلية هو (٦٠) ديسبل، لأن الأصوات السمعية التي تزيد شدتها عن (٦٠) ديسبل تؤثر على القوقعة مباشرة، وتتخطى الأذن الوسطى. (الخطيب، ١٩٩٨) ولكي تمنع حدوث مثل هذا الصم يمكن علاجه طبياً وجراحياً، والإهمال في العلاج المبكر يؤدى إلى التهابات في الأذن الوسطى، تؤدي إلى الصمم العصبي نتيجة انتشارها في الأذن الداخلية أو المخ (عبيد، ٢٠٠٠، ص. ٢٦).

٢. الإعاقة السمعية الحسية العصبية (sensorineural Hearing loss):

وتشير إلى الإعاقة السمعية الناتجة عن خلل في الأذن الداخلية، أو العصب السمعي (أبو النصر، ٢٠٠٥). ومن الصفات المميزة للضعف السمعي الحسي العصبي الناجم عن اضطرابات القوقعة:

الصفة الأولى: اضطرابات نغمات الصوت (Diplacucis) حيث تكون النغمة ذات الذبذبات المتشابهة ترددات مختلفة بشكل ملحوظ في كل أذن، والصفة الثانية: هي ازدياد شدة الصوت بشكل غير طبيعي، وغير منسجم مع الزيادة الحقيقة في شدته.

ومن الصفات الأخرى لهذا النوع من الضعف السمعي، هو أن الشخص يجب أن يتكلم بصوت مرتفع نسبياً ليسمع نفسه مما يجعله يتكلم مع الآخرين بصوت عال (الخطيب، ١٩٩٨).

٣. الإعاقة السمعية المركزية:

وتكمن المشكلة في التفسير الخاطئ لما يسمعه الإنسان، بالرغم من أن حاسة السمع قد تكون طبيعية، والمشكلة تكون في توصيل السيالات العصبية من جدع الدماغ إلى القشرة السمعية الموجودة في الفص الصدغي في الدماغ، وذلك نتيجة وجود أورام أو تلف دماغي، والمعينات السمعية في هذا النوع تكون ذات فائدة محدودة (العزة، ٢٠٠١).

ثالثًا: من حيث شدة فقدان السمع:

وهذا النوع يتحدد حسب درجة الإعاقة لدى الشخص المعاق، وفي ضوء درجة ضعف حاسة السمع لدى الشخص، يمكن تصنيف هذه الإعاقة إلى فئات خمس وهي:

١. الإعاقة السمعية البسيطة جدًا:

ويتراوح الفقدان السمعي ما بين (٢٧) - (٤٠) ديسيل، وأهم ما يميز هذه الإعاقة لدى صاحبها صعوبة سماع الكلام الخافت أو عن بعد، أو تمييز بعض الأصوات، ولا يواجه الفرد صعوبات تذكر في المدرسة، وقد يستفيد من المعينات السمعية والبرامج العلاجية (العزة، ٢٠٠١).

٢. الإعاقة السمعية البسيطة:

ويتراوح شدة الفقدان السمعي بين (٤١) - (٥٥) ديسبل، ونجد أن الأشخاص الذين لديهم هذا المستوى من الفقدان السمعي لا يسمعون جيداً إلا إذا كان الصوت عاليًا (كمال، ٢٠٠٧، ص. ١٢٧).

٣. إعاقة سمعية متوسطة:

ويتراوح فيها الفقدان السمعي لدى الشخص المعاق بين (٥٦ - ٧٠) ديسيل، ولا يستطيع الشخص فهم المحادثة إلا إذا كانت بصوت عال، ويواجه صعوبات كبيرة في المناقشات الصفية الجميلة، وقد يعاني من اضطرابات كلامية ولغوية، وقد تكون الذخيرة اللفظية محدودة (الخطيب، ١٩٩٨).

٤. الإعاقة السمعية الشديدة:

ويتراوح فقدان السمع في هذه الحالة بين (٧١ - ٩٠) ديسبل، وصاحب هذه الإعاقة لا يستطيع سماع حتى الأصوات العالية، ويعاني من اضطرابات في الكلام واللغة، ويحول دون تطور اللغة لدى الطفل إذا كان عنده منذ السنة الأولى، ويحتاج الطفل إلى مدرسة خاصة بالمعاقين سمعياً، وليتدرب على السمع، وقراءة الشفاه ويكون بحاجة إلى سماعة طبية، إن صاحب هذه الإعاقة يعتمد على حاسة البصر (العزة، ٢٠٠١).

٥. الإعاقة السمعية الشديدة جدًا:

وفيها يتراوح الفقدان السمعي لدى الشخص المعاق أكثر من ٩٠ ديسبل. (أبو النصر، ٢٠٠٥) وهذا النوع يشكل إعاقة شديدة، حيث أن الشخص قد لا يستطيع أن يسمع سوى بعض الأصوات العالية، فهو يعتمد على حاسة البعد أكثر من السمع، ويكون لديه ضعف واضح في الكلام واللغة، وهو يحتاج إلى دوام كامل في مدرسة للأشخاص الصم تكون مزودة بالوسائل الخاصة، وتستخدم أساليب خاصة لتطوير الكلام واللغة وتوظيف طرق التواصل اليدوي والتدريب السمعي (الخطيب، ١٩٩٨).

العوامل المؤثرة في أنشطة المعاقين سمعياً:

ومن تلك العوامل ما يلي:

١. **مهارات التواصل:** حيث إن سلوك التواصل للشخص المعاق سمعياً يعتمد بدرجة كبيرة على حاجات التواصل، وقدرتهم على التفاعل مع البيئة المحيطة.

٢. **الظروف النفسية الاجتماعية:** حيث إن المظاهر الاجتماعية والنفسية للتكيف الشخصي تؤثر على التواصل والتفاعل مع الآخرين، ووجود مظاهر لا تكيفية تحرم الشخص المعاق سمعيا من أنواع العلاقات الاجتماعية، والأهداف المهنية التي تعطي معنى للحياة (الزريقات، ٢٠٠٩).

٣. **مشكلات التدريب والتأهيل:** وهي تتمثل في صعوبة وجود فرص التوجيه المهني المناسب، والتدريب على مهنة تناسب ظروف الإعاقة، وتلقي القبول من ذوي

الإعاقة السمعية، خاصة أن ذوي الإعاقة يصعب عليهم الحركة وحيدين، ويتطلب الأمر تدريب كاف في مؤسسة تتوفر فيها الشروط المناسبة من كفاءة مهنية، وقرب المكان لسهولة الوصول إليها (أبو النصر، ٢٠٠٥).

يرى الباحث بأن من العوامل المؤثرة في أنشطة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية:

١. **مهارات التواصل:** حيث يواجه الأطفال الصم صعوبات في التواصل الاجتماعي للغة؛ بسبب خبرتهم السيئة وضعف مهارات الاتصال غير اللفظي، انخفاض استخدام الإيماءات والإشارات؛ وهذا من شأنه أن يؤثر على فهم المواقف الاجتماعية والتأثير على نموهم وتطورهم الشخصي والمعرفي.

٢. **الظروف النفسية الاجتماعية:** تؤدي الإعاقة السمعية إلى تعقيد الأنشطة الاجتماعية للأفراد المصابين، كما تمنعهم من فهم الكلام والتواصل مع الآخرين مما يسبب لهم الإرباك والقلق وتفسير المواقف على نحو غير مناسب.

٣. **العوامل الأسرية:** إن الدرجة التي يسمح بها الآباء لأطفالهم المعاقين سمعياً بامتلاك خبرات مستقلة تؤثر في مستوى معرفتهم وحبهم للاستطلاع على الأعمال المدفوعة ذاتياً، بينما الحماية الزائدة ترتبط بالخبرات والكفاءات المحددة للأطفال المعاقين سمعياً، لذلك فإنه من المهم من أعضاء الأسرة أن يتفاعلوا ما أمكن مع طفلهم المعاق سمعياً وإدراك الإعاقة على أنها فرق وليست عيب.

٤. **نوعية الخدمات المقدمة:** تتألف الخدمات من الخدمات المباشرة المقدمة إلى الأشخاص المعاقين سمعياً، الخدمات المقدمة لأسرهم. تشتمل الخدمات المقدمة للأشخاص المعاقين سمعياً على خدمات ترجمة لغة الإشارة وخدمات التعليم الخاص والدمج ومقدار الوقت المخصص للتعلم والخبرات التعليمية ونوعية التدريس، أما الخدمات المقدمة للأسر فتشمل على البرامج التعليمية للآباء لتحسين الظروف داخل البيت والاستشارة والمحاضرات حول الإعاقة السمعية ولقاءات مشتركة مع أسر أخرى.

٥. **اتجاهات الأشخاص السامعين**: الاتجاهات العامة وسلوكيات الأشخاص السامعين تؤثر في الأشخاص المعاقين سمعياً، فالاتجاهات والسلوكيات السلبية تؤثر سلبياً في دافعيتهم وإرادتهم في المحاولة للتواصل مع الأشخاص الآخرين حيث أن الاتجاهات السلبية نحو الأشخاص المعاقين سمعياً تعتبر عاملاً حقيقاً ومؤثراً سلبياً في المشاركة في الأنشطة الحياتية اليومية، بينما تلعب الاتجاهات الإيجابية دوراً مهماً في تنفيذ الأنشطة اليومية والمواقف الاجتماعية والتواصل مع الآخرين.

خصائص المعاقين سمعيًّا:

يختلف الطلاب ذوي الإعاقة السمعية عن بعضهم البعض في بعض الخصائص، نظرًا لاختلاف وشدة الإعاقة السمعية، وهناك مجموعة من الخصائص المشتركة لهؤلاء الطلاب المعاقين سمعياً، وهي:

الخصائص اللغوية: يعتبر تطور اللغة أمراً هاماً بالنسبة للأطفال المعاقين سمعياً، ويحتاج الأطفال إلى تطوير لغتهم ما أمكن بهدف الوصول إلى النمو المناسب (صديق، ٢٠٠١، ص: ٢٥٦) وأي تأخير في النمو اللغوي للطفل سوف يظهر ذلك في المراحل المتأخرة من العمر، ويتأثر الأطفال المعاقون سمعياً بمدى التدريب المبكر ونوعه، ومتى استخدمت المضخمات الصوتية، والعوامل الذكائية، والانفعالية، والبصرية، وفقدان الدعم الأسري، والثقافي، والعمر عند التشخيص، وخدمات التدخل (Silvestre، ٢٠٠٧).

وأشارت (أسماء، ٢٠٠٩) أن من خصائص المعاقين سمعيًّا، ما يلي:

الشخصية والنضج والتكيف الاجتماعي لدى المعاقين سمعياً: اهتم الباحثون بدراسة خصائص المعاقين سمعيا واستعداداتهم العقلية، واللغوية، والشخصية، والتحصيلية الأكاديمية، وحظي جانب الشخصية بنصيب وافر من دراساتهم، وقد أسفرت النتائج على أن أطفال الصم الذين يتعلمون بالطريقة الشفوية كانوا أكثر توافقًا اجتماعيًا من أقرانهم الذين يستخدمون طريقة الإشارة، وأن الأطفال الصم الذين ينتمون إلى أسر ليس بها أطفال صم آخرون كانوا أقل توافقا من نظرائهم الذين توجد في أسرهم حالات صمم أخرى.

الخصائص العقلية: كشفت نتائج البحوث المبكرة التي استخدمت اختبارات ذكاء شفوية أو لفظية عدة خصائص للمعاق منها وجود فروق في مستوى الذكاء بين الصم والعاديين، وقد رأى بعض الباحثين مثل هذه الاختبارات غير ملائمة لقياس ذكاء الصم وأن معدل ذكائهم وإن كان ينخفض عن معدل ذكاء العاديين فإن أدائهم يتحسن ويصل إلى المستوى العادي على الجزء العملي والذي لا يستلزم مستوى عاليًا من المهارات اللغوية.

التحصيل الأكاديمي: يتأثر أداء الأطفال المعوقين سمعيًا بشكل سلبي في مجالات التحصيل الأكاديمي، كالقراءة والعلوم والحساب نتيجة تأخر نموهم اللغوي وتواضع قدراتهم اللغوية إضافة إلى تدني مستوى دافعيتهم وعدم ملائمة طرق التدريس المتبعة، ويبدو ذلك واضحًا في الانخفاض الملحوظ في معدل التحصيل القرائي خاصة.

ويرى الباحث أن أصحاب الإعاقات السمعية لا يمثلون فئة متجانسة، حيث أن لكل فرد خصائصه الفردية، وترجع مصادر الاختلاف إلى نوع الإعاقة، وعمر الفرد عند حدوثها، وشدّة الإعاقة، وسرعة حدوثها، ومقدار العجز السمعي، وكيف يمكن الاستفادة منه، ووضع الوالدين السمعي، وسبب الإعاقة والفئة الاجتماعية، والاقتصادية، التي تتصف بها الأسرة وغير ذلك، ولهذه الإعاقة تأثير ملحوظ على الخصائص النمائية المختلفة لدى الفرد لأن مراحل النمو مترابطة ومتداخلة، ومن تلك الخصائص:

١. الخصائص اللغوية (تأثير الإعاقة السمعية على لغة الأطفال):

حيث تؤثر الإعاقة السمعية سلباً على جميع جوانب النمو اللغوي لدى الأطفال، فالشخص المعوّق سمعياً سيصبح أبكماً إذا لم تتوافر له فرص التدريب الفاعلة، ويرجع ذلك لعدم توافر التغذية الراجعة السمعية وعدم الحصول على تعزيز لغوي كاف من الآخرين، كما أن لغة هؤلاء الأطفال تتصف بفقرها البالغ قياسياً بلغة الآخرين ممن لا يعانون من هذه الإعاقة، وتكون ذخيرتهم اللغوية محدودة وتكون ألفاظهم تدور حول الملموس، وتتصف جملهم بالقصر والتعقيد علاوة على بطء كلامهم واتصافه بالنبرة غير العادية، كما وأن هذه الإعاقة تتناسب طردياً مع مظاهر النمو اللغوي، وانخفاض أداء المعوقين سمعياً على اختبارات الذكاء اللفظية أكبر دليل على تعبيرهم اللغوي، في حين أن

أدائهم على اختبارات الذكاء الأدائية أفضل، هذا وإن الفرق بين الطفل العادي والأصم من حيث اللغة، هو أن الطفل العادي يستطيع أن يتعرف على ردود فعل الآخرين نحو الأصوات التي يصدرها، أما الطفل المعوق سمعياً فإنه لم يحصل على اللفظ السمعي، وبذلك تزداد المشكلات اللغوية لديه بازدياد شدّة الإعاقة والعكس صحيح.

٢. الخصائص المعرفية:

إن ذكاء الأشخاص المعوقين سمعياً كفئة لا يتأثر بهذه الإعاقة كما لا تتأثر قابليتهم للتعلم والتفكير التجريدي ما لم تكن لديهم مشاكل في الدماغ مرافقة لهذه الإعاقة، وإن المفاهيم المتصلة باللغة عادة ما تكون ضعيفة لدى هذه الفئة، وأداء أفراد هذه الفئة المتدني على اختبارات الذكاء لا يعتبر مؤشراً على وجود إعاقة عقلية بل على وجود إعاقة لغوية، لذلك يجب تكييف اختبارات الذكاء لتكون أكثر دقة في قياس ذكاء أفراد هذه الفئة، كما ويجب أن تخصص لهم اختبارات ذكاء غير لفظية إذا ما أريد أن يقاس ذكاؤهم بشكل دقيق،

٣. الخصائص الجسمية والحركية:

حيث تؤثر الإعاقة السمعية على حركة الأطفال، حيث يعاني أفراد هذه الإعاقة من مشكلات في الاتصال تحول دون اكتشافهم للبيئة والتفاعل معها، تحول دون اكتشافهم للبيئة والتفاعل معها، لذلك يجب تزويد أفراد هذه الإعاقة بالتدريب اللازم للتواصل مع الآخرين، لأن الإعاقة السمعية قد تفرض قيوداً على النمو الحركي لديهم، كما إن هؤلاء الأفراد محرومون من الحصول على التغذية الراجعة السمعية الأمر الذي يطوّر لديهم أوضاعاً جسمية خاطئة، كما أن نموهم الحركي يعتبر متأخراً قياسياً مع الأسوياء، وذلك لأنهم لا يسمعون الحركة وأنهم يشعرون بالأمن بسبب التصاق أقدامهم بالأرض، كما أن لياقتهم البدنية لا تكون بمستوى لياقة الأسوياء ويمتازون بحركة جسمية أقل.

٤. التحصيل الأكاديمي:

تؤثر الإعاقة السمعية على التحصيل الأكاديمي للأطفال، حيث إن التحصيل الأكاديمي لأفراد هذه الفئة غالباً ما يكون متدنياً بالرغم من عدم انخفاض نسبة ذكائهم،

وإن تحصيلهم القرائي هو الأكثر تأثراً بهذه الإعاقة، لذلك يأتي تحصيلهم الأكاديمي ضعيفاً ويتناسب ضعف التحصيل الأكاديمي لديهم طردياً مع ازدياد المتطلبات اللغوية ومستوى تعقيدها، كما ويزداد الأمر تعقيدات بلة بازدياد عدم فاعلية أساليب التدريس.

٥. الخصائص الاجتماعية والنفسية:

حيث تؤثر الإعاقة السمعية على الخصائص الاجتماعية والانفعالية لدى هذه الفئة، كما إن أساليب التنشئة الأسرية الخاطئة والمتمثلة بتقديم الحماية الزائدة للمعوّق سمعياً تلعب دوراً في مستوى نموه الاجتماعي بحيث يصبح اعتماديًّا على الآخرين، كما إن هؤلاء الأطفال لديهم فقر في طرق الاتصال الاجتماعي، ويعانون من الخجل والانسحاب الاجتماعي، ويتصفون بتجاهل مشاعر الآخرين ويسيئون فهم تصرفاتهم ويتصفون بالأنانية، هذا ويتأثر مفهومهم عن ذواتهم بهذه الإعاقة ذلك من خلال عدم توافقهم النفسي وعدم الاستقرار العاطفي لديهم، حيث يتصف هؤلاء بالإذعان والاكتئاب والقلق والتهوّر، وقلة الثقة بالنفس والشك بالآخرين والسلوك العدواني والسلبية والتناقض.

٦. التكيف المهني:

تؤثر الإعاقة السمعية على التكيف المهني لدى الأطفال، لأن للغة وظائف كثيرة منها التعبير عن ذات الفرد وقدرته على التواصل وفهم الآخرين، كما وتعتبر من أهم وسائل النمو المعرفي، والعقلي، والانفعالي، والنمو المهني، والذي يعتمد على تطوّر اللغة ونموها لدى الأفراد، لذلك فإن المعاقين سمعياً يعانون من ضعف قدراتهم اللغوية ويواجهون مشكلات تكيفية في محيط الأسرة والعمل، ويظهر أفراد هذه الإعاقة ميلاً نحو المهن التي لا تتطلب تواصلاً كالرسم، والخياطة، والنجارة والحدادة، لذلك فهم بحاجة إلى برامج تربوية خاصة.

طريقة الوقاية من الاعاقة السمعية:

وتتمثل طرق الوقاية في:

- الوقاية من الصمم الوراثي بعدم تشجيع زواج الأقارب، كذلك سن تشريعات تمنع الزواج من المرضى الذين يؤدي زواجهم إلى ولادة الأطفال المعوقين.

- العناية بصحة الأم الحامل ووقايتها من الأمراض والعوارض وامتناعها عن تناول العقاقير الضارة والمخدرات، والمسكرات، وتوفير التغذية الضرورية لها واتخاذ الإجراءات الحديثة لمعالجة تنافر فصائل الدم بين الوالدين، العناية في الولادة العسرة واتباع الطرق الصحيحة لتجنب كل ما يعرض الوليد للشدة والاختناق عند المحاولة لإنقاذ ألام.

- الوقاية من أمراض الطفولة بالتحصين ضد الأمراض باللقاح اللازم.

- معالجة أمراض الأذن والأمراض التي لها أثر سيء على الأذن والسمع بوقت مبكر.

- وقاية السمع من التعرض إلى الانفجارات والضجيج الذي يكون متواصل أثناء العمل اليومي.

- عدم الإفراط في التدخين، والكحوليات، والامتناع عن تناولها.

- التشخيص المبكر لأمراض الأذن واكتشاف الحالات التي تؤدي إلى فقدان السمع وحالات الصمم بالمسح لسمع الطلاب والأطفال بصورة عامة.

- توعية الآباء وتوجيه المعلمين لاكتشاف حالات ضعف السمع أو الصمم بين الاطفال.

- توفير العلاج اللازم في الأدوار المبكرة للإصابة بأمراض الأذن (عبيد، ٢٠٠٠، ص. ٢٦).

يرى الباحث أن من أهم طرق الوقاية من الإعاقة السمعية هو بتوعية أفراد المجتمع بالأضرار الناجمة عن الإعاقة السمعية وطرق تفاديها والحد من تأثيرها على الفرد وأسبابها وأعراضها وكيفية التعرف عليها، وذلك عن طريق بث المحاضرات التوعوية والندوات والبرامج المرئية والمسموعة، كذلك عدم سماع الموسيقى والأغاني بصوت مرتفع وخاصة عن طريق السماعات، العمل على توفير أجهزة قياس السمع في كل المستشفيات العامة مجانًا، كذلك العمل على تدريب وإعداد أخصائيين ذو كفاءة عالية، توفير أخصائي السمع في كل المؤسسات التعليمية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

وللتحقق من صحة فرضيات الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن باعتباره المنهج المناسب للدراسات التي تهدف إلى دراسة العلاقة بين متغيرين.

مجتمع الدراسة:

ويتكون مجتمع الدراسة من جميع الأطفال الصم وضعاف السمع المترددين على مراكز التربية الخاصة بالمنطقة الغربية بليبيا.

عينة الدراسة:

حيث تم اختيارها عن طريق التواصل الباحث مع عدد من الطلاب الصم وضعاف السمع المترددين على عدد من مراكز التربية الخاصة بطرابلس، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، حيث تتراوح أعمارهم ما بين ١٢ الى ١٥ سنة.

وتتمثل في:

- **العينة الاستطلاعية:** وتشمل على عدد (١٠) من الطلاب الصم وضعاف السمع.

الجدول (١) يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية

العينة الاستطلاعية	العدد الموزع	العدد المستدعى	العدد المتبقي
ذكور	4	4	0
إناث	6	6	0
المجموع	10	10	0

- **العينة الفعلية:** وتشمل على عدد (٤٩) من الطلاب الصم وضعاف السمع المترددين على عدد من مراكز تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة بطرابلس.

الجدول (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس

عينة الدراسة	العدد	النسبة المئوية
عدد الذكور	30	61.22%
عدد الإناث	19	38.77%
المجموع	49	100%

أداة الدراسة:

وتتمثل أداة الدراسة في الاستبانة حيث اشتملت الاستبانة على عدد (٤٠) فقرة من إعداد الباحث وسيتم تحكيمها قبل تطبيقها.

صدق وثبات أداة الدراسة:

- **الصـــدق الظاهري:** حيث تم عرض المقياس على عدد من المحكمين من ذوي الاختصـــاص والخبرة لإبداء الرأي في فقراته بعدد (٥) محكمين ثم أخذ آرائهم بعين الاعتبار.
- **صدق الاتساق الداخلي:** حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (١٠) من الطلاب الصـــم وضـــعاف الســـمع، وتم اســـتخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب مدى ارتباط كل عبارة بأداة الدراسة، فكانت النتائج كالتالي:

الجدول (٣) يوضح مدى ارتباط كل عبارة بالاستبانة باستخدام معامل الارتباط بيرسون

المحور الأول: الضغوط الاجتماعية			المحور الثاني: الضغوط النفسية		
رقم الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
1	0.489	0.05	1	0.706	0.01
2	0.607	0.01	2	0.827	0.01
3	0.781	0.01	3	0.776	0.01
4	0.749	0.01	4	0.603	0.01
5	0.69	0.01	5	0.662	0.01
6	0.601	0.01	6	0.732	0.01
7	0.755	0.01	7	0.785	0.01
8	0.688	0.01	8	0.748	0.01
9	0.726	0.01	9	0.681	0.01
10	0.757	0.01	10	0.69	0.01
معامل الارتباط الكلي	0.684	0.01	معامل الارتباط الكلي	0.721	0.01

الجدول (٤) يوضح مدى ارتباط كل عبارة بالاستبانة باستخدام معامل الارتباط بيرسون

المحور الثالث: الضغوط الاقتصادية			المحور الرابع: الضغوط الأسرية		
رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
1	0.827	0.01	1	0.489	0.01
2	0.776	0.01	2	0.871	0.01
3	0.785	0.01	3	0.808	0.01
4	0.69	0.01	4	0.815	0.01
5	0.764	0.01	5	0.79	0.01
6	0.815	0.01	6	0.755	0.01
7	0.73	0.01	7	0.824	0.01
8	0.695	0.01	8	0.74	0.01
9	0.75	0.01	9	0.73	0.01
10	0.65	0.01	10	0.805	0.01
معامل الارتباط الكلي	0.747	0.01	معامل الارتباط الكلي	0.762	0.01

من خلال نتائج الجداول السابقة تبين لنا أن معاملات ارتباط العبارات بالاستبانة التي تتبعها كانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) مما يؤكد على أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق الداخلي.

ثبات أداة الدراسة:

ولحساب ثبات الاستبانة تم استعمال كلًا من:

- **معامل ألفاكرونباخ:** تم استخدام معامل الثبات (الفاكرونباخ) لحساب ثبات محاور الاستبانة وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS للبيانات التي تم الحصول عليها من العينة الاستطلاعية كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول (٥) يوضح حساب ثبات محاور الاستبانة باستخدام معامل الثبات الفاكرونباخ

محاور الاستبانة	عدد العبارات	معامل الثبات الفاكرونباخ
الضغوط الاجتماعية	10	0.89
الضغوط النفسية	10	0.805
الضغوط الاقتصادية	10	0.885
الضغوط الأسرية	10	0.79
الدرجة الكلية	40	0.842

من خلال نتائج الجدول السابق نستطيع القول بأن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

- **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 سبيرمان وبراون وبمعامل حساب جثمان كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول (٦) يوضح حساب ثبات محاور الاستبانة باستخدام طريقة التجزئة النصفية

محاور الاستبانة	معامل الارتباط بيرسون	الثبات جثمان	سبيرمان وبراون
الضغوط الاجتماعية	0.684	0.872	0.874
الضغوط النفسية	0.721	0.912	0.915
الضغوط الاقتصادية	0.747	0.863	0.864
الضغوط الأسرية	0.762	0.882	0.884
الدرجة الكلية	0.728	0.882	0.884

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بمعامل الثبات سبيرمان وبراون تراوحت بين (٠,٨٦٤) و(٠,٩١٥) وبمعامل جثمان تراوحت بين (٠,٨٦٣) و (٠,٩١٢) حيث تؤكد هذه القيم على أن أبعاد الاستبانة تمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

جمع البيانات:

حيث تم جمع البيانات عن طريق الاستبانة حيث تم إرسالها ورقيا لعدد من الطلاب الصم وضعاف السمع المترددين على عدد من مراكز تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة بطرابلس، وتم إرجاع عدد (٤٩) استبانة من عدد (٤٩) استبانة موزعة.

تحليل بيانات:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلتها والتحقق من فرضياتها، قام الباحث باستخدام برنامج تحليل البيانات الإحصائية (SPSS) لمعالجة البيانات الإحصائية وقد استخدم الباحث لذلك الأساليب الإحصائية الآتية المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، والوزن النسبي، والنسبة المئوية، والتوزيع التكراري، واختبار (ت).

نتائج الدراسة:

الفرضية الأولى: والتي تنص على:

يعاني الأطفال الصم وضعاف السمع من درجة مرتفعة من الضغوط النفسية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية ودرجات التوافق لكل فقرة من فقرات الاستبانة كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول (٧) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات استجابة أفراد العينة تجاه كل فقرة من فقرات هذا المحور

العبارات	التكرارات موافق / غير موافق	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافق	الرتبة
الشعور بتقلب المزاج	78 / 20	%78.59 / %61.22	1.7	0.71	85%	كبيرة جداً	5
الشعور بالحزن في كثير من الأوقات	60 / 38	%61.22 / %38.77	1.61	0.48	80.50%	كبيرة	7
العصبية الشديدة	62 / 36	%63.26 / %36.73	1.63	0.49	81.50%	كبيرة	6

الشعور بالقلق	80 / 18	%81.63 / %18.36	1.81	0.41	90.50%	كبيرة جداً	3
عدم الشعور بالاستقرار النفسي	30 / 68	%30.61 / %69.38	1.3	0.47	65%	متوسطة	10
الشعور بالإحباط	48 / 50	%48.97 / %51.02	1.48	0.53	74%	كبيرة	8
عدم الشعور بالأمان الداخلي	80 / 18	%81.63 / %18.36	1.81	0.41	90.50%	كبيرة جداً	2
الشعور بالخوف	90 / 8	%91.83 / %8.16	1.91	0.14	95.5	كبيرة جداً	1
عدم الاتزان النفسي	40 / 58	%40.81 / %59.18	1.4	0.51	70%	كبيرة	9
الغضب لأتفه الأسباب	76 / 22	%77.55 / %22.44	1.77	0.43	88.50%	كبيرة جداً	4
المتوسط الحسابي العام			1.64	0.45	82.10%	كبيرة	

ويتضح من الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي العام قد بلغ (١,٦٤) والانحراف المعياري العام للاستبانة قد بلغ (٠,٤٥) والوزن النسبي العام (٨٢,١٪) حيث جاءت جميع استجابات أفراد العينة بالموافقة على جميع فقرات هذا المحور وتؤكد على أن الطالب المعاق سمعيا يعاني من درجة مرتفعة من الضغوط النفسية نتيجة لفقدان حاسة السمع وما ينبثق عنها من صعوبات وإشكاليات، حيث أشارت نتائج هذه الدراسة عن وجود ارتفاع في مستوى القلق والشعور بالعصبية الزائدة، والشعور بتقلبات المزاج، وعدم الاتزان النفسي، كذلك الشعور بالغضب لأتفه الأسباب، كذلك الشعور بالخوف، وعدم الأمان، والشعور بالحزن وعدم الأمان، كما أشارت استجابات أفراد عينة الدراسة على شعور الطفل الأصم وضعيف السمع بالإحباط.

حيث جاءت استجابات أفراد العينة الأكثر ارتفاعا على فقرات الاستبانة كالآتي:

العبارة الثامنة: (الشعور بالخوف) حيث جاءت استجابات أفراد العينة على هذه الفقرة بالموافقة بمتوسط حسابي (١,٩١) وبانحراف معياري (٠,١٤) وبوزن نسبي (٩٥,٥٪)

حيث جاءت استجابات أفراد العينة على هذه الفقرة بنسبة كبيرة جداً، حيث تأتي هذه العبارة في المرتبة (الأولى) من حيث درجة التوافق.

العبارة السابعة: (عدم الشعور بالأمان الداخلي) حيث جاءت استجابات أفراد العينة على هذه الفقرة بالموافقة، بمتوسط حسابي (١,٨١) وبانحراف معياري (٠,٤١) وبوزن نسبي (٩٠,٥٪) حيث جاءت درجات الموافقة على هذه الفقرة بنسبة كبيرة جداً، حيث تأتي هذه العبارة في المرتبة (الثانية) من حيث درجة التوافق.

العبارة الرابعة: (الشعور بالقلق) حيث جاءت استجابات أفراد العينة على هذه الفقرة بالموافقة بمتوسط حسابي (١,٨١) وبانحراف معياري (٠,٤١) وبوزن نسبي (٩٠,٥٪) حيث جاءت درجات موافقة أفراد العينة بنسبة كبيرة جداً حيث تأتي هذه العبارة في المرتبة (الثالثة) من حيث درجة التوافق.

الفرضية الثانية: والتي تنص على:

يعاني الأطفال الصم وضعاف السمع من درجة مرتفعة من الضغوط الاجتماعية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، ودرجات التوافق لكل فقرة من فقرات الاستبانة كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول (٨) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات استجابة أفراد العينة تجاه كل فقرة من فقرات هذا المحور

العبارات	التكرارات موافق / غير موافق	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافق	الرتبة
عدم القدرة على التعبير عن المشاعر	68 / 30	%69.38 / %30.61	1.69	0.47	84.5	كبيرة جداً	2
ضعف الشعور بالانتماء	60 / 38	%61.22 / %38.77	1.61	0.48	80.5	كبيرة	4

صعوبة تكوين علاقات صداقة مع الآخرين	30 / 68	%30.61 / %69.38	1.3	0.47	65	متوسطة	9
عدم القدرة على الاعتماد على النفس	58 / 40	%59.18 / %40.81	1.59	0.5	79.5	كبيرة	5
عدم القدرة على التواصل الفعال مع الآخرين	60 / 38	%61.22 / %38.77	1.61	0.47	80.5	كبيرة	3
عدم تقبل المجتمع لفئة الصم وضعاف السمع	20 / 78	%20.40 / %79.59	1.2	0.41	60	متوسطة	11
عدم القدرة على تكوين صداقات مع أقرانهم من الأطفال العاديين	30 / 68	%30.61 / %69.38	1.3	0.46	65%	متوسطة	10
الشعور بالعزلة الاجتماعية	50 / 48	%51.02 / %48.97	1.51	0.5	75.50 %	كبيرة	7
عدم قدرة الآخرين على فهم لغة الإشارة لدى الصم والتعامل بها	76 / 22	%77.55 / %22.44	1.77	0.43	88.50 %	كبيرة جداً	1
السخرية والاستهزاء من قبل الآخرين	54 / 44	%55.10 / %44.89	1.55	0.5	77.50 %	كبيرة	6
المتوسط الحسابي العام			1.48	0.46	74.22 %	كبيرة	

ويتضح من الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي العام قد بلغ (١,٤٨) والانحراف المعياري العام للاستبانة قد بلغ (٠,٤٦) والوزن النسبي العام (٧٤,٢٢٪) حيث جاءت جميع استجابات أفراد العينة بالموافقة على جميع فقرات هذا المحور وتؤكد على أن الطالب المعاق سمعيًّا يعاني من درجة مرتفعة من الضغوط الاجتماعية نتيجة لفقدان حاسة السمع وما ينبثق عنها من صعوبات، حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الطفل المعاق

سمعيا يعاني من السخرية والاستهزاء به من قبل الآخرين، كذلك يعاني من عدم قدرة الآخرين على فهم لغة الإشارة والتعامل بها، كذلك يعاني من الشعور بالعزلة الاجتماعية، كما المصاب بالإعاقة السمعية يعاني من عدم القدرة على تكوين صداقات مع الآخرين بسهولة، كما أنه يشعر بعدم تقبل أفراد المجتمع له، كما أن الطفل الأصم وضعيف السمع يشعر بالعجز نتيجة لعدم قدرته على التواصل والتفاعل مع الآخرين بشكل جيد، كما ان المعاق سمعيا يشعر نتيجة فقدانه لحاسة السمع من عدم الانتماء، وعدم ثقته بنفسه وقدراته، كما لا يملك القدرة على الاعتماد على نفسه، حيث يشعر بأنه بحاجة ماسّة للآخرين دائمًا، حيث جاءت استجابات أفراد العينة الأكثر ارتفاعا على فقرات هذا المحور كالآتي:

العبارة التاسعة: (عدم قدرة الآخرين على فهم لغة الإشارة لدى الصم والتعامل بها) حيث جاءت استجابات أفراد العينة على هذه الفقرة بالموافقة بمتوسط حسابي (١,٧٧) وبانحراف معياري (٠,٤٣) وبوزن نسبي (٨٨,٥٪) حيث جاءت استجابات أفراد العينة على هذه الفقرة بدرجة كبيرة جداً، حيث تأتي هذه العبارة في المرتبة (الأولى) من حيث درجة التوافق.

العبارة الأولى: (ضعف الشعور بالانتماء) حيث جاءت استجابات أفراد العينة على هذه الفقرة بالموافقة بمتوسط حسابي (١,٦٩) وبانحراف معياري (٠,٤٧) وبوزن نسبي (٨٤,٥٪) حيث جاءت استجابات أفراد العينة على هذه الفقرة بدرجة كبيرة جداً، حيث تأتي هذه العبارة في المرتبة (الثانية) من حيث درجة التوافق.

العبارة الخامسة: (عدم القدرة على التواصل الفعال مع الآخرين) حيث جاءت استجابات أفراد العينة على هذه الفقرة بالموافقة بمتوسط حسابي (١,٦١) وبانحراف معياري (٠,٤٨) وبوزن نسبي (٨٠,٥٪) حيث جاءت استجابات أفراد العينة على هذه الفقرة بدرجة كبيرة لتأتي هذه العبارة في المرتبة (الثالثة) من حيث درجة التوافق.

الفرضية الثالثة: والتي تنص على:

يعاني الأطفال الصم وضعاف السمع من درجة مرتفعة من الضغوط الاقتصادية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية ودرجات التوافق لكل فقرة من فقرات الاستبانة كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول (٩) يبين المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات استجابة أفراد العينة تجاه كل فقرة من فقرات هذا المحور

العبارات	التكرارات مو افق / غير مو افق	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التو افق	الرتبة
صعوبة شراء السماعات وصيانتها	70 / 28	%71.42 / %28.57	1.71	0.46	85.50 %	كبيرة جداً	3
عدم وجود دخل ثابت للمعاق سمعيا	40 / 58	%40.81 / %59.18	1.4	0.51	70%	كبيرة	10
ارتفاع أسعار الالتحاق بمراكز التربية الخاصة	60 / 38	%61.22 / %38.77	1.61	0.48	80.50 %	كبيرة	6
عدم توفر المعينات السمعية الحديثة بأسعار مناسبة	74 / 24	%75.51 / %24.48	1.75	0.44	87.50 %	كبيرة جداً	1
صعوبة المعيشة	58 / 40	%59.18 / %40.81	1.59	0.5	79.50 %	كبيرة	7
عدم القدرة على شراء الأجهزة العينة على تدريبات النطق والكلام	62 / 36	%63.26 / %36.73	1.63	0.48	81.50 %	كبيرة	5

ارتفاع أجور المتخصصين في المتابعة الطبية	50 48	%51.02 %48.97	1.51	0.5	75.50 %	كبيرة	8
ارتفاع أسعار جلسات التدريب على النطق والكلام	70 28	%71.42 %28.57	1.71	0.45	85.50 %	كبيرة جداً	2
عدم وجود فرص كافية للعمل	46 52	%46.93 %53.06	1.46	0.52	73%	كبيرة	9
محدودية التخصصات التي من الممكن للمعاق سمعيا الالتحاق بها والعمل فيها	64 34	%65.30 %34.69	1.65	0.48	82.50 %	كبيرة	4
المتوسط الحسابي العام			1.6	0.48	80.10 %	كبيرة	

ويتضح من الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي العام قد بلغ (١,٦٠) والانحراف المعياري العام للاستبانة قد بلغ (٠,٤٨) والوزن النسبي العام (٨٠,١٪) حيث جاءت جميع استجابات أفراد العينة بالموافقة على جميع فقرات هذا المحور وتؤكد على أن الطالب المعاق سمعيًّا يعاني من درجة مرتفعة من الضغوط الاقتصادية نتيجة لفقدان حاسة السمع وما ينبثق عنها من صعوبات، حيث أشارت نتائج هذه الدراسة عن أن المعاق سمعيا يعاني بشكل أو بآخر من عدد من الضغوط الاقتصادية والمتمثلة في محدودية التخصصات التي من الممكن للمعاق سمعيًّا من الدخول اليها، كما يعاني حاملي هذه الإعاقة من قلة فرص العمل، وارتفاع أسعار جلسات التدريب على النطق واللغة، كذلك يشكل ارتفاع أجور المختصين في هذا المجال عبئا ثقيلا على كاهل هؤلاء الأطفال وخصوصًا في ظل الظروف الاقتصادية الراهنة، كما تعتبر من الضغوط الاقتصادية التي تعاني منها هذه الفئة هي ارتفاع أسعار المعينات السمعية والأدوات المستخدمة في التدريب على النطق، كما يعتبر عدم وجود دخل تابت من أهم الضغوط الاقتصادية التي من الممكن أن يتعرض

لها الطفل المعاق سمعيا، حيث جاءت استجابات أفراد العينة الأكثر ارتفاعًا على فقرات هذا المحور كالآتي:

العبارة الرابعة: (عدم توافر المعينات السمعية الحديثة وبأسعار مناسبة) حيث جاءت استجابات أفراد العينة بالموافقة على هذه العبارة، بمتوسط حسابي (١,٧٥) وبانحراف معياري (٠,٤٤) وبوزن نسبي (٨٧,٥٪%) بدرجة كبيرة جداً لتأتي هذه العبارة في المرتبة (الأولى) من حيث درجة التوافق.

العبارة الثامنة: (ارتفاع أسعار جلسات التدريب على النطق والكلام) حيث جاءت استجابات أفراد العينة بالموافقة على هذه العبارة، بمتوسط حسابي (١,٧١) وبانحراف معياري (٠,٤٦) وبوزن نسبي (٨٥,٥٪) بدرجة توافق كبيرة حيث جاءت هذه العبارة في المرتبة (الثانية) من حيث درجة التوافق.

العبارة الأولى: (صعوبة شراء والسماعات الطبية وصيانتها) حيث جاءت استجابات أفراد العينة على هذه الفقرة بالموافقة بمتوسط حسابي (١,٧١) وبانحراف معياري (٠,٤٦) وبوزن نسبي (٨٥,٥٪) بدرجة توافق كبيرة جداً، حيث تأتي هذه العبارة في المرتبة (الثالثة) من حيث درجة التوافق.

الفرضية الرابعة: والتي تنص على:

يعاني الأطفال الصم وضعاف السمع من درجة مرتفعة من الضغوط الأسرية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، ودرجات التوافق لكل فقرة من فقرات الاستبانة كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول (١٠) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية العامة لدرجات استجابة أفراد العينة تجاه كل فقرة من فقرات هذا المحور

العبارات	التكرارات موافق / غير موافق	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافق	الرتبة
توقعات أولياء الأمور المسبقة للقدرات أبنائهم المعاقين سمعيا	68 / 30	%69.38 / %30.61	1.69	0.47	84.50 %	كبيرة جداً	3
عدم القدرة على التواصل الجيد مع الاهل	30 / 68	%30.61 / %69.38	1.3	0.47	65%	متوسطة	9
صعوبة تفهم الأهل لحالة ابنهم المعاق سمعيا	60 / 38	%61.22 / %38.77	1.61	0.47	80.50 %	كبيرة	5
عدم وجود الدعم النفسي والمعنوي من قبل الأهالي	20 / 78	%20.40 / %79.59	1.2	0.41	60%	متوسطة	10
التفرقة في التعامل بيني وبين إخوتي	50 / 48	%51.02 / %48.97	1.51	0.5	75.50 %	كبيرة	8
عدم إتقان أفراد الأسرة للغة الإشارة والتعامل بها	76 / 22	%77.55 / %22.44	1.77	0.43	88.50 %	كبيرة جداً	1
إهمال الوالدين في الاعتناء بأبنائهم المعاقين سمعيا	70 / 28	%71.42 / %28.57	1.71	0.46	85.50 %	كبيرة جداً	2
الشعور بالحرمان العاطفي	60 / 38	%61.22 / %38.77	1.61	0.48	80.50 %	كبيرة	4
الشعور بالعزلة	58 / 40	%59.18 / %40.81	1.59	0.5	79.50 %	كبيرة	6

عدم قدرة الأهل على قراءة أفكار أبنائهم بسهولة	50 48	%51.02 %48.97	1.51	0.5	75.50 %	كبيرة	7
المتوسط الحسابي العام			1.55	0.46	77.50 %	كبيرة	

ويتضح من الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي العام قد بلغ (١,٥٥) والانحراف المعياري العام للاستبانة قد بلغ (٠,٤٦) والوزن النسبي العام (٧٧,٥٪) حيث جاءت جميع استجابات أفراد العينة بالموافقة على جميع فقرات هذا المحور وتؤكد على أن الطالب المعاق سمعيا يعاني من درجة مرتفعة من الضغوط الأسرية نتيجة لفقدان حاسة السمع وما ينبثق عنها من صعوبات، حيث أشارت نتائج هذه الدراسة عن وجود بعض الضغوط التي قد يتعرض لها حاملي هذه الاعاقة في هذا الجانب، حيث أشارت نتائج هذه الدراسة عن أن المعاق سمعيا قد يتعرض لعدد كبير من الضغوط الأسرية نتيجة لإصابته بفقدان حاسة السمع، ومن تلك المشاكل والضغوط عدم قدرة الأهل على قراءة أفكار أبناءهم بسهولة ويسر، كذلك شعورهم بالعزلة، كذلك إهمال الوالدين لهم، كذلك عدم قدرة الأهل على التواصل والتفاعل الجيد مع أبنائهم، كما غياب الدعم النفسي والاجتماعي والتفرقة بين الأبناء في المعاملة والتوقعات الغير صحيحة لقدرات أطفالهم وعدم فهم لغة الإشارة وعدم المقدرة على التعامل بها من قبل الأهل يعتبر إحدى المشكلات التي يعاني منها الأطفال الصم وضعاف السمع والضغوط الناشئة عن إصابتهم بفقدان حاسة السمع، حيث جاءت استجابات أفراد العينة الأكثر ارتفاعًا على فقرات هذا المحور كالآتي:

العبارة السادسة: (عدم إتقان أفراد الأسرة للغة الإشارة والتعامل بها) حيث جاءت استجابات أفراد العينة بالموافقة على هذه العبارة، بمتوسط حسابي (١,٧٧) وبانحراف معياري (٠,٤٣) وبوزن نسبي (٨٨,٥٪) بدرجة كبيرة جداً، حيث جاءت هذه العبارة في المرتبة (الأولى) من حيث درجة التوافق.

العبارة السابعة: (إهمال الوالدين في الاعتناء بأبنائهم المعاقين سمعيًا) حيث جاءت استجابات أفراد العينة بالموافقة على هذه العبارة بمتوسط حسابي (١,٧١) وبانحراف

معياري (٠,٤٦) وبوزن نسبي (٨٥,٥٪%) بدرجة كبيرة جداً، حيث جاءت هذه العبارة في المرتبة (الثانية) من حيث درجة التوافق.

العبارة الأولى: (توقعات أولياء الأمور المسبقة السلبية لقدرات أبنائهم المعاقين سمعيا) حيث جاءت استجابات أفراد العينة بالموافقة على هذه العبارة، بمتوسط حسابي (١,٦٩) وبانحراف معياري (٠,٤٧) وبوزن نسبي (٨٤,٥٪%) وبدرجة توافق كبيرة جداً، حيث جاءت هذه العبارة في المرتبة (الثالثة) من حيث درجة التوافق.

ولمعرفة درجة الضغوط التي يتعرض لها الطفل الأصم وضعيف السمع بشكل عام تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لكل محاور الاستبانة وكانت النتائج كالآتي:

الجدول (١١) يوضح المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والأوزان النسبية الكلية لكل محورمن محاور الاستبانة

محاورالاستبانة	متوسط حسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التو افق	الرتبة
الضغوط النفسية	1.64	0.45	82.10%	كبيرةء	1
الضغوط الاجتماعية	1.48	0.46	74.22%	كبيرة	4
الضغوط الاقتصادية	1.6	0.48	80.10%	كبيرة	2
الضغوط الأسرية	1.55	0.46	77.50%	كبيرة	3
المتوسط الكلي	1.56	0.46	78.48%	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي الكلي للاستبانة بلغ (١,٥٦) والانحراف المعياري الكلي بلغ (٠,٤٦) والوزن النسبي الكلي بلغ (٧٨,٤٨٪) وهذه القيم تؤكد على أن الضغوط التي يواجهها الطلاب المعاقين سمعيًّا نتيجة الإعاقة بشكل إجمالي توجد بدرجة كبيرة وذلك من وجهة نظر الطلاب المعاقين سمعيًّا أنفسهم حيث جاء ترتيب المحاور من حيث درجة التوافق وشدة الضغوط على أفراد عينة الدراسة كالآتي:

المحور الأول: (الضغوط النفسية) حيث جاءت استجابات أفراد العينة على هذه المحور بالموافقة على هذا المحور بمتوسط حسابي (١,٦٤) وبانحراف معياري (٠,٤٥) وبوزن نسبي (٨٢,١٪) حيث كانت درجة التوافق على هذا المحور من قبل أفراد عينة الدراسة

بدرجة كبيرة، حيث يأتي هذا المحور من بين محاور الاستبانة في المرتبة (الأولى) من حيث درجة التوافق.

المحور الثاني: (الضغوط الاجتماعية) حيث جاءت استجابات أفراد العينة على هذا المحور بالموافقة، بمتوسط حسابي (١,٤٨) وبانحراف معياري (٠,٤٦) وبوزن نسبي (٧٤,٢٢٪) حيث كانت درجة التوافق على هذا المحور من قبل أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة، حيث يأتي هذا المحور من بين محاور الاستبانة في المرتبة (الرابعة) من حيث درجة التوافق.

المحور الثالث: (الضغوط الاقتصادية) حيث جاءت استجابات أفراد العينة على هذا المحور بالموافقة، بمتوسط حسابي (١,٦٠) وبانحراف معياري (٠,٤٨) وبوزن نسبي (٨٠,١٪) حيث كانت درجة التوافق على هذا المحور من قبل أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة حيث جاء هذا المحور من بين محاور الاستبانة في المرتبة (الثانية) من حيث درجة التوافق.

المحور الرابع: (الضغوط الأسرية) حيث جاءت استجابات أفراد العينة على هذا المحور بالموافقة، بمتوسط حسابي (١,٥٥) وبانحراف معياري (٠,٤٦) وبوزن نسبي (٧٧,٥٪%) حيث كانت درجة التوافق على هذا المحور من قبل أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة، حيث جاء هذا المحور من بين محاور الاستبانة في المرتبة (الأولى) من حيث درجة التوافق.

من خلال النتائج المتحصل عليها نستطيع القول بأن الطلاب أفراد عينة الدراسة يعانون بدرجة كبيرة من الضغوط وعلى أكثر من صعيد والملاحظ أن كل هذه الضغوط نابعة من فقدانهم لحاسة السمع، حيث تتصدر الضغوط النفسية قائمة تلك الضغوط لتتربع في المرتبة الأولى في قائمة الضغوط التي يشعر بها الطفل المعاق سمعيا، ويرجع ذلك في الغالب لتعرض المعاق سمعيا لمواقف إحباط كثيرة نتيجة إعاقته السمعية بما شكل عنده نظرة تشاؤمية وخوف من التواصل مع الآخرين مما انعكس على نفسيته وشخصيته وتقديره لذاته وثقته بنفسه وإمكانياته، وحيث نجد أن كل ما يواجه الإنسان بصفة عامة

من ضـغوط ومشـاكل أيا كان نوعها لابد أن تنعكس بشـكل مباشـر على الجانب النفسـي للإنسـان لأن هذا الجانب أكثر تأثُّرًا بكل ما يحيط بالإنسـان من مشـاكل أو صـعوبات وإليه تنتهى كل تلك الاضـطرابات لذلك نجد أن الضـغوط النفسـية هي أكثر ما يعانيه الطفل المعاق سـمعيا من بين جميع تلك الضـغوطات التي يعانيها، أما في المرتبة الثانية فنجد الضغوط الاقتصادية هي من تتربع في هذه المرتبة لتنتزع وبلا منازع ثاني أكثر الضغوط التي يعاني منها أفراد عينة الدراسـة بعد الضـغوط النفسـية فعجز الطفل المعاق سـمعيًّا على شـراء السـماعات الطبية وشـراء المعينات السـمعية الأخرى وخاصـة الحديثة منها وعدم القدرة على صـيانتها يشـكل نوعا من أنواع الضـغوط التي تعاني منها هذه الفئة كما تؤثر بشـكل سـلبي على حياة الطفل وعلى ممارسـته الأنشـطة المختلفة كذلك على متابعة حالته الصحية من كشوفات وتشخيص وتقييم لمستوى سمعه والذي مطالب به كل فترة، كذلك ارتفاع أسـعار جلسـات التدريب على النطق والكلام، وهذا ما ينعكس بشـكل مباشـر على حالته الصحية والنفسية، لهذا نجد أن الضغوط الاقتصادية تشكل عبئًا آخر على عاتق هذه الفئة كذلك على أسـرهم لتأخذ هذه المكانة المتقدمة من بين كل الضـغوط، أما في المرتبة الثالثة فنجد الضغوط الأسرية هي من تتربع في هذه المرتبة من بين كل تلك الضغوط التي يعانيها الطفل الأصـم وضـعيف السـمع وذلك لأن الأسـرة هي البيئة التي يقضـي فيها الطفل الأصـم وضـعيف السـمع أغلب أوقاته والبيئة الأكثر احتكاكا بها، واليها تنتهي جزء كبير من تلك الضـغوط التي يعانيها الصـم وضـعاف السـمع من أسـاليب التنشـئة الاسـرية وطرق التعامل التي ينتهجها الآباء والأمهات مع أبنائهم، كذلك جهل أولياء الأمور بطرق التواصل الفعال مع هذه الفئة وعدم إدراكهم لماهية تلك الإعاقة وخصـائصـها ومتطلباتها، مما شكل ذلك عبئًا كبيرًا وضغطًا هائلًا على هذه الفئة، أما في المرتبة الرابعة والأخيرة فنجد أن الضـغوط الاجتماعية تشـكل ضـغطا كبيرا على المعاق سـمعيا نتيجة غياب اللغة والتواصل والقدرة على الكلام، والتعبير عن الذات وما يجول في النفس من مشاعر، وعدم قدرة الآخرين على فهم الصـم والتعامل معهم يضـفي نوعًا آخر من العبء والضـغط النفسي والاجتماعي على حاملي الإعاقة السمعية، فالإنسان بطبعه كائن اجتماعي يميل إلى

العيش وسط جماعة يشعر معها بالأمن والاستقرار والطمأنينة، فغياب هذا الجزء من حياة الإنسان بشكل اضطرابًا في حياته وتفاعلاته مع الآخرين، مما يجعله ينسحب بعيداً عنهم ويعيش في وحدة وعزلة وتمثل العزلة الاجتماعية وحدها خبرة ضاغطة ترتبط بعدم إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية من الإحساس بالأمن والأمان والاستقرار والذي ينبع من القصور والعجز في الاتصال بالآخرين وإقامة العلاقات معهم، ففقدان اللغة يؤثر مباشرة على السلوك الاجتماعي والتكيف الاجتماعي لديهم ومن الصعب فصل اللغة عن مظاهر الشخصية الاجتماعية مما يجعل المعاق سمعيا يختلف عن غيره من العاديين في البعد الاجتماعي ويؤثر ذلك على أشكال الاتصال الاجتماعي لديه، وهو ما يؤثر على قدرته على التكيف مع المجتمع والبيئة المحيطة به، وهذا ما يجعل الضغوط الاجتماعية تأخذ هذه المكانة من حيث درجة تأثيرها على الطلاب الصم وضعاف السمع، وهذا ما يتفق مع جميع الدراسات السابقة التي أشارت في نتائجها النتائج المتحصل عليها فأجمعت جميعها إلى أن الضغوط النفسية، والأسرية، وتقدير الذات، والضغوط الصدمية، وتقييم الذات وأساليب التنشئة الاسرية وكل المشكلات المنبثقة عن الإصابة بالإعاقة السمعية، وأيضًا على مستوى الطلاب والأشخاص الأسوياء الذين لا يعانون من أي إعاقة كلها تؤثر بشكل سلبي على التحصيل الأكاديمي للطالب ،فكلما انخفضت هذه الضغوط ازداد التحصيل الأكاديمي للطالب والعكس صحيح.

الفرضية الخامسة: والتي تنص على:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الضغوط النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والأسرية والتي تعزى لمتغير الجنس (ذكور / إناث).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية وكانت النتائج كالآتي:

الجدول (١٢) يوضح استخدام عدد من الأساليب الإحصائية لتحديد الفروق في الضغوط الاجتماعية تبعًا لمتغير الجنس

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	25	2.63	0.81	9.52	0.01
إناث	15	2.37	0.83		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) لصالح الذكور ويرجع ذلك لطبيعة كل من الذكور والإناث وقدرتهم على التكيف والتأقلم مع الضغوط وطرق التربية والتنشئة لكل منهما.

الفرضية السادسة: والتي تنص على:

وجود علاقة ارتباطية سالبة تربط بين الضغوط النفسية والاجتماعية والاقتصادية والأسرية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية وكانت النتائج كالآتي:

الجدول (١٣) يبين استخدام معامل الارتباط بيرسون في تحديد العلاقة التي تربط بين الضغوط الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع

محاور الاستبانة	معامل الارتباط بين محاور الاستبانة والتحصيل الأكاديمي
الضغوط النفسية	0.536-
الضغوط الاجتماعية	0.572-
الضغوط الاقتصادية	0.547-
الضغوط الأسرية	0.463-
متوسط الضغوط	0.529-

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباط سلبي دال إحصائيًا بين محاور الاستبانة ومستويات التحصيل الدراسي، أي أن العلاقة عكسية بين الضغوط النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والأسرية، ومستوى التحصيل الدراسي، حيث أنه كلما ازدادت الضغوط على الطالب المعاق سمعيًا كلما انخفض مستوى تحصيله الأكاديمي والعكس صحيح، وهذا ما يتفق مع جميع نتائج الدراسات السابقة بلا استثناء.

التوصيات:

بعد الرحلة التي خضناها في هذه الدراسة والطواف في فصولها يوصي الباحث:

١. الاهتمام بالطلاب المعاقين سمعيًّا في جميع مراكز التربية والتأهيل الخاصة.

٢. تقديم برامج إرشادية لذوي الإعاقة السمعية وذويهم بهدف التخفيف من حدة الاضطرابات النفسية والاجتماعية التي قد يتعرض لها الطفل المعاق سمعيًّا.

٣. الاهتمام بالجانب التربوي للطفل المعاق سمعيًّا من ناحية البنية التحتية للمؤسسات التعليمية والمراكز الخاصة التي يدرسون ويأهلون فيها، ومن توفير كافة المعدات والمستلزمات التي يحتاجها حاملي هذه الإعاقة للتحسين من تحصيلهم الأكاديمي.

٤. تدريب الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين والأسريين وتأهيلهم لأداء مهامهم على أكمل وجه.

٥. الرفع من كفاءة الكوادر التعليمية وذلك بإخضاعهم لعدد من الدورات التدريبية من حين لآخر.

٦. توفير السماعات الطبية والمعينات السمعية الأخرى وبأسعار مناسبة.

٧. توعية كافة أفراد المجتمع وخاصة آباء وأمهات الأطفال الصم وضعاف السمع بخصوصيات هذه الفئة وكيفية التعامل معهم.

٨. إدراج لغة الإشارة كمادة أساسية في كل المراحل التعليمية وفي جميع التخصصات.

٩. القيام برحلات مدرسية ترفيهية من حين لآخر للأطفال المعوقين سمعيا، وتوفير كافة أنواع الألعاب الترفيهية في المراكز المتخصصة والمؤسسات التعليمية العامة المعنية بتأهيل هذه الفئة.

١٠. تخصيص راتب شهري لهذه الفئة.

١١. توفير أخصائيي التخاطب والسمع في كل المراكز والمستشفيات الخاصة والعامة وبأسعار زهيدة.

١٢. تقديم كافة الدعم المادي والمعنوي لهذه الفئة.

١٣. استخدام الأساليب التعليمية الحديثة لتعليم وتأهيل الصم وضعاف السمع.

قائمة المصادروالمراجع:

المراجع العربية:

١. الخطيب، جمال (٢٠٠٨) *مقدمة في الإعاقة السمعية*، ط٣، دار الفكر للنشر والتوزيع (١٤).

٢. الخطيب، جمال (١٩٩٨) *مقدمة في الإعاقة السمعية*، دار الفكر للنشر، ص:٣٥-٣٩.

٣. إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٣) *مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٤. أبو النصر، مدحت محمد (٢٠١٤) *الإعاقة والمعاق رؤية حديثة*، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ص: ١٠٣.

٥. الريماوي، محمد عودة (٢٠٠٨). *في علم نفس الطفل*، دار الشروق، ص:٣٧٢.

٦. الغامدي، غرم الله بن عبد الرزاق (٢٠١٦) الضغوط النفسية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من الطلاب السعوديين، *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ع٧.

٧. أبو سنينة، نهاد جبريل (٢٠٠٧) *العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية عمان الثانية*، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية.

٨. الموزة، أشواق سامي (٢٠١٤) الضغوط الصدمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي، مجلة البحوث التربوية والنفسية، *مجلة جامعة بغداد* عدد (١٩)، ص: ١-٢٩.

٩. الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج (٢٠٠٥) مشكلات الطلبة المعاقين سمعياً وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، مصر، ع (٥٨)، ج (٢) ص: ١٥٤ – ١٨١.

١٠. العزيز، أحمد نايل، وأبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (٢٠٠٩) *التعامل مع الضغوط النفسية*، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص:٣٢.

١١. الجندي، أمينة السيد، ومكاري، نبيلة ميخائيل (٢٠٠٧) الضغوط النفسية كما يدركها المعلمين في المرحلة الثانوية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. ١٧ (٥٥) ص :١٠٧.

١٢. السكري، أحمد شفيق (٢٠٠٠) *قاموس الخدمة الاجتماعية والخدمات الاجتماعية*، دار المعرفة الجامعية.

١٣. الطريردي، عبد الرحمن سليمان (١٩٩٤) *الضغط النفسي مفهومه، تشخيصه طرق علاجه ومقاومته*، مطابع شركة الصفحات الذهبية المحدودة، ص: ٢٥.

١٤. الموسوي، حسن (١٩٩٨) الضغوط النفسية لدى العاملين في مجال الخدمة النفسية. *المجلة التربوية*. العدد :٤٧، جامعة الكويت، ص: ١٠٤.

١٥. العزة، سعيد حسني (٢٠٠١) *الإعاقة السمعية واضطرابات الكلام والنطق واللغة*، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، ص:٢٣-٢٦.

١٦. النعاس، عمر مصطفى محمد (٢٠٠٦) *الضغوط المهنية وعلاقتها بالصحة النفسية*، الإدارة العامة للمكتبات للنشر، ٦٣-٦٢.

١٧. المغامسي، منير (٢٠١٨) *أثر مشاركة الأسرة للمدرسة في إعداد برامج الرفع من التحصيل الدراسي*، وزارة التعليم المدينة المنورة، ص: :١٧-٢٧.

١٨. النمر، عبد القادر إسلام على السيد (٢٠٠٧) *فعالية برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ بطيئي التعلم*، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة بنها، ص:٣٧.

١٩. أبو النصر، مدحت (٢٠٠٥) *الإعاقة السمعية، المفهوم والأنواع وبرامج الرعاية*، مجموعة النيل العربية، ص:٧٤ -٨٦.

٢٠. ارميا، ريموندا أشعيا (٢٠٠٥) *قلق فقدان الحب والرعاية وعلاقته بالتنشئة الاسرية لدى رياض الأطفال*، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة بغداد، ص :٧.

٢١. الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج (٢٠٠٩) *الإعاقة السمعية مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي*، دار الفكر.

٢٢. الخولي، هشام (٢٠٠٤) *فعالية العلاج المعرفي السلوكي في تخفيف حدة الضغوط النفسية لدى معلمي التربية الخاصة مجلة الإرشاد النفسي*، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ١٣٥-٨٣.

٢٣. بهادر، سعدية (١٩٨٧) *برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة بين النظرية والتطبيق*، القاهرة، ص: ٢٧.

٢٤. بوشرة، زين، وآخرون (٢٠١٩) *طرق التدريس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل*، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، ص:٣٦.

٢٥. بن عبد الله، غنية (٢٠٠٨) *دوافع محاولات الانتحار لدى المراهقات*، رسالة ماجستير، علم الاجتماع، جامعة البليدة، ٢٠٠٨م، ص: ٤٨.

٢٦. بلحاج، شهيرة، وجمعة، زهرة (٢٠٢٢) *الضغط النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ثالثة ثانوي*، جامعة مولود معمري تيزي وزوو، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

٢٧. درويش، ناجي محمد حسن (٢٠٢١) أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي للأبناء غير العاملين من طلاب الجامعة، التربية (الأزهر) *مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، ٤٠ (١٨٩)، ٣٢٥-٢٨٤.

٢٨. ربع، هادي شعلان، وغول، إسماعيل محمد (٢٠٠٦) *المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة*، دار عالم الثقافة.

٢٩. زلوف، منيرة (٢٠١٠) علاقة مفهوم تقييم الذات بالتحصيل الدراسي لدى فئة من المعاقين سمعيًّا، *مجلة دراسات اجتماعية مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعلمية*، الجزائر، ع ٦، ص: ١٢٧ - ١٣٦.

٣٠. سليمان، عبد الرحمن سيد (٢٠٠١) *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة الجزء الثالث ذو الحاجات الخاصة (الخصائص والسمات)*، مكتبة زهراء الشرق. (١٠٩)

٣١. سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم (٢٠١٤) *الموهوبون ذو الإعاقات إطلالة على ثنائي غير العادية في المجتمعات العربية*، مركز الكتاب للنشر، ص:٥٦.

٣٢. سراج الدين، أسماء. (٢٠٠٩) *تأهيل المعاقين*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص: ١٥٠.

٣٣. سالم، علي (٢٠١٠) قياس الدافعية وتحديد مكوناتها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة جامعة القصيم، *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، (٥٥)، ١٩٥- ١٧٣.

٣٤. صديق، محمد (٢٠٠١) سيكولوجية الطفل المعاق سمعياً وأساليب تواصله مع الآخرين، *مجلة علم النفس*. ع (٥٧)، ص: ٦ ٢٥.

٣٥. عبد العزيز، رشاد علي (٢٠٠٨) *علم نفس الإعاقة*، مكتبة الأنجلو المصرية، ص: ١٤٥

٣٦. عبد المقصود، أماني، وعثمان، تهاني (٢٠٠٧) *الضغوط الأسرية والنفسية (الأسباب، والعلاج)*، مكتبة الأنجلو المصرية، ط ١، ص:٢٢

٣٧. عباد، صباح (٢٠١٥) *كفاية المعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي للتلاميذ، رسالة ماجستير، جامعة الشهيد حكى لخضر الوادي*، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ص:(٢٧).

٣٨. عبد الواحد، محمد (٢٠٠١) *الإعاقة السمعية وبرنامج إعادة التأهيل*، دار الكتاب.

٣٩. عبيد، ماجدة السيد (٢٠٠٠) *السامعون بأعينهم*، دار الصفا للنشر، د ط، ص:٢٦

٤٠. عوض الله، شيرين يوسف (٢٠١٥) *تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الأطفال المعاقين سمعيا بمعهد الأمل*، رسالة ماجستير، جامعة النيلين.

٤١. عبد المقصود، أماني (٢٠٠٧). *الضغوط الأسرية والنفسية*، الأسباب والعلاج، الأنجلو المصرية.

٤٢. عبد المقصود، محمود (٢٠٢١) الضغوط الأسرية وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي للشباب الجامعي دراسة مطبقة على طلاب جامعة حلوان، *دراسات في الخدمة الاجتماعية*، ٥٤ (٤) ,٨٤٣-٨٨٢

٤٣. فتحي، عبد الرحيم (١٩٩٠) *سيكولوجية الأطفال الغير عاديين*، دار القلم للنشر والتوزيع، ط ٤.

٤٤. قدري الشيخ علي وآخرون (٢٠١١) *علم الاجتماع الطبي*، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ٢٠١١م، ص: ١٦٤.

٤٥. قوشم، أحمد عفت (٢٠٠٤) *مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة*، مركز الكتاب للنشر، د ط.

٤٦. قنديل، شاكر (١٩٩٥) سيكولوجية الطفل الأصم ومتطلبات إرشاده، *المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي*، المجلد الأول، جامعة عين شمس، ص :٩.

٤٧. كمال، طارق (٢٠٠٧) *الإعاقة الحسية، المشكلة والتحدي*، مؤسسة شباب الجامعة، ص:١٢٧.

٤٨. محمد، عمر العربي الحاج (٢٠٢١) العلاقة بين الضغوط النفسية المدرسية والتوافق الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الزنتان، جامعة الزاوية، *مجلة كليات التربية*، العدد ٢٣، سبتمبر

٤٩. متشار، كريمان عويضة (١٩٩٩) الضغط النفسي في علاقته بدافعيتي الإنجاز والتواد لدى طلاب الجامعة، *مجلة الإرشاد النفسي*. جامعة عين شمس، العدد (١٠) ٤١٤-٣٥٤، القاهرة.

٥٠. نصر الله، عمر (٢٠١٢) *تدني مستوى التحصيل الدراسي والإنجاز المدرسي*، ط٢، دار وائل للنشر والتوزيع، ص:٥٥-٥٦.

٥١. يوسف، جمعة سيد (٢٠٠٧) *إدارة الضغوط*، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية، ص: ١٣.

المراجع الأجنبية:

1. Aanes, Mette M. (2005): Chronic Social Stress and Depressive Symptoms in Adolescents, *Research Centre for Health Promotion Report Number* 5, Bergen, Norway, p:26.
2. Brendelo, Elizabeth, et al (2017): *Stress and health disparities, American psychological association Washington* D C P:10.
3. Hendrix w steel's (1987) job stress and life stress their causes and consequences *journal of social behaviour and personality.*
4. Liu, C. (2013). *academic and social adjustment among deaf and hard of hearing college students in taiwan*. PHD Dissertation, University of Kansas.
5. Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Spencer, V., & Fontana, J. (2003) Promoting success in high school world history: Peer tutoring versus guided notes. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(1), 52-65.
6. Silvestre, Nuria, Ramspott, Anna, Pareto, Irenka. (2007). Conversa- tional Skill in a Semi Structured Interview & Self-Concept in Deaf Stu- dents, *Journal of Deaf Studies & Deaf Education,* 12(1), PP38-5.
7. Satapathy, S. (2008). Psychosocial demographic correlates of academic performance of hearing-impaired adolescents. *asia pacific disability rehabilitation journal* vol.19 no.2.

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 2 - 2023