مجلة الدراسات والبحوث التربوية

JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES

المجلد (١) العدد (٢) مايو ٢٠٢١ م

مجلة علمية دورية محكمة

يصدرها مركز

العطاء

للإستشارات التربوية - الكويت

JSER

الرقم المعيارى الدولى

ISSN: 2709-5231

Journal of Studies and Educational Researches مجـــلة الدراســـات والبحـوث التربـــوية

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

Journal of Studies and Educational Researches (JSER)

علمية دورية محكمة يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت

ISSN: 2709-5231

رئيس التحرير

أ.د محسن حمود الصالحي- أستاذ ورئيس قسم أصول التربية ورئيس لجنة الترقيات سابقاً- كلية التربية الأساسية- الكويت

مدير التحرير

د. صفوت حسن عبد العزيز- مركز البحوث التربوية- وزارة التربية- الكويت

رئيس اللجنة العلمية

أ.د علي حبيب الكندري- جامعة الكويت

هيئة التحرير

أ.د عبد الله عبد الرحمن الكندري- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د خلف محمد أحمد البحيري- جامعة سوهاج- مصر

أ.د منال محمد خضيري- جامعة أسوان- مصر

د. غازي عنيزان الرشيدي- جامعة الكويت

د. أحمد فهمي السحيمي- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج- الكويت

اللجنة العلمية

أ.د صلاح فؤاد مكاوي

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية والعميد السابق- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د إيمان فؤاد محمد الكاشف

أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية ووكيل كلية الإعاقة والتأهيل لشئون الطلاب- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د عمر محمد الخرابشة

أستاذ الإدارة التربوية- كلية الأميرة عالية الجامعية- جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

أ.د أحمد محمد سالم

أستاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم- ووكيل كلية التربية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د الغريب زاهر إسماعيل

أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم ووكيل كلية التربية سابقاً- جامعة المنصورة- مصر

أ.د محمد أحمد خليل الرفوع

أستاذ علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د محمد إبراهيم طه خليل

أستاذ أصول التربية ومدير مركز الجامعة للتعليم المستمر وتعليم الكبار- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د عبد الناصر السيد عامر

أستاذ القياس والتقويم ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د السيد علي شهدة

أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ- كلية التربية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د سامية إبريعم

أستاذ علم النفس- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي- الجزائر

أ.د عادل السيد سرايا
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د هدى مصطفى محمد
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د حنان صبحي عبيد
لندن للبحوث والاستشارات الاجتماعية- بريطانيا

أ.د.م خالد محمد الفضالة
أستاذ أصول التربية المساعد- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د.م ربيع عبدالرؤوف عامر
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية

أ.د.م أسامة محمد سالم
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد- كلية التربية- جامعة أم القرى- المملكة العربية السعودية

د. عروب أحمد القطان
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. هديل يوسف الشطي
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د عاصم شحادة علي
أستاذ اللسانيات التطبيقية- الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا

أ.د مسعودي طاهر
أستاذ علم النفس- جامعة زيان عاشور الجلفة- الجزائر

أ.د عادل إسماعيل العلوي
أستاذ الإدارة- جامعة البحرين- مملكة البحرين

أ.د.م الأميرة محمد عيسى
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد- كلية التربية- جامعة الطائف- المملكة العربية السعودية

د. منى زايد عويس
مدرس الصحة النفسة- كلية التربية النوعية- جامعة القاهرة- مصر

د. جمال بلبكاي
المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي- سكيكدة- الجزائر

د. سامية شينار
كلية العلوم الإنسانية- جامعة باتنة 1- الجزائر

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د جاسم يوسف الكندري
أستاذ أصول التربية ونائب مدير جامعة الكويت

أ.د فريح عويد العنزي
أستاذ علم النفس وعميد كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د محمد عبود الحراحشة
أستاذ القيادة التربوية وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د تيسير الخوالدة
أستاذ أصول التربية وعميد الدراسات العليا سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د راشد علي السهل
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د عبدالرحمن أحمد الأحمد
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية سابقاً- جامعة الكويت

أ.د حسن سوادي نجيبان
عميد كلية التربية للبنات- جامعة ذي قار- العراق

أ.د أحمد عابد الطنطاوي
أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية سابقاً- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د محمد عرب الموسوي
رئس قسم الجغرافيا- كلية التربية الأساسية- جامعة ميسان- العراق

أ.د صالح أحمد شاكر
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د محسن عبدالرحمن المحسن
أستاذ أصول التربية- كلية التربية- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

أ.د مني محمد إبراهيم غنايم
أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم- كلية التربية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د وليد السيد خليفة
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- كلية التربية- جامعة الأزهر- مصر

أ.د سفيان بوعطيط
أستاذ علم النفس- جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة- الجزائر

التدقيق اللغوي للمجلة

أ.د.م خالد محمد عواد القضاة- جامعة العلوم الإسلامية- الأردن

أمين المجلة

أ. محمد سعد إبراهيم عوض

التعريف بالمجلة

تصدر مجلة الدراسات والبحوث التربوية عن مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت كل أربعة شهور، وهي مجلة علمية دورية محكمة بإشراف هيئة تحرير وهيئة علمية تضم نخبة من الأساتذة، وتسعى المجلة للإسهام في تطوير المعرفة ونشرها من خلال طرح القضايا المعاصرة في مختلف التخصصات التربوية، والاهتمام بقضايا التجديد والإبداع، ومتابعة ما يستجد في مختلف مجالات التربية؛ وتقوم بعض قواعد المعلومات الدولية بتوثيق أبحاث المجلة لديها، ومنها: Dar Almandumah& Shamaa.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى دعم الباحثين في مختلف التخصصات التربوية من خلال توفير وعاء جديد للنشر يلبي حاجات الباحثين داخل الكويت وخارجها. ويمكن تحديد أهداف المجلة بشكل تفصيلي في الأهداف الأربعة التالية:

1. المشاركة الفاعلة مع مراكز البحث العلمي لإثراء حركة البحث في المجال التربوي .
2. استنهاض الباحثين المتميزين للإسهام في طرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية.
3. توفير وعاء لنشر الأبحاث العلمية الأصيلة في مختلف التخصصات التربوية .
4. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة الدراسات والبحوث التربوية بنشر الدراسات والبحوث التي لم يسبق نشرها في مختلف التخصصات التربوية، على أن تتصف بالأصالة والجدة، وتتبع المنهجية العلمية، وتراعي أخلاقيات البحث العلمي. كما تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه ذات العلاقة بمختلف التخصصات التربوية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والكتب والمؤلفات المتخصصة في التربية ونقدها وتحليلها.

القواعد العامة لقبول النشر في المجلة

1. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفقاً للمعايير التالية:

- توافر شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات التربية المختلفة.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
  - اسم الباحث ودرجته العلمية والجامعة التي ينتمي إليها.
  - البريد الإلكتروني للباحث.
  - ملخص للبحث باللغة العربية والإنجليزية في حدود (150) كلمة.
  - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- ألّا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة متضمنة الهوامش والمراجع.
- أن تكون الجداول والأشكال مُدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى ألّا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة.
- أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق حسب دليل جمعية علم النفس الأمريكية APA الإصدار السادس، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت مراجع البحث في نهايته.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو التالي:
  - اللغة العربية: نوع الخط (Sakkal Majalla)، وحجم الخط (14).
  - اللغة الإنجليزية: نوع الخط (Times New Roman)، وحجم الخط (14).
  - تكتب العناوين الرئيسية والفرعية بحجم (16) غامق (Bold).
  - أن تكون المسافة بين الأسطر (1.15) بالنسبة للبحوث باللغة العربية، وتكون المسافة بين الأسطر (1.5) بالنسبة للبحوث باللغة الإنجليزية.
  - تترك مسافة (2.5) لكل من الهامش العلوي والسفلي والجانبين.

2. ألاّ يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.

3. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر.

4. ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تمت مناقشتها وإجازتها في مجال التربية، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.

5. بالمجلة باب لنشر موضوعات تهم المجتمع التربوي يكتب فيه أعضاء التحرير.

إجراءات النشر في المجلة

1. ترسل الدراسات والبحوث وجميع المراسلات باسم رئيس تحرير مجلة الدراسات والبحوث التربوية على الإيميل التالي: **submit.jser@gmail.com**

2. يرسل البحث إلكترونياً بخطوط متوافقة مع أجهزة (IBM)، بحيث يظهر في البحث اسم الباحث ولقبه العلمي، ومكان عمله.

3. يُرفق ملخص البحث المراد نشره في حدود (100-150 كلمة) سواء كان البحث باللغة العربية أو الإنجليزية، مع كتابة الكلمات المفتاحية الخاصة بالبحث (Key Words).

4. يرفق مع البحث موجز للسيرة الذاتية للباحث.

5. في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكّمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث وقيمته العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، وتحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.

6. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه من عدمها خلال شهر من تاريخ استلام البحث.

7. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين تُرسل إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة، على أن يعاد إرسال البحث بعد التعديل إلى المجلة خلال مدة أقصاها شهر.

8. تؤول جميع حقوق النشر للمجلة.

9. لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها.

10. المجلة لا ترد الأبحاث المنشورة إليها سواء كانت منشورة أو غير قابلة للنشر، وللمجلة وإدارتها حق التصرف في ذلك.

عناوين المراسلة

البريد الإلكتروني:

submit.jser@gmail.com

الهاتف:

0096599946900

العنوان:

الكويت- العديلية- شارع أحمد مشاري العدواني

الموقع الإلكتروني:

www.jser-kw.com

المحتويات

الافتتاحية	viii
واقع القراءة الإلكترونية لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات، أ.د شافي فهد المحبوب	36-1
البناء العاملي لمقياس البروفيل الحسي المختصر (SSP) لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالبيئة المصرية، أ.د أحمد كمال عبد الوهاب البهنساوي، د. زيد حسانين زيد عبد الخالق	65-37
بناء ومصداقية مقياس الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني لدى طلاب الجامعة باستخدام نمذجة المعادلة البنائية الاستكشافية: دراسة منهجية الطرق المختلطة، أ.د. عبد الناصر السيد عامر	87-66
المناعة النفسية وعلاقتها بالتكيف الدراسي لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة الطفيلة التقنية، أ. د محمد أحمد الرفوع- أ. آلاء أحمد الربيحات	112-88
مدى تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه لدى طلبة وكالة الغوث الدولية في فلسطين "دراسة تقييمية"، أ.د.م عماد حنون الكحلوت- أ. ريم شحدة الكحلوت	144-113
المهارات الحياتية في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت، أ.د فوزي علي بوفرسن- أ.نادية علي بوفرسن	182-145
معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: من وجهة نظر المعلمين، أ.د.م ماهر بن دخيل الله دخيل الصاعدي	218-183
التنمر الإلكتروني لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت وعلاقته ببعض المتغيرات، د. محمد حمد العتل ،د. محمد علي عبد الله العجمي، د. أحمد شلال الشمري	254-219
أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات المدرسية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، أ.د. سلطان الديحاني، أ. مها خالد مجبل الهيلع العازمي	290-255

مستوى الخدمات المتنقلة لإدارة رعاية المسنين في دولة الكويت من وجهة نظر كبار السن، د. أماني السيد عبد الرزاق الطبطبائي، أ. حميد الشمري – أ. مبارك الحسيني – أ. فيصل الدوسري – أ. سالم العنزي	341-291
تقييم المعلمين لتجربة التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت، د. شريفة جاسم عبد الرحمن النصر الله	372-342
التميز التنظيمي مدخل لتحقيق متطلبات الجودة الشاملة في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت، د.منيرة جعيلان العازمي	396-373
أثر استخدام الأفلام التوعوية على اتجاهات المعلمين والإداريين التربويين نحو الموهبة، أ. عثمان عادل عبد العزيز سعود العكاري، د. هدى سعود الهندال، د نجاة سليمان الحمدان،.....	434-397
The Persuasive Use of Presupposition: A Pragmatic Study of Obama's Inaugural Speech, Dr. Nihal Hassan El Leithy	435-454

الافتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم، عليه نتوكل وبه نستعين، نحمده سبحانه كما ينبغي أن يحمد ونصلي ونسلم على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه والتابعين وبعد،،،

يشهد العالم ثورة معلوماتية كبرى منذ منتصف القرن الماضي بسبب التطور السريع والهائل لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وقاد هذا إلى تغير العديد من المفاهيم والأسس داخل المجتمع، فلم تعد المعدات والآلات الثقيلة ورأس المال الأدوات الرئيسية للنشاط الاقتصادي، إذ حلت محلها المعرفة التي أصبحت المحرك الأساسي للنشاط الاقتصادي والفردي في كل المجتمعات، وقد أدى تزايد قيمة المعرفة في العصر الحالي إلى أن أصبحت هي الطريق نحو مجتمع المعرفة الذي تتنافس الدول في تحقيقه.

وقد جعل ذلك الدول المتقدمة تنفق حوالي (20%) من دخلها القومي في استيعاب المعرفة، ويستحوذ التعليم على نصف هذه النسبة، كذلك تنفق المنظمات الصناعية والتجارية في هذه الدول ما لا يقل عن (5%) من دخلها الإجمالي في التنمية المهنية للعاملين بها، وتنفق ما يتراوح بين (3%-5%) من دخلها الإجمالي في البحث والتنمية.

ويعد البحث العلمي الوسيلة الرئيسية لإيجاد المعرفة وتطويرها وتطبيقها في المجتمع، كما يشكل الركيزة الأساسية للتطور العلمي والتقني والاقتصادي، ويساهم في رقي الأمم وتقدمها، وهو بمثابة خطوة للابتكار والإبداع، ويمثل البحث العلمي إحدى الركائز الأساسية لأي تعليم جامعي متميز، ويعد من أهم المعايير التي تعتمدها الجهات العلمية في تصنيف وترتيب الجامعات سواء على المستوى المحلي أو القومي أو العالمي؛ ويقاس التقدم العلمي لبلد من البلدان بمدى الناتج البحثي والعلمي مقارنةً بالدول الأخرى.

ويسر مجلة الدراسات والبحوث التربوية أن تقدم لقرائها هذا العدد، وتتقدم أسرة المجلة بالشكر إلى جميع الباحثين الذين ساهموا بأبحاثهم في هذا العدد، وتجدد دعوتها لجميع الباحثين للالتفاف حول هذا المنبر الأكاديمي بمساهماتهم العلمية. وندعو الله عز وجل السداد والتوفيق.

رئيس التحرير

أ.د/ محسن حمود الصالحي

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية، والآراء والأفكار الواردة في الأبحاث المنشورة لا تلزم إلا أصحابها

جميع الحقوق محفوظة لمجلة الدراسات والبحوث التربوية © 2020

Journal of Studies and Educational Researches
ISNN: 2709-5231
مجلة الدراسات والبحوث التربوية
المجلد (1)ـ العدد (2)ـ مايو2021م

واقع القراءة الإلكترونية لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات

The Reality of E-Reading among Students of the College of Basic Education in the State of Kuwait and its Relationship with Some Variables

أ.د شافي فهد المحبوب

أستاذ المناهج وطرق التدريس ومساعد عميد الشئون الطلابية- كلية التربية الأساسية- الكويت

Email: sf.almahboub@paaet.edu.kw

الملخص: استهدفت الدراسة التعرف على واقع ممارسة القراءة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت من وجهة نظرهم، وتعرف مميزات وعيوب القراءة الورقية والإلكترونية، وتحديد مجالات القراءة الورقية والإلكترونية، ودور مكتبة كلية التربية الأساسية في توجيه ممارسات القراءة، وأثر بعض المتغيرات على ذلك. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات من خلال استبانة طبقت على عينة تكونت من (1191) طالباً وطالبة من كلية التربية الأساسية. وأظهرت النتائج أن (16.85%) من أفراد عينة الدراسة يخصصون جزءاً من وقتهم للقراءة يومياً، وأن (59.09%) من العينة يقضون أقل من ساعة في القراءة، وأن (55.55%) يستخدمون الهاتف المحمول في القراءة، وأن (59.88%) يفضلون استخدام القراءة الورقية، في مقابل (40.12%) للقراءة الإلكترونية. ويقضي (63.82%) من العينة ساعة تقريباً في القراءة الإلكترونية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول واقع القراءة الإلكترونية تعزى لمتغيرات (النوع والتخصص والسنة الدراسية والمعدل التراكمي) فيما عدا مجالات القراءة الورقية والإلكترونية ومميزات القراءة الورقية والإلكترونية وعيوب كلٍ منهما، حيث وجدت فروق تعزى لمتغيري النوع والسنة الدراسية.

الكلمات الافتتاحية: القراءة الإلكترونية- كلية التربية الأساسية- الكويت.

Abstract: The study aimed to identify the reality of reading practice among students of the College of Basic Education in the State of Kuwait from their point of view, to identify the advantages and disadvantages of paper and electronic reading, and to identify the areas of paper and electronic reading, and the role of the College of Basic Education Library in directing reading practices, and the effect of some variables on that. The study followed the descriptive approach, and data was collected through a questionnaire applied to a sample of (1191) male and female from the College of Basic Education. The results showed that (16.85%) of the study sample dedicate part of their time to reading daily, that (59.09%) of the sample spend less than an hour in reading, and that (55.55%) use a mobile for reading, and that (59.88%) prefer to use paper reading, compared to (40.12%) for electronic reading, and that (63.82%) of the sample spend about an hour in electronic reading. The results showed that there were no statistically significant differences between the averages of the study sample about the reality of e-reading due to gender, specialization, academic year and GPA variables, with the exception of the fields of paper and electronic reading, the advantages of paper and electronic reading and the defects of each, where differences were found due gender and academic year variables.

Key words: E-Reading - College of Basic Education - Kuwait.

مقدمة:

شهد القرن العشرون تقدماً مطرداً في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وداهمت شبكة الإنترنت كافة المجالات، ومنها مجال التربية والتعليم، وأحدثت تغييرات واسعة بها، حتى ظهرت العديد من المصطلحات الجديدة، ومنها الكتاب الإلكتروني والقراءة الإلكترونية والمكتبات الافتراضية.

وقد ظهرت القراءة الإلكترونية في السنوات الأخيرة لكي تشكل ظاهرة ثقافية جديدة ارتبطت بالتطور في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، ولتسهم في جعل المشهد الثقافي والاتصالي الدولي أكثر انفتاحاً وسعة (كمال، 2008، 34). والقراءة الإلكترونية هي تقنية رقمية يتم فيها التعامل مع النص المقروء إلكترونياً بما تتضمنه من مؤثرات بصرية وسمعية وحركية بهدف تنمية المهارات المعرفية، ومهارات التفكير العليا، والاستمتاع بالنص المقروء (السليطي، 2009، 29).

وهي قراءة انتقائية من النص أكثر منها قراءة كليه له، فهي تهدف إلى إيجاد المعلومات التي تصب مباشرةً في إطار اهتمامات المستخدم البحثية (جابر، 2005، 3). وقد أسهمت العادات الجديدة للقراءة الإلكترونية في خلق ونمو مجتمعات ثقافية وإبداعية جديدة مثل مجتمعات المدونات والمنتديات والصحافة الإلكترونية والمواقع المختلفة التي تعد بالملايين، وقد أسهم كل هذا في حراك ثقافي وإبداعي كبير ليس فقط على شبكة الإنترنت، ولكن أيضاً في الواقع الطبيعي (شبلول، 2010، 5).

وهناك العديد من مجالات القراءة الإلكترونية، فقد أوضحت دراسة البنيان (2013) أن هذه المجالات تشمل جمع المادة العلمية الدراسية، والتثقيف الذاتي، والترفيه والتسلية، وأنها وسيلة التواصل مع الزملاء والأساتذة، بالإضافة إلى مطالعة الصحف والمجلات. وأشارت دراسة محمد (2011) إلى أن أبرز استخدامات القراءة الإلكترونية لدى أفراد عينة الدراسة الحصول على المعلومات بنسبة (75%) مقابل نسبة (25%) للقراءة الحرة والاستمتاع. وبينت دراسة فوسبرج Foasberg (2011) أن معظم استخدامات الطلبة للقراءة الإلكترونية كانت بغرض الترفيه. وأشارت دراسة آدم Edem (2010) إلى أن أهداف القراءة جاءت كالتالي: القراءة من أجل الامتحانات، وكتابة الواجبات، والبحث عن المعلومات، وأخيراً التسلية. وأشارت دراسة المستريحي (2020) إلى أن طلبة الجامعة هدفهم من القراءة الحرة التعلُم، والحصول على المعلومات.

وتتنوع أنماط القراءة الإلكترونية بتنوع المصادر ووسائل التكنولوجيا الحديثة التي يستخدمها القارئ في قراءة النصوص المعروض إلكترونياً، ومن أبرز الأجهزة التي تم اكتشافها كمجموعة مختارة وملائمة برامج الهاتف المحمول، مما يتطلب من مطوري الهواتف النقالة توفير قدرات مختلفة لأقصى قدر من الراحة للمستخدم، وجعل عملية اختيار الكتب وقراءتها أكثر متعة ومرحاً (جاب الله، 2016، 404).

وأشارت دراسة المستريحي (2020) إلى أن طلبة الجامعة يمارسون القراءة الحرة بواسطة التكنولوجيا الحديثة باستخدام متصفح جوجل، والواتساب، والفيسبوك. وتوصلت دراسة فوسبرج Foasberg (2011) إلى تنوع الأجهزة التي يمكن من خلالها ممارسة القراءة الإلكترونية.

وقد حدد مصطفى (2006) أهم الملامح التي تتميز بها برامج القراءة الإلكترونية والتي تمكن المتعلم من تنمية مهاراته التفكيرية، ومنها الإلمام بمصادر التعلُم والبرامج الإلكترونية المختلفة والاستفادة منها، وإمكانية الحصول على المعلومات والأرقام والإحصاءات المختلفة، والتمكن من الحصول على الألفاظ والمفردات والأقوال والاقتباسات في مختلف مجالات القراءة، وتنظيم المعلومات التي تم الحصول عليها من خلال المصادر الإلكترونية، وتحليل المعلومات التي تحتويها البرامج القرائية الإلكترونية وتفسيرها وتقويمها.

وهناك بعض المعوقات التي تحد من ممارسة الطلاب للقراءة الإلكترونية وتحول دون تحقيق الفوائد المرجوة منها، ويرجع بعض هذه المعوقات إلى اتجاهات البعض وتفضيلهم للقراءة الورقية، أو قلقهم مما تحويه بعض المواقع الإلكترونية، أو انشغالهم بغيرها من الأنشطة، وربما يرجع بعضها إلى النواحي الصحية، فقد ذكر شلبول (2010) أن المشكلة الكبرى في مسألة القراءة الإلكترونية هي أن الناس لا يفضلون كثيراً القراءة من خلال الشاشات.

وعلى الرغم من مميزات القراءة الإلكترونية وتعدد مجالات مصادرها، يمكن القول بإن القراءة الإلكترونية لا تخلو من السلبيات، ومنها الدخول على مواقع تحتوي على معلومات مغلوطة والإدمان الحاسوبي، حيث يقضي المستخدمون ساعات طويلة يومياً في مشاهدة مواد قد تكون إيجابية أو سلبية، وقد أصبح هذا الإدمان معروفاً على مستوى العالم بتأثيره النفسي والجسمي والشخصي على الأفراد، ذلك التأثير الذي يطول الإبصار بسبب الإشاعات المضرة بالعين، والعمود الفقري والرقبة والكتف والجسم كله، وكذلك المشكلات الاجتماعية، حيث ينعزل الطالب عن أسرته وأصدقائه ويستمر في الانعزال فتتردى مستويات شخصيته الاجتماعية (الشمراني، 2011).

مشكلة الدراسة:

أفرز التعلُم عن بُعد تغيرات في الأسلوب التنظيمي لعملية تقديم المعلومات لعل أبرزها وأكثرها وضوحاً أنه لم يعد مشروطاً بحضور الطلبة إلى المؤسسات التعليمية على فترات منتظمة، ونتيجة لذلك اقتضى التعلُم عن بُعد وجود مؤسسات تختلف عما هو قائم لدى المؤسسات التعليمية التقليدية (بيتس، 2007، 53).

وازدادت الحاجة للاعتماد على القراءة الإلكترونية نتيجة لظهور التعلُم عن بعد والانتشار الواسع للأجهزة الإلكترونية وما تتيحه من فرص القراءة الإلكترونية، مما يتطلب ضرورة تدريب الأفراد في مختلف المراحل التعليمية وفي مختلف التخصصات العلمية والمهنية على مهارات القراءة الإلكترونية، وكذلك العمل الجاد على توفير المواد التعليمية المناسبة للأفراد بمختلف تخصصاتهم واهتماماتهم وما يمارسونه من مهن وأيضاً احتياجاتهم، بما يمكن أن يسهم في توسيع ثقافاتهم، وتعميق خبراتهم المهنية والحياتية، وبالتالي تجعلهم أكثر قدرة على حل المشكلات الواقعية.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى تعدد مجالات القراءة الإلكترونية، مثل دراسة كلٍ من: المستريحي (2020)، البنيان (2013)، محمد (2011)، فوسبرج Foasberg (2011)، آدم Edem (2010). ومما لا شك فيه أن استيعاب المتعلم يتأثر بدرجة كبيرة بقدراته الخاصة ومدى تدريبه على مهارات القراءة والكتابة، بالإضافة إلى مدى اتباعه للعادات الدراسية السليمة، ومواكبته للمتغيرات الثقافية والتكنولوجية الحديثة فيما، سواء للمواد الدراسية الأساسية، أم الخارجية، أم الحرة.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة إلى التعرف على واقع القراءة الإلكترونية لدى طلبة كلية التربية الأساسية، وفي حدود علم الباحث لم تجرى دراسة في البيئة الكويتية تناولت متغيرات الدراسة الحالية، مما دعم الحاجة لإجراء هذه الدراسة، وتسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما واقع ممارسة القراءة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت من وجهة نظرهم؟
2. ما واقع مميزات القراءة الورقية والإلكترونية وعيوب كلٍ منهما من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت؟
3. ما مجالات القراءة الورقية والإلكترونية من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت؟
4. ما دور مكتبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت في توجيه ممارسات القراءة من وجهة نظر الطلبة؟
5. هل توجد فروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول القراءة الإلكترونية تعزى لمتغيرات (النوع- السنة الدراسية- التخصص- المعدل التراكمي)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- تحديد واقع ممارسة القراءة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت من وجهة نظرهم.
- التعرف على مميزات القراءة الورقية والإلكترونية وعيوب كلٍ منهما من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.
- التعرف على مجالات القراءة الورقية والإلكترونية من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.
- الكشف عن دور مكتبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت في توجيه ممارسات القراءة من وجهة نظر الطلبة.
- التعرف على الفروق الإحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول القراءة الإلكترونية وفقاً لمتغيرات (النوع- السنة الدراسية- التخصص- المعدل التراكمي).

أهمية الدراسة:

من الممكن أن تفيد الدراسة الحالية فيما يلي:

- قد تساعد نتائج الدراسة القائمين على إنتاج ونشر المستحدثات العلمية على الاهتمام بأوعية المعارف الإلكترونية وإعدادها وإخراجها بما يتلاءم مع متطلبات طلاب كليات التربية وإعداد المعلم، وبما يجذبهم لقراءتها والإفادة منها.
- قد تفيد نتائج الدراسة القائمين على المكتبات العامة والخاصة بكلية التربية الأساسية في الاهتمام بالعمل على توفير وإعداد المواد التعليمية المختلفة بصورة إلكترونية مناسبة.
- يمكن لنتائج الدراسة أن تفيد القائمين على التدريس بكليات التربية الأساسية فيما يتعلق بالاعتماد على القراءة الإلكترونية خلال كل من عمليات التدريس، أو التكليفات التي يكلفون طلابهم بأدائها، أو حتى خلال عمليات التقويم.
- قد تفتح المجال لدراسات جديدة ترتبط بالقراءة الإلكترونية، من حيث ارتباطها باحتياجات الطلاب، أو توفير المواد التعليمية المناسبة إلكترونياً، أو فاعلية استخدامها، أو مشكلات الإقبال عليها أو استخدامها... إلخ.
- قد تفيد معلمي التعليم العام فيما يتعلق بتدريب المتعلمين خلال مرحلة التعليم قبل الجامعي على القراءة الإلكترونية، ليصبحوا أكثر امتلاكاً للمهارات الضرورية المرتبطة بها، بما يسهم في تنمية مهاراتهم وقدراتهم التخصصية فيما بعد.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على ما يلي:

1- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة في جانبها الموضوعي على دراسة واقع القراءة الإلكترونية بين طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات الخاصة بهم.

2- **الحدود المكانية:** كلية التربية الأساسية- دولة الكويت.

3- الحدود البشرية: اشتملت عينة الدراسة بعض طلبة كلية التربية الأساسية في مختلف التخصصات.

4- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2021/2020.

مصطلحات الدراسة:

- **القراءة:**

تعرف أنها وسيلة الفرد في توسيع دائرة خبراته، وفتح أبواب الثقافة، وتهذيب الإحساس لديه، ومساعدته في حل مشكلاته، وكذلك تسهم في إعداده العلمي، وتحقق له التوافق الشخصي والاجتماعي (العذيقي، 2009، 19)، وتعرف أنها عملية عقلية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات (ريان، 2017). كما تعرف أنها عملية تفكير معقدة، تشمل تفسير الرموز المكتوبة وربطها بالمعاني، ثم تفسير تلك المعاني وفقاً لخبرات القارئ الشخصية (صلاح وآخرون 2018، 25).

- **القراءة الإلكترونية:**

تعرف أنها قراءة انتقائية من النص تهدف إلى ايجاد المعلومات التي تصب مباشرة في إطار اهتمامات المستخدم البحثية دون الحاجة الى اتباع مسار النص الأحادي الاتجاه من البداية حتى النهاية (الصبحي، 2007، 51). ويعرف التعليم الإلكتروني أنه استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية وأدوات البحث عن تلك المعلومات وأدوات الاتصال الإلكترونية وكافة الإمكانات المتاحة على الإنترنت والتي يمكن توظيفها واستخدامها من جانب المتعلم لكي ينمي بنيته المعرفية (الجمل، 2005، 13).

ويعرف الباحث القراءة أنها وسيلة الفرد في توسيع دائرة خبراته، سواء كانت تلك القراءة إلكترونية أم مطبوعة، وسواء ارتبطت القراءة بالخبرات الدراسية أم الثقافية أم الترفيهية، إذ تعمل القراءة على فتح أبواب الثقافة، ومساعدته في حل مشكلاته، وكذلك تسهم في إعداده العلمي، وتحقق له التوافق الشخصي والاجتماعي.

الخلفية النظرية للدراسة:

تعد القراءة من أهم الأسس الثقافية والحضارية في المجتمعات الحديثة، فهي النافذة التي يطل منها الإنسان على مختلف المعارف والثقافات، وتعرف القراءة أنها وظيفة من وظائف العقل البشري، وذلك بالتكامل مع أجهزة وأدوات الإبصار والسمع، وتتضمن مهارات القراءة عمليات التفسير والتحليل والتعليق والتنبؤ والتوقع والرؤى... وغيرها. وقد نشأت القراءة الإلكترونية مع انتشار تطبيقات الحاسبات الإلكترونية، حيث ساعدت التطورات المتلاحقة في فرص ومسارات النشر الإلكتروني على انتشار القراءة الإلكترونية، وتتطلب تلك القراءة توافر أجهزة إلكترونية للقراءة وتجهيزات تدعم عمليات البحث والتحميل والحفظ والتصفح ووضع الملاحظات وغيرها، وكذلك تتدخل مجموعة من العوامل التي تؤثر في نجاح عمليات القراءة ومنها لغة البرمجيات وسهولة الحصول عليها (شاهين، 2014، 15–16).

وأصبح من الممكن نشر الكتاب الإلكتروني وتوزيعه إلكترونياً عن طريق البريد الإلكتروني، أو النقل على أي من الوسائط التخزينية المختلفة، وأصبحت عملية التحميل تتم بسرعة كبيرة، وفور التحميل يستطيع الشخص تصفح الكتاب، كما يمكن تقليب صفحاته، وكذلك يسهل تحميل أي وثيقة موجودة على شبكة الإنترنت، بالإضافة إلى إمكانية قراءة الكتاب الإلكتروني باستخدام الحاسوب أو التليفون المحمول، أو الأجهزة الخاصة بالقراءة الإلكترونية (طاهر، 2018، 113– 116& الصبحي، 2007، 52).

مميزات الكتاب الإلكتروني:

أشار الصبحي (2007، 115-116) إلى بعض مميزات استخدام الكتاب الإلكتروني والتي تتمثل فيما يلي:

- سهولة فهرسته وعرضه.
- إضافة بعض التعليقات إلكترونياً أثناء عرض الكتاب.
- ربطه بالمراجع العلمية التي تؤخذ منها الاقتباسات.
- سهولة حمل ونقل عدة كتب في جهاز واحد.
- سهولة وسرعة ومرونة البحث داخل صفحات الكتاب.
- إمكانية دمج الصوت والصورة والوسائط المتعددة مع المتن.
- إمكانية تكبير الحروف تبعاً لدرجة رؤية الفرد.
- سهولة تصحيح الأخطاء لحظة اكتشافها بالكتاب الإلكتروني.
- التمكن من القراءة المباشرة والمستمرة على مدار الساعة، بغض النظر عن المكان والتواجد الموقعي، ولعدة مستفيدين في وقت واحد.

وسعت التربية في دولة الكويت إلى الإفادة من تكنولوجيا المعلومات في تطوير وتنويع الفرص التعليمية والعمل على الاستفادة منها في تطوير التعليم، في ظل الثقافة والتحولات المجتمعية والثقافة الإلكترونية والمعلوماتية، حيث أثبتت الدراسات والممارسات تحقق نجاحاً كبيراً في مدارس وجامعات الدول المتقدمة (دروش وباشيوة، 2006).

كما أن التكنولوجيا تسهم في جعل الخبرات المتعلمة أبقى أثراً، وأكثر إثارة لحماس المتعلم حيث تنمي الدافعية للتعلم لديه، وتشجعه على ممارسة بعض الأنشطة القرائية، وكذلك تساعده على التعلُم الذاتي وإشباع ميوله، حيث يستطيع المعلم توفير خبرات متعددة سواء في مجالات الدراسة أو القراءة الوظيفية أو القراءة الحرة.. وغيرها. وبالإضافة إلى ذلك يساعد التعلُم باستخدام التكنولوجيا على تحقيق العديد من الجوانب الإيجابية، ومنها:

- تنمية القدرة على التعامل مع وسائل الاتصال المتعددة.
- تنمية فهم المتعلم لبعض القضايا الثقافية والعلمية والاجتماعية والسياسية وغيرها.

- تنمية مهارة التفكير العلمي والابتكاري وحل المشكلات.
- تنمية مهارة التعلُم الذاتي.
- إكساب المتعلم بعض المهارات العلمية مثل عمليات التصميم وإجراء التجارب ودقة الملاحظة وتفسير النتائج.... وغيرها (الصبحي، 2007، 32).

كما أن استخدام القراءة سواء العادية أم الإلكترونية يؤدي إلى اتساع نمو مفردات الفرد اللغوية وتعميق معانيها، وإتاحة فرص عديدة لاكتساب حصيلة ثقافية وخبرات جديدة تفيده في دراسته وأيضاً في حياته الخاصة (الصبحي، 2007، 41).

أهمية الكتاب الإلكتروني:

يتضمن الكتاب الإلكتروني معلومات يتم تسجيلها على إحدى الوسائط، ويساعد المتعلم في تحقيق العديد من المهارات، وكذلك في تحقيق الاتجاهات الثقافية لدى المتعلم، وبالتالي يمكن للكتاب الإلكتروني تحقيق الآتي:

- اكتساب المتعلم المفاهيم المرتبطة بمهارات الفهم وتنمية قدرته على التفكير السليم.
- تنمية مهارات استخدام التكنولوجيا.
- يتميز الكتاب الإلكتروني بطاقة تخزين كبيرة، ويقدم معلومات تتسم بالحداثة.
- يتضمن الكتاب بعض الرسوم والصور والمشاهد الساكنة والمتحركة والجداول والإيضاحات التي تساعد المتعلم على الفهم والاستيعاب.
- يساعد محتوى الكتاب على اكتساب وتنمية مهارات القراءة والنقد والتحليل.
- يمكن عرض محتوى الكتاب وفقاً لاحتياجات المتعلم، فتيسر له تغيير وإعادة تشكيل المعلومات والتحكم في تناولها.
- تقديم المعلومات بطرق قريبة من الواقع.

كذلك يستطيع المتعلم اكتساب مهارات الفهم والاستنتاج، إلى جانب اكتساب القيم والمفاهيم الجديدة، ويستطيع أن يقدم إجابات صحيحة عن الأسئلة التي يطرحها عليه الكتاب الإلكتروني، ويعزز فرص التعلُم وتلقي المعلومات بصورة واضحة (مصطفى، 2006، 196).

وعلى ذلك تسعى العديد من المكتبات إلى تطوير خدماتها وأنشطتها من خلال ما تقدمه شبكة المعلومات، إذ تساعد المستخدم على التصفح والوصول إلى المعلومات بسهولة وسرعة، وإثراء البحوث والتكليفات المطلوبة، وتبادل الخبرات، كذلك يمكن الاتصال مباشرة بمراكز البحوث والمؤسسات التربوية والمكتبات المختلفة في أي مكان في

العالم، والإفادة من خدمات المعلومات والمهارات بكافة أنواعها، وتقديم مواد ومصادر التعلُم بأشكال منوعة، إلى جانب سهولة التواصل مع الآخرين.

وتسعى دولة الكويت إلى الإفادة من التقنيات المختلفة، لما لذلك من أهمية لمواكبة مستجدات العصر، حيث تساهم الوسائط التكنولوجية في إثارة اهتمامات المتعلمين نحو عملية التعلُم، وتفعيل النشاط الذاتي والتطبيق العملي تجاه التعلُم، وإشباع وتنمية ميول المتعلم (Dotry, Poppiweii& Byers, 2001)، واتساع مجال الخبرات، وتحديد ومراعاة الفروق الفردية واكتساب المهارات الحياتية، وتوظيفها، وتنمية مهارات التفكير، إلى جانب استخدام الألعاب الإلكترونية خلال النظام التعليمي.

أنماط القراءة الإلكترونية:

تتنوع أنماط القراءة الإلكترونية بتنوع الوسائل التكنولوجية التي يستخدمها القارئ في قراءة النصوص المعروضة، ومن هذه الأنماط ما يلي:

أ. **نظام القراءة عالية الجودة Good reads:** هو نظام إلكتروني كامل يمثل شبكة اجتماعية عالمية للقراءة، ويستخدم لقراءة الكتب وتبادل التوصيات مع الأصدقاء بشأن هذه القراءة، ومن الممكن أن تتم مزامنة هذا النظام مع الفيسبوك وتويتر، ويعد هذا النظام ملفاً للتعريف بالمعلومات المتصلة بالقارئ كقوائم المؤلفين المفضلة وأنواع الكتب أو مقتطفات منها، ويتضمن هذا النظام أنظمة فرعية أخرى منها: قارئ الكتاب الإلكتروني، والحاسوب اللوحي، والهاتف الذكي.

ب. **الكتاب المرافق Bookmate:** هو نظام يسمح بالاشتراك في تحديثات المستخدمين وتتبع ما يقرأون، وبالتالي يستطيع القارئ إيجاد شيئاً جديداً باستمرار من خلال مزامنته بين الأجهزة.

ج. **الكتاب المضغوط Shortbook:** هو نظام يجعل عملية تحميل الكتب بسيطة ومفهومة حتى للمبتدئين في تطبيقات الهواتف النقالة، ويوفر التمثيل المرئي للتقدم المحرز في القراءة، وهذا يساعد المستخدمين على حفظ مئات الكتب على أجهزتهم.

د. **كتاب بارنز ونوبل Barenze& Nonil:** هو نظام يتيح للمستخدمين الاشتراك في النسخ الإلكترونية من الصحف والمجلات والقصص المصورة وغيرها الصادرة عن دور النشر المعروفة.

هـ. **القمر القارئ Reader Moon:** هو نظام إلكتروني جيد التصميم يمثل مكتبة جميلة متغيرة الخطوط والألوان والرسوم المتحركة فضلاً عن إتاحة الترجمة إلى اللغات المختلفة، ويمكن من خلاله قراءة آلاف الكتب المجانية بتمرير سلس لأصابع اليد (جاب الله، 2016، 404-405).

وتتسم هذه الأنظمة الإلكترونية بعدة خصائص منفردة تيسر مهام القارئ، ومن أهمها ما يلي:

- خاصية الهز الفعال والتحكم في صوت القراءة المسموعة.

- التحكم السلكي أو سماعة البلوتوث.
- تخصيص أنواع الترحيل: شاشات تعمل باللمس، والأزرار والكاميرا.
- البحث والإبحار والمرجعية.
- القابلية للتعديل، وسرعة التحويل، والتوقف والمتابعة، وضبط السطوع.
- النقل والتنقل الذكي بين الفقرات.
- القدرة على التخزين، رف الكتب المفضلة والتحميل (جاب الله، 2016، 405).

دواعي الاهتمام بالتعلُم الذاتي والإلكتروني:

مما لا شك فيه أن التعلُم الذاتي أصبح ضرورة حتمية وذلك نتيجة للانفجار المعرفي الهائل، والتغير السريع في عالم اليوم، مما أدى إلى ضرورة إعادة النظر في أساليب التعليم والتعلُم المستخدمة، والعمل الجاد لبناء مناهج مستحدثة تأخذ بعين الاعتبار إعداد الفرد القادر على القراءة الإلكترونية السليمة، وكذلك التأكيد على إعداد المعلم القادر على مساعدة المتعلم على التعلُم الذاتي والإلكتروني، وإعداد أفراد قادرين على القيام بالمهام المطلوبة منهم بشكل مستقل، ومواكبة كل جديد ومتطور، قادرين على المساهمة الفاعلة في تشكيل عالم المستقبل، إلى جانب اكتساب المهارات العقلية ومهارات التواصل الاجتماعي والتعلُم الذاتي والمستمر وغيرها، كذلك أدى التحول الرقمي الذي يشهده العالم عامة وسوق الكتاب خاصة إلى جعل القراءة الإلكترونية بمختلف أنواعها عنصراً مهماً في علوم التربية، مما يتطلب ضرورة غرس وتنمية حب القراءة بأشكالها المختلفة، حتى تصبح عادة لدى الفرد يمارسها باستمرار ويستمتع بها، حيث تساهم القراءة الفعالة- سواء الإلكترونية أم المطبوعة- في تحقيق أهداف مهمة لجميع الأفراد، ولمختلف الفئات العمرية (الصغار والكبار) وفي مختلف التخصصات، وبجميع اللغات (سيدهم وبن حجار، 2018).

دور المعلم في التعلُم الذاتي والإلكتروني:

يؤدي المعلم دوراً مهماً وأساسياً في تعميق عملية التعلُم عامة، والتعلُم الذاتي والإلكتروني بصفة خاصة، وذلك خلال التقليل قدر الإمكان من عمليات التلقين، مع الاهتمام بتوفير البرمجيات الإلكترونية التي تساعد على التعلُم الذاتي، إلى جانب تكليف الطلاب بمهام تعلم فردية مثل إعداد التقارير وإنتاج الأبحاث التي تعتمد على مصادر التعلُم الإلكتروني، وتعزيز أساليب التعلُم الذاتي، والإفادة من خبرات الآخرين، والعمل على تنويع الأنشطة التعليمية المختلفة، وتشجيع المتعلمين على جمع المعلومات المرتبطة بتلك الأنشطة من مصادر متعددة، مثل الكتب والبرامج الإلكترونية، وتدريبهم على عمليات التفكير العلمي السليم، وطرح المشكلات واستخدام الأساليب العلمية في حلها، إلى جانب ضرورة تطوير وسائل وأساليب تقويم عملية التعلُم لتصبح أكثر مرونة، وأن تعتمد بدرجة كبيرة على القراءة

الخارجية والحرة والتفكير الإبداعي، الذي يمكن أن يساهم في تحفيز المتعلمين على القراءات المتنوعة، إلى جانب التعرف على قدرات المتعلمين وإطلاق إبداعاتهم.

ومما لا شك فيه أن التكنولوجيا الحديثة بمختلف وسائطها يمكن أن تلعب دوراً مهماً في تطوير أساليب تدريس وتقديم المواد الدراسية المختلفة، حيث تستطيع أن تثري المعلومات والخبرات والمواقف الحياتية والعلمية وغيرها، والتي يصعب الحصول عليها بالأساليب التقليدية، إلى جانب تحقيق التواصل العلمي والاجتماعي والنفسي بين الطالب والمعلم وكذلك بين الطلاب وبعضهم بعضاً، مما يساعد على تغير وتطور العملية التعليمية بشكل جذري، وكذلك تغير وتطور أدوار كل من المعلم والمتعلم، إذ تعطي للمتعلم فرصة أكبر للفهم وإطلاق القدرات الذهنية والفكرية وصقل مواهبه وإمكاناته الإبداعية، كما تفتح المجال لاكتشاف مواهب وقدرات المتعلمين، وتحقيق نوع من التواصل والتعاون وتبادل المعلومات، سواء في دراسته وأنشطته المدرسية، أم في مواقف الحياة عامة، ويصبح دور المعلم أكثر انفتاحاً وإنسانية بحيث يصبح قادراً على توجيه المتعلمين بالأساليب العلمية والاجتماعية، ويسعي جاهداً إلى تنمية شخصية المتعلمين بشكل متكامل.

ويستخدم مصطلح الكتاب الإلكتروني لوصف نص مشابه لكتاب مطبوع، لكنه يقدم في شكل رقمي، ويتم عرضه على شاشة الحاسب الآلي أو بديل له، ويمكن حفظ كميات كبيرة من المعلومات والبيانات المرتبطة بالكتاب الإلكتروني على العديد من الأجهزة والأدوات، وذلك في صورة رقمية، ورسوم متحركة، أو ثابتة، أو كلمات منطوقة وغيرها من الأصوات التي تجذب انتباه المتعلم، وتعمل على إثارة تفكيره تجاه المواد القرائية أو الدراسية، وغيرها من المشكلات الحياتية التي يعايشها (مصطفى، 2006، 194– 195).

وقد أظهرت إحدى الدراسات الاستشرافية في بريطانيا أن صغار السن يفضلون القراءة على شاشات الكمبيوتر أكثر من القراءة في كتاب مطبوع أو مجلة، حيث اعتمدت الدراسة على حوالي (35) ألفاً من الصغار ممن تتراوح أعمارهم ما بين الثامنه والسادسة عشرة، وأظهرت النتائج أن ثلث أفراد العينة يلجأون إلى قراءة الروايات من خلال النسخ الموجودة على الشبكات الإلكترونية، وأوضحت الدراسة أيضاً أن الارتفاع في معدلات استخدام الهواتف الذكية والحواسيب، جعل القراءة نشاطاً يتم عبر الشاشات أكثر من الصفحات المطبوعة، وقد أشارت الدراسة كذلك أن (52%) من أفراد العينة يفضلون القراءة عبر الشاشة، بينما (32%) يفضلون القراءة في الكتب المطبوعة، بينما صغار السن يفضلون القراءة من خلال شاشات الأجهزة الإلكترونية (شون، 2013).

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات والبحوث المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية وتم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالي:

أجرى علام (2020) دراسة استهدفت التعرف على فاعلية برنامج القراءة السريعة في تسريع القراءة الإلكترونية للطلاب الروس بجامعتي داغستان وبيتاجورسك، واتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت مجموعة البحث من (12) طالباً وطالبة من الطلاب الروس بجامعتي داغستان وبيتاجورسك، واشتملت أدوات الدراسة على: قائمة مهارات الطلاقة اللفظية اللازمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية، برنامج القراءة السريعة الإلكتروني، دليل استخدام برنامج القراءة السريعة، اختبار سرعة القراءة، واختبار الطلاقة اللفظية. وأظهرت النتائج فاعلية برنامج القراءة السريعة في تسريع القراءة الإلكترونية وتنمية الطلاقة اللفظية لدى الطلاب الروس بجامعتي داغستان وبيتاجورسك.

وأقام المستريحي (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع القراءة الحرة في ظل التطورات التكنولوجية الحديثة من وجهة نظر طلبة جامعة الإسراء في الأردن، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (117) طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة الإسراء طبقت عليهم استبانة تضمنت ثلاثة مجالات (مصدر القراءة الحرة، ونوعها، والهدف منها). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة جامعة الإسراء، يمارسون القراءة الحرة بواسطة التكنولوجيا الحديثة في المجالات الثلاثة بمستويات عالية؛ ففي مجال مصدر القراءة التكنولوجية يستخدمون المتصفح جوجل، والواتساب، والفيسبوك بمستوى عالٍ جدًا، وأظهرت النتائج أن المصدر الرئيسي للقراءة الحرة المنشورات الإلكترونية، وبمستوى عالٍ بالمقارنة مع المنشورات الورقية التي جاءت بمستوى متوسط، وفي مجال نوع القراءة الحرة جاءت النتائج على الترتيب التالي: المجالات الاجتماعية، ثم الاقتصادية، ثم الدينية، والسياسية بمستوى عالٍ، في حين جاءت المجالات العلمية بمستوى متوسط، وفي مجال الفنون الأدبية جاءت النتائج بمستوى عالٍ. وأشارت النتائج أن طلبة الجامعة هدفهم من القراءة الحرة التعلُم، والحصول على المعلومات بمستوى عالٍ جدًّا، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية على فقرات القراءة الحرة ككل، وفي مجالاته الثلاثة، تعزى لمتغيرات الجنس، والكلية، والسنة الدراسية.

واستهدفت دراسة التازي ونوبي (2016) التعرف على أثر الأنشطة الإلكترونية في بيئة التعلُم المدمج في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلُم، وتمّ استخدام المنهج التجريبي حيث اختيرت العينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلُم الملتحقين بالمدارس الحكومية في مملكة البحرين، وتكوّنت أدوات الدراسة من اختبار مهارات القراءة. وأشارت النتائج إلى أن التعلُم بالأنشطة الإلكترونية له الأثر الإيجابي على مستوى التحصيل، حيث إن الأنشطة الإلكترونية يقوم من خلالها الطالب ببعض العمليات المعرفية كالملاحظة، والبحث والاستنتاج، التي تساعده في التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه وبتوجيه من المعلم وبالتالي يستطيع تذكر المعلومات التي يدرسها بسهولة.

وهدفت دراسة الحريشي والشايع (2014) إلى التعرف على مصادر القراءة الإلكترونية ومجالاتها، وعلاقتها بمتغيرات (التخصص، ساعات القراءة، المعدل التراكمي)، وتألفت العينة من (592) طالبة من طالبات كلية التربية

تخصص (معلمة الصفوف الأولية، وعلم النفس، والتربية الخاصة) طبقت عليهن استبانة تضمنت قائمة بأهم المصادر القرائية الإلكترونية والمجالات القرائية المفضلة. وأشارت النتائج إلى أن المصادر الإلكترونية المفضلة هي (البريد الإلكتروني، برنامج الواتساب، تويتر، برنامج البلاك بيري، المواقع التعليمية) على الترتيب. وأن المجالات القرائية المفضلة هي: (المرأة، الدين، الصحة، القصص، عادات وتقاليد الشعوب) على الترتيب. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول المصادر القرائية الإلكترونية والمجالات القرائية تعزى لمتغيرات (التخصص، ساعات القراءة، المعدل التراكمي).

وسعت دراسة عطية (2013) إلى الكشف عن واقع القراءة الإلكترونية الحرة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في مصر والسعودية، وتكونت عينة الدراسة من (200) من الطلاب معلمي اللغة العربية بمصر والسعودية؛ طبقت عليهم استبانة لاستقصاء واقع القراءة الإلكترونية. وأظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية نحو القراءة الإلكترونية الحرة في مصر والسعودية، كما أظهرت النتائج تنوع دوافع ومجالات ومعوقات القراءة الإلكترونية الحرة لدى الطلاب المعلمين. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطي استجابات الطلاب المعلمين السعوديين والمصريين حول اتجاهات ودوافع ومجالات القراءة الإلكترونية الحرة، بينما توجد فروق حول معوقات القراءة الإلكترونية الحرة لصالح الطلاب المصريين.

وسعت دراسة البنيان (2013) إلى الكشف عن واقع القراءة الإلكترونية لدى طالبات جامعة أم القرى بمرحلة البكالوريوس، ومجالاتها والصعوبات التي يمكن أن تعوق الاعتماد عليها، واعتمدت الدراسة على استخدام المنهج المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (502) طالبة، وتم جمع البيانات من خلال الاستبانة وإجراء المقابلات مع أعضاء هيئة التدريس. وأظهرت النتائج أن نسبة إقبال الطالبات على القراءة الإلكترونية بلغ (5.61%) للطلبة مقابل (60%) لأعضاء هيئة التدريس، وفيما يتعلق بمبررات تفضيل القراءة الإلكترونية فكانت بالنسبة للطالبات عوامل السهولة والسرعة في القراءة (97%) ووضوح الكتابة (90%) وجذب الانتباه (75.4%) بينما يرى أعضاء هيئة التدريس أنها أسرع في الحصول عليها أو استرجاعها، وحداثتها وأنها أكثر مرونة، وفيما يتعلق بمبررات عدم تفضيل القراءة الإلكترونية، فقد أوضحت نتائج الطالبات أن ذلك يعود إلى ضعف النظر (96%) وصعوبة الحصول على الأجهزة القارئة (81.45%) وصعوبة حملها (84.45%) وتلف أجهزة القراءة الإلكترونية (9.23%)، وفيما يتعلق بمجالات القراءة الإلكترونية، فقد أوضحت نتائج الطالبات أنها جمع المادة العلمية الدراسية (6.97%)، والتثقيف الذاتي (4.96%) والترفيه والتسلية (2.80%)، وأنها وسيلة التواصل مع الزملاء والأساتذة (9.65%) ومطالعة الصحف والمجلات (5.63%). كذلك أوضحت النتائج المتعلقة بسبل تشجيع القراءة الإلكترونية ونشرها في البيئة الجامعية من وجهة نظر الطالبات تمثلت في العمل على توفير المصادر الإلكترونية لدعم التعليم والبحث العلمي (3.50%) وتوفير أجهزة القراءة الإلكترونية (9.20%). أما عن معوقات القراءة الإلكترونية في البيئة الجامعية، فقد أشارت نتائج الطلاب إلى قلة القاعات المجهزة (80%) وضعف توفر الأجهزة (79%)، وكثرة الأعطال التي تحدث في الأجهزة (13.71%)، وضعف

المهارات الفنية للتعامل مع الأجهزة (49%) وعدم تشجيع أعضاء هيئة التدريس على ممارسة القراءة الإلكترونية (40%).

واستهدفت دراسة محمد (2011) التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة أسيوط نحو القراءة الإلكترونية، وتم جمع البيانات من خلال استبانة تم توزيعها على عينة تألفت من (368) عضو هيئة تدريس ومعاونيهم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع استخدام أفراد العينة للنصوص الإلكترونية، وتعدد أماكن ولغات وصيغ وخصائص وأجهزة تعاملهم معها، وقد جاءت قراءتهم الإلكترونية بنسبة (22.9%) بشكل كلي، وبشكل جزئي بنسبة (66.1%)، وكان أبرز استخداماتها لهم الحصول على المعلومات بنسبة (75%) مقابل نسبة (25%) للقراءة الحرة والاستمتاع.

واستهدفت دراسة مينز Mainz (2011) معرفة ما إذا كانت هناك آثار سلبية للقراءة الإلكترونية، وتكونت عينة الدراسة من شريحتين (الأولى من الطلاب الصغار والثانية من البالغين الكبار). وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أداء كلا المجموعتين فيما يتعلق بالقراءة الإلكترونية أو المطبوعة، وعلى الرغم من تفضيل أفراد العينة للكتب المطبوعة إلا أن هذا التفضيل ليس مؤشراً على وجود آثار سلبية للقراءة الإلكترونية، وبينت الدراسة أيضاً أنه لا توجد فروق بين الوسائل الثلاث للقراءة (القراءة من خلال الكتب الإلكترونية – المطبوعة – باستخدام الحاسب الشخصي) في معدل القراءة.

وسعت دراسة فوسبرج Foasberg (2011) إلى التعرف على مدى انتشار واستخدام القراءة الإلكترونية بين طلاب الجامعة، وأغراض استخدامها، وتكونت عينة الدراسة من عدد (1750) من طلاب جامعة الملكات، وأوضحت نتائج الدراسة أن نسبة قليلة (401) يقرأون الكتب الإلكترونية، بينما (1262) يقرأون الكتب المطبوعة، وأن (42) طالباً لا يعرفون شيئاً عن الكتب الإلكترونية، كما بينت النتائج تنوع وتعدد استخدام الطلاب لوسائل القراءة الإلكترونية، وعن مدى استخدام الطلاب لهذه الأجهزة، فقد بينت النتائج أن (63) طالباً بنسبة (3.7%) استخدموا الأجهزة المتنوعة، بينما عدد (338) طالباً يستخدمون الكتب الإلكترونية، وبينت نتائج الدراسة كذلك أن معظم استخدامات الطلبة للقراءة الإلكترونية كانت بغرض الترفيه.

وسعت دراسة **آدم** Edem (2010) إلى التعرف على مدى استخدام طلاب جامعة كاليبار بنيجيريا لأنشطة القراءة والإنترنت، وتحديد أهداف استخدام الطلاب لتلك الأنشطة، واعتمدت الدراسة على الاستبانة لجمع البيانات، وعينة قوامها (133) طالباً من طلاب الجامعة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن نسبة من يقومون بأنشطة القراءة بصورة يومية (63%) من إجمالي العينة، أما نسبة من يستخدمون الإنترنت بصورة يومية بلغت (4.5%)، أما بالنسبة لأهداف القراءة فكانت القراءة من أجل الامتحانات (82%)، وكتابة الواجبات (75.9)، والبحث عن المعلومات (60.6%)، وأخيراً التسلية (28.6%) أما عن أهداف استخدام الإنترنت فجاء البحث عن المعلومات من بين أولى

استخدامات الطلاب (85%) ثم كتابة الواجبات (52.6%) ثم التسلية (24.8%) وأخيراً الدراسة من أجل الامتحانات (21.1%)، وعن تأثير استخدام الإنترنت فقد أشار (36.8%) أنه يقتل الوقت ويجعلهم كُسَالى، في حين رأى (34.6%) أن استخدام الانترنت يساهم في تطور معارف الطلاب، حيث يمدهم بمعلومات سريعة، وبمصادر ومواد قرائية متنوعة، يستطيعون تنزيلها وطباعتها.

وسعت دراسة أحمد (2010) إلى التعرف على استخدامات الطلاب المراهقين واتجاهاتهم نحو الإنترنت، وتأثيرها على قراءاتهم الحرة، في محافظة بني سويف، بجمهورية مصر العربية، وبلغت عينة الدراسة (330) من طلاب المدارس الإعدادية والثانوية تتراوح أعمارهم ما بين (13– 18) سنة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن (79%) من أفراد عينة الدراسة لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام الإنترنت نتيجة للسرعة والمرونه والتغيير المستمر وتوافر التفاصيل والتفاعلية، وقد جاءت الصحف والمجلات في مقدمة الحصول على المعلومات، تليها الإذاعة والتليفزيون، واحتلت المعلومات الدينية مقدمة المعلومات التي يتم الحصول عليها، تليها المعلومات الرياضية، ثم المعلومات العلمية، ثم المعلومات الثقافية. وأشارت النتائج إلى وجود العديد من المشكلات التي تواجه الطلاب أثناء قراءتهم عبر الإنترنت تمثلت في كل من: الإرهاق البصري والجسدي وتعرض الأجهزة الإلكترونية للفيروسات، وعدم اتقان اللغة الأجنبية للتعامل الجيد مع الأجهزة.

وسعت دراسة شريف والبسيوني (2008) إلى الوقوف على العلاقة بين الميول القرائية الإلكترونية وبعض مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة، وتكونت العينة من عدد (150) طالباً وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة الذين أظهروا ميولاً مرتفعة نحو القراءة الإلكترونية لديهم مهارة عالية في تحديد موثوقية مصادر المعلومات، والتفسير السببي، والتعميم، والتنبؤ بالأحداث، والتعبير عن المقروء) مقارنة بذوي الاستخدام المتوسط والمنخفض. وأوصت الدراسة بالعمل على الاستفادة من الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) في العملية التعليمية، خاصة في المرحلة الجامعية.

وسعت دراسة لي (Li, 2002) إلى التحقق من العلاقة بين وظائف اللغة باستخدام تكنولوجيا المحادثة بواسطة الحاسوب Computer – Mediated Communication وذلك بالتركيز على التعلُم التعاوني، واعتمدت الدراسة على تحليل مدى تفاعل تلاميذ الصفين الخامس والسادس في دروس القراءة والرياضيات والعلوم، وأظهرت النتائج أن التلاميذ قد شاركوا بنشاط في عمليات التعلُم التعاوني، وفيما يتعلق بمدى تفاعل التلاميذ فقد أظهرت النتائج أن إبداء الرأي والتعبير هما أكثر تكراراً خلال تبادل الرسائل بين التلاميذ، وكذلك أوضحت النتائج أن التلاميذ كانوا يكثرون من الأسئلة التي ترتبط بالمعلومات.

وهدفت دراسة عطية (2002) إلى الكشف عن فعالية استخدام برنامج حاسوبي لتنمية مهارات القراءة الناقدة، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتألفت العينة من (96) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية

وضابطة. وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة الناقدة، لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فعالية البرنامج الحاسوبي في تنمية مهارات القراءة الناقدة.

وهدفت دراسة دوتي وبيبلول وبيرز (Dotry, Poppiwell,& Byers, 2001) إلى التعرف على تأثير استخدم الحاسوب والقراءة الإلكترونية في مستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية في كل من فهم القصة، وإعادة سردها، واعتمدت الدراسة على استخدام المنهج التجريبي، وعينة ضمت (39) تلميذاً في الصف الثاني الإبتدائي تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار الأسئلة الشفهية لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق بين المجموعتين في الاختبار الشفهي لإعادة سرد القصة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يلاحظ ما يلي:

- اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي نظراً لمناسبة لطبيعتها وأهدافها، وكذلك اتبعت بعض الدراسات المنهج التجريبي.
- تنوعت الأهداف التي تناولتها الدراسات السابقة، فقد تناولت دراسة المستريحي (2020) التعرف على واقع القراءة الحرة في ظل التطورات التكنولوجية الحديثة، واستهدفت دراسة الحريشي والشايع (2014) التعرف على مصادر القراءة الإلكترونية ومجالاتها، وعلاقتها ببعض المتغيرات، وسعت دراسة عطية (2013) والبنيان (2013) إلى الكشف عن واقع القراءة الإلكترونية، واستهدفت دراسة محمد (2011) التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم نحو القراءة الإلكترونية، وسعت دراسة فوسبرج Foasberg (2011) إلى التعرف على مدى انتشار واستخدام القراءة الإلكترونية.
- توصلت الدراسات السابقة إلى تعدد مجالات القراءة الإلكترونية، وأن لها العديد من المزايا.
- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي والاستبانة لجمع البيانات، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في البيئة والعينة التي تناولتها. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في الاهتداء إلى بعض المصادر العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدِّراسة، وصياغة مشكلة ومنهجية الدِّراسة، والإسهام في بناء بعض أركان الأدب النظري للدِّراسة، وتصميم أداة الدِّراسة، وكذلك الاستفادة من الدراسات السابقة في مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدِّراسة الحالية من حيث مدى الاتفاق والاختلاف بين نتيجة الدِّراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، نظراً لمناسبته لطبيعة الدراسة، ويمكن من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها وبيان العلاقات بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها.

مجتمع وعينة الدراسة:

تضمن مجتمع الدراسة جميع طلاب كلية التربية الأساسية، وتكونت عينة الدراسة من (1191) طالباً وطالبة تتناول مستويات مختلفة من حيث النوع، السنة الدراسة، التخصص، والمعدل التراكمي، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموجرافية

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	223	%18.7
	أنثى	968	%81.3
السنة الدراسية	الأولى	190	%16.0
	الثانية	207	%17.4
	الثالثة	254	%21.3
	الرابعة	540	%45.3
التخصص	علمي	362	%30.4
	أدبي	829	%69.6
المعدل التراكمي	أقل من 2	38	%3.2
	2- أقل من 3	406	%34.1
	3 فأكثر	747	%62.7

أداة الدراسة:

اشتملت أدوات الدراسة على استبانة تكونت في صورتها المبدئية من (43) عبارة موزعة على أربعة محاور كالتالي: المحور الأول: واقع ممارسة القراءة، ويضم (10) عبارات، والمحور الثاني: مميزات القراءة الورقية والإلكترونية وعيوب كلٍ منهما، ويضم (13) عبارة، والمحور الثالث: مجالات القراءة الورقية والإلكترونية، ويضم (10) عبارات، والمحور الرابع: دور مكتبة كلية التربية الأساسية في توجيه ممارسات القراءة، ويضم (10) عبارات. ولكل عبارة من عبارات المحور الأول عدة مستويات من الإجابة، ولكل عبارة من عبارات المحور الثاني والثالث خمسة مستويات للإجابة كالتالي: أوافق بشدة (5 درجات)، أوافق (4 درجات)، لا أدري (3 درجات)، غير موافق (درجتان)، غير أوافق بشدة (درجة واحدة)؛ دائماً (5 درجات)، غالباً (4 درجات)، أحياناً (3 درجات)، نادراً (درجتان)، أبداً (درجة واحدة) بنفس الترتيب،

ولكل عبارة من عبارات المحور الرابع أربعة مستويات للإجابة كالتالي: بدرجة كبير (4 درجات)، بدرجة متوسطة (3 درجات)، بدرجة ضعيفة (درجتان)، غير متوافر (درجة واحدة).

صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام كلٍ من:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس، وتم تعديلها وفقاً لمقترحاتهم، حيث تمت إعادة الصياغة اللغوية لبعض العبارات، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (43) عبارة، ويعد اتفاق المحكمين بياناً لصدق محتوى الاستبانة.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة التي تم الحصول عليها من الدراسة الاستطلاعية، حيث تم تطبيقها على (70) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية الأساسية، وقد استخدم الباحث الرزمة الإحصائية SPSS لحساب معاملات الارتباط، ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (2)

معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط
واقع ممارسة القراءة	0.522 **
مميزات القراءة الورقية والإلكترونية وعيوب كلٍ منهما	0.609 **
مجالات القراءة الورقية والإلكترونية	0.783 **
دور مكتبة كلية التربية الأساسية في توجيه ممارسات القراءة	0.705 **

(**) دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت ما بين (0.522- 0.789)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء.

ثبات الاستبانة:

تم حساب معامل ثبات الاستبانة عن طريق إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة من خلال الرزمة الإحصائية SPSS بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (3)

معاملات الثبات لمحاور الاستبانة

المحور	معامل الثبات
واقع ممارسة القراءة	0.77
مميزات القراءة الورقية والإلكترونية وعيوب كلٍ منهما	0.73
مجالات القراءة الورقية والإلكترونية	0.78
دور مكتبة كلية التربية الأساسية في توجيه ممارسات القراءة	0.75

يتضح من الجدول السابق أن محاور الاستبانة تتسم بدرجة ثبات دالة إحصائياً، وتراوحت معاملات الثبات ما بين (0.73- 0.78)، ومن ثم يمكن تعميم الاستبانة على عينة الدراسة الأساسية.

المعالجة الإحصائية:

تم إدخال البيانات بالحاسب الآلي من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وأجريت المعالجات الإحصائية التالية، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة:

- التكرارات Frequency
- النسبة المئوية Percentage
- المتوسط الحسابي Mean
- الانحراف المعياري Standard Deviation
- اختبار ت t- Test
- تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA
- اختبار إل إس دي LSD Test

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد التحليل الإحصائي للبيانات، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حصر استجابات أفراد عينة الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة (الإحصائية SPSS) واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات الاستبانة ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول الاستبانة وفقاً للمتغيرات التالية: النوع، السنة الدراسة، التخصص، والمعدل التراكمي، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

ما واقع ممارسة القراءة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت من وجهة نظرهم؟

للتعرف على واقع ممارسة القراءة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت من وجهة نظرهم تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الأول، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

جدول (4)

النسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى تخصيص وقت للقراءة يومياً

العبارة	نعم	أحياناً	لا
1- هل تخصص جزءاً من وقتك للقراءة يومياً؟	%16.85	%67.99	%15.16

يتضح من الجدول السابق أن بعض أفراد عينة الدراسة يخصصون جزءاً من وقتهم للقراءة يومياً، حيث جاءت استجابات العينة كالتالي: نعم (16.85%)، أحياناً (67.99%)، لا (15.16%). ويرجع ذلك إلى حرص بعض الطلبة على التحصيل الأكاديمي من جهة ومتابعة ما يحدث من أخبار في المنطقة العربية والعالم من جهة أخرى، وقد تكون القراءة من أجل الترفيه من خلال الاطلاع على أخبار الرياضة والفن... إلخ، وفي ظل فيروس كورونا الذي اجتاح جميع دول العالم تقريباً فإن جميع الفئات يحرصون على متابعة تطورات الجائحة من خلال شبكة الإنترنت والمواقع الإخبارية وشبكات التواصل الاجتماعي. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة آدم Edem (2010) التي توصلت إلى أن (63%) من أفراد عينة الدراسة يقومون بأنشطة القراءة بصورة يومية.

جدول (5)

النسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الوقت الذي يقضيه الطلبة في القراءة

العبارة	أقل من ساعة	1-2 ساعة	3 ساعات فأكثر
2- كم من الوقت تقضيه في القراءة تقريباً؟	%59.09	%35.84	%5.07

يتضح من الجدول السابق أن ثلثي أفراد عينة الدراسة يقضون أقل من ساعة في القراءة، حيث جاءت استجابات العينة كالتالي: أقل من ساعة (59.09%)، 1-2 ساعة (35.84%)، 3 ساعات فأكثر (5.07%). وقد يرجع ذلك إلى حرص بعض الطلبة على متابعة ما يحدث في العالم، أو الترفيه كما أشارت نتائج السؤال السابق.

جدول (6)

النسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى استخدام الحاسب الآلي في القراءة

العبارة	نعم	أحياناً	لا
3- هل تستخدم الحاسب الآلي في القراءة؟	%16.82	%35.74	%47.43

يتضح من الجدول السابق أن نصف أفراد عينة الدراسة لا يستخدمون الحاسوب في القراءة، حيث جاءت استجابات العينة كالتالي: نعم (16.82%)، أحياناً (35.74%)، لا (47.43%). ويعزو الباحث ذلك إلى انتشار استخدام

الهاتف المحمول في القراءة بدلاً من الحاسوب خاصة بعد التقدم الكبير الذي شهده الهاتف المحمول وتوصيله بشبكة الإنترنت، وقدرة أي فرد على متابعة العديد من التطبيقات من خلاله في أي مكان وزمان.

جدول (7)

النسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى استخدام الهاتف المحمول في القراءة

العبارة	نعم	أحياناً	لا
4- هل تستخدم جهاز الهاتف المحمول في القراءة؟	%55.55	%32.61	%11.85

يتضح من الجدول السابق أن نسبة كبيرة من طلبة كلية التربية الأساسية يستخدمون الهاتف المحمول في القراءة، حيث جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة كالتالي: نعم (55.55%)، أحياناً (32.61%)، لا (11.85%). وقد يرجع ذلك إلى نفس الأسباب الخاصة بالسؤال السابق من حيث كثرة انتشاره وتوصيله بشبكة الإنترنت وإمكانية متابعة العديد من التطبيقات من خلاله في أي مكان وزمان.

جدول (8)

النسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى إجادة التعامل مع برامج الحاسب الآلي

العبارة	نعم	لا
5- هل تجيد التعامل مع برامج الحاسب الآلي؟	%76.05	%23.95

يتضح من الجدول السابق أن معظم طلبة كلية التربية الأساسية يجيدون التعامل مع برامج الحاسب الآلي، حيث جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة كالتالي: نعم (76.05%)، لا (23.95%). وقد يرجع ذلك إلى أن استخدام الحاسوب أصبح مطلباً أساسياً للعصر الذي نعيشه والذي يتسم بالتقدم التكنولوجي وثورة المعلومات والاتصالات، والاتجاه نحو العالم الرقمي مما يتطلب القدرة على استخدام الحاسوب في معظم المجالات.

جدول (9)

النسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى نوع القراءة المفضل لديهم

العبارة	القراءة الورقية	القراءة الإلكترونية
6- أيهما تفضل؟	%59.88	%40.12

يتضح من الجدول السابق أن نسبة من طلبة كلية التربية الأساسية يفضلون استخدام القراءة الورقية، حيث جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة كالتالي: القراءة الورقية (59.88%)، القراءة الإلكترونية (40.12%). وقد يرجع ذلك إلى ميل بعض الطلبة إلى القراءة الورقية حيث تتوافر مصادرها بكثرة ويفضلون البعد عن الحاسوب أو الهاتف المحول التي قد تسبب إجهاداً للعين في حالة زيادة الفترة المخصصة للقراءة أو استخدامها فترة طويلة، مما يشير إلى أهمية اتجاهات الطلبة نحو القراءة الإلكترونية. وفي هذا الصدد توصلت دراسة عطية (2013) إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية نحو القراءة الإلكترونية، مما يؤكد أهميتها والحاجة إليها. وتختلف

نتائج الدراسة الحالية مع دراسة البنيان (2013) التي توصلت إلى أن نسبة إقبال طالبات الجامعة على القراءة الإلكترونية بلغ (5.61%) مقابل (60%) لأعضاء هيئة التدريس. وأظهرت دراسة محمد (2011) ارتفاع استخدام أفراد العينة للنصوص الإلكترونية، وتعدد أماكن ولغات وصيغ وخصائص وأجهزة تعاملهم معها، وقد جاءت قراءتهم الإلكترونية بنسبة (22.9%) بشكل كلي، وبشكل جزئي بنسبة (66.1%). وتوصلت دراسة فوسبرج Foasberg (2011) إلى أن (401) من أفراد العينة البالغة (1750) يقرأون الكتب الإلكترونية، بينما (1262) يقرأون الكتب المطبوعة، وأن (42) طالباً لا يعرفون شيئاً عن الكتب الإلكترونية.

جدول (10)

النسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى تكليف الأساتذة لهم بإجراء بحوث أو قراءات إلكترونية

العبارة	نعم	أحياناً	لا
7- هل يكلفك أساتذتك بإجراء بحوث أو قراءات إلكترونية؟	%51.06	%42.52	%6.42

يتضح من الجدول السابق أن نسبة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية يكلفون الطلبة بإجراء بحوث أو قراءات إلكترونية، حيث جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة كالتالي: نعم (51.06%)، أحياناً (42.52%)، لا (6.42%). وقد يرجع ذلك إلى أن إجراء الأبحاث هو إحدى طرق تقويم الطلبة، وقد يرجع السبب كذلك إلى تحول التعليم من التقليدي إلى التعليم الإلكتروني، وأن البحث العلمي بات ضرورة يجب إكساب مهاراته للطلبه، وأصبح من متطلبات الدراسة في المرحلة الجامعية، ولن يكتسب الطلبة مهارات البحث العلمي إلا من خلال التطبيق العملي.

جدول (11)

النسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول متوسط الساعات التي يقضونها في القراءة الإلكترونية

العبارة	ساعة	3-2 ساعات	أكثر من 3 ساعات
8- ما متوسط الساعات التي تقضيها في القراءة الإلكترونية؟	%68.78	%24.21	%7.01

يتضح من الجدول السابق أن نسبة كبيرة من طلبة كلية التربية الأساسية يقضون ساعة تقريباً في القراءة الإلكترونية، حيث جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة كالتالي: ساعة (68.78%)، 2-3 ساعات (24.21%)، أكثر من 3 ساعات (7.01%). وقد يرجع ذلك إلى انتشار الهواتف المحمولة وسهولة الوصل إلى شبكة الإنترنت، وكثرة شبكات التواصل الاجتماعي وبرمجيات أو وسائل القراءة الإلكترونية. ونظراً لأهيمة القراءة الإلكترونية فقد اهتمت بعض الدراسات بتنميتها لدى الطلبة، وسعت دراسة علام (2020) إلى التعرف على فاعلية برنامج القراءة السريعة في تسريع القراءة الإلكترونية للطلاب الروس بجامعتي داغستان وبيتاجورسك. وأظهرت النتائج فاعلية برنامج القراءة السريعة في تسريع القراءة الإلكترونية وتنمية الطلاقة اللفظية لدى الطلاب.

جدول (12)

النسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الأجهزة التي يستخدمونها في القراءة الإلكترونية

العبارة	لاب توب	آيباد	الهاتف الذكي	أجهزة أخرى
9- إذا كنت ممن يستخدمون القراءة الإلكترونية، فأي الأجهزة تستخدم؟	%14.89	%15.49	%66.35	%3.27

يتضح من الجدول السابق أن نسبة كبيرة من طلبة كلية التربية الأساسية يستخدمون الهاتف الذكي في القراءة الإلكترونية، حيث جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة كالتالي: لاب توب (14.89%)، آيباد (15.49%)، الهاتف الذكي (66.35%)، أجهزة أخرى (3.27%). وقد يرجع ذلك إلى انتشار الهواتف الذكيه وقدرتها على التوصيل بشبكة الإنترنت وإمكانية متابعة العديد من التطبيقات من خلالها في أي مكان وزمان، كما تتميز الهواتف الذكيه بصغر حجمها وقلة وزنها وسعتها التخزينية وسرعتها الفائقة، لذا يمكن استخدامها في أي مكان وزمان. وتوصلت دراسة فوسبرج Foasberg (2011) إلى تنوع وتعدد استخدامات الطلاب لوسائل القراءة الإلكترونية.

10- إذا كنت ممن يستخدمون القراءة الإلكترونية فأي البرمجيات تستخدم؟

تبين من استجابات أفراد عينة الدراسة أنهم يستخدمون أكثر من برمجية في القراءة الإلكترونية، وتمثلت أهمها فيما يلي: قارئ جرير، قوقل سكولر، تطبيق أبجد، وسائل التواصل الاجتماعي (يوتيوب، تويتر، انستجرام، وتساب، سناب)، المكتبات الإلكترونيه، الكتب في صيغة PDF، الكتاب المسموع، وقد جاءت هذه البرمجيات بنفس عدد التكرارات تقريباً. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة المستريحي (2020) التي توصلت إلى أن طلبة الجامعة يمارسون القراءة الحرة بواسطة التكنولوجيا الحديثة باستخدام متصفح جوجل، والواتساب، والفيسبوك. وقد أشارت دراسة الحريشي والشايع (2014) إلى أن المصادر الإلكترونية المفضلة لدى الطلبة هي (البريد الإلكتروني، برنامج الواتساب، تويتر، برنامج البلاك بيري، المواقع التعليمية) على الترتيب. وتوصلت دراسة فوسبرج rgFoasbe (2011) إلى تنوع الأجهزة التي يمكن من خلالها ممارسة القراءة الإلكترونية.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

ما واقع مميزات القراءة الورقية والإلكترونية وعيوب كلٍ منهما من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت؟

للتعرف على واقع مميزات القراءة الورقية والإلكترونية وعيوب كلٍ منهما من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الثاني، ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع مميزات القراءة الورقية والإلكترونية وعيوب كلٍ منهما

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط
11	القراءة الإلكترونية أسرع في الحصول على المعلومات.	38.18	40.29	17.33	2.78	1.43	4.11	0.89	4
12	القراءة الإلكترونية أكثر سهولة في الحصول على المعلومات.	41.65	41.23	12.98	2.95	1.18	4.19	0.86	2
13	المعلومات خلال القراءة الإلكترونية أكثر حداثة من الورقية.	31.98	37.38	21.01	7.51	2.11	3.90	1.01	8
14	صعوبة الحصول على المعلومات في القراءة الورقية من المكتبات.	17.91	35.81	29.22	13.77	3.29	3.51	1.04	11
15	تتيح القراءة الإلكترونية الفرصة لتصفح عدد كبير من المصادر لنفس الموضوع.	42.46	45.58	9.44	2.19	0.34	4.28	0.75	1
16	تتيح القراءة الإلكترونية الفرصة لإعمال العقل ومقارنة المعلومات من مصادر متعددة.	28.53	50.77	16.78	3.32	0.60	4.03	0.80	6
17	تعمل المصادر المتعددة للقراءة الإلكترونية على تشتيت التفكير.	10.40	29.50	35.50	20.71	3.89	3.22	1.01	13
18	يسهل تسجيل وتجميع المعلومات خلال القراءة الإلكترونية.	35.44	49.54	10.55	3.88	0.59	4.15	0.80	3
19	القراءة الإلكترونية ترهق البصر أكثر من القراءة الورقية.	42.71	32.77	17.61	5.22	1.68	4.10	0.98	5
20	القراءة الورقية تشعرني بأهمية المواد العلمية أكثر من القراءة الإلكترونية.	33.92	33.16	23.71	8.27	0.93	3.91	0.99	7
21	القراءة الإلكترونية تضيع الكثير من الوقت في الموضوعات الجانبية غير المستهدفة.	12.90	28.58	37.35	18.38	2.78	3.30	1.00	12
22	يقتنع والدي بالقراءة الورقية كمصدر للدراسة أكثر من القراءة الإلكترونية.	30.78	38.03	18.89	10.62	1.69	3.86	1.03	10
23	القراءة الورقية تجعل المعلومات المطلوبة للاختبار محددة للطالب أكثر من القراءة الإلكترونية.	29.78	40.10	20.47	8.71	0.93	3.89	0.96	9

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن المحور الثاني الخاص بمميزات القراءة الورقية والإلكترونية وعيوب كلٍ منهما يحتوي على (13) عبارة، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (15) "تتيح القراءة الإلكترونية الفرصة لتصفح عدد كبير من المصادر لنفس الموضوع" بمتوسط حسابي بلغ (4.28). وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (12) "القراءة الإلكترونية أكثر سهولة في الحصول على المعلومات" بمتوسط حسابي (4.19). وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (18) "يسهل تسجيل وتجميع المعلومات خلال القراءة الإلكترونية" بمتوسط حسابي (4.15). وتشير العبارات السابقة إلى أن القراءة الإلكترونية أكثر سهولة في

الحصول على المعلومات بالمقارنة مع القراءة الورقية، ويمكن من خلالها تصفح عدد كبير من المصادر لنفس الموضوع، ويمكن من خلالها تسجيل وتجميع المعلومات بسهولة، مما يؤكد أن لها العديد من المميزات.

بينما جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (21) "القراءة الإلكترونية تضيع الكثير من الوقت في الموضوعات الجانبية غير المستهدفة" بمتوسط حسابي (3.30)، وانحراف معياري (0.97). وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (17) "تعمل المصادر المتعددة للقراءة الإلكترونية على تشتيت التفكير" بمتوسط حسابي (3.22). وتشير العبارات السابقة إلى أنه على الرغم من فوائد القراءة الإلكترونية إلا أن لها بعض العيوب، حيث تضيع الكثير من الوقت في التطرق للموضوعات الجانبية غير المستهدفة، وتعمل مصادرها المتعددة على تشتيت التفكير في حالة عدم استخدام المصادر المناسبة لكل فرد. وفي محاولة للكشف عن الآثار ما إذا كانت هناك آثار سلبية للقراءة الإلكترونية توصلت دراسة مينز Mainz (2011) إلى عدم وجود فروق في أداء أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بالقراءة الإلكترونية أو المطبوعة، وعلى الرغم من تفضيل أفراد العينة للكتب المطبوعة إلا أن هذا التفضيل ليس مؤشراً على وجود آثار سلبية للقراءة الإلكترونية. وأشارت دراسة دوتي وبيبلول وبيرز (Dotry, Poppiwell,& Byers, 2001) إلى فاعلية استخدام الحاسوب والقراءة الإلكترونية في مستوى تلاميذ المرحلة الإبتدائية في كل من فهم القصة، وإعادة سردها.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:

ما مجالات القراءة الورقية والإلكترونية من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت؟

للتعرف على مجالات القراءة الورقية والإلكترونية وعيوب كلٍ منهما من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الثالث، ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مجالات القراءة الورقية والإلكترونية

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط
24	استخدم القراءة في جمع المادة العلمية الخاصة بالدراسة.	36.09	36.18	0.00	26.96	0.77	3.80	1.21	1
25	استخدم القراءة بهدف التثقيف بعيداً عن مجال الدراسة.	28.66	32.29	0.00	37.02	2.03	3.49	1.30	5
26	استخدم القراءة بهدف الترفيه والتسلية.	16.88	30.21	0.00	47.76	5.15	3.06	1.29	9
27	استخدم القراءة الإلكترونية كوسيلة للتواصل مع أساتذتي وزملائي.	32.94	27.28	0.00	35.73	4.05	3.49	1.37	6
28	استخدم القراءة للتعرف على الأخبار من خلال الصحف والمجلات.	36.77	25.87	0.00	32.46	4.90	3.57	1.39	2
29	استخدم القراءة للاستعداد للدخول في مسابقات ثقافية.	13.20	13.71	0.00	44.92	28.17	2.39	1.37	10

30	استخدم القراءة للإفادة منها عند اتخاذ القرارات المختلفة.	26.27	30.07	0.00	39.78	3.89	3.35	1.34	7
31	استخدم القراءة للتعرف على المستحدثات العلمية في تخصصي.	32.60	28.61	0.00	36.16	2.63	3.52	1.34	4
32	استخدم القراءة للتعرف على الاختراعات والاكتشافات الحديثة في مجالات متنوعة.	25.61	25.87	0.00	43.43	5.09	3.23	1.37	8
33	استخدم القراءة للتعرف على الأماكن الترفيهية والخدمات التي تقدمها.	35.06	27.52	0.00	32.35	5.08	3.55	1.38	3

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن المحور الثالث الخاص بمجالات القراءة الورقية والإلكترونية يحتوي على (10) عبارات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (24) "استخدم القراءة في جمع المادة العلمية الخاصة بالدراسة" بمتوسط حسابي بلغ (3.80). وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (28) "استخدم القراءة للتعرف على الأخبار من خلال الصحف والمجلات" بمتوسط حسابي (3.57). وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (33) "استخدم القراءة للتعرف على الأماكن الترفيهية والخدمات التي تقدمها" بمتوسط حسابي (3.55). وتشير العبارات السابقة إلى أن هناك العديد من المجالات للقراءة الورقية والإلكترونية، حيث يمكن من خلالهما جمع المادة العلمية الخاصة بالعملية التعليمية، ومتابعة أخبار العالم والتعرف على الأماكن الترفيهية والخدمات التي تقدمها هذه الأماكن، وقد سبق الإشارة في المحور الأول إلى حرص بعض الطلبة على القراءة للتحصيل الأكاديمي من جهة ومتابعة ما يحدث من أخبار في المنطقة العربية والعالم من جهة أخرى.

بينما جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (26) "استخدم القراءة بهدف الترفيه والتسلية" بمتوسط حسابي (3.06). وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (29) "استخدم القراءة للاستعداد للدخول في مسابقات ثقافية" بمتوسط حسابي (2.39). وتؤكد العبارات السابقة تعدد مجالات استخدام القراءة الورقية والإلكترونية، وقد سبق الإشارة في المحور الأول إلى أن القراءة قد تكون من أجل الترفيه والاطلاع على أخبار الرياضة والفن... إلخ. وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة البنيان (2013) التي توصلت إلى تعدد مجالات القراءة الإلكترونية، فقد أوضحت نتائج الطالبات أنها جمع المادة العلمية الدراسية (6.97%)، والتثقيف الذاتي (4.96%) والترفيه والتسلية (2.80%)، وأنها وسيلة التواصل مع الزملاء والأساتذة (9.65%) ومطالعة الصحف والمجلات (5.63%). وتوصلت دراسة محمد (2011) إلى أن أبرز استخدامات القراءة الإلكترونية لدى أفراد عينة الدراسة الحصول على المعلومات بنسبة (75%) مقابل نسبة (25%) للقراءة الحرة والاستمتاع. وتوصلت دراسة فوسبرج Foasberg (2011) إلى أن معظم استخدامات الطلبة للقراءة الإلكترونية كانت بغرض الترفيه. وأشارت دراسة آدم Edem (2010) إلى أن أهداف القراءة جاءت كالتالي: القراءة من أجل الامتحانات (82%)، وكتابة الواجبات (75.9)، والبحث عن المعلومات (60.6%)، وأخيراً التسلية (28.6%). وأشارت دراسة المستريحي (2020) إلى أن طلبة الجامعة هدفهم من القراءة الحرة التعلُم، والحصول على المعلومات بمستوى عالٍ.

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع:

ما دور مكتبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت في توجيه ممارسات القراءة من وجهة نظر الطلبة؟

للتعرف على دور مكتبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت في توجيه ممارسات القراءة من وجهة نظر الطلبة تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الرابع، ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول دور مكتبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت في توجيه ممارسات القراءة

م	العبارة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	غير متوافر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط
34	توفر مكتبة الكلية المصادر في صورة كتب ورقية.	26.96	48.61	18.87	5.57	2.97	0.82	1
35	توفر مكتبة الكلية المصادر الإلكترونية (الحاسبات) إلى جانب المصادر الورقية.	13.46	41.78	28.14	16.62	2.52	0.92	6
36	يتاح لطلاب كلية التربية استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية داخل المكتبة.	19.19	43.82	22.44	14.55	2.68	0.95	3
37	توجد أماكن خاصة بمكتبة الكلية لاستخدام الطلاب مصادر المعرفة الإلكترونية.	18.37	38.49	25.92	17.22	2.58	0.98	4
38	توفر مكتبة الكلية إمكانية نقل المصادر بصورة إلكترونية للإفادة منها خارج المكتبة.	14.01	38.12	27.13	20.74	2.45	0.97	8
39	توفر المكتبة متطلبات القراءة الإلكترونية (إنترنت – أجهزة متنوعة – مصادر ومواقع مختلفة).	16.14	34.30	25.13	24.43	2.42	1.03	9
40	تحرص إدارة مكتبة الكلية على توفير فنيين لإصلاح الأعطال الإلكترونية بصفة مستمرة.	14.37	39.95	28.57	17.11	2.52	0.94	7
41	تتيح مكتبة الكلية الفرصة للطلبة لنقل أي كمية من مصادر المعلومات المتوافرة.	19.18	43.69	23.71	13.41	2.69	0.93	2
42	ترتبط مكتبة الكلية بمصادر المعلومات العالمية المستحدثة بصفة مستمرة.	13.21	42.82	27.39	16.58	2.53	0.92	5
43	تتيح مكتبة الكلية إمكانية الدخول إلى المصادر المتوافرة بها في أي وقت وأى مكان خارجها باستخدام رمز خاص (Pass Word).	16.84	33.95	22.25	26.95	2.41	1.06	10

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن المحور الرابع الخاص بدور مكتبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت في توجيه ممارسات القراءة يحتوي على (10) عبارات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (34) "توفر مكتبة الكلية المصادر في صورة كتب ورقية" بمتوسط حسابي بلغ (2.97). وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (41) "تتيح مكتبة الكلية الفرصة للطلبة لنقل أي كمية من مصادر المعلومات المتوافرة" بمتوسط حسابي (2.69). وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (36) "يتاح لطلاب كلية التربية استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية داخل المكتبة" بمتوسط حسابي (2.68). وتعكس العبارات السابقة أن مكتبة

كلية التربية الأساسية تلعب دوراً مهماً في توجيه ممارسات القراءة، حيث تعمل على توفير المصادر في صورة كتب ورقية، وتتيح الفرصة للطلبة لنقل أي كمية من مصادر المعلومات المتوافرة للاستفادة منها في العملية التعليمية، كما توفر للطلبة مصادر المعلومات الإلكترونية داخل المكتبة وتتيح لهم الفرصة لاستخدامها.

بينما جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (39) "توفر المكتبة متطلبات القراءة الإلكترونية (إنترنت – أجهزة متنوعة – مصادر ومواقع مختلفة)" بمتوسط حسابي (2.42). وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (43) "تتيح مكتبة الكلية إمكانية الدخول إلى المصادر المتوافرة بها في أي وقت وأى مكان خارجها باستخدام رمز خاص (Pass Word)" بمتوسط حسابي (2.41). وتؤكد العبارات السابقة حرص مكتبة كلية التربية الأساسية على توفير متطلبات القراءة الإلكترونية، وإمكانية الحصول على المصادر المتوافرة بها في أي مكان وزمان، بما ينعكس إيجاباً على نجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة، وقيام المكتبة بدورها على الوجه الأمثل.

النتائج الخاصة بالسؤال الخامس:

هل توجد فروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول القراءة الإلكترونية تعزى لمتغيرات (النوع- السنة الدراسية- التخصص- المعدل التراكمي)؟

للتعرف على الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، واختبار "ت" (t-Test)، واختبار إل إس دي (LSD)، وتوضحها الجداول التالية:

جدول (16)

نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول القراءة الإلكترونية وفقاً لمتغير النوع

المحور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
مميزات القراءة الورقية والإلكترونية وعيوب كلٍ منهما	ذكور	223	50.02	5.4	0.459	1189	0.646
	إناث	968	50.21	5.7			
مجالات القراءة الورقية والإلكترونية	ذكور	223	31.78	8.5	2.986	1189	0.030
	إناث	968	33.49	7.5			
دور مكتبة كلية التربية الأساسية في توجيه ممارسات القراءة	ذكور	223	21.83	9.2	0.837	1189	0.837
	إناث	968	22.31	7.2			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول مميزات القراءة الورقية والإلكترونية وعيوب كلٍ منهما تعزى لمتغير النوع، حيث بلغت قيمة "ت" (0.459) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05)، وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف النوع حول مميزات القراءة الورقية والإلكترونية وعيوب كلٍ منهما، وقد أشارت نتائج السؤال الثالث إلى أن القراءة الإلكترونية أكثر سهولة في الحصول

على المعلومات بالمقارنة مع القراءة الورقية، ويمكن من خلالها تصفح عدد كبير من المصادر لنفس الموضوع. وتتفق نتائج الدراسة الحالية إلى حدٍ كبير مع دراسة المستريحي (2020) التي توصلت إلى عدم وجود فروق حول واقع القراءة تعزى لمتغير النوع.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق حول مجالات القراءة الورقية والإلكترونية تعزى لمتغير النوع (ذكور- إناث) لصالح الإناث، حيث بلغت قيمة "ت" (2.986) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05)، وقد يرجع ذلك إلى الإناث أكثر وعياً من الذكور بمجالات القراءة الورقية والإلكترونية نتيجة حرصهن على القراءة وتخصيص وقت لها، وقد انعكس ذلك على استجاباتهن حول هذا المحور. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عطية (2013) التي توصلت إلى عدم وجود فروق حول مجالات القراءة الإلكترونية تعزى لمتغيرات الدراسة.

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق حول دور مكتبة كلية التربية الأساسية في توجيه ممارسات القراءة تعزى لمتغير النوع، حيث بلغت قيمة "ت" (0.837) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05)، وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة مع اختلاف النوع لديهم معلومات بدرجة متقاربه فيما يتعلق بدور مكتبة الكلية في توجيه ممارسات القراءة مثل توفير المصادر في صورة كتب ورقية، وتوفير مصادر المعلومات الإلكترونية للطلبة داخل المكتبة وتتيح لهم الفرصة لاستخدامها.

جدول (17)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول القراءة الإلكترونية وفقاً لمتغير السنة الدراسية

المحور	السنة الدراسية	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية Df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
مميزات القراءة الورقية والإلكترونية وعيوب كلٍ منهما	الأولى	190	49.32	5.12	بين المجموعات	331.73	3	110.58	3.409	0.017
	الثانية	207	49.77	6.95	داخل المجموعات	38499.24	1187	32.43		
	الثالثة	254	50.95	5.11	المجموع	38830.97	1190			
	الرابعة	540	50.27	5.61						
	مجموع	1191	50.18	5.71						
مجالات القراءة الورقية والإلكترونية	الأولى	190	33.18	7.25	بين المجموعات	323.87	3	107.96	1.810	0.144
	الثانية	207	32.06	8.07	داخل المجموعات	70805.16	1187	59.65		
	الثالثة	254	33.45	7.20	المجموع	71129.02	1190			
	الرابعة	540	33.47	7.99						
	مجموع	1191	33.17	7.73						
دور مكتبة كلية التربية الأساسية في توجيه ممارسات القراءة	الأولى	190	23.01	9.52	بين المجموعات	171.17	3	57.06	0.973	0.405
	الثانية	207	21.79	8.11	داخل المجموعات	69594.95	1187	58.63		
	الثالثة	254	21.99	7.29	المجموع	69766.11	1190			
	الرابعة	540	22.21	6.87						
	مجموع	1191	22.22	7.66						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول مجالات القراءة الورقية والإلكترونية تعزى لمتغير السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (1.810) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف السنة الدراسية حول مجالات القراءة الورقية والإلكترونية مثل جمع المادة العلمية الخاصة بالدراسة، ومتابعة أخبار العالم والتعرف على الأماكن الترفيهية والخدمات التي تقدمها. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عطية (2013) التي توصلت إلى عدم وجود فروق حول مجالات القراءة الإلكترونية تعزى لمتغيرات الدراسة.

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق حول دور مكتبة كلية التربية الأساسية في توجيه ممارسات القراءة تعزى لمتغير السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (0.973) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة مع اختلاف السنة الدراسية لديهم معلومات بدرجة متقاربه فيما يتعلق بدور مكتبة الكلية في توجيه ممارسات القراءة مثل توفير متطلبات القراءة الإلكترونية، وإمكانية الحصول على المصادر المتوافرة بها في أي مكان وزمان.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق حول مميزات القراءة الورقية والإلكترونية وعيوب كلٍ منهما تعزى لمتغير السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (3.409) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وللتعرف على الدلالات الإحصائية تم استخدام اختبار LSD، ورصدت النتائج فى الجدول التالي:

جدول (18)

نتائج اختبار (LSD) للكشف عن الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول مميزات القراءة الورقية والإلكترونية وعيوب كل منهما وفقاً لمتغير السنة الدراسية

السنة الدراسية	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
الأولى		0.452	1.633**	0.956**
الثانية			1.180	0.405
الثالثة				0.676
الرابعة				

(*) دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول مميزات القراءة الورقية والإلكترونية وعيوب كلٍ منهما بين السنتين الثالثة والأولى لصالح السنة الثالثة، وتوجد فروق بين طلبة السنة الرابعة والأولى لصالح السنة الرابعة، وقد يرجع ذلك إلى أن طلبة السنة الثالثة والرابعة أكثر استخداماً للقراءة الإلكترونية بالمقارنة مع طلبة السنة الثانية، وقد انعكس ذلك على استجاباتهم حول هذا المحور.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة المستريحي (2020) التي توصلت إلى عدم وجود فروق حول واقع القراءة تعزى لمتغير السنة الدراسة.

جدول (19)

نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول القراءة الإلكترونية وفقاً لمتغير التخصص

المحور	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
مميزات القراءة الورقية والإلكترونية وعيوب كلٍ منهما	علمي	362	49.99	5.6	0.737	1189	0.461
	أدبي	829	50.26	5.7			
مجالات القراءة الورقية والإلكترونية	علمي	362	33.19	7.6	0.050	150	0.960
	أدبي	829	33.17	7.7			
دور مكتبة كلية التربية الأساسية في توجيه ممارسات القراءة	علمي	362	22.17	7.5	0.135	1189	0.893
	أدبي	829	22.24	7.7			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول مميزات القراءة الورقية والإلكترونية وعيوب كلٍ منهما تعزى لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة "ت" (0.737) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05)، وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة مع اختلاف التخصص لديهم وعي بمميزات وعيوب القراءة الورقية والإلكترونية، حيث يمكن من خلال القراءة الإلكترونية تسجيل وتجميع المعلومات بسهولة، كما تعمل مصادرها المتعددة على تشتيت التفكير.

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق حول مجالات القراءة الورقية والإلكترونية تعزى لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة "ت" (0.050) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05)، وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف التخصص حول مجالات القراءة الورقية والإلكترونية مثل الحصول على المعلومات الخاصة بالدراسة، والتعرف على الأخبار، والترفيه والتسلية. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الحريش والشايع (2020) التي توصلت إلى عدم وجود فروق حول مجالات القراءة الإلكترونية تعزى لمتغير التخصص، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عطية (2013) التي توصلت إلى عدم وجود فروق حول مجالات القراءة الإلكترونية تعزى لمتغيرات الدراسة.

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق حول دور مكتبة كلية التربية الأساسية في توجيه ممارسات القراءة تعزى لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة "ت" (0.135) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05)، وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة مع اختلاف التخصص لديهم معلومات بدرجة متقاربه فيما يتعلق بدور مكتبة الكلية في توجيه

ممارسات القراءة مثل مساعدة الطلاب على استخدام مصادر المعرفة الإلكترونية، وربط المكتبة بمصادر المعلومات العالمية المستحدثة بصفة مستمرة.

جدول (20)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول القراءة الإلكترونية وفقاً لمتغير المعدل

المحور	المعدل	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
مميزات القراءة الورقية والإلكترونية وعيوب كلٍ منهما	أقل من 2	38	49.92	5.51	بين المجموعات	116.34	2	58.17	1.785	0.168
	2- أقل من 3	406	49.76	6.04	داخل المجموعات	38714.63	1188	32.59		
	3 فأكثر	747	50.42	5.53	المجموع	38830.97	1190			
	مجموع	1191	50.18	5.71						
مجالات القراءة الورقية والإلكترونية	أقل من 2	38	31.32	7.27	بين المجموعات	139.76	2	69.88	1.169	0.311
	2- أقل من 3	406	33.15	8.18	داخل المجموعات	70989.27	1188	59.76		
	3 فأكثر	747	33.28	7.50	المجموع	71129.02	1190			
	مجموع	1191	33.17	7.73						
دور مكتبة كلية التربية الأساسية في توجيه ممارسات القراءة	أقل من 2	38	23.11	9.75	بين المجموعات	151.37	2	75.69	1.292	0.275
	2- أقل من 3	406	22.63	7.29	داخل المجموعات	69614.74	1188	58.60		
	3 فأكثر	747	21.95	7.73	المجموع	69766.11	1190			
	مجموع	1191	22.22	7.66						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول مميزات القراءة الورقية والإلكترونية وعيوب كلٍ منهما تعزى لمتغير المعدل، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (1.785) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف المعدل حول مميزات وعيوب القراءة الورقية والإلكترونية، حيث تتيح القراءة الإلكترونية الفرصة لإعمال العقل ومقارنة المعلومات من مصادر متعددة، ولكنها ترهق البصر أكثر من القراءة الورقية، في حين أن القراءة الورقية تجعل المعلومات المطلوبة للاختبار محددة للطالب أكثر من القراءة الإلكترونية.

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق حول مجالات القراءة الورقية والإلكترونية تعزى لمتغير المعدل، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (1.169) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة مع اختلاف المعدل لديهم وعي بمجالات القراءة الورقية والإلكترونية، ومنها استخدم القراءة الإلكترونية كوسيلة للتواصل مع الأساتذه والزملاء، واستخدم القراءة للتعرف على الاختراعات والاكتشافات الحديثة في مجالات متنوعة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الحريش والشايع (2020) التي توصلت إلى عدم وجود فروق حول

مجالات القراءة الإلكترونية تعزى لمتغير المعدل التراكمي، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عطية (2013) التي توصلت إلى عدم وجود فروق حول مجالات القراءة الإلكترونية تعزى لمتغيرات الدراسة.

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق حول دور مكتبة كلية التربية الأساسية في توجيه ممارسات القراءة تعزى لمتغير المعدل، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (1.292) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف المعدل حول دور مكتبة الكلية في توجيه ممارسات القراءة مثل توفير متطلبات القراءة الإلكترونية، وإمكانية نقل المصادر بصورة إلكترونية للإفادة منها خارج المكتبة، وتوفير فنيين لإصلاح الأعطال الإلكترونية بصفة مستمرة.

التوصيات:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يلي:

- الاهتمام بالمجالات القرائية المفضلة للطلبة والإفادة منها عند التخطيط للبرامج التعليمية والأنشطة الإثرائية.
- تحديد مهارات القراءة الإلكترونية وتمكين الطلبة منها بشقيها التقني واللغوي.
- العمل على حل مشكلات الطلاب المرتبطة بكل من نوعي القراءة الورقية والإلكترونية.
- تنظيم دورات تدريبية تساعد طلاب كلية التربية على تكوين رؤية علمية لأهمية القراءة بأشكالها المختلفة في كل من التكوين العلمي والثقافي والوجداني للفرد.
- إفادة القائمين على العمليات التربوية والتعليمية بكليات إعداد المعلم من التقدم العلمي والتكنولوجي، بما حث طلابهم على الإفادة من ثورة الانفجار المعرفي، سواء باستخدام القراءة الورقية، أم الإلكترونية.
- الاهتمام بعمليات تقويم أداء طلاب كلية التربية الأساسية وفقاً للتعامل مع المواقف والمشكلات المتجددة ذات العلاقة بعمليات التربية، دون الاقتصار على الكتب الدراسية المقررة فقط.
- تحقيق التنسيق والتعاون بين كل من القائمين على برامج إعداد المعلم وإدارة المعلومات ولجان النشر الإلكتروني.
- الاهتمام بالنشر الإلكتروني للكتب الدراسية بحيث يكون متاحاً للجميع.
- إنشاء مواقع إلكترونية لكافة أشكال المحتوى على الشبكة العنكبوتية بحيث تتضمن الرسائل العلمية والتقارير والبحوث ومقالات الدوريات العلمية والمؤتمرات والندوات وغيرها من الإنتاج الفكري.

البحوث المقترحة:

امتداداً لما توصلت إليه الدراسة الحالية يقترح الباحث إمكانية إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسات وبحوث حول أثر القراءة الإلكترونية على التحصيل وبقاء أثر التعلُم لدى الطلبة في مؤسسات التعليم العالي في المقررات الدراسية المختلفة.
- إجراء دراسات وبحوث حول واقع القراءة الإلكترونية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينات تختلف عن عينة الدراسة الحالية.
- إجراء دراسات وبحوث حول اتجاهات الطلبة نحو القراءة الإلكترونية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. أحمد، شعبان أحمد (2010). استخدامات الطلاب المراهقين واتجاهاتهم نحو الإنترنت، وتأثيرها على قراءاتهم الحرة، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية الآداب، جامعة بني سويف، مصر.
2. بيتس، طوني (2007). *التكنولوجيا والتعلم الإلكتروني والتعلُم عن بُعد*، ترجمة وليد شحادة، الرياض: مكتبة العبيكان.
3. البنيان، ريم فيصل (2013). واقع القراءة الإلكترونية لدى طالبات مرحلة البكالوريوس بجامعة أم القرى، دراسة ميدانية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الآداب، جامعة القاهرة، مصر.
4. التازي، نادية ونوبي، أحمد (2016). أثر الأنشطة الإلكترونية في بيئة التعلُم المدمج في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلُم، *مجلة علوم التربية*، المغرب، (65)، 135-150.
5. جاب الله، علي سعد علي (2016). فاعلية إستراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)*، (64)، 387-438.
6. جابر، جميلة (2006). *ممارسة القراءة في عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات*، متاح على الرابط التالي: http://Journal.cybrarians.info/index
7. الجمل، أحمد علي حسين (2005). تحديات استخدام التعلُم الإلكتروني بشكل متكامل في المدارس المصرية، *دراسات وبحوث تكنولوجيا التربية*، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية.
8. الحريشي، منيرة عبد العزيز والشايع، حصة محمد (2014). المصادر القرائية الإلكترونية ومجالاتها المفضلة لدى طالبات كلية التربية، *مجلة العلوم التربوية*، المملكة العربية السعودية، 26 (2)، 431-454.
9. دروش، سعد زناد وباشيوة، لحسن عبد الله (2006). التعليم الإلكتروني ضرورة مجتمعية، دراسة نظرية، *ورقة مقدمة لمؤتمر جامعة البحرين*، خلال الفترة 17 – 19 أبريل.
10. ريان، محمد سيد (2017). *القراءة والثقافة الرقمية*، القاهرة: الهيئة العامة للكتاب.

11. زيتون، حسن حسين (2005). *رؤية جديدة في التعلُم – التعلُم الإلكتروني – المفهوم، القضايا، التطبيق، التقويم*، الرياض: الدار الصولتية للتربية.

12. السليطي، ظبية (2009). اتجاهات طلاب المدارس المستقلة بالمرحلة الإعدادية نحو القراءة الإلكترونية بدولة قطر، *مجلة القراءة والمعرفة*، (92)، 14-55.

13. سيدهم، خالدة هناء وبن حجار، ميلود العربي (2018). واقع القراءة الإلكترونية في عصر التكنولوجيا الرقمية "دراسة حالة بجامعة الحاج – باتنة – الجزائر، *مجلة آفاق للعلوم*، 3(2)، 43-54.

14. شاهين، شريف كامل (2014). القراءة الإلكترونية واقعها ومستقبلها عربياً وعالمياً، *الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات*، 21(42)، 11-45.

15. شبلول، أحمد (2010). *القراءة الإلكترونية وتأثيرها على الإبداع*، متاح على الرابط التالي: http://fadl2008.maktoobblog.com

16. شريف، أسماء إبراهيم والبسيوني، سامية علي (2008). العلاقة بين الميول القرائية الإلكترونية وبعض مهارات التفكير الناقد، *المؤتمر العلمي الثامن للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، القاهرة، يوليو.

17. الشمراني، حسن محمد آل مساعد (2001). اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو القراءة الإلكترونية عبر الإنترنت، *مجلة القراءة والمعرفة*، (116)، 166-198.

18. شون، كفلان (2013). *صغار السن يفضلون القراءة على شاشات الأجهزة الإلكترونية* – بي بي سي عربي في 5 / 7 / 2013.

19. الصبحي، عبد العزيز بن عباس (2007). القراءة الإلكترونية، سلطنة عمان، *مجلة التطوير التربوي*، سلطنة عمان، 6(36).

20. صلاح، سمير يونس والكندري، عبد الله عبد الرحمن والمحبوب، شافي فهد وبوفرسن، فوزي على (2018). *منهجية القراءة والتربية المكتبية*، ط2، الكويت: مكتبة الدار الأكاديمية.

21. طاهر، مرسي (2013). *القراءة الإلكترونية معركة القرن*، المملكة العربية السعودية، الجوبة: مؤسسة عبد الرحمن السديري الخيرية.

22. العذيقي، ياسين بن محمد (2009). فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

23. عطية، جمال سليمان (2002). برنامج لتنمية مهارات القراءة الناقدة باستخدام الحاسب الآلي لطلاب المرحلة الثانوية، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

24. عطية، مختار عبد الخالق عبد اللاه (2013). واقع القراءة الإلكترونية الحرة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في مصر والسعودية، *مجلة العلوم التربوية*، المملكة العربية السعودية، 25(2)، 357-389.

25. علام، صابر علام عثمان (2020). برنامج إلكتروني لتسريع القراءة الإلكترونية وتنمية مهارات الطلاقة اللفظية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين باللغة الروسية، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، الإمارات العربية المتحدة، 44(1)، 71-101.

26. كمال، حوراء (2008). القراءة الإلكترونية ودورها في تكوين الشباب، *مجلة التربية البحرينية*، 7(24)، 33-37.

27. محمد، منصور سعيد (2011). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ومعاونهم بجامعة أسيوط نحو القراءة الإلكترونية، *المجلة العلمية لكلية الآداب*، جامعة أسيوط، (37).

28. المستريحي، حسين حكمت محمد (2020). واقع القراءة الحرة في ظل التطورات التكنولوجية الحديثة من وجهة نظر طلبة جامعة الإسراء في الأردن، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية*، فلسطين، 34 (2)، 233- 260.

29. مصطفى، فهيم (2006). *مهارات القراءة الإلكترونية*، القاهرة: دار الفكر العربي.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

30. Dotry, P.& Byers, G. (2001). Interactive cd-story books and young readers, reading comprehension, *Journal of Research on Computing in Education*, 33(4), 374 – 384.

31. Edem, M.B. (2010). Reading and Internet use activities of Undergraduate Students of the University of Calabar, Nigeria, *African Journal of Library Archives and Information Science*, 20(1), 11– 18.

32. Foasberg, N.M. (2011). Adoption of e-book readers among college students: A survey Information Technology Libraries, September.

33. Li, Q. (2002). Exploration of Collaborative Learning and communication in an Educational Environment Using Computer – Mediated Communication, *Journal of Research on Technology in Education*, 34 (4).

34. Mainz, G.(2011). *No negative impact from e-readers*, Available at: www.upi.com/No-negative-impact-from-e-readers.

Journal of Studies and Educational Researches
ISNN: 2709-5231
مجلة الدراسات والبحوث التربوية
المجلد (1)- العدد (2)- مايو2021م

البناء العاملي لمقياس البروفيل الحسي المختصر (SSP) لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالبيئة المصرية

The Factorial Structure of the Short Sensory Profile (SSP) among A Sample of Children with Autism in the Egyptian environment

أ.د أحمد كمال عبد الوهاب الهنساوي
أستاذ ورئيس قسم علم النفس- كلية الآداب- جامعة أسيوط

د. زيد حسانين زيد عبد الخالق
دكتوراه في علم النفس

Email: dr_ahmedkamal83@yahoo.com

الملخص: يهدف البحث الحالي إلى التعرف على البناء العاملي لمقياس البروفيل الحسي المختصر (SSP) لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ومدى كفاءة وصلاحية المقياس للاستخدام في البيئة المصرية، أجري البحث على عينة مكونة من 119 من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (68 ذكور، 51 إناث)، تتراوح أعمارهم ما بين 3 إلى 12 عامًا بمتوسط عمري قدره 6.97 عامًا، وانحراف معياري 2.44، حيث تمت ترجمة النسخة الأصلية المعدلة لمقياس البروفيل الحسي المختصر والمكونة من 38 بندًا، وبعد جمع البيانات من عينة البحث تمكن الباحثان من معالجة البيانات بأسلوب التحليل العاملي التوكيدي للمقياس وأبعاده الفرعية، وهي (الحساسية اللمسية، الحساسية للمثيرات الحسية الذوقية والشمية، الاستجابة الحسية الحركية الزائدة، الاستجابة الحسية المنخفضة/ السعي لزيادة التحفيز الحسي، فلترة المدخلات الحسية السمعية، انخفاض الحيوية/ الضعف العضلي، الحساسية الحسية البصرية/ السمعية)، وأظهرت النتائج أن المقياس يتسم بالصدق العاملي التوكيدي، وتوصلت النتائج إلى مؤشرات مطابقة جيدة للنموذج القياسي لمقياس البروفيل الحسي المختصر من خلال البيانات التي تم جمعها من عينة الدراسة، ويتسم المقياس بالصدق البنائي (التقاربي – التمايز)، ويتمز بمؤشرات كفاءة جيدة من خلال حساب الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية، كما يتمتع المقياس بمؤشرات جيدة للثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق، والتجزئة النصفية للأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس.

الكلمات المفتاحية: التحليل العاملي التوكيدي، البروفيل الحسي، اضطراب طيف التوحد.

Abstract: The current study aims at identifying the factorial structure of The Short-Sensory Profile (SSP) in a sample of children with autism spectrum disorder, in addition to validating its competency for use in the Egyptian environment. Sample of the study consisted of 119 child with autism spectrum disorder (68 males, 51 females) with age range 3-12 (*M* = 6, 97, *SD*= 2, 44). The original revised brief version of The SSP (38 items) was translated. After collecting data, the profile and its dimensions (Tactile Sensitivity, Taste/Smell Sensitivity, Movement Sensitivity, Under-responsive/Seeks Sensation, Auditory Filtering, Low Energy/Weak, Visual/ Auditory Sensitivity). Results show that the profile is characterized by confirmatory factory validity. Results show the goodness of fit of the standardized model of the SSP through the collected data. The scale shows construct validity (convergent and divergent). The profile proved to have good competency indexes through dimension-total score internal consistency. It also proved to have good reliability through using test-retest method and split-half of the dimensions and total score

Keywords: Confirmatory Factor Analysis, Sensory Profile, Autism Spectrum Disorder.

مقدمة:

تبدأ عملية التعلم بمدخلات حسية عبر الحواس المختلفة يحدث لها معالجة حسية في المخ ثم ترمز في ضوء الخبرات السابقة وبعد ذلك يقوم الكائن الحي بإصدار الاستجابة الملائمة للمثير في ضوء هذه الخبرات وهذه العملية تتم داخل المخ بصورة آلية، ويمثل العجز في معالجة المعلومات الحسية بكافة صورها اضطراباً حسياً واضحاً يتسبب في مشكلات معقدة لدى الأطفال عامة واضطراب طيف التوحد خاصة، ونجد في الوقت الحالي أن العديد من الاتجاهات العلمية تحاول تفسير حالات القصور والعجز لدى ذوي اضطراب طيف التوحد بأنها ترجع في الأساس إلى العجز الحسي بكافة أشكاله في استقبال المعلومات ومعالجتها مما يسبب الخلل الواضح لدى هذه الفئة.

وتتلخص السمات الأساسية لأطفال طيف التوحد، والتي تم الإشارة إليها منذ أن عُرف هذا الاضطراب، في ثلاثة مجالات رئيسية، وهي (ضعف التفاعل الاجتماعي، ضعف القدرة على التواصل، والسلوكيات النمطية التكرارية والاهتمامات المحدودة (Chawarska., & Volkmar, 2005) بينما يشخص اضطراب طيف التوحد في الدليل الإحصائي والتشخيصي الخامس للجمعية الأمريكية للطب النفسي وفقاً لمحكين هما: الأول: ضعف في التفاعل والتواصل الاجتماعي، والثاني: السلوكيات النمطية، وهما نفس المحكات الثلاثة بالإصدار السابق (الجبري، 2014). وهناك العديد من أوجه القصور في الإدراك الحسي وصعوبات في الأداء الحركي للجسم لا يمكن فصلها عن المجالات السابق ذكرها في تشخيص اضطراب طيف التوحد (Kékes-Szabo., & Szokolszky, 2012; Williams., & Kendell-Scott, 2006).

لذا تُعد الاضطرابات الحسية من الخصائص الشائعة لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، فتكون لديهم استجابات حسية غير عادية وغير ثابتة للمثيرات العادية والمؤلمة، فقد يعتقد البعض أن الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد لا يسمعون؛ لأنهم لا يصدرون، غالبًا، أي رد فعل عندما يكون هناك تعامل لفظي، في حين أن البعض منهم يبالغ في ردود أفعالهم تجاه أصوات معينة، وكذلك الحال فيما يخص البصر فبعض الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد لا ينظرون إلى آبائهم أو إلى الأشياء التي تجذب الأشخاص العاديين في حين أنهم يحملقون (ينظرون بشدة) في الأضواء أو الأشياء التي تلمع أو ذات البريق لفترة طويلة، وكذلك بالنسبة لمظاهر الحس المختلفة السمعية، البصرية، اللمسية، السمعية، والذوقية (الغرير، وعوده، 2009). وفيما يأتي نعرض لمفهوم الاضطرابات الحسية، وأنماطها ونسبة انتشارها، وآثارها السلبية ومظاهرها والفرضيات التي حاولت تفسيرها لدى أطفال طيف التوحد.

والاضطرابات الحسية أو خلل التكامل الحسي هي عدم القدرة على تعديل وتنظيم وتنسيق أو تنظيم الأحاسيس بصورة تجعل الاستجابة أكثر تكيفًا (Lane., Miller & Hanft., 2000)، ويَذكر "جونج وآخرون" (Jung., Lee., Lee., Cheong., Choi., Suh., Suh., Oah., Lee & Lee., 2006) أن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد لديهم صعوبات في دمج الخبرات الحركية والحسية، بالإضافة إلى ضعف مهارات التفاعل الاجتماعي والتواصل

والسلوكيات النمطية المتكررة، نجد الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد سواء أكانوا أطفالًا أو مراهقين يعانون من ضعف في الاستجابة للخبرات الحسية، وبصورة واضحة مقارنة بأقرانهم من ذوي الإعاقات الأخرى، وهذا القصور في مجال الاضطرابات الحسية لدى أطفال التوحد قد تم الاتفاق عليه من قبل العديد من العلماء في التراث البحثي في العلوم المختلفة (Tomchek & Dunn, 2007, 190).

فغالبًا ما يَظهر الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد زيادة أو نقصاً في الاستجابة للمثيرات الحسية بكل أشكالها البصري، والسمعي، واللمسي، والشمي، والتذوق، والجهاز الدهليزي (التوازن)، ففي الغالب يتجاهلون بعض الأحاسيس مثل الألم، والحرارة، والبرودة بينما يظهرون حساسية مفرطة لأحاسيس معينة مثل وضع اليدين على الأذنين تجنبًا لسماع صوت معين، ويتجنبون أن يلمسهم أحد، وأحيانا، يظهرون استجابات مفرطة تجاه بعض الأحاسيس مثل ردود الفعل المبالغ فيها للضوء والروائح (الزارع، وعبيدات، 2010؛ العتيبي، 2016؛ Baranek., Foster & Berkson., 1997). وبالتالي أعد الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض النفسية (DSM-5) المشكلات الحسية واحدة من ضمن الأعراض التشخيصية لاضطراب طيف التوحد .(American Psychiatric Association, 2013).

مشكلة البحث:

يظهر لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بصورة مبكرة علامات الضعف في معالجة المعلومات الحس حركية، وهذا يؤكد أن المشكلات الحسية تُعد من الخصائص الأساسية لاضطراب التوحد (Baraneck,1999)، ولا يقتصر وجود الاضطرابات الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي الاحتياجات الخاصة المختلفة فقط، ولكن توجد لدى الأطفال العاديين أيضًا. حيث أشار كلً من ويلبرج وويلبرج (1991) Wilbarger & Wilbarger إلى أن نسبة انتشار الاضطرابات الحسية لدى الأطفال العاديين تقدر بحوالي (15%). ويؤكد ذلك "بن-ساسون وآخرون" (2009) Ben-Sasson., Carter & Briggs-Cowan حيث يرون أن نسبة انتشار الاضطرابات الحسية لدى العامة تتراوح ما بين (5%- 16%). ولكن تشير العديد من البحوث إلى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أكثر معاناة من الاضطرابات الحسية مقارنة بغيرهم من ذوي الاضطرابات النمائية العصبية الأخرى (Lane., Young., Baker & Angley., 2010) فيعاني تقريبا ما بين (70%-90%) من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من مشكلات حسية والتي تكمن في مشكلات التعديل الحسي والتي تكون واضحة من خلال الاستجابة الحسية المرتفعة أو المنخفضة للمثيرات، وهذه المشكلات الحسية لها تأثير واضح على نمو الطفل وقدرته على أداء أنشطة الحياة (Nadon., Feldman., Dunn & Gisel., 2011).

وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بالمشكلات الحسية في الدول العربية، لدى أطفال اضطراب طيف التوحد وغيرهم من الفئات الأخرى، إلا أن هذه البحوث اعتمدت على أدوات تم تصميمها من جهة الباحثين لتقدير المشكلات والاضطرابات الحسية لدى الأطفال بصفة عامة ومن بينهم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ولم تحاول دراسة

واحدة -في حدود علم الباحثين- التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس البروفيل الحسي المختصر موضوع وهدف البحث الحالي بالبيئة العربية، لذا وجد الباحثان فجوة في هذا الجانب يجب أن يحظ بالاهتمام والدراسة. كما عزز إحساس الباحثين بمشكلة البحث وجود ندرة شديدة في البحوث السابقة التي حاولت التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس البروفيل الحسي المختصر بصفة عامة، ولدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بصفة خاصة وفي البيئة العربية بشكل عام، ولا توجد دراسات اهتمت بتوفير المقاييس الخاصة بالاضطرابات الحسية وتشخيصها لدى اضطراب طيف التوحد وذوي الهمم، على الرغم من أن المقياس الحالي يعد عالميًا وعبر ثقافي، ويستخدم في معظم الدراسات، لتشخيص الاضطرابات الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وغيرهم من ذوي الإعاقات الأخرى والعاديين، وذلك في حدود علم الباحثين؛ حيث لم يتم العثور سوى على دراستين، وهما دراسة أنجل- يجر Engel-Yeger (2010) ودراسة إي وآخرين Ee., Loh., Chinna., Marret (2015) وقد تم إجراؤهما في بيئات وثقافات أجنبية، وليست عربية، وعلى أطفال عاديين وليس من ذوي اضطراب طيف التوحد، لذا يحاول البحث الحالي توفير مقياس عالمي في البيئة العربية للاستخدام في تشخيص الاضطرابات الحسية لدى الأطفال، وخاصة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ومن ثم تم بلورة مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي الآتي: "**ما البناء العاملي لمقياس البروفيل الحسي المختصر لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالبيئة المصرية؟**

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التحقق من البناء العاملي لمقياس البروفيل الحسي المختصر ومدى صلاحية المقياس لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالبيئة المصرية، كما تهدف إلى توفير أداة يمكن الاعتماد عليها في تشخيص الاضطرابات الحسية لدى أطفال طيف التوحد.

أهمية البحث:

أ-الأهمية النظرية للبحث: يمكن تحديد أهمية البحث النظري كما يأتي:

1-أهمية فئة البحث الحالي، وهم أطفال التوحد؛ حيث يهدف البحث إلى توفير أداة مناسبة لتشخيص الاضطرابات الحسية التي يعاني منها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

2-أهمية دراسة الاضطرابات الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والتي تؤثر في الطفل، وأدائه النهاري، وتسبب الإحراج في كثير من الأحيان لأفراد الأسرة؛ لأنه قد ينتج عنها السلوكيات النمطية التكرارية.

3- جذب أنظار الباحثين إلى التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس ودراسة الاضطرابات الحسية لدى فئات أخرى من ذوي الهمم وحتى الأطفال العاديين كما جاء بالأطر النظرية للدراسات السابقة ونسب انتشار الاضطرابات الحسية لدى ذوي الهمم والأطفال العاديين في واحدة أو أكثر من الحواس؛ فهي لا تقتصر على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد فقط.

4-الندرة الشديدة في البحوث التي حاولت التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس البروفيل الحسي المختصر؛ رغم أنه مقياس عالمي، واستخدم في العديد من البحوث على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وغيرهم، وفي بيئات، وثقافات أجنبية مختلفة، وذلك في حدود علم الباحثين.

ب-الأهمية التطبيقية للبحث:

1-توفير مقياس يتسم بخصائص سيكومترية جيدة في البيئة المصرية لقياس الاضطرابات الحسية لدى الأطفال بعامة، وذوي اضطرابات طيف التوحد بشكل خاص.

2-مساعدة الباحثين على تشخيص الاضطرابات الحسية ومعرفها جوانبها المختلفة بما يساعد مستقبلاً على التوسع في دراسة مشكلات الاضطرابات الحسية ووضع برامج دقيقة في التعامل مع المشكلة وعلاجها لدى الأطفال.

محددات البحث:

1- **المحددات الموضوعية للبحث:** تشمل الحدود الموضوعية للبحث التحقق من البناء العاملي لمقياس البروفيل الحسي المختصر ومدى صلاحية المقياس لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالبيئة المصرية.

2- **المحددات البشرية للبحث:** تشمل الحدود البشرية الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالبيئة المصرية.

3- **المحددات المكانية للبحث:** أمكن أخذ عينة البحث من بعض مراكز الفئات الخاصة والجمعيات الأهلية العاملة مع ذوي اضطراب طيف التوحد بمحافظة أسيوط في جمهورية مصر العربية.

4- **المحددات الزمانية للبحث:** أمكن تطبيق الأدوات وجمع البيانات الخاصة بالدراسة خلال العام الدراسي 2020/2019.

مصطلحات البحث:

- **اضطراب طيف التوحد:**

تعرف الجمعية الأمريكية للطب النفسي في الإصدار الخامس من الدليل التشخيصي للأمراض النفسية اضطراب طيف التوحد أنه اضطراب في النمو العصبي والذي يتميز بالعجز المستمر في التواصل والتفاعل الاجتماعي في المواقف المتعددة، بما في ذلك من قصور في استخدام وتنمية السلوكيات والمهارات غير اللفظية المستخدمة في التفاعل الاجتماعي وفهم العلاقات، ويتطلب تشخيص اضطراب طيف التوحد، وجود أنشطة واهتمامات وسلوكيات نمطية متكررة، كما أن هذه الأعراض تظهر في مرحلة الطفولة المبكرة (APA, 2013). ويعرف الباحثان اضطراب طيف

التوحد إجرائياً أنه "الدرجة التي يحصل عليها طفل اضطراب طيف التوحد والتي تقدر بواسطة الأم أو القائمين برعايته على مقياس تشخيص اضطراب طيف التوحد المستخدم بالدراسة الحالية".

- **الاضطرابات الحسية:**

يعرف بارانيك وآخرون Baranek., David., Poe., Stone & Watson., (2006) الاستجابات غير النمطية أو الاضطراب الحسي أنه استجابات غير ملائمة وغير عادية للمثيرات الحسية التي يتعرض لها الطفل. ويعرف الباحثان الاضطرابات الحسية إجرائيًا أنها "الدرجة التي يحصل عليها طفل اضطراب طيف التوحد والتي تقدر بواسطة الأم أو القائمين برعايته على مقياس البروفيل الحسي المختصر المستخدم بالدراسة الحالية".

الخلفية النظرية للبحث:

يعاني الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد من مشكلات في المعالجة الحسية أو التكامل الحسي بالنسبة للمدخلات الحسية التي يتعرضون لها، وذلك في واحدة أو أكثر من الأنظمة الحسية المختلفة (النظام: البصري، اللمسي، السمعي، الشمي، التذوق، الدهليزي أو التوازن، الحس العميق)، فيصدر عنهم استجابة غير ملائمة وغير تكيفية تجاه التحفيز الحسي، إما أن تكون استجابة مرتفعة أو منخفضة تجاه المثيرات الحسية المختلفة أو نظام حسي معين بصري أو سمعي ...إلخ، وأحياناً ما تتأرجح الاستجابة ما بين الحساسية الحسية المفرطة والضعيفة على نفس النظام الحسي.

كما تشير الأدبيات إلى أن نسبة انتشار الاضطرابات الحسية لدى أطفال اضطرابات طيف التوحد في سن المدرسة يتراوح ما بين (42%-88%) (Baranek., Parham & Bodfish., 2005). ويعد الانتباه من أكثر المشاكل التي يعاني منها الأطفال، ويهتم بعلاجها العلاج الوظيفي، ووظائف الجهاز الدهليزي (التوازن)، والتخطيط الحركي، والتحوير الحسي، ووظائف اللمس. (Case-Smith & Miller, 1999) بينما يرى "أدرن وآخرون" Adrien., Ornitz., Barthelemy., Sauvage & Lelord (1987) أن نسبة انتشار الاضطرابات الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تتراوح ما بين (70- 90%)، ولذلك يظهرون استجابات غير نمطية أو غير ملائمة تجاه المحفزات البيئية، وهذا يعوق أداءهم بصفة عامة. بينما قد تصل لدى أطفال اضطراب التوحد فقط إلى (90%) (Baker., Lane., Angley & Young., 2008; Tomcheck., & Dunn, 2007). ويؤكد "هاند" Hand (2016) أن نسبة الاضطرابات الحسية قد تصل إلى (92%) لدى أطفال طيف التوحد، لذلك يشير العديد من العلماء إلى أن الصعوبات التي يعاني منها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ترجع إلى ضعف المعالجة الحسية نظرًا لتذبذب نسبة انتشار الاضطرابات الحسية لدى أطفال طيف التوحد، ويرى الباحثان أن نسبة انتشار الاضطرابات الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بناء على النسب السابق ذكرها تتراوح ما بين (42%- 92%).

وكما تشير المعالجة الحسية من منظور عصبي فسيولوجي إلى الوظائف المتعلقة بالأحاسيس التي تحدث في الجهاز العصبي نتيجة للتنبيهات الحسية التي يتعرض لها الفرد، وتشمل هذه الوظائف (استقبال المؤثرات الحسية، والتشكيل أو التحوير الحسي، والتكامل الحسي، والتنظيم الحسي للمدخلات الحسية)، ثم تتم الاستجابة الحسية، والتي تكون نتيجة عملية المعالجة الحسية أو ما يعرف بتفاعلات الطفل بعد عملية المعالجة الحسية بواسطة أنظمة الحس المختلفة والأساسية لدى الإنسان، وهي النظام (السمعي، البصري، الدهليزي، اللمسي، والرائحة والتذوق) (Dunn,1999; Emmanuelle, 2007). فالاستجابة الحسية Sensory responses هي ردود الفعل التي تلي عملية المعالجة الحسية لكل نظام حسي من الأنظمة الحسية الأساسية، والتي تشمل النظام (السمعي، البصري، الدهليزي، اللمسي، الحس العميق،التذوق والرائحة) (Dunn,1999).

ويتم وصف وتَعريف المعالجة الحسية من تخصصات متعددة بالإضافة للعلاج الوظيفي، وإن اختلفت المصطلحات من قبل المؤلفين إلا أنه يتم الإجماع على مصطلح التكامل الحسي الذي يتضمن كل التعريفات للمعالجة الحسية (Miller., Lane., Cermak., Osten & Anzalone., 2005) فالمعالجة الحسية (التكامل الحسي) تشير إلى كيفية استقبال المعلومات عبر الحواس المختلفة؛ حيث تساعد هذه العملية جميع الأطفال على تنظيم وتنسيق المعلومات الآتية من البيئة المحيطة ومن الأحاسيس الداخلية للجسم، وبذلك تكون لديه القدرة على استخدام هذه المعلومات والاستجابة بشكل مناسب للمثير وبشكل متكامل متضمناً على سبيل المثال: صوت المثير، والإضاءة، والجاذبية، والقوام، والحركة، وذلك ما يُعرف بالتكامل الحسي (Stacy & Jill, 2013). كما يُعرف "واكفورد" Wakeford (2006) التكامل الحسي أنه جزء من العمليات الحسية التي من خلالها يتم الإحساس بالمؤثرات الحسية داخل أجسامنا ومن البيئة المحيطة في الوقت نفسه ثم تنظيمها وتسويتها وتصنيفها وبالتالي نستطيع إصدار استجابة تكيفية ملائمة لكل حالة أو موقف.

وفي هذا الصدد يُعرف العتيبي (2016) الاضطرابات الحسية أنها اضطراب عصبي يسبب أعراض تدل على وجود خلل في العمليات الحسية هذه الاضطرابات لا تنتج عن وجود خلل في أعضاء الحواس سواء الداخلية أو الخارجية. كما أن اضطراب المعالجة الحسية هو ضعف في التحوير الحسي للمدخلات الحسية، والتي تتراوح بين الإفراط والضعف في الاستجابة الحسية للمدخلات الحسية السمعية، والبصرية، والذوقية، واللمسية، والشمية، ومحفزات النظام الدهليزي الخاص بمحفزات الحركة والإحساس بوضع الجسم (Kingston, 2009). وأيضًا يُعرف "هاند" Hand (2016) الاضطرابات الحسية أنها مجموعة من السلوكيات التي ترتبط بضعف القدرة على المعالجة الحسية والتكامل الحسي للمدخلات الحسية، والتي تشمل فرط أو ضعف الاستجابة الحسية، والاهتمامات الحسية غير العادية، وضعف وتشوه الإدراك الحسي للمثيرات، وصعوبة الرد على المدخلات الحسية المتعددة في وقت واحد.

ونتيجة لما سبق من تعريفات لمفهوم التكامل الحسي والاضطرابات الحسية، يُعرف الباحثان التكامل الحسي أنه "العملية التي يتم من خلالها تنظيم، وتنسيق، ودمج المدخلات الحسية المختلفة حتي يستطيع الفرد إصدار

استجابة ملائمة لخصاص المثير الذي يتعرض له ويصبح سلوكه أكثر تكيفاً"، كما يعرف الباحثان مفهوم الاضطرابات الحسية أنه "عدم قدرة الفرد على تنظيم، وتنسيق، ودمج المدخلات الحسية، مما يؤدي إلى سلوكيات واستجابات حسية غير ملائمة لخصائص المثير الحسي وطبيعة الموقف، وتتراوح الاستجابة الحسية للفرد بين استجابة حسية مرتفعة أو منخفضة تجاه مثير أو نظام حسي معين أو أكثر من نظام حسي، وأحيانا ما تتأرجح استجابة الفرد الحسية بين فرط الاستجابة أو ضعفها في نظام أو مثير حسي معين".

الآثار السلبية المترتبة على اضطراب العمليات الحسية لدى أطفال التوحد:

تؤدي الاضطرابات الحسية أو سوء معالجة المعلومات الحسية إلى العديد من الآثار السلبية على أطفال التوحد، ومنها ما يأتي:

1-تؤدي الحساسية الزائدة للمدخلات الحسية غالبًا إلى سلوكيات مضطربة أو ضعف مهارات تنظيم أو إدراك الوقت، كما تؤدي إلى سلوكيات تعوق التعلم وضعف المهارات الحياتية وسلوكيات لا تكيفية) (الزريقات، 2004؛ العتيبي، 2016).

2-الاضطراب الحسي يعوق قدرة أطفال اضطرابات طيف التوحد على التكيف مع البيئة المحيطة وكذلك يؤدي لاضطراب أدائهم، كما يضطرب نتيجة لذلك انتباههم وإدراكهم، ولغتهم وتفاعلهم مع الأقران والكبار (Case-Smith & Miller, 1999)

3-توجد علاقة ارتباط موجبة بين اضطراب المعالجة الحسية واضطرابات النوم (Chervin., Archbold., Dillon., Pituch., Panahi., Dahl & Guilleminault., 2002).

4-توجد علاقة ارتباطية موجبة بين اضطراب المعالجة الحسية وتقليد الطفل للآخرين (Suzuki., Nakamura, Kohyama., Nomura & Segawa., 2005)

5-هناك علاقة ارتباط بين الحركات النمطية والمتكررة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والصعوبة التي يواجهونها في تعديل المعلومات الحسية، كما يظهر من المبالغة أو النقص في الاستجابة للمثيرات الحسية (Kientz & Dunn, 1997).

6-ترتبط صعوبة التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إيجابيًا بالاستجابة الحسية غير العادية، فالاستجابة الحسية غير النمطية للمدخلات الحسية المختلفة مثل المدخلات الحسية اللمسية والذوقية والشمية، وتغطية الأذنين عند سماع أصوات الأخرين، وكأنها تؤذيه نستطيع من خلالها التنبؤ بزيادة صعوبة التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (المغلوث، 2006؛ Holtzclaw, 2011).

7-ينتج عن الاستجابة الحسية المفرطة للمثيرات السمعية لدى أطفال طيف التوحد الحركات النمطية التكرارية كوسيلة للتكيف مع البيئة المحيطة (Holtzclaw, 2011).

8-يعاني الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد كثير من الأحيان من صعوبة مواجه وتحمل بعض المثيرات البصرية والسمعية مثل: (أضواء اللمبة الفلورسنت، وأصوات المكانس الكهربائية، وبكاء الأطفال، مما يؤثر على قدرتهم على الانخراط في الأنشطة المنزلية وفي المشاركة في الحياة الاجتماعية، وتفسر ذلك نظرية الإدراك الحسي للمدخلات الحسية والتي ترى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أكثر حساسية للمحفزات الحسية البصرية والسمعية .(Holtzclaw, 2011)

9-ترتبط الاستجابة الحسية المفرطة إيجابيًا بالمشكلات العاطفية، والسلوكية، والقلق، والسلوكيات التخريبية، والعدوانية، والعاطفة السلبية (Green, 2014).

مظاهر الاضطرابات الحسية لدى أطفال التوحد:

فيما يلي عرض لمظاهر الاضطرابات الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وفقًا للأنظمة الحسية السبعة وهي: (النظام: البصري، اللمسي، السمعي، الشمي، الذوقي، الدهليزي، الحس العميق أو المفاصل والعضلات)، وذلك على النحو التالي:

1-النظام الحسي البصري Visual: الاستجابة الحسية البصرية المرتفعة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من مظاهرها (تجنب الضوء الساطع، يفضل الطفل الجلوس في الظلام)، أما الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الذين يعانون من الاستجابة الحسية البصرية الضعيفة نجدهم يحدقون (ينظرون بشدة) في الأضواء والأشياء والناس بشكل مكثف ودقيق (Dunn, 1999). ومن مظاهر الاستجابة الحسية البصرية المفرطة لدى أطفال طيف التوحد، إغماض العين عند النظر إلى اللون الأصفر؛ حيث نجد الطفل يفعل ذلك مع كل شيء لونه أصفر وكأنه ينظر مباشرة إلى الشمس ذات اللون الأصفر (McKean, 1994). كما تظهر الاضطرابات الحسية البصرية كأن الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد يتجاهل الأشياء التي يفضل جميع الأطفال رؤيتها، في حين قد يظل لفترات طويلة ينظر ويحملق في شيء يدور أو في جزء من لعبة خاصة به كعجلة السيارة مثلاً. كما تظهر هذه الاضطرابات من خلال اللمس حيث يلاحظ على بعض هؤلاء أنهم غير حساسين للبرد أو الألم، فقد يخرج الطفل التوحدي في البرد القارص دون ملابس، ولا يشعر بالألم إذا ما وقع علي الأرض أثناء الجري أو اللعب، وقد يضرب رأسه بالحائط أو الطاولة أو الكرسي، ويظهر رغم ذلك، وكأنه لا يشعر بالألم، في المقابل نجد لديه حساسية جلدية كبيرة، تجعله يبتعد عندما يحاول أحد الأشخاص لمسه أو معانقته، وتارة أخرى تظهر الاضطرابات شمية حيث يُلاحظ الآباء على أطفالهم التوحديين أنهم يفحصون العالم من حولهم من خلال الشم، فهم يشمون أجساد آبائهم أو ألعابهم الخاصة أو حتى الأجهزة الكهربائية بالمنزل. أيضا تظهر هذه الاضطرابات في جانب التذوق حيث يفضل الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد، ويرفضون بعض الأطعمة دون غيرها على أساس طعمها، أو يقومون بتذوق الأشياء كلحس الأقلام أو النوافذ. أو وضع كل شيء في الفم لفحصه سواء أكان هذا الشيء لعبة أو أداة من الأدوات الموجودة حوله (الشامي، 2004).

2-النظام الحسي اللمسي: الاضطرابات الحسية اللمسية لدى أطفال طيف التوحد: تشمل الاستجابة الحسية المرتفعة للمثيرات اللمسية، والتي من مظاهرها عدم الاقتراب من الآخرين وتقبيلهم واحتضانهم، وعدم تفضيل ارتداء الأحذية والجوارب، وتجنب الوقوف في الطابور مع الآخرين (Dunn, 1997). وأيضًا من مظاهر الاستجابة الحسية للمسية المفرطة لدى أطفال التوحد، النفور والابتعاد عندما يحتضنهم أحد وإن كان الوالدان (Grandin & Scariano, 1986). في حين الاستجابة اللمسية الضعيفة لدى أطفال التوحد من مظاهرها ضعف الإحساس بالألم ودرجة الحرارة، والرغبة في لمس الأشخاص والأشياء باستمرار (Robinson, 2010). وأيضًا من مظاهر الاستجابة الحسية اللمسية الضعيفة لدى أطفال طيف التوحد، أنهم يتجاهلون أو لا يبدو عليهم الإحساس بالألم مثل التورمات والكدمات والجروح (Omitz, 1988). ومن أمثلة مظاهر الاضطرابات الحسية اللمسية: (رفض العناق، رفض التلامس الجسدي، التلذذ باللعب العنيف، خلع الثياب أمام الناس، الشعور بالبرد في طقس دافئ، ضرب النفس وعض الأيدي، كراهية تنظيف الأسنان، خلع الحذاء باستمرار، الصراخ عند أخذ حمام، صرير الأسنان (الزارع، وعبيدات، 2010).

3-النظام الحسي السمعي: ومن مظاهر الاستجابة الحسية السمعية المفرطة لدى أطفال طيف التوحد، الابتعاد عن الأصوات التي تبدو عادية للأشخاص وكأنها أصوات متفجرات (Stehli, 1991). ومن مظاهر الاستجابة الحسية السمعية المفرطة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تغطية الأذنين عند سماع نباح كلب أو رنين الهاتف (Schaaf., & Lane, 2015). وكذلك من مظاهر الاستجابة الحسية السمعية الضعيفة لدى أطفال طيف التوحد، أنهم يبدون وكأنهم ضعاف السمع مثل عدم استجابتهم للأصوات العالية والأوامر الشفهية (Siegel, 1996).

4-النظام الحسي الشمي: يلاحظ على طفل طيف التوحد أنه لا يستطيع التفرقة بين الروائح المختلفة (عبد الباقي، 2011، ص. 44)، كما يلاحظ بعض الآباء على أطفالهم ذوي اضطراب طيف التوحد أنهم يفحصون العالم من حولهم من خلال الشم؛ فهم يشمون أجساد آبائهم، أو ألعابهم الخاصة، أو حتى الأجهزة الكهربائية بالمنزل (بطرس، 2011، ص. 104).

5- النظام الحسي التذوقي: توجد لدى بعض الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد خصائص تتعلق بالتذوق؛ حيث نجد البعض منهم يفضل الأطعمة الحمضية أو العكس، أو رفض بعض الأطعمة ذات طعم معين، أو وضع كل شيء في الفم لفحصه سواء أكان هذا الشيء لعبة أو أداة من الأدوات الموجودة حوله (بطرس، 2011، ص. 104)، وقد لا يستطيع الطفل التفرقة بين طعم الأشياء (عبد الباقي، 2011، ص. 44)، كما أن الحساسية المفرطة للفم هي عبارة عن استجابة مفرطة للتذوق أو الطعم، والتي يمكن ملاحظتها من خلال كراهية الطفل أو رفضه تنظيف الأسنان بالفرشاة أو تناول بعض الأطعمة؛ بسبب قوامها (صلب أو لين)، أو درجة حرارة الطعام أو المشروبات (Myles., Swanson., Holverstott & Duncan., 2007, 17).

6- النظام الحسي الدهليزي (التوازن): النظام الدهليزي Vestibular: وهو الإحساس الناتج عن الآلية الدهليزية بالأذن الداخلية والذي من خلاله يشعر الفرد بتوازنه أثناء الحركة ومكان رأسه أي معرفة الاتجاهات، والثبات البصري أي التعرف على مدى القرب أو البعد الحقيقي للأشياء (Emmanuelle, 2007)، يعاني أطفال اضطراب طيف التوحد من اضطرابات في الحواس الدهليزية، والتي تهتم بمكان الجسم في الفراغ، ومن علامات الاضطرابات الحسية الدهليزية شعور الطفل التوحدي بالقلق أو الحزن عندما يترك المكان، أو يتجنب أدوات الملاعب أو الألعاب المتحركة كالأرجوحة، أو يلف ويدور حول نفسه كثيرًا (Dunn, 1999). اضطراب الجهاز الدهليزي لدى أطفال طيف التوحد: من مظاهرة ضعف القدرة على التنقل الجيد والحركة بين الأشياء، والإحساس بوضع الجسم في الفراغ ومعرفة الاتجاهات والتوازن، وقد يرجع فرط الاستجابة الحسية للمثيرات البصرية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إلى وجود مشكلات في الإحساس بالمحفزات الدهليزية، فمثلا يصبح الشخص قلقًا جدًا عندما ترفعه عن الأرض أو تدفعه لأعلى في الهواء، أما الأطفال الذين يعانون من ضعف الاستجابة الحسية البصرية نجدهم لا يفضلون الجلوس وفي حركة باستمرار ويفضلون الهز بصورة غير واعية (Dunn, 1999). ويعاني الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد اللذين لديهم درجة منخفضة من الاستثارة الدهليزية من الغثيان عند الحركة، كما أن لديهم صعوبة في تغير السرعة أو اتجاه الحركة، ولديهم خوف من القفز أو الدوران وكذلك يحتاجون للاتكاء على الأشخاص أو الأشياء لمساندتهم (الزارع، وعبيدات، 2010). وأيضًا من مظاهر الاضطراب الحسي الدهليزي يقوم طفل طيف التوحد ببعض الحركات النمطية كهز الجسم إلى الأمام والخلف أو الدوران حول النفس.(Schaaf & Lane, 2015)

7- النظام الحسي العميق (المفاصل والعضلات): هو الإحساس بالضغط العميق، وبالمقاومة والتعب والإحساس بثقل الأجسام، والإحساس بالحركة أو ما يسمى بالحساسية الحركيةIenesthetic Sensibility فيشمل الإحساس بحركة أي جزء في الجسم، والإحساس بوضع الأطراف وحركتها واتجاهها في الفراغ، أو الاتجاهات المكانية الثلاثة: فوق وتحت، أسفل وأعلى، يمين ويسار وعلاقتها ببعضها وببقية الجسم، وتنبعث هذه الأحاسيس من العضلات والأوتار والمفاصل، وهي لها علاقة بالأحاسيس اللمسية السطحية التي تساعد على إدراك أوضاع الجسم الخارجية، وأشكالها، وأحجامها (عبد القوي، 1995). كما يتصف بعض الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالنشاط الزائد والحركة غير الهادفة، وقد يتصف بعضهم بالجمود والقصور الحركي الواضح، وقد يميلون إلى المشي على رؤوس الأصابع، وقد لا يتحكمون في حركات أيديهم في المهارات الحركية الدقيقة، وصعوبات في تغيير أوضاعهم الجسدية (الظاهر، 2009).

البحوث السابقة:

توجد ندرة في البحوث ذات الصلة بطبيعة وهدف البحث الحالي في حدود علم الباحثان، وهو التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس البروفيل الحسي المختصر بصفة عامة ولدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بصفة خاصة وفي البيئة المصرية بالتحديد؛ على الرغم من أنه مقياس عالمي ويستخدم في معظم البحوث لتشخيص

الاضطرابات الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وغيرهم من ذوي الهمم والعاديين إلا أن البحوث التي اهتمت بالخصائص السيكومترية له نادرة حيث لم يتم العثور سوى على دراستين مرتبطتين بهدف البحث وهما:

دراسة أنجل- يجر Engel-Yeger (2010) والتي استهدفت معرفة الخصائص السيكومترية لمقياس البروفيل الحسي المختصر لدى عينة من الأطفال العاديين الإسرائيليين، حيث تكونت عينة البحث من (395) طفلًا إسرائيليًا تراوحت أعمارهم ما بين (3- 10) سنوات و11 شهرًا، وبعد تطبيق مقياس الملف الحسي المختصر على آباء الأطفال توصلت الدراسة من خلال التحليل العاملي إلى أن النسخة العبرية متشابهة مع النسخة الأصلية لمقياس الملف الحسي المختصر، وأن النسخة العبرية لها خصائص سيكومترية جيدة تصلح لتشخيص وقياس اضطراب المعالجة الحسية لدى الأطفال العاديين الإسرائيليين، كما أوصت الدراسة إلى إجراء المزيد من البحوث السيكومترية لتعزيز نتيجة الدراسة لدى الأطفال العاديين وأيضا الأطفال الذين يعانون من إعاقة تنطوي على مشكلات في المعالجة الحسية. ويختلف البحث الحالي عن هذه الدراسة من حيث العينة وهي التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس البروفيل الحسي المختصر على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وليس الأطفال العاديين بالمجتمع المصري، وتوفير نسخة عربية من هذا المقياس، كما تختلف الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في تناولها الخصائص السيكومترية للمقياس على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الذين تراوحت أعمارهم ما بين (6- 12) عامًا. بينما تتفق البحث الحالي مع هذه الدراسة من حيث النتائج في توصلها إلى أن المقياس يتكون من سبعة أبعاد كما هي بالنموذج الأصلي للمقياس وبنفس مسمياتها، وأن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات.

كما حاول إي وآخرون Ee et al., (2015) إجراء دراسة عبر ثقافية تستهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس البروفيل الحسي المختصر لدى عينة من الأطفال العاديين الماليزيين (الذين يتحدثون لغة الملايو)، وذلك بعد ترجمة النسخة الإنجليزية الأصلية للمقياس إلى لغة الملايو؛ حيث تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من 30 طفلاً ماليزياً تراوحت أعمارهم ما بين (3- 10) سنوات بغرض التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، وكذلك أمكن تطبيق المقياس بشكل موسع على الثقافات الأخرى لآباء الأطفال الذين يتحدثون لغة الملايو في (ملايو ماليزيا، والهند، والصين)، كما تم عرض المقياس على (10) من الخبراء للتحقق من صدق المحتوى، لذا تكونت العينة النهائية من (419) من الآباء والأمهات الأطفال العاديين الذين تراوحت أعمارهم ما بين (3- 10) سنوات، وتوصلت النتائج إلى أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة وصدق تمييزي جيد مما يجعله صالحًا للاستخدام في ماليزيا والهند، والصين لدى الآباء والأمهات الذين يتحدثون لغة الملايو؛ حيث تراوحت معاملات ألفا كرونباخ ما بين (0,73- 0، 93) للأبعاد السبعة للمقياس و(0,94) للدرجة الكلية ، كما تراوح معامل الثبات عن طريق إعادة التطبيق ما بين (0,84- 0,96) للأبعاد و(0,96) للدرجة الكلية، كما تراوح معامل الارتباط للاتساق الداخلي ما بين (0,62- 0,93)، وتراوح معامل الارتباط بين الابعاد ما بين (0,34- 0,57). ويختلف البحث الحالي عن هذا البحث من حيث العينة وهي التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس البروفيل الحسي المختصر على الأطفال ذوي اضطراب

طيف التوحد وليس الأطفال العاديين بالمجتمع المصري، وتوفير نسخة عربية من هذا المقياس، كما تختلف البحث الحالي مع هذه الدراسة في تناولها الخصائص السيكومترية للمقياس على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الذين تراوحت أعمارهم ما بين (6- 12) عامًا. بينما تتفق البحث الحالي مع هذا البحث من حيث النتائج في توصلها إلى أن المقياس يتكون من سبعة أبعاد كما هي بالنموذج الأصلي للمقياس وبنفس مسمياتها، وأن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات.

تعقيب عام على البحوث السابقة:

توجد ندرة شديدة في البحوث السابقة التي حاولت التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس البروفيل الحسي المختصر، كما نلاحظ أن البحوث السابقة قد تم إجراؤها في بيئات وثقافات أجنبية، وليست عربية، كما أن البحوث السابقة التي تم العثور عليها تم إجراؤها على الأطفال العاديين، وليس الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، كما أشارت البحوث السابقة إلى أن المقياس يتكون من نفس الأبعاد السبعة للمقياس ولنفس البنود.

منهجية وإجراءات البحث:

- منهج البحث:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي للتحقق من البناء العاملي لمقياس البروفيل الحسي المختصر لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالبيئة المصرية، لأنه الأنسب للبحث الحالية وللتحقق من مدى صحة التساؤل الخاص بالدراسة.

- عينة البحث:

شملت عينة البحث (119) مشاركة من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والقائمين على رعايتهم بمحافظة أسيوط، حيث تم تطبيق أداة الدراسة بهدف تقدير الاضطرابات الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ وتراوحت أعمار عينة الدراسة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ما بين ثلاث سنوات إلى 14 عامًا بمتوسط عمري قدره 6.98 عام وانحراف معياري قدره 2.43 عام، وبعد مرور 15 يوم أمكن إعادة التطبيق على عينة مكونة من 39 مشارك بغرض حساب ثبات إعادة التطبيق على عينة الدراسة. ويمكن وصف عينة الدراسة وخصائصها وفق جدول (1).

جدول (1)

خصائص عينة البحث من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ن= 119)

	المتغيرات	توحد بسيط		توحد متوسط		توحد شديد		الإجمالي	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
النوع	ذكور	4	3.4	16	13.4	48	40.3	68	57.1
	إناث	12	10.1	8	6.7	31	26.1	51	42.9
الفئة العمرية	من 3 سنوات إلى أقل من 6 سنوات	9	7.6	11	9.2	36	30.3	56	47.1
	أكبر من 6 سنوات	7	5.9	13	10.9	43	36.1	63	52.9
	الإجمالي	16	13.4	24	20.2	79	66.4	119	100

أدوات البحث:

1-مقياس تشخيص اضطراب طيف التوحد إعداد عبد الله (2003):

يتكون المقياس من (28) عبارة نستطيع من خلالها تشخيص الطفل على أنه توحدي أم لا، وقد تم بناء المقياس وصياغة عباراته بناءً على ما جاء بالدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض النفسية DSM-IV الطبعة الرابعة الصادرة من الجمعية الأمريكية للطب النفسي APA وفي هذا المقياس تتم الاستجابة على العبارات بنعم أو لا ويكون الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد إذا أجاب بنعم على نصف عبارات المقياس، وهي: (14) بنداً، وهو يستخدم بهدف التشخيص فقط من خلال إجابته على الحد الأدنى من البنود، وهي: 14 بنداً، وبالتالي تصبح مستويات شدة اضطراب طيف التوحد كما يأتي: (من (14- 18 يمثل توحداً بسيطاً، ومن 19- 23 يمثل توحداً متوسطاً، ومن 24- 28 يمثل توحداً شديداً). وتم استخدام المقياس بغرض تشخيص العينة ومعرفة شدة اضطراب طيف التوحد لدى الأطفال بغرض وصف العينة ومن ثم تطبيق مقياس البروفيل الحسي على أمهات الأطفال.

وقد اعتمد معد المقياس في حساب الصدق على صدق المحكمين الذي بلغ نسبة الاتفاق على البنود (95%) على الأقل بين المحكمين، كذلك استخدم لحساب الصدق، صدق المحك الخارجي، وهو المقياس الذي أعده بخيت 1999؛ حيث بلغ الصدق بين المقياسين (0,863)،كما تم حساب عامل الارتباط بين تقييم الأخصائي وولي الأمر فكان معامل الارتباط (0,94)، ولحساب ثبات الاختبار كان من خلال التطبيق وإعادة التطبيق على عينة مكونة من (13) طفلًا توحديًا بعد شهر من التطبيقين فكان معامل الثبات (0,917)، وباستخدام معادلة KR كانت (0,846)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، بما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة ثبات مرتفعة (يسر، 2008)، ويتسم المقياس بخصائص سيكومترية جيدة من خلال العديد من البحوث مما يجعلنا نطمئن لاستخدام المقياس الحالي في تشخيص اضطراب طيف التوحد.

2-مقياس البروفيل الحسي المختصر The Short Sensory Profile (SSP):

مقياس البروفيل الحسي المختصر من إعداد ويني دان (1999) Dunn وهو الصورة المختصرة من البروفيل الحسي الذي أعدته ويني دان سنة 1997وهو استبيان يعتمد على التقدير الذاتي للوالدين أو القائمين برعاية الطفل، ويهدف المقياس إلى تشخيص الاضطرابات الحسية على سبعة مجالات أساسية لدى الأطفال للتعرف على جوانب القصور والاضطرابات الحسية الموجودة لدى الأطفال تمهيدًا لوضع برامج علاجية قائمة على نظام التكامل الحسي، ويطبق المقياس على الأطفال من عمر (3 - 18) عامًا، وتتكون هذه النسخة المختصرة للمقياس من (38) بنداً بدلًا من (125) بنداً كما في الصورة الكاملة، وبنود المقياس الـ (38) موزعة على سبعة مقاييس فرعية يوضحها الجدول (2):

جدول (2)

يوضح وصف أبعاد البروفيل الحسي المختصر

م	البعد	وصف البعد
1	الحساسية اللمسية Tactile Sensitivity	هذا البعد يقيس مدى الاستجابة الحسية للمثيرات التي تلمس الجلد، ويتكون من (7) بنود وهي: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7).
2	الحساسية للمثيرات الحسية الذوقية والشمية Taste/Smell Sensitivity	هذا البعد يقيس مدى الاستجابة الحسية للطعام من حيث قوام الطعام (طعام صلب، طعام لين) ودرجة حرارة الطعام ورائحة الطعام، ويتكون من (4) بنود وهي: (8، 9، 10، 11).
3	الاستجابة الحسية الحركية الزائدة Movement Sensitivity	هذا البعد يقيس مدى الاستجابة الحسية الحركية والانشطة المتعلقة بالحركة، ويتكون من (3) بنود وهي: (12، 13، 14).
4	الاستجابة الحسية المنخفضة/ السعي لزيادة التحفيز الحسي Under-responsive/Seeks Sensation	وهذا البعد يقيس الاستجابة الحسية المنخفضة لدى الطفل وكذلك مدى سعيه لزيادة التحفيز الحسي، ويتكون من (7) بنود وهي: (15، 16، 17، 18، 19، 20، 21).
5	فلترة المدخلات الحسية السمعية Auditory Filtering	هذا البعد يقيس مدى قدرة الطفل على التركيز في حالة وجود ضوضاء محيطة، وقدرته على الاستماع الجيد للمثيرات السمعية وتمييزها، ويتكون من (6) بنود وهي: (22، 23، 24، 25، 26، 27).
6	انخفاض الحيوية/ الضعف العضلي Low Energy/Weak	يقيس هذا البعد قوة الطفل العضلية ومدى تحكمه في وضعية جسده، ويتكون من (6) بنود وهي: (28، 29، 30، 31، 32، 33).
7	الحساسية الحسية البصرية/ السمعية Visual/Auditory Sensitivity	يقيس هذا البعد مدى استجابة الطفل للمحفزات الحسية البصرية والسمعية مثل الأضواء الساطعة وصوت نباح الكلاب وصوت المكنسة الكهربائية، ويتكون من (5) بنود وهي: (34، 35، 36، 37، 38).

بالإضافة إلى الحصول على ترجمة مستقلة من متخصص في اللغة الإنجليزية [1] ليس له علاقة ولا معرفة سابقة بالأصل الإنجليزي ولا بتخصص علم النفس. قام الباحثان بمقارنة الترجمتين بالنص الإنجليزي ومراجعة بعض العبارات. وأخيرًا، تم عرض النسخة المترجمة على متخصص آخر في اللغة الإنجليزية لإعادة ترجمتها Back-translation

[1]– نتوجه بالشكر للأستاذ خالد محمود شهاب المترجم لدى مؤسسة Arab Easy وهو خريج كلية اللغات والترجمة بجامعة الأزهر لترجمته بنود المقياس.

إلى اللغة الإنجليزية، كي تتم مقارنتها ثانية بالأصل المؤلف [1] لمراجعة الترجمة والتدقيق اللغوي للصياغة العربية للمقياس، وبعد إجراء بعض التعديلات وفقاً للمحكمين والاطمئنان للترجمة ودقتها تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة، والمقياس في الصورة الأجنبية تتم الإجابة عنه من خلال اختيار أحد البدائل الخمسة وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي، وهي: (دائمًا، في أغلب الأحيان، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، وتصحح وفقًا للدراجات الأتية على التوالي (1،2، 3، 4، 5)، وتشير الدرجة المنخفضة على المقياس أو أحد أبعاده إلى ضعف المعالجة الحسية أو وجود اضطراب الحسي والعكس صحيح، ويتمتع المقياس في الصورة الأصلية باتساق داخلي جيد للمقاييس الفرعية حيث تراوح معامل ألفا كرونباخ ما بين (0,90- 0,95)، كما يتميز المقياس في البيئة الأصلية بصدق محتوى وثبات قوي ومرتفع، كما أوصى(Dunn, 1999) بأن الملف الحسي المختصر مقياس جيد يمكن الاعتماد عليه في إجراء البحوث، ويستخدم هذا المقياس مع الأطفال من جميع الفئات من أطفال التوحد وصعوبات تعلم وفرط النشاط، والحركة، والشلل الدماغي ...الخ Riby et al., (2013) وقد أشارت العديد من البحوث إلى أن الملف الحسي المختصر نستطيع الاعتماد عليه بنسبة 95% في تحديد وتمييز الأطفال الذين يعانون من اضطرابات حسية (McIntosh., Miller., Shyu & Hagermanl., 1999). واستخدم المقياس في العديد من البحوث التي استهدفت قياس الاضطرابات الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وغيرهم من ذوي الاحتياجات الخاصة في العديد من البلدان الغربية، منها على سبيل المثال لا الحصر البحوث الآتية: (Batya, 2010; Kitchin, 2016; Lane et al., 2010; McIntosh et al.,1999; Nadon et al., 2011; Riby et al., 2013; Eilat-Adar., Leitner., Reif & Gabis., 2017; Tomchek & Dunn, 2007).

الإجراءات والتحليل الإحصائي:

للوصول إلى عينة البحث أمكن التواصل مع بعض المراكز الخدمية العاملة مع ذوي الهمم بهدف الحصول على عينة البحث من خلال التواصل مع أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد وكانت طريقة المشاركة في عينة البحث طوعية، وكانت هناك شروط تتعلق بالمشاركين للانضمام لعينة البحث منها أن يكونوا قائمين على تربية الأبناء ورعايتهم في المنزل، وأن يكونوا حاصلين على مؤهل عالٍ حتى يمكنهم استيعاب بنود المقياس وفهم البنود بشكل جيد، وبعد تطبيق أداة الدراسة أمكن تفريغ البيانات على برنامج SPSS بغرض البدء في إجراء التحليلات الإحصائية المتعلقة بالبحث، واستخدم الباحثان عدة أساليب إحصائية للإجابة عن تساؤل البحث الحالي كما يلي:

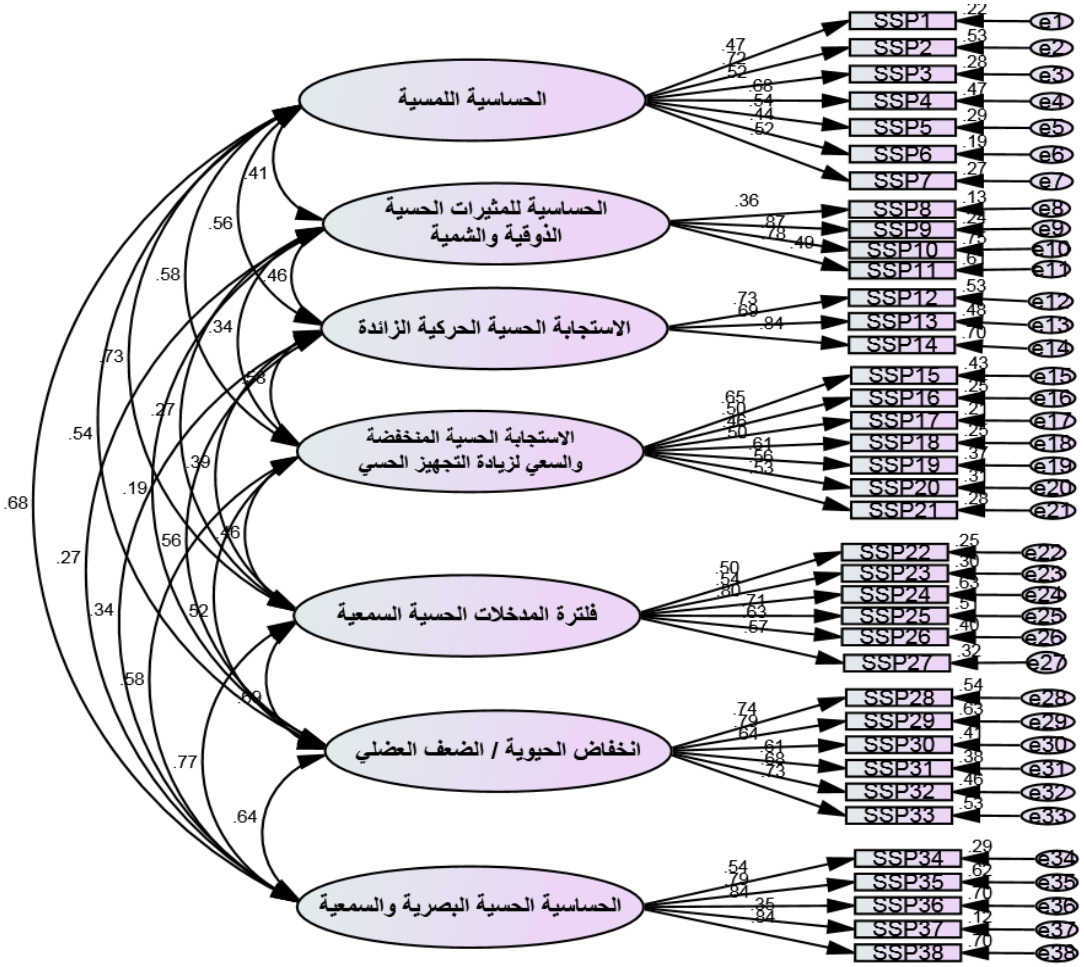
1- التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج أموس Amos.
2- معاملات ارتباط بيرسون.
3- معادلة الفا كرونباخ.
4- معادلة سبيرمان – براون، ومعادلة جتمان.

[1] -نتوجه بالشكر إلى السيد الدكتور/ طه ربيع عدوي أستاذ الصحة النفسية المساعد بكلية التربية جامعة عين شمس، وقطر، لترجمته بنود المقياس ومراجعتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن تساؤل الدراسة، والذي ينص على "**هل يوجد بناء عاملي واضح لمقياس البروفيل الحسي المختصر لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالبيئة المصرية؟**"، وللتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس البروفيل الحسي المختصر لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالبيئة المصرية، أمكن التأكد من البناء العاملي لمقياس البروفيل الحسي المختصر من خلال إجراء التحليل العاملي التوكيدي، وبعد التأكد من بناء النموذج أمكن التأكد من باقي الخصائص السيكومترية للمقياس بالصورة النهائية في البيئة المصرية كالاتساق الداخلي وثبات ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق والتجزئة النصفية.

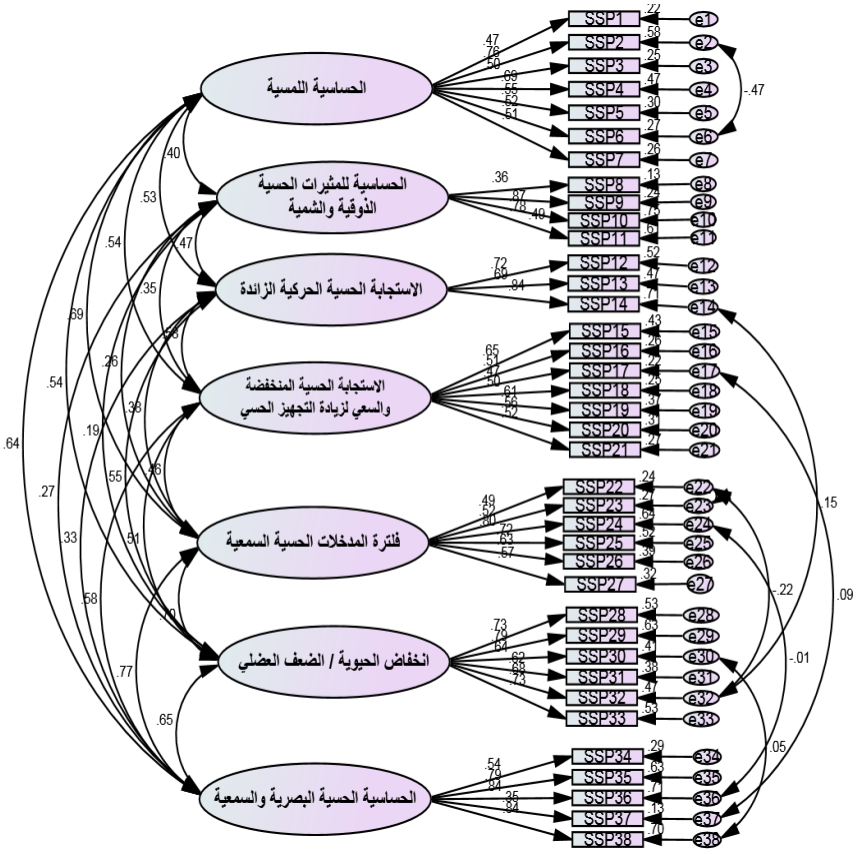
وللتحقق من صدق النموذج البنائي للمقياس الحالي تم إجراء تحليل عاملي توكيدي للتحقق من مدى صلاحية وكفاءة النموذج البنائي لمقياس البروفيل الحسي المختصر لدى عينة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حيث تم بناء النموذج المقترح كما هو موضح بالشكل (1).



X2 = 1161.593, DF= 644, df/X2= 1.804, CFI= 0.730, RMSEA= 0.082, IFI= 0.738, TLI= 0.705, GFI= 0.675

شكل (1) النموذج البنائي المقترح لمقياس مقياس البروفيل الحسي المختصر لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ن= 119)

ونظرًا لأن مؤشرات حسن المطابقة غير جيدة وكانت هناك تحسينات مقترحة لتحسين النموذج ومؤشرات حسن المطابقة أمكن عمل التحسينات على النموذج كما في شكل (2) كما يلي.



شكل (2) النموذج البنائي بعد التعديل لمقياس البروفيل الحسي المختصر لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ن= 119)

جدول (3)

الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية لتشبعات البنود على العامل الكامن لمقياس البروفيل الحسي المختصر لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وكذلك دلالتها الإحصائية

المفردة	<---	العامل	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
البند 1	<---	الحساسية اللمسية	0.861	0.47	0.217	3.971	0.001
البند 2	<---	الحساسية اللمسية	1.446	0.76	0.292	4.957	0.001
البند 3	<---	الحساسية اللمسية	0.970	0.50	0.236	4.113	0.001
البند 4	<---	الحساسية اللمسية	1.264	0.06	0.255	4.948	0.001
البند 5	<---	الحساسية اللمسية	1.043	0.55	0.243	4.283	0.001
البند6	<---	الحساسية اللمسية	0.997	0.52	0.242	4.114	0.001
البند 7	<---	الحساسية اللمسية	1.000	0.51	–	–	–
البند 8	<---	الحساسية للمثيرات الحسية الذوقية والشمية	1.000	0.36	–	–	–
البند 9	<---	الحساسية للمثيرات الحسية الذوقية والشمية	1.205	0.87	0.376	3.204	0.001
البند 10	<---	الحساسية للمثيرات الحسية الذوقية والشمية	2.598	0.78	0.721	3.605	0.001
البند 11	<---	الحساسية للمثيرات الحسية الذوقية والشمية	2.208	0.40	0.616	3.583	0.001

المفردة	<---	العامل	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
البند12	<---	الاستجابة الحسية الحركية الزائدة	0.854	0.72	0.114	7.516	0.001
البند13	<---	الاستجابة الحسية الحركية الزائدة	0.815	0.69	0.115	7.066	0.001
البند14	<---	الاستجابة الحسية الحركية الزائدة	1.000	0.84	–	–	–
البند15	<---	الاستجابة الحسية المنفضة/ السعي لزيادة التحفيز الحسي	1.000	0.65	–	–	–
البند16	<---	الاستجابة الحسية المنفضة/ السعي لزيادة التحفيز الحسي	0.676	0.51	0.147	4.610	0.001
البند17	<---	الاستجابة الحسية المنفضة/ السعي لزيادة التحفيز الحسي	0.636	0.47	0.153	4.162	0.001
البند18	<---	الاستجابة الحسية المنفضة/ السعي لزيادة التحفيز الحسي	0.730	0.50	0.168	4.330	0.001
البند19	<---	الاستجابة الحسية المنفضة/ السعي لزيادة التحفيز الحسي	0.956	0.61	0.180	5.316	0.001
البند20	<---	الاستجابة الحسية المنفضة/ السعي لزيادة التحفيز الحسي	0.828	0.56	0.191	4.328	0.001
البند21	<---	الاستجابة الحسية المنفضة/ السعي لزيادة التحفيز الحسي	0.779	0.52	0.189	4.116	0.001
البند22	<---	فلترة المدخلات الحسية السمعية	1.000	0.49	–	–	–
البند23	<---	فلترة المدخلات الحسية السمعية	1.096	0.52	0.241	4.547	0.001
البند24	<---	فلترة المدخلات الحسية السمعية	1.750	0.60	0.344	5.088	0.001
البند25	<---	فلترة المدخلات الحسية السمعية	1.630	0.72	0.335	4.864	0.001
البند26	<---	فلترة المدخلات الحسية السمعية	1.296	0.63	0.290	4.466	0.001
البند27	<---	فلترة المدخلات الحسية السمعية	1.295	0.57	0.309	4.191	0.001
البند28	<---	انخفاض الحيوية/ الضعف العضلي	0.928	0.73	0.115	8.051	0.001
البند29	<---	انخفاض الحيوية/ الضعف العضلي	0.846	0.79	0.127	6.647	0.001
البند30	<---	انخفاض الحيوية/ الضعف العضلي	0.812	0.67	0.131	6.215	0.001
البند31	<---	انخفاض الحيوية/ الضعف العضلي	0.890	0.62	0.130	6.871	0.001
البند32	<---	انخفاض الحيوية/ الضعف العضلي	0.926	0.68	0.124	7.442	0.001
البند33	<---	انخفاض الحيوية/ الضعف العضلي	1.000	0.73	–	–	–
البند34	<---	الحساسية الحسية البصرية/ السمعية	0.419	0.54	0.112	3.750	0.001
البند35	<---	الحساسية الحسية البصرية/ السمعية	0.968	0.70	0.094	10.289	0.001
البند36	<---	الحساسية الحسية البصرية/ السمعية	1.004	0.87	0.106	9.488	0.001
البند37	<---	الحساسية الحسية البصرية/ السمعية	0.633	0.35	0.106	5.974	0.001
البند38	<---	الحساسية الحسية البصرية/ السمعية	1.000	0.84	–	–	–

يتضح من خلال جدول (3) أن نموذج التحليل العاملي التوكيدي القياسي لمقياس البروفيل الحسي المختصر يتمتع ببناء ممتاز، وهذا ما أكدته مؤشرات حسنُ المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي، كما أن جميع العوامل تشبعت بالعامل الكامن، كما كانت جميع التشبعات دالة إحصائياً، مما يجعلنا نطمئن إلى مدى صلاحية وملاءمة النموذج الحالي في قياس الاضطرابات الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وكما تشير المؤشرات إلى تحقق النموذج لدى عينة البحث، حيث بلغت قيمة كا2 (1067.069)، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.001) وكان من المفترض أن قيمة كا2 تكون غير دالة حتى يمكن قبول النموذج غير أن من أهم عيوب هذا المؤشر هو تأثره بحجم العينة المستخدمة، فالعينات ذات الحجم الكبير قد تؤدي إلى رفض النموذج حتى لو كان نموذجًا جيدًا أو قريبًا من النموذج المقترح والبيانات صغيرة، وكذلك قد تؤدي العينات صغيرة الحجم إلى قبول نماذج أقل جودة أو ذات اختلاف كبير نسبيًا بينها وبين الأخرى (جاد الرب، 2006؛ تيغزة، 2012). لذلك اقترح

"بولن" Bollen (1989) استخدام النسبة بين قيمة مربع كاي إلى درجات الحرية كمؤشر مشتق للملاءمة لحل مشكلة تأثر قيمة مربع كاي بحجم العينة، وينبغي أن تقل القيمة عن خمسة حتى تكون ملائمة، وبحساب قيمة مربع كاي المعيارية أو النسبية نجد أنها بلغت (1.688) مما يعني أن التناقض بين البيانات والنموذج ليس كبيرا بدرجة تؤدي إلى رفض النموذج لدى عينة الدراسة الحالية. ومن خلال تتبع المؤشرات الأخرى لتدليل على صحة النموذج فقد بلغ مؤشر الملاءمة المقارن Comparative Fit Index (CFI) (0.891) وهو يعد من أفضل المؤشرات القائمة على المقارنة ويقوم بمقارنة مربع كاي للنموذج المفترض بقيمة مربع كاي للنموذج المستقل (Kline, 2005). وهي قيمة تقع في حدود المعقولة لقبول النموذج.

كما أمكن استخدام مؤشر تاكر– لويس Tucker-Lewis Index (TLI) أو مؤشر المطابقة غير المعياري Non-Normed Fit Index (NNFI) والذي بلغت قيمته (0.893)، وتقع في الحدود المعقولة لقبول النموذج، كما تم استخدام مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)؛ حيث بلغ (0.076) وهي مطابقة معقولة للنموذج؛ حيث إن القيمة المتعرف عليها تقل عن (0.08).

كما تم حساب مؤشر جودة المطابقة Goodness-of-Fit Index (GFI) ويدل على نسبة التباين والتغاير التي يستطيع النموذج الذي يفترض تفسيره، وتدل القيمة التي تقترب من (0.90) على حُسن المطابقة للنموذج مع البيانات، وفي النموذج الحالي نجد أن القيمة بلغت (0.872) وهي قيمة تُعبر عن مطابقة مقبولة إلى حد ما، كما تم استخدام مؤشر المطابقة المقارنة أو التزايدية لبولنComparative Fit Indices/Incremental Fit Indices، وهو مؤشر يقدر مدى التحسن النسبي في المطابقة التي يتمتع بها النموذج المفترض مقارنة بالنموذج القاعدي، وفي النموذج الحالي بلغت قيمته (0.885) وهي قيمة ملائمة؛ حيث إن المدى المثالي لهذا المؤشر أن تكون القيمة تساوي (0.90) فأكثر لقبولها، مما يعني قبول النموذج الحالي، وبهذا فقد سجلت جميع المؤشرات الملائمة قيمًا مقبولة، وبصفة عامة يمكن قبول النموذج في ضوء درجات القطع المتعارف عليها.

كما يمكن الاستدلال على الصدق البنائي (التقاربي – التمايز) من خلال عدة أدلة يكشف عنها التحليل العاملي التوكيدي؛ حيث نجد أن تشبعات الفقرات على العوامل الخاصة بها، تراوحت ما بين (0.34 - 0.84) مما يجعل هذه الفقرات تقع في الحدود المقبولة للصدق التقاربي حيث نجد أن مؤشر التشبعات يشير إلى أن القيم تتراوح ما بين (0.50- 0.90)، تكون التشبعات التي تتراوح ما بين (0.50 -0.70) مقبولة، أما التي تتراوح ما بين (0.70- 0.90) فتكون ممتازة.

أما من ناحية الدليل الثاني للصدق التقاربي نجد أن قيم التباين المستخلص أعلى من قيم التباينات المشتركة للعلاقات بين العوامل، ولحساب التباين المستخلص يكون بواسطة جمع أخطاء القياس للفقرات الخاصة بكل بعد، ويتم قسمتها على عددها، وبتطبيق المعادلة كانت التباينات المستخلصة كالآتي: (0.33، 0.44، 0.54، 0.25، 0.39، 0.49، 0.50) للعوامل السبعة على التوالي، ومن ناحية ثانية تم حساب التباين المشترك للعلاقات بين العوامل

المتعددة السبعة ويمكن حسابها من خلال مربع التباين للعلاقات بين العوامل المتعددة السبعة، فنجد التباينات المشتركة للعلاقات المتعددة بين العوامل تتراوح ما بين (0.32- 0.62)، وبمراجعة القيم نجد أن معظم قيم التباين المستخلص لأخطاء القياس أكبر من جميع التباينات المشتركة للعلاقات بين العوامل المتعددة السبعة؛ باستثناء علاقات قليلة مثل علاقة فلترة المدخلات الحسية السمعية بالحساسية الحسية البصرية/ السمعية وانخفاض الحيوية/ الضعف العضلي والحساسية اللمسية، وكذلك العلاقة بين بعدي الحساسية الحسية البصرية والسمعية بالحساسية اللمسية؛ وبهذا تشير المؤشرات إلى حسن المطابقة في أغلب القيم مما يعطي مؤشرًا مقبولًا للصدق التقاربي.

والدليل الثالث لصدق التمايز نجد أن العلاقة الارتباطية المتعددة بين العوامل في النموذج الحالي تتراوح ما بين (0.18-0.79)، وتعد القيم مقبولة إذا تراوحت ما بين (0.20 -0.50)، وممتازة إذا تراوحت ما بين (0.50-0.70)، وإذا زادت عن (0.85) ربما تدعو إلى دمج بعض المتغيرات المرتبطة بصورة كبيرة نظرًا لتقاربها بصورة واضحة، وبمراجعة القيم نجد أن معظم القيم تتراوح في المستوى الممتاز، ولم تصل إلى (0.80)؛ مما يفسر استقلال العوامل عن بعضها البعض.

- الثبات: Reliability:

أمكن التحقق من ثبات مقياس البروفيل الحسي المختصر؛ وذلك من خلال حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك على مستوى ارتباط الفقرات بدرجة البُعد ودرجة كل بعد من الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، ويمكن توضيح ذلك من خلال جدول (4).

جدول (4)

ثبات الاتساق الداخلي للصورة النهائية لمقياس البروفيل الحسي المختصر لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ن=119)

م	البند	ارتباط البنود بالبعد	ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية
1	ينتابه الحزن والضيق عند التزين أو التجمل (على سبيل المثال: يصرخ ويبكي ويضرب أثناء الحلاقة، وغسيل الوجه، وقص الأظافر).	**0.580	
2	يفضل ارتداء الملابس ذات الأكمام الطويلة في حالة دفء الجو وارتداء الملابس ذات الاكمام القصيرة في حالة الجو البارد (أو لبس ملابس الصيف في الشتاء وملابس الشتاء في الصيف).	**0.723	
3	يتجنب السير حافي القدمين وخصوصًا على الرمال والحشائش.	**0.597	**0.800
4	سريع الاستثارة الحسية اللمسية أو يكره اللمس.	**0.735	
5	يرتجف ويبتعد عند رشه بالماء.	**0.629	
6	لديه صعوبة في الوقوف في صف أو طابور أو الاقتراب الشديد والالتحام بالآخرين.	**0.590	
7	يحك جلده تاركًا علامات وخدوش في ذلك الموضع.	**0.602	
8	يتجنب مذاقات معينة أو روائح الطعام التي عادة ما تكون جزءاً من الوجبات الغذائية للأطفال.	**0.634	
9	لديه رغبة وميل تجاه أطعمة معينة ومحددة لمذاقها (مثل:.....).	**0.688	**0.683
10	يقتصر طعامه على أنواع معينة من المأكولات وفقاً لقوام الغذاء أو درجة حرارته (مثل:.....).	**0.839	
11	يأكل أنواع محددة من الأطعمة ويختارها ويفضلها لقوامها.	**0.777	
12	يصبح قلق وخائف عندما ترفعه عن الأرض أو قدماه تترك الأرض.	**0.843	**0.751

13	يخاف من السقوط من أعلى (المناطق المرتفعة).	**0.828	
14	يكره الأنشطة واللعب الذي يكون فيه رأسة لأسفل مثل التشقلب في الهواء وغيرها.	**0.860	
15	يستمتع بالضوضاء والأصوات الغريبة وغير المفهومة ، ويهتم ويسعى إلى إصدار ضوضاء من أجل الضوضاء.	**0.686	
16	يهتم ويسعى إلى كل أنواع الحركة خلال روتينه اليومي (على سبيل المثال: لا يمكنه الجلوس ساكنًا، أو دائم التململ).	**0.618	
17	يصبح أكثر إثارة خلال أداء الأنشطة الحركية.	**0.584	
18	يهتم بلمس الأشياء والأشخاص.	**0.618	**0.706
19	يبدو عليه عدم الاهتمام بنظافة جسمه فهو لا يحس أو يدرك مدى اتساخ يديه ووجهه وشعره.	**0.681	
20	ينتقل فجاءة من نشاط لآخر ولذلك يحدث له تعارض وتصادم أثناء اللعب والتنافس.	**0.648	
21	يفضل الملابس التي تحتك وتلتف بالجسم أو الضيقة.	**0.586	
22	يحدث له ذهول وصعوبة في الأداء في حالة وجود الكثير من الضوضاء حوله.	**0.574	
23	يبدو عليه أو يظهر عدم الاستماع لما تقوله والاهتمام بحديثك وكأنه يتجاهلك.	**0.699	
24	لا يستطيع العمل في وجود أصوات حوله حتى لو كانت خفيفة (مثل صوت المروحة والثلاجة).	**0.777	**0.781
25	يعاني من صعوبة تكملة الأنشطة والمهام في وجود الأصوات مثل صوت الراديو.	**0.740	
26	لا يستجيب عندما تناديه باسمه مع معرفتك بأن قدرته على السمع جيدة.	**0.744	
27	لديه صعوبة في الانتباه للأصوات.	**0.681	
28	يبدو أو يظهر عليه الضعف العضلي.	**0.781	
29	يتعب بسرعة، وخصوصًا عندما يقف أو يكون جسمه في وضع معين.	**0.790	
30	قدرته على الإمساك بالأشياء ضعيفة.	**0.735	**0.739
31	لا يستطيع حمل (رفع) الأشياء الثقيلة (على سبيل المثال: يعد ضعيفًا بمقارنته بمن هم في نفس عمره).	**0.730	
32	يستعين بشيء يستند عليه أثناء حركته مثل العصا أو أي شيء قريب منه حتى أثناء تأدية النشاط.	**0.747	
33	قدرته على التحمل ضعيفة ويتعب بسهولة (بسرعة).	**0.767	
34	استجابته سلبية تجاه الأصوات الفجائية الدورية العالية والمتكررة (على سبيل المثال: يصرخ أو يختبئ عند سماع صوت المكنسة الكهربائية، ونباح الكلب، ومجفف الشعر).	**0.651	
35	يضع يديه على أذنيه حتى لا يسمع الأصوات.	**0.825	**0.765
36	تزعجه الأضواء الساطعة مع أنها ملائمة للآخرين.	**0.837	
37	ينتبه بمجرد سماع حركة أي أحد حول الغرفة (خارج الغرفة).	**0.555	
38	يغطي عينيه ضاغطًا عليها حتى لا يرى الضوء.	**0.839	

***دال عند مستوى دلالة 0,001** دال عند مستوى دلالة 0.01، * دال عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من خلال جدول (4) أن هناك خصائص سيكومترية جيدة لمقياس البروفيل الحسي المختصر لدى عينة الدراسة من أطفال طيف التوحد؛ حيث كان لجميع فقرات المقياس ارتباط إيجابي عند مستوى دلالة إحصائية (0,01)، وأيضا ارتباط البعد بالدرجة الكلية؛ باستثناء البعد الخامس للمقياس ارتبط ايجابيا بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (0,05)، وقد بلغت معاملات الاتساق الداخلي للبنود بالأبعاد الفرعية للمقياس ما بين (0,555- 0,860) وهي قيم جيدة للاتساق الداخلي للبنود، كما بلغت معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس (0,800، 0,683، 0,751، 0,706، 0,781، 0,739، 0,765) وذلك على التوالي للأبعاد الفرعية للمقياس، وهي قيم جميعها تعبر عن ثبات جيد للمقياس؛ مما يجعل المقياس بالصورة النهائية مناسب للبيئة المصرية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد.

كما أمكن حساب ثبات مقياس البروفيل الحسي المختصر من خلال إعادة تطبيق المقياس على عينة بلغ قوامها (39) مشارك من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وأيضًا حساب ثبات المقياس من خلال معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل، وثبات التجزئة النصفية، وذلك كما هو موضح بجدول (5).

جدول (5)

ثبات إعادة التطبيق وألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس البروفيل الحسي المختصر لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ن= 119)

المتغيرات	إعادة التطبيق (ن= 39)	ألفا كرونباخ	معامل الارتباط	ثبات التجزئة النصفية بعد تصحيح أثر الطول	
				سبيرمان -براون	جتمان
الحساسية اللمسية	**0.922	0.755	0693	0.819	0.814
الحساسية للمثيرات الحسية الذوقية والشمية	**0.860	0.719	0.661	0.796	0.795
الاستجابة الحسية الحركية الزائدة	**0.742	0.797	0.609	0.757	0.684
الاستجابة الحسية المنخفضة/ السعي لزيادة التحفيز الحسي	**0.859	0.750	0.592	0.744	0.727
فلترة المدخلات الحسية السمعية	**0.716	0.795	0.728	0.843	0.842
انخفاض الحيوية/ الضعف العضلي	**0.853	0.851	0.729	0.844	0.843
الحساسية الحسية البصرية/ السمعية	**0.725	0.796	0.656	0.792	0.757
الدرجة الكلية	**0.901	0.922	0.881	0.936	0.917

***دال عند مستوى دلالة 0,001** دال عند مستوى دلالة 0.01، * دال عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من جدول (5) أن مقياس البروفيل الحسي المختصر يتسم بخصائص سيكومترية جيدة؛ حيث نلاحظ أن جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس قد ارتبطت إيجابيًا بين التطبيقين عند مستوى دلالة إحصائية (0,01) وبلغت قيمة معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني على عينة مكونة من (39) مفردة ما بين (0,716- 0,922) وذلك للأبعاد الفرعية و(0,901) للدرجة الكلية للمقياس، كما بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس الفرعية ما بين (0,719- 0,851) و(0,922) للدرجة الكلية للمقياس، وأيضًا تراوحت قيمة التجزئة النصفية بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون ما بين (0,744- 0,844) للأبعاد الفرعية، وبلغ (0,936) للدرجة الكلية للمقياس، كما تراوحت قيمة التجزئة النصفية بعد التصحيح بمعادلة جتمان ما بين (0,684- 0,843) للأبعاد الفرعية و(0,917) للدرجة الكلية لمقياس البروفيل الحسي المختصر، وهي قيم جميعها تعبر عن ثبات جيد للمقياس مما يجعل المقياس بالصورة النهائية مناسباً للبيئة المصرية في قياس الاضطرابات الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

مما سبق عرضه من نتائج وما أشارت إليه الأدبيات وهو أن الاضطرابات الحسية لا يقتصر وجودها لدى أطفال اضطراب طيف التوحد وذوي الهمم فقط، ولكن توجد لدى الأطفال العاديين أيضًا. حيث أشار كلٌ من "ويلبرج وويلبرج" (1991) Wilbarger & Wilbarger إلى أن نسبة انتشار الاضطرابات الحسية لدى الأطفال العاديين تقدر بحوالي (15%). ويؤكد "بن-ساسون وآخرون" (2009) Ben-Sasson et al., على أن نسبة انتشار الاضطرابات الحسية لدى العامة تتراوح ما بين (5%- 16%)، ولكن تشير العديد من البحوث إلى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف

التوحد أكثر معاناة من الاضطرابات الحسية مقارنة بغيرهم من ذوي الاضطرابات النمائية العصبية الأخرى (Lane et al., 2010).

لذا يتضح لنا أن نتيجة الدراسة الحالية تعزز ما توصلت إلية دراسة كل من: "أنجل-ينجر" Engel-Yeger, (2010) ودراسة إي وآخرين (2015) ,.Ee et al وهو وجود بناء عاملي يتكون من سبعة أبعاد وبنفس المسميات والبنود، كما أن المقياس له خصائص سيكومترية جيدة في تشخيص الاضطرابات الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والأطفال العاديين. وأيضًا بالنظر إلى ثبات الاتساق الداخلي وإعادة التطبيق لمقياس البروفيل الحسي المختصر لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في البحث الحالي نجدها تقترب من الاتساق الداخلي وثبات إعادة التطبيق للمقياس الأصلي، وبهذا يمكن الوصول إلى أن المقياس الحالي يتسم بخصائص سيكومترية جيدة في البيئة المصرية مما يجعل مقياس البروفيل الحسي مناسباً لتشخيص الاضطرابات الحسية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد بالبيئة المصرية.

التوصيات

1-الاهتمام بإعداد الورش التدريبية والتثقيفية لمقدمي الرعاية وأولياء الأمور حول مفهوم الاضطرابات الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وغيرهم من الأطفال ومظاهرها وآثارها السلبية وكيفية اكتشافها وتشخيصها مبكرًا وطرق علاجها.

2-العمل على إعداد برامج علاجية تستهدف خفض حدة الاضطرابات الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وغيرهم من الفئات الأخرى.

3- تدريب الأخصائيين النفسيين والعاملين مع الأطفال على كيفية ملاحظة مشكلات الاضطرابات الحسية وخطورتها وأهميتها في تشخيص الحالات وعلاجها.

المقترحات البحثية:

1-إعداد دراسات تستهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس البروفيل الحسي المختصر لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وغيرهم من ذوي الهمم والعاديين في البيئة العربية بشكل عام.

2-التوسع في البحوث التي تهتم بالكشف عن علاقة الاضطرابات الحسية ببعض المتغيرات الأخرى مثل: اضطرابات الأكل، الاضطرابات الجنسية لدى ذوي الهمم وخاصة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وصعوبات التعليم، والاضطرابات الانفعالية وخاصة في مرحلة المراهقة.

3-السعي لإجراء المزيد من البحوث البينية لفهم طبيعة الاضطرابات الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

بطرس، بطرس حافظ. (2011). *إعاقات النمو الشاملة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

تيغزة، محمد بوزيان. (2012). *التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي: مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وليزرل LISREL*. الأردن: دار المسيرة.

جاد الرب، هشام فتحي. (2006). البناء العاملي وتكافؤ القياس لأحد مقاييس الاكتئاب لدى المراهقين من طلاب المدارس الثانوية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي: دراسة مقارنة عبر ثقافية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 16* (50)، 437-484.

الجبري، محمد عبد الفتاح. (2014). *التوجهات الحديثة في تشخيص اضطرابات طيف التوحد في ظل المحكات التشخيصية الجديدة. ورقة عمل مقدمة للملتقى الأول للتربية الخاصة -الرؤى والتطلعات المستقبلية. جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية*. في الفترة من 8-9 ابريل، 3-10.

الزارع، نايف، عبيدات، يحيى. (2010). *الطلاب ذوو اضطراب طيف التوحد*. عمان. دار الفكر.

الزريقات، إبراهيم. (2004). *التوحد الخصائص والعلاج*. عمان: دار وائل للنشر.

الشامي، وفاء علي. (2004). *سمات التوحد: تطورها وكيفية التعامل معها*. جدة: الجمعية الفيصلية الخيرية النسوية للتوحد.

الظاهر، قحطان أحمد. (2009). *التوحد*. عمان: دار وائل للنشر.

عبد الباقي، علا. (2011). *اضطراب التوحد "الأوتيزم": أعراضه . أسبابه وطرق علاجه*. القاهرة: عالم الكتب.

عبد القوي، سامي. (1995). *علم النفس الفسيولوجي* (ط. 2). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

العتيبي، عبد الله حزام علي. (2016). الاضطرابات الحسية وعلاقتها ببعض المهارات الحياتية لدى الأطفال من ذوي اضطراب التوحد بدولة الكويت. *المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. 17* (54)، 197- 258.

الغرير، أحمد نايل، عودة، بلال أحمد. (2009). *سيكولوجية أطفال التوحد*. عمان: دار الشروق.

المغلوث، فهد حمد. (2006). *التوحد كيف نفهمه ونتعامل معه*. الرياض: مؤسسة الملك خالد الخيرية.

يسر، فتحية مساعد. (2008). *التشخيص الفارق للطفل التوحدي والمعاق عقلياً باستخدام مقياس جيليام الرتبي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الآداب، قسم علم النفس، جامعة أسيوط.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Adrien, L.J., Ornitz, E., Barthelemy, C., Sauvage, D., & Lelord, G. (1987). The presence or absensce of certain behaviors associated with infantile autism in severely retarded autistic and non-autistic children and very young normal children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 17*(3), 407-416.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*; Washington, DC, American Psychiatric Association.

Baker, E., Lane, A., Angley, M., & Young, R. (2008). The Rellationship Between Sensory Processing Patterns and Behavioural Responsiveness in Autistic Disorder, Apilot Study, *Journal of Autism and Develomental Disorders, 38*(5), 867-875

Baraneck, G. T. (1999). Autism during infancy: A retrospective video analysis of sensory motor and social behaviors at 9-12 months of age. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 29*(3), 213-224.

Baranek, G. T., David, F. J., Poe, M. D., Stone, W. L., & Watson, L. R. (2006). Sensory Experiences Questionnaire: discriminating sensory features in young children with autism, developmental delays, and typical development. *Journal Child Psychology and Psychiatry, 47*, 591-601.

Baranek, G. T., Foster, L. G., & Berkson, G. (1997). Sensory defensiveness in persons with developmental disabilities. Occupational Therapy. *Journal of Research, 17*, 173–185.

Baranek, G. T., Parham, L. D & Bodfish, J. (2005). Sensory and motor features in autism: Assessment and intervention. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders (pp. 831-857)*. Hoboken, NJ: John Wiley.

Batya, E. (2010). The Applicability of the Short Sensory Profile for Screening Sensory Processing Disorders among Israeli Children. *International Journal of Rehabilitation Research, 33*(4), 311-318.

Ben-Sasson, A., Carter, A. S., & Briggs-Gowan, M. J. (2009). Sensory over-responsivity in elementary school: Prevalence and social-emotional correlates. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*(5), 705–716.

Bollen, K. A. (1989). *Structural Equation with Latent Variables*. New York: John Wiley.

Case-Smith, J., & Miller, H. (1999). Occupational therapy with children with pervasive developmental disorders. *American Journal of Occupational Therapy, 53*, 506-513.

Charawarska, K., & Volkmar, F. R. (2005). Autism in Infancy and Early Childhood. In: Volkmar, F. R., Paul, R., Klin, A., & Cohen, D. (Eds.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. Diagnosis, Development, Neurobiology and Behavior. Volume On (pp. 223-246)*. Hoboken, New Jersey: Wiley & Sons, Inc.

Dunn, W. (1997). The Impact of Sensory Processing Abilities on the Daily Lives of Young Children and Their Families: A Conceptual Model. *Infants & Young Children, 9* (4), 23–35.

Dunn, W. (1999). *The sensory profile: User's manual*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Ee, S. I., Loh, S. Y., Chinna, K., & Marret, M.J. (2015) Cross Cultural Adaptation and Psychometric Properties of the Malay Version of the Short Sensory Profile. *Article in Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 1-29.

Emmanuelle, J. (2007). *Impact of sensory responses and motor skills on functional skills in activities of daily living of pre-school children with autism spectrum disorders*. [UnPublished M.A thesis]. McGill University.

Engel-Yeger, B. (2010). The applicability of the short sensory profile for screening sensory processing disorders among Israeli children. *Int J Rehabil Res. 33* (4):311-319.

Grandin, T., & Scariano, M. M. (1986). *Emergence. Labeled Autistic.* California: Arena Press.

Green, S. A. (2014). *Functional Neuroimaging of Sensory Over-Responsivity in Youth with Autism Spectrum Disorders*. [UnPublished Ph. D thesis]. University of California. Los Angeles.

Hand, B. N. (2016). *Caregiver Burden, Participation, and Sensory Subtypes in Children with Autism.* Graduate Program in Health and Rehabilitation Science. The Ohio State University.

hervin, R. D., Archbold, K. H., Dillon, J. E., Pituch, K. J., Panahi, P., Dahl, R. E., & Guilleminault, C. (2002). Association between symptoms of inattention, hyperactivity, restless, and periodic leg movements. *Sleep, 25*, 213-218.

Holtzclaw, T. N. (2011). *Visual and Auditory Sensitivity in Autism Spectrum Disorders.* [UnPublished M.A thesis]. Graduate School of the University of Alabama.

Jung, K., Lee, H. J., Lee, Y., Cheong, S., Choi, M., Suh, D., Suh, D., Oah, S., Lee, S., & Lee, J. (2006). The Application of a Sensory Integration Treatment Based on Virtual Reality-Tangible Interaction for Children with Autistic Spectrum Disorder, *PsychNology Journal, 4*(2), 145-159.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child, 2*, 217—250.

Kékes- Szabó, M., & Szokolszky, Á. (2012). Sensory - perceptual deficiencies and possible consequences in autism. *Practice and Theory in Systems of Education, 7*(4), 377-394.

Kientz, M., & Dunn, W. (1997) : A comparison of the performance of children with and without autism on the Sensory Profile. *American Journal of Occupational Therapy, 51*, 530—537.

Kingston, H. C. (2009). *A Case Study of the Features of Oral Narratives Produced by a Small Group of Children with Sensory Processing Disorder*. [UnPublished Ph. D thesis]. Harvard University.

Kitchin, J. (2016). Sensory Processing Specificity in Autism. *The Undergraduate Research Journal at the University of Northern Colorado, 5,* (3), 1- 15.

Kline, R.B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling.* Third Edition. Now York: Guilford Press.

Lane, A. E., Young, R. L., Baker, A. E. Z., & Angley, M. T. (2010). Sensory Processing Subtypes in Autism: Association with Adaptive behaviour. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*, 112-122.

Lane, S. J., Miller, L. J., & Hanft, B. E. (2000). Toward a consensus in terminology in sensory integration in theory and practice: Part 2. Sensory integration patterns of function and dysfunction. *Sensory Integration Special Interest Section Quarterly, 23* (2), 1-4.

McIntosh , D. N, Miller, L. J, Shyu, V., & Hagerman, R. J. (1999). Sensory-modulation disruption, electrodermal responses, and functional behaviors. *Developmental Medicine and Child Neurology, 41*(9), 608-615.

McKean, T. A. (1994). *Soon Will Come the Light*. Texas: Future Education, Inc.

Miller, L., Lane, S., Cermak, S., Osten, E., & Anzalone, M. (2005). Section I—Primary diagnosis: Axis I: Regulatory Sensory Processing Disorders, In: Greenspan S. I. & Wieder. S. (Eds.), *Diagnostic manual for infancy and early childhood: Mental health, developmental, regulatory-sensory processing and language disorders and learning challenges*, (ICDL- DMIC): 73–112, Bethesda, MD: Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disabilities.

Myles, B., Swanson, T., Holverstott, J., & Duncan, M., (2007). *Autism spectrum disorders a handbook for parents and professionals*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

Nadon, G., Feldman, D. E., Dunn, W., & Gisel, E. (2011). Association of Sensory Processing and Eating Problems in Children with Autism Spectrum Disorders. *Autism Research and Treatment, 8*, 1- 9.

Omitz, E. M. (1988). Autism: A disorder of directed attention. *Brain Dysfunction, 1*, 309-322.

Riby, D. M., Janes, E., & Rodgers, J. (2013) 'Brief report. Exploring the relationship between repetitivebehaviours and sensory processing in Williams syndrome. *Journal of autism and developmental disorders, 43*(2), pp. 478-482

Robinson, L. D. (2010). *Towards standardisation of the Sensory Profile Checklist Revisited: Perceptual and Sensory Sensitivities in Autism Spectrum Conditions*. [UnPublished M.A thesis]. University of Edinburgh.

Schaaf, R. C., & Lane, A. E. (2015). Toward a Best-Practice Protocol for Assessment of Sensory Features in ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(5), 1380–1395.

Shmaya, Y., Eilat-Adar, S., Leitner, Y., Reif, S., & Gabis, L. V. (2017). Meal time behavior difficulties but not nutritional deficiencies correlate with sensory processing in children with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities, 66*, 27–33.

Siegel, B. (1996). *The World of the Autistic Child*. New York: Oxford University Press.

Stacy, D., & Jill, R. (2013). Individualizing in Early Childhood the What: Why, and How of Differentiated Approaches, *Journal of young children, 68*(2), 34-43

Stehli, A. (1991). *The Sound of a Miracle*. New York: Avon Books.

Suzuki, M., Nakamura, T., Kohyama, J., Nomura, Y., & Segawa, M. (2005). Children's ability to copy triangular figures is affected by their sleep-wakefulness rhythms. *Sleep and Biological Rhythms*, 3, 86-91.

Tomcheck, S. D., & Dunn, W. (2007). Sensory processing in children with and without autism: A comparative study using the short sensory profile. *American Journal of Occupational Therapy, 61*(2), 190–200.

Wakeford, L. (2006). *Sensory Processing: Strategies to Increase Engagement*, Avilable online at: www. Telability .org/affiiates /SP strategies to increase engagement .pdf.

Wilbarger, P., & Wilbarger, J. (1991). *Sensory defensiveness in children aged 2-12. An intervention guide for parents and other caretakers.* Denver: Avanti Educational Programs.

Williams, E., & Kendell-Scott, L. (2006). Autism and Object Use: The Mutualitiy of the Social and Material in Children's Developing Understanding and Use of Everyday Objects. In A. Costall & A. Dreier (Eds.). *Doing Things with Things. Design and Use of Ordinary Objects (pp. 51-66).* Farnham, England: Ashgate Publishing Group.

بناء ومصداقية مقياس الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني لدي طلاب الجامعة باستخدام نمذجة المعادلة البنائية الاستكشافية: دراسة منهجية الطرق المختلطة

Developing and Validation of Academic Stress on Online Learning among University Students using Exploratory Structural Equation Modeling: Mixed Method Research Study

أ.د عبد الناصر السيد عامر

أستاذ ورئيس قسم القياس والتقويم والإحصاء النفسي- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

Email: adr.abdenasser@yahoo.com

الملخص: هدفت الدراسة إلى بناء مقياس الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا (COVID-19) بين طلاب الجامعة، والتحقق من صدقه وثباته باستخدام نموذج المعادلة البنائية الاستكشافية، وكذلك تشخيص مظاهر الضغوط الأكاديمية. وقد اتبعت الدراسة منهجية الطرق المختلطة، وتم بناء 20 مفردة لقياس الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني، وتم تطبيق المقياس من خلال لينك إلكتروني صيغة Google form على عينة تضم (511) من طلاب جامعة قناة السويس بكليتي التربية، والآداب والعلوم الإنسانية، وحُللت البيانات باستخدام برنامج SPSS (26) وبرنامج MPLUS (7). وقد أفرز التحليل العاملي الاستكشافي ثلاثة عوامل ذات معني، واتضح أن نموذج المعادلة البنائية الاستكشافية ذات البناء ثلاثي الأبعاد أفضل مطابقة مع بيانات العينة وفقاً لمؤشرات RMSEA و NNFI و CFI، واتسم المقياس بدرجة مرضية من الاتساق الداخلي (Alpha=0.928). وتوفرت مظاهر الضغوط بدرجة كبيرة لمعظم المفردات. وبذلك اتسم مقياس الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني بدرجة مرضية من الخصائص السيكومترية (صدق وثبات) ويمكن الاعتماد عليه في تشخيص الضغوط الأكاديمية بين طلاب الجامعة.

الكلمات المفتاحية: الضغوط الأكاديمية- التعلُم الإلكتروني- طلاب الجامعة- المعادلة البنائية.

Abstract: The study aimed to develop a scale to measure academic stress among university students on online learning during COVID-19 pandemic, and verify its validity and reliability using the exploratory structural equation modeling, and also diagnosis the aspects of academic stress. The study Using mixed method research, Based on qualitative study, I developed scale to measure academic stress on online learning environment during COVID-19 pandemic contains an 20-item. The scale was electronic administrated to 511 students enrolled in Suez Canal university (education and arts and humanities sciences), data were analyzed by SPSS (26) and MPLUS (7). Exploratory factor analysis produced three meaningful correlated factors, and three factor model produced by The exploratory structural equation modeling has the best fit with the sample data according RMSEA, NNFI, CFI indices. The scale has internal consistency reliability (Cranach's alpha= 0.928). There are high levels of the most aspects of the academic stress on the Online Learning. Academic stress scale on online learning has satisfactory psychometric properties (validity and reliability).

Keywords: Academic stress, University students, online learning, Psychometrics properties.

مقدمة:

في بداية عام 2020 أحدثت جائحة كورونا (COVID-19) تعطيلاً لكل مظاهر الحياة في كل المؤسسات المختلفة في كل دول العالم، وفي 11 مارس عام 2020 أعلنت منظمة الصحة العالمية أن انتشار فيروس كورونا يمثل جائحة عالمية. وأحدثت هذه الجائحة تغييرات دراماتيكية مذهلة في الأنظمة التعليمية التربوية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية في كل دول العالم. ففي المجال التربوي التعليمي، أغلقت معظم الحكومات المدارس والجامعات لمنع انتشار الفيروس، وتم الاعتماد بشكل كبير على التعلم عن بُعد من خلال الوسائل التكنولوجية المختلفة مثل الوتساب، والفيسبوك، ومنصات التواصل الإلكترونية مثل ميكروسوفت تيمز وبرنامج زوم وغيرها؛ وذلك منعًا لانتشار الفيروس وزيادة الإصابات.

وهذا التغير المفاجئ لم يستعد له الطلاب في كل المراحل التعليمية حيث أُستبدلت طرق وأساليب التعلم والتدريس التقليدية مثل المحاضرات في القاعات والتواصل المباشر وجه لوجه بين الأستاذ والطالب بالتدريس والتعلم عن بُعد Online learning لكل المقررات منذ إبريل 2020 في النظام التعليمي المصري في المدارس والجامعات. وهذا النوع من التعلم له تأثيرات في عملية التعلم والتعليم مثل تغير طرائق تفاعل الطلاب مع أساتذتهم، ونقص دافعية التعلم، والضغوط الواقعة علي المتعلمين نتيجة تغير طرق وأساليب وبيئة التعلم (Di Pietro et al., 2020)، وهذا سبب حالة من الارتباك والحيرة بين الطلاب في المرحلة الجامعية خاصة للطلاب الذين ليست لديهم خبرة التعامل مع هذه النوعية من الأساليب والممارسات التعليمية الإلكترونية والتعامل مع الإنترنت، كما ظهرت مشكلات أخرى أكاديمية هي عدم توافر البنية التحتية التكنولوجية بالقدر الكافي خاصة لطلاب البيئة الريفية، كما أن جائحة كورونا أضافت عبئاً إضافياً على حياة الطلاب الجامعية.

وفي ظل هذا الوضع ازدادت الضغوط والأعباء على عاتق الطلاب، و أصبحوا يعيشون ضغوطاً أكاديمية سواء نفسية أو تكنولوجية وغيرها، حيث وجدوا أنفسهم أمام تعليق الدراسة، وتشتت ذهني بشأن كيفية تعليمهم وتقويمهم، كما وجدوا أنفسهم فجأة في نظام تعليمي يعتمد على التعلم الإلكتروني متضمنًا الكثير من الصعوبات والضغوط المختلفة عن تلك التي يعيشوها في بيئة التعلم التقليدية. وتوصل Aristovnik et al. (2020) لدراسة على 62 دولة إلى أن طلاب الجامعة أكثر رضا عن دعم أساتذة هيئة التدريس، والتفاعلات مع الجامعة، وأن نقص مهارات الكمبيوتر ضاعف حجم العمل الدراسي ومنعهم من الحصول على أداء مرتفع في بيئة التدريس الجديدة التي تعتمد على طرق تقييمية جديدة مثل التقييم عن بُعد Online assessment. وهذا أيدته المقابلات مع عينة الدراسة الحالية وهم طلاب الجامعة حيث أقر العديد منهم بعدم امتلاكهم خبرات التعلم الإلكتروني نتيجة عدم توافر خدمات الإنترنت أو التليفونات التي تتضمن أساليب التواصل مثل الفيسبوك والوتساب وغيرها حيث أقر ت مجموعة كبيرة من الطلاب بأنهم ليس لديهم الإمكانات التكنولوجية وذلك في ضوء التحليل الكيفي لاستجابات عينة الدراسة

الحالية. والتعلم عن بُعد هو عملية تعلم تحدث عندما يكون المعلم والطلاب غير متواصلين ماديًا وجهاً لوجه إنما يتم التواصل غير المباشر بينهما من خلال الإنترنت.

وتعد الضغوط الأكاديمية ظاهرة واسعة الانتشار بين الطلاب في كل المراحل التعليمية خاصة المرحلة الثانوية والجامعية، ولها تأثير على انفعالات وتحصيل الطلاب وتوافقهم الدراسي والاجتماعي وتقدير الذات لديهم (García-Ros, Pérez-González& Tomás, 2018). ويُعرف Wilks& Spivey (2009) الضغوط الأكاديمية أنها الصعوبات التي تواجه الطالب في المواقف الدراسية، وتظهر من خلال علاقته بأساتذته وزملائه، وصعوبة الامتحانات، ويُعرفها Abiola et al. (2015) أنها عدم قدرة الطالب على أحداث استجابة مناسبة للمواقف التي يواجهها في الفصل الدراسي، مما يسبب له ضيقًا وتوترًا. ويُعرف Soon& Yunjin (2017) الضغوط الأكاديمية أنها المشكلات التي يواجهها الطلاب ويعانون منها، وتتمثل في صعوبة التركيز والتذكر بشكل ملائم، وشرود الذهن لديهم".

وتؤثر الضغوط الأكاديمية تأثيراً سلبيًا علي الحالة النفسية والفسيولوجية لطلاب الجامعة، وبالتالي علي جودة حياتهم ونقص الدافعية الأكاديمية (García-Ros,et al., 2015; Liu, 2015; Rosiek, Rosiek-Kryszewska, Leksowski, & Leksowski,2016). وتوصلت العديد من الدراسات إلى أن مفهوم الضغوط الأكاديمية متعدد الأبعاد مثل الضغوط المرتبطة بتوقعات الآباء،، والمرتبطة بالمادة العلمية وحجمها، والمرتبطة بالاختبارات، والمرتبطة بإدارة الوقت، وجودة العلاقة مع الأستاذ، والتعامل مع الأقران وأيضاً القلق من الامتحانات والخوف من الفشل خاصة في السنوات الدراسية (Bedewy & Gabriel, 2015; Kwaah & Essilfie, 2017; Lin & Chen, 2009; Wuthrich, Jagiello, & Azzi, 2020).

وتوصلت دراسة Moawad (2020) إلى أن أهم الضغوط الأكاديمية أثناء التعلم عن بُعد في ظل جائحة كورونا بين طلاب الجامعة في السعودية هي الاختبارات، وكمية الواجبات أو التكليفات، ووقت المحاضرات، والإمكانات المادية مثل عدم توفر كمبيوتر وصغر مكان السكن، وكيفية استخدام المنصات التعلم، والشك فيما يخص نهاية الفصل الدراسي، ونزاهة الامتحانات الإلكترونية، وصعوبة فهم المحاضرات الإلكترونية.

ومن هنا فإن الحاجة ملحة لبناء أداة لقياس الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني نتيجة تغير أساليب وطرق التعلم والتدريس، وطرق التفاعل بين الأستاذ والطلاب، ونظم التقييم الإلكترونية، وعدم الألفة بهذه النوعية من التعلم، ونقص المهارات التكنولوجية المتطلبة لهذا النوع من التعلم وهذا يمثل نوعًا آخر من الضغوط لم تكن مألوفة في نظم التعلم التقليدية.

ويعد التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor analysis (EFA) من أهم الأساليب الإحصائية التي تمدنا بأرضية صلبة لبناء المقاييس النفسية حيث يهدف لتحديد عدد عوامل البناء من خلال توزيع المفردات على العوامل لإعطاء بناء ذات معني سيكولوجي، ولكن Dickey (1996) أكد على أن التحليل العاملي الاستكشافي لا يمكن

استخدامه كأساس للوصول إلى البناء النهائي المتكامل للمفهوم لأنه صُمم لتعظيم مقدار التباين داخل مجموعة المتغيرات التي تقيس المفهوم، وأن التحليلات التالية لمجموعة أخري من البيانات لا ينتج عنها نفس الأبنية العاملية. وأيضاً توجد انتقادات للتحليل العاملي الاستكشافي لأنه يعطي مكونات للبناء على أسس إحصائية وليست في ضوء نظرية تحدد البنية لدرجات المقياس، وكذلك ليس له القدرة على التعامل مع أخطاء القياس (Henson, Capraro, & Capraro, 2004)، بينما التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor analysis (CFA) يهدف التي التأكد من مدي مطابقة البناء العاملي المشتق من دراسات سابقة أو نظرية ما لبيانات العينة.

وفي الآونة الأخيرة، اهتم الباحثون باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (CFA) اعتقادًا منهم أن إستراتيجية التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) لم تعد مناسبة أو مقبولة (Marsh et al., 2010)، وهذا عزز الاعتقاد الخاطئ بأن تحليل النموذج باستخدام CFA يتفوق علي تحليله باستخدام EFA حيث يقدر مطابقة النموذج، ويظهر أخطاء القياس، ويفحص التكافؤ أو الثبات العاملي، ويقدر تحليل النموذج ثنائي العامل Bi-factor والنماذج عالية الرتبة، وهذا غير متوفر لإستراتيجية EFA (Asparouhov & Muthen, 2009)، ولكن يبدو أن إستراتيجية التحليل باستخدام CFA تُعاني من مُحدد أساسي وهي مسلمة القيود على تشبع المفردات بالعوامل وهذا غير مناسب لدراسة طبيعة الأبنية النفسية حيث يمكن لمفردة أن تتشبع على أكثر من عامل وهذا يتناسب مع واقعها نتيجة الارتباطات الداخلية بين أبعادها وهذا يمكن تحقيقه من خلال EFA وليس CFA (Marsh et al., 2010)، وأقر كثير من المتخصصين بأن بنية المقاييس النفسية تكون مُحددة ومُعرفة من خلال استخدام EFA ولكنها غير ذلك باستخدام CFA (Asparouhov & Muthen, 2009; Jackson, Gillaspy, & Purce-Stephenson, 2009)، ويعزو الخبراء والإحصائيون هذا التعارض إلى مبدأ القيود المفروضة في نموذج CFA حيث يتم تحديد تشبع المفردة علي عامل وحيد بينما يتم تثبيت تشبعها علي بقية العوامل عند الصفر (عامر، 2014) .

ونتيجة لهذا التعارض بين نتائج التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي اقترح Aspourahov & Muthen (2009) و Marsh, et al (2010) إستراتيجية نمذجة المعادلة البنائية الاستكشافية Exploratory Structural Equation Modeling (ESEM) وهي إستراتيجية تحليليه تسعي إلى التكامل بين مميزات EFA ومميزات CFA معًا في تحليل واحد متلازم وبالتالي تتغلب على محددات كل من EFA و CFA.

وعلى ذلك فإن استخدام إستراتيجية ESEM مدخل إحصائي أقل قيودًا من مدخل CFA ويفضل استخدامه في مجال المنهجية البحثية (Myers, 2013) وهذا يعني أن إستراتيجية ESEM هي ذات طبيعة استكشافية تأكيدية معًا وليست فقط تأكيدية وذلك بجعل المفردات حرة التشبع على العوامل المحددة مسبقًا وهذا يفترض وجود تشبعات ثانوية للمفردات على العوامل .

ونظرًا لقلة الدراسات السابقة في مجال الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني كانت الحاجة ملحة لاستخدام منهجية الطرق المختلطة Mixed method research للكشف عن أهم مظاهر مفهوم الضغوط في بيئة التعلم الإلكتروني باعتباره نظام مستحدث في واقعنا التعليمي والتربوي في كل المراحل الدراسية. ومنهجية الطرق المختلطة تتضمن على الأقل طريقة كمية (مصممة لجمع الأرقام)، وطريقة كيفية واحدة (مصممة لجمع الكلمات) في دراسة واحدة. ويعرفها Creswell & Plano Clark (2018) أنها منهجية قائمة على الدمج أو التكامل للمداخل الكمية والكيفية في كثير من مراحل المشروع البحثي، بمعنى أنها تركز على جمع، وتحليل، وتكامل البيانات الكمية والكيفية في دراسة واحدة أو سلسلة من الدراسات للمساعدة في فهم أفضل للمشكلات البحثية بالمقارنة مع استخدام مدخل وحيد فقط. وتوجد العديد من تصميمات منهجية الطرق المختلطة ومن أهمها التي تعتمد عليها الدراسة الحالية التصميم التسلسلي الاستكشافي، وفي هذا التصميم تُجمع البيانات الكيفية أولًا ثم يُعطى لها تدعيم أو تأكيد من خلال جمع بيانات كمية، بالتالي البدء بالدراسة الكيفية تليها الدراسة الكمية. والبدء بالدراسة الكيفية أولًا لاكتشاف وتحديد أهم المتغيرات المؤثرة على الظاهرة من خلال إجراء ملاحظات ومقابلات مفتوحة مع الأفراد أو المجموعات موضع اهتمام الدراسة، فتحليل بيانات الدراسة الكيفية يساعد الباحث في تحديد المفاهيم الأساسية والفروض المحتملة للتحقق منها باستخدام الدراسة الكمية بواسطة استخدام المقاييس والاستبانات، بالتالي مصداقية ما توصل إليه الباحث من استنتاجات في الدراسة الكيفية يتم من خلال بيانات الدراسة الكمية. وفي هذا المدخل يستخدم الباحث المدخل الاستدلالي، فجمع البيانات الكيفية من العينة المستهدفة يهدف إلى زيادة فهمنا للظاهرة بصورة شمولية إجمالية من خلال تحليل البيانات الكيفية باستخدام التكويد، وتحديد الأطر العامة، والتصنيفات، وخريطة المفاهيم، والعرض البصري للبيانات، ويبدأ الباحث في تحديد الإجابات المحتملة للأسئلة. وفي المرحلة الثانية في ضوء نتائج التحليل الكيفي يبدأ الباحث بتحديد المتغيرات التي تلعب دورًا مهمًا في تفسير الظاهرة، ويعرفها إجرائياً، ويحدد أدوات القياس لها ويطبقها على عينة عشوائية ثم الوصول إلى نتائج يمكن أن تُدعم نتائج البيانات الكيفية بالتالي تزيد من الثقة في تعميم النتائج للمجتمع الأصلي.

وفي ضوء ما سبق، فإن التراث البحثي يعاني من فجوة في بناء مقاييس لتشخيص الضغوط والصعاب التي يتعرض لها الطلاب في بيئة التعلم الإلكترونية، ومن هنا تأتي أهمية الدراسة، كما إن مقاييس الضغوط الأكاديمية في التراث تم تحليلها باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، بينما اعتمدت الدراسة الحالية على إستراتيجية نمذجة المعادلة البنائية الاستكشافية لتحليل بنية الضغوط الأكاديمية باعتبارها الأنسب لتحليل المفاهيم النفسية.

وبناء على ما سبق، يُمكن طرح مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة الآتية:

1. ما هي أهم مظاهر الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكترونية من وجهة نظر الطلاب الجامعة؟
1. ما البناء العاملي الاستكشافي للضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني بين طلاب الجامعة؟

2. ما أفضل بناء عاملي لمقياس الضغوط الأكاديمية تعكس أفضل مطابقة مع بيانات العينة (نموذج العامل العام، نموذج التحليل العاملي الاستكشافي، ونموذج المعادلة البنائية الاستكشافية)؟

3. ما درجة الاتساق الداخلي لمفردات أبعاد مقياس الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني؟

4. ما مستويات مظاهر الضغوط الأكاديمية في التعلم الإلكتروني لدي طلاب الجامعة؟

أهداف الدراسة:

- تحديد مظاهر الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر عينة من طلاب الجامعة في مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا من خلال استجاباتهم لسؤال مفتوح.
- بناء أداة قياس لتشخيص الضغوط الأكاديمية في التعلم الإلكتروني.
- تحديد البناء العاملي الاستكشافية لمظاهر الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني لدي طلاب الجامعة.
- المقارنة بين عدة نماذج عامليه بديلة لبنية أبعاد مقياس الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني.
- تقدير ثبات الاتساق الداخلي لمفردات الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني.
- تحديد مظاهر الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني في ضوء الاستجابات الكمية للطلاب على مفردات المقياس.

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة في بناء مقياس الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني باستخدام منهجية الطرق المختلطة من خلال بناء المفردات من استجابات الطلاب على سؤال مفتوح لأهم المشكلات والصعوبات التي تواجههم في بيئة التعلم الإلكتروني لتحديد مظاهر الضغوط في هذه البيئة، ثم الكشف عن البناء العاملي لهذه المظاهر، وكذلك تقدير الاتساق الداخلي لها، وتنبع أهمية الدراسة من تناول ظاهرة الضغوط في بيئة التعلم الإلكتروني باعتباره مجال مستجد في الواقع التعليمي والتربوي المصري.

الطريقة والإجراءات:

تصميم الدراسة: اعتمدت الدراسة في مجملها على منهجية الطرق المختلطة ذات التصميم التسلسلي الاستكشافي لبناء مقياس الضغوط الأكاديمية أثناء التعلم الإلكتروني. وتضمن هذه المنهجية الآتي:

الدراسة الكيفية: اعتمدت الدراسة الكيفية على عرض سؤال مفتوح عبر لينك إلكتروني من خلال Google form لإعطاء الخبرات والصعوبات التي يواجهوها في بيئة التعلم الإلكتروني بين طلاب جامعة قناة السويس بمصر.

الدراسة الكمية: اعتمدت الدراسة على تصميم الدراسات المستعرضة باستخدام مسح إلكتروني من خلال لينك على Google form في وسائل التواصل الاجتماعي في الفترة من منتصف مايو2020 حتى نهاية شهر يوليو من نفس العام بعد شهرين تقريبًا من بداية تطبيق تجربة التعلم الإلكتروني.

عينة الدراسة الكيفية: اعتمدت الدراسة الكمية على تحليل استجابات عينة مكونة من 136 طالباً وطالبة من كلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس(مصر) في مختلف الفرق الدراسية في مرحلة البكالوريوس.

عينة الدراسة الكمية : بما أن المجتمع المستهدف هم طلاب الجامعة، فقد تم استخدام عينة كرة الثلج حيث تم تطبيق المقياس على طلاب جامعة قناة السويس بكليتي التربية، والآداب والعلوم الإنسانية في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا بمساعدة الأعضاء القائمين بالتدريس على مجموعات الفيسبوك والوتساب وبدورهم يقومون بإرساله إلى طلاب آخرين في الجامعة عبر الهواتف الذكية من خلال لينك على Google form وهذا غير كافٍ لضمان العشوائية بدرجة مرضية، وتم تطبيق المقياس والسؤال المفتوح في الفترة من منتصف شهر مايو2020 حتى نهاية شهر يوليو من نفس العام، وبلغ حجم المشاركين 511 طالباً وطالبة موزعة إلى 46 (9%) ذكور و467 (91%) إناث بمتوسط عمر 22.40 عامًا وبانحراف معياري 3.65 والباقي بيانات غائبة لم تذكر نوع الجنس، وحسب الفرقة الدراسية إلى 114 (22.7%) من طلاب الفرقة الأولى، و123 (26.3%) الفرقة الثانية، و65 (12.9%) الفرقة الثالثة، و38 (7.6%) من الفرقة الرابعة، و 110 (21.9) طلاب دراسات عليا دبلوم تربوي العام الواحد، و43 (8.6%) دراسات عليا من دبلوم مهني وخاص، بينما 11 (2.1%) لم تذكر الفرقة. وتوزعت حسب نوعية الكلية إلى 43 (86.3%) طلاب من كلية التربية، و6 (13.7%) من طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية، و9 (1.8%) لم يذكروا الكلية، وحسب مكان المعيشة إلى 324 (64.3%) طلاب ساكني المدينة، و180 (35.7%) طلاب ساكني الريف، ولم يذكر 9 (1.8%) طبيعة مكان المعيشة.

مقياس الضغوط الأكاديمية في التعلم الإلكتروني:

تم بناء المقياس وفقًا للآتي:

- **المرحلة الأولى: الدراسة الكيفية:** أجريت دراسة كيفية للتعرف عن الضغوط والصعوبات التي واجهت الطلاب في بيئة التعلم الإلكتروني من خلال طرح سؤال مفتوح ينص على: ما هي أهم الصعوبات والخبرات التي تواجهك في بيئة التعلم الإلكتروني أثناء دراستك في الفصل الثاني في الكلية وتسبب نوعًا من الضغوط والمشكلات؟، على عينة مكونة من 136من طلاب الجامعة، وهذا السؤال مفتوح يسمح للطالب بكتابة هذه الخبرات والصعوبات والضغوط التي يتعرض لها في هذه البيئة التعليمية المستحدثة بصورة تعبيرية بحرية، وبعد تكويد استجابات الطلاب في عدة محاور أو تصنيفات رئيسية، تمحورت استجابات الطلاب في عدة محاور انظر الجدول(1) منها نقص الخبرة

للتعامل مع التعلم عن بُعد، و عدم توافر خدمات الإنترنت بشكل جيد، وعدم التواصل الجيد مع الأستاذ، وكثرة التكليفات، والخوف من الامتحانات، وعدم مناسبة مواعيد المحاضرات وغيرها.

- **المرحلة الثانية**: في ضوء استجابات الطلاب تمت صياغة 24 مفردة تُمثل التعامل مع الأستاذ، وإمكانات الإنترنت، وطبيعة المادة المقدمة وكيفية تقديمها، والتواصل مع الأستاذ والزملاء، وإجادة التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني، والخوف من أداء الامتحانات إلكترونيًا، وغيرها، وعُرضت المفردات على خمسة متخصصين في علم النفس والصحة النفسية والقياس النفسي، واتفقوا على صلاحية المفردات لقياس الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني وكانت نسبة الاتفاق 80% فأكثر مع إجراء بعض التعديلات وصُححت المفردات في ضوء مقياس ليكرت خماسي الاستجابة وهي بدرجة كبيرة جدًا (5)، وبدرجة كبيرة (4)، ومتوسطة (3)، وبدرجة قليلة جدًا (2) ، وبدرجة قليلة (1). وقد تم استبعاد أربع مفردات في تحليل الثبات بالتالي أصبح عدد المفردات المتبقية في المقياس 20 مفردة.

الإجراءات:

- **الدراسة الكيفية**: تم تطبيق السؤال المفتوح عبر لينك من خلال وسائل التواصل الاجتماعي الوتساب والفيسبوك لمجموعات الطلاب في المقررات الدراسية بكليتي التربية والآداب والعلوم الإنسانية ثم كُودت استجابات الطلاب إلى تكويدات أو تصنيفات فرعية ثم تجميع كل مجموعة من التصنيفات المتقاربة أو المتشابهة في كود رئيسي ثم قُدرت التكرارات والنسب المئوية.

- **الدراسة الكمية**: تم تطبيق المقياس بالإضافة إلى البيانات الأساسية من خلال وسائل التواصل الاجتماعي خاصة الوتساب والفيسبوك على لينك إلكتروني في form Google في الفترة من 2020/5/15 حتى 2020/7/15 على الطلاب، وتم التنبيه عليهم بأن البيانات تتسم بالسرية لاستخدامها في أغراض البحث العلمي. و أن المقياس يقيس الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني، وتم تحويل ملف البيانات Excel إلى ملف SPSS.

التحليل الإحصائي:

حُللت لبيانات باستخدام برنامج SPSS (26) لتقدير ثبات الاتساق الداخلي باستخدام ألفا كرونباخ لـ 24 مفردة للضغوط الأكاديمية مع اعتبار أن 0.70 نقطة قطع للثبات المقبول كما أوصي Nunnly, (1978)، وأُجري التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد Varimax للكشف عن البنية العاملية لمفردات المقياس، والاعتماد على معيار أن تكون قيمة الجذر الكامن أكبر من 1.0 مع التفسير المنطقي والنظري للعوامل الناتجة من التحليل لتحديد عدد العوامل. وأُعتبرت المفردة

متشبعة بالعامل إذا زاد حجم التشبع عن 0.32 (Tabachnick& Fidell, 2007).. وقدرت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية والالتواء والتفرطح. و أُستخدام برنامج (7) MPLUS لـ (Muthen& Muthen, 1998, 2012) لإجراء التحليل العاملي التوكيدي ونمذجة المعادلة البنائية الاستكشافية وفي هذا البرنامج تم استخدام:

1. طريقة التقدير: تم التحقق من نموذجي التحليل العاملي التوكيدي للبناء الاستكشافي، ونمذجة المعادلة البنائية الاستكشافية باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى.

2. طريقة التدوير: تم استخدام طريقة التدوير المائل Geomin وهي الطريقة التي يستخدمها البرنامج إذا لم تحدد له أي طريقة وهي تسمح بدراسة الارتباطات بين العوامل وذلك لان طرق التدوير المتعامدة غير مناسبة في دراسة المفاهيم النفسية علي أساس وجود ارتباطات داخلية بين أبعاد المفهوم (عامر، 2014).

3. مؤشرات حسن المطابقة : يعطي البرنامج مؤشرات المطابقة وهي كاي تربيع χ^2 ، ومؤشر TLI (NNFI)، ومؤشر CFI، ومؤشري البواقي RMSEA و SRMR واعتمد الباحث على المعايير التي توصل إليها Hu& Bentler (1999) لتحديد المطابقة المناسبة والجيدة، وهي بالنسبة لمؤشري CFI وNNFI المطابقة الجيدة أكبر من 0.95 والمطابقة المقبولة أو المناسبة من 0.90 حتى 0.94، و لمؤشري RMSEA فإن 0.05 حتى 0.08 مطابقة مناسبة وأقل من 0.05 مطابقة جيدة، و لمؤشري RMR وSRMR فإن القيمة 0.08 فأقل تدل على مطابقة جيدة، والقيمة في المدى من 0.09 إلى 0.10 تدل على مطابقة مقبولة، وبالنسبة لـ χ^2 إذا كانت غير دالة إحصائياً فإن النموذج متطابق مع البيانات وإذا كانت دالة فإن النموذج غير متطابق (انظر: عامر، 2018).

نتائج الدراسة:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول: ما أهم مظاهر الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكترونية من وجهة نظر الطلاب في مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا؟

تم ذلك بطرح سؤال مفتوح على الطلاب وهو ما هي الخبرات والمشكلات التي تواجه أثناء التعلم الإلكتروني، حيث تم تكويد استجابات الطلاب إلى عدة تكويدات رئيسية كالآتي:

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات العينة لمظاهر الضغوط والمصاعب المرتبطة ببيئة التعلم الإلكتروني (N=136)

مظهر الضغوط	التكرار	النسبة المئوية
عدم امتلاك خبرات التعلم الإلكتروني فالتعلم المباشر أفضل بكثير.	21	15.4%
إمكانات الإنترنت ضعيفة لا تساعد على التعلم الإلكتروني.	19	14%
المحتوى العلمي كثير مرسل في صورة Pdf دون شرح كاف من الأساتذة.	18	13.2%
الخوف والقلق والتوتر من التعلم الإلكتروني خاصة الامتحانات لو كانت إلكترونية.	17	12.5%
نظام غير ناجح ولا أستطيع التكيف معه .	16	11.7%
عدم امتلاك مهارات التعامل مع وسائل التعلم الإلكتروني.	13	9.6%
التعلم عن بُعد مُرهق ومتعب ويتطلب مصاريف مالية لشحن باقات الإنترنت.	9	6.6%
التواصل مع الأساتذة محدود وغير فعال.	9	6.6%
عدم الاستيعاب والتحصيل الجيد للمعلومات.	5	3.7%
يتضمن معلومات وتكليفات كثيرة لا نعرف كيفية عملها.	5	3.6%
التعلم الإلكتروني غير كافٍ لإيصال المعلومات ومواعيده لا تناسبني.	4	2.9%
	136	100%

في الجدول(1) أقر 15.4% من الطلاب بأن ليس لديهم خبرة التعامل مع التعلم الإلكتروني، وأقر من الطلاب بضعف إمكانات الإنترنت ولا تساعدهم على استخدام وسائل التعلم الإلكتروني، وأقر 13.2% من الطلاب بأن المحتوى العلمي للمحاضرات في صورة Pdf دون شرح وتوضيحات كافية من الأساتذة، وأقر 12.5% من الطلاب بوجود ضغوط نفسية متضمنة الخوف، والقلق، والتوتر في بيئة التعلم الإلكتروني خاصة لو كانت الاختبارات إلكترونية لعدم توافر الإنترنت بدرجة جيدة، وأقر 11.7% من الطلاب بأن التعلم الإلكتروني نظام غير ناجح ولا يمكنهم التكيف معه، وأقر 9.6% من الطلاب بعدم امتلاكهم مهارات التعامل مع وسائل وأساليب التعلم الإلكتروني مثل برامج ZOOM والوتساب وغيرها، وأقر6.6% بأن التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني مرهق ويتطلب المزيد من الوقت ويتطلب أعباء مالية لشحن باقات الإنترنت وهذا يمثل تكلفة إضافية على الأسرة. وتنوعت استجابات الطلاب من عدم التواصل بالقدر الكافي مع الأساتذة إلى عدم الاستيعاب والتحصيل الجيد للمعلومات، وأنه نظام يمثل ضغط نفسي وعصبي وإرهاق معنوي ومادي على الطالب، ولا يصلح مع طلاب لم يسبق لهم التعامل معه "

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني: ما البناء العاملي لمقياس الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني لدي طلاب الجامعة؟

تم الكشف عن البناء العاملي لمفردات المقياس من خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية وطريقة التدوير المتعامد فريماكس، وقد بلغت قيمة محك كايزر ماير أولكين لاختبار مدي مناسبة معاملات الارتباطات KMO = 0.940 وهي قيمة جيدة جدًا، وأفرز التحليل قبل وبعد التدوير ثلاثة عوامل كالآتي:

جدول (2)

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات مقياس الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني بعد التدوير المتعامد (N=511)

مفردات مقياس الضغوط الأكاديمية	التشبع بالعوامل		
	العامل الأول	الثاني	الثالث
تمثل الدراسة عن بُعد ضغطاً وإرهاقاً أكثر من الدراسة النظامية.	**0.64**		
أنا قلق من أداء الاختبارات إلكترونيًا.	**0.69**		
لا أستطيع استيعاب المادة العلمية في بعض المقررات.	**0.58**		**0.44**
أواجه صعوبة في تحصيل واكتساب المعلومات نتيجة مواعيد المحاضرات.	**0.72**	**0.34**	
أعاني من قلة التواصل مع زملائي في بيئة التعلم الإلكتروني.	**0.60**	**0.40**	
أعاني من صعوبة فهم المحاضرات عبر الوتساب وزووم وغيرها.	**0.65**	**0.34**	
أنا قلق وغير مرتاح في نظام التعلم الإلكتروني.	**0.75**		
أنا أخاف من الفشل في بيئة التعلم الإلكتروني.	**0.74**		
يحتاج التعلم الإلكتروني مزيداً من الجهد والتكلفة المالية.	**0.75**		
سعة وإمكانات الإنترنت لا تسعفني في التعلم الإلكتروني.	0.37	**0.61**	
لا تقدم المادة العلمية بشرح وافٍ.		**0.73**	**0.42**
لا يوجد وقت كاف للمناقشة مع الأستاذ في موضوعات لا أفهمها.		**0.72**	**0.49**
لا يهتم الأستاذ بطلابه بالقدر الكافي كما في الدراسة التقليدية.		**0.68**	**0.54**
لا يعطيني الأستاذ فرصة للتواصل والاستفسار بالقدر الكافي.		**0.71**	**0.45**
أنا لا أستطيع التعلم في مجموعات عبر الوتساب وزووم وغيرها.		**0.72**	
أنا لا أجيد التعامل مع وسائل وأساليب التعلم الإلكتروني.	**0.37**	**0.71**	
أنا غير قادر على إدارة وقت المذاكرة في بيئة التعلم الإلكتروني.	**0.42**	**0.70**	
يعطي الأستاذ مادة علمية كثيرة من الصعب فهمها.	**0.45**		**0.52**
في بعض المقررات المادة العلمية ناقصة.			**0.74**
يتوقع مني الأستاذ أداء أشياء أكثر من قدراتي وإمكاناتي التكنولوجية.	**0.46**		**0.56**
الجذر الكامن	5.24	4.54	**2.56**
نسبة التباين المفسر	26.20	22.69	**12.81**

يتضح من الجدول (2) أن التحليل العاملي الاستكشافي أفرز ثلاثة عوامل، العامل الأول يمكن تسميته الضغوط المرتبطة بمشكلات الطلاب النفسية مثل الضغط النفسي، وندرة التواصل مع زملائه، والخوف من الفشل، والخوف من الامتحانات، وقلة تحصيل واستيعاب المادة العلمية. وبلغ الجذر الكامن للعامل الأول 5.24 وفسر 26.2 من تباين مصفوفة الارتباط. والعامل الثاني يمكن تسميته بالضغوط المرتبطة بالأستاذ والمهارات التكنولوجية مثل التواصل مع الأستاذ، وقلة المهارات اللازمة للتعامل مع الإنترنت وإمكاناته، وعدم القدرة على التعلم من خلال مجموعات عبر الوتساب وزووم وغيرها. وبلغ الجذر الكامن للعامل الثاني 5.24 وفسر 26.2 من تباين مصفوفة الارتباط. والعامل الثالث يمكن تسميته الضغوط المرتبطة بالمادة العلمية والمحتوى المقدم للطلاب. وبلغ الجذر الكامن للعامل الثالث 2.56وفسر 12.81 من تباين مصفوفة الارتباطات. وعليه فسرت العوامل الثلاثة 61.72% من تباين مصفوفة الارتباط لمفردات الضغوط في بيئة التعلم الإلكتروني مما يؤكد على أن المقياس شامل لمعظم مظاهر الضغوط الأكاديمية في التعلم الإلكتروني.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث: ما أفضل بناء عاملي للضغوط الأكاديمية تعكس أفضل مطابقة مع بيانات العينة؟

تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي لنموذج العامل العام، ولنموذج البناء العاملي الاستكشافي، وكذلك تم إجراء نموذج المعادلة البنائية الاستكشافية في برنامج MPLUS(7) باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى. وتم التحقق من النماذج السابقة وكانت مؤشرات حسن المطابقة كالآتي:

جدول (3)

مؤشرات حسن المطابقة للنماذج العاملية الثلاثة المتنافسة (N=511)

المؤشر	العامل العام	نموذج التحليل العاملي الاستكشافي	نموذج المعادلة البنائية الاستكشافية (الاستكشافي والعاملي توكيدي معًا)
كاي تربيع $\chi^2(p)$	1788.70 (p=0.00)	555.65 (0.00)	393.78 (0.00)
RMSEA	0.137	0.071	0.062
SRMR	0.102	0.06	0.03
NNFI	0.68	0.91	0.94
CFI	0.71	0.93	0.95

يتضح من الجدول (3) تفوق نموذج المعادلة البنائية الاستكشافية على نموذج العامل العام ونموذج التحليل العاملي الاستكشافي في كل مؤشرات حسن المطابقة حيث انخفضت قيمتي مؤشري RMSEA وSRMR عن 0.07، وقيمة مؤشر CFI=0.95، بينما اقتربت قيمة مؤشر NNFI من 0.95، وله أقل قيمة لمؤشر كاي تربيع مما يدل

على مطابقة جيدة لهذا النموذج مع بيانات العينة، ويليه في المطابقة نموذج التحليل العاملي الاستكشافي بالتشبعات الثنائية المزدوجة حيث أثبت مطابقة مناسبة لبيانات العينة، بينما أثبت نموذج العامل العام سوء مطابقة مع بيانات العينة.

وفيما يلي تشبع المفردات ودلالتها الإحصائية لنموذج المعادلة البنائية الاستكشافية لمقياس الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني كالآتي:

جدول (4-أ)

التشبعات ودلالتها الإحصائية لعوامل نموذج المعادلة البنائية الاستكشافية لمقياس الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني، والعلاقة بين العوامل (N=511)

المفردات	التشبع بالعوامل		
	العامل الأول	الثاني	الثالث
تُمثل الدراسة عن بُعد ضغطاً وإرهاقاً أكثر من الدراسة النظامية.	-0.08	**0.75***	0.06
أنا قلق من أداء الاختبارات إلكترونيًا.	−0.25*	**0.75***	0.01
لا أستطيع استيعاب المادة العلمية في بعض المقررات .	-0.04	**0.92***	−0.22*
أواجه صعوبة في تحصيل واكتساب المعلومات نتيجة مواعيد المحاضرات.	0.11	**0.87***	0.04
أعاني من قلة التواصل مع زملائي في بيئة التعلم الإلكتروني.	0.24*	**0.76***	0.07
أعاني من صعوبة فهم المحاضرات عبر الوتساب وزووم وغيرها.	0.17*	**0.90***	0.01
أنا قلق وغير مرتاح في نظام التعلم الإلكتروني.	−0.13*	**0.76***	0.00
أنا أخاف من الفشل في بيئة التعلم الإلكتروني.	-0.01	**0.77***	-0.01
يحتاج التعلم الإلكتروني مزيداً من الجهد والتكلفة المالية.	0.01	**0.64***	0.11*
سعة وإمكانات الإنترنت لا تسعفني في التعلم الإلكتروني.	**0.44***	**0.09**	**0.37***
لا تقدم المادة العلمية بشرح وافٍ.	**0.85***	**0.06**	012*
لا يوجد وقت كاف للمناقشة مع الأستاذ في موضوعات لا أفهمها.	**0.89***	**0.06**	0.00
لا يهتم الأستاذ بطلابه بالقدر الكافي كما في الدراسة التقليدية.	**1.04***	**-0.04**	-0.11
لا يعطيني الأستاذ فرصة للتواصل والاستفسار بالقدر الكافي.	**0.98***	−0.13*	-0.01
أنا لا أستطيع التعلم في مجموعات عبر الوتساب وزووم وغيرها.	**0.69***	**-0.12**	**0.63***
أنا لا أجيد التعامل مع وسائل وأساليب التعلم الإلكتروني.	**0.66***	**0.01**	**0.56***
أنا غير قادر علي إدارة وقت المذاكرة في بيئة التعلم الإلكتروني.	**0.55***	**0.03**	**0.53***
يعطي الأستاذ مادة علمية كثيرة من الصعب فهمها.	0.26*	**0.68***	−0.20*
في بعض المقررات المادة العلمية ناقصة .	0.17	**0.80***	−0.52*
يتوقع مني الأستاذ أداء أشياء أكبر من قدراتي وإمكاناتي التكنولوجية.	0.00	**0.86***	−0.36*

جدول (4-ب)

العلاقات بين العوامل

	F3	F2	F1	
			1.00	F_1
		1.00	0.50*	F_2
	1.00	0.53*	0.00	F_3

يتضح من الجدول (4) أن كل المفردات حرة التشبع بالعوامل الثلاثة المحددة للبرنامج المشتقة من التحليل العاملي الاستكشافي، وبالنسبة للعامل الأول تشبع عليه مفردات تمثل الضغوط الأكاديمية المرتبطة بالتعامل والتواصل مع الأستاذ، وأيضاً مفردات المهارات التكنولوجية، وزادت معاملات التشبع عن 0.30 ، وكانت أكثر المفردات تشبعًا "لا يهتم الأستاذ بطلابه بالقدر الكافي كما في الدراسة التقليدية"، تليها مفردة "لا يعطيني الأستاذ فرصة للتواصل والاستفسار بالقدر الكافي"، ثم مفردة "لا يوجد وقت كاف للمناقشة مع الأستاذ في موضوعات لا أفهمها"، ومفردة" لا تقدم المادة العلمية بشرح وافٍ"، وعليه فإن هذا العامل سيطرت عليه مفردات خاصة بالأستاذ والتواصل معه. وبالنسبة للعامل الثاني تشبعت عليه المفردات الخاصة بالضغوط النفسية وعلاقته بزملائه وكذلك المفردات الخاصة بطبيعة المادة المتعلمة (العامل الثاني في التحليل العاملي الاستكشافي) وكانت أكثر المفردات تشبعًا بهذا العامل هي مفردة" لا أستطيع استيعاب المادة العلمية قي بعض المقررات"، ومفردة "توجد لدي صعوبة في فهم المحاضرات عبر الوتساب وبرنامج زووم وغيرها"، ومفردة "أواجه صعوبة في تحصيل واكتساب المعلومات في التعلم الإلكتروني" ومفردة "يتوقع مني الأستاذ أشياء أكثر من قدراتي وإمكاناتي"، بينما تشبعت بالعامل الثالث مفردات ثنائية التشبع وهي "سعة وإمكانات الإنترنت لا تسعفني في التعلم الإلكتروني"، ومفردة" أنا لا أستطيع التعلم في مجموعات عبر الوتساب وزووم وغيرها"، ومفردة " أنا لا أجيد التعامل مع وسائل وأساليب التعلم الإلكتروني" ومفردة "أنا غير قادر على إدارة وقت المذاكرة في بيئة التعلم الإلكتروني" وهي ضغوط مرتبطة بتوفر بالمهارات التكنولوجية. ويتبين من الجدول (4) أن العلاقة بين العوامل الثلاثة مرتفعة مما يدل على التجانس بين أبعاد الضغوط الأكاديمية.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث: ما درجة الاتساق الداخلي لمفردات أبعاد مقياس الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني لدى طلاب الجامعة؟

للإجابة عن هذا السؤال قُدر ثبات الاتساق الداخلي باستخدام المعامل ألفا كرونباخ للمفردات 24 وبلغت قيمته 0.918 وتم استبعاد مفردات "يوجد كم هائل من المادة العلمية المقدمة إلكترونيا"، و " أُعاني من نقص العلاقات الاجتماعية"، و"ينقصني التركيز أثناء التعلم الإلكتروني لكثرة المحاضرات"، و"يعطي الأستاذ تكليفات كثيرة" فارتفع الثبات إلى 0.928. ،وعليه تراوحت قيم معامل الثبات للمقياس بعد استبعاد المفردة من 0.921 إلى 0.928

وتراوحت قيم معامل الارتباط المصحح من 0.417 إلى 0.774 وعليه أصبح عدد مفردات المقياس 20 مفردة. وفيما يلي تحليل الثبات.

جدول (5)

معاملات الارتباطات المصححة وألفا لمفردات لمقياس الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني بعد استبعاد المفردة (N=511)

مفردات مقياس الضغوط الأكاديمية	معامل الارتباط المصحح	ألفا للمقياس بعد استبعاد المفردة
البُعد الأول: ($\alpha = 0.897, k = 9$)	**0.567**	0.894
تمثل الدراسة عن بعد ضغطاً وإرهاقاً أكثر من الدراسة النظامية.		
أنا قلق من أداء الاختبارات إلكترونيًا.	**0.534**	0.896
لا أستطيع استيعاب المادة العلمية في بعض المقررات.	**0.611**	0.890
أجد صعوبة في تحصيل واكتساب المعلومات في التعلم الإلكتروني.	**0.786**	0.876
أعاني من قلة التواصل مع زملائي في بيئة التعلم الإلكتروني.	**0.681**	0.885
أعاني من صعوبة فهم المحاضرات عبر الوتساب وزووم وغيرها.	**0.723**	0.881
أنا قلق وغير مرتاح في بيئة التعلم الإلكتروني.	**0.686**	**0.885**
أنا أخاف من الفشل في بيئة التعلم الإلكتروني.	**0.718**	0.883
يحتاج التعلم الإلكتروني مزيداً من الوقت والتكلفة المادية.	**0.725**	0.883
البُعد الثاني: ($\alpha = 0.894, k = 8$)	0.540	0.892
سعة وإمكانات الإنترنت لا تسعفني في التعلم الإلكتروني.		
لا تقدم المادة العلمية بشرح وافٍ.	0.746	**0.873**
لا يوجد وقت كاف للمناقشة مع الأستاذ في موضوعات لا أفهمها.	0.761	**0.872**
لا يهتم الأستاذ بطلابه بالقدر الكافي.	0.705	0.877
لا يعطيني الأستاذ فرصة للتواصل والاستفسار بالقدر الكافي.	0.690	0.879
أنا لا أستطيع التعلم في مجموعات عبر الوتساب وزووم وغيرها.	**0.623**	**0.885**
أنا لا أجيد التعامل مع وسائل وأساليب التعلم الإلكتروني	**0.652**	**0.882**
أنا غير قادر على إدارة وقت المذاكرة في بيئة التعلم الإلكتروني	**0.673**	**0.881**
البُعد الثالث: ($\alpha = 0.70, k = 3$)	**0.524**	0.587
يعطي الأستاذ معلومات كثيرة من الصعب فهمها.		
في بعض المقررات المادة العلمية ناقصة.	**0.475**	0.653
يتوقع مني الأستاذ أداء أشياء أكبر من قدراتي وإمكاناتي التكنولوجية.	**0.535**	0.568

يتضح من الجدول (5) إن معاملات الثبات للأبعاد الثلاثة مرضية حيث بلغت قيمة معامل الثبات ألفا 0.70 فأكثر مما يدل على التجانس الداخلي لمفردات كل بعد على حدة.

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع: ما مستويات مظاهر الضغوط الأكاديمية في التعلم الإلكتروني لدى طلاب الجامعة؟

للإجابة عن هذا السؤال قدرت المتوسطات والانحرافات المعيارية والالتواء والتفرطح للمفردات كالأتي:

جدول(6)

الإحصائيات الوصفية لمفردات لمقياس الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني (N=511)

المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفرطح
تمثل الدراسة عن بعد ضغطاً وإرهاقاً أكثر من الدراسة النظامية.	**4.09**	1.24	-1.20	0.25
أنا قلق من أداء الاختبارات إلكترونياً.	**4.37**	1.15	-1.90	2.58
لا أستطيع استيعاب المادة العلمية في بعض المقررات.	**3.93**	1.19	-0.99	0.13
أواجه صعوبة في تحصيل واكتساب المعلومات في التعلم الإلكتروني.	**4.05**	1.13	-1.03	0.22
أواجه مشكلات في التواصل مع زملائي في بيئة التعلم الإلكتروني.	**3.82**	1.23	-0.66	-0.69
توجد لدي صعوبة في فهم المحاضرات عبر الوتساب وزووم وغيرها.	**3.83**	**1.30**	-0.80	-0.53
أنا قلق وغير مرتاح في بيئة التعلم الإلكتروني.	**4.50**	0.97	-2.19	4.33
أنا أخاف من الفشل في بيئة التعلم الإلكتروني.	**4.52**	**0.91**	**-2.10**	**3.95**
يحتاج التعلم الإلكتروني مزيداً من الوقت والتكلفة المادية.	**4.36**	**0.95**	**-1.70**	2.63
سرعة وإمكانات الإنترنت لا تسعفني في التعلم الإلكتروني.	**4.31**	**1.03**	**-1.38**	**-1.04**
لا تقدم المادة العلمية بشرح وافٍ.	**3.88**	**1.07**	**-0.53**	**-0.67**
لا يوجد وقت كاف للمناقشة مع الأستاذ لموضوعات لا أفهمها.	**3.91**	**1.09**	**-0.64**	**-0.53**
لا يهتم الأستاذ بطلابه بالقدر الكافي.	**3.59**	**1.20**	**-0.35**	**-0.87**
لا يعطيني الأستاذ فرصة للتواصل والاستفسار بالقدر الكافي.	**3.43**	**1.13**	**-0.10**	**-0.76**
أنا لا أستطيع التعلم في مجموعات عبر أساليب التعلم الإلكتروني مثل زووم وغيرها.	**3.87**	**1.16**	**-0.73**	**-0.31**
لا أجيد التعامل مع وسائل وأساليب التعلم الإلكتروني	**3.75**	**1.16**	**-0.53**	**-0.60**
أنا غير قادر على إدارة وقت المذاكرة في بيئة التعلم الإلكتروني.	**4.21**	**0.98**	**-1.13**	**0.64**
يعطي الأستاذ معلومات كثيرة من الصعب فهمها.	**3.77**	**1.10**	**-0.50**	**-0.52**
في بعض المقررات المادة العلمية ناقصة.	**3.46**	**1.27**	**-0.35**	**-0.89**
يتوقع مني الأستاذ أشياء أكبر من قدراتي وإمكاناتي التكنولوجية	**3.63**	**1.15**	**-0.51**	**-0.50**

يتضح من الجدول(6) أن الطلاب أبدوا درجة كبيرة من مستوى الضغوط الأكاديمية لمعظم المفردات تقريبًا، في حين أبدي الطلاب بتعرضهم للضغوط الأكاديمية بدرجة كبيرة جدًا لمظهري " أنا أخاف من الفشل في بيئة التعلم الإلكتروني"، ومظهر "أنا قلق وغير مرتاح في بيئة التعلم الإلكتروني "، بينما أبدي الطلاب درجة متوسطة من الضغوط لمفردتين "لا يعطيني الأستاذ فرصة للتواصل والاستفسار بالقدر الكافي"، و "في بعض المقررات المادة العلمية ناقصة". ويتضح أن أكثر مظاهر الضغوط الأكاديمية سيطرة في بيئة التعلم الإلكتروني هي "أنا أخاف من الفشل في بيئة التعلم الإلكتروني"، تليها "أنا قلق وغير مرتاح في بيئة التعلم الإلكتروني" ثم "أنا قلق من أداء الاختبارات إلكترونياً" ثم "يحتاج التعلم الإلكتروني مزيداً من الوقت والتكلفة المالية"، و"سرعة وإمكانات الإنترنت لا تسعفني في التعلم الإلكتروني" وهذا يظهر أن الطلاب يعانون من مستوى كبير من الضغوط والصعاب المرتبطة بالتعلم الإلكتروني خاصة النفسية والتكنولوجية.

تحليلات إضافية:

بدراسة الفروق في الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني بين طلاب البكالوريوس وطلاب الدراسات العليا، تم إجراء اختبار T المستقلة، واتضح أن $T_{498} = 8.88, P \leq 0.05$ بالتالي وجود فروق دالة إحصائياً عند 0.05 في الضغوط الأكاديمية بين طلاب الدراسات العليا وطلاب البكالوريوس لصالح طلاب البكالوريوس (M=82.85) حيث أظهروا ضغوطًا أكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني أكثر من أقرانهم في مرحلة الدراسات العليا (M=71.10) وهذه نتيجة متوقعة لأن طلاب الدراسات العليا أكثر خبرة في التعامل مع البحث والتعلم الإلكتروني. وبالنسبة للفروق في الضغوط الأكاديمية بين طلاب ساكني الريف وطلاب ساكني المدينة، اتضح أن $T_{500} = 2.16, P \leq 0.05$ ، وعليه توجد فروق دالة إحصائياً في الضغوط الأكاديمية حيث أظهر طلاب ساكني الريف (M=81.16) مستويات عالية مقارنة بطلاب ساكني المدينة (M=78.23) وهذا يرجع إلى مستوى الخوف والقلق لدى طلاب الريف نتيجة عدم توافر الإنترنت بالجودة الكافية كما لدى طلاب المدينة.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم مظاهر الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا (COVID-19) حيث تبنت الحكومات سياسة إغلاق المؤسسات التعليمية والتربوية حفاظًا على حياة الطلاب، وتم تبني سياسة التعلم عن بُعد من خلال وسائل التواصل الاجتماعي والمنصات الإلكترونية، وكان هذا بمثابة صدمة للطلاب نتيجة التحول من نظام تعليمي مباشر تقليدي في القاعات والفصول الدراسية ونتج عن هذا ضغوط وإشكاليات كثيرة ظهرت من خلال التحليل الكيفي للتعرف على المشكلات والمصاعب التي واجهت الطلاب وأظهر هذا التحليل عدة مظاهر كان أهمها عدم امتلاك خبرة التعامل مع وسائل التعلم الإلكتروني وهذا يتفق مع (Di Pietro et al., 2020; Moawad, 2020).

واعتمدت الدراسة على منهجية الطرق المختلطة حيث دمج الدراسة الكيفية والكمية معًا في دراسة واحدة وذلك نظرًا لحداثة تجربة التعلم الإلكتروني في نظام التعليم الجامعي حيث هدفت الدراسة الكيفية إلى الكشف عن مظاهر الضغوط التي يعاني منها الطلاب والاعتماد عليها في صياغة مفردات المقياس المبدئية حيث تم التحقق من بنائها العاملي من خلال البيانات أو الدراسة الكمية، وقد أفرزت الدراسة الكمية نتائج تؤكد وتدعم نتائج الدراسة الكيفية من عدم توافر الخبرات، والخوف وعدم الارتياح في بيئة التعلم الإلكتروني، والضغوط المرتبطة بالمحتوى العلمي .

وأعطي التحليل العاملي الاستكشافي ثلاثة عوامل فسرت حوالي 61.72 من تباين الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني، وهذا يدل على أن المقياس يتضمن قدرًا كبيرًا من مظاهر الضغوط الأكاديمية وكانت هذه العوامل ذات معنى قابل للتفسير ، وهي ضغوط نفسية مرتبطة بالطالب مثل الخوف والفشل من الامتحانات والتواصل مع زملائه وعدم الارتياح في بيئة التعلم الإلكتروني، والعامل الثاني يمثل الضغوط المرتبطة بالمصاعب والمهارات التكنولوجية والتعامل مع ألأستاذ، والعامل الثالث مرتبط بطبيعة المادة والمحتوى العلمي، وهذا يدعم فرضية أن بنية الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني متعددة الأبعاد مثل مقاييس الضغوط في بيئة التعلم التقليدية ويتفق ذلك مع التراث البحث في هذا الشأن (Bedewy & Gabriel, 2015; Lin & Chen, 2009; Wuthrich et al., 2020) .

وفي نموذج التحليل العاملي الاستكشافي لوحظ تشبع بعض المفردات على أكثر من عامل وهذا يدل على تعقيد النموذج، وفي هذه الحالة يعتمد الباحث على اعتماد تشبع المفردة بالعامل الأكثر تشبعًا عليه، ولكن هذا يكون على حساب المعني السيكولوجي فقد تتشبع مفردة بعاملين وتكون أكثر تشبعًا بعامل ليس له معنى مفاهيمي في حين تشبعها الأقل بالعامل الآخر له معنى سيكولوجي أفضل، فعلى سبيل المثال المفردة" لا أستطيع استيعاب المادة العلمية في بعض المقررات" تشبعت بالعامل الأول الخاص بالخوف والتواصل مع الزملاء والجهد المبذول في التعلم الإلكتروني بقيمة تشبع(0.58) أكبر من تشبعها بعامل الضغوط المرتبطة بالمادة العلمية" (0.44) وعليه فإنه من الأفضل أن يكون انتمائها على البعد الأكثر معنى وتفسيرًا نظريًا وليست بقاعدة انتمائها للبعد ذات التشبع الأكبر قيمة. وأيضا يمكن إضافة المفردة للدرجة الكلية للبعدين. والمُلاحظ من التحليل العاملي الاستكشافي أن أكثر المفردات تشبعًا بالعامل هي "أنا قلق وغير مرتاح في بيئة التعلم الإلكتروني"، و"يحتاج التعلم الإلكتروني مزيداً من الوقت والتكلفة المالية"، و"أنا أخاف من الفشل في بيئة التعلم الإلكتروني" بالتالي فإن المفردات المرتبطة بالضغوط النفسية كانت أكثر سيطرة.

واتسم المقياس بدرجة جيدة جدًا من الاتساق الداخلي لأبعاده وللمقياس ككل حيث بلغت قيمة الثبات للمقياس ككل 0.928 وتراوحت للأبعاد من 0.70 إلى 0.89 مما يدل على تماسك واتساق البنية الداخلية للمقياس ككل ولأبعاد على حدة.

وبالمقارنة بين عدة نماذج عامليه، أثبت نموذج العام سوء المطابقة مع بيانات العينة، بينما أثبت نموذج التحليل العاملي الاستكشافي ذات التشبع الثنائي مطابقة مناسبة في ضوء مؤشرات RMSEA و NNFI و CFI مما يدل على مطابقته للبيانات، ولكن تفوق عليه في المطابقة نموذج المعادلة البنائية الاستكشافية وتطابق مع البيانات بدرجة جيدة جدًا وهذا يتفق مع (عامر, 2014, Marsh et al, 2010; Aspourahov & Muthen, 2009) في تفوق بنية نموذج المعادلة البنائية الاستكشافية على نموذج التحليل العاملي التوكيدي والاستكشافي للأبنية والمفاهيم النفسية ذات الارتباطات الداخلية بين أبعادها.

وبالتأمل في طبيعة البناء العاملي الناتج من نمذجة المعادلة البنائية الاستكشافية، يتضح وجود تمايز لعامل الضغوط المرتبطة بالأستاذ والمهارات التكنولوجية، بينما تداخلت مفردات بعد الضغوط النفسية (البعد الأول في التحليل العاملي الاستكشافي) مع مفردات البعد الثالث الخاصة بالمادة العلمية (في التحليل العاملي الاستكشافي) في بعد واحد، بينما كانت مفردات البعد الثالث تتضمن فقط المفردات الثنائية التشبع الخاصة بالضغوط المرتبطة بالمهارات التكنولوجية وبالتالي فإن البناء بصفة عامة كان أكثر تداخلًا وتعقيدًا بالمقارنة مع بناء التحليل العاملي الاستكشافي وقد يرجع هذا إلى عدم تمايز استجابات الأفراد على المقياس حيث توفرت السمة بدرجة كبيرة جدًا لكل المظاهر مما أدى إلى التداخل الواضح للعوامل وعدم تمايزها بدرجة كافية.

وعمومًا أظهر الطلاب مستويات مرتفعة من الضغوط الأكاديمية خاصة المتعلقة بالخوف من الفشل، والخوف من الاختبارات، والضغوط المرتبطة باستخدام وسائل وأساليب التعلم الإلكتروني، وأيضا الخاصة بالتعامل مع الأستاذ، وكثرة المادة، وكيفية توصيلها للطلاب، والتواصل مع الزملاء، وغيرها وهذه نتيجة متوقعة لحداثة هذا النوع من التعلم دون استعداد مسبق لكيفية التعامل مع أساليب ووسائل التعلم الإلكتروني. إجراءات الدراسة تمت في بداية تجربة التعلم الإلكتروني ولكن نظرًا للخبرة بهذه النوعية من التعلم عبر الزمن نتوقع أن نتائجها ستتغير نتيجة الألفة واكتساب الخبرات بهذا النوع من التعلم، وعليه فإن الدراسة بحاجة إلى إعادتها على عينات أخرى في فترات زمنية لاحقة للتأكد من الصدق التعميمي للنتائج Cross-validation .

والدراسة لها عدة محددات من أهمها اعتمادها على التطبيق الإلكتروني وهذا غير كافٍ لتوفر العشوائية وبالتالي فإن نتائج الدراسة قاصرة فقط على عينة الدراسة الحالية وبحاجة إلى دراسات أخرى على طلاب جامعة من كليات عملية ونظرية أُخرى .

الاستنتاج والتوصيات:

قدمت الدراسة مقياساً لقياس الضغوط الأكاديمية بين طلاب الجامعة في بيئة التعلم الإلكتروني، وتكون من 20 مفردة، تمحورت على ثلاثة أبعاد في ضوء التحليل العاملي الاستكشافي، ونمذجة المعادلة البنائية

الاستكشافية، واتسمت مفردات الأبعاد والمقياس ككل بدرجة مرضية من ثبات الاتساق الداخلي لألفا كرونباخ، مما يؤكد على صلاحية المقياس لتشخيص مظاهر الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني لدى طلاب الجامعة.

وفي ضوء ما سبق يمكن أن توصي الدراسة بالآتي:

- التحقق من البناء العاملي لمقياس الضغوط الأكاديمية بين طلاب مراحل دراسية كالمرحلة الإعدادية والثانوية.
- التحقق من البناء العاملي لمقياس الضغوط الأكاديمية عبر فترات زمنية لاحقة من عملية التعلم.
- تحديد مستويات الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني بين طلاب المراحل الدراسية المختلفة.
- دراسة دور الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني على التحصيل والدافعية للإنجاز بين طلاب الجامعة.
- دراسة دور الضغوط الأكاديمية في بيئة التعلم الإلكتروني على جودة الحياة الجامعية.

قائمة المراجع:

عامر، عبد الناصر السيد. (2014). نمذجة المعادلة البنائية الاستكشافية في مقابل التحليل العاملي التوكيدي للبنية الداخلية لأهداف الإنجاز. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 24، 404-430.

عامر، عبد الناصر السيد. (2018). *نمذجة المعادلة البنائية للعلوم النفسية والاجتماعية: الأسس والتطبيقات والقضايا (الجزء الأول)*. الرياض: دار جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية للنشر.

Abiola, T., Lawal, I., & Habib, Z. G. (2015). Psychological distress due to academic stress among clinical students in a Nigerian tertiary institution: Comparison between medical and physiotherapy students. 12, 81-85. *DOI:* 10.4103/0331-8540.169298

Aristovnik, A., Kerzic, D., Ravsell, D., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability, 12*, 38-84. DOI: 10.3390/su1220843.

Asparouhov , T . , & Muthen , B. (2009) . Exploratory structural equation modeling. *Structural Equation Modeling , 156*, 397 – 438.

Bedewy, D.E., & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale. *Health Psychology Open*, 1– 9. DOI: 10.1177/2055102915596714

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research (3rd. ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage

Di Pietro, G., Biagi, F., Da Costa, D. M., Karpinski, Z., & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*.

Luxembourg: Publications Office of the European Union. Doi: 10.2760/126686 (online), JRC121071.

Dickey, D. (1996). Testing the fit of our models of psychological dynamics using confirmatory methods: An introductory primer. In B. Thompson (Ed.), *Advances in social science methodology* (Vol. 4, pp. 219- 227). Greenwich, CT: JAI.

García-Ros, R., Pérez-González, F., & Tomás, J. M. (2018). Development and validation of the questionnaire of academic stress in secondary education: Structure, reliability and nomological validity. *International Journal of Environmental and Public Health*, *15*, 2-14.

Henson, R. K., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2004). Reporting practice and use of exploratory factor analysis in educational research journals. *Research in the Schools*, *11*, 61-72.

HU , L .T ., & Benter , P . M . (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.

Jackson , D .L ., Ceillaspy , J. A ., & Purc- Stephenson, R . (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis : An overview and some recommendations . *Psychological Methods, 14 ,* 6 – 23 .

Kwaah,C. Y., & & Essilfie, G. (2017). Stress and coping strategies among distance education student at the university of cape cost, Ghana. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE , 18* ,120-134

Lee, S., M., & Oh, Y. (2017). The Mediator Role of Perceived Stress in the Relationship between Academic Stress and Depressive Symptoms among E-learning Students with Visual Impairments. Journal of Visual Impairment & Blindness, 1. https://doi.org/10.1177/0145482X1711100204

Lin,Y., M., & Chen, F. S. (2009). Academic stress inventory of students at universities and colleges of technology. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, *7,* 157-162

Liu, Y. (2015). The longitudinal relationship between Chinese high school students' academic stress and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, *38*, 123–126.

Marsh , H. W., liidtke , o ., Muthen , B., Asparouhov , t., Morin , A . J. S , & Trautwein , U., F , Nagentgast , B. (2010) . Anew look at the big – five factor Structure through exploratory structural equation modeling. *Psychological Assessment , 22* , 471 , 491 .

Moawad, R.A. (2020). Online Learning during the COVID- 19 Pandemic and Academic Stress in University Students. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 12* (1Sup2), xx-xx. https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup1/

Muthen , L . K . , & Muthen , B . O . (1998 – 2012). *Mplus User's Guide (7. Th ed)* . LOS Angeles , CA ; Muthen & Muthen

Myers , N . D. (2013). Coaching Competency and exploratory Structural equation modeling : A substantive – methodological synergy . *Psychology of Sport and Exercise, 14*, 709 – 718 .

Nunnly , J . C. (1978). *Psychometric theory (2. nd ed*) . New York: McGraw – Hill

Rodriguez, A., Reise, S. P, & Haviland, M. G. (2016). Evaluating bi-factor models: calculating and interpreting statistical indices. *Psychological Methods,* 21,137–50.

Rosiek-Kryszewska, A., Leksowski, L., & Leksowski, K. (2016). Chronic stress and suicidal thinking among medical students. *Int J Environ Res Publ Health*, *13*,2-12. https://doi.org/10.3390/ijerph13020212

Soon, M. L., & Yunjin, O. (2017). The mediator role of perceived stress in the relationship between academic stress and depressive symptoms among E-Learning students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 3 ,123-134

Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (4th. ed.).* Boston: Allgn & Bacon.

Wilks, S. E., & Spivey, C. A. (2009). Resilience in undergraduate social work students: Social support and adjustment to academic stress. *Social Work Education, 29*, 276-288. DOI: 10.1080/02615470902912243

Wuthrich, V. M., Jagiello, T., & Azzi, V. (2020). Academic stress in the final years of school: A systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development*, *51*,986–1015. https://doi.org/10.1007/s10578-020-00981-y

المناعة النفسية وعلاقتها بالتكيف الدراسي لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة الطفيلة التقنية

Psychological Immunity and its Relationship to Educational Adjustment among Engineering Faculty Students at Tafila Technical University

أ. د محمد أحمد الرفوع- أستاذ علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ. آلاء أحمد الربيحات- باحثة ماجستير- جامعة الطفيلة التقنية

Email: d_mohamed_u70@yahoo.com

الملخص: استهدفت الدراسة التعرّف على درجة المناعة النفسية وعلاقتها بالتكيف الدراسي لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة الطفيلة التقنية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (359) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، طُبق عليهم مقياس المناعة النفسية المُكوّن من (39) فقرة، ومقياس التكيف الدراسي المُكوّن من (35) فقرة، وذلك بعد التأكد من صدقهما وثباتهما، وقد أظهرت النتائج: أن درجة المناعة النفسيّة ودرجة التكيّف الدراسي جاءت متوسطة لدى طلبة كليّة الهندسة، كذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) بين المناعة النفسيّة والتكيّف الدراسي لدى طلبة كلية الهندسة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في الدرجة الكلية للمناعة النفسية تُعزى لمتغير الجنس، في حين أظهرت النتائج وجود فروق في الدرجة الكلية للمناعة النفسية تُعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح السنة الدراسية الثانية والثالثة، والرابعة، والخامسة، وأظهرت النتائج وجود فروق في الدرجة الكلية للمناعة النفسية تُعزى لتفاعل الجنس مع السنة الدراسية لصالح الإناث في السنة الثانية، ولصالح الذكور في السنة الثالثة والرابعة والخامسة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في الدرجة الكلية للتكيف الدراسي تُعزى لمتغير الجنس، في حين أظهرت النتائج وجود فروق في الدرجة الكلية للتكيف الدراسي تُعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح السنة الثانية والرابعة. فيما تبين عدم وجود فروق في الدرجة الكلية للتكيف الدراسي تُعزى لتفاعل الجنس مع السنة الدراسية.

الكلمات المُفتاحية: المناعة النفسيّة، التكيّف الدراسي، الطلاب، كلية الهندسة.

Abstract: The study aimed to investigate the degree of psychological immunity (PI) and its relationship with Educational Adjustment (EA) among Engineering Faculty Students at Tafila Technical University, the descriptive correlational approach has been adopted for this study, the sample consisted of (359) students who were chosen according to the stratified random method from Engineering Faculty Students (EFS) , After proving their validity and reliability, tow scales were used: psychological immunity questionnaire (PIQ) with (39) items, devolved by the researcher, and educational adjustment questionnaire (EAQ) with (35) items, Prepared by the researcher, the results indicated that PI degree and EA degree were average among (EFS) at TTU students. However, the results showed a statistically significant positive correlation (α=0.05) between PI and EA among EFS, there were no statistical significant difference (α=0.05) in the total degree of PI attributed to gender, however, the result showed statistical significant difference in the total degree of PI attributed to academic year and in favor of the second, third, fourth and fifth academic year, the result showed statistical significant difference in the

total degree of PI attributed to the interaction of sex with the academic year and in favor of females in the second year, and in favor of males in the third, fourth and fifth years, Furthermore, there were no significant statistical difference in the total degree of EA attributed to gender, However, the result showed statistical significant difference in the total degree of EA attributed to the school year and in favor of the second, and fourth school year. Finally, the result showed that there is no statistical significant difference (α=0.05) in the total degree of EA attributed to the interaction of sex with the academic year.

keywords: psychological immunity, Educational Adjustment, students, Engineering Faculty.

المقدمة:

تُعد مرحلة التعليم الجامعي من أهم المراحل التعليمية، حيث إنها مرحلة انتقال من البيئة المدرسية إلى البيئة الجامعية، وهي بيئة جديدة للنمو المعرفي وتطور القيم الاجتماعية، يسعى الفرد فيها لتحقيق أهدافه في الحياة، ويحدد شكل حياته المستقبلية، ولكي يجتاز هذه المرحلة بنجاح وجب عليه الجد والمثابرة والقيام بالعديد من المتطلبات الدراسية والاجتماعية، ولا تخلو هذه المرحلة من تعرض الفرد إلى الكثير من التفاعلات الاجتماعية والضغوط النفسية والتحديات الدراسية التي قد تؤثر سلباً على صحته النفسية، وقد يستطيع بعض الأفراد التغلب على هذه الأزمات بينما لا يستطيع البعض الآخر تحملها، وبالتالي فإن هذا الأمر يتطلب تشجيعهم على آليات دفاع نفسية يلجأ إليها في مواجهة الأزمات، والمعوقات لضمان الصحة النفسية السليمة، بالإضافة إلى تحقيق الأهداف المنشودة من المؤسسات التربوية الجامعية.

ويمتلك الفرد قوة من شأنها أن تجعله أكثر قدرة وصلابة ومرونة في مواجهة الضغوط النفسية، وتساعده على التكيف مع أحداث الحياة الضاغطة، وهذه القوة تدعى بالمناعة النفسية، وهي من المفاهيم الحديثة في علم النفس الإيجابي، وموجودة لدى الفرد مع المناعة البيولوجية جنباً إلى جنب للحفاظ على جسده وروحه، وذلك من خلال قدرة نظام المناعة النفسية الحفاظ على توازن الفرد المعرفي والانفعالي لمواجهة الصدمات المختلفة ليتمكن من العودة إلى حالته الطبيعية بعد التعرض للضغوط والأَحداث الأليمة، وإعادة صياغة بنائه المعرفي للتكيف مع الأحدث المحيطة وتقبلها كتجارب جديدة.

وأيضاً تعبر تلك المناعة عن نظام وجداني تفاعلي متغير يجعل الفرد يستخدم مشاعره، وقدرته على التمييز بين الأشياء المفيدة والضارة من خلال الذاكرة والقدرة على التخيل والتخطيط، وتقييم الخطر والحماية أو الدفاع، وإدراك معززات الحياة وصياغة خطط العمل من أجل وقاية وحماية الحياة والكيان الجسدي والهوية والإبداع، وتُقاس تلك المناعة من نتائجها، حيث إنها نتاج تفاعل مجموعة من المفاهيم القابلة للقياس كالتحصيل الأكاديمي، وتقدير الذات، والتنظيم الذاتي، والقدرات العقلية، والدعم الأسري والاجتماعي، ونمط التنشئة الأسرية، ومجموعة من عوامل الخطورة والإنتاجية (kagan ,2006؛ stein, 2006؛ نجاتي، 2016؛ الجزار، 2018).

ويسعى الفرد للوصول إلى حالة الاتزان النفسي في كافة المجالات، لذلك فإنه يبذل طاقته للوصول إلى هذه الحالة، وبالتالي فإنه يميل إلى تغيير نشاطه استجابة لضغوط بيئته، وتعديل سلوكه من أجل إيجاد طرق جديدة لإشباع متطلباته، فإن لم يجد إشباع لهذه الحاجات في بيئته فإنه يعمل على تغيير سلوكه من أجل التكيف، وإن الطلبة كغيرهم من أفراد المجتمع لهم دوافعهم وحاجاتهم النفسية والجسمية والاجتماعية التي يسعون إلى إشباعها من أجل التكيف مع البيئة المحيطة، وعلى الجامعة تهيئة الأجواء المناسبة والفرص والفعاليات والأنشطة والبرامج التي تساعدهم على النمو المتوازن من جميع النواحي (العلمية، الجسمية العقلية، الوجدانية، الوطنية، والاجتماعية)، لمساعدة الطالب على تحقيق الأهداف التعليمية، والصحة النفسية، وتحقيق التكيف الدراسي والذي يعد مؤشراً على إحساس الطالب بإشباع حاجاته.

إذ يُعبِّر التكيف الدراسي عن قدرة الطالب على مواجهة أمور الحياة باعتماده على نفسه، وتحقيق ذاته، مع شعوره بالحرية وسلامته من الأمراض العصابية، ومعرفته للمهارات الاجتماعية، وأيضاً إيجاد علاقات طيبة بينه وبين أسرته ومجتمعه، بالإضافة إلى الأساليب التي يسلكُها في المواقف التعليمية المختلفة، ومدى طاعته، ومسايرته للنظام الدراسي، وأسلوب تعامله مع الرفاق، ومدى تقدمه الدراسي (إنصورة، 2015؛ ناجي، 2017).

مشكلة الدراسة:

تُعد المناعة النفسية عاملاً وقائياً لمواجهة التحديات والضغوط النفسية للفرد لتحقيق التوازن النفسي، حيث تعد من العوامل المُهمة في بناء الشخصية والوصول بالفرد للصحة النفسية الجيدة، وتشكل المناعة حائط الصدِّ ودفع الضغوط النفسية، ومن بينها الضغوط التي تواجه طلبة الجامعة مثل الضغوط الدراسية وضغوط عناصر البيئة الجامعية وغيرها، والطلبة في الجامعة فئة تحتاج إلى دراسة خصائصها النفسية والاجتماعية والأكاديمية، وخاصة طلبة السنة الجامعية الأولى، إذ إنه من الممكن أن يواجهوا صعوبة في التكيف مع البيئة الجامعية الجديدة خلافاً لما اعتادوه في البيئة المدرسية.

وتضُم جامعة الطفيلة التقنية الكليات الآتية: (كلية الهندسة، وكلية العلوم التربوية، وكلية العلوم، كلية الأعمال، وكلية الآداب)، ألا أن طلبة كلية الهندسة وبسبب الصعوبات المعرفية المتعلقة بالتحصيل الدراسي، ومنها: أن المادة التعليمية التي يتعرض لها طلبة كلية الهندسة تختلف من حيث درجة التعقيد، والصعوبة عن التخصصات الأخرى، مما يدفع الطلبة إما إلى تأجيل الدراسة، أو الانتقال إلى تخصصات أخرى، أو بقاء الطلاب فترة زمنية لإكمال الدراسة أكثر مما هو مقرر، ولفت نظر الباحثين أعداد الطلبة الذين حصلوا على معدلات تراكمية مرتفعة جيدة جداً فأكثر خلال الأعوام الدراسية (2014-2020) يكاد لا يزيد عن 373 طالباً وطالبة، كما أن أعداد الطلبة الذين قاموا بتأجيل الدراسة 816 طالباً وطالبة، كما بلغ أعداد الطلبة الذين أتموا فترة زمنية لإكمال الدراسة أكثر مما هو مقرر (أكثر من خمس سنوات على مقاعد الدراسة) 320 طالباً وطالبة. لذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على درجة المناعة

النفسية لدى طلبة كلية الهندسة، وكذلك درجة التكيف الدراسي لديهم ومعرفة العلاقة بين هذين المتغيرين (دائرة القبول والتسجيل، 2020).

أسئلة الدراسة:

1. ما درجة المناعة النفسية لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة الطفيلة التقنية؟
2. ما درجة التكيف الدراسي لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة الطفيلة التقنية؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المناعة النفسية والتكيف الدراسي لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة الطفيلة التقنية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة المناعة النفسية لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة الطفيلة التقنية تعزى لمتغيري الدراسة الجنس، والسنة الدراسية والتفاعل بينهما؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة التكيف الدراسي لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة الطفيلة التقنية تعزى لمتغيري الدراسة الجنس، والسنة الدراسية والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة:

تكمُن أهمية الدراسة في أنها قد تُعدّ إضافة جديدة للمعرفة العلمية لكونها من الدراسات النادرة التي تجمع متغيري (المناعة النفسية، والتكيف الدراسي) في دراسة واحدة، ومن الناحية التطبيقية والعملية، ستوفر أداة لقياس المناعة النفسية وأخرى لقياس التكيف الدراسي، وقد تحفز هذه الدراسة الباحثين على إجراء دراسات مماثلة في العلاقة بين المناعة النفسية، وأنواع التكيف المختلفة على طلبة الجامعة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة المناعة النفسية، ودرجة التكيف الدراسي لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة الطفيلة التقنية، وتعرف علاقة المناعة النفسية بالتكيف الدراسي لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة الطفيلة التقنية، كذلك معرفة الفروق في درجة المناعة النفسية ودرجة التكيف الدراسي تبعاً لمتغيري الدراسة الجنس، والسنة الدراسية.

التعريفات الإجرائية والاصطلاحية:

المناعة النفسية (Psychological Immunity): تُعرف اصطلاحاً أنها: "مفهوم فرضي يشير إلى قدرة الفرد على مواجهة الأزمات والكروب، وتحمل الصعوبات والمصائب، ومقاومة ما ينتج عنها من أفكار ومشاعر غضب، وسخط، وعداوة وانتقام، أو أفكار ومشاعر يأس، وعجز، انهزامية وتشاؤم" (الجنابي، 2019، ص51).

تُعرف المناعة النفسية "إجرائياً" بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس المناعة النفسية بأبعاده المختلفة، والذي تم إعداده لأغراض هذه الدراسة.

التكيف الدراسي (Educational Adjustment): يُعرف اصطلاحاً أنه "نجاح الفرد في المؤسسات التعليمية، والنمو السوي معرفياً واجتماعياً، وكذلك التحصيل المناسب، وحل المشكلات الدراسية" (قطيشات والتل، 2009، ص44).

يُعرف التكيف الدراسي "إجرائياً": أنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التكيف الدراسي والذي تم إعداده لأغراض هذه الدراسة.

السنة الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة، الخامسة)، والجنس (ذكر، أنثى)، والمناعة النفسية بأبعادها وهي: (حل المشكلات، التفاؤل، والمبادرة الذاتية، والثقة بالنفس)، والتكيف الدراسي.

حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** جميع طلبة البكالوريوس في كلية الهندسة، جامعة الطفيلة التقنية.
- **الحدود المكانية:** جامعة الطفيلة التقنية، الطفيلة، الأردن.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني، 2020/2019.
- **الحدود الموضوعية:** تحددت الدراسة بعلاقة المناعة النفسية بالتكيف الدراسي لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة الطفيلة التقنية.

الخلفية النظرية للدراسة:

تم تناول الإطار النظري حسب مفاهيم الدراسة وذلك بعد مراجعة الأدب النظري ذي الصلة بموضوع هذه الدراسة، وهي كالآتي:

أولاً: المناعة النفسية (Psychological Immunity):

تسير حياة الفرد بين مواقف نجاح وتوفيق، ومواقف فشل وإحباط، وتتشكل أفكاره ومشاعره في كل موقف وفق إدراكه له، وتفكيره فيه. فإذا أدرك الموقف على حقيقته وفكر فيه بطريقة منطقية عقلانية كانت أفكاره ومشاعره إيجابية، فيرضى في مواقف النجاح، ويتحمل في مواقف الفشل والإحباط، ويصبر ويحتسب ويحاول من جديد من أجل النجاح، والمؤمن بالله هو الذي يفكر في مواقف النجاح والفشل تفكيراً منطقياً عقلانياً، ويشعر نحوها بمشاعر إيجابية ليس فيها طمع ولا سخط ولا تشاؤم، فيظل على حالة من الصحة النفسية في السراء والضراء، ولا تتغير حالته النفسية بدرجة كبيرة في هذه المواقف، وكل هذا يعود إلى درجة ما يمتلكه الفرد من مناعة نفسية ضد الإحباط والضغوط (مرسي، 2000).

وتُعد المناعة النفسية نظرية قائمة على الفرض، وقائمة على الاحتمال بين الصح والخطأ، وتشبه أبحاث علم النفس المناعة النفسية بالمناعة الجسدية، فكما أن المناعة الجسدية في الجسم تنشطه، وتقويه وتجعله أكثر قدرة على مقاومة الأمراض، واحتمال آلامها، فكذلك المناعة النفسية تحصن النفس وتكسبها قدرات تجعلها قادرة على رفض السوء، وتقبل الخير(الزين، 1991).

وعرف كيجان (kagan, 2006) المناعة النفسية أنها القوة التي تساعد الفرد على استيعاب وإدراك النتائج ومراقبة ردود الأفعال من حوله، وتنقية الوجدان من المشاعر المؤلمة اليومية، وخلق استجابات وجدانية إضافية بعد تقييم ردود الأفعال.

كما عرفها أبيلسون وفري وقريج (abelson, frey, and Gregg, 2004, p37) المناعة النفسية أنها "التوجهات التكيفية غير المدركة التي تعمل على التوازن بين خداع الذات واختبار الواقع للتعامل بكفاءة مع متطلبات الحياة اليومية".

وترتبط العديد من المصطلحات بمفهوم المناعة النفسية ومنها: أولاً: الصلابة النفسية: التي تعبر عن مجموعة من السمات الشخصية التي تعمل كواقٍ لأحداث الحياة الأليمة، وتمثل اعتقاداً أو اتجاهاً مهماً لدى الفرد في قدرته على استغلال كافة مصادره وإمكاناته النفسية والبيئية المتاحة كي يدرك أحداث الحياة الصعبة إدراكاً غير مشوه (كماش وحسن، 2018).

المرونة النفسية: هي أحد فروع علم النفس المعاصر، وتعد من أهم عوامل القدرة على التفكير الإبداعي، التي تساعد الفرد على التكيف مع الأوضاع المستجدة في حال تعرضه للصدمات، وفي حالة الصراع النفسي، وقدرة الفرد على التصرف في المواقف المحرجة بشكل إيجابي ومرن، وإيجاد مخرج لها بكل سهولة ويسر(الفاخري، 2018).

ويتصف الأفراد ذوو المناعة النفسية المرتفعة بعدة صفات منها: أنهم يشعرون أن لهم تقدير ومكانة خاصة، يضعون لأنفسهم الأهداف والتوقعات الإيجابية، ويدركون جوانب القوة لديهم ويستمتعون بها يشعرون بالراحة في وجود الآخرين، ويمتلكون مهارات اجتماعية جيدة في بناء علاقات إنسانية بالرفاق والكبار وهذا يمكنهم من طلب المساعدة من الكبار، ومنح الدعم الذي يحتاجونه، ويعتمدون إستراتيجيات فعالة لمواجهة المواقف المختلفة التي تحقق لديهم النمو وليس الإحساس بالهزيمة، وهم على وعي بجوانب الضغوط لديهم ولا ينكرونها، ويرون أنها مجالاً للتحسين وأنها غير ثابتة وتغيير(جولستدين وبروكسي، 2011).

فيما يتصف الأفراد ذوو المناعة النفسية المُنخفضة بعدة صفات منها: فقدان السيطرة الذاتية، الاستسلام للفشل، الانغلاق، والجمود الفكري، ارتفاع القابلية للإيحاء، والإنطوائية، فقدان الإحساس بالسرور، والمتعة في الحياة، الكذب الدفاعي، حدوث خلل في معايير الحكم على الأشياء والمواقف (كامل، 2002).

وتُصنف المناعة النفسية إلى ثلاثة أنواع: مناعة نفسية طبيعية: وتكون موجودة أصلاً في تكوين الإنسان النفسي نتيجة لعوامل الوراثة والبيئة، وهي التي تمنح الفرد مناعة قوية ضد كل المشاعر والأفكار التي من شأنها إضعاف وإحباط قوة النفس. ومناعة نفسية مكتسبة: تأتي من تجارب الفرد وخبراته ومعارفه، وهي بمثابة دعامات نفسية تعمل على تنشيط جهاز المناعة النفسي وتقويته، بحيث إنه كلما تعرض الفرد للمشاكل والعوائق فإنها تكون أكثر فائدة في تنمية قدرته على التحمل (مجاهدة النفس)، واكتساب خبرات، وتجارب جديدة من شأنها تنشيط مناعته النفسية (الزين، 1991).

والنوع الأخير: مناعة نفسية مكتسبة صناعياً ويكتسبها الفرد من تعريض نفسه بإرادته لمواقف تبعث في نفسه القلق، وتثير فيه الاضطرابات، مع تدريبه على السيطرة على انفعالاته، وأفكاره، ومشاعره، وتحسين قدرته على استبدال وساوس القلق، والجزع، والغضب ، بأفكار ومشاعر مفرحة في هذا الموقف (الجُنابي، 2019).

ومن أبرز النظريات المفسرة للمناعة النفسية: نظرية المواجهة أو الهروب لصاحبها والتر كانون وتركز على مفهوم التوازن؛ إذ يقوم الفرد بالمحافظة على حالة التوازن الداخلي عند تعرضه للضغط، فيتولد الضغط نتيجة لمحاولاته المتكررة؛ لإعادة التوازن، بحيث أن الأفراد عندما يتعرضون لمواقف ضاغطة فإن الجسم يستثار، وتستثار تبعاً لذلك دافعية الجهاز العصبي السمبثاوي، وجهاز الغدد الصماء بصورة تلقائية، ويظهر على الفرد مجموعة من التغيرات الفسيولوجية الداخلية مما يؤدي إلى الاستجابة لذلك التهديد إما بالمواجهة أو الهرب (البلوي، 2014).

ثانياً: التكيف الدراسي (Educational Adjustment):

يميل الفرد إلى تغيير سلوكه استجابة للتغيرات البيئية، ويبحث عن وسائل جديدة لإشباع حاجاته، فإن لم يجد إشباعاً لحاجاته في بيئته فإنه إما أن يعمل على تعديل بيئته، أو تعديل حاجاته، وهذا السلوك (التكيف) هو عملية شخصية تعمل فيها خبرة الفرد، والموقف الذي يحيط به، فأحد الأفراد يستخدم عقله، والبعض الآخر يستخدم يديه. أما النوع الثالث فيستعمل الهروب، وآخر الهجوم، وقد يلجأ الرابع إلى حل المشكلة، والمواجهة، ولكن ما يجعل هؤلاء الأشخاص يختارون أسلوباً من هذه الأساليب دون غيرها عوامل التكرار والتعلم والألفة والتعزيز، ونزعة الفرد إلى التعميم وذلك بعد أن يستفيد مما قدمته الخبرة من تعزيز كطريقة في مواجهة الظروف الطارئة بنجاح، وبالتالي فإن التكيف الحسن يتطلب شخصية متوازنة بناءة قادرة على مواجهة المصاعب، وعلى المواءمة، والتوفيق بين حاجاته من ناحية، والمتطلبات المحيطة به من ناحية أخرى، ويعرف التكيف أنه مجموعة ردود الفعل التي يعدل بها الفرد بناءه النفسي أو سلوكه ليستجيب للشروط المحيطة به، مع التغيير في البيئة المحيطة به إن أمكن (الفرخ وتيم، 1999).

وتتسم عملية التكيف ببعض الخصائص، والتي تبدو من خلالها، ومن أهمها: الدينامية: وهي عملية مستمرة من المهد إلى اللحد؛ وذلك لأن حاجات الفرد البيولوجية، والنفسية، والاجتماعية متغيرة باستمرار، فالتكيف لا يتم

مرة واحدة بصيغة نهائية بل يستمر ما استمرت الحياة، وتتسم أيضاً بالنسبية: فقد يكون تكيف الفرد الشخصي إيجابياً في مجال من مجالات حياته وسلبياً في مجال آخر(جاسم والعبيدي، 2010).

وهناك العديد من أنواع التكيف التي لا بد من الإشارة إلى بعض منها مثل: التكيف الذاتي (الشخصي): ويقصد به قدرة المرء على التوفيق بين دوافعه، وأدواره الاجتماعية المتصارعة مع هذه الدوافع، الرضا عن النفس، وإزالة القلق والتوتر، وإشباع الدوافع المكتسبة لإرضاء الجميع إرضاءً مناسباً في وقت واحد حتى يخلو من الصراع الداخلي. ثانياً: التكيف الدراسي: أحد جوانب التكيف العام الذي يرتبط بصحة الفرد النفسية، ونتاج تفاعل الفرد مع المواقف التعليمية، والحياة الجامعية.

وهو محاولة الطالب التفاعل والتواصل داخل غرفة الدراسة، ومع جميع جوانب العملية التعليمية من مدرسين، وجماعة الأقران، ومناهج دراسية، ونظام امتحانات وذات أكاديمية، ويُنظر إلى عملية التكيف الدراسي: أنها محصلة تفاعل عدد من العوامل هي: القدرات العقلية، الميول التعليمية، والاتجاهات نحو النظام الجامعي، والحالة النفسية، والظروف الأُسرية بشكل عام (جاسم والعبيدي، 2010).

وترتبط العديد من العوامل المؤثرة بالتكيف الدراسي وهي: المناخ الدراسي ويتمثل في المنهج المكثف (الصعب)، مُدَرسين غير مبالين، وطرق وإستراتيجيات تدريس بالية، بالإضافةً إلى المشكلات الصحية والجسمية وتعني القصور في إمكانات الطالب البشرية، كضعف السمع، عدم الرؤية بوضوح، ومحدودية القدرات العقلية، وعامل ضعف القدرة على الإدراك والتمييز، بالإضافة إلى حُبّ المادة أو النشاط وحبه للأساتذة، وأيضاً الانتقال من بيئة إلى أخرى (إبراهيم، 2018).

الدراسات السابقة:

فيما يلي لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية:

أجرى بايبي وونق والجعفري وإقبال (Bibi, Wong, and Ghaffari, and Iqbal, 2018) دراسة استهدفت التعرف إلى أهداف الإنجاز الاجتماعي، والتكيف الأكاديمي بين طلاب الجامعات في باكستان تبعاً لمتغير (الجنس، والنظام العائلي)، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (750) طالباً؛ منهم (429) من الذكور، و(321) من الإناث.وتراوحت أعمارهم ما بين (15-20) عاماً، وبلغ عدد الطلاب ذوى نظام الأسر المشتركة (585)، بينما شكل طلاب من نظام الأسر النواة (165)، وقد أظهرت النتائج أن الذكور لديهم قدرة أكبر على التكيف مع بيئة الجامعة، ولديهم الكثير من أهداف الإنجاز الاجتماعي بالمقارنة مع الإناث، وتبين أن طلاب نظام الأسرة النواة لديهم قدرة أكبر على الإنجاز الأكاديمي، والتكيف الأكاديمي بالمقارنة مع طلاب نظام الأسرة المشتركة.

وجاءت دراسة عمارة ودرويش (2017) للتعرف على طبيعة العلاقة التي تربط الاغتراب النفسي بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة الشهيد حمة لخضر _ الوادي، كما سعت إلى كشف الفروق عن ظاهرة الاغتراب النفسي

في درجة التكيف الأكاديمي تبعاً للمتغيرات الآتية: الجنس، المستوى الدراسي، ومكان الإقامة، وتكونت عينة الدراسة من (867) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الاغتراب النفسي، والتكيف الأكاديمي، ولا توجد فروق دالة إحصائياً في متغير الجنس، المستوى الدراسي، ومكان الإقامة.

و هدفت دراسة حسون (2016) إلى التعرف على مستوى الصبر لدى عينة البحث، ومستوى المناعة النفسية، والعلاقة بين الصبر والمناعة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة في كلية التربية - ابن الهيثم في جامعة بغداد، وقد أظهرت النتائج أن درجة امتلاك الصبر والمناعة النفسية لدى عينة البحث جاءت بدرجة متوسطة، بالإضافةً إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصبر والمناعة النفسية.

وسعت دراسة نجاتي (2016) إلى التعرف إلى العلاقة بين المناعات النفسية والتقبل الوالدي لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (435) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المناعات النفسية والتقبل الوالدي.ووجود فروق دالة إحصائياً في المناعات النفسية تبعاً لمتغير السنة الدراسية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في المناعات النفسية تبعاً لمتغير الجنس، وأن درجة المناعة النفسية جاءت مرتفعة، وأيضاً وجود فروق دالة إحصائياً في التقبل الوالدي تبعاً لمتغير السنة الدراسية، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائياً في التقبل الوالدي تبعاً لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة سلمان وجاني (2014) التعرف إلى علاقة التوجه الديني بالمناعة النفسية لدى طلبة جامعة المستنصرية، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة في كلية التربية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج أن الطلبة يتمتعون بدرجة عالية من التوجه الديني والمناعة النفسية، ووجود علاقة إيجابية قوية بين التوجه الديني والمناعة النفسية، في حين لم تظهر النتائج فروق في العلاقة بين المناعة النفسية والتوجه الديني تبعاً لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة ميرة (2011) إلى التعرف على المناخ الأسري وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، والفروق في المناخ الأسري تبعاً لمتغير الجنس، والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة بواقع (150) من الذكور للتخصص (العلمي، والإنساني)، و(150) من الإناث للتخصص (العلمي، والإنساني)، وقد أكدت النتائج أن الطلبة لديهم مستوى تكيف أكاديمي جيد، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في المناخ الأسري تبعاً لمتغير الجنس، في حين أظهرت فروق في المناخ الأسري تبعاً للتخصص الإنساني، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المناخ الأسري، والتكيف الدراسي لدى طلبة الجامعة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- تتشابه الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في إنها وصفية ارتباطية، حيث تناولت الدراسات المتعلقة بالمناعة النفسية دراسة العلاقة بمتغيرات مختلفة وكمنهج وصفي مثل الشخصية الصبورة في دراسة حسون (2016)، والتقبل الوالدي في دراسة نجاتي(2016)، والتوّجه الديني في دراسة سلمان وجاني (2014). فيما تناولت بعض الدراسات علاقة التكيف الدراسي ببعض المتغيرات مثل علاقة الإنجاز الاجتماعي بالتكيف الأكاديمي في دراسة بايبي وونق والجعفري وإقبال (bibi, Wong, ghaffari, iqbal, 2018)، ومتغير الاغتراب النفسي كما في دراسة عمارة ودرويش (2017)، والمناخ الأسري كما في دراسة ميرة (2011).
- تفردت الدراسة الحالية في تناول علاقة المناعة النفسية بالتكيف الدراسي مجتمعة، على عكس الدراسات السابقة التي تناولت كل منهما بعدد آخر من المتغيرات، كما تميزت باستخدام الباحثين مقياس من إعدادهم لقياس متغير(التكيف الدراسي)، ومقياس آخر من تطويرهم لقياس متغير الدراسة (المناعة النفسية)، بالإضافة إلى أنه لا توجد دراسة مشابهة طبقت على البيئة المحلية، وفي جامعة الطفيلة التقنية، وهذا ما يميز الدراسة الحالية.

منهج وإجراءات الدراسة:

فيما يلي وصف لمجتمع الدراسة وتوزيع للعينة، ووصف أداتي الدراسة وإجراءات تقييم صدقهما وثباتهما.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي للتعرف على المناعة النفسية وعلاقتها بالتكيف الدراسي لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة الطفيلة التقنية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية الهندسة، من درجة البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية، والمسجلين للعام الدراسي 2020/2019 والبالغ عددهم (1563)، طالباً وطالبة حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل في الجامعة، ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد المجتمع حسب متغيري الدراسة: الجنس ، والسنة الدراسي.

جدول (1)

توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والسنة الدراسية

السنة الدراسية/الجنس	عدد الذكور	نسبة الذكور	عدد الإناث	نسبة الإناث	المجموع	نسبة المجموع
الأولى	344	%26	79	%33	423	%27
الثانية	263	%20	55	%23	318	%20
الثالثة	274	%21	38	%16	312	%20
الرابعة	309	%23	42	%17	351	%23
الخامسة	131	%10	28	%11	159	%10
المجموع	1321	%100	242	%100	1563	%100

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 359، طالباً وطالبة من كلية الهندسة في جامعة الطفيلة التقنية، أي ما نسبته 25% من مجتمع الدراسة وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. والجدول رقم (2) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيري: الجنس، والسنة الدراسية.

جدول (2)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والسنة الدراسية

السنة الدراسية/ الجنس	عدد الذكور	نسبة الذكور	عدد الإناث	نسبة الإناث	المجموع	نسبة المجموع
الأولى	79	%26	18	%32	97	%27
الثانية	60	%20	13	%23	73	%20
الثالثة	63	%21	9	%16	72	%20
الرابعة	71	%23	10	%18	81	%23
الخامسة	30	%10	6	%11	36	%10
المجموع	303	%100	56	%100	359	%100

أدوات الدراسة:

قام الباحثان بتطوير مقياس المناعة النفسية ليتناسب وأهداف الدراسة معتمدين في ذلك على مقياس المناعة النفسية المُعد من قبل سويعد (2016)، كما قام الباحثان بإعداد مقياس التكيف الدراسي ليتناسب وأهداف الدراسة، وفيما يلي وصف لهما.

أولاً: مقياس المناعة النفسية:

- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على مجموعة من المُحكّمين والمتخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والإدارة التربوية، والتربية الخاصة، من جامعة الطفيلة التقنية، وجامعة مؤتة، وقد تكون مقياس المناعة النفسية بصورته الأولية من 46 فقرة، موزعة على خمسة مجالات هي: حل المشكلات 12 فقرة، الالتزام الديني 7 فقرات، التفاؤل 9 فقرات، المبادرة الذاتية 8 فقرات، والثقة بالنفس 10 فقرات، وبناءً على مقترحات المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وحذف 7 فقرات، ليصبح المقياس بصورته النهائية مكون من 39 فقرة، وتم استخدام تدرج ليكرت الرباعي (دائماً، غالباً، أحيانا، نادراً).
- **الثبات:** تم التأكد من ثبات مقياس المناعة النفسية بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، وقد بلغت القيمة (0.87) للأداة ككل. في حين بلغت قيم معاملات ارتباط (بيرسون) بطريقة ثبات الاستقرار (الاختبار- إعادة الاختبار) للأداة ككل 0.93، وتُعدُّ هذه القيم كافية لأغراض هذه الدراسة. واعتمد الباحثان تدرج ليكرت الرباعي لتصحيح أداة الدراسة، وذلك ليُعّبر المستجيب عن مدى ملاءمته لفقرات الأداة، حيث تم إعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الأربع تعبر عن (دائماً، غالباً، أحيانا، نادراً)، وهي تمثل (1,2,3,4) على الترتيب، مع عكس الترتيب في الفقرات السلبية.

ثانياً: مقياس التكيف الدراسي

- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على مجموعة من المُحكّمين والمتخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والإدارة التربوية، والتربية الخاصة، من جامعة الطفيلة التقنية، وجامعة مؤتة،وتكون مقياس التكيف الدراسي بصورته الأولية من (37) فقرة، وبناءً على مقترحات المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وحذف فقرتين، ليصبح المقياس بصورته النهائية مكون من 35 فقرة، وتم تدريج فقرات المقياسين حسب تدرج ليكرت الرباعي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً).
- **الثبات:** بلغت قيم معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (0.80) للأداة ككل، في حين بلغت قيم معاملات ارتباط (بيرسون) بطريقة ثبات الاستقرار (الاختبار- إعادة الاختبار) للأداة ككل (0.82). وتُعدُّ هذه القيم كافية لأغراض هذه الدراسة. واعتمد الباحثان تدرج ليكرت الرباعي لتصحيح أداة الدراسة، وذلك ليُعّبر المستجيب عن مدى موافقته مع فقرات الأداة، حيث تم إعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الأربعة تعبر عن (دائماً، غالباً، أحيانا، نادراً)، وهي تمثل (1,2,3,4) على الترتيب، مع عكس الترتيب في الفقرات السلبية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد التحليل الإحصائي للبيانات، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حصر استجابات أفراد عينة الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS) واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات أدوات الدراسة ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول: ما درجة المناعة النفسية لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة الطفيلة التقنية؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتبة، والدرجة لكل بُعد من أبعاد مقياس المناعة النفسية، والدرجة الكلية، والجدول رقم (3) يبين هذه النتائج.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة الكلية للمناعة النفسية وأبعادها

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
المبادرة الذاتية	3.02	0.55	1	مرتفعة
التفاؤل	2.96	0.65	2	متوسطة
الثقة بالنفس	2.85	0.51	3	متوسطة
حل المشكلات	2.81	0.39	4	متوسطة
الدرجة الكلية	2.90	0.38	-	متوسطة

يبين الجدول (3) أن الدرجة الكلية للمناعة النفسية لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة الطفيلة التقنية جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي (2.90)، وانحراف معياري (0.38)، وقد احتل بُعد المُبادرة الذاتية المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.02)، وانحراف معياري (0.55)، وبدرجة مرتفعة، أما المرتبة الأخيرة فكانت لبُعد حل المشكلات، بمتوسط حسابي (2.81)، وانحراف معياري (0.39)، وبدرجة متوسطة. وجاءت الدرجة الكلية للمناعة النفسية لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة الطفيلة التقنية متوسطة، نظراً لأن طلبة كلية الهندسة لديهم من القوة ما يُمكّنهم من الصمود أمام المواقف الشديدة والأليمة، كما أن لديهم القدرة على المقاومة والتحمّل لمتطلبات المحيط الذي يعيشون فيه، بالإضافة إلى القدرة على تحقيق التوافق مع المواقف الصعبة التي قد يتعرضون لها، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة حسون (2016)، واختلفت مع نتائج دراسة سلمان وجاني (2014) حيث جاءت درجة المناعة النفسية مرتفعة. وقد احتل بُعد المُبادرة الذاتية المرّتبة الأولى بدرجة مرتفعة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة كلية الهندسة يتمتعون بالمرونة الكافية للتكيف مع المواقف المختلفة التي قد تواجههم، وأنهم على وعي كافي بقدراتهم وإمكاناتهم، كما احتل بُعد حل المشكلات المرتبة الأخيرة بدرجة متوسّطة، ويُرْجِعُ الباحثان هذه النتيجة إلى أنّ صعوبة

المواد العلمية التي يتعرَّض لها طلبة كلية الهندسة قد تحد البعض إلى إنهاك أنفسهم بالدراسة متجاهلين أمر وجود مشكلات بحياتهم.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني: ما درجة التكيف الدراسي لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة الطفيلة التقنية؟

تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للتكيف الدراسي، وجاءت الدرجة الكلية للتكيف الدراسي لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة الطفيلة التقنية بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (2.64)، وانحراف معياري (0.34)، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة ميرة (2011). ويُرجع الباحثان هذه النتيجة إلى عوامل تتعلق بالطلبة مثل توافر بعض السمات الشخصية الإيجابية لدى هؤلاء الطلبة كتقدير الذات، ومستوى الطموح، والثقة بالنفس، بمحاولة إبراز ذكائهم وقدراتهم العقلية لتحقيق أفضل النتائج الدراسية.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المناعة النفسية والتكيف الدراسي لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة الطفيلة التقنية؟

تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين المناعة النفسية والتكيف الدراسي، والجدول رقم (4) يبين النتائج.

جدول (4)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمناعة النفسية وأبعادها والدرجة الكلية للتكيف الدراسي

	حل المشكلات	التفاؤل	المبادرة الذاتية	الثقة بالنفس	الدرجة الكلية (المناعة النفسية)	الدرجة الكلية (التكيف الدراسي)
حل المشكلات	1	**0.46	**0.49	**0.44	**0.77	**0.40
التفاؤل	**0.46	1	**0.47	**0.51	**0.79	**0.47
المبادرة الذاتية	**0.50	**0.47	1	**0.45	**0.76	**0.42
الثقة بالنفس	**0.44	**0.51	**0.45	1	**0.78	**0.48
الدرجة الكلية(المناعة النفسية)	**0.77	**0.79	**0.76	**0.78	1	**0.57
الدرجة الكلية (التكيف الدراسي)	**0.40	**0.47	**0.42	**0.48	**.57	1

يتبين من الجدول (4) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للمناعة النفسية، والتكيف الدراسي، حيث بلغت (0.57) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.01). ويوضح الجدول أعلى معامل ارتباط بين الدرجة الكلية للتكيف الدراسي وبُعد الثقة بالنفس حيث بلغت (0.48) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.01). وتُعزى هذه النتيجة إلى أن التكيف الدراسي يتأثر بمقدار المناعة النفسية عند الطالب، أي أنه كلما زادت درجة المناعة النفسية لدى طلبة كلية الهندسة، زاد التكيف الدراسي.

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة المناعة النفسية لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة الطفيلة التقنية والتي تعزى لمتغيري الجنس، والسنة الدراسية والتفاعل بينهما؟

تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي(2-WAY-ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للمناعة النفسية، وتحليل التباين المتعدد (MANOVA)، للتعرف على دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لإبعاد المناعة النفسية حسب متغيري الجنس، والسنة الدراسية، اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (5) يبين النتائج.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للمناعة النفسية أبعادها حسب متغيري الجنس والسنة الدراسية

السنة الدراسية	البُعد	ذكر		أنثى		المجموع	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
الأولى	حل المشكلات	2.62	0.38	2.85	0.32	2.66	0.38
	التفاؤل	2.66	0.45	2.84	0.52	2.69	0.47
	المبادرة الذاتية	2.72	0.50	2.86	0.50	2.74	0.50
	الثقة بالنفس	2.50	0.39	3.02	0.42	2.60	0.44
	الدرجة الكلية	2.62	0.30	2.89	0.35	2.67	0.33
الثانية	حل المشكلات	2.84	0.37	2.87	0.29	2.85	0.35
	التفاؤل	2.99	0.53	3.17	0.52	3.02	0.53
	المبادرة الذاتية	3.10	0.48	3.12	0.52	3.10	0.48
	الثقة بالنفس	2.90	0.44	3.20	0.33	2.95	0.43
	الدرجة الكلية	2.94	0.34	3.07	0.31	2.97	0.34
الثالثة	حل المشكلات	2.83	0.36	2.41	0.55	2.78	0.41
	التفاؤل	3.03	0.49	2.90	0.69	3.01	0.52
	المبادرة الذاتية	3.13	0.68	2.81	0.78	3.09	0.70
	الثقة بالنفس	2.49	0.54	2.65	0.51	2.91	0.55
	الدرجة الكلية	2.97	0.37	2.67	0.53	2.93	0.40
الرابعة	حل المشكلات	2.86	0.39	2.98	0.29	2.88	0.38
	التفاؤل	3.11	0.67	3.21	0.42	3.12	0.65
	المبادرة الذاتية	3.15	0.42	3.16	0.26	3.15	0.40
	الثقة بالنفس	2.99	0.48	3.08	0.43	3.00	0.47
	الدرجة الكلية	2.99	0.39	3.09	0.29	3.04	0.33
الخامسة	حل المشكلات	2.86	0.39	2.99	0.29	2.88	0.38

التفاؤل	3.07	0.48	3.03	0.35	3.06	0.46
المبادرة الذاتية	3.22	0.48	3.08	0.36	3.20	0.46
الثقة بالنفس	2.90	0.56	2.71	0.59	2.86	0.56
الدرجة الكلية	2.99	0.39	2.94	0.34	2.98	0.38

يبين الجدول (5) أنه توجد فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الدرجة الكلية للمناعة النفسية لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة الطفيلة التقنية وأبعادها تبعاً لمتغيري الجنس، والسنة الدراسية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية في الدرجة الكلية للمناعة النفسية تم استخدام تحليل التباين الثنائي (2 way Anova) والجدول (6) يبين النتائج.

جدول (6)

تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للمناعة النفسية حسب متغيري الجنس والسنة الدراسية والتفاعل بينهما

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	0.23	1	0.23	0.191	0.66
السنة الدراسية	2.952	4	0.738	5.999	0.00
الجنس* السنة الدراسية	1.810	4	0.453	3.678	0.00
الخطأ	42.941	349	0.123		
المجموع	3074.587	359			
المجموع المُصحح	52.407	358			

يتبين من الجدول (6) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للمناعة النفسية تعزى للجنس؛ حيث بلغت قيمة ف (0.191) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نجاتي (2016)، ودراسة سلمان وجاني (2014)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة كلية الهندسة يعيشون ظروف تعليمية واجتماعية مشابهة، وأنهم يركزون على فعاليتهم الذاتية، ويكونون مدفوعين نحو تحقيق هدف معين بغض النظر عن جنسهم سواء ذكر أم أنثى، كما تبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للمناعة النفسية تعزى للسنة الدراسية، حيث بلغت قيمة ف (5.999) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، كما أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للمناعة النفسية تعزى لتفاعل الجنس مع السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة ف (3.678) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وتعزى هذه الفروق لصالح الإناث في السنة الثانية حيث بلغ متوسطهم الحسابي (3.07)، وبانحراف معياري (0.31)، ولصالح الذكور في السنة الثالثة حيث بلغ متوسطهم الحسابي (3.97)، وبانحراف

معياري (0.73)، وأيضاً لصالح الإناث في السنة الرابعة حيث بلغ متوسطهم الحسابي (3.09)، وبانحراف معياري (0.29).

كما تُعزى الفروق لصالح الذكور في السنة الخامسة حيث بلغ متوسطهم الحسابي (2.99)، وبانحراف معياري (0.39). وتم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لإيجاد دلالة الفروق في استجابة الطلبة على الدرجة الكلية للمناعة النفسية تبعاً لمتغير السنة الدراسية، والجدول (7) يبين النتائج.

جدول (7)

دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للمناعة النفسية التي تعزى لمتغير السنة الدراسية باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية

السنة الدراسية	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة	خامسة	مستوى الدلالة
أولى	-	*0.298	*0.261	*0.370	*0.316	-
ثانية	*-0.298					0.00
ثالثة	*-0.261					0.00
رابعة	*-0.370					0.00

دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05)

يتبين من الجدول (7) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على الدرجة الكلية للمناعة النفسية تعزى لمتغير السنة الدراسية، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في استجابات الطلبة على الدرجة الكلية للمناعة النفسية تعزى لمتغير السنة الدراسية في السنة الثانية والثالثة، والرابعة، والخامسة مقارنةً بالسنة الأولى، ولصالح السنة الثانية والثالثة، والرابعة، والخامسة، تعزى النتيجة السابقة إلى أن طلبة كلية الهندسة لديهم مناعات نفسية أكثر من طلبة السنة الأولى، وبالتالي أصبحوا أكثر قدرة على تنظيم انفعالاتهم ومشاعرهم نحو تحقيق النجاح، ولديهم القدرة على التعامل مع المواقف المختلفة التي تواجههم، وتخطي العواقب، وبالتالي القدرة على إكمال مسيرتهم الجامعية، نتيجة لتراكم المعرفة والخبرات والمواقف الحياتية، ويعود ذلك إلى الفترة الزمنية التي أمضوها في الجامعة أكثر من طلبة السنة الأولى. كما تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية في أبعاد المناعة النفسية حسب متغيري الجنس والسنة الدراسية، والجدول (8) يبين النتائج.

جدول (8)

تحليل التباين المتعدد لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لأبعاد المناعة النفسية حسب متغيري الجنس والسنة الدراسية والتفاعل بينهما

المصدر	الاختبار	قيمة الاختبار	قيمة ف	درجة الحرية الافتراضية	مستوى الدلالة
الجنس	هوتلينج	0.09	0.779	4	0.539
السنة الدراسية	هوتلينج	0.121	2.613	16	0.000
الجنس* السنة الدراسية	رويس لارجت	0.72	6.276	4	0.000

يتبين من الجدول (8) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لأبعاد المناعة النفسية مجتمعة تعزى للجنس؛ حيث بلغت قيمة اختبار هوتلينج (0.09) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، في حين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لأبعاد المناعة النفسية مجتمعة تعزى للسنة الدراسية؛ حيث بلغت قيمة اختبار هوتلينج (0.121) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، كما أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لإبعاد المناعة النفسية مجتمعة تعزى لتفاعل الجنس مع السنة الدراسية لصالح السنة الدراسية؛ حيث بلغت قيمة اختبار رويس لارجت (0.72) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وتعزى هذه الفروق في بُعد حل المشكلات لصالح الإناث في السنة الثانية، حيث بلغ متوسطهم الحسابي (2.87)، وبانحراف معياري (0.29)، لصالح الإناث في السنة الرابعة حيث بلغ متوسطهم الحسابي (2.98)، وبانحراف معياري (0.29)، ويُرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن للإناث في تلك المراحل أكثر قدرة من غيرهم على تخطي العقبات ومواجهة المشاكل التي يتعرضن لها وفهمها والمبادرة إلى حلها، وتقبل نصائح الغير عند مواجهة مشكلة ما، ووضع الخطط المستقبلة، والقدرة على تنفيذها، وفي بُعد التفاؤل لصالح الإناث في السنة الثانية حيث بلغ متوسطهم الحسابي (3.17)، وبانحراف معياري (0.52)، لصالح الذكور في السنة الثالثة حيث بلغ متوسطهم الحسابي (3.03)، وبانحراف معياري (0.49)، لصالح الإناث في السنة الرابعة حيث بلغ متوسطهم الحسابي (3.21)، وبانحراف معياري (0.42)، لصالح الذكور في السنة الخامسة حيث بلغ متوسطهم الحسابي (3.07)، وبانحراف معياري (0.48).

ويُرجع الباحثان هذه النتيجة إلى إن هؤلاء الطلبة لديهم تفاؤل أكبر من غيرهم من الطلبة في كلية الهندسة، وأن لديهم قدرة على صياغة المواقف المختلفة التي يمرون بها بشكل إيجابي، ولديهم توقعات إيجابية بأن الغد يحمل لهم الأفضل وإنهم سيصبحون ذوي شأن في المستقبل. كما تعزى هذه الفروق في بُعد المُبادرة الذاتية لصالح الإناث في السنة الثانية حيث بلغ متوسطهم الحسابي (3.12)، وبانحراف معياري (0.52)، لصالح الذكور في السنة الثالثة حيث بلغ متوسطهم الحسابي (3.13)، وبانحراف معياري (0.68)، لصالح الإناث في السنة الرابعة حيث بلغ متوسطهم

الحسابي (3.16)، وبانحراف معياري (0.26)، لصالح الذكور في السنة الخامسة حيث بلغ متوسطهم الحسابي (3.22)، وبانحراف معياري (0.48)، ويُرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن هؤلاء الطلبة لديهم مرونة وقدرة على التكيف أكبر من غيرهم من الطلبة في كلية الهندسة، بالإضافةُ إلى أن هؤلاء الطلبة يميلون إلى استثمار الأفكار التي يرونها إيجابية ومساعدة للوصول إلى أهدافهم، ويتقبلون غيرهم من الطلبة، والمحيط الخارجي، ويبادرون إلى مساعدة الآخرين منهم دون أن يوجههم أحد إلى ذلك، وجاءت الفروق في بُعد حل الثقة بالنفس لصالح الإناث في السنة الثانية حيث بلغ متوسطهم الحسابي (3.20)، وبانحراف معياري (0.33)، لصالح الذكور في السنة الثالثة حيث بلغ متوسطهم الحسابي (2.49)، وبانحراف معياري (0.54)، ولصالح الإناث في السنة الرابعة حيث بلغ متوسطهم الحسابي (3.08)، وبانحراف معياري (0.43). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن هؤلاء الطلبة لديهم ثقة بالنفس أكثر من غيرهم من الطلبة في كلية الهندسة، ويرجع الباحثان هذه الفروق إلى الجانب الوراثي وطبيعة الجينات الوراثية في مجال الذكاء، وإلى الجانب البيئي المتمثل في أساليب التنشئة الاجتماعية، كما يعزو الباحثان هذه الفروق إلى أن الطلبة في السنوات المتقدمة بالجامعة يكونون قد استفادوا من خبراتهم في السنة الأولى من خلال أخطائهم السابقة التي قد تكون متمثلة في فهم شخصية الأستاذ الجامعي، وطريقة وضع الامتحانات الجامعية، والتعرف إلى البيئة من حولهم أدت إلى أن يكون الطلبة أكثر جدية واعتماداً على الذات، وزادت من ثقتهم بأنفسهم. وقد تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لإيجاد دلالة الفروق في استجابة الطلبة على أبعاد المناعة النفسية تبعاً لمتغير السنة الدراسية، والجدول (9) يبين النتائج.

جدول (9)

دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لأبعاد المناعة النفسية التي تعزى لمتغير السنة الدراسية باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية

البُعد	السنة الدراسية	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة	خامسة	مستوى الدلالة
حل المشكلات.	أولى	-	*0.18	-	* 0.27	-	_
	ثانية	*-0.18					0.03
	ثالثة	-					-
	رابعة	*-0.27					0.00
	خامسة	-					-
التفاؤل.	أولى	-	*0.33	*0.32	*0.42	*0.37	-
	ثانية	*-0.33					0.00
	ثالثة	*-0.32					0.00
	رابعة	*-0.42					0.00
	خامسة	*-0.37					0.01
المبادرة الذاتية.	أولى	-	*0.35	*0.34	*0.40	*0.45	0.00
	ثانية	*-0.35					0.00
	ثالثة	*-0.34					0.00

	رابعة	*-0.40					0.00
	خامسة	*-0.45					0.00
الثقة بالنفس	أولى	-	*0.35	*0.31	*0.40	_	-
	ثانية	*-0.35					0.00
	ثالثة	*-0.31					0.00
	رابعة	*-0.40					0.00
	خامسة	_					_

دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05)

يتبين من الجدول (9) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على أبعاد المناعة النفسية تعزى لمتغير السنة الدراسية. وفي بُعد حل المشكلات تعزى لمتغير السنة الدراسية في السنة الثانية والرابعة مقارنةً بالسنة الأولى والثانية، والثالثة، والخامسة، لصالح السنة الدراسية الرابعة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في استجابات الطلبة على بُعد التفاؤل تعزى لمتغير السنة الدراسية في السنة الثانية، والثالثة، والرابعة، والخامسة، مقارنةً بالسنة الأولى لصالح السنة الدراسية السنة الثانية، والثالثة، والرابعة، والخامسة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في استجابات الطلبة على بُعد المبادرة الذاتية تعزى لمتغير السنة الدراسية في السنة الثانية، والثالثة، والرابعة، والخامسة، مقارنةً بالسنة الأولى لصالح السنة الدراسية السنة الثانية، والثالثة، والرابعة، والخامسة، وقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في استجابات الطلبة على بُعد الثقة بالنفس تعزى لمتغير السنة الدراسية في السنة الثانية، والثالثة، والرابعة، مقارنةً بالسنة الأولى والخامسة لصالح السنة الثانية، والثالثة، والرابعة، والخامسة.

النتائج الخاصة بالسؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة التكيف الدراسي لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة الطفيلة التقنية والتي تعزى لمتغيري الدراسة الجنس، والسنة الدراسية والتفاعل بينهما؟

تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي (2-WAY-ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للتكيف الدراسي، واختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (10) يبين النتائج.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للتكيف الدراسي حسب متغيري الجنس والسنة الدراسية

السنة الدراسية	ذكر		أنثى		المجموع	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
أولى	2.53	0.23	2.54	0.34	2.53	0.25
ثانية	2.70	0.30	2.87	0.31	2.73	0.31
ثالثة	2.60	0.34	2.57	0.47	2.60	0.36
رابعة	2.70	0.33	2.73	0.51	2.71	0.38
خامسة	2.70	0.32	2.68	0.55	2.70	0.37

يبين الجدول (10) أنه توجد فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الدرجة الكلية للتكيف الدراسي لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة الطفيلة التقنية؛ تبعاً لمتغيري الجنس، والسنة الدراسية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية في الدرجة الكلية للتكيف الدراسي تم استخدام تحليل التباين الثنائي (2 way Anova) والجدول (11) يبين النتائج.

جدول (11)

تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للتكيف الدراسي حسب متغيري الجنس والسنة الدراسية والتفاعل بينهما

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	0.042	1	0.042	0.378	0.539
السنة الدراسية	1.862	4	0.465	4.154	0.03
الجنس* السنة الدراسية	0.266	4	0.067	0.594	0.667
الخطأ	39.113	349	0.112		
المجموع	2553.265	359			
المجموع المُصحح	41.760	358			

يتبين من الجدول (11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للتكيف الدراسي تعزى للجنس؛ حيث بلغت قيمة ف (0.378) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عمارة ودرويش (2017)، وتختلف مع دراسة بايبي وونق والجعفري وإقبال bibi, Wong, and ghaffari, and iqbal, 2018)، وتعزى هذه النتيجة إلى عدم اختلاف طبيعة كلا الجنسين في مستوى تكيفهم

الدراسي، وهم لديهم ذات الرغبة والدافعية والمثابرة والتعاون، وذات التكيف الدراسي والاجتماعي من حيث علاقتهم بالآخرين، كما تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للتكيف الدراسي تعزى للسنة الدراسية، حيث بلغت قيمة ف (4.154) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، لصالح السنة الدراسية الثانية حيث بلغ متوسطهم الحسابي (2.73)، وبانحراف معياري (0.31)، وأيضاً لصالح السنة الدراسية الرابعة حيث بلغ متوسطهم الحسابي (2.71)، وبانحراف معياري (0.38)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة كلية الهندسة في السنة الثانية، والسنة الرابعة مر على وجودهم في الجامعة فترة زمنية جيدة تؤهلهم للتكيف مع البيئة الدراسية مما جعلهم يألفون أسلوب الحياة الجديدة.

وأيضاً ساعدهم ذلك على اكتساب المعارف والمعلومات من خلال المساقات المختلفة، مما رفع مستوى التأثير الإيجابي على مستوى التكيف لديهم، وذلك على عكس طلبة السنة الأولى فهم طلبة مستجدون وقادمون إلى بيئة جديدة، مما يعني وجود صراع بداخلهم بين ما ألفه في البيئة الأصلية، ومستجدات عناصر البيئة الجديدة (الجامعة)، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للتكيف الدراسي تعزى لتفاعل الجنس مع السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة ف (0.594) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05). ويُرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أنه قد لا توجد فروق بين الجنسين من حيث القدرات العقلية، وأن الإمكانات التي توفرها الجامعة لا تميز بين الطلبة سواء بالسنة الأولى أو بالخامسة، وأن طلبة كلية الهندسة باختلاف جنسهم، ومستواهم الدراسي، لهم غايات ومساعٍ واحدة لبلوغ الأهداف من عملية التعليم، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لإيجاد دلالة الفروق في استجابة الطلبة على مقياس التكيف الدراسي تبعاً لمتغير السنة الدراسية، والجدول (12) يبين النتائج.

جدول (12)

دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في التكيف الدراسي وفقاً لمتغير السنة الدراسية باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية

	السنة الدراسية	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة	خامسة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية (التكيف الدراسي)	أولى		*0.196		*0.174		-
	ثانية	*-0.19					0.007
	ثالثة						-
	رابعة	*-0.17					0.018
	خامسة						-

يتبين من الجدول (12) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس التكيف الدراسي تعزى لمتغير السنة الدراسية في السنة الثانية والرابعة مقارنةً بالسنة الأولى والثالثة، والخامسة، لصالح السنة الدراسية الثانية والرابعة.

التوصيات والمقترحات:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها يُوصي الباحثان بما يلي:

- تعزيز برامج الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي؛ من أجل تقوية المناعة النفسية للطلبة.
- ضرورة إقامة الندوات للطلبة خاصة بالسنة الأولى لتعريفهم بنظام الجامعة والكلية، وتهيئة الطلبة للتكيف مع الجو الجامعي الجديد.
- معالجة المشكلات التي تعوق التكيف الدراسي، سواء في السنة الدراسية الأولى أو غيرها من السنوات.
- إجراء المزيد من الدراسات حول المناعة النفسية، وعلاقتها بمتغيرات أخرى.
- دراسة متغيرات البحث (المناعة لنفسية، والتكيف الدراسي) على عينات أخرى.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، رعاد (2018). *التكيف المدرسي*. متاح على الرابط التالي: net.iaalilm.www، استرجعت 25 تشرين الأول، 2019.

إنصورة، نجاة (2015). *أساسيات أصول علم النفس*. القاهرة: دار الكنوز.

البلوي، محمد (2014). *مبادئ الإرشاد النفسي في المجال العسكري*. السودان. دار الجنات للنشر والتوزيع.

جاسم، آلاء محمد والعبيدي، محمد جاسم (2010). *الإرشاد والتوجيه النفسي*، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

جامعة الطفيلة التقنية (2020). *دائرة القبول والتسجيل*. إحصائيات أعداد الطلبة.

الجزار، رانيا خميس (2018). المناعة النفسية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي والأداء الأكاديمي. *مجلة البحث العلمي في الآداب*، (7) 19، 1-42.

الجنابي، صاحب (2019). *الأزمة النفسية تشخيصها وأساليب التعامل معها*. عمان: دار اليازوري العلمية.

جولدستين، سام وبروكس، روبرت (2005). *الصمود لدى الأطفال* (ترجمة صفاء، الأعسر). القاهرة: المركز القومي للترجمة.

حسون، سناء (2016). الشخصية الصبورة وعلاقتها بالمناعة النفسية لدى طلبة جامعة بغداد. *مجلة الدراسات التربوية*، 33، 86-71.

الزين، سميح (1991) . *علم النفس*. بيروت: دار الكتاب اللبناني، القاهرة: دار الكتاب المصري.

سلمان، خديجة حسن وجاني، موال جوجي (2014). التوجه الديني وعلاقته بالمناعة النفسية لدى طلبة الجامعة.*مجلة العميد*، (4) 15، 212-163.

عمارة، رمال ودرويش، صبرينة (2017). *الاغتراب النفسي وعلاقته بالتكيف الدراسي*. متاح على الرابط التالي: www.dcpace.univ-eloued.، استرجعت 21 تشرين الأول، 2019.

الفاخري، سالم (2018). *سيكولوجيا الإبداع*. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

الفرخ، كاملة وتيم، عبد الجابر (1999). *الصحة النفسية للطفل*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

فهمي، مصطفى (1987). *الصحة النفسية*. مصر: المؤسسة العربية.

قطيشات، نازك والتل، أمل (2009). *قضايا في الصحة النفسية*. عمان: دار كنوز المعرفة

كامل، عبد الوهاب (2002). *اتجاهات معاصرة في علم النفس*. القاهرة: الأنجلو المصرية.

كماش، يوسف وحسن، عبد الكاظم (2018). *سيكولوجيا التعلم والتعليم*. عمان: دار الخليج.

مرسي، كمال إبراهيم (2000). *السعادة وتنمية الصحة النفسية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

ميرة، أمل (2011). المناخ الأسري وعلاقته بالتكيف الأكاديمي عند طلبة الجامعة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، 33، 272-249.

ناجي، علاء (2017). *الخوف وعلاقته بالتكيف الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. متاح على الرابط التالي: www.annabaa.org .، استرجعت 4 أيلول، 2019.

نجاتي، غنى (2016). المناعات النفسية وعلاقتها بالتقبل الوالدي لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق. *مجلة جامعة البعث*، 18(38). 171-143.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Bibi, S., Wong, Z., Ghaffari, A. and Iqbal, z (2018). social achievement Goals and Academic adjustment among college students. *European Online Journal of natural and social sciences*, (7)3, 588-593.

kagan, H (2006). *The psychological immune system, anew look at protection and survival Herman*. U.S.A: library of congress.

Stein, M (2006).young people leaving care. *journal child and family social work*,11(3), 273-283.

Abelson, R. frey, k. and Gregg, A (2004). *Experiments with people revelations from social psychology*. London Library of congress catalogin.

Journal of Studies and Educational Researches
ISNN: 2709-5231
مجلة الدراسات والبحوث التربوية
المجلد (1)ـ العدد (2)ـ مايو2021م

مدى تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه لدى طلبة وكالة الغوث الدولية في فلسطين "دراسة تقييمية"

The extent to which the Reading Challenge project has achieved its objectives among UNRWA students in Palestine - An Assessment study

أ.د.م عماد حنون الكحلوت
أستاذ علم النفس والقياس النفسي والتربوي المساعد- جامعة الأزهر - فلسطين

أ. ريم شحدة الكحلوت
وزارة التربية- وكالة الغوث الدولية – غزة – فلسطين

Email: dremadkahlout@gmail.com

الملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه لدى طلبة منطقة شرق غزة التعليمية بوكالة الغوث الدولية. والتعرف على الفروق في درجة تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه لدى الطلبة تبعاً لمتغيري (النوع الاجتماعي والفئة الدراسية). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (195) طالباً من الجنسين، منهم (116) من الذكور، و(79) من الإناث، وتم إعداد بطاقة ملاحظة لأهداف مشروع تحدي القراءة، وتكونت البطاقة من (17) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات رئيسية هي الاستيعاب والتعبير، والتعلم الذاتي والتفكير الناقد والإبداعي، وتعزيز الثقافة العامة. وكانت أهم نتائج الدراسة: أن درجة تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه لدى الطلبة كما قدرها المعلمون المشرفون يقع عند مستوى (75.6%) وهي جيدة، وتم ترتيب مجالات البطاقة حيث جاء الاستيعاب والتعبير عند وزن نسبي (77.6%)، يليه مجال تعزيز الثقافة العامة بوزن نسبي (75.4%)، وأخيراً التعلم الذاتي والتفكير الناقد والإبداعي بوزن نسبي (73.6%). وبينت أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مجالات بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للبطاقة، لصالح الإناث. في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً على جميع المجالات والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة تبعاً لفئة المرحلة الدراسية لأفراد العينة.

الكلمات المفتاحية: مشروع تحدي القراءة، طلبة، وكالة الغوث الدولية، تقييم.

Abstract: The study aimed to explore the degree to which the Reading Challenge project has achieved its objectives in the UNRWA East Gaza Educational Area. In addition, to identify the differences in the degree to which the reading challenge project achieved its objectives among students according to the two variables (gender and school stage category). Descriptive approach used. A random sample of (195) students of both sexes was selected; where (116) are males, and (79) are females. An observation card was prepared to assess the goals of the reading challenge project were rated by supervising teachers, and the card consisted of (17) items distributed into three main fields: comprehension and expression; self-learning, critical and creative thinking; and general culture promotion. The results of the study: The degree of the reading challenge project has achieved its objectives among students, as estimated by the supervising teachers, is at (75.6%), which is good. The fields of the card arranged as; comprehension and expression at (77.6%), general culture promotion at (75.4%), and finally, self-learning, critical and creative thinking with a relative weight (73.6%). There are statistically significant differences at the level of (0.05) between scores of males and scores of females on the fields of the observation card and the total scores of

the card, in favor of females. While there are no statistically significant differences in all fields and the total scores of the observation card according to the school stage category of the sample.

Key words: Reading Challenge Project, Students, UNRWA, and Assessment.

المقدمة:

تسهم القراءة إسهاماً فاعلاً في بناء الإنسان، ذلك المخلوق المكرم من رب العالمين، سبحانه وتعالى، فهي التي ترتقي به وتنمي مواهبه، فتجعله أداة فعالة ومثمرة وقوة موجهة تبني مجد الأمة، وتصنع حضاراتها، وتحقق أهدافها وآمالها المنشودة. وتربية الإنسان على القراءة ليست مجرد تزويده بكم وافر من المعرفة من خلال حشو العقل الإنساني بمعلومات، وإنما يتعدى الأمر ذلك إلى تزويده بنسق من القيم يسهم في بناء الضمير الإنساني وتوجيهه بحيث يوجه سلوكه ويضبط تصرفاته، وبالتالي فالمعرفة النظرية لا بد أن تقترن بالممارسة العملية، وأن تترجم إلى سلوك وعمل يعود بالنفع والخير على الفرد والمجتمع والإنسانية جمعاء. ويتفق أهل التربية على أهمية غرس حب القراءة في نفوس الأطفال وتربيتهم على حبها حتى تصبح لديهم عادة يمارسونها ويستمتعون بها، لأن كثيراً من البحوث التربوية أكدت أن هناك ترابطاً قوياً بين القراءة والتقدم الدراسي. وقد كان أول ما نزل به القرآن الكريم على سيدنا محمد عليه الصلاة والسلام فعل الأمر (اقرأ) لما للقراءة من أهمية عظمى في حياة الإنسان.

وتعليم القراءة يؤكد على تنمية قدرات الأطفال على قراءة الكلمات وتقطيعها وتحليلها، ومعرفة الحروف وأصواتها، والانتقال من كلمة إلى أخرى، ومن سطر إلى آخر، بطريقة آلية، وأصبح للقراءة في التربية المعاصرة أثر إيجابي في زيادة نمو الطفل المتعلم وإنماء خبرته، وهذا لا يعني أنها تقلل من قيمة المهارات الآلية في تعليم القراءة ولكنها ترفض أن تجعل هذه المهارة الآلية غاية في نفسها، وإنما تعتبرها واسطة ليكون الطفل قارئاً جيداً، وذلك لأن التعرف على الكلمات وتحليلها وتقطيعها ومعرفة الحروف بأصواتها لا يمكن أن تهيئ طفلاً جيداً في القراءة. (الشخريتي، 2009، ص 19). فقد بينت دراسة الشريف (2003) أن محتوى كتاب قواعد اللغة العربية يسهم بدرجة كبيرة في تنمية مهارات الكتابة الجهرية كمهارة الطلاقة أثناء القراءة، وربط الرموز الصوتية المكتوبة بسهولة. كما بينت دراسة النوري (2010) أن مستوى صعوبات تعلم القراءة متقارب لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي من الجنسين.

ويعد "تحدي القراءة العربي" هو أكبر مشروع عربي أطلقه صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم، نائب رئيس دولة الإمارات العربية المتحدة رئيس مجلس الوزراء حاكم دبي، لتشجيع القراءة لدى الطلاب في العالم العربي عبر التزام أكثر من مليون طالب بالمشاركة بقراءة خمسين مليون كتاب كل عام دراسي. ويأخذ التحدي شكل منافسة للقراءة باللغة العربية يشارك فيها الطلبة من الصف الأول الابتدائي وحتى الصف الثاني عشر من المدارس المشاركة عبر العالم العربي، وتمتد المنافسة لدول العالم المختلفة لاحتواء الجاليات والناطقين باللغة العربية (دليل المشاركين في مشروع تحدي القراءة العربي، 2016، ص 3). ومن المهم استغلال هوايات الطفل لدعم حب القراءة

واتباع الإستراتيجيات السليمة لتدريس القراءة في المدرسة واصطحاب المجلات والكتب والرحلات والسفر (عماد الدين، 2012، ص 44). وقد كشفت دراسة العاني والعطار (2016) أن مشروع تحدي القراءة أسهم في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في محافظة مسقط بعُمان. وتتمثل مشكلة الدراسة في أنها تسعى لتقييم الأهداف الخاصة لمشروع تحدي القراءة العربي تنمية الاستيعاب والتعبير، والتعلم الذاتي والتفكير الناقد والإبداعي، وتعزيز الثقافة العامة لدى الطلبة، فقد بينت دراسة (Melandita, 2019) أن الدافعية، والخلفية المعرفية، والافتقار إلى إستراتيجيات القراءة عقبات تؤثر على الفهم القرائي.

وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما مدى تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه لدى طلبة منطقة شرق غزة التعليمية بمدارس وكالة الغوث كما يقدرها المعلمون المشرفون؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه لدى الطلبة، كما يقدرها المعلمون المشرفون؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه تعزى للنوع الاجتماعي للطلبة، كما يقدرها المعلمون المشرفون؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه تعزى للفئة الدراسية للطلبة، كما يقدرها المعلمون المشرفون؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه لدى طلبة منطقة شرق غزة التعليمية بوكالة الغوث الدولية. والتعرف على الفروق في درجة تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه لدى الطلبة تبعاً لمتغيري (النوع الاجتماعي والفئة الدراسية).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- كونها أول دراسة تتناول مشروع تحدي القراءة في فلسطين وتبين مدى تحقيقه للأهداف التي وضع من أجلها، فإنها قد تفيد الجهة الراعية للمشروع في ضبط وتنقيح خطة العمل، مما يعود بالنفع على المجتمع العربي.
- قد تفيد نتائج الدراسة في الوصول لعملية التغذية الرجعة التي قد تكشف عن نقاط الضعف والقوة في تحقيق أهداف مشروع تحدي القراءة، وتساعد على وضع مقترحات علاجية.

- قد تفيد مراكز تطوير ومخططي المناهج عند إثراء مناهج اللغة العربية، أو عند وضع خطط ومواد إثرائية مساعدة، وتضمين نماذج شيقة تستخدم في دروس القراءة.
- قد تدفع المشرفين التربويين إلى حث المعلمين على زيادة تركيزهم على دروس القراءة وإعداد دورات تعزز ذلك.
- تفتح الباب لإجراء المزيد من الدراسات لترسيخ حب القراءة عند طلابنا وبناء جيل متميز متفتح واسع المدارك.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على قياس مدى تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه لدى عينة من طلبة الصفوف من الأول حتى التاسع الأساسي بمدارس منطقة شرق غزة التعليمية بوكالة الغوث الدولية من الجنسين؛ ممن أنجزوا خمسة جوازات قراءة (قراءة خمسين كتاب)، في الفصل الثاني من العام الدراسي 2017/ 2018م.

مصطلحات الدراسة:

- **مشروع تحدي القراءة:**

يعرف المشروع أنه "مجموعة من الأنشطة المخطط لها بطريقة نظامية، بحيث يتضمن مجموعة من الخبرات التعليمية، تقدم لمجموعة من الطلاب، ويحتوي المشروع على مجموعة من الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل وأدوات التقويم" (الشخريتي، 2009، ص 26).

وتعرف القراءة أنها "أحد أساليب النشاط الفكري، وهي عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني، وعلى هذا الأساس فإن عناصر القراءة تتكون من المعنى الذهني، واللفظ الذي يؤديه الرمز المكتوب، وهي عملية تعرف الرموز ونطقها نطقاً صحيحاً؛ أي الاستجابة البصرية لما هو مكتوب ثم النطق أي تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات ذات معنى" (الدليمي والوائلي، 2009، ص 203).

ومشروع تحدي القراءة هو أكبر مشروع عربي أطلقه صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم، نائب رئيس دولة الإمارات العربية المتحدة رئيس مجلس الوزراء حاكم دبي، لتشجيع القراءة لدى الطلاب في العالم العربي؛ وذلك يوم 26 سبتمبر 2016م. ويأخذ التحدي شكل منافسة للقراءة باللغة العربية، يشارك فيها الطلبة من الصف الأول الابتدائي وحتى الصف الثاني عشر من المدارس المشاركة من العالم العربي ضمن فعاليات مخططة ومنظمة لبلوغ الأهداف. وتبدأ المسابقة من شهر سبتمبر كل عام حتى شهر إبريل من العام التالي، يتدرج خلالها الطلاب المشاركون عبر خمس مراحل تتضمن كل مرحلة قراءة عشرة كتب وتلخيصها في كراسات خاصة سميت (جوازات التحدي)، وبعد الانتهاء من القراءة والتلخيص، تبدأ مراحل التصفيات وفق معايير معتمدة، وتتم على

مستوى المدارس والمناطق التعليمية ثم مستوى الأقطار العربية وصولاً للتصفيات النهائية التي تعقد في دولة الإمارات العربية سنوياً (دليل المشاركين في مشروع تحدي القراءة العربي، 2016، ص 3).

- **أهداف مشروع تحدي القراءة:**

تتمثل أهداف مشروع تحدي القراءة في مجال تنمية القراءة لدى الطلبة في ثلاثة أهداف رئيسية هي: الاستيعاب والتعبير، والتعلم الذاتي والتفكير الناقد والإبداعي، وتعزيز الثقافة العامة، وهي كما تقاس بالبطاقة موضوع الدراسة.

الخلفية النظرية للدراسة:

يتضمن هدا الجزء من الدراسة عرض لأهم الأطر النظرية التي تناولت موضوع القراءة، وموضوع مشروع تحدي القراءة، وذلك كما يلي:

أولاً: القراءة:

القراءة عملية عقلية وحسية، تهدف إلى استخلاص المعاني والمعلومات، من الكلمات المقروءة، وتوظيفها توظيفاً إيجابياً، وإشراك الجوانب الحسية مع النواحي العقلية، نتيجة التفاعل مع القراءة، والنظر أيضاً في ثمرتها وما يترتب عليها من تفاعل حسي وواقع ملموس.

وتعرف القراءة أنها "عملية حيوية كاملة، بحيث تحتاج لجهود بدنية وعقلية ونفسية" (النصار، 2012، ص 37). وتعرف أيضا أنها عملية تفكير معقدة، تشمل تفسير الرموز المكتوبة (الكلمات والتراكيب)، وربطها بالمعاني، ثم تفسير تلك المعاني وفقاً لخبرات القارئ الشخصية. وبناء على ذلك فإن القراءة تتضمن عمليتين متصلتين هما: العملية الأولي (ميكانيكية): ويقصد بها رؤية القارئ للتراكيب والكلمات والحروف المكتوبة عن طريق الجهاز البصري، والنطق بها بواسطة جهاز النطق. والعملية الثانية (عقلية): يتم خلالها تفسير المعنى، وتشمل الفهم الصريح (المباشر) والفهم الضمني (غير المباشر أو فهم ما بين السطور) والاستنتاج والتذوق، والاستمتاع، والتحليل، ونقد المادة المقروءة، وإبداء الرأي فيها (شيفرد وميتشل، 2006، ص 11). وعرفها علماء التربية أنها "عملية عضوية نفسية عقلية، يتم فيها ترجمة الرموز المكتوبة إلى معانٍ مقروءة مفهومة، ويتضح أثر إدراكها عند القارئ في التفاعل مع ما يقرأ، وتوظيفه في سلوكه الذي يصدر عنه أثناء أو بعد الانتهاء من القراءة (رياض والسبيعي، 2008، ص 219). ويتفق الباحثان مع تعريف علماء التربية؛ وذلك لأن القارئ يتفاعل مع القراءة، ويظهر أثرها عليه فكرياً وروحياً وسلوكياً.

خصائص القراءة:

تميزت القراءة بخصائص ومميزات كثيرة، تدل كل خاصية منها على منزلة القراءة ومن أبرزها ما يلي:

- تعد القراءة من أعظم الوسائل للترقي العلمي، من مصادر المعرفة ومصدراً من مصادر المعرفة، وهي إحدى السبل المهمة لاكتساب العلوم المختلفة، والاستفادة من إنجازات المتقدمين والمتأخرين وخبراتهم (سلاطين، 2014، ص 11).

- في القراءة حياة العقول ونور الأفئدة، ونمو الفكر، فهي تغذي العقل وتصعد به درجات من الفهم والوعي، فتفتح للقارئ ممتلكات الفكر الغنية، وتنمي اتجاهاته الفكرية، فالعبقرية إذا لم يتم تغذيتها بغذاء القراءة يمكن أن تجف وتذبل (الحمود، 2006، ص 5).

- القراءة طريق للرقي، فالحياة من غير قراءة لا تشكل حضارة، إذ إن الحضارة لا تقوم ولا تنهض إلا بالقراءة، لذلك قيل: (أمة تقرأ، أمة ترتقي) (سلاطين، 2014، ص 12).

- تعد القراءة ظاهرة إنسانية، وصفة مميزة يختص بها النوع البشري تبعاً لاختصاصه بالعقل والتمييز دون سائر الخلق وما يبذله فيها يعد جهداً نافعاً وضرورياً، لكي يتمتع بإنسانيته (النصار، 2012، ص 37).

- من مميزات القراءة أيضاً أنها تساعد على اكتساب بعض المهارات وتنميتها فهي تحسن لغة القارئ وتثريها بالعديد من المفردات اللغوية وتنمي ذوقه وتعطيه القدرة على التحليل والتفكير، والتمييز بين السقيم والصحيح (النصار، 2012، ص 33).

يتضح مما سبق أن القراءة من أفضل الأعمال الصالحة النبيلة، التي يتقرب بها الإنسان من الله، لأن القراءة تفتح البصيرة وتنمي التفكير والتأمل عنده، وتعمر بها الأوقات، وقد ينال الإنسان بسببها الأجور العظيمة، والمنافع الجليلة إذ احتسبها لله، وجعلها وسيلته للتهذيب وغرس الأخلاق الحميدة فهي غذاء للروح والعقل معاً.

أهمية القراءة:

إن المتأمل في كتاب الله يجد في محكم تنزيله ما يحث به عباده على القراءة بصفة عامة، فأول كلمة نزلت من القرآن (***اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ{1} خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ{2} اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ{3} الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ{4} عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ{5}***) (سورة العلق). فذلك يدل دلالة واضحة وقوية على عظيم شأن القراءة، وعظمة مكانتها في الإسلام، واشتقاق اسم القرآن من القراءة يضفي عليها المزيد من القداسة (رياض والسبيعي، 2008، ص 220).

وتتمثل أهمية القراءة (عماد الدين، 2012، ص 37) في أنها:

- عامل حاسم في اكتساب الطلبة الخبرات المختلفة والمعارف الخصبة.

- تعد القراءة غذاء للروح والعقل، ويكفيها شرفاً أنها الكلمة الأولى التي نزلت في القرآن الكريم.

- لها دور في اكتساب المعارف والعلوم الإنسانية التي ينتفع بها الإنسان في حياته وآخرته.

- تتقدم القراءة على الكتابة، فالإنسان يتقن القراءة أحرفاً وكلمات وصوراً ذهنية ثم يستطيع كتابتها.
- القراءة تولد فكراً جديداً وحلولاً جديدة، بحيث تنير عقل الإنسان، وتضاعف فرص الخبرة الإنسانية.
- وسيلة لاتصال الفرد بغيره مهما تباعدت المسافات والأزمان.
- وسيلة من وسائل التهذيب وغرس الأخلاق الحميدة في نفوس الصغار.

مما سبق يمكن القول إن أهمية القراءة تعود إلى كونها من أهم المهارات التي يمكن أن يملكها الفرد في المجتمع؛ لأنها وسيلة للتفاهم والاتصال والسبيل إلى توسيع آفاق الفرد العقلية، ومضاعفة فرص الخبرة الإنسانية، ووسيلة من وسائل التذوق والاستماع، فهي عامل من عوامل النمو العقلي والانفعالي للفرد، كما أن لها قيمتها الاجتماعية، فتراث الإنسان الثقافي والاجتماعي ينتقل من جيل إلى جيل، وهي وسيلة لتذوق الأطفال الأدب والقيم التي تحقق لهم الراحة النفسية وتغرس في نفوسهم الطمأنينة.

خطوات القراءة الخمس:

1. الاستطلاع أو المسح: أي القيام بمسح مادة القراءة بسرعة لتكوين فكرة عامة عن الموضوع.
2. السؤال: تحديد عدد من الأسئلة والتساؤلات التي تتصل بالموضوع يجعل القراءة هادفة ونشطة.
3. القراءة الهادفة: قراءة المادة بالتركيز على الأجزاء ذات الصلة بالسؤال لتحقيق الهدف من القراءة.
4. الاستذكار أو الاسترجاع: بعد القراءة امتحن نفسك وحاول أن تستذكر ذلك بنفسك ذاتياً.
5. المراجعة: هي مراجعة ما تم قراءته وكتابته ومقارنته بما هو منشود وإعادة النظر في المادة الدراسية للتأكد من مطابقة ما استوعبت وتذكرت بما يجب أن تستوعب وتتذكر واستخراج النقاط التي أخفقت في تذكرها أو أخطأت في تحديدها والقيام باستدعائها (مصطفى، 2005، ص 28).

ويتضح مما سبق أن الخطوات الخمس للقراءة جاءت مرتبة ترتيباً منطقياً، وناجحة في تحديد الأهداف المرجوة من القراءة، حيث إن القارئ يبدأ بالاستطلاع والمسح للكتاب وتدريجياً يتعمق فيه بعد الاسترجاع والمراجعة، مما يسهل الفهم على القارئ وينمي قدرته على التعلم ويزيد من تفكيره الناقد والإبداعي وقدرته على حل المشكلات ويعزز ثقافته العامة.

أهداف تعليم القراءة للطلاب:

- الاعتزاز بدينهم ولغتهم وعروبتهم ووطنهم، واكتساب قدر من القيم الإيجابية والعادات الحميدة.
- الإقبال على المشاركة في الأنشطة المنهجية وغير المنهجية.
- التدرب على مهارة الاستماع واستيعاب ما يسمع، ونطق الحروف من مخارجها الصحيحة.

- القراءة بفهم للمادة قراءة جهرية صحيحة معبرة، والكتابة الخالية من الأخطاء.
- مراعاة قواعد خط النسخ في كتابتهم واكتساب ثروة لغوية تمكنهم من التعبير.
- إكساب الفرد ثروة لغوية في التراكيب والمفردات والصور الفنية التي تعمر العديد من الكتب.
- تسهيل عملية تعلم الفنون من تعبير وكتابة وغيرها باعتبار فنون اللغة كلا متكاملاً (الشخريتي، 2009، ص 41).

ويرى الباحثان أن أهداف القراءة العامة تكمن في دفع النشء للاعتزاز بدينهم ولغتهم وعروبتهم ووطنهم، وإكسابهم قدر من القيم الإيجابية والعادات الحميدة، والقدرة على القراءة الاستيعابية الواعية بالسرعة المناسبة واستنباط الأفكار العامة والمعلومات الجزئية أو إدراك ما بين السطور من معان وما وراء الألفاظ من مقاصد.

أنواع القراءة: تنقسم القراءة عامة إلى نوعين، كما يلي:

أ- أنواع القراءة من حيث طبيعة الأداء:

1. **القراءة الصامتة:** هي قراءة بدون صوت أو همس أو تحريك لسان أو شفاه، ويحصل بها القارئ على المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل دون الاستعانة بالصوت، أي أن البصر والعقل هما الفاعلان فيها، وتسمى القراءة البصرية (الحسن، 2000، ص 17). ويرى الباحثان أن القراءة الصامتة تتم فيها رؤية الرموز الكتابية بالبصر، وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ دون صوت أو همهمة أو تحريك شفاه.
2. **القراءة الجهرية:** تؤدي إلى تذوق موسيقى النص وتحسن نطق وتعبير الصغار (البجة، 2002، ص 108). وهي العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معان، وتعتمد القراءة الجهرية على ثلاثة عناصر هي: رؤية الرمز بالعين، ونشاط الذهن في إدراك معنى الرمز، والتلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه الرمز (الشخريتي، 2009، ص 54). ويرى الباحثان أن القراءة الجهرية هي التي ينطق القارئ خلالها بالمقروء بصوت مسموع مع مراعاة ضبط المقروء وفهم معناه.
3. **قراءة الاستماع:** تعرف أنها قدرة المستمع على فهم وإدراك ما يسمع، ويكون ذلك بتمكينه من ترجمة الأصوات إلى دلالات، ويحتاج ذلك إلى قدرة فائقة على التركيز بعيداً عن الشرود الذهني، وتقوم على عنصرين هما: تلقّي الصوت بالأذن وأجهزة السمع المرافقة، وإدراك المعاني التي تحملها الأصوات المسموعة (عبد الحميد، 2006، ص 25). حيث إن قراءة الاستماع تساعد على تذكر بعض مهارات الاستماع الواردة في النص القرائي الذي يتلوه المعلم على مسامعهم.

ويضيف الباحثان أن كل نوع من أنواع القراءة له أهداف ومميزات وأوجه قصور، فالأنواع الثلاثة للقراءة تتكامل مع بعضها في تحقيق الارتقاء بالتعلم وتزيد من قدرة المتعلم على القيام بالعمليات الذهنية والتفكير الناقد والإبداعي.

ب- القراءة من حيث الغرض:

تتنوع القراءة من حيث الغرض (عماد الدين، 2012، ص 39)، وهي كما يلي:

1. القراءة التحصيلية: ويراد بها استظهار المعلومات وحفظها.
2. جمع المعلومات: يتم فيها الرجوع إلى مصادر جمع المعلومات، وهذا النوع يتطلب سرعة تصفح المرجع والتلخيص.
3. القراءة السريعة الخاطفة: معرفة شيء معين خلال لحظة من الزمن مثل قراءة فهارس الكتب وقوائم المؤلفين والأدلة بأنواعها.
4. قراءة التصفح السريع: تكوين فكرة عامة عن موضوع أو كتاب جديد.
5. قراءة الترفيه: قراءة المتعة الأدبية والرياضة العقلية مثل قراءة الأدب والقصص والنوادر والفكاهة.
6. القراءة النقدية التحليلية: قراءة متروّية لغرض الفحص النقد والتقييم والمتابعة.
7. قراءة التذوق: يتم فيها التفاعل مع المقروء، وهو أشبه بقراءة الاستمتاع.
8. القراءة التصحيحية: وهي استدراك وتصحيح الأخطاء اللغوية والإملائية والأسلوبية والصياغة.
9. القراءة الاجتماعية: للتعرف على ما يحدث لفئات المجتمع من مناسبات.

ملاحظات مهمة في تدريس القراءة:

- يجب أن يكون الهدف واضحاً في ذهن المعلم.
- يجب أن يستخدم وسائل الإيضاح اللازمة عند تحليل الكلمات.
- يجب أن يتحدث المعلم بالفصحى، ويلزم طلابه بذلك.
- أن يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.
- في القراءة الصامتة يلزم الطلاب بعدم رفع الصوت.
- مراعاة زمن كل خطوة؛ لأن بعض المعلمين يتيحون فرصة للطلاب بقراءة الموضوع لفترة طويلة.
- اصطحاب طلابه للمكتبة إذا اقتضى الأمر (أبو الهيجا، 2002، ص 84).

وقد جاء في دراسة رانجي (Ranggi, 2019) أن المعلمين يستخدمون إستراتيجيتي الدعائم والأسئلة والإجابات في تدريس الفهم القرائي، وإرشاد الطلاب للتركيز أكثر على النص وما ورد فيه.

مما يشير إلى أن المعلم يلعب دوراً عظيماً في تعليم الطلاب مهارات القراءة، فالقراءة مفتاح تعلم بقية العلوم الأخرى، وإلى جانب اتقان الطلاب للغة العربية فإن تعلم المواد العلمية كالرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية والتربية الإسلامية يحتاج إلى اللغة العربية التي هي لغة اللسان بجميع حالاته.

طرق تدريس القراءة:

1. **الطريقة الصوتية (التركيبية أو الهجائية):**

تتفق هذه الطريقة مع الطريقة الأبجدية في الأساس التي تقوم عليه، حيث إنها تبدأ بالحروف، ولكن الاختلاف بينهما هو أن الحروف في هذه الطريقة تقدم إلى التلاميذ مصحوبة بأصواتها لا بأسمائها، وفي هذه الطريقة ينطق الطفل أصوات الحروف التي تتكون منها الكلمات ثم يسير تدريجياً حتى يصل الحروف ببعضها بعضاً، والهدف من تعليم القراءة هو تعلم التلاميذ الكلمات والنطق بها (زقوت، 1999، ص ص 107- 108)، ومن مزاياها أنها تساعد التلاميذ على التعرف على صوت الحرف وأشكاله المختلفة، وتتميز بسهولتها والتدرج في خطواتها، وتربط بين الصوت والرمز المكتوب، وأنها سهلة على المعلمين، وفيها تعليم يعتمد على الأذن والعين واليد. أما عيوبها فهي تركز على النطق دون اللغة، وتخلو من إثارة شوق وشغف المتعلم للقراءة، وتهدم وحدة الكلمة التي تجزئها إلى مقاطع، وتبدأ بالأجزاء ولا تهتم بالمعنى، وتعود الطفل البطء في القراءة.

2. **الطريقة الكلية (طريقة الكلمة، طريقة الجملة):**

تبدأ هذه الطريقة بأن يعرض المعلم على التلميذ كلمة يعرفها لفظاً ومعنى، ولكن لا يعرف شكلها، ويرشده إلى تحليلها، وكيفية تهجئتها مع تثبيت صورتها في الذهن، وبعد أن يتأكد المعلم من إتقانه لهذه الكلمة ينتقل إلى كلمة أخرى، حتى تتكون عند التلميذ حصيلة من الكلمات. ومن مميزات الطريقة الكلية إكساب المتعلمين الثروة اللغوية في أثناء تعلم القراءة، وسرعة المتعلمين في القراءة، ويتعلم بهذه الطريقة الرمز واللفظ معاً، وفيها تشويق للأطفال وتشجيع على القراءة، وكذلك تستخدم في تكوين الجمل. أما عيوبها فلا يستطيع المتعلم بواسطتها التعرف على كلمات جديدة غير التي سبق تعلمها، وقد لا يكون التلميذ دقيقاً في إدراكه كما يحب المعلم، وتؤدي إلى الخلط والاضطراب عند المتعلمين وخاصة عند نطق الكلمات المتشابهة في رسمها والمختلفة في صورتها ودلالاتها (البجة، 2002، ص 346).

وسائل تنمية الميول القرائية: من الأساليب التي تشجع الأطفال على القراءة:

- القدوة القارئة وتوفير الكتب والمجلات الخاصة والتدرج مع الطفل في قراءته ومراعاة رغبات الطفل القرائية.
- تخصيص مكان ووقت جيد للقراءة مع الطفل في البيت واستغلال الفرص لتشجيعه على القراءة.

- استغلال هوايات الطفل لدعم حب القراءة واتباع الإستراتيجيات السليمة لتدريس القراءة في المدرسة واصطحاب المجلات والكتب والرحلات والسفر (عماد الدين، 2012، ص 44)، وللمعلم دور رئيسي في تنمية حب القراءة فهو يشجع الأطفال ليعتادوا عليها وتصبح عادة متأصلة لديهم.

الضعف القرائي وعلاجه:

يتمثل ضعف القراءة في عدم قدرة الطلاب على قراءة المادة المتنوعة من الكتب التي قرأها، وعجز الطلاب عن أداء المعنى، والصعوبة في قراءة مادة لم ترد بكتبهم الدراسية، والصعوبة في المادة الجديدة المقروءة، والصعوبة في ترجمة المادة المقروءة بلغة الطالب الخاصة (عاشور والحوامدة، 2002، ص 79). ويمكن علاج الضعف في مجال القراءة من خلال إعداد المعلم إعداداً تربوياً وأكاديمياً مميزاً من حيث مهارات القراءة، وإجراء بحوث إجرائية مدرسية للتعرف على مشكلات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية، وتوظيف وسائل التعليم المناسبة والتخلص من العسر القرائي، وضرورة الاهتمام بمهارتي الاستماع والتحدث، وتعويد الطالب على مهارات القراءة من خلال إظهار أهميتها التي تخلق الدافعية لديهم، وتفعيل دور المكتبة المدرسية في معالجة الضعف القرائي، والانطلاق نحو دوافع تربوية لمعالجة الضعف القرائي، وتفعيل دور أولياء الأمور في معالجة الضعف القرائي (حماد وفورة، 2006، ص ص 11- 12).

مقترحات علاج الضعف القرائي:

يمكن اتباع المقترحات التالية (الشخريتي، 2009، ص 64)، لعلاج الضعف القرائي:

- الوقوف على أخطاء التلاميذ، وحثهم على تصحيح أخطائهم بأنفسهم.
- تنويع أساليب وطرق التدريس العامة والخاصة.
- الاهتمام بإثراء المنهج.
- إجراء اختبارات تشخيصية ورسم خطط علاجية للضعاف.
- مراقبة حالة التلميذ الصحية والاتصال بأولياء الأمور في حالة وجود ضعف في السمع أو البصر.

1- تأليف الكتب المدرسية وفق شروط تراعي ميول التلاميذ وقدراتهم العقلية.

ويرى الباحثان أن تضافر الجهود من معلمين، وأولياء أمور، وجودة المناهج والكتب المناسبة للطلبة، والحالة النفسية والجسمية والصحية للطفل واستخدام إستراتيجيات وطرق متنوعة لتقوية مهارات القراءة، كل ذلك يمكن أن يساعد على علاج الضعف القرائي لدى الطلبة.

ثانياً: مشروع تحدي القراءة العربي:

يهدف تحدي القراءة العربي إلى تنمية حب القراءة لدى جيل الأطفال والشباب في العالم العربي، وغرسها كعادة متأصلة في حياتهم تعزز ملكة الفضول وشغف المعرفة لديهم، وتوسع مداركهم. وتؤدي القراءة إلى تنمية مهارات الطلاب في التفكير التحليلي والنقد والتعبير، وتعزيز قيم التسامح والانفتاح الفكري والثقافي لديهم من خلال تعريفهم بأفكار الكتاب والمفكرين والفلاسفة بخلفياتهم المتنوعة وتجاربهم الواسعة في نطاقات ثقافية متعددة، كما يهدف إلى فتح الباب أمام الميدان التعليمي والآباء والأمهات في العالم العربي للمساهمة في تحقيق هذه الغاية وتأدية دور محوري في تغيير واقع القراءة وغرس حبها في الأجيال الجديدة. (http://www.arabreadingchallenge.com)

الأهداف الخاصة لمشروع تحدي القراءة العربي:

- زيادة الوعي بأهمية القراءة لدى الطلبة في العالم العربي.
- تعزيز الثقافة العامة لدى المشاركين من الطلبة.
- تنمية مهارات التعلم الذاتي والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي.
- تنمية مهارات اللغة العربية لدى الطلبة لزيادة قدرتهم على التعبير بطلاقة وفصاحة (دليل المشاركين في مشروع تحدي القراءة العربي، 2016، ص 3).

مصطلحات خاصة بمشروع تحدي القراءة:

- **المشروع:** هو جميع الفعاليات المخططة والمنظمة لبلوغ الأهداف الإستراتيجية المحددة، والتي تهدف إلى تكوين عادة القراءة لدى الطلبة، ويشمل جميع الطلبة الذين بادروا بتسجيل أسمائهم في المشروع، بصرف النظر عن مشاركتهم في أي من تصفيات المسابقة المختلفة.
- **المسابقة:** هي العملية التي يتنافس المشتركون من خلالها للفوز على المستويات، وذلك بعد إتمامهم قراءة خمسين كتاباً في الفترة من انطلاق المسابقة وحتى بدء التصفيات الأولى.
- **الكتاب:** هو أي كتاب علمي أو أدبي خارج المنهج الدراسي.
- **المنسق:** هو من يوجه ويتابع فعاليات المسابقة على مستوى الدولة.
- **المحكمون:** هم التربويون الذين يحددون أسماء الفائزين في المستويات المختلفة، وهم محكمو فريق التحدي ومحكمو القطر المشارك.
- **التصفيات:** يقصد بها تحديد نسبة الفائزين أو عددهم على مستوى المدرسة أولاً، والمنطقة ثانياً، والدولة (القطر) ثالثاً، والدول مجتمعة في دولة الإمارات العربية المتحدة رابعاً.

- **الجوازات:** هي خمس كراسات صغيرة، تتكون الواحدة منها من عشر صفحات، يسجل في كل صفحة تلخيص للكتاب المقروء، مع ذكر اسم الكتاب ومؤلفه وعدد صفحاته ودار النشر، وقد أعطيت الجوازات ألواناً مختلفة مرتبة زمنياً حيث يتم تسليمها للطالب على النحو التالي: الأحمر فالأخضر ثم الأزرق ويليه الفضي وينتهي بالذهبي، وقد اعتمدت الألوان لما تضفيه من أثر إيجابي على نفوس الطلبة.
- **مشرف المدرسة:** هو كل من يوجه ويتابع فعاليات المسابقة على مستوى المدرسة.
- **مشرف المنطقة:** هو كل من يوجه ويتابع فعاليات المسابقة على مستوى المنطقة التعليمية (http://www.arabreadingchallenge.com)

آلية تطبيق مسابقة تحدي القراءة العربي في المدارس:

1. يتسلم الطالب من مشرف المدرسة الجواز الأحمر ويقرأ كتاباً في أيّ من مجالات العلم والأدب، ثم يلخص الكتاب في الجواز الأحمر في صفحة تأشيرة رقم (1) حتى ينهي قراءة عشرة كتب ثم يلخصها تحت عشر تأشيرات.
2. يتسلم الطالب الجواز الأخضر ليقرأ عشرة كتب أخرى، ثم يلخصها تحت عشر تأشيرات، وبذلك يكون قد قرأ عشرين كتاباً.
3. يتسلم الطالب الجواز الأزرق ليقرأ عشرة كتب أخرى، ثم يلخصها تحت عشر تأشيرات، وبذلك يكون قد قرأ ثلاثين كتاباً.
4. يتسلم الطالب الجواز الفضي ليقرأ عشرة كتب أخرى، ثم يلخصها تحت عشر تأشيرات، وبذلك يكون قد قرأ أربعين كتاباً.
5. يتسلم الطالب الجواز الذهبي (المرحلة الأخيرة) ليقرأ عشرة كتب أخرى، ثم يلخصها تحت عشر تأشيرات، وبذلك يكون قد قرأ خمسين كتاباً.

وبذلك يكون قد أتمّ قراءة وتلخيص خمسين كتاباً في خمسة جوازات متعددة الألوان، علماً بأنه على الطالب أن يذكر في كل تأشيرة اسم الكتاب ومؤلفه وعدد صفحاته ودار النشر (دليل المشاركين في مشروع تحدي القراءة العربي، 2016، ص 3).

معايير الكتاب المقروء في تحدي القراءة العربي:

هناك مجموعة من المعايير التي يجب الالتزام بها في الكتاب الذي يقرأه الطالب، وهي كما يلي (http://www.arabreadingchallenge.com):

- أن يكون باللغة العربية، ويشمل ذلك الكتب المترجمة للعربية.

- أن يكون من الكتب الثقافية التي يمكن أن تضيف لرصيد القارئ الثقافي (فن، أدب، علوم، ثقافة عامة، تاريخ، سياسة ... إلخ)، قصة أو رواية.
- أن يكون في مستوى مرحلة الطالب من حيث الموضوع وعدد الصفحات.
- ألاّ يكون مرجعاً. وألاّ يكون مجلة أو صحيفة. وألاّ يكون من المنهج الدراسي للطالب.

ومن حيث عدد صفحات الكتاب ففي المرحلة الأولى للصفوف من الأول إلى الثالث يكون من (5 – 20) صفحة، وفي المرحلة الثانية للصفوف من الرابع للسادس يكون من (20 – 30) صفحة، وفي المرحلة الثالثة للصفوف من السابع إلى التاسع يكون من (30 – 50) صفحة، وفي المرحلة الرابعة للصفوف من العاشر إلى الثاني عشر يكون من (5 – 20) صفحة وهي أعداد مقترحة لعدد صفحات الكتب يسترشد بها المشرفون (دليل المشاركين في مشروع تحدي القراءة العربي، 2016، ص 6).

مما سبق يتضح أن مشروع تحدي القراءة العربي يهدف إلى تشجيع وتنمية حب القراءة والمطالعة لدى الطلاب والأبناء، ونشر الثقافة والأدب والعلوم وتفتيح الذهن وتنمية العمليات العقلية والتفكير الناقد والإبداعي، والذي ينعكس إيجابياً على نمو وارتقاء الفرد ويصبح الإنتاج علامة مميزة للمجتمع.

الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجزء عرضاً لبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، فقد هدفت دراسة ميلانديتا (Melandita, 2019) التعرف على صعوبات فهم نص القراءة باللغة الإنجليزية التي تواجه طلبة الصف الثامن في دار الفلاح بندر لامبونج في نيجيريا، وقد استخدم الباحث البحث الوصفي، واشتملت العينة على ثلاثة صفوف دراسية ضمت (74) طالباً من طلبة الصف الثامن، وطبق على العينة مقياس مكون (15) فقرة على طريقة ليكرت. وبينت النتائج أن معظم أفراد العينة غير متأكدين من وجود صعوبات قراءة لديهم. وحسب النتائج فإن الدافعية هي العقبة الرئيسية التي تؤثر على الفهم القرائي، تليها الخلفية المعرفية، وأخيراً الافتقار إلى إستراتيجيات القراءة.

وجاءت دراسة رانجي (Ranggi, 2019) للتعرف إلى إستراتيجيات المعلم في تدريس الفهم القرائي في الصف الثالث في المدرسة العليا 23 جامبي، وهي دراسة كيفية، واستخدمت الدراسة المقابلة والملاحظة، وقد وجدت نتائج الدراسة أن المعلمين يستخدمون إستراتيجية الأسئلة والإجابات، وقد تعرف المعلم على الطلاب الذين حصلوا على مهام معينة والطلاب الذين تم إرشادهم للتركيز أكثر على النص وما ورد فيه.

وأجرى العاني والعطار (2016) دراسة للتعرف إلى مدى فاعلية مشروع تحدي القراءة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة التعليم الأساسي للصف الخامس في محافظة مسقط بعمان، واستخدمت الدراسة

المنهج التجريبي، وكانت أداة الدراسة اختبار مهارات القراءة الإبداعية لطلاب الصف الخامس، وتكونت العينة من (70) طالباً من الجنسين وتم توزيعهم على مجموعتين بالتساوي (ضابطة وتجريبية). بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات القراءة الإبداعية، لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت بتشجيع جميع الطلبة للمشاركة في برنامج التحدي، وتطوير أساليب مشاركتهم فيه.

وهدفت دراسة نصر (2014) إلى التعرف إلى فاعلية إستراتيجيات التعلم المتمايز في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدارس وكالة الغوث في منطقة رفح بفلسطين، واستخدمت المنهج التجريبي، وطبقت على العينة اختبار مهارات القراءة الإبداعية لطلاب الصف الثاني، وتكونت الدراسة من (70) تلميذاً من الصف الثاني من الجنسين من مدرسة رفح الابتدائية المشتركة (د) للاجئين. ومن أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين يدرسون بالتعليم المتمايز ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالتعليم الاعتيادي؛ وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة باستخدام التعليم المتمايز في تنمية المهارات القرائية والكتابية في اللغة العربية.

ودرس عماد الدين (2012) أثر استخدام السرد القصصي لتنمية بعض مهارات الاستماع في القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (136) من طلبة الصف الرابع من الجنسين بمدارس وكالة الغوث الدولية في مخيم البريج، ووزعت العينة على (4) مجموعات: مجموعتين تجريبية، ومجموعتين ضابطة، وتم بناء استبانة تشمل مهارات الاستماع للطلبة، وإعداد اختبار لقياس هذه المهارات. ومن أهم نتائج الدراسة أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات الاستماع على التطبيق البعد، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الشوبكي (2011) إلى معرفة مدى فعالية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، واتبعت المنهج التجريبي والمنهج البنائي، وتكونت عينة الدراسة من (67) تلميذة، وطبق على العينة برنامج قائم على مهارات الاستماع، وبطاقة ملاحظة لمهارات القراءة، واستبيان استطلاعي لمهارات الاستماع، واختبار تحصيلي للمهارات. وأسفرت نتائج الدراسة على فعالة البرنامج القائم على مهارات الاستماع في تنمية مهارات القراءة لدى التلميذات، وفعاليته في زيادة التحصيل في التطبيق البعدي للاختبار، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التلميذات في المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة النوري (2010) إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها. وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتألفت عينة الدراسة من(85) تلميذاً وتلميذة من

تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وكذلك من معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الرابع الأساسي والبالغ عددهم (52) معلماً ومعلمة. وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة لتحديد صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وبطاقة ملاحظة للتحقق مما ورد في الاستبانة من صعوبات، واختبار تشخيصي في القراءة للتعرف على مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. وتوصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي تعزي لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي.

وجاءت دراسة الشخريتي (2009) للتحقق من أثر برنامج قائم على الألعاب التربوية في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في شمال غزة، واستخدمت المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (83) تلميذاً من الجنسين من تلاميذ الصف الثالث من مدرسة بيت حانون الابتدائية، بحيث وزعت على مجموعتين ضابطة وتجريبية، واستخدمت اختبار تشخيصي للقراءة وبرنامجاً تعليمياً. ومن نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الذين تعلموا بالبرنامج ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة العادية، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وقامت العماوي (2009) بدراسة للتعرف على أثر لعب الأدوار في تدريس القراءة على التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في خانيونس، واستخدمت المنهج التجريبي، وتم تطبيق طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة، وبناء اختبار التفكير التأملي، وطبقت على عينة قوامها (203) من طلبة الصف الثالث الأساسي في خانيونس، وبعد إجراء الاختبار البعدي تبين وجود فروق دالة إحصائياً في التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.

واستكشفت دراسة آل تميم (2009) صعوبات القراءة الجهرية، وفاعلية القصص المسجلة على الأقراص المدمجة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث على مستوى تعرف المقروء والنطق به، واتبعت المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (128) طالباً توزعوا على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وطبقت الدراسة قائمة صعوبات القراءة الجهرية، وبطاقة رصد صعوبات القراءة، ومن نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط عدد أخطاء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في صعوبات القراءة، لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة أبو عكر (2009) إلى معرفة أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس خانيونس، واستخدمت الدراسة الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (70) تلميذاً تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وطبقت الدراسة قائمة مهارات القراءة الإبداعية، واختبار مهارات القراءة الإبداعية، وبرنامج الألعاب التعليمية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التلاميذ في اختبار مهارات القراءة الإبداعية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة؛ لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة الشافعي وآخرون (2008) هدفت إلى إعداد برنامج قائم على القصة لتنمية بعض مهارات الكتابة والميول القرائية القصصية لدى تلاميذ الصف الخامس، وقياس مدى فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الكتابة المناسبة لتلاميذ الصف الخامس، واتبعت المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الخامس بمدرسة (الأحنف بن قيس) بالإمارات العربية المتحدة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في المجموعة الضابطة ودرجات الطلاب في المجموعة التجريبية في الميول القرائية لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى أبو جحجوح وحمدان (2006) دراسة هدفت إلى معرفة مهارات القراءة في منهج لغتنا الجميلة للصف الثالث الأساسي بفلسطين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي الذي ركز على بحث المشكلة المتعلقة بالواقع الراهن بوصفها وتحليلها، وقام الباحثان ببناء استبانة لتحديد مهارات القراءة المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن المهارات التي يتضمنها كتاب القراءة تناسب تلاميذ الصف الثالث بالإضافة إلى توافرها في كتاب القراءة.

كما قام فورة (2003) بالتحقق من فعالية برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بغزة، واتبعت المنهج الوصفي والمنهج التجريبي. واستخدمت الدراسة اختبار القراءة التشخيصي، وبطاقة الملاحظة، وتكونت العينة من (30) طالباً وطالبة، وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التلاميذ قبل وبعد التطبيق لصالح التطبيق البعدي، وهدا يعني فعالية البرنامج المقترح.

وأجرى الشريف (2003) دراسة للتعرف على فاعلية محتوى كتاب اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط من وجهة نظر معلمي ومشرفي اللغة العربية بالعاصمة المقدسة، واتبع الباحث المنهج الوصفي في الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (99) معلماً و(19) مشرفاً، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أن محتوى كتاب قواعد اللغة العربية يسهم بدرجة كبيرة في تنمية مهارات الكتابة الجهرية مثل مهارة الطلاقة أثناء القراءة، وربط الرموز الصوتية المكتوبة بسهولة ويسر، ومراعاة حركات الإعراب عند القراءة، وأيضاً من النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية ومشرفيها حول فاعلية محتوى قواعد اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة النحوية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

ركزت الدراسات السابقة على موضوع تنمية مهارات القراءة والكتابة والاستماع مع استخدام برامج وإستراتيجيات وطرق جديدة لتعليم القراءة كما في دراسات (الشخريتي، 2009)، (فورة، 2003)، (أبو عكر، 2009)، (آل تميم، 2009)، (الشافعي وآخرين، 2008). وتناولت دراسة (العاني والعطار، 2016) فقط موضوع مشروع تحدي

القراءة في عُمان. واتفقت الدراسة الحالية مع دراسات (النوري، 2010)، (أبو عكر، 2009)، (أبو جحجوح وحمدان، 2006)، (الشريف، 2003)، (فورة، 2003) والتي استخدمت الاستبانة في جمع البيانات.

وكانت معظم عينات الدراسات من طلبة المرحلة الأساسية مثل دراسات (Melandita, 2019)، (العاني والعطار، 2016)، (نصر، 2014)، (الشوبكي، 2011)، (الشخريتي، 2009)، (العماوي، 2009)، (أبو عكر، 2009)، (الشافعي وآخرون، 2008)، (أبو جحجوح وحمدان، 2006)، (فورة، 2003). وفي دراسات (الشريف، 2003)، (Ranggi, 2019) كانت العينة من المعلمين والمشرفين.

وكانت نتائج الدراسات أن برامج تنمية مهارات القراءة أو الكتابة التي قدمت للعينات جميعها أدت لتنمية هذه المهارات مقارنة بالعينات التي درست بالطرق التقليدية. وقد استخدمت دراسات (Melandita, 2019)، (Ranggi, 2019)، (النوري، 2010)، (أبو جحجوح، 2006)، (فورة، 2003)، (الشريف، 2003) المنهج الوصفي. ولأن مشروع تحدي القراءة موضوع الدراسة الحالية هو تصميم مقنن مسبقاً؛ ولأنه لا يرتبط بشكل مباشر بالمقررات الدراسية وله معايير محددة للتقييم، فقد تم استخدام البطاقة للقياس من خلال المنهج الوصفي دون تدخل الباحث.

كما بينت النتائج أن المهارات التي يتضمنها كتاب القراءة تناسب تلاميذ الصف الثالث بالإضافة إلى توافرها في كتاب القراءة (أبو جحجوح وحمدان، 2006). وأن محتوى كتاب قواعد اللغة العربية يسهم بدرجة كبيرة في تنمية مهارات الكتابة الجهرية مثل مهارة الطلاقة أثناء القراءة، وربط الرموز الصوتية المكتوبة بسهولة ويسر (الشريف، 2003). وتوصلت نتائج دراسة (النوري، 2010) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي تعزي لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي. ولم تجد دراسة (الشريف، 2003) فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية ومشرفيها حول فاعلية محتوى قواعد اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة النحوية.

منهج وإجراءات الدراسة:

يتضمن هذا الجزء الخطوات والإجراءات التي تمت في الجانب الميداني من هذه الدراسة من حيث منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، والعينة التي طبقت عليها، والأدوات المستخدمة، والدراسة الاستطلاعية التي هدفت للتحقق من صدق وثبات الأدوات، والتوصل إلى النتائج، وذلك كما يلي:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، إذ تحدد الدراسة الوصفية الوضع الحالي للظاهرة المراد دراستها وهو منهج يستخدم الاستبانات في جمع البيانات على أن تكون على درجة من الموضوعية والثبات (أبو علام، 2011، ص 50).

مجتمع الدراسة:

بلغ حجم مجتمع الدراسة جميع الطلبة الذين اجتازوا خمسة جوازات للقراءة (أنجزوا قراءة 50 كتاباً) والذين يقدر عددهم حوالي (910) من الطلاب من الجنسين؛ منهم (710) طلاب و(200) طالبة، من طلبة مدارس منطقة شرق غزة التعليمية بوكالة الغوث، ويرجع حجم مجتمع الذكور في المجتمع الإحصائي الكلي كون معظم مدارس منطقة شرق غزة من الذكور.

عينة الدراسة:

أ. العينة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة عشوائية استطلاعية قوامها (32) من الطلبة من كلا الجنسين من مجتمع الدراسة، وتم تطبيق البطاقة المستخدمة في هذه الدراسة على هذه العينة بواسطة المعلمين المشرفين على تطبيق مشروع تحدي القراءة، وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للبطاقة.

ب. العينة الميدانية:

تم اختيار عينة عشوائية بلغت (195) طالباً، منهم (116) من الطلاب بنسبة (59.5%)، و(79) من الطالبات بنسبة (40.5%). والجدول التالي يبين توزيع العينة تبعاً للمتغيرات المستقلة التصنيفية:

جدول (1)

يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات التصنيفية

البيان	المتغير	العدد	%
النوع الاجتماعي	ذكور	116	59.5
	إناث	79	40.5
الفئة الدراسية	الصفوف 1 - 3	64	32.8
	الصفوف 4 – 6	86	44.1
	الصفوف 7 – 9	45	23.1

أداة الدراسة: بطاقة أهداف مشروع تحدي القراءة:

بعد الاطلاع على الأطر النظرية المتوافرة في دليل المشاركين الخاص بمشروع تحدي القراءة (دليل المشاركين في مشروع تحدي القراءة العربي، 2016: ص ص 11- 13)، وموقع مشروع تحدي القراءة العربي على صفحة الانترنت (http://www.arabreadingchallenge.com)، تم إعداد بطاقة أهداف مشروع تحدي القراءة وهي عبارة عن بطاقة ملاحظة لأداء الطلبة، وتكونت البطاقة من (17) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات رئيسية، والجدول التالي يبين توزيع الفقرات على المجالات:

جدول (2)

توزيع الفقرات على مجالات بطاقة أهداف مشروع تحدي القراءة

مجالات البطاقة	عدد الفقرات
استيعاب المقروء	3
التحدث بلغة عربية سليمة	4
الهدف الأول: الاستيعاب والتعبير (ككل)	7
التعلم الذاتي	2
التفكير الناقد	2
التفكير الإبداعي	3
الهدف الثاني: التعلم الذاتي والتفكير الناقد والإبداعي (ككل)	7
الهدف الثالث: تعزيز الثقافة العامة	3
الدرجة الكلية للبطاقة	17

وتتم الاستجابة على فقرات البطاقة بواسطة المعلم المشرف وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي (كبيرة جداً – كبيرة– متوسطة– ضعيفة– ضعيفة جداً) وتصحح على التوالي بالدرجات (5 – 4 – 3 – 2 - 1)، وجميع الفقرات إيجابية التصحيح. ويتم احتساب درجة المفحوص على البطاقة بجمع درجاته على كل مجال وجمع درجاته على جميع المجالات لحساب الدرجة الكلية لمدى تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه، وتتراوح الدرجة الكلية للمفحوص ما بين (17 – 85 درجة)، وتعبر الدرجة المنخفضة عن تدني درجة تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه، فيما تعبر الدرجة المرتفعة عن درجة عالية من تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه.

صدق وثبات البطاقة:

أ. صدق المحكمين:

تم عرض الصورة الأولية البطاقة على عدد من المحكمين من الأساتذة المختصين في التربية وعلم النفس والقياس والإحصاء النفسي والتربوي، وذلك بهدف معرفة آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم حول مجالات البطاقة وفقراتها ومدى وضوحها، وترابطها، ومدى تحقيقها لأهداف الدراسة، وتم تفريغ الملاحظات التي أبداها المحكمون وفي ضوئها تمت إعادة صياغة بعض الفقرات وبقيت البطاقة في صورتها النهائية تتكون من (17) فقرة.

ب. الصدق البنائي:

للتحقق من الصدق البنائي للبطاقة تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (3)

ارتباط درجة كل فقرة من فقرات البطاقة مع الدرجة الكلية للمجال

المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط	المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط	المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط
الهدف الأول: الاستيعاب والتعبير	1	** 0.670	الهدف الثاني: التعلم الذاتي والتفكير الناقد والإبداعي	8	** 0.617	الهدف الثالث: تعزيز الثقافة العامة	15	** 0.501
	2	** 0.592		9	** 0.543		16	*0.425
	3	** 0.538		10	** 0.555		17	*0.381
	4	** 0.621		11	** 0.584			
	5	** 0.530		12	** 0.658			
	6	** 0.692		13	** 0.527			
	7	** 0.570		14	** 0.672			

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

قيمة (ر) الجدولية (د.ح= 30) عند مستوى دلالة 0.05= 0.349، وعند مستوى دلالة 0.01= 0.449

يتبين من الجدول السابق أن جميع فقرات البطاقة (17) فقرة حققت معاملات ارتباط دالة مع درجة المجال الذي تنتمي إليه عند مستوى (0.05). وبذلك تبقى البطاقة تتكون من (17) فقرة. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (4)

يبين ارتباطات درجات مجالات بطاقة أهداف مشروع تحدي القراءة مع الدرجة الكلية

المجالات	معامل الارتباط
استيعاب المقروء	0.878 **
التحدث بلغة عربية سليمة	0.815 **
الهدف الأول: الاستيعاب والتعبير (ككل)	0.728 **
التعلم الذاتي	0.852 **
التفكير الناقد	0.755 **
التفكير الإبداعي	0.877 **
الهدف الثاني: التعلم الذاتي والتفكير الناقد والإبداعي (ككل)	0.761 **
الهدف الثالث: تعزيز الثقافة العامة	0.746 **
الدرجة الكلية للبطاقة	0.813 **

(**) دالة عند مستوى 0.01

قيمة (ر) الجدولية (د.ح=30) عند مستوى دلالة 0.05= 0.349، وعند مستوى دلالة 0.01= 0.449

يتبين من الجدول السابق أن جميع المجالات حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للبطاقة عند مستوى دلالة 0.01، مما يدل أيضاً على أن البطاقة في صورتها النهائية تتسم بدرجة عالية من الصدق البنائي. كما يشير ذلك إلى أن جميع فقرات ومجالات البطاقة تشترك في قياس أهداف مشروع تحدي القراءة لدى أفراد العينة.

ثبات البطاقة: تم حساب ثبات البطاقة باستخدام الطرق التالية:

أ. طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على الفقرات الفردية (9 فقرات)، ودرجاتهم على الفقرات الزوجية (8 فقرات)، والمكونة لبطاقة أهداف مشروع تحدي القراءة (مجموع الفقرات = 17 فقرة)، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين النصفين (0.769)، وتم استخدام معادلة جتمان لتعديل طول الأداة، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد التعديل بتلك المعادلة

(0.877)، وهي قيمة عالية تدلل على درجة مرتفعة من الثبات، تفي بمتطلبات تطبيق بطاقة أهداف مشروع تحدي القراءة لدى الطلبة بواسطة المعلمين.

ب. الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ:

تم كذلك تقدير ثبات بطاقة أهداف مشروع تحدي القراءة بحساب معامل كرونباخ ألفا لفقرات المقياس (عدد الفقرات = 17)، وقد بلغت قيمة ألفا (0.901)، وهي قيمة عالية تدلل على مستوى مرتفع من الثبات، وتفي بمتطلبات تطبيق البطاقة على أفراد العينة.

مما سبق اتضح أن بطاقة أهداف مشروع تحدي القراءة موضوع الدراسة تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات؛ تعزز النتائج التي سيتم جمعها للحصول على النتائج النهائية للدراسة.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتفريغ البيانات وتصفيتها وتصحيحها ومعالجتها كما يلي: معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة جتمان، ومعامل ألفا كرونباخ للتحقق من صدق وثبات البطاقة. والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي للفروق بين أكثر من عينتين مستقلتين، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، وذلك بعد الإجابة عن الأسئلة والتحقق من الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لكل منها، كما تم تفسير ومناقشة النتائج التي يتم التوصل إليها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة:

نتائج السؤال الأول الذي ينص على: ما درجة تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه لدى الطلبة كما يقدرها المعلمون المشرفون؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على بطاقة أهداف مشروع تحدي القراءة لدى طلبة منطقة شرق غزة التعليمية بوكالة الغوث بفقراته ومجالاته ودرجته الكلية، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على فقرات بطاقة أهداف مشروع تحدي القراءة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
1	يحدد الفكرة الرئيسية للكتاب المقروء.	4.18	0.64	83.7	1
16	ينسب الكتب إلى مؤلفيها.	4.17	0.86	83.4	2
5	يلفظ المفردات بطريقة سليمة ومعبرة.	4.04	0.80	80.8	3
8	يستطيع تحديد أهدافه من القراءة.	4.03	0.85	80.5	4
2	يذكر أهم المعلومات التي وردت في الكتاب المقروء.	3.98	0.84	79.7	5
4	يتحدث بلغة بسيطة وواضحة.	3.84	0.81	76.8	6
10	يصدر حكماً على فكرة قرأها في الكتاب.	3.78	0.92	75.7	7
11	يعلل إصداره حكماً على شخصية أو موقف قرأه في الكتاب.	3.78	0.93	75.7	8
12	يذكر أفكاراً جديدة لم يكن يعرفها مسبقاً.	3.75	0.98	75.1	9
7	يتحدث بصوت واضح دون توقف.	3.74	0.88	74.8	10
3	يربط معلومات الكتاب المقروء بالحياة الواقعية.	3.69	0.83	73.8	11
6	لديه قدرة على سرد الأفكار بترابط وتسلسل منطقي.	3.69	0.91	73.7	12
9	يوضح الأسلوب الذي اتبعه في القراءة لتحقيق الهدف.	3.66	0.87	73.2	13
17	يقارن بين كتابين من حيث الأسلوب أو المضمون.	3.60	0.92	72.0	14
15	يربط ما قرأه من الكتاب بمشكلات عالمية.	3.54	0.84	70.9	15
14	يستخدم خطوات محددة لاتخاذ القرار.	3.40	0.95	68.0	16
13	يحدد مجموعة الخطوات اللازمة لحل مشكلة تعطى له.	3.33	0.99	66.7	17

يتضح من الجدول السابق أن درجات أهداف مشروع تحدي القراءة لدى طلبة منطقة شرق غزة التعليمية بوكالة الغوث تقع ما بين (66.7 – 83.7%) كما يقدرها المعلمون المشرفون، وكانت أعلى الفقرات كما يلي: فقرة رقم

(1) " يحدد الفكرة الرئيسة للكتاب المقروء " في أعلى مراتب أهداف مشروع تحدي القراءة لدى طلبة منطقة شرق غزة التعليمية بوكالة الغوث التعليمي بوزن نسبي (83.7%). تليها فقرة رقم (16) "ينسب الكتب إلى مؤلفيها" بوزن نسبي (83.4%). تليها فقرة رقم (5) "يلفظ المفردات بطريقة سليمة ومعبرة" بوزن نسبي (80.8%).

في حين كانت أدنى الفقرات: فقرة رقم (13) "يحدد مجموعة الخطوات اللازمة لحل مشكلة تعطى له" بوزن نسبي (66.7%)، وهي من مجال التفكير الإبداعي. تليها فقرة رقم (14) "يستخدم خطوات محددة لاتخاذ القرار" بوزن نسبي (68.0%)، وهي من مجال التفكير الإبداعي. تليها فقرة رقم (15) "يربط ما قرأه من الكتاب بمشكلات عالمية" بوزن نسبي (70.9%) وهي من مجال تعزيز الثقافة العامة.

والجدول التالي يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على مجالات بطاقة أهداف مشروع تحدي القراءة لدى طلبة منطقة شرق غزة التعليمية بوكالة الغوث:

جدول (6)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لمدى تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه لدى الطلبة كما يقدرها المعلمون المشرفون

الاستبانة	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
استيعاب المقروء	3	11.86	1.92	79.1	1
التحدث بلغة عربية سليمة	4	15.31	2.95	76.5	4
الهدف الأول: الاستيعاب والتعبير (ككل)	7	27.17	4.72	77.6	2
التعلم الذاتي	2	7.69	1.50	76.9	3
التفكير الناقد	2	7.57	1.72	75.7	5
التفكير الإبداعي	3	10.49	2.57	69.9	8
الهدف الثاني: التعلم الذاتي والتفكير الناقد والإبداعي (ككل)	7	25.74	5.21	73.6	4
الهدف الثالث: تعزيز الثقافة العامة	3	11.31	2.08	75.4	6
الدرجة الكلية للبطاقة	17	64.23	11.14	75.6	

يتضح من الجدول السابق أن درجة تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه لدى الطلبة كما قدرها المعلمون المشرفون جيدة عند مستوى (75.6%)، وكان ترتيب مجالات بطاقة أهداف مشروع تحدي القراءة لدى أفراد العينة

من الطلبة كما يلي: جاء مجال (الهدف الأول: الاستيعاب والتعبير) في أعلى درجات تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه بوزن نسبي (77.6%). يليه مجال (الهدف الثالث: تعزيز الثقافة العامة) بوزن نسبي (75.4%). وأخيراً مجال (الهدف الثاني: التعلم الذاتي والتفكير الناقد والإبداعي) بوزن نسبي (73.6%) لدى أفراد العينة.

وقد بينت دراسة (الشريف، 2003) أن محتوى كتاب قواعد اللغة العربية يسهم بدرجة كبيرة في تنمية مهارات الكتابة الجهرية مثل مهارة الطلاقة أثناء القراءة، وربط الرموز الصوتية المكتوبة. والقراءة الإبداعية كما يعرفها (العاني والعطار، 2016) هي مجموعة من الأداءات التي يمارسها الطالب عند قراءة نص ما، والتي تتمثل في الطلاقة والمرونة والأصالة القرائية. وحتى تحقق القراءة تنمية للمهارات العقلية العليا يجب أن يكون الهدف واضحاً في ذهن المعلم، وأن يستعمل الوسائل اللازمة عند تحليل وتركيب الكلمات والجمل (أبو الهيجا، 2002، ص 84).

وتأتي نتيجة هذه الدراسة متفقة مع الأسس النظرية لمستويات التفكير التي تشير إلى أن الفهم والاستيعاب من مستويات التفكير العادية في حين يعد التفكير الناقد والإبداعي من مستويات التفكير المتقدمة والعليا. ويرى (نصر، 2014، ص 45) أنه لا يتم اكتساب اللغة ومهاراتها إلا بامتلاك المتعلم لهذه المهارات، وقد يكون من الصعب السيطرة على آليات القراءة بمعزل عن مهارات اللغة الأخرى، حيث تتداخل مع مهارات اللغة المتنوعة في مواقف التدريب والاستخدام الطبيعي للغة، ومن هنا ينبغي استحداث طرق تربوية علاجية متطورة لامتلاك المهارات المتعلقة بالقراءة.

نتائج السؤال الثاني الذي ينص: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه تعزى للنوع الاجتماعي للطلبة كما يقدرها المعلمون المشرفون؟

للإجابة عن هذا السؤال تمت المقارنة بين متوسط درجات الطلاب (ن= 116) ومتوسط درجات الطالبات (ن= 79) على بطاقة أهداف مشروع تحدي القراءة لدى طلبة منطقة شرق غزة التعليمية بوكالة الغوث التعليمي موضوع الدراسة، وذلك باستخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات عينتين مستقلتين، وتم استخدام هذا الاختبار الإحصائي البارامتري بسبب اعتدالية توزيع الدرجات في كل من مجموعتي التطبيق، إضافة إلى أن عدد أفراد العينة يزيد عن ثلاثين فرداً (علام، 2005، ص 210)، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (7)

اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه تعزى للنوع الاجتماعي للطلبة (ذكور-إناث) كما يقدرها المعلمون المشرفون

مجالات البطاقة	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
استيعاب المقروء	الذكور	11.47	1.94	3.518	دالة عند 0.01
	الإناث	12.43	1.75		
التحدث بلغة عربية سليمة	الذكور	14.91	3.05	2.282	دالة عند 0.05
	الإناث	15.89	2.71		
الهدف الأول: الاستيعاب والتعبير (ككل)	الذكور	26.39	4.87	2.850	دالة عند 0.01
	الإناث	28.32	4.27		
التعلم الذاتي	الذكور	7.46	1.50	2.633	دالة عند 0.01
	الإناث	8.03	1.45		
التفكير الناقد	الذكور	7.36	1.66	2.059	دالة عند 0.05
	الإناث	7.87	1.76		
التفكير الإبداعي	الذكور	10.55	2.47	0.425	غير دالة إحصائياً
	الإناث	10.39	2.72		
الهدف الثاني: التعلم الذاتي والتفكير الناقد والإبداعي (ككل)	الذكور	25.37	5.18	1.213	غير دالة إحصائياً
	الإناث	26.29	5.23		
الهدف الثالث: تعزيز الثقافة العامة	الذكور	11.08	2.00	1.998	دالة عند 0.05
	الإناث	11.66	2.15		
الدرجة الكلية للبطاقة	الذكور	62.84	11.31	2.129	دالة عند 0.05
	الإناث	66.27	10.65		

قيمة (ت) الجدولية (د.ح= 193) عند مستوى دلالة 0.05= 1.96، عند مستوى دلالة 0.01= 2.576

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة ومتوسطات درجات الطالبات عند مستوى دلالة أقل من (0.05) على الهدف الأول: الاستيعاب والتعبير بأبعاده

ودرجته الكلية والتعلم الذاتي والتفكير الناقد من الهدف الثاني والهدف الثالث تعزيز الثقافة العامة والدرجة الكلية للبطاقة، لصالح الطالبات الإناث.

في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ومتوسطات درجات الطالبات على الهدف الثاني التعلم الذاتي والتفكير الناقد والإبداعي ككل وبعد التفكير الإبداعي منه، أي أن أفراد العينة من الذكور والإناث لديهم تقديرات متقاربة على هذا المجال.

وكانت دراسة (النوري، 2010) توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي. في حين بينت دراسة (الحوامدة، 2015) أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين الجنسين من طلبة الصف الخامس في مهارا ت القراءة الناقدة، لصالح الطالبات. وقد ترجع الفروق في الدرجة الكلية وبعض المجالات لأهداف مشروع تحدي القراءة لصالح الطالبات إلى أن طاقة واهتمام ودافعية الطالبات الإناث للتعلم والقراءة والتحصيل الدراسي أعلى مما هي عليه عند الطلاب الذكور.

نتائج السؤال الثالث الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه تعزى للفئة الدراسية للطلبة كما يقدرها المعلمون المشرفون؟

للتحقق من أثر الفئة الدراسية للصفوف (1-3، 4-6، 7-9) على درجة تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه لدى أفراد العينة تم إجراء تحليل التباين الأحادي، والجدول التالي يبين قيمة اختبار (ف) ومستوى الدلالة للفروق بين المتوسطات:

جدول (8)

يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه تعزى للفئة الدراسية للطلبة كما يقدرها المعلمون المشرفون

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
استيعاب المقروء	بين المجموعات	12.144	2	6.072	1.663	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	701.117	192	3.652		
	المجموع	713.262	194			
التحدث بلغة عربية سليمة	بين المجموعات	40.510	2	20.255	2.355	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1651.029	192	8.599		
	المجموع	1691.538	194			
الهدف الأول: الاستيعاب والتعبير (ككل)	بين المجموعات	96.927	2	48.463	2.199	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	4230.489	192	22.034		
	المجموع	4327.415	194			

التعلم الذاتي	بين المجموعات	5.692	2	2.846	1.264	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	432.226	192	2.251		
	المجموع	437.918	194			
التفكير الناقد	بين المجموعات	5.081	2	2.541	0.861	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	566.734	192	2.952		
	المجموع	571.815	194			
التفكير الإبداعي	بين المجموعات	44.845	2	22.423	2.489	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1233.873	192	6.426		
	المجموع	1278.718	194			
الهدف الثاني: التعلم الذاتي والتفكير الناقد والإبداعي (ككل)	بين المجموعات	103.588	2	51.794	1.929	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	5155.592	192	26.852		
	المجموع	5259.179	194			
الهدف الثالث: تعزيز الثقافة العامة	بين المجموعات	10.182	2	5.091	1.181	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	827.736	192	4.311		
	المجموع	837.918	194			
الدرجة الكلية للبطاقة	بين المجموعات	363.437	2	181.718	1.470	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	23732.635	192	123.607		
	المجموع	24096.072	194			

قيمة (ف) الجدولية عند (د.ح=2، 192) عند مستوى دلالة 0.05= 3.00، وعند مستوى دلالة 0.01= 4.61

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً على جميع المجالات والدرجة الكلية لبطاقة أهداف مشروع تحدي القراءة لدى طلبة منطقة شرق غزة التعليمية بوكالة الغوث تبعاً لمتغير الفئة الدراسية لأفراد العينة. أي أن أفراد العينة من مختلف المراحل الدراسية حققوا درجات متقاربة من أهداف مشروع تحدي القراءة.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (النوري، 2010) بأنه لا توجد فروق في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي. ولم تجد دراسة (الشريف، 2003) فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية ومشرفيها حول فاعلية محتوى قواعد اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة النحوية. ويرجع الباحثان ذلك إلى أن المعلمين الذين أشرفوا على مشروع تحدي القراءة في المدارس التزموا بمعايير محددة مسبقاً لتنفيذ المهارات الواردة في المشروع؛ مما أدى إلى تقارب تقييمات المعلمين والمشرفين لأداء الطلبة من المراحل أو الفئات الدراسية الثلاث. كما أنه نتيجة للمنافسة الناتجة عن التعزيز المقدم من المشروع للمتميزين وتفعيل أولياء أمور الطلبة أدى إلى جو من استمرارية العمل لديهم بحيث أنجز جميع المشاركين قراءة خمسين كتاباً أو خمسة جوازات بحيث تم تلخيص عشرة كتب في كل جواز.

التوصيات:

بناء على ما توصلت له الدراسة من نتائج فإنه يمكن التوصية بما يلي:

- استمرارية مشروع تحدي القراءة لما له من أثر طيب على اتجاهات الطلبة نحو القراءة وتنمية مهارات القراءة والارتقاء بمستوى العمليات العقلية والمعرفية.
- ضرورة اهتمام المعلمين والمختصين والقائمين على العملية التعليمية بوضع برامج لتدعيم قدرة الطلبة على مهارات القراءة الإبداعية مثل تحديد خطوات حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- أن يتم استخدام أساليب وإستراتيجيات متنوعة في تدريس القراءة.

البحوث المقترحة:

تقترح الدراسة الحالية إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسات عن تمكن الطلبة من مهارات مشروع تحدي القراءة تبعاً لمتغيرات التحصيل الدراسي والمستوى الاقتصادي وأساليب المعاملة الوالدية والترتيب الولادي، وغيرها من المتغيرات التصنيفية.
- إجراء دراسة للكشف عن أثر مشروع تحدي القراءة على التحصيل الدراسي لدى الطلبة المشاركين.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو الهيجا، فؤاد (2002). *أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية*. (ط2). عمان، الأردن: دار المناهج.

أبو جحجوح، يحيى وحمدان، محمد (2006): مهارات القراءة في منهج لغتنا الجميلة للصف الثالث الأساسي بفلسطين. *المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة* (الصفحات 94 - 112). القاهرة، مصر: جامعة عين شمس.

أبو عكر، محمد (2009). *أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس خانيونس*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.

أبو علام، رجاء (2011). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. (ط6). القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.

آل تميم، عبد الله (2009). فاعلية استخدام القصص المسجلة على الأقراص المدمجة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. *مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي*، 1 (1)، 341 - 344.

البجة، عبد الفتاح (2002). *تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية*. عمان، الأردن: دار الفكر والنشر والتوزيع.

الحسن، هشام (2000). *طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة*. عمان، الأردن: دار المسيرة.

حماد، خليل وفورة، ناهض (2004). دور التكنولوجيا في تنمية الاستعداد القرائي لدى تلاميذ رياض الاطفال في محافظات قطاع غزة. *المؤتمر العلمي الرابع للقراءة وتنمية التفكير*. القاهرة، مصر: جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

الحمود، فهد (2006). *قراءة القراءة*. (ط2). الرياض، السعودية: مكتبة العبيكان.

الحوامدة، محمد (2015). فاعلية إستراتيجية قائمة على تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 11 (2)، 1 – 113.

دليل المشاركين في مشروع تحدي القراءة العربي (2016). الموقع الإلكتروني لمشروع تحدي القراءة العربي http://www.arabreadingchallenge.com/about

الدليمي، طه والوائلي، سعاد (2009). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث.

زقوت، محمد (1999). *المرشد في تدريس اللغة العربية*. (ط2). غزة، فلسطين: مكتبة الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

سلاطين، فاطمة (2014). *حقيقة القراءة وآثارها الثقافية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. السعودية.

الشافعي، محمد وموسى، محمد وعلي، سامية (2008). فعالية برنامج مقترح قائم على القصة لتنمية بعض مهارات الكتابة والميول القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي بدولة الإمارات المتحدة. *مجلة القراءة والمعرفة*. مصر، (79)، 246– 329.

الشخريتي، سوسن (2009). *أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة. رسالة ماجستير غير منشورة*. الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.

الشريف، أحمد (2003). فاعلية محتوى كتاب اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*، 15 (2).

الشوبكي، مها (2011). *فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.

شيفرد، بيتر وميتشل، جريجوري (2006). *القراءة السريعة*. كيف تمتلك مهارة القراءة السريعة مع المحافظة على الاستيعاب الكامل. ترجمة أحمد هوشان. https://fliphtml5.com/cype/fjac/basic

عاشور، راتب والحوامدة، محمد (2002). *أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. (ط2). عمان، الأردن: دار المسيرة.

العاني، مها والعطار، أسعد (2016). *فاعلية مشروع تحدي القراءة العربي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة التعليم الأساسي للصف الخامس بسلطنة عمان*. جامعة السلطان قابوس. عُمان.

عبد الحميد، هبة (2006). *ألعاب الأطفال الغنائية*. عمان، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

علام، صلاح الدين (2005).*الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية "البارامترية واللابارامترية*. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

عماد الدين، أحمد (2012). *أثر استخدام السرد القصصي لتنمية بعض مهارات الاستماع في القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي واتجاهاتهم نحوها*، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.

العماوي، جيهان (2009). *أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي*، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.

فودة، ناهض (2003). *فعالية برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بغزة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الأقصى البرنامج المشترك مع جامعة عين شمس. غزة، فلسطين.

مصطفى، رياض (2005). *مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج*. عمان، الأردن: دار صفاء.

النصار، خالد (2012).*الإضاءة في أهمية الكتابة والقراءة*. الرياض، السعودية: دار العاصمة للنشر والتوزيع.

نصر، مها (2014). *فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قناة السويس. مصر.

النوري، إيمان (2010). *صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Melandita, Yolanda (2019). *Students' Difficulties in Comprehending the English Reading Text at the Second Semester of the Eight Grade of SMP Darul Falah Bandar Lampung. Theses for S1-Degree*. Islamic University of Nigeria.

Ranggi, Rio Gusti. (2019). *Teacher Strategies in Teaching Reading Comprehension at the Third Grade of State Junior High School 23 Jambi*. Theses for S1-Degree. State Islamic University Sulthan Thaha Saifuddin. Jambi, Nigeria.

المهارات الحياتية في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت

Life Skills in the Arabic Language Curricula of Kuwait Middle Schools

أ.د فوزي علي بوفرسن- أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.نادية علي بوفرسن- مدرب متخصص - كلية التربية الأساسية- الكويت

Email: fa.bufersen@paaet.edu.kw

الملخص: مما لاشك فيه أن التربية معنية بإعداد أفراد قادرين على مواجهة الحياة، والتفاعل الإيجابي مع ما يحدث حولهم من مواقف متعددة، فالهدف العام للتربية يتمثل في تزويد الأفراد بالمهارات المرتبطة بمواقف الحياة المختلفة، وذلك لتمكينهم من القيام بالمسؤوليات المرتبطة بالممارسات الحياتية بكفاءة، ويتوقف مدى نجاح الفرد في أداء المهام الحياتية المختلفة المنوط به تنفيذها على نوع وثراء الخبرات المقدمة، لذلك سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى تناول محتوي مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لقضايا المهارات الحياتية، وذلك خلال تحليل محتوى تلك المقررات، حيث تم إعداد معيار للتحليل، وقد أوضحت النتائج وجود قصور في تضمين المهارات الحياتية خلال محتوى مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، حيث بلغ متوسط النسبة المئوية لتضمين المهارات الحياتية خلال محتوى مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة (81.1 %)، من المهارات الحياتية المحددة في الدراسة، والتي جاءت بصورة غير مباشرة في أغلب الأحيان، وكان أعلى نسب التضمين لكتاب الصف الثامن، إذ تضمن (14) تكراراً، تلى ذلك كتاب الصف السادس بعدد (12) تكرارا، ثم كتاب الصف السابع (11) تكراراً، وكان أقلها لكتاب الصف التاسع (5) تكرارات، وبالنسبة لمجالات المهارات الحياتية، فقد كان أعلى تكرارات التضمين لمجال التفاعل الاجتماعي (13) تكراراً، ثم ترشيد الإستهلاك (9) تكرارات، ثم مهارات التفكير المختلفة (8) تكرارات، ثم مهارات الإنتماء (7) تكرارات، وكان أقلها لمهارات المحافظة على الصحة (1) تكراراً واحداً.

الكلمات المفتاحية: تحليل المحتوى – المهارات الحياتية.

Abstract: There is no argument that education is meant to prepare individuals to face life events and to positively interact with different life situations that surround them. The general goal of education is to supply individuals with skills related to different life situations and that is to enable them to carry out their responsibilities efficiently. How successful an individual is in performing the various assigned life skills depends on the type and richness of the experiences provided. That is why the aim of the current study was to determine the extent to which the content of Arabic language curricula in middle schools addresses issues of life skills. This was achieved through analyzing the content of those curricula. A content analysis standard was prepared. The results showed that there is a deficiency in the inclusion of life skills in the content of middle school Arabic language curricula. The average percentage for the inclusion of life skills in the content of Arabic language curricula for middle schools was (81.1%) of the life skills specified in the study, which came indirectly most of the time. The highest content percentage was in the eighth grade book, which included (14) repetitions. This was followed by the sixth grade book with (12) repetitions,

then the seventh grade book with (11) repetitions. The least was in the ninth grade book with (5) repetitions. As for the life skills elements, the most skill repetition was for social interaction (13) repetitions, followed by minimizing consumption (9) repetitions, then different thinking skills (8) repetitions, then sense of belonging (7) repetitions, and lease was health maintenance (1) repetition.

Keywords: Content Analysis, Life Skills.

مقدمة:

أصبحت قضية المهارات الحياتية، أحد أهم القضايا الإنسانية، حيث تقاس عظمة وتطور الدول بمدى اهتمامها بالقضايا ذات العلاقة بالمواقف الحياتية المتجددة باستمرار، وكذلك مدى الالتزام باتخاذ خطوات فاعلة لممارسة الأنشطة المرتبطة بتلك القضايا، والتي يجب أن تحظى باهتمام أكبر من جانب المتخصصين في العلوم التربوية والإنسانية، لما لذلك من دور كبير في تشكيل شخصيات وتفكير وسلوك أفراد المجتمع، وأسلوب حياتهم، حيث تتوقف قدرة الأفراد على القيام بأدوارهم كما يجب وفقاً لما يمتلكونه من معلومات وخبرات ومهارات، ترتبط بمختلف الأنشطة والممارسات الحياتية المتنوعة، وبما يساعد الأفراد على إدارة شؤونهم على أسس علمية.

وترجع أهمية المهارات الحياتية إلى كونها مهارات لا غنى عنها للفرد؛ ليس فقط لإشباع حاجاته الأساسية من أجل مواصلة البقاء، ولكن أيضا من أجل استمرار التقدم وتطوير أساليب معايشة الحياة في المجتمع (عمران، وآخرون 2001، 10)، وعلى ذلك أصبح من الضروري مساعدة الأفراد في مختلف الأعمار والمستويات التعليمية والوظيفية، لاكتساب المهارات الحياتية الأساسية، كي يكونوا أكثر فاعلية وإيجابية في مختلف الجوانب الفكرية والصحية والاجتماعية والروحية والخلقية ... وغيرها، بحيث يتسمون بالجدية والمرونة والتضحية، وأيضاً بالاتجاهات التي تجعلهم قادرين على مواجهة العديد من التحديات والمخاطر التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية حتى يتمكنون من إثبات وجودهم، ويحافظون على كيانهم وهويتهم الثقافية والمعرفية والإنسانية، وذلك في ظل المجتمع المتغير الذي يعيشون فيه (الهيم، العجمي، 2012).

وأشارت منظمة اليونسيف في تقرير لها أن العديد من دول العالم قد أقرت تدريس المهارات الحياتية، سواء بصورة مستقلة أم بصورة ضمنية خلال المواد الدراسية المختلفة، بهدف تمكين أفرادها من مواجهة ما يتعرضون له من مواقف وإكسابهم المعارف التي تعينهم على السلوك الصحيح في الحياة (المعمري والسناني، 2013)، والتعامل مع التحديات التي تفرضها المتغيرات المتنوعة (حمادة، 2012).

وتتمثل أهمية المهارات الحياتية في أنها تعمل على إكساب المتعلمين خبرة في التعامل مع الأشخاص، والظواهر الحياتية المرتبطة بواقعهم المعاش، وتحقق التكامل بين المدرسة والحياة، وتعمل على ربط التعليم بحاجات المتعلمين ومواقف الحياة، واحتياجات المجتمع، وتساعد كذلك في إكساب المتعلمين اتجاهات إيجابية للعناية بصحتهم والمحافظة عليها، وتزيد من دافعيتهم ورغبتهم في التعلم، وتعمل كذلك على تحقيق فهم أفضل للمواقف

الحياتية المختلفة، وكذلك تساعد على تطوير قدرات الأفراد العقلية المرتبطة بالابتكار والإبداع والنقد والتحليل والاكتشاف وحل المشكلات إلى جانب التكيف والتعامل بفاعلية ومهارة مع المتغيرات المختلفة (مرسي، مشهور، 2012)، (أبو الحمائل، 2013)، (عياد وسعد الدين، 2010).

ومما لاشك فيه أن أهم أهداف التربية يتمثل في تنمية قدرة الأفراد على المساهمة الإيجابية في عمليات التنمية والتقدم في المجتمع، وليس فقط التكيف مع متغيراته المختلفة معتمدة في ذلك على أقوى الأسلحة المتمثلة في المناهج الدراسية بمختلف عناصرها، والتي تعد القوة الأساسية المهيئة لأي تغيير مستهدف في المجتمع حيث تسعى المناهج الدراسية إلى مساعدة المتعلمين على التعامل والتفاعل مع مختلف المواقف والمشكلات الحياتية المتجددة دوما، وكذلك تنمية قدرتهم على ممارستها والتعامل معها بأعلى درجة ممكنة من الجودة والإتقان والابتكار (كنعان، 2018، 6& بن كيران، 2015: 1 – 2& مازن، 2002، 25– 27).

والكتاب المدرسي أحد أهم أدوات تنفيذ المنهج المدرسي، إذ إن محتوى المناهج يعد الوثيقة الأساسية لكل من المعلم والمتعلم، والعنصر الأساسي في عمليتي التعليم والتعلم، وعلى ذلك فإن ما يراد إكسابه للمتعلمين لا بد وأن يمر أولاً خلال الكتاب المدرسي وفقاً لما يستهدفه المجتمع.

وتمثل اللغة العربية أحد أهم المقررات التي تعمل على دعم الانتماء، ورفع شأن القومية، ويعد المقرر الأكثر تأثيراً وارتباطاً بواقع حياة الأفراد في علاقته بكل من المتطلبات الشخصية والأسرية والمجتمعية، ولذلك يجب أن يواكب محتوى مقررات اللغة العربية في جميع الصفوف والمراحل التعليمية مما يساعد الأفراد والأسر على القيام بالممارسات التي من شأنها أن تساعدهم على تلبية متطلباتهم وتحقيق أهدافهم المتغيرة والمتطورة المرتبطة في مختلف المجالات الحياتية بأفضل صورة ممكنة إلى جانب دور المناهج في تنقية وتطوير تلك الممارسات بالمواقف الحياتية طبقا للمتغيرات الحادثة على مستوى المجتمع المحلي والعالمي، والعمل على تدعيم الأفكار والسلوكيات المستهدفة، والسعي الحثيث الدائم إلى الارتقاء بمهارات وقدرات الأفراد، بهدف تحسين مستوى معيشتهم في إطار تدعيم الهوية الوطنية (بن كيران، 2015، 1)، ويرى إبراهيم (2001، 126) أن محتوى المناهج الدراسية تؤكد بالدرجة الأولى على المادة العلمية دون الاهتمام الكافي بإنسانية المتعلمين مع إعطاء أهمية أقل للجوانب الوجدانية، والقضايا المحلية والعالمية المعاصرة، مما يمكن أن يؤثر سلباً في شخصيات المتعلمين، وما يجب أن يكتسبوا من مهارات تساعد على الارتقاء بقدراتهم، والذي ينعكس تأثيره على حياتهم وأسرهم ومجتمعهم، كذلك يرى (وهبة وأبو سنة 1996، 167) أن تقييم المناهج يتم على أساس مدى تحقيقها للأهداف المرجوة في كل من المجالات المعرفية والمهارية، وليس على أساس مدى إسهامها في خلق جيل على درجة مناسبة من الوعي والسلوك الإيجابي المستهدف، خاصة ما يرتبط بالقضايا المعاصرة بجوانبها المختلفة، بما في ذلك المهارات الحياتية.

ومن منطلق اهتمام دولة الكويت بإعداد الأفراد لأدوار حياتية فاعلة ومتميزة حاضراً ومستقبلاً، بهدف النهوض بأنفسهم ومجتمعهم، وكذلك مواجهة التحديات المختلفة المتجددة باستمرار، ومنها التعامل السليم مع الأوبئة ... وغير ذلك، وعلى الرغم من تأكيد التربويين على أهمية إدراج المفاهيم والقضايا المعاصرة خلال المناهج الدراسية والعملية التعليمية، فإن واقع الاهتمام بهذه القضايا يشير إلى قصور في هذا الشأن، ومن هنا قام الباحثون بمحاولة استطلاع ما يتضمنه محتوى مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة من قضايا ترتبط بالمهارات الحياتية، وذلك بتحليل درس واحد من مختلف كتب اللغة العربية في المرحلة المتوسط بدولة الكويت، وقد اتضح مبدئياً أن محتوى المقررات المحددة في الدراسة، لم يتطرق بدرجة كافية لما يساعد المتعلمين على اكتساب المهارات الحياتية المحددة في الدراسة، ومن هنا جاءت الحاجة إلى التعرف على مدى تناول محتوى مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لتلك المهارات.

وعلى ذلك تتمثل مشكلة الدراسة في محاولة التعرف على واقع المهارات الحياتية، خلال دراسة تحليلية لمحتوى مناهج القراءة العربية بالمرحلة المتوسطة، باعتبار أن اكتساب الأفراد لتلك المهارات يمكن أن يسهم في مساعدتهم على أداء الأدوار الحياتية المطلوبة منهم بدرجة عالية من الكفاءة، وذلك في ضوء معيار المهارات الحياتية المستهدفة المعد خلال الدراسة الحالية.

أسئلة الدراسة:

تتحدد أسئلة الدراسة فيما يلي:

1 – ما المهارات الحياتية الضرورية للمتعلم في المرحلة المتوسطة؟

2 – ما مدى ما يتضمنه محتوى مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة من مهارات حياتية، وذلك في ضوء المعيار المقترح في الدراسة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الوقوف على ما يلي:

1 – إعداد قائمة بالمهارات الحياتية الضرورية للمتعلم في المرحلة المتوسطة، بهدف استخدامها في تحليل محتوى مناهج اللغة العربية للوقوف على ما تتضمنه من تلك المهارات.

2 – تقييم مدى تضمين المهارات الحياتية في مناهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة من الصف السادس حتى الصف التاسع، وذلك في ضوء قائمة المهارات الحياتية المعدة لهذا الغرض.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى أنها قد تسهم فيما يلي:

1 – تقديم قائمة تعد معياراً لما يجب اكتسابه من مهارات حياتية للمتعلمين في المرحلة المتوسطة، بدولة الكويت.

2 – إلقاء الضوء على ما يتضمنه محتوى مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة من خبرات ترتبط بالمهارات الحياتية، وفقاً للمعيار المعد في الدراسة.

3 – توجيه أنظار القائمين على تخطيط وتنفيذ المناهج الدراسية إلى قضية المهارات الحياتية الضرورية للفرد، والعمل على تأكيد إدراجها ضمن المقررات الدراسية بأسلوب علمي مقصود وسليم في جميع المراحل التعليمية.

4 – فتح المجال لإجراء المزيد من الدراسات، بهدف تقديم برامج لتنمية وعي المتعلمين فيما يرتبط بالمهارات الحياتية في مجالات دراسية متعددة وقياس فعاليتها.

5 – توجيه أنظار القائمين على التربية لإيجاد نوعاً من التعاون والتكامل بين مختلف مناهج المواد الدراسية، فيما يتعلق بالمهارات الحياتية، وكذلك بين التربية المدرسية والمجتمعية والأسرية والإعلامية.

حدود الدراسة: تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

1 – محتوى الكتب الدراسية المقررة من جانب وزارة التربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، للوقوف على ما تتضمنه من معلومات وممارسات وتطبيقات عملية ترتبط بالمهارات الحياتية.

2 –الاقتصار على محتوى مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة، باستثناء التدريبات المرتبطة بعمليات التقويم الموجودة في نهاية كل وحدة أو موضوع.

3 – تحليل محتوى كتب اللغة العربية المقررة من جانب وزارة التربية، دون التطرق لملاحظة سلوك المتعلمين وممارساتهم المرتبطة بالمهارات الحياتية.

مصطلحات الدراسة:

*** المهارات الحياتية:**

يعبر مفهوم المهارة عن قدرة الفرد المتميزة على أداء أنواع من المهام العلمية بكفاءة عالية، بحيث يقوم الفرد بالمهمة بسرعة ودقة وإتقان مع اقتصاد في الوقت والجهد (فتحية اللولو، 2005، 15)، كذلك فقد عرفتها أيضا (اللولو، 2005، 10) أنها القدرات العقلية والوجدانية والحسية التي تمكن الفرد من حل مشكلات، أو مواجهة تحديات تواجهه في حياته اليومية، أو عند إجراءات تعديلات على أسلوب حياة الفرد والمجتمع، ويرى خليل والباز (1999، 86) أن المهارات الحياتية تمثل الرغبة والمعرفة والقدرة على حل مشكلات حياتية شخصية واجتماعية، أو مواجهة تحديات يومية، أو إجراء تعديلات وتحسينات في أسلوب ونوعية حياة الفرد والمجتمع.

وتعرف المهارات الحياتية في الدراسة الحالية أنها مجموعة المهارات اللازمة للفرد لممارسة أنشطته الحياتية اليومية، وكذلك التعامل الناجح مع البيئة ومواقف الحياة المختلفة، بما يؤهله للتفاعل الإيجابي المثمر لصالحه وصالح بيئته ومجتمعه، وهي المهارات اللازمة للفرد لممارسة العديد من المهام الحياتية، كالعناية بالصحة، وعمليات التفكير، والتواصل مع الآخرين، واتخاذ القرارات والمهارات الاجتماعية والانفعالية والتكنولوجية، والانتماء، وغيرها.

*** محتوى مناهج اللغة العربية:**

ويعني ما تتضمنه مقررات اللغة العربية من حقائق ومفاهيم ومبادئ وقوانين وقواعد ونظريات وطرق تفكير وعمليات علمية وقيم ومهارات مختلفة، تحقق أهداف تدريس اللغة العربية في ضوء الإمكانات المادية والبشرية المتاحة (بن كيران، 2015، 1– 2)، ويرى طعيمة (2006، 54) أن عملية تحليل المحتوى تهدف إلى تحديد وبيان مدى كفاية الكتاب المدرسي في معالجة موضوع محدد، سعياً لتحسين نوعيتها والارتقاء بها لتناسب الأهداف المرغوبة.

*** كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة:**

هي كتب اللغة العربية المقررة على الصفوف الأربع للمرحلة المتوسطة من الصف السادس حتى الصف التاسع التي أعدت من قبل وزارة التربية بدولة الكويت.

الخلفية النظرية للدراسة:

تحدد الثروة البشرية لأي مجتمع نوع ومستوى النمو الاقتصادي والاجتماعي والثقافي المرتبط بمختلف مجالات الحياة، مما يتطلب ضرورة تحديد المهارات اللازمة والملائمة لمتطلبات العصر، والعمل الجاد على تمكين الأفراد من الإلمام بالأسس النظرية والممارسات العملية والتطبيقية المرتبطة بتلك المهارات، وعلى ذلك تسعى التربية دوماً إلى تزويد المتعلمين بقاعدة معرفية وتطبيقية شاملة ترتبط بالمهارات الحياتية التي تساعدهم على ممارسة مختلف المناشط الحياتية، بما يكفل لهم تلبية متطلباتهم واحتياجاتهم المتنوعة بدرجة مرتفعة من جودة الأداء، وإثارة حماسهم لتعلمها وممارستها، وتعمل كذلك على تنمية شخصياتهم بجوانبها المختلفة، وكذا تنمية دوافعهم لتحمل المسؤوليات والاعتماد على النفس، بهدف العمل على تطوير وتحسين مستوى معيشتهم، وكذلك الإسهام في ارتقاء المجتمع.

ويعد الاهتمام بإدراج المهارات الحياتية ضمن المناهج التعليمية أحد أهم الأهداف الوظيفية للعملية التعليمية، بحيث تسعى إلى إعداد مواطنين على درجة مناسبة من الوعي بالأدوار المطلوبة منهم وأيضاً التدريب على ممارستها، ولذلك يجب أن تتوجه مضامين المناهج نحو تناول أفكار وعلوم مستحدثة تعالج قضايا إنسانية وفكرية وقيمية ترتبط بمواقف الحياة المختلفة والمتجددة دائماً، وأشار اللولو، وآخرون (2005، 2) إلى ضرورة أن تتضمن مناهج المرحلة الأساسية الخبرات والمهارات التي يحتاجها المتعلم للقيام بأنشطة هادفة في بيئته، خاصة أن المناهج عامة تعتمد على ربط المواد الدراسية بخبرات المتعلمين وحياتهم اليومية، ومساعدتهم على التفاعل مع المواقف

الحياتية بمهارة، كذلك أوصت دراسة عبده وفودة (1998، 11) بضرورة العمل على تضمين مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية ما يرتبط بمتطلبات التربية الوقائية، خاصة الصحية والغذائية، والوقاية من الطوارئ والكوارث، والمواقف البيئية الملحة، وحل المشكلات الحياتية التي تواجه المتعلمين في حياتهم، وحسن التعامل معها، حتى تؤهلهم لمواجهة التغيرات المفاجأة في المجتمع، وقد أوصى مؤتمر تطوير التعليم الابتدائي بالمركز القومي للبحوث التربوية بجمهورية مصر العربية منذ عام (1993) بضرورة إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية المهارات الأساسية للتعامل الهادف والناجح مع البيئة والمجتمع والأسرة والأفراد، وذلك من خلال دراسة مناهج تتضمن المهارات العقلية والعملية والتكنولوجية المناسبة لمواجهة مواقف الحياة اليومية.

كذلك أكدت دراسة أوسلون (Oslon (2005، على ضرورة العمل على ربط القضايا الحياتية المختلفة بمقررات العلوم الإنسانية، مع التأكيد على الممارسات التطبيقية المرتبطة بها. وتتطلع الأنظار إلى التربية، كونها المسؤولة عن إيجاد حلول ناجحة لما يتعرض له الأفراد والمجتمعات من مشكلات، حيث يأتي التعليم في مقدمة أسلحة المواجهة والتعامل مع معطيات العصر، ومن واجب التربية أن تختار من الثقافة والمفاهيم والمهارات ما يساعد المتعلم على التوازن والتكيف والمساهمة بإيجابية في عمليات التنمية بالمجتمع، لذلك يجب أن تسعى التربية إلى تزويد المتعلمين بقاعدة معرفية شاملة ترتبط بالمهارات الحياتية، وإثارة حماسهم لتعلمها وممارستها وتطويرها، وينبغي أن تمثل عنصراً أساسياً في البرامج التعليمية منذ مراحله الأولى.

ويشير (إبراهيم 2001، 120– 126) إلى اهتمام المنهج بالمادة العلمية دون الاهتمام الكافي بالمتعلم، كذلك أوضح عبد العال (1995، 167) أنه حتى في حال توافر مفاهيم ترتبط بالقضايا الإنسانية، فإنها لا تتعدى كونها معلومات يحفظها التلاميذ دون إتاحة الفرصة الكافية لممارستها في المواقف الحياتية المختلفة.

وقد أوصت الدراسات بالعمل على تعزيز دور التربية في تنمية بعض المفاهيم الضرورية التي تتمثل في التسامح والعدالة وتلبية المتطلبات الفردية والجماعية (إبراهيم 2004: 544)، وبذلك تصبح المناهج وسيلة لتحقيق ما يستهدفه المجتمع مع التأكيد على الانتقال من النظرة المحدودة لقيمة المعرفة إلى كونها وسيلة لتحقيق ممارسات حياتية هادفة وناجحة.

ويؤكد كل من ماير وآدنز (2000) على ضرورة أن تتخذ المناهج من الأفكار والمفاهيم العلمية الحديثة، وكذلك من المشكلات التي تواجه الأفراد والمجتمع ومن العلاقة بين المدرسة والمجتمع عناصر مركزية، وأن تتسم البيئة التعليمية بما يدعم تشكيل الأفكار والمهارات والقيم والاتجاهات التي تقوم على العقل، وتحقق الأمن، وتقبل الاختلافات، والاعتراف بالخطأ في الوقت المناسب، والعمل على تجنب الوقوع فيه بعد ذلك، إلى جانب الانفتاح على الثقافة المحلية والعالمية لاختيار أنسبها، مع التأكيد على عمليات البحث والتجريب للتوصل إلى أساليب جديدة لتحقيق الأهداف، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى إمكانية تنمية مهارات حياتية متعددة، خلال استخدام

برامج محددة أو أنشطة تعليمية مناسبة، تعتمد بالدرجة الأولى على إيجابية المتعلمين، وكذلك ارتباطها بالمواقف الحياتية لهم (حموده، 2005& لوفل وزملاؤه، 2001& عبد الله، 1994& العجيل، 2014).

ويؤكد الحربي (2021) في مقال لها حول التطوير المهني للمعلم ليواكب التعليم عن بعد، أن التحول إلى التعليم عن بعد أصبح هو خيار المرحلة، وأصبح العمل على دمج المهارات الحياتية في الفصول الافتراضية أيضا ضرورة لا بد منها، حيث أشارت دراسة العمري (2017) إلى أن معلمي الصفوف الافتراضية يعملون على تلقين المعلومات وتقديمها بطريقة المحاضرة، متجاهلين المهارات التي ينبغي تعزيزها لدى الطلاب، مثل مهارات الحوار وحل المشكلات، ويرى الحربي (2021) أن أهم المهارات التي تتطلبها الفصول الافتراضية هي مهارات حل المشكلات، والتواصل، وبناء العلاقات، وأن للمعلم دور مهم خلال الصفوف الافتراضية، فيما يرتبط بمساعدة المتعلمين على اكتساب المهارات الحياتية المتجددة، وهذا يتطلب ممارسة الطلاب لخبرات حل المشكلات خلال بعض المواقف المناسبة، مما ينمي لديهم مهارات الاستقصاء والبحث العلمي، على أن يكون المعلم ملماً بالمبادئ والأسس اللازمة لتوظيف هذه المهارات، على أن تكون هذه المواقف والأنشطة والمهام الأدائية تنمي دافعية الطلاب وترفع مستوى التحدي لديهم، وأن يستطيع المعلم كذلك قياس مدى تعلم الطلاب لتلك المهارات.

مجالات وتصنيف المهارات الحياتية:

تتضمن المهارات الحياتية جميع صور ومجالات الحياة، وتنفذ وتتفرع إلى مختلف الممارسات الحياتية الشخصية، والمهنية، والأسرية، والثقافية، والسياسية... وغيرها، ومن الضروري أن ترتبط كل من تلك المهارات بمقاييس أداء يتم الالتزام بها من جانب الممارسين لها، وذلك في ضوء محكات ومعايير ترتبط بما يستهدفه المجتمع وما يقبله الأفراد من عادات وتقاليد، وتتنوع تصنيفات المهارات الحياتية تبعاً لعدد من العوامل التي تتعلق بكل من توجهات القائمين المرتبطة بأهمية كل من مجالات تلك المهارات، والمرحلة التعليمية، وطبيعة المواد الدراسية ذات العلاقة بتلك المهارات، إلى جانب طبيعة المشكلات التي يعاني منها مجتمع الدراسة المستهدف.

وحدد الغامدي (2011) أهداف تعليم المهارات الحياتية في أربعة مجالات أساسية تتمثل فيما يلي:

1 - تمكين المتعلم من التعامل بنجاح مع متغيرات الحياة المختلفة.

2 – تنمية قدرة المتعلم على مهارات حل المشكلات الحياتية سواء كانت شخصية أم بيئية محلية وعالمية.

3 – تمكين المتعلم من التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين.

4 – تنمية قدرة المتعلم على الاستدلال المنطقي والتفكير العلمي.

كذلك فقد صنف الغامدي (2011) المهارات الحياتية إلى (4) مجالات هي:

أولاً: المهارات الحياتية الاجتماعية: وتشتمل على مهارات التعامل مع الآخرين، التسامح، التعاون، العلاقات الشخصية، التعاطف الاجتماعي، تحمل المسؤولية، أدب الحوار.

ثانياً: المهارات الحياتية العملية: وتتضمن مهارات حل المشكلات، ممارسة التفكير الناقد، ممارسة التفكير الإبداعي، إدارة الوقت، البحث، ضبط النفس، مهارات التعامل مع التقنيات الحديثة.

ثالثاً: المهارات الصحية، وتتضمن العناية بالصحة العامة، العناية بالصحة الغذائية، المحافظة على الحياة، الرياضة، العناية بالأدوات الشخصية، العناية بالملابس، تعلم الإسعافات الأولية، مهارة الحذر أثناء استخدام الأدوات.

رابعاً: المهارات البيئية، وتتضمن مهارة تطبيق الأنظمة والقوانين، المحافظة على الممتلكات العامة، المحافظة على ممتلكات الأسرة، ترشيد الاستهلاك، المحافظة على البيئة.

وصنف شمس الدين (2014) المهارات الحياتية تبعاً لما يأتي:

1 – مهارات الاتصال والتواصل: وتضم مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، ولغة الجسد، والإصغاء، التعبير عن المشاعر.

2 – مهارات التعامل وإدارة الذات: وتتضمن تحديد الأهداف، وتقييم الذات، وبناء الثقة، الوعي الذاتي بالحقوق والواجبات.

3 – مهارات التفاوض: وتتضمن مهارات التفاوض، إدارة النزاع، تأكيد الذات، مهارات الرفض.

4 – مهارات العمل الجماعي: وتتضمن مهارات التعاون وعمل الفريق، احترام إسهامات الآخرين، قيادة الفريق، التعامل مع الفروق الفردية، تقييم الفرد فيما يرتبط بدرجة إسهامه في المجموعة.

5 – مهارات صنع القرار وحل المشكلات: وتتضمن مهارات اتخاذ القرار، جمع المعلومات، تحديد الحلول البديلة للمشكلات، توجيه الآخرين، مهارات التحليل.

6 – مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد: وتتضمن مهارات توفير بدائل عديدة لحل المشكلة، المفاضلة والاختيار، البعد عن النمط التقليدي، العصف الذهني، التفكير بطرق مختلفة.

7 – مهارات الذكاء العاطفي الوجداني: ويتضمن مهارات تفهم الغير والتعاطف معهم، الاستماع للآخرين، التعامل مع الضغوط والإساءة والصدمات.

8 – مهارات التفكير الناقد: وتتضمن مهارات تأثير الأقران ووسائل الإعلام، الأعراف والمعتقدات الاجتماعية، والحوار.

وصنفت منظمة اليونيسيف (2005) المهارات الحياتية، باعتبارها أحد المنظمات العالمية تبعاً لما يلي:

1 – مهارات التواصل والعلاقات بين الأشخاص: وتضم التواصل اللفظي وغير اللفظي، والإصغاء الجيد، والتعبير عن المشاعر وإبداء الملاحظات.

2 – مهارات التفاوض والرفض: وتضم مهارات التفاوض وإدارة النزاع، وتوكيد الذات – الرفض.

3 – مهارات التقمص العاطفي: وتضم تفهم الغير والتعاطف معه، والقدرة على الاستماع لاحتياجات الآخرين وظروفهم، وتفهمها والتعبير عن هذا التفهم.

4 – مهارات التعاون وعمل الفريق، وتضم مهارات التعبير عن الاحترام، ومهارات تقييم الشخص لقدراته وإسهامه في المجموعة.

5 – مهارات الدعوة لكسب التأييد (مثل الإقناع – التحفيز – صنع القرار – التفكير الناقد).

6 – مهارات جمع المعلومات، وتتضمن جمع الدلائل، وتقييم النتائج، وتحديد الحلول البديلة للمشكلات.

7 – مهارات التفكير الناقد.

8 – مهارات إدارة المشاعر.

9 – مهارات التعامل مع الضغوط.

وقد صنف مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية التابع لوزارة التربية والتعليم في القاهرة (2000) ، المهارات الحياتية إلى:

- **مهارات انفعالية:** وتشمل ضبط المشاعر – المرونة – القدرة على التكيف – مراعاة مشاعر الآخرين - مواكبة التطور – سعة الصدر – التسامح – تحمل الضغوط.
- **مهارات اجتماعية:** وتتضمن مهارات تحمل المسؤولية – المشاركة في الأعمال الاجتماعية – اتخاذ القرارات السليمة – القدرة على تكوين العلاقات – احترام الذات – التفاوض.
- **مهارات عقلية:** وتشمل القدرة على التفكير الناقد – التخطيط السليم – الابتكار – التجديد – البحث – التجريب – إدراك العلاقات.
- **مهارات شخصية:** مثل الاتصال - والتعاون - وترشيد الاستهلاك – مهارات علمية – إدارة الوقت – مهارات التواصل – مهارات مراعاة الأمن والسلامة.

وصنف عمران وآخرين (2001) المهارات الحياتية إلى قسمين:

- **الأول مهارات ذهنية**: ومن أمثلتها: صناعة القرار – حل المشكلات – التخطيط لأداء الأعمال – إدارة الوقت – إدارة الجهد – ضبط النفس – إدارة مواقف الصراع – إجراء عمليات التفاوض – إدارة مواقف الأزمات والكوارث وممارسة التفكير المبدع.
- **الثاني مهارات عملية مثل**: العناية الشخصية – العناية بالملبس – استخدام الأدوات والأجهزة المنزلية – العناية بالأدوات الشخصية – اختيار المسكن والعناية به وبالأثاث المنزلي – إجراء بعض الإسعافات الأولية – حسن استخدام موارد البيئة - ترشيد الاستهلاك.

أما تصنيف اللقاني ومحمد (2001) للمهارات الحياتية، فقد ركز على ثلاثة مجالات هي:

- مهارات عقلية: وتتضمن مهارات التفكير – الابتكار – حب الاستطلاع – حل المشكلات.
- مهارات يدوية: وتركز على استخدام التكنولوجيا.
- مهارات اجتماعية: وتتضمن كل من مهارات التعامل مع الآخرين – اتخاذ القرار- الحوار – إدارة الوقت – تقبل الآخر – تحمل المسؤولية – التفاوض.

وقد قام (**برنس**، 1995، 173) بتصنيف المهارات الحياتية إلى عدد من المجالات التي تمثلت في: التفاعل مع الآخرين، وتجنب الأخطار، والتعامل مع الخدمات الاجتماعية، والحصول على وظيفة، والتغذية السليمة، وممارسة عادات صحية، وإدارة الأموال، وترشيد الاستهلاك.

أما **خليل والباز** (1999، 86) فقد قاما بتصنيف المهارات الحياتية إلى مهارات بيئية، ومهارات غذائية، ومهارات صحية، ومهارات وقائية، ومهارات يدوية، أما (فيشر 1991، 8) فقد صنفها إلى مهارات النمو الشخصي، والمهارات الصحية، والمهارات الغذائية، ومهارات المواطنة، ومهارات الاتصال، ومهارات الاستهلاك .

وقد ركزت الدراسة الحالية على كل من مهارات: الحفاظ على الصحة، ومهارات التفكير المختلفة، ومهارات ترشيد الاستهلاك، ومهارات التفاعل الاجتماعي، المهارات الانفعالية والتعامل مع الضغوط، مهارات الانتماء والولاء.

عوامل اكتساب المهارات الحياتية:

حدد اللولو (2005، 10) عدداً من العوامل التي تؤثر في اكتساب التلاميذ للمهارات الحياتية خلال العملية التعليمية، والتي تتمثل فيما يلي:

1 - **القدوة**: من الضروري أن يكون القائمون على عمليات التربية - وخاصة الآباء والمعلمين – قدوة ونموذجاً يحتذى فيما يرتبط بممارسة المهارات الحياتية مع ضرورة التحلي كذلك بالقيم والأخلاق التي تزيد من ارتباط التلاميذ بهم ومحاكاتهم.

2 - **الإقناع**: ويتم ذلك بعرض الدلائل والبراهين المنطقية المرتبطة بالمهارات الحياتية الضرورية في كل مرحلة، ومناقشتها بأسلوب علمي بهدف تطوير الممارسات الحياتية المرتبطة بتلك المهارات لدى المتعلمين.

3 – **استخدام أساليب حديثة في التدريس**: مثل حل المشكلات – لعب الأدوار – المناقشة – الألعاب التعليمية – الدراسات الميدانية والعملية، بحيث يمارس المتعلم عمليات التعلم والعمل بنفسه، ويعتمد على ذاته في كافة المواقف ذات العلاقة بالممارسات المرتبطة بالمهارات الحياتية.

4 – **تنمية التفكير**: من الضروري العمل الدؤوب على تنمية التفكير لدى المتعلمين، فيما يرتبط بجميع المواقف التعليمية، مما يساعد على تنمية الثقة بالذات وبالقدرات الشخصية، كما يساعد في تنمية مهارات حياتية مناسبة، والابتعاد عن الممارسات السلبية.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت المهارات الحياتية في مجالات ومواد دراسية منوعة، وسعت بعض منها لتحديد مدى تضمين مهارات حياتية محددة في المناهج الدراسية المختلفة، وهدفت بعضها إلى التعرف على العلاقة بين اكتساب المهارات الحياتية وبعض المتغيرات، كالسلوك الاجتماعي والصحة النفسية، وكذلك التعامل السليم مع بعض المواقف والمشكلات الحياتية المتنوعة والمتجددة، كذلك أوضحت بعض الدراسات إمكانية تنمية بعض المهارات الحياتية لدى فئات منوعة من المتعلمين، خلال تنظيم برامج في هذا الشأن، وفيما يلي عرض موجز لبعض تلك الدراسات:

فيما يرتبط بالعلاقة بين اكتساب الأفراد للمهارات الحياتية وبعض المتغيرات، فقد سعت دراسة الرميجي (2019) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين مهارات الحياة بأبعادها، والصحة النفسية بأبعادها، كما سعت الدراسة كذلك إلى التعرف على أثر متغيري الجنس (ذكر – أنثى) والتخصص على مهارات الحياة والصحة النفسية، لدى عينة من طلبة الجامعة، واعتمدت الدراسة استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت أداتين: الأولى: مقياس مهارات الحياة، والثانية مقياس للصحة النفسية، وتناولت الدراسة ثمان مهارات حياتية هي: إدارة الوقت، الكفاءة الاجتماعية، الدافعية للإنجاز، المرونة الفكرية، قيادة المهام، الضبط الوجداني، المبادرة الفاعلة، الثقة بالنفس، وتكونت عينة الدراسة من (244) طالباً وطالبة من جامعة البحرين (74 طالباً – 170 طالبة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين مهارات الحياة والصحة النفسية للطلاب مع عدم وجود فروق ترجع إلى الجنس أو التخصص.

كذلك هدفت دراسة الفراجي (2017) إلى تحليل المهارات الحياتية المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية في العراق، حيث اعتمد الباحث على استخدام المنهج الوصفي وقام بإعداد أداة لتحليل المحتوى، تضمنت (5) مجالات، هي المهارات الصحية، المهارات الغذائية، المهارات الوقائية، المهارات البيئية، المهارات اليدوية، وتكونت

عينة الدراسة من كتب العلوم للصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، وأوضحت النتائج أن كتاب الصف الرابع جاء في المرتبة الأولى من حيث تضمنه للمهارات الحياتية (78) تكراراً، يليه كتاب الصف السادس (74) تكراراً، وأخيراً كتاب الصف الخامس (65) تكراراً، وجاء مجال المهارات اليدوية أولاً ضمن الكتب الثلاثة مجتمعة ب (64) تكراراً، ثم مجال المهارات الغذائية ب (31) تكراراً، وأخيراً مجال المهارات الوقائية ب (17) تكراراً.

وهدفت دراسة الجازي وزملائه (2016) إلى التعرف على درجة تضمين المهارات الحياتية في كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، باستخدام تحليل المحتوى، حيث تم تحديد قائمة بالمهارات الحياتية التي يتطلب تضمينها في الكتب المستهدفة، واشتملت القائمة على (63) مهارة فرعية، وتوصلت الدراسة إلى أن مجموع تكرارات المهارات الحياتية في كتب العلوم بلغ (764) تكراراً توزعت على سبع مهارات حياتية رئيسية، وكانت المهارات العقلية أكثر المهارات تكراراً بنسبة (53.27 %)، وجاءت المهارات الاجتماعية في المرتبة الثانية (18.72 %)، أما المهارات العملية اليدوية فقد وردت بنسبة (17.93 %)، بينما وردت المهارات الصحية والغذائية والوقائية والبيئية بدرجة منخفضة، في حين لم ترد المهارات الانفعالية نهائياً.

وهدفت دراسة الحايك (2015) إلى التعرف على واقع توافر المهارات الحياتية في مناهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة ببناء قائمة بالمهارات الحياتية، تضمنت ثلاثة محاور رئيسية هي مهارات التفكير العليا، ومهارات التواصل الاجتماعي، والمهارات النفسية والانفعالية، ويندرج تحتها عدد (30) مهارة حياتية فرعية، واعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من مختلف كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال) للمرحلة الثانوية، وأوضحت نتائج الدراسة أن محور مهارات التفكير العليا قد حظي بالمرتبة الأولى، أما محاور مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي، ومحور المهارات النفسية والانفعالية، فقد تضمنتها مناهج اللغة العربية بنسب متدنية.

كذلك قام كل من باباي وعبدي (Babie,B& Abdi، 2014) باستقصاء مدى احتواء كتب الدراسات الاجتماعية والعلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية على مكونات التفكير العاطفي، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي وبطاقة تحليل المحتوى، وذلك بالاعتماد على قائمة جولمان التي تتضمن خمسة مكونات رئيسية، تضم عدد (16) فئة فرعية، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر مكونات الذكاء العاطفي تكراراً في كتب الدراسات الاجتماعية كانت مكون الوعي الاجتماعي، وإدارة الذات، ومهارات الإيضاح على التوالي، بينما كانت أكثر مكونات الذكاء العاطفي في كتب العلوم الطبيعية هي إدارة الذات، ومهارات الإيضاح، ولم يرد أي من مهارات الذكاء العاطفي، وركز كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول على مهارات إدارة الذات، بينما ركز كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني على مكونات الوعي الاجتماعي، كذلك ركز كتاب العلوم الطبيعية للصف الأول الأساسي على مكون التحفيز، وظهرت جلياً المهارات الاجتماعية ومهارات الوعي الاجتماعي في كتابي الصفين الثاني والثالث، وتضمنت التدريبات التي وردت في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الأول والثاني على مهارات إدارة الذات.

وسعت دراسة الصلال (1435 هـ) لتحديد المهارات الحياتية اللازمة لمتطلبات سوق العمل في المملكة العربية السعودية، ومعرفة مدى توافرها لدى المعلمة خريجة الجامعة، وتحديد أهم التحديات التي تواجه خريجة الجامعة في ضوء متغيرات العصر، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة التي تكونت من خمسة محاور أساسية للمهارات الحياتية (العقلية، الاجتماعية، الوظيفية، التقنية، المواطنة) وبلغ عدد المهارات الفرعية (73) مهارة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من المشرفات التربويات، بلغ عددهن (150)،وأوضحت النتائج أن المهارات الحياتية لدى المعلمة خريجة الجامعة متوفرة بدرجة متوسطة مع عدم توافر بعض المهارات الضرورية، بما لا يتناسب مع متطلبات سوق العمل في مجال التعليم، وتواجه خريجة الجامعة العديد من التحديات التي تلزم الجهات المعنية بتعليم وتدريب المعلمة خريجة الجامعة وتسليحها بالمهارات الحياتية لتتمكن من مواجهة تلك التحديات.

وقد أشارت نتائج دراسة جاد (2007) إلى وجود بعض أوجه القصور في محتوى موضوعات الصحة المقررة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، وعدم مناسبة بعض أجزاء المحتوى لمستوى التلاميذ، كما أغفل المحتوى بعض الموضوعات الهامة مثل الوقاية من الأمراض، والعقاقير الطبية والأدوية وكيفية التعامل معها، وأضرار التدخين، كذلك أوضحت النتائج أن عمليات التدريس تعتمد على التلقين، ويركز التقويم على قياس مدي تذكر المعلومات.

وفيما يتعلق بمهارات إدارة الموارد، فقد أشارت نتائج دراسة (سليمان، 2005) إلى تقدم المراهقين الذكور فيما يرتبط بالمهارات الشرائية والاستقلالية عن البنات، والذي أرجعته الباحثة إلى اعتماد غالبية الأسر على الأبناء الذكور في شراء بعض لوازم الأسرة، والمشاركة في تحمل بعض المسؤوليات، كذلك كشفت النتائج اهتمام أسر المراهقين بإعطاء الأبناء مصروف شخصي منذ الصغر وتدريبهم على تخطيط ميزانية لهذا المصروف والالتزام بها إلى جانب المشاركة في وضع ميزانية الأسرة عندما تسمح أعمارهم بذلك، وأيضا توجيه الآباء لأبنائهم فيما يرتبط بعمليات الشراء الصحيحة، وأوضحت النتائج أيضا وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الوعي الإداري للمراهقين ومستوى ممارسة السلوك الاستقلالي لهم.

وأوضحت نتائج دراسة (حسن، 2005) توافر جميع المهارات الحياتية المحددة في الدراسة في كتب الاقتصاد المنزلي للمرحلة الثانوية، ولكن بنسب متفاوتة حيث كان أكثرها ورودا مهارات التخطيط واتخاذ القرارات، ومهارة تنمية القدرات الذاتية، والتذوق الفني والجمالي، تلى ذلك مهارات تحمل المسؤولية، والمحافظة على الصحة الجسمية والنفسية، وأساليب الوقاية من الإدمان، وكان أقلها لمهارات الوعي بمشاعر الآخرين والتعاون معهم، وأيضا مهارات التصرف في المواقف الحرجة، والاتصال، والوالدية.

كذلك يمكن تنمية مهارات حياتية محددة خلال عمليات التعليم والتدريب، حيث أوضحت نتائج دراسة (حمودة، 2005) أن تقديم برنامج لتعليم مهارات التعايش مع الضغوط الحياتية لتلاميذ الأسر المفككة، أدى إلى

تحسن مستوى السلوك التوافقي والتعايش مع الضغوط الحياتية للتلاميذ، كذلك فقد أوضحت النتائج انعكاس التأثير الإيجابي للبرنامج لدى التلاميذ خارج نطاق المدرسة، والذي ارتبط بالتوافق النفسي والتعامل مع الآخرين، وأدى أيضاً إلى المزيد من الدافعية والإيجابية في التعامل مع المواقف المختلفة.

وتوصلت نتائج دراسة (علام، 2003) إلى افتقار كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي إلى مكونات وجوانب القضايا المائية، مما أدى إلى قصور توجيه المعلم لتلاميذه إلى السلوكيات المناسبة والرشيدة في التعامل مع المياه، كذلك أوضحت نتائج نفس الدراسة ضعف وعي التلاميذ بأهمية المياه ومصادر تلوثها، والمخاطر المترتبة على سوء استخدامها، وكذا الحلول المقترحة لذلك، إلى جانب غياب النموذج والقدوة والمثل، سواء في المنزل أم في المدرسة، أو خلال مصادر التعلم المجتمعية المختلفة.

وهدفت دراسة كل من (خليل والباز، 2002) إلى تحديد المهارات الحياتية الضرورية لتلاميذ المرحلة الابتدائية التي تمكنهم من التعامل مع المواقف الحياتية، وتحديد مدى تضمين مناهج العلوم لهذه المهارات، وقد استخدم الباحثان استبانة للتعرف على آراء الموجهين فيما يتعلق بدور مناهج العلوم في تنمية المهارات الحياتية للتلاميذ إلى جانب استخدام اختبار للمهارات الحياتية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى قصور تضمن محتوى مناهج العلوم للمهارات الغذائية والصحية والوقائية، وأوصت بضرورة تعزيز تضمين المهارات الحياتية الضرورية خلال محتوي تلك المناهج.

وفيما يرتبط بدور المعلم، فهو نموذج للتنشئة على درجة كبيرة جداً من الأهمية، وبالتالي يجب أن يعامل طلابه بكرامة واحترام، والاستماع لهم باهتمام، ومعاملة كل منهم على أنه قادر على التعلم، مثل هذه البيئة تؤدي بالمتعلمين إلى احترام أنفسهم والآخرين، والتمتع بصحة انفعالية جيدة، كما تعمل على سهولة الإدارة الصفية وتراجع مشكلاتها (الطويل، 2001)، كذلك أوضحت نتائج دراسة (لوفل وزملاؤه، 2001) أنه من الممكن خفض مواقف العنف المدرسي والأسرى من خلال تدريس مهارات العلاقات الأسرية المرتبطة بها، وذلك باستخدام أنشطة تعليمية تقوم على تدريس الأقران.

وركزت دراسة (هثلي، 1998) على ضرورة العمل على حسن استخدام الأفراد لما لديهم من قدرات، حيث يجب أن توظف تلك القدرات في التعامل مع مختلف المواقف الحياتية، بما يسهم في دفعهم إلى تنمية قدراتهم على التحدي وابتكار أساليب متجددة، والعمل في ظل العولمة مع التأكيد على إيجاد توافق بين الحياة الأسرية والعمل، بهدف تدعيم تحقيق تطلعات الأفراد وطموحاتهم لتحقيق السعادة والرفاهية، وكذلك العمل على إيجاد نوع من التوازن بين الأهداف الفردية والأسرية، وأيضاً العمل على الاستخدام الإيجابي الأمثل لمختلف الموارد المتاحة.

كذلك أوضحت دراسة (فندلي، 1998) أن طلاب جامعة أوبرون، يهتمون بالمشكلات العالمية مثل التسليح النووي، مستوى الرعاية الصحية، حقوق الإنسان، استنزاف الموارد الإنسانية، وأشار الطلاب إلى أن المناهج قد

ساهمت في زيادة وعيهم المرتبط بتلك المفاهيم إلى جانب دمج الخبرات العالمية المرتبطة بتلك القضايا خلال المناهج المقدمة في جميع المراحل التعليمية.

وأوضحت نتائج دراسة (روي، 1998) أن توجهات المنهج وممارسات التدريس تتأثر بالنظام القيمي للمعلمين والقائمين على العملية التعليمية والتربوية، وتتأثر كذلك بالمعتقدات التربوية والتغيرات الحادثة في المجتمع، وخبرات التدريس السابقة. وأوضحت دراسة (عبد الله، 1994) أن تلاميذ المرحلة الابتدائية في أمريكا يتم تدريبهم على تحمل المسؤولية، وذلك بإشراكهم في مشروعات يتحملون فيها مسؤوليات محددة، مثل إعداد النشرات الدورية المرتبطة بالمدرسة، والحفاظ على النظام، وتنظيم المكتبة، وضيافة الزوار، ودورات تنظيم المرور، وتنظيم زيارات للمصانع والشركات والمراكز الثقافية، وفى الفلبين يشترك التلاميذ في حملات لمساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، كما يقومون بإعداد ملصقات لحاجات وحقوق الأطفال الفقراء والمهملين والمهمشين.

وقد أوضحت نتائج دراسة (هيسون، 1994) أن الكتب الدراسية المقررة للدراسات الاجتماعية تلعب دوراً كبيراً في إعادة إنتاج الأيديولوجية السائدة في المجتمع، دون عمليات نقد أو تطوير أو إيجاد حلول جديدة للمشكلات المتجددة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- ركزت بعض الدراسات على استقصاء المهارات الحياتية خلال المناهج الدراسية، مثل دراسة كل من: الحايك (2015)، الجازي وزملائها (2016)، الفراجي (2017)، باباي وعبدي (2014)، جاد (2007)، حسن (2005)، علام (2003)، خليل والباز (2001)، هيسون (1994)، بينما ركزت دراسات أخرى على كشف العلاقة بين مدى اكتساب المهارات الحياتية وبعض المتغيرات، مثل دراسة كلٍ من: الرميحي (2019)، سليمان (2005)، حمودة (2005)، وكذلك فعالية عمليات التدريب في تنمية المهارات الحياتية، مثل دراسة كلٍ من: حمودة (2005)، لوفل وزملائه (2001)، عبد الله (1994).
- وقد أفاد الباحثون؛ من الدراسات السابقة في تحديد المجالات الأساسية والفرعية للمهارات الحياتية في الدراسة الحالية، إلى جانب الإفادة منها خلال اختيار منهجية الدراسة وإجراءاتها، وكذلك خلال تحليل وتفسير النتائج. وتسعى الدراسة الحالية إلى تحليل مناهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، من الصف السادس إلى الصف التاسع من حيث مدى تضمينها للمهارات الحياتية التي تمثلت في كل من: مهارات الحفاظ على الصحة، مهارات التفكير المختلفة، مهارات ترشيد الاستهلاك، مهارات التفاعل الاجتماعي، المهارات الانفعالية والتعامل مع الضغوط، مهارات الانتماء والولاء.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على وصف الظاهرة ومعطياتها، فقد تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى، وهو تبعاً لتعريف طعيمه (2006: 70) أحد أساليب البحث العلمي، الذي يهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي، لمضمون الظاهرة الخاصة بمادة من مواد الاتصال كما هي قائمة في الحاضر، بقصد تشخيصها وتحديد العلاقة بين عناصرها، وكذا بينها وبين معيار تضمنها خلال المحتوى. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي خلال تحليل محتوى مناهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، وذلك للوقوف على مدى ما تتضمنه مما يوجه ويساهم في مساعدة المتعلمين على اكتساب المهارات الحياتية، باعتبار أن اللغة العربية تمثل أهم مقومات دعم الثقافة بالمجتمع، أيضا فإن المرحلة المتوسطة من أهم المراحل التعليمية التي تسهم بدرجة كبيرة في تشكيل شخصية المتعلم، مما يجعل ممارساته الحياتية انعكاساً لما اكتسبه من معارف ومهارات وقيم.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من الكتب الدراسية المقررة من جانب وزارة التربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وذلك في مقرر اللغة العربية، وبلغ عدد الكتب المحددة في الدراسة (4) كتب.

مفهوم تحليل المحتوى:

يعرف تحليل المحتوى أنه أسلوب منظم لتحليل مضمون رسالة معينة، يستهدف وصف محتوى المادة التعليمية وصفاً موضوعياً منظماً وفق معايير محددة، سواء كانت المعلومات الواردة بالمحتوى بشكل مباشر أو ضمني (زيتون 2003: 197 – 199).

الأساليب الإحصائية:

لمعالجة البيانات تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، وذلك للوقوف على مدى ما يتضمنه محتوى مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة من مهارات حياتية، تبعاً لما هو محدد في المعيار المعد في الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذاالجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد التحليل الإحصائي للبيانات التي تم الحصول عليها نتيجة تحليل محتوى مناهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول: ما المهارات الحياتية الضرورية للمتعلم في المرحلة المتوسطة؟

تتطلب عملية تحليل محتوى مناهج اللغة العربية ضرورة توفر قائمة للمهارات الحياتية تعد بمثابة معيار، يتم في ضوئها تحليل المناهج المستهدفة، وعلى ذلك قام الباحثان بإعداد قائمة أولية للمهارات الحياتية، وذلك بعد الاطلاع على العديد من قوائم المهارات التي أعدت خلال الدراسات السابقة، في مقررات تعليمية منوعة، وكذلك في مراحل تعليمية مختلفة، وأيضاً لفئات متنوعة من الأفراد، وقد سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الأول تبعاً للخطوات التالية:

معيار تحليل المحتوى:

اعتمدت الدراسة على إعداد معيار يعد أساساً لتحليل محتوى الكتب الدراسية المقررة من جانب وزارة التربية في مقرر اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في دولة الكويت، وذلك في ضوء ما يجب أن يتضمنه من مهارات حياتية، وعلى ذلك فقد تمت مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالمهارات الحياتية، ودور التربية عامة واللغة العربية خاصة في مساعدة المتعلمين علي اكتساب ما تستهدفه التربية من تلك المهارات، وقد تم اقتراح قائمة تضم مجموعة من المهارات الحياتية الأساسية والفرعية (والتي اعتبرت معياراً لتحليل محتوى مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة) التي يرى الباحثان أنها الأكثر أهمية لتلاميذ تلك المرحلة في حياتهم اليومية.

الهدف من تحليل المحتوى:

يهدف تحليل المحتوى إلى التعرف على أوجه القوة والضعف في محتوى الكتب الدراسية والمواد التعليمية، وتقديم أساس لمراجعتها وتعديلها عند الحاجة، وتعمل على تزويد القائمين على إعداد وتنفيذ وتطوير المناهج ببعض التوجيهات لتطويرها مستقبلاً وفقاً للهدف (زيتون، 2003، 199– 200).

وتهدف عملية تحليل المحتوى في الدراسة الحالية إلى تحديد مدى توافر المهارات الحياتية، وذلك خلال تحليل محتوى الكتب الدراسية للغة العربية، المقررة من جانب وزارة التربية، بالمرحلة المتوسطة في دولة الكويت، وقد تم إعداد أداة اعتبرت معياراً لتحليل محتوى مناهج اللغة العربية، وتضمن المعيار عدداً من المهارات الحياتية الأساسية، ويضم كل منها عدداً من البنود أو المهارات الفرعية المرتبطة بها التي يجب أن يكتسبها المتعلم بعد دراسة محتوى اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة.

تحديد وحدة التحليل:

يتوقف اختيار وحدة التحليل على طبيعة الدراسة وأهدافها، وقد اختيرت الفكرة أو ما تتضمنه من معنى، سواء كانت بشكل مباشر أو غير مباشر، أي التي يمكن التوصل إليها من خلال المحتوى، وقد تكون الفكرة جملة بسيطة أو موضوع طويل، تدور حول قضية محددة سياسية كانت، أو صحية، أو اجتماعية، أو حياتية، أو غيرها (طعيمه 2006، 272 -273).

أداة (معيار) تحليل المحتوى:

تم تحديد عدد من الضوابط للالتزام بها عند إعداد معيار تحليل المحتوى والتي تتمثل فيما يلي:

1 – تحديد مجالات (محاور) المعيار: يتكون معيار تحليل المحتوى من عدد من المجالات الأساسية التي ترتبط بالمهارات الحياتية، كذلك تم تحديد البنود "المهارات الفرعية" التي ترتبط وتعبر عن كل مجال من مجالات تلك المهارات، بحيث تعطي صورة متكاملة تعبر عن مضمون كل مجال منها.

2 – مراعاة الأسس العلمية عند إعداد أداة التحليل، والتي تتمثل في الوقوف على مدى صدق وثبات أداة التحليل (المعيار).

3 – إجراء دراسة استطلاعية لعينة عشوائية تمثل أحد الدروس المرتبطة بمناهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، وذلك للوقوف على وضوح عبارات المعيار لقياس مدى ما يتضمنه المنهج، مما يساعد المتعلم على اكتساب وتنمية المهارات الحياتية الضرورية للمتعلم، وذلك تبعاً للجوانب المحددة في المعيار.

وفيما يلي جدول يوضح مجالات (محاور) المهارات الحياتية الأساسية لمعيار تحليل المحتوى المعد في الدراسة، وعدد المهارات الفرعية في كل مجال في صورته الأولية، كما يلي:

جدول (1)

يوضح مجالات المهارات الحياتية الأساسية، والمهارات الفرعية في كل مجال

م	مجالات المهارات الحياتية المقترحة في الدراسة	عدد المهارات الفرعية
1	مهارات الحفاظ على الصحة	3
2	مهارات التفكير المختلفة	9
3	مهارات ترشيد الاستهلاك	9
4	مهارات التفاعل الاجتماعي	12
5	المهارات الانفعالية والتعامل مع الضغوط	7
6	مهارات الانتماء والولاء	3
	مجموع البنود الفرعية للمهارات الحياتية	43

يشير الجدول السابق إلى أن المعيار المقترح في الدراسة الحالية في صورته الأولية يتضمن (6) محاور أساسية، ويتضمن كل محور عدد من المهارات الفرعية، تبعاً لطبيعة كل محور، وبلغ عدد المهارات الفرعية (43) مهارة.

صدق أداة التحليل:

يعني صدق التحليل أن تكون عملية التحليل صالحة لترجمة الظاهرة التي يتم دراستها وتحليلها، ويتحدد صدق التحليل بالحكم على ذلك في ضوء الأهداف التي يسعى إلى التحقق منها (زيتون، 2003، 200)، وقد تم ذلك بعرض المعيار المقترح لعملية التحليل في صورته الأولى على عدد من الأساتذة المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وأيضاً المتخصصين في المناهج عامة، إلى جانب بعض من موجهي ومعلمي اللغة العربية المميزين في المجال، وذلك للوقوف على مدى ملاءمة المعيار المقترح بمختلف محاوره (مجالاته) الأساسية وبنوده الفرعية، للأهداف التي أعد من أجلها، وفي ضوء آراء وتوجهات السادة المحكمين، فقد تم إجراء التعديل المقترح، حيث تمت إضافة مهارة فرعية ترتبط بالتعلم المستمر، خلال (المحور) الثاني "مهارات التفكير المختلفة"، ليصبح عدد المهارات الفرعية به (10) بدلاً من (9)، وبذلك أصبح مجمل عدد المهارات الفرعية للمعيار (44) مهارة فرعية.

ثبات أداة التحليل:

يقصد بالثبات أن يقيس الاختبار أو الأداة المحددة ما يستهدف قياسه بدقة، أي أنه يعطي النتائج نفسها باستمرار، إذا تكرر تطبيقه على المجموعة ذاتها، وفي الظروف نفسها (كوجك، 2006، 252) وهناك عدة أساليب إحصائية يمكن التأكد بواسطتها من درجة ثبات الأداة أو المقياس المستخدم، كالقيام بعملية التحليل، ثم إعادة التحليل مرة أخرى، وذلك بعد مدة زمنية لأكثر من خمسة عشر يوماً، أو بقيام اثنين من الباحثين بعملية التحليل كل على حدة، ثم حساب درجة الاتفاق بين التحليلين للشخص نفسه، أو بين نتائج تحليل كلا من الباحثين.

وللوقوف على درجة ثبات أداة التحليل، فقد تم استخدام الأداة التي أعدت خلال الدراسة في تحليل وإعادة تحليل محتوى الكتب الدراسية للغة العربية المحددة في الدراسة من جانب الباحثين، وتم حساب معامل الثبات وذلك باستخدام المعادلة التالية (طعيمه، 2006، 272):

معامل الثبات = عدد الفئات المتفقين عليها خلال مرتي التحليل

مجموع عدد الفئات في مرتي التحليل

وقد أوضحت نتائج التحليل أن معدل ثبات تحليل المحتوى بلغ (0، 77) وهي قيمة تعبر عن معدل ثبات مناسب، يمكن الوثوق بنتائجه، وبالتالي أصبح المعيار صالحاً للاستخدام، ويضم عدداً من المجالات (المحاور) كما يلي:

معيار تحليل المحتوى المقترح في صورته النهائية:

1 – مهارات الحفاظ على الصحة وتشمل عدد "3" مهارات الفرعية:

- اختيار الغذاء الصحي المناسب.
- ممارسة الرياضة المناسبة.

- اتباع العادات الصحية السليمة.

2 – مهارات التفكير المختلفة: وتضم عدد "10"مهارات فرعية:

- مهارات طلب العلم وإدراك قيمته في الحياة.
- مهارات التفكير العلمي والناقد.
- مهارات التجريب والاستفادة من الأخطاء.
- مهارات التخيل والابتكار والتجديد.
- مهارات إدراك العلاقات.
- مهارات التخطيط السليم.
- مهارات حب الاستطلاع.
- مهارات تطبيق المعرفة في مواقف الحياة .
- مهارات التعلم المستمر.
- مهارات التعلم الذاتي.

3 – مهارات ترشيد الاستهلاك: وتضم عدد "9" مهارات فرعية:

- مهارات الشراء الذكي وتحقيق التوازن بين الموارد والاحتياجات.
- مهارات التخطيط والاستخدام السليم للغذاء.
- مهارات التخطيط والاستخدام السليم للملابس.
- حسن استخدام الوقت والانتفاع به.
- السعي لاكتساب بعض المهارات الضرورية.
- مهارات الادخار.
- التشجيع على استغلال المهارات الشخصية لتلبية المتطلبات الخاصة والعامة.
- الاعتماد على النفس في تلبية بعض المتطلبات.
- مهارات مراعاة الأمان في المنزل والمدرسة والأماكن العامة.

4 – مهارات التفاعل الاجتماعي وتضم: عدد "12" مهارة فرعية:

- تكوين علاقات اجتماعية جيدة.
- التعامل السليم مع أفراد الأسرة.
- مهارات التعامل الإنساني مع المعاقين.
- مهارات التعامل السليم مع كبار السن.
- استخدام الحرية المنضبطة بمجالاتها وحدودها.

- القدرة على صياغة رسائل واضحة ومحددة.
- القدرة على استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.
- مهارات قيادة المواقف المختلفة.
- مهارات المشاركة في الأعمال والأنشطة الاجتماعية.
- مساعدة من يحتاج إلى مساعدة.
- مهارات العمل الجماعي والتعاون بين الأفراد لتحقيق الأهداف.
- القدرة على تحمل المسؤولية.

5 – المهارات الانفعالية والتعامل مع الضغوط: وتضم عدد "7" مهارات فرعية:

-القدرة على تحمل الضغوط.
- مراعاة مشاعر الآخرين.
- القدرة على التكيف.
- التسامح.
- القدرة على الحوار والتفاوض.
- مهارات التعايش السلمي وتقبل الآخر.
- احترام وتقدير الذات.

6 – مهارات الانتماء والولاء: وتضم ثلاث مهارات فرعية كالتالي:

- مهارات المحبة والتكافل والتراحم بين أفراد المجتمع.
- العمل على رفعة وتقدم الوطن.
- التعاون والتكامل بين شعوب الدول العربية.

وبإعداد معيار تحليل محتوى مناهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بدولة الكويت في ضوء المهارات الحياتية، تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الأول في الدراسة، والذي ينص على **"ما المهارات الحياتية الضرورية للمتعلم في المرحلة المتوسطة؟"**

وتتفق المنهجية المتبعة لإعداد معيار تحليل مناهج اللغة العربية خلال الدراسة الحالية، مع ما تم استخدامه من قبل غالبية الدراسات السابقة منها دراسة (الحايك، 2015)، (الجازي وزملائه، 2016)، (جاد، 2007)، (حسن، 2005)، (علام، 2003)، (هيسون، 1994).

بعد ذلك قام الباحثان بعملية التحليل المستهدفة باستخدام المعيار المعد في الدراسة، وذلك بإعطاء تكرار واحد لكل مهارة حياتية في حال توفرها (سواء جاءت بصورة مباشرة، أم بصورة ضمنية)، خلال مناهج اللغة العربية لمختلف صفوف المرحلة المتوسطة.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

ما مدى ما تتضمنه مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة، من مهارات حياتية تبعاً للمعيار المقترح في الدراسة؟

ولتحقيق ذلك فقد تم تحليل محتوى الكتب الدراسية لمادة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، والمقررة من جانب وزارة التربية في دولة الكويت، وذلك للتعرف على مدى تناولها وتضمنها لقضايا المهارات الحياتية، وذلك في ضوء المعيار المعد في هذا الشأن، ويلاحظ أن غالبية المهارات الحياتية الواردة خلال مناهج اللغة العربية جاءت بصورة ضمنية وغير مباشرة، خلال عرض الأفكار المرتبطة بالموضوعات المطروحة كمجالات للدراسة، والتي يمكن اعتبارها مهارات حياتية، عند تحليل محتوى الكتب الدراسية المحددة في الدراسة.

وفيما يلي عرض تفصيلي لكل مجال من مجالات المهارات الحياتية الأساسية، وما يتضمنه مناهج اللغة العربية من مهارات فرعية ترتبط بها وتكراراتها والنسب المئوية لكل منها.

1 – مهارات الحفاظ على الصحة وتشمل عدد "3" مهارات الفرعية.

جدول (2)

يوضح مدى تضمين المهارات الحياتية المرتبطة بالحفاظ على الصحة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة

م	مهارات الحفاظ على الصحة	الصف السادس		الصف السابع		الصف الثامن		الصف التاسع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1	اختيار الغذاء الصحي المناسب	-	-	-	-	-	-	-	-
2	ممارسة الرياضة المناسبة	-	-	1	33,3	-	-	-	-
3	اتباع العادات الصحية السليمة	-	-	-	-	-	-	-	-
	متوسط النسبة المئوية	-	-	1	33,3	-	-	-	-

ت: تشير إلى تكرار ورود المهارة خلال مناهج اللغة العربية.

يتضح من الجدول السابق أن مناهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، تضمن 33.3 % من المهارات الحياتية المحددة، ضمن محور مهارات الحفاظ على الصحة، وقد تضمن هذا المحور على تكرارا واحدا فقط، للبند رقم (2)، وذلك ضمن محتوى كتاب الصف السابع فقط خلال "موضوع المشي"، حيث جاء أن المشي يعمل على الحيوية وتنشيط الدورة الدموية، إلى جانب تشجيع المتعلمين على اختيار النشاط الرياضي المناسب والمواظبة على ممارسته، وقد يرجع ذلك إلى اهتمام واضعي المنهج بالجوانب اللغوية دون الاهتمام الكافي بما يمكن أن يتضمنه من قضايا، أو

مهارات حياتية، أو قد يعود إلى اعتبار أن القضايا الصحية ترتبط بكل من مقررات العلوم، والاقتصاد المنزلي، والتربية البدنية، وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (جاد، 2007)، (خليل والباز، 2002)، (الجازي وزملائه، 2016)، (حسن، 2005) فيما يرتبط بوجود بعض القصور في تضمين المناهج للمهارات الغذائية والصحية والوقائية، بينما تتفق نسبيا مع نتائج دراسة الفراجي (2017)، إذ جاءت المهارات الصحية والغذائية بها بدرجة متوسطة.

2 – مهارات التفكير المختلفة: وتضم عدد "10"مهارات فرعية:

جدول (3)

يوضح مدى تضمين المهارات الحياتية المرتبطة بعمليات التفكير المختلفة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة

م	مهارات التفكير المختلفة	الصف السادس		الصف السابع		الصف الثامن		الصف التاسع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1	طلب العلم وإدراك قيمته في الحياة	-	-	1	10	1	10	1	10
2	التفكير العلمي الناقد	-	-	-	-	-	-	-	-
3	مهارات التجريب والاستفادة من الأخطاء	-	-	-	-	-	-	-	-
4	التخيل والابتكار والتجديد	1	10	-	-	3	30	-	-
5	مهارات إدراك العلاقات	-	-	-	-	-	-	-	-
6	مهارات التخطيط السليم	-	-	-	-	-	-	-	-
7	مهارات حب الاستطلاع	1	10	-	-	سلبي	-	-	-
8	تطبيق المعرفة في مواقف الحياة	-	-	-	-	-	-	-	-
9	مهارات التعلم المستمر	-	-	-	-	-	-	-	-
10	مهارات التعلم الذاتي	-	-	-	-	-	-	-	-
	متوسط النسبة المئوية	2	% 20	1	%10	4	%40	1	% 10

يتضح من الجدول السابق أن مناهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة تضمنت عدد (8) تكرارات، بنسبة (30 %) من مهارات التفكير المحددة في المعيار المقترح في الدراسة، حيث تطرقت كتب اللغة العربية إلى ثلاثة بنود فقط من البنود العشرة المحددة في هذا المحور، وكان أعلاها للبند الخاص بتنمية مهارات التخيل والابتكار والتجديد، وذلك ضمن كتاب الصف الثامن من المرحلة المتوسطة، حيث حازت على عدد "3" تكرارات بنسبة مئوية 30 %

وتكرار واحد لنفس البند في كتاب الصف السادس 10 %، بينما لم تحظ بنود تطبيق المعرفة في مواقف الحياة، أو مهارات التفكير العلمي، أو التفكير الناقد، أو التجريب، أو التخطيط، أو إدراك العلاقات، أو التعلم الذاتي، على أي من الإشارات المرتبطة بمهارات التفكير، خلال مختلف مناهج اللغة العربية بتلك المرحلة.

وقد جاء ضمن موضوع "فضل العلم" للصف السادس أن العلم أفضل ما يمتلكه الفرد، وأن السعي لطلب العلم أهم وسائل التقدم، وتقدير النفوس والعقول، كذلك أشار موضوع أبو بكر الرازي للصف السادس إلى أن العرب في فجر الإسلام تميزوا بالاكتشافات الطبية والصناعات الدوائية وغيرها، واعتمدوا على تجريب العقاقير الطبية المقترحة على الحيوانات قبل استخدامها للإنسان، وكذلك خلال موضوع فالنتينا رائدة الفضاء الأولى بالصف السادس أيضا، غير أن محتوى كلا الموضوعين لم يوجه المتعلمين إلى الاقتداء بالعلماء والسير على دربهم، أو السعي إلى القيام بعمليات البحث والتجريب للتوصل إلى اكتشافات جديدة.

كذلك أشار منهج الصف السابع من المرحلة المتوسطة، ضمن موضوع "البصمات سر من أسرار القدرة الإلهية" إلى الدور الكبير للاكتشافات العلمية في مجال البصمات، غير أن محتوى الموضوع لم يوجه أو يشجع المتعلمين على عمليات البحث والتجريب للتوصل إلى المزيد من الاكتشافات في هذا المجال أو غيره من المجالات.

وفيما يرتبط بكتاب الصف الثامن، فقد جاء ضمن موضوع "الاستنساخ" أن الابتكارات جاءت لحل بعض المشكلات في مجالات الحيوانات والنباتات، وأكد على دور عمليات الاستنساخ في التعامل مع بعض المشكلات الطبية كالعقم، وزراعة الأعضاء البشرية، وعلاج بعض الأمراض المزمنة ... وغيرها، غير أن المحتوى لم يوجه المتعلمين إلى البحث والاطلاع ومناقشة تلك القضايا، أو إطلاق العنان لخيالهم ومحاولة وضع تصورات لأبحاث واكتشافات جديدة، تساعد في إيجاد حلول لبعض المشكلات الحياتية الصحية المتجددة، كذلك ضمن موضوع "الثقافة والإبداع"، ورغم توجيه الكاتب إلى ضرورة الخروج عن المألوف الثقافي، ليس بالهروب إلى الماضي وإنما بالمواجهة والاتجاه إلى المستقبل، ولكن دون توضيح المجالات أو الأهداف والإجراءات التي تساعد على ذلك، وكذلك خلال موضوع "التصحر" والذى أكد على دور كل من الدولة والأفراد للحد من ظاهرة التصحر، فقد أشار إلى ضرورة الابتعاد عن قطع الأشجار لاستخدامها في عمليات التدفئة، وهذا سلوك يندر استخدامه في دولة الكويت في الحاضر، إلا أن محتوى الموضوع لم يوجه المتعلمين إلى ما يجب على الأفراد القيام به من عمليات، والتي من شأنها أن تحد من هذه الظاهرة الضارة، كإجراء تجارب لاستزراع أنواع مستحدثة من النباتات، والتي يمكن أن تكون أكثر ملاءمة للبيئة الكويتية، أيضاً جاء خلال موضوع "مؤسسة الكويت للتقدم العلمي" أن تلك المؤسسة تعمل على تنمية الكفاءات العلمية، وورد خلال موضوع "الشجرة الباكية" حب الاستطلاع الذى يتسم به الأطفال خلال سؤال عن أصل مادة المطاط، كذلك جاء ضمن موضوع "الطفولة الغريرة" أن الأطفال يتسمون بحب الاستطلاع، الذى يقابل دائماً بالزجر والنهر من جانب الآباء، ويدفع الآباء أبنائهم إلى الجمود والتنميط، تبعاً لمهارات الكبار، وإعاقة الأهل لتنمية حب الاستطلاع والتفكير، ومقابلته بنوع من الاستخفاف بعقول الناشئة، ويعمل الآباء دائماً على استحسانهم في حال

الجمود، وخلال موضوع "آيات العلم" تم التأكيد على الدور العظيم للعلم في استنهاض الأمم والمجتمعات، ودعوة الآباء لتربية الأبناء على العلم، وحث الأبناء على تحصيل العلم، إلا أنه لم يشر إلى كيفية تحقيق ذلك، أو توظيف العلم والإفادة منه، وتطويره لصالح الفرد والمجتمع، وخلال موضوعي "الكتاب الورقي والهجوم الإلكتروني"، "العلم وبناء الإنسان في فكر الأمير الراحل" للصف التاسع، جاء ما يفيد أهمية العلم والحث على تحصيله.

كذلك ضمن موضوع "العالم الشرقي" الذي حقق ما عجز عنه الآخرون بالصف الثامن، والذي يتحدث عن الدكتور أحمد زويل، وأشار خلاله إلى تميز زويل بمهارات البحث العلمي، والتي ترتبط بالطموح العلمي والإيجابية والتخطيط والبحث وجودة الأداء والتحدي، إلى جانب السعي الدؤوب الجاد لتحقيق الهدف، كذلك أشار إلى تقدير المجتمعات للإنجازات العلمية وتكريم من يقومون بها، ورغم الإشادة بالمنجزات العلمية المتعددة لأحد العلماء العرب، وتحدى الكثير من الصعاب والمعوقات، إلا أن محتوى الموضوع لم يشجع المتعلم على أن يحذو حذو مثل هؤلاء العلماء، والسعي الجاد إلى إجراء البحوث العلمية المناسبة لخبراتهم واهتماماتهم في علاقتها بالمجتمع ومتطلباته وتطلعاته.

وخلال موضوع "السمع" بالصف التاسع، فقد تم التطرق إلى حاسة السمع بجميع مكوناتها ومعوقاتها، إلا أنه لم يوجه المتعلمين إلى البحث والتجريب للتوصل إلى حلول علمية جديدة مبتكرة ترتبط بتلك المشكلات، كذلك أشار موضوع "العلم وبناء الإنسان في فكر الأمير الراحل" للصف التاسع، إلى أن تنمية مهارات وقدرات الأفراد هي مفتاح التقدم والسبيل لحياة أفضل.

أيضا وضمن موضوع "الكتاب الورقي والهجوم الإلكتروني"، أشار إلى التطورات العلمية في مجالات الطباعة، لخدمة الإنسان والمجتمع، غير أنه لم يوجه الأفراد إلى عمليات التجريب سعيا إلى اكتساب المهارات والقدرات التي من شأنها العمل على تطوير وتحسين ما هو قائم من تلك التقنيات، وخلال موضوع "المرأة الكويتية ... خطوة للأمام" للصف التاسع، جاء أن تعليم المرأة أدى إلى اكتسابها العديد من المهارات في مجالات متعددة، حتى أصبحت منافسا قويا لأخيها الرجل في سوق العمل، وتتفق النتائج جزئياً مع ما توصلت إليه (حسن، 2005)، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسات (الجازي وزملائه، 2016)، (الحايك، 2015).

3 – مهارات ترشيد الاستهلاك: وتضم عدد "9" مهارات فرعية:

جدول (4)

يوضح مدى تضمين المهارات الحياتية المرتبطة بترشيد الاستهلاك في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة

م	مهارات ترشيد الاستهلاك	الصف السادس		الصف السابع		الصف الثامن		الصف التاسع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1	الشراء الذكي (التوازن بين الموارد والاحتياجات)	1	11,11	-	-	-	-	-	-
2	التخطيط والاستخدام السليم للغذاء	1	11,11	-	-	-	-	-	-
3	التخطيط والاستخدام السليم للملابس	1	11,11	-	-	-	-	-	-
4	حسن استخدام الوقت والانتفاع به	-	-	-	-	-	-	-	-
5	السعي لاكتساب بعض المهارات الضرورية	-	-	-	-	-	-	-	-
6	الادخار	1	11,11	-	-	-	-	-	-
7	التشجيع على استغلال المهارات الشخصية لتلبية المتطلبات	1	11,11	-	-	-	-	-	-
8	الاعتماد على النفس في تلبية بعض المتطلبات	-	-	-	-	-	-	-	-
9	مهارات مراعاة الأمان "في المنزل – المدرسة – الطريق – الأماكن العامة"	-	-	4	44,44	-	-	-	-
	متوسط النسبة المئوية	5	55,55 %	4	%44,44	-	-	-	-

يتضح من الجدول السابق أن محتوى مناهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة تضمن عدد (9) تكرارات، بنسبة مئوية (66,66 %) من مهارات ترشيد الاستهلاك المحددة في المعيار المقترح في الدراسة، غير أن جميعها جاءت بصورة ضمنية وغير محددة، وكان أعلاها لمحتوى كتاب الصف السادس، إذ حاز على عدد (5) تكرارات من البنود المحددة لهذا المحور، وعدد (4) تكرارات لمحتوى كتاب الصف السابع، بينما لم يتضمن أي من مناهج الصفين الثامن أو التاسع إشارة إلى أي من المهارات الفرعية المحددة ضمن هذا المحور، وقد تطرق موضوع "شارع الخليج" للصف السابع إلى حوادث الطرق، وأرجع الكاتب سبب حدوث تلك الحوادث إلى سوء اختيار قطع غيار الدراجة النارية، وليس إلى مهارات الفرد في قيادتها، وشروط الأمان التي يجب مراعاتها في هذا الشأن، كذلك تطرق موضوع الزلازل

للصف السابع إلى عوامل حدوث الزلازل والتطورات المرتبطة بأجهزة قياسها، إلا أنه لم يرد تحديد أو توجيه للمهارات التي يجب على الفرد اكتسابها للتعامل مع تلك المشكلات حين حدوثها، وجاء أيضاً ضمن موضوع الحرص على تجنب الأضرار، وخلال موضوع "أبصر من زرقاء اليمامة" ضرورة التحلي بمهارة التخفي والخداع عند الخطر، وكذلك خلال الصراعات، دون التطرق إلى الأساليب العلمية الحديثة في هذا الشأن، وضمن موضوع "عجائب في الخلق" أشار إلى تميز الحيوانات بالحكمة والقدرة على التخفي عند الخطر، إلا أنه لم يشر إلى كيفية استفادة المتعلم من ذلك خلال المواقف الحياتية. وتتفق تلك النتائج جزئياً مع ما توصلت إليه دراسات (حسن، 2005)، (علام، 2003)، (الجازي وزملائه، 2016)، (الفراجي، 2017).

4 – مهارات التفاعل الاجتماعي وتضم: عدد "12" مهارة فرعية:

جدول (5)

يوضح مدى تضمين المهارات الحياتية المرتبطة بالتفاعل الاجتماعي في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة

م	مهارات التفاعل الاجتماعي	الصف السادس		الصف السابع		الصف الثامن		الصف التاسع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1	تكوين علاقات اجتماعية جيدة	-	-	2	16,6	1	8,3	-	-
2	التعامل السليم مع أفراد الأسرة	-	-	-	-	1	8,3	-	-
3	التعامل الإنساني مع المعاقين	-	-	-	-	-	-	-	-
4	التعامل السليم مع كبار السن	-	-	-	-	-	-	-	-
5	استخدام الحرية المنضبطة بمجالاتها وحدودها	-	-	-	-	1	8,3	-	-
6	القدرة على صياغة رسائل واضحة ومحدد	-	-	1	8,3	-	-	-	-
7	القدرة على استخدام وسائل التواصل الاجتماعي	-	-	-	-	-	-	-	-
8	مهارات قيادة المواقف	-	-	سلبي	-	-	-	-	-
9	القدرة على المشاركة في الأعمال الاجتماعية	-	-	-	-	-	-	-	-
10	مساعدة من يحتاج إلى مساعدة	2	16,6	1	8,3	2	16.6	-	-
11	التعاون بين الأفراد لتحقيق الأهداف	-	-	-	-	-	-	-	-
12	القدرة على تحمل المسؤولية	-	-	-	-	1	8,3	1	8,3
	مجموع التكرارات والنسب المئوية	2	16,6	4	33.3	6	49,8	1	8,3

يتضح من الجدول السابق أن مناهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، تضمن عدد (13) تكراراً، بنسبة مئوية قدرها (50)% من مهارات التفاعل الاجتماعي المحددة في المعيار المقترح في الدراسة، وجميعها جاءت بصورة ضمنية وغير مباشرة، وكان أعلاها لمحتوى كتاب الصف الثامن، إذ حاز على عدد (6) تكرارات من البنود المحددة لهذا المحور، تلى ذلك محتوى كتاب الصف السابع (4) تكرارات، وتكراران خلال محتوى منهج الصف السادس، وتكرار واحد لمحتوى الصف التاسع، بينما لم يتطرق أي من محتوى مناهج اللغة العربية لجميع الصفوف بالمرحلة المتوسطة، لأي من المهارات الحياتية المرتبطة بكل من التعامل الإنساني مع كبار السن، أو المعاقين، أو مهارات قيادة المواقف الحياتية، أو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، وكذلك التعاون بين الأفراد لتحقيق الأهداف.

ومن خلال محتوى كتاب الصف السابع وضمن موضوع "أهل الكويت"، جاء ما يعبر عن مشاركة الآخرين مشاعرهم، واقتسام الهموم مع الخائفين والثائرين، أيضاً وضمن موضوع "ابتسم" لنفس الصف، أشار إلى أن البسمة تزيد الألفة بين الناس، ومن خلال موضوع "المقداد بن عمرو"، والذى أكد على ضرورة التواصل بالحكمة، إلا أن الموضوعات المشار إليها، لم تشجع المتعلمين على الإيجابية، أو اكتساب أي من المهارات الحياتية الضرورية للإنسان، وفي المقابل ومن خلال موضوع "دنيا العرب" ورد تدهور مهارات القيادة لدى الأمة العربية وأصبحت منقادة تجري دون توجيه المتعلمين لإيجاد حلول مناسبة في هذا الأمر، وبالنسبة لمحتوى كتاب الصف الثامن، فقد جاء ضمن موضوع "قصيدة لأبى الفتح البستى"، وفيها يوصى ابنه بضرورة الإحسان إلى الآخرين لكسب قلوبهم، وفى موضوع "بر الوالدين" فقد أكد خلاله على ضرورة التعامل وفق التوجهات الإسلامية عند التعامل مع الآباء، أيضاً وضمن موضوع "خطاب سمو أمير البلاد" للصف الثامن، جاء ما يوجه المتعلمين إلى تحمل المسؤوليات، دون توضيح ما يجب على المتعلم القيام به لتحقيق ذلك، وكذلك الأمر خلال موضوع "المرأة الكويتية خطوة للأمام" للصف التاسع، أيضاً جاء ما يفيد مساعدة من يحتاج إلى مساعدة خلال موضوعات متعددة، كملائكة الرحمة ، وتعاون الحيوانات ، و تقديم الصدقات ، والإحسان إلى المحتاجين ، وإكرام الضيوف ... وغيرها، كذلك خلال موضوع "عجائب في الخلق" للصف التاسع فقد جاء ما يفيد تعاون بعض أنواع الحيوانات، غير أن الموضوع لم يشر إلى مجالات التعاون السليم بين الأفراد للارتقاء ببعض الجوانب الحياتية الفردية والمجتمعية.

وفي الجانب السلبي، فقد تطرق موضوع "الناسك والضيف" للصف الثامن إلى إكرام الضيف بتقديم التمر، الذي أطرى عليه الضيف، ثم طلب من مضيفه أن يأخذ بعضاً منه لغرسه في موطنه، إلا أن مضيفه لقنه درساً بضرورة القناعة والاكتفاء بما هو قائم في دولته، والزهد فيما في يد الآخرين، كذلك الحال عندما حاول الضيف التكلم بلغة غير لغته، وكان من الأجدى أن يساهم الموضوع في توجيه المتعلمين إلى ضرورة البحث والتجريب لتطوير الواقع، دون الرضوخ للظروف المحيطة أيا كانت طبيعتها، فكرية أو اجتماعية أو مادية أو بيئية... وغيرها، مما يمكن أن يسهم في التوصل إلى اكتشافات ومنتجات مستحدثة، ويعمل كذلك على تحسين مستوى معيشة الأفراد

والمجتمعات، وتتفق تلك النتائج مع (الحايك 2015)، وتتفق نسبياً مع (الجازي وزملائه، 2016)، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه (باباي و عبدي، (Babaei , B and Abdi (2014 .

5 – المهارات الانفعالية والتعامل مع الضغوط: وتضم عدد "7" مهارات فرعية:

جدول (6)

يوضح مدى تضمين المهارات الانفعالية والتعامل مع الضغوط في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة

م	المهارات الانفعالية والتعامل مع الضغوط	الصف السادس		الصف السابع		الصف الثامن		الصف التاسع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1	القدرة على تحمل الضغوط	1	14,3	-	-	-	-	-	-
2	مراعاة مشاعر الآخرين	-	-	-	-	-	-	-	-
3	القدرة على التكيف	-	-	-	-	-	-	-	-
4	التسامح	-	-	1	14,3	1	14,3	-	-
5	القدرة على الحوار والتفاوض	-	-	-	-	-	-	-	-
6	التعايش السلمى وتقبل الآخر	-	-	-	-	-	-	-	-
7	احترام وتقدير الذات	-	-	-	-	-	-	-	-
	مجموع التكرارات والنسب المئوية	1	14,3	1	14,3	1	14,3	-	-

يتضح من الجدول السابق أن مناهج اللغة العربية، للمرحلة المتوسطة تضمن عدد (3) تكرارات، بنسبة مئوية قدرها (28,6 %) من مهارات التعامل مع الضغوط الحياتية المحددة في المعيار المقترح في الدراسة، إذ تطرقت الكتب الدراسية المحددة في الدراسة إلى بندان فقط من تلك المحددة لهذا المحور، وقد حاز كل من مناهج الصفوف السادس والسابع والثامن على تكرار واحد فقط لأحد بنود هذا المحور، وجاءت أيضا بصورة غير مباشرة، وارتبط الأول بمهارة القدرة على تحمل الضغوط،أما الثاني فأكد على التسامح، بينما لم يتطرق أي من مناهج الصفوف الأربع على المهارات الحياتية المرتبطة بمراعاة مشاعر الآخرين، أو القدرة على التكيف، أو مهارات الحوار والتفاوض، وكذلك التعايش السلمي وتقبل الآخرين، واحترام وتقدير الذات، وجميعها مرتبطة بمحور المهارات الانفعالية والتعامل مع الضغوط.

وأشارت نتائج تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، وخلال موضوع "ابتسم" للصف السادس، والذي طالب من يتعرض لبعض الضغوط بالتفاؤل والأمل، دون توجيه الأفراد إلى كيفية التصرف والتعامل مع تلك الضغوط، أو

استغلال الطاقات الانفعالية بنوع من الإيجابية، كالعمل، أو القراءة، أو ممارسة الرياضة، بهدف تحسين وتطوير الممارسات الحياتية، والحفاظ على الصحة النفسية للفرد ، وفيما يتعلق بمهارة التسامح فقد جاء ضمن موضوع "التسامح" في كتاب الصف السابع، ضرورة العمل على مقابلة الإساءة بالإحسان، والعفو عند المقدرة، وكذلك ضمن نفس الموضوع، حيث أعطى مثالا لتسامح دولة الكويت، حتى مع من وقفوا ضدها خلال محنة الغزو، كذلك وضمن موضوع "مكارم الأخلاق" للصف الثامن، جاء ما يحث المتعلمين على تجنب الحقد والحسد والضغينة، وأيضاً خلال موضوع "خطاب سمو أمير البلاد" حيث يوجه المتعلمين إلى التسامح وقبول الآخر.

وضمن موضوع من "قصيدة لأبي الفتح البستي يوصي ابنه" للصف الثامن، فقد أشار إلى أن الإحسان للآخرين يسهم في كسب قلوبهم، ويطالب ابنه بالصفح والعفو عند الإساءة، والعمل على مسالمة الناس، كذلك أشار إلى وجود فروق بين الأفراد في جوانب متعددة، مما يشير ضمنا إلى أنه يوجه ابنه إلى التعامل مع الآخرين تبعاً لهذا الأساس. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (الجازي وزملائه، 2016)، (الحايك، 2015) فيما يتعلق بضعف الاهتمام بالجوانب الانفعالية.

6 – مهارات الانتماء والولاء: وتضم ثلاث مهارات فرعية كالتالي:

جدول (7)

يوضح مدى تضمين المهارات الحياتية المرتبطة بالانتماء والولاء في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة

م	مهارات الانتماء والولاء	الصف السادس		الصف السابع		الصف الثامن		الصف التاسع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1	مهارات المحبة والتكافل والتراحم بين أفراد المجتمع	-	-	-	-	1	33,3	1	33,3
2	العمل على رفعة وتقدم الوطن	1	33,3	-	-	-	-	1	33,3
3	التعاون والتكامل بين شعوب الدول العربية	1	66.6	-	-	-	-	1	33,3
	مجموع التكرارات والنسب المئوية	2	66,6	-	-	1	33,3	3	100

يتضح من الجدول السابق أن مناهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة تضمنت عدد (6) تكرارات، بنسبة مئوية قدرها (100 %) من مهارات الانتماء والولاء، المحددة في المعيار المقترح في الدراسة، وقد حاز محتوى منهج اللغة العربية للصف التاسع على ثلاثة تكرارات، وكتاب الصف السادس على تكرارين لاثنين من بنود هذا المحور، وحصل

كتاب الصف الثامن على بند واحد، بينما لم يتضمن كتاب الصف السابع على أي من المفاهيم التي تدعم الانتماء عند المتعلمين.

وفيما يتعلق بالبند الخاص بالعمل على رفعة الوطن، فقد جاء ضمن موضوع "الكويت ومحنة الاحتلال" ضرورة العمل على الارتقاء بالأوطان، وكذلك ضمن موضوع "خطاب سمو أمير البلاد" للصف الثامن، ضرورة الحرص على التفاني في خدمة الوطن، وأيضاً خلال موضوع "خطاب حضرة صاحب السمو أمير البلاد الشيخ صباح الأحمد الجابر الصباح" للصف التاسع، والذي أكد خلاله على ضرورة تحقيق التماسك الاجتماعي لتحقيق قوة الكويت، مع العمل الجاد وبذل الجهد من أجل رفعة دولة الكويت، أيضاً جاء ما يفيد التأكيد على دور المرأة في خدمة الوطن والتنمية الاجتماعية والاقتصادية، وذلك خلال موضوع "المرأة الكويتية خطوة إلى الأمام" للصف التاسع، وفيما يتعلق بتحقيق التعاون والتكامل بين شعوب الدول العربية، فقد جاء ضمن موضوع "الكويت ومحنة الاحتلال" وجود نوع من التعاون بين الجيوش العربية لتحرير أرض الكويت من براثن الغزاة الغاشمين، كذلك جاء خلال موضوع "خطاب سمو أمير البلاد" للصف الثامن ضرورة تحقيق المحبة والتكافل والتراحم بين أهل الكويت، وضمن موضوع "الشرف" للصف التاسع، فقد أشار إلى أن العمل مهما كان نوعه، طالما كان شريفا فإنه يجب تبنيه والسير فيه بثقة.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (العجيل، 2014)، وتختلف نتائج الدراسة مع دراسة (علام، 2003). وفيما يلي جدول يوضح مدى تضمين مختلف محاور المهارات الحياتية في مناهج اللغة العربية، بالمرحلة المتوسطة:

جدول (8)

يوضح مدى تضمين مختلف المهارات الحياتية في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة

م	المهارات الحياتية المختلفة المحددة في الدراسة	الصف السادس		الصف السابع		الصف الثامن		الصف التاسع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1	مهارات الحفاظ على الصحة	-	-	1	-% 33.3	-	-	-	-
2	مهارات التفكير المختلفة	2	% 20	1	% 10	4	% 40	-	-
3	مهارات ترشيد الاستهلاك	5	55,55 %	4	% 44,44	-	-	-	-
4	مهارات التفاعل الاجتماعي	2	16,6 %	4	% 33,3	6	49,8 %	1	% 8,3
5	المهارات الانفعالية والتعامل مع الضغوط	1	14,3 %	1	% 14,3	1	14,3 %	-	-
6	مهارات الانتماء والولاء	2	66,6 %	-	-	1	33,3 %	3	% 100
	مجموع التكرارات والنسب المئوية	12	28,8 %	11	% 25,6	14	24,5 %	5	19,7 %

يتضح من الجدول السابق أن متوسط النسبة المئوية لتضمين المهارات الحياتية خلال محتوى مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بلغ (81,1 %)، من المهارات الحياتية المحددة في الدراسة، وكان أعلى متوسط نسب التضمين ارتبطت بكتاب الصف السادس، حيث كانت (28,8%)، ثم كتاب الصف السابع إذ بلغ (25,6 %)، وكان أقلها لكتاب الصف التاسع (19,7%)، وقد كان أعلى النسب هو ما يرتبط بمحور مهارات الانتماء (49.9 %)، ثم التفاعل الاجتماعي (13.88 %)، وكان أقلها لمهارات المحافظة على الصحة (8.3 %).

وقد ترجع هذه النتائج إلى اهتمام القائمين على إعداد مناهج اللغة العربية بالتأكيد على طبيعة المادة العلمية من أسلوب، وقواعد لغوية، وأيضا تدريب المتعلمين على عمليات التواصل اللغوي وغيره، دون الاهتمام الكافي بما يتضمنه من جوانب ذا تأثير كبير في تكوين شخصية المتعلمين ومهاراتهم وقيمهم، وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه كل من (جاد، 2007)، (علام، 2003)، (خليل والباز، 2002)، (الجازي وزملائه، 2016). وقد يرجع القصور في تضمين مناهج اللغة العربية للمهارات الحياتية إلى ضعف تطوير محتوى تلك المناهج، كذلك التركيز بالدرجة الأولى على المضمون العلمي المستهدف مع إعطاء أهمية أقل لما يرتبط بالجوانب الإنسانية والقضايا المعاصرة.

توصيات الدراسة:

فيما يلي بعض التوصيات التي يجب الأخذ بها للإفادة من نتائج الدراسة، وكذا القيام ببعض الإجراءات التي من شأنها أن تدعم الجوانب الإيجابية وتجنب الجوانب السلبية، وفيما يلي بعض من تلك التوصيات:

1. العمل على إعداد قائمة بالمهارات الحياتية الضرورية للأفراد في كل مرحلة، وجعلها أهدافاً مهمة للعملية التعليمية، بحيث يشب الأبناء على وعي بتلك المهارات، مع الاهتمام بتدريبهم على ممارستها خلال العملية التعليمية، وكذا الاهتمام بتحديثها باستمرار.
2. الاهتمام بدمج المفاهيم الخاصة بالمهارات الحياتية ضمن محتوى مناهج التعليم لمختلف المقررات والتخصصات، وتبعاً لما يتناسب وطبيعة كل مقرر.
3. العمل على تقييم محتوى المناهج الدراسية المختلفة، وتعزيزها بالمفاهيم المرتبطة بالمهارات الحياتية.
4. الاستفادة من التجارب العالمية والعربية فيما يتعلق بالمهارات الحياتية المرتبطة بكل مرحلة عمرية، والعمل على تجريب وتوظيف المناسب منها خلال المؤسسات التربوية والتعليمية.
5. إيجاد نوع من التكامل بين مختلف المؤسسات التربوية والأسرية والإعلامية والتدريبية وغيرها في تربية وتدعيم المهارات الحياتية لدى الأبناء، وتشجيعهم على المساهمة في تقييم وتطوير تلك المهارات.
6. العمل على تنقية محتوى المناهج من المفاهيم التي يمكن أن تعوق وعي وممارسة المتعلمين المرتبط بالمهارات الحياتية المختلفة.

7. العمل على تفعيل الأنشطة الصفية واللاصفية، بما يعزز التربية وفقاً للمهارات الحياتية المستهدفة في كل مرحلة، وتوفير الإمكانات اللازمة في هذا الشأن.
8. تدريب المعلمين والقائمين على التربية قبل وأثناء الخدمة في مختلف التخصصات، وفقاً للمهارات الحياتية، بهدف مساعدتهم على دعم تلك المفاهيم خلال ممارسات واتجاهات المتعلمين.
9. العمل على إحداث نوع من التوازن والتكامل فيما يرتبط بالمهارات الحياتية خلال محتوى المناهج الدراسية المختلفة، وكذلك بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المختلفة.
10. ضرورة العمل على ربط المتعلمين بالبيئة المحيطة والمؤسسات المجتمعية بهدف التعرف على المهارات المطلوبة، وتشجيعهم على ممارسة الأنشطة التعليمية الصفية وغير الصفية التي من شأنها تطوير وتحسين تلك المهارات.

البحوث المقترحة:

1. تقويم محتوى مناهج المواد الدراسية المختلفة في ضوء المهارات الحياتية.
2. دراسة العلاقة بين اكتساب المتعلمين للمهارات الحياتية، وتحصيلهم الدراسي ونجاحهم في الحياة، والرضا عن الذات.
3. إجراء دراسة لتطوير مناهج اللغة العربية في ضوء مفاهيم المهارات الحياتية، وتقييم فعاليته.
4. دراسة لتقويم مدى ما يتمتع به الأفراد من المهارات الحياتية داخل الأسرة وعلاقته بالمهارات الحياتية لدى الأبناء.
5. دراسة لتقويم ما تبثه وسائل الإعلام في ضوء المهارات الحياتية العامة المستهدفة.
6. دراسة للممارسات الواقعية المدرسية المرتبطة بالمهارات الحياتية من وجهة نظر كل من المعلمين والمتعلمين وأعضاء الإدارة المدرسية.
7. دراسة للتعرف على مدى تكامل مختلف مناهج المواد الدراسية في دعم المهارات الحياتية المستهدفة.
8. دراسة للوقوف على العلاقة بين مدى ممارسات المعلمين المرتبطة بالمهارات الحياتية، ومهارات تلاميذهم في مراحل تعليمية متنوعة.
9. دراسة مقارنة للتعرف على الفروق بين الأولاد والبنات في المهارات الحياتية المتوفرة لدى كل منهم في مرحلة تعليمية محددة.
10. دراسة للتعرف على العلاقة بين ما يتضمنه محتوى الكتب الدراسية للمواد المختلفة في المرحلة المتوسطة، والمهارات الحياتية الواقعية للتلاميذ.

قائمة المراجع:

أولا : المراجع العربية:

1. إبراهيم، مجدي عزيز (2001). مناهج التعليم في الميزان، رؤية لمواكبة المناهج لمتطلبات عصر المعرفة والتكنولوجيا، *المؤتمر العلمي الثالث عشر، مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
2. إبراهيم، مصطفي عبد الله (2004). تصور مقترح لتضمين قضايا حقوق الإنسان من المنظور الإسلامي لدى الطلاب المعلمين، *المؤتمر العلمي السادس عشر، "تكوين المعلم"*، 2، 551 – 604.
3. الأغا، إحسان واللولو، فتحية (2005). تدريس العلوم، الجامعة الإسلامية، غزة.
4. بن كيران، رحمت سلي (2015). المادة الدراسية في كتاب اللغة العربية للصف العاشر "دراسة تحليلية مقارنة بين منهج دراسي على المستوى التعليمي (KTSP) ومنهج دراسي 2013 "، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية، غزة.
5. جاد، إيمان فتحي جلال (2007). *فعالية برنامج مقترح في التربية الصحية لتنمية التحصيل والاتجاه نحو المحافظة على الصحة لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا*، كلية التربية، جامعة أسيوط.
6. الجازي، حصة والرصاعي، محمد وصالح، ريم علي والهليلات، ختام (2016). درجة تضمين المهارات الحياتية في كتب العلوم للصفوف الثلاث الأولى في الأردن، كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال، الأردن، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 43 (5).
7. الحايك، آمنة خالد (2015). واقع تنمية المهارات الحياتية، دراسة تحليلية لمحتوى مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن، 13 (1).
8. الحربي، جنى بنت محمد عبده (2021). *المهارات الحياتية ودمجها في الفصول الإفتراضية* "مقال علمي حول التطوير المهني للمعلم ليواكب التعليم عن بعد، متاح على الرابط التالي: https:llwww.new-educ.com.
9. الحمائل، أحمد (2013). فعالية برنامج إثرائي في العلوم لتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمحافظة جدة، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، (93)، 111 – 183.
10. حمودة، إيمان حمدي إبراهيم (2005). *برنامج مقترح لتعليم مهارات التعايش مع الضغوط الحياتية وتأثيره على السلوك التوافقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي الأسر المفككة*، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة الإسكندرية.
11. خليل، محمد والباز، خالد (2002). دور مناهج العلوم في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *المؤتمر العلمي الثالث "مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين"*، الجمعية المصرية للتربية العملية.
12. رمضان، حمادة سيد (2012). المهارات الحياتية لطفل الصف الأول الأساسي، مجلة القراءة والمعرفة، (130)، 268 – 285.
13. رمضان، محمد جابر محمود (2005). مجالات التكامل بين الأسرة والمدرسة في تربية الطفل بجنوب صعيد مصر "دراسة تقويمية"، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أسيوط.

14. الرميحي، أمينة راشد (2019). المهارات الحياتية تعزز الصحة النفسية للطلبة الجامعيين، *رسالة ماجستير غير منشورة*، قسم علم النفس الإرشادي، جامعة البحرين.
15. زيتون، كمال عبد الحميد (2003). *التدريس، نماذجه ومهاراته*، القاهرة: عالم الكتب.
16. سليمان، سحر أمين (2005). *الوعي الإداري والشرائي للمراهقين، وعلاقته بسلوكهم الاستقلالي*، كلية التربية النوعية، جامعة الإسكندرية.
17. سليمان، يوسف (2018). فاعلية إستراتيجية تقصي الويب في تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات في الدراسات الإجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الأزهر، القاهرة.
18. شمس الدين، عبد الحميد (2014). *تنمية المهارات الحياتية*، موسوعة للعرب بأيد عربية، متاح على الرابط التالي: mawdoo3.com.
19. الصلال، منيرة بنت سيف (2014). المهارات الحياتية اللازمة لمتطلبات سوق العمل في المملكة العربية السعودية، ومدى توافرها لدى المعلمة خريجة الجامعة، *مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية*، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (32).
20. طعيمة، رشدي أحمد (2006). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه، استخداماته*، القاهرة، دار الفكر العربي.
21. الطويل، صبحي (2001). السعي إلى قانون إنساني للصراع المسلح، والتعليم من أجل الترابط الاجتماعي، *مجلة مستقبليات*، الملف المفتوح "التعليم للعيش معاً، 31(3)، 384 – 385.
22. عبد العال، حسن إبراهيم (1995). التربية وأزمة حقوق الإنسان في الوطن العربي، القاهرة، *مجلة دراسات تربوية*، (8).
23. عبد الله، عاطف محمد سعيد (1994). حقوق الإنسان في مناهج الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي في مصر (دراسة تقويمية)، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة عين شمس.
24. العجيل، لطيفة ناصر (2014). منهج مقترح في التربية الأسرية لتنمية قيم الولاء والانتماء في دولة الكويت، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
25. علام، عباس راغب (2003). تصور مقترح لمناهج الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء قضايا المياه، *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (9)، 93 – 140.
26. علي، فريدة حسن (2005). دراسة تقييمية لكتب مادة الاقتصاد المنزلي في المرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء المهارات الحياتية ومدى اكتساب الطالبات لها، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
27. عمران، تغريد عبد الله وصبحي، عفاف (2001). *المهارات الحياتية*، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
28. العمري، حسن (2017). أثر استخدام الصفوف الإفتراضية في تنمية مهارات الحوار والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو المقرر لدى طلبة كلية الشريعة، جامعة القصيم، *مجلة القدس المفتوحة*، 6 (31)، 19 – 47.

29. عياد، فؤاد وسعد الدين، هدى (2010). فعالية تصور مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر الأساسي بفلسطين، *مجلة جامعة الأقصى "سلسلة العلوم الإنسانية"*، (91)، 174 – 2.

30. الغامدي، ماجد بن سالم حميد (2011). *أهداف وتصنيف المهارات الحياتية في المجال التربوي*، موقع شبكة الألوكة، تنمية المهارات.

31. فايز، عبده وإبراهيم، فوده (1998). تقويم مناهج العلوم في المرحلة الابتدائية، في ضوء متطلبات التربية الوقائية، *المؤتمر الأول للجمعية المصرية للتربية العلمية "التربية العلمية للقرن الحادي والعشرين"*، خلال الفترة 10-13 أغسطس.

32. الفراجي، محمد أحمد تركي (2017). المهارات الحياتية المتضمنه في محتوى كتب العلوم للمرحلة الإبتدائية في العراق، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

33. قسم مناهج المهارات الحياتية (2005). دليل تعريفي لمادة المهارات الحياتية، وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.

34. كنعان، عباس (2018). *المهارات الحياتية والمناهج التربوية "دمجها وتطويرها"*، مركز الأبحاث والدراسات التربوي، لبنان.

35. كوجك، كوثر حسين (2006). *اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس*، القاهرة: مكتبة عالم الكتب.

36. اللقاني، أحمد حسين ومحمد، فارعة حسن (2001). *مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل*، القاهرة، عالم الكتب.

37. مازن، حسام محمد (2002). التربية العلمية وأبعاد التنمية التكنولوجية والمهارات الحياتية والثقافية والعلمية اللازمة للمواطن العربي، *المؤتمر العلمي السادس للتربية العلمية وثقافة المجتمع*، فندق بالما، جامعة عين شمس، القاهرة، خلال الفترة 24-25 يوليو.

38. ماير، فيديركو وآدمز، ديفيد (2000). ثقافة السلام، *مجلة مستقبليات*، جنيف، مكتب التربية الدولي، 3 (1).

39. مجلة التربية والتعليم (1993). *توصيات مؤتمر تطوير التعليم الابتدائي*، القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية.

40. مراد، علي عباس (2009). *المجتمع المدني والديمقراطية، المدرسة العربية الإلكترونية*، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

41. مرسي، منال ومشهور، كنده (2012). مدى توفر المهارات الحياتية في مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية، *مجلة الفتح*، (48).

42. مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية (2000). *القضايا والمفاهيم المعاصرة في المناهج الدراسية*، القاهرة: مطابع الأهرام.

43. المعمري، سيف والسناني، يسرى (2013). صعوبات تدريس مادة المهارات الحياتية في مرحلة التعليم الأساسي وما بعد الإساسي بسلطنة عمان، *أماريك*، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، 4 (11)، 99 – 210.

44. الهيم، عيد والعجمي، عمار (2012). مهارات الحياة، مفهومها، أهميتها، أساليب تدريسها، *مجلة القراءة والمعرفة*، 131، 265 – 315.

45. وهبة، مراد وأبو سنة، منى (1996). *الإبداع وتطوير كليات التربية*، القاهرة: مكتبة جامعة عين شمس.

46. اليونسيف (2005). *التعليم القائم على المهارات الحياتية للتعليم الأساسي*، متاح على الرابط التالي: Education<Arabic<https://www.unicef.org.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

47. Babaei, B. and Abdi, A. (2014). Textbooks Content Analysis of Social Studies and NaturalSciences of Secondry School Based on Emotional Intelligence Components, *Universal Journal of Educational Research*, 2 (4), 309 – 325.
48. Findlay, H.E. (1998). *Global Attitudes Held By Auburn University, Senior Students*, EdD, Auburn University, United States, -Auburn.
49. Fischer, J. (1991). Life Skills: What Another Social- Science Record, 16 (11).
50. Hethely J.A. (1998). New Standards "New Area for FACS, Techniques, *Making Education, and Career Communication,* 73(6), 46 – 48.
51. Lovell, M.K., Richardson, B.& Davis, C. (2001). Family and Consumer Sciences Educators Con Play Significant Roles in Curbing School Violence and Stop The Violence, *Journal of Family and Consumer Sciences, From Research* To Practice, 93 (1), 24 – 29.
52. Nam, H. (1994). Analysis of School Knowledge in South Korean Textbooks, *PhD*, University of Alberta "Canada".
53. Olson, H., Laurie (2005): Service Learning, the Arts and Human Rights, An Extraordinary Conation, *PhD*, University Of Idaho, United States, Idaho.
54. Roy, S.H. (1998). Curriculum Orientations and Professional Teaching Practices Reported by Corian Secondary school, Home Economics Teachers and Educators, *PhD*, Ohio, United States, The Ohio State University.

معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: من وجهة نظر المعلمين

Obstacles of Teaching Arabic to Non-Arabic Speakers at The Institute of Teaching Arabic Language at Islamic University of Madinah: From teachers' point of view

أ.د.م ماهر بن دخيل الله دخيل الصاعدي

أستاذ مساعد بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة- المملكة العربية السعودية

Email: maher987@hotmail.com

الملخص: تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أبرز المعوقات التي تواجه تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (55) معلمًا من معلمي المعهد، ولجمع البيانات الخاصة بالدراسة أُعدت استبانة إلكترونية مكونة من (94) فقرة في صورتها النهائية موزعة على خمسة مجالات، صممت وفقًا لمعيار ليكرت الخماسي باستخدام جوجل درايف Google Drive، وأُرسلت إلى المعلمين عن طريق تطبيق الواتساب WhatsApp بعد التحقق من صدقها وثباتها؛ وأظهرت نتائج الدراسة أن معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة يواجه مجموعة من المعوقات التي تؤثر في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد جاءت جميع المجالات التي تندرج تحتها هذه المعوقات بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي كلي (3.36)، وحصل مجال المعوقات المتعلقة بالمحتوى اللغوي على أعلى متوسط حسابي مقداره (3.84)، وبدرجة مرتفعة، في حين أن مجال المعوقات المتعلقة بالمعلم حصل على أدنى متوسط حسابي مقداره (2.75)، وبدرجة متوسطة؛ كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي حول جميع هذه المعوقات، وكذلك لا توجد تعزى لمتغير سنوات الخبرة حول جميع المعوقات باستثناء مجالي المعوقات المتعلقة بالمعلم، والمعوقات المتعلقة بالمتعلم؛ إذ جاءت لصالح المعلمين الذين تقل سنوات خبراتهم عن (5) سنوات.

الكلمات المفتاحية: معلمي مقررات تعليم اللغة العربية، الناطقين بغير العربية، المعوقات، تدريس اللغة العربية

Abstract This study aimed to find the most prominent obstacles facing teaching Arabic to non-Arabic speakers at the Institute of Teaching Arabic Language at the Islamic University of Madinah from the teachers' point of view. The study sample consisted of (55) teachers from the institute's teachers. In order to collect data on this study, an electronic questionnaire consisting of (94) paragraphs which are distributed into five areas was used. This questionnaire was designed according to the five-point Likert scale using a Google drive. After confirming its identity and reliability, the questionnaire was sent to the participants via WhatsApp. The results of the study showed that the Institute of Teaching Arabic Language at Islamic University of Madinah faces a set of obstacles that affect the teaching of Arabic to non-Arabic speakers, as well as all the fields that these obstacles fall under came with a medium degree, with an overall arithmetic mean of (3.36). The linguistic content had the highest arithmetic mean of (3.84) with a high degree, while the field of obstacles related to teachers got the lowest mean of (2.75), with medium

degree. Additionally, the study found that there are no statistically significant differences attributed to the qualification variable regarding all these obstacles, and that there are no statistically significant differences attributed to the number of years of experience variable regarding all obstacles except for the two fields of obstacles that are related to teachers and learners, as they came in favor of teachers with less than (5) years of experience in both fields.

Key words: Teachers of Arabic language courses, non-Arabic speakers, Obstacles, Teaching Arabic language

المقدمة:

تعد اللغة وسيلة اتصال وأداة نقل للأفكار، انفرد بها الإنسان دون غيره من المخلوقات في تعامله مع الآخرين، وفي تعبيره عن مشاعره وآرائه وخبراته، وفي نقله للتراث الثقافي بين الشعوب المختلفة والأجيال التي بعده، وهي مجموعة من الأنظمة الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية، التي تختلف باختلاف اللغات؛ إذ إن لكل لغة قواعدها وأنظمتها الخاصة بها.

وهناك مجموعة من اللغات الحية التي يتناقلها البشر ويستعملونها للتواصل فيما بينهم، ومن أهمها اللغة العربية، فهي واحدة من أكثر اللغات الحية انتشارًا في العالم، فهي إحدى اللغات الرسمية الست لمنظمة الأمم المتحدة والهيئات التابعة لها جنبًا إلى جنب مع اللغات الإنجليزية والأسبانية والفرنسية والروسية والصينية وغيرها، كما أنها لغة يتحدث بها ملايين من أبنائها في العالم العربي، ويتعلمها العديد من غير أبنائها من أبناء العالم أجمع لأهداف متعددة، سواء دينية -وهي الأكثر-، أو تواصلية، أو سياسية، أو اقتصادية، أو مهنية، أو غيرها؛ ولذلك فهي تصنف من بين أعلى عشر لغات في العالم.

وقد شهد تعليم اللغة العربية في السنوات الأخيرة تطورًا كبيرًا في كافة المجالات، وإقبالًا ملحوظًا من الطلبة من أقطار العالم، فتضاعف عدد الطلبة الراغبين في تعلم العربية، واهتمت العديد من المؤسسات التعليمية بتعليم اللغة العربية لغير أبنائها، وحرصت على تعليم اللغة العربية بطريقة فعالة تراعي اهتمامات الطلبة، وحاجاتهم، وتتناسب مع قدراتهم بوصفهم ناطقون بغيرها، ومن هذه المعاهد معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة. وقد أنشئ هذا المعهد في عام 1387/1386هـ، ويهتم بتدريس الطلاب المسلمين غير الناطقين بالعربية لغرض تأهيلهم للدراسة بكليات الجامعة المتنوعة، ويكون ذلك من خلال منحة مجانية تقدمها الجامعة الإسلامية لهؤلاء الطلاب لدراسة اللغة العربية بالمعهد. وتتمثل رؤية المعهد في "أن يكون المعهد مرجعًا عالميًا متميزًا في الدراسات اللغوية، والثقافة الإسلامية والبحث العلمي، وإعداد وتدريب الدارسين والمعلمين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، أما رسالته فتنطلق من رسالة الجامعة الإسلامية السامية، وتتمثل في "نشر اللغة العربية، والثقافة الإسلامية عالميًا بخريجين مؤهلين مهاريًا في اللغة العربية لغير الناطقين بها، وإعداد المعلمين وتدريبهم من خلال برامج الدراسات العليا والتدريب، ونشر البحوث العلمية وخدمة المجتمع المحلي والعالمي" (الصبيحي، 2013).

ويضم المعهد قسمين علميين، هما: قسم الإعداد اللغوي، وقسم إعداد وتدريب المعلمين، وجميع الكادر التعليمي بالمعهد من الناطقين باللغة العربية. ويتكون برنامج قسم الإعداد اللغوي من أربعة مستويات دراسية.

وعادة ما تسعى المؤسسات التعليمية المهتمة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى تنمية ثلاث كفايات أساسية، وهذه الكفايات هي: الكفاية اللغوية، والكفاية الاتصالية، والكفاية الثقافية؛ فالكفاية اللغوية تُعنى بتنمية النظام الصوتي، والتركيبي النحوي، والصرفي، والدلالي لدى المتعلم، حيث تمنح المتعلم القدرة على إنتاج ما لا نهاية له من الجمل السليمة نحويًّا وصوتيًّا وصرفيًّا ودلاليًّا، وتمنحه القدرة على فهم ما يستقبله من اللغة، وإصدار الأحكام اللغوية بشأن ما يستقبله؛ بينما تهتم الكفاية الاتصالية بتنمية مقدرة المتعلم على الاتصال والتفاعل المناسب مع أهل اللغة العربية من خلال السياق الاجتماعي المقبول، واستخدام اللغة العربية بصورة تلقائية، وبالطريقة التي يريدها، فضلاً عن التعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته متى ما أراد، مع تمكنه من استيعاب ما يتلقى من اللغة بسهولة ويسر؛ في حين تهتم الكفاية الثقافية بتنمية مهارات المتعلم في فهم ما تحمله اللغة العربية من ثقافة، تعبر عن أفكار أصحابها، وتجاربهم، وقيمهم، وعاداتهم، وآدابهم، وفنونهم، وهي هنا الثقافة العربية الإسلامية، وثقافة المجتمع السعودي، بالإضافة إلى الثقافة العالمية التي لا تخالف مبادئ الإسلام (حسين، 2011، وطعيمة والناقة، 2003).

وترتكز المناهج والبرامج الدراسية على مجموعة من العناصر المترابطة فيما بينها، وهذه العناصر هي: الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والتقويم؛ إذ تشكل مع بعضها شبكة من العلاقات الدائرية التي تؤثِّر وتتأثر فيما بينها؛ حيث إن أهداف المنهج تحدد كافة العناصر الأخرى، وتعمل هذه العناصر فيما بينها على تحقيق هذه الأهداف، كما أن محتوى المنهج يتأثر بهذه الأهداف ويؤثر في اختيار طرق التدريس ووسائله والأنشطة التعليمية، وكذلك يؤثر في عملية التقويم التي تعمل بدورها كتغذية راجعة، للتحقق من مدى صلاحية العناصر السابقة في تحقيق أهداف المنهج، وتولي مؤسسات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هذه العناصر أهمية بالغة لما لها من أثر كبير في تحقيق الأهداف المنشودة من تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فضلاً عن حرصها على تلبية حاجات متعلمي اللغة العربية ودوافعهم، وعلى اختيار معلمين أكفاء مؤهلين تأهيلًا علميًّا وتربويًّا ومهنيًّا.

وعلى الرغم من اهتمام المؤسسات التعليمية وحرصها على أن تلبي مناهج تعليم اللغة العربية حاجات الطلبة ودوافعهم، وعلى وجود معلمين أكفاء قادرين على تعليم اللغة العربية بطريقة تساعد الطلبة على المشاركة بفاعلية في كثير من التفاعلات التواصلية التي تشكل تحد لهم، كالمناقشات والمحاضرات، وعلى تهيئة مواقف تعليمية تعلمية غنية بالخبرات (غولدنبرغ، 2008)، إلا أن بعض الدراسات أشارت إلى أن هناك العديد من المشكلات والمعوقات التي تعترض تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد تكون هذه المشكلات إما لغوية تنشأ من عدة أسباب مثل طبيعة اللغة العربية من حيث التشابه والاختلاف في بعض جوانبها الصوتية والتركيبية والدلالية والصرفية عن غيرها من اللغات الحية، وإما غير لغوية كأن يكون سببها المنهج الدراسي الذي يتضمن مفردات مكثفة، أو المعلم الذي يُدرس

المنهج بطريقة تجعله من العوامل المؤثرة سلبيًا في فهم الطلبة بسبب طريقة تقييمه، أو قد تكون بسبب طبيعة الدارس ودوافعه كتأثره بلغته الأم، أو البيئة الدراسية والاجتماعية (آل حمد، 2016، وإبراهيم، 1985).

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أهمية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وعلى الرغم مما يبذله المهتمون بتعليمها لغير الناطقين بها، إلا أن تدريسها لا زال يعاني من العديد من المشكلات والمعوقات التي تحول دون تحقيق أهداف تعليمها لغير الناطقين بها، فمن خلال عمل الباحث في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لاحظ ضعف مستوى بعض طلاب المعهد؛ فضلًا عن أن بعض نتائج الدراسات التي تناولت هذا المجال أشارت إلى وجود معوقات تواجه تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بالعربية، ومن هذه الدراسات، دراسة علوان (2019) التي توصلت إلى أن معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها عادة ما يستعملون اللغة الوسيطة في التدريس، وأن أهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تفتقر للواقعية وقابليتها للقياس، ودراسة أحمد (2018) التي توصلت إلى أن معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها عادة ما يهملون استخدام التقنية الحديثة، ولا يستخدمون طرق تدريس متنوعة، فضلًا عن أن كتب تعليم اللغة العربية عادة ما تفتقر إلى التدرج من السهل إلى الصعب، ودراسة المحمود وآل الشيخ (2016) التي أظهرت أن فصول تعليم اللغة العربية عادة ما تعاني من تكدس الطلبة فيها، ودراسة عبد الله (2015) التي أظهرت عدم اهتمام غالبية متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالأنشطة التعليمية، وبممارسة اللغة العربية خارج القاعة الدراسية، فضلًا عن استخدامهم للغة الأم والترجمة إليها أثناء التعلم، ودراسة عفيفي (2012) التي توصلت إلى أن متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها عادة ما يواجهون صعوبة في نطق بعض الأصوات العربية، فضلًا عن إهمالهم لأداء الواجبات المنزلية التي يكلفون بها.

إلا أنه وعلى الرغم من هذه المعوقات -كما ذكرت الدراسات السابقة- لم تتناول أي من الدراسات السابقة معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؛ لذلك تبرز الأهمية البالغة في إجراء هذه الدراسة التي تهتم بهذا الموضوع، وبناءً على ذلك فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل تختلف درجة معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيري (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الآتي:

- التعرف على أهم معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين.
- التعرف على أثر متغيري (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) للمعلم على إجابات العينة.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة من جوانب متعددة أهمها:

1. تعرف أطراف العملية التعليمية على المعوقات التدريسية التي تحددها الدراسة الحالية يمكن أن يساعد في تلافي تلك المعوقات أثناء تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.
2. يمكن لمصممي المناهج الإفادة من نتائج الدراسة الحالية في تحسين وتطوير مناهج تعليم اللغة العربية الحالية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
3. قد تفتح آفاق جديدة أمام الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لإجراء المزيد من الدراسات العلمية التي تسهم في الكشف عن المعوقات الأخرى التي تواجه تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها وسبل علاجها.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر المعلمين.
- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي وأعضاء هيئة التدريس بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- الحدود الزمانية: نُفِّذت هذه الدراسة بعد الانتهاء من الإجراءات اللازمة للتطبيق خلال العام الجامعي (2020-2021)، في الفصل الدراسي الأول.
- الحدود المكانية: نُفذت هذه الدراسة بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

مصطلحات الدراسة:

فيما يأتي تعريف ببعض مصطلحات الدراسة الحالية:

المعوقات: يقصد بها في هذه الدراسة العقبات التي تواجه تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة التي قد ترجع إلى (الأهداف، المحتوى اللغوي، المعلم، المتعلم، أساليب التقويم)، والتي تحول دون تحقيق النتائج المرجوة من تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

مقررات تعليم اللغة العربية بمعهد تعليم: يُقصد بها في هذه الدراسة كتب اللغة العربية المقررة على المستويات الأربعة بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وتشمل (التدريبات، والقراءة، والإملاء، والتعبير، والنصوص، والكتابة، والأصوات) لجميع المستويات.

المعلمون: يقصد بهم في هذه الدراسة المعلمون وأعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس مقررات اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في العام الجامعي (2021/2020م)

الدراسات السابقة:

رجع الباحث إلى عدد من الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، فلم يجد دراسة واحدة تناولت الصعوبات والمعوقات التي تواجه تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين، إلا أن هناك بعض الدراسات التي اقتصرت على تقويم كتب اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، ودراسات أخرى تناولت صعوبات تعليم اللغة العربية وتعلمها لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية من وجهة نظر الطلبة، وفي جامعات أخرى، ومن هذه الدراسات التي تناولت تقويم كتب اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية:

دراسة العوفي (2015) المعنونة بـ **"تقويم كتاب دروس في القراءة للمستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء معايير الكتاب الجيد"**، هدفت إلى تقويم كتاب دروس في القراءة في ضوء معايير الكتاب المدرسي الجيد؛ وتوصل الباحث من خلال دراسته إلى عدة نتائج، من أهمها: أن معايير الكتاب المدرسي الجيّد غير متوافرة في كتاب دروس في القراءة للمستوى الرابع؛ إذ بلغت مجتمعة (54%)، وقد جاء معيار الإخراج الفني في المرتبة الأولى بنسبة (70%)، يليه معيار الأهداف بنسبة (68%)، ثم في المرتبة الثالثة معيار طرق التدريس بنسبة (60.7%)؛ يليه في المرتبة الرابعة معيار الأنشطة والتدريبات بنسبة (59.7%)، يليه معيار المحتوى في المرتبة الخامسة بنسبة (57.7%)، يليه في المرتبة السادسة معيار مهارات القراءة بنسبة (54.7%)، ثم جاءت في المراتب الثلاثة الأخيرة المعايير الآتية على التوالي: معيار التقويم بنسبة (47.3%)، ومعيار الوسائل التعليمية بنسبة (34.3%)، ومعيار مصاحبات الكتاب بنسبة (33.3%). ويوصي الباحث بضرورة الاهتمام بهذه المعايير ،

وتضمين الكتاب أهداف عامة تغطي جميع المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، وتضمين كل وحدة أهدافًا خاصةً مرتبطةً بالأهداف العامة للكتاب، فضلًا عن ضرورة تنمية اتجاه الدارس نحو حب القراءة، وتدريبه على أنواعها المختلفة، وتنمية مهارات التعلم الذاتي لديه.

ودراسة الصبيحي (2013) بعنوان: **"تقويم سلسلة كتاب دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها على ضوء معايير الجودة"**، هدف من خلالها إلى تحليل محتوى سلسلة كتاب دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها وتقويمها؛ بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة على ضوء معايير الجودة اللغوية والتربوية، وتوصل الباحث من خلال دراسته إلى عدة نتائج، من أهمها: أن درجة توافر جميع مجالات معايير الجودة اللغوية والتربوية في جميع كتب السلسلة الأربعة كانت ضعيفة جدًا إذ بلغت مجتمعة (25%)، وأن سلسلة كتاب دروس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لم يتم إعدادها على ضوء دراسات مسبقة، وتخلو من المقدمات المنهجية، ولم يتم إعدادها وفقًا لأسس علمية رصينة، بل ولم يتم تجريبها قبل اعتمادها كمقررات دراسية في المعهد، ولم يتم تصميم وبناء هذه السلسلة وفقًا لحاجات المتعلمين ودوافعهم من تعلم اللغة العربية؛ فلم تراع السلسلة أهداف المتعلمين ودوافعهم، وخصائصهم، وأعمارهم، والمجتمعات التي ينتمون إليها، والمجتمع الذي يتعلمون فيه، وأيضًا لم تخضع هذه السلسلة للمراجعة والتقويم العلمي. ولقد أوصى الباحث في نهاية بحثه بضرورة البدء بتصميم وبناء سلسلة جديدة تناسب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في عهده الجديد ومرحلته الحديثة، وبمراعاة الأسس اللغوية والتربوية والنفسية والاجتماعية في تصميم واختيار المواد التعليمية لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، وبأن يتم اختيار وتصميم المواد التعليمية وفقًا لحاجات المتعلمين وأهدافهم وقدراتهم وغايات البرنامج الذي يدرسونه، وكذلك التوازن والتكامل في تقديم مهارات اللغة الأربع وعدم الفصل بينها، والبدء بتقديمها من المستويات الأولى، وأن ترتبط الأهداف التعليمية بالمحتوى، والأنشطة اللغوية المختلفة، والوسائل التعليمية، وطرق التدريس، وأساليب التقويم.

بينما دراسة العمري (2010) الموسومة بـ **"تقويم محتوى كتاب اللغة العربية للمستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء مهارات الاتصال اللغوي"**، هدفت دراسته إلى تحديد المعايير اللازمة لتقويم كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء مهارات الاتصال اللغوي، وتحليل محتوى كتاب اللغة العربية للمستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ للتعرف على مدى مراعاة محتوى الكتاب لمعايير أهداف تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولمعايير مهارات الاتصال اللغوي، ولمعايير التكامل بين مهارات الاتصال اللغوي، ولمعايير التوازن بين مهارات الاتصال اللغوي، ولمعايير تقويم كتاب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء مهارات الاتصال اللغوي، وتقديم تصور مقترح لتطوير كتاب اللغة العربية للمستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، يحقق من خلاله معايير مهارات الاتصال اللغوي. وقد أبرزت الدراسة عدة نتائج، من أهمها ما يأتي: قصور هذا الكتاب في ارتباطه

بالأهداف العامة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفي تضمنه للتدريبات التي تعين المتعلم وتشجعه على استخدام اللغة في مواقف اتصالية مباشرة ومواقف اتصالية ذات معنى، وأن هذا الكتاب يحتاج إلى إعادة نظر من قبل المختصين بإعداد وتصميم المناهج الدراسية خصوصًا عند تقديمها بوصفها لغة أجنبية؛ وأخيرًا أوصت الدراسة بضرورة إعادة صياغة وتأليف كتاب اللغة العربية بما يحقق للمتعلم استخدام اللغة في مواقف اتصالية ذات معنى، وأهمية تقديم مهارات الاتصال اللغوي بشكل متكامل ومتوازن من أجل تحقيق أهداف الكتاب، وضرورة تحديد أهداف عامة وإجرائية لكل درس من دروس الكتاب.

ودراسة عواجي (2010) بعنوان: **"تقويم محتوى كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في ضوء الثقافة الإسلامية"**، وهدف هذه الدراسة إلى تحليل المحتوى الثقافي لسلسلة دروس اللغة العربية للمستويات الثلاثة الأخيرة (الثاني، والثالث، والرابع) المقررة بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؛ وتحديد مجالات الثقافة الإسلامية التي اتفق عليها المعلمون والطلاب التي ينبغي أن تتضمنها كتب تعليم اللغة العربية لطلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، ما يأتي: أن كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لم تراع أغراض دارسي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وأن هناك تباينًا في إعداد كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها، وأن أكثر المجالات الإسلامية شيوعًا في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هي مجال السنة النبوية، ومجال القرآن الكريم، أما أقلهما شيوعًا فهما مجالا الفكر الإسلامي والسير والتراجم، وأن بعض مجالات الثقافة الإسلامية لم تتوافر نهائيًا في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومن هذه المجالات: ميادين التربية القرآنية، وخصائص الشريعة في المعاملات ومصادر التشريع الإسلامي، والوفاء بالعهد، وآداب الطريق، وآداب قضاء الحاجة، وآداب الجمعة، والرحمة، والتحديات التي تواجه الأقليات المسلمة في دول العالم المعاصر، وآداب العيدين، والتعزية. وقد أوصت هذه الدراسة مصممي كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بضرورة تضمين مجالات الثقافة الإسلامية محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مع مراعاة حاجات ودوافع الطلاب.

أما الدراسات التي تناولت صعوبات تعليم اللغة العربية وتعلمها لغير الناطقين بها، فمنها دراسة علوان (2019) المعنونة بـ: "**مشكلات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للسنة التحضيرية**"؛ هدفت الدراسة إلى الكشف عن المشكلات الحقيقية التي أدّت إلى ضعف العملية التعليمية في السنة التحضيرية المقررة للطلاب في كليات الإلهيات في تركيا، وإيجاد الحلول المناسبة لها؛ ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بدراسة الكتب المقررة على طلاب السنة التحضيرية، وهي: الكتاب الأول من سلسلة (العربية بين يديك)، والأجزاء الأربعة من كتاب القواعد العربية الميسرة (سلسلة في تعليم النحو العربي لغير العرب)، والأجزاء الأربعة من كتاب الصرف (سلسلة تعليم اللغة العربية). وتوصل الباحث إلى أن أهم هذه المشكلات هي: ضعف الخطة الدراسية المقررة وغياب أهدافها الواقعية القابلة للقياس، وعدم التفريق بين تعليم العربية والتعلم عن العربية، فضلًا عن عدم التكامل بين المهارات اللغوية الأربعة، وبين

الكفايات الثلاثة (اللغوية، والاتصالية، والثقافية)، علاوة على الإكثار من استعمال اللغة الوسيطة في التدريس، وضعف التواصل مع المدارس التي تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعدم الاستفادة من الألفاظ والجمل العربية الموجودة في لغة الطالب الأم. وأوصى الباحث بأهمية واقعية الأهداف وقابلية قياسها؛ إذ يرى ضرورة حصر الأهداف في هدف إستراتيجي، وهدفين مرحليين، حيث ينبغي أن يتمثل الهدف الإستراتيجي في التمكن من التواصل مع الناطقين باللغة العربية وفهم تراثهم وثقافتهم وعقيدتهم، في حين أن الهدفين المرحليين ينبغي أن يتمثلا في: تمكين الطالب من حفظ مصطلحات المنهج وجمله المقررة مع استعمالها بما لا يقل عن (60%)، وتعلم مصطلحات النحو والصرف وقواعدهما؛ فضلًا عن ضرورة عمل لجان متخصصة بتخطيط برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ووضع المناهج الخاصة بها، وإقامة دورات للمعلمين في طرق وأساليب تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها وأساليب تقويمها.

ودراسة النجار (2019) بعنوان: **"صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة"**؛ هدفت هذه الدراسة إلى تحديد تلك الصعوبات من وجهة نظر الطلبة، والكشف عن الأسباب التي تؤدي إليها، ومعرفة مدى اختلاف هذه الصعوبات باختلاف العمر، واللغة الأم؛ وأسفرت نتائج الدراسة عن أن هناك العديد من صعوبات تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تمثلت في جميع مهارات اللغة الأربعة (القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لصعوبات تعلم القراءة (1.56)، في حين أن المتوسط الحسابي العام لصعوبات تعلم الاستماع وصعوبات تعلم التحدث كان متشابهًا؛ إذ بلغ لكليهما (1.59)، في حين أن صعوبات تعلم الكتابة بلغ متوسطها الحسابي العام (1.62). وكان أبرز الصعوبات القرائية هي: نقد المقروء، وتحديد موضوع الفقرة، وتحديد الفكرة الرئيسة للموضوع، واختيار عنوان مناسب، واستخدام السياق في توضيح المعنى؛ في حين أن الصعوبات الكتابية كان أبرزها: استخدام أدوات الربط المرتبطة بالجملة، وربط الأفكار الفرعية بالفكرة الرئيسة، وكتابة الجملة مكتملة الأركان، وإبراز الفكرة الرئيسة للموضوع، وترتيب الأفكار، ومراعاة التنظيم بين الفقرات، واستخدام علامات الترقيم بشكل صحيح؛ بينما صعوبات الاستماع فتمثلت في: استرجاع المعارف الموجهة إلى المتعلم، وفهم الإرشادات الصوتية، وإدراك الفكرة العامة التي يدور حولها الحديث، وفهم معاني الكلمات الواردة في الكلام المسموع، وتلخيص المسموع، والتفاعل مع المتحدث، والتنبؤ بما سينتهي إليه الحديث؛ أما صعوبات التحدث فتمثلت في: إخراج الأصوات من مخارجها، واختيار الأفكار وتنظيمها، وإيصال الفكرة بوضوح وطلاقة، واستخدام التراكيب اللغوية الصحيحة، واستخدام أدوات الربط المناسبة، وتلوين الصوت بما يتناسب مع المعنى. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين أفراد العينة حول هذه الصعوبات ترجع إلى متغير العمر، في حين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين أفراد العينة حول هذه الصعوبات ترجع إلى متغير اللغة الأم؛ وتوصلت الدراسة إلى أن هذه الصعوبات ترجع إلى أسباب عدة، من أهمها:

قلة التدريب الكافي للطلاب على تعلم مهارات اللغة الأربعة وممارستها بشكل مستمر، خاصة المهارات المتقدمة، وقلة التأهيل الكافي للمعلمين لتعليم مهارات اللغة.

ودراسة أحمد (2018) بعنوان: **"التحديات والصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها: جامعة القصيم أنموذجًا"**؛ هدفت الدراسة إلى تحديد الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بجامعة القصيم؛ وتوصلت الدراسة إلى أن متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها يواجهون صعوبات لغوية، وصعوبات غير لغوية عند تعلمهم للغة العربية؛ وتمثلت الصعوبات اللغوية في: صعوبة التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة، وصعوبة نطق بعض الأصوات الصامتة، وصعوبة التمييز بين الأصوات المتشابهة، وصعوبة التمييز بين الأصوات المرققة التي لها أصوات مفخمة من النوع نفسه، والبطء في فهم معاني الكلمات، وصعوبة فهم بعض نصوص الاستماع بسبب مشكلات الصياغة فيها. بينما تمثلت الصعوبات غير اللغوية في صعوبات متعلقة بالمنهج الدراسي، وبالمعلم، وبالمتعلم، وبالبيئة التعليمية؛ فالصعوبات المتعلقة بالمنهج الدراسي تمثلت في عدم مناسبة عدد الساعات التدريسية للمنهج، وقلة الساعات العملية والتمارين بالكتاب، وعدم التمكن من المراجعة المستمرة لعناصر المنهج وللمحتوى الدراسي من قبل المعلمين، وبُعد بعض النصوص ومفرداتها عن واقع حياة المتعلم العملية، وعدم التدرج في تقديم المحتوى، واحتوائه على بعض الأخطاء المطبعية والإملائية والنحوية، وقلة التدريبات وعدم تنوعها، وعدم وجود التكامل بين مهارات اللغة الأربعة. أما الصعوبات المتعلقة بالمعلم، فمن أهمها: عدم تمكن المعلم تربويًّا، وعدم توظيفه للتقنية الحديثة ولطرق تدريس تناسب تعليم العربية لغير الناطقين بها، بالإضافة إلى عدم قدرته على إدارة الفصل؛ بينما الصعوبات المتعلقة بالمتعلم فمن أهمها، شعور المتعلم بالاغتراب واختلاف العادات والثقافات، وعدم تمكنه من استقدام الزوجة والأبناء، وعدم قدرته على التواصل مع المجتمع المحلي، وضعف دافعيته في تعلم اللغة العربية، وشعوره بالخوف من التحدث بالعربية مع الناس؛ في حين أن صعوبات البيئة التعليمية واللوائح التنظيمية كان أهمها: عدم وجود معمل لغوي، وقلة الأنشطة اللاصفية، وكثرة عدد الطلاب في القاعة الدراسية، وعدم وجود مكتبة خاصة بالوحدة توفر كتب تعليم اللغة العربية، وعدم وجود مكان مخصص لممارسة الأنشطة التعليمية. ويوصي البحث بضرورة عقد الندوات التدريبية المستمرة لمعلمي اللغة العربية بالوحدة لتطوير مهاراتهم ومواكبة الجديد في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتأليف مواد تعليمية خاصة بالوحدة تناسب رغبات طلابها وأهدافهم من دراسة العربية، والتطوير المستمر للمنهج المستخدم في الوحدة، ودمج طلاب الوحدة في المجتمع السعودي من خلال تنظيم الأنشطة الثقافية التي تساعدهم على الاختلاط بأهل اللغة والتحدث معهم.

بينما دراسة المحمود وآل الشيخ (2016) المعنونة بـ: **"مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في السياق الأندونيسي: من وجهة نظر معلمي اللغة"**؛ هدفت دراستهما إلى استقصاء مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في السياق الأندونيسي من وجهة نظر المعلمين الأندونيسيين؛ واستنتجت الدراسة أن الصعوبات التي تواجه تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لا تخلو من صعوبات تتعلق بالبيئة التعليمية، وصعوبات تتعلق بالمنهج التعليمي،

وصعوبات تتعلق بالمتعلمين، وصعوبات تتعلق بالمعلمين؛ وتمثلت صعوبات البيئة التعليمية في عدم وجود بيئة عربية للتطبيق، ومحدودية عدد ساعات تدريس العربية، ومحدودية الموارد المالية، وعدم الاهتمام بالعربية من قبل أصحاب القرار، وكثرة عدد الطلاب في الفصل الواحد، وغياب الفرص الوظيفية لخريجي اللغة العربية. في حين أن صعوبات المنهج التعليمي تمثلت في غياب الوسائل التعليمية، وغياب الكتب المناسبة، وغياب الكتب التعليمية المساعدة، وغياب الترفيه في التعليم، والرتابة في المناهج، وكثافة المحتوى مع ضيق الوقت المخصص للعربية، والتركيز على الحفظ والترديد ومهارات التفكير؛ بينما صعوبات المتعلمين فتمثلت في ضعف الدافعية لديهم، وخجلهم من الحديث بالعربية، وتأثرهم باللغة الأم، وتفاوت مستوياتهم في الفصل الواحد، واتجاهاتهم السلبية نحو تعلم العربية، وغياب الدوافع النفعية لديهم، وتحرجهم من الوقوع في الخطأ. أما صعوبات المعلمين فتمثلت في قلة المدرسين المتخصصين، وضعف معرفتهم بطرق تعليم اللغات وطرق التدريس، وعدم ممارستهم العربية، وضعف الطلاقة اللغوية لديهم، وتركيزهم على تدريس القواعد، والتدريس بالملاوية، وقلة الدورات والفرص التدريبية لهم؛ ويرى الباحثان الحاجة الماسة إلى العمل التطويري لبرامج إعداد وتأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وإلى التطوير المستدام في برامج التنمية المهنية حتى تواكب تغييرات البيئة التعليمية وتتعامل مع تحدياتها بكل فاعلية.

وأجرى عبد الله (2015) دراسة بعنوان: **"صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والمقترحات لحلها"**؛ هدفت دراسته إلى الكشف عن الصعوبات التي تؤثر على التحصيل العلمي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، والمقترحات المناسبة للتغلب على هذه الصعوبات؛ وركزت الدراسة على الصعوبات المتعلقة بالمعلم، وبالمتعلم، وبالمنهج وطرق التدريس، وبالإدارة بما فيها البيئة الفيزيائية للمكان. ووجدت الدراسة أن الصعوبات المتعلقة بالمعلم تمثلت في: عدم أهلية معظم القائمين على تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها علميًّا وتربويًّا ولغويًّا، وعدم اهتمامهم بتحضير الدروس، فضلًا عن سرعة حديث المعلمين العرب منهم أثناء الشرح، وصعوبة مخارج حروف المعلمين غير العرب، في حين تمثلت الصعوبات المتعلقة بالمتعلم في: عدم اهتمام الطلبة بالأنشطة التعليمية، وبممارسة اللغة العربية خارج الحصة الدراسية، وخوفهم من الوقوع في الخطأ أثناء الحديث مما أدى إلى ضعف روح المنافسة فيما بينهم، وضعف تجاوبهم مع المعلم، فضلًا عن استعمالهم للترجمة الحرفية من اللغة العربية إلى اللغة الأم، واعتمادهم على لغة وسيطة؛ أمّا الصعوبات المتعلقة بالإدارة والبيئة الفيزيائية للمكان فتمثلت في: عدم تجهيز البيئة الفيزيائية للمكان بوسائل التقنية المناسبة للطرق الحديثة، وعدم قيام الإدارة ببرامج تطوير الكوادر التعليمية. ويقترح البحث الاعتماد على المدرسين العرب ذوي الاختصاص والخبرة، ووضع خطط دورية لتأهيل الكادر وتطويره تربويًّا، والاطلاع على البحوث التربوية ذات الصلة وتطبيقها ما أمكن، مع المشاركة بالمؤتمرات ذات الصلة بهذا المجال، ومراعاة حاجات الطلاب عند اختيار المنهج الدراسي؛ فضلًا عن أن المعلم ينبغي له الالتحاق بدورات تأهيل المعلمين لتدريس غير الناطقين بالعربية، والاطلاع على البحوث ذات الصلة، والتنويع في أساليب الشرح وطرق التدريس، ومراعاة التدرج في التدريس، والاهتمام بالفروق الفردية بين طلبته، وتصحيح مخارج حروفهم، وتحفيزهم على

المشاركة وممارسة المحادثة باللغة العربية؛ بينما المناهج لابد من مراعاتها للتدرج في التدريس، والتنوع والتكامل بين المهارات اللغوية، وتضمين المحتوى لغة الموقف، والثقافة الإسلامية العربية؛ في حين أن المتعلم ينبغي له أن يسعى إلى تحويل اللغة عنده من مادة دراسية إلى سلوك لغوي اجتماعي، وإلى تطبيق التعلم اللغوي خارج البيئة الصفية، واحتكاكه مع أبناء اللغة قدر الإمكان.

أما دراسة بوشاقور (2015) بعنوان: **"الصعوبات اللغوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"**؛ هدفت الدراسة إلى الوقوف على الصعوبات اللغوية التي تواجه متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؛ وقد قسمت الدراسة الصعوبات اللغوية إلى: صعوبات صوتية، وصعوبات صرفية، وصعوبات نحوية، وصعوبات دلالية؛ ووجدت الدراسة أن الصعوبات الصوتية تتمثل في: صعوبة نطق الأصوات التي تختلف مخارجها عن لغة الطالب الأم، وصعوبة نطق الحركات الطويلة؛ بينما تمثلت الصعوبات الدلالية في: صعوبة تعلم المفردات العربية وفهم معانيها؛ بسبب خضوع المفردات العربية للقواعد التصريفية، وصعوبة البحث عن معاني الكلمات في المعاجم، وصعوبة فهم المعنى المقصود من النص المقروء بسبب تعدد معاني الكلمات العربية. في حين تمثلت الصعوبات النحوية والصرفية في: صعوبة اكتساب بعض الأبواب النحوية كالتذكير والتأنيث، والتعريف والتنكير، ونظام العدد، والإعراب، وصعوبة بناء وتركيب الجملة العربية؛ بسبب اختلاف بنيتها ورتبة عناصرها عن كثير من اللغات؛ وصعوبة اكتساب كثير من أبواب الصرف كالتفريق بين المفرد والمثنى والجمع، والتفريق بين المصادر والأفعال؛ وذلك لكثرة أبواب الصرف وتعدد موضوعاته، وتشعب قضاياه ومسائله، والتداخل بين أبواب الصرف والنحو، ووجود بعض القضايا الصرفية التي لم يعهدها المتعلمون بلغاتهم الأم. وتوصي الدراسة بضرورة اختيار المحتوى اختيارًا علميًّا دقيقًا، ومراعاة مبدأ الشيوع ومبدأ التدرج عند اختياره وتقديمه للمتعلمين من خلال أنماط مألوفة وتراكيب قصيرة غير معقدة، فضلًا عن مراعاة حاجة المتعلمين، وإثارة دافعيتهم للتعلم، واستخدام الطرق الحديثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، واستخدام المنهج التقابلي في عملية توضيح الفرق بين أنظمة اللغة الصوتية للغة الأم والثانية، والاستفادة من منهج علم التجويد في تدريس الأصوات؛ وترى هذه الدراسة أن هذه الصعوبات تتفاوت من متعلم إلى آخر تبعًا لعدد من العوامل النفسية والشخصية اللغوية والتعليمية، وتبعًا لطبيعة لغة المتعلم الأم.

ودراسة عفيفي (2012) بعنوان: **"الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم العربية للناطقين بغيرها"**؛ هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على الصعوبات اللغوية المتمثلة في الصعوبات الصوتية والصرفية والنحوية والكتابية والمعجمية والدلالية، والوصول إلى المقترحات العلاجية لكل منها؛ وقد توصلت الدراسة إلى أن التداخل بين اللغة العربية ولغات الطلاب الأم في الجوانب الصوتية والنحوية والدلالية والكتابية هي أهم ما يشكل الصعوبات اللغوية، وأن الصعوبات التي تواجه الدارسين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ليست كلها صعوبات لغوية، بل ترجع في جانب منها إلى الدارسين أنفسهم نتيجة لعدة أسباب، منها: ضعف الدافعية لدى الدارسين في تعلم اللغة العربية، وعدم تفرغ بعضهم للدراسة وانشغالهم بغيرها، وعدم أدائهم التدريبات والواجبات المنزلية التي يكلفون بها، بالإضافة

إلى عدم قدرتهم على نطق بعض الأصوات، وصعوبة نطقهم لبعض الأفعال نتيجة لاختلاف عين الفعل، وازدواجية اللغة المتمثلة، حيث يدرسون الفصحى في الفصول الدراسية، في حين يمارسون العامية خارجها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة ما يأتي:

1. أن هذه الدراسات قد تعددت واختلفت باختلاف الأهداف التي سعت إلى تحقيقها، وتباين القطاعات التي تناولتها، واختلاف البيئات التي تمت فيها.

2. هدفت بعض الدراسات إلى تقويم مقررات تعليم اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة مع اختلافها في الجوانب التي ركزت عليها، كما في دراسة الصبيحي (2013) التي اهتمت بجانب معايير الجودة، ودراسة العمري (2010) التي اهتمت بجانب الاتصال اللغوي، ودراسة عواجي (2010) التي اهتمت بجانب الثقافة الإسلامية، بينما هدفت الدراسات الأخرى إلى البحث عن صعوبات تعليم اللغة العربية وتعلمها لغير الناطقين بها، مثل دراسة علوان (2019)، ودراسة النجار (2019)، ودراسة أحمد (2018)، ودراسة المحمود وآل الشيخ (2016)، ودراسة عبد الله (2015)، ودراسة بوشاقور (2015)، ودراسة عفيفي (2012).

3. اهتمت بعض الدراسات السابقة بكلا الصعوبات اللغوية وغير اللغوية، مثل دراسة أحمد (2018)، في حين اهتمت بعض الدراسات بالصعوبات اللغوية فقط وأهملت الصعوبات غير اللغوية، مثل دراسة النجار (2019)، ودراسة بوشاقور (2015)، ودراسة عفيفي (2012)، بينما ركزت الدراسات الأخرى على الجانب غير اللغوي فقط وأهملت الجانب اللغوي، كدراسة علوان (2019)، ودراسة المحمود وآل الشيخ (2016)، ودراسة عبد الله (2015)؛ أما دراستنا الحالية فركزت على الجانب غير اللغوي؛ إذ أن جميع الدراسات السابقة التي أجريت بالجامعة الإسلامية لم تركز على الجانب غير اللغوي.

4. اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة النجار (2019)، في أن دراسة النجار اهتمت بصعوبات تعلم مهارات اللغة فقط واقتصر مجتمع الدراسة فيها على الطلبة غير الناطقين بالعربية بالجامعة الإسلامية، بينما الدراسة الحالية اهتمت بمعوقات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجانب غير اللغوي من وجهة نظر المعلمين، ولذا كان مجتمع الدراسة فيها مقصورًا على الكادر التعليمي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية.

5. اختلفت البيئات التي أجريت فيها الدراسات السابقة، فقد أجريت بعض الدراسات في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، كما في دراسة النجار (2019)، ودراسة العوفي (2015)، ودراسة الصبيحي (2013)، ودراسة العمري (2010)، ودراسة عواجي (2010)، بينما أجريت دراستي كل من علوان (2019)، وعبد الله (2015) في

تركيا، في حين أجريت دراسة أحمد (2018) في جامعة القصيم بالسعودية، أما دراسة المحمود وآل الشيخ (2016) فأجريت في اندونيسيا؛ في حين أن دراستنا الحالية فأجريت بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

6. اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في اهتمامها بمجال تعليم العربية لغير الناطقين بها، ومع دراسات كل من: النجار (2019)، والعوفي (2015)، والصبيحي (2013)، والعمري (2010)، وعواجي (2010)، في اهتمامها بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ومع دراسة المحمود وآل الشيخ (2016) في الوقوف على صعوبات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر المعلمين، ومع دراسات كل من: علوان (2019)، والمحمود وآل الشيخ (2016)، وعبد الله (2015) في اهتمامها بجانب الصعوبات غير اللغوية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يعرض هذا الجزء من الدراسة منهج الدراسة ومجتمعها، وطريقة اختيار عينة الدراسة، وأداة الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، ونتائج الدراسة ومناقشتها.

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي في مسح ووصف الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تتعلق بمعوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين، حيث تمت الاستفادة منها في إعداد أدوات الدراسة وبناء الإطار النظري؛ وذلك لكونه أكثر المناهج استخدامًا في دراسة الظواهر الاجتماعية والإنسانية، ولأنه يناسب الظاهرة موضوع الدراسة، كما استخدم الإحصاء الوصفي لحساب المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى استخدام الإحصاء الاستدلالي مثل تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لحساب دلالة الفروق عند اختلاف المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

مجتمع الدراسة:

يُقصد بمجتمع الدراسة جميع الأفراد الذين يشكلون موضوع الدراسة، وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إلى أن يُعمّم عليها نتائج دراسته (عودة، وملكاوي، 1992م). وتكوّن مجتمع الدراسة هنا من جميع معلمي اللغة العربية (معلمين، وأعضاء هيئة تدريس) بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة للعام الدراسي (2021/2020).

عينة الدراسة:

هي مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة، ممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل، بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله وعمل استدلالات حول معالم المجتمع (النبهان، 2001). وتألفت عينة الدراسة هنا من

(55) معلمًا من معلمي معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وقد تم اختيارهم عشوائيًا باستخدام أسلوب العينة العشوائية البسيطة في الفصل الدراسي الأول 2020/ 2021، ويظهر الجدولان (1، 2) توزيع أفراد العينة حسب المستوى الذي يقوم كل معلم بتدريسه، وسنوات خبراتهم، ومؤهلاتهم العلمية.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستويات التي يدرسونها

م	المستوى الذي يدرسه المعلم	التكرار	النسبة المئوية
1	الأول	4	%7.3
2	الثاني	14	%25.5
3	الثالث	22	%40
4	الرابع	15	%27.3
	المجموع	55	**%100**

يتضح من الجدول رقم (1) أن عينة الدراسة تكونت من (55) معلمًا، (4) منهم يمثلون ما نسبته (7.3%) يدرسون المستوى الأول وهم الأقل، بينما (14) من إجمالي أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (25.5%) يدرسون المستوى الثاني، في حين أن (22) من إجمالي أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (40%) يدرسون المستوى الثالث، وهم الفئة الأكثر، كما أن (15) من إجمالي أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (27.3%) يدرسون المستوى الرابع.

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة والمؤهل العلمي

م	سنوات الخبرة	المؤهل العلمي			المجموع	النسبة المئوية
		الدكتوراه	الماجستير	البكالوريوس		
1	أكثر من (10) سنوات	35	3	4	42	**%76.4**
2	من (5) سنوات إلى (10) سنوات	7	1	1	9	**%16.4**
3	أقل من (5) سنوات	1	3	0	4	**%7.3**
	المجموع	43	7	5	55	**%100**

يتضح من الجدول رقم (2) أن (42) من إجمالي أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (76.4%) خبراتهم التدريسية أكثر من (10) سنوات، منهم (35) يحملون درجة الدكتوراه، وهم الفئة الأكثر، و(3) منهم يحملون درجة الماجستير، بينما (4) منهم لديه درجة البكالوريوس فقط، في حين أن (9) من إجمالي أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (16.4%) خبراتهم التدريسية من (5) سنوات إلى (10) سنوات، منهم (7) مؤهلهم العلمي دكتوراه، بينما معلم واحد منهم مؤهله العلمي ماجستير، ومعلم آخر مؤهله العلمي بكالوريوس، في حين أن (4) من إجمالي أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (7.3%) لديهم خبرة تدريسية أقل من (5) سنوات، منهم معلم واحد مؤهله العلمي دكتوراه، و(3) منهم مؤهلهم العلمي ماجستير، ويتضح من الجدول أن هناك تباينًا ملحوظًا في عينة الدراسة ومعظمهم حاصلون على درجة الدكتوراه، وخبراتهم التدريسية تزيد عن (10) سنوات، ما يدل على أن معظم معلمي المعهد متخصصين في تعليم العربية لغير الناطقين بها، ولديهم خبرة تدريسية كافية في تعليمها.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحث استبانة إلكترونية عن معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدم الباحث الاستبانات الإلكترونية لتميّزها عن التقليدية بقلة تكلفتها، وإمكانية إيصالها إلى أكبر عدد من المشاركين، فضلًا عن مرونتها؛ حيث يمكن إكمالها في أي وقت وفي أي مكان (لالاس، وآخرون، 2014)؛ ولبناء الاستبانة استفاد الباحث من الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع، ومن خبرته في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وقسّم الباحث الاستبانة في صورتها الأولية إلى قسمين: القسم الأول يتعلق بالمعلومات الشخصية للمعلم وهي كالآتي: (الاسم، والمستوى الذي يقوم المعلم بتدريسه، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التدريس)، في حين يتعلق القسم الثاني بمعوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ وتكون القسم الثاني من (70) فقرة موزّعة على ثلاثة مجالات رئيسية، جاءت كالآتي:

- المجال الأول: يضم (20) فقرة من (1-20)، وتتعلق بمحتوى مقررات تعليم اللغة العربية.
- المجال الثاني: يضم (28) فقرة من (21-48)، وتتعلق بالمعلم.
- المجال الثالث: يضم (22) فقرة من (49-70)، وتتعلق بالمتعلم.

وقد صُمّمت الاستبانة وفقًا لمعيار ليكرت (Likert) الخماسي، إذ أعدت عبارات الاستبانة على الشكل المغلق الذي يحدد الإجابات المحتملة لكل فقرة، وكانت البدائل هي: (أوافق تمامًا، أوافق، لست متأكدًا، لا أوافق، لا أوافق إطلاقًا).

صدق أداة الدراسة:

صدق الأداة يعني التأكد من أنها ستقيس ما أُعدت لقياسه (العساف، 2004)، كما يقصد به شمول الاستمارة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى (عبيدات، وعدس، 2004). وللتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بعرض الاستبانة بعد الانتهاء منها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وبلغ عددهم (6) محكمين، وأُخذت ملحوظاتهم حول مناسبة الفقرات للمجالات، ووضوح الفقرات وسلامة صياغتها، وإضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا؛ وأُجريت التعديلات في ضوء توجيهاتهم وملحوظاتهم، حيث عُدلت صياغة بعض الفقرات لغويًّا، وحُذف بعضها لتكرارها، وفُصلت العبارات المتداخلة التي تتضمن أكثر من متغير؛ وبعد إجراء تلك التعديلات أصبحت الاستبانة مكوّنة من قسمين: القسم الأول يتعلق بالمعلومات الشخصية للمعلم كما جاءت في صورتها الأولية، في حين يتعلق القسم الثاني بالمعوقات التي تواجه تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر المعلمين، ويتكون من (94) فقرة موزّعة على خمسة مجالات رئيسية، كما جاءت في الجدول الآتي:

جدول (3)

مجالات معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، وعدد فقراتها في صورتها النهائية

م	المجال	الفقرات
1	المعوقات المتعلقة بأهداف مقررات تعليم اللغة العربية	17
2	المعوقات المتعلقة بالمحتوى اللغوي	19
3	المعوقات المتعلقة بالمعلم	25
4	المعوقات المتعلقة بالمتعلم	18
5	المعوقات المتعلقة بأساليب التقويم	15
	المجموع	94

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الأداة، فقد احتُسب ثباتها من خلال استخراج معامل الثبات الكلي بطريقة الاتساق الداخلي بحسب معادلة كرونباخ ألفا (Alpha-Cronpach)، من خلال الحزمة الإحصائية (SPSS)، حيث يوضح الجدول أدناه نتائج معاملات الثبات.

جدول (4)

معامل الثبات لمجالات الأداة والأداة الكلية

م	المجال	عدد الفقرات	معامل ثبات كرونباخ ألفا
1	المعوقات المتعلقة بأهداف مقررات تعليم اللغة العربية	17	0.91
2	المعوقات المتعلقة بالمحتوى اللغوي	19	0.91
3	المعوقات المتعلقة بالمعلم	25	0.92
4	المعوقات المتعلقة بالمتعلم	18	0.91
5	المعوقات المتعلقة بأساليب التقويم	15	0.90
	المجموع	94	0.92

من الجدول السابق يتضح أن قيمة معامل الثبات الكلية للفقرات بلغت (0.92)، وهي درجة عالية من الثبات نوعًا ما، مما يدل على أن الأداة صالحة للتطبيق، ويمكن اعتمادها لتحقيق أهداف الدراسة.

إجراءات الدراسة:

تمثلت إجراءات الدراسة في الخطوات الآتية:

1. الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتحديد إمكانية إفادة الدراسة الحالية منها.
2. تصميم أداة الدراسة الحالية (الاستبانة) في صورتها الأولية، والتأكد من صدقها وثباتها.
3. تصميم الاستبانة في صورتها النهائية القابلة للتطبيق في صورة إلكترونية وفقًا لمعيار ليكرت الخماسي باستخدام جوجل درايف (Google Drive).
4. إرسال رابط الاستبانة إلى المعلمين عن طريق تطبيق الواتساب (WhatsApp)، ويطلب منهم التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانة بقسمها بعد توضيح الغرض من الاستبانة لهم.
5. جمع الاستبانات بعد الإجابة عنها، ومن ثَم إدخالها إلى الحاسب الآلي لمعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS)، ولاستخراج النتائج ومناقشتها، واقتراح التوصيات المناسبة.

المعالجة الإحصائية:

بعد تفريغ استجابات أفراد العينة وإدخالها إلى الحاسب الآلي، تمت معالجة الاستجابات باستخدام تطبيق (SPSS)، حيث استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة على حدة، ولكل مجال من مجالاتها، بهدف الإجابة عن السؤال الأول، كما أُجري اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص الفرضيات، ولمعرفة معيار الحكم على المتوسطات الحسابية اتبع الباحث المعيار الآتي:

جدول (5)

معيار الحكم على المتوسطات الحسابية

الوصف	مدى المتوسطات
درجة منخفضة	1.00 - 2.33
درجة متوسطة	2.34 – 3.67
درجة مرتفعة	3.68 – 5.00

واحتسب المعيار كما يلي:

الفرق بين الحد الأعلى لبدائل أداة البحث والحد الأدنى لبدائل أداة البحث (5-1=4)؛ ثم قسمة الفرق على عدد المستويات (مرتفع، متوسط، منخفض)، فتصبح 4÷3=1.33؛ ثم إضافة ناتج القسمة إلى الحد الأدنى 1+1.33=2.33 للدرجة المنخفضة، ثم 2.34+1.33=3.67 للدرجة المتوسطة، ثم 3.68+1.32=5 للدرجة المرتفعة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء النتائج التي توصلت إليها الدراسة مع مناقشتها، وقد عُرضت النتائج في ضوء سؤالي الدراسة على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرج الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر المعلمين، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على جميع مجالات الاستبانة مرتبة تنازليًّا حسب المتوسطات الحسابية

م	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوقات
2	1	المعوقات المتعلقة بالمحتوى اللغوي	3.84	0.80	مرتفعة
1	2	المعوقات المتعلقة بأهداف مقررات تعليم اللغة العربية	3.49	0.72	متوسطة
5	3	المعوقات المتعلقة بأساليب التقويم	3.36	0.92	متوسطة
4	4	المعوقات المتعلقة بالمتعلم	3.34	0.67	متوسطة
3	5	المعوقات المتعلقة بالمعلم	2.75	0.76	متوسطة
		المعدل العام لجميع المجالات	**3.36**	**0.77**	**متوسطة**

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي الكلي لجميع مجالات الدراسة الخمسة بلغ (3.36)، حيث بلغت متوسطاتها الحسابية بين (3.84 - 2.75)، ما يدل على أن درجة معوقات تدريس اللغة العربية للمجالات الخمسة بصفة عامة جاءت بدرجة متوسطة، وقد حصل مجال المعوقات المتعلقة بالمحتوى اللغوي على أعلى متوسط حسابي مقداره (3.84)، وبدرجة مرتفعة، يليه مجال المعوقات المتعلقة بأهداف مقررات تعليم اللغة العربية، بمتوسط حسابي مقداره (3.49)، وبدرجة متوسطة، ويليه مجال المعوقات المتعلقة بأساليب التقويم، بمتوسط حسابي (3.36)، وبدرجة متوسطة أيضًا، ويليه مجال المعوقات المتعلقة بالمتعلم، بمتوسط حسابي (3.34)، وبدرجة متوسطة أيضًا، في حين حصل مجال المعوقات المتعلقة بالمعلم على أدنى متوسط حسابي (2.75)، وبدرجة متوسطة.

ومن خلال هذه النتائج يتضح أن هناك معوقات ملموسة وواضحة في جميع المجالات تواجه تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وأكثر هذه المعوقات هي المعوقات المتعلقة بالمحتوى اللغوي؛ ويعزى ذلك إلى أن مقررات تعليم اللغة العربية بالمعهد أُلفت قبل أكثر من 30 سنة ولم يتم تغييرها منذ ذلك الوقت، فلا تواكب العصر الحديث ولا التطور الذي نلمسه في وقتنا الحاضر، ولا معايير الكتاب الجيد، ولا تلبي احتياجات الطلبة ولا دوافعهم؛ ولذا بات من الضروري تغيير هذه المقررات لتلامس احتياجات عصرنا الحاضر واحتياجات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

ويؤكد هذه النتيجة ما جاء في دراسة كل من العمري (2010)، ودراسة عواجي (2010)، ودراسة الصبيحي (2013) بأن مناهج معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تعاني من القصور في جوانب عدة، وتحتاج إلى إعادة تصميم لأجل تواكب عصرنا الحاضر.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها والمتعلقة بمجال أهداف مقررات تعليم اللغة العربية مرتبة تنازليًّا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوقات
7	1	لا تنمي الأهداف مهارات القرن الحادي والعشرين	4.02	0.97	مرتفعة
14	2	لا تراعي الأهداف الفروق الفردية بين المتعلمين	3.91	0.89	مرتفعة
8	3	لا ترتبط الأهداف بالبيئة المحلية	3.85	1.16	مرتفعة
6	4	لا تنمي الأهداف مهارات التفكير العليا (التحليل، والتقويم، والإبداع)	3.76	1.00	مرتفعة
13	5	لا تنمي الأهداف الجوانب المهارية	3.75	1.02	مرتفعة
1	6	تفتقر أهداف مقررات تعليم اللغة العربية للوضوح	3.65	1.17	متوسطة
10	7	لا تراعي الأهداف مستويات المتعلمين	3.65	1.16	متوسطة
17	8	لا تنمي الأهداف المهارات التواصلية	3.60	1.15	متوسطة
16	9	لا تثير الأهداف دافعية المتعلمين	3.58	1.05	متوسطة
5	10	تفتقر الأهداف إلى الشمول	3.49	1.00	متوسطة
12	11	لا تنمي الأهداف الجوانب الوجدانية	3.38	1.01	متوسطة
3	12	يصعب قياس الأهداف	3.36	1.01	متوسطة
15	13	لا ترتبط الأهداف بواقع تدريس اللغة العربية	3.35	1.04	متوسطة
9	14	لا تنمي الأهداف الكفاءة اللغوية لدى المتعلمين	3.15	1.18	متوسطة
11	15	لا تنمي الأهداف الجوانب المعرفية	3.00	0.98	متوسطة
4	16	لا تحقق الأهداف حاجات المتعلمين	2.91	1.01	متوسطة
2	17	لا ترتبط أهداف المقررات بأهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	2.84	0.96	متوسطة
		المتوسط الحسابي للمجال	3.49	0.72	متوسطة

احتل مجال المعوقات المتعلقة بأهداف مقررات تعليم اللغة العربية المرتبة الثانية بين معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر المعلمين، ويظهر من النتائج في الجدول (7) أن بُعد المعوقات المتعلقة بأهداف مقررات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها جاء بمتوسط حسابي كلي (3.49)، وبدرجة متوسطة، وتراوحت معوقاتها ما بين الدرجة المرتفعة والمتوسطة، حيث حصلت (5) معوقات على درجة مرتفعة، وهذه المعوقات هي كالآتي على التوالي: (لا تنمي الأهداف مهارات القرن الحادي والعشرين، ولا تراعي الأهداف الفروق الفردية بين المتعلمين، ولا ترتبط الأهداف بالبيئة المحلية، ولا تنمي الأهداف مهارات التفكير العليا (التحليل، والتقويم، والإبداع)، ولا تنمي الأهداف الجوانب المهارية)، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (4.02 - 3.75)، في حين حصلت بقية المعوقات ال(12) على درجة متوسطة.

ويعزى ذلك إلى أن أهداف هذه المقررات وضعت منذ مدة طويلة عند تأليف هذه المقررات ولم تُحدّث لتواكب القرن الحادي والعشرين، ولم يهتم واضعها بمهارات التفكير العليا، ولا الفروق الفردية بين المتعلمين، ولا البيئة المحلية؛ إذ كان الهدف الأساس منها عند وضعها إكساب المتعلمين المهارات اللغوية فقط دون الاهتمام بالمهارات التواصلية والثقافية؛ واتفقت هذه الدراسة مع دراسة علوان (2019) في أن أهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تفتقر للواقعية وقابليتها للقياس.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها والمتعلقة بمجال المحتوى اللغوي مرتبة تنازليًّا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوقات
10	1	يُعرض المحتوى بطريقة غير مشوّقة وجذابة	4.35	0.82	مرتفعة
2	2	يقدم المحتوى التدريبات معزولة عن المساندات البصرية المناسبة	4.20	0.80	مرتفعة
14	3	لا يواكب المحتوى متطلبات العصر الحديثة	4.16	0.88	مرتفعة
4	4	لا يراعي المحتوى المستويات العليا من تصنيف بلوم للمجال المعرفي (التحليل، والتقويم، والإبداع)	4.13	0.79	مرتفعة
18	5	لا يوازن المحتوى بين المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية	4.02	0.78	مرتفعة
8	6	يفتقر المحتوى إلى الترابط المنطقي بين الموضوعات	4.00	1.00	مرتفعة
17	7	لا ينمي المحتوى مهارات التعلم الذاتي	4.00	1.00	مرتفعة
19	8	لا يراعي المحتوى التوازن بين الجانب النظري والجانب	4.00	0.84	مرتفعة

			التطبيقي		
15	9	لا يراعي المحتوى الفروق الفردية بين المتعلمين	3.91	1.01	مرتفعة
12	10	لا يثير المحتوى ميول المتعلمين	3.84	1.05	مرتفعة
9	11	لا يراعي المحتوى التكامل بين فروع اللغة العربية	3.80	1.13	مرتفعة
11	12	لا يرتبط المحتوى بالبيئة المحلية	3.75	1.16	مرتفعة
7	13	يفتقر المحتوى إلى مبدأ التدرج	3.71	1.01	مرتفعة
13	14	لا يرتبط المحتوى بواقع المتعلمين وحاجاتهم	3.69	1.12	مرتفعة
1	15	لا يراعي المحتوى المستوى الفكري لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها	3.67	1.14	متوسطة
6	16	لا ينمي المحتوى الكفاءة التواصلية لدى المتعلمين	3.55	1.17	متوسطة
3	17	لا يناسب حجم المحتوى عدد الساعات الدراسية المقررة	3.53	1.17	متوسطة
16	18	لا يناسب المحتوى مستويات المتعلمين	3.42	1.24	متوسطة
5	19	لا ينمي المحتوى الكفاءة اللغوية لدى المتعلمين	3.31	1.14	متوسطة
		المتوسط الحسابي للمجال	3.84	0.80	**مرتفعة**

احتل مجال المعوقات المتعلقة بالمحتوى اللغوي المرتبة الأولى بين معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر المعلمين، ويظهر من النتائج في الجدول (8) أن بُعد المعوقات المتعلقة بالمحتوى اللغوي جاء بمتوسط حسابي كلي (3.84)، وبدرجة مرتفعة، وتراوحت فقراتها ما بين الدرجة المرتفعة والمتوسطة، حيث جاء (14) معوقًا من هذه المعوقات بدرجة مرتفعة، وهي كالآتي على التوالي: (عرض المحتوى بطريقة غير مشوّقة وجذابة، وتقديم المحتوى التدريبات معزولة عن المساندات البصرية المناسبة، وعدم مواكبة المحتوى متطلبات العصر الحديثة، وعدم مراعاة المحتوى المستويات العليا من تصنيف بلوم للمجال المعرفي (التحليل، والتقويم، والإبداع)، وعدم موازنة المحتوى بين المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، وافتقار المحتوى إلى الترابط المنطقي بين الموضوعات، وعدم تنمية المحتوى لمهارات التعلم الذاتي، وعدم مراعاة المحتوى التوازن بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، وعدم مراعاة المحتوى الفروق الفردية بين المتعلمين، وعدم إثارة المحتوى ميول المتعلمين، وعدم مراعاة المحتوى التكامل بين فروع اللغة العربية، وعدم ارتباط المحتوى بالبيئة المحلية، وافتقار المحتوى إلى مبدأ التدرج، وعدم ارتباط المحتوى بواقع المتعلمين وحاجاتهم)، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.35 - 3.69)، في حين جاءت بقية المعوقات ال(5) بدرجة متوسطة.

ويعزى ذلك كما أشرنا سابقًا إلى أن هذه المقررات قد أُلفت منذ أكثر من ثلاثة عقود، ولم يتم تعديلها لتوافق العصر الحديث وحاجات متعلمي هذا العصر، وكذلك كان الاهتمام والتركيز على تنمية الكفاءة اللغوية دون غيرها

من الكفاءات؛ ولذلك لا بُد من إعادة النظر في تدريس هذه المناهج، وتأليف مناهج خاصة بالمعهد تواكب احتياجات المتعلمين، ومعايير الكتاب الجيد، ومتطلبات العصر الحديث، ولا نغفل ضرورة الاستفادة من المناهج الحالية في المادة العلمية؛ وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة علوان (2019)، ودراسة أحمد (2018) اللتين أظهرتا أن كتب تعليم اللغة العربية عادة ما تفتقر إلى التدرج من السهل إلى الصعب، وتفتقر إلى التكامل بين المهارات اللغوية الأربع، فضلًا عن افتقارها إلى التكامل بين الكفايات الثلاث (اللغوية، والاتصالية، والثقافية).

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها والمتعلقة بمجال المعلم مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوقات
9	1	يفتقر المعلم إلى الإلمام ببعض اللغات الأجنبية	3.87	1.02	مرتفعة
6	2	يعتمد المعلم على الكتاب المقرر مرجعًا وحيدًا في التدريس	3.38	1.10	متوسطة
3	3	يفتقر المعهد إلى معلمين مؤهلين تقنيًا	3.35	1.21	متوسطة
17	4	يفتقر المعلم إلى الإلمام بعلوم اللغة الحديثة (كعلم اللغة النفسي، والاجتماعي، والتعليمي)	3.11	1.26	متوسطة
8	5	لا يني المعلم جميع المهارات اللغوية بشكل متكامل لدى المتعلمين	3.02	1.21	متوسطة
24	6	يفتقر المعلم إلى الإلمام بأساليب التقويم الحديثة	2.96	1.22	متوسطة
25	7	لا يهتم المعلم بتبادل الخبرات العلمية مع زملائه	2.96	1.23	متوسطة
16	8	لا يراعي المعلم الخلفية الثقافية للمتعلمين	2.95	1.19	متوسطة
14	9	لا يستخدم المعلم طرق تدريس متنوعة	2.89	1.08	متوسطة
23	10	يهمل المعلم توظيف مهارات التفكير في التدريس	2.87	1.20	متوسطة
15	11	لا يهتم المعلم بربط اللغة العربية بواقع المتعلمين الحقيقي	2.84	1.08	متوسطة
13	12	لا يستخدم المعلم وسائل تعليمية متنوعة في التدريس	2.78	1.08	متوسطة
10	13	لا يراعي المعلم مستويات المتعلمين	2.75	1.16	متوسطة
20	14	يركز المعلم على الطلبة المتميزين دراسيًا	2.71	1.10	متوسطة
21	15	لا يراعي المعلم الفروق الفردية بين المتعلمين	2.64	1.11	متوسطة

22	16	يتهاون المعلم في متابعة الواجبات المنزلية المعطاة للمتعلمين	2.64	1.22	متوسطة
12	17	لا يشجع المعلم المتعلمين على المحادثة باللغة العربية	2.62	1.18	متوسطة
7	18	لا يشجع المعلم المتعلمين على فهم النصوص العربية باللغة الهدف	2.56	1.05	متوسطة
11	19	لا يهتم المعلم بالالتحاق بالدورات التدريبية المهتمة بتعليم غير الناطقين بالعربية	2.47	1.03	متوسطة
5	20	يستخدم المعلم لغة وسيطة عند الرد على استفسارات المتعلمين	2.42	1.01	متوسطة
2	21	يفتقر المعهد إلى معلمين مؤهلين مهنيًّا	2.36	1.04	متوسطة
4	22	يستخدم المعلم اللهجات العامية في التدريس	2.33	1.12	منخفضة
19	23	يعجز المعلم عن استثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم	2.31	0.94	منخفضة
1	24	يفتقر المعهد إلى معلمين مؤهلين معرفيًّا	2.24	0.98	منخفضة
18	25	يعجز المعلم عن ضبط الصف وإدارته	1.71	0.69	منخفضة
		المتوسط الحسابي للمجال	**2.75**	**0.76**	**متوسطة**

احتل مجال المعوقات المتعلقة بالمعلم المرتبة الخامسة والأخيرة بين مجالات معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر المعلمين، وتظهر النتائج من خلال الجدول رقم (9) أن المتوسطات الحسابية لهذا المجال انحصرت بين المتوسطات (3.87 - 1.71)، وأن المتوسط الحسابي العام لجميع معوقات هذا المجال هو (2.75)، ما يدل على أن درجة معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها المتعلقة بالمعلم كانت متوسطة في هذا المجال.

وقد جاء معوق واحد بدرجة مرتفعة وهو افتقار المعلم إلى الإلمام ببعض اللغات الأجنبية؛ إذ حصل على متوسط حسابي (3.87)، ولعل السبب في افتقار معظم معلمي المعهد إلى بعض اللغات الأجنبية، هو أن معظم معلمي المعهد من خريجي الجامعات السعودية، حيث كانت دراساتهم الأكاديمية باللغة العربية، في حين جاءت (4) معوقات بدرجة منخفضة وبمتوسطات حسابية ما بين (2.33 - 1.71)، وهذه المعوقات هي: (استخدام المعلم اللهجات العامية في التدريس، وعجزه عن استثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم، وعجزه عن ضبط الصف وإدارته، وافتقار المعهد إلى معلمين مؤهلين معرفيًّا)، وهذه المعوقات الوحيدة في جميع مجالات الدراسة التي جاءت بدرجة منخفضة؛ ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أن معظم معلمي المعهد حاصلون على درجة الدكتوراه، ولديهم خبرة تدريسية أكثر من (10) سنوات، فضلًا عن حرص الجامعة على إقامة ورش العمل، وحرص معظم المعلمين على الالتحاق بهذه الدورات العلمية بهدف تنمية مهاراتهم الأكاديمية والمهنية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أحمد (2018) التي أظهرت أن معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها عادة ما يهملون استخدام التقنية الحديثة، ولا يستخدمون طرق تدريس متنوعة؛ ومع دراسة علوان (2019) التي أظهرت أن معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها عادة ما يستعملون اللغة الوسيطة في التدريس، واختلفت مع دراسة عبد الله (2015) التي أظهرت عدم أهلية معظم القائمين على تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها علميًّا وتربويًّا ولغويًّا، في حين أن دراستنا الحالية أظهرت أن معوق وجود معلمين مؤهلين معرفيًّا بالمعهد حصل على درجة منخفضة، ومعوق وجود معلمين مؤهلين مهنيًّا حصل على درجة متوسطة بمتوسط حسابي ضئيل، مما يدل على أن معظم المعلمين مؤهلين معرفيًّا ومهنيًّا.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها والمتعلقة بمجال المتعلم مرتبة تنازليًّا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوقات
14	1	تتكدس أعداد المتعلمين في الصف الواحد	4.42	0.81	مرتفعة
13	2	يعاني المتعلم من صعوبات في نطق الأصوات العربية	3.98	0.68	مرتفعة
3	3	يفتقر المتعلم إلى الإلمام بالثقافة المحلية	3.64	0.80	متوسطة
12	4	يقتصر المتعلم على الكتاب المقرر أثناء تعلم اللغة العربية	3.62	0.99	متوسطة
1	5	يعاني المتعلم من الشرود الذهني أثناء الدرس	3.40	1.05	متوسطة
4	6	يعزف المتعلم عن المشاركة في الأنشطة اللغوية الصفية واللاصفية	3.38	1.03	متوسطة
6	7	لا يستخدم المتعلم اللغة العربية في حياته اليومية	3.38	0.85	متوسطة
11	8	لا يحرص المتعلم على توظيف المفردات اللغوية في سياقات مختلفة	3.38	1.05	متوسطة
8	9	لا يحرص المتعلم على تنمية المفردات اللغوية لديه	3.31	1.07	متوسطة
5	10	لا يستطيع المتعلم استخدام المعاجم اللغوية للبحث عن معاني المفردات	3.29	1.21	متوسطة
15	11	يهمل المتعلم أداء الواجبات المنزلية	3.29	0.98	متوسطة
16	12	يتهرب المتعلم من المشاركة والمناقشة داخل الفصل	3.24	1.09	متوسطة
7	13	لا يستخدم المتعلم اللغة العربية أثناء حديثه مع زملائه	3.22	1.15	متوسطة
9	14	لا يحرص المتعلم على تنمية مهارات الاتصال اللغوية لديه	3.22	0.98	متوسطة
10	15	يستخدم المتعلم اللغة الأم عند التعلم	2.96	1.09	متوسطة

2	16	لا يهتم المتعلم بتعليمات المعلم	2.95	1.10	متوسطة
17	17	يتغيب المتعلم عن الحضور إلى المعهد	2.78	1.05	متوسطة
18	18	يعتمد المتعلم على غيره في أداء الواجبات المنزلية	2.69	0.94	متوسطة
		المتوسط الحسابي للمجال	**3.34**	**0.67**	**متوسطة**

احتل مجال المعوقات المتعلقة بالمتعلم المرتبة الرابعة بين مجالات معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر المعلمين، وتظهر النتائج من خلال الجدول رقم (10) أن المتوسطات الحسابية لهذا المجال انحصرت بين المتوسطات (4.42 - 2.69)، وأن المتوسط الحسابي العام لجميع فقرات هذا المجال هو (3.34)، مما يدل على أن درجة معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها المتعلقة بالمتعلم كانت متوسطة في هذا المجال. ومن الجدول يظهر أن من أبرز المعوقات المتعلقة بالمتعلم التي يواجهها تدريس اللغة العربية بالمعهد هو تكدس الطلاب في الفصول الدراسية، وصعوبة نطقهم للأصوات العربية؛ إذ جاء هذان المعوقات بصورة مرتفعة، ولعل هذا يُعزى إلى قِدَم مبنى المعهد، ومحدودية القاعات التدريسية، وكذلك قلة عدد المعلمين بالمعهد مقارنة بعدد الطلاب المتزايد سنويًّا، ما سبب صعوبة اهتمام المعلمين بالطلاب بشكل فردي، وصعوبة اكتساب الطلاب لمعظم الأصوات العربية، فضلًا عن أن تكدس الطلبة في الفصول الدراسية كان السبب الرئيس لظهور معظم المعوقات المتعلقة بالمتعلم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عبد الله (2015) التي أظهرت عدم اهتمام غالبية متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها بالأنشطة التعليمية، وبممارسة اللغة العربية خارج القاعة الدراسية، فضلًا عن استعمالهم للغة الأم والترجمة إليها أثناء التعلم، ودراسة عفيفي (2012) التي توصلت إلى أن متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها عادة ما يعانون عند نطق بعض الأصوات العربية، فضلًا عن إهمالهم لأداء الواجبات المنزلية المكلفين بها، ودراسة أحمد (2018)، ودراسة المحمود وآل الشيخ (2016) اللتين أظهرتا أن فصول تعليم اللغة العربية عادة ما تعاني من تكدس الطلبة فيها.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها والمتعلقة بمجال أساليب التقويم مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوقات
2	1	يتأثر التقويم الشفوي بالحالة النفسية للطالب	3.84	0.88	مرتفعة
1	2	لا توجد معايير واضحة في ضوئها يُقوم المتعلم	3.69	1.10	مرتفعة
8	3	تهمل أساليب التقويم قياس الأهداف السلوكية الإجرائية (المهارية)	3.45	1.17	متوسطة
12	4	لا تنمي أساليب التقويم المهارات الأدائية	3.42	1.15	متوسطة
7	5	تركز أساليب التقويم على قياس الحفظ والاستظهار دون غيرها من المهارات	3.40	1.26	متوسطة
15	6	لا تنمي أساليب التقويم مهارات التفكير المختلفة	3.40	1.05	متوسطة
13	7	لا تنمي أساليب التقويم المهارات التواصلية	3.38	1.18	متوسطة
14	8	لا تنمي أساليب التقويم المهارات الشفوية	3.36	1.27	متوسطة
6	9	لا تراعي أساليب التقويم الفروق الفردية بين المتعلمين	3.35	1.13	متوسطة
4	10	تفتقر أساليب التقويم إلى الثبات	3.29	1.15	متوسطة
9	11	لا تقيس أساليب التقويم عناصر اللغة العربية	3.27	1.22	متوسطة
5	12	تفتقر أسئلة التقويم إلى الصياغة الجيدة	3.25	1.16	متوسطة
11	13	لا تنمي أساليب التقويم الجوانب الوجدانية	3.22	1.15	متوسطة
3	14	تفتقر أساليب التقويم إلى الصدق	3.20	1.27	متوسطة
10	15	لا تنمي أساليب التقويم الجوانب المعرفية	2.80	1.11	متوسطة
		المتوسط الحسابي للمجال	3.36	0.92	**متوسطة**

احتل مجال المعوقات المتعلقة بأساليب التقويم المرتبة الثالثة بين مجالات معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر المعلمين، وتظهر النتائج من خلال الجدول رقم (11) أن المتوسطات الحسابية لهذا المجال انحصرت بين المتوسطات (3.84 - 2.80)، وأن المتوسط الحسابي العام لجميع فقرات هذا المجال هو (3.36)، ما يدل على أن درجة معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها المتعلقة بأساليب التقويم كانت متوسطة في هذا المجال.

ومن الجدول يظهر أن من أهم المعوقات التي يواجهها تدريس اللغة العربية بالمعهد فيما يتعلق بأساليب التقويم هي تأثر التقويم الشفوي بالحالة النفسية للطالب، وعدم وجود معايير واضحة في ضوئها يُقوَّم المتعلم، ولعل ذلك يُعزى إلى أن طلاب المعهد جاءوا من بلدان مختلفة، تختلف ثقافاتهم عن الثقافة المحلية، ما جعلهم قد يعانون من بعض الاضطرابات النفسية نتيجة للاغتراب، ما يسبب صعوبة في تقويمهم شفويًّا؛ فضلًا عن أن تقويم المعلمين للطلبة عادة ما يخضع لاجتهادات المعلمين؛ إذ لا توجد معايير ثابتة يُقوم بناءً عليها الطلبة؛ ولذلك لا بد من مراعاة المتعلمين عند تقويمهم.

نتائج السؤال الثاني: هل تختلف درجة معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيري (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة بحسب متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

أ- الفروق حسب متغير المؤهل العلمي:

يبين الجدول التالي نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة بحسب متغير المؤهل العلمي.

جدول (12)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المعوقات المتعلقة بأهداف مقررات تعليم اللغة العربية	بين المجموعات	1.160	2	0.580	1.133	0.330
	داخل المجموعات	26.627	52	0.512		
المعوقات المتعلقة بالمحتوى اللغوي	بين المجموعات	1.359	2	0.679	1.072	0.350
	داخل المجموعات	32.324	52	0.634		
المعوقات المتعلقة بالمعلم	بين المجموعات	0.488	2	0.244	0.412	0.664
	داخل المجموعات	30.768	52	0.592		

المعوقات المتعلقة بالمتعلم	بين المجموعات	0.029	2	0.015	0.031	0.969
	داخل المجموعات	24.264	52	0.467		
المعوقات المتعلقة بأساليب التقويم	بين المجموعات	0.333	2	0.166	0.191	0.827
	داخل المجموعات	45.294	52	0.871		
المعوقات مجتمعة (الدرجة الكلية)	بين المجموعات	0.324	2	0.162	0.452	0.639
	داخل المجموعات	18.638	52	0.358		

دالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$)

تشير النتائج في الجدول (12) إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي حول جميع المعوقات التي تواجه تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين، وذلك على مستوى الدرجة الكلية للمعوقات، وعلى مستوى كل مجال من مجالات أداة البحث؛ حيث كانت قيمة الدلالة للاختبار على الأداة الكلية، وعلى مستوى كل مجال من المجالات الفرعية أكبر من (0.05)، مما يعني أن المعوقات التي تواجه تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها لا تختلف باختلاف المؤهل العلمي من وجهة نظر المعلمين، ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن معظم معلمي مقررات تعليم اللغة العربية من خريجي الجامعة الإسلامية، لا سيما من خريجي برنامج الدكتوراه بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فضلًا عن أنه على الرغم من اختلاف مؤهلاتهم العلمية إلا أنهم يواجهون نفس المعوقات ويعيشون ظروفًا متشابهة، ما يولد لديهم إحساسًا متقاربًا بتلك المعوقات.

ب- الفروق حسب متغير سنوات الخبرة:

جدول (13)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المعوقات المتعلقة بأهداف مقررات تعليم اللغة العربية	بين المجموعات	0.558	2	0.279	0.532	0.590
	داخل المجموعات	27.229	52	0.524		
المعوقات المتعلقة بالمحتوى اللغوي	بين المجموعات	0.051	2	0.025	0.038	0.962
	داخل المجموعات	34.273	52	0.659		

المعوقات المتعلقة بالمعلم	بين المجموعات	3.944	2	1.972	3.755	0.030
	داخل المجموعات	27.311	52	0.525		
المعوقات المتعلقة بالمتعلم	بين المجموعات	5.132	2	2.566	6.963	0.002
	داخل المجموعات	19.161	52	0.368		
المعوقات المتعلقة بأساليب التقويم	بين المجموعات	4.432	2	2.216	2.797	0.070
	داخل المجموعات	41.195	52	0.792		
المعوقات مجتمعة (الدرجة الكلية)	بين المجموعات	1.178	2	0.589	1.723	0.189
	داخل المجموعات	17.784	52	0.342		

دالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة حول جميع المعوقات التي تواجه تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين، باستثناء مجالي المعوقات المتعلقة بالمعلم، والمعوقات المتعلقة بالمتعلم، ويعزى اتفاق المعلمين حول المعوقات في مجال أهداف مقررات تعليم اللغة العربية، ومجال المحتوى اللغوي، ومجال أساليب التقويم إلى أنهم يواجهون نفس المعوقات وإلى تقارب خبراتهم نتيجة حصولهم على نفس الدورات التدريبية ما قلل الفجوة المتوقعة بين المعلمين ذوي الخبرات المتفاوتة، فضلًا عن أن اختلاط المعلمين من ذوي الخبرات المتفاوتة واحتكاكهم مع بعض نتج عنه تقارب الآراء حول طبيعة وحجم المعوقات التي يواجهونها فيما يتعلق بالمجالات المتفق عليها؛ وللكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجالي المعوقات المتعلقة بالمعلم، والمعوقات المتعلقة بالمتعلم، أُجريت مقارنات بعدية باستخدام طريقة شيفيه (Scheffe)، وجاءت كالتالي:

الجدول (14)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للتحقق من الفروق الموجودة وفقًا لسنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	ن	المتوسط
المعوقات المتعلقة بالمعلم	أكثر من (10) سنوات	42	2.84
	من (5) سنوات إلى (10) سنوات	9	2.16
	أقل من (5) سنوات	4	3.11
المعوقات المتعلقة بالمتعلم	أكثر من (10) سنوات	42	3.42
	من (5) سنوات إلى (10) سنوات	9	2.71
	أقل من (5) سنوات	4	3.90

يتضح من الجدول (14) أن دلالة الفروق في مجالي المعوقات المتعلقة بالمعلم، والمعوقات المتعلقة بالمتعلم جاءت لصالح المعلمين الذين تقل سنوات خبراتهم عن (5) سنوات في كلا المجالين، وهذا يعني أن المعلمين الذين تقل خبراتهم التعليمية عن (5) سنوات يرون أنهم يعانون من المعوقات المتعلقة بالمعلم، والمعوقات المتعلقة بالمتعلم أكثر من نظرائهم الذين تزيد خبراتهم عن (5) سنوات؛ ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن المعلمين قليلي سنوات الخبرة عادة ما يتفاوتون في التعامل مع قضايا التعليم، والتعامل مع طلابهم، فضلًا عن ترددهم وخجلهم أحيانًا في الاحتكاك والتواصل مع زملائهم الأكثر منهم خبرة والأعلى رتبة.

الخاتمة:

يستعرض الباحث فيما يأتي ملخص النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وعرض التوصيات والمقترحات.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أبرز المعوقات التي تواجه تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين، وكان من أبرز نتائجها:

1. يواجه معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة مجموعة من المعوقات التي تؤثر في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد جاءت جميع المجالات التي تندرج تحتها هذه المعوقات بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي كلي (3.36)، حيث تراوحت متوسطات هذه المجالات ما بين (3.84 – 2.75).
2. حصل مجال المعوقات المتعلقة بالمحتوى اللغوي على أعلى متوسط حسابي مقداره (3.84)، وبدرجة مرتفعة، في حين أن مجال المعوقات المتعلقة بالمعلم حصل على أدنى متوسط حسابي مقداره (2.75)، وبدرجة متوسطة.
3. حصلت مجموعة من المعوقات التدريسية على أعلى المتوسطات، حيث جاءت جميعها بدرجة مرتفعة، وهذه المعوقات هي: عدم تنمية الأهداف مهارات القرن الحادي والعشرين، وعدم مراعاتها الفروق الفردية بين المتعلمين، وعدم ارتباطها بالبيئة المحلية، فضلًا عن عدم تنميتها مهارات التفكير العليا (التحليل، والتقويم، والإبداع)، وعدم تنميتها الجوانب المهارية، وعرض المحتوى بطريقة غير مشوّقة وجذابة، وتقديمه التدريبات معزولة عن المساندات البصرية المناسبة، وعدم مواكبته متطلبات العصر الحديثة، وعدم مراعاته المستويات العليا من تصنيف بلوم للمجال المعرفي (التحليل، والتقويم، والإبداع)، وعدم موازنته بين المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، وافتقاره إلى الترابط المنطقي بين الموضوعات، وعدم تنميته مهارات التعلم الذاتي، وعدم مراعاته التوازن بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، وعدم مراعاته الفروق الفردية بين المتعلمين، وعدم إثارته ميول المتعلمين، وعدم مراعاته التكامل بين فروع اللغة العربية، وعدم ارتباطه بالبيئة المحلية، وافتقاره إلى مبدأ التدرج، وعدم ارتباطه بواقع المتعلمين وحاجاتهم، فضلًا عن افتقار المعلم إلى الإلمام ببعض اللغات الأجنبية، وتكدس الطلاب في الفصول

الدراسية، وصعوبة نطقهم للأصوات العربية، وتأثر التقويم الشفوي بالحالة النفسية للطالب، وعدم وجود معايير واضحة يُقوَّم المتعلم في ضوئها.

4. حصلت مجموعة من المعوقات التدريسية على أدنى المتوسطات، حيث حصلت جميعها على درجة منخفضة، وهذه المعوقات هي: استخدام المعلم اللهجات العامية في التدريس، وعجزه عن استثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم، وعجزه عن ضبط الصف وإدارته، وافتقار المعهد إلى معلمين مؤهلين معرفيًّا.
5. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي حول جميع المعوقات التي تواجه تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين.
6. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة حول جميع المعوقات التي تواجه تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين، باستثناء مجالي المعوقات المتعلقة بالمعلم، والمعوقات المتعلقة بالمتعلم، إذ جاءت لصالح المعلمين الذين تقل سنوات خبراتهم عن (5) سنوات في كلا المجالين.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة معالجة المعوقات الواردة في هذه الدراسة، لا سيما تلك التي يرى المعلمون أنها عائقًا كبيرًا أمام تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- ضرورة إعادة صياغة أهداف مقررات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمعهد بحيث تسهم في الحدّ من المعوقات التي توصلت إليها الدراسة الحالية.
- ضرورة تعزيز الثقافة المحلية بمقررات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمعهد.
- ضرورة عرض محتوى مقررات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بطريقة مشوقة وجذابة، والحرص على مواكبته متطلبات العصر الحديثة.
- أهمية مراعاة مهارات التفكير العليا عند صياغة أهداف مقررات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وإعداد محتواها اللغوي.
- الحرص على تعزيز المحتوى اللغوي بالمساندات البصرية المناسبة.
- ضرورة ربط المحتوى اللغوي بواقع المتعلمين وحاجاتهم، ومراعاته للفروق الفردية بين المتعلمين.

- تشجيع معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها على الإلمام ببعض اللغات الأجنبية.
- أهمية تقليص أعداد الطلاب في القاعات الدراسية.
- ضرورة التركيز على الطلاب الذين يواجهون صعوبات في نطق الأصوات العربية، ومساعدتهم على التغلب على هذه الصعوبات.
- أهمية مراعاة الحالة النفسية للطالب عند تقويمه.
- ضرورة وجود معايير واضحة لتقويم متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.
- إقامة ورش عمل لتنمية مهارات المعلمين في التدريس.

البحوث المقترحة:

يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسة للكشف عن المعوقات التي تواجه تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في معاهد أخرى.
- إجراء دراسة لإعداد تصور مقترح لأهم الحلول المناسبة لعلاج المعوقات الواردة في الدراسة الحالية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

1. إبراهيم، مجدي عزيز (1985). تدريس الرياضيات في التعليم قبل الجامعي، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
2. أحمد، علاء رمضان عبد الكريم (2018). التحديات والصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها: جامعة القصيم أنموذجًا، *مجلة كلية الآداب بجامعة بور سعيد*، 1(12)، 447- 478.
3. آل حمد، عبد هادي خضير (2016). الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وعلاقتها ببعض المتغيرات، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة آل البيت، الأردن.
4. بوشاقور، علي (2015). *الصعوبات اللغوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 325- 344.
5. حسين، مختار طاهر (2011). *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة*، القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.
6. الصبيحي، أحمد صالح (2013). تقويم سلسلة كتاب دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها على ضوء معايير الجودة، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية، السعودية.
7. طعيمة، رشدي أحمد، والناقة، محمود كامل (2003). *طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها*، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة -إيسيكو-.

8. عبد الله، عبد الحليم محمد (2015). صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والمقترحات لحلها، *مؤتمر قضايا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية*، الرياض، 345-362.

9. عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد (2002). *البحث العلمي: مفهومه، وأدواته، وأساليبه*، عمّان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

10. العساف، صالح حمد (2004). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، جدة: مكتبة العبيكان.

11. عفيفي، اعتماد عبد الصادق (2012). *الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم العربية للناطقين بغيرها، الملتقى العلمي الدولي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*، جامعة الأزهر، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

12. علوان، أحمد سعيد (2019). مشكلات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للسنة التحضيرية، *المجلة العربية لغير الناطقين بها*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 2(3)، 1- 20.

13. العمري، ماجد صالح (2010). تقويم محتوى كتاب اللغة العربية للمستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء مهارات الاتصال اللغوي، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة طيبة، السعودية.

14. عواجي، حسن يحيى هادي (2010). تقويم محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في ضوء مجالات الثقافة الإسلامية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة طيبة، السعودية.

15. عودة، أحمد سليمان، وملكاوي، فتحي حسن (1992). *أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية*، إربد: مكتبة الكناني.

16. العوفي، رابح عبد الله (2015). تقويم كتاب دروس في القراءة للمستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء معايير الكتاب الجيد، *رسالة ماجستير غير منشورة*، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية، السعودية.

17. المحمود، محمود عبد الله، وآل الشيخ، محمد عبد الرحمن (2016). *مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في السياق الأندونيسي: من وجهة نظر معلمي اللغة، مؤتمر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية*، باريس: معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية ومركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، م5، 123- 141.

18. النبهان، موسى (2001). *أساسيات الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية*، العين: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

19. النجار، خالد محمد محمود (2019). صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية: المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل*، ع4، 289-353.

ثانياً: المراجع الأجنبية

20. Goldenberg, C. (2008). Teaching English language learners: what the research does and does not say. *American Educator*. (A1), 32(2), 8-44.

21. Lalasz, C., Doane, M., Springer, V. and Dahir, V. (2014). Examining the effect of prenotification postcards on online survey response rate in a university graduate sample*, Survey Practice*, 7(3), 1-7.

التنمر الإلكتروني لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت وعلاقته ببعض المتغيرات

Cyberbullying for Basic Education Students in The State of Kuwait and Its Relationship with some Variables

د. محمد حمد العتل - كلية التربية الأساسية- الكويت

د. محمد علي عبد الله العجمي - كلية التربية الأساسية- الكويت

د. أحمد شلال الشمري - كلية التربية الأساسية- الكويت

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على أشكال التنمر الإلكتروني لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وأثر متغيرات النوع، السنة الدراسية، شبكات التواصل الأكثر استخداماً، عدد ساعات استخدامها، الألعاب الإلكترونية على ذلك. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (163) طالباً وطالبة من كلية التربية الأساسية طبق عليهم استبانة تضمنت (28) عبارة موزعة على أربعة محاور. وتوصلت الدراسة إلى أن الإقصاء أكثر أنماط التنمر الإلكتروني شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة، يليه السخرية والتهديد، ثم انتهاك الخصوصية، وأخيراً تشويه السمعة والتحرش الجنسي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول جميع أبعاد التنمر الإلكتروني تعزى لمتغير النوع، بينما لا توجد فروق تعزى لمتغير عدد ساعات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق حول شويه السمعة والتحرش الجنسي، الإقصاء، انتهاك الخصوصية تعزى لمتغير السنة الدراسية، بينما توجد فروق حول السخرية والتهديد. وأظهرت النتائج وجود فروق حول تشويه السمعة والتحرش الجنسي تعزى لمتغير شبكات التواصل الاجتماعي، بينما لا توجد فروق حول الإقصاء، والسخرية والتهديد، وانتهاك الخصوصية. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق حول السخرية والتهديد، وانتهاك الخصوصية تعزى لمتغير الألعاب الإلكترونية، بينما لا توجد فروق حول تشويه السمعة والتحرش الجنسي، والإقصاء.

الكلمات المفتاحية: التنمر الإلكتروني، كلية التربية الأساسية، الكويت.

Abstract: The current study aims to identify the forms of cyberbullying for the students at the Faculty of Basic Education in The State of Kuwait and the effect of the variables of gender, academic year, most widely- used social media, number of hours using social media and the electronic games on this. This study adopts the descriptive analytical approach and the study's sample consists of (163) male and female students at Faculty of Basic Education. A questionnaire that contains (28) statements divided into four axes has been applied on the sample of the study. The results of the study show that the most widespread forms of cyberbullying among the individuals of the study sample are: exclusion, then mockery and threating, and finally malreputating, sexual harassment. The results show that there are statistically significant differences at the level (0.05) among the averages of the study sample individuals concerning all the dimensions of cyberbullying due to gender variable, while there are no differences due to number of hours using social media variable. Also, the results display that there are no differences concerning malreputing and sexual harassment, the violation of privacy, and exclusion due to academic year variable, while there are differences concerning mockery, threating. Also, the results display that there are

differences concerning malreputing and sexual harassment due to Social media variable, while there are no differences concerning exclusion, mockery, threating, and the violation of privacy. Furthermore, the results indicate that there are differences concerning mockery, threating, and the violation of privacy due to electronic games variable, while there are no differences concerning regarding malreputing, sexual harassment, and exclusion.

Keywords: Cyberbullying, Faculty of Basic Education, Kuwait.

مقدمة:

يعبر السلوك البشري عن المحاولات التي يبذلها الفرد لمواجهة متطلباته، فلديه العديد من الحاجات التي تدفعه تارة إلى ممارسة سلوك لا يتوافق مع المجتمع، وتدفعه تارة أخرى إلى ممارسة سلوك يرضاه المجتمع، ويعد السلوك العدواني من أخطر المشكلات الاجتماعية في العصر الحديث؛ لأن آثاره مترامية الأبعاد تجمع بين التأثير النفسي والاجتماعي والاقتصادي على كل من الفرد والمجتمع.

ويعد التنمر شكلاً من أشكال السلوك العدواني غير المتوازن، وهو يحدث بصورة متكررة في علاقات الأقران ويعتمد على السيطرة والتحكم والإذعان بين طرفين أحدهما متنمر وهو الذي يقوم بالاعتداء والآخر ضحية وهو المعتدى عليه، ويعد التنمر بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين من المشكلات التي يترتب عليها العديد من الآثار السلبية سواء على المتنمر أو ضحية التنمر (الحداد وآخرون، 2018).

ويعد التنمر من أخطر أنواع الاعتداءات المرتكبة على الطالب، لأنها تدرب المعتدى عليه على قبول الخضوع والخنوع، وتعزز سلوكيات المعتدي للوصول إلى إشباع رغباته على حساب الآخرين، دون مراعاة مشاعرهم، كما يؤدي إلى تدني تقدير الذات والقلق والاكتئاب (جعيجع، 2017).

والتنمر هو سلوك مكتسب من البيئة التي وجد فيها الشخص، وهو سلوك خطر على جميع الأطراف المشاركين فيه، ومن المهم أن نزيل الفكرة غير العقلانية لدى الكثير من الناس التي ترى في التنمر سلوكاً طبيعياً بين الأطفال، وينتهي تلقائياً دون تدخل من أحد، بل أن المتنمرين والضحايا يعانون من مشكلات وصعوبات نفسية وجسمية تؤثر على حياتهم ونموهم (Beane, 2000).

ويرى البعض أن التنمر أحد أشكال العدوان، وهو يحدث عندما يستغل شخص ما سلطته بشكل سلبي لإكراه شخص آخر على فعل أمر ما بقصد تخويفه، وتحدث هذه السلوكيات في جميع الأعمار بما في ذلك مرحلة الطفولة (ريتشارد، 2006).

ويعد التنمر بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء كان بصورة جسدية أو لفظية أو اجتماعية أو جنسية من المشكلات التي لها آثار سلبية سواء على القائم بالتنمر أو ضحية التنمر أو البيئة التعليمية أو المجتمع ككل، ويؤثر

التنمر على البناء الأمني والنفسي والاجتماعي للمجتمع التربوي، لذا يلاحظ أن العدوان الجسمي مع المتنمرين في المدارس يلحق الضرر بالطلبة في أي مستوى تعليمي (بهنساوي وحسن، 2015).

ويتصف ضحايا التنمر بأنهم يمتلكون مستويات منخفضة في مفهوم تقدير الذات وقد يكونون أكثر عرضة للاكتئاب والقلق وعدم الاستقرار والحساسية والتحفظ والهدوء، وغالباً ما يتصف هؤلاء الضحايا بالانسحابية والقلق والخوف من مواجهة المواقف الجديدة ويظهرون انطوائية مفرطة، ويكون هؤلاء الضحايا أقل سعادة وابتهاجاً في الصف الدراسي وأكثر شعوراً بالوحدة ويكون لديهم عدد قليل من الأصدقاء (Sullivan, Cleary& Others, 2007).

وهناك العديد من الأسباب للتنمر في المؤسسات التعليمية منها السياسة التربوية وثقافة المؤسسة، والمحيط المادي، والرفاق، ودور المعلم وعلاقته بالطالب والعقاب، وغياب اللجان المختصة، وقد تكون الممارسات الاستفزازية الخاطئة من بعض المعلمين، وضعف التحصيل الدراسي للطالب، والتأثير السلبي لجماعة الرفاق، والمزاج والاستهتار من قبل الطلبة، والخصائص الشخصية والنفسية غير السوية، وضعف العلاقة بين المؤسسات التعليمية والأهل، والظروف والعوامل الأسرية والمعيشية للطالب، وضعف شخصية المعلم، أو أسلوبه الدكتاتوري والتمييز بين الطلبة، وعدم إلمام المعلم بالمادة الدراسية، كل هذه عوامل قد تساعد على تقوية وإظهار سلوك التنمر من قبل بعض الطلبة (الشهري، 2003).

وقد تطورت أشكال التنمر بتطور التقنيات الحديثة وظهور شبكات التواصل الاجتماعي حيث أنه وإلى وقت قريب كان التنمر في المدرسة يحدث بأساليب تقليدية مثل التنمر اللفظي وينتشر بين الإناث، والتنمر البدني ويكون شائعاً أكثر بين الذكور، وتنمر العلاقات أو التنمر الاجتماعي كعزل شخص أو استبعاده من دائرة الأصدقاء (Smith, et al., 2009& Tharp-Taylor, et al., 2004).

ومع التطور التكنولوجي ظهر ما يسمى بالتنمر الإلكتروني والذي يكون عادة عن طريق شبكات التواصل الاجتماعي والذي يهدف للإيذاء من خلال شبكات تكنولوجيا المعلومات بطريقة متكررة ومتعمدة، وقد يحدث التنمر الإلكتروني عن طريق إرسال الشائعات عن شخص ما من خلال الإنترنت بقصد كراهية الناس به أو ربما يصل لدرجة انتقاء ضحايا ونشر مواد لتشويه سمعتهم وإهانتهم. ويمكن عمل ذلك من خلال الرسائل النصية والصور والرسومات، ومقاطع الفيديو والمكالمات الهاتفية، البريد الإلكتروني، غرف المحادثة، والمواقع الإلكترونية وشبكات التواصل الاجتماعي (Kowalski& Limber, 2007).

ويعد التنمر الإلكتروني من أنواع التنمر الحديثة التي تحول فيها التنمر من البيئة الاجتماعية التقليدية إلى البيئة الافتراضية Virtual Environment عبر أدوات وشبكات التواصل الاجتماعي المختلفة، فتحولت الظاهرة إلى نطاق

أوسع وأشد خطورة نظراً للانفتاح الشديد والغموض المتاح للشخص المتنمر، مما يجعل التنمر الإلكتروني يأخذ موقع الصدارة في مظاهر التنمر المتنوعة (درويش والليثي، 2017).

وعلى الرغم من ارتباط مشكلات وعواقب وخيمة تلحق بضحية التنمر والمتنمر نفسه بل وبالبيئة الصفية، وبالرغم من نوعية المشاكل السلوكية التي تحصل في المؤسسات التعليمية بدولة الكويت، والتي تدل بما لا يدع مجال للشك أن التنمر سبب رئيسي من أسبابها، فقد لاحظ الباحث غياب الدراسات المختصة بهذا الموضوع في كلية التربية الأساسية، ومع تطور أساليب التنمر وزيادة تعقيدها تبعاً للتطور التكنولوجي الذي نعيشه أصبح من الضرورة إجراء الأبحاث في هذا المجال في المؤسسات التعليمية بدولة الكويت لتجنب العواقب الوخيمة للتنمر أو التقليل من أثارها قدر الإمكان.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يتضح مما سبق أن التنمر يعد من أخطر أنواع الاعتداءات المرتكبة على الطالب، وأصبح من المشكلات التي تعاني منها المؤسسات التعليمية في جميع المراحل الدراسية، ويرجع الاهتمام بظاهرة التنمر في المجتمع عامةً والمؤسسات التعليمية خاصةً إلى العديد من الأسباب، منها الآثار المدمرة لهذه الظاهرة وخاصةً على بعض الطلبة مما قد يؤدي بهم إلى الانتحار أو التفكير فيه (Smith, 2004).

وأشارت الإحصاءات العالمية إلى أن ما يقرب من (30%) من طلبة المرحلة الثانوية يتعرضون للتنمر والعنف من قبل أقرانهم (Corvo&Delara,2010). وتوصلت دراسة المكانين والحياري (2018) إلى أن مستوى التنمر الإلكتروني مرتفع لدى أفراد عينة الدراسة، وأشارت دراسة العمار (2016) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التنمر الإلكتروني وإدمان الإنترنت، وأن الذكور أكثر تنمراً الكترونياً. وكشفت دراسة (Sampasa-Kanyinga, Roumeliotis& Xu, 2014) عن وجود علاقة بين ضحايا التنمر التقليدي والتنمر الإلكتروني وأفكار ومحاولات الانتحار.

وأشارت دراسة (Chang, et al., 2013) إلى أن الطلاب الذين تنمروا إلكترونياً أو كانوا ضحايا للتنمر الإلكتروني يميلون أكثر ليكونوا متنمرين أو ضحايا للتنمر التقليدي، وأن ضحايا التنمر بنوعيه والمتنمرين وضحايا التنمر في نفس الوقت معرضين بشكل خطير للإصابة بالإحباط. وأظهرت دراسة (Li, 2007) أن (60%) تقريباً من ضحايا التنمر الإلكتروني هم من الإناث، وأن أكثر من (52%) من الذكور متنمرين إلكترونياً. وأشارت دراسة (Solberg& Olweus, 2003) إلى أن ضحايا التنمر أظهروا تقييم الذات السلبي، وانخفاض دافعية الإنجاز، وميول اكتئابية. وأظهرت دراسة علوان (2016) (60%) من أفراد العينة أبدوا تعاطف ورغبة في مساعدة ضحايا التنمر، وكان موقف غالبية المعلمين سلبي نحو التنمر.

وعلى الرغم من خطورة ظاهرة التنمر التقليدي بصفة عامة والتنمر الإلكتروني بصفة خاصة، لاحظ الباحث ندرة الدراسات التي تناولت التنمر الإلكتروني في البيئة الكويتية، مما دعم الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة. وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما أشكال التنمر الإلكتروني لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أشكال التنمر الإلكتروني تعزى لمتغيرات (النوع، السنة الدراسية، شبكات التواصل الاجتماعي الأكثر استخداماً، عدد ساعات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، الألعاب الإلكترونية)؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في النقاط التالية:

- التعرف على أشكال التنمر الإلكتروني لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت من وجهة نظرهم.
- تحديد الفروق بين أفراد عينة الدراسة حول أشكال التنمر الإلكتروني وفقاً لمتغيرات (النوع، السنة الدراسية، شبكات التواصل الاجتماعي الأكثر استخداماً، عدد ساعات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، الألعاب الإلكترونية).

أهمية الدراسة:

- تستمد الدراسة أهميتها من حداثة الموضوع الذي تتناوله وهو التنمر الإلكتروني وآثاره السلبية على الطلبة بصفة عامة وطلبة الجامعة على وجه الخصوص.
- قد تفيد الدراسة في تسليط الضوء على المشكلات الناجمة عن الإفراط في استخدام الوسائل التكنولوجية لدى طلبة كلية التربية الأساسية.
- قد تساهم الدراسة في تقديم بعض التوصيات والمقترحات للتغلب على مشكلة التنمر الإلكتروني.
- تزويد المكتبة الكويتية والعربية بإطار نظري حول التنمر الإلكتروني.
- فتح المجال لإجراء دراسات مستقبلية حول التنمر الإلكتروني لدى طلبة الجامعة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على ما يلي:

- **الحدود البشرية**: تضمنت عينة من طلبة مقرر طرق تدريس الحاسوب في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.

- **الحدود المكانية**: اشتملت على كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
- **الحدود الزمانية**: تم تطبيق الدِّراسة في الفصل الدراسي الأول من العام 2020/2019م.

مصطلحات الدراسة:

- **التنمر الإلكتروني: Cyberbullying**

يعرف التنمر أنه السلوك الذي يحدث من عدم التوازن بين فردين، الأول يسمى متنمر (Bully) والآخر يسمى الضحية (victim) وهو يتضمن الإيذاء الجسمي والإيذاء اللفظي، والإذلال بشكل عام (Juvonen, Shuster, 2003, 1231). ويعرف التنمر الإلكتروني أنه: "أي سلوك يتم عبر الإنترنت أو وسائل الإعلام الإلكترونية أو الرقمية، والذي يقوم به فرد أو جماعة من خلال الاتصال المتكرر الذي يتضمن رسائل عدائية أو عدوانية، والتي تهدف إلحاق الأذى بالآخرين، وقد تكون هوية المتنمر مجهولة أو معروفة للضحية، كما قد يحدث التنمر الإلكتروني داخل المدرسة أو خارجها" (Tokunaga, 2010, 280). ويعرف الباحث التنمر الإلكتروني إجرائياً أنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة.

الخلفية النظرية للدراسة:

أدى التطور المتسارع لوسائل الإعلام والاتصال إلى إحداث ثورة حقيقية وتغيرات جوهرية في جميع مجالات الحياة، ونتج عنها ظواهر جديدة وتأثيرات مباشرة على مختلف التنظيمات والبنى الاجتماعية، وقد ساهم ذلك في ظهور شبكات التواصل الاجتماعي التي أصبحت وسيلة الاتصال المؤثرة في الأحداث اليومية، حيث أتاحت الفرصة لجميع الفئات العمرية لنقل أفكارهم ومناقشة قضاياهم السياسية والاجتماعية وما يرغبون في نقله متجاوزين في ذلك الحدود الطبيعية إلى آفاق جديدة لا رقيب عليها، وأصبحت الحكومات والمنظمات غير الحكومية تستعمل هذه الوسائل من أجل إيصال أفكارها وتحقيق أهدافها المختلفة، وظهر مفهوم القرية الكونية الصغيرة التي تختفي فيها عناصر الزمان والمكان والمسافات والحدود.

الفرق بين التنمر التقليدي والإلكتروني:

ظهرت العديد من الظواهر السلبية التي تعبر عن إساءة استخدام شبكة الإنترنت ووسائل الاتصال الاجتماعي منها السرقة والابتزاز الإلكتروني ونشر الشائعات والتحريض على الجريمة والعنف الإلكتروني (الليثي، 2015)، بالإضافة إلى أعمال التجسس والقرصنة الإلكترونية، ويعبر كل ذلك عن مضامين مختلفة للتمر الإلكتروني الذي تزداد معدلات انتشاره يوماً بعد يوم.

ومع ظهور التنمر الإلكتروني سعى الباحثين لتحديد ماهيته وأبعاده وآثاره، وللوقوف على ماهية التنمر الإلكتروني يجب معرفة الفرق بينه وبين التنمر التقليدي، وقد لوحظ تعدد التعريفات التي تناولت مفهوم التنمر التقليدي، فقد عرفه أوليوس بأنه أفعال سالبة متعمدة من جانب تلميذ أو أكثر بإلحاق الأذى بتلميذ آخر، وتتم بصورة متكررة وطوال الوقت، ويمكن أن تكون هذه الأفعال السالبة بالكلمات مثل التهديد، التوبيخ، ويمكن أن تكون بالاحتكاك الجسمي كالضرب والدفع والركل، ويمكن أن تكون بدون استخدام الكلمات أو التعرض الجسمي مثل الإشارات غير اللائقة (Olweus, 2005, 392).

ويعرف أنه إيقاع الأذى الجسمي أو النفسي أو العاطفي أو المضايقة أو الإحراج أو السخرية من قبل طالب متنمر على طالب آخر أضعف منه، أو أصغر منه أو لأي سبب من الأسباب وبشكل متكرر (Jaana, et al., 2006, 507). ويعرف أنه نمط من السلوك العدواني الذي يمارسه طالب أو مجموعة من الطلاب (الاقوياء المسيطرون) بشكل منظم تجاه طالب (ضعيف) أو أكثر معهم في الصف أو المدرسة (الصرايرة، 2007، 162).

وعرفه بهنساوي وحسن (2015، 17) أنه السلوك المتكرر الذي يهدف إلى إيذاء شخص آخر جسدياً أو لفظياً أو اجتماعياً أو جنسياً من قبل فرد واحد أو عدة أفراد، وذلك بالقول أو الفعل للسيطرة على الضحية والحصول على مكتسبات غير شرعية منها. وعرفه العباسي (2016، 92) أنه التعرض المتكرر لسلوكيات وأفعال سلبية من قبل طالب أو مجموعة من الطلبة تجاه طالب آخر، وهو سلوك غير مقبول يؤدي إلى إيذاء مشاعر الآخرين أو تهديدهم أو إخافتهم وإرهابهم وقد يكون ذلك لفظياً أو جسدياً، وقد يتضمن الضرب أو المضايقة أو التخويف أو المقاطعة أو تخريب الملكية.

وعرف الصبحين والقضاة (2013، 36) الطفل المتنمر أنه الذي يضايق أو يخيف أو يهدد أو يؤذي الآخرين الذين لا يتمتعون بنفس درجة القوة التي يتمتع بها، ويخيف غيره من الأطفال في المدرسة، ويجبرهم على فعل ما يريد بنبرته الصوتية العالية واستخدام التهديد.

في حين يعرف التنمر الإلكتروني أنه استخدام وسائل الاتصالات الإلكترونية في إيقاع أذى مقصود بطرف آخر دون الاتصال الجسدي المباشر به (Trolley, Hanel& Shields, 2006, 93). ويعرف أنه إرسال أو نشر نصوص أو صور ضارة عبر شبكة الإنترنت أو غيرها من أجهزة الاتصال الرقمية (Willard, 2007, 71).

ويعرف أنه الإيذاء المتكرر والمتعمد للآخرين من خلال إستخدام الأجهزة الإلكترونية مثل الكمبيوتر والهاتف الخلوي (Hinduja& Patchin, 2008, 133). كما يعرف أنه استخدام الإنترنت أو أي أجهزة اتصال إلكترونية لإهانة أو تهديد شخص أخر (Juvonen, Gross, 499, 2008).

ويعرف أنه مضايقات وتحرشات عن بعد باستخدام وسائل الاتصال الإلكتروني من طرف (متنمر) يقصد بها إيجاد جو نفسي لدى الضحية يتسم بالتهديد والقلق (Buffy& Dianne, 2009, 59) كما يعرف أنه الاستخدام المتعمد لأدوات الاتصال الإلكتروني لإلحاق الضرر وبشكل متكرر بفرد أو مجموعة من الأفراد (AKbulut& Eristi, 2011, 1159).

ويعرف التنمر الإلكتروني أنه فعل عدواني متعمد يقوم به فرد أو مجموعة أفراد باستخدام وسائل الاتصال الإلكتروني بطريقة متكررة ومستمرة تجاه فرد أو مجموعة أفراد لا يمكنهم الدفاع عن أنفسهم (Sourander, et al., 2010). ويعرف أنه الاستخدام المتعمد لأدوات التواصل الإلكتروني بهدف إلحاق الضرر المتعمد والمتكرر الذي يستهدف فرد معين أو مجموعة أفراد (Ang& Goh, 2010).

وعرف فارس (2013، 241) التنمر الإلكتروني أنه التعدي الذي يتعرض له الفرد أثناء العمل على الإنترنت من عمليات التخويف والتهديد وبعض التصرفات التي تنتهك حرية وخصوصية الآخرين بشكل مستمر.

يتضح من التعريفات السابقة أن التنمر الإلكتروني يعتمد على استخدام الإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي والإلكتروني، ويعرف الباحث التنمر الإلكتروني أنه استخدام وسائل الاتصالات الإلكترونية بصورة سلبية في إرسال أو نشر نصوص أو صور ضارة بهدف إيقاع أذى مقصود بطرف آخر.

وهناك الكثيرون ممن لا يفرقون بين الممارسات التي تكون في التنمر بنوعيه التقليدي والإلكتروني، فالتنمر التقليدي من الممكن أن يشمل الإيذاء الجسدي كالضرب وسرقة الممتلكات، وحدوده صغير، ومن الممكن أن يعرف عنه أفراد قليلون فقط. وعادة ما يعرف ضحية التنمر الشخص الذي قام بعمل التنمر ضده، وينتهي التنمر التقليدي بإنتهاء فعل التنمر، وقد تبقى الذكرى فقط وأثرها على الضحية والأفراد المتضررين. وغالبا ما يفكر المتنمر بتأني، ويخطط للوقت والمكان المناسب. ولا يحده وقت ولا زمن، فقد يبدأ في منتصف الليل والضحية نائم في منزله أو ما يعرف عنه عادة، فهو يحصل له وجهاً لوجه، وبالإضافة إلى ما سبق يشترط فيه التكرار لكي يعد تنمراً (هندوجا ودوبليوباتشن، 2014).

بينما التنمر الإلكتروني لا يشمل الإيذاء الجسدي ولكنه قد يؤدي إليه، ويتسم بأنه غير محدود وينتشر بسرعة وقد تعرف عنه شريحة واسعة من الناس، وليس بالضرورة أن يعرف الضحية الشخص الذي تنمر عليه شخصياً، ومن الصعب تحديد وقت لإنتهاء التنمر الإلكتروني لأن مادة التنمر موجودة في مكان ما على الإنترنت، وقد تصل لأفراد مختلفين في أوقات مختلفة.

وكثيراً ما تحدث عملية التنمر الإلكتروني بشكل فوري ودون تخطيط مسبق أو تفكير بالنتائج والتبعات، ولسهولة القيام بالتنمر الإلكتروني وسرعته يحده وقت وزمن، فهو يقع في وقت معين وزمن معين يتواجد فيه الضحية في مكان ما كالمدرسة أو الملعب. وقد يعرف عنه الآخرون ويتفاعلون معه، والضحية لا يعرف عنه بعد، وعندما يعرف عن

التنمر الذي حصل له، قد يكون عليه أن يتعامل مع التنمر والآثار التي ترتبت عليه دفعة واحدة. وبالإضافة إلى ما سبق لا يشترط فيه التكرار، إذ إن عملية تنمر واحدة عادة ما تأخذ مدى أوسع، ويكون فيها تفاعل أو تأييد من أشخاص آخرين أيضاً (هندوجا ودوبليوباتشن، 2014).

أساليب وأشكال التنمر الإلكتروني:

يتضمن التنمر الإلكتروني العديد من الأساليب التي يقوم من خلالها المتنمر بإلحاق الأذى والضرر المتعمد باستخدام الوسائط التكنولوجية مثل أدوات الويب كشبكات التواصل الاجتماعي، والهواتف الذكية بإمكاناتها الحديثة في التصوير والتسجيل وإعادة معالجة الصور وغيرها من الإمكانات التي يساء استخدامها من قبل المتنمرين إلكترونياً (درويس والليثي، 2017).

وحدد (Smith, et al., 2008) عدة أساليب تكنولوجية للتنمر الإلكتروني، وهي كالتالي:

أ. **المكالمات الهاتفية:** يقصد بها المكالمات الصوتية عبر الهاتف أو الويب والتي تستهدف ترويع الضحايا من خلال السب والقذف والتهديد أو إبلاغ الضحية بحصول المتنمر على بياناته الشخصية.

ب. **الرسائل النصية:** عادة ما تتضمن التهديد بإفشاء الأسرار أو افتعال الفضائح أو عبارات السب أو محاولات الابتزاز مقابل عدم تكرار التهديد.

ج. **الصور ومقاطع الفيديو:** حيث يقوم المتنمر إلكترونياً بالاستيلاء على الصور أو مقاطع الفديو الشخصية التي قد يتداولها الضحية من أصدقائه عبر الإنترنت دون التنبه لإمكانية تعرض حسابه لقرصنة إلكترونية.

د. **البريد الإلكتروني:** حيث تصل رسالة إلكترونية لضحية التنمر بمجرد أن يدخل على الرابط الخاص بها يتمكن المتنمر من الاستيلاء على البريد الإلكتروني الخاص بالضحية ويطلع على الرسائل الشخصية والبيانات والمحادثات الخاصة بالضحية، وقد يجري بعض الإجراءات المخلة بالآداب العامة التي توقع بالضحية في الحرج والعديد من المشكلات الاجتماعية.

هـ. **غرف الدردشة عبر الويب:** حيث يقوم المتنمر بالتحدث مباشرة إلى الضحية من حساب مزيف عبر الويب ويحاول أن يوقع به الأذى أو القرصنة على حسابه الشخصي، ويقوم بنشر صور شخصية أو روابط مواقع إباحية.

و. **روابط الويب الخداعية:** حيث ينشر المتنمر خبر لافت للانتباه وبمجرد دخول الضحية عليه يتمكن المتنمر من نشر أخبار وصور غير لائقة على صحفة الويب.

وأشار ويلارد (Willard, 2005) إلى أن التنمر الإلكتروني له ثمانية أشكال، وهي على النحو التالي:

- **الملتهب:** معارك على الإنترنت باستخدام الرسائل الإلكترونية مع لغة غاضبة ومبتذلة.
- **التحرش:** إرسال رسائل سيئة ووضيعة، ومهينة مراراً وتكراراً.

- **تشوية السمعة:** تحقير شخص ما على الإنرتنت، وإرسال أو نشر الشائعات عن شخص لإلحاق الضرر به أو بسمعته أو أصدقائه.
- **انتحال الهوية:** يتظاهر المتنمر بأنه شخص آخر بإرسال أو نشر مواد عينة للإيقاع بهذا الشخص في مشكلة أو خطر أو لتشويه سمعة هذا الشخص أو أصدقائه.
- **الإفشاء:** مشاركة أسرار شخص ما أو معلومات محرجة عنه أو صور على الإنترنت.
- **الخداع:** استدراج شخص ما للكشف عن أسراره أو معلومات محرجة عنه، ثم مشاركتها على الإنترنت.
- **الإقصاء:** إقصاء شخص ما بتعمد وقسوة من مجموعة ما على الإنترنت.
- **مطاردة إلكترونية:** التوحش الشديد والتشويه المتكرر الذي يتضمن تهديدات أو خلق خوف شديد.

وصنف بعض الباحثين أنماط التنمر الإلكتروني في ضوء الوسيلة التي يتم إستخدامها إلى نمطين كما يلي:

أ- **التنمر المباشر:** ويكون على شكل

- استخدام الإنترنت أو الهاتف الخلوي للتهديد أو الاهانة.
- إرسال ملفات تحمل فيروسات عن عمد.
- إرسال صور أو رسوم توضيحية فاحشة أو مهددة.

ب- **التنمر غير المباشر:** وهو التنمر الذي يحدث دون أن يلاحظ الضحية ذلك في حالة:

- تصفح بريد إلكتروني لشخص ما، التنكر وخداع شخص ما والتظاهر بأنه شخص أخر.
- نشر ما يسئ إلى الآخر عبر الهاتف المحمول والبريد الإلكتروني وبرامج الدردشة (مقراني، 2018).

وقد استخدمت الدراسة الحالية أربعة من التنمر الإلكتروني، وهي على النحو التالي:

1. تشويه السمعة والتحرش الجنسي.
2. الإقصاء.
3. السخرية والتهديد.
4. انتهاك الخصوصية.

التحديات التي تواجه ضحايا التنمر الإلكتروني:

يواجه ضحايا التنمر الإلكتروني العديد من التحديات منها ما يلي:

- الخوف من الإفصاح لكي لا تخلق مشاكل إضافية.

- معظم الآباء لا يعرفون ما يدور في حياة أبنائهم من التنمر، وربما يكون موقف بعض الآباء سلبيا أو قاسياً عند معرفتهم، وأحيانا يحاولون مساعدة أبنائهم بطرق لا يراها الأبناء أنها تساعدهم، بل وقد يعتقدون بأنها كفيلة لأن تسبب لهم مشاكل أكثر.
- قلق من أن تؤخذ هواتفهم أو أجهزتهم الأخرى أو يحرمون من استخدام الإنترنت.
- الخوف من انتشار الإساءة بشكل أكبر نتيجة دخول أطراف أخرى في الموضوع.
- اعتقادهم بأن آبائهم عاجزين عن القيام بشئ لمساندتهم.
- عدم التسبب في دخول أولياء الأمور في مشكلات تسبب لهم القلق والأذى.
- التنمر الإلكتروني يستهدف نظرة الشخص لنفسه بشكل حاد وقد يصل الحال بضحية التنمر لأن يصدق ما يقال عنه، وربما يكره نفسه ونمط حياته، ويفقد أمله في نفسه وفي مستقبله وفي رغبته في النجاح والتطوير (www.safesurfi.ph).

وهناك العديد من الآثار الناجمة عن التنمر الإلكتروني منها ما يلي:

- صعوبة الثقة بالآخرين والنظر إليهم بعين الشك.
- تشتت الذهن وتدني المستوى الدراسي.
- ضعف الثقة بالنفس والنظرة الدونية للذات.
- الخوف والقلق والترقب.
- عدم الرغبة في الذهاب إلى المدرسة أو التواجد في أماكن التجمع.
- التعرض لأمراض نفسية وجسدية.
- اضطرابات في النوم والأكل (مقراني، 2018).

سبل تفادي التعرض للتنمر الإلكتروني:

على الرغم من أن بيئة الويب غير آمنة على الإطلاق لكن تحمل من خلال أدواتها وإمكاناتها فوائد كثيرة وأضرار بالغة، مما يتطلب أن يتمتع الطالب بمهارات لحماية صفحاتهم الإلكترونية من هجمات القرصنة الإلكترونية، وبرامج التجسس والتنمر الإلكتروني. وأشار (Riebel, et al., 2009) إلى وجود أربعة فئات من إستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني، وهي كالتالي:

أ. **المواجهة الاجتماعية:** البحث عن المساندة من الأسرة والأصدقاء والمعلم.
ب. **المواجهة العدوانية:** العلاقات، الاعتداء الجسمي، التهديد اللفظي.
ج. **العجز عن المواجهة:** فقدان الأمن، ردود الفعل السلبية كالتجنب.
د. **المواجهة المعرفية:** الاستجابة التوكيدية، التفكير العقلاني، تحليل سلوك التنمر.

وحدد بوكي Buckie طرق الوقاية من التعرض للتنمر الإلكتروني في النقاط التالية:

- استخدام الجوانب الأمنية في تطبيقاتك وبشكل كامل في حساباتك ولا تجعلها مفتوحة للجميع، فكل شبكات التواصل الاجتماعي والبريد الإلكتروني وغيرها لديها خاصية تعزز الخصوصية وتمنحك حماية أكبر من أن يخترق الأخرون حسابك أو يستغلون معلوماتك بشكل يضر بك.
- لا تضع نقاط ضعفك على الملأ إذا كنت تخاف من شئ، أو يوجد في حياتك أي جانب من الممكن أن يستغله شخص بشكل يسيء إليك لا تضعه على الإنترنت.
- احترم خصوصيتك ولا تشارك تفاصيل حياتك وتحركاتك مع الآخرين، فقد تبدو إليك هذه الأمور صغيرة ولا أحد يهتم بها، ولكنها تعطي المتنمر إلكترونيًا معلومات مهمة عن نمط حياتك، ويستطيع من خلالها اكتشاف مواقع ضعفك واستخدامها ضدك.
- التكلم باحترام عن الآخرين في حساباتك خاصة عن والديك وولي أمرك وعائلتك ولا تشارك الآخرين مشاكلك الأسرية.
- انتبه لنفسك ولما تقوم به، وفكر قبل أن تقوم بأي عمل خاطئ، وتذكر أن الأخطاء كان من الممكن أن تنسى سابقًا قبل أن يكون التواصل سهلاً مع وجود الإنترنت.
- كون لنفسك علاقات جيدة مع أفراد جيدين لا يقومون بعمل التنمر ولا يقبلونه، ويكونون داعماً قوياً لك عندما تحتاج اليهم.
- لا تفعل ما هو خاطئ ولو لمرة واحدة، ولا تكن متنمراً ولا تشارك في التنمر على أحد مهما رغبت فيه.
- كل ما لا تريد له أن ينشر، لا تضعه على الإنترنت في المقام الأول.
- حماية جميع أجهزة الحاسوب والهواتف النقالة والأجهزة المنقولة بكلمة مرور تتغير من حين لآخر.
- التفكير جيداً قبل تسجيل الدخول إلى المواقع، أو استخدام التطبيقات التي تزود الآخرين بموقعك.
- لا تدع جميع الأصدقاء يضعون علامة في موقعك إلا المقربين منهم ولك علاقة شخصية بهم.
- حظر كل مستخدم يحاول الاستئساد عليك بأي شكل من الأشكال.
- القيام بتعيين إعدادات الخصوصية على جميع مواقع الشبكات الاجتماعية (Buckie, 2013).

ويرى الباحث أنه يمكن مواجهة التنمر الإلكتروني من خلال استخدام كلمات مرور آمنة يصعب اختراقها لجميع شبكات التواصل الاجتماعي، وعدم وضع صور شخصية على جميع الحسابات الشخصية حتى لا يستغل المتنمر هذه الصور لابتزاز ضحايا التنمر أو تشويهها أو التعديل فيها وإعادة نشرها على شبكات التواصل الاجتماعي، بالإضافة إلى عدم إتاحة كلمات المرور الخاصة بالحسابات على شبكات التواصل الاجتماعي لأي شخص، وعدم ترك هذه الحسابات على وضع التشغيل، حيث يفضل دائماً عند الانتهاء من استخدامها عمل خروج آمن منها.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية:

أجرى السيد وآخرون (2019) دراسة هدفت إلى تحديد آثار التنمر من خلال مواقع التواصل الاجتماعي على المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبة من المدارس الإعدادية والثانوية في محافظة القاهرة بجمهورية مصر العربية بواقع (150) طالباً تتراوح أعمارهم ما بين (17-17) سنة و(100) طالبة تتراوح أعمارهن ما بين (12-17) سنة، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الدافعية، ومقياس التنمر المدرسي. وأشارت النتائج إلى أن التنمر من خلال شبكات التواصل الاجتماعي يؤثر على دافعية المراهقين.

وأجرى المكانين ويونس والحياري (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستويات التنمر الإلكتروني لدى عينة من المضطربين سلوكياً وانفعالياً في مدينة الزرقاء بالأردن، والكشف عن الاختلاف في مستويات التنمر الإلكتروني وفقاً لمتغيري النوع والعمر. وتكونت عينة الدراسة من (117) طالباً وطالبة من أربع مدارس في مديرية تربية وتعليم الزرقاء، وقد استخدم الباحثون مقياس التنمر الإلكتروني، ومقياس الاضطرابات السلوكية. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التنمر الإلكتروني لدى الطلبة كان عالياً، كما أظهرت وجود فروق في مستويات التنمر الإلكتروني بين الطلبة تعزى لمتغيري النوع والعمر لصالح الذكور وفئة الطلبة الأكبر من 14 سنة.

وسعت دراسة مقراني (2018) إلى تحديد العلاقة بين التنمر الإلكتروني والقلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية مدمني مواقع التواصل الاجتماعي في الجزائر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (106) طلاب وطالبات في الصف الثاني الثانوي مدمني مواقع التواصل الاجتماعي في مدينة ورقلة بالجزائر، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس التنمر إعداد أمنية الشناوي (2014) ومقياس القلق الاجتماعي إعداد وردة بلحسيني (2011). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التنمر الكتروني منخفض لدى أفراد عينة الدراسة، وأنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التنمر الإلكتروني والقلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية مدمني مواقع التواصل الاجتماعي. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول التنمر الإلكتروني تعزى لمتغيري النوع والمستوى التعليمي للوالدين، ولا توجد فروق حول القلق الاجتماعي تعزى لمتغيري النوع والمستوى التعليمي للوالدين.

واستهدفت دراسة أبو العلا (2017) تحديد مدى انتشار التنمر الإلكتروني لدى عينة من المراهقين في مصر والفروق بين الجنسين في التنمر الإلكتروني، والكشف عن أثر برنامج الإرشاد الانتقائي على خفض التنمر الإلكتروني لدى المراهقين. وتكونت عينة الدراسة من (180) من المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي والنهج شبه التجريبي، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس التنمر الإلكتروني، وبرنامج الإرشاد الانتقائي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى انتشار التنمر الإلكتروني لدى (58.9%) من أفراد عينة الدراسة، وأن مستوى

التنمر الإلكتروني كان متوسطاً. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجات الذكور والإناث على مقياس التنمر الإلكتروني لصالح الذكور، ووجود فروق بين درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التنمر الإلكتروني لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة علوان (2016) إلى التعرف على مدى انتشار التنمر بين طلاب الصف الثالث المتوسط والمرحلة الثانوية بمدينة أبها، وأكثر أنواع التنمر الإلكتروني ممارسة من قبل الطلاب، الكشف عن أثر متغيرات المعدل الدراسي والمرحلة الدراسية على ذلك، ودور المعلمين في مساعدة ضحايا التنمر. وتكونت عينة الدراسة من (402) من طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية، واستخدمت الدراسة استبانة أوليوس للتنمر، واستبانة التنمر الإلكتروني من إعداد الباحث. وأظهرت النتائج أن (32.6%) من أفراد عينة الدراسة يرون أنه يتم ممارسته في مدارسهم، وأن نسبة حدوث التنمر التقليدي (39.1%) تتجاوز نسبة حدوث التنمر الإلكتروني (27.6%)، وأشارت النتائج إلى أن أكثر أنواع التنمر التقليدي شيوعاً هو السخرية بإطلاق الألقاب، يليه نشر الشائعات أو التنمر بالسخرية من الآخرين بسبب أسمائهم أو ألوانهم أو قبيلتهم ومكان سكنهم، بينما أكثر أنواع التنمر الإلكتروني شيوعاً هو التنمر باستخدام الرسائل النصية، تليه المحادثة بنوعيها عن طريق غرف المحادثة أو المحادثة الفورية ثم التنمر باستخدام الصور والرسومات. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب حول التنمر تعزى لمتغير المعدل الدراسي، كما أظهرت النتائج أن (14.6%) من أفراد العينة هم متنمرين تقليدياً وإلكترونيا في نفس الوقت، و(20%) ضحايا للتنمر التقليدي والإلكتروني في نفس الوقت. كما أظهرت النتائج أن التنمر الإلكتروني أكثر ضرراً من وجهة نظر الطلاب، وأبدى (60%) من أفراد العينة تعاطفاً ورغبة في مساعدة ضحايا التنمر، بينما كان موقف غالبية المعلمين سلبي نحو التنمر رغم علمهم بحصوله بحسب رأي أفراد العينة.

وهدفت دراسة العمار (2016) إلى الكشف عن العلاقة بين التنمر الإلكتروني وإدمان الإنترنت لدى طلاب وطالبات التعليم التطبيقي بدولة الكويت، وتم استخدام المنهج الوصفي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (140) طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين (19-20) سنة، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس التنمر الإلكتروني وإدمان الإنترنت. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التنمر الإلكتروني وإدمان الإنترنت لدى أفراد عينة الدراسة، وأشارت الدراسة إلى أن الذكور أكثر تنمراً إلكترونياً وإدمان الإنترنت، كما تبين أن الذكور في الفرقة الثانية أكثر تنمراً الكترونياً وإدمان الإنترنت.

وهدفت دراسة (Sampasa-Kanyinga, Roumeliotis, Xu, 2014) إلى الكشف عن العلاقة بين ضحايا التنمر التقليدي والتنمر الإلكتروني وأفكار ومحاولات الانتحار بين طلاب المدارس الكندية الناتجة عن التعرض للتنمر. واستخدم الباحثون البيانات الخاصة باستبانة غرب أونتاريو الخاصة بالسلوك الخطير للشباب والتي طبقت على (1341) طالباً و(1658) طالبة يدرسون في الصفوف من السابع للثاني عشر. وأظهرت النتائج أن ضحايا التنمر التقليدي بلغت (25.2%) مقارنة بـ (17.4%) للتنمر الإلكتروني، وأن ضحايا التنمر الإلكتروني من الإناث يصل لضعفي الذكور،

كما أن طول الوقت الذي يقضيه الطالب على الإنترنت يرتبط ارتباطاً طردياً بتعرضه للتنمر الإلكتروني. وأشارت النتائج إلى أن ضحايا التنمر الإلكتروني والتقليدي معرضين بشكل خطير للأفكار الانتحارية والتخطيط للانتحار ومحاولات الانتحار مقارنة بأولئك الذين لم يتعرضوا للتنمر، حيث بلغت نسبة من فكروا في الانتحار (10.5%) ومن خططوا للانتحار (10.7%) ومن حاولوا الانتحار (10.9%)، وأن نسبة الإناث أعلى في التفكير في الانتحار ومحاولات الانتحار مقارنة بالذكور. كما أظهرت النتائج أيضاً أن التفكير والتخطيط ومحاولة الانتحار هي نتيجة للإحباط الناتج عن التنمر.

وهدفت دراسة (Chang, et al., 2013) إلى تحديد العلاقة بين التنمر التقليدي في المدارس والتنمر الإلكتروني والصحة العقلية للمراهقين في تايوان، وتكونت عينة الدراسة من (2992) طالباً وطالبة بواقع (52%) من الذكور و(48%) من الإناث يدرسون في الصف العاشر في (26) مدرسة في العاصمة التايوانية تايبيه. وتم جمع البيانات من خلال استبانة تم تطبيقها على أفراد عينة الدراسة. وأظهرت النتائج أن أكثر من ثلث المشاركين كانوا متنمرين إلكترونياً أو ضحايا للتنمر الإلكتروني خلال السنة السابقة للدراسة، وأن (18.4%) تقريباً كانوا ضحايا للتنمر الإلكتروني وأن (5.8%) كانوا متنمرين إلكترونياً وأن (11.2%) كانوا متنمرين وضحايا للتنمر الإلكتروني في نفس الوقت. وفيما يخص التنمر التقليدي لوحظ أن (8.2%) كانوا ضحايا للتنمر التقليدي وأن (10.6%) متنمرين وأن (5.1%) كانوا متنمرين وضحايا للتنمر التقليدي في نفس الوقت. كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين ممارسة الطلاب لبعض السلوكيات الخطيرة على الإنترنت والقابلية للانخراط في التنمر الإلكتروني أو أن يصبحوا ضحايا للتنمر الإلكتروني. وأن الطلاب الذين تنمروا إلكترونياً أو كانوا ضحايا للتنمر الإلكتروني يميلون أكثر ليكونوا متنمرين أو ضحايا للتنمر التقليدي، وأن ضحايا التنمر بنوعيه والمتنمرين وضحايا التنمر في نفس الوقت معرضين بشكل خطير للإصابة بالإحباط.

وسعت دراسة (Mishna, et al., 2012) إلى التعرف على مدى تكرار سلوك التنمر الإلكتروني بين المتنمرين وضحايا التنمر ومن هم متنمرين وضحايا في نفس الوقت ومقارنتهم بالطلاب غير المتنمرين ومن ثم استكشاف العوامل التي تؤدي إلى الانخراط في سلوك التنمر. واشتملت عينة الدراسة على (2168) طالباً وطالبة يدرسون في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وتم جمع البيانات من خلال استبانة. وأظهرت النتائج أن (30%) من أفراد العينة انخرطوا في التنمر الإلكتروني كضحايا أو جناة، وأن (25.7%) كان متنمرين وضحية للتنمر الإلكتروني في نفس الوقت. وأشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين انخرطوا في التنمر الإلكتروني هم الأكثر قابلية لاستخدام العنف نحو زملائهم، يستخدمون الكمبيوتر لساعات طويلة ويسلمون كلمات السر الخاصة بهم لزملائهم، وأن الأطفال الأكبر سناً كانوا أكثر عرضه ليصبحوا متنمرين أو متنمرين وضحايا للتنمر في نفس الوقت. وأن الأطفال ضحايا التنمر أكثر شعوراً بعدم الأمان، وأن الإناث كانوا أكثر عرضه لأن يكونوا متنمرين وضحايا للتنمر في نفس الوقت كما أن والديهم استخدموا برامج لإغلاق المواقع أكثر من غيرهم.

وتناولت دراسة (Li, 2007) الكشف عن طبيعة ودرجة تعرض المراهقين للتنمر الإلكتروني، وتألفت عينة الدراسة من (177) طالباً وطالبة في السنة الدراسية السابعة بإحدى المدن الكندية، واشتملت أدوات الدراسة على

استبانة. وأظهرت النتائج أن (54%) من أفراد العينة هم ضحايا للتنمر التقليدي وأن أكثر من (25%) ضحايا للتنمر الإلكتروني، وأن طالباً من كل ثلاثة سبق وتنمر على أحد الطلاب بالطريقة التقليدية وأن (15%) تنمروا على الآخرين بالطريقة الإلكترونية. كما أظهرت النتائج أن (60%) تقريباً من ضحايا التنمر الإلكتروني هم من الإناث، وأن أكثر من (52%) من الذكور متنمرين إلكترونياً.

واستهدفت دراسة (Kowalski& Limber, 2007) التعرف على تأثير التنمر الإلكتروني على الطلاب ومدى الحاجة لبرامج وقائية تستهدف الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور. واشتملت عينة الدراسة على (148) طالباً وطالبة من المرحلتين المتوسطة والثانوية. وأظهرت النتائج أن الطالبات يرون التنمر الإلكتروني كمشكلة إلا أنها لا تناقش في المدارس إلا بشكل نادر ولا يجدون أي نوع من المساعدة من المسؤولين في المدارس لحلها، بينما لا يرى الطلاب التنمر الإلكتروني كمشكلة. كما أظهرت النتائج أن التنمر الإلكتروني يحصل بشكل عام خارج المدرسة إلا أن له بعض التأثير داخلها، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب لا يميلون عادة للشكوى من التنمر الإلكتروني للمسؤولين في المدرسة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة ما يلي:

- **من حيث هدف الدراسة:** اختلفت الأهداف التي تناولتها الدراسات السابقة، حيث هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن مستويات التنمر الإلكتروني وهدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن العلاقة بين التنمر الإلكتروني وإدمان الإنترنت، وهدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن العلاقة بين ضحايا التنمر التقليدي والتنمر الإلكتروني وأفكار ومحاولات الانتحار، وهدفت بعض الدراسات إلى تحديد العلاقة بين التنمر التقليدي والتنمر الإلكتروني والصحة العقلية للمراهقين.
- **من حيث المنهجية:** تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي كمنهج للدراسة والاستبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، وتسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن التنمر الإلكتروني لدى طلبة كلية التربية الأساسية وعلاقته ببعض المتغيرات.
- **من حيث النتائج:** توصلت بعض الدراسات إلى أن مستوى التنمر الإلكتروني لدى الطلبة كان عالياً، وأشارت بعض الدراسات إلى أن (27.6%) من أفراد عينة الدراسة لديهم تنمر إلكتروني، وأن (14.6%) من أفراد العينة هم متنمرين تقليدياً وإلكترونياً في نفس الوقت، وأظهرت بعض الدراسات وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التنمر الإلكتروني وإدمان الإنترنت. وأشارت بعض الدراسات إلى أن الطلاب الذين تنمروا إلكترونياً أو كانوا ضحايا للتنمر الإلكتروني يميلون أكثر ليكونوا متنمرين أو ضحايا للتنمر التقليدي، وأن ضحايا التنمر بنوعيه والمتنمرين وضحايا التنمر في نفس الوقت معرضين للإصابة بالإحباط بشكل خطير.

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، واختيار منهج الدراسة وتحديد أهدافها، والاطلاع على الأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة وانتقاء ما يتناسب مع موضوع الدراسة الحالية لبناء أدواتها، ومن ثم تطبيقها وتحليل النتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي في تحقيق أهدافها والإجابة عن أسئلتها، حيث يعتمد على دراسة الظاهرة وتحليلها كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى، ووضع تصور لحلولها.

مجتمع وعينة الدراسة:

تضمن مجتمع الدراسة جميع طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت الذين يدرسون مقرر طرق تدريس الحاسوب، وتكونت عينة الدراسة من (163) طالباً وطالبة تتناول مستويات مختلفة من حيث: النوع، السنة الدراسية، شبكات التواصل الاكثر استخداماً، عدد ساعات استخدام شبكات التواصل، الألعاب الإلكترونية، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (1)

توزع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموجرافية

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكور	38	23.3
	إناث	125	76.7
السنة الدراسية	الأولى	23	14.1
	الثانية	69	42.3
	الثالثة	27	16.6
	الرابعة	44	27.0
شبكات التواصل الاجتماعي الاكثر استخداماً	فيسبوك	3	1.8
	تويتر	24	14.7
	سناب شات	36	22.1
	انستجرام	40	24.5
	يوتيوب	29	17.8
	وتساب	31	19.0

عدد ساعات استخدام شبكات التواصل	أقل من ساعة	2	1.2
	1- أقل من 3 ساعات	33	20.2
	من3 -6 ساعات	66	40.5
	أكثر من 6 ساعات	62	38.0
الألعاب اللإلكترونية	نعم	114	69.9
	لا	49	30.1

أداة الدراسة:

لبناء أداة الدراسة قامت الباحث بالاطلاع على بعض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، وهي عبارة عن استبانة تهدف إلى التعرف على أشكال التنمر الإلكتروني لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت من وجهة نظرهم، وتتكون الاستبانة من جزأين أساسيين كما يلي:

أ- البيانات الديموغرافية:

وتضم خمسة حقول كالتالي: النوع، السنة الدراسية، شبكات التواصل الأكثر استخداماً، عدد ساعات استخدام شبكات التواصل، الألعاب الإلكترونية.

ب- محاور الاستبانة:

تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (30) عبارة موزعة على أربعة أبعاد كالتالي:

- البعد الأول: تشويه السمعة والتحرش الجنسي، ويتكون من (11) عبارة.
- البعد الثاني: الإقصاء، ويتكون من (6) عبارات.
- البعد الثالث: السخرية والتهديد، ويتكون من (8) عبارات.
- البعد الرابع: انتهاك الخصوصية، ويتكون من (5) عبارات.

ولكل عبارة خمسة مستويات للإجابة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي كالتالي: دائماً (5 درجات)، غالباً (4 درجات)، أحياناً (3 درجات)، نادراً (درجتان)، أبداً (درجة واحدة).

صدق وثبات الاستبانة:

تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة، وتم استخدام الرزمة الإحصائية SPSS لحساب معاملات الارتباط، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (2)

معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة

البعد	معامل الارتباط
تشويه السمعة والتحرش الجنسي	0.854 **
الإقصاء	0.754 **
السخرية والتهديد	0.915 **
انتهاك الخصوصية	0.777 **

(**) دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، فقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.754- 0.915)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء. وتم حساب معامل ثبات الاستبانة عن طريق إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة من خلال الرزمة الإحصائية SPSS، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (3)

معاملات الثبات لمحاور الاستبانة

البعد	عدد العبارات	معامل الارتباط
تشويه السمعة والتحرش الجنسي	11	0.79
الإقصاء	6	0.81
السخرية والتهديد	7	0.83
انتهاك الخصوصية	4	0.82
الاستبانة ككل	28	0.82

يتضح من الجدول السابق أن الاستبانة تتسم بمعامل ثبات عالٍ، حيث بلغ معامل ثبات الاستبانة ككل (0.82)، وتراوحت معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة ما بين (0.79- 0.83)، ومن ثم يمكن الوثوق في النتائج التي يمكن الوصول إليها.

المعالجة الإحصائية:

تم إدخال البيانات بالحاسب الآلي من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وأجريت المعالجات الإحصائية التالية، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة:

- التكرارات Frequency.

- النسبة المئوية Percentage.
- المتوسط الحسابي Mean.
- الانحراف المعياري Standard Deviation.
- اختبار ت t- Test.
- تحليل التباين أحادى الاتجاه One Way ANOVA.
- اختبار إل إس دي LSD.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد التحليل الإحصائي للبيانات، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حصر استجابات أفراد عينة الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS)، وفيما يلي عرض لهذه النتائج ومناقشتها:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول ومناقشتها:

ما أشكال التنمر الإلكتروني لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت؟

تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات الاستبانة، ورصدت النتائج في الجداول التالية:

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول تشويه السمعة والتحرش الجنسي

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط
3	إرسال صور خادشه للحياء لزملائك.	1.23	0	4.91	8.59	85.89	1.21	0.58	1
5	نشر أسرار شخصية لزميل لك عبر الإنترنت لإحراجه.	0.61	0	1.23	3.07	94.48	1.10	0.52	9
6	إرسال رسائل ودعاوي للدخول في دردشة غير لائقة.	0	0.61	2.45	4.29	92.64	1.12	0.48	5
7	نشر إشاعات وأكاذيب لزميل لك عبر الشبكات الإلكترونية.	0	0	3.07	3.07	93.25	1.11	0.44	7
8	إرسال رسائل خادشه للحياء عبر شبكات التواصل الاجتماعي.	1.23	0	2.47	6.17	91.36	1.11	0.39	6
20	نشر صور أو مقاطع فيديو تسيء لزميل لك عبر شبكات التواصل الاجتماعي.	0	1.23	0.62	4.94	93.21	1.11	0.51	8
21	نشر الصور الخاصة لأحد الزملاء عبر شبكات التواصل الاجتماعي بعد تشويهها.	0	1.23	1.23	0.61	96.93	1.07	0.40	10

23	الوشاية بزميل عند أصدقائه عبر رسائل البريد الإلكتروني أو الرسائل القصيرة.	0	0.61	1.23	7.41	90.12	1.14	0.47	4
24	انتحال شخصية أحد الزملاء على شبكات التواصل الاجتماعي وإظهاره بصورة سيئة.	0.61	1.84	1.23	1.23	96.93	1.06	0.34	11
26	إطلاق أسماء غير لائقة اجتماعياً على أحد الزملاء وتداولها عبر شبكات التواصل الاجتماعي.	0.61	0	3.07	7.36	87.12	1.21	0.65	2
27	فرض نفسك على زميل لك عبر برامج المراسلات الفورية (الواتس، الفيس مسنجر... إلخ).	1.23	0	4.29	7.36	87.73	1.18	0.56	3

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن البعد الأول الخاص بتشويه السمعة والتحرش الجنسي يحتوي على (11) عبارة، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا البعد، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (3) "إرسال صور خادشه للحياء لزملائك" بمتوسط حسابي بلغ (1.21) وانحراف معياري (0.58)، وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (26) "إطلاق أسماء غير لائقة اجتماعياً على أحد الزملاء وتداولها عبر شبكات التواصل الاجتماعي" بمتوسط حسابي (1.21) وانحراف معياري (0.65)، وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (27) "فرض نفسك على زميل لك عبر برامج المراسلات الفورية (الوتساب، الفيس مسنجر... الخ)" بمتوسط حسابي (1.18) وانحراف معياري (0.56). تشير العبارات السابقة إلى أن بعض طلبة كلية التربية الأساسية يرسلون صوراً خادشه للحياء لزملائهم بهدف التحرش الجنسي، ويقومون بإطلاق أسماء غير لائقة اجتماعياً على أحد الزملاء وتداولها عبر شبكات التواصل الاجتماعي بهدف تشويه السمعة، كما أن بعض الطلبة يفرضون نفسهم على زملائهم عبر برامج المراسلات الفورية، مما يدفع ضحايا التنمر إلى الشعور بعدم الأمان، ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة (Mishna, et al., 2012) في أن ضحايا التنمر أكثر شعوراً بعدم الأمان. وتؤكد هذه النتيجة ضرورة توعية طلبة كلية التربية الأساسية بالبعد عن ممارسة هذه السلوكيات مع زملائهم أو الآخرين سواء في الكلية أو الحياة الاجتماعية. وفي بعض الحالات التي لا يستطيع فيها ضحايا التنمر مواجهة التنمر قد يدفعهم ذلك إلى التفكير في الانتحار، ويتفق ذلك مع دراسة (Sampasa-Kanyinga, Roumeliotis, Xu, 2014) التي توصلت إلى أن ضحايا التنمر الإلكتروني معرضين بشكل خطير للأفكار الانتحارية والتخطيط للانتحار ومحاولات الانتحار. ولا تقتصر الآثار السلبية للتنمر الإلكتروني على ذلك فقط فقد أشارت دراسة (Solberg& Olweus, 2003) إلى أن ضحايا التنمر أظهروا تقييم الذات السلبي، وانخفاض دافعية الإنجاز، وميول اكتئابية.

بينما جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (21) "نشر الصور الخاصة لأحد الزملاء عبر شبكات التواصل الاجتماعي بعد تشويهها" بمتوسط حسابي (1.07) وانحراف معياري (0.40)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (24) "انتحال شخصية أحد الزملاء على شبكات التواصل الاجتماعي وإظهاره بصورة سيئة" بمتوسط حسابي (1.06) وانحراف معياري (0.34). تشير هذه النتيجة إلى أن بعض طلبة كلية التربية الأساسية يقومون بنشر صور زملائهم بعد

تشويهها عبر شبكات التواصل الاجتماعي لتشويه سمعة الزملاء وإلحاق الأذى بهم. ويرى الباحث أن الطلبة المتنمرين إلكترونياً قد يقومون بممارسة هذا النوع من التنمر نتيجة بعض المشكلات التي يعانون منها ويجدون في البيئة الافتراضية الناتجة عن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي متنفس في التخلص من مشكلاتهم أو طريقة للتعدي على بعض الأفراد مع صعوبة التعرف عليهم والوصول إليهم باستخدام حسابات وهمية، أو انتحال شخصية أفراد آخرين. ويصنف انتحال شخصية الآخرين ضمن التنمر غير المباشر، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه مقراني (2008) في أن التنكر وخداع الأشخاص من خلال انتحال شخصيات وهيمة يعد تنمر غير مباشر.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الإقصاء

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط
4	إقصاء أحد الزملاء من غرف الدردشة الإلكترونية.	1.86	5.59	19.25	21.74	51.55	1.84	1.04	2
10	حجب أو إقصاء أحد الزملاء من شبكات التواصل الاجتماعي لمضايقته.	0.62	1.85	9.88	16.05	71.60	1.44	0.80	4
13	تجاهل تعليقات زميل لك عبر شبكات التواصل الاجتماعي عن عمد.	3.70	14.20	24.69	20.99	36.42	2.28	1.20	1
14	رفض مشاركة أحد الزملاء في غرف الدردشة الإلكترونية لإحراجه.	1.23	2.45	4.91	12.27	79.14	1.34	0.79	5
18	إقصاء أحد الزملاء من الألعاب الجماعية عبر الإنترنت عن عمد لإحراجه.	0	2.47	3.09	8.64	85.80	1.22	0.62	6
19	فرض أرائك ومعتقداتك على الآخرين عبر الرسائل الإلكترونية المتكررة.	1.23	1.84	9.20	17.18	70.55	1.46	0.83	3

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن البعد الثاني الخاص بالإقصاء يحتوي على (6) عبارات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا البعد، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (13) "تجاهل تعليقات زميل لك عبر شبكات التواصل الاجتماعي عن عمد" بمتوسط حسابي بلغ (2.28) وانحراف معياري (1.20)، وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (4) "إقصاء أحد الزملاء من غرف الدردشة الإلكترونية" بمتوسط حسابي (1.84) وانحراف معياري (1.04)، وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (19) "فرض أرائك ومعتقداتك على الآخرين عبر الرسائل الإلكترونية المتكررة" بمتوسط حسابي (1.46) وانحراف معياري (0.83). وتشير العبارات السابقة إلى أن بعض طلبة كلية التربية الأساسية يقومون بإقصاء بعض زملائهم على شبكات التواصل الاجتماعي من خلال قيامهم بتجاهل تعليقات زملائهم على منشوراتهم خلال شبكات التواصل الاجتماعي، وإقصاء بعض الزملاء من غرف الدردشة، وفرض آرائهم على الآخرين، وينعكس ذلك سلباً على ضحايا التنمر ويجعلهم يشعرون بالضجر والغضب. وفي بعض الحالات لا يستطيع ضحية التنمر مواجهة التنمر الإلكتروني الذي يتعرض له، وقد يدفعه ذلك إلى التفكير في الانتحار.

ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة (Sampasa-Kanyinga, Roumeliotis, Xu, 2014) حيث كشفت أن ضحايا التنمر الإلكتروني والتقليدي معرضين بشكل خطير للأفكار الانتحارية والتخطيط للانتحار ومحاولات الانتحار مقارنة بأولئك الذين لم يتعرضوا للتنمر، وأن التفكير والتخطيط ومحاولة الانتحار هي نتيجة للإحباط الناتج عن التنمر.

بينما جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (14) "رفض مشاركة أحد الزملاء في غرف الدردشة الإلكترونية لإحراجه" بمتوسط حسابي (1.34) وانحراف معياري (0.79)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (18) "إقصاء أحد الزملاء من الألعاب الجماعية عبر الإنترنت عن عمد لإحراجه" بمتوسط حسابي (1.22) وانحراف معياري (0.62). وتشير العبارات السابقة إلى أن بعض طلبة كلية التربية الأساسية يرفضون مشاركة زملائهم في غرف الدردشة الإلكترونية، وإقصائهم من الألعاب الجماعية عبر الإنترنت.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول السخرية والتهديد

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط
1	تهديد أحد الزملاء عبر الهاتف النقال.	1.84	2.45	6.75	17.79	71.17	1.46	0.87	3
2	إرسال رسائل قصيرة بذيئة لأحد الزملاء.	1.84	4.91	10.43	16.56	66.26	1.60	0.99	1
9	السخرية من مظهر زميل لك عبر شبكات التواصل الاجتماعي.	1.23	0	9.88	9.88	79.01	1.35	0.76	5
11	السخرية والاستهزاء من زميل لك عبر غرف الدردشة الإلكترونية.	1.86	1.24	8.07	9.94	78.88	1.37	0.84	4
12	تهديد زميل لك بالإيذاء البدني من خلال رسائل البريد الإلكتروني.	0.61	1.84	2.45	4.91	90.18	1.18	0.62	7
17	توجيه تعليقات مسيئة لمستخدم آخر على مواقع الألعاب الإلكترونية.	2.47	1.85	4.32	9.88	81.48	1.34	0.85	6
22	إطلاق تعليقات ساخرة على ما ينشره أحد الزملاء على شبكات التواصل الاجتماعي.	1.84	1.84	13.50	18.40	64.42	1.58	0.92	2

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن البعد الثالث الخاص بالسخرية والتهديد يحتوي على (7) عبارات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا البعد، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (2) "إرسال رسائل قصيرة بذيئة لأحد الزملاء" بمتوسط حسابي بلغ (1.60) وانحراف معياري (0.99)، وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (22) "إطلاق تعليقات ساخرة على ما ينشره أحد الزملاء على شبكات التواصل الاجتماعي" بمتوسط حسابي (1.58) وانحراف معياري (0.92)، وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (1) "تهديد أحد الزملاء عبر الهاتف النقال" بمتوسط حسابي (1.46) وانحراف معياري (0.87). تشير العبارات السابقة إلى أن بعض طلبة كلية التربية الأساسية يرسلون رسائل قصيرة بذيئة لزملائهم، ويهددون زملائهم عبر الهاتف النقال، وقد يدفع ذلك بعض ضحايا التنمر إلى اتخاذ بعض السلوكيات لمواجهة المتنمرين مما يزيد من سلوك التنمر تجاه الضحايا. وتتفق هذه النتيجة مع

دراسة علوان (2016) التي أكدت أن التنمر الإلكتروني يتم من خلال عدة أساليب منها الرسائل النصية، والمحادثة بنوعيها عن طريق غرف المحادثة أو المحادثة الفورية.

بينما جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (17) "توجيه تعليقات مسيئة لمستخدم آخر على مواقع الألعاب الإلكترونية" بمتوسط حسابي (1.34) وانحراف معياري (0.85)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (12) "تهديد زميل لك بالإيذاء البدني من خلال رسائل البريد الإلكتروني" بمتوسط حسابي (1.18) وانحراف معياري (0.62). وتشير العبارات السابقة إلى أن بعض طلبة كلية التربية الأساسية يقومون بتوجيه تعلقيات مسيئة لمستخدمين آخرين عند ممارسة الألعاب الإلكترونية عبر مواقع هذه الألعاب، ويقومون بإرسال رسائل نصية عبر البريد الإلكتروني لتهديد زملائهم بالإيذاء البدني، مما قد يدفع ضحايا التنمر إلى الشعور بالخوف من المتنمرين.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول انتهاك الخصوصية

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط
15	نشر أو إعادة إرسال معلومات أو صور شخصية لزملاء دون إذن منهم.	1.23	1.23	4.29	7.98	85.28	1.25	0.71	2
16	إرسال الفيروسات التي يمكن أن تلحق الضرر بهاتف أو حاسوب زميل لك.	0	0	1.23	3.09	95.68	1.06	0.28	4
25	إرسال برامج عبر البريد الإلكتروني هدفها الحصول على المعلومات الشخصية لزملائك.	0	0.61	1.84	3.68	93.87	1.09	0.40	3
28	معرفة كلمة المرور الخاصة بالبريد الإلكتروني أو ما شابه لأحد زملائك دون علمه.	0	3.07	4.91	7.36	84.66	1.26	0.69	1

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن البعد الرابع الخاص بانتهاك الخصوصية يحتوي على (4) عبارات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا البعد، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (28) "معرفة كلمة المرور الخاصة بالبريد الإلكتروني أو ما شابه لأحد زملائك دون علمه" بمتوسط حسابي بلغ (1.26) وانحراف معياري (0.69)، وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (15) "نشر أو إعادة إرسال معلومات أو صور شخصية لزملاء دون إذن منهم" بمتوسط حسابي (1.25) وانحراف معياري (0.71)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (16) "إرسال الفيروسات التي يمكن أن تلحق الضرر بهاتف أو حاسوب زميل لك" بمتوسط حسابي (1.06) وانحراف معياري (0.28). وتشير العبارات السابقة إلى أن بعض طلبة كلية التربية الأساسية يحاولون معرفة كلمة المرور الخاصة ببعض الحسابات الشخصية على شبكة الإنترنت مثل البريد الإلكتروني لاختراقه والوصول إلى البيانات الشخصية الخاصة بضحايا التنمر، ويقوم بعض الطلبة بإعادة نشر معلومات أو صور شخصية خاصة بزملائهم دون إذن منهم لإلحاق الضرر بهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علوان (2016) التي أكدت على أن التنمر الإلكتروني يتم من خلال أساليب

الصور والرسومات. وأشارت دراسة (Mishna, et al., 2012) إلى أن الطلاب الذين انخرطوا في التنمر الإلكتروني هم أكثر قابلية لاستخدام العنف نحو زملاءهم، ويستخدمون الكمبيوتر لساعات طويلة ويسلمون كلمات السر الخاصة بهم لزملائهم.

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أشكال التنمر ككل

المشكلات المدرسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب المتوسط
تشويه السمعة والتحرش الجنسي	1.13	0.48	4
الإقصاء	1.60	0.88	1
السخرية والتهديد	1.41	0.83	2
انتهاك الخصوصية	1.17	0.52	3

يتضح من الجدول السابق أن الإقصاء جاء في التريب الأول بمتوسط حسابي بلغ (1.60)، تليه السخرية والتهديد بمتوسط حسابي بلغ (1.41)، ثم انتهاك الخصوصية بمتوسط حسابي بلغ (1.17)، وأخيراً تشويه السمعة والتحرش الجنسي بمتوسط حسابي بلغ (1.13). تشير هذه النتيجة إلى أن أكثر أشكال التنمر الإلكتروني لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت هو الإقصاء، تليه السخرية والتهديد، ثم انتهاك الخصوصية، وأخيراً تشوية السمعة والتحرش الجنسي. وقد يرجع ذلك إلى أن الإقصاء أسهل وسيله للتنمر الإلكتروني، حيث يميل بعض الطلبة إلى ممارسة هذا السلوك لسهولة ممارسته، ويعبر ذلك عن تنمر مباشر عند ملاحظة الضحايا له عندما يكون الهدف منه أن يعرض لضحايا التنمر أنه تم إقصائهم عن عمد، ويعبر عن تنمر غير مباشر عندما لا يلاحظه ضحايا التنمر. وتتفق هذه النتيجة إلى حد كبير مع دراسة علوان (2016) التي توصلت إلى أن أكثر أنواع التنمر الإلكتروني شيوعاً هو التنمر باستخدام الرسائل النصية، تليه المحادثة بنوعيها عن طريق غرف المحادثة أو المحادثة الفورية ثم التنمر باستخدام الصور والرسومات.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن مستوى التنمر الإلكتروني كان عالياً لدى أفراد عينة الدراسة مثل دراسة كلٍ من: المكانين ويونس والحياري (2018). وأشارت دراسة (Sampasa-Kanyinga, Roumeliotis, Xu, 2014) إلى أن ضحايا التنمر الإلكتروني معرضين بشكل خطير للأفكار الانتحارية والتخطيط للانتحار ومحاولات الانتحار مقارنة بأولئك الذين لم يتعرضوا للتنمر. وأشارت دراسة (Solberg& Olweus, 2003) إلى أن ضحايا التنمر أظهروا تقييم الذات السلبي، وانخفاض دافعية الإنجاز، وميول اكتئابية. ونظراً لخطورة ظاهرة التنمر الإلكتروني اهتمت بعض الدراسات بعمل برامج علاجية لخفض مستوى التنمر لدى الطلبة، ومن هذه الدراسات دراسة أبو العلا (2017) التي استخدمت برنامج إرشاد انتقائي لخفض التنمر الإلكتروني لدى الطلبة؛ لذلك يرى الباحث أهمية عمل برامج علاجية

لخفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى ضحايا التنمر، عندما يكون مستوى التنمر عالياً، خاصةً وأن الكثير من المعلمين لا يهتمون بتقديم الدعم لضحايا التنمر، ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة علوان (2016) حيث أشارت إلى أن موقف غالبية المعلمين سلبي نحو التنمر رغم علمهم بحدوثه بحسب رأي أفراد العينة.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أشكال التنمر الإلكتروني تعزى لمتغيرات (النوع، السنة الدراسية، شبكات التواصل الاجتماعي، عدد ساعات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، الألعاب الإلكترونية)؟

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، واختبار ت (t-Test)، وتوضحها الجداول التالية:

جدول (17)

نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات المدرسية وفقاً لمتغير النوع

البعد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
تشويه السمعة والتحرش الجنسي	ذكور	38	13.81	38	3.061	161	0.003
	إناث	125	11.96	125			
الإقصاء	ذكور	38	11.55	38	4.330	161	0.0001
	إناث	125	8.92	125			
السخرية والتهديد	ذكور	38	12.94	38	6.172	161	0.0001
	إناث	125	8.89	125			
انتهاك الخصوصية	ذكور	38	5.47	38	4.445	162	0.0001
	إناث	125	4.40	125			
التنمر الإلكتروني ككل	ذكور	38	43.78	38	5.553	162	0.0001
	إناث	125	34.19	125			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول جميع أبعاد التنمر الإلكتروني (تشويه السمعة والتحرش الجنسي- الإقصاء- السخرية والتهديد- انتهاك الخصوصية) والتنمر الإلكتروني ككل تعزى لمتغير النوع (ذكور- إناث) لصالح الذكور، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (3.061)، (4.330)، (6.172)، (4.445)، (5.553) بنفس الترتيب، ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى

أن الذكور أكثر ميلاً من الإناث إلى ممارسة التنمر الإلكتروني، ويرتبط ذلك بطبيعة تكوين الذكور حيث يميلون إلى العنف، في حين تميل الإناث إلى الهدوء ويفضلن الأجواء الهادئة. وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي توصلت إلى وجود فروق في التنمر الإلكتروني بين الذكور والإناث لصالح الذكور مثل دراسة كلٍ من: المكانين ويونس والحياري (2018)، أبو العلا (2017)، العمار (2016)، دراسة (Mishna, et al., 2012)، دراسة (Li, 2007). في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة مقراني (2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التنمر الإلكتروني.

جدول (18)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات المدرسية وفقاً لمتغير السنة الدراسية

البعد	السنة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
تشويه السمعة والتحرش الجنسي	الأولى	23	12.43	2.12	بين المجموعات	60.833	3	20.278	1.844	0.141
	الثانية	69	12.47	2.55	داخل المجموعات	1748.247	159	10.995		
	الثالثة	27	13.48	6.54	المجموع	1809.080	162			
	الرابعة	44	11.59	1.45						
	مجموع	163	12.39	3.34						
الإقصاء	الأولى	23	9.43	2.90	بين المجموعات	71.896	3	23.965	2.044	0.110
	الثانية	69	9.97	3.98	داخل المجموعات	1864.668	159	11.727		
	الثالثة	27	10.18	3.03	المجموع	1936.564	162			
	الرابعة	44	8.50	2.88						
	مجموع	163	9.53	3.45						
السخرية والتهديد	الأولى	23	9.65	3.11	بين المجموعات	120.626	3	40.209	2.687	0.048
	الثانية	69	10.01	3.71	داخل المجموعات	2379.226	159	14.964		
	الثالثة	27	11.37	5.91	المجموع	2499.853	162			
	الرابعة	44	8.72	2.73						
	مجموع	163	9.84	3.92						
انتهاك الخصوصية	الأولى	23	4.65	1.07	بين المجموعات	13.322	3	4.441	2.439	0.066
	الثانية	69	4.73	1.41	داخل المجموعات	289.438	159	1.820		
	الثالثة	27	5.11	1.98	المجموع	302.761	162			
	الرابعة	44	4.25	0.78						
	مجموع	163	4.65	1.36						
التنمر الإلكتروني ككل	الأولى	23	36.17	7.70	بين المجموعات	913.272	3	304.424	2.066	0.070
	الثانية	69	37.20	9.72	داخل المجموعات	15786.667	159	99.287		
	الثالثة	27	40.14	15.26	المجموع	16699.939	162			
	الرابعة	44	33.06	6.81						
	مجموع	163	36.42	10.15						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد التنمر الإلكتروني التالية (تشويه السمعة والتحرش الجنسي- الإقصاء- انتهاك الخصوصية) والتنمر الإلكتروني ككل تعزى لمتغير السنة الدراسية، حيث بلغت قيم (F) المحسوبة (1.844)، (2.044)، (2.439)، (2.066) بنفس الترتيب، ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف السنة الدراسية حول أبعاد التنمر الإلكتروني السابقة.

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول السخرية والتهديد تعزى لمتغير السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (2.687)، ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وللتعرف على دلالة الفروق تم استخدام اختبار إل إس دي (LSD)، وكشفت النتائج عن وجود فروق بين طلبة السنة الأولى والرابعة لصالح طلبة السنة الأولى. وقد يرجع ذلك إلى أن طلبة السنة الأولى يميلون إلى ممارسة السخرية والتهديد عبر شبكات التواصل الاجتماعي بدرجة كبيرة بالمقارنة مع طلبة السنة الرابعة، مثل إرسال رسائل قصيرة بذيئة لزملائهم وإطلاق تعليقات ساخرة على ما ينشره أحد الزملاء على شبكات التواصل الاجتماعي، بالإضافة إلى تهديد أحد الزملاء عبر الهاتف النقال. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المكانين ويونس والحياري (2018) التي أشارت إلى وجود فروق في التنمر الإلكتروني لصالح الأكبر سناً.

جدول (19)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أشكال التنمر الإلكتروني وفقاً لمتغير شبكات التواصل الاجتماعي

البعد	شبكات التواصل	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
تشويه السمعة والتحرش الجنسي	فيسبوك	3	16.33	5.13	بين المجموعات	123.217	5	24.643	2.295	0.048
	تويتر	24	12.12	2.38	داخل المجموعات	1685.863	157	10.738		
	سناب شات	36	13.44	5.77	المجموع	1809.080	162			
	انستجرام	40	11.62	1.40						
	يوتيوب	29	11.79	1.65						
	وتساب	31	12.58	2.44						
	مجموع	163	12.39	3.34						
الإقصاء	فيسبوك	3	11	4	بين المجموعات	72.922	5	14.584	1.229	0.298
	تويتر	24	9.37	3.38	داخل المجموعات	1863.643	157	11.870		
	سناب شات	36	9.30	3.70	المجموع	1936.564	162			
	انستجرام	40	8.67	2.33						
	يوتيوب	29	9.93	3.30						
	وتساب	31	10.51	4.35						
	مجموع	163	9.53	3.45						
	فيسبوك	3	14.66	6.02		154.452	5	30.890		
	تويتر	24	9.95	3.83						

السخرية والتهديد	سناب شات	36	10.50	5.31	بين المجموعات	2345.401	157	14.939	2.068	0.072
	انستجرام	40	8.70	2.32	داخل المجموعات	2499.853	162			
	يوتيوب	29	9.37	2.55	المجموع					
	وتساب	31	10.41	4.28						
	مجموع	163	9.84	3.92						
انتهاك الخصوصية	فيسبوك	3	5.33	1.52	بين المجموعات	4.335	5	0.867	0.456	0.808
	تويتر	24	4.62	1.49	داخل المجموعات	298.425	157	1.901		
	سناب شات	36	4.52	1.46	المجموع	302.761	162			
	انستجرام	40	4.55	0.87						
	يوتيوب	29	4.65	1.28						
	وتساب	31	4.90	1.73						
	مجموع	163	4.65	1.36						
التنمر الإلكتروني ككل	فيسبوك	3	47.33	14.50	بين المجموعات	892.458	5	178.492	1.773	0.121
	تويتر	24	36.08	9.71	داخل المجموعات	15807.481	157	100.685		
	سناب شات	36	37.77	14.20	المجموع	16699.939	162			
	انستجرام	40	33.55	5.55						
	يوتيوب	29	35.75	7.30						
	وتساب	31	38.41	10.73						
	مجموع	163	36.42	10.15						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد التنمر الإلكتروني التالية: (الإقصاء- السخرية والتهديد- انتهاك الخصوصية) والتنمر الإلكتروني ككل تعزى لمتغير شبكات التواصل الاجتماعي، حيث بلغت قيم (F) المحسوبة (1.229)، (2.068)، (0.456)، (1.773) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف شبكات التواصل الاجتماعي حول الإقصاء، السخرية والتهديد، وانتهاك الخصوصية.

بينما توجد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول تشويه السمعة والتحرش الجنسي تعزى لمتغير شبكات التواصل الاجتماعي، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (2.295)، ومستوى دلالتها (0.048). وللتعرف على دلالة الفروق تم استخدام اختبار إل إس دي (LSD)، وكان اتجاه الفروق كالتالي: وجود فروق بين مستخدمي فيسبوك وتويتر لصالح مستخدمي فيسبوك، ووجود فروق بين مستخدمي فيسبوك وانستجرام لصالح مستخدمي فيسبوك، ووجود فروق بين مستخدمي فيسبوك ويوتيوب لصالح مستخدمي فيسبوك. كما توجد فروق بين مستخدمي سناب شات وانستجرام لصالح مستخدمي سناب شات، وتوجد فروق بين مستخدمي سناب شات ويوتيوب لصالح مستخدمي سناب شات. وقد يرجع ذلك إلى أن مستخدمي فيسبوك وسناب شات يميلون إلى إرسال صور خادشه للحياء لزملائهم، وإطلاق أسماء غير لائقة اجتماعياً على أحد الزملاء وتداولها، والوشاية بزميل عند أصدقائه عبر رسائل البريد الإلكتروني أو الرسائل القصيرة، بالإضافة إلى إرسال رسائل ودعاوي للدخول في دردشة غير لائقة، بدرجة كبيرة بالمقارنة بمستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي الأخرى. وتتفق هذه النتيجة إلى حد كبير مع دراسة العمار (2016) التي توصلت إلى وجود علاقة بين التنمر الإلكتروني وإدمان الإنترنت.

جدول (20)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات المدرسية وفقاً لمتغير عدد ساعات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي

البعد	الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
تشويه السمعة والتحرش الجنسي	أقل من ساعة	2	11.00	0.00	بين المجموعات	60.011	3	20.004	1.818	0.146
	1- أقل من 3 ساعات	33	11.57	1.19	داخل المجموعات	1749.069	159	11.00		
	من3 -6 ساعات	66	13.07	4.79	المجموع	1809.080	162			
	أكثر من 6 ساعات	62	12.16	1.85						
	مجموع	163	12.39	3.34						
الإقصاء	أقل من ساعة	2	8.00	1.41	بين المجموعات	37.726	3	12.575	1.053	0.371
	1- أقل من 3 ساعات	33	8.66	2.80	داخل المجموعات	1898.839	159	11.942		
	من3 -6 ساعات	66	9.83	3.89	المجموع	1936.564	162			
	أكثر من 6 ساعات	62	9.72	3.29						
	مجموع	163	9.53	3.45						
السخرية والتهديد	أقل من ساعة	2	7.00	0.00	بين المجموعات	51.301	3	17.100	1.110	0.347
	1- أقل من 3 ساعات	33	9.33	3.02	داخل المجموعات	2448.551	159	15.400		
	من3 -6 ساعات	66	10.42	4.902	المجموع	2499.853	162			
	أكثر من 6 ساعات	62	9.58	3.11						
	مجموع	163	9.84	3.92						
انتهاك الخصوصية	أقل من ساعة	2	4.00	0.00	بين المجموعات	10.518	3	3.506	1.908	0.131
	1- أقل من 3 ساعات	33	4.39	0.78	داخل المجموعات	292.242	159	1.838		
	من3 -6 ساعات	66	4.95	1.8	المجموع	302.761	162			
	أكثر من 6 ساعات	62	4.50	0.93						
	مجموع	163	4.65	1.36						
التنمر الإلكتروني ككل	أقل من ساعة	2	30.00	1.41	بين المجموعات	523.503	3	174.501	1.715	0.166
	1- أقل من 3 ساعات	33	33.96	6.16	داخل المجموعات	16176.435	159	101.739		
	من3 -6 ساعات	66	38.28	13.33	المجموع	16699.939	162			
	أكثر من 6 ساعات	62	35.96	7.46						
	مجموع	163	36.42	10.15						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول جميع أبعاد التنمر الإلكتروني (تشويه السمعة والتحرش الجنسي- الإقصاء- السخرية والتهديد- انتهاك الخصوصية) والتنمر الإلكتروني ككل تعزى لمتغير عدد ساعات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، حيث بلغت قيم (F) المحسوبة (1.818)، (1.053)، (1.110)، (1.908)، (1.715) بنفس الترتيب، ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف عدد ساعات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي

حول جميع أبعاد التنمر الإلكتروني. وتختلف هذه النتيجة إلى حد كبير مع دراسة العمار (2016) التي توصلت إلى وجود علاقة بين التنمر الإلكتروني وإدمان الإنترنت.

جدول (21)

نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول التنمر الإلكتروني وفقاً لمتغير الألعاب الإلكترونية

البعد	ممارسة الألعاب الإلكترونية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
تشويه السمعة والتحرش الجنسي	نعم	114	12.57	3.73	0.999	161	0.319
	لا	49	12.00	2.15			
الإقصاء	نعم	114	9.83	3.52	1.697	161	0.092
	لا	49	8.83	3.22			
السخرية والتهديد	نعم	114	10.42	4.29	2.945	161	0.004
	لا	49	8.48	2.45			
انتهاك الخصوصية	نعم	114	4.79	1.47	2.040	161	0.043
	لا	49	4.32	1.02			
التنمر الإلكتروني ككل	نعم	114	37.62	11.02	2.320	161	0.022
	لا	49	33.65	7.10			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول تشويه السمعة والتحرش الجنسي، والإقصاء تعزى لمتغير الألعاب الإلكترونية، حيث بلغت قيم (F) المحسوبة (0.999)، (1.697) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف الألعاب الإلكترونية حول تشويه السمعة والتحرش الجنسي، والإقصاء.

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول السخرية والتهديد، وانتهاك الخصوصية والتنمر الإلكتروني ككل تعزى لمتغير الألعاب الإلكترونية لصالح الذين يمارسون الألعاب الإلكترونية، حيث بلغت قيم (F) المحسوبة (2.945)، (2.040)، (2.320) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن الألعاب الإلكترونية توفر البيئة الافتراضية لممارسة التنمر الإلكتروني، وأن بعض طلبة كلية التربية الأساسية يمارسون هذه الألعاب نتيجة لوقت الفراغ أو إدمان هذه الألعاب، بالإضافة إلى توافر الهواتف الذكية التي يمكن من خلالها تحميل هذه الألعاب وممارستها، ومن ثم ممارسة سلوكيات التنمر الإلكتروني.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

- تنظيم ورش عمل لطلبة كلية التربية الأساسية حول التنمر الإلكتروني والآثار السلبية له على المتنمرين وضحايا التنمر.
- عمل برامج توعوية لطلبة الجامعات حول خطورة التنمر الإلكتروني.
- توعية طلبة كلية التربية الأساسية بعدم إرسال صور خادشه للحياء لزملائهم.
- حث طلبة كلية التربية الأساسية على عدم إطلاق أسماء غير لائقة اجتماعياً على زملائهم وتداولها عبر شبكات التواصل الاجتماعي.
- تحفيز طلبة كلية التربية الأساسية على البعد عن فرض أنفسهم على زملائهم عبر برامج المراسلات الفورية (الوتساب، الفيس مسنجر... إلخ).
- توعية طلبة كلية التربية الأساسية بعدم فرض آرائهم ومعتقداتهم على الآخرين عبر الرسائل الإلكترونية المتكررة.
- توعية طلبة كلية التربية الأساسية بعدم إرسال رسائل قصيرة بذيئة لزملائهم.
- توعية طلبة كلية التربية الأساسية بعدم إطلاق تعليقات ساخرة على ما ينشره زملائهم على شبكات التواصل الاجتماعي.
- تحفيز طلبة كلية التربية الأساسية على عدم تهديد زملائهم عبر الهاتف النقال.
- توجيه طلبة كلية التربية الأساسية إلى عدم نشر أو إعادة إرسال معلومات أو صور شخصية لزملائهم دون إذن منهم.
- حث طلبة كلية التربية الأساسية على عدم إرسال برامج عبر البريد الإلكتروني هدفها الحصول على المعلومات الشخصية لزملائهم.

البحوث المقترحة:

امتداداً لما توصلت إليه الدراسة الحالية تقترح الباحث إمكانية إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسات وبحوث حول أشكال التنمر الإلكتروني مع عينات أخرى تختلف عن الدراسة الحالية.
- إجراء دراسات وبحوث حول فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى الطلبة.
- إجراء دراسات وبحوث حول التنمر الإلكتروني وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى الطلبة.

- إجراء دراسات وبحوث حول التنمر الإلكتروني وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الطلبة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. أبو العلا، حنان فوزي (2017). فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى عينة من المراهقين: دراسة وصفية- إرشادية، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنيا، مصر، 33(6)، 528-563.
2. بهنساوي، أحمد حسين وحسن، رمضان على (2015). التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد، (17)، 1-40.
3. جعيجع، عمر (2017). واقع المتنمر عليهم من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط: دراسة استكشافية بمتوسطات حمام الضلعة ولاية المسيلة، *مجلة التنمية البشرية*، الجزائر، ع (7)، ص 83-104.
4. الحداد، بلال إبراهيم وحمدان، حسن أحمد وأبو شمالة، عادل أحمد وأبو عصر، محمد باسم وأبو سحلول، محمود أحمد (2018). *واقع ظاهرة التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة خان يونس وسبل مواجهتها*، فلسطين: مديرية التربية والتعليم.
5. درويش، عمر محمد؛ الليثي، أحمد حسن (2017). فاعلية بيئة تعلُم معرفي/ سلوكي قائمة على المفضلات الاجتماعية في تنمية إستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني لطلاب المرحلة الثانوية، *مجلة العلوم التربوية*، (1)، 199-264.
6. ريتشارد، ولفسن (2006). *لماذا يتعامل الأولاد على هذا النحو، دليل شامل لنواحي التربية الإيجابية*، ترجمة إليزا منصور، بيروت: دار أكاديميا انترناشيونال.
7. السيد، آية محمد؛ سيد، طاهر عبد المنعم؛ تمام، عبده حسان؛ عبد السلام، فكرية رأفت ممدوح؛ السيد، محمد عزت؛ عبد التواب، منة مختار؛ أحمد، هدير إبراهيم (2019). علاقة التنمر عبر مواقع التواصل الاجتماعي بدافعية الإنجاز لدى المراهقين، *بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، مصر، (16)، 371-419.
8. الشهري، علي عبد الرحمن (2003). العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
9. الصبحين، علي موسى والقضاة، محمد فرحان (2013). *سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين: مفهومه، أسبابه، علاجه*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
10. الصرايرة، منى (2007). الفروق في تقدير الذات والعلاقات الأسرية والاجتماعية والمزاج والقيادة والتحصيل الدراسي بين الطلبة المتنمرين وضحاياه والعاديين في مرحلة المراهقة، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

11. العباسي، غسق غازي (2016). سلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وطلبة المرحلة المتوسطة وعلاقته بالجنس والترتيب الولادي، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (50)، 88-117.

12. علوان، عماد عبده محمد (2016). أشكال التنمر في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية بين الطلاب المراهقين بمدينة أبها، مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر، مصر، 35(168)، 441-474.

13. العمار، أمل يوسف عبد الله (2016). التنمر الإلكتروني وعلاقته بإدمان الإنترنت في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب وطالبات التعليم التطبيق بدولة الكويت، مجلة البحث العلمي في التربية، (17)، 223-250.

14. فارس، نجلاء محمد (2013). فاعلية التعلُم الإلكتروني الموجه ذاتياً في تنمية مفاهيم الحماية من التعدي الإلكتروني والقدرة على التنظيم الذاتي لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة جنوب الوادي، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، مصر، 29(2)، 232-279.

15. الليثي، أحمد حسن (2015). الاتجاه نحو المواطنة الرقمية وعلاقته بالتفكير الأخلاقي والانتماء لدى عينة من طلاب جامعة حلوان، *مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس*، 39(3)، 493-494.

16. مقراني، مباركة (2018). التنمر الإلكتروني علاقته بالقلق الاجتماعي: دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثانية ثانوي مدمني مواقع التواصل الاجتماعي، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

17. المكانين، هشام عبد الفتاح عطيوي؛ يونس، نجاتي أحمد حسن؛ الحياري، غالب محمد (2018). التنمر الإلكتروني لدى عينة من الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا في مدينة الزرقاء، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، سلطنة عمان، 12(1)، 179-197.

18. هندوجا، سمير؛ جوستين دوبليوباتشن، جوستين (2017). *عواقب وأسباب التسلط عبر الإنترنت*، متاح على الرابط التالي: www.cyberbulling.us.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

19. Akbulut, Y.& Eristi, B. (2011). Cyberbullying and victimization among Turkish university students, *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(7),1155 -1170.

20. Ang, R.& Goh, D. (2010). Cyberbullying among adolescents: the role of affective and cognitive empathy, and gender, *Child psychiatry and human development*, 41(4), 387-397.

21. Beane, A. (2000). *The bully free classroom: over 100 tips and strategies for teachers k-8*, Minneapolis: Free Sprit Publishing.

22. Buckie, C. (2013). *Bullying& cyberbullying: What we need to know A reference for parents and guardians*, Crown copyright, Province of Nova Scotia.

23. Buffy, F.& Dianne, O. (2009). Cyberbullying: A literature Review, Paper presented at the Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association Lafayette.

24. Chang, F.C., Lee, C.M., Chiu, C.H., Hsi, W.Y., Huang, T.F., Pan, Y.C. (2013). Relationships among cyber bullying, school bullying, and mental health in Taiwanese adolescents, *JSch Health*, 83(6), 454-62.

25. Corvo, K.& Delara, E. (2010). Towards in integrated theory of relational violence: is bullying a risk factor for domestic violence?, *Aggression and violence behavior*, 15(3), 181-190 .

26. Hinduja, S.& Patchin, J.W. (2008). Cyberbullying: an exploratory analysis of factors related to offending and victimization, *Deviant Behavior*, 29, 129-156.

27. Jaana, J., Cornell, D., Sheras, G. (2006). Identification of school bullies by survery methods, *professional school counseling*, 9(4), 305-313.

28. Juvonen, G., Shuster, M. (2003). Bulling Among young adolescent, The strong, the weak, and the troubled, *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.

29. Juvonen, J.& Gross, E. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace, *The Journal of School Health*, 78(9), 496-505.

30. Kowalski, R. M& Limber, S.P. (2007). Electronic bullying among middle school students, *Journal of Adolesc Health*, 41, 22-30.

31. Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyber bullying in schools, *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1777-1791.

32. Mishna, F., Khoury-Kassabri, M.,Gadalla, T., Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: victims, bullies and bully-victims, *Children and Youth Services Review*, 34, 63-70.

33. Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the olweus bullying prevention program, *Psychology, crime and law*, 11(4), 389-402.

34. Riebel, J., Jaeger, R.& Ficher, U.C. (2009). Cyberbullying in Germany- an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping ctrategies, *Psychology science quarterlt*, 51(3), 298-314.

35. Sampasa-Kanyinga, H., Roumeliotis P., Xu. H. (2014) Associations between Cyberbullying and School Bullying Victimization and Suicidal Ideation, Plans and Attempts among Canadian Schoolchildren, *PLoS ONE*, 9(7): e102145. doi: 10.1371/journal.pone.0102145

36. Smith, P. (2004). Bulyling: recent developments, *Child and adolescent mental health*, 9(3), 98-103.

37. Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S.& Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385

38. Solberg, M.& Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the olweus bully/victim (9) questionnaire, aggressive behavior.

39. Sourander, A., Brunstein, A., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T.& Koskelainen, M. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents, *Archives general psychiatry*, 67(7), 720-728.

40. Sullivan, K., Cleary, M.& Others (2007). *Bullying in secondary schools*, California: Paul Chapman publishing .

41. Tharp-Taylor, S., Haviland. A.& D'Amico, E. (2009). Victimization from mental and physical bullying and substance use in early adolescence, *Addictive Behaviors*. (34), 561–567.

42. Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critcal review and synthesis of research on cyberbullying victimization, *Computers in Human Behavior*, 26, 277-287.

43. Trolley, B., Hanel, C.& Shields, L. (2006). Demystifying& deescalating cyber bullying in the schools: A resource guide for counselors, educators and parents. Booklocker.com, Inc.

44. Willard, N.E. (2005). *Educator's guide to Cyber bullying, cyber threats, sexting*, Center for saf and responsible internet.

45. Willard, N.E. (2007). *Cyberbullying and cyber threats*, Champaign, IL: Research Press, USA.

أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات المدرسية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين

Educational leadership Styles and its Telationship to the Ability to Solve School Problems in the Middle Stage in the State of Kuwait from the Teachers' point of view

أ.د. سلطان الديحاني- كلية التربية- جامعة الكويت

أ. مها خالد مجبل الهيلع العازمي- باحثة ماجستير- كلية التربية- جامعة الكويت

الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أنماط القيادة التربوية السائدة في مدارس المرحلة المتوسطة وقدرتها على حل المشكلات المدرسية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، وأثر متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل الدراسي والمنطقة التعليمية على ذلك، والكشف عن العلاقة بين أنماط القيادة التربوية والقدرة على حل المشكلات المدرسية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة من معلمي مدارس المرحلة المتوسطة، وتم جمع البيانات من خلال استبانة تكونت من (56) عبارة موزعة على محورين يضم كل محور عدة أبعاد. واستخدمت الدراسة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للتوصل إلى النتائج، حيث توصلت الدراسة إلى أن النمط الديمقراطي هو أكثر الأنماط القيادية ممارسة لدى مديري المدارس المتوسطة، يليه النمط التسلطي، وأخيراً النمط الفوضوي. كما أظهرت النتائج أن المشكلات الخاصة بالطلبة تمثل أكثر المشكلات المدرسية في المدارس المتوسطة، تليها المشكلات الخاصة بأولياء الأمور، ثم المشكلات الخاصة بالمناهج الدراسية، وأخيراً المشكلات الخاصة بالمعلمين. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين النمط الديمقراطي والقدرة على حل المشكلات المدرسية، بينما توجد علاقة سالبة بين النمط السلطوي والفوضوي والقدرة على حل المشكلات المدرسية.

الكلمات الافتتاحية: القيادة التربوية- المشكلات المدرسية- الكويت.

Abstract: The main concern of the current study is to identify Educational leadership Styles and its Telationship to the Ability to Solve School Problems in the Middle Stage in the State of Kuwait from the Teachers' point of view and the effect of the variables of gender, experience, academic qualification and the educational region on this. It aims also to reveal the relationships between educational leadership types and the capability of solving scholastic problems. This study adopts the descriptive analytical approach. The study sample consists of (60) male and female teachers at the middle stage schools. Data were collected through a questionnaire that contained (56) statements distributed and divided into two main axes and each axe includes some dimensions. The study uses the SPSS to reach its results. The study results show that most of middle stage managers practice the democratic type of leadership, followed by the authoritative one and finally the chaotic type. Furthermore, results display that most of schools problems at are students- relevant problems, followed by parents- relevant problems, then curricula-relevant problems, and finally teachers- relevant problems. Moreover, the study results indicate that there is a positive relationship between the democratic type of leadership and the ability to solve schools problems while there is a negative relation between each of the authoritative and chaotic types and the ability to solve schools problems.

Key words: Educational leadership, School Problems, State of Kuwait.

مقدمة:

حظيت القيادة باهتمام الباحثين والمهتمين والمسؤولين عن العمل الإداري، نظراً لأهميتها في إنجاز المؤسسات الإدارية لمهامها وتحقيقها لأهدافها، إذ يتوقف نجاح هذه المؤسسات أو فشلها على مدى النجاح الذي يحققه القادة الإداريون في أعمالهم.

والقيادة عملية يؤثر من خلالها فرد واحد في مجموعة من الأفراد بهدف تحقيق أهداف مشتركة (Northouse, 2016)، فالقائد الكفء هو الذي يشعر بالآخرين من خلال ممارسته السلوك القيادي المناسب، فيستجيبون لتوجيهاته وينفذون تعليماته لا عن خوف بل عن احترام (النشاش، والكيلاني، 2015)، فهي عالم يجعل القائد فيه الأفراد يشعرون بأن هذا العالم يخصهم وحدهم، ويحاولون بذل كل طاقتهم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة (Sadeghi, 2013, 172).

ومع بدايات القرن الحالي ظهرت الحاجة إلى أنماط قيادية تلبي حاجات المرؤوسين، لذلك تغيرت وجهات النظر حول سلوك القائد، وأصبح المطلب الحالي للمؤسسات الاقتصادية والتربوية على حد سواء موجهاً نحو إدارة أكثر أخلاقية تركز على مصلحة الناس، وتبني قيادة تعطي اهتماماً لكل الأطراف ذات العلاقة بالمؤسسة (Van Dierendonck, 2011.

وتؤثر القيادة على سير العملية التربوية داخل المؤسسات التعليمية، حيث تعد حلقة الوصل بين العاملين وخطط المدرسة وتصوراتها لتسهيل تحقيق الأهداف المرسومة ومواكبة المتغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المدرسة، وتعمل على زيادة فعالية القوى الإيجابية في المدرسة أو الحد من الجوانب السلبية قدر المستطاع، وتساعد في السيطرة على مشكلات العمل ووضع الخطط المناسبة لحلها، بالإضافة إلى مواكبة التغيرات المستمرة وتسخيرها لخدمة المدرسة (العجمي، 2015).

ويختلف نمط القيادة وطريقة أداء العمل باختلاف شخصية القائد، ونظراً لتعدد مهام ومسؤوليات مدير المدرسة فإن عدم قدرة مديري المدارس على القيام بهذه المهام على أكمل وجه ينتج عنه العديد من المشكلات التي تؤثر سلباً على سير العملية التعليمية، حيث صنف قطامي (2013) المشكلات التربوية التي تواجهها المدارس إلى مشكلات ناجمة عن الإدارة المدرسية، ومشكلات ناجمة عن سلوك المعلم، ومشكلات ناجمة عن سلوك الطلبة، ومشكلات ناجمة عن البيئة الصفية، ومشكلات مصدرها المادة الدراسية، بالإضافة إلى المشكلات الناجمة عن المجتمع، حيث أشار Durmuscelebi (2017) إلى أن المشكلات المدرسية التي تواجه المعلمين تؤثر سلباً على نجاح العملية التعليمية، ومن ثم تحقيق الأهداف المنشودة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تعد القيادة البوتقة التي تنصهر بداخلها كافة المفاهيم والسياسات والإستراتيجيات الخاصة بالمدرسة؛ وتنبع الكثير من البرامج الناجحة التي تحققها المدرسة من قدرة الإدارة المدرسية على قيادة المصادر البشرية والمادية.

وأشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين القيادة التربوية وبعض المتغيرات، ومنها: درجة الالتزام التنظيمي لدى المعلمين (جعفر، 2015)؛ دافعية المعلمين نحو العمل (طيارة، 2016)؛ الأداء الوظيفي (الزاملي، 2015)؛ الرضا الوظيفي للمعلمين (Bhatti, 2012)، مما يؤكد أهمية القيادة التربوية في العملية التعليمية.

وتوصلت دراسة الصانع، والدهيم (2011) إلى وجود مشكلات تعوق العملية التعليمية بدولة الكويت منها ما يتعلق بالطالب، ومنها ما يتعلق بالمعلم، ومنها ما يتعلق بالمنهج التعليمي، ومنها ما يتعلق بالمبنى المدرسي. ومن خلال عمل الباحثة في المرحلة المتوسطة لاحظت وجود العديد من المشكلات التي تعوق سير العمل، وأن الإدارة المدرسية تلعب دوراً في حل هذه المشكلات إيجاباً وسلباً، ومن ثم تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين أنماط القيادة التربوية والقدرة على حل المشكلات المدرسية، وفي حدود علم الباحثة لم تجرَ دراسة في البيئة الكويتية تناولت متغيرات الدراسة الحالية، مما يدعم الحاجة لإجراء هذه الدراسة.

وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي: ما أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات المدرسية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت؟

ويتفرع عنه التساؤلات التالية:

3. ما أنماط القيادة التربوية السائدة في مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين؟
4. ما هي المشكلات المدرسية في مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أنماط القيادة التربوية السائدة في مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة، المؤهل الدراسي، المنطقة التعليمية)؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات المدرسية في مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة، المؤهل الدراسي، المنطقة التعليمية)؟
7. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أنماط القيادة التربوية السائدة في مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت والقدرة على حل المشكلات المدرسية من وجهة نظر المعلمين؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في النقاط التالية:

- التعرف على أنماط القيادة التربوية السائدة في مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين.
- الكشف عن المشكلات المدرسية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين.
- التعرف على الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أنماط القيادة التربوية والمشكلات المدرسية في مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وفقاً لمتغيرات (الجنس، الخبرة، المؤهل الدراسي، المنطقة التعليمية).
- الكشف عن العلاقة بين أنماط القيادة التربوية السائدة في مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت والقدرة على حل المشكلات المدرسية من وجهة نظر المعلمين.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها قد تسهم في كل من:

أ- **الأهمية النظرية:** تنبع أهمية الدراسة من تناولها القيادة التربوية ودورها في سير العملية التعليمية ونجاح الكثير من البرامج التي تحققها المدرسة.

ب- **الأهمية التطبيقية:** إفادة متخذي القرار في وزارة التربية حول المشكلات المدرسية في مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت لإيجاد الحلول المناسبة، وكذلك إفادة مديري المدارس المتوسطة بدولة الكويت حول أنماط القيادة التربوية السائدة لديهم، لاختيار النمط المناسب لتحقيق الأهداف المنشودة، أيضاً تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي من شأنها العمل على تفعيل دور القيادة التربوية في حل المشكلات المدرسية، وفتح المجال لمزيد من الدراسات والأبحاث حول العلاقة بين أنماط القيادة التربوية وحل المشكلات المدرسية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على ما يلي:

1- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة في جانبها الموضوعي على دراسة العلاقة بين أنماط القيادة التربوية والقدرة على حل المشكلات المدرسية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

2- الحد المكاني: عينة من مدارس المرحلة المتوسطة في المناطق التعليمية الست (العاصمة، حولي، مبارك الكبير، الأحمدي، الفروانية، الجهراء) بدولة الكويت.

3- الحد البشري: تشمل عينة الدراسة بعض معلمي مدارس المرحلة المتوسطة في المناطق التعليمة الست بدولة الكويت.

4- الحد الزماني: طبقت الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2020/2019.

مصطلحات الدراسة:

- **القيادة:**

تعرف القيادة أنها: عملية تتميز بالقدرة على التأثير في توجهات التابعين وقيمهم، مما يسهل الأنشطة ويحسن العلاقات فيما بينهم (Yukl, 2010). وتعرف أنها عملية السيطرة على أنشطة الجماعة المؤسسة في جهودها لوضع أهداف المؤسسة وتحقيقها (Buchanan& Huczynski, 2016). وتعرف القيادة إجرائياً أنها ما يقوم به مديرو المدارس المتوسطة بدولة الكويت للتأثير على العاملين معهم لتحقيق أهداف العملية التعليمية بنجاح.

- **المشكلات المدرسية:**

تعرف المشكلات أنها: "موقف يعترض الوصول إلى الهدف أو ظاهرة تتكون من عدة عناصر متشابهة ومتداخلة يكتنفها الغموض، ويواجهها الفرد أو الجماعة، ويتطلب حلها وتحليلها والتعرف على عناصرها وأسبابها والظروف المحيطة بها من أجل الوصول إلى القرارات المناسبة بشأنها" (العاجز،214،2007). وتعرف المشكلات المدرسية إجرائياً أنها: العوائق التي تواجه مدارس المرحلة المتوسطة في التعليم العام بدولة الكويت وتؤثر سلباً على العملية التعليمية، وتحول دون تحقيق الأهداف.

الخلفية النظرية للدراسة:

تعد المدرسة البيئة الثانية المهمة في حياة الفرد، ففيها يقضي الجزء الكبير من حياته، ويتلقى صنوف التربية والعلم، وتلعب دوراً مهماً في تكوين شخصيته وتحديد اتجاهاته، وهي بذلك تكمل دور الأسرة التي لا تستطيع القيام وحدها بعملية التربية من جميع جوانبها.

وتحتل المرحلة المتوسطة بوضعها في السلم التعليمي في دولة الكويت حلقة وسطى بين التعليم الابتدائي من جهة، والتعليم الثانوي من جهة أخرى، وهي مرحلة منتهية لمن يتوقف عن متابعة الدراسة باعتبارها نهاية المرحلة الإلزامية في التعليم، وهي في الوقت ذاته تضع الأساس لمن يواصل الدراسة منهم في المرحلة الثانوية.

أنماط القيادة:

يختلف نمط القيادة وطريقة أداء العمل باختلاف شخصية القائد، ويقصد بالنمط أنه "نظام العمل الذي يتبعه القائد في الإدارة ويتخذه سبيلاً، أو أسلوبه المتجسد في السلوك والتصرفات الشخصية والمهنية في كافة المواقف الفنية والإدارية" (عابدين،104،2012).

وتتعدد أنماط القيادة والنظريات التي فسرتها، ومن أنماط القيادة التقليدية ما يلي:

1- النمط الأوتوقراطي (السلطوي):

تقوم القيادة الأوتوقراطية على فكرة الزعامة والسلطة، وغالباً ما تتعرض العلاقات بين القائد ومرؤوسيه تحت هذا النمط للعديد من الأضرار، وتسوء صلاته الخارجية بأفراد المجتمع، وهذا النوع يركز جميع السلطات في يد القيادة ولا يفوض شيئاً لمرؤوسيها، وهي تتوقع منهم تنفيذ الأوامر والطاعة للتعليمات التي تصدرها، وفي الوقت نفسه لا تستمع إلى آرائهم في حل المشكلات، بل تتطلب عرضها عليها أولا فأول لتتولى بنفسها دراستها والبت فيها (خليل،2010). أي أن في هذا النمط يحاول القائد أن يستأثر بأكبر قدر من السلطة وعلى المرؤوسين طاعته والاستجابة له، وليس لديه ثقة في مرؤوسيه.

2- النمط الديمقراطي:

"يهتم هذا النمط بالمرؤوسين، ويستخدم التحفيز الإيجابي القائم على إشباع الحاجات والرغبات للتابعين"(حمادات،28،2006)، حيث يقوم على المشاركة في اتخاذ القرار، وعمليات التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه والمتابعة، والقائد هنا يحترم جماعته، وينمي قدراتهم الإبداعية والابتكار، فيؤدي إلى التعاون المثمر، والشعور بالرضا من الجميع، والثقة المتبادلة بينهم ورفع الروح المعنوية بين العاملين، ويدفع العمل إلى التقدم، ويشترك المرؤوسون في صنع القرار، ومن صور هذا النمط ما يسمى "الإدارة بالتجوال، حيث يقوم القائد بجمع المعلومات من المرؤوسين أثناء الجولات التي يقوم بها على أقسام المؤسسة، ويؤدي هذا الأسلوب إلى التعاون المثمر، والشعور بالرضا من الجميع، والثقة المتبادلة بينهم ورفع الروح المعنوية بين العاملين، ويدفع بالعمل إلى التقدم"(محامدة،38،2015).

3- النمط التسيبي أو الفوضوي:

فيه يخول سلطة صنع القرار للمجموعة ويكتفي بإعطاء إرشادات وتوجيهات وبعد ذلك يتدخل عندما يطلب منه فقط، وتصبح المجموعة مفككة وغير مستقرة، وتظهر العشوائية في العمل الإداري، ويتأخر العمل بغياب القائد، ويصبح دور القائد هامشياً ولا تتم استشارته إلا للضرورة القصوى، ونتيجة لذلك تظهر حالات التسيب وعدم الجدية في العمل، ويتحول النظام إلى فوضى وضياع الوقت وعدم استثمار الجهد والزمن وتصبح الجماعة مفككة وغير مستقرة (عياصرة،2007).

مهام مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت:

مهام مدير المدرسة في نظام التعليم العام في دولة الكويت متعددة ومتشعبة، فمدير المدرسة المسؤول الأول عن جميع النواحي الإدارية والفنية والاجتماعية والثقافية، وتشمل مهامه ومسؤولياته جوانب متعددة منها: مهام تجاه الأهداف التربوية، ومهام تجاه الطلبة، ومهام تجاه المعلمين، ومهام تجاه المناهج، ومهام تجاه الإشراف الفني وتوجيه المواد الدراسية، ومهام تجاه المجتمع المحلي، ومهام تجاه المهنة (المسيلم،2014).

المشكلات المدرسية:

تعد الإدارة المدرسية شأنها شأن أي عمل يقوم به الإنسان لا تخلو من المشكلات التي تعترضها، حيث تزخر بيئة التعلُم بالعديد من المتغيرات والجوانب المتنوعة التي تؤثر في أداء المعلم وسير العملية التعليمية، وتتنوع أبعاد هذه المتغيرات والتحديات في المؤسسات التعليمية، كما تتعدد جوانبها وصورها، فمنها ما يُعزى إلى أسباب إدارية ومنها ما يرتبط بطبيعة مهنة التعليم، ومنها ما يتعلق بمشكلات شخصية ونفسية خاصة بالمعلمين، ومنها ما يتعلق بطبيعة المحتوى العلمي والتربوي، وقد تتعلق مشكلات أخرى بطبيعة العلاقات الإنسانية والتفاعلات الاجتماعية في المجتمع المدرسي والبيئة المحيطة بالمدرسة، وقد ترجع المشكلات إلى طبيعة المستحدثات التكنولوجية داخل المجتمع المدرسي (غمري،5،2012-6).

وبالإضافة إلى المشكلات التي تواجه إدارة المدرسة والمعلم، هناك مشكلات يكون مصدرها الطالب نفسه، وقد لا يخلو صف دراسي من المشكلات السلوكية، ويمكن تصنيف هذه المشكلات إلى فئتين رئيسيتين كالتالي:

أ. المشكلات الفردية: وتحدث من خلال التفاعل الاجتماعي الصفي، حيث يسعى الطالب في الصف إلى إشباع هذه الحاجة، فإذا تمكن الطالب من تحقيق الانتماء والقبول من زملائه في الصف وشعر بأهميته بينهم فإنه يصبح متعاوناً ومساهماً بفعالية في الصف، أما إذا حدث العكس وشعر أنه غير مقبول فإنه سوف يستعمل طاقاته ليجد مكاناً بأية وسيلة أخرى ممكنة.

ب. المشكلات الاجتماعية: يمكن أن تكون على الأشكال السلوكية التالية: ضعف وحدة الصف وترابطه، عدم الالتزام بمعايير السلوك والقواعد، الاستجابات السلبية من جانب أعضاء جماعة الصف، موافقة الصف وتقبله لسلوك سيئ، العجز عن التكيف البيئي، القابلية لتشتيت الانتباه والتوقف عن التعلم، انخفاض الروح المعنوية، والكراهية، والمقاومة، الاستجابات العدوانية (العبادي،2010، 143-144).

ويمثل الشغب مرتبة متقدمة من بين جملة المشكلات السلوكية التي يعاني منها الطلبة، ويعرف الشغب الطلابي أنه السلوك الذي يتعارض مع عملية التدريس بصورة خطيرة ويعوق إدارة المدرسة والمعلم عن أداء واجبهم، كما يعوق العملية التعليمية في تحقيق أهدافها. وترجع هذه المشكلة إلى العديد من الأسباب منها اجتماعية واقتصادية وسياسية، بالإضافة إلى نظام التعليم والبيئة المدرسية بما تشمل من طلبة ومعلمين وهيئة إدارية، وأصبحت معظم المدارس تعاني في الوقت الحالي من هذه المشكلة (أحمد، وأبو الوفا، وسلام،314،2012-315).

دراسات ذات علاقة:

في أثناء الإعداد لخطة البحث، وجب الاطلاع على دراسات ذات علاقة في مجال أنماط القيادة التربوية وحل المشكلات، للوقوف على نفس متغيرات البحث، والبدء من حيث توقف الباحثون. وتم تصنيفها عربية وأجنبية، وترتيبها حسب حداثتها كما يلي:

1- الدراسات العربية:

أجرى كناعنة، وسلامة (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التربوية التي تواجه المدارس الثانوية كما يراها المشرفون، واتبعت الدراسة المنهج المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (11) مشرفاً تربوياً و(276) معلماً ومعلمة و(17) مديراً ومديرة، ولتحقيق أهداف الدراسة طوّر الباحث استبانة تكونت في صورتها النهائية من 56 فقرة، تضمنت خمسة مجالات. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: 1) وجود فروق دالة إحصائياً في جميع مجالات المشكلات التربوية في المدارس الثانوية في مدينة الناصرة تبعا لمتغير الجنس، لصالح الذكور. 2) وجود فروق في المتوسطات تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي لصالح المشرفين. 3) وجود فروق دالة إحصائياً في جميع مجالات المشكلات التربوية في المدارس الثانوية في مدينة الناصرة تبعاً لمتغير نوع المدرسة، لصالح المدارس الحكومية. 4) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في جميع مجالات المشكلات التربوية في المدارس الثانوية في مدينة الناصرة تبعا لمتغير الخبرة.

وسعت دراسة حمايل (2018) إلى التعرف على المشكلات الإدارية التي تواجه مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (27) فقرة، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وتم تطبيقها على عينة تألفت من (473) مديراً ومديرة من مدارس محافظة (الخليل، وبيت لحم، رام الله والبيرة، جنين، طولكرم). وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت النتائج إلى أن المشكلات الإدارية كانت مرتفعة، وجاءت بالترتيب التالي: جاءت المشكلات المادية الخاصة بالمدرسة في المرتبة الأولى، منها:(ضيق الصفوف وعدم مناسبتها، شبكة الإنترنت غير متوفرة، الملاعب غير مناسبة)، تليها المشكلات الخاصة بالمعلمين منها: رواتب المعلمين قليلة، ازدواج الوظيفة للمعلم: يعمل بعد الدوام الرسمي)، وجاء في المرتبة الثالثة المشكلات الفنية، منها (قلة الموارد المالية، مجالس أولياء الأمور غير فعالة، ضعف الإمكانات التكنولوجية). وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات الادارية تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

وهدفت دراسة جعفر (2015) إلى التعرف على الأنماط القيادية لمديري المدارس المتوسطة من وجهة نظر الهيئة التدريسية، وتحديد درجة الالتزام التنظيمي لدى الهيئة التدريسية في المدارس المتوسطة، وتحديد الفروق في السلوك القيادي وفقاً لمتغيري النوع ومدة الخدمة، وتحديد الفروق في الالتزام التنظيمي لدى الهيئة التدريسية وفقاً لمتغيري النوع ومدة الخدمة، والكشف عن العلاقة بين السلوك القيادي والالتزام التنظيمي لدى الهيئة التدريسية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتألفت عينة الدراسة من (400) معلم ومعلمة بواقع (144) من الذكور، و(256) من الإناث، من المديريات العامة للتربية في مدينة بغداد، وتم إعداد أداتي الدراسة: استبانة السلوك القيادي، واستبانة الالتزام التنظيمي. وأظهرت النتائج أن أنماط السلوك القيادي جاءت بالترتيب التالي: احتل النمط الديمقراطي المرتبة الأولى، يليه النمط الدكتاتوري، ثم النمط التساهلي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر الهيئة التدريسية عن أنماط السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة بالنسبة للنمط الدكتاتوري

تعزى لمتغير النوع، ولا توجد فروق تعزى لمتغير مدة الخدمة؛ وعدم وجود فروق حول النمط الديمقراطي والتساهلي تعزى لمتغير النوع، بينما توجد فروق في كلا النمطين تعزى لمتغير مدة الخدمة. وأشارت النتائج إلى أن الهيئة التدريسية في المدارس المتوسطة لديها التزاماً تنظيمياً، ولا توجد فروق بين الهيئة التدريسية عن مجالات الالتزام التنظيمي تعزى لمتغير النوع، بينما توجد فروق تعزى لمتغير مدة الخدمة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والالتزام التنظيمي لدى الهيئة التدريسية.

واستهدفت دراسة طيارة (2016) الكشف عن العلاقة بين مدى ممارسة أنماط القيادة التربوية بين مديري المدارس الخاصة في عمان، ودافع المعلمين نحو العمل وفق متغيرات النوع الاجتماعي والتخصص وسنوات الخبرة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام استبانتين، الأولى أساليب القيادة تضمنت (19) فقرة تشمل النمط الديمقراطي والأسلوب الاستبدادي والأسلوب المتساهل. والاستبانة الثانية كان الدافع نحو العمل تضمن من (19) فقرة تشمل المثابرة والطموح، وتكونت عينة الدراسة من (420) معلماً. وأظهرت الدراسة عددًا من النتائج على النحو التالي: كان مستوى ممارسة أساليب القيادة من وجهة نظر المعلمين لمديري المدارس الخاصة في العاصمة عمان مرتفعًا، وكذلك مستوى تحفيز المعلمين للعمل. هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين جميع مجالات مديري المدارس الابتدائية لأسلوب القيادة ومستويات تحفيز المعلمين للعمل. كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط القيادة تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص. وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى تحفيز المعلمين للعمل تعزى لمتغيري سنوات الخبرة الجنس التخصص.

وتناولت دراسة الزاملي (2015) الكشف عن الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الإعدادية، والتعرف على الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس، وتحديد الفروق في الأداء الوظيفي والأنماط القيادية حسب متغير الجنس، وتحديد العلاقة بين الأداء الوظيفي والأنماط القيادية، وتم استخدام المنهج الوصفي، واشتملت أدوات الدراسة على استبانة لقياس الأداء الوظيفي تضمنت (30) عبارة، واستبانة لقياس الأنماط القيادية تضمنت (41) عبارة تم تطبيقهم على عينة تكونت من (92) مديراً ومديرة. وتوصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس الإعدادية يتمتعون بأداء وظيفي، وأن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الإعدادية هو: النمط الديمقراطي، يليه النمط التسلطي، ثم النمط التسيبي. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط القيادة (الديمقراطي، التسلطي، التسيبي) وفقاً لمتغير الجنس. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة موجبة بين الأداء الوظيفي والنمط القيادي الديمقراطي، وعدم وجود علاقة دالة بين الأداء الوظيفي والنمط القيادي التسلطي، وجود علاقة دالة سالبة عكسية بين الأداء الوظيفي والنمط القيادي التسيبي.

2- الدراسات الأجنبية:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات الأجنبية المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية:

أجرى Todd, et al., (2019) دراسة هدفت إلى تقديم بعض الحلول للمشكلات التي تواجه المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية وتؤثر على سير العملية التعليمية، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (38) مختصاً من المدارس الابتدائية في ولاية أوريغون ونورث كارولينا. وتم جمع البيانات من خلال الملاحظة المباشرة وعقد الاجتماعات بشكل دوري لأفراد عينة الدراسة خلال (18) شهراً لإدارة الدعم السلوكي في مدارسهم. وقدمت الدراسة مجموعة من الحلول التي تعمل على تحسين نتائج الطلاب بعد تحديد أسباب هذه المشكلات، وأوصت الدراسة بضرورة تنفيذ هذه الحلول في المدارس.

وسعت دراسة Wippie (2015) إلى الكشف عن العلاقة بين النمط الإداري لمدير المدرسة والقدرة على حل المشكلات المدرسية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (45) مديراً من مدينة فينكس، وتم جمع البيانات من خلال استبانة. وتوصلت الدراسة إلى أن سلطة مدير المدرسة كلما كانت مبنية على التشاور فإن ذلك يساعد على تخطي المشكلات التي يفرضها الواقع المادي أو الإنساني الذي قد لا يكون بالمستوى المأمول، وأن النمط الديمقراطي يزيد من الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس، وأن النمط التسلطي يؤدي إلى النفور وخلق المشكلات من العاملين بدلاً من المساعدة في حلها.

وهدفت دراسة Bhatti (2012) إلى التعرف على علاقة النمط الديمقراطي والأوتوقراطي بالرضا الوظيفي للمعلمين. وأجريت الدراسة على عينة تكونت من (205) معلمين من المدارس الخاصة والحكومية في مدينة لاهور بالهند، واشتملت أدوات الدراسة على استبانتين الأولى لقياس النمط الديمقراطي والأوتوقراطي وتشمل (21) فقرة، والثانية لوصف الرضا الوظيفي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين نمط القيادة والرضا الوظيفي، وكانت هذه العلاقة قوية بين النمط الديمقراطي والرضا الوظيفي، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغير النوع.

وهدفت دراسة Erdogan, et al., (2010) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه إدارة الصف لدى معلمي تقنية المعلومات، والكشف عن الأسباب الكامنة وراء هذه المشكلات والحلول الممكنة لها من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور ومديري المدارس، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (14) مدير مدرسة و(14) معلماً و(17) ولي أمر. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: تمثلت أهم مشكلات الإدارة الصفية فيما يلي: عدم وجود الحافز، عدم وجود البنية التحتية المناسبة، البيئة الصفية غير فعالة، عدم وجود تفاعل في الفصول الدراسية. وتمثلت أسباب هذه المشكلات فيما يلي: المناهج الدراسية، البيئة الصفية، كثافة الفصول الدراسية، عدم وجود الأجهزة الكافية. وتمثلت أهم الحلول لهذه المشكلات فيما يلي: تطوير تأهيل المعلمين، إعادة النظر في المناهج

الدراسية، تنظيم أنشطة تحفيزية، استخدام البرمجيات الوسائط المتعددة، استخدام الثواب والعقاب، تجاهل السلوك غير المنضبط.

وهدفت دراسة Chimonye (2010) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية في ولاية إيمو في نيجيريا، ومدى قدرتهم على حل هذه المشكلات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (67) مدير مدرسة، وتم جمع البيانات من خلال المقابلات الشخصية والملاحظات وتحليل الوثائق ذات الصلة. وتوصلت الدراسة إلى أن المديرين أوضحوا أن الإمكانات ليست بالحجم المطلوب، وقاموا بأدوار مهمة ساعدتهم على تخطي هذه المشكلة من خلال التعاون مع أفراد المجتمع، وكذلك المسؤوليات الملقاة على عاتقهم في المدارس سواء المديرين أو المعلمين، وعدم انضباط الطلبة، وأنه يمكن التغلب على هذه المشكلة من خلال إظهار الممارسات المهنية والالتزام والشجاعة، والتأكيد على المسؤولية الجماعية، وانتهاج أساليب القيادة المختلفة ومنها الأسلوب التركيبي والدبلوماسي.

التعقيب على الدراسات ذات العلاقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة ما يلي:

- **من حيث هدف الدراسة:** اختلفت الأهداف التي تناولتها الدراسات السابقة، حيث هدفت بعض الدراسات إلى التعرف إلى المشكلات التي تواجه المدارس مثل دراسة حمايل (2018)، Chimonye (2010). وهدفت بعض الدراسات إلى التعرف على أنماط القيادة التربوية لدى مديري المدارس مثل دراسة كلٍ من: جعفر (2015)، الزاملي (2015). وهدفت بعض الدراسات إلى التعرف على العلاقة بين أنماط القيادة التربوية وبعض المتغيرات، ومن هذه المتغيرات: دافعية المعلمين نحو العمل طيارة (2016)، الرضا الوظيفي Bhatti (2012).
- **من حيث المنهجية:** تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي كمنهج للدراسة والاستبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، وتسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط القيادة التربوية والقدرة على حل المشكلات المدرسية.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، واختيار منهج الدراسة وتحديد أهدافها، والاطلاع على الأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة وانتقاء ما يتناسب مع موضوع الدراسة الحالية تمهيداً لبناء أدواتها، ومن ثم تطبيقها وتحليل النتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي في تحقيق أهدافها والإجابة عن أسئلتها، ويعتمد على دراسة الظاهرة وتحليلها كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى، ووضع تصور لحلها.

مجتمع وعينة الدراسة:

تضمن مجتمع الدراسة جميع معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة تتناول مستويات مختلفة من حيث: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المنطقة التعليمية، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (1)

توزع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموجرافية

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	30	%50
	أنثى	30	%50
المؤهل العلمي	بكالوريوس	52	%86.70
	دراسات عليا	8	%13.30
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	20	%33.30
	5-10 سنوات	21	%35.00
	أكثر من 10 سنوات- 15 سنة	13	%21.70
	أكثر من 15 سنة	6	%10.00
المنطقة التعليمية	العاصمة	10	%16.70
	حولي	10	%16.70
	الفروانية	10	%16.70
	الأحمدي	10	%16.70
	الجهراء	10	%16.70
	مبارك الكبير	10	%16.70

أداة الدراسة:

لبناء أداة الدراسة قامت الباحثة بالاطلاع على بعض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة مثل دراسة كلٍ من: كناعنة وسلامة (2018)، حمايل (2018)، جعفر (2017)، الزاملي (2015)، الصانع والدهيم (2011)؛

وهي عبارة عن استبانة تهدف إلى التعرف على أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات المدرسية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، وتتكون الاستبانة من جزأين أساسيين كما يلي:

أ- البيانات الديموغرافية:

وتضم أربعة حقول كالتالي: الجنس، المؤهل العملي، سنوات الخبرة، المنطقة التعليمية.

ب- محاور الاستبانة:

تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (56) عبارة، وتكون هذا الجزء من محورين يتضمن كل منهما عدة أبعاد، ويضم كل بعد عدداً من العبارات، وهي كالتالي:

- المحور الأول: أنماط القيادة التربوية في المدارس المتوسطة بدولة الكويت، ويتضمن ثلاثة أبعاد كالتالي: النمط الديمقراطي، ويتكون من (8) عبارات، النمط السلطوي، ويتكون من (8) عبارات، النمط الفوضوي، ويتكون من (8) عبارات.
- المحور الثاني: المشكلات المدرسية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، ويتضمن أربعة أبعاد كالتالي: مشكلات خاصة بالطلبة، ويتكون من (8) عبارات، مشكلات خاصة بالمعلمين، ويتكون من (8) عبارات، مشكلات خاصة بالمناهج الدراسية، ويتكون من (8) عبارات، مشكلات خاصة بأولياء الأمور، ويتكون من (8) عبارات.

ولكل عبارة خمسة مستويات للإجابة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي كالتالي: دائماً (5 درجات)، غالباً (4 درجات)، أحياناً (3 درجات)، نادراً (درجتان)، أبداً (درجة واحدة) بالنسبة عبارات المحور الأول؛ كبيرة جداً (5 درجات)، كبيرة (4 درجات)، متوسطة (3 درجات)، قليلة (درجتان)، قليلة جداً (درجة واحدة) بالنسبة لعبارات المحور الثاني.

صدق وثبات الاستبانة:

تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة، وتم استخدام الرزمة الإحصائية SPSS لحساب معاملات الارتباط، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (2)

معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه

المحور	البعد	معامل الارتباط
أنماط القيادة التربوية	البعد الأول: النمط الديمقراطي	0.624 **
	البعد الثاني: النمط السلطوي	0.819 **
	البعد الثالث: النمط الفوضوي	0.756 **
المشكلات المدرسية	البعد الأول: مشكلات خاصة بالطلبة	0.876 **
	البعد الثاني: مشكلات خاصة بالمعلمين	0.852 **
	البعد الثالث: مشكلات خاصة بالمناهج الدراسية	0.920 **
	البعد الرابع: مشكلات خاصة بأولياء الأمور	0.869 **

(**) دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، فقد تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد المحور الأول (أنماط القيادة التربوية) والدرجة الكلية للمحور ما بين (0.624- 0.819)، وتراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد المحور الثاني (المشكلات المدرسية) والدرجة الكلية للمحور ما بين (0.852- 0.920)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء. وتم حساب معامل ثبات الاستبانة عن طريق إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة من خلال الرزمة الإحصائية SPSS، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (3)

معاملات الثبات لمحاور الاستبانة

المحور	البعد	عدد العبارات	معامل الثبات
أنماط القيادة التربوية	البعد الأول: النمط الديمقراطي	8	0.88
	البعد الثاني: النمط السلطوي	8	0.87
	البعد الثالث: النمط الفوضوي	8	0.88
	المحور ككل	24	0.86
المشكلات المدرسية	البعد الأول: المشكلات الخاصة بالطلبة	8	0.87
	البعد الثاني: المشكلات الخاصة بالمعلمين	8	0.88
	البعد الثالث: المشكلات الخاصة بالمناهج الدراسية	8	0.87
	البعد الرابع: المشكلات الخاصة بأولياء الأمور	8	0.87
	المحور ككل	32	0.85
	الاستبانة ككل	56	0.88

يتضح من الجدول السابق أن الاستبانة تتسم بمعامل ثبات عالٍ، حيث بلغ معامل ثبات الاستبانة ككل (0.88)، وتراوحت معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة ما بين (0.87- 0.88)، ومن ثم يمكن الوثوق في النتائج التي يمكن الوصول إليها.

المعالجة الإحصائية:

تم إدخال البيانات بالحاسب الآلي من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وأجريت المعالجات الإحصائية التالية، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة: التكرارات Frequency، النسبة المئوية Percentage، المتوسط الحسابي Mean، الانحراف المعياري Standard Deviation، اختبار ت t- Test، تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA، اختبار إل إس دي LSD.

نتائج الدراسة:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد التحليل الإحصائي للبيانات، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حصر استجابات أفراد عينة الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS)، وفيما يلي عرض لهذه النتائج ومناقشتها:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

ما أنماط القيادة التربوية السائدة في مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين؟

تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الأول للاستبانة، ورصدت النتائج في الجداول التالية:

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول النمط الديمقراطي

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط
1	يصغي مدير المدرسة للعاملين بشكل جيد.	35.00	41.67	15.00	6.67	1.67	4.02	0.97	2
2	يقيم مدير المدرسة المعلمين بصورة موضوعية.	31.67	36.67	18.33	6.67	6.67	3.80	1.16	5
3	يستشير مدير المدرسة المعلمين في اتخاذ القرارات.	20.00	25.00	23.33	18.33	13.33	3.20	1.33	8
4	يشارك مدير المدرسة المعلمين في وضع الخطط التعليمية.	30.00	26.67	23.33	13.33	6.67	3.60	1.24	7
5	يتقبل مدير المدرسة أفكار ومقترحات المعلمين بكل احترام.	43.33	28.33	15.00	10.00	3.33	3.98	1.14	4
6	يشجع مدير المدرسة المعلمين على تنمية وتطوير أنفسهم مهنياً.	53.33	26.67	8.33	5.00	6.67	4.15	1.19	1

7	يحرص مدير المدرسة على أن تسود روح التعاون بينه وبين المعلمين.	45.00	35.00	5.00	5.00	10.00	4.00	1.28	3
8	يظهر مدير المدرسة اهتمامًا بمشاعر واحتياجات المعلمين داخل المدرسة.	38.33	20.00	8.33	23.33	10.00	3.68	1.33	6

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن البعد الأول الخاص بالنمط الديمقراطي يحتوي على (8) عبارات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا البعد، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (6) "يشجع مدير المدرسة المعلمين على تنمية وتطوير أنفسهم مهنياً" بمتوسط حسابي بلغ (4.15)، وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (1) "يصغي مدير المدرسة للعاملين بشكل جيد" بمتوسط حسابي (4.02)، وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (7) "يحرص مدير المدرسة على أن تسود روح التعاون بينه وبين المعلمين" بمتوسط حسابي (4.00). أي أن بعض مديري المدارس المتوسطة يمارسون النمط الديمقراطي، مما ينعكس إيجاباً على سير العملية التعليمية والقدرة على حل المشكلات المدرسية، ومن ثم تحقيق الأهداف المنشودة بكفاءة وفاعلية.

بينما جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (4) "يشارك مدير المدرسة المعلمين في وضع الخطط التعليمية" بمتوسط حسابي (3.60)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (3) "يستشير مدير المدرسة المعلمين في اتخاذ القرارات" بمتوسط حسابي (3.20). أي أن هناك إهمالاً لمشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات، وأن بعض مديري المدارس المتوسطة لا يشاركون في وضع الخطط التعليمية.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول النمط السلطوي

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط
9	قرارات مدير المدرسة سريعة وغير مدروسة.	3.33	15.00	25.00	33.33	23.33	2.42	1.11	8
10	يهتم مدير المدرسة بسير العمل أكثر من اهتمامه بالمعلمين.	20.00	18.33	28.33	25.00	8.33	3.17	1.25	2
11	ينفرد مدير المدرسة باتخاذ القرارات.	18.33	23.33	26.67	20.00	11.67	3.17	1.28	3
12	يتقيد مدير المدرسة بحرفية الأنظمة والتعليمات.	42.37	25.42	20.34	8.47	3.39	3.95	1.14	1
13	يهدد مدير المدرسة المعلمين باستخدام سلطاته الرسمية.	15.00	13.33	26.67	26.67	18.33	2.80	1.31	6
14	تربط مدير المدرسة علاقات إنسانية محدودة بالمعلمين.	25.42	18.64	16.95	16.95	22.03	3.08	1.51	4
15	يكثر مدير المدرسة من استعمال المراسلات الورقية مع المعلمين.	20.00	10.00	25.00	28.33	16.67	2.88	1.37	5
16	يقلل مدير المدرسة من الاتصال بين المعلمين وأولياء الأمور.	8.33	13.33	21.67	35.00	21.67	2.52	1.21	7

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن البعد الثاني الخاص بالنمط السلطوي يحتوي على (8) عبارات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا البعد، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (12) "يتقيد مدير المدرسة بحرفية الأنظمة والتعليمات" بمتوسط حسابي بلغ (3.95). وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (10) "يهتم مدير المدرسة بسير العمل أكثر من اهتمامه بالمعلمين" بمتوسط حسابي (3.17)، وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (11) "ينفرد مدير المدرسة باتخاذ القرارات" بمتوسط حسابي (3.17). أي أن بعض مديري المدارس المتوسطة يمارسون النمط السلطوي.

بينما جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (16) يقلل مدير المدرسة من الاتصال بين المعلمين وأولياء الأمور" بمتوسط حسابي (2.52)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (9) "قرارات مدير المدرسة سريعة وغير مدروسة" بمتوسط حسابي (2.42). أي أن بعض مديري المدارس المتوسطة لا يهتمون بالتواصل مع المعلمين وأولياء الأمور مما يعمل على خلق فجوة في العلاقات الإنسانية وينعكس سلباً على سير العملية التعليمية، كما تعكس هذه النتيجة تسرع بعض مديري المدارس في اتخاذ القرارات وعدم دراستها مما ينتج عنه ظهور بعض المشكلات وعدم نجاح هذه القرارات في تحقيق أهدافها.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول النمط الفوضوي

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط
17	يهمل مدير المدرسة تحقيق أهداف المدرسة.	6.67	6.67	13.33	25.00	48.33	1.98	1.23	6
18	يفوض مدير المدرسة جميع أعماله للمعلمين.	10.00	8.33	10.00	28.33	43.33	2.13	1.33	4
19	يكلف مدير المدرسة المعلمين بالمهام ويهمل متابعتها.	8.33	5.00	8.33	31.67	46.67	1.97	1.23	7
20	لا توجد سياسات وأهداف محددة توجه العمل في المدرسة.	6.67	8.33	16.67	18.33	50.00	2.03	1.28	5
21	يجري مدير المدرسة التغيير لإرضاء فئة معينة من المعلمين.	10.00	6.67	16.67	31.67	35.00	2.25	1.28	3
22	يتساهل مدير المدرسة مع المعلمين المقصرين في أداء واجباتهم.	6.67	10.00	13.33	46.67	23.33	2.30	1.14	2
23	الاجتماعات التي يعقدها مدير المدرسة غير مخطط لها وغير منظمة.	6.67	3.33	6.67	36.67	46.67	1.87	1.13	8
24	ينفرد كل عضو في المدرسة برأيه الشخصي في علاج المواقف التربوية.	6.67	15.00	21.67	25.00	31.67	2.40	1.26	1

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن البعد الثالث الخاص بالنمط الفوضوي يحتوي على (8) عبارات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا البعد، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (24) "ينفرد كل عضو في المدرسة برأيه الشخصي في علاج المواقف التربوية" بمتوسط حسابي بلغ (2.40)، وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (22) "يتساهل مدير المدرسة مع المعلمين المقصرين في أداء واجباتهم" بمتوسط حسابي (2.30)، وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (21) "يجري مدير المدرسة التغيير لإرضاء فئة معينة من المعلمين" بمتوسط حسابي (2.25). أي أن بعض مديري المدارس المتوسطة يمارسون النمط الفوضوي.

بينما جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (19) "يكلف مدير المدرسة المعلمين بالمهام ويهمل متابعتها" بمتوسط حسابي (1.97)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (23) "الاجتماعات التي يعقدها مدير المدرسة غير مخطط لها وغير منظمة" بمتوسط حسابي (1.87). أي أن بعض مديري المدارس المتوسطة لا يتابعون المهام التي يكلفون بها المعلمين نتيجة عدم اكتراثهم للعمل المدرسي، والاجتماعات التي يعقدونها غير مخطط لها لأن عملهم يتسم بالعشوائية.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أنماط القيادة التربوية ككل

النمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب المتوسط
الديمقراطي	3.80	1.20	1
التسلطي	3.00	1.27	2
الفوضوي	2.12	1.24	3

يتضح من الجدول السابق أن النمط الديمقراطي هو أكثر الأنماط القيادة ممارسة لدى مديري المدارس المتوسطة بدولة الكويت بمتوسط حسابي بلغ (3.80) وانحراف معياري (1.20)، يلية النمط التسلطي بمتوسط حسابي بلغ (3.00) وانحراف معياري (1.27)، وأخيراً النمط الفوضوي بمتوسط حسابي بلغ (2.12) وانحراف معياري (1.24). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من: جعفر (2017) والزاملي (2015)، حيث توصلت إلى أن النمط الديمقراطي هو أكثر الأنماط القيادة ممارسة لدى مديري المدارس، يلية النمط التسلطي، وأخيراً النمط الفوضوي.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

ما هي المشكلات المدرسية في مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين؟

تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الثاني للاستبانة، ورصدت النتائج في الجداول التالية:

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات الخاصة بالطلبة

م	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط
1	تأخر بعض الطلبة عن الدوام الرسمي.	16.67	23.33	33.33	26.67	0.00	3.30	1.05	2
2	السلوك العدواني لبعض الطلبة خلال الفسحة.	16.67	21.67	25.00	31.67	5.00	3.13	1.19	5
3	ضعف التحصيل الدراسي للطلبة بشكل عام.	28.33	11.67	30.00	18.33	11.67	3.27	1.36	4
4	ضعف التزام الطلبة بالآداب العامة في المدرسة.	20.00	18.33	35.00	20.00	6.67	3.25	1.19	3
5	كثرة حوادث السرقة من بعض الطلبة لزملائهم.	13.56	5.08	20.34	33.90	27.12	2.44	1.32	8
6	التغيب المتكرر لكثير من الطلبة بدون مبررات مقنعة.	16.67	16.67	30.00	16.67	20.00	2.93	1.35	7
7	عبث الطلبة بممتلكات المدرسة العامة (الأثاث – الحديقة....إلخ).	23.33	23.33	30.00	15.00	8.33	3.38	1.24	1
8	تسرب بعض الطلبة لأسباب واهية وبرغبة أولياء الأمور.	15.25	18.64	23.73	28.81	13.56	2.93	1.28	6

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن البعد الأول الخاص بمشكلات الطلبة يحتوي على (8) عبارات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا البعد، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (7) "عبث الطلبة بممتلكات المدرسة العامة (الأثاث – الحديقة...إلخ" بمتوسط حسابي بلغ (3.38)، وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (1) "تأخر بعض الطلبة عن الدوام الرسمي" بمتوسط حسابي (3.30)، وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (4) "ضعف التزام الطلبة بالآداب العامة في المدرسة" بمتوسط حسابي (3.25). أي أن بعض الطلبة في المدارس المتوسطة يعبثون بممتلكات المدرسة العامة، ويتأخرون عن الدوام الرسمي، كما أن بعض الطلبة لا يلتزمون بالآداب العامة في المدرسة مما ينعكس سلباً على المناخ المدرسي وقد ينتج عنه بعض أشكال العنف في المدرسة.

بينما جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (6) "التغيب المتكرر لكثير من الطلبة بدون مبررات مقنعة" بمتوسط حسابي (2.93)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (5) "كثرة حوادث السرقة من بعض الطلبة لزملائهم" بمتوسط حسابي (2.44). وتشير هذه النتيجة إلى وجود بعض الحالات الفردية لحوادث السرقة من بعض الطلبة لزملائهم وهذا يتنافى مع الأخلاقيات العامة في المجتمع المدرسي بصفة خاصة والمجتمع الكويتي بصفة عامة.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات الخاصة بالمعلمين

م	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط
9	انخفاض الروح المعنوية لدى المعلمين.	13.33	25.00	28.33	26.67	6.67	3.12	1.15	1
10	إهمال بعض المعلمين لإعداد الدروس مسبقاً.	6.67	8.33	31.67	41.67	11.67	2.57	1.03	4
11	تأخر بعض المعلمين عن موعد الدوام المدرسي.	5.00	18.33	33.33	28.33	15.00	2.70	1.09	3
12	التغيب المتكرر لبعض المعلمين لأسباب غير مقنعة.	8.33	13.33	35.00	31.67	11.67	2.75	1.10	2
13	تدني مهارة بعض المعلمين في استخدام الوسائل التعليمية.	5.00	8.33	36.67	36.67	13.33	2.55	1.00	5
14	عدم إنجاز المعلمين للأعمال الموكلة إليهم في المواعيد المحددة.	6.67	6.67	25.00	35.00	26.67	2.32	1.14	7
15	عدم التزام المعلمين بتنفيذ الخطة الدراسية خلال الفصل الدراسي.	6.67	5.00	20.00	40.00	28.33	2.22	1.12	8
16	عدم التزام بعض المعلمين بأيام الإشراف المدرسية الخاصة بهم.	8.33	6.67	23.33	33.33	28.33	2.33	1.20	6

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن البعد الثاني الخاص بمشكلات المعلمين يحتوي على (8) عبارات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا البعد، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (9) "انخفاض الروح المعنوية لدى المعلمين" بمتوسط حسابي بلغ (3.12)، وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (12) "التغيب المتكرر لبعض المعلمين لأسباب غير مقنعة" بمتوسط حسابي (2.75)، وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (11) "تأخر بعض المعلمين عن موعد الدوام المدرسي" بمتوسط حسابي (2.70). وتشير هذه العبارات إلى انخفاض مستوى الرضا عن العمل لدى بعض المعلمين وقد انعكس ذلك على انخفاض الروح المعنوية لديهم والغياب المتكرر والتأخر عن موعد الدوام المدرسي.

بينما جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (14) "عدم إنجاز المعلمين للأعمال الموكلة إليهم في المواعيد المحددة" بمتوسط حسابي (2.32)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (15) "عدم التزام المعلمين بتنفيذ الخطة الدراسية خلال الفصل الدراسي" بمتوسط حسابي (2.22). وتؤكد هذه العبارات أن بعض المعلمين لا ينجزون الأعمال الموكلة إليهم ولا يلتزمون بتنفيذ الخطة الدراسية خلال الفصل الدراسي، وقد تنتج هذه المشكلات عن استخدام مديري المدارس النمط الفوضوي في القيادة.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات الخاصة بالمناهج الدراسة

م	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط
17	نقص مراعاة المناهج الدراسية لقدرات بعض الطلبة.	18.33	21.67	38.33	21.67	0.00	3.37	1.02	1
18	قلة توافر تقنيات التعليم والتعلُّم اللازمة لشرح الدروس.	21.67	11.67	30.00	21.67	15.00	3.03	1.35	4
19	عدم كفاية عدد الحصص الأسبوعية للقيام بأنشطة المناهج المقررة.	13.33	11.67	28.33	31.67	15.00	2.77	1.24	6
20	المواد المكتبية في مكتبة المدرسة لإثراء المناهج الدراسية غير متجددة.	23.33	18.33	23.33	25.00	10.00	3.20	1.33	2
21	ضعف استخدام التكنولوجيا الحديثة مثل الحاسوب في شرح المناهج الدراسية.	11.67	13.33	20.00	36.67	18.33	2.63	1.26	7
22	نقص أدلة الأنشطة اللازمة لإثراء بعض مواضيع المناهج الدراسية.	13.33	8.33	40.00	26.67	11.67	2.85	1.16	5
23	شكوى أولياء الأمور لعدم قدرتهم على التعامل في تدريس أبنائهم للمناهج الجديدة.	21.67	20.00	18.33	23.33	16.67	3.07	1.41	3
24	قلة زيارة الموجه الفني للمدارس لمتابعة تقديم المعلمين للمناهج الدراسية.	10.00	6.67	28.33	33.33	21.67	2.50	1.20	8

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن البعد الثالث الخاص بمشكلات المناهج الدراسة يحتوي على (8) عبارات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا البعد، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (17) "نقص مراعاة المناهج الدراسية لقدرات بعض الطلبة" بمتوسط حسابي بلغ (3.37)، وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (20) "المواد المكتبية في مكتبة المدرسة لإثراء المناهج الدراسية غير متجددة" بمتوسط حسابي (3.20)، وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (23) "شكوى أولياء الأمور لعدم قدرتهم على التعامل في تدريس أبنائهم للمناهج الجديدة" بمتوسط حسابي (3.07). أي أن المناهج الدراسية لا تراعي قدرات بعض الطلبة، ولا تحتوي المكتبة المدرسية على مواد مكتبية متجددة لإثراء المناهج الدراسية.

بينما جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (21) "ضعف استخدام التكنولوجيا الحديثة مثل الحاسوب في شرح المناهج الدراسية" بمتوسط حسابي (2.61)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (24) "قلة زيارة الموجه الفني

للمدارس لمتابعة تقديم المعلمين للمناهج الدراسية" بمتوسط حسابي (2.50). أي أن هناك عدم اهتمام باستخدام الحاسوب في تدريس المناهج الدراسية، ولا يهتم الموجهون الفنيون بزيارة المدارس لتقديم المتابعة للمعلمين.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات الخاصة بأولياء الأمور

م	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط
25	قلة اهتمام أولياء الأمور بمتابعة أبنائهم.	25.00	23.33	30.00	18.33	3.33	3.48	1.16	1
26	قلة احترام المعلمين من قبل بعض أولياء أمور الطلبة.	13.56	15.25	25.42	32.20	13.56	2.83	1.25	7
27	قلة الدعم المعنوي الذي يتلقاه مدير المدرسة من أولياء الأمور.	11.67	13.33	38.33	26.67	10.00	2.90	1.13	6
28	ضعف قناعة الكثير من أولياء الأمور بأهمية مجالس الأباء ومشاركتهم فيها.	11.67	30.00	30.00	20.00	8.33	3.17	1.14	4
29	قلة تجاوب الكثير من أولياء الأمور لحضور الأنشطة والحفلات المدرسية.	11.67	15.00	40.00	25.00	8.33	2.97	1.10	5
30	ضعف تعاون بعض أولياء الأمور مع المدرسة لتصحيح سلوك أبنائهم الخاطي.	15.00	31.67	31.67	15.00	6.67	3.33	1.11	2
31	قيام بعض أولياء الأمور بممارسة الضغوط الاجتماعية على مدير المدرسة.	11.67	15.00	30.00	28.33	15.00	2.80	1.22	8
32	ضعف قناعة أولياء الأمور بالمخالفات التي يرتكبها ابناؤهم أثناء الدوام المدرسي.	16.67	25.00	40.00	10.00	8.33	3.32	1.13	3

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن البعد الرابع الخاص بمشكلات أولياء الأمور يحتوي على (8) عبارات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا البعد، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (25) "قلة اهتمام أولياء الأمور بمتابعة أبنائهم" بمتوسط حسابي بلغ (3.48)، وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (30) "ضعف تعاون بعض أولياء الأمور مع المدرسة لتصحيح سلوك أبنائهم الخاطي" بمتوسط حسابي (3.33)، وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (32) "ضعف قناعة أولياء الأمور بالمخالفات التي يرتكبها أبناؤهم أثناء الدوام المدرسي" بمتوسط حسابي (3.32). أي أن بعض أولياء الأمور لا يهتمون بمتابعة أبنائهم في المدرسة، ولا يحرصون على التواصل والتعاون مع المدرسة لتصحيح سلوك أبنائهم الخاطي، ولا يقتنعون بالمخالفات التي يرتكبها أبناؤهم أثناء الدوام المدرسي.

بينما جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (26) "قلة احترام المعلمين من قبل بعض أولياء أمور الطلبة" بمتوسط حسابي (2.83)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (31) "قيام بعض أولياء الأمور بممارسة الضغوط الاجتماعية على مدير المدرسة" بمتوسط حسابي (2.80). تؤكد هذه العبارات على قلة احترام المعلمين من قبل بعض أولياء الأمور نتيجة لأعراقهم أو جنسياتهم مما ينعكس سلباً على الرضا الوظيفي لدى هؤلاء المعلمين ومن ثم عدم نجاحهم في تأدية المهام المنوطه بهم.

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات المدرسية ككل

المشكلات المدرسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب المتوسط
مشكلات خاصة بالطلبة	3.08	1.25	1
مشكلات خاصة بالمعلمين	2.57	1.11	4
مشكلات خاصة بالمناهج	2.93	1.25	3
مشكلات خاصة بأولياء الأمور	3.01	1.15	2

يتضح من الجدول السابق أن المشكلات الخاصة بالطلبة تمثل أكثر المشكلات المدرسية في المدارس المتوسطة بدولة الكويت بمتوسط حسابي بلغ (3.08)، تليها المشكلات الخاصة بأولياء الأمور بمتوسط حسابي بلغ (3.00)، ثم المشكلات الخاصة بالمناهج الدراسية بمتوسط حسابي بلغ (2.93)، وأخيراً المشكلات الخاصة بالمعلمين بمتوسط حسابي بلغ (2.57). وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي توصلت إلى وجود مشكلات تواجهه المدارس منها دراسة كناعنة وسلامة (2018) ودراسة Chimoye, 2010. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة حمايل (2018) التي توصلت إلى أن المشكلات الخاصة بالمعلمين تحتل المرتبة الثانية.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أنماط القيادة التربوية السائده في مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة، المؤهل الدراسي، المنطقة التعليمية)؟

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، واختبار ت (t-Test)، ورصدت النتائج في الجداول التالية:

جدول (13)

نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أنماط القيادة التربوية وفقاً لمتغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
النمط الديمقراطي	ذكور	30	32.70	4.67	2.223	58	0.030
	إناث	30	28.17	10.14			
النمط السلطوي	ذكور	30	25.80	6.39	1.974	58	0.050
	إناث	30	21.93	8.61			
النمط الفوضوي	ذكور	30	17.37	8.38	0.625	58	0.534
	إناث	30	16.07	7.71			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول النمط الديمقراطي والسلطوي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (2.223) و(1.974) على التوالي ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جعفر (2017) التي أشارت إلى وجود فروق حول النمط السلطوي تعزى لمتغير الجنس، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة طيارة (2016) والزاملي (2015).

بينما لا توجد فروق حول النمط الفوضوي تعزى لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة (ت) (0.625) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف الجنس حول مدى ممارسة مديري المدارس المتوسطة النمط الفوضوي مثل تساهل مدير المدرسة مع المعلمين المقصرين في أداء واجباتهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كناعنة وسلامة (2018).

جدول (14)

نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أنماط القيادة التربوية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

البعد	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
النمط الديمقراطي	بكالوريوس	52	31.42	7.26	2.501	58	0.015
	دراسات عليا	8	24.00	11.07			
النمط السلطوي	بكالوريوس	52	24.29	7.62	1.074	58	0.287
	دراسات عليا	8	21.13	8.71			
النمط الفوضوي	بكالوريوس	52	17.06	8.27	0.839	58	0.405
	دراسات عليا	8	14.50	5.98			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول النمط الديمقراطي تعزى لمتغير المؤهل لصالح بكالوريوس، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.501) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). بينما لا توجد فروق حول النمط السلطوي والفوضوي تعزى لمتغير المؤهل، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (1.074) و(0.839) على التوالي مستوى دلالتها أكبر من (0.287).

جدول (15)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أنماط القيادة التربوية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

البعد	الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
النمط الديمقراطي	أقل من 5 سنوات	20	32.10	7.82	بين المجموعات	254.05	3	84.69	1.292	0.286
	5-10 سنوات	21	29.48	8.01	داخل المجموعات	3670.68	56	65.55		
	أكثر من 10 سنوات-15 سنة	13	31.77	8.55	المجموع	3924.73	59			
	أكثر من 15 سنة	6	25.33	8.36						
	مجموع	60	30.43	8.16						
النمط السلطوي	أقل من 5 سنوات	20	26.60	9.17	بين المجموعات	254.22	3	84.74	1.435	0.242
	5-10 سنوات	21	22.90	7.33	داخل المجموعات	3306.71	56	59.05		
	أكثر من 10 سنوات-15 سنة	13	21.31	4.92	المجموع	3560.93	59			
	أكثر من 15 سنة	6	23.67	8.29						

	مجموع	60	23.87	7.77				
النمط الفوضوي	أقل من 5 سنوات	20	19.80	10.19	بين المجموعات	545.68	3	181.89	3.143	0.032
	5-10 سنوات	21	14.48	5.68						
	أكثر من 10 سنوات- 15 سنة	13	13.54	3.93	داخل المجموعات	3240.50	56	57.87		
	أكثر من 15 سنة	6	21.17	9.37	المجموع	3786.18	59			
	مجموع	60	16.72	8.01						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول النمط الديمقراطي والسلطوي تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيم (F) المحسوبة (1.435)، (1.292) بنفس الترتيب، ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). بينما توجد فروق حول النمط الفوضوي تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (3.143) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وللتعرف على دلالة الفروق تم استخدام اختبار إل إس دي LSD، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول النمط الفوضوي، وكان اتجاه الفروق كالتالي: توجد فروق بين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) و(5-10 سنوات) لصالح ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، ووجود فروق بين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات- 15 سنة) لصالح ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، ووجود فروق بين ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات- 15 سنة) و(أكثر من 15 سنة) لصالح ذوي الخبرة (أكثر من 15 سنة). وقد يرجع ذلك إلى أن ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) و(أكثر من 15 سنة) أكثر وعياً من ذوي الخبرات الأخرى فيما يتعلق بمدى ممارسة مديري المدارس المتوسطة النمط الفوضوي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جعفر (2017).

جدول (16)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أنماط القيادة التربوية وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية

البعد	المنطقة التعليمية	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
النمط الديمقراطي	العاصمة	10	20.00	9.08	بين المجموعات	1623.73	5	324.75	7.621	0.0001
	الأحمدي	10	31.20	6.46						
	مبارك الكبير	10	35.70	4.16	داخل المجموعات	2301.00	54	42.61		
	الجهراء	10	29.00	5.25						
	حولي	10	35.10	5.28	المجموع	3924.73	59			
	الفروانية	10	31.60	7.66						
	مجموع	60	30.43	8.16						
	العاصمة	10	16.20	5.57	بين المجموعات	1174.33	5	234.87		
	الأحمدي	10	22.00	4.19						
	مبارك الكبير	10	25.40	7.57	داخل المجموعات	2386.60	54	44.20		

النمط السلطوي	الجهراء	10	26.10	5.20				5.314	0.0001
	حولي	10	22.80	9.80					
	الفروانية	10	30.70	6.02					
	مجموع	60	23.87	7.77	المجموع	3560.93	59		
النمط الفوضوي	العاصمة	10	13.80	3.22					
	الأحمدي	10	17.60	7.07					
	مبارك الكبير	10	18.60	9.23	بين المجموعات	546.28	5	1.821	0.124
	الجهراء	10	11.50	4.70	داخل المجموعات	3239.90	54		
	حولي	10	19.10	9.15					
	الفروانية	10	19.70	10.42	المجموع	3786.18	59		
	مجموع	60	16.72	8.01					

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول النمط الفوضوي تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (1.821) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). بينما توجد فروق حول النمط الديمقراطي والسلطوي تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، حيث بلغت قيم (F) المحسوبة (7.621) و(5.314) على الترتيب، ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وللتعرف على دلالة الفروق تم استخدام اختبار إل إس دي (LSD)، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول النمط الديمقراطي، وكان اتجاه الفروق كالتالي: توجد فروق بين منطقتي حولي والعاصمة لصالح منطقة حولي، وتوجد فروق بين منطقتي الفروانية والعاصمة لصالح منطقة الفروانية، وتوجد فروق بين منطقتي الجهراء والعاصمة لصالح منطقة الجهراء، وتوجد فروق بين منطقتي مبارك الكبير والعاصمة لصالح منطقة مبارك الكبير. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية حول النمط السلطوي، وكان اتجاه الفروق كالتالي: توجد فروق بين منطقتي الفروانية والعاصمة لصالح منطقة الفروانية، وتوجد فروق بين منطقتي الجهراء والعاصمة لصالح منطقة الجهراء، وتوجد فروق بين منطقتي مبارك الكبير والعاصمة لصالح منطقة مبارك الكبير، وتوجد فروق بين منطقتي الأحمدي والعاصمة لصالح منطقة الأحمدي، وتوجد فروق بين منطقتي مبارك الكبير والعاصمة لصالح منطقة مبارك الكبير.

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات المدرسية في مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة، المؤهل الدراسي، المنطقة التعليمية)؟

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، واختبار ت (t-Test)، وتوضحها الجداول التالية:

جدول (17)

نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات المدرسية وفقاً لمتغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
المشكلات الخاصة بالطلبة	ذكور	30	27.33	8.07	2.618	58	0.011
	إناث	30	21.77	8.39			
المشكلات الخاصة بالمعلمين	ذكور	30	21.30	7.76	0.781	58	0.438
	إناث	30	19.80	7.10			
المشكلات الخاصة بالمناهج الدراسية	ذكور	30	25.23	8.70	2.017	58	0.048
	إناث	30	20.93	7.79			
المشكلات الخاصة بأولياء الأمور	ذكور	30	26.83	6.91	2.201	58	0.032
	إناث	30	22.17	9.34			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات الخاصة بالطلبة والمناهج الدراسية وأولياء الأمور تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (2.618)، (2.017)، (2.201) بنفس الترتيب، ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كناعنة وسلامة (2018) التي توصلت إلى وجود فروق حول المشكلات المدرسية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. بينما لا توجد فروق حول المشكلات الخاصة بالمعلمين تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.781) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حمايل (2018) التي توصلت إلى عدم وجود فروق حول المشكلات المدرسية تعزى لمتغير الجنس.

جدول (18)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات المدرسية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

البعد	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
المشكلات الخاصة بالطلبة	بكالوريوس	52	24.69	8.35	0.323	58	0.748
	دراسات عليا	8	23.63	10.89			
المشكلات الخاصة بالمعلمين	بكالوريوس	52	20.54	7.34	0.030	58	0.976
	دراسات عليا	8	20.63	8.38			
المشكلات الخاصة بالمناهج الدراسية	بكالوريوس	52	22.92	8.07	0.371	58	0.712
	دراسات عليا	8	24.13	11.34			
المشكلات الخاصة بأولياء الأمور	بكالوريوس	52	24.60	8.12	0.222	58	0.825
	دراسات عليا	8	23.88	11.18			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول جميع المدرسية (المشكلات الخاصة بالطلبة والمعلمين والمناهج الدراسية وأولياء الأمور) تعزى لمتغير المؤهل، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (0.323) و(0.030) و(0.371) و(0.222) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حمايل (2018) التي توصلت إلى عدم وجود فروق حول المشكلات المدرسية تعزى لمتغير المؤهل.

جدول (19)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات المدرسية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

البعد	الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
المشكلات الخاصة بالطلبة	أقل من 5 سنوات	20	25.45	9.33	بين المجموعات	89.92	3	29.97	0.390	0.761
	5-10 سنوات	21	25.05	8.05	داخل المجموعات	4306.93	56	76.91		
	أكثر من 10 سنوات- 15 سنة	13	23.85	9.46	المجموع	4396.85	59			
	أكثر من 15 سنة	6	21.33	7.50						
	مجموع	60	24.55	8.63						
المشكلات الخاصة بالمعلمين	أقل من 5 سنوات	20	20.80	9.74	بين المجموعات	90.95	3	30.32	0.539	0.658
	5-10 سنوات	21	21.71	4.95	داخل المجموعات	3151.90	56	56.28		
	أكثر من 10 سنوات- 15 سنة	13	19.62	7.74	المجموع	3242.85	59			
	أكثر من 15 سنة	6	17.67	5.32						
	مجموع	60	20.55	7.41						
المشكلات الخاصة بالمناهج الدراسية	أقل من 5 سنوات	20	24.70	9.35	بين المجموعات	177.45	3	59.15	0.817	0.460
	5-10 سنوات	21	23.67	6.92	داخل المجموعات	4055.14	56	72.41		
	أكثر من 10 سنوات- 15 سنة	13	21.31	9.95	المجموع	4232.58	59			
	أكثر من 15 سنة	6	19.50	7.06						
	مجموع	60	23.08	8.47						
المشكلات الخاصة بأولياء الأمور	أقل من 5 سنوات	20	25.55	8.77	بين المجموعات	128.65	3	42.88	0.584	0.628
	5-10 سنوات	21	24.57	6.46	داخل المجموعات	4110.35	56	73.40		
	أكثر من 10 سنوات- 15 سنة	13	21.92	11.26	المجموع	4239.00	59			
	أكثر من 15 سنة	6	26.33	7.66						
	مجموع	60	24.50	8.48						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول جميع المدرسية (المشكلات الخاصة بالطلبة والمعلمين والمناهج الدراسية وأولياء الأمور) تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (0.390) و(0.539) و(0.817) و(0.584) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حمايل (2018) في عدم وجود فروق حول المشكلات المدرسية

تعزى لمتغير الخبرة. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة كناعنة وسلامة (2018) في عدم وجود فروق حول المشكلات المدرسية تعزى لمتغير الخبرة.

جدول (20)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أنماط القيادة التربوية وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية

البعد	المنطقة التعليمية	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
المشكلات الخاصة بالطلبة	العاصمة	10	16.20	4.78	بين المجموعات	1973.15	5	394.63	8.792	0.0001
	الأحمدي	10	22.20	6.18						
	مبارك الكبير	10	28.00	6.48						
	الجهراء	10	20.00	5.44	داخل المجموعات	2423.70	54	44.88		
	حولي	10	27.30	8.30						
	الفروانية	10	33.60	8.24						
	مجموع	60	24.55	8.63	المجموع	4396.85	59			
المشكلات الخاصة بالمعلمين	العاصمة	10	14.30	3.20	بين المجموعات	1063.35	5	212.67	5.269	0.001
	الأحمدي	10	18.70	4.79						
	مبارك الكبير	10	23.60	7.50						
	الجهراء	10	16.90	4.12	داخل المجموعات	2179.50	54	40.36		
	حولي	10	23.60	8.22						
	الفروانية	10	26.20	8.26						
	مجموع	60	20.55	7.41	المجموع	3242.85	59			
المشكلات الخاصة بالمناهج الدراسية	العاصمة	10	14.80	3.97	بين المجموعات	1870.88	5	374.18	8.556	0.0001
	الأحمدي	10	19.00	7.30						
	مبارك الكبير	10	26.00	6.99						
	الجهراء	10	21.00	4.52	داخل المجموعات	2361.70	54	43.74		
	حولي	10	25.50	7.14						
	الفروانية	10	32.20	8.55						
	مجموع	60	23.08	8.47	المجموع	4232.58	59			
المشكلات الخاصة بأولياء الأمور	العاصمة	10	16.90	6.05	بين المجموعات	1722.40	5	344.48	7.392	0.0001
	الأحمدي	10	18.70	8.71						
	مبارك الكبير	10	25.70	7.12						
	الجهراء	10	25.50	4.65	داخل المجموعات	2516.60	54	46.60		
	حولي	10	27.30	5.81						
	الفروانية	10	32.90	7.82						
	مجموع	60	24.50	8.48	المجموع	4239.00	59			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول جميع المدرسية (المشكلات الخاصة بالطلبة والمعلمين والمناهج الدراسية وأولياء الأمور) تعزى لمتغير

المنطقة التعليمية، حيث بلغت قيم (F) المحسوبة (8.792) و(5.269) و(8.556) و(7.392) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وللتعرف على دلالة الفروق تم استخدام اختبار إل إس دي (LSD)، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول المشكلات الخاصة بالطلبة، وكان اتجاه الفروق كالتالي: توجد فروق بين منطقة مبارك الكبير وكلٍ من: العاصمة، حولي، الأحمدي، الجهراء لصالح منطقة مبارك الكبير. وتوجد فروق بين منطقة الفروانية وكلٍ من: العاصمة والأحمدي لصالح منطقة الفروانية، وتوجد فروق بين منطقة الجهراء وكلٍ من: العاصمة والأحمدي لصالح منطقة الجهراء. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية حول المشكلات الخاصة بالمعلمين، وكان اتجاه الفروق كالتالي: توجد فروق بين منطقة مبارك الكبير وكلٍ من: العاصمة، حولي، الأحمدي لصالح منطقة مبارك الكبير. وتوجد فروق بين منطقة الجهراء وكلٍ من: العاصمة والأحمدي لصالح منطقة الجهراء. وتوجد فروق بين منطقة الفروانية والعاصمة لصالح منطقة الفروانية. كما توجد فروق حول المشكلات الخاصة بالمناهج وطرق التدريس، وكان اتجاه الفروق كالتالي: توجد فروق بين منطقة مبارك الكبير وكلٍ من: العاصمة، حولي، الأحمدي، الفروانية، الجهراء لصالح منطقة مبارك الكبير، وتوجد فروق بين منطقة الفروانية وكلٍ من: العاصمة وحولي لصالح منطقة الفروانية، وتوجد فروق بين منطقة الأحمدي والعاصمة لصالح منطقة الأحمدي. كما توجد فروق حول المشكلات الخاصة بالمناهج وطرق التدريس، وكان اتجاه الفروق كالتالي: توجد فروق بين منطقة مبارك الكبير وكلٍ من: العاصمة، حولي، الأحمدي، الفروانية لصالح منطقة مبارك الكبير. وتوجد فروق بين منطقة الجهراء وكلٍ من: العاصمة وحولي لصالح منطقة الجهراء. وتوجد فروق بين منطقة الفروانية وكلٍ من: العاصمة وحولي لصالح منطقة الفروانية.

النتائج الخاصة بالسؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أنماط القيادة التربوية السائده في مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت والقدرة على حل المشكلات المدرسية من وجهة نظر المعلمين؟

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (21)

معاملات الارتباط بين أنماط القيادة التربوية والمشكلات المدرسية

المتغير	أنماط القيادة التربوية			
	البعد	النمط الديمقراطي	النمط السلطوي	النمط الفوضوي
المشكلات المدرسية	مشكلات خاصة بالطلبة	0.210**	0.622**	0.500**
	مشكلات خاصة بالمعلمين	0.235**	0.547**	0.458**
	مشكلات خاصة بالمناهج الدراسية	0.309**	0.580**	0.435**
	مشكلات خاصة بأولياء الأمور	0.186**	0.590**	0.507**
	المشكلات المدرسية ككل	0.223**	0.666**	0.540**

(**) دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية ضعيفة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين النمط الديمقراطي والمشكلات الخاصة بالطلبة والمعلمين والمناهج الدراسية وأولياء الأمور، والمشكلات المدرسية ككل (ر= 0.223). وتوجد علاقة ارتباطية متوسطة بين النمط الديمقراطي والمشكلات الخاصة بالمناهج الدراسية. وتشير هذه النتيجة إلى أن النمط الديمقراطي يساعد على حل المشكلات المدرسية نتيجة حرص مديري المدارس على نجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Wippie, 2015) التي أشارت إلى أن النمط الديمقراطي/ التشاوري يساعد على المشكلات المدرسية.

وتوجد علاقة ارتباطية قوية بين النمط السلطوي والمشكلات الخاصة بالطلبة والمعلمين والمناهج الدراسية وأولياء الأمور، والمشكلات المدرسية ككل؛ أي أنه توجد علاقة سالبة بين النمط السلطوي والقدرة على حل المشكلات المدرسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Wippie, 2015) التي أشارت إلى أن السلطوي يعمل على خلق المشكلات المدرسية بدلاً من تقديم حلول لها.

كما توجد علاقة ارتباطية قوية بين النمط الفوضوي والمشكلات الخاصة بالطلبة وأولياء الأمور والمشكلات المدرسية ككل، وتوجد علاقة متوسطة بين النمط الفوضوي والمشكلات الخاصة بالمعلمين والمناهج الدراسية؛ أي أنه توجد علاقة سالبة بين النمط الفوضوي والقدرة على حل المشكلات المدرسية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحثان بما يلي:

- عمل دورات تدريبية وورش عمل لمديري المدارس المتوسطة حول دور النمط الديمقراطي في توفير المناخ المناسب لتحقيق الأهداف التعليمية.
- توعية مديري المدارس المتوسطة بأهمية البعد عن استخدام النمط الترسلي في الإدارة المدرسية لما له من آثار سلبية على دافعية المعلمين للإنجاز ويعوق تحقيق الأهداف ونجاح العلمية التعليمية.
- أن يتبنى مديرو المدارس أنماطاً من الاتصال الإداري تساعد على التأثير في سلوكيات المعلمين.
- أهمية مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية، لما له من آثار إيجابية على دافعية الإنجاز لدى المعلمين.
- ضرورة تعاون مديري المدارس مع معلميهم والعمل بروح الفريق للإرتقاء بالواقع التربوي نحو الأفضل.
- ضرورة العمل على إيجاد حلول مناسبة للمشكلات التي تواجهها مدارس المرحلة المتوسطة.

البحوث المقترحة:

امتداداً لما توصلت إليه الدراسة الحالية يقترح الباحثان إمكانية إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسات وبحوث حول أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات المدرسة مع عينات أخرى تختلف عن الدراسة الحالية.
- إجراء دراسات وبحوث حول أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل دافعية الإنجاز لدى المعلمين والرضا الوظيفي.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، أحمد إبراهيم، وأبو الوفا، جمال محمد، وسلام، حمدي غنيم (2012). دور مدير المدرسة الثانوية الفنية الصناعية في مواجهة ظاهرة الشغب الطلابي: دراسة ميدانية بمدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي بمحافظة القليوبية. *مجلة كلية التربية ببنها*، *23* (91)، يوليو، 309-334.

جعفر، علي حميد (2015). *السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى الهيئة التدريسية (رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

حسين، سلامة، وأبو الوفا، جمال (2012). *الإدارة المدرسية والصفية*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

حمادات، حمد حسن (2006). *القيادة التربوية في القرن الجديد*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

حمايل، حسين جلد الله (2018). المشكلات الإدارية التي تواجه مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، *8*(1)، 120-145.

خليل، نبيل سعد (2010). *الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر*. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

الزاملي، حسين حاتم (2015). *الأداء الوظيفي وعلاقته بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الإعدادية في محافظة ذي قار (رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

الصانع، عمر جاسم، والدهيم، عبد العزيز سليمان (2011). دراسة حول بعض معوقات العملية التعليمية في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية، 19* (2)، 173-211.

طيارة، عبير محمد (2016). *الأنماط القيادية التربوية لدى مديري المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو العمل (رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

عابدين، محمد القادر (2012). *الإدارة المدرسية الحديثة*. عمّان: دار الشروق، 104.

العاجز، فؤاد علي (2007). *الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق*. ط3، غزة: دار المقداد للطباعة.

العبّادي، محمد (2010). *إستراتيجيات معاصرة في إدارة الصف وتنظيمه*. عمان: مكتبة الضامري للنشر والتوزيع، الأردن.

العجمي، محمد حسنين (2015). *الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عياصرة، علي أحمد (2007). *القيادة والدافعية في الإدارة التربوية*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

غمري، السيد إسماعيل محمد (2012). المشكلات التي تواجه المعلمين الدارسين ببرنامج التأهيل التربوي في مؤسساتهم التعليمية ودور المقررات الدراسية في مساعدتهم على حلها. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، (151)، 2-44.

قطامي، يوسف (2013). *إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية*. ط3، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

كناعنة، نظير، وسلامة، كايد (2018). المشكلات التربوية التي تواجه المدارس الثانوية كما يراها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والمعلمون في منطقة الناصرة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26*(2)، 391-415.

محامدة، ندى عبد الرحيم (2015). *الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

المسيليم، محمد يوسف (2014). درجة تقييم مديري المدارس في منطقة حولي التعليمية في دولة الكويت للصلاحيات الممنوحة لهم من وجهة نظرهم: دراسة ميدانية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 35: 193- 223.

النشاش، فاطمة محمود، والكيلاني، أنمار مصطفى (2015). تطوير مدونة أخلاقية للقيادة الخدمية التربوية في الأردن. *دراسات العلوم التربوية*، الأردن، 42 (2)، 347-359.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bhatti, N (2012). The Impact of autocratic and democratic leadership style on job satisfaction, *International Business Research*, 5(2), 192-202.

Buchanan, D. & Huczynski, A(2016) *Organisational Behaviour,* 9th ed., Harlow: FT/Prentice Hall.

Chimonye, G(2010). Problem study for high school principals in Emo state in Nigeria Erod ham University, *PhD*, Erod ham University, Nigeria.

Durmuşcelebi, M(2017). Determination of the Relationship Between Teacher Problems and School Success, *Journal of Education and Practice*, 8(20), 6-18.

Erdogan, M., Kursun, E., Sisman, T., Saltan, F., Gok, A., Yildiz, I. (2010). A Qualitative Study on Classroom Management and Classroom Discipline Problems, Reasons, and Solutions: A Case of Information Technologies Class, *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10 (2), 881-891.

Northouse, Peter G. (2016). *Leadership Theory and Practice*, 7nd edition, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Sadeghi, J. (2013). Approaches on leadership theories**,** *journal of American science***,** 9(1), 165-192**.**

Todd, A.W., Algozzine, B., Horner, R.H., Preston, A.I., Cusumano, D., Algozzine, K. (2019). A Descriptive Study of School-Based Problem-Solving, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 27(1), 14-24.

Van Dierendonck, D. (2011). Servant leadership: A review and synthesis, *Journal of Management*, 37, 1-18.

Wippie, H, (2015). *Administrative Problems Caused by the Leadership Pattern of Principals of Primary Schools in Arizona (PhD thesis),* Ben Sylvania University, Lincoln.

Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations*. Seven edition, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

مستوى الخدمات المتنقلة لإدارة رعاية المسنين في دولة الكويت من وجهة نظر كبار السن

The Level of Moving Services for the Elderly Care Administration in the State of Kuwait From the Viewpoint of older persons

د. أماني السيد عبد الرزاق الطبطبائي- مدير إدارة رعاية المسنين سابقاً- الكويت

أ. حميد الشمري – أ. مبارك الحسيني – أ. فيصل الدوسري – أ. سالم العنزي

باحثين بإدارة رعاية المسنين- الكويت

الملخص: استهدفت الدراسة التعرف على مستوى الخدمات المتنقلة لإدارة رعاية المسنين في دولة الكويت من وجهة نظر كبار السن، وأثر بعض المتغيرات على ذلك، والكشف عن مقترحات تطوير الخدمات المتنقلة لإدارة رعاية المسنين من وجهة نظر أفراد العينة. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات من خلال استبانة تضمنت (21) عبارة موزعة على ستة محاور طبقت على عينة تألفت من (180) مسناً منهم (90) ذكوراً و(90) إناثاً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الخدمات الاجتماعية المتنقلة كان كبيراً، وأن مستوى الخدمات الأخرى كان متوسطاً، وجاءت هذه الخدمات بالترتيب التالي: جاء في الترتيب الأول الخدمات الاجتماعية، تليها الخدمات الإدارية، ثم الخدمات النفسية، ثم الخدمات الطبية، ثم الخدمات الدينية، وأخيراً العلاج الطبيعي. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في جميع الخدمات المتنقلة تعزى لمتغيرات النوع والعمر ونوع السكن. ووجود فروق في الخدمات الدينية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، بينما لا توجد فروق في الخدمات الاجتماعية والنفسية والطبية والإدارية والعلاج الطبيعي. وأشارت النتائج إلى وجود فروق في الخدمات الاجتماعية والطبية والإدارية والدينية والعلاج الطبيعي تعزى لمتغير المنطقة السكنية، بينما لا توجد فروق في الخدمات النفسية. ووجود فروق في الخدمات النفسية تعزى لمتغير الدخل الشهري، بينما لا توجد فروق في الخدمات الأخرى. كما أظهرت النتائج وجود فروق في الخدمات الطبية والدينية تعزى لمتغير المستوى التعليمي، بينما لا توجد فروق في الخدمات الأخرى. ووجود فروق في الخدمات الاجتماعية تعزى لمتغير الوظيفة، بينما لا توجد فروق في الخدمات الأخرى. وقدم أفراد عينة الدراسة العديد من الاقتراحات التي قد تساهم في تطوير الخدمة المتنقلة لإدارة رعاية المسنين.

الكلمات المفتاحية: الخدمات المتنقلة، إدارة رعاية المسنين، الكويت.

Abstract: The study aimed to identify the level of moving services for the Elderly Care Administration in the State of Kuwait from the viewpoint of elderly, and the effect of some variables on that, and to uncover proposals for developing moving services for the Elderly Care Department from the viewpoint of sample members. A descriptive and analytical approach was used, and data were collected through a questionnaire that included (21) statements distributed on six axes applied to a sample consisting of (180) elderly, of whom (90) males and (90) females. The results concluded that the level of moving social services was large, and that the level of other services was average, and these services came in the following order: social services came first, followed by administrative services, psychological services, medical services, religious services, and finally natural treatment. The results showed that there were no

statistically significant differences between the averages of study sample in all moving services due to gender, age and type of housing variables. And the existence of differences in religious services due to marital status variable, while there are no differences in social, psychological, medical, administrative and physiotherapy services. The results indicated that there were differences in social, medical, administrative, religious and physiotherapy services due residential area variable, while there were no differences in psychological services. And the existence of differences in psychological services due to monthly income variable, while there are no differences in other services. The results also showed that there are differences in the medical and religious services due to educational level variable, while there are no differences in other services. And the existence of differences in social services due to employment variable, while there are no differences in other services. The study sample members made many suggestions that might contribute to developing moving service for the Elderly Care Administration.

Key Words: Moving services, Elderly Care Administration, Kuwait.

مقدمة:

يمر الإنسان بمراحل تطور منذ الطفولة إلى الشباب ثم الكهولة وأخيراً الشيخوخة التي تعد مرحلة طبيعية في حياة الإنسان لا بد أن يمر بها جميع سكان المجتمع ما داموا على قيد الحياة، وقد تباينت نظرة المجتمع لهذه المرحلة وأساليب رعايتها من مرحلة إلى أخرى ومن مجتمع لآخر، وقد ارتفع حجم الفئات العمرية للمسنين وأدى التقدم التكنولوجي إلى قلة فرص العمل المتاحة للمسنين ممن تجاوزوا سن التقاعد على الرغم من أن هناك عدداً كبيراً منهم لديهم القدرة والرغبة في العمل ولكنهم لا يجدون سبيلاً لذلك.

وقد حثّ الدين الإسلامي على التكافل وفرض علينا توفير الرعاية والحماية للذين أعجزتهم شيخوختهم عن الاعتماد على أنفسهم وتلبية مطالبهم واحتياجاتهم تقديراً لعطائهم وحفظاً لكرامتهم، وتعد دولة الكويت من الدول المتقدمة في مجال العمل الاجتماعي بين دول المنطقة، ولها في ذلك من المشاريع والأفكار ما يشار إليه بالبِنان، ويتخذ مرجعاً ونبراساً يقتدى بخطواته ويستند إلى تنظيمه (وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، 2017، 27).

ويمثل المسنون قطاعاً مهماً في المجتمع ويلاحظ أن هناك اهتماماً متزايداً من الأجهزة المسؤولة وكافة التخصصات المهنية بدراسة قضايا المسنين ومشكلاتهم مع وضع الحلول الملائمة لها، ومع الزيادة المستمرة لأعداد المسنين سنة بعد أخرى أصبح من غير الممكن اعتبار أن بلوغ الإنسان عمر زمني معين يفقده القدرة على العطاء (الشال، 2012، 1477).

وقد حرص المشرع الكويتي على إضافة مادة في الدستور الكويتي هي المادة رقم (11) التي تنص على الآتي: "تكفل الدولة المعونة للمواطنين في حالة الشيخوخة أو المرض أو العجز عن العمل كما توفر لهم خدمات التأمين الاجتماعي والمعونة الاجتماعية والرعاية الصحية. وتقدم دولة الكويت الرعاية المتكاملة والشاملة من خلال الاهتمام بكبار السن عن طريق إدارة رعاية المسنين في وزارة الشؤون الاجتماعية، حيث يبلغ إجمالي عدد المستفيدين من الخدمة المتنقلة والرعاية الإيوائية في إدارة رعاية المسنين (3859) فرداً بواقع (1049) من الذكور و(2810) من الإناث (وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، 2019).

وأكدت الدراسات التي تناولت مرحلة الشيخوخة على أهمية وحساسية التغيرات النفسية المصاحبة لهذه المرحلة العمرية، والتي تعد مرحلة ترك المكتسبات وفقدان المكانة الاجتماعية، كما تعد واحدة من أهم المراحل العمرية التي يمر بها الإنسان وأكثرها حساسية بسبب كثافة الأحداث والوقائع النفسية، وتعرضه خلالها للعديد من الأزمات والضغوط الحياتية (فهمي، 2007، 59).

ومما يزيد الأمر صعوبة ما يتسم به المسن من جمود في مرونته النفسية وشدة وثبات معتقداته، وتعنته في مواقفه أو أنماط سلوكه التي اعتاد عليها (أبو سمهدانة، 2006، 6). كما يسهم خروج المسن من العملية الإنتاجية بسبب التقاعد، وما يلزم ذلك من فقدان النفوذ والسلطة، إلى جانب زيادة احتمالات الابتعاد عن الأبناء، وزيادة فرص فقدان شريك الحياة، وما يقترن بذلك من انخفاض قيمة تقدير الذات، وزيادة احتمالات تبنيه لأنماط سلوكية غير مقبولة اجتماعياً (ميخائيل، 2000، 43) إذ يعمد المسنون خلال هذه المرحلة العمرية إلى تبني سلوكيات قد لا يتقبلها الآخرون، في محاولتهم لمواجهة التحديات الخارجية غير المألوفة لديهم.

يتضح مما سبق أن المسنين يمثلون قطاعاً مهماً في المجتمع، وقد تضمن الدستور الكويتي المادة رقم (11) التي تؤكد على كفالة الدولة للمواطنين في حالة الشيخوخة أو المرض أو العجز عن العمل، وقد أكدت الدراسات التي تناولت مرحلة الشيخوخة على أهمية وحساسية التغيرات النفسية المصاحبة لهذه المرحلة العمرية، لذا فإن المسنين بحاجة إلى نوع من الرعاية التي تتناسب مع التغيرات التي تطرأ على هذه المرحلة سواء كانت هذه الرعاية إيوائية أو متنقلة، لذلك تسعى هذه الدراسة إلى الوقوف على مستوى الخدمات المتنقلة المقدمة للمسنين في دولة الكويت.

مشكلة الدراسة:

تعد مرحلة الشيخوخة مرحلة بيولوجية ذات خصوصية شديدة بسبب سلسلة التحولات العميقة التي تتخللها، وما يلازمها من تحديات معيشية ومشكلات اجتماعية ومصاعب نفسية ناتجة عن تقدم العمر وفقدان المكانة الاجتماعية، وتراجع الكثير من المكتسبات الاقتصادية والثقافية، وسوء التوافق مع متطلبات هذه المرحلة العمرية؛ لما قد يتخللها من بروز حالات من العزلة الاجتماعية والاكتئاب ومشاعر الوحدة والاغتراب وزيادة مظاهر الانسحاب الاجتماعي (كرداشة والسمري، 2019، 312).

وتوصلت بعض الدراسات إلى أن هناك العديد من المشكلات (الصحية والاجتماعية والنفسية وغيرها) التي تواجه المسنين مثل دراسة كلٍ من: (Sarfaraz, Riaz, 2015)، (Alam, et al., 2013)، الشال (2012)، (Karol, Elder, 2006). وأشارت دراسة الطبطبائي (2016) إلى أن هناك صعوبات تواجه إدارة المسنين في دولة الكويت منها صعوبة توفير المباني المتكاملة في أقسام الخدمات المتنقلة، ووجود قصور في بعض الخدمات الأساسية كالأطباء ومختصي العلاج الطبيعي والهيئة التمريضية في الخدمات المتنقلة، مما ينعكس سلباً على أوجه الرعاية المقدمة للمسنين، ومن ثم حالتهم الصحية والنفسية.

وأشارت دراسة الدرويش (2006) إلى أن الاهتمام النفسي بالمسنين في دولة الكويت لا يرقى بالاهتمام الكافي من قبل إدارة رعاية المسنين، وأن الخدمات الدينية والترويحية والثقافية في دور الإيواء ورعاية المسنين غير مرضية ولا تغطي الاحتياجات من كافة الجوانب. وأوصت دراسة الظفيري (2002) بتطوير مؤسسات الرعاية الصحية لفئات المسنين وزيادة كفاءتها دون تجاهل تطوير خدمات الرعاية الإيوائية، وأن تعمل الدولة على تعزيز دور الجمعيات

الأهلية وجمعيات النفع العام والقطاع الخاص في مجال رعاية المسنين، وزيادة الوعي المجتمعي بقضايا المسنين ومشكلاتهم ومتطلباتهم.

ويلاحظ ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الخدمات المتنقلة للمسنين، وفي ضوء علم الباحثين لم تجرى دراسة في البيئة الكويتية تناولت متغيرات الدراسة الحالية، مما دعم الحاجة لإجراء هذه الدراسة. وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما مستوى الخدمات المتنقلة لإدارة رعاية المسنين في دولة الكويت من وجهة نظر كبار السن؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في مستوى الخدمات المتنقلة لإدارة رعاية المسنين في دولة الكويت تعزى لمتغيرات (النوع، العمر، الحالة الاجتماعية، المنطقة السكنية، الدخل، المستوى التعليمي، الوظيفة، نوع المسكن)؟
3. ما هي مقترحات تطوير الخدمات المتنقلة لإدارة رعاية المسنين في دولة الكويت من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مستويات الخدمات المتنقلة لإدارة رعاية المسنين في دولة الكويت.
- تحديد الفروق في مستوى الخدمات المتنقلة لإدارة رعاية المسنين وفقاً لمتغيرات (النوع، العمر، الحالة الاجتماعية، المنطقة السكنية، الدخل، المستوى التعليمي، الوظيفة، نوع المسكن).
- الكشف عن مقترحات تطوير الخدمات المتنقلة لإدارة رعاية المسنين في دولة الكويت.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- قلة الأبحاث والدراسات التي تطرقت إلى دراسة الخدمات المنزلية لكبار السن.
- تزايد أعداد كبار السن المسجلين لدى مراكز الخدمة المتنقلة في دولة الكويت وأهمية هذه الفئة في المجتمع مما يتطلب قياس مدى فاعلية هذه الخدمات.
- تقدم الدراسة تصوراً كاملاً عن الخدمات التي تقدمها أقسام الخدمة المتنقلة في جميع المحافظات.
- تسعى الدراسة من خلال النتائج التي تتوصل إليها إلى تقديم بعض التوصيات التي تحسن الخدمات المتنقلة المقدمة للمسنين.
- قد تكون الدراسة نقطة انطلاقة لإجراء العديد من الدراسات في مجال الخدمات المتنقلة.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية**: تقتصر هذه الدراسة على معرفة مستوى الخدمات المتنقلة لإدارة رعاية المسنين في دولة الكويت من وجهة نظر كبار السن.

- **الحدود البشرية**: تقتصر الدراسة على عينة عشوائية من المستفيدين من الخدمة المتنقلة في إدارة رعاية المسنين بدولة الكويت وعددهم 180 مسناً.
- **الحدود المكانية**: جميع مراكز الخدمة المتنقلة في محافظات دولة الكويت.
- **الحدود الزمانية**: تم تطبيق الدراسة خلال العام 2019.

مصطلحات الدراسة:

المسن: عرف القانون رقم 18 لسنة 2016 بشأن الرعاية الاجتماعية للمسنين في دولة الكويت المسن أنه كل مواطن كويتي بلغ من العمر (65) سنة (وزارة الإعلام، 2016، 4).

الخدمة المتنقلة للمسنين: تقديم جميع الخدمات للمسن بالمنزل لحفظ كرامته، وترسيخ الوازع الديني وتقوية روح الولاء والانتماء للفرد في أسرته وداخل مجتمعه ووطنه وتقديم الخدمات الطبية السريرية وإرشادات التغذية للأهل وتنمية الإرشاد الأسري (إدارة البحوث والإحصاء، 2003).

الخلفية النظرية للدراسة:

يمثل الاهتمام بقضايا المسنين أحد مؤشرات تقدم الأمم، ولم يكن هذا الاهتمام وليد الصدفة وإنما يرجع للعديد من العوامل منها أن هذه الفئة أصبحت ذات تأثير واضح على التركيبة السكانية للمجتمعات خاصة مع تطور أساليب الرعاية الصحية وتوقع الزيادة في متوسط الأعمار في مختلف دول العالم بدرجات مختلفة (الشال، 2012، 1478). وقد تناولت النظريات الاجتماعية والنفسية مرحلة الشيخوخة من أبعاد وزوايا مختلفة، مؤكدة أهمية هذه الجوانب وتداخل تأثيرها على الصحة الاجتماعية والنفسية للمسن، وأكد العديد من الباحثين أن الكثير من الصعوبات النفسية التي يواجهها المسن قد تكون ناتجة عن موقف المجتمع تجاهه، أو نتيجة تغير طبيعة أدواره الاجتماعية والاقتصادية، أو بسبب التغيرات البيولوجية السريعة التي تطرأ عليه أثناء هذه المرحلة، وترجع هذه الأطر النظرية أسباب إخفاق المسن في الحفاظ على توافقه النفسي والإبقاء على وتيرة علاقاته الاجتماعية إلى محيطه الاجتماعي وليس للمسن نفسه (كرادشة والسمري، 2019، 318).

مفهوم المسنين:

نظراً لتزايد أعداد المسنين على مستوى العالم قامت منظمة الصحة العالمية وكثير من الباحثين فى مجال المسنين وخاصة علم النفس والقانون والعلوم الاجتماعية بوضع تعريفات متعددة لكبار السن، كما استخدمت عدداً من المرادفات فمنهم من تناول مفهوم الشيخوخة، بينما تناول آخرون مفهوم التقدم في العمر، ومفهوم المعاش أو التقاعد، وكبار السن، والمسنين، والأكبر سناً، وفئة العمر الثالثة، للدلالة على الأشخاص البالغين من العمر (60) سنة فأكثر، مع ملاحظة أن إدارة الإحصاءات التابعة للاتحاد الأوروبي ترى أن كبار السن هم الذين بلغوا من العمر (65) سنة أو أكثر، حيث إن سن الـ (65) هي السن الأكثر شيوعاً للتقاعد، وما زال الاتجاه العام يتجه نحو تأخير سن التقاعد. كما أطلق مصطلح فئة العمر الرابعة للدلالة على الأفراد الذين يزيد عمرهم عن (80) عاماً (سيد، 2018، 113).

وقد تعددت التعريفات التي تناولت المسنين فقد عرف عثمان وآخرون (1995، 69) المسن أنه كل من تجاوز الخامسة والستين من العمر، ومن تقاعد عن العمل للشيخوخة، ومن تدهورت حالته الصحية والعقلية العامة. وترى

بعض الدول أن السن من (60-65) سنة بدء التقدم فى العمر وصرف المستحقات، بينما حدد سن (60) سنة لصرف الاستحقاقات للرجل وسن (65) سنة للمرأة فى دول أخرى، أما فى مصر فقد أخذ بنظام (60) سنة فى معاشات التأمينات الاجتماعية وفى القطاع الخاص وبعض فئات العاملين بالدولة (محمد، 1998، 74).

وعرفت جامعة الدول العربية المسنين ديموجرافياً وإحصائياً أنهم السكان ذوو الأعمار (60) سنة فأكثر (السدحان، 1999، 236). وعرف قاموس الخدمة الاجتماعية المسن أنه الفرد كبير السن الذى تخطى عمره (65) عاماً، وأن مجتمع المسنين يقسم في علم النفس إلى ثلاث فئات هي: الفئة الأولى (60-64) ويطلق عليها الشيخوخة المبكرة؛ والفئة الثانية (65-74) ويطلق عليها الشيخوخة المتوسطة؛ والفئة الثالثة (74 فما فوق) ويطلق عليها الشيخوخة المتأخرة (السكري، 2000، 122).

ويعرف المسن من المنظور الاجتماعي أنه الفرد الذي يتعرض لمجموعة من التغيرات البيولوجية بسبب تقدمه في العمر، وما يصاحبها من تغير في المراكز والأدوار المهنية والصحية والاجتماعية التي كان يمارسها، والتي من شأنها التأثير في إدراك الآخرين له وطرق تفاعلهم معه، وعلى إعادة تصور المسن لذاته وعمره ومواقفه المختلفة (الجوير، 2002، 296).

وهناك من عرف المسن أنه من بلغ سن الشيخوخة وافتقد المكانة والفاعلية الاجتماعية ليواجه مرحلة الارتباط بينه وبين المجتمع (فهمي، 2005، 38). وأشار آخرون إلى أن المسن هو كل إنسان أصبح عاجزاً عن رعاية نفسه وخدمتها إثر تقدمه في العمر نتيجة مجموعة تغيرات جسمية ونفسية، كالضعف العام في الصحة ونقص القوى العضلية وضعف الحواس والطاقة الجسمية والبصرية وضعف الانتباه والذاكرة وغيرها من الحواس وليس بسبب إعاقة عادية (زهران، 2005، 90).

ويرى طه (2009، 54) أن الفرد المسن هو من يعتبره المجتمع قد وصل مرحلة عمرية يترتب عليها مجموعة من الحقوق والامتيازات، فالفرد المسن فى المجتمع المصرى هو الفرد الذى وصل إلى سن المعاش (60) سنة وبالتالى يعفى من مسؤولياته وواجباته الرسمية، وتعطى له حقوقه وامتيازاته التى تكفل له الحياة الكريمة دون أن يطلب منه بذل المزيد من الجهد.

وعرفت وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل (2017، 25) المسن أنه كل من بلغ الخامسة والستين من العمر، وغير قادر على أن يؤمّن لنفسه كلياً أو جزئياً ما يؤمنه الشخص العادي لنفسه من ضرورات الحياة الطبيعية بسبب سنّه أو نتيجة قصور في قدراته البدنية أو العقلية أو النفسية.

كما يعرف المسن أنه كل من تجاوز الستين عاماً من العمر، وأحيل للتقاعد من العمل الحكومي وغير الحكومي بصورة إجبارية وليس لظروف مرضية، ويعانى من تدهور حالته الصحية والنفسية والعقلية بصفة عامة، وتعد الشيخوخة المرحلة الأخيرة من مراحل كبر السن التي يصبح المسن فيها غير قادر على العمل ورعاية نفسه ويحتاج لمن يمد له يد العون (سيد، 2018، 117).

خصائص المسنين واحتياجاتهم:

تعد هذه المرحلة العمرية من المراحل التي يختتم فيها الإنسان حياته بصورة عامة، وهي كغيرها من المراحل تتميز ببعض التغيرات التي تظهر في الخصائص الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية، لذا فإن لهذه المرحلة

متطلبات فردية مترتبة على الخصائص البيولوجية والنفسية والاجتماعية وطبيعة العلاقات الشخصية المميزة لهذه المرحلة من عمر الإنسان، وأن مواجهة وإشباع هذه الاحتياجات كفيل بتحقيق توافق اجتماعى ونفسى أفضل للمسنين (Birren, 2011, 59).

ومن خصائص المسنين ما يلي:

1. **الخصائص الجسمية:** يعاني المسن من ضعف في الجهاز العصبي، ينعكس سلباً على النشاط الحركي حيث يفقد المسن الدقة والمهارة والاتزان، وكذلك فإن الأجهزة الداخلية يصيبها الوهن ويتسرب الضعف إلى القلب والمعدة والرئتين والجهاز العظمي (المحمداوي، 2008، 112).
2. **الخصائص النفسية:** تحدث تغيرات نفسية كثيرة في هذه المرحلة تتمثل في ضعف تقدير الذات، وعدم القدرة على الاستمتاع بالحياة، واضطراب المزاج العام، واضطراب الشخصية والانطواء، والعزلة الاجتماعية، وتتأثر التغيرات النفسية لدي الفرد في مرحلة الشيخوخة بقدرة الفرد على التكيف مع وضعه الراهن (المرعب، 2010، 283).
3. **الخصائص الاجتماعية:** تصاحب مرحلة الشيخوخة مجموعة من التغيرات الاجتماعية يتمثل أهمها في فقدان العلاقات الاجتماعية والأنشطة والاهتمامات والاعتماد على الآخرين، وغالباً تقتصر علاقاتهم على الأصدقاء القدامى مما يبعث في نفوسهم الملل، ويؤدي انقطاع المسنين عن عملهم إلى قطع صلتهم بمعظم الزملاء، والمعاناة من وقت الفراغ، وينخفض لديهم مستوى الطموح (حجازي وأبو غالي، 2010، 119).
4. **الخصائص العقلية:** تنمو القدرات العقلية لدى الفرد بالتوازي مع عمره، وتشير الأدبيات النفسية والتربوية إلى أن هذا النمو يتوقف عند سن الخمسين، ثم تبدأ الكفاءة العقلية بعدها في التدهور شيئاً فشيئاً، وهناك أمراض تصيب العقل في مرحلة الشيخوخة منها فقدان الذاكرة، وشذوذ الأفكار، والزهايمر وغيرها من الأمراض العقلية، والتي تشير جميعها إلى تراجع الكفاءة العقلية (محمد، 2016، 80).

وقد صنف (يونس، 1997، 335) حاجات المسنين إلى نوعين كما يلي:

أ- **حاجات أولية:** تشمل الحاجات المادية (الغذاء، الملبس، السكن) والحاجات الاقتصادية (الدخل) والحاجات الصحية (البدنية والنفسية والحاجة للأمن والحماية)، والحاجات الاجتماعية (الأدوار والعلاقات الاجتماعية فى الأسرة والمجتمع).

ب- **حاجات ثانوية:** تشمل الحاجة للنشاط والحركة، والحاجة لشغل وقت الفراغ، والحاجات الثقافية والحاجات السياسية والحاجات الروحية، إلا أن تصنيف الحاجات الروحية ضمن الحاجات الثانوية للمسنين غير ملائم لأن الحاجات الروحية قد يكون لها الأولوية لدى الكثير من المسلمين خاصة وأن المسن قد أشرف على لقاء ربه وانتهاء حياته الدنيوية، وبالتالى فهى ضمن الحاجات الأساسية والأولوية التى يحتاج إليها المسن.

وللمسنين احتياجات كثيرة ومتنوعة وإذا لم يتم إشباع هذه الاحتياجات فإن ذلك يؤدى إلى القلق والاضطراب والتوتر، بينما يؤدي إشباعها إلى التخلص من القلق والتوتر والشعور بالراحة والسرور وبالتالي التوافق الاجتماعى، وقد اتفقت وجهات نظر الاجتماعيين والنفسيين حول هذه الاحتياجات، وتم تصنيف هذه الاحتياجات إلى نوعين كما يلي:

أ- **الاحتياجات العامة:** تتمثل فى الحاجة إلى الاستقرار العاطفى، والحاجة إلى الاحتفاظ بالمكانة الاجتماعية، والحاجة إلى الشعور باحترام الذات، الحاجة إلى الرعاية الصحية، والحاجة إلى الرعاية الاجتماعية والاقتصادية.

ب- **الاحتياجات الخاصة:** يقصد بها الاحتياجات التى ترتبط بمرحلة النمو التى يمر بها المسنون وهى: الحاجة إلى التكيف فى حالة موت أحد الزوجين، والحاجة إلى التكيف مع فقدان الوظيفة والدخل، وحاجة المسن إلى التوافق مع الظروف المرضية، وحاجة المسن إلى الوجود فى جماعة، وحاجة المسن إلى علاقات مشبعة مع الآخرين، وحاجته إلى الترويح (سيد، 2018، 118-119).

وأشار حمودة (2002، 211-213) إلى أن احتياجات المسنين يقصد بها أوجه الرعاية المادية والاجتماعية والنفسية والثقافية وغيرها من أوجه الرعاية، وتشمل أهم هذه الاحتياجات ما يلي:

1. **الاحتياجات الصحية:** عادة ما يشكو كبير السن من تدهور حالته الصحية بشكل ملحوظ، لذلك فهو يحتاج إلى توفير مصادر للخدمات الطبية المختلفة مثل المستشفيات والعيادات والمراكز الطبية، وبالتالي فهم يحتاجون إلى توفير خدمات صحية منزلية بحيث يقوم بزيارتهم طبيب بصورة دورية لتتبع حالتهم وتقديم النصح لهم.
2. **الاحتياجات النفسية:** تتمثل الاحتياجات النفسية في الحاجة إلى إعداد المسن نفسياً لمرحلة الكبر وذلك عن طريق إعداد البرامج التدريبية قبل سن التقاعد للاستفادة من إمكاناتهم وما لديهم من خبرات بالإضافة إلى الحاجة لتقريب الفجوة بين الأجيال وإدخال العلاقات الأسرية وحقوق كبار السن داخل الأسرة ضمن البرامج التعليمية.
3. **الاحتياجات الاجتماعية:** تتمثل في الحاجة لتوفير عدة برامج ترفيهية تتناسب مع المسنين ورغباتهم، والحاجة لإشراك المسنين في برامج التنمية والاستفادة من خبراتهم في مجالات تخصصهم مع إمكانية إعادة تدريبهم مرة أخرى لتناسب قدراتهم العقلية والجسمية، والحاجة إلى تدعيم العلاقات الاجتماعية، والحاجة لإنشاء دور للمسنين توفر لهم إقامة وحماية شاملة، بالإضافة إلى إصدار تشريعات اجتماعية جديدة تنظم العمل وتحدد إجراءات التقاعد حيث يكون إحالة الفرد إلى التقاعد مبنياً على أساس قدرة الفرد على أداء العمل.
4. **الاحتياجات الاقتصادية:** تتمثل في الحاجة إلى نظام يكفل لكبار السن الحصول على دخل مناسب يتناسب مع الزيادة في أسعار السلع والخدمات وأن يدعم هذا النظام الرواتب التقاعدية أو يمنح رواتب كاملة لمن لا يستفيد من الرواتب التقاعدية وهذه خدمة أساسية تمكن كبار السن من الاستقلال اقتصادياً وعدم الخوف من المعاناة، بالإضافة إلى الحاجة إلى معاونة المسن على الموازنة بين موارده واحتياجاته ومنحه تيسيرات في تكاليف الخدمات.
5. **الاحتياجات الثقافية:** تتمثل في حاجة كبار السن إلى مكتبات عامة أو مكتبات ملحقة بدور ونوادي ثقافية لمواجهة الاحتياجات التربوية والثقافية والروحية لهم لمقابلة اختلاف الميول والمستويات الثقافية بينهم، ويمكن لهذه المكتبات توفير سبل خاصة وميسرة للمكفوفين كالكتب المطبوعة والعدسات المكبرة لضعاف النظر والكتب الناطقة وغيرها من السبل.

مشكلات المسنين وأساليب التعامل معهم:

هناك العديد من المكشلات التي تواجه المسنين، وقد حدد عبد العزيز (2011، 16) مجموعة من المشكلات التي تواجه المسنين والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

1. **مشكلات صحية**: أهم هذه المشكلات هي الضعف الفسيولوجي سواء كان هذا الضعف من الأعراض الطبيعية للشيخوخة أو نتيجة الإصابة بمرض ما، وفي أي من الحالتين تظهر مشكلة أخرى هي عدم توافر المراكز الطبية المتخصصة في مجال المسنين، وعدم توافر الكوادر المدربة في مجال تمريض المسنين.
2. **مشكلات اجتماعية**: من أهم هذه المشكلات هي عدم التكامل الأسري نتيجة زواج الأبناء أو سفرهم أو مرض الزوج أو فقده، وفقد الأصدقاء، وتدهور حالة المسكن، وعدم شغل وقت الفراغ، وعدم توافر فرص عمل كافية لمن يشعر بالقدرة والرغبة في العمل، وعدم مشاركة المسنين في برامج التنمية الاجتماعية.
3. **مشكلات نفسية**: من أهم هذه المشكلات الشعور بالوحدة نتيجة تقلص العلاقات الاجتماعية وصعوبة إقامة علاقات جديدة، وشعور المسن بعدم نفعه للآخرين، وفقد الشعور بالانتماء والأمن، والخوف من الموت.
4. **مشكلات اقتصادية**: تتمثل في انخفاض الدخل في الوقت الذي ترتفع فيه الأسعار للسلع والخدمات، وفي المقابل لا تتوافر نظم التأمين أو الضمان الاجتماعي المناسبة للمسنين ولا تعمل بالكفاءة المرجوة منها.

وهناك مجموعة من الأساليب التي يمكن من خلالها التعامل مع المسنين، وهي كما يلي:

- رفع الروح المعنوية لدى المسنين وذلك بحسن استقبالهم والترحيب بهم.
- التبسم فى وجه المسنين فهذا يشعرهم بحب المجتمع لهم وأنهم غير منبوذين أو مكروهين فى مجتمعهم.
- الحذر من الاستئثار بالحديث فى حضرتهم أو تجاهلهم دون منحهم فرصة للتعبير عن مشاعرهم أو ذكر شيء من آرائهم وخبراتهم.
- ضرورة الاقتراب من المسن لاسيما أقرباءه وأصدقاءه: ففى هذه المرحلة من العمر يزداد الشعور بالوحدة والغربة ويشعر المسن بانسحاب الأقارب والأصدقاء عنه وعدم السؤال عن أحواله أو الاتصال به أو الحديث معه.
- مساعدة المسن على المشاركة الاجتماعية وحضور المناسبات والعزائم والتكيف مع وضعه الجديد.
- جبر خاطر المسنين والتعامل معهم برفق.
- حماية المسن من الانسحاب الاجتماعى بسبب تقدم السن والعجز والأمراض وضعف السمع والبصر وغيرها من علامات الشيخوخة.
- العناية بنظافة كبار السن (الشال، 2012، 1480).

وهناك مجموعة من الخصائص التي يجب توافرها لدى الأخصائي الاجتماعي في مجال رعاية المسنين، ومنها ما يلي:

- أن يكون على قدر كبير من التعقل والحكمة والأخلاق السامية.
- أن ينال قدراً متوسطاً من المعرفة والعلم، وأن يكون على الأقل متوسط الذكاء لكي لا يجد صعوبة كبيرة في مساعدة المسنين، والتفاهم مع المرضى، ومعرفة انواع العلاجات المختلفة التي يأخذونها.
- أن يكون سريع البديهة، فالذي تتوافر فيه هذه الصفة ينال التقدير من المسن وأسرته، والأطباء المتابعين لحالته.
- أن يتصف بالصبر وقوة الاحتمال والكياسة والقدرة على ضبط النفس ومواساة الغير.

- الإخلاص للمرضى المسنين والاحتفاظ بأسرارهم الخاصة التي قد يسردونها للأخصائي، وعدم مناقشة هذه الأشياء مع أي شخص خلاف الهيئة المعالجة.
- المواظبة والقدرة عل تحمل المسؤوليات.
- أن تكون لديه الميول لدراسة الطبيعة البشرية وفهم تصرفات الإنسان، مما يساعد على فهم المسن وظروفه
- أن يكون في صحة نفسية وجسمية جيدة، فإن الشخص الذي تكون صحته النفسية والجسمية معتلة يكون دائماً سريع الغضب، ولا يمكنه تحمل مسؤوليات القيام بواجبه على أكمل وجه (فهمي، 2007، 123-124).

أساليب الرعاية التي تقدمها إدارة رعاية المسنين في دولة الكويت لكبار السن:

تعمل إدارة رعاية المسنين التابعة لقطاع الرعاية الاجتماعية بوزارة الشئون الاجتماعية وتنفيذ توجهات دولة الكويت، وذلك إنطلاقاً من إدراك الدولة لمسؤوليتها ومبادئها المستمدة من تعاليم الدين الإسلامي ومواد الدستور وتاريخها وقيمها، لذا فقد أحاطت الدولة كبار السن بمختلف أوجه الرعاية والتأهيل والتدريب، كما كفلت لهم كافة مقومات الحياة الكريمة من توفير الرعاية الوقائية والعلاجية وفرص التعليم والتدريب، وتهيئة أسرهم لرعايتهم من خلال النظم المختلفة للرعاية الإيوائية والنهارية والمنزلية واللاحقة (وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، 2010، 80).

وتم إنشاء إدارة رعاية المسنين في دولة الكويت بصدور القرار الوزاري رقم (201) لسنة (2001) في 2001/11/24، وقد بلغ المجموع الكلي للعاملين في إدارة رعاية المسنين (761) موظفاً حتى نهاية ديسمبر (2017).

وهناك مجموعة من الغايات الإستراتيجية لإدارة رعاية المسنّين تشمل ما يلي:

- العمل على توفير الرعاية الشاملة والمتكاملة لكبار السن بإيواء من لا عائل لهم أو من عجزت أسرهم عن تلبية احتياجاتهم.
- تقديم الخدمات المتخصصة وفقاً لنظام الخدمة المتنقلة للمسنين.
- نشر الوعي المجتمعي عن الشيخوخة ومشاكلها.
- الإلمام بكيفية التعامل مع متغيرّات الشيخوخة.
- السعي للتطوير المستدام للخدمات المقدمة لكبار السن.
- اتّباع الطرق العلمية في العمل في كافة الأقسام، والالتزام بجودة الخدمة المقدمة.
- استفادة كبار السن من المزايا التشريعية في ظل إيجاد قانون يصون كرامتهم ويحفظ حقوقهم (وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، 2017، 30).

وتتبع إدارة رعاية المسنين خمسة أساليب لرعاية المسنين تشمل ما يلي:

أ - الرعاية الإيوائية:

هي نظام قائم على تقديم كافة الخدمات الاجتماعية والنفسية والطبية والعلاج الطبيعي والخدمات المعيشية والأمن والحراسة والتنقل على مدار الساعة لحالات كبار السن التي لا يوجد لها عائل في المجتمع والتي تقيم بقسمي الإيواء رجال ونساء بالإدارة بصفة دائمة.

ب - الرعاية النهارية:

تعد أحد نظم الرعاية الحديثة التي أولتها إدارة رعاية المسنّين اهتماماً كبيراً حيث يستفيد المسنّون من الخدمات والبرامج والأنشطة المعدّة لهم على مدار اليوم في مراكز الخدمة ليعودوا في نهايته إلى أهلهم وذويهم مما يشجع اندماجهم في الأسرة والمجتمع الخارجي.

ج - الخدمة المنزلية المتنقلة:

تعد أحد نظم الرعاية التي يتم من خلالها تقديم جميع الخدمات الصحية والاجتماعية والنفسية والوعظ والإرشاد الديني للمسن وهو متواجد في محل إقامته وبين أسرته وأهله من خلال فرق العمل الموزّعة على جميع مناطق ومحافظات الكويت حفظاً لكرامته وتسهيلاً لاندماجه في المجتمع؛ وقد بدأت هذه الخدمة عام (1998)، وتعتبر الكويت أول دولة وفرت هذه الخدمة المميزة في الوطن العربي.

د - الرعاية اللاحقة:

هي نظام يتم من خلاله متابعة الحالات التي تم تركها للمؤسسات الإيوائية أو طلبت إنهاء استفادتها من خدمات الإدارة الإيوائية نتيجة لتعديل ظروفها بهدف تقديم النصح والتوجيه والإرشاد ومتابعة التطورات ومساعدتها على التكيّف مع ظروفها الجديدة، من خلال تحويلها إلى الخدمة المنزلية إن رغبت.

هـ -أندية كبار السن:

هي أحدث أنظمة تقديم الرعاية والخدمات في إدارة رعاية المسنين ويتم فيها استقبال الحالات من كبار السن من قاطني المنطقة أو المحافظة المتواجد بها قسم الخدمة المنزلية المتنقلة والتابع لها النادي بغرض تقديم مجموعة الخدمات والبرامج والأنشطة بالإضافة إلى الورش الفنية والحرفية، وتهدف إلى قضاء وقت فراغ المسن بالفائدة والترفيه طالما كان قادراً وراغباً في ذلك (وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، 2017، 25-26).

وقد تناولت الدراسة الحالية الخدمات المتنقلة لإدارة رعاية المسنين والتي تشمل ما يلي: الخدمات الاجتماعية، الخدمات النفسية، الخدمات الطبية، العلاج الطبيعي، الخدمات الإدارية، الخدمات الدينية.

الدراسات السابقة:

نظراً لندرة الدراسات التي تناولت الخدمات المتنقلة للمسنين، فيما يلي عرض لبعض الدراسات التي اهتمت بالمسنين، وسوف يتم عرضها حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وذلك على النحو التالي:

هدفت دراسة كرداشة والسمري (2019) إلى الكشف عن أهم التحديات النفسية التي تواجه المسنين في محافظة مسقط، وأثر متغير النوع الاجتماعي في ذلك، وأثر بعض المتغيرات المستقلة في تفسير التباين تجاه هذه المواقف، وتم استخدام منهج المسح الاجتماعي، وتألفت عينة الدراسة من (2332) مسناً من الذكور والإناث ممثلة

لمحافظة مسقط بولاياتها الست، وتم جمع البيانات من خلال استبانة طبقت على أفراد العينة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التحديات النفسية المتمثلة في تسلط فكرة الانتحار تمثل أهم التحديات النفسية التي تواجه المسنين وبدرجة تأثير مرتفعة، وأشارت النتائج إلى أن المسنين الذكور أشد معاناة من معظم التحديات والصعوبات النفسية مقارنةً بالإناث، كما أظهرت النتائج أن متغير عدد الأبناء يشكل أكثر المتغيرات المفسرة لتباين التحديات النفسية التي تواجه المسنين.

وهدفت دراسة الطبطبائي (2016) إلى التعرف على واقع إدارة رعاية المسنين بدولة الكويت والتعرف على مفهوم المراصد وأنواعها ووظائفها ووضع تصور مقترح لمرصد تربوي لرعاية المسنين وتأهيلهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (178) مسناً، وتم جمع البيانات من خلال استبانة طبقت على أفراد العينة. وكشفت أهم نتائج الدراسة ما يلي: ضرورة وجود موقع إلكتروني يحتوي على قاعدة بيانات عن أعداد كبار السن وفئاتهم العمرية والاجتماعية والنوعية والحالات المستفيدة من خدماتها. وضرورة معاملة كبار السن معاملة منصفة بصرف النظر عن النوع أو الإعاقة أو غير ذلك. وقد تمثلت التهديدات التي تواجه إدارة رعاية المسنين بدولة الكويت في: صعوبة توفير الإدارة للمباني المتكاملة في جميع أقسام الخدمات المتنقلة في جميع المحافظات.

وهدفت دراسة كتلو والعرجا (2016) إلى التعرف على واقع الصحة النفسية لدى المسنين الفلسطينيين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (105) من المسنين في دور المسنين والنوادي والبيوت في محافظة بيت لحم طبقت عليهم استبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن شيوع الاضطرابات بين المسنين من المؤشرات المهمة على ضعف الصحة النفسية لديهم، وعزت ذلك لما تتضمنه من انعكاسات حول طبيعة التغيرات المصاحبة لهذه المرحلة العمرية. وأشارت النتائج إلى زيادة انتشار هذه الأشكال من الاضطرابات بين المسنين ووصفتها بالظاهرة الطبيعية وغير المقلقة.

وسعت دراسة (Sarfaraz, Riaz, 2015) إلى التعرف على المشاكل الاجتماعية والصحية التي يواجهها كبار السن في كراتشي- باكستان وتقصي حاجاتهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت الدراسة على عينة تألفت من (150) مسناً ممن بلغوا 60 (سنه فما فوق) طبقت عليهم استبانة لجمع البيانات. وتوصلت النتائج إلى أن كبار السن يعانون من ظروف مادية واجتماعية صعبة، ويواجهون الكثير من التحديات النفسية؛ حيث يشعرون بالاكتئاب، والركود في علاقاتهم مع الآخرين.

وتناولت دراسة (Alam, et al., 2013) التعرف على المشاكل الاقتصادية والاجتماعية لكبار السن في منطقة دير خيبر السفلى باختنخوا في باكستان، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (45) مسناً ممن تجاوزت أعمارهم (60) سنة وأكثر، وقد تم جمع البيانات من خلال مسوحات استقصائية للأسر المعيشية ومن خلال المقابلات المعمقة. وتوصلت النتائج إلى أن كبار السن يواجهون صعوبات عديدة تتعلق باتخاذ القرارات، وصعوبات أخرى تتعلق بالحرمان العاطفي والمادي، والإساءة اللفظية، والإبعاد عن شريك الحياة، والحرمان من رؤية الأبناء.

وسعت دراسة الشوارب (2012) إلى التعرف على مستوى التوافق الاجتماعي والانفعالي لدى المسنين في الكويت والأردن وفلسطين وعلاقته ببعض المتغيرات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتألفت عينة الدراسة من (155) مسناً ومسنة منهم (67) مسناً من الأردن و(39) مسناً من الكويت و(47) مسناً من فلسطين طبق عليهم مقياس

التوافق الانفعالي والاجتماعي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التوافق الاجتماعي والانفعالي لدى المسنين مرتفع، ويزداد لدى من يحملون الجنسية الكويتية والفلسطينية وبدرجة أكبر لدى حملة الجنسية الأردنية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التوافق الاجتماعي والانفعالي لدى المسنين تعزى لمتغيرات المستوى التعليمي والفئة العمرية والنوع.

واستهدفت دراسة الشال (2012) التعرف على بعض الخصائص الشخصية للمسنين، والتعرف على أهم المشكلات التي تواجه المسنين في مصر، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتألفت عينة الدراسة من (150) مسناً تبلغ أعمارهم 60 سنة فأكثر من قرية ميت عدلان في محافظة الدقهلية، وتم جمع البيانات من خلال الاستبانة والمقابلات الشخصية. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها ما يلي: تمثلت أهم المشكلات الصحية التي تواجه المبحوثين في عدم وجود صيدلية بالقرية، وتمثلت أهم المشكلات النفسية في الخوف من الفقر في المستقبل، بينما تمثلت أهم المشكلات الاجتماعية والمجتمعية في سوء معاملة المسؤولين عن صرف المعاش، كما تمثلت أهم المشكلات الاقتصادية في عدم القدرة على شراء الأدوية لارتفاع أسعارها، وتمثلت أهم مشكلات وقت الفراغ في عدم القدرة على السفر إلى المدينة لقضاء أوقات الفراغ.

واستهدفت دراسة عبد العزيز (2011) التعرف على حجم الدعم الأسري للمسن في مصر بأشكاله المختلفة والتي تشمل الدعم الأسري في الجانب الصحي والجانب الاقتصادي والجانب الاجتماعي النفسي، وأثر بعض المتغيرات في ذلك، والتعرف على مقدار الإسهام النسبي للمتغيرات الديموجرافية والاجتماعية والاقتصادية في تفسير التباين الكلي في حجم الدعم الأسري للمسن بأشكاله المختلفة. وأجريت هذه الدراسة على عينة قوامها (150) مسناً في مركز دسوق بمحافظة كفر الشيخ. وتوصلت النتائج إلى أن (60%) من عينة الدراسة يتلقون الدعم الصحي، وأن (48%) من العينة يتلقون الدعم الاقتصادي، وأن (66%) من العينة يتلقون الدعم الاجتماعي النفسي، وأن (83.3%) من العينة يتلقون الدعم الأسري كلياً. وأشارت النتائج إلى وجود فروق في الدعم الكلي تعزى لمتغير النوع والحالة الاجتماعية، وأن المتغيرات المستقلة تفسر (22%) من التباين الكلي في الدعم الصحي، وتفسر (42%) من التباين الكلي في الدعم الاقتصادي، وتفسر (42%) من التباين الكلي في الدعم الاجتماعي النفسي، وتفسر (14%) من التباين الكلي في الدعم الكلي.

وهدفت دراسة رشيد (2008) إلى التعرف على الخصائص الاجتماعية والاقتصادية والأسرية لممارسي النشاط الترويحي، وكذلك تحديد آراء كبار السن نحو الترويح وأيضاً التعرف على الأنشطة التي يفضلونها عن غيرها، وتحديد أسباب تفضيل الأنشطة الترويحية، والتي اعتمدت على منهج المسح الاجتماعي وطبقت على عينة بلغت (273) مسناً في المجتمع السعودي. وقد توصلت الدراسة إلى أن الخصائص الاجتماعية والاقتصادية والأسرية لممارسي النشاط الترويحي من كبار السن، ممن يحملون المؤهل الجامعي فأعلى من المتزوجين والمتقاعدين، وأحوالهم الصحية جيدة وأوضاعهم الاقتصادية متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى أن أكثر من نصف المبحوثين كانت آراؤهم إيجابية نحو الترويح. كما توصلت الدراسة الى أسباب التفضيل الترويحي كما يراها كبار السن عند ممارسة نشاط ترويحي، سواء كانت أسباب ذاتية أم أسرية أم مجتمعية.

واستهدفت دراسة (Min-tluey, Yum-changmang& Kuan-Lang, 2007) التعرف على العوامل المسؤولة عن جودة الحياة المرتبطة بالصحة لدى المسنين وبلغت عينة الدراسة (267) من المسنين، وأوضحت النتائج أن القدرة على القيام بأنشطة الحياة اليومية والحالة الاجتماعية ووجود من يرعى هؤلاء المسنين يعد من المؤشرات المهمة على جودة الحياة، وأوصت هذه الدراسة بضرورة وضع برامج طويلة الأجل لإرشاد وتوجيه المسنين، ومانحي الرعاية لهم حتى يستطيعوا القيام بأنشطة الحياة اليومية، والتأكيد على العلاقات الأسرية وذلك لتحقيق جودة حياة أفضل.

وهدفت دراسة (Karol, Elder, 2006) إلى رصد أوضاع الرعاية المقدمة للمسنين ومشاكلها الإدارية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أوضحت الدراسة أن توفير عقود العمل ورعاية المسنين في نفس الوقت كثيراً ما يواجه مصاعب، حيث يؤدي الاكتئاب والارهاق الى زيادة نسبة الغياب، وذلك طبقاً لتقارير (معهد العائلات والعمل 2004) التي أكدت أن القائمين على رعاية المسنين لا يؤدون مسؤولياتهم، ورأت الدراسة أن مقدمي الرعاية العاملين يحتاجون إلى المساعدة في الحصول على المعلومات الشاملة والتوجيه والدعم المطلوب في الأمور المالية المعقدة، وخدمات الرعاية والقرارات الإدارية وأن احتياجات العمل لمقدمي رعاية المسنين تقع عادة في العوامل التالية: الزمان - المرونة في جدولة العمل والرعاية وتقديم الأنشطة بطرق تسمح للإدارة الفعالة بالقيام بالمسؤوليات جنباً إلى جنب مع راحة الوقت التي تساعد على القيام بالعمل والرعاية على قدر المسؤوليات والمعلومات. وأشارت الدراسة إلى أن مسؤولية معالجة قضايا موظفي رعاية المسنين لا يمكن إلقائها على عاتق المؤسسات الفردية بل يجب أن تكون هذه المسؤولية جهداً تعاونياً من جانب الحكومة وأرباب العمل والكليات المحلية ومنظمات المناصرة والمراكز العليا.

واستهدفت دراسة الدرويش (2006) التعرف على خصائص وأوضاع واتجاهات فئة كبار السن في المجتمع الكويتي، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: الاهتمام النفسي لا يرقى بالاهتمام الكافي من قبل إدارة رعاية المسنين، الخدمات الدينية والترويحية والثقافية في دور الإيواء ورعاية المسنين في بيئتهم غير مرضية ولا تغطي كافة الجوانب من الاحتياجات.

وتناولت دراسة الظفيري (2002) واقع المسنين من حيث نسبتهم في التركيبة السكانية، والأدوار التي يقومون بها، وأهم الخدمات التي تقدمها الدولة لهم، والأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المصاحبة لزيادة أعداد المسنين في الكويت. وأكدت الدراسة على الآثار السلبية لزيادة أعداد المسنين على المدخرات، والاستثمارات القومية حيث تؤدي البرامج والمشروعات الخاصة بمواجهة مشكلات المسنين واحتياجاتهم إلى التأثير على الأنشطة الأخرى، وأوصت الدراسة بضرورة التركيز على توجيه الرعاية المتكاملة للمسنين في بيئتهم الطبيعية وبين أفراد أسرهم بالعمل على الاستفادة من قدراتهم وطاقتهم في برامج التنمية، وتطوير مؤسسات الرعاية الصحية للمسنين وزيادة كفاءتها دون تجاهل تطوير خدمات الرعاية الإيوائية. وأن تعمل الدولة على تعزيز دور الجمعيات الأهلية وجمعيات النفع العام والقطاع الخاص في مجال رعاية المسنين، وزيادة الوعي المجتمعي بقضايا المسنين ومشكلاتهم ومتطلباتهم.

واستهدفت دراسة (Bell, 1999) التعرف على تأثير العزلة الاجتماعية والألم والاضطراب الجسماني على الاكتئاب لدى المسنين وبلغت العينة (105) من المسنين السود و(100) مسن من اللاتينيين، و(112) من المسنين البيض من أصل أوربي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين العزلة الاجتماعية والألم والخلل الوظيفي

الجسدي والاكتئاب بالنسبة للعينة ككل، وهناك تفاوت في مستوى الاكتئاب ومؤشرات التنبؤ به بين المجموعات الثلاث، وأوضحت الدراسة ضرورة التدخل العلاجي بأسلوب يختلف مع كل فئة من فئات عينة الدراسة.

وهدفت دراسة العكروش (1999) إلى تناول مشكلات كبار السن في المجتمع الأردني من جميع الجوانب الاجتماعية، والنفسية، والصحية، والاقتصادية والترويحية للمسنين المقيمين داخل منازلهم، والمسنين المقيمين داخل المؤسسات الإيوائية، ومعرفة اتجاهات المجتمع الأردني نحو كبار السن، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: ارتفاع نسبة الأبناء الذين يستشيرون آبائهم في أمورهم في المناطق الريفية عن المناطق الحضرية، أن المسنين المتزوجين والذين يقيمون مع أبنائهم وبناتهم كانوا يشعرون بالراحة والسعادة والرضا، أن نصف أفراد العينة المقيمين في دور المسنين يعتمدون في إقامتهم على الرعاية الاجتماعية، أي تقوم وزارة التنمية الاجتماعية والجمعيات الخيرية بدفع تكاليف إقامتهم في الدور، بسبب تدني الدخل المادي لهم، وأن نصف كبار السن المقيمين في دور الرعاية لديهم أبناء متزوجون يقيمون داخل الأردن، وهذا يدل على أن هناك بعض التراجع في قيمنا الدينية، وتبين من النتائج الارتباط الكبير بين المشكلات الاجتماعية والنفسية والصحية والاقتصادية التي يتعرض لها كبار السن.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يلاحظ ما يلي:

- ندرة الدراسات التي تناولت الخدمات المتنقلة للمسنين.
- اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لطبيعتها وأهدافها.
- تنوعت الأهداف التي تناولتها الدراسات السابقة، فقد تناولت بعض الدراسات الكشف عن أهم التحديات النفسية التي تواجه المسنين (كراشة والسمري، 2019)، وتناولت بعض الدراسات المشكلات التي تواجه المسنين مثل دراسة كلٍ من: (Sarfaraz, Riaz, 2015)، (Alam, et al., 2013)، الشال (2012)، (Karol, Elder, 2006)، وتناولت دراسة الطبطبائي (2016) وضع تصور مقترح لمرصد تربوي لرعاية المسنين وتأهيلهم، وتناولت دراسة كتلو والعرجا (2016) التعرف على واقع الصحة النفسية لدى المسنين الفلسطينيين، وتناولت دراسة الشوارب (2012) التعرف على مستوى التوافق الاجتماعي والانفعالي لدى المسنين، وتناولت دراسة عبد العزيز (2011) التعرف على حجم الدعم الأسري للمسنين، وتناولت دراسة (Min-tluey, Yum-changmang& Kuan-Lang, 2007) التعرف على العوامل المسؤولة عن جودة الحياة المرتبطة بالصحة لدى المسنين.
- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي والاستبانة لجمع البيانات، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أهداف البيئة التي تناولتها. وقد استفاد الباحثون من الدراسات السابقة في الاهتداء إلى بعض المصادر العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة، وصياغة مشكلة ومنهجية الدراسة، والإسهام في بناء بعض أركان الأدب النظري للدراسة، وكذلك الاستفادة من الدراسات السابقة في مناقشة نتائج الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، نظراً لملاءمته لطبيعه الدراسة، ويمكن من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها وبيان العلاقات بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المستفيدين من الخدمة المتنقلة في إدارة رعاية المسنين بدولة الكويت والبالغ عددهم (3859) مسناً في جميع المحافظات، وتقدم هذه الخدمة من خلال (23) فريق عمل تحتوي على (طبيب، أخصائي علاج طبيعي، طبيب نفسي، باحث اجتماعي ونفسي، مرشد ديني، طبيب أسنان). وقد كانت إجمالي الزيارات عام 2019 (39613) زيارة منزلية، وكان إجمالي الحالات المستفيدة من بطاقة الأولوية الصادرة من إدارة رعاية المسنين (19827) مستفيداً من كبار السن، وبلغ عدد المسنين المستفيدين من لوحات مركبات مواقف السيارات لكبار السن (818) لوحة (وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، 2019). وتكونت عينة الدراسة من (180) مسناً من المستفيدين من الخدمة المتنقلة في إدارة رعاية المسنين تتناول مستويات مختلفة من حيث: النوع، العمر، الحالة الاجتماعية، المنطقة السكنية، الدخل، المستوى التعليمي، الوظيفة، ونوع المسكن، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (1)

توزع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير		العدد	النسبة
النوع	ذكر	90	%50.0
	أنثى	90	%50.0
العمر	من 65-69	41	%22.8
	من 70-79	65	%36.1
	من 80-84	49	%27.2
	85 فما فوق	25	%13.9
الحالة الاجتماعية	أعزب	7	%3.9
	متزوج	100	%55.6
	مطلق	8	%4.4
	أرمل	65	%36.1
المنطقة السكنية	العاصمة	30	%16.7
	حولي	30	%16.7

	الفروانية	30	%16.7
	الجهراء	30	%16.7
	الأحمدي	30	%16.7
	مبارك الكبير	30	%16.7
الدخل	أقل من 1000 دينار	70	%38.9
	1001- أقل من 2000 دينار	91	%50.6
	2001- 3000 دينار	11	%6.1
	3001 دينار فأكثر	8	%4.4
المستوى التعليمي	أمي	66	%36.7
	يقرأ ويكتب	37	%20.6
	ابتدائي	17	%9.4
	متوسط	34	%18.9
	ثانوي	13	%7.2
	جامعي	13	%7.2
الوظيفة	موظف حكومي	23	%12.8
	قطاع خاص	3	%1.7
	أعمال حرة	12	%6.7
	متقاعد	110	%61.1
	ربة منزل	32	%17.8
نوع المسكن	حكومي	143	%79.4
	قسيمة	22	%12.2
	شقة	7	%3.9
	إيجار	8	%4.4

أداة الدراسة:

اشتملت أدوات الدراسة على استبانة تكونت في صورتها المبدئية من (21) عبارة موزعة على ستة محاور كالتالي: المحور الأول الخدمات الاجتماعية ويضم (5) عبارات، المحور الثاني الخدمات النفسية ويضم (4) عبارات، المحور الثالث الخدمات الطبية ويضم (4) عبارات، المحور الرابع العلاج الطبيعي ويضم (3) عبارات، المحور الخامس

الخدمات الإدارية ويضم عبارتين، المحور السادس الخدمات الدينية ويضم عبارتين. ولكل عبارة ثلاثة مستويات للإجابة كالتالي: موافق (3 درجات)، محايد (درجتان)، معارض (درجة واحدة).

صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام كلٍ من:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين بقسم علم الاجتماع في جامعة الكويت، وتم تعديلها وفقاً لمقترحاتهم، حيث تمت إعادة الصياغة اللغوية لبعض العبارات، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (21) عبارة، وبعد اتفاق المحكمين بياناً لصدق محتوى الاستبانة.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة التي تم الحصول عليها من الدراسة الاستطلاعية، حيث تم تطبيقها على (40) من المسنين، وقد استخدم الباحثون الرزمة الإحصائية SPSS لحساب معاملات الارتباط، ورصدت النتائج في الجدول التالي.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط
الخدمات الاجتماعية	0.700**
الخدمات النفسية	0.631**
الخدمات الطبية	0.748**
العلاج الطبيعي	0.780**
الخدمات الإدارية	0.498**
الخدمات الدينية	0.689**

(**) دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت ما بين (0.498- 0.780)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء.

ثبات الاستبانة:

تم حساب معامل ثبات الاستبانة عن طريق إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة من خلال الرزمة الإحصائية SPSS بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية، ويوضحها الجدول التالي.

جدول (3)

معاملات الثبات لمحاور الاستبانة

المحور	عدد العبارات	قيمة ألفا كرونباخ
الخدمات الاجتماعية	5	0.81
الخدمات النفسية	4	0.79
الخدمات الطبية	4	0.75
العلاج الطبيعي	3	0.87
الخدمات الإدارية	3	0.80
الخدمات الدينية	2	0.88
الاستبانة ككل	20	0.87

يتضح من الجدول السابق أن الاستبانة ككل تتسم بدرجة ثبات عالية، حيث بلغ معامل ثبات الاستبانة ككل (0.87)، وتراوحت معاملات الثبات للمحاور ما بين (0.75- 0.88)، ومن ثم يمكن تعميم الاستبانة على عينة الدراسة الأساسية. ولتحديد مستويات الخدمات المتنقلة لإدارة رعاية المسنين في دولة الكويت وفقاً لفئات التدرج الثلاثي المستخدم في الإجابة عن عبارات الاستبانة، تم تصنيف استجابات أفراد عينة الدراسة إلى ثلاثة مستويات من خلال استخدام المعادلة التالية:

طول الفئة = المدى ÷ عدد المستويات (كبيرة، متوسطة، ضعيفة).

عدد المستويات (كبيرة، متوسطة، ضعيفة).

المدى = أكبر قيمة لفئات الإجابة (3) - أصغر قيمة لفئات الإجابة (1) = 3-1= 2

وبالتالي طول الفئة = 2 ÷ 3= 0.66، ومن ثم إضافة الجواب (0.66) على نهائية كل فئة.

وعليه يكون: الحد الأدنى = 1+ 0.66= 1.66، وهكذا تصبح الأوزان على النحو التالي:

- المتوسط الحسابي الذي يتراوح ما بين (1.0- 1.66) يعني أن مستوى الخدمات ضعيف.
- المتوسط الحسابي الذي يتراوح ما بين (1.67- 2.33) يعني أن مستوى الخدمات متوسط.
- المتوسط الحسابي الذي يتراوح ما بين (2.34- 3) يعني أن مستوى الخدمات كبير.

المعالجة الإحصائية:

تم إدخال البيانات بالحاسب الآلي من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وأجريت المعالجات الإحصائية التالية، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة:

- التكرارات Frequency

- النسبة المئوية Percentage
- المتوسط الحسابي Mean
- الانحراف المعياري Standard Deviation
- اختبار ت t- Test
- تحليل التباين أحادى الاتجاه One Way ANOVA
- اختبار إل إس دي LSD Test

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد التحليل الإحصائي للبيانات، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حصر استجابات أفراد عينة الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS) واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات الاستبانة ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول الاستبانة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

ما مستوى الخدمات المتنقلة لإدارة رعاية المسنين في دولة الكويت من وجهة نظر كبار السن؟

للتعرف على مستويات الخدمات المتنقلة لإدارة رعاية المسنين في دولة الكويت تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات الاستبانة، ورصدت النتائج في الجداول التالية:

جدول (4)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الخدمات الاجتماعية

م	العبارة	موافق		محايد		معارض		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الخدمات
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة				
9	إجراءات التسجيل في قسم الخدمة المتنقلة سهلة ومرنة.	162	90.0	13	7.2	5	2.8	2.13	0.410	5	متوسط
13	زيارة الباحث الاجتماعي للمسن في فترة مناسبة بعد التسجيل.	137	76.1	36	20.0	7	3.9	2.28	0.529	4	متوسط
14	توعية المسن بالحقوق والواجبات المذكورة في قانون المسنين رقم (18) لسنة 2016 من قبل الباحث.	111	61.7	45	25.0	24	13.3	2.51	0.721	2	كبير
15	مشاركة الباحث الاجتماعي في حل المشكلات التي تواجه المسن مع أسرته.	110	61.1	57	31.7	13	7.2	2.46	0.629	3	كبير
16	زيارة الباحث الاجتماعي للمسن مستمرة.	113	62.8	40	22.2	27	15.0	2.52	0.743	1	كبير

يتضح من الجدول السابق أن الخدمات الاجتماعية تضم (5) عبارات، وقد جاءت (3) عبارات بدرجة كبيرة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (2.46- 2.52) وتقع هذه المتوسطات في الفئة الثالثة لمستوى الخدمات المتنقلة لإدارة رعاية المسنين، وهي الفئة التي تشير إلى أن مستوى الخدمات كبير. وقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (16) "زيارة الباحث الاجتماعي للمسن مستمرة" بمتوسط حسابي (2.52). وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (14) "توعية المسن بالحقوق والواجبات المذكورة في قانون المسنين رقم (18) لسنة 2016 من قبل الباحث" بمتوسط حسابي (2.51). وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (15) "مشاركة الباحث الاجتماعي في حل المشكلات التي تواجه المسن مع أسرته" بمتوسط حسابي (2.46). وتعكس العبارات السابقة أن الباحث الاجتماعي يقوم بشكل مستمر بزيارة المسنين لتقديم الخدمات الاجتماعية لهم، ويحرص أثناء هذه الزيارات على توعية المسنين بالحقوق والواجبات المذكورة في قانون المسنين رقم (18) لسنة 2016 حتى يكونوا على دراية بحقوقهم وكيفية الحصول عليها وواجباتهم وكيفية تأديتها، كما يحرص الباحث الاجتماعي على مساعدة المسنين في حل المشكلات التي تواجههم بقدر المستطاع، مما يؤكد أهمية دور الباحث الاجتماعي في إدارة رعاية المسنين في دولة الكويت في تقديم بعض الخدمات المتنقلة للمسنين، مما ينعكس على مستوى الرضا لدى المسنين عن دور الباحث الاجتماعي والأدوار التي يقوم بها. وهناك مجموعة من الخصائص الواجب توافرها لدى الأخصائي الاجتماعي بمجال رعاية المسنين، وأشار فهمي (2007) إلى أن هذه الخصائص منها: أن يكون على قدر كبير من التعقل والحكمة والأخلاق السامية، أن يكون سريع البديهة، أن يتصف بالصبر وقوة الاحتمال والكياسة والقدرة على ضبط النفس، الإخلاص للمرضى المسنين والاحتفاظ بأسرارهم الخاصة، أن تكون لديه الميول لدراسة الطبيعة البشرية وفهم تصرفات الإنسان، مما يساعد على فهم المسن وظروفه.

كما يتضح من الجدول السابق أن هناك عبارتين جاءت بدرجة متوسطة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارتين ما بين (2.13- 2.28) وتقع هذه المتوسطات في الفئة الثانية لمستوى الخدمات المتنقلة لإدارة رعاية المسنين، وهي الفئة التي تشير إلى أن مستوى الخدمات متوسط، وهما العبارة رقم (13) "زيارة الباحث الاجتماعي للمسن في فترة مناسبة بعد التسجيل" بمتوسط حسابي (2.28). والعبارة رقم (9) "إجراءات التسجيل في قسم الخدمة المتنقلة سهلة ومرنة" بمتوسط حسابي (2.13). وتعكس العبارات السابقة أهمية إعادة النظر في إجراءات التسجيل في قسم الخدمة المتنقلة بحيث تكون هذه الإجراءات سهلة ومرنة، حتى يمكن لأكبر عدد من المسنين الاستفادة من هذه الخدمات، ويجب أن يقوم الباحث الاجتماعي بزيارة المسنين بعد التسجيل في قسم الخدمة المتنقلة بفترة مناسبة، فقد أشارت النتائج السابقة أن زيارة الباحث الاجتماعي للمسن مستمرة، ولكن يجب أن تكون هذه الزيارة بعد التسجيل في قسم الخدمة المتنقلة بفترة مناسبة؛ مما ينعكس إيجاباً على استفادة المسنين من هذه الخدمات. وقد أشارت دراسة (Min-tluey, Yum-changmang& Kuan-Lang, 2007) إلى أن القدرة على القيام بأنشطة الحياة اليومية والحالة الاجتماعية ووجود من يرعى المسنين تعد مؤشرات مهمة على جودة الحياة.

جدول (5)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الخدمات النفسية

م	العبارة	موافق		محايد		معارض		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الخدمات
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة				
17	زيارة الفريق النفسي للمسن مستمرة.	133	73.9	40	22.2	7	3.9	2.30	0.538	2	متوسط
18	الشعور بالراحه والطمأنينة عند زيارة الفريق النفسي.	138	76.7	32	17.8	10	5.6	2.29	0.564	3	متوسط
19	يقوم الفريق النفسي بتزويد المسن بالعلاج المناسب عند الضرورة.	140	77.8	32	17.8	8	4.4	2.27	0.535	4	متوسط
20	يشعر المسن بتحسن بعد المقابلات الفردية والاستشارات النفسية.	126	70.0	47	26.1	7	3.9	2.34	0.551	1	كبير

يتضح من الجدول السابق أن الخدمات النفسية تضم (4) عبارات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (20) "يشعر المسن بتحسن بعد المقابلات الفردية والاستشارات النفسية" بمتوسط حسابي (2.34) وبدرجة كبيرة. وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (17) "زيارة الفريق النفسي للمسن مستمرة" بمتوسط حسابي (2.30) وبدرجة متوسطة. وجاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (18) "الشعور بالراحه والطمأنينة عند زيارة الفريق النفسي" بمتوسط حسابي (2.29) وبدرجة متوسطة. وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (19) "يقوم الفريق النفسي بتزويد المسن بالعلاج المناسب عند الضرورة" بمتوسط حسابي (2.27) وبدرجة متوسطة. وتعكس العبارات السابقة أن المقابلات الفردية والاستشارات النفسية للمسنين تلعب دوراً مهماً في تحسين حالتهم النفسية النفسية، وقد يرجع ذلك إلى استمرار زيارة الفريق النفسي للمسنين وقيام الفريق بتقديم الاستشارات النفسية، وتزويد المسنين بالعلاج المناسب عند الضرورة، وقد انعكس ذلك على شعور المسنين بالراحه والطمأنينة، وقد ينعكس ذلك على الصحة النفسية للمسنين ونوعية الحياة لدى هذه الفئة، وقد يدفع ذلك المسنين إلى إعادة النظر في أنماط حياتهم ويشجعهم على الانخراط في المجتمع والحياة الاجتماعية. ويرى الباحثون أهمية الخدمات النفسية التي تقدم للمسنين في مساعدتهم على التوافق الاجتماعي، حيث إن كثرة الضغوط التي قد يواجهها المسن تنعكس سلباً على صحته النفسية، وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن المسنين يواجهون العديد من المشكلات النفسية مثل دراسة كلٍ من: كرداشة والسمري (2019)، كتلو والعرجا (2016)، الشال (2012). وأشارت دراسة (Sarfaraz, Riaz, 2015) إلى أن كبار السن يواجهون الكثير من التحديات النفسية؛ حيث يشعرون بالاكتئاب، والركود في علاقاتهم مع الآخرين. وأشارت دراسة كرداشة والسمري (2019) إلى أن المسنين الذكور أشد معاناة من معظم التحديات والصعوبات النفسية مقارنةً بالإناث، وأظهرت دراسة كتلو والعرجا (2016) أن شيوع الاضطرابات بين المسنين من المؤشرات المهمة على ضعف الصحة النفسية لديهم، مما يؤكد أهمية الخدمات النفسية المقدمة للمسنين في مساعدتهم على مواجهة هذه المشكلات. وأكدت دراسة الطبطبائي (2016) على ضرورة معاملة كبار السن معاملة منصفة بصرف النظر عن النوع أو الإعاقة أو غير ذلك.

جدول (6)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الخدمات الطبية

م	العبارة	موافق		محايد		معارض		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الخدمات
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة				
21	قيام الفريق الطبي بالفحص الشامل للمسن.	112	62.2	37	20.6	31	17.2	2.55	0.772	1	كبير
22	أوقات زيارة الفريق الطبي مناسبة للمسن.	121	67.2	34	18.9	25	13.9	2.47	0.728	2	كبير
23	التوعية الصحية التي يقوم بها الفريق الطبي للمسن كافية.	93	51.7	55	30.6	32	17.8	1.67	0.763	4	متوسط
24	الفريق الطبي مزود بالأجهزة الطبية اللازمة عند الزيارة.	81	45.0	52	28.9	47	26.1	1.81	0.824	3	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن الخدمات الطبية تضم (4) عبارات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (21) "قيام الفريق الطبي بالفحص الشامل للمسن" بمتوسط حسابي (2.55) وبدرجة كبيرة. وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (22) "أوقات زيارة الفريق الطبي مناسبة للمسن" بمتوسط حسابي (2.47) وبدرجة متوسطة. وتشير العبارات السابقة إلى أن الفريق الطبي يقوم بالفحص الشامل للمسن للوقوف على حالته الصحية، ويحرص الفريق الطبي على أن تكون أوقات الزيارة مناسبة للمسن، مما يساعد في تحقيق الهدف من الزيارة، وتقديم الخدمات الطبية المناسبة للمسنين.

وجاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (24) "الفريق الطبي مزود بالأجهزة الطبية اللازمة عند الزيارة" بمتوسط حسابي (1.81) وبدرجة متوسطة. وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (23) "التوعية الصحية التي يقوم بها الفريق الطبي للمسن كافية" بمتوسط حسابي (1.67) وبدرجة متوسطة. وتعكس العبارات السابقة اهتمام إدارة رعاية المسنين بتزويد الفريق الطبي بالأجهزة الطبية اللازمة عند الزيارة مما يساعد في تشخيص الحالة الصحية للمسن بشكل دقيق، ويلاحظ أن التوعية الصحية التي يقوم بها الفريق الطبي للمسن كافية إلى حدٍ ما، لذا يجب بذل المزيد من الجهود في التوعية الصحية للمسنين من قبل الفريق الطبي الخاص بإدارة رعاية المسنين. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن المسنين يواجهون العديد من المشكلات الصحية مثل دراسة كلٍ من: (Sarfaraz, Riaz, 2015)، الشال (2012)، العكروش (1999)، (Bell, 1999)؛ مما يؤكد أهمية الخدمات الطبية المقدمة للمسنين في مساعدتهم على مواجهة هذه المشكلات. وأشارت دراسة (Min-tluey, Yum-changmang& Kuan-Lang, 2007) إلى أن القدرة على القيام بأنشطة الحياة اليومية والحالة الاجتماعية ووجود من يرعى المسنين تعد مؤشرات مهمة على جودة الحياة.

جدول (7)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاج الطبيعي

م	العبارة	موافق		محايد		معارض		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الخدمات
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة				
25	زيارة فريق العلاج الطبيعي للمسن منتظمة.	80	44.4	53	29.4	47	26.1	1.82	0.822	3	متوسط
26	الأجهزة المستخدمة في العلاج الطبيعي مفيدة.	82	45.6	46	25.6	52	28.9	1.83	0.849	2	متوسط
27	المدة الزمنية للعلاج الطبيعي كافية.	68	37.8	46	25.6	66	36.7	1.99	0.865	1	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن العلاج الطبيعي يضم (3) عبارات، وجاءت جميع هذه العبارات بدرجة متوسطة، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (27) "المدة الزمنية للعلاج الطبيعي كافية" بمتوسط حسابي (1.99). وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (26) "الأجهزة المستخدمة في العلاج الطبيعي مفيدة" بمتوسط حسابي (1.83). وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (25) "زيارة فريق العلاج الطبيعي للمسن منتظمة" بمتوسط حسابي (1.82). وتشير العبارات السابقة إلى أن المدة الزمنية للعلاج الطبيعي للمسنين كافية إلى حدٍ ما وتفي بالغرض، وقد يؤدي زيادة هذه المدة الزمنية إلى استفادة أكبر بالنسبة للمسنين، ويلاحظ أن الأجهزة المستخدمة في العلاج الطبيعي مفيدة إلى حدٍ ما، لذا فإن إعادة النظر في طبيعة هذه الأجهزة وتحديثها بقدر المستطاع قد يكون أكثر فائده للمسنين، ويحتاج ذلك أن تكون زيارة فريق العلاج الطبيعي للمسنين بصفة مستمر، وأكثر استمراراً مما هي عليه في الوقت الراهن، ويلاحظ من الاستجابات أن المسنين بحاجة إلى زيادة المدة الزمنية للعلاج الطبيعي، وأن تكون بشكل دوري. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن المسنين يواجهون العديد من المشكلات الصحية مثل دراسة كلٍ من: (Sarfaraz, Riaz, 2015)، الشال (2012)، العكروش (1999)، (Bell, 1999)؛ مما يؤكد أهمية العلاج الطبيعي المقدم للمسنين في مساعدتهم على مواجهة هذه المشكلات. ويرى الباحثون أهمية تقديم الدعم الأسري للمسنين حتى لا يشعرون بالعزلة، وينعكس ذلك سلباً على صحتهم النفسية والتوافق الاجتماعي لديهم، وقد أوصت دراسة الظفيري (2002) بضرورة التركيز على توجيه الرعاية المتكاملة للمسنين في بيئتهم الطبيعية وبين أفراد أسرهم. وفي هذا السياق تناولت دراسة عبد العزيز (2011) التعرف على حجم الدعم الأسري للمسن في مصر بأشكاله المختلفة، وأشارت النتائج إلى أن (60%) من عينة الدراسة يتلقون الدعم الصحي، وأن (48%) من العينة يتلقون الدعم الاقتصادي، وأن (66%) من العينة يتلقون الدعم الاجتماعي النفسي، وأن (83.3%) من العينة يتلقون الدعم الأسري كلياً.

جدول (8)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الخدمات الإدارية

م	العبارة	موافق		محايد		معارض		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الخدمات
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة				
10	التواصل مستمر ما بين الإدارة والمسن.	139	77.2	31	17.2	10	5.6	2.28	0.562	2	متوسط
11	موقع قسم الخدمة المتنقلة في المحافظة مناسب للمسن.	127	70.6	26	14.4	27	15.0	2.44	0.742	1	كبير
12	استخراج بطاقة الأولوية للمسن من قسم الخدمة المتنقلة بسهولة.	152	84.4	22	12.2	6	3.3	2.19	0.470	3	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن الخدمات الإدارية تضم (3) عبارات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (11) "موقع قسم الخدمة المتنقلة في المحافظة مناسب للمسن" بمتوسط حسابي (2.44) وبدرجة كبيرة. وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (10) "التواصل مستمر ما بين الإدارة والمسن" بمتوسط حسابي (2.28) وبدرجة متوسطة. وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (12) "استخراج بطاقة الأولوية للمسن من قسم الخدمة المتنقلة بسهولة" بمتوسط حسابي (2.19) وبدرجة متوسطة. وتعكس العبارات السابقة حرص إدارة رعاية المسنين على أن يكون موقع قسم الخدمة المتنقلة في المحافظة مناسباً للمسنين حتى يسهل الوصول إليه والتواصل مع الإدارة، كما تحرص إدارة رعاية المسنين على التواصل المستمر مع المسنين للتنسيق معهم حول أوقات زيارة الباحث الاجتماعي والفريق الطبي والعلاج الطبيعي، مما يساعد في تحقيق الهدف من هذه الزيارات نجاح وفاعلية، كما تشير العبارات السابقة إلى أنه يمكن استخراج بطاقة الأولوية للمسن من قسم الخدمة المتنقلة بسهولة إلى حدٍ ما، مما يؤكد أهمية إعادة النظر في كيفية تحسين هذه الخدمة للمسنين، مما ينعكس على نجاح تقديم الخدمات للمسنين. وقد أشارت دراسة (Karol, Elder, 2006) إلى أن المسنين يواجهون العديد من المشكلات الإدارية؛ مما يؤكد أهمية الخدمات الطبية المقدمة للمسنين في مساعدتهم على مواجهة هذه المشكلات.

جدول (9)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الخدمات الدينية

م	العبارة	موافق		محايد		معارض		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الخدمات
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة				
28	تقام ندوات وفعاليات دينية وترويحية.	56	31.1	68	37.8	56	31.1	2.00	0.791	1	متوسط
29	الاستفادة من خدمات الوعظ والإرشاد الديني.	63	35.0	59	32.8	58	32.2	1.97	0.822	2	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن الخدمات الدينية تضم عبارتين جاءت كلٍ منها بدرجة متوسطة، وقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (28) "تقام ندوات وفعاليات دينية وترويحية" بمتوسط حسابي (2.00). وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (29) "الاستفادة من خدمات الوعظ والإرشاد الديني" بمتوسط حسابي (1.97). وتشير العبارات السابقة إلى أن إدارة رعاية المسنين تحرص على إقامة ندوات وفعاليات دينية وترويحية للمسنين، ولكن هناك حاجة إلى زيادة تفعيل هذه الأنشطة الدينية لزيادة استفادة المسنين منها، فقد تبين أن هناك استفادة إلى حدٍ ما من خدمات الوعظ والإرشاد الديني التي تقدمها إدارة رعاية المسنين، مما يؤكد أهمية إعادة النظر في هذه الخدمات الدينية بشكل يساعد على استفادة أكبر عدد ممكن من المسنين من هذه الخدمات. وتتفق هذه النتيجة إلى حد كبير مع دراسة الدرويش (2006) التي أشارت إلى أن الخدمات الدينية في دور الإيواء ورعاية المسنين في دولة الكويت غير مرضية ولا تغطي كافة الجوانب من الاحتياجات.

جدول (10)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الخدمات المتنقلة ككل

م	المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب المحاور حسب المتوسط	مستوى الخدمات
1	الخدمات الاجتماعية	2.40	0.606	1	كبير
2	الخدمات النفسية	2.30	0.547	3	متوسط
3	الخدمات الطبية	2.13	0.771	4	متوسط
4	العلاج الطبيعي	1.88	0.845	6	متوسط
5	الخدمات الإدارية	2.31	0.591	2	متوسط
6	الخدمات الدينية	1.98	0.806	5	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن الخدمات الاجتماعية جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (2.40) وبدرجة كبيرة، تليها الخدمات الإدارية بمتوسط حسابي (2.31) وبدرجة متوسطة، ثم الخدمات النفسية بمتوسط حسابي

(2.30) وبدرجة متوسطة، ثم الخدمات الطبية بمتوسط حسابي (2.13) وبدرجة متوسطة، ثم الخدمات الدينية بمتوسط حسابي (1.98) وبدرجة متوسطة، وأخيراً العلاج الطبيعي بمتوسط حسابي (1.88) وبدرجة متوسطة. وتشير هذه النتائج إلى أن هناك اهتماماً كبيراً من إدارة رعاية المسنين بالخدمات الاجتماعية المتنقلة التي تقدمها للمسنين، وأن هناك حالة من الرضا عن الخدمات الإدارية والنفسية والطبية، في حين أن العلاج الطبيعي والخدمات الدينية بحاجة إلى إعادة النظر لتكون أكثر فاعلية، وحتى تحقق مستوى عالٍ من الرضا لدى المسنين حول هذه الخدمات. وأشارت دراسة الدرويش (2006) إلى أن الاهتمام النفسي بالمسنين في دولة الكويت لا يرقى بالاهتمام الكافي من قبل إدارة رعاية المسنين، وأن الخدمات الدينية والترويحية والثقافية غير مرضية ولا تغطي كافة الجوانب من الاحتياجات. وأوصت دراسة (Min-tluey, Yum-changmang& Kuan-Lang, 2007) بضرورة وضع برامج طويلة الأجل لإرشاد وتوجيه المسنين، ومانحي الرعاية لهم حتى يمكنهم القيام بأنشطة الحياة اليومية، والتأكيد على العلاقات الأسرية لتحقيق جودة حياة أفضل.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في مستويات الخدمات المتنقلة لإدارة رعاية المسنين في دولة الكويت تعزى لمتغيرات (النوع، العمر، الحالة الاجتماعية، المنطقة السكنية، الدخل، المستوى التعليمي، الوظيفة، نوع المسكن)؟

1- الفروق حسب النوع:

تم استخدام اختبار ت (t-Test)، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (11)

نتائج اختبار ت للفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الخدمات المتنقلة وفقاً لمتغير النوع

المحور	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
الخدمات الاجتماعية	ذكر	90	1.38	0.396	0.182	178	0.86
	أنثى	90	1.37	0.384			
الخدمات النفسية	ذكر	90	1.30	0.408	0.130	178	0.90
	أنثى	90	1.29	0.449			
الخدمات الطبية	ذكر	90	1.51	0.539	-1.052	178	0.29
	أنثى	90	1.61	0.681			
العلاج الطبيعي	ذكر	90	1.85	0.724	-0.477	178	0.63
	أنثى	90	1.91	0.786			

الخدمات الإدارية	ذكر	90	1.25	0.363	-1.764	178	0.08
	أنثى	90	1.35	0.410			
الخدمات الدينية	ذكر	90	2.08	0.732	1.667	178	0.10
	أنثى	90	1.89	0.788			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في جميع الخدمات المتنقلة (الخدمات الاجتماعية، الخدمات النفسية، الخدمات الطبية، العلاج الطبيعي، الخدمات الإدارية، الخدمات الدينية) لإدارة رعاية المسنين في دولة الكويت تعزى لمتغير النوع، حيث بلغت قيم "ت" المحسوبة (0.182)، (0.130)، (1.052-)، (0.477-)، (1.764-)، (1.667) بنفس الترتيب، ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف الجنس حول مستوى جميع الخدمات المتنقلة التي تقدمها إدارة رعاية المسنين، فقد كشفت نتائج السؤال الأول أن مستوى الخدمات الاجتماعية المقدمة للمسنين كان كبيراً، وأن مستوى جميع الخدمات الأخرى كان متوسطاً، مما يؤكد على وعي أفراد عينة الدراسة بالخدمات المتنقلة التي تقدمها إدارة رعاية المسنين.

2- الفروق حسب العمر:

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، ويوضحها الجدولان التاليان:

جدول (12)

نتائج تحليل تباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الخدمات الاجتماعية والنفسية والطبية وفقاً لمتغير العمر

المحور	العمر	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الخدمات الاجتماعية	من 65-69	41	1.26	0.372	بين المجموعات	1.144	3	0.38	2.589	0.06
	من 70-79	65	1.36	0.362	داخل المجموعات	25.917	176	0.15		
	من 80-84	49	1.46	0.383	المجموع	27.061	179			
	85 فما فوق	25	1.47	0.454						
	مجموع	180	1.38	0.389						
الخدمات النفسية	من 65-69	41	1.20	0.408	بين المجموعات	0.591	3	0.20	1.079	0.36
	من 70-79	65	1.30	0.411	داخل المجموعات	32.149	176	0.18		
	من 80-84	49	1.33	0.406	المجموع	32.740	179			

	85 فما فوق	25	1.38	0.531					
	مجموع	180	1.30	0.428					
الخدمات الطبية	من 65-69	41	1.67	0.656	بين المجموعات	1.224	3	0.41	1.083	0.36
	من 70-79	65	1.55	0.591	داخل المجموعات	66.255	176	0.38		
	من 80-84	49	1.45	0.618	المجموع	67.479	179			
	85 فما فوق	25	1.61	0.591					
	مجموع	180	1.56	0.614					

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في الخدمات الاجتماعية والنفسية والطبية المتنقلة لإدارة رعاية المسنين في دولة الكويت تعزى لمتغير العمر، حيث بلغت قيم "ف" المحسوبة (2.589)، (1.079)، (1.083) بنفس الترتيب، ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة مع اختلاف العمر لديهم معلومات ومعارف بدرجات متقاربة حول الخدمات الاجتماعية والنفسية والطبية المتنقلة لإدارة رعاية المسنين مثل مدى زيارة الباحث الاجتماعي للمسن بشكل دوري، ومدى شعور المسن بتحسن بعد المقابلات الفردية والاستشارات النفسية، وقدرة الفريق الطبي على القيام بالفحص الشامل للمسن.

جدول (13)

نتائج تحليل تباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول العلاج الطبيعي والخدمات الإدارية والدينية وفقاً لمتغير العمر

المحور	العمر	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
العلاج الطبيعي	من 65-69	41	1.85	0.820	بين المجموعات	0.938	3	0.31	0.546	0.65
	من 70-79	65	1.83	0.712	داخل المجموعات	100.885	176	0.57		
	من 80-84	49	1.87	0.767	المجموع	101.824	179			
	85 فما فوق	25	2.05	0.743						
	مجموع	180	1.88	0.754						
الخدمات الإدارية	من 65-69	41	1.32	0.388	بين المجموعات	0.394	3	0.13	0.864	0.46
	من 70-79	65	1.30	0.390	داخل المجموعات	26.778	176	0.15		
	من 80-84	49	1.24	0.373	المجموع	27.172	179			
	85 فما فوق	25	1.39	0.427						

	مجموع	180	1.30	0.390				
الخدمات الدينية	من 65-69	41	2.09	0.798	بين المجموعات	0.806	3	0.27	0.456	0.71
	من 70-79	65	1.93	0.706	داخل المجموعات	103.672	176	0.59		
	من 80-84	49	1.95	0.799	المجموع	104.478	179			
	85 فما فوق	25	2.06	0.808						
	مجموع	180	1.99	0.764						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في العلاج الطبيعي والخدمات الإدارية والدينية المتنقلة لإدارة رعاية المسنين في دولة الكويت تعزى لمتغير العمر، حيث بلغت قيم "ف" المحسوبة (0.546)، (0.864)، (0.456) نفس الترتيب، ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة مع اختلاف العمر لديهم وعي حول العلاج الطبيعي والخدمات الإدارية والدينية المتنقلة لإدارة رعاية المسنين مثل مدى كفاية المدة الزمنية للعلاج الطبيعي، ومدى مناسبة موقع قسم الخدمة المتنقلة في المحافظة للمسن، ومدى فاعلية الندوات وفعاليات الدينية والترويحية التي تنظمها الإدارة للمسنين، وقد انعكس ذلك إيجاباً على استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه الخدمات.

3- الفروق حسب الحالة الاجتماعية:

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، واختبار إل إس دي (LSD)، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (14)

نتائج تحليل تباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الخدمات الاجتماعية والنفسية والطبية وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية

المحور	الحالة الاجتماعية	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الخدمات الاجتماعية	أعزب	7	1.00	0.000	بين المجموعات	1.139	3	0.38	2.578	0.06
	متزوج	100	1.37	0.384	داخل المجموعات	25.922	176	0.15		
	مطلق	8	1.40	0.595	المجموع	27.061	179			
	أرمل	65	1.42	0.371						
	مجموع	180	1.38	0.389						
الخدمات النفسية	أعزب	7	1.00	0.000	بين المجموعات	0.897	3	0.30	1.652	0.18
	متزوج	100	1.28	0.399	داخل المجموعات	31.843	176	0.18		
					المجموع	32.740	179			

	مطلق	8	1.28	0.471				
	أرمل	65	1.36	0.476				
	مجموع	180	1.30	0.428				
الخدمات الطبية	أعزب	7	1.33	0.471	بين المجموعات	0.853	3	0.28	0.751	0.52
	متزوج	100	1.57	0.622	داخل المجموعات	66.626	176	0.38		
	مطلق	8	1.79	0.942	المجموع	67.479	179			
	أرمل	65	1.53	0.571						
	مجموع	180	1.56	0.614						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في الخدمات الاجتماعية والنفسية والطبية المتنقلة لإدارة رعاية المسنين في دولة الكويت تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، حيث بلغت قيم "ف" المحسوبة (2.578)، (1.652)، (0.751) بنفس الترتيب، ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف الحالة الاجتماعية حول الخدمات الاجتماعية والنفسية والطبية المتنقلة لإدارة رعاية المسنين مثل مدى مناسبة فترة زيارة الباحث الاجتماعي للمسن بعد التسجيل، ومدى شعور المسن بالراحه والطمأنينة عند زيارة الفريق النفسي، ومدى الاهتمام بتزويد الفريق الطبي بالأجهزة الطبية اللازمة عند الزيارة.

جدول (15)

نتائج تحليل تباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول العلاج الطبيعي والخدمات الإدارية والدينية وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية

المحور	الحالة الاجتماعية	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
العلاج الطبيعي	أعزب	7	1.29	0.621	بين المجموعات	3.642	3	1.21	2.176	0.09
	متزوج	100	1.94	0.742	داخل المجموعات	98.182	176	0.56		
	مطلق	8	1.56	0.729	المجموع	101.824	179			
	أرمل	65	1.89	0.767						
	مجموع	180	1.88	0.754						
الخدمات الإدارية	أعزب	7	1.17	0.289	بين المجموعات	0.648	3	0.22	1.433	0.23
	متزوج	100	1.26	0.380	داخل المجموعات	26.524	176	0.15		
					المجموع	27.172	179			

	مطلق	8	1.46	0.434				
	أرمل	65	1.35	0.403				
	مجموع	180	1.30	0.390				
الخدمات الدينية	أعزب	7	1.21	0.567	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	6.694 97.784 104.478	3 176 179	2.23 0.56	4.016	0.01
	متزوج	100	2.06	0.743						
	مطلق	8	1.50	0.707						
	أرمل	65	2.02	0.768						
	مجموع	180	1.99	0.764						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في العلاج الطبيعي والخدمات الإدارية المتنقلة لإدارة رعاية المسنين في دولة الكويت تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، حيث بلغت قيم "ف" المحسوبة (2.176)، (1.433) بنفس الترتيب، ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف الحالة الاجتماعية حول العلاج الطبيعي والخدمات الإدارية المتنقلة لإدارة رعاية المسنين مثل مدى أهمية الأجهزة المستخدمة في العلاج الطبيعي، ومدى استمرارية التواصل بين الإدارة والمسن، ومدى استفادة المسن من خدمات الوعظ والإرشاد الديني.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في الخدمات الدينية المتنقلة لإدارة رعاية المسنين في دولة الكويت تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (4.016) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وللكشف عن دلالات الفروق الإحصائية تم استخدام اختبار (LSD)، وأظهرت النتائج مايلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في الخدمات الدينية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج- أعزب) لصالح متزوج، وقد يرجع ذلك إلى أن المتزوج أكثر وعياً من الأعزب فيما يتعلق بالخدمات الدينية المتنقلة لإدارة رعاية المسنين مثل مدى اهتمام الإدارة بتنظيم ندوات وفعاليات دينية وترويحية، ومدى استفادة المسنين من خدمات الوعظ والإرشاد الديني التي تقدمها الإدارة، نتيجة اهتمام المتزوج بالمشاركة في هذه الأنشطة مقارنة بالأعزب.

4- الفروق حسب المنطقة السكنية:

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، واختبار إل إس دي (LSD)، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (16)

نتائج تحليل تباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الخدمات الاجتماعية والنفسية والطبية وفقاً لمتغير المنطقة السكنية

المحور	المنطقة السكنية	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الخدمات الاجتماعية	العاصمة	30	1.59	0.270	بين المجموعات	3.566	5	0.71	5.282	0.00
	حولي	30	1.27	0.340	داخل المجموعات	23.495	174	0.14		
	الفروانية	30	1.49	0.363	المجموع	27.061	179			
	الجهراء	30	1.24	0.437						
	الأحمدي	30	1.23	0.305						
	مبارك الكبير	30	1.45	0.455						
	مجموع	180	1.38	0.389						
الخدمات النفسية	العاصمة	30	1.44	0.477	بين المجموعات	1.003	5	0.20	1.100	0.36
	حولي	30	1.30	0.514	داخل المجموعات	31.737	174	0.18		
	الفروانية	30	1.30	0.402	المجموع	32.740	179			
	الجهراء	30	1.19	0.446						
	الأحمدي	30	1.28	0.350						
	مبارك الكبير	30	1.27	0.347						
	مجموع	180	1.30	0.428						
الخدمات الطبية	العاصمة	30	1.36	0.539	بين المجموعات	6.086	5	1.22	3.450	0.01
	حولي	30	1.76	0.643	داخل المجموعات	61.393	174	0.35		
	الفروانية	30	1.57	0.448	المجموع	67.479	179			
	الجهراء	30	1.28	0.533						
	الأحمدي	30	1.74	0.671						
	مبارك الكبير	30	1.66	0.692						
	مجموع	180	1.56	0.614						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في الخدمات النفسية تعزى لمتغير المنطقة السكنية، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (1.100) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى وعي أفراد عينة الدراسة مع اختلاف المنطقة السكنية بالخدمات النفسية لإدارة رعاية المسنين مثل مدى شعور المسن بتحسن بعد المقابلات الفردية والاستشارات النفسية، ومدى قيام الفريق النفسي بتزويد المسن بالعلاج المناسب عند الضرورة.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في الخدمات الاجتماعية والطبية تعزى لمتغير المنطقة السكنية، حيث بلغت قيم "ف" المحسوبة (5.282)، (3.450) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وللكشف عن دلالات الفروق الإحصائية تم استخدام اختبار (LSD)، وأظهرت النتائج ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في الخدمات الاجتماعية تعزى لمتغير المنطقة السكنية، وكان اتجاه الفروق كالتالي: توجد فروق بين منطقة العاصمة وكلٍ من: حولي، الجهراء، الأحمدي لصالح العاصمة، وتوجد فروق بين منطقة الفروانية وكلٍ من: حولي، الجهراء، الأحمدي لصالح الفروانية، وتوجد فروق بين منطقة مبارك الكبير وكلٍ من: الجهراء، الأحمدي لصالح مبارك الكبير. وقد يرجع ذلك إلى أن هناك اهتمام بالخدمات الاجتماعية المتنقلة المقدمة للمسنين في منطقة العاصمة والفروانية ومبارك الكبير بالمقارنة مع المناطق الأخرى، وقد انعكس ذلك إيجاباً على معلومات ومعارف أفراد عينة الدراسة الذين يقيمون في هذه المناطق، ومن هذه الخدمات: زيارة الباحث الاجتماعي للمسن مستمرة، وقيام الباحث بتوعية المسن بالحقوق والواجبات المذكورة في قانون المسنين رقم (18) لسنة 2016.

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في الخدمات الطبية تعزى لمتغير المنطقة السكنية، وكان اتجاه الفروق كالتالي: توجد فروق بين منطقة حولي وكلٍ من: العاصمة والجهراء لصالح حولي، وتوجد فروق بين منطقة الأحمدي وكلٍ من: العاصمة والجهراء لصالح الأحمدي، وتوجد فروق بين منطقتي مبارك الكبير والجهراء لصالح مبارك الكبير. وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة الذين يقيمون في منطقة حولي والأحمدي ومبارك الكبير لديهم وعي بدرجة كبيرة فيما يتعلق بالخدمات الطبية المتنقلة لإدارة رعاية المسنين بالمقارنة مع المناطق الأخرى، ومن هذه الخدمات شعور المسن بتحسن بعد المقابلات الفردية والاستشارات النفسية.

جدول (17)

نتائج تحليل تباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول العلاج الطبيعي والخدمات الإدارية والدينية وفقاً لمتغير المنطقة السكنية

المحور	المنطقة السكنية	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
العلاج الطبيعي	العاصمة	30	1.80	0.771	بين المجموعات	15.779	5	3.16	6.381	0.00
	حولي	30	1.91	0.770	داخل المجموعات	86.045	174	0.49		
	الفروانية	30	2.01	0.714	المجموع	101.824	179			
	الجهراء	30	1.28	0.547						
	الأحمدي	30	2.09	0.649						
	مبارك الكبير	30	2.19	0.741						
	مجموع	180	1.88	0.754						
الخدمات الإدارية	العاصمة	30	1.39	0.351	بين المجموعات	1.753	5	0.35	2.399	0.04
	حولي	30	1.26	0.368	داخل المجموعات	25.419	174	0.15		
	الفروانية	30	1.47	0.388	المجموع	27.172	179			
	الجهراء	30	1.25	0.373						
	الأحمدي	30	1.17	0.389						
	مبارك الكبير	30	1.28	0.421						
	مجموع	180	1.30	0.390						
الخدمات الدينية	العاصمة	30	1.90	0.548	بين المجموعات	24.728	5	4.95	10.790	0.00
	حولي	30	2.00	0.809	داخل المجموعات	79.750	174	0.46		
	الفروانية	30	2.52	0.663	المجموع	104.478	179			
	الجهراء	30	1.33	0.514						
	الأحمدي	30	2.30	0.596						
	مبارك الكبير	30	1.88	0.858						
	مجموع	180	1.99	0.764						

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في العلاج الطبيعي والخدمات الإدارية والدينية تعزى لمتغير المنطقة السكنية، حيث بلغت قيم "ف" المحسوبة (6.381)، (2.399)، (10.790) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وللكشف عن دلالات الفروق الإحصائية تم استخدام اختبار (LSD)، وأظهرت النتائج مايلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في العلاج الطبيعي تعزى لمتغير المنطقة السكنية، وكان اتجاه الفروق كالتالي: توجد فروق بين منطقة الفروانية وكلٍ من: العاصمة والجهراء لصالح الفروانية، وتوجد فروق بين منطقة الأحمدي وكلٍ من: العاصمة، الجهراء لصالح الأحمدي، وتوجد فروق بين منطقة مبارك الكبير وكلٍ من: العاصمة، الجهراء لصالح مبارك الكبير. وقد يرجع ذلك إلى أن هناك اهتماماً بتقديم خدمات العلاج الطبيعي في منطقة الفروانية والأحمدي ومبارك الكبير بالمقارنة مع المناطق الأخرى، وقد يرجع ذلك أيضاً إلى أن المسنين في هذه المناطق بحاجة إلى خدمات العلاج الطبيعي بدرجة كبيرة بالمقارنة مع المناطق الأخرى.

كما توجد فروق في الخدمات الإدارية تعزى لمتغير المنطقة السكنية، وكان اتجاه الفروق كالتالي: توجد فروق بين منطقتي العاصمة والأحمدي لصالح العاصمة، وتوجد فروق بين منطقة الفروانية وكلٍ من: حولي، الجهراء، الأحمدي لصالح الفروانية. وقد يرجع ذلك إلى اهتمام القائمين على الخدمات الإدارية في منطقتي العاصمة والفروانية بالقيام بمهام أعمالهم بالمقارنة مع زملائهم في المناطق الأخرى.

كما توجد فروق في الخدمات الدينية تعزى لمتغير المنطقة السكنية، وكان اتجاه الفروق كالتالي: توجد فروق بين منطقتي العاصمة والجهراء لصالح العاصمة، وتوجد فروق بين منطقتي حولي والجهراء لصالح حولي. وتوجد فروق بين منطقة الفروانية وكلٍ من: العاصمة، حولي، الجهراء، مبارك الكبير لصالح الفروانية. وتوجد فروق بين منطقة الأحمدي وكلٍ من: العاصمة، حولي، الجهراء، مبارك الكبير لصالح الأحمدي، وتوجد فروق بين منطقتي مبارك الكبير والجهراء لصالح مبارك الكبير. وقد يرجع ذلك إلى أن الخدمات الدينية تقدم في منطقتي الفروانية والأحمدي بدرجة كبيرة بالمقارنة مع المناطق الأخرى، وقد تبين من النتائج السابقة أن الخدمات المتنقلة لإدارة المسنين تختلف من منطقة لأخرى.

5- الفروق حسب الدخل الشهري:

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، واختبار إل إس دي (LSD)، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (18)

نتائج تحليل تباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الخدمات الاجتماعية والنفسية والطبية وفقاً لمتغير الدخل الشهري

المحور	الدخل الشهري	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الخدمات الاجتماعية	أقل من 1000 دينار	70	1.44	0.438	بين المجموعات	1.194	3	0.40	2.692	0.06
	1001- أقل من 2000	91	1.38	0.352	داخل المجموعات	25.579	173	0.15		
	2001- 3000	11	1.15	0.181	المجموع	26.773	176			
	3001 فأكثر	8	1.18	0.420						
	مجموع	180	1.38	0.390						
الخدمات النفسية	أقل من 1000 دينار	70	1.36	0.518	بين المجموعات	1.546	3	0.52	2.885	0.04
	1001- أقل من 2000	91	1.30	0.374	داخل المجموعات	30.898	173	0.18		
	2001- 3000	11	1.00	0.000	المجموع	32.444	176			
	3001 فأكثر	8	1.09	0.186						
	مجموع	180	1.30	0.429						
الخدمات الطبية	أقل من 1000 دينار	70	1.58	0.695	بين المجموعات	1.213	3	0.40	1.070	0.36
	1001- أقل من 2000	91	1.59	0.561	داخل المجموعات	65.416	173	0.38		
	2001- 3000	11	1.30	0.482	المجموع	66.629	176			
	3001 فأكثر	8	1.33	0.591						
	مجموع	180	1.55	0.615						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في الخدمات الاجتماعية والطبية تعزى لمتغير الدخل الشهري، حيث بلغت قيم "ف" المحسوبة (2.692)، (1.070) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف الدخل الشهري حول الخدمات الاجتماعية والطبية المتنقلة لإدارة رعاية المسنين، وقد تبين من نتائج السؤال الأول أن مستوى الخدمات الاجتماعية المتنقلة كان كبيراً ومن هذه الخدمات زيارة الباحث الاجتماعي للمسن بصفة مستمرة، وأن مستوى الخدمات الطبية المتنقلة كان متوسطاً ومن هذه الخدمات قيام الفريق الطبي بالفحص الشامل للمسن.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في الخدمات النفسية تعزى لمتغير الدخل الشهري، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (2.885) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وللكشف عن دلالات الفروق الإحصائية تم استخدام اختبار (LSD)، وأظهرت النتائج مايلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي الدخل الشهري (أقل من 1000 دينار) و(2001- 3000 دينار) في الخدمات النفسية لصالح ذوي الدخل (أقل من 1000 دينار). وتوجد فروق بين ذوي الدخل الشهري (1001- أقل من 2000 دينار) و(2001- 3000 دينار) في الخدمات النفسية لصالح ذوي الدخل (1001- أقل من 2000 دينار). وقد يرجع ذلك إلى أن ذوي الدخل الشهري المنخفض أكثر وعياً فيما يتعلق بالخدمات النفسية المتنقلة لأنهم يستفيدون من هذه الخدمات وأكثر حاجة إليها من ذوي الدخل المتوسط نتيجة لكثرة ضغوط الحياة والضغوط النفسية التي يتعرضون لها، والتي قد تنتج عن عدم كفاية الدخل الشهري للوفاء بمستلزماتهم الحياتية ومتطلباتهم وقد يلجأون إلى الاقتراض من البنوك للوفاء بهذه المتطلبات.

جدول (19)

نتائج تحليل تباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول العلاج الطبيعي والخدمات الإدارية والدينية وفقاً لمتغير الدخل الشهري

المحور	الدخل الشهري	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
العلاج الطبيعي	أقل من 1000 دينار	70	1.90	0.799	بين المجموعات	3.555	3	1.19	2.117	0.10
	1001- أقل من 2000	91	1.95	0.703	داخل المجموعات	96.861	173	0.56		
	2001- 3000	11	1.48	0.751	المجموع	100.416	176			
	3001 فأكثر	8	1.46	0.775						
	مجموع	180	1.88	0.755						
الخدمات الإدارية	أقل من 1000 دينار	70	1.38	0.424	بين المجموعات	0.925	3	0.31	2.060	0.11
	1001- أقل من 2000	91	1.24	0.342	داخل المجموعات	25.888	173	0.15		
	2001- 3000	11	1.18	0.311	المجموع	26.813	176			
	3001 فأكثر	8	1.40	0.577						
	مجموع	180	1.30	0.390						
الخدمات الدينية	أقل من 1000 دينار	70	1.88	0.791	بين المجموعات	3.948	3	1.32	2.270	0.08
	1001- أقل من 2000	91	2.13	0.712	داخل المجموعات	100.289	173	0.58		
	2001- 3000	11	1.95	0.850	المجموع	104.237	176			

3001 فأكثر	8	1.56	0.904	
مجموع	180	1.99	0.770	

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في العلاج الطبيعي والخدمات الإدارية والدينية تعزى لمتغير الدخل الشهري، حيث بلغت قيم "ف" المحسوبة (2.117)، (2.060)، (2.270) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف الدخل الشهري حول العلاج الطبيعي والخدمات الإدارية والدينية المتنقلة لإدارة رعاية المسنين، مثل مدى كفاية المدة الزمنية للعلاج الطبيعي، مدى مناسبة موقع قسم الخدمة المتنقلة في المحافظة للمسن، مدى الاستفادة من خدمات الوعظ والإرشاد الديني.

6- الفروق حسب المستوى التعليمي:

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، واختبار إل إس دي (LSD)، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (20)

نتائج تحليل تباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الخدمات الاجتماعية والنفسية والطبية وفقاً لمتغير المستوى التعليمي

المحور	المستوى التعليمي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الخدمات الاجتماعية	أمي	66	1.37	0.370	بين المجموعات	1.400	5	0.28	1.899	0.10
	يقرأ ويكتب	37	1.50	0.415	داخل المجموعات	25.661	174	0.15		
	ابتدائي	17	1.49	0.352	المجموع	27.061	179			
	متوسط	34	1.28	0.397						
	ثانوي	13	1.22	0.341						
	جامعي	13	1.34	0.403						
	مجموع	180	1.38	0.389						
الخدمات النفسية	أمي	66	1.31	0.469	بين المجموعات	0.432	5	0.09	0.465	0.80
	يقرأ ويكتب	37	1.36	0.356	داخل المجموعات	32.308	174	0.19		
	ابتدائي	17	1.28	0.341	المجموع	32.740	179			
	متوسط	34	1.21	0.409						
	ثانوي	13	1.31	0.630						

	جامعي	13	1.27	0.330				
	مجموع	180	1.30	0.428				
الخدمات الطبية	أمي	66	1.43	0.576	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	4.715 62.764 67.479	5 174 179	0.94 0.36	2.614	0.03
	يقرأ ويكتب	37	1.48	0.569						
	ابتدائي	17	1.80	0.624						
	متوسط	34	1.66	0.622						
	ثانوي	13	1.46	0.646						
	جامعي	13	1.95	0.678						
	مجموع	180	1.56	0.614						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في الخدمات الاجتماعية والنفسية تعزى لمتغير المستوى التعليمي، حيث بلغت قيم "ف" المحسوبة (2.117)، (2.060) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة مع اختلاف المستوى التعليمي لديهم معلومات ومعارف بدرجات متقاربة حول الخدمات الاجتماعية والنفسية المتنقلة لإدارة رعاية المسنين، مثل مدى مشاركة الباحث الاجتماعي في حل المشكلات التي تواجه المسن مع أسرته، ومدى شعور المسن بالراحه والطمأنينة عند زيارة الفريق النفسي.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في الخدمات الطبية تعزى لمتغير المستوى التعليمي، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (2.614) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وللتعرف على دلالات الفروق الإحصائية تم استخدام اختبار (LSD) وأظهرت النتائج مايلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي المستوى التعليمي ابتدائي وأمي في الخدمات الطبية لصالح ابتدائي، ووجود فروق بين ذوي المستوى التعليمي جامعي وكلٍ من: أمي، يقرأ ويكتب، ثانوي لصالح جامعي. وقد يرجع ذلك إلى أن ذوي المستوى التعليمي ابتدائي وجامعي أكثر وعياً فيما يتعلق بالخدمات الطبية المتنقلة نتيجة للاستفادة من هذه الخدمات وحاجتهم لها، وقد انعكس ذلك إيجاباً على استجاباتهم حول هذا المحور.

جدول (21)

نتائج تحليل تباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول العلاج الطبيعي والخدمات الإدارية والدينية وفقاً لمتغير المستوى التعليمي

المحور	المستوى التعليمي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
العلاج الطبيعي	أمي	66	1.77	0.707	بين المجموعات	4.052	5	0.81	1.442	0.21
	يقرأ ويكتب	37	1.86	0.731	داخل المجموعات	97.772	174	0.56		
	ابتدائي	17	2.31	0.731	المجموع	101.824	179			
	متوسط	34	1.85	0.834						
	ثانوي	13	1.95	0.803						
	جامعي	13	1.88	0.756						
	مجموع	180	1.88	0.754						
الخدمات الإدارية	أمي	66	1.29	0.372	بين المجموعات	0.666	5	0.13	0.874	0.50
	يقرأ ويكتب	37	1.30	0.375	داخل المجموعات	26.506	174	0.15		
	ابتدائي	17	1.41	0.382	المجموع	27.172	179			
	متوسط	34	1.28	0.408						
	ثانوي	13	1.15	0.322						
	جامعي	13	1.41	0.530						
	مجموع	180	1.30	0.390						
الخدمات الدينية	أمي	66	1.90	0.766	بين المجموعات	8.689	5	1.74	3.157	0.01
	يقرأ ويكتب	37	2.00	0.687	داخل المجموعات	95.789	174	0.55		
	ابتدائي	17	2.62	0.516	المجموع	104.478	179			
	متوسط	34	1.88	0.826						
	ثانوي	13	1.73	0.725						
	جامعي	13	2.12	0.795						
	مجموع	180	1.99	0.764						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في العلاج الطبيعي والخدمات الإدارية تعزى لمتغير المستوى التعليمي، حيث بلغت قيم "ف" المحسوبة (1.442)، (0.874) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف المستوى التعليمي فيما يتعلق بالعلاج الطبيعي والخدمات الإدارية المتنقلة لإدارة رعاية المسنين، مثل مدى الاستفادة من الأجهزة المستخدمة في العلاج الطبيعي، ومدى سهولة استخراج بطاقة الأولوية للمسن من قسم الخدمة المتنقلة.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في الخدمات الدينية تعزى لمتغير المستوى التعليمي، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (3.157) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وللتعرف على دلالات الفروق الإحصائية تم استخدام اختبار (LSD) وأظهرت النتائج مايلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي المستوى التعليمي ابتدائي وكلٍ من: أمي، يقرأ ويكتب، متوسط، ثانوي في الخدمات الدينية لصالح ابتدائي. وقد يرجع ذلك إلى أن ذوي المستوى التعليمي ابتدائي أكثر وعياً فيما يتعلق بالخدمات الدينية نتيجة لمشاركتهم في هذه الخدمات بشكل كبير وحاجتهم إلى مثل هذه الخدمات المتنقلة، وقد أشارت نتائج الفروق الخاصة بالخدمات الطبية إلى أن ذوي المستوى التعليمي ابتدائي أكثر وعياً بهذه الخدمات نتيجة لحاجتهم لها. وقد انعكس ذلك على استجاباتهم فيما يتعلق بالخدمات الدينية والطبية.

7- الفروق حسب الوظيفة:

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، واختبار إل إس دي (LSD)، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (22)

نتائج تحليل تباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الخدمات الاجتماعية والنفسية والطبية وفقاً لمتغير الوظيفة

المحور	الوظيفة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الخدمات الاجتماعية	موظف حكومي	23	1.18	0.295	بين المجموعات	1.985	4	0.50	3.464	0.01
	قطاع خاص	3	1.00	0.000	داخل المجموعات	25.076	175	0.14		
	أعمال حرة	12	1.23	0.350	المجموع	27.061	179			
	متقاعد	110	1.42	0.397						
	ربة منزل	32	1.47	0.388						
	مجموع	180	1.38	0.389						
الخدمات النفسية	موظف حكومي	23	1.12	0.211	بين المجموعات	1.588	4	0.40	2.230	0.07
	قطاع خاص	3	1.00	0.000	داخل المجموعات	31.152	175	0.18		
					المجموع	32.740	179			

	أعمال حرة	12	1.17	0.308				
	متقاعد	110	1.36	0.458				
	ربة منزل	32	1.29	0.450				
	مجموع	180	1.30	0.428				
الخدمات الطبية	موظف حكومي	23	1.80	0.557	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	2.664 64.815 67.479	4 175 179	0.67 0.37	1.798	0.13
	قطاع خاص	3	1.00	0.000						
	أعمال حرة	12	1.39	0.547						
	متقاعد	110	1.54	0.626						
	ربة منزل	32	1.58	0.622						
	مجموع	180	1.56	0.614						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في الخدمات النفسية والطبية تعزى لمتغير الوظيفة، حيث بلغت قيم "ف" المحسوبة (2.230)، (1.798) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة مع اختلاف الوظيفة لديهم معارف ومعلومات بدرجات متقاربة فيما يتعلق بالخدمات النفسية والطبية المتنقلة لإدارة رعاية المسنين، مثل مدى نجاح الفريق النفسي في تزويد المسن بالعلاج المناسب عند الضرورة، ومدى حرص إدارة رعاية المسنين على تزويد الفريق الطبي بالأجهزة الطبية اللازمة عند الزيارة.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في الخدمات الاجتماعية تعزى لمتغير الوظيفة، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (3.464) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وللتعرف على دلالات الفروق الإحصائية تم استخدام اختبار (LSD) وأظهرت النتائج مايلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي وظيفة متقاعد وموظف حكومي في الخدمات الاجتماعية لصالح متقاعد، ووجود فروق بين ذوي وظيفة ربة منزل وكلٍ من: موظف حكومي، قطاع خاص لصالح ربة منزل. وقد يرجع ذلك إلى أن ذوي الوظيفة متقاعد وربة منزل أكثر وعياً فيما يتعلق بالخدمات الاجتماعية المتنقلة نتيجة لاستفادتهم من هذه الخدمات وحاجتهم لها، وقد انعكس ذلك إيجاباً على استجاباتهم حول هذا المحور.

جدول (23)

نتائج تحليل تباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول العلاج الطبيعي والخدمات الإدارية والدينية وفقاً لمتغير الوظيفة

المحور	الوظيفة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
العلاج الطبيعي	موظف حكومي	23	2.01	0.660	بين المجموعات	4.343	4	1.09	1.949	0.10
	قطاع خاص	3	1.00	0.000	داخل المجموعات	97.481	175	0.56		
	أعمال حرة	12	1.56	0.757	المجموع	101.824	179			
	متقاعد	110	1.88	0.748						
	ربة منزل	32	1.99	0.814						
	مجموع	180	1.88	0.754						
الخدمات الإدارية	موظف حكومي	23	1.22	0.327	بين المجموعات	0.632	4	0.16	1.041	0.39
	قطاع خاص	3	1.00	0.000	داخل المجموعات	26.541	175	0.15		
	أعمال حرة	12	1.26	0.500	المجموع	27.172	179			
	متقاعد	110	1.31	0.380						
	ربة منزل	32	1.38	0.430						
	مجموع	180	1.30	0.390						
الخدمات الدينية	موظف حكومي	23	1.91	0.749	بين المجموعات	3.645	4	0.91	1.582	0.18
	قطاع خاص	3	1.00	0.000	داخل المجموعات	100.832	175	0.58		
	أعمال حرة	12	1.88	0.908	المجموع	104.478	179			
	متقاعد	110	2.05	0.729						
	ربة منزل	32	1.97	0.832						
	مجموع	180	1.99	0.764						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في العلاج الطبيعي والخدمات الإدارية والدينية تعزى لمتغير الوظيفة، حيث بلغت قيم "ف" المحسوبة (1.949)، (1.041)، (1.582) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف

الوظيفة حول العلاج الطبيعي والخدمات الإدارية والدينية المتنقلة لإدارة رعاية المسنين، مثل مدى انتظام زيارة فريق العلاج الطبيعي للمسن، ومدى الاستفادة من خدمات الوعظ والإرشاد الديني.

8- الفروق حسب نوع السكن:

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، ويوضحها الجدولان التاليان:

جدول (24)

نتائج تحليل تباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الخدمات الاجتماعية والنفسية والطبية وفقاً لمتغير نوع السكن

المحور	نوع السكن	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الخدمات الاجتماعية	بيت حكومي	143	1.38	0.382	بين المجموعات	0.105	3	0.03	0.228	0.88
	قسيمة	22	1.33	0.383	داخل المجموعات	26.957	176	0.15		
	شقة	7	1.46	0.299	المجموع	27.061	179			
	إيجار	8	1.35	0.612						
	مجموع	180	1.38	0.389						
الخدمات النفسية	بيت حكومي	143	1.29	0.432	بين المجموعات	0.036	3	0.01	0.064	0.98
	قسيمة	22	1.31	0.422	داخل المجموعات	32.704	176	0.19		
	شقة	7	1.36	0.378	المجموع	32.740	179			
	إيجار	8	1.31	0.477						
	مجموع	180	1.30	0.428						
الخدمات الطبية	بيت حكومي	143	1.57	0.617	بين المجموعات	0.535	3	0.18	0.469	0.70
	قسيمة	22	1.50	0.598	داخل المجموعات	66.944	176	0.38		
	شقة	7	1.76	0.600	المجموع	67.479	179			
	إيجار	8	1.42	0.684						
	مجموع	180	1.56	0.614						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في الخدمات الاجتماعية والنفسية والطبية تعزى لمتغير نوع السكن، حيث بلغت قيم "ف" المحسوبة (0.228)، (0.064)، (0.469) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف نوع

السكن حول الخدمات الاجتماعية والنفسية والطبية المتنقلة لإدارة رعاية المسنين، مثل مدى سهولة إجراءات التسجيل في قسم الخدمة المتنقلة، ومدى قيام الفريق النفسي بتزويد المسن بالعلاج المناسب عند الضرورة، ومدى كفاية التوعية الصحية التي يقوم بها الفريق الطبي للمسن.

جدول (25)

نتائج تحليل تباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول العلاج الطبيعي والخدمات الإدارية والدينية وفقاً لمتغير نوع السكن

المحور	نوع السكن	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
العلاج الطبيعي	بيت حكومي	143	1.90	0.750	بين المجموعات	0.613	3	0.20	0.355	0.79
	قسيمة	22	1.85	0.761	داخل المجموعات	101.211	176	0.58		
	شقة	7	1.83	0.866	المجموع	101.824	179			
	إيجار	8	1.63	0.825						
	مجموع	180	1.88	0.754						
الخدمات الإدارية	بيت حكومي	143	1.31	0.390	بين المجموعات	0.201	3	0.07	0.436	0.73
	قسيمة	22	1.21	0.431	داخل المجموعات	26.971	176	0.15		
	شقة	7	1.33	0.272	المجموع	27.172	179			
	إيجار	8	1.31	0.383						
	مجموع	180	1.30	0.390						
الخدمات الدينية	بيت حكومي	143	2.02	0.763	بين المجموعات	2.646	3	0.88	1.525	0.21
	قسيمة	22	2.02	0.779	داخل المجموعات	101.832	176	0.58		
	شقة	7	1.71	0.699	المجموع	104.478	179			
	إيجار	8	1.50	0.707						
	مجموع	180	1.99	0.764						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في العلاج الطبيعي والخدمات الإدارية والدينية تعزى لمتغير نوع السكن، حيث بلغت قيم "ف" المحسوبة (0.355)، (0.436)، (1.525) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف نوع السكن حول العلاج الطبيعي والخدمات الإدارية والدينية المتنقلة لإدارة رعاية المسنين، مثل مدى انتظام

زيارة فريق العلاج الطبيعي للمسن، ومدى سهولة استخراج بطاقة الأولوية للمسن من قسم الخدمة المتنقلة، ومدى الاستفادة من الندوات والفعاليات الدينية والترويحية.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:

ما هي مقترحات تطوير الخدمات المتنقلة لإدارة رعاية المسنين في دولة الكويت من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

قدم أفراد عينة الدراسة العديد من الاقتراحات التي قد تساهم في تطوير الخدمة المتنقلة لإدارة رعاية المسنين، وهي كما يلي:

- تكثيف حصص العلاج الطبيعي وذلك من خلال زيادة أعداد فريق العلاج الطبيعي واستخدام الأجهزة الحديثة بالعلاج.
- أن تكون زيارات الطبيب النفسي والأخصائيين إجبارية عند زيارات الخدمة لأن المسنين بحاجة للمراقبة.
- تزويد الفريق الطبي بالأجهزة الحديثه اللازمة مثل (جهاز الضغط – جهاز السكر).
- توفير خدمة تحليل الدم – الأشعة الطبية.
- زيادة عدد الحفاضات المصروفه للمسنين المستحقين شهرياً.
- إقامة ندوات وفعاليات وحفلات بشكل دائم للمسنين.
- الانتظام في متابعة المسن من فريق العلاج الطبيعي والفرق الطبية من خلال زيادة عدد الأطباء.
- تطوير مميزات بطاقة الأولوية.
- زيادة التوعية بقانون المسن.
- استخدام الرسائل التوعوية للتواصل مع المسن.
- الإكثار من زيارة الباحثات الاجتماعيات للمسن.
- تنظيم أوقات زيارة أطباء الفرق الطبية والعلاج الطبيعي.
- توفير خط ساخن (رقم هاتف) خاص بالمسنين للرد على استفساراتهم الخاصة بحقوق المسن.
- نشر إعلانات عن قانون المسنين من خلال وسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي.
- توفير سيارة إسعاف خاصة لنقل المسن من البيت إلى المستشفى والعكس.

التوصيات:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحثون بما يلي:

- تكثيف زيارات فريق العلاج الطبيعي واستخدام الأجهزة الحديثة بالعلاج وزيادة عدد الفرق.
- تكثيف زيارات الفرق الطبية الدورية وتقارب الفترات بين الزيارات.
- ضرورة تكثيف زيارات الطبيب النفسي – الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين والمرشد الديني للمسن وأسرته لمتابعة كفاءة رعاية الأسرة للمسن.

- التأكيد على ضرورة توفير الأجهزة الطبية اللازمة لاستخدام الفريق الطبي أثناء الزيارة وسلامة الأجهزة مراعاةً لحالة المسن الصحية.
- توفير خدمة تحليل الدم والأشعة الطبية للمسن في منزله.
- زيادة عدد الحفاضات المصروفه للمسنين المستحقين شهرياً.
- تطوير مميزات بطاقة الأولوية لتشمل إعفاء المسن حامل البطاقة من بعض الرسوم الحكومية.
- توفير (خط ساخن) لخدمة المسن وأسرته.
- توفير سيارات إسعاف خاصة لنقل المسن من البيت للمستشفى والعكس.
- زيادة التوعية بقانون المسن رقم (18) لسنة 2016 في وسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي وأثناء زيارة الباحث الاجتماعي للمسن.
- استخدام الرسائل النصية للتواصل مع أسرة المسن والمكلف بالرعاية.
- إنشاء نادي أو ديوانية في المحافظات التي لا توجد بها نوادي خاصة للمسنين، لإقامة الفعاليات والندوات، وتنفيذ برامج التوعية والتثقيف التي تخدم المسن وأسرته.
- زيادة الكوادر الوطنية من الباحثين الاجتماعيين والنفسيين من الإناث نظراً لخصوصية المجتمع الكويتي وزيادة أعداد الإناث مقارنة بالذكور.

البحوث المقترحة:

امتداداً لما توصلت إليه الدراسة الحالية يقترح الباحثون ما يلي:

- إجراء دراسة مقارنة حول الخدمات المتنقلة لإدارة رعاية المسنين في دولة الكويت وبعض الدول المتقدمة.
- إجراء دراسات وبحوث حول نوعية الحياة لدى المسنين في دولة الكويت.
- إجراء دراسات وبحوث حول احتياجات المسنين في دولة الكويت.
- إجراء دراسات وبحوث حول المشكلات التي تواجه المسنين في دولة الكويت.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. أبو سمهدانة، تغريد (2006). الصلابة النفسية وعلاقتها بالعنف الإسرائيلي لدى المرأة الفلسطينية في ظل انتفاضة الأقصى في قطاع غزة، *رسالة ماجستير غير مشورة*، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.
2. إدارة البحوث والإحصاء (2003). *التقرير السنوي لوزارة الشؤون الاجتماعية*، قطاع التخطيط والتطوير، وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، الكويت.
3. الجوير، سعود (2002). تقويم فعالية خدمات رعاية المسنين بدولة الكويت، *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، جامعة الكويت، (112)، 284-329.

4. حجازي، جولتان وأبو غالي، عطاف (2010). مشكلات المسنين "الشيخوخة" وعلاقتها بالصلابة النفسية: دراسة ميدانية على عينة من المسنين الفلسطنين في محافظة غزة، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 1(24)، 110-156.

5. حمودة، رشا السيد أحمد (2002). الأدوار التقليدية والمستحدثة لكبار السن في المجتمع القروي: دراسة أنثروبولوجية في قرية مصرية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الآداب، جامعة المنصورة.

6. الدويش، بدر (2006)، التخطيط الاجتماعي لتلبية احتياجات كبار السن في دولة الكويت، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

7. زهران، حامد عبد السلام (2005). *الصحة النفسية والعلاج النفسى*، ط3، القاهرة: عالم الكتب.

8. السدحان، عبد الله بن ناصر (1999). العقوق (تخلي الأبناء عن الوالدين)، *مجلة جامعة الإمام*، (27)، 219-263.

9. السكرى، أحمد شفيق (2000). *قاموس الخدمة الاجتماعية والخدمات الاجتماعية*، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

10. سيد، أحمد فايز أحمد (2018). العلاج بالقراءة لحل مشكلات المسنين بدور رعاية المسنين بمحافظة بني سويف: دراسة ميدانية مع وضع برنامج إرشادي له، *المجلة العربية للأرشيف والتوثيق والمعلومات*، 22(44)، 87-147.

11. السيد، فاطمة أنور محمد (2002). المشكلات الاجتماعية للمرأة المسنة وتصور مقترح لاستخدام العلاج المعرفي لطريقة خدمة الفرد في مواجهتها، *المؤتمر العلمي الثالث عشر للرعاية الاجتماعية للمسنين في ظل المتغيرات المعاصرة*، كلية الخدمة الاجتماعية فرع الفيوم، جامعة القاهرة.

12. الشال، أحمد محمد إبراهيم (2012). دراسة وصفية لبعض المشكلات التي تواجه المسنين في إحدى قرى محافظة الدقهلية، *مجلة العلوم الاجتماعية والاقتصادية*، جامعة المنصورة، مصر، 3(10)، 1477-1491.

13. الشوارب، إياد (2012). التوافق الاجتماعي والانفعالي لدى المسنين وعلاقته ببعض المتغيرات: دراسة عبر ثقافية، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، مصر، 23(90)، 218-255.

14. الطبطبائي، أماني (2016). تطوير إدارة رعاية المسنين وتأهيلهم بدولة الكويت – تصور مقترح لمرصد تربوي للمسنين، *رسالة دكتوراه*، جامعة القاهرة، مصر.

15. طه، فرج عبد القادر (2009). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

16. الظفيري، عبد الوهاب محمد (2001). السياسة الاجتماعية ورعاية المسنين في دولة الكويت. *مجلة العلوم الاجتماعية*، 24(1).

17. عبد العزيز، هبة سمير (2011). الدعم الأسري للمسنين في الريف وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية :دراسة حالة للوحدة المحلية لكنيسة الصرادوسي بمحافظة كفر الشيخ، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية الزراعة، جامعة القاهرة

18. عثمان، عبد الفتاح وآخرون (1995). *الخدمة الاجتماعية للمسنين من المنظور الشمولى المعاصر*، القاهرة: مؤسسة نبيل.

19. العكروش، لبنى (1999)، مشكلات كبار السن في المجتمع الأردني، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، الجامعة اللبنانية، بيروت، لبنان.

20. فهمي، محمد سيد (2005). *الرعاية الاجتماعية لكبار السن*، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

21. فهمي، محمد سيد (2007). *رعاية المسنين*، عمان: دار الوفاء للنشر والطباعة.

22. كتلو، كامل والعرجا، ناهدة (2016). الصحة النفسية لدى المسنين الفلسطينيين، *المجلة الأردنية في العلوم الاجتماعية*، فلسطين، 9(2)، 175-198.

23. كرادشة، منير عبد الله والسمري، مريم محمد (2019). التحديات النفسية التي تواجه المسنين في محافظة مسقط: دراسة كمية تحليلية، *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 16(1)، 311-340.

24. محمد، أريج خليل (2016). *قلق الموت وعلاقته بالصحة النفسية لدي عينة من المسنين: دارسة مقارنة بين المسنين القائمين بدور المسنين وأقرانهم العاديين*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

25. محمد، عبد السلام إبراهيم (1998). *المسنون ودورهم فى التنمية والمجتمع*، الإسكندرية: المكتب العلمى للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

26. المحمداوي، حسن إبراهيم (2008). *دراسة بعض أعراض الاكتئاب لدي المسنين من الجالية العربية في السويد*، منشورات مؤسسة النور للثقافة والإعلام، مهرجان النور للإبداع.

27. المرعب، منيرة بنت محمد (2010). فاعلية برنامج إرشادي متعدد الأوجه في تنمية تقدير الذات والتوافق الاجتماعي لدى المسنين المتقاعدين في المجتمع السعودي، *دراسات تربوية ونفسية*، كلية التربية – جامعة بالزقازيق، (59)، 257-308.

28. ميخائيل، يوسف (2000). *رعاية الشيخوخة*، القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

29. وزارة الإعلام (2016). *القانون رقم 18 لسنة 2016 بشأن الرعاية الاجتماعية للمسنين بدولة* **الكويت**، الكويت.

30. وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل (2010). *التقرير السنوي*، قطاع الرعاية الاجتماعية، إدارة رعاية المسنين، الكويت.

31. وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل (2017). *التقرير السنوي*، قطاع الرعاية الاجتماعية، إدارة رعاية المسنين، الكويت.

32. وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل (2019). *إحصائية إدارة رعاية المسنين*، قطاع الرعاية الاجتماعية، إدارة رعاية المسنين، الكويت.

33. يونس، الفاروق زكى (1997). *الخدمة الاجتماعية مع المسنين بنظره إسلامية، مؤتمر التوجيه الإسلامى للخدمة الاجتماعية المنهج والمجالات*، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، القاهرة، خلال الفترة من 15-17 مارس.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

34. Alam, M., Ali, F., Daraz, U. & Ibrahim, W. (2013). *Socio-economic Problems of Persons with old age in district Dir Lower khyber Pakhtunkhwa Pakistan*.

35. Bell, J.L, (1999). The impact of social isolation، pain، and physical dysfunction on depression among three elderly Ethnic Minority Groups expwriencing joint symptoms, *Dai*, A50.

36. Birren, J.E. (2011). *Handbook of aging and the individual, Psychological and biological aspects,* 7th ed., Chicago: University of Chicago Press.

37. Karol, R., Elder C. (2006). A responsibility that requires a collaborative effort, 60 words at work, *Journal second quarter*.

38. Min-tluey, M., Yum-changmang, C.& Kuan-Lang, S. (2007). Exploration Into the variance in self-Reported Health – Related Quality life between the chronically elderly and their family caregivers, Taiwan, *TZU Chi University*, 15(3), 175-182.

39. Sarfaraz, S.& Riaz, S. (2015). Problems faced by senior citizen in contemporary society: findings from the Household Survey in Karachi Pakistan, *International Journal of Research in Humanities and Social Studies*, 2, 27-36.

تقييم المعلمين لتجربة التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت

د. شريفة جاسم عبد الرحمن النصر الله - وزارة التربية - الكويت

Email: Doctorah2013@yahoo.com

الملخص: هدف البحث إلى الكشف عن تقييم المعلمين لتجربة التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت خلال جائحة فيروس كوفيد 19 في العام الدراسي 2021/2020، وقد تمثل مجتمع الدراسة في معلمي ومعلمات مدارس التعليم العام بدولة الكويت، تم اختيار عينة طبقية قوامها (305) من المعلمين والمعلمات لضمان التمثيل المناسب لأعداد المعلمين بمراحل التعليم الثلاث (الابتدائية - المتوسطة – الثانوية)، واعتمد البحث على المنهج الوصفي، باستخدام المسح عن طريق أداة الاستبانة التي تم تصميمها لجمع البيانات من مجتمع الدراسة، وأسفر البحث عن عدد من النتائج من أبرزها أنه جاء مستوى تقييم المعلمين لمستوى التأهيل والدعم المتوفر للموارد البشرية لتطبيق التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت متوسطاً. كما جاء أيضا مستوى تقييم المعلمين تصميم وشكل محتوى التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت بدلالة لفظية متوسطة. بالإضافة إلي أن مستوى تقييم المعلمين لمستوى التواصل والتفاعل عبر نظام التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت، ومستوى تقييم المعلمين لمستوى العدالة وإمكانية الوصول لنظام التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت جاء بدلالة متوسطة. على ضوء هذه النتائج جاءت الدلالات اللفظية للمتوسط العام لجميع المحاور متوسطة . وأوضحت النتائج أنه توجد فروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة. كما أوضحت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية محور التأهيل والدعم، ومحور التصميم والشكل بين التخصصات التعليمية لصالح التخصص الأدبي. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية محور الشكل والتصميم ومحو التواصل والتفاعل، لصالح المرحلة الإبتدائية.

الكلمات المفتاحية: تقييم، المعلمين، التعليم الإلكتروني ، مدارس الكويت.

Abstract: The research aims to reveal the teachers' evaluation of the e-learning experience in Kuwait schools during the Covid 19 pandemic in the academic year 2020/2021, and the study population may be represented by the teachers of public education schools in the State of Kuwait. A class sample of (305) teachers was chosen to ensure proportional representation. For the numbers of teachers in the three stages of education (elementary - intermediate - secondary), the research was based on the descriptive approach, using the survey through a questionnaire tool designed to collect data from the study population. The research resulted in several results, the most prominent of which is that teachers' evaluation of the level of qualification and support Medium available for human resources for e-learning application in Kuwait schools. The teachers' evaluation of the design and format of e-learning content in Kuwait schools also came in moderate verbal significance. Besides, the teachers' assessment of the level of communication and interaction through the e-learning system in Kuwait schools and the teachers' assessment of the level of justice and accessibility of the e-learning system in Kuwait's schools were of moderate significance. In light of these results, the verbal connotations of the general mean of all axes were medium. The results indicated that there are differences between the averages of the study sample

individuals. The study results also indicated statistically significant differences in the axis of rehabilitation and support and the axis of design and shape between educational specialties in favor of literary specialization. The results also showed statistically significant differences in the shape, design, and erasure of communication and interaction in favor of the primary stage.

Keywords: evaluation, teachers, e-learning, Kuwait schools.

مقدمة:

على مسارات الضرورة والحاجة يتلاقى كلًا من التعليم الإلكتروني، وإجراءات التباعد الاجتماعي التي تفرضها جائحة فيروس (كوفيد 19) التي يشهدها العالم منذ العام الماضي، بعد ظهور أولى الحالات في الصين بنهاية العام 2019، حيث واجهت معظم دول العالم حالات من الإغلاق وتوقف للعديد من الأنشطة الحيوية، مما اضطرها إلى البحث عن بدائل لمتابعة ضرورات الحياة، فعلى مستوى التعليم قد تعين على ما يربو عن المليار ونصف طفل وشاب فيما يعادل 188 بلدًا البقاء في منازلهم نتيجة لانتشار جائحة كورونا (Zhu & Liu, 2020)، حتى مع وجود دلائل على عدم إصابة الأطفال بالأعراض المميتة أو الحرجة؛ إلا أنهم قد يمثلون مصدرًا لانتشار الفيروس (Abdulamir & Hafidh, 2020) وهذا هو السبب الرئيسي لإغلاق المدارس حول العالم.

نتيجة لهذا الإغلاق الكامل للمدارس، كان التعليم الإلكتروني حاضرًا - للمرة الأولى- كبديل كامل عن أنظمة التعليم التقليدية في العديد من الأنظمة التعليمية في العالم، وهو ما نقل التعليم الإلكتروني من خانة الدعم لأنظمة التعليم التقليدية، إلى أن يحل محلها في العملية التعليمية، خاصة في المراحل الدراسية قبل الجامعية، ومن ثم فقد تحول النقاش من دوائر جدوى نظام التعليم الإلكتروني ومزاياه ومثالبه، إلى التركيز على كيفية توظيفه بفعالية في الأنظمة التعليمية (Affouneh, Salha, & Khlaif, 2020)، وتقييم تجربة الاعتماد الكلي عليه – خاصة بالنسبة للأنظمة المعتادة على أسلوب التعليم التقليدي – حتى يتم تفادي السلبيات، والإفادة من إيجابيات التعليم الإلكتروني.

وقد يرى البعض أن الحديث عن التقييم يبدو مبكرًا بالنسبة لتجربة التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا؛ لكن الاعتماد الكلي على التعليم الإلكتروني يجعل الحاجة ملحة لفحص جوانب التعليم الإلكتروني على محكات التطبيق، والعمل على تطوير منظومة التعليم الإلكترونية، بما يتوافق مع احتياجات ومتطلبات المعلمين والمتعلمين، فليست هناك العديد من البدائل، فإما الاعتماد على أنظمة التعليم الإلكتروني، وإما اللجوء إلى التوقف والإغلاق للأنظمة التعليمية، وهو ما يجعل عملية التقييم - حتى في مراحلها المبكرة – ذات جدوى كبيرة، لأنها تساهم في دراسة جوانب العملية التعليمية الإلكترونية، مما يمكن الإفادة منه في التطوير والتحسين، علاوة على ترسيخ ثقافة التعليم الإلكتروني في الأنظمة التعليمية (Sintema, 2020) خاصة في ظل الأزمات المشابهة للأزمة الحالية التي يشهدها العالم في مواجهة فيروس كوفيد 19.

ولا يختلف نظام التعليم قبل الجامعي في الكويت عن غيره من الأنظمة التعليمية في دول العالم؛ فقد اضطر إلى التحول إلى التعليم الإلكتروني للحد من انتشار الفيروس، ووجدت العناصر المتداخلة في العملية التربوية (وزارة التربية – المدارس – المعلمين – الطلاب- أولياء الأمور) نفسها أمام أسلوب جديد في نقل المحتوى التعليمي، ولا مناص من التعاطي معه، سعيًا لاستكمال المسارات التربوية، وهو ما يضع نظام التعليم الإلكتروني في مدارس الكويت تحت مجهر الدراسة والفحص والتحليل من أجل دراسة الجوانب المختلفة له، كنظام تعليمي بديل للأنظمة التقليدية، لم يتقرر بعد متى يمكن الاستغناء عنه؛ لكن الأكيد أن الظرف الحالي بحاجة إلى المزيد من البحث والدراسة والتفكير حول كل قطاع من قطاعات التعليم(Jandrić et al., 2018)، في ظل واقع يكشف عن انتقال التعليم الإلكتروني من مقاعد الاحتياط إلى مقاعد المشاركين الأساسيين، وعليه تعتمد الأنظمة التعليمية في معظم دول العالم منذ أواخر العقد الثاني من القرن الواحد والعشرين.

وقد تطرقت العديد من الأبحاث للتعليم الإلكتروني بأوجه مختلفة؛ إلا أنه يلاحظ اختلاف التناول بين هذه الدراسات خاصَّة مع التحول الكلي للتعليم الإلكتروني بحلول الربع الأول من العام 2020، فنجد دراسة (Prestiadi, 2020) تسعى للكشف عن فعالية تنفيذ التعليم الإلكتروني كإستراتيجية للتعليم عن بعد خلال جائحة فيروس كوفيد، وذلك من خلال الاعتماد على منهج التحليل الوصفي بالاعتماد على تحليل الوثائق ونتائج الدراسات المماثلة، وقد توصلت الدراسة إلى أن التعليم الإلكتروني كان فعالًا كإستراتيجية للتعليم عن بعد خلال وباء فيروس كوفيد 19.

في سياق مشابه سعت دراسة (Ebner et al., 2020) للكشف عن حالة الجاهزية في النظام التعليمي لتطبيق التعليم الإلكتروني، وذلك بالتطبيق على إحدى الجامعات النمساوية جامعة غراتس للتكنولوجيا (TU Graz) قبل وأثناء الأسابيع الثلاثة الأولى من تغير نظام التدريس، وذلك من خلال تناول الإجراءات الداخلية والعمليات والقرارات الخاصة بالجامعة ، وملاحظة سلوك الاستخدام المتغير للطلاب والمعلمين، وقد انتهت الدراسة إلى أن الاستعدادات في النظام التعليمي كانت جيدة، وأن التحول لنظام التعليم الإلكتروني كان ناجحًا خلال الأسابيع الثلاثة الأولى من التطبيق، وأن هذه التجربة مشجعة، وتشير إلى إمكانية تقديم بيانات وتعليمات وخبرات مفيدة للمعلمين نتيجة للتطبيق الحالي للتعليم الإلكتروني، وقد أوصت الدراسة بالنظر في تأثير التعليم الإلكتروني على جودة التدريس.

وفيما يتعلق بتقييم الانتقال من نظام التعليم التقليدي إلى الإلكتروني، هدفت دراسة(Basilaia & Kvavadze, 2020) التعرف على تجربة الانتقال من التعليم المدرسي إلى التعلم الإلكتروني خلال انتشار فيروس كورونا في ولاية جورجيا بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث استندت على إحصائيات الأسبوع الأول من عملية التدريس في إحدى مدارس القطاع الخاص وتجربتها في الانتقال من التعليم وجهًا لوجه إلى التعلم عبر الإنترنت أثناء وباء كورونا، وقد خلصت النتائج إلى أن الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم عبر الإنترنت كان ناجحًا ويمكن أن يستفيد من النظام والمهارات التي اكتسبها المعلمون والطلاب وإدارة المدرسة في فترة ما بعد الوباء في حالات مختلفة مثل حالات

ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يحتاجون إلى العمل الإضافي، أو من خلال زيادة فعالية التدريس الجماعي أو زيادة الاستقلالية لدي الطلاب واكتساب مهارات جديدة.

بينما ركزت دراسة **(مبروك،2020)** على أهم التحديات والصعوبات التي يواجهها دمج التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية في ليبيا في ظل أزمات (جائحة كورونا). قدمت هذه الدراسة الإطار النظري للتحديات التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية الليبية في ظل الأزمات. حيث استخدم المنهج الاستقرائي والاستنباطي لإعداد الدراسة التي ركزت على عرض المفاهيم النظرية للتعلم الإلكتروني وكل ما يتعلق به، بالإضافة إلى عرض لأهم التحديات والصعوبات لاعتماد التعليم الإلكتروني بشكل عام وفي البيئة الليبية بشكل خاص، وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج أهمها عدم وجود تشريعات وقوانين وأنظمة ضرورية لاستخدام هذه التقنيات، وضعف البنى التحتية اللازمة لذلك، فضلاً عن واقع تطبيق التعلم الإلكتروني في ليبيا لا يزال قيد الإنشاء كما أوصت الدراسة بضرورة قيام وزارة التعليم العالي بسن التشريعات والقوانين واللوائح، التي يمكن بموجبها إجراء دراسات مسحية معمقة لتحديد الصعوبات والتحديات التي تواجهها المؤسسات في دمج التعلم الإلكتروني في مشاريعها المستقبلية وفق رؤية واضحة ومحددة سلفاً.

وفي محاولة لتحليل الرؤى الإدارية للتعليم الإلكتروني، سعت دراسة (Alqahtani & Rajkhan, 2020) إلى تقييم عوامل نجاح التعليم الإلكتروني، وتم الاعتماد على أداة المقابلة مع مديري التعليم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية لجمع البيانات، وقد خلصت الدراسة إلى أن إدارة التكنولوجيا، والدعم من الإدارة، وزيادة وعي الطلاب لاستخدام أنظمة التعلم الإلكتروني، والمطالبة بمستوى عال من تكنولوجيا المعلومات من المعلمين والطلاب والجامعات كانت العوامل الأكثر تأثيراً في التعلم الإلكتروني خلال مرحلة جائحة كوفيد 19، ومن بين نظم التعلم الخمسة، كان التعليم المختلط هو أنسب نظام تعلم للممارسة. كما بينت النتائج أن الاستعداد لتنفيذ التعليم الإلكتروني كان له دور حاسم في تعزيز العملية التعليمية خلال جائحة "كوفيد-19".

أما دراسة (Affouneh et al., 2020) فقد سعت إلى تصميم بيئة تعليم إلكتروني عالية الجودة في حالة الطوارئ، وذلك قياسًا على التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا، وذلك من خلال تقييم أداء الطلاب في التعليم الإلكتروني، وأكثر النماذج التربوية ملاءمة لهذا النسق من التعليم الإلكتروني، وقد اعتمدت الدراسة على نموذج (Khan, 2005) ذي الأبعاد الثمانية لإطار التعليم الإلكتروني، والتي تتمثل في الأبعاد المؤسسية، التربوية، التقنية، تصميم الواجهة، التقييم، الإدارة، دعم الموارد، الأخلاقيات، وقد أشارت الدراسة إلى عدم التركيز فقط على مزايا التعليم الإلكتروني في حالات الطوارئ؛ وإنما أيضًا ضرورة التركيز على جودة المحتوى المقدم من خلال نظام التعليم الإلكتروني أثناء الأزمات والحالات الطارئة.

وبالنسبة لبيئة التعليم في الكويت يمكن النظر لدراسة **(الكندري وآخرين، 2011)** على أنها من الدراسات التي سعت مبكرًا للكشف عن أهم أهداف وفوائد التعلم الإلكتروني، وطبيعة المعوقات التي تحول دون تطبيق التعلم الإلكتروني بمناهج المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، مع تقديم تصور مقترح لتطبيق التعليم الإلكتروني بمناهج المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي والتحليلي لتحقيق أهدافها، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة لجمع المعلومات من عينة الدراسة التي ضمت (300) معلم من معلمي اللغة العربية في المناطق التعليمية بدولة الكويت، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن العقبة الأكبر من وجهة نظر عينة الدراسة هي عدم وجود مساعدة فنية إذا لزم الأم، و توافر الفنيين المؤهلين لإجراء عمليات الصيانة الدورية، ثم المشكلات الفنية التي تظهر في أجهزة الكمبيوتر والإنترنت. كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ردود استجابات أفراد العينة حسب جميع محاور الاستبانة باستثناء المعوقات، خلال عدد سنوات الخبرة (5-10).

وفي بيئة التعليم الكويتي أيضًا سعت دراسة **(العديلة،2018) إلى** التعرف على درجة تطبيق التعلم الإلكتروني في رياض الأطفال في دولة الكويت، والعلاقة بين درجة تطبيق التعلم الإلكتروني والتعليم النوعي منها، اعتمدت الدراسة على منهج البحث الوصفي، واستخدمت الدراسة استبانة مطبقة على عينة قوامها (584) معلمة رياض أطفال، وتوصلت إلى وجود درجة عالية لتطبيق التعليم الإلكتروني بشكل عام في رياض الأطفال في دولة الكويت، وأوضحت النتائج أن مجال تدريب وتطوير المعلمين كان محل تقدير كبير من قبل معلمات رياض الأطفال، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة بخصوص درجة تطبيق التعلم الإلكتروني في رياض الأطفال تعزى للتجربة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق التعلم الإلكتروني تعزى إلى المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على درجة البكالوريوس، كما تشير النتائج إلى درجة عالية من الاعتراف بجودة تعليم رياض الأطفال في الكويت. كما أوصت الدراسة بالاهتمام بالتعليم الإلكتروني لما له من أهمية في توفير تعليم جيد في رياض الأطفال، خاصة من حيث توفير البنية التحتية لرياض الأطفال.

من جهة أخرى سعت دراسة **(القلاف، 2015)** للكشف عن فاعلية مناقشات المدونة الإلكترونية التربوية على عمليات التعلم الأساسية (الملاحظة، الاستنتاج، التنبؤ) في مادة العلوم على عينة من طلاب الصف الخامس في مدارس الكويت الحكومية، وذلك من خلال تصميم مدونة تعليمية، ثم استخدامها كموقع للنقاش بين الطلاب، تم الاعتماد على عينتين تجريبية وضابطة عدد كل مجموعة (20) طالبًا من فصلين من الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت، تم تطبيق التجربة على مدى (11) أسبوعاً، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية عند اختبار العمليات العلم الأساسية ككل، كما أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين في كل من مهارات الملاحظة والتنبؤ.

من ناحية أخرى هدفت دراسة (Aljaser,2019) إلى التعرف على فاعلية بيئة التعلم الإلكتروني في تطوير التحصيل الأكاديمي والاتجاه لتعلم اللغة الإنجليزية بين طلاب الصف الخامس الابتدائي. حيث تم تصميم بيئة

التعلم عبر الإنترنت وإعداد اختبار ومقياس لتقييم الاتجاه نحو تعلم اللغة الإنجليزية واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، بالتطبيق على عينة من طلاب الصف الخامس، مقسمة إلى مجموعة ضابطة تدرس الطريقة التقليدية ومجموعة تجريبية تدرس في بيئة التعلم عبر الإنترنت. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في كل من الاختبار البعدي ومقياس الاتجاه نحو تعلم اللغة الإنجليزية.

مشكلة البحث:

على الرغم من التأثيرات السلبية لفيروس كوفيد 19 على مختلف مناحي الحياة؛ إلا أنه ذو تأثير إيجابي على التعليم الإلكتروني، حيث أجبر المؤسسات التعليمية في العديد من دول العالم على التحول لأنظمة التعليم عن بعد كبديل لأنظمة التعليم التقليدية (Ebner et al., 2020)، وعليه فقد بدأت الأنظمة التعليمية شرقًا وغربًا على مختلف مستوياتها، في النظر وتقييم هذه التجربة بمراحلها وأبعادها ومستوياتها المختلفة، لبيان مستويات النجاح والاخفاق، والمعوقات المرتبطة بالاعتماد الكامل على نظام التعليم الإلكتروني (King & Boyatt, 2015)، خاصة مع تباين الاستعدادات والبنى التحتية القادرة على خدمة التعليم عن بعد، وذلك من خلال التجهيزات التكنولوجية، واستعدادات المعلمين، ومهارات وتوقعات الطلاب (Basak, Wotto, & Bélanger, 2016)، التي يمكن من خلالها تحديد عدد من الأبعاد اللازمة لقيام التعليم الإلكتروني كالتواصل والتفاعل، والموارد المتوافرة، والعوامل التكنولوجية المتعلقة، والتواصل والتفاعل، والإتاحة، والإدارة والعوامل التربوية (11) (Sela & Sivan, 2009)

في المقابل نجد اتجاهًا آخر للتقييم السابق للتطبيق، يهدف إلى تقييم جاهزية الأنظمة لتطبيق التعليم الإلكتروني، لما لذلك من أهمية لبيان نقاط الضعف المتوقعة، خاصة في توافر البنية التحتية التكنولوجية لما لها من دور هيكلي وحاسم في تطبيق التعليم الإلكتروني مثل توافر شبكات الاتصالات، وتوافر الانترنت، والحواسب والأجهزة والبرمجيات والتطبيقات والمهارات التقنية (12)(Mosa, Mahrin, & Ibrrahim, 2016)

ونظرًا لأن التحول إلى نظام التعليم الإلكتروني في مدارس الكويت جاء استجابة لأزمة جائحة كورونا، يمكن القول إنه لم تتسنى الفرصة لتقييم الجاهزية للتعليم الإلكتروني كبديل عن نظام التعليم التقليدي الذي يعتمد على الاتصال بالمواجهة والحضور إلى الفصول الدراسية؛ إلا أن أهمية تقييم التعليم الإلكتروني الحالي أثناء التطبيق تظل لها أهميتها، لما له من دور فاعل في بيان مستوى التطبيق بمدارس الكويت، وذلك من خلال قياس عوامل التأهيل والدعم المتوافرة عبر التعليم الإلكتروني، والتجهيزات التكنولوجية المتوفرة، ومدى تحقق التواصل والتفاعل عبر التعليم الإلكتروني، ومن ثم تتبلور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: ما تقييم المعلمين لتجربة التعليم الإلكتروني في مدارس الكويت أثناء الفصل الدراسي الأول من العام 2020/ 2021؟ ويتفرع عن السؤال الرئيسي عدد من الأسئلة الفرعية وذلك كما يلي:

1. ما تقييم المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت للتأهيل والدعم المتوفر للموارد البشرية لتطبيق التعليم الإلكتروني؟
2. ما تقييم المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت لتصميم وشكل محتوى التعليم الإلكتروني؟
3. ما تقييم المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت للتفاعل والتوصل عبر نظام التعليم الإلكتروني؟
4. ما تقييم المعلمين لكفاء التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت في تحقيق العدالة وإمكانية الوصول؟
5. ما تقييم المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت لمستوى التحصيل الدراسي عبر نظام التعليم الإلكتروني؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المبحوثين في أبعاد الدراسة (التأهيل والدعم – التصميم والشكل - التواصل والتفاعل- العدالة وإمكانية الوصول – التحصيل الدراسي) تعزى لمتغير (الجنس، الخبرة الوظيفية، التخصص التعليمي، للمرحلة الدراسية)؟

أهمية البحث:

1- تقييم تجارب التعليم الإلكتروني تساهم في وضع التصورات والحلول والتصورات وتسعى الدراسة إلى فتح المجال أمام العديد من الدراسات حول التصورات المتقرحة لتطوير التعليم الإلكتروني، وأبرز الجوانب المتعلقة به، وذلك للخروج من نطاق الاستجابة البحثية الفورية للمشكل البحثية الحالية، وصولًا إلى التفكير والبحث في السيناريوهات المختلفة بنظام التعليم الإلكتروني مستقبلًا.

2- تسعى الدراسة الحالية لطرح جوانب التقييم المختلفة للتعليم الإلكتروني، وذلك في الأدبيات السابقة، مما يكون له الأثر في دعم عملية البحث حول أنظمة التعليم الإلكتروني بالأنظمة التربوية المختلفة، وإجراء المقارنات فيما بينها.

3- تشمل عمليات التقييم النظر في توافر أبعاد التعليم الإلكتروني من عدمه، ومن ثم فإن الدراسة قد يكون لها دور مهم في بيان أبرز التجهيزات والبنى التحتية اللازمة لنجاح أنظمة التعليم الإلكتروني.

4- يسعى البحث الحالي لتقديم دليل بأبعاد تقييم التعليم الإلكتروني للمؤسسات التربوية في الكويت، بما يساعدها في قياس فعالية التطبيق، وبيان أهم النقاط ذات الحاجة للاستكمال والتطوير.

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي لتحقيق الأهداف التالية:

1- الكشف عن تقييم المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت للتأهيل والدعم المتوفر للموارد البشرية لتطبيق التعليم الإلكتروني.

2- التعرف على تقييم المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت لتصميم وشكل محتوى التعليم الإلكتروني.

3- بيان تقييم المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت للتفاعل والتوصل عبر نظام التعليم الإلكتروني.

4- الكشف عن تقييم المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت لكفاء التعليم الإلكتروني في تحقيق العدالة وإمكانية الوصول.

5- التعرف على تقييم المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت لمستوى التحصيل الدراسي عبر نظام التعليم الإلكتروني.

6- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المبحوثين في أبعاد الدراسة (التأهيل والدعم – التصميم والشكل - التواصل والتفاعل- العدالة وإمكانية الوصول - التحصيل الدراسي) تعزى لمتغير (الجنس، الخبرة الوظيفية، التخصص التعليمي، للمرحلة الدراسية).

حدود البحث:

أ. **الحدود الزمنية:** يشمل الإطار الزمني للدراسة الميدانية المضمون والنتائج المنبثقة عنها خلال فترة الدراسة، وقد تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2021/2020.

ب. **الحدود المكانية:** اقتصرت الحدود المكانية على عينة من المعلمين في مدارس التعليم العام بالكويت.

ج. **الحدود البشرية:** اعتمد البحث الحالي التطبيق على المعلمين بمدارس دولة الكويت.

د. **الحدود الموضوعية:** تركز البحث على الموضوع النظري للدراسة والمرتبط بتقييم المعلمين لتجربة لتطبيق التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت، خلال أزمة جائحة كورونا للعام الدراسي 2020/ 2021

مصطلحات البحث:

يُقصد بالتعليم الإلكتروني اصطلاحًا استخدام الوسائط التكنولوجية في نقل المحتوى التعليمي، حيث يتضمن تقديم المحتوى مع ما يتضمنه من شروحات وتمارين وتفاعل ومتابعة بصورة جزئية أو شاملة عن طريق البرامج الحاسوبية المتطورة، أو عبر شبكة الإنترنت.

أما إجرائيا فيقصد بالتعليم الإلكتروني في هذه الدراسة استخدام الوسائط التكنولوجية لنقل المحتوى التعليمي لطلاب المدارس بدولة الكويت، وتحقيقه للأبعاد المتمثلة في (التأهيل والدعم - التصميم والشكل - التواصل والتفاعل - العدالة وإمكانية الوصول -: التحصيل الدراسي)

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي لمناسبته لإجراءات البحث الحالية.

مجتمع وعينة البحث

يتكون مجتمع البحث الحالي من جميع المعلمين بمدارس الكويت في مراحل التعليم ما قبل الجامعي (ابتدائي – إعدادي – ثانوي) وذلك بهدف استقصاء آرائهم حول التعليم الإلكتروني في مدارس الكويت خلال جائحة كورونا. واشتملت عينة الدراسة على عدد (305) معلمين ومعلمات من مدارس الكويت، تم اختيارهم وفقًا لأسلوب العينة العشوائية الطبقية، لضمان التمثيل المتناسب للمراحل التعليمية الثلاث، والجدول التالي يظهر وصف عينة الدراسة والبيانات الشخصية.

جدول (1)

توزيع عينة العينة حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير الشخصي	أقسام المتغير الشخصي	العدد	النسبة المئوية
1. الجنس	ذكر	124	٪40.7
	أنثى	181	٪59.3
	المجموع	305	٪100
2. الخبرة الوظيفية	من سنة إلى 5 سنوات	111	٪36.4
	من 6 سنوات إلى 11 سنة	117	٪38.4
	12 سنة فأكثر	77	٪25.2
	المجموع	305	٪100
3. التخصص التعليمي	علمي	123	٪40.3
	أدبي	182	٪59.7
	المجموع	305	٪100
4. المرحلة الدراسية التي يعمل بها المعلم	المرحلة الإبتدائية	133	٪43.6
	المرحلة المتوسطة	105	٪34.4
	المرحلة الثانوية	67	٪22
	المجموع	305	٪100

يوضح الجدول (1) توزيع مفردات عينة الدراسة حسب الجنس حيث بلغت نسبة الذكور (40.7٪) بينما بلغت نسبة الإناث (59.3٪)، أما من حيث الخبرة الوظيفية فتوضح البيانات الواردة في الجدول أن النسبة الأعلى كانت لسنوات الخبرة من (6 – 11 سنة) بنسبة (38.4٪) تلتها الخبرة الوظيفية من سنة الى 5 سنوات بنسبة مقاربة (36.4٪). كما يشير توزيع مفردات عينة الدراسة حسب متغير التخصص التعليمي إلى أن التخصص التعليمي الأكثر تكراراً بين عينة الدراسة كان للتخصص الأدبي بنسبة (59.7٪) تلاه التخصص العلمي بنسبة (40.3٪)، ويوضح توزيع مفردات عينة الدراسة حسب متغير المرحلة الدراسية أن المرحلة الابتدائية كانت الأكثر تمثلاً بعينة الدراسة بنسبة (43.6٪) تلتها المرحلة المتوسطة بنسبة (34.4٪) وفي المرتبة الثالثة جاء المرحلة الثانوية بنسبة (22٪).

أدوات البحث:

وفقًا لاعتماد الدراسة على المنهج الوصفي في رصد وتحليل واقع الظاهرة محل الدراسة، فقد عمدت الباحثة لاستخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات الأولية من عينة الدراسة، وقد شملت الاستبانة خمسة محاور رئيسية بالإضافة إلى البيانات الديموغرافية للمبحوثين، وقد تم عرض الاستبانة على عدد من السادة المحكمين للنظر في مدى صلاحية عباراتها وتعبيرها عن الأبعاد المتضمنة في الاستمارة، وقد تضمنت الاستجابات خمس استجابات وفق مقياس ليكرت الخماسي (بدرجة ضعيفة جدًا (1) – بدرجة ضعيفة (2) بدرجة متوسطة (3) – بدرجة كبيرة (4) بدرجة كبيرة جدًا (5) ، وقد تم تحديد تقدير عبارات الاستبانة كما في الجدول التالي:

استخدمت الباحثة الاستبانة لجمع البيانات الأولية من عينة الدراسة، وقد شملت الاستبانة خمسة محاور رئيسية بالإضافة إلى البيانات الديموغرافية للمبحوثين، المحور الأول: التأهيل والدعم ويحتوي على 7 فقرات، والمحور الثاني: التصميم والشكل ويحتوي على 8 فقرات، والمحور الثالث: التواصل والتفاعل ويحتوي على 12 عبارة، والمحور الرابع: العدالة وإمكانية الوصول ويحتوي على 4 فقرات، والمحور الخامس: التحصيل الدراسي ويحتوي على 6 فقرات، وقد تضمنت الاستجابات خمس استجابات وفق مقياس ليكرت الخماسي (بدرجة ضعيفة جدًا (1) – بدرجة ضعيفة (2) بدرجة متوسطة (3) – بدرجة كبيرة (4) بدرجة كبيرة جدًا (5) ، وقد تم تحديد تقدير عبارات الاستبانة كما في الجدول التالي:

جدول (2)

ميزان تقديري وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي

الاستجابة	المتوسط المرجح بالأوزان
بدرجة ضعيفة جدًا	من 1 إلى 1.79
بدرجة ضعيفة	من 1.80 إلى 2.59
بدرجة متوسطة	من 2.60 إلى 3.39
بدرجة كبيرة	من 3.40 إلى 4.19
بدرجة كبيرة جدًا	من 4.20 إلى 5.00

إجراءات الثبات والصدق:

أولًا: صدق الأداة (Validity):

أ- الصدق الظاهري لأداة البحث

يُقصد بصدق الأداة، مدى صدق عبارات الأداة في التعبير عما وضعت لقياسه، وللتأكد من صدق الأداة، فقد تم عرضها على مجموعة من المحكمين للنظر في مدى وضوح عبارات الاستبانة ودقتها وتعبيرها عن المعنى المقصود، وسلامتها من حيث المعنى والصياغة، وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة على استبانة البحث من خلال الحذف لسبع عبارات، والتعديل في صياغة 8 عبارات، في ضوء ملاحظات المحكمين، وتم اعتماد الاستبانة في صورتها النهائية والتي تألفت من (37) عبارة.

ب- الاتساق الداخلي (Internal Consistency).

لاختبار صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية قوامها (30) مفردة، وذلك للوقوف على مدى اتساق العبارات ومعاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، ورصدت النتائج في الجدولين التاليين:

جدول (3)

معاملات الارتباط الخطية (بيرسون) بين درجات الفقرات ودرجات محاور أداة الدراسة

المحور	الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	المحور	الفقرات	معامل ارتباط بيرسون
المحور الأول: التأهيل والدعم	1	.733**	المحور الثاني: التصميم والشكل	1	.793**
	2	.770**		2	.790**
	3	.919**		3	.839**
	4	.887**		4	.876**
	5	.718**		5	.908**
	6	.840**		6	.796**
	7	.863**		7	.891**
				8	.855**
المحور الثالث: التواصل والتفاعل	1	.868**	المحور الرابع: العدالة وإمكانية الوصول	1	.946**
	2	.877**		2	.965**
	3	.904**		3	.938**
	4	.837**		4	.955**
	5	.763**			
	6	.909**	المحور الخامس: التحصيل	1	.851**
	7	.820**		2	.798**
	8	.919**		3	.946**

	9	**.776	الدراسي	4	**.939
	10	**.919		5	**.893
	11	**.860		6	**.880
	12	**.834			

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة 1٪.

يتضح من نتائج الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات كل محور وبين الدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.01) وعليه فإن جميع الفقرات متسقة داخليًا مع المحاور التي تنتمي إليها، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة.

جدول (4)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية وكل محور من محاور الاستبانة (ن=30)

المحور	عدد الفقرات	معاملات الارتباط بين المحاور والتقييم العام
المحور الأول: التأهيل والدعم في نظام التعليم الإلكتروني	7	**.896
المحور الثاني: التصميم والشكل لنظام التعليم الإلكتروني	8	**.961
المحور الثالث التواصل والتفاعل من خلال نظام التعليم الإلكتروني	12	**.964
المحور الرابع: العدالة وإمكانية الوصول لنظام التعليم الإلكتروني	4	**.952
المحور الرابع: التحصيل الدراسي من خلال نظام التعليم الإلكتروني	6	**.894

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة 1٪.

يلاحظ من الجدول أن جميع معاملا الارتباط بين أبعاد المحاور والدرجة الكلية للاستبانة عالية وقد تتراوح ما بين (0.849_ 0.964)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 1٪، مما يدل على صدق البناء التكويني لجميع محاور الدراسة.

ثبات أداة البحث:

يقصد بثبات الأداة، الحصول على نفس الاستجابات في حال إعادة توزيع الأداة لمرات متعددة تحت نفس الظروف والشروط، حيث يعبر ذلك عن الثبات في النتائج التي تقدمها الاستبانة، وقد تم التحقق من ثبات الأداة، عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ حيث طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية تألفت من (30) مبحوثًا.

جدول (5)

معاملات ثبات محاور الاستبانة ودرجته الكلية (حجم العينة = 30)

المحور	معامل كرونباخ ألفا
المحور الأول: التأهيل والدعم في نظام التعليم الإلكتروني	.918
المحور الثاني: التصميم والشكل لنظام التعليم الإلكتروني	.941
المحور الثالث التواصل والتفاعل من خلال نظام التعليم الإلكتروني	.967
المحور الرابع: العدالة وإمكانية الوصول لنظام التعليم الإلكتروني	.964
المحور الرابع: التحصيل الدراسي من خلال نظام التعليم الإلكتروني	.943
الثبات العام للاستبانة	.985

يتضح من خلال الجدول رقم (5) أن معامل الاستبانة ككل مرتفع، حيث بلغ (.985) لإجمالي فقرات الاستبانة، فيما تراوحت معاملات الثبات للمحاور ما بين (0.918 - 0.985)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة. ويمكن الوثوق في البيانات التي يتم الحصول عليها عند تطبيقها على العينة الأساسية للدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، بعد إدخال البيانات في جهاز الحاسوب، لمعالجتها إحصائياً بحسب برنامج (SPSS) الإصدار (27)، وقد استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

1. التحليل الوصفي: باستخدام النسب المئوية و المتوسطات الحسابية لكل بند من بنود المحور مع ترتيب تلك البنود تنازلياً من الأعلى إلى الأقل.
2. اختبارات لعينتين مستقلتين، لاختبار وجود فروق في محاور الدراسة حسب متغير الجنس، واختبار الأنوفا (ANOVA) ، لاختبار وجود فروق في محاور الدراسة، واختبار إل أس دي (LSD) للمقارنات المتعددة، وقد نفذت جميع الاختبارات في الدراسة عند مستوى دلالة إحصائية 5٪.

عرض نتائج البحث:

هذا الجزء يشتمل على النتائج التي توصل إليها البحث الحالي بعد المعالجة الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها عند تطبيق أداة الدراسة على العينة، حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الاستبانة، ومعرفة الفروق الإحصائية حول محاور الاستبانة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول، والذي ينص على: **ما تقييم المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت للتأهيل والدعم المتوفر للموارد البشرية لتطبيق التعليم الإلكتروني؟**، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المحور الأول ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (6)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لمحور التأهيل والدعم المتوفر للموارد البشرية لتطبيق التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت

م	العبارة		بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
1	تقوم إدارة المدرسة بتوفير برامج لتهيئة المتعلم لاستخدام التقنية ومهارات التعليم في بيئات التعليم الإلكتروني.	ك	27	62	93	55	68	1.225	2.75	7
		٪	8.9	20.3	30.5	18	22.3			
2	يتلقى المعلم وقائد المدرسة والمشرف التربوي تدريباً يتعلق باستخدام التقنية وتطوير المحتوى الإلكتروني ومهارات التدريس الإلكتروني.	ك	35	70	115	64	21	1.079	3.11	2
		٪	11	23	37	21	6.9			
3	تتوفر تعليمات واضحة عن الدعم الفني للمعلم والمتعلم، وكيفية الوصول السريع والمباشر إليه وقت الحاجة.	ك	43	69	100	59	34	1.194	3.09	4
		٪	14.1	22.6	32.8	19.3	11.1			
4	يضمن نظام التعليم الإلكتروني بالمدرسة حصول المتعلم والمعلم على المساعدة الفنية والتعليمية المناسبة طوال مدة تنفيذ الدراسة.	ك	45	73	105	53	29	1.166	3.17	1
		٪	14.8	23.9	34.4	17.4	9.5			
5	يتمكن ذوو الإعاقة من الوصول لكافة خدمات التعليم والتدريب الإلكتروني.	ك	36	56	87	87	39	1.201	2.88	6
		٪	11.8	18.4	28.5	28.5	12.8			
6	يوفر نظام التعليم الإلكتروني بالمدرسة الفنيين والإداريين والتقنيين، مع توضيح أدوارهم ومسؤوليات كل منهم.	ك	36	62	94	73	40	1.200	2.94	5
		٪	11.8	20.3	30.8	23.9	13.1			
7	يتوفر كادر إشرافي لمتابعة سير العملية التعليمية بالشكل المطلوب.	ك	44	75	84	71	31	1.207	3.10	3
		٪	14.4	24.6	27.5	23.3	10.2			
	المتوسط الموزون والانحراف المعياري للمحور ككل							.85614	3.00	

يتضح من الجدول السابق تباين استجابات أفراد عينة الدراسة حول (التأهيل والدعم المتوفر للموارد البشرية لتطبيق التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت) حيث جاء في المرتبة الأولى العبارة التي تنص على "يضمن نظام

التعليم الإلكتروني بالمدرسة حصول المتعلم والمعلم على المساعدة الفنية والتعليمية المناسبة طوال مدة تنفيذ الدراسة" متوسط حسابي (3.17) بإجمالي بدرجة كبيرة جدًا عدد (45) وبدرجة كبيرة عدد (73) من أصل (305)، تليها في المرتبة الثانية العبارة التي تنص على " يتلقى المعلم وقائد المدرسة والمشرف التربوي تدريباً يتعلق باستخدام التقنية وتطوير المحتوى الإلكتروني ومهارات التدريس الإلكتروني" حيث جاءت قيمة المتوسط الحسابي (3.11) بإجمالي بدرجة كبيرة جدًا عدد (35) وبدرجة كبيرة عدد (70)، وفي المرتبة الثالثة جاءت العبارة التي تنص على " يتوفر كادر إشرافي لمتابعة سير العملية التعليمية بالشكل المطلوب بمتوسط حسابي (3.10) بإجمالي بدرجة كبيرة جدًا عدد (44) وبدرجة كبيرة عدد (73) من العدد الكلي للمستجيبين.

بينما جاء في المرتبة الأخيرة العبارة التي تنص على "تقوم إدارة المدرسة بتوفير برامج لتهيئة المتعلم لاستخدام التقنية ومهارات التعليم في بيئات التعليم الإلكتروني بمتوسط حسابي (2.75) وهو ما يقابل درجة (بدرجة ضعيفة) في مقياس ليكرت الخماسي الموضح سابقًا في جدول (2) حيث تراوحت قيمة المتوسط ما بين (2.60 إلى 3.39) حيث كان إجمالي عدد الاستجابات بدرجة ضعيفة جدًا (68) وبدرجة ضعيفة عدد (55) من أصل (305)، وفي المرتبة قبل الأخيرة جاءت عبارة " يتمكن ذوي الإعاقة من الوصول لكافة خدمات التعليم والتدريب الإلكتروني " بمتوسط حسابي (2.88) وهو ما يقابل درجة (متوسط) في مقياس ليكرت الخماسي، حيث كان إجمالي الاستجابات بدرجة ضعيفة جدًا عدد (36) وبدرجة ضعيفة عدد (56) من إجمالي عدد المستجيبين.

كما يتضح من جدول (6) أن المتوسط الحسابي العام للمحور الأول (التأهيل والدعم) بلغ (3.00) بانحراف معياري (.856) وهو ما يقابل درجة (متوسط) أي أن مستوى التأهيل والدعم بنظام التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت يعد متوسطًا، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Prestiadi, 2020) و (Prestiadi, 2020)، التي أوضحت تحولًا فاعلًا إلى التعليم الإلكتروني كإستراتيجية للتعليم عن بعد خلال وباء فيروس كوفيد 19. كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Alqahtani & Rajkhan, 2020) والتي كشفت عن أن الاستعداد لتنفيذ التعليم الإلكتروني كان له دور حاسم في تعزيز العملية التعليمية خلال جائحة "كوفيد-19". علاوة على اختلاف نتائج الدراسة السابقة مع نتائج دراسة (العديلة، 2018) التي أوضحت أن مجال تدريب وتطوير المعلمين كان من أهم العوامل المؤثرة في تطبيق التعليم الإلكتروني.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التحول المفاجئ للتعليم الإلكتروني الذي فُرض على الأنظمة التعليمية نتيجة انتشار فيروس كوفيد 19 المستجد، ومن ثم فلم يكن الوقت كافيًا لدعم وتأهيل الموارد البشرية لتطبيق التعليم الإلكتروني بمرحلة التعليم قبل الجامعي بدولة الكويت، ومن ثم فلم يتوفر بعد التنوع في عرض المحتوى التعليمي، ولم يتم وضع نسق موحد لتصميم كافة الوحدات التعليمية في المنهج الدراسي؛ بينما تُظهر الجوانب الأساسية للتطبيق مستوى من السهولة والوضوح لأنماط الوسائط التعليمية المستخدمة في التعليم الإلكتروني.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: **ما تقييم المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت لتصميم وشكل محتوى التعليم الإلكتروني؟**، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المحور الثاني ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (7)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب لمحور تصميم وشكل محتوى التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت

م	العبارة		بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
1	يوجد نسق موحد لتصميم كافة الوحدات التعليمية في المنهج الدراسي.	ك	26	73	84	61	61	1.245	2.81	7
		٪	8.5	23.9	27.5	20	20			
2	المحتوى الدراسي مقسم إلى أجزاء صغيرة قابلة لإعادة الاستخدام.	ك	31	86	108	58	22	1.072	3.15	6
		٪	10.2	28.2	35.4	19	7.2			
3	يتوفر المحتوى الإلكتروني بأشكال مختلفة (نصوص ومواد سمعية ومواد مرئية) بما يتوافق مع احتياجات وخيارات المتعلم المتنوعة.	ك	52	77	81	68	27	1.216	3.19	4
		٪	17	25.2	26.6	22.3	8.9			
4	الخطوط والألوان المستخدمة في الوسائط التعليمية ذات أحجام وألوان تسهل القراءة وتقلل من الإجهاد.	ك	70	86	80	53	16	1.172	3.46	1
		٪	23	28.2	26.2	17.4	5.2			
5	الوسائط التعليمية ذات جودة عالية، ويمكن للمستخدم الحصول عليها نصيًا	ك	50	78	86	67	24	1.187	3.21	3
		٪	16.4	25.6	28.2	22	7.9			
6	تتوافر نسخ قابلة للتنزيل من كامل المحتوى الرقمي المستخدم داخل المقرر الإلكتروني، على أن يتم استخدامها وفق حقوق الملكية الفكرية.	ك	41	84	91	63	26	1.156	3.17	5
		٪	13.4	27.5	29.8	20.7	8.5			
7	يعرض المحتوى التعليمي الإلكتروني بطريقة منظمة تسهل التنقل بين أجزائه.	ك	53	72	103	51	26	1.167	3.25	2
		٪	17.4	23.6	33.8	16.7	8.5			
8	يتم عرض المحتوى التعليمي من خلال طرق وأنشطة تعليمية متنوعة.	ك	52	86	85	55	27	1.197	2.27	8
		٪	17	28.2	27.9	18	8.9			
	المتوسط الموزون والانحراف المعياري للمحور ككل							.90390	3.19	

يتضح من الجدول السابق تباين استجابات أفراد عينة الدراسة حول (تصميم وشكل محتوى التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت) حيث جاء في المرتبة الأولى العبارة رقم (4) التي تنص على "الخطوط والألوان المستخدمة في الوسائط التعليمية ذات أحجام وألوان تسهل القراءة وتقلل من الإجهاد "بمتوسط حسابي (3.46) تليها في المرتبة الثانية العبارة رقم (7)التي تنص على "يُعرض المحتوي التعليمي الإلكتروني بطريقة منظمة تسهل التنقل بين أجزائه" حيث جاءت قيمة المتوسط الحسابي (3.25) ، وفي المرتبة الثالثة جاءت العبارة رقم(5) التي تنص على " الوسائط التعليمية ذات جودة عالية، ويمكن للمستخدم الحصول عليها نصيًا" بمتوسط حسابي (3.21) .

في حين جاء في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (8) التي تنص على "يتم عرض المحتوي التعليمي من خلال طرق وأنشطة تعليمية متنوعة "بمتوسط حسابي (2.27) وهو ما يقابل درجة (بدرجة ضعية) في مقياس ليكرت الخماسي الموضح سابقًا في جدول (2) حيث تراوحت قيمة المتوسط ما بين (1.80 إلى 2.59) حيث كان إجمالي عدد الاستجابات بدرجة ضعيفة جدًا (27) وبدرجة ضعيفة عدد (55) من أصل (305)، وفي المرتبة قبل الأخيرة جاءت عبارة رقم (1) "يوجد نسق موحد لتصميم كافة الوحدات التعليمية في المنهج الدراسي" بمتوسط حسابي (2.81) وهو ما يقابل درجة (متوسط) في مقياس ليكرت الخماسي، حيث كان إجمالي الاستجابات بدرجة ضعيفة جدًا عدد (61) وبدرجة ضعيفة عدد (61) من إجمالي عدد المستجيبين.

كما يتضح من جدول (7) أن المتوسط الحسابي العام للمحور الثاني (تقييم المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت لتصميم وشكل محتوى التعليم الإلكتروني) بلغ قيمته (3.19) بانحراف معياري (.903) وهو ما يقابل درجة (متوسط) أي أن مستوى التصميم والشكل لمحتوى التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت يعد متوسطًا.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (العديلة، 2018)، ودراسة **(Aljaser,2019)** التي كشفت عن دور مهم لتصميم بيئة التعليم الإلكتروني في جودة تطبيق التعليم الإلكتروني.

وتعكس النتائج السابقة قدرًا من الحرص على مراعاة عوامل البساطة والجاذبية والسهولة، حتى يجذب المحتوى الطلاب، ويزيد دافعيتهم للتعرض للمحتوى الإلكتروني، وهو أمر جيد يساهم في خلق انطباعات جيدة لدى المعلمين والمتعلمين؛ لكن تجدر الإشارة إلى النتائج توضح افتقار التصميم والشكل للتنوع في استخدام الأنشطة، وعدم وجود نسق موحد يتسم به عرض الوحدات التعليمية، مما يمثل انعكاسًا لكون تجربة التطبيق في مراحلها الأولى بمدارس الكويت، ومن ثم فهي في حاجة للمزيد من التحسين والتطوير بما يتوافق مع متطلبات جودة التعليم الإلكتروني.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: ما تقييم المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت للتفاعل والتواصل خلال التعليم الإلكتروني؟، فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المحور الثالث ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (8)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب لمحور التواصل والتفاعل عبر نظام التعليم الإلكتروني

م	العبارة		بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
1	تتوفر تعليمات عن كيفية البدء باستخدام المقرر الإلكتروني وسياسية التواصل وتعريف الأقسام ونقطة البداية فيه.	ك	38	82	74	50	61	1.317	2.95	12
		٪	12.5	26.9	24.3	16.4	20			
2	تتوفر خطة زمنية لجميع الخطوات المتوقع من المتعلم تنفيذها لكل وحدة إلكترونية، والمحتوى والأدوات اللازمة لكل خطوة.	ك	35	79	105	67	19	1.082	3.14	9
		٪	11.5	25.9	34	22	6.2			
3	يتوفر التنوع في استخدام نمط التعليم الإلكتروني التزامني وغير التزامني.	ك	49	77	90	57	32	1.215	3.18	8
		٪	16.1	25.2	29.5	18.7	10.5			
4	يوفر برنامج (Teams) أيقونات خاصة برفع اليد، أو طلب الحديث، أو السؤال.	ك	77	94	66	52	16	1.189	3.48	1
		٪	25.2	30.9	21.7	17	5.2			
5	تتوفر آلية للإجابة عن استفسارات المتعلم وتقديم التغذية الراجعة له على المهام المنجزة بشكل مستمر.	ك	58	87	79	50	31	1.238	3.30	4
		٪	19	28.5	25.9	16.4	10.2			
6	يتم توفير تقييم ذاتي يمكن المتعلم من التحقق من تقدمه في التعليم، ويوفر له تغذية راجعة	ك	48	99	78	59	21	1.154	3.31	3
		٪	15.7	32.5	25.6	19.3	6.9			
7	تتوافر آلية تقنية لقياس تفاعل واندماج المتعلم أثناء التعليم الإلكتروني.	ك	55	73	79	70	28	1.236	3.19	7
		٪	18	23.9	25.9	23	9.2			
8	تتوفر تعليمات واضحة للطلبة لكيفية تنفيذ الأنشطة.	ك	54	82	90	63	16	1.140	3.31	2
		٪	17.7	26.9	29.5	20.7	5.2			
9	يستطيع الطالب تشغيل برنامج (Teams) بسهولة ويسر.	ك	52	68	110	49	26	1.165	3.23	6
		٪	17	22.3	36.1	16.1	8.5			
10	يستطيع الطالب الانتقال من نشاط لآخر بسهولة.	ك	52	71	97	64	21	1.163	3.23	5
		٪	17	23.3	31.8	21	6.9			
11	يمكن للطالب انتقاء الصفحات من خلال فهرس إلكتروني	ك	41	72	100	60	32	1.177	3.10	10
		٪	13.4	23.6	32.7	19.6	10.4			

12	يوفر برنامج (Teams) إمكانية تقييم المتعلم للمحتوى التعليمي والمشاركة وكتابة التعليقات.	ك	43	56	98	68	40	1.225	2.98	11
		٪	14.1	18.4	32.1	22.3	13.1			
	المتوسط الموزون والانحراف المعياري للمحور ككل							.8699	3.18	

يتضح من الجدول السابق تباين استجابات أفراد عينة الدراسة حول (تقييم المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت للتفاعل والتواصل خلال التعليم الإلكتروني) حيث جاء في المرتبة الأولى العبارة رقم (4) التي تنص على " يوفر برنامج (Teams) أيقونات خاصة برفع اليد، أو طلب الحديث، أو السؤال " بمتوسط حسابي (3.48)، تلها في المرتبة الثانية العبارة رقم 8) التي تنص على " تتوفر تعليمات واضحة للطلبة لكيفية تنفيذ الأنشطة" بمتوسط حسابي (3.31)، وبنفس المتوسط جاءت في المرتبة الثانية العبارة رقم (6) التي تنص على "يتم توفير تقييم ذاتي يمكن المتعلم من التحقق من تقدمه في التعليم، ويوفر له تغذية راجعة" حيث جاءت قيمة المتوسط الحسابي (3.31) .

بينما جاء في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (1) التي تنص على " تتوفر تعليمات عن كيفية البدء باستخدام المقرر الإلكتروني وسياسية التواصل وتعريف الأقسام ونقطة البداية فيه " بمتوسط حسابي (2.75) وهو ما يقابل درجة (بدرجة ضعيفة) في مقياس ليكرت الخماسي الموضح سابقًا في جدول (2) حيث تراوحت قيمة المتوسط ما بين (2.60 إلى 3.39) حيث كان إجمالي عدد الاستجابات بدرجة ضعيفة جدًا (61) وبدرجة ضعيفة عدد (50)، وفي المرتبة قبل الأخيرة جاءت عبارة رقم(12)التي تنص على" يوفر برنامج (Teams) إمكانية تقييم المتعلم للمحتوى التعليمي والمشاركة وكتابة التعليقات " بمتوسط حسابي (2.98) وهو ما يقابل درجة (متوسط) في مقياس ليكرت الخماسي، حيث كان إجمالي الاستجابات بدرجة ضعيفة جدًا عدد (40) وبدرجة ضعيفة عدد (68) من إجمالي عدد المستجيبين.

كما يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي العام للمحور الثالث (التواصل والتفاعل عبر نظام التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت) بلغ قيمته (3.18) بانحراف معياري (869.) وهو ما يقابل درجة (متوسط) أي أن مستوى التواصل والتفاعل عبر نظام التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت بمدارس الكويت يعد متوسطًا من وجهة نظر المعلمين.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الكندري، وآخرين، 2011)، والتي كشفت أن من عقبات تطبيق التعليم الإلكتروني في مدارس الكويت عدم وجود مساعدة فنية إذا لزم الأم، وعدم توافر الفنيين المؤهلين.

وتكشف النتائج السابقة عن عدد من المؤشرات من بينها الاكتشاف التدريجي لمميزات التعليم الإلكتروني وأدواته، ومن ثم نجد أن الأيقونات الأساسية ببرنامج (Teams) المستخدم في نظام التعليم الإلكتروني بالكويت، قد احتلت المرتبة الأولى. كذلك فإن النتائج تشير إلى الاتساق مع ما سبقها من نتائج في وقوع تجربة التعليم الإلكتروني في الكويت في مراحل التطبيق الأولى، ومن ثم فإن استيفاء الأساسيات يظهر في الفئات الأولى لترتيب الفقرات، بينما نجد الفقرات المعبرة عن ارتفاع مؤشرات الاستخدام والتطبيق، تقع في المراتب الأخيرة، كوجود خطة متكاملة تسمح للمتعلم بالتصفح والتنقل الذاتي واستخدام المقرر الإلكتروني، وهو أمر بديهي مع بداية التطبيق؛ غير أنه ذو أهمية

كبيرة، نظرًا لما يوضحه من مؤشرات القصور التي تحتاج للتدخل والمعالجة لزيادة فعالية التعليم الإلكتروني في مدارس الكويت.

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: ما تقييم المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة لكفاءة التعليم الإلكتروني في تحقيق العدالة وإمكانية الوصول؟، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المحور الرابع ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (9)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب لمحور العدالة وإمكانية الوصول لنظام التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت

م	العبارة		بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
1	يتم تحديد الحد الأدنى من المعارف والمهارات التقنية والكفايات المطلوبة من المتعلمين والمعلمين للالتحاق بالتعليم الإلكتروني.	ك	21	78	90	49	67	1.238	2.79	4
		٪	6.9	25.6	29.5	16.1	22			
2	يضمن نظام التعليم الإلكتروني الوصول العادل إلى البرنامج لجميع المتعلمين بمختلف قدراتهم.	ك	29	70	117	69	20	1.048	3.06	3
		٪	9.5	23	38.4	22.6	6.6			
3	يتم توفير تقنيات تعليمية إلكترونية يسهل الوصول إليها، مع توضيح طرق الحصول عليها.	ك	39	63	101	77	25	1.140	3.05	2
		٪	12.8	20.7	33.1	25.2	8.2			
4	يُعرض المحتوى التعليمي الإلكتروني بطرق سمعية وبصرية متعددة.	ك	63	74	88	55	25	1.219	3.31	1
		٪	20.7	24.3	28.9	18	8.2			
	المتوسط الموزون والانحراف المعياري للمحور ككل							.94842	3.05	

يتضح من الجدول السابق تباين استجابات أفراد عينة الدراسة حول (العدالة وإمكانية الوصول لنظام التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت) حيث جاء في المرتبة الأولى العبارة رقم (4) التي تنص على "يُعرض المحتوى التعليمي الإلكتروني بطرق سمعية وبصرية متعددة" بمتوسط حسابي (3.31) ، تليها في المرتبة الثانية العبارة رقم (3) التي تنص على " يتلقى المعلم وقائد المدرسة والمشرف التربوي تدريباً يتعلق باستخدام التقنية وتطوير المحتوى الإلكتروني ومهارات التدريس الإلكتروني" حيث جاءت قيمة المتوسط الحسابي (3.05) ، بينما جاء في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (1) التي تنص على " يتم تحديد الحد الأدنى من المعارف والمهارات التقنية والكفايات المطلوبة من المتعلمين والمعلمين للالتحاق بالتعليم الإلكتروني" بمتوسط حسابي (2.79)، وهو ما يقابل الاستجابة بدرجة (بدرجة متوسطة) في مقياس ليكرت الخماسي الموضح سابقًا في جدول () حيث تراوحت قيمة المتوسط ما بين (2.60 إلى

3.39) حيث كان إجمالي عدد الاستجابات بدرجة ضعيفة جدًا (67) وبدرجة ضعيفة عدد (49) من إجمالي عدد المستجيبين.

كما يتضح من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي العام للمحور الرابع (العدالة وإمكانية الوصول لنظام التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت) بلغ قيمته (3.05) بانحراف معياري (948.) وهو ما يقابل درجة (متوسط) أي أن مستوى تحقيق نظام التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت للعدالة وإمكانية الوصول يعد متوسطًا.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الكندري، وآخرين، 2011)، التي كشفت أن العقبة الأكبر لتطبيق التعليم الإلكتروني، تتمثل في عدم وجود مساعدة فنية إذا لزم الأمر، بالإضافة إلى عدم توافر الفنيين المؤهلين. وتعطي النتائج السابقة مؤشرًا إيجابيًا للجوء إلى تنوع الطرق السمعية والبصرية في عرض المحتوى؛ إلا أنه من الجدير بالذكر أن يتكامل ذلك مع تعدد وتنوع الأنشطة التي تعرض من خلال المحتوى، بما يعكس ثراء بيئة التعليم الإلكتروني، ومناسبتها للمتعلمين على مختلف قدراتهم. كما يمكن القول إن احتلال الكفايات المطلوبة من المعلمين والمتعلمين للالتحاق بالتعليم الإلكتروني للمرتبة الأخيرة أمرًا منطقيًا يدل على صدق واتساق نتائج الدراسة، حيث فرضت الظروف تطبيق نظام التعليم الإلكتروني كبديل لنظام التعليم التقليدي، ومن ثم فقد أصبحت لزامًا على المعلمين والمتعلمين امتلاك الحد الأدنى من المعارف والمهارات للتعاطي مع نظام التعليم الإلكتروني.

النتائج الخاصة بالسؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال الخامس ولذي ينص على: **ما تقييم المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت لمستوى التحصيل الدراسي أثناء تطبيق التعليم الإلكتروني؟**، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المحور الخامس ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (10)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب لمحور التحصيل الدراسي عبر نظام التعليم الإلكتروني

م	العبارة		بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
1	يلبي برنامج (Teams) حاجات الطلبة التعليمية على اختلاف قدراتهم.	ك	25	41	111	65	63	1.183	2.67	6
		٪	8.2	13.4	36.4	21.3	20.7			
2	برنامج (Teams) له دور ملحوظ في رفع نسبة التحصيل الدراسي لدى الطالب.	ك	26	35	115	76	35	1.099	2.87	5
		٪	8.5	17.4	37.7	24.9	11.5			
3	يوسع برنامج (Teams) قدرات الطالب	ك	35	50	117	77	26	1.104	2.97	3

	على تخزين المعلومات واسترجاعها.	٪	11.5	16.4	38.4	25.2	8.5			
4	ينمي برنامج (Teams) قدرة المتعلم على الترتيب والتنظيم والتلخيص.	ك	37	71	94	75	28	1.155	3.05	2
		٪	12.1	23.3	30.8	24.6	9.2			
5	يسمح برنامج (Teams) بأن يكون المتعلم فعالاً ونشطاً ومشاركًا أثناء علمية التعليم.	ك	34	63	100	71	37	1.172	2.95	4
		٪	11.1	20.7	32.8	23.3	12.1			
6	يساعد برنامج (Teams) على تطوير المهارات التكنولوجية لدى الطالب.	ك	41	81	97	58	28	1.157	3.16	1
		٪	13.4	26.6	31.8	19	9.2			
	المتوسط الموزون والانحراف المعياري للمحور ككل							.9016	2.94	

يتضح من الجدول السابق تباين استجابات أفراد عينة الدراسة حول (التحصيل الدراسي عبر نظام التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت) حيث جاء في المرتبة الأولى العبارة رقم (6) التي تنص على " يساعد برنامج (Teams) على تطوير المهارات التكنولوجية لدى الطالب" بمتوسط حسابي (3.19) ، تليها في المرتبة الثانية العبارة رقم (4) التي تنص على " ينمي برنامج (Teams) قدرة المتعلم على الترتيب والتنظيم والتلخيص " حيث جاءت قيمة المتوسط الحسابي (3.05) ، وفي المرتبة الثالثة جاءت العبارة رقم (3) التي تنص على " يوسع برنامج (Teams) قدرات الطالب على تخزين المعلومات واسترجاعها " بمتوسط حسابي (2.97) .

في حين جاء في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (1) التي تنص على " يلبي برنامج (Teams) حاجات الطلبة التعليمية على اختلاف قدراتهم" بمتوسط حسابي (2.67) وهو ما يقابل درجة (بدرجة متوسطة) في مقياس ليكرت الخماسي الموضح سابقًا في جدول (2) حيث تراوحت قيمة المتوسط ما بين (2.60 إلى 3.39) حيث كان إجمالي عدد الاستجابات بدرجة ضعيفة جدًا (63) وبدرجة ضعيفة عدد (65) من إجمالي عدد المستجيبين.

كما يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي العام للمحور الخامس (التحصيل الدراسي عبر نظام التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت) بلغ قيمته (2.94) بانحراف معياري (.901) وهو ما يقابل درجة (متوسط) أي أن مستوى التحصيل الدراسي من خلال التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت يعد متوسطًا من وجهة نظر المعلمين.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (مبروك، 2020)، والتي أوضحت ضعف البنى التحتية، وضعف التطبيق لنظام التعليم الإلكتروني في مجتمع الدراسة.

وتعكس النتائج استجابة واقعية لعينة الدراسة من المعلمين حول محور التحصيل الدراسي، حيث إن النتيجة الملموسة بالنسبة للمعلمين في تطبيق التعليم الإلكتروني هي مساعدة برنامج (Teams) في تطوير المهارات التكنولوجية لدى الطالب؛ بينما تبدو الإشكالية في مراعاة الفروق الفردية في تغطية احتياجات الطلاب التعليمية.

التحليل الوصفي لمتوسطات محاور تقييم التعليم الإلكتروني:

للإجابة عن السؤال الرئيسي للدراسة والذي ينص على: ما تقييم المعلمين لتجربة التعليم الإلكتروني في مدارس الكويت أثناء الفصل الدراسي الأول من العام 2020/ 2021؟، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المحاور ككل ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (11)

التحليل الوصفي لمتوسطات محاور تقييم التعليم الإلكتروني

المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية للمتوسط	الترتيب حسب المتوسط
المحور الأول: التأهيل والدعم	3.00	.85614	متوسطة	4
المحور الثاني: التصميم والشكل	3.18	.90390	متوسطة	1
المحور الثالث: التواصل والتفاعل	3.19	.86999	متوسطة	2
المحور الرابع: العدالة وإمكانية الوصول	3.05	.94842	متوسطة	3
المحور الخامس: التحصيل الدراسي	2.94	.90167	متوسطة	5
جميع المحاور	**3.10**	**.78978**	**متوسطة**	

يتضح من الجدو السابق أن جميع محاور الدراسة قد جاءت بدلالة لفظية متوسطة، وبلغ المتوسط الحاسابي العام للاستبانة ككل (3.10) وانحراف معياري 78978.، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول المحاور، وقد جاء في المرتبة الأولى محور التصميم والشكل تلاه في المرتبة الثانية محور التواصل والتفاعل، وفي المرتبة الثالثة محور العدالة وإمكانية الوصول وفي الرابعة التصميم والشكل، وفي المرتبة الخامسة التحصيل الدراسي، وهو ما يُفضي للقول بأن مستوى تجربة التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت جاء متوسطًا وفقًا لاستجابات المعلمين لمحاور الدراسة.

وتكشف النتائج السابقة عن استجابة منطقية لتقييم المعلمين لتجربة التعليم الإلكتروني بالكويت، فربما لم تتح الفرصة للتأهيل الكافي للتحول للتعليم الإلكتروني نظرًا للاستجابة لأزمة كوفيد 19، ومن ثم فقد جاء في المرتبة قبل الأخيرة، أما التحصيل الدراسي فقد جاء في المرتبة الأخيرة، وربما يمكن تفسير ذلك في عدم تبلور تجربة التعليم الإلكتروني، ونضوج ثمارها، نظرًها لأنها في بواكير التطبيق الأولى في مدارس التعليم في الكويت لأول مرة كبديل عن التعليم التقليدي، ومن ثم فقد لا تكون الصورة واضحة بعد فيما يتعلق بمستوى التحصيل الدراسي من خلال التعليم الإلكتروني.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات (Prestiadi, 2020) و (Prestiadi, 2020)، و(Alqahtani & Rajkhan, 2020) و التي أوضحت نجاح التحول في تطبيق التعليم الإلكتروني في مجتمعات الدراسة. كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (مبروك، 2020) والتي توضح ضعف تطبيق التعليم الإلكتروني بمجتمع الدراسة.

وبشكل عام يمكن القول إن تقييم المعلمين تجاه التعليم الإلكتروني يعكس نوعًا من القبول بالأمر الواقع حيث لا مناص من استخدام التعليم الإلكتروني، وفي الوقت ذاته يحمل انطباعًا بالتفاؤل الحذر تجاه ما يتيحه التعليم الإلكتروني من مزايا وأدوات؛ وهو ما قد يكون سببًا في وقوع غالبية المحاور في مستوى التقييم المتوسط، وهو أمر قد يكون له مبررات، حيث فرضت جائحة فيروس كوفيد بشكل مفاجئ على الأنظمة التعليمية استخدام التعليم الإلكتروني كبديل، ويبدو أن هذا البديل لا يستطيع أن يحل بسهولة محل نظام التعليم التقليدي والدليل على ذلك أنه رغم مرور عقود طويلة على ظهور التعليم الإلكتروني؛ إلا أنه كان في العديد من الأنظمة التعليمية في العالم يلعب دور المساند والمدعم لنظام التعليم المواجهي التقليدي، وها هي الظروف تفرضه كنظام أساسي، ومن ثم فإنه من غير المتوقع أن تفرط الاستجابات المبدئية في التفاؤل والتقييم الإيجابي.

النتائج الخاصة بالسؤال السادس:

للتحقق من نص السؤال: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المبحوثين في أبعاد الدراسة (التأهيل والدعم –التصميم والشكل - التواصل والتفاعل- العدالة وإمكانية الوصول – التحصيل الدراسي) تعزى لمتغير الجنس، تم استخدام اختبار تطبيق اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (الأنوفا)، واختبار (ت)، ورصدت النتائج في الجداول التالية:

1- الفروق حسب الجنس:

لاختبار الفروق في محاور الدراسة حسب متغير الجنس، تم تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

جدول (12)

اختبار ت لعينتين مستقلتين لاختبار وجود فروق في محاور الدراسة حسب متغير الجنس

المحور	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: التأهيل والدعم	إناث	124	21.6532	6.10617	1.476	258.259	.141
	ذكور	181	20.6243	5.89466			
المحور الثاني: التصميم والشكل	إناث	124	24.8871	7.24508	-1.229	263.640	.220
	ذكور	181	25.9227	7.21146			
المحور الثالث: التواصل والتفاعل	إناث	124	37.5726	10.50139		262.571	.254
	ذكور	181	38.9613	10.38876	-1.142		
المحور الرابع: العدالة وإمكانية الوصول	إناث	124	12.1290	3.96933	-.320	250.958	.749
	ذكور	181	12.2707	3.67857			
المحور الخامس: التحصيل الدراسي	إناث	124	17.6371	5.41052	-.085	264.896	.933
	ذكور	181	17.6906	5.42457			

يتضح من الجدول رقم (12) الخاص بنتائج اختبار (ت) عدم وجود علاقة بين محاور الدراسة تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت الدلالات الوظيفية لاختبار ت أكبر من 05، لجميع المحاور، ومن ثم فلا توجد فروق بين محاور الدراسة تعزى لمتغير الجنس. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الكندري و آخرين، 2011) والتي أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ردود استجابات أفراد العينة متغير الجنس. وهو ما يشير الى توافق رؤية كلًا من المعلمين والمعلمات في مدارس الكويت في تقييم تجربة التعليم الإلكتروني خلال العام الدراسي 2021./2020

2- الفروق حسب الخبرة الوظيفية:

لحساب الفروق في محاور الدراسة حسب الخبرة الوظيفية، **تم استخدام تحليل التباين (Anova) ، ورصدت النتائج في الجدول التالي:**

جدول (13)

اختبار تحليل التباين (الأنوفا)، لاختبار وجود فروق في محاور الدراسة حسب متغير الخبرة الوظيفية

المحور	مجموع المربعات	درجات	متوسط	قيمة ف	الدلالة	المحور
المحور الأول: التأهيل والدعم	بين المجموعات	21.265	2	10.632	.295	.745
	داخل المجموعات	10897.181	302	36.083		
	المجموع	10918.446	304			
المحور الثاني: التصميم والشكل	بين المجموعات	28.603	2	14.302	.272	.762
	داخل المجموعات	15867.646	302	52.542		
	المجموع	15896.249	304			
المحور الثالث: التواصل والتفاعل	بين المجموعات	323.389	2	161.695	1.488	.227
	داخل المجموعات	32809.608	302	108.641		
	المجموع	33132.997	304			
المحور الرابع: العدالة وإمكانية الوصول	بين المجموعات	81.112	2	40.556	2.852	.059
	داخل المجموعات	4294.036	302	14.219		
	المجموع	4375.148	304			
المحور الخامس: التحصيل الدراسي	بين المجموعات	1.349	2	.675	.023	.977
	داخل المجموعات	8896.205	302	29.458		
	المجموع	8897.554	304			

يتضح من الجدول رقم (13) الخاص بنتائج اختبار أنوفا أنه لا توجد علاقة دالة بين أي محور من محاور الدراسة الخمسة تعزى لمتغير الخبرة الوظيفية، فقد كانت المؤشرات الوظيفية لاختبار أنوفا أكبر من 05. ، وكانت قيمة اختبار (ف) مجال التأهيل والدعم 295. وبدلالة إحصائية 0.745 و قيمة اختبار (ف) لمحور التصميم والشكل لنظام التعليم الإلكتروني 272. بدلالة إحصائية 0.762، وكانت قيمة اختبار (ف) لمحور التواصل والتفاعل من خلال التعليم الإلكتروني 1.488 ذا دلالة إحصائية 227. وقيمة اختبار (ف) لمحور العدالة وإمكانية الوصول لنظام التعليم الإلكتروني 2.852 بدلالة إحصائية 059.، ومن ثم توضح النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في محاور الدراسة تعزى لمتغير الخبرة الوظيفية، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الكندري وآخرين، 2011) والتي أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لسنوات الخبرة (5- 10 سنوات). وتشير النتائج إلى درجة توافق بين المعلمين في تقييمهم للتعليم الإلكتروني بغض النظر عن مستوى خبراتهم الوظيفية.

3- الفروق حسب التخصص التعليمي:

لاختبار الفروق في محاور الدراسة حسب متغير التخصص التعليمي، تم تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

جدول (14)

اختبارت لعينتين مستقلتين لاختبار وجود فروق في محاور الدراسة حسب متغير التخصص التعليمي

المحور	التخصص	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: التأهيل والدعم	علمي	123	19.8537	5.49319	-2.882	281.613	.003
	أدبي	182	21.8462	6.19467			
المحور الثاني: التصميم والشكل	علمي	123	24.3577	7.18278	-2.287	261.917	.023
	أدبي	182	26.2747	7.18049			
المحور الثالث: التواصل والتفاعل	علمي	123	37.3821	10.16948	-1.409	268.993	.160
	أدبي	182	39.0824	10.59129			
المحور الرابع: العدالة وإمكانية الوصول	علمي	123	11.7154	3.84222	-1.881	256.879	.061
	أدبي	182	12.5495	3.73357			
المحور الخامس: التحصيل الدراسي	علمي	123	16.7154	5.16216	-2.584	272.540	.010
	أدبي	182	18.3132	5.49191			
	أدبي	182					

يتضح من الجدول رقم (12) الخاص بنتائج اختبار (ت) وجود فرق في محور التأهيل والدعم، ومحور التصميم والشكل بين التخصصات التعليمية لصالح التخصص الأدبي حيث كانت قيمة ت (2.882-) لمحور التأهيل والدعم (003.)، ومحور التصميم والشكل (023.) بدلالة إحصائية أقل من من 05؛ بينما كانت الدلالات الإحصائية لاختبارت أكبر من 05. لباقي المحاور، ومن ثم فإن النتائج توضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور التأهيل والدعم ومحور التصميم والشكل لصالح التخصص ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وهو التخصص الأدبي.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (العديلة،2018) والتي أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ردود استجابات أفراد العينة لمتغير التخصص. وقد تعطي النتائج الحالية مؤشرًا إلى حاجة معلمي المواد الأدبية بشكل أكبر إلى التأهيل والدعم، واهتمامهم بالتصميم والشكل أكثر من معلمي المواد العلمية.

4- الفروق حسب المرحلة الدراسية:

للكشف عن الفروق حسب متغير المرحلة الدراسية، تم إستخدام تحليل التباين(ANOVA)، ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (15)

اختبار تحليل التباين (الأنوفا)، لاختبار وجود فروق في محاور الدراسة حسب متغير المرحلة الدراسية

المحور	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط	قيمة ف	الدلالة	المحور
المحور الأول: التأهيل والدعم	بين المجموعات	132.469	2	66.234	1.855	.158
	داخل المجموعات	10785.977	302	35.715		
	المجموع	10918.446	304			
المحور الثاني: التصميم والشكل	بين المجموعات	511.899	2	255.950	5.024	.007
	داخل المجموعات	15384.350	302	50.942		
	المجموع	15896.249	304			
المحور الثالث: التواصل والتفاعل	بين المجموعات	803.331	2	401.666	3.752	.025
	داخل المجموعات	32329.666	302	107.052		
	المجموع	33132.997	304			
المحور الرابع: العدالة وإمكانية الوصول	بين المجموعات	77.713	2	38.857	2.731	.067
	داخل المجموعات	4297.434	302	14.230		
	المجموع	4375.148	304			
المحور الخامس: التحصيل الدراسي	بين المجموعات	102.543	2	51.272	1.761	.174
	داخل المجموعات	8795.011	302	29.123		
	المجموع	8897.554	304			

يتضح من الجدول السابق أن متغير المرحلة التعليمية (إبتدائي – متوسط – ثانوي) لم يكن له تأثير ذو دلالة إحصائية على محاور الدراسة باستثناء محوري (التصميم والشكل والتواصل والتفاعل)، لذا فقد تم إجراء اختبار LSD بطريقة أقل فرق معنوي للكشف عن مصدر الفروق بين المجموعات في هذين المحورين.

جدول (16)

اختبار إل أس دي للفروق المتعددة الدالة بين أقسام متغير المرحلة الدراسية لمحوري التصميم والشكل والتواصل والتفاعل بالتعليم الإلكتروني للدراسة

المحور	المرحلة الدراسية		متوسط الفرق	الدلالة الإحصائية
محور التصميم والشكل	المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة	2.92531*	.002
		المرحلة الثانوية	1.72304	.108
	المرحلة المتوسطة	المرحلة الابتدائية	-2.92531*	.002
		المرحلة الثانوية	-1.20227	.282
	المرحلة الثانوية	المرحلة الابتدائية	-1.72304	.108

		المرحلة المتوسطة	1.20227	.282
محور التواصل والتفاعل	المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة	3.68822*	.007
		المرحلة الثانوية	1.31310	.398
	المرحلة المتوسطة	المرحلة الابتدائية	-3.68822*	.007
		المرحلة الثانوية	-2.37512	.143
	المرحلة الثانوية	المرحلة الابتدائية	-1.31310	.398
		المرحلة المتوسطة	2.37512	.143

* الفروق دالة عند مستوى دلالة إحصائية 5%

** الفروق دالة عند مستوى دلالة إحصائية 1%

توضح نتائج الفروق في الجدول السابق أنه توجود فروق في محور الشكل والتصميم للمرحلة الابتدائية في مقابل المرحلة الثانوية والمرحلة المتوسطة، كما توضح النتائج وجود فروق بين المجموعات تعود للمرحلة الإبتدائية في محور التواصل والتفاعل. وتشير النتائج الحالية إلى أهمية جوانب الشكل والتصميم، والتواصل والتفاعل في التعليم الإلكتروني بالنسبة للمعلمين في المرحلة الإبتدائية بشكل أكبر منه في باقي المراحل.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تقترح الباحثة ما يلي:

- السعي لوضع تصور مقترح لزيادة فعالية التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت.
- الاهتمام بالتدريب والتأهيل للموارد البشرية لزيادة فعالية تطبيق التعليم الإلكتروني.
- ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين على برامج التعليم الإلكتروني وكيفية الاستخدام الابتكاري لها بما يعزز الدافعية لديهم.
- نشر الوعي بأهمية التعليم الإلكتروني ومميزاته بين المعلمين والطلاب وأولياء الأمور، لتعزيز الدافعية لديهم.
- توفير العديد من الفعاليات والأنشطة التعليمية إلكترونيًا، لكسر الرتابة والملل المحتملين من تعاطي المتعلمين مع الأجهزة الإلكترونية.

البحوث المقترحة:

- إجراء المزيد من الدراسات حول تقييم التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المتعلمين.
- إجراء المزيد من الدراسات حول معوقات التعليم الإلكتروني، وسبل التغلب عليها.
- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تسعى لوضع تصور لكيفية تفعيل التعليم الإلكتروني في مدارس الكويت.

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية

بن قبيل العتيبي، ريم بنت حمود. (2020). التحديات التي واجهت الأسر في تعليم أبنائها في ظل جائحة كرونا المستجد. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة محمد بن مسعود الإسلامية.

سلمان، هدي محمد. (2013). أثر التعليم الإلكتروني في مهارات القراءة والتفكير الابتكاري عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة كلية التربية الأساسية*، جامعة بابل (11).

العريفي، عبدالله يوسف.(2003). التعليم الإلكتروني تقنية واعدة وطريقة رائدة، *الندوة العالمية الأولى للتعليم الإلكتروني* المنعقد في الفترة من 21-23 إبريل، مدارس الملك فيصل، الرياض.

مبروك، صلاح. (بلا تاريخ). *تحديات تطبيق التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم الليبية في ظل (جائحة كرونا) دراسة نظرية*. ليبيا: جامعة بنغازي.

القلاف، فجر وليد جاسم. (2015). فاعلية المدونات التعليمية الإلكترونية في تنمية عمليات التعلم الأساسية بمادة العلوم لدى تلاميذ. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الدراسات العليا، جامعة الكويت.

الكندري، وليد وعبد الرحيم، عبد الرحيم والرشيدي، فهد. (2011). معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني في دولة الكويت: دراسات تربوية اجتماعية. *أبحاث اليرموك" سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية"*، 27(3).

الإتربي، شريف. (2019). *إستراتيجية التعليم الإلكتروني وأدوات التعلم (الإصدار1)*. دار العربي للنشر والتوزيع.

العديلة، بشائر نجم عبد الله. (2018). درجة تطبيق التعليم الإلكتروني في رياض الأطفال في دولة الكويت وعلاقته بالتعليم النوعي. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abdulamir, Ahmed S, & Hafidh, Rand R. (2020). The Possible Immunological Pathways for the Variable Immunopathogenesis of COVID--19 Infections among Healthy Adults, Elderly and Children, *Electronic Journal of General Medicine, 17*(4).

Affouneh, Saida, Salha, Soheil, & Khlaif, Zuheir N. (2020). Designing quality e-learning environments for emergency remote teaching in coronavirus crisis. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences, 11*(2), 135-137.

Alqahtani, Ammar Y, & Rajkhan, Albraa A. (2020). E-learning critical success factors during the covid-19 pandemic: A comprehensive analysis of e-learning managerial perspectives. *Education Sciences, 10*(9), 216 .

Basak, Sujit K, Wotto, Marguerite, & Bélanger, Paul. (2016). A framework on the critical success factors of e-learning implementation in higher education: A review of the literature. *Int. J. Educ. Pedagog. Sci, 10*(7), 2409-2414 .

Basilaia, Giorgi, & Kvavadze, David. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV 2-coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research, 5*(4 .(

Ebner, Martin, Schön, Sandra, Braun, Clarissa, Ebner, Markus, Grigoriadis, Ypatios, Haas, Maria, . . . Taraghi, Behnam. (2020). COVID-19 epidemic as E-learning boost? Chronological development and effects at an Austrian university against the background of the concept of "E-Learning Readiness". *Future Internet, 12*(6), 94 .

Jandrić, Petar, Knox, Jeremy, Besley, Tina, Ryberg, Thomas, Suoranta, Juha, & Hayes, Sarah. (2018). Postdigital science and education. In: Taylor & Francis.

Khan, Badrul Huda. (2005). *Managing e-learning: Design, delivery, implementation, and evaluation*: IGI Global.

King, Emma, & Boyatt, Russell. (2015). Exploring factors that influence adoption of e-learning within higher education. *British Journal of Educational Technology, 46*(6), 1272-1280 .

Mosa, Asma Ali, Mahrin, Mohd. Naz'ri bin, & Ibrrahim, Roslina. (2016). Technological Aspects of E-Learning Readiness in Higher Education: A Review of the Literature. *Computer and Information Science, 9*(1), 113-127 .

Prestiadi, Dedi. (2020). Effectiveness of e-learning implementation as a distance learning strategy during coronavirus disease (covid-19) pandemic. *Proceeding Umsurabaya* .

Sela, Eyal, & Sivan, Yesha. (2009). Enterprise e-learning success factors: An analysis of practitioners' perspective (with a downturn addendum). *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects, 5*(1), 335-343 .

Zhu, Xudong, & Liu, Jing. (2020). Education in and after Covid-19: Immediate responses and long-term visions. *Postdigital Science and Education, 2*(3), 695-699.

التميز التنظيمي مدخل لتحقيق متطلبات الجودة الشاملة في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت

Organizational excellence as an approach to achieving the total quality requirements in the College of Basic Education in the Public Authority for Applied Education in Kuwait

د. منيرة جعيلان العازمي

مدرب في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب- الكويت

Email: umaryaf2004@gmail.com

الملخص: هدف البحث إلى التعرف على التميز التنظيمي باعتباره مدخلاً لتحقيق متطلبات الجودة الشاملة في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت، ولتحقيق هدف البحث استخدم المنهج الوصفي النوعي، وطبق البحث المقابلة كأداة لجمع المعلومات على أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المؤسسات التعليمية متمثلة في مجتمع البحث البالغ عددهم 569 عضواً وعينته 60 عضواً ما يمثل 10% من مجتمع الدراسة (كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت) والتي ترغب في تحقيق التميز التنظيمي، ترى أن قدرتها تنبثق من بلورة القيادة والموارد البشرية في الكلية، وأوصت بضرورة العمل على استغلال الإمكانات المادية والبشرية قدر الإمكان، مما يحقق تميز المؤسسة وتنميتها.

الكلمات المفتاحية: التميز التنظيمي، الجودة الشاملة، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

Abstract: The aim of the research is to identify organizational excellence as an approach to achieve total quality requirements in the College of Basic Education in the Public Authority for Applied Education in Kuwait, and to achieve the goal of the research, the qualitative descriptive approach was used, and The research applied the interview as a tool to collect information on faculty members in the College of Basic Education in the Public Authority for Applied Education in Kuwait, and the results of the study concluded that the educational institutions represented by the research community which their number is 569 members and its sample what it represents 10% of its community (the College of Basic Education in the Public Authority for Applied Education in Kuwait) that wish to achieve organizational excellence, believes that their ability emanates from the development of leadership and human resources in the college, and recommended The necessity of working to exploit the material and human potentials as much as possible, in order to achieve distinction and development of the institution.

Key words: Organizational excellence, total quality, PAAET.

المقدمة:

إن العالم اليوم يعيش في بوتقة المتغيرات التقنية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية الهائلة، كما تواجه جميع القطاعات ومنها القطاع التعليمي تحديات هائلة، مما أدى الى تحولات جوهرية في جميع عملياته ومعاييره التي يتحكم بها؛ ووفق هذه التحولات الجذرية التي توصف بالسرعة، بات قطاع التعليم يتطلع إلى التفوق في عملياته وإجراءاته الإدارية، ليتمكن من احتلال مكانة تنافسية مميزة تكفل لها الاستمرارية في بيئة مليئة بالتنافسية، والأداء الكفء، والتميز في إدارتها التنظيمية، وهذا ما يفرض على قطاع التعليم والكليات التربوية أن تؤمن لها رؤية بعيدة المدى وواضحة الصورة التي ستكون عليها مستقبلًا والتي تسهم في تحقيقها للجودة الشاملة.

حيث إن الجودة الشاملة في القطاع التعليمي تعد أحد النماذج الإدارية المعاصرة؛ والتي ترنو إلى توجيه كافة الأنشطة الإدارية والتعليمية وفق نسق التعليم العالي من أجل تلبية متطلبات سوق العمل وما يحتاجه المتعلمون، للحصول على ذوي الكفاءات العليا، عبر بناء ثقافة تنظيمية معاصرة تقوم على إدارة التميز في المؤسسة والتزامها بالتطوير المستمر وفق متغيرات العصر، وبما يتوافق ومتطلبات الجودة الشاملة (نوفل وبوطورة ، 2019، ص38).

وأضاف البرازى (2015، ص496) أن أسلوب الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي هو أسلوب يتسم بالفعالية لكونه يسهم في تجويد خدماتها التعليمية والتربوية، ويتيح البيئة المحفزة للتطوير والتميز المستمر ، إذ أضحى تطبيقه أمرًا في غاية الأهمية؛ وذلك لكي تتمكن تلك المؤسسات من التصدي لتحولات العولمة وتحدياتها والتكيف مع الحالة التنافسية التي يعيشها العالم .

إذًا فالجودة الشاملة باتت فلسفة إدارية وأسلوب حياة لأي منظمة ترغب في الحصول على مزايا تنافسية في ظل التغيرات المحيطة وظهور الأسواق العالمية وتزايد حاجات الزبائن للجودة والامتياز وزيادة حدة المنافسة.

ولتحقيق القطاع التعليمي رؤية استشرافية للمستقبل، وضمان جوة التعليم وتحقيق الجودة الشاملة، يستوجب عليه التنقيب عن نموذج حديث يطبق في مؤسسات التعليم العالي ويعمل على تجويد متطلبات الجودة الشاملة وتحقيقها في القطاعات التعليمية في بيئة مليئة بالتنافسية، وهو ما يسمى بالتميز التنظيمي؛ والذي لجأت إليه الكثير من الدول لتطبيق برامجه التي تتسم بالتميز والإبداع بهدف تطوير جودة التعليم وضمانها، وتحسين الأداء التعليمي لها (المولى، 2019، ص11).

فالتميز التنظيمي يبين إمكانية المؤسسة العالية وقدرتها على تحقيق أنجع الأعمال في أداء أعمالها والتصدي لمشكلاتها، وتحقيق جودتها وانتهاز الفرص بما يحقق الغايات؛ تبعًا لإستراتيجية فعالة تنسجم فيها قيادة المؤسسة والعاملين فيها والعوامل التنظيمية التي توفر المرونة الضرورية لهيكل المؤسسة من أجل الاستجابة السريعة للمتغيرات الخارجية وبصورة تعزز الإبداع والتطوير الدائم بما يضمن لها التميز عن بقية المؤسسات المنافسة (العلي، 2016، ص2). إن التميز التنظيمي جاء كمنهج لتحقيق النجاح في المؤسسات التعليمية؛ وذلك لتميزه بالفلسفة

الفكرية والإدارية المعاصرة والتي تستند على منهج محدد، إذ إن التوجه لتحقيق متطلبات الجودة الشاملة في التعليم من خلال تحقيق التميز بات أمرًا ضروريًا لتحقيق أعلى درجات الجودة الشاملة، حيث يعد بمثابة استجابة للتحولات الاقتصادية والسياسية والتقنية والتي أقرتها التنافسية العالمية (الغامدي، 2018، ص318).

إذًا فالتميز التنظيمي يرتبط بعلاقة طردية مع تحسين متطلبات الجودة الشاملة، والتي تتطلع لمنح صفة التميز في المؤسسات التعليمية التي ترنو باستمرار إلى التوسع الكمي والنوعي الهادف لتحقيق الإصلاح التعليمي، وتقييم نتائج المؤسسات التعليمية أثناء فترات متعاقبة، وذلك بهدف التأكد من إتاحة الدعائم والمتطلبات الضرورية لأداء دورها باعتبارها مؤسسة تربوية منتجة، ومساندتها لأجل التطوير والتحسين الدائم في أدائها لكي تتمكن من الوقوف أمام التنافسية العالمية؛ وأكد على ذلك كل من دراسة الخشاب (2020)؛ ودراسة المولى (2019)؛ ودراسة نوفل وبوطورة وبوطورة (2019)، ودراسة (Brusoni et al,2014:36-37).

وفي ضوء ما سبق فالبحث الحالي يهدف لدراسة التميز التنظيمي كمدخل لتحقيق متطلبات الجودة الشاملة في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت.

مشكلة البحث:

إن واقع مؤسسات التعليم العالي (الكليات والجامعات) في دولة الكويت يشير لوجود الكثير من المشكلات ومواطن الضعف والقصور، فمنها ما يتصل بغايات التعليم الجامعي وأهدافه، ومنها ما يتصل بتدني الكفاءة الداخلية والخارجية وعدم توافق مخرجاتها مع سوق العمل، وأيضًا تدني العلاقة بين التعليم الجامعي والقطاع الخاص ومتطلبات التنمية، وتهيئة وتحسين أعضاء الهيئة التدريسية والإنتاجية، بالإضافة إلى غياب سياسة البحث العلمي وإستراتيجيات الإنفاق على التعليم الجامعي، إن كافة هذه المشكلات تحتاج لإدارة جامعية تتسم بالتميز ولديها القدرة على مسايرة تطورات العصر في كافة المجالات، حيث أكدت دراسة البرازي (2015) أن الجامعات الكويتية ما زالت في أمس الحاجة إلى الدعم والنهوض بمستواها النوعي والكمي وأن هناك بطئاً في تنفيذ الرؤية الجامعية على أرض الواقع، وأن هناك معوقات يمكن تصنيفها إلى معوقات داخلية متعلقة بالجامعة وما يوجد بها من أنظمة وبرامج، ومعوقات خارجية؛ وبهذا فقد أوصت دراسة الخشاب (2020) بتحفيز العاملين في مؤسسات التعليم العالي الكويتية لتطبيق المفاهيم الحديثة في نظم الجودة وإدارة الجودة الشاملة. كما أوصت دراسة نوفل وبوطورة (2019) بتهيئة الجو العام في مؤسسات التعليم العالي على تقبل وانتشار ثقافة الجودة الشاملة، وضرورة قيام الإدارات العليا بمؤسسات التعليم العالي بتطبيق إدارة الجودة الشاملة لضمان الجودة والتميز.

ويأخذ مدخل التميز التنظيمي حيزاً كبيراً في مؤسسات التعليم العالي، لكونه عنصرًا مؤثرًا في أداء العاملين وتحقيق المؤسسة للتميز، فيتطلب من كافة العاملين القيام بمهامهم بالشكل المطلوب وأن يكونوا على وعي تام بأبعاد التميز التنظيمي (القيادة، التخطيط الإستراتيجي، الموارد البشرية) التي تحسن من متطلبات الجودة الشاملة . وبناءً

على أهمية مدخل التميز التنظيمي لتحسين متطلبات الجودة الشاملة، وتدني الدراسات العلمية والبحثية التي تكشف عن متطلبات تطبيقه في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت، ومن هنا تكمن مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيسي وهو: ما مدى توافر التميز التنظيمي لتحسين متطلبات الجودة الشاملة في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت؟ **ويتفرع عنه التساؤلات التالية :**

1. هل تسعى الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت لتطبيق التميز التنظيمي بأبعاده (القيادة، التخطيط الإستراتيجي، الموارد البشرية) في كلية التربية الأساسية التابعة لها؟
2. هل هناك متطلبات تسهم في تطبيق الجودة الشاملة بأبعادها (التحسين المستمر، التركيز على العاملين، مشاركة العاملين) في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت؟
3. هل يسهم التميز التنظيمي بأبعاده (القيادة، التخطيط الإستراتيجي، الموارد البشرية) في تحقيق متطلبات الجودة الشاملة بأبعادها (التحسين المستمر، التركيز على العاملين، مشاركة العاملين) في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت ؟
4. ما المعوقات التي تحد من تطبيق التميز التنظيمي بأبعاده لتحسين متطلبات الجودة الشاملة بأبعادها السابقة في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على:

1. مدى توافر التميز التنظيمي بأبعاده (القيادة، التخطيط الإستراتيجي، الموارد البشرية) في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت.
2. مدى توافر متطلبات الجودة الشاملة بأبعادها (التحسين المستمر، التركيز على العاملين، مشاركة العاملين) في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت .
3. مدى إسهام التميز التنظيمي بأبعاده (القيادة، التخطيط الإستراتيجي، الموارد البشرية) في تحقيق متطلبات الجودة الشاملة بأبعادها (التحسين المستمر، التركيز على العاملين، مشاركة العاملين) في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت.
4. المعوقات التي تحد من تطبيق التميز التنظيمي بأبعاده لتحسين متطلبات الجودة الشاملة بأبعادها السابقة في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت.

أهمية البحث:

أ- الأهمية النظرية:

تتمثل أهمية الدراسة النظرية في:

1. تأتي هذه الدراسة استجابة للعديد من الدراسات والتي أوصت بضرورة دراسة "التميز التنظيمي كمدخل لتحقيق متطلبات الجودة الشاملة في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت".
2. تلقي الدراسة الحالية الضوء على مفهوم التميز التنظيمي ومتطلبات الجودة الشاملة والعلاقة بينهما.
3. ندرة الدراسات المحلية في هذا المجال، حيث لم تتطرق الدراسات السابقة إلى "التميز التنظيمي كمدخل لتحقيق متطلبات الجودة الشاملة في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت".
4. تزويد المكتبة العربية والمكتبة التربوية بمواضيع وأدبيات حول "التميز التنظيمي مدخل لتحقيق متطلبات الجودة الشاملة في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت".

- **الأهمية التطبيقية:**

1. قد تفيد هذه الدراسة القائمين في وزارة التربية وإدارات التعليم والمدارس والجامعات التابعة لها في دولة الكويت في دراسة "التميز التنظيمي مدخل لتحقيق متطلبات الجودة الشاملة في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت".
2. تقديم جملة من المقترحات والتوصيات لكيفية دراسة "التميز التنظيمي مدخل لتحقيق متطلبات الجودة الشاملة في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت".
3. تقديم جملة من الحلول للوقوف في وجه التحديات والعقوبات التي تحول دون تطبيق الدراسة.

حدود البحث:

يشتمل البحث على الحدود الآتية :

- **الحدود الموضوعية:** يقتصر هذا البحث على التميز التنظيمي بأبعاده (القيادة، التخطيط الإستراتيجي، الموارد البشرية) لتحسين متطلبات الجودة الشاملة بأبعادها (التحسين المستمر، التركيز على العاملين، مشاركة العاملين) في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت.
- **الحدود المكانية:** طبق هذا البحث في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت

- **الحدود البشرية**: اقتصر هذا البحث على أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت.
- **الحدود الزمانية**: طبق هذا البحث في الفصل الدراسي الأول عام 2021م.

مصطلحات البحث:

يشتمل البحث على المصطلحات الآتية :

- **التميز التنظيمي:**

التميز لغة: ورد في معجم مقاييس اللغة (1979) "(ميز) الميم والياء والزاء أصل صحيح يدل على أن تزيل شيء من شيء، وتزييله، وميزته تمييزاً ومزته ميزاً، وانمار الشيء انفصل عن الشيء".

التميز التنظيمي اصطلاحًا: يعرفه العلي (2016) أنه: "سمة شاملة من التفوق الإداري التربوي المنظم في المؤسسات يشمل تعزيز مجتمع من القيم والمعتقدات والسلوك الإيجابي الداعم والمتناسق مع العلاقات الهيكلية التنظيمية ذات المسؤوليات والمهام المحددة، بقيادة رشيدة محفزة للعمل والإنتاج، وفق تخطيط إستراتيجي يستثمر القوى العاملة من الموارد البشرية المساهمة في تحقيق أهداف المؤسسة وتميزها عن بقية المؤسسات" (ص6).

ويعرف التميز التنظيمي إجرائياً: أنه إمكانية تحقيق كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت التفوق في أدائها بشكل إستراتيجي وعبر زيادة فعالية أدائها وحل مشكلاتها، وذلك لتحقيق أهدافها بشكل فعال من أجل تميزها عن بقية الكليات المنافسة، ويقاس من خلال الأبعاد التالية (القيادة، التخطيط الإستراتيجي، الموارد البشرية).

- **الجودة الشاملة:**

اصطلاحًا: تعرف أنها: "مجموعة من الخصائص والمعايير والسمات التي يجب توافرها في النظام التعليمي بكافة أبعاده المختلفة من مدخلات، وعمليات ومخرجات لتحقيق الأهداف المنشودة التي تتضمن الاستثمار الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة" (عبد القادر السيد وسليمان، والمشيخي، والعوائد، 2020، ص81)..

وتعرف الجودة الشاملة إجرائياً أنها: جملة من المعايير والإجراءات التي تقوم بها كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت، من أجل تنظيم عملها الإداري وإتاحة خدماتها بشكل فاعل للمستفيدين منها، وتحقيق الغايات المرجوة لضمان بقائها واستمراريها مع المؤسسات المنافسة لها، وتقاس بالأبعاد التالية: (التحسين المستمر، التركيز على العاملين، مشاركة العاملين).

الخلفية النظرية للبحث

أولاً: التميز التنظيمي:

يعد التميز ذو أسلوب فكري وفلسفة إدارية معاصرة تقوم على منهج محدد، إذ يتعلق بكيفية إتمام النتائج الملموسة للمؤسسة التعليمية وإنجازها وذلك من أجل تحقيق الموازنة في تلبية متطلبات كافة الأطراف في المنظمة بشكل عام وضمن نسق ثقافتها من التعلم والإبداع والتطوير المستدام (العزاوي، 2018، ص2). ويضم التميز التنظيمي مختلف الإجراءات والأساليب التي تسهم في مساعدة المؤسسات التعليمية للتصدى للمنافسة ورفع أدائها لكسب ولاء العميل، وذلك عن طريق التطوير والتجويد الدؤوب لآلياتها وسياساتها وأساليب العمل وابتكار أساليب إبداعية قادرة على الوقوف بوجه التحديات، وتطوير الكفاءات لتحسين المهارات وتشجيع الابتكار والتواصل في نوعية العلاقات مع البيئة المحيطة بها وتجويدها وتطويرها (Voloshina,2013 59-60).

إن تحقيق التميز التنظيمي في المؤسسات التربوية، يكون من خلال وضع سياسات وإستراتيجيات للتطوير التنظيمي بشكل مستمر للعملية التعليمية والإدارية، فوضوح الأهداف وتوفير الوسائل التي تسهل عليها مواكبة التطوير والعمل بكفاءة، يعمل على تميز المؤسسة التربوية من الناحية الإدارية، فالتميز التنظيمي مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمهارات والقدرات الموجودة لدى القادة في مؤسسات التعليم العالي، والتي تؤدي إلى تفوقهم وتميزهم في إدارتهم (بدرخان، 2018 ، ص80).

وبناءً على ما سبق يتضح أنه لتطوير قدرات ومهارات العاملين في المؤسسات التعليمية من أجل التميز التنظيمي، يتطلب وجود إستراتيجيات منظمة وفعالة، تقوم على الابتكار والمبادرة والمنافسة بين الأفراد العاملين، مما يشعرهم بالراحة والأمان الوظيفي، والذي بدوره يعمل على تقديمهم أفضل ما لديهم وابتكارهم لكل ما هو جديد يعود بالمنفعة على المؤسسة التعليمية، من أجل الوصول إلى التميز والنجاح والتقدم بين المؤسسات التربوية الأخرى.

مفهوم التميز التنظيمي:

يعرف الفحيلة (2019، ص 430) التميز التنظيمي أنه: "مجموعة من الأنشطة والأساليب التي يتم القيام بها داخل المؤسسة والتي ترنو إلى تفوق الأداء وتحقيق نتائج ذات كفاءة وفاعلية عالية" .

ويعرفه العمري (2017، ص117) أنه: "الوصول إلى الأداء الذي يفوق أداء المؤسسات الأخرى المنافسة، ويحقق تطلعات الإدارة العليا والعاملين في المنظمة".

وأيضًا عرفه مغاوري (2016، ص 145) أنه:" قدرة المؤسسات على تحقيق مستويات عالية من الإتقان والجودة الفائقة في أداء العمل بها، مما يجعلها تتسم بالتفوق والتفرد عن مثيلاتها، وقدرتها على تحقيق الميزة التنافسية.

ومن هنا يمكن تعريف التميز التنظيمي التميز الإداري أنه: أسلوب تتبعه أغلب المؤسسات التعليمية، من أجل التفوق في أدائها بشكل إستراتيجي وعبر زيادة فعالية أدائها وحل مشكلاتها، وذلك لتحقيق أهدافها بشكل فعال من أجل تميزها عن بقية الكليات المنافسة.

أهمية التميز التنظيمي:

إن تحقيق التميز التنظيمي يعد من أهم الأهداف الإستراتيجية للمؤسسات التعليمية، ومنها مؤسسات التعليم العالي، حيث تظهر أهميته من خلال تحقيق الأهداف المميزة ذات الكفاءة والفاعلية العالية، والتي تنعكس بشكل إيجابي على النمو الاقتصادي والاجتماعي؛ لاستمرار المؤسسات التربوية ونجاحها، وأيضًا الربط بين العاملين في المؤسسة التربوية على جميع الأصعدة الإدارية والوظيفية، بالإضافة إلى ربطها بين المؤسسة التربوية والمجتمع الخارجي، واستخدام الموارد المتاحة بما يتناسب مع احتياجات العاملين، للوصول إلى أفضل النتائج الإيجابية، وذلك من خلال التميز الإداري، وأيضًا توظيف القادة الأكفاء، مما يحقق أعلى مستويات الإبداع والتميز (الشهراني، 2017، ص 37).

ويوضح هاشم (2018، ص 30) أن أهمية التميز التنظيمي تتلخص في زيادة مستوى الإنتاج للمؤسسة من قبل العاملين فيها، كما ينتج عنه قيمة تعليمية مهمة، يسهم في تقوية ترابط العلاقات بين الإدارة والأفراد العاملين في المؤسسة، وبث الأجواء الإيجابية بين العاملين ورفع درجة رضاهم وروحهم المعنوية للعمل.

إن التميز التنظيمي داخل مؤسسات التعليم العالي له أهمية كبرى، خصوصاً في عملية التطوير والتحسين بشكل مستمر، حيث إن التميز التنظيمي يكفل الاستمرارية والبقاء في صدارة المنافسة بين المؤسسات التعليمية، كما أن له دور داخل المؤسسة نفسها من حيث زيادة ولاء العاملين فيها لها وزيادة الرغبة بالعطاء والابتكار للنهوض بالمؤسسة، وتحقيقها لمتطلبات الجودة الشاملة.

أبعاد التميز التنظيمي:

إن التميز التنظيمي له عدة أبعاد ومن أبرزها ما أشار إليها كلًا من مسيل وعتريس وعزازي (2018، ص 528)؛ و(العمري، 2017، ص118) على النحو التالي:

1. القيادة: وتخص الأساليب التي تتبعها المؤسسات التعليمية، حيث لها تأثير كبير على التميز؛ وذلك عن طريق علاقات العمل الفعالة، والتحفيز على المنافسة، وتوفير نظام للحوافز والمكافآت يعزز التميز في العمل.

2. التخطيط الإستراتيجي: يقوم على الطرق والكيفية التي تضعها المؤسسة التعليمية فيما يتعلق بالتوجهات الإستراتيجية، وتحديد اتجاه الأداء، وأيضًا ما يتصل بالقرارات الإستراتيجية التي تتخذها المؤسسات لإجراء التغيير، وذلك من أجل مصلحة العمل وتحقيق التميز في الأداء.

3. الموارد البشرية: والتي تقوم على الطريقة التي تتبعها المؤسسات التعليمية لتوفير الموارد المادية والبشرية في دعم خططها الإستراتيجية، من أجل تحقيق التميز التنظيمي.

4. إدارة العاملين: والتي تركز على استغلال مهارات وقدرات العاملين في المؤسسات التعليمية بما يحقق منفعة ومكاسب في سبيل خلق مؤسسة متميزة من حيث الأداء.

وبناءً على ما سبق يتبين أن تطبيق هذه الأبعاد (القيادة، التخطيط الإستراتيجي، الموارد البشرية، إدارة العاملين) في مؤسسات التعليم العالي يزيد من التنافسية بين المؤسسات التربوية فيما يتعلق بوضع آليات تدعم كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت ومن أجل تعزيز الاهتمام بالجودة الشاملة في تحقيق غاية التميز التنظيمي.

ثانياً: الجودة الشاملة:

إن مفهوم الجودة الشاملة يعد أحد المفاهيم المعاصرة في عالم الإدارة، حيث ترنو كافة المؤسسات إلى تطبيقه لكونه من الأنماط الحديثة لتحسين أدائها وتميز خدماتها من أجل تحقيق التنافسية والاستمرار، لذلك اختلفت أعمال الباحثين في تعيين مفهوم إدارة الجودة الشاملة (رحمون، 2017، ص4)؛ إذ تبين الجودة جملة من الأنماط والسلوكيات والممارسات التي تهدف لتحسين وتجويد جودة المخرجات والتقليل من التكاليف والخسائر، وتتعلق بالنمط الذي يوظفه العاملون في المؤسسة للسعي نحو تحقيق متطلبات ومعايير الجودة التي تلائم المستفيدين (الهوش، 2018، ص26).

وفيما يتعلق بجودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي، نلاحظ أن التعليم لا يتمكن من تحقيق أهدافه في التنمية المستدامة إذا كانت أحواله غير مستقرة، ومناهجه لا تفي بمتطلبات سوق العمل، لذلك لا بد من الاهتمام بالجودة الشاملة في النظام التعليمي بجميع مكوناته (الذيابات، 2018، ص1976). حيث إن إدارة الجودة في التعليم تعد من المداخل المعاصرة التي ترنو إلى تحقيق التطور الدائم في جودة خدمات التعليم في الكليات والجامعات وتحقيقها للتميز كالخدمات الإدارية والتعليمية والفنية، والتي تنظر لتشكيل أنجع المخرجات عبر الاهتمام بتوظيف أفضل المدخلات والعمليات، وأيضًا الاهتمام بتوظيف الأنماط التحليلية التي تؤدي للنتائج الفضلى لدى المؤسسة (Sudha, 2013, p.124).

مفهوم الجودة الشاملة:

تطرق العديد من الباحثين لتعريف الجودة الشاملة كل من وجهة نظره الخاصة، حيث عرفها بوخلوة (2016، ص10) أنها: "أسلوب منهجي موجه يعتمد على آليات العمل الجماعي ومشاركة العاملين في التحسين المستمر للعمليات المختلفة للمنظمة، من خلال الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة (مادية وبشرية) من خلال بحوث السوق وأدوات التحليل الكمي لتحقيق رضا العميل وبالتالي البقاء والاستمرارية". وأيضًا تعرف عند عابد (2017، ص310) أنها: "نظام يتضمن مجموعة الفلسفات الفكرية والعمليات الإدارية المستخدمة لتحقيق الأهداف المنشودة ورفع مستوى رضا العميل والموظف على حد سواء".

أما الجودة الشاملة في التعليم فعرفها عون والسالم والشهراني (2018، ص.64) أنها: "أسلوب تحسين الأداء والنتائج الجامعية بكفاءة أفضل ومرونة أعلى، يشمل جميع أقسام الجامعات لتحقيق رضا أطراف العملية التعليمية بشكل أفضل وبتحسين مستمر لأهداف الجامعة".

ويعرفها المهيرات (2019، ص.13) أنها: "تفاعل المدخلات (المناهج، المستلزمات المادية، الأفراد، الإدارة) في العملية التعليمية لتحسين نوعية المخرجات بصفة مستمرة. والعملية التعليمية هي التفاعل بين النظامين : الإداري والفني لتحسين المخرجات ".

ومن هنا يمكن تعريف الجودة الشاملة أنها: جملة من المعايير والإجراءات التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي، من أجل تنظيم عملها الإداري وإتاحة خدماتها بشكل فاعل للمستفيدين منها، وتحقيق الغايات المرجوة لضمان ديمومتها واستمراريها مع المؤسسات المنافسة لها.

أهمية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي:

يشير مسلم (2018، ص14) أنه من أجل مواجهة التحديات التي تواجه العملية التعليمية؛ ينبغي التنقيب عن نمط معاصر يتكيف والتحديات التي يشهدها التعليم، ويسهم في تحقيق تحسين المخرجات التعليمية، لذلك أدركت معظم الدول ضرورة اتباع أسلوب إدارة الجودة الشاملة في التعليم، ويكمن ذلك عبر أهميته وما ينبثق عنها من فوائد ترجع بالفائدة على العملية التعليمية ككل، كما تسهم في تحول الفكر التعليمي نحو الأفضل والأحسن عبر التجويد والتحسين المستمر لإدارة التعليم جميعها.

وذكر العابد (2015، ص38) أن تحقيق الجودة الشاملة في التعليم يهدف إلى تحسين كفاءة إدارة مؤسسات التعليم العالي وتجويدها وتطويرها، وتجويد مستوى أداء أعضاء الهيئة التدريسية، وتحسين العلاقات الإنسانية بين العاملين في المؤسسة، وأيضًا تحسين البيئة الإدارية في مؤسسات التعليم العالي، بالإضافة إلى تطوير المخرجات التعليمية والإدارية وتحسينها، والاستفاده من الأساليب التقنية والتكنولوجية المعاصرة في التعليم.

متطلبات الجودة الشاملة في التعليم العالي:

حدد النجار وسمور وحلس وصوالحة، (2014، ص697) عدداً من المتطلبات الخاصة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي وهي:

1. **التحسين المستمر**: تعزيز الإدارة العليا ودعمها، حيث إن تعزيز تطبيق الجودة الشاملة يتطلب التحفيز من الإدارة العليا لتحقيق غاياتها المنشودة.
2. **التركيز على العاملين**: (التمهيد قبل تطبيق الجودة الشاملة)، وغرس التوعية لدى كافة الموظفين في مؤسسات التعليم العالي لدعم الثقة في إدارة الجودة الشاملة مما يعمل على تيسير تطبيقها والالتزام بها من قبل جميع العاملين.
3. **مشاركة العاملين**: اتباع سياسة التشاركية بين جميع العاملين في كافة ميادين العمل وبالأخص في اتخاذ القرارات وحل المشكلات، وعمليات التطوير والتجويد.
4. **شمولية المتابعة وديمومتها**؛ وذلك عبر لجنة تنفيذ وضبط النوعية، لجميع أقسام مؤسسات التعليم العالي لأجل متابعة المعلومات وجمعها بهدف التقييم لكي تتم معالجة المشكلات التي تواجه المؤسسات.
5. **تحقيق المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية**، وحماية قضايا المجتمع عبر إتاحة الخدمات التي لا تضر بالبيئة ولا بصحة المجتمع العامة.

أبعاد الجودة الشاملة:

إن إدارة الجودة تمثل أحد معايير تحقيق التميز التنظيمي في المؤسسات، التي عليها قياس جودة خدماتها من خلال عدة أبعاد تكمن فيما يلي:

1. **الاعتمادية: Reliability** يقصد بها تقديم المؤسسة لخدماتها، والعمل على حل المشكلات ومعالجتها، وإمكانية المؤسسة على تقديم الخدمات بشكل دقيق وضمن الموعد المحدد فالاعتمادية تعرف أنها القدرة على تقديم الخدمات في الوقت المحدد وبشكل دقيق، وإمكانية تحقيق الالتزام بالوعود (Borgave ,2012.p7).

2. **الضمان: Assurance**: يتمثل في جعل المؤسسات تشعر بالأمان والراحة عند التعامل مع الآخرين، والاستناد على انتقاء وتعيين العاملين الذين لديهم الإمكانية والمعرفة للرد على تساؤلات المستفيدين واستفساراتهم، وأيضًا تكوين ثقة وأمان مع المؤسسات الأخرى المنافسة (Temba,2013.p51).

3. **الملموسية: Tangibles**: تعرف أنها إتاحة الأجهزة والمعدات المعاصرة، والعمل على توفير التسهيلات، وإتاحة العاملين المؤهلين في تقديم الخدمات، وأيضًا تقديم أساليب مرئية داعمة للخدمات كالمعدات البشرية والمادية، ووسائل الاتصال (Roslan,2016.17) .

4. **التقمص العاطفي Empathy**: يعرف أنه إتاحة طاقم عمل يتسم بالراحة في التعامل مع الآخرين، وإتاحة ساعات العمل المناسبة لهم، وتوفير الرعاية والاهتمام بهم، وأيضًا إتاحة الموظفين الذين لديهم إدراك ووعي جيد لمتطلبات المستفيدين واحتياجات سوق العمل (Anafo and Nimo,2018.p4).

5. **الاستجابة Responsiveness**: تعرف أنها: إخبار المستفيدين عن مواعيد تقديم الخدمات لهم، وأيضًا تجويد هذه الخدمات وفق متطلباتهم، والجاهزية التامة والعالية للاستجابة لاحتياجاتهم، والرد على استفساراتهم (Roslan,2016.17) .

ومن خلال استقراء ما سبق يتضح بأن هناك مجموعة من المبررات للاهتمام بأسلوب التميز التنظيمي باعتباره من المداخل الحديثة المعاصرة لتحسين متطلبات الجودة الشاملة، وهذا الاهتمام جاء منبثقًا من التحولات الاقتصادية التي تتبع الانفجارات التقنية الهائلة، وإقبال التعليم العالي عليها، والأحوال الاجتماعية المنبثقة من العولمة التي أصابت العصر الحالي من ارتفاع كبير في أساليب الاتصال والتواصل، والانفجار المعرفي والعلمي الهائل، والذي فرض على مؤسسات التعليم العالي على التوجه نحو التنافسية وإقرار نجاحها في تحمل اللأعمال الإضافية على عاتقها، ورغبة الكليات والجامعات الأكاديمية في إضافة خبرات ومعارف وسلوكيات ومهارات مواكبة لمتطلبات العصر وفي كافة ميادين الحياة والوصول بعمليات الجودة لمستوى عالٍ من الرقي والتطور.

إذًا فإن تبني الجودة الشاملة في التعليم في كليات التربية يعد نتاجاً إنسانياً عالي الجودة، فتحقيق متطلبات الجودة الشاملة في الكليات عملية ترنو لتلبية جميع متطلبات سوق العمل واحتياجاته، ودعمه بالكوادر والموارد البشرية المؤهلة ذات الكفاءات العالية، والتي تمتلك القدرة على إجراء القيم النفعية للتنمية المستدامة، وتحقيق التميز التنظيمي.

الدراسات السابقة:

تم الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث، من أجل إعطاء خلفية وافية له، والاستفادة من الموضوعات التي أثارها الباحثون في دراساتهم لتشكيل بعض المنطلقات التي يمكن البناء عليها، وتم عرض هذه الدراسات وفقاً لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم وذلك على النحو التالي:

أجرى الخشاب (2020) دراسة بعنوان: "ثقافة الجودة الشاملة وعلاقتها بالأداء المتميز لمؤسسات التعليم العالي الكويتية". التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين ثقافة الجودة الشاملة والأداء المتميز، وتكون مجتمع الدراسة من مؤسسات التعليم العالي الكويتية، وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (400) مستجيب من أعضاء الهيئة التدريسية، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة بين ثقافة الجودة الشاملة والأداء المتميز في مؤسسات التعليم العالي الكويتية وكانت بدرجة متوسطة، كما تبين أن تبني ثقافة الجودة الشاملة يساعد العاملين في الجامعة على أداء واجباتهم ومسؤولياتهم بشكل صحيح، مما يؤدي لتقديم خدمات تعليمية ذات مزايا عالية وفريدة.

وأجرى الفحيلة (2019) دراسة بعنوان: **جودة الحياة الوظيفية ودورها في تحقيق التميز التنظيمي في إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية "دراسة ميدانية مطبقة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض"**. هدفت إلى تشخيص واقع توافر أبعاد جودة الحياة الوظيفية في إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية، والكشف عن العلاقة بين تلك الأبعاد والتميز التنظيمي، والتعرف على المعوقات التي تواجه جودة الحياة الوظيفية والتي تعوق تحقيق التميز التنظيمي والآليات المقترحة لتحقيق ذلك، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وطبقت على جميع القيادات في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، والبالغ عددهم (56) قيادياً، وأظهرت نتائج الدراسة فيما يتعلق بالعلاقة بين أبعاد جودة الحياة الوظيفية والتميز التنظيمي في إدارات التعليم في السعودية أن أفراد الدراسة موافقون إلى حد ما على توافر أبعاد جودة الحياة الوظيفية في إدارات التعليم في السعودية بمتوسط (3.38 من 5.00) وتتمثل في تبني الموظفون ثقافة الإدارة وقيمها بمتوسط (4.00 من 5)؛ أما فيما يتعلق بالمعوقات فإن أفراد الدراسة موافقون على المعوقات التي تواجه جودة الحياة الوظيفية والتي تعوق تحقيق التميز التنظيمي في إدارات التعليم في السعودية بمتوسط (4.07 من 5.00).

وقام كل من نوفل وبوطورة (2019) بدراسة بعنوان: **"الجودة الشاملة كأداة لتحقيق التميز في مؤسسات التعليم العالي"**. وهدفت إلى توضيح حاجة مؤسسات التعليم العالي إلى تحقيق الجودة والتميز في مخرجاتها المعرفية من تعليم وبحث علمي، في ظل عالم أصبحت فيه المعرفة هي عملته الرئيسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أن إدارة الجودة الشاملة منهج ميسر متكامل وفعال لإعداد وتخريج الإطارات الفاعلة في المجتمع، وأن نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي يقوم على جودة وتميز الخدمات التعليمية المقدمة.

وأجرى المولى (2019) دراسة بعنوان: **"أثر التوجه بإدارة الجودة الشاملة والتميز التنظيمي في الميزة التنافسية المستدامة في الكليات الأهلية – دراسة تطبيقية على عينة من الكليات الأهلية في العراق-**. وهدفت إلى معرفة أثر التوجه بإدارة الجودة الشاملة كمتغير مستقل بأبعاده الأربعة (القيادة -العاملين-السياسة الإستراتيجية - الموارد والشراكات)، والتميز التنظيمي كمتغير وسيط بأبعاده الثلاثة: (إدارة العميل -العمليات –المعرفة) في الميزة التنافسية المستدامة كمتغير تابع، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ووزعت الاستبانة بواقع (140) استمارة الكليات الأهلية المعنية وهي خمس كليات (كلية الرافدين الجامعة، كلية الرشيد الجامعة، كلية الفارابي الجامعة، كلية المعارف الجامعة، كلية المستقبل الجامعة)، وبعد جمع المعلومات وتحليلها إحصائيًا أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية جزئية بين التوجه بإدارة الجودة الشاملة والميزة التنافسية المستدامة ووجود علاقة إيجابية جزئية بين التوجه والميزة التنافسية المستدامة، وأن التميز التنظيمي يتوسط جزئيًا العلاقة بين التوجه بإدارة الجودة الشاملة والميزة التنافسية المستدامة.

وأجرى سيفريد وبوهيلينز (Seyfried , Pohlenz, 2018) دراسة بعنوان "تقييم ضمان الجودة في التعليم العالي: تصورات مديري الجودة للفعالية"، حيث هدفت لمعرفة التحقيق في فاعلية ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ودور قيادات التعليم العالي في تحقيق الجودة الشاملة، وتحديد الدرجة التي يرى بها مديرو الجودة أن أساليبهم في ضمان الجودة فعالة. وطبقت الدراسة منهجاً مختلطًا يجمعُ بين النوعية والكميّة، فقد كانت أدوات الدراسة تجمع بين الاستبانة والمقابلات، وتمّ توزيع الاستبانة وإجراء المقابلات على عينة الدراسة التي بلغت (639) من مديري الجودة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن قيادات مؤسسات التعليم العالي تسعى للحصول على درجات أكبر من الجودة الشاملة عن طريق التشارك مع المؤسسات التعليمية الأخرى ذات صلة، وأيضًا أنّ دورَ مديري الجودة يبرزُ كمروجين لضمان الجودة.

وقام بابانثيمو ودارا (Papanthymou , Darra, 2017) بإجراء دراسة بعنوان "الجودة الشاملة في التعليم العالي : مراجعة وجهات النظر"، هدفت إلى تقديم دليل فيما يتعلق بمستوى الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وخاصة في البلدان النامية، وتعزيز البحث. ولتحقيق الهدف من الدراسة طبقت المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة مراجعة الأدبيات السابقة لجمع المعلومات، وتكوّنتْ من (52) دراسة من (2006) إلى (2016) في إدارة الجودة الشاملة داخل معاهد التعليم العالي، وكان من أبرز نتائج الدراسة: أنّ عوامل النجاح، والعقبات والفوائد التي تؤكد وتستكمل المؤلفات السابقة، نوع (خاص أو عام) وعمر الجامعة، والقيادة التحويلية، والتكامل، واحترام الشخص، والشخصية، والصراع البناء، والتوتر الإبداعي، والحماس، والوعي وتوجيه الموظفين والكادر التعليمي، وتخصيص الموارد التي تحدد مستوى إدارة الجودة.

بينما أجرت عابد (2017) دراسة بعنوان: "إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي السعودية". وهدفت إلى دراسة إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية بمؤسسات التعليم العالي السعودية والعلاقة بينهما، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمد البحث على استبانة، تم توزيعها على (360) من الأكاديميين والإداريين العاملين ببعض مؤسسات التعليم العالي بالمملكة وعددها (8) جامعات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة طردية عند مستوى المعنوية (0.05) بين واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة من جهة، والميزة التنافسية من جهة أخرى، إذًا كلما زادت تطبيقات عناصر إدارة الجودة الشاملة، فإنه تزداد اتجاهات مؤسسات التعليم العالي بالمملكة نحو تحقيق الميزة التنافسية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة تتصل بموضوع البحث الحالي يلاحظ وجود اختلاف في المنهج المستخدم (المنهج الوصفي النوعي)، فيما تبين للباحثة وجود اختلافات في أهداف الدراسات التي تم الاطلاع عليها في

الدراسات، بالإضافة إلى اختلافات في مجتمعات الدراسات وعيناتها بين أعضاء الهيئة التدريسية، والعاملين في الجامعات والكليات وغيرهم.

- تناول البحث الحالي متغير التميز التنظيمي كمدخل لتحسين متطلبات الجودة الشاملة حيث اتفقت مع دراسة الخشاب (2020)، ودراسة نوفل وبوطورة (2019)، ودراسة المولى (2019)، ودراسة عابد (2017)،
- واستخدم البحث المنهج الوصفي النوعي واتفق مع دراسة سيفريد وبوهيلينز (Seyfried , Pohlenz, 2018)؛ بينما اختلف مع دراسة الفحيلة (2019) تناولت المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت دراسة نوفل وبوطورة (2019)، ودراسة المولى (2019)، ودراسة بابانثيمو ودارا (Papanthymou , Darra, 2017) ، ودراسة عابد (2017) المنهج الوصفي التحليلي.
- استخدم البحث الحالي المقابلة مع أعضاء هيئة التدريس والتدريب في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت، وتشابهت مع دراسة سيفريد وبوهيلينز (Seyfried , Pohlenz, 2018)، واختلفت مع كل من دراسة الفحيلة (2019)، ودراسة المولى (2019)، ودراسة عابد (2017) التي استخدمت الاستبانة.
- اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في المجتمع والعينة وهي (أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت)، حيث طبقت دراسة الخشاب (2020) على أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي الكويتي، وطبقت دراسة الفحيلة (2019) على العاملين في الإدارة العام للتعليم بالرياض، وطبقت دراسة المولى (2019) على الكليات الأهلية في العراق، بينما طبقت دراسة سيفريد وبوهيلينز (Seyfried , Pohlenz, 2018) على مديري الجودة، وطبقت دراسة عابد(2017) على الأكاديميين والإداريين العاملين ببعض مؤسسات التعليم العالي بالسعودية.
- وقد تميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في مكانه ومجتمعه (أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت)، بالإضافة إلى تركيزه على الكشف عن التميز التنظيمي مدخل لتحقيق متطلبات الجودة الشاملة في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت.
- وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في كتابة بعض أركان الأدب النظري لها، وصياغة مشكلة البحث وأسئلته، وكذلك في تطوير أداته، وعرض النتائج وتفسيرها، كما يمكن أن تفيد في طرح توصيات البحث ومقترحاته.

الطريقة والإجراءات:

يشتمل هذا الجزء على منهج البحث والمجتمع والعينة وأداة البحث.

منهجية البحث:

منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته تم استخدام المنهج الوصفي النوعي الذي يُعتبر من أكثر المناهج البحثية ملاءمة للدراسة الحالية.

مُجتمَع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت البالغ عددهم 569 عضواً، بين 356 من الذكور و 213 من الإناث. (بناء على إحصائية المكتب الفني بمكتب العميد لكلية التربية الأساسية الصادر للعام الدراسي (2021/2020م).

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت عددهم 20 من الإناث و40 من الذكور أي ما مجموعه 60 عضواً وذلك يمثل 10% من مجتمع الدراسة.

أداة البحث:

استخدمت الباحثة المقابلة مع أعضاء هيئة التدريس والتدريب في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت. حيث تم إجراء المقابلة باستخدام الاجتماع إلكترونياً ضمن تطبيق Microsoft Teams وذلك للدواعي الاحترازية لظروف كورونا، وساعد في ذلك وجود حساب خاص لكل منتسبي الهيئة بالتطبيق.

مناقشة نتائج البحث والتوصيات:

يتناول هذا الجزء نتائج البحث والتوصيات والمقترحات، وذلك على النحو التالي:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

هل تسعى الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت لتطبيق التميز التنظيمي بأبعاده (القيادة، التخطيط الإستراتيجي، الموارد البشرية) في كلية التربية الأساسية التابعة لها؟

أظهرت نتائج البحث أن المؤسسات التعليمية متمثلة في مجتمع البحث وعينته (كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت) والتي ترغب في تحقيق التميز التنظيمي، ترى أن قدرتها تنبثق من بلورة

القيادة والموارد البشرية في الكلية؛ وذلك عبر تحقيق التنافسية غير المحدودة، وحماية المكانة التنظيمية (القيادة- التخطيط الإستراتيجي، الموارد البشرية) ومن ثم تزايد الإحساس بالجودة والقدرة على استخدام التكنولوجيا،

كما ترى الباحثة أن توافر التميز التنظيمي بأبعاده (القيادة- التخطيط الإستراتيجي، الموارد البشرية) لدى عينة البحث في كلية التربية الأساسية يعتبر ضروريًا ومهمًا، حيث تعزو ذلك للنظرة المستقبلية لدى القادة والمرونة في التكيف مع البيئات المتغيرة، وقدرتها على التخطيط الإستراتيجي، كما أن الموارد البشرية تتمتع بالمرونة في تعديل أنماطهم السلوكية، وذلك يعد مهمًا لزيادة مستويات الأداء المتميز للموارد البشرية وتحسين مهارات أفراد عينة البحث، إذ إن تحسين مهاراتهم يحتاج لتنظيم قيادي فعال ومرن مليء بروح العمل كفريق واحد، والإبداع والابتكار، والمنافسة، إذ يشعر أفراد عينة البحث بأن المؤسسة هي ملكهم الخاص، وهذا الإحساس سيدفعهم لبذل كافة جهودهم ومنح كل ما لديهم لتحقيق التميز التنظيمي.

كما ترى الباحثة أن توافر أبعاد التميز التنظيمي (القيادة- التخطيط الإستراتيجي، الموارد البشرية) في كلية التربية الأساسية وما يستهدفه التخطيط الإستراتيجي للمستقبل لتحسين التعليم العالي في الكويت، يؤكد بأنه يعمل على رفع مستوى كفاءة الكلية وزيادة فاعليتها، لكي تواجه التحولات المتسارعة في بيئتها الداخلية والخارجية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الفحيلة (2019) التي جاء في نتائجها أن من أبرز ملامح توافر التميز التنظيمي تبني الموظفين ثقافة الإدارة وقيمها.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

هل هناك متطلبات تسهم في تطبيق الجودة الشاملة بأبعادها (التحسين المستمر، التركيز على العاملين، مشاركة العاملين) في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت؟

أظهرت نتائج البحث أن متطلبات الجودة الشاملة بأبعادها (التحسين المستمر، التركيز على العاملين، مشاركة العاملين) تتوافر في بيئة كلية التربية الأساسية في الكويت، حيث إن معظم أفراد عينة البحث لديهم خبرة في ميدان عمل كلياتهم مما يمنحهم تصورًا مستقبليًا حول إمكانية تطبيق متطلبات الجودة الشاملة على مستوى كليتهم، حيث إن أفراد عينة البحث يحاولون تحقيق التحسين المستمر في كافة عملياتها التعليمية والبحثية، ومن ثم تحقيق التحسين في أداء خدماتها التي تقدمها للمستفيدين من الطلبة والعاملين والمتدربين.

كما أظهرت إجابات عينة البحث أن الكلية تركز على المستفيدين من خلال التعرف على متطلباتهم والعمل على تلبيتها لكن بشرط التعليم، كما أظهرت إجابات عينة البحث أن الكلية ترنو إلى تحقيق المشاركة بين العاملين عبر تشجيع العاملين في الكلية وحثهم على العمل بروح الفريق الواحد، والمشاركة في اتخاذ القرارات والمقترحات المتصلة بتحقيق الجودة الشاملة، بالإضافة إلى الاهتمام بتدريب العاملين وتعليمهم من خلال توظيف الدورات التدريبية من

أجل تحسين مهاراتهم وإمكاناتهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الخشاب، 2020)؛ ودراسة (Papanthymou ، Darra, 2017)؛ ودراسة (عابد، 2017).

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:

هل يسهم التميز التنظيمي بأبعاده (القيادة، التخطيط الإستراتيجي، الموارد البشرية) في تحقيق متطلبات الجودة الشاملة بأبعادها (التحسين المستمر، التركيز على العاملين، مشاركة العاملين) في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت؟

أظهرت نتائج البحث أن أسلوب وضع معايير التميز التنظيمي بأبعاده (القيادة، التخطيط الإستراتيجي، الموارد البشرية) واعتماد المرونة في تطبيقه والتعديل عليه، ينبثق منه مستوى عالٍ من الإنجازات ومؤشرات واضحة في التميز التنظيمي، بالإضافة إلى التركيز على الدافعية لدى عينة البحث في إبراز القدرات الكامنة داخلهم، وتوظيفها بالشكل المناسب بما يضمن الخروج بنتائج إيجابية تعود عليها بالتميز والتقدم والتطور، وتحقيق متطلبات الجودة بأبعاده (التحسين المستمر، التركيز على العاملين، مشاركة العاملين)، حيث إن التميز التنظيمي يسهم في تحقيق متطلبات الجودة الشاملة.

وترى الباحثة أنه لا بد للتميز التنظيمي من قيادة فاعلة، فالقادة في أمس الحاجة لتبديل أدوارهم التقليدية واتباع أدوار تحفزهم على دعم إمكانات الموارد البشرية وتعزيزهم على التفكير الذاتي، وطرح الأفكار الإبداعية، والاستجابة للمشكلات التي تتعلق بمتطلبات الجودة الشاملة كالتحسين المستمر ومشاركة العاملين والتركيز عليهم، وأيضًا لا بد أن تمتلك القيادة الرؤية المستقبلية التي يمكن أن تسهم في خلق مناخ التعاون والعمل بروح الفريق الواحد بين العاملين، وتجهيز الأحوال التي تساعد على تحقيق التميز التنظيمي، ويتطلب تحقيق متطلبات الجودة الشاملة الاهتمام بالتخطيط الإستراتيجي الذي يعمل على تطوير مهارات الموارد البشرية وتحسين البنية التحتية للكلية وتدريب العاملين ومساعدتهم على المشاركة في اتخاذ القرارات.

كما ترى الباحثة أن التميز التنظيمي يمنح الفرص للموارد البشرية في الكلية للمشاركة في إدارة الجودة مما يمكنها من تحقيق النجاح؛ كما تدعم متطلبات الجودة الشاملة التميز التنظيمي عبر التحسين المستمر الذي يعد جزءًا من ثقافة الجودة الشاملة وتضم هذه العملية إعطاء العاملين الضمان والملموسية والدافعية والوسائل المهمة لتحسين جميع عملياتها بشكل مستمر، فالتميز التنظيمي يمكن أن يكون من خلال التركيز على العاملين وتحفيزهم للاستجابة للمشكلات التي تتعلق بالجودة الشاملة وإعطائهم الحرية بابتعادهم عن الرقابة المفرطة والأوامر القاسية.

وهنا ترى الباحثة أنه كلما زادت مؤشرات تطبيق متطلبات الجودة الشاملة فإنها ستصل للتميز التنظيمي، فالعلاقة بين التميز التنظيمي بأبعاده (القيادة، التخطيط الإستراتيجي، الموارد البشرية) باعتباره مدخلًا لتحقيق متطلبات الجودة الشاملة بأبعادها (التحسين المستمر، التركيز على العاملين، مشاركة العاملين) علاقة طردية ،

واتفقت في ذلك مع نتائج دراسة **دراسة عابد (2017) التي جاء في نتائجها** وجود علاقة طردية عند مستوى المعنوية (0.05) بين واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة من جهة، والميزة التنافسية من جهة أخرى، إذًا كلما زادت تطبيقات عناصر إدارة الجودة الشاملة، فإنه تزداد اتجاهات مؤسسات التعليم العالي بالمملكة نحو تحقيق الميزة التنافسية.

كما اتفقت مع دراسة المولى (2019) التي كان من نتائجها وجود علاقة إيجابية جزئية بين التوجه بإدارة الجودة الشاملة والميزة التنافسية المستدامة ووجود علاقة إيجابية جزئية بين التوجه والميزة التنافسية المستدامة، وأن التميز التنظيمي يتوسط جزئيًا العلاقة بين التوجه بإدارة الجودة الشاملة والميزة التنافسية المستدامة، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير كفاءة الهيئة التدريسية ورفع روح التعاون بينهم كفريق واحد ووضع خطط وإستراتيجيات بعيدة الأمد لتحسين الوضع التنافسي للكلية مقارنة بالكليات الأخرى.

واتفقت مع دراسة نوفل وبوطورة (2019) التي كان من نتائجها أن إدارة الجودة الشاملة تعد منهجًا ميسرًا متكاملًا وفعالًا لإعداد وتخريج الإطارات الفاعلة في المجتمع، وأن نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي يقوم على جودة وتميز الخدمات التعليمية المقدمة وأوصت الدراسة بتهيئة الجو العام في مؤسسات التعليم العالي على تقبل وانتشار ثقافة الجودة الشاملة، وضرورة قيام الإدارات العليا بمؤسسات التعليم العالي بتطبيق إدارة الجودة الشاملة والنظر إليها وفق أساس إستراتيجي مستقبلي من خلال إجراء التحسين المستمر في مختلف الأنشطة التعليمية والإدارية لضمان الجودة والتميز.

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع:

ما المعوقات التي تحد من تطبيق التميز التنظيمي بأبعاده لتحسين متطلبات الجودة الشاملة بأبعادها المذكورة في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت؟

أظهرت نتائج البحث أن هناك عدة معوقات تحد من تطبيق التميز التنظيمي بأبعاده لتحسين متطلبات الجودة الشاملة بأبعادها في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت، والتي تكمن في الارتفاع المتزايد في معدلات التغيير والتطورات الكبيرة في المجالات العلمية والمعرفية والاقتصادية، مما انعكس على النظام التعليمي، وأجبر القادة والموارد البشرية على مواكبتها، وأيضًا ظهور المنافسة نتيجة للعولمة التي مثلت ضغطاً كبيراً على عينة البحث، في وضع الإستراتيجيات التعليمية داخل كلية التربية الأساسية، بالإضافة إلى التطورات التكنولوجية السريعة، مما زاد الضغط على كلية التربية الأساسية لاعتمادها في مجال التميز التنظيمي، وقلة الموارد المتاحة وندرتها، سواء مادية أو فنية أو بشرية، والمتطلبات الأساسية من المواد والأدوات والوسائل التكنولوجية، وقد يرجع ذلك إلى أن التميز التنظيمي لا يتم بصورة سهلة وبسيطة، حيث إن هناك العديد من التحديات والصعوبات التي تقف عائقاً في طريق كلية التربية الأساسية وأفراد عينة البحث من أجل تحقيقه، كظهور العولمة التي لعبت دوراً مهماً وبارزاً في التطورات والتغيرات التكنولوجية والمعلوماتية، حيث إنها فرضت على المؤسسات جميعها ضرورة

مواكبتها والالتحاق بها، من أجل البقاء في جو المنافسة بينها وبين المؤسسات الأخرى، بالإضافة إلى قلة الموارد والإمكانات الموجودة داخل المؤسسات التي تحول دون تحقيق المؤسسة التربوية للتميز التنظيمي. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الفحيلة، 2019).

التوصيات والمقترحات:

تقدم الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات أبرزها:

1. لا بد من المحافظة على ثقافة التميز التنظيمي من خلال توفير الفرص للعاملين بالتشاركية في عملية التغيير في المؤسسة بما له من فائدة تعود على أفرادها والتنظيم، والتنافسية، والتي ترنو لتحسين الجودة الشاملة في المؤسسة في كافة الميادين.
2. ضرورة تحفيز العاملين على الأداء المتميز عبر تقديم التوعية بأهمية التميز التنظيمي كمدخل لتحسين الجودة الشاملة من خلال الدورات التدريبية، وإلقاء المحاضرات.
3. لا بد من قيام القيادات بكلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت، بتطبيق متطلبات الجودة الشاملة وفق رؤية مستقبلية تقودهم لإحداث التحسين المستمر في كافة أنشطة الكلية، ومن ثم تحسين جودتها لكسب التميز التنظيمي.
4. العمل على تنظيم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الكلية تتناول متطلبات الجودة الشاملة والتميز التنظيمي لتنمية مهاراتهم الوظيفية.
5. مشاركة كافة العاملين في إدارة كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت، لكي يكون كل فرد على علم بوظيفته ومسؤولياته ومشاركته في التحسين الدائم.
6. الالتزام في توفير العديد من الحلول للمشكلات التي تواجه تحقيق متطلبات الجودة بكلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت.
7. العمل على استغلال الإمكانات المادية والبشرية قدر الإمكان، مما يحقق تميز أداء الكلية وتنميتها.
8. إتاحة استخدام التقنيات الحديثة داخل كلية التربية الأساسية.
9. وضع أسس ومقترحات تتميز بالمرونة لتتناسب مع متطلبات الأداء التنظيمي المتميز تكون قابلة للتعديل بما يتوافق مع التغيرات الداخلية والخارجية.
10. اقتراح أنظمة متطورة لتحقيق الجودة داخل الهيئة على كافة الأصعدة.
11. تنمية الابتكار لدى الأفراد العاملين في المؤسسة التربوية.

12. تفعيل مبدأ الاحساس بالمسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس.

13. لم يغطِ هذا البحث جميع الأبعاد، فقد ظل المجال مفتوحًا لدراسات أخرى مشابهة لتتناول أبعادًا أخرى ذات علاقة بمتغيرات البحث التميز التنظيمي، ومتطلبات الجودة الشاملة.

14. إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية لموضوع البحث في مؤسسات أخرى في القطاعات المتنوعة، ومقارنة نتائجها بنتائج هذا البحث.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

بدرخان، سوسن. (2018). تقييم التميز الإداري في جامعة عمان الأهلية، في ضوء المعايير الأوروبية لإدارة الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين: الإدارية، والأكاديمية. *المجلة الدولية لضمان الجودة*، 1(2)، ص ص79-97.

البرازي، مبارك. (2015). متطلبات تطبيق إدارة التميز في جامعة الكويت "دراسة تحليلية". *مجلة البحث العلمي في التربية*، ع(16)، ص ص496-506.

بوخلوة، باديس(2016). *تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على جودة المنتجات النفطية-دراسة ميدانية في مؤسسة سوناطراك - قسم التكرير-*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، الجزائر.

الخشاب، مبارك. (2020). ثقافة الجودة الشاملة وعلاقتها بالأداء المتميز لمؤسسات التعليم العالي الكويتية. *مجلة كلية التربية- جامعة المنوفية*، ع(2)، ص ص323-353.

الذيابات، بسام، والذيابات، مراد (2018). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية الخاصة. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*،32(11)، ص ص1976-2004.

رحمون، فتحي. (2017). *إدارة الجودة الشاملة مدخل لتطوير مؤسسات التعليم العالي دراسة ميدانية لجامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم. رسالة* ماجستير غير منشورة، جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم، الجزائر.

الشهراني، نورة. (2017). *دور إدارة الكفاءات الأكاديمية في تحقيق التميز التنظيمي بجامعة الملك خالد*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك خالد. المملكة العربية السعودية.

عابد، حنان. (2017). إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي السعودية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ع(18)، ص ص304-322.

العابد، هواري. (2015). *إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين الموارد البشرية في الإدارة المحلية دراسة حالة – ولاية إدرار*- رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر- بسكرة، الجزائر.

عبد القادر السيد، عبد القادر؛ وسليمان، موسى؛ والمشيخي، محمد؛ والعوائد، محمد. (2020). مستوى ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الإشرافية وفق متطلبات الجودة الشاملة بسلطنة عُمان. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، 17(65)، ص ص76-105.

العزاوي، حسام علي. (2018). *أهمية تطبيق مبادئ الحوكمة في مناهج التربية الإسلامية في المدارس الثانوية الحكومية في مدينة بغداد من وجهة نظر ذوي المدرسين والمشرفين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

العلي، علي محمد. (2016). متطلبات تحقيق التميز التنظيمي في المدارس الثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر قادتها. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 5(9) ، ص ص1-41.

العمري، محمد. (2017).أثر التغيير التنظيمي على التميز التنظيمي: دراسة تطبيقية في القطاع الخاص السعودي. *المجلة العربية للإدارة*، 37(4)، ص ص113-148.

عون، وفاء محمد؛ والسالم، غادة سالم؛ والشهراني، نورة زايد (2018). تطوير إدارة الجودة الشاملة في نظام التعليم العالي لتحقيق رؤية 2030 في ضوء التجربة السنغافورية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 7(4)، ص ص62-80.

الغامدي، ريم. (2018). التميز التنظيمي لدى قائدات مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 3(2)، ص ص317-333.

الفحيلة، إبراهيم. (2019). جودة الحياة الوظيفية ودورها في تحقيق التميز التنظيمي في إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية "دراسة ميدانية مطبقة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض". *مجلة البحث العلمي في التربية*، ع(20). ص ص424-456.

مسلم، رامي محمد (2018). *درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية في مدينة العقبة في الأردن من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

مسيل، محمود؛ وعتريس، محمد؛ وعزازي، عبد الله. (2018). تصور مقترح للتميز التنظيمي بالمدارس المصرية في ضوء النماذج العالمية للتميز المدرسي. *مجلة كلية التربية*. 116(6)، ص ص513-555.

مغاوري، هالة. (2016). التمكين الإداري بمؤسسات التعليم قبل الجامعي لتحقيق التميز التنظيمي (دراسة مستقبلية). *مجلة كلية التربية*، 1(171)، ص ص 141-187.

المهيرات، جهاد عبد الله (2019). *مستوى وعي مديري المدارس الثانوية بمفاهيم الجودة الشاملة في العاصمة عمان*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

المولى، مثنى. (2019). *أثر التوجه بإدارة الجودة الشاملة والتميز التنظيمي في الميزة التنافسية المستدامة في الكليات الأهلية –دراسة تطبيقية على عينة من الكليات الأهلية في العراق*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا- السوان.

النجار، يحيى؛ وسمور، منير؛ حلس، موسى؛ وصالحة، ياسر (2014). تجربة جامعة الأقصى في نشر وتطبيق معايير الجودة لمؤسسات التعليم العالي. *بحث مقدم للمؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي*، المنعقد في 1-3 أبريل/2014، جامعة الزرقاء، الأردن.

نوفل، سمايلي؛ وبوطورة، فضيلة؛ وبوطورة، فاطمة الزهراء. (2019). الجودة الشاملة كأداة لتحقيق التميز في مؤسسات التعليم العالي. *مجلة الأصيل للبحوث الاقتصادية والإدارية*، 3(2)، ص ص37-54.

هاشم، صلاح. (2018). الإدارة في النظم الخدمية، الجيزة، مصر: أطلس للنشر والإنتاج الإعلامي.

الهوش، أبو بكر. (2018). *إدارة الجودة الشاملة في المجالين التعليمي والخدمي*. ط(1)، طرابلس.

المراجع الأجنبية:

Anafo .S and Nimo. C(2018).Total Quality Management and Service Quality Delivery at Ghana Airports Company Limited. *Asian Journal of Economics, Business and Accounting* 8(3): 1-14 Article no.AJEBA.43945.

Borgave .S (2012)*Service Quality Management: A Literature Review*. Published research, STES' SINHGAD INSTITUTE OF BUSINESS. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Dr_Sachin_Borgave/publication/274332133_SERVICE_QUALITY_MANAGEMENT_A_LITERATURE_REVIEW/links/551bc1cf0cf2fe6cbf75e554/SERVICE-QUALITY-MANAGEMENT-A-LITERATURE-REVIEW.pdf?origin=publication_detail

Brusoni Manuela Damian, Radu, Grifoll Josep (2014) The Concept Of Excellence In Higher Education, European Association for Quality Assurance in Higher Education AISBL 2014, Brussels

Papanthymou, A., & Darra, M. (2017). Quality Management in Higher Education: Review and Perspectives. *Higher Education Studies.* Vol. 7(3), pp132-147.

Roslan. N (2016).*Service Quality through Employee Knowledge, Skills And Abilities (Ksas): A Study Among Third Party Logistics In Iskandar Malaysia*. Unpublished Master Thesis .Universiti Tun Hussein Onn Malaysia

Seyfried, M., & Pohlenz, P. (2018). Assessing quality assurance in higher education: quality managers' perceptions of effectiveness. *European Journal of Higher Education.* Vol. 8(3), pp. 258–27.

Sudha, T. (2013). Total Quality Management in Higher Education Institutions. International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research. Vol. 2(6), P. 121- 132.

Temba . M (2013).*The Assessment Of Service Quality And Customer Satisfaction Using Servqual Model: A Case Study Of Tanzania Telecommunications Company Limited (TTCL).* Unpublished Master thesis. The Open University Of Tanzania

Voloshina V., (2013) *The Strategic Management Tools For Higher Education Institutions,* Jel I24, M19.

أثر استخدام الأفلام التوعوية على اتجاهات المعلمين والإداريين التربويين نحو الموهبة

The Effect of Using Awareness Films on the Attitudes of Teachers and Educational Supervisors toward Giftedness

أ. عثمان عادل عبد العزيز سعود العكاري
باحث دكتوراه- قسم الموهبة- جامعة الخليج العربي- البحرين

د. هدى سعود الهندال
أستاذ تربية الموهوبين المشارك- جامعة الخليج العربي- البحرين

د نجاة سليمان الحمدان
أستاذ تربية الموهوبين المشارك- جامعة الخليج العربي- البحرين

Email: othmanallari@gmail.com

الملخص: هدف البحث إلى معرفة أثر استخدام أفلام توعوية بطريقة الأنيميشن (Animation) مكونة من مواد تعليمية توظف أهمية رعاية الموهوبين سعياً لتطوير اتجاهات المعلمين والإداريين التربويين نحو رعاية الموهوبين في دولة الكويت. واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الضابطة التجريبية مع اختبار قبلي بعدي، وتألفت عينة البحث من (64) معلماً وإدارياً تربوياً من مراكز إدارة السراج المنير التابعة لوزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ومقسمين إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع (32) لكل مجموعة، وتم استخدام مقياس الاتجاهات نحو الموهبة من إعداد الباحث كأداة تطبيق قبلي وبعدي على أفراد العينة، وبعد المعالجة الإحصائية أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس الاتجاهات نحو الموهبة لصالح المجموعة التجريبية، كما تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في كل الأبعاد باستثناء تعريف الموهوب وخصائص الموهوبين، أما بالنسبة للمتغيرات الديموغرافية فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية إلا في متغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: تربية الموهوبين، أفلام توعوية، أفلام متحركة، الاتجاهات نحو الموهبة، المعلمين، الإداريين التربويين

Abstract: The aim of the research is to find out the effect of using animated educational films made of educational materials that employ the importance of caring for the gifted in an effort to develop the attitudes of teachers and educational administrators towards nurturing gifted in the State of Kuwait. The research used the semi-experimental approach based on designing the experimental control group with a pre-post test, and the research sample consisted of (64) educators and educational administrators from the Al-Sarraj Al-Munir Administration centers affiliated to the Ministry of Endowments and Islamic Affairs, and they were divided into two control and experimental groups of (32) for each group. The use of the attitudes toward giftedness scale prepared by the researcher as a pre- and post-application tool on the sample members. After statistical treatment, the results indicated that there were statistically significant

differences on the level of significance (α = 0.05) between the mean scores of the control and experimental groups in the post-measurement of the attitudes toward talent scale in favor of the experimental group, and it was also found that there are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in Pre and post measurement in all dimensions except for the definition of gifted and talented characteristics. As for demographic variables, there were no statistically significant differences except in the gender variable in favor of females.

Keywords: Gifted Education, Educational Films, Animated Films, Trends towards Talent, Teachers, Educational Administrators

مقدمة:

تؤثر البيئة المحيطة على الإنسان بشكل كبير، خاصة في مرحلة الصغر، فهي العماد الرئيسي في تكوينه وبنائه البناء الأمثل أو هدمه وتضييعه خاصة إذا كان موهوباً، لذلك فإنه من الضروري أن تكون البيئة المحيطة به بيئة إيجابية ومثمرة، وتقع مسؤولية توفير البيئة المناسبة للموهوب على جميع مؤسسات الدولة وخصوصاً المؤسسات التربوية، فالدول المتطورة تربوياً تهتم بالموهوبين ورعايتهم وتوفير احتياجاتهم وتهتم كذلك بالبيئة المحيطة بمن يتواصلون معهم بشكل مباشر كالأسر والمعلمين والإداريين، أو بشكل غير مباشر كالإعلام بوسائله المختلفة (الرشودي، 2010).

فالموهوبون يحتاجون إلى من يفهمهم ويكتشفهم ويرعاهم، وهنا تكمن أهمية الرعاية لهم، ولكن يلاحظ أن الناس في هذا الشأن مصنفين على حسب اتجاهاتهم إلى صنفين، صنف يدرك عظم هذه الأمانة وجلال هذه الهدية الربانية، فيسعى إلى خلق البيئة المناسبة الإيجابية وتهيئة الأسباب لتفجير وتوظيف كل الطاقات والإمكانات من هذه الموهبة، فيفيد الموهوب ويستفيد المجتمع، أما الصنف الآخر من الناس فيتعامل معهم كعاديين وربما كمزعجين، ولا يمنحون للموهوب أي تشجيع أو حتى فرصة لإظهار ما لديه، وذلك إما لعدم معرفتهم بالموهبة وخصائصها، وإما بسبب الجهل بأساليب التعامل الصحيح معها فهم لا يرون الموهوبين على حقيقتهم، ولا يستطيعون كشف أعماق مواهبهم (السمادوني، 2009).

إن النظرة السلبية العامة للموهوب في الغالب تكون نتيجة لعدم تهيئة البيئة المناسبة له، فليست كل البيئات وخاصة المدرسية مهيئة للتعامل الأنسب مع الموهوبين، فالموهوب يحتاج إلى بيئة واعية ثرية ثقافياً ومحفزة لموهبته بناء على معرفة احتياجاته، بحيث تشعره بالحرية والأمان على المستوى النفسي والاجتماعي والتربوي والجسمي، ليتمكن من الاستفادة المثلى من مواهبه (السرور، 2010).

وتمثل البيئة المدرسية حجر الزاوية بالنسبة لرعاية الموهوبين، فهي التي تمدهم بكل ما يحتاجونه لاسيما إذا كانت إيجابية وغنية بالمثيرات ومنفتحة على الخبرات وترحب بالجديد، فهي تتشكل من مجموع المتغيرات المادية

والاجتماعية والإدارية التي تحدد المسؤوليات وطريقة التعامل مع المشكلات واتخاذ القرارات، وكذلك تحكم العلاقات بين الأطراف ذات العلاقة بالعملية التربوية داخل المجتمع المدرسي وخارجه من إدارة ومتعلمين ومعلمين وتربويين، وعليها يقع العبء الأكبر في تحديد منهجية علمية واضحة للعمل مع الموهوبين ابتداء من المدير والذي يعنى بالدرجة الأولى بإيجاد بيئة مدرسية ذات كادر تعليمي متميز ومتخصص لرعاية الموهوبين (جروان، 2014)، كذلك للهيئة التعليمية والإدارية دور مهم في إرساء قواعد أي برنامج طالما كانت لديها الحساسية لاحتياجات الطلبة والرغبة في رعايتهم والإقدام على توحيد الجهود وتقوية العلاقة بين الطلبة الموهوبين والمعلمين وأولياء الأمور.

والمعلمين والإداريين التربويين لهم دور مهم جداً في بناء الرعاية المناسبة وتوفيرها للطلبة الموهوبين، إلا أن قدرتهم على تحقيق ذلك تتعرض للتشكيك من قبل الباحثين خاصة عندما لا يتوفر في المدرسة متخصص في برامج الموهوبين، أو عندما يكون المعلمين والإداريين التربويين غير مدربين أو ليست لديهم خبرة كافية بخصائص الطلبة الموهوبين وسماتهم (Neber, 2004)، فقد لاحظ جروس (Gross, 1999) أن معلمات رياض الأطفال اللائي لم يتلقين معلومات مسبقة في إعدادهن الأكاديمي أو أي تدريب أثناء الخدمة على خصائص الأطفال الموهوبين كن يملن إلى المبالغة في تقدير قدرات الأطفال الذين يظهرون تعاونًا داخل الفصل ويسعون إلى إرضاء المعلمات، وهنا تظهر لنا أهمية إعداد الكادر التعليمي والتربوي لتوفير الرعاية المناسبة للطلبة الموهوبين.

هذا وتتعدد الوسائل التربوية التي تؤدي إلى زيادة وعي وثقافة المعلم والإدارة التربوية ومعرفتهم بنوعية البرامج التدريبية والتوعية الإعلامية بوسائلها المختلفة (كلارك، 2013). ويشارك الإعلام التربوي في نشر الوعي التربوي على مستوى قطاعات المجتمع عامة التعليمية خاصة، وذلك من خلال التنسيق بين المؤسسات التربوية والمؤسسات الإعلامية سعياً لتحقيق التكامل في الأهداف والبرامج والأنشطة، كما يساهم في تبني قضايا ومشكلات التربية والتربويين والطلاب ومعالجتها إعلامياً، كما يدعم دور المدرسة – بصفتها الوسيلة الأساسية للتربية والتعليم في المجتمع – ويساعدها في أداء رسالتها التربوية والتعليمية (المولد، 2010).

ويشير بعض الباحثين إلى أن أحد أسباب تقدم حركة رعاية الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية يعود إلى وجود برنامج إبداعي في إحدى محطات التلفزيون المعروفة يتم بثه بانتظام (جروان، 2012)، وتلعب وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمكتوبة دوراً مهما في التأثير على الرأي العام، ومن الأهمية بمكان أن تتبنى محطاتنا الفضائية وإذاعاتنا وصحفنا برامج علمية مدروسة للتوعية وإثارة التنافس وتنمية التفكير والإبداع بصورة منتظمة.

وتعد الأفلام القصيرة من أهم وسائل الإعلام التربوي المعاصر في سهولة وسرعة توصيلها للمعلومة بشكل مبسط لجميع فئات المجتمع، وفي قدرتها على جذب انتباه المشاهد والتأثير فيه بالصوت والصورة والمؤثرات المختلفة، وهي كذلك تمثل مصدراً مهماً في تكوين الاتجاهات والمواقف، فهي أبلغ تأثيراً على العقول والنفوس من الكلمة المسموعة أو المكتوبة في العصر الحالي (بكلاند، 2012).

وعلى الرغم من دور الإعلام العربي خلال السنوات الأخيرة من حيث اهتمامه بالموهبة والتعريف بها عبر برامج إعلامية تخللتها حلقة أو أكثر عن الموهبة، مثل برنامج قمرة وبرنامج كيان، أو اللقاءات الإعلامية للمسؤولين لتسليط الضوء على ما تقدمه تلك المؤسسات، مثل مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع ومركز صباح الأحمد للموهبة والإبداع، إلا أن تلك البرامج غير كافية لتحقق رؤية القائمين والمهتمين برعاية الموهوبين، وما يؤكد ذلك أن الإستراتيجية العربية للموهبة والإبداع في التعليم العام ركزت على أن برامج رعاية الموهوبين تحتاج إلى إعلام جاد ومخطط له بعناية ليقود حملة واسعة للتوعية بقضايا الموهبة والإبداع والتفوق (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2008).

مشكلة البحث

تنوعت الجهات والمؤسسات التربوية التي بدأت تهتم برعاية الموهوبين كوزارة التربية ومركز الكويت للتقدم العلمي، وفي الآونة الأخيرة جاءت إدارة السراج المنير، وانضمت إلى مجال رعاية الموهوبين وعملت بروتوكولات تعاون تخدم المجال وتوفير برامج خاصة بالموهوبين.

ولتوجه كثير من الجهات إلى الاهتمام بالموهوبين وتوفير البرامج الخاصة لهم والتي لاحظها الباحث من خلال عمله في إدارة السراج المنير بدولة الكويت، حيث تبنت في عام 2013 مشروعاً خاصاً لرعاية الموهوبين تحت اسم (مركز الموهبة والإبداع القيمي) بالتعاون مع مركز صباح الأحمد للموهبة والإبداع وأعدت له خطة ودليل متكامل لسير عمل المشروع، إلا أنه (في حدود علم الباحث) هناك ضغط من بعض الاتجاهات السلبية المعاكسة لهذا التقدم، وإذ لم يسبق تطبيق برنامج توعوي متكامل للمعلمين والإداريين التربويين حول الطلبة الموهوبين وسبل رعايتهم، وبالتالي تطوير اتجاهاتهم ليستمر هذا العمل، لذلك كان من الأولى أن تنطلق الرعاية بالتوعية أولاً.

وتمر عملية رعاية الموهوبين بعدد من المراحل، كما أشير لها في مراجع رعاية الموهوبين المعتبرة، والتي أشارت إلى أن الخطوة الأولى تبدأ بالتوعية، علاوة على ما أشارت إليه الإستراتيجية العربية للموهبة والإبداع بضرورة الاهتمام بالتوعية في برامج الموهوبين، إذ يشمل ذلك توعية الأهالي والطلبة والمعلمين والإداريين؛ كون أن أسرع الطرق هي استخدام الأفلام القصيرة، فجاءت مشكلة البحث منطلقة من هذه الحاجة.

وعلى الرغم من وجود عدة دراسات تناولت قياس اتجاهات المعلمين والإداريين التربويين نحو الموهبة، وكذلك وجود دراسات تناولت أثر الأفلام التوعوية في تغيير الاتجاهات، إلا أنه (في حدود علم الباحث) لا توجد أي دراسة عربية تناولت أثر استخدام الأفلام التوعوية على اتجاهات المعلمين والإداريين التربويين نحو الموهبة، من هنا تتلخص مشكلة البحث في أهمية التوعية قبل تنفيذ البرامج مع الطلبة؛ فاتجه البحث الحالي إلى التحقق من أثر برنامج توعوي مقترح مبني على استخدام الأفلام التوعوية المتخصصة بالموهبة والموهوبين لبناء وتطوير الاتجاهات

التي تدفع الكادر التعليمي للتفاعل الإيجابي مع البرامج الموجهة للطلبة الموهوبين. ويحاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما أثر استخدام الأفلام التوعوية على اتجاهات المعلمين والإداريين التربويين نحو الموهبة؟

2- هل يوجد فرق في اتجاهات عينة البحث باختلاف المتغيرات الديموغرافية (النوع الاجتماعي – الوظيفة – المؤهل الأكاديمي – سنوات الخبرة)؟

أهداف البحث:

1- التعرف على أثر استخدام الأفلام التوعوية على اتجاهات المعلمين والإداريين التربويين نحو الموهبة.

2- التعرف على مدى الاختلاف بين اتجاهات المعلمين والإداريين التربويين نحو الموهبة باختلاف النوع الاجتماعي والوظيفة والمستوى الأكاديمي وسنوات الخبرة.

3- تصميم وسيلة جديدة تستخدم للتوعية بالموهبة والموهوبين قائمة على الأفلام التوعوية.

أهمية البحث

أ- الأهمية النظرية

- التطرق إلى موضوع جديد وهو قياس أثر استخدام الأفلام التوعوية حول رعاية الموهوبين.
- وضع نواة بحثية للتوجه نحو توظيف الإعلام في التوعية من أجل تطوير الاتجاهات نحو الموهوبين.
- استناد هذا البحث إلى ما جاء من أهداف وتوصيات وثيقة بالإستراتيجية العربية للموهبة والإبداع في التعليم العام وفي المؤتمر السادس لوزراء التربية العرب المنعقد في مدينة الرياض عام (2008).

ب- الأهمية التطبيقية

- توفير سلسة من الأفلام التوعوية القابلة للاستخدام في توعية المعلمين والإدارة التربوية برعاية الموهوبين.
- تقديم تصور جديد يسهل تقديم التدريب أثناء الخدمة لتأهيل كوادر الإدارات التعليمية لرعاية الموهبة والإبداع.
- خدمة العاملين في الحقل التربوي الخاص بتربية الموهوبين إذا استخدمت الأفلام التوعوية المعدة ضمن خطط التوعية المعدة لبرامج رعاية الموهوبين.
- توفير الوقت المستغرق في توعية المعلمين والإداريين التربويين برعاية الموهوبين.

حدود البحث:

- **الحدود البشرية:** تم تطبيق البحث على المعلمين والإداريين التربويين (مدير، وكيل، موجه) التابعين لإدارة السراج المنير في وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية في دولة الكويت.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق البرنامج في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2018/2017).
- **الحدود المكانية:** يقتصر هذا البحث على مراكز إدارة السراج المنير التابعة لوزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية في دولة الكويت.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على أثر استخدام الأفلام التوعوية في تنمية الوعي لدى الكادر التعليمي، المكونة من (8) أفلام احتوت على مواضيع مختصة برعاية الموهوبين.

فرضيات البحث:

1- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) في متوسط درجات القياس البعدي لمقياس الاتجاهات نحو الموهبة للمجموعة التي تلقت برنامج الأفلام التوعوية المختصة بتربية الموهوبين والمجموعة التي لم تتلقى البرنامج".

2- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) بين متوسط درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس الاتجاهات نحو الموهبة لدى أفراد المجموعة التجريبية".

3- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) بين متوسط درجات القياس البعدي لمقياس الاتجاهات نحو الموهبة لدى أفراد المجموعة التجريبية تبعا لمتغير النوع الاجتماعي".

4- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) بين متوسط درجات القياس البعدي لمقياس الاتجاهات نحو الموهبة لدى أفراد المجموعة التجريبية تبعا لمتغير الوظيفة".

5- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) بين متوسط درجات القياس البعدي لمقياس الاتجاهات نحو الموهبة لدى أفراد المجموعة التجريبية تبعا لمتغير المؤهل الأكاديمي".

6- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) بين متوسط درجات القياس البعدي لمقياس الاتجاهات نحو الموهبة لدى أفراد المجموعة التجريبية تبعا لمتغير سنوات الخبرة".

مصطلحات البحث:

- الاتجاه: نزعة أو استجابة تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة نحو أشخاص أو أفكار أو حوادث، وتؤلف نظاماً معقداً تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة (الزغول والمحاميد، 2010).
- التوعية: العملية التي يتم من خلالها زيادة إدراك الفرد حول موضوع ما، وتبصيره بالجوانب المختلفة المحيطة به (عمر، 2008).
- الفيلم التعليمي (التوعوي): نوع من أفلام المعرفة والثقافة العامة، يقدم المعلومات والبيانات والحقائق العلمية بشيء من التفصيل والإسهاب، مع كثير من التبسيط بطريقة دراسية بحتة، ويختص في تعليم المفاهيم والمعارف والمهارات (حبيب، 2013).
- برامج التوعية بتربية الموهوبين: هي البرامج التي تسلط الضوء على جوانب مختلفة في مجال رعاية الموهوبين بما فيها تعريف الموهوب وبرامج وأساليب رعايته وأساليب اكتشافه لزيادة الوعي لدى المتلقي وتوفير الجو المناسب لبناء برامج رعاية الموهوبين.

الخلفية النظرية للبحث:

تعنى معظم المجتمعات بموضوع الموهبة لما لها من إسهامات في الحضارة البشرية بأسرها ودورها البارز في الحفاظ عليها، لذلك تعمل مثل هذه المجتمعات جاهدة من خلال أساليب علمية مقننة على الكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين حتى تتمكن من صقل مواهبهم لأنهم بطبيعة الحال هم من يقومون برفع راياتهم في كافة المحافل المختلفة من خلال إسهاماتهم المتعددة التي يمكن أن تعيد تشكيل وهيكلة الحضارة البشرية من جديد (عبد الله، 2006).

وعلى الرغم من المحاولات الجادة لتحديد مصطلح دقيق لمفهوم الموهبة والموهوبين، إلا أن الوصول إلى تعريف موحد بين الباحثين في ذلك لا زال أمراً بعيد المنال، ويؤكد ذلك أن كثيراً من المعلمين والإداريين والأخصائيين النفسيين والآباء يشتكون من عدم وجود مصطلح ثابت للموهبة حتى بين الهيئات القومية والدول (أبو عوف، 2002)

مفهوم الموهبة:

تعددت التعريفات التي حاولت شرح مفهوم الموهبة والأفراد الموهوبين عبر السنوات الماضية، فمفهوم الموهبة يعد موضوعاً قديماً حديثاً في آن واحد، وليس هناك تعريف محدد أو وحيد للموهبة، وليست هناك خاصية واحدة للفرد الموهوب، وليست هناك طريقة واحدة للكشف عن الموهوبين، وليس هناك رأي واحد وقاطع يصنف فيه الفرد من حيث كونه موهوباً أو غير ذلك. إذ يختلف ذلك من نظرية إلى أخرى، أو من نموذج كشف إلى آخر لأن

كل ذلك يختلف ويتنوع حسب النظريات التي اهتمت بموضوع الموهبة والإبداع، وعليه تعددت وتنوعت خصائص الموهوب (النبهان، 2015).

وذكر فيلدهيوسن (Feldhusen, 2001) أن الاتجاه السيكومتري الذي برز فيه تيرمان Treman وهو صاحب السبق في وضع معيار رئيسي للموهبة يتعلق بدرجة الذكاء الذي يحصل عليها الموهوب والذي حددها بدرجة (140) على مقياس بينيه، فقد تم وضع نقاط فاصلة تكون كمحك لدرجة الذكاء التي تميز بين الموهوب وغير الموهوب.

وتبنى كلارك وديكسون (Clark & Dixon, 1997) تعريف مكتب التربية الأمريكي للموهبة الذي تم تطويره حتى وصل إلى صورته النهائية ليصبح أكثر التعريفات قبولاً وانتشاراً على مستوى العالم خاصة فيما يتعلق بالموهبة المدرسية، وهو التعريف الذي يجمع بين العلامات التي تدل على المستوى الرفيع في الأداء الذي يمتلكه الموهوبون في المجالات العقلية والإبداعية الفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، وبالتالي فإن الموهوبين يجب أن تقدم لهم برامج خاصة تناسب هذه القدرات لأن المدارس العادية عادة لا تقدم لهم مثل هذه البرامج لفئة الموهوبين، وهو التعريف الذي تبناه مركز صباح الأحمد للموهبة والإبداع في الكويت.

خصائص الموهوبين:

يعد موضوع خصائص الطلبة الموهوبين من الموضوعات الرئيسية التي اهتم بها الكثير من المتخصصين والباحثين في مجال الكشف عنهم، وتبرز أهمية تحديد الخصائص لأنها تساعد المعلمين والإداريين التربويين وأولياء الأمور في التعرف على حاجات الطلبة الموهوبين لتقديم الخدمات المناسبة لهم؛ فالطلبة الموهوبين مجموعة ليست متجانسة، فهم يختلفون عن بعضهم ليس فقط في الحجم والشكل واللون، وإنما في القدرات المعرفية والفكرية والعاطفية والسلوكية والاهتمامات والدافعية ومفهوم الذات وغيرها (Davis, Rimm & Siegle, 2011؛ السرور، 2010).

من الثابت علمياً أن الخصائص النفسية، والاجتماعية، والشخصية، والعقلية للموهوبين غير محددة، ومتداخلة، ولا يمكن أن توجد كلها في أفراد محددين يفوزون بلقب الموهبة (Aljughaiman, 2002) وهذا لا يعني أن تمييز الموهوب أمر مستحيل.

وقد تعددت قوائم تلك الخصائص التي تسلط الضوء على وصف الطلبة الموهوبين من قبل العديد من الباحثين مثل (Johnsen, 2004) وجروان (2008) على النحو التالي: لديه حب الاستطلاع، يثابر في متابعة اهتماماته وتساؤلاته، مدرك لمحيطه، واع لما يدور حوله، ناقد لذاته وللآخرين، يتمتع بمستوى رفيع من حس الدعابة، ولا سيما اللفظية منها. حساس شديد التأثر بالظلم على جميع المستويات، قيادي في مجالات متنوعة، ميال لعدم قبول الإجابات أو الأحكام أو التعبيرات السطحية، يتفهم المبادئ أو القوانين العامة بسهولة، غالبا ما يستجيب لمحيطه بوسائل وطرق غير تقليدية، يرى العلاقات بين الأفكار تبدو متباعدة، يولد أفكاراً عديدة لموضوع معين، لديه قاعدة

واسعة من المعرفة، يتعلم المعلومات بسرعة تفوق أقرانه، فضولي يسأل أسئلة ذكية، يمتلك قدرة عالية الأداء في المجالات الفكرية والإبداعية والفنية، يمتلك قدرة غير عادية على القيادة، التفوق في مجال أكاديمي معين، القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر، يفهم الأفكار المجردة والمفاهيم المعقدة، يحل المشاكل الصعبة وغير العادية، القدرة على التحليل، يستخدم التفكير في حل المشكلات، قدرة عالية على التركيز والانتباه في المجالات ذات الاهتمام، كفء في تحمل المسؤولية.

ومن جهة أخرى لا يعني وجود خصائص إيجابية عند الموهوب أنه مثالي، فهناك خصائص قد تظهر الموهوب بصورة سلبية وتخفي صورته الحقيقية وتؤثر عليه وتحد كذلك من إمكانية الكشف عنه وتحديد موهبته إذا لم تتنبه لها البيئة المحيطة به، كالانخفاض في التحصيل خاصة في الموضوعات التي لا تثير اهتمام الموهوب، والغضب، والإحباط، والكمالية، والعزلة الاجتماعية (Davis, 2011). والإشكال في أن البعض يعتقد بأن وجودها دائم في الموهوب، وهذا المعتقد الخاطئ لزم له التوعية، لكي لا يظلم الموهوب ويترك دون إرشاد.

الكشف عن الموهوبين:

تعد عملية الكشف عن الموهوبين المرتكز الأساسي لأي برنامج يهدف إلى رعايتهم وتقديم الخدمات التربوية والإرشادية التي من شأنها العمل على تفجير طاقاتهم وتحقيق الأهداف المنشودة من البرنامج، ويتوقف نجاح هذا البرنامج على ما تتمتع به عملية الكشف من الدقة والشمول والموضوعية، لذلك بات جلياً أنه كلما تم الكشف عن الموهوب مبكراً، أمكن خدمته وتنمية قدراته العقلية، وتوفير الخدمات التعليمية والإرشادية الملائمة له، وأمكن كذلك تحقيق أكبر قدر ممكن من استثمار قدراته مما يعني زيادة فرص اكتشاف الطاقات البشرية المتاحة في المجتمع (النبهان، 2015).

وتقع عملية الكشف في ثلاث مراحل متتابعة ومتكاملة وهي مرحلة الترشيح ومرحلة التصفية ومن ثم مرحلة الاختيار، ولنجاح مثل هذه العملية، يفترض منذ البداية تشكيل هيئة متخصصة ممن يتمتعون بالكفاءة والخبرة والموضوعية لإدارة كل مرحلة (النبهان، 2015).

أولا: مرحلة الترشيح:

تبدأ عملية الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين بالإعلان عن بدء مرحلة الترشيح، وتهدف هذه المرحلة إلى الحصول على معلومات كمية ونوعية أساسية عن الطلبة الذين يخضعون لعملية الكشف والتي يتم جمعها من خلال مسارين هما: مسار الترشيحات ومسار قوائم السمات؛ فمسار الترشيحات يضم ترشيح الوالدين والمعلمين والأخصائيين والمرشدين والأقران وكذلك ترشيح الطالب نفسه، أما قوائم السمات فهي تعتمد بالدرجة الأولى على التعريف المعتمد للبرنامج وشروط البرنامج، فهي متنوعة بين قياس القدرة العقلية العامة والقيادة والتفكير الإبداعي والقدرة النفس حركية والالتزام والمثابرة والاستعداد والتواصل والفنون الأدائية (جروان، 2012؛ النبهان، 2015).

وتستند عملية الترشيح عادة إلى أسس أو شروط تختلف من برنامج إلى آخر ويتم تحديدها من قبل إدارة البرنامج لتسهيل مهمة المعلمين وأولياء الأمور في اتخاذ قرارات ترشيح مستنيرة، ولا يجوز أن يترك الأمر دون تقنين لأن المعلمين - كما تشير الدراسات- يميلون إلى ترشيح الطلبة الذين يتمتعون بصفات تروق لهم كالطاعة والتعاون والنظافة والترتيب والصحة، وغير ذلك من صفات التوافق مع الروتين الصفي الدراسي، أما أولئك الذين يتم وصفهم عادة بمثيري المتاعب أو المشكلات فلا يتم ترشيحهم من قبل المعلمين، برغم وجود احتمالات قوية بأن يكونوا موهوبين، ومع أن المعلمين هم الأقرب لطلبتهم والأكثر معرفة بعناصر قوتهم وضعفهم بحكم اتصالهم الدائم بهم، إلا أن النسب المئوية لدقتهم وفاعليتهم في ترشيح الطلبة الموهوبين والمتفوقين حقاً لم تتجاوز الـ 50% Davis & Rimm, (1989).

ثانيا: مرحلة التصفية (الفرز):

تعرف هذه المرحلة أحياناً بمرحلة الاختبارات والمقاييس، إذ يتم هنا استخدام عدة أدوات اعتماداً على التعريف المعتمد للموهوب، وفي ضوء البرامج المتوقع أن يلتحق بها المرشحون، وتهدف هذه المرحلة إلى جمع المزيد من البيانات الموضوعية التي تقدمها نتائج الاختبارات والأدوات المتاحة للقائمين على برنامج تعليم الموهوبين من أجل مساعدتهم في اتخاذ قرارات سليمة يمكن تبريرها، وهي تعمل على تقليص عدد الطلبة الذين تم ترشيحهم في المرحلة الأولى بنسبة معينة تختلف من برنامج إلى آخر وذلك في ضوء عدد المرشحين والعدد الأقصى الذي يمكن قبوله منهم (جروان، 2012؛ النبهان، 2015)، وهنا يبرز الدور المهم للقائمين على البرنامج (والذين منهم المعلمين والإداريين) حيث يتم عن طريقهم تشخيص الطلبة الموهوبين ومعرفة طبيعة كل موهوب، لذا وجبت توعيتهم بهذا الدور وتأهيلهم لمعرفة هذه الاختبارات وكيفية تطبيقها حتى تؤدى هذه المرحلة بإتقان.

ويمكن تصنيف الاختبارات المستخدمة في الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين كما ذكرها جروان (2012)، كما يلي:

1- اختبارات الذكاء الفردية والجمعية.

2- اختبارات الاستعداد الدراسي والأكاديمي.

3- اختبارات التحصيل الدراسي.

4- اختبارات الإبداع والتفكير الإبداعي.

5- اختبارات السمات الشخصية والخصائص.

ثالثاً: مرحلة الاختيار:

تعرف كذلك بمرحلة التسكين، وهنا يتم التأمل بالبيانات التي تم جمعها عن المتنافسين خلال مرحلتي الترشيح والتصفية السابقتين، بهدف اختيار وتسكين الطلبة المتوقع أن يستفيدوا من البرامج المخصصة لرعاية الموهوبين والمتوفرة في المدارس الحاضنة في الدولة، كما أن عدد من يتم اختيارهم للالتحاق ببرامج رعاية الموهوبين يختلف من سنة إلى أخرى، وحسب مجال الموهبة التي يتمتع بها هؤلاء، أو حسب المجال الذي تهتم به المؤسسة (النبهان، 2015)، وكل هذا يعتمد على عوامل عدة منها:

1- الطاقة الاستيعابية للبرنامج.

2- توفر الإمكانات المادية واللوجستية ذات العلاقة.

3- ملاءمة أنواع برامج الرعاية المتوفرة لتصنيف الطلبة المرشحين حسب أدائهم على قائمة السمات.

وينتج عن هذه المرحلة الأخيرة موهوبون قادرون ومناسبون لحضور برامج رعاية الموهوبين الخاصة بهم، وحتى تتم عملية الكشف بشكل صحيح وتستكمل المراحل الثلاث بنجاح ينبغي على المعلمين والتربويين والقائمين على العملية الحذر من الوقوع في الأخطاء التي تؤثر سلباً على عملية الكشف.

برامج رعاية الموهوبين:

تتنوع الخبرات التربوية التي تقدمها برامج رعاية الموهوبين تبعاً لتباين فلسفتها وأهدافها وإمكاناتها البشرية والمادية وطبيعة المجتمع المستهدف بخدماتها (سبيرز وهيز، 2015)، ويمكن تصنيف هذه الخبرات التربوية إلى ثلاثة أنواع رئيسية هي التسريع الأكاديمي، الإثراء التربوي، الإرشاد (جروان، 2012)، ومما لا شك فيه أن أفضل أساليب الرعاية هي تلك الأساليب ذات الطابع الشمولي في تقديمها لخدمات وخبرات متكاملة، وأن هذا النوع من الأساليب إذا توافرت له الشروط الضرورية للنجاح يمكن أن يستجيب بفاعلية لمختلف الاحتياجات الفردية للطلبة الموهوبين في الجوانب المعرفية والانفعالية والإبداعية والنفسحركية (جروان، 2014).

ولابد كذلك من أن تكون هذه الخدمات المقدمة للطلبة الموهوبين واضحة بصورة جيدة على مستوى المنطقة المقدم لها البرنامج، فهذا يعزز استمرارية البرنامج واتساقه عبر مستويات الصفوف والمباني المدرسية، وعليه يظهر الوضوح المطلوب بخصوص تعريف دور الأشخاص المسؤولين عن البرنامج (سبيرز وهيز، 2015).

ويهدف تصميم أي برنامج خاص للطلبة الموهوبين إلى تلبية احتياجاتهم بالدرجة الأولى، لذلك لا بد أن يشمل تصميم البرنامج وصفاً كتابياً للطلاب الموهوبين، وكذلك الخدمات المقدمة لهم (سبيرز وهيز، 2015)، متضمناً البنود التالية، وهذه البنود إذا لم يعرفها القائمون على البرامج سوف يقاومونها، لذا لا بد من توعويتهم بها:

1- بيان مكتوب بالفلسفة أو الرسالة، يتعلق بكيفية تلبية المنطقة لاحتياجات طلابها الموهوبين.

2- تعريف مكتوب للطلاب الذين تعدهم المنطقة موهوبين وفي أي المجالات.

3- أهداف وأغراض الخدمات المقدمة للطلاب الموهوبين.

4- وصف مكتوب للخدمات المقدمة للطلاب الموهوبين في كل مستوى صفي.

5- تحديد مسؤولية القيادة لتطوير هذه الخدمات ومراقبتها.

6- تحديد أدوار ومسؤوليات الأفراد والمجموعات الرئيسية في برنامج الموهوبين.

7- وصف لمجموعات المستفيدين التي تراجع البرنامج، وفي ذلك أدوارها وتكوينها ومواعيد اجتماعاتها.

8- وصف لمستوى التطور المهني أو التأهيل في مجال تربية الموهوبين المطلوب من الإداريين والمعلمين المسؤولين عن الخدمات.

إن عملية التوعية التي تسبق البدء بأي برنامج من المراحل المهمة والتي يرتكز عليها نجاح أي برنامج مهما كان نوعه، وتشمل هذه العملية توعية الأهالي والآباء بطبيعة هذا البرنامج وأهدافه والفئة المستهدفة والنتائج المرجوة منه بحيث تساهم عملية التوعية في إيجاد فئة داعمة على المدى البعيد، وأيضاً تندرج تحت برنامج التوعية توعية المعلمين والإداريين التربويين وأصحاب القرار وإطلاعهم على كل ما يتعلق بالبرنامج من أهداف وإعداد وتحضير ومحاولة تحسين اتجاهاتهم نحو الموهوبين وكسب تأييدهم على المدى البعيد وضمان توفيرهم للتسهيلات سواء المادية أو الإدارية في كل خطوة من خطوات البرنامج، وهذه المرحلة مهمة جداً لأن البرنامج إذا لم يسبق بعملية التوعية، فقد يتعرض البرنامج لمعوقات كثيرة قد تؤدي إلى فشله ومحاربته من قبل أصحاب الاتجاهات السلبية، وقد يرفض أصحاب القرار فكرة إنفاق مبالغ مالية على البرنامج (السرور، 2010).

اهتمام دولة الكويت برعاية الطلبة الموهوبين:

اهتمت دولة الكويت برعاية الطلبة الموهوبين الكويتيين من أكثر من (44) سنة تقريباً، ففي عام (1973) انعقدت فيها الحلقة الثانية للموهوبين بإشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وكان من توصياتها دعوة الدول إلى الاهتمام بتلك الفئة من الطلبة الموهوبين، من خلال تشكيل لجنة علمية لدراسة أوضاعها (المشعان، 1998).

وتشكل المجلس الأعلى للتربية الخاصة والأمانة العامة للتربية الخاصة عام (1993)، وبدأ الاهتمام برعاية الفئة الخاصة ومنهم الطلبة الموهوبين، واهتمت دولة الكويت بتحديد أهداف مشروع رعاية هذه الفئة من الطلبة الموهوبين والمتفوقين عقليا، ومن أبرز هذه النقاط:

- ملء الفراغ في نظام التعليم لذلك النوع من التربية سواء في الكويت أو في الخليج العربي.

- استثمار قدرات الموهوبين عقلياً إلى أقصى طاقاتها.
- إعداد قيادات للمستقبل في مختلف مجالات التخصص العلمي والفني والأدبي.
- تفهم الموهوبين واجباتهم نحو الوطن ونجاحهم في مجال تخصصهم.
- تنمية الشخصية وتيسير سبل التوافق النفسي لها.

ومن أجل هذا وضعت إستراتيجية لرعاية الموهوبين تشرف عليها الأمانة العامة للتربية الخاصة، وتركز هذه الإستراتيجية على إجراء المسح الميداني والدراسات التتبعية لتجميع أكبر قدر من المعلومات عن الموهوبين، والمساعدة في عملية الكشف المبكر عنهم وتوجيههم ورعايتهم (المشعان، 2001). وقدمت اللجنة العلمية المختصة بدراسة الأوضاع آنذاك عدداً من الاقتراحات والتوصيات للتعامل مع الموهوبين وكان من أبرزها: تبني أسلوب علمي للكشف المبكر عن الموهوبين باستخدام مقاييس الذكاء المقننة، ومقياس الإبداع والاستقصاءات الخاصة بالكشف عن الموهوبين، وتقديم الرعاية وفقاً للمعايير العالمية المتفق عليها آنذاك باعتبارهم الفئة التي تقدر بـ (2%) من مجتمع الطلبة (المشعان، 1998).

وتوالت الأنشطة والبرامج الراعية للطلبة الموهوبين في الكويت وعلى إثرها انتجت الكثير من الاختراعات والابتكارات من الطلبة الموهوبين، وتطور الاهتمام حتى تم افتتاح الحلم المنتظر وهو مدرسة خاصة للطلبة الموهوبين باسم أكاديمية الموهبة المشتركة للبنين التابعة لمركز صباح الأحمد للموهبة والإبداع بالتعاون مع مؤسسة الكويت للتقدم العلمي في مارس عام (2017) (مركز صباح الأحمد للموهبة والإبداع، 2015).

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة:

أجرى الفهيد (Alfahaid, 2002) دراسة للكشف عن أثر برنامج تدريبي للكشف عن الموهوبين في المملكة العربية السعودية على اتجاهات المعلمين ومديري المدارس نحو الموهوبين، استخدم المنهج التجريبي، أجاب (409) من المعلمين عن أسئلة استبانة معده حول اتجاهات هؤلاء المعلمين نحو تعليم الموهوبين، وتم تحليل هذه الإجابات على أسس المتغيرات الديموغرافية التالية: العمر ومستوى التعليم والخبرة والمادة الدراسية للمعلم، وأظهرت النتائج أن المعلمين الصغار وقليلي الخبرة كانت لديهم مواقف واتجاهات أكثر إيجابية نحو تعليم الموهوبين.

وأجرى الخلف (2005) دراسة استهدفت التعرف على دور أفلام التوعية المرورية في رفع مستوى الوعي المروري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (42) طالباً مقسمين على مجموعتين ضابطة وتجريبية، قام الباحث بتصميم استبانة للتعرف على دور الأفلام في زيادة الوعي وقدرتها في تغيير الاتجاهات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعرفة بقوانين المرور،

وأسباب الحوادث، وسلوك القيادة، والاتجاهات نحو المرور لدى مجموعة الطلاب التجريبية، وهذا دليل على فاعلية البرنامج في رفع مستوى الوعي المروري.

وبحثت دراسة ماك كوش وسيجل (McCoach & Siegle, 2005) اتجاهات المعلمين نحو الموهوبين وتعليمهم. وتم استخدام المنهج التجريبي في الدراسة وتكونت عينة الدراسة من (262) معلماً، وكذلك بحثت الدراسة عدة مؤشرات وتنبؤات محتملة عن الاتجاهات نحو الموهوبين منها التدريب أو الخبرة في تعليم الموهوبين، والتدريب أو الخبرة في التربية الخاصة، والإدراكات الذاتية كموهوبين عن الموهبة. استخدمت الدراسة مقياس جانييه ونايديو (1991) Gagne & Nadeau لقياس ستة عوامل مرتبة بالاتجاهات نحو الموهوبين وكانت درجات المعلمين في مقياس الإدراكات الذاتية عن الموهوبين قريبة من النقطة المنصفة في المقياس. كما كانت لدى المعلمين الذين تدربوا على تعليم الموهوبين إدراكات عن أنفسهم أنهم موهوبين، ومع هذا لم تكن هناك أي علاقة بين إدراكات المعلمين الذاتية كموهوبين وبين اتجاهاتهم نحو تعليم الموهوبين، أي لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وأن التدريب على تعليم الموهوبين لم يؤثر على اتجاهات المعلمين نحو الموهوبين، إلا أن اتجاهاتهم تراوحت بين السلبية والإيجابية الشديدة.

كذلك قام الفرهود (2006) بدراسة هدفت الى معرفة اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المدارس الابتدائية بمدينة عرعر في السعودية، وتكونت العينة من (265) معلماً و(235) معلمة من المدارس الابتدائية في مدينة عرعر، وقد استخدمت أداة من إعداد الباحث لقياس الاتجاهات نحو الموهوبين في ثلاثة مجالات تتعلق بأهمية تقديم الرعاية وأساليب الرعاية المقدمة وتأهيل المعلمين والمعلمات في برامج الموهوبين والمتفوقين. وأظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو الموهوبين والمتفوقين كانت إيجابية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات حسب النوع الاجتماعي واختلاف المبنى المدرسي والتخصص وعدد سنوات الخبرة.

وأجرى كل من ماك كوش و سيجل (McCoach& Siegle, 2007) دراسة هدفت لاستكشاف اتجاهات المعلمين نحو الموهوبين والمتفوقين والبرامج التربوية المقدمة لهم، وكان التساؤل الرئيسي لهذه الدراسة هو ما إذا كانت استجابات المعلمين حول الاتجاهات نحو الموهوبين والمتفوقين تتأثر باهتمامات الباحثين المدركة من قبلهم، كذلك هدفت الدراسة للتعرف على بعض المتغيرات المؤثرة في الاتجاهات نحو الموهوبين والمتفوقين: مثل الخبرة في مجال الموهبة والتفوق، وبرامج الإعداد والتدريب في التربية الخاصة، ومدى إدراك المعلمين أنفسهم أنهم موهوبون ومتفوقون. تكونت عينة الدراسة من (262) معلماً، وأشارت النتائج إلى أن اتجاهات المعلمين نحو الموهوبين لا تتأثر بالاهتمامات المدركة للباحثين، وأن المعلمين الذين تلقوا تدريباً في مجال الموهبة والتفوق كانت لديهم إدراكات عالية لأنفسهم كموهوبين أو متفوقين، وأكدت الدراسة على ضرورة الاهتمام بالتدريب في مجال تعليم الموهوبين وبحث

فعالية التعليم المقدم على اتجاهات المعلمين نحو الموهوبين، حيث يؤدي التدريب إلى تحسين فهم المعلمين للموهبة وحاجات الطلبة الموهوبين.

كما أجرى لازيق (Lassig, 2009) دراسة هدفت للتعرف على اتجاهات المعلمين نحو الأطفال الموهوبين والمتفوقين والبرامج المقدمة لهم في المدارس الابتدائية في أستراليا. تكونت العينة من (126) معلمًا، وأظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية بشكل عام نحو برامج الموهوبين، كذلك بينت النتائج أن التوعية والتدريب والمشاركة في برامج توعية الموهوبين تزيد من الاتجاهات الإيجابية نحو الموهوبين ورعايتهم.

وبحثت دراسة نيدهام (Needham, 2010) تأثير اتجاهات وخبرات المعلمين على فهمهم للخصائص الاجتماعية والعاطفية وحاجات الأطفال الموهوبين والمتفوقين في مدارس نيوزلندا الابتدائية، واستخدمت منهج بحث مختلط، حيث جمعت البيانات الكمية والعددية من خلال استبانات لجمع المعلومات من عدد من المشاركين لتحديد العينة المحتملة لإجراء مقابلات فردية، وجمعت بيانات كيفية متعمقة من خلال مقابلات شبه منظمة مع أربعة معلمين. أظهرت النتائج أن معلمين كثيرين لا يعرفون الخصائص الاجتماعية والعاطفية وحاجات الموهوبين والمتفوقين وفي الوقت نفسه أفادوا بعدم معرفتهم الشخصية بتعليم الموهوبين والمتفوقين، كما حددت الدراسة إحباط المعلمين من العقبات والعراقيل التي تؤثر في قدرتهم على دعم الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين والمتفوقين في برامجهم الصفية، وتشمل المعرفة والمهارات الشخصية والافتقار إلى التنمية المهنية وعدم وجود وقت يقضونه مع الأطفال الموهوبين والمتفوقين والأولويات نحو إشباع حاجات الأطفال الآخرين، وأظهر المعلمون رغبة كبيرة في التنمية المهنية في تعليم الموهوبين والمتفوقين لتحسين فهم الحاجات والجوانب العاطفية والاجتماعية وبالتالي توفير بيئة داعمة يتعلم وينمو فيها الأطفال الموهوبين والمتفوقين.

وهدفت دراسة راشل (Rachel, 2011) إلى التعرف على أثر مشاهدة فيلم عصر الغباء الذي يصور العالم في العام (2055) جراء تغير المناخ على مواقف واتجاهات المشاهدين في بريطانيا، وكانت النتيجة زيادة قلق المشاهدين بشأن تغير المناخ والدافع للعمل لدى (60%) من المشاهدين مما أثر على اتجاهاتهم وسلوكهم تجاه العوامل المؤثرة في تغير المناخ، وكان ناجحاً كذلك في تشجيع بعض الإجراءات التي تؤدي إلى التقليل من الأضرار التي تؤثر في المناخ.

وهدفت دراسة كل من سوبل وسبانيرمان وليسا وهسنيا (Soble, Spanierman, lisa,& Hsin-ya 2011،) إلى التعرف على الآثار المترتبة على اتجاهات طلبة الجامعات البيض من خلال مشاهدة شريط فيديو يوثق انتشار العنصرية، وتكونت العينة من (138) طالباً من الطلاب البيض، تم اختيارهم بشكل عشوائي وتقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وأظهرت النتائج تغير ملحوظ في الاتجاهات وزيادة كبيرة في الوعي العنصري لدى أفراد المجموعة التجريبية والشعور بالذنب تجاه ما يحدث.

وأجرى السويدي (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي لتأهيل معلمات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في دولة الامارات العربية المتحدة لتربية الموهوبين في تنمية وتحسين اتجاهات المعلمات نحو الموهبة والتفاعل اللفظي والقدرات الإبداعية والدافعية لدى طالباتهن. استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي في الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (32) معلمة مقسمة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتم اختيار فصل دراسي عشوائي لكل معلمة من معلمات المجموعتين، تكونت العينة من (349) طالبة للمجموعة التجريبية و(369) طالبة للمجموعة الضابطة، استخدمت الباحثة المقابلات واستبانة الاحتياجات التدريبية ومقياس الاتجاهات نحو الموهبة من إعدادها وأداة فلاندرز للتفاعل اللفظي على المجموعتين قبل وبعد، كما تم تطبيق كل من مقياس الدافعية للإنجاز وقائمة تقدير الإبداع المدرسي على الطالبات، وبالنسبة لاتجاهات المعلمات نحو الموهبة فقد أظهرت النتائج أن للبرنامج التدريبي المطور أثر جوهري في تحسين اتجاهات المعلمات نحو الموهبة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من مراجعة الدراسات البحثية التي تم الوصول إليها أنه لا توجد دراسات بحثية عربية ولا أجنبية تعرضت لاتجاه المعلمين والإداريين التربويين نحو تعليم الموهوبين من خلال استخدام الأفلام، وبعد استعراض الدراسات يلاحظ تنوع المنهج المستخدم فيها، حيث استخدمت بعض الدراسات المنهج الوصفي واستخدمت بعض الدراسات المنهج التجريبي وشبه التجريبي، واتجه بعض الدراسات إلى المنهج المختلط.

وقد تنوعت الدراسات من حيث نوع العينة، من مديري المدارس، معلمي الطلبة الموهوبين، معلمين تلقوا تدريباً على تعليم الطلبة الموهوبين، وكانت العينة الأغلب من معلمي الطلبة العاديين، كما أن معظم الدراسات قد أجريت على الجنسين (ذكور، إناث) وهو ما يتوافق مع عينة البحث الحالي ومن حيث إن العينة من التربويين. وقد قام بعض الباحثين بتصميم مقياس خاص بدراستهم مثل دراسة الفهيد (Alfahaid, 2002)، بينما استخدمت غالبية الدراسات مقياس ناديو وجانييه (1985، 1991) Gagné & Nadeau، لذلك سيتم في هذا البحث استخدام هذا المقياس بالشكل الذي استخدمته السويدي (2010) في دراستها من خلال تصميم مقياس خاص لتقييم اتجاهات المعلمين والإداريين التربويين نحو الموهبة.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

بما أن البحث الحالي يسعى إلى الكشف عن أثر استخدام الأفلام التوعوية على اتجاهات المعلمين والإداريين التربويين نحو الموهبة، فإن المنهج شبه التجريبي هو الأنسب لتحقيق أهداف البحث، وذلك باستهداف مجموعتين، المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، واعتمدت المقارنة بين المجموعتين من جهة وبين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من جهة أخرى.

متغيرات البحث وتعريفاته الإجرائية:

يتضمن البحث المتغيرات التالية:

1- المتغير المستقل (الأفلام التوعوية): هي عبارة عن سلسلة قصيرة من الأفلام التوعوية من إعداد الباحث، والتي أعدت خصيصاً لهذا البحث، مكونه من (8) أفلام توعوية، موضوعها المدخل في تربية الموهوبين ورعايتهم، ويقدر وقت كل فيلم من دقيقة إلى أربع دقائق يتم عرضها إلكترونياً، بهدف مساعدة المشاهد على تكوين اتجاهات إيجابية نحو الموهوبين ورعايتهم.

2- المتغيرات الضابطة:

1- النوع الاجتماعي (ذكور، إناث).

2- الوظيفة: المعلمين والإداريين التربويين التابعين لإدارة السراج المنير في دولة الكويت.

3- المؤهل الأكاديمي (بكالوريوس، دراسات عليا).

4- سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات، 10سنوات فأكثر).

3- المتغير التابع (اتجاهات المعلمين والإداريين التربويين نحو الموهبة) وهي الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة نتيجة استجابتهم على عبارات مقياس الاتجاه نحو الموهبة من إعداد الباحث، ويقصد بها مجموعة الاستجابات الإيجابية (القبول والتأييد) أو السلبية (الرفض والمعارضة) أو الحيادية للمعلمين والإداريين التربويين نحو الموهبة ورعاية الموهوبين، بحيث كلما ارتفعت درجة المشارك عن المتوسط دل على تغير الاتجاه.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من المعلمين والإداريين التربويين في مراكز إدارة السراج المنير التابعة لوزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية في دولة الكويت للعام الدراسي (2018/2017)، والبالغ عددهم (497) معلماً ومعلمة و(75) إدارياً تربوياً.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (64) معلماً وإدارياً تربوياً بواقع (32) من الذكور و(32) من الإناث تم تقسيمها بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتضم كل مجموعة (20) من المعلمين و(12) من الإداريين. حيث تم الاختيار العشوائي البسيط عن طريق القرعة للمراكز التابعة لإدارة السراج المنير، فوقع الاختيار على ثمانية مراكز، أربعة منها للذكور والأربعة الأخرى للإناث وكذلك تم الاتفاق مع إدارة التوجيه للتنسيق مع الموجهين والموجهات، وكذلك تم الاختيار القصدي على مستوى الأفراد داخل المركز الواحد، وتم الاختيار العشوائي لتحديد كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بواقع (32) فرداً لكل مجموعة، ويبين جدول (1) توزيع أفراد المجموعة

التجريبية والضابطة حسب النوع الاجتماعي تبعا للمراكز المختارة، ويبين الجدول (2) توزيع أفراد عينة البحث حسب متغيرات الوظيفة والمؤهل الأكاديمي وسنوات الخبرة.

جدول (1)

توزيع أفراد المجموعة التجريبية والضابطة حسب متغير النوع الاجتماعي تبعا للمراكز المختارة

توزيع العينات	الذكور		الإناث		ملاحظات	المجموع
	المركز	العدد	المركز	العدد		
المجموعة الضابطة	مركز القرين	7	مركز السلام	7	في كل مركز 5 معلمين + وكيل + مدير = 7	32
	مركز سلوى	7	مركز سعد العبد الله	7		
	الموجهين	2	الموجهين	2		
المجموعة التجريبية	مركز الزهراء	7	مركز السرة	7		32
	مركز بيان	7	مركز عبد الله مبارك	7		
	الموجهين	2	الموجهين	2		
المجموع	32		32			**64**

جدول (2)

توزيع أفراد المجموعة التجريبية والضابطة حسب متغيرات الوظيفة والمؤهل الأكاديمي وسنوات الخبرة

المجموعة	الوظيفة	العدد	المؤهل الأكاديمي	العدد	سنوات الخبرة	العدد	المجموع
التجريبية	المعلمين	20	بكالوريوس	23	أقل من 10 سنوات	14	32
	الإداريين التربويين	12	دراسات عليا	9	10 سنوات فأكثر	18	
الضابطة	المعلمين	20	بكالوريوس	25	أقل من 10 سنوات	14	32
	الإداريين التربويين	12	دراسات عليا	7	10 سنوات فأكثر	18	

وللتأكد من مدى تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) على مقياس الاتجاهات نحو الموهبة قبل تطبيق البرنامج، جرى تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على المتوسط وكان الفرق غير دال، وتم عرض النتائج كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3)

تحليل التباين الأحادي على الاختبار القبلي لمقياس الاتجاهات نحو الموهبة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
بين المجموعات	56.250	1	56.250	.825	.367
داخل المجموعات	4229.500	62	68.218		
المجموع	4285.750	63			

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (3)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على مقياس اتجاهات المعلمين والإداريين التربويين نحو الموهبة ككل حسب مجموعة البحث، وعليه أمكن الحكم بتكافؤ المجموعتين إحصائياً.

أدوات البحث:

اشتملت على مقياس الاتجاهات نحو الموهبة، والبرنامج القائم على الأفلام التوعوية، وهي على النحو التالي:

أولا: مقياس الاتجاهات نحو الموهبة

تم تطوير أداة لقياس الاتجاهات نحو الموهبة ورعاية الطلبة الموهوبين، ويبين الملحق (ج) أداة البحث، ويتلخص الأسلوب الذي تم اتباعه لذلك الهدف في الخطوات التالية:

أولاً: بناء عدد من الفقرات التي تقيس الاتجاهات نحو رعاية الموهوبين وذلك من خلال المصادر التالية:

1- الأدب التربوي السابق، والدراسات ذات العلاقة بالاتجاهات العامة، والاتجاهات نحو برامج الطلبة الموهوبين وأساليب رعايتهم خاصة، مثل مقياس جانييه ونادو Gagne & Nadeau (1985) نحو الموهبة ومقياس السويدي (2012) ومقياس الفرهود (2006) لقياس الاتجاهات نحو الموهبة.

2- المجلات والمنتديات التعليمية الخاصة بالموهوبين في المواقع الإلكترونية (كمنتدى مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين) وأوراق العمل المقدمة لمؤتمرات الموهبة والإبداع.

ثانياً: بعد تجميع الفقرات من المصادر السابقة، وإعادة صياغتها، تم انتقاء أكثر من (30) فقرة لعرضها على المحكمين (الملحق، ب) لتحكيمها، وتقيس تلك الفقرات الاتجاهات نحو خمسة أبعاد، وهي: مبررات الرعاية، خصائص الموهوبين، أساليب الكشف عن الموهوبين، أساليب الرعاية وتأهيل المعلمين لرعاية الطلبة الموهوبين.

ثالثاً: تم تصميم المقياس بحيث يتضمن (4) فقرات في كل بعد من الأبعاد الخمسة من خلال مناسبة الفقرات واتساقها من الأفلام المعدة لكل بعد ومن خلال وجهة نظر المحكمين ليكون مجموع فقرات المقياس (20) فقرة، ويبين جدول (4) أبعاد المقياس وأعداد فقراتها.

جدول (4)

أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الموهبة وعدد فقرات كل بعد

م	البعد	عدد الفقرات
1	مبررات رعاية الطلبة الموهوبين	4
2	خصائص الطلبة الموهوبين	4
3	أساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين	4
4	أساليب رعاية الطلبة الموهوبين	4
5	تأهيل المعلمين لرعاية الطلبة الموهوبين	4
المجموع		**20**

رابعاً: اختيار تدريج ليكرت Likert الخماسي لقياس أداة المفحوص على فقرات الاستبانة، وذلك لكونه يعطي تقديراً دقيقاً لمدى موافقة أو رفض المفحوص لموضوع ما، وكان توزيع العلامات على الفقرات في الجدول (5) كما يلي:

جدول (5)

توزيع العلامات في الفقرة الإيجابية والسلبية

الفقرة	موافق بشدة	وافق	موافق إلى حد ما	عارض	معارض بشدة
يجابية	5	4	3	2	1
سلبية	1	2	3	4	5

وقد تكونت أداة البحث من قسمين، هما:

القسم الأول: يشمل المعلومات الديموغرافية للمفحوص، وهي:

- النوع الاجتماعي، وله مستويان، هما: ذكر وأنثى.
- المؤهل الأكاديمي، وله مستويان، هما: بكالوريوس ودراسات عليا.
- سنوات الخبرة، ولها مستويان، وهي: أقل من 10 سنوات، 10 سنة فأكثر.

- نوع الوظيفة، ولها مستويان، وهي: معلمين، إداريين تربويين (موجه، وكيل، مدير).

القسم الثاني: الاستبانة متمثلة في (20) فقرة متضمنة لخمسة أبعاد:

- مجال مبررات رعاية الموهوبين.
- مجال خصائص الموهوبين.
- مجال أساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين.
- مجال أساليب رعاية الطلبة الموهوبين.
- مجال تأهيل المعلمين والمعلمات لرعاية الطلبة الموهوبين.

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام كلٍ من:

أ- صدق المحتوى:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية الخاصة بلغ عددهم (8) محكمين، وقد طلب الباحث من السادة المحكمين إبداء الرأي والملاحظات والمقترحات حول المقياس ومدى ملاءمته لقياس اتجاهات المعلمين والإداريين التربويين نحو الموهبة، وقد حصل على بعض الآراء والمقترحات من السادة المحكمين وقام في ضوئها بإضافة وحذف بنود وتعديل وصياغة بعض منها، حيث تم الوصول بعد التحكيم إلى (20) فقرة لأداة البحث.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي للاختبار من خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية والتي بلغ عددها (30) معلماً وإدارياً تربوياً، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل بند من بنود المقياس مع البعد التابع له، وكذلك فحص معاملات الارتباط بين الأبعاد المكونة له في جدول (6)، وذلك للتعرف على قوة معامل الارتباط الناتج، وكان معامل الارتباط بين البنود والمجموع العام دال عند (001). ويوضح ذلك جدول (7) معامل الارتباط لكل فقرة مع المقياس ككل ومع البعد التابعة له.

جدول (6)

معاملات الارتباط بين الابعاد المكونة لمقياس الاتجاهات نحو الموهبة (ن=30)

البعد	خصائص الموهوبين	أساليب الكشف	أساليب الرعاية	تأهيل المعلمين
مبررات الرعاية	.588**	.717**	.815**	.872**
خصائص الموهوبين		.394*	.664**	.588**
أساليب الكشف			.615**	.747**
أساليب الرعاية				.795**

جدول (7)

معامل الارتباط لكل الفقرات مع البعد التابعة له

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
البعد الأول: مبررات الرعاية		17	0.778**
1	0.824**	18	0.859**
7	0.902**	البعد الرابع: أساليب الرعاية	
10	0.825**	5	0.796**
13	0.858**	11	0.749**
البعد الثاني: خصائص الموهوبين		19	0.871**
2	0.602**	20	0.660**
6	0.668**	البعد الخامس: تأهيل المعلمين	
14	0.786**	4	0.781**
16	0.725**	9	0.862**
البعد الثالث: أساليب الكشف		12	0.872**
3	0.620**	15	0.844**
8	0.776**		

ثبات المقياس:

تم تقييم درجة ثبات مقياس الاتجاهات نحو الموهبة في الدراسة الاستطلاعية باحتساب ثبات الاستقرار وذلك بتطبيق المقياس وإعادة تطبيقه على عينة بلغ عددها (30) معلماً وإدارياً تربوياً من الجنسين، وبفاصل زمني أسبوع بين التطبيقين حيث بلغ ثبات المقياس ككل (0.85). كما جرى تقييم درجة الثبات للمقياس باستخدام طريقة

كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل ثبات المقياس ككل في هذه الدراسة (0.936) وهو معامل قوي، مما يعني الاعتماد على هذا المقياس بدرجة جيدة من الثقة. ويعرض الجدول (8) نتائج تقييم درجة الثبات للمقياس حسب الطريقة.

جدول (8)

قيم معاملات الثبات لمقياس الاتجاهات نحو الموهبة وطريقة التقييم

البعد	عدد الفقرات	طريقة التقييم	
		الاستقرار (الإعادة)	الاتساق الداخلي (ألفا)
المقياس ككل	20	850.	936.

ثانياً: البرنامج القائم على الأفلام التوعوية

يتكون البرنامج من سلسلة أفلام توعوية متتابعة معدة من قبل الباحث من أجل قياس أثرها على اتجاهات المعلمين والإداريين التربويين في إدارة السراج المنير بدولة الكويت، هذه الأفلام أعدت وفقا لأسلوب الأنيميشن Animation بطريقة علمية فنية متناسقة ومتسلسلة وموجهه للمعلمين والإداريين التربويين، تم تحكيمها من قبل المختصين، فالبرنامج التربوي القائم برنامج إعلامي تدريبي موجه للمعلمين والإداريين التربويين لتنمية وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو الموهبة.

فلسفة البرنامج:

توظيف وسائل الإعلام المرئية في توعية المعلمين والإداريين بأهمية رعاية الموهوبين سعيا لتغيير اتجاهاتهم نحو رعاية الموهوبين.

الهدف العام:

نشر التوعية بين المعلمين والإداريين التربويين بأهمية رعاية الموهوبين.

الأهداف الخاصة:

- أن يفهم المتلقي تعريفات الطالب الموهوب.
- أن يدرك المتلقي خصائص الطالب الموهوب.
- أن يعي المتلقي أدوات الكشف عن الطالب الموهوب.
- أن يحرص المتلقي على تصحيح المعتقدات الخاطئة حول الطالب الموهوب.
- أن يكون المتلقي قاعدة بأهمية رعاية الموهوبين.
- أن يحرص المتلقي على توفير البرامج الخاصة برعاية الموهوبين أينما حل.

خطوات التحقق من البرنامج قبل التطبيق:

– **المرحلة الأولى (المادة العلمية):** بعد أن تمت الموافقة على موضوع البحث وتم تحديد العينة المستهدفة، وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة المشابهة لموضوع البحث تمت تحديد الأبعاد المراد قياسها في العينة المستهدفة، وعليها تم الرجوع إلى الكتب العلمية الأصلية المعتمدة واستخلاص المادة العلمية المطلوبة منها، وتلخيصها ثم تحويلها إلى مواد علمية إعلامية سهلة على المتلقي ومناسبة له، ومن ثم تم تقسيمها إلى (8) أفلام توعوية.

– **المرحلة الثانية (المونتاج):** وهي المرحلة التي تم فيها تحول الأفكار والمواد العلمية إلى أفلام تعليمية توعوية، فتم تحديد الرسمات والشخصيات المطلوبة لبناء الأفلام التوعوية، وتم رسمها من خلال استخدام برنامج الألستريتر illustorater من مجموعة برامج الأدوبي Adobe، وبعد الانتهاء من الرسومات والشخصيات تمت مرحلة التسجيل الصوتي للمواد العلمية المعدة أو ما يسمى بالفويس أوفر Voice Over وفيها تم استخدام برنامج الايديشن Audotion للأصوات كذلك من مجموعة برامج الأدوبي Adobe، ثم تأتي مرحلة دمج الرسومات وتحريكها بناء على التسجيل الصوتي المعد وهي المرحلة الأصعب في المونتاج، وتم هذا الدمج من خلال استخدام برنامج الأفتر افكت After Effect وهو كذلك من مجموعة برامج الأدوبي .Adobe

– **المرحلة الثالثة (العينة الاستطلاعية):** بعد أن صمم البرنامج، تم اختبار البرنامج على عينة استطلاعية عددها (30) لاختبار مدى ملاءمة البرنامج للعينة وتصحيح ما يحتاج تصحيحه.

– **المرحلة الرابعة (الصورة النهائية للبرنامج):** بعد أن تم التحكيم والتعديلات النهائية، خرج البرنامج بثمانية أفلام توعوية مؤقته من دقيقة إلى 4 دقائق للفيلم الواحد، وعليها تم تصميم وتقنين مقياس الاتجاهات المعد لقياس مدى أثرها على اتجاهات المعلمين والإداريين التربويين نحو الموهبة، ويبين الملحق (ب) أسماء المحكمين على الأفلام التوعوية.

وصف البرنامج:

أولاً: أساليب التقييم:

تم استخدام عدد من الأساليب لتقييم البرنامج وهي كالتالي:

1- التقييم القبلي: يهدف لتوفير درجات أولية عن اتجاهات المعلمين والإداريين التربويين نحو الموهبة قبل البرنامج، وذلك باستخدام مقياس الاتجاهات نحو الموهبة المعد من قبل الباحث.

2- التقييم البعدي: يهدف لتوفير درجات نهائية لبيان مدى التغير في اتجاهات المعلمين والإداريين التربويين نحو الموهبة بعد الانتهاء من البرنامج وذلك باستخدام مقياس الاتجاهات نحو الموهبة المعد من قبل الباحث، وقياس مدى المعرفة التي تم اكتسابها وأثرها على أفراد عينة البحث.

ثانياً: محتوى البرنامج:

احتوى البرنامج على ثمانية أفلام توعوية متنوعة تعطي أساساً معرفياً في تربية الموهوبين ورعايتهم، مجمل وقت الأفلام التوعوية (16) دقيقة، تم ترتيبها بناء على الأولوية في بناء المعرفة كما في الجدول (9) التالي.

جدول (9)

قائمة محتويات البرنامج

الفيلم	الزمن	الموضوع	السيناريو
الأول	1:30 د	مقدمة تشويقية	مشهد يدور في مدرسة لمعلم في البداية لا يعي سبب عدم تركيز بعض الطلبة في الصف الدراسي، فيلجأ لمدير المدرسة الواعي بذلك ليستشيره بالأمر، فيرشده المدير للحل (النظارة) بأن يستخدمها في اليوم ثم يعيدها له، والسبب وراء ذلك أن المدير في النهاية يريد للمعلم أن يحصل بنفسه على نظارته الخاصة، ثم يستخدمها المعلم في الفسحة فيرى شيء عجيب لطالب تدور حوله كواكب وكأنه رائد فضاء والغريب في الأمر أنه لا يستطيع رؤية رائد الفضاء إلا إذا لبس النظارة، ثم يستخدمها في الفصل فينبهر مما لديه ويتعجب من الطلبة الذين لم يركزوا معه في الدرس السابق كأنهم في عالم مختلف كل حسب اهتمامه.
الثاني	2:10 د	تعريف الموهوب	تم التركيز في هذا الفيلم على التعريفات المعتمدة للموهوب وتم استخدام ثلاثة تعريفات مقسمة إلى تعريف محلي وتعريف دولي وتعريف عربي.
الثالث	1:00 د	مبررات رعاية الموهوبين	ماهي الأسباب التي تدعونا لرعاية الموهوبين ولماذا؟، ففي هذا الفيلم تمت الإجابة عن هذه الأسئلة.
الرابع	3:00 د	خصائص الموهوبين	يدور هذا الفيلم حول الموهوب وخصائصه بشكل عام، وتم التركيز على أكثرها انتشاراً، والتأكيد على أن الموهوب لا يشترط أن تكون فيه كل الصفات مجتمعة.
الخامس	2:00 د	الكشف عن الموهوبين	أساليب التعرف العلمية والكشف عن الموهوب تدور مراحلها في هذا الفيلم، وكذلك الاختبارات المستخدمة بشكل مختصر.
السادس	4:00 د	برامج رعاية الموهوبين	ما هي أساليب الرعاية المناسبة والمستخدمة للموهوبين؟ وأمثله عليها نجدها في هذا الفيلم.

السابع	1:30 د	كفايات معلم الموهوبين	في هذا الفيلم تم التركيز على المعلم والدور المطلوب منه عند التعامل مع الموهوبين، والكفايات المطلوبة لمعلم الموهوبين.
الثامن	1:00 د	معتقدات خاطئة عن الموهوبين	هناك انتشار واسع ومختلط عن الطلبة الموهوبين أدى إلى تكوين معتقدات ومفاهيم عن الموهوبين غير صحيحة، فبشكل مختصر عولنا على بعضها.

تحكيم البرنامج:

تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال تربية الموهوبين للحكم على صدق محتوى البرنامج ومدى تناسق وملاءمة وكفاية الإجراءات، وإبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم، وتم الأخذ بالملاحظات، والقيام بالتعديلات اللازمة حسب ملاحظات المحكمين، ويبين الملحق (ب) أسماء المحكمين.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام أساليب الإحصاء التحليلي التالية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2- معادلة كرونباخ ألفا، لتحديد معامل ثبات المقياس.

3- تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في الاتجاهات نحو الموهبة في القياس القبلي.

4- اختبار (T) للعينات المستقلة (Independent Samples T-test) للتحقق من دلالة الفروق الحاصلة للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

5- اختبار (T) للعينات المترابطة (Paired Samples T-test) للتحقق من الفروق الحاصلة بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية.

6- اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) لفحص أثر المتغيرات الضابطة النوع الاجتماعي والوظيفة والمؤهل الأكاديمي وسنوات الخبرة.

نتائج البحث ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء النتائج التي تم التوصل إليها من خلال التحليل الإحصائي للبيانات المتعلقة بتطبيق برنامج قائم على استخدام الأفلام التوعوية لدراسة أثرها على اتجاهات المعلمين والإداريين التربويين نحو الموهبة في دولة الكويت، وبعد تحليل بيانات تطبيق القياس القبلي والبعدي إحصائياً وفقاً لفرضيات البحث، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

وتنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) في متوسط درجات القياس البعدي لمقياس الاتجاهات نحو الموهبة للمجموعة التي تلقت برنامج الأفلام التوعوية المختصة بتربية الموهوبين والمجموعة التي لم تتلقى البرنامج".

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (t) للعينات المستقلة (Independent Samples T-test)، كما هو موضح بالجدول (10).

جدول (10)

اختبار (t) للقياس البعدي للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاهات نحو الموهبة

البعد	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مبررات الرعاية	17.47	1.866	18.50	2.140	62	2.054	0.044
خصائص الموهوبين	15.34	2.404	16.41	2.030	62	1.910	.0610
أساليب الكشف	16.81	2.132	18.00	2.016	62	2.289	.0250
أساليب الرعاية	16.28	2.854	17.94	2.271	62	2.569	.0130
تأهيل المعلمين	16.84	2.081	18.16	2.172	62	2.469	.0160
الدرجة الكلية	**82.75**	**7.919**	**89.00**	**9.531**	**62**	**2.853**	**.0060**

يتبين من الجدول السابق أن الفروق الحاصلة بين متوسطات درجات اتجاهات المعلمين والإداريين التربويين بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات نحو الموهبة في المقياس البعدي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وتم قياس حجم التأثير الحاصل بين المجموعة التجريبية والضابطة في المقياس البعدي على طريقة كوهن (Cohen's d) وفقاً لنتائج القياس السابق فكان الناتج (0.71) وهذا ما يدل على أن التأثير كان كبيراً، لأن الناتج أكبر من (0.06) وفقاً لطريقة كوهن، وبعد إجراء مقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لكل من المجموعة التجريبية والضابطة كل على حدة، نجد أن المجموعة التجريبية قد حققت كسباً في الدرجة الكلية حيث بلغ (89) بتأثير حجمه (0.71)، أما المجموعة الضابطة فحققت متوسطاً مقداره (82.75)، وهذا الفرق في الكسب يؤكد أيضاً أن المجموعة التجريبية قد تلقت خبرات من خلال مشاهدة الأفلام التوعوية كان لها أثرها على تحسين اتجاهاتهم نحو رعاية الموهوبين، وترجع الاتجاهات الإيجابية من قبل المعلمين والإداريين التربويين نحو الموهبة ورعاية الموهوبين لعدة أسباب منها:

1. تأكيد البرنامج المعد على ضرورة البحث عن اتجاهات جديدة يواجه بها المعلمون والإداريون التربويون التحديات التربوية في مجال تربية الموهوبين.

2. أن المعلمين والإداريين التربويين الذين تلقوا التدريب على تربية الموهوبين كان لديهم وعي في تربية الموهوبين، هناك احتمال أن المعلمين والإداريين التربويين المهتمين والمحبين لتربية الموهوبين يسعون نحو معرفة كل ما هو جديد في مجال تربية الموهوبين أكثر من غيرهم وبالتالي ينجذبون نحو مجال تربية الموهوبين، والعامل الآخر هو أن البرنامج وما اشتمل عليه من أفلام توعوية تناولت مبررات الرعاية وتعريف الموهوب وخصائص الموهوبين وأساليب الكشف عن الموهوبين وأساليب رعايتهم وأهمية كفايات معلم الموهوبين، كان لها دور في زيادة إدراك المعلمين والإداريين التربويين حول الموهوبين ورعايتهم، أن البرنامج راعى الجوانب التي يحتاجها التربوي في مجال تربية للموهوبين، وهو ما يؤكد مشكلة البحث بأهمية التوعية قبل تنفيذ البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين، فلابد من تعزيز وتحسين الاتجاهات وبناء معرفة لها أثر إيجابي نحو تربية الموهوبين قبل البدء في برامج رعاية الموهوبين.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع بعض الدراسات التي تناولت اتجاهات المعلمين والإداريين التربويين نحو الموهبة مثل دراسة الفهيد (2002) والسويدي (2010) والتي عملت على قياس أثر التدريب أثناء الخدمة وكشفت عن وجود تحسن إيجابي في اتجاهات العينة نحو تربية الموهوبين ورعايتهم، وكذلك يتفق البحث الحالي مع دراسة العنزي (1994) ودراسة الفرهود (2006) ودراسة لازيق (Lassig, 2009) بوجود اتجاهات إيجابية نحو تربية الموهوبين. بينما اختلفت نتائج البحث الحالي مع بعض الدراسات التي أسفرت عن اتجاهات سلبية مثل دراسة شيبكو (Chipego, 2004) حيث كشفت عن اتجاهات متناقضة نحو تعليم الموهوبين ولدى العينة اتجاه محايد إلى إيجابي بسيط نحو الخدمات الخاصة للموهوبين، واتجاهات سلبية بشكل متوسط نحو التسريع والتجميع حسب القدرات، وكذلك دراسة ماك كوش وسيجل (McCoach & Siegle, 2005) أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وأن التدريب على تعليم الموهوبين لم يؤثر على اتجاهات المعلمين نحو الموهوبين.

أما في مجال التوعية والتدريب، فقد جاء البحث الحالي مؤيداً ومتفقاً مع دراسة ماك كوش وسيجل (McCoach & Siegle, 2007) ودراسة لازيق (Lassig, 2009) ودراسة السويدي (2010) في أن التوعية والتدريب يزيد ويحسن من الاتجاهات الإيجابية نحو الموهبة ورعاية الموهوبين، وهذا ما يؤكد ما نتج من دراسة نيدهام (Needham, 2010) رغبة المعلمين الكبيرة في التنمية المهنية في تعليم الموهوبين والمتفوقين لتحسين فهم الحاجات والجوانب العاطفية والاجتماعية وبالتالي توفير بيئة داعمة يتعلم وينمو فيها الأطفال الموهوبين والمتفوقين.

ومن النتائج السابقة نرفض الفرضية الصفرية الأولى لوجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الاتجاهات نحو الموهبة بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

وتنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) بين متوسط درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس الاتجاهات نحو الموهبة لدى أفراد المجموعة التجريبية".

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (t) للعينات المترابطة (Paired Samples t-test)، كما هو موضح بالجدول (11).

جدول (11)

اختبار (*t*) للعينات المترابطة لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات نحو الموهبة القبلي والبعدي

البعد	القبلي (ن = 32)		البعدي (ن = 32)		درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مبررات الرعاية	17.75	2.328	18.50	2.140	31	1.638	.1120
خصائص الموهوبين	15.84	1.668	16.41	2.030	31	1.567	0.127
أساليب الكشف	17.09	2.333	18.00	2.016	31	2.406	0.022
أساليب الرعاية	16.94	2.501	17.94	2.271	31	2.607	0.014
تأهيل المعلمين	17.25	2.258	18.16	2.172	31	2.310	0.028
الدرجة الكلية	**84.88**	**8.594**	**89.00**	**9.531**	**31**	**2.707**	**0.011**

يتضح من الجدول السابق أن للأفلام التوعوية المعدة من قبل الباحث أثر في تحسين اتجاهات المعلمين والإداريين التربويين نحو الموهبة، فنجد أن مستوى الدلالة بالنسبة للدرجة الكلية يساوي (0.011) وهو ما يبين أن الفروق الحاصلة بين متوسطات درجات اتجاهات المعلمين والإداريين التربويين في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات نحو الموهبة للمجموعة التجريبية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بعد عرض الأفلام التوعوية، وتم قياس حجم التأثير الحاصل بين القياس القبلي والقياس البعدي في المجموعة التجريبية على طريقة كوهن (Cohen's d) وفقاً لنتائج القياس السابق فكان الناتج (0.45) وهذا ما يدل على أن التأثير كان متوسطاً، لأن الناتج بين (0.04) و(0.06) وفقاً لطريقة كوهن، وبعد إجراء مقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية لكل من القياس القبلي والبعدي كل عل حدة، نجد أن المجموعة التجريبية ارتفع متوسطها الحسابي في القياس البعدي حيث بلغ (89) والمتوسط في القياس القبلي كان (84.88)، وهذا الفرق في الكسب يؤكد أن المجموعة التجريبية قد تلقت خبرات من خلال مشاهدة الأفلام التوعوية كان لها أثرها على تحسين اتجاهاتهم نحو رعاية الموهوبين.

ويرى الباحث أن هذه الدلالة جاءت لعدة أسباب منها: حداثة الموضوع على المعلمين والإداريين التربويين، ورغبة المعلمين والإداريين التربويين بأن تكون لديهم معرفة بطرق وأساليب الكشف والرعاية دون الرجوع للجهات الرسمية، وتطبيقها في الميدان، ورغبة المعلمين والإداريين التربويين في التنمية المهنية في تعليم الموهوبين، وهو ما يتفق مع دراسة نيدهام (Needham, 2010)، بالإضافة إلى الأسلوب العلمي المستخدم في الأفلام التوعوية، وطريقة العرض. وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة الخلف (2005) ودراسة راشل (Rachel, 2011) ودراسة كل من سوبل وسبانيرمان وليسا وهسنيا (Soble, Spanierman, lisa & Hsin-ya, 2011) في قدرة الأفلام التوعوية في تغيير وتعزيز الاتجاهات.

ومن النتائج السابقة نرفض الفرضية الصفرية الثانية لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس الاتجاهات نحو الموهبة لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

وتنص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**α**=0.05) بين متوسط درجات القياس البعدي لمقياس الاتجاهات نحو الموهبة لدى أفراد المجموعة التجريبية تبعا لمتغير النوع الاجتماعي".

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) لصغر عدد عينات الفئات، ويوضح الجدول (12) نتائج هذا القياس.

جدول (12)

اختبار مان ويتني (*Mann-Whitney*) للمجموعة التجريبية في القياس البعدي وفقا لمتغير النوع الاجتماعي

البعد	الذكور (ن = 16)		الاناث (ن = 16)		U	W	Z	مستوى الدلالة
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب				
مبررات الرعاية	204.5	12.78	323.5	20.22	68.5	204.5	2.439	0.023
خصائص الموهوبين	173.5	10.84	345.5	22.16	7.5	173.5	3.465	0.000
أساليب الكشف	195.5	12.22	332.5	20.78	59.5	195.5	2.642	0.008
أساليب الرعاية	187.5	11.72	340.5	21.28	51.5	187.5	3.040	0.003
تأهيل المعلمين	208	13	320	20	72	208	2.216	0.035
الدرجة الكلية	**171**	**10.69**	**357**	**22.31**	**35**	**171**	**3.511**	**0.000**

يتضح من الجدول السابق أن متوسط رتب فئة الإناث في الكسب المتحقق على الأبعاد من خلال عرض الأفلام التوعوية يساوي (22.31) وهو أعلى من متوسط رتب فئة الذكور الذي بلغ (10.69) وأشارت نتائج اختبار مان ويتني إلى أن الفرق دال إحصائياً، حيث كان مستوى الدلالة يساوي (0.000) وهو أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وتم قياس حجم التأثير الحاصل بين فئة الذكور وفئة الإناث على طريقة كوهن (Cohen's d) وفقاً لنتائج القياس فكان الناتج (1.24) وهذا ما يدل على أن التأثير كان كبيراً، وبعد إجراء مقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفئات المجموعة التجريبية وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي كل على حدة، نجد أن الفرق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي للإناث كان أكبر من الذكور في الجدول (12)، وهذا الفرق في الكسب يؤكد أن الإناث قد تلقت خبرات من خلال مشاهدة الأفلام التوعوية كان لها أثرها على تحسين اتجاهاتهم نحو رعاية الموهوبين أكبر من الذكور، كما يظهر الجدول (12) أن متوسط رتب درجات اتجاهات المعلمين والإداريين نحو الموهبة لفئة الإناث يفوق متوسط رتب الدرجات لفئة الذكور، وكانت جميع الفروق لصالح فئة الإناث، مما يشير إلى وجود أثر للأفلام التوعوية المعدة من قبل الباحث على اتجاهات المعلمين والإداريين التربويين نحو الموهبة في المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.

وفيما يتعلق باستخدام برنامج تدريبي في مجال تربية الموهوبين وقياس أثره على اتجاهات المعلمين نحو تربية الموهوبين، فقد اتفق البحث الحالي مع دراسة الفرهود (2006) في أن نتائج الاتجاهات كانت إيجابية، لكن اختلفت معه في وجود فروق بالنسبة للنوع الاجتماعي، فالبرنامج التدريبي في البحث الحالي القائم على الأفلام التوعوية له أثر أكبر على فئة الإناث من الذكور.

ومن النتائج السابقة نرفض الفرضية الصفرية الثالثة لوجود فروق كبيرة بين متوسط درجات القياس البعدي لمقياس الاتجاهات نحو الموهبة لدى أفراد المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

وتنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) بين متوسط درجات القياس البعدي لمقياس الاتجاهات نحو الموهبة لدى أفراد المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير الوظيفة".

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) لصغر عدد عينات الفئات، ويوضح الجدول (13) نتائج هذا القياس.

جدول (13)

اختبار مان ويتني (*Mann-Whitney*) للمجموعة التجريبية في القياس البعدي وفقا لمتغير الوظيفة

البعد	المعلمين		الإداريين التربويين		U	W	Z	مستوى الدلالة
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب				
مبررات الرعاية	315.5	15.78	212.5	17.71	105.5	315.5	0.614	0.578
خصائص الموهوبين	337.5	16.88	190.5	15.88	112.5	190.5	0.297	0.774
أساليب الكشف	305.5	15.28	222.5	18.54	95.5	305.5	0.976	0.346
أساليب الرعاية	343	17.15	185	15.42	107	185	0.533	0.632
تأهيل المعلمين	317	15.85	211	17.58	107	317	0.531	0.632
الدرجة الكلية	**327.5**	**16.38**	**200.5**	**16.71**	**117.5**	**327.5**	**0.97**	**0.924**

يتضح من الجدول السابق أن متوسط رتب المعلمين في الكسب المتحقق على الأبعاد في المقياس البعدي يساوي (16.38) وهو متقارب مع متوسط رتب فئة الذكور الذي بلغ (16.71) وأشارت نتائج اختبار مان ويتني أن الفرق غير دال إحصائياً، حيث كان مستوى الدلالة يساوي (0.924) وهو أكبر من المستوى المحدد سابقاً (0.05)، إذاً نقبل الفرضية الصفرية الرابعة لعدم وجود فروق بين متوسط درجات القياس البعدي لمقياس الاتجاهات نحو الموهبة لدى أفراد المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير الوظيفة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

وتنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) بين متوسط درجات القياس البعدي لمقياس الاتجاهات نحو الموهبة لدى أفراد المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير المؤهل الأكاديمي ".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) لصغر عدد عينات الفئات، ويوضح الجدول (14) نتائج هذا القياس.

جدول (14)

اختبار مان ويتني (*Mann-Whitney*) للمجموعة التجريبية في القياس البعدي وفقا لمتغير المؤهل الأكاديمي

البعد	بكالوريوس		دراسات عليا		U	W	Z	مستوى الدلالة
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب				
مبررات الرعاية	418.5	16.74	109.5	15.64	81.5	109.5	0.297	0.789
خصائص الموهوبين	436.5	17.46	91.5	13.07	63.5	91.5	0.266	0.281
أساليب الكشف	396.5	15.84	132	18.86	71	396	0.77	0.474
أساليب الرعاية	436	17.44	92	13.14	64	92	1.129	0.302
تأهيل المعلمين	413	16.52	115	16.43	87	115	0.024	1.000
الدرجة الكلية	**428.5**	**17.14**	**99.5**	**14.21**	**71.5**	**99.5**	**0.730**	**0.474**

يتضح من الجدول السابق أن متوسط رتب الحاصلين على البكالوريوس في الكسب المتحقق على الأبعاد في المقياس البعدي يساوي (17.14) وهو أكبر من متوسط رتب الحاصلين على الدراسات العليا الذي بلغ (14.21) وأشارت نتائج اختبار مان ويتني أن الفرق غير دال إحصائياً، حيث كان مستوى الدلالة يساوي (0.474) وهو أكبر من المستوى المحدد سابقاً (0.05)، إذاً نقبل الفرضية الصفرية الخامسة لعدم وجود فروق بين متوسط درجات القياس البعدي لمقياس الاتجاهات نحو الموهبة لدى أفراد المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير الوظيفة.

النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

وتنص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) بين متوسط درجات القياس البعدي لمقياس الاتجاهات نحو الموهبة لدى أفراد المجموعة التجريبية تبعا لمتغير سنوات الخبرة ."

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) لصغر عدد عينات الفئات، ويوضح الجدول (15) نتائج هذا القياس.

جدول (15)

اختبار مان ويتني (*Mann-Whitney*) للمجموعة التجريبية في القياس البعدي وفقا لمتغير سنوات الخبرة

البعد	أقل من 10 سنوات		10 سنوات فأكثر		U	W	Z	مستوى الدلالة
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب				
مبررات الرعاية	213	15.21	315	17.5	108	213	0.744	0.512
خصائص الموهوبين	221	15.79	307	17.06	116	221	0.386	0.722
أساليب الكشف	210	15	318	17.76	105	210	0.816	0.442
أساليب الرعاية	226	16.14	302	16.78	121	226	0.2	0.866
تأهيل المعلمين	217	15.5	311	17.28	112	217	0.558	0.613
الدرجة الكلية	**217.5**	**15.54**	**310.5**	**17.25**	**112.5**	**217.5**	**0.514**	**0.613**

يتضح من الجدول السابق أن متوسط رتب فئة الخبرة أقل من (10) سنوات في الكسب المتحقق على الأبعاد في المقياس البعدي يساوي (15.54) وهو أقل من متوسط رتب فئة الخبرة (10) سنوات فأكثر الذي بلغ (17.25) وأشارت نتائج اختبار مان ويتني أن الفرق غير دال إحصائياً، حيث كان مستوى الدلالة يساوي (0.613) وهو أكبر من المستوى المحدد سابقاً (0.05)، إذاً نقبل الفرضية الصفرية السادسة لعدم وجود فروق بين متوسط درجات القياس البعدي لمقياس الاتجاهات نحو الموهبة لدى أفراد المجموعة التجريبية تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

من خلال عرض نتائج الفرضية الرابعة والخامسة والسادسة أوضحت الفروق أنها ليست دالة إحصائياً بين متوسط درجات اتجاهات المعلمين والإداريين التربويين في المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاهات نحو الموهبة تبعاً لمتغيرات الوظيفة والمؤهل الأكاديمي وسنوات الخبرة، حيث كشفت نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) في الفرضيات عن عدم وجود فروق في تأثير الأفلام التوعوية المعدة على اتجاهات المعلمين والإداريين التربويين نحو الموهبة في المجموعة التجريبية تبعاً للمتغيرات المذكورة في الفرضيات، وذلك يوضح صلاحية الأفلام التوعوية المعدة في التأثير بشكل عام على كل الوظائف التربوية والمؤهلات الأكاديمية وكل فئات سنوات الخبرة المعتمدة في البحث، وهذا ما يساعد في تعميمها.

توصيات البحث:

من خلال النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يوصي الباحث بما يلي:

1- وضع الإستراتيجية العربية للموهبة والإبداع موقع التنفيذ.

2- بناء مراكز رعاية الموهوبين في جميع وزارات وإدارات الدولة، والاستفادة منها في تنفيذ البرامج الإرشادية والتعريفية بفئة الطلبة الموهوبين وأساليب اكتشافهم ورعايتهم.

3- العمل على بناء مركز إعلامي متطور ومتجدد مختص في التوعية بتربية الموهوبين.

4- العمل على بناء برنامج وطني نشط للتوعية الإعلامية حول الدور المهم لرعاية الموهبة في عملية التنمية الشاملة.

5- إقامة حملات إعلامية في القنوات الإعلامية والإلكترونية المحلية والعربية باستخدام الأفلام التوعوية المعدة تستهدف المعلمين والإداريين التربويين في القنوات الإعلامية والإلكترونية المحلية والعربية.

6- العمل على تطوير البرنامج التوعوي المستخدم وإثرائه بأفلام ومواضيع جديدة ذات تنوع وعمق بأسلوب شيق متسلسل ومناسب لشرائح المجتمع.

البحوث المقترحة:

1- تطبيق البحث على عينات مختلفة ودراسة أثر الأفلام التوعوية عليها.

2- البحث في أثر الأفلام التوعوية المعدة في تحسين السلوك.

3- البحث في فاعلية الأفلام التوعوية في بناء برامج خاصة للموهوبين.

4- البحث في قدرة الأفلام التوعوية المعدة على الاستغناء عن التدريب التقليدي.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية:

الخلف، عبد الله. (2005). دور أفلام التوعية المرورية في رفع مستوى الوعي المروري، *رسالة ماجستير غير منشورة*،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

الرشودي، بندر. (2007). الإعلام والموهبة. *المؤتمر العلمي العربي الخامس لرعاية الموهوبين والمتفوقين - رعاية الموهوبين والمبدعين إنجازات عربية مشرقة* - المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين - الأردن، عمان: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، 297-309.

الزغول، عماد والمحاميد، شاكر. (2010). *سيكولوجية التدريس الصفي. (ط2)*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

السرور، ناديا. (2010). *مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

السمادوني، السيد إبراهيم. (2009). *تربية الموهوبين والمتفوقين*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الفرهود، صالح، (2006). اتجاهات المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية نحو رعاية الطلبة الموهوبين بمدينة عرعر، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

المشعان، دلال. (1998). *جهود دولة الكويت في رعاية الطلاب الفائقين بمدارس التعليم العام*. الكويت: الأمانة العامة للتربية الخاصة.

المشعان، دلال. (2001). *رعاية الطلاب الفائقين بدولة الكويت*. الكويت: الأمانة العامة للتربية الخاصة.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2008). *الإستراتيجية العربية للموهبة والإبداع في التعليم العام*.

المولد، قحطان. (2010). الإعلام التربوي والتربية الإعلامية. *مجلة التربية*، اليمن، **30**،.66-64

النهان، موسى. (2015). دليل مرجعي للكشف عن الموهوبين (ط. 2). الإمارات العربية المتحدة: جائزة حمدان بن راشد.

أبو عوف، طلعت محمد، (2002). مدى فعالية محك تقدير المدرسين في التعرف على الطلاب الموهوبين لغويًا، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة سوهاج، مصر.

بكلاند، وارن. (2012). *فهم دراسة الأفلام*. ترجمة: حمد منير الأصبحي، دمشق: المؤسسة العامة للسينما. (الكتاب الأصلي منشور 1998).

جروان، فتحي. (2008). *الموهبة والتفوق والإبداع*. عمان: دار الفكر للنشر والطباعة.

جروان، فتحي. (2012). *أساليب الكشف عن الموهوبين* (ط. 3). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جروان، فتحي. (2014). *الموهبة والتفوق* (ط. 5). عمان: دار الفكر.

حبيب، رواء. (2013). أثر استخدام الفيلم التعليمي في التحصيل المعرفي والمهارى لمادة المنظور لدى طلبة قسم التربية الفنية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة المستنصرية، بغداد.

سبيرز، كريستي وهيز، فرجينيا. (2015). *تقويم برامج الموهوبين*. ترجمة: داود سليمان القرنة، السعودية: مكتبة العبيكان.

عبد الله، عادل. (2006). *النمو العقلي للطفل*. (ط.3). القاهرة: دار الرشاد.

عمر، أحمد. (2008) *معجم اللغة العربية المعاصرة*. القاهرة: عالم الكتب.

كلارك، باربارا. (2013). *تنمية الموهبة*. ترجمة: عبير محمد العموري، عمان: دار الفكر.

مركز صباح الأحمد للموهبة والإبداع. (2015). استرجعت من http://sacgc.org

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Alfahaid, S. (2002). *A Study of gifted education in Saudi Arabia: Teachers and administrators' attitudes and impact of the gifted identification training program*. Published Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, United State of America.

Chipego, A. D. 2004. *Factors associated with the attitudes of elementary level classroom teachers toward gifted education*, Unpublished Doctoral Dissertation, Widener University, Pennsylvania, USA.

Clark, J. J., & Dixon, D. N. (1997). The impact of social skills training on self-concept of gifted high school student. *Journal of Secondary Gifted Education, 8*(4), 179-88.

Davis, G. A. & Rimm, S. B. (1989). *Education of the gifted and talented* (6th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Davis, G. Rimm, S. & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented. (6th ed.)* USA: Person Higher Education & Professional Group.

Feldhusen, J. (2001). Terman, Hollingworth, and the gifted. *Roeper Review*, *23*(3), 165-165.

Gross, M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in early years. *Roeper Review,* Vol. 21, No. 3, pp. 207-214.

Lassig, Carly J. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: the importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education, 18*(2). pp. 32-42.

McCoach, D. B., & Siegle, D. (2005). Personal and contextual predictors of teachers' attitudes toward the gifted. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association,* Montreal, Canada.

Neber, H. (2004). Teacher identification of students for gifted programs: Nomination to a summer school for highly gifted programs. *Psychology Science*, 46(3), 348-362.

Needham, V. C. (2010). *Primary teachers' perception of the social and emotional aspects of gifted and talented education*. Published Master Thesis, Canterbury University, Canterbury, New Zealand.

Rechal, A. Howell. (2011). Lights, camera … action? Altered attitudes and behaviour in response to the climate change film The Age of Stupid. *Global Environmental Change, 21*(1), 177–187.

Soble, Jason R. Spanierman, Lisa B. Liao, Hsin-Ya. (2011). Effects of a brief video intervention on White university students' racial attitudes. *Journal of Counselling Psychology, 58*(1), 151-157.

The Persuasive Use of Presupposition: A Pragmatic Study of Obama's Inaugural Speech

Dr. Nihal Hassan El Leithy

Lecturer of Translation- Faculty of Alsun- Suez Canal University

Abstract: Pragmatics has a lot of tools such as presupposition. Presupposition represents a fundamental role in the process of communication in general and in political speech in particular. Politicians tend to employ presupposition to accomplish various aims. Based on Barack Obama's' inaugural speech, January, 2009, this paper is concerned with analyzing the persuasive use of presupposition at both existential, lexical and structural levels, for the aim of exploring how Obama has succeeded in achieving his real political goals by employing presupposition willing to provide a participation to comprehend political speeches. This paper adopts Levinson Model of Presupposition Triggers (1983) as the analysis tool for the ex-president Barack Obama's inaugural speech in 2009. The taxonomy of presupposition has been analyzed to figure out the function of each type. Analyzing Obama's inaugural address is really great, because he was the first African-American president of the USA and who confronted great economic political and social problems both in the USA and the rest of the world and his speech must reflect his concern with these issues to get domestic and international support. As a conclusion, presupposition has been employed in political speech for the purpose of persuasion and to gain the audience's support to the side of the speaker thus he can achieve his intentional goals.

Key Words: Presupposition, Barack Obama, Political Speech.

Introduction:

Jucker (1997, p. 121) states that political speech is characterized by its trial to have the audience accept the speaker's point of view through the employment of different strategies. Therefore, language becomes so crucial to politicians who depend fundamentally on it to be their gate to be in touch with people during their campaigns, elections, inauguration, or governance (Taiwo, 2009). Furthermore, Moreover, David (2014, p.164) believes that the language of politics is the Language of the power of influencing thought, controlling people's behavior, and molding their ideology. Also, Beard (2000) claims that "language of politics helps us to understand how language is used by those who wish to gain power, those who wish to exercise power and those who wish to keep power".

Presupposition:

In pragmatics, presupposition refers to the implied presumption about a background belief relevant to an utterance whose truth is taken for granted by both the speaker and the listener. Presupposition is defined as “the common ground” implanted in an utterance that is taken for granted by all the participants of a discourse (Levinson, 1983, p.3). Presupposition also refers to the embedded assumptions stuck to the direct meaning of a text or an utterance which is taken for granted (Richardson, 2007, p.63). Furthermore, Hudson (2000, p.321) states that presupposition has a vital role in making and understanding an utterance. While, Levinson (1997, p.186) points out that one of presupposition's main features is that it is accountable in the context where it is used. For example: "When did John leave?" presupposes that John left. Whereas, Widdowson (1996, p.63) illustrates that presupposition is associated with the implied meaning by the speakers and thus the same utterance may have different meanings if uttered by different speakers, in different situations, to different audience. According to Zare (2012, p.336), presupposition is defined as "one of the properties of language which impinges on readers or listeners’ understanding of facts and events through using subtle linguistic devices and constructions is considered an argumentative concept in CDA". Also, Khaleel (2010) clarifies that the concept of presupposition was first introduced by the prominent German logician Frege in 1892 and that it refers to "the

implicit information of a propostion embedded in a sentence or an utterance. Presupposition, based on the common ground principle of a conversation at a particular time, is the set of propositions that the participants in that conversation at that time equally assume to be taken for granted and not subject to any further discussion or argument. In simple words, to presuppose something is to assume that it is commonly presumed to be true by the two parties. The common ground depicts a set of worlds in which all of the propositions in the common ground are true. When uttered forcefully, sentences are meant to update the common ground. If the sentence is approved by the participants, the proposition it expresses is added to the common ground. Updating is made by removing false propositions and keeping true ones. Sentences can have pragmatic presuppositions in the sense of imposing certain requirements on the common ground. A sentence like "It was Margaret who broke the keyboard" presupposes that someone broke the keyboard (Then it asserts that Margaret broke the keyboard) then common ground includes the proposition that someone broke the keyboard. One natural source of pragmatic presuppositions may be semantic presuppositions associated with the sentence (Fintel, 2000, p.49). In addition, Stalnaker (1974, p. 447) believes that presupposition is mainly a characteristic of the addresser not of the utterances. He also states that one must differentiate between what is asserted and what is presupposed in a sentence. For example, the sentence "Sam regrets that he voted for Nixon" presupposes that Sam voted for Nixon and asserts that he feels bad about it (p. 457).

Presupposition can be employed as a tool of avoidance because it let users of language not say all information and details related to certain topic, "if we had to spell out all the details every time we, then communicating would be an extremely lengthy and tedious" (Finch, 2000, p.165).

Entailment and Presupposition:

Linguists have acknowledged that natural languages put forward the means to make a distinction between the basic point of an utterance, its assertive content, and information that should be considered as background information for the participants to the conversation, so-called presuppositions. Entailment refers to the relationship between two utterances where the truth of one (a) necessitates the truth of the other (b). For example, (a) "The King was

assassinated", entails (b) "The King is dead". If sentence (b) is false, then sentence (a) must be false too, and vice versa. Entailment is different from implicature where the truth of one sentence proposes the truth of the other but does not necessitate it. Also, entailment is different from presupposition where the truth of what one is presupposing is taken for granted. Negation is the best test to make distinction between entailment and presupposition (Blackburn &Bos, 1999, pp. 85-97).

Test for verifying presupposition:

The process of differentiating between an entailment and a presupposition can be conducted through the test of negation, question and conditionals. Presuppositions can be verified by using the constancy under negation, question formation, conditional principles and modals such as may, perhaps, might, should, and must (e.g. John must stop smoking). According to this test, only semantic presuppositions remain true after negation, question and conditionals. In case of negation, the conventional meaning of the sentence (the truth) is affected but the presupposition is left untouched (e.g. Tom did not regret leaving the party), while modals affect modality of the sentence and also leave the presupposition unaffected (e.g. The king of Mally may be bald) and in the case of question forming, the speech act is changed from assertion to question but the truth value of the sentence is kept true thus the presupposition is left untouched too (e.g. Does Tom regret leaving the party), (Blackburn &Bos, 2005, p.93). In other words, presuppositions should not be affected by negation, question formation, conditional or modal. Likewise, Verschueren (1978, p.127) asserts, that some pragmatic presuppositions do not stay constant under negation. In other words, pragmatic presuppositions and their negated counterparts do not presuppose the same meaning. For example:

- John's brother has not come back from Nigeria .
- John has a brother (presupposition).
- John's brother has just come back from Nigeria (Negation).
- John has a brother (still presupposes).
- Has John's brother just come back from Nigeria? (Question).
- John has a brother (still presupposes).

- If John's brother has just come back from Nigeria, he would have taken a rest (Conditional).
- John has a brother (still presupposes).

The first sentence (1) presupposes the second one, and the presupposition will be proved to be true if it remains constant under negation, as proved in sentences (3) and (4), as well as under question as proved by sentences (5) &(6) and under conditional as proved by sentences (7) and (8). On the contrary, the presupposition will not be true if it is changed when it is tested.

Classifications of Presupposition Triggers:

The efforts of linguists were devoted to render taxonomy of presupposition triggers. Karttunen (1971) has categorized thirty-one genres of presupposition. After that, Levinson (1983) has listed three general groups of presupposition triggers namely existential, lexical and structural. While Yule (2010) has classified presupposition triggers into six types, containing: existential, lexical, structural, factive, non-factive and counter-factual triggers.

Levinson's Model of Presupposition Triggers:

Levinson (1983, p. 160) defines pragmatic presupposition as "something the speaker assumes to be the case prior to making an utterance". For example, the utterance "Mary's bother bought three horses", the addresser anticipates to have the presuppositions that a person called Mary exists. It also presupposes that she has a brother, only one brother who has a lot of money. Presuppositions can be differentiated from other linguistic constructions. There are some linguistic structures that writers or speakers can use to convey the implied information without stating them explicitly. These lexical classes or syntactic forms are called presupposition triggers. The large set of linguistic expressions or constructions that are said to “trigger” a presupposition includes definite descriptions (the), change of state predicates (stop, start, continue), additive particles (too), pseudo-clefts (it is X who…), or, importantly for this paper, factive verbs such as realize, discover, know, regret, ignore. For example, each sentence has an assertive component and a presupposition component. For example, "Zoologists realize that elephants are mammals" (Chemela & Bott, 2011, p.4). Furthermore, the presupposition must be true in the context of an

utterance of a sentence that contains a presupposition trigger. A great number of linguists have explained different types of presupposition triggers. On the one hand, Lamarque & Asher (1997, p.359) state that existential presuppositions are highly dominant and widely used. The most remarkable representations for the existential presuppositions are the possessive constructions, proper names and definite noun phrase of existence. For example, Mary's dog is cute presupposes that there exists someone called Marry and she has a dog. Also, Levinson (1983, p.177) indicates that some verbs stand for lexical triggers such as: implicative verbs as "forget, happen, and manage" showing that a verb like "manage" asserts the success in doing something, and presupposes the trial of doing this thing. He, also, clarifies another set of verbs of judging as "criticize and accuse" in which presupposition does not belong to the speaker but to the subject of the verb of judgment. Levinson goes further to reveal that iteratives are presupposition triggers which are associated with certain words as "another, again, anymore; returned; another time; to come back, restore, and repeal". Further, McCawley (1976, p.16) mentions that Counter-factual verbs as "pretend and claim" are considered presupposition triggers and that they presuppose the falsity of the proposition uttered which is contradictory to what is true. Furthermore, Palmer (1981:p.170) confirms that presupposition can be inferred from certain lexical items which are called conventional items as "clean and kill". For example, the sentence 'I cleaned the room'presupposes that the room was dirtydue to the verb, and the sentence 'I killed the bird'presupposes that the bird wasalive. Then the sentence John is a bachelor also presupposes that John is unmarried .

The investigation and analysis of presuppositions' structure function and translation will be conducted within the framework of Levinson's model of presupposition triggers (1983) in which has classified presupposition triggers into three main categories: Existential, Lexical and structural triggers.

Existential presupposition triggers:

Lamarque (1997, p. 359) believes that existential presuppositions represent the cornerstone for presupposition theory. Most obviously, the possessive constructions, in English give rise to a presupposition of existence; moreover the existential presupposition is not only assumed to be present in possessive constructions but also more generally in any name or definite noun

phrase, i.e. definite description, in which the addresser is assumed to be committed to the existence of the entities named. For example،

(1a) Mary's dog is cute.

b. There exists someone called Mary

c. Mary has a dog.

Sentence (1a) presupposes (1b) and (1c); that there exists someone called Mary and she has a dog. This means that all 'definite names' presuppose the existence of their referents. However, non-definite names do not trigger a presupposition since they lack reference.

Lexical presupposition triggers:

Certain kinds of verbs or lexical items trigger a presupposition as indicated below:

Implicative verbs:

Yule (2010, p.28) explains lexical presupposition by stating that in saying that someone managed to do something; the verb 'managed' carries asserted and presupposed meaning. The asserted meaning is that the person succeeded in doing something. Therefore, a clause like "someone did not manage to do something" asserts that the person did not succeed (the asserted meaning), and presupposes that the person did try to do that thing (the non-asserted meaning). So, 'managed' is conventionally interpreted as asserting 'succeeded' and presupposing 'tried'. Levinson, (1983, p.181) labels this type of verbs as 'implicative verbs' providing, the following examples:

(1a) John managed to open the door.

b. John tried to open the door.

(2a) John forgot to lock the door.

b. John ought to have locked or intended to lock the door.

Other examples involve the following lexical items: ‘happened to’ presupposes ‘didn't plan or intend to’; ‘avoided’ presupposes ‘was expected to or ought to’, etc.

Factive items:

Crystal (1997, p.147) states that Factive items presuppose the truth of the proposition expressed through the clause. Thus, they are called ‘factive’ because they presuppose the truth of their complement clause, e.g:.

1)a) She didn't realize he was ill.

b. He was ill.

2)a) We regret telling him.

b. We told him.

Examples (1) and (2) illustrate that the presupposed information following the verbs ‘realize’ and ‘regret’ is treated as a fact and is described as factive presupposition. Other examples of this set of verbs include: know; appreciate; saw; forced to; agree; make sense; amuse; bear in mind; etc. Factive predicators may involve other classes than verbs, i.e., adjectives and noun constructions, e.g:.

(1)a. I wasn't aware that she was married.

b. She was married.

Change of state verbs:

Saeed (1997, p.99) indicates that Change of state verbs a kind of switch presupposition that the new state is both described and is presupposed not to have held prior to the change. These verbs include: start, stop, begin, continue, finish, take, leave, enter, come, go, arrive, etc. For example،

1)a) Judy started smoking cigars.

b. Judy used not to smoke cigars.

2)a) Michelle stopped seeing werewolves.

b. Michelle used to see werewolves.

Verbs of judging:

Levinson (1983, p. 182) explains that the implication in such presuppositions is not attributed to the speaker so much as to the subject of the verb of judging, e.g:.

(1a) Agatha accused/didn't accuse Ian of plagiarism

b. (Agatha thinks) plagiarism is bad.

(2a) Ian criticized/didn't criticize Agatha for running away.

b. (Ian thinks) Agatha ran away.

Counter-factual verbs:

Crystal (1997, p.147) elaborates that counter-factual constructions presuppose the falsity of the proposition expressed in the complement clause. Therefore, what is presupposed is the opposite of what is true, or contrary to facts, as in the verb 'pretend' that carries a counter-factive presupposition. E.g:.

(1a) Max is pretending that he is sick.

b. Max is not sick.

Conventional items:

Palmer (1981, p.170) believes that the presuppositions of sentences can be seen as part of the conventional meaning of expressions, that is, tied to lexical items. Thus, the sentence I cleaned the room involves the presupposition that the room was dirty, due to the verb 'clean', and the sentence I killed the bird involves the presupposition that the bird was alive, due to the verb 'kill'. Also, some nouns carry such a conventional meaning. E.g:.

(1a) John is a bachelor.

b. John is unmarried.

Iteratives:

Levinson (1983, p.183) illustrates that another type of lexical presupposition is 'iterative' or 'categorical' presupposition. Iterative presupposition is associated with certain words, such as, another, again, anymore; returned; another time; to come back, restore, repeal, etc., e.g:.

(1a) Bill drank another cup of tea.

b. Bill had drunk at least one.

(2a) the flying saucer came /didn't come again.

b. The flying saucer.

Structural presupposition triggers:

Structural presuppositions form a type when certain sentence structures conventionally and regularly, presuppose that part of the structure is already assumed to be true. Addressers can use such structures to treat information as presupposed (i.e., assumed to be true), and, hence, to be accepted as true by the addressee.

Cleft constructions:

Biber et al (1999, p.155) state that a clause can be "divided into two parts, each with its own verb". He adds that clefting is used to bring particular elements into focus. He classifies cleft constructions into two major types:

- It-clefts:

Biber et al (1999, p.159) illustrate that the it-cleft construction consists of the pronoun it followed by a form of the verb be and by "the specially focused element, which may be of the following types: a noun phrase, a prepositional phrase, and adverbial phrase, or an adverbial clause, and finally by, a relative-like dependent clause introduced by that, who, which, or zero", e.g:.

(1a) It was his voice that held me.

b. Something held me.

Hence, sentence (1a) exhibits the it-cleft1 construction and the expression 'his voice' is the specially focused element which is of the type noun phrase. The occurrence of such a construction triggers a presupposition that presupposes sentence (1b.(

- Wh-clefts:

Biber et al (1999, p.159) point out that the wh-cleft construction consists of a clause introduced by a wh-word, usually what, a form of verb to be, and the especially focused element: a noun phrase, an infinitive clause, or a finite nominal clause, e.g :.

(1a) What I really need is another credit card.

b. I need a credit card.

Sentence (1a) exhibits the wh-cleft construction and it presupposes.

- Wh-questions:

Levinson (1983, p.181) argues that both constructions, i.e., the it-cleft and the wh-cleft constructions share approximately the same presuppositions. The wh-question constructions in English are conventionally interpreted with the presupposition that the information after the wh–form as is already known to be true, e.g:.

(1a) When did he leave؟

b. He left.

(2a) where did you buy the bike؟

b. You bought the bike.

The type of presupposition illustrated in (1, 2) can lead addressers to believe that the information presented is necessarily true, rather than just the presupposition of the person asking the question. Therefore, in asking "Who has taken my umbrella?" The addresser is said to be presupposing or taking it for granted that somebody has taken his umbrella. Clearly it would be anomalous for an addresser to say "I know that he had taken my umbrella, but who has taken it"؟

- Adverbial clauses:

Biber et al (1999, 194) indicates that adverbial clauses are used as adverbials in the main clause. Those clauses trigger presupposition. Therefore, sentence (1a) presupposes sentence (1b). E.g:.

(1a) She wrote the book when she lived in Boston.

b. She lived in Boston.

*Comparative constructions:

Levinson (1983, p.183) argues that the use of comparisons and contrasts triggers presupposition. Thus, the comparative constructions (Adjective-er + than) and (As + adjective + as) signal the occurrence of a presupposition, e.g.:• Adjective-er + than…

(1a) Carol is /isn't a better linguist than Barbara.

b. Barbara is a linguist.

As + adjective + as.…

(1a) Jimmy is/isn't as unpredictably gauche as Billy.

b. Billy is unpredictably gauche.

- Counter factual conditionals:

Yule (2010, p.29) states that a conditional structure of the type shown in (1) below, generally, presupposes that the information in the if-clause is not true at the time of utterance.

(1a) If you were my friend, you would have helped me.

b. You are not my friend.

- Non-restrictive clauses:

Levinson (1983, p.184) believes that although there are two major kinds of relative clauses, restrictive and non-restrictive clauses, in English, only non-restrictive clauses trigger a presupposition. He justifies his viewpoint by stating

that in the case of nonrestrictive clauses the additional parenthetical information "is not affected by the negation of the main verb outside the relative clause and thus gives rise to presupposition", non-restrictive clauses survive under negation test, e.g:.

(1a) The Proto-Harrappans, who flourished 2800-2650 B.C., were/were no great temple builders.

b. The Proto-Harrappans flourished 2800-2650 B.C.

Presupposition triggers in Obama's inaugural address in 2009. Retrieved from:

https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2013/01/21/inaugural-address-president-barack-obama

There are many presupposition triggers employed in the inaugural address delivered by Obama. They include different types: existential, lexical and structural with their sub-genres. This study provides a detailed analysis of them. Sentences including presupposition triggers are extracted. Presupposition triggers are italicized. The type of trigger, form of trigger, trigger itself and presupposition are all illustrated in each sentence. The symbol ">>" is used to stand for "presupposes." Existential, Lexical, and structural Presupposition triggers are analyzed.

Table (1): Presupposition triggers in Obama's inaugural address

Trigger	Type of Trigger	Form of Trigger	Presupposition
Vice president	Existential	Definite description	There is a vice president of U.S called Biden
Each	Lexical	Iterative	They gathered before to inaugurate the former president
Bear	Lexical	Factive	They realize that they are witnesses.
			They are sure of democracy

Trigger	Type of Trigger	Form of Trigger	Presupposition
Affirm	Lexical	Factive	promise.
Our	Existential	Possessive pronoun	They have democracy.
What binds us…	Structural	Wh-Clause	People are bound by one principle.
This nation	Existential	Definite description	There is a nation called America
What make us exceptional	Structural	Wh-cleft	American are exceptional due to a concept.
Continue	Lexical	Change of State	American will begin a new era.
while these truths are self-evident	Structural	Adverbial clause	Truth are evident
The patriots	Existential	Definite description	There are loyal people
Determine	Lexical	Factive	They realize the requirements of prosperity.
Discover	Lexical	Factive	They are aware of the rules of prosperous free market.
Resolve	Lexical	Factive	America is great due to its given attentiveness for the weak.
Life's	Existential	Possessive "S"	Life has hazards and people should be protected from them.
Society's ills	Existential	Possessive "S"	Society has ills that should be cured by cooperative

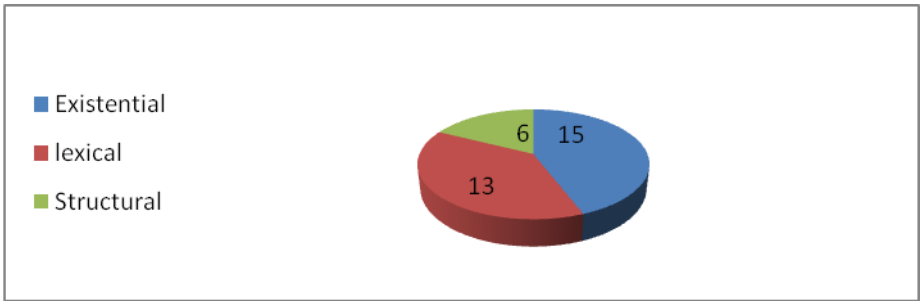
Trigger	Type of Trigger	Form of Trigger	Presupposition
			efforts.
Our	Existential	Possessive pronoun	They have promising children
begun	Lexical	Change of State	They have a new state and new era
A decade of war is ending	lexical	Change of State	They will witness a new peaceful era
America's prosperity	Existential	Possessive "s"	America has prosperity
Economic recovery has begun.	Lexical	Change of state	American will witness economic flourishing phase
When	Structural	Adverbial clause	Families suffer from the brink of hardship due to low wages
Knows	Lexical	Factive	They realize that poor girls have rights.
Maintain our national treasure	Existential	Possessive pronoun	There is a national treasure and he'll work hard to keep it.
Renew	lexical	Change of state	The institutions will witness renewal in his phase.
Our brave men	Existential	Definite description	There are brave people who fight without fear of battle's flames.
We will defend our people	Existential	Definite description	There are people in his country and he will defend them.

Trigger	Type of Trigger	Form of Trigger	Presupposition
resolve our differences with other nations peacefully	Existential	Possessive pronoun	They will accept and deal with differences peacefully.
lasting peace does not require perpetual war	lexical	Factive	He asserts that wars around must be ended up to enjoy permanent peace.
support democracy from Asia to Africa,	Existential	Definite description	There is democracy and he will support it to overwhelm from Asia to Africa
greater	structural	Comparative	No other country has more greatness than a powerful one
We are heirs of those who won peace	Existential	Definite description	Obama seeks to spread peace everywhere like some ancestors who cared for this.
's	Existential	Possessive "s"	This generation has a task to be accomplished
Better	Structural	Comparative	They should have a different way to welcome immigrants.

Table (2): Number of Frequency of Presupposition Triggers in Obama's Inaugural Speech.

Type	Frequency
Existential	15
lexical	13
Structural	6

Figure (1): The percentage of presupposition triggers in Obama's inaugural speech.



According to the major types of presupposition triggers, as illustrated in table (2) and figure (1) above, existential presupposition triggers have got the highest scoring fifteen frequencies, followed by lexical presupposition triggers that got the second rank thirteen occurrences, while the structural presupposition triggers got the third rank. As existential and lexical presuppositions recorded the most frequently used types, they are showed to be the constant characteristics of political discourse. With its easy structure formed of possessive constructions or definite noun phrases, existential presupposition is thought the most readily credited for presupposition. Schmid (2001) also assured that "people are more likely to object to the propositional content of that-clause that is represented as necessarily true than to the attitudinal meaning of the noun" (p, 154). As a matter of fact, existential presupposition is stronger or more difficult to detect in comparison to other categories. Schmid and Caffi are among the scholars who strongly confirm that existential presupposition is one of the least refutable presuppositions ever used. Interestingly, Bonyadi&

Samuel (2011) concluded that existential or presupposition through nominalization is among the most frequently used presupposition triggers in political speech. Simply, Existential presuppositions represent the highest recurrences. Existential is identified by means of possessive constructions or any definite noun phrase is called existential. As a matter of fact, by using these linguistic forms the speaker seems committed to the existence of mentioned entities. Lexical presupposition: as Yule (2010) points out, in lexical presuppositions the use of some forms with their stated meanings is interpreted as the presentation of some non-asserted meanings. Lexical presupposition can also be considered as one of the best method to express implicit proposition.

Levinson (1983) postulates that existential presupposition triggers shows the commitment of the speaker to the entities he refers to, his loyalty and responsibility especially when he uses the definite description and possessive pronouns. He goes further to assert that lexical presupposition triggers are employed by speakers to create an image specifically when using "change of state verbs" to refer to a transition or change of situation. Obama has employed the "change of state verbs" numerous times to make an indirect comparison between the former presidential phase and what he is going to do during his presidential term to gain people's support and to attract them to his side. Also, Obama has used factive verbs to speak about his beliefs and principle such as caring for spreading peace, equality among people, protecting the weak, considering the marginalized and immigrants, establishing democratic society, and giving a great concern to education and economy. All these points are worth to persuade people that he is the right person for the right place. Thus lexical and existential presupposition triggers have succeeded to achieve their functions as persuasive tools in the political speech.

Conclusion:

Based on an analysis of presupposition triggers found in Obama's inaugural speech, it can be concluded that presupposition triggers have been used for better conveying his political intentions and thus getting the audience to his side. Presupposition triggers, including existential, lexical and structural ones, play a vital role in pinpointing important information, making language more concise and obvious, achieving the interaction with the audience and

creating close relationship between the parties of speech, thus the speaker can accomplish his political goals.

References:

Beard, A. (2000). The Language of Politics. London: Routledge.

Blackburn, P. and Bos, J. (2005). Representation and inference for natural language: First course in computational semantics. Chicago: University of Chicago Press.

Bott, L. and Chemela, E (2011). Processing presuppositions: Dynamic semantics vs pragmatic enrichment.

Crystal, D. (1998). A Dictionary of Linguistics and Phonetics. Oxford:Blackwell Publisher Ltd.

Finch, G. (2000). Linguistic Terms and Concepts. London: Macmillan

Fintel, K. (2000) What is presupposition accommodation? MIT, July, retrieved from http/www.dspace.mit.edu/openaccess.dis.

Hudson, G. 2000. Essential Introductory Linguistics. Michigan:BlackwellPublishers Inc.

Jucker, A. (1997). Persuasion by inference: Analysis of a party political broadcast. Retrieved from: https://www.academia.edu/735404/Persuasion_by_inference _Analysis_of_a_party_political_broadcast.

Karttunen, L. (1971). Implicative verbs. Language. http://dx.doi.org/10.2307/412084

Kempson, M. (1975). Presupposition and the Delimitation of Semantics. Cambridge University Press.

Khaleel, L. M. (2010). An analysis of presupposition triggers in journalistic texts. Journal of College of Education for Women. Vol. 12. PP. 523-550.

Lamarque, P. (1997) Concise encyclopedia of philosophy of language. Oxford: Elsevier Science Ltd .

Levinson, S. C. (1983). Pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press.

McCawley, J. (1976) Notes from the linguistic underground. (Syntax and Semantics, vol. 7.) New York: Academic Press.

Palmer, F. (1981) Semantics. Cambridge: Cambridge University Press.

Richardson, J. E. (2007). Analyzing newspapers: An approach from critical discourse analysis. NY: Palgrave ،Macmillan.

Saeed, J. (2000). Semantics. Foreign Language Teaching and Research Press.

Stalnaker, R. (1974). Pragmatic presuppositions, in Milton K. Munitz and Peter K. Unger (eds.) Semantics and Philosophy, New York: New York University Press.

Taiwo, R. (2009). Legitimization and Coercion in Political Discourse: A Case Study of Olusegun Obasanjo Address to the PDP Elders and Stakeholders Forum. Journal of Political Discourse Analysis. Vol. 2(2).191-205 .

Verschueren, J. (1978). Reflections on presupposition failure: A contribution to an integrated theory of pragmatics. Journal of Pragmatics, 2, 107-152. http://dx.doi.org/10.1016/0378-2166(78)90009-7.

Widdowson, H.G 1996. Linguistics. Oxford : Oxford University Press.

Wilson, D. (1975) Presuppositions and non-truth-conditional semantics. London: Academic Press.

Yule, G. (2010). Pragmatics. Oxford: Oxford University Press. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511757754

Zare, J. (2012). Presupposition Trigger-A Comparative Analysis of Broadcast News Discourse. International Journal of Linguistics. http://dx.doi.org/10.5296/ijl.v4i3.2002.

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES