مجلة
البحوث التربوية والنوعية
Journal of Educational and Qualitative Research
(J E Q R)

"إقليمية - علمية – دورية – محكمة – متخصصة"

تصدر عن
مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (SERO)
" أكاديمية – تأهيلية – تنموية "

برعاية أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري

قد حصلت على ٧/٧ في تقييم المجلس الأعلى للجامعات المصرية على تقييم المجلات العلمية لعام ٢٠٢٢م
ومعامل تأثير عربي (١,٩) لعام ٢٠٢١م

الترقيم الدولي للمجلة

Print: ISSN: 2735- 4490

Online: ISSN: 2735-4504

العدد الثالث عشر، (يوليو، ٢٠٢٢)

الهيئة الاستشارية (*)

أ.د/ أحمد مهدى مصطفي
جامعة الأزهر – مصر

أ.د/ أشرف عبدالقادر
جامعة بنها - مصر

أ.د/ السيد الخميسي
جامعة دمياط- مصر

أ.د/ أماني حنفي
جامعة عين شمس – مصر

أ.د / بندر العتيبي
جامعة الملك سعود – السعودية

أ.د/ جمال شفيق
جامعة عين شمس - مصر

أ. د/ حمدي محمد البيطار
جامعة أسيوط - مصر

أ.د / سهير حوالة
جامعة القاهرة – مصر

أ.د / صالح الزهراني
جامعة جدة – السعودية

أ.د/ صالح الغامدي
جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية

أ.د/ منال الديحاني
أستاذ المناهج – الكويت

أ.د/ عادل عبد الله محمد
جامعة الزقازيق - مصر

أ.د / عالية الجندى
جامعة الملك عبدالعزيز - السعودية

أ.د/ عبدالله الشريف
جامعة تبوك – السعودية

أ.د/ علاء متولي
جامعة بنها – مصر

أ.د/ علي كاظم
جامعة السلطان قابوس – سلطنة عمان

أ.د/ لولوه الرشيد
جامعة القصيم – السعودية

أ.د/ محمد المري
جامعة الزقازيق - مصر

أ.د/ محمد ثابت
جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية

أ.د/ محمد فتيحة
جامعة أبوظبي – الامارات

أ.د/ مراد علي عيسي
(KIE University - Somalia)

Prof. Dr. Richard J. Hazler (USA)

Prof. Dr. Peter Farrell (UK)

Prof. Dr. Stella Vázquez (Argentine)

(*) يقوم بعض أعضاء هيئة التحرير والهيئة الاستشارية بالتواصل مع مستشارين من جامعات عالمية في المجال التربوي.

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د/ **بدر بن جويعد العتيبي** (جامعة الملك سعود- السعودية)

أعضاء هيئة التحرير

أ.د/ **زينب محمود شقير** (جامعة طنطا - مصر)

أ.د/ **منال عبدالخالق جاب الله** (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ **رحاب يوسف** (جامعة بني سويف- مصر)

أ.د / **مريم علي سالم حربي** (جامعة الازهر – مصر)

أ.د / **منصورية دويلي عبدالقادر** (جامعة عبدالحميد بن باديس - الجزائر)

أ.د/ **ياسر سعد** (جامعة القصيم- السعودية)

أ. د / **محمد مصطفي عبدالرازق** (جامعة عين شمس - مصر)

أ.د/ **عاطف عبدالله بحراوي** (جامعة الملك فيصل- السعودية)

أ.م.د/ **مني زايد عويس** (جامعة القاهرة - مصر)

أمين المجلة

أ.م. د/ **هالة أحمد سليمان** (مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي)

سكرتير المجلة

أ/ **ايمان محمد عبدالنبي** (مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي - مصر)

أعضاء الهيئة المساندة

د/ سليمان رحب سيد أحمد (جامعة بنها - مصر)

أ/ رحاب محمد الامين (باحثة دكتوراة في الارشاد النفسي والتربوي - جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية)

أ / جزاء المطيري (باحث دكتوراة - وزارة التعليم - السعودية)

أ/ عبدالله الخليف (وزارة التعليم – السعودية)

التعريف بمجلة البحوث التربوية والنوعية

مجلة البحوث التربوية والنوعية Journal of Educational and Qualitative Research مجلة علمية دورية (ربع سنوية) محكمة متخصصة تصدر عن مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي Special Education and Educational Rehabilitation Organization (SERO) ، وبترقيم دولي (The print ISSN) 2735-4490 ، الترقيم الإلكتروني (The online ISSN) 2735-4504، وتعنى المجلة بنشر الدراسات والبحوث التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكر، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات التربية بشتى فروعها وتخصصاتها . ويشرف عليها نخبة من أساتذة التربية ، وتخضع جميع البحوث للتحكيم من قبل متخصصين من ذوى الخبرة البحثية والمكانة العلمية المتميزة في مجال التخصص، بشكل يتفق مع معايير التحكيم في لجان الترقية. وتعد المجلة بمثابة فرصة للباحثين من جميع بلدن العالم لنشر إنتاجهم العلمي، والمواد العلمية التي لم يسبق نشرها، بالعربية أو الإنجليزية، وتشمل: البحوث الأصيلة: التطبيقية والنظرية، وتقارير البحوث، ومشاريع التخرج، وتقارير المؤتمرات واللقاءات والندوات والمنتديات وورش العمل، وملخصات الرسائل العلمية، والنشاطات الأكاديمية الأخرى ذات العلاقة بمجال التربية والتربية النوعية. كما ترحب المجلة بنشر عروض الكتب المنشورة حديثاً في مجال المجلة.

رؤيـــــــة المجلـــــة

أن تكون مجلة رائدة، ومصنفة ضمن أشهر المجلات العلمية، المعنية بنشر البحوث المحكمة في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية في قواعد البيانات العالمية.

رســـــالـــــة المجلـــــة

تسعى المجلة لتصبح مرجعًا علميًّا للباحثين، ونشر البحوث المحكمة وفق معايير مهنية عالمية متميزة في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية.

أهـــــــداف المجلـــــة

- إيجاد وعاء أكاديمي متخصص في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية.
- إيجاد مرجعية علمية للباحثين في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية
- تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية
- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر البحوث التربوية والنوعية بعد تحكيمها من الخبراء في التخصص.

اللجنـــة العلميـــة (*)

أ.د/ أشرف أحمد عبدالقادر (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ أشرف عبدالغني شريت(جامعة الإسكندرية - مصر)

أ.د/ حسن عبدالفتاح الفنجري (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ حسن مصطفى عبدالمعطي (جامعة طيبة-السعودية)

أ.د/ آمال ابراهيم الفقي (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ تحية محمد عبدالعال (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ سعيد عبد الله دبيس (جامعة الملك سعود - السعودية)

أ.د/ سلطـــان الـزهـراني (جامعة جدة – السعودية)

أ.د/ سليمان محمد سليمان (جامعة بنى سويف- مصر)

أ.د/ سناء محمد عبد العليم سليمان(جامعة عين شمس- مصر)

أ.د/ صلاح الدين توفيق(جامعة بنها- مصر)

أ.د/ صلاح الدين عبدالقادر (جامعة بنها- مصر)

أ.د/ صلاح الدين فرح بخيت (جامعة الملك سعود – السعودية)

أ.د/ عادل محمد العدل (جامعة الزقازيق - مصر)

أ.د/ عبدالله محمد أحمد الجفيمان (جامعة الملك فيصل- السعودية)

أ.د/ عبدالناصر أنيس (جامعة دمياط - مصر)

أ.د/ عبدالوهاب محمد كامل (جامعة طنطا- مصر)

أ.د/ علي مهدى كاظم (جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان)

أ.د/ علي سعد جاب الله (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ علي شعيب (جامعة المنوفية- مصر)

أ.د/ فاطمة محمد عبدالوهاب (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ فؤاد حامد الموافي (جامعة المنصورة - مصر)

أ.د/ فوقية حسن رضوان (جامعة الزقازيق - مصر)

أ.د/ فيوليت فؤاد إبراهيم (جامعة عين شمس- مصر)

أ.د/ كريمان عويضة منشار (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ ماهر إسماعيل صبري (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ محفوظ عبدالستار ابو الفضل (جامعة جنوب الوادى - مصر)

أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب (جامعة طنطا - مصر)

أ.د/ محمد محمد شوكت (جامعة السويس- مصر)

أ.د/ محمود فتحي عكاشة (جامعة دمنهور- مصر)

أ.د/ محمود محمد منسي (جامعة الإسكندرية- مصر)

أ.د/ محمود مندوة (جامعة المنصورة - مصر)

أ.د/ مشيرة عبدالحميد اليوسف (جامعة المنيا- مصر)

أ.د/ مني سالم زعزع (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ ناجي محمد الدمنهوري (جامعة الإسكندرية- مصر)

أ.د/ نادية الحسيني (جامعة عين شمس – مصر)

أ.د/ نايف الزارع (جامعة جدة– السعودية)

أ.د/ نجاة عبدالعزيز المطوع (جامعة الكويت - الكويت)

أ.د/ هاني محمد يونس (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ هشام عبدالرحمن الخولي (جامعة بنها - مصر)

.د/ هشام مخيمر (جامعة ام القري- السعودية)

أ.د/ هند إمبابي (جامعة القاهرة- مصر

أ.د/ وفاء محمد كمال عبدالخالق (جامعة القاهرة - مصر)

أ.د/ وحيد السيد حافظ (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ وليد الصياد (جامعة الازهر- مصر)

(*) ملحـــوظـــة:

١- تم ترتيب الأسماء حسب الأبجدية.

٢- يتم تحديث قائمة السادة المحكمين بشكل مستمر.

شكر وتقدير

تقدم هيئة تحرير المجلة الشكر والتقدير إلي خبراء العلوم التربوية والنفسية والنوعية وأعضاء هيئة التدريس والباحثين الداعمين لأهداف مجلة البحوث التربوية والنوعية ومنهم السادة:

١- أ.د / السيد الخميسي (البحرين)

٢- د / أيمن زهران (الامارات)

٣- د / محمد عبدالتواب (الكويت)

٤- د / سارة البوزيد (باحث دكتوراة – جامعة الملك سعود – السعودية)

٥- أ/ جزاء المطيري (باحث دكتوراة – جامعة أم القري – السعودية)

قـــواعـــد النشـــــر

تؤكد هيئة التحرير على ضرورة الالتزام بشروط النشر بشكل كامل، إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر لن ينظر فيها، وتعاد إلى أصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر، ومن هذه الشروط ما يلي:

أولاً: الشـــروط الفنيـــة

يجب توافر الشروط الفنية التالية عند تسليم البحث

١- أن يكون نوع الخط في المتن كما يلي:

- للبحوث العربية باستخدام خط Simplified Arabic بحجم (١٤)، والعناوين الرئيسة بحجم (١٦) بولد، والعناوين الفرعية بحجم (١٤) بولد، وبهوامش حجم الواحد منها (٣,٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣,٥سم أعلى وأسفل الصفحة). وترك مسافة مفردة بين السطور، وأن يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية Simplified Arabic بحجم (١٠).
- للبحوث الإنجليزية باستخدام خط Time New Romans بحجم ١١ والعناوين الرئيسة بحجم (١٣) بولد، والعناوين الفرعية بحجم (١١) بولد، وبهوامش حجم الواحد منها (٣,٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣,٥ سم أعلى وأسفل الصفحة). وترك مسافة مفردة بين السطور كما، وأن يكون نوع الخط في الجداول للبحوث الإنجليزية Time New Romans بحجم (٨).
- تستخدم الأرقام العربية ١، ٢، ٣ ..... في جميع ثنايا البحث، وأن يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

٢- لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (٢٠٠) كلمة، ويشترط في البحث المقدم بلغة أجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.

٣- أن لا يزيد عدد صفحات البحث عن٤٠ صفحة بما في ذلك الملخصين العربي والانجليزي، والكلمات المفتاحية، والأشكال والمراجع والملاحق.

٤- أن يكتب عنوان البحث، واسم الباحث/ الباحثين، والجامعة/ المؤسسة التي ينتمي إليها وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث. بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.

٥- أن يتكون البحث من العناصر التالية:

مقدمة، مشكلة الدراسة وأسئلتها/ فرضياتها، ثم أهدافها، ثم أهمية الدراسة، ثم محددات الدراسة، ثم مصطلحات الدراسة، الإطار النظري والدراسات السابقة (يتم دمجهم معاً)، ثم الطريقة وإجراءات الدراسة: وتتضمن (منهج الدراسة، والعينة، وأدوات الدراسة، الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة" الصدق والثبات" وإجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية). ثم نتائج الدراسة ومناقشتها ويشتمل هذا القسم على نتائج التحليل والجداول والأشكال والتعليق عليها، ثم التوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً توضع قائمة المراجع "مرتبة أبجدياً على أن يعتمد أسلوب التوثيق في المتن أو المراجع على اسم العائلة سواء كان المرجع عربي أم أجنبي، والملاحق إن وجدت.

٦- تدرج الجداول في النص وترقم ترقيماً متسلسلاً وتكتب عناوينها فوقها. أما الملاحظات التوضيحية فتكتب تحت الجدول.

٧- تذكر الهوامش وملاحظات وتوضيحات الباحث في آخر الصفحة عند الضرورة.

٨- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (American Psychological Association- APA)

٩- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته، أو رفضه للنشر.

١٠- في حالة قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو الكترونياً، دون أذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

١١- في حالة نشر البحث، يعطي الباحث نسخة من المجلة، وعدد (٥) متسلسلات من الدراسة.

١٢- الآراء الواردة في المجلة تعبر عن أراء الباحثين ولا تعبر عن رأي المجلة، كما أن ترتيب البحوث في المجلة لا يخضع لأهمية البحث ولا مكانة الباحث.

١٣- يتم تقديم البحوث الكترونياً على برنامج Word من خلال البريد الالكتروني journalofjser@gmail.com مع تعبئة النماذج الموجودة على موقع المجلة.

ثانياً: شروط إدارية للنشر

١- يقدم الباحث تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو أن البحث ليس جزءاً من كتاب منشور (نموذج بيانات الباحث والتعهد بنشر بحث).

٢- لا يجوز نشر البحث أو أجزاء منه في مكان آخر، بعد إقرار نشره في مجلة التربية الخاصة والتأهيل، إلا بعد الحصول على إذن كتابي بذلك من رئيس التحرير.

٣- موافقة الباحث على نقل حقوق النشر كافة إلى المجلة، وإذا رغبت المجلة في إعادة نشر البحث فإن عليها أن تحصل على موافقة مكتوبة من صاحبه.

ولمزيد من المعلومات: يرجى الدخول على الموقع الالكتروني التالي:

http://sero.org.eg

المـــــراســـــلات

- ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى البريد الالكتروني للمجلة:

journalofjser@gmail.com

- أو إلي رئيس هيئة تحرير مجلة البحوث التربوية والنوعية:

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

للتواصل (واتس – محمول): ٠٠٢٠١٢٢١١٦٠١٢٦

journalofjser@gmail.com

البريد الالكتروني: ***dralihanafe@hotmail.com***

أو الاتصال مباشرة علي سكرتارية مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (٠١٠٠٤٦٤٥٩٤٧) للحصول على النسخة الورقية والمستلات (الطباعة وفقا للاحتياج).

- للاستفادة من الاولوية للنشر في المجلة، والحصول على اعداد المجلة ، حضور ورش عمل ومؤتمرات مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (SERO)، يرحب رئيس التحرير بانضمام الباحثين لعضوية المؤسسة من خلال زيارة الموقع الالكتروني للمؤسسة ***http://www.sero-eg.com/ http://sero.org.eg***

وتعبئة نموذج العضوية، وارسال على ايميل المجلة ***journalofjser@gmail.com*** ، وحساب المؤسسة ببنك التعمير والاسكان فرع بنها (0180000012150).

محتـــــويـــات العـــــدد

العنـــــوان	الصفحة
افتتـاحيـــة العـــــدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) ..... أ.د/ بـدر بـن جـويعـد العتيبـي	ك
الأبحـــــــاث	
تقيـيـم معرفـة المهنـيين بنمـوذج الاسـتجابة للتـدخل في بـرامج صـعوبات الـتعلم في المرحلة الابتدائية بمكة ..... أ/ أروى خليف سرور الظويفري & د/ ضرار محمد محمود القضاة	١ – ٤٠
الخلفيـــة الثقافيـــة والفكريـــة وأثرهـــا علـــى تغـــيير مكانـــة المـــرأة الســـعودية (دراسـة تحليليـة مُقـارنـة) ..... أ/ بشـرى محمـد الـدبيخـي	٤١ – ٧٢
قيـاس الفاقـد التعليمـي في اكتسـاب المهـارات لمـادة اللغـة الإنجليزيـة لـدى طلبـة التعلـيم الحكـومي في المرحلـة المتوسـطة قبـل وأثنـاء جائحـة كورونـا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ..... أ/ حسـين عـائـض البلـوي & د/ محمد بن رزق الله الزهراني	٧٣ – ١١٢
ممارسـة العنـف الافتراضـي وعلاقتـه وبالسـلوك العـدواني لـدي تلاميـذ المرحلـة المتوسـطة من وجهة نظر الأمهات بمدينة جدة ..... غـادة محمـود كسنـاوي	١١٣ – ١٦٠
جـودة الحيـاة المدرسـية كمـا يـدركها تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة بالطـائف وعلاقتهـا بتقدير الذات والتوافق الشخصي والاجتماعي ..... أ/ حسـين عـائـض البلـوي	١٦١ – ٢٣٣
التنمية المستدامة من منظور تكنولوجيا التعليم ودور الجامعات السعودية في تعزيزها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ..... د/ أسامة محمد أحمد سالم	٢٣٥ – ٢٦٤
Using the WIDA Screener to Identify the Different levels of Students Learning English in Saudi Arabia Maryam Khalaf Alanazi	1 – 32

افتتاحية العدد

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

يسعد مجلة البحوث التربوية والنوعية Journal of Educational and Qualitative Research أن تقدم للباحثين في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية أصدق التحيات وأعطرها للباحثين ، وأن هذه المجلة بمثابة استمرار للجهود المبذولة في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية في الوطن العربي، وتوثيق النتاج العلمي الأكاديمي المتخصص في المجال، رغبة من هيئة التحرير في أن تكون المجلة منفذاً لنشر الإنتاج العلمي الذي سيقدم في المجالس العلمية، ولجان الترقية، وفقاً لقواعد، وضوابط لجان الترقية العلمية في الوطن العربي، خاصة مع وجود هيئة استشارية تمثل بيوت خبرة في المجال، سواء على المستوى المحلى، أو الإقليمي، أو العالمي، لتحقيق رؤية المجلة، لتكون مجلة رائدة، ومصنفة ضمن أشهر المجلات العلمية المعنية بنشر البحوث المحكمة في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية في قواعد البيانات العالمية.

ويأتي العدد الثالث عشر للمجلة، ليضم بحوث ومقالات علمية لخبراء العلوم التربوية والنفسية والنوعية، وقد تضمن ست مقالات علمية تناولت قضايا وموضوعات في مجال العلوم التربوية والنوعية.

وأخيراً، تتوجه هيئة تحرير المجلة بخالص الشكر والتقدير للأساتذة الخبراء في الهيئة الاستشارية، واللجنة العلمية، والباحثين في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية على جهودهم المؤثرة في تحقيق رؤية، ورسالة، وأهداف المجلة، وتبنيهم هذا الوعاء الأكاديمي، ودعمهم غير المحدود الذي يقدم للارتقاء بالمجلة، لتصبو إلى مجاراة المجلات العالمية.

تحياتي وتقديري،،،

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

العـــدد (١٣)، يـــوليـــــو ٢٠٢٢، ص ص ٧٣ – ١١٢

قياس الفاقد التعليمي في اكتساب المهارات لمادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل وأثناء جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

إعـــداد

أ/ حسـين عـائـض البلـــوي

تخصـص قيـاس وتقـويـم
قسم علـم النفس - كليـة الـتربيـة
جـامعـــة ام القـــرى

د/ محمد بن رزق الله الزهراني

أستـاذ القيـاس والتقـويـم المشـــارك
قسم علـم النفس - كليـة الـتربيـة
جـامعـــة ام القـــرى

قياس الفاقد التعليمي في اكتساب المهارات لمادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل وأثناء جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

أ/ حسين عائض البلوي(*) & د/ محمد بن رزق الله الزهراني(**)

ملخـــــــص

هدفت الدّراسة للتعرف إلى قياس الفاقد التعليمي في اكتساب المهارات لمادة اللغة الإنجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلةِ المتوسطة قبل وأثناء جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الدّراسة التالية " الاستبانة"، تكوّنت عينة الدّراسة من (٢٨٢) معلم ومعلمة من معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية للتعليم الحكومي للمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وكان من أهم نتائج الدّراسة: أنَّ الفاقدَ التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية قبل جائحة كورونا (Covid-١٩) قد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (١,٧٧)، وبلغ الوزن النسبي (٣٥,٤%) وبدرجة موافقةٍ منخفضةٍ جدًا، وأنَّ الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية أثناء جائحة كورونا Covid-١٩) بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣,٣٦)، وبلغ الوزن النسبي (٧٢,٥%) وبدرجة موافقة مرتفعة، وأنَّ جودة أسلوب التعليم الجديد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣,١٤)، وبلغ الوزن النسبي (٦٢,٨%)، وبدرجة موافقة متوسطة، وعدم وجود فروق جوهرية ذات دلالةٍ إحصائية ($\alpha<0.05$) في درجاتِ تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الانجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة (قبل) جائحة كورونا بالنسبة (لنوع الجنس، المؤهل العلمي، التخصص) ووجود فروق جوهرية ذات دلالةٍ إحصائيةٍ لمتغيري (العمر، سنوات الخبرة،) قبل جائحة كورونا، لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى ($\alpha<0.05$) في الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا تعزى للمتغيرات الديمغرافية التالية: (نوع الجنس، سنوات الخبرة،)، بينما وجدت فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ للمتغيرات الديمغرافية التالية: (المؤهل العلمي، العمر، التخصص).

الكلمـات المفتاحيـة: الفاقد التعليمي، مادة اللغة الإنجليزية، المرحلة المتوسطة، التعليم الحكومي، جائحة كورونا Covid-19..

(*) تخصص قياس وتقويم - قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة ام القرى.
(**) أستاذ القياس والتقويم المشارك - قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة ام القرى

Measuring educational loss in acquiring skills for English language course among public education students in the intermediate stage before and during the Covid 19 pandemic from the point of view of teachers

Hussein Ayed Al-Balawi & Mohamed El-Zahrani

Abstract

The study aimed to identify the measurement of educational loss in acquiring English language skills for public education students in the intermediate stage before and during the covid-19 pandemic from the teachers' point of view, and to achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive analytical approach, as well as the following study tool "the questionnaire", The study sample consisted of (282) male and female teachers of English for public education for the intermediate stage in the Tabuk city and governorates , and they were chosen by the simple random method.Among the most important results of the study: that the educational loss in English language skills before the Covid 19 pandemic reached the arithmetic mean of the total score (1.77), and the relative weight was (35.4%) and with a very low degree of approval, that the educational loss in English language skills during a pandemic Covid 19 the arithmetic mean of the total degree reached (3.36), the relative weight reached (72.5%), with a high degree of approval, and that the quality of the new teaching method reached the arithmetic average of the total degree (3.14), the relative weight reached (62.8%), and with a medium approval degree. And the absence of statistically significant differences ($\alpha > 0.05$) in the teachers' evaluation scores for educational loss in English language skills among public education students in the intermediate stage (before) the Covid 19 pandemic with regard to (gender, educational qualification, specialization) and the presence of significant differences Statistical for the two variables (age, years of experience,) before the Covid 19 pandemic, there are no statistically significant differences at the level ($<0.05\alpha$) in the educational loss in English language skills among public education students in the middle stage during the Covid 19 pandemic due to the following demographic variables: (Type of sex, age watt experience), While there were statistically significant differences for the following demographic variables: (educational qualification, age, specialization).

Keywords: Educational loss, English language, Middle school, Public Education, Covid 19 pandemic.

مقـــدمـــــة:

يعتبر عنصر من عناصر بيئة التعلم هو المكان الذي يتلقى فيه الطلبة العلوم المختلفة، والعنصر الثاني يتمثل في أسلوب التعلم، والعنصر الثالث من بيئة التعلم هو النظام التربوي والتعليمي، ولا تقتصر بيئة التعلم على هذه العناصر وحسب؛ بل إنّ نتيجة تفاعل الطلبة مع المعلم ، وطريقة فهمهم للدروس من أكثر من منظور، تعدّ جُزءٌ مهمٌ من مفهوم بيئة التعلم أيضًا، فهناك كثير من العوامل والمشكلات التي تؤثر بطريقةٍ سلبية على البيئة التعليمية، وتعمل على استنزاف طاقتها، ولعل من أبرزها الفاقد التعليمي، الذي يعمل على إعاقة تحقيق أهداف التعليم، تلك التي تعمل من أجلها جميع الأنظمة التربوية.

إذ يعد الفاقد التعليمي من أبرز المشكلات التي تواجه النظام التعليمي حيث يؤدي إلى إحداث خلل بالتوازن الوظيفي للعملية التعليمية، من حيث المدخلات والمخرجات؛ تصبح المدخلات أكبر حجماً من مدخلات التعلم، مما ينعكس بشكل سلبي على مستوى كفاءة المؤسسة التعليمية" (الشهراني،٢٠١٥)، "فيترتب عليه نقص في نواتج التعلم وننقص في كفاية التعلم أيضاً، مما يؤدي إلى إهدار الكثير من الجهود المبذولة في نظم التعليم" (محمد،٢٠٢٠)، بحيث لا تتناسب الخسارة الناتجة عن زيادة نفقات التعليم مع زيادة مخرجاته.

إن من الأسباب الطارئة على العملية التعليمية والتي أدت إلى إغلاق المدرسة، أو الانفصال التام عنها، جائحة COVID-19، التي عاد يطل من بوابتها الفاقد التعليمي، نتيجة ما فرضته من تحول من التعليم الوجاهي إلى التعليم الافتراضي والمدمج، ما جعلَ التربويين مطالبين بالتفكير والتفكر والبحث بعمق؛ لإيجاد أدوات فعالة لقياس نسبة الفاقد التعليمي لدى المتعلمين، وكيفية العمل للحدّ منها.(شعيب،٢٠٢١)

مشكلـــة الـــدراســـة:

تشير التقديرات إلى أنّ تعطيل الدراسة غير المسبوق أثّر على جيل كامل من الطلاب، وقد ينطوي على آثار طويلة الأجل في التعليم كخسائر التعلّم، و زيادة معدلات التسرب من الدراسة، والمملكة العربية السعودية كغيرها من الدول تأثرت بالجائحة بشكل او بآخر، وفي ضوء ما سبق.

فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل بالتالي:

ما درجة الفاقد التعليمي في اكتساب المهارات لمادة اللغة الإنجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل وأثناء جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

ينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مستوى الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

٢- ما مستوى الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

٣- ما مستوى جودة أسلوب التعليم الجديد لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزي للمتغيرات الديموغرافية التالية (نوع الجنس، المؤهل العلمي، العمر، سنوات الخبرة، التخصص)؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزي للمتغيرات الديموغرافية التالية (نوع الجنس، المؤهل العلمي، العمر، سنوات الخبرة، التخصص)؟

أهميـــة البحـــث:

أ) الأهميـة النظـريـة للـدّراســة:

١- إبراز مفهوم الفاقد التعليمي وما يتصل به من العوامل والأسباب وتوجهات الدراسات العلمية.

٢- قد تثري هذه الدراسة الأدب النظري حول أدوات قياس المهارات المفقودة للتعلم في مقرر اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة قبل وأثناء جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

ب) الأهمية التطبيقية للدّراسة:

١- التعرف على أهم المهارات المفقودة في اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل وأثناء جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات مما يساعد في معرفة المهارات المفقودة واتخاذ التدابير اللازمة لمعالجتها.

٢- قد تسهم نتائج هذه الدّراسة بالمساهمة في التقليل من خطورة الفاقد التعليمي، والإسهام بما تقدمه نتائج هذه الدّراسة من التوصيات، قد تفيد المعلمات والمعلمين ومديري المدارس وأصحاب القرار.

٣- قد تستفيد المؤسسات التعليمية، من النتائج التي ستتوصل لها الدراسة في بناء خطط مستقبلية لمعالجة الفاقد العليمي لمهارات اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسط.

٤- قد تساعد النتائج التي توصل إليها الباحث في إعداد برامج تساعد في معالجة الفاقد التعليمي لدى مرحلة التعليم المتوسط المستهدفة في البحث.

أهـــداف الـدراســـة:

يحاول الباحث من خلال هذه الدراسة تحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف على مستوى الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

٢- التعرف على مستوى الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

٣- التعرف على مستوى جودة أسلوب التعليم الجديد لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

٤- التعرف على الفروق ذات الدلالةٍ الإحصائية في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزي للمتغيرات الديموغرافية التالية (نوع الجنس، المؤهل العلمي، العمر، سنوات الخبرة، التخصص)؟

٥- التعرف على الفروق ذات الدلالةٍ الإحصائية في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزي للمتغيرات الديموغرافية التالية (نوع الجنس، المؤهل العلمي، العمر، سنوات الخبرة، التخصص)؟

حـــدود الـــدراســـة:

١- **الحدود الموضوعية:** تتحدد في قياس الفاقد التعليمي في اكتساب المهارات لمادة اللغة الإنجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل وأثناء جائحة كورونا Covid-١٩ من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

٢- **الحدود البشرية:** معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية للتعليم الحكومي للمرحلة المتوسطة في منطقة تبوك.

٣- **الحدود الزمانية:** ستقتصر الدّراسة على معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية للعام ٢٠٢١-٢٠٢٢.

٤- **الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية في منطقة تبوك.

٥- **أدوات الدراسة:** مقياس الفاقد التعليمي في اكتسابِ المهارات لمادة اللغة الإنجليزية (إعداد الباحث).

التعـريفـات الإجـرائيـة والاصطـلاحيـة:

١- الفـاقـد التعليمـي:

يُشير مصطلح فقدان التّعلم إلى أيّ خسارة محددة أو عامة للمعرفة والمهارات، أو إلى انعكاسات في التقدم الأكاديمي، يرجع ذلك في الغالب إلى الفجوات الممتدة أو الانقطاعات في

تعليم الطالب، بينما يمكن أنْ يظهر فقدان التعلم في مجموعةٍ متنوعة من الطرق لمجموعةٍ متنوعة من الأسباب. (Edglossary, 2021).

ويعرفه الباحث إجرائيًا: بأنَّه المهارات الأساسية في مادة اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة التي لم يتمكن الطلاب من إتقانها من خلال التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا Covid-19، والتي سيتم قياسها وتحديها من خلال مقياس سيقوم الباحث بإعداده، وتطبيقه على معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في منطقة تبوك.

٢- المهـــارات الأســـاسيـــة:

يعرفها الباحث اجرائياً بأنها: مهارات القراءة والكتابة والتحدث والاستماع في مادة اللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة المتوسطة.

الإطـــار النظـــريّ:

مفهـوم الفـاقـد التعليمـي:

تعرفه (الرمحي، ٢٠٢١: ١) من خلال تقريرها على صفحة وكالة معا بأنَّه "الخسارة العامة أو المحددة في المعرفة والمهارات التعليمية، وما لها من انعكاسات في التقدم الأكاديمي اللاحق لدى الطلبة، ويعود السبب الرئيس في ذلك للانقطاع المؤقت أو الممتد في تعليم وتعلم الطلبة".

سمـات الفـاقـد التعليمـي:

يُشير (جبران،٢٠٢١) أنَّ من سمات الفاقد التعليمي سرعة التراكم والزيادة؛ حيث إنَّه يختلف من طالب لآخر، كذلك يختلف من مرحلة دراسية لأخرى، وأكدّ أنَّ الفاقد التعليمي لا يعتبر نتيجة للتوقف عن التعلم فقط؛ إنمَّا ينتج عن النسيان للتعلم السابق أيضًا، وأوضح أنَّ هناك سمات ومؤشرات تدل على الفاقد التعليمي لدى الطالب تتمثل في تدني التحصيل، و إتقان المعارف والمهارات الأساسية خاصة، وكذلك في تدني الدافعية للتعلم والاستمرار فيه، واعتبر أن التعثر في التعليم، والتأخر الدّراسي أهم سمات الفاقد التعليمي، وكذلك الرّسوب في الصّف وعدم الانتقال إلى الصّف الذي يليه، مما يؤدي إلى التّسرب من المدرسة وعدم العودة إليها.

أنواع الفاقد التعليمي:

يشير الباحثون إلى أنَّ الفاقد التعليمي يتضمن عددًا من الأنواع أهمها: (الرشيد، ١٩٩٧).

- **الفاقد الكمي:** يتمثل في ضعف الظاهرة التعليمية التي يتم حسابها بالأرقام سواء أكان ماديًا أو بشريًا، ونسبة هذا الفاقد من المؤشرات التي تحدد الكفاية والإنتاجية.
- **الفاقد الكيفي:** هو الفاقد الذي يرتبط بنوع التعليم الذي يقدمه النظام التعليمي، ومدى كتابته في تحقيق أهداف التعليم.
- **الفاقد البشري:** هو استثمار الإمكانات البشرية إلى أبعد درجة ممكنة للاستفادة من العائد قدر الإمكان، بحيث يكون من خلال التقليل من هذا الفاقد من خلال توفير الموارد البشرية.
- **الفاقد المادي (الاقتصادي):** يتمثل في الأضرار المادية والاقتصادية من خلال الإهدار الكبير من إجمالي الاستثمارات في التعليم مما يؤدي إلى نتائج عكسية تؤدي إلى إضعاف النظام التعليمي، ويشتمل هذا الفاقد على ما يتعلق بالجوانب المادية كالتموين وحسن استثماره، فأيّ قصور في هذه العناصر يعد فاقدًا اقتصاديًا.

الأسباب التي ساعدت على ظهور الفاقد التعليمي:

تعددت النماذج والدّراسات التي فسرت أسباب الفاقد التعليمي؛ فترى دراسة كلّ من (إسماعيل،٢٠١١ :٢٩٤)، ودراسة (ابن سعيد،٢٠٢١ :٧٦)، أنَّ الفاقد التعليمي يعزى إلى مشكلات تربوية، واجتماعية، واقتصادية، وشخصية، والتي تتمثل في: (الأسباب التربوية، الأسباب الاجتماعية، الأسباب الاقتصادية، الأسباب الشخصية، الأسباب الطبيعية من حروب ونزوح وهجرة، العطلة الصيفية، انقطاع التعليم الرسمي، المتسربون العائدون، سنة التّخرج، التّغيب عن المدرسة، التدريس غير الفعال، جدولة الدورة التدريبية).

الآثار المترتبة على الفاقد التعليمي:

يترتب على الفاقد التعليمي آثار أمنية واجتماعية واقتصادية وثقافية كثيرة، حيث أكدت دراسة (إسماعيل،٢٠١٢)، ودراسة (ابن سعيد،٢٠٢١)، ودراسة (الجعيدي،٢٠١٩:

٧٠٨) إلى الآثار المختلفة للفاقد التعليمي على مستوى الأفراد والجماعات والنظم والمجتمع، والتي تتمثل في:

- خيبة الأمل التي تصيب الطالب نتيجة عدم فهمه للمعلومة أو عدم تمكنه من استمرار عملية التعلم.
- تكوين فاقد معلوماتي من حيث انتقال الطالب من مرحلة إلى أخرى أعلى دون اكتمال المعلومات في المرحلة السابقة، مما يسبب عائقًا في ترابط معلومات الطالب وأفكاره.
- عودة من تركوا المدرسة إلى الأمية، وبالتالي كلما زاد الفاقد التعلمي ازدادت معدلات الأمية في المجتمع، مما يؤدي إلى ضعف نماء المجتمع وتطوره.
- تظهر الآثار النفسية للفاقد التعليمي في شخصية المتسرب وسلوكه من خلال فقدان الرؤية المستقبلية لنفسه ولغيره وللمجتمع، بالتالي يبتعد عن المجتمع وغاياته وتدني أدواره الاجتماعية في المجتمع، مما يؤدي إلى ضعف الاحساس بالوطنية.
- تترتب عليه خسارة اقتصادية كبيرة، بسبب التكلفة المالية التي ينفقها المجتمع على المتسربين، إلى جانب الفقر الذي سيلازمهم فترة طويلة وربما إلى الأبد، فهو بذلك يزيد من أعداد الفقراء في المجتمع، كما يؤدي ضعف التنمية إلى التخلف الاقتصادي باعتبار أنَّ التعليم هو الطريق إلى التنمية والاستقرار.

طرق علاج الفاقد التعليمي:

من خلال معرفة الأسباب التي تؤدي إلى الفاقد التعليمي، ينبغي أنْ تكون سبيلاً إلى استخدام الوسائل الممكنة للعلاج، حيث يرى(الشهراني،٢٠١٥) أنَّ هذه الطرق تتمثل في:

- العمل على تنمية وعي الطلاب وأولياء الأمور بأهمية التعليم، ودوره في تحسين جودة حياة الأفراد مما يساعد في زيادة معدلات التعليم، وتحفيز الأسر على جعل التعليم ضمن أولوياتها، وزيادة جهودها لتوفير التعليم لأبنائها في المراحل الأساسية منه خاصة.
- العمل على وضع التعليم على قائمة أولويات الحول، حيث لا تتمكن أيّ دولة من النهوض دون جعل التعليم هو محور اهتمامها، والعمل على تطويره، لا يكفي هذا الاهتمام من خلال توفير المدارس، إنّما يتوجب توفير نظام تعليمي متكامل يهتم

بجميع المشاركين في العملية التعليمية من إدارة ومعلمين، ومشرفين تربويين، وطلاب والحرص على جعل التعليم متوافق مع احتياجات سوق العمل، كذلك تحقيق رؤية الدولة وأهدافها لأقصى درجة ممكنه.

- التأكيد على أنَّ الهدف الأساسي من التعليم إثراء عقول الطلاب بالمعرفة، واكسابهم القدرة على توظيف هذه المعرفة في النهوض بحياتهم، والتي تساعد في المشاركة في رقي الدول على المستويات كافة، فقيمة هذا التعليم تكمن في جودته بشكل خاص.
- تقليل معدلات تسرب الطلاب من المدارس، وذلك من خلال التعرف إلى أسباب هذه المشكلة، للتمكن من تحديد أسرع وأنجح الطرق في التغلب على كل منها، وتحقيق النتائج المرجوة في أسرع وقت وبأقل تكلفة في الموارد البشرية والمادية.
- خفض معدل الرسوب، من خلال التعرف إلى أسبابه؛ للتمكن من تحديد أسرع وأنجح الطرق في التغلب على كل من هذه الأسباب.

المهارات الأساسية في مقرر اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة:

يشير (المالكي،٢٠٢٠ :٣٧) أنَّ اللغة الإنجليزية تدرس في المملكة العربية السعودية في المرحلة المتوسطة بواقع ثلاث سنوات في كل مرحلة، وأربع حصص في الأسبوع، ويدرس منهج مكثف حيث إنَّ المعلم مطالب بتدريس مهارات الاستيعاب (Comprehension)، القواعد (Grammar)، الإنشاء (Composition)، المعادلة (Dialogue)، الاستماع (Listening)، النطق (Pronunciation)، والكلمات (Vocabulary).

وتشير (الدغيمي،٢٠٢١) إلى أنَّ المهارات الأساسية للغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة، كما وردت في دليل المعلم فهي تشمل المهارات التفصيلية التالية:

١- مهارات الاستماع والتحدث. ٢- مهارة القراءة. ٣- مهارة الكتابة.

الدراسات السابقة

أولاً: الدّراسات ذات العلاقة بأسباب الفاقد التعليمي:

١- **دراسة (Yousaf &others, 2020)** هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسباب التي تدفع الأطفال للخروج من المدرسة، حيث تم إجراء مناقشات جماعية مركزة مع ثمانية

أطفال وأولياء أمورهم ، وتم جمع آراء من وسائل التواصل الاجتماعي (فيس بوك) لتقوية أصواتهم، قام الباحث بالتحليل الموضوعي للبيانات حيث أبرز العديد من أسباب الخروج من المدرسة باستخدام الرموز والموضوعات والمواضيع الفرعية، وقام برسم عرض تخطيطي للنتائج بمساعدة NVivo 11 plus، توصل الباحث إلى العديد من الأسباب التي لها آثار مباشرة على سياسة التعليم، منها: الفقر، البيئة المدرسية، سلوك الوالدين، المناهج الدّراسية، وقضايا النوع الاجتماعي، قامت الدّراسة بتحديد خطة استراتيجية للتغلب على هذه الحواجز في النهاية لتقليل عدد أطفال المدارس.

٢- **دراسة (نصر الدين، وحرزلي، ٢٠١٥)** هدفت الدّراسة إلى التعرف على ظاهرة التّسرب المدرسي التي تعدّ المساهم الأول والشهير في ظاهرة الفاقد التعليمي أو الهدر التربوي، والتعرف على أسباب التّسرب بين الأساتذة والمشرفين التربويين والمستشارين التربويين، وهل توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية في الدّرجات الكلية لأسباب التسرب تعزى للجنس أو الخبرة المهنية أو المستوى التعليمي أو مادة التدريس، واتبعت الدّراسة المنهج الوصفي بأسلوب المقارنة بين المتغيرات المذكورة، كانت المعاينة في ولاية المسيلة وبالأخص المنطقة الجنوبية للولاية، اعتمدت الدّراسة الاستبانة كأداة للدّراسة، لا توجد فروق بين الأساتذة في نظرتهم لأسباب التّسرب المدرسي تعزى للجنس ولا للخبرة المهنية ولا المستوى الدّراسي، فكلهم حسب المتغيرات لهم نظرة موحدة لأسباب تسرب المتعلمين، توجد فروق تعود لطبيعة المادة المدروسة لصالح جميع المواد إلا التربية البدنية؛ وهذا لطبيعة المادة نفسها فنشاطها يختلف عن بقية النشاطات.

ثانياً: الدّراسات ذات العلاقة بقياس الأثار المترتبة على كوفيد:

١- **دراسة (Azim Premji university, 2021)** كشفت هذه الدّراسة التي أجريت في كانون الثاني (يناير) ٢٠٢١، عن مدى وطبيعة نوع "النسيان /الانحدار" من فقدان التعلم (أي ما تم تعلمه سابقًا ولكنه فقد الآن) بين الأطفال في المدارس العامة عبر الفصول الابتدائية بسبب إغلاق المدرسة خلال جائحة COVID-19، غطت الدراسة (١٦٠٦٧) طفلاً في (١١٣٧) مدرسة عامة في (٤٤) مقاطعة عبر (٥) ولايات، ركز على تقييم أربع

قدرات محددة في كل من اللغة والرياضيات، كان تقييم مستويات التعلم للأطفال عند إغلاق المدارس وكذلك وضعهم الحالي ضروريًا لفهم أي تراجع من هذا القبيل، كان من الأفضل القيام بالأولى من خلال المعلمين الذين انخرطوا بعمق مع المتعلمين، بالتالي حصلنا على تقييم موثوق لقدرات الأطفال، تم التقييم بناءً على تحليل شامل من قبل المعلمين المعنيين، بمساعدة أدوات التقييم المناسبة، والتي كانت تتم عن طريق إجراء الاختبارات الشفوية والمكتوبة.

٢- **دراسة(Blagg, 2021)** هدفت الدّراسة إلى معرفة آثار فقدان التعلم المستمر على نتائج البالغين (أي في سن ٣٠) وعلى الدخل التقديري مدى الحياة، باستخدام نموذج الجينوم الاجتماعي (SGM)، يسمح SGM بتطوير هذه التقديرات من قبل أربع مجموعات طلابية: مرحلة ما قبل الحضانة، المدرسة الابتدائية (الصف الثالث)، الطفولة المتوسطة (الصف الخامس)، والمراهقة المبكرة (الصف التاسع)، بالإضافة إلى ست مجموعات على أساس الجنس والعرق، وتوصلت الدّراسة إلى: أنَّ خسائر التعلم التي تعادل قضاء ثلاثة أشهر خارج المدرسة تؤدي إلى خسارة الدّخل في سن الثلاثين والتي تتراوح من (٠,٧ إلى ٣,٥) في المائة وتقلل من الدّخل مدى الحياة بنسبة (٠,٤ إلى ٢,٠) في المائة؛ ثلاثة أشهر من فقدان التعلم قد تؤدي إلى انخفاض متواضع في معدلات تحصيل درجة الزمالة.

ثالثًا: الدّراسات ذات العلاقة بطرق معالجة الفاقد التعليمي:

١- **دراسة (بن سعيد، ٢٠٢١)** هدفت الدّراسة إلى التّعرف على مستوى فاعلية تطبيق (علمني) في معالجة الفاقد التعليمي لدى طلبة التعليم العام في المملكة العربية السعودية واتجاهاتهم نحوه، والحاجات التعليمية لاستخدام التطبيقات التعليمية لدى طالبات المرحلة الثانوية، فيعزز استخدام التطبيقات في العملية التعليمية من عمليتي التعلم والتعليم؛ وقد جاءت فكرة تطبيق (علمني)؛ لحل مشكلة الفاقد التعليمي الذي قد ينشأ لدى المتعلم أثناء العملية التعليمية، اعتمدت الدّراسة في جمع البيانات اللازمة على الأدوات الآتية: (الاختبار

التحصيلي، واستبانة قياس اتجاه نحو تطبيق (علمني)، وقد تم التّحقق من صدقها وثباتها للتطبيق الميداني)، بناءً على ذلك طبقت هذه الأدوات على عينة الدّراسة الأساسية المكونة من (٣٠) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي بمدرسة ثانوية الثامنة والعشرين بمدينة الرياض للفصل الدّراسي الثّاني من العام(١٤٤٢هـ)، لقد توصلت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، وزيادة الأثر الإيجابي نحو استخدام تطبيق (علمني) في معالجة الفاقد التعليمي.

٢- **دراسة (الدغيمي، ٢٠٢١)** هدفت الدّراسة إلى التعرف على طرق معالجة الفاقد التعليمي للمهارات الأساسية في مقرر اللغة الإنجليزية للصف السّادس، وتكونت عينة الدّراسة من (١٦) معلمة، تم استخدام أداة الملاحظة، وتم التّحقق من دلالات الصدق والثبات، وقد خلصت الدّراسة إلى عدد من النتائج أبرزها: أنَّ من أكثر طرق المعالجة للفاقد التعليمي استخدامًا هي: الواجبات المنزلية، يليها الاختبارات الدورية، ثم أوراق العمل، و بناء الاختبارات التشخيصية، وأقلها استخدامًا الألعاب الإلكترونية، الفيديوهات التعليمية، والتطبيقات الإلكترونية.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدّراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي الذي يحاول من خلاله معرفة العلاقةِ بين متغيرات الدّراسة وتحليل بياناتها، والعلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها. (درويش، ٢٠١٨: ٦٦).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدّراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية للتعليم الحكومي للمرحلةِ المتوسطة في مدينة تبوك ومحافظاتها، والذي بلغ عددهم حوالي (١٠٥٦) معلم ومعلمة وفقًا للسجلات الرسمية حسب إحصائية وزارة التعليم.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدّراسة من (٢٨٢) معلم ومعلمة من معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية للتعليم الحكومي للمرحلة المتوسطة، تم اختيار العينة تبعًا لقانون رتيشارد جيجر، وقد تم اختيارهم بالطريقةِ العشوائية البسيطة، وفيما يلي الوصف الإحصائي للمتغيرات الديموغرافي:

جدول (١) : توزيع أفراد العينة حسب الخصائص الديمغرافية (ن=٢٨٢)

المتغيرات	التصنيف	التكرار	النسبة ٪
نوع الجنس	ذكر	143	50.7%
	أنثى	139	49.3%
	المجموع	282	100.0%
المؤهل العلمي	دبلوم	6	2.1%
	بكالوريوس	231	81.9%
	ماجستير	45	16.0%
	المجموع	282	100.0%
العمر	20- 25	8	2.8%
	26- 30	29	10.3%
	31- 35	71	25.2%
	36- 40	91	32.3%
	41- 45	36	12.8%
	46- 50	35	12.4%
	أكثر من ٥٠	12	4.3%
	المجموع	282	100.0%
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات– ٥ سنوات	33	11.7%
	أكثر من ٥ سنوات – ١٠ سنوات	92	32.6%
	أكثر من ١٠ سنوات	157	55.7%
	المجموع	282	100.0%
التخصص	أدبي	215	76.2%
	علمي	66	23.4%
	لم يذكر	1	.4%
	المجموع	282	100.0%

أداة الدراسة:

في مجال استعراض الدّراسات المتاحة والمقاييس التي تطرقت إلى أدوات الدّراسة؛ تبين أنَّ هناك قلة في الدّراسات العربية عامة تناولت متغيرات الدّراسة مع العينة، وندرتها في البيئة السعودية خاصة؛ فمن خلال دراسة الأدبيات السابقة لم يتوصل الباحث لدراسات عن الفاقد التعليمي في اللغة الإنجليزية، وتم الرجوع لدراسة كل من الحازمي (٢٠٢١). العنزي (٢٠٢١). المالكي (٢٠١٣). الدغيمي (٢٠٢١) ومن أجل تحقيقِ أهداف الدّراسة قام الباحث ببناء أدوات الدّراسة التالية: مقياس الفاقد التعليمي في اكتسابِ المهارات لمادة اللغة الإنجليزية (إعداد الباحث).

وصف المقياس:

يهدف المقياس إلى التعرف إلى مستوى الفاقد التعليمي في اكتساب المهارات لمادة اللغة الإنجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل وأثناء جائحة كورونا ١٩- Covid من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وتضمن المقياس في صورته النّهائية (٤٥) فقرة، تركز على فقرات الفاقد التعليمي في اكتساب المهارات لمادة اللغة الإنجليزية، وينقسم إلى ثلاث محاور (الفاقد التعليمي في المهارات المكتسبة أثناء وقبل جائحة كورونا (مكون من ١٥ فقرة)، الفاقد التعليمي في المهارات المكتسبة أثناء وقبل جائحة كورونا (مكون من ١٥ فقرة)، الفاقد التعليمي في جودة أسلوب التعليم الجديد في فترة الجائحة (مكون من ١٥ فقرة)، وأمام كل عبارة خمسة إجابات تبدأ الإجابة الأولى غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة، ويتم الإجابة على واحدة من الخيارات التي أمام العبارة.

صدق الأدوات الإحصائية وثباتها:

صدق الأدوات الإحصائية يعني التأكد من أنَّها سوف تقيس ما أعدت لقياسه، كما يقصد بالصدق " شمول الأداة الإحصائية لكلّ العناصر التي يجب أنْ تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيثُ تكون مفهومة لكل من يستخدمها (عبيدات وآخرون،179:2001)، قام الباحث بتقنين العبارات، وذلك للتأكد من صدقها، واختبار الصدق والثبات لها وعرض مفتاح التصحيح الخاص بها.

أولاً الصدق الظاهري (صدق المحكمين) :

قام الباحثُ بعرض المقياس على عدد (٩) من السادة المحكمين من أعضاء الهيئةِ التدريسية في جامعات المملكة العربية السعودية .

ثانيًا : صدق الاتساق البنائي لمقياس الفاقد التعليمي في اكتساب المهارات لمادةِ اللغة الإنجليزية :

للتحقق من صدق الاتساق البنائي تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل محور من محاورِ المقياس والدّرجة الكلية للمقياس، وذلك لمعرفة مدى ارتباط المحاور بالدّرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول التالي مدى ارتباط المحاور بالدّرجة الكلية للمقياس:

جدول (٢) : يوضح معامل الارتباط بين كل محاور المقياس والدّرجة الكلية للمقياس

مقياس الفاقد التعليمي في اكتساب المهارات لمادة اللغة الإنجليزية		
المحـــــور	معامل بيرسون	الدلالة الإحصائية
فاقد المهارات المكتسبة في مادة اللغة الإنجليزية أثناء جائحة كورونا	0.93	**0.001
فاقد المهارات المكتسبة في مادة اللغة الإنجليزية قبل جائحة كورونا	0.94	**0.001
جودة أسلوب التعليم الجديد في فترة الجائحة	0.91	**0.001

** دالة إحصائيًا عند ٠,٠١ * دالة إحصائيًا عند ٠,٠٥ \\ غير دالة إحصائيًا

تبين من خلال الجدول السّابق بأنَّ محاور مقياس الفاقد التعليمي في اكتساب المهارات لمادة اللغة الإنجليزية تتمتع بمعاملاتِ ارتباط قوية ودالة إحصائيًا عند مستوي دلالة أقل من (٠,٠١)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٩١- ٠,٩٤)، وهذا يدل على أنَّ المقياس يتمتع بمعامل صدق عالي، وصادق لما وضع له ويمكن استخدامه في الدّراسة.

ثالثًا : صدق الاتساق الداخلي لمقياس الفاقد التعليمي في اكتساب المهارات لمادة اللغة الإنجليزية :

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معاملِ الارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقراتِ المحور والدّرجة الكلية للمحور، وذلك لمعرفةِ مدى ارتباط الفقرات بالدّرجة الكلية للمحور التي تتبع له، ويوضح الجدول التالي مدى ارتباط الفقرات بالدّرجة الكلية للمحور:

جدول (٣) : يوضح معامل الارتباط بين كل فقرات المحور والدّرجة الكلية للمحور

فاقد المهارات المكتسبة في مادة اللغة الإنجليزية أثناء جائحة كورونا			فاقد المهارات المكتسبة في مادة اللغة الإنجليزية قبل جائحة كورونا		
الفقرة	معامل بيرسون	الدلالة الإحصائية	الفقرة	معامل بيرسون	الدلالة الإحصائية
1	0.83	**0.001	2	0.31	*0.027
3	0.50	**0.001	4	0.73	**0.001
5	0.73	**0.001	6	0.42	**0.002
7	0.69	**0.001	8	0.45	**0.001
9	0.42	**0.003	10	0.36	*0.011
11	0.57	**0.001	12	0.58	**0.001
13	0.75	**0.001	14	0.56	**0.001
15	0.34	*0.015	16	0.67	**0.001
17	0.60	**0.001	18	0.72	**0.001
19	0.67	**0.001	20	0.68	**0.001
21	0.80	**0.001	22	0.44	**0.001
23	0.65	**0.001	24	0.33	*0.021
25	0.76	**0.001	26	0.34	*0.017
27	0.59	**0.001	28	0.63	**0.001
29	0.79	**0.001	30	0.37	**0.009
جودة أسلوب التعليم الجديد في فترة الجائحة					
الفقرة	معامل بيرسون	الدلالة الإحصائية	الفقرة	معامل بيرسون	الدلالة الإحصائية
31	0.64	**0.001	39	0.74	**0.001
32	0.60	**0.001			
33	0.80	**0.001	40	0.33	*0.019
34	0.80	**0.001	41	0.46	**0.001
35	0.43	**0.002	42	0.49	**0.001
36	0.76	**0.001	43	0.42	**0.002
37	0.78	**0.001	44	0.66	**0.001
38	0.75	**0.001	45	0.31	*0.030

** دالة إحصائيًا عند ٠,٠١ * دالة إحصائيًا عند ٠,٠٥ \\ غير دالة إحصائيًا

تبين من خلال الجدول السّابق بأنَّ فقرات مقياس الفاقد التعليمي في اكتساب المهارات لمادة اللغة الإنجليزية تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيًا عند مستوي دلالة أقل من (٠,٠١)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٣١- ٠,٨٣)، وهذا يدل على أنَّ المقياس يتمتع بمعامل صدق عالي، وصادق لما وضع له ويمكن استخدامه في الدّراسة.

رابعًا: ثبـــات المقيـــاس:

أمّا ثبات أداة الدّراسة فيعني التأكد من أنَّ الإجابة ستكون واحدة تقريبًا لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم، وقد أجرى الباحث خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها بطريقتين هما: معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية والتي يتم فيها إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية الرتبة، ومعدل الأسئلة الزوجية الرتبة لكل بعد، وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معادلة ارتباط سيبرمان براون للتصحيح (Spearman-Brown Coefficient)، وفيما يلي نتائج الثبات باستخدام طريقةِ ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

جدول (٤): يوضح نتائج الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الفاقد التعليمي في اكتساب المهارات لمادة اللغة الإنجليزية

الأبعـــــاد	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			معامل الارتباط	سبيرمان براون
فاقد المهارات المكتسبة في مادة اللغة الإنجليزية أثناء جائحة كورونا	15	0.90	0.82	0.90
فاقد المهارات المكتسبة في مادة اللغة الإنجليزية قبل جائحة كورونا	15	0.86	0.77	0.87
جودة أسلوب التعليم الجديد في فترة الجائحة في تحقيق أهداف دروس مادة اللغة الإنجليزية.	15	0.75	0.71	0.83
مقياس الفاقد التعليمي في اكتساب المهارات لمادة اللغة الإنجليزية	45	0.91	0.84	0.92

يتّضح من الجدول السّابق أنَّ قيمة معامل الثبات الكلي لمقياس الفاقد التعليمي في اكتساب المهارات لمادة اللغة الإنجليزية تساوي (٠,٩١)، هذا يدل على أنَّ الاستبانة تتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الثبات، و يتّضح أيضًا أنَّ قيمة معامل الارتباط المعدل (سيبرمان براون) (Spearman Brown) للمقياس (٠,٩٢) هي قيمة مرتفعة، وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية كما هي في الملحق (٣) قابلة للتوزيع، وبذلك تم التأكد من صدق استبانة الدّراسة وثباتها؛ مما يجعله على ثقة تامة بصحةِ الاستبانة، وصلاحيتها لتحليل النتائج، والإجابة عن أسئلة الدّراسة، واختبار فرضياتها.

سادساً: المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدّراسة:

استعان الباحث ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية "Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)".

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١- النسب المئوية، والتكرارات، والوزن النسبي، ويستخدم هذا الأمر بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرار فئات متغير ما، ويتم الاستفادة منها في وصف عينة الدّراسة المبحوثة، والإجابة عن تساؤلات الدّراسة.

٢- اختبار (ت) لعينتين مستلقتين: لكشف دلالة الفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين.

٣- تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA): لبيان دلالة الفروق بين متوسطات ثلاث فئات فأكثر.

٤- اختبار LSD: لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها بين فئات كل متغير من متغيرات العوامل الديمغرافية وتأثيرها على مقايس الدّراسة.

٥- اختبار كروسكال والس (Kruskal Wallis Test): لبيان دلالة الفروق بين متوسطات ثلاث فئات فأكثر.

٦- اختبار مان وتني (Mann-Whitney U): لكشف دلالة الفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين.

نتائج الدراسة:

أولاً: الإجابة عن أسئلة الدّراسة:

السؤال الأول

ما مستوى الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

للتعرف على مستوى الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجات الفقرات، والنتائج موضحة فيما يلي:

جدول (٥) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لفقرات الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

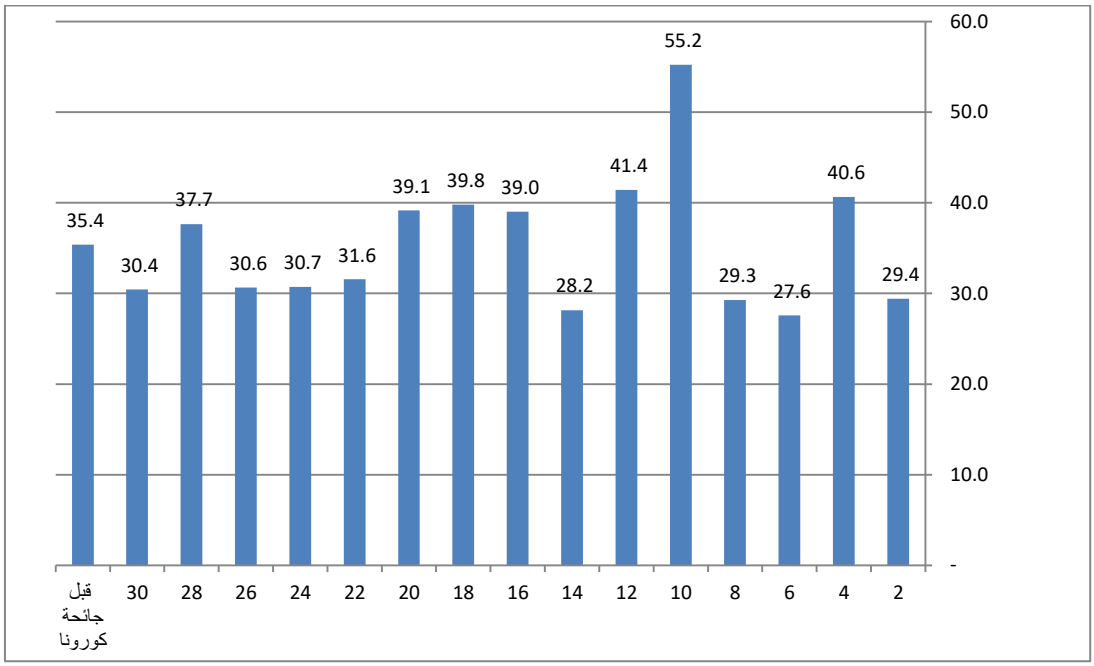
العدد	الفقـــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
2	يتعلم الطلاب مهارات مادة اللغة الإنجليزية حضوريًا بشكل جيد قبل الجائحة.	1.47	0.60	29.4	12
4	يصعب على الطالب اكتساب مهارات مادة اللغة الإنجليزية أثناء التدريس الحضوري قبل الجائحة.	2.03	0.76	40.6	3
6	يستطيع المعلم شرح مهارات مادة اللغة الإنجليزية أثناء التعليم الحضوري قبل الجائحة مراعيًا الفروق الفردية بين الطلاب.	1.38	0.56	27.6	15
8	تعلم الطلاب مهارات الكتابة الدّنيا في مادة اللغة الإنجليزية أثناء التعليم الحضوري قبل الجائحة.	1.46	0.64	29.3	13
10	مدة الحصة أثناء التعليم الحضوري قصيرة بالنسبة إلى عدد المهارات الواجبة في دروس مادة اللغة الإنجليزية.	2.76	0.87	55.2	1

العدد	الفقـــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
12	يواجه الطلاب مشاكل في مناقشة المهارات المتعلقة بالتحدث أثناء التعليم الحضوري قبل الجائحة.	2.07	0.74	41.4	2
14	أُقيم مهارات الطلاب لمادة اللغة الإنجليزية شفهيًا أثناء التعليم الحضوري قبل الجائحة بكل سهولة.	1.41	0.58	28.2	14
16	تسبب التعليم الحضوري قبل الجائحة في ضعف عند أغلب الطلاب في مهارات الكتابة في مادة اللغة الإنجليزية.	1.95	0.71	39.0	6
18	أدى التعليم الحضوري قبل الجائحة إلى ضعف في اكتساب المهارات المتعلقة بالاستماع في مادة اللغة الإنجليزية لدى الطلبة.	1.99	0.70	39.8	4
20	أرى أنَّ التعليم الحضوري قبل الجائحة أدى إلى ضعف في اكتساب المهارات المتعلقة بالقراءة في مادة اللغة الإنجليزية لدى الطلبة.	1.96	0.67	39.1	5
22	يجد المعلم الوقت الكافي في معالجة الفاقد التعليمي في اكتساب المهارات أثناء التعليم الحضوري قبل الجائحة.	1.58	0.71	31.6	8
24	استطعت تحديد الفاقد التعليمي بين الطلبة باختبارات دقيقة لكل المهارات أثناء التعليم الحضوري.	1.54	0.67	30.7	9
26	اكتسب طلابي جميع المهارات الأساسية أثناء الحصص الحضورية قبل الجائحة.	1.53	0.64	30.6	10
28	أثر أسلوب التعليم الحضوري سلبًا على اكتساب المهارات قبل الجائحة.	1.88	0.73	37.7	7
30	النتائج النهائية لطلابي جعلتني راضٍ عن مدى اكتسابهم للمهارات الأساسية أثناء التعليم الحضوري قبل الجائحة.	1.52	0.69	30.4	11
فاقد المهارات المكتسبة في مادة اللغة الإنجليزية قبل جائحة كورونا		**1.77**	**0.41**	**35.4**	-

في الجدول السّابق يتضح أنَّ:

بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لبعد الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية قبل جائحة كورونا Covid-١٩ (١,٧٧) درجة، وانحراف معياري(٠,٤١)، وبلغ الوزن النسبي(٣٥,٤%)، مما يدل على موافقة منخفضة جدًا من المعلمين والمعلمات على الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية قبل جائحة كورونا Covid-١٩ لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة، مما يعني أنَّ الفاقد التعليمي منخفض جدًا في مهارات اللغة الإنجليزية قبل جائحة كورونا Covid-١٩ لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة.

يتضح للباحث مما سبق أنَّ الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلةِ المتوسطة قبل جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات جاء بدرجةٍ منخفضةٍ جدًا، وهذا يدل على الاهتمام والمتابعة الحثيثة من قبل المعلمين والمعلمات في عملية الشرح، والاستعانة بالبرامج الإرشادية التي تعود على الطلبة بالنفع، والتي من شأنها أنْ ترتقي بالعملية التعليمية ككل.



شكل (١) : الأوزان النسبية لفقرات الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

السؤال الثاني

ما مستوى الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

للتعرف على مستوى الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا Covid-١٩ من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجات الفقرات، والنتائج موضحةً فيما يلي:

جدول (٦) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لفقرات الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

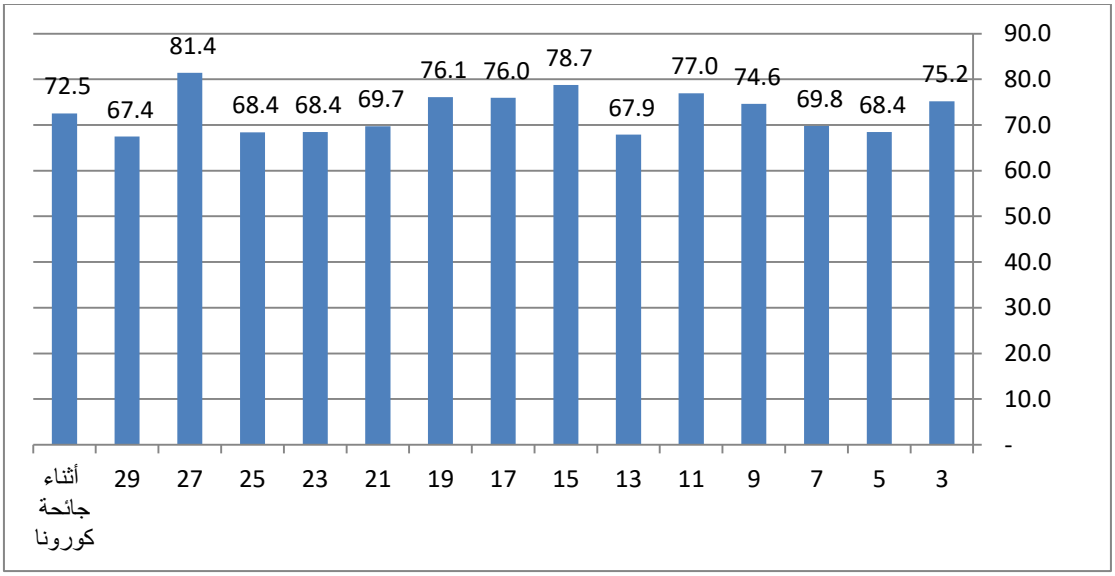
العدد	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يتعلم الطلاب مهارات مادة اللغة الإنجليزية عن بعد بشكل جيد.	3.46	0.90	69.2	11
3	يصعب على الطالب اكتساب مادة مهارات اللغة الإنجليزية أثناء التدريس عن بعد.	3.76	0.96	75.2	6
5	يستطيع المعلم شرح مهارات مادة اللغة الإنجليزية عن بعد مراعيًا الفروق الفردية بين الطلاب.	3.42	0.86	68.4	10
7	يتعلم الطلاب مهارات الكتابة الدنيا في مادة اللغة الإنجليزية أثناء التعليم عن بعد.	3.49	0.81	69.8	8
9	مدة الحصة الافتراضية في التعليم عن بعد قصيرة بالنسبة إلى عدد المهارات الواجبة في دروس مادة اللغة الإنجليزية.	3.73	0.78	74.6	7
11	يواجه الطلاب مشاكل في مناقشة المهارات المتعلقة بالتحدث عن بعد.	3.85	0.96	77.0	3

العدد	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
13	أُقيم مهارات الطلاب لمادة اللغة الإنجليزية شفهيًا أثناء التعليم عن بعد بكل سهولة.	3.39	0.86	67.9	14
15	يتسبب التعليم عن بعد في ضعف عند أغلب الطلاب في مهارات الكتابة في مادة اللغة الإنجليزية.	3.94	1.00	78.7	2
17	يؤدي التعليم عن بعد إلى ضعف في اكتساب المهارات المتعلقة بالاستماع في مادة اللغة الإنجليزية لدى الطلبة.	3.80	0.99	76.0	5
19	أرى أنَّ التعليم عن بعد أدى إلى ضعف في اكتساب المهارات المتعلقة بالقراءة في مادة اللغة الإنجليزية لدى الطلبة.	3.80	1.00	76.1	4
21	يجد المعلم الوقت الكافي في معالجة الفاقد التعليمي في اكتساب المهارات أثناء التعليم عن بعد.	3.49	0.85	69.7	9
23	أستطيع تحديد الفاقد التعليمي بين الطلبة باختبارات دقيقة لكل المهارات عبر المنصات أثناء التعليم عن بعد.	3.42	0.89	68.4	12
25	اكتسب طلابي جميع المهارات الأساسية أثناء الحصص الافتراضية.	3.42	0.83	68.4	13
27	أثر أسلوب التعليم عن بعد سلبًا على اكتساب المهارات أثناء الجائحة.	4.07	1.09	81.4	1
29	النتائج النهائية لطلابي جعلتني راضٍ عن مدى اكتسابهم للمهارات الأساسية أثناء التعليم عن بعد.	3.37	0.88	67.4	15
فاقد المهارات المكتسبة في مادة اللغة الإنجليزية أثناء جائحة كورونا		**3.63**	**0.74**	**72.5**	-

في الجدول السّابق يتضح أنَّ:

بلغ المتوسط الحسابي للدّرجة الكلية لبعد الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية أثناء جائحة كورونا Covid-١٩ (٣,٦٣) درجة، وانحراف معياري(٠,٧٤)، وبلغ الوزن النسبي(٧٢,٥%) مما يدل على موافقة مرتفعة من المعلمين والمعلمات بأنَّ الفاقدَ التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية أثناء جائحة كورونا Covid-١٩ لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة، مما يعني أنَّ الفاقدَ التعليمي مرتفع في مهارات اللغة الإنجليزية أثناء جائحة كورونا Covid-١٩ لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة.

يتضح للباحث مما سبق أنَّ الفاقدَ التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بوجود تأثير ملموس بشكلٍ ملحوظ على الطلبةِ أثناء جائحة كورونا Covid -19، وهذا يعزو إلى استخدام التعليم عن بعد من خلال الوسائل الإلكترونية المتعددة، وعدم حضور الطلبة للحصص الدّراسية المقررة ضمن المنهاج التعليمي الذي تسعى المدارس الحكومية إلى تحقيقه، مما أدى إلى تدني مستوى الطلبةِ وخاصة في اللغة الإنجليزية، لأنَّه كما هو معروف لاكتساب اللغة يجب ممارسَتِها بشكلٍ كبير حتى يستطيع الطلبة الوصول إلى المستوى المطلوب.



شكل (٢) : الأوزان النسبية لفقرات الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

السؤال الثالث

ما مستوى جودة أسلوب التعليم الجديد لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

للتعرف على مستوى جودة أسلوب التعليم الجديد لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا Covid-١٩ من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجات الفقرات، والنتائج موضحةً فيما يلي:

جدول (٧) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لفقرات جودة أسلوب التعليم الجديد لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

العدد	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
31	يوجد مشاكل تقنية في عملية دخول الطلاب إلى الحصة الافتراضية.	3.30	0.82	66.0	6
32	يرفع المعلم الدروس إلى المنصة بدون عوائق تتسبب في وقف العملية التعليمية.	2.84	0.83	56.9	9
33	Microsoft Teams كانت سهلة وسلسة الاستخدام للطلاب والمعلمين.	2.77	0.79	55.4	14
34	سهولة دخول الطالب إلى منصة مدرستي وفورمز (Forms) لأداء الاختبار.	2.78	0.79	55.5	13
35	الكثير من الطلاب غير ملتزمين بالدخول إلى المنصة بشكل منتظم.	3.61	0.85	72.1	2
36	يوجد في منصة مدرستي جميع العناصر الأساسية والإثرائية لكل درس.	2.78	0.78	55.5	12
37	تستخدم الكتب التفاعلية عبر المنصة بمرونة أثناء الدّرس.	2.79	0.79	55.8	10
38	تحمل المنصة الإلكترونية على أيقونات وعلامات واضحة تدل على نوع الخدمة التعليمية وكيفية الحصول عليها.	2.79	0.77	55.8	11

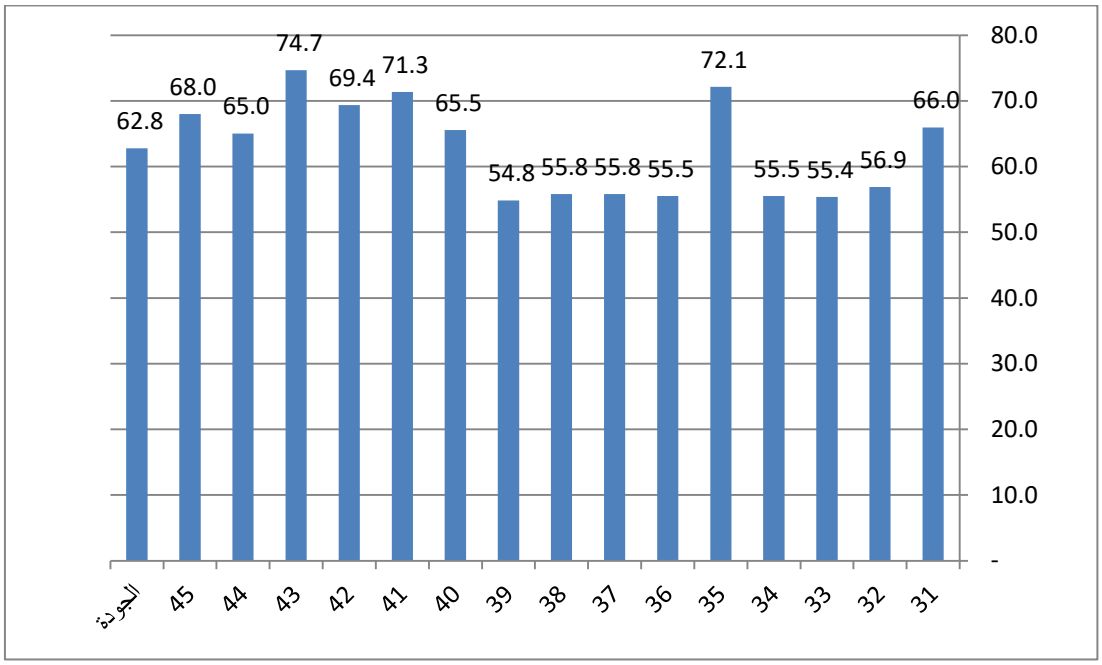
العدد	الفقـــــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
39	يستطيع الطالب والمعلم الدخول إلى المنصة عبر أيّ جهاز تصفح إلكتروني.	2.74	0.80	54.8	15
40	يوجد متصفحات محددة تستطيع تشغيل منصة مدرستي.	3.28	0.74	65.5	7
41	يتعذر الوصول إلى موقع منصة مدرستي بعض الأحيان.	3.57	0.86	71.3	3
42	منصة مدرستي تحتاج إلى معالجة وتغيير بالكامل لتتناسب مع طموح المعلم والطالب.	3.47	0.92	69.4	4
43	كان يجب توفير أجهزة تصفح لجميع الطلبة قبل بدء التعليم عن بعد.	3.73	0.75	74.7	1
44	كان التعليم عن بعد عبر المنصات في فترة الجائحة تجربة ناجحة بالمجمل.	3.25	1.01	65.0	8
45	انقطع بعض الطلاب عن الدّراسة في المنصة بسبب ظروف الأسرة المادية.	3.40	0.76	68.0	5
	جودة أسلوب التعليم الجديد في فترة الجائحة	**3.14**	**0.51**	**62.8**	

في الجدول السّابق يتضح أنَّ:

بلغ المتوسط الحسابي للدّرجة الكلية لبعد جودة أسلوب التعليم الجديد (٣,١٤) درجة، وانحراف معياري (٠,٥١)، وبلغ الوزن النسبي (٦٢,٨%) مما يدل على موافقة متوسطة من المعلمين والمعلمات على جودةِ أسلوب التعليم الجديد أثناء جائحة كورونا ١٩-Covid لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة، مما يعني أنَّ هناكَ مستوى متوسط من جودة أسلوب التعليم الجديد أثناء جائحة كورونا ١٩-Covid لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة.

يتضح للباحث من خلالِ النتائج السّابقة أنَّ جودة أسلوب التعليم الجديد لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلةِ المتوسطة أثناء جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر

المعلمين والمعلمات جاءت بمستوي متوسط، مما يدل على أنَّ المعلمين والمعلمات يقوموا باستخدام عدة أساليب في عملية تدريس اللغة الإنجليزية، وهذا التنوع من الأساليب يؤدي للوصول إلى الجودة في عملية التعلم، كما يجب على المدارس توفير أجهزة تصفح لجميع الطلبة قبل بدء التعليم عن بعد.



شكل (٣) : الأوزان النسبية لفقرات جودة أسلوب التعليم الجديد لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

السـؤال الـرابـع:

هل توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى (α<0.05) في الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل جائحة كورونا تعزى للمتغيرات الديمغرافية التالية: (نوع الجنس، المؤهل العلمي، العمر، سنوات الخبرة، التخصص).

بالنسبة لنوع الجنس:

لإيجاد الفروق بين درجات الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل جائحة كورونا تعزى للمتغير نوع الجنس (ذكر، أنثى)، تم

استخدام اختبار ت للعينات المستقلة (independent sample t test)، والنتائج موضحة من خلال الجدول التالي:

جـــدول (٨) : يوضح نتائج اختبار ت لإيجاد الفروق بين درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل جائحة كورونا بالنسبة لنوع الجنس

المتغير	التصنيف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة
نوع الجنس	ذكر	143	1.78	0.42	0.62	//0.535
	أنثى	139	1.75	0.41		

** دال إحصائيًا عند ٠,٠١ * دال إحصائيًا عند ٠,٠٥ // غير دال إحصائيًا

لوحظ عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالةٍ إحصائية (α>0.05) في درجات تقييم المعلمين للفاقدِ التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل جائحة كورونا بالنسبة لنوع الجنس.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنَّ كلا الجنسين يقومون بنفس طرق ومهارات التعليم سواء كان تخصصهم أدبي أو علمي أو تخصص آخر، ويواجهون نفس الظروف والتحديات في العملية التعليمية ، ونفس البيئة المجتمعية والبيئة المدرسية، بالتالي لا يوجد أيّة فروق بين المعلمين والمعلمات في التخصص الخاص بهم، فكلاهما يقومون بتأديةِ رسالة واضحة وهي توصيل المعلومة للطالب وفق المنهج الدّراسي المتبع في المملكة العربية السعودية.

بالنسبة للمؤهل العلمي:

لإيجاد الفروق بين درجات الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل جائحة كورونا تعزى للمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير)، تم استخدام اختبار كروسكال والس (Kruskal Wallis Test)، والنتائج موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (٩) : يوضح نتائج اختبار كروسكال والس لإيجاد الفروق بين درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل جائحة كورونا بالنسبة للمؤهل العلمي

المتغير	التصنيف	العدد	متوسط الرتب	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	دبلوم	6	193.50	3.35	//0.141
	بكالوريوس	231	142.34		
	ماجستير	45	130.27		

** دال إحصائيًا عند ٠,٠١ * دال إحصائيًا عند ٠,٠٥ // غير دال إحصائيًا

لوحِظ عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالةٍ إحصائية (α>0.05) في درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الانجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل جائحة كورونا بالنسبة للمؤهل العلمي.

يعزو الباحث هذه النتيجة والتي تفيد بعدم وجود أيّة فروق إلى أنَّ جميع المعلمين والمعلمات باختلاف مؤهلاتهم العلمية قبل جائحة كورونا كانوا يتلقون العديد من التدريبات المتعلقة بالعملية التعليمية، وبالتالي فإنَّ عطاء المعلمين لا يختلف حسب مؤهلاتهم؛ لأنَّ معلمي ومعلمات التعليم الحكومي يبذلون أقصى جدهم على اختلاف مؤهلاتهم العلمية في إيصال المادة التعليمية، ومحاولة الارتقاء في العملية التعليمية، وأنَّ الطلبةَ قد تأقلموا على نوع النظام التعليمي المتبع في عملية التدريس.

بالنسبة للعمر:

لإيجاد الفروق بين درجات الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل جائحة كورونا تعزى لمتغير العمر (٢٠- ٢٥، ٢٦-٣٥، ٣١-٣٥، ٣٦- ٤٠، ٤١- ٤٥، ٤٦- ٥٠، أكثر من ٥٠)، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، والنتائج موضحة من خلال الجدول التالي:

جـــدول (١٠) : يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبـــل جـــائحـــة كـــورونـــا بالنسبـــة للعمـــــر

المتغير	التصنيف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة
المؤهـــل العلمي	بين المجموعات	5.414	6	.902	5.789	.000**
	داخل المجموعات	42.871	275	.156		
	المجموع	48.285	281			

** دال إحصائيًا عند ٠,٠١ * دال إحصائيًا عند ٠,٠٥ // غير دال إحصائيًا

لوحِظ وجود فروق جوهرية ذات دلالةٍ إحصائية ($\alpha<0.01$) في درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الانجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلةِ المتوسطة قبل جائحة كورونا بالنسبة للعمر، ولإيجاد تلك الفروق تم استخدام اختبار LSD للفروقات البعدية، حيثُ تبين أنَّ المعلمين الذين أعمارهم ٢٠- ٢٥ سنة درجات تقييمهم للفاقدِ التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي أعلى من المعلمين الذين أعمارهم ٢٦ سنة فأكثر، كذلك تبين أنَّ المعلمين الذين أعمارهم ٢٦- ٣٠ سنة درجات تقييمهم للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي أعلى من المعلمين الذين أعمارهم ٣١ سنة فأكثر، وتلك الفروق ذات دلالة إحصائية.

يعزو الباحث هذه النتيجة ليكونَ معلمي الفئة العمرية من (٢٠-٢٥) خريجين حديثًا، تكون المعلومات أقل لعدم توافر الخبرة الكافية، ومعرفتهم بالموضوعات الأكثر أهمية في شرحها وايصالها للطلبة، وقلة خبرتهم في التعامل مع العملية التعليمية كوظيفة سامية، تكون هذه النتيجة أقل من نتيجة معلمي فئة (٢٦-٣٠) بأنّهم تتوافر لديهم خبرة أعلى وطريقة تعامل أسهل مع الطلاب ودرايتهم الكبيرة في الموضوعات الأكثر أهمية، وتكون نسبة الفاقد التعليمي لدى فئة المعلمين الذين تزيد أعمارهم عن (٣١ فأكثر) أقل ما يمكن لتوافر الخبرة العلمية والعملية في التعامل مع المادة العلمية وشرحهم للمواضيع بأكثر من طريقة لإيصال المادة العلمية بشكل كفؤ، هذا إلى جانب أنّ شعور الطلبة بشخصية المعلم ويكونوا أكثر تركيزًا مع المعلم.

جـــدول (١١) : يوضح نتائج اختبار LSD لإيجاد الفروق بين درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل جائحة كورونا بالنسبة للعمر

المقيـــاس	العمـــر	المتوسط لحسابي	الفروقات البعدية					
			1	2	3	4	5	6	7
فاقد المهارات المكتسبة في مادة اللغة الإنجليزية قبل جائحة كورونا	20- 25	2.34	1	*0.021	**0.000	**0.000	**0.000	**0.000	**0.000
	26- 30	1.98		1	*0.028	*0.010	**0.002	**0.001	**0.003
	31- 35	1.78			1	//0.686	//0.126	//0.073	//0.078
	36- 40	1.76				1	//0.206	//0.123	//0.113
	41- 45	1.66					1	//0.806	//0.474
	46- 50	1.64						1	//0.589
	أكثر من 50	1.57							1

** دال إحصائيًا عند ٠,٠١ * دال إحصائيًا عند ٠,٠٥ // غير دال إحصائيًا

بالنسبة لعدد سنوات الخبرة:

لإيجاد الفروق بين درجات الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل جائحة كورونا تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات– ٥ سنوات، أكثر من ٥ سنوات – ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، والنتائج موضحة من خلال لجدول التالي:

جـــدول (١٢) : يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل جائحة كورونا بالنسبة لعدد سنوات الخبرة

المتغير	التصنيف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة
عـــدد ســـنوات الخبرة	بين المجموعات	5.162	2	2.581	16.70	**0.000
	داخل المجموعات	43.123	279	.155		
	المجموع	48.285	281			

** دال إحصائيًا عند ٠,٠١ * دال إحصائيًا عند ٠,٠٥ // غير دال إحصائيًا

لوحظ وجود فروق جوهرية ذات دلالةٍ إحصائية ($\alpha<0.01$) في درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل جائحة كورونا بالنسبة لسنوات الخبرة، ولإيجاد تلك الفروق تم استخدام اختبار LSD للفروقات البعدية، حيث تبين أنَّ المعلمين الذين سنوات الخبرة لديهم (٥) سنوات وأقل، درجات تقييمهم للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي أعلى من المعلمين الذين سنوات الخبرة لديهم (٥ ل١٠) سنوات فأكثر، وتلك الفروق ذات دلالة إحصائية.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى تدنى مستوى الخبرة العلمية والعملية في عملية تدريس المادة العلمية والذي ظهر واضحًا في عملية التحليل الإحصائي، ويرجع ذلك إلى حداثة المعلمين في الانخراط في السّلم التعليمي والعملية التعليمية، متمثلاً بكمية المعلومات التي يمتلكونها، والمهارات في ايصال المعلومات لدى الطلبة وتعتبر هذه النتيجة نتيجةً منطقية .

جـــدول (١٣) : يوضح نتائج اختبار LSD لإيجاد الفروق بين درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل جائحة كورونا بالنسبة لسنوات الخبرة

المقياس	سنوات الخبرة	المتوسط لحسابي	الفروقات البعدية		
			1	2	3
فاقد المهارات المكتسبة في مادة اللغة الإنجليزية قبل جائحة كورونا	أقل من ٥ سنوات– ٥ سنوات	2.13	1	**0.000	**0.000
	أكثر من ٥ سنوات – ١٠ سنوات	1.76		1	//0.254
	أكثر من ١٠ سنوات	1.70			1

** دال إحصائيًا عند ٠,٠١ * دال إحصائيًا عند ٠,٠٥ // غير دال إحصائيًا

بالنسبة للتخصص:

لإيجاد الفروق بين درجات الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل جائحة كورونا تعزى لمتغير نوع الجنس (أدبي، علمي)، تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney U)، والنتائج موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (٢١) : يوضح نتائج مان وتني لإيجاد الفروق بين درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل جائحة كورونا بالنسبة للتخصص

المتغير	التصنيف	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة
التخصص	أدبي	215	137.15	29487.50	-1.44	//0.150
	علمي	66	153.54	10133.50		

** دال إحصائيًا عند ٠,٠١ * دال إحصائيًا عند ٠,٠٥ // غير دال إحصائيًا

لوحظ عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالةٍ إحصائية (α>0.05) في درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الانجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل جائحة كورونا بالنسبة للتخصص.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنَّ الأساس العلمي والطريقة العلمية في تقديم المادة العلمية تكاد تكون متوافقة؛ ولهذا لا يوجد فروق بين تقييم المعلمين للفاقد التعليمي، هذا بالإضافة إلى أنَّ طلاب المرحلة المتوسطة يعون إلى حدٍ كبير بأهميةِ التعليم والتعليمة، بالإضافةِ إلى متابعة الوالدين في دروس أولادهم والعملية التعليمية بشكلٍ عام، إضافة إلى أنَّ جميع المعلمين حاصلين على شهادة اللغة الإنجليزية بكلّ تأكيد.

السؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى (α<0.05) في الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا تعزى للمتغيرات الديمغرافية التالية: (نوع الجنس، المؤهل العلمي، العمر، سنوات الخبرة، التخصص).

بالنسبة لنوع الجنس:

لإيجاد الفروق بين درجات الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا تعزى لمتغير نوع الجنس (ذكر، أنثى)، تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة (independent sample t test)، والنتائج موضحة من خلال الجدول التالي:

جـــدول (١٥) : يوضح نتائج اختبار ت لإيجاد الفروق بين درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا بالنسبة لنوع الجنس

المتغير	التصنيف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة
نوع الجنس	ذكر	143	3.65	0.72	0.58	//0.561
	أنثى	139	3.60	0.76		

** دال إحصائيًا عند ٠,٠١ * دال إحصائيًا عند ٠,٠٥ // غير دال إحصائيًا

لوحظ عدم وجود فروق جوهرية ذاتَ دلالةٍ إحصائية (α>0.05) في درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا بالنسبة لنوع الجنس.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنَّ جميع المعلمين سواءً كانوا ذكورًا أم إناث، يواجهون نفس الظروف التعليمية والبيئة المحيطة والمستوى العلمي للطلاب خلال جائحة كورونا، هذا ما أثبتته النتيجةَ الحالية بأنَّ جميع المعلمين لا يوجد بينهم أيّ فروقٍ في متغير الجنس كونهم يؤدون رسالة واضحة لديهم جميعًا، دون التمييز بين الإناث والذكور منهم فجميعهم يمتلكون المهارات الأساسية وطرائق تدريس اللغة الإنجليزية في العملية التعليمية .

بالنسبة للمؤهل العلمي:

لإيجاد الفروق بين درجات الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا تعزى للمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير)، تم استخدام اختبار كروسكال والس (Kruskal Wallis Test)، والنتائج موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول (١٦) : يوضح نتائج اختبار كروسكال والس لإيجاد الفروق بين درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا بالنسبة للمؤهل العلمي

المتغـــير	التصنيف	العدد	متوسط الرتب	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	دبلوم	6	122.3	9.06	**0.011
	بكالوريوس	231	148.3		
	ماجستير	45	109.2		

** دال إحصائيًا عند ٠,٠١ * دال إحصائيًا عند ٠,٠٥ // غير دال إحصائيًا

لوحظ وجود فروق جوهرية ذات دلالةٍ إحصائية ($\alpha<0.01$) في درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا بالنسبة للمؤهلِ العلمي، الفروق تم استخدام اختبار LSD للفروقات البعدية، حيث تبين أنَّ المعلمين الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس درجات تقييمهم للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة أعلى من المعلمين الذين مؤهلهم العلمي ماجستير، وتلك الفروق ذات دلالة إحصائية.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم قدرة المعلم على تذليل العقبات في المادة العلمية الناتجة عن قلة الخبرة ويمكن للمدرس تذليل العقبات في تعلم المادة العلمية كتشجيع المتعلم على زيادة محبة اللغة الإنجليزية من خلال ممارسة اللغة في الواقع العملي، وتوفير جو الانطلاق والعفوية.

جدول (١٧) : يوضح نتائج اختبار LSD لإيجاد الفروق بين درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا بالنسبة للمؤهل العلمي

المقياس	المؤهل العلمي	المتوسط لحسابي	الفروقات البعدية		
			1	2	3
فاقد المهارات المكتسبة في مادة اللغة الإنجليزية أثناء جائحة كورونا	دبلوم	3.41	1	//0.356	//0.813
	بكالوريوس	3.69		1	**0.003
	ماجستير	3.34			1

** دال إحصائيًا عند ٠,٠١ * دال إحصائيًا عند ٠,٠٥ // غير دال إحصائيًا

بالنسبة للعمر:

لإيجاد الفروق بين درجات الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا تعزى لمتغير العمر (٢٠- ٢٥، ٢٦-٣٥، ٣١-٣٥، ٣٦- ٤٠، ٤١- ٤٥، ٤٦- ٥٠، أكثر من ٥٠)، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، والنتائج موضحة من خلال لجدول التالي:

جدول (١٨) : يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا بالنسبة للعمر

المتغير	التصنيف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	بين المجموعات	9.035	6	1.506	2.876	*٠.010
	داخل المجموعات	143.962	275	.523		
	المجموع	152.997	281			

** دال إحصائيًا عند ٠,٠١ * دال إحصائيًا عند ٠,٠٥ // غير دال إحصائيًا

لوحظ وجود فروق جوهرية ذات دلالةٍ إحصائية ($\alpha<0.01$) في درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا بالنسبة للعمر، ولإيجاد تلك الفروق تم استخدام اختبار LSD للفروقات البعدية، حيث تبين أنَّ المعلمين الذين أعمارهم (٣٦- ٤٠) سنة درجات تقييمهم للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي أعلى من المعلمين الذين أعمارهم (٣٥) سنة فأقل، وتلك الفروق ذات دلالةٍ إحصائية.

يعزو الباحث هذه النتيجة والتي تفيد بأنَّ المعلمين الذين أعمارهم ضمن الفئة (٣٦-٤٠) بأنَّ درجات تقييمهم للفاقد التعليمي أعلى من الفئة العمرية (٣٥) فأقل، وذلك للإحساس الكبير تجاه العملية التعليمية وتجاه الطلاب وخصوصًا الثقة في نفس المتعلم من خلال إشعاره بأهميته وأهمية المشاركة الفعلية فيها، وتوظيف المعلم للمهارات البشرية الإيجابية المتباينة، وأنَّ هذه الإمكانيات والأساليب يصعب توفيرها من المعلمين ذو الفئة العمرية (٣٥ سنة).

جـــــدول (١٩) : يوضح نتائج اختبار LSD لإيجاد الفروق بين درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا بالنسبة للعمر

المقياس	العمر	المتوسط الحسابي	الفروقات البعدية						
			1	2	3	4	5	6	7
فاقد المهارات المكتسبة في مادة اللغة الإنجليزية أثناء جائحة كورونا	20- 25	3.38	1	//0.684	//0.605	//0.448	//0.464	*0.036	*0.030
	26- 30	3.50		1	//0.891	//0.582	//0.620	**0.009	*0.016
	31- 35	3.52			1	//0.582	//0.648	**0.002	*0.010
	36- 40	3.59				1	//0.974	**0.006	*0.020
	41- 45	3.59					1	*0.024	*0.034
	46- 50	3.98						1	//0.607
	أكثر من 50	4.11							1

** دال إحصائيًا عند ٠,٠١ * دال إحصائيًا عند ٠,٠٥ // غير دال إحصائيًا

بالنسبة لعدد سنوات الخبرة:

لإيجاد الفروق بين درجات الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات– ٥ سنوات، أكثر من ٥ سنوات – ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، والنتائج موضحة من خلال لجدول التالي:

جـــــدول (٢٠) : يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا بالنسبة لسنوات الخبرة

المتغير	التصنيف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة
عـــدد ســـنوات الخبرة	بين المجموعات	1.742	2	.871	1.61	//0.202
	داخل المجموعات	151.255	279	.542		
	المجموع	152.997	281			

** دال إحصائيًا عند ٠,٠١ * دال إحصائيًا عند ٠,٠٥ // غير دال إحصائيًا

لوحظ عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالةٍ إحصائية ($\alpha>0.05$) في درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا بالنسبة لسنوات الخبرة.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنَّ المعلمين يتبعون نفس التكنولوجيا ونفس الطريقة العلمية في إيصال المادة العلمية للطلاب، ونفس الوسائل التكنولوجية والمنصات العلمية سواء عبر تطبيق زوم او تطبيق منصتي المدرسية؛ فجميع المعلمين يقومون باستخدام هذه الوسائل التكنولوجية بعد أنْ تم تدريبهم جميعًا على كيفية استخدامها، وبالتالي لا يوجد أيّ فروق لدى المعلمين في ذلك.

بالنسبة للتخصص:

لإيجاد الفروق بين درجات الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا تعزى لمتغير التخصص (أدبي، علمي)، تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney U)، والنتائج موضحة من خلال الجدول التالي:

جـــدول (٢١) : يوضح نتائج مان وتني لإيجاد الفروق بين درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا بالنسبة للتخصص

المتغير	التصنيف	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة
التخصص	أدبي	215	149.72	32190.50	-3.3	**0.001
	علمي	66	112.58	7430.50		

** دال إحصائيًا عند ٠,٠١ * دال إحصائيًا عند ٠,٠٥ // غير دال إحصائيًا

بالنسبـــة للتخصـــص:

لوحظ وجود فروقٍ جوهرية ذات دلالةٍ إحصائية ($\alpha<0.01$) في درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا بالنسبة للتخصص، وكانت الفروق لصالح التخصص الأدبي، مما يعني أنَّ معلمي التخصص الأدبي تقييمهم أعلى للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة أثناء جائحة كورونا من معلمي التخصص العلمي.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى المعلمين المتخصصين بالتخصص الأدبي غالبًا يكون مستواهم باللغة الإنجليزية عاليًا وخصوصًا أنَّ معظم المعلمين الذين كان تخصصهم أدبي التحقوا بالجامعات بأقسام اللغة الإنجليزية، بالتالي يكون لديهم حصيلة تعليمية كبيرة جدًا مقارنةً بالآخرين، إضافةً إلى كثرةِ المعلومات التي يتلقاها المعلم في المواد الأدبية، إلّا أنَّه في المواد العلمية تكون قواعد علمية محددة يتعامل معها ، بالإضافة إلى أنَّ المعلم ذو المجال الأدبي يكون عادةً لديه الوقت الكافِ للاطلاع والتعلم، بخلاف باقي التخصصات لكثرة المهام المطلوبة منهم لم يكن لديهم أي وقت إضافي للتعلم والاطلاع.

نتـــائـــج الـــدراســـة:

- كشفت الدّراسة أنَّ الفاقدّ التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية قبل جائحة كورونا ١٩- Covid) بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (١,٧٧)، وبلغ الوزن النسبي (٣٥,٤%) وبدرجة موافقة منخفضة جدًا.
- كما بينت الدّراسة أنَّ الفاقدَ التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية أثناء جائحة كورونا ١٩- Covid) بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣,٣٦)، وبلغ الوزن النسبي (٧٢,٥%) وبدرجة موافقة مرتفعة.
- وأظهرت الدّراسة أنَّ جودة أسلوب التعليم الجديد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣,١٤)، وبلغ الوزن النسبي (٦٢,٨%)، وبدرجة موافقة متوسطة.
- عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالةٍ إحصائية (α>0.05) في درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة (قبل) جائحة كورونا بالنسبة (لنوع الجنس).
- عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالةٍ إحصائية (α>0.05) في درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة (قبل) جائحة كورونا بالنسبة (للمؤهل العلمي).

- وجود فروق جوهرية ذات دلالةٍ إحصائية ($\alpha<0.01$) في درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة (قبل) جائحة كورونا بالنسبة (للعمر).
- وجود فروق جوهرية ذات دلالةٍ إحصائية ($\alpha<0.01$) في درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة (قبل) جائحة كورونا بالنسبة (لسنوات الخبرة).
- عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالةٍ إحصائية ($\alpha>0.05$) في درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة (قبل) جائحة كورونا بالنسبة (للتخصص).
- عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالةٍ إحصائية ($\alpha>0.05$) في درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة (أثناء) جائحة كورونا بالنسبة لنوع الجنس.
- وجود فروق جوهرية ذات دلالةٍ إحصائية ($\alpha<0.01$) في درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة (أثناء) جائحة كورونا بالنسبة (للمؤهل العلمي).
- وجود فروق جوهرية ذات دلالةٍ إحصائية ($\alpha<0.01$) في درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة (أثناء) جائحة كورونا بالنسبة (للعمر).
- عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالةِ إحصائية ($\alpha>0.05$) في درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة (أثناء) جائحة كورونا بالنسبة (لسنوات الخبرة).
- وجود فروق جوهرية ذات دلالةٍ إحصائية ($\alpha<0.01$) في درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبةِ التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة (أثناء) جائحة كورونا بالنسبة (للتخصص).

توصيات الدّراسة:

- الالتزام بتنفيذ خططِ تطبيق التّعلم عن بعد، وتزويد معلمين اللغة الإنجليزية بنشرات دورية في مجال تطبيقات التّعلم عن بعد، وتكوين فريق إعلامي لنشر ثقافة التعلم عند الطلاب؛ للتخفيف من أعباءِ المعلم الصفية والتواصل المستمر مع الطلبة داخل وخارج أسوار المدرسة.
- الوباء دعوة لتجديد الالتزام بأهدافِ التنمية المستدامة، والتي هدفُها ضمان الفرصة لجميع الطلبةِ للنجاح في المدرسة، وتنمية المعرفة والمهارات والمواقف والقيم التي من شأنها أنْ تسمح لهم بالمساهمة في المجتمع.
- ضرورة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية للاستراتيجيات الحديثة لمواكبة متطلبات التحول التقني والمنصات المدرسية.
- الاهتمام بموضوع الدّراسة في المراحلِ التعليمية المختلفة من خلال الأنشطةِ المنهجية واللامنهجية لمعالجة الناقد التعليمي في المهارات الأساسية للغة الإنجليزية.
- تدريب معلمي اللغة الإنجليزية على استخدام تقنياتِ التّعلم عن بعد الحديثة وعقد دورات تدريبية لهم بصفة مستمرة على كلّ ما هو جديد في برامج التعلم الإلكتروني.
- توظيف آلية التّعلم عن بعد في برامج وزارة التعليم بشكل مستمر مما يؤدي إلى تنمية مهارة استخدام الحاسوب واستخلاص المعلومات من الشبكات المعلوماتية بشكل ذاتي.

المراجع والمصادر

أولاً: المراجع باللغة العربية

ابن سعيد، سارة(٢٠٢١) مستوى فاعلية تطبيق "علمني" لقياس فاعليته في معالجة الفاقد التعليمي لدى طلبة لتعليم العام في المملكة العربية السعودية واتجاهاتهم نحوه، مجلة الاداب للدراسات النفسية والتربوية، جامعة ذمار، كلية الاداب،١١،ص ٦٧-١٢٤.

إسماعيل ، محمد (٢٠١١). آثار الخسارة التعليمية على أمن المجتمع: دراسة حالة على محلية الأميدة بولاية الخرطوم (باللغة العربية) ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة جرش.

جبران، وحيد (٢٠٢١) الفاقد التعلمي مشكة خطيرة تواجه التعليم وتحتاج لتدخلات ملائمة وناجعة، مقالة ،https://www.new-educ.com/

الجعيدي، وضحا(٢٠١٩) الهدر التربوي والعوامل المؤدية إليه بالمرحلة الثانوية للبنات بمحافظة الخرج، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ٣٥،٩،ص٧٠١-٧٢١

درويش، محمود (٢٠١٨)، "مناهج البحث في العلوم الإنسانية ".

الدغيمي، مها (٢٠٢١). طرق معالجة الفاقد التعليمي للمهارات الأساسية في تعليم اللغة الإنجليزية للصف السادس ابتدائي من خلال منصة مدرستي، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، (٤٥)، (٢).

الرشيد، موضي (١٩٩٧). عوامل الفاقد التعليمي للدراسات العليا في جامعتي الملك سعود والملك عبد العزيز [رسالة ماجستير]، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

الرمحي، رفاء (٢٠٢١). الفاقد التعليمي وجائحة كورونا.
https://www.maannews.net/articles/2037587.html

شعيب، جيهان (٢٠٢١). الفاقد التعليمي.. ضريبة «كورونا» يدفعها الطلاب، صحيفة الخليج، https://www.alkhaleej.ae/.

الشهراني، عبد الله بن فلاح بن محمد (٢٠١٥). العوامل المدرسية والاجتماعية والاقتصادية المؤدية لرسوب وتسرب طلاب المرحلة الثانوية في محافظة بيشة (دراسة ميدانية)، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (١٦٢)، (١)، ص ص٥١٧-٥٦٦.

العنزي، سلامة (٢٠٢١). مقترحات المعلمين والمشرفين التربويين لمعالجة الفاقد التعليمي – دراسة نوعية، إدارة تعليم منطقة الجوف، ١٠,٢١٦٠٨/jasep.2021.196575.

نصر الدين، جابر، وحرزلي، حسين (٢٠١٥). نظرة أساتذة المتوسط ومشرفي ومستشاري التربية لأسباب التسرب المدرسي –دراسة ميدانية لعينة من بعض متوسطات المسيلة، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية –جامعة الشهيد حمة لخضر–الوادي، (١٣–١٤).

ثانيًا: المراجع باللغة الأجنبية

Azim Premji university (2021). Loss of Learning during the Pandemic. Field Studies in Education | February 2021. https://archive.azimpremjiuniversity.edu.in/SitePages/pdf/Field_Studies_Loss_of_Learning_during_the_Pandemic.pdf

Blagg K. (2021). The Effect of COVID-19 Learning Loss on Adult Outcomes. Building a Set of Age-Cohort Projections Using the Social Genome Model. Income and policy center. https://www.urban.org

Edglossary (2021). LEARNING LOSS, The Glossary of Education Reform. https://www.edglossary.org/learning-loss/

Yousaf, Farzana & Shehzadi, Kiran & Parveen, Zahida. (2020). Reasons for being Out of School: Implications for Education Policy.

العـــدد (١٣)، يـــوليـــو ٢٠٢٢، ص ص ٤١-٧٢

الخلفيـــة الثقـــافية والفكـريـــــة وأثرها على تغيير مكانة المرأة السعودية (دراســة تحليليــة مُقــارنـــة)

إعـــداد

أ/ بشرى محمد الدبيخي

باحثة دكتوراة بقسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية

كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية

جامعة القصيم

الخلفية الثقافية والفكرية وأثرها على تغيير مكانة المرأة السعودية (دراسة تحليلية مُقارنة)

أ/ بشرى محمد الدبيخي. [1]

ملخـــــــص

هدفتِ الدراسة إلى تحديدِ أثر الخلفية الثقافية والفكرية في تغيُّر القيم الاجتماعية لدى المرأة، وتغيُّر مراكزها الاجتماعية، وتغيُّر مجالات تمكينها في المجتمع، وانعكاس ذلك على مكانة المرأة السعودية. ولتحقيق ذلك اعتمدتِ الدراسة على المنهج المقارن، واستخدمتْ بطاقةَ تحليل المحتوى أداةً لجمع البيانات، وطُبِّقت الدراسة على كتب وإعلاميات النخب الثقافية في المرحلة الثقافية السابقة والمرحلة المتغيرة الحالية اللتين مر بهما المجتمع السعودي، وعولجت البيانات باستخدام الاختبارات الإحصائية: (التكرار، معدل النسبة المئوية).

وقد توصلت الدِّراسة إلى النتائج الآتية: أنَّ تحليل المحتوى لكتب النخب الثقافية ومقالاتهم الإعلامية أثبتتْ أن الثقافة وبما تحوي من عادات وتقاليد متعلقة في المفاهيم المرتبطة بعلاقة المرأة بالرجل، وطبيعة المرأة الأنثوية، وموقعها بالنسبة للرجل، كانت مؤثرة على: قيَّم المرأة الاجتماعية، ومراكزَّها الاجتماعية، إضافة إلى مجالات تمكِّينها في المجتمع، وقد اتضح أن أهم الموضوعات التي ناقشتها المرحلة الثقافية السابقة والتي أدت إلى ارتفاع مكانة المرأة السعودية بشكل كبير هي: (حق المرأة في حصولها على المعاملة اللائقة لاشتراكها في تنمية المجتمع، وحق المرأة في حصولها على الاستقلال المادي، وحق المرأة في تحديد طبيعة مركزها الاجتماعي ونوعه، إضافة إلى حق المرأة في حصولها على مركز مبتكر، وحق المرأة في تمكينها في مجال التعليم، وأيضاً تمكينها في مجال العمل والتوظيف، إضافة إلى تمكينها في المجال القيادي)، في حين أن المرحلة المتغيرة التي عاصرها المجتمع السعودي كانت أقل تأثيرًا في طرح هذه الموضوعات، وهذا يبرهن أن كتب ومقالات المرحلة الثقافية السابقة كانت أكثر تأثيراً في ارتفاع مكانة المرأة السعودية.

وخَلُصَتِ الدراسة إلى مجموعةٍ من التوصيات التي يمكن أنْ تساعد في تفعيل أثر النخب الثقافية؛ لارتفاع مكانة المرأة السعودية، أهمها: ضرورة التأكيد على الموضوعات التي تُسهم في ارتفاع مكانة المرأة السعودية والتي لم يتطرق إليها النخب الثقافية في المرحلة المتغيرة الحالية من منطلق المفهوم الثقافي المتعلق بالعلاقة بين المرأة والرجل ومفهوم موقع المرأة بالنسبة للرجل بشكل كبير كما أثبتت الدراسة. وضرورة طرح الموضوعات التي تُسهم في رفع مستوى وعي المرأة بحقوقها وواجباتها داخل المجتمع، تحديداً القرارات الجديدة التي تمس مكانتها الاجتماعية، وتحديدًا فيما يتعلق بمجال عملها وتعليمها، والمجالات الأخرى المستحدثة في المجتمع.

الكلمات المفتاحية: الخلفية الثقافية، الخلفية الفكرية، مكانة المرأة، المرأة السعودية، منهجية تحليلية مقارنة.

[1] **بشرى محمد الدبيخي**، باحثة دكتوراة بقسم علم الاجتماع مسار التنمية والتغير الاجتماعي، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، جامعة القصيم.

The cultural and intellectual background and its impact on changing the status of Saudi woman

Bushra bint Mohammed Al-Dabaikhi

Abstract

The study aimed to determine the impact of the cultural and intellectual background on the change in social values of woman, the change in her social positions, the change in the areas of her empowerment in society; and its reflection on the status of Saudi woman. To achieve this, the study relied on the comparative approach, and used a content analysis card as a tool for data collection. The study was applied to books and female media figures of the cultural elites in the previous cultural period and the current changing period experienced by the Saudi society. The data was processed using statistical tests: (frequency, percentage rate).

The study reached the following results: The content analysis of the books of the cultural elites and their media articles proved that the culture, with its customs and traditions related to the concepts associated to the relationship of woman to man, nature of feminine woman, and her position in relation to the man was influential on: woman's social values, social positions, and the areas of her empowerment in society. It became clear that the most important topics discussed in the previous cultural period, which led to a significant rise in the status of Saudi woman, were: (The right of woman to receive appropriate treatment for her participation in the development of society, the right of woman to obtain financial independence, and the right of woman to determine the nature and type of her social status, in addition to the right of woman to obtain an innovative position, and the right of woman to be empowered in the fields of education, work, employment and leadership), while the changing period in the Saudi society was less influential in raising these topics. This proves that the books and articles of the previous cultural period were more influential in raising the status of Saudi woman.

The study concluded with a set of recommendations that can help in activating the impact of cultural elites to raise the status of Saudi woman. The most important of them are: the necessity of emphasizing the topics that contribute to the rise of the status of Saudi woman and that the cultural elites have not addressed in the current changing period in terms of the cultural concept related to the relationship between woman and man and the concept of the position of woman in relation to man, as the study proved. And the need to raise topics that contribute to raising woman's awareness of her rights and duties within society, specifically the new decisions that affect their social status, specifically with regard to the fields of her work, education, and other new areas in society.

مقدمة:

امتازت ثقافة المجتمع السعودي عن بقية المجتمعات بخصوصية ثقافية حددت جميع مسارات التغيير لفئات المجتمع، لا سيما التغيير الذي يؤثر في مكانة المرأة السعودية ومشاركتها في المجالات المختلفة.

فالتحول الاجتماعي الذي طرأ على مكانتها على مدار المراحل التاريخية التي مر بها المجتمع السعودي من بداية تأسيسه حتى الوقت الحالي، حظي بتدرج بدايةً بامتهانها الوظائف التقليدية قديمًا، وبكونها فردًا مشاركًا في اتخاذ القرار حديثًا، بل وتشارك في العديد من المجالات الاجتماعية والاقتصادية، وتشارك في الكثير من المسؤوليات المتعلقة بكونها عضوًا رئيسًا في مملكتها، وعضوًا منافسًا في المجتمع للجنس الآخر عبر إشراكها في المجالات التنموية.

وإن الناظر إلى هذا التاريخ الاجتماعي يجد أن تمكين المرأة تشكل وفقًا لخلفية ثقافية وفكرية حددت مسارات هذا التمكين وأشكاله، وذلك بناءً على مفاهيم ثقافية مستمدة من عادات المجتمع وتقاليده واتجاهاته الفكرية التي محورت عملية التغيير في شأن المرأة، وبلورت مجالات تمكينها في المجتمع، وهذا قد ينعكس على مكانتها الاجتماعية.

وقد تجلت مكونات هذه الثقافة والاتجاهات الفكرية في الكتابات الأدبية والمقالات الإعلامية للنخب الثقافية المهتمة بالمرأة السعودية. ولأن هذه الدراسة تصب في علم الاجتماع؛ فهي تتطلع إلى تحديد مكونات هذه الثقافة، وخلفياتها الفكرية، عبر المقارنة بين المراحل الزمنية التي مر بها المجتمع السعودي في تمكينه للمرأة، وتفسيرها، وتحليل فكر هذه الكتابات، ودراستها دراسة عميقة؛ تأسيًا بابن خلدون الذي اهتدى إلى هذه المنهجية الموضوعية في دراسته للظواهر الاجتماعية.

وتفترض دراستنا هذه أن التغيير الاجتماعي الذي يمُس مكانة المرأة السعودية يستند إلى مفاهيم ثقافية واتجاهات فكرية مؤثرة في عملية التغيير. وبنظري أن فهم هذه الثقافة في كل مرحلة زمنية مر بها المجتمع، يُسهم في تسهيل إدماج المرأة وتمكينها؛ لتصبح عضوًا فاعلًا في العملية التنموية في المجتمع مما يزيد من ارتفاع مكانتها الاجتماعية؛ لذلك هدفت هذه الدراسة إلى محاولة تحليل الثقافات والأفكار التي يسير عليها المجتمع وتوجهه نحو تمكين المرأة السعودية.

مشكـــلة الـــدراســـة:

شهدت المملكة العربية السعودية على مدار قرابة ٦٠ سنة تحولًا جذريًّا، ونقلة نوعية لوضع المرأة وواقعها الاجتماعي، وهذه النقلة حولتها من امرأة مُنتجة في إطار ضيق إلى امرأة عاملة في إطار عالمي، وأنَّ ما حدث من تحولات في وضع المرأة الاجتماعي، أظهر أفكارًا ثقافية واتجاهات فكرية متباينة خلال المراحل الزمنية التي مرت بها مسيرة المرأة السعودية في المجتمع، حددت بعضها مكانتها في نطاق ضيق، بينما في المقابل ظهرت مفاهيم ثقافية واتجاهات فكرية واقعية قد تؤثر إيجابًا على ارتفاع مكانة المرأة السعودية؛ نتيجة إلى دعمها لقيم المرأة الاجتماعية؛ كقيمة التعامل معها لإشراكها في مختلف المجالات، وقيمة استقلالها المادي، وقيمة حصولها على الحماية والأمان من قبل المجتمع، بل وتتجه إلى التشجيع على تقدم مركزها الاجتماعي، بل وتحديثه وفقًا للوظائف المبتكرة في المجتمع، إضافة إلى تعزيزها لالتحاق المرأة بجميع المجالات كالتعليم والعمل والمجال القيادي، وهذا ما أشارت إليه اليزيدي (٢٠١٧م) في دراستها؛ إذ تجد أن ثقافة المجتمع أولت المرأة السعودية اهتمامًا كبيرًا في جميع القطاعات، وشجعت على وجود الرائدات لشغل المكانات من النساء، ودعمهن للمشاركة في التنمية (ص٢١). وكذلك دراسة اليوسف (٢٠٠٩م) التي أظهرت تنامي دور المرأة السعودية في مجال الأعمال القيادية، بعد أن اخترقت مجالات جديدة غير تقليدية؛ انطلاقًا من ثقافة المجتمع التي سعت إلى دعم مشاركة المرأة السعودية، وتمكينها في العديد من الأعمال والأنشطة الريادية (ص١٣٦). وقد أكدت دراسة السدحان (٢٠١٠م) على ضرورة رصد ردود الأفعال لكثير من التغييرات التي تصدر بشأن المرأة، ومعرفة مصدرها وواقعها، كما تؤكد دراسة نحو مجتمع المعرفة (٢٠١٣م) أهمية دراسة الواقع الثقافي للمجتمع دراسة تحليلية، تُسهم في معرفة العوامل المؤثرة في تغيير واقع المرأة لصالحها (ص١٣٢). ويجد البغلي (٢٠١٩م) أن التغيير ظاهرة لا بد من رصدها في مختلف ميادين الحياة الاجتماعية، لا سيما ما يتعلق بالمرأة؛ لظهور العديد من التغييرات التي تُشركها في تنمية المجتمع؛ وبناءً على ذلك تسعى دراستنا هذه إلى تفسير الخلفية الثقافية والفكرية المؤثرة في ارتفاع مكانة المرأة السعودية سواءً قديمًا أو حديثًا وتحليلها، مُفسرةً ذلك وفق نظرية الصراع المعرفي، والتي على أساس فرضياتها نستطيعُ صياغة إطارٍ نظريٍّ تصوريٍّ (نموذج) موجَّه للدراسة التطبيقية على النحو الآتي: إنَّ تحسين وضع المرأة السعودية يؤمن به النخب الثقافية الذين يسعون إلى التحديث

والتجديد وقبول التغيير في وضعها الاجتماعي؛ نتيجة لانطلاقهم من نظرتهم للواقع ومتطلباته التنموية في مشاركة المرأة بمختلف مجالات المجتمع. وتركز الإشكالية على انتقال الأفكار المتعلقة بشأن تمكين المرأة من ثقافات تجذّرت في المجتمع، حتى أخذت الصبغة القدسية إلى حياة واسعة رحبة مستمدة من المرجعية التاريخية والموروث الثقافي. وفي هذا السياق يمكن القول إن الواقع الراهن للمجتمع السعودي ومتطلبات التنمية بمفهومها الشامل، يحتاج إلى قياس علمي؛ لمعرفة القوالب التي تُشكل عملية التغيير التي تمس مكانة المرأة السعودية.

أهـــداف الـــدراســـة :

تحاولُ الدراسة في ضوء الإطار التصوري الموجَّه للدراسة التطبيقية تحقيق الأهداف الآتية:

١- تحديد الخلفية الثقافية والفكرية وأثرها في تغيير القيم الاجتماعية لمكانة المرأة السعودية.

٢- تحديد الخلفية الثقافية والفكرية وأثرها في تغيير مراكز تمكين المرأة السعودية.

٣- تحديد الخلفية الثقافية والفكرية وأثرها في تغيير مجالات تمكين المرأة السعودية.

تســـاؤلات الـــدراســـة :

تحاولُ الدراسة في ضوء الإطار التصوري الموجَّه للدراسة التطبيقية تحقيق الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- ما الخلفية الثقافية والفكرية المؤثرة في تغيير القيم الاجتماعية لمكانة المرأة السعودية، وتحديدًا ما يتعلق بقيمة التعامل مع المرأة لإشراكها في تنمية المجتمع، وما يتعلق بقيمة الاستقلال المادي، وما يتعلق بقيمة الحماية والأمان؟

٢- ما الخلفية الثقافية والفكرية المؤثرة في تغيير مراكز تمكين المرأة السعودية، وتحديدًا ما يتعلق بتحسين مركز المرأة وتطويره، وما يتعلق بطبيعة مركز المرأة ونوعه، وأيضًا ربط مركزها الاجتماعي بالوظائف المبتكرة؟

٣- ما الخلفية الثقافية والفكرية المؤثرة في تغيير مجالات تمكين المرأة السعودية، وتحديدًا ما يتعلق بمجال التعليم، ومجال التوظيف، والمجال القيادي؟

أهمـــية الـــدراســـة:

تكْتَسِبُ هذه الدراسة أهميتها مِن جملة أسبابٍ دعتْ إلى اختيار موضوعها؛ إذ تتشكل أهمية الدراسة والحاجة إليها من الناحية النظرية والتطبيقية فيما يأتي:

أ- الأهمية العلمية النظرية:

١- تعدُّ هذه الدراسة من الدراسات الاجتماعية التي تمس ثقافة المجتمع الجذرية، فقد تناولت البنية الثقافية للمجتمع السعودي؛ إذ تسعى إلى الكشف والتحليل والتفسير عن الثقافة التي دعت إلى التأثير في واقع المرأة الاجتماعي، وهذا يسهم في إثراء البحث العلمي في علم الاجتماع، وتحديدًا في مجال التخصص الدقيق علم الاجتماع الثقافي، والتنمية والتغيُّر الاجتماعي، ومجال المرأة.

٢- تظهر أهمية هذه الدراسة علميًّا من خلال سعيها إلى تفسير ظاهرة تمكين المرأة بالاستناد إلى النظرية الاجتماعية الموجهة للدراسة التطبيقية.

٣- تتمحور الأهمية العلمية لهذه الدراسة في أنها تدرس المرجعية الثقافية لظاهرة تمكين المرأة، دراسة اجتماعية نوعية، بمنهجية مقارنة، مستخدمةً أداة تحليل المحتوى الكيفية، والتي تتصف بعمق التفسير والتحليل والموضوعية.

ب- الأهمية التطبيقية:

١- إن هذه الدراسة تُسهم في معرفة الخلفية الثقافية والفكرية المؤثرة في تغيير مكانة المرأة السعودية وفهمها، وعليه ستحاول بما ستتوصل إليه من نتائج تحليل هذا الفكر ومعرفة قيوده العرفية؛ إذ إن هذه الدراسة بما تسفرُ عنه مِن توصيات هي محاولة جادة في دفع بعض فئات المجتمع الذين يحددون مكانة المرأة إلى إعادة التفكير في الافتراضات والمغالطات التي يتبنونها على أنها حقائق مُسلمة، والاستفادة من توجهات وأفكار الفئة التي تستهدف تحسين وضع المرأة الاجتماعي، والعمل على تعزيزها.

٢- إنَّ الكتابات الأدبية والإعلامية تُعد مادة علمية خصبة للدراسة، ولا بد من تحليل محتواها ومضمونها بدراسة كيفية؛ بوصفها وسيلة موضوعية، وهذا ما تتطلع إليه الدراسة؛ إذ يُمكن أن

تفيد عمليًّا مراكز البحث المختصة في فهم طبيعة البنية الثقافية للمجتمع –الخلفية الثقافية والفكرية– في مجال المرأة خاصةً، وفي المجالات المختلفة بشكل عام.

٣- تتجلى الأهمية العملية لهذه الدراسة في التتبع والتحليل للكتابات الإعلامية والأدبية باستخدام المنهجية المقارنة، والتي تساعد في الكشف عن المفاهيم الثقافية والتوجهات الفكرية المؤثرة قديمًا وحديثًا في الوضع الاجتماعي للمرأة السعودية، وأنَّ التوصل إلى هذه المفاهيم والتوجهات قد يُسهم في تخطي العقبات المؤثرة في تمكين المرأة، وسهولة إدماجها في المجتمع عضوًا يحظى بكيان اجتماعي يحقق مشاركته في التنمية الاجتماعية.

حدود الدراسة:

١- **الحدود الموضوعية:** يقتصرُ موضوع هذه الدراسة على الموضوعات التي تناولت مكانة المرأة السعودية قبل التغيير وبعده، وصدى الفكر الثقافي، والمتمثلة في مجموعة من الأدبيات والمقالات في مرحلتين زمنيتين مر بهما المجتمع السعودي.

٢- **الحدود المكانية:** تُجرى هذه الدراسة في المجتمع السعودي.

٣- **الحدود الزمنية:** تُجرى الدراسة التطبيقية وتجمع البيانات عن طريق جداول التفريغ خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

١- **الخلفية الثقافية والفكرية:** ويمكن تعريف الخلفية الثقافية اصطلاحاً: "بأنها الإطار الذي يحكم الخبرات الحياتية للفرد كما تشكل عضويته في جماعة إنسانية ما استناداً إلى الجنس والعرق والمستوى الاجتماعي والاقتصادي واللغة والدين والمنطقة الجغرافية" (الأنطولوجيا العربية، ٢٠١٨م). أمَّا مفهوم الفكر في الاصطلاح فيقصد به: "مجموع العمليات الذهنية التي تمكن الإنسان من نمذجة العالم الذي يعيش فيه، وبالتالي يمكنه من التعامل معه بفعالية أكبر لتحقيق أهدافه وخططه ورغباته" (قراء في مفهوم الفكر، ٢٠١٧م).

التعريف الإجرائي: وتقصد الباحثة بالخلفية الثقافية والفكرية وآثارها في هذه الدراسة إجرائيًّا: بأنها جُملة المفاهيم الثقافية التي يستند إليها الكُتاب والأدباء، والاتجاهات الفكرية التي تحكم ردود فعل

النخب الثقافية، وهي مفاهيم متعلقة بعلاقة المرأة بالرجل، ومفاهيم متعلقة بطبيعة المرأة، ومفاهيم متعلقة بموقع المرأة بالنسبة للرجل، وما يؤمنون به من عادات وتقاليد تُسهم في قبول تغيير مكانة المرأة السعودية.

٢- **تغيير مكانة المرأة السعودية:** وفي معجم العلوم الاجتماعية يعرف التغيَّر الاجتماعي بأنه: "أنواع التغير التي تُحدث تأثيراً في النظام لاجتماعي، أي التي تؤثر في بناء المجتمع ووظائفه" (الخشاب، ١٩٧٧م). ويمكن تعريف مكانة المرأة اجتماعياً بأنها: "كل ما من شأنه أن يطور مشاركة المرأة، وينمي من قدراتها، ووعيها ومعرفتها، ومن ثم تحقيق ذاتها على مختلف الأصعدة المادية، والاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، ويتيح لها كافة القدرات والإمكانات التي تجعلها قادرة على السيطرة على ظروفها، ووضعها، ومن ثم الاسهام الحر والواعي في بناء المجتمع على كافة أصعدته" (قرطاجي، ٢٠٠٦م، ص١٦١).

التعريف الإجرائي: وتقصد الباحثة بتغيير مكانة المرأة السعودية إجرائيًّا: التحول الذي حدث للمرأة السعودية ارتفاعًا؛ نتيجة لقدرتها على المشاركة في تنمية المجتمع، وقدرتها على الاستقلال المادي، وحصولها على الحماية والأمان، وتحسين مركزها الاجتماعي، وقدرتها على تحديد طبيعة مركزها الاجتماعي، وامتهانها للوظائف المبتكرة، وحصولها على التعليم الكافي، وتمكينها في العمل والوظائف، وقدرتها على تولي المناصب القيادية، وهو ما يُسهم في اتساع نطاق وجودها في النسيج الاجتماعي. ويمكن تحديد هذا التحول الذي حدث للمرأة السعودية في هذه الدراسة في: قيمها الاجتماعية، ومركزها الاجتماعي، إضافة إلى المجالات التي استحدثت لإشراك المرأة بها، والتي شكلت مكانتها الاجتماعية داخل المجتمع.

الـــدراســـات الســـابقـــة:

تعدُّ الدراسات السابقة مِن أهم الركائز العلمية التي يجب أن يعتمدُ عليها الباحثين بعدَ تحديد واختيار مشكلة البحث، حيث أنها تُشكِّلُ تراثاً هاماً ومصدراً غنياً لابدَّ من الاطلاع عليه، فهي خطوة منهجية ونظرية يقوم الباحث من خلالها بتحديد موقفه من هذه الدراسات ومدى توافقه أو اختلافه معها وتحديد عناصر التميز في دراسته عن الدراسات السابقة، وقد استطاعتْ الباحثة أنْ تحصرَ أهمَّ البحوث

والدراسات التي تناولت موضوع هذه الدراسة من زوايا مختلفة واقتربت مِن هدف بحثها الرئيس، وقد تراوحت هذه الدراسات بين دراسات سلطت الضوء على تمكين المرأة وتمجيدها في المجتمعات، وبين دراسات أكدت على معوقات تمكين المرأة، وقد أُجريت هذه الدراسات في مجتمعاتٍ محلية وعربية وأجنبية، ويمكن عرضها على النحو الآتي:

أولًا: الدراسات في المجتمع السعودي.

* دراسات أكدت الامتيازات التي نالتها المرأة السعودية نتيجة للتمكين.

الدراسة الأولى: دراسة مها سعيد اليزيدي (٢٠١٧م). المرأة السعودية ودورها في تنمية المجتمع: الأميرة سارة بنت عبد الله بن عبد العزيز آل سعود نموذجًا.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مكانة المرأة في المجتمع السعودي، وإبراز الدور القيادي لأحد النماذج الفعالة التي تُمثل المرأة السعودية في تنمية المجتمع "الأميرة سارة بنت عبد الله بن عبد العزيز آل سعود"، وهي دراسة وصفية تحليلية، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن المملكة العربية السعودية أولت المرأة السعودية اهتمامًا كبيرًا، اتضح ذلك من خلال الخطط التنموية للمملكة العربية السعودية، كما أكدت الدراسة وجود الرائدات اللاتي يشغلن المكانات من النساء السعوديات، شاركن في التنمية في الواقع المعاصر؛ إذ شُجعن من خلال انتشار ثقافة الأسر المنتجة في المجتمع.

* دراسات سلطت الضوء على معوقات تمكين المرأة السعودية.

الدراسة الأولى: دراسة فوز سعيد الغامدي (٢٠١٢م). معوقات وصول المرأة السعودية إلى المناصب القيادية في القطاع العام.

هدفت الدراسة إلى معرفة المعوقات الثقافية التي تعوق المرأة السعودية في توليها للمناصب القيادية. وهي دراسة وصفية تحليلية باستخدام منهج المسح الاجتماعي، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات، وكان من أبرز النتائج الثقافية التي تعوق المرأة السعودية في توليها للمناصب القيادية الأعراف والعادات والتقاليد السائدة.

الدراسة الثانية: دراسة هند عقيل الميزر (٢٠١٧م). المرأة السعودية من التهميش إلى التمكين في التعليم والعمل.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى استعراض تاريخ مسيرة تمكين المرأة في المجتمع السعودي، ورصد مؤشرات تمكينها تعليميًّا ومهنيًّا، واستنتجت الدراسة أنه ما زال هناك اتجاهات تقليدية وصورة نمطية من المجتمع نحو تعليم المرأة السعودية وعملها.

الدراسة الثالثة: دراسة أحلام العطا محمد (٢٠٢٠م). التمكين الاقتصادي للمرأة السعودية: الأبعاد والمعوقات.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أبعاد التمكين الاقتصادي للمرأة السعودية، والمعوقات التي تواجهها، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي لأدبيات علم الاجتماع المرتبطة بمشكلة البحث، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: أن من معوقات تمكين المرأة اقتصاديًّا وجود بعض الموروثات المجتمعية التي تقلص من مشاركتها في التنمية الاجتماعية.

الدراسة الرابعة: دراسة غيداء علي الزهراني وطالب أحمد الهمامي (٢٠٢٠م). المعوقات التي تواجه المرأة السعودية في تحقيق دورها التنموي وسبل تجاوزها.

هدفت الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تواجه المرأة السعودية في تحقيق دورها التنموي، ومحاولة اقتراح الحلول اللازمة للتغلب على هذه المعوقات. وطبقت الدراسة في محافظة شرورة جنوب المملكة العربية السعودية. ولتحقيق هدف الدراسة اتُّبع المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام أداة الاستبانة. وقد خلصت الدراسة إلى نتيجة مؤداها: أن نظرة المجتمع لعمل المرأة أكبر معوق اجتماعي في سبيل تمكينها من خدمة مجتمعها والإسهام في تنميته.

الدراسة الخامسة: دراسة مريم حسن جبر (٢٠٢١م). المعوقات الاجتماعية والثقافية التي تواجه المرأة السعودية لتولي المناصب القيادية.

هدفت الدراسة إلى معرفة المعوقات الاجتماعية والثقافية التي تواجه المرأة السعودية لتولي المناصب القيادية، وهي دراسة وصفية تحليلية باستخدام منهج المسح الاجتماعي، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع

البيانات، وكان من أبرز النتائج الثقافية التي تعوق المرأة السعودية في توليها للمناصب القيادية عدم ميل بعض فئات المجتمع لتوليها الوظائف المبتكرة.

ثانياً: الدراسات في المجتمعات العربية.

دراسات أكدت الامتيازات التي نالتها المرأة العربية نتيجة للتمكين.

الدراسة الأولى: دراسة آمنة طشحيل العجايب (٢٠١٩م). التمكين وريادة الأعمال للمرأة في الأردن.

وقد هدفت الدراسة إلى قياس أثر تمكين المرأة في نمو الأعمال الريادية في الأردن، وتمثل مجتمع الدراسة في عينة عشوائية لرائدات الأعمال اللاتي تلقين نوعًا من التمكين من خلال منظمات المجتمع المدني المعنية بدعم المرأة وتمكينها. وقد أجريت الدراسة في الأردن، واستخدمت الباحثة أداة الاستبانة. وقد أظهرت النتائج أن هناك اهتمامًا متزايدًا لدى ثقافة المجتمع بأهمية تمكين المرأة، وأهمية مشاركتها في الأعمال الريادية.

دراسات سلطت الضوء على معوقات تمكين المرأة في المجتمعات العربية.

الدراسة الأولى: دراسة فاطمة عمر كازوز (٢٠١٦م). معوقات تمكين المرأة الاقتصادي والحلول المقترحة بمدينة الجميل ليبيا.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تواجه تمكين النساء اقتصاديًّا، وإيجاد الحلول المقترحة لها، وقد أجريت الدراسة في مدينة الجميل في ليبيا، واعتمدت الباحثة على البحث الكيفي الوصفي باستخدام دراسة الحالة، معتمدةً على أداة المقابلة والاستبانة لجمع المعلومات. واستنتجت الدراسة أن أكبر ما يعوق تمكين المرأة هو نظرة المجتمع التقليدية لعملها.

الدراسة الثانية: دراسة صفاء الشويحات (٢٠١٦م). المعوقات الاجتماعية والثقافية التي تحول دون تولي المرأة مناصب قيادية.

هدفت الدراسة إلى معرفة المعوقات الاجتماعية والثقافية التي تحول دون تولي المرأة مناصب قيادية في المجتمع الأردني. وهي دراسة وصفية تحليلية باستخدام منهج المسح الاجتماعي، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات، وكان من أبرز النتائج التي تعوق المرأة في توليها للمناصب القيادية هو اتجاه نظرة المجتمع نحو ارتباط مكانة المرأة بوظيفتها التقليدية –الأسرة والواجبات المنزلية–، والعادات

والتقاليد السلبية المرتبطة بالقيم التي تحول دون حصول المرأة على الحماية والأمان التي بدورها تُحقق منافستها للرجل في جميع المجالات.

الدراسة الثالثة: دراسة إيمان عمر اللحمدي (٢٠١٨م). معوقات تمكين المرأة من حقوقها القانونية في الجمهورية اليمنية: دراسة سيسلوجية عن المرأة في محافظة حضرموت.

تهدف الدراسة إلى التعرف على معوقات تمكين المرأة من حقوقها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، وأجريت الدراسة في اليمن، وهي دراسة وصفية تحليلية باستخدام منهج المسح الاجتماعي بالعينة. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أبرزها: وجود قيم اجتماعية وثقافية تمثل عقبة أمام مشاركة المرأة في العمل، وتضعف مشاركتها في مختلف الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

ثالثاً: الدراسات الأجنبية.

دراسات أكدت الامتيازات التي نالتها المرأة السعودية نتيجة للتمكين.

الدراسة الأولى: دراسة سامية بوبكر غزواني (٢٠١٨م). صورة المرأة السعودية في الصحافة الإلكترونية الفرنسية دراسة تحليلية لصحيفتي "لوفيجرو" و"لوموند".

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على صورة المرأة السعودية التي تنشرها وتروج لها الصحافة الفرنسية لدى الرأي العام، ومدى تطابق هذه الصورة أو عدم تطابقها مع الصورة الحقيقية والواقعية، وذلك في ظل البرامج والمشاريع التي أتت بها رؤية ٢٠٣٠، وهي من الدراسات الوصفية التي اعتمدت على منهج المسح الشامل لصحيفتي "لوفيجرو" و"لوموند" الإلكترونية. وخلصت الدراسة إلى أن الصحيفة تولي اهتمامًا بالمرأة السعودية، وبرز دورها القيادي كأهم الموضوعات لمحتويات الصحف، والتي عكست عن صورة ذهنية نمطية عن المرأة السعودية؛ إذ إن صورة المرأة السعودية في الصحيفتين منقوصة، ولا تعبر عن كل حقيقة وواقع تمكينها في المجتمع السعودي، وهذا يتطلب وضع إستراتيجية إعلامية للمرأة السعودية، وجعلها شريكًا فعالًا في الإستراتيجية الإعلامية والاتصالية، سواءً الداخلية أو الخارجية للمملكة العربية السعودية.

جوانب الالتقاء والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

إنَّ عرض جوانب التشابه والتباين مع البحوث السابقة التي تناولت مشكلة البحث يمنح الباحثة فرصة الإضافة العلمية لهذه الدراسة، والتي تؤكد من خلالها أن هذه الدراسة ليست تكرارًا؛ بل تكميلًا لما انتهت إليه الدراسات السابقة التي تناولت ظاهرة تمكين المرأة، ومما يجدر الإشارة إليه في اختيار الدراسات السابقة فقد عمدت الباحثة إلى استعراض بعض الدراسات السابقة في غير مجال تخصص – علم الاجتماع–، فنقبت عن الدراسات السابقة في المجال الاقتصادي، وتحديدًا تمكين المرأة اقتصاديًّا؛ لوجود مجالات متشابهة تتقاطع مع موضوع الدراسة الحالية بشكلٍ مباشر، والذي دُرِسَ وحُلِّلَ وفُسِّرَ سيسيولوجيًّا. ويمكن تحديد جوانب الالتقاء والتباين بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية في ضوء العناصر المنهجية الآتية:

- **لوحظ أن معظم الدراسات السابقة تتشابه مع الدراسة الحالية من حيث:**

- مجتمع الدراسة: إذ اهتمت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية بالمرأة مجتمعًا للبحث.
- المجال الموضوعي: تشابهت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في وجود بعض الموروثات والعادات، والتقاليد، والقيم الاجتماعية، التي قد تمثل داعمًا أمام مشاركة المرأة في مختلف الأنشطة في المجتمع.

- **أما اختلاف الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية، فتتمثل عناصر التباين في:**

- الهدف من الدراسة: هدفت أغلب الدراسات السابقة إلى التعرف على مكانة المرأة بشكل عام، في حين هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مدى تأثير الثقافات والأفكار في ارتفاع مكانة المرأة السعودية، وتحديدًا في قيمها الاجتماعية، أو مركزها الاجتماعي، أو مجالات تمكينها في المجتمع.
- الإجراءات المنهجية العلمية المتبعة: إذ استُخدمت المنهجية الكمية المسحية في أغلب الدراسات السابقة، مُستعينةً بأداة الاستبانة، في حين اختلفت دراستنا الحالية وذلك باستخدامها للمنهجية الكيفية، وهذا مما يُضيف إلى دراستنا الحالية تميُّزًا عن الدراسات السابقة؛ وذلك في تناولها للمنهجية الكيفية المقارنة، واعتمادها على أداة كيفية تتمثل في أداة تحليل المحتوى.

- متغيرات الدراسة: ركزت بعض الدراسات السابقة على الامتيازات التي نالتها المرأة نتيجة للتمكين، إضافة إلى تركيز معظمها على المعوقات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية عمومًا؛ لمعرفة دورها في عدم اشتراك المرأة في العملية التنموية في المجتمع، في حين ركزت الدراسة الحالية على متغيرين مستقلين، هما:

١. متغير الخلفية الثقافية والفكرية.
   - الثقافات المتعلقة بعلاقة المرأة بالرجل.
   - الثقافات المتعلقة بطبيعة المرأة الأنثوية.
   - الثقافات المتعلقة بموقع المرأة بالنسبة للرجل.
٢. متغير المرحلة التي مر بها المجتمع السعودي.
   - المرحلة الثقافية السابقة، وتمتد من: عام (١٩٧٩م – ٢٠١٤م).
   - المرحلة المتغيرة الحالية، وتمتد من: عام (٢٠١٥م – ٢٠٢٢م).

الإجراءات المنهجية للدراسة.

أن المنهجية العلمية هي الطريقة المنظمة للوصول إلى الهدف البحثي، وذلك عن طريق مجموعة من الاجراءات. وتتمثل الإجراءات المتبعة في هذه الدراسة في نوع الدراسة، والمنهج المتبع، ومجتمع وعينة الدراسة، ومجالات الدراسة، والأداة المستخدمة، ومن ثم المعالجة الإحصائية وما سوف يتم استخدامه من اختبارات.

١) نوع الدراسة:

نوع الدراسة: دراسة وصفية؛ وذلك لوصف ظاهرة تمكين المرأة السعودية وتفسيرها وتشخيصها، وتحديدًا الخلفية الثقافية والفكرية المؤثرة في تغيير مكانتها خلال مراحل زمنية مر بها المجتمع السعودي. ويقصد بالدراسة الوصفية: دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ووصفها وصفًا دقيقًا، والتعبير عنها تعبيرًا كيفيًّا أو تعبيرًا كميًّا؛ إذ إن التعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها؛ أما التعبير الكمي فيعطي وصفًا رقميًّا يوضح مقدار هذه الظاهرة، أو حجمها، أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى المختلفة (عبيدات، د.ت، ص١٨٧). وقد سعت هذه الدراسة إلى وصف

الخلفية الثقافية والفكرية وصفًا كيفيًّا وكميًّا، يُسهم في معرفة العوامل التي تحكمها، والتي تؤدي إلى التأثير في تغيير مكانة المرأة السعودية.

"ولا يقتصر البحث الوصفي على جمع البيانات وتبويبها، وإنما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك؛ لأنه يتضمن قدرًا من التفسير لهذه البيانات" (جابر، ١٩٩٠م، ص١٣٣)؛ إذ تسعى هذه الدراسة إلى الرجوع إلى الموضوعات في الكتابات الإعلامية والأدبية التي تهدف إلى تناول وضع المرأة السعودية اجتماعيًّا، والعمل على قراءتها، ثم تحليلها وتفسيرها؛ وذلك بناءً على النظرية الاجتماعية الموجهة إلى موضوع الدراسة.

٢) منهج الدراسة:

إن المنهج المناسب للتعرف على الخلفية الثقافية والفكرية المؤثرة في تغيير مكانة المرأة السعوديةه والمنهج المقارن؛ للمقارنة بين الأجيال في المجتمع خلال مرحلتين زمنيتين شهدتا استقرارًا وتغيُّرًا لثقافة المجتمع في شأن تمكين المرأة السعودية، ويمكن تعريف المنهج المقارن: بأنه المنهج الذي يركز على مقارنة جوانب التشابه والاختلاف بين الظواهر الاجتماعية؛ لغرض اكتشاف أي العوامل أو الظروف التي تصاحب حدوث ظاهرة اجتماعية أو ممارسة معينة، على أن تكون المقارنة في حقبة زمنية واحدة، أو تقوم بمقارنة ظاهرة واحدة في نفس المجتمع في فترات زمنية مختلفة؛ لمعرفة تطورها وتغيرها (مناهج البحث في علم الاجتماع، ٢٠٢٠م، ص٧٢). وتستخدم الدراسة هذه المنهجية الكيفية في تتبعها ورصدها للخلفية الثقافية والفكرية، مستهدفةً مرحلتين زمنيتين مر بهما المجتمع السعودي، وظهرت فيهما عدة تغييرات متعلقة بظاهرة تمكين المرأة السعودية ركزت عليها تساؤلات الدراسة، وذلك من خلال المقارنة بين كتابات النخب الثقافية في المرحلة الزمنية من عام (١٩٧٩م) إلى عام (٢٠١٤م)، وسميت هذه المدة في هذه الدراسة المرحلة (الثقافية السابقة)، أما المدة الثانية التي تركز عليها الدراسة؛ للمقارنة في كتابات كُتابها، فهي المرحلة (المتغيرة الحالية)، وهي المرحلة الزمنية التي يعيشها المجتمع السعودي في الوقت الحاضر، والتي بدأت من نقطة الصفر الجديدة عام (٢٠١٥م)، وذلك وصولًا في المقارنة إلى الأدبيات والكتابات المهتمة بشأن تمكين المرأة السعودية إلى وقتنا الراهن (٢٠٢٢م).

٣) مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع البحث من الكتب والمقالات الإعلامية للنخب الثقافية في المرحلة الثقافية السابقة من عام (١٩٧٩م) وحتى الوقت الحالي؛ بوصفها أكثر مصداقية وواقعية لدراسة الفكر الثقافي وصورة المختلفة، وقد اختارت منها الباحثة عيِّنة قصدية؛ لكونها تعكس لنا المفاهيم الثقافية وردَّات الفعل تجاه الوضع الاجتماعي للمرأة السعودية، وتُبرز لنا محصلة الأفكار والمبادئ التي ينطلقون منها. وقد سعت الباحثة إلى تحديد ضوابط لاختيار العينة؛ لضمان أنها تتلاءم مع مشكلة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها، وتتمثل هذه الضوابط بمجموعة من الخصائص التي يلزم توفرها في عينة الدراسة، وهي في التالي:

١. أن يكون الكاتب سعوديًّا يُمثل ثقافة المجتمع المدروس.

٢. أن تكون المادة المطروحة مُنطلقة من أعراف المجتمع واتجاهات الكاتب الثقافية، والتي ركزت عليها أهداف هذا البحث وتساؤلاته.

٣. أن يكون الهدف من إصدار الكتاب أو نشر المقالة هو التعبير عن الوضع الاجتماعي للمرأة السعودية.

٤. أن يكون الكِتاب قد طُبع مرات عدة؛ لشهرته، وتمثيله للفئة التي تستهدف الاهتمام بشأن المرأة السعودية.

٥. أن تكون المقالة الإعلامية قد وردت في موقع رسمي للصحيفة الإعلامية، وتكون كُتبت من منطلق ثقافي مقالي تبلور عادات وتقاليد النخبة الثقافية في تمكين المرأة، وليس من منطلق إخباري.

* وهذا يُحقق ضمان مُناسبة المادة المكتوبة مع خصائص الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها.

وقد استخدمت الباحثة برنامجًا إلكترونيًّا ليكون وسيلة مساعدة في البحث عن الأدبيات؛ للوصول إلى هذه العينة بطريقة مُبتكرة مُحققة للضوابط، وهو برنامج (Good reads)؛ إذ يمتاز بأنه يضع المقالة أو الكتاب مع وصف مختصر لمحتواه، وسيرة ذاتية مختصرة للكاتب، وسنة النشر للكتابة الثقافية، إضافة إلى تعليق الجمهور القارئ له، وهو إحدى الوسائل المساعدة للباحثة، وليس وسيلة مُعتمدة للبحث عن كتب النخب الثقافية ومقالاتهم.

ويمكن توضيح عينة الدراسة المختارة وفقًا للمرحلتين الزمنيتين اللتين مر بهما المجتمع السعودي، واللتين برزت فيهما كتابات النخب الثقافية وإعلامياتهم المتعلقة بشأن تغيير مكانة المرأة السعودية في التالي:

❖ المرحلة الثقافية السابقة: وهي مرحلة امتدت قرابة ٣٦ سنة، من عام (١٩٧٩م) إلى عام (٢٠١٤م)، واختير من كل ٩ سنوات كتاب أو كتابان يمثلان خصائص العينة التي حددتها الدراسة، وهي:

* كتاب نساؤنا ونساؤهم (١٩٧٩م).
* كتاب مكانك تحمدي (١٩٨٠م).
* كتاب المرأة بين الإفراط والتفريط (١٩٨٣م).
* كتاب المرأة في زمن متغير (٢٠٠٤م).
* كتاب مسيرة المرأة السعودية إلى أين (٢٠٠٣م).
* كتاب المرأة والحياة مجالات وضوابط (٢٠١٣م).
* كتاب المرأة السعودية قضايا وآمال (٢٠٠٤م)، وقد اختارت منه الباحثة المقالات المطبوعة؛ بسبب صعوبة الحصول عليها إلكترونيًا، وهي مرتبة حسب تواريخها على النحو التالي:

- عام (١٩٩٣م) تحليل كتابات النخب الثقافية لمقالات صحيفة المسائية ملحق إبداع.
- عام (١٩٩٦م) تحليل كتابات النخب الثقافية لمقالات جريدة المدينة.
- عام (١٩٩٧م) تحليل كتابات النخب الثقافية لمقالات صحيفة زهرة الخليج، جريدة المدينة.
- من عام (١٩٩٨م) إلى عام (٢٠٠١م) تحليل كتابات النخب الثقافية لمقالات جريدة المدينة.
- عام (٢٠٠٢م) تحليل كتابات النخب الثقافية لمقالات جريدة المدينة وجريدة عكاظ.
- من عام (٢٠٠٣م) إلى عام (٢٠٠٤م) تحليل كتابات النخب الثقافية لمقالات جريدة المدينة.

❖ المرحلة المتغيرة: وهي مرحلة امتازت بأنها قصيرة ومعاصرة مقارنة بالمرحلة السابقة؛ إذ امتدت من عام (٢٠١٥م) إلى عام (٢٠٢٢م) لذلك اختارت الباحثة كتابين، إضافة إلى تغطية بقية السنوات بالمقالات الإعلامية، وهما:

* كتاب المرأة في زمن الحصار (٢٠١٥م).
* كتاب امرأة خارجة عن الأعراف (٢٠١٦م).
* المقالات الإعلامية في الصحف الإلكترونية، وهي مرتبة حسب تواريخها في التالي:

- عام (٢٠١٨م) تحليل كتابات النخب الثقافية في المقالات الإعلامية في المواقع الرسمية للصحف الإلكترونية الآتية: صحيفة مكة، صحيفة عكاظ، صحيفة رواد الأعمال، صحيفة الفيصل.
- عام (٢٠٢٠م) تحليل كتابات النخب الثقافية في المقالات الإعلامية في المواقع الرسمية للصحف الإلكترونية الآتية: صحيفة اليوم.
- عام (٢٠٢١م) تحليل كتابات النخب الثقافية في المقالات الإعلامية في المواقع الرسمية للصحف الإلكترونية الآتية: صحيفة الشرق الأوسط، صحيفة الرياض، صحيفة الحرة، صحيفة الوطن، صحيفة الجزيرة، صحيفة الشرق الأوسط، صحيفة عكاظ.
- عام (٢٠٢٢م) تحليل كتابات النخب الثقافية في المقالات الإعلامية في المواقع الرسمية للصحف الإلكترونية الآتية: صحيفة الرياض، صحيفة اليوم، صحيفة الوطن، صحيفة عكاظ.

٤) أداة جمع البيانات.

تستخدم الدراسة لرصد البيانات من الكتابات الثقافية أداة تحليل المحتوى بطاقة التفريغ (مرفقة بالملاحق)؛ لتحقيق أهدافها بناءً على بعض كتب البحث التي استخدمت تحليل المحتوى أداةً؛ مثل: (Sarantakos, 1993)، (حسن، ٢٠١١م)، وكذلك بيبر Biber وليفي Leavy (في الجوهري، ٢٠١١م)، وأيضًا (Berelson, 2012)، بالإضافة إلى ماتيوز Mathews وروس Ross (في الجوهري، ٢٠١٦م). وقد عرفها بدوي (١٩٩٣م، ص٨٣) بأنها: "الأسلوب الذي يهدف إلى الوصف الموضوعي المنظم الكمي للمحتوى الظاهر للاتصال"؛ إذ عدَّ سارنتاكوس Sarantakos (في فارع، ٢٠١٧م، ص٥٢٨) أنَّ طبيعة أداة تحليل المحتوى تسمح باستخدام العمليات الحاسوبية، كما أنَّ تعامل هذه الطريقة مع كلمات ورموز يُسهِّل استخدام الوسائل الإلكترونية التي تسهم في قراءة النص وحساب التكرار، وهي أيضًا: طريقة بحث كمية أو كيفية ترتبط أكثر الأحيان بوسائل الاتصال (الجوهري، ٢٠١٢م، ص٥٢٩). ووحدة الدراسة والتحليل في هذا البحث هي الموضوعات في كتابات النخب

الثقافية التي تناولت مكانة المرأة السعودية، وتتمثل عناصر بطاقة تحليل المحتوى (جداول التفريغ) في ثلاث متغيرات تابعة رئيسة، وهي:

١. القيم الاجتماعية لمكانة المرأة السعودية.

٢. المراكز الاجتماعية لتمكين المرأة السعودية.

٣. مجالات تمكين المرأة السعودية.

في حين تُركز بطاقة تحليل المحتوى على متغيرين مستقلين، هما:

١. الخلفية الثقافية

أ- الثقافات المتعلقة بعلاقة المرأة بالرجل.

ب- الثقافات المتعلقة بطبيعة المرأة الأنثوية.

ت- الثقافات المتعلقة بموقع المرأة بالنسبة للرجل.

٢. المرحلة التي مر بها المجتمع السعودي.

أ- المرحلة الثقافية السابقة.

ب- المرحلة المتغيرة الحالية.

ويمكن تحديد عناصر تحليل المحتوى بالفئات التالية:

- تحليل قيمة التعامل مع المرأة السعودية لإشراكها في تنمية المجتمع.
- تحليل قيمة الاستقلال المادي للمرأة السعودية.
- تحليل قيمة الحماية والأمان للمرأة السعودية.
- تحليل تطوير مركز المرأة السعودية وتحسينه.
- تحليل طبيعة مركز المرأة السعودية ونوعه.
- تحليل مركز المرأة السعودية المبتكر.
- تحليل التحاق المرأة السعودية بمجال التعليم.
- تحليل التحاق المرأة السعودية بمجال التوظيف والعمل.
- تحليل التحاق المرأة السعودية بالمجال القيادي.

وقد مرَّ تصميم (بطاقة التفريغ) بمراحل وخطوات على النحو الآتي:

أ- **صياغة محاور البطاقة وعناصرها:** وذلك وَفق أهداف البحث وتساؤلاته، وقد نوقشت بالتفصيل أثناء إعداد خطة البحث، ثم نوقشت مع أعضاء هيئة التدريس في القسم من قبل لجنة الدراسات العليا بتاريخ (١٤٤٢/٩/٩هـ)، وما صاحب ذلك من مناقشة مع سعادة المشرف على الدراسة، وقد اُختيرتِ المحاور والعناصر من أدبيات الدراسات السابقة التي اهتمت بتمكين المرأة السعودية، ونقد هذه المحاور والعناصر نموذج مثالي ينبغي أن يُراعى في المادة الثقافية؛ لمعرفة أثرها في تغيير مكانة المرأة السعودية.

ب- **تحكيم بطاقة تحليل المحتوى:** بعد التصميم المبدئي للمحاور قامت الباحثة بعرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس المختصين في علم الاجتماع الثقافي، وعلم اجتماع التغيُّر، وعلم اجتماع التنمية، ومناهج البحث، وبعض الخبراء العاملين في المجال الثقافي، والمهتمين بمجال المرأة؛ للتحقق من الصدق الظاهري للأداة، والتأكد من علاقة المحاور والعناصر بتغير مكانة المرأة السعودية.

ت- **ثبات بطاقة تحليل المحتوى:** بعد التأكد من صدق أداة الدراسة من المحكمين، قامت الباحثة بقياس ثباتها؛ إذ إنَّ الثبات شرط في الأداة البحثية؛ فقد أكدت دراسة عبيدات، عدس، عبد الحق (د.ت) أنَّ المقياس يعدُّ ثابتًا عند الحصول على النتائج نفسها فيما لو أعيد استخدام الاستمارة نفسها مرةً ثانية لتحليل المحتوى نفسه (ص١٥٩). ومن طرق قياس ثبات أداة الدراسة "أنْ يطلب من المحلل نفسه في وقتين مختلفين إعادة تحليل المادة مرة أخرى" (الحيزان، ٢٠٠٤م، ص١٤٨)؛ لذلك قامت الباحثة بحساب الثبات عن طريق الاختيار العشوائي لبطاقة تحليل المحتوى في كلِّ مرحلة زمنية وحساب بياناتها، ثم أخذت الباحثة مرة أخرى بعد أسبوعين بطاقة أخرى، ولحساب قيمة الثبات استخدمت الباحثة معادلة الثبات التوافقي على المرحلة الثقافية السابقة والمرحلة المتغيرة الحالية وهي: "إن الثبات = عدد خلايا التوافق ÷ عدد الخلايا الكلية" (الدوسري، ٢٠٠٩م، ص٩٣)، وقد بلغت قيمة الثبات في بطاقة المرحلة الثقافية السابقة (٠.٩٣)، وبلغت قيمة الثبات في بطاقة المرحلة المتغيرة الحالية (٠.٨٨). وهي قيمةٌ عالية، وتشير إلى ثبات الأداة في كلتا المرحلتين.

ث- **تطبيق أداة الدراسة:** قامت الباحثة بتطبيق بطاقة تحليل المحتوى على المرحلتين: (المرحلة الثقافية السابقة، المرحلة المتغيرة الحالية)، وحدَّدت الباحثة (وحدة العنوان الرئيس للموضوع) كوحدة أساسية للتحليل في هذه الدراسة، مع قراءة النص؛ لتحديد الاتجاه النظري الذي اتبعته النخب الثقافية؛ لإيصال الرسالة إلى أفراد المجتمع بهدف التأثير على مكانة المرأة السعودية، وكذلك قراءة النص؛ لتحديد جوانب التميز والفوائد في مجال تمكين المرأة السعودية. وقد قامت الباحثة بتصميم تدرج لمقياس حجم استخدام الموضوعات التي من شأنها تغيير مكانة المرأة السعودية في المادة المكتوبة والمادة الإعلامية، واتبعت الباحثة خطوات منهجية روعي فيها حساب عددِ التكرارات لجميع الفئات في المرحلتين (الثقافية السابقة، والمتغيرة الحالية)، وكان عددها في كلتا المرحلتين (٢٢٣٠) تكرارًا، ثم قُسِمت على (١٨) وهي عدد جميع فئات (عناصر) بطاقة التفريغ وكان الناتج (١٢٣.٨٨) وهو المتوسط، ولتحصيل المتوسط غير المتحيز (المرجح) قُسِّمَ المتوسط العام على (٢)، وكانت المسافة تساوي (٦١.٩٤)، وعلى هذا الأساس توصَّلت الباحثة إلى تصميم لقياس الموضوعات المؤثرة في مكانة المرأة السعودية؛ لتصبح الدلالة الاجتماعية لنتائج البحث على النحو الآتي:

- صفر = **لا يوجد** تأثير في تغيير مكانة المرأة السعودية.
- من ١ إلى ٦١ موضوعًا = تأثير **ضعيف** في تغيير مكانة المرأة السعودية.
- من ٦٢ إلى ١٢٢ موضوعًا = تأثير **متوسط** في تغيير مكانة المرأة السعودية.
- ١٢٣ إلى ١٨٣ موضوعًا = تأثير **عالٍ** في تغيير مكانة المرأة السعودية.
- أعلى من ١٨٤ موضوعًا = تأثير **عالٍ جدًّا** في تغيير مكانة المرأة السعودية.

٥) المعاملات الإحصائية المستخدمة:

حُلِّلت أداة الدراسة بطاقة تحليل المحتوى (بيانات البطاقة) إلكترونيًّا باستخدام البرنامج الإحصائي في العلوم الاجتماعية (SPSS)، واعتمدت الدراسة لتحقيق الأهداف على الإحصاء الوصفي وخاصة التكرار مع معدل النسبة المئوية؛ لتفسير الخلفية الثقافية والفكرية وأثرها في تغيير مكانة المرأة السعودية وتحليلها، وهذا يسهم في تحقيق أهداف البحث والإجابة عن التساؤلات الرئيسة.

نتائج الدراسة:

من خلال تحليل المحتوى لكتب النخب الثقافية ومقالاتهم في المرحلتين الثقافية السابقة والمتغيرة الحالية اللتين مر بهما المجتمع السعودي، ومن خلال استخدام الإحصاء الوصفي توصَّلت الدراسة إلى نتائج رئيسة تحقِّقُ أهداف البحث الأساسية، وبما يناسب الأهمية العلمية والتطبيقية للدراسة، وقد استندتِ الدراسة إلى الاتجاه النظري الذي اتبعه النخب الثقافية في كتبهم المطبوعة ومقالاتهم الإعلامية للتأثير في تغيير مكانة المرأة السعودية؛ فقد وجد أن المجتمع السعودي عاش في المرحلة الثقافية السابقة والمرحلة المتغيرة لحالية في صراع معرفي بين المحافظة على القيم الاجتماعية، وبين التجديد والتحديث في تمكين المرأة، وقد كان الاتجاه النظري الذي يسعى إلى التجديد والتحديث على وضع المرأة من أكثر الاتجاهات النظرية التي طرقها النخب الثقافية في المرحلتين الثقافية السابقة والمتغيرة الحالية اللتين عاشهما المجتمع؛ للتأثير في مكانة المرأة السعودية. في حين أن الاتجاه المحافظ على القيم الاجتماعية الذي يسعى إلى تحديد التغيير في وضع المرأة الاجتماعي في نطاق ضيق كان من أقل الاتجاهات النظرية التي طرقتها النخب الثقافية في التأثير في مكانة المرأة السعودية في المرحلتين، وقد اتضح أن أثر الخلفيات الثقافية في تغيُّر تمكين المرأة السعودية يتباين حسب نوع الخلفية الثقافية، وذلك كما يتضح من النتائج الآتية:

النتيجة الأولى: تحقَّق الأهداف، وتجيب عن التساؤلات التي حاولت الدراسة من خلالها تحديد أثر الخلفية الثقافية المرتبطة بمفهوم العلاقة بين المرأة والرجل في تغيير مكانة المرأة السعودية، وقد توصلت الدراسة إلى:

أن النخب الثقافية عززت تمكين المرأة السعودية بما يؤدي إلى ارتفاع مكانتها في المجتمع السعودي، انطلاقاً من خصائص وسمات ثقافية، وعادات وتقاليد تؤيد المشاركة بين المرأة والرجل داخل الأسرة والتعاون والتشاور بما يُسهم في اشتراكها بمجالات المجتمع التنموية المختلفة، وقد تباين تأثير هذه الخصائص والسمات الثقافية المنطلقة من العلاقة بين المرأة والرجل في المرحلتين التي عاشها المجتمع السعودي على: قيَّم المرأة الاجتماعية، ومراكزَّها الاجتماعية، إضافة إلى مجالات تمكِّينها في المجتمع؛ حيث أن هذه الخصائص والسمات الثقافية للعلاقة بين المرأة والرجل التي نُقشت من قبل

النخب في المرحلة الثقافية السابقة كانت أكثر تعزيزاً في ارتفاع مكانة المرأة السعودية في الموضوعات التالية: (حق المرأة في حصولها على المعاملة اللائقة لاشتراكها في تنمية المجتمع، وحق المرأة في حصولها على الاستقلال المادي، وحق المرأة في تحديد طبيعة مركزها الاجتماعي ونوعه، إضافة إلى حق المرأة في حصولها على مركز مبتكر، وأيضاَ حقها في تمكينها في المجال القيادي)، بينما ارتفعت مكانة المرأة السعودية في المرحلة المتغيرة في موضوعات ناقشت (حق المرأة في حصولها على الحماية والأمان، وحق المرأة في تحسين مركزها الاجتماعي وتطويره، إضافة إلى حق المرأة في حصولها على مركز مبتكر، وحقها في تمكينها في مجال التعليم، وأيضاً إلى تمكينها في مجال العمل والتوظيف)؛ نتاج اهتمام النخب الثقافية في هذه الفترة في مناقشتها بشكل أكبر.

النتيجة الثانية: تحقِّق الأهداف، وتجيب عن التساؤلات التي حاولت الدراسة من خلالها تحديد أثر الخلفية الثقافية المرتبطة بمفهوم طبيعة المرأة الأنثوية في تغيير مكانة المرأة السعودية، وقد توصلت الدراسة إلى:

أن النخب الثقافية عززت تمكين المرأة السعودية بما يؤدي إلى ارتفاع مكانتها في المجتمع السعودي، انطلاقاً من خصائص وسمات ثقافية، وعادات وتقاليد اهتمت بقيمة المرأة وقوتها بوصفها أنثى، وعززت من قدراتها، بما يُسهم في اشتراكها بمجالات المجتمع التنموية المختلفة، وكان من أكبر المفاهيم الثقافية التي اعتمد عليها النخب في تأثيرهم على مكانة المرأة السعودية. وقد تباين تأثير هذه الخصائص والسمات الثقافية المنطلقة من الطبيعة الأنثوية للمرأة في المرحلتين التي عاشها المجتمع السعودي على: قيَّم المرأة الاجتماعية، ومراكزَّها الاجتماعية، إضافة إلى مجالات تمكِّينها في المجتمع؛ حيث أن هذه الخصائص والسمات الثقافية لطبيعة المرأة الأنثوية التي نُقشت من قبل النخب في المرحلة الثقافية السابقة كانت أكثر تعزيزاً في ارتفاع مكانة المرأة السعودية في الموضوعات التالية: (حق المرأة في حصولها على المعاملة اللائقة لاشتراكها في تنمية المجتمع، وحق المرأة في حصولها على الاستقلال المادي، وحق المرأة في تحديد طبيعة مركزها الاجتماعي ونوعه، إضافة إلى حق المرأة في حصولها على مركز مبتكر، وحق المرأة في تمكينها في مجال التعليم، وأيضاً تمكينها في مجال العمل والتوظيف)، بينما ارتفعت مكانة المرأة السعودية في المرحلة المتغيرة في موضوعات ناقشت

(حق المرأة في حصولها على الحماية والأمان، وحق المرأة في تحسين مركزها الاجتماعي وتطويره، اضافة إلى حق المرأة في حصولها على التمكين في المجال القيادي)؛ نتاج اهتمام النخب الثقافية في هذه الفترة في مناقشتها بشكل أكبر.

النتيجة الثالثة: تحقِّق الأهداف، وتجيب عن التساؤلات التي حاولت الدراسة من خلالها تحديد أثر الخلفية الثقافية المرتبطة بمفهوم موقع المرأة بالنسبة للرجل في تغيير مكانة المرأة السعودية، وقد توصلت الدراسة إلى:

أن النخب الثقافية عززت تمكين المرأة السعودية بما يؤدي إلى ارتفاع مكانتها في المجتمع السعودي، انطلاقاً من خصائص وسمات ثقافية، وعادات وتقاليد ترى أهمية العدل بين المرأة والرجل في اشتراكهما بمجالات المجتمع التنموية المختلفة، وقد تباين تأثير هذه الخصائص والسمات الثقافية المنطلقة من موقع المرأة بالنسبة للرجل في المرحلتين التي عاشها المجتمع السعودي على: قيَّم المرأة الاجتماعية، ومراكزَّها الاجتماعية، إضافة إلى مجالات تمكِّينها في المجتمع؛ حيث أن هذه الخصائص والسمات الثقافية لموقع المرأة بالنسبة للرجل التي نُقشت من قبل النخب في المرحلة الثقافية السابقة كانت أكثر تعزيزاً في ارتفاع مكانة المرأة السعودية في الموضوعات التالية: (حق المرأة في حصولها على المعاملة اللائقة لاشتراكها في تنمية المجتمع، وحق المرأة في حصولها على الاستقلال المادي، وحق المرأة في تحديد طبيعة مركزها الاجتماعي ونوعه، إضافة إلى حق المرأة في حصولها على مركز مبتكر، وحق المرأة في تمكينها في مجال التعليم، وتمكينها في مجال العمل والتوظيف، إضافة إلى تمكينها في المجال القيادي)، بينما ارتفعت مكانة المرأة السعودية في المرحلة المتغيرة في موضوعات ناقشت (حق المرأة في حصولها على الحماية والأمان، وحق المرأة في تحسين مركزها الاجتماعي وتطويره)؛ نتاج اهتمام النخب الثقافية في هذه الفترة في مناقشتها بشكل أكبر.

توصيات الدراسة:

على ضوء تحليل الدراسة التطبيقية ونتائج الدراسة المتوصَّل إليها؛ يمكن وضع مجموعةٍ مِن التوصيات والمقترحات التي يمكن أنْ تساعد في تفعيل أثر النخب الثقافية؛ لارتفاع مكانة المرأة السعودية، وتعزيز اشتراكها في المجالات التنموية المختلفة، وذلك على النحو الآتي:

- **توصية للنخب الثقافية.**

١. لقد أظهرت النتائج اعتماد النخب على المفاهيم الثقافية المتعلقة بالعلاقة بين المرأة والرجل في التأثير على ارتفاع مكانة المرأة السعودية؛ لذلك توصي الدراسة النخب الثقافية بضرورة تعزيز المفاهيم التي تؤكد على أهمية المشاركة والتعاون بين المرأة والرجل سواءً داخل الأسرة أو خارجها بما ينعكس على تمكينها في المجتمع. إضافة إلى ضرورة التأكيد على بعض الموضوعات التي تُسهم في تغيُّر مكانة المرأة السعودية وارتفاعها، والتي لم يتطرق إليها النخب الثقافية في المرحلة المتغيرة الحالية من منطلق المفهوم الثقافي المتعلق بالعلاقة بين المرأة والرجل بشكل كبير كما أثبتت الدراسة، وهي: (حق المرأة في حصولها على المعاملة اللائقة للاشتراك في المجالات التنموية المختلفة، وحق المرأة في الاستقلال المادي، وحق المرأة في تحديد طبيعة مركزها الاجتماعي ونوعه، إضافة إلى حق المرأة في تولي المناصب القيادية) وذلك بما يحقق ارتفاع مكانة المرأة السعودية.

٢. لقد أظهرت النتائج اعتماد النخب على المفاهيم الثقافية المتعلقة بطبيعة المرأة الأنثوية وخصائصها وتكوينها في التأثير على ارتفاع مكانة المرأة السعودية، باعتباره من أكبر المفاهيم التي اعتمدوا عليها في اظهار قدرة المرأة على إدارة أدوارها المختلفة؛ لذلك توصي الدراسة النخب الثقافية بضرورة عرض الموضوعات التي تتناول العديد من القرارات الجديدة والتعديلات التي رُعيت بها المرأة لتتلاءم مع ظروفها وطبيعتها الأنثوية، وذلك بما يُحقق ارتفاع مستوى الوعي لدى المرأة السعودية أولاً، ولدى بقية أفراد المجتمع ثانياً.

٣. لقد أظهرت النتائج اعتماد النخب على المفاهيم الثقافية المتعلقة بموقع المرأة بالنسبة للرجل في التأثير على ارتفاع مكانة المرأة السعودية؛ لذلك توصي الدراسة النخب الثقافية بضرورة تعزيز مفاهيم العدل بين المرأة والرجل في الاشتراك بالمجالات التنموية المختلفة بالمجتمع، خاصة في ظل ما استحدث بشأن وضع المرأة الاجتماعي، وظهور الكثير من القرارات التي صدرت بهدف مساواتها بأخيها الرجل في المجال التنموي، وأهمية اشتراك المرأة جنبًا إلى جنب مع الرجل في المجالات المختلفة. إضافة إلى ضرورة التأكيد على بعض الموضوعات التي تُسهم في تغيُّر

مكانة المرأة السعودية والتي لم يتطرق إليها النخب الثقافية في المرحلة المتغيرة الحالية من منطلق المفهوم الثقافي المتعلق بموقع المرأة بالنسبة للرجل بشكل كبير كما أثبتت الدراسة، وهي: (حق المرأة في حصولها على المعاملة اللائقة للاشتراك في المجالات التنموية المختلفة، وحق المرأة في الاستقلال المادي، وحق المرأة في تحديد طبيعة مركزها الاجتماعي ونوعه، إضافة إلى حق المرأة في حصولها على مركز مبتكر، وحق المرأة في تمكينها في مجال التعليم، وتمكينها في مجال العمل والتوظيف، إضافة إلى تمكينها في المجال القيادي) وذلك بما يحقق ارتفاع مكانة المرأة السعودية.

٤. أثبتت الدراسة أن النخب الثقافية تسعى إلى رفع مكانة المرأة السعودية وتحقيق كيانها ومشاركتها في المجتمع؛ لذلك توصي الدراسة النخب الثقافية بضرورة رفع مستوى وعي المرأة بحقوقها وواجباتها داخل المجتمع، تحديداً القرارات الجديدة التي تمس مكانتها الاجتماعية، وتحديدًا فيما يتعلق بمجال عملها وتعليمها، والمجالات الأخرى المستحدثة في المجتمع.

- **توصية لوزارة الثقافة.**

أثبتت الدراسة أن بعض الكتب والمؤلفات للنخب الثقافية طُبِعت خارج المجتمع السعودي؛ لذلك توصي الدراسة العاملين في المجال الثقافي بضرورة تبنِّي النخب الثقافية المؤثرة في المجتمع السعودي، وتشجيع مؤلفاتهم وتعزيزها، وتحديدًا المؤلفات التي تمس مكانة المرأة السعودية، وتُسهم في زيادة مشاركاتها التنموية بشكل تكاملي مع الرجل في المجلات المتنوعة، وذلك بما ينعكس على ارتفاع مكانتها الاجتماعية وتحسين وضعها الاجتماعي.

- **توصية للمراكز البحثية في مجال المرأة والمجتمع.**

أثبتت الدراسة أنَّ الكتابات الأدبية والإعلامية تُعد مادة علمية خصبة إذ يُمكن أن تفيد مراكز البحث المختصة في فهم طبيعة البنية الثقافية للمجتمع –الخلفية الثقافية والفكرية– في مجال المرأة خاصةً، وفي مجالات المجتمع المختلفة بشكل عام، وأنَّ التوصل إلى هذه المفاهيم الثقافية والتوجهات الفكرية قد يُسهم في تخطي العقبات المؤثرة في تمكين المرأة السعودية، وسهولة إدماجها في المجتمع عضوًا يحظى بكيان اجتماعي يحقق مشاركته في التنمية الاجتماعية.

مقترحات لبحوث مستقبلية:

١- توصي الدراسة الباحثين في علم الاجتماع بالتركيز على المفاهيم المؤثرة في تمكين المرأة السعودية من زاوية اجتماعية؛ لندرة الدراسات في هذا المجال، خاصة في ظلِّ القرارات الحديثة التي تمس وضع المرأة الاجتماعي في الوقت الحالي.

٢- توصي الدراسة الباحثين وطلاب الدراسات العليا في التخصصات المختلفة: الاجتماعية، والسياسية، والثقافية، بإجراء مزيدٍ من الدراسات والبحوث الاجتماعية حول تمكين المرأة، ودراسة ظواهر التمكين ومشكلاته، باستخدام المناهج الكيفية بدلًا مِن التركيز على المناهج الكمية، واستثمار النظرية الاجتماعية بالبحث الميداني، وعدم فصل النظريات الاجتماعية عن أداة البحث.

المـــــراجـــع

المـــــراجـــع العـــربيـــة

بيبر، شارلين، وليفي، باتريشيا. (٢٠١١م). البحوث الكيفية في العلوم الاجتماعية (هناء الجوهري، محمد الجوهري، مُترجمون) القاهرة: المركز القومي للترجمة. (العمل الأصلي نُشر في ٢٠٠٦م).

تشيرتون، ميل، وبراون، آن. (٢٠١٢م). علم الاجتماع النظرية والمنهج (هناء الجوهرى، مُترجم). القاهرة: المركز القومي للترجمة. (العمل الأصلي نُشر في ٢٠١٠م).

جابر، جابر عبدالحميد. (١٩٩٠م). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار النهضة العربية.

جبر، مريم حسن (٢٠٢١م). المعوقات الاجتماعية والثقافية التي تواجه المرأة السعودية لتولي المناصب القيادية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود. الرياض.

جمال، أحمد محمد (١٩٨٠). مكانك تحمدي. بيروت: دار إحياء العلوم.

جمال، أحمد محمد (١٩٧٩). نساؤنا ونساؤهم. الرياض: دار ثقيف للنشر والتوزيع.

حسن، عبدالباسط محمد (٢٠١١). *أصول البحث الاجتماعي*. القاهرة: مكتبة وهبة.

حماد، سهيلة زين العابدين (٢٠٠٣). مسيرة المرأة السعودية إلى اين. بيروت: مؤسسة الريان.

حماد، سهيلة زين العابدين (١٩٨٣). المرأة بين الإفراط والتفريط. جدة: الدراس السعودية للنشر والتوزيع.

الحيزان، محمد عبدالعزيز (١٤٢٥). *البحوث الإعلامية*. (ط.٢). الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

الخشاب، مصطفى (١٩٧٧م). دراسة المجتمع، القاهرة: الأنجلو المصرية.

الدبيخي، بشرى محمد. (٢٠٢٢). *الخلفية الثقافية والفكرية وأثرها على تغيير مكانة المرأة السعودية: دراسة تحليلية مقارنة.* [رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة القصيم.

الدوسري، دخيل الله سعد (٢٠٠٩). *دور مقررات التربية الإسلامية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية*، رسالة ماجستير. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

الزهراني، غيداء علي؛ والهمامي، طالب أحمد (٢٠٢٠م). المعوقات التي تواجة المرأة السعودية في تحقيق دورها التنموي وسبل تجاوزها. الرياض. جامعة الأميرة نورة: المؤتمر الأول لدراسات المرأة السعودية.

سارنتاكوس، سوتيريوس. (٢٠١٧م). البحث الاجتماعي (شحدة فارع، مُترجم). قطر: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات. (العمل الأصلي نُشر في ١٩٩٣م).

السدحان، عبدالله ناصر (٢٠١٠م). مقاومة التغيير في المجتمع السعودي: افتتاح مدارس تعليم البنات انموذجاً، مجلة شؤون اجتماعية. العدد (١١٠).

الشويحات، صفاء (٢٠١٦م). المعوقات الاجتماعية والثقافية التي تحول دون تولي المرأة مناصب قيادية. المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية. مجلد (١٠). (١).

الظهار، نجاح أحمد (٢٠٠٤). المرأة السعودية قضايا وآمال. الرياض: مكتبة الرشد.

عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبدالرحمن؛ وعبدالحق، كايد. (د.ت). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. عمان: دار الفكر.

العجايب، آمنة طشحيل (٢٠١٩م). التمكين وريادة الأعمال للمرأة في الأردن. رسالة ماجستير. جامعة عمان العربية. الأردن.

العلمي، عبدالله (٢٠١٦). امرأة خارجة عن الأعراف: المرأة السعودية الواقع والتحديات، بيروت: دار الساقي.

العيد، عبدالعزيز؛ الحازمي، شريفة؛ بادحدح، علي. (٢٠١٣). المرأة والحياة مجالات وضوابط. جدة: دار حافظ للنشر والتوزيع.

قرطاجي، نهى (٢٠٠٦م). المرأة في منظومة الأمم المتحدة رؤية اسلامية. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

كازوز، فاطمة عمر (٢٠١٦م). معوقات تمكين المرأة الاقتصادي والحلول المقترحة بمدينة الجميل ليبيا. رسالة ماجستير. جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. ليبيا.

اللحمدي، إيمان عمر (٢٠١٨م). معوقات تمكين المرأة من حقوقها القانونية في الجمهورية اليمنية: دراسة سوسيولوجية عن المرأة في محافظة حضرموت. مجلة الأندلس للعلوم الانسانية والاجتماعية. (١٩).

ماتيوز، بوب.، وروس، ليز (٢٠١٦م). الدليل العلمي لمناهج البحث في العلوم الاجتماعية (ترجمة: محمد الجوهرى). القاهرة: المركز القومي للترجمة. (العمل الأصلي نُشر في ٢٠١٠م).

محمد، أحلام العطا (٢٠٢٠م). التمكين الاقتصادي للمرأة السعودية: الأبعاد والمعوقات. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية. (٢).

المحمود، محمد علي (٢٠١٥). المرأة في زمن الحصار. مؤسسة الانتشار العربي للنشر والتوزيع.

الميزر، هند عقيل (٢٠١٧م). المرأة السعودية من التهميش إلى التمكين في التعليم والعمل. الرياض: جامعة الملك سعود.

نحو مجتمع المعرفة (٢٠١٣م). دور المرأة في مجتمع المعرفة. مركز الدراسات الاستراتيجية. جامعة الملك عبدالعزيز.

اليزيدي، مها سعيد (٢٠١٧م). المرأة السعودية ودورها في تنمية المجتمع. جامعة الجوف: مؤتمر تعزيز دور المرأة السعودية في تنمية المجتمع في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

اليزيدي، مها سعيد (٢٠١٧م). المرأة السعودية ودورها في تنمية المجتمع: الأميرة سارة بنت عبدالله بن عبدالعزيز آل سعود نموذجاً. مؤتمر تعزيز دور المرأة السعودية في تنمية المجتمع في ضوء رؤية ٢٠٣٠. جامعة الجوف.

اليوسف، نورة عبدالرحمن (٢٠٠٩م). تمكين المرأة السعودية. الرياض: مطبعة الملك فهد.

اليوسف، عبدالله أحمد (٢٠٠٤). المرأة في زمن متغير. مطبعة خليج افان.

المـــــراجـــــع الإلكـــترونـــية

الأنطولوجيا العربية (٢٠١٨م). تعريف الخلفية الثقافية. تم الاسترجاع بتاريخ ١٤٤٢/٨/١١هـ من:

https://cutt.us/qsaz9

البغلي، رائد (٢٠١٩م). قيادة المرأة ومقاومة التغيير. ورقه علمية منشورة. تم الاسترجاع بتاريخ ١٤٤٢/٤/٥هـ من:

https://2u.pw/90kJ8

السدحان، عبدالله ناصر (٢٠١٢م). من يقود التغيير في المجتمع السعودي. ورقه علمية منشورة. تم الاسترجاع بتاريخ ١٤٤٢/٤/٦هـ من:

قراءة في مفهوم الفكر (٢٠١٧م). تعريف الفكر اصطلاحاً. تم الاسترجاع بتاريخ ١٤٤٢/٨/١٦هـ من:

https://cutt.us/kAeuq

مناهج البحث في علم الاجتماع (٢٠٢٠م). تعريف المنهج المقارن. تم الاسترجاع بتاريخ ١٤٤٣/١/١٥هـ من:

https://cutt.us/8ins3

المـــراجع الأجـنبيـــة

Sarantakos, S. (1993). *Social Research*: palgrave Macmillan.

العـــدد (١٣)، يـــوليـــــو ٢٠٢٢، ص ص ١ – ٤٠

تقييم معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمكة

إعـــداد

أ/ أروى خليف سرور الظويفري

باحثة ماجستير بقسم التربية الخاصة
كلية التربية، جامعة أم القرى

د/ ضرار محمد محمود القضاة

أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة
كلية التربية، جامعة أم القرى

تقييم معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمكة

أ/ أروى خليف سرور الظويفري(*) & د/ ضرار محمد محمود القضاة(**)

ملخـــــــص

هدف البحث الحالي إلى تقييم معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمكة، ومعرفة تأثير بعض المتغيرات المستقلة في استجابات المهنيين، وهي: الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، والبرامج التدريبية عن نموذج الاستجابة للتدخل. ولتحقيق هدفي البحث، استُخدِم المنهج الوصفي المسحي، وعليه صُمِّمت استبانة مغلقة مكونة من (21) فقرة، طُبِّقت على عينة البحث المكونة من (296) مهنيًّا/ةً. وقد توصَّل البحث إلى الآتي: (1) جاءت معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل بدرجة متوسطة، و(2) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في متغير الجنس، و(3) وجود فروق دالة إحصائيًّا في المتغيرات الآتية: المُسمى الوظيفي لصالح معلمي صعوبات التعلم، والمؤهل العلمي لصالح فئة البكالوريوس، والبرامج التدريبية عن نموذج الاستجابة للتدخل لصالح فئة (لا، لم أحصل على تدريب). وقد أوصى البحث بالآتي: (1) تعزيز الإدراك بأهمية البحث العلمي ومتابعة المهنيين لمستجدات الأبحاث العلمية التي تُعنى بالنماذج المطوّرة للميدان التربوي بكل أصعدته، و(2) أهمية تضمين نظام الدعم متعدد المستويات كمقرر نظري وميداني في المرحلة الجامعية لتخصص التربية الخاصة وللتخصصات ذات العلاقة، و(3) إنشاء وتهيئة مراكز تدريب متخصصة في نظام الدعم متعدد المستويات، و(4) توظيف الفريق متعدد التخصصات بكل عناصره في جميع المدارس، وتأكيد قيمة وجوده، وإبراز دوره والفائدة المرجوة إزاء ذلك.

الكلمات المفتاحية: الاستجابة للتدخل، نظام الدعم متعدد المستويات، صعوبات التعلم، المهنيون، المرحلة الابتدائية.

(*) باحثة ماجستير بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة أم القرى. إيميل: s44181276@st.uqu.edu.sa

(**) أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة أم القرى. إيميل: dmqudah@uqu.edu.sa

(بحث مستل من رسالة الماجستير بعنوان: تقييم معرفة واستعداد المهنيين بتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمكة).

Assessment of Professionals' Knowledge of the Response to Intervention Model in Learning Disabilities Programs at the Primary Stage in Makkah

Arwa Khlif S. Aldhwaifri & Derar Muhamad M. Alqudah

Abstract

The current research aimed to assessment of professionals' knowledge of the response to intervention model in learning disabilities programs at the primary stage in Makkah and knowing the effect of some independent variables on the professionals' responses, namely: gender, job title, educational qualification, and training programs on the response to intervention model. To achieve the two objectives of the research, the descriptive survey method was used, and accordingly, a closed questionnaire consisting of (21) items was designed, which was applied to the research sample consisting of (296) professionals. The research found the following: (1) The professionals' knowledge of the response to intervention model came to a medium degree, (2) there are no statistically significant differences in the gender variable, and (3) the presence of statistically significant differences in the following variables: The job title in favor of a teacher with learning disabilities, and the educational qualification in favor of the bachelor's category, and the training programs on the response to intervention model for the benefit of the category (No, I didn't get training). The research recommended the following: (1) Cognition enhancement the importance of scientific research and Follow up professionals for Updates of Scientific researches that care with the developed models for the educational field at all its levels, (2) The importance of including a multi-Tiered system of support As a theoretical and field requirement at the university stage to specialize special education and related disciplines, (3) Establishing and initialization specialized training centers in the multi-tiered system of support, and (4) Recruitment of the multidisciplinary team with all its components in all schools and Emphasizing the importance of its presence, and the desired benefit thereof.

Keywords: Response to Intervention, Multi-Tiered System of Support, Learning Disabilities, Professionals, Primary Stage.

مقـــدمـــــة:

بذلت الدول المُتقدمة جهودًا جمةً لإصلاح مؤسساتها التعليمية، وتحسين جودة خدماتها، وذلك انطلاقًا من أن التعليم يُعد عِماد التقدُّم ورافعته في أي مجتمع إنساني يسعى إلى تطوير مؤسساته ونظمه (عدنان الخطيب، ٢٠١٧). إذ تُعد المدرسة إحدى أهم هذه المؤسسات، التي يقع على عاتقها إعداد جيل المستقبل لكل مجتمع، ورعايته، وتأهيله، ليُصبح أفرادُهُ أكثر نفعًا لأنفسهم ولمجتمعاتِهم، وتهيئة الظروف التعليمية لهم، لجعل عملية التعليم مرغوبة ومناسبة لجميع الطلبة، مع وجود الفروق الفردية فيما بينهم (الحاج، ٢٠١٩). ومن مُنطلق مبدأ الفروق الفردية، جاءت التربية الخاصة مُنذُ بداياتها الأولى مهتمةً بمراعاة هذا المبدأ بين المتعلمين، إذ تشمل تكييف المنهاج، وتعديل البيئة التعليمية، وذلك بهدف تمكين الطلبة ذوي الإعاقة من بلوغ أقصى ما تسمح به إمكاناتهم، من نموٍ وتحصيل واستقلالية (جمال الخطيب وآخرون، ٢٠١٩).

وفي الآونة الأخيرة ازداد الاهتمام بتطبيق الأساليب والإستراتيجيات التعليمية التي تُحقق التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة بكلِّ فئاتهم، وتحسين جودة التعليم على الصعيدين العالمي والمحلي. وعلى إثر ذلك، فقد أوردت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في مادتها الرابعة والعشرين، بأن على الدول الأطراف كفالة حصول ذوي الإعاقة على الدعم اللازم ضمن نطاق نظام التعليم العام، لتيسير التعليم الفعال لهم، وتوفير الدَّعم الفردي المكثف، في بيئات تسمح بتحقيق أقصى قدر من النمو الأكاديمي والسلوكي والاجتماعي، وذلك بما يتفق مع هدف التعليم الشامل (هيئة التحرير، ٢٠١٦). وقد كانت المملكة العربية السعودية إحدى الدول الأطراف التي التزمت بمُتطلبات هذه الاتفاقية. فعلى الصعيد المحلي، أولت المملكة العربية السعودية اهتمامًا جليًّا بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في كلِّ المجالات؛ ففي المجال التعليمي، تضمَّن أحد أهداف رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) تمكين ذوي الإعاقة من الحصول على فُرص التعليم الجيد وفق خيارات متنوعة، ومدَّهم بكلِّ التسهيلات والأدوات التي تساعدهم على تحقيق النجاح (*رؤية ٢٠٣٠*، ٢٠١٦). إذ ظهر وفقًا لهذه التوجهات العالمية والمحلية، عددٌ من الأساليب والإستراتيجيات الداعمة لها، إذ يُعد نموذج الاستجابة للتدخل واحدًا من أهمِّها.

فعند النظر إلى التحديات المعاصرة التي لا يزال يُعانيها ميدان صعوبات التعلم نجد أن التعرف إلى فئة صعوبات التعلم يُمثِّل واحدًا من أهمها، فقد أشار العديد من الباحثين في ميدان التربية الخاصة إلى وجود مشكلات في تقييم هذه الفئة وتشخيصها، وذلك باتباع الأساليب التقليدية كنموذج التباين بين القدرة العقلية والتحصيل الأكاديمي (أبا حسين والشويعر، ٢٠١٩). وفي ضوء هذه الانتقادات التي وُجِّهت لنموذج التباين، في مقابلها الجهود التي لا يزال يبذلها العديد من الباحثين والمختصين في هذا الميدان، برز نموذج الاستجابة للتدخل كأسلوب واعد في التعرف المبكر إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إذ يعدُّ من الإستراتيجيات الحديثة التي سمحت باستخدامها القوانين التربوية، والتي بدأت تُستخدم استخدامًا واسعًا في كثيرٍ من الدول، لتلبية احتياجات الطلبة الأكاديمية والسلوكية. فبعد التعديلات التي طرأت على قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (The Individuals with Disabilities Education Act-IDEA) في عام (٢٠٠٤) كُلِّف عدد من المدارس الابتدائية في الولايات المُتحدة الأمريكية بتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، بعَدِّهِ يُساعد على توفير التدخلات المبكرة، ويُحدِّد مدى التقدُّم الذي يُحققه الطلبة، والتدخلات اللازم تقديمها لهم (العقيل والدغمي، ٢٠١٦). كما يشير إلى الإدماج المُنظم بين التدريس عالي الجودة، والتقييم الفعَّال، بهدف التركيز على المشكلة الأساسية التي تُؤثر في إنجاز الطلبة، وتحديد التدخل المناسب لها، ومتابعة إلى أي مدى يُحقق هذا التدخل المُخرجات المرغوبة، فهو يُؤكد على مُخرجات التعلم، وما يتمكَّن الطلبة من عمله في ظِل تدريس جيد، وليس على عجزهم (أحمد وآخرون، ٢٠١٥).

هذا ويُمثِّل النموذج بتركيزه على مخرجات التعلم ونواتِجه لجميع الطلبة، تعظيم المسؤولية المشتركة لدى جميع المسؤولين عن التعليم في المدارس، فهو بذلك يدعم ثقافة التعاون المهني بين جميع العاملين في كلٍّ من التربية العامة والتربية الخاصة، وكذلك مع أولياء الأمور، وفاعلية هذا التعاون في تحسين تعلُّم الطلبة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٧)، إذ بيَّنت دراسة ويرتز وكاربنتر Werts and Carpenter (2013) أهمية التعاون وفق نموذج (RTI). ومما لا شك فيه أن نجاح أهداف برامج صعوبات التعلم داخل المدارس يعتمد على

كفاءة المهنيين التابعين لها، ومعرفتهم بما يُستحدث من أساليب وإستراتيجيات في الميدان. وإيمانًا بالأهمية البالغة، والحاجة الماسة في برامج صعوبات التعلم –التي لا يزال ينادي بها الباحثون والمختصون في هذا المجال– لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، وذلك لما له من أثر بارز في تحقيق أحد أهداف الرؤية (2030)، والساعية لتحسين جودة التعليم لكلِّ الطلبة على مستوى التعليم العام، والتربية الخاصة، ما يُسهِم في تحقيق التعليم الشامل، جاء البحث الحالي داعمًا لاتجاهات المملكة العربية السعودية في تحسين الخدمات التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، وبالأخص خدمات القياس والتشخيص، فسعى إلى تقييم معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمكة.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

ازدادت أعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الآونة الأخيرة، كأكثر الفئات التي تتلقى خدمات التربية الخاصة على المستوى العالمي، ما أدى إلى ازدياد نِسبهِم، وهذا ما أشارت إليه نتائج التقرير السنوي الثالث والأربعين للكونغرس، بشأن تنفيذ قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، الصادر عن وزارة التعليم الأمريكية لعام (2021)، بأن أكثر فئات الإعاقة انتشارًا لمن تتراوح أعمارهم ما بين (6-21) عامًا هي فئة صعوبات التعلم، إذ بلغت نسبتهم (37.1%) من إجمالي الفئات الأخرى (United States of America [U.S] Department of Education, 2021)، ما يستدعي إعادة النظر في أساليب التقييم المُتبعة لهذه الفئة، وتوخي الدقة في هذا الجانب.

فبالاطلاع على الدراسات السابقة، التي وضَّحت وجود مشكلة تواجه الطلبة إزاءَ استخدام الأساليب التقليدية في عملية التقييم، ذكرت دراسة لوبوش Lopuch (2018) أن الطلبة لا يتلقون خدمات التربية الخاصة حتى يُصبح التباين لديهم بين القدرة العقلية والتحصيل الأكاديمي كبيرًا بما يكفي، ليكونوا مؤهلين لهذه الخدمات. ومن ثم لا يُزوَّدون بالتدخلات التربوية المناسبة لكلٍّ منهم على حدة في صفوف التعليم العام بوقتٍ مبكر، حتى يُصنَّفوا بصعوبات التعلم، لذا أدت هذه الممارسة لزيادة الفجوة التعليمية لديهم، كما أوضَحت دراسة الأحمري Alahmari (2018) جانب انتقاد العديد من الباحثين لنموذج التباين، إذ ذكروا بأن معايير

الأهلية لتشخيص صعوبات التعلم بناءً عليه، لم تكُن فعالة جيدًا، ومن الصعب فهم هذا التباين في الصفوف الأولية. وجاءت دراسة أبو الرب (2016) مؤكدةً وجود هذه المُشكلة، وهي الخلل في تشخيص طلبة صعوبات التعلم.

ومن خبرة الباحثان في ميدان صعوبات التعلم، يَرَى المُشاهِد على أرض الواقع أن تفعيل أساليب التقييم الوقائية، وتطبيق التدخلات التربوية المُبكرة للطلبة الذين لديهم مؤشرات على صعوبات التعلم أو ذوي صعوبات التعلم يأتي بصورة غير كافية، كما لوحِظ قيام البعض من معلمي التعليم العام بإصدار أحكام تشخيصية مُسبقة بناءً على المظاهر والمؤشرات العامة لصعوبات التعلم، وذلك قبل التأكد من صحة التشخيص.

فمن أجل تعليم عالي الجودة، يخدم جميع الطلبة بمن فيهم ذوو صعوبات التعلم، ويُقلل من الأخطاء التشخيصية الواقعة في الميدان، كان على المعنيين بوزارة التعليم تطبيق أساليب تقييم أثبت البحث العلمي فاعليتها في تقييم وتشخيص هذه الفئة، ومنها تبني تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في جميع المدارس الابتدائية، الذي يتطلب فريق عمل من المهنيين المؤهلين المعنيين ببرامج صعوبات التعلم التابعة للوزارة. وتأسيسًا على ما سبق، ونظرًا لأن نموذج الاستجابة للتدخل لا يزال غير مطبق في المملكة العربية السعودية في المدارس –على حد علم الباحثان–، جاء البحث الحالي متبعًا المنهج الوصفي المسحي تماشيًا مع الظروف الراهنة، في محاولة منه للإجابة عن التساؤلين البحثيين الآتيين:

١- ما تقييم معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمكة؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقييم معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل تُعزى للمتغيرات الآتية: الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وهل تلقيت تدريبًا مُسبقًا عن نموذج الاستجابة للتدخل؟

أهـــداف البحـــث:

يتَّضح من عرض مشكلة البحث وتساؤلاته، سعيه لتقييم معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، والكشف عن الفروق في تقييم المعرفة لدى المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل تبعًا للمتغيرات الآتية: الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وهل تلقيت تدريبًا مُسبقًا عن نموذج الاستجابة للتدخل؟

أهمـــية البحـــث:

يسعى البحث الحالي إلى الإسهام في تحقيق أحد أهداف رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، والمتمثل في رفع جودة الخدمات التعليمية المُقدمة لجميع الطلبة بمن فيهم ذوو صعوبات التعلم. كما تنبع أهميته من الفئة المستهدفة وهم المهنيون؛ وذلك لما لهم من دور بارز وفعال في تحقيق جودة التعليم، وتحسين مخرجاته. إذ يُسهم البحث في الوقوف على نواحي القوة والضعف لديهم، ما قد يُسهِم في الارتقاء بمستواهم فيما بعد. كما قد يُفيد البحث أصحاب القرار، والقائمين على برامج صعوبات التعلم، بإعادة النظر في الآليات المُتبعة في تقييم وتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد يُفيد الجهات المسؤولة عن التدريب المهني بوزارة التعليم، إلى جانب الباحثين المهتمين في هذا المجال، بإقامة برامج تدريبية مبنيَّة على نتائج التقييم.

مـــبررات البحـــث:

يتبين مما سبق الحاجة لأبحاث عربية عن نموذج الاستجابة للتدخل، تُقيِّم المعرفة بالنموذج بين أوساط المهنيين في بيئات جغرافية متنوعة. إضافةً لذلك، يتَّضح أن جُل تركيز الدراسات السابقة في هذا الموضوع كان على المعلمين والمعلمات، فهناك نُدرة في الدراسات العربية التي طُبقت على فريق من المهنيين. أمَّا من جانب الميدان العملي لصعوبات التعلم، فيتجلَّى –على حدِّ علم الباحثان– أن مشكلات التقييم والتشخيص لا تزال قائمة. كما يتَّضح عدم الاتساق والتعاون المشترك بين المهنيين في توحيد الآليات المُتَّبعة للكشف عن ذوي صعوبات التعلم، إذ تختلف من معلم لآخر، ومن مدرسة لأُخرى. فعلى الرغم من زيادة الاهتمام في الآونة الأخيرة بين الباحثين بدراسة نموذج الاستجابة للتدخل، فإن الواقع لا يزال بحاجة إلى

التطوير المُستمر في هذا الجانب، ومعرفة ما يُستحدث من أساليب أُخرى قد تُحسِّن من المشكلات الميدانية التربوية.

مصطلحات البحث:

صعوبات التعلم Learning Disabilities

عُرِّفت صعوبات التعلم من قِبَل وزارة التعليم (٢٠٢٠) بأنها: اضطراب قد يكون في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تحتوي على فهم واستخدام اللغة، سواء المكتوبة منها أو المنطوقة، والتي تتجلى في عدة اضطرابات، كالاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة، والرياضيات، بحيث لا تعود إلى أسباب ترتبط بالإعاقة الفكرية، أو السمعية، أو البصرية، أو غيرها من أنواع الإعاقة، أو الظروف التعليمية، أو الرعاية الأسرية. ويُعرَّف طلبة صعوبات التعلم إجرائيًّا بأنهم طلبة الصفوف الأولية، المُشخصون رسميًّا بصعوبات التعلم، والذين يتلقون تعليمهم في صفوف التعليم العام لأكثر من نصف اليوم الدراسي، كما يتلقون خدمات التربية الخاصة بحسب احتياجاتِهم.

التقييم Assessment

يُقصد به: إجراء تُجمع به المعلومات عن طريق الأدوات والأساليب الرسمية وغير الرسمية من عدة مصادر، وذلك للحصول على معلومات كمية ونوعية عن الطلبة موضع التقييم، إذ تُساعد هذه المعلومات الفريق المتخصص على صنع القرارات المتعلقة بالطلبة، كالتأهيل للخدمة، ونوع ومقدار الخدمات التي يحتاجون إليها، وكذلك كثافة وطبيعة التدريس (أبو نيان، ٢٠٢٠). ويُعرَّف إجرائيًّا بأنه: تحديد نقاط القوة، ونقاط الضعف لدى المهنيين حول خلفياتهم المعرفية عن نموذج الاستجابة للتدخل بحسب بُعد المعرفة، الذي يُقاس عبر الاستبانة المطبَّقة.

المعرفة Knowledge

عرَّف صابر (٢٠١٨) المعرفة بأنها: التفاعل بين كلٍّ من العمليات العقلية والمعرفية، والخبرات المباشرة وغير المباشرة، التي تنعكس في مقدرة الفرد على حل المشكلات. ويُعنى بها

إجرائيًّا: درجة امتلاك المهنيين للمعلومات الأساسية عن نموذج الاستجابة للتدخل، وأهميته، ومكوناته، ومستوياته الثلاثة، وكذلك مدى المعرفة بالقياس المبني على المنهج.

المهنيـــون Professionals

يُعنى بفريق العمل اصطلاحًا: هم مجموعة مكونة من مُتخصصين، وغير مُتخصصين ولكن لديهم المعارف والقدرات والمهارات التي يكمِّل بعضها بعضًا، كما أن لهم أهدافًا مشتركةً، يسعون جاهدين بتنسيقهم وتعاونهم إلى تحقيقها بعزيمةٍ وكفاءة (وزارة التعليم، ٢٠٢٠). ويُعرَّفون إجرائيًّا بأنهم: مجموعة من أعضاءِ الفريق متعدد التخصصات الموجودين في كلِّ مدارس التعليم العام الابتدائية الحكومية المُلحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة مكة المكرمة.

نموذج الاستجابة للتدخل Response To Intervention Model

هو نهج تعليمي ثلاثي المستويات، يهدف إلى التعرف المبكر إلى الطلبة الذين لديهم مؤشرات على صعوبات التعلم، أو ذوي صعوبات التعلم، ودعمهم فيما يتعلق باحتياجاتِهم التعليمية والسلوكية، إذ يبدأ التدخل بتعليم عالي الجودة، وتقييم شامل يخدم جميع الطلبة في صفوف التعليم العام، ثم يُزوَّد غير المستجيبين منهم بتدخلات تربوية أكثر كثافة، وعند استمرار عدم الاستجابة يُحال الطلبة على غرف المصادر لتلقي تعليم فردي من شأنه تسريع معدل التعلم، إذ تستند القرارات التعليمية حول حجم التدخلات ومدتها إلى استجابة الطلبة الفردية (National Center for Learning Disabilities, 2017). ويُعرَّف إجرائيًّا بأنه: نموذج وقائي تحسيني يُستخدم للتعرف المبكر إلى الطلبة الذين لديهم مؤشرات على صعوبات التعلم، أو مَن لديهم صعوبات تعلم؛ وذلك بثلاثة مستويات مُتدرجة من التدخلات الأكاديمية والسلوكية القائمة على الأدلة.

المرحلة الابتدائية Primary Stage

هي البداية الفعلية للتعليم الرسمي في المملكة العربية السعودية، والتي تستمر ستَّ سنوات دراسية (وزارة التعليم، ٢٠٢٠). ويُقصد بها إجرائيًّا: الصفوف الثلاثة الأساسية الأولية.

حـــــدود البحـــــث:

يتمثل الحد الموضوعي للبحث الحالي في تقييم معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة. أما الحد البشري فقد اقتصر على عينة من المهنيين العاملين في المدارس الابتدائية الحكومية المُلحق بها برامج صعوبات التعلم، وهم: مديرو المدارس، ومعلمو صعوبات التعلم، ومعلمو التعليم العام، والمرشدون الطلابيون. واقتصر الحد المكاني على مدارس التعليم العام الابتدائية الحكومية المُلحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة مكة المكرمة. وطُبِّقت إجراءات البحث زمنيًّا في الفصل الدراسي الثاني، للعام الدراسي ١٤٤٢هـ، والفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي ١٤٤٣هـ.

الإطـــار النظـــري:

أولًا. نظرة عامة حول نظام الدعم متعدد المستويات

Overview about of the Multi-tiered System of Support

عند النظر إلى أنظمة التعليم التابعة للدول المُتقدِّمة، سواء على المستوى العالمي أو المحلي، يتجلَّى اهتمامها بتعليم كلِّ طلبتها على اختلاف أجناسِهم، وتنوّع ثقافاتِهم. فعلى المستوى العالمي، أصدرت الولايات المُتحدة الأمريكية في عام (1965) قانونًا عُرِفَ بقانون التعليم الابتدائي والثانوي (Elementary and Secondary Education Act/ESEA)، الذي أَكَّد أهمية تقديم التعليم الجيِّد لكل الطلبة، بصرف النظر عن السبب الكامن وراء انخفاض تحصيلهم الأكاديمي، مؤكِّدًا الاهتمام بكل الجوانب سواء السلوكية أو الاجتماعية أو العاطفية، بالتزامن مع الجوانب الأكاديمية. وعبر مرور السنوات، عُدِّل قانون (ESEA)، وأعيدت الموافقة عليه من قبل الكونغرس عدة مرات، ففي عام (2001) أصبح يُعرف بقانون "لا يُترك أي طفل يتأخر" (No Children Left Behind/NCLB)، ثم عُدِّل مُسماه في عام (2015) ليصبح قانون "كل طالب ينجح" (Every Student Success Act/ESSA). وعلى إثر ذلك، توالت القوانين القائمة على المبدأ ذاته، والتي تسعى إلى تحقيق التعليم الجيد، والعدل والمساواة في التعليم بين جميع الطلبة، ما أسفر عنه ما يُعرف بنظام الدعم مُتعدد المستويات (Multi-Tiered System of Support/MTSS)، الذي يُقدِّم التعليم لجميع الطلبة وفق مستويات

متدرجة من الدعم الأكاديمي والسلوكي والاجتماعي والعاطفي، إذ تختلف كثافة هذا الدَّعم بين هذه المستويات. هذا ويُعد (MTSS) مظلة عامة من أهم ما يندرج تحتها هو: الاستجابة للتدخل (Response to Intervention/RTI) (أبو نيان، 2021).

ومن جانب القوانين الداعمة – بشكلٍ أكثر تحديدًا – لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة ضمن البيئة الأقل تقييدًا (Least Restrictive Environment/LRE)، فقد برز قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Act/IDEA)، الذي طُوِّر عام (2004) ليُعرف بقانون تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Improvements Act/IDEIA) (Carpenter et al., 2013). ومع أنَّ القانون قد طُوِّر، فإنه لا يزال يُشار إليه عادةً بقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA)، إذ يُعد المُتطلب الأول والأساسي له هو توفير التعليم العام المجاني المُناسب (Free Appropriate Public Education/FAPE) للطلبة ذوي الإعاقة (كوفمان وآخرون، 2021/2018).

فمن ناحية نموذج (RTI)، فقد تطوَّر كإحدى المبادرات التحسينية للمدارس التي تؤكِّد دعم جميع الطلبة، إذ تتجذَّر (RTI) في قانوني (IDEA) و(ESSA) (Grapin et al., 2019)، وقد أتى ثماره مع القانون المُطوَّر (IDEIA) عام (2004) Hutchinson, (2018)، إذ دعا كُلٌّ من هذين القانونَين المدارس إلى تقييم أنظمة المساءلة الخاصة بها، واعتماد إجراءات اتخاذ القرارات المُستندة إلى البيانات، وتطبيق الممارسات التعليمية القائمة على الأدلة العلمية. واستجابةً لهذه الدعوات، طَبَّقت العديد من المدارس نماذج (RTI)، الذي يُعرَّف بأنه: نظام لتقديم الخدمات، يوفِّر تعليمًا عالي الجودة للطلبة عن طريق إطار للوقاية والتدخل مُتعدد المستويات (Grapin et al., 2019). إذ تتبلور الفكرة الأساسية من المبادرات الداعمة للتعليم الشامل، كمبادرة (RTI)، بأن يكون إطار عمل قانون (IDEA) أكثر مرونة واستجابة لاحتياجات الطلبة التعليمية، وذلك بمنع مشكلات التعلم والسلوك التي تُوصِل الطلبة إلى الحد الذي يُنصح فيه بالوجود خارج صفوف التعليم العام، أي بمعنى منع تحديد الطلبة على أنهم بحاجة لخدمات التربية الخاصة ما أمكن ذلك (كوفمان وآخرون، 2021/2018).

وبناءً على ما سبق، فهُناك هدفان متمثلان في إنشاء (RTI)، أحدُهُما كمبادرة تعليمية عامة، والآخر كطريقة لتقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إذ لقي نموذج (RTI) دعمًا كبيرًا من قبل الباحثين والخبراء في المجال، والذين كانوا يحاولون إجراء تغييرات على الطريقة التي تُقيَّم وتُشخَّص بها صعوبات التعلم، فعلى الرغم من أن اللوائح الفيدرالية لم تُلغِ استخدام نموذج التباين، فإن إزالة اعتباره المطلب الوحيد في تقييم ذوي صعوبات التعلم كان مهمًّا. إضافةً إلى ذلك، أُعطيت الدول الأُخرى حق اختيار طريقة التقييم الخاصة بها، بدلًا من الاعتماد على أسلوب تقييمي واحد لطلبة صعوبات التعلم (Alahmari, 2018; Hutchinson, 2018). ويبدو أنه في الآونة الأخيرة، أُعيدت تسمية (RTI) إلى أنظمة الدعم متعددة المستويات (MTSS)، واتُّفِق على الإشارة إلى جميع النماذج المُتدرجة كنُظم دعم متعددة المستويات. ومع ذلك، سيستمر البحث الحالي في استخدام مصطلح (RTI)؛ نظرًا لتوافقه مع معظم الأدبيات، والمراجع، والمؤلفات المنشورة المُراجَعة (Gischlar et al., 2019; Symington, 2021).

ثانيًا. مستويات نموذج الاستجابة للتدخل Tiers of Response to Intervention Model

المستوى الأول (الوقاية الأولية) (Tier I (Primary Prevention.

يُقدِّم المستوى الأول مُساندة أكاديمية وسلوكية ذات جودة عالية في صفوف التعليم العام لجميع الطلبة، إذ يقوم فريق المهنيين بإجراء مسح عام لمهارات الطلبة في المواد الأكاديمية والسلوك، وذلك بإجراء اختبارات مسحية سريعة، لمعرفة من قد يكون لديه صعوبات تعلم (أبو نيان، 2021). إذ يُعد حجر الزاوية وفقًا للمستوى الأول، قيامُه على أسس علمية أثبت البحث العلمي فاعليتها مع الطلبة (Carpenter et al., 2013). فقد ذكر برونر Bruner (2016) أن الطلبة الذين تلقوا تعليمًا أساسيًّا فعالًا عالي الجودة في الصفوف الأولية، كانوا أقل عرضة للتأهل لخدمات التدخل الأكثر كثافة، والمُكلِفة في كثيرٍ من الأحيان، ما يدلل على الحاجة لضمان جودة التعليم المُقدَّم خلال هذا المستوى. هذا ويُشكِّل تطبيق التعليم المُتمايز (Differentiated Instruction-DI) عُنصرًا أساسيًّا في المستوى الأول (Layne, 2015). ويُقصد به: ممارسة ترمي إلى إعادة تصميم أو ترتيب ما يحدُث داخل الصف، حتى يكون لدى

الطلبة خيارات متنوعة لتلقي المعلومات، إذ تتوفر في الصفوف الداعمة للتعليم المُتمايز مداخل متنوعة لاكتساب المحتوى، وإيجاد معنى للأفكار، ومعالجتها، إضافةً لتطوير نواتج التعلم، بحيث يمكن لكل الطلبة أن يتعلموا بطريقة فاعلة (تاملنسون، 2020/2017). إذ يُقيَّم أداؤهم ويُراقب تقدمهم عن طريق القياس المبني على المنهج مرة كل شهر، أو بمُقارنة أدائِهم بتقييمات الفرز الشامل (3 أو 4) مرات في السنة (المالكي والشيحة، 2020).

المستوى الثاني (الوقاية الثنائية) Tier II (Secondary Prevention).

صُمِّم المستوى الثاني لمن لا يستجيب من الطلبة لتدخلات المستوى الأول بشكلٍ كافٍ (Fuchs & Fuchs, 2016). إذ تُقدَّم تدخلات المستوى الثاني في الصف الدراسي العام، وتُقدَّم بطرق عدَّة، اعتمادًا على إذا ما كانت احتياجات الطلبة أكاديمية أو سلوكية أو كليهما، وعلى طبيعة التدخلات (Reschly, 2014). فعندما ينتقل الطلبة من المستوى الأول إلى المستوى الثاني، فمن الأهمية بمكان أن يتلقوا تدخلات مُكثفة تُقدَّم لمدة أطول، بطريقة تختلف عن تلك الموجودة في الصف، بواسطة شخص لديه تدريب خاص لأداء هذه التدخلات (Fuchs & Fuchs, 2016). إذ تُجرى تدخلات المستوى الثاني من نموذج (RTI) إضافة إلى الوقت التعليمي الأساسي من المستوى الأول (Bruner, 2016)، فتتلقى التدخلات مجموعة صغيرة تُشكِّل (5-8) من الطلبة (المالكي والشيحة، 2020)، يتشاركون في أوجه قصور مماثلة (Layne, 2015). فعادةً ما يستلزم هذا التدخل مُدة (9-12) أسبوعًا (Kaufman, 2016). ويتكون في العادة من (3-4) حصص أسبوعيًّا، بمدَّة تُقدَّر لكُلٍّ منها (30-60) دقيقة (Layne, 2015). فمن تحسَّن أداؤه يُعاد إلى المستوى الأول (المالكي والشيحة، 2020)، ومن لم يتحسَّن أداؤه فإنه يُنتقل إلى المستوى الثالث.

المستوى الثالث (الوقاية الثلاثية) Tier III (Tertiary Prevention).

يُعرَف المستوى الثالث بالمستوى العالي، الذي يُقدِّم تعليمًا فرديًّا مُستهدفًا لاحتياجات الطلبة الفردية، وتُطوَّر بواسطته خطة التعليم الفردية (Individual Educational Plan-IEP) (Carpenter et al., 2013). إذ تستهدف تدخلات المستوى الثالث مهارة أو أكثر،

وتكون نوعية محددة، وتُقدَّم بواسطة أفراد مُدربين ومؤهلين من ذوي الخبرة، لديهم القدرة على تكييف التدخلات لتلبية الاحتياجات التعليمية للطلبة بناءً على بيانات مراقبة التقدم. ويُقدَّم هذا المستوى في الصف الدراسي العام، أو في غرفة المصادر، لمجموعة صغيرة تُشكِّل (3-5) من الطلبة، قد تصل إلى طالب واحد لكل معلم. هذا ويعتمد المستوى الثالث على منهج منفصل ومستقل، يعمل على تدعيم وتسريع عملية التعلم (الزيات، 2015؛ Bruner, 2016). وبناءً عليه يُقيَّم أداء الطلبة، ويُراقب تقدمهم بالقياس المبني على المنهج مرة أو مرتين في الأسبوع (المالكي والشيحة، 2020). وقد تباينت وجهات النظر حول الغرض من هذا المستوى، وذلك بحسب النموذج المُستخدم (Bruner, 2016). إذ أشار ريشلي Reschly (2014) إلى أن هذا المستوى لا ينحصر في التربية الخاصة، فقد تكون الأهلية لخدمات التربية الخاصة مُضمَّنة أو غير مُضمَّنة فيه. وذكر لاين Layne (2015) أنه يعدُّ مُرادفًا لخدمات التربية الخاصة في بعض نماذج (RTI)، أما البعض الآخر فيُشار إليه باعتباره آخر التدخلات المتخصصة في التعليم العام. كما أشار برونر Bruner (2016) إلى إمكانية أن تكون خدمة التدخل الأكثر كثافة التي يتلقاها الطلبة في هذا المستوى قبل النظر إلى تقييم التربية الخاصة، خدمةً مكثفة في بيئة التعليم العام، أو يمكن عدُّها خدمة تعليمية خاصة، فبعض الطلبة قد يحتاجون إلى تدخلات مكثفة، ولكنهم ليسوا بحاجة إلى التربية الخاصة.

ومن الأدبيات السابقة ذات الاهتمام بنموذج الاستجابة للتدخل ذي المستويات الثلاثة المُتبناة في البحث الحالي، يتَّضح أنها تُمثِّل شكلًا هرميًا مُتدرِّجًا، قد يَفصِل بين كل مستوى والمستوى الآخر في بعضٍ منها خط جلي، على سبيل المثال دراسة كل من (السيف، 2020؛ مفضل وآخرون، 2019 ;Grosche & Volpe, 2013; Reschly, 2014)، إذ يوحِي هذا الخط بأنَّ كل مستوى له حد فاصل عن سابِقِه من المستويات، وأنه بمعزلٍ عن غيره. فمن الشكل 1 الصادر عن وزارة التعليم الأمريكية بإنديانا، يتبيَّن المعنى الحقيقي لمستويات (RTI)، إذ يُلاحَظ أنَّ الأقسام الملونة التي تُمثِّل المستويات الثلاثة، تستمر في النزول بداخل بعضها بعضًا، لإيضاح أنَّ كُل تدخلٍ لا يتم بمعزلٍ عن غيره. كما يُشارك الطلبة الذين يتلقون تدخلات

من المستوى الثاني، الذي يُشار إليه باللون الأصفر، أو المستوى الثالث ذي اللون الأحمر، في التدخلات الأساسية المُقدَّمة لجميع الطلبة في المستوى الأول، فهي توجد بداخل المستوى الأول المُعبَّر عنه باللونِ الأخضر. كذلك فإنه يُمثِّل فكرة أن وضع الطلبة داخل المستوى لا يُقصد به أن يكون دائمًا بذاتِ الموضع، ففي نموذج (RTI) الفعَّال، ينتقل الطلبة بسلاسة من مستوى لآخر، عندما يطرأ تغير في احتياجاتِهم التعليمية أو السلوكية (Grable, 2019).

شكل ١. *مستويات الاستجابة للتدخل* (Grable, 2019)

ثالثًا. أهمية وفوائد نموذج الاستجابة للتدخل
Importance and Benefits of the Response to Intervention Model

تتجلَّى أهمية وفوائد نموذج (RTI) في عدد من النقاط، يُمكن بلورتها في الآتي: (1) المسح الشامل لجميع الطلبة متبوعًا بتوفير الممارسات الوقائية، و(2) دعم التدخل المبكر عند أول مؤشر يوحي بوجود مشكلة تعليمية لدى الطلبة (Justice, 2020)، و(3) تفعيل جانب الوقاية، وذلك بالحد من أن تُصبح المشكلات التعليمية والسلوكية اضطرابًا فيما بعد، بتبني استخدام الممارسات المبنية على الأدلة في الصفوف الدراسية، التي تتوافق مع خصائص الطلبة، بحيث يتعلمون بواسطتها إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم (أبو نيان، 2021)، على أن تُطبَّق هذه الممارسات تطبيقًا صحيحًا (Wheeler, 2015)، كما (4) يُقدِّم (RTI) تقييمات مُتكررة عن أداء الطلبة، التي قد تُفيد في تحديد الممارسات الناجحة المُقدَّمة لهم، وتُبيِّن إن كانت هُناك حاجة إلى إجراء تعديلات بشأنها (Anderson, 2017)، الأمر الذي يتطلَّب من المعلمين

الاعتماد على بيانات التقييم هذه لدعم قراراتهم التعليمية المُتخذة بشأنها (العقيل، 2021)، ما قد يُقلص الاعتماد على التحديد المبدئي – المبني على المظاهر العامة – من قبل بعض المعلمين (شتيوي ومحمد، 2015)، وعليه (5) يُحسِّن النموذج من جودة التدريس المُقدَّم في صفوف التربية الخاصة، وذلك عند معرفة المعلمين بنتائج سجل الممارسات السابقة المُقدَّمة للطلبة في صفوف التعليم العام، وهل يحتاجون إلى تكثيف هذه الممارسات، أو إضافة غيرها بما يُناسب كُلًّا منهم على حده (White, 2017)، كما (6) يؤكد للأسر والمهنيين أن المشكلات التربوية التي تواجه الطلبة ليست ناتجة عن ضعف الممارسات التعليمية المُقدَّمة لهم (العقيل، 2021)، و(7) يسعى النموذج بجانب ما ذُكر إلى تعزيز المسؤولية المُشتركة بين أعضاء المهنيين المُناط بهم تحسين الخدمات التعليمية المُقدَّمة للطلبة (شتيوي ومحمد، 2015).

رابعاً. تحديات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل

Challenges of Implementing a Response to Intervention Model

أوضَحَ لاين Layne (2015) أنه عند محاولة تطبيق ممارسات تعليمية حديثة في الحقل التربوي، فإنه يعترض ذلك جملة من التحديات والعقبات. فبعد الاطلاع على المراجع الآتية: (أبو نيان، 2021؛ الجعيدي، 2020؛ Hemmerling, 2012؛ Justice, 2020؛ Layne, 2015؛ Santana, 2020؛ Washington, 2015؛ Wheeler, 2015؛ White, 2017)، استُخلِصت أهم هذه التحديات، وفُنِّدت إلى ما يأتي:

فيما يتعلَّق بالنموذج وبالطلبة وأولياءِ أمورهم. أولًا، من جانب النموذج فإنه لا يزال يفتقر إلى الأدلة الكافية، التي تدعم وتؤكد مدى فاعليته في التحديد الدقيق لفئة صعوبات التعلم، كما أن هناك نقصًا في البرامج التكنولوجية المُساندة لتطبيق النموذج، التي تُساعِد على مراقبة مدى تقدُّم الطلبة. ثانيًا، من جانب الطلبة وأولياء أمورهم، فإنه يُلاحَظ ضعف في مشاركة الأسر، ودعمهم ومتابعتهم لأبنائهم. ومن جانب تنوع خصائص الطلبة وتفرُّدِهم، يصعب الحصول على أدوات تُلائم الإجراءات المُتبعة لجمع بيانات المسح الشامل لجميع الطلبة، ومتابعة تقدُّمهم دوريًّا في المواد الأكاديمية المختلفة، والصفوف الدراسية المتنوعة، لكون هذه الأدوات تتطلب توفر خصائص سيكومترية جيدة.

فيما يتعلَّق بالمهنيين. قد تتمثَّل التحديات التي تواجه الفريق في الآتي: (1) مقاومة التغيير لدى بعض المهنيين عند البدايات الأولى لتطبيق أي نظام تربوي حديث، إذ يتَّضح تذبذب في مشاركة المسؤولين المنوطة بهم عملية التطبيق، فالبعض يُشارك، على حين يعزف البعض الآخر منهم عن المشاركة؛ و(2) الرؤية المحدودة لدى بعض المسؤولين في المدارس عن نموذج (RTI)، التي ترى أن (RTI) يُعد أسلوبًا جديدًا يجعل الطلبة مؤهلين لخدمات التربية الخاصة، وليس نهجًا شاملًا من شأنه تطوير منظومة التعليم، والرقي بمستوى جودة التدريس المُقدَّم للجميع، ما يُدلل على تحدٍّ آخر وهو قصور مفهوم (RTI)؛ و(3) ضعف برامج التطوير المهني العملية المُقدَّمة لأعضاء فريق المهنيين؛ و(4) نقص الكوادر البشرية المؤهلة، ما يحد من قدرة المهنيين على حل المشكلات، وتوفير التدخلات في أثناء التطبيق؛ و(5) نقص التدريب والمعرفة؛ و(6) ضيق الوقت لديهم لتقديم التعليم الجيد، نظرًا لذهاب الكثير منه في رصد بيانات الطلبة، وكثرة الأعمال الورقية المطلوبة منهم في هذا الجانب؛ و(7) افتقارهم إلى التوجيه الإداري والوزاري حول كيفية قيام المدارس وفق خطة مُعدَّة لتطبيق النموذج، كما يواجهون تحديًا حول معرفة الأدوار الموكلة لكلٍّ منهم وفقًا للنموذج، هذا وقد تُشكِّل الإدارة المدرسية وتوجهاتها أحد عوائق التطبيق المُحتملة.

فيما يتعلَّق بإخلاص التطبيق. نقص الموارد البشرية والمادية التي تُمكِّن من تطبيق النموذج بإخلاص، وكذلك نقص التدريب على استخدام التدخلات، وأدوات التقييم اللازمة لتطبيق النموذج، ما نشأ عنه مشكلة إخلاص التطبيق لهذه التدخلات كما أوردتها الأبحاث العلمية. إضافةً إلى الحاجة لتحديد نقطة قطع يُتّفق عليها، وبناءً عليها يُعاد تعيين الطلبة وفق مستوى مُعين، أو يُحرَّكون من مستوى لآخر وفقًا لمستويات النموذج، أو يُحدَّد مدى حاجتهم لخدمات التربية الخاصة. هذا وقد تتطلَّب بعض الممارسات التربوية الكثير من الإجراءات الدقيقة التي تستلزم الخبرة والوقت المُتاح، ما يُقلل من احتمالية تقديمها للطلبة بإخلاص. ويُضاف إلى ذلك، اختلاف عدد المستويات أو الطبقات ما بين ثلاث طبقات إلى نحو ست طبقات، ما قد يُربك المهنيين في اعتماد أيٍّ منها، وهذا يؤثر سلبًا في إخلاص التطبيق، لذا

يُصبح من الأهمية بمكان، أن توضِّح الدول التي تسعى لتطبيق النموذج متى تبدأ عملية تحديد الأهلية لخدمات التربية الخاصة فيما يتعلق بالمستوى الثالث، وتحديد الإجراءات التي ينبغي أن يقوم بها فريق المهنيين، لضمان أن تتم الإحالات في الوقت المناسب.

الدراسات السابقة:

قام كلٌّ من ابداح وأبو زيتون (2020) بدراسة هدفت إلى معرفة معلمي الصفوف الأساسية بنموذج الاستجابة للتدخل لطلبة صعوبات التعلم حسب متغيري سنوات الخبرة والجنس. ولتحقيق هدف الدراسة، استخدم الباحثان المنهج الكمي الوصفي بنوعه المسحي، إذ قاما بإعداد استبانة كأداة لجمع البيانات. وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (200) معلم/ة، من مدارس لواء العاصمة في الأردن، (112) منهم من المعلمين، و(88) من المعلمات. وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي: يوجد ضعف في معرفة المعلمين والمعلمات بنموذج الاستجابة للتدخل، كما بيَّنت اختلافًا في المتوسطات الحسابية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولم تُظهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس. وفي السنة ذاتها، جاءت دراسة الجهني (2020)، لتهدف إلى التعرف إلى درجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل، ولكن لدى مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية، وكذلك معوقات تطبيقه في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق هدف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الكمي الوصفي بنوعه التحليلي، كما أعدت استبانة كأداة لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (331) مُشرفًا/ةً، (240) من مشرفي الصفوف الأولية، و(91) من مشرفي صعوبات التعلم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يأتي: أن درجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل لدى المشرف/ين/ات جاءت مُرتفعة، وأن هناك فروقًا دالة إحصائيًّا لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل تُعزى لمتغيرات (التخصص، والمؤهل العلمي)، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا لدرجة المعرفة بالنموذج تبعًا لمتغيرات: (الجنس، وسنوات الخبرة، والمنطقة)، كما أن نتيجة معوقات تطبيق النموذج جاءت بدرجة مرتفعة.

وفي دراسةٍ أتمَّها كلٌّ من الزارع والحسيني (2020)، كان الهدف منها التعرُّف إلى مدى توفر متطلبات المستويات الثلاثة لنموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية

بمدينة جدة، وكذلك الكشف عن مدى اختلاف تقدير معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لدرجة توفر متطلبات النموذج تبعًا لمتغيرات: (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي). ولتحقيق أهداف الدراسة، اتَّبع الباحثان المنهج الكمي الوصفي بنوعه المسحي، وجُمِعت البيانات عن طريق أداة الاستبانة. إذ تكونت عينة الدراسة من (185) معلمًا ومعلمةً لذوي صعوبات التعلم، (130) معلمًا، و(55) معلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يأتي: أن أكثر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل توفرًا كانت على النحو الآتي: (1) متطلبات المستوى الثالث، ثم (2) متطلبات المستوى الثاني، ثم (3) متطلبات المستوى الأول، كما بيَّنت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المعلمين والمعلمات يمكن أن تُعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

على حين قامت السلامة (2019) Alsalamah بدراسة نوعية، هدفت إلى التعرف بعمق إلى كيفية إدراك معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم لمعرفتهم بنموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الحكومية بالرياض، والتعرف إلى كيفية قيام مؤسسات التعليم العالي في الرياض بإعداد معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في نموذج الاستجابة للتدخل. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي النوعي بتصميمه السردي، إذ جُمعت بيانات البحث من مقابلات متعمقة شبه منظمة مع (16) معلمًا ومعلمةً لطلبة صعوبات التعلم، إضافةً إلى تحليل الوثائق لـ (27) منهجًا دراسيًّا لصعوبات التعلم، المُقدَّمة من ثلاث مؤسسات للتعليم العالي في الرياض. وأشارت نتائج الدراسة إلى أربعة محاور رئيسية، تشمل: (1) التحديات الحالية، وهي: العدد الزائد للإحالات على تقييم صعوبات التعلم، وعملية التحديد غير الملائمة، وعدم كفاءة معلمي التعليم العام فيما يتعلق بالعمل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وممارسات القيادة التربوية غير الفاعلة، (2) الإلمام بمنظومة المساندة متعددة المستويات ونموذج الاستجابة للتدخل RTI \MTSS، إذ إن نموذج الاستجابة للتدخل لم يُدرَج في المناهج الجامعية حتى الآن، كما أن المعلم/ين/ات يفتقرون إلى المعرفة بالتفاعل مع النموذج، (3) التطوير المهني، الذي سلط الضوء على تدني جودة برامج التطوير المهني التي يُحصَل عليها، واستخدام المعلم/ين/ات لموارد منخفضة الجودة لتنمية معارفهم، (4) إصلاح المدرسة، الذي

أكد الحاجة إلى إصلاح المدرسة لتعزيز برامج صعوبات التعلم، وتعزيز النتائج الأكاديمية والسلوكية لجميع الطلبة.

كما سعت دراسة كلٍّ من أبا حسين والسماري (2016) إلى التحقق من مستوى المعرفة والتوجه لدى معلمات صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل، وكذلك توضيح العلاقة بين مستوى المعرفة والتوجه لديهن نحو استخدام النموذج في مدينة الرياض. وتَمثَّلَ المنهج المُتبع لتحقيق أهداف البحث بالكمي الوصفي بنوعه الارتباطي، إذ طُوِّرت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتكونت عينة البحث من (125) معلمة في مدينة الرياض. وقد أشارت النتائج إلى ما يأتي: أن مستوى المعرفة نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل لدى معلمات صعوبات التعلم كان عاليًا جدًّا، وأن لديهن توجهًا إيجابيًّا عاليًا نحو تطبيق وتفعيل نموذج الاستجابة للتدخل، كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة طردية قوية بين مستوى المعرفة والتوجه لدى معلمات صعوبات التعلم نحو استخدام النموذج.

وفي سياقٍ مُشابه، سعت كلٌّ من العقيل والدغمي (2016) إلى التعرف إلى وعي واستعداد مديرات المدارس، ومعلمات التعليم العام، ومعلمات صعوبات التعلم العاملات في برامج صعوبات التعلم في جميع المدارس الابتدائية الحكومية في منطقة الجوف، لاستخدام نموذج الاستجابة للتدخل، وكذلك التعرف إلى الفرق في درجة الوعي والاستعداد لتطبيق النموذج بين أفراد العينة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثتان المنهج الكمي الوصفي بنوعه المسحي، إذ طُوِّرت استبانة كأداة لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (43) مديرة ومعلمة. وقد أشارت النتائج إلى ما يأتي: أن أفراد العينة ليس لديهن الوعي الكافي بنموذج الاستجابة للتدخل، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا بين استجابات أفراد العينة حول بُعد الوعي لصالح معلمات صعوبات التعلم. ومن جانب الاستعداد، اتَّضَحَ أن معظم أفراد العينة لديهم الاستعداد لتطبيق النموذج في مدارسهم، ولديهم الرغبة في التدريب المهني على آلية استخدامه، كما بيَّنت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا بين استجابات أفراد العينة حول بُعد الاستعداد، وكانت هذه الفروق لصالح مديرات المدارس.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة المتمثلة في كلٍّ من: (أبا حسين والسماري، 2016؛ ابداح وأبو زيتون، 2020؛ الجهني، 2020؛ الزارع والحسيني، 2020؛ العقيل والدغمي، 2016; Alsalamah, 2019) مع البحث الحالي، على دراسة نموذج الاستجابة للتدخل من عدة زوايا. ونظرًا لأن نموذج الاستجابة للتدخل لا يزال غير مُطبق –على حد علم الباحثين– في البُلدان العربية، يَغلُب على معظم الدراسات قياس جانب المعرفة باختلاف المناطق الجغرافية والعينات المُطبَّق عليها. وعليه، تشابهت دراسة كلٍّ من: (أبا حسين والسماري، 2016؛ ابداح وأبو زيتون، 2020؛ الجهني، 2020، العقيل والدغمي، 2016; Alsalamah, 2019) مع البحث الحالي في تبني جانب المعرفة، إذ اتفقت الدراسات الآتية: (أبا حسين والسماري، 2016؛ ابداح وأبو زيتون، 2020؛ الجهني، 2020؛ الزارع والحسيني، 2020؛ العقيل والدغمي، 2016) مع البحث الحالي في استخدام المنهج الكمي الوصفي وطبَّقت الاستبانة كأداة لها لتحقيق أهدافها المُتباينة، على حين تفردت دراسة السلامة (2019) Alsalamah باستخدام المنهج الوصفي النوعي، وطبَّقت المقابلة وتحليل الوثائق لتحقيق أهدافها. وطُبِّقت دراسة كلٍّ من: (أبا حسين والسماري، 2016؛ ابداح وأبو زيتون، 2020؛ الزارع والحسيني، 2020; Alsalamah, 2019) على المعلم/ين/ات، على حين أضافت دراسة العقيل والدغمي (2016) إلى المعلمات، مديرات المدارس ومعلمات التعليم العام، وتمايزت دراسة الجهني (2020) بأنها طُبِّقت على مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية، وتفرد البحث الحالي بتطبيقه على عينة من المهنيين من الفريق متعدد التخصصات الموجودين في كل المدارس الابتدائية المعنيَّة في مكة المكرمة.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولًا. منهج البحث

حتّم البحث الحالي وفق طبيعته وأهدافه وتساؤلاته، استخدام المنهج الوصفي المسحي، لكونه يهتم بوصف الاتجاهات، أو الآراء، أو التوجهات، أو السلوكيات، أو الخصائص موضع البحث، وذلك بدراسة عينة من مجتمع ما بصورةٍ كميَّة أو رقميَّة (كريسويل، ٢٠١٤/٢٠١٩).

ثانيًا. مجتمع البحث وعينته

تكوَّن مجتمع البحث الحالي من جميع مُديري المدارس، ومعلمي صعوبات التعلم، ومعلمي التعليم العام "صفوف أولية"، والمرشدين الطلابيين في المدارس الابتدائية الحكومية (بنين–بنات) المُلحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة مكة المكرمة للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1443هـ. البالغ عددهم (1139) مهنيًّا/ةً. ولتحقيق هدفي البحث استُخدِمت العينة العشوائية (البسيطة)، نظرًا لكبر حجم المجتمع وتعذُّر استخدام العينة العشوائية (الطبقية)، لصعوبة الوصول إلى الاستجابات الكافية التي تُشكِّل العدد المُمثِّل لكل طبقة. ولتُمثِّل العينة مجتمع البحث الكلي استُخدِمت معادلة هيربرت اركن، وبناءً عليها فقد بلغ الحد الأدنى لعدد العينة الممثلة للمجتمع (287). وقد جُمِعت عينة عددها (296) مهنيًّا/ةً، وهو عدد أكبر من الحد الأدنى للعدد المُمثِّل، ويُظهِر جدول 1 وصفًا تفصيليًّا لأفراد عينة البحث وفق المتغيرات المستقلة.

جدول (١) وصف تفصيلي لأفراد عينة البحث وفق المتغيرات المستقلة

المتغير المستقل	فئات المتغير	عدد أفراد العينة
الجنس	▪ ذكر ▪ أنثى	190 106
المسمى الوظيفي	▪ مدير/ة مدرسة	37
	▪ معلم/ة صعوبات تعلم	67
	▪ معلم/ـة تعليم عام (صفوف أولية)	145
	▪ مرشد/ة طلابي/ة	47
المؤهل العلمي	▪ بكالوريوس	224
	▪ دراسات عليا	72
هل تلقيت تدريبًا مُسبقًا عن نموذج الاستجابة للتدخل؟	▪ نعم، حصلت على تدريب	19
	▪ لا، لم أحصل على تدريب	277
المجموع الكلي لأفراد العينة		296

ثالثًا، أداة البحـــث

لتحقيـق هـدفي البحـث الحـالي، والإجابـة عـن تسـاؤلاته، أُختيـرت الاسـتبانة المغلقـة، المُستندة فـي بنائهـا إلـى الأدبيـات التربويـة السـابقة، وهـي: (أبـا حسـين والسـماري، 2016؛ أبـا حسين والشويعر، 2019؛ أبو نيان، 2021؛ البتال، 2019؛ السلامة، 2014؛ العقيل والدغمي، 2016؛ المالكي والشيحة، 2020؛ وزارة التعليم، 2020؛ Deloach & Woodason, 2017; Moreno, 2014; Patrikakou et al., 2016) ; إذ تتضمَّن (21) فقرة تُقيِّم معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل على مقياس ليكرت الخماسي ببدائِله: (موافق بشدة، وموافق، ومحايد، وغير موافق، وغير موافق بشدة)، وقد أُعطيت وفقًا لذلك درجات رقمية بلغت على التوالي: (5، 4، 3، 2، 1)، ولتصحيح المقياس الخُماسي اعتُمِد الآتي:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للمقياس (5) –الحد الأدنى للمقياس (1)}}{\text{عدد الفئات المطلوبة (3)}} = 1.33$$

وبعد ذلك أُضيفت هذه القيمة (1.33) إلى نهاية كل فئة، ليُصبح كالآتي: من (1.00) إلـى (2.33) (الفئـة الأولـى: منخفضـة)، ومـن (2.34) إلـى (3.67) (الفئـة الثانيـة: متوسطة)، ومن (3.68) إلى (5.00) (الفئة الثالثة: مرتفعة).

رابعًا، الصـــدق والثبـــات

تم التحقُّق من صدق أداة البحث عن طريق الآتي:

الصدق الظاهري للأداة. وحتى يُتحقق منه، عُرِضت الأداة بصورتها الأولية على (13) مُحكِّمًا مُتخصِّصًا في التربية الخاصة وصعوبات التعلم من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والجامعة الأردنية، للتأكُّد من أنها تقيس ما وُضِعت لأجله، وبناءً على ما توصل إليه الباحثان من آراء ومُقترحات تحسينية من قبل المحكمين، عُدِّلت (33) فقرة في الصورة الأولية للاستبانة إلى (21) فقرة، اقتُرِح تعديل البعض منها، وحذف البعض الآخر. ومن جانب التحقق من صدق بناء الأداة، فقد طُبِّقت على عينة استطلاعية تتكون من (30) فردًا من مجتمع البحث، ولكن من خارج عينة البحث المُستهدفة، وذلك لحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الفقرات بالبُعد الذي تنتمي إليه.

الاتِّساق الداخلي للأداة. حُسِبت قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للبُعد المُنتمية إليه، إذ تراوحت هذه القيم ما بين (*405.-**918.)، وهي قيم دالة إحصائيًّا. وجدول 2 يُبيّن ذلك.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات فقرات بُعد معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل بالدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	.613**	**12**	.867**
2	.649**	**13**	.815**
3	.792**	**14**	.858**
4	.474**	**15**	.838**
5	.773**	**16**	.811**
6	.745**	**17**	.793**
7	.761**	**18**	.907**
8	.837**	**19**	.918**
9	.405*	**20**	.914**
10	.799**	**21**	.855**
11	.797**		

** دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01).

تم التحقُّق من ثبات أداة البحث عن طريق الآتي:

استخراج معادلة ألفا كرونباخ. الذي يقيس مدى التناسق في استجابات أفراد العينة على جميع الفقرات الموجودة في الاستبانة، كما يُمكن تفسير ألفا بأنها معامل الثبات الداخلي بين الاستجابات، ويدل ارتفاع قيمته على ارتفاع درجة الثبات، ويتراوح ما بين (0) و(1)، وتكون قيمته مقبولة عند 60% وما فوق، أو 70% وما فوق. إذ بلغت قيمته في البحث الحالي (0.965).

طريقة التجزئة النصفية. بلغت قيمة الثبات بطريقة التجزئة النصفية لبُعد المعرفة (0.912)، كما بلغت قيمة معامل الارتباط لبُعد المعرفة بالأداة ككل (**849.).

خامسًا. الأساليب الإحصائية المستخدمة

- الإحصاء الوصفي، كالتكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية.
- الإحصاء الاستدلالي المُتضمِّن: (1) معامل ارتباط بيرسون؛ لمعرفة درجة الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة، والدرجة الكلية لبُعدِها المُنتمية إليه، و(2) معامل كرونباخ

ألفا وطريقة التجزئة النصفية؛ للتأكد من ثبات الأداة، و(3) تحليل التباين الأحادي؛ لإيجاد الفروق في تقييم معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل تبعًا لمتغير المسمى الوظيفي، و(4) اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ لإيجاد الفروق في تقييم المعرفة بالنموذج تبعًا للمتغيرات الآتية: (الجنس، والمؤهل العلمي، وهل تلقيت تدريبًا مُسبقًا عن نموذج الاستجابة للتدخل؟)، و(5) اختبار شيفيه؛ للمقارنات البعدية والكشف عن مواقع الفروق.

نتـــائج البحـــث ومناقشتهـــا:

السؤال الأول: ما تقييم معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمكة؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسِبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث وفقًا لفقرات البُعد الأول الموسوم بمعرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازليًّا وفقًا لمتوسطها الحسابي، وجدول ٣ يُبيّن ذلك.

جدول ٣ استجابات أفراد عينة البحث على فقرات بُعد المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل

الرقم	الفقـــــــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
21	لدي المعرفة بأن مراقبة المعلم لتقدم الطلبة الذين لديهم مؤشرات على صعوبات التعلم باستمرار يُفيد في الحد من زيادة الإحالات لبرامج التربية الخاصة	3.87	0.83	1	مرتفع
9	أعتقد بأن مستويات التدخل في نموذج الاستجابة للتدخل تختلف من حيث كثافة التدخل، ووقت التدخل، والمدة التي تتم فيها متابعة تقدم الطلبة	3.86	0.79	2	مرتفع
5	أعرف أن نموذج الاستجابة للتدخل يسمح بتقديم التدخلات المبكرة عن طريق الدعم الأكاديمي والسلوكي للطلبة الذين لديهم مؤشرات على صعوبات التعلم في فصول التعليم العام	3.84	0.87	3	مرتفع
16	أعلم بأن نموذج الاستجابة للتدخل يُحسِّن من أداء الطلبة الذين لديهم مؤشرات على صعوبات التعلم	3.78	0.87	4	مرتفع
3	أرى أن نموذج الاستجابة للتدخل يعمل على تحقيق الإدماج بين جهود التعليم العام والتربية الخاصة	3.67	0.89	5	متوسطة
4	لدي المعرفة بأن جوهر نموذج الاستجابة للتدخل يكمن في جودة التدريس والتقييم المستمر لمراقبة تقدم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم العام	3.65	0.87	6	متوسطة

17	أعلم بأن نموذج الاستجابة للتدخل يُحسِّن من أداء جميع الطلبة السلوكي	3.64	0.92	7	متوسطة
2	أعلم أن نموذج الاستجابة للتدخل من الأساليب الحديثة المستخدمة في الكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.58	0.90	8	متوسطة
6	أعرف أن المستوى الأول من النموذج يُسمى التدخل العام ويُقدِّم تعليمًا عالي الجودة وموجَّهٌ لجميع الطلبة ويُقدمه معلمو التعليم العام	3.39	0.86	9	متوسطة
7	لدي المعرفة بأن المستوى الثاني من النموذج يُسمى التدخل الإضافي ويُقدم خدمات وقائية أو علاجية وموجَّهٌ لمجموعة محددة من الطلبة الذين يختلف أداؤهم الأكاديمي عن مستوى صفهم	3.37	0.85	10	متوسطة
8	أعرف أن المستوى الثالث من النموذج يُسمى التدخل المكثف الموجه لعدد قليل من الطلبة الذين ليس لديهم استجابة كافية للتدخلات المقدمة لهم في المستويين الأول والثاني	3.36	0.86	11	متوسطة
20	أعرف بأن القياس المبني على المنهج يُستخدم لتحديد مقدار احتياج الطلبة للتدخلات التربوية المقدمة لهم	3.25	0.81	12	متوسطة
18	لدي المعرفة بأن القياس المبني على المنهج هو أداة التقييم المثبتة فاعليتها بواسطة الدراسات العلمية مع نموذج الاستجابة للتدخل	3.24	0.82	13	متوسطة
19	أعلم بأن القياس المبني على المنهج يُشير إلى مجموعة من الإجراءات التي تفحص مهارات الطلبة بناءً على أدائهم الفعلي وفقًا لمفردات المنهج الدراسي	3.24	0.78	13	متوسطة
10	أعرف بإجراء تقييمات الفحص الشامل لجميع الطلبة مرتين في السنة على الأقل	3.21	0.81	15	متوسطة
14	لدي المعرفة بأن إخلاص التنفيذ للتدخلات الأكاديمية كما وردت في الأبحاث العلمية من ركائز نموذج الاستجابة للتدخل	3.21	0.82	15	متوسطة
15	لدي معرفة بالأدوار والمهام الموكلة لي ضمن فريق المهنيين	3.09	0.91	17	متوسطة
11	أعرف باستخدام مراقبة التقدم للطلبة الذين يقرؤون ما دون مستوى صفهم الدراسي لتحديد إذا ما كان التدخل مُلائمًا لهم في المستوى الثاني أو الثالث من النموذج	2.66	1.08	18	متوسطة
13	أعرف باستخدام البيانات لوضع الطلبة في المستوى الثاني أو المستوى الثالث من النموذج	2.57	1.07	19	متوسطة
12	أعرف باستخدام التدخلات القائمة على الأدلة ضمن مستويات نموذج الاستجابة للتدخل	2.54	1.04	20	متوسطة
1	أمتلك المعرفة الكافية بمكونات نموذج الاستجابة للتدخل	2.41	0.89	21	متوسطة
	البعد ككل	3.31	0.67	–	متوسطة

عند النظر إلى البيانات الإحصائية الواردة في جدول 3 يتَّضح أن هناك تبايُنًا في درجة استجابات أفراد عينة البحث على بُعد المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل، إذ تراوحت متوسطات استجاباتهم ما بين (2.41) و (3.87)، وتقع هذه المتوسطات بالفئة الثانية والثالثة من المقياس، التي تُشير إلى درجة متوسطة ومرتفعة على أداة البحث، كما أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة البحث على هذا البعد بلغ (3.31)، ويقع هذا المتوسط في الفئة الثانية من المقياس، التي تتراوح ما بين (2.34) و (3.67)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة متوسطة.

ويعزو الباحثان ذلك إلى قلة تركيز المقررات الدراسية في مرحلة البكالوريوس والماجستير على الاستجابة للتدخل لتقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وعدم مواكبتها لما يُستجد في مجال تقييم هؤلاء الطلبة، وأيضًا قلة حث وتشجيع إدارة التعليم منسوبيها على الاطلاع على ما يُستجد من معلومات في هذا المجال، وقد يكون هناك قلة في الدعم أو الحوافز التي تقدمها إدارة التعليم لمنسوبيها لإجراء أبحاث علمية تواكب التقدم والمستجدات في مجال تقييم هذه الفئة من الطلبة، وأيضًا قلة التعلم الذاتي للمهنيين لما يُستحدث من معلومات قد تُسهِم في تحسين واقع التقييم للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهذا لا يتفق مع ما تسعى إليه رؤية المملكة العربية السعودية 2030، التي تنشد الوصول إلى تحسين جودة التعليم لكل الطلبة على مستوى التعليم العام والتربية الخاصة. إذ اختلفت هذه النتيجة مع دراسة ابداح وأبو زيتون (2020) التي أشارت إلى ضعف معرفة المعلمين بنموذج الاستجابة للتدخل، ودراسة الجهني (2020) التي أظهرت نتائجها أن معرفة مشرفي صعوبات التعلم ومشرفي الصفوف الأولية لنموذج الاستجابة للتدخل جاءت بدرجة مرتفعة، ودراسة العقيل والدغمي (2016) التي ذكرت أن أفراد عينتها من مديرات المدارس ومعلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم ليس لديهن الوعي الكافي بنموذج الاستجابة للتدخل.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\boldsymbol{\alpha \leq 0.05})$ في تقييم معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل تُعزى للمتغيرات الآتية: الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وهل تلقيت تدريبًا مُسبقًا عن نموذج الاستجابة للتدخل؟

أولًا، الجنس

استُخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل وفقًا لمتغير الجنس. وللكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث لمعرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل تبعًا لمتغير الجنس (ذكور وإناث)، استُخدِم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent Sample T-test، وظهرت النتائج كما في جدول 4.

جدول (٤) نتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق الإحصائية
بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث لبُعد معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل تبعًا لمتغير الجنس

المتغير	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	احتمالية الخطأ
الجنس	ذكر	3.33	0.60	0.863	294	0.389
	أنثى	3.26	0.79			

تُشير نتائج جدول 4 فيما يتعلق بمعرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير الجنس بدلالة إحصائية بلغت (0.389) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05). ويعزو الباحثان ذلك إلى وجود توافق بين ما يُقدَّم للمهنيين من مُدخلات معرفية سواءً كانت مقررات جامعية لمن لهم التخصص ذاته، أو دورات أو برامج تدريبية في أثناء الخدمة أو قبلها، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما ذكرته نتائج دراسة ابداح وأبو زيتون (2020)، ودراسة الجهني (2020)، بعدم وجود فرق دال إحصائيًا لأثر متغير الجنس في المعرفة بالنموذج.

ثانيًا، المسمى الوظيفي

يُبيِّن جدول 5 تباينًا ظاهريًّا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل تبعًا لمتغير المسمى الوظيفي.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لمعرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل تبعًا لمتغير المسمى الوظيفي

المتغير	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المسمى الوظيفي	مدير/ة مدرسة	3.17	0.48
	معلم/ة صعوبات تعلم	3.60	0.87
	معلم/ة تعليم عام (صفوف أولية)	3.21	0.51
	مرشد/ة طلابي/ة	3.28	0.82

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، استُخدِم تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA، ويوضِّح ذلك جدول 6.

جدول (٦) تحليل التباين الأحادي لأثر المسمى الوظيفي على معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	7.646	3	2.549	5.890	0.001
داخل المجموعات	126.351	292	0.433		
الكلي	133.997	295			

تُشير البيانات الإحصائية الواردة في جدول 6 إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى أثر المسمى الوظيفي، ولمعرفة مواقع هذه الفروق أُجريت المقارنات البعدية باستخدام طريقة شيفيه، ويُبيِّن ذلك جدول 7.

جدول (٧) المقارنات البعدية بطريقة شيفيه

لأثر متغير المسمى الوظيفي في معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل

المتغير	الفئـــة	المتوسط الحسابي	مدير/ة مدرسة	معلم/ـة صعوبات تعلم	معلم/ـة تعليم عام (صفوف أولية)	مرشد/ة طلابي/ـة
المسمى الوظيفي	مدير/ة مدرسة	3.17	–	0.018*	0.985	0.888
	معلم/ـة صعوبات تعلم	3.60		-	0.002*	0.099
	معلم/ـة تعليم عام (صفوف أولية)	3.21			-	0.945
	مرشد/ة طلابي/ـة	3.28				-

باستعراض البيانات الإحصائية الواردة في جدول 7 يتبيَّن وجود فروق دالة إحصائيًّا لأثر المسمى الوظيفي بين فئة المسمى الوظيفي (مدير/ة مدرسة)، وفئة المسمى الوظيفي (معلم/ـة صعوبات تعلم)، لصالح فئة المسمى الوظيفي (معلم/ـة صعوبات تعلم)، ووجود فروق دالة إحصائيًّا لأثر المسمى الوظيفي بين فئة المسمى الوظيفي (معلم/ـة تعليم عام "صفوف أولية")، وفئة المسمى الوظيفي (معلم/ـة صعوبات تعلم) لصالح فئة المسمى الوظيفي (معلم/ـة

صعوبات تعلم). ويعزو الباحثان ذلك إلى أن معلمي صعوبات التعلم قد يكون لديهم اهتمام أكبر من غيرهم بجودة وحداثة أساليب التقييم والتشخيص المُتَّبعة في برامج صعوبات التعلم، التي يُبنى على أساسها سائر عملهم مع طلبة صعوبات التعلم، كما أن طبيعة التخصص لها دور في ذلك، إضافةً إلى أن دراستهم الجامعية تقتضي منهم المعرفة بأساليب التقييم والتشخيص. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العقيل والدغمي (2016) التي أشارت إلى أن الوعي بنموذج الاستجابة للتدخل جاء لصالح معلمات صعوبات التعلم.

ثالثًا، المؤهل العلمي

استُخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل وفقًا لمتغير المؤهل العلمي. وللكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث لمعرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل تبعًا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس ودراسات عليا)، استُخدِم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وظهرت النتائج كما في جدول 8.

جدول (٨) نتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث لبُعد معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	احتمالية الخطأ
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.37	0.65	2.899	294	0.004
	دراسات عليا	3.11	0.70			

تُشير النتائج الواردة في جدول 8 فيما يتعلق بمعرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير المؤهل العلمي بدلالة إحصائية بلغت (0.004)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وجاءت الفروق لصالح فئة البكالوريوس. وقد يُعزى ذلك إلى أن النسبة الأكبر من الاستجابات الواردة من قبل أفراد عينة البحث كانت من فئة البكالوريوس، كما قد يكون لقلة المقررات العلمية في مرحلة

الدراسات العليا واعتمادها أكثر على الجانب البحثي دورٌ في ذلك، وقد يكون أيضًا لندرة المقررات التي تركز على الاستجابة للتدخل في مرحلة الماجستير دورٌ آخر. إذ اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجهني (2020)، على حين اختلفت مع دراسة الزارع والحسيني (2020) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا وفق متغير المؤهل العلمي.

رابعًا، هل تلقيت تدريبًا مُسبقًا عن نموذج الاستجابة للتدخل؟

استُخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل وفقًا لمتغير: هل تلقيت تدريبًا مُسبقًا عن نموذج الاستجابة للتدخل؟ وللكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث لمعرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل تبعًا لمتغير: هل تلقيت تدريبًا مُسبقًا عن نموذج الاستجابة للتدخل؟ (نعم، حصلت على تدريب- لا، لم أحصل على تدريب)، استُخدِم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وظهرت النتائج كما في جدول 9.

جدول (٩) نتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث لبُعد معرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل تبعًا لمتغير هل تلقيت تدريبًا مُسبقًا عن نموذج الاستجابة للتدخل؟

المتغير	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	احتمالية الخطأ
هل تلقيت تدريبًا مُسبقًا عن نموذج الاستجابة للتدخل؟	نعم، حصلت على تدريب	4.16	0.63	6.005	294	0.000
	لا، لم أحصل على تدريب	3.25	0.64			

تُشير النتائج الواردة في جدول 9 فيما يتعلق بمعرفة المهنيين بنموذج الاستجابة للتدخل، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير هل تلقيت تدريبًا مُسبقًا عن نموذج الاستجابة للتدخل؟ بدلالة إحصائية بلغت (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وجاءت الفروق لصالح فئة (لا، لم أحصل على تدريب). وقد يُعزى ذلك إلى أن البرامج التدريبية على الأغلب لا تركز على المعلومات المعرفية وإنما تركز على الأداء، فالتدريب قد لا يزيد المعرفة، وإنما يكون اكتساب المعرفة بالاطلاع، وبالمقررات

الجامعية، وبالتعليم الذاتي، وغيره. ومن جانبٍ آخر، فهناك أهمية لتجويد برامج التطوير المهني ومواكبتها لما يُستحدث من معارف علمية تُنشر عن طريق الأبحاث العلمية، إذ ذكرت دراسة السلامة (2019) Alsalamah أن هناك تدنيًا في جودة برامج التطوير المهني التي حُصل عليها، واستخدام المعلمين لموارد منخفضة الجودة في تنمية معارفهم. إذ لم تتفق هذه النتيجة مع أي دراسة سابقة، على حين اختلفت مع بحث ويرتز وكاربنتر (2013) Werts and Carpenter الذي أشار إلى أن النتيجة جاءت لصالح من تلقوا تدريبًا على نموذج (RTI).

التـــوصيـــات:

١- تعزيز الإدراك بأهمية البحث العلمي ومتابعة المهنيين لمستجدات الأبحاث العلمية التي تُعنى بالنماذج المطوّرة للميدان التربوي بكل أصعدته سواء على صعيد مجال التربية الخاصة أو على صعيد مجال التعليم العام.

٢- أهمية تضمين نظام الدعم متعدد المستويات كمقرر نظري وميداني في المرحلة الجامعية لتخصص التربية الخاصة وللتخصصات ذات العلاقة.

٣- إنشاء وتهيئة مراكز تدريب متخصصة في نظام الدعم متعدد المستويات، تُدار من قبل أعضاء هيئة التدريس والباحثين المهتمين في هذا المجال، وذلك لسد الفجوة بين ما ينشده المتخصصون في هذا المجال، والواقع الميداني.

٤- توظيف الفريق متعدد التخصصات بكل عناصره في جميع المدارس، وتأكيد قيمة وجوده، وإبراز دوره والفائدة المرجوة إزاء ذلك.

□

المـــراجـــع

أولاً: المـــراجـــع العـــربيـــة:

أبا حسين، وداد بنت عبد الرحمن؛ والسماري، منيرة بنت راشد. (2016). مستوى المعرفة والتوجه نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل لدى معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *4*(13)، 212-252. https://cutt.us/u9n4J

أبا حسين، وداد بنت عبد الرحمن؛ والشويعر، شروق سليمان. (2019). آراء أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *8*(28)، 1-32. https://cutt.us/msfhO

ابداح، روان عدنان؛ وأبو زيتون، سليمان موسى. (2020). معرفة معلمي الصفوف الأساسية باستراتيجية الاستجابة للتدخل RTI لطلبة صعوبات التعلم حسب متغيري سنوات الخبرة والجنس. *المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات*، *1*(7)، 760-787. https://cutt.us/FNqlm

أبو الرب، محمد عمر محمد. (2016). مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية*، *1*(2)، 91-133. https://cutt.us/NON5s

أبو جادو، صالح محمد. (2020). *علم النفس التربوي*. (ط. 14). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو نيان، إبراهيم سعد. (2020). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

أبو نيان، إبراهيم سعد. (2021). *صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات*. دار الموسوعة للنشر والتوزيع.

أحمد، محمد رياض؛ أحمد، محمد عبد التواب؛ مصطفى، دعاء محمد. (2015). التوجهات الراهنة في اجراءات التعرف على ذوي صعوبات التعلم: نموذج الاستجابة للتدخل. *مجلة كلية التربية*، *31*(5)، 2-33. https://cutt.us/AIxFn

البتال، زيد بن محمد. (2019). تحسين مُخْرَجَات التعليم: تطبيقات الاستجابة للتدخل لمراقبة التقدُّم الأكاديمي لدى التلاميذ باستخدام القياس المبنيّ على المنهج. *مجلة العلوم التربوية*، *31*(1)، 19-47. https://cutt.us/yQzuy

توملينسون، كارول آن. (2020). *كيفية استخدام التدريس المتمايز في الفصول الدراسية المتنوعة أكاديمياً* (وداد بنت عبد الرحمن أبا حسين، مُترجِم). دار جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر في 2017).

الجعيدي، عمر محمود أحمد عبد الله. (2020). *أثر استخدام مدخل الاستجابة للتدخل في بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات التعلم* [أطروحة دكتوراة، جامعة الأزهر – القاهرة]. قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

الجهني، بيان حمدي ضويعن. (2020). المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية ومعوقات تطبيقه في المملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 126، 23-43. https://cutt.us/h7SNp

الحاج، محمود أحمد. (2019). *الصعوبات التعليمية (الاعاقة الخفية) – المفهوم – التشخيص – العلاج*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. https://cutt.us/SRQy9

الخطيب، جمال؛ الحديدي، منى؛ السرور، ناديا؛ الصمادي، جميل؛ يحيى، خولة؛ العمايرة، موسى؛ الروسان، فاروق؛ الزريقات، ابراهيم؛ والناطور، ميادة. (2019). *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*. (ط. 9). دار الفكر ناشرون وموزعون.

الخطيب، عدنان حسن. (2017). *المدرسة الإسلامية نشأةً وتطوراً وواقعاً ومستقبلاً*. العبيكان. https://cutt.us/ZNH7b

رؤية 2030 المملكة العربية السعودية. (2016). *في رؤية المملكة العربية السعودية 2030*. https://cutt.us/qBLZ5

الزارع، أحمد محمد عبد الرحمن؛ والحسيني، عبد الناصر الأشعل فيصل. (2020). مدى توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، 13، 19-50. https://cutt.us/sX9rq

الزيات، فتحي. (2015). *صعوبات التعلم التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج*. مكتبة الانجلو المصرية. https://cutt.us/Cqaxu

السلامة، أريج بنت علي بن عبد الله. (2014). *برنامج تدريبي مقترح لتنمية مفهوم الاستجابة للتدخل لدى: العاملين ببرنامج صعوبات التعلم*. دار المسيلة للنشر والتوزيع.

السيف، نورة بنت سعد. (2020). *برنامج تدريبي لتنمية وعي التربويين بنموذج الاستجابة للتدخل للتعرّف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

شتيوي، حسني عرفات؛ ومحمد، ابتسام علي. (2015). *قياس وتشخيص ذوي صعوبات التعلم*. دار الزهراء.

صابر، محمد سميح ممدوح. (2018). *استراتيجيات علم النفس التربوي بين الواقع والمأمول*. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

الظويفري، أروى خليف سرور. (2022). *تقييم معرفة واستعداد المهنيين بتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمكة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

العقيل، أروى بنت صالح. (2021). *تقييم صعوبات التعلم: الأساليب المعاصرة للتعرُّف على صعوبات التعلم (النظرية والتطبيق)*. دار الزهراء.

العقيل، أروى بنت صالح؛ والدغمي، عهود بنت عبد الرحمن. (2016). وعي واستعداد العاملات في برامج صعوبات التعلم باستراتيجية الاستجابة للتدخل في منطقة الجوف. *مجلة كلية التربية*، *35*(169)، 671-699. https://cutt.us/XskhC

كريسويل، جون. (2019). *تصميم البحوث الكمية- النوعية- المزجية* (عبد المحسن عايض القحطاني، مُترجِم). دار المسيلة للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في 2014).

كوفمان، جيمز؛ هالاهان، دانييل؛ بولين، بيج؛ وبدر، جينماري. (2021). *التربية الخاصة ما هي ولماذا نحتاج إليها* (عهود بنت محمد الرشيد ونبيل بن شرف المالكي، مُترجِم). دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في 2018).

المالكي، كريمة بنت خميس بن جمعان؛ والشيحة، مها بنت حمد. (2020). *دليل المعلم لتطبيق القياس المبني على المنهج في فصول التعليم العام*. https://cutt.us/zATmf

هيئة التحرير. (2016). اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. *مجلة الجنان لحقوق الإنسان*، *9*(10)، 169-206. https://cutt.us/Abfdc

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2017). *المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية*. https://cutt.us/IwcYQ

وزارة التعليم. (2020). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. https://cutt.us/vPsnf

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Alahmari, A. (2018). *General Education Teachers' Perceptions of Response to Intervention Implementation: A Qualitative Interview Study* (Publication No. 10751530) [Doctoral dissertation, University of South Florida]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Alsalamah, A. A. (2019). *Perceptions of Knowledge of Teachers of Students with Learning Disabilities regarding Response to Intervention* (Publication No. 22582833) [Doctoral dissertation, University of Washington State]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Anderson, Y. (2017). *Teacher Perceptions of the Effectiveness of the Response to Intervention (RTI) Process* (Publication No. 10271472) [Doctoral dissertation, University of Christian]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Bruner, W. L. (2016). *Response to Intervention: K-8 Regular Education Teachers' Perceptions of Effectiveness* [Doctoral dissertations, State University of East Tennessee]. Digital Commons @ East Tennessee State University. https://cutt.us/m4hCp

Carpenter, K. L., Cureton, N. I., & Latacha, K. N. (2013). *Response to Intervention: An Investigation of Training, Perceptions, and Fidelity of Implementation* (Publication No. 3603728) [Doctoral dissertation, University of Lipscomb]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Deloach, D., & Woodason, J. (2017). *Educator Perceptions of Response to Intervention* (Publication No. 10685539) [Doctoral dissertation, University of Lipscomb]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2016). Responsiveness-To-Intervention: A "Systems" Approach to Instructional Adaptation. *Theory Into Practice*, *55*(3), 225-233. https://cutt.us/FUCHS

Gischlar, K. L., Keller-Margulis, M., & Faith, E. L. (2019). Ten Years of Response to Intervention: Trends in the School Psychology Literature. *Contemporary School Psychology*, *23*(3), 201-210. https://cutt.us/LK5X1

Grable, C. R. (2019). *The Implementation of Response to Intervention (RTI): An Indiana Case Study* (Publication No. 13426801) [Doctoral dissertation, University of Ball State]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Grapin, S. L., Waldron, N., & Joyce-Beaulieu, D. (2019). Longitudinal Effects of RTI Implementation on Reading Achievement Outcomes. *Psychology in the Schools*, 56(2), 242-254. https://cutt.us/WE053

Grosche, M., & Volpe, R. J. (2013). Response-to-Intervention (RTI) as a Model to Facilitate Inclusion for Students with Learning and Behaviour Problems. *European Journal of Special Needs Education*, *28*(3), 254-269.

Hemmerling, S. (2012). *Leadership Characteristics Needed to Implement A Successful Response to Intervention Model* (Publication No. 3540449) [Doctoral dissertation, University of Capella]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Hutchinson, M. M. (2018). *Addressing RTI/MTSS Implementation Fidelity in Pennsylvania* (Publication No. 10841464) [Doctoral dissertation, University of Indiana]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Justice, E. C. (2020). *A Case Study of Teachers' Perception of Middle School Level Response to Intervention* (Publication No. 27741969) [Doctoral dissertation, University of Grand Canyon]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Kaufman, J. (2016). *A Case Study on The Effectiveness of a Response to Intervention Model for Elementary Students* (Publication No. 10152758) [Doctoral dissertation, University of Lamar]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Layne, F. L. (2015). *The Perceptions of Response to Intervention Campus Coordinators on The Preparation and Process of Response to Intervention in Elementary Schools* (Publication No. 13814082) [Doctoral dissertation, University of Dallas Baptist]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Lopuch, J. (2018). Commentary Context Matters: Insight on How School-Based Factors Impact the Implementation of Response to Intervention and Achievement for Students with Learning Disabilities. *Insights into Learning Disabilities*, *15*(2), 207-221. https://cutt.us/MShFx

Moreno, L. (2014). *Perceived Educator Knowledge of Response to Intervention (RTI)* (Publication No. 3670500) [Doctoral dissertation, University of Texas at Arlington]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

National Center for Learning Disabilities. (2017). *What is RTI?* https://cutt.us/syDcR

Patrikakou, E. N., Ockerman, M. S., & Hollenbeck, A. F. (2016). Needs and contradictions of a changing field:Evidence from a national response to intervention implementation study. *The Professional Counselor*, *6*(3), 233-250. https://cutt.us/SUUiT

Reschly, D. J. (2014). Response to Intervention and the Identification of Specific Learning Disabilities. *Topics in Language Disorders*, *34*(1), 39-58. https://cutt.us/ANau9

Santana, M. (2020). *Achieving the Goals of Response to Intervention (RTI); An Implementation Study* (Publication No. 27996899) [Doctoral dissertation, University of Lincoln Memorial]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Symington, T. M. (2021). *A System of Support: Intervention Practices and Student Achievement* (Publication No. 28319916) [Doctoral dissertation, University of Oakland]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

U.S. Department of Education. (2021). 43rd Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act. https://cutt.us/LfU2p

Washington, W. (2015). *A Case Study of Response-to-Intervention Data Teams* (Publication No. 3732461) [Doctoral dissertation, University of Walden]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Werts, M. G., & Carpenter, E. S. (2013). Implementation of tasks in RTI: Perceptions of special education teachers. *Teacher Education and Special Education*, *36*(3), 247-257. https://cutt.us/fdaVk

Wheeler, J. R. (2015). *Teachers' and School Principals' Perception of Barriers and Faciltators in Response to Intervention Implementation and Use for Specific Learning Disability Referrals* (Publication No. 3711962) [Doctoral dissertation, University of Alabama]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

White, S. B. (2017). *A Qualitative Study of Systemic Factors Contributing to Successful Implementation of Response to Intervention Programs in Elementary Schools* (Publication No. 10262049) [Doctoral dissertation, University of Florida State]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

No (13), July 2022, PP. 1 – 32

Using the WIDA Screener to Identify the Different levels of Students Learning English in Saudi Arabia

By

Maryam Khalaf Alanazi

Master Degree
Curriculum and Instruction
Northern Illinois University

Using the WIDA Screener to Identify the Different levels of Students Learning English in Saudi Arabia(*)

Maryam Khalaf Alanazi (**)

Abstract

This paper proposes a curriculum program about using the World-Class Instructional Design and Assessment (WIDA) Screener to assist educators in general and educators in 49th High School in Riyadh in particular to identify the English language proficiency levels of students who are learning English in the Kingdom of Saudi Arabia. Once students' proficiency levels in English language are determined by the WIDA Screener, the educators will create a supportive program that has some lessons which focus on improving the four skills of English language: listening, speaking, reading, and writing. The expected results after using the WIDA Screener will be positive on both students' English language proficiency level and on teachers' teaching methods and instructions as well.

Keywords: Curriculum and Instruction, English language proficiency, WIDA Screener.

(*) بحث مستلم من رسالة ماجستير بعنوان: استخدام أداة ويدا للتعرف على المستويات المختلفة للطلاب الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية

(**) Master Degree, Curriculum and Instruction, Northern Illinois University

E-mail: ohmaryam22@hotmail.com

استخدام أداة تقييم ويدا للتعرف على المستويات المختلفة للطلاب اللذين يتعلمون اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية

مـريـم بنت خلـف العـنزي(*)

ملخـــــــص

يهدف هذا المشروع إلى اقتراح برنامج منهجي حول استخدام أداة تقييم وتصميم تعليمي تساعد المعلمين بشكل عام والمعلمين في الثانوية التاسعة والأربعون بالرياض بشكل خاص لمعرفة مستويات إتقان اللغة الإنجليزية للطلاب الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية. وفي حال تم تحديد درجة مستوى الإتقان سوف يقوم المعلمون بإنشاء برنامج دعم للطلاب ذوي المستوى المتدني يحتوي على بعض الدروس التي تركز على تحسين المهارات الأربعة: الاستماع و التحدث و القراءة والكتابة. وبعد الانتهاء من تفعيل برنامج الدعم سيقوم المعلمون بتقييم هؤلاء الطلاب باستخدام WIDA Screener لتحديد مستوى الإتقان مرة أخرى. ستكون النتائج المتوقعة إيجابية بعد استخدام هذه الأداة على مستوى الطلاب و أيضا على طرق التدريس للمعلمين.

الكلمات المفتاحية: المناهج وطرق التدريس، إتقان اللغة الإنجليزية، WIDA Screener

(**) درجة الماجستير في المناهج و طرق التدريس - جامعة الينوي الشمالية، إيميل: ohmaryam22@hotmail.com

Introduction

In today's world, many countries have sought to teach their people a new language which is different from their own native language. One of the languages that many countries pay much attention and effort to teach it their individuals is English because it is considered a worldwide language. One of these countries is Saudi Arabia which made learning English compulsory from grade four in the elementary stage up to the university stage. According to the educational policy in Saudi Arabia, one of the objectives of teaching English is to provide Saudi students with the basic language skills such as speaking, listening, reading, and writing as clarified in table 1. However, in Saudi schools, students must take English and must only pass it without paying much attention to the most important skills of English such as speaking, listening, reading, and writing. Alshumaimeri (2003) in his research stated that "teachers have pointed out that students leave the secondary stage without the ability to carry out a short conversation''. One of the problems which Abker (2020) stated in his research that Saudi students had some pronunciation problems regarding some English morphemes. Such problem is one of many problems which is due to the lack. Such problems cause students difficulties when they go to college as Alkhasawneh (2010) indicated that after finishing schools and going to college, Saudi students have limited understanding of English which hinders them from even following the basic instructions. He explained that these students have limited knowledge of "vocabulary, grammar, organization of ideas, and referencing [which] affect their ability to communicate in writing and speaking" with their peers and instructors in college (Alkhasawneh, 2010). Unruh and Obeidat (2015) stated that students who finished high stage and decided to go to the United States to get their undergraduate

degree, they realized that their English language proficiency was limited especially their skills of writing and speaking. This indicates that some Saudi students have a limited level of English language proficiency. As an English teacher at a high school, I noticed that there is a big number of students who cannot speak, read, and write English. Although the new English curriculum focuses on the four skills of English language and these skills are given much attention and effort in the improvement of the English curriculum (Almalki, 2014), students' outcomes did not meet the advanced levels of English language proficiency and the objectives of teaching English.

Table 1

Teaching English General Objectives in Saudi Arabia (Ministry of Education, General Director of Curriculum, 2002).

When Saudi students learn English, they will be able to:
▪ develop their intellectual, personal and professional abilities.
▪ acquire basic language skills in order to communicate with the speakers of English Language.
▪ acquire the linguistic competence necessarily required in various life situations.
▪ acquire the linguistic competence required in different professions.
▪ develop their awareness of the importance of English as a means of international communication.
▪ develop positive attitudes towards learning English.
▪ develop the linguistic competence that enables them to be aware of the cultural, economic and social issues of their society in order to contribute in giving solutions.
▪ develop the linguistic competence that enables them, in the future, to present and explain the Islamic concepts and issues and participate in spreading Islam.
▪ develop the linguistic competence that enables them, in the future, to present the culture and civilization of their nation.
▪ benefit from English –speaking nations, in order to enhance the concepts of international cooperation that develop the understanding and respect of cultural differences among nations.
▪ acquire the linguistic bases that enable them to participate in transferring the scientific and technological advances of other nations to their nation.
▪ develop the linguistic basis that enables them to present and explain the Islamic concepts and issues and participate in the dissemination of them.

Learning English in Saudi Arabia

Learning English in Saudi Arabia started in 1927 and has went through many developments during 1944 and 1946 (Alseghayer, 2007). Culturally, Saudi Arabia has not been colonized by any different cultures, especially European cultures (Ullah, 2007). Nouraldeen and Elyas (2014) commented that when "English stated to be taught in Saudi Arabia, the society did not embrace it immediately and encountered public refusal". However, with modernization and globalization, this public refusal to learn English has been changed as Alseghayer (2012) indicated that "Saudis' attitudes toward English are highly positive". Alseghayer reported this information depending on the findings of "a number of empirical studies conducted in the past two decades on the attitude of Saudi people toward English language in general and learning it in particular" as mentioned in his study.

Islam is the religion of Saudi Arabia and Arabic is its formal language. Arabic language has a special position in Saudis' heart because it is the language of the Holy Qura'an (the Holy book of Islam). Alrashidi and Phan (2015), pointed out that "Islam is at the heart of all aspects of Saudis' lives and dominates their culture, beliefs and customs" (p. 34). Islam is a religion which encourages Muslims to learn different languages as mentioned in the following famous Hadith (Hadith means the exact words of prophet Mohammed, the messenger of Islam):

"He whoever learns other people's language will be secured from their cunning"

Saudi Muslim scholars encourage Muslim generations to learn a different language, however, some of these scholars have some concerns

that first these young generations may be exposed to Western thoughts which some may be contradicted with their Islamic thoughts, second that learning a foreign language may affect their native language, and third that these generations may lose their Saudi identities (Mahboob & Elyas, 2014, p.132).

On the other hand, some Muslim Saudi scholars have a different point of view from the previous one above. Alhajailan (2009) clarified this point by stating that learning a foreign language is not considered a problem because it gives young learners an opportunity to acquire knowledge and sciences of other cultures and also it helps them to serve and spread Islam.

At the political level, after the events of September 11th, there were many criticisms about the curriculum in Saudi schools represented by curriculum change and development requests. These requests have been issued regarding the educational reforms of the Saudi curricular and the practices of teaching English (Elyas & Picard, 2010, p.137). Mahboob and Elyas (2014), pointed that "the Higher Committee on Education Policy in KSA was under pressure from the US government to introduce English Language studies at primary schools in the Kingdom in order to expose its youth to the idea of acceptance and tolerance of others (USA and the West) and introducing the concept of living in harmony with [others]" (p.130). As a result of such pressure, the Ministry of Education has developed the English curriculum and instead of only focusing on its local culture, there is also a focus on Western cultures as a way to show the "differences between sociocultural practices, but not as a clash of civilizations" (Elyas, 2008).

At the economical level, English language has an important role in the improvement of the Saudi economy. This significant relation can be explained by what Mahboob and Elyas (2014) wrote that:

The foreign-run company that has had the greatest impact on the KSA economy, and on the framing of EFL instruction, is The Arabian American Oil Company, also known as Aramco (founded in 1933). This company was owned by US interests until 1988, and was initially operated mostly by American citizens. It is now solely owned by the KSA government, but still has a large proportion of foreign workers. Since this company dominates the economy, the need for its foreign workers and managers to communicate with Saudi locals is a priority. One result of this need has been the promotion of English language instruction locally. Even though this company is now mainly Saudi owned, technical expertise is still sourced from the USA either in the form of expatriate labor or American trained Saudis. English has become intrinsically linked with the discourse of petroleum. Oil has proven to be so vital to the development of English that people like Karmani (2005c) have labeled the study of dynamics of oil with the spread of English in the Arabian Gulf region as 'petro-linguistics' (p. 130).

Alhag and Smadi (1996) explained that there were many English language institutions and centers established in Saudi Arabia for all Saudis to improve their English language. Faruk (2013), and Mahboob and Elyas (2014) commented that the main goal of teaching and learning EFL in the society of Saudi Arabia is to enlighten Saudi learners of how to use English perfectly which will enable them to have jobs in the most prestigious companies such as Aramco, Saudi Airlines,

etc. So, one of the main requirements that companies is looking for in the job applicants is the ability to speak and write English perfectly.

English Language Follow up Assessment in Saudi Schools

Unfortunately, there is no follow up assessment tools that are only used yearly to monitor students' levels of English language proficiency. Qadi (2021) stated that every teacher assesses the learning of their students' outcomes in their own method based on their own ideas and views regarding teaching, learning, and assessment. Alhareth and Aldighrir (2014) argued that "In Saudi Arabia, any form of assessment aims at measuring the education curriculum's outcome", and this type of assessment is only done in the middle and the end of the academic year and its goal is only to test students' cognitive skills regarding the given curriculum. The form of assessments used in Saudi schools are traditional tests where students use a paper and a pencil to answer the given questions which contain filling the gaps, multiple choices, true and false, and essay questions as Alsadaawi (2010) stated in his study. Taras (2015) emphasized that traditional assessment forms are not effective ways which do not require students to show higher thinking skills. Also, she insisted that this type of assessment only measures a very limited number of cognitive functions and skills that are related with the ability of remembering information that students already acquired out of the textbook. So, there is no annual assessment tool which aims to identify students' levels of English language proficiency and the only available assessments are only assessing students' performance during the middle and at the final of the school year.

The Purpose of this Program

In this paper, I want to propose using the World-Class Instructional Design and Assessment (WIDA) Screener to help teachers identify the different levels of students learning English in any grade in Saudi Arabia because the students' English language levels are different at the same grade. The goal of using the WIDA assessment is to help teachers find out the difficulties students have which hinder them from having high levels of English Language proficiency. After identifying these difficulties, teachers can start serving the appropriate supportive programs that assist students with limited levels of English proficiency. According to Vladimirova (2016), when the WIDA assessment identifies the English language proficiency level of each student, the district will divide the students "into one [of] the following categories: Newcomer, Beginner, Intermediate, Advanced, [or] Transition" (p.40) to put them in the appropriate supportive programs to help them acquire the required knowledge and skills for each level. The focus of this paper is on using this WIDA Screener.

World-Class Instructional Design and Assessment (WIDA) Screener

According to WIDA Website, "The WIDA Consortium is made up of 39 U.S. states and territories dedicated to the research, design and implementation of a high-quality, culturally and linguistically appropriate system to support English language Learners in K-12 contexts". Also, as mentioned in the website that the system of WIDA is based on standards, professional learning, and assessments. WIDA Screener is actually a short version of WIDA ACCESS for ELLS. When writing about WIDA Screener, there should be a description about its

main version which is ACCESS for ELLS because they are considered the same, however, the WIDA Screener is an on-demand test which can be administered at any time during the year of school.

According to the WIDA Website, the WIDA Screener is "an English language proficiency assessment given to incoming students in Grades 1- 12 to assist educators with the identification of students as an English learners (EL)". Also, this screener assessment helps "identify students who will benefit from a Language Instructional Educational program" (Minnesota Department of Education, 2017, p.5). This assessment is on-demand and it is done during the school year. It has two forms, the online form for only the US students and the paper form for international students. The goal of WIDA Screener is to help teachers decide whether a student is considered eligible for supportive programs for English learners. According the WIDA website, there are six language proficiency levels which Entering, Beginning, Developing, Expanding, Bridging, and Reaching. WIDA Screener includes five forms for each grade-level group which are Grade 1, Grade 2-3, Grade 4-5, Grade 6-8, and Grade 9-12). This assessment is aligned with the English Language Development Standards of WIDA. Each grade-level group has an Entry Task and four language domain tests which assess social and academic in Listening, Speaking, Reading, and Writing. When completing the Entry Task, students go on to either path A or path B based on their performance on the screener. Teachers are required to take the WIDA Screener Paper training course before administrating the test. The test time is approximately 70 minutes.

Standards of WIDA Screener:

When writing about the standards of WIDA Screener, they are identical to the main version which is ACCESS for ELLs® (English Language Proficiency Assessments, Illinois State Board of Education). So, I will write about the WIDA ACCESS for ELLs. The WIDA frame consists of two basics elements: "1) a strong representation of the language of the state academic standards across the core content areas; and 2) consensus by member states on the components of the English language proficiency standards" (Bauman, Boals, Cranley, Gottieb, & Kenyon, 2007, p.82). The following standards in Table 2 exemplify the "social, instructional, and academic language" which learners need to participate with their educators, peers, and the curriculum in schools (2012 Amplification of the English Language Development Standards, p.3).

Table 2

WIDA English Language Proficiency Standards

Standards	Description
1	English language learners communicate in English for social and instructional purposes in the school setting.
2	English language learners communicate information, ideas and concepts necessary for academic success in the content area of language arts.
3	English language learners communicate information, ideas and concepts necessary for academic success in the content area of mathematics.
4	English language learners communicate information, ideas and concepts necessary for academic success in the content area of science.
5	English language learners communicate information, ideas and concepts necessary for academic success in the content area of social studies.

Note. Reprinted from *English language proficiency assessment in the nation: Current Status and Future Practice.* By Jamal Abedi. *(Eds.).* (2007). *Retrieved from* https://education.ucdavis.edu/sites/main/files/ELP_Report.pdf

The WIDA Screener Score Reporting:

There are six levels of English language proficiency for each of the four domains (speaking, listening, reading, and writing. Students from each grade clusters: (1, 2-3, 4-5, 6-8, and 9-12) will get a score for each domain of the test. Also, they will receive three composite scores which are derived from the individual scores (WIDA Website):

- **Oral score**: combines speaking (50%) and listening (50%).
- **Literacy score**: combines reading (50%) and writing (50%).
- **Overall composite score**: combines listening (15%), speaking (15%), reading (35%), and writing (35%).

Therefore, the composite score is 70% which represents text-based proficiency, and 30% which represents the oral proficiency (Cook, Boals, Wilmes, & Santos, 2008).

The Impact of Using WIDA Screener Test on Students' English Proficiency

Miley and Farmer (2017) in their research found that English language proficiency of English learners has improved when using WIDA model of tests. Zhao and Maina (2015) in their study concluded that "students at lower English proficiency levels made higher gains (or progress) on ACCESS for ELLS" (p. 27). In the report of the Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (2013), it has been stated that 61 percent of students who enrolled in "the 2013 ACCESS for ELL test … made progress toward attaining English proficiency" (p. 12).

Such findings about using the WIDA test model in general and WIDA Screener Test in particular approve that the WIDA tests improve English learners' proficiency in English.

Current status of relevant curricular programs:

The U.S Department of Education supported the improvement of tests of English language proficiency by "funding through the Enhanced Assessment Grant under NCLB" for the goal of gauging "English language proficiency of students whose home language is not English" (Abedi,2007, p. 93). One of these assessments that measures ELs' English language is the English Language Development Assessment (ELDA) which is improved by the American Institute for Research and State Collaborative on Assessment and Students Standards in 2002. There are 7 states that still use this assessment for Title III accountability: Arkansas, Iowa, Louisiana, Nebraska, South Carolina, Tennessee, and West Virginia (Lara et al., 2007).

This assessment is mainly designed to measure the yearly progress of proficiency in association with "the English language proficiency (ELP) standards of participating states" (Lara et al., 2007). English Language Development Assessment measures students' English Language proficiency in the four domains: Listening, Speaking, Reading, and Writing. Also, ELDA helps educators to in improving special English language instruction to assist students progress and gain English proficiency and to successfully access the content of English Language Arts, Science, Math, and Social Studies. However, this assessment does not assess students' prior knowledge of school subjects. In other words, what is being assessed is "the students' understanding of the spoken and written texts about the concepts and their ability to write and speak about the concepts" (Lara et al., 2007, p.48).

There are two versions of ELDA and they are ELDA for grade K-2 and ELDA for grades 3-12 and both of them are "driven by theories of academic language and are both aligned to participating states' ELP standards" (Lara et al., 2007, p. 48). I chose one version of ELDA to write about it and compare it and the rest of the tests with the WIDA ACCESS for ELLS.

ELDA for Grades 3-12

Lara et al. (2007) stated that ELDA for grades 3-12 was published in 2005. It has four domains to be assessed at: Listening, Speaking, Writing, and Reading. Also, there are three Grade Clusters which are 3-5, 6-8, and 9-12. According to the American Institutes for Research (2005), the main reason "in decisions regarding grade clustering is the English Language development characteristics of the target population-diverse across grades 3-12, ranging from complete beginners to those who are fully English proficient" (p. 4). They added that ELDA Grades 3-12 version is "informed by second-language development theory of communicative competence" which assumes that English language proficiency tests have to assess language of both communication and participatory in the classroom context and they have to be convenient for the age and grade of students.

ELDA Standards

Under the mandate of No Child Left Behind (NCLB) Title III, ELDA is aligned with English language proficiency standards which are mandated to be linked to the standards of academic content and achievement in English language, Language Arts, Math, Social Studies,

and Science. This alignment and linking with the academic content and achievement standards assist limited English proficient students to gain the required proficiency in all subject (American Institutes for Research, 2005). Table 3 below is listing the ELDA standards. These standards are overall goals which describe what students have to know and be capable to perform as listeners, speakers, readers, and writers of English.

Table 3
ELDA Standards

Listening	Speaking	Reading	Writing
1. Comprehend spoken instructions 2. Determine main idea/purpose 3. Identify important supporting ideas 4. Determine speaker's attitude/perspective 5. Comprehend key vocabulary/phrases 6. Draw inferences, predictions, conclusions	1. Connect 2. Tell 3. Explain 4. Reason	1. Demonstrate pre-/ early reading skills 2. Comprehend key vocabulary/phrases 3. Comprehend written instructions 4. Determine main idea/purpose 5. Identify important supporting ideas 6. Draw inferences, predictions, conclusions 7. Determine writer's attitude/perspective 8. Analyze style/form	1. Planning and organizing 2. Writing a draft text: • Narrative • Descriptive • Expository • Persuasive 3. Revising 4. Editing 5. Writing Conventions

Note. Reprinted from English language development assessment (ELDA) English Language Proficiency Standards and Test and Items Specifications for Grades 3-12. By American Institutes for Research.

ELDA Score Reporting

In order to identify English language proficiency, the scale scores from the listening, speaking, writing, and reading are used by levels "Pre-Functional, Beginner, Intermediate, Advanced, and Fully English Proficient" and "a composite score in overall English Proficiency is derived from domain scores in the four domains" (Porter & Vega, 2007, p. 145). Regarding the comprehension score, it is derived from adding the scores of the listening and the reading together (Porter & Vega, 2007, p. 145).

Comparison of ACCESS for ELLs® with other English Language Proficiency Tests

Abedi (2007) indicated that the tests of the language proficiency of the previous generation were in general structured as a response to the legislation and litigation of the 1970s. These tests satisfied a need at a certain time when the available assessments were very few to measure the diverse students' language proficiency at the linguistic and cultural levels. He added that they exemplified the reflection of behavioral and structural linguistics widespread during 1960s. On the contrary, Abedi (2007) stated that ACCESS for ELLs was born from the requirement for an enhanced assessment of English language proficiency to respond to the No Child Left Behind Act. He concluded his comparison by mentioning that WIDA Consortium felt that ACCESS for ELLs wanted to satisfy those needs as well as mirror the best educational practice, research, and the present theory for English language learners.

Table 4 compares the aspects of ACCESS for ELLs and the previous generation of English language proficiency assessments. These

distinctions not only reflect the change in the educational practice, research, and theory in the past decades but, importantly, the shift of goal to one of accountability (Abedi, 2007).

Table 4

Comparison of ACCESS for ELLs® with other English Language Proficiency Tests

Prior Generation of Tests	ACCESS for ELLs®
Not based on standards	Anchored in WIDA's English language proficiency standards
Non-secure, off-the-shelf, low stakes test	Secure; high stakes test
Social language emphasized	Academic language emphasized
Not aligned with academic content standards	Aligned/linked with core academic content standards
In general, integrated oral language domains	Independent oral language domains (i.e., listening and speaking)
Different tests used for each grade level cluster (no comparability)	Vertically scaled across grade level clusters
One test used for each grade level cluster	Divided into tiers within each grade level cluster to accommodate a range of contiguous proficiency levels
Non-compliant with No Child Left Behind	Compliant with No Child Left Behind
Identical test used for screening, identification, placement, and reclassification	ACCESS for ELLs® used for annual assessment, and WIDAACCESS Placement Test (W-APT) used for screening and identification
Static with irregular updates	Dynamic with updates and improvements every year documented in its annual Technical Report

Note. Reprinted from *English language proficiency assessment in the nation: Current Status and Future Practice.* By Jamal Abedi. *(Eds.).* (2007). *Retrieved from* https://education.ucdavis.edu/sites/main/files/ELP_Report.pdf

The WIDA Screener Standards Alignment

Since the WIDA Screener test is a short version of the main test "ACCESS for ELLs", the standards used in the WIDA Screener are the same standards in ACCESS for ELLS. As mentioned in Table 3 that the English language proficiency standards used in ACCESS for ELLs are aligned with the standards of the core academic content. However, Abedi (2007) stated that although the WIDA tests are aligned with the core academic content standards, the "content-related knowledge" is not required "to respond to the newly developed ELP test items" (p. 7).

Curriculum Planning Process:

The planning process for implementing this assessment tool in Saudi schools needs to determine the schools where the test will be conducted and the needed time to administer it in these schools. Of course, before starting implementing this assessment, there will be an orientation session to learn about this assessment and then there will be a training program and workshops for English language teachers. Also, there will be an awareness program for the parents and students about the goal of using this assessment. Moreover, there will be a training program for students to familiarize them on the nature of this test.

The Purpose of Using the WIDA Screener Test

Using this assessment will help English language teachers in Saudi Arabia to determine the students' different levels of English language proficiency. Once the English language proficiency level of each student is identified, then it comes the second step which is providing the supportive programs that help students with limited English language proficiency.

When conducting this assessment starting from the elementary school and ending with the secondary school, it will result in improving the students' level of English proficiency by assisting students who need to be at the same English language proficiency level of the grade level.

Audience of the Program

English language teachers in Saudi Arabia at the elementary, intermediate, and secondary schools.

Objectives

1- To identify students' levels of English language proficiency in order to qualify them for the supportive programs which help them improve their English language proficiency.

2- To assess the annual development of English language proficiency.

3- To improve the English language instruction for Saudi students.

The Curriculum Program Content

In this paper, I will use the sample item tests provided in the WIDA Website which are available for educators and students to be trained at using them. For the content of this program, I used the sample items of the ACCESS for English Language Learners which are adopted from the WIDA Website. The design and the organization of the WIDA Screener test are exactly similar to the design and organization of the ACCESS for ELLs test. Thus, I used them as a content example to clarify the idea of this test. There are two item types of questions:

selected response items which are multiple choice questions and constructed response items which need a written or a spoken response. When a student takes the writing test, he or she will write a response in the answer in the box on the screen while on the speaking test, he or she will use the microphone to record his or her response. (See Appendix A for the sample test items).

Professional Development Needs

The first step in the professional development needs is that there will be a definitional program for teachers, parents, and students to identify the goal of conducting this assessment. The second step is training teachers and students on using this assessment. When these steps are done, then the WIDA Screener can be conducted for students to determine their proficiency in English language.

Delivery Plan

Before conducting this assessment, I must first take the permission and the approval from the Ministry of Education in Saudi Arabia to allow me to apply this assessment and also to fund the cost of this assessment for each student.

All English teachers in Saudi schools can use this assessment to identify students' levels of English language proficiency in each grade. The WIDA Screener can be administered on-demand in the beginning of the school year. The total time of the exam is approximately 70 minutes from the beginning to the end.

I chose to use the WIDA Screener in one public school which is a secondary school. The school I decided to use the assessment at is "49th Secondary School" in Riyadh. This assessment can be done by any student when teachers notice that there is a limited English language proficiency

Follow up Activities

After diagnosing students' level of English language proficiency, it comes the next step which is providing students with limited language proficiency a supportive program represented by sportive lessons that are mainly derived from the textbooks. These lessons will focus on the four skills of English language; Speaking, Listening, Reading, and Writing. The students should be encouraged to participate in the non-curricular activities to practice the speaking skill in these activities. Also, teachers should not neglect or skip the writing section in the textbook. They have to activate the writing lessons and be patient when teaching their students. For the listening lesson, teachers have to play the CD of the listening part of the lesson for the students rather than reading it by themselves in order to help students acquire the accent of the English language from the native speakers and be familiar with English.

Teachers should differentiate their teaching styles by using auditory, visual, and kinesthetic learning approaches. Also, teachers should develop their teaching skills. According to Khan (2011), a teacher has to show different skills and qualities when teaching English learners. He clarified this point by stating that a teacher's "qualification, training, and experiences" as well as "significant behavior pattern and characteristics in his [or her] day to day interaction with the learner" are very important (p. 70).

Assessment Plan:

I will distribute a survey of four questions to my colleague at the school after conducting the screener to assess the using of this new assessment.

1- How does this screener help you to determine the students' level of English language proficiency?

….....

.....

2- After a year of conducting this assessment, explain the level of the development of the students' English language proficiency?

….....

.....

3- How does this assessment help you improve your way of instruction?

….....

.....

4- Do you think that conducting this assessment is necessary in Saudi schools? If so, why? And if no, why not?

….....

.....

Resources and Budget

The resources needed for this program are the WIDA Screener and an English laboratory. The cost for these resources is shown in table 5.

Table 5

The resources and budget needed for the program

Resources	Estimated Budget
WIDA Screener Test	About 33,810 dollars.
English lab	It does not cost any money because it is already available in the school.

Implementation Time-Line

Before applying the WIDA Screener, there are some programs or workshops that should be done to make using this test easy and understandable. Table 6 shows the suggested programs that are going to be done. The first program is the definitional program about the WIDA Screener for teachers, students, and parents. In this program, teachers will identify what the WIDA Screener is about, what the goal of using this assessment, how using this screener will affect their teaching styles on a positive way because it will help them to identify the limited English proficient students in order to help these students. Students also will be identified about what the WIDA Screener is and what the goal of using it is. Parents will be identified about the goal of using this assessment for their children. When parents identify the goal of using this test, they will have a sense of responsibility to improve their children's English language proficiency and this can be done by showing parents their children's test reports and progress and also supporting

parents with the resources that can help them improve their children's English proficiency. After this program, there will be a training program for teachers to identify the screener components. During this program, teachers will be trained on how to score speaking and writing tests. They will also identify the directions for grading the listening and reading tests.

Table 6

Implementation Time-Line

Implementation Steps	Duration of time	Who is responsible?	Time	Status
A definitional program about the WIDA Screener for teachers.	One session for one hour.	Mrs. Maryam Alanazi	To be scheduled.	
A definitional program about the WIDA Screener for parents.	One session for one hour.	Mrs. Maryam Alanazi	To be scheduled.	
A definitional program about the WIDA Screener for students.	One session for one hour.	Mrs. Maryam Alanazi	To be scheduled.	
A training program of using WIDA Screener for teachers.	Two sessions. Each session is for one hour.	Mrs. Maryam Alanazi	To be scheduled.	
A training program of using WIDA Screener for students.	Two sessions. Each session is for one hour.	Mrs. Maryam Alanazi	To be scheduled.	

Communication:

The people who need to know about this curriculum program are shown in table 7 below.

Table 7

People who need to know about this assessment

Who needs to know about the WIDA Screener?	Type of activity	Who does this activity?	Time
English teachers	1. A definitional program about the WIDA Screener. 2. A training program on using the screener test.	Mrs. Maryam Alanazi Mrs. Maryam Alanazi	To be scheduled.
Students	3. A definitional program about the WIDA Screener. 4. A training program on using the screener test.	Mrs. Maryam Alanazi Mrs. Maryam Alanazi	To be scheduled.
Parents	A definitional program about the WIDA Screener.	Mrs. Maryam Alanazi	To be scheduled.

Conclusion

Expected Educational Improvement and Implications for Educational Practice

When educators start using this screener, there will be a positive change on both students' level of English language proficiency and on their teaching styles. When students identify their level of English proficiency, this can lead them to improve their skills in English and work on them. Also, educators will change their old teaching styles

which is related to the teaching to test and start focusing on the four skills: listening, speaking, reading, and writing. They will work together to ensure that all students have the educational equity, and this can be done by supporting the limited English proficient students with specific lessons that improve their skills in English. In Saudi Arabia, the time specified for the English class period is 50 minutes a day and during this short time, educators teach many skills which I think is not useful because it does not give each skill the enough time and effort to cover the main points of it. So, I think after knowing the importance of using this screener, educators will focus on customizing and planning their lessons to fit each skill and to be taught on a specific period. This use of the screener will open the educators' eyes on their way of teaching English, and they will become aware of the importance of providing new methods and strategies instead of using the old-fashioned teaching methods. Luis Herrera, who is a teacher, was interviewed in the WIDA website and he was asked about his experience when using WIDA test. He mentioned that this test and the other tests as well helped him in his lesson planning which focuses on his students learning needs as well as progress (News, 2019, WIDA Website). Alma Maldonado also talked about her experience in using the WIDA Screener. She mentioned that the screener helps her and her colleagues at school in knowing a lot about "the language learners' immediate needs" (News, 2019, WIDA Website). In addition, when students identify their levels, they will be motivated to improve their English proficiency by focusing a lot on their learning. Also, I think that students will be very excited to improve their levels to the required level that match their grade and this excitement

needs to be activated by their teachers by helping them with the support lessons that focus on the students learning needs.

The WIDA Screener Accommodations

According the WIDA Website, the WIDA Screener provides assistance for all English learners and also accommodations for students with Individualized Education Program and these accommodations types are like providing large print paper with enlargement tools, providing a braille print for some part of the test, extending the testing time during the school day, allowing a human reader for some parts of the test, and allowing the test to be administrated outside the school if a student cannot attend the school because of the hospitalization or other situations.

References

Abedi, J. (Ed.). (2007). *English language proficiency assessment in the nation: Current status and future practice.* Davis, CA: University of California, Davis, School of Education. Retrieved from https://education.ucdavis.edu/sites/main/files/ELP_Report.pdf

Abker, I. A. A. (2020). Difficulties in pronouncing English morphemes among Saudi EFL students at Albaha university. A case study in Almandag . Arab world English journal, 11(2) 395-410.

Al-Hajailan, T. A. (2009). *History of teaching English in Saudi Arabia*. Retrieved from http://hajailan.blog.com/2009/01/15/

Alharth, Y. & Aldighrir, I. (2014). The assessment process of publis' learning in Saudi education system: a literature review. *American Journal of Educational Research*, 2(*10*), p. 883-891.

Alkhasawneh, F. M. (2010). Writing for academic purposes: problems faced by Arab postgraduate students of the college of business, uum. Retrieved from http://www.esp-world.info/Articles_28/WRITING.pdf

Almalki, M. (2014). *Teachers perception of a new English as a foreign language (EFL) curriculum in Saudi Arabia*. Retrieved from https://dspace.sunyconnect.suny.edu/bitstream/handle/1951/65435/Almalki_Mosa_Masters_December2014.pdf?sequence=1

Alrashidi, O. & Phan, H. (2015). Education context and English teaching and learning in the Kingdom of Saudi Arabia: an overview. *English Language Teaching*, 8(*5*), p.33-44. DOI: 10.5539/elt.v8n5p33

AlSadaawi, A. S. (2010). Saudi national assessment of educational progress. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 5(*11*), 1-14. Retrieved from http://journals.sfu.ca/ijepl/index.php/ijepl/article/view/202

Al-Seghayer, K. (2012). Status and functions of English in Saudi Arabia. Retrieved from http://www.saudigazette.com.sa/index.cfm?method=home.regcon&contentid=20121211145659

Alseghayer, K., M. (2007). The obstacles of learning English in Saudi Arabia. Derived from http://www.al-jazirah.com/2007/20070303/ar2.htm

Alshumaimeri, Y. A. (2003). A study of classroom exposure to oral pedagogic tasks in relation to the motivation and performance of Saudi secondary school learners of English in a context of potential curriculum reform. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/34973148_A_study_of_classroom_exposure_to_oral_pedagogic_tasks_in_relation_to_the_motivation_and_performance_of_Saudi_secondary_school_learners_of_English_in_a_context_of_potential_curriculum_reform

American Institutes for Research. (2005). English Language Development Assessment (ELDA). English language proficiency standards and test and item specifications for grade 3-12. Retrieved from http://wvconnections.k12.wv.us/documents/2005TechnicalReportStandardsandSpecifications110905.pdf

Amplification of the English Language Development Standards, Kindergarten-Grade 12. 2012, Retrieved from https://wida.wisc.edu/sites/default/files/resource/2012-ELD-Standards.pdf

Bauman, J., Boals, T., Cranley, E., Gottieb, M. & Kenyon, D. (2007). Assessing comprehension and communication in English state to state for English language learners (ACCESS for ELLs). In Jamal Abedi, English language proficiency assessment in the nation: current status and future practice. Retrieved from https://education.ucdavis.edu/sites/main/files/ELP_Report.pdf

Cook, H. G., Wilmes, C., Boals, T., & Santos, M. (2008). Issues in the development of annual measurable achievement objectives for WIDA consortium states. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501340.pdf

Elyas, T., & Michelle, P. (2010). Saudi Arabian educational history: Impacts on English language teaching. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*,3(*1*), 136–145.

Elyas, Tariq. 2008. The attitude and the impact of American English as a global language within the Saudi education system. *Novitas-Royal*, 2(*1*), 28–48.

Faruk, S. M. G. (2013). English language teaching in Saudi Arabia- A world system perspective. Buletinul Stiintific al Universitatii Politehnica din Timisoara, Seria Limbi Moderne, (*12*), 73-80.

Lara, J., Ferrara, S., Calliope, M., Sewell, D., Winter, P., Kopriva, R., Bunch, M. & Joldersma, K. (2007). In Jamal Abedi, English language proficiency assessment in the nation: current status and future practice. Retrieved from https://education.ucdavis.edu/sites/main/files/ELP_Report.pdf

Mahboob, A., & Elyas, T. (2014). English in the Kingdom of Saudi Arabia. *World Englishes*, 33(*1*), 128-142.

Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education Report. (2013). Retrieved from http://www.doe.mass.edu/mcas/access/2013/results/state.pdf

Miely, S. K. & Farmer, A. (2017). English language proficiency and content assessment performance: a comparison of English learners and native English speakers achievement. *English Language Teaching,* 10(*9*), 198-207.

Ministry of Education (2002). General Directorate of Curricula (2002) English for Saudi Arabia. Jeddah, Saudi Arabia: Almadina Almunawara Press.

Minnesota Department of Education. (2017). Minnesota standardized English learner procedures identifying students as English learners using the WIDA online or paper screener*. Retrieved from https://education.mn.gov/mdeprod/groups/educ/documents/hiddencontent/bwrl/mdcy/~edisp/mde072267.pdf

Nouraldeen, A. S., & Elyas, T. (2014). Learning English in Saudi Arabia: a socio-cultural perspective. *International Journal of English Language and Linguistics Research,* 2(*3*), 56-78.

Porter, S. G., & Vega, J.(2007). Overview of existing English language proficiency tests: full version of chapter 7. In Jamal Abedi, English language proficiency assessment in the nation: current status and future practice. Retrieved from https://education.ucdavis.edu/sites/main/files/ELP_Report.pdf

Qadi, A. (2021). An exploratory study of EFL teachers' assessment conceptions at a Saudi university. Arab world English journal, 12(3) 464-485.

Taras, M. (2015). Innovative pedagogies series: Innovations in student-centred assessment. Higher Education Academy, York, UK. Retrieved from https://www.heacademy.ac.uk/system/files/maddalena_taras_final.pdf

Ullah, F. (2017). Socio-cultural constraints in learning English language at Jazan university, Kingdom of Saudi Arabia. *International Journal of Language and Linguistics,* 5(*2*), 29-33. Doi: 10.11648/j.ijll.2017050211

Unruh, S. & Obeidat, F. (2015). Learning English: experiences and needs of Saudi engineering students. *College Quarterly,* 8(*4*). Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095938.pdf

Vladimirova, S. V. (2016). An effective instructional model for teaching English language learners within the mainstream classroom. Retrieved from https://digitalcommons.hamline.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5156&context=hse_all

WIDA Website. The WIDA screener. Retrieved from https://wida.wisc.edu/assess/screener/paper

WIDA Website News. (2019). Retrieved from https://wida.wisc.edu/about/news

Zhao, H. & Maina, N. (2015). English language proficiency and progress: students receiving English for speakers of other language services from 2012 to 2014. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557668.pdf

العـــدد (١٣)، يـــوليـــــو ٢٠٢٢، ص ص ٢٣٥ – ٢٦٤

التنمية المستدامة من منظور تكنولوجيا التعليم ودور الجامعات السعودية في تعزيزها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

إعداد

د/ أسامة محمد أحمد سالم

أستاذ تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني المساعد

كلية التربية - جامعة أم القرى

التنمية المستدامة من منظور تكنولوجيا التعليم ودور الجامعات السعودية في تعزيزها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د/ أسامة محمد أحمد سالم (*)

ملخـــــــص

تناولت الدراسة التنمية المستدامة من منظور تكنولوجيا التعليم ودور الجامعات السعودية في تعزيزها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة لرصد واقع التنمية المستدامة لدى أعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات السعودية، وتكونت من ثلاثة محاور، المحور الأول: يتضمن دور الجامعات في تنمية البعد التكنولوجي، المحور الثاني: يتضمن دور الجامعات في تنمية البعد الأخلاقي أو السلوكي، المحور الثالث: يتضمن دور الجامعات في تنمية البعد الاجتماعي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) من أعضاء وعضوات هيئة التدريس، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن مستوى التمكن الفعلي لواقع التنمية المستدامة التي يمكن تعزيزها في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم حيث جاء محور "دور الجامعات في تنمية البُعد التكنولوجي" في المرتبة الأولى، وفى المرتبة الثانية المحور الثاني "دور الجامعات في تنمية البُعد الأخلاقي أو السلوكي"، وجاء في المرتبة الأخيرة محور "دور الجامعات في تنمية البُعد الاجتماعي"، كما وجد اختلاف بين درجات متوسطات استخدام تكنولوجيا التعليم في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة تبعاً لمتغير الجنس، مما يعني أنه وجد اختلاف بين أعضاء هيئة التدريس في درجة تمكنهم من التنمية المستدامة من وجهة نظرهم، وأيضاً بين درجات متوسطي تقدير استخدام تكنولوجيا التعليم في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة تبعاً للمتغير البيوجرافي، أي أنه يوجد اختلاف بين أعضاء هيئة التدريس (ذكور– إناث) بالجامعات السعودية في درجة تقديرهم لمستوى متطلبات التنمية المستدامة تبعاً للمتغير البيوجرافي من وجهة نظرهم.

الكلمـــات المفتاحيـــة: التنميـة المسـتدامة – تكنولوجيـا التعلـيم – الجامعـات السـعودية – أعضاء هيئة التدريس.

(*) أستاذ تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني المساعد – كلية التربية – جامعة أم القرى.

Sustainable Development from the Perspective of Educational Technology and the Role of Saudi Universities in Promoting it from the Point of View of Faculty Members

Dr. Osama Mohamed Ahmed Salem

Abstract

The study dealt with sustainable development from the perspective of educational technology and the role of Saudi Universities in promoting it from faculty members' point of view. To achieve the objectives of the study, the descriptive approach was used. The study tool was a questionnaire to monitor the reality of sustainable development among faculty members in some Saudi Universities, and it consisted of three axes: The first axis: includes the role of universities in developing the technological dimension, the second axis: includes the role of universities in developing the moral or behavioral dimension, the third axis: includes the role of universities in developing the social dimension, and the study sample consisted of (100) faculty members, and they were chosen in a random way, the study reached several results, the most important of which are: The level of actual mastery of the reality of sustainable development that can be enhanced in Saudi Universities from faculty members' point of view, where the axis of "The role of universities in developing the technological dimension" came in the first rank, and in the second rank the axis of "The role of universities in developing the moral or behavioral dimension", and the "The role of universities in developing the social dimension" axis came at the last rank. There was also a difference between the average scores for the use of educational technology in achieving the requirements of sustainable development according to the gender variable, which means that there was a difference between the faculty members in their ability degree to achieve sustainable development from their point of view, and between the average scores for the use of educational technology in achieving the requirements of sustainable development. According to the biographical variable, there was a difference between faculty members (males- females) in Saudi Universities in the assessment degree of the level of sustainable development requirements according to the biographical variable from their point of view.

Keywords: Sustainable Development- Educational Technology- Saudi Universities- Faculty Members.

مقـــدمـــــة:

فـي ظـل عصـر الانفجـار المعرفـي والثـورة المعلوماتيـة، والتـدفق السـريع لتكنولوجيـا المعلومات، انعكس أثره على الخطط والاستراتيجيات الجامعية، والذي بدوره ظهر في التنمية المستدامة للحاق بركب التقدم للدول المتقدمة.

لذا أصبحت تكنولوجيا التعليم في الجامعات أساس تدعيم الأنشطة الرامية إلى تعزيز التعليم بهدف تحقيق التكامل المطلوب في التعليم من خلال تبادل المعرفة والتعاون التقني، وبناء القدرات من أجل التنمية المستدامة، لأنها تسهل الاتصالات على جميع الاتجاهات، ويعد ذلك المحرك الأساسي لقوة العمل، وتحسين الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، فضلاً عن أنه من الركائز الاقتصادية الفاعلة في حياة الفرد والمجتمع (الدعمي، ٢٠١١).

ويتم تحقيق متطلبات التنمية المستدامة عن طريق إكساب المتعلمين مهارات علمية وعملية، بحسب طاقاتهم وإبداعاتهم في مختلف المواد الدراسية؛ للوصول إلى إعداد أفراد مؤهلين يسهمون في خدمة أنفسهم ومجتمعاتهم، لمواكبة عجلة التنمية المستدامة، وبذلك يمكن ربط تكنولوجيا التعليم بمتطلبات التنمية المستدامة بوصفها قوة اقتصادية كبيرة في المجتمع، وذلك وفقاً لما أكدته العديد من المؤتمرات منها المؤتمر العلمي التاسع عشر(التربية العلمية والتنمية المستدامة) (٢٠١٧)، وكذلك المؤتمر العلمي الثالث عشر (تكنولوجيا التعليم الإلكتروني (اتجاهات وقضايا معاصرة) والذي عقدته الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم عام ٢٠١٢م، وغيرها من المؤتمرات، هذا بالإضافة إلى ما أشارت إليه العديد من الدراسات كدراسة حياني (٢٠١٦) والتي تناولت التعليم من أجل التنمية المستدامة، وكذلك دراسة بوساحة (٢٠١٩) والتي حاولت الكشف عن دور الجامعة في تفعيل التنمية المستدامة، وعلى جانب أخر تناولت العديد من الدراسات دور تكنولوجيا التعليم وعلاقتها بالتنمية المستدامة ومنها دراسة عامر (٢٠١٩) والتي حاولت الكشف عن أهمية التكنولوجيا الرقمية في التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، وكذلك سعيد وعبدالنبي (٢٠١٩) التي هدفت إلى تحديد متطلبات استخدام تكنولوجيا التعليم في الجامعات، وأيضاً دراسة عبدالله، وحوري (٢٠١٥) التي حاولت التعرف دور تكنولوجيا التعليم في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين، وكذا أشارت

دراسة شامه (٢٠٢١) إلى دور الأستاذ الجامعي في تطبيق تكنولوجيا التعليم لتحقيق أبعاد التنمية المستدامة.

ويلعب مفهوم التنمية المستدامة كمورد بشري يسهم في تحسين التعليم سواء على المستوى المحلي والإقليمي، والذي يدعو إلى الحاجة لاستمرا التنمية، ومعالجة المشكلات التي تواجه النظام التعليمي للجامعات، الذي يعني بدوره استثماراً بشرياً، يواجه الثورة التكنولوجية المتدفقة.

وبالرغم من أهمية التنمية المستدامة باعتبارها محور أساسي في توجه الجامعات إلى مواجهة التدفق التكنولوجي، إلا أن هناك كثيراً من الصعوبات التي تؤثر على عدم مسايرة هذا التدفق التكنولوجي، والذي يرجع أسبابه إلى: عدم إكساب المتعلم المهارات العملية التي ظهرت آثارها في مرحلة انتشار فيروس كورونا Covid 19، وعدم تناسب مخرجات التعليم الجامعي مع متطلبات المجتمع، سهولة استخدام الأساليب التقليدية في التعليم لعدم توافر الكوادر البشرية المؤهلة لذلك، عدم توافر الإمكانات المادية اللازمة لتحفيز أعضاء هيئة التدريس على استخدام تكنولوجيا التعليم لمواكبة التطورات الحديثة، عدم اهتمام بعض أعضاء هيئة التدريس في بعض التخصصات وخاصة الإنسانية، والعلمية لاعتمادهم على المعرفة المفاهيمية وقلة كفاءتهم المهنية، والتكنولوجية.

ومن هذا المنطلق سعت الدراسة الحالية إلى إلقاء الضوء على التنمية المستدامة من منظور تكنولوجيا التعليم ودور الجامعات السعودية في تعزيزها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، هذا بالإضافة إلى التعرف على دور تكنولوجيا التعليم في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة لديهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بناءً على ما سبق فإن مهمة الدراسة الحالية تمثلت في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما أبعاد التنمية المستدامة من منظور تكنولوجيا التعليم، وما دور الجامعات السعودية في تعزيزها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وتفرع من السؤال الرئيس عدداً من الأسئلة الفرعية:

١- ما أبعاد التنمية المستدامة التي يمكن تعزيزها في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٢- ما مدى توافر تكنولوجيا التعليم كمتطلب للتنمية المستدامة في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٣- ما دور استخدام تكنولوجيا التعليم في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة تبعاً لمتغير الجنس والبيوجرافي؟

أهـــداف الـــدراســـة:

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١- الكشف عن أبعاد التنمية المستدامة التي يمكن تعزيزها في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٢- الكشف عن مدى توافر تكنولوجيا التعليم كمتطلب للتنمية المستدامة في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٣- الكشف عن دور استخدام تكنولوجيا التعليم في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة تبعاً لمتغير الجنس.

٤- الكشف عن دور استخدام تكنولوجيا التعليم في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة تبعاً لمتغير البيوجرافي.

أهميـــة الـــدراســـــة:

ظهرت أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

١- يسهم استخدام تكنولوجيا التعليم في تحقيق أهداف التعليم النوعي والكمي معاً، في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة.

٢- تسهم تكنولوجيا التعليم في تحسين الكفايات الأدائية لأعضاء هيئة التدريس.

٣- تسهم هذه الدراسة في مساعدة القائمين على التخطيط في تطوير المناهج.

٤- تسهم هذه الدراسة في مساعدة المتعلمين على حل مشكلاتهم التعليمية وتوجيه طاقاتهم نحو استثمارها في خدمة المجتمع وما يتناسب ومتطلبات التنمية المستدامة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

الحدود الزمانية:

طبقت الاستبانة على أعضاء وعضوات هيئة التدريس بالجامعات السعودية للفصل الدراسي الأول ١٤٤٣هـ.

الحدود المكانية:

طبقت الاستبانة على (٥) جامعات سعودية، أم القرى، الملك عبدالعزيز، جدة، الطائف، طيبة؛ حيث تقع جميعها في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية:

اقتصرت عينة الدراسة على نحو (١٠٠) من أعضاء وعضوات هيئة التدريس السعوديين والمتعاقدين، وتم تقسيمهم إلى (٥٠) عضواً، (٥٠) عضوة من أعضاء وعضوات هيئة التدريس بالجامعات السعودية، حيث تم اختيار العينة عشوائياً.

مصطلحات الدراسة:

التنمية المستدامة Sustainable Development

عُرفت التنمية المستدامة بتعريفات متعددة منها: "العملية التنموية التي تدار بشكل يضمن الاستمرارية والتغيير الإيجابي والإبداع". (Atikisson, 2009, 2)

كما تشير التنمية المستدامة إلى تلك "العملية التي يتم من خلالها تحديد المجتمع المحلي وأهدافه وفقاً لأولويات معينة تراعى جودة الحياة، بجميع مجالاتها بما يحقق حاجات الأجيال ولا يعرض الأجيال القادمة للخطر". (العقل، ٢٠٢١، ٧٧٨).

وإجرائياً: تُعرف التنمية المستدامة بأنها العملية التي يتم من خلالها تطوير وإعمار المجتمع والارتقاء بجودة الحياة للأفراد من خلال الحفاظ على الموارد الطبيعية وعدم استنزافها، والاستخدام الأمثل للموارد وتوظيفها لصالح الإنسان، والتحول إلى تكنولوجيا أكثر كفاءة بهدف تحسين نوعية الحياة للأجيال الراهنة وتلبية احتياجاتها، وعدم تعريض الأجيال القادمة للخطر.

تكنولوجيا التعليم Educational Technology

عُرف مصطلح تكنولوجيا التعليم بتعريفات متعددة منها:

"تكنولوجيا التعليم أكبر من مجرد إدخال الأجهزة، والأدوات، والمواد الحديثة في التعليم التي تنتقل بواسطتها المعرفة إلى الأفراد، وإنها تتسع لتشمل إلى جانب نقل المعرفة عوامل أخرى تتعلق بتخطيط وتصميم مواقف تعليمية صالحة، وقادرة على تحقيق الأهداف التعليمية وذلك بتعديل بيئة التعلم لكي تصبح نظاماً متكاملاً واحداً". (عبد المنعم، ١٩٩٩، ١٩)

وفي الدراسة الحالية يُعرف الباحث تكنولوجيا التعليم إجرائياً: بأنها نظام يضم مجموعة من المكونات المترابطة المتداخلة (أجهزة، مواد تعليمية، قوى بشرية، استراتيجية تقويم، نظرية وبحث، تصميم، إنتاج) والتي تؤثر بعضها البعض، والتي تعمل معاً لرفع كفاءة وفاعلية المواقف التعليمية مما يساعد على تحقيق أهداف التنمية المستدامة في مؤسسات التعليم الجامعي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

لما كانت الدراسة الحالية تتناول التنمية المستدامة من منظور تكنولوجيا التعليم، ودور الجامعات السعودية في تعزيزها، لذا فإن الإطار النظري لهذه الدراسة تناول توضيحاً لكلاً من التنمية المستدامة، وتكنولوجيا التعليم. وفيما يلي توضيحاً لذلك.

أولاً: التنمية المستدامة: Sustainable Development

هو مصطلح استخدمته الأمم المتحدة لوصف التنمية البيئية والاجتماعية والاقتصادية في جميع أنحاء العالم بهدف شامل؛ يتمثل في تحسين الظروف المعيشية لكل فرد في المجتمع، وتطوير وسائل وأساليب الإنتاج والإدارة بحيث لا يتم استنزاف الموارد الطبيعية للأرض، وهدفها الحقيقي الحفاظ على كوكب الأرض.

وعُرفت التنمية المستدامة بأنها: التنمية التي تؤخذ بعين الاعتبار حاجات المجتمع دون المساس بحقوق الأجيال القادمة في الوفاء باحتياجاتهم. (Eddie; Fred; Ahmad& Muttheus, 2013,18)

كما عرفها Shahid (10, 2014) بأنها "الاستفادة من الموارد التي يحتاجها الفرد على المدى الطويل من أجل خلق البيئة التي تعطي وتحافظ على الحياة".

وهي "التنمية التي تلبي احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة أجيال المستقبل على تلبية احتياجاتهم الخاصة" (Suduc; Bizoi& Gorghiu, 2014,16).

كما أن التنمية المستدامة هي عملية تطوير وإعمار المجتمع وهدفها الارتقاء بجودة حياة الأفراد والحفاظ على الأوضاع البيئية، الاجتماعية، والاقتصادية. (بغدادي، ٢٠٢٠، ٦٦٥)

ويرى (Atikisson, 2009, 2) أن التنمية المستدامة هي العملية التنموية التي تدار بشكل يضمن الاستمرارية والتغير الإيجابي، والإبداع، كما تشير التنمية المستدامة إلى التنمية الشاملة التي تهدف إلى تحسين نوعية الحياة للأجيال المعاصرة، وما يضمن حقوق الأجيال القادمة في تلبية احتياجاتها (الطنطاوي، ٢٠٢١، ٦).

ومن خلال العرض السابق يمكن استخلاص ما يلي:

- أن التنمية المستدامة هي عملية تغيير وتطوير مستمر.
- أنها عملية تؤكد على الالتزام بحفظ حقوق الجيل الحالي والأجيال القادمة.
- أنها تنمية اقتصادية، واجتماعية، وبيئية، وتكنولوجية شاملة.

أبعـــاد التنميـــة المستـــدامـــة:

تشير معظم الأدبيات التي تناولت التنمية المستدامة إلى أربعة أبعاد رئيسة هي:

١- **البُعد الاقتصادي:** ويتناول تحسين وتطوير الاقتصاد وتوظيف الموارد الطبيعية اقتصادياً بطريقة رشيدة حفاظاً على الموارد، والعمل على الارتقاء بجودة الإنتاج والتخفيف من مشكلة البطالة، وإزاله الفوارق بين طبقات المجتمع وإشباع الحاجات الأساسية. (عبدالخالق، ٢٠١٤، ١٠٣).

٢- **البُعد البيئي:** ويركز على حفظ الموارد الطبيعية والبيئية من أجل الأجيال القادمة من أجل إيجاد حلول قابلة للاستمرار اقتصادياً للحد من استهلاك الموارد وإيقاف التلوث وحفظ المصادر الطبيعية. (يونس، ٢٠١٨، ٧٥).

٣- **البُعد الاجتماعي:** ويتضمن هذا البعد مراعاة التنمية المستدامة لمسألة تحقيق الرفاهية للإنسان، وذلك بتحسين نوعية حياته، والعدالة في توزيع الثروة بين أفراد المجتمع بالإضافة إلى إيصال الخدمات الضرورية كالصحة والتعليم والمسكن إلى الفئات الفقيرة، والقضاء على الفوارق الاقتصادية والاجتماعية بين سكان الريف والمدن والمساواة في النوع الاجتماعي وإتاحة المشاركة السياسية وتطبيق مبادئ الديمقراطية (عبدالجليل، ٢٠١٤، ٢١٩).

٤- **البُعد التقني (التكنولوجي):** تتطلب التنمية المستدامة ضرورة التحول إلى تكنولوجيا أنظف وأكفأ يمكنها أن تنقل المجتمع إلى استخدام أقل قدر من الطاقة وغيرها من الموارد إلى أدنى حد ممكن ويحتاج ذلك إلى قوه بشرية يمكنها تحقيق هذا التحول التكنولوجي، ولديها القدرة على إعداد وتنفيذ برامج التوعية البيئية للحد من مشاكل التلوث وإيجاد حلول لها (إبراهيم، ٢٠١٩، ٩٧)، فالبعد التكنولوجي يعد عنصراً مهماً في تحقيق التنمية المستدامة التي تشدد على ضرورة تحول التكنولوجيا من تكثيف الارتكاز على الموارد فحسب إلى تكثيف تكنولوجيا المعلومات، وهذا يعني التحول من الاعتماد على الإنتاجية التي تهتم بتوزيع سبل الإنتاج بطرق ووسائل يمكنها أن تسهم في صيانة وزيادة رأس المال، وإجمالاً فإنه يمكن تحقيق التنمية التكنولوجية عن طريق تطوير قدرات الأفراد من خلال استغلال المعارف والمهارات والابتكارات في صنع آلات تكنولوجية حديثة قادرة على حل المشكلات البيئية والاقتصادية والاجتماعية بأقل تكلفة وأعلى كفاءة (العايب، ٢٠١١، ٢٨).

خصـــائـــص التنميـــة المستـــدامـــة:

للتنمية المستدامة العديد من الخصائص منها ما يلي (Chan & Lee, 2008) (Brower, 2012)

- **الاستمرارية:** وهو ما يتطلب توليد دخل مرتفع يمكن من إعادة استثمار جزء منه بما يمكن من إجراء الإحلال والتجديد والصيانة للموارد.

- **ترشيد وصيانة استخدام الموارد الطبيعية** سواء الموارد المتجددة أو غير المتجددة بما يضمن تحقيق مصلحة الأجيال القادمة.
- **تحقيق التوازن البيئي:** ويعني المحافظة على البيئة بما يضمن سلامة الحياة الطبيعية وإنتاج ثروات متجددة، مع الاستخدام العادل للموارد غير المتجددة.
- **الاعتماد على الأسس والاعتبارات البيئية:** وذلك فيما يتعلق بكل من قاعدة المدخلات والتي تشمل المصادر المتجددة والغير متجددة، وقاعدة المخرجات بحيث يكون توليد المخلفات بما لا يتعدى قدرة الأرض على استيعابها، أو الضرر بقدرتها على الاستيعاب في المستقبل أو أحد خاماتها.
- **تحفيز المشاركة الشعبية وتنسيق الرؤي المختلفة للإبداع،** والعمل على تحقيق أهداف مشتركة للمستقبل، وللتدعيم منهجية متكاملة للاستدامة.
- **التعلم من الآخرين ونقل التطبيقات والممارسات الجيدة لتحسين البيئة.**

مما سبق يتضح أن فكرة الاستدامة تتأسست على ثلاث ركائز متداخلة ومتكاملة ومترابطة وهي البيئة والاقتصاد والاجتماع.

أهداف التنمية المستدامة:

تتمثل أهداف التنمية المستدامة في مجموعة محددة من الأهداف والتي صدرت عام ٢٠١٩م، من خلال تقرير أصدرته اليونسكو والتي جاءت نصوصه على النحو الآتي:

١- القضاء على الفقر بجميع أشكاله في كل مكان.

٢- القضاء على الجوع وتوفير الأمن الغذائي وتعزيز الزراعة المستدامة.

٣- ضمان تمتع المجتمع بأنماط معيشة صحية وبالرفاهية في جميع الأعمار.

٤- ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعليم للجميع مدى الحياة.

٥- تحقيق المساواة بين الجنسين وتمكين كل النساء والفتيات.

٦- ضمان توفير المياه وخدمات الصرف الصحي للجميع وإدارتها إدارة مستدامة.

٧- ضمان حصول الجميع بتكلفة ميسورة على خدمات الطاقة الحديثة الموثوقة والمستدامة.

٨- تعزيز النمو الاقتصادي المطرد والشامل للجميع وتوفير العمل اللائق للجميع.

٩- إقامة بُنى تحتية قادرة على الصمود وتحفيز التصنيع الشامل للجميع وتشجيع الابتكار.

١٠- الحد من انعدام المساواة داخل البلدان وفيما بينها.

١١- جعل المدن والمستوطنات البشرية شاملة للجميع وأمنة ومستدامة.

١٢- ضمان وجود أنماط استهلاك وإنتاج مستدام.

١٣- اتخاذ إجراءات عاجلة للتصدي في تغيير المناخ وأثاره.

١٤- حفظ المحيطات والبحار والموارد البحرية واستخدامها على نحو سليم مستدام.

١٥- حماية النظم الإيكولوجية البرية، وترميمها وتعزيز استخدامها، وإدارة الغابات ومكافحة التصحر، ووقف تدهور الأراضي.

١٦- التشجيع على إقامة مجتمعات مسالمة لا يهمش فيها أحد من أجل تحقيق التنمية المستدامة، وإتاحة إمكانية وصول الجميع إلى العدالة، وبناء مؤسسات فعالة خاضعة للمساءلة.

١٧- تعزيز وسائل التنفيذ وتنشيط الشراكة العالمية من أجل التنمية المستدامة (عبدالخالق، ٢٠١٤، ٨٠).

التنمية المستدامة والتعليم الجامعي:

توجد علاقة وثيقة بين التنمية المستدامة والتعليم الجامعي حيث تقوم الجامعات بدور لا غنى عنه في تحديد السبل التي تتعلم الأجيال القادمة من خلالها كيفية التعامل مع أهداف ومتطلبات التنمية المستدامة وتقوم الجامعات ومؤسسات التعليم الجامعي بإعداد خريجين ذوى مؤهلات عالية ومواطنين مسؤولين لديهم القدرة على تلبية متطلبات سوق العمل ومجالات النشاط البشري كافة، كما توفر فرصاً للتعليم العالي والتعلم مدى الحياة، وتسهم في تقدم المعارف وإثرائها ونشرها من خلال البحوث والدراسات، كما توفر للمجتمعات الخبرة المتخصصة اللازمة لمساعدتها في مجال التنمية الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية. ولكي تقوم الجامعات

ومؤسسات التعليم العالي بالأدوار والوظائف التي ينبغي أن تؤديها في تعزيز التنمية المستدامة يجب أن يتم بوجه خاص تناول القضايا التالية:

- تعميق التدريس والبحوث فيما يتعلق بالعمليات المجتمعية التي تفضي إلى تبني نماذج حياتية أكثر استدامة.
- تحسين مستوى الجودة والكفاءة في مجال التدريس والبحوث.
- سد الفجوة بين العلم والتعليم وبين المعارف التقليدية والتعليم.
- تقوية أشكال التفاعل مع الأطراف غير الجامعية ولاسيما مع المجتمعات المحلية وإتاحة الانتفاع بالمعارف العلمية الجيدة.
- تمكين الطلاب الحصول على المهارات اللازمة للعمل المشترك في إطار فرص عمل متخصصة.
- إدخال البعد العالمي في الوسط التعليمي الجامعي (محمد، ٢٠١٢، ٢١)، (محمد، ٢٠١٥، ٣٢٤).

ونظراً لأهمية محور التنمية المستدامة فقد تناولته العديد من الدراسات، ومنها: دراسة حياتي (٢٠١٦)، بعنوان: التعليم من أجل التنمية المستدامة. تضمنت الدراسة عدد من المحاور، تناول المحور الأول مفاهيم البيئة والتنمية المستدامة؛ حيث أرسى الإسلام الأسس والقواعد والمبادئ التي تضبط وتقنن علاقة الإنسان ببيئته والمتمثلة في العمل على صون البيئة والحفاظ عليها من ناحية والعمل على استدامة عطائها من ناحية أخرى، بما يحقق العلاقة السوية والمتوازية بين الإنسان وبيئته. المحور الثاني التنمية المستدامة في المواثيق الدولية، وفيه تم عرض بعض استراتيجيات الاستدامة بقطاعات الدولة المختلفة، قطاع المياه، قطاع الزراعة والغابات، قطاع الصحة، قطاع الطاقة، قطاع النقل، قطاع السكن، قطاع الصناعة. المحور الثالث التعليم من أجل التنمية المستدامة، فيرمي التعليم من أجل التنمية المستدامة إلى مساعدة المجتمعات في اكتساب المعارف والمهارات اللازمة لتحقيق الوصول لمستقبل مستدام عن طريق معالجة القضايا الاجتماعية والثقافية والبيئية التي تواجه المجتمعات البشرية في الريف

والحضر. وختاماً أوضحت الدراسة دور اللجنة الوطنية لليونيسكو في تحقيق التنمية المستدامة، فتمثل اللجنة الوطنية لليونيسكو حلقة الوصل التي تصل المجتمع الوطني بالمجتمع الإقليمي، هذا وينبغي للجنة الوطنية لليونيسكو أن توطد صلاتها في مجال التنمية المستدامة مع رئاسة المنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة (يونسكو) في باريس بما يتيح عملية تبادل المعلومات التي تفيد في إنفاذ البرنامج العملي للتنمية المستدامة.

كما قاما بوساحه، وبحوص (٢٠١٩) بدراسة بعنوان: دور الجامعة في تفعيل التنمية المستدامة باعتبارها إحدى أهم المؤسسات المعرفية التي تشكل والمجتمع علاقة الكل بالجزء، ودراسة ميدانية لعينة من الأساتذة الجامعيين بالمركز الجامعي تيسمسيلت بمختلف معاهده، كما تم تطوير استبيان مكون من ٢٤ فقرة، وعينة دراسة مكونة من ٥٠ أستاذ جامعي من المركز، فأسفرت النتائج عن نقص في تأدية المركز الجامعي تيسمسيلت لمهامه لفائدة التنمية المستدامة سواء في مجال البحث العلمي، طرق ومناهج التدريس وكذا التدريب، كما كشفت النتائج على عدم وجود فوارق ذات دلالة إحصائية تربط التنمية المستدامة بالمتغيرات الديموغرافية المتمثلة في: المرتبة العلمية، المستوى التأهيلي وسنوات الخبرة فقد كانت قيم مستوى الدلالة أكبر من المستوى المعنوي ٠,٠٥.

كما قام محمد (٢٠١٥) بدراسة بعنوان دور الجامعات في تحقيق التنمية المستدامة في السودان (دراسة حالة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا)، وهدفت هذه الدراسة التعرف على برامج التنمية المستدامة بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ودورها والمعوقات والتحديات التي تواجهها في تحقيق التنمية المستدامة بالسودان، تكونت عينة الدراسة من عمداء ورؤساء أقسام وأساتذة وطلاب كليات جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وأفراد من المجتمع المدني، حيث بلغ عدد أفراد العينة من (٣٠٠) فرد، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الاستبانة لجمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى أهم النتائج الآتية: أبرز برامج التنمية المستدامة بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا والتي تهدف إلى تحقيق التنمية بالسودان هي: برامج علوم الغابات، البرامج التربوية، برامج البحث التطبيقي، أهم دور لجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا في تحقيق التنمية المستدامة هو: تخريج الكوادر في التخصصات المختلفة، تأهيل أساتذة للعمل بمراحل

التعليم المختلفة، إقامة محاضرات وورش عمل لأفراد المجتمع والطلاب في نشر الثقافة الأسرية والمجتمعية. وأهم معوقات وتحديات التنمية المستدامة في السودان تمثلت في الآتي: ضعف الإمكانيات المالية، الخلافات، والحروب القبلية، ضعف مصادر التمويل.

أما دراسة إبراهيمي (٢٠١٣) فكانت بعنوان دور الجامعة في تنمية رأس المال البشرى لتحقيق التنمية المستدامة (دراسة حالة جامعة المسيلة) وهدفت الدراسة إلى التعرف على دور الجامعة في تنمية رأس المال البشري، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أهم النتائج في: رغم الإنجازات التي حققتها الجامعة الجزائرية إلا أن هناك بعض المعوقات التي تحول دون أدائها الدور المنوط بها في تحقيق التنمية المستدامة– جامعة المسيلة تركز على وظيفة التكوين الجامعي على حساب البحث العلمي، وهناك انفصال بين الجامعة ومحيطها الاقتصادي.

بينما كانت دراسة دويكات (٢٠١٢) بعنوان: دور الدراسات العليا والبحث العلمي في تحقيق التنمية المستدامة في فلسطين، وهدفت الدراسة إلى التعرف على دور الدراسات العليا والبحث العلمي في تحقيق التنمية المستدامة في فلسطين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أهم نتائجها: التعليم العالي في فلسطين يعاني من مشاكل عدة منها عدم التناسب بين التعليم التقني والمهني والتعليم الجامعي، التوسع السريع في الدراسات العليا دون الانتباه للجودة ونوعية البرامج، ضعف التنسيق بين الجامعات، الإنتاج العلمي بالجامعات الفلسطينية لا يرتقى لمستوى الأمم الأخرى .

ثانياً: تكنولوجيا التعليم وتحقيق التنمية المستدامة

تعد تكنولوجيا التعليم بعداً رئيساً في تحقيق التنمية المستدامة وذلك من خلال المعرفة والتعلم بشكل أسرع وأكثر فعالية كما تساعد تكنولوجيا التعليم في تحسين جودة التعليم وزيادة فرص الوصول إليه، وتتيح للطلاب الحصول على تعليم متميز بالرغم من القيود الزمنية والمكانية، ومن خلال استخدام تكنولوجيا التعليم يمكن تحقيق التنمية المستدامة بطرق ووسائل متعددة منها:

١– تحسين جودة التعليم: حيث توفر التكنولوجيا أدوات وموارد تعليمية متنوعة ومبتكرة تساعد في تحسين جودة التعليم وتنمية مهارات الطلاب.

٢- توفير فرص الوصول إلى التعليم: يمكن للتكنولوجيا أن تساعد في توفير فرص الوصول إلى التعليم للجميع بغض النظر عن موقعهم الجغرافي أو ظروفهم الشخصية.

٣- المحافظة على البيئة: تمكن التكنولوجيا من توفير وسائط تعليمية تقلل من استخدام المواد الورقية المطبوعة والمواد الاصطناعية مما يسهم في المحافظة على البيئة في تحقيق التنمية المستدامة.

٤- تنمية مهارات الطلاب: حيث تمكن التكنولوجيا الطلاب من تطوير مهاراتهم الفردية، والاجتماعية، وتنمية الابتكار، والإبداع. مما يساعد في بناء مجتمعات مستدامة وذكية.

وبصفة عامة فإن تكنولوجيا التعليم تعتبر أداة لتعزيز التنمية المستدامة، وتساعد في تحقيق الأهداف لتعزيز الأهداف الإنمائية المستدامة التي حددتها الأمم المتحدة (الشاعر، ٢٠١٧، ١٤١)؛ (محمد، ٢٠١٩، ٤٤).

أهمية تكنولوجيا التعليم:

مما لا شك فيه أن التطور الحادث حالياً في أغلب الدول والمجتمعات المتقدمة نتيجة لتطور وسائل التعليم التكنولوجية وكل ما يتعلق بتعليم الطلاب من خلال استخدام التكنولوجيا بالتالي:

١- تطور العملية التعليمية من خلال زيادة التفاعل عن طريق استخدام الوسائل التكنولوجية التي تساعد في تحقيق التعلم.

٢- زيادة الخبرات العملية والعلمية المتعلقة باستخدام الأساليب العلمية المتعددة.

٣- الحفاظ على المعلومات العلمية وتثبيتها في عقول الطلاب لفتره طويلة.

٤- تساعد في قياس تقدم ونمو العملية التعليمية.

٥- تعدد طرق التعلم بما يلائم عقول الطلاب.

٦- التوفير في الوقت والجهد لفرص تعليمية أكبر.

٧- توسيع مدارك عقول الطلاب وإفساح المجال لهم للبحث عن معلومات جديده تخص المواد التي يدرسها.

٨- تدريب الطلاب على مواجهة وحل المشكلات عن طريق وضعهم في مواقف تتطلب منهم البحث.

٩- تساعد في تطوير المستوى والحصيلة اللغوية للطلاب من خلال البحث المستمر وقراءة مواضيع كثيرة.

١٠- زيادة العائد من الأرباح للمؤسسات التعليمية وزيادة عدد الطلاب.

والهدف النهائي لتكنولوجيا التعليم هو إحداث التعلم والتأكيد على مخرجات التعلم، فالتعلم هو الهدف، والتعليم هو الوسيلة المؤدية إلى ذلك إن كان فعلاً.

أما عن دواعي الاهتمام بضرورة توظيف تكنولوجيا التعليم واعتمادها كمدخل للعملية التعليمية في المؤسسات الجامعية فإنه يرجع إلى:

- الأعداد المتنامية للطلاب والإقبال المتزايد على التعليم.
- التدفق المعرفي وما صاحبه من تعدد الأوعية المعرفية.
- التنافس بين الدول المتقدمة في مجال التعليم أوجد إحساساً بضرورة التجديد والتطوير في نظمها التعليمية.
- ضرورة توظيف المستحدثات التكنولوجية في المواقف التعليمية بالإضافة إلى تأهيل الطلاب للتعامل مع هذه المستحدثات (عبدالحميد، ٢٠١١، ٢٨).

وهناك العديد من المتغيرات التي باتت تفرض نفسها على حركة الفكر التربوي وتطبيقاته وممارساته بصفه عامة، ومجال تكنولوجيا التعليم بصفة خاصة ولعل من أهمها:

- تغير متطلبات سوق العمل والتوظيف وتضمينها الحرص على البقاء والتنمية المستدامة.
- ظهور قنوات جديدة للاتصال أثرت على التعاملات والتوظيف الإلكتروني.
- تغير محتوى الكفايات التكنولوجية المتطلبة من أطراف العملية التعليمية.
- التحول إلى عالم قائم على المعرفة، والانفتاح غير المحدود بأطر معينة.
- الأثار الإيجابية والسلبية المرتبطة بهيمنة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- تغير صناعة وممارسات التعليم في المؤسسات خاصة في التعليم العالي.

- اختلاف شكل ومضمون المؤسسة التعليمية.
- تعدد مصادر المعرفة.
- تغير أطراف العملية التعليمية، ومصادرها بظهور أنماط جديدة من التعليم، كالتعليم الافتراضي، وظهور أدوار جديدة مثل المدرب الإلكتروني.

وفى ضوء هذه المتغيرات التي استجدت في القرن الحادي والعشرين أصبح من الضروري تحديث مهارات تكنولوجيا التعليم لتتلاءم مع هذه المستجدات، ويشمل هذا التحديث في مهارات تكنولوجيا التعليم تغيير تصنيف هذه المهارات لتشمل مجالات جديدة بالإضافة إلى مهارات جديدة مرتبطة بطبيعة القرن الحادي والعشرين **ولعل من أهمها:**

- مهارات التفاعل مع الذات: ويتضمن مجموعة من المهارات التي تتطلب استغلال الفرد لإمكاناته وتنمية قدراته التكنولوجية ومنها:
  - اتخاذ القرار.
  - التوجيه الذاتي.
  - إدارة الوقت.
  - التفكير المرن.
- مهارات التفاعل مع الجميع: وتتضمن تمكين الفرد من التعايش الإيجابي داخل المجتمع، وتحقيق الاستفادة من الإمكانات المتاحة حوله، في بيئته التكنولوجية الحديثة كمصادر التعلم، وفرص التنمية وتشمل:
  - توظيف البيئة باستغلال المصادر والتعايش، والأمن كالسلامة البيئية.
  - الاندماج: كمهارات الاتصال والتعاون مع الأخرين والتخطيط الجماعي.
  - الإدارة: كمهارة إدارة المصادر والعمل التعاوني.
  - التسويق: كمهارة الإعلان عن الذات والإعلام عن إمكانات الفرد للحصول على فرص أفضل داخل المجتمع.
- مهارات التفاعل مع العالم: وتتضمن مجموعة من المهارات تحقق التعايش خارج مجتمعه مع مجتمعات أخرى وثقافات جديدة عن طريق التكنولوجيا الحديثة، وتشمل:
  - المواطنة العالمية: كمهارة التواصل والمشاركة والتقييم واحترام الأخر.
  - عالمية التصميم للتعليم: كمهارة الوصول للعلم والتكيف والمواءمة.

- مهارات التفاعل مع المعلومات وتتضمن مجموعة من المهارات المتطلبة للتعامل مع المعلومات وتحقيق أقصى استفادة من ثورة المعلومات وتجنب الآثار السلبية المرتبطة بها، ومنها:
  - الوصول والحفظ: مثل مهارة الاستقصاء ومهارات التقييم للمعلومات.
  - إعادة الإنتاج: استخدام المعلومات بأكثر من صورة ولأكثر من هدف.
  - الاستخدام الآمن: كمهارة التعامل اللائق مع الأخرين، ومهارة الحفاظ على السلامة الشخصية كمنع سرقات الهوية والابتزاز والتعدي على الحقوق الشخصية.
- مهارات البقاء والتطور: وتتضمن تمكين الفرد من البقاء في ظل مجتمع المعلومات المتغير وما به من التهديدات، وتشمل:
  - التنافس: كمهارات الدعاية والمواجهة.
  - التوظيف الإلكتروني والتعامل مع سوق العمل الإلكتروني: كمهارة الإقناع والنشر الإلكتروني.
  - التنمية المستدامة بضمان القدرة على التنافس المستمر كمهارة التدريب الإلكتروني المستمر، والتحليل الذاتي المستمر لمستجدات التكنولوجيا التي يتبعها اكتساب مهارات جديدة (الشاعر، ٢٠١٢، ٢٥).

وتسعى معظم مجتمعات العالم في الوقت الحاضر إلى توحيد جهودها لتحسين جودة القطاع التعليمي لاسيما التعليم الجامعي، وذلك لبناء مستقبل أكثر ازدهاراً من أجل تحقيق التنمية المستدامة والهدف الرئيس من هذا كله اكتساب الأفراد الخبرات والمهارات الكافية لمواجهة التحديات من أجل الوصول إلى مستقبل مستدام لجميع الأجيال في الحاضر والمستقبل، وتعزيز التنمية المستدامة في مجال التعليم. الأمر الذي يبرز ويؤكد علاقة تكنولوجيا التعليم وما تشمله من مستحدثات مثل استخدام الحقائب التعليمية الإلكترونية، والبرامج التعليمية المتلفزة، واستخدام الحاسوب في العملية التعلمية، وغيرها من مستحدثات متطلبات التنمية المستدامة.

ونظراً لأهمية تكنولوجيا التعليم وعلاقتها بالتنمية المستدامة، فقد تناولت العديد من الدراسات السابقة ومنها دراسة عامر (٢٠١٩) بعنوان: أهمية التكنولوجيا الرقمية في التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب جامعة الزاوية: تعتبر التكنولوجيا الرقمية مقياساً للتقدم، لما أظهرته التقنية وثورة الاتصالات من شبكات ونظم رقمية جعلت المعلومات متاحة، وأصبحت التكنولوجيا الرقمية تشكل جانب القوة، لمن يمتلكها ويمتلك مهاراتها، وخاصة المجتمع الأكاديمي، وتحظى هذه الأخيرة باهتمام وتركيز كبيرين؛ فهي الأداة الرئيسة لتنظيم، وتخزين، واسترجاع المعلومات. وتتكون العملية التعليمية من ثلاثة عناصر، هي: الأستاذ، والكتاب (المعلومة)، والطالب أو المتعلم. وعليه انبثقت فكرة دراسة (أهمية التكنولوجيا الرقمية في التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب جامعة الزاوية) حيث هدفت إلى التعريف بالتكنولوجيا الرقمية في التعلم من حيث أهميتها، وخصائصها ومتطلباتها، استنادا على الإنتاج الفكري المتنوع، كما سعت إلى الكشف على أهمية التكنولوجيا الرقمية في التعلم، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب المتمثلة في ١٠ أقسام علمية. وقد اعتمد الباحث في دراسته على منهج دراسة الحالة، من أجل الوصف والتحليل المفصل، كما وجه استبياناً كأداة لجمع البيانات للأفراد المعنيين بالدراسة؛ للتعرف على وجهة نظرهم حول أهمية التكنولوجيا الرقمية في التعلم، من بغية دعمها في المستقبل، وصولاً إلى عدد من النتائج التي تكشفها الدراسة، والوقوف على الصعوبات التي تقف حائلا أمام أفراد عينة الدراسة، واقتراح توصيات من شأنها تذليل الصعوبات، والمشاكل للنهوض بأهمية التكنولوجيا الرقمية في العملية التعليمية، لأعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب الزاوية خدمة للمجتمع الأكاديمي بها، لمواكبة عصر الرقمنة الذي نعيشه الآن.

وكذا دراسة سعيد وعبد النبي (٢٠١٩) بعنوان متطلبات استخدام تكنولوجيا التعليم في الجامعات الليبية: دراسة ميدانية على جامعة السيد محمد بن علي السنوسي الإسلامية: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة متطلبات استخدام تكنولوجيا التعليم بالجامعات الليبية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة السيد محمد بن علي السنوسي الإسلامية – البيضاء، لبيان أهمية تكنولوجيا التعليم وكيف يمكن أن تسهم مستقبلاً في تحديث وتطوير العملية التعليمية في

الجامعات الليبية. وتم التطرق إلى هذا الموضوع عبر ترتيب منهجي متسلسل حيث تم التعرف على المتطلبات التعليمية التي تعد ضرورية لاستخدام تكنولوجيا التعليم، وأهم المهارات الضرورية لأعضاء هيئة التدريس لاستخدامها، وأهم مستحدثات تكنولوجيا التعليم التي تعد ضرورية لمواجهة تحديات العملية التعليمية المستقبلية في جامعة السيد محمد بن علي السنوسي الإسلامية. واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام أداة استبانة من أجل الوصول إلى نتائج علمية دقيقة تتعلق بأهداف الدراسة، واختار الباحثان عينة عشوائية طبقية نسبية بلغ عددها (١٢٥) من أعضاء هيئة التدريس من جامعة السيد محمد بن علي السنوسي الإسلامية. وتوصل الباحثان إلى عدة نتائج من أهمها: -أن أهم المتطلبات التعليمية التي تعد ضرورية لاستخدام تكنولوجيا التعليم بجامعة السيد محمد بن علي السنوسي الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هي متطلبات خاصة بـ: (الإدارة التعليمية، وأعضاء هيئة التدريس، والمناهج الدراسية، وطرق التدريس، والبنية التحتية التعليمية، والطلبة). -أن أهم المهارات التي تعد ضرورية لاستخدام تكنولوجيا التعليم بجامعة السيد محمد بن علي السنوسي الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هي المهارات الخاصة بـ: (تخطيط وتصميم المقررات الدراسية، والتقويم الإلكتروني، والوسائط المتعددة، والاتصال والتواصل، والتعليم عن بعد، الحاسب الآلي). -أن أهم مستحدثات تكنولوجيا التعليم هي على التوالي: (الحاسب الآلي في التدريس، والشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت)، ومحركات البحث في الإنترنت، والبريد الإلكتروني في الاتصال بالطلبة، والسبورة الإلكترونية، والكتاب الإلكتروني، والتعليم المفتوح والإلكتروني، ونقل الملفات عبر الإنترنت، والوسائط المتعددة، ومؤتمرات الفيديو عن بعد، والقنوات الفضائية التعليمية، المحادثة الفورية).

وأشارت دراسة شامة (٢٠٢١) بعنوان: دور الأستاذ الجامعي في تطبيق تكنولوجيا التعليم: خلال التطورات الحاصلة في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، تسعى كل الجامعات إلى إقامة نظام جديد يواكب هذه النقلة النوعية بإنشاء شبكة معلوماتية وإلى الربط بشبكة الإنترنت وإدخال التقنيات والتكنولوجيا الحديثة، وذلك لتمكين الأساتذة والطلبة من

استغلال هذه التقنيات قصد تحسين التعليم العالي. من جهة أخرى تقوم الجامعة بتوفير الإمكانات المادية الضرورية واللازمة للتكوين بهدف جعل التكوين يتميز بالطابع التطبيقي أكثر من كونه تكوين نظرياً فقط من خلال توفير الوسائل التعليمية اللازمة لتكون العملية التعليمية داخل الجامعات ذات نوعية وجودة عالية.

أما دراسة عبدالله وحوري (٢٠١٥) وقد كانت بعنوان دور تكنولوجيا التعليم في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية، وقد هدفت الدراسة إلى تعرف دور استخدام تكنولوجيا التعليم في الواقع التعليمي لتحقيق متطلبات التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدينة حلب بسوريا، ولهذا اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، واقتصرت على الأداة: الاستبانة التي تضمنت فقرتين: الأولى (٢٠) بنداً تناولت استخدام تكنولوجيا التعليم في الواقع التعليمي، والثانية (١٧) بنداً تضمنت دور تكنولوجيا التعليم في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة، وبعد إجراء الصدق والثبات، طُبقت الاستبانة على (١٠٠) معلم ومعلمة في (٦) مدارس في مراحل التعليم العام، وأظهرت النتائج أن (٩٣%) من المعلمين والمعلمات كانت لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في الواقع التعليمي، وأن (٩٠%) أشاروا إلى دورها في تطوير مقدرة المتعلم على التعلم الذاتي لتحقيق متطلبات التنمية المستدامة، بينما لم تظهر فروق بين المعلمين والمعلمات تبعاً لمتغير الجنس وفي الصعوبات كانت النسبة (٧٠%) ومدة الدورات المتبعة غير كافية، و(٥٣%) نقص في الأجهزة في البيئة الصفية.

إجـــراءات الـــدراســـة الميـــدانيـــة:

أولاً: منهـــج الـــدراســـة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي لما له من دور مهم في وصف متغيرات الدراسة وتحليلها ولما يوفره من حقائق دقيقة عن عناصرها، ولما ييسره من استنباط علاقات مهمة بين المتغيرات وتفسير البيانات.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء وعضوات هيئة التدريس بالجامعات السعودية الخمس التي اشتقت منها عينة الدراسة وهي: أم القرى، الملك عبدالعزيز، جدة، الطائف، طيبة؛ حيث تقع جمعيها في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية. وتم اختيار العينة التي طبقت عليها الاستبانة من أعضاء هيئة التدريس السعوديين والمتعاقدين بطريقة عشوائية من الذكور والإناث ضمن تلك الجامعات، وقد بلغ حجم عينة الدراسة (١٠٠) عضواً وعضوة من أعضاء هيئة التدريس بواقع (٥٠) ذكوراً، (٥٠) إناثاً ويوضح جدول (١) توصيف عينة الدراسة:

جدول (١)

توصيف عينة الدراسة

م	الجامعة	عضو هيئة تدريس	عضوة هيئة تدريس
١	أم القرى	١٢	٨
٢	الملك عبدالعزيز	١٥	٥
٣	جدة	٧	١٣
٤	الطائف	١٠	١٠
٥	طيبة	٦	١٤
المجموع		**٥٠**	**٥٠**
الإجمالي		**١٠٠**	

ثالثاً: أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة الحالية في استبانة تناولت رصد واقع التنمية المستدامة لدى أعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات السعودية، وتم تم بناء الاستبانة اعتماداً على المصادر التالية:

- الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية.
- الاطلاع على العديد من الاستبانات المتضمنة في الدراسات السابقة.
- الاطلاع على بعض نتائج وتوصيات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.

وقد تم بناء الاستبانة والتي تكونت في صورتها الأولية من ثلاثة محاور، كل محور مكون من ثلاثة أبعاد، المحور الأول يتضمن دور الجامعات في تنمية البُعد التكنولوجي،

ويحتوي على (٢٥) فقرة، والمحور الثاني يتضمن دور الجامعات في تنمية البُعد الأخلاقي أو السلوكي، ويحتوي على (٣٢) فقرة، والمحور الثالث يتضمن دور الجامعات في تنمية البُعد الاجتماعي، ويحتوي على (٢٨) فقرة.

وقد تم التحقق من الصدق والثبات على النحو التالي:

- **حساب الصدق:** للتحقق من الصدق تم استخدام صدق المحكمين للأداة حيث تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين في بعض الجامعات بالمملكة العربية السعودية لحساب صدق المحكمين لأداة الدراسة، حيث تم تعديل بعض بنود أداة الدراسة في ضوء آراء المحكمين عند صياغتها في صورتها النهائية.
- **حساب معامل الثبات:** للتحقق من الثبات استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ، ومن خلال الأساليب الإحصائية (SPSS)، تم حساب معامل الثبات الذي بلغ (٠,٨٢).
- **طريقة تصحيح الاستبانة:** استخدم الباحث في تصحيح أداة الدراسة طريقة ليكرت الثلاثي (٣-٢-١) حيث الدرجة (موافق- محايد – غير موافق).

رابعاً: الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث حزمة الرزم الإحصائية SPSS في التحليل الإحصائي على النحو التالي:

- حساب المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية.
- تم حساب التكرارات النسبية واختبار ت " t-test".

خامساً: مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الأول: ما أبعاد التنمية المستدامة التي يمكن تعزيزها في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

تم الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإطار النظري للدراسة، والذي تم من خلاله إلقاء الضوء على التنمية المستدامة مفهومها، وأبعادها الأربع، المتمثلة في البعد الاقتصادي- البعد البيئي- البعد الاجتماعي- البعد التكنولوجي.

السؤال الثاني: ما مدى توافر تكنولوجيا التعليم كمتطلب للتنمية المستدامة في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وللتأكد من واقع هذه الأبعاد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع أبعاد التنمية المستدامة التي يمكن تعزيزها في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وذلك على مستوى كل محور من محاور التنمية المستدامة والمجموع الكلي، والجدول رقم (٢) يوضح نتائج ذلك.

جـــدول (٢)

مدى توافر تكنولوجيا التعليم كمتطلب للتنمية المستدامة في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

الرتبة	البُعـــد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التمكن
١	دور الجامعات في تنمية البُعد التكنولوجي.	١,٢٢	٠,٧٣	٠,٣٨
٢	دور الجامعات في تنمية البُعد الأخلاقي أو السلوكي	١,١٢	١,٠٤	٠,٣٢
٣	دور الجامعات في تنمية البُعد الاجتماعي	١,٠٣	١,٠٦	٠,٢١
أبعاد التنمية المستدامة		٢,٠٤	٠,٩٦	٠,٣٦

يتضح من الجدول أن مستوى التمكن الفعلي لواقع **التنمية المستدامة التي يمكن تعزيزها في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس** أنفسهم بلغ (٠,٣٦)، وبانحراف معياري (٠,٩٦) وهذا يدل على تدنى مستوى معرفة أبعاد التنمية المستدامة لديهم، وجاء محور "دور الجامعات في تنمية البُعد التكنولوجي" في المرتبة الأولى حيث بلغ مستوى التمكن (٠,٣٨) وانحراف معياري (٠,٧٣)، وفى المرتبة الثانية المحور الثاني "دور الجامعات في تنمية البُعد الأخلاقي أو السلوكي" حيث بلغ مستوى التمكن (٠,٣٢) وانحراف معياري (١,٠٤)، وجاء في المرتبة الأخيرة محور "دور الجامعات في تنمية البُعد الاجتماعي" حيث بلغ مستوى التمكن (٠,٢١) وانحراف معياري (١,٠٦).

السؤال الثالث:

١- ما دور استخدام تكنولوجيا التعليم في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة تبعاً لمتغير الجنس والبيوجرافي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول استخدام تكنولوجيا التعليم في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة وفقا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) فقد تم استخدام اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطين مستقلين والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جـــدول (٣)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية حول استخدام تكنولوجيا التعليم في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العـــدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمـــة "ت"	مستوى الدلالة
ذكر	٥٠	٢٠٤,٣٩	١٠,٨٣	١,٠٣٣	دالة
أنثى	٥٠	٢٠٢,٨٨	١٠,١١		

يتضح من الجدول وجود فرق ذى دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين درجات متوسطات استخدام تكنولوجيا التعليم في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة تبعاً لمتغير الجنس. مما يعني أنه يوجد اختلاف بين أعضاء هيئة التدريس في درجة تمكنهم بالتنمية المستدامة من وجهة نظرهم.

٢- ما دور استخدام تكنولوجيا التعليم في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة تبعاً للمتغير البيوجرافي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول استخدام تكنولوجيا التعليم في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة وفقا للمتغير البيوجرافي فقد تم استخدام اختبار "تحليل التباين" والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جـــدول (٤)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام تكنولوجيا التعليم في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة تبعاً للمتغير البيوجرافي

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١١٠٦,٠٦	٥٥٣,٠٣	٢	٥,٢٤٠	دالة
داخل المجموعات	٢١٣٢٠,٦٤	١٠٥,٥٥	٩٨		
الكلى	**٢٢٤٢٦,٧**		**١٠٠**		

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين درجات متوسطي تقدير استخدام تكنولوجيا التعليم في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة تبعاً للمتغير البيوجرافي، أي أنه يوجد اختلاف بين أعضاء هيئة التدريس (ذكور– إناث) بالجامعات السعودية في درجة تقديرهم لمستوى متطلبات التنمية المستدامة تبعاً للمتغير البيوجرافي من وجهة نظرهم.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- رفع مستوى الإعداد المهني لأعضاء هيئة التدريس أثناء الخدمة في المجالات التربوية والأكاديمية، وخاصة في مجال تقنيات تعليم وتعلم التكنولوجيا مما يساعد على تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

٢- تصميم مقرر مستقبلي يتضمن محتوى يُرسخ مبدأ التعلم الذاتي، وينمي روح المبادرة والتفكير، وإدارة الحوار مع الآخرين، وذلك توظيفاً لأهداف التنمية المستدامة المتمثلة في الأهداف الرابع والخامس والتاسع.

٣- تصميم وتنفيذ ورش عمل وبرامج تدريبية ولقاءات تربوية لأعضاء هيئة التدريس لرفع مستوى وعيهم ومهاراتهم المهنية في التنمية المستدامة.

٤- إصدار قرارات من وزارة التعليم بشأن تحقيق متطلبات التنمية المستدامة.

المقترحات:

١- تصميم وحدة مقترحة وبحث فاعليتها في تنمية التفكير التأملي والتنمية المستدامة لدى أعضاء هيئة التدريس.

٢- المقارنة بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المختلفة العربية والأجنبية من حيث مستوى النمو التقني في استخدام تكنولوجيا التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة.

المـــــراجـــــع

أولاً: المـــراجـــع العـــربيـــة

إبراهيم، سماح وائل (٢٠١٩). فاعلية تطبيقات جوجل التعليمية على تنمية المهارات الرقمية والكفاءة الذاتية لدى الطلاب المعلمين. **المجلة العربية للتربية النوعية**. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. (٧). ٧٥- ١١٣.

إبراهيمي، أحمد (٢٠١٢). **دور الجامعة في تنمية رأس المال البشرى لتحقيق التنمية المستدامة (دراسة حالة جامعة المسيلة الجزائر)**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة المسيلة. الجزائر.

بغدادي، منال محمد (٢٠٢٠). تمكين طلاب المرحلة الثانوية من المهارات الحياتية في ضوء أهداف التنمية المستدامة. **المجلة التربوية**. كلية التربية. جامعة سوهاج. ٦٥٥- ٧٢٨.

بوساحة، محمد لخضر؛ وبحوص، نسيمة. (٢٠١٩). دور الجامعة في تجسيد التنمية المستدامة: دراسة ميدانية لعينة من الأساتذة الجامعيين بالمركز الجامعي تيسمسيلت. **مجلة شعاع للدراسات الاقتصادية**، ٣ (١). ٦٩- ٨٦.

حياتي، الطيب أحمد المصطفى (٢٠١٦). التعليم من أجل التنمية المستدامة. **دراسات تربوية**، ٣٣(١). ١٨٧ - ٢١٨.

الدعمي، هدى زوير. (٢٠١١). **الاستثمار في التعليم مدخل عام للتنمية المستدامة**. مركز إنماء للبحوث والدراسات.

دويكات، خالد (٢٠١٢). دور الدراسات العليا والبحث العلمي في تحقيق التنمية المستدامة في فلسطين. **المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني**. جامعة القدس المفتوحة. ١١٢- ١٤٥.

سعيد، حسين سالم، وعبد النبي، عبد ربه يونس. (٢٠١٩). متطلبات استخدام تكنولوجيا التعليم في الجامعات الليبية: دراسة ميدانية على جامعة السيد محمد بن علي السنوسي الإسلامية. **المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية جامعة سرت: استشراف مستقبل كليات التربية في الجامعات الليبية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة**، سرت: جامعة سرت – كلية التربية، ١٠١ - ١٢٤.

الشاعر، حنان محمد (٢٠١٢). مهارات تكنولوجيا التعليم للقرن الواحد والعشرين. ***المؤتمر العلمي الثالث عشر، تكنولوجيا التعليم الإلكتروني- اتجاهات وقضايا معاصرة.*** الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة. إبريل ٢٠١٢. ٢٣- ٢٧.

الشاعر، حنان محمد (٢٠١٧). تكنولوجيا التعليم والتنمية المستدامة. ورقة عمل مقدمة إلى **المؤتمر العلمي التاسع عشر. التربية العلمية والتنمية المستدامة،** الجمعية المصرية للتربية العلمية. القاهرة. يوليو٢٠١٧. ١٣٧-١٥٠.

شامة، حورية. (٢٠٢١). دور الأستاذ الجامعي في تطبيق تكنولوجيا التعليم. **مجلة الرواق للدراسات الاجتماعية والإنسانية.٧(٢) ،١٩١ - ٢٠٠.**

الطنطاوي، رمضان عبدالحميد (٢٠٢١). مناهج التعليم العام ومتطلبات التنمية المستدامة. **مجلة كلية التربية.** جامعة بورسعيد. (٢٣). ١- ١٩.

عامر، عبدالعزيز عبدالحميد. (٢٠١٦). أهمية التكنولوجيا الرقمية في التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب جامعة الزاوية. **المجلة العربية للمعلومات.** ٢٦(١).٦٩ -٤٥.

العايب، عبدالرحمن (٢٠١١). وظيفة التنمية المستدامة في المؤسسات الاقتصادية: دراسة حالة للمؤسسات العمومية لصناعة الأسمنت في الجزائر. **مجلة العلوم الاقتصادية،** ١١(١١). ١٦٥- ١٩٤.

عبدالجليل، هويدي (٢٠١٤). العلاقة التفاعلية بين السياحة البيئية والتنمية السياحية. **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية.** جامعة جنوب الوادي. (٩). ٢١١- ٢٢٥.

عبدالحميد، عبدالعزيز طلبه (٢٠١١). **تطبيقات تكنولوجيا التعليم في المواقف التعليمية.** القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

عبدالخالق، عبير (٢٠١٤). التنمية البشرية وأثرها على تحقيق التنمية المستدامة. القاهرة: الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.

عبدالله، محمد قاسم؛ وحوري، عائشة عهد (٢٠١٥). دور تكنولوجيا التعليم في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين دراسة ميدانية. **مجلة جرش للبحوث والدراسات.** جامعة جرش. (١٦). ٢٢١- ٢٤٠.

عبدالمنعم، على (١٩٩٩). **تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية**. القاهرة: مؤسسة نبيل للطباعة والنشر.

العقل، عقل عبدالعزيز (٢٠٢١). أبعاد التنمية المستدامة ومصادرها وتطبيقاتها في ضوء التربية الإسلامية. **المجلة التربوية**. كلية التربية. جامعة سوهاج. ٨٦٥- ٩١٠.

محمد، أحمد آدم أحمد (٢٠١٥). دور الجامعات في تحقيق التنمية المستدامة في السودان: دراسة حالة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. **جرش للبحوث والدراسات: جامعة جرش**، ١٦(١). ٣١٥- ٣٣٨.

محمد، أيمن محمد البيومي. (٢٠١٢). استراتيجيات تطوير التعليم العالي في بعض الجامعات الإفريقية لتحقيق التنمية المستدامة ومتطلبات تطبيقها في جامعة الإسكندرية. **مجلة كلية التربية**. جامعة الإسكندرية. ١٥(٣٥). ١٣-٥١.

محمد، رجاء قاسم (٢٠١٩). إدارة البيئة الخضراء والتنمية المستدامة. دراسة استطلاعية في مجمع أسواق الشورجة. **مجلة العربي للدراسات والأبحاث**. المركز العربي للأبحاث والدراسات الإعلامية. القاهرة.

الأمم المتحدة، منظمة اليونسكو، (٢٠٠٥-٢٠١٤). **التعليم من أجل التنمية المستدامة**. www.nnesco.org/education/desd

المؤتمر العلمي الثالث عشر، تكنولوجيا التعليم الإلكتروني- اتجاهات وقضايا معاصرة. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة. إبريل ٢٠١٢.

المؤتمر العلمي التاسع عشر. التربية العلمية والتنمية المستدامة، الجمعية المصرية للتربية العلمية. القاهرة. يوليو٢٠١٧.

يونس، ياسمينا محمد (٢٠١٨). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى عينة من طالبات معلمات رياض الأطفال. **المجلة التربوية**. كلية التربية. جامعة سوهاج. ٥٥٧- ٦٣٠.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Atikisson, Alan, (2009). How Sustainability Can Improve Organizational Performance and Transform the World, **Earthscan Dunstan House**, London.

Brower, H. (2012). Sustainable development through service learning: A pedagogical framework case example in a third World context, **Academy of Management Learning and Education**, 10(1).

Chan. Y: Choo, K. & Peter, W. (2018). Online Video for Self- Directed Learning in Digital Animation, **The Turkish Online Journal of Educational Technology**. 7(3) Jun, 91-104.

Eddie N. Laboy- Nievers& Fred C. Schaffner. Ahmad H. Abdelhadi, Muttheus F. A. Goosen, (2013). Environmental management. Sustainable development and Human health. **Taylor & Francis Group**. London, UK.

Shahid. A. F (2014). **The use of writing strategies in Science, Technology, Society and Environment (STSE) education.** Master Dissertation, Queen's University Kingston, Ontario, Canada.

Suduc, A. M., Bizoi, M., & Gorghiu, G. (2014): Sustainable development in Romania in pre-school and primary education. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 116.

العـــدد (١٣)، يـــوليـــــو ٢٠٢٢، ص ص ١٦١ – ٢٣٣

جودة الحياة المدرسية كما يدركها تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الشخصي والاجتماعي

إعـــداد

نـواف بن محمـد مبـارك العصيمـي

بـــاحـــث دكتـــوراه

قسم علم النفس – جامعة أم القرى

جودة الحياة المدرسية كما يدركها تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الشخصي والاجتماعي

نواف بن محمد مبارك العصيمي (*)

ملخـــــــص

هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة المدرسية وتقدير الذات والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف، والتعرف على إمكانية التنبؤ بتقدير الذات والتوافق الشخصي والاجتماعي من خلال إدراك التلاميذ لجودة الحياة المدرسية . وتكونت عينة البحث من (٣١٩) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٤ – ١٤٣٥هـ، واتبع الباحث المنهج الوصفي الإرتباطي، كما استخدم مقياس جودة الحياة المدرسية من إعداد (وليامز وباتن) (١٩٨١) ترجمة الباحث، ومقياس تقدير الذات إعداد موسى ودسوقي (١٩٨١)، ومقياس التوافق الشخصي والاجتماعي إعداد زينب شقير (٢٠٠٣)، كما استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون وتحليل الإنحدار البسيط لمعالجة فروض الدراسة، وتوصلت النتائج إلى :

وجود علاقة دالة إحصائياً بين إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لجودة الحياة المدرسية وتقدير الذات والتوافق الشخصي والاجتماعي، كما وجدت إمكانية التنبؤ بتقدير الذات من خلال إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لجودة الحياة المدرسية، وكذلك وجدت إمكانية التنبؤ بالتوافق الشخصي والاجتماعي من خلال إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لجودة الحياة المدرسية.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة المدرسية – تقدير الذات – التوافق الشخصي والاجتماعي.

(*) باحث دكتوراه - قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة أم القرى . S43970163@st.uqu.edu.sa

Quality of School Life as Perceived by Primary Stage Pupils at Taif and its Relationship with Self-Esteem; and Personal and Social Adjustment

Nawaf Mohammed Mubarak Al Usaimi

Abstract

This study aimed to find out the relationship between the quality of school life with Self-esteem ; and Personal, social Adjustment of the primary school students at Taif, and the possibility to predict self-esteem and social, personal adjustment through recognition of the student to the quality of school life. Sample of the study consisted of (319) of the sixth class student to the first term of the school year. The study followed the descriptive Correlative approach. The researcher used the measures of: school life quality prepared by (Williams and Patten) (1981) and translated by the researcher; the measure of self- esteem prepared by Mosa and Dasougi (1981), and the measure of self- esteem and adjustment prepared by Zainab Sheqeer (2003) the researcher used the statistical methods (Pearson correlation coefficient and simple regression analysis) to handle the study hypotheses. The most important results of the study are the following:

There are Statistical relationship between primary School Student Comprehension and quality of school life and self-esteem of the student and also social , personal adjustment of them . and there are a possibility to predict self-esteem through student ,s comprehension for the quality of school life and also There are possibility to predict The social, personal adjustment .

Keywords: quality of school life- self- esteem – social, personal adjustment.

مقـــدمـــــة:

تعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل في تكوين شخصية الطفل، والتي تتشكل فيها أساليب التعامل مع الآخرين، والتأثر بما يقع من أحداث في هذه المرحلة سواءً كانت إيجابية، والتي تؤدي إلى بناء الشخصية بناءً سليمًا، أو تكون سلبية بما تؤثر سلبًا في شخصية الطفل في جميع مراحل حياته، وعندما يدخل المدرسة يحتك بمجتمع جديد من معلمين وأطفال وفصول دراسية، وقضاء مدة ليست بالقصيرة، ولذلك هل يدرك الطفل العلاقات فيما بينهم، وهي ما تسمى بجودة الحياة المدرسية والتي لها تأثير في تقديره لذاته وتوافقه الشخصي والاجتماعي .

وبالنظر لأهداف المدرسة الابتدائية نجد أن هناك أهدافاً كثيرة:

ويحدد رضوان وآخرون (١٩٩٤: ٢٥-٢٦) هذه الأهداف في التربية الحميدة والقدرة على فهم العلاقات الاجتماعية الصالحة، والتمكن من وسائل المعرفة الأولية كالقراءة وحسن استخدام أوقات الفراغ، وإدراك المشكلات التي تواجه التلميذ والمجتمع والمساهمة في حلها، وقيام التلميذ بدور منتج في الحياة بشكل عام، واحترام الأسرة، وإتقان العمل والتعاون مع الآخرين وتقديم الصالح العام على الصالح الشخصي .

ومن هنا يذكر (Kershaw et al., 1994: 2) أن مساعدة العاملين بالمدرسة ومعالجة المشكلات التي تواجههم هي من أهم عوامل جودة الحياة المدرسية؛ وهذا ما يؤدي إلى جذب المعلمين للعمل بالمدارس، والحفاظ على جودة بيئات التعلم .

ويشير العتيبي (١٩٩٥: ٢٥٩) إلى ارتفاع إدراك الطلاب لجودة الحياة المدرسية في المدارس الثانوية للبنين؛ وهذا يوضح انتماء التلاميذ لمدارسهم، وخبراتهم الطيبة عن حياتهم المدرسية، وشعورهم بالرضا والتفاعل الإيجابي مع تلاميذ المجتمع المدرسي، واهتمامهم بأداء الواجبات المدرسية .

ويذكر (Weston, 1998: 56) أن الأداء الأكاديمي ليس المؤشر الوحيد لبيان جودة الحياة المدرسية كما يتصور البعض، ولكن تطوير المهارات الإبداعية وتعزيز التلاميذ وشعورهم بالراحة داخل المدرسة هي التي تحدد ارتفاع وانخفاض جودة الحياة المدرسية .

ويشير (Wolf et al., 2001: 364) إلى أن جودة الحياة المدرسية تتمثل في الالتزام الصفي، والمواقف تجاه المعلمين، وشعورهم بالرضا المدرسي الذي يؤدي إلى الإنجاز .

ويرى (Karatzias et al., 2001: 265) أن العلاقات بين التلاميذ والمعلمين والإداريين داخل المدرسة تُعد أكثر تأثيراً في سلوك التلاميذ، ولذلك ينبغي على المسئولين النظر في مشاركة التلميذ في صنع القرار؛ لتحسين الجو المدرسي، ورفع الكفاءة بداخل المدارس .

كما يشير (Karatzias et al., 2002: 34) إلى أنه يمكن تحسين أداء التلميذ وقدراته من خلال زيادة مستويات الرضا عن المدرسة لديه، وذلك من خلال المواقف الإيجابية للمعلمين نحو التلاميذ، وممارسة أساليب التعزيز التي تشمل الثناء وإشراك التلاميذ في الأنشطة المدرسية المناسبة .

ويعتبر (Halvorsrud, 2007: 1) أن أهم ما يسهم في جودة الحياة المدرسية هو علاقة التلميذ بالمعلم، وتشمل التفاعل الإيجابي بينهما من خلال الرعاية الجيدة وتعزيز التلاميذ.

ويتضح مما سبق أن هناك اتفاقاً على أهمية المعلم، وعلاقته بالتلميذ، وعلاقة التلميذ بأقرانه في تشكيل مفهوم جودة الحياة المدرسية وتأثيرها في حياة التلميذ، وفي البحث الحالي سيكون المتغير الثاني تقدير الذات عند هؤلاء التلاميذ وتأثير جودة الحياة المدرسية عليه .

فيذكر زيدان (١٩٨٨: ٣٩) أن تقدير الذات ينمو بتقدم العمر، وأنه نتيجة تعامل التلميذ وتفاعله مع بيئته الاجتماعية وبتقدم العمر تزداد قدراته وإمكانياته، وبالتالي تزداد ثقته بنفسه واعتزازه بها ويزداد تقديره لذاته .

ويشير حمود (٢٠٠٠: ١٢٤) إلى أن تقدير الفرد لذاته شيء متصل بمعاملة الأهل وبعلاقة التلميذ مع محيطه بشكل كلي، فالمدرسة وغيرها من المؤسسات التي يتصل بها التلميذ لها دورها في تكوين مفهوم الذات لدى الطفل وبالتالي تقدير الذات .

ويرى (Snape & Miller, 2008: 223) أن التلاميذ الذين لديهم ارتفاع في تقدير الذات يشعرون بالثقة في النفس، وقادرين على مواجهة التحديات، ويجب على المدارس أن لا تهمل دعم التلاميذ بالتعاون مع أُسرهم وخصوصاً تلاميذ المرحلة الابتدائية .

ويشير (Miller et al., 2010: 430) إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية يمكن أن يستفيدوا من علاقاتهم الإيجابية مع التلاميذ في رفع تقدير الذات، وذلك من خلال إعطاء دورات للتلاميذ في كيفية مواجهة الصعوبات التي تواجههم وتقديم التعزيز والدعم اللازم من أجل رفع تقديرهم لذواتهم .

ويذكر (Prihadi & Hairul, 2011: 110) أن تقدير الذات يتأثر بالمعلمين، وارتفاعه قد يؤدي إلى الانجازات الأكاديمية ولذلك ينبغي على المعلمين أن يدعموا التلاميذ دون تمييز لأحدهم عن الآخر وذلك من أجل تحسين ورفع تقدير الذات .

ويشير (Savi & Karatas, 2012: 2406) إلى أن من لديهم تدني في تقدير الذات عادةً ما يلومون أنفسهم وقليلو الانتماء لمن حولهم، ولديهم حساسية مفرطة ضد الوجود، بعكس من لديهم ارتفاع في تقدير الذات فهم أكثر إدراكاً وانتماءً للمجتمع .

ويرى (Thomson, 2012: 159) أنه لابد من التأكيد على الجوانب الإيجابية من السلوك والأداء عند التلاميذ؛ من أجل رفع تقديرهم لذواتهم، وكذلك تشجيع المعلم لتلاميذه وتعزيزهم، والتركيز على نقاط القوة لديهم وتعزيزها، وتحسين نقاط الضعف لديهم .

يتضح مما تقدم اتفاق آراء معظم الباحثين على أهمية دور المدرسة في رفع تقدير الذات، ومن هنا تبدو الحاجة إلى البحث وراء علاقة جودة الحياة المدرسية بتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . وأما علاقة جودة الحياة المدرسية بالتوافق الشخصي والاجتماعي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية فسوف تتضح في الآراء التالية :

يرى (Johnson et al., 2000: 207) أن المدرسة وعلاقات التلاميذ بداخلها لها الدور الكبير في التوافق الشخصي والإجتماعي، فمن الملاحظ أن الأطفال الذين التحقوا برياض الأطفال قبل المرحلة الابتدائية أفضل في التوافق من أقرانهم، وأما الأطفال الذين كانوا يعانون من سوء التوافق في الروضة، وُجد أنهم قد تحسنوا في توافقهم الشخصي والإجتماعي بعد دخولهم للمدرسة الابتدائية .

ويشير (Chan et al., 2005: 418) أن للمدرسة والعلاقة بين الأم والأب والأقران تأثير في التوافق لدى الأطفال، ويجب أن تكون العلاقة إيجابية بين التلاميذ من أجل تحسين التوافق الشخصي والاجتماعي .

ويرى الباحث أن المدرسة لها تأثير في عملية التوافق الشخصي والاجتماعي ؛ وتتضح الحاجة إلى دراسة العلاقة بين جودة الحياة المدرسية، والتوافق الشخصي والاجتماعي في المرحلة الابتدائية.

مشكلة البحث:

يذكر (Malin& Linnakyla, 2001:147) أن لنوعية الحياة المدرسية تأثير كبير في عوامل الشخصية لدى الطلاب بما في ذلك تقدير الذات، ويتطلب الأمر معرفة علاقة التلميذ بمعلميه وبالثقافة التي تتبعها المدرسة، وإلى أي مدى فُعلت جودة الحياة المدرسية بالمدارس .

ويشير (Denar) إلى أن معدلات الرضا عن الحياة المدرسية عند طلاب المرحلة الثانوية تكون عالية جداً، وقد يكون السبب في ذلك يرجع لوجود المعلمين عند جمع البيانات، ورغبتهم في ظهور نتائج إيجابية، ومن هنا تبدو الحاجة لعمل المزيد من البحوث في هذا المجال . في (Karatzias et al., 2002: 36)

كما يشير محمد (٢٠٠٨: ٩٨) إلى أن الطلاب يتعرضون لأشكال من الصعوبات والضغوط المدرسية، يستطيع بعضهم مواجهة هذه الصعوبات بنجاح حتى يصلوا إلى التوافق المناسب، وآخرون لا يستطيعون ويعانون سوء التوافق.

أسئلة البحث :

١- هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين إدراك جودة الحياة المدرسية، وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

٢- هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين إدراك جودة الحياة المدرسية، والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

٣- هل يمكن التنبؤ بدرجات تقدير الذات من درجات إدراك جودة الحياة المدرسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

٤- هل يمكن التنبؤ بدرجات التوافق الشخصي والاجتماعي من درجات إدراك جودة الحياة المدرسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١- مدى إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لجودة الحياة المدرسية.

٢- العلاقة بين إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لجودة الحياة المدرسية، وتقدير الذات لديهم.

٣- العلاقة بين إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لجودة الحياة المدرسية، والتوافق الشخصي والاجتماعي لديهم.

٤- إمكانية التنبؤ بدرجات تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من درجاتهم في إدراك جودة الحياة المدرسية.

٥- إمكانية التنبؤ بدرجات التوافق الشخصي والاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من درجاتهم في إدراك جودة الحياة المدرسية.

أهميـــــة البحـــث:

تبرز أهمية البحث الحالي أنه يتناول متغيرات لم يسبق أن تناولتها الدراسات من قبل في المجتمع السعودي – في حدود ما أطلع عليه الباحث – لذا تكمن أهمية البحث الحالي في أهمية الموضوع الذي يتصدى لدراسته وتوجد لهذا الموضوع أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية .

فيذكر (Hirsch & Rapkin, 1987: 1236) ان الحياة المدرسية بحاجة إلى المزيد من البحوث لما لها من أثر على تحقيق الذات لدى الأطفال خصوصاً .

ويشير (Karatzias et al., 2002: 35) إلى أنه ينبغي ألنظر بعناية في تأثير مواقف المعلمين في الحياة المدرسية، وتأثيرها في تقدير الذات، وخصوصاً تعزيز التلاميذ من قِبل معلميهم وإشراكهم بالأنشطة المناسبة .

ويذكر محمد (٢٠١١: ١٢٣) أن دراسة التوافق الشخصي والاجتماعي تمثل نقطة مهمة في الفحص النفسي والطبي للوصول إلى تشخيص للحالات المرضية .

كما ذكرت وجدان وآخرون (٢٠١١: ٨٥) أن التوافق الاجتماعي يساعد على ان تكون علاقة الفرد مع الآخرين ومع بيئته مميزة ومُرضية، ويساعد على تكوين علاقات مثمرة وإيجابية، وتشجع الفرد على الحب والوفاء والعطاء والعمل المنتج .

أ) الأهميـــة النظـــريـــة:

يمكن تحديد الأهمية النظرية للبحث الحالي في إضافة وإثراء المعرفة النظرية حول متغيرات(جودة الحياة المدرسية، وتقدير الذات، والتوافق الشخصي والاجتماعي، والتعرف على طبيعة العلاقات بين هذه المتغيرات بما قد يسهم – مستقبلاً – في العمل على تحسينها وتنميتها)، وكذلك إمداد المؤسسات التربوية بخلفية نظرية حول عناصر جودة الحياة المدرسية.

ب) الأهميـــة التطبيقيـــة:

١- قد تفيد الأداة المستخدمة في البحث الحالي لقياس جودة الحياة المدرسية في التطبيق على عينات أخرى، ومراحل دراسية أُخرى.

٢- قد تفيد نتائج البحث في عمليات التوجيه والإرشاد وفيما يخص تحسين جودة الحياة المدرسية من خلال تحسين العلاقة بين المعلمين، وأشكال التواصل الاجتماعي داخل المدرسة.

٣- قد تفيد نتائج البحث في التعرف على كيفية تحسين تقدير الذات وتحسين التوافق الشخصي والاجتماعي، وإعداد البرامج والأساليب التدريبية والإرشادية المناسبة.

التعـــريفـــات الإجـــرائيـــــة :

جودة الحيـاة المـدرسيـة (Quality of School Life):

عرفها (ويليامز وباتن) بأنها السعادة الشاملة، والرضا عن الحياة المدرسية من حيث العلاقات الإيجابية مع المعلمين، والقدرة على التواصل مع التلاميذ الآخرين .

في (Malin & Linakyla,2001:148)

ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس جودة الحياة المدرسية.

تقـــدير الـــذات (Self-esteem):

عرفه موسى ودسوقي (١٩٨١: ٢) بأنه الحكم الشخصي للطفل عن قيمته الذاتية والتي يتم التعبير عنها من خلال اتجاهات الطفل عن نفسه .

ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس تقدير الذات.

التوافـق الشخصي والاجتمـاعـي (Personal and social Adjustment):

عرفتها زينب شقير (٢٠٠٣: ٣) بأنها عملية دينامية وظيفية تهدف إلى تحقيق التوازن والتلاؤم بين جوانب السلوك الداخلية والخارجية للفرد بما يساعد على حل الصراعات وخفض التوتر، بل يتخطى ذلك إلى الجوانب الإيجابية لتحقيق الذات والرضا عن عنها وتحقيق الثقة بالنفس والاتزان الإنفعالي مع الإيجابية والمرونة في التعامل مع المجتمع من حوله .

ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس التوافق الشخصي والاجتماعي.

حـــدود البحـــث :

تتحدد متغيرات البحث الحالي في:

الحدود الموضوعية: جودة الحياة المدرسية، وتقدير الذات، والتوافق الشخصي والاجتماعي.

الحدود البشرية: وتتحدد العينة في تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الطائف.

الحدود المكانية: تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث عام ٢٠١٦

وتتحدد الأدوات المستخدمة في:

مقياس جودة الحياة المدرسية (من اعداد وليامز وباتن (١٩٨١) وترجمة الباحث)، ومقياس تقدير الذات (إعداد فاروق عبدالفتاح ومحمد دسوقي، ١٩٨١)، ومقياس التوافق الشخصي والاجتماعي (إعداد زينب شقير، ٢٠٠٣)، وتتحدد إجراءات التطبيق في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٤هـ / ١٤٣٥هـ.

البحـــوث الســـابقـــة

أولاً: البحوث التي تناولت العلاقة بين جودة الحياة المدرسية وتقدير الذات، والتوافق الشخصي والاجتماعي :

أجرى (Hirsch & Rapkin, 1987) بحث طولي على تلاميذ الصف السادس الابتدائي وأنتقالهم للصف السابع (الأول المتوسط) على متغيري جودة الحياة المدرسية وتقدير

الذات، ومعرفة العلاقة بينهما، وكانت العينة مقدارها (١٥٩) من بينهم (٧٣) تلميذاً و (٨٦) تلميذة بنيويورك، وتم استخدام مقياس (روزنبرغ) المُعد عام (١٩٦٥) لتقدير الذات، ومقياس لجودة الحياة المدرسية، وأشارت النتائج إلى انه لم تكن هناك فروقات في متغير تقدير الذات والجودة المدركة من الحياة المدرسية بين الذكور والإناث وأيضاً بين الصفين السادس والسابع على نفس التلاميذ، وأوضحت النتائج وجود علاقة موجبة بين جودة الحياة المدرسية وتقدير الذات.

وفي دراسة للباحث (Karatzias, et al., 2002) وكانت تدرس دور التركيبة السكانية (العمر – الجنس – المدرسة) والشخصية (تقدير الذات – موضع السيطرة) والتنبؤ بجودة الحياة المدرسية، وكانت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية (بأسكتلندا) وبلغ عددهم (٤٢٥) طالباً من مدرستين، وأفادت نتائج هذه الدراسة إلى أن التركيبة السكانية غير قادرة على التنبؤ بجودة الحياة المدرسية، وأما عوامل الشخصية (تقدير الذات – موضع السيطرة) فهي عوامل مهمة للغاية في التنبؤ بجودة الحياة المدرسية، وكذلك إمكانية التنبؤ بتقدير الذات من خلال إدراك الطلاب لجودة الحياة المدرسية .

وقام (Wrosch & scheier, 2003) ببحث العلاقة بين جودة الحياة والتوافق الشخصي والاجتماعي، وإمكانية التنبؤ بالتوافق الشخصي والاجتماعي من خلال جودة الحياة، واشتملت العينة على الأطفال والشباب وكبار السن، وأوضحت النتائج أن الارتباطات كانت أقوى عند الأطفال والشباب وأقل عند كبار السن، ويعزي الباحث ذلك لظروف كبار السن الصحية في خفض التوافق، كما أوضحت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالتوافق الشخصي والاجتماعي من خلال جودة الحياة .

وفي دراسة لأميرة بخش (٢٠٠٥) هدفت لبحث العلاقة بين جودة الحياة ومفهوم الذات لدى (٥٠) طالباً من المعاقين بصرياً و(٥٠) طالباً من العاديين ممن تتراوح أعماهم من (١٥-١٨)، وخلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعاقين بصرياً والعاديين لصالح العاديين، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة وموجبة بين مفهوم الذات، وجودة الحياة لدى العاديين.

وأجرى عصام محمد (٢٠٠٨) بحثاً على طلاب جامعة سوهاج يهدف إلى معرفة مؤشرات جودة الحياة وعلاقتها بمؤشرات الصحة النفسية بما فيها التوافق، واشتملت عينة الدراسة على (٧٥٠) طالباً وطالبة من الأقسام العلمية والأدبية، وخلصت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين مستويات درجات جودة الحياة في جميع ابعادها ومستويات الصحة النفسية بما فيها بعد التوافق .

وهدفت دراسة ناهده الدليمي وآخرون (٢٠١٢) بجامعة (بابل) إلى التعرف على العلاقة بين تقدير الذات وجودة الحياة لدى طالبات الجامعة وتم اختيار العينة عشوائياً من الصفوف الثاني والثالث والرابع، وشملت (٢٠٠) طالبة، وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج، كان أبرزها وجود علاقة موجبة بين تقدير الذات وجودة الحياة لدى الطالبات .

وفي دراسة (Burtaverde.V, 2012) والتي تبحث عن العلاقة بين تقدير الذات وجودة الحياة وطُبقت الدراسة على (٦٢) فرداً من مختلف الأعمار – طلاب وموظفين – واستخدم الباحث مقياس (روزنبرغ) (١٩٦٥) لتقدير الذات، ومقياس (فلاناغان) عام (١٩٧٠م)، وخلصت النتائج إلى وجود ارتباطات قوية بين تقدير الذات وجودة الحياة .

كما أجرى (Farshi.M et al., 2013) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات وجودة الحياة، وطُبقت الدراسة على (١٥٠) من الشباب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الأرتباطي، واستخدم الباحث لاختبار فرضيات البحث معامل أرتباط (بيرسون) وتحليل الانحدار المتعدد، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين تقدير الذات، وجودة الحياة.

وأجرى عبد العليم (٢٠١٣) بحثاً بعنوان جودة الحياة وعلاقتها بالمتغيرات النفسية (تقدير الذات – الثقة بالنفس – مستوى الطموح) بجامعة (المنيا)، وكانت الدراسة مسحية على عدد كبير من طلاب الجامعة، وخلصت النتائج الخاصة بتقدير الذات إلى أن هناك ارتباط موجب بين بعد جودة الحياة المدرسية وتقدير الذات .

التعليق على المحور الأول:

يتضح من الدراسات السابق ذكرها إتفاقها على وجود علاقة موجبة ودالة بين جودة الحياة وتقدير الذات، والتوافق الشخصي والاجتماعي . فنجد إتفاقاً بين كلاً من

(Hirsch & Rapkin ,1987)، و (Karatzias et al., 2002) على وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين جودة الحياة المدرسية وتقدير الذات، ونجد إتفاقاً بين كلاً من أميرة بخش (٢٠٠٥)، وناهده الدليمي وآخرون (٢٠١٢)، و(Burtaverde, 2012)، وعبدالعليم (٢٠١٣) و(Farshi.M etal.,2013) على وجود علاقة موجبة وداله إحصائياً بين جودة الحياة بشكل عام وتقدير الذات، وعن إمكانية التنبؤ بتقدير الذات من خلال إدراك جودة الحياة المدرسية وتوصل (Karatzias et al., 2002) إلى إمكانية التنبؤ بتقدير الذات من خلال إدراك التلاميذ لجودة الحياة المدرسية . وأما علاقة جودة الحياة المدرسية بالتوافق الشخصي والاجتماعي فتتفق دراسة (Wrosch & scheier ,2003)، وعصام محمد (٢٠٠٨) على وجود علاقة موجبة بين جودة الحياة بشكل عام والتوافق الشخصي والاجتماعي، وتوصل (Wrosch & scheier, 2003) إلى إمكانية التنبؤ بالتوافق الشخصي والاجتماعي من خلال جودة الحياة .

ويتضح مما سبق ايجابية العلاقة بين جودة الحياة وتقدير الذات، والتوافق الشخصي والاجتماعي، وأن ارتفاع درجة جودة الحياة المدرسية مرتبط طردياً بارتفاع درجة كلاً من تقدير الذات والتوافق الشخصي والاجتماعي وهذا يجعل فروض الدراسة في هذا البحث تكون فروضاً بديلة.

ثانياً: بحوث تناولت جودة الحياة المدرسية:

قام (Kershaw & et al, 1994) بأمريكا بدراسة هدفت إلى تحسين جودة الحياة المدرسية وذلك من خلال معرفة رضا المعلمين عن جودة الحياة المدرسية، وقد تم جمع المعلومات من (١٩٣) معلم من (٢١) مدرسة وأستخدم في الدراسة استبيان مكون من (٦٧) عبارة تتعلق برضا المعلم عن الحياة المدرسية تجاه الطالب والإدارة والرضا العام بالمدرسة، وأشارت النتائج إلى تأثر جودة الحياة المدرسية بسنوات الخبرة، وبمستوى المدرسة، والجنس، وعبء العمل، وظروف العمل، وأوصت الدراسة بمساعدة العاملين بالمدرسة، ومعالجة المشكلات المدرسية لتؤدي إلى جذب المعلمين للعمل بالمدارس .

وفي دراسة أجرتها شيخه المسند (١٩٩٤) للبحث في العلاقة بين إدراك الطالب لسلوك الضبط الذي يمارسه معلمه وبين إدراكه لجودة الحياة المدرسية، وشملت العينة (٧٠٥) طالب

وطالبة في مرحلة التعليم الثانوي بدولة قطر، واستخدمت الباحثة مقياسان أحدهما مقياس سلوك الضبط والآخر مقياس جودة الحياة المدرسية وله ثلاثة أبعاد وهي (الرضا عن المدرسة والالتزام بالعمل الصفي والاستجابة نحو المعلم)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة بين إدراك الطالب لسلوك الضبط الذي يمارسه معلمه وبين رضاه عن المدرسة والتزامه الصفي واستجابته نحو معلمه، وبينت الدراسة أن الطلاب الذكور أكثر إدراكاً من الطالبات في سلوك الضبط الذي يمارسه المعلم ، وبالتالي فالطلاب الذكور ينظرون لحياتهم المدرسية بطريقة أكثر إيجابية من الطالبات، ولم يكن لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ أدبي) تأثير في إدراك الطلاب لسلوك الضبط أو لجودة الحياة المدرسية .

وأجرى العتيبي (١٩٩٥: ٢٣١-٢٧٠) دراسة بعنوان " ميكانيزمات الضبط الاجتماعي وجودة الحياة المدرسية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية " واقتصرت الدراسة على طلاب المدارس الثانوية الحكومية للبنين بإدارة(سدير)التعليمية وطبقت على عينة عشوائية من جميع التخصصات(الشرعية – الإدارية – الطبيعية) وكان مقدار العينة (٤٧٨) طالباً تتراوح أعمارهم من (١٥ – ١٧) سنة، واستخدم الباحث مقياس لجودة الحياة المدرسية من إعداد (جويس ابستين، وجيمس ماكبرتلاند) الذي قام عربه (جابر عبدالحميد)، وهذا المقياس يحدد شعور الطالب نحو الحياة المدرسية عن طريق ثلاثة أبعاد وهي)الرضا عن المدرسة، والالتزام بالعمل الصفي، والاستجابة نحو المعلم)، وأشارت النتائج إلى ارتفاع إدراك الطلاب لجودة الحياة المدرسية حيث ارتفعت نسبة توجهاتهم الإيجابية على جميع أبعاد مقياس جودة الحياة المدرسية إلى ٧٠,٣%، وأما بالنسبة للعلاقة بين جودة الحياة المدرسية وميكانيزمات الضبط الاجتماعي، فكشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين جودة الحياة المدرسية وكل من القيم الدينية والتقاليد المدرسية، وبين جودة الحياة المدرسية وكل من القيم الاجتماعية والرأي العام، ووجود علاقة إرتباطيه سالبة داله إحصائيا عند ٠,٠١ بين جودة الحياة المدرسية وممارسة القوانين والجزاءات المدرسية .

وأجرى (Weston, 1998) دراسة في استراليا لمعرفة رضا الآباء عن جودة الحياة المدرسية في المدارس الحكومية مقارنةً بالمدارس الخاصة، وذلك على مستوى المدارس الثانوية

مع التأكيد على أن الأداء الأكاديمي ليس المؤشر الوحيد لوصف المدرسة الجيدة بل النظر في درجة اهتمام المدارس بالمواهب وتطويرها وتحقيق الرفاهية بالمدرسة من حيث الشعور بالراحة وتكوين العلاقات الإيجابية، وكان المقياس المُستخدم للدراسة يقيس رضا الآباء عن المدارس الخاصة والحكومية ويتكون من تسع عبارات، وكانت نتائج الدراسة تشير إلى أن هناك ميل من الآباء للمدارس الخاصة، وإعطاءها أعلى درجات الرضا، وأما المدارس الحكومية فكانوا الآباء يشعرون بقليل من الرضا تجاهها لكثرة العنف بها وقلة مستوى الانضباط والاحترام لأبنائهم .

وأما دراسة (Wolf ,2001) فقد هدفت إلى معرفة إرتباط جودة الحياة المدرسية بالإنجاز لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بشمال شرق ولاية (أوهايو) وكانت العينة مكونة من (٥١) تلميذاً تتراوح أعمارهم من ٩-١٠ سنوات من مدرسة ابتدائية واحدة، وقد أستخدم الباحث مقياس (أبشتاين) لجودة الحياة المدرسية، ويقيس هذا المقياس ثلاث جوانب أساسية وهي (علاقة التلميذ بالمعلم وعلاقته بالتلاميذ الآخرين والإلتزام الصفي)، وأشارت نتائج دراسته إلى أن شعور التلميذ بالرضا المدرسي يسهل من عملية الإنجاز والأداء المدرسي، وعدم تمتع التلميذ بالرضا في المدرسة يؤدي إلى فشله في الأداء والإنجاز .

وأجرى (Malin & Linnakyla, 2001) دراسة مسحية في فنلندا لـ (٧١) مدرسة على امتداد أربع سنوات من عام (١٩٩١-١٩٩٥) بهدف استكشاف مزايا الحياة المدرسية وشملت (١٤٢٨) تلميذاً من تلاميذ الصف الثامن وكانت أعمارهم حوالي (١٤) عاماً، وأستخدم الباحثان مقياس (ويليامز) الذي يشتمل على الرضا المدرسي العام وعلاقة التلميذ بالمعلم، والمكون من (٢٩) عبارة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه خلال الفاصل الزمني وهو أربع سنوات، تبين أن علاقة التلميذ بالمعلم تتسم بالإيجابية وعلى الرغم من أن العوامل الأساسية خلال الدراسة لم تتغير، وبالرغم من الركود الاقتصادي الذي أخر أعمال التطوير بالمدارس، إلا أن علاقة التلميذ بالمعلم أصبحت أكثر إيجابية وتأثيرها كان واضحاً على الرضا المدرسي العام.

وفي دراسة أجراها (Karatizias et al., 2001) فقد هدفت إلى مقارنة جودة الحياة المدرسية بين طلاب منطقة (ستير لنغ) في اسكتلندا ومنطقة (أغرينو) في اليونان، وكانت العينتين متطابقتين في العدد والعمر حيث أُجريت على طلاب المرحلة الثانوية، ولكن بإختلاف

المستوى التعليمي والاجتماعي والاقتصادي، والأُسري، وتم استخدام مقياس (ماك غلين) المُعد عام (١٩٩٦) لجودة الحياة المدرسية، وأشارت النتائج إلى حصول طلاب اسكتلندا على مستويات أعلى فيما يتعلق بالحياة التعليمية، وتعزو الدراسة ذلك إلى اختلاف الثقافات في كل بلد حول النظم التعليمية، وقد يكون سبب عدم رضا الطلاب اليونانيون عن الحياة بمدارسهم بسبب آرائهم السلبية عن النظام التعليمي والممارسات التعليمية التقليدية .

ودراسة أخرى لنفس الباحث (Karatzias et al., 2001) بأسكتلندا، والتي هدفت لتحسين جودة الحياة المدرسية بناءً على مؤشرات الأداء في المقياس المصمم لجودة الحياة المدرسية، فقد كانت العينة مكونة من (٦٨) تلميذاً من الصف الأول والرابع والخامس في إحدى المدارس الثانوية وقد كان اختيارهم عشوائياً، واستخدمت الدراسة مقياس لجودة الحياة المدرسية جميع عباراته لها معنى إيجابي من نوع (ليكرت) وتم إضافة سؤال مفتوح، وكان السؤال يطلب من الطالب أشياء يتوقع انها تحسن حياته المدرسية، وكان هدف السؤال الإضافي تحديد مجالات إضافية للمقياس فيما بعد، وبينت النتائج أنه يمكن قياس آراء الطلاب حول نوعية حياتهم المدرسية (الارتياح في المدرسة)، وتوصلت الدراسة إلى أهمية الأقران والمعلمين في تحسين جودة الحياة المدرسية، وإمكانية استخدام المقياس في المستقبل.

وقام (Chingmok & Flynn, 2002) بأستراليا بدراسة هدفها الأساسي تحديد العوامل التي تسهم في جودة الحياة المدرسية لطلاب المدارس الثانوية، ومن الأهداف الثانوية وصف جودة الحياة المدرسية لهؤلاء الطلاب وبشكل عام، وتألفت العينة من (٨٢٦٥) طالباً من (٧٠) مدرسة في (نيو ساوث ويلز)، وأستخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس (ويليامز وباتن) المُعد عام (١٩٨١) لقياس جودة الحياة المدرسية، وأشارت النتائج إلى أن الغالبية العظمى من الطلاب لديهم تجارب إيجابية على جميع جوانب الحياة المدرسية (علاقتهم بالمعلم وعلاقتهم بالآخرين والرضا المدرسي العام) وهي أهم العوامل المساهمة في جودة الحياة المدرسية، وأشارت النتائج إلى أن جودة الحياة المدرسية بشكل عام هي الشعور بالرفاهية العامه داخل المدرسة، ومستوى مرتفع من الإرتياح النفسي.

وأما دراسة (Halvorsrud, 2007) في النرويج فكانت أهدافها المساهمة في تطوير المعرفة والفهم لجودة الحياة المدرسية للتلاميذ الذين يعملون بعد انتهاء المدرسة، وتم تطبيق الدراسة في مدارس ابتدائية (بأديس أبابا) بأثيوبيا وكانت العينة طلاب الصف الثامن وذلك عن طريق معرفة وجهة نظر التلاميذ حول ما يرونه في حياتهم المدرسية من إيجابيات وسلبيات، وقد أستخدم الباحث استبيان خاص لمعرفة تأثير العمل على الحياة المدرسية واختيار ست تلاميذ وإجراء مقابلات متعمقة معهم ومع آبائهم وأُمهاتهم وأثنين من مدراء المدارس والمعلمين، وجمع هذه المعلومات وتحليلها، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم ما يساهم في جودة الحياة المدرسية هو العلاقات الإيجابية مع المعلمين، ويتضح ذلك من خلال تفاني المعلمين ورعايتهم وتعزيزهم للتلاميذ، وأما بالنسبة لتأثير العمل على جودة الحياة المدرسية فقد بينت النتائج إلى أن ذلك يعتمد على نظرة التلميذ للعمل وإلى أي مدى هو واجب عليه مساعدة أسرته، ولكن الغالبية العظمى يبدو أن لديهم النقص في الوعي والمعرفة من أجل الكشف عن نوعية العمل الذي قد يؤثر على جودة الحياة المدرسية .

وفي دراسة سليمان (٢٠٠٧) بجامعة تبوك والتي هدفت إلى معرفة تأثير بعض المتغيرات على جودة الحياة وطُبقت الدراسة على (٦٤٩) طالباً بالجامعة، وكان من أهم النتائج أن هناك علاقة موجبة ودالة بين بعد جودة الحياة التعليمية من جهة ودخل الأُسرة والتقدير التراكمي من جهةٍ أخرى .

وفي دراسة (Wright & Scullion, 2007) من (إيرلندا الشمالية) فقد كانت تهدف إلى معرفة تصورات تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة لجودة حياتهم المدرسية، وتطوير أدوات القياس باللغة الإيرلندية من أجل قياس جودة الحياة المدرسية، وكانت العينة مكونة من (٢١٨) تلميذاً، يمثلون الذكور ٤٧% وعددهم (١٠٣)، والإناث يمثلون ٥٣% وعددهن (١١٥) وأعمارهم كانت من (٧ – ١١) سنة، وتم استخدام مقياس من إعداد المجلس الأسترالي للبحوث التربوية (ACER) من عام (١٩٩٢) ويتكون المقياس من (٤٠) بنداً من نوع (ليكرت)، وتقيس الارتياح العام بالمدرسة والمشاعر الإيجابية والسلبية عن المدرسة، والشعور بالثقة، وأهمية التعليم، والتعامل مع المعلمين ومع التلاميذ الآخرين، وكانت النتائج إيجابية عموماً تجاه الحياة المدرسية، والوصول إلى أدوات قوية ومتوافقة ثقافياً مع البيئة الإيرلندية .

وقام (kong, 2008) من الصين بدراسة تأثير خبرات التعلم بالفصول الدراسية على جودة الحياة المدرسية ومن هذه الخبرات التعلم النشط، وكانت الدراسة مسحية على نطاق واسع في (هونغ كونغ)، وطُبقت على (٤٠) مدرسة من المدارس الابتدائية والثانوية الحكومية والخاصة، بنين وبنات، وكان عدد العينة (١٩٤٧٧)، وتم جمع البيانات بواسطة مدراء المدارس والمعلمين، وأعتُمد في جمعها على عدة أساليب مختلفة مثل الاستبيانات والمقابلات المتعمقة والملاحظات الطبقية (أي ملاحظة مجموعة كاملة)، وكان مقياس جودة الحياة المدرسية من استراليا وتمت ترجمته للصينية من قبل (بانغ) عام (١٩٩٩) ويشمل هذا المقياس على (العلاقات الطلابية – الشعور بالإنجاز – التوافق الإجتماعي – الرضا العام عن المدرسة)، وأشارت النتائج إلى أن هناك تأثير للتعلم داخل الفصول على جودة الحياة المدرسية وأشارت إلى أهمية الصف وإكتساب الخبرات من أجل التنمية الاجتماعية وجودة الحياة المدرسية.

وأما دراسة (Sari, 2012) من تركيا فقد كان غرضها الرئيسي تأثير الفصول الدراسية والأقران على جودة الحياة المدرسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة (أضنة) بواقع ثلاث مدارس تم اختيارهن عشوائياً، وكانت العينة مكونة من (١٢٣) طالبة و(١٥٨) طالب، وتم استخدام مقياس (Liseyko) المُعد عام (٢٠٠٧) لجودة الحياة المدرسية لطلاب المرحلة الثانوية، ويحتوي المقياس على تصورات الطلاب لجودة الحياة المدرسية من خلال العلاقة مع الأقران ومدى ارتياحهم بالفصول الدراسية وبينت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تصور جودة الحياة المدرسية ومرافقة الأقران والارتياح بالفصول الدراسية، ووجدت الدراسة أن علاقة الطالب الإيجابية بالمعلمين تساهم في جودة الحياة المدرسية.

وقام أيضاً الباحث السابق (Sari, 2012) في تركيا بدراسة صلاحية مقياس جودة الحياة المدرسية الذي قام بتطويره (ساري) عام (٢٠٠٧)، وكانت العينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية وكان عددهم (٥٧٨) تلميذاً في ست مدراس من محافظة (أضنة) وكانت النتائج مرضية، وقد وجد أن المقياس يتكون من خمسة عوامل (المشاعر الإيجابية نحو المدرسة والمشاعر السلبية نحو المدرسة وعلاقة التلميذ بالمعلم، وعلاقة التلميذ بالتلاميذ الآخرين والهوية).

كما قام أيضاً (Sari, 2013) في تركيا بدراسة تهدف إلى تحديد دور جودة الحياة المدرسية في التنبؤ بالعدوانية والإيذاء عند تلاميذ الصفوف (الرابع – الخامس – السادس) الإبتدائي، وتألفت العينة من (٥٦٩) تلميذاً من الفتيان والفتيات بثلاث مدارس تتراوح أعمارهم من (١٠ إلى ١٤) سنة، وقد أستخدم مقياس (ساري) المُعد عام (٢٠٠٧) لتحديد مستوى الجودة المدركة للحياة المدرسية من حيث معرفة مشاعرهم تجاه المدرسة والمعلم وإدارة المدرسة، ويتألف المقياس من (٣٥) عبارة والإجابة عليها من نوع (ليكرت)، وأفادت النتائج أنه يمكننا التنبؤ بالعدوانية والإيذاء من خلال قياس جودة الحياة المدرسية، وأشارت النتائج أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في هذه الدراسة .

يتضح من البحوث الثلاث لـ (Sari) بتركيا أن للأقران الدور الكبير في معرفة جودة الحياة المدرسية، وأن تلاميذ المرحلة الابتدائية يمكننا تطبيق مقاييس جودة الحياة المدرسية عليهم وأن نتائجهم كانت مرضية، ويمكن الاعتماد عليها ،وهذا يجعل البحث الحالي يسير في خط إيجابي من حيث تطبيقه لأدواته على تلاميذ الصف السادس وبالنسبة لإمكانية التنبؤ بجودة الحياة المدرسية من خلال معرفة العدوانية لدى التلاميذ يمكننا الاستفادة من ذلك وذلك بسبب اندراج العدوانية تحت التوافق الاجتماعي، وأن من مؤشرات التوافق الشخصي والاجتماعي كما اشير له بالإطار النظري من (الطحان) وهو القدرة على العطاء الاجتماعي والسمو والتضحية وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين وهذا يبن الابتعاد عن العدوانية .

وأجرى (Kalayci & Ozbemir,2013) بتركيا دراسة تبحث عن عن تصورات طلاب المرحلة الثانوية لجودة الحياة المدرسية وعلاقتها بالإلتزام المدرسي، ويقصد بالإلتزام المدرسي الانتظام والانضباط داخل المدرسة وبلغت العينة (٤١٠) من طلاب من عشر مدارس، وأشارت النتائج إلى أن الإلتزام المدرسي يُعد مؤشراً ومنبئاً هاماً لمعرفة جودة الحياة المدرسية .

التعليـــق على المحـور الثـانـي :

يتبين من البحوث السابق ذكرها تعدد الدراسات الأجنبية التي درست متغير جودة الحياة المدرسية وقلت الدراسات العربية، فمن هذه البحوث ما هدف لتحسين جودة الحياة المدرسية

وهي (Kershaw et al.,1994)، و(Karatzias et al.,2001)، وتوصلا إلى أهمية المعلم في تحسين جودة الحياة المدرسية بالدرجة الأولى ومن ثم العلاقة مع الأقران . وأتفق كلاً من العتيبي (١٩٩٤)، وشيخه المسند (١٩٩٤)، و(Kalayci & Ozbemir ,2012) على تأثير عمليات الضبط المدرسي والإلتزام المدرسي في جودة الحياة المدرسية، وبينوا أن أسلوب الضبط الذي يمارسه المعلم كلما اتسم بالإيجابية كلما ارتفع مستوى جودة الحياة المدرسية . كما اتفق (Malin & Linnakyla ,2001)، و (Wright & Scullion,2000) من خلال بحوثهم عن تصورات الطلاب عن جودة الحياة المدرسية وتوصلهم لكثير من النتائج أهمها أن الطلاب يحملون تصورات طيبة عن الحياة المدرسية بشكل عام والمعلم بشكل خاص، وكذلك توصل سليمان (٢٠٠٧) إلى أن للأُسرة تأثير كبير في جودة الحياة المدرسية من خلال علاقاتها بأبنائها ومستوى المعيشة لديهم . وأما دراسة (Weston,1998) فقد هدفت إلى معرفة رضا الآباء عن جودة الحياة المدرسية في المدارس الحكومية والخاصة وتوصل إلى أن هناك ميل من الآباء للمدارس الخاصة، وإعطاءها أعلى درجات الرضا لتوفر جودة الحياة المدرسية بها، وأما علاقة جودة الحياة المدرسية بالإنجاز الأكاديمي، وتوصل (Wolf,2001) إلى أن شعور التلميذ بالرضا المدرسي يسهل من عملية الإنجاز الأكاديمي . وفي اختلاف الثقافات بين البلدان تأثير على جودة الحياة المدرسية فتوصل (Karatzias et al.,2001) بعد مقارنة طلاب منطقة (ستيرلنغ) في اسكتلندا وطلاب (أغرينو) باليونان إلى حصول طلاب اسكتلندا على درجة مرتفعة من جودة الحياة المدرسية ويعزو أسباب ذلك إلى اختلاف الثقافات بين كل بلد وآخر حول النظم التعليمة . كما اتفق (Chingmok & Flynn,2002)، و(Halvorsrud,2007)، على تحديد العوامل المساهمة في جودة الحياة المدرسية، وتوصلوا إلى أهم تلك العوامل وهي علاقة التلميذ بالمعلم وعلاقة التلميذ بالتلاميذ الآخرين، ولخبرات التعلم داخل الصفوف (التعلم النشط) وكذلك للتعامل مع الأقران داخل الصف تأثير كبير في جودة الحياة المدرسية كما اتفق على ذلك (Kong. ,2008), (Sari,2012)، لما في ذلك من أكتساب خبرات وتعامل مع الآخرين داخل الصفوف الدراسية .وأما علاقة جودة الحياة المدرسية بالعدوانية عند التلاميذ فتوصل (Sari,2012) إلى إمكانية التنبؤ بالعدوانية من خلال جودة الحياة المدرسية . وكانت العينة

تتنوع بالبحوث السابقة من طلاب المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالإضافة للمعلمين والآباء، واستخدمت الدراسات السابقة عددًا من المقاييس لجودة الحياة المدرسية وكان أهمها مقياس جابر عبدالحميد، ومقياس ابشتاين، وويليامز، وماك غلين، وويليامز وباتن، وبانغ، ومقياس ساري .

يتضح من هذه الدراسات أن جودة الحياة المدرسية تتأثر بعدة عوامل ومنها أسلوب الضبط الذي يمارسة المعلم، والجزاءات والقوانين الصارمة بالمدارس، والعنف بين الأقران بالمدارس، ودور المعلم بالمدرسة . كما أن لإختلاف الثقافات بين البلدان تأثير على إدراك جودة الحياة المدرسية، ولنقص الوعي عند التلاميذ والمستوى الإقتصادي لأُسرهم تأثير كبير على إدراكهم لجودة الحياة المدرسية.

ثالثاً: بحوث تناولت تقدير الذات:

أجرى زيدان (١٩٨٨) بحثاً عن العلاقة بين نمو مركز التحكم ونمو تقدير الذات على طلاب المرحلة الإعدادية (المتوسطة) والثانوية، وتكونت العينة من (٩٧٥) طالبا، كان عدد الذكور بها (٤٨٤) ذكراً وعدد الإناث (٤٩١) أنثى وتم اختيار العينة عشوائيا، واستخدم الباحث مقياس (كوبر سميث) ومؤسسة بالصورة القصيرة كلا من موسى ودسوقي (١٩٨١) وهو يصلح للأفراد من (٨ – ١٨) سنة ويتكون من (٢٥) عبارة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة سالبة بين كل من نمو مركز التحكم الخارجي ونمو تقدير الذات، وعلاقة موجبة بين كل من نمو مركز التحكم الداخلي ونمو تقدير الذات وعللت الدراسة ذلك بأن من يستطيع تسيير أمور حياته بنفسه أعلى تقديرا للذات ممن يسلم أموره للآخرين، سواء للبنين أو البنات.

وفي دراسة أجراها إبراهيم (١٩٩٢) تهدف إلى إمكانية التعرف على مدى العلاقة بين مخاوف الأطفال ومستوى تقديرهم لذواتهم ومستوى تحصيلهم الدراسي واشتملت عينة الدراسة (١٢٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ بعض المدارس الابتدائية بدولة قطر وكان عدد التلاميذ ذوي المخاوف المرتفعة (٣٠) تلميذاً و (٣٠) تلميذة، وعدد التلاميذ ذوي المخاوف المنخفضة (٣٠) تلميذاً و(٣٠) تلميذة، وتمخضت نتائج الدراسة عن وجود فروق داله في تقدير الذات لصالح مجموعات الدراسة من الذكور والإناث منخفضوا المخاوف.

كما أجرى يوسف محمد (١٩٩٣) دراسة بالإمارات عن علاقة مركز التحكم بتقدير الشخصية لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية وشملت العينة (٢٦٤) طفلا بالصفين الخامس والسادس (بنين وبنات) وطبق عليهم مقياس تقدير الشخصية للأطفال لـ (رونر)، وبينت النتائج وجود فروق بين الجنسين في ضوء مركز التحكم (خارجي – داخلي) في العداء، الاعتمادية، التقدير السلبي للذات، الشعور بعدم الكفاية، التجاوب الانفعالي، النظرة السلبية للحياة لصالح الذكور. كما أشارت نتائج معاملات الارتباط إلى وجود علاقة بين مركز التحكم الخارجي وبعض الخصائص السلبية في شخصية الأطفال بشكل عام. كما أشارت النتائج أن هناك فروق جوهرية في تقدير الذات بين الأطفال الذكور ذوي مركز التحكم الداخلي وذوي مركز التحكم الخارجي في صالح الأطفال ذوي مركز التحكم الداخلي.

وقام عبد القادر (١٩٩٥) بدراسة العلاقة بين حب الاستطلاع وتقدير الذات والقلق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأُختير للدراسة ست مدارس عشوائية من مدارس (الزقازيق) بمحافظة الشرقية بمصر، وبلغ عدد أفراد العينة (٢٦٤) (١٣٦تلميذاً– ١٢٨تلميذة) بالصف الخامس الابتدائي وأستخدم الباحث مقياس (كوبر سميث) الصورة الطويلة التي أعدها بالعربية (عبد الرحيم بخيت ،١٩٨٥) وأسفرت النتائج انه لا توجد علاقة بين حب الاستطلاع وتقدير الذات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، كما وجدت علاقة سالبة بين تقدير الذات والقلق لدى تلاميذ الصف الخامس.

وأجرى حمود (٢٠٠٠) دراسة للبحث عن العلاقة بين تقدير الذات في السلوك الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات (التحصيل الدراسي – الصف – الجنس)، وكانت العينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية للصفوف (الرابع – الخامس – السادس)، وتألفت العينة من (٦٠٠) طالب، ٥٠% ذكور و٥٠%إناث وأظهرت النتائج وجود فرق بين الذكور والإناث في مستوى تقدير الذات وذلك لصالح الإناث، وأوضحت الدراسة أيضا أنه لا توجد فروق داله بين تلاميذ الصف الرابع والسادس وأما تلاميذ الصف الخامس والسادس فإنه توجد فروق لصالح تلاميذ الصف السادس، وأما نتائج المقارنة بين طلاب الصف الرابع والخامس فكانت الفروق لصالح تلاميذ الصف الرابع، وبالنسبة لمتغير التحصيل الدراسي فإن علاقته مع تقدير الذات كانت طردية، أي أنه كلما زاد التحصيل زاد تقدير الذات.

وهدفت دراسة القمش (٢٠٠٦) إلى معرفة الفروق في مركز التحكم وتقدير الذات بين ذوي صعوبات القراءة (الشديدة والبسيطة) والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وإلى المقارنة بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في العلاقة بين مركز التحكم وتقدير الذات، وتكونت العينة من (٨٠) تلميذا من العاديين، من تلاميذ الصف الرابع من ثمان مدراس بعَمان، وأظهرت النتائج وجود فروق بين ذوي صعوبات القراءة الشديدة والبسيطة والعاديين في تقدير الذات، إذ تبين أن ذوي صعوبات القراءة الشديدة هم أقل تقديرًا لذواتهم من ذوي الصعوبات البسيطة، وأن ذوي الصعوبات القرائية البسيطة هم أقل تقديًرا لذواتهم من التلاميذ العاديين، وبينت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطيه عكسية بين مركز التحكم وتقدير الذات لدى كل مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والعاديين.

وفي دراسة أجرتها أميرة السيد (٢٠٠٧) للبحث عن علاقة الضغوط المدرسية بتقدير الذات عند التلاميذ المتأخرين دراسيا والعاديين والمقارنة بينهم، وكانت العينة قوامها (٢٠٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية تتراوح أعمارهم من (٩ –١١) سنة، وكانت عينة العاديين (١٢٠) تلميذاً وتلميذة (٥٥) ذكراً و(٦٥) أنثى وعينة المتأخرين دراسيا (٨٠) تلميذا وتلميذة (٤٠) ذكراً و (٤٠) أنثى واستخدمت الباحثة مقياس (كوبر سميث) لقياس تقدير الذات الذي ترجمه للعربية كل من فاروق عبد الفتاح ومحمد دسوقي(١٩٨١)، وأسفرت النتائج عن أنه لا توجد علاقة داله بين المتأخرين دراسيا والعاديين في العلاقة بين الضغوط المدرسية وتقدير الذات ولكن وجد أثر دال إحصائي لمتغير المستوى (عاديين – متأخرين) في تقدير الذات بين كل من العاديين والمتأخرين لصالح العاديين. ولم يوجد فروق داله بين الجنسين في تقدير الذات.

وأجرى العطوي (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر أنماط التنشئة الأسرية على تقدير الذات عند طلبة المرحلة الثانوية في مدينة (تبوك) بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٦٠) طالبا وطالبة بينهم (٣٠٠) طالب و (٣٦٠) طالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية وطبق مقياس تقدير الذات لـ (قسوس، ١٩٨٥) وتوصلت النتائج إلى وجود أثر لنمط تنشئة الأب والأم في تقدير الذات، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة تقدير الذات بين الجنسين.

وفـي دراسـة لفائقـة بـدر (٢٠٠٧) هـدفت إلـى الكشـف عـن الفـروق بـين الطالبـات السعوديات والمغتربات في المملكة العربية السعودية عن مستوى الشعور بالأمن النفسي وتقدير الذات، والفرق في الإنجاز الأكاديمي وتقدير الذات، وعلاقة الشعور بالأمن النفسي بتقدير الذات وكانت العينة من طالبات المرحلة المتوسطة وتكونت من (١٨٠) طالبة، (١١٣) طالبة من السعوديات و (٦٧) طالبة من جنسيات مختلفة، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الطالبات السعوديات والطالبات المغتربات في كل من الأمن النفسي وتقدير الذات لصالح السعوديات، وأشارت الدراسة أيضا إلى وجود علاقة طردية بين الإنجاز الأكاديمي (التحصيل الدراسي) وتقدير الذات.

وهدفت دراسة (Snape & Miller, 2008) للبحث عن العلاقة بين الدعم الاجتماعي وتقدير الذات للطلاب خلال انتقالهم من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية، وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة طردية بين الدعم الاجتماعي وتقدير الذات عند هؤلاء الطلاب.

وبدراسة أخرى لـ .(Carroll, et al., 2009) بحثت تأثير الحالة الصحية والعلاقة مع الأقران في تقدير الذات عند الأطفال وشملت العينة (٢٦٨) طفلا، منهم (١٣٨) من الفتيان و (١٤٩) من الفتيات بأمريكا، وهناك (٩١) طفلا يعانون من أمراض مزمنة و(٣٥) يعانون من الربو و(٢٦) يعانون من مرض السكري و(٣٠) يعانون من السمنة، وتميز هؤلاء الأطفال بأنهم أقل عدوانية، وأظهرت النتائج أن الحالة الصحية للأطفال تؤثر على تكوين علاقات مع أقرانهم؛ وبالتالي تؤثر في تقدير ذواتهم.

وقام (Paul & Norris, 2009) بدراسة العلاقة بين ممارسة الرياضات المدرسية وتقدير الذات عند تلاميذ المرحلة الابتدائية، و طبقت الدراسة على مجموعة من المدارس الابتدائية، بعض هذه المدارس تكون الرياضات بها من النوع التقليدي وبعض هذه المدارس تستخدم الألعاب الحديثة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تقدير الذات يكون مرتفعا عند التلاميذ الذين مارسوا الرياضة بشكل حديث وانخفاض تقدير الذات عند ممارسة الرياضات التقليدية.

وفي دراسة أجراها (Patchin & Hinduja ,2010) بالولايات المتحدة الأمريكية وتناولت هذه الدراسة العلاقة بين الاستخدام السيئ للإنترنت وتقدير الذات عند المراهقين وكان

متوسط أعمار العينة (١٢,٦) حيث شملت (٣٠) مدرسة من المدارس المتوسطة، وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة داله بين تدني تقدير الذات والاستخدام السيئ للإنترنت.

وأجرى (Ayas & Horzum, 2010) بكاليفورنيا دراسة للبحث في العلاقة بين إدمان الإنترنت وتقدير الذات عند طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (٣١٩) طالبا عدد الذكور كان ١٨٥و الإناث ١٣٤ وتم استخدام مقياس (روزنبرغ) لتقدير الذات، وأسفرت النتائج انه لا يمكن التنبؤ بتقدير الذات من خلال إدمان الإنترنت ولكن يمكن التنبؤ بالاكتئاب.

وأجرت (Ankara, et al., 2010) دراسة للبحث عن علاقة صورة الجسم (الوزن والطول والتناسق) وتقدير الذات عند المراهقين في أنقرة بتركيا، وشملت عينة الدراسة (٩٣٧) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية اختيروا عشوائيا، وكانت نسبة الذكور (٤٨,٦%) ونسبة الإناث (٥١,٤%) تم استخدام مقياس (صورة الجسم) وحساب وزن وطول وكتلة الأجسام طبقاً لمرجعية المنظمة العالمية للصحة (2000)، وتم استخدام مقياس لتقدير الذات من إعداد (Hovardaogiu, 1986) وترجم للغة التركية من قبل (1989، غونغور) وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة إيجابية بين الصورة المثالية للجسم وارتفاع مستوى تقدير الذات، وكانت العلاقة أكثر ايجابية عند الفتيات من الفتيان.

وقام (Civitci, 2010) بالكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والاكتئاب والارتياح النفسي للطلاب في سن المراهقة المبكرة، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (١١ – ١٥) سنة، وكان عدد العينة (٢٥٥) طالبا من المدارس الإعدادية بتركيا، وتم استخدام مقياس (روزنبرغ) المعد عام (1965) لقياس تقدير الذات، وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ايجابية بين تقدير الذات والإرتياح النفسي، بينما أن هناك علاقة سلبية بين تقدير الذات والاكتئاب.

وأجرى (Glazzard, 2010) دراسة بعنوان تأثير صعوبة القراءة في تقدير الذات، وأجريت الدراسة على مدرستين ثانويتين بإنجلترا، وكانت تتراوح أعمار عينة الدراسة من (١٤ – ١٥) سنه وذلك على تسعة تلاميذ وكان جمع البيانات بواسطة المقابلات، وأسفرت النتائج عن أن عسر القراءة من العوامل التي تسهم في خفض تقدير الذات، وأن التشخيص المبكر لصعوبة القراءة أمر ضروري لرفع تقدير الذات لديهم، كما أشارت النتائج إلى أهمية المعلمين والآباء والأقران في خلق صورة ايجابية للذات عند هؤلاء التلاميذ.

وبالصين أجرى (Luo et al.,2011) دراسة تهتم في البحث عن العلاقة بين غياب الآباء وتقدير الذات عند سكان المناطق الريفية بالصين (وهم من سافر آبائهم للبحث عن الوظائف بالمناطق الحضرية)، وتألفت عينة الدراسة من (٢٢٣٣) طالبا تتراوح أعمارهم ما بين (١١ – ٢٣) سنه من خمس مقاطعات بالصين، وتم استخدام مقياس (روزنرغ) لتقدير الذات، وأظهرت النتائج انخفاض تقدير الذات عند غياب الآباء عن أسرهم.

وأما دراسة أجراها (Açak, & Karademir, 2011) للبحث عن العلاقة بين ضعف السمع وتقدير الذات عند طلاب المرحلة الابتدائية وتألفت العينة من (١٢٧٤) طالبا من الذكور والإناث تتراوح أعمارهم ما بين العشر سنوات والثالثة عشر منهم (٧٨٥) ذكراً و (٤٨٩) انثى ويوجد (٧٨٤) طالبا ضعاف سمع و (٤٩٠) من مجموع هؤلاء التلاميذ لا يسمعون إلا بمساعدة السماعات ولكنهم يستطيعون التحدث جيدا، واستخدام مقياس روزنبرغ (1965)لقياس تقدير الذات، وبينت النتائج أنه لا توجد فروق بين الجنسين في تقدير الذات ولكن هناك فروق بين ضعاف السمع الذين لا تساعدهم السماعات وضعاف السمع الذين يستطيعون السماع جيدا باستخدام السماعات لصالح من يستطيعون السماع بمساعدة السماعات في تقدير الذات وذلك بسبب تواصلهم مع المجتمع.

وفي دراسة لنزيم صرداوي (٢٠١١) هدفت لفحص العلاقة بين كل من دافع الانجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي والفروق بين الجنسين في دافع الانجاز وتقدير الذات لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالجزائر، وتكونت العينة من (١٤٢) متفوقا ومتفوقة و (١٥٨) متأخراً ومتأخرة، وطبق الباحث مقياس تقدير الذات لعبد الرحمن صالح، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين كل من دافع الانجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي، وفروق دالة في كل من دافع الانجاز وتقدير الذات بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا لصالح المتفوقين، وعدم وجود فروق داله في كل من تقدير الذات ودافع الانجاز بين الجنسين.

وفي دراسة بتركيا أعدها (Abdullah, et al., 2012) للبحث في العلاقة بين استخدام (الموبايل) لدى المراهقين وتأثيره على تقدير الذات، وأجريت الدراسة على عينه من طلاب المرحلة الثانوية شملت (٩١٩) طالبا، نسبة الذكور (٥٧%) من العينة والإناث (٤٣%)، وتم

تطبيق مقياسين أحدهما يقيس الإشكاليات عند استخدام الموبايل من إعداد (بيانكي وفيلبس) والمقياس الأخر من إعداد (روزنبرغ) لتقدير الذات، وأظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين استخدام الموبايل وتقدير الذات، وكان مستوى تقدير الذات أعلى عند الإناث من الذكور.

وأما (Hatzigianni &Margetts, 2012) من استراليا فقد كانت دراستها تبحث في العلاقة بين استخدام الحاسب الآلي وتقدير الذات، وطبقت هذه الدراسة على (٥٢) طفلا تتراوح أعمارهم ما بين ٥ – ٧ سنوات ،وأشارت النتائج أن استخدام الكمبيوتر يعزز من تقدير الذات لدى الأطفال ما قبل المدرسة.

وفي دراسة أجراها الباحثان (Savi & Karataş, 2012) والتي تبحث عن العلاقة بين الدعم الاجتماعي وتقدير الذات، وكانت عينة الدراسة من الطلاب المراهقين من الصف التاسع وحتى الثاني عشر بالمدارس الثانوية وكان عددهم (٢٥٧) طالب منهم (١٤٣) من الإناث و (١١٤) من الذكور، وأظهرت النتائج أن الطلاب المراهقين الذين لديهم ارتفاع بتقدير ذواتهم لديهم إدراك مرتفع للدعم الاجتماعي، والذين لديهم تدني في تقدير الذات تجدهم دائما يلومون أنفسهم وقليلو الانتماء ولديهم حساسية من الوجود.

وفي دراسة جيهان العمران والعسبول (٢٠١٢: ٢٦٧ – ٣١٨) التي هدفت إلى البحث في العلاقة بين كل من السلوك العدواني والذكاء الوجداني وتقدير الذات، وبعض المتغيرات الأخرى من جهة، ودور هذه المتغيرات كمنبئات للسلوك العدواني، وتكونت العينة من (٦١٠) تلاميذ وتلميذات بالمرحلة الابتدائية ،وطبق الباحثان مقياس (كوبر سميث) لتقدير الذات ومقياس للسلوك العدواني من إعداد الباحثان، ومقياس الذكاء العاطفي (لبارون)، وبينت نتائج الدراسة أن هناك ارتباط دالاً بين أبعاد السلوك العدواني وكل من تقدير الذات وأبعاد الذكاء الوجداني، كما بينت أن المتغيرات المنبئة بالسلوك العدواني هي تقدير الذات والذكاء الاجتماعي والفئة العمرية.

التعليق على المحور الثالث:

يتبين من البحوث السابق ذكرها تعددها على متغير تقدير الذات، وعلاقة المتغيرات الأُخرى به، فوجد أن تقدير الذات يتأثر بعوامل كثيرة . فقد اتفق كل من زيدان (١٩٨٨)،

ويوسف محمد (١٩٩٣) أن هناك علاقة إرتباطية موجبة بين مركز التحكم الداخلي وتقدير الذات عند الأطفال وعلاقة ارتباطية سالبة بين مركز التحكم الخارجي وتقدير الذات، وأختلف معهم القمش (٢٠٠٦) في أن العلاقة سالبة بين مركز التحكم بشكل عام وتقدير الذات . كما اتفق كل من حمود (٢٠٠٠) وصرداوي (٢٠١١) على أن مرتفعي التحصيل الدراسي هم مرتفعي تقدير الذات، ومنخفضوا التحصيل الدراسي هم منخفضوا تقدير الذات . وكذلك اتفقت دراسة كل من (Carroll et al.,2008)، و (Paul & Norris,2009)، و (Ankara, et al.,2010) أن للحالة الصحية الجيدة والصورة المثالية للجسم وممارسة الرياضة تأثير إيجابي على رفع تقدير الذات لدى الطلاب، وأما لتأثير العلاقات الأُسرية على تقدير الذات فقد اتفق كل من العطوي (٢٠٠٧) و (Luo, et al, 2011) على وجود تأثير للتنشئة الأُسرية الجيدة في رفع تقدير الذات للأبناء . واتفق كل من علي إبراهيم (١٩٩٢)، وفائقة بدر (٢٠٠٧)، و (Civitci ,2010) على أن للحالة النفسية الجيدة والشعور بالأمن النفسي والإرتياح تأثير إيجابي في رفع تقدير الذات عند الأطفال . كما اتفق كل من (Snape & Miller ,2008)، و(Savi & Karatas,2012) أن للدعم الإجتماعي تأثير على تقدير الذات من خلال نتائجهم التي أظهرت أن للطلاب الذين لديهم ارتفاع بتقدير الذات نتائج بحوثهم التي أظهرت أن الطلاب الذين لديهم ارتفاع بتقدير الذات لديهم إدراك مرتفع للدعم الإجتماعي . وأما لاستخدام التقنية (الهاتف النقال، الحاسب الآلي، الإنترنت) فقد اتفق كل من (Patchin & Hinduja, 2010)، و (Ayas & Horzum, 2010)، و(Hatzigianni &Margetts, 2012)، و (Abdullah &et al,2012) على أن الإستخدام الإيجابي لهذه التقنية يؤدي إلى تعزيز تقدير الذات، والاستخدام السلبي يقلل من تقدير الذات . وأما دراسة فتحي عبدالحميد (١٩٩٥) فقد أسفرت عن عدم وجود علاقة بين تقدير الذات، وحب الاستطلاع لدى التلاميذ . وأما دراسة أميرة السيد (٢٠٠٧) أوضحت عدم وجود علاقة بين الضغوط المدرسية وتقدير الذات عند الطلاب العاديين والمتأخرين . واتفق كل من (Glazzard, 2010)، و(Acak, 2011)، أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعامل مع الآخرين (ضعف السمع – ضعف القراءة) يعانون من انخفاض تقدير الذات بسبب عدم قدرتهم على الإندماج مع المجتمع . وأما لعلاقة السلوك العدواني عند الأطفال بتقدير

الذات فقد توصلا جيهان العمران والعسبول (٢٠١٢) إلى وجود علاقة إرتباطية بين تقدير الذات والسلوك العدواني. ونلاحظ من البحوث السابقة اعتماد اغلبها على مقياس (كوبر سميث) وهو المترجم عربياً بواسطة موسى ودسوقي(١٩٨١)، ومقياس (روزنبرغ)، وكانت أغلب عينة البحوث السابقة من طلاب المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية .

يتضح من هذه البحوث أن هناك عدة عوامل تؤثر سلباً بتقدير الذات ومنها نمو مركز التحكم الخارجي، والضغوط المدرسية، والمعاملة القاسية من الأُسر وغياب الآباء، والاغتراب، وكذلك ضعف الحالة الصحية، والاستخدام السيئ للانترنت والهاتف النقال، والاكتئاب، وعسر القراءة ، وضعف السمع، والسلوك العدواني . وأفادت هذه البحوث أن الدعم الإجتماعي له الدور الكبير في رفع تقدير الذات عند الأطفال والمدرسة هي إحدى مصادر الدعم الاجتماعي التي يلتقي فيها التلميذ بالأقران والمعلمين وكذلك وجود الانترنت والمعاناة من صعوبة القراءة . كما أفادت تلك البحوث بأن التلاميذ ذوي مركز التحكم الداخلي (أي من يستطيعون تسيير أمورهم بأنفسهم) هم أعلى في تقدير ذواتهم وهذا يمكن ملاحظته داخل المدارس حيث أن التلميذ يقضي فيها مدة ليست بالقصيرة، كما أن دافع الإنجاز كلما ارتفع فهو يشير لارتفاع تقدير الذات، وهذا ايضاً يمكن ملاحظته بالمدارس .

رابعاً: بحوث تناولت التوافق الشخصي والاجتماعي :

وفي دراسة أجراها الشيخ (١٩٨٥) للبحث عن العلاقة بين وحدة وتكامل المعاملة الأسرية والتوافق النفسي للأبناء بمصر، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) تلميذ في السنة الأولي والثانية الإعدادية (المتوسطة) بالمدارس الحكومية، وتراوحت أعمارهم ما بين (١٢ – ١٤) سنة، وكانت نتائج الدراسة تشير إلى أن هناك علاقة جوهرية بين شعور التلاميذ باتساق وتكامل المعاملة الأسرية، وارتفاع التوافق النفسي لديهم.

وقامت صالحة الشامسي (١٩٨٥) بدراسة مقارنة للتوافق الشخصي والاجتماعي للأطفال المواطنين والوافدين بدولة الإمارات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) تلميذ وتلميذة في الصفين الخامس والسادس الابتدائي، وكانت العينة كالتالي (٥٠ تلميذ مواطنين – ٥٠ تلميذ وافدين – ٥٠ تلميذة مواطنات – ٥٠ تلميذة وافدات) وتم اختيارهم عشوائيا من مدارس الأندلس

الابتدائية بالشارقة ومدرسة على بن أبي طالب الابتدائية بالشارقة، وتتراوح أعمار العينة بين (٩ – ١٢) سنة، واستخدمت الباحثة مقياس (عطية هنا) وهو في الأصل مقياس (كاليفورنيا) من إعداد (كلارك وتيجز) عام (١٩٣٩)، وخلصت نتائج الدراسة بأنه لا يوجد اختلاف في التوافق الشخصي والاجتماعي بين المواطنين والوافدين.

وفي دراسة الصفطي (١٩٨٧) بمصر وكانت الدراسة مقارنة بين التلاميذ المقيمين بقرى الأطفال والمقيمين مع أسرهم في التوافق الشخصي والإجتماعي، وتكونت العينة من مجموعتين من تلاميذ المرحلة الابتدائية المقيمين بقرى الأطفال بالصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي وبلغ عددهم (١١٦) تلميذا، والمجموعة الثانية تكونت من التلاميذ المقيمين مع أسرهم وبلغ عددهم (١٣٦) تلميذا، وطبق الباحث مقياس (كاليفورنيا) للأطفال من سن (٨ – ١٢) سنة، وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج أهمها عدم وجود فروق جوهرية في التوافق الشخصي والاجتماعي بين الأطفال المقيمين مع أسرهم والمقيمين في قرى الأطفال، وتوصلت أيضا إلى أن الأطفال المقيمون في قرى الأطفال كانوا اقل في توافقهم الاجتماعي من نظائرهم المقيمين مع أسرهم.

وهدفت دراسة (Ingrid & Cornell, 1988) إلى معرفة العلاقة بين الذكاء والتوافق الشخصي والاجتماعي للأطفال، وكانت عينة الدراسة من الطلاب الموهوبين بالمدارس الخاصة والحكومية واللذين حصلوا على درجات تتراوح ما بين (١٢٠ – ١٦٨) على مقياس الذكاء، وأعمارهم كانت (١١) عام، وتألفت العينة من (١٣٩) طفلاً، (٨٣) طفلاً منهم تلقوا اختبار (ستانفورد بينيه) و (٦٥) طفلاً تلقوا اختبار(وكسلر)، ووجدت النتائج أن العلاقة بين الذكاء والتوافق الشخصي والاجتماعي إيجابية.

وقام قنديل (١٩٩٢) بمصر، بدراسة التوافق الشخصي والاجتماعي لتلاميذ المدرسة الابتدائية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في القرية والمدينة، وتكونت العينة من مجموعتين الأولى مجموعة القرية وتألفت من (٥٨٩) تلميذا من (١٦) مدرسة ابتدائية، وكانت مجموعة المدينة مكافئة لها من تلاميذ الصف السادس ومن عمر زمني (١٢) سنة تقريبا، واستخدم الباحث مقياس (كاليفورنيا) الذي قام بإعداده للعربية (عطية هنا) ليناسب البيئة المصرية، وأسفرت النتائج عن أن

هناك علاقة موجبة بين التوافق والتحصيل الدراسي في كل من القرية والمدينة، وأشارت النتائج أيضا أن هناك فروق في جميع أبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي لصالح القرية.

وبحثت لبنى نظمي (١٩٩٥) عن أثر التعزيز في التوافق الشخصي والاجتماعي فقد كانت عينتها من التلاميذ الذكور واللذين تتراوح أعمارهم ما بين (٨ – ٩) سنوات ممن لديهم انخفاض في التوافق الشخصي والاجتماعي وبلغ عددهم (١٢٠) تلميذ بالصف الثالث، وطبقت بعد برنامجها التعزيزي مقياس عطية هنا (١٩٦٥)، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن التعزيز بكافة أنواعه (لفظي – مادي – لفظي ومادي معا) له تأثير فعال في التوافق الشخصي والاجتماعي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي؛ مما يؤدي إلى رفع مستوى التوافق المنخفض لديهم.

وهدفت دراسة ربيعة الرندي وآخرون (١٩٩٩) إلى معرفة التوافق الشخصي والاجتماعي لطلبة الصف الأول المتوسط على عينة بلغت (٥٢١) طالبا وطالبة، وطبق عليهم مقياس (كاليفورنيا) للأطفال، وكانت أهم نتائج البحث أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية للتوافق الشخصي تبعًا لمتغير حالة الأب (وجودة من عدمه) وتبعا للمستوى التعليمي للأم، وتوصلت النتائج أيضًا انه لا توجد فروق لها دلاله إحصائية للتوافق الشخصي تبعا للجنس ووظيفة الأب، وأما التوافق الاجتماعي فإنه يوجد فرق ذا دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح البنات، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للتوافق الاجتماعي للطلبة تبعا للمتغيرات التالية (حالة الأم – حالة الأم الاجتماعية – عدد الإخوة).

ودرس (Morton & Crump, 2003) العلاقة بين التوافق لدى تلاميذ الصف السادس ومشاركة آبائهم في المدرسة، وكانت العينة مختارة من أربع مدارس بضواحي (ميرلاند) بالولايات المتحدة الأمريكية وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة ايجابية بين مشاركة الآباء والتوافق لدى الأبناء.

وقام (Wood, et al., 2004) ببحث العلاقة بين انفصال الأبوين (الطلاق) والتوافق الشخصي والاجتماعي والمدرسي، وكانت العينة من طلاب الصف الرابع والسادس الابتدائي وتألفت من (٣٥) طفل متوسط أعمارهم (٩) سنوات، واستخدموا المقابلات مع الأطفال واستبيانات للأمهات والمعلمين، وأشارت النتائج أن الطلاق يرتبط ارتباطا وثيقا بصعوبات التوافق.

وهدفت دراسة عبير عسيري (٢٠٠٤) إلى الكشف عن العلاقة بين تشكل هوية الأنا ومفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي، لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بالطائف، وتألفت العيينة من (١٤٦) طالبة، وانتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها وجود علاقة إيجابية بين التوافق وتحقيق الهوية، ووجود علاقة سلبية بين التوافق وتشتت الهوية.

وهدفت دراسة (Chen, et al. ,2005) بالصين إلى معرفة العلاقة بين جماعة الأقران (الأصدقاء)، وعلاقة الأب بالأم من جهة والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى الطفل من جهة أخرى، وكانت الدراسة طولية لمدة سنتين على عينة من الأطفال، وتألفت من (٤٦٩) تلميذاً وتلميذة بالصف السادس، وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة إيجابية بين دعم الآباء والأمهات للأبناء والتوافق الشخصي والإجتماعي.

وأجرى (Joussemet ,et al, 2005) دراسة لبحث العلاقة بين دعم الأمهات لأبنائهم من جهة والتوافق الشخصي والاجتماعي والتحصيل الدراسي من جهة أخرى ،وكانت هذه الدراسة طولية وقد امتدت لخمس سنوات، وطبقت على (٣٧٩) طفلا من عمر خمس سنوات وحتى الصف الثالث، وبينت نتائج هذه الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين دعم الأمهات وكل من التوافق الشخصي والاجتماعي والتحصيل الدراسي.

وأما الباحثة نجاح محرز (٢٠٠٥: ٢٨٥ –٣٢٤) فقد كانت دراستها بعنوان "أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتوافق الطفل الاجتماعي والشخصي في رياض الأطفال"، وكانت عينة الدراسة من تلاميذ رياض الأطفال وتتراوح أعمارهم ما بين (٤ – ٥) سنوات، وشملت الدراسة (٢٦٢) طفلا، وطبقت الباحثة عليهم بطاقة ملاحظة لرصد أبعاد التوافق، وتوصلت إلى وجود علاقة موجبة بين كلاً من الأسلوب الديمقراطي والتقبل، وبين التوافق الشخصي والاجتماعي في الروضة.

وهدفت دراسة (Ray & Elliott, 2006) إلى معرفة العلاقة بين التوافق الشخصي والاجتماعي والتحصيل الأكاديمي، وإمكانية التنبؤ بمتغير على الآخر، وشارك في هذه الدراسة (٧٧) طالبًا من (١١) مدرسة، وكانوا من طلاب الصف الرابع وحتى الثامن، وتوصلت النتائج إلى أن هناك علاقة إيجابية بين التوافق الشخصي والاجتماعي والتحصيل الأكاديمي، وأشارت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بالتوافق الشخصي والاجتماعي من خلال التحصيل الدراسي.

وقام (Laursen, et al., 2007) بدراسة تبحث في العلاقة بين العزلة الاجتماعية والتوافق لدى الأطفال، وتألفت عينة الدراسة من (١٦٦) تلميذا، منهم (٨٩) تلميذا و (٧٧) تلميذة، وتتراوح أعمارهم ما بين (٧ – ٩) سنوات وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين العزلة الاجتماعية واضطراب التوافق لدى الأطفال.

وقام (Lindfors, et al., 2007) بدراسة تبحث عن دور الأنا في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهقين، وتكونت العينة من (٧٣) من الفتيان تتراوح أعمارهم ما بين (١٤ – ١٦) عام، وتوصلت النتائج إلى أن تطور الأنا يرتبط بانخفاض مستويات القلق والاكتئاب وارتفاع التوافق الشخصي والاجتماعي.

كما هدفت دراسة السنباطي (٢٠٠٧: ١٨٣–٢٠٠) إلى التعرف على علاقة تقدير الذات بالتوافق النفسي لدى الأطفال بلا مأوى، والتعرف على الفروق بين الجنسين في درجة تقدير الذات والتوافق النفسي، واشتملت عينة الدراسة على (٥٨) طفلاً وطفلة من الأطفال بلا مأوى الذين تتراوح أعمارهم بين (٩ – ١٢) سنة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين درجات الأطفال بلا مأوى في تقدير الذات ودرجاتهم في التوافق النفسي بينما لم توجد فروق بين متوسطي الذكور والإناث في درجات التوافق النفسي.

وهدفت دراسة (Mouratidis & sideridis, 2009) إلى الكشف عن التوافق لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية عن طريق بعض المتغيرات الأخرى (الإنجاز الاجتماعي – العلاقة مع الأقران – الشعور بالوحدة والعزلة)، وطبقت الدراسة على عينة مقدارها (٢٤٣) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية وكان عدد الذكور (١٢٤) وعدد الإناث (١١٩)، وكشفت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين الإنجاز الاجتماعي (المهارات الاجتماعية الإيجابية) والعلاقة مع الأقران، وكشفت أن هناك علاقة سلبية بين الشعور بالوحدة والعزلة وقبول الأقران؛ وبالتالي فإن التوافق الاجتماعي له علاقة إيجابية بالإنجاز الاجتماعي وقبول الأقران وعلاقة سلبية في الشعور بالوحدة.

وفي دراسة لـ (Good fellow & Nowicki, 2009) بحثت عن العلاقة بين التوافق الشخصي والاجتماعي وتحديد العاطفة في تعبير الوجه، وتألفت العينة من (٨٤٠) طفل يبلغون من العمر سبع سنوات، ووجدت الدراسة أن الأطفال الأكثر صعوبة في تحديد العاطفة في الوجوه هم منخفضوا التوافق الشخصي والاجتماعي وخصوصاً العلاقات مع الأقران.

وفي دراسة تجريبية أجراها (Kabasakal & Celik , 2010) هدفت إلى دراسة تأثير التدريب على المهارات الاجتماعية في التوافق الشخصي والاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وشملت عينة الدراسة (٣٨) طالبا من الصفوف الرابع والخامس وكان عدد الذكور (٢٠) والإناث (١٨)، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن التدريب على المهارات الاجتماعية له أثر فعال في تحسين التوافق الشخصي والاجتماعي.

وبحث (Harvey,2010) تبحث في العلاقة بين التوافق الشخصي والاجتماعي والتحصيل الدراسي وتألفت عينة الدراسة من (٨٨٨) طفلاً تتراوح أعمارهم من (٥ – ٩) سنوات، من (٥٨) فصل دراسي في (٢١) مدرسة بجنوب استراليا، وأستخدم الباحث استبيان يشمل مشاعرهم تجاه الأقران والأسرة والمدرسة والشعور بالانتماء، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين التوافق الشخصي والاجتماعي والتحصيل الدراسي.

وقام فروجة (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي والدافعية للتعلم لدى المراهقين، وكانت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث مقياس التوافق الشخصي والاجتماعي لـ (عطيه هنا) وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين التوافق النفسي الاجتماعي والدافعية للتعلم.

وأجرى (Ulucan, et al., 2011) دراسة وبحث فيها عن العلاقة بين المشاركة في الرياضة المدرسية (التربية البدنية) والتوافق النفسي، وكانت العينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وتألفت من (١٣٢) تلميذاً تتراوح أعمارهم من (٨ – ١٢) سنة وأستخدم الباحث مقياس (هاستيب) للتوافق النفسي، وتوصلت النتائج إلى أن التلاميذ الذين يشاركون في الرياضة المدرسية هم أكثر توافقا مع أنفسهم مقارنة بالتلاميذ الذين لا يشاركون في الرياضة المدرسية.

التعليق على المحور الرابع :

يتبين من البحوث العربية والأجنبية السابق ذكرها اتفاقها على أهمية دراسة التوافق الشخصي والاجتماعي وعلاقته بالمتغيرات الأُخرى . ومن تلك المتغيرات التحصيل الدراسي فقد اتفق كل من قنديل (١٩٩٢)، و(Ray & Elliott,2006)، و(Harvey, 2010) على أن التحصيل الدراسي المرتفع يعتبر منبئ عن التوافق المرتفع، وأن العلاقة طردية بين التحصيل

الدراسي والتوافق الشخصي والاجتماعي . وتوصلت دراسة الشامسي (١٩٨٥) توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين المقيمين والوافدين على الإمارات في التوافق الشخصي والاجتماعي، وأما دراسة الصفطي (١٩٨٧) فتوصلت إلى أن الأطفال الذين يعيشون مع أسرهم أعلى في التوافق الاجتماعي من الأطفال المقيمين في قرى الأطفال . وأما لتأثير الأُسرة على التوافق فقد اتفق على ذلك كل من الشيخ (١٩٨٥)، وربيعة الرندي (١٩٩٩), و (Wood, et al., 2004)، و (Chen, et al.,2005)، و نجاح محرز (٢٠٠٥)، و (Joussemet, 2005) على أهمية الأُسر في رفع التوافق الشخصي والاجتماعي وأن المشكلات الأُسرية من انفصال الوالدين أو عدم وجودهم أو عدم دعمهم لأبنائهم يرتبط كل ذلك إرتباطاً وثيقاً بصعوبات التوافق . وأما علاقة التوافق الشخصي والاجتماعي بتشكيل هوية الأنا وتقدير الذات فقد اتفق كل من عبيرعسيري (٢٠٠٤)، و(Lindfors, et al.,2007)، والسنباطي (٢٠٠٧) على وجود علاقة إرتباطية موجبة بين تطور الأنا، وارتفاع تقدير الذات والتوافق الشخصي والاجتماعي. وتوصل (Ingrid & Cornell, 1988) إلى وجود علاقة طردية بين الذكاء والتوافق الشخصي والاجتماعي . وبالنسبة للدراسات التجريبية فقد توصلت لبنى نظمي (١٩٩٥) إلى أن للتعزيز اللفظي والمادي أثر فعال في تحسين التوافق الشخصي والاجتماعي عند الأطفال . وتوصل (Kabasakal & Celik,2010) إلى أن للتدريب على المهارات الاجتماعية أثر كبير في تطوير وتحسين التوافق الشخصي والاجتماعي، وبالنسبة للدعم الاجتماعي اتفق كلاً من (Chen, et al.,2005)، و(Laursen, et al.,2007)، و(Mouratidis & sideridis, 2009)، على أن له تأثير فعال على التوافق الشخصي والاجتماعي وأن العزلة الاجتماعية من أهم أسباب سوء التوافق الشخصي والاجتماعي . وتوصل (Good Fellow & Nowicki,2009)، إلى أن القدرة على تحديد تعابير الوجه من قبل الأطفال يمكن التنبؤ بها في تحديد التوافق الشخصي والاجتماعي، فالأطفال الذين يواجهون صعوبة في تحديد تعابير الوجه هم منخفضوا التوافق . وتوصل فروجه (٢٠١١) إلى وجود علاقة بين الدافعية للتعلم والتوافق الشخصي والاجتماعي . وأما الرياضة المدرسية وتأثيرها على التوافق الشخصي والاجتماعي فقد توصل (Ulucan, et al.,2011) إلى أن التلاميذ الذين يشاركون في الرياضة المدرسية هم أكثر

توافقاً من التلاميذ غير المشاركين بالرياضة المدرسية . وكانت أغلب البحوث الأجنبية السابقة تستخدم مقياس (كاليفورنيا) لقياس التوافق الشخصي والاجتماعي وهو المقياس الذي ترجمتة زينب شقير (٢٠٠٣) والمُستخدم في الدراسة الحالية، وأيضاً مقياس (كاليفورنيا) المترجم من قبل عطية هنا، وأما العينة فقد تنوعت لتشمل طلاب المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

يتضح من الدراسات السابقة أن التوافق الشخصي والاجتماعي يتأثر بعدة متغيرات سلباً وإيجاباً، ومن المتغيرات التي يرتفع بارتفاعها التوافق الشخصي والاجتماعي التحصيل الدراسي، وإقامة الأطفال مع أُسرهم، وممارسة الرياضة، وكذلك وجدت الدراسات أن التوافق وتقدير الذات والدافعية متغيرات مترابطة يرتبط ارتفاع كل منهم بالآخر، وأما العوامل التي تؤثر سلباً بالتوافق الشخصي والاجتماعي العزلة الاجتماعية، وانفصال الوالدين، كما وضحت الدراسات أن للتعزيز بالمدرسة أثر بالغ في رفع التوافق الشخصي والاجتماعي، وبهذا يمكن أن نتنبأ أن جودة الحياة المدرسية لها أثر على التوافق لأن أكثر المتغيرات المؤثرة على التوافق لها ارتباط وثيق بما يحصل بالمدارس من دافعية وتحصيل وحصص التربية البدنية وتعزيز المعلمين للتلاميذ .

إجـــراءات البحـــث:

بعد أن قدم الباحث عرضاً لمشكلة البحث وأهدافه، ومفاهيمه النظرية، والدراسات السابقة وفروض البحث، سيعرض في هذا الفصل إجراءات البحث من حيث المنهج المستخدم، ومتغيرات البحث ومجتمعه وعينته وأدواته والأساليب الإحصائية المستخدمة في اختبار الفروض.

أولاً: منهـــج البحـــث :

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الإرتباطي الذي يهتم بدراسة الظاهرة والكشف عن العلاقة بين جودة الحياة المدرسية، وكل من تقدير الذات والتوافق الشخصي والاجتماعي وتفسير هذه العلاقة، ووظيفة المنهج الوصفي كما يذكر أبو علام (٢٠١١: ٢٤٥) هي الوصول إلى معلومات عن قوة العلاقة بين متغيرين، أو التنبؤ بالعلاقات بين المتغيرات.

ثانياً: مجتمـــع البحـــث:

تكون مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف المُقيدين للعام الدراسي ١٤٣٤هـ / ١٤٣٥هـ وإجمالي الطلاب بالصف السادس (٣١٢٣) وإجمالي المدارس الابتدائية (٨٥) مدرسة ابتدائية .

ثالثاً: عينة البحث:

العينة الاستطلاعية:

تمثلت عينة البحث الاستطلاعية في اختيار عينة عشوائية قوامها (٥٠) تلميذاً من خمس مدارس ابتدائية وهي (ابن الجوزي – الرويدف – ثقيف – الإمام البزي – القديرة) وكان عدد التلاميذ من كل مدرسة (١٠) تلاميذ، وكان الهدف منها :

١- التأكد من وضوح العبارات والتعليمات الخاصة بأدوات البحث.

٢- حساب صدق وثبات أدوات البحث.

العينة الأساسية:

تكونت عينة البحث من (٣١٩) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي . وبنسبة (١٠,٢) من المجتمع الأصلي موزعة على (١٢) مدرسة من المدارس الابتدائية بالطائف وهي (طيبة – اجنادين – النهروان – ثقيف –الجفر – الإمام البزي – المبيرز – القديرة – الرويدف – جليل – ابن الجوزي – القادسية).

كما هي موضحة بالجدول التالي :

جدول (١) وصف عينة البحث الأساسية

م	المدرسة	العدد	النسبة المئوية	م	المدرسة	العدد	النسبة المئوية
١	طيبة	٣٠	٩,٤	٧	المبيرز	١٢	٣,٨
٢	اجنادين	٣٢	١٠	٨	القديرة	٢٥	٧,٨
٣	النهروان	٣٣	١٠,٣	٩	الرويدف	٣٠	٩,٤
٤	ثقيف	٣٤	١٠,٧	١٠	جليل	١٤	٤,٤
٥	الجفر	٢٥	٧,٨	١١	ابن الجوزي	٣١	٩,٨
٦	الإمام البزي	٢٧	٨,٥	١٢	القادسية	٢٦	٨,١
المجموع				**١٢**		**٣١٩**	**١٠٠**

رابعاً: أدوات البحـــــث :

١- مقياس جودة الحياة المدرسية :

أعده (ويليامز وباتن، ١٩٨١)، وترجمه الباحث، ويهدف إلى معرفة جودة الحياة المدرسية (رضا التلميذ عن المدرسة)، ويتكون المقياس من (٤٨) عبارة، وطريقة الإجابة على المقياس اختيار إجابة من (نعم) أو (لا) ويحتوي المقياس على عدد من العبارات الإيجابية وهي (١، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٧، ٣٨، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٤، ٤٥)، وتعطى الدرجة (١) للإجابة بـ (نعم) في العبارات الموجبة، ويعطى (صفر) على الإجابة بـ (لا) وأما العبارات السلبية فهي (٢، ٩، ١٦، ٢٣، ٢٩، ٣٦، ٣٩، ٤٣، ٤٦، ٤٧، ٤٨)، يُعطى المُجيب صفر عند إجابته بـ (نعم)، ويعطى درجة واحدة عند إجابته بـ (لا)، وللتأكد من صلاحية المقياس لتطبيقه في الدراسة الحالية قام الباحث بالإجراءات التالية:

١- عرض النسخة الأجنبية والمترجمة الأولية على (٣) من المتخصصين في اللغة الإنجليزية وفي ضوء ملاحظاتهم تم تعديل بعض الألفاظ واختصار صياغة بعض العبارات .

٢- تم عرض المقياس في صورته العربية على (٨) من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس للتأكد من وضوح العبارات وصلاحيتها لقياس جودة الحياة المدرسية، وبناءً على رأيهم تم تعديل صياغة بعض العبارات .

٣- تم تطبيق المقياس في صورته الأولية (بعد التحكيم) على العينة الاستطلاعية، وتألفت من (٤٧) تلميذاً وتمت إجراءات الصدق والثبات التالية:

أ) تم حساب صدق المقياس بحساب معامل الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس (محذوف منها درجة المفردة) بإفتراض أن بقية المفردات محكاً للمفردة وقد وُجد أن جميع معاملات الإرتباط دالة إحصائياً (مما يعني صدق هذه المفردات) عدا المفردتين (٥، ٣٨) فقد كانت معاملات الارتباط غير داله مما يعني أن هاتين العبارتين غير صادقتين، وقد تم حذفهما .

ب) تم حساب الثبات للمقياس ككل بطريقة التجزئة النصفية، وكانت معاملات الثبات على النحو التالي، معامل الثبات للمقياس بطريقة سبيرمان/ براون تساوي (٠,٧١١) وبطريقة جتمان (٠,٦٤٨)، وهي معاملات ثبات عالية تدل على أن المقياس ككل ثابت .

ج) تم حساب ثبات المقياس بطريقة كيودر – ريتشاردسون K-R21 وبلغ معامل الثبات (٠,٧٢)، وهو معامل ثبات عالي للمقياس، ويدل على أن المقياس ككل ثابت .

من الإجراءات السابقة يتضح أن المقياس أصبح في صورته النهائية (بعد حذف المفردتين) رقم (٥، ٣٨) مكوناً من (٤٦) مفردة تقيس جودة الحياة المدرسية، ويحتوي المقياس على عدداً من العبارات الإيجابية وهي (١، ٣ ،٤، ٥، ٦، ٧، ٩ ،١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧ ،٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٦، ، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤٢، ٤٣)، والعبارات السلبية هي (٢، ٨ ،١٥ ،٢٢، ٢٨ ،٣٥ ،٣٧، ٤١، ٤٤، ٤٥ ،٤٦) . ملحق رقم (١) يوضح المقياس في صورته النهائية .

٢- مقياس تقدير الذات :

أعد هذا المقياس في الأصل كوبر سميث (Coopersmith) عام (١٩٦٧) م، بعنوان (Self-esteem inventory) من صورتين (أ) و (ب)، الصورة (أ) الطويلة والصورة (ب) القصيرة، وقد ذُكر أن معامل الارتباط بين الصورتين (٠,٨٨)؛ لذلك يمكن الاقتصار على الصورة القصيرة توفيراً للجهد والوقت، فقد قام موسى و دسوقي بإعداده باللغة العربية عام (١٩٨١) م، ويتكون المقياس من (٢٥) عبارة يقابل كل عبارة زوجان من الأقواس، أسفل كلمتي " تنطبق " و "لا تنطبق " وعلى المفحوص اختيار إجابة واحدة منهما، وذلك بوضع علامة (/) أمام العبارة تحت الخيار المناسب له، ويتضمن المقياس على عدد من العبارات الموجبة وهي (٤، ٥، ٨، ٩، ١١، ١٢، ١٤، ١٩، ٢٠، ٢٤) إذا أجاب عنها المفحوص أنها " تنطبق " يُعطى درجةً واحدةً، أما إذا أجاب عنها بـ " لا تنطبق " فلا يعطى درجات، ويتضمن المقياس عدداً من العبارات السالبة وهي (١، ٢، ٣، ٦، ٧، ١٠، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨،

٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٥) يعطى المفحوص درجةً واحدةً إذا أجاب على العبارة بـ " لا تنطبق " ولا يعطى درجات إذا أجاب عليها بـ " تنطبق "، وحسب الباحثان معامل الثبات بطريقة (كيودر– ريتشاردسون) رقم (٢١) على عينة مقدارها (٥٢٦) تلميذاً، وكان معامل الثبات للبنين يساوي (٠,٧٤٢) وأما البنات فكان معامل الثبات يساوي (٠,٧٧٣)، وللعينة ككل (بنين وبنات) يساوي (٠,٧٩٧)، وتم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وكان ذلك بعد حذف العبارة رقم (١٣) وحساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في الفقرات من (١ – ١٢) ودرجات النصف الثاني من الفقرات من (١٤ – ٢٥)، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٩١٨) للبنين و (٠,٩٣٨) للبنات، وأما العينة الكلية فبلغ معامل الثبات (٠,٩٤٢) .

ويلاحظ أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بطريقة التجزئة النصفية أعلى من التي حُصل عليها بمعادلة (كيودر– ريتشاردسون) وذلك بسبب دقة حساب الارتباط بطريقة التجزئة النصفية .

وحسب (موسى ودسوقي) الصدق بطريقتين وهما:

أ) صدق المحكمين:

- حيث عُرض المقياس على عشرة محكمين وتراوحت نسبة الإتفاق بين ٨٠% و١٠٠%.

ب) الصدق التجريبي:

- حيث حُسب معامل الارتباط بين درجات الاختبار ودرجات اختبار مفهوم الذات للكبار، وكانت جميع معاملات الإرتباط دالة إحصائياً للعينة ككل ولعينة الذكور والإناث كلٌ على حده.
- وللتأكد من صلاحية المقياس للتطبيق في الدراسة الحالية قام الباحث بالإجراءات التالية:

١– تم عرض المقياس على (٨) من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس للتأكد من وضوح العبارات وصلاحيتها لقياس تقدير الذات، وبناءً على رأيهم تم تعديل صياغة بعض العبارات.

٢- تم تطبيق المقياس في صورته الأولية (بعد التحكيم) على العينة الاستطلاعية المكونة من (٥٠) تلميذ من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتمت إجراءات الصدق والثبات التالية:

أ) تم حساب صدق المقياس بحساب معامل الإرتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس (محذوف منها درجة المفردة) بإفتراض أن بقية المفردات محكاً للمفردة، وقد وُجد أن جميع معاملات الارتباط داله إحصائياً (مما يعني صدق هذه المفردات) عدا المفردات (٣، ١١، ١٢، ١٨، ٢١، ٢٢) فقد كانت معاملات الارتباط غير داله مما يعني أن هذه العبارات غير صادقة وقد تم حذفها .

ب) تم حساب الثبات للمقياس ككل بطريقة التجزئة النصفية وكانت معاملات الثبات للمقياس بطريقة سبيرمان / براون تساوي (٠,٥٩٦) وحُسبت بطريقة جتمان ووُجد أنها تساوي (٠,٥٩٦) وهي معاملات ثبات عالية تدل على أن المقياس ككل ثابت.

ج) تم حساب ثبات المقياس بطريقة كيودر- ريتشاردسون K-R21 وبلغ معامل الثبات (٠,٧١) وهو معامل ثبات عالي للمقياس، ويدل على أن المقياس ككل ثابت.

من الإجراءات السابقة يتضح أن المقياس أصبح في صورته النهائية بعد حذف المفردات (٣، ١١، ١٢، ١٨، ٢١، ٢٢) مكوناً من (١٩) مفردة تقيس تقدير الذات، يحتوي على ثمان عبارات إيجابية وهي على النحو التالي (٣، ٤، ٧، ٨ ،١١، ١٥، ١٦ ١٨) وتحتوي على إحدى عشر عبارة سلبية وهي على النحو التالي (١، ٢، ٥، ٦، ٩، ١٠، ١٢، ١٣، ١٤، ١٧، ١٩). (ملحق رقم (٢) يوضح المقياس في صورته النهائية).

٣- مقياس التوافق الشخصي والاجتماعي :

أعدت المقياس زينب محمود شقير (٢٠٠٣) م، ويتكون المقياس من (٨٠) عبارة موزعة على أربعة أبعاد وهي التوافق الشخصي، والتوافق الصحي، والتوافق الأسري، والتوافق الاجتماعي، ويشمل كل بعد منها على (٢٠) عبارة تتوزع بين الفقرات الموجبة والسالبة، وتكون الإجابة عليها باختيار خيار من ثلاث خيارات (موافق، أحياناً، غير موافق)، وتم اختيار بعدين من المقياس في البحث الحالي، وهما التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي لارتباطها بمتغيرات

وأهداف وفروض البحث، ويتكون بعد التوافق الشخصي من (٢٠) عبارة ويحتوي على عدداً من العبارات الإيجابية وهي (١، ٢ ،٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤)، وعدداً من العبارات السلبية وهي (١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩ ٢٠)، ويتكون بعد التوافق الاجتماعي من (٢٠) عبارة والعبارات الإيجابية بالبعد هي (٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥) والعبارات السلبية (٣٦، ٣٧، ٣٨ ، ٣٩، ٤٠) وتكون درجات التصحيح للعبارات الإيجابية كالتالي (٢، ١، ٠) وتكون درجات التصحيح للعبارات السلبية كالتالي (٠، ١، ٢) ، وقامت الباحثة زينب محمود شقير (٢٠٠٣) بتطبيق المقياس على عينة مقدارها (٢٠٠) طالب منهم (١٠٠) ذكور و (١٠٠) إناث وحسبت معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق، ووُجد أن جمع معاملات الارتباط مرتفعة، حيث تراوحت ما بين (٠,٦٧ إلى ٠,٨٣) حيث أن التوافق الشخصي حصل على معامل ارتباط (٠,٦٧) والتوافق الاجتماعي كان معامله (٠,٨٣) والتوافق النفسي للمقياس ككل (٠,٧٥)، وقامت كذلك بحساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية بواسطة معادلة سبيرمان / براون، وذلك بين الفقرات الزوجية والفردية وحصل التوافق الشخصي على معامل ارتباط (٠,٥٨)، والتوافق الاجتماعي كان معامل ارتباطه (٠,٧٨) والتوافق النفسي ككل (٠,٨٧)، واستخدمت الباحثة طريقة الفاكرونباخ وكان معامل التوافق الشخصي (٠,٧٢) والتوافق الاجتماعي (٠,٥٩) والتوافق النفسي ككل (٠,٦٤)، وتم حساب ارتباط الأبعاد بالمقياس ككل وكان معامل الارتباط بين بعد التوافق الشخصي والمقياس ككل (٠,٧٨)، وبين التوافق الاجتماعي والمقياس ككل (٠,٨٨)، وتم حساب معامل الارتباط بين بعد التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي وكان (٠,٨١).

وللتأكد من صلاحية المقياس للتطبيق في البحث الحالي قام الباحث بالخطوات التالية:

١- تم عرض المقياس على (٨) من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس للتأكد من وضوح العبارات وصلاحيتها لقياس التوافق الشخصي والاجتماعي، وبناءً على رأيهم تم تعديل صياغة بعض العبارات .

٢- تم تطبيق المقياس في صورته الأولية (بعد التحكيم) على العينة الاستطلاعية المكونة من (٤٦) تلميذ من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتمت إجراءات الصدق والثبات التالية :

أ) تم حساب صدق المقياس بحساب معامل الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس (محذوف منها درجة المفردة) بافتراض أن بقية المفردات محكاً للمفردة وقد وُجد أن جميع معاملات الارتباط داله إحصائياً (مما يعني صدق هذه المفردات) عدا المفردات (١٥، ١٩، ٢٠، ٣٦، ٣٧، ٤٠) فقد كانت معاملات الارتباط غير داله مما يعني أن هذه العبارات غير صادقة وقد تم حذفها .

ب) تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ حيث حُسب معامل ألفا العام للمقياس ككل، وكانت قيمته (٠,٨٠٤) وحُسبت معاملات ألفا في حالة حذف كل مفردة على حده، وتمت مقارنة معاملات ألفا في حالة حذف كل مفردة بمعامل ألفا العام فوُجد أن جميعها أقل من معامل ألفا العام (مما يعني ثباتها) عدا المفردات (١٥، ١٩، ٢٠، ٣٦، ٣٧، ٤٠) فكان معامل ألفا في حالة حذف كلٌ منهم أكبر من معامل ألفا العام، وتم حساب ألفاكرونباخ لبعد التوافق الشخصي المكون من (٢٠) مفردة على حده، وكانت قيمته (٠,٦٧٩)، وكانت قيمته لبعد التوافق الاجتماعي المُكون من (٢٠) مفردة (٠,٦٨٦) ويلاحظ أن العبارات التي تم حذفها هي العبارات الغير صادقة .

ج) تم حساب الثبات للمقياس ككل بطريقة التجزئة النصفية، وكانت معاملات الثبات للمقياس بطريقة سبيرمان / براون تساوي (٠,٧٧٠) وحُسبت بطريقة جتمان، ووُجد أنها تساوي (٠,٧٦٩) وهي معاملات ثبات عالية تدل على أن المقياس ككل ثابت . وقد تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل بعد على حده وكان معامل الثبات بطريقة سبيرمان / براون للتوافق الشخصي يساوي (٠,٤٥٨) وبطريقة جتمان تساوي (٠,٤٥٨)، وأما التوافق الاجتماعي فقد كان معامل ثباته بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان / براون) يساوي (٠,٥٥٠)، وبطريقة جتمان يساوي (٠,٥٤١).

من الإجراءات السابقة يتضح أن المقياس أصبح في صورته النهائية بعد حذف المفردات (١٥، ١٩، ٢٠، ٣٦، ٣٧، ٤٠) مكوناً من (٣٤) مفردة (١٧) منها تقيس التوافق

الشخصي ويحتوي على عدداً من العبارات الإيجابية وهي (١، ٢ ،٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤) وعدداً من العبارات السلبية وهي (١٥، ١٦، ١٧)، ويتكون بعد التوافق الاجتماعي من (١٧) والعبارات الإيجابية بالبعد هي (١٨ ،١٩ ،٢٠ ،٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢) والعبارات السلبية (٣٣، ٣٤).(ملحق (٣) يوضح المقياس في صورته النهائية) .

خامساً: الإجراءات التنفيذية للبحث:

اتبع الباحث الخطوات والإجراءات التالية لتطبيق الدراسة ميدانياً:

١- الاطلاع على الإطار النظري لمتغيرات البحث والدراسات السابقة والمقاييس ذات العلاقة .

٢- ترجمة مقياس جودة الحياة المدرسية، وتحديد المقياس المناسب لقياس تقدير الذات، وكذلك المقياس المناسب لقياس التوافق الشخصي والاجتماعي .

٣- عرض المقاييس على عدد من المحكمين، وتعديل ما يلزم في كل مقياس بناءً على رأي المحكمين .

٤- تطبيق البحث على العينة الاستطلاعية .

٥- تقنين أدوات البحث على أفراد العينة الاستطلاعية .

٦- تطبيق أدوات البحث على العينة الأساسية .

٧- إجراء المعالجات الإحصائية .

٨- استخلاص نتائج البحث ومناقشتها .

٩- صياغة التوصيات والمقترحات .

١٠- اقتراح عدد من البحوث المستقبلية .

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب التالية :

١- معامل الارتباط لبيرسون. ٢- تحليل الانحدار البسيط .

وتمت هذه التحليلات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

نتيجة الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه "**توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجة إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لجودة الحياة المدرسية، ودرجة تقدير الذات لديهم**".

جدول (٢)

قيم معاملات الارتباط بين درجات ادراك التلاميذ لجودة الحياة المدرسية ودرجاتهم في مقياس تقدير الذات

	معاملات الارتباط مع درجات جودة الحياة المدرسية ودلالتها الإحصائية
تقدير الذات	٠,٩٦٩**

وللتحقق من صحة هذا الفرض حسب الباحث معامل ارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ (ن = ٣١٩ تلميذاً) على مقياس جودة الحياة المدرسية، ودرجاتهم على مقياس تقدير الذات وكانت قيمة معامل الارتباط تساوي (ر = ٠,٩٦٩) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ وتوضح وجود علاقة إرتباطيه موجبة بين إدراك تلاميذ العينة لجودة الحياة المدرسية، ودرجاتهم في تقدير الذات.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Bhaghat & Chassie, 1978) التي أشار لها (Karatzias etal,2002) في دراسته وذلك بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات وجودة الحياة المدرسية، وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع دراسة (Hirsch & Rapkin, 1987) التي خلصت نتائجها بوجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين تقدير الذات وجودة الحياة المدرسية عند تلاميذ الصف السادس، وأيضاً تتفق مع دراسة Nada & Hoebnr،(1994) التي أشار لها (Karatzias etal,2002) في دراسته وذلك في وجود ارتباط معتدل بين تقدير الذات والرضا عن الحياة لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية، و كما اتفقت مع دراسة (Kabaz,1998) التي أشار لها (Karatzias etal,2002) في دراسته وذلك في وجود ارتباط بين تقدير الذات وجودة الحياة المدرسية، وتتفق نتائج الدراسة

مع نتائج دراسة ناهدة الدليمي وآخرون(٢٠١٢) بجامعة بابل والتوصل لعلاقة ارتباطية بين تقدير الذات وجودة الحياة، كما اتفقت مع دراسة عبدالعليم (٢٠١٣) في وجود علاقة إرتباطية موجبة بين تقدير الذات وجودة الحياة المدرسية، واتفقت مع دراسة (Burtaverde, 2012) التي وجدت ارتباطات إيجابية قوية بين تقدير الذات وجودة الحياة، كما أتفقت مع دراسة (Farshi etal.,2013) في وجود علاقة إيجابية بين المتغيرين، واتفقت النتائج مع ما أشار له الشعراوي (١٩٩٩) في أن ارتفاع مستوى الرضا عن الحياة يزيد من مشاعر تقدير الذات، وأتفقت مع دراسة أميرة بخش (٢٠٠٥) في وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين جودة الحياة ومفهوم الذات بشكل عام، واتفقت مع ما أشار له مجدي دسوقي (٢٠٠٦) في أن الرضا عن الحياة لدى الراشدين وصغار السن يرتبط إيجابياً بتقدير الذات، ويتفق مع ما أشارت له هانم مصطفى (٢٠٠٩) إلى أن هناك العديد من العوامل تؤثر في جودة الحياة المدرسية وذكرت منها تقدير الذات، وتتفق مع ما أشارت له هويده وفوزية(٢٠١٠) إلى أن ارتفاع الفعالية الذاتية يؤدي إلى إرتفاع جودة الحياة بشكل عام .

ويمكن تفسير ذلك أن هناك علاقة بين ادراك التلاميذ لجودة الحياة المدرسية وتقدير الذات لديهم وأن هذين المتغيرين مترابطين وكل منهما يؤثر ويتأثر بالآخر، فالتلميذ الذي تكون علاقاته داخل محيط المدرسة إيجابية (علاقته مع معلميه وعلاقته مع التلاميذ الآخرين، وقدرته على الإنجاز الأكاديمي، ورضاه المدرسي العام) يتمتع بتقدير عال لذاته وتزداد ثقته بنفسه ويتضح ذلك في سلوكياته خارج المدرسة، بعكس التلميذ الذي تكون علاقاته سلبية داخل المدرسة ولا تجد له تعامل إيجابي مع معلميه وزملائه التلاميذ وتحصيله الدراسي منخفض فهو قليل الثقة بنفسه إن لم تكن منعدمة ثقته بنفسه، وهذه النتائج تشير إلى أن التلاميذ يتأثرون بالحياة المدرسية تأثيراً واضحاً وذلك لأن الأطفال يقضون أكثر من سبع ساعات يومياً بمدارسهم وتتضح هذه التأثيرات في بقية الأوقات خارج محيط المدرسة .

نتيجة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "**توجد علاقة دالة إحصائياً بين إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لجودة الحياة المدرسية والتوافق الشخصي والاجتماعي لديهم**".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجات التلاميذ على مقياس جودة الحياة المدرسية ودرجاتهم على مقياس التوافق الشخصي والاجتماعي، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي :

جدول (٣)

قيم معاملات الارتباط بين درجات إدراك التلاميذ لجودة الحياة المدرسية ودرجاتهم في مقياس التوافق الشخصي والاجتماعي

نـــوع التـــوافـــق	معاملات الارتباط مع درجات جودة الحياة المدرسية ودلالتها الإحصائية
التوافق الشخصي	٠,٩٢٦**
التوافق الاجتماعي	٠,٩٩٣**
الدرجة الكلية للتوافق الشخصي والاجتماعي	**٠,٩١٨**

**دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة أفراد عينة البحث في إدراكهم لجودة الحياة المدرسية ودرجة بعد التوافق الشخصي حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين (٠,٩٢٦) وهو دال إحصائياً عند ٠,٠١

كما يتضح من الجدول وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية جداً بين درجة أفراد عينة البحث في إدراكهم لجودة الحياة المدرسية ودرجة بعد التوافق الاجتماعي حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين (٠,٩٩٣) وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

وأيضاً يتضح من الجدول وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية جداً بين درجة أفراد عينة البحث في إدراكهم لجودة الحياة المدرسية والدرجة الكلية للتوافق الشخصي والاجتماعي، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين (٠,٩١٨) وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وبذلك يتحقق الفرض الثاني .

ونتيجة هذا الفرض تتفق مع دراسة (Wrosch & Scheier,2003) التي خلصت نتائجها إلى أن هناك علاقة إرتباطية موجبة بين جودة الحياة والتوافق الشخصي والاجتماعي وأشار إلى ان العلاقة كانت أقوى عند الأطفال مقارنةً بكبار السن، وتتفق هذه النتائج مع دراسة

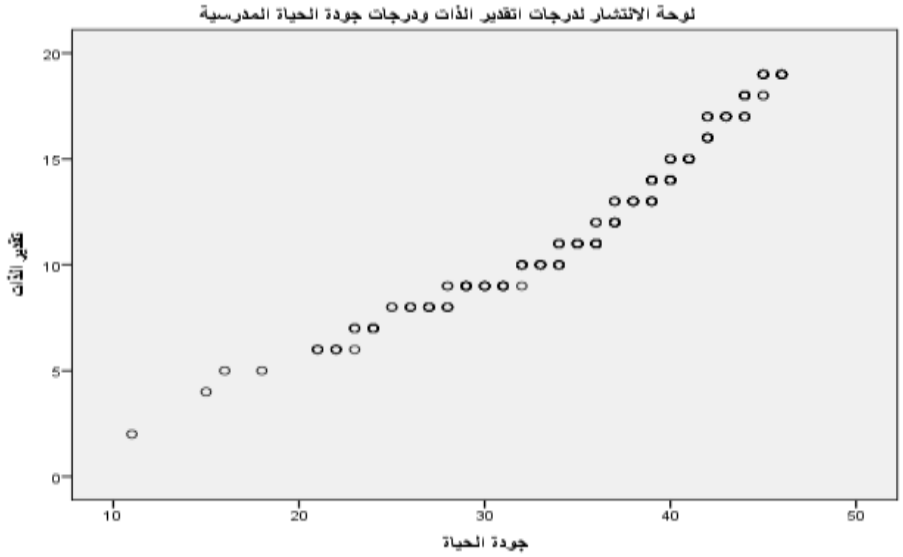
محمد (٢٠٠٨) التي أُجريت على طلاب الجامعة، ووجدت علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائياً بين مستويات درجات جودة الحياة في جميع أبعادها ومستويات الصحة النفسية بما فيها بعد التوافق ، وتتفق هذه النتيجة ايضاً مع ما أشار إليه (Wrosch & Heckhausen, 2003) في ان للتوافق تأثير فعال على جودة الحياة، وتتفق مع ما أشار له الشعراوي (١٩٩٩) في أن الرضا عن الحياة (الرضا عن الأقران – الرضا عن الأساتذة – الرضا عن المواد الدراسية) لدى التلاميذ أحد العوامل المهمة في توافقهم وتقبلهم للأحداث، وانخفاض مستوى الرضا يدل على سوء التوافق النفسي، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه (Lambord ,1993) إلى انه كلما زاد التفاعل بين الطلاب والأساتذة زادت قدرة الطلاب على التوافق والرضا عن الحياة ، وتتفق مع ما أشار له (Jia et al.,2004) بأن للتوافق غير الفعال تأثير قد يكون حاداً على مستوى جودة الحياة، وتتفق مع ما توصل له (Banham) في وجود علاقة إرتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والتوافق الشخصي والاجتماعي، وتتفق مع ما أشار له بطرس (٢٠٠٨) أن للجو المدرسي العام تأثير على التوافق النفسي فإذا كان يتسم بالعدالة والحرية فإنه يزيد من التوافق.

ويمكن تفسير ذلك أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين إدراك التلاميذ لجودة الحياة المدرسية وأبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي والدرجة الكلية للتوافق الشخصي والاجتماعي، فالتلاميذ الذين يتميزون بوجود علاقات ايجابية مع المعلمين والتلاميذ الآخرين، وحب للمواد الدراسية والمدرسة بشكل عام يستطيعون تحقيق أهدافهم بأساليب مقبولة، والنجاح في تحقيق معظم هذه الأهداف والقدرة على تحمل الإحباط، والقدرة على تحمل المسئولية، وحل المشكلات بسرعة، وعدم الشعور بالقلق في معظم الأحيان، ومواجهة المواقف بواقعية. فهم متوافقين مع أنفسهم ومع مجتمعهم . بعكس التلاميذ غير المحبين للحياة المدرسية بشكل عام فهم محبطون وقلقون دائماً، ويفشلون في تحقيق أهدافهم، ولا يستطيعون تحمل المسئولية، والشعور بالخوف والعجز، ومواجهة المواقف بأساليب غير مقبولة فهم بشكلٍ عام غير متوافقون مع أنفسهم وغير متوافقين مع مجتمعهم .

نتيجة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "**يمكن التنبؤ بتقدير الذات من خلال إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لجودة الحياة المدرسية**".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معدل الانتشار لدرجات تقدير الذات ودرجات جودة الحياة المدرسية للتأكد من خطية العلاقة، وكما يلاحظ في الشكل (١) أن شكل الانتشار عشوائياً وهذا يدل على أن العلاقة بين المتغيرين خطية وان شروط تحليل الانحدار متوفرة .



شكل (١)

لوحة الانتشار لدرجات تقدير الذات ودرجات جودة الحياة المدرسية

وبناء على هذه النتيجة، تم إجراء تحليل الانحدار الخطي البسيط باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) والذي جاءت نتائجه كما يلي :

جدول (٤)

البيانات الوصفية (المتوسط، الانحراف المعياري، معامل الاختلاف، معامل الارتباط)

لدرجات تقدير الذات وجودة الحياة المدرسية

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	معامل الارتباط
تقدير الذات	١٢,٧٥	٣,٩٢٠	٣٠,٧٤٥١	٠,٩٦٩**
جودة الحياة المدرسية	٣٦,٤٣	٦,٩٣٨	١٩,٠٤٤٧	

**دال عند ٠,٠١

جدول (٥)

ملخص نتائج الانحدار الخطي البسيط لنموذج التقدير (جودة الحياة المدرسية وتقدير الذات)

معامل الارتباط البسيط R	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المصحح Adjusted R Square	الخطأ المعياري للتقدير
٠,٩٦٩	٠,٩٣٩	٠,٩٣٩	٠,٩٦٨

يشير ملخص نتائج الانحدار الخطي في الجدول (٥) أن المتغير المستقل "جودة الحياة المدرسية" لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، يقوم بتفسير ما نسبته ٩٣,٩% من التغيرات الحادثة في المتغير التابع "تقدير الذات" لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وأن ما نسبته ٦,١% من التغيرات ترجع إلى متغيرات أخرى, وأن قيمة الخطأ المعياري للقيمة المقدرة لدرجة تقدير الذات بهذا النموذج يبلغ (٠,٩٦٨).

جدول (٦)

تحليل التباين (لانحدار تقدير الذات على درجات جودة الحياة المدرسية)

مصدر التغير للنموذج	مجموع المربعات	د.ح	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
بسبب الانحدار	٤٥٨٨,٦٣٧	١	٤٥٨٨,٦٣٧	٤٨٩٢,٦٩٦	٠,٠٠٠
البواقي	٢٩٧,٣٠٠	٣١٧	٠,٩٣٨		
الكلي	٤٨٨٥,٩٣٧	٣١٨			

يوضح الجدول (٦) إلى أن قيمة (ف) المحسوبة قد بلغت قيمة عالية جداً وهي ذات دلالة إحصائية عالية جداً عند مستوى معنوية ($\alpha \leq$ ٠,٠١)، مما يشير إلى أن استخدام هذا الأنموذج في معرفة درجة تقدير الذات لطلاب الصف السادس الابتدائي (مجتمع الدراسة) اعتماداً على درجة جودة الحياة المدرسية .

جدول (٦)

معاملات الانحدار ونتائج اختبار (ت) للدلالة المعنوية (جودة الحياة المدرسية وتقدير الذات)

النمـــوذج	المعاملات قبل المعايرة		المعاملات المعايرة	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	B	الخطأ المعياري	Beta		
الثابت	٧,١٩٤-	٠,٢٩٠		٢٤,٧٨٨-	٠,٠٠٠
درجة جودة الحياة المدرسية	٠,٥٤٧	٠,٠٠٨	٠,٩٦٩	٦٩,٩٤٨	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول (٧) أن الثابت دال إحصائياً، كما أن تأثير درجات جودة الحياة المدرسية على تقدير الذات موجب ودال إحصائياً، ويمكن صياغة معادلة الانحدار التي تفيد في التنبؤ بدرجات تقدير الذات من درجات جودة الحياة المدرسية في الصورة التالية :

درجة تقدير الذات = ٠,٥٤٧× (درجة جودة الحياة المدرسية) – ٧,١٩٤

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (Karatzias etal.,2002) في انه يمكن التنبؤ بتقدير الذات من خلال إدراك التلاميذ لجودة الحياة المدرسية .

ويمكن تفسير ذلك في انه يمكن معرفة مستوى تقدير الذات عند التلاميذ من خلال إدراكهم لجودة الحياة المدرسية، أي أن الأطفال الذين يتمتعون بحماس وعزيمة وقدرة على التعبير، ومتفائلون ويستطيعون الاعتماد على أنفسهم ويتميزون بثقة عالية بأنفسهم هم التلاميذ المدركون لجودة الحياة المدرسية، ويتميزون بعلاقات ايجابية داخل مدارسهم، ويمكن معرفة التلاميذ المرتفعين بتقدير ذواتهم من خلال معرفة علاقاتهم بداخل المدرسة، وأما التلاميذ الذين يستثارون بسهولة، ويشعرون بالعجز، وثقتهم بأنفسهم منخفضة هم ذو علاقات سلبية مع معلميهم وزملائهم التلاميذ وليس لديهم رضا مدرسي .

نتيجة الفرض الرابع:

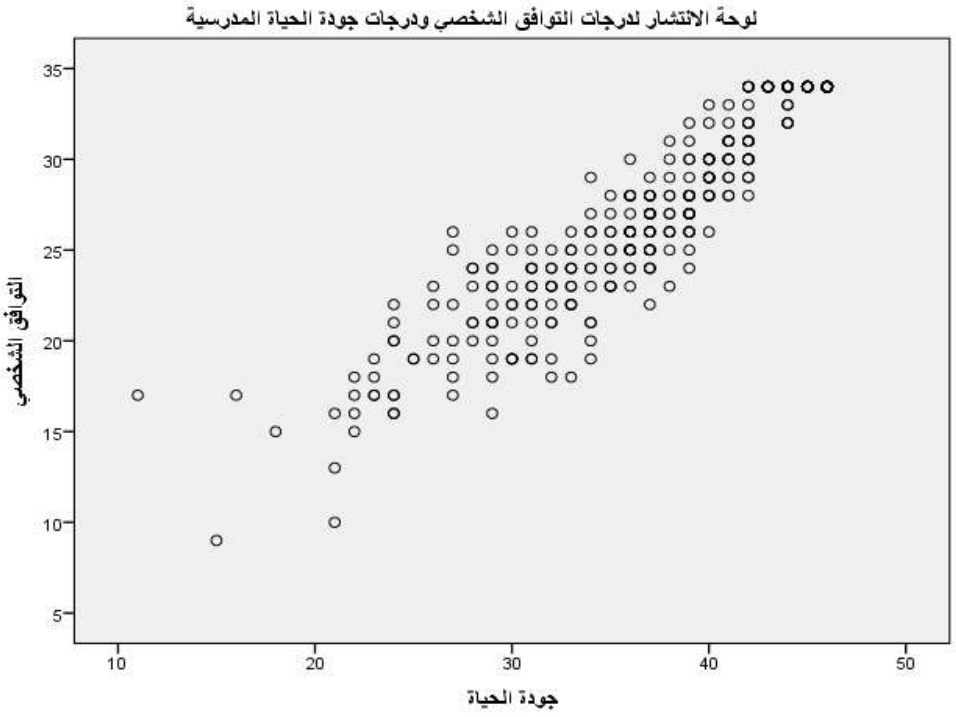
ينص الفرض الرابع على أنه "**يمكن التنبؤ بالتوافق الشخصي والاجتماعي من خلال إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لجودة الحياة المدرسية**".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث تحليل الانحدار البسيط لكل بعد من أبعاد التوافق والدرجة الكلية للتوافق الشخصي والاجتماعي من خلال إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لجودة الحياة المدرسية، وذلك على النحو التالي:

١- التنبؤ بالتوافق الشخصي:

للتحقق من إمكانية التنبؤ بالتوافق الشخصي من خلال إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لجودة الحياة المدرسية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معدل الانتشار لدرجات التوافق الشخصي ودرجات جودة الحياة المدرسية للتأكد من خطية العلاقة، وكما يلاحظ في الشكل (٢) أن شكل الانتشار عشوائيًا وهذا يدل على أن العلاقة بين المتغيرين خطية وان شروط تحليل الانحدار متوفرة .



شكل (٢)

لوحة الانتشار لدرجات التوافق الشخصي ودرجات جودة الحياة المدرسية

وبناء على هذه النتيجة فقد تم إجراء تحليل الانحدار الخطي البسيط بأستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) والذي جاءت نتائجه كما يلي:

جدول (٨)

البيانات الوصفية (المتوسط، الانحراف المعياري، معامل الاختلاف، معامل الارتباط)

لدرجات التوافق الشخصي وجودة الحياة المدرسية

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	معامل الارتباط
التوافق الشخصي	٢٦,٧٤	٥,٥٢٤	٢٠,٦٥٨١٩	٠,٩٢٦**
جودة الحياة المدرسية	٣٦,٤٣	٦,٩٣٨	١٩,٠٤٤٧٤	

**دال عند ٠,٠١

جدول (٩)

ملخص نتائج الانحدار الخطي البسيط لنموذج التقدير (جودة الحياة المدرسية والتوافق الشخصي)

معامل الارتباط البسيط R	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المصحح Adjusted R Square	الخطأ المعياري للتقدير
a٠,٩٢٦	٠,٨٥٨	٠,٨٥٨	٢,٠٨٤

يشير ملخص نتائج الانحدار الخطي في الجدول السابق إلى أن المتغير المستقل "جودة الحياة المدرسية للتلاميذ " يقوم بتفسير ما نسبته ٨٥,٨% من التغيرات الحادثة في المتغير التابع " التوافق الشخصي" ، وأن ما نسبته ١٤,٢% من التغيرات ترجع إلى متغيرات أخرى، وأن قيمة الخطأ المعياري للقيمة المقدرة لدرجة التوافق الشخصي بهذا النموذج يبلغ (٢,٠٨٤).

جدول (١٠)

تحليل التباين (لانحدار التوافق الشخصي على درجات جودة الحياة المدرسية)

مصدر التغير للنموذج	مجموع المربعات	د.ح	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
بسبب الانحدار	٨٣٢٦,٥٦٣	١	٨٣٢٦,٥٦٣	١٩١٧,٧٥٦	b٠,٠٠٠
البواقي	١٣٧٦,٣٥٩	٣١٧	٤,٣٤٢		
الكلي	٩٧٠٢,٩٢٢	٣١٨			

يوضح الجدول السابق أن قيمة (ف) المحسوبة قد بلغت قيمة عالية جداً وهي ذات دلالة إحصائية عالية جداً عند مستوى معنوية ($\alpha \leq$ ٠,٠١)؛ مما يشير إلى أن استخدام هذا الأنموذج في معرفة درجة التوافق الشخصي لطلاب المرحلة الابتدائية (مجتمع الدراسة) اعتماداً على درجة جودة الحياة المدرسية .

جدول (١١)

معاملات الانحدار ونتائج اختبار(ت) للدلالة المعنوية (جودة الحياة المدرسية والتوافق الشخصي)

النموذج	المعاملات قبل المعايرة		المعاملات المعايرة	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	B	الخطأ المعياري	Beta		
الثابت	٠,١٢٢-	٠,٦٢٤		٠,١٩٦-	٠,٨٤٥
درجة جودة الحياة المدرسية	٠,٧٣٨	٠,٠١٧	٠,٩٢٦	٤٣,٧٩٢	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول (١١) أن تأثير درجات جودة الحياة المدرسية على درجات التوافق الشخصي تأثير موجب ودال إحصائياً، ويمكن صياغة معادلة الانحدار التي تفيد في التنبؤ بدرجات التوافق الشخصي من درجات جودة الحياة المدرسية على النحو التالي:

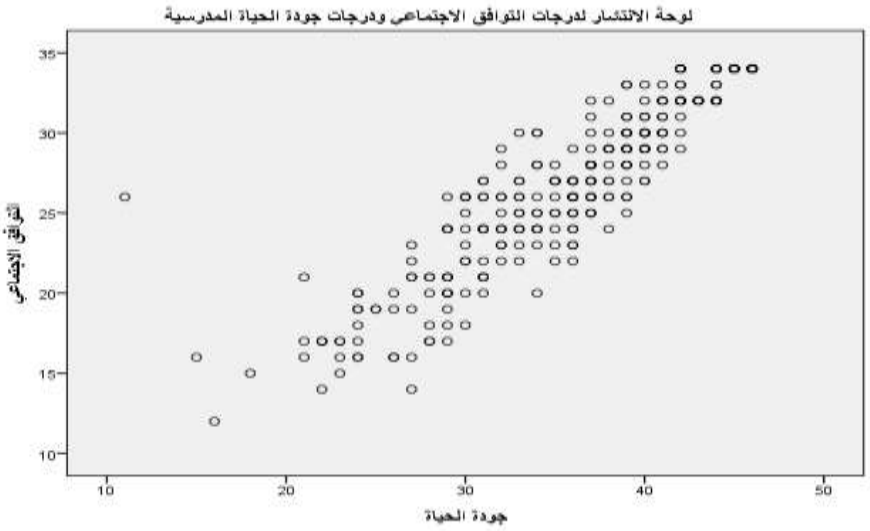
درجة التوافق الشخصي = ٠,٧٣٨ × (درجة جودة الحياة المدرسية) – ٠,١٢٢

ويتضح مما سبق أنه يمكن التنبؤ ببعد التوافق الشخصي من خلال إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لجودة الحياة المدرسية .

٢- التنبـــؤ بالتـــوافـــق الاجتمـــاعـــي :

للتحقق من إمكانية التنبؤ بالتوافق الاجتماعي من خلال إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لجودة الحياة المدرسية .

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معدل الانتشار لدرجات التوافق الاجتماعي ودرجات جودة الحياة المدرسية للتأكد من خطية العلاقة، ويلاحظ ذلك في الشكل (٣) أن شكل الانتشار كان عشوائياً، وهذا يدل على أن العلاقة بين المتغيرين خطية وان شروط تحليل الانحدار متوفرة .



شكل (٣)

لوحة الانتشار لدرجات التوافق الاجتماعي ودرجات جودة الحياة المدرسية

وبناء على هذه النتيجة، تم إجراء تحليل الانحدار الخطي البسيط باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) والذي جاءت نتائجه كما يلي:

جدول (١٢)

البيانات الوصفية (المتوسط، الانحراف المعياري، معامل الاختلاف، معامل الارتباط) لدرجات التوافق الاجتماعي وجودة الحياة المدرسية

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	معامل الارتباط
التوافق الاجتماعي	٢٧,٢٣	٥,٤١١	١٩,٨٧١٤٧	٠,٩١٨**
جودة الحياة المدرسية	٣٦,٤٣	٦,٩٣٨	١٩,٠٤٤٧٤	

**دال عند ٠,٠١

جدول (١٣)

ملخص نتائج الانحدار الخطي البسيط لنموذج التقدير (جودة الحياة المدرسية والتوافق الاجتماعي)

معامل الارتباط البسيط R	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المصحح Adjusted R Square	الخطأ المعياري للتقدير
a٠,٩١٨	٠,٨٤٣	٠,٨٤٣	٢,١٤٥

يشير ملخص نتائج الانحدار الخطي في الجدول السابق أن المتغير المستقل " جودة الحياة المدرسية للتلاميذ "، يقوم بتفسير ما نسبته ٨٤,٣% من التغيرات الحادثة في المتغير التابع " التوافق الاجتماعي" ، وأن ما نسبته ١٥,٧% من التغيرات ترجع إلى متغيرات أخرى، وأن قيمة الخطأ المعياري للقيمة المقدرة لدرجة التوافق الاجتماعي بهذا النموذج يبلغ (٢,١٤٥).

جدول (١٤)

تحليل التباين (لانحدار التوافق الاجتماعي على درجات جودة الحياة المدرسية)

مصدر التغير للنموذج	مجموع المربعات	د.ح	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
بسبب الانحدار	٧٨٥١,٠٩٤	١	٧٨٥١,٠٩٤	١٧٠٥,٥٨٩	b٠,٠٠٠
البواقي	١٤٥٩,٢٠١	٣١٧	٤,٦٠٣		
الكلي	**٩٣١٠,٢٩٥**	**٣١٨**			

يوضح الجدول السابق أن قيمة (ف) المحسوبة قد بلغت قيمة عالية جداً وهي ذات دلالة إحصائية عالية جداً عند مستوى معنوية ($\alpha \leq$ ٠,٠١) مما يشير إلى أن استخدام هذا الأنموذج في تقدير درجة التوافق الاجتماعي لطلاب المرحلة الابتدائية اعتماداً على درجة جودة الحياة المدرسية .

جدول (١٥)

معاملات الانحدار ونتائج اختبار (ت) للدلالة المعنوية (جودة الحياة المدرسية والتوافق الاجتماعي)

النموذج	المعاملات قبل المعايرة		المعاملات المعايرة	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	B	الخطأ المعياري	Beta		
الثابت	١,١٤٢	٠,٦٤٣		١,٧٧٦	٠,٠٧٧
درجة جودة الحياة المدرسية	٠,٧١٦	٠,٠١٧	٠,٩١٨	٤١,٢٩٩	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول (١٥) أن تأثير درجات جودة الحياة المدرسية في درجات التوافق الاجتماعي تأثير موجب ودال إحصائياً، ويمكن صياغة معادلة الانحدار والتي تفيد بالتنبؤ بدرجات التوافق الاجتماعي من درجات جودة الحياة المدرسية على النحو التالي:

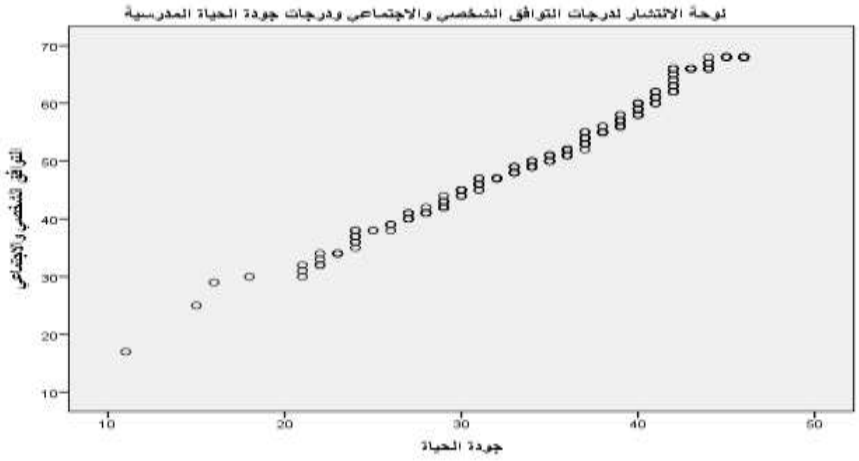
درجة التوافق الاجتماعي = ٠,٧١٦×(درجة جودة الحياة المدرسية) + ١,١٤٢

ويتضح مما سبق أنه يمكن التنبؤ بالتوافق الاجتماعي من خلال إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لجودة الحياة المدرسية .

٣- التنبؤ بالدرجة الكلية للتوافق الشخصي والاجتماعي :

للتحقق من إمكانية التنبؤ بالتوافق الشخصي والاجتماعي من خلال إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لجودة الحياة المدرسية .

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معدل الانتشار لدرجات التوافق الشخصي والاجتماعي ودرجات جودة الحياة المدرسية للتأكد من خطية العلاقة، وكما يلاحظ في الشكل (٥) أن شكل الانتشار عشوائيا وهذا يدل على أن العلاقة بين المتغيرين خطية وان شروط تحليل الانحدار متوفرة .



شكل (٤)

لوحة الانتشار لدرجات التوافق الشخصي والاجتماعي ودرجات جودة الحياة المدرسية

وبناء على هذه النتيجة، تم إجراء تحليل الانحدار الخطي البسيط باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS والذي جاءت نتائجه كما يلي :

جدول (١٦)

البيانات الوصفية (المتوسط، الانحراف المعياري، معامل الاختلاف، معامل الارتباط)

لدرجات التوافق الشخصي والاجتماعي وجودة الحياة المدرسية

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	معامل الارتباط
التوافق الشخصي والاجتماعي	٥٣,٨٩	١٠,٤٦٤	١٩,٤١٧٣٣	٠,٩٩٣**
جودة الحياة المدرسية	٣٦,٤٣	٦,٩٣٨	١٩,٠٤٤٧٤	

**دال عند ٠,٠١

جدول (١٦)

ملخص نتائج الانحدار الخطي البسيط لنموذج التقدير (جودة الحياة المدرسية والتوافق الاجتماعي)

معامل الارتباط البسيط R	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المصحح Adjusted R Square	الخطأ المعياري للتقدير
a٠,٩٩٣	٠,٩٨٥	٠,٩٨٥	١,٢٨١

يشير ملخص نتائج الانحدار الخطي في الجدول السابق أن المتغير المستقل " جودة الحياة المدرسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية"، يقوم بتفسير ما نسبته ٩٨,٥% من التغيرات الحادثة في المتغير التابع "درجة التوافق الشخصي والاجتماعي" لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وأن ما نسبته ١,٥% من التغيرات ترجع إلى متغيرات أخرى، وأن قيمة الخطأ المعياري للقيمة المقدرة لدرجة التوافق الشخصي بهذا النموذج يبلغ (١,٢٨١).

جدول (١٧)

تحليل التباين (لانحدار التوافق الشخصي والاجتماعي على درجات جودة الحياة المدرسية)

مصدر التغير للنموذج	مجموع المربعات	د.ح	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
بسبب الانحدار	٣٤٢٩٨,٨٧٤	١	٣٤٢٩٨,٨٧٤	٢٠٨٩٧,٦٢٢	٠,٠٠٠
البواقي	٥٢٠,٢٨٦	٣١٧	١,٦٤١		
الكلي	٣٤٨١٩,١٦٠	٣١٨			

يوضح الجدول السابق أن قيمة (ف) المحسوبة قد بلغت قيمة عالية جداً وهي ذات دلالة إحصائية عالية جداً عند مستوى معنوية ($\alpha \geq$ ٠,٠١)، مما يشير إلى أن استخدام هذا الأنموذج في تقدير درجة التوافق الشخصي والاجتماعي لطلاب المرحلة الابتدائية (مجتمع الدراسة) اعتماداً على درجة جودة الحياة المدرسية .

جدول (١٨)

معاملات الانحدار ونتائج اختبار (ت) للدلالة المعنوية (جودة الحياة المدرسية والتوافق الشخصي والاجتماعي)

النمـــوذج	المعاملات قبل المعايرة		المعاملات المعايرة	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	B	الخطأ المعياري	Beta		
الثابت	-٠,٦٣٥	٠,٣٨٤		-٠,٦٥٣	٠,٠٩٩
درجة جودة الحياة المدرسية	١,٤٩٧	٠,٠١٠	٩٩٣	١٤٤,٥٦	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول (١٨) السابق أن تأثير درجات جودة الحياة المدرسية على درجات التوافق الشخصي والاجتماعي تأثير موجب ودال إحصائياً، ويمكن صياغة معادلة الانحدار التي تفيد في التنبؤ بدرجات التوافق الشخصي والاجتماعي من درجات جودة الحياة المدرسية.

درجة التوافق الشخصي والاجتماعي = ١,٤٩٧× (درجة جودة الحياة المدرسية) – ٠,٦٣٥

وتشير قيمة (ت) المحسوبة والبالغة (١٤٤,٥٦) ومستوى دلالتها الإحصائية التي تقل عن (٠,٠٥) أن المتغير درجة جودة الحياة المدرسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية له أثر كبير وذو دلالة إحصائية في تقدير درجة التوافق الشخصي والاجتماعي لهؤلاء التلاميذ.

وبعد عرض النتائج أعلاه يتحقق قبول الفرض الرابع للدراسة "**يمكن التنبؤ بدرجة التوافق الشخصي والاجتماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال درجة إدراكهم لجودة الحياة المدرسية**".

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Wrosh & Schier,2003) في إمكانية التنبؤ بالتوافق الشخصي والاجتماعي من خلال جودة الحياة .

ويمكن تفسير ذلك انه بالإمكان معرفة التوافق الشخصي والاجتماعي عند التلاميذ من خلال معرفة علاقاتهم ببعض داخل المدرسة (مع معلميهم ومع زملائهم)، فإذا كانت علاقاتهم داخل المدرسة ورضاهم المدرسي بشكل عام يتسم بالإيجابية، فهم تلاميذ يستطيعون الإعتماد على أنفسهم ولا يميلون إلى الإنطواء، بل هم اجتماعيون ومحبوبون من أُسرهم وأقاربهم وزملائهم خارج المدرسة، وأيضاً لا يميلون إلى التشاحن والتباغض مع الآخرين بل هم بناءون

بمجتمعاتهم ويميلون إلى التجريب والإستطلاع، ويلتزمون بأخلاقيات المجتمع . بعكس التلاميذ الذين تميزهم علاقات سلبية مع الحياة المدرسية فهم منعزلون وغير اجتماعيين، ولا توجد لديهم حالة الإتزان والإرتياح مع أنفسهم فهم يلومون أنفسهم وغير فاعلين بمجتمعاتهم .

التـــوصيـــــات:

بعد التوصل إلى نتائج البحث وفي ضوء الإطار النظري ونتائج البحوث السابقة، هناك مجموعة من التوصيات التربوية ويمكن تلخيصها فيما يلي:

١- زيادة الاهتمام بتحسين جودة الحياة المدرسية وخصوصاً علاقة التلميذ بالمعلم وعلاقته بالتلاميذ الآخرين.

٢- إدخال مقررات تهتم بتزويد التلاميذ بالمهارات والأساليب التربوية لإتباعها عند مواجهة الظروف الحياتية بالمدرسة .

٣- اهتمام وزارة التربية والتعليم بجودة الحياة المدرسية، لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وذلك باختيار أفضل المعلمين لهذه المرحلة لما لها من دور في تشكيل شخصيات التلاميذ وتوافقهم .

٤- توعية الأُسر بضرورة الاهتمام بالأبناء خاصةً مع التطور العلمي وكثرة مواقع التواصل الاجتماعي.

٥- دور الإعلام مهم في تسليط الضوء على المشكلات داخل المدارس لتُمكن المهتمين بالتربية والتعليم من حلها، وكذلك توعية المجتمع، من خلال وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة.

بحـــوث مقـــترحـــة:

١- جودة الحياة المدرسية، وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي وتحمل المسئولية .

٢- جودة الحياة المدرسية، وعلاقتها بالدافعية وحب الاستطلاع .

٣- أثر برنامج قائم على التعزيز في تحسين جودة الحياة المدرسية .

٤- جودة الحياة المدرسية دراسة مقارنة بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين .

٥- جودة الحياة المدرسية، وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية .

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، علي إبراهيم (١٩٩٢). مخاوف الأطفال في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل الدراسي "دراسة إمبريقية لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية بدولة قطر". ***ندوة . نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الإبتدائية في دول مجلس التعاون لدول الخليج***. جامعة قطر: مركز البحوث التربوية،(٢)، ٢٠٣ – ٢٤٦.

أحمد، سمية على عبد الوارث ؛ حسين، وفاء سيد محمد (٢٠٠٩). فاعلية الإرشاد بالمعني في تحسين جودة الحياة النفسية لدى طالبات كلية التربية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، السعودية، (١)، ٢١٥ – ٢٤٢.

إسماعيل، محمد عماد الدين (١٩٩٦). **الطفل من الحمل إلى الرشد، (ط٢)**. الكويت: دار القلم.

الدليمي، ناهدة عبد زيد؛ حسن، إيمان مخيل؛ عز الدين، إيمان عامر؛ عباس، آيه كاظم (٢٠١٢). تقدير الذات وعلاقته بجودة الحياة لطالبات جامعة بابل. **مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية**،(٤)، ١١٢٦ – ١١٤٢.

الرندي، ربيعة؛ الشيخ، زينب؛ العنبري، مريم؛ الخليفة، ابتسام؛ بادون، بدر (١٩٩٩). التوافق الشخصي والاجتماعي لطلبة المرحلة المتوسطة بدولة الكويت "باستخدام مقياس كاليفورنيا للأطفال". **مجلة التربية**، الكويت، (٢٩)، ٥٨ – ٨٣.

السنباطي، السيد مصطفي (٢٠٠٧). تقدير الذات وعلاقته بالتوافق النفسي لدى الأطفال بلا مأوى مع تصور مقترح لبرنامج إرشادي لتحسين مستوى تقدير الذات. **دراسات الطفولة**، (٣٧)، ١٨٣.

السيد، أميرة السيد مسعود (٢٠٠٧). الضغوط المدرسية وعلاقتها بتقدير الذات للأطفال المتأخرين دراسيا والعاديين– دراسة مقارنة– . **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية جامعة الزقازيق.

السيد، فؤاد البهي (١٩٩٨). **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، (ط٢)**. القاهرة: دار الفكر العربي.

السيد، فوقية أحمد؛ حسين، محمد حسين (٢٠٠٦). **جودة الحياة للأطفال ذوي صعوبات التعلم**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الشامسي، صالحة عبد العزيز (١٩٨٥). التوافق الشخصي والاجتماعي للأطفال "دراسة مقارنة للمواطنين والوافدين. **مجلة الشؤون الاجتماعية**، الإمارات، (٧)، ١٥ – ٤١.

الشيخ، محمد محمد (١٩٨٥). وحدة وتكامل المعاملة الأسرية وعلاقتها بالتوافق النفسي للأبناء. **مجلة التربية، جامعة الأزهر**، (٤)، ١٣٨ – ١٥٧.

الصفطي، مصطفي محمد (١٩٨٧). التوافق الشخصي والاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المقيمين بقري الأطفال والمقيمين مع أسرهم " دراسة مقارنة ". **مجلة الدراسات التربوية**، مصر، (٧)، ١٩١ – ٢١٧.

العتيبي، عبد المحسن سعد (١٩٩٥). مكانيزمات الضبط الاجتماعي وجودة الحياة المدرسية في المرحلة الثانوية السعودية دراسة ميدانية في إدارة سدير التعليمية. **دراسات تربوية**، مصر، (١٠)، ٢٣١ – ٢٧٠.

العطوي، ضيف الله سليمان (٢٠٠٧). أثر نمط التنشئة في تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة.

العمران، جيهان عيسى والعسبول، فاضل عباس (٢٠١٢). السلوك العدواني وعلاقته بالذكاء العاطفي وتقدير الذات وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من الأطفال البحرينيين في المرحلة الابتدائية. **المجلة التربوية**، الكويت، (١٠٤)، ٢٦٧ – ٣١٨.

القمش، مصطفي (٢٠٠٦). الفروق في مراكز التحكم وتقدير الذات بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، سوريا، (١)، ١٢ – ٥٧.

المسند، شيخة عبد الله (١٩٩٤). العلاقة بين سلوك ضبط التلاميذ وجودة الحياة المدرسية لدى عينة من طلاب وطالبات المدرسة الثانوية في قطر. **المجلة التربوية**، (٣١)، ٨٣ –٢٤٦.

بخش، أميرة طه (٢٠٠٥). جودة الحياة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المعاقين بصريا والعاديين بالمملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، مصر، (٣٥)، ٣ –٢٢.

بدر، فائقة محمد (٢٠٠٧). الأمن النفسي وتقدير الذات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب السعوديين والمغتربين بالمرحلة الابتدائية. **دراسات عربية في علم النفس**، مصر، (٢)، ١١٥ – ١٥٠.

جميل، سمية طه ؛ عبد الوهاب، داليا خيري (٢٠١٢). جودة الحياة في ضوء بعض الذكاءات المتعددة لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من تخصصات مختلفة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، السعودية، العدد (٢٢)، ٦٧ – ١٠٦.

حكيمة، آيت حمودة؛ أحمد، فاضلي؛ رشيد، مسيلي (٢٠١١). أهمية المساندة الاجتماعية في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لدى الشباب. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة الجزائر، (٢)، ١ – ٣٨.

حمود، محمد الشيخ (٢٠٠٠). تقدير الذات في السلوك الدراسي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات. **المجلة العربية للتربية**، تونس، (٢)، ١٢٤ – ١٤٩.

رضوان، أبو الفتوح؛ بدران، مصطفي؛ الغنام، محمد أحمد؛ سلامة، أحمد عبد العزيز ؛ عوف، محمود (١٩٩٤). **المدرسة في المدرسة والمجتمع** . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سليمان، شاهر خالد (٢٠٠٧). قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها. **مجلة رسالة الخليج العربي**، (١٧)، ١١٧ – ١٥٥.

شقير، زينب محمود (٢٠٠٣) **مقياس التوافق النفسي** . القاهرة: مكتبة النهضة المصرية .

صرداوي، نزيم (٢٠١١). دافع الإنجاز وتقدير الذات وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي. **مجلة الدراسات النفسية والتربوية**، الجزائر، (٦)، ٣٠٠ – ٣٤٥.

عبد العليم، ياسر أحمد على (٢٠١٣). جودة الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى الطلاب الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي بجامعة المنيا. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية الرياضية، جامعة المنيا.

عبد الله، محمد حسن (١٩٨٩). مشاهدة التليفزيون وعلاقتها بالتوافق الشخصي والاجتماعي لدى بعض أطفال الريف المصري. **ثقافة الطفل**، مصر، (٤)، ١٤٥- ١٤٥.

عسيري، عبير محمد حسن (٢٠٠٤). علاقة تشكل هوية الانا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. **رسالة ماجستير غير منشودة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عمر، أحمد أحمد متولي (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي انتقائي تكاملي في خفض حدة أمراض اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ورفع مستوى تقدير الذات لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. ***المؤتمر السنوي الخامس عشر "الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة"*** ،جامعة عين شمس، مصر، أكتوبر، ٢٦٩- ٣٣٤.

عيسى، جابر محمد عبد الله و رشوان، ربيع عبده أحمد (٢٠٠٦). الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، جامعة حلوان، (٤)، ٤٥ – ١٣٠.

فروجة، بالحاج (٢٠١١) . التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي . **رسالة ماجستير غير منشورة** . كلية التربية، جامعة مولود معمري، الجزائر .

قنديل، شاكر عطية إبراهيم (١٩٩٢). دراسة التوافق الشخصي والاجتماعي لتلاميذ المدرسة الابتدائية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في القرية والمدينة. ***المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية بالمنصورة***، جامعة المنصورة، يناير، ١٤ – ٢٠.

كاظم، على مهدي ومنسي، محمود عبد الحليم (٢٠٠٦). مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة. **ندوة علم النفس وجودة الحياة**، جامعة السلطان قابوس، مسقط، ديسمبر، ٦٣ – ٧٨.

محرز، نجاح رمضان (٢٠٠٥). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتوافق الطفل الاجتماعي والشخصي في رياض الأطفال. **مجلة جامعة دمشق**، (١)، ٢٨٥ – ٣٢٣.

محمد، سعيد عبد الرحمن (٢٠١١). جودة الحياة واستراتيجيات التعايش – المواجهة – للصم وضعاف السمع " دراسة تحليلية ". **مجلة كلية التربية ببنها**، جامعة بنها، (٨٧)، ٢١٦- ٢٥٠.

محمد، عايدة ذيب عبد الله (٢٠١٠). **الانتماء وتقدير الذات في مرحلة الطفولة** . عمان: دار الفكر.

محمد، عصام فريد عبد العزيز (٢٠٠٨). مؤشرات جودة الحياة في علاقتها بمؤشرات الصحة النفسية لدى عينة من طلاب جامعة سوهاج. ***المؤتمر العلمي العربي الثالث، "التعليم وقضايا المجتمع المعاصر"***، في الفترة ما بين ٢٠ – ٢١ أبريل، جمعية الثقافة، ٩٤ – ١٣٨.

محمد، محمد عودة ؛ مرسي، كمال إبراهيم (٢٠٠٦). **الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام (ط٥)**. الكويت: دار القلم.

محمد، محمود مندوه (٢٠١١). **الصحة النفسية**. الرياض: مكتبة الرشد.

محمد، يوسف عبد الفتاح (١٩٩٣). مركز التحكم وعلاقته بتقدير الشخصية لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة. جامعة قطر، **مجلة البحوث التربوية**، (٣)، ٢٣٩ – ٢٦٩.

محمود، هويدة حنفي والجمالي، فوزية عبد الباقي (٢٠١٠). فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيا. **مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا (أماراباك)**، الولايات المتحدة الأمريكية، العدد (١)، ٦١ – ١١٥.

مصطفى، هانم مصطفي محمد (٢٠٠٩). بناء مقياس جودة حياة الطالب للمرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية**، مصر، (١٣)، ٢٢٥ – ٢٤٥.

مصطفى، هانم مصطفي محمد (٢٠٠٩). تحسين جودة حياة الطالب باستخدام برنامج إرشادي قائم على نظرية الاختيار. **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية**، (١٤)، ١٥٧ – ١٩٦.

موسى، فاروق عبدالفتاح ؛ دسوقي، محمد احمد (١٩٨١). **اختبار تقدير الذات للأطفال**، ط (٤) . القاهرة: مكتبة النهضة المصرية .

ناصيف، غزوان (٢٠١٢). **الصحة النفسية والعلاج النفسي** . دمشق: دار الكتاب العربي.

نظمي، لبنى سيد (١٩٩٥). أثر التعزيز على التحصيل والتوافق الشخصي والاجتماعي للأطفال – دراسة تجريبية –. **مجلة علم النفس**، مصر، (٣٤)، ١٥٠ – ١٥٣.

المـــراجـــع الأجنبيـــــة:

Abdullah,I.; Haydar,S. A.&Mustafa.D.(2012). An Investigation Of The Relationship BetweenHigh-School Use And Their Self-Esteem Levels, ***Academic Journal***, 134 (1), 9-14.

Açak,M. & Karademir, T.(2011).The Analysis of Hearing Impaired Students' Self EsteemAccording to Some Variables. ***Journal Of The Faculty Of Education***, 12 – 2- 165-179.

Amanda, W.; Mercer,S. H. & DeRosier. M.E.(2009). Improving the Social- Behavioral Adjustment of Adolescents:The Effectiveness of a Social Skills Group Intervention. http://Link.Springer.com/.

Ankara,U.A.; Ayhan,A. ; Pınar.F. Ç. & Aral,N. (2010). A Study on the Relationship between Body ImageAcceptance and Self-esteem among Adolescents ofNormal and Abnormal Body Weight, ***The International Journal of Learning***, 17(8), 251-260.

Ayas .T & Horzum.B.M.(2010),Relation Between Depression, Loneliness Self-Esteem And Internet Addiction . **Journal of Education,** Vol. 133 No. 3,283-290.

Burtaverde, V. (2012). Self Esteem, Body Esteem And Quality Of Life Among Obese People In Romania. ***Roman Journal of Experimental Applied Psychology***, 3(4) 23-33.

Carooll,E;Lindsey,W;Kinnon,C;chambers,J.&Frabult. (2009) Health Status and Peer Relationships in Early Adolescence:The Role of Peer Contact, Self-esteem, and Social Anxiety. **Original Paper Child Fam Stud** .18:473–485.

ÇERKEZ, H.Y. (2012). Perfectionism in Middle-School Children: Its Relations to Parental Authority and Self-Esteem. ***Journal of Education,***(1), 66 – 77.

Chen, X. ; Chang, L. ; He, Y. & Liu, H. (2005). The Peer Group as a Context: Moderating Effects on Relations Between Maternal Parenting and Social and School Adjustment in Chinese Children. ***the Society for Research in Child Development, Inc***,(2),417-434.

Chingmok, M. M.& Flynn, M. (2002) Determinants of Students' Quality of School Life: A Path Model. ***Learning environment research*** .(5), 275 -300. **htt //Link.Springer.com**.

Çivitci, A.(2010). Moderator role of self-esteem on the relationship between lifesatisfaction and depression in early adolescents. ***Emotional and Behavioural Difficulties***15,2,141–152

Demaray, M. ; Malecki,C. K. Davidson, L. M. Hodgson. K. &Jacob R. P. (2005). The Relationship between Social Support and Student Adjustment: A Longitudinal Analysis. ***Wiley Periodicals, Inc,*** 42(7), 691-705.**www.interscience.wiley.com**.

Dughi, T.&Anton, A.(2012). Emotional Intelligence And Self-Esteem In Teenagers***. Journal Plus Education***, (2), 243 – 251.

Farshi, M.T.; Sharifi, H.P. & Rad, M. A.(2013). The Relationship between Self-Esteem, Mental Health and Quality of Life in Patients with Skin Diseases.***Asian Journal of Medical and Scienceline Publication***, 3(2), 50-54.

Fung,A.; Siu,Y. & Tse,C. S.(2012). Effect of Ability Grouping on Coping Strategies and Self-esteem of Hong Kong Primary SchoolStudents. ***journal The Asia-Pacific Education Researcher***, 21(3), 552-563.

Glazzard, J. (2010). The impact of dyslexia on pupils' self-esteem. ***Journal compilation***, 25(12), 36-69.

Good fellow, S. & Nowicki Jr, S. (2009). Social Adjustment, Academic Adjustment, and the Ability to Identify Emotion in Facial Expressions of 7-Year-Old Children. ***Journal of Genetic Psychology***, 170(3), 234–243.

Halvorsrud, J . I . (2007) . Quality of school life for working students . **Unpublished MA Thesis**, Faculty of Education, University of Oslo, Norway

Harvey, R. M. (2010).Relationship influences on students' academic achievement, psychological health and well-being at school. ***Journal Educational & Child Psychology***, 27.(1), 104-117.

Hatzigianni, M.& Margetts, K.(2012). I am very good at computers': young children's computer use and their computer self-esteem. ***European Early Childhood Education Research Journa****l,* 20 (1).3 – 20, .

Hirsch, B. J. & Rapkin, B. D. (1987). The Transition to Junior High School: A Longitudinal Study of Self-Esteem, Psychological Symptomatology, School Life, and Social Support. ***The Society for Research in Child Development,***(58), 1235-1243.

Ilis, K .& Nor, M.M.(2012). Rel Ationship Between Quality Of Life, Academic Behavior And Student Motivation In Teachers, Training Behavior And Student Motivation Teachers, Training Institute, Malaysia. **Academic Research International**. 2, (2) 421-425.

Ingrid, N ; De, G. W. & Cornell, Y. G. (1988). Relationship Between Personality Adjustment and High Intelligence: Terman versus Ho Uingworth. ***The Council for Exceptional Children***,55, 266-272.

Johnson, C.; Ironsmith, M. ; Charles, W. ; Snow,G. & Poteat, M.(2000). Peer Acceptance and Social Adjustment in Preschool and Kindergarten, ***Early Childhood Education Journal***, 27 (4) 206-207.

Joussemet,M.; Montre´al,D. ; Koestner,R. ; Lekes,N. & Landry,R. (2005). A Longitudinal Study of the Relationship of Maternal Autonomy Support to Children's Adjustment and Achievement in School. ***Journal of Personality***, 73(5). 1216 – 1233.

Kabasakal,Z. & Çelik, N. (2010). The Effects of Social Skills' Training on Elementary SchoolStudents' Social Adjustment**.** ***Academic Journal***, 9 (1), 203-212, .

Kalayci.H & Ozbemir .(2013). The Influence of Students' Perceptions toward Quality ofSchool Life on Their School Engagement. ***Journal*** **Çankırı Karatekin Üniversitesi**, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Çankırı/TÜRKİYE, 33(2): 293-315.

Kaner, S. & Bayraklı, H. (2009) Resilience, Social Support, And Coping among the Mothers With Disabled And Nondisabled Children. ***Journal ofEducational Sciences and Practice***, 8(15), 115-133.

Karatizias, A.; Papadioti, V.; Athanasiou, k.; power, G. & Swanson, v. (2001). Quality of school life across - cultural study of creek and Scottish secondary school pupils. ***European Journal of Education***.36 ,(1), 91-104.

Karatzias, A.; Power,K.; G. Flemming, J. ; Lennan, F. & Swanson, V. (2002). The Role of Demographics, Personality Variables and School Stress on Predicting School Satisfaction/Dissatisfaction: Review of the literature and research . ***An International Journal of Experimental Educational Psychology***, 22(1), 34-47.

Karatzias,A.; Power,K.G. & Swanson.V (2001). Quality of School Life: Development and Preliminary Standardisation of an Instrument Based on PerformanceIndicators in Scottish Secondary Schools. ***School Effectiveness and School Improvement journal***, 12 (3), 265-284.

Kershow, C .; Blank M. A ; Bellon. J. & Brain. D. (1994). Teachers perception s about their quality of school life according to their schools setting, gender and years of teaching experience- **paper presented at annual meeting of the American educational research association, New Orleans**, 1-42

Kong, C.K. (2008). Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life**. Hong Kong Institute of Educational Research, The Chinese University of Hong Kong**,111-129.

Kutob, R.M.; Mpha, M.; Senf, J.H.; Crago, M. & Shisslak, C.M.(2010). Concurrent and Longitudinal Predictors of Self-Esteem in Elementary and Middle School Girls. ***Journal of School Health.*** 5 – 80.

Kwon, K. & Lease, A. M. (2007). Clique Membership and Social Adjustment in Children's Same-Gender Cliques- the Contribution of the Type of Clique to Children's Self-Reported Adjustment, ***Journal Of Merrill Palmer Quarterly*** 53,(2)216-242.

Laursen, B.; Bukowski, W. M; Aunola, K.&Nurmi, J. E.(2007). Friendship Moderates Prospective Associations Between Social Isolation and Adjustment Problems in Young Children. ***Society for Research in Child Development.*** 78, 1395 – 1404.

Leung, C ; Choi, E.(2010). A Qualitative Study of Self-Esteem, Peer Affiliation, and Academic Outcome among Low Achieving Students in Hong Kong . **New Horizons in Education**, 58,(1),22 – 42.

Lindfors, K. ; Elovainio, M.; Wickman, S. ; Vuorinen, R.; Sinkkonen, J. & Dunkel, L.A.(2007). Brief Report: The Role of Ego Development in Psychosocial Adjustment among Boys with Delayed Puberty. ***Journal of Research on Adolescence***, 17(4), 601–612.

Luo,J ; Wang,L. G. &Gao,W.B.(2011). The influence of the absence of fathers and thetiming of separation on anxiety and self-esteem of adolescents:across-sectionalsurvey,723-73, **http://www.ncbi.nlm.nih.gov/**,.

Malin, A & Linnakyla, P.(2001). Multilevel Modelling in Repeated Measures of the Quality of Finnish School Life Scandinavian ***Journal of EducationalResearch***,45,(2),146-166.

Miller, D; Topping, K.&Thurston, A. (2010). Peer tutoring in reading: The effects of role and organization on two dimensions of self-esteem - ***British Journal of Educational Psychology***, 80. 417-433.

Morton, B. G. & Crump, A. D. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. ***Journal Of School Health***, 73(3), 121-126.

Mouratidis, A. A. &Sideridis, G. D. (2009). On Social Achievement Goals: Their Relations With Peer Acceptance, Classroom Belongingness, and Perceptions of Loneliness . ***The Journal of Experimental Education***, 77(3), 285–307.

Patchin, J. W. & Hinduja, S.(2010). Cyberbullying and Self-Esteem. ***Journal of School Health***, 80,(12)614-621 .

Paul, A. A.&Norris,C. E. (2009). Sports Days, Competition and Self-esteem inPrimary Schools, ***Education and Health Journal***,27 (3),78-80.

Prihadi, K. & Hairul, N. I.(2011). How Locus Of Control Moderates The Effect Of Perceived Teachers' Expectancy And Self-Esteem Among High-performing Students. ***Problems of Education In The 21st Century Academic Journal,*** 34 (34),110-121.

Ray, C. E. & Elliott, S. N. (2006). Social Adjustment and Academic Achievement: A Predictive Model for Students with Diverse Academic and Behavior Competencies,493-501, **http://www.questia.com/.**

Sakarya,T.A. & Horzum, M. B. (2013).Relation Between Depression Loneliness Self-Esteem And Internet Addiction, **www.researchgate.net.**

Sari, M. (2012). Assessment of School Lífe: Reliability and Validity Oe Quality of School Life Scale . ***Journal of Education,*** 42, 344-355.

Sarı, M. (2012).Effects of Empathic Classroom Atmosphere and Peer Attachmenton School Life Quality among High School Students**.** ***Çukurova University Faculty of Education Journal***.18,(1) 95-119.

Sari, M.(2013). Bullying and Quality of School Life among Elementary School Students. ***Elementary Education On line Journal***, 11, 897 – 914.

Savi,F. & Karataş, Z. (2012). The Self-Esteem, Perceived Social Support and Hopelessness in Adolescents: **The Structural Equation Modeling Educational Consultancy and Research Center www.edam.com.tr/estp**.

Schiff, G.; Scholom, A.; Swerdlik, M. & Knight, J. (1979). Mainstreamed vs. Self-Contained Classes: A tow- Year Study of Their Effects on the Personal Adjustment and Academic Achievement of Children with learning Disabilities **.www.connection.ebscohost.com.**

Siu, A. F. & Tse, C. (2012).Effect of Ability Grouping on Coping Strategies and Self-esteem of Hong Kong Primary School Students**.** ***The E- journal Asia-Pacific Education Researcher*** ,21(3), 552-563.

Snape,D. J. &Miller,D. J.(2008).A Challenge of Living? Understanding the Psycho-social Processes of the Child During Primary-secondary Transition Through Resilience and Self-esteem Theories, 217 – 236 , **http://link.springer.com**.

Swinson,J. (2008). The self-esteem of pupils in schools for pupilswith social, emotional and behavioral difficulties: myth and reality**.** ***British Journal of Special Education***, 35 (3). 165- 172.

Thomson, M, M . (2012). Labelling and self-esteem: does labeling exceptionalstudents impact their self-esteem?. ***British Journal of learning support***, 27(4),158-165.

Ulucan,H.; İlhan E. L.&GencerE. (2011) Examining the Emotional Adjustment Levels ofPrimary School Students Who Participate and Do Not Participate in School Sports. ***Journal of Kirsehir Education Faculty,*** 12,(4),265-276.

Weston, R. (1998). Government, Catholic and Other Private Secondary Schools Australian. **Instiiuie of Family Studies Family Matters**, (50), 56-61

Wolf, F. M. ; Chandler, T. A. & Spies C.J. (2001). A cross-lagged Panel Analysis of Quality School life and Achievement Responsibility. ***The Journal of Educational Research***,364-368**.**

Wood, J. J.;Repetti, R. L.&Roesch, S. C. (2004).Divorce and Children's Adjustment Problemsat Home and School: The Role of Depressive/ Withdrawn Parenting.
http://repettilab.psych.ucla.edu/.

Wright, M & Scullion, P. (2007). Quality of school life and attitudes to Irish in the Irish-medium and English-medium primary school**.** ***Irish Educational Studies***. 1-26. **http://www.tandfonline.com.**

Wrosch, C. & Scheier, M. F. (2003). Personality and quality of life: The importance of optimism and goal Adjustment, ***Quality of Life Research***, (1), 59–72.

العـــدد (١٣)، يـــوليـــــو ٢٠٢٢، ص ص ١١٣ – ١٦٠

ممارسة العنف الافتراضي وعلاقته بالسلوك العدواني لدي تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر الأمهات بمدينة جدة

إعـــداد

غـادة محمـود كسنـاوي

دكتوراه بقسم علم النفس والإرشاد النفسي

ممارسة العنف الافتراضي وعلاقته بالسلوك العدواني لدي تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر الأمهات بمدينة جدة

غـادة محمـود كسنـاوي(*)

ملخـــــــص

استهدف البحث الحالي معرفة علاقة ممارسة الألعاب العنف الافتراضي ببعض جوانب شخصية طلاب المتوسطة من وجهة نظر الامهات، وللتحقق من ذلك تم إعداد استبيان (العنف الافتراضي – إعداد الباحثة)، وكمرحلة أولى تم تطبيق الاستبيان على عينه مسحية مكونة من (٥٠) أم بمدينة جدة من اجل التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة البحث، خلال الفصل الدراسي الاول لعام ٢٠١٨/٢٠١٩م، وفي المرحلة الثانية تم توزيع الاستبيان على عينة غرضية، وتمت معالجة الفروض بالأساليب الإحصائية المناسبة والتي تمثلت في حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة تجانس عينة البحث والتكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة . وأشارت نتائج البحث الحالي على وجود علاقة قوية ودالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين مستوى ممارسة ألعاب العنف الافتراضي وظهور السلوكيات العدوانية لدى الطلاب. في حين كانت كل العبارات والتصرفات السلوكية محصورة بين (0.48**، 0.80**) وهي أيضا علاقات تمتد من العلاقات القوية إلى المتوسطة أي ان البعد السلوكي أحد ابعاد الشخصية المؤثر والمرتبط بدرجة عالية وقوية مع العنف الافتراضي، وبالتدقيق في جميع عبارات البعد السلوكي نجد أن العلاقات الارتباطية بين عبارات البعد ومجموعه الكلي للعنف الافتراضي دالة احصائيا عند معظم العبارات عند المستويات المقبولة في العلوم الإنسانية (٠,٠٥، ٠,٠١)، ماعدا [يستهزأ بأخوته] كان ارتباطها ضعيف (٠,٢٨) .

وبهذا فإن ابعاد الشخصية ومدى التأثير على ممارسة العنف الافتراضي كان البعد الاجتماعي الأعلى تأثير (٠,٤٢) يليه البعد السلوكي (٠,٤١٥)، ثم البعد الفكري (٠,٣٧) ثم البعد الانفعالي (٠,٣١).

(*) دكتوراه بقسم علم النفس والإرشاد النفسي.

The Practice of Virtual Violence and its Relationship to Aggressive Behavior Among Intermediate School Students in Jeddah from Mothers' Point of View

Ghadah Mahmmoud Kissnawi

Abstract

The current research aimed to know the relationship of playing virtual violence games with some aspects of the personality of middle school students from the mothers' point of view. In order to ascertain the psychometric properties of the research tool, during the first semester of the year 2018/2019 AD, and in the second stage, the questionnaire was distributed to a purpose sample, and the hypotheses were addressed by the appropriate statistical methods, which were represented in calculating the Pearson correlation coefficient to calculate the internal consistency of the research tool, Arithmetic averages and standard deviations to find out the homogeneity of the research sample, frequencies, percenta The results of the current research indicated that there is a strong and statistically significant relationship at the level (0.01) between the level of playing virtual violence games and the emergence of aggressive behaviors among students. While all behavioral statements and behaviors were confined between (0.48 *, 0.80 *) and they are also relationships that extend from strong to medium relationships, meaning that the behavioral dimension is one of the influential personality dimensions and is highly and strongly associated with virtual violence, and by checking all the statements of the behavioral dimension, we find that the relationships The correlation between the expressions of the dimension and the total group of hypothetical violence is statistically significant for most of the expressions at the acceptable levels in the human sciences (0.05, 0.01), except for [mocks his brothers] whose correlation was weak (0.28)

Thus, the dimensions of personality and the extent of influence on the practice of virtual violence was the social dimension with the highest impact (0.42), followed by the behavioral dimension (0.415), then the intellectual dimension (0.37), then the emotional dimension (0.31).

ges and arithmetic averages of the responses of the sample members.

مقـــدمـــــة:

يعتبر العنف من أشدّ الظواهر الاجتماعية ملازمة للاجتماع البشري، بل وأشدّها غموضاً وأكثرها إثارة للقلق، لما يخلفه من أثار سلبية وخطيرة على المستوى الفردي والجماعي والمجتمعي بأسره، فالعنف ظاهرة لازمت مسيرة وحياة الشعوب، على اختلاف درجات رقيها أو انحطاطها، وإن كانت بدرجات متفاوتة ووفق أشكال متعددة.

وترى الباحثة أن العنف اليوم أصبح يتسلل إلى بيوتنا ويعيش معنا، ونلمس خطورته كل يوم، حيث انتشرت برامج الألعاب الالكترونية والتي أُقترن فيها الترفيه واللعب بالعنف، فبعد ما كانت تتمثل في عنفاً افتراضياً، أصبحت اليوم واقعاً نراه في سلوكيات ابناءنا وتصرفاتهم. حيث أشارت مي (٢٠١٠) إلى أن نسبة كبيرة من الألعاب الإلكترونية تعتمد على التسلية والاستمتاع بقتل الآخرين، وتدمير أملاكهم والاعتداء عليهم دون وجه حق، فإنها تعلم الأطفال والمراهقين أساليب ارتكاب الجريمة وفنونها وحيلها، وتنمي في عقولهم قدرات ومهارات العنف والعدوان، التي تقودهم في النهاية إلى ارتكاب الجرائم. وهذه القدرات تكتسب من خلال الاعتياد على ممارسة تلك الألعاب.

ويذكر الأنباري (٢٠١٠) أن من سلبيات الألعاب الإلكترونية التي أثبتها الباحثون أنه عندما يتعلق الطفل أو المراهق بهذه الألعاب، فإن ذلك يؤثر سلبا على دراسته وطريقة تفكيره. كما أن سهر الأطفال والمراهقين ليلا لممارسة الألعاب الإلكترونية، يؤثر بشكل مباشر في مستواهم الدراسي بسبب عدم حصولهم على القسط الكافي من النوم.

وقد أشار السعد (٢٠٠٥) إلى أن أنه في الوقت الذي تؤكد فيه بعض الدراسات الآثار الإيجابية للألعاب الالكترونية على سلوك الأطفال وعلى تحصيلهم الدراسي أن هناك ايضاً آثار سلبية عليهم ثم على المجتمع بعد ذلك. ففي نظرها تتسم الألعاب الالكترونية بالعنف وتؤدي إلى مضاعفة الهيجان الفسيولوجي الوظيفي وتراكم المشاعر والأفكار العدوانية، ويؤكد كلا من كلا من أدير وباركر (٢٠١٦) على أنه وفي خضم هذا الاهتمام الكبير بألعاب العنف في الواقع الافتراضي الذي يحاكي واقع يمارس فيه الغزو، والقتل، والاعتداء؛ يتساءل الانسان عن اثر هذا العنف الافتراضي على اللاعبين من فئة المراهقين خاصة وأن فترة المراهقة بشكل عام ترتبط بمشاعر التهور والمجازفة والرغبة في التحكم والاستقلال. ومن هنا فالفضاء الافتراضي يشكل

عالماً مثالياً لهم؛ فيحقق لهم جانباً من الاستقلال والتحكم من خلال ألعاب الواقع الافتراضي، كما توفر لهم هذه الأخيرة فرصة تقمص أكثر من شخصية في نفس الوقت، مما يداعب عالمهم الخيالي والوهمي ويمنحهم القدرة على تبني الأدوار التي عجزوا عن تحقيقها على أرض الواقع.

مشكلة البحث:

لوحظ في الآونة الأخيرة تزايد الألعاب الواقع الافتراضي التي تحض على العنف والقتال والانتحار، وانتشرت بين الاطفال والمراهقين من الشباب والفتيات، حيث بات الاستغناء عنها مستحيلاً، وتعددت مخاطر الألعاب الافتراضية، من إهدار للوقت مروراً بترويج أفكار مسمومة، تجذبهم إلي أفعال تخالف العادات والتقاليد. هذا بالإضافة الى تروج العديد من ألعاب الواقع الافتراضي التي دفعت بعض المراهقين للانتحار وإرتكاب بعض السلوكيات كالعزلة والعنف والعدوانية، وقدرتها على التسلل إلى خصوصية وهوية مستخدميها.

وأشارت إيما (Emma,2018) إلى أن إحدى الصحف الألمانية نشرت تقريرا، تحدثت فيه عن خطورة ألعاب الفيديو على الأطفال نظرا لما تحتويه من مشاهد عنف، مشيرة إلى لعبة "فورت نايت" التي تعد إحدى الألعاب الخطيرة الضارة، والتي يستطيع الأطفال امتلاكها في سن ١٢ سنة، على الرغم من مشاهد العنف التي تصورها، والتي قد تؤثر سلبا على الأطفال المدمنين على ألعاب الفيديو. تذكر الإحصائيات أن نحو ١٠ ملايين شخص قاموا بتحميل اللعبة خلال أسبوعين فقط، في حين تشير إحصائيات أوسع أن ٤٠ مليون شخص قاموا بتحميل اللعبة حتى الآن، في حين تم تسجيل وجود مليوني شخص يلعبون فورت نايت في الوقت ذاته. ونجد ان صداها الكبير بين أوساط الأطفال والمراهقين ومن أكثر الألعاب التي تجعلهم مسيرين نحو مجابهة أعداء الواقع الافتراضي، مما يجعلهم شاردين الذهن والتفكير في اغلب الاوقات في كيفية قتل اكبر عدد ممكن من الأعداء في واقعة الافتراضي، لدرجة ان يصل توتره وغضبة الى الواقع الحقيقي فتجده يغضب على اتفه الأسباب، والانسحاب من عالمة الحقيقي، فيفضل الجلوس بالمنزل على الخروج للزيارات العائلية أو حتى الترفيهية لمتابعة لعبته (Fortnite) بالتشارك مع أصدقائه عبر التواصل الالكتروني، وقضاء معظم الوقت بالجلوس وممارسة أساليب العنف الافتراضي، مما قد يؤثر على نموهم الاجتماعي، والسلوكي والفسيولوجي.

كما ذكر أبو السيد (٢٠١٧) ما أظهرته إحدى الدراسات الدولية والتي تابعت نحو أكثر من ١٧٠٠٠ مراهق تتراوح أعمارهم بين ٩-١٩ سنه، من العام ٢٠١٠ وحتى عام ٢٠١٧م، ووجدت أن ممارسة ألعاب العنف الافتراضي أدى مع مرور الزمن إلى زيادة في السلوك العدواني الجسدي لدى أفراد العينة. وفي إطار هذا الطرح الإشكالي الذي ينطلق من الابعاد العنيفة للتسلية في الواقع الافتراضي، أرادت الباحثة الكشف عن درجة تأثير مستوي إقبال المراهقين على ممارسة العنف الافتراضي على بعض ابعاد الشخصية وعلاقتها بالسلوك العدواني لديهم. وقد استخدمت الباحثة مصطلح العنف الافتراضي للدلالة على ممارسة الألعاب الالكترونية في الواقع الافتراضي.

ولقد آثار كل ذلك العديد من التساؤلات لدى الباحثة فيما يتعلق بالإجراءات المناسبة، الواجب اتخاذها لحماية أبنائنا، خاصة عندما لاحظت أثناء بحثها في مراجع شبكة المعلومات افتقار المكتبات العربية إلى دراسات عربية تثبت وجود علاقة سببية مباشره بين ممارسة العنف في الواقع الافتراضي وظهور السلوك العدواني. وفي ضوء ما سبق تتبلور مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

هل هناك علاقة ارتباطية بين ممارسة العنف الافتراضي والسلوك العدواني لدي تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر الامهات؟

أهـــداف البحـــث:

هدف البحث إلى:

١- التعرف على درجة ممارسة العنف الافتراضي وتأثيره على البعد الفكري.

٢- التعرف على درجة ممارسة العنف الافتراضي وتأثيره على البعد الانفعالي.

٣- التعرف على درجة ممارسة العنف الافتراضي وتأثيره على البعد الاجتماعي.

٤- التعرف عن ما إذا كان هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة العنف الافتراضي والسلوك العدواني لدي تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر الأمهات.

أهمية البحث:

أ) الأهمية النظرية:

تتمثل أهمية البحث في تناوله لظاهرة ممارسة العنف الافتراضي التي أصبحت منتشرة بين الأطفال والشباب، وفي ظهور وتطور ألعاب العنف المتمثلة في واقع افتراضي؛ لم تنأى هذه الشريحة (المراهقة) عن الاهتمام والتأثير بهذه الألعاب الافتراضية في مرحلة أكثر ما تتميز به الاهتمام بكل ما يخص الوسائط الإعلامية الجديدة . فلم تعد الألعاب القديمة تجد صداها لديهم، وأصحبت العاب الواقع الافتراضي من الظواهر الاجتماعية والنفسية والإعلامية التي استدعت القيام بالعديد من الدراسات. و لكن ورغم وجود دراسات في المجتمعات الغربية حول هذه الظاهرة، وتغطيتها من جميع الجوانب يظل هناك افتقار في الدراسات العربية الجادة حول هذه الظاهرة. حيث ان غياب دور توجيه أولياء الامور في ما يتعلق بممارسة العاب العنف الافتراضي، وعدم الوعي بالمخاطر المحتملة، خاصة إذا ما اخذنا في الاعتبار المستوي المرتفع للأمية المعلوماتية لفئات كثيرة من المجتمع، وهو ما يقلل من الإحساس بمخاطر الواقع الافتراضي لدى الوالدين بصورة عامة. وما يترتب عليها من آثار سلبية للفرد والمجتمع.

ب) الأهمية التطبيقية:

- قد تثري نتائج هذا البحث في اطلاع أولياء الأمور بصورة عامة على اهم الاثار الشخصية والسلوكية المترتبة على الممارسة الحرة لألعاب الواقع الافتراضي.
- يمكن الاسترشاد بنتائج البحث وتوصياته عند الرغبة في شراء أجهزة ممارسة الواقع الافتراضي والعابها ومعرفة ما تحويه من عنف.
- يمكن الاستفادة من نتائج البحث في وضع خطط وبرامج ارشادية للأهل لزيادة وعيهم وأهمية مشاركتهم في اختيار الألعاب المناسبة لأبنائهم.
- قد توجه نتائج البحث دور المؤسسات الرسمية والهيئات الاجتماعية في تعزيز عنصر الوقاية في ممارسة الشباب لألعاب العنف الافتراضي.
- قد تسهم نتائج هذه البحث في تشجيع المبرمجين والمبتكرين والتربويين على القيام بتصميم برمجيات لألعاب الواقع الافتراضي تراعى فيها الجوانب التعليمية والتثقيفية والتربوية.

- بناء استبيان حول قضية ممارسة العنف الافتراضي وتأثيره على بعض ابعاد الشخصية من وجه نظر أمهات عينة البحث.

مصطلحـــــات البحـــــث:

العاب العنف الافتراضي – Virtual Violence Games:

ذكر الحلفاوي وآخرون (٢٠١٧، ص.٢٤٤) أن الألعاب الافتراضية هي جميع الألعاب التي تتم عبر الإنترنت وتسمح للعديد من اللاعبين في جميع أنحاء العالم للعب معاً على خادم اللعبة بشكل تفاعلي تشاركي. وهي ألعاب تشتمل على خبرات تساعد المشاركين على اكتساب الوعي في موقف معقد عن طريق السماح لهم بتجربة حلول مختلفة للمشكلة، تظهر لهم عواقب خياراتهم، فهي تهدف لتشجيع المشاركين على المحاولة والتجربة.

ويعرف زكي ومحمد (٢٠١٥، ص.٧) الألعاب الافتراضية ثلاثية الابعاد بأنها تلك النوع من الألعاب الالكترونية التفاعلية المتاحة عبر شبكة الإنترنت تصمم بحيث تنتج بيئة افتراضية تشاركية مع السماح للعديد من اللاعبين في شتى أنحاء العالم بأن يلعبوا سويا بصورة تزامنية.

كما ذكر الحمصي (٢٠٠٦، ص.٢٥٣) العاب العنف الافتراضي في المفهوم المعلوماتي ببرمجيات تحاكي واقعاً افتراضياً بالاعتماد على إمكانات الحاسوب في التعامل مع الوسائل المتنوعة، وعرض الصور وتحريكها وإصدار الصوت، أما في المفهوم الاجتماعي فهي تفاعل بين الانسان والآلة للإفادة من إمكاناتها في التعليم والتسلية والترفيه.

وعرفها كلاً من الصوالحه والعويمر (٢٠١٤) على انها تلك الألعاب الالكترونية التي تتسم بالعنف الجسدي واللفظي ويتم عرضها من خلال الألواح الالكترونية أو من خلال الهواتف الذكية والتي تزود الفرد بالمتعة من خلال تحدي استخدام اليد مع العين.

وتعرف الباحثة ألعاب العنف الافتراضي إجرائيا على أنها ممارسة ألعاب تحتوي على عنيفة عن طريق أجهزة الكترونية تم تطوريها لتجسيد واقع افتراضي خيالي يحاكي الواقع، ولكنة ليس حقيقياً.

السلوك العدواني:

العدوان في اللغة يقصد به عدا فلان عدوا وعدوا وعدوانا وعداء أي ظلم جاوز فيه العدو، والعادي أي الظالم والاعتداء والتعدي والعدوان: هو الظلم (لسان العرب،١٩٩٧، ص. ص ٣٢-٣٣)

وكذلك يقصد به وعدا عليه عدوا وعدوا وعداء وعدوانا بالضم والكسر وعدوى بالضم: ظلمه، كتعدي واعتدى وأعدى وهو معدو ومعدي عليه (لقاموس المحيط، ٢٠٠٤، ص١١٢٥)

ويعرفه منصور (٢٠٠٣، ص ٤٢) على أنه الجانب الغير سوي والهدام من السلوك الذي يستخدم فيه بوعي أو بدونه، كسلاح يعمل في اتجه الاعتداء والتخريب وتدمير الانسان وبيئته.

أما عبد القادر (٢٠١٢) فيعرفه على أنه كل سلوك يهدف وعن قصد الحاق الأذى المادي أو المعنوي بالآخر والإضرار بممتلكاته.

وتعرفه الباحثة اجرائيا على أنه نوع من أنواع السلوك الغير سوي والذي يهدف إلى إيذاء الاخرين لفظيا أو جسديا.

أبعاد الشخصية:

يعرف الشربيني (٢٠٠١، ص ٢٧١) أبعاد الشخصية بأنها هي مجموعة الخصائص الذاتية المميزة للفرد أو الجماعة وتتضمن الصفات أو السمات والنزاعات السلوكية والانفعالية للشخص في حياتنا اليومية في الأحوال الاعتيادية بصورة مستقرة ومتوقعة.

أما عبادة (٢٠٠١، ص ١٣) فيعرفها على أنها نظام متكامل من السمات الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية الثابتة نسبياً والتي تميز الفرد عن غيره وتحدد اسلوب تعلمه وتفاعله مع الآخرين ومع البيئة الاجتماعية والمادية المحيطة به.

وتصفها نبيلة الشوربجي (٢٠٠٦، ص ٣٠) على أنها مجموعة سمات الفرد كما تبدو عاداته الفكرية وتعبيراته واتجاهاته واهتماماته وأسلوبه في العمل وطريقته في الحياة اليومية.

وتعرفها الباحثة إجرائياً على أنها مجموعة الخصائص التي يتميز بها الفرد عن غيره والتي حدد مدى استعداده للتفاعل أو السلوك وفق مقياس أبعاد الشخصية.

حـــــدود البحـــــث :

- **الحـدود الموضـوعية:** اقتصـرت الدراسـة الحاليـة علـى متغيرات البحث وهـي درجـة ممارسـة العنـف الافتراضي وتأثيره على بعض أبعاد الشخصية والسلوك العدواني لدي تلاميذ المرحلة المتوسطة
- **الحدود المكانية:** تطبيق أداة البحث على عينة من أمهات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة .
- **الحـدود الزمانيـة:** طبقت الدراسـة فـي الفصـل الدراسـي الثـاني مـن العـام الدراسـي ٢٠١٩-٢٠٢٠ م .
- **الحدود البشرية:** اقتصر البحث على أمهات تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة جدة.

وتعرض الدراسة للإطار النظري لمتغيرات الدراسة على النحو التالي:

أولاً: الاطـــــار النظـــــري :

[١] العنـــــف الافـــــتراضـــي:

البيئة الافتراضية مفهومها وتاريخ نشأتها :

انتشرت في السنوات الأخيرة الألعاب الالكترونية بشكل كبير بمختلف الاشكال والأنواع نظرا للإقبال الهائل عليها من فئة الاطفال والمراهقين. وقد اكتسبت شهرة واسعة واصبحت هواية تشـغل وقـتهم وتملئـه بالخيـال والمغـامرة مـن خـلال المـؤثرات السـمعية والبصـرية الهائلـة التـي تتضـمنها تلك الألعـاب (حدارة، ٢٠١٤). ولتهيئـة البيئـة المناسـبة لتلك الألعـاب توجـب ظهـور مصطلح الواقع الافتراضي أو البيئة الافتراضية وهو ببساطة شديدة هو تجسيد للواقع لكنه ليس حقيقياً. حيث يعمل على نقل الوعي الإنساني إلى بيئة افتراضية يتم تشكيلها إلكترونياً، من خلال تحرر العقل للغوص في تنفيذ الخيال بعيداً عن مكان الجسد، وهو عالم ليس وهمي وليس حقيقي بدليل حدوثه ومعايشة بيئته، ففيه يتم تنفيذ الأحداث في الواقع المفترض لكن ليس في الحقيقة (احمد ٢٠١٢) .

وهذا الواقع الافتراضي عالم يصنعه الحاسب الآلي، بحيث يمكن للإنسان التفاعل معه آنياً، بنفس الأسلوب الذي يتفاعل به مع العالم الحقيقي، ويلعب التجسيم دوراً رئيسياً في تقنية الواقع الافتراضي حيث تحيل المخرجات إلى نماذج شبيهة بالواقع وتجعل المتعامل معها يندمج تماماً كأنما هو مغموس في بيئة الواقع ذاته. وفي هذه التقنية تشترك فيها حواس الإنسان كي يمر بخبرة تشبه الواقع بدرجة كبيرة لكنها ليست حقيقية (الخليفة، ٢٠٠٩) .

وقبل أن يبدأ مصطلح الواقع الافتراضي في الظهور والانتشار ظهرت عدة مصطلحات أخرى ترتبط به مثل مصطلح "الحقيقة المصطنعة (Artificial Reality) والذي ظهر على يد مايرون كروجر في عام ١٩٦٥، ثم ظهر مصطلح الفضاء الفوقي (Cyber space) والذي ظهر على يد ويليام جبسون في عام ١٩٨٤. أما في عام ١٩٨٩ فقد ظهر مصطلح الواقع الافتراضي لأول مرة على يد جارون لانيير عندما اخترع القفازات التي تراقب حركة يد المستخدم وتمده بمؤثرات اللمس كما اخترع الكثير من تطبيقات الواقع الافتراض والتي تستخدم في المجال الطبي وتسمح بمحاكة العمليات الجراحية بطرق مختلفة والتنبؤ بأفضل وسيلة لإجرائها في الواقع (نوفل، ٢٠١٠). فإمكانيات الواقع الافتراضي لانهائية ومؤثراته الصوتية والحسية تجعل منه تجسيد للواقع، لكنه ليس حقيقاً.

سمات نظم الواقع الافتراضي:

ذكر نوفل (٢٠١٠) عدد من الصفات العامة التي تجمع نظم الواقع الافتراضي والتي لا يمكن تسمية أى شيء باسم العالم الافتراضي بدون أن تنطبق عليه هذه الشروط جميعا وهي:

١- **الانغماس:** والانغماس الحسي في بيئة افتراضية يعد جزء هام من الواقع الافتراضي. حيث يتم من خلال هذه السمة عزل النظام المستخدم الحواس السمعية والمرئية عن العالم المحيط ويضع بدلاً منه الأحاسيس المستنبطة من الكمبيوتر ويتم تحرك الجسم من خلال فضاء مصطنع مستخدما قفازات التغذية الاسترجاعية أو عصا اللعب.

٢- **التفاعل:** لا يتصور البعض أي نوع من الواقعية في التفاعل مع أي تمثيل الكتروني. ومع هذا فعندما تنظف سطح المكتب في نظام التشغيل ويندوز، ترى صورة لسلة المهملات على شاشة الكمبيوتر وتستخدم الماوس لسحب ملف ما للتخلص منه، فإنك تقوم بعمل افتراضي؛ إن سطح المكتب ليس حقيقاً ولكننا نتعامل معه كما لو كان افتراضاً سطح للمكتب.

٣- **المحاكاة:** ومتمثلة في تطبيقات الكمبيوتر الجرافيكية من حيث محاكاتها بدرجة كبيرة من الواقعية. حيث تتيح للسلوك البشري الطبيعي الرؤية، والمشي، وحتى الطير داخل هذا البرنامج. وليس هذا فحسب بل ويكون على هذه التقنيات أن تمثل العالم الافتراضي في حجم مناسب تمام لحجم الانسان الطبيعي او حتى حجم المستخدم.

٤- **التفاعلية:** تبدأ التفاعلية في الواقع الافتراضي باستعمال أدوات تفاعلية ترسل وتستلم المعلومات. وتعد هذه السمة من أكثر السمات تأثيراً في عالم تصميم المنتجات الاستهلاكية ووسائل النقل.

٥- **الاصطناعية:** ان سمة الاصطناعية هي ما تميز الواقع الافتراضي حيث أن كل شيء فيه يحاكي الأصل.

٦- **الفعالية – اللافعالية:** يمكن لنظم الواقع الافتراضي تقليل أعراض الفتور التي قد تصاب بها ببساطة من خلال المطالبة بقرارات ابداعية وأن يكون لديها القدرة على الاستجابة بفعالية أحياناً وبلا فعالية في أحياناً أخرى (مرجع سابق، ٢٠١٠).

٧- **التواجد:** يحدث الانحياز البصري للواقع المادي دائما فجوة في المفاهيم. فيتصور الإنسان ان ما نراه بأعيننا مباشرة، أو من خلال وسائط مثل المنظار أو المجهر والحقيقة الوحيدة. وأن الروية الافتراضية للعوالم تحدث انفصالا في شعور المستخدم بالعالم. فالروية في هذه العوالم تحدث عن بعد بينما السمع والبصر والحواس الأخرى اكثر حميمة لحياتنا العضوية ويزيد هذا من عدم القدرة على التواجد والتأقلم مع الوجود عن بعد. لكن أنظمة التواجد عن بعد قد تمكنت من أ تغمس المشاهد في عالم واقعي يتم التواصل إليه من خلال كاميرات فيديو على مسافات بعيدة، وتسمح هذه التقنيات بتنفيذ مجموعة من الاعمال أو الاجراءات تجاه أشياء باستخدام اذرع الروبوت أو تقنيات أخرى مشابهة (مرجع سابق، ٢٠١٠).

ماهية العنف الافتراضي ومخاطره:

قبل البدء في تناول موضوع العنف الافتراضي سنعرف مفهوم العنف بشكل مختصر حيث عرفه (لال، ٢٠٠٧، ص ٢٢) ويقصد بالعنف في اللغة الزيادة والحد والغلو في الشي. وشرعاً يقصد به مجاوزة الحد المطلوب شرعاً من البعد إلي ما هو أبعد منه.

ووصفه طه (١٩٩٣) بأنه السلوك المشوب بالقسوة والعدان والقهر والاكراه وهو عادة سلوك بعيد عن التحضر والتمدن تستثار فيه الدوافع والطاقات العدوانية. وبشكل عام تعرفه الباحثة على أنه التهديد بالقوة، أو استخدامها لإهدار الكرامة الإنسانية.

والعنف الافتراضي يعد نوعا من أنواع العنف الرمزي وهو عنف نائم خفي هادئ لا مرئي ولا محسوس، حتي بالنسبة لضحاياه. وهو يعني أن يفوض المسيطرون طريقتهم في التفكير، والتعبير، والتصور الذي يكون أكثر ملائمة لمصالحهم. كما أنه يتجلى في ممارسات وجدانية واخلاقية وثقافية وتعتمد علي رموز كأدوات في السيطرة والهيمنة (رحماني ودهيمي، ٢٠١٤م). وقد ساهمت الألعاب الافتراضية بكافة اشكالها من ألعاب الحاسب، وألعاب الإنترنت، وألعاب الفيديو وألعاب الهواتف النقالة، وألعاب الأجهزة الكفية في نشر العنف الافتراضي (أبو العينين،٢٠١٠م).

ويشكل العنف الافتراضي خطرا مماثلا للعنف الفعلي أو الحقيقي لأن كلاهما يحتملان مواجهة حياة الفضيلة على المستوى الفردي، وقد يبددان التماسك الاجتماعي واستقرار المجتمعات على المستوى المجتمعي. وعند التركيز على نتائج السلوك العنيف، يمكن اعتبار العنف الافتراضي أكثر إشكالية (Bufacchi 2004). ويؤثر الإدمان على ممارسة العنف الافتراضي بشكل سلبي على صحة المدمنين عليها؛ وتحديداً الأطفال والمراهقين منهم، حيث يُفضلوا أن يقضوا اوقاتهم في اللعب بدلاً من الأكل أو النوم، بالإضافة إلى الكسل والخمول لدى الأطفال اللذين قد يقضون أكثر من ساعتين من وقتهم في اللعب أو مشاهدة التلفاز؛ وهذا يؤدي إلى السمنة في مرحلة عمرية مبكرة، وتشير دراسة في جامعة تكساس في دالاس إلى أن الإدمان قد يؤدي إلى عدّة مشاكل صحية مثل: آلام الظهر، والصداع، وإجهاد العينين، والألم والخدر في المعاصم واليدين والكتفين والمرفقين (القليني، ٢٠٠٨).

كما يؤثر العنف الشائع في العنف الافتراضي على سلوكيات المراهقين مما تؤدي إلى تبلد الإحساس بالخطر وإلى قبول العنف كوسيلة استجابة المواجهة بعض مواقف الصراعات، وممارسة السلوك العنيف ويؤدي ذلك إلى اكتساب المراهقين سلوكيات عدوانية مخيفة إذ أن تكرار أعمال العنف الجسمانية والأدوار التي تتصل بالجريمة والأفعال ضد القانون يؤدي إلى انحراف المراهقين اخلاقياً وفكرياً. حيث أكدت دراستان أميركيتان أجريتا مؤخرا أن العاب الفيديو والأفلام العنيفة تؤدي إلى انعدام الإحساس بآلام ومعاناة الآخرين (Hartmann, 2011).

وقد أشار كلا من كيلي وجتنكير (Kelly & Gattiker, 1999) على أن الاستخدام المبالغ للحاسب بشكل عام والالعاب الافتراضية قد يؤدي إلى تغيرات في القيم لدى الطفل أو المراهق حيث يصبحوا أكثر ميلا لاستخدام المهارات والامكانيات التقنية مع اهمال القوة العقلية والابتعاد عن قوانين المنطق الرياضي وإهمال القضايا الانسانية. الانفعالية والعاطفية. ومع مرور الوقت سيبدأ الطفل أو المراهق بالانفصال عن الواقع والعيش في عالم وهمي.

[٢] السلـوك العـــدواني:

السلوك العدواني وأبعاد الشخصية :

إن السلوك العدواني ظاهرة ملازمة لتصرفات الكثير من البشر يحركها عوامل ودوافع داخلية أو خارجية وفي البحث الحالي تهتم الباحثة بالعوامل الخارجية والتي تؤثر في سلوك الطفل والمراهق وتجعله يتصرف بعدوانية اتجاه الآخرين واتجاه ذاته، وذكر خليل (٢٠٠٦) أن ظاهرة العنف والسلوك العدواني تطورت وبشكل كبير في العصر الحديث وذلك تزامناً مع تطور التقنية ووسائل الاتصال. فأصبح الطفل اليوم يتعامل مع التقنية الحديثة ووسائل الاتصال في سن مبكر جداً مما ساهم في حدوث تغيرات هائلة في شخصية أطفال العصر الحالي. ومن هنا زاد اهتمام الخبراء والمختصين بدراسة ظاهرة العنف والسلوك العدواني لدى الأطفال والمراهقين وتحليل أسبابها ومحاولة إيجاد الحلول لهذه الظاهرة.

و أشارت بيرفان المفتي (٢٠٠٢) إلى أن السلوك العدواني تربطه علاقة قوية بمكونات الشخصية وأبعادها فعلى سبيل المثال ارتبط السلوك العدواني بتوكيد الذات لدى الفرد وهو ما يمثل كافة أشكال التعبير الانفعالي عن المشاعر والحقوق. وعلاقة السلوك العدواني بتوكيد الذات علاقة سلبية تساهم في إثارة الانفعالات العنيفة لدى الفرد كالغضب والكراهية.

وتناول معمرية وماحي (٢٠٠٤) العلاقة بين السلوك العدواني وتقدير الذات، وهو ما يقصد به تقويم الفرد لذاته والدرجة التي يعطيها لنفسه هي ما تمثل قيمته وأهميته. ويتمثل تقدير الذات في اعتبار الذات، الثقة الاجتماعية، القدرات المدرسية، المظهر البدني والقدرات البدنية. وارتبط السلوك العدواني بعلاقة سلبية أيضاً مع تقدير الذات حيث يؤدي إلى شعور الفرد بالاحتقار، الدناءة والضعف مما يقوده إلى الاكتئاب والقلق وعدم الرضا عن الذات.

ومما سبق يمكن للباحثة أن تستنتج أن السلوك العدواني وأبعاد الشخصية لدى الفرد تربطهما علاقة عكسية فكلما زادت درجة السلوك العدواني لدى الفرد انخفضت مؤشرات أبعاد شخصيته مما يقوده إلى التهور ومواجهة الآخرين بعنف شديد نظراً لشعوره بالنقص والانهزامية. لذلك ترى الباحثة أنه من الضروري مواجهة هذا السلوك لدى الأطفال في سن مبكر ومحاولة ضبطه وتوجيه والتقليل من تأثيره على شخصية الطفل ويكون ذلك عن طريق مراقبة ما يتعلمه الطفل لأن السلوك العدواني، كما أكد خليل (٢٠٠٦) يمكن أن يلقن وذلك عن طريق مشاهدة نماذج السلوك العدواني لدى الآخرين سواء من خلال الواقع الفعلي أو الواقع الافتراضي.

وتعتقد الباحثة أن الطفل والمراهق يتعلم السلوك العدواني من خلال الواقع الافتراضي بسبب ما يقدمه ذلك الواقع من عناصر جذب من حيث المؤثرات المرئية والمسموعة. فيصور له السلوك العدواني والعنف بصورة مشوقة وجذابة تجعل ذلك الطفل يعيش داخل الواقع الافتراضي بكافة أحاسيسه وفي غياب التوجيه من الأسرة والرقابة يبدأ ذلك الطفل أو المراهق في عيش الواقع الافتراضي على أنه حقيقة فيرغب في تقليد الصورة التي يراها وتطبيق السلوكيات التي تبثها مع الآخرين.

تصنيف السلوك العدواني:

يصنف السلوك العدواني إلى عدة تصنيفات أهمها ما ذكرها عبد القادر (٢٠١٢) وهي:

١- **السلوك العدواني اللفظي:** ويقصد به التعبير بالكلام مثل السب والشتم والكلام البذيء والصياح والتهديدات اللفظية.

٢- **السلوك العدواني البدني:** ويتمثل في استعمال أعضاء الجسم في الاعتداء على الآخرين كالركل بالقدمين أو الضرب بالرأس ونحوه.

٣- **السلوك العدواني المباشر:** ويقصد به توجه الفرد إلى مصدر الإحباط أو الغضب بغرض تدميره أو إيذائه سواء أكان ذلك المصدر جماداً أو إنساناً.

٤- **السلوك العدواني الغير مباشر:** في بعض الحالات لا يتمكن الفرد من التوجه المباشر إلى مصدر الاحباط والغضب فيختار مصدراً بديلا عنه وعادة ما يكون المصدر البديل

قريباً من المصدر الأصلي كأن تربطه به قرابة أو صلة ما فيصب غضبه عليه بدون سبب مباشر.

٥- **السلوك العدواني المقصود:** ويتضمن كل سلوك يهدف إلى إيذاء شخص آخر او اشخاص آخرين أو الذات سواء في صورة سلوك عدواني واضح أو ما يسمى أحياناً بالعدوان العدائي أو اتخذ صورة سلوك عادي ولكنه كان وسيلة لتحقيق أذى الذات أو الغير أيضاً وهو ما يسمى أحياناً بالعدوان الوسيلي.

٦- **السلوك العدواني العشوائي:** وهو السلوك العدواني غير الواضح في دوافعه وأسبابه.

مظاهر السلوك العدواني:

أشار الفسفوس (٢٠٠٦، ص. ٢٩) إلى أن السلوك العدواني يبدأ بنوبة مصحوبة بالغضب والشعور بالإحباط ويصاحب ذلك عادة مشاعر من الخجل والخوف. وتتزايد نوبات السلوك العدواني نتيجة للضغوط النفسية المتواصلة أو المتكررة في البيئة. وأهم مظاهر السلوك العدواني التي يمكن ملاحظتها هي:

١- الاعتداء على الأقران انتقاماً أو بغرض الازعاج باستخدام اليدين، الأظافر، الرجلين أو الرأس.

٢- الاعتداء على الممتلكات والاحتفاظ بها أو إخفائها لمدة من الزمن بهدف الازعاج.

٣- يتسم الشخص العدواني بكثرة الحركة وعدم اتخاذ الحيطة لاحتمالات الأذى أو الإيذاء.

٤- عدم القدرة على قبول النقد والتصحيح.

٥- مشاكسة غيره وعدم الامتثال للتعليمات وعدم التعاون والترقب والحذر أو التهديد اللفظي وغير اللفظي.

٦- سرعة الغضب والانفعال وسرعة الضجيج والامتعاض والغضب.

٧- توجيه الشتائم والألفاظ النابية للآخرين.

٨- إحداث الفوضى في أي مكان عن طريق الضحك، الكلام، اللعب وعدم الانتباه.

٩- الاحتكاك بالمسؤولين عنه وعدم احترامهم.

[٣] ابعـاد الشخصيـة وخصـائصهـا:

مفهـوم أبعـاد الشخصيـــة:

إن الشخصية الانسانية تتكون من مجموعة من العوامل والسمات والأبعاد المتداخلة والتي تمثل الأعمدة التي تقوم عليها شخصية الفرد، ومن خلال تداخل هذه العوامل والأبعاد تظهر ملامح شخصية الفرد وتتطور، وأهم أبعاد الشخصية هي (Isbister & Nass, 2002, p.251-258):

١- **الانبساط/ الانطواء:** ويعد بعد ثنائي القطب أو بعد له قطبان, وهو بعد متصل يقع في طرفيه المنبسط الشديد والمنطوي الشديد, مع درجات بينيه بينهما (والدرجات المتوسطة هي الأكثر شيوعاً وتكراراً) يشغلها مختلف الأفراد. وأكثر ما يميز الشخص المنبسط يتسم بأنه اجتماعي يحب الحفلات ولديه العديد من الأصدقاء ويتحدث كثيراً مع الآخرين، لا يحب القراءة أو الاستذكار بمفرده، يتوق إلى الإثارة ويبحث عنها بشدة، ويحب المخاطرة والمغامرة، لديه سرعة البديهة والإجابات الجاهزة للأسئلة، متفاعل وهو متمهل في اتخاذ قرارته وكثيراً ما يأخذ وقته في تأدية الأمور. بينما الشخص المنطوي فيتسم بالهدوء ويحب العزلة ويكون خجولاً، متأملا يحب القراءة أكثر من الحديث مع الآخرين متحفظ ومتباعد في علاقاته مع الآخرين فيما عدا الأصدقاء المقربين إليه، يتحكم في مشاعره ويسيطر عليها، لا يميل إلى العدوانية صبور غير منفعل ومتماسك الأعصاب ويمكن الاعتماد علهي والوثوق به، ويعطي أهمية كبيرة للمعايير الأخلاقية.

٢- **العصابية مقابل الاتزان الانفعالي:** يشير إلى الاستعداد للإصابة بالاضطراب النفسي أي العصاب, وحتى يظهر العصاب الحقيقي فلا بد أن يتوافر درجة مرتفعة من العصابية وقدر مرتفع من الضغوط البيئية. والعصابية / والاتزان الانفعالي بعد ثنائي القطب على شكل متصل، يقع في أحد طرفيه الشخص المنفعل الذي يشعر بقدر أكبر من الانفعال السلبي بالمقارنة مع معظم الناس, ويظهر القليل من الرضا عن الحياة, وعلى الطرف الأخر من بعد العصابية يوجد الأشخاص المرنين الذين يميلون إلى معايشة الحياة وفق مستوى أكثر عقلانية مقارنة مع معظم الناس, بينما يحوي العامل بين طرفيه مدى واسعاً من الناس، يمثلون خليطاً من السمات الانفعالية والمرونة ولديهم القدرة على تغيير سلوكهم

حسب متطلبات الموقف. وتلعب الوراثة دور كبير في العصابية، كما انه أيضا سلوك متعلم من البيئة. وعادة ما يتميز أصحاب الشخصية العصابية بعدم الثبات الانفعالي والتقلب، استجاباتهم الانفعالية مبالغاً فيها، صعوبة في العودة إلى الحالة السوية بعد المرور بالخبرات الانفعالية، اضطرابات بدنية مثل الصداع والارق، لديهم الكثير من الهموم والقلق, تقلب المزاج، الاكتئاب, التوتر، الخجل، الانفعالية. في حين يتميز ذا الشخصية المتزنة انفعالياً بأن استجاباته الانفعالية تتصف بالبطء والضعف بوجه عام, إذا تعرض لأي تنبيه انفعالي فمن السهل العودة إلى حالته الطبيعية, يتميز بالهدوء, قادر على ضبط انفعالاته, يتسم بعدم القلق, غير مهموم.

٣- **الذهانية:** وهي بعد أساسي أو نمط في الشخصية، يوجد بدرجات مختلفة لدى جميع البشر، والملاحظ أن درجات الذكور أعلى من الإناث على هذا البعد. وأكثر ما يميز الشخص الذهاني أنه عدواني، بارد، مضاد للمجتمع، متمركز حول ذاته، مندفع، متبلد، متصلب، نقص الاهتمام بالآخرين، عدم اكتراث بالأخطار، انخفاض الطلاقة اللفظية، قلة الحركة. والذهانية هنا لا يقصد بها المرض العقلي الذهان، ولكن يكشف الذهانيون (حالات الفصام والهوس والاكتئاب) والمجرمون والسيكوباتيون عن درجة مرتفعة على هذا البعد.

خصائص الأبعاد العامة للشخصية الإنسانية:

تمتاز الأبعاد العامة المشتركة بين جميع الناس بعدة أمور، منها (Pütten at.al, 2011):

١- هي أبعاد أصيلة وفطرية. أي ن الناس جميعهم مفطورون عليها. أي أنها من طبيعتهم الإنسانية.

٢- عامة وشاملة أي أنها موجودة عند الناس جميعهم بدون استثناء.

٣- غير قابلة للزوال، ولا يمكن القضاء عليها، مهما كانت المحاربة لها أو السعي لتغيرها.

[٤] الألعـــاب الافـــتراضيـــة:

نظرية التعلم والواقع الافتراضي:

استندت نظرية التعلم والواقع الافتراضي علي التعلم التجريبي ودره في البناء المعرفي، حيث يتم وصف التعلم بسلسة من الهياكل المعرفية، فالاطار المفاهيمي للمتعلم يواجهة تعديلات

هيكلية او مراجعات قائمة علي التجارب الجديدة والمعلومات او الأفكار التي يواجهها المتعلم. حيث لاحظ المعلمون الذين لديهم خبرة في التعلم تأثير التطبيق لبعض أنواع التكنولوجيا في التصور والتدريب العلمي (نوفل، ٢٠١٠)

نظريات عامة في تفسير لعب الطفل والمراهق:

إن إدراك الأهمية الشاملة للعب باعتباره وسيلة القوة الجسمية، الفكرية، العقلية، الاجتماعية والشخصية لدى الطفل أو المراهق هي ما دفع علماء النفس والمختصين إلى السعي إلى تفسير مفهوم اللعب. حيث حاول المختصون بمجال علم النفس تفسير طبيعة اللعب ومن أهم تلك النظريات ما ذكرها (الدليمي، ٢٠١٢، ص.ص ٢٦-٢٨) و(بوترية، ٢٠٠٧) ولخصتها الباحثة كالتالي:

- **نظرية الطاقة الزائدة:** صاحبا هذه النظرية هما "فريدريك سيلبر سبنسر" و"فان شيلر" ١٨٧٥، وتذهب هذه النظرية إلى القول بأن يكون عادة نتيجة وجود طاقة زائدة لدى الكائن الحي ليس بالحاجة إليها مما تؤدي هذه النظرة أن الأطفال يلعبون للتقليل من ضغط هذه الطاقة بواسطة أنشطة ليس لها هدف من بينها اللعب. فالأطفال يلعبون أكثر من الكبار نظرا لوجود هذه الطاقة الزائدة التي هي ليست قاصرة على نشاط عضوي بل يقصد باللعب كل نشاط مخالف ومضاد للنشاط الجسدي ومما يوجه من نقد لهذه النظرية أن اللعب لا يكون دائما بوجود طاقة زائدة عند الطفل، فكثيرا ما نشاهد الطفل يلعب وهو في غاية الإرهاق ومع ذلك في نشاطه ويواصل ألعابه.
- **نظرية الإعداد للحياة المستقبلية:** يرى واضع هذه النظرية كارل غروس (Karl Groos)، اللعب للكائن الحي هو عبارة عن وظيفة بيولوجية مهمة فاللعب يمرن الأعضاء وبذلك يستطيع المراهق أن يسيطر سيطرة تامة عليها، ولن يستعملها استعمالاً حراً في المستقبل، فاللعب إذاً إعداد للكائن الحي كي يعمل في المستقبل الأعمال الجادة المفيدة.
- **النظرية التخليصية:** صاحب هذه النظرية هو ستانلي هول وخلاصتها: إن اللعب هو تلخيص لضروب النشاطات المختلفة التي مر بها الجنس البشري عبر القرون والأجيال،

وليس إعداداً للتدرب على نشاط مقبل ومواجهة صعاب الحياة، فألعاب القفز والتسلق والصيد وجمع الأشياء المختلفة هي ألعاب فردية أو جماعية غير منظمة ولعل هذا يشير إل حياة الإنسان الأول عندما كان يصطاد الحيوانات ويسخرها لمصلحته فالمراهق حينما يجمع حوله جماعات الرفاق ليلعب معهم إنما يمثل في عمله نشأة الجماعات الأولى في حياة الإنسان.

- **نظرية اللعب باعتباره اتجاهاً:** قد يكون اللعب مفيدا، ولكنه يمكن أن يرتبط أيضا بالضحك والمرح، وقد اقترح جيمس سولي (James Sully) ذكر داروين كيف أنه من المألوف أن يضحك الأطفال حين يلعبون، وقد اقترح جيمس سولي في كتابه عن الضحك (١٩٠٢) أن الضحك يؤدي دورا كمؤشر للعب، وأنه أمر أساسي للنشاط الاجتماعي الذي يتضمن وجود رفيق في اللعب. فالعنف والدغدغة هما هجومان لطيفان، وينبغي أن تعد كذلك لمجرد أن الضحك المصاحب لها يخبر المشاركين أنه ليس هناك أذى حقيقي مقصود منها، ويتحدث سولي عن "مزاج اللعب" أو الاتجاه المصطنع باللعب الذي يكون الضحك فيه أحد العناصر، وهو اتجاه لطرح التحفظ جانبا، حيث يكون السرور والاستمتاع أمورا جوهرية بالنسبة له.
- **النظريــة التنفسـية :** وهي نظرية مدرسة التحليل النفسي الفرويدية وتركز على ألعاب المراهقين خاصة إذ ترى أن اللعب يساعد المراهق على التخفيف مما يعانيه من القلق الذي يحاول كل إنسان التخلص منه بأية طريقة (الدليمي، ص٢٨، ٢٠١٢م).
- **نظرية النمو الجسمي:** يرى العالم كارت (Cart) الذي تنسب إليه هذه النظرية أن اللعب يساعد على نمو الأعضاء ولاسيما المخ والجهاز العصبي، فالمراهق عندما يولد لا يكون مخه في ح الة متكاملة أو استعداد تام للعمل لأن معظم أليافه العصبية لا تكون مكسوة بالغشاء الدهني الذي يفصل ألياف المخ العصبية بعضها عن بعض وبما أن اللعب يشتمل على حركات تسيطر على تنفيذها كثير من المراكز المخية فمن شأن هذا أن يثير تلك المراكز إثارة يتكون بفضلها تدريجياً ما تحتاج إليه الألياف العصبية من هذه الأغشية الدهنية.

- **نظرية الاستجمام:** خلاصة هذه النظرية أن الإنسان يلعب كي يريح عضلاته المتعبة وأعصابه المرهقة التي أنهكها التعب، ذلك لأن الإنسان عندما يستخدم عضلاته وأعصابه بصورة غير الصورة التي كان يستخدمها في أثناء العمل فإنه يعطي بذل لعضلاته المجهدة وأعصاب المتعبة فرصة كي تستريح.

مفهوم الألعاب الافتراضية وأهم مميزاتها:

تعتبر الألعاب الافتراضية نشاط ترويحي ترفيهي يقوم على مبادئ الواقع الافتراضي وقد انتشرت الألعاب الافتراضية بشكل هائل في السنوات الأخيرة، فأقبل عليها الأطفال والمراهقين واستحوذت على جل اهتمامهم نظراً لاحتوائها على الرسوم والألوان والخيال والمغامرة مما يدفعهم إلى اللعب المستمر وقضاء الوقت الطويل في ممارسة هذا النوع من الألعاب (علواش، ٢٠٠٧)، وكما يؤكد نمرود (٢٠٠٨) فإن هذا النوع من الألعاب يساهم في تطوير نشاط الطفل او المراهق مما يزيد من مهاراته ويحسنها، وينشط مجالات تفكيره، وإثراء مخيلته وتنشيطها باتجاه أوسع، وتدفع قدراته إلى النمو والإدراك الواسع. وأكثر ما يميز هذه الألعاب هو:

١- القواعد.
٢- الصراع، المنافسة والتحدي.
٣- الأهداف والغايات.
٤- التفاعل.
٥- النتائج ورجع الصدى.
٦- التمثيل والمحاكاة.

أنواع وخصائص الألعاب الافتراضية:

تعددت تصنيفات الألعاب الافتراضية وتنوعت فمناه ما يعتمد على عناصر ومؤثرات ضوئية وصوتية تشد الصغار بشكل كبير وفعال، وتقسم أنواع الألعاب الالكترونية عند (سليمان، ٢٠٠٨) إلى:

١- **العاب تعليمية تعتمد علي قصة أو شخصية كرتونية:** وهو نوع مفيد من الألعاب جداً في تثقيف الأطفال وتعليمهم القراءة والكتابه من خلال شخصية كرتونية.
٢- **العاب فكرية (تقوية الملاحظة – والتركيز وغيرها):** ونجد في هذه الألعاب متعة للصغار والكبار كلعبة تساقط المكعبات فهي العاب ذهنية تتطلب جهد وتركيز.

٣- **العاب تعتمد فقط على صراع البقاء:** وهذا النوع قد يكون عنيفاً وقد لا ولكنه يؤدي إلى تلبد الفكر إذا إنه يعتمد على صيد معين من (الطائرات، او مراكب فضائية).

وأشهر تصنيف لأنواع الألعاب الافتراضية هو التصنيف حسب نوع اللعبة وهو ما ذكرته كهينة علوش (٢٠٠٧) في دراستها ولخصته الباحثة في النقاط التالية:

١- **ألعاب الحركة:** وهي ألعاب افتراضية تقوم في أساسها على التحكم في الحركة ومن خصائصها التتابع في اختبار السرعة، اللياقة حيث أصبح المستوى أكثر صعوبة. وتتطلب هذه الألعاب القدرة على التحكم في الأجهزة اليدوية كالأزرار ولكل واحد حركة خاصة تمثل نشاط معين كالقفز، الجري، الانحناء، الانقلاب ونحوه.

٢- **ألعاب الذكاء:** ويمكن تقسيمها إلى (مرجع سابق، ٢٠٠٧):

أ) ألعاب المغامرات والتفكير: ويقصد بها الألعاب التي ترتكز على الألغاز وحل تلك الألغاز يحدد مدى التقدم في اللعبة. واللاعب في هذا النوع من الألعاب يمثل دور المحقق أو المفكر والمنقذ الذي يجري التحريات ويحلل الألغاز لإيجاد الحلول في جو من التشويق والاثارة.

ب) ألعاب ذات طابع استراتيجي اقتصادي: وترتكز هذه الألعاب على بناء المدن وسيرها وانشائها وتنظيمها فهي تحفز التفكير ليتمكن اللاعب من استثمار كافة الوسائل التي توفرها اللعبة لتطوير المدينة أو المنشأة وخطوات هذا النوع من الألعاب تكون معروفة حيث يجب على اللاعب اختيار مكان للمدينة وتيسير الوسائل المتوفرة من كان، وتجارة وصناعة ونحوه لتعميرها وتطويرها. والهدف من هذا النوع من الألعاب تحقيق التوزان لازدهار المدينة. وترتكز اللعبة على الحفاظ على المدينة أو المنشأة.

ج) ألعاب ذات طابع استراتيجي عسكري: يشبه هذا النوع من الألعاب نمط الألعاب الاستراتيجي الاقتصادي ولكن على النطاق العسكر والحربي حيث ترتكز اللعبة على فوز اللاعب والتخطيط لهذا الفور واختيار أساليب الدفاع والهجوم وتنسيق صفوف جنوده ومواجهة التهديدات وتهدف هذه الالعاب إلى ضرورة السرعة في اتخاذ القرار والتصرف وفقا له.

د) ألعاب تقليدية: وهي تشبه في فكرتها فكرة الألعاب المعروفة والتقليدية مثل لعب الورق أو الدومينو وعادة ما تتشابه قوانينها مع قوانين الألعاب الأصلية التقليدية.

٣- **ألعاب التدريب:** وهي ألعاب تهدف إلى تعليم نشاط معين يتضمن سلسلة من القواعد والأسس مثل تعلم قيادة الطائرات حيث تتضمن اللعبة كافة المتغيرات التي يمكن أن تواجه الطيار في أرض الواقع حيث يجب على اللاعب الاهتمام بلوح المراقبة، وخزان الوقود، وسرعة الرياح ونحو. كما يمكن أن تتضمن هذا النوع من الألعاب الأنشطة الرياضية ككرة القدم والسلة ونحوه. وترتكز هذه الألعاب على التركيز الذهني.

وهناك تصنيف آخر ذكره الحشاش (٢٠٠٨) وهو حسب عدد الاعبين وهذا التصنيف هو:

- **الألعاب التي يمارسها لاعب واحد:** وفي هذا النوع اللاعب يواجه الآلة .
- **الألعاب المتعددة اللاعبين:** وهي الألعاب التي تتضمن اللعب الجماعي من لاعبين أو أكثر وازداد هذا النوع من الألعاب شهرة في الآونة الأخيرة.

أهمية الألعاب الافتراضية:

ساهمت الألعاب الافتراضية في فتح آفاق جديدة للأطفال والمراهقين حيث مكنتهم من التواصل مع العالم من حولهم ومشاهدة واقعا خياليا في صورة مرئية ومسموعة ولقد حددت مها الشحروري (٢٠٠٧) أهمية هذه الالعاب في النقاط التالي:

١- تعزيز القدرة على التطور الناجح والتغير المفيد.

٢- تنمية القدرة على التعلم والتعليم الإيجابي.

٣- تنمية القدرة على اكتساب المعرفة الذاتية.

٤- تعزيز القدرة على انتاج المعرفة الجديدة والنافعة.

٥- تنمية القدرة على الحوار الإيجابي والنقاش الهادف مع الحاسوب.

٦- تقبل آراء الآخرين واحترامها.

٧- تنمية القدرة على الفهم المتعمق بالمعرفة.

٨- اكتساب مهارات التفكير الناقد كالتحليل والتركيب والتقويم والاستنباط والربط.

٩- تعزيز القدرة على العمل كفريق واحد في مجتمع واحد.

١٠- توظيف التكنولوجيا في اكتساب المعرفة.

١١- تنمية القدرة على الاكتشاف والبحث العلمي.

١٢- توسيع مجالات إدراك الطفل العقلية والنفسية والاجتماعية.

١٣- ربط الحاضر بالماضي والمستقبل.

١٤- تعزيز القدرة على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.

١٥- تحسين القدرة على صياغة الخطط والبرامج الملائمة لتحديات العصر.

١٦- تعزيز تنظيم العمل وفق النظم واللوائح المنضبطة.

١٧- اجتناب الانغلاق الفكري والجمود العقلي (مرجع سابق، ص. ص ٢٣-٢٤).

سلبيات ومخاطر الألعاب الافتراضية:

تمتاز هذه الألعاب بقدرتها على خلق حالة كبيرة من التشويق كونها تعرض الأمور بمؤثرات عالية الجودة من ناحية الصوت والصورة والإضاءة/ وتكمن مشكلة العنف هنا في أن غالبية هذه الألعاب تسهل عمليات القتل أو تفرضها للوصول إلى الهدف فكلما قتل اللاعب زومبي أو رجل أو أي شيء تجده يصيح من الفرح لأن هذا سيقربه من هدفه ورويداً رويداً ومع الوقت لا يعود لموضوع القتل أهمية عنده وفي لحظات أو في شطحات معينة قد ينجرف الإنسان وراء هذا الإحساس ويحاول مجاراته في الواقع الفعلي، فيسرق أو يقتل أو بأعصاب باردة . ناهيك عن كثيرة الدماء التي يراها على الشاشة ونظر الخصوم وهم يتساقطون متألمين إلى ما هنالك من إعطاء اللاعب لذة في القتل وهنا مكمن الخوف أن تتحول هذه اللذة الخيالية إلى الرغبة باللذة الحقيقية (Weber & others, 2006).

كما أشارت الدليمي (٢٠١٦، ص.٢٧٨) إلى أن هناك نوع من الألعاب الافتراضية يصنعه الهواة ويعد هذا النوع من الألعاب هو الأخطر على الإطلاق لأن الشركات المصنعة للألعاب القتالية والاستراتيجية تسعى جاهدة لأن تقدم بنوع ما موضعاً جيداً للقصة وهي غالباً غالية الثمن البرامج الأصلية أما بالنسبة لبرامج الهواة فهي تعتد على بعض البرامج السلسلة للحاسب ولا تهتم كثيراً بالقصة بل تضع بشكل أساسي ومباشر شرطياً يلاحق لصاً أو العكس وهي غالباً تتوفر بأسعار رخيصة فتكون في متناول الجميع لذلك تركز هذه الألعاب على إثارة

اللاعب قدر الإمكان ليلعب وتعطيه ما أمكن من مظاهر القوة فإحدى الألعاب مثلا عندما تنتهي تسألك هل تريد العودة لعالمك الممل؟، فإن قلت نعم تبدأ الدماء تسيل من أعلى الشاشة إلى أسفلها حتى تصير الشاشة حمراء! ثم تخرج من اللعبة.

ترى مها الشحروري (٢٠٠٧) أن هذا النوع من الألعاب يكون بهدف التسلية ويساهم في فتح آفاق جديدة أمام الطفل والمراهق من خلال مميزاتها وأهميتها في مواكبة العصر الحديث ومتطلباته، ولكن في الوقت ذاته تؤثر هذه الألعاب سلبياً على الكثير من الجوانب النفسية، السلوكية والشخصية للطفل والمراهق. فالطفل أو المراهق يطور أساليب العنف لديه ليصبح بطلاً وليربح نقاط أكثر في اللعبة ولينتقل إلى مستوى أعلى وأعلى. وتكمن المشكلة الحقيقة عندما يبدأ الطفل في نقل العنف من على الشاشة إلى أرض الواقع.

وبشكل عام يمكن للباحثة تلخيص تلك المخاطر في النقاط التالية وفق ما ذكرها القليني (٢٠٠٨):

- **هدر الوقت:** حيث يتطلب لعب الألعاب الافتراضية إلى الكثير من التركيز والطاقة، بالإضافة إلى أنها تستغرق الكثير من الوقت، وغالباً ما يكون على اللاعب الالتزام في اللعب بشكل منتظم لتجميع نقاط أكثر أو الفوز في مرحلة ما، لذا يُفضل مُدمني الألعاب العنف الافتراضي أن يتخلوا عن نشاطات أخرى لقضاء وقت أكثر في اللعب؛ وقد يؤدي الأمر إلى التخلي عن هواياتهم، وقد يواجه الشخص صعوبة في التكيف مع الحياة بعيداً عن اللعبة التي قد أدمن عليها.
- **التكلفة العالية:** تختلف تكلفة الألعاب الافتراضية من لعبة للأخرى، لكن تكلفة الألعاب الجديدة تكون مرتفعة في أغلب الأوقات؛ حيث تصل إلى مبلغ ٦٠$ تقريباً، لذا قد تكون هذه الهواية باهظة الثمن وتجعل الشخص يهدر أمواله في سبيلها، أما النفقات الكبيرة أكثر من غيرها في الألعاب الإلكترونية فتكون من خلال ترقية جهاز الحاسوب لتتناسب مواصفاته مع أحدث إصدارات اللعبة.
- **الألعاب الافتراضية العنيفة:** قد تكون ضارة على الإنسان، وذلك لوجود مشاهد القتل البشعة والدموية فيها، بالإضافة إلى العنف والطريقة التي تُقدم فيها النساء والأطفال في الألعاب.

- **العزلة الاجتماعية:** قضاء الكثير من الوقت في لعب الألعاب الافتراضية قد يؤدي إلى تعزيز العزلة الاجتماعية لدى الشخص؛ وذلك لأنه غالباً ما يتم لعبها بشكل منفرد.
- **السلوكيات العدوانية:** تؤثر مشاهدة الأمور العنيفة والعدوانية على سلوك الشخص بشكل سلبي.
- **الصورة السلبية للنساء:** غالباً ما تُصوِّر ألعاب الفيديو النساء بطريقة غير ملائمة لهن.
- **الخلط بين الواقع والخيال:** قد يتعرض مدمني الألعاب الإلكترونية على خلل في التفريق بين الواقع والخيال.

تـأثـير الألعـاب الافـتراضيـة:

تؤكد السعد (٢٠٠٥) أنه وفقا للعديد من الدراسات والأبحاث فإن ممارسة الألعاب الافتراضية كانت السبب في بعض المآسي؛ فقد ارتبطت نتائج هذه الألعاب خلال الخمسة عشر عاماً الأخيرة بازدياد السلوك العنيف، وارتفاع معدل جرائم القتل، والاغتصاب، والاعتداءات الخطيرة في العديد من المجتمعات، والقاسم المشترك في جميع هذه الدول هو العنف الذي تعرضه وسائل الإعلام، والألعاب الإلكترونية، ويتم تقديمه للأطفال والمراهقين بصفته نوعاً من أنواع التسلية والمتعة. فبالإضافة إلى أن نسبة كبيرة من الألعاب الإلكترونية تعتمد على التسلية والاستمتاع بقتل الآخرين، وتدمير أملاكهم والاعتداء عليهم دون وجه حق، فإنها تعلم الأطفال والمراهقين أساليب ارتكاب الجريمة وفنونها وحيلها، وتنمي في عقولهم قدرات ومهارات العنف والعدوان، التي تقودهم في النهاية إلى ارتكاب الجرائم.

والعنف والسلوك العدواني يكتسب من خلال الاعتياد على ممارسة تلك الألعاب، فعلى سبيل المثال أجريت دراسة كندية لمراجعة وتقويم المحتوى لثلاثمائة لعبة الكترونية، تبين أن (٢٢٢) لعبة منها تعتمد اعتماداً مباشراً على فكرة ارتكاب الجريمة والقتل (مي، ٢٠١٠) . كما تشير بعض الدراسات إلى أن هذه الألعاب تصنع طفلاً غير اجتماعي، فالطفل يقضي ساعات مع هذه اللعبة غير متواصل مع الآخرين، وبالتالي يخلق منه طفلاً منطويا على ذاته على عكس الألعاب الشعبية التي تتميز بالتواصل، وتعلم الطفل المهارات الاجتماعية، والأدوار

الاجتماعية التي سوف يتولاها مستقبلاً "أب، أم، مدرس...الخ، هذا فضلاً عن أنها تجعل الطفل أنانيًا لا يفكر سوى في إشباع حاجته من هذه اللعبة، وكثيراً ما تُثار المشكلات داخل الأسرة الواحدة بين الإخوة الأشقاء حول من يبدأ باللعب؟ أو من يلعب؟ (أبو جراح، ١٤٢٥ هـ).

وقد اطلعت الباحثة على عدد من الأبحاث والمصادر التي اهتمت بتأثير العنف في الألعاب الافتراضية على الطفل والمراهق وقد حدد هذا التأثير في المجالات التالية (قويدر، ٢٠١٢):

أ) **التأثير الصحي:** يؤكد الكثير من الباحثين على أن الألعاب الافتراضية قد تصيب الطفل أو المراهق ببعض المشاكل الصحية مثل تقوس في العمود الفقري، ضف البصر، الصداع والسمنة.

ب) **التأثير النفسي السلوكي:** ويتمثل في توليد العنف والعدوانية وتأسيس نزعة الشر والجريمة.

ج) **التأثير العلمي والتعليمي:** أدت إلى تغيير طبيعة التعليم حيث أصبح الطفل أو المراهق يميل إلى النقل ولا يسعى للبحث والاطلاع.

د) **التأثير الأخلاقي التربوي:** حيث عادة ما تروج هذه الألعاب إلى الرذيلة والسب والألفاظ والحركات البذيئة بالإضافة إلى الصور والمشاهد العارية أو الحميمية مما ينعكس على سلوك الطفل والمراهق ويخل من تقديره للصواب والخطأ.

هـ) **التأثير الاجتماعي:** بسب انعزال الطفل أو المراهق للعب تتحول شخصيته فيصبح أقل انفتاحاً وتزداد انطوائيته ورغبته في الجلوس أمام الشاشة وعدم الاختلاط مع الآخرين.

و) **التأثير الديني والعقائدي:** تتضمن هذه الألعاب الكثير من القوادح في التوحيد والعقيدة وترغب في الشعوذة والإلحاد وإهانة الرموز الدينية.

ز) **التأثير الثقافي:** ويتمثل في تعليم الأطفال والمراهقين العادات الغريبة والمنحرفة كالقمار والميسر والخيانة ونحوها مما يجعل الطفل يعتاد هذه الأمور ويراها أمراً عادياً ومقبولاً.

ح) **التأثير المادي:** ويتمثل في هدر الأموال لشراء هذه الألعاب والأجهزة المشغلة لها والتي تتطور وتتغير باستمرار لمواكبة التقنيات الحديثة (مرجع سابق).

مقترحات لتخفيف آثار الألعاب الافتراضية :

ومن أهم المقترحات لتقليل آثارها السلبية ما ذكرته فاطمة المعدول (٢٠١٠، ص١٤) والمتمثلة في:

١- يجب ضبط وتحديد وقت اللعب بحيث لا يتجاوز ساعتين على الأكثر.

٢- يجب التحقق قبل شراء اللعبة من الرموز الموضحة عليها والتي تحدد درجة العنف والمرحلة العمرية.

٣- يجب أن يكون الطفل قد أتم واجباته المنزلية قبل اللعب.

٤- عدم ترك أجهزة اللعب في غرفة الطفل أو المراهق.

٥- ضرورة تبادل الآراء مع الطفل حول مضمون اللعبة.

٦- رصد الأوقات التي يقضيها الطفل في الاستهلاك الإعلامي، سواء كان مع ألعاب الفيديو أو التليفزيون أو السينما أو الأنترنيت.

كما ذكر الدليمي (٢٠١٦، ص.٢٧٩) بعض المقترحات أيضاً وهي:

- التوعية والتوجيه ويكون على صعيد المستوردين لهذه الألعاب وعلى صعيد الأهالي والمجتمع المحيط إن عملية التوعية تهدف إلى إيجاد رادع داخلي في الإنسان تجاه هذه الألعاب وخلق وعي لديه بعدم تسويقها وهذا الأمر ضروري جداً.
- تدريب الأولاد على ثقافة الحوار والابتعاد عن العنف وعلى حل النزاعات بالطرق السلمية علماً أن هناك برامج وألعاب تعتد على هذه الأساليب.

الـــدراســـات الســـابقـــة:

تمثل البحوث والدراسات السابقة محور البحث العلمي لأي باحث، حيث يستقي منها بلورة مشكلة بحثه وأهدافه وتحديد مجتمع البحث وعينته، وتزود الباحث العديد من الأدوات والإجراءات، فضلاً عن الاعتماد عليها في تفسير نتائج البحث. وبرغم ندرة الأبحاث في مجال العنف الافتراضي على حسب حدود علم الباحثة وتأثيرها على ابعاد الشخصية والسلوك العدواني إلا أنه تم الحصول على بعض الدراسات والتي اهتمت بموضوع البحث الحالي بشكل مباشر استعرضها بحسب قوة ارتباطها بالبحث الحالي.

حيث تناولت **دراسة رحماني، ورقلة (٢٠١٨)**، بعنوان " الانترنت (العالم الافتراضي) والعنف الرمزي"، دراسة استطلاعية عن واقع العالم الافتراضي ومحتوياته وهدف البحث على التعرف على ماهية العنف الرمزي في الواقع الافتراضي. واستنتجت انه المشاهد العنيفة تؤثر على الأطفال وتولد لديهم ضغطاً داخلياً تجعلهم يقوموا بتقليد الابطال من اجل التخفيف من الضغط الذي يحسه، أما السلوكيات التي يكتسبها الطفل تتسرب إلى أعماقه لتبقى مكبوتة إلى حين ظهور الظروف المناسبة لبروزها مرة أخرى على شكل نزاعات داخل الأسرة أو المجتمع (كعنف المدارس، والمقاهي، ....الخ).

كما كشفت **دراسة بايرون (Byron, 2015)** الاستطلاعية التي بعنوان "العنف الافتراضي حماية الأطفال من التنمر الإلكتروني" بالتفصيل بعض المخاطر والسلوكيات التي يعرضها الشباب على الإنترنت، ويقدم نظرة ثاقبة على المخاوف والأخطار التي يواجها الشباب عند استخدام الإنترنت وهواتفهم المحمولة. من المثير للاهتمام، أنه يدرس طبيعة وآثار استمرار التسلط عبر الإنترنت، ويسلط الضوء على هذه القضية باعتبارها مشكلة بين الأقران بين الشباب. هذه النتائج هي تذكير في الوقت المناسب لبعض القضايا التي نحتاج إلى معالجتها، ونقدم توصيات مثيرة للاهتمام للمساعدة في جعل العالم الرقمي أكثر أمانًا. وتم سرد ملخصات تنفيذية واستطلاعية حول العنف الافتراضي وحماية الأطفال من التنمر الإلكتروني.

أما **دراسة الصوالحه وآخرون (٢٠١٤)** التي بعنوان "علاقة الألعاب الالكترونية العنيفة بالسلوك العدواني والسلوك الاجتماعي لدى أطفال الروضة"، فقد هدفت إلى الكشف عن علاقة الألعاب الالكترونية العنيفة بالسلوك العدواني والسلوك الاجتماعي لدى أطفال الروضة من وجهة نظر أولياء الأمور في العاصمة عمان، واستخدم استبيان من إعداد الباحثين مكون من محورين السلوك العدواني، والسلوك الاجتماعي. ووزعت على عينة مسحية مكونة من (١٠٠) ولي أمر من أولياء أمور أطفال الروضة في عمان، أظهرت الدراسة النتائج الآتية: وجود فروق دالة إحصائياً لعلاقة الألعاب الالكترونية العنيفة لصالح السلوك العدواني لدى أطفال الروضة من وجهة نظر أولياء الأمور، وكذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة احصائياً لعلاقة الألعاب الالكترونية العنيفة على السلوك الاجتماعي لدى أطفال الروضة من وجهة نظر

أولياء الأمور. وأوصت الدراسة بتثقيف الوالدين لمعرفة إيجابيات وسلبيات الألعاب الالكترونية، وأيضا توعية الأطفال وإرشادهم لمعرفة أضرار الألعاب الإلكترونية العنيفة التي تترك آثار على سلوك الأطفال.

وأشارت **دراسة هارتمان الطوليه (Hartmann ,2011)** والتي بعنوان " العنف البدني، هل العنف الظاهري سلوك إشكالي أخلاقياً "، إلى أن الأشخاص الأكثر عدوانية يفضلون ألعاب الفيديو العنيفة أكثر من الناس الأقل عدوانية، وأن لعب الألعاب العنيفة يعزز ويزيد من خصائص الشخصية العدوانية. وهدفت هذه البحث إلى المساهمة في النقاش حول الآثار الأخلاقية للعنف الافتراضي. تمت مراجعة الأدبيات الاجتماعية النفسية ذات الصلة (والأدب من التخصصات المتجاورة) من أجل إلقاء الضوء على العنف الافتراضي، وعلى الأخص الضرر الناجم عن هذا السلوك. تشير الأدلة التي تمت مراجعتها إلى أن المستخدمين يواجهون خطر إيذاء أنفسهم إذا قاموا بتفعيل دور شخصية عدوانية، لأنهم من المحتمل أن يصبحوا أكثر عدوانية (وبالتالي يدعمون حالات اختلال وظيفي اجتماعي وخصائص شخصية). من هذا المنظور، يمكن اعتبار العنف الافتراضي سلوكًا إشكاليًا أخلاقياً، واستنتجت من خلال الإجابة على تساؤلها الرئيسي (هل العنف الظاهري سلوك إشكالي أخلاقيا؟) يبدو أن العنف الافتراضي هو سلوك ذو صلة أخلاقية. العنف الافتراضي يتميز بنوايا وآثار إشكالية تستحق تقييمها أخلاقياً وتقييمها. في ضوء الأدبيات التي يتم استعراضها في هذا الفصل، يمكن للمرء أن يستنتج أن العنف الافتراضي هو في الواقع سلوك إشكالي أخلاقيا. كما تم إجراء ملاحظتين هامتين. أولاً، تم فحص النتائج الإشكالية للعنف الظاهري في الماضي في المقام الأول في سياق البيئات المرحة مثل ألعاب الفيديو. لا يعرف الكثير حتى الآن إذا كانت التأثيرات العدوانية الملحوظة تنطبق على بيئات افتراضية أخرى أيضًا، ثانياً حدد البحث العنف الافتراضي على أنه ضرر ضد العوامل الاجتماعية المتصورة.

وذكرت **دراسة قويدر (٢٠١١)** والتي جاءت بعنوان "اثر الالعاب الالكترونية على السلوكيات لدى الأطفال" وتم تناولها من ناحية تأثير السلبي لهاته الالعاب على سلوك الطفل ودفعه على العدوان والسلوك غير السوي بالمدارس الجزائرية، وكانت هذه الدارسة مطبقة بصورة

تحليلية ووصفية على عينة مكونة من٢٠٠ مفردة من الأطفال الجزائريين الذين يتراوح سنهم ما بين٧٠و ١٢عاما والذين يمارسون الألعاب الإلكترونية ويقطنون بالجزائر العاصمة، تم اختيارهم من مدارس في الاحياء الراقية والمتوسطة والشعبية، وقد تم الوصول من خلال هذه الدارسة إلى استنتاجات تمثلت أن الالعاب الالكترونية في مقدمة النشاطات الترفيهية التي يحبها اطفال المدارس ويميلون لشراءاها واقتناءها، فهم يتمتعون بقدر كبير من الحرية في شراء وممارسة هذه الألعاب دون مراقبة وتوجيه وارشاد في ذلك، وكل هذا بفعل عناصر الابهار والخصائص الشكلية والتقنية الحديثة التي تتمتع بها الالعاب الالكترونية والتي تجذب انتباه الاطفال وتجعلهم يقبلون عليها بشكل كبير وملفت للأنظار ،وان ممارسة هذه الألعاب الإلكترونية غير مراقب وعلى حساب دراستهم مما يسبب تأثير على التحصيل الدراسي لهم، أما من ناحية نوعية الالعاب فأكدتا لدارسة أن اغلبيه الأطفال يفضلون الألعاب العنيفة ،وهذا ما يجعلهم عرضة للسلوكيات العدوانية نظرا لممارستهم المتكررة لهذا النوع من الألعاب وان كل الالعاب الالكترونية تجعل الطفل يميل إلى العزلة الاجتماعية والانطواء على نفسه مما يؤثر سلبا على نموه الفكري والشخصي والاجتماعي.

أما **دراسة كاميرون (Cameron Boyd , 2009)** بعنوان "ما مدي افتراضية العنف الافتراضي ضد النساء؟" فاهتمت بنوعين من العنف "الافتراضي". الأول، الذي يمكن تسميته بعنف "لعبة فيديو"، يحدث في ألعاب اللاعب الواحد مثل (Grand Theft Auto) حيث يتفاعل اللاعب فقط مع الأشياء التي ينشئها الحاسوب. في المقابل، تتضمن "البيئات الافتراضية" مثل (Second Life) تفاعل اللاعبين مع مستخدمين آخرين، وعادة ما يتم تمثيلهم بيانياً بواسطة الصور الرمزية. يثير السياقان المختلفان مخاوف وقلق مختلفين فيما يتعلق بمسائل العنف بشكل عام، والعنف الجنسي ضد المرأة بشكل خاص. النوع الأول (عنف لعبة فيديو) يطرح أسئلة حول التأثيرات على اللاعب وعلى المجتمع: سوف يؤدي العنف الافتراضي إلى عنف "فعلي". هل يزيل تأثير المشغل على العنف. هل ينتج عنه (أو يعكس) زيادة معممة في العداء الجنسي تجاه النساء؟ في البيئات الافتراضية، يكون القلق مع التأثير على الضحية؛ هل هو مسيء أو ضار عندما يتم الاعتداء على الصورة الرمزية؟

وكشفت **دراسة الحشاش (٢٠٠٨)** بعنوان "أثر ممارسة بعض الألعاب الالكترونية في السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بدولة الكويت"، وتتمحور إشكالية هذه الدارسة حول اثر ممارسة بعض الالعاب الالكترونية في السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بدولة الكويت ١، وركزت الدارسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بدولة الكويت تعزى لأثر ممارسة بعض الالعاب الالكترونية، وقد واعتمدت هذه الدارسة على المدارس على اختيار فرضيتها التي تمحورت حول تأثير ألعاب الفيديو والكمبيوتر على السلوك لطلاب المدارس بالكويت، واعتمدت عينة بين ٦٠٠ إلى ٦٥٠ طالب، عن طريق استمارات تضمنت أسئلة تأكد من تحليلها عن ممارسة الالعاب وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والسلوك داخل المدارس ،وفي ضوء هذه النتيجة قدمت الدارسة مجموعة من التوصيات من ابرزها نشر الوعي لدى أولياء أمور الطلبة بخطورة ممارسة أبنائهم للألعاب الالكترونية التي تقدم نماذج للسلوك العدواني وبيان اثرها على سلوك أبنائهم.

بينما تناولت **دراسة الرميان (٢٠٠٧)** العلاقة بين السلوك العدواني وبين ممارسة لعبة البلاي ستيشن، وكان الهدف من البحث معرفة مدي انتشار لعبة Grand Theft Auto عند طلاب الصف الرابع وطلاب الخامس، والصف السادس . ومعرفة العلاقة بين ممارسة اللعبة وبين السلوك العدواني.

وأشارت **دراسة كلا من ويبر وآخرون ،(Weber, et al, 2006)** والتي بعنوان " هل لعب ألعاب الفيديو العنيفة يثير العدوان؟" حيث هدفت هذه الدراسة إلى تعزيز النقاش حول التأثيرات الإعلامية المتعلقة بألعاب الفيديو العنيفة. كشفت المراجعات التحليلية التلوية ارتباطًا صغيرًا لكن ملحوظًا بين لعب ألعاب الفيديو العنيفة وردود الفعل العدوانية. ومع ذلك، فإن الأدلة على الارتباطات السببية لا تزال نادرة. في حدث يخص رواية تم عمل دراسة التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفية ذات الصلة بالأحداث، لوحظ أن ١٣ من المشاركين في الأبحاث الذكور يلعبون لعبة فيديو عنيفة من الجيل الأخير تم تسجيل لعبة كل مشارك وتحليل المحتوى على

أساس كل إطار على حدة. تم ترميز الأنشطة على الشاشة إما "سلبية / ميتة، دون تفاعلات"؛ "نشط / آمن، لا يوجد خطر وشيك / لا تفاعلات عنيفة"؛ "الخطر النشط / المحتمل يحدث، والتفاعلات العنيفة المتوقعة"؛ "نشطة / تحت الهجوم، وبعض التفاعلات العنيفة". وتوصلت هذه الدراسة الى أن هناك علاقة صغيرة، ولكنها ملحوظة بين لعب ألعاب الفيديو العنيفة وردود الفعل العدوانية ($r \approx 0.26$) على الرغم من أن متوسط التأثير يبدو صغيرا إلى حد ما فمن المهم النظر إلى الجرعة المذكورة أعلاه لعامل الخطر المحتمل "لعب ألعاب الفيديو". وقد أثبت أن حتى التأثيرات الصغيرة يمكن أن تؤدي إلى تكاليف أو أضرار اجتماعية عالية في ظل ظروف التعرض العالية لها. واوصت بضروري إجراء المزيد من الأبحاث لفهم الآليات الخاصة بكيفية تأثير ألعاب الفيديو العنيفة على البشر بشكل أفضل.

التعقيب على الدارسات السابقة

بعد الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي تمكنت الباحثة من الوصول إليها ومقارنتها مع الدراسة الحالية تلاحظ الباحثة أن أقرب الدراسات للدراسة الحالية هي دراسة رحماني، ورقلة (٢٠١٨)، ودراسة الرميان (٢٠٠٧)، ودراسة (Cameron Boyd ,٢٠٠٩) والتي قامت بناء أداة سيكو مترية تقيس درجة ممارسة العنف الافتراضي وتأثيره علي بعض أبعاد الشخصية والسلوك العدواني. أما الدراسات السابقة الأخرى فكانت أهدافها مختلفة نوعا ما عن الدراسة الحالية حيث هدفت تلك الدراسات إلى الكشف عن علاقة ممارسة الألعاب في الواقع الافتراضي بالسلوك العدواني أو معرفة واقع الواقع الافتراضي وماهيته.

أما من حيث اختيار العينة فقد كانت أقرب الدراسات للدراسة الحالية في نوع العينة هي دراسة الصوالحة وآخرون (٢٠١٤) حيث تكونت العينة من أولياء الأمور واهتمت الدراسة الحالية بقياس وجهة نظر الأمهات ومن هنا كان وجه التشابه بين الدراستين في اختيار العينة.

ومن حيث النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة لاحظت الباحثة أن جميع الدراسات أظهرت وجود علاقة بين ممارسة الألعاب العنيفة والسلوك العدواني والاجتماعي، مثل دراسة (الحشاش، ٢٠٠٨)، ودراسة قويدر (٢٠١١)، وودراسة كلا من،(Weber, et al ,٢٠٠٦). وأكدت بعض الدراسات على تسبب الألعاب الافتراضية في شعور الطفل بالعزلة والوحدة مما

يؤثر على نموه الاجتماعي ومنها دراسة قويدر (٢٠١١). وسيتم ربط نتائج البحث الحالي بالدراسات السابقة .

منهـــج البحـــث وإجـــراءاتهـــا:

منهـــــج البحـــــث:

استخدمت الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي (المسحي الميداني) الذي يعد من المناهج العلمية المنظمة لوصف الظاهرة، وذلك عن طريق جمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها واخضاعها للدراسة الدقيقة.

مجتمـــع البحـــــث:

تكون مجتمع البحث من جميع أمهات طلاب المرحلة المتوسطة بجدة.

عينـــة البحـــــث:

تكونت عينة البحث من عينة مسحية، من (١٢٠) ام اختيروا بطريقة عشوائية؛ أي الامهات اللواتي لديهن أبناء لديهم أجهزة الكترونية ويمارسون العاب العنف الافتراضي في المرحلة المتوسطة تتراوح أعمارهم بين (١٢-١٤) سنة.

أدوات البحـــــث:

استخدمت الباحثة الأداء التالية: استبيان (درجة ممارسة العنف الافتراضي وتأثيره على بعض الجوانب الشخصية والسلوك العدواني) من إعداد الباحثة.

تـــوصيـــف أداء البحـــــث:

قامت الباحثة ببناء استبيان بصورته المبدئية ملحق (رقم ٢) لإيجاد درجة ممارسة العاب العنف الافتراضي وتأثيرها على بعض أبعاد الشخصية والسلوك العدواني لدي تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر الامهات. وقد تم بناء الأداء بحيث يتضمن أربعة ابعاد وهي: السلوكي العدواني، والبعد الانفعالي، والبعد الفكري، البعد الاجتماعي (ملحق رقم٢) وحدد كل بعد بالاستعانة بدراسات السابقة والمقالات التي بحثت في هذا الموضوع. مثل دراسة (همال،

٢٠١٢)، ودراسة (الصوالحة، ٢٠١٦)، ودراسة (الحيلة، ٢٠١٦)، ودراسة حكيم، وعبدالقادر، ٢٠١٥) ودراسة (سومية، ٢٠١٨).

ومن أجل التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة البحث الحالية (استبيان درجة ممارسة العنف الافتراضي وتأثيره على بعض ابعاد الشخصية والسلوك العدواني لدي تلاميذ المرحلة المتوسطة)، تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة قوامها (٤٠) أم لتلاميذ المرحلة المتوسطة بمدرسة دار المعرفة الاهلية بجدة.

أ) مكونات الاستبانة:

تكونت الاستبانة من أربعة أبعاد وهي على النحو التالي:

١- **البُعد الاول:** السلوك العدواني: ويقصد به الدرجة التي يحصل عليها في تأثير العنف الافتراضي على ظهور السلوك العدواني.

٢- **البُعد الثاني:** الانفعالي: ويقصد به الدرجة التي يحصل عليها في تأثير العنف الافتراضي على البعد الانفعالي.

٣- **البُعد الثالث:** الفكري: ويقصد به الدرجة التي يحصل عليها في تأثير العنف الافتراضي على البعد الفكري.

٤- **البُعد الرابع:** الاجتماعي: ويقصد به الدرجة التي يحصل عليها في تأثير العنف الافتراضي على البعد الاجتماعي.

ب) تصحيح الاستبيان:

تكون الاستبيان في صورته النهائية من (٤٠) عبارة، ملحق (رقم٣)، من أربعة ابعاد مختلفة بعض ابعاد الشخصية كما هو موضح بالجدول (١).

جدول رقم (١) الأبعاد وعدد الفقرات المنتمية إليه

البُعد	عدد فقراته	ارقام العبارات
السلوك العدواني	١٢	١٢،١،٢،٣،٤،٥،٦،٧،٨،٩،١٠،١١
السلوك الانفعالي	١١	١٨،١٩،١٣،١٤،١٥،١٦،١٧،٢٠،٢١،٢٣،٢٤
السلوك الفكري	٩	٢٥،٢٦،٢٧،٢٨،٢٩،٣٠،٣١،٣٢،٣٣
السلوك الاجتماعي	٨	٣٤،٣٥،٣٦،٣٧،٣٨،٣٩،٤٠

وتم تقدير الدرجات بحيث تم إعطاء المفحوص صفر إذا كانت استجابته (ابداً)، ودرجة إذا كانت استجابته (نادراً)، درجتين إذا كانت استجابته (أحياناً)، وثلاثة درجات إذا كانت استجابته (دائماً)، بحيث تمثل الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على الاستبيان درجة ممارسة العنف الافتراضي وتأثيره على السلوك العدواني، وتتراوح درجات الاستبيان بين (صفر– ١٢٠) درجة.

وتم تحديد الدرجة الوسطى من المقياس الرباعي لدرجة ممارسة العنف الافتراضي والتي تساوي (٢) كدرجة قطع لكل عبارة من عبارات الاستبيان، وبالتالي تكون درجة اقطع لكل بعد من أبعاد الاستبيان وللدرجة الكلية له على النحو التالي:

جدول رقم (٢) درجة القطع لأبعاد استبيان درجة ممارسة العنف الافتراضي وتأثيره على أبعاد الشخصية والسلوك العدواني

الأبعاد	عدد العبارات	الدرجة الوسطي في المقياس	درجة القطع
الأول	١٢	٢	٢٤
الثاني	١١	٢	٢٢
الثالث	٩	٢	١٨
الرابع	٨	٢	١٦

صـــدق الأداة وثبـــاتهـــا :

الصدق من الخصائص المهمة في الحكم على صلاحية المقياس ومن أكثر الصفات التي يجيب أن يتصف بها، وهو يعني جودة الاستبيان بوصفه أداة لقياس ما وضع لقياسه والسمة المراد قياسها ويتضمن صدق الاستبيان ما يلي:

أ) صـــدق المحكمـــين:

بعد الانتهاء من إعدادا أداة البحث في صورته الأولية، والتي بلغت (٣٦) عبارة لأربعة أبعاد رئيسية لاستبيان درجة ممارسة العنف الافتراضي وتأثيره على أبعاد الشخصية والسلوك العدواني، تم عرضة في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من السادة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القري بمكة المكرمة، وبلغ عدد المحكمين (١٠) محكماً، ملحق (رقم ١). ذلك للتأكد من درجة مناسبة العبارات، ووضوحها، وانتمائها لما تقيسه، وسلامة الصياغة اللغوية، وكذلك النظر في درجات التصحيح ومدى ملاءمتها.

وبناء على آراء المحكمين حول مدى مناسبة الاستبيان لأهداف البحث، ووفقاً لتوجيهاتهم ومقترحاتهم تم إجراء بعض التعديلات، حيث حذف عبارتين لم تحظ بنسبة اتفاق ٧٠% من المحكمين بسبب عدم توافقها مع البعد المحدد، وإعادة صياغة عدة عبارات لعدم وضوحها، ونقل عبارة من البعد السلوكي العدواني الي الفكري

جدول رقم (٣) صدق المحكمين لاستبانة بحث

(العنف الافتراضي وعلاقته بالسلوك العدواني من وجهة نظر الامهات لطلاب المرحلة المتوسطة بمدينة جدة)

البُعد الأول		البُعد الثاني		البُعد الثالث		البُعد الرابع	
رقم الفقرة	نسبة اتفاق المحكمين	رقم الفقرة	نسبة اتفاق المحكمين	رقم الفقرة	نسبة اتفاق المحكمين	رقم الفقرة	نسبة اتفاق المحكمين
1	%100	1	%100	1	%100	1	%100
2	%100	2	%100	2	%90	2	%100
3	%100	3	%100	3	%100	3	%100
4	%100	4	%100	4	%100	4	%100
5	%100	5	%100	5	%100	5	%100
6	%100	6	%100	6	%90	6	%100
7	%100	7	%90	7	%70	7	%50
8	%100	8	%100	8	%70	8	%90
9	%100			9	%90		
10	%90						
11	%80						

ب) صدق الاتساق الداخلي:

بعد تعديل عبارات الاستبيان وما أكده صدق المحكين قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية بمدرسة دار المعرفة الأهلية قسم المرحلة المتوسطة بمدينة جدة من ٢٠١٨/١١/١٠ إلى غاية ٢٠١٨/١٢/٢٤، حيث تم خلالها تطبيق أداءه الدارسة على عينة قوامها (٤٠) أم لتلاميذ المرحلة المتوسطة للعام الدراسي ٢٠١٨- ٢٠١٩م. للتأكد من صدق الاتساق الداخلي بطريقة إحصائية، وسوف يتم احتساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه العبارة.

إجـــــراءات البحـــــث:

قامت الباحثة باتباع الخطوات الإجرائية التالية:

١- بناء استبيان درجة ممارسة العنف الافتراضي وتأثيره على السلوك العدواني وسيتم التأكد من خصائصه السيكومترية.

٢- تحكيم الاستبيان من مجموعة من المحكمين.

٣- تطبيق الأداة على عينة قوامها (٤٠) والدة لتلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينه جدة للعام الدراسي ٢٠١٨- ٢٠١٩م. من ٢٠١٨/١١/١٠ إلى غاية ٢٠١٨/١٢/٢٤، للتأكد من صدق الاتساق الداخلي بطريقة إحصائية.

الأســـاليـب الإحصـــائيـــة :

للتحقق من فروض البحث تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١- حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث

٢- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة تجانس عينة البحث

٣- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة

نتـــائـــج الـــدراســـة:

تحليـــل النتـــائـــج:

للتعرف على درجة ممارسة العنف الافتراضي ومدى تأثيره على أبعاد الشخصية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، فقد تم الإجابة على تساؤلات البحث من خلال استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية تتمثل في التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل ارتباط بيرسون، وكذلك معامل كوهين لمعرفة حجم الأثر، كما كان مفتاح الاستجابة لتحديد درجة الممارسة كما في التالي:

جـــدول (٤)

المتوسط	من ٤ إلى ≤ ٣,٢٥	٣,٢٤إلى ≤ ٢,٥	من ٢,٤٩ إلى ≤ ١,٧٥	من ١,٧٤ إلى ١
درجة الممارسة	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً

وقد تمت الاستجابة على التساؤلات البحثية كما يلي:

السؤال الأول:

ما درجة ممارسة العنف الافتراضي وتأثيره على البعد الفكري لدى التلاميذ من وجهة نظر الأمهات؟

جدول رقم (٥) يوضح درجة ممارسة العنف الافتراضي في البعد الفكري

م	العبارات	دائماً		أحياناً		نادراً		أبداً		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪			
1	[يرفض النوم مبكراً]	٢٦	٢٥,٠	٤٢	٤٠,٤	١٧	١٦,٣	١٩	١٨,٣	٢,٧٢	١,٠٣٨	أحياناً
2	[يصرخ بحماس اثناء ممارسة العاب العنف الافتراضي]	٢٨	٢٦,٩	٣٥	٣٣,٧	٢٢	٢١,٢	١٩	١٨,٣	٢,٦٩	١,٠٦٢	أحياناً
3	[يتكاسل في أداء واجباته المدرسية]	١٥	١٤,٤	٣٧	٣٥,٦	٣٤	٣٢,٧	١٨	١٧,٣	٢,٤٧	٠,٩٤٥	نادراً
4	[يغضب بشدة أثناء ممارسة العنف الافتراضي]	٢١	٢٠,٢	٢٩	٢٧,٩	٢٥	٢٤,٠	٢٩	٢٧,٩	٢,٤٠	١,١٠٢	نادراً
5	[يبدوا عليه سلوك العناد]	١١	١٠,٧	٣٩	٣٧,٩	٣١	٣٠,١	٢٢	٢١,٤	٢,٣٨	٠,٩٤١	نادراً
6	[يظهر عليه الانفعال اثناء ممارسة العاب العنف الافتراضي]	١٨	١٧,٣	٢٩	٢٧,٩	٢٩	٢٧,٩	٢٨	٢٦,٩	٢,٣٦	١,٠٦٠	نادراً
7	[يشاهد ويمارس العاب العنف الافتراضي بشغف]	٢١	٢٠,٢	٢٧	٢٦,٠	٢١	٢٠,٢	٣٥	٣٣,٧	٢,٣٣	١,١٤٤	نادراً
8	[يتأثر بنماذج وقدوات غير جيدة]	١٠	٩,٦	٣١	٢٩,٨	٣٠	٢٨,٨	٣٣	٣١,٧	٢,١٧	٠,٩٩٠	نادراً
9	[يمارس العاب العنف الافتراضي مع من يكبره في السن]	١١	١٠,٦	٣٠	٢٨,٨	٢٧	٢٦,٠	٣٦	٣٤,٦	٢,١٥	١,٠٢٢	نادراً
10	[يظهر عليه اضطرابات في النوم]	١٢	١١,٥	٢٢	٢١,٢	٣٢	٣٠,٨	٣٨	٣٦,٥	٢,٠٨	١,٠٢١	نادراً
11	[يواجه نوبة غضب اثناء ممارسة العنف الافتراضي]	٦	٥,٨	٢٧	٢٦,٠	٢٨	٢٦,٩	٤٣	٤١,٣	١,٩٦	٠,٩٥٥	نادراً
12	[يبدي أفكار مبتكرة للرد على الاساءة]	٣	٢,٩	٢٣	٢٢,١	٣٦	٣٤,٦	٤٢	٤٠,٤	١,٨٧	٠,٨٥٥	نادراً
13	[يحتاج الي استشارة صحية للحد من توتره وانفعاله]	٥	٤,٨	١٩	١٨,٣	٣٦	٣٤,٦	٤٤	٤٢,٣	١,٨٦	٠,٨٨٦	نادراً

يتضح من خلال الجدول (٥) ان درجة ممارسة العنف الافتراضي للعبارات المتعلقة بالبعد الفكري انحصرت بين المتوسطين الحسابيين (٢,٧٢، ١,٨٦)، وكان اعلى العبارات تمارس بدرجة (احياناً) هي عبارة [يرفض النوم مبكراً] بمتوسط حسابي (٢,٧٢) وانحراف معياري (١,٠٣٨)، تليها عبارة [يصرخ بحماس اثناء ممارسة العاب العنف الافتراضي] بمتوسط حسابي (٢,٦٩) وانحراف معياري (١,٠٦٢)، في حين باقي عبارات هذا البعد الفكري كانت تمارس بدرجة (نادراً) .

وبدراسة حجم الأثر للبعد الفكري في ممارسات العنف الافتراضي من خلال معامل (كوهين) اتضح أن قيمته بلغت (٠,٣٧) وهي قيمة تصنف بأن التأثير يحدث بدرجة متوسطة.

السـؤال الثـانـي:

ما درجة ممارسة العنف الافتراضي وتأثيره على البعد الانفعالي لدى التلاميذ من وجهة نظر الأمهات؟

جدول رقم (٦) يوضح درجة ممارسة العنف الافتراضي في البعد الانفعالي

الترتيب	العبارات	دائماً		أحياناً		نادراً		أبداً		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪			
١	[يحرص على توفر خدمة الانترنت في أماكن ذهابه]	٤٥	٤٣,٣	٢٤	٢٣,١	٢٢	٢١,٢	١٣	١٢,٥	٢,٩٧	١,٠٧٤	أحياناً
٢	[ينسي ما يطلب منه فعله]	٢٠	١٩,٢	٤٦	٤٤,٢	٢٨	٢٦,٩	١٠	٩,٦	٢,٧٣	٠,٨٨٤	أحياناً
٣	[يسهى عن اداء الصلاة في أوقاتها]	٢٦	٢٥,٠	٣٨	٣٦,٥	٢٤	٢٣,١	١٦	١٥,٤	٢,٧١	١,٠١١	أحياناً
٤	[يراوغ للوصول الي ما يريده]	١٧	١٦,٣	٣٤	٣٢,٧	٢٣	٢٢,١	٣٠	٢٨,٨	٢,٣٧	١,٠٧١	نادراً
٥	[تتمي هذه الالعاب أسلوب المراوغة لديهم]	١٥	١٤,٤	٣٣	٣١,٧	٢٨	٢٦,٩	٢٨	٢٦,٩	٢,٣٤	١,٠٣٠	نادراً
٦	[يحرص على تحديث العاب العنف الافتراضي]	٢٢	٢١,٢	٢٥	٢٤,٠	٢٠	١٩,٢	٣٧	٣٥,٦	٢,٣١	١,١٦٦	نادراً
٧	[يشاهد صور مخلة للآداب في العاب العنف ٢١فتراضي]	٥	٤,٨	١٩	١٨,٣	٣٢	٣٠,٨	٤٨	٤٦,٢	١,٨٢	٠,٩٠١	نادراً

يتضح من خلال الجدول (٦) ان درجة ممارسة العنف الافتراضي للعبارات المتعلقة بالبعد الانفعالي انحصرت بين المتوسطين الحسابيين (٢,٩٧، ١,٨٢)، وكان اعلى العبارات تمارس بدرجة (احياناً) هي عبارة [يحرص على توفر خدمة الانترنت في أماكن ذهابه] بمتوسط حسابي (٢,٩٧) وانحراف معياري (١,٠٧٤)، تليها عبارة [ينسي ما يطلب منه فعله] بمتوسط حسابي (٢,٧٣) وانحراف معياري (٠,٨٨٤)، تم عبارة [يسهى عن اداء الصلاة في أوقاتها] بمتوسط حسابي (٢,٧١) وانحراف معياري (١,٠١١) في حين باقي عبارات هذا البعد الانفعالي كانت تمارس بدرجة (نادراً).

وبدراسة حجم الأثر للبعد الانفعالي في ممارسات العنف الافتراضي من خلال معامل (كوهين) اتضح أن قيمته بلغت (٠,٣١) وهي قيمة تصنف بأن التأثير يحدث بدرجة متوسطة.

السـؤال الثـالـث:

ما درجة ممارسة العنف الافتراضي وتأثيره على البعد الاجتماعي لدى التلاميذ من وجهة نظر الأمهات؟

جدول رقم (٧) يوضح درجة ممارسة العنف الافتراضي في البعد الاجتماعي

م	العبارات	دائماً		أحياناً		نادراً		أبداً		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪			
١	[يفتقر الاحساس بالوقت أثناء ممارسة هذه الالعاب]	٢٢	٢١,٢	١٤	١٣,٥	٣١	٢٩,٨	٣٦	٣٤,٦	٢,٧٩	١,١٤٣	أحياناً
٢	[يرفض الخروج مع العائلة]	٢٣	٢٢,١	٢٢	٢١,٢	٢٨	٢٦,٩	٣١	٢٩,٨	٢,٦٤	١,١٣١	أحياناً
٣	[يهمل الاوامر الموجه إليه]	١٥	١٤,٤	٢٦	٢٥,٠	٥١	٤٩,٠	١١	١٠,٦	٢,٥٦	٠,٨٧١	أحياناً
٤	[يفضل الجلوس في البيت عن الذهاب إلى الاماكن الترفيهية]	٢٢	٢١,٢	٢٨	٢٦,٩	٢٩	٢٧,٩	٢٥	٢٤,٠	٢,٥٥	١,٠٧٨	أحياناً
٥	[يبتعد عن ممارسة الانشطة الرياضية]	٢١	٢٠,٢	٣٣	٣١,٧	٣١	٢٩,٨	١٨	١٧,٣	٢,٤٥	١,٠٠٧	نادراً
٦	[يقلل من التواصل مع الاخرين]	٢٥	٢٤,٠	٢٤	٢٣,١	٣٧	٣٥,٦	١٧	١٦,٣	٢,٤٥	١,٠٣٦	نادراً
٧	[يرغب بزيارة زملائه الممارسين لألعاب العنف الافتراضي]	٣٣	٣١,٧	١٨	١٧,٣	٣١	٢٩,٨	٢١	٢٠,٢	٢,٣٩	١,١٤٠	نادراً
٨	[يرغب ان أشاركه في العاب العنف الافتراضي]	٣٤	٣٢,٧	٢٦	٢٥,٠	٣٤	٣٢,٧	٩	٨,٧	٢,١٧	٠,٩٩٤	نادراً

يتضح من خلال الجدول (٧) ان درجة ممارسة العنف الافتراضي للعبارات المتعلقة بالبعد الاجتماعي انحصرت بين المتوسطين الحسابيين (٢,٧٩، ٢,١٧)، وكان اعلى العبارات تمارس بدرجة (احياناً) هي عبارة [يفتقر الاحساس بالوقت أثناء ممارسة هذه الالعاب] بمتوسط حسابي (٢,٧٩) وانحراف معياري (١,١٤٣)، تليها عبارة [يرفض الخروج مع العائلة] بمتوسط حسابي (٢,٦٤) وانحراف معياري (١,١٣١)، تم عبارة [يهمل الاوامر الموجه إليه] بمتوسط حسابي (٢,٥٦) وانحراف معياري (٠,٨٧) تم عبارة [يفضل الجلوس في البيت عن الذهاب إلى الاماكن الترفيهية] بمتوسط حسابي (٢,٥٥) وانحراف معياري (١,٠٧٨) في حين باقي عبارات هذا البعد الاجتماعي كانت تمارس بدرجة (نادراً) .

وبدراسة حجم الأثر للبعد الاجتماعي في ممارسات العنف الافتراضي من خلال معامل (كوهين (cohen's d) اتضح أن قيمته بلغت (٠,٤٢) وهي قيمة تصنف بأن التأثير يحدث بدرجة متوسطة .

وبهذا فإن ابعاد الشخصية ومدى التأثير على ممارسة العنف الافتراضي كان البعد الاجتماعي الأعلى تأثير (٠,٤٢) يليه البعد السلوكي (٠,٤١٥)، تم البعد الفكري (٠,٣٧) ثم البعد الانفعالي (٠,٣١).

الســـؤال الـــرابـــع:

هل توجد علاقة ارتباطية بين ممارسة العنف الافتراضي والسلوك العدواني لدى التلاميذ من وجهة نظر الأمهات؟

للإجابة على هذا التساؤل تم حساب معامل الارتباط لبيرسون كما يتضح في الجداول التالية:

جدول رقم (٨) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات ومجموع البعد السلوكي وكذلك المجموع الكلي

العبارات	البعد السلوكي	المجموع الكلي
[يتمرد على الانظمة المنزلية]	.651**	.421*
[يستهزأ بأخوته]	.517**	.282
[تعامله بفظاظة مع اخوته]	.596**	.381*
[يرفع صوته على إحدى والديه]	.695**	.424*
[يضرب اخوته]	.799**	.598**
[يتلفظ بعبارات بذيئه]	.741**	.636**
[يرغب في الحصول على ممتلكات الاخرين]	.645**	.426*
[يغضب على ابسط الأمور]	.601**	.702**
[يكسر ممتلكات الغير عند الغضب]	.763**	.642**
[يقوم بحركات راقصة جديدة]	.592**	.676**
[يمارس حركات عنف جسديه جديده]	.795**	.811**
[يضرب زملائه]	.484**	.388*
البعد السلوكي	1	.820**
المجموع	**.820**	**1**

** وجود دلالة عند مستوى (٠,٠١) ، * وجود دلالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من خلال الجدول رقم (٨) ان العلاقة الارتباطية لبيرسون بين مجموع البعد السلوكي والمجموع الكلي للمقياس بلغت (**820.) وهي علاقة قوية ودالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) في حين كانت كل العبارات والتصرفات السلوكية محصورة بين (**0.48، **0.80) وهي أيضا علاقات تمتد من العلاقات القوية إلى المتوسطة أي ان البعد السلوكي أحد ابعاد الشخصية المؤثر والمرتبط بدرجة عالية وقوية مع العنف الافتراضي، وبالتدقيق في جميع عبارات البعد السلوكي نجد أن العلاقات الارتباطية بين عبارات البعد ومجموعه الكلي للعنف الافتراضي دالة احصائيا عند معظم العبارات عند المستويات المقبولة في العلوم الإنسانية (٠,٠٥، ٠,٠١)، ماعدا [يستهزأ بأخوته] كان ارتباطها ضعيف (٠,٢٨)

العلاقات الارتباطية بين ابعاد الشخصية والعنف الافتراضي

جدول رقم (٩) يوضح مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين السلوك العدواني وابعاد الشخصية والدرجة الكلية لممارسة العنف الافتراضي

السلوكيات	السلوك العدواني	البُعد الانفعالي	البُعد الفكري	البُعد الاجتماعي	العنف الافتراضي
[يتمرد على الأنظمة المنزلية]	.727**	.513**	.476**	.426**	.592**
[يستهزأ بأخوته]	.702**	.422**	.428**	.270**	.500**
[تعامله بفظاظة مع اخوته]	.796**	.536**	.491**	.428**	.621**
[يرفع صوته على إحدى والديه]	.776**	.556**	.507**	.454**	.634**
[يضرب اخوته]	.729**	.479**	.409**	.366**	.546**
[يتلفظ بعبارات بذيئه]	.777**	.618**	.572**	.496**	.683**
[يرغب في الحصول على ممتلكات الاخرين]	.679**	.537**	.309**	.299**	.503**
[يغضب على ابسط الامور]	.706**	.655**	.556**	.530**	.681**
[يكسر ممتلكات الغير عند الغضب]	.680**	.488**	.291**	.274**	.475**
[يقوم بحركات راقصة جديدة]	.621**	.603**	.529**	.468**	.619**
[يمارس حركات عنف جسديه جديده]	.732**	.691**	.502**	.530**	.683**
[يضرب زملائه]	.528**	.441**	.249*	.300**	.420**
السلوك العدواني	1	.777**	.633**	.575**	.826**
البعد الانفعالي	.777**	1	.772**	.750**	.926**
البعد الفكري	.633**	.772**	1	.849**	.916**
البعد الاجتماعي	.575**	.750**	.849**	1	.897**
العنف الافتراضي	.826**	.926**	.916**	.897**	1

** وجود دلالة عند مستوى (٠,٠١)، * وجود دلالة عند مستوى (٠,٠٥)

منـــاقشـــة النتـــائـــج:

أفاد استطلاع رأي الآباء انهم لايدركون حجم المخاطر التي يتعرض لها أبنائهم أثناء ممارسة الألعاب الافتراضية العنيفة دون رقابة منهم. فألعاب العنف ومحكاة تلك الألعاب تشكل شخصيات الجيل الحالي وهذا الجيل قد يصبح منهم قادة ومسئولين ورجال أمن وأولياء أمور، فماذا نتوقع من مستقبل البشر بعد انتشار ممارسة هذه الألعاب؟ فتوصي الباحثة ضروره مراقبة

محتوي الألعاب الالكترونية؛ التي تحرض علي القتل والعنف واغتصاب منهكات الآخرين والتي تلهي عن التوجه الصحيح والأخلاق الإسلامية القويمة، كما يجب تبصير المراهقين والشباب من مخاطر ادمان تلك الألعاب وأثرها على انفعالاتهم وتكوين شخصياتهم، حيث الانخراط فيها قد يؤثر حتى على مشاركتهم المناسبات الاجتماعية والتواصل الفعال مع أسرهم والأصدقاء، وبالتالي قد يفقد الكثير من الأصدقاء والعلاقات الاجتماعية الحميمة والضرورية للإنسان .

توصيات الدراسة:

١- تثقيف الوالدين لمعرفة دور الألعاب الافتراضية في ظهور تغيرات تنموية اثناء مرحلة المراهقة.

٢- تثقيف الوالدين بتأثير تلك الألعاب؛ وسيطرتها علي تفكير المراهقين.

٣- توعية الأطفال وتشجيعهم علي ممارسة اللالعاب التي تممني التفكير والذكاء في أسلوب حل المشكلات.

٤- العمل علي تنظيم أوقات ممارسة الألعاب علي الايتجاوز الساعة الواحدة في اليوم .

٥- تقيد الوصول لألعاب العنيفة للحد من آثارها على المراهقين.

مقترحات الدراسة:

تقترح الباحثة إجراء دراسات علمية حول موضوعات:

١- الآثار النفسية المترتبة من ممارسة العنف الافتراضي في الواقع الالكتروني.

٢- برنامج ارشادي وسلوكي للحد من مشكلات ادمان الألعاب العنف وممارستها في العالم الافتراضي.

٣- برنامج ارشادي وتثقيفي للآباء حول مخاطر وسلبيات ممارسة العنف الافتراضي.

المـــراجـــــع

المـراجــع العـربيـــة:

ابن منظور، (١٩٩٧)، لسان العرب، ط٦، دار الفكر للطباعة والتوزيع

أبو العينين، علاء (٢٠١٠)، حياة أفضل بلا (بلاستيشين) رسالة الإسلام، دراسة منشوره.

المعدول، فاطمة، (٢٠١٠)، شبابنا والحياة الافتراضية، الثقافة العامة في ظل وسائط الاتصال الحديثة، مجموعة من الباحثين الجزء الثاني، سلسلة كتاب العربي، العدد ٨٢، الطبعة الأولى، مطبعة حكومة الكويت، وزارة الإعلام، الكويت.

أدير، باركر، كاثرين ستينر، تيريزا(٢٠١٦)، أزمة اللا تواصل ووقاية أطفالنا وعلاقتنا الأسرية في العصر الرقمي، الأسرة والجيل الرقمي، دراسة منشوره، قنديل.

بوتريـة، مصـطفى ،(٢٠٠٧)، فعالية اللعب في تعلم التقنيات الأساسية لدى تلاميذ الطور الثالث فئة العمرية (١٢-١٣ سنة) ولاية الجزائر، رسالة ماجستير، معهد التربية البدنية والرياضية، كلية الجزائر.

جراي، بيتر(٢٠١٦)، التعلم باللعب وإطلاق العنان لطاقات الأبناء يجعلهم مبادرين وسعداء وطلابا نجباء، الأسرة والجيل الرقمي، دار النشر قنديل. الطبعة الاولى

الحشـاش، دلال عبـد العزيـز(٢٠٠٨)، اثر ممارسة بعض الألعاب الالكترونية في السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بدولة الكويت، دراسة منشوره.

الخليفة، هند سليمان (٢٠٠٨)، من نظم إدارة التعليم الإلكتروني إلى بيئات التعلم الشخصية، عرض وتحليل ملتقى التعليم الإلكتروني الأول، الرياض، المملكة العربية السعودية

الخليفـة، هنـد سـليمان (٢٠٠٩)، الحياه الافتراضية تساعد على عمليات التعليم والتدريب والتواصل مع الغير، دراسة منشوره، جريدة الرياض.

خليـل، جـواد محمـد الشـيخ، (٢٠٠٦)، السلوك العدواني وعلاقته بتقدير الذات وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الدليمي، عبد الرزاق محمد (٢٠١٢)، وسائل الإعلام والطفل، الطبعة الأولي، دار الميسرة.

الرميان ،(٢٠٠٧)، العلاقة بين السلوك العدواني وبين ممارسة لعبة البلاي ستيشن , دراسة ماجستير بكلية العلوم الاجتماعية، جامعة الرياض، دراسة منشورة.

السعد، نورة (٢٠٠٥)، الخطر في العاب الفيديو للأطفال. جريدة الرياض. العدد ١٣٤٠٦. الثلاثاء ٢٧ محرم ١٤٢٦هـ – ٨ مارس ٢٠٠٥.

الشحروري، مها حسني، (٢٠٠٧)، أثر الألعاب الالكترونية على العمليات المعرفية والذكاء الانفعالي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة في الأردن، رسالة دكتوراة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية الدراسات التربوية العليا، قسم علم النفس التربوي، عمان.

الشربجي، نبيلة عباس، (٢٠٠٦)، علم النفس العام، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

الشربيني، لطفي، (٢٠٠١)، موسوعة شرح المصطلحات النفسية، انجليزي–عربي، ط١، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت . لبنان.

رحماني، نعيمة. دهيمي، زينب (٢٠١٤)، بعنوان " الانترنت (العالم الافتراضي) والعنف الرمزي" . مجلة علم الانسان المجتمعي، الجزائر، العدد : ١١. ص ٣٦٥–٣٧٩: ١٠. ٠٠٠٨٢٧١/١٢٨١٦

سلمان، سناء محمد، (٢٠٠٨)، مشكلة العنف والعدوان لدي الأطفال والشباب، الطبعة الأولي ،عالم الكتب للنشر والتوزيع.

عبادة، أحمد، (٢٠٠١)، مقاييس الشخصية للشباب والراشدين، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.

عبد القادر، شعشوع، (٢٠١٢)، سلم الحاجات والسلوك العدواني عند الجانحين والمستهدفين للجنوح والعاديين: دراسة فرقية علائقية عند الذكور والإناث، دراسة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران، الجزائر.

عبد المجيد، أحمد(٢٠١٢)، التعليم الافتراضي ومستقبل نظم إدارة التعلم الإلكتروني، مجلة التدريب والتقنية، السعودية.

الفسفوس، عدنان أحمد، (٢٠٠٦)، أساليب تعديل السلوك الإنساني، المكتبة الإلكترونية، أطفال الخليج، ط٢.

فضـل المـولى عبـدالله، محمـد(٢٠١٧)، العـوالم الافتراضـية، مقالـة منشـوره، بوابـة تكنولوجيـا التعليم.

الفيروز ابادي، (٢٠٠٤)، القاموس المحيط، دط، بيت الأفكار الدولية.

القلينـــي، ســوزان (٢٠٠٨)، الإعـلام والتيـارات الفكريـة والفنيـة، دراسـة منشـوره، دار الفكـر المعاصر، القاهرة.

ليكوفـان، شـفيق، (٢٠٠٩)، الأثـر السـويو الثقـافي للإنترنـت علـى الطفـل الجزائـري، دراسـة وصـفية تحليليـة علـى عينـة من أطفال العاصـمة، رسـالة ماجستير، قسم علـوم الإعـلام والاتصال، كلية العلوم السياسة والإعلام، جامعة الجزائر، الجزائر.

محمـد فضـل المـولى عبـدالله (٢٠١٦)، أثـر نمـط التفاعـل ضـمن نظـم إدارة بيئـات الـتعلم الافتراضية في إكساب مهارات الجولات التعلمية بالمتاحف الافتراضية لطلاب تكنولوجيا التعليم، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان .

محمد، شريف شعبات إبراهيم (٢٠١٦)، العوالم الافتراضية ثلاثية الابعاد ودورها في التعليم الإلكتروني، دراسة مشوره، مجلة التعليم الإلكتروني.

مركـز الدراسـات الاسـتراتيجية (٢٠١٢)، المعرفـة وشـبكات التواصـل الاجتمـاعي الإلكترونيـة، سلسـلة نحـو مجتمـع المعرفـة، يصـدرها مركـز الدراسـات الاسـتراتيجية، جامعـة الملـك عبدالعزيز، الإصدار التاسع والثلاثون، ١٤٣٣هـ. ٢٠١٢

معمريـة، بشـير ومـاحي، ابـراهيم، (٢٠٠٤)، أبعاد السلوك العدواني ولاقتها بأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد الرابع.

المفتـي، بيرفـان عبـدالله محمـد سـعيد، (٢٠٠٢)، فاعلية برنـامج مقترح بالألعاب التعاونية في تقليل السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة، مجلة التربية الرياضية، المجلد الحادي عشر، العدد الرابع.

منصور، عبد الحميد السيد، (٢٠٠٣)، سلوك الإنسان، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.

نبيل جاد عزمي (٢٠١٤)، بيان التعلم الافتراضية، المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، تحت عنوان بيئات التعلم الافتراضية ومستقبل التعليم في مصر والوطن العربي، بورسعيد، مصر ٢٦-٢٧ مارس، ٢٠١٤م

نمرود، بشير، (٢٠٠٨)، ألعاب الفيديو وأثرها في الحد من ممارسة النشاط البدني الرياضي الجماعي الترفيهي عند المتمدرسين ذكور (١٢-١٥ سنة)- القطاع العام- دراسة حالة على متوسطة البساتين الجديدة ببئر مراد رايس، رسالة ماجستير/ معهد التربية الرياضية والبدنية، قسم نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، الارشاد النفسي، جامعة الجزائر، الجزائر.

نوفل، خالد محمود (٢٠١٠)، الواقع الافتراضي واستخداماتها التعليمية، الطبعة الأولى، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

وجدي محمد بركات، توفيق عبدالمنعم توفيق (٢٠٠٩) الأطفال والعوالم الافتراضية، مؤتمر الطفولة في عالم متغير .

يحيى لال، زكريا (٢٠٠٧)، العنف في عالم متغير، الطبعة الاولى، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية.

المراجع الأجنبية:

Hartmann, Tilo (2011), Is virtual violence a morally problematic behavior, Virtual worlds and criminality.

Hartmann, Tilo (2011), Players experiential and rational processing of virtual violence, In S. Malliet and amp, Vice city virtue.

Kent, Emma (2018), "Fortnight Monopoly is now available for pre-order". Eurogamer.

Paine, Thomas (2009), virtual violence, Protecting children from cyberbullying, London.

René Weber, Ute Ritterfeld, Klaus Mathiak (2006), Does playing violence games induce aggression, Empirical evidence of functional magnetic resonance imaging study, Lawrence Erlbaum associate.