# 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

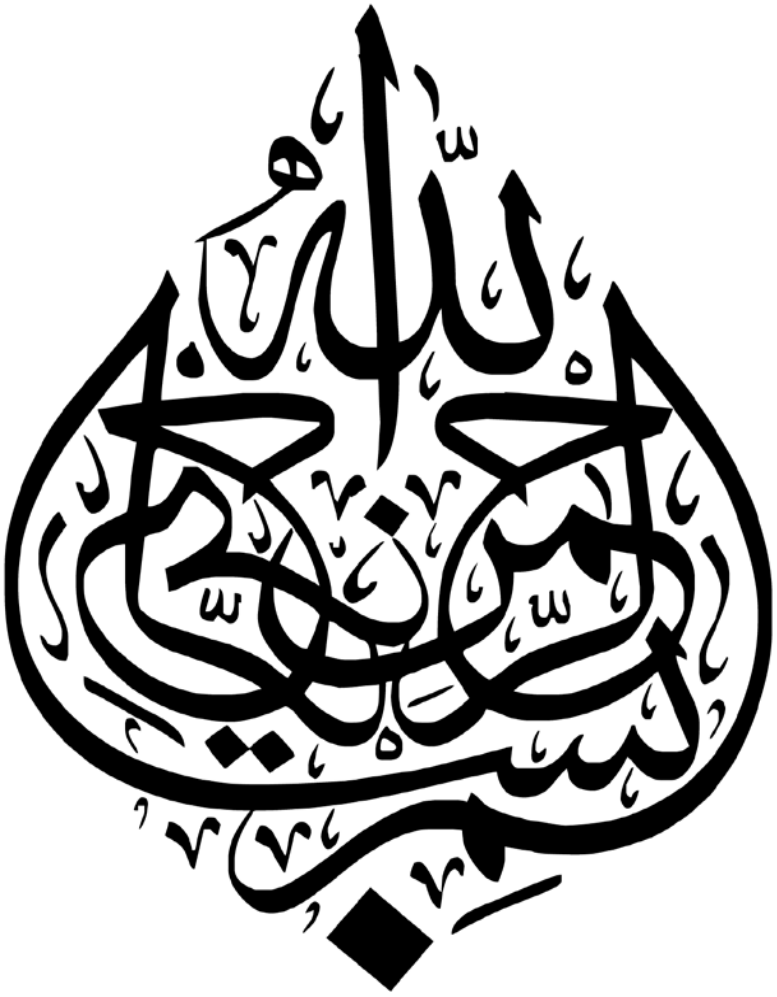
قد حصلت على ٧/٧ في تقييم المجلس الأعلى للجامعات المصرية علي تقييم المجلات العلمية لعام ٢٠٢١

الترقيم الدولي للمجلة

Print: ISSN: 2735- 4490

Online: ISSN: 2735-4504

العدد السادس، (مايو، ٢٠٢١)



# الهيئة الاستشارية (*)


أ.د/ أحمد مهدى مصطفي
جامعة الأزهر – 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/ 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 أم القري – 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/ عاطف بحراوي (جامعة الملك فيصل- السعودية)

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

د / عبدالعزيز حمد العجمي ( وزارة التعليم - سلطنة عمان )

أمين المجلة

د/ هالة أحمد سليمان

(مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي )

مستشار التخطيط

أ/ عبدالله الخليف

وزارة التعليم - السعودية

المستشار الإحصائي

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

د/ حاتم عبأد السلام المغربي

المسئول الإعلامي

أ.د/ رحاب يوسف (جامعة بني سويف- مصر)

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

د / مبارك عباس الشمري ( كلية التربية الاساسية- الكويت)

سكرتير المجلة

أ/ ايمان محمد عبدالنبي

(مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي - مصر)

# 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.

# اللجنة العلمية (*)


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 الجغيمان (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 الخولى ( جامعة بنها - مصر)

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

أ.د/ هند أمبابي (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 الي خبراء العلوم التربوية والنفسية والنوعية و اعضاء 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- أ/ سهام الخالدى (باحث دكتوراة – جامعة الطائف – السعودية)

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

# قواعد النشر

**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: الشروط الفنية

**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***

# المراسلات

- 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 مصر (واتس – محمول): ٠٠٢٠١٢٢١١٦٠١٢٦**

**للتواصل خارج مصر (واتس) ٠٠٩٦٦٥٠٢٨٥٦٣٣٩**

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

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

- للاستفادة من الاولوية للنشر في المجلة، والحصول على اعداد المجلة ، حضور ورش عمل ومؤتمرات مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (SERO)، يرجب رئيس التحرير بانضمام الباحثين لعضوية المؤسسة من خلال زيارة الموقع الالكتروني للمؤسسة ***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 |
| **الأبحـــــــــاث** | |
| المناعـة النفسـية لأمهـات الأطفـال ذوى الاحتياجـات الخاصـة وعلاقتهـا باليقظـة العقليـة لـدى أبنـائهـــن ..... عبدالمحسن مسعد إسماعيل المغازى & عبداللاه محمود عبدالله حماد | ١ – ٣٤ |
| قلـق المسـتقبل وعلاقتـه بجـودة الحيـــاة لـدى عينـة مـن الشبـاب السعـودي في منطقـة مكـــة المكـرمـــة ..... مها عبد القادر محمد بن صديق & فاطمة خليفة السيد | ٣٥ – ٨٢ |
| الإجهاد الأكاديمي والكمالية العصابية وعلاقتهما بالميل للانتحار لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة ..... أبرار إبراهيم الحبيب & أ. د/ فاطمة خليفة السيد | ٨٣ – ١٣٢ |
| مستوى استخدام ممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام في مدينة جدة ..... أحمـــد عمـــر الـــزبيـــدي | ١٣٣ – ١٨٤ |
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المهنية لمعلمات الصم وضعاف السمع ..... غادة بنت منصور البلوي & أ.د/ هيفاء بنت فهد المبيريك | ١٨٥ – ٢٢٨ |
| تفعيل أبعاد المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات في المنظمات "أزمـة كـورونـا أنمـوذجـًا" ..... عبد الله بن محمد بن قطيم الحمادي | ٢٢٩ – ٢٧٠ |
| دور التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي في مواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية ..... د . خالد بن علي بن عثمان النهي ، أد/ بدر العتيبي | ٢٧١-٣٢٩ |

# 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 السادس للمجلة، ليضم بحوث ومقالات علمية لخبراء العلوم التربوية والنفسية والنوعية، وقد تضمن سبع دراسات، تناولت الدراسة الاولي المناعة النفسية لأمهات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وعلاقتها باليقظة العقلية لدى أبنائهن، وركزت الدراسة الثانية علي قلق المستقبل وعلاقته بجودة الحياة لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة، وتناولت الدراسة الثالثة الإجهاد الأكاديمي والكمالية العصابية وعلاقتهما بالميل للانتحار لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، وركزت الدراسة الرابعة على مستوى استخدام ممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام في مدينة جدة، وتناولت الدراسة الخامسة دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المهنية لمعلمات الصم وضعاف السمع، وركزت الدراسة السادسة علي تفعيل أبعاد المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات في المنظمات "أزمة كورونا أنموذجاً". وتناولت الدراسة السابعة دور التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي في مواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية

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 (٦)، مـــايـــو ٢٠٢١، ص ص ٣٥ – ٨٢

# قلق المستقبل وعلاقته بجودة الحياة لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة

إعـــداد

**مها عبد القادر محمد بن صديق**
باحثة ماجستير
قسم علم النفس- كلية الدراسات العليا التربوية
جامعة الملك عبدالعزيز

**أ.د/ فـاطمـة خليـفـة السـيد**
أستـــاذ
قسم علم النفس- كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الملك عبدالعزيز

# قلق المستقبل وعلاقته بجودة الحياة لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة

مها عبد القادر محمد بن صديق(*) & أ.د. فاطمة خليفة السيد(**)

## ملخـــــــص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل وجودة الحياة لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة، والكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين قلق المستقبل وجودة الحياة، والكشف عن الفروق في مستويات قلق المستقبل وجودة الحياة والتي تعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، الحالة الاجتماعية، الحالة الاقتصادية)، بلغ حجم العينة (٣١٣)،(١٢٥) ذكور، و(١٨٨) إناث، تراوحت أعمارهم من ٢٠ إلى ٣٠ سنة بمتوسط حسابي ٢٥,٣سنة، وانحراف معياري ٢,٣١، واستخدمت الباحثتان مقياسين: مقياس قلق المستقبل، إعداد زينب محمود شقير (٢٠٠٥)، مقياس جودة الحياة إعداد هشام إبراهيم عبدالله (٢٠١٠)، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج: وجود مستوى مرتفع لقلق المستقبل، وجود مستوى متوسط لجودة الحياة، وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل وجودة الحياة، وجود فروق في مستوى قلق المستقبل تعزى للحالة الاجتماعية أعزب، وجود فروق في مستوى جودة الحياة تعزى للحالة الاجتماعية متزوج، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات قلق المستقبل وجودة الحياة تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الاقتصادي. وتوصلت الباحثتان إلى بعض التوصيات منها: تفعيل الخدمات النفسية ضمن منظومة الخدمات الارشادية المقدمة للشباب خلال المراحل الانتقالية، وفي عدة أطر مجتمعية، والتأكيد على ضرورة نشر ثقافة التمتع بجودة الحياة، بأبعادها المختلفة، وتحقيق مستويات جيدة من الرفاهية النفسية.

**الكلمات المفتاحية:** قلق المستقبل، جودة الحياة، الشباب السعودي.

(*) باحثة ماجستير - قسم علم النفس - كلية الدراسات العليا التربوية جامعة الملك عبدالعزيز.
(**) أستاذ قسم علم النفس- كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة الملك عبدالعزيز.

# Future anxiety and its relationship with quality of life among a sample of Saudi youth in Makkah region

Maha A. Bin Seddiq (*) & Dr.Fatma Khalifa Elsayed(**)

## Abstract

The present study aimed to identify the level of future anxiety and the quality of life among a sample of Saudi youth in Makkah Al-Mukarramah region, to reveal the nature of the correlation between future anxiety and the quality of life, and to reveal differences in levels of future anxiety and the quality of life that are attributable to demographic variables (gender, marital status, economic status). The sample size was (313): (125) males, and (188) females, whose ages ranged from 20 to 30 years, with an arithmetic mean of 25.3 years, and a standard deviation of 2.31. The researcher used two scales: the scale of future anxiety, prepared by Zainab Mahmoud Shuqair (2005) and the quality-of-life scale prepared by Hisham Ibrahim Abdullah (2010). The study reached a number of findings of which the presence of a high level of future anxiety, the presence of an average level of quality of life, the presence of a statistically significant correlation between future anxiety and quality of life, and the presence of differences in the level of anxiety. Future anxiety attributed to single marital status, the existence of differences in the quality of life attributed to marital status, the absence of statistically significant differences in the mean scores of future anxiety and quality of life attributable to the variables of gender and economic level.

The researcher reached some recommendations, including: activating psychological services within the system of guidance services provided to young people during the transition stages, and in several community frameworks; emphasizing the need to spread the culture of enjoying the quality of life, in its different dimensions; and achieving good levels of psychological well-being.

**Keywords**: Future Anxiety, Quality of Life, Saudi Youth.

(*) Master Researcher Department of Educational Psychology and Counseling-King Abdulaziz Univeristy.
(**) Professor Department of Psychology - Faculty of Arts and Humanities - King Abdulaziz Univeristy.

**مقـــدمـــــة**:

معايشة الانسان لأحداث الحياة المبهمة، تجعله حتماً يصبغها بالطابع البشري والبعد الإنساني الذي يتسم بالانفعالات والمخاوف والقلق، غير أنه يحاول خلال هذه الرحلة التطلع للمستقبل بإيجابية وتفاؤل، لخلق محيط اجتماعي حيوي، والتمتع بحاضر جيد ومستقبل جميل، وحياة في مجملها تتسم بالجودة.

ويعد البحث في مجال جودة الحياة بحثًا يندرج تحت قائمة مجالات البحث في علم النفس الإيجابي، فمع الاهتمام المتزايد بالجوانب الإيجابية في الشخصية، والتي تقع ضمن اهتمامات علم النفس الإيجابي، ظهر متغيّر جودة الحياة واتسع ليشمل الصحة الجسمية، والنفسية، والتوافق، والتفاؤل بالمستقبل، والرضا عن الحياة، والتعليم والدراسة، والحياة الأسرية والاجتماعية، توافقاً مع النظرة الإيجابية للحياة والتي يشملها علم النفس الإيجابي (أبو رأسين، ٢٠١٢).

وقد أصبح مفهوم جودة الحياة في السنوات الأخيرة بؤرة تركز عليها الكثير من البحوث والدراسات (أبو حلاوة، ٢٠١٠). وأصبح العلماء ينظرون إليها بوصفها مفهومًا أوسع من مفهوم الصحة النفسية (Gatab, 2011) .

ويقصد بجودة الحياة قدرة الفرد على تبني أسلوب حياة يستطيع من خلاله إشباع رغباته وحاجاته الأساسية، وأيضاً وجود معنى لحياته التي يعيشها، وإدراكه من خلال جودة الحياة مكانته في المحتوى الثقافي، والنظام القيمي الذي يعيش فيه، وعلاقته بالأهداف والتوقعات والمعايير والاهتمامات، وتتأثر جودة الحياة بشكل كبير بالصحة البدنية، والحالة النفسية، والحالة الاجتماعية، والعلاقة بالمستقبل، ويسعى الانسان لأن يكون هناك معنى لوجوده، ومعنى لحياته التي يعيشها (الكتناني، ٢٠١٩).

وذكرت (الآشي، ٢٠١٨)" أن الفرد يسعى لتحقيق ذاته من خلال إنجاز أعماله، وتحقيق أهدافه بنجاح ورضا، إلى جانب سعيه إلى طلب جودة حياة أفضل"

ومن الأمور التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بجودة الحياة القلق، وقلق المستقبل تحديداً، ويشير قلق المستقبل إلى شعور الفرد بعدم الارتياح نتيجة استغراقه في التفكير تجاه ما يتوقع حدوثه في المستقبل، والنظرة السلبية للحياة، وعدم القدرة على مواجهة الضغوط والأحداث الحياتية،

والشعور بالتوتر والضيق والانزعاج، وكلما زاد هذا التخوف من المستقبل قلت قدرة الفرد على إشباع حاجاته، أما إذا لم تكن لديه مخاوف من المستقبل، فستكون حياته أكثر استقراراً، ويكون أكثر رضا عن نفسه (المشاقبة،٢٠١٥).

ويعرف قلق المستقبل بأنه" جزء من القلق العام، موضوعه توقع المستقبل، مما يدفع صاحبه للارتباك والشعور بالتهديد، وفقدان الطمأنينة النفسية والتشاؤم والفشل في تحقيق الذات وتجسيد الطموحات" (وادة،٢٠٢٠).

ويؤدي قلق المستقبل إلى العديد من التأثيرات السلبية على الفرد، ومنها التشاؤم وانعدام الثقة والانطواء وانخفاض مفهوم الذات، بالإضافة إلى الخوف من المشكلات الاجتماعية وعدم الاطمئنان على مستقبله (المشاقبة،٢٠١٥).

وقد وجد (Zaliski, 1996)، أن الانسان عندما ينظر ويتأمل المستقبل، فإنه يخاف من عدة أشياء يتوقع أن يواجهها في المستقبل، ويرى أيضاً كل أنواع القلق لها بعد زمني قصير ومحدود نسبياً يؤثر فينا لفترة زمنية محدودة، وعلى العكس فإن قلق المستقبل يشير إلى التأثير بعيد المدى (Zaliski, 1996, 174).

تشير نعيسة (١٥٤: ٢٠١٢) بأن مفهوم جودة الحياة متعدد الأبعاد ونسبي ويختلف من شخص لآخر وذلك وفق المعايير التي يعتمدها الأفراد لتقويم الحياة ومطالبها، والتي غالباً ما تتأثر بعوامل كثيرة تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة، كالقدرة على التفكير واتخاذ القرار، والقدرة على التحكم وإدارة الظروف المحيطة، والصحة الجسمية والنفسية، والظروف الاقتصادية والمعتقدات الدينية والقيم الثقافية والحضارية التي يحدد من خلالها الأفراد الأشياء المهمة في تحقيق سعادتهم في الحياة.

كما أن قلق المستقبل شكل من أشكال القلق مثل القلق الاجتماعي وقلق الموت وقلق الانفصال. وكل أنواع القلق المعروفة يكون لها بعد مستقبلي، لكن هذا البعد محدود وقاصر على فترات زمنية محدودة (دقائق أو ساعات)، أما قلق المستقبل فيشير إلى المستقبل المتمثل بفترة زمنية بعيدة. إن المستقبل مكون رئيسي وأساسي لسلوك الإنسان، فالقدرة على بناء أهداف

شخصية بعيدة المدى والعمل على تحقيقها هي صفة هامة للكائنات البشرية، كما أن عدم قدرة الأفراد من الناحية النفسية على إنجاز الخطط بعيدة المدى، يرتبط بالافتقار إلى منظور زمن المستقبل (شقير، عماشة، القرشي، ٢٠١٢).

ومع تسارع وتيرة الحياة، وفي خضم تقلباتها المتعددة يجد الشاب نفسه مرغماً على مواكبتها ومسايرتها، وذلك بأن يعمل لأجل حياة مستقرة، جيدة ومميزة، وقد يكون ذلك الأمل الأكثر سعياً للإنجاز، وقد لا يتحقق له ذلك إلا في ظل ظروف حسنة تسمح له بالوصول لرغد الحياة المرجوّ (بداوي، ٢٠١٥).

## مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

إن محور اهتمام أي مجتمع وهدفه المنشود هو تحسين جودة الحياة لأفراده من خلال تحسين الأوضاع الحالية، والتطلع لمستقبل أفضل وتوفير فرص نمائية على كل المستويات.

ويمكن القول أن جودة الحياة مفهوم يتضمن الإحساس بالسعادة، والرضا عن الحياة، وإشباع الحاجات، وشعور الفرد بالصحة الجسمية والنفسية، والاستمتاع بالظروف المادية، والعلاقات الاجتماعية الإيجابية، وبالتالي تقييم الفرد لحياته على أنها حياة متوازنة بين الشعور الذاتي للفرد بالرضا والسعادة، ومستوى كفاية ورقي الخدمات المقدمة له، والظروف البيئية الاجتماعية الملائمة المحيطة به. (عمر، ٢٠١٩).

وفي ضوء الاهتمام بجودة الحياة بصفة عامة والذي بدأ البحث فيه منذ فترة قريبة، وبالرغم من تناوله لدى كثير من الباحثين في ارتباطه كمفهوم عام بمكوناته الفرعية، أو ارتباطه بمفهوم الذات والصحة النفسية، وعلاقته بالنسق القيمي لدى الأفراد، أجريت كذلك الدراسات من أجل تحسين معنى الحياة وجودة الحياة لدى عينات مختلفة من المرضى، أو ذوي صعوبات التعلم أو المسنين وغيرهم من الفئات (خميس، ٢٠١٠).

وتعد فئة الشباب من الفئات المستهدفة للوقوع في العديد من الاضطرابات النفسية نتيجة التغيرات الاجتماعية والصحية والاقتصادية والظروف المختلفة التي يتعرض لها الشباب في هذه الفترة. (العنزي، ٢٠١٣).

وتعتبر (شقير، ٢٠١٠) فئة الشباب من الفئات الهامة في المجتمع، والبحث في جودة الحياة لديهم جانب مهم وحيوي، بما في ذلك التفاعلات التي تحدث لديهم على المستوى النفسي والظروف الحياتية في البيئة المحيطة، وإدراكهم لها وانعكاس ذلك على توقعاتهم وتطلعاتهم وتأثير ذلك على سلوكياتهم واتجاهاتهم نحو المستقبل.

وترى الباحثتان أن قلق المستقبل أحد المشكلات التي تؤرق المجتمعات نظراً للتغيرات التي عصفت بالأفراد وجعلت التفكير في المستقبل مصدر انزعاج للفرد، "فأكثر ما يخشاه الانسان عدم الاستقرار واضطراره للتكيف مع التغيرات الطارئة والمفاجئة. وغالباً ما نجد النظرة العامة للمستقبل سلبية في ظل اضطراب الحياة وازدياد حدة المشاكل الحياتية وتسارع الأحداث السياسية والضغوط الاقتصادية إضافةً إلى الاحباطات التي نمر بها في أوجه الحياة المختلفة". (شقير، ٢٠١٢).

وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في أن التفكير في المستقبل عامل مسبب للقلق ويؤرق الكثير من الأفراد وخاصةً فئة الشباب، الذين يطمحون ويسعون بشكل مستمر نحو تحقيق ذواتهم وإيجاد معنى لوجودهم. (العنابي، ٢٠٠٠: ١٢)

بالتالي يعايش الشباب الضغوط النفسية والتي تعود إلى عقبات عديدة تواجههم ولا يجدون لها حلاً، ومن هذه العقبات: هل سيجد عملاً، وهل سيكون له زوجة وأسرة، وهل سيكون أباً أو أماً؟، وغيرها من معضلات وتحديات يواجهها شباب اليوم. (عبد الحليم،٢٠١٠).

لذلك نشطت الدراسات الحديثة وركزت على موضوع القلق بمختلف أشكاله، وتناولت جميع المراحل العمرية، وخاصةً مرحلة الشباب لما تنطوي عليه من خصائص وما تحمله من طموحات وآمال، فهي أكثر الفئات عرضة للإصابة بالقلق بمختلف أنواعه، لاسيما القلق من المستقبل، فقد أشارت دراسة (Susulowska,1) إلى " وجود فروق في مستوى قلق المستقبل تبعاً للمرحلة العمرية، إذ قدرت نسبته (٢,٨%) في مرحلة الطفولة، (١٥,٥%) في مرحلة المراهقة، وتصل إلى (٥١,٤%) في مرحلة الشباب (Zaleski, 1996, 47).

وهو ما أكدته دراسة (هادي، ٢٠١٠) "أن أكثر ما يثير قلق الشباب هو المستقبل، والشعور بعدم الارتياح، وعدم القدرة على مواجهة الأحداث الضاغطة، إضافة إلى التفكير السلبي".

وبناءً على ما سبق، فإن فئة الشباب قد يتعرضون لقلق المستقبل بشكل متكرر أكثر من غيرهم، والذي بدوره قد يؤثر على جودة حياتهم، ونظراً لأهمية ذلك، تسعى الدراسة الحالية إلى اختبار العلاقة بين قلق المستقبل وجودة الحياة لدى الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة، والتعرف على أبعاد جودة الحياة الأكثر تأثراً بقلق المستقبل، والمحاولة للإجابة على أسئلة الدراسة.

**بناءً على ما سبق تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:**

- ما مستوى قلق المستقبل لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة؟
- ما مستوى جودة الحياة لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين قلق المستقبل وجودة الحياة لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة؟
- هل توجد فروق في قلق المستقبل لدى عينة من الشباب السعودي تعزى لمتغيرات (الجنس، المستوى الاقتصادي، والحالة الاجتماعية)؟
- هل توجد فروق في جودة الحياة لدى عينة من الشباب السعودي تعزى لمتغيرات (الجنس، المستوى الاقتصادي، والحالة الاجتماعية)؟

## أهـــداف الـــدراســـة:

**تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:**

- مستوى قلق المستقبل لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة.
- مستوى جودة الحياة لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة.
- طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل وجودة الحياة لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة.
- التحقق من وجود فروق بين متوسطات درجات قلق المستقبل لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة تعزى لمتغيرات (الجنس، المستوى الاقتصادي والحالة الاجتماعية).
- التحقق من وجود فروق بين متوسطات درجات جودة الحياة لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة تعزى لمتغيرات (الجنس، المستوى الاقتصادي والحالة الاجتماعية).

**أهميـــــة الـــــدراســـــة**:

تكمن أهمية الدراسة في التعرف على مستويات القلق المتعلقة بالمستقبل ومدى تأثيرها في جودة الحياة لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة.

**الأهميـــــة النظـــريـــــة:**

ستساعد نتائج هذه الدراسة في:

- التعرف على مشكلة قلق المستقبل ومعدلاتها وتأثيراتها على الأفراد، وعلاقة ذلك بجودة الحياة لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة.
- تسليط الضوء على مفهوم جودة الحياة وقياس أبعادها لدى الأفراد في مرحلة الشباب، لاسيما في ظروف العصر الحالية، وتماشياً مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وبذلك تكون إضافة علمية للمجال المعرفي حول هذا الموضوع.
- تكمن أهمية الدراسة الحالية من أهمية الفئة المستهدفة، حيث تستهدف مرحلة الشباب التي تعتبر من أهم المراحل العمرية التي يمر بها الفرد، ولها سماتها وخصائصها ومتطلباتها التي يجب الاهتمام بها من قبل المسئولين وأصحاب القرار.
- معرفة أبعاد جودة الحياة الأكثر تأثراً بقلق المستقبل لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة، وإثراء مجال الدراسات النفسية بهذه النتائج.
- فتح آفاق أمام بحوث مستقبلية تتناول متغيرات الدراسة في إطار أوسع.

**الأهميـــــة التطبيقيـــــة:**

- ما ستسفر عنه نتائج الدراسة يساعد في إعداد برامج توعوية ووقائية من قبل المرشدين النفسيين للتخفيف من آثار قلق المستقبل على جودة حياة الشباب السعودي.
- المساهمة في أن تكون نتائج الدراسة وتوصياتها ذات فائدة للقائمين على مبادرات وبرامج الصحة النفسية للشباب.
- تدريب الشباب من خلال ورش عمل على مهارات التخطيط للمستقبل، والاستمتاع بحياة ذات جودة وصحة نفسية.

## متغيرات الدراسة:

### قلق المستقبل (Future Anxiety)

قلق المستقبل بحسب ما تم تعريفه من قبل الحمداني بأنه: "حالة انفعالية متمثلة بالتوقع مصحوبة بعدم الاطمئنان أو الارتياح لما تحمله الأيام القادمة، تدفع الفرد للتفكير في مستقبل حياته وما سيؤول إليه، في ظل ظروف حياتية متغيرة، تحصل خلالها أمور متوقعة للفرد، تكون مبعث ألمه". (الحمداني، ٢٠١١:٨٠).

### التعريف الاجرائي:

تعرف الباحثتان قلق المستقبل بأنه الشعور بعدم الأمان النفسي والتهديد المحتمل لأحد جوانب حياة الانسان الهامة، على المدى القريب والبعيد، ويؤثر بشكل سلبي على مفهوم الذات والواقع، وإدراك الفرد لإمكانياته وقدراته، بشكل يفقده التركيز ويدفعه للتفكير المتشائم، وتعبر عنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس قلق المستقبل.

### جودة الحياة (Quality Of Life):

تعرف كل من بنية وعبادة جودة الحياة بأنها "وصول الفرد لدرجة النضج الشخصي والنفسي الذي يحقق له السعادة الذاتية، ومن ثم إيجاد معنى لحياته من خلال الأمل الذي يبعثه على كافة أشكال حياته، بحيث يصبح راضياً عنها "(بنية، عبادة، ٢٠١٩).

### التعريف الاجرائي:

تعرف الباحثتان جودة الحياة بأنها: إحساس الفرد بالقيمة الذاتية لحياته الشخصية والمهنية، وكفاءة علاقاته الاجتماعية، وصحته الجسدية، وتمتعه بالقيم الإيجابية والسلوك السوي والمواطنة الصالحة، والتي تنعكس على استقراره النفسي، وتخلق لديه حالة عامة من الرضا عن الحياة، وتعبر عنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس جودة الحياة.

## حدود الدراسة:

**تحاط هذه الدراسة بمجموعة من الحدود تتمثل فيما يلي:**

### الحدود الموضوعية:

- تقوم الدراسة الحالية على معرفة العلاقة بين قلق المستقبل وجودة الحياة لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة.

**الحدود البشرية:**

- طبقت هذه الدراسة على عينة من الشباب السعودي الذكور والإناث.

**الحدود المكانية:**

- طبقت هذه الدراسة في محافظات منطقة مكة المكرمة وتشمل (جدة، مكة، الطائف).

**الحدود الزمانية:**

- تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٢هـ – ٢٠٢١م.

**الدراسات السابقة:**

**أولاً: دراسات تناولت قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية**

كشفت دراسة Peter (2010) إلى بيان المخاوف المتعلقة بقلق المستقبل لدى المراهقين الصم؛ وأظهرت النتائج أن المراهقين الصم قلقون من المستقبل وما يحمله من أشياء مجهولة لهم، بالإضافة إلى خوفهم من الفشل الأكاديمي، والخوف من الحياة بشكل عام.

هدفت دراسة الزواهرة (٢٠١٧) للتعرف على العلاقة بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة حائل؛ تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة؛ واستخدم الباحث مقياس الصلابة النفسية، ومقياس قلق المستقبل، ومقياس مستوى الطموح؛ ومن أهم نتائج الدراسة الكشف عن وجود علاقة بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل ومستوى الطموح لدى طلاب جامعة حائل، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة على الصلابة النفسية وقلق المستقبل تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

تعرفت دراسة حريكه (٢٠١٩) على دور المرشد النفسي في الحد من قلق المستقبل لطلاب جامعة النيلين؛ استخدم مقياس قلق المستقبل؛ وتم اختيار عينة قصدية مكونة من (٢٧١) طالب وطالبة؛ أهم النتائج تمثلت في أنه يتسم قلق المستقبل لدى طلاب جامعة النيلين بالارتفاع، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل لطلاب جامعة النيلين تعزى لمتغير الجنس (ذكر – انثى) لصالح الذكور.

هدفت دراسة عبد الحسين (٢٠١٩) إلى التعرف على العلاقة بين الهندسة النفسية وقلق المستقبل لدى طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية؛ تكونت عينة الدراسة من (١٦٠) طالب وطالبة؛ استخدم مقياس الهندسة النفسية ومقياس قلق المستقبل؛ أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه توجد علاقة عكسية بين الهندسة النفسية وقلق المستقبل لدى طلاب قسم التربية الخاصة.

أظهرت دراسة عبود ومحمد (٢٠١٩) مفهوم قلق المستقبل وعلاقته بأحداث الحياة الضاغطة لدى الممارسات وغير الممارسات للأنشطة الرياضية؛ تكونت عينة البحث من (٦٠) طالبة من طالبات جامعة ديالي، تم اختيارهن بطريقة عشوائية مقسمة إلى مجموعتين (٣٠) طالبة من كلية التربية للعلوم الإنسانية و (٣٠) طالبة من طالبات كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة؛ استخدم مقياس أحداث الحياة الضاغطة ومقياس قلق المستقبل؛ واستنتجت الدراسة أن هناك كثيراً من الأسباب التي تجعل الفرد قلق على مستقبله وعدم قدرته على التكيف مع المشكلات التي تواجهه، مثل نقص الخبرة من أجل بناء أفكار إيجابية عن المستقبل، وذلك يرجع إلى الحروب والانفتاح الإعلامي وغلاء المعيشة والبطالة وتأخر الشباب عن الزواج، مما ينعكس سلباً على المستقبل.

تناولت دراسة صالح (٢٠٢٠) دراسة التوجه المدرك نحو الحياة وعلاقته بقلق المستقبل والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب الصم بالجامعة؛ تكونت عينة الدراسة من (٢٥) طالب أصم بالمستوى الثالث بالكلية التقنية بالمدينة المنورة تراوحت أعمارهم ما بين (١٨- ٢١)؛ وتم تطبيق مقياس التوجه المدرك نحو الحياة للطلاب الصم بالجامعة من إعداد الباحث، ومقياس قلق المستقبل للطلاب الصم بالجامعة من إعداد الباحث؛

أهم نتائج الدراسة كانت وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التوجه المدرك نحو الحياة وقلق المستقبل لدى الطلاب الصم بالجامعة، ووجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة بين قلق المستقبل والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب الصم بالجامعة، كما توصلت الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بالتوجه المدرك نحو الحياة من خلال قلق المستقبل والانجاز الأكاديمي لدى الطلاب الصم بالجامعة.

تعرفت دراسة الأبيض (٢٠٢٠) على إدمان الإنترنت وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة مكونة من (١٦٠) طالب من طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من كلية الآداب والعلوم بوادي الدواسر؛ استخدم مقياس إدمان الإنترنت ومقياس قلق المستقبل؛ أسفرت نتائج الدراسة إلى أن نسبة (٨٤,٤%) من الطلاب تراوح مستوى قلق المستقبل لديهم بين المتوسط والمنخفض، في حين أن نسبة (١٥,٦%) من الطلاب يعانون من ارتفاع مستوى قلق المستقبل لديهم، وهناك علاقة ارتباطية موجبة بين إدمان الإنترنت وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة.

هدفت دراسة العدل (٢٠٢١) إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين أبعاد ضغوط ما بعد الصدمة وأبعاد قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة بعد جائحة كورونا كوفيد ١٩، بلغ عدد العينة (٤١٢) عدد الطلاب (٢٠٣) وعدد الطالبات (٢٠٩)، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في درجات أبعاد مقياس ضغوط ما بعد الصدمة والدرجة الكلية لصالح الطلاب، فيما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في درجات أبعاد مقياس قلق المستقبل والدرجة الكلية.

**ثانياً: دراسات تناولت جودة الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية**

هدفت دراسة النعيم (٢٠١٤) إلى التعرف على مستوى جودة الحياة لدى الشباب في مدينة الرياض من خلال ثلاثة أبعاد هي، تقدير جودة الحياة، إشباع الاحتياجات، الرضا عن الحياة، من حيث المتغيرات الديموغرافية والجوانب البيئية والاجتماعية والشخصية؛ بلغ عدد العينة (٣٠٦) من طلبة الجامعة والموظفين من الجنسين في الفئة العمرية من (٣٥-١٨) عاماً؛ استخدم كأداة للدراسة مقياس جودة الحياة؛ وكان من أهم النتائج وجود مستوى متوسط من جودة الحياة في مدينة الرياض على الدرجة الكلية، وجود علاقة عكسية بين العمر والدرجة الكلية، كما أنه لم توجد اختلافات حسب الجنس، وأخيراً مستوى جودة الحياة لدى الشباب في مدينة الرياض يتأثر بنوعية الخدمات وجودتها، كما يتأثر بالمتغيرات الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية.

تناولت دراسة Lee، Foo, Adames, Morgan, Frewen (2015) العلاقة بين قوى الشخصية والتوجهات نحو السعادة وجودة الحياة، وتكونت عينة الدراسة من ٣٠٤ فرداً، تراوحت أعمارهم ما بين ٣٠- ٣٩ سنة، واستخدمت الدراسة أربع أدوات من خلال الاستطلاع

على الانترنت، تمثلت في قائمة القيم والفضائل العاملة "قوى الشخصية"، ومقياس التوجهات نحو السعادة، ومقياس جودة الحياة، واختبار المشاركة الحياتية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الحيوية، والأمل، والفضول، والقدرة على الحب والامتنان هي أهم خمسة قوى، وأن الحب والامتنان من المتنبئات المباشرة لجودة الحياة.

كشفت دراسة Gander, Ruch, Proyer, (2016)، فعالية التدخلات النفسية الإيجابية في تنمية جودة الحياة وتخفيف أعراض الاكتئاب، وتكونت عينة الدراسة من ١٦٢٤ فرداً، وتم تقييم السعادة والاكتئاب قبل وبعد التدخل، فى الشهر الأول والثالث والسادس، وأشارت النتائج إلى أن جميع التدخلات كانت فعالة في زيادة السعادة وخفض أعراض الاكتئاب، كما عملت التدخلات على تحقيق تأثير أفضل بالنسبة للحاصلين على مستوى متوسط من جودة الحياة النفسية، وذلك على المدى البعيد، كما خلصت النتائج إلى أن التدخلات الإيجابية هي استراتيجية فعالة لزيادة جودة الحياة النفسية، وخفض أعراض الاكتئاب، وأن تدخلات علم النفس الإيجابى هي الأكثر فعالية بالنسبة لأولئك الأفراد المتوسطين في جودة الحياة النفسية.

هدفت دراسة Fairweather, Schmidt (٢٠١٦) إلى فحص جودة الحياة والمحاولات الانتحارية في استراليا؛ تكونت عينة الدراسة من (١٣٠) فرداً تم اختيارهم بشكل عشوائي؛ واستخدم الباحثون منهج الدراسة الطولية للانتحار ومقياس جودة الحياة؛ استمر الباحثون بجمع البيانات لمدة أربع سنوات؛ ومن أهم النتائج أن مستوى جودة الحياة لديهم منخفض من الناحية الاقتصادية والاجتماعية والأسرية، وذلك بسبب عدم قدرتهم على العمل وتدني مفهوم وقيمة الذات لدى عينة الدراسة.

تعرفت دراسة بعزيز وبن عيسى (٢٠١٩) على مدى تأثير أساليب مواجهة الضغط النفسي على جودة الحياة عند المرأة العاملة في الحماية المدنية؛ تكونت العينة من سيدتين تعملان في الحماية المدنية؛ استخدم للدراسة أدوات المقابلة والاستبيان ودراسة الحالة ومقياس جودة الحياة ومواجهة الضغط النفسي؛ ومن أهم نتائج الدراسة وجود تأثير مباشر لأساليب مواجهة الضغط على جودة الحياة العائلية، الوظيفية، وجودة العلاقات الاجتماعية.

استنتجت دراسة عمرون (٢٠١٧) طبيعة العلاقة بين مستوى الطموح وجودة الحياة لدى المرأة العاملة المتأخرة عن الزواج؛ بلغت العينة (٨٠) امرأة عاملة متأخرة عن الزواج تتراوح أعمارهن بين (٣٠-٤٥) عاماً؛ استخدم في الدراسة مقياس جودة الحياة ومقياس مستوى الطموح؛ وكان من أهم النتائج أن مستوى الطموح ومستوى جودة الحياة لدى المرأة العاملة المتأخرة عن الزواج متوسط.

كشفت دراسة متولي (٢٠١٨) عن العلاقة بين الأمن النفسي وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس، التخصص، العمر، المرحلة الدراسية، مكان الإقامة)؛ تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة، ١٤٥ ذكور، ١٥٥ إناث؛ توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب بين الأمن النفسي وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعتي طلبة الجامعة تعزى لمتغير مكان الإقامة في درجاتهم الكلية على مقياس جودة الحياة.

هدفت دراسة الحربي وحريري (٢٠٢٠) إلى التعرف على السمة السائدة لأبعاد جودة الحياة (جودة الخدمات، الجودة الأكاديمية، الجودة الأسرية) والسمة السائدة لأساليب المعاملة الوالدية لدى الأسر في مدينة جدة؛ بلغ عدد العينة (١٧٠) زوج وزوجة؛ استخدمت الباحثتان استبيان جودة الحياة واستبيان المعاملة الوالدية؛ أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن السمة السائدة لأبعاد جودة الحياة لدى الأسر في مدينة جدة تتمثل في الجودة الأسرية بنسبة ٨٦%، كما توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية وبين جودة الحياة ككل.

تعرفت دراسة عامر (٢٠٢٠) على دور الصمود النفسي للتنبؤ بجودة الحياة في ظل جائحة كورونا؛ بلغ عدد العينة (٤٤٢) مشارك من الذكور والاناث، بالإضافة لمتغيرات الحالة الاجتماعية والمرحلة التعليمية؛ استخدم الباحث مقياس جودة الحياة ومقياس الصمود النفسي؛ وكان من أهم النتائج أن للصمود النفسي تأثير موجب على جودة الحياة.

هدفت دراسة (المحمدي، العتيبي،٢٠٢١) إلى الكشف عن الفروق في مستوى جودة الحياة تبعاً للعديد من العادات الصحية والسلوكية خلال أزمة فيروس كورونا المستجد، لدى عينة من السعوديين بلغ عددهم (١٥٣٢)، بالإضافة إلى الكشف عن أثر الحجر المنزلي على هذه العادات خلال هذه الأزمة، وأظهرت النتائج أن الأفراد الذين يمارسون الرياضة بانتظام، وذوي النظام الغذائي

المتوازن، والذين ينامون بشكل كافٍ مع عائلاتهم، والذين يشعرون أن لديهم الوعي الصحي الكافي عن الوقاية من فايروس كورونا، والذين لم تتأثر أعمالهم أو وظائفهم خلال هذه الأزمة، يتمتعون بمستويات أعلى من جودة الحياة مقارنةً بنظرائهم الذين لا يمارسون هذه السلوكيات.

## ثالثاً: دراسات تناولت قلق المستقبل وعلاقته بجودة الحياة

هدفت دراسة المشاقبة (٢٠١٥) إلى التعرف على مستوى جودة الحياة ومستوى قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية، والتعرف على العلاقة بين جودة الحياة وقلق المستقبل، وهل يمكن التنبؤ بقلق المستقبل من خلال جودة الحياة؛ تكونت عينة الدراسة من (٢٨٤) من الطلاب؛ استخدم مقياس جودة الحياة ومقياس قلق المستقبل؛ وكانت من أهم النتائج وجود مستوى مرتفع من جودة الحياة لدى طلاب كلية التربية والآداب، وجود مستوى بسيط من قلق المستقبل لديهم، وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين جودة الحياة وقلق المستقبل، وأنه يمكن التنبؤ بقلق المستقبل من خلال جودة الحياة.

كشفت دراسة سويعد (٢٠١٦) إلى التعرف على العلاقة بين كلاً من الحصانة النفسية وقلق المستقبل وجودة الحياة، لدى الشباب من نزلاء مراكز الإيواء في قطاع غزة، والتعرف على الفروق الفردية بين أفراد العينة في مستوى الحصانة النفسية وقلق المستقبل ومستوى جودة الحياة لأفراد العينة؛ استخدمت الباحثتان مقياس الحصانة النفسية ومقياس قلق المستقبل ومقياس جودة الحياة؛ وكان من أهم النتائج أن مستوى الحصانة النفسية وجودة الحياة مرتفعان، ومستوى قلق المستقبل منخفض لدى أفراد العينة.

هدفت دراسة الحاج (٢٠١٨) إلى التعرف على جودة الحياة وعلاقتها بقلق المستقبل وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى لدى المكفوفين؛ أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٢٥٠) كفيف (١٣٥) من الذكور و(١١٥) من الاناث؛ استخدم الباحث مقياس جودة الحياة ومقياس قلق المستقبل ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية؛ أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة عكسية بين جودة الحياة وقلق المستقبل، لا توجد فروق دالة إحصائياً في جودة الحياة لدى المكفوفين تعزى لمتغيرات (النوع، العمر، المستوى التعليمي، مكان الإقامة).

تحققت دراسة أحمد وإبراهيم وحبيب (٢٠١٨) من فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لتنمية مهارات التفكير الإيجابي لتحسين جودة الحياة وخفض قلق المستقبل لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالب من المرحلة الثانوية، مقسمين إلى (١٥) طالباً كمجموعة تجريبية و(١٥) طالباً كمجموعة ضابطة، مع مراعاة التجانس بين أفراد العينة من حيث السن والمستوى الاجتماعي والاقتصادي وجودة الحياة؛ وكانت أدوات الدراسة عبارة عن (مقياس التفكير الإيجابي للطلبة بالمرحلة الثانوية، مقياس قلق المستقبل للطلبة بالمرحلة الثانوية، استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي، مقياس جودة الحياة، برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير الإيجابي لتحسين جودة الحياة وخفض قلق المستقبل لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية (إعداد الباحث)؛ أهم نتائج الدراسة هي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس قلق المستقبل والتفكير الإيجابي وجودة الحياة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المستخدم في خفض قلق المستقبل وتحسين جودة الحياة وتنمية التفكير الإيجابي لعينة من طلبة التعليم الثانوي العام.

تعرفت دراسة بنية وعبادة (٢٠١٩) على العلاقة بين جودة الحياة وقلق المستقبل المهني لدى الطلبة الجامعيين المقبلين على التخرج تبعاً لمتغير التخصص (إرشاد وتوجيه حقوق)؛ عينة الدراسة تمثلت في (١٠٠) طالب وطالبة من جامعة خميس مليانة؛ تم استخدام مقياس جودة الحياة ومقياس قلق المستقبل؛ ومن أهم النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة وقلق المستقبل.

هدفت دراسة الشمري (٢٠١٩) إلى التعريف بمستوى القلق المستقبلي لمجهولي الهوية، والتعريف بمستوى جودة الحياة لدى مجهولي الهوية، والتعرف على علاقة قلق المستقبل بجودة الحياة لدى مجهولي الهوية، كذلك التعريف بالعلاقة بين جودة الحياة وقلق المستقبل لمجهولي الهوية تبعاً (للمستوى التعليمي، العمر الزمنى)؛ استخدم الباحث مقياس جودة الحياة ومقياس قلق المستقبل كأداة لجمع بيانات الدراسة؛ تم تطبيق أداة الدراسة على عينة من مجهولي الهوية في المنطقة الوسطى (الرياض – القصيم – حائل) بلغ عددهم (٦٦) فرداً؛ وكانت أبرز نتائج الدراسة أن هناك

فروق دالة إحصائياً بين أبعاد مقياس قلق المستقبل وذلك لبعد (النظرة التشاؤمية للحياة) وبعد (التفكير السلبي في المستقبل)، وبعد (المظاهر النفسية لقلق المستقبل)، وبعد (القلق من أحداث الحياة الضاغطة)، وجود علاقة طردية موجبة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لقلق المستقبل وجميع أبعاده وبُعد (المجال الاجتماعي) التابع لمقياس جودة الحياة لدى مجهولي الهوية، يوجد علاقة عكسية دالة سالبة فيما يخص العلامة الكلية لقلق المستقبل وجميع أبعاده وبُعد (المجال الجسمي) التابع لمقياس جودة الحياة لدى مجهولي الهوية، يوجد علاقة عكسية دالة سالبة إحصائياً بين (المجال النفسي) التابع لمقياس جودة الحياة لدى مجهولي الهوية، وبين بعد الدرجة الكلية لقلق المستقبل وجميع أبعاده، يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل للمتغير الخاص بالعمر الزمني بالنسبة لبُعد (المجال الاجتماعي) التابع لمستوى جودة الحياة لدى مجهولي الهوية.

## تعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين مما سبق عرضه من دراسات، أن هناك دراسات جمعت ما بين متغيري الدراسة الحالية بشكل مباشر أو غير مباشر، حيث اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام الاستبيان كأداة للدراسة، وقد اختلفت في بعضٍ منها، وتوضح الباحثتان أوجه الشبه والاختلاف كما يلي:

اتفقت الدراسة الحالية في بيئة عينة الدراسة والفئة العمرية مع دراسة (النعيم،٢٠١٤)، والتي طبقت في المملكة العربية السعودية في مدينة الرياض، وتناولت فئة الشباب من عمر ١٨-٣٥ عام.

وتختلف مع بقية الدراسات الأخرى والتي طبقت في بيئات عربية وعالمية، وتناولت عينات مختلفة مثل ذوي الإعاقة، مجهولي الهوية، وغيرهم من الفئات، كدراسة المشاقبة (٢٠١٥)، دراسة سويعد (٢٠١٦)، الحاج (٢٠١٨)، أحمد وإبراهيم وحبيب (٢٠١٨)، بنية وعبادة (٢٠١٩)، الشمري (٢٠١٩).

وفي ضوء ما سبق من عرض للدراسات السابقة ذات الصلة بقلق المستقبل وجودة الحياة، فإن جميع الدراسات التي تم استعراضها بحثت في كل من المتغيرات التالية (قلق المستقبل، جودة الحياة) بشكل منفصل مع المتغيرات الأخرى، وبشكل يجمع المتغيرين مع بعضهما، وتتميز الدراسة الحالية من خلال جمعها المتغيرين وتطبيقها على فئة الشباب في

منطقة مكة المكرمة، حسب المتغيرات الديموغرافية (الجنس، الحالة الاقتصادية، الحالة الاجتماعية)، والتي لم يسبق بحثها، على حد اطلاع الباحثتان على قواعد البيانات.

وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، وصياغة مشكلة البحث، وتحديد الأدوات المستخدمة في الدراسة، وفي اختيار المنهج، والأساليب الإحصائية المناسبة، ومناقشة نتائج الدراسة الحالية ومقارنتها في ضوء نتائج الدراسات السابقة.

## فـــروض الـــدراســـة:

- يوجد مستوى متوسط لقلق المستقبل لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة.
- يوجد مستوى متوسط لجودة الحياة لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل وجودة الحياة لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة تعزى إلى متغير الجنس، المستوى الاقتصادي والحالة الاجتماعية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة تعزى إلى متغير الجنس، المستوى الاقتصادي والحالة الاجتماعية.

## المنهـــج والاجـــراءات

### المنهـج المستخـدم فـي هـذه الـدراسـة

### منهـــج الـــدراســـة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وذلك للكشف عن العلاقة بين متغيرات الدراسة، وتحديد الفروق بين أفراد العينة في كل من: قلق المستقبل، وجودة الحياة، تبعاً لمتغيرات الدراسة وعرضها بطريقة إحصائية كمية وتفسيرها كيفياً.

ويعرف المنهج الوصفي بأنه المنهج الذي يستخدم في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها، وأشكالها، وعلاقاتها، والعوامل المؤثرة في ذلك، وهذا يعني أن المنهج الوصفي

يهتم بدراسة حاضر الظواهر والأحداث، مع ملاحظة أنّ المنهج الوصفي يشمل في كثير من الأحيان عمليات تنبؤ لمستقبل الظواهر والأحداث التي يدرسها، أمّا هدفه الأساسي فهو فهم الحاضر لتوجيه المستقبل، وذلك من خلال وصف الحاضر بتوفير بيانات كافية لتوضيحه وفهم إجراءات المقارنة، وتحديد العوامل وتطوير الاستنتاجات من خلال ما تشير إليه البيانات، ويرتبط استخدام المنهج الوصفي غالباً بدراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية، التي استخدمته منذ نشأته وظهوره.

ويعد منهج دراسة العلاقات الارتباطية أحد فروع المنهج الوصفي، وأسلوب من أساليب تطبيقه، ويطبق هذا المنهج إذا كان الغرض من البحث الوصول إلى اكتشاف العلاقات بين المتغيرين قائمة أم لا (سيبوكر، نجاحي، ٢٠١٩: ٤٩ – ٥١).

وتقوم الدراسات الارتباطية على مبدأ أساسي ينبع من قانون (جون ستيوارت مل) حول طريقة التلازم في التغيير variation method of concomitant، والذي ينص على أنه يتوقف مقدار الارتباط بصفة عامة على الدرجة التي تصاحب فيها الزيادة أو النقصان في أحد المتغيرين بزيادة أو نقصان في المتغير الآخر، سواءً كان ذلك التغير في نفس الاتجاه أو في الاتجاه المعاكس (خليفة، قليوبي، ٢٠٢٠:٣٢).

## مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من الشباب في منطقة مكة المكرمة في كلاً من المدن التالية: جدة، مكة، الطائف.

## عينة الدراسة:

### العينة الاستطلاعية:

وهي العينة التي تم استخدامها للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، ومدى صلاحيتها لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت هذه العينة من ٦٠ مستجيباً من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة، بواقع ٢٨ أنثى بنسبة ٤٦,٧%، ٣٢ من الذكور بنسبة ٥٣,٣%، وقد تراوحت أعمارهم من ٣٠-٤٠ سنة بمتوسط حسابي ٣٣,٢ سنة، وانحراف معياري ٠,٤٥ تم اختيارهم عشوائياً.

والجدول التالي يوضح توزيع العينة الاستطلاعية وفقاً لمتغير الجنس، المستوى الاقتصادي، الحالة الاجتماعية.

**جدول (١) توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية تبعاً لمتغير الجنس، المستوى الاقتصادي، الحالة الاجتماعية. (ن=٦٠)**

| المتغير | الفئات | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | ٣٢ | %٥٣,٣ |
| | إناث | ٢٨ | %٤٦,٧ |
| | المجموع | ٦٠ | %١٠٠ |
| المستوى الاقتصادي | منخفض | ١٠ | %١٦,٧ |
| | متوسط | ٤٩ | %٨١,٧ |
| | مرتفع | ١ | %١,٧ |
| | المجموع | ٦٠ | %١٠٠ |
| الحالة الاجتماعية | أعزب | ٢٥ | %٤١,٧ |
| | متزوج | ٣٥ | %٥٨,٣ |
| | المجموع | ٦٠ | %١٠٠ |

## العينة النهائية:

هي العينة التي تم استخدامها للتحقق من فروض الدراسة، وتكونت من٣١٣ مستجيباً من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة، وقد تراوحت أعمارهم من ٢٠ إلى ٣٠ سنة بمتوسط حسابي ٢٥,٣سنة، وانحراف معياري ٢,٣١تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، والجدول التالي رقم (٢)، يوضح توزيع العينة النهائية وفقاً لمتغير الجنس، المستوى الاقتصادي، الحالة الاجتماعية.

**جدول (٢) توزيع عينة الدراسة النهائية تبعاً لمتغير الجنس، المستوى الاقتصادي، الحالة الاجتماعية (ن=٢٥٣)**

| المتغير | الفئات | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | ١١٤ | %٤٥,١ |
| | إناث | ١٣٩ | %٥٤,٩ |
| المستوى الاقتصادي | منخفض | ٦٧ | %٢٦,٥ |
| | متوسط | ١٣١ | %٦٩,٢ |
| | مرتفع | ٥٥ | %٢٢,٩ |
| الحالة الاجتماعية | أعزب | ١١٣ | %٤٤,٧ |
| | متزوج | ١٤٠ | %٥٥,٣ |

**أدوات الـــدراســـة :**

بعد الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والمقاييس، اعتمدت الباحثتان مقياسين كأداتين للدراسة الحالية وهما:

**مقياس قلق المستقبل زينب شقير (٢٠٠٥)**

**وصـــف المقيـــاس:**

تم إعداد المقياس من قبل زينب محمود شقير بهدف قياس مستوى قلق المستقبل لدى الفرد ويتكون من ٢٨ بند، حيث أن الفقرات من (١-١٠) فقرات إيجابية، بينما الفقرات من (١١-٢٨) فقرات سلبية، وقد وزعت الفقرات على خمسة محاور رئيسية على النحو التالي:

**أبعـــاد المقيـــاس:**

| البعد | الفقرات |
|---|---|
| القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية | ١٧-٢٠-٢١-٢٢-٢٤ |
| قلق الصحة وقلق الموت | ١٠-١٨-١٩-٢٥-٢٦ |
| القلق الذهني | ٣-٦-١١-١٣-١٤-٢٣-٢٨ |
| اليأس في المستقبل | ٤-٧-٨-٩-١٢-١٦ |
| الخوف والقلق من الفشل في المستقبل | ١-٢-٥-١٥-٢٧ |

**تصحيـــح المقيـــاس:**

وضعت ثلاث بدائل للإجابة إزاء كل فقرة هي: (دائماً – أحياناً – أبداً) مع أوزانها وعلى وفق اتجاهها إذا كان اتجاه الفقرة إيجابي (٣-٢-١) أو سلبي (١-٢-٣) وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع قلق المستقبل لدى الفرد.

**الخصائص السيكومترية للمقياس في بيئته الأصلية :**

**صـــدق المقيـــاس:**

**الصدق الظاهري:** حيث تم عرض المقياس خلال فترة إعداده على مجموعة من المتخصصين في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي كما سبق عرضه.

**صدق المحك (الصدق التجريبي):** تم تطبيق المقياس الحالي على عينة قوامها ١٢٠ طالب وطالبة (مناصفة) بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة طنطا (ضمن عينة التقنين)، كما تم تطبيق مقياس القلق إعداد غريب عبد الفتاح على ذات العينة، وكان معامل الارتباط بين درجات المقياسين ٠,٨٧، ٠,٨٣ و٠,٨٤ لكل من عينة الذكور، وعينة الإناث، والعينة الكلية على التوالي، وهو ارتباط دال ومرتفع مما يضمن صلاحية المقياس للاستخدام.

**صدق الاتساق الداخلي:** Construct Validity حيث تم حساب ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس، واتضح أن جميع معاملات الارتباط كانت موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

### ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين ٠,٨٤، ٠,٨٣، ٠,٨١، لكل من عينة الذكور، والإناث، والعينة الكلية ككل على التوالي، كما تم استخدام معامل ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمته ٠,٨٨٢، ٠,٩١١، ٠,٩٢٣ لكل من عينة الذكور، والإناث، والعينة الكلية ككل على التوالي.

### مقياس جودة حياة الراشدين هشام عبد الله (٢٠١٠)

### وصف المقياس:

تم إعداد المقياس من قبل هشام إبراهيم عبد الله، بهدف قياس جودة الحياة لدى فئة الراشدين.

يتألف المقياس في صورته الأولية من (١١٥) عبارة، وبعد ذلك تم إبداء تعديلات مقترحة، وتم استبعاد (٨) عبارات لأن نسبة الاتفاق عليها أقل من ٩٠%، وتعديل صياغة بعض العبارات الأخرى، وبذلك أصبح المقياس يتضمن (١٠٧) عبارة، ويعد مقياس جودة الحياة من نوع التقرير الذاتي حيث تتم الاستجابة على مفرداته في ضوء مقياس ثلاثي يبدأ بالاستجابة الأولى " تنطبق تماماً" ثم " تنطبق أحياناً وينتهى بالاستجابة الثالثة " لا تنطبق إطلاقاً" وتصحح جيع المفردات في الاتجاه الايجابي (١-٢-٣) عدا المفردات أرقام (٢-٤-

٦- ٧- ٨- ١٠- ١٢ -١٣- ٢٠ - ٢٣ - ٢٥ - ٣٤- ٣٦ -٥٨ -٦٠ -٦٣ - ٦٥- ٦٧ -٦٩- ٧٤ - ٧٩- ٨٥ - ٨٦- ٨٧ - ٨٨ -٨٩ -٩٠) تصحح في الاتجاه العكسي (١-٢-٣) . ويوضح الجدول التالي توزيع عبارات المقياس.

**جدول (٣) توزيع عبارات مقياس جودة الحياة للراشدين على الأبعاد الفرعية**

| أبعاد المقياس | العبارات | عدد العبارات |
|---|---|---|
| الصحة الجسمية | ١-١٨ | ١٨ |
| الرضا عن الحياة | ١٩-٣٢ | ١٤ |
| التفاعل الاجتماعي | ٣٣-٤٧ | ١٥ |
| أنشطة الحياة اليومية | ٤٨-٦٠ | ١٣ |
| الحالة المادية | ٦١-٧٣ | ١٣ |
| الصحة النفسية | ٧٤-٩٠ | ١٧ |
| السعادة | ٩١-١٠٧ | ١٧ |

## الخصائص السيكومترية للمقياس في بيئته الاصلية :

### صدق المقياس:

تم التحقق من ذلك باستخدام صدق المحكمين، والصدق التمييزي للمفردات، والصدق التلازمي وذلك على النحو التالي:

١- **صدق المحكمين:** قام الباحث بعرض مقياس جودة الحياة في صورته الأولية على (٦) من المتخصصين في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي لتحديد مدى انتماء كل عبارة للبعد الذي تندرج تحته.

٢- **صدق المقارنة الطرفية:** تم أخذ الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس جودة الحياة محكاً للحكم على صدق مفرداته.

### ثبات المقياس:

**تم التحقق من ذلك باستخدام بعض مؤشرات الثبات ومنها:**

١- **الاتساق الداخلي للمقياس:** وتم التحقق من ذلك بحساب معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

٢- **معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية:** تم حساب ثبات مقياس جودة الحياة بطريقة التجزئة النصفية لعبارات كل بعد، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، وتم حساب معامل الارتباط بينهما، وكانت جميعها قيم جيدة تدل على ثبات المقياس.

وتشير نتائج قيم معاملات الصدق والثبات إلى تمتع مقياس جودة الحياة بجميع مكوناته بدرجة مرتفعة من الثبات، وقد تم التحقق من صدق وثبات المقياس ومعالمه السيكومترية ومكوناته العاملية في المجتمع السعودي على عينة من طلاب الجامعة والشباب والراشدين.

**جدول (٤) معاملات ارتباط كل بعد لمقياس جودة الحياة للراشدين بالدرجة الكلية للمقياس (ن=٦٠)**

| الأبعـــــاد | معـــامـــل الارتبـــاط |
|---|---|
| الصحة الجسمية | *٠,٤٢١ |
| الرضا عن الحياة | **٠,٥٤٣ |
| التفاعل الاجتماعي | **٠,٤٨٧ |
| أنشطة الحياة اليومية | *٠,٤٣٠ |
| الحالة المادية | **٠,٤٤١ |
| الصحة النفسية | **٠,٥٧٢ |
| السعادة | **٠,٥٦٦ |

****دالة عند مستوى (٠,٠١).**

يتضح من الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة للراشدين جاءت موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١). حيث بلغت قيمة معامل الارتباط **للبعد الأول:** الصحة الجسمية ٠,٤٢١

في حين بلغت قيمته **للبعد الثاني:** الرضا عن الحيا ة ٠,٥٤٣ أما للبعد الثالث: التفاعل الاجتماعي فقد بلغت قيمته ٠,٤٨٧ في حين بلغت قيمته للبعد الرابع: أنشطة الحياة اليومية ٠,٤٣٠، أما البعد الخامس: الحالة المادية بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٤٤١، في حين بلغت قيمته للبعد السادس: الصحة النفسية ٠,٥٧٢، أما للبعد السابع: السعادة ٠,٥٦٦.

**صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):**

تم ترتيب درجات المقياس للدراسة الاستطلاعية تنازلياً وتم اختيار ٢٧ بالمائة من الفئة العليا و٢٧ بالمائة من الفئة الدنيا، وبعد ذلك تم حساب الفروق بين المجموعتين عن طريق اختبار (ت)، ويوضح جدول (٥) نتائج ذلك.

**جدول (٥) صدق المقارنة بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على مقياس جودة الحياة للراشدين (ن= ٦٠)**

| | الفئات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مقياس جودة الحياة للراشدين | الفئة العليا | ١٦ | ٢٩٥,٢١ | ٨,١٤ | ١٥,٣٢ | ٣١ | ٠,٠١ |
| | الفئة الدنيا | ١٧ | ٢,٣٠,٢١ | ١٤,١٣ | | | |

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة العليا، والمجموعة الدنيا لمقياس جودة الحياة للراشدين، حيث جاءت قيم (ت) دالة إحصائية، مما يؤكد على الصدق التمييزي للمقياس.

## ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرق التالية:

### ١- طريقة ألفا كرونباخ :

تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس، ويوضح الجدول (٦) نتائج ذلك:

**جدول (٦) معاملات ثبات أبعاد مقياس جودة الحياة للراشدين والدرجة الكلية بطريقة ألفا كرونباخ (ن=٦٠)**

| م | البعد | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| ١ | الصحة الجسمية | ٠,٧٧٥ |
| ٢ | الرضا عن الحياة | ٠,٧٨٢ |
| ٣ | التفاعل الاجتماعي | ٠,٧٩٠ |
| ٤ | أنشطة الحياة اليومية | ٠,٧٣٠ |
| ٥ | الحالة المادية | ٠,٧٥٢ |
| ٦ | الصحة النفسية | ٠,٧٨٣ |
| ٧ | السعادة | ٠,٧٥٤ |
| | **الدرجة الكلية** | ٠,٨٥٠ |

يتضح من الجدول (٦) أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ جاءت جيدة، حيث تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ للدرجات الفرعية للمقياس ما بين (٠,٧٣٠-٠,٧٩٠)، في حين بلغت قيمته للدرجة الكلية للمقياس ٠,٨٥٠مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

**٢- طريقة التجزئة النصفية:**

**جدول (٧) معاملات ثبات أبعاد مقياس جودة الحياة للراشدين والدرجة الكلية بطريقة التجزئة النصفية (ن=٦٠)**

| م | البعد | التجزئة النصفية | |
|---|---|---|---|
| | | سبيرمان- براون | جتمان |
| ١ | الصحة الجسمية | ٠,٧٣٣ | ٠,٧٣٠ |
| ٢ | الرضا عن الحياة | ٠,٧٣٩ | ٠,٧٤٢ |
| ٣ | التفاعل الاجتماعي | ٠,٧١٤ | ٠,٧١١ |
| ٤ | أنشطة الحياة اليومية | ٠,٧٠٣ | ٠,٧٠١ |
| ٥ | الحالة المادية | ٠,٧٣٩ | ٠,٧٣٧ |
| ٦ | الصحة النفسية | ٠,٧٥٠ | ٠,٧٤٨ |
| ٧ | السعادة | ٠,٧٤٥ | ٠,٧٤٣ |
| الدرجة الكلية | | ٠,٨٤٤ | ٠,٨٤٠ |

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٧) أن معاملات الثبات الخاص بكل أبعاد مقياس جودة الحياة للراشدين، بطريقة سبيرمان- براون متقاربة مع مثيلتها بطريقة جتمان، مما يدل على ثبات المقياس، وبشكل عام تشير النتائج السابقة إلى أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الاتساق الداخلي، الصدق، الثبات، وذلك على عينة الدراسة الحالية.

**عرض وتحليل النتائج المتعلقة بفرض الدراسة الأول والذي ينص على** " يوجد مستوى متوسط لقلق المستقبل لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة "

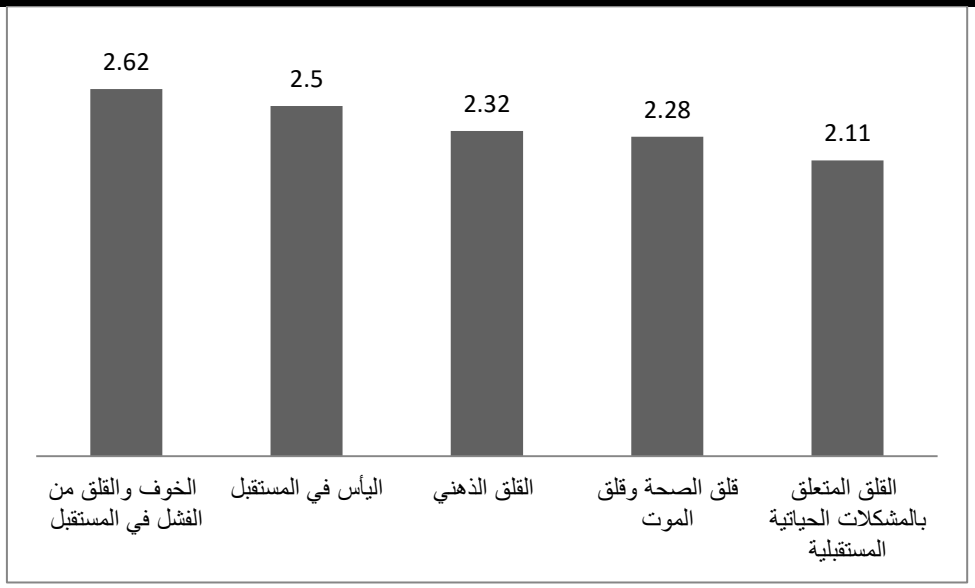
للتحقق من صحة الفرض قامت الباحثتان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياس قلق المستقبل، ولحساب مستوى القلق تم الاعتماد على معيار الفئات المفتوحة، حيث تم حساب المدى (أكبر قيمة – أصغر قيمة)، وبالتالي (٣-١=٢)، وبقسمة المدى على ثلاث فئات لمقياس ليكرت، يكون طول الفئة (٠,٦٧)، وبناءً على ذلك يكون المعيار على النحو التالي:

- مستوى منخفض من قلق المستقبل إذا تراوح المتوسط الحسابي (من ١ إلى أقل من ١,٦٧)

- مستوى متوسط من قلق المستقبل إذا تراوح المتوسط الحسابي (من ١,٦٧/إلى أقل من ٢,٣٤)
- مستوى مرتفع من قلق المستقبل إذا تراوح المتوسط الحسابي (من ٢,٣٤ / ٣)، والجدول (٧) يوضح نتائج ذلك.

**جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية**
**لدرجات عينة الدراسة على أبعاد مقياس قلق المستقبل ودرجاته الكلية**

| مقياس قلق المستقبل | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية | ٢,١١ | ٠,٥٣ | متوسط | ٥ |
| قلق الصحة وقلق الموت | ٢,٢٨ | ٠,٥٤ | متوسط | ٤ |
| القلق الذهني | ٢,٣٢ | ٠,٣٧ | متوسط | ٣ |
| اليأس في المستقبل | ٢,٥٠ | ٠,٣٦ | مرتفع | ٢ |
| الخوف والقلق من الفشل في المستقبل | ٢,٦٢ | ٠,٣٥ | مرتفع | ١ |
| المجموع | ٢,٣٧ | ٠,٣٦ | مرتفع | |




يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام لدرجات أفراد العينة على مقياس قلق المستقبل قد بلغ (٢,٣٧)، بانحراف معياري (٠,٣٦) أي أن مستوى قلق المستقبل لدى أفراد العينة قد تحقق بدرجة مرتفعة، وكان" الخوف والقلق من الفشل في المستقبل" هو أكثر الأبعاد شيوعاً بدرجة تحقق مرتفعة بمتوسط حسابي (٢,٦٢)، وانحراف معياري (٠٠٣٥)، وبالرجوع

للإطار النظري فإن من يعاني قلقاً من المستقبل يعاني من أعراض مشابهة لأعراض الخوف من الفشل، وهو غالباً لديه توقعات سلبية لكل ما يحمله المستقبل (بعلي،٢٠١٥). وهذا أيضاً ما أيدته النظرية الإنسانية التي فسرت القلق أنه خوف من المستقبل وما قد يحمله من أحداث تهدد وجود الانسان أو تهدد انسانيته، ويرى الإنسانيون أن المثير الأساسي للقلق هو فشل الفرد في تحقيق أهدافه واختيار أسلوب حياته، وخوفه من احتمال حدوث الفشل في أن يحيا الحياة التي يريدها (أبو عبيد،٤٦ :٢٠١٣) يليه "بعد اليأس في المستقبل" بدرجة تحقق مرتفعة أيضاً بمتوسط حسابي (٢,٥٠)، وانحراف معياري (٠,٣٦)، وهذا ما أيدته دراسة (عبد الباقي،١٩٩٣) أن العلاقة بين اليأس وقلق المستقبل علاقة طردية. بينما جاء "القلق الذهني" في الترتيب الثالث بدرجة تحقق متوسطة بمتوسط حسابي (٢,٣٢) وانحراف معياري (٠,٣٧)، وتفسر الباحثتان هذه النتيجة في ضوء نظرية (آدلر) التي ترى أن القلق ينجم عن محاولة الفرد للتحرر من الشعور بالدونية(النقص)، ومحاولة الحصول على الشعور بالتفوق، فالنضال من أجل التفوق وتجنب الشعور بالنقص هو المسؤول عن القلق.

وفي الترتيب الرابع جاء " قلق الصحة وقلق الموت" بمتوسط حسابي (٢,٢٨) وانحراف معياري (٠,٥٤) بدرجة تحقق متوسطة، وهذه النتيجة يدعمها ما ورد في الإطار النظري أن أكثر ما يقلق الفرد ويخيفه هو المستقبل، وما يحمله في طياته من الوحدة أو الأمراض التي قد تصيبه في المستقبل، أو الفشل في الدراسة أو مع الأصدقاء أو العمل، وفقدان الوظيفة أو عدم القدرة على الإنجاز، أو قلة المال والخوف من تكوين علاقات اجتماعية، وأخيراً الموت (قليوبي، ٢٠١٩). وأخيراً جاء" القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية" بمتوسط حسابي (٢,١١) وانحراف معياري (٠,٥٣) ودرجة تحقق متوسطة. وكما ذكر (Al Hwayan, 2020) أنه غالباً ما يتأثر المستقبل بعوامل اجتماعية وصحية ونفسية مختلفة، مما يؤدي إلى إثارة الخوف والقلق بشأن المستقبل، وعليه يصبح المستقبل مصدراً للقلق نتيجة لسوء فهم الأحداث المحتملة.

وهذا ما ذكره أيضاً (الشريفين، بني مصطفى، ٢٠١٤) حيث يعد المستقبل أكثر ما يثير قلق الشباب خاصةً الذين يمرون بخبرات تضعهم في مواجهة اختياراتهم وقرارتهم بشأن الدراسة والعمل، وذلك في ظل مجتمع مليء بالتغيرات المرتبطة بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية

والبيئية وتفاعلاتها التي تنعكس على سلوكيات الشباب، التي قد تدفعهم للاضطراب والقلق، نتيجة التناقضات بين ما هو حدسي وما هو واقع، وما بين الأحلام التي يطمحون إلى تحقيقها وما يتوقعونه مستقبلاً، خاصةً إن كانت هناك مؤشرات سلبية تظهر في أفق المستقبل المجهول. من النتائج السابقة يتضح عدم تحقق فرض الدراسة الأول الذي ينص على وجود مستوى متوسط لقلق المستقبل لدى عينة من الشباب السعودي بمنطقة مكة المكرمة، وتعتبر النتيجة غير متسقة مع الفرض الذي تم صياغته، حيث أن الشباب يعانون من مستوى مرتفع لقلق المستقبل، وبالرجوع إلى الدراسات السابقة نجد أن هذه النتيجة تتفق مع دراسة حريكه (٢٠١٩) التي أظهرت نتائجها وجود مستوى مرتفع من قلق المستقبل لدى طلاب جامعة النيلين.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن الشباب في العصر الحالي يجد نفسه في متغيرات وعوامل ضاغطة بشكل أكبر من السابق، ويواجه صراعات نفسية متكررة، تدفعه بشكل كبير إلى القلق بشأن مستقبله ومآل حياته.

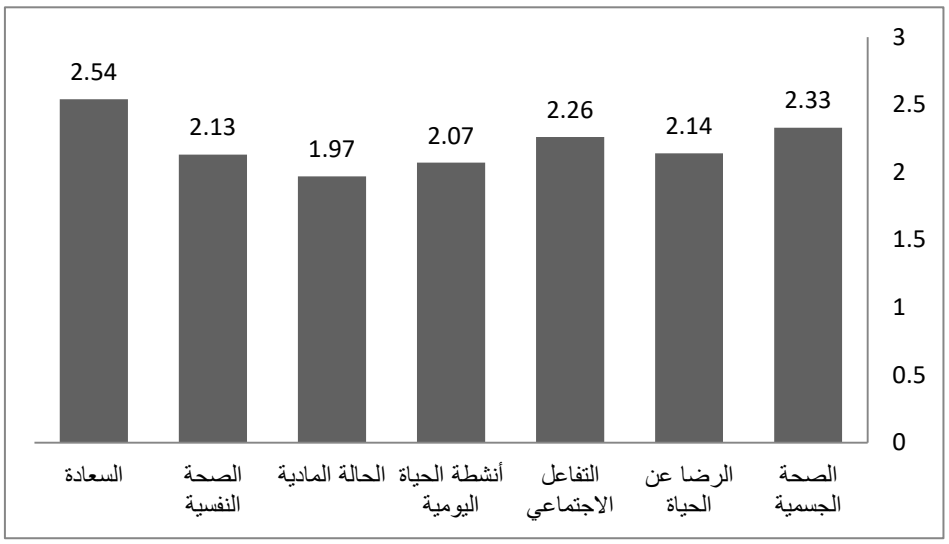
**عرض وتحليل النتائج المتعلقة بفرض الدراسة الثاني والذي ينص على** " يوجد مستوى متوسط لجودة الحياة لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة".

للتحقق من صحة الفرض قامت الباحثتان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة، ولحساب مستوى جودة الحياة تم الاعتماد على معيار الفئات المفتوحة، حيث تم حساب المدى (أكبر قيمة – أصغر قيمة)، وبالتالي (٣-١=٢)، وبقسمة المدى على ثلاث فئات لمقياس ليكرت، يكون طول الفئة (٠,٦٧)، وبناء على ذلك يكون المعيار على النحو التالي:

- مستوى منخفض من جودة الحياة إذا تراوح المتوسط الحسابي (من ١ إلى أقل من ١,٦٧)
- مستوى متوسط من جودة الحياة إذا تراوح المتوسط الحسابي (من ١,٦٧ إلى أقل من ٢,٣٤)
- مستوى مرتفع من جودة الحياة إذا تراوح المتوسط الحسابي (من ٢,٣٤ / ٣)، والجدول (١٥) يوضح نتائج ذلك.

**جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية**
**لدرجات عينة الدراسة على أبعاد مقياس جودة الحياة ودرجاته الكلية**

| مقياس جودة الحياة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| الصحة الجسمية | ٢,٣٣ | ٠,٢٦٥٠٢ | متوسط | ٢ |
| الرضا عن الحياة | ٢,١٤ | ٠,١٧٠٢٩ | متوسط | ٤ |
| التفاعل الاجتماعي | ٢,٢٦ | ٠,٢٠٤٢٣ | متوسط | ٣ |
| أنشطة الحياة اليومية | ٢,٠٧ | ٠,٢٤٩٦٩ | متوسط | ٦ |
| الحالة المادية | ١,٩٧ | ٠,١٧٢٢١ | متوسط | ٧ |
| الصحة النفسية | ٢,١٣ | ٠,١٤٣٠٥ | متوسط | ٥ |
| السعادة | ٢,٥٤ | ٠,٣٦١٤٩ | مرتفع | ١ |
| المجموع | ٢,٢١ | ٠,١٣٣٧٦ | متوسط | |




يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام لدرجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة قد بلغ (٢,٢١)، بانحراف معياري (٠,١٣) أي أن مستوى جودة الحياة لدى أفراد العينة قد تحقق بدرجة متوسطة، وكان بعد "السعادة" هو أكثر الأبعاد تحققاً بدرجة تحقق مرتفعة بمتوسط حسابي (٢,٥٤)، وانحراف معياري (٠,٣٦) وبالرجوع للإطار النظري فإن شعور الفرد بالسعادة والرضا يعد أحد المؤشرات النفسية لجودة الحياة (نعيسة، ١٤٩: ٢٠١٢)، يليه بعد "الصحة الجسمية" بدرجة تحقق متوسطة بمتوسط حسابي (٢,٣٣)، وانحراف معياري (٠,٢٧) وهذه النتيجة تدعمها ما ذكره (أبو حلاوة،٢٠١٠) أن هناك مقومات لتمتع الأفراد بجودة الحياة منها مستوى الصحة الجسدية. بينما جاء بعد "التفاعل الاجتماعي" في الترتيب الثالث بدرجة تحقق متوسطة،

بمتوسط حسابي (٢,٢٦) وانحراف معياري (٠,٢٠) وحسب ما ذكر في الإطار النظري فإن العلاقات الإيجابية مع الآخرين وطريقة التعامل والتواصل معهم، والتحديات والصعوبات الكامنة في العلاقات ومواجهتها، تعد أحد مكونات جودة الحياة النفسية (Keyes, Ryff,. 727: 1995) وفي الترتيب الرابع جاء بعد "الرضا عن الحياة" بمتوسط حسابي (٢,١٤) وانحراف معياري (٠,١٧) بدرجة تحقق متوسطة، ويعد الرضا عن الحياة من المؤشرات الذاتية لجودة الحياة، وهي إحساس الفرد بحالة جيدة وإحساسه بالرضا عن الحياة (Ferrans, Powers, 1985: 19)، ثم بعد "الصحة النفسية" بمتوسط حسابي (٢,١٣) وانحراف معياري (٠,١٤) بدرجة تحقق متوسطة، وبالرجوع للدراسات السابقة، فإن دراسة (Ruch, Proyer, Gander. 2016) استنتجت فاعلية التدخلات النفسية الإيجابية في تنمية جودة الحياة النفسية وتخفيف أعراض الاكتئاب، وأن تدخلات علم النفس الإيجابي هي الأكثر فعالية بالنسبة لأولئك الأفراد المتوسطين في جودة الحياة النفسية. وفي الترتيب السادس جاء بعد "أنشطة الحياة اليومية" بمتوسط حسابي (٢,٠٧)، وانحراف معياري (٠,٢٥) ودرجة تحقق متوسطة.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بالرجوع للإطار النظري وتحديداً للاتجاه الواقعي الذي يهتم بتحقيق عالم نوعي (quality world) والذي يتألف من اختيار الفرد عدد من الأنشطة والعلاقات والممتلكات والمعتقدات والمواقف التي تشعرنا بالسعادة والهناء (Corey, 2009).

وأخيراً في الترتيب السابع بعد "الحالة المادية " بمتوسط حسابي (١,٩٧)، وانحراف معياري (٠,١٧)، ودرجة تحقق متوسطة، وهذا ما أكدته دراسة النعيم (٢٠١٤) التي أظهرت نتائجها وجود مستوى متوسط من جودة الحياة لدى الشباب في مدينة الرياض يعزى للمتغيرات الاقتصادية.

من النتائج السابقة يتضح تحقق فرض الدراسة الثاني الذي ينص على وجود مستوى متوسط لجودة الحياة لدى عينة من الشباب السعودي بمنطقة مكة المكرمة.

وتدعم الباحثتان هذه النتيجة (تحقق بعد السعادة بدرجة مرتفعة)، باطلاعها على برنامج جودة الحياة٢٠٣٠، والذي أعلن تقدم المملكة العربية السعودية في السعادة للمرتبة الأولى عربياً، والمرتبة الواحدة والعشرون عالمياً، وفقاً لتقرير السعادة العالمي ٢٠٢١، والذي يعتمد على أحد عشر معيار يسهم في تحقيق سعادة الفرد والمجتمع، ومن أهم هذه المعايير، الحياة الحضرية وتعني السعادة في المدن، الأثر الإيجابي وتعني السعادة والايجابية، البيئة الاجتماعية وتشمل الثقة في الأشخاص والمؤسسات، متوسط العمر الصحي المتوقع، والحرية في اتخاذ القرارات.

وبذلك تكون المملكة العربية السعودية تواصل طريقها بثبات نحو تحويل رؤية السعودية ٢٠٣٠ إلى واقع ملموس والارتقاء بجودة حياة سكانها في ظل القيادة الرشيدة (برنامج جودة الحياة، ٢٠٢١).

**عرض وتحليل النتائج المتعلقة بفرض الدراسة الثالث والذي ينص على** " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل وجودة الحياة لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة.

للتحقق من فرض الدراسة الثالث تم حساب معامل ارتباط بيرسون، والجدول التالي (١٠) يوضح نتائج ذلك:

**جدول (١٠) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات قلق المستقبل وجودة الحياة لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة**

| الأبعـــــاد | القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية | قلق الصحة وقلق الموت | القلق الذهني | اليأس في المستقبل | الخوف والقلق من الفشل في المستقبل | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الصحة الجسمية | -٠,٤٥٠** | -٠,٥٣٤** | -٠,٤١٣** | -٠,٤٧٢** | -٠,٤٥١** | -٠,٥٥٣** |
| الرضا عن الحياة | -٠,٠٢٩ | -٠,٠٦٧ | -٠,٠٦٥ | -٠,٤٧٢** | -٠,٠٨٢ | -٠,٠٧٤ |
| التفاعل الاجتماعي | -٠,١٩٨* | -٠,٢٣٥** | -٠,٢١٨** | -٠,١٧٥** | -٠,٢٢٧** | -٠,٢٨٥** |
| أنشطة الحياة اليومية | -٠,٠٧١ | -٠,٠٢١ | -٠,٠٠٥ | -٠,٣٦٤** | -٠,٠٤٦ | -٠,٠٢١ |
| الحالة المادية | -٠,٣٣٣** | -٠,٣١٧** | -٠,٢٣٨** | -٠,١٧٤** | -٠,٣٥٧** | -٠,٣٤٧** |
| الصحة النفسية | -٠,٣٩٧** | -٠,٤٢٨** | -٠,٣١٤** | -٠,٢٠٧** | -٠,٤٠٣** | -٠,٤٥٧** |
| السعادة | -٠,٤٥٣** | -٠,٥٣٣** | -٠,٤٢٣** | -٠,٣٨٥** | -٠,٥٢٢** | -٠,٦٠٣** |
| الدرجة الكلية | -٠,٢٩٤** | -٠,٤٠٠** | -٠,٣٠٩** | -٠,٥٣١** | -٠,٣٦٩** | -٠,٤٤٢** |

**يتضح من الجدول السابق:**

- بالنسبة لبعد الصحة الجسمية فإن جميع معاملات ارتباطها بأبعاد قلق المستقبل والدرجة الكلية كانت سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١، كما يتضح من النتائج أن بعد اليأس في المستقبل كان أكثر الأبعاد ارتباطاً بالصحة الجسمية.
- بالنسبة لبعد الرضا عن الحياة كانت جميع معاملات ارتباطه بأبعاد قلق المستقبل والدرجة الكلية سالبة وغير دالة إحصائياً، ماعدا معامل ارتباطه ببعد اليأس في المستقبل فقد كان دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١
- بالنسبة لبعد التفاعل الاجتماعي جاءت جميع معاملات ارتباطه بأبعاد قلق المستقبل والدرجة الكلية سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، ٠,٠٥ كما يتضح من النتائج أن بعد قلق الصحة وقلق الموت كان أكثر الأبعاد ارتباطاً بالتفاعل الاجتماعي.

- بالنسبة لبعد أنشطة الحياة اليومية كانت جميع معاملات ارتباطه بأبعاد قلق المستقبل والدرجة الكلية سالبة وغير دالة إحصائياً، ماعدا معامل ارتباطه ببعد اليأس في المستقبل كان دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١
- بالنسبة لبعد الحالة المادية جاءت جميع معاملات ارتباطه بأبعاد قلق المستقبل والدرجة الكلية سالبة ودالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، ٠,٠٥ كما يتضح من النتائج أن بعد الخوف والقلق من الفشل في المستقبل كان أكثر الأبعاد ارتباطاً بالحالة الاجتماعية.
- بالنسبة لبعد الصحة النفسية جاءت جميع معاملات ارتباطه بأبعاد قلق المستقبل والدرجة الكلية سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، ٠,٠٥ كما يتضح من النتائج أن بعد قلق الصحة وقلق الموت كان أكثر الأبعاد ارتباطاً بالصحة النفسية.
- بالنسبة لبعد السعادة جاءت جميع معاملات ارتباطه بأبعاد قلق المستقبل والدرجة الكلية سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، ٠,٠٥ كما يتضح من النتائج أن بعد قلق الصحة وقلق الموت كان أكثر الأبعاد ارتباطاً بالسعادة.

من النتائج السابقة يتضح تحقق فرض الدراسة الثالث جزئياً والذي ينص على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل وجودة الحياة لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة.

وبالرجوع للدراسات السابقة نجد أن هناك عدد من الدراسات أكدت هذه النتيجة، مثل دراسة الحاج (٢٠١٨) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة عكسية بين قلق المستقبل وجودة الحياة، حيث أنه كلما ارتفعت جودة الحياة قل قلق المستقبل والعكس صحيح. وهذا ما أيدته دراسة المشاقبة (٢٠١٥) من وجود علاقة ارتباطية سالبة بين جودة الحياة وقلق المستقبل، حيث أن الشخص الذي يستطيع اشباع حاجاته الأساسية والنفسية والعاطفية والاجتماعية والصحية، ويشعر بالرضا عن نفسه، ويتمتع بعلاقات اجتماعية إيجابية وصحة نفسية وجودة العواطف سينخفض قلق المستقبل والخوف والتردد لديه، والخوف من الأحداث المستقبلية، والخوف من الفشل حيث سيكون أكثر ثقة بنفسه، وأكثر وعياً بعواطفه، وأقدر على التعامل مع الضغوطات والأزمات والتوتر، كما أن الشخص الذي ليس لديه مخاوف من المستقبل، ستكون جودة الحياة مرتفعة لديه.

كما ذكرت دراسة بنية وعبادة (٢٠١٩)، وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة وقلق المستقبل.

وتعزو الباحثتان نتيجة هذا الفرض إلى تمتع الشباب بروح الحياة، والقدرة على التكيف والموائمة مع ظروف الحياة، وتطلعهم للمستقبل بتفاؤل، من خلال دخولهم في العديد من التجارب والخبرات، بمثابرة وتجاوز للإحباطات، سعياً للحصول على الحياة التي يطمحون في عيشها والتمتع بها.

**عرض وتحليل النتائج المتعلقة بفرض الدراسة الرابع والذي ينص على** " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة تعزى إلى متغير الجنس، المستوى الاقتصادي والحالة الاجتماعية".

للتحقق من صحة فرض الدراسة الرابع تم استخدام تحليل التباين متعدد الاتجاهات وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (١١) التالي:

**جدول (١١) نتائج تحليل التباين متعدد الاتجاهات وفقًا لمتغيرات (متغير الجنس، المستوى الاقتصادي والحالة الاجتماعية) على قلق المستقبل وأبعاده لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة**

| مصدر التباين | المتغير التابع | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية | ٠,٠٤٤ | ١ | ٠,٠٤٤ | ٠,٣٥١ | ٠,٤٦٢٤ |
| | قلق الصحة وقلق الموت | ٠,٦٤٦ | ١ | ٠,٦٤٦ | ٢,٣٣١ | ٠,١٢٨ |
| | القلق الذهني | ٠,٠١٥ | ١ | ٠,٠١٥ | ٠,١٠٧ | ٠,٧٤٤ |
| | اليأس في المستقبل | ٠,٠٦٦ | ١ | ٠,٠٦٦ | ٠,٥٢١ | ٠,٤٧١ |
| | الخوف والقلق من الفشل في المستقبل | ٠,٠٤٨ | ١ | ٠,٠٤٨ | ٠,٤٠٢ | ٠,٥٢٧ |
| | المجموع | ٠,٠٠٢ | ١ | ٠,٠٠٢ | ٠,٠١٤ | ٠,٩٠٥ |
| المستوى الاقتصادي | القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية | ١,١٠٧ | ٢ | ٠,٥٥٣ | ١,٩٤٧ | ٠,١٤٥ |
| | قلق الصحة وقلق الموت | ٠,١٧٦ | ٢ | ٠,٠٨٨ | ٠,٣١٨ | ٠,٧٢٨ |
| | القلق الذهني | ٠,٨٨٣ | ٢ | ٠,٤٤٢ | ٣,١٧٠ | ٠,٠٤٤ |
| | اليأس في المستقبل | ٠,٧٩٧ | ٢ | ٠,٣٩٨ | ٣,١٣٣ | ٠,٠٤٥ |
| | الخوف والقلق من الفشل في المستقبل | ٠,٢٤٠ | ٢ | ٠,١٢٠ | ١,٠١٢ | ٠,٣٦٥ |
| | المجموع | ٠,٥٤٧ | ٢ | ٠,٢٧٣ | ٢,٠٨٦ | ٠,١٢٦ |
| الحالة الاجتماعية | القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية | ١,٦٦٣ | ١ | ١,٦٦٣ | ٥,٨٥١ | ٠,٠١٦ |
| | قلق الصحة وقلق الموت | ٤,٣١٢ | ١ | ٤,٣١٢ | ١٥,٥٧٠ | ٠,٠٠٠ |
| | القلق الذهني | ٠,٢٠٢ | ١ | ٢٠٢. | ١,٤٥٣ | ٠,٢٢٩ |
| | اليأس في المستقبل | ١,٢٢١ | ١ | ١,٢٢١ | ٩,٦٠٠ | ٠,٠٠٢ |
| | الخوف والقلق من الفشل في المستقبل | ١,٢٩٧ | ١ | ١,٢٩٧ | ١٠,٩٢٣ | ٠,٠٠١ |
| | المجموع | ١,٤٦٩ | ١ | ١,٤٦٩ | ١١,٢١٤ | ٠,٠٠١ |

**تشير نتائج تحليل التباين المتعددة الواردة في جدول السابق إلى:**

- **بالنسبة للجنس:** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات قلق المستقبل وأبعادها لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس حيث كانت قيمة مستويات الدلالة أكبر من ٠,٠٥.
- **بالنسبة لمتغير الحالة الاقتصادية:** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أبعاد (القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية – قلق الصحة وقلق الموت – الخوف والقلق من الفشل في المستقبل) والدرجة الكلية للمقياس لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الحالة الاقتصادية، حيث كانت قيمة مستويات الدلالة أكبر من ٠,٠٥، بينما تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات بعدي (القلق الذهني – اليأس في المستقبل) لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الحالة الاقتصادية، حيث كانت قيمة مستويات الدلالة أقل من ٠,٠٥ ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول (١٢) التالي يوضح نتائج ذلك:

**جدول (١٢) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بالنسبة لبعد (القلق الذهني – اليأس في المستقبل) تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي**

| المتغير التابع | الحالة (I) الاقتصادية | الحالة (J) الاقتصادية | الفروق في المتوسطات |
|---|---|---|---|
| القلق الذهني | مرتفع | متوسط | -.129-* |
| | | منخفض | -.161-* |
| | متوسط | منخفض | .032 |
| | | مرتفع | 129* |
| اليأس في المستقبل | مرتفع | متوسط | -.068- |
| | | منخفض | -.163-* |

الجدول السابق يوضح أن اتجاه الفروق في بعد القلق الذهني كان بين المستوى الاقتصادي المرتفع وكلاً من المستويين المتوسط والمنخفض، وكانت الفروق لصالح المستويين المتوسط والمنخفض أي أنهم هم الأكثر تعرضاً للقلق الذهني، من المستوى الاقتصادي المرتفع. بينما كانت الفروق في اليأس في المستقبل بين المستوى الاقتصادي المرتفع والمستوى الاقتصادي المنخفض لصالح المستوى المنخفض أي أن المستوى المنخفض هو أكثر يأساً في المستقبل.

**بالنسبة للحالة الاجتماعية:** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات بعد القلق الذهني لدى عينة الدراسة حيث كانت قيمة مستوي الدلالة أكبر من ٠,٠٥ بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أبعاد (القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية –قلق الصحة وقلق الموت–القلق الذهني –اليأس في المستقبل–الخوف والقلق من الفشل في المستقبل) وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس. وبالنظر لجدول المتوسطات الحسابية التالي:

**جدول (١٣) المتوسطات الحسابية لدرجات أبعاد (القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية -قلق الصحة وقلق الموت-القلق الذهني -اليأس في المستقبل-الخوف والقلق من الفشل في المستقبل) وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس تبعاً للحالة الاجتماعية.**

| المتغير التابع | الحالة الاجتماعية | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|
| القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية | أعزب | ٢,٢٠١ |
| | متزوج | ٢,٠٣٧ |
| قلق الصحة وقلق الموت | أعزب | ٢,٤٤٥ |
| | متزوج | ٢,١٨١ |
| اليأس في المستقبل | أعزب | ٢,٥٨٢ |
| | متزوج | ٢,٤٤١ |
| الخوف والقلق من الفشل في المستقبل | أعزب | ٢,٦٩٧ |
| | متزوج | ٢,٥٥٢ |
| المجموع | أعزب | ٢,٤٥٨ |
| | متزوج | ٢,٣٠٤ |

يتضح أن جميع الفروق كانت لصالح الحالة الاجتماعية أعزب أي أنهم أكثر قلقاً من المستقبل من المتزوجين، حيث كانت قيم المتوسطات الحسابية لديهم أكبر من قيم المتوسطات الحسابية للحالة الاجتماعية متزوج.

وبالرجوع للإطار النظري والدراسات السابقة، نجد ما يؤيد هذه النتائج، حيث استنتجت دراسة (Gehrt, Frostholm, Obermann, Berntsen, 2020) أن الأفراد الذين يعانون من القلق الصحي الشديد بالإضافة للأحداث المستقبلية المتعلقة بالمرض أو الخوف من الوفاة

كانوا أكثر ميلاً للتحقق من الاختلافات والمظاهر الجسدية والتي تتبادر إلى أذهانهم بدون أي أعراض فسيولوجية حقيقة، وكان ذلك أهم التأثيرات المتعلقة بالقلق المستقبلي. كما أوضحت نتائج دراسة عبود ومحمد (٢٠١٩)، أن من أسباب قلق الفرد على مستقبله وعدم قدرته على التكيف مع المشكلات التي تواجهه نقص الخبرة من أجل بناء أفكار إيجابية عن المستقبل، وذلك يرجع لغلاء المعيشة والبطالة وتأخر الشباب عن الزواج.

أيضاً تؤكد دراسة العدل (٢٠٢١)، أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات الذكور والاناث، في درجات أبعاد مقياس قلق المستقبل.

وترى الباحثتان أن الاستقرار الاجتماعي بالزواج، يجعل الشباب أكثر توجهاً للمستقبل، لوجود شريك حياة داعم ومساند يتقاسم هموم الحياة ومخاوف المستقبل مع شريكه، كما أن الاستقرار الاقتصادي بوجود الوظيفة أو الخيارات المادية الأخرى التي تضمن مستوى متوسط أو مرتفع من الدخل المادي، يجعل الشباب أكثر تفاؤلاً وتوجهاً للحياة، وأقل قلقاً من المستقبل، على عكس أقرانهم من الشباب الغير متزوجين، وأولئك الذين يعيشون مستويات اقتصادية منخفضة.

كما تعزو الباحثتان عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في مستوى قلق المستقبل، لتساوي الفرص والتحديات بين الجنسين في العصر الحالي، حيث أصبحت الشابات يتقاسمن أعباء الحياة مع أشقائهن من الشباب، وأظهرت السيدات قدراً كبيراً من تحمل المسئولية الاجتماعية والاقتصادية لأنفسهن ولأسرهن، وبالتالي لم تكن هناك فروق بين الذكور والاناث في مستوى قلق المستقبل.

**عرض وتحليل النتائج المتعلقة بفرض الدراسة الخامس والذي ينص على** " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة تعزى إلى متغير الجنس، المستوى الاقتصادي والحالة الاجتماعية".

للتحقق من صحة فرض الدراسة الخامس تم استخدام تحليل التباين متعدد الاتجاهات وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول (١٤) نتائج تحليل التباين متعدد الاتجاهات وفقاً لمتغيرات (متغير الجنس، المستوى الاقتصادي والحالة الاجتماعية) على مقياس جودة الحياة وأبعاده لدى عينة من الشباب السعودي في منطقة مكة المكرمة**

| مصدر التباين | المتغير التابع | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | الصحة الجسمية | ٠,٠٠٣ | ١ | ٠,٠٠٣ | ٠,٠٣٨ | ٠,٨٤٦ |
| | الرضا عن الحياة | ٠,٠٧٩ | ١ | ٠,٠٧٩ | ٢,٧٢٤ | ٠,١٠٠ |
| | التفاعل الاجتماعي | ٠,٠٠٨ | ١ | ٠,٠٠٨ | ٠,٢٠٧ | ٠,٦٥٠ |
| | أنشطة الحياة اليومية | ٠,٠٠٤ | ١ | ٠,٠٠٤ | ٠,٠٥٨ | ٠,٨١٠ |
| | الحالة المادية | ٠,٠٣٨ | ١ | ٠,٠٣٨ | ١,٢٩٣ | ٠,٢٥٧ |
| | الصحة النفسية | ٠,٠١٣ | ١ | ٠,٠١٣ | ٠,٦٦٠ | ٠,٤١٧ |
| | السعادة | ٠,٠٤٥ | ١ | ٠,٠٤٥ | ٠,٣٦٨ | ٠,٥٤٥ |
| | المجموع | ٠,٠٠٥ | ١ | ٠,٠٠٥ | ٠,٢٥٧ | ٠,٦١٣ |
| المستوى الاقتصادي | الصحة الجسمية | ٠,٠٦٥ | ٢ | ٠٠,٠٣٣ | ٠,٤٨٠ | ٠,٦١٩ |
| | الرضا عن الحياة | ٠٠,٠٧٦ | ٢ | ٠,٠٣٨ | ١,٣١١ | ٠,٢٧١ |
| | التفاعل الاجتماعي | ٠,٣٤٦ | ٢ | ٠,١٧٣ | ٤,٢٩٩ | ٠,٠١٥ |
| | أنشطة الحياة اليومية | ٠,٠٨٧ | ٢ | ٠,٠٤٣ | ٠,٧١٧ | ٠,٤٨٩ |
| | الحالة المادية | ٠,٠٦٥ | ٢ | ٠,٠٣٣ | ١,١٢١ | ٠,٣٢٨ |
| | الصحة النفسية | ٠,٠٨٧ | ٢ | ٠,٠٤٤ | ٢,١٨٨ | ٠,١١٤ |
| | السعادة | ٠,٦٦٥ | ٢ | ٠,٣٣٣ | ٢,٧١١ | ٠,٠٦٨ |
| | المجموع | ٠,٠٤٧ | ٢ | ٠,٠٢٣ | ١,٣١٤ | ٠,٢٧١ |
| الحالة الاجتماعية | الصحة الجسمية | ٠,٧٤٨ | ١ | ٠,٧٤٨ | ١١,٠٢٢ | ٠,٠٠١ |
| | الرضا عن الحياة | ٠,١١٨ | ١ | ٠,١١٨ | ٤,٠٧٠ | ٠,٠٤٥ |
| | التفاعل الاجتماعي | ٠,٠٨٦ | ١ | ٠,٠٨٦ | ٢,١٣٠ | ٠,١٤٦ |
| | أنشطة الحياة اليومية | ٠,٢١١ | ١ | ٠,٢١١ | ٣,٤٨٢ | ٠,٠٦٣ |
| | الحالة المادية | ٠,٠٧٦ | ١ | ٠,٠٧٦ | ٢,٦١٥ | ٠,١٠٧ |
| | الصحة النفسية | ٠,٠٥٢ | ١ | ٠,٠٥٢ | ٢,٦٢٧ | ٠,١٠٦ |
| | السعادة | ٠,٥٧١ | ١ | ٠,٥٧١ | ٤,٦٥٨ | ٠,٠٣٢ |
| | المجموع | ٠,٠٦٣ | ١ | ٠,٠٦٣ | ٣,٥٣٠ | ٠,٠٦١ |

**تشير نتائج تحليل التباين المتعددة الواردة في جدول السابق إلى:**

- **بالنسبة للجنس:** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات جودة الحياة وأبعادها لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس حيث كانت قيمة مستويات الدلالة أكبر من ٠,٠٥.
- **بالنسبة لمتغير للمستوى الاقتصادية:** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أبعاد (الصحة الجسمية – الرضا عن الحياة – أنشطة الحياة اليومية – الحالة المادية – الصحة النفسية – السعادة) والدرجة الكلية للمقياس لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي، حيث كانت قيمة مستويات الدلالة أكبر من ٠,٠٥، بينما تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات بعد التفاعل الاجتماعي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي، حيث كانت قيمة مستويات الدلالة أقل من ٠,٠٥ ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول (٢١) التالي يوضح نتائج ذلك:

**جدول (١٥) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بالنسبة لمتغير المستوى الاقتصادي**

| الفروق في المتوسطات | الحالة الاقتصادية (J) | الحالة الاقتصادية (I) | المتغير التابع |
|---|---|---|---|
| -.0364- | متوسط | منخفض | التفاعل الاجتماعي |
| -.1068-* | مرتفع | | |
| .0364 | منخفض | متوسط | |
| -.0704-* | مرتفع | | |

الجدول السابق يوضح أن اتجاه الفروق في بعد التفاعل الاجتماعي كان بين المستوى الاقتصادي المرتفع وكلاً من المستويين المنخفض والمتوسط لصالح المستوى المرتفع، أي أن المستوى الاقتصادي المرتفع أكثر تفاعلاً اجتماعياً من المستوى المنخفض والمتوسط. بالنسبة للحالة الاجتماعية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أبعاد (أنشطة الحياة اليومية –الحالة المادية – التفاعل الاجتماعي–الصحة النفسية) وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس، بينما يتضح من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أبعاد (الصحة الجسمية – الرضا عن الحياة – السعادة) وبالنظر لجدول المتوسطات الحسابية التالي:

**جدول (١٦) المتوسطات الحسابية لدرجات أبعاد (الصحة الجسمية – الرضا عن الحياة – السعادة) تبعاً للحالة الاجتماعية.**

| المتغير التابع | الحالة الاجتماعية | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|
| الصحة الجسمية | أعزب | ٢,٢٨٤ |
| | متزوج | ٢,٣٩٦ |
| الرضا عن الحياة | أعزب | ٢,١١٣ |
| | متزوج | ٢,١٥٨ |
| السعادة | أعزب | ٢,٥٢٣ |
| | متزوج | ٢,٦٢١ |

يتضح أن جميع الفروق كانت لصالح الحالة الاجتماعية متزوج أي أنهم أكثر صحة جسمية، ورضا عن الحياة، وأكثر سعادة، حيث كانت قيم المتوسطات الحسابية لهم أ كبر من قيم المتوسطات الحسابية للحالة الاجتماعية أعزب. وبالرجوع للدراسات السابقة نجد أن من أهم النتائج التي توصلت إليها دراسة الحربي والحريري(٢٠٢٠)، أن السمة السائدة لأبعاد جودة الحياة لدى الأسر في مدينة جدة تتمثل في الجودة الأسرية بنسبة ٨٦%.

وتؤيد النتائج السابقة دراسة عمرون(٢٠١٧)، والتي استنتجت أن مستوى جودة الحياة لدى المرأة العاملة المتأخرة عن الزواج متوسط. وبحسب ما ورد في الإطار النظري، أشار آدلر أن الأفراد يبحثون عن الرفقة والانسجام، فالحياة النفسية تتحدد تبعاً للغاية التي يتوجه الفرد إليها، وأكد أن الأفراد معنيون بمعنى الحياة، ويعملون في وئام مع بعضهم ومع المجتمع الذي يعيشون فيه (الخزاعي، ٢٠١٦: ٣٩).

وأكد فروم أيضاً على الجانب الاجتماعي للفرد، ويرى أن الإنسان اجتماعي بطبيعته، وأن غالبية مشكلاته ناتجة عن انفصاله وتفرده في مجتمعه، والشخصية السوية هي الشخصية الاجتماعية المنتجة التي توفر المتعة النفسية (جودت،٢٠١٠). كما نجد أن شالوك (Schalock,1990 :143) أشار أيضاً في نظريته ومجالاتها الثمانية على جودة الحياة الاجتماعية للفرد، وذلك بتركيزه على العلاقات الاجتماعية والراحة البيئية والأمن والسلامة، وذلك في ثلاثة أماكن، هى البيت والمجتمع والعمل أو الوظيفة. كما يشير في هذا الجانب على أهمية تحقيق الأمن والسلامة في العلاقات الأسرية والعلاقات مع الأصدقاء والعلاقات مع زملاء العمل.

ويذكر رافايل (Raphael, 1994) في هذا الصدد أن جودة الحياة الاجتماعية تتلخص في ثلاثة جوانب هي: الرفاهية الاجتماعية والاقتصادية للفرد، والتفاعل الاجتماعي، والسلامة العامة.

وتعزو الباحثتان النتائج السابقة في عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى جودة الحياة، إلى تمتع المرأة في الوقت الحالي بقرارات تدعم تمكينها اجتماعياً ومهنياً واقتصادياً، وتبوئها مناصب مهمة، وحصولها على حقوقها التي تكفل لها حياة تتسم بالاستقلالية، والتمتع بالفرص التعليمية والوظيفية بالمساواة مع الذكور.

كما ترى الباحثتان أن تفسير تمتع ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع بالتفاعل الاجتماعي أكثر من غيرهم، بسبب أنهم يتسمون بالثقة والرضا عن الذات والحياة، وبالتالي هم منفتحون أكثر على العلاقات الاجتماعية والتواصل مع الآخرين.

وأخيراً، تجد الباحثتان أن تفسير حصول المتزوجين على مستويات مرتفعة من الصحة الجسمية والرضا عن الحياة والشعور بالسعادة، يعود إلى تحقيقهم الحاجات الإنسانية الأولية، والحاجات الإنسانية الاجتماعية، فنجدهم قد مروا بخبرات حياتية مثل تكوين أسرة، وإنجاب الأطفال، وتحقيق جانب اجتماعي هام في حياة كل فرد، فلا يخفى علينا أهمية الروابط الاجتماعية وقيمتها للفرد، التي بإشباعها تتحقق السعادة والرضا عن الذات والحياة، وبالتالي التمتع بمستويات مرتفعة من جودة الحياة.

## توصيات الدراسة:

**في ضوء نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها توصي الباحثتان بالتالي:**

- توفير البرامج الارشادية التي تعنى بإكساب مهارات التوافق النفسي، وخفض القلق من المستقبل لدى فئة الشباب، لما في ذلك من أهمية صحية ونفسية.
- التركيز على تفعيل الخدمات النفسية ضمن منظومة الخدمات الارشادية المقدمة للشباب خلال المراحل الانتقالية، وفي عدة أطر مجتمعية.

- تضمين المناهج في المراحل الدراسية العليا مهارات التخطيط للمستقبل، وحل المشكلات، وموازنة جوانب الحياة المادية والمعنوية لدى الشباب، كإجراء إرشادي وقائي.
- التأكيد على ضرورة نشر ثقافة التمتع بجودة الحياة، بأبعادها المختلفة، وتحقيق مستويات جيدة من الرفاهية النفسية.
- الاهتمام بتوعية أفراد المجتمع عامة، والأسر خاصة بالمشكلات المتعلقة بمستقبل الشباب المهني والاجتماعي والاقتصادي، والتي قد تكون أحد مسببات القلق لهم، وذلك بهدف مساعدتهم على تخطي الصعوبات ومنحهم الدعم النفسي اللازم.

## مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها خلصت الدراسة الحالية إلى تقديم عدد من الدراسات المقترحة ومنها:

- تصميم برنامج إرشادي لفئة الشباب، قائم على مفاهيم علم النفس الإيجابي، بهدف رفع مستويات جودة الحياة لديهم.
- دراسة تهدف إلى قياس مستوى قلق المستقبل وجودة الحياة على عينات وشرائح مجتمعية مختلفة، مثل فئة المسنين، أسر ذوي الإعاقة، والمصابين بأمراض مزمنة.
- تصميم برنامج إرشادي قائم على نظرية العلاج العقلاني المعرفي، لخفض القلق من المستقبل لدى فئة الشباب في منطقة مكة المكرمة.
- تطبيق الدراسة الحالية على العينة ذاتها باستخدام المنهج المختلط الذي من الممكن أن يفسر نتائج أكثر أهمية.

# المـــراجـــع

## أولاً: المـــراجـــع العربيـــة


١- العدل، عادل محمد. (٢٠٢١). ضغوط ما بعد الصدمة وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة بعد جائحة كورونا كوفيد١٩ (COVID-19). المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، ٥(١٦)، ٢٧٥-٢٩٦

٢- أبو حلاوة، محمد السعيد. (٢٠١٠). جودة الحياة: المفهوم والأبعاد [عرض ورقة]، المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بجامعة كفر الشيخ-جودة الحياة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية، مصر.

٣- أبو رأسين، محمد حسن. (٢٠١٢). فعالية برنامج مقترح لتحسين جودة الحياة لدى طلبة الدبلوم التربوي بجامعة الملك خالد بأبها، مجلة الإرشاد النفسي، (٣٠)، ١٨٦-٢٣٤.

٤- إسماعيل سيبوكر؛ ونجاحي، نجلاء. (٢٠١٨)، أهمية المنهج الوصفي للبحث في العلوم الإنسانية، مقاليد، ٦(٨)، ٤٣-٥٤.

٥- الأبيض، محمد حسن علي. (٢٠٢٠). إدمان الانترنت وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، مجلة الإرشاد النفسي، ٦(٦١)، ٣٢٧-٣٦٦.

٦- الآشي، ألفت بنت عبد العزيز. (٢٠١٨). الدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الملك عبد العزيز بجدة وعلاقتها بجودة الحياة. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع: كلية الإمارات للعلوم التربوية، (٢٠)، ١-٣٣.

٧- الزواهرة، محمد خلف. (٢٠١٧). العلاقة بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة حائل بالسعودية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٣(١٠)، ٣٢-٤٠

٨- العنزي، مضحي ساير. (٢٠١٣). رهاب التكنولوجيا وعلاقته بجودة الحياة وقلق المستقبل لدى عينة من الشباب السعودي، مجلة التربية: جامعة الأزهر، ٢(١٥٦)، ٣٥٩ -٣٩٢.

٩- الكتناني، هيام. (٢٠١٩). أزمة الهوية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس الرهط [رسالة ماجستير منشورة-جامعة الخليل]، المستودع الرقمي في جامعة الخليل.

١٠-المشاقبة، محمد أحمد خدام. (٢٠١٥). جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ٣٢٨ (٢٢٤٩)، ١-٤١.

١١-النعيم، عزيزة عبد الله العلي. (٢٠١٤). جودة الحياة لدى عينة من الشباب في مدينة الرياض. مجلة الآداب: جامعة الملك سعود، ٢٦ (٢)، ١٦٧ -١٩٩.

١٢-اليوبى، رغد حسين؛ والحربي، غادة سلطان؛ وحريري، انجي عبد الحميد جمال. (٢٠٢٠). أساليب المعاملة الوالدية وأثرها على جودة الحياة لدى عينة من الأسر في مدينة جدة: دراسة تطبيقية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، (١٢٦)، ٨٣ -١٣٦.

١٣-خميس، إيمان أحمد. (٢٠١٠). جودة الحياة وعلاقتها بكل من الرضا الوظيفي وقلق المستقبل لدى معلمات رياض الأطفال [عرض ورقة]. المؤتمر العلمي الثالث-تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة، جامعة جرش-الأردن.

١٤-دليلة، عمرون. (٢٠١٧). مستوى الطموح وعلاقته بجودة الحياة لدى المرأة العاملة المتأخرة عن الزواج [أطروحة دكتوراه منشورة-جامعة محمد بوضياف المسيلة].

١٥-سويعد، ميرفت ياسر. (٢٠١٦). الحصانة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل وجودة الحياة لدى الشباب في مراكز الايواء في قطاع غزة [رسالة ماجستير منشورة-الجامعة الإسلامية بغزة].

١٦-شقير، زينب محمود. (٢٠١٠). جودة الحياة واضطرابات النوم لدى الشباب [عرض ورقة] المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، القاهرة، مصر.

١٧-شقير، زينب محمود؛ وعماشة، سناء؛ والقرشي، خديجة. (٢٠١٢). جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طالبات قسم التربية الخاصة وطالبات الدبلوم التربوي بجامعة الطائف. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١(٣٢)، ٩١-١٣٢.

١٨-صالح، أحمد سعيد. (٢٠٢٠). التوجه المدرك نحو الحياة وعلاقته بقلق المستقبل والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب الصم بالجامعة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٤(١٣)، ٦٣-٨٨.

١٩-عامر، عبد الناصر السيد. (٢٠٢٠). إسهام الصمود النفسي في جودة الحياة في ظل جائحة كورونا (Covid-19). المجلة التربوية، ٧٦، ١ -١٢.

٢٠-عبد الحسين، هبة مناضل. (٢٠١٩). الهندسة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة قسم التربية الخاصة، مجلة كلية التربية الأساسية. عدد خاص: وقائع المؤتمر العلمي التاسع عشر، ٤٣-٦٩.

٢١-عبد الحفيظ، مي محمد حريكة. (٢٠١٩). دور المرشد النفسي في الحد من قلق المستقبل لدى طلاب جامعة النيلين [أطروحة دكتوراه منشورة-جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا].

٢٢-عبد الحليم، أشرف محمد. (٢٠١٠). قلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة والضغوط النفسية لدى عينة من الشباب [عرض ورقة]. المؤتمر السنوي الخامس عشر -الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة: القاهرة، جامعة عين شمس، مصر.

٢٣-علي المحمدي، ثواب العتيبي (٢٠٢١). الفروق في جودة الحياة وفقاً لبعض العادات الصحية والسلوكية أثناء الحجر المنزلي خلال جائحة كورونا المستجد لدى عينة من السعوديين. المجلة العلمية جامعة أسيوط، ٢٤(٧٧) ، ٣٣٣-٣٧٦.

٢٤-عمر، عبد المنعم على عمر. (٢٠١٩). فاعلية برنامج إرشادي تكاملي قائم على العلاج بالمعنى وبعض قوى الشخصية في تحسين جودة الحياة لدى عينة من المراهقين. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، ٤٣(٣)، ١١٨-٢٢٦.

٢٥-قليوبي، محمد. (٢٠١٩). قلق المستقبل وعلاقته بدافعية الانجاز لدى عينة من طلاب البكالوريوس المقبلين على التخرج: دراسة مقارنة في ضوء اختلاف المسار الأكاديمي. المجلة الدولية للتنمية، ٨(١)، ١٩١-٢٠٠

٢٦-نعيسة، رغداء علي حسين. (٢٠١٢). جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين. مجلة جامعة دمشق، ٢٨(١)، ١٦٨-١٤٥

٢٧-وادة، فتحي. (٢٠٢٠). قلق المستقبل وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلاب الجامعة. مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٥(٤)، ٦٩-٩٠.

٢٨- الحمداني، إقبال محمد رشيد صالح. (٢٠١١). الاغتراب، التمرد، قلق المستقبل، دار صفاء للنشر والتوزيع.

٢٩- الشمري، عاصم بن فهد. (٢٠١٩). قلق المستقبل وعلاقته بجودة الحياة لدى مجهولي الهوية [رسالة دكتوراه منشورة-جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية]، المستودع الرقمي المؤسسي لجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

٣٠- بداوي، سليماني، جميلة. (٢٠١٦). جودة الحياة وعلاقتها بقلق المستقبل لدى الطلبة الجامعيين [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة أبو القاسم سعد الله.

٣١- بعزيز، ريان، بن عيسى، فريدة. (٢٠١٩). إدارة الضغوط النفسية وتأثيرها على جودة الحياة لدى المرأة العاملة بالحماية المدنية [رسالة ماجستير منشورة-جامعة العربي بن مهيدي].

٣٢- بنية سمية، عبادة منال. (٢٠١٩). تمثيلات جودة الحياة لدى الطالب وعلاقتها بقلق المستقبل المهني [رسالة ماجستير منشورة-جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة].

٣٣- شقير، زينب محمود. (٢٠٠٥). مقياس قلق المستقبل. مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٤- عبد الله، هشام أبراهيم. (٢٠١٠). مقياس جودة الحياة للراشدين. مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.

٣٥- متولي، صفوت عبد العزيز. (٢٠١٨). قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. المؤتمر الدولي لكلية التربية، جامعة الكويت، الكويت.

٣٦- العناني، حنان. (٢٠٠٠). الصحة النفسية للطفل (ط.٥). دار الفكر للنشر والتوزيع.

٣٧- عبود، هيام، محمد كمال. (٢٠١٩). قلق المستقبل وعلاقته بأحداث الحياة الضاغطة لدى الممارسات والغير ممارسات للأنشطة الرياضية، مجلة الفتح، (٨٠)، ٣٤٥-٣٣٦.

٣٨- هادي، صالح رمضان. (٢٠١٠). قلق المستقبل لدى المدرسات المتأخرات عن الزواج في مركز محافظة كروك. مجلة التربية والعلم، ٣(١٧)، ٢٥-٤٥.

٣٩- الحاج، جهاد. (٢٠١٨). جودة الحياة وعلاقتها بقلق المستقبل وعوامل الشخصية الكبرى لدى المكفوفين. رسالة دكتوراة، جامعة النيلين.

٤٠-المشاقبة، محمد أحمد خدام. (٢٠١٥). جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ٣٢٨ (٢٢٤٩)، ١-٤١.

٤١-أحمد، عصام محمد، إبراهيم، فيوليت فؤاد، حبيب، ماري عبد الله. (٢٠١٨). برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير الإيجابي لتحسين جودة الحياة وخفض قلق المستقبل لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية، ٥(١٩)، ١٢٣-١٤٤.

٤٢-الخزاعي، نصير محمد حمود. (٢٠١٦). الدافعية الإبداعية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة رسالة ماجستير، قاعدة المعلومات "شمعة".

٤٣-جودت، نادية حسن. (٢٠١٠-أكتوبر). جودة الحياة لدى طلبة الجامعات، صحيفة الحوار المتمدن.

٤٤-كوري، جيرارد. (٢٠٠٩). النظرية والتطبيق في الإرشاد والعلاج النفسي. (١). عمان الأدرن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

٤٥-الشريفين، أحمد؛ وبني مصطفى، منار؛ وطشطوش، رامي. (٢٠١٤). فاعلية خدمات الإرشاد المهني وقلق المستقبل المهني والعلاقة بينهما لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ٨(٣)، ٤٧٤-٤٩٠.

٤٦-أبو عبيد، دعاء شعبان. (٢٠١٣). الرضا عن الحياة وعلاقته بقلق المستقبل لدى الأسرى المحررين المبعدين إلى قطاع غزة. الجامعة الإسلامية.

٤٧-بعلي، مصطفى. (٢٠١٥). القبول والرفض الوالدي كما يدركه الأبناء وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية أطروحة دكتوراه جامعة بسكرة الجزائر.

٤٨-عبد الباقي، سلوى (١٩٩٣) مسببات القلق: خبرات الماضي والحاضر ومخاوف المستقبل. دراسات نفسية تربوية، ٨(٥٨). ١٠٢-١٤٥.

49- https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/qol/

## ثانياً: المراجع الأجنبية


1- AhmadiGatab, T., Shayan, N., Tazangi, R. M., & Taheri, M. (2011). Students' life quality prediction based on life skills. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30, 1980-1982.

2- Fairweather-Schmidt, A. K., Batterham, P. J., Butterworth, P., & Nada-Raja, S. (2016). The impact of suicidality on health-related quality of life: a latent growth curve analysis of community-based data. Journal of affective disorders, 203, 14-21.

3- Gander, F., Proyer, R., & Ruch, W. (2016). Positive psychology interventions addressing pleasure, engagement, meaning, positive relationships, and accomplishment increase well-being and ameliorate depressive symptoms: a randomized, placebo-controlled online study. frontiers in psychology, 7,1-12.

4- Lee, J. N. T., Foo, K. H., Adams, A., Morgan, R., & Frewen, A. (2015). Strengths of character, orientations to happiness, life satisfaction and purpose in Singapore. Journal of Tropical Psychology, 5.

5- Peter c.,(2010). Commanication and conflict: anxiety and learning. Joarnal of Higher Education,9 (2),1-9

6- Zaleski, Zbigniew (1996). Future anxiety: concept, measurement, and preliminary research. Personal Individual Difference, 21 (2), 165 17

7- Raphael,D . Renwick, R. Brown,I . Rootman ,I.(1994).Quality Of Life indicators And Health: Current Status And Emerging Conception. School indicators Research, 39(1). PP.65-88.

8- Shalock, R. (1990). Quality Of Life Perspective and issues. American Association on Mental Relardation.

9- Al Hwayan, O. (2020). Predictive Ability of Future Anxiety in Professional Decision-Making Skill among a Syrian Refugee Adolescent in Jordan. Occupational therapy international, 2020.

10- Ferrans, C. Power, M. (1985). Quality Of Life, Development And Psychometric Properties. Advances in Nursing Science, 8(1), 15-24.

11- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. Journal of personality and social psychology, 69(4), 719.

العـــدد (٦)، مـــايـــو ٢٠٢١، ص ص ١ – ٣٤

# المناعة النفسية لأمهات الأطفال ذوى الاحتيـــاجـــات الخـــاصـــة وعلاقتها باليقظة العقلية لدى أبنائهن

إعـــداد

د/ عبدالمحسن مسعد إسماعيل المغازي
مدرس التربية الخاصة كلية التربية
جامعة ٦ أكتوبر

د/ عبدالله محمود عبدالله حماد
دكتوراه فى التربية الخاصة

# المناعة النفسية لأمهات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وعلاقتها باليقظة العقلية لدى أبنائهن

د/ عبدالمحسن مسعد إسماعيل المغازى(*) & د /عبدالله محمود عبدالله حماد(**)

## ملخـــــــص

هدف البحث إلى الكشف عن العلاقة بين المناعة النفسية لامهات الاطفال ذوى الاحتياجات الخاصة واليقظة العقلية لدى أبنائهن المعاقين، واستخدم الباحث المنهج الوصفى التحليلى فى استقراء البحوث والدراسات السابقة، وفى بناء أدوات البحث وتكون مجتمع البحث من عينة من ١٢ (أم–) وأبنائهما المعاقين (٦ أطفال معاقون سمعيًا، ٦ أطفال معاقون بصريًا) من محافظة القاهرة المترددين على أكاديمية الأسرة والطفل لذوى الاحتياجات الخاصة بمصر الجديدة، واعتمد الباحثان على الأدوات التالية:– مقياس المناعة النفسية لامهات الاطفال ذوى الاحتياجات الخاصة (إعداد الباحثين)، – ومقياس اليقظة العقلية للطفل ذوى الاحتياجات الخاصة (إعداد الباحثين) وأظهرت النتائج أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين متوسط درجات مقياس المناعة النفسية لأمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومقياس اليقظة العقلية لدى أبنائهن، كما أنه يمكن التنبؤ باليقظة العقلية لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال المناعة النفسية لدى أمهاتهم.

**الكلمات المفتاحية:** المناعة النفسية– اليقظة العقلية– امهات الاطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

(*) مدرس التربية الخاصة كلية التربية جامعة ٦ أكتوبر.

(**) دكتوراه فى التربية الخاصة.

# The psychological immunity of mothers of children with special needs and its relationship to the mental alertness of their children

DR. Abdul Mohsen Mosad Maghaz (*) & DR. Abdellah Mhmoud Abdallah(**)

## Abstract

The aim of the research is to uncover the relationship between the psychological immunity of the parents of the intellectually disabled child and the mental alertness of their children with disabilities. The researcher used the descriptive and analytical method to extrapolate previous research and studies, and in building research tools. The research community consisted of a sample of ten couples (mother-father) and their children with disabilities. The researcher relied on the following tools:

The psychometric immunity measure for the parents of the intellectually disabled child (research preparation)

The mental alertness scale for the mentally handicapped child (the researcher preparation)

The results showed that there is a positive statistically significant correlation between the average scores of the psychometric immunity scale of mothers of children with special needs and the scale of mental alertness of their children, and the mental alertness of people with special needs can be predicted through the psychological immunity of their .mothers

**Keywords**: Mental immunity – Mindfulness- Disabled Children mothers.

(*) Special Education Teacher at 6th of October University.
(**) PhD at Special Education.

**مقـــدمـــــة**:

تعد المناعة النفسية بمثابة بمثابة القوة التى تسمح للإنسان أن يتغلب على التحديات ويتجاوز العثرات والمحن ليحقق النجاحات، حيث إن المناعة النفسية تعمل على صقل تفكير الفرد، وتوجيهة إلى كيفية التعامل مع الضغوط والتوترات فى البيئة المليئة بالمشكلات، كما أن المناعة النفسية تؤثر بدرجة كبيرة على اعتقاد الفرد حول قدرته، ودرجة صموده أمام التحديات، وتعتبر المناعة النفسية من المصطلحات العلمية التى ظهرت حديثًا، ولاقت قبولًا فى الأوساط العلمية، وكشفت عن كثير من أسباب القصور والضعف فى النواحى الفكرية والنفسية والجسمية، فقد ظهر التنظير فى مجال المناعة النفسية من خلال الدراسات العلمية التى أجريت فى مجال العلاقة بين العقل والبدن، حيث اكتشف عالم النفس " روبرت آدر Robert Ader فى جامعة "روشستر" أن الجهاز المناعى له القدرة على التعلم، حيث شجع هذا الاكتشاف على إجراء كثير من البحوث التى توصلت إلى أن هناك طرق كثيرة للاتصال بين الجهازين العصبى المركزى والمناعى، تتمثل فى عديد من المسارات البيولوجية التى تثبت أن العقل والجسد ليست كيانات منفصلة بل متصلة ومترابطة معًا (دانيال جولمان، ٢٠٠٤، ٢٢٦-٢٢٧).

كما أن للمناعة النفسية أهمية كبرى فى مد الفرد بالقوة على مواجهة التحديات وتجاوز العثرات لتحقيق النجاحات، فيرى أولاه (Olah, 1996, P.38) أن نظام المناعة النفسية هو أحد عوامل الشخصية المسئول عن مواجهة الضغوط النفسية لتحقيق صحة نفسية جيدة، كما زكرت كوبازا (Kobasa, 1999, P.289) أن المناعة النفسية تعمل كدرع مقاوم فى سبيل العمل على التقليل من حدة الاحتراق النفسى لدى الفرد وتقليل التوتر الذى ينشأ نتيجة الضغوط، ويتفق معها (Dubey& Shahi, 2011, P. 36) على أن لدى الفرد نظام مناعة نفسية وظيفته حماية المشاعر من الضغوطات النفسية المرتبطة بالتوتر والقلق والغضب والإنهاك وغيرها من الأزمات النفسية التى قد تواجه الفرد فى حياته.

إن للمناعة النفسية دور كبير فى مواجهة الفرد للضغوطات والأزمات النفسية التى تواجهة فى مراحل حياته العادية، وتزداد الحاجة إلى هذه المناعة إذا كان لدى الفرد ضغوط ومتطلبات إضافية نتيجة وجود طفل معاق داخل الأسرة؛ مما يجعل الفرد فى حاجة إلى

التحصن بالمناعة النفسية كدرع مقاوم للمشكلات والضغوط والأزمات المترتبة على وجود طفل معاق. وهناك فئات من الأطفال ينبغي أن تحظى باهتمام خاص نظرًا لطبيعتها المختلفة وهي فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يواجه الأطفال المعاقون عديد من المشكلات وذلك لأسباب ترجع لخصائصهم العقلية والمعرفية وربما لإعاقتهم، وأيضًا لقدراتهم المتفاوتة.

أما اليقظة العقلية Mindfulness فترتبط بعلم النفس الإيجابى، ويمكن اعتبارها منبئًا قويًا بمخرجات الصحة النفسية، ولها تأثير قوى فى الأداء والتوافق، وحاجزًا ضد الضغوط النفسية، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات الارتباطية فى هذا المجال، والتى أسفرت عن وجود علاقة بين اليقظة العقلية وبعض المظاهر والمؤشرات الدالة على الصحة النفسية، فقد ارتبطت إيجابيًا بالطموح، وتحمل الضغوط (Ritchie & Bryant, 2012) وفاعلية الذات والإنجاز الأكاديمي (Brausch, 2011)، وارتبطت سلبيًا بالقلق الاجتماعى (Schmertz, Masuda, Anderson, 2012 ) والعصابية والاندفاعية (Fetterman et al 2010)

إن الأشخاص الذين لديهم مستويات عالية من اليقظة العقلية تظهر لديهم فى الغالب صفات الرحمة والقبول والتعاطف نحو أنفسهم والآخرين، كما يتميزون بضغوطات ومشكلات أقل فى مجال العلاقات الشخصية، ولديهم مهارات شخصية متطورة، ويتواصلون بفعالية أكثر مع الآخرين، كما يتميزون بنمط حياة أفضل مقارنة مع الأشخاص الذين لا يتمتعون بمستويات يقظة عقلية مرتفعة (Burgoon, Bergerand Waldron, 2000)

## مشكـــلة البحـــث:

إن أحداث الحياة تنعكس بتحدياتها على الجوانب المختلفة لشخصية الفرد؛ فإنه يجعل من الضرورى الصمود أمام تلك التحديات، والتى قد تؤثر فى مستوى أداء الفرد، لذا ظهر ما يعرف بالمناعة النفسية والذى بدوره كشف عن كثير من أسباب القصور فى الجوانب النفسية والفكرية، وقد كان ذلك نتيجة للدراسات العلمية التى أجريت فى مجال العلاقة بين العقل والبدن، وقد شجع ذلك على إجراء كثير من البحوث التى توصلت إلى وجود طرق مختلفة للاتصال بين الجهازين العصبى المركزى والمناعى؛ لذا فالمناعة النفسية تستند إلى أساس أن العقل والبدن لا

ينفصلان، وأن الدماغ يؤثر فى جميع العمليات الفسيولوجية والنفسية لدى الفرد، فكلما كان الفرد أكثر مرونة فى تغيير طريقة تفكيره للأفضل؛ كلما مد ذلك جهازه المناعى بطاقة تسهم فى جعل العمليات الطبيعية داخل الجسم تعمل بشكل أفضل، وهذا ما تحتاج إليه أمهات الأطفال ذوى الحتياجات الخاصة بشكل عام، والمعاقون بشكل خاص لمواجهة التحديات وتجاوز العثرات لتحقيق النجاحات وتحمل الضغوط نتيجة وجود طفل معاق، كما أن افتقار الأمهات للمناعة النفسية من شأنه أن يؤدى إلى إعاقة جهودهن ويؤثر سلبًا فى واجباتهن تجاه أطفالهن.

وتشير إسماعيل (٢٠١٧: ٢٨٩) إلى أن اليقظة العقلية على قدر عال من الأهمية فى حياتنا سواء فى أحداثها اليومية أو المستقبلية واعتبرتها عنصرصا من عناصر الصحة النفسية، بما أوضحته نتائج البحوث من علاقات إيجابية بين اليقظة العقلية والاستقرار النفسى وتقدير الذات أو الرضا عن الحياة. كما ترى عبدالله (٢٠١٣: ٣٤٣) أن اليقظة العقلية توسع من رؤية الفرد وإدراكاته بما يزيد من فرص النجاح، ووفق ما اظهرته نتائج البحوث والدراسات فإن الأفراد اليقظيين عقليًا يظهرون انتباهًا أكثر ورغبة أقوى فى إنجاز المهام بالإضافة إلى تحسين الذاكرة لديهم، ويصبحون أكثر إبداعًا وأقل ضررًا لصحتهم. وتشير السقا (٢٠١٦: ٢٧٢) إلى أن الأفراد الذين يتمتعون باليقظة العقلية المرتفعة يتسمون بتوافق نفسى اجتماعى عالى، بالإضافة لمستوى من الوعى يجعلهم يتعاملون مع مواقف الحياة اليومية بشكل هادئ وأكثر إيجابية عليه وعلى المحيطين به، كما يتسمون بزيادة الفاعلية الذاتية.

وفى ضوء ندرة البحوث والدراسات السابقة – فى حدود علم الباحثين– التى تناولت المناعة النفسية لأمهات المعاقين، وكذلك ندرة البحوث والدراسات التى تناولت اليقظة العقلية لدى الأطفال المعاقين، جاءت الدراسة الحالية لتكشف عن طبيعة العلاقة بين المناعة النفسية لأمهات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة واليقظة العقلية لدى أبنائهن من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما العلاقة بين المناعة النفسية لأمهات الأطفال ذوى الاحتاجات الخاصة وبعض مظاهر اليقظة العقلية لدى أبنائهن؟
- ما الفرق بين الذكور والإناث فى اليقظة العقلية؟

- ما الفروق فى اليقظة العقلية بين الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء جنس المعاق ونوع الإعاقة.
- هل يمكن التنبؤ باليقظة العقلية لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال المناعة النفسية لدى أمهاتهم؟

**أهـــداف البحـــث**:

١- تعرف العلاقة بين المناعة النفسية لأمهات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة واليقظة العقلية للأبناء.

٢- إمكانية التنبؤ باليقظة العقلية وأبعادها للأبناء ذوى الاحتياجات الخاصة من خلال المناعة النفسية للأمهات وأبعادها.

٣- معرفة الفروق فى اليقظة العقلية بين الأطفال ذوى الاحتاجات الخاصة فى ضوء عدد من المتغيرات (الجنس- نوع الإعاقة).

**أهميـــة البحـــث**:

تظهر أهمية البحث الحالى من أهمية الجانب الذى يتصدى لدراسته وتلك الأهمية تبدو فى ناحيتين نظرية وتطبيقية، فمن الناحية النظرية تكمن فى كشف العلاقة بين المناعة النفسية لأمهات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ومظاهر اليقظة العقلية لدى أبنائهن، كما تكمن أهميته فى ندرة الدراسات التى تناولت اليقظة العقلية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى البيئة العربية. ومن الناحية التطبيقية يفيد البحث كل من يتعامل مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة سواء الأمهات أو الآباء أو المتخصصين فى المجال، وتقديم التوصيات والحلول التى من شأنها رفع اليقظة العقلية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

**فـــروض البحـــث**:

١- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين متوسط درجات مقياس المناعة النفسية لأمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومقياس اليقظة العقلية لدى أبنائهن.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الذكور والاناث على مقياس اليقظة العقلية (أبعاد – درجة كلية).

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية على مقياس اليقظة العقلية (أبعاد-درجة كلية).

٤- يمكن التنبؤ باليقظة العقلية لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال المناعة النفسية لدى أمهاتهم

## مصطلحـــات البحـــث:

وفيما يلى حاول الباحثان تعريف مصطلحات البحث تعريفًا إجرائيًا كما يلى:

### ١- المناعة النفسية لأمهات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة:

**Psychological Immunity**

يتبنى الباحثان تعريف زيدان (٢٠١٣ ) للمناعة النفسية كتعريف إجرائى " قدرة الفرد على التخلص من أسباب الضغوط النفسية والإحباطات والتهديدات والمخاطر والأزمات النفسية عن طريق التحصين النفسى بالتفكير الإيجابى، وضبط الانفعالات والإبداع فى حل المشكلات، وزيادة فاعلية الذات، وتركيز الجهد نحو الهدف، وتحدى الظروف وتغيرها، والتكيف مع البيئة".

### ٢- اليقظة العقلية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة:

وتعرف إجرائيًا بأنها "قدرة الطفل المعاق بصريًا على التعبير عن نفسه وكيفية استخدامه اللغة فى مواقف الحياة اليومية، وتنوع حصيلته اللغوية، والقدرة على التواصل اللفظى مع الأقران والمحيطين به، واستثارة مراكز الاستقبال السمعية والبصرية، وتهيئته لتعلم القراءة والكتابة".

## الإطـــار النظـــرى للبحـــث:

### أولًا المناعة النفسية لأمهات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة:

### أ) تعـريـف المنـاعـة النفسيـة:

تعد المناعة النفسية "نظام افتراضى وجدانى تفاعلى متغير، يشترك مع نظام المناعة الحيوية بالحفاظ على استقرار واتزان الفرد من خلال المحافظة على الحالة الوجدانية من تهديد المشاعر السلبية الناتجة عن الأحداث المتطرفة، ودرجة عالية من الاستقرار بمواجهة تقلبات الحياة (الشريف، ٢٠١٥).

ويعرف (مرسى، ٢٠٠٠: ٩٦) المناعة النفسية بأنها " قدرة الفرد على مواجهة الأزمات والكروب وتحمل الصعوبات والمصائب". أما كيجان (Kagen, 2006, P 94) فيعرفها بأنها "نظام وجدانى تفاعلى متغير يجعل الفرد يستخدم مشاعره وقدرته على التمييز بين الأشياء المفيدة والضارة والمحايدة من خلال الذاكرة والقدرة على التخيل، والتخطيط، وتقييم الخطر والحماية أو الدفاع، وإدراك معززات الحياة من أجل وقاية وحماية الحياة، والكيان الجسدى، والهوية، والإبداع"، كما عرفها ألبرت وآخرون (Albert, et al , 2012. P 104) "مجموعة من السمات الشخصية التى تجعل الفرد قادرًا على تحمل التأثيرات الناتجة عن الضغوط والإنهاك النفسى، ودمج كافة الخبرات المكتسبة لاستخدامها فى المواقف المشابهة".

ويرى "أولاه" وزملائه (Olah et al., 2010, 104) أن المناعة النفسية هى "نظام مركب يتكون من عدة أنظمة فرعية تتكون بدورها من مجموعات من العوامل والأبعاد الفرعية تتفاعل جميعها معًا لحماية الذات ووقاية العقل من التأثيرات السلبية الحادة للضغوط النفسية، وذلك عن طريق التقويم المعرفى للمخاطر والتهديدات وتفعيل استجابات سلوكية من شأنها أن تقاوم الضغوط وتحقق التكيف مع ظروف البيئة، وزيادة الفاعلية والتكامل ونمو الشخصية من خلال تجميع الموارد والسمات المعرفية والدافعية والسلوكية للشخصية للتعامل الفعال مع الضغوط".

**ب) مظاهر المناعة النفسية:**

أورد القاضى (١٩٩٤،٦٤- ٦٧) مظاهر المناعة النفسية كالآتى:

١- التحرر من الغضب.

٢- الثبات أمام المطامع والشهوات.

٣- المناعة من الخوف، والقدرة على مواجهة المواقف الصعبة والمخيفة.

٤- الرضا عن الحياة.

٥- قدرة الإنسان على تحمل ما لا يتحمله غيره.

وأورد كامل (٢٠٠٢، ٣٢٠-٣٢١) أعراض فقدان المناعة النفسية كالآتى:

١- فقدان السيطرة الذاتية والتحكم الذاتى.

٢- الاستسلام للفشل.

٣- الانعزالية.

٤- فقدان الإحساس بالسرور فى الحياة.

٥- ضعف درجة النضج الانفعالى.

٦- الانغلاق والجمود الفكرى.

## ج) مكـونـات المنـاعـة النفسيـة:

يقسم مرسى (٩٦،٢٠٠٠-٩٧) المناعة النفسية إلى ثلاثة أنواع هى:

### ١- منـاعـة نفسيـة طبيعيـة:

وهى تلك الموجودة لدى الإنسان فى طبيعته وتكوينه النفسى، وينمو من التفاعل بين الوراثة والبيئة؛ فكلما كان الشخص يتمتع بتكوين نفسى صحى، كلما كان أكثر مناعة نفسية من الأزمات، وقدرته على تحمل الإحباط ومواجهة الضغوط تكون أكبر.

### ٢- منـاعـة نفسيـة مكتسبـة:

وهى تلك التى يكتسبها الفرد من الخبرات والمهارات والمعارف التى تعلمها من الأزمات والصعوبات التى تعرض لها؛ مما يعمل على تنشيط المناعة النفسية وتنمية قدرة الفرد على تحمل الأزمات واكتساب الخبرات.

### ٣- مناعة نفسية مكتسبة صناعيًا:

وتكون عن طريق تعريض الفرد عمدًا لموقف يثير القلق والتوتر والغضب مع الاستمرار فى التدريب على التحكم فى الانفعالات والأفكار والمشاعر، وإبعاد آثار الخوف والجزع والقلق، واستبدالها بالأفكار والمشاعر الإيجابية.

## د) وظـائـف وخصـائـص المنـاعـة النفسيـة:

يذكر "أولاه" وآخرون (olah et al, 2010, 103-104) أن وظائف وخصائص المناعة النفسية تتضمن ما يلى:

١- تدعيم وتفسير وتبرير السلوك الناجح.

٢- التأكيد على الفرص التنموية التى تؤدى إلى حدوث تغيرات إيجابية.

٣- تفعيل الأدوات المعرفية وتوجيهها نحو إدراك النتائج الإيجابية الممكنة.

٤- ضمان اختيار استراتيجيات التكيف وأساليب التأقلم المناسبة لخصائص الموقف وحالة الفرد.

٥- مراقبة موارد التكيف لدى الفرد، وسرعة ودقة السلوك المناسب.

ويرى "ألبرت-لورنكز" وآخرون (Albert-Lorincz et al., 2012, 105-106) أن من وظائف المناعة النفسية أنها:

١- تساعد الأفراد على أن يشعروا بتحسن وأنهم أفضل بعد أن عانوا من عاصفة أو انفجار نفسى.

٢- تساعد على تبرير أو عقلنة، أو التفسير المنطقى للمشاعر السيئة وإبطال مفعول آلام التعرض للرفض أو النبذ.

٣- المساعدة على استعادة التوازن الانفعالى عبر النزعة الطبيعية للبحث عن طريقة لكى يكون الفرد سعيدًا فى أحلك الظروف.

٤- إحداث توازن بين التخيلات السوداوية والتصورات المبهجة المليئة بالأمل.

ويحدد "جلبرت" وزملائه (Gilbertet al., 1998, 69) الخصائص العامة للمناعة النفسية فيما يلى:

١- تحويل الفشل إلى نجاح والمحنة إلى منحة.

٢- التفسير والتبرير العقلانى المقبول والمقنع.

٣- العمل على الاصلاح والتأهيل الشامل وليس مجرد التحسن الجزئى المؤقت.

٤- تعزيز التخيلات الإيجابية.

٥- إلغاء الاستجابة السلبية عند توقع أحداث سلبية.

ويحدد كيجان (Kagan, 2006, 90-91) خصائص المناعة النفسية فيما يلى:

١- تعزز آليات الدفاع النفسى.

٢- تحمى الفرد من الضرر أو الأذى الوجدانى.

٣- تستبدل الألم النفسى بأعراض جسدية.

٤- تعمل على تقوية وتعزيز الاختيار الحر.

بينما يرى "أولاه" وزملاؤه (Olah, 2005, 21-22. Olah et al., 2010, 103) أن الخصائص العامة للمناعة النفسية تشتمل على ما يلى:

١- تضبط حركة الجهاز المعرفى نحو إدراك النتائج الإيجابية الممكنة.

٢- تقوى عملية توقع إمكانية نجاح السلوك الإيجابى.

٣- تسهم فى تحقيق تغيرات إيجابي فى حالة الفرد، وتؤكد على فرص النمو والتطور.

٤- تضمن اختيار أساليب التأقلم أو التكيف (استراتيجيات المواجهة) التى تناسب كلًا من خصائص الموقف وحالة الفرد الخاصة ومزاجه.

٥- تؤكد أو تضمن مراقبة موارد التكيف لدى الفرد وتعبئتها.

أما (جولدسين، بوكس، ٢٠١١: ٥١٤-٥١٥) فيرون ان الأفراد المتسمين بالمناعة النفسية يتصفون بأنهم:

١- يشعرون أن لهم تقدير ومكانة خاصة.

٢- يضعون لأنفسهم أهدافًا وتوقعات إيجابية.

٣- يعتقدون أنهم قادرون على حل المشكلات واتخاذ القرارات الصائبة.

٤- ينظرون إلى الأخطاء والعثرات والمعوقات باعتبارها تحديات يجب مواجهتها وليس محبطات يجب تجنبها.

٥- يعون جيدًا جوانب الضعف والقصور لديهم ولا ينكرونها، ويرون أنها قابلة للتغيير والتحسين.

٦- يدركون جوانب القوة والتميز لديهم ويستمتعون بها.

٧- يمتلكون مهارات جيدة فى بناء العلاقات مع الآخرين.

٨- يستطيعون تحديد جوانب حياتهم التى يمكنهم السيطرة عليها والتحكم فيهان ويركزون جهودهم وطاقاتهم نحوها، ولا يهتمون بما لا يمكنهم السيطرة عليه.

## ثانيًا: اليقظة العقلية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة

### أ) مفهوم اليقظة العقلية

عرفها هاريس Harris ٢٠٠٧ بأنها "أسلوب وتدخل علاجى وإرشادى يساعد على جذب الوعى بإدراك الفرد إلى تجربته الحالية مع الانفتاح والاهتمام والتقبل (Harris, 2007, P 1).

وعرفها كارداكيتو وآخرون (Cardaciotto et al, 2008) بأنها تعنى المراقبة المستمرة للخبرات، والتركيز على الخبرات الحاضرة أكثر من الانشغال بالخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية، وتقبل الخبرات والتسامح معها، ومواجهة الأحداث بالكامل كما هى فى الواقع، وبدون إصدار أحكام تقييمية عليها، كما تعنى الوعى التام فى اللحظة الراهنة، وتقبل الذات دون إصدار أحكام (Jennings & Jennings, 2013)، وذهب كتلر (Ketteler, 2013) إلى أنها طريقة فى التفكير تحفز الانتباه إلى المتغيرات البيئية من غير إصدار أحكام إيجابية أو سلبية تجاهها؛ مما يمكنه من التفكير بواقعية، أو هى مجموعة متعددة من الأبعاد المتعلمة التى تشمل الجانب العقلى، والعاطفى، والبدنى، والتعلم، والأداء، ومهارات التواصل (Hassed, 2016)

وهى تعنى عدم إصدار أحكامًا مسبقة؛ مما يؤدى إلى التفاعل مع الخبرة بدل التفاعل مع الحقيقة (أبوزيد، ٢٠١٧)، وهى حالة المراقبة المستمرة للخبرات الحاضرة ومواجهة الأحداث الحالية كما هى دون إصدار أى أحكام تقييمية عليها (الضبع وأحمد، ٢٠١٣)، وهى حالة من النشاطات التمييزية للأحداث والأفكار والتى تجعل الفرد واعيًا للحظته الحالية ومستكشفًا نشاطات جديدة سواء كانت مهمة أو غير مهمة طالما أنها جديدة له (Langer & Moldoveanu, 2000)

أما قاموس أكسفورد (٢٠١٤) عرف اليقظة العقلية بأنها " الحالة النفسية التى تحققت من خلال التركيز على الوعى فى الوقت الحاضر، فى حين الاعتراف بهدوء، وقبول المشاعر، والأفكار، والأحاسيس الجسدية (Mindfulness, 2014)، وفى ضوء التوجه الحديث الذى ينظر إلى اليقظة العقلية على أنها مفهوم متعدد الأبعاد، ذكر (Bear et al ) هذه الأبعاد وعرفها كالتالى:

- **الملاحظة:** وتعنى الانتباه للخبرات الداخلية والخارجية مثل الاحساسات والمعارف والانفعالات والمشاهد والأصوات والروائح.

- **الوصف:** ويعنى وصف الخبرات الداخلية، والتعبير عنها من خلال الكلمات.
- **التصرف بوعى:** ويعنى ما يقوم به الشخص من أنشطة فى لحظة ما، وإن اختلف هذا النشاط مع سلوكه التلقائى حتى وإن كان يركز انتباهه على شيئ آخر.
- **عدم الحكم على الخبرات الداخلية:** يعنى عدم إصدار أحكام تقييمية على الأفكار والمشاعر الداخلية.
- **عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية:** يعنى الميل إلى السماح للأفكار والمشاعر التلقائية لتأتى وتذهب دون أن تشتت تفكير الفرد، أو ينشغل بها، وتفقده تركيزه فى اللحظة الحاضرة (فى عبدالرقيب البحيرى، وفتحى الضبع، وأحمد طلب، وعائدة العواملة، ٢٠١٤).

ويضم مفهوم اليقظة العقلية عدد من الخواص تتمثل فى:

**الأولى:** الملاحظة الواضحة لموضوع يقظة العقل، بمعنى ملاحظة ما نراه ونسمعه فقط، أى ما يتم الإحساس به، ويطلق عليها اسم "الانتباه الحر" ، وتضم تسجيل الحقائق التى يتم ملاحظتها إلا من خلال الحواس والعقل نفسه، وتبرز هذه الخاصية فى المراقبة الدقيقة والموضوعية للموقف بأقل تدخل من المعرفة والخبرة السابقة.

**الثانية:** مراقبة الفرد للظواهر الداخلية والخارجية عند حدوثها فى اللحظة الراهنة والتركيز على تغيرها لحظة بلحظة، وعدم التأثر بالخبرات الماضية أو المستقبلية، مع تحجيم أى رد فعل على الموقف إلى حده الأدنى.

**الثالثة:** تجنب التعلق بالخبرة، لأنه يسبب الالم والمعاناة، ومحاولة النظرة إليها بشكل منفصل عن تلك الخبرة، وإدراكها على أنها حدث عابر، وتقبلها كما هى دون مقاومة، فالشخص عندما يكون لديه رد فعل قوى؛ عقله يكون غير محايد، حيث يجد مشكلة فى الاحتفاظ بوعيه كاملًا، لذا توصف اليقظة العقلية على أنها حالة خالية من التعلق والتقييم وإصدار الأحكام (Sungjin Im, 2017, 217)

وتعرف إجرائيًا بأنها "مفهوم متعدد الأبعاد يتضمن الانتباه للخبرات الداخلية والخارجية والتمييز اليقظ، والتصرف بوعى فيما يقوم به الشخص من أنشطة فى لحظة ما، ووصف الخبرات الداخلية والتعبير عنها، والفهم الواعى لكل ما يدور حوله من أحداث".

**ب) مكونات اليقظة العقلية**

قام باير وسميث وهوبكنيز وكريتماير وتونى (Bear, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Tony, 2006) بتحديد مكونات اليقظة العقلية على النحو التالى:

١- **المراقبة (Observing):** وهى ملاحظة أو حضور الخبرات الداخلية والخارجية مثل: الأحساس، الإدراكات، المشاعر، المشاهد، الأصوات، والروائح.

٢- **الوصف (Describing):** وهو القدرة على وصف الخبرات الداخلية بالكلمات.

٣- **العمل بوعى (Acting with awareness):** والمقصود هنا هو أن يكون الشخص حاضرًا فى نشاطاته الآنية، بحيث لا يقوم بأعماله بشكل آلى فى حين تركيز الانتباه لديه فى مكان آخر، فى حالة تعرف ب "الطيار الآلى".

٤- **عدم إصدار الأحكام (Non Judging):** أى عدم إصدار الأحكام على الخبرة الداخلية، من خلال اتخاذ موقف تقييمى نحو الأفكار والمشاعر الداخلية.

٥- **عدم التفاعل (Non reactivity):** أى عدم التفاعل مع التجربة الداخلية، بمعنى الميل للسماح للأفكار والمشاعر أن تأتى وتذهب دون التعامل معها.

كما أجرى سنجن آم (Sungjin Im, 2017, 225-226) مراجعة نظرية لمقاييس التقرير الذاتى لليقظة العقلية، أوضح مكونات اليقظة العقلية، أنها تتكون من خمسة عوامل هى:

١- **الملاحظة (Observations):** وتشير إلى الانتباه بتركيز للخبرات الداخلية والخارجية (مثل: الإحساسات، المعارف، الانفعالات، الأشكال، الروائح).

٢- **الوصف (Description):** ويعنى التعبير بشكل لفظى من الخبرات الداخلية .

٣- **التصرف بوعى (Act with awareness):** ويشير إلى التعامل بوعى مركز مع الحاضر.

٤- **عدم الحكم (Non Judgment):** عدم إصدار أحكام تقييمية على الأفكار والمشاعر الداخلية أو الخبرات الخارجية.

٥- **عدم التفاعل (Non reuctive):** ويشير إلى متابعة الأفكار والتصورات والمشاعر التى تأتى وتعود دون التفاعل معها أو الابتعاد عنها.

وقام كابات–زين Kabat-Zinn بتصميم نموذج لليقظة العقلية مرتكزًا على ثلاثة حقائق، هى: القصد Intention، والانتباه Attention، والاتجاه Attitude، وهذه الحقائق أو العمليات ليست منفصلة عن بعضها، وإنما هى متشابكة فى عملية واحدة تحدث فى وقت واحد، حيث تكون اليقظة العقلية هى العملية التى تحدث لحظة بلحظة، ويمهد "القصد" الطريق لما هو ممكن، كما أنه يذكر الفرد لحظة بلحظة، لماذا يمارسها فى المقام الأول؟، وتكمن أهمية هذه المرحلة فى تحويل مقاصد الفرد إلى سلسلة متصلة من التنظيم الذاتى إلى استكشاف الذات، وأخيرًا التحرر الذاتى. وتشير المرحلة الثانية – الانتباه إلى الاحتفاظ– إلى الاحتفاظ بالانتباه الذى يتضمن ملاحظة العمليات التى تحدث للفرد من لحظة إلى أخرى، كما أن التنظيم الذاتى للانتباه سيكون منبئًا بالنتائج فى تنمية المهارات الثلاث معًا، ويشير "الاتجاه" إلى نوعية اليقظة العقلية، وأنه يعكس توجيه الخبرة التى تتضمن الفضول والتقبل (الضبع ومحمود، ٢٠١٣: ١٣).

وافترضت آليه لنجر (Langer)، أن التعلم اليقظ يتضمن مكونات ثلاثة هى: التقيد الإدراكى غير الناضج، وانعدام اليقظة العقلية، واليقظة العقلية، وتشير اليقظة العقلية إلى تطوير الفرد لحالة للعقل، تتضح حينما يبتكر الفرد فئات تصنيفية جديدة، إذ تُوسع اليقظة العقلية الرؤى وبالتالى تزيد الفرص للانفتاح على كل ما هو جديد ويكون الفرد على وعى بأكثر من وجهة نظر، بعكس انعدام اليقظة العقلية التى لا يوجد بها حضور للعوامل المعرفية أو الوجدانية، بينما يشير التقيد الإدراكى غير الناضج إلى عدم القدرة على فحص المعلومات المتاحة من منظور جديد، ويلعب التعلم السابق أو الخبرة السابقة دورًا مهمًا فى إعاقة وجود طرق إبداعية جديدة فى تناول المعلومات، حيث يربط الطالب بين المعلومة الجديدة والمألوفة بشكل تقليدى غير إبداعى، بينما اليقظة العقلية تقوم على التفكير الخلاق الإبداعى؛ مثال لو سألنا طالب عن استخدم القلم فيقول إنه للكتابة هذا متوقع ومألوف، بينما يمكن استخدامه بشكل آخر للف مثلًا (Todd Lyle Stoops, 2005, 11-12)

كما ينظر لليقظة العقلية على أنها تتضمن مكونين هما: المكون الأول ويشير إلى التنظيم الذاتى للانتباه ويهدف الإبقاء على الخبرة المباشرة التى تسمح بزيادة المعرفة بالأحداث العقلية فى اللحظة الراهنة، والمكون الثانى: يتضمن تبنى توجه خاص نحو خبرة الفرد فى اللحظة الراهنة ويتحدد فى حب الاستطلاع والتقبل والانفتاح، وعدم إصدار أحكام، والتعاطف، والاتجاه، نحو

الصدر المنشرح والفهم الاستبصارى، وعدم التفاعل مع الخبرة، وعدم التمركز (بمعنى عدم التفاعل مع الخبرات والأفكار والمشاعر التى تختلف عن تلك الموجودة عند الفرد)، وعلى ذلك يتم النظر لليقظة العقلية على أنها شكل من أشكال الانتباه يتحدد بمجموعة من المظاهر المتمايزة وإن كانت متداخلة (عبدالرقيب البحيرى وآخرون، ٢٠١٤ :١٢١؛ كمال إسماعيل، عطية حسن، ٢٠١٧: ١٢٤)، (Jablonski, 2013, 26-27, Oates, 2017, 4, Maia, 2018, 6).

ويرى البعض أن ذلك الانتباه يأخذ عدة مراحل؛ الأولى: انتباه أولى لاستثارة الإحساس نحو الموضوع، والثانية: حفاظ الفرد على انتباهه واستبقاءه وهذا يؤدى إلى مزيد من إدراك التفاصيل للموضوع وربطه بالخبرات الماضية وهنا يظهر دور الذاكرة، حيث تلعب دورًا مهمًا فى الانتباه والشعور ويكون هناك ارتباطات غير واضحة؛ تخيلات، افتراضات، أمنيات حول ذلك الموضوع، والثالثة: هى اليقظة العقلية الصحيحة وتأتى بعد الغرس التنظيمى للانتباه عبر تدريبات اليقظة العقلية، حيث تتطفئ المعاناة والتعب، فهى صحيحة لأنها غير مقيدة، وتساعد على التأمل فى الحقائق والانتقال إلى مستوى أعلى من اليقظة العقلية من خلال الانتباه . (Nathan Lorentz, 2011,6)

ويعرض لاما سريادس ,Lama Suryadas (2007) لأربعة أنواع فى توصيف اليقظة العقلية، الأول: اليقظة العقلية المعتدلة Average Mindfulness والتى توضح انتباهنا القصير الذى يظهر وفقًا لاهتماماتنا فى الموقف الراهن، والثانى: غرس اليقظة العقلية Cuitivated Mindfulness وتتطور من خلال التدريب على اليقظة العقلية والتوجه المباشر نحو الموضوع الذى نهتم به حتى نفهمه بشكل أعمق وهى تخلو من إصدار الحكم ورودود الأفعال الواعية، والثالث: اليقظة العقلية المستمرة Abiding Mindfulness وتتضمن المرحلة التى يمكن للفرد فيها أن يخفض انتباهه بشكل طبيعى دون تشتت لفترة دالة من الوقت، والرابع: اليقظة العقلية الطبيعية أو الفطرية Lnnate Mindfulness والتى تظهر داخل كل فرد، حيث تغيب الأفكار والمشاعر التى يمكن ملاحظتها بمعنى آخر الوعى غير المقيد بطبيعته .(Nathan Lore ntz, 2011,7)

وتركز بعض التصورات لليقظة العقلية على ارتباطها الثابت والقوى بوظائف الذاكرة والانتباه، حيث يشار إلى يقظة العقل على أنها السعة الانتباهية المستمرة المميزة للتشفير، وإعادة تجميع الخبرات بكفاءة دون نسيان أو تشتت، ويتم وصفها كمسمار Path مباشر لتوقف

المعاناة Suffering Cessation أو الوعى اللازم لمتابعة الخبرة الشخصية الأساسية، وكأساس جيد أو مهارة بين مجموعة من الخصائص العقلية التى تنمو خلال ممارسات التأمل الخاصة (كمال عطية، ٢٠١٧ :١٢٤).

## دراســـات ســـابقـــة:

## المنهجيــة والاجــراءات للــدراســة

### منهـــج البحـــث

- يقتصر البحث الحالى على دراسة العلاقة بين المناعة النفسية لأمهات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة واليقظة العقلية لدى أبنائهن.
- استخدم الباحثان المنهج الوصفى التحليلى (Descriptive Research) فى استقراء البحوث والدراسات السابقة، وفى بناء أدوات البحث.

**مجتمـع البحـث:** تكون مجتمع البحث من عينة من عشرة أمهات وأبنائهن ذوى الاحتياجات الخاصة (إعاقة سمعية – إعاقة بصرية) من محافظة القاهرة المترددين على مركز برايت هوم بمدينة نصر بالقاهرة.

**أدوات البحث:** اعتمد الباحثان على الأدوات التالية:

**١- مقياس المناعة النفسية (إعداد عصام محمد زيدان ٢٠١٣)**

قام الباحثان بإعداد وتصميم مقياس المناعة النفسية الذى يتكون من (١١٧) عبارة منها (٩١) عبارة موجبة، (٢٦) عبارة سالبة أو عكسية، موزعة على أبعاد تسعة، يقابل كل عبارة منها تدريج من خمسة بدائل لاختيار ما ينطبق منها بدقة على الفرد، وتتراوح درجاتها بين (١-٥) درجات، وتتراوح درجات الفرد على المقياس بين (١١٧) وهى أدنى درجة، (٥٨٥) وهى أعلى درجة، وقد تم التحقق من توفر شروط الصدق والثبات للمقياس لضمان كفاءته وصلاحيته للاستخدام. وتم تحديد تسعة أبعاد للمناعة النفسية هى كالتالى: البعد الأول وهو التفكير الإيجابى وتكون من (١٤) عبارة منها عدد (١٢) عبارة موجبة وعدد (٢) عبارة سالبة، والبعد الثانى وهو الإبداع وحل المشكلات وتكون من (١١) عبارة منها عدد (١٠) عبارة موجبة وعدد

(١) عبارة سالبة، والبعد الثالث وهو ضبط النفس والاتزان وتكون من (١٥) عبارة منها عدد (٥) عبارة موجبة وعدد (١٠) عبارة سالبة، والبعد الرابع وهو الصمود والصلابة النفسية وتكون من (١٤) عبارة منها عدد (١٣) عبارة موجبة وعدد (١) عبارة سالبة، والبعد الخامس وهو فاعلية الذات وتكون من (١٢) عبارة منها عدد (٨) عبارة موجبة وعدد (٤) عبارة سالبة، والبعد السادس وهو الثقة بالنفس وتكون من (١٢) عبارة منها عدد (١٠) عبارة موجبة وعدد (٢) عبارة سالبة، والبعد السابع وهو التحدى والمثابة وتكون من (١٢) عبارة منها عدد (١٠) عبارة موجبة وعدد (٢) عبارة سالبة، والبعد الثامن وهو المرونة النفسية والتكيف وتكون من (١٥) عبارة منها عدد (١٤) عبارة موجبة وعدد (١) عبارة سالبة، والبعد التاسع وهو التفاؤل وتكون من (١٢) عبارة منها عدد (٩) عبارة موجبة وعدد (٣) عبارة سالبة.

## الخصائص السيكومترية لمقياس المناعة النفسية:

### الثبات بطريقة اعادة التطبيق

قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة (٣٠) طالب من محافظة القاهرة المترددين على مركز برايت هوم بمدينة نصر بالقاهرة.

ثم قاما بإعادة تطبيق المقياس بعد مرور أسبوعين، ثم قاما بحساب معاملات الارتباط بطريقة (Pearson) بين درجات الطلاب في التطبيق الأول، والثاني، وبالمعالجة الإحصائية لمعرفة القيم الناتجة عن معاملات الثبات اتضح الآتي:

**جدول (١) معاملات الثبات لمقياس المناعة النفسية**

| أبعاد مقياس المناعة النفسية | معاملات الثبات |
|---|---|
| التفكير الإيجابي | ٠,٩٣٦ |
| الإبداع وحل المشكلات | ٠,٨٧٩ |
| ضبط النفس والاتزان | ٠,٩٠٧ |
| الصمود والصلابة النفسية | ٠,٩٤٧ |
| فاعلية الذات | ٠,٨٧٥ |
| الثقة بالنفس | ٠,٩٣٩ |
| التحدي والمثابرة | ٠,٩٧٦ |
| المرونة النفسية والتكيف | ٠,٩٣٣ |
| التفاؤل | ٠,٨٨٨ |
| الدرجة الكلية | ٠,٩٢٣ |

يتضح من الجدول(١) ثبات مقياس المناعة النفسية بطريقة إعادة الاختبار ،حيث تراوحت معاملات الارتباط من (٠,٨٧٥- ٠,٩٣٩) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)،مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه للمناعة النفسية.

**٢- مقياس اليقظة العقلية لذوى الاحتياجات الخاصة ( إعداد الباحثان)**

قام الباحثان بإعداد وتصميم مقياس اليقظة العقلية الذى يتكون من (٤٨) عبارة منها (٣٣) عبارة موجبة، (١٥) عبارة سالبة أو عكسية، موزعة على أبعاد خمسة، يقابل كل عبارة منها تدريج من خمسة بدائل لاختيار ما ينطبق منها بدقة على الفرد، وتتراوح درجاتها بين (١-٥) درجات، وتتراوح درجات الفرد على المقياس بين (٤٨) وهى أدنى درجة، (٢٤٠) وهى أعلى درجة، وقد تم التحقق من توفر شروط الصدق والثبات للمقياس لضمان كفاءته وصلاحيته للاستخدام. وتم تحديد خمسة أبعاد لليقظة العقلية هى كالتالى: البعد الأول وهو الملاحظة وتكون من (١٠) عبارة منها عدد (٧) عبارة موجبة وعدد (٣) عبارة سالبة، والبعد الثانى وهو التميز اليقظ وتكون من (١٠) عبارة منها عدد (٧) عبارة موجبة وعدد (٣) عبارة سالبة، والبعد الثالث وهو التصرف بوعى وتكون من (١٠) عبارة منها عدد (٧) عبارة موجبة وعدد (٣) عبارة سالبة، والبعد الرابع وهو الفهم الواعى وتكون من (٩) عبارة منها عدد (٦) عبارة موجبة وعدد (٣) عبارة سالبة، والبعد الخامس وهو الوصف وتكون من (٩) عبارة منها عدد (٦) عبارة موجبة وعدد (٣) عبارة سالبة.

**١- تصحيح المقياس**

يقصد بتصحيح المقياس الحصول على الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة، وذلك بجمع الدرجات التي تمثل استجاباته على كل مفردة من مفردات المقياس، وقد تم تحديد خمس بدائل للإجابة على كل مفردة (أوافق بشدة – أوافق – أوافق إلى حد ما- لا أوافق- لا أوافق بشده)، وجميع مفردات المقياس موجبة ما عدا هذه الفقرات ويكون تقدير العبارات الموجبة كالآتي (أوافق بشدة = ٥، أوافق = ٤، أوافق إلى حد ما = ٣، لا أوافق = ٢، لا أوافق إطلاقاً=١)، وفي حالة العبارات السلبية تعكس هذه الدرجات، والدرجة المرتفعة تدل على ارتفاع اليقظة العقلية، والدرجة المنخفضة تدل على انخفاض اليقظة العقلية لديه.

## ٢- الخصائص السيكومترية لمقياس اليقظة العقلية

### أولاً: التحليل العاملي

تم إجراء التحليل العاملي لعبارات المقياس بطريقة المكونات الأساسية Principal components، واعتبر التشبع الملائم الذي يبلغ (٠,٣) فأكثر وفقاً لمحك "جيلفورد"، والجدول التالي يوضح العوامل والتباين والجزر الكامن الخاص بكل عامل:

**جدول(٢) التباين والجزر الكامن لمقياس اليقظة العقلية بعد إجراء التحليل العاملي**

| العامل | الجزر الكامن | التباين |
|---|---|---|
| الأول | ٢,٨٧ | ٢٨,٦٦ |
| الثاني | ٣,٤٤ | ٣٤,٤١ |
| الثالث | ٣,١٥ | ٣١,٤٧ |
| الرابع | ٣,٨٠ | ٣٧,٩٥ |
| الخامس | ٣,٢٩ | ٣٢,٩٤ |

ويوضح الجدول التالي عبارات كل عامل ونسبة التشبع لكل عبارة

**جدول(٣) عبارات كل عامل بعد إجراء التحليل العاملي لمقياس اليقظة العقلية**

| العامل الأول | | العامل الثاني | | العامل الثالث | | العامل الرابع | | العامل الخامس | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الرقم | التشبع | الرقم | التشبع | الرقم | التشبع | الرقم | التشبع | الرقم | التشبع |
| ١ | ٠,٥٠٦ | ١١ | ٠,٤٠٢ | ٢١ | ٠,٥١٣ | ٣١ | ٠,٥٦٢ | ٤١ | ٠,٤٧٠ |
| ٢ | ٠,٣٧٥ | ١٢ | ٠,٥٧٢ | ٢٢ | ٠,٧٥٧ | ٣٢ | ٠,٦٦٧ | ٤٢ | ٠,٧١٠ |
| ٣ | ٠,٤٦٢ | ١٣ | ٠,٥٢٦ | ٢٣ | ٠,٣٣٩ | ٣٣ | ٠,٣٥٦ | ٤٣ | ٠,٦٠٠ |
| ٤ | ٠,٥٤٣ | ١٤ | ٠,٥٧٣ | ٢٤ | ٠,٧٦٤ | ٣٤ | ٠,٦٤٤ | ٤٤ | ٠,٥١٠ |
| ٥ | ٠,٦٤٨ | ١٥ | ٠,٧٦٥ | ٢٥ | ٠,٥٢٩ | ٣٥ | ٠,٦١٩ | ٤٥ | ٠,٦٦٩ |
| ٦ | ٠,٣٩٢ | ١٦ | ٠,٥٥٢ | ٢٦ | ٠,٤٥١ | ٣٦ | ٠,٧٠٢ | ٤٦ | ٠,٤٢٩ |
| ٧ | ٠,٦٢٢ | ١٧ | ٠,٤٨٤ | ٢٧ | ٠,٦٥٣ | ٣٧ | ٠,٧٠٨ | ٤٧ | ٠,٢٩٣ |
| ٨ | ٠,٣٥٥ | ١٨ | ٠,٤٩٩ | ٢٨ | ٠,٥٧١ | ٣٨ | ٠,٦٥٣ | ٤٨ | ٠,٦٧٣ |
| ٩ | ٠,٥٦٣ | ١٩ | ٠,٥٧٧ | ٢٩ | ٠,٥٦٧ | ٣٩ | ٠,٥٨٥ | ٤٩ | ٠,٧٠٠ |
| ١٠ | ٠,٧٤٧ | ٢٠ | ٠,٨٠ | ٣٠ | ٠,٠,٢٣٧ | ٤٠ | ٠,٥٨٧ | ٥٠ | ٠,٥٣٨ |

يتضح من جدول(٢) وجدول (٣) تمتع مقياس اليقظة العقلية بصدق عاملي جيد حيث تشبعت عباراته على ٥ أبعاد، وتراوحت قيم تشبع العبارات ما بين (٠,٣٠-٠,٨٠) ما عدا عبارة رقم (٣٠، ٤٧) أقل من ٠,٠٣ وبالتالي يتم حذفهم من المقياس، مما يدل على صدق المقياس الحالي وصلاحيته للتطبيق.

**ثانياً: الاتساق الداخلي: Internal Consistency**

**قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمقياس اليقظة العقلية بالطرق التالية:**

**١- الاتساق الداخلي بين البنود وأبعاد المقياس:** قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وذلك على عينة الكفاءة السيكومترية (٣٠) طالباً، ويتضح ذلك من الجدول:

**جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة**

| الملاحظة | | التميز اليقظ | | التصرف بوعي | | الفهم بوعي | | الوصف | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الرقم | الارتباط | الرقم | الارتباط | الرقم | الارتباط | الرقم | الارتباط | الرقم | الارتباط |
| ١ | ٠,٤٨** | ١١ | ٠,٤٣* | ٢١ | ٠,٥٠** | ٣٠ | ٠,٥٨** | ٤٠ | ٠,٤٦* |
| ٢ | ٠,٣٨* | ١٢ | ٠,٦٢** | ٢٢ | ٠,٦٩** | ٣١ | ٠,٦٧** | ٤١ | ٠,٦٤** |
| ٣ | ٠,٤١* | ١٣ | ٠,٤٩** | ٢٣ | ٠,٣٧* | ٣٢ | ٠,٤٠* | ٤٢ | ٠,٥٩** |
| ٤ | ٠,٦٠** | ١٤ | ٠,٥٩** | ٢٤ | ٠,٧٢** | ٣٣ | ٠,٦٥** | ٤٣ | ٠,٥٤** |
| ٥ | ٠,٦٣** | ١٥ | ٠,٧٥** | ٢٥ | ٠,٦٠** | ٣٤ | ٠,٦٠** | ٤٤ | ٠,٦٨** |
| ٦ | ٠,٤٥** | ١٦ | ٠,٥٥** | ٢٦ | ٠,٥٤** | ٣٥ | ٠,٦٩** | ٤٥ | ٠,٤٩** |
| ٧ | ٠,٥٦** | ١٧ | ٠,٤٦* | ٢٧ | ٠,٥٨** | ٣٦ | ٠,٦٩** | ٤٦ | ٠,٦٣** |
| ٨ | ٠,٥٠* | ١٨ | ٠,٥١** | ٢٨ | ٠,٦٠** | ٣٧ | ٠,٦٥** | ٤٧ | ٠,٦٧** |
| ٩ | ٠,٥٤** | ١٩ | ٠,٥٤** | ٢٩ | ٠,٥٠** | ٣٨ | ٠,٥٧** | ٤٨ | ٠,٥٨** |
| ١٠ | ٠,٧٢** | ٢٠ | ٠,٨١** | | | ٣٩ | ٠,٦١** | | |

**** دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥**

يتضح من جدول (٤) حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، والدلالة عند مستوى (٠,٠١) ومستوى (٠,٠٥)، مما يشير على وجود اتساق داخلي لفقرات المقياس بأبعادها.

**٣- الاتساق الداخلي بين الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية:** قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها، وبين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، ويتضح ذلك من الجدول:

**جدول(٥) معامل الارتباط بين أبعاد مقياس اليقظة العقلية وبعضها وارتباطها بالدرجة الكلية**

| أبعاد المقياس | الملاحظة | التميز اليقظ | التصرف بوعي | الفهم بوعي | الوصف |
|---|---|---|---|---|---|
| الملاحظة | ـــــ | | | | |
| التميز اليقظ | **٠,٦٢ | ـــــ | | | |
| التصرف بوعي | **٠,٦٠ | **٠,٥٠ | ـــــ | | |
| الفهم بوعي | **٠,٦٠ | **٠,٦٩ | **٠,٧٠ | ـــــ | |
| الوصف | **٠,٤٧ | **٠,٦٩ | *٠,٤٣ | **٠,٦٥ | ـــــ |
| الدرجة الكلية | **٠,٧٩ | **٠,٨٥ | **٠,٧٨ | **٠,٨٩ | **٠,٧٩ |

يتضح من جدول(٥) أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة، ودالة عند مستوى (٠,٠١)، (٠,٠٥) مما يشير على وجود اتساق داخلي لأبعاد المقياس، ومن ثم فإن أبعاد المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، ويمكن أن يقيس ما وضع لقياسه نظراً لوجود نوع من التجانس الداخلي لأبعاد المقياس، والمقياس ككل.

**ثالثاً: صدق المحك الخارجي:**

تم حساب معاملات الارتباط بطريقة (Pearson) بين درجات عينة الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالي (إعداد الباحثان)، ودرجاتهم على مقياس (اليقظة العقلية إعداد / بشرى العكايشي، ٢٠١٩) كمحك خارجي، وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٨٦)، وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي وصلاحيته للتطبيق.

**رابعاً: الثبـــات:**

يعني الثبات الموضوعية، وأن يعطي الاختبار نفس النتيجة إذا تكرر القياس مرات متتالية. **وقام الباحث بحساب ثبات المقياس بالطرق التالية:**

**طريقة إعادة التطبيق والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ**

قام الباحثان بتطبيق المقياس في صورته النهائية على عينة (٣٠) طالباً، ثم قام الباحثان بإعادة تطبيق المقياس بعد مرور أسبوعين، ثم قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط

بطريقة (Pearson) بين درجات الطلاب في التطبيق الأول، والثاني. ثم قام الباحثان بحساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية وذلك بتقسيم المقياس إلى نصفين، ثم حساب الارتباط بين النصفين، ثم حساب قيم ألفا كرونباخ، وبالمعالجة الإحصائية لمعرفة القيم الناتجة عن معاملات الثبات اتضح الآتي:

**جدول (٦) معاملات الثبات لمقياس اليقظة العقلية**

| أبعاد مقياس اليقظة العقلية | إعادة التطبيق | طريقة التجزئة النصفية | | ألفاكرونباخ |
|---|---|---|---|---|
| | | سبيرمان براون | جيثمان | |
| الملاحظة | ٠,٧٦٥ | ٠,٧٠٥ | ٠,٦٩٦ | ٠,٧٠٢ |
| التميز اليقظ | ٠,٧٥٧ | ٠,٧٩٢ | ٠,٧٩٠ | ٠,٧٨١ |
| التصرف بوعي | ٠,٧٥٥ | ٠,٨٥٤ | ٠,٨٥٤ | ٠,٧٤٣ |
| الفهم بوعي | ٠,٨١٧ | ٠,٨٦٢ | ٠,٨٦٠ | ٠,٨١٥ |
| الوصف | ٠,٧٥١ | ٠,٨٢٦ | ٠,٨٢٦ | ٠,٧٦٦ |
| الدرجة الكلية | ٠,٩٣٨ | ٠,٨٧٠ | ٠,٨٧٠ | ٠,٩٢ |

يتضح من الجدول (٦) ثبات مقياس اليقظة العقلية بطريقة إعادة الاختبار، وطريقة التجزئة النصفية، ألفا كرونباخ، حيث تراوحت معاملات الارتباط من (٠,٧٣- ٠,٨٩)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه لليقظة العقلية.

## نتائج البحث ومناقشتها

### نتائج الفرض الأول ومناقشته

ينص الفرض الأول على أنه (توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين متوسط درجات مقياس المناعة النفسية لأمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومقياس اليقظة العقلية لدى أبنائهن).

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين أبعاد كل من المناعة النفسية لأمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومقياس اليقظة العقلية لدى أبنائهن، والدرجة الكلية والجدول (٧) يوضح ذلك:

**جدول(٧) قيم معاملات الارتباط بين درجات كل من مقياس المناعة النفسية للأمهات واليقظة العقلية للأبناء(ن=١٢)**

| مقياس المناعة النفسية | اليقظة العقلية | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الملاحظة | التميز اليقظ | التصرف بوعي | الفهم الواعي | الوصف | الدرجة الكلية |
| التفكير الإيجابي | ٠,٨١** | ٠,٧٨** | ٠,٧٠* | ٠,٧٩** | ٠,٨٠** | ٠,٩١** |
| الإبداع وحل المشكلات | ٠,٩١** | ٠,٧٩** | ٠,٧٠* | ٠,٧٥** | ٠,٦٩* | ٠,٨٨** |
| ضبط النفس والاتزان | ٠,٧٠* | ٠,٧٢** | ٠,٨٤** | ٠,٨٣** | ٠,٧٩** | ٠,٩٠** |
| الصمود والصلابة النفسية | ٠,٧٠* | ٠,٨١** | ٠,٧٣** | ٠,٧٢** | ٠,٧٧** | ٠,٨٧** |
| فاعلية الذات | ٠,٧٣** | ٠,٧٩** | ٠,٦٠* | ٠,٦٩* | ٠,٧٧** | ٠,٨٤** |
| الثقة بالنفس | ٠,٧٥** | ٠,٦٧* | ٠,٧٢** | ٠,٨٢** | ٠,٦٨* | ٠,٨٤** |
| التحدي والمثابرة | ٠,٧٨** | ٠,٧٠* | ٠,٧٧** | ٠,٨١** | ٠,٦٨* | ٠,٨٧** |
| المرونة النفسية والتكيف | ٠,٧٩** | ٠,٨٥** | ٠,٦٨* | ٠,٧٢** | ٠,٥٩* | ٠,٨٤** |
| التفاؤل | ٠,٨٢** | ٠,٧٢** | ٠,٧٣** | ٠,٧٧** | ٠,٦٧* | ٠,٨٦** |
| الدرجة الكلية | ٠,٨٦** | ٠,٨٥** | ٠,٨١** | ٠,٨٦** | ٠,٨١** | ٠,٩٧** |

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول(٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مقياس المناعة النفسية للأمهات، ومقياس اليقظة العقلية للأبناء كأبعد فرعية، ودرجة كلية، وذلك عند مستوى (٠,٠١) وبذلك يكون الفرض الأول للدراسة تحقق.

تحقق هذا الفرض وإثباته العلاقة بين المناعة النفسية لأمهات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة واليقظة العقلية لدى أبنائهن راجع لأن المناعة النفسية تكسبن الأمهات القوة لمواجهة ضغوط الحياة وتجعلهن أكثر قدرة على مواجهة التوتر، كما تقوم المناعة النفسية بدور إيجابى فى توظيف القوى الداخلية والخارجية لدى الفرد لموائمة الأوضاع التى يواجهها، كما أن المناعة النفسية تعمل على تنمية قدرة الفرد على الاستبصار بالمشكلات لأن من أبعاد المناعة النفسية الإبداع وحل المشكلات، وهذا يتفق مع دراسة علاء الشريف (٢٠١٥) التى أشارت إلى أن صفة الإيجابية فى التفكير الذى يعد من أبعاد المناعة النفسية والتأقلم مع الظروف الضاغطة هى من

أبرز صفات الأشخاص الذين يتمتعون بالمناعة النفسية لذا يمكن تفسير العلاقة بين المتغيرين بانعكاس قدة الأمهات على التفكير بإيجابية، والتحدى والمثابرة والتفاؤل كل هذه الصفات التى تتميز به أم الطفل المعاق قد انعكس على صحة ابنها المعاق من الناحية النفسية والعقلية، إن الأم التى تتميز بالتفكير الإيجابى والإبداع فى حل المشكلات وضبط النفس والتفاؤل والتحدى والمثابرة أم قادرة على تحمل الضغوط الناتجة عن وجود طفل معاق داخل الأسرة، أم قادرة على موائمة قدراتها وإمكانياتها مع ظروف الطفل المعاق، بل وقادرة على تنمية مهارات طفلها ومساعدته على الانخراط داخل المجتمع، مما يؤثر فى اليقظة العقلية لدى الطفل المعاق.

إن المناعة النفسية لدى الأمهات تمثل جهاز وقائى وحماية يقوى أسباب وتوجهات البعد عن التعرض للإصابة بالأمراض النفسية، ويرفع من القدرة على التأقلم لديهن، كما أنها تحصين ضد العدوى بالغضب أو المشاعر السلبية والأمراض النفسية، كما أن المناعة النفسية تتكون من مجموعة من العوامل والأبعاد الفرعية التى تتفاعل جميعها لحماية الفرد ووقاية العقل من التاثيرات السلبية الحادة للضغوط النفسية وذلك عن طريق التقويم المعرفى للمخاطر والتهديدات وتفعيل استجابات سلوكية من شانها أن تقاوم الضغوط وتحقق التكيف مع ظروف البيئة.

إن أبعاد المناعة النفسية المختلفة كالتفكير الإيجابى، وحل المشكلات، وضبط النفس والاتزان، والصمود والصلابة النفسية، والثقة بالنفس، والتحدى والمثابرة والتفاؤل، كلها تدعم الأم بمجموعة من المعارف والخبرات والمهارات التى تساعدها فى ضبط النفس والسيطرة على ما تواجهه من عقبات، كما أن التفكير الإيجابى له دور فى تنمية الصحة النفسية لها، وحل المشكلات بطرق إبداعية يساعد الأمهات فى مقاومة الأزمات وتجاوز مواقف الفشل وهذه الجوانب كلها ترتبط بلا استثناء بصميم المناعة النفسية، وهذا ما أكدته دراسة (كمال مرسى، ٢٠٠٠) حيث قسم المناعة النفسية إلى ثلاثة أنواع: مناعة طبيعية موجودة فى تكوين الإنسان النفسى، ومناعة مكتسبة يكتسبها الإنسان من معارفه ومهاراته التى يتعلمها فى الحياة، ومناعة صناعية مكتسبة من خلال تعرض الفرد لمواقف مثيرة للقلق والتوتر مع تدريبه على السيطرة عليها، وهذا يؤكد العلاقة الارتباطية بين المناعة النفسية للأمهات واليقظة العقلية لدى أبنائهن.

## نتائج الفرض الثاني ومناقشته

ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الذكور والاناث على مقياس اليقظة العقلية (أبعاد – درجة كلية)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب متوسطي رتب درجات المجموعتين الذكور والاناث. وقد تم استخدام اختبار (مان ويتني) للتحقق من وجود فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين ويتضح ذلك في الجدول:

**جدول (٨) نتائج اختبار "مان -وتني" ( U ) لعينتين غير مرتبطتين**

**للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين الذكور والاناث لأبعاد مقياس اليقظة العقلية والدرجة الكلية**

| اليقظة العقلية | المجموعات | ن | متوسط | انحراف معياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | معامل مان ويتني U | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الملاحظة | ذكور | ٦ | ٢٨,٣٣ | ٦,٤٧ | ٦,٢٥ | ٣٧,٥٠ | ١٦,٥٠ | ٠,٢٤ | غير دالة |
| | اناث | ٦ | ٢٨,٨٣ | ٢,٤٨ | ٦,٧٥ | ٤٠,٥٠ | | | |
| التميز اليقظ | ذكور | ٦ | ٢٩,١٧ | ٦,٠١ | ٥,٩٢ | ٣٥,٥٠ | ١٤,٥٠ | ٠,٥٦ | غير دالة |
| | اناث | ٦ | ٣٠,٨٣ | ٤,١٧ | ٧,٠٨ | ٤٢,٥٠ | | | |
| التصرف بوعي | ذكور | ٦ | ٢٩,٣٣ | ٤,٣٢ | ٦,١٧ | ٣٧ | ١٦ | ٠,٣٢ | غير دالة |
| | اناث | ٦ | ٢٩,٨٣ | ٤,٧١ | ٦,٨٣ | ٤١ | | | |
| الفهم الواعي | ذكور | ٦ | ٢٩,٦٧ | ٦,٧١ | ٦,٥٨ | ٣٩,٥٠ | ١٧,٥٠ | ٠,٠٨ | غير دالة |
| | اناث | ٦ | ٢٩,٣٣ | ٦,٢٥ | ٦,٤٢ | ٣٨,٥٠ | | | |
| الوصف | ذكور | ٦ | ٢٧,١٧ | ٤,٠٧ | ٥,٦٧ | ٣٤ | ١٣ | ٠,٨١ | غير دالة |
| | اناث | ٦ | ٣٠,٥٠ | ٧,٢٩ | ٧,٣٣ | ٤٤ | | | |
| الدرجة الكلية | ذكور | ٦ | ١٤٣,٦٧ | ٢٤,١٩ | ٦ | ٣٦ | ١٥ | ٠,٤٨ | غير دالة |
| | اناث | ٦ | ١٤٩,٣٣ | ٢٢,٥٥ | ٧ | ٤٢ | | | |

يتضح من جدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات رتب درجات طلاب الذكور والاناث على جميع أبعاد مقياس اليقظة العقلية، والدرجة الكلية، وبذلك يتم قبول الفرض.

ترجع هذه النتيجة التى تبين عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى أبعاد مقياس اليقظة العقلية إلى أن الأطفال المعاقون ذكورًا كانوا أم إناثًا متقاربون فى الاهتمامات والميول

النفسية والتطلعات ويفكرون بنفس التفكير، كما أنهم متشابهون فى ظروفهم وما يتعرضون إليه من أزمات وعقبات، كما أنهم يتطلعون لنفس الأهداف وينظرون للحياة تقريبًا نظرة متشابهة؛ مما يجعل نظرتهم للمواقف الضاغطة وقدرتهم فى السيطرة والتحكم فى هذه المواقف متقاربة ومتشابهة، ويبرز الالتزام والتحدى والتحكم لديهم من أجل تحقيق أهدافهم المشتركة، كما أن التقارب بين الذكور والإناث راجع إلى قدرة الأمهات اللاتى يتمتعن بالمناعة النفسية على مساعدة أطفالهن ذكور كانوا أم إناث فى التصرف بوعى فيما يواجهونه من عقبات وبالتالى حسن التصرف فى الأمور وهذه تمثل أبعاد اليقظة العقلية لدى الطفل المعاق.

وبالرجوع إلى نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين فى اليقظة العقلية لاحظ الباحثان تباينًا فى هذه النتائج، حيث أشارت نتائج دراسات (Nathan, 2011)، (محمد يحي، ٢٠١٩) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى اليقظة العقلية وهذا يجعلها تتفق مع هذه الدراسة، وأشارت نتائج دراسة كل من (البحيرى، عبدالرقيب، والضبع، فتحى، وطلب، أحمد، والعواملى، عائدة، ٢٠١٤)، (أبوزيد، ٢٠١٧) إلى أن الإناث يظهرن مستوى مرتفع من اليقظة العقلية مقارنة بالذكور، فى حين أشارت نتائج دراسات (عبدالله، ٢٠١٣)، (Harris, 2006) إلى وجود فروق فى اليقظة العقلية لصالح الذكور مما جعل هذه الدراسات تختلف مع هذه الدراسة.

## نتائج الفرض الثالث ومناقشته

ينص الفرض الثالث على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية على مقياس اليقظة العقلية (أبعاد–درجة كلية)

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب متوسطي رتب درجات المجموعتين الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية. وقد تم استخدام اختبار (مان ويتني) للتحقق من وجود فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين ويتضح ذلك في الجدول:

**جدول (٩) نتائج اختبار "مان -وتني" ( U ) لعينتين غير مرتبطتين للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية لأبعاد مقياس اليقظة العقلية والدرجة الكلية**

| اليقظة العقلية | المجموعات | ن | متوسط | انحراف معياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | معامل مان ويتني U | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الملاحظة | الإعاقة السمعية | ٦ | ٢٢,٥٠ | ٤,٥١ | ٣,٥٠ | ٢١ | ٠,٠ | ٢,٨٩ | دالة |
| | الإعاقة البصرية | ٦ | ٣٣,٥٠ | ٤,٠٩ | ٩,٥٠ | ٥٧ | | | |
| التميز اليقظ | الإعاقة السمعية | ٦ | ٢١,٨٣ | ٢,٨٦ | ٣,٨٣ | ٢٣ | ٢ | ٢,٥٧ | دالة |
| | الإعاقة البصرية | ٦ | ٣١,٣٣ | ٦,٥٠ | ٩,١٧ | ٥٥ | | | |
| التصرف بوعي | الإعاقة السمعية | ٦ | ٢٦ | ٥,٢٥ | ٣,٩٢ | ٢٣,٥٠ | ٢,٥٠ | ٢,٥١ | دالة |
| | الإعاقة البصرية | ٦ | ٣٣,٨٣ | ٢,٥٦ | ٩,٠٨ | ٥٤,٥٠ | | | |
| الفهم الواعي | الإعاقة السمعية | ٦ | ٢٢,٦٧ | ٣,٩٨ | ٣,٨٣ | ٢٣ | ٢ | ٢,٥٧ | دالة |
| | الإعاقة البصرية | ٦ | ٣٣ | ٣,٨٥ | ٩,١٧ | ٥٥ | | | |
| الوصف | الإعاقة السمعية | ٦ | ٢٤,٥٠ | ٣,٠٢ | ٣,٥٠ | ٢١ | ٠,٠ | ٢,٨٩ | دالة |
| | الإعاقة البصرية | ٦ | ٣٥,٦٧ | ٣,٤٤ | ٩,٥٠ | ٥٧ | | | |
| الدرجة الكلية | الإعاقة السمعية | ٦ | ١١٧,٥٠ | ١٠,٣٧ | ٣,٥٠ | ٢١ | ٠,٠ | ٢,٨٨ | دالة |
| | الإعاقة البصرية | ٦ | ١٦٧,٣٣ | ١٢,٤٥ | ٩,٥٠ | ٥٧ | | | |

يتضح من جدول (٩) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات رتب درجات طلاب الإعاقة السمعية، الإعاقة البصريةعلى جميع أبعاد مقياس اليقظة العقلية، والدرجة الكلية، وبذلك يتم قبول الفرض.

يرجع الباحث هذه النتيجة التى مفادها وجود فروق بين الأطفال المعاقون بصريًا والمعاقون سمعيًا فى مقياس اليقظة العقلية لصالح المعاقون بصريًا إلى أن الإعاقة تتضمن أعباء حياتية كثيرة على الشخص وخاصة الأعباء الاجتماعية والتعليمية، وهذه الأعباء قد تكون متقبلة وطبيعية عند الأطفال المعاقون بصريًا لقدرتهم على التواصل والتفاعل مع الآخرين، وبعكس المعاقون سمعيًا فتمثل الإعاقة لديهم مصدرًا للقلق والضغط النفسى لديهم نظرًا لصعوبة تواصلهم مع المحيطين بهم، وبالتالى يؤدى ذلك إلى تقليل مستوى اليقظة العقلية لديهم، كما أن أبعاد اليقظة العقلية كالوصف والتصرف بوعى والملاحظة تتضمن ملاحظة الفرد للخبرات الداخلية والخارجية وإعمال حواسه وتركيز انتباهه على محيطه الخارجى وتواصله مع المحيطين به، وهذا يتأتى مع الطفل المعاق

بصريًا، أما المعاق سمعيًا فيفتقد إلى أهم وسيلة فى التواصل مع الآخرين ألا وهى: اللغة مما يؤثر سلبًا فى قدرته على الملاحظة والتصرف بوعى فتنخفض اليقظة العقلية لديه.

إن اليقظة العقلية تحتاج إلى مهارات أعلى من حيث الترتيب وعدم العجلة، والبعد عن القلق، كما أنها تتضمن مجموعة واسعة من التطبيقات ذات الصلة بالتعليم، حيث تشتمل على تعزيز الصحة العقلية، وتحسين التواصل والتعاطف، والتطور العاطفى، وتعزيز التعليم وهذا يتأتى فى الطفل المعاق بصريًا أكثر من المعاق سمعيًا.

## نتائج الفرض الرابع ومناقشته

ينص الفرض الرابع على أنه "يمكن التنبؤ باليقظة العقلية لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال المناعة النفسية لدى أمهاتهم".

ولتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل الانحدار البسيط Entered Regression في نموذج يتضمن اليقظة العقلية ككل كمتغير تابع، ومتغير المناعة النفسية كمتغير مستقل، وجاءت نتائج تحليل الانحدار البسيط كما هو موضح بالجدول:

**جدول(١٠) امكانية التنبؤ باليقظة العقلية ككل من خلال المناعة النفسة للأمهات لدى عينة الدراسة**

| المتغير المستقل | المتغير التابع | معاملات الانحدار غير المعيارية B | معامل الارتباط المتعددR | التباين المشترك R2 | معامل التحديد المعدل (نسبة الاسهام) ٪ | معامل بيتا (المعاملات المعيارية) | القيمة F (ف) | قيمة T(ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المناعة النفسية | اليقظة العقلية | ١٥,٧٠ | ٠,٩٧١ | ٠,٩٤٢ | ٠,٩٣٦ | ٠,٩٠ | ١٦٢,١٣ | ١,٥١ | غير دالة |
| | | ٠,٣٩٥ | | | | | | ١٢,٧٣ | ٠,٠١ |

يتضح من جدول (١٠) أن المتغير المستقل (المناعة النفسية) أسهم في تباين المتغير التابع (اليقظة العقلية)، فقد بلغ قيمة الارتباط المتعدد بين المتغيرين (٠,٩٧)، وأحدث تباين مقداره (٠,٩٤)، من تباين المتغير التابع (اليقظة العقلية).

كما نجد أن معامل التحديد المعدل يساوي (٩٣,٦%) ، وهذا معناه أن المتغير المستقل (المناعة النفسية لدى الأمهات)يسهم في ارتفاع اليقظة العقلية ككل بنسبة(٩٣,٦%) كما ترجع نسبة الإسهام في ارتفاع اليقظة العقلية إلى عوامل أخرى مختلفة غير موضع اهتمام الدراسة.

ويمكن صياغة المعادلة الانحدارية الدالة على التنبؤ كالآتي:

**اليقظة العقلية = ٠,٣٩٥+١٥,٧٠ المناعة النفسية**

وتشير المعادلة إلى أنه كلما ارتفعت المناعة النفسية للأمهات ارتفعت اليقظة العقلية لدى أبنائهن.

هذه النتيجة تتفق مع دراسة (Todd Lyley, 2005)، ولا تتفق مع دراسة (أحلام مهدى، ٢٠١٣)، كما أن من أهم أبعاد المناعة النفسية إسهامًا فى التنبؤ باليقظة العقلية كان بعدى التفكير الإيجابى يليه بعد الإبداع والقدرة على حل المشكلات، ويرجع هذا إلى أن سمة اليقظة العقلية تعكس مستوى منخفض من العواطف والانفعالات السلبية، فهى حالة من الوعى تتضمن مراقبة الخبرات الداخلية من أفكار ومشاعر، وتقبلها تقبلًا تامصا، وعدم مقومتها أو التفاعل معها، إذ يكون الشخص اليقظ عقليًا فى حالة من الطمأنينة والسلام الداخلى، وهذا الوصف يتأتى من الشخص الذى يتسم بالتفكير الإيجابى والقدرة على حل المشكلات مما جعل هذين البعدين أكثر الابعاد تنبؤًا باليقظة العقلية من الأبعاد الأخرى للمناعة النفسية.

ويمكن تفسير تلك النتائج فى ضوء ما أشارت إليه الدراسات المرتبطة، حيث أشارت دراسة (عبدالله، ٢٠١٣)، (السقا، ٢٠١٦)، (إسماعيل، ٢٠١٧) إلى أن اليقظة العقلية توسع من رؤية الفرد وإدراكاته بما يزيد من فرص النجاح، فالأفراد اليقظيين عقليًا يظهرون انتباهًا أكثر ورغبة أقوى فى إنجاز المهام، كما أن الأفراد الذين يتسمون بالمناعة النفسية لديهم القدرة على التفكير والتأمل فى ردود الأفعال المعتادة ولديهم قدرة على مواجهة مواقف الحياة اليومية بشكل هادئ وأكثر إيجابية، كما يتسمون بزيادة الفاعلية الذاتية ويصبحون أكثر إبداعًا وأقل ضررًا لصحتهم النفسية، كما أن لأصحاب المناعة النفسية مجموعة من السمات يمكن إجمالها فى: الإيجابية والقدرة على تحمل الضغوط والإحباط، والتفاؤل، والقدرة على ضبط النفس والعمل بفاعلية وكل ذلك يساهم فى تكوين أبعاد اليقظة العقلية ويساعد على نموها.

## توصيات البحث:

فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات التالية:

١- الاهتمام بالمناعة النفسية واليقظة العقلية كمتغيرين إيجابيين.

٢- إعداد برامج تدريبية وإرشادية لتقوية المناعة النفسية لدى أمهات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

٣- الاهتمام بتنمية اليقظة العقلية لدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

## البحوث المقترحة:

فى ضوء النتائج التى أسفر عنها البحث وما تم تقديمه من توصيات ومقترحات يمكن تقديم بعض البحوث المقترحة وذلك على النحو التالى:

١- إجراء دراسة تتناول برامج لتنمية المناعة النفسية لدى أمهات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وأثره على أبنائهن.

٢- دراسة علاقة المناعة النفسية لدى أمهات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع بعض المتغيرات الإيجابية كالسعادة ومستوى الطموح والطمأنينة النفسية لدى أبنائهن .....

٣- برنامج لتنمية اليقظة العقلية لدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وأثره فى الحد من بعض المتغيرات السلبية لديهم كالقلق الاجتماعى والانسحاب والعدوانية.

# قائمة المراجع

## أولاً: المراجع العربية:


١- عبدالله، أحلام مهدى (٢٠١٣). اليقظة العقلية الذهنية لدى طلبة الجامعة، مجلة الأستاذ، ٢(٢٠٥)، ٣٤٣-٣٦٦.

٢- أبوزيد، أحمد جاد الرب (٢٠١٧). فاعلية التدريب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكى جدلى فى خفض صعوبات التنظيم الانفعالى لدى الطالبات ذوات اضطراب الشخصية الحدية وأثره على أعراض هذا الاضطراب. مجلة الإرشاد النفسى بجامعة عين شمس، ٥١، ج١,١-٦٨.

٣- زيدان، عصام محمد (٢٠١٣). المناعة النفسية مفهومها وأبعادها وقياسها. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، ٥١، ٨١١-٨٨٢ .

٤- جولمان، دانيال (٢٠١٤). ذكاء المشاعر. ترجمة: هشام الحناوى. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٥- جولدسين، س.، بروكس، ر. (٢٠١١). الصمود لدى الأطفال. ترجمة: صفاء الأعسر. القاهرة: المركز القومى للترجمة.

٦- البحيرى، عبدالرقيب، والضبع، فتحى، وطلب، أحمد، والعواملى، عائدة (٢٠١٤). الصورة العربية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية: دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة فى ضوء أثر متغيرى الثقافة والنوع. مجلة الإرشاد النفسى ٣٩، ١١٩-١٦٦.

٧- كامل، عبدالوهاب (٢٠٠٢). اتجاهات معاصرة فى علم النفس. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٨- الشريف، علاء (٢٠١٥). فعالية برنامج إرشادى قائم على خصائص الشخصية المحددة لذاتها لتدعيم المناعة النفسية وأثره على خفض الشعور بالاغتراب لدى طلاب الجامعات الفلسطينية. رسالة دكتوراة، جامعة المنصورة، مصر.

٩- الضبع، فتحى عبدالرحمن، ومحمود، أحمد على (٢٠١٣). فاعلية اليقظة العقلية فى خفض أعراض الاكتئاب النفسى لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسى، ٣٤، ١٧٥.

١٠- إسماعيل، هالة خير (٢٠١٧). المرونة النفسية وعلاقتها باليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية: دراسة تنبؤية. مجلة الإرشاد النفسى. جامعة عين شمس، المجلد ٥(١)، ٢٨٨-٣٣٥.

## ثانياً: المـــراجـــع الأجنبيـــة:


1- Albert-Lorincz, E., Albert-LorinczM., Kadar, A., Krizbari, T., Marton, R. (2012). Relationship between The chaacteristics of the Psychological immune System and the emotional tone of personality in adolescents. The neweducation review, Vol. 23,No. 115-1103.

2- Bear, R., Smith, G., Hopkins, J., Krietemeyer, J., and Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. Assessment, 13, 27-45.

3- Brausch, B, D. (2011). The role of mindfulness in academic stress, self- efficacy, and achievement in college students .Unpublished Master, Eastern Illinois University Charleston, IL.

4- Burgoon J, Berger C, Waldron V. (2000). Mindfulness and interpersonal communication. J Soc Issues. 56:105–127.

5- Cardaciotto, L. A., Herbert, T. I., Forman, E. M., Moitra, E .

6- Dubey, A.& Shahi , D. (2011)> Psychological immunity and coping strategies: A study on medical professinals indian Journal on social Science Researches, Vol. 8, No. 1-2, 36-47.

7- Sungjin Im. (2017). what Is Measured by self-report Measures of mindfulness: Conceptual and Measurement Issues, Mindfulness in Behavioral Health, 215-235.

8- Fetterman, A. K., Robinson, M. D., Ode, S & .Gordon, K. H. (2010). Neuroticism as a risk factor for behavioral deregulation: a mindfulness- mediation perspective. Journal of Social and Clinical Psychology., 29 ( 3)., 301 - 321.

9- Gilbert, D.T., Pinel, E. C., Wilson, T. D., Blumberg, S. J. & Wheatley, T.P.(1998). Immune neglect. A source of durability bias in affective forecasting. Journal of Personality and Social Psychology.

10- Harris, Russ, (2006). Mindfulness without Meditation Acceptance and Commitment Therapy teaches mindfulness Skill within the context of values and Committed.

11- Jennings, s. & Jenings, J. (2013). Peer- directed, brief mindfulness Traning with adolescents: A pilot study . international Journal of Behavioral consultation and Therapy. & (2), 23-25.

12- Kagan, H. (2006). The Psychological immune System: A New look at Protection and Survival. Indiana:A uthor House.

13- Kobasa, S.C. (1979). Stressful life events , Personality and health : An inqiry inot hardiness. Journal of Personality and social Psychology, 37, (1) -11.

14- Langer, E. (2000). The Power of Mindful Learning. New york: Addison-Wesley Publishing.

15- Mindfulness. (2014).In oxford dictionaries online. Retrieved from. http : WWW. oxford dictionaries.comm. //

16- Nathan Lorentz. (2011). Measuring Mindfulness: Artificial Review, Dissertation submittedto thefaclty of Chicago School of Professinal Psychology.

17- Olah .a. (1996). Psyhological immune system: An integrate structure of coping poten tial dim ensions. Paper presented at the conference of the European Health Psychology Society, Berger Norway.

18- Olah, A. Nagy, H.& Toth, K. (2010). Life expectancy Psychological immune competence in different cultures. ETc-Empiric Text and Culture Research, 4, 102-108.

19- Ritchie, T. D & .Bryant, F. B. (2012). Positive state mindfulness: a multidimensional model of mindfulness in relation to positive experience .International Journal of Wellbeing. 181-150,(3)2.

20- Todd Lyley Stoops. (2005). understanding Mindfulness: Implications For Instruction and Learning, Dissertation submitted to the College of Human Resources and Education at West virginia University in Fulfill ment of the rey uirements for the degree of Doctor of Education In Educational Psychologe.

العـــدد (٦)، مـــايـــو ٢٠٢١، ص ص ٢٧١ – ٣٢٩

# دور التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي في مواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية

إعـداد

د . خالد بن علي بن عثمان النهي
مشرف التخطيط والتطوير
إدارة تعليم النماص

أ.د./ بدر بن جويعد العتيبي
أستاذ أصول التَّربيّة
جامعة الملك سعود

# دور التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي في مواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية

د . خالد بن علي بن عثمان النهي[١] ا. د بدر بن جويعد العتيبي[٢]


## ملخـــــص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أبرز سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية، وواقع التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية، ورصد أبرز المعوقات التي تواجه هذا التكامل مع الإستفادة من الخبرات العالمية في هذا المجال للوصول إلى معرفة دور التكامل بين التعليم العام والجامعي في مواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على الطلاب

واستخدم الباحثان لهذه لدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من جميع المرشدين الطلابيين للمرحلة الثانوية في كل من إدارة تعليم الرياض والشرقية وعسير بواقع ( ٣٤٥ ) مرشداً طلابياً،كما تم تحديد (٢٦) خبيراً لأداة دلفاي .

كما قام الباحثان بتصميم أداه الدراسة (الإستبانة)، معتمدين في ذلك على الدراسات السابقة، والأطار النظري، حيث تكونت الإستبانة من جزئين أحدهما يتعلق بالمتغيرات المستقلة للدراسة، والجزء الآخر يتكون من ثلاثة محاور :

الأول:أبرز سلبيات الفضاء الرقمي المؤثرة على طلاب المرحلة الثانوية .

والثاني: واقع التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية .

والثالث: معوقات التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية .

**أهم نتائج البحث :**

١ ـ العمل على الاستعانة بخبراء من الجامعات لإعداد مناهج التعليم العام .


(١ ) مشرف التخطيط والتطوير – إدارة تعليم النماص.

(٢ ) أستاذ أصول التَّربيَة – جامعة الملك سعود.

٢ـ العمل على توفير قنوات تواصل بين القطاعين تساعد على التوعية بسلبيات الفضاء الرقمي.
٣ ـ نقل الخبرات الجامعية ونتائج البحوث لمدارس التعليم العام عن طريق التقنيات الحديثة .

**وبناءً على هذه النتائج أوصت الدراسة بما يلي :**

١ـ الاهتمام بتعزيز التنسيق بين التعليم العام والجامعي فيما يخص المناهج، والوسائل، والمهارات بما يدعم التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية.

٢ـ العمل على تفعيل التعاون بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي؛ لتحديد أهداف واضحة للتكامل في مواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية .

٣ـ تفعيل التنسيق الفني بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي فيما يتعلق بأعداد الخريجين ، والتخصصات المتاحة؛ لتفعيل التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية .

وقد قام بعمل هذا الدراسة كل من : الدكتور خالد علي عثمان النهي المشرف التربوي في قسم التخطيط والتطوير في وزارة التعليم – إدارة تعليم النماص – بالتشارك مع الأستاذ الدكتور بدر بن جويعد العتيبي أستاذ أصول التربية في قسم أصول التربية جامعة الملك سعود .

**الكلمات المفتاحية:** دور – التكامل – التعليم العام – التعليم الجامعي السعودي – مواجهة سلبيات الفضاء الرقمي – طلاب المرحلة الثانوية.

## المقدمة:

أضحت عبارة الفضاء الرقمي مألوفة في وقتنا الحاضر على ألسنة الكثير من الناس، وباتت تستخدم لوصف البيئة الافتراضية للإنترنت، هذه البيئة التي يسري فيها سيل متدفق من النبضات الرقمية المنبعثة من حشد هائل من المعلومات، التي أصبحت تستوطن أغلب بقاع العالم.

ولقد بدأت المجتمعات العالمية في التحول نحو هذا الفضاء الرقمي الجديد مع بداية الألفية الثالثة وذلك لما تميز به من تطور وتقدم على مستوى الاتصالات وتقنية المعلومات، الأمر الذي أدى بدوره إلى تسارع في عجلة التقدم في علوم الحاسبات وشبكات المعلومات، والإنترنت، والهواتف الذكية، ووسائل التواصل الاجتماعي وغيرها من التطبيقات الرقمية الأخرى (العوجان، ٢٠١٩ : ٢).

وفي وقتنا الحاضر فقد اضحت الاتصالات الرقمية سمة مميزة لهذا العصر، وأصبحت وسيلة لإعلام جديد ومؤثر، يربط العديد من سكان العالم على اختلاف مواقعهم ولغاتهم وثقافاتهم مع بعضهم البعض بسرعة كبيرة وفائقة ( الجميلي ، ٢٠١٥ : ١٣ ) وهذا ما أدى إلى تنامى عدد المستخدمين له، سواءً من الشباب أو من غيرهم، ففي إحصائية ذكرها ( مجدي ، ٢٠١٤ : ١٠ ) بيّن فيها أن عدد مستخدمي الفضاء الرقمي كان في عام ١٩٩٢م يقدر بحوالي مليون مستخدم، ثم صعد هذا الرقم إلى أن وصل في عام ٢٠٠٣م إلى حوالي ( ٦٠٠ ) مليون مستخدم ، بعد ذلك تضاعف العدد إلى أن وصل في عام ٢٠١٢م عدد المستخدمين إلى حوإلى أثنين مليار وستمائة مليون مستخدم، وهذا الرقم في تزايد مستمر، فقد وصل في عام ٢٠١٩م نحو ٤.٣٩ مليار مستخدم بزيادة ٣٦٦ مليون عن العام الذي قبله ( السماوي ، ٢٠١٩ :٢ ).

وفي دراسة ( العوجان ، ٢٠١٩ : ٨٢ ) بين فيها أن وسائل التواصل الاجتماعي تعد من أكثر الوسائل انتشارا في عالم الإنترنت، وذلك لما تملكه من سرعة تميزها عن غيرها داخل الفضاء الرقمي ، وهذا بدوره أدى إلى وجود عدد من السلبيات من أهمها، تهديدها للأمن الوطني، وذلك من خلال التحريض على التظاهر والاضراب، والدعوة لمقاطعة بعض الأنشطة الحكومية، بالإضافة إلى ظهور قيم سلبية مثل: الكذب ، وقلة الأمانة، وترويج الشائعات ، وغيرها .

ومن هنا يمكن القول بأن هذه الدراسات ونتائجها الواضحة لسلبيات الفضاء الرقمي لتضع مؤسسات الدولة وعلى رأسها المؤسسات التعلمية في تحدٍ كبير وقوي ، يوجب عليها التحرك نحو إيجاد حلول سريعة وفعالة ، تساعد في وقاية أبناءنا الطلاب من شرور هذا الفضاء المعلوماتي الكبير.

هذا وتعد المرحلة الثانوية من أهم مراحل ومؤسسات التعليم العام ، والتي يعيش فيها الطالب تغيرات واختلافات نفسية، وعقلية، وجسمية، ويتم فيها تكوين شخصيته واتجاهاته وميوله، كما أنها توافق مرحلة المراهقة والتي تعد من أخطر المراحل العمرية، وذلك لما يظهر فيها من تغيرات وتحولات في شتى جوانب حياة الطالب، وخصوصاً في النواحي الفكرية والاجتماعية (الشهراني ، ٢٠٠٩ : ٢٣)، كما أن طلاب هذه المرحلة يعتبرون من أكثر الفئات التي ترتادي الفضاء الرقمي؛ ففي نتائج دراسة (آل سعود ، ٢٠١٤: ٤) والتي هدف فيها الباحث إلى محاولة التعرف على كثافة استخدام المراهقين في التعليم الحكومي والخاص لشبكات التواصل الاجتماعي، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن استخدام المراهقين والشباب في المجتمع السعودي لشبكات التواصل الاجتماعي جاء بنسبة ٨٨.٥ % في مقابل ١١.٥ % لا يستخدمونها.

وفي دراسة أجراها (أحمد ، ٢٠٠٧ : ٣٣٢) لمعرفة مدى استخدام الأطفال والمراهقين للإنترنت كانت النتائج أن أكثر المراحل تميزاً في استخدام الإنترنت هي المرحلة الثانوية ، وذلك لما تتميز به هذه المرحلة من خصوبة في التجريب ومحاولة اقتحام كل ما هو جديد .

وأظهرت نتائج دراسة ( للعمري ، ٢٠١٨ : ١٣٩ ) أن طلاب المرحلة الثانوية يفضلون الدخول على مواقع التواصل الاجتماعي من هواتفهم النقالة مع إدمان تعرضهم المفرط لتلك المواقع التي تتناول قضاياهم المعاصرة المختلفة ، كما أوضحت الدراسة تواضع دور المدرسة الثانوية في توجيه استخدام المراهقين لوسائل التواصل الاجتماعي، فضلاً عن وجود فجوة في العالقة بين الطلاب ومعلميهم .

ومن هذه النتائج السابقة ، وما صاحبها من إحصائيات رقمية واضحة ، تبين أن هناك سلبيات لهذا الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية يجب دراستها والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها .

## مشكلة الدراسة :

عندما برزت ظاهرة الفضاء الرقمي أو الإعلام الجديد ، أذابت معها العديد من القيود المفروضة على الإنسان ، واصبحت عملية الإرسال والاستقبال عملية سهلة تتم في جزء بسيط من الثانية دون أي قيود مفروضة على أحد .

إن هذا الفضاء الرقمي الواسع، والتوجه البشري الكبير له، ليلزمنا ويحتم علينا بأن نقابله بتوسع في طرق الحد من أثاره ومشكلاته السلبية، والعمل على توجيهه بالشكل المطلوب، والذي يضمن لنا الاستفادة منه ، مع تحييد مشكلاته والتقليل منها ( طوالبية ، ٢٠١٦ : ٤٦ )، والتي أوجزها ( يوسف ، ٢٠١٧ : ٩٧) في نتائج بحثة؛ حيث ذكر بأن الفضاء الرقمي يُكسب الأفراد قيم مغايرة لقيم وعادات مجتمعاتهم وأسرهم ، كما أنه لا يُكسبهم القدرة على التعبير عن الرأي والنقاش في قاعات الدراسة .

وذكر ( الزبيدي ، ٢٠٠٩ : ٣٧ ) في نتائج دراسته إلى أن هناك ضعف واضح في إلمام طلاب المرحلة الثانوية بمعايير السلوك الرقمي الصحيح والمقبول ، وهذا له أثاره الخطرة ولا سيما في هذه المرحلة المهمة من أعمارهم .

وفي دراسة ( مجدي ، ٢٠١٦ : ١٨ ) توصل إلى أن هناك مجموعة من المخاطر والتي يمكن أن تحصل للشباب والمراهقين جراء استخدامهم لهذا الفضاء الرقمي، ومنها: تعرضهم للأفكار الإرهابية، والجنسية بصورة مستمرة ومنظمة، وذلك من أشخاص غير معروفين لديهم مسبقاً .

كما خلصت دراسة ( كاتب ، ١٤٣٣ : ٤٥) إلى أن محدودية القدرة على الرقابة على هذا النوع من الإعلام جعلته ذا قدرة كبيرة على التأثير على أفكار مستخدميه ، وأوقدت فيهم التمرد والعصيان لكل من يخالف رأيهم أو يحاول النيل منه .

وأخيراً ما توصلت إليه دراسة ( الشهري ، ٢٠١٢ : ٨٧) حول وجود عدد من السلبيات على طالبات المرحلة الثانوية جراء استخدامهن للفضاء الرقمي تمس الدين، والأخلاق، والعادات، والتقاليد والالتزام بالأنظمة والقوانين العامة .

ومن خلال هذه النتائج التي أظهر العديد من المخاطر الناتجة عن الفضاء الرقمي، أصبح لزاماً على مؤسسات التعليم العام والجامعي مواجهتها والتصدي لها ، وذلك بالعمل معاً على تطوير أنظمتها ، والتكامل الكلي فيما بينها ( الحماد ، ٢٠١٧ : ٢٦١ ) .

إن عملية التكامل الصحيحة والمطلوبة ما بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي، تعتبر من أهم العمليات التي تساعد على إيجاد استقرار نفسي ومعنوي للطلاب، وإيجاد بيئة تربوية وتعليمية صحيحة، تجعلهم قادرين ومؤهلين ومدربين على الخوض في غمار هذا الفضاء، واستغلال مخرجاته بصورة صحيحة وأمنة تعود بالنفع عليهم وعلى مجتمعهم ( منى ، ٢٠١٧ : ٦٤٨ ) .

كما أن من أهم إيجابيات هذا التكامل أنه يؤدي إلى بناء خطة موحدة للتعليم وفق عمل مؤسسي واحد، يسهم في تحقيق رؤية الدولة ٢٠٣٠، والتي تؤيد وتحث على تبادل الخبرات المعرفية والرقمية بين التعليم العام والجامعي، وتسمح بانتقال الكوادر المبدعة في هذا المجال بين مستويات التعليم المختلفة، وهذا بدوره يساهم في تطور وتقدم العمليات البحثية لهذه المجالات الرقمية ، ومن ثم تفعيل نتائجها بطريقة صحيحة ومفيدة ( فدا ، ٢٠١٦ : ٨ ) ، كما أنها تساعد على تأهيل وتدريب المعلمين والطلاب على أحدث وسائل الاتصال وتقنية المعلومات ، وتمكنهم من الاستفادة منها بصورة صحيحة ، وفي المقابل تبصرهم بأثارها السلبية وكيفية التعامل معها ( ذكرى ، ٢٠١٦ : ٤٢٥ ) .

وعلى الرغم من هذه الأهمية ، وهذه الجهود المبذولة للتكامل بين وزارة التعليم والجامعات السعودية إلا أن هناك عدد من الدراسات المحلية قد توصلت إلى وجود ضعف في هذا التكامل بين الجانبين، منها دراسة (العمري،٢٠١٨: ١٦٧) والتي كانت نتائجها تشير إلى وجود ضعف في العلاقة بين التعليم العام والتعليم الجامعي، وأنها لا ترتقي إلى مستوى التكامل الحقيقي، مما ينعكس بدوره على مخرجات التعليم وجودته .

وبشكل عام ما أشارت إليه (فاتن، ٢٠١١ : ١٤٥) في نتائج دراستها بأنه نادراً ما تَطلُب وزارة أو مؤسسة من الجامعة إعداد بحث لمسألة معينة والخروج بتوصيات حقيقة تلمس الواقع وتعين على حل المشكلة التي تعاني منها تلك الوزارة .

ومن خلال ما سبق ذكره عن الفضاء الرقمي وأخطاره على الطلاب ، وعن أهمية التكامل بين التعليم العام بما فيه من الإمكانات ، والتعليم الجامعي بما فيه من الكوادر الأكاديمية

المؤهلة للحد من هذه الأخطار؛ فأنه يلزم توحيد الجهود بين هذه المؤسسات وذلك للاستفادة من ايجابيات هذا الفضاء الرقمي والحد من سلبياته بما يكسب الطلاب مهارة التعامل معه بصورة صحيحيه وأمنه، وعليه يمكن تحديد مشكلة الدِّراسَة في التَّساؤل الرئيس وهو :

**ما دور التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي في مواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية؟.**

**وينبثق عن سؤال الدراسة الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية، وهي على النحو التالي:**

١ ـ ما أبرز سلبيات الفضاء الرقمي المؤثرة على طلاب المرحلة الثانوية .

٢ ـ ما واقع التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية ؟

٣ ـ ما المعوقات التي تواجه التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية ؟

## أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

١ ـ التعرف على أبرز سلبيات الفضاء الرقمي المؤثرة على طلاب المرحلة الثانوية .

٢ ـ التعرف على واقع التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية .

٣ . رصد المعوقات التي تواجه التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية .

## أهمية الدراسة :

### أولاً : الأهمية النظرية.

اهتمت الدراسة بالمرحلة الثانوية ، وهي من أهم مراحل حياة الطالب التي يعيش فيها تغيرات واختلافات نفسية وعقلية وجسمية، ويتم فيها تكوين شخصيته واتجاهاته وميوله، كما أن

فيها مرحلة المراهقة، والتي تعد من أكثر المراحل العمرية حساسية، وذلك لما يظهر فيها من تغيرات وتحولات في شتى جوانب حياته المختلفة .

**ثانياً : الأهمية التطبيقية :**

١. المساهمة الإجرائية في تزويد الباحثين والمهتمين في مجال التعليم، بالدور الواقعي والمفروض عليهم، وذلك لتحقيق التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على الطلاب .

٢- يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة في زيادة وعي مرشدي المدارس الثانوية بسلبيات الفضاء الرقمي على الطلاب، وذلك من أجل مساعدتهم وحمايتهم؛ وفق التحديات المعاصرة .

**حدود الدراسة :**

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود التالية :

- **الحدود الموضوعية :** اقتصرت هذه الدراسة على تقديم الدور اللازم لتفعيل التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية .
- **الحدود البشرية :** تم تطبيق هذه الدراسة على المرشدين الطلابيين في المدارس الثانوية الحكومية في المملكة العربية السعودية ( بنين ) .
- **الحدود المكانية :** أقتصر تطبيق هذه الدراسة على المدارس الثانوية في ثلاث إدارات تعليمية وهي : (إدارة تعليم الرياض – إدارة تعليم الشرقية – إدارة تعليم عسير).
- **الحدود الزمانية :** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٢هـ .

**مصطلحات الدراسة :**

**التكامل :** يعرفه ( يالجن ، ١٤٢٨ : ٣٦ ) إطار تنموي واسع في شتى المجالات الفلسفية والتطبيقية؛ لتحقيق الأهداف المشتركة بينهما بأصدق تصميم ونظام، وتحقيق المتطلبات الإدارية الضرورية من تنظيم وتخطيط ومتابعة.

ويعرف الباحث التكامل إجرائياً بأنه دور الجامعة في مساندة التعليم العام، ودور التعليم العام في الاستفادة من تلك المساندة، وذلك من خلال توحيد الأهداف، والاستفادة من نتائج البحوث؛ لموجهة سلبيات الفضاء الرقمي على الطلاب .

**الفضاء الرقمي** : يعرفه ( بدوي ، ٢٠١٩ : ٢٢٩ ) بأنه ذلك الفضاء الذي يقوم على نشر المعرفة وإنتاجها، وتوظيفها، من خلال القدرة الفائقة على تحويل كل أشكال المعلومات والرسومات والنصوص والصوت والصورة الساكنة والمتحركة لتصبح في صورة الكترونية (رقمية)، وساعد ذلك على تحويل البيئة التفاعلية الاتصالية بين الأفراد والمجتمعات الي بيئة افتراضية تختلف تماماً عن البيئة التقليدية .

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه : هو مصطلح يضم كافة وسائل وتقنيات الاتصال والتواصل الجديدة والتي تعتمد على الصوت أو الصورة أو الفيديو ، ويتم من خلالها التواصل بين كافة أطياف المجتمع البشري والتأثير عليهم ، وعلى آرائهم رغم بعد المسافات بينهم .

## الإطار المفهومي :

### المحور الأول : الفضاء الرقمي

### أولاً : مفهوم الفضاء الرقمي

يشهد العالم اليوم نوعاً مختلفاً من أساليب التواصل بين البشر؛ حيث يتم في فضاء افتراضي إلكتروني، اقتربت معه المسافات، وذابت فيه الحواجز بين الثقافات، وألغيت فيه الكثير من الحدود، سواءً بين الأفراد أو حتى بين الشعوب، وقد عرف هذا النمط من التواصل بالفضاء الرقمي .

لقد شهدت الفترة القليلة الماضية من القرن العشرين أشكالاً وأنواعاً من تكنولوجيا المعلومات الرقمية ولعل من أبرز مظاهرها ذلك الاندماج الذي حدث بين ظاهرتي تفجر المعلومات، وثورة الاتصال، ونتج عنها ما يسمى بالفضاء الرقمي، أو بعبارة أدق الإعلام الجديد (ابوالمجد، ١٤٣٨ : ١٥)

ويمكن تعريف الفضاء الرقمي بأنه : سيطرة الوسائل الرقمية الحديثة على غيرها من الوسائل الأخرى في مجال الاتصال، ومعالجة المعلومات، وتبادلها بين الأفراد، وتتسم هذه

السيطرة بعدد من السمات والتي منها ، السرعة ، والدقة ، وتقريب المسافة ، وإلغاء الحدود . (مها ، ١٤٣٨ : ١٦ ) .

كما يعرفه ( طوالبية ، ٢٠١٦ : ٤٨ ) بذلك العالم الافتراضي، أو الفضاء السيبراني، أو العالم الإلكتروني، وكلها مصطلحات تستخدم بمعنى واحد وهو الاتصال المستمر بين سكان الأرض على مستوى شبكة الانترنت، مما يقتضي التزامنية .

ومن خلال دراسة هذه التعاريف السابقة للفضاء الرقمي، يمكن أن نلاحظ أنها تحتوي على مصطلحات ومفاهيم مرادفه لمصطلح الفضاء الرقمي، والتي قد تمهد الطريق للدخول في هذا البحث؛ ومنها ما ذكره ( شقرة ، ٢٠١٤ : ٥٤ ) بأن هناك مرادفات لمصطلح الفضاء الرقمي هي :

١ ـ فضاء الكتروني : لاستخدامه الوسائل الإلكترونية في بثه للبرامج، والأخبار، والمعلومات .

٢ ـ فضاء تفاعلي : وذلك لإتاحته الفرصة والمساحة أمام الجمهور للتفاعل مع المواد المنشورة عبر وسائله المختلفة، والتعليق عليها بشكل فوري .

٣ ـ فضاء مجتمعي : لتمتعه بخاصية مشاركة أفراد المجتمع، وذلك بصنع محتواه عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي أو غيرها من وسائل الإعلام الجديدة .

٤ ـ فضاء شبكي : لأنه يقوم على بث بعض محتواه على الشبكات عبر روابط معينة يمكن الدخول إليها والتجول فيها، والاستفادة من محتواها .

٥ ـ إعلام جديد : وذلك لإعتماده على التكنولوجيا الرقمية؛ مثل: مواقع الويب، والفيديو، والصوت، والنصوص؛ والتي تقوم بنقل المعلومات، والصوت، والصورة إلكترونياً .

**ثانياً : خصائص الإعلام الجديد**

يتمتع الإعلام الجديد بمجموعة من الخصائص التي تميزه عن بقية أنواع الإعلام الأخرى، وباستخراج القواسم المشتركة بين المفاهيم المختلفة للإعلام الجديد ، نجد أنه يتميز بالعديد من الخصائص أهمها ما يلي: (الكلباني ، ٢٠١٧ : ١٠٩):

أ ـ التوفر : فالإعلام الرقمي ، متوفر دائماً، إذ يمكن للإنسان أن يحصل على أي معلومة تم نشرها على المواقع الإلكترونية دون طلب الإذن لأخذ تلك المعلومة .

ب ـ الشمولية : وهي التنوع والشمول في المحتوى مع إمكانية طرح أي موضوع إعلامي، أو كتابة رسالة أو إنشاء مقالة، أو مدونة، أو صحف ومجلات إلكترونية .

ج ـ المرونة : ويمكن أن تبرز هذه الخاصية بشكل كبير للمتلقي، إذ يمكن له أن يتجاوز عدداً من المشكلات الإجرائية التي تعترضه، وكلما زادت قدراته على استخدام التقنية والبحث فيها ، كلما زادت مرونة التعامل مع هذا الفضاء الرقمي بشكل كبير .

د ـ تخطي الرقابة : حيث أعطى الإعلام الجديد الحرية المطلقة للأفراد؛ لتخطي الحدود والحواجز المحلية والدولية ، والتعدي أحياناً على حدود القانون والرقابة المرتكزة على تقييد حرية التعبير ، وهذا بدوره سمح للإفراد إبداء رأيهم دون قلق أو خوف من الملاحظة والنقد والتعليق على المواضيع .

هـ ـ التعددية الثقافية : الإعلام الرقمي الجديد يسر موضوع التعبير عن الذات والحوار الحضاري؛ فقد روج لثقافة احترام الرأي والرأي الآخر عن طريق توفير فرص التفاعل والمداخلات المستمرة المتواصلة ، التي تعطي فرصه لكل شرائح المجتمع لكي يكونوا فاعلين من خلال كتاباتهم وآرائهم وتبادلها فيما بينهم .

و ـ التطور السريع : يتسارع الإعلام الرقمي ويتطور بشكل سريع ولحظي؛ فأصبح بذلك ظاهرة عالمية مرتبطة بحياة الأفراد والشعوب سواءً من الناحية الاقتصادية أو التعليمية أو السياسية .

ي ـ التفاعلية : وهي سرعة استجابة الأفراد داخل هذا الفضاء الرقمي ، وسهولة مناقشة أي حدث أو موضوع؛ فالأفراد فيه أصبحوا شركاء أساسيين في صنع المحتوى الرقمي من خلال النص المكتوب أو الصوت أو الصورة أو الفيديو والرجوع اليها في أي وقت أو أرسالها أو استقبالها أو التعليق عليها .

**ثالثاً : وظائف الإعلام الجديد :**

يسعى الإعلام الجديد إلى تحقيق وظائف معينة في المجتمع ، وترتبط هذه الوظائف باحتياجات الناس المادية والفكرية، ولذلك فهي تختلف من مجتمع إلى آخر، ومن مرحلة إلى مرحلة آخري، ويمكن تحديد بعض الوظائف الأساسية للإعلام الجديد من خلال ما ذكره (كافي،

٢٠١٧ : ٢٦ ) عن الإعلام الجديد والذي أصبح قادراً على إيصال الرسالة للملايين من الناس في وقت واحد على النحو التالي :

١ ـ الوظيفة الإعلامية : حيث يزود الأفراد بالمعلومات الضرورية التي تساعدهم على فهم ما يدور حولهم من الأحداث والتطورات والتغيرات، ومن ثم إتاحة الفرصة لهم لإبداء رأيهم حيال ذلك .

٢ ـ التنشئة الاجتماعية : يوفر الإعلام الجديد لمرتاديه الكثير من المعارف الضرورية لهم، والتي تجعلهم أعضاء فاعلين في المجتمع، ومشاركين في الأنشطة الخاصة والعامة بشكل مستمر .

٣ ـ الوظيفة الحوارية : وهو من أهم وظائف الإعلام الجديد، وفيه يتم تبادل الآراء، والحقائق، للوصول إلى اتفاق حولها وتوضيح وجهات النظر حول القضايا المهمة والمشتركة .

٤ ـ التربية ونشر المعرفة : على نحو يعزز التطور الثقافي والفني والعلمي، وتكوين الشخصية واكتساب المهارات .

٥ ـ الترفيه : وهنا يأتي بمعنى التسلية سواءً على الصعيد الفردي أو الجماعي، والذي أصبح واقعاً ملموساً ومعاشاً .

٦ ـ التكامل : أي أنه يساعد على توفير الفرص للأشخاص والجماعات بما يكفل الوصول إلى رسائل متنوعة تحقق حاجاتهم من التعارف والتفاهم .

٧ ـ التسويق والإعلان : حيث أصبح الإعلام الجديد من أهم الوسائل المساعدة على تنشيط الاقتصاد وذلك عن طريق تروجيه للسلع وتسويقها .

**رابعاً : أبرز وسائل الإعلام الجديد**

وهي مجموعة من المواقع الموجودة على شبكة الإنترنت، والتي تتيح التواصل بين الأفراد ومنظمات الأعمال في بيئة مجتمع افتراضية، وذلك بحسب اهتمام أو انتماء كل فرد أو منظمة، وذلك عن طريق خدمات التواصل المباشر؛ كأرسال الرسائل أو الاطلاع على الملفات الشخصية للآخرين ومعرفة أخبارهم ومعلوماتهم التي يتيحونها للعرض .

كما يعرفها ( مراد ، ١٤٣٢ : ١٨٧ ) بأنها الوسائل التي تتم بها عملية الاتصال الجماهيري المتميزة، والتي توجه الرسالة الإعلامية بسرعة كبيرة، في اللحظة نفسها، إلى جمهور

عريض متعدد المشارب، مع قدرتها على خلق رأي عام، وتنمية اتجاهات سلوك جديدة لدى الجمهور، أو تعديل أو إلغاء سلوك موجود ومنها ما يلي :

**( تويتر ) Twitter :**

هو أحدى شبكات التواصل الاجتماعي، التي انتشرت في الآونة الأخيرة وكان بداية ميلادها في أوائل عام ٢٠٠٦ م، وأتخذ أسمه من مصطلح ( تويت ) الذي يعني التغريد وجعل العصفور الأزرق رمزاً لها، وهو خدمة مصغرة تسمح للمغردين إرسال رسالة نصية قصيرة لا تتعدى ٢٨٠ حرف للرسالة الواحدة ، ويمكن لمن لديه حساب في تويتر أن يتبادل مع أصدقائه تلك التغريدات من خلال ضهورها على صفحاتهم الشخصية ( غانم ، ٢٠١٤ : ١٢٢ ) .

**( يوتيوب ) YouTube :**

يعتبر أحد أشهر المواقع على شبكة الأنترنت، وتقوم فكرة الموقع على إمكانية إرفاق أي ملف يتكون من مقطع فيديو على شبكة الأنترنت دون أي كلفة مالية، فبمجرد أن يقوم المستخدم بالتسجيل في الموقع يتمكن من إرفاق أي عدد من هذه الملفات ليرها ملايين الأشخاص حول العالم، كما أن المشاهدين يمكنهم إدارة حوار جماعي حول مقطع الفيديو من خلال إضافة بعض التعليقات، كما يمكنهم تقييم مقطع الفيديو، وحسب تصنيف موقع " اليسكا " العالمي فأن يوتيوب يقع في المرتبة الثالثة من حيث أكثر المواقع العالمية مشاهده بعد كل من " ياهو " و " جوجل " ( الهذبة ، ٢٠١٥ : ٤٦٢ ) .

**( سناب شات ) Snapchat :**

هو تطبيق تواصل اجتماعي لتسجيل وبث ومشاركة الرسائل المصورة، إذ يمكن للمستخدمين التقاط الصور، وتسجيل الفيديو، وإضافة نص ورسومات ، وإرسالها إلى قائمة التحكم من المتلقين، ويعين المستخدمين مهلة زمنية لعرض لقطاتهم من ثانية واحدة إلى ١٠ ثوان ، وتحذف الرسائل بعد قراءتها أو انتهاء فترة صلاحيتها ( شاهين ، ١٤٤٠ : ٣٦ ) إلا أن أكثر ما يميز هذا التطبيق هو ما يعرف بالفلاتر؛ حيث تقوم فكرتها على التعديل المباشر على الصور القادمة من الكاميرا، كما يوفر سناب شات لمستخدميه إنشاء الفلاتر المعتمدة على المواقع الجغرافية ( سويلم ، ٢٠١٥ : ٤٤ ) .

ونال سناب شات إعجاب السعوديين خاصة فئة الشباب والفتيات، حتى أصبح من التطبيقات الأولى بالنسبة لهم؛ حيث يضعون من خلاله تسجيلات يومية ما بين فكاهية، ونقاشات حوارية جادة ومواقف في حياتهم اليومية، إلي جانب الأزياء والطبخ والتصاميم والديكور وخلافه، وهناك إمكانية لحفظ الصور ومقاطع الفيديو المرسلة عبر هذا التطبيق (البريك ، ٢٠١٧ : ١٤٢ ) .

**( إنستجرام ) Instagram :**

أحد مواقع الشبكات الاجتماعية التي ظهرت لعام ٢٠١٠م كخدمة لمشاركة الصور، يمكن اعتباره تويتر المصور وذلك من خلال ما يمكن نشره من صور يتم التقاطها من خلال الهاتف الجوال أو الكاميرا بحيث يمكن نشرها –أيضا– على الفيس بوك أو التويتر ومشاركة الأخرين في مشاهدتها، ويمكن أيضا من خلال هذا الموقع إضافة بعض التأثيرات على الصور، ويتيح هذا الموقع لمستخدميه التعارف ومتابعة الأشخاص المختلفين، سواء ممن يعرفهم أولا يعرفهم (رانيا ، ٢٠١٥ : ٨٩ ) ، تم تطوير هذا الموقع من قبل شركة فيس بوك ، وحاز على شهرة واسعة بين رواد وسائل التواصل الاجتماعي؛ ففي كل ثانية يضاف إليه مشترك جديد ، وقد أصبح بمخزونه أكثر من مليار صورة منذ إنشائه ( منيخر ، ٢٠١٥ : ٢٣ ) .

**( واتس أب ) :**

هو تطبيق تراسل فوري، أسسه العالم الأمريكي بريان أكتون والأوكراني جان كوم ، وهو واحد من أكثر التطبيقات إثارة للاهتمام؛ حيث يستخدم من خلال منصة تطبيق الرسائل للهواتف الذكية؛ فيتيح للمستخدمين إرسال واستقبال معلومات الموقع والصور والفيديو والصوت والرسائل النصية، ويتم من خلاله تداول أعداد هائلة من الأخبار السياسية، والدينية، والاقتصادية؛ بهدف البقاء مع الأحداث باستمرار، إلا أن هذه الأخبار تحتوي على معلومات بعضها صحيح وبعضها مغلوط، يتم نشرها من قبل أشخاص إما لجذب الانتباه أو إثارة الفتن والبلبلة (الصوافي، ٢٠١٥ : ٢٨ ) .

**خامساً : إيجابيات وسلبيات وسائل الإعلام الجديد :**

**أ ـ ايجابيات وسائل الإعلام الجديد :**

على الرغم من أن الأساس من إنشاء وسائل وأدوات الإعلام الجديد كان بغرض التواصل والتفاعل وتبادل الآراء والخبرات بين الأفراد، إلا إن تلك الأدوات والمواقع باتت تشكل عنصراً هاماً يدخل في بنية المجتمعات، ولها انعكاساتها الإيجابية والسلبية على مستخدميه من جميع الفئات، والتي أصبحت مع الوقت جزءً لا يتجزأ من حياتهم اليومية ( الحلو ، ٢٠١٨ : ٢٧٢ )، ولذلك يعتبر الإعلام الجديد بوسائله المختلفة من أهم الطرق في مخاطبة الناس أفراداً وجماعات في هذا العصر، وهو من أكثر الوسائل تأثيراً في توجيهات وسلوك الناس، وذلك بما يوفره من صنع للحدث في أي جزء أو ساعة من العالم ( شقرة ، ٢٠١٤ : ١٢ ) .

ومن هنا فقد تعددت إيجابيات الإعلام الجديد وتضافرت حسناته على الفرد والمجتمع والكون برمته وأصبح من الصعب تحقيق المستوى التواصلي المطلوب بدونه، بل وأضحى عنصراً هاماً من عناصر هذا الكون الفسيح الذي نعيش فيه، وحسنة من حسناته ومن ذلك ما ذكره ( بسيوني ، ٢٠١٨ : ١٥١ ) في أن للإعلام الجديد العديد من الحسنات والفوائد الكبيرة، سواءً على مستوى الفرد أو المجتمع ومنها على سبيل العموم لا الحصر ما يلي :

١ ـ على المستوى التواصلي : وذلك بمعنى الوصول إلى الحدث في مدة وجيزة، والانفتاح على العالم الخارجي ونقله بكل أحداثه المعقدة والمتلاطمة إلى كافة بقاع العالم، ويتجلى ذلك في تقليب صفحات الإنترنت وزيارة المواقع المختلفة على الشبكة العنكبوتية .

٢ ـ المستوى المعرفي : حيث أن الإعلام الجديد أصبح من الوسائل التي أجمع العديد من خبراء التربية على نجاحها في نقل المعارف للطلاب في الوقت الحاضر ويتجلى ذلك في عدد من النقاط :

- حفظ ونقل المعارف والعلوم والمفاهيم، وجعلها في متناول الطلاب يستطيع الرجوع اليها في أي وقت وزمان .
- كثرة الحصول على المعلومات وتوفرها من خلال هذه الوسائل الإعلامية الجديدة؛ حيث لم يعد الإنسان متوقفاً على المصادر القديمة ، بل أصبح الآن يتجول في عالم افتراضي معلوماتي وهو لم يبرح مكانه .

٣ ـ المستوى الثقافي : ويتجلى ذلك في كون وسائل الإعلام الجديد تقوم بدور حيوي وواضح في نشر الثقافات العامة التي توحد فئات وشراح المجتمعات، وتساعد على نشر روح الاحترام والترابط بين الأفراد والعالم الذي يعيشون فيه .

٤ ـ المستوى الحقوقي : حيث أن وسائل الإعلام الجديد تعتبر من أهم الوسائل التي تؤدي دور كبير وواضح في نشر ثقافة حقوق الإنسان، ونشر الوعي الفكري بين الناس وخاصة فئة الشباب .

كما ذكر ( ابو خطوة ، ٢٠١٤ : ١٨٧ ) أن الإعلام الجديد بما يوفره من متابعة للأحداث، وتحليل لأسبابها، وتأثيرها على مختلف جوانب الحياة؛ فأنه يلعب دوراً رئيسياً وخطيراً في بناء الإنسان الذي هو أساس المجتمع، ويساعده في الوصول إلى غاياته وأهدافه وطموحاته، وتحديد توجهاته الفكرية والثقافية وأنماط سلوكه الاجتماعية ، ومن ذلك مساهمته ومساعدته للوصول إلى عدد من الغايات من أهما ما يلي:

- الغايات الدينة : حيث أن الإعلام الجديد ساهم في نشر الدعوة إلى الله وذلك من خلال المقاطع الدينة الصوتية والمرئية والمكتوبة، وتوظيفها في خدمة الدين الإسلامي، ونشر تعاليمه ورسالته الخالدة .
- الغايات التجارية : في ظل الثورة التقنية الهائلة ؛ لجأت العديد من الشركات العملاقة عابرة القارات إلى توظيف وسائل وأدوات الإعلام الجديد في التسويق لمنتجاتها ومعرفة ردود أفعال العملاء تجاهها، والإعلان عن المنتجات الجديدة، وتحديد احتياج العملاء الفعلي والعمل على مواكبته .
- الغايات السياسية : فقد لجأت العديد من الدول والمؤسسات إلى استخدام وسائل الإعلام الجديد لإيضاح موقفها من قضية معينة، وذلك لسهوله وصول المعلومة في أسرع وقت ممكن، وذلك للعمل على تكذيب الشائعات التي تألب الرأي العام وتفرق الصف وتضرب مقدرات الدول .
- الغايات التعليمية : حيث يتم من خلالها تبادل المعلومات والمستجدات العلمية والأبحاث، وجديد دور النشر والمكتبات، والخبرات التربوية، والتجارب العالمية، والتجارب المعملية، بهدف مساعدة الباحثين وخدمتهم، ودعم الحركة البحثية في المؤسسات التعليمية والأكاديمية .

- الغايات الترفيهية : ويتضح ذلك من خلال تبادل الرسائل الترويحية، وتطبيقات الألعاب على الأجهزة الذكية، والتفاعل اللحظي معها، وبناء العلاقات الاجتماعية بين الأفراد فيها على مستوى العالم .

ويضيف ( أبو شقرة ، ٢٠١٤ : ١٤ ) أن من ايجابيات الإعلام الجديد أنه يساعد على الرقابة ؛ حيث يمكن لوسائل الإعلام الجديد أن تكون رقيباً عموماً على نشاطات المؤسسات والأفراد، وتقوم بالكشف عن عمليات الفساد والمفسدين ، وبالتالي المساهمة في تصحيح الأوضاع وضبط المسارات في مسارها الصحيح، ولذلك استحقت لقب السلطة الرابعة إلى جانب سلطة القضاء والتشريع والتنفيذ .

وفي ذات السياق أكدت دراسة ( المنصور ، ٢٠١٢ : ٤٢ ) –والتي تناولت شبكات التواصل الاجتماعي– أنها وسيلة اتصال تفاعلية، قد تحقق العديد من الفوائد والإيجابيات لمستخدميها؛ ومنها :

- تساعدهم على متابعة كل ما هو جديد في مجالات الحياة المتعددة من خلال الاطلاع على المؤتمرات والندوات.
- تحقق التفاعل والمرونة لمستخدميها؛ فهي تجعل المستخدم لها مرسلا ومستقبلا في نفس الوقت .
- تُسهم في تنمية الوعي لدى مستخدميها بقضايا المجتمع السياسية والاجتماعية والاقتصادية .
- تنمّي لدى مُستخدميها روح المبادرة والحوار واتساع الأفق مما يساعدهم على تبادل الآراء والمقترحات .
- تكسب مستخدميها العديد من المهارات؛ كمهارات البحث، والتفكير، والمهارات الحياتية؛ كالإنصات والتحدث ، العرض، الاقناع ، والحوار والتفاوض، وطرح الأسئلة ، واتخاذ القرارات وغيرها .

كما أنها ساهمت وبشكل كبير في نشر اللغة العربية الفصحى ، والتقريب بين اللهجات العربية والتعليم عن بعد ، واستحداث أساليب وأشكال جديدة تمثلت في المدرسة الإلكترونية ، والجامعة الافتراضية ، كما أسهمت في تنمية مهارات التفكير العلمي ، والقدرة على التعلم الذاتي

لدى الطلاب ، وفي تطوير أداء المعلمين ووضعه على الجديد أولاً بأول ( ردمان ، ٢٠٠٣ : ٧٩ ) .

ومن خلال ما تم استعراضه يتبين أن للإعلام الجديد الكثير من الإيجابيات المحمودة بما يحتويه من مصطلحات، ونظم، وأساليب، ووسائل، وغيرها ، والتي لا شك أنها أحدث تغيرا كبير في الوسط الاجتماعي، والثقافي، والعلمي، بل وفي سلوك الأفراد، واتجاهاتهم، إلا أنه ومع كل هذه الإيجابيات، وكل ما يقدمه الإعلام الجديد من معرفة ووعي وتيسير لمتطلبات الأفراد والمجتمعات، والدول؛ يبقى له تأثيره السلبي وآثاره الخطرة على كيان الأمة، وثقافتها، ومبادئها، وسلوك أفرادها، وخاصة فئة الشباب منهم، ولذا فإنه من المهم الالتفات إلى الوجه الآخر لهذا الإعلام الذي غزا العالم، ولم يسلم منه بين، بل ولا فرد إلا ما ندر، وفيما يلي سيتم استعراض أبرز تلك السلبيات أو المخاطر التي جرفها الإعلام الجديد معه إلى مجتمعاتنا.

**ب ـ سلبيات وسائل الإعلام الجديد:**

مع كل الآثار الإيجابيات البناءة التي تقوم بها وسائل الإعلام الجديدة في كافة نواحي حياة الإنسان ، إلا أن تلك الآثار الإيجابية توازيها آثار سلبية كبيرة توجب علينا الموازنة بين هذا وذاك ، واستثمارها وتسخيرها فيما يشجع الأفراد على المشاركة في صناعة مستقبلهم ، ويما يعود بالنفع عليهم بعيداً عن هذه السلبيات .

لقد أحدثت وسائل الإعلام الجديد بتقنياتها المتسارعة وتطبيقاتها المتقدمة عبر الحاسوب ، وكذا الهواتف الذكية ، درجة عالية من التأثير فاق ما أحدثته وسائل الاتصال والإعلام التقليدية مرات عديدة ، حيث تضم هذه الوسائل ملايين المواقع التي تؤثر على كل مجالات الحياة (نبيح، ٢٠١٩ : ١١٧ )، وبما أن هذا البحث معني بمواجهة سلبيات وسائل الإعلام الجديد ، والتي تتمثل في التأثيرات السلبية التي تحدثها على (الجانب الديني ، والجانب الاجتماعي ، والجانب الأمني والفكري ، والجانب الصحي) لطلاب المرحلة الثانوية؛ فأن الباحث سوف يورد بعض التفصيلات عن هذه التأثيرات ومدى تأثرها على الفرد والمجتمع .

**الجانب الديني :**

لقد أصبحت وسائل الإعلام الجديدة مسرحًا فسيحاً لنشر الإشاعات الكاذبة والأخبار المغلوطة عن الإسلام ، والتي تفتقد لأبسط أبجديات المصداقية ، وذلك إما بقصد تشويه صورة الإسلام ، أو بزعزعة عرى هذا الدين العظيم، ومن ذلك استنقاص الأحكام الشرعية ، والنيل من

العلماء ، وطلبة العلم والقضاة من خلال هجمات شرسة أعدها أعداء الإسلام وقام بنشرها بعض أبناء المسلمين ( عبدالرشيد ، ١٤٣٦ : ١٣ ) .

ومن الأثار السلبية أيضاً على الجانب الديني زوال حاجز التواصل بين الشباب والفتيات، بل أنها أصبحت مستنقعاً قذراً للفحش والرذيلة والترويج لها والدعوة إليها، ونافذة للتحرش والاغتصاب، والتغرير بالشباب والفتيات وإغراقهم في هذا المستنقع وتلويثهم به، باسم الحب والعشق . ( حمدي ، ٢٠١٥ : ١٢٢ ) .

كما ذكر ( الدغيم ، ١٤٢٦ : ٤٩ ) بأن وسائل الإعلام الجديدة قد تم استغلالها من قبل بعض المتطرفين وذلك في نشر فتاواهم وعقائدهم المضللة، وإصدار فتاوى التكفير والبدع والتحليل والتحريم بالإضافة إلى انتقاد العلماء والمشائخ الذين لهم مكانة في المجتمع، ولمزهم بالتقصير أو الجبن أو المداهنة أو كما يسمونهم علماء السلطان، وبهذا يتجزؤون على الفتوى ويوسعون دائرة الحرام والمنكرات .

وفي ذات الصدد يذكر ( اللبان ، ٢٠٠٨ : ٤١ ) بأن هذه الوسائل أصبحت مصدراً لعرض المشاهدات المحرمة من غناء، وتعري ، وجنس ، ومواد اباحية فاضحة، تتنافى مع الحياء، فضلاً عن الدين والأخلاق، ويتم تناقلها بين أفراد المجتمع بصورة سهلة ميسّرة، مخلفة ورائها العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والدينة وأيضاً الأسرية التي سرعان ما يشوبها ويعتريها الشك والفتور في العلاقة الزوجية بين الزوجين .

**الجانب الاجتماعي والأسري :**

تتعارض الآراء حول انعكاسات استخدام وسائل الإعلام الجديد إلى حد التناقض، فيراها البعض نعمة في حين يراها البعض الآخر نقمة، وذلك نظراً لانعكاساتها السلبية على الأفراد والمجتمع، ومن ذلك انعكاساتها السلبية على الأسرة، والأهل والأبناء، ( قطوش ، ٢٠١٠ : ٤٥)؛ حيث أصبح الأبناء داخل الأسرة يصنعون لأنفسهم عوالم افتراضية، يوجد بها أصدقاء افتراضيين من كل ارجاء العالم، ويسعون للتواصل معهم لساعات غير ، وفي الحقيقة فإن هذه الساعات تعني العزلة الاجتماعية عن الأسرة وتعني الخمول الجسماني، وتعني الضغط والتوتر النفسي، وتعني الرغبة والميل للوحدة والقل، مما يقلل من فرص التفاعل والنمو الاجتماعي،

فضلاً عن التأثيرات الصحية والنفسية عليهم نتيجة الدخول إلى هذه المواقع لساعات طوال ( ساسي ، ٢٠١٢ : ٢٠ ) .

ويعد التفاعل الاجتماعي سمة لتماسك المجتمع، وعاملاً بارزاً من عوامل تقويه أواصر العلاقة بين أفراده ، إلا أن الأفراط في استخدام وسائل الإعلام الجديد العديد له من الآثار السلبية على الأسرة؛ والتي من أهمها ما ذكره ( حماد ، ٢٠١٤ : ١٩ ) فيما يلي :

- هشاشة العلاقة بين أفراد الأسرة : حيث أن الأفراد يجتمعون في مكان واحد ولكن لكل منهم عالمه الافتراضي الخاص به، فلم يعد الأفراد يجلسون ويتبادلون أطراف الحديث في الشؤون الأسرية الخاصة والعامة كما كانوا يفعلون قبل ظهور وسائل الإعلام الجديد، والتي قربت البعيد وأبعدت القريب؛ فالفرد يتواصل بانسيابية واستمتاع مع أشخاص من أقاصي الأرض، ويخصص لذلك أوقات غالية قد لا يوفرها لأفراد أسرته الحقيقين .
- فتور في العلاقة بين الأم والأب : حتى يحصل ما يعرف بالأسرة المفتتة أو المشتتة، والتي تعد نتاج لمجتمع يزخر بالعديد من التقنيات ووسائل التواصل الجديدة؛ حيث أن الأب يجلس داخل منزلة بين أبناءه وزوجته، ولكنه لا يعيرهم أي اهتام، وفي انشغال تام عنهم؛ فتكون النتيجة دخول الشك داخل الطرف الأخر، وهذا قد يؤدي إلى الانفصال، أو في أقل حالاته قد يؤدي إلى مشاكل لحظية مستمرة بين الطرفين
- الخيانة الزوجية : وهذه من أشد أضرار وسائل الإعلام الجديد على نسيج الأسرة المسلمة؛ حيث يقوم أحد الأبوين بالتواصل مع طرف آخر خارج الأسرة، وهذ يؤدي إلى ما يسمى بالفوضى العاطفية في العلاقات الأسرية، وأحيانا تقع اختلافات شديدة بين الزوجين بسبب كثرة الجلوس على هذه المحادثة والدردشة مع الأصدقاء والتي ينتج عنها التفكك الأسري، كما أنه في أحيان أخرى يكون الطلاق والافتراق بين الزوجين هو النتيجة التالية ( بودهان ، ٢٠١٢ : ١٠٧ ) .
- اصطناع الشخصية : إن احتكاك الفرد بعالم الانترنت وبخاصة مواقع التواصل الاجتماعي ومحاولة إظهار المستخدم أنه حاضر فيها بصورة دائمة، يؤدي إلى اختلاق شخصية افتراضية غير شخصيته، وذلك من أجل التلاعب، أو الدخول في قصص حب وغرام مع الجنس الآخر، أو عملية اختلاس، أو اختلاق الاحداث والقصص والأخبار الكاذبة، واتخاذ آراء ومواقف سياسية أو اجتماعية أو دينية لا يجرؤ على

اتخاذها في الواقع فيجد في هذا العالم الافتراضي ملجأ للتعبير عن تلك الأفكار والمواقف الشاذة .

- تراجع زيارة الأقارب : حيث أصبح استخدام هذه الوسائل بديلاً للتفاعل الاجتماعي مع الأقارب والرفاق، وأصبح من الممكن اختزال زيارة عائلية أو جلسة مع الأقارب برسالة يصدرها الفرد من جواله أو أي وسيله من وسائل الاتصال الأخرى، مما يعني تغيراً واضحاً في منظومة القيم الاجتماعية لدى الأفراد.
- تغير العادات والتقاليد : تمثل العادات والتقاليد الجسر الرابط بين الأجيال المختلفة في أي مجتمع كان وهذا يضمن استمراره ودوامه؛ حيث أن ما يتعلمه الابناء من قيم وعادات وأخلاق وتقاليد، قد تخالفه المعلومات التي تنقلها وسائل التواصل الحديثة، وهذا يؤدي إلى زعزعة الايمان بكل ما يتم تعليمه للأفراد عن طريق التنشئة الاجتماعية، مما يؤدي بدوره إلى انتشار قيم دخيلة على الأسرة والمجتمع .

**الجانب الفكري :**

يعد الغزو الفكري والأخلاقي الموجود في وسائل الإعلام الجديد من أكبر العقبات والمشكلات التي تواجه الدول الإسلامية وتحول دون استقرارها؛ فهو عبارة عن إفرازات لاتجاهات فكرية معادية تحاول الوصول إلى أهداف استراتيجية معينة، وذلك بغرض السيطرة على توجهات هذه الدول وأفرادها من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ( حريز ، ٢٠٠٥ ، ٨٧ ) ، سواءً عن طريق نشر الشبهات فيما يخص العقيدة الإسلامية السمحة، أو بث الشائعات وذلك فيما يخص سيادات هذه الدول وجواز الخروج على حكامها، وتسهيل الذهاب إلى أماكن الحروب والفتن، وقتل وترويع الآمنين والمسلمين وتسويغ ذلك (عبدالرشيد ، ١٤٣٦ ، ١٢ )، وجاء الاهتمام بهذه الوسائل من قبل هذه التنظيمات الفكرية والجماعات الإرهابية نظرا لما تقدمه من مزايا تواصلية من أهمها قلة التكلفة، وسرعة الانتشار وضعف الرقابة وقوة التأثير على الرأي العام وعلى الفكر، وخصوصا لفئة الشباب ( عبدالغني ، ٢٠٠٦ : ٧١ ) .

وفي ذات السياق يرى ( شهيب ، ١٩٩٤ : ٧ ) أن وسائل الإعلام الجديد من أهم الأدوات التي استفادت منها الجماعات والتنظيمات الإرهابية الفكرية، وخاصة في مجال المعلومات، وتجنيد الشباب، وإجراء الاتصالات التي لها علاقة بسرية تنفيذ العمليات الإرهابية، والتي منها ما يلي :

١- التنقيب عن المعلومات حيث تعتبر شبكة الإنترنت مكتبة إلكترونية تكتظ بالمعلومات المهمة التي يسعى الإرهابيون للحصول عليها مثل مواقع بعض المنشآت الهامة، ومعلومات واسعة عنها .

٢- سهولة التواصل بها ، حيث تساعد شبكة الإنترنت المنظمات الإرهابية المتفرقة في الاتصال ببعضها والتنسيق المستمر فيما بينها .

٣- تجنيد أعضاء جدد من خلال غرف الدردشة الإلكترونية، مستغلين بذلك اندفاع الشباب وجلوسهم لساعات طويلة على مواقع التواصل الاجتماعي .

٤- التعليم الإلكتروني حيث تذخر شبكة الإنترنت بكم هائل من المواقع التي تحتوي على بحوث وكتيبات إرشادية وتعليمية تشرح طرق تصنيع القنابل، والمفرقعات، والأسلحة الكيماوية، بالمجان .

٥- الدعم والتمويل؛ حيث يستعين أصحاب هذا الفكر بالأشخاص ذوي النشاط الخيري التطوعي واستجداؤهم لدفع تبرعات مالية لأشخاص اعتباريين ، وإرسالها تحويلاً بنكياً، أو بواسطة طرق يصعب على المتبرع التحقق منها .

**الجانب النفسي :**

في دراسة أجرتها عالمة النفس الأمريكية ( كيمبرلي يونغ ) أظهرت نتائج الدراسة إن (٦%) من مستخدمي وسائل الإعلام الجديد في العالم أصبحوا في عداد المدمنين عليها (قدوري، ٢٠١٥ : ٢٧٢ ) ، وفي دراسة أخرى أجراها ( الحلو وآخرين، ٢٠١٨ ) بين عدد من البلدان العربية وهي لبنان وفلسطين والأردن والمملكة العربية السعودية بيّن فيها أن هناك أضرار نفسية مترتبة على استخدام الطلاب لوسائل الإعلام الجديدة من أهمها الإدمان عليها ، والذي رأى بورتون ( Barnton 2014 ) " بأن الإدمان هنا ظاهرة يصعب إهمالها من قبل المختصين والمربين والباحثين، والتي من الممكن أن يؤدي إلى حدوث انعكاسات ( اجتماعية ـ أخلاقية ـ نفسية ـ ثقافية ) بشكل مباشر على مستخدميها، كما أنه يؤدي إلى العزلة الاجتماعية؛ حيث أنه مرتبط بنمو الشعور النفسي بالغيرة والإحباط، والتنمر الإلكتروني، والخداع، والكذب، والتشهير (عيادات ، ٢٠١٨ : ٥١٤ ) .

أن المتأمل في هذه الوسائل الإعلامية الجديدة ليرى أنها قد خَلَقَت بيئة حاضنة للأمراض النفسية والانطواء على الذات، رغم فساحة عالمها؛ ولكن الإفراط فيها وسوء استخدامها جعل

المستخدم لها يعيش في عالم ضيق، وأجواء مضطربة بين الواقع والخيال ، مفتقداً بذلك لكثير من الراحة والاطمئنان ؛ ومعرضاً نفسه لجرعات كبيرة من القلق والاضطراب النفسي والتعب العقلي ( عبدالرشيد ، ١٤٣٦ : ١٣ )

وفي ذات السياق يرى ( بسيوني ، ٢٠١٨ : ١٦٠ ) أن وسائل الإعلام الجديدة تفسد واقعية الشباب وتشوه عالمهم الجميل البسيط، وذلك بعرضها للمشاهد المنافية للواقع، والمخربة للفطرة، داخل التطبيقات المنتشرة داخلها، فينشأ الشاب ضعيف الشخصية، متردد السلوك، لديه الشعور بالخوف والقلق، يعاني الكثير من الأزمات النفسية والعصبية .

ويعد العنف من أخطر الإفرازات السلبية التي يمكن أن تفرزها وسائل الإعلام الجديدة؛ ففي دراسة نشرتها منظمة الائتلاف الدولي ضد العنف التفلزيوني واستغرق اجرائها أثنان وعشرون عاماً حول دور الأثر التراكمي لمشاهده العنف في ارتفاع معدل الجريمة، كشفت النتائج أن ما يتراوح بين ٢٥% و ٥٠ % من أعمال العنف في سائر أنحاء العالم سببها التعرض للعنف المقدم عبر وسائل الإعلام ( ينون ، ٢٠١٦ : ٣٣٣ ) .

وقد أجملت ( أزهار ، ٢٠١٣ : ٣٢ ) أهم الأثار التي تحدثها أخبار ومشاهد العنف عبر وسائل الإعلام الجديدة في المتلقي على النحو التالي :

١ ـ رفع حدة الآثار النفسية والعاطفية عند الفرد مما قد يؤدي إلى ارتكاب سلوك عنيف تجاه الأخرين ويتوقف سلوك الفرد العنيف ( أي استجابته للمشاهدة ) على مدى إحساسة وشعوره بالإحباط والتوتر والضيق .

٢ ـ تعزيز السلوك القائم بالفعل داخل الفرد، إذ تعمل عملية التعرض للعنف داخل وسائل الإعلام الجديدة على تعزيز وتدعيم السلوك الموجود أصلاً عند المتلقي، وذلك لأن الشخص العنيف ينضر إلى السلوك العنيف المعروض عبر هذه الوسائل على أنه تجربة حقيقية .

٣ ـ التعلم والتقليد؛ حيث أنه من المعروف أن أحد طرق تعلم الإنسان هو التقليد والمحاكاة، وهو ما يؤكد التأثيرات السلبية لعرض المضامين العنيفة عبر وسائل الإعلام الجديدة .

## المحور الثاني : التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي

### أولاً : مفهوم التكامل

يُعد التكامل بين المدارس والجامعات محاولة جادة لربط الجامعات بالمدارس والتعرف على متطلباتها وإمدادها بالمزيد من الأفكار والمعارف المتطورة، وتشجيع الإبداع للوصول بتلك المؤسسات إلى تحقيق أهدافها وغاياتها المرجوة، وإذا كانت كل مرحلة من مراحل التعليم لها أهدافها الخاصة ، ولها قيمتها النسبية في تطوير قدرات الإنسان وتكامل خبراته ، فإن مراحل التعليم كلها ينبغي أن تعمل في نسق واحد كمجموعة حلقات في سلسلة واحدة، وأي انقطاع بين هذه المراحل من شأنه أن يحدث مشكلة للنظام التعليمي كله ، وتكون له آثاره السلبية على مخرجات العمليّة التعليميّة.

**أ ـ التكامل في اللغة :**

يشير ( أبن منظور ، ١٤١٢ : ١٨٦ ) إلى أن التكامل من الفعل ( كَمُلَ ) ، والكمال بمعنى التمام ، وقيل في التمام الذي تجزأ منه أجزاءه، وتكَامَل الشيء وأكْمَلْته أي أجْمَلْتُه وأتممته، ومنها قول الله تعإلى (الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا ) المائدة ٣ .

**ب ـ التكامل في الاصطلاح :**

عُرف مصطلح التكامل بتعريفات متعددة ، ومنها تعريف ( ضحاوي ، ٢٠٠٠ : ٣٢ ) نقلاً عن بارسونز بأنه " التآزر والتعاون الذي يجب أن يكون حاضراً وقائماً بين عناصر ومكونات كل ظاهرة أو وكيل أو نسق، حتى يستطيع أن يقوم بوظيفته ودوره على خير وجه؛ حيث أن التفكك وعدم التعاون يؤديان بالضرورة إلى عجزها عن أداء مهمتها "

كما عرفه ( مبارك ، ١٩٨٦ : ٨ ) بأنه : تلك العملية التي تؤدي إلى توحيد الوحدات، أو الأجزاء أو الأنساق المنفصلة في كلِ واحد متماسك ومتجانس، ذي صفات متناسقة مع بعضها البعض .

ويعرفه ( يالجن ، ١٤٢٨ : ٣٦ ) إطار تنموي واسع في شتى المجالات الفلسفية والتطبيقية؛ لتحقيق الأهداف المشتركة بينهما بأصدق تصميم ونظام، وتحقيق المتطلبات الإدارية الضرورية من تنظيم وتخطيط ومتابعة.

**ثانياً : أهمية التكامل بين التعليم العام والجامعي**

تقوم الجامعة المتفاعلة مع مجتمعها بدور مهم في تحقيق التنمية ؛ حيث تعد العلاقة بين الجامعات والتنمية علاقة تبادلية ؛ فالجامعات كما أنها مجالاً للتنمية فهي في ذات الوقت آليه في تحقيقها ، وذلك لأنها كلما كانت أكثر تلاحماً وتشاركاً مع مؤسسات المجتمع كلما كانت أكثر قدرة على المساهمة في تنميتها ، وكان المجتمع بما يشمله من مؤسسات أكثر قدرة على تطوير هذه الجامعات بكفاءة عالية ( صالح ، ٢٠٠٦ : ٨٦ ) .

وتعد الجامعات في الدول المتقدمة أحدى أهم الوسائل التي يتم من خلالها تطوير القطاعات الأخرى ، والتي تقوم بدور بالغ الأهمية في تحقيق مطالب الجامعات وتطويرها، بما يحقق التنمية المرجوة، وذلك من خلال تشارك الطرفين معاً، وقد نتج عن تشارك الجامعات مع مؤسسات القطاعات الأخرى في العديد من دول العالم المتقدم إحداث تطوير في أدوراها وأنشطتها، وإحداث تطوير اجتماعي واقتصادي بالمجتمع، ولذلك فقد أصبح الأخذ بهذا الاتجاه محل تأييد اللوائح المنظمة للسياسات التعليمية في هذه الدول. ( الثنيان ، ١٤٢٩ : ١٦٩ ) .

أن المتأمل في التكامل بين التعليم العام والجامعي، يمكن أن يرى بوجه عام عدد من الفوائد لهذا التكامل ومنها تبادل الخبرات والمعلومات بين الجهتين مما يدعم ويقوي كل جهة على حده، وتنمية رأس المال الاجتماعي والذي يعرف بأنه: تراكم للموارد المادية والمعنوية الملموسة وغير الملموسة الناتجة عن العلاقات المتشابكة والمؤسسية المتبادلة ، ومنها –أيضاً– استفادة التعليم العام من الخبرات والمبادرات التي تقدمها الجامعة سواء على مستوى أعضاء هيئة التدريس أو على مستوى المناهج والبحث العلمي والتأهيل والتدريب والتعليم المستمر، والابتعاث لإكمال الدراسات العليا ( العجمي ، ٢٠٠٥ : ٣٧ ) .

وذكر ( الأحمد ، ١٤٣٧ : ٦٧ ) بأن التكامل بين التعليم العام والجامعي لا يجب أن يكون مجرد عمل جماعي أو مشاركة فقط؛ بل يجب أن يتضمن روابط قوية بين الطرفين تصل لدرجة التحالف فيما بينهما وفق لعدد من الضوابط والتي من أهمها ما يلي :

١– وجود علاقة تعاونية تتسم بالالتزام بين الطرفين
٢– توحيد لمميزات كل طرف ، بمعنى استفادة كل طرف من مميزات الطرف الآخر .
٣– وجود هدف مشترك بين الطرفين .

٤- الإيمان من الطرفين بقيمة العمل الجماعي وتفوقه على العمل الفردي .

**ثالثاً : أهداف التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي**

تتبع أهداف التكامل بين التعليم العام والجامعي من طبيعة العلاقة بينهما ، والتي يمكن تسميتها بالعلاقة التبادلية ؛ لأن كل منهما يعتمد على الآخر في إنجاز أدوار مرتبطة به؛ فلا يمكن أن تستغني المدرسة عن القوى البشرية التي تمولها بها الجامعات، ولا تستطيع الجامعات أن تستغني عن مخرجات المدارس الذين تقام الجامعات لأجلهم، كما أن الجامعات تستخدم المدارس لممارسة تدريب خريجيها، والمدارس تعتمد على الجامعات في التنمية المهنية لمعلميها.

ولذلك فأن التكامل بين التعليم العام والجامعي يهدف لرفع مستوى أداء العاملين وتحقيق أهداف المؤسسة، وهذا ما عبر عنه ( عبد الموجود ، ٢٠٠٦ : ٣٢ ) وصاغه في عدد من النقاط كما يلي :

١ ـ توحيد جهود وقدرات وإمكانات جانبي التكامل بما يحقق تنسيق وتكامل الأدوار والخطط، واستغلال الإمكانات المتاحة بكفاءة عالية .

٢ ـ التنسيق والتكامل في الأدوار فيما بين أطراف التكامل، والحد من الازدواجية، مع مراعاة استقلالية وخصوصية كل طرف في إدارته لنشاطاته.

٣ ـ الانتقال من النظام المركزي إلى النظام اللامركزي في تقديم الخدمات .

٤ ـ اتباع المنهج العلمي في التعرف على المشكلات ودراستها وحلها .

٥ ـ الاستفادة من ذوي الخبرة والكفاءة والاختصاص .

٦ ـ تخفيف الأعباء عن الأجهزة الحكومية والرسمية وروتين العمل فيها

٧ ـ انعاش الأنشطة العلمية والثقافية والاجتماعية، وسائر الفعاليات المجتمعية .

٨ ـ التضامن بينهما في التنفيذ والمتابعة .

**رابعاً : آفاق التكامل بين التعليم العام والجامعي**

التكامل في الميدان التعليمي فكرة قديمة وحديثة في نفس الوقت ؛ فقد وجدت هذه الفكرة في الحياة الثقافية اليونانية منذ آلاف السنين، وقد تناولها فلاسفة ذلك الزمان أمثال ارسطو وافلاطون ، وحديثاً أصبحت الفكرة التكاملية محط أنظار الباحثين والدارسين والقائمين على

العملية التعليمة في شتى المراحل التعليمية، وذلك بهدف تصحيح المسار التعليمي على مستوى الطريقة والمنهج معاً؛ حيث إن التكامل من بداية السلم في التعليم العام إلى نهايته في التعليم الجامعي مطلب مهم وشرط ضروري لكفاءة النظم التعليمية وجودة مخرجاتها (تريس، ١٩٩٩: ٢).

وفي هذا الصدد ذكر ( عطية ، ٢٠١٧ : ١١ ) العديد من آفاق التكامل بين التعليم العام والجامعي على كافة المستويات وفيما يلي ذكر لأهم تلك الآفاق التي يمكن التركيز عليها أثناء عملية التكامل بين التعليم العام والجامعي :

أ ـ على مستوى الطالب :

١ ـ تعديل سياسات قبول طلاب التعلم العام في التعلم الجامعي وإعادة النظر في ازدواجية التقويم من خلال اختبار القدرات والاختبارات التحصيلية .

٢ ـ تطبيق أسلوب المنح لطلاب التعليم العام المتفوقين لتمكينهم من دراستهم الجامعية ، مع إعطائهم حزم من المنح المادية والمعنوية .

٣ ـ إنشاء برنامج دائم لتبادل الزيارات الميدانية بين طلاب التعليم العام والجامعي .

ب ـ على مستوى المعلم :

١ ـ إقامة برنامج تأهيل تربوي في كليات التربية في الجامعات السعودية لتأهيل المعلمين غير التربويين في التعليم العام ، بغرض تحسين الأداء التدريسي لهم .

٢ ـ إنشاء وحدات خاصة في الجامعات السعودية لتكون بمثابة بيوت خبرة مجانية؛ لتقديم الاستشارات التعليمية والتربوية لمعلمي التعليم العام .

٣ ـ تكوين فرق عمل مشتركة من ذوي الخبرة لموجهة المشكلات التعليمية في القطاعين .

٤ ـ دعم إقامة نوادي ثقافية واجتماعية تظم في عضويتها أعضاء هيئة التدريس والمعلمين معاً، من أجل حدوث احتكاك مباشر على المستوى الثقافي والاجتماعي .

٥ـ تمكين المعلمين من الاستفادة من قواعد المعلومات في الجامعات السعودية، وذلك لتزويدهم بكل ما هو جديد فيما يخص العلمية التعليمة .

٦ ـ تسهيل نقل أو إعارة أو انتداب جزئي لمنسوبي القطاعين فيما بينهما إذا اقتضت المصلحة التعليمية .

ج ـ على مستوى المناهج الدراسية :

١ـ نشر ثقافة التكامل في مناهج التعليم ، بحي يدرك جميع عناصر العملية التعليمية أن التكامل إنما جاء تباعاً لطبيعة الحياة نفسها .

٢ـ تطوير مناهج التعليم العام؛ بحيث تصبح متطلبات سابقة لمقررات الجامعة .

٣ ـ تضمين المناهج أنشطة تعليمية لا صفية في إطار متكامل بين طلاب التعليم العام وطلاب الجامعات

٤ ـ توفير الوسائط التكنولوجية الحديثة في الجامعات والمدارس على حد سواء وذلك لفتح قنوات مباشرة بين أعضاء هيئة التدريس والمعلمين .

٥ ـ إنشاء مركز متكامل لتطوير المناهج التعليمية للتعليم العام والتعليم الجامعي .

**الدراسات السابقة :**

**المحور الأول : الدراسات التي تناولت موضوع سلبيات الفضاء الرقمي :**

**الدراسات العربية :**

**دراسة التويجري ، صالح ( ٢٠١٧ ) بعنوان : دور معلم المرحلة الثانوية في وقاية الشباب من الانحراف الفكري في ظل المواطنة الرقمية من وجهة نظر المشرفين التربويين.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور معلم المرحلة الثانوية في وقاية الشباب من الانحراف الفكري في ظل المواطنة الرقمية ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأداة الدراسة الاستبيان، وتكون مجتمع الدراسة من (٢٣٤) مشرفاً تربوياً من إدارة تعليم الرياض، وأظهرت النتائج أن من أهم الادوار التي يتطلب على المعلم القيام بها لوقاية الطلاب من الانحراف الفكري في ضوء المواطنة الرقمية ، هي تعريف الطلاب بحقوقهم وواجباتهم تجاه وطنهم أثناء استخدامهم الاتصال الرقمي ، كما أن من أهم متطلبات قيام المعلم بدوره في وقاية الشباب من الانحراف الفكري هو تحديد الاحتياجات التدريبية الرقمية اللازمة للمعلمين للقيام بأدوارهم تجاه الانحراف الفكري ، وهو أحد أهم اخطار الفضاء الرقمي .

**دراسة يوسف ، سنا ( ٢٠١٧ ) بعنوان : تأثير الإعلام الجديد على منظومة القيم الأخلاقية لدى طلاب جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة .**

هدفت الدراسة إلى التعرف على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء حول أثر الإعلام الجديد على ممارسة الطلاب للقيم الأخلاقية من منظور إسلامي ، واشتملت علينه الدراسة على ( ٥٣ ) عضواً وعضوة ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة ومعتمدة في ذلك على الاستبانة ، وكانت نتائج الدراسة أن طلاب جامعة شقراء يستقصون أخبارهم الدراسية من شبكات التواصل الاجتماعي ، ومن النتائج أيضاً أن الإعلام الجديد لا يساعد على نشر الثقافة الدينية السليمة لدى الطلاب ، ولا يشجع على العمل التطوعي ، وأيضاً لا يساهم في إكساب الطالب القدرة على التعبير عن الرأي والنقاش في القاعات الدراسية ، كما أنه يكسب الطلاب ثقافات مغايرة لثقافات مجتمعاتهم .

**دراسة العمري ، عبدالرحمن ( ٢٠١٨ ) بعنوان : الأبعاد الاجتماعية لاستخدامات المراهقين لوسائل التواصل الاجتماعي : دراسة وصفية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة جدة .**

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأبعاد الاجتماعية لاستخدام المراهقين في المرحلة الثانوية لوسائل التواصل الاجتماعية ، وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات الوصفية المسحية التي تتخذ الاستبانة أداة لها ، وتم اختيار عينة عشوائية من مدارس جدة الثانوية تقدر ب (٣٠٢) طالب ، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج كان من أهمها في جانب الأبعاد الأسرية المسببة تبين أن مستوى تعليم الأب قليل وأن غالبيتهم يسكنون شقق للإيجار ، وأن غالبيتهم ينتمون إلى أسر متوسطة الحجم ، وأنهم من متوسطي الدخل ، وفي جانب الأبعاد الاجتماعية المتعلقة بالأصدقاء تبين أن المبحوثين يشتركون مع أصدقائهم في تفضيل استخدام الهاتف المحمول للدخول إلى مواقع التواصل الاجتماعي؛ مثل: الواتس آب ، واليوتيوب ، والسناب شات ، مع إدمانهم لتلك المواقع ، والتي تتناول قضاياهم المعاصرة ، كما ذكرت النتائج الأبعاد المتعلقة بالمدرسة ، وكان من أهمها تواضع دور المدرسة التربوي في توجيه استخدام المراهقين لوسائل التواصل الاجتماعي ، بالإضافة إلى وجود فجوة في العلاقة بين الطلاب المراهقين ومعلميهم .

**دراسة بدوي و محمد ( ٢٠١٩ ) بعنوان : تحديات التربية الوجدانية في العصر الرقمي من وجهة نظر بعض أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة التحديات الوجدانية في العصر الرقمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كلية التربية في جامعة سوهاج ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أداة الاستبانة، وتم اختيار عينة بلغت (١١٣) من المجتمع الأصلي والبالغ ( ٤٩٠ ) عضو هيئة تدريس ، وكان من نتائجها : أن تحديات التربية الوجدانية في العصر الرقمي تتمثل في ضعف التماسك الاجتماعي ، وفوضى التواصل الإلكتروني ، والإدمان الإلكتروني ، وتقلص دور المؤسسات التعليمية ، والتناقض في التلقي المعرفي ، وغيرها من التحديات الوجدانية في الفضاء الرقمي .

**الدراسات الأجنبية**

**دراسة (Arena Karen eke 2010 ) بعنوان : أثر استخدام موقع الفيس بوك على التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة**

هدفت هذه الدراسة لمعرفة أثر استخدام موقع الفيس بوك على التحصيل الدراسي لطلبة الجامعة ، وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من ( ٢١٩ ) طالباً جامعياً ، واستخدام الباحث المنهج المسحي ؛ حيث تم توزيع الاستبيان على جميع أفراد العينة، وقد أظهرت النتائج أن الدرجات التي يحصل عليها طلاب الجامعة المدمنون على شبكة الأنترنت وتصفح موقع الفيس بوك أدنى بكثير من تلك التي يحصل عليها نظراؤهم الذين لا يستخدمون هذا الموقع ، كما أظهرت النتائج أنه كلما ازداد الوقت الذي يمضيه الطالب الجامعي في تصفح هذا الموقع تدنت درجاته في الامتحانات ، وبينت النتائج كذلك أن الأشخاص الذين يقضون وقتاً أطول على الإنترنت يخصصون وقتاً أقصر للدراسة ، كما بينت الدراسة أن ٧٩% من الطلاب الجامعيين الذين شملتهم الدراسة اعترفوا بأن إدمانهم على موقع الفيس بوك أثر سلباً على تحصيلهم الدراسي

**دراسة ( Michel vansoon 2010 ) بعنوان : أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على العلاقات الاجتماعية**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على العلاقة الاجتماعية ، وقد طبقت الدراسة على عينة قوامه ( ١٦٠٠ ) شاب من مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي في بريطانيا ، وقد أظهرت النتائج أن أكثر من نصف الأشخاص البالغين الذين يستخدمون مواقع من بينها الفيس بوك واليوتيوب اعترفوا بأنهم يقضون وقتاً أطول على شبكة الانترنت من ذلك الوقت الذي يقضونه مع اصدقائهم الحقيقيين أو مع أفراد أسرتهم ، وأوضحت الدراسة أنهم يتحدثون بشكل أقل عبر الهاتف ، ولا يشاهدون التلفاز كثيراً ويلعبون أقل، ويرسلون رسائل أقل ، وبينت الدراسة أن ٥٣ % من الذين شاركوا في الدراسة المسحية أن شبكات التواصل الاجتماعي تسببت فعلا في تغيير نمط حياتهم ، وكشفت الدراسة أن نصف مستخدمي الانترنت في بريطانيا هم أعضاء في أحد مواقع التواصل الاجتماعي مقارنة ب ٢٧ % في فرنسا ، و ٣٣ % في اليابان ، و ٤٠ % في امريكا .

**دراسة ( young kyung . 2013 ) بعنوان : العلاقة بين النوم وبعض المشكلات الصحية للمراهقين ودور استخدام الأنترنت فيها .**

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي العلاقة بين التقارير الذاتية عن النوم وبعض المشكلات الصحية للمراهقين ، ودور مدة استخدام الأنترنت في حدوث هذه المشكلات ، وطبقت هذه الدراسة على عينة وقدرها ( ١٣٦٥٨٩ ) مراهقاً كورياً اختيروا من بعض المؤسسات التعليمة الثانوية والمتوسطة بالطريقة العشوائية ، واستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة أداة لها ، وأظهرت النتائج أن طول مدة استخدام الأنترنت يعتبر من أهم العوامل المؤدية إلى نقص مدة النوم ، وأن قصر مدة النوم تؤدي إلى مجموعة من المشكلات الصحية والسلوكية والنفسية كالاكتئاب وغيرها من الأمراض .

**المحور الثاني : الدراسات التي تناولت موضوع التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي .**

**دراسة السكران ، عبدالله ( ٢٠٠٨ ) بعنوان : التكامل بين التعليم الثانوي العام والتعليم العالي بالمملكة العربية السعودية صيغة مقترحة لتحقيق المواءمة بين مخرجات التعليم ومتطلبات التنمية .**

هدفت الدراسة إلى تقديم صيغة مقترحة للتكامل بين التعليم الثانوي العام والتعليم العالي في المملكة العربية السعودية ، لتحقيق المواءمة بين مخرجات التعليم ومتطلبات التنمية ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ومنها ضعف التكامل بين التعليم الثانوي والتعليم العالي ، وفي مجال أهداف التعليم ، وضعف الشراكة بين المسؤولين في التعليم الثانوي والتعليم العالي في ( صنع القرار التعليمي – التخطيط – البرامج – المناهج – التدريب – التمويل ) وعدم وجود مجالس استشارية بين التعليم الثانوي والتعليم العالي والمجتمع ، كما توصلت الدراسة إلى أبرز الصعوبات التي تعوق التكامل ومنها قلة الوعي بأهمية التكامل ، وعدم توفر الأنظمة والتشريعات المنظمة لعلمية التكامل ، وقلة الدعم المادي لبرامج التكامل وضعف التنسيق بين وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي ، وندرة الخبراء والمختصين في التخطيط لبرامج التكامل .

**دراسة الزامل ، نجلا ( ٢٠١٠ ) بعنوان : الشراكة بين وزارة التربية و التعليم و كليات التربية في المملكة العربية السعودية لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم : تصور مقترح .**

وهدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتفعيل الشراكة بين وزارة التعليم والكليات التربوية في المملكة العربية السعودية لتحقيق الجودة الشاملة ، والتعرف على الأصول التاريخية للشراكة بين المؤسسات التعليمية وانعكاساتها على النظام التعليمي ، والوقوف على أبرز المعوقات التي تحد من الشراكة بين وزارة التعليم والكليات التربوية؛ لتحقيق الجودة الشاملة ، واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وأداة الاستبانة التي تكونت من عدد من المحاور ، واشتملت العينة على عينة من القيادات التعليمية عددها (١٥٣) قائداً تربوياً ، تم اختيارهم بطريقة عمدية طبقية ، وعينة من أعضاء هيئة التدريس في الكليات التربوية عددهم (٣٥٣) عضو تم اختيارهم بالطريقة الطبقية ، وكان من نتائج هذه الدراسة أن هناك ضعف في الشراكة بين وزارة التعليم والكليات التربوية ، كما أن هناك ضعف في مشاركة الوزارة في تقويم برامج الإعداد المهني في الكليات التربوية .

**دراسة الحماد ، مي ( ٢٠١٧ ) بعنوان : الشراكة بين الجامعات ومؤسسات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الشراكة بين مؤسسات التعليم العام والجامعات ومعوقات هذه الشراكة بما يحقق أهداف رؤية المملكة ( ٢٠٣٠ ) ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها وجود قصور في الشراكة بين الجامعات ومؤسسات التعليم العام وذلك في عدد من المجالات؛ ومنها : أعداد المعلم ، والتنمية المهنية ، وتنمية مهارات طلاب المرحلة الثانوية ، والاستشارات ، ومن معوقات الشراكة ، صعوبة الاتصال بين الجامعات ومؤسسات التعليم العام ، وكذلك ضعف الحوافز المقدمة للمشاركين في برامج الشراكة .

**الدراسات الأجنبية :**

**دراسة فيلرز وماكساك (Villers, H. & Mackisack M., 2011) بعنوان : تطوير الشراكات التعاونية بين الجامعة والمدرسة .**

قامت هذه الدراسة على بحث التعاون بين محاضر جامعي ومنسق مدرسة باعتبارهما يشكلان التدريب العملي النهائي في برنامج إعداد معلم مدته ثلاث سنوات وهذه الدارسة كجزء من مشروع أكبر تضمن تطوير وتنفيذ نموذج شراكة يتم فيه إتاحة الفرص لتعلم مهني نموذجي يساعد على تقوية العلاقة بين المدرسة والجامعة ، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهما إعادة صياغة التدريب العملي النهائي للطالب المعلم كجزء من هذا المشروع وذلك بجعلها لمدة ثلاث سنوات، تشتمل على ٢٠ أسبوعا من التدريب العملي وذلك لتطبيق ما يتعلمه من الفصول المدرسية ، بالإضافة إلى المتطلبات الأكاديمية للتدريب العملي، كما يجب على الطلاب المتخرجين أن يحصلوا على إجازة من مجلس نيوزيلندا للمعلمين وفق معايير ومواصفات مهنة التعليم، والتي تشمل المعرفة المهنية والممارسات والقيم، وفي الختام الخروج بتصميم نموذجي يساعد على فهم المسؤولية الخاصة والمشتركة بكل من المدرسة والجامعة ، والمساهمة في دعم الطلاب المعلمين كي يتعلموا التدريس أثناء القيام بهذه العملية التعليمية المشتركة .

**دراسة مورتون وبركي ( Morton, B. & Birky, G, 2015) بعنوان :الشراكة في التعليم بين المدرسة الثانوية والجامعة .**

هدفت هذه الدراسة إلى وضع نموذج لشراكة التدريس التعاوني في إطار التنمية المهنية بين مدرستين من المدارس الثانوية ، وبرنامج إعداد المعلم في إحدى الجامعات ، وقد تم تنفيذ هذا النموذج بهدف تقوية التربية العملية للطلاب المعلمين، بالإضافة إلى المهنية لهم أثناء الخدمة ، وأشار طلاب المدرستين الثانويتين المشاركون في فصول التدريس التعاوني إلى أن مناخ الفصل الدراسي كان مناخاً إيجابياً ، وكانت مشاركتهم أكبر، واستطاعوا القيام بتفريد التدريس والتغذية الراجعة، وقد استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة ، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن التدريس التعاوني بين المدرسة والجامعة يؤدي إلى تحسين تعلم الطلاب ، كما يؤدي إلى تحسين إعداد الطلاب المعلمين، والتعاون في تنمية المعلم مهنياَ

**منهج الدراسة :**

بعد أن تم تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها ، والاطلاع على الدراسات السابقة ، تبين أن المنهج الملائم لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي ، وذلك لما يتميز به من مجال رحب، وما يوفره من جمع للمعلومات والبيانات بيسر وسهولة ؛ حيث أن مصدر المعلومات فيه هو الواقع نفسه ، ولذلك فإن الباحث يرى ملاءمته ومناسبته لطبيعة البحث وأهدافه ، وهو كما عرفة (العساف، ٢٠١٢: ١٧٩) "ذلك المنهج الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة ممثلة لأفراد المجتمع ، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة "

**مجتمع الدراسة :**

أجريت الدراسة على جميع المرشدين الطلابيين في المرحلة الثانوية ( بنين ) في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (٣٤٥٧) والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤١ – ١٤٤٢ ، موزعين على ثلاثة عشر منطقة أداريه في المملكة العربية السعودية (موقع الهيئة العامة للإحصاء ، ٢٠١٧)

**عينة الدراسة :**

نظراً لكِبر مجتمع الدراسة ، وتعذر تطبيق الدراسة عليه ؛ فقد تم الاقتصار على مرشدي المرحلة الثانوية في ثلاث مناطق ادارية وهي ( الرياض – المنطقة الشرقية – عسير ) كعينه قصدية ، ومن ثّم فقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة حجمها ٣٤٥ مفردة بواقع ١٠ % من مجتمع الدراسة الأصلي ؛ لتطبيق أداة الدراسة عليهم ، وقد تم اختيار هذه المناطق كعينة ممثلة للمبررات التالية :

- أن الموقع الجغرافي لهذه المناطق يجعلها ممثلة للمناطق الجغرافية في المملكة العربية السعودية بنسبة كبيرة .
- زيادة أعداد المرشدين الطلابيين في المرحلة الثانوية في تلك المناطق.

**خصائص أفراد عينة الدراسة :**

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسية لوصف أفراد عينة الدراسة ، وتشمل: (سنوات الخبرة في الإرشاد الطلابي– المؤهل – الإدارة التابع لها ) حيث أنها تعكس الخلفية العلمية لأفراد عينة الدراسة، وتساعد على إرساء الدعائم التي تُبنى عليها التحليلات المختلفة المتعلقة بالدراسة، وتفصيل ذلك فيما يلي :

**١- سنوات الخبرة في الإرشاد الطلابي:**

**جدول رقم (٣-١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة في الإرشاد الطلابي**

| سنوات الخبرة في الإرشاد الطلابي | التكرار | النسبة % |
|---|---|---|
| أقل من ٥ سنوات | ٨٨ | ٢٦.٩ |
| من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات | ٧٣ | ٢٢.٣ |
| من ١٠ سنوات فأكثر | ١٦٦ | ٥٠.٨ |
| المجموع | ٣٢٧ | %١٠٠ |

يتضح من الجدول رقم (٣ -١) أن (١٦٦) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٥٠.٨% من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم في الإرشاد الطلابي من ١٠ سنوات فأكثر ، بينما (٨٨) منهم يمثلون ما نسبته ٢٦.٩% من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم في الإرشاد الطلابي أقل من ٥ سنوات ، و (٧٣) منهم يمثلون ما نسبته ٢٢.٣% من

إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم في الإرشاد الطلابي من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات

**٢- المؤهل:**

**جدول رقم (٣-٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل**

| المؤهل | التكرار | النسبة % |
|---|---|---|
| بكالوريوس | ٢٤٣ | ٧٤.٣ |
| ماجستير | ٦٤ | ١٩.٦ |
| دكتوراه | ١٢ | ٣.٧ |
| غير ذلك | ٨ | ٢.٤ |
| المجموع | ٣٢٧ | %١٠٠ |

يتضح من الجدول رقم (٣ -٢) أن (٢٤٣) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٧٤.٣% من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهلهم بكالوريوس ، بينما (٦٤) منهم يمثلون ما نسبته ١٩.٦% من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهلهم ماجستير ، و (١٢) منهم يمثلون ما نسبته ٣.٧% من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهلهم دكتوراه ، و (٨) منهم يمثلون ما نسبته ٢.٤% من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهلهم غير ذلك .

**٣- الإدارة التابع لها :**

**جدول رقم (٣-٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الإدارة التابع لها**

| الإدارة التابع لها | التكرار | النسبة % |
|---|---|---|
| الرياض | ١٣٦ | ٤١.٦ |
| عسير | ١٢٩ | ٣٩.٤ |
| الشرقية | ٦٢ | ١٩.٠ |
| المجموع | ٣٢٧ | %١٠٠ |

يتضح من الجدول رقم (٣ -٣) أن (١٣٦) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٤١.٦% من إجمالي أفراد عينة الدراسة الإدارة التابعين لها الرياض ، بينما (١٢٩) منهم يمثلون ما نسبته ٣٩.٤% من إجمالي أفراد عينة الدراسة الإدارة التابعين لها عسير ، و (٦٢) منهم يمثلون ما نسبته ١٩.٠% من إجمالي أفراد عينة الدراسة الإدارة التابعين لها الشرقية.

**صدق أداة الدراسة:**

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت له،كما يقصد بها شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى؛ بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها وقد قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال :

**الصدق الظاهري للإستبانة**

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة ، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه .

**صدق الاتساق الداخلي للإستبانة :**

تم قياس قّيم الاتساق الداخلي لكل عبارة من عبارات الاستبانة في كل محور من محاورها الثلاثة ، وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من ( ٣٠ ) مفردة وعلى بياناتها تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) ؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور أو البعد الذي تنتمي إليه العبارة، وتوضح الجداول التالية معاملات الارتباط لكل محور من المحاور بما فيها من عبارات.

**الجدول رقم (٣-٤) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للبعد**

| المحور الثاني : (أبرز سلبيات الفضاء الرقمي المؤثرة على طلاب المرحلة الثانوية ) | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد | رقم العبارة | معامل الارتباط بالبعد | رقم العبارة | معامل الارتباط بالبعد | رقم العبارة | معامل الارتباط بالبعد |
| معرفة تأثير وسائل الإعلام الجديدة على الجانب الديني للطلاب | ١ | **٠.٨٧٩ | ٤ | **٠.٨٠٠ | ٧ | **٠.٨٦١ |
| | ٢ | **٠.٦٩٦ | ٥ | **٠.٧٥٣ | ٨ | **٠.٨٩٥ |
| | ٣ | **٠.٨٥٨ | ٦ | **٠.٨٩٥ | ٩ | **٠.٨٨٦ |
| معرفة تأثير وسائل الإعلام الجديدة على الجانب الاجتماعي للطلاب | ١ | **٠.٩١١ | ٤ | **٠.٩٢٠ | ٧ | **٠.٧٠٧ |
| | ٢ | **٠.٨٠١ | ٥ | **٠.٧٨٣ | ٨ | **٠.٧٩٠ |
| | ٣ | **٠.٨٨٨ | ٦ | **٠.٨٣٩ | – | – |
| معرفة تأثير وسائل الإعلام الجديدة على الجانب الفكري للطلاب | ١ | **٠.٤٧١ | ٤ | **٠.٧٩٦ | ٧ | **٠.٨٤٠ |
| | ٢ | **٠.٥٩٩ | ٥ | **٠.٨٩٦ | ٨ | **٠.٨١١ |
| | ٣ | **٠.٦٣٩ | ٦ | **٠.٦٦٣ | – | – |
| معرفة تأثير وسائل الإعلام الجديد على الجانب النفسي للطلاب | ١ | **٠.٩٤٦ | ٤ | **٠.٩٥٧ | ٧ | **٠.٩٧٣ |
| | ٢ | **٠.٩٥٣ | ٥ | **٠.٨١٥ | – | – |
| | ٣ | **٠.٩٦٦ | ٦ | **٠.٩٦٩ | – | – |

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٣-٤) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بعدها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل .

**الجدول رقم (٣-٥) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور**

| المحور الأول (واقع التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على الطلاب) | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور | رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور | رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور | رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور |
| ١ | **٠.٨٨٩ | ٤ | **٠.٨٨٨ | ٧ | **٠.٦٨٦ | ١٠ | **٠.٧٥٢ |
| ٢ | **٠.٨١٠ | ٥ | **٠.٨٦٩ | ٨ | **٠.٨٨٧ | ١١ | **٠.٦٣٧ |
| ٣ | **٠.٧٢٤ | ٦ | **٠.٨٢٩ | ٩ | **٠.٧٦٢ | ١٢ | **٠.٨٧٤ |

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٣-٥) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل .

**الجدول رقم (٣-٦) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية للمحور**

| المحور الثالث (معوقات التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على الطلاب) | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور | رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور | رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور | رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور |
| ١ | **٠.٧٨٦ | ٥ | **٠.٧٨١ | ٩ | **٠.٧٦٤ | ١٣ | **٠.٧٢٨ |
| ٢ | **٠.٥٥٠ | ٦ | **٠.٧٩٣ | ١٠ | **٠.٧٦٧ | ١٤ | **٠.٧٨٧ |
| ٣ | **٠.٥٢٣ | ٧ | **٠.٨٢١ | ١١ | **٠.٨٣٨ | ١٥ | **٠.٧٥٠ |
| ٤ | **٠.٨٢٨ | ٨ | **٠.٨٧٤ | ١٢ | **٠.٨١٩ | – | – |

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٣-٦) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل .

**ج ـ ثبات أداة الدراسة:**

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفاكرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ)

**جدول رقم (٣-٧) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة**

| محاور الاستبانة | البعد | عدد العبارات | ثبات المحور |
|---|---|---|---|
| أبرزسلبيات الفضاء الرقمي المؤثرة على طلاب المرحلة الثانوية | معرفة تأثير وسائل الإعلام الجديدة على الجانب الديني لطلاب المرحلة الثانوية | ٩ | ٠.٩٤٣٥ |
| | معرفة تأثير وسائل الإعلام الجديدة على الجانب الاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية | ٨ | ٠.٩٣٢٤ |
| | معرفة تأثير وسائل الإعلام الجديدة على الجانب الفكري لطلاب المرحلة الثانوية | ٨ | ٠.٨٤٣٧ |
| | معرفة تأثير وسائل الإعلام الجديد على الجانب النفسي لطلاب المرحلة الثانوية | ٧ | ٠.٩٧٧٩ |
| واقع التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية . | | ١٢ | ٠.٩٤٩٣ |
| معوقات التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على الطلاب | | ١٥ | ٠.٩٣٨٠ |
| **الثبات العام** | | ٥٩ | ٠.٩٥٥٧ |

يتضح من الجدول رقم (٣-٧) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (٠.٩٥٥٧) .

**جدول (٣-٨) محاور الاستبانة وعباراتها**

| المحور | البعد | عدد العبارات | المجموع |
|---|---|---|---|
| أبرز سلبيات الفضاء الرقمي المؤثرة على طلاب المرحلة الثانوية | معرفة تأثير وسائل الإعلام الجديدة على الجانب الديني للطلاب | ٩ | ٣٢ عبارة |
| | معرفة تأثير وسائل الإعلام الجديدة على الجانب الاجتماعي للطلاب | ٨ | |
| | معرفة تأثير وسائل الإعلام الجديدة على الجانب الفكري للطلاب | ٨ | |
| | معرفة تأثير وسائل الإعلام الجديد على الجانب النفسي للطلاب | ٧ | |
| واقع التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على الطلاب | | ١٢ | ١٢ عبارة |
| معوقات التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على الطلاب | | ١٥ | ١٥ عبارة |
| **الاستبانة** | | | **٥٩ عبارة** |

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (موافق بشدة – موافق – محايد– غير موافق – غير موافق بشدة). ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كمياً، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقاً للتالي: موافق بشدة (٥) درجات، موافق (٤) درجات، محايد (٣) درجات، غير موافق (٢) درجتان، غير موافق بشدة (١) درجة واحدة.

**جدول (٣-٩) تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)**

| م | الفئة | حدود الفئة | |
|---|---|---|---|
| | | من | إلى |
| ١ | موافق بشدة | ٤.٢١ | ٥.٠٠ |
| ٢ | موافق | ٣.٤١ | ٤.٢٠ |
| ٣ | محايد | ٢.٦٤ | ٣.٤٠ |
| ٤ | غير موافق | ١.٨١ | ٢.٦٠ |
| ٥ | غير موافق بشدة | ١.٠٠ | ١.٨٠ |

وتم استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة بعد معالجتها إحصائياً.

**إجراءات تطبيق الدراسة :**

بعد الإنتهاء والتأكد من صدق وثبات الإستبانة والتصميم النهائي لها ، قام الباحث بإستكمال الإجراءات اللازمة لتوزيع الإستبانة ( التي تم تصميمها الكترونياً ) على أفراد عينة الدراسة مرشدو المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية واشتملت الإجراءات على ما يلي :

١ ـ إرسال خطاب تسهيل مهمة من وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة الملك سعود موجه إلى سعادة مدراء التعليم بالمناطق المستهدفة وهي: (الرياض، المنطقة الشرقية ، عسير ) لتسهيل مهمة الباحث في تطبيق أداة البحث على عينة الدراسة (ملحق رقم ٥ ) .

٢ ـ توزيع الاستبانة الكترونياً على أفراد العينة .

٣ ـ جمع الاستبانات بعد تعبئتها ، وقد بلغ عددها (٣٢٧) استبانة ، والفاقد ١٨ استبانة لعدم صلاحيتها

**أساليب المعالجة الإحصائية:**

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS) .

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

- التكرارات، والنسب المئوية؛ للتعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة، وتحديد استجاباتهن تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.
- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) "Weighted Mean"؛ وذلك للتعرف على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحاور، كما أنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
- المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
- الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

**نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها**

يتناول هذا الفصل عرضاً تفصيلياً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وفق المعالجات الإحصائية المناسبة، ومن ثم تفسير هذه النتائج وفق ما يتم التوصل إليه، في ضوء الأطر النظرية، والدراسات السابقة، وذلك على النحو التالي:

**أولاً: إجابة السؤال الأول: ما أبرز سلبيات الفضاء الرقمي المؤثرة على طلاب المرحلة الثانوية؟**

لتحديد أبرز سلبيات الفضاء الرقمي المؤثرة على طلاب المرحلة الثانوية، تم حساب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد وصولاً إلى تحديد سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية .

**البُعد الأول: الجانب الديني للطلاب:**

فيما يتعلق ببُعد الجانب الديني للطلاب ، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد الجانب الديني للطلاب كما يلي :

**جدول رقم (٤-٣) استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبرز سلبيات الفضاء الرقمي المؤثرة على طلاب المرحلة الثانوية فيما يتعلق ببُعد الجانب الديني للطلاب مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة**

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة الموافقة | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة % | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | | | | | |
| ٣ | الوصول للعلاقات المحرمة بين الجنسين | ك | ١٥٠ | ١٣١ | ٣٨ | ٨ | – | ٤.٢٩ | ٠.٧٦٧ | %٨٥.٨ | موافق بشدة | ١ |
| | | % | ٤٥.٩ | ٤٠.١ | ١١.٦ | ٢.٤ | – | | | | | |
| ٤ | إثارة الشبهات حول السنة النبوية | ك | ١٣٨ | ١٤٤ | ٣٥ | ٨ | ٢ | ٤.٢٥ | ٠.٧٨٩ | %٨٥.٠ | موافق بشدة | ٢ |
| | | % | ٤٢.٢ | ٤٤.١ | ١٠.٧ | ٢.٤ | ٠.٦ | | | | | |
| ٢ | الترويج لفكرة أن الدين سبب تخلف المسلمين | ك | ١٤٩ | ١١٣ | ٤٧ | ١٨ | – | ٤.٢٠ | ٠.٨٨٤ | %٨٤.٠ | موافق | ٣ |
| | | % | ٤٥.٥ | ٣٤.٦ | ١٤.٤ | ٥.٥ | – | | | | | |
| ٥ | انتشار الخرافات والسحر والشعوذة | ك | ١١١ | ١٣٣ | ٧٤ | ٧ | ٢ | ٤.٠٥ | ٠.٨٤٠ | %٨١.٠ | موافق | ٤ |
| | | % | ٣٣.٩ | ٤٠.٨ | ٢٢.٦ | ٢.١ | ٠.٦ | | | | | |
| ٩ | العرض للمشاهدات الإباحية المحرمة | ك | ٨٥ | ١٢٢ | ٨٢ | ٣٠ | ٨ | ٣.٧٥ | ١.٠٢٠ | %٧٥.٠ | موافق | ٥ |
| | | % | ٢٦.٠ | ٣٧.٣ | ٢٥.١ | ٩.٢ | ٢.٤ | | | | | |
| ١ | التشكيك في ذات الله جل وعلا | ك | ٧٩ | ١٠٣ | ١٠١ | ٣٧ | ٧ | ٣.٦٤ | ١.٠٣٥ | %٧٢.٨ | موافق | ٦ |
| | | % | ٢٤.٢ | ٣١.٥ | ٣٠.٩ | ١١.٣ | ٢.١ | | | | | |
| ٦ | التهاون في أداء الشعائر الدينية | ك | ٧٥ | ١١٠ | ٨٣ | ٥٥ | ٤ | ٣.٦٠ | ١.٠٥٤ | %٧٢.٠ | موافق | ٧ |
| | | % | ٢٢.٩ | ٣٣.٦ | ٢٥.٥ | ١٦.٨ | ١.٢ | | | | | |
| ٨ | القدح في رموز الإسلام الدينية | ك | ٧٣ | ١٠١ | ٩٧ | ٤٨ | ٨ | ٣.٥٦ | ١.٠٦٦ | %٧١.٢ | موافق | ٨ |
| | | % | ٢٢.٣ | ٣٠.٩ | ٢٩.٧ | ١٤.٧ | ٢.٤ | | | | | |
| ٧ | نشر للفتاوى المضللة والمنحرفة | ك | ٦٦ | ١١١ | ٨٩ | ٥٧ | ٤ | ٣.٥٤ | ١.٠٣٨ | %٧٠.٨ | موافق | ٩ |
| | | % | ٢٠.٢ | ٣٣.٩ | ٢٧.٣ | ١٧.٤ | ١.٢ | | | | | |
| | **المتوسط العام** | | | | | | | ٣.٨٨ | ٠.٧٣٧ | %٧٧.٦ | موافق | – |

**البُعد الثاني: الجانب الاجتماعي للطلاب:**

فيما يتعلق ببُعد الجانب الاجتماعي للطلاب ، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد الجانب الاجتماعي للطلاب

**جدول رقم (٤-٤) استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبرز سلبيات الفضاء الرقمي المؤثرة على طلاب المرحلة الثانوية فيما يتعلق ببُعد الجانب الاجتماعي للطلاب مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة**

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة الموافقة | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة % | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | | | | | |
| ٨ | الهرب من الأسرة والتخلي عنها | ك | ١٥٠ | ١٣٩ | ٣٤ | – | ٤ | ٤.٣٢ | ٠.٧٥٧ | %٨٦.٤ | موافق بشدة | ١ |
| | | % | ٤٥.٩ | ٤٢.٥ | ١٠.٤ | – | ١.٢ | | | | | |
| ٧ | التخلي عن عادات وتقاليد المجتمع | ك | ١٣٩ | ١٤٧ | ٣١ | ١٠ | – | ٤.٢٧ | ٠.٧٥٦ | %٨٥.٤ | موافق بشدة | ٢ |
| | | % | ٤٢.٤ | ٤٥.٠ | ٩.٥ | ٣.١ | – | | | | | |
| ٦ | التفكك في العلاقات الأسرية | ك | ١٢٠ | ١٤٦ | ٤٨ | ١١ | ٢ | ٤.١٤ | ٠.٨٢٩ | %٨٢.٨ | موافق | ٣ |
| | | % | ٣٦.٧ | ٤٤.٦ | ١٤.٧ | ٣.٤ | ٠.٦ | | | | | |
| ٥ | الشعور بالعزلة الاجتماعية | ك | ١٢٤ | ١٤٣ | ٤٤ | ١٤ | ٢ | ٤.١٤ | ٠.٨٥٠ | %٨٢.٨ | موافق | ٤ |
| | | % | ٣٧.٩ | ٤٣.٧ | ١٣.٥ | ٤.٣ | ٠.٦ | | | | | |
| ٢ | وسيلة للتشهير والابتزاز | ك | ١١٨ | ١٤٢ | ٤٢ | ٢٢ | ٣ | ٤.٠٧ | ٠.٩١٦ | %٨١.٤ | موافق | ٥ |
| | | % | ٣٦.١ | ٤٣.٥ | ١٢.٨ | ٦.٧ | ٠.٩ | | | | | |
| ١ | إثارة النعرات القبلية والعنصرية بين الأفراد | ك | ٧٦ | ١١٤ | ٧٣ | ٥٣ | ١١ | ٣.٥٨ | ١.١١٢ | %٧١.٦ | موافق | ٦ |
| | | % | ٢٣.٢ | ٣٤.٩ | ٢٢.٣ | ١٦.٢ | ٣.٤ | | | | | |
| ٤ | إضعاف الانتماء للوطن ومقدساته | ك | ٧٩ | ١٠٣ | ٨٣ | ٤٩ | ١٣ | ٣.٥٧ | ١.١٢٧ | %٧١.٤ | موافق | ٧ |
| | | % | ٢٤.٢ | ٣١.٥ | ٢٥.٣ | ١٥.٠ | ٤.٠ | | | | | |
| ٣ | التخلي عن تقاليد المجتمع وعاداته | ك | ٦٧ | ٩٢ | ١٠٣ | ٦٠ | ٥ | ٣.٤٨ | ١.٠٥٩ | %٦٩.٦ | موافق | ٨ |
| | | % | ٢٠.٥ | ٢٨.١ | ٣١.٦ | ١٨.٣ | ١.٥ | | | | | |
| | المتوسط العام | | | | | | | ٣.٩٥ | ٠.٧٢٧ | %٧٩.٠ | موافق | – |

**البُعد الثالث: الجانب الفكري للطلاب:**

للتعرف على أبرز سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية فيما يتعلق ببُعد الجانب الفكري للطلاب ، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد الجانب الفكري للطلاب ، وجاءت النتائج كما يلي:

**جدول رقم (٤-٥) استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبرز سلبيات الفضاء الرقمي المؤثرة على طلاب المرحلة الثانوية فيما يتعلق ببُعد الجانب الفكري للطلاب مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة**

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة الموافقة | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة % | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | | | | | |
| ٣ | الدعوة للاضطرابات داخل المجتمع | ك | ١٧٩ | ١١٧ | ٢٠ | ٧ | ٤ | ٤.٤١ | ٠.٨٠١ | %٨٨.٢ | موافق بشدة | ١ |
| | | % | ٥٤.٨ | ٣٥.٨ | ٦.١ | ٢.١ | ١.٢ | | | | | |
| ٤ | التجسس على الأخرين من خلال معرفاتهم | ك | ١٣٧ | ١٠٥ | ٥٠ | ٢٤ | ١١ | ٤.٠٢ | ١.٠٨٢ | %٨٠.٤ | موافق | ٢ |
| | | % | ٤١.٩ | ٣٢.١ | ١٥.٣ | ٧.٣ | ٣.٤ | | | | | |
| ٦ | نشر الإشاعات المضللة والمغرضة | ك | ١٣٢ | ٩٨ | ٦٨ | ١٨ | ١١ | ٣.٩٩ | ١.٠٦٧ | %٧٩.٨ | موافق | ٣ |
| | | % | ٤٠.٣ | ٣٠.٠ | ٢٠.٨ | ٥.٥ | ٣.٤ | | | | | |
| ٨ | نشر فتاوي التكفير والتحريض | ك | ١٢٩ | ١١٣ | ٤١ | ٣٠ | ١٤ | ٣.٩٦ | ١.١٢٩ | %٧٩.٢ | موافق | ٤ |
| | | % | ٣٩.٤ | ٣٤.٦ | ١٢.٥ | ٩.٢ | ٤.٣ | | | | | |
| ٧ | الاتصال بالعناصر المتطرفة والإرهابية | ك | ١٠٨ | ١٢١ | ٦٠ | ٢٨ | ١٠ | ٣.٨٨ | ١.٠٥٩ | %٧٧.٦ | موافق | ٥ |
| | | % | ٣٣.٠ | ٣٧.٠ | ١٨.٣ | ٨.٦ | ٣.١ | | | | | |
| ١ | نشر الخطابات الدينية المتطرفة | ك | ٩٦ | ١٢٨ | ٧٢ | ٢٧ | ٤ | ٣.٨٧ | ٠.٩٧٠ | %٧٧.٤ | موافق | ٦ |
| | | % | ٢٩.٤ | ٣٩.١ | ٢٢.٠ | ٨.٣ | ١.٢ | | | | | |
| ٥ | التشكيك في مصداقية الدولة وإجراءاتها | ك | ١١٨ | ٩٥ | ٦٢ | ٣٨ | ١٤ | ٣.٨١ | ١.١٧٠ | %٧٦.٢ | موافق | ٧ |
| | | % | ٣٦.٠ | ٢٩.١ | ١٩.٠ | ١١.٦ | ٤.٣ | | | | | |
| ٢ | التسويغ للسفر إلى بلاد الاضطرابات والفوضى | ك | ٨٠ | ٨٩ | ١٠٢ | ٤٨ | ٨ | ٣.٥٧ | ١.٠٨٦ | %٧١.٤ | موافق | ٨ |
| | | % | ٢٤.٥ | ٢٧.٢ | ٣١.٢ | ١٤.٧ | ٢.٤ | | | | | |
| | **المتوسط العام** | | | | | | | ٣.٩٤ | ٠.٧١٠ | %٧٨.٨ | موافق | - |

## البُعد الرابع: الجانب النفسي للطلاب:

للتعرف على سلبيات الفضاء الرقمي المؤثرة على طلاب المرحلة الثانوية فيما يتعلق ببُعد الجانب النفسي للطلاب ، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد الجانب النفسي للطلاب ، وجاءت النتائج كما يلي:

**جدول رقم (٤-٦) استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبرز سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية فيما يتعلق ببُعد الجانب النفسي للطلاب مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة**

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة الموافقة | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة % | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | | | | | |
| ٥ | إشعار الفرد بعدم أهميته | ك | ١٤٥ | ٩٣ | ٦٤ | ٢١ | ٤ | ٤.٠٨ | ١.٠٠١ | %٨١.٦ | موافق | ١ |
| | | % | ٤٤.٤ | ٢٨.٤ | ١٩.٦ | ٦.٤ | ١.٢ | | | | | |
| ٧ | التقليد الأعمى لشخصيات مزيفة ووهمية | ك | ١٥٠ | ٩٠ | ٤٣ | ٣٣ | ١١ | ٤.٠٢ | ١.١٤٠ | %٨٠.٤ | موافق | ٢ |
| | | % | ٤٥.٩ | ٢٧.٥ | ١٣.١ | ١٠.١ | ٣.٤ | | | | | |
| ١ | نشر الضغوط النفسية بين مستخدميها | ك | ١٣٨ | ١٠٨ | ٣٩ | ٢٩ | ١٣ | ٤.٠١ | ١.١٢١ | %٨٠.٢ | موافق | ٣ |
| | | % | ٤٢.٢ | ٣٣.٠ | ١١.٩ | ٨.٩ | ٤.٠ | | | | | |
| ٣ | التضجر والسخط من الواقع | ك | ١٣٤ | ١٠٥ | ٥١ | ٢٥ | ١٢ | ٣.٩٩ | ١.٠٩٨ | %٧٩.٨ | موافق | ٤ |
| | | % | ٤١.٠ | ٣٢.١ | ١٥.٦ | ٧.٦ | ٣.٧ | | | | | |
| ٦ | الانفعال والحث على الانتحار | ك | ١٣٢ | ١٠٦ | ٥٠ | ٢٨ | ١١ | ٣.٩٨ | ١.٠٩٨ | %٧٩.٦ | موافق | ٥ |
| | | % | ٤٠.٣ | ٣٢.٤ | ١٥.٣ | ٨.٦ | ٣.٤ | | | | | |
| ٢ | تنمية مشاعر الغيرة والحسد لدى الأفراد | ك | ١٢٨ | ١٠٩ | ٤٥ | ٣٢ | ١٣ | ٣.٩٤ | ١.١٣١ | %٧٨.٨ | موافق | ٦ |
| | | % | ٣٩.١ | ٣٣.٣ | ١٣.٨ | ٩.٨ | ٤.٠ | | | | | |
| ٤ | الأرق وتشتت الانتباه | ك | ١١٨ | ١١٣ | ٥٠ | ٢٩ | ١٧ | ٣.٨٨ | ١.١٥١ | %٧٧.٦ | موافق | ٧ |
| | | % | ٣٦.٠ | ٣٤.٦ | ١٥.٣ | ٨.٩ | ٥.٢ | | | | | |
| | المتوسط العام | | | | | | | ٣.٩٩ | ٠.٩٩٩ | %٧٩.٨ | موافق | - |

**ثانياً: إجابة السؤال الثاني: ما واقع التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية ؟**

للتعرف على واقع التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات واقع التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية ، وجاءت النتائج كما يلي:

**جدول رقم (٤-٧) استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة**

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة الموافقة | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة % | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | | | | | |
| ١٠ | الاستعانة بخبراء الجامعات في إعداد مناهج التعليم العام | ك | ١٦٧ | ١١٨ | ٢٦ | ١٤ | ٢ | ٤.٣٣ | ٠.٨٤٤ | %٨٦.٦ | موافق بشدة | ١ |
| | | % | ٥١.٠ | ٣٦.١ | ٨.٠ | ٤.٣ | ٠.٦ | | | | | |
| ١١ | توفير قنوات فضائية تكاملية بين الجهتين تساعد على التوعية | ك | ١٥٣ | ١٣٤ | ٣٢ | ٨ | – | ٤.٣٢ | ٠.٧٥٠ | %٨٦.٤ | موافق بشدة | ٢ |
| | | % | ٤٦.٨ | ٤١.٠ | ٩.٨ | ٢.٤ | – | | | | | |
| ٦ | نقل الخبرات الجامعية لمدارس التعليم العام | ك | ١٤٦ | ١٣٩ | ٣٠ | ١٠ | ٢ | ٤.٢٨ | ٠.٨٠١ | %٨٥.٦ | موافق بشدة | ٣ |
| | | % | ٤٤.٦ | ٤٢.٥ | ٩.٢ | ٣.١ | ٠.٦ | | | | | |
| ٩ | التنسيق بين الجهتين لتسويق نتائج رسائل الماجستير والدكتوراه | ك | ١٥٥ | ١٢٥ | ٢٩ | ١٢ | ٦ | ٤.٢٦ | ٠.٩٠١ | %٨٥.٢ | موافق بشدة | ٤ |
| | | % | ٤٧.٤ | ٣٨.٢ | ٨.٩ | ٣.٧ | ١.٨ | | | | | |
| ٣ | استحداث الجامعات لأقسام تهتم بالفضاء الرقمي | ك | ١٥١ | ١٢٧ | ٢٥ | ١٩ | ٥ | ٤.٢٢ | ٠.٩٢٨ | %٨٤.٤ | موافق بشدة | ٥ |
| | | % | ٤٦.٣ | ٣٨.٨ | ٧.٦ | ٥.٨ | ١.٥ | | | | | |
| ١٢ | السماح لخبراء أكاديميين بعقد حوارات مفتوحة مع طلاب التعليم العام | ك | ١٤٦ | ١٢٥ | ٣٨ | ١٦ | ٢ | ٤.٢١ | ٠.٨٧٧ | %٨٤.٢ | موافق بشدة | ٦ |
| | | % | ٤٤.٧ | ٣٨.٢ | ١١.٦ | ٤.٩ | ٠.٦ | | | | | |
| ٧ | تمكين طلاب التعليم العام من استخدام مرافق الجامعات | ك | ١٢٩ | ١٢٢ | ٥٠ | ٢٥ | ١ | ٤.٠٨ | ٠.٩٣٧ | %٨١.٦ | موافق | ٧ |
| | | % | ٣٩.٥ | ٣٧.٣ | ١٥.٣ | ٧.٦ | ٠.٣ | | | | | |
| ٨ | نشر الجامعات لمقاطع وبرامج الكترونية تهتم بالفضاء الرقمي (سلبياته – وإيجابياته) | ك | ١٤٨ | ٩٨ | ٤٢ | ٣٣ | ٦ | ٤.٠٧ | ١.٠٧٢ | %٨١.٤ | موافق | ٨ |
| | | % | ٤٥.٣ | ٣٠.٠ | ١٢.٨ | ١٠.١ | ١.٨ | | | | | |
| ٤ | استفادة التعليم العام من قواعد المعلومات والبيانات الجامعية والمتعلقة بالفضاء الرقمي | ك | ١١٩ | ١٠٥ | ٦٣ | ٣٤ | ٦ | ٣.٩١ | ١.٠٦٤ | %٧٨.٢ | موافق | ٩ |
| | | % | ٣٦.٤ | ٣٢.١ | ١٩.٣ | ١٠.٤ | ١.٨ | | | | | |
| ٥ | التعاون بين مسؤولي التعليم العام والجامعي في إجراء الدراسات على المعلمين والطلاب | ك | ٩٣ | ١٣١ | ٥٥ | ٤٠ | ٨ | ٣.٨٠ | ١.٠٦١ | %٧٦.٠ | موافق | ١٠ |
| | | % | ٢٨.٤ | ٤٠.٢ | ١٦.٨ | ١٢.٢ | ٢.٤ | | | | | |
| ٢ | استفادة التعليم العام من نتائج الأبحاث الجامعية الخاصة بسلبيات الفضاء الرقمي | ك | ١٠٧ | ١١١ | ٤٣ | ٥٦ | ١٠ | ٣.٧٦ | ١.١٦٩ | %٧٥.٢ | موافق | ١١ |
| | | % | ٣٢.٨ | ٣٣.٩ | ١٣.١ | ١٧.١ | ٣.١ | | | | | |
| ١ | إقامة الجامعة دورات نوعية لمنسوبي التعليم العام | ك | ٨١ | ١٠١ | ٦٨ | ٥٩ | ١٨ | ٣.٥١ | ١.٢٠٠ | %٧٠.٢ | موافق | ١٢ |
| | | % | ٢٤.٨ | ٣٠.٩ | ٢٠.٨ | ١٨.٠ | ٥.٥ | | | | | |
| | المتوسط العام | | | | | | | ٤.٠٠٦ | ٠.٧٢٧ | %٨١.٢ | موافق | – |

## ثالثاً: إجابة السؤال الثالث: ما المعوقات التي تواجه التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية ؟

للتعرف على المعوقات التي تواجه التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور المعوقات التي تواجه التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية ، وجاءت النتائج كما يلي:

**جدول رقم (٤-٨) استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تواجه التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة**

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة الموافقة | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة % | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | | | | | |
| ٤ | ضعف التنسيق بين التعليم العام والجامعي فيما يخص المناهج، والوسائل، والمهارات | ك | ١٧٤ | ١١٠ | ٣٣ | ١٠ | – | ٤.٣٧ | ٠.٧٨٨ | %٨٧.٤ | موافق بشدة | ١ |
| | | % | ٥٣.٢ | ٣٣.٦ | ١٠.١ | ٣.١ | – | | | | | |
| ١٢ | ضعف التعاون بين الجهتين لتحديد أهداف التكامل | ك | ١٦٠ | ١٢٨ | ٣٤ | ٤ | ١ | ٤.٣٥ | ٠.٧٤٠ | %٨٧.٠ | موافق بشدة | ٢ |
| | | % | ٤٨.٩ | ٣٩.٢ | ١٠.٤ | ١.٢ | ٠.٣ | | | | | |
| ١١ | غياب التنسيق الفني بين الجانبين فيما يتعلق بأعداد الخريجين، والتخصصات المتاحة | ك | ١٥٩ | ١٢١ | ٣٩ | ٨ | – | ٤.٣٢ | ٠.٧٧٧ | %٨٦.٤ | موافق بشدة | ٣ |
| | | % | ٤٨.٧ | ٣٧.٠ | ١١.٩ | ٢.٤ | – | | | | | |
| ١٥ | قلة الحوافز الداعمة للتكامل بين التعليم العام والجامعي | ك | ١٦٤ | ١٠٨ | ٥٠ | ٢ | ٣ | ٤.٣١ | ٠.٨١٧ | %٨٦.٢ | موافق بشدة | ٤ |
| | | % | ٥٠.٢ | ٣٣.٠ | ١٥.٣ | ٠.٦ | ٠.٩ | | | | | |
| ٧ | القصور الإعلامي في تسويق ثقافة التكامل بين التعليم العام والجامعي | ك | ١٦١ | ١١٤ | ٤١ | ١١ | – | ٤.٣٠ | ٠.٨١٥ | %٨٦.٠ | موافق بشدة | ٥ |
| | | % | ٤٩.٢ | ٣٤.٩ | ١٢.٥ | ٣.٤ | – | | | | | |
| ١٤ | ضعف الاستفادة من الخبرات في التعليم الجامعي لتطوير منظومة | ك | ١٤٩ | ١٢٧ | ٤٣ | ٥ | ٣ | ٤.٢٧ | ٠.٨١٤ | %٨٥.٤ | موافق بشدة | ٦ |
| | | % | ٤٥.٧ | ٣٨.٨ | ١٣.١ | ١.٥ | ٠.٩ | | | | | |
| ٩ | اقتصار التكامل بين التعليم العام والجامعات على التخطيط دون التنفيذ | ك | ١٥٢ | ١٢٢ | ٤٥ | ٥ | ٣ | ٤.٢٧ | ٠.٨٢٢ | %٨٥.٤ | موافق بشدة | ٧ |
| | | % | ٤٦.٥ | ٣٧.٣ | ١٣.٨ | ١.٥ | ٠.٩ | | | | | |
| ٨ | ضعف التكامل بين البرامج التدريسية في كلا الجانبين عن بعضهما | ك | ١٤٢ | ١٢٩ | ٤٣ | ١٣ | – | ٤.٢٢ | ٠.٨٢٣ | %٨٤.٤ | موافق بشدة | ٨ |
| | | % | ٤٣.٥ | ٣٩.٤ | ١٣.١ | ٤.٠ | – | | | | | |
| ٦ | ضعف استفادة التعليم العام من نتائج البحوث الجامعية | ك | ١٤٢ | ١٢٣ | ٤٥ | ١٧ | – | ٤.١٩ | ٠.٨٦٣ | %٨٣.٨ | موافق | ٩ |
| | | % | ٤٣.٤ | ٣٧.٦ | ١٣.٨ | ٥.٢ | – | | | | | |
| ١٣ | خلو التوصيات في البحوث الجامعية من آليات التطبيق على مؤسسات التعليم العام | ك | ١٢٢ | ١٣١ | ٦٣ | ٨ | ٣ | ٤.١٠ | ٠.٨٥٩ | %٨٢.٠ | موافق | ١٠ |
| | | % | ٣٧.٣ | ٤٠.١ | ١٩.٣ | ٢.٤ | ٠.٩ | | | | | |

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة الموافقة | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة % | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | | | | | |
| ١ | التركيز على الأعمال الروتينية بدلاً من الأنشطة البحثية | ك | ١٢٣ | ١٣٠ | ٥٦ | ١٨ | – | ٤.١٠ | ٠.٨٧٢ | %٨٢.٠ | موافق | ١١ |
| | | % | ٣٧.٦ | ٣٩.٨ | ١٧.١ | ٥.٥ | – | | | | | |
| ٥ | محدودية الاستفادة من تجارب وسياسات الدمج في بعض الدول المتقدمة تعليمياً | ك | ١٢٢ | ١٣٧ | ٤٨ | ١٥ | ٥ | ٤.٠٩ | ٠.٩١٤ | %٨١.٨ | موافق | ١٢ |
| | | % | ٣٧.٣ | ٤١.٩ | ١٤.٧ | ٤.٦ | ١.٥ | | | | | |
| ٣ | انشغال الجامعة بدورها في التدريس والبحث على حساب دورها المجتمعي | ك | ١٤٢ | ١٢٣ | ٤٥ | ١٧ | – | ٤.٠٨ | ٠.٩١٢ | %٨١.٦ | موافق | ١٣ |
| | | % | ٤٣.٤ | ٣٧.٦ | ١٣.٨ | ٥.٢ | – | | | | | |
| ١٠ | قلة الإمكانات المادية والبشرية للتكامل بين التعليم العام والجامعي | ك | ١١١ | ١٢٤ | ٥٧ | ٣٠ | ٥ | ٣.٩٤ | ١.٠٠٩ | %٧٨.٨ | موافق | ١٤ |
| | | % | ٣٤.٠ | ٣٧.٩ | ١٧.٤ | ٩.٢ | ١.٥ | | | | | |
| ٢ | إرهاق الكوادر الجامعية بالعبء التدريسي | ك | ٨٤ | ١٢٦ | ٨٨ | ٢٤ | ٥ | ٣.٨٠ | ٠.٩٥٨ | %٧٦.٠ | موافق | ١٥ |
| | | % | ٢٥.٧ | ٣٨.٦ | ٢٦.٩ | ٧.٣ | ١.٥ | | | | | |

## النتائج والتوصيات:

**توصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج ، ومن أبرزها ما يلي :**

**أولاً: إجابة السؤال الأول: ما أبرز سلبيات الفضاء الرقمي المؤثرة على طلاب المرحلة الثانوية في الجوانب ( الدينية ــ الاجتماعية ـ الفكرية ـ النفسية ) .**

١ ـ الترويج لفكرة أن الدين سبب تخلف المسلمين

٢ ـ انتشار الخرافات والسحر والشعوذة

٣ ـ العرض للمشاهدات الإباحية المحرمة

٤ ـ التشكيك في ذات الله جل وعلا

٥ ـ التهاون في أداء الشعائر الدينية مثل تأخير الصلاة

٦ ـ القدح في رموز الإسلام الدينية .

٧ ـ نشر للفتاوى المضللة والمنحرفة.

٨ ـ الهرب من الأسرة والتخلي عنها

٩ ـ التفكك في العلاقات الأسرية

١٠ ـ الشعور بالعزلة الاجتماعية

١١ ـ وسيلة للتشهير والابتزاز

١٢ ـ إثارة النعرات القبلية والعنصرية بين الأفراد

١٣ـ التخلي عن تقاليد المجتمع وعاداته

١٤ ـ التجسس على الأخرين من خلال معرفاتهم

١٥ ـ نشر فتاوي التكفير والتحريض

١٦ ـ الاتصال بالعناصر المتطرفة والإرهابية.

١٧ ـ نشر الخطابات الدينية المتطرفة

١٨ ـ التسويغ للسفر إلى بلاد الاضطرابات والفوضى

١٩ ـ التقليد الأعمى لشخصيات مزيفة ووهمية

٢٠ ـ نشر الضغوط النفسية بين مستخدميها

٢١ ـ التضجر والسخط من الواقع

٢٢ ـ الانفعال والحث على الانتحار

٢٣ ـ تنمية مشاعر الغيرة والحسد لدى الأفراد

٢٤ ـ الوصول للعلاقات المحرمة بين الجنسين

**ثانياً: إجابة السؤال الثاني : ما واقع التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية ؟**

أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على ستة من ملامح واقع التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية تتمثل في:

١ ـ الاستعانة بخبراء الجامعات في إعداد مناهج التعليم العام،

٢ ـ توفير قنوات فضائية تكاملية بين الجهتين

٣ ـ نقل الخبرات الجامعية لمدارس التعليم العام عن طريق التقنيات الحديثة،

٤ ـ التنسيق بين الجهتين لتسويق نتائج رسائل الماجستير والدكتوراه

٥ ـ استحداث الجامعات لأقسام تهتم بالفضاء الرقمي

٦ ـ السماح لخبراء أكاديميين بعقد حوارات مفتوحة مع طلاب التعليم العام،

**ثالثاً: إجابة السؤال الثالث: ما المعوقات التي تواجه التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية ؟**

أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على ثمانية من المعوقات التي تواجه التكامل بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية تتمثل في :

١ ـ ضعف التنسيق بين التعليم العام والجامعي فيما يخص المناهج ، والوسائل ، والمهارات،
٢ ـ ضعف التعاون بين الجهتين لتحديد أهداف واضحة للتكامل،
٣ ـ غياب التنسيق الفني بين الجانبين فيما يتعلق بأعداد الخريجين ، والتخصصات المتاحة
٤ ـ قلة الحوافز الداعمة للتكامل بين التعليم العام والجامعي،
٥ ـ القصور الإعلامي في تسويق ثقافة التكامل بين التعليم العام والجامعي،
٦ ـ ضعف الاستفادة من الخبرات المؤهلة في التعليم الجامعي لتطوير منظومة التعليم العام،
٧ ـ اقتصار التكامل بين التعليم العام والجامعات على التخطيط دون التنفيذ
٨ ـ ضعف التكامل بين البرامج التدريسية في كلا الجانبين عن بعضهما،

**توصيات الدراسة:**

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها ، توصي الدراسة بما يلي:

- الاهتمام بتعزيز التنسيق بين التعليم العام والجامعي فيما يخص المناهج ، والوسائل ، والمهارات.
- تفعيل التنسيق الفني بين التعليم العام والتعليم الجامعي السعودي فيما يتعلق بأعداد الخريجين ، والتخصصات المتاحة .
- توفير الحوافز الداعمة للتكامل بين التعليم العام والجامعي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية.
- حث وسائل الإعلام على تسويق ثقافة التكامل بين التعليم العام والجامعي لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية.
- العمل على الاستفادة من الخبرات المؤهلة في التعليم الجامعي لتطوير منظومة التعليم العام لمواجهة سلبيات الفضاء الرقمي على طلاب المرحلة الثانوية مما يعوقه.

## المراجـــــــــع

ال سعود ، نايف . ( ٢٠١٤ ) . علاقة شبكات التواصل الاجتماعي بالاغتراب الاجتماعي للمراهقين في المجتمع السعودي . المجلة العربية للإعلام والاتصال . الرياض. ع ١١ .

إبراهيم ، ذكرى . (٢٠١٦ ) . التحديات التي تواجه الثقافة العراقية والتنمية في زمن الثقافة الرقمية : تحليل لواقع الشباب العراقي ودورة التنموي على ضوء مفاهيم الانثروبولوجيا الثقافية ، مجلة الآداب ، كلية الآداب ، جامعة بغداد .

أبو المجد ، مها . ( ١٤٣٨ ) . الإدارة التربوية في العصر الرقمي. مكتبة الرشد . الرياض .

أبو خطوة ، السيد . ( ٢٠١٤ ) . شبكة التواصل الاجتماعي وآثارها الفكرية . المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي .

أحمد ، سليم . ( ٢٠٠٧ ) . استخدام الأطفال والمراهقين للحاسب الآلي والإنترنت وعلاقته ببعض الأساليب المعرفية . مجلة كلية التربية . جامعة الفيوم . مصر .

أزهار ، عنتاب . ( ٢٠١٣ ) . العنف في الصحافة العربية والدولية . دار أسامة للنشر والتوزيع. عمان . الأردن .

بدوي ، محمد . ( ٢٠١٩ ) . تحديات التربية الوجدانية في العصر الرقمي من وجهة نظر بعض أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية . مجلة التربية ، كلية التربية . جامعة المنوفية . مصر .

البريك ، فهد . ( ٢٠١٧ ) . استخدام الطفل السعودي لشبكات التواصل الاجتماعي والاشباع المتحقق منها . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة الملك سعود . كلية الآداب . الرياض .

بسيوني ، أحمد . ( ٢٠١٨ ) . الإعلام الرقمي الجديد ودوره في دعم المجتمع المدني . مؤسسة شباب الجامعة . الإسكندرية . مصر .

بودهان ، يامين . ( ٢٠١٢ ) . الشباب والأنترنت . دار مجد لاوي للنشر والتوزيع . الأردن .

تريس ، سالم راشد . ( ١٩٩٩ ) . التكامل بين التعليم الجامعي والتعليم العام . وقائع ندوة ممثلي التعليم العام والجامعي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج العربي . البحرين . مكتب التربية العربي لدول الخليج ١ – ٢٣ .

الثنيان ، سلطان . ( ١٤٢٩ ) . الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في تطوير البحث العلمي في المملكة العربية السعودية . تصور مقترح . رسالة دكتوراه غير منشورة .كلية التربية . جامعة الملك سعود . الرياض .

الجميلي ، عبدالعظيم . ( ٢٠١٦ ) . الإعلام الجديد وإشكاليات التواصل الرقمي . دار الأيام للنشر والتوزيع . عمان ، الأردن .

حريز ، الحبيب . ( ٢٠٠٥ ) . واقع الأمن الفكري ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية . الرياض .

الحسن ، هناء . ( ٢٠١٨ ) . شبكات التواصل الاجتماعي الطريق إلى التنمية . الدار العالمية للنشر والتوزيع . مصر .

الحلو ، كلير . ( ٢٠١٨ ) . مواقع التواصل الاجتماعي وآثرها على الحالة النفسية للطالب الجامعي دراسة مقارنة متعددة الدول . المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. مج ٣ . ع ٢ .

حماد ، شكري . ( ٢٠١٤ ) . أثر وسائل التواصل على العلاقات الاجتماعية والأسرية . جامعة النجاح . نابلس .

الحماد ، مي ( ٢٠١٧ ) . الشراكة بين الجامعات ومؤسسات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية . أبحاث مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠ ، جامعة القصيم .

حمدي ، علي . (٢٠١٥ ) . ظاهرة الإعلام الجديد وتأثيرها على الأمن القومي . الجمعية المصرية للعلاقات العامة . مصر .

الدغيم ، محمد ( ١٤٢٦ ) الإنحراف الفكري وآثره على الأمن في دول مجلس التعاون الخليجي، البحث الفائز في مسابقة جائزة محلس التعاون لدول الخليج العربي للبحوث الأمنية ، مكتب التربية العربي .

الدقيمري ، سعد . ( ٢٠١٦ ) . مدى تحقيق المدرسة الثانوية في المملكة العربية السعودية لأهدافها من وجهة نظر المعلمين والطلاب . جمعية الثقافة من اجل التنمية . ج ع ١٦ ، ١٠١ .

ردمان ، عبدالملك . ( ٢٠٠٣ ) . الوظيفة الإعلامية لشبكة الانترنت . دار الفجر للنشر والتوزيع . القاهرة .

الزبيدي ، عبد القوي . ( ٢٠٠٩ ) . المراهق وتحديات الثورة الرقمية والمعلوماتية دراسة إجرائية على عينة من التربويين العمانيين. رسالة التربية ، وزارة التربية والتعليم . المملكة العربية السعودية .

زكي ، وليد . ( ٢٠٠٩ ) . المجتمع الافتراضي دراسة أزمة منظومة قيم الأسرة المصرية . مجلة علم النفس . القاهرة . ع ٦٥ .

ساسي ، أحمد . ( ٢٠١٢ ) . تأثير الأنترنت في العلاقية بين التربية والمجتمع . كلية التربية . تونس .

السكران ، عبدالله . ( ٢٠٠٨ ) ، التكامل بين التعليم الثانوي العام والتعليم العالي بالمملكة العربية السعودية صيغة مقترحة لتحقيق المواءمة بين مخرجات التعليم ومتطلبات التنمية . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية . جامعة الملك سعود .

السماوي ، مهند . ( ٢٠١٩ ) . احصائيات العالم الرقمي . صحيفة الكترونية ، لندن ، العدد ٦٧٧٨ .

السنبل . ( ٢٠٠٨ ) . نظام التعليم في المملكة العربية السعودية . دار الخريجي للنشر والتوزيع. الرياض .

سويلم ، شرحبيل . ( ٢٠١٥ ) . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة الشرق الأوسط . عمان. الأردن

شاهين ، عامر . ( ١٤٤٠ ) . دور الإعلام الرقمي في تكوين المعرفة بالقضايا السياسية لدى الشباب السعودي . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة الملك عبدالعزيز . جدة .

الشريف ، رانيا ( ٢٠١٥ ) . دور وسائل التواصل الاجتماعي في انتشار الشائعات . مجلة العلاقات العامة . المعية السعودية للعلاقات العامة والإعلان .ع٣ .

شقرة ، علي . ( ٢٠١٤ ) . الإعلام الجديد شبكات التواصل الاجتماعي . نبلاء ناشرون وموزعون . عمان . الأردن .

الشهراني ، بندر ( ٢٠٠٩ ) . تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تحقيق الأمن الفكري . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة ام القرى . كلية التربية . مكة المكرمة .

الشهري ، سميرة . ( ٢٠١٢ ) . تصور مقترح لتفعيل الشراكة بين مؤسسات المجتمع في تربية المواطنة للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية من منظور إسلامي . مكتبة الملك فهد الوطنية .

الشهري ، فايز . ( ١٩٩٩ ) . حرية الصحافة الإلكترونية على شبكة الأنترنت . رسالة دكتوراه غير منشورة . جامعة ثيفيليد . المملكة المتحدة .

شهيب ، عبدالقادر . ( ١٩٩٤ ) . ممولوا الأرهاب . دار الهلال . القاهرة .

صالح ، سلام . ( ٢٠٠٢ ) . العصر الرقمي وثورة المعلومات . عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية . الهرم . القاهرة .

صالح ، هالة محمد . ( ٢٠٠٦ ) . دراسة تحليلية للشراكة بين الجامعة والمجتمع في ضوء خبرات بعض الدول . رسالة ماجستير غير منشورة . قسم الربية المقارنة والإدارة التعليمية . كلية التربية . جامعة بنها

الصوافي ، عبدالحكيم . ( ٢٠١٥ ) . استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرفة في عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات .جامعة نزوى . كلية العلوم والآداب . قسم الربية والدراسات القرآنية . سلطنة عمان .

ضحاوي ، بيومي محمد . ( ٢٠٠٠ ) : قضايا تربوية مدخل إلى العلوم التربوية ، مكتبة النهضة ، القاهرة

طوالبية ، محمد (٢٠١٦ ) . أيديولوجية الفضاء الرقمي دراسة في الخلفيات المرجعية. جامعة حسيبة بوعلي الأكاديمية للدراسات الاجتماعية . قسم العلوم الاجتماعية . الجزائر . ع ٢١ .

عبد الموجود ، محمد . ( ٢٠٠٦ ) . الفجوة بين البحث التربوي وصناعة السياسة التعليمية . مجلة البحث التربوي . المركز القومي للبحوث التربوية . القاهرة

عبدالرشيد ، عزيز . ( ١٤٣٦ ) . وسائل التواصل الاجتماعي وأثرها على الفرد والمجتمع . دار التأليف والترجمة . الجامعة السلفية .

عبدالغني ، مصطفى . ( ٢٠٠٦ ) . الرقابة المركزية الأمريكية على الأنترنت في الوطن العربي . دار اليمن للنشر والتوزيع . القاهرة .

العجمي ، محمد حسين . ( ٢٠٠٥ ) . المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الإبتدائي بمحافظة الدهقلية . مجلة كلية التربية بالمنصورة . المجلد الأول ، ع ٥٨ .

العجمي ، نوف . ( ٢٠١٧ ) . دور الإدارة المدرسية في تنمية المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية . جامعة الأمام محمد بن سعود .

عطية ، مختار . ( ٢٠١٧ ) .نحو آفاق عصرية للتكامل التربوي بين التعليم العام والتعليم العالي في المملكة العربية السعودية : تصور مقترح ، جمعية الثقافة والتنمية من اجل التنمية . الرياض .

عمارة ، سامي . ( ٢٠١١ ) . الشراكة بين كليات التربية ومدارس التعليم العام وسبل تفعيلها من وجهة نظر أساتذة الكلية والقيادات التعليمية . مجلة التربية . مج ٢١ ع ١.

العمري ، عبدالرحمن . ( ٢٠١٨ ) . الأبعاد الاجتماعية لاستخدامات المراهقين لوسائل التواصل الاجتماعي : دراسة وصفية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية

بمدينة جدة . مجلة جامعة الملك عبدالعزيز . جامعة الملك عبدالعزيز . كلية الآداب والعلوم الإنسانية . جدة .

العنزي ، منى . ( ٢٠١٧ ) . دور الإعلام الرقمي لمؤسسات التعليم العالي في تعزيز مفهوم اقتصاد المعرفة لدى طلبة الجامعات السعودية . الجمعية السعودية للمكتبات والعلوم . الرياض .

العوجان ، ناصر . ( ٢٠١٩ ) . الشراكة بين وزارة التعليم ووزارة الإعلام في تنمية المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ظل التحديات المعاصرة " تصور مقترح " رسالة دكتوراه غير منشورة . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية . كلية التربية . الرياض .

عيادات ، مضطفى . ( ٢٠١٨ ) . الآثار الاجتماعية والنفسية السلبية الناتجة عن استخدام الإنترنت لدى طلية الجامعات الأردنية . مجلةالعلوم التربوية والنفسية . مج ١٩ .غدد ع ٢ .

غانم ، عبدالعظيم . ( ٢٠١٤ ) . الإعلام الشبكي الجديد .. المفهوم والدور . دار الأيام للنشر والتوزيع . عمان ، الأردن .

فاتن ، حسين . ( ٢٠١١) . المواقع الإلكترونية وحقوق الملكية . دار الثقافة ، عمان . الاردن.

فاتن ، عزازي . ( ٢٠١٢ ) . نظم التعليم في المملكة العربية السعودية . دار الزهراء . الرياض.

الفدا ، هيفا .( ٢٠١٦ ) . أثر الإعلام الجديد في النمو الثقافي عند الشباب . جامعة أم القرى. كلية اللغة العربية . مكة المكرمة .

قدوري ، مصطفى . ( ٢٠١٥ ) . إدمان الأنترنت وعلاقته ببعض الإضطرابات النفسية لدى عينو من طلبة جامعة قرادية ، مجلة العلوم الأجتماعية ع ١٩ .

قطوش ، سامية . ( ٢٠١١ ) . تأثير استخدام الإنترنت في نمط الاتصال الأسري . جامعة سعد .حلب .

كاتب ، سعود . (١٤٣٣ ) . الإعلام الجديد وقضايا المجتمع . المؤتمر الثاني للإعلام الإسلامي المقام في جاكرتا . خلال الفترة ١٨ – ٢٠ محرم .

كافي ، مصطفى . ( ٢٠١٧ ) . الإعلام المعاصر وتحديات العولمة . دار الفا للنشر والتوزيع. الجزائر.

الكلباني ، علي . ( ٢٠١٧ ) . الشائعات وخطرها في ظل وسائل الإعلام الجديد . عالم الكتب. القاهرة . مصر .

اللبان ، شريف . ( ٢٠٠٨ ) . تكنولوجيا الإتصال . المخاطر . التحديات والتأثيرات الاجتماعية .الهيئة العامة المصرية للكتاب. القاهرة .

مبارك ، فتحي . ( ١٩٨٦ ) . الأسلوب المتكامل في بناء المجتمع النظرية والتطبيق . دار المعارف . القاهرة

متولي ، مصطفى . ( ١٩٩٣ ) . الإصلاح التربوي والشراكة المجتمعية المعاصرة من المفاهيم إلى التطبيق . دار الخريجي للنشر والتوزيع . الرياض .

مجدي ، الداغر . ( ٢٠١٦ ) . دور الإعلام الجديد في تشكيل معارف واتجاهات الشباب الجامعي نحو ظاهرة الارهاب على شبكة الانترنت . دراسة ميدانية . مجلس النشر العلمي . جامعة الكويت .

مراد ، كامل . ( ١٤٣٢ ) . الاتصال الجماهيري والإعلام . دار المسرة . عمان . الأردن .

مركز الحرب للدراسات الناعمة . ( ٢٠٠٦ ) . شبكات التواصل الاجتماعي

المنصور ، محمد . ( ٢٠١٢ ) . تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على جمهور المتلقين – دراسة مقارنة للمواقع الاجتماعية والإلكترونية . رسالة ماجستير غير منشورة . الأكاديمية العربية . كلية الآداب . الدنمارك .

منيخر ، نوف . ( ٢٠١٥ ) . الاستخدامات السلبية لشبكات التواصل الاجتماعي ودورها في انحراف الشباب . جامعة نايف العربية . الرياض .

نبيح ، أمينة . ( ٢٠١٩ ) . الاتصال الرقمي والإعلام الجديد . دار غيداء للنشر والتوزيع . عمان . الاردن .

الهذبة ، مناجلية . ( ٢٠١٥ ) . الإعلام الجديد ... الواقع والخصائص . جامعة عنابة . الجزائر .

يالجن ، مقداد . ( ١٤٢٨ ) . منهج أصول التربية الأسلامي المطور . دار عالم الكتب . الرياض .

ينون ، فاطمة . ( ٢٠١٦ ) . التأثيرات النفسية والسلوكية للمضامين العنيفة في وسائل الإعلام على المتلقي . مجلة الحكمة للدراسات الإعلامية . ع ٨ .

يوسف ، سنا . ( ٢٠١٧) . تأثير الإعلام الجديد على منظومة القيم الأخلاقية لدى طلاب جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس . كلية التربية . جامعة الزقازيق . مصر .

**المراجع الأجنبية**

Morton, B. & Birky, G., (2015). 'Innovative school-university partnerships: coteaching in secondary settings', Faculty Publications – School of Education, George Fox University. Paper 32.

Mayfield a (2010) : " What is social " , e-book, iCrossing. Com , United kingdom, p6

Villers, H. & Mackisack M. (2011). Developing collaborative partnerships between university and school', Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, 12(3), pp. 183-194

Walsh. (2016) : Sleepy teens: social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low selfesteem. Journal of Adolescence, 51, pp. 41-49.

Michel . vansoon (2010) face book and the vasion tecion technological communites N. Y. hall press .

Young kyung .(2013 ) . the associations between self-reported sleep duration and adolescent health outcomes : what is the role of time spent on internet use ? sleep medicine 195-200 .

Arena Karen eke ( 2010 ) Facebook and the technology revolution N.Y.specl rum publication . the teacher educator , vo1. 37 , summer , 2001 , pp. 49 – 51 .

العـــدد (٦)، مـــايـــو ٢٠٢١، ص ص ٢٢٩ – ٢٧٠

# تفعيل أبعاد المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات في المنظمات "أزمة كورونا أنموذجاً"

إعـــداد

**عبد الله بن محمد بن قطيم الحمادي**

وحدة الإدارة الاستراتيجية في وزارة الشؤون الإسلامية
والدعوة والإرشاد - الرياض

# تفعيل أبعاد المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات في المنظمات "أزمة كورونا أنموذجاً"

عبد الله بن محمد بن قطيم الحمادي (*)

## ملخـــــــص

هدف البحث للتعرف على مدى التزام المنظمات الحكومية والأهلية بتنفيذ أبعاد المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات. وهذه الأبعاد هي: (الأبعاد القانونية، الأبعاد الأخلاقية، الأبعاد الإنسانية). وكذلك تحديد أهم مجالات تطبيق المنظمات لأبعاد المسؤولية الاجتماعية أثناء أزمة كورونا. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة على عينة من قيادات المنظمات الخاصة والأهلية في مدينة الرياض بلغ عددهم (١٠٠) قائداً باستخدام أداة الدراسة الاستبانة، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وتم استخدام برنامج الحزم الإحصائية (spss) في تحليل البيانات. وخلصت النتائج إلى وجود استجابة بدرجة كبيرة من قبل أفراد مجمع البحث حول مدى التزام المنظمات الحكومية والأهلية بتنفيذ أبعاد المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات، وكان الالتزام بالأبعاد القانونية بالمرتبة الأولى، يليه الأبعاد الأخلاقية، ثم الأبعاد الإنسانية. كذلك تبين أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على أهم مجالات تطبيق المنظمات لبرامج المسؤولية الاجتماعية أثناء أزمة كورونا، وقد جاء مجال معايير العمل بالمرتبة الأولى يليه مجال مكافحة الفساد، ثم مجال حقوق الإنسان، ثم مجال حماية البيئة.

**الكلمات المفتاحية:** أبعاد المسؤولية الاجتماعية- الأزمات- أزمة كورونا (كوفيد-١٩).

(*) وحدة الإدارة الاستراتيجية في وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد - الرياض.

البريد الإلكتروني: salm-ss@hotmail.com

# Activating the Organizations' social responsibility aspects in dealing with the crises (Corona Pandemic - As a model)

**Abdullah bin Muhammad bin Qutaim Al Hammadi** (*)

## Abstract

This study aims to identify the extent of the commitment of governmental and civil organizations to apply the as aspects of social responsibility in dealing with the crises. These aspects include: (the legal, ethical, and human aspects). It also highlights the most important areas within the organization addressing the application of the aspects of social responsibility during the Corona crisis.

The researcher used the descriptive and analytical approach, and the study was applied to a sample of leaders of private and civil organizations in the city of Riyadh, totaling (100) leaders addressed by using the questionnaire tool for the purpose of the data collection, and its validity and reliability were confirmed, and the statistical packages program (SPSS) was used for the purpose of the data analysis.

The results concluded that there was utmost agreement by the study members of on the extent of the commitment of governmental and civil organizations to implement the aspects of social responsibility in deal with crises, and the commitment to the legal aspects was in the first rank, followed by the ethical, and then the human aspects. It was also found that the members of the study community strongly agree with the most important areas of organizations' application to the social responsibility programs during the Corona crisis, and the area of work standards came in first rank, followed by the area of anti-corruption, then the human rights, and then the environmental protection area.

**Keywords**: Aspects of Social Responsibility - Crises - Corona Crisis (Covid-19).

(*) Riyadh - Strategic Management Unit in the Ministry of Islamic Affairs, Call and Guidance.
Email: salm-ss@hotmail.com.

**المقـــدمـــــة**:

تعد برامج المسؤولية الاجتماعية ذات أهمية كبيرة للمنظمات والمجتمعات على حد سواء، فكلاهما يحتاجانها، المنظمات من أجل تحسين سمعتها، وترسيخ مكانتها الاجتماعية والأخلاقية، والمجتمعات من أجل الحصول على منافع ومكتسبات تعود لصالح الفرد والمجتمع، وتصب في مجال النفع العام.

ومن هذا المنطلق فقد حرصت معظم المنظمات الحكومية والأهلية على تفعيل برامج المسؤولية الاجتماعية، لكونها ترتبط بالكائن الإنساني، وتحمل في أبعادها تحقيق تطلعات المجتمع الذي تعيش فيه من خلال التزام تلك المنظمات على اختلاف أنواعها ومجالات عملها بتطبيقها. فهي كما ذكر كل من آل عامر، وعبد الوارث، وأبو عيشة (٢٠١٧م) ضرورية للمصلحة العامة، وتسهم في تحقيق وحدة وتماسك المجتمع، لأنها تفرض التعاون، والتضامن، والاحترام، والمشاركة الوجدانية والأخلاقية في تحمل هموم المجتمع والحد من مشكلاته. كذلك أبرزت رؤية المملكة ٢٠٣٠ مفهوم المسؤولية الاجتماعية بمختلف أبعادها كضرورة من ضروريات الحياة العصرية، ومواكبة التطوير والتقدم، وبينت بأن المسؤولية الاجتماعية مسؤولية متقاسمة بين الفرد وأصحاب المصالح من جهة، وبين المنظمات الحكومية، والمنظمات الأهلية من جهة ثانية(رؤية المملكة٢٠٣٠، ٢٠١٩م). وصدر قرار مجلس الوزراء السعودي القاضي بتشكيل لجنة تُعنى بالمسؤولية الاجتماعية لدى الشركات والمؤسسات في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية برئاسة وزير الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية وعضوية عدد من الجهات الحكومية ذات العلاقة، وممثلين عن القطاع الخاص لتمثيل الشركات والمؤسسات.

ولعل من أهم ما تضطلع به أبعاد المسؤولية الاجتماعية لدى المنظمات تظهر أثناء إدارتها للأزمات، باعتبار أن الأزمات وطرق ووسائل الحد منها تعود بالنفع على كافة أطياف المجتمع، وتعد من مسؤوليات مختلف منظمات ومؤسسات الدولة بالدرجة الأولى. وقد أثبتت الأزمة الحالية المتعلقة بوباء – كورونا– (كوفيد–١٩) التي يعيشها المجتمع والعالم بأسره أن برامج المسؤولية الاجتماعية لدى المنظمات قد تكون ذات دور فاعل في التعامل مع الأزمات، والحد من تداعياتها، وخاصة فيما يتعلق بدورها في نشر المعلومات الصحيحة وزيادة الوعي

المجتمعي بطبيعة وحالة الأزمات ونتائجها وأخطارها المحتملة، والعمل بالتعاون مع مختلف القطاعات على التقليل من أضرارها، والحد من تداعياتها عبر برامجها للمسؤولية الاجتماعية. ويؤكد ذلك كل من دوريا ودي سميث (٢٠٢٠) الذين يرون أن جائحة فيروس كورونا تضع قادة المنظمات في مختلف القطاعات حول العالم موضع اختبار، وقد تستمر عواقبه لفترة أطول، وقد تشكل صعوبات تتجاوز توقعات الجميع. وتعتبر طول فترة التخبط وعدم اليقين أهم سبب يدفع القادة لتبني الممارسات القيادية التي تنسجم مع أبعاد وآليات المسؤولية الاجتماعية في التعامل مع الأزمات. وبالتالي يهدف هذا البحث للتعرف على مدى تفعيل أبعاد المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات في المنظمات أثناء أزمة كورونا أنموذجاً.

## مشكـــلة البحـــث:

تعد أزمة مرض فيروس كورونا (COVID-19) التي انتشرت في كل دول العالم هي أزمة وباء عالمي انطلاقا من نهاية السنة المنقضية، منذ أن تم التبليغ عن أول إصابة مؤكدة بمدينة ووهان الصينية يوم ٣١ ديسمبر /كانون الأول عام ٢٠١٩(منظمة الصحة العالمية، ٢٠٢٠م). وأزمة وباء كورونا تتلخص في فيروس جديد يسبب أمراض الجهاز التنفسي لدى البشر ويمكن أن ينتشر بسهولة من شخص لآخر، ويستطيع العيش طويلا على عدة وسائط قبل أن يتسبب في العدوى. وذد ذكر غبولي وتوايتية (٢٠٢٠م) أن جائحة كورونا (كوفيد- ١٩) قد أحدثت أزمة إنسانية وصحية غير مسبوقة، فقد أفقدت العالم توازنه وأدت الإجراءات الضرورية لاحتواء الفيروس إلى نشوء كثير من الأزمات وأهمها كانت عرقلة النشاط الاقتصادي.

وتكمن الحاجة للدراسة الحالية من منطلق أهمية تفعيل أبعاد المسؤولية الاجتماعية للمنظمات أثناء أزمة كورونا، ولكن تكمن مشكلة الدراسة في أن كثير من المنظمات تعاني من غموض الدور وضعف البرامج في تحديد وتفعيل أبعاد المسؤولية الاجتماعية اللازمة للتعامل مع الأزمات عامة، وأزمة فيروس كورونا خاصة، فقد أكدت دراسة الأسرج (٢٠١٤م) أن مفهوم المسؤولية الاجتماعية وتطبيق أبعادها من قبل المنظمات الحكومية أو الأهلية في المملكة العربية السعودية يعاني من غموض وعدم دراية كافية، مع وجود التباس في مفهوم الأبعاد

وطريقة تطبيقها على أرض الواقع. وهذا أيضاً أكدته دراسة آل عامر وآخرون (٢٠١٧م) من خلال نتائجها التي توصلت إلى أن أبعاد تطبيق المسؤولية الاجتماعية كمفهوم تطبيقي ما تزال غامضة، وهي غير واضحة المعالم لدى المنظمات الحكومية والأهلية. وأيضاً ذكرت الجهني (٢٠٢١م) أنه لمواجهة التحديات والتغيرات الحديثة نتيجة أزمة كورونا لا بد من توافر قيادات فاعلة لديها القدرة على التصدي للتحديات ومواجهتها، وأيضاً لديها الإدراك المناسب لحجم هذه التحديات والوعي بمخاطرها.

وبالتالي فإن التعامل مع الأزمات عامة، وأزمة كورونا خاصة يتطلب من المنظمات أن تقوم بتفعيل برامجها للمسؤولية الاجتماعية للتعامل مع هذه الأزمة واحتواء آثارها، والتقليل من أضرارها على الفرد والمجتمع، وتتجلى أهم برامج المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع أزمة كورونا في عدة جوانب من أهمها الجانب القانوني والأخلاقي، والجانب الإنساني. حيث أن عدم تفعيل برامج المسؤولية الاجتماعية، أو النقص أو التقصير في دورها وقت الأزمة (أزمة كورونا) قد يعرض فرص إدارة احتواء الأزمة بكفاءة للانهيار، وربما الخروج عن السيطرة، وحدوث حالات من التوتر والتشتت أثناء معالجة الأزمة من قبل المنظمات الحكومية والأهلية، الأمر الذي يستدعي ضرورة التعرف على أبعاد المسؤولية الاجتماعية ومدى تفعيلها لدى المنظمات أثناء التعامل مع الأزمات عموما، وأزمة كورونا خصوصاً. وبالتالي يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: ما مدى تفعيل أبعاد المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات في المنظمات "أزمة كورونا أنموذجاً"؟.

## أسئـــلة البحـــث:

من خلال طرح السؤال الرئيس للبحث: ما مدى تفعيل أبعاد المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات في المنظمات "أزمة كورونا أنموذجاً"؟. يمكن صياغة التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما مدى التزام المنظمات الحكومية والأهلية بتفعيل أبعاد المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات؟. (الأبعاد القانونية. الأبعاد الأخلاقية. الأبعاد الإنسانية).

٢- ما هي أهم مجالات تطبيق المنظمات لأبعاد المسؤولية الاجتماعية أثناء أزمة كورونا؟.

## أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث من أهمية أبعاد المسؤولية الاجتماعية لدى المنظمات الحكومية والأهلية ومدى تفعيلها أثناء إدارة الأزمات وخاصة منها أزمة كورونا التي تعد من أكثر الأزمات ضرراً على الفرد والمجتمع.

وتأتي أهمية هذه الدراسة بسبب جدة وحداثة أزمة كورونا وتداعياتها كأزمة طالت جميع المنظمات الحكومية والأهلية على حد سواء، وبالتالي توجد ندرة بحثية – حسب علم الباحث– في تناول أبعاد المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات لدى المنظمات الحكومية والأهلية.

كما يكتسب البحث أهميته العملية من خلال توضيح أبعاد المسؤولية الاجتماعية القانونية والأخلاقية والإنسانية التي يمكن أن تفعلها المنظمات للتعامل مع أزمة كورونا.

كما يؤمل أن تفصح نتائج هذه الدراسة عن معرفة أهم مجالات تطبيق المنظمات لأبعاد المسؤولية الاجتماعية أثناء أزمة كورونا.

## أهداف البحث:

انطلاقاً من تحديد الهدف الرئيس للبحث وهو: مدى تفعيل أبعاد المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات في المنظمات "أزمة كورونا أنموذجاً"؟. تتفرع الأهداف الفرعية التالية:

١- التعرف على مدى التزام المنظمات الحكومية والأهلية بتنفيذ أبعاد المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات.
   - الأبعاد القانونية.
   - الأبعاد الأخلاقية.
   - الأبعاد الإنسانية.

٢- تحديد أهم مجالات تطبيق المنظمات لأبعاد المسؤولية الاجتماعية أثناء أزمة كورونا.

## حدود البحث:

١- **الحدود الموضوعية:** تمحور موضوع البحث حول مدى التزام المنظمات الحكومية والأهلية بتنفيذ أبعاد المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات. (الأبعاد القانونية، الأبعاد الأخلاقية، الأبعاد الإنسانية).

٢- **الحدود المكانية:** تحددت الحدود المكانية للبحث بالمملكة العربية السعودية- مدينة الرياض.

٣- **الحدود البشرية:** اقتصرت الحدود البشرية على بعض قيادات المنظمات في المنظمات الحكومية والأهلية.

٤- **الحدود الزمانية:** استغرقت الفترة الزمنية للبحث الفترة ما بين (١-٩-٢٠٢٠ إلى ١-٢-٢٠٢١م).

## مصطلحات البحث:

### أبعاد المسؤولية الاجتماعية:

عرفت المسؤولية الاجتماعية على أنها "حث المنظمات على القيام بتصميم وإعداد برامج وآليات تعمل لخدمة المجتمع الداخلي والخارجي للمنظمة وتقديم الخدمات غير الربحية لجميع الأطراف ذوي العلاقة بالمنظمة" (Schermerhorn, 2002, 158).

وتعرف أبعاد المسؤولية الاجتماعية بأنها "التزام المنظمات (المؤسسات) القانونية والأخلاقية والإنسانية تجاه المجتمعات التي تعمل فيها" (الغالبي والعامري، ٢٠١٦م، ص٤٩).

يعرف الباحث أبعاد المسؤولية الاجتماعية إجرائياً بأنها: الأبعاد القانونية والأخلاقية والإنسانية التي تهتم بموجبها المنظمات بمصالح الفرد والمجتمع أثناء التعامل مع أزمة كورونا عن طريق الأخذ في الاعتبار متطلبات العاملين، والموظفين، والمواطنين، والبيئة، وذلك في كل مجالات أعمالها، وعملياتها. وإجرائياً يتم تحديد أبعاد المسؤولية الاجتماعية لدى المنظمات بالتالي:

١- **البعد القانوني:** وتعني التزام المنظمات باللوائح والنظم القانونية والتشريعية أثناء أزمة كورونا.

٢- **البعد الأخلاقي:** ويعني هذا البعد الالتزام بالقيم التي تمثل الأخلاق وما تعارف عليه المجتمع من مبادئ أثناء أزمة كورونا.

٣- **البعد الإنساني:** ويتضمن هذا البعد التزامات المنظمات على اختلاف أنواعها بخدمة الإنسان أثناء أزمة كورونا، وتقديم كل ما هو في صالحه من خدمات ومنتجات، ومعونات وبرامج تشمل المرضى وكبار السن، ومحتاجي الدعم.

**الأزمات:**

ذكر السكارنة (٢٠١٥م) أن البدايات الأولى لاستخدام كلمة أزمة يعود لفترة الطب الإغريقي القديم، واستخدمت للدلالة على وجود نقطة تحول مهمة، ولحظة مصيرية في تطور المرض عند المريض، ثم تطور المصطلح في مختلف فروع العلوم الإنسانية ليعني مجموعة الظروف والأحداث المفاجئة التي قد تنطوي على تهديد واضح للوضع المستقر الراهن في طبيعة الأمور، وهي النقطة الحرجة التي يتحدد عندها مصير تطور ما، إما إلى الأفضل أو إلى الأسوأ.

ويعرف الباحث الأزمات إجرائياً بأنها الأزمات التي تتسبب في حالة لا استقرار، وتترتب عليها نتائج خطيرة تطال القيم والأمن والاستقرار الداخلي، وتتطلب سرعة التدخل بالتعاون مع المنظمات الحكومية والأهلية للحد منها ومثالها أزمة وباء كورونا (كوفيد-١٩) الذي ضرب العالم كله وتسبب في الكثير الأضرار البشرية والصحية والاقتصادية.

**القادة الاداريون:**

يعرف القادة الإداريون اصطلاحاً بأنهم: "القادة العاملون في المنظمات والذين يمارسون مهامهم وهي ما بين السلطة الرسمية وغير الرسمية، ويعتمدون بالضرورة على السلطة التي تمنحها القوانين واللوائح كما يعتمدون على الجوانب الشخصية والنفسية والألفة التي تربطهم بالمرؤوسين والتي تساهم في زيادة ولائهم وتأييدهم لهم وتجعلهم مطيعون لأوامرهم وتعليماتهم التي يصدرونها إليهم" (البارودي، ٢٠١٥م، ص٣٨).

ويعرف الباحث القادة الإداريون إجرائياً بأنهم جميع القيادات من رؤساء المنظمات الحكومية والأهلية والمسؤولين فيها، أو رؤساء الأقسام والفروع والذين يملكون سلطة اتخاذ القرار والتعامل مع الأزمات. ولديهم القدرة على إدارة الأزمات المستجدة والعمل ضمن إدارة الفريق.

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

### أولاً: مفهوم المسؤولية الاجتماعية.

هي "الأنشطة المتعلقة بالالتزامات بمصالح المجتمع من قبل المنظمات، مع التزام أخلاقي لتقديم مساهمات إيجابية للمجتمعات التي تعمل فيها، والعمل على تحسين أداء المنظمة

من خلال الالتزام بالقوانين والقيم ورفض كل ما يضر بالبيئة من منتجات أو أفعال، أو سلوكيات للعاملين" (Lacey et al, 2010,p1223). وذكر الصيرفي (٢٠٠٧م، ص٥٦) أن المسؤولية الاجتماعية تعني: "تقديم المنظمات جميع الخدمات والمنتجات التي تضمن التنمية المستدامة، والعمل على إسهام جميع أطراف المسؤولية الاجتماعية من أفراد وقيادات وعاملين وأصحاب مصالح في المنظمات بأسلوب يخدم مصالح الجميع". والحقيقة أن المسؤولية الاجتماعية للمنظمات تتجلى في "قرارات وبرامج وأنشطة المنظمة على المجتمع والبيئة من خلال السلوك الأخلاقي والشفافية والإفصاح والمساءلة مع الرغبة في العمل على استدامة المجتمع بالرفاهية الاجتماعية وأخذ بنظر الاعتبار توقعات أصحاب المصالح التي تتوافق مع القانون المعمول به وبما يتفق مع السلوك المعياري الدولي".(Hohnen,2007, p4).

ويرى الباحث أن المسؤولية الاجتماعية كتعريف هي البرامج والأعمال التي تطلقها المنظمات على اختلاف أنواعها العامة والخاصة والتي تهدف لخدمة الفرد، وتعزيز دوره والحد من المشكلات التي تعترضه في المجتمع، مع تقديم منتجات خدمية ومادية تليق بالإنسان وتكون صديقة للبيئة وتعمل ضمن القانون والأخلاقيات والقيم المجتمعية السائدة.

**ثانياً: مجالات تطبيق المسؤولية الاجتماعية.**

طبقاً للميثاق العالمي للمسؤولية الاجتماعية، عام (١٩٩٩م) الذي دعت بموجبه الأمم المتحدة المنظمات لتطبيق المسؤولية الاجتماعية ضمن المجالات التالية:

**أ) مجال حقوق الإنسان:** ويشتمل التالي: (موقع الأمم المتحدة، ٢٠١٩م)

١- العمل على دعم حقوق الفرد واحترامها وحمايتها.

٢- التأكيد من عدم ضلوع المنظمات في شبهات أو في أفعال تتضمن في طياتها انتهاكاً لحقوق البشر.

**ب) مجال معايير العمل:** ويتضمن ما يلي:

١- ضمان حقوق العاملين في الجمعيات والنقابات وضمان استقلالية قراراتهم.

٢- الحد من العمل الإجباري من خلال رفض كل أشكال السخرة والعمل غير الحر.

٣- منع ومعاقبة تشغيل الأطفال.

٤- الحد من التمييز في العمل سواء بين الجنسين أو التمييز في مجالات أخرى مهما كانت، فحق العمل مكفول للجميع.

**ج) مجال المحافظة على البيئة:** ويتضمن ما يلي:

١- العمل على سلوك وسائل تحد من التلوث البيئي أو الضوضاء وتكفل صحة البيئة المحيطة.

٢- إقرار مبادرات لتوسيع مجالات الاعتناء بالبيئة وضرورة الحفاظ عليها.

٣- التوسع في تقنيات العمل النظيف والتكنولوجيا صديقة البيئة في كافة مراحل ومجالات الإنتاج.

**د) مجال مكافحة الفساد: ويتضمن:**

١- مكافحة الفساد بكل أشكاله، وتحقيق النزاهة في مجال الأعمال الخدمية والإنتاجية بما في ذلك الإفصاح والشفافية والمساءلة.

٢- وضع آليات وقوانين تمنع الابتزاز وتقلل من استخدام الرشاوي للوصول للمهن والوظائف والمناصب. (موقع الأمم المتحدة، ٢٠١٩م)

**ثالثاً: أبعاد المسؤولية الاجتماعية:**

كانت أشهر تقسيمات أبعاد المسؤولية الاجتماعية تلك التي اعتمدت على منطلقات نظرية كارول (Carroll) أو ما يعرف بهرم كارول والتي من خلالها قسمت أبعاد المسؤولية الاجتماعية إلى (قانونية وأخلاقية وإنسانية) كالتالي: (أبو هربيد، ٢٠١٧م، ص٣٥)

**البعد القانوني.** أي أن المنظمة يجب أن تلتزم بإطاعة القوانين، وأن تكسب ثقة الآخرين من خلال التزامها بتنفيذ الأعمال القانونية وعدم القيام بالأعمال المخلة بالقانون(عمار، ٢٠١٦م، ص١٢٥).

ويرى الباحث أن البعد القانوني يعني التزام المنظمات بتطبيق القانون، والالتزام بنصوصه الشرعية سواء كان على المستوى المحلي أو على المستوى الدولي، وعدم الإخلال بما تنص عليه القوانين على هذه المنظمات من تعهدات والتزامات، تجاه الأفراد أو المجتمعات التي تعيش فيها.

**البعد الأخلاقي.** تعني المسؤولية الأخلاقية أو البعد الأخلاقي أن المنظمة تراعي المبادئ والمعايير الأخلاقية في قراراتها، وتركز على ممارسة السلوك الأخلاقي، واحترام حقوق الإنسان والعادات والتقاليد، وكذلك تتضمن عدم انتهاك المنظمة للمبادئ المتفق عليها والتي تحدد الصواب والخطأ عند توجيهها لأعمالها (الزريقات، ٢٠١٢م، ص٢٨٧).

ويقصد بالبعد الأخلاقي ضرورة أن تعتمد برامج وأنشطة المنظمات القيم والأعراف الخلقية والدينية والمجتمعية في برامجها ومناجاتها وسياساتها، وتنفيذ البرامج بطريقة صحيحة بعيدة عن شبه الفساد وبعيدة عن الإضرار بالآخرين بطرق مباشرة أو غير مباشرة.

**البعد الإنساني.** يتضمن البعد الإنساني مبدأ أن تكون المنظمة صالحة لجميع البشر، وتحترم حقوق الإنسان، وأن تعمل على الإسهام في تنمية وتطوير الفرد المجتمع، وأن تعمل على تحقيق نوعية الحياة الجدية وتحرص على حقوق كبار السن، وذوي الاحتياجات الخاصة (عمار، ٢٠١٦م، ص١٢٦)

ويقصد بالبعد الإنساني تضمين المنظمات برامجها للمسؤولية الاجتماعية الواجبات تجاه المجتمع والأفراد، ووضع خدمة الإنسان أولاً، واعتماد البرامج التي تهدف لخدمة الإنسان بغض النظر عن التفريق بين جنس أو لون أو عرق، ومراعاة الأعمال الإنسانية الخيرة واللاربحية في مضمون الأعمال والمنتجات والأهداف المستقبلية للمنظمات.

وقد يضاف لتلك الأبعاد أبعاد أخرى مشتقة منها وهي: المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع المحلي وتجاه الموظفين وتجاه العملاء، وتجاه المرضى ... إلخ.

## ثالثاً: مفهوم الأزمات:

جاء في معاجم اللغة العربية معنى الأزمة: "الشدة والقحط، و(أزم) عن الشي أي أمسك عنه، والمأزم المضيق، وكل طريق ضيق بين جبلين يسمى مأزم" (الرازي، ٢٠٠٤م، كلمة أزم).

وأما تعريف الأزمة في الاصطلاح فقد ذكر السكارنة (٢٠١٥م، ص٢١) أن "البدايات الأولى لاستخدام كلمة أزمة يعود لفترة الطب الإغريقي القديم، واستخدمت للدلالة على وجود

نقطة تحول مهمة، ولحظة مصيرية في تطور المرض عند المريض، ثم تطور المصطلح في مختلف فروع العلوم الإنسانية ليعني مجموعة الظروف والأحداث المفاجئة التي قد تنطوي على تهديد واضح للوضع المستقر الراهن في طبيعة الأمور، وهي النقطة الحرجة التي يتحدد عندها مصير تطور ما، إما إلى الأفضل أو إلى الأسوأ".

وذكر الشعلان (٢٠١٢م، ص٢٦) أن الأزمة هي "حالة توتر ونقطة تحول تتطلب قراراً تنتج عنه مواقف جديدة إيجابية كانت أم سلبية، وتؤثر على مختلف الكيانات ذات العلاقة".

ويرى الجعبري (٢٠١٧م، ص١٨) أن الأزمة هي: "عبارة عن مشكلة أو حالة أو موقف أو حدث يتصف بالتهديد والخطر على مصالح الكيان الإداري وأهدافه، ويحتاج إلى الخروج عن الأساليب الروتينية والعادية في التعامل معه، واتخاذ قرارات رشيدة وعلمية وسريعة تتسم بالحسم والقدرة على الحفاظ على الموارد البشرية والمادية، علماً بأن هذا الحدث سوف يخلف نتائج وآثار قد تكون ايجابية أو سلبية".

ومن خلال ما سبق يرى الباحث أن الأزمات لا تكون غالباً بفعل الإنسان فمنها ما ينجم عن حوادث طبيعية، أو نتيجة أمراض منتشرة كما يحدث في الوقت الحالي في أزمة وانتشار وباء كورونا المستجد (كوفيد١٩). فالأزمة هي عبارة عن مرحلة حرجة وحاسمة تتعلق بمصير المنظمات والمجتمعات التي تصاب بها، وتجعل صاحب القرار في حيرة بالغة وفي وضع حرج نتيجة دخول قراراته في وضع عدم التأكد وقصور المعرفة لكون الأزمة مفاجئة، وترفع درجة المجهول بنسبة كبيرة لديه.

**رابعاً: إدارة الأزمـــات:**

يرتبط مفهوم إدارة الأزمات بالإدارة العامة، فإدارة الأزمات هي: "نشاط هادف يقوم على البحث والحصول على المعلومات اللازمة التي تمكن الإدارة من التنبؤ باتجاهات مسارات الأزمة، وتهيئة المناخ المناسب للتعامل معها، واتخذا التدابير اللازمة للتحكم بها واحتوائها، والإمكانيات التي تساعد على الحد منها، أو تغيير مسارها لصالح المجتمع أو المنظمات التي حدثت فيها الأزمة" (السكارنة، ٢٠١٥م، ص٣٨).

وإدارة الأزمات عرفت من قبل باروم (٢٠١١، ص٢٤٧) بأنها "مجموعة من الأعمال التي يمارسها القائم بمواجهة الأزمة والتي تتصف بالسرعة والدقة والإتقان بما يمكنه من القيام بالمهام المرتبطة بإدارة الموقف، وإنجاز مسئولياته، وتحقيق أهدافه المتمثلة في (التفكير الاستراتيجي، والتنبؤ بالمستقبل، وإدارة المخاطر والأزمات والكوارث، وإدارة الأفراد، والاتصال الفعال، وحل المشكلات واتخاذ القرارات، وإدارة الوقت، وتقييم الأداء".

وبالتالي حددت العنتري (٢٠١٣م) أهم متطلبات إدارة الأزمات بالتالي:

- تحديد التخطيط الاستراتيجي كمتطلب أساسي للعمل.
- توافر سجل للأزمات السابقة.
- تسمية فريق إدارة الأزمات من ذوي الكفاءات.
- توافر وسائل علمية للتعامل مع الأزمة مثل: أنظمة المحاكاة، والسيناريوهات المصممة بنظم التقنية الحديثة.
- توافر نظام اتصالات داخلي وخارجي باستخدام وسائل الإعلام الجديد.

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف إدارة الأزمات بأنها قيام الجهات المسؤولة أو الإدارات المخولة بمعالجة الأزمة واحتوائها بالأساليب العلمية على نحو يمكن من تحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف المنشودة، وبأقل تكلفة ممكنة لتحقيق النتائج الجيدة.

**خامساً: أزمة كورونا (كوفيد-١٩):**

اكتشف فيروس كورونا المسبب لمتلازمة الشرق الأوسط التنفسية لأول مرة في المملكة العربية السعودية عان ٢٠١٢م وهو مرض فيروسي يتسبب به فيروس كورونا المستجد، واعتُبر فيروس كورونا آنذاك من الفيروسات التي تتسبب بطائفة من الأمراض تتراوح بين نزلات البرد الشائعة وصولاً للمتلازمة التنفسية الحادة (سارس) (كرامة وآخرون، ٢٠٢٠م).

وبحسب منظمة الصحة العالمية (٢٠٢٠) فقد ظهر فيروس كورونا في ١٣ كانون الثاني ٢٠٢٠، حين أبلغت وزارة الصحة في تايلند عن أول حالة مؤكدة مخبرياً لامرأة صينية تبلغ من العمر (٦١) عاماً، مصابة بفيروس كورونا المستجد (كوفيد-١٩)، وكانت قادمة من

مدينة ووهان الصينية بإقليم هوباي في الصين. وقد كانت الحالة الأولى لإصابة بفيروس كورونا المستجد صادرةً من مدينة ووهان الصينية. ومنذ التقرير الأولي عن حالات العدوى بالفيروس في مدينة ووهان في ٣١ كانون الأول/ديسمبر ٢٠١٩، تم تشخيص إصابة ٤١ حالة بفيروس كورونا المستجد، بما في ذلك حالة وفاة لشخص يعاني أصلاً من مشاكل صحية مستعصية.

وبالتالي تعرف منظمة الصحة العالمية (٢٠٢٠م) فيروس كورونا بأنها: "فيروسات كورونا فصيلة واسعة الانتشار معروفة بأنها تسبب أمراضاً تتراوح من نزلات البرد الشائعة إلى الاعتلالات الأشد وطأة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية (MERS) ومتلازمة الالتهاب الرئوي الحاد الوخيم (السارس). وكوفيد-١٩ هو المرض الناجم عن فيروس كورونا المُستجد المُسمى فيروس كورونا-سارس- ٢. وقد اكتشفت المنظمة هذا الفيروس المُستجد لأول مرة في ٣١ كانون الأول/ ديسمبر ٢٠١٩، بعد الإبلاغ عن مجموعة من حالات الالتهاب الرئوي الفيروسي في يوهان بجمهورية الصين الشعبية.

**سادساً: التعامل مع الوباء المعلوماتي أثناء أزمة جائحة كورونا:**

ذكرت منظمة الصحة العالمية (٢٠٢٠) أن أزمة جائحة مرض فيروس كورونا (كوفيد-١٩) تعد أول جائحة في التاريخ تُستخدم فيها التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي على مثل هذا النطاق الواسع لإحاطة الناس وإعلامهم والحفاظ على سلامتهم وإنتاجيتهم والتواصل فيما بينهم. ويعتبر تسخير التكنولوجيا في أزمة كورونا للتواصل والاطّلاع لمنع تفشي الوباء المعلوماتي المضخّم الذي قد يقوّض جهود الاستجابة العالمية ويهدد التدابير المتخذة لمكافحة الجائحة. وفي هذا السياق، أطلق الأمين العام للأمم المتحدة في نيسان/أبريل ٢٠٢٠ مبادرة الأمم المتحدة للاستجابة في مجال الاتصالات من أجل مكافحة تفشي المعلومات الخاطئة. كما أصدرت الأمم المتحدة مذكرة إرشادات بشأن التصدي لخطاب الكراهية ومواجهته في سياق كوفيد-١٩ (١١ أيار/مايو ٢٠٢٠). وتعمل منظمة الأمم المتحدة ومنظمات المجتمع المدني على تسخير خبراتها ومعارفها الجماعية في سبيل التصدي لهذه الأوبئة المعلوماتية. ففي حين تستمر الجائحة في إثارة القلق والشعور بعدم اليقين، تبرز حاجة ملحّة إلى إجراءات أكثر متانةً

للتصدي للوباء المعلوماتي واعتماد نهج منسق في هذا الصدد بين الدول والمنظمات المتعددة الأطراف والمجتمع المدني وجميع الجهات الأخرى الفاعلة التي لها دور واضح ومسؤولية راسخة عن مكافحة المعلومات الخاطئة والمضللة.

**سابعاً: دور برامج المنظمات للمسؤولية الاجتماعية في التعامل مع أزمة كورونا:**

تستدعي أزمة فيروس كورونا جميع المنظمات الحكومية والأهلية للتعاون ووضع برامج المسؤولية الاجتماعية التي تتفق مع تطلعات المجتمع للحد من تداعيات أزمة فيروس كورونا، فجميع الخدمات التوعوية والصحية والاجتماعية التي تسهم المنظمات في تقديمها تتفق مع حاجات المجتمع ورغباته في الحد من أضرار وباء كورونا الذي أثر سلباً على الأفراد والمجتمعات على حد سواء.

ولقد أقرت معظم المنظمات في مختلف دول العالم تدابير سريعة لمواجهة أزمة هذه الجائحة بحيث اتخذت إجراءات لحماية الأرواح واحتواء انتشار الفيروس ودعم القطاعات المتضررة بشدة، وعلى الرغم من زيادة الإنفاق على الصحة العامة في كل البلدان لدعم الحالة الطارئة وتعزيز البنية التحتية في مجال الرعاية الصحية، وكلها تنبثق من مبادئ تفعيل أبعاد المسؤولية الاجتماعية لديها، وقد ذكر دبليو ومهدي (W & Mehdi , 2020)بعض هذه الآليات للتعامل مع الأزمة الوبائية (كوفيد-١٩) كالتالي:

- تقديم تغطية واسعة ومزايا كافية للمجموعات الهشة على أساس تصاعدي – أي تقديم مزايا أكثر سخاء للشرائح الأفقر (وهذا يحقق أبعاد المسؤولية الاجتماعية في الجانب الإنساني).
- منع انتقال العدوى محلياً والحد منها من خلال توفير تجهيزات المختبرات، وأنظمة المراقبة المحسنة، وتدريب المستجيبين في الخطوط الأمامية (ويمثل هذا تطبيق البعد الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية).
- بناء أو توسيع منشآت الرعاية السريرية، مثل إعادة تجديد وحدات العناية المركزة أو العيادات الداخلية في المستشفيات، وتجهيز منشآت الحجر الصحي وتوفير المعدات الطبية مثل القفازات والأقنعة وأجهزة التنفس الصناعي المنقولة (وهذا يحقق البعد الاقتصادي للمسؤولية الاجتماعية).

- بناء الأنظمة من أجل المراقبة المجتمعية الآنية للأمراض من خلال مشاركة المواطنين على نحو استباني يقوم على الشواهد والأدلة.
- تقوية التعاون من أجل البحث والاستجابة بغرض تسهيل تطوير اللقاحات والعلاجات وغيرهما من التدابير.
- ضمان إدراج برامج التعلم عن بالاعتماد على التكنولوجيات المتقدمة أو البسيطة حسب إمكانيات كل دولة، وذلك استنادًا إلى موثوقية مصادر الإنترنت ومهارات استخدام الحاسوب لدى أعضاء هيئات التدريس والطلبة من خلال استخدام منصات التعلم الرقمي المتكاملة.

**ثامناً: الدراسات السابقة:**

قام الباحث بعرض بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتم ترتيب الدراسات ضمن محورين مرتبة زمنياً من الأحدث فالأقدم، كالتالي:

**المحور الأول: الدراسات ذات الصلة بالمسؤولية الاجتماعية لدى المنظمات.**

أجرى **العتيبي (٢٠٢٠م)** دراسة عنوانها: أبعاد المسؤولية الاجتماعية لدى المنظمات في ظل رؤية المملكة ٢٠٣٠. وقد هدفت الدراسة إلى معرفة أبعاد ومجالات ومعوقات المسؤولية الاجتماعية لدى المنظمات في ظل رؤية المملكة ٢٠٣٠. وقد تكون مجتمع الدراسة من مسؤولي إدارات المسؤولية الاجتماعية لدى (الأمانات البلدية التابعة لوزارة الشؤون البلدية والقروية)، وعددهم (١٠٥) فرداً. والعاملين في إدارة المسؤولية الاجتماعية لدى شركة الاتصالات السعودية وعددهم (٧٥) فرداً بمجموع كلي يبلغ (١٨٠) فرداً. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليل بأسلوب المسح الاجتماعي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتم التحقق من صدقها وثباتها. وقد بينت النتائج التزام المنظمة الحكومية والأهلية بأبعاد المسؤولية الاجتماعية بدرجة كبيرة، واتضح أن أهم مجالات تطبيق المسؤولية الاجتماعية لدى المنظمة الحكومية والأهلية قد تركز في أربع مجالات الأول مكافحة الفساد، وثانياً مجال حماية البيئة، وثالثاً مجال معايير العمل، ورابعاً مجال حقوق الإنسان. وقد تبين أن أهم المعوقات التي تحول دون تحقيق المنظمات الحكومية والأهلية لأبعاد المسؤولية الاجتماعية هي حداثة مفهوم

المسؤولية الاجتماعية لدى بعض العاملين بالمنظمات الإدارية، ونقص الكوادر المتخصصة في برامج المسؤولية الاجتماعية لدى المنظمات.

وكذلك أجرى **المطيري (٢٠١٨م)** دراسة بعنوان: المسؤولية الاجتماعية لدى المؤسسات الصحية وعلاقتها بجودة الخدمات الطبية. وقد هدفت للتعرف على واقع أبعاد المسؤولية الاجتماعية لدى المؤسسات الصحية في المملكة العربية السعودية. ومعرفة العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية لدى المؤسسات الصحية ومستوى جودة الخدمات الطبية. وطبقت الدراسة على المستفيدين في مدينة الأمير سلطان الطبية العسكرية بالرياض باعتبارها جهة تابعة لوزارة الصحة، وتم الحصول على عينة عشوائية بلغت (٤٢٠) فرداً، وتم استخدام المنهج الوصفي وأداة الاستبانة لجمع البيانات. وقد بينت نتائج الدراسة تبني القطاع الصحي ممثلاً بمستشفى مدينة الأمير سلطان الطبية العسكرية بدرجة متوسطة كلاً من أبعاد المسؤولية الاجتماعية (القانوني والأخلاقي والإنساني). وتبين من خلال النتائج وجود علاقة ارتباطية بين تطبيق أبعاد المسؤولية الاجتماعية وتحسن جودة الخدمات الطبية المقدمة للمستفيدين من قبل مدينة الأمير سلطان الطبية العسكرية بالرياض.

وأجرت **باشا (٢٠١٧)** دراسة بعنوان: اتجاه القادة الإداريين نحو المسؤولية الاجتماعية للمنظمات، دراسة حالة مجمع سونلغاز، بسكرة. وهدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاه القادة الإداريين للمجمع نحو المسؤولية الاجتماعية للمنظمات، من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي، بغية اقتراح آلية لتعزيز التوجه الاجتماعي لديهم، وذلك من خلال الوقوف على أهم احتياجاتهم التدريبية التي تشكل فجوة محتملة في أدائهم الاجتماعي المقصود توطينه لديهم، ومن ثم اقتراح تصور لبرنامج تدريبي متكامل لتعزيز المسؤولية الاجتماعية للمنظمات لدى هؤلاء القادة. وقد تكونت عينة الدراسة من المسؤولين الإداريين الذين توفرت بهم شروط القيادة الإدارية المحددة إجرائيا، ومن ثم تم تصميم استبيان يقيس كل من توجه القادة الإداريين نحو المسؤولية الاجتماعية من جهة، واحتياجاتهم التدريبية لتعزيز توجههم الاجتماعي الإيجابي من جهة أخرى. وقد أظهرت نتائج الدراسة اجمالا بأن هناك توجه إيجابي من طرف القادة الإداريين نحو المسؤولية الاجتماعية للمنظمات، وبأن هذا التوجه لم يكن متساويا نحو أبعاد المسؤولية

الاجتماعية بل توجه القادة الاداريون نحو البعد الاقتصادي أولا، ومن ثم البعد الاجتماعي، وأخيرا البعد القانوني، كما أظهرت الدراسة موافقة القادة على الاستفادة من برنامج تدريبي يلبي احتياجاتهم لتعزيز توجههم نحو المسؤولية الاجتماعية، والتي تم التعبير عنها في نتائج الاستبيان. وفي هذا السياق قدمت الدراسة نموذجا تدريبيا مقترحا لقادة ومسيري المنظمات لتعزيز توجههم نحو المسؤولية الاجتماعية للمنظمات.

وأجرى كل من **شويلي دو وآخرون (Shuili Du, et. Al, 2013)** دراسة عنوانها: دور الأنماط القيادية في المسؤولية الاجتماعية للشركات. حيث هدفت لدراسة التفاعل بين أنماط القيادة والمسؤولية الاجتماعية للشركات (CSR) في الممارسات المؤسسية، وقد أظهرت الدراسة الميدانية أن المديرين من نمط القيادة التحويلية هم أكثر انخراطاً في ممارسات المسؤولية الاجتماعية للشركات، في حين لا يرتبط نمط القيادة التبادلية مع مثل هذه الممارسات. وعلاوة على ذلك، فإن التسويق الموجه لأصحاب المصلحة يعزز الارتباط الإيجابي بين القيادة التحويلية وممارسات المسؤولية الاجتماعية للشركات. وأخيرا، ويعزز نمط القيادة التبادلية، في حين يقلل نمط القيادة التحويلية، العلاقة الإيجابية بين ممارسات المسؤولية الاجتماعية للشركات والنتائج التنظيمية.

وقدّم **هارتمن (Hartmann, 2011)** دراسة بعنوان: المسؤولية الاجتماعية للشركات في قطاع الأغذية. حيث هدفت هذه الدراسة إلى تناول المسؤولية الاجتماعية للشركات (CSR) كونها ذات أهمية عالية بالنسبة لشركات المواد الغذائية، لأن هذا القطاع يعتمد بشكل كبير على الاقتصاد والبيئة والمجتمع، وتوصلت الدراسة إلى إمكانية وجود مزيد من التعقيد والتخبط في ممارسة المسؤولية الاجتماعية للشركات، التي تنطوي تحت هذه السلسلة وكذلك فقدان التوازن في الاقتصاد العالمي، وتوصلت أيضاً إلى نتيجة إيجابية في كيفية التعامل مع حالات الاندماج بهدف تخفيض التكاليف وزيادة الربحية دون الأخذ بعين الاعتبار الجوانب المجتمعة الأخرى.

**المحور الثاني: الدراسات ذات الصلة بالتعامل مع الأزمات وأزمة كورونا.**

أجرى **العتيبي (٢٠٢١م)** دراسة بعنوان: دور الإعلام الجديد في إدارة الأزمات في المؤسسات الحكومية: دراسة ميدانية. وقد هدفت إلى التعرف على واقع دور وسائل الإعلام

الجديد في إدارة الأزمات لدى المؤسسات الحكومية بالمملكة العربية السعودية. وتكون مجتمع الدراسة، من القيادات العليا للإدارات الإعلامية وإدارات الأزمات لدى المنظمات الحكومية في المملكة العربية السعودية (وزارة الشؤون البلدية والقروية أنموذجاً) وتم الحصول على عينة عشوائية بسيطة بلغ عددها (٢٢١) قائداً. واستخدم الباحث المنهج الوصفي بنوعيه الكمي والكيفي، حيث تم استخدام أداتي الاستبانة والمقابلة. واتضح من خلال النتائج أن واقع الدور الذي تؤديه وسائل الإعلام الجديد في إدارة الأزمات من وجهة نظر المسؤولين في المؤسسات الحكومية يمر بثلاثة مراحل: الأولى: قبل الأزمة: ويتلخص بكيفية استخدام وسائل الإعلام الجديد للتواصل مع مختلف المنظمات المحلية حول الأزمات، والتنبؤ والاكتشاف المبكر لعلامات الخطر المتعلقة بالأزمات. والثانية: أثناء الأزمة، ويتلخص في تسخير كافة الإمكانيات التقنية للتعامل مع الأزمات، والسيطرة الإعلامية على الأزمات في مواجهة الشائعات. والثالثة: بعد الأزمة ويتلخص في الاستفادة من الأخطاء السابقة لمواجهة الأزمات بأساليب إعلامية متطورة، والتخفيف من آثار الأزمات واستمرارية حدوثها. وتبين أن أهم معوقات تفعيل دور وسائل الإعلام الجديد في إدارة الأزمات تكمن في ضعف التنسيق المسبق بين الإدارات الإعلامية، وكثرة مجالات ووسائل الإعلام الجديد التي تبث الأخبار أثناء الأزمات. وقلة التدريب على استخدام التقنيات الإعلامية الحديثة للتعامل مع الأزمات.

وقدمت **(الجهني، ٢٠٢١م)** دراسة بعنوان: دور القيادات التربوية في مواجهة التحديات والتغيرات الحديثة في ظل جائحة كورونا. حيث هدفت الدراسة للتعرف على دور القيادات التربوية في مواجهة التحديات والتغيرات الحديثة في ظل جائحة كورونا. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، والتي تكونت من (٢٥) عبارة موزعة على أربع محاور: وهي (الدور المعرفي، والدور الإداري، والدور التقني، والدور الإشرافي)، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية والتي تكونت من (١٠٠) قائد تربوي في مدينة جدة. وقد توصلت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لمجال الدور المعرفي جاء بدرجة مرتفعة جداً، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع مجالات الدراسة تبعا لمتغير الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، بينما أظهرت أن هناك فروق ذات دلالة احصائية لبعد الدور المعرفي ولبعد الدور الإشرافي تبعا لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة أكثر من ١٠سنوات.

وأجرى كل من **(كرامة، ورحال، وخبيزة، ٢٠٢٠م)** دراسة بعنوان: تأثير الأزمات الصحية العالمية على الاقتصاد العالمي: تأثير فيروس كورونا كوفيد- ١٩ على الاقتصاد الجزائري أنموذجاً. وقد هدفت الدراسة إلى توضيح انعكاسات فيروس كورونا المستجد (كوفيد-١٩) على الاقتصاد العالمي بصفة عامة، وعلى الاقتصاد الجزائري بصفة خاصة. وتم استخدام المنهج الوصفي التاريخي، وتم استخدام أدوات دراسة الحالة، ودراسة حالة الجزائر في ظل انتشار وباء كورونا. وقد بينت النتائج أن فيروس كورونا (كوفيد-١٩) قد شكل أزمة صحية عالمية أثرت على الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية على المستوى العالمي، كذلك أثر هذا الفيروس كأزمة صحية واجتماعية واقتصادية على الاقتصاد الجزائري، وأضعف من قيمة التبادلات التجارية بين الصين والجزائر. واتضح أن أزمة فيروس كورونا باعتبارها أزمة إنسانية فهي أيضاً انعكست على الوضع الاقتصادي الحقيقي والذي يؤثر على القطاع المالي. واتضح أن القطاع الصحي ليس مؤهلاً كفاية لمواجهة الأزمة الصحية التي تسبب بها وباء كورونا، وبالتالي تأثر الاقتصاد الجزائري بالكثير من التداعيات التي أفرزتها أزمة جائحة كورونا.

وأجرى **(غبولي وتوايتية، ٢٠٢٠م)** دراسة بعنوان: دراسة تحليلية وفق نظرة شاملة لأهم آثار جائحة كورونا (كوفيد-١٩) على الاقتصاد العالمي- الأزمة الاقتصادية العالمية٢٠٢٠. وقد هدفت الورقة البحثية إلى تتبع وتحديد أهم آثار الجائحة على الاقتصاد العالمي، من خلال دراسة تحليلية لأهم مؤشرات أداء الاقتصاد العالمي، وكذا تقديراتها وتوقعاتها الصادرة عن كبرى المنظمات والهيئات المعنية. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، كإطار عام للوصف وتحليل آثار جائحة كورونا (كوفيد- ١٩) على الاقتصاد العالمي، بالإضافة إلى محاولة استخدام المنهج الاستقرائي في صياغة السيناريوهات والتصورات المرتقبة حول الآثار التي ستخلفها جائحة كورونا على الاقتصاد العالمي على المستوى المتوسط. وقد خلصت الدراسة إلى أن آثار الجائحة قد كانت جداً حادة في المدى القصير من خلال تراجع نمو التصنيع العالمي، وأن قطاع الخدمات قد تأثر بدرجة أكبر؛ كلها عوامل أدت إلى تسريح العمال وتفاقم أزمة البطالة؛ أما على المدى المتوسط فإن كل السيناريوهات سواء المتفائلة أو المتشائمة تثبت استمرارية آثار الجائحة على الاقتصاد العالمي.

**تاسعاً: التعقيب على الدراسات السابقة:**

تبين من خلال عرض الدراسات السابقة قلة الدراسات – حسب علم الباحث– التي تناولت أبعاد المسؤولية الاجتماعية في التعامل مع الأزمات لدى المنظمات الحكومية والخاصة أثناء أزمة كورونا (وباء كوفيد١٩). وقد تبين وجود بعض أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية فقد تشابهت غالبية تلك الدراسات مع البحث الحالي في آليات تطبيق المنهجية واستخدام أداة الاستبانة، ما عدا دراسة (كرامة، وآخرون، ٢٠٢٠م) والتي استخدمت المنهج النظري وأداة دراسة الحالة، وكذلك اختلفت عن البحث الحالي في مجال المنهج والأداة دراسة (غبولي، وتويتية، ٢٠٢٠م) التي طبقت منهج دراسة الحالة والمنهج الاستقرائي. كما اختلفت الدراسات السابقة عن البحث الحالي نوعية مجتمع وعينة البحث الحالي الذي استهدف القيادات والمسؤولين في المنظمات الحكومية والأهلية، وكذلك تختلف في تناول أبعاد المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات أثناء أزمة كورونا، وهذا ما تميز به البحث الحالي عن باقي البحوث والدراسات السابقة. وقد تمت الاستفادة من البحوث الدراسات السابقة من خلال ما عرضته من معلومات ومتغيرات ذات صلة بموضوع البحث، وخاصة منها ما يتعلق بأبعاد المسؤولية الاجتماعية، وطريقة إدارة الأزمات لدى المنظمات، كذلك تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء وتصميم أداة الدراسة (الاستبانة) وصياغة عباراتها.

## منهجية وإجراءات البحث:

### منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، الذي يتناسب مع طبيعة هذه الدراسة، وهو المنهج الذي يبحث عن الحاضر، ويهدف للإجابة على تساؤلات محددة بدقة تتعلق بالظواهر الحالية، والأحداث الراهنة التي يمكن جمع المعلومات عنها في زمن إجراء البحث.

### مجتمع البحث وعينته:

تمثل المجتمع الأصلي للبحث بقادة المنظمات الخاصة والأهلية بمدينة الرياض، ونظراً لكبر حجم مجتمع الدراسة، فقد تم اختيار عينة قصدية ممثلة لمجتمع البحث وتكونت من عدد

(١٠٠) من قادة ومسؤولي المنظمات الحكومية والأهلية بمدينة الرياض. والجدول التالي يوضح عدد ومكان ونوع عمل أفراد عينة البحث ومؤهلاتهم العلمية.

**جدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لخصائصهم الشخصية والوظيفية**

| مكان العمل | التكرار | النسبة | نوع العمل | التكرار | النسبة | المؤهل العلمي | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الشؤون البلدية والقروية | ١٥ | ١٥,٠% | مسؤول أنشطة | ٢٩ | ٢٩,٠% | بكالوريوس | ٥٧ | ٥٧% |
| القطاع الخاص | ١٧ | ١٧,٠% | رئيس قسم | ٤٢ | ٤٢% | دراسات عليا | ٤٣ | ٤٣% |
| وزارة الاعلام | ١٥ | ١٥,٠% | مدير فرع | ٢٩ | ٢٩,٠% | م | ١٠٠ | ١٠٠% |
| وزارة الشؤون الإسلامية | ١٧ | ١٧,٠% | م | ١٠٠ | ١٠٠% | | | |
| وزارة الصحة | ٢١ | ٢١,٠% | | | | | | |
| وزارة العمل | ١٥ | ١٥,٠% | | | | | | |
| المجموع | ١٠٠ | | | | ١٠٠% | | | |

يُلاحظ من خلال الجدول السابق أن مجموع العينة قد بلغت (١٠٠) من قادة ومسؤولي المنظمات، وقد كانت مجالات العمل قد توزعت على ستة فئات كالتالي: الفئة الأعلى (وزارة الصحة) بنسبة ٢١%، تلتها أماكن العمل (القطاع الخاص، وزارة الشؤون الإسلامية) بنسبة مجموعها ٣٤%، ثم أماكن العمل (الشؤون البلدية والقروية، وزارة الاعلام، وزارة العمل) بنسبة مجموعها ٤٥% وهذه النتيجة تدل على تنوع أماكن ومجالات عمل أفراد عينة الدراسة. كما اتضح أن شاغلي وظيفة (رئيس قسم) قد شكلوا نسبة ٤٢%، تلتها وظائف (مسؤول قسم، مدير فرع) بنسبة كلية ٥٨%. واتضح أيضاً أن (٥٧) من أفراد عينة الدراسة حاصلين على مؤهل علمي (بكالوريوس) وبلغت نسبتهم (٥٧%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة، في حين أن (٤٣) من أفراد عينة الدراسة حاصلين على مؤهل علمي (دراسات عليا) وبلغت نسبتهم (٤٣%).

### أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع معلومات وبيانات هذه الدراسة والتي تتوافق مع طبيعة الموضوع بقصد الحصول على الحقائق والمعلومات والبيانات الضرورية. وتم التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة من خلال عرضها على المحكمين وأيضاً باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

**أولاً: صـــدق أداة الـــدراســـة:**

صدق الاستبانة يعني إلى أي درجة يقيس المقياس ما صمم لقياسه فعلاً. كما يقصد بالصدق: شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضح فقراتها وأفرادها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها. وقد قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة، من خلال ما يلي:

**١- الصدق الظاهري للأداة:** ويقصد به قدرة الأداة على ع قياس ما ينبغي قياسه من خلال النظر إليه وتفحص مدى ملاءمة بنوده لقياس أبعاد المتغيرات المختلفة. وللتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة قام الباحث بعرضها في صورتها ا لأولية على عدد من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص، وذلك لمعرفة آراءهم في مدى ملائمة الأداة وصدقها لتحقيق أهداف الدراسة وقد تم الأخذ بالاعتبار جميع الملاحظات والآراء التي قدموها في سبيل تحكيم الأداة بصورتها الحالية.

**٢- صدق الاتساق الداخلي للأداة:** للتعرف على الاتساق الداخلي ومدى ارتباط العناصر بالمجموع الكلي للمحاور تم استخدام معامل الارتباط بين درجة العنصر والمجموع الكلي للمحور.

**جدول رقم (٢) معاملات الارتباط بين درجة العنصر والمجموع الكلي لمحاور البحث**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط بالمحور الأول | رقم الفقرة | معامل الارتباط بالمحور الأول | رقم الفقرة | معامل الارتباط بالمحور الثاني | رقم الفقرة | معامل الارتباط بالمحور الثاني | رقم الفقرة | معامل الارتباط بالمحور الثاني |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | **٠,٨٣٧ | ٧ | **٠,٨٥٤ | ١ | **٠,٨٤٩ | ٧ | **٠,٧٤٧ | ١٤ | **٠,٤٧٨ |
| ٢ | **٠,٨٨٣ | ٨ | **٠,٧٤٢ | ٢ | **٠,٨٥٩ | ٨ | **٠,٦٤٧ | ١٥ | **٠,٥٣٦ |
| ٣ | **٠,٨١٧ | ٩ | **٠,٧٨٦ | ٣ | **٠,٧٧٩ | ٩ | **٠,٧٤٧ | ١٦ | **٠,٧٥٥ |
| ٤ | **٠,٦٦٩ | ١٠ | **٠,٨٧٣ | ٤ | **٠,٨٠٢ | ١٠ | **٠,٥١٦ | ١٧ | **٠,٨٠١ |
| ٥ | **٠,٨٢١ | ١١ | **٠,٨٥٦ | ٥ | **٠,٨٤٠ | ١١ | **٠,٨٤٠ | ١٨ | **٠,٨٤٠ |
| ٦ | **٠,٨٩٦ | ١٢ | **٠,٨٠٨ | ٦ | **٠,٦٩٣ | ١٢ | **٠,٧٣٢ | ١٩ | **٠,٨٣٦ |
| | | | | | | ١٣ | **٠,٨٠٥ | ٢٠ | **٠,٨٢٣ |

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل. * دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠ فأقل.

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط العبارات بالبعاد بما يعكس درجة عالية من الصدق لعبارات المحور الأول والثاني.

**ثانياً: ثبات أداة الدراسة:**

يقصد بالثبات "أن تعطي الأداة نفس النتائج عند تكرار تطبيقها في قياس نفس الشيء أكثر من مرة وفي ظروف تطبيقية متشابهة" (يوسف، والرافعي، ٢٠٠١م، ص٢٨٥)، وتم قياس ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) باستخدام (معادلة ألفا كرونباخ)، والجدول التالي يوضّح معاملات الثبات لأداة الدراسة ومحاورها وأبعادها.

**جدول رقم (٣) يوضح قيم معامل ألفا كرونباخ لأداة الدراسة**

| محاور الدراسة | | عدد الفقرات | معامل الثبات |
|---|---|---|---|
| مدى التزام المنظمات الحكومية والأهلية بتنفيذ برامج المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات. | الالتزام بالأبعاد القانونية | ٤ | ٠,٨٨٩ |
| | الالتزام بالأبعاد الأخلاقية | ٤ | ٠,٨٧٣ |
| | الالتزام بالأبعاد الإنسانية | ٤ | ٠,٨٩١ |
| أهم مجالات تطبيق المنظمات لبرامج المسؤولية الاجتماعية أثناء أزمة كورونا | مجال حقوق الإنسان | ٥ | ٠,٩٢٩ |
| | مجال معايير العمل | ٥ | ٠,٨٣٩ |
| | مجال حماية البيئة | ٥ | ٠,٨٦٢ |
| | مجال مكافحة الفساد | ٥ | ٠,٩٣٤ |

تُظهر نتائج الجدول السابق ارتفاع معاملات ثبات محاور وأبعاد الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث انحصرت بين (٠,٨٣٩ – ٠,٩٣٤)، الأمر الذي يشير إلى ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها أداة الدراسة عند تطبيقها، حيث يرى كثير من المختصين أن المحك للحكم على كفاية معامل ألفا كرونباخ هو (٠,٧٥). (فهمي، ٢٠٠٥م)، الأمر الذي يشير إلى ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها أداة الدراسة عند تطبيقها. ونستخلص من نتائج اختباري الصدق والثبات أن أداة القياس (الاستبانة) صادقة في قياس ما وضعت لقياسه، كما أنها ثابتة، مما يؤهلها لتكون أداة قياس مناسبة وفاعلة لهذه الدراسة ويمكن تطبيقها بثقة.

**الأساليب الإحصائية:**

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي. وتم تفسير المتوسطات الحسابية لاستجابات مفردات عينة الدراسة حسب المقياس الوزني الآتي (مقياس ليكرت الخماسي):

| | |
|---|---|
| ▪ **١ إلى أقل من ١,٨٠: بدرجة قليلة جداً.** | ▪ ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠: بدرجة كبيرة. |
| ▪ ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠: بدرجة قليلة. | ▪ ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠: بدرجة كبيرة جداً. |
| ▪ ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠: بدرجة متوسطة. | |

**وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:**

١- معامل ارتباط بيرسون (person Correlation) في حساب الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وذلك لتقدير صدق عناصر أداة الدراسة.

٢- معامل " ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha ؛ لقياس ثبات أداة الدراسة.

٣- التكرارات والنسب المئوية، للتعرف على البيانات الأولية لأفراد الدراسة، ولتحديد آراء (استجابات) أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسية التي تتضمنها أداة الدراسة.

٤- المتوسط الحسابي للتعرف على مدى ارتفاع أو انخفاض آراء أفراد عينة الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية.

٥- الانحراف المعياري للتعرف على مدى انحراف آراء (استجابات) أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي.

## تحليل وتفسير نتائج البحث:

**أولاً: تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** ما مدى التزام المنظمات الحكومية والأهلية بتنفيذ برامج المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات؟

للتعرف على مدى التزام المنظمات الحكومية والأهلية بتنفيذ برامج المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

**جدول رقم (٤) استجابات أفراد عينة الدراسة مدى التزام المنظمات الحكومية والأهلية بتنفيذ أبعاد المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات**

| الأبعاد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|
| الالتزام بالأبعاد القانونية | ٣,٩٠ | ٠,٨٨ | ١ |
| الالتزام بالأبعاد الأخلاقية | ٣,٧٧ | ٠,٩٥ | ٢ |
| الالتزام بالأبعاد الإنسانية | ٣,٥٩ | ١,٠١ | ٣ |
| المتوسط العام | ٣,٧٥ | ٠,٩٠ | بدرجة كبيرة |

من خلال النتائج الموضحة بالجدول السابق يتبين أن أفراد الدراسة أجابوا بدرجة كبيرة على مدى التزام المنظمات الحكومية والأهلية بتنفيذ أبعاد المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات بمتوسط حسابي (٣,٧٥ من ٥)، ويتضح أن الالتزام بالأبعاد القانونية جاء بالمرتبة الأولى، يليه الأبعاد الأخلاقية ثم الأبعاد الإنسانية. وتفصيلاً لهذه النتائج سيتم عرض جميع العبارات التي حازت على أعلى متوسط حسابي الأمر الذي يعني أهميتها في تحقيق البعد كما يلي:

**جدول رقم (٥) إجابات أفراد عينة الدراسة على مدى التزام المنظمات الحكومية والأهلية (بالأبعاد القانونية والأخلاقية والإنسانية) أثناء تنفيذ برامج المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات**

| رقم العبارة | عبارات محور الأبعاد القانونية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ت | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | توفر المنظمات دليل قانوني يوضح حقوق ومسؤوليات المعالجين والمرضى. | ٤,٠١ | ١,١٠ | ١ | بدرجة كبيرة |
| ٢ | تحرص المنظمات على إلزام العاملين بالمستشفيات بالتشريعات الحاكمة لبرامج المسؤولية الاجتماعية. | ٤,٠٠ | ١,٠٤ | ٢ | بدرجة كبيرة |
| ٣ | تلتزم المنظمات في عملها بالإطار القانوني للمجتمع. | ٣,٧٧ | ١,٠٠ | ٤ | بدرجة كبيرة |
| ٤ | تراعي المنظمات مبدأ الاستدامة في برامجها المتعلقة بالمسؤولية الاجتماعية. | ٣,٨٣ | ٠,٩٢ | ٣ | بدرجة كبيرة |
| المتوسط الحسابي العام للمحور الأول | | ٣,٩٠ | الانحراف المعياري العام | ٠,٨٨ | بدرجة كبيرة |
| رقم العبارة | عبارات محور الأبعاد الأخلاقية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ت | درجة الموافقة |
| ١ | تتوافق رؤى المنظمات في المسؤولية الاجتماعية مع قيم المجتمع. | ٣,٦٥ | ١,٣٣ | ٣ | بدرجة كبيرة |
| ٢ | يلتزم العاملون في المنظمات بالشفافية مع أصحاب المصالح. | ٣,٦٢ | ١,١٢ | ٤ | بدرجة كبيرة |
| ٣ | تحترم المنظمات القيم الأخلاقية أثناء تنفيذ برامجها للمسؤولية الاجتماعية | ٤,٠٤ | ٠,٩٩ | ١ | بدرجة كبيرة |
| ٤ | تلتزم المنظمات بتحديد سقف أسعار العلاج والدواء | ٣,٨٠ | ٠,٩٧ | ٢ | بدرجة كبيرة |
| المتوسط الحسابي العام للمحور الثاني | | ٣,٧٧ | الانحراف المعياري العام | ٠,٩٥ | بدرجة كبيرة |
| رقم العبارة | عبارات محور الأبعاد الإنسانية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ت | درجة الموافقة |
| ١ | تساهم المنظمات في توسيع مجالات التضامن مع أفراد المجتمع. | ٣,٦٠ | ١,٢٠ | ٣ | بدرجة كبيرة |
| ٢ | تنظم حملات للتوعية بحقوق الإنسان. | ٣,٤٣ | ١,٢٣ | ٤ | بدرجة كبيرة |
| ٣ | تلتزم بتخصيص موارد مادية لمساعدة أصحاب المشاريع الصغيرة. | ٣,٦٥ | ١,١٥ | ٢ | بدرجة كبيرة |
| ٤ | تسهم تدريب وتأهيل طالبي العمل بعد التخرج. | ٣,٦٨ | ١,٠٦ | ١ | بدرجة كبيرة |
| المتوسط الحسابي العام للمحور الثالث | | ٣,٥٩ | الانحراف المعياري العام | ١,٠١ | بدرجة كبيرة |

يتبين من خلال الجدول السابق رقم (٥) أن أفراد العينة أجابوا بدرجة التزام (كبيرة) على العبارات المتعلقة بمدى التزام المنظمات الحكومية والأهلية **(بالأبعاد القانونية)** بتنفيذ برامج المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات بمتوسط حسابي (٣,٩٠ من ٥,٠٠). وحازت العبارة

"توفر المنظمات دليل قانوني يوضح حقوق ومسؤوليات المعالجين والمرضى" على المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (٤,٠١ من ٥). تلتها العبارة رقم (٢)، وهي "تحرص المنظمات على إلزام العاملين بالمستشفيات بالتشريعات الحاكمة لبرامج المسؤولية الاجتماعية" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها.

أما في محور الالتزام بالأبعاد الأخلاقية اتضح أن أفراد العينة أجابوا بدرجة التزام (كبيرة) أيضاً على العبارات المتعلقة بمدى التزام المنظمات الحكومية والأهلية (بالأبعاد الأخلاقية) بتنفيذ برامج المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات بمتوسط حسابي (٣,٧٧ من ٥,٠٠). وكانت العبارة رقم (٣)، وهي "تحترم المنظمات القيم الأخلاقية أثناء تنفيذ برامجها للمسؤولية الاجتماعية" حازت على المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (٤,٠٤ من ٥). تلتها العبارة رقم (٤)، وهي "تلتزم المنظمات بتحديد سقف أسعار العلاج والدواء" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (٣,٨٠ من ٥).

أما محور الالتزام بالأبعاد الإنسانية فقد اتضح أن أفراد العينة أجابوا أيضاً بدرجة التزام (كبيرة) على العبارات المتعلقة بمدى التزام المنظمات الحكومية والأهلية (بالأبعاد الإنسانية) بتنفيذ برامج المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات بمتوسط حسابي (٣,٥٩ من ٥,٠٠). وحصلت العبارة رقم (٤)، وهي "تسهم تدريب وتأهيل طالبي العمل بعد التخرج" على المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (٣,٦٨ من ٥). تلتها العبارة رقم (٣)، وهي "تلتزم بتخصيص موارد مادية لمساعدة أصحاب المشاريع الصغيرة" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (٣,٦٥ من ٥).

**ثانياً: تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** ما أهم مجالات تطبيق المنظمات لبرامج المسؤولية الاجتماعية أثناء أزمة كورونا؟

للتعرف على أهم مجالات تطبيق المنظمات لبرامج المسؤولية الاجتماعية أثناء أزمة كورونا، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

**جدول رقم (٦) استجابات أفراد عينة الدراسة على أهم مجالات تطبيق المنظمات لبرامج المسؤولية الاجتماعية أثناء أزمة كورونا**

| الأبعـــــاد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الـــترتـــيب |
|---|---|---|---|
| مجال حقوق الإنسان | ٣,٩١ | ١,٠٣ | ٣ |
| مجال معايير العمل | ٤,١٢ | ٠,٧٨ | ١ |
| مجال حماية البيئة | ٣,٨٤ | ٠,٧٥ | ٤ |
| مجال مكافحة الفساد | ٤,٠٩ | ٠,٩٣ | ٢ |
| المتوسط العام | ٣,٩٩ | ٠,٧٧ | موافق |

من خلال النتائج الموضحة بالجدول السابق يتبين أن أفراد الدراسة موافقون على عبارات (أبعاد) أهم مجالات تطبيق المنظمات لبرامج المسؤولية الاجتماعية أثناء أزمة كورونا بمتوسط حسابي (٣,٩٩ من ٥)، ويتضح أن مجال معايير العمل بالمرتبة الأولى يليه مجال مكافحة الفساد ثم مجال حقوق الإنسان ثم مجال حماية البيئة. وتفصيلاً لهذه النتائج سيتم عرض جميع العبارات كما في الجدول التالي:

**جدول رقم (٧) استجابات أفراد عينة الدراسة على أهم العبارات المعبرة عن مجالات تطبيق المنظمات لبرامج المسؤولية الاجتماعية أثناء أزمة كورونا**

| رقم العبارة | مجال معايير العمل | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ت | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تلتزم المنظمات بالتعاون مع المؤسسات الأخرى في توفير العمل للمتعافين | ٤,١٦ | ١,١٦ | ٣ | موافق |
| ٢ | تلتزم المنظمات بالشفافية للحد من أشكال العمل القسري. | ٣,٩٤ | ١,٠٧ | ٥ | موافق |
| ٣ | تقوم المنظمات بتعزيز العدالة ضمن برامج المسؤولية الاجتماعية. | ٤,٢٠ | ٠,٩٩ | ٢ | موافق بشدة |
| ٤ | تحترم المنظمات حقوق الأفراد في تلقي العلاج أثناء العمل. | ٤,٠٦ | ٠,٨٧ | ٤ | موافق |
| ٥ | تلتزم المنظمات بمعايير الحوكمة مثل (الشفافية والعدالة والمحاسبة). | ٤,٢٥ | ٠,٩٠ | ١ | موافق بشدة |
| المتوسط الحسابي العام للمجال الأول | | ٤,١٢ | الانحراف المعياري العام | ٠,٧٨ | موافق |
| رقم العبارة | مجال مكافحة الفساد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ت | درجة الموافقة |
| ١ | تلتزم المنظمات بمكافحة الفساد في المؤسسات الطبية. | ٣,٨٤ | ١,٣٥ | ٥ | موافق |
| ٢ | تهدف برامج المسؤولية الاجتماعية لدى المنظمات إلى الحد من الرشوة. | ٤,١٦ | ١,٠٥ | ٢ | موافق |
| ٣ | تقلل عدالة المسؤولية الاجتماعية لدى المنظمات من ظاهرة المحسوبية. | ٤,٠٠ | ١,٠٢ | ٤ | موافق |
| ٤ | تكافح برامج المسؤولية الاجتماعية لدى المنظمات غلاء الدواء. | ٤,١٣ | ٠,٩٨ | ٣ | موافق |
| ٥ | تعزز برامج المسؤولية الاجتماعية من إجراءات تطبيق قوانين النزاهة. | ٤,٣٢ | ٠,٧٩ | ١ | موافق بشدة |
| المتوسط الحسابي العام للمجال الثاني | | ٤,٠٩ | الانحراف المعياري العام | ٠,٩٣ | موافق |
| رقم العبارة | مجال حقوق الإنسان | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ت | درجة الموافقة |
| ١ | تدعم حرية التعبير عن الرأي لدى المرضى وذويهم. | ٣,٥٢ | ١,٤٦ | ٥ | موافق |
| ٢ | تدعم حصول أفراد المجتمع على احتياجاتهم الأساسية من الدواء. | ٣,٩٥ | ١,٠٧ | ٤ | موافق |
| ٣ | تدعم حصول أفراد المجتمع على احتياجاتهم الأساسية من الدواء. | ٤,١٢ | ٠,٩٦ | ١ | موافق |
| ٤ | تعزز المشاركة المجتمعية والسياسية للمواطن السعودي. | ٣,٩٧ | ١,١٧ | ٣ | موافق |
| ٥ | تقوم بالدفاع عن حقوق المرضى ضمن برامجها للمسؤولية الاجتماعية. | ٤,٠٣ | ١,١٣ | ٢ | موافق |
| المتوسط الحسابي العام للمجال الثالث | | ٣,٩١ | الانحراف المعياري العام | ١,٠٣ | موافق |
| رقم العبارة | مجال حماية البيئة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ت | درجة الموافقة |
| ١ | تشجع المنظمات على الحد من التلوث بكافة أشكاله. | ٣,٦٣ | ١,١٦ | ٤ | موافق |
| ٢ | تحرص المنظمات على الحد من التصحر عبر مشروعات زراعية. | ٣,٥٧ | ٠,٨٦ | ٥ | موافق |
| ٣ | تشجع المنظمات على تطوير التكنولوجيات غير الضارة بالبيئة. | ٣,٧٢ | ١,٠٣ | ٣ | موافق |
| ٤ | تحرص المنظمات على نشر الوعي البيئي بين المواطنين. | ٣,٩٩ | ٠,٧٧ | ٢ | موافق |
| ٥ | تحرص المنظمات على تطوير برامج تستهدف النظافة العامة. | ٤,٣٣ | ٠,٨١ | ١ | موافق بشدة |
| المتوسط الحسابي العام للمجال الرابع | | ٣,٨٤ | الانحراف المعياري العام | ٠,٧٥ | موافق |

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (٧) التالي:

اتضح أن أفراد العينة موافقون على العبارات المتعلقة أهم مجالات تطبيق المنظمات لبرامج المسؤولية الاجتماعية أثناء أزمة كورونا بمجال **معايير العمل** بمتوسط حسابي (٤,١٢ من ٥,٠٠).وقد تم ترتيب العبارات حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها وفقاً لأعلى متوسط حسابي كالتالي: فقد حصل العبارة رقم (٥)، وهي "تلتزم المنظمات بمعايير الحوكمة مثل (الشفافية والعدالة والمحاسبة)" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (٤,٢٥ من ٥). تليها العبارة رقم (٣)، وهي "تقوم المنظمات بتعزيز العدالة ضمن برامج المسؤولية الاجتماعية" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (٤,٢٠ من ٥). ثم العبارة رقم (١)، وهي "تلتزم المنظمات بالتعاون مع المؤسسات الأخرى في توفير العمل للمتعافين" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (٤,١٦ من ٥). بينما حصلت العبارة رقم (٤)، وهي "تحترم المنظمات حقوق الأفراد في تلقي العلاج أثناء العمل" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (٤,٠٦ من ٥). تليها العبارة رقم (٢)، وهي "تلتزم المنظمات بالشفافية للحد من أشكال العمل القسري" على المرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (٣,٩٤ من ٥).

واتضح أن أفراد العينة موافقون على العبارات المتعلقة **بمجال مكافحة الفساد** بمتوسط حسابي (٤,٠٩ من ٥,٠٠). وقد تم ترتيب العبارات حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها وفقاً لأعلى متوسط حسابي كالتالي: حصلت العبارة رقم (٥)، وهي "تعزز برامج المسؤولية الاجتماعية من إجراءات تطبيق قوانين النزاهة" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (٤,٣٢ من ٥). تليها العبارة رقم (٢)، وهي "تهدف برامج المسؤولية الاجتماعية لدى المنظمات إلى الحد من الرشوة" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (٤,١٦ من ٥). ثم العبارة رقم (٤)، وهي "تكافح برامج المسؤولية الاجتماعية لدى المنظمات غلاء الدواء" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (٤,١٣ من ٥). بينما حصلت العبارة رقم (٣)، وهي "تقلل عدالة

المسؤولية الاجتماعية لدى المنظمات من ظاهرة المحسوبية" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (٤,٠٠ من ٥). وكانت العبارة رقم (١)، وهي "تلتزم المنظمات بمكافحة الفساد في المؤسسات الطبية" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (٣,٨٤ من ٥).

وتبين أن أفراد العينة موافقون على العبارات المتعلقة **بمجال حقوق الإنسان** بمتوسط حسابي (٣,٩١ من ٥,٠٠). وقد تم ترتيب العبارات حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها وفقاً لأعلى متوسط حسابي كالتالي: فقد حصلت العبارة رقم (٣)، وهي "تدعم حصول أفراد المجتمع على احتياجاتهم الأساسية من الدواء" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (٤,١٢ من ٥). تليها العبارة رقم (٥)، وهي "تقوم بالدفاع عن حقوق المرضى ضمن برامجها للمسؤولية الاجتماعية" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (٤,٠٣ من ٥). وتليها العبارة رقم (٤)، وهي "تعزز المشاركة المجتمعية والسياسية للمواطن السعودي" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (٣,٩٧ من ٥). بينما حصلت العبارة رقم (٢)، وهي "تدعم حصول أفراد المجتمع على احتياجاتهم الأساسية من الدواء" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (٣,٩٥ من ٥). وكانت العبارة رقم (١)، وهي "تدعم حرية التعبير عن الرأي لدى المرضى وذويهم" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (٣,٥٢ من ٥).

تبين أن أفراد العينة موافقون على العبارات المتعلقة **بمجال حماية البيئة** بمتوسط حسابي (٣,٨٤ من ٥,٠٠). وتم ترتيب العبارات حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها وفقاً لأعلى متوسط حسابي كالتالي: فقد حصلت العبارة رقم (٥)، وهي "تحرص المنظمات على تطوير برامج تستهدف النظافة العامة" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (٤,٣٣ من ٥). تليها العبارة رقم (٤)، وهي "تحرص المنظمات على نشر الوعي البيئي بين المواطنين" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (٣,٩٩ من ٥). وتليها العبارة رقم (٣)، وهي "تشجع المنظمات على تطوير التكنولوجيات غير الضارة بالبيئة" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها

بمتوسط حسابي (٣,٧٢ من ٥). بينما حصلت العبارة رقم (١)، وهي: "تشجع المنظمات على الحد من التلوث بكافة أشكاله" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (٣,٦٣ من ٥). وحصلت العبارة رقم (٢)، وهي "تحرص المنظمات على الحد من التصحر عبر مشروعات زراعية" على المرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي (٣,٥٧ من ٥).

## مناقشة النتائج والتوصيات:

### أولاً: مناقشة النتائج:

**أولاً:** تبين وجود استجابة بدرجة كبيرة من قبل أفراد مجمع البحث على مدى التزام المنظمات الحكومية والأهلية بتنفيذ أبعاد المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات، وكان الالتزام بالأبعاد القانونية بالمرتبة الأولى، يليه الأبعاد الأخلاقية، ثم الأبعاد الإنسانية. وتتفق هذه النتائج مع دراسة (باشا، ٢٠١٧م) التي توصلت إلى وجود توجه إيجابي من طرف القادة الإداريين نحو المسؤولية الاجتماعية للمنظمات، وتمثل بتوجه القادة الاداريون نحو البعد الاقتصادي أولا، ومن ثم البعد الاجتماعي، وأخيراً البعد القانوني. وأيضاً يرى الباحث أن التزام المنظمات بتطبيق المسؤولية الاجتماعية بأبعادها وبرامجها يعد توجه استراتيجي لها، فقد حثت رؤية المملكة ٢٠٣٠ على تفعيل أبعاد المسؤولية الاجتماعية، وتقديم المنظمات خدمات للمجتمع، وأتبعت الحكومة هذه التوجيهات بحزمة من المزايا والحوافز للمنظمات التي لها باع كبير في تطبيق أبعاد المسؤولية الاجتماعية، وبالتالي أصبح تطبيق أبعاد المسؤولية الاجتماعية يعود بالنفع على كل من المنظمات والمجتمع بآن معاً.

- اتضح أن أفراد العينة يرون التزام بدرجة (كبيرة) من قبل المنظمات على العبارات المتعلقة **بالأبعاد القانونية** لتنفيذ برامج المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات حيث يرون أن المنظمات توفر دليل قانوني يوضح حقوق ومسؤوليات المعالجين والمرضى، ويرون أن المنظمات تحرص على إلزام العاملين بالمستشفيات بالتشريعات الحاكمة لبرامج المسؤولية الاجتماعية. ويرى الباحث أن هذا الالتزام القانوني تشرف عليه هيئات ممثلة للحكومة تقوم

بالرقابة على هذه المنظمات، ومن هذه الجهات الرقابية مجلس الضمان الطبي الذي يحدد مسؤوليات المنظمات الطبية، ويقاضي الجهات التي تقصر أو تخرق القوانين الناظمة والتشريعات الحاكمة بتطبيق أبعاد المسؤولية الاجتماعية في المجالات القانونية.

- اتضح أن أفراد العينة يرون التزام بدرجة (كبيرة) من قبل المنظمات على العبارات المتعلقة **بالأبعاد الأخلاقية** لتنفيذ برامج المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات حيث يرون أن المنظمات تحترم القيم الأخلاقية أثناء تنفيذ برامجها للمسؤولية الاجتماعية، كما أن المنظمات الطبية وخاصة منها الحكومية تلتزم بتحديد سقف أسعار العلاج والدواء، ويرى الباحث أن هذا واقع فعلي في المملكة العربية السعودية، فقد وفرت الحكومة إجراءات وتكاليف فحص كورونا مجاناً لجميع المواطنين والمقيمين، وأيضاً تم توفير لقاح كورونا مجاناً لكافة المواطنين والمقيمين من مختلف الفئات العمرية.
- اتضح أن أفراد العينة يرون التزام بدرجة (كبيرة) من قبل المنظمات على العبارات المتعلقة **بالأبعاد الإنسانية** لتنفيذ برامج المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات حيث يرون أن المنظمات تسهم في تدريب وتأهيل طالبي العمل بعد التخرج، كذلك تلتزم المنظمات بتخصيص موارد مادية لمساعدة أصحاب المشاريع الصغيرة. ويرى الباحث قيام المنظمات بتفعيل البعد الإنساني للمسؤولية الاجتماعية يعود بالنفع عليها بالدرجة الأولى، حيث يصبح لديها كادر مدري من الشباب يمكنهم دعم صعودها، وتحقيق أهداف المؤسسة في بيئات التنافس العالمية، كذلك يتفق تطبيق المنظمات للبعد الإنساني مع الجانب الخيري لدى المنظمات التي تنطلق من قيم المجتمع الدينية وتعاليم السلام التي تحض على التعاون والتكافل.

**ثانياً:** تبين أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على أهم مجالات تطبيق المنظمات لبرامج المسؤولية الاجتماعية أثناء أزمة كورونا، وقد جاء مجال معايير العمل بالمرتبة الأولى يليه مجال مكافحة الفساد ثم مجال حقوق الإنسان، ثم مجال حماية البيئة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العتيبي، ٢٠٢٠م) والتي توصلت في نتائجها إلى وجود

التزام من قبل المنظمات الحكومية والأهلية بأبعاد المسؤولية الاجتماعية بدرجة كبيرة، واتضح أن أهم مجالات تطبيق المسؤولية الاجتماعية لدى المنظمات الحكومية والأهلية قد تركز في أربع مجالات وهي: مكافحة الفساد، وحماية البيئة، ومعايير العمل، وحقوق الإنسان. كذلك اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (المطيري، ٢٠١٨م) والتي أكدت في نتائجها تبني القطاع الصحي ممثلاً بمستشفى مدينة الأمير سلطان الطبية العسكرية كلاً من أبعاد المسؤولية الاجتماعية (القانوني والأخلاقي والإنساني). وكذلك بينت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين تطبيق أبعاد المسؤولية الاجتماعية وتحسن جودة الخدمات الطبية المقدمة للمستفيدين من قبل مدينة الأمير سلطان الطبية العسكرية بالرياض.

- تبين من خلال استجابات أفراد مجتمع الدراسة أنهم موافقون على العبارات المتعلقة بمجال معايير العمل وذلك لأن المنظمات تلتزم بمعايير الحوكمة مثل (الشفافية والعدالة والمحاسبة)، كما تقوم المنظمات بتعزيز العدالة ضمن برامج المسؤولية الاجتماعية، وكذلك تلتزم المنظمات بالتعاون مع المؤسسات الأخرى في توفير العمل للمتعافين من كورونا. وقد تأكدت هذه الإجراءات عملياً في المملكة العربية السعودية من خلال تبني الحكومة لمبادئ الشفافية والعدالة والمحاسبة ومحاربة الفساد، فظهرت هيئة النزاهة التي أخذت تتابع وتتحرى ملفات الفساد، وتمت عمليات القبض والمراجعة والمحاسبة، وتم تحصيل كثير من الحقوق والأموال التي عادت للخزينة العامة ليكون للفرد والمجتمع منها عوائد يمكن توظيفها في مجال توفير العلاج وتحسين البيئات الطبية والاستشفائية للمرضى، وإجراء البحوث الخاصة بلقاح كورونا والحد من آثار وتداعيات أزمة كورونا على الفرد والمجتمع.
- تبين من خلال استجابات أفراد مجتمع الدراسة أنهم موافقون على العبارات المتعلقة بمجال مكافحة الفساد وذلك لأن المنظمات تعزز برامج المسؤولية الاجتماعية من خلال إجراءات تطبيق قوانين النزاهة، وكذلك فقد هدفت برامج المسؤولية الاجتماعية لدى المنظمات إلى الحد من الرشوة، وتكافح برامج المسؤولية الاجتماعية لدى المنظمات غلاء الدواء وخاصة أثناء أزمة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-١٩) حيث التزمت المنظمات الحكومية بتقديم العلاج والفحص والتطعيم مجانا لكافة المواطنين والمقيمين.

- تبين من خلال استجابات أفراد مجتمع الدراسة أنهم موافقون على العبارات المتعلقة بمجال حقوق الإنسان وذلك لأن المنظمات وخاصة منها الحكومية تدعم حصول أفراد المجتمع على احتياجاتهم الأساسية من الدواء، كما تلتزم بعض المنظمات ومنها (مجلس الضمان الطبي) بالدفاع عن حقوق المرضى ضمن برامجها للمسؤولية الاجتماعية، وبنفس الوقت تقوم بعض المنظمات في دور توعوي لتعزز المشاركة المجتمعية والسياسية للمواطن السعودي.
- تبين من خلال استجابات أفراد مجتمع الدراسة أنهم موافقون على العبارات المتعلقة بمجال حماية البيئة وذلك لأن المنظمات تحرص على تطوير برامج تستهدف النظافة العامة، وقد حرصت وزارة الشؤون البلدية والقروية والأمانات التابعة لها على القيام بذلك طوال أزمة كورونا، كما تحرص المنظمات على نشر الوعي البيئي بين المواطنين، وتمثل ذلك في برامج إعلامية وتلفزيونية موجهة، وكذلك كان للبلديات والمنظمات الصحية والطبية دور توعوي عن طريق الكتيبات، والنشرات واللافتات في الشوارع، كذلك تشجع المنظمات على تطوير التكنولوجيات غير الضارة بالبيئة، مثل الطاقة الشمسية، والري بالتنقيط، والزراعات العضوية، وتقليل الانبعاثات الكربونية.

**ثانياً: التوصيات:**

- ضرورة التنسيق المشترك بين مختلف المنظمات الحكومية والأهلية لتطبيق برامج للمسؤولية الاجتماعية تستهدف رفع مستوى الوعي الشعبي والتوعية والتوجيه بمعلومات الأزمات قبل حدوثها من خلال عمليات الرصد والتنبؤ البيئي والصحي.
- ضرورة امتلاك القيادات في المنظمات لمهارات تطبيق أبعاد المسؤولية الاجتماعية، وخاصة منها التي تزود الجمهور بالمعلومات المتعلقة بالمخاطر والأزمات المستقبلية ومنها أزمة كورونا (كوفيد-١٩) المستجد.

- قيام المنظمات بمواكبة التقدم التقني وأساليب الاتصال الحديثة لتفعيل برامجها للمسؤولية الاجتماعية والإعلان عنها عبر وسائل الإعلام الجديد وخاصة منها مواقع التواصل الاجتماعي.
- ضرورة قيام الجهات الحكومية بالرقابة على مدى تفعيل المنظمات لبرامجها الهادفة لتفعيل أبعاد المسؤولية الاجتماعية في المجالات القانونية والأخلاقية والإنسانية.
- حث المنظمات على توجيه برامجها للمسؤولية الاجتماعية لتواكب متطلبات المجتمع من الاحتياجات الناتجة عن أزمة كورونا (كوفيد-١٩) المستجد.
- ضرورة أن يقترب التخطيط الأزموي لدى المنظمات من الواقع الفعلي للأزمات عامة، وأزمة كورونا خاصة، وذلك لاحتواء الأضرار، والإسهام في دفع عجلة الاقتصاد مجدداً.
- قيام المنظمات ضمن برامجها للمسؤولية الاجتماعية بالتوعية والثقافة بضرورة الحفاظ على البيئة واستخدام الطاقة النظيفة ورفع شعارات البيئة النظيفة تقلل من تداعيات أزمة كورونا.

# المراجع

## أولاً: المراجع العربية:


- أبو هربيد، ياسر سعيد (٢٠١٧م). **دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق الميزة التنافسية – دراسة حالة شركة توزيع الكهرباء محافظة غزة**. دراسة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير، تخصص إدارة الدولة والحكم الراشد، جامعة الأقصى، فلسطين.
- آل عامر، حنان سالم؛ وعبد الوارث، سمية علي؛ وأبو عيشة، زاهدة جميل. (٢٠١٧م). **دور المؤسسات المجتمعية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب السعودي وتأهيلهم للقيادة**. حائل: الأمانة العامة لكراسي البحث، منشورات جامعة حائل.
- البارودي، منال أحمد (٢٠١٥م). **القائد المتميز وأسرار الإبداع القيادي**. ط١، مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- باروم، سميرة هاشم (٢٠١١م). برنامج لتنمية بعض مفاهيم ومهارات إدارة الأزمات والكوارث باستخدام الإنترنت لدى طالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة. **مجلة الثقافة والتنمية**، السنة ١٢، العدد ٤٦، ص ص ٢٤٧-٣٢٢
- باشا، فاتن (٢٠١٧م). **اتجاه القادة الإداريين نحو المسؤولية الاجتماعية للمنظمات، دراسة حالة مجمع سونلغاز، بسكرة**. أطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
- الجهني، أمل صالح (٢٠٢١م). دور القيادات التربوية في مواجهة التحديات والتغيرات الحديثة في ظل جائحة كورونا. **مجلة البحوث التربوية والنوعية**، ٤(٤)، ١٣٥-١٦٧
- الحمدي، فؤاد محمد حسين. (٢٠٠٨م). **مدى إدراك المديرين لمفهوم المسؤولية الاجتماعية والأنشطة المترتبة عليها**، المؤتمر الأول للمسؤولية الاجتماعية للشركات، مركز دراسات وبحوث السوق والمستهلك، صنعاء، ٢٩/ ٣٠ أكتوبر.
- دوريا، جيما؛ ودي سميث، آرون (٢٠٢٠م). **القيادة إبان الأزمات: التصدي لتفشي فيروس كورونا والتحديات المستقبلية**. منشورات: ماكنزي آند كومباني.

- الرازي، محمد بن أبي بكر (٢٠٠٤م). **مختار الصحاح**. طبعة مدققة ومحدثة، بيروت: مكتبة لبنان للنشر.
- الزريقات، خالد خلف سالم، (٢٠١٢م). أثر التوجه الاستراتيجي في تحقيق المسؤولية الاجتماعية، دراسة تطبيقية في المصارف التجارية الأردنية. **مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية**. ع(٣١)، ص ص٢٨١-٣٢٤
- السكارنة، بلال خلف (٢٠١٣م). **إدارة الأزمات والمواقف الحرجة**. الإمارات العربية المتحدة: كلية الشرطة، إدارة الدراسات العليا.
- السكارنة، بلال خلف (٢٠١٥م). **إدارة الأزمات**. ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الشعلان، فهد بن أحمد (٢٠١٢م). **إدارة الأزمات، الأسس المراحل، الآليات**. ط٣، الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الصيرفي، محمد، (٢٠٠٧م). **المسؤولية الاجتماعية للإدارة**. ط١. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- العتيبي، بدر ضيف الله (٢٠٢٠م). **أبعاد المسؤولية الاجتماعية لدى المنظمات في ظل رؤية المملكة ٢٠٣٠، دراسة ميدانية على عينة من المنظمات الحكومية والأهلية بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.
- العتيبي، نايف ضيف الله (٢٠٢١م). **دور الإعلام الجديد في إدارة الأزمات في المؤسسات الحكومية: دراسة ميدانية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- عمار، نضال (٢٠١٦م). دور المسؤولية الاجتماعية للشركات في التنمية المستدامة دراسة ميدانية على منظمات الأعمال السورية الأعضاء في الميثاق العالمي للمسؤولية الاجتماعية. **مجلة جامعة البعث**. م (٣٨)، ع٥٤)، ص ص١١١-١٤٧
- العنتري، أسماء رمضان (٢٠١٣م). **التنبؤ بالأزمات والكوارث والحد من خطرها وفق الأساليب الحديثة، التطبيق كمفهوم للاستدامة في التعليم العمراني**. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السعودي الدولي الأول لإدارة الأزمات والكوارث، الرياض: خلال الفترة من ٢-٣ ذي القعدة ١٤٣٤هـ- الموافق٨-٢٠١٣/٩/٩م.

- الغالبي، طاهر محسن؛ والعامري، صالح مهدي. (٢٠١٦م). **المسؤولية الاجتماعية وأخلاقيات الأعمال**. الطبعة الخامسة، عمان: دار وائل للنشر.
- غبولي، أحمد؛ وتوايتية، الطاهر (٢٠٢٠م). دراسة تحليلية وفق نظرة شاملة لأهم آثار جائحة كورونا (كوفيد-١٩) على الاقتصاد العالمي- الأزمة الاقتصادية العالمية٢٠٢٠-. **مجلة العلوم الاقتصادية وعلوم التيسير**، الجزائر، ٢٠(٥)، ص ص١٢٩-١٤٥
- كرامة، ومروة؛ ورحال، فاطمة؛ وخبيزة، أنفال (٢٠٢٠م). تأثير الأزمات الصحية العالمية على الاقتصاد العالمي: تأثير فيروس كورونا كوفيد- ١٩ على الاقتصاد الجزائري أنموذجاً. **مجلة التمكين الاجتماعي**، ٢(٢)، ص ص٣١٠-٣٣٢
- المطيري، سلطان بن مشعل. (٢٠١٨م). **المسؤولية الاجتماعية للمؤسسات الصحية وعلاقتها بجودة الخدمات الطبية**. رسالة ماجستير غير مشورة. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، قسم علم الاجتماع.
- الهويريني، رقية سليمان علي. (٢٠١٧م). **دور برامج المسئولية الاجتماعية للمصارف السعودية في تحقيق الأمن الاجتماعي: البنك الأهلي التجاري: نموذجاً**. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع.


**ثانياً: المراجع الأجنبية:**


- Armstrong, Michael. (2009). **Handbook of Human Resource Management Practice**; 11th Edition, London.
- Hartmann, M. (2011). Corporate social responsibility in the food sector. **Eur Rev Agric Econ**: 297-324.
- Hohnen, Paul. (2007). Corporate Social Responsibility a Implementation Guide For Business, **International Institute for Sustainable Development**.
- Lacey, A .Russell, Angeline G. ;Close B.; Zachary Finney.(2010). The Pivotal Roles of Product Knowledge and Corporate Social Responsibility In Event Sponsorship Effectiveness, **Journal Of Business Research.** www.sciencedirect.com/science

- Schermerhorn, John R. (2002). **Management**, 7th ed., John Wiley and Sons Inc., New York.
- Shuili Du, Valérie Swaen, Adam Lindgreen, Sankar Sen (2013). The roles of leadership styles in corporate social responsibility. **Journal of business ethics. Springer Netherlands**. 1(114), 155-169
- W, R., & Mehdi, R. (2020, 05 29). **Fiscal Policies for the Recovery from COVID-19**. Retrieved from IMF Blog: https://blogs.imf.org/2020/05/06/fiscal-policies-for-the-recoveryfrom-covid-19/.


**ثالثاً: المـــواقـــع الإلكتـــرونيـــة:**


- الأسرج، حسين. (٢٠١٤م). **المسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص ودورها ف التنمية المستدامة للمملكة العربية السعودية**. (April 1, 2014). Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=2419263
- **رؤية المملكة ٢٠٣٠**. (٢٠١٧م). موقع الرؤية، تم الاسترجاع بتاريخ ٢٠٢٠/١٢/٢٥م، متوفر على الرابط الإلكتروني: http://vision2030.gov.sa/ar/foreword
- **مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية**. ( ٢٠٠٤م). كشف البيانات المتعلقة بتأثير الشركات على المجتمع، الاتجاهات والقضايا الراهنة. فيينا: الأمم المتحدة. https://unctad.org/ar/docs/iteteb20037_ar.pdf
- **منظمة الصحة العالمية** (٢٠٢٠م). فيروس كورونا المستجد – تايلند (صادرة من الصين). تاريخ زيارة الموقع ٢٠٢١/١/١٤م، متاح على الرابط: الموقع الرسمي لمنظمة الصحة العالمية(who.int)
- **موقع الأمم المتحدة** (٢٠١٩م). المبادئ العشرة للميثاق العالمي للأمم المتحدة. تاريخ زيارة الموقع ٤-١-٢٠٢٠م، متوفر على الرابط الإلكتروني: https://www.unglobalcompact.org/what-is-gc

# الملاحق

## استبانة

**أخي الكريم: ..... حفظه الله**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،، وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان (**تفعيل أبعاد المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات في المنظمات الحكومية، "أزمة كورونا أنموذجاً"**)، وتهدف الدراسة إلى ما يلي:

**١- التعرف على مدى التزام المنظمات الحكومية والأهلية بتنفيذ أبعاد المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات.**

- الأبعاد القانونية.
- الأبعاد الأخلاقية.
- الأبعاد الإنسانية.

**٢- تحديد أهم مجالات تطبيق المنظمات لأبعاد المسؤولية الاجتماعية أثناء أزمة كورونا.**

وقد تم اختياركم ضمن عينة هذه الدراسة نظراً لمجالكم الوظيفي والعملي ضمن إدارات وبرامج المسؤولية الاجتماعية التي تؤهلكم للإجابة على تساؤلات الدراسة المطروحة. لذلك آمل منكم قراءة عبارات هذه الاستبانة بتأن، والإجابة عليها كلها بطريقة وضع علامة (√) أمام العبارة التي تتفق مع وجهة نظركم، **شاكراً ومقدراً تعاونكم،،،**

*الباحث*

**عبد الله بن محمد الحمادي**

## البيـــانـــات الأوليـــة:

| | | |
|---|---|---|
| **مكان العمل:** ..... | | |
| نوع العمل أو (الوظيفة): □ مدير □ رئيس قسم □ مشرف ميداني □ مسؤول أنشطة | | |
| المؤهل العلمي: | □ بكالوريوس | □ دراسات عليا |

## ثانياً: محاور الدراسة:

### المحور الأول: مدى التزام المنظمات الحكومية والأهلية بتنفيذ أبعاد المسؤولية الاجتماعية للتعامل مع الأزمات.

| م | العبـــــارات | بدرجة كبيرة جداً | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة قليلة | بدرجة قليلة جداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **الالتزام بالأبعاد القانونية** | | | | | |
| ١ | تـوفر المنظمـات دليـل قـانوني يوضـح حقـوق ومسـؤوليات المعالجين والمرضى أثناء أزمة كورونا. | | | | | |
| ٢ | تحرص المنظمات على إلزام العاملين بالمستشفيات بالتشريعات الحاكمة لأبعاد المسؤولية الاجتماعية. | | | | | |
| ٣ | تلتزم المنظمات في عملها بالإطار القانوني للمجتمع أثناء أزمة كورونا. | | | | | |
| ٤ | تراعـي المنظمـات مبـدأ الاسـتدامة فـي برامجهـا المتعلقـة بالمسؤولية الاجتماعية أثناء أزمة كورونا. | | | | | |
| | **الالتزام بالأبعاد الأخلاقية** | | | | | |
| ٥ | تتوافـق رؤى المنظمـات فـي المسـؤولية الاجتماعيـة مـع قـيم المجتمع أثناء أزمة كورونا. | | | | | |
| ٦ | يلتزم العاملون في المنظمات بالشفافية مع أصحاب المصالح. | | | | | |
| ٧ | تحترم المنظمات القيم الأخلاقية أثناء تنفيذ برامجها للمسؤولية الاجتماعية | | | | | |
| ٨ | تلتزم المنظمات بتحديد سقف أسعار العلاج والدواء أثناء أزمة كورونا | | | | | |
| | **الالتزام بالأبعاد الإنسانية** | | | | | |
| ٩ | تسـاهم المنظمـات فـي توسـيع مجـالات التضـامن مـع أفـراد المجتمع أثناء أزمة كورونا. | | | | | |
| ١٠ | تنظم حملات للتوعية بحقوق الإنسان أثناء أزمة كورونا. | | | | | |
| ١١ | تلتزم بتخصيص موارد مادية لمساعدة أصحاب المشاريع الصغيرة. | | | | | |
| ١٢ | تسهم المنظمات في تدريب وتأهيل طالبي العمل أثناء أزمة كورونا. | | | | | |

## المحور الثاني: أهم مجالات تطبيق المنظمات لأبعاد المسؤولية الاجتماعية أثناء أزمة كورونا

| م | العبـــــارات | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **مجال حقوق الإنسان** | | | | | | |
| ١ | تدعم المنظمات حرية التعبير عن الرأي لدى المرضى وذويهم أثناء أزمة كورونا. | | | | | |
| ٢ | تدعم حصول أفراد المجتمع على احتياجاتهم الأساسية من الدواء أثناء أزمة كورونا. | | | | | |
| ٣ | تعزز دعم الحقوق الصحية للمواطن السعودي أثناء أزمة كورونا. | | | | | |
| ٤ | تعزز المشاركة المجتمعية للمواطن السعودي أثناء أزمة كورونا. | | | | | |
| ٥ | تقوم بالدفاع عن حقوق المرضى ضمن برامجها للمسؤولية الاجتماعية. | | | | | |
| **مجال معايير العمل** | | | | | | |
| ٦ | تلتزم المنظمات بالتعاون مع المؤسسات الأخرى في توفير العمل للمتعافين من مرض كورونا. | | | | | |
| ٧ | تلتزم المنظمات بالشفافية للحد من أشكال العمل القسري. | | | | | |
| ٨ | تقوم المنظمات بتعزيز العدالة ضمن أبعاد المسؤولية الاجتماعية. | | | | | |
| ٩ | تحترم المنظمات حقوق الأفراد في تلقي العلاج أثناء العمل. | | | | | |
| ١٠ | تلتزم المنظمات بمعايير الحوكمة مثل (الشفافية والعدالة والمحاسبة). | | | | | |
| **مجال حماية البيئة** | | | | | | |
| ١١ | تشجع المنظمات على الحد من التلوث بكافة أشكاله. | | | | | |
| ١٢ | تحرص المنظمات على الحد من التصحر عبر مشروعات زراعية. | | | | | |
| ١٣ | تشجع المنظمات على تطوير التكنولوجيات غير الضارة بالبيئة. | | | | | |
| ١٤ | تحرص المنظمات على نشر الوعي البيئي بين المواطنين أثناء أزمة كورونا. | | | | | |
| ١٥ | تحرص المنظمات على تطوير برامج تستهدف النظافة العامة أثناء أزمة كورونا. | | | | | |
| **مجال مكافحة الفساد** | | | | | | |
| ١٦ | تلتزم المنظمات بمكافحة الفساد في المؤسسات الطبية أثناء أزمة كورونا. | | | | | |
| ١٧ | تهدف برامج المسؤولية الاجتماعية لدى المنظمات إلى الحد من الرشوة. | | | | | |
| ١٨ | تقلل عدالة المسؤولية الاجتماعية لدى المنظمات من ظاهرة المحسوبية. | | | | | |
| ١٩ | تكافح أبعاد المسؤولية الاجتماعية لدى المنظمات غلاء الدواء أثناء أزمة كورونا. | | | | | |
| ٢٠ | تعزز أبعاد المسؤولية الاجتماعية من إجراءات تطبيق قوانين النزاهة أثناء أزمة كورونا. | | | | | |

العـــدد (٦)، مـــايـــو ٢٠٢١، ص ص ١٨٥ – ٢٢٨

# دور بـرامـج التعليـم المستمـر في تطوير الكفايات المهنية لمعلمات الصم وضعاف السمع

إعـداد

**أ. غادة بنت منصور البلوي**

باحثة دكتوراه -معلمة- وزارة التعليم قسم السياسات التربوية -كلية التربية
جامعة الملك سعود

**أ.د. هيفاء بنت فهد المبيريك**

أستاذ تعليم الكبار والتعليم المستمر قسم السياسات التربوية -كلية التربية
جامعة الملك سعود

# دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المهنية لمعلمات الصم وضعاف السمع

أ/ غادة بنت منصور البلوي(*) & أ.د/ هيفاء بنت فهد المبيريك(**)

## ملخـــــــص

هدفت هذه الدارسة إلى التعرف على دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المهنية لمعلمات الصم وضعاف السمع بمعاهد وبرامج الدمج في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمدينة الرياض، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية- إن وجدت - في استجابات مفردات مجتمع الدراسة من معلمات الصم وضعاف السمع تجاه دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المهنية، والتي تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، وعدد البرامج التدريبية في مجال كفايات تعليم الصم وضعاف السمع. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتطبيق أداة الاستبانة على كامل مجتمع الدراسة، وبعد التطبيق الميداني حصلت الباحثة على (١٤٢) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي من معلمات الصم وضعاف السمع موزعات على ثلاث مراحل تعليمية، وهي: (١١٣) معلمة في المرحلة الابتدائية، و(٢٠) معلمة في المرحلة المتوسطة، و(٩) معلمات في المرحلة الثانوية.

وتوصلت الدراسة إلى عده نتائج ومن أهمها: أن مفردات مجتمع الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المهنية لمعلمات الصم وضعاف السمع بمتوسط (٣,٠٨ من ٤)، وأتضح من النتائج أن أبرز أدوار برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المهنية لمعلمات الصم وضعاف السمع تمثلت في بُعد الكفايات الشخصية بمتوسط (٣,٢٥ من ٤)، يليها بُعد الكفايات التدريسية الأدائية بمتوسط (٣,١٢ من ٤)، يليها بُعد كفايات التعامل مع أولياء الأمور بمتوسط (٣,٠٦ من ٤)، يليها بُعد الكفايات الاجتماعية بمتوسط (٣,٠١ من ٤)، وأخيرًا جاء بُعد الكفايات المعرفية بمتوسط (٢,٩٦ من ٤).

كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل بين مفردات مجتمع الدراسة حول كل من: (الكفايات المعرفية، الكفايات التدريسية الأدائية، الكفايات الشخصية، الكفايات الاجتماعية، كفايات التعامل مع أولياء الأمور، والكفايات المهنية)

(*) باحثة دكتوراه -معلمة- وزارة التعليم قسم السياسات التربوية -كلية التربية - جامعة الملك سعود.

(**) أستاذ تعليم الكبار والتعليم المستمر قسم السياسات التربوية -كلية التربية - جامعة الملك سعود.

تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح مفردات مجتمع الدراسة اللاتي مؤهلهن العلمي (بكالوريوس + دبلوم تربية خاصة)، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل بين مفردات مجتمع الدراسة حول كل من: (الكفايات المعرفية، الكفايات التدريسية الأدائية، الكفايات الشخصية، الكفايات الاجتماعية، كفايات التعامل مع أولياء الأمور، والكفايات المهنية) تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول كل من: (الكفايات الشخصية، الكفايات الاجتماعية، وكفايات التعامل مع أولياء الأمور) باختلاف متغير البرامج التدريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات مفردات مجتمع الدراسة حول كل من: (الكفايات المعرفية، الكفايات التدريسية الأدائية، والكفايات المهنية) باختلاف متغير البرامج التدريبية لصالح اللاتي التحقن بأكثر من ثلاثة برامج تدريبية.

**الكلمات المفتاحية:** برامج التعليم المستمر– تطوير الكفايات المهنية –معلمات الصم وضعاف السمع.

# The Role of Continuing Education Programs in Developing the Professional Competences of Deaf and Hearing-Impaired Teachers

Gaheda El- Obely & Dr. Haifa Fahad Bin Mubayrik

## Abstract

The Role of Continuing Education Programs in Developing the Professional Competences of Deaf and Hearing-Impaired Teachers

This study aims to identify the role of continuous learning programs in developing professional competencies of Deaf and impaired- hearing teachers in the institutes and programs of integration in government schools of the Riyadh Educational Directorate. It also aims to reveal statistically- significant differences, if any, in the deaf and hearing-impaired teachers' responses, subject of the study, in the Role of continuous learning programs in developing professional competencies, which are ascribed to variables of qualification, years of experience, and number of programs in the field of competencies of teaching deaf and hearing-impaired persons. To achieve the objectives of the study, a descriptive survey approach was used. Having applied the questionnaire tool to the entire study community, and after the field application, the researcher obtained (142) valid questionnaires for statistical analysis from teachers of deaf and impaired-hearing students, namely:(113) at the primary level, (20) at the intermediate level and (9) at the secondary level.

The study has revealed many findings, the most important of which are: the participants in the study agreed in a medium degree on the role of continuous learning programs in developing competencies of teachers of the deaf and impaired- hearing students with a mean of (3.25 out of 4). The results have shown that the most important roles of

continuous learning programs in developing competencies of teachers of the deaf and impaired- hearing students are represented in the dimension of personal efficiencies with a mean of (3.12 out of 4), followed by efficiencies of dealing with parents with a mean of (3.06 out of 4), followed by the social efficiencies with a mean of (3.01 out of 4), and finally cognitive competencies dimension with a mean of (2.96 out of 4).

The study has revealed that there are statistically- significant differences at (<0.01) between participants of the study about (cognitive efficiencies, teaching competencies, personal competencies, social competencies, competencies of dealing with parents, and professional competencies). These differences are attributed to the variable of qualification and they are in favor of the participants with a qualification of bachelor degree + special education diploma. There are no statistically-significant differences at (<0.01) between participants of the study about (cognitive competencies, teaching competencies, personal competencies, social competencies, competencies of dealing with parents, and professional competencies), attributed to years of experience. There are no differences of statistical indication at (<0.05) in participants' attitudes towards (personal competencies, social competencies, and competencies of dealing with parents) according to various training programs. There are statistically- significant differences at (<0.05) in participants' attitudes towards cognitive competencies, teaching competencies, and professional competencies according to training programs. These differences were in favor of teachers who attended more than three training programs.

**Keywords**: Continuing Education Programs, Developing the Professional Competences, Deaf and Hearing-Impaired Teachers.

**المقـــدمـــــة**:

تعتبر برامج تطوير المعلم المدخل والمنطلق الرئيس لتأهيل الموارد البشرية، فالمعلم بحاجة للإعداد والتدريب المستمر في سبيل تطوير الكفايات اللازمة لتطوير الأداء والارتقاء بالعملية التربوية، وذلك عن طريق الأخذ بالاتجاهات الحديثة في البرامج التدريبية، بما يلائم تطورات العصر ويواجه تحديات المستقبل (الأمراني، ٢٠١٤).

وكلما ذكُر الحديث عن المستقبل وتحديث العملية التعليمية وتنمية المعلمين مهنيًا، ذكُر الحديث عن برامج التعليم المستمر اللازمة لتطوير الكفايات المهنية للمعلمين، والتي تتضمن كل أنواع التدريب المكمل المتوافر للمعلمين الذين دخلوا في منظومة العمل التعليمية؛ نظرًا لأن التعليم المستمر من أهم أدوات المستقبل، حيث يتميز العالم المعاصر بقدرته الفائقة على إنتاج المعلومات، مما يتطلب أن تكون برامج التعليم المستمر على قدر من الحداثة والتطور؛ لأن الأمم التي لا تستطيع مواكبة التغير ستتأخر عن قافلة الحضارة الإنسانية (السيد، ٢٠١٤؛ ربابعة والسالم، ٢٠١٣).

وتعد مسألة تطوير الكفايات المهنية للمعلمين من أبرز الاتجاهات التربوية المعاصرة، وهي موضع عناية برامج التعليم المستمر؛ وذلك لما لها من أهمية بالغة لا تقتصر على تطوير أداء المعلم مهنيًا، بل تشمل أعضاء المنظومة التعليمية، فالمدرسة لم تعد المكان الوحيد الذي يحتكر المعارف في المجتمعات، مما يفرض على المعلمين تغيير طرائقهم، ورفع مستوى قدراتهم، من خلال أنشطة التعليم المستمر أو التدريب أثناء الخدمة، مع ما يتناسب من تطورات في مجالات المعرفة والعلوم (السبحي، الرشيدي، والنجار، ٢٠١٥؛ الأمراني، ٢٠١٤).

ويتطلب أن يكون معلم التربية الخاصة في مقدمة المعلمين الذين هم بحاجة إلى الاستمرار في التأهيل والتدريب في ظل التطورات في مجال التربية الخاصة؛ وذلك للدور المتميز الذي يقوم به لتأدية مهام عديدة ومتنوعة لا يستطيع القيام بها إلا المعلمون المدربون جيدًا وذوي الكفايات المهنية العالية (ابراهيم، الحاروني، والسيد، ٢٠١٨؛ العجمي والدوسري، ٢٠١٦).

حيث إن مجال تعليم الصم وضعاف السمع يتطلب كفايات ومهارات لمعلميهم تتناسب مع أدوارهم المستمرة وبمجالات عدة، مما يستوجب الاطلاع على أفضل الممارسات التعليمية المتعلقة بتعليمهم؛ لمواكبة المستجدات التربوية في القرن الحادي والعشرين، وذلك يتطلب النظر إلى التدريب

المستمر لمعلمي الصم وضعاف السمع وتأهيلهم، الذي أصبح من الأولويات في العديد من دول العالم، وذلك بهدف ضمان وصول تعليم هذه الفئة لأعلى مستوياتها(إبراهيم، سليمان، ورضوان،٢٠١٤؛ Lenihan, 2010).

ومن هذا المنطلق يعد تدريب معلم الصم وضعاف السمع أمرًا في غاية الأهمية؛ إذ أن تطوير وإعداد المعلم وتنمية مهاراته يحقق كفايته في العمل، ويسهم في تقديم خدمات نوعية للمتعلمين الصم وضعاف السمع، مما ينعكس بشكل إيجابي على أساليب تعليمهم وتأهيلهم وتلبية احتياجاتهم، وهذا ما يتطلب من المعلم الكفء تطوير إمكانياته، واكتساب المهارات التعليمية، وإتقانه للكفايات التدريسية الأدائية في تعليم الصم وضعاف السمع مثل: التدريب السمعي، استخدام المعينات السمعية، والتواصل اليدوي وغيرها الكثير، بما يتلاءم مع احتياجات هذه الفئة (الغزو، ٢٠١١؛ القريطي، ٢٠١٤).

## مشكلة الدراسة

أصبح من الضرورة الاهتمام بتطوير كفايات المعلم مهنيًا، وذلك من خلال برامج التعليم المستمر التي تؤهلهم لأداء أدوارهم لتحقيق الجودة في العملية التعليمية، إلا أنه ومن خلال بعض الدراسات كدراسة سليمان (٢٠٠٨) اتضح أن هناك قصورًا في البرامج المقدمة لمعلمي الصم وضعاف السمع، حيث اقتصر التركيز على أسلوب المحاضرات والنشرات والبحوث التربوية المختلفة، دون الاهتمام بالأساليب الأخرى مثل: ورش العمل، النشاطات، وتبادل الزيارات الميدانية التي تساعد على تنمية المعلم، كما أشارت إلى ضعف اهتمام البرامج أيضًا بمشكلات المعلمين واحتياجاتهم التي تواجههم في الميدان في التعامل التربوي اللازم لفئة الصم وضعاف السمع.

ورغم أن برامج التعليم والتدريب المستمر أثناء الخدمة تساعد المعلمين على فهم مستجدات الميدان التعليمي وتحسين نوعية التعليم في مجالهم، إلا أنه اتفقت دراسة الأنصاري والحسن (٢٠١٦)، ودراسة السالم (٢٠١٦) بأن هناك ضعفًا في المخرجات الأكاديمية للصم وضعاف السمع؛ ويعود ذلك لوجود فجوة بين الممارسات التعليمية ونتائج البحوث العلمية،

والنقص الكبير في الكوادر المدربة والمؤهلة تأهيلًا جيدًا. وأضافت دراسة العجمي، الظفيري، والعنزي (٢٠١١) أن أحد الحلول لهذه المشكلة الوقوف على تطوير كفايات المعلمين مهنيًا، وزيادة عدد البرامج التدريبية المقدمة لهم أثناء الخدمة؛ حيث إن الطلبة الصم وضعاف السمع يعتمدون في تعليمهم على المعلم من خلال كفاءته المهنية وخاصة فيما يتعلق بطرق التدريس.

## أسئـــلة الـــدراســـة

ومن هنا تتلخص مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

**السؤال الرئيس:** ما دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المهنية لمعلمات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهن؟

**ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة التالية:**

١- ما دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المعرفية لمعلمات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهن؟

٢- ما دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات التدريسية الأدائية لمعلمات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهن؟

٣- ما دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الشخصية لمعلمات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهن؟

٤- ما دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الاجتماعية لمعلمات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهن؟

٥- ما دور برامج التعليم المستمر في تطوير كفايات التعامل مع أولياء الأمور لمعلمات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهن؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد مجتمع الدراسة، حول دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المهنية (المعرفية، التدريسية الأدائية، الشخصية، الاجتماعية، والتعامل مع أولياء الأمور) تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، البرامج التدريبية)؟

## أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١- إيضاح دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المعرفية لمعلمات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهن.

٢- التعرف على دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات التدريسية الأدائية لمعلمات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهن.

٣- الكشف عن دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الشخصية لمعلمات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهن.

٤- التعرف على دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الاجتماعية لمعلمات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهن.

٥- إيضاح دور برامج التعليم المستمر في تطوير كفايات التعامل مع أولياء الأمور لمعلمات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهن.

٦- توضيح ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المهنية (المعرفية، التدريسية الأدائية، الشخصية، الاجتماعية، والتعامل مع أولياء الأمور) تعزى لمتغيرات: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والبرامج التدريبية).

## أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها مما يلي:

### الأهمية النظرية:

١- توافق موضوع البحث مع التوجهات والاستراتيجيات والأساليب الحديثة عالميًا، والتي أشارت إلى أهمية برامج التعليم المستمر في التطوير المهني للمعلمين بشكل عام، ولمعلمي الصم وضعاف السمع بشكل خاص.

٢- إثراء البحوث التربوية البينية لتطوير العملية التعليمية في مجال تعليم الصم وضعاف السمع، وأيضًا تعليم الكبار والتعليم المستمر.

**الأهميـــة التطبيقيـــة:**

١- يؤمل من هذه الدراسة أن تساعد القائمين على برامج التعليم المستمر في تحديد الجوانب التي ينبغي تطويرها عند معلمي الصم وضعاف السمع.

٢- قد تساعد هذه الدراسة في تحديد ووضع قائمة للكفايات المهنية لمعلمي الصم وضعاف السمع عند تصميم برامج التطوير المهني لمعلمي الصم وضعاف السمع.

٣- من المتوقع أن تسهم نتائج الدراسة في تطوير برامج التعليم المستمر لمعلمي الصم وضعاف السمع.

## حـــدود الـــدراســـة

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود التالية:

**الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المهنية: (المعرفية، التدريسية الأدائية، الشخصية، الاجتماعية، والتعامل مع أولياء الأمور) لمعلمات الصم وضعاف السمع.

**الحدود المكانية:** طبقت الدراسة في مدينة الرياض.

**الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٠هـ / ١٤٤١هـ.

**الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على معلمات الصم اللاتي يقمن بتدريس الطالبات الصم وضعاف السمع في معاهد وبرامج الدمج بالمدارس الحكومية في جميع مراحل التعليم العام.

## مصطلحـــات الـــدراســـة

**أولًا: التعليم المستمر لمعلمات الصم وضعاف السمع:**

يعرف التعليم المستمر بأنه: "جملة الدراسات والدورات والأنشطة التي يتلقاها الفرد أو الجماعة بعد الحصول على درجة أكاديمية والانتقال إلى مرحلة العمل؛ من أجل ملاحقة التغييرات وكل جديد في مجال العمل" (حجي، ٢٠٠٣، ص ٧٨).

ويعرف إجرائيًّا بأنه: مجموعة من البرامج التدريبية التي توفرها وزارة التعليم بإشراف *الإدارة* العامة *للتدريب والابتعاث* للمعلمات أثناء الخدمة كمتدربات، والتي تمكنهن من تحقيق أقصى نمو لكفاياتهن المهنية في مجال تعليم الصم وضعاف السمع.

**ثانيًا: الكفايات المهنية:**

تعرف الكفايات المهنية بأنها: "مجموعة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات، والقدرات، والمفاهيم، والقيم التي يجب أن يمتلكها المعلم بمستوى عالٍ من التمكن مشتقة من أدواره المتعددة، وتتمثل في مجمل السلوك الذي يصدر عنه، وقدرته على تطبيقها، وتوظيفها بأقل جهد، وبأقصى ما يمكن؛ لتحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم بشكل متوازن" (علي، ٢٠١٧، ص ٢٠٢).

وتعرف إجرائيًا بأنها: هي المقدرة المتكاملة التي تشمل مجموعة من الكفايات (المعرفية، التدريسية الأدائية، الشخصية، الاجتماعية، والتعامل مع أولياء الأمور)، والتي يمكن أن تتوفر لدى معلمات الصم وضعاف السمع من خلال برامج التعليم المستمر، ليصبحن قادرات على أداء دورهن بفاعلية عالية في مجال تعليم الصم وضعاف السمع، وتعود بالمردود الإيجابي عليهن وعلى طالبتهن.

**ثالثًا: الصم وضعاف السمع:**

فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة كالتالي:

**الصم:"**

هم الأشخاص الذين يواجهون فقدًا سمعيًا شديدًا جدًا (٧٠ ديسبل) وأكثر لدرجة أنهم لا يستطيعون أن يفهموا الكلام من خلال الأذن وحدها، سواء بسماعات أم بدونها" (شيتز،٢٠١٥، ص ٨٧).

**ضعاف السمع:**

"هم الأشخاص الذين لديهم فقد سمعي من بسيط إلى متوسط، يتراوح بين (٣٠ إلى ٦٩ ديسبل)، ويواجهون صعوبة في فهم الكلام بالاعتماد على حاسة السمع ويستطيعون الاستفادة من استخدام المعينات السمعية"(شيتز،٢٠١٥، ص٨٧).

**تعريف الصم وضعاف السمع إجرائيًا:** هن جميع الطالبات الصم وضعاف السمع الملتحقات في معاهد وبرامج الدمج بمراحل التعليم العام في المدارس الحكومية بمدينة الرياض، واللاتي تنطبق عليهن شروط القبول المقررة من الإدارة العامة للتربية الخاصة.

**الـــــدراســـــات الســـــابقـــــة**:

وقفت الباحثتان على العديد من الدراسات ذات العلاقة والتي اهتمت بالتعليم المستمر لمعلم التربية الخاصة، حيث قام كل من خزاعلة والحايك (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور البرامج التدريبية في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم، ومعرفة مدى تأثر دور البرامج التدريبية ببعض المتغيرات الديموغرافية: كالمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلمًا من معلمي التربية الخاصة، ولجمع البيانات استخدم الباحثان مقياسًا من إعدادهما، ومن أبرز نتائج الدارسة وجود دور للبرامج التدريبية لدى أفراد العينة بدرجة مرتفعة. كما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور هذه البرامج تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح فئة البكالوريوس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح الخبرة (٥ سنوات فأقل).

وفي ذات السياق قام كلاً من العايد والعايد (٢٠١٥)، بدراسة هدفت إلى معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة المجمعة والعمل على تلبيتها، وقد استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) معلمًا تربية خاصة، واستخدم الباحثان الاستبانة كأداة لجمع البيانات، ومن أبرز نتائج الدراسة: أن أكثر المهارات التدريبية احتياجًا تمثلت في الحاجة إلى اكتساب مهارة كتابة التوصيات اللازمة للطالب؛ حيث احتلت المرتبة الأولى من الاحتياج، في حين جاءت الحاجة إلى مهارة استخدام التقنية للتواصل مع المعنيين في المرتبة الثانية، بينما الحاجة إلى مهارة إيصال المعلومة لذوي الاحتياجات الخاصة، والحاجة للعمل مع الفريق متعدد التخصصات، ومهارة التواصل مع المجتمع المحلي في المرتبة الثالثة.

أما عن الدراسات التي تناولت الكفايات المهنية لمعلم الصم وضعاف السمع فقد أجرى كلاً من نيندا، ثاولا، وتفيشي (Ntinda, Thwala,& Tfusi, 2019)، دراسة بهدف استعراض تجارب وخبرات معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع في مدرسة للصم وضعاف السمع بدولة يونسوانا بجنوب أفريقيا، واستخدم الباحثون المنهج النوعي، وتكونت عينة الدراسة من (١٨) معلمًا للطلاب الصم وضعاف السمع تم اختيارهم بطريقة عمدية، واستخدم الباحثون المقابلة، وتحليل

الوثائق المتوفرة لديهم في المدرسة، وكان من أهم نتائج الدراسة: وجود نقص في الكفايات المهنية لدى المعلمين في تدريس المنهج العام، والحاجة إلى التدريب المهني للمعلمين أثناء الخدمة، بينما كان من أهم توصياتها: ضرورة توفير واعتماد لغة إشارة موحدة ذات معايير عالمية يمكن أن تحسن مخرجات التعليم من قبل المعلمين والتعلم لدى الطلاب، كما نبهت إلى أهمية تفهم تجارب وخبرات هؤلاء المعلمين من خلال الواقع الثقافي الذي يمثلونه؛ لأن ذلك يسهم بشكل فاعل في تصميم وتطبيق برامج دعم الطلاب الصم وضعاف السمع وأولياء أمورهم والمعلمين.

وفي دراسة أخرى قام بها الحلو (٢٠١٨)، بهدف الكشف عن فاعلية برنامج مقترح لتنمية الكفايات المهنية لمعلمي المرحلة الأساسية في مدارس الإعاقة السمعية بقطاع غزة في ضوء احتياجاتهم التدريبية، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي بمجوعة واحدة، وبلغت عينة الدراسة (٢٤) معلمًا ومعلمة، وتكونت أداة الدراسة من اختبار مقالي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة التجريبية في اختبار الكفايات المهنية في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي، كما أشارت إلى تمتع البرنامج المقترح بفاعلية مقبولة في اكتساب الكفايات المهنية لمعلمي الصم وضعاف السمع.

كما أجرى مصطفى (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على اختلاف معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع في إدراكهم لمدى توافر وأهمية الكفايات المهنية باختلاف كل من: عدد سنوات الخبرة، المؤهل الدراسي، والنوع. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (٧٠) معلمًا من معلمي الصم وضعاف السمع، واستخدم الباحث قائمة كفايات مهنية مقننة لمعلمي الصم وضعاف السمع من إعداده كأداة لجمع البيانات، ومن أبرز نتائج الدراسة: أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في تقييم معلمي الصم وضعاف السمع لأهمية الكفايات المعرفية والكفايات التدريسية تنسب لاختلاف الخبرة، بينما توجد فروق في أهمية الكفايات الاجتماعية والشخصية وأهمية الكفايات المهنية تنسب لاختلاف الخبرة لصالح مجموعة من (١٠ لأقل من ١٥ سنة)، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في تقييم أهمية الكفايات المعرفية

والكفايات التدريسية والأدائية لمعلمي الصم وضعاف السمع تعزى لاختلاف المؤهل، بينما توجد فروق في تقييم أهمية الكفايات الاجتماعية والشخصية والكفايات المهنية تعزى لاختلاف المؤهل لصالح تخصص التربية الخاصة. وأوصت الدراسة بعمل برامج لمعلمي الصم وضعاف السمع لتنمية كفاياتهم المهنية.

وفي دراسة أجراها كلاً من إبراهيم، سليمان، ورضوان (٢٠١٤)، بهدف إعداد برنامج مقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الصم، والكشف عن فعالية البرنامج والتحقق من استمراريته بعد فترة المتابعة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) من معلمي الصم بمنطقة عرعر من الحاصلين على بكالوريوس التربية الخاصة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي الذي يهدف إلى بحث أثر متغير تجريبي (المتغير المستقل) وهو البرنامج التدريبي المقترح في (المتغير التابع) تنمية بعض الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الصم، واستخدم الباحثون أسلوب بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية لمعلمي الصم أداة لجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الصم، واستمرارية فعاليته بعد فترة المتابع، كما أوصت بإعداد مدربين متخصصين في تدريب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء مدخل الكفايات، وعقد مزيد من الدورات التدريبية لمعلم الصم أثناء الخدمة لتلبية احتياجاتهم التدريبية.

## التعليق على الدراسات السابقة:

### أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

**من حيث الهدف:** اتفقت الدراسة الحالية مع جميع دراسات المحور الأول في تناولها لأهمية برامج التعليم المستمر للمعلم أثناء الخدمة كدراسة (خزاعلة والحايك، ٢٠١٦)، دراسة (العايد والعايد،٢٠١٥).

**من حيث المنهج:** استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي كمنهج للدراسة؛ نظرًا لملاءمته ومناسبته لها، وهذا ما توافق مع العديد من الدراسات مثل: دراسة (خزاعلة والحايك، ٢٠١٦)، دراسة (العايد والعايد، ٢٠١٥).

**من حيث الأداة:** استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة بحثية في الدراسة الحالية، وهذا ما توافق مع دراسة (العايد والعايد، ٢٠١٥).

**من حيث مجتمع وعينة الدراسة:** اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في اتخاذ المعلمين عينة لها، كدراسة(Ntinda, Thwala,& Tfusi, 2019)، دراسة (الحلو، ٢٠١٨)، دراسة (المطيري وتركستاني، ٢٠١٨)، دراسة (خزاعلة والحايك، ٢٠١٦)، دراسة (العايد والعايد، ٢٠١٥)، دراسة (مصطفى، ٢٠١٥)، دراسة (إبراهيم، سليمان، ورضوان ،٢٠١٤).

**أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:**

**من حيث الهدف:** اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المحور الثاني من حيث زوايا تناولها للكفايات المهنية؛ فمنها من ركز على درجة ممارسة معلمي الصم وضعاف السمع للكفايات المهنية كدراسة ( Ntinda, Thwala,& Tfusi, 2019)، بينما ركزت دراسة (الحلو، ٢٠١٨) ودراسة (إبراهيم، سليمان، ورضوان،٢٠١٤) على فاعلية برنامج تدريبي في تنميته الكفايات المهنية لمعلمي الصم وضعاف السمع، في حين تناولت دراسة (مصطفى، ٢٠١٥) اختلاف معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع في إدراكهم لمدى توافر وأهمية الكفايات المهنية من حيث بعض المتغيرات.

**من حيث المنهج:** استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي كمنهج للدراسة، وهذا ما اختلف مع بعض الدراسات مثل: دراسة (الحلو، ٢٠١٨)، دراسة (إبراهيم، سليمان، ورضوان، ٢٠١٤)، التي استخدمتا المنهج شبه التجريبي، ودراسة (مصطفى، ٢٠١٥) التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، أما دراسة( Ntinda, Thwala, & Tfusi, 2019)، فقد استُخدم المنهج النوعي.

**من حيث الأداة:** استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، إلا أن هناك العديد من الدراسات التي استخدمت أدوات مختلفة مثل: دراسة ( Ntinda, Thwala,&

Tfusi, 2019) التي استخدمت المقابلة وتحليل الوثائق، دراسة (الحلو، ٢٠١٨) التي استخدمت اختبار مقالي، دراسة (خزاعلة والحايك، ٢٠١٦)، ودراسة (مصطفى ،٢٠١٥) التي استخدمتا مقياس الكفايات المهنية، أما دراسة (إبراهيم، سليمان، ورضوان ،٢٠١٤) فقد استُخدم بطاقة ملاحظة.

## أولاً: منهج الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي.

## ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الصم وضعاف السمع التابعات لوزارة التعليم بمعاهد وبرامج الصم وضعاف السمع في المدارس الحكومية بمراحل التعليم العام في مدينة الرياض، والبالغ عددهن (١٦٢) معلمة موزعات على ثلاث مراحل تعليمية، وهي: (١٣٣) معلمة في المرحلة الابتدائية، (٢٠) معلمة في المرحلة المتوسطة، و(٩) معلمات في المرحلة الثانوية، وذلك وفق ما أشار إليه (مركز إحصاءات التعليم بوزارة التعليم، اتصال شخصي، يناير ٢٢، ٢٠١٩).

ولمحدودية مجتمع الدراسة اتبعت الباحثتان أسلوب الحصر الشامل، وذلك من خلال تطبيق أداة الدراسة على كامل مجتمع الدراسة، وبعد التطبيق الميداني حصلت الباحثتان على (١٤٢) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي من أفراد الدراسة، وهن (١١٣) معلمة يمثلن ما نسبته (٧٩,٦%) من إجمالي مفردات الدراسة مرحلتهن التعليمية ابتدائي، بينما (٢٠) معلمة منهن يمثلن ما نسبته (١٤,١%) من إجمالي مفردات الدراسة مرحلتهن التعليمية متوسط، و(٩) معلمات منهن يمثلن ما نسبته (٦,٣%) من إجمالي مفردات الدراسة مرحلتهن التعليمية ثانوي.

## ثالثاً: خصائص مفردات الدراسة:

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسة لوصف مفردات الدراسة، وتشمل: (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة – البرامج التدريبية في مجال كفايات تعليم الصم وضعاف السمع)، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، بالإضافة إلى أنها تعكس الخلفية العلمية لمفردات الدراسة، وتساعد على إرساء الدعائم التي تُبنى عليها التحليلات المختلفة المتعلقة بالدراسة، وتفصيل ذلك فيما يلي:

**١- المؤهل العلمي:**

**جدول ( ١ ) توزيع مفردات الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي**

| المؤهل العلمي | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| بكالوريوس تربية خاصة | ١١٤ | ٨٠,٣ |
| بكالوريوس + دبلوم تربية خاصة | ٨ | ٥,٦ |
| دراسات عليا (ماجستير أو دكتوراه في مجال التربية الخاصة) | ٢٠ | ١٤,١ |
| المجموع | ١٤٢ | %١٠٠ |

يتضح من الجدول (١) أن (١١٤) من مفردات الدراسة يمثلن ما نسبته (٨٠,٣%) من إجمالي مفردات الدراسة مؤهلهن العلمي بكالوريوس تربية خاصة، بينما (٢٠) منهن يمثلن ما نسبته(١٤,١%) من إجمالي مفردات الدراسة مؤهلهن العلمي دراسات عليا (ماجستير أو دكتوراه في مجال التربية الخاصة)، و (٨) منهن يمثلن ما نسبته (٥,٦%) من إجمالي مفردات الدراسة مؤهلهن العلمي (بكالوريوس + دبلوم تربية خاصة).

**٢- سنوات الخبرة:**

**جدول ( ٢ ) توزيع مفردات الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة**

| عدد سنوات الخبرة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| أقل من (٥) سنوات | ٣٧ | ٢٦,١ |
| من (٦) سنوات إلى أقل من (١٠) سنوات | ٣٧ | ٢٦,١ |
| ١٠سنوات فأكثر | ٦٨ | ٤٧,٨ |
| المجموع | ١٤٢ | %١٠٠ |

يتضح من الجدول (٢) أن (٦٨) من مفردات الدراسة يمثلن ما نسبته(٤٧,٨%)من إجمالي مفردات الدراسة عدد سنوات خبرتهن ١٠سنوات فأكثر، بينما (٣٧) منهن يمثلن ما نسبته(٢٦,١%) من إجمالي مفردات الدراسة عدد سنوات خبرتهن أقل من (٥) سنوات، و (٣٧) منهن يمثلن ما نسبته(٢٦,١%) من إجمالي مفردات الدراسة عدد سنوات خبرتهن من (٦) سنوات إلى أقل من (١٠) سنوات.

**٣- البرامج التدريبية في مجال كفايات تعليم الصم وضعاف السمع:**

**جدول ( ٣ ) توزيع مفردات الدراسة وفق متغير البرامج التدريبية في مجال كفايات تعليم الصم وضعاف السمع**

| البرامج التدريبية في مجال كفايات تعليم الصم وضعاف السمع | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| التحقت بثلاثة برامج تدريبية فأقل | ٧١ | ٥٠,٠ |
| التحقت بأكثر من ثلاثة برامج تدريبية | ٧١ | ٥٠,٠ |
| المجموع | ١٤٢ | %١٠٠ |

يتضح من الجدول (٣) أن (٧١) من مفردات الدراسة يمثلن ما نسبته (٥٠,٠%) من إجمالي مفردات الدراسة برامجهن التدريبية في مجال كفايات تعليم الصم وضعاف السمع ثلاثة برامج تدريبية فأقل، بينما (٧١) منهن يمثلن ما نسبته (٥٠,٠%) من إجمالي مفردات الدراسة عدد سنوات خبرتهن برامجهن التدريبية في مجال كفايات تعليم الصم وضعاف السمع أكثر من ثلاثة برامج تدريبية.

**رابعاً: أداة الـــدراســـة:**

استخدمت الباحثتان الاستبانة كأداةً لجمع البيانات.

**بنـــاء أداة الـــدراســـة:**

بعد الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها تم بناء الأداة (الاستبانة)، وتكونت في صورتها النهائية من جزأين. وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها، وثباتها:

١- **الجزء الأول:** يتضمن البيانات الأولية الخاصة بمفردات الدراسة، والمتمثلة في: (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة – البرامج التدريبية في مجال كفايات تعليم الصم وضعاف السمع).

٢- **الجزء الثاني:** يتضمن من (٣٨) عبارة، موزعة على خمسة محاور أساسية، والجدول (٤) يوضح عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على المحاور.

**جدول ( ٤ ) محاور الاستبانة وعباراتها**

| المحـــــور | عدد العبارات |
|---|---|
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المعرفية لمعلمات الصم وضعاف السمع | ٧ |
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات التدريسية الأدائية لمعلمات الصم وضعاف السمع | ٩ |
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الشخصية لمعلمات الصم وضعاف السمع | ٧ |
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الاجتماعية لمعلمات الصم وضعاف السمع | ٨ |
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير كفايات التعامل مع أولياء الأمور لمعلمات الصم وضعاف السمع | ٧ |
| الاستبانة | ٣٨ عبارة |

تم استخدام مقياس ليكرت الرباعي للحصول على استجابات مفردات الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (موافقة بدرجة عالية – موافقة بدرجة متوسطة – موافقة بدرجة ضعيفة – غير موافقة). ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كميًا، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقًا للتالي: موافقة بدرجة عالية (٤) درجات، موافقة بدرجة متوسطة (٣) درجات، موافقة بدرجة ضعيفة (٢) درجتان، غير موافقة (١) درجة واحدة.

ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت الرباعي، تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (٤– ١ = ٣)، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (٣ ÷ ٤ = ٠,٧٥)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (١)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول ( ٥ ) تقسيم فئات مقياس ليكرت الرباعي (حدود متوسطات الاستجابات)**

| م | الفئة | حدود الفئة | |
|---|---|---|---|
| | | من | إلى |
| ١ | موافقة بدرجة عالية | ٣,٢٦ | ٤,٠٠ |
| ٢ | موافقة بدرجة متوسطة | ٢,٥١ | ٣,٢٥ |
| ٣ | موافقة بدرجة ضعيفة | ١,٧٦ | ٢,٥٠ |
| ٤ | غير موافقة | ١,٠٠ | ١,٧٥ |

وتم استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات مفردات الدراسة، بعد معالجتها إحصائيًا.

**أ) صـــدق أداة الـــدراســـة:**

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت كما يقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

**١- الصدق الظاهري لأداة الدِّراسة (صدق المحكِّمين):**

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في كلية التربية، حيث وصل عدد المحكمين إلى (١٥) محكمًا، وقد طُلب من السادة المحكمين تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدِّراسة، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وأهميتها، وسلامتها لغويًا، وإبداء ما يرونه من تعديل، أو حذف أو إضافة للعبارات، وبناء على المقترحات أجريت التعديلات اللازمة.

**٢- صـدق الاتسـاق الـداخلـي للأداة:**

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، لدى عينة استطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة الحالية بواقع (٢٠) معلمة من معلمات الصم وضعاف السمع، وقد جاءت النتائج كالتالي:

**جدول ( ٦ ) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور**

| المحور الأول (دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المعرفية لمعلمات الصم وضعاف السمع) | | | |
|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور | رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور |
| ١ | ٠,٨٥٦** | ٥ | ٠,٦٢٥** |
| ٢ | ٠,٨٢٧** | ٦ | ٠,٨٥٥** |
| ٣ | ٠,٨٧٩** | ٧ | ٠,٨٨٧** |
| ٤ | ٠,٦٧٨** | – | – |

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٦) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

**جدول ( ٧ ) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور**

| المحور الثاني: (دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات التدريسية الأدائية لمعلمات الصم وضعاف السمع) | | | |
|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور | رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور |
| ١ | ٠,٩٦٦** | ٦ | ٠,٨٧٩** |
| ٢ | ٠,٩٣٤** | ٧ | ٠,٩٠٩** |
| ٣ | ٠,٨٠٦** | ٨ | ٠,٨٨٢** |
| ٤ | ٠,٥٣٠** | ٩ | ٠,٨١٢** |
| ٥ | ٠,٩٤٣** | – | – |

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٧) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثاني، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

**جدول ( ٨ ) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية للمحور**

| المحور الثالث: (دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الشخصية لمعلمات الصم وضعاف السمع) | | | |
|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور | رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور |
| ١ | ٠,٦٧٤** | ٥ | ٠,٩٦٣** |
| ٢ | ٠,٨٨٢** | ٦ | ٠,٩٢٥** |
| ٣ | ٠,٩٢٠** | ٧ | ٠,٨٨٣** |
| ٤ | ٠,٨١١** | – | – |

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٨) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثالث، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

**جدول ( ٩ ) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الرابع مع الدرجة الكلية للمحور**

| المحور الرابع: (دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الاجتماعية لمعلمات الصم وضعاف السمع) | | | |
|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور | رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور |
| ١ | **٠,٨٣٧ | ٥ | **٠,٩١٣ |
| ٢ | **٠,٨٣٦ | ٦ | **٠,٩٣٨ |
| ٣ | **٠,٩٢١ | ٧ | **٠,٧٩٠ |
| ٤ | **٠,٩١٣ | ٨ | **٠,٩١٤ |

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٩) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الرابع، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

**جدول ( ١٠ ) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الخامس مع الدرجة الكلية للمحور**

| المحور الخامس: (دور برامج التعليم المستمر في تطوير كفايات التعامل مع أولياء الأمور لمعلمات الصم وضعاف السمع) | | | |
|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور | رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور |
| ١ | **٠,٩٠٥ | ٥ | **٠,٨٠٨ |
| ٢ | **٠,٩١٢ | ٦ | **٠,٨٩٤ |
| ٣ | **٠,٩٣١ | ٧ | **٠,٩٢٠ |
| ٤ | **٠,٩٥٣ | – | – |

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (١٠) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الخامس، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

**ب) ثبات أداة الدراسة:**

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفاكرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α))، ويوضح الجدول (١١) قيم معاملات الثبات ألفاكرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

**جدول ( ١١ ) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة**

| الاستبانة | عدد العبارات | ثبات الاستبانة |
|---|---|---|
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المعرفية لمعلمات الصم وضعاف السمع | ٧ | ٠,٩٠٤٠ |
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات التدريسية الأدائية لمعلمات الصم وضعاف السمع | ٩ | ٠,٩٥٢٠ |
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الشخصية لمعلمات الصم وضعاف السمع | ٧ | ٠,٩٣٥٩ |
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الاجتماعية لمعلمات الصم وضعاف السمع | ٨ | ٠,٩٥٩٨ |
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير كفايات التعامل مع أولياء الأمور لمعلمات الصم وضعاف السمع | ٧ | ٠,٩٦١٢ |
| **الثبات العام** | **٣٨** | **٠,٩٤٢٦** |

يتضح من الجدول (١١) أن معامل الثبات العام عالٍ؛ حيث بلغ (٠,٩٨٦٢)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

## خامساً: إجـراءات تطبيـق الـدراسـة:

بعد التأكد من صدق (الاستبانة) وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق، قامت الباحثتان بتطبيقها ميدانيًا والكترونياً باتباع الخطوات التالية:

١- توزيع الاستبانة.

٢- جمع الاستبانات بعد تعبئتها، وقد بلغ عددها (١٤٢) استبانة.

٣- مراجعة الاستبانات، والتأكد من صلاحيتها، وملاءمتها للتحليل.

## سادساً: أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS).

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

١- التكرارات، والنسب المئوية؛ للتعرف على خصائص مفردات الدراسة، وتحديد استجاباتهن تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

٢- المتوسط الحسابي الموزون "Weighted Mean"؛ وذلك للتعرف على متوسط استجابات مفردات الدراسة على كل عبارة من عبارات المحاور، كما أنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

٣- المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات مفردات الدراسة عن المحاور الرئيسة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

٤- الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات مفردات الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات مفردات الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة؛ فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات، وانخفض تشتتها.

٥- اختبار " ت : T-test Independent Sample " لتوضيح دلالة الفروق في استجابات مفردات عينة الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغيراتهن التي تنقسم إلى فئتين (البرامج التدريبية في مجال كفايات تعليم الصم وضعاف السمع).

٦- "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات مفردات عينة الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغيراتهن التي تنقسم إلى أكثر من فئتين(المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

٧- اختبار شيفيه للتحقق من اتجاه الفروق التي بينها اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA).

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

### أولًا: عرض السؤال الرئيس حول دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المهنية لمعلمات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهن

لتحديد دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المهنية لمعلمات الصم وضعاف السمع، تم حساب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد وصولًا إلى تحديد دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المهنية لمعلمات الصم وضعاف السمع، والجدول (١٢) يوضح النتائج العامة لهذا المحور.

**جدول ( ١٢ ) استجابات مفردات الدراسة على دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المهنية لمعلمات الصم وضعاف السمع**

| م | البعد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | الكفايات المعرفية | ٢,٩٦ | ٠,٧٣٥ | ٥ |
| ٢ | الكفايات التدريسية الأدائية | ٣,١٢ | ٠,٧٦٥ | ٢ |
| ٣ | الكفايات الشخصية | ٣,٢٥ | ٠,٧٤٨ | ١ |
| ٤ | الكفايات الاجتماعية | ٣,٠١ | ٠,٨١٠ | ٤ |
| ٥ | كفايات التعامل مع أولياء الأمور | ٣,٠٦ | ٠,٨٢١ | ٣ |
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المهنية لمعلمات الصم وضعاف السمع | | ٣,٠٨ | ٠,٧١٩ | – |

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن مفردات الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المهنية لمعلمات الصم وضعاف السمع بمتوسط (٣,٠٨ من ٤)، واتضح من النتائج أن أبرز دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المهنية لمعلمات الصم وضعاف السمع تمثلت في بُعد الكفايات الشخصية بمتوسط (٣,٢٥ من ٤)، يليها بُعد الكفايات التدريسية الأدائية بمتوسط (٣,١٢ من ٤)، يليها بُعد كفايات التعامل مع أولياء الأمور بمتوسط (٣,٠٦ من ٤)، يليها بُعد الكفايات الاجتماعية بمتوسط (٣,٠١ من ٤)، وأخيرًا جاء بُعد الكفايات المعرفية بمتوسط (٢,٩٦ من ٤).وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة (غريب والمصري ٢٠١٣.) من حيث إن الكفايات الشخصية هي أعلى الكفايات التي يمارسها معلمو الصم وضعاف السمع، كما تتفق مع نتيجة دراسة (خزاعلة والحايك، ٢٠١٦)، التي بينت أن للبرامج التدريبية دور في تطوير مهارات معلم التربية الخاصة.

## ثانيًا: عرض السؤال الأول حول دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المعرفية لمعلمات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهن؟

للتعرف على دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المعرفية لمعلمات الصم وضعاف السمع، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مفردات الدراسة على عبارات دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المعرفية لمعلمات الصم وضعاف السمع، وجاءت النتائج كما يلي:

**جدول ( ١٣ ) استجابات مفردات الدراسة حول دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المعرفية لمعلمات الصم وضعاف السمع مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة**

| م | العبـــــارات | ك | درجة الموافقة | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ٪ | موافقة بدرجة عالية | موافقة بدرجة متوسطة | موافقة بدرجة ضعيفة | غير موافقة | | | |
| ٤ | أسهمت برامج التعليم المستمر في معرفتي بأساليب مختلفة للتواصل مع الطالبات الصم وضعاف السمع. | ك | ٥١ | ٥٧ | ٢٩ | ٥ | ٣,٠٨ | ٠,٨٣٨ | ١ |
| | | % | ٣٥,٩ | ٤٠,١ | ٢٠,٤ | ٣,٥ | | | |
| ٢ | أسهمت برامج التعليم المستمر في معرفتي بنسبة انتشار الإعاقة السمعية. | ك | ٥٢ | ٥٤ | ٢٥ | ١١ | ٣,٠٤ | ٠,٩٢٦ | ٢ |
| | | % | ٣٦,٦ | ٣٨,٠ | ١٧,٦ | ٧,٧ | | | |
| ٣ | زادت برامج التعليم المستمر من معرفتي بنظريات التعلم المرتبطة بتعليم الطالبات الصم وضعاف السمع. | ك | ٤٤ | ٦٧ | ٢٢ | ٩ | ٣,٠٣ | ٠,٨٥٠ | ٣ |
| | | % | ٣١,٠ | ٤٧,٢ | ١٥,٥ | ٦,٣ | | | |
| ١ | زادت برامج التعليم المستمر من معرفتي بالقوانين والتشريعات الخاصة بالصم وضعاف السمع. | ك | ٤٨ | ٥٩ | ٢٤ | ١١ | ٣,٠١ | ٠,٩٠٧ | ٤ |
| | | % | ٣٣,٨ | ٤١,٥ | ١٦,٩ | ٧,٧ | | | |
| ٦ | زادت برامج التعليم المستمر من معرفتي بالاحتياجات النفسية للطالبات الصم وضعاف السمع. | ك | ٤٧ | ٥٥ | ٢٨ | ١٢ | ٢,٩٦ | ٠,٩٣٣ | ٥ |
| | | % | ٣٣,١ | ٣٨,٧ | ١٩,٧ | ٨,٥ | | | |
| ٧ | ساعدتني برامج التعليم المستمر في معرفة أساليب تعديل سلوكيات الطالبات الصم وضعاف السمع. | ك | ٤٠ | ٦١ | ٣٠ | ١١ | ٢,٩٢ | ٠,٨٩٥ | ٦ |
| | | % | ٢٨,٢ | ٤٣,٠ | ٢١,١ | ٧,٧ | | | |
| ٥ | تعلمت من خلال برامج التعليم المستمر كيفية التعامل مع المعينات السمعية. | ك | ٢٨ | ٦٣ | ٣٢ | ١٩ | ٢,٧٠ | ٠,٩٣٦ | ٧ |
| | | % | ١٩,٧ | ٤٤,٤ | ٢٢,٥ | ١٣,٤ | | | |
| المتوسط العام | | | | | | | ٢,٩٦ | ٠,٧٣٥ | |

يتضح في الجدول (١٣) أن مفردات الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المعرفية لمعلمات الصم وضعاف السمع بمتوسط (٢,٩٦ من ٤,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي (من ٢,٥١ إلى ٣,٢٥)، وهي الفئة التي تدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين مفردات الدراسة على دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المعرفية.

ويتضح من النتائج في الجدول (١٣) أن أبرز أدوار برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المعرفية لمعلمات الصم وضعاف السمع تتمثل في العبارات رقم (٤، ٢) التي تم ترتيبها تنازليًا كالتالي:

١- جاءت العبارة رقم (٤) وهي:" أسهمت برامج التعليم المستمر في معرفتي بأساليب مختلفة للتواصل مع الطالبات الصم وضعاف السمع " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٣,٠٨ من ٤)، وانحراف معياري (٠,٨٣٨).

٢- جاءت العبارة رقم (٢) وهي:" أسهمت برامج التعليم المستمر في معرفتي بنسبة انتشار الإعاقة السمعية " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٣,٠٤ من ٤)، وانحراف معياري (٠,٩٢٦).

ويتضح من النتائج في الجدول (١٣) أن أقل أدوار برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المعرفية لمعلمات الصم وضعاف السمع تتمثل في العبارات رقم (٧، ٥) التي تم ترتيبها تنازليًا كالتالي:

٣- جاءت العبارة رقم (٧) وهي:" ساعدتني برامج التعليم المستمر في معرفة أساليب تعديل سلوكيات الطالبات الصم وضعاف السمع. " بالمرتبة السادسة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٢,٩٢ من ٤)، وانحراف معياري (٠,٨٩٥).

٤- جاءت العبارة رقم (٥) وهي:" تعلمت من خلال برامج التعليم المستمر كيفية التعامل مع المعينات السمعية " بالمرتبة السابعة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٢,٧٠ من ٤)، وانحراف معياري (٠,٩٣٦).

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (الحلو، ٢٠١٨) التي أشارت أن البرامج التدريبية تسهم بفعالية مقبولة في اكتساب الكفايات المهنية لمعلمي الصم وضعاف السمع.

## ثالثًا: عرض السؤال الثاني حول دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات التدريسية الأدائية لمعلمات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهن

للتعرف على دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات التدريسية الأدائية لمعلمات الصم وضعاف السمع، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مفردات الدراسة على عبارات دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات التدريسية الأدائية لمعلمات الصم وضعاف السمع، وجاءت النتائج كما يلي:

**جدول ( ١٤ ) استجابات مفردات الدراسة حول دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات التدريسية الأدائية لمعلمات الصم وضعاف السمع مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة**

| م | العبـــــــارات | ك | درجـــة المـــوافقـــة | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ٪ | موافقة بدرجة عالية | موافقة بدرجة متوسطة | موافقة بدرجة ضعيفة | غير موافقة | | | |
| ٧ | لبرامج التعليم المستمر دور فعال في أن أراعي الفروق الفردية بين الطالبات الصم وضعاف السمع. | ك | ٧٣ | ٤٣ | ١٦ | ١٠ | ٣,٢٦ | ٠,٩٢٠ | ١ |
| | | % | ٥١,٤ | ٣٠,٣ | ١١,٣ | ٧,٠ | | | |
| ٨ | تعلمت من برامج التعليم المستمر أن أستخدم أساليب التعزيز المناسبة للمواقف التعليمية. | ك | ٦١ | ٥٥ | ١٨ | ٨ | ٣,١٩ | ٠,٨٦٧ | ٢ |
| | | % | ٤٣,٠ | ٣٨,٧ | ١٢,٧ | ٥,٦ | | | |
| ٣ | تعلمت من خلال برامج التعليم المستمر أن أستخدم أساليب تقويم متنوعة تتناسب مع طبيعة الفقدان السمعي. | ك | ٦٠ | ٥٥ | ٢٠ | ٧ | ٣,١٨ | ٠,٨٥٦ | ٣ |
| | | % | ٤٢,٣ | ٣٨,٧ | ١٤,١ | ٤,٩ | | | |
| ٢ | تعلمت من خلال برامج التعليم المستمر أن أستخدم إستراتيجيات تدريس متنوعة تناسب تعليم الطالبات الصم وضعاف السمع. | ك | ٦٠ | ٥٦ | ١٧ | ٩ | ٣,١٨ | ٠,٨٧٨ | ٤ |
| | | % | ٤٢,٣ | ٣٩,٤ | ١٢,٠ | ٦,٣ | | | |
| ١ | طورت برامج التعليم المستمر قدراتي في إعداد الدرس بشكل جيد لطالبات الصم وضعاف السمع. | ك | ٦١ | ٥٥ | ١٥ | ١١ | ٣,١٧ | ٠,٩٠٧ | ٥ |
| | | % | ٤٣,٠ | ٣٨,٧ | ١٠,٦ | ٧,٧ | | | |
| ٦ | عززت برامج التعليم المستمر من قدرتي على صياغة أهداف تعليمية تتناسب مع احتياجات الطالبات. | ك | ٦٢ | ٤٩ | ٢٣ | ٨ | ٣,١٦ | ٠,٨٩٦ | ٦ |
| | | % | ٤٣,٧ | ٣٤,٥ | ١٦,٢ | ٥,٦ | | | |
| ٥ | ساعدتني برامج التعليم المستمر على استخدام تقنيات التعليم الحديثة المناسبة في تدريس الطالبات الصم وضعاف السمع. | ك | ٤٨ | ٦٤ | ١٩ | ١١ | ٣,٠٥ | ٠,٨٨٦ | ٧ |
| | | % | ٣٣,٨ | ٤٥,١ | ١٣,٤ | ٧,٧ | | | |
| ٤ | أسهمت برامج التعليم المستمر بتطوير مهاراتي في استخدام لغة الإشارة بقواعدها الصحيحة أثناء العملية التعليمية. | ك | ٤٧ | ٥٦ | ٢٦ | ١٣ | ٢,٩٦ | ٠,٩٤١ | ٨ |
| | | % | ٣٣,١ | ٣٩,٤ | ١٨,٣ | ٩,٢ | | | |
| ٩ | تعلمت من خلال برامج التعليم المستمر أن أصمم وسائل تعليمية بصرية. | ك | ٤٦ | ٥٩ | ٢١ | ١٦ | ٢,٩٥ | ٠,٩٦٣ | ٩ |
| | | % | ٣٢,٤ | ٤١,٥ | ١٤,٨ | ١١,٣ | | | |
| المتوسط العام | | | | | | | ٣,١٢ | ٠,٧٦٥ | |

يتضح في الجدول (١٤) أن مفردات الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات التدريسية الأدائية لمعلمات الصم وضعاف السمع بمتوسط (٣,١٢ من ٤,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي (من ٢,٥١ إلى ٣,٢٥)، وهي الفئة التي تدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين مفردات الدراسة على دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات التدريسية الأدائية.

ويتضح من النتائج في الجدول (١٤) أن أبرز أدوار برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات التدريسية الأدائية لمعلمات الصم وضعاف السمع تتمثل في العبارات رقم (٧، ٨) التي تم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة مفردات الدراسة عليها كالتالي:

١- جاءت العبارة رقم (٧) وهي:" لبرامج التعليم المستمر دور فعال في أن أراعي الفروق الفردية بين الطالبات الصم وضعاف السمع." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٣,٢٦ من ٤)، وانحراف معياري (٠,٩٢٠).

٢- جاءت العبارة رقم (٨) وهي:" تعلمت من برامج التعليم المستمر أن أستخدم أساليب التعزيز المناسبة للمواقف التعليمية." بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٣,١٩ من ٤)، وانحراف معياري (٠,٨٦٧).

ويتضح من النتائج في الجدول (١٤) أن أقل أدوار برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات التدريسية الأدائية لمعلمات الصم وضعاف السمع تتمثل في العبارات رقم (٤، ٩) التي تم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة مفردات الدراسة عليها كالتالي:

٣- جاءت العبارة رقم (٤) وهي:" أسهمت برامج التعليم المستمر بتطوير مهاراتي في استخدام لغة الإشارة بقواعدها الصحيحة أثناء العملية التعليمية." بالمرتبة الثامنة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٢,٩٦ من ٤)، وانحراف معياري (٠,٩٤١).

٤- جاءت العبارة رقم (٩) وهي:" تعلمت من خلال برامج التعليم المستمر أن أصمم وسائل تعليمية بصرية" بالمرتبة التاسعة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٢,٩٥ من ٤)، وانحراف معياري (٠,٩٦٣).

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة (إبراهيم، سليمان، ورضوان؛ ٢٠١٤)، والتي كان من أهدافها تنمية بعض الكفايات التدريسية لمعلمي الصم من خلال إعداد برنامج تدريبي مقترح وضمن نتائجها توصلت إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية بعض الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الصم.

## رابعًا: عرض السؤال الثالث حول دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الشخصية لمعلمات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهن

للتعرف على دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الشخصية لمعلمات الصم وضعاف السمع، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مفردات الدراسة على عبارات دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الشخصية لمعلمات الصم وضعاف السمع، وجاءت النتائج كما يلي:

**جدول ( ١٥ ) استجابات مفردات الدراسة حول دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الشخصية لمعلمات الصم وضعاف السمع مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة**

| م | العبـــــــارات | ك | درجـــة المـــوافقـــة | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ٪ | موافقة بدرجة عالية | موافقة بدرجة متوسطة | موافقة بدرجة ضعيفة | غير موافقة | | | |
| ٥ | أدركت من خلال برامج التعليم المستمر أهمية احترام رأي الطالبات الصم وضعاف السمع. | ك | ٧٥ | ٤٣ | ٢١ | ٣ | ٣,٣٤ | ٠,٨٠٧ | ١ |
| | | % | ٥٢,٨ | ٣٠,٣ | ١٤,٨ | ٢,١ | | | |
| ٧ | لبرامج التعليم المستمر دور فعال في أن أتقبل النقد البناء لرفع مستوى أدائي. | ك | ٧٣ | ٤٦ | ٢٠ | ٣ | ٣,٣٣ | ٠,٧٩٦ | ٢ |
| | | % | ٥١,٤ | ٣٢,٤ | ١٤,١ | ٢,١ | | | |
| ٦ | تعلمت من خلال برامج التعليم المستمر كيفية تطوير الذات. | ك | ٦٨ | ٥١ | ٢٠ | ٣ | ٣,٣٠ | ٠,٧٨٨ | ٣ |
| | | % | ٤٧,٩ | ٣٥,٩ | ١٤,١ | ٢,١ | | | |
| ٢ | أدركت من خلال برامج التعليم المستمر أهمية تبادل الخبرات مع معلمات الصم وضعاف السمع. | ك | ٧١ | ٥٠ | ١٤ | ٧ | ٣,٣٠ | ٠,٨٤٢ | ٤ |
| | | % | ٥٠,٠ | ٣٥,٢ | ٩,٩ | ٤,٩ | | | |
| ٤ | لبرامج التعليم المستمر دور فعال في أن أتحلى بالصبر أثناء عملي مع الطالبات الصم وضعاف السمع. | ك | ٧٣ | ٣٩ | ٢٢ | ٨ | ٣,٢٥ | ٠,٩١٦ | ٥ |
| | | % | ٥١,٤ | ٢٧,٥ | ١٥,٥ | ٥,٦ | | | |
| ١ | لبرامج التعليم المستمر دور في إكسابي اتجاهات إيجابية نحو مهنة تدريس الطالبات الصم وضعاف السمع | ك | ٦٣ | ٤٦ | ٢١ | ١٢ | ٣,١٣ | ٠,٩٥٩ | ٦ |
| | | % | ٤٤,٤ | ٣٢,٤ | ١٤,٨ | ٨,٥ | | | |
| ٣ | أسهمت برامج التعليم المستمر من قدرتي على العمل ضمن فريق متعدد التخصصات. | ك | ٥٦ | ٥٥ | ٢٢ | ٩ | ٣,١١ | ٠,٨٩٢ | ٧ |
| | | % | ٣٩,٤ | ٣٨,٧ | ١٥,٥ | ٦,٣ | | | |
| المتوسط العام | | | | | | | ٣,٢٥ | ٠,٧٤٨ | |

يتضح في الجدول (١٥) أن مفردات الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الشخصية لمعلمات الصم وضعاف السمع بمتوسط (٣,٢٥ من ٤,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي (من ٢,٥١ إلى ٣,٢٥)، وهي الفئة التي تدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين مفردات الدراسة على دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الشخصية.

ويتضح من النتائج في الجدول (١٥) أن أبرز أدوار برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الشخصية لمعلمات الصم وضعاف السمع تتمثل في العبارات رقم (٥، ٧) التي تم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة مفردات الدراسة عليها كالتالي:

١- جاءت العبارة رقم (٥) وهي:" أدركت من خلال برامج التعليم المستمر أهمية احترام رأي الطالبات الصم وضعاف السمع. " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٣,٣٤ من ٤)، وانحراف معياري (٠,٨٠٧).

٢- جاءت العبارة رقم (٧) وهي:" لبرامج التعليم المستمر دور فعال في أن أتقبل النقد البناء لرفع مستوى أدائي. " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٣,٣٣ من ٤)، وانحراف معياري (٠,٧٩٦).

ويتضح من النتائج في الجدول (١٥) أن أقل أدوار برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الشخصية لمعلمات الصم وضعاف السمع تتمثل في العبارات رقم (١، ٣) التي تم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة مفردات الدراسة عليها كالتالي:

٣- جاءت العبارة رقم (١) وهي:" لبرامج التعليم المستمر دور في إكسابي اتجاهات إيجابية نحو مهنة تدريس الطالبات الصم وضعاف السمع." بالمرتبة السادسة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٣,١٣ من ٤)، وانحراف معياري (٠,٩٥٩).

٤- جاءت العبارة رقم (٣) وهي:" أسهمت برامج التعليم المستمر من قدرتي على العمل ضمن فريق متعدد التخصصات " بالمرتبة السابعة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٣,١١ من ٤)، وانحراف معياري (٠,٨٩٢).

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة (العايد والعايد، ٢٠١٥) التي بينت أن معلمو التربية الخاصة بحاجة إلى زيادة البرامج التدريبية لتطوير مهارة العمل ضمن فريق متعدد التخصصات.

## خامساً: عرض السؤال الرابع حول دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الاجتماعية لمعلمات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهن

للتعرف على دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الاجتماعية لمعلمات الصم وضعاف السمع، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مفردات الدراسة على عبارات دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الاجتماعية لمعلمات الصم وضعاف السمع، وجاءت النتائج كما يلي:

**جدول ( ١٦ ) استجابات مفردات الدراسة حول دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الاجتماعية لمعلمات الصم وضعاف السمع مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة**

| م | العبـــــارات | ك | درجـــة المـــوافقـــة | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ٪ | موافقة بدرجة عالية | موافقة بدرجة متوسطة | موافقة بدرجة ضعيفة | غير موافقة | | | |
| ٢ | ساعدتني برامج التعليم المستمر في توعية الطالبات الصم وضعاف السمع عن السلوكيات المقبولة وغير المقبولة اجتماعيًا | ك | ٦٢ | ٤٩ | ٢١ | ١٠ | ٣,١٥ | ٠,٩٢٢ | ١ |
| | | % | ٤٣,٧ | ٣٤,٥ | ١٤,٨ | ٧,٠ | | | |
| ٦ | ساعدتني برامج التعليم المستمر في توعية الطالبات السامعات حول كيفية التعامل مع الطالبات الصم وضعاف السمع. | ك | ٥٧ | ٤٣ | ٣٤ | ٨ | ٣,٠٥ | ٠,٩٣٣ | ٢ |
| | | % | ٤٠,١ | ٣٠,٣ | ٢٣,٩ | ٥,٦ | | | |
| ١ | أسهمت برامج التعليم المستمر من تحسين قدرتي على التخطيط الجيد للنشاطات الاجتماعية التي تقم بها الطالبات الصم وضعاف السمع داخل المدرسة. | ك | ٥٠ | ٥٦ | ٢٥ | ١١ | ٣,٠٢ | ٠,٩١٨ | ٣ |
| | | % | ٣٥,٢ | ٣٩,٤ | ١٧,٦ | ٧,٧ | | | |
| ٤ | تعلمت من خلال برامج التعليم المستمر أن أتعاون مع المسؤولين في الجهات المختلفة ذات العلاقة بالإعاقة السمعية. | ك | ٤٩ | ٥١ | ٣٣ | ٩ | ٢,٩٩ | ٠,٩١٥ | ٤ |
| | | % | ٣٤,٥ | ٣٥,٩ | ٢٣,٢ | ٦,٣ | | | |
| ٨ | تعلمت من خلال برامج التعليم المستمر المشاركة في مساعدة الطالبات الصم وضعاف السمع في حل مشكلاتهن الاجتماعية. | ك | ٥٣ | ٤٩ | ٢٦ | ١٤ | ٢,٩٩ | ٠,٩٧٨ | ٥ |
| | | % | ٣٧,٣ | ٣٤,٥ | ١٨,٣ | ٩,٩ | | | |
| ٥ | تعلمت من خلال برامج التعليم المستمر أن أنظم ورشات عمل إرشادية حول الإعاقة السمعية للمعلمات ذوي التخصصات الأخرى. | ك | ٤٨ | ٥٤ | ٢٩ | ١١ | ٢,٩٨ | ٠,٩٢٦ | ٦ |
| | | % | ٣٣,٨ | ٣٨,٠ | ٢٠,٤ | ٧,٧ | | | |
| ٧ | زادت برامج التعليم المستمر من معرفتي بالمؤسسات التي تقدم خدمات للطالبات الصم وضعاف السمع. | ك | ٤١ | ٦٣ | ٢٧ | ١١ | ٢,٩٤ | ٠,٨٨٩ | ٧ |
| | | % | ٢٨,٩ | ٤٤,٤ | ١٩,٠ | ٧,٧ | | | |
| ٣ | أسهمت برامج التعليم المستمر من قدرتي على تصميم برامج إرشادية لأفراد المجتمع حول كيفية التعامل مع الصم وضعاف السمع. | ك | ٤٦ | ٥٠ | ٣٧ | ٩ | ٢,٩٤ | ٠,٩١٦ | ٨ |
| | | % | ٣٢,٤ | ٣٥,٢ | ٢٦,١ | ٦,٣ | | | |
| | **المتوسط العام** | | | | | | **٣,٠١** | **٠,٨١٠** | |

يتضح في الجدول (١٦) أن مفردات الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الاجتماعية لمعلمات الصم وضعاف السمع بمتوسط (٣,٠١ من ٤,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي (من ٢,٥١ إلى ٣,٢٥)، وهي الفئة التي تدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين مفردات الدراسة على دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الاجتماعية.

ويتضح من النتائج في الجدول (١٦) أن أبرز أدوار برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الاجتماعية لمعلمات الصم وضعاف السمع تتمثل في العبارات رقم (٢، ٦) التي تم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة مفردات الدراسة عليها كالتالي:

١- جاءت العبارة رقم (٢) وهي:" ساعدتني برامج التعليم المستمر في توعية الطالبات الصم وضعاف السمع عن السلوكيات المقبولة وغير المقبولة اجتماعيًا." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٣,١٥ من ٤)، وانحراف معياري (٠,٩٢٢).

٢- جاءت العبارة رقم (٦) وهي:" ساعدتني برامج التعليم المستمر في توعية الطالبات السامعات حول كيفية التعامل مع الطالبات الصم وضعاف السمع. " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٣,٠٥ من ٤)، وانحراف معياري (٠,٩٣٣).

ويتضح من النتائج في الجدول (١٦) أن أقل أدوار برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الاجتماعية لمعلمات الصم وضعاف السمع تتمثل في العبارات رقم (٧، ٣) التي تم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة مفردات الدراسة عليها كالتالي:

٣- جاءت العبارة رقم (٧) وهي:" زادت برامج التعليم المستمر من معرفتي بالمؤسسات التي تقدم خدمات للطالبات الصم وضعاف السمع " بالمرتبة السابعة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٢,٩٤ من ٤)، وانحراف معياري (٠,٨٨٩).

٤- جاءت العبارة رقم (٣) وهي:" أسهمت برامج التعليم المستمر من قدرتي على تصميم برامج إرشادية لأفراد المجتمع حول كيفية التعامل مع الصم وضعاف السمع" بالمرتبة الثامنة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٢,٩٤ من ٤)، وانحراف معياري (٠,٩١٦).

## سادسًا: عرض السؤال الخامس حول دور برامج التعليم المستمر في تطوير كفايات التعامل مع أولياء الأمور لمعلمات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهن؟

للتعرف على دور برامج التعليم المستمر في تطوير كفايات التعامل مع أولياء الأمور لمعلمات الصم وضعاف السمع، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مفردات الدراسة على عبارات دور برامج التعليم المستمر في تطوير كفايات التعامل مع أولياء الأمور لمعلمات الصم وضعاف السمع، وجاءت النتائج كما يلي:

**جدول ( ١٧ ) استجابات مفردات الدراسة حول دور برامج التعليم المستمر في تطوير كفايات التعامل مع أولياء الأمور لمعلمات الصم وضعاف السمع مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة**

| م | العبارات | ك | درجة الموافقة | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ٪ | موافقة بدرجة عالية | موافقة بدرجة متوسطة | موافقة بدرجة ضعيفة | غير موافقة | | | |
| ١ | أسهمت برامج التعليم المستمر في تنمية شعوري بأهمية تزويد أولياء الأمور بتقارير دورية عن مستوى التحصيل الدراسي لابنتهم. | ك | ٦٤ | ٥١ | ١٨ | ٩ | ٣,٢٠ | ٠,٨٩٣ | ١ |
| | | % | ٤٥,١ | ٣٥,٩ | ١٢,٧ | ٦,٣ | | | |
| ٧ | أسهمت برامج التعليم المستمر في إكسابي القدرة على توعية أولياء الأمور بأهمية التعاون بين البيت والمدرسة. | ك | ٥٩ | ٥٧ | ١٧ | ٩ | ٣,١٧ | ٠,٨٧٥ | ٢ |
| | | % | ٤١,٥ | ٤٠,١ | ١٢,٠ | ٦,٣ | | | |
| ٦ | عززت برامج التعليم المستمر قناعتي بأهمية الإجابة على تساؤلات أولياء الأمور. | ك | ٥٩ | ٥٤ | ١٩ | ١٠ | ٣,١٤ | ٠,٩٠٤ | ٣ |
| | | % | ٤١,٥ | ٣٨,٠ | ١٣,٤ | ٧,٠ | | | |
| ٣ | أسهمت برامج التعليم المستمر من تطوير قدرتي على تمكين أولياء الأمور من المشاركة الفعالة في تعليم ابنتهم. | ك | ٥١ | ٥٦ | ٢٦ | ٩ | ٣,٠٥ | ٠,٨٩٤ | ٤ |
| | | % | ٣٥,٩ | ٣٩,٤ | ١٨,٣ | ٦,٣ | | | |
| ٢ | لبرامج التعليم المستمر دور فعال في إكسابي القدرة على تغيير اتجاهات أولياء الأمور نحو الإعاقة السمعية. | ك | ٥٨ | ٤٥ | ٢٧ | ١٢ | ٣,٠٥ | ٠,٩٧٠ | ٥ |
| | | % | ٤٠,٨ | ٣١,٧ | ١٩,٠ | ٨,٥ | | | |
| ٤ | تعلمت من خلال برامج التعليم المستمر كيفية مساعدة أولياء الأمور على تفهم حاجات ابنتهم. | ك | ٤٧ | ٥٨ | ٢٨ | ٩ | ٣,٠١ | ٠,٨٨٧ | ٦ |
| | | % | ٣٣,١ | ٤٠,٨ | ١٩,٧ | ٦,٣ | | | |
| ٥ | أسهمت برامج التعليم المستمر من قدرتي على إشراك أولياء الأمور في تنفيذ الأنشطة المدرسية. | ك | ٣٦ | ٦٢ | ٢٩ | ١٥ | ٢,٨٤ | ٠,٩٢٧ | ٧ |
| | | % | ٢٥,٤ | ٤٣,٧ | ٢٠,٤ | ١٠,٦ | | | |
| المتوسط العام | | | | | | | ٣,٠٦ | ٠,٨٢١ | |

يتضح في الجدول (١٧) أن مفردات الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على دور برامج التعليم المستمر في تطوير كفايات التعامل مع أولياء الأمور لمعلمات الصم وضعاف السمع بمتوسط (٣,٠٦ من ٤,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي (من ٢,٥١ إلى ٣,٢٥)، وهي الفئة التي تدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين مفردات الدراسة على دور برامج التعليم المستمر في تطوير كفايات التعامل مع أولياء الأمور.

ويتضح من النتائج في الجدول (١٧) أن أبرز أدوار برامج التعليم المستمر في تطوير كفايات التعامل مع أولياء الأمور لمعلمات الصم وضعاف السمع تتمثل في العبارات رقم (١، ٧) التي تم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة مفردات الدراسة عليها كالتالي:

١- جاءت العبارة رقم (١) وهي:" أسهمت برامج التعليم المستمر في تنمية شعوري بأهمية تزويد أولياء الأمور بتقارير دورية عن مستوى التحصيل الدراسي لابنتهم." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٣,٢٠ من ٤)، وانحراف معياري (٠,٨٩٣).

٢- جاءت العبارة رقم (٧) وهي:" أسهمت برامج التعليم المستمر في إكسابي القدرة على توعية أولياء الأمور بأهمية التعاون بين البيت والمدرسة. " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٣,١٧ من ٤)، وانحراف معياري (٠,٨٧٥).

ويتضح من النتائج في الجدول (١٧) أن أقل أدوار برامج التعليم المستمر في تطوير كفايات التعامل مع أولياء الأمور لمعلمات الصم وضعاف السمع تتمثل في العبارات رقم (٤، ٥) التي تم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة مفردات الدراسة عليها كالتالي:

٣- جاءت العبارة رقم (٤) وهي:" تعلمت من خلال برامج التعليم المستمر كيفية مساعدة أولياء الأمور على تفهم حاجات ابنتهم " بالمرتبة السادسة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٣,٠١ من ٤)، وانحراف معياري (٠,٨٨٧).

٤- جاءت العبارة رقم (٥) وهي:" أسهمت برامج التعليم المستمر من قدرتي على إشراك أولياء الأمور في تنفيذ الأنشطة المدرسية." بالمرتبة السابعة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٢,٨٤ من ٤)، وانحراف معياري (٠,٩٢٧).

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة نيندا، ثاولا، وتفيشي (Ntinda, Thwala,& Tfusi, 2019) والتي أشارت إلى أهمية تفهم تجارب وخبرات معلمي الصم وضعاف السمع؛ لأن ذلك يسهم بشكل فاعل في تصميم برامج دعم الطلاب الصم وضعاف السمع وأولياء أمورهم.

**سابعًا: عرض السؤال السادس** حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة مفردات مجتمع الدراسة حول دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المهنية: (المعرفية، التدريسية الأدائية، الشخصية، الاجتماعية، التعامل مع أولياء الأمور) تعزى لمتغيرات:(المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، البرامج التدريبية)

**١- الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:**

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مفردات الدراسة طبقًا لاختلاف متغير المؤهل العلمي استخدمت الباحثتان "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات مفردات عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير المؤهل العلمي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

**جدول ( ١٨ ) نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات مفردات الدراسة طبقًا لاختلاف متغير المؤهل العلمي**

| المحور | مصدر التباين | مجموع مربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المعرفية لمعلمات الصم وضعاف السمع. | بين المجموعات | ٦,٧٠٤ | ٢ | ٣,٣٥٢ | ٦,٧٠٢ | **٠,٠٠٢ | دالة |
| | داخل المجموعات | ٦٩,٥١٨ | ١٣٩ | ٠,٥٠٠ | | | |
| | المجموع | ٧٦,٢٢٢ | ١٤١ | – | | | |
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات التدريسية الأدائية لمعلمات الصم وضعاف السمع. | بين المجموعات | ٥,٧٧٢ | ٢ | ٢,٨٨٦ | ٥,٢٣٥ | **٠,٠٠٦ | دالة |
| | داخل المجموعات | ٧٦,٦٤٠ | ١٣٩ | ٠,٥٥١ | | | |
| | المجموع | ٨٢,٤١٣ | ١٤١ | – | | | |
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الشخصية لمعلمات الصم وضعاف السمع. | بين المجموعات | ٣,٩١٨ | ٢ | ١,٩٥٩ | ٣,٦٣٥ | *٠,٠٢٩ | دالة |
| | داخل المجموعات | ٧٤,٩٠٦ | ١٣٩ | ٠,٥٣٩ | | | |
| | المجموع | ٧٨,٨٢٤ | ١٤١ | – | | | |
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الاجتماعية لمعلمات الصم وضعاف السمع. | بين المجموعات | ٤,٧٠٣ | ٢ | ٢,٣٥١ | ٣,٧٢٤ | *٠,٠٢٧ | دالة |
| | داخل المجموعات | ٨٧,٧٥٩ | ١٣٩ | ٠,٦٣١ | | | |
| | المجموع | ٩٢,٤٦٢ | ١٤١ | – | | | |
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير كفايات التعامل مع أولياء الأمور لمعلمات الصم وضعاف السمع. | بين المجموعات | ٤,٢٠٥ | ٢ | ٢,١٠٣ | ٣,٢١٧ | *٠,٠٤٣ | دالة |
| | داخل المجموعات | ٩٠,٨٣٩ | ١٣٩ | ٠,٦٥٤ | | | |
| | المجموع | ٩٥,٠٤٤ | ١٤١ | – | | | |
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المهنية لمعلمات الصم وضعاف السمع. | بين المجموعات | ٤,٩٥٤ | ٢ | ٢,٤٧٧ | ٥,٠٦٩ | **٠,٠٠٧ | دالة |
| | داخل المجموعات | ٦٧,٩٢٣ | ١٣٩ | ٠,٤٨٩ | | | |
| | المجموع | ٧٢,٨٧٧ | ١٤١ | – | | | |

** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات مفردات الدراسة حول كل من: (دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الشخصية لمعلمات الصم وضعاف السمع، دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الاجتماعية لمعلمات الصم وضعاف السمع، دور برامج التعليم المستمر في تطوير كفايات التعامل مع أولياء الأمور لمعلمات الصم وضعاف السمع) باختلاف متغير المؤهل العلمي.

ويتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل في اتجاهات مفردات الدراسة حول (دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المعرفية لمعلمات الصم وضعاف السمع، دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات التدريسية الأدائية لمعلمات الصم وضعاف السمع، دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المهنية لمعلمات الصم وضعاف السمع) باختلاف متغير المؤهل العلمي.

ولتحديد صالح الفروق بين فئات المؤهل العلمي تم استخدام اختبار شيفيه، والذي جاءت نتائجه كالتالي:

**جدول ( ١٩ ) يوضح نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات المؤهل العلمي**

| المحور | المؤهل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | بكالوريوس تربية خاصة | بكالوريوس + دبلوم تربية خاصة | دراسات عليا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المعرفية لمعلمات الصم وضعاف السمع. | بكالوريوس تربية خاصة | ١١٤ | ٢,٩٤ | – | | |
| | بكالوريوس + دبلوم تربية خاصة | ٨ | ٣,٨٢ | ** | – | ** |
| | دراسات عليا (ماجستير أو دكتوراه في مجال التربية الخاصة) | ٢٠ | ٢,٧٧ | | | – |
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات التدريسية الأدائية لمعلمات الصم وضعاف السمع. | بكالوريوس تربية خاصة | ١١٤ | ٣,٠٨ | – | | |
| | بكالوريوس + دبلوم تربية خاصة | ٨ | ٣,٩٤ | ** | – | ** |
| | دراسات عليا (ماجستير أو دكتوراه في مجال التربية الخاصة) | ٢٠ | ٣,٠٣ | | | – |
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الشخصية لمعلمات الصم وضعاف السمع. | بكالوريوس تربية خاصة | ١١٤ | ٣,٢٤ | – | | |
| | بكالوريوس + دبلوم تربية خاصة | ٨ | ٣,٨٩ | ** | – | ** |
| | دراسات عليا (ماجستير أو دكتوراه في مجال التربية الخاصة) | ٢٠ | ٣,٠٨ | | | – |

| المحور | المؤهل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | بكالوريوس تربية خاصة | بكالوريوس + دبلوم تربية خاصة | دراسات عليا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الاجتماعية لمعلمات الصم وضعاف السمع. | بكالوريوس تربية خاصة | ١١٤ | ٢,٩٧ | – | | |
| | بكالوريوس + دبلوم تربية خاصة | ٨ | ٣,٧٥ | ** | – | ** |
| | دراسات عليا (ماجستير أو دكتوراه في مجال التربية الخاصة) | ٢٠ | ٢,٩٣ | | | – |
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير كفايات التعامل مع أولياء الأمور لمعلمات الصم وضعاف السمع. | بكالوريوس تربية خاصة | ١١٤ | ٣,٠٢ | – | | |
| | بكالوريوس + دبلوم تربية خاصة | ٨ | ٣,٧٧ | ** | – | ** |
| | دراسات عليا (ماجستير أو دكتوراه في مجال التربية الخاصة) | ٢٠ | ٣,٠٤ | | | – |
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المهنية لمعلمات الصم وضعاف السمع. | بكالوريوس تربية خاصة | ١١٤ | ٣,٠٥ | – | | |
| | بكالوريوس + دبلوم تربية خاصة | ٨ | ٣,٨٤ | ** | – | ** |
| | دراسات عليا (ماجستير أو دكتوراه في مجال التربية الخاصة) | ٢٠ | ٢,٩٧ | | | – |

**** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل**

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل بين مفردات الدراسة اللاتي مؤهلهن العلمي (بكالوريوس + دبلوم تربية خاصة) ومفردات الدراسة اللاتي مؤهلهن العلمي (بكالوريوس تربية خاصة، دراسات عليا ماجستير أو دكتوراه في مجال التربية الخاصة) حول كل من:(دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الشخصية لمعلمات الصم وضعاف السمع، دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الاجتماعية لمعلمات الصم وضعاف السمع، دور برامج التعليم المستمر في تطوير كفايات التعامل مع أولياء الأمور لمعلمات الصم وضعاف السمع، دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المعرفية لمعلمات الصم وضعاف السمع، دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات التدريسية الأدائية لمعلمات الصم وضعاف السمع، دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المهنية لمعلمات الصم وضعاف السمع)، لصالح مفردات عينة الدراسة اللاتي مؤهلهن العلمي (بكالوريوس + دبلوم تربية خاصة).

**٢- الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:**

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مفردات الدراسة طبقًا لاختلاف متغير سنوات الخبرة استخدمت الباحثتان "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات مفردات عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

**جدول (٢٠) نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)**

**للفروق في استجابات مفردات الدراسة طبقًا لاختلاف متغير سنوات الخبرة**

| المحور | مصدر التباين | مجموع مربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المعرفية لمعلمات الصم وضعاف السمع. | بين المجموعات | ٠,٧٤٥ | ٢ | ٠,٣٧٢ | ٠,٦٨٦ | ٠,٥٠٥ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٧٥,٤٧٧ | ١٣٩ | ٠,٥٤٣ | | | |
| | المجموع | ٧٦,٢٢٢ | ١٤١ | – | | | |
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات التدريسية الأدائية لمعلمات الصم وضعاف السمع. | بين المجموعات | ٠,٦٤٨ | ٢ | ٠,٣٢٤ | ٠,٥٥١ | ٠,٥٧٨ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٨١,٧٦٥ | ١٣٩ | ٠,٥٨٨ | | | |
| | المجموع | ٨٢,٤١٣ | ١٤١ | – | | | |
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الشخصية لمعلمات الصم وضعاف السمع. | بين المجموعات | ٠,٤٤٥ | ٢ | ٠,٢٢٣ | ٠,٣٩٥ | ٠,٦٧٥ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٧٨,٣٧٩ | ١٣٩ | ٠,٥٦٤ | | | |
| | المجموع | ٧٨,٨٢٤ | ١٤١ | – | | | |
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الاجتماعية لمعلمات الصم وضعاف السمع. | بين المجموعات | ٠,٥٦٠ | ٢ | ٠,٢٨٠ | ٠,٤٢٤ | ٠,٦٥٥ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٩١,٩٠١ | ١٣٩ | ٠,٦٦١ | | | |
| | المجموع | ٩٢,٤٦٢ | ١٤١ | – | | | |
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير كفايات التعامل مع أولياء الأمور لمعلمات الصم وضعاف السمع. | بين المجموعات | ١,٠٤١ | ٢ | ٠,٥٢٠ | ٠,٧٧٠ | ٠,٤٦٥ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٩٤,٠٠٣ | ١٣٩ | ٠,٦٧٦ | | | |
| | المجموع | ٩٥,٠٤٤ | ١٤١ | – | | | |
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المهنية لمعلمات الصم وضعاف السمع. | بين المجموعات | ٠,٦٢٦ | ٢ | ٠,٣١٣ | ٠,٦٠٢ | ٠,٥٤٩ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٧٢,٢٥١ | ١٣٩ | ٠,٥٢٠ | | | |
| | المجموع | ٧٢,٨٧٧ | ١٤١ | – | | | |

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٢٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل في اتجاهات مفردات الدراسة حول كل من: (دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المعرفية لمعلمات الصم وضعاف السمع، دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات التدريسية الأدائية لمعلمات الصم وضعاف السمع، دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الشخصية لمعلمات الصم وضعاف السمع، دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الاجتماعية لمعلمات الصم وضعاف السمع، دور برامج التعليم المستمر في تطوير كفايات التعامل مع أولياء الأمور لمعلمات الصم وضعاف السمع، دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المهنية لمعلمات الصم وضعاف السمع) باختلاف متغير سنوات الخبرة. ويعزى ذلك للتطورات المستمرة في مجال تعليم الصم وضعاف السمع التي جعلت معلمات الصم وضعاف السمع من مختلف فئات الخبرة *يسعين* دائمًا نحو التعليم والتدريب المستمر لمواءمة الاحتياجات التدريبية المتجددة لديهن.

### ٣- الفروق باختلاف متغير البرامج التدريبية:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مفردات الدراسة طبقًا لاختلاف متغير البرامج التدريبية استخدمت الباحثتان اختبار " ت: Independent Sample T-test " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات مفردات عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

**جدول ( ٢١ ) نتائج اختبار "ت : Independent Sample T-test "**

**للفروق بين استجابات مفردات الدراسة طبقًا لاختلاف متغير البرامج التدريبية**

| المحور | البرامج التدريبية | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المعرفية لمعلمات الصم وضعاف السمع. | التحقت بثلاثة برامج تدريبية فأقل | ٧١ | ٢,٨١ | ٠,٧٦٠ | ٢,٤٩١ | ٠,٠١٤* | دالة |
| | التحقت بأكثر من ثلاثة برامج تدريبية | ٧١ | ٣,١١ | ٠,٦٨٢ | | | |
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات التدريسية الأدائية لمعلمات الصم وضعاف السمع. | التحقت بثلاثة برامج تدريبية فأقل | ٧١ | ٢,٩٩ | ٠,٧٧٧ | ٢,١٣٦ | ٠,٠٣٤* | دالة |
| | التحقت بأكثر من ثلاثة برامج تدريبية | ٧١ | ٣,٢٦ | ٠,٧٣٢ | | | |
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الشخصية لمعلمات الصم وضعاف السمع. | التحقت بثلاثة برامج تدريبية فأقل | ٧١ | ٣,١٣ | ٠,٧٩٢ | ١,٨٦٠ | ٠,٠٦٥ | غير دالة |
| | التحقت بأكثر من ثلاثة برامج تدريبية | ٧١ | ٣,٣٧ | ٠,٦٨٧ | | | |
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الاجتماعية لمعلمات الصم وضعاف السمع. | التحقت بثلاثة برامج تدريبية فأقل | ٧١ | ٢,٩١ | ٠,٨٢١ | ١,٤٠٤ | ٠,١٦٣ | غير دالة |
| | التحقت بأكثر من ثلاثة برامج تدريبية | ٧١ | ٣,١٠ | ٠,٧٩٢ | | | |
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير كفايات التعامل مع أولياء الأمور لمعلمات الصم وضعاف السمع. | التحقت بثلاثة برامج تدريبية فأقل | ٧١ | ٢,٩٤ | ٠,٨٣٧ | ١,٧٦٥ | ٠,٠٨٠ | غير دالة |
| | التحقت بأكثر من ثلاثة برامج تدريبية | ٧١ | ٣,١٩ | ٠,٧٩٢ | | | |
| دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المهنية لمعلمات الصم وضعاف السمع. | التحقت بثلاثة برامج تدريبية فأقل | ٧١ | ٢,٩٦ | ٠,٧٤٣ | ٢,٠٦٩ | ٠,٠٤٠* | دالة |
| | التحقت بأكثر من ثلاثة برامج تدريبية | ٧١ | ٣,٢١ | ٠,٦٧٦ | | | |

*** دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل**

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٢١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات مفردات الدراسة حول (دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الشخصية لمعلمات الصم وضعاف السمع، دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات الاجتماعية لمعلمات الصم وضعاف السمع، دور برامج التعليم المستمر في تطوير كفايات التعامل مع أولياء الأمور لمعلمات الصم وضعاف السمع) باختلاف متغير البرامج التدريبية.

بينما يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٢١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات مفردات الدراسة حول (دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المعرفية لمعلمات الصم وضعاف السمع، دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات التدريسية الأدائية لمعلمات الصم وضعاف السمع، دور برامج التعليم المستمر في تطوير الكفايات المهنية لمعلمات الصم وضعاف السمع) باختلاف متغير البرامج التدريبية لصالح اللاتي التحقن بأكثر من ثلاثة برامج تدريبية، واتضح ذلك من خلال أعلى متوسط حسابي. ويعزى ذلك بأن البرامج التدريبية تركز بشكل أكبر على تطوير الكفايات المعرفية، والكفايات التدريسية الأدائية، كما يعزى ذلك بأن للبرامج التدريبية دورًا فعالًا في تنمية الكفايات المهنية لمعلمات الصم وضعاف السمع لتحسين ممارستهن المهنية في مجال تعليم الصم وضعاف السمع.

# المراجع

## أولاً: المراجع العربية:


إبراهيم، تهاني؛ الحاروني، إيمان؛ والسيد، كوثر. (٢٠١٨). الكفايات المهنية لمعلمي التربية الرياضية في ضوء متطلبات الجودة لذوي الاحتياجات الخاصة. *المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة*، (١٠)، ٧٧- ١٠٩.

إبراهيم، سمير ؛ سليمان، محمد؛ رضوان، محمد. (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات

التدريسية لمعلمي الصم بمدينة عرعر .*مجلة التربية الخاصة والتأهيل*،١ (٣)، ١٤٢-١٦٧.

الأمراني، عبد العزيز العلوي. (٢٠١٤).نحو تكوين مهني متمركز : حول تطوير الكفايات المهنية للمدرسين. *مجلة علوم التربية*،(٥٨)،٨٩-٩٩.

حجي، أحمد إسماعيل. (٢٠٠٣). *التربية المستمرة والتعلم مدى الحياة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الحلو، سماح فتحي. (٢٠١٨).*فعالية برنامج مقترح لتنمية الكفايات المهنية لمعلمي المرحلة الأساسية في مدارس الإعاقة السمعية بقطاع غزة في ضوء احتياجاتهم التدريبية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

خزاعلة، أحمد؛ الحايك، فيصل. (٢٠١٦). دور البرامج التدريبية في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية-جامعة الكويت*، ٤٢ (١٦٢)، ٩٥-١٣٣.

ربابعة، عمر عبد الرحيم؛ والسالم، رفقة خليفة. (٢٠١٣). قدرة برامج مراكز التعليم المستمر على تلبية متطلبات مجتمع المعرفة: مركز جامعة اليرموك نموذجاً. *مجلة كلية التربية: جامعة عين شمس*، ١ (٣٧)، ٦٢٧-٦٧٧.

السالم، ماجد عبد الرحمن. (٢٠١٦). زيادة الكفاية التدريسية لدى معلمي الصم وضعاف السمع من خلال مبادئ التصميم الشامل للتعلم. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث*،٥ (٤)، ١١٤-١٣٤.

السبحي، عبد الحي؛ الرشيدي، خالد؛ والنجار، حسين. (٢٠١٥). كفاءة النظام التعليمي لبرنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز في ضوء الكفايات المهنية .*مجلة العلوم التربوية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*،(١)، ١٥-٧٦ .

السيد، سوزان عطية. (٢٠١٤). معايير ومحددات بناء وتطبيق البرامج التدريبية القائمة على التعليم الإلكتروني كأحد تطبيقات التعليم المستمر في جامعة الطائف. *المجلة العربية الدولية للمعلوماتية*، ٣ (٥)، ١-٢٠.

سليمان، منى. (٢٠٠٨). *تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية لمعلمي الإعاقة السمعية في مصر* .المؤتمر الدولي السادس – تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة : رصد الواقع واستشراق المستقبل. جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

شيتز، نانسي. (٢٠١٥). *تعليم الصم في القرن الحادي والعشرين*(طارق الريس، مترجم).الرياض: جامعة الملك سعود (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٢).

العايد، يوسف؛ والعايد، واصف. (٢٠١٥). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة: دراسة ميدانية بمحافظة المجمعة .*مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٣ (٩)، ٢٢٥-٢٦٤.

العجمي، حمد؛ الظفيري، نواف؛ والعنزي، صالح. (٢٠١١). الفروق في التذوق الجمالي بين معلمي الإعاقة السمعية مرتفعي الكفاءة المهنية وأقرانهم متوسطي ومنخفضي الكفاءة المهنية .*العلوم التربوية: جامعة القاهرة – كلية الدراسات العليا للتربية*،١٩ (٣)،٦٣-١٠١.

العجمي، ناصر؛ والدوسري، عبد الهادي. (٢٠١٦). التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظرهم بمدينة الرياض .*المجلة الدولية للأبحاث التربوية: جامعة الإمارات العربية المتحدة*، (٣٩)،٤٨-٨٥.

علي، أشرف رجب عطا. (٢٠١٧). الكفايات المهنية لدى أخصائي الإعلام التربوي في إطار متطلبات التربية الإعلامية ومهارات القرن الحادي والعشرين: دراسة حالة .*العلوم التربوية: جامعة القاهرة – كلية الدراسات العليا للتربية*،٢٥ (٣)،١٩٨-٢٥٠.

عبد الله، عادل. (٢٠٠٩). *مدخل إلى التربية الخاصة: علم نفس ذوي الإعاقة* والموهبة. الرياض: دار الزهراء.

العساف، صالح حمد. (٢٠١٢). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: دار الزهراء.

الغزو، عماد محمد. (٢٠١١). مدى امتلاك معلمي التربية الخاصة للمهارات المنبثقة من معايير جمعية الأطفال ذوي الإعاقة: مدخل لضمان جودة التعليم في التربية الخاصة. *مجلة القراءة والمعرفة-مصر*، (١١٣)، ٣٩-٦٠.

القريطي، عبد المطلب أمين. (٢٠١٤). *ذوو الإعاقة السمعية: تعريفهم وخصائصهم وتعليمهم*. القاهرة: عالم الكتب.

مصطفى، فتحي محمد (٢٠١٥). الكفايات المهنية لمعلمي الطلاب الصم وضعاف السمع في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية الخاصة*، (١١)، ١٧٤-٢١٣.

الأنصاري، ساعد؛ والحسن، رياض. (٢٠١٦). آراء معلمي التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية حول استخدام المناهج الرقمية، والصعوبات التي تواجههم في ذلك .*عالم التربية: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية*

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

Lenihan, S. (2010). Trend and Challenges in Teacher Preparation in Deaf Education. *The Volta Revieo, 110* (2). 117-128.

Ntinda, K., Thwala, S., & Tfusi, B. (2019). Experiences of Teachers of Deaf and Hard-of-Hearing Students' in a Special Needs School: An Exploratory Study. *Journal of Education and Training Studies, 7* (7),79-89

العـــدد (٦)، مـــايـــو ٢٠٢١، ص ص ١٣٣ – ١٨٤

# مستوى استخدام ممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام في مدينة جدة

إعـداد

**أحمـد عمـر الـزبيـدي**

طالب ماجستير – كلية التربية – جامعة جدة

# مستوى استخدام ممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام في مدينة جدة

أحمد عمر الزبيدي (*)

## ملخـــــــص

هدفت الدراسة الى معرفة مستوى استخدام ممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام في مدينة جدة في ضوء مجموعة من المتغيرات هي: عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وتخصص المعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢١) معلماً من معلمي التعليم العام، كما صممت استبانة مكونة من (٦٤) فقرة موزعه على ست مجالات هي: (التمايز في المحتوى، والتمايز في الإجراءات، والتمايز في الوسائل التعليمية، والتمايز في المخرجات، والتمايز في التقييم، وإدارة الصف المتمايز/بيئة التعلم). وقد أشارت النتائج الى أن مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم كان بدرجة كبيرة، أما فيما يتعلق بالأبعاد فقد أشارت النتائج إلى حصول أربعة أبعاد على درجة استخدام كبيرة وكان ترتيبها على التوالي: (التمايز في المحتوى، والتمايز في الإجراءات، وإدارة الصف المتمايز، والتمايز في الوسائل التعليمية)، في حين حصل بعدين على درجة استخدام متوسطة وكان ترتيبها على التوالي: (التمايز في المخرجات، والتمايز في التقييم). من ناحية أخرى أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لعدد سنوات الخبرة، من ناحية أخرى أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي على بعدين هما (التمايز في التقييم، وإدارة الصف المتمايز).

(*)طالب ماجستير – كلية التربية – جامعة جدة.

# The level of use of differentiated education practices in schools, including those with learning difficulties, from the viewpoint of public education teachers in Jeddah

**Ahmed bin Omar Al Zubaidi**

## Abstract

The study aimed to find out the level of use of differentiated education practices in schools of inclusion for those with learning difficulties from the point of view of general education teachers in the city of Jeddah, in light of a set of variables are: Years of Experience, Qualification, Teacher Specialty. In order to achieve the study objectives, the researcher used the descriptive and analytical method, whereas, the sample of the study consisted of (121) public education teachers, in addition, a questionnaire consisting of (64) clauses, divided into six areas, was silent: (Differentiation in content, differentiation in procedures, differentiation in educational aids, differentiation of output, differentiation in evaluation, differentiated classroom management / learning environment). The results indicated that the level of general education teachers' use of differentiated education practices in schools of inclusion for people with learning disabilities, from their viewpoint, was to a large extent. As for the dimensions, the results indicated that four dimensions obtained a large degree of use and their order was respectively: (Differentiation in content, differentiation in procedures, differentiated classroom management, differentiation in educational aids). Whereas, it obtained two dimensions with an average degree of use, and was ranked in a row: (Differentiation of the output, and differentiation in evaluation). On one hand, the results indicated that there were no statistically significant differences between the responses of the individuals of the study sample according to the number of years of experience. On the other hand, the results indicated that there are statistically significant differences between the responses of the individuals of the study sample according to the educational qualification variable on two dimensions, namely (differentiation in assessment and differential class management).

**المقـــدمـــــة**:

حرصت وزارة التعليم على مواكبة التوجهات الحديثة في التعليم بشكل عام وتعليم ذوي الحاجات الخاصة بشكل خاص، فاهتمت بتدريب المعلم وتزويده بأحدث الأساليب والاستراتيجيات التربوية بما يسهم في تحقيق نمو وفاعلية العملية التعليمية، كما حرصت على استحداث برامج جامعية لتخريج المتخصصين في مجالات التربية الخاصة. ويعد برنامج صعوبات التعلم واحداً من أهم هذه البرامج التي نشأت لخدمة الطلبة الذين يعانون من تدني مستمر في التحصيل الدراسي رغم عدم وجود أي مؤشر على وجود أي إعاقة أو تدني في القدرات العقلية لديهم، ويتم تدريس هؤلاء الطلبة جزء من اليوم الدراسي في غرفة المصادر والجزء الآخر داخل الفصل العادي في المدارس العادية.

لذا تركز التوجهات العلمية على أن عملية معالجة الضعف لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم يجب ألا تقتصر على غرف المصادر بل ينبغي التركيز على تدريس هذه الفئة داخل الصف العادي باعتباره المكان الدائم للطلبة ذوي صعوبات التعلم والذي يمضون فيه معظم وقتهم، وهذا يتطلب أن يكون لدى معلم الصف العادي استراتيجيات وأساليب تعليمية تمكنه من التعامل مع هؤلاء الطلبة للارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي لديهم. وتتجه الأدبيات الحديثة في التربية إلى التركيز على التعليم المتمايز باعتباره واحداً من أنجح الأساليب المستخدمة في صفوف الدمج والتي تعتمد على فهم الفروق والتنوع بين الطلبة في استعداداتهم، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم للوصول إلى أن يكون المنهاج والأسلوب التعليمي والنتاج المرغوب تحقيقه متفقاً مع هذه الاهتمامات والاستعدادات وأنماط التعلم. أي أن يكون المنهاج متكيفاً مع احتياجات الطالب، لا أن يتكيف الطالب لحاجات المنهاج (يونس، ٢٠١٢).

ويرى المختصون أن التدريس الذي يخطط بعيدا عن قدرات وميول واتجاهات واستعدادات ورغبات وحاجات المتعلمين الفعلية قد يخفق في تحقيق أهدافه بصورة غير مرضية مهما كان ذا جودة واتقان (المهداوي،٢٠١٤). وقد عرفت تومليسون (Tomlinson, 2001) التدريس المتمايز على أنه منحى او أسلوب تعليمي يقوم المعلم من خلاله بتكييف تعليمه بناء على التنوع والفروق بين الطلبة في اهتماماتهم، واستعداداتهم، وأنماط تعلمهم داخل الصف العادي، ومن ثم تعليم الطلبة بناء على الاحتياجات بما تسمح به قدراتهم.

والتعليم المتمايز يؤكد على ضرورة التعرف على ما يعرفه الطالب، والمهارات التي يتقنها لينطلق منها ولا يعتمد الأساليب غير الفعالة والتي اثبتت عدم جدواها في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فهو لا يحتاج الى تصميم منهاج مستقل لكل طالب من طلاب صعوبات التعلم، ولكن يهدف الى معرفة الحاجات الفردية لكل طالب حتى يأخذها المعلم بعين الاعتبار اثناء تعليمه للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي.

## مشكـــلة الـــدراســـة

ان السياسات التعليمية في وقتنا الحاضر تولي اهتماماً كبيراً بمفهوم الدمج في التعليم وبخاصة ما يتعلق بدمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي مع أقرانهم من الطلبة العاديين، ومع وجود بعض المشكلات المتعلقة بتحصيل هؤلاء الطلبة والتباين الأكاديمي بينهم وبين الطلبة العاديين، فقد ظهرت تحديات أخرى ومنها نوعية التدريس الذي يتلقونه في هذه الصفوف من حيث عدم استفادتهم من الأساليب التقليدية، بالإضافة الى المشكلات التي تواجه المعلمين في إيصال المعلومات لهؤلاء الطلبة وحاجتهم إلى طرق أخرى أكثر فاعلية في العملية التعليمية، ومن هنا جاء التعليم المتمايز كأسلوب حديث في ميادين التعليم والذي بدوره يتمركز حول المتعلم ويأخذ بعين الاعتبار الاختلافات الموجودة بين طلاب الصف الواحد حيث انه يساهم في تحقيق النجاح وتحقيق اقصى قدر من التعلم. والتعليم المتمايز هو أسلوب تربوي يستخدم مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية بهدف مساعدة الطلاب متفاوتي القدرات التعليمية، والذين يدرسون في صف واحد الى الوصول بطرق مختلفة الى الأهداف العلمية المرجوة من خلال تصميم الأنشطة التعليمية على أساس الفروق والاختلافات بين المتعلمين في القدرات.

ان التعليم المتمايز ليس استراتيجية وحسب، بل يعتبر مدخل الى التدريس يندرج تحته العديد من الاستراتيجيات، وهو مصمم لتلبية احتياجات الطلبة، بحيث يتيح لكل الطلبة الحصول على المنهج، ولكن عن طريق مداخل ومخرجات ومهام تعليمية مصممة وفقا لحاجات الطلاب التعليمية (Watts-Taffe, Broach, Marinak, McDonald, & Wallker-Dalhouse,2012).

## أسئـــلة الـــدراســـة

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم؟

وكذلك الإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية:

١- هل يختلف مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم باختلاف عدد سنوات الخبرة؟

٢- هل يختلف مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم باختلاف تخصص المعلم؟

٣- هل يختلف مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم باختلاف المؤهل العلمي؟

## أهـــداف الـــدراســـة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتي:

١- التعرف على مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم.

٢- التعرف على مدى تأثير عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وتخصص المعلم في تطبيق ممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم.

## أهميـــة الـــدراســـة

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة من أهمية استخدام ممارسات التعليم المبنية على البراهين من قبل معلمي التعليم العام في الصفوف التي يتواجد بها الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فهي تهدف إلى معرفة درجة استخدام معلمي التعليم لممارسات التعليم المتمايز ومدى ارتباطه بمتغيرات عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتخصص، ويؤمل أن تضيف هذه الدراسة أدباً نظرياً جديداً للمكتبة العربية في التربية الخاصة وأن تقدم أفكاراً تساعد في تحسين بيئة تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وتتمثل الأهمية التطبيقية في تدريب المعلمين بناءً على نتائج هذه الدراسة، واستفادة الخبراء في ميدان التربية الخاصة من هذه النتائج في إعداد برامج تدريبية وتوجيه القائمين في مجال التطوير في الجامعات على ممارسات التعليم الحديثة المناسبة لذوي صعوبات التعلم وإدراجها في أساليب تدريس المعلمين على مستوى الجامعات، بالإضافة إلى تزويد الميدان التربوي ببطاقة ملاحظة تركز على تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز يتم استخدامها من قبل المشرفين لملاحظة أداء المعلمين ودرجة تطبيقهم لهذه الاستراتيجية في عملية التعليم، وفتح آفاق جديدة أمام الباحثين لإجراء دراسات وبحوث تهتم بالممارسات التعليمية وطرق تطويرها.

## حـــدود الـــدراســـة

**اقتصرت هذه الدراسة في حدودها على ما يلي:**

**حدود بشرية:** معلمي التعليم العام الذين لديهم تدريب على ممارسات التعليم المتمايز.

**حدود مكانية:** مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم في محافظة جدة.

**حدود زمانية:** خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٤١-١٤٤٢هجري.

## مصطلحـــات الـــدراســـة

### التعليـــم المتمـــايـــز:

تعرف تومليسون (Tomlinson, 2001) التعليم المتمايز بأنه: إعادة تنظيم ما يجري في غرفة الصف لكي تتوفر للمتعلمين خيارات متعددة للوصول الى المعلومة، وتكوين معنى للأفكار، والتعبير عما تعلموه، وبمعنى آخر يوفر التعليم المتمايز سبلاً مختلفة للتمكن من المحتوى، ومعالجة وتكوين الأفكار، وتطوير منتجات تمكن لكل متعلم التعلم بفاعلية.

ويُعرف التعليم المتمايز إجرائياً: بأنه ما يقوم بها المعلم من عمليات تخطيط وتنفيذ استراتيجيات متنوعة لتمايز المحتوى، والعملية، والمنتج، وبيئة التعلم، وأساليب التقييم، وإدارة الصف المتمايز.

### مستوى استخدام التعليم المتمايز:

هي الدرجة التي يحصل عليها المعلم نتيجة استجابته على أداة الدراسة المعدة من قبل الباحث.

**معلمو التعليم العام:**

هم المعلمين الذين يعملون في مدارس التعليم العام في محافظة جدة وتحتوي الفصول التي يدرسونها على تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم ولديهم تدريب على استراتيجيات التعليم المتمايز.

**الطلبة ذوي صعوبات التعلم:**

هم الطلبة الذي يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة والكتابة (الإملاء والتعبير والخط) والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع الإعاقات أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية (القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة،١٤٢٢).

ويُعرف الطلبة ذوي صعوبات التعلم اجرائياً: هم الطلبة الذي تم تشخيصهم على أن لديهم صعوبات في التعلم وفق الاجراءات المتبعة في مدارسهم.

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

### مفهوم التعليم المتمايز:

يدرك المعلم الناجح الاختلافات بين المتعلمين نتيجة لعوامل بيئية أو وراثية، فهم ليس على قدر واحد من الاستيعاب والفهم، لذلك يجب على المعلم أن يأخذ هذه القضية بعين الاعتبار عندما القيام بعملية تخطيط الدروس وتحديد استراتيجيات التدريس التي سيوظفها في تحقيق أهدافه، ومن اهم الاستراتيجيات التي تراعي الحاجات والميول والقدرات المتنوعة عند التلاميذ هي استراتيجية التعليم المتمايز.

ويعرف التعليم المتمايز على أنه مجموعة من الاستراتيجيات المتنوعة والتي تهدف الى الوصول بالطلبة الى المنهاج العام مع اختلاف قدراتهم وميولهم حيث يمكن السيطرة على المنهاج العام خلال عمليات التمايز في المحتوى، والعمليات، والمنتج، والتقييم (Lawrence-brown, 2003).

وتذكر تومليسون (Tomlinson, 2001) أن التعليم المتمايز في أبسط مستوياته هو عملية إعادة تنظيم ما يجري في غرفة الصف، لكي تتوافر للمتعلمين خيارات متعددة للوصول الى المعلومة، وتكوين معنى للأفكار، وتطوير فاعلية كل متعلم.

## أهمية التعليم المتمايز:

للتعليم المتمايز أهمية كبيرة في العملية التعليمية وقد ذكرت تومليسون ( Tomilson, 2005) أهمية التعليم المتمايز ومن ذلك ما يلي:

١- يقوم التعليم المتمايز على مبدأ التعليم للجميع فهو يراعي الأصناف المختلفة للمتعلمين ويعزز عبارة "التعليم حق للجميع" وعبارة "المقاس الواحد لا يصلح للجميع".

٢- يراعي الأنماط المختلفة للتعلم مثل: سمعي، بصري، منطقي، اجتماعي، حسي.

٣- يعمل التعليم المتمايز على مراعاة واشباع وتنمية الميول والاتجاهات المختلفة.

٤- يعزز مستوى الدافعية وينمي مفهوم الذات ويرفع من مستوى التحدي عند التلاميذ للتعلم.

٥- يساعد التلاميذ على تنمية الابتكار ويكشف عما لدى المتعلمين من ابداعات.

٦- يقوم على التكامل بين الاستراتيجيات المختلفة للتعليم من خلال استخدام أكثر من استراتيجية.

٧- يحقق شروط التعلم الفعال ويسمح للتلاميذ أن يتفاعلوا بطريقة متمايزة تقود الى منتجات متنوعة.

٨- فتح فرص لجميع التلاميذ من خلال خبراتهم المتنوعة.

٩- مساعدة المعلمين على التقييم بصورة جيدة كما يجب وقياس مخرجات التعلم والتأكد من تحقيق الأهداف المخطط لها.

## مبادئ التعليم المتمايز

هنالك مجموعة من المبادئ التي ينطلق منها التعليم المتمايز كركائز يتم الاعتماد عليها في هذا النوع من التعليم. وقد ذكر أوبرين وجينوي (O'Brien & Guiney,2001) بعضا من هذه المبادئ ومنها:

- التعلم عملية تتضمن علاقات تبادلية.
- يمكن تعديل أنظمة التعلم بهدف تحقيق نتائج أفضل.
- أن التعليم المتمايز يعتمد على التجميع المرن.
- أن يراعي المعلم ويفهم اختلافات الطلاب ويقدرها ويبني عليها.

- يمتلك جميع الطلاب الحق في الحصول على تعلم ذو جودة عالية.
- يعدل المعلم المحتوى، والعملية، والنتائج استجابة لاستعداد الطلاب وميولهم وأساليبهم التعليمية المختلفة.
- التقويم والتعلم شيئان متلازمان.

## أهـــداف التعليـــم المتمـــايـــز

للتعليم المتمايز أهداف متعددة ومن ذلك الاستجابة لفروقات الطلبة من حيث الجاهزية والاحتياجات التعليمية، وتحقيق أهداف التعلم لكل طالب، وتوفير طرق مختلفة لتدريس المحتوى، وتوفير مداخل تتسم بالمرونة لكل من المحتوى والتدريس والمخرجات (Sherman, 2008).

ولمراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل الصف العادي فإنه لا بد للمعلم أن يراعي هذه الفروق الفردية والعمل على تقديم نفس المثير الذي تم تقديمه للطلبة العاديين وبالتالي يتقبل المخرجات المختلفة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، لأنهم في هذه الحالة لا يستطيعون الوصول الى نفس المخرجات والنتائج الموجودة لدى أقرانهم من الطلبة العاديين. ومن هنا برزت أهمية التعليم المتمايز في تقديم نفس المثير ولكن بمهام متنوعة للوصول الى نفس المخرجات.

## مـــبررات التعليـــم المتمـــايـــز

للتعليم المتمايز العديد من المبررات التي دعت الى تطبيقه في مجال التعليم ومن ذلك ما ذكرته (Tomlinson, 2005)

- تفهم حاجات المتعلمين الذين يواجهون صعوبات في التعلم.
- التمايز في الخبرات التعليمية لمقابلة التباين الأكاديمي.
- المشكلات التعليمية.

وأضاف الراعي (٢٠١٤) مجموعة من المبررات لاستخدام التعليم المتمايز منها: تلبية ميول واهتمامات واحتياجات المتعلمين المختلفة العدالة بين الطلاب بالعمل على تكافؤ الفرص بين المتعلمين، وإيجاد حلول لمشكلة الأعداد الكبيرة للطلاب، وطريقة نحو التعلم الفعال والرفع من جودة وكفاءة العملية التعليمية.

## مجالات التعليم المتمايز

**اعتمد التدريس باستخدام التعليم المتمايز على ست مجالات رئيسة في المناهج، وهي:**

### أولاً: التمايز في المحتوى:

ويشمل المحتوى المفاهيم، والتعليمات، والمبادئ، والمواقف، والمهارات، والنظريات والقوانين، والقيم والاتجاهات والميول، وهو تحديد ماذا ندرس؟ بحيث يركز التدريس على ما يجب تعليمه للطلاب، وتعديله حسب درجة التعقيد لتنوع المتعلمين في الفصول الدراسية (Hall, 2003). وتشير تومليسون (Tomlinson, 2001) إلى أن محتوى المنهاج يمكن أن يدرس من خلال طريقتين هما:

١- تكييف ما الذي نعلمه؟

٢- تكييف أو تعديل كيف نقدم ونسهل للطلبة وصولهم إلى الذي نريد منهم أن يتعلموه؟

ويمكن أن يميز المحتوى من خلال استخدام العديد من العناصر والمواد لدعم المحتوى التدريسي، وتتضمن هذه العناصر: القوانين، والمفاهيم، والتعميمات أو المبادئ، والمهارات. إن التنوع في الصف المتمايز الذي يتم ملاحظته هو في أغلب الأحيان الذي يسمح للطلبة ان يكتسبوا التعلم المهم لهم. ويمكن النظر إلى المحتوى على أنه هو المفتاح للوصول إلى اكتساب التعليم المهم لهم (Tomlinson, 2001).

ويمكن تنويع المحتوى بطرق مختلفة على النحو الآتي:

**١- اختيار المحتوى:** ويراعى في ذلك تحديد الأفكار الرئيسية للموضوع أو الوحدة، وصياغة الأفكار بما يتماشى مع احتياجات وقدرات الطلبة مع عدم الإخلال بالمستوى المعياري الذي يجب أن يصل إليه كل طالب، وتنويع المعلومات الشارحة لحاجة بعض الطلبة إليها مع التطبيقات والأمثلة لكي يحققوا الفهم والتعلم المطلوب، ومراعاة التنويع عند عرض محتوى المناهج بما يتماشى مع قدرات الطلبة.

**٢- ضغط المحتوى أو إثراؤه:** ويقوم المعلم بمراعاة مستوى الطلبة الذين يعرفون الكثير عن الموضوع والاكتفاء بتقديم ما هو جديد بالنسبة لهم وتوفير الوقت لمزيد من التعمق أو البحث في الموضوع نفسه، ومراعاة الطلبة الآخرين الذين يحتاجون للشروح والأمثلة لمساعدتهم في عملية الفهم.

**٣- تعميق المحتوى أو توسيعه:** ويقصد بتعميق المحتوى تزويد المتعلم بمعلومات غنية وعميقة في موضوع واحد أو مفهوم واحد من المفاهيم المراد تعلمها (Seamen,2011).

**٤- الوقت اللازم لتعلم المحتوى:** ومن عوامل نجاح تنويع المحتوى أن يتم تقديمه للطلبة بسرعات مختلفة، ولا يلتزم كل الطلبة بتوقيت واحد ومحدد ومن هذه العوامل المرونة، واستخدام استراتيجيات تتيح المرونة في وقت التعلم (Moore & Hanse,2011).

**ثانياً: التمايز في العمليات:(الإجراءات):**

ويقصد بها تنويع طرق التدريس التي يتبعها المعلم، والوسائل التعليمية والمصادر والأنشطة والاستراتيجيات الفعالة التي يقوم المعلم بتصميمها وفقا لما يتناسب مع ميول وحاجات المتعلمين، ويتم استخدام عدة أساليب وإجراءات للمهمة التعليمية نفسها لتعطي منتجا تعليميا واحدا (المقرن، ٢٠١٨).

وتبدأ عملية تنويع التدريس من قبل المعلم في مرحلة التخطيط للعام الدراسي أو الصف الدراسي فمثلا: عند تخطيط وحدة أو درس يقوم المعلم بتحديد الأهداف والمفاهيم الأساسية، والاطلاع على الاستراتيجيات لاختيار أنسبها في التعليم المتمايز، ومن ثم اعداد الأنشطة التي سيتم استخدامها والتي تتناسب مع الاستراتيجيات التي قام باختيارها، ومن ثم اعداد الوسائل والأدوات والمصادر التي سوف يستعين بها أو يستخدمها الطلبة مع مراعاة المعلم لشكل الصف الدراسي وتنظيمه (Mcleskey & Nancy,2011).

**ثالثاً: التمايز في المنتج:**

يقصد به الناتج النهائي من المهام والنشاطات والمفاهيم والمعارف التي تم تقديمها للطلبة حول موضوع دراسي معين، ويتعلق بقدرة المتعلمين على التعبير عما تم تعلمه ومعرفته بعد مرورهم بالخبرة التعليمية وتوظيفه بالطريقة المناسبة لاستعداداتهم وقدراتهم واهتماماتهم وذكاءاتهم المتنوعة وأنماط تعلمهم، وتقديم نتاجاتهم بالطرق الشفوية أو المكتوبة، أو تقديمها بطريقة تمثيلية أو التعبير عن الجوانب الوجدانية برسم لوحات فنية (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧).

وقد ذكر فام (Pham, 2012) أن التمايز في المنتج التعليمي هي الطريقة التي يثبت بها المتعلم أنه استوعب المعرفة الجديدة أو المادة التعليمية. ويكون دور المعلم في اختيار

المهمات ذات المعنى لكي يعزز فهم الطلبة للمعلومات وتعميقها، ويتطلب منه ان يكون على دراية بخصائص الطلبة وإتاحة حرية الاختيار من بين مهام متعددة ينتج عنها منتجات مختلفة ومتنوعة (Broderick & Reid, 2005).

**رابعًا: التمـــايـــز فـــي بيئـــة التعلـــم:**

ويقصد به تنظيم البيئة الصفية وتعدد الأنشطة والأساليب وتقنيات التعليم وتنفيذ البرامج في غرفة الصف وغرفة المصادر او المعامل العلمية والفنية. والمقصود ببيئة التعلم جميع المدخلات البشرية: كالطلبة والمعلم، والمادية: كالمدرسة بالفصول والتجهيزات والمنهج، ويمكن التنويع فيها من خلال تنفيذ البرامج في غرفة الصف او المعامل أو المكتبة أو غرفة المصادر، أو الملعب، أو المسرح المدرسي (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨).

**خامساً: التمـــايـــز فـــي التقييـــم:**

هو جميع العمليات والأساليب والأدوات التي تستخدم لمعرفة وقياس تمكن الطلبة من المهارات الأساسية التي تم تعليمها لهم وما أنجزه المتعلمون، ولا بد أن تتناسب مع مستويات المتعلمين واستعداداتهم واهتماماتهم. ويتم التنويع فيه من خلال استخدام المعلم لأساليب متعددة تتيح له معرفة ما قام الطلبة بإنجازه ومن ثم تحديد الأساليب وفق الأهداف المحددة، فلا بد أن تتفق أساليب التقييم مع مستويات الطلبة واستعداداتهم واهتماماتهم، ويجب أن يشارك الطالب في عملية التقييم الذاتي أو تقييم زميله (المقرن، ٢٠١٨).

والتقييم في التعليم المتمايز يهدف الى احداث تدريس فعال والى تعلم عالي الجودة، ولا بد ان يتماشى مع القدرات والمهارات والذكاءات المختلفة لدى الطلبة، ويتم استخدام التقييم في الصف المتمايز أشكالاً متعددة مثل: الكتابي، والشفهي، والعملي، والمشروعات، والتقارير، ويتم تطبيقه في مواعيد غير تقليدية وبصورة متكررة وغير ثابتة لكي يحقق الأهداف المختلفة منه، فقد يكون قبل الدرس أو الوحدة وأثناء الحصة وفي نهاية الدرس والواجبات المنزلية أبو شباب (١٤٤٢)، ويرى كل من (Topping & Maloney,2005) أن التمايز في التقييم يحقق مبدأ العدالة بحيث يحصل كل طالب على التقييم ليحسن من أدائه ويرفع درجاته، ومبدأ تكافؤ الفرص ليتمكن كل طالب من احراز أعلى مستوى ممكن في تعلمه.

وقد وضعت توملينسون (Tomlinson,2005) ثلاث طرق يتم التمايز بها في التقييم:

١- **المرونة وحرية الاختيار:** بحيث يتم منح الطلبة فرصة اختيار أسلوب وطريقة التقييم التي يثبت من خلالها الطلبة انجازهم للمهام المطلوبة وتحقيق الأهداف التي وضعها لنفسه مع المعلم، فقد يختار بعض الطلبة الإجابة عن أسئلة مكتوبة لقياس مدى إنجازه أو يتم تقييمه بطريقة شفوية، وقد يختار بعضهم التعبير عن معرفتهم وفهمهم للمحتوى بطريقة تعبيرية ككتابة مقال أو أداء مسرحية أو لوحة فنية.

٢- **تطويع أسلوب التقييم وفقا لظروف بعض الطلبة:** يقوم المعلم باختيار وسيلة واحدة للتقييم الطلبة مع اجراء بعض التعديلات لتكون مناسبة لبعض الطلبة مثل: طباعة أوراق الاختبار بخط كبير لما يتناسب مع احتياجات بعض الطلبة، وقراءة الأسئلة، وإعطاء فترة راحة في منتصف فترة التقييم، واضافة بعض الصور أو الرسوم التوضيحية لمساعدة الطلبة عل فهم الأسئلة، وإعطاء وقت إضافي للإجابة عن الأسئلة.

٣- **تعديل وتطوير أساليب التقييم:** ويتم استخدام هذه الطريقة مع الطلبة الذين لديهم اعاقات تتطلب تخطيط برامج خاصة لكل منهم.

### سادساً: التمايز في إدارة الصف:

ويقصد به الطرق والأساليب التي تساعد المعلم على أداء مهمته بحيث يكون التنظيم والترتيب والمرونة وتجزيئ زمن الحصة من أبرز المعالم للحجرة الدراسية، وكذلك ما يتعلق بتوزيع المعلومات على الطلبة لتجنب الفوضى، وتوزيع الطلبة في مجموعات داخل الصف والتخطيط لكيفية تسلم الأعمال المنجزة من الطلبة، وكذلك تحديد الوقت لتنفيذ وتصميم الأنشطة المناسبة للمتعلمين (الناطور وصيام، ٢٠١٦).

## الاستراتيجيات المستخدمة في التعليم المتمايز

يوجد الكثير من استراتيجيات التعليم المتمايز التي يمكن استخدامها في عملية التدريس والتي يمكن أن تؤدي الى التعليم الناجح لجميع الطلبة، وهذا الامر يتطلب من المعلمين دمج العديد من استراتيجيات التعليم الجيدة على نحو مبتكر ليناسب احتياجات الطلبة التعليمية المتنوعة ومن هذه الاستراتيجيات:

**أولاً: استراتيجية التعلم معا:**

وهي أحد اشكال التعلم التعاوني، وفيها يتم تحديد أهداف التعلم وحجم كل مجموعة، ويتم توزيع الطلبة في مجموعات غير متجانسة من حيث القدرات، وتنظيمهم، وتوزيع الأدوار عليهم، وتوجيه سلوكهم ومساعدتهم، وتنظيم بيئة التعلم، واعداد المواد والأدوات المناسبة (العليي والمحزري ،٢٠١٧).

**ثانياً: استراتيجية المجموعات المرنة:**

هي استراتيجية تقسيم الطلبة في مجموعات تضم طلبة متفوقين ومتوسطين وطلبة صعوبات تعلم، وهذه الاستراتيجية تمكن المتعلم من التنقل من خلال المجموعات المتجانسة وغير المتجانسة وفقا لاحتياجاته التعليمية، وطبيعة المحتوى. وتتيح استخدام هذه الأساليب والإجراءات للمعلم فرصة توزيع الطلبة في مجموعات متفاوتة في القدرات أو متجانسة أو بناءً على النمط المفضل لديهم في التعلم (Ford, 2005).

وتشير توملينسون (Tomlinson, 2001) الى قيام المعلم بمتابعة الطلبة من خلال التجول بين المجموعات لتيسير عملية التعلم، وتهيئة المكان واعداده وتزويده بمصادر تعلم تناسب كل مجموعة على حدة، بحيث تتناسب مع طبيعة المحتوى الذي يتم تقديمه للطلبة، وتتلاءم مع خصائصهم، وعلى المعلم القيام بتقييم الطلبة بشكل منفرد وفقاً لمستوى الإنجاز الذي حققه كل واحد منهم.

**ثالثاً: استراتيجية عقود التعلم:**

وهي اتفاقية تتم بين المعلم والطلبة تقوم على قيام المعلم بدوره في إعداد الأنشطة ووسائل التقويم، ودور الطالب أو الطلبة بالتنفيذ وفق خطوات محددة وبسيطة (العليي والمحزري، ٢٠١٧).

وهذه الاستراتيجية تساهم في تحقيق الطالب لأهدافه، وتجعل منه المحرك الرئيسي لعملية التعلم، وعلى المعلم اعداد هذه العقود بشكل مبسط، وعرضها على الطلبة بشكل مقنع للطلبة، واجراء بعض التعديلات بما يتناسب مع ميول الطلبة وخبراتهم السابقة، وتسمح هذه الاستراتيجية لكل طالب أن يتقدم بسرعة مناسبة له ولقدراته بحيث يحقق الأهداف المنشودة في

نهاية العقد (الراعي، ٢٠١٤). وتعتمد استراتيجية عقود التعلم على إشراك الطلبة بشكل فعلي في تحمل مسئولية تعلمهم من حيث تحديد كمية ما سوف يتعلمونه في فترة زمنية محددة ومتابعة تقدمهم الدراسي وتقييم الإنجازات بصورة متتابعة (أبوشباب، ١٤٤٢).

**رابعاً: استراتيجية الأنشطة المتدرجة:**

وفيها يتم استخدام الأنشطة المتدرجة لكي تتم عملية تركيز الطلبة على نفس المهارات الأساسية وفق مستويات تختلف في الصعوبة. وهذه الاستراتيجية تفيد في أن الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية المتباينة يعملون على نفس الأفكار الأساسية ويستخدمون نفس المهارات الأساسية ولكن بدرجات من الصعوبة المتفاوتة (العليي والمحزري ،٢٠١٧).

وتشير (أبوشباب،١٤٤٢) الى ان أدوار المعلم تتجاوز عملية تصميم الأنشطة وتسكين الطالب في النشاط المناسب الى عملية متابعة ديناميكية لكل الطلبة، وكلما كان النشاط متوافقاً مع ميول واستعدادات الطلبة كلما كان دافعاً لتركيز الطلبة ومحفزاً لهم على اكمال النشاط بالشكل المطلوب والانتقال الى نشاط اعلى في المستوى.

**خامساً: استراتيجية حل المشكلات:**

تقوم هذه الاستراتيجية على مرتكزات أساسية مثل: مشكلات متنوعة تناسب خصائص وميول الطلبة، واستخدام المداخل التعليمية الموجهة لإثارة التفكير لدى الطلبة، وتهيئة البيئة التعليمية الفعالة، وتتطلب أن يقوم المعلم بتحفيز الطلبة الى الاستنتاج والوصول الى أفضل الحلول (العنزي،٢٠١٠).

والخطوات التي يتبعها الطلبة في استراتيجية حل المشكلات تتمثل في:

أ) توضيح المشكلة وبيان أبعادها.

ب) إعادة صياغة المشكلة في صورة قابلة للحل.

ج) فرض مجموعة من الفروض.

د) اختبار صحة الفروض، ورفض غير المناسب.

هـ) تقييم الحلول واختيار الحل الأنسب (أبوشباب، ١٤٤٢).

**سادساً: استراتيجية (فكر.، زاوج.، شارك..):**

تؤيد هذه الاستراتيجية التعلم النشط والتعليم المتمايز في وقت واحد، حيث أنها تعتمد على اثارة تفكير الطلبة في موضوع محدد، من خلال توجيه السؤال للطلبة وقيام كل طالب بالتفكير على حدة، ومن ثم مناقشة أفكارهم التي توصلوا إليها (Tomlinson, 2005).

وهي من أشكال التعلم التعاوني وتقوم على تغذية الطلبة في المجموعات المتجانسة وغير المتجانسة بموضوعات تمكنهم من صياغة الأفكار الفردية أو التشاركية مع طالب آخر داخل المجموعة، ومن ثم يقوم المعلم بطرح سؤال أو عرض مشكلة، ويطلب من الطلبة التفكير والتشاور حول المشكلة أو السؤال، ومن ثم المشاركة الجماعية لكل مجموعة (العليي والمحزري، ٢٠١٧).

**سابعاً: استراتيجية أركان ومراكز التعلم:**

هي تقسيم الصف الى أركان بناءً على نمط التعلم المحبب للطلبة. وقد ذكر وليام (William,2008) أن الغرفة الصفية في المرحلة الابتدائية التي تضم الطلبة ذوي صعوبات التعلم لابد أن تضم مجموعة من الأركان للتعليم البصري، والتعليم السمعي، والتعليم الحركي. لأن هذه الأسلوب يسمح بتطبيق استراتيجية التعليم المتمايز؛ اذ أن النشاطات والمعلومات في أركان التعلم هي طريقة تخاطب الحاجات المتنوعة للطلبة وأيضا لطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ويُعنى المعلم بتنسيق هذه الأركان وتزويدها بمصادر تعلم ذات طابع جذاب ومفيد لتحفيز التركيز والانتباه لدى الطلبة، ومراعاة ارتباط هذه الأنشطة في كل ركن مع الحياة الفعلية للطلبة مما يجعل للتعلم معنى واهمية (أبوشباب،١٤٤٢).

**فاعلية استخدام التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم:**

أجريت العديد من الأبحاث والدراسات العلمية على مستوى الوطن العربي والعالمي للتعرف على فاعلية التعليم المتمايز للطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث أجريت دراسات لتحسين وتطوير مهارات الكتابة لديهم كدراسة يونس (٢٠١٢)، ودراسة نصر (٢٠١٤) في فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة، والتي أثبتت فعالية استخدام هذه الاستراتيجية، كما أجريت دراسات متعلقة بفاعلية التعليم المتمايز على الطلبة ذوي صعوبات

التعلم في مجال القراءة وتحسين الفهم القرائي والتعبير الشفوي كدراسة المشايخ (٢٠١٥)، ودراسة اليسيا (Bradfield Alicia, 2012) وتحسين الدافعية وخفض صعوبات القراءة الجهرية كدراسة عبدالغني (٢٠١٩)، وكذلك دراسة كوب (Cobb, 2010) في فاعلية التعليم المتمايز في استخدام التكنولوجيا وأثرها في تحسين التحصيل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة. كما أجريت دراسات تتعلق بتحسين تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الحساب في صفوف الدمج كدراسة أبو شباب (٢٠١٩)، ودراسة جراي (Gray, 2008) التي تم تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز فيها وتوجيهها نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم في فصول الدمج.

## الدراسات السابقة:

**في دارسة قام بها سكوت وسبنسر (Scott & Spencer, 2006)** هدفت الى معرفة تصورات المعلمين حول استخدام استراتيجية التعليم المتمايز وممارسات الدمج التدريسية للطلبة الذين ذوي صعوبات تعلم. تم استخدام المنهج المسحي، وقد تكونت عينة الدراسة من (64) معلما في 5 مدارس. وأشارت النتائج الى أن 8% من عينة المعلمين أشاروا الى عدم إمكانية الطلبة من تحقيق النجاح في صفوفهم، بينما أشار 41% من المعلمين الى أنهم غير متأكدين فيما إذا كان جميع الطلبة سيتمكنون من النجاح والى عدم اعتقادهم بأنهم سيحققون النجاح من خلال تكييف المنهاج، كما أن 17% من المعلمين يعتقدون بأن طلبة ذوي صعوبات التعلم يؤثرون على الطلبة العاديين في المنهج.

**وقامت جراي (Gray, 2008)** هدفت التعرف على مدى تطبيق ممارسات التعليم المتمايز في الصفوف العادية التي يتواجد فيها طلبة من ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بالتحصيل لديهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٩) معلماً تم اختيارهم من (٤) مدراس في ولاية لوس انجلوس (Los Angeles)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة مكونة من (٣٥) فقرة، لقياس مدى اهتمام المعلمين بتطبيق التعليم المتمايز، وقامت الباحثة باستخدام المقابلة لمعرفة مدى استخدام المعلمين لممارسات التعليم المتمايز. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى قلق عالي لدى المعلين اتجاه تطبيق التعليم المتمايز يرافقه مستويات

ضعيفة من التعاون بين المعلمين، وأشارت النتائج كذلك إلى ضعف استخدام ممارسات التعليم المتمايز من قبل المعلمين، حيث أشار المعلمين إلى ضعف في مصادر التدريب والدعم اللازمين لتطبيق التعليم المتمايز.

**وفي دراسة هوبسون (Hobson, 2008)** التي هدفت الى تحليل استراتيجيات التعليم المتمايز التي يستخدمها المعلمون في المدارس المتوسطة داخل الفصول الدراسية المتعددة القدرات بولاية كاليفورنيا. وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبيان كأداة دراسة. واشتملت عينة الدراسة على مجموعة من معلمي المدارس الثانوية في ولاية كاليفورنيا. وأشارت النتائج الى وجود مجموعتين من المعلمين احداها تقوم باستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز بصورة متكررة مقارنة بالمجموعة الأخرى التي تستخدم استراتيجيات التعليم المتمايز بصورة أقل تكرارا، وأشارت النتائج أيضا الى أن عامل سنوات الخبرة وتطوير مهارات المعلمين لها تأثير ضئيل على عدد مرات تنفيذ المعلمين لاستراتيجيات التعليم المتمايز داخل صفوفهم الدراسية.

**وفي دراسة قام بها البوريني (2011)** هدفت إلى استقصاء خبرات المعلمين واتجاهاتهم نحو تطبيق أساليب التعليم المتمايز، وتناولت الدراسة أهمية التنوع في أساليب التدريس للوصول إلى كافة الطلاب في الصف الواحد وفق إمكانيات وقدرات كل منهم، بحيث يتم دمج كافة الطلاب بمختلف مهاراتهم وقدراتهم العقلية والذهنية في العملية التعليمية، وقامت الدراسة بقياس مدى تأثير قناعات المعلمين وأفكارهم المسبقة ومستوى تدريبهم في نجاح استراتيجيات التعليم المتمايز التي يتبعونها، وتناولت الدراسة أهم المعوقات والمشكلات التي تواجه المعلمين من أجل الوصول إلى تحقيق تعلم فعال يحقق الأهداف المرجوة، وتكون مجتمع الدراسة من عينة من المعلمين والمعلمات من كافة المناطق التعليمية بدولة الامارات. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه كلما زادت خبرة المعلم كلما زادت لديه الرغبة في تطبيق الأساليب التي يقوم عليها التعليم المتمايز، وأظهرت النتائج إلى ظهور معوقات تحول دون تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مثل نقص التدريب وعدم تنظيم بيئة المدرسة، بالإضافة إلى عدم وجود الدعم المادي والمعنوي من النظام التعليمي للمعلم لتحفيزه على تطوير مهاراته التدريسية.

**وفي دراسة سافاج (Savage, 2011)** عن المعلمين الذين يستخدمون استراتيجيات التعليم المتمايز والذين لا يستخدمونها وقياس أثرها في أداء الطلبة من خلال الاختبارات المعيارية التي تطبقها ولاية شرق كارولاينا. وقد اشتملت عينة البحث على (152) معلم أجابوا عن استقصاء عبر الانترنت من اعداد الباحث، ومن ثم تم اختيار (55) معلم ممن انطبقت عليهم المعايير التي حددتها الدراسة في المقررات التي تطبق الاختبارات المعيارية عليها. وبعد جمع البيانات من خلال الاختبارات المعيارية بين عامي (٢٠٠٤ – ٢٠١٠) اشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين الذين يطبقون استراتيجيات التعليم المتمايز مقارنة بالمعلمين الذين لا يطبقونها، وهذا يبين ارتفاع مستوى درجة التطبيق.

**وفي دراسة قامت بها كيري (Kerri,2012)** هدفت إلى قياس مدى معرفة المعلم وتنفيذه للتعليم المتمايز في مدارس منطقة جنوب شرق ولاية ماساتشوستش(Massachusetts) واستخدم الباحث المنهج المسحي، وقد تكونت عينة الدراسة من (141) معلم، ولتحقيق اهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانتين الأولى عن معرفة المعلم بالتعليم المتمايز وتكونت من (26) فقرة. والثانية عن تنفيذ التعليم المتمايز وتكونت من (26) فقرة، وقد أشارت النتائج الى أن معلمي التعليم الخاص لديهم مستوى أعلى من الفهم للتعليم المتمايز مقارنة بمعلمي التعليم العام في المجالات وهي مرتبة ترتيباً تنازلياً كالتالي: المحتوى–تخطيط الدرس–التقييم– العملية– الاهتمام– المنتج، وأشارت النتائج الى وجود صعوبة في تنفيذ التعليم المتمايز والتخطيط للدروس، والقيام بعملية التقييم، والسماح للطلبة باستخدام مخرجات متنوعة لإظهار ما تعلموه وفقا لردود معلمي التعليم العام ومعلمي التعليم الخاص.

**وقام ديكسون ووايسل ومكانول وهاردن ( Dixon, Yssel, McConnell, and Hardin, 2014) بدراسة** هدفت إلى معرفة الدور الذي يلعبه التدريب المهني في تنفيذ التعليم المتمايز وفعالية المعلمين وكفاءتهم الذاتية، وقد تم اختيار منطقة كبيرة ذات دخل مرتفع ومنطقة متوسطة الحجم ذات دخل منخفض، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) معلم ومعلمة تم اختيارهم من (٤) مدارس (مدرستين ابتدائيتين، ومدرسة متوسطة، ومدرسة ثانوية) من كل منطقة، وأشارت النتائج

إلى أن المعلمين الذين حصلوا على دورات في التطوير المهني قاموا باستخدام التعليم المتمايز بفاعلية. وأشارت النتائج إلى أن معتقدات المعلمين وفاعليتهم لها علاقة بتنفيذ التعليم المتمايز.

**وفي دراسة اجراها نديليك (Nedellec, 2015)** هدفت الى معرفة مدى استخدام المعلمين للتعليم المتمايز في المدارس الابتدائية السويسرية وتصوراتهم عن عمليات التدريس المختلفة فيما يتعلق بتحصيل الطلاب، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) معلما في مدرسة ابتدائية يتحدثون الفرنسية من كانتون فو، سويسرا، وقد استخدم الباحث المقابلات شبه المنظمة كأداة لجمع البيانات عن تصورات المعلمين وتجاربهم. وكشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة بين تدريب المعلمين على التعليم المتمايز وتنفيذ هذه الفلسفة في التعليم وقد أقر جميع المشاركين بأن طلابهم لا يتعلمون جميعًا بالطريقة نفسها وأن بعض الطلاب لديهم صعوبات في التعلم، وكشفت النتائج أيضًا عن ان هناك مفهوم خاطئ لماهية التدريس المتمايز وكيف ينبغي القيام به. وقد حدد المعلمون الافتقار إلى الدعم من الإدارة، وقلة التعاون، ونقص المواد المكيّفة، ونقص التدريب كحواجز أمام تطبيق التعليم المتمايز.

**وفي دراسة قامت بها الناطور وصيام (Al-natour & Siam, 2016)** هدفت التعرف إلى ممارسات التعليم المتمايز التي يستخدمها المعلمون الأردنيون والتحديات التي تواجههم عند تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مدارس مدينة عمان. وقد تكونت عينة الدراسة من (194) معلماً. وقد استخدم المنهج الوصفي والمقابلة في الدراسة، وقامت الباحثتان بتصميم استبانة تكونت من (٧٥) فقرة موزعة على ست مجالات هي: (التمايز في المحتوى، والعملية، والموارد، والمنتج، والتقييم، وادارة الصف). وأشارت نتائج الدراسة أن متوسط تطبيق ممارسات التعليم المتمايز كان منخفضاً. وفيما يتعلق بالفقرات التي حصت على أعلى متوسط في **مجال المحتوى** كانت على التوالي: (ألخص بعض المعلومات الموجودة داخل المحتوى–أدمج عمليات التعليم المختلفة عندما أخطط للتدريس)، في حين حصلت الفقرات التالية على أدنى المتوسطات وهي: (أخطط للدرس جيداً قبل كل حصة–أضع أهداف واضحة ومحددة للدرس)، وحصلت الفقرات التالية على أعلى متوسط في **مجال العملية** وهي على التوالي: (أقوم بتنفيذ خطط خاصة

للطلاب (أنشطة الصف العادي) والأنشطة التكميلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم–أقوم عادة بتكوين مجموعات صغيرة لشرح الافكار اللازمة)، في حصلت الفقرات التالية على أدنى المتوسطات وهي: (أشجع الطلبة على التفاعل والمشاركة: أسعى إلى دمجهم في المواضيع المطروحة–أضع مستويات مختلفة من التوقعات لاستكمال المهمة)، وفيما يتعلق بالفقرات التي حصلت على أعلى متوسط في **مجال الوسائل التعليمية** كانت على التوالي: (الأنظمة السمعية والبصرية تتيح قراءة النصوص بشكل عال–أوفر العديد من وسائل التقنية مثل برامج معالجة النصوص والقراءة والكتابة والتهجئة والقواعد اللغوية)، في حين حصلت الفقرات التالية على ادنى متوسط وهي: (الاستفادة من مصادر التكنولوجيا واستخدامها للمساعدة في تحفيز الطلاب–أستفيد من مصادر التعلم المختلفة التي تخدم بطريقة ممتعة وجذابة للمتعلمين)، وحصلت الفقرات التالية على أعلى متوسط في **مجال المنتج** وهي: (أسمح للطلبة بتقديم نتائجهم بطريقة أدائية تمثيلية–أسمح للطلبة بتقديم عروضهم بطريقة شفوية)، في حصلت الفقرات التالية على أدنى متوسط وهي: (أتيح الفرصة للطلبة للمشاركة في الأنشطة كأفراد أو في مجموعات تعاونية–أسمح للطبة بتقديم عروضهم بطريقة مكتوبة)، وفي **مجال التقييم** حصلت الفقرات التالية على أعلى متوسط وهي: (أعطي استراحة في منتصف فترة التقييم–أعتمد على تقييم المعلمين والزملاء) وحصلت الفقرات التالية على أدنى متوسط وهي: (أعتمد التقييمات الفردية والجماعية–أراعي في الواجبات وفقرات الاختبار تصنيف مستويات بلوم المعرفية التذكر والفهم والتطبيق)، وفي مجال **إدارة الصف** حصلت الفقرات التالية على أعلى متوسط وهي: (أقوم بتوزيع الطلبة في مجموعات غير متجانسة من حيث القدرات–أراقب إنجازات الطلبة وتقدمهم)، في حين حصلت الفقرات التالية على أدنى متوسط: (أوزع التعليمات بطرق مختلفة لتجنب الفوضى مثل بطاقات المهام وأوراق العمل–ألاحظ أداء الطلبة وأوجههم)، وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بمتغير خبرة المعلم. ومن ناحية أخرى، كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية، فيما يتعلق بنوع المدرسة ولصالح المدارس الخاصة. وكانت التحديات الرئيسية، كما وجدت الدراسة، هي ضعف الدعم الإداري، وضيق الوقت، ونقص مصادر التعلم.

**وفي دراسة أجراها اسماجيلي وإمام (Ismajli & Imam-Morina,2018)** هدفت إلى الكشف عن تأثير الاستراتيجيات التفاعلية على فهم المعرفة والمعلومات اعتماداً على قدرات وحاجات المتعلم، ووصف مدى تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز اعتماداً على المحتوى، والعملية، والأهداف لكل طالب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة، و(30) معلماً ومعلمة، و(30) من أولياء الأمور من المدارس الخاصة والحكومية في بريشتينا عاصمة كوسوفو، وقد اشتملت أداة الدراسة على استبانتين إحداهما للطلبة، والأخرى للمعلمين وتكونت استبانة المعلمين من (30) فقرة، (15) لقياس فهم التعليم المتمايز، و (15) فقرة لمعرفة مدى تنفيذ التعليم المتمايز، واشتملت أداة الدراسة أيضاً على المقابلة مع أولياء الأمور، وأشارت النتائج إلى عدم فهم الطلبة للعملية التعليمية من قبل المعلمين بما يدل على عدم تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز بطريقة صحيحة، واهتمام المعلمين بمحتوى المعلومات والمعرفة وعدم اهتمامهم باهتمامات الطلبة، وأشارت النتائج إلى أن فهم وتطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز لدى المعلمين كان منخفضاً، كما أن معظم المعلمين يهتمون بمخرجات التعليم المتمايز وعدم الاهتمام بالمحتوى، وأشارت النتائج إلى رغبة أولياء الأمور في التعاون مع المدارس لتطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز.

## التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ أنها اتفقت مع بعضها في معرفة مدى تطبيق المعلمين لممارسات التعليم المتمايز، وقد اتفقت مع دراسة سافاج (Savage, 2011) ودراسة كيري (Kerri, 2012) ودراسة ديكسون ووايسل ومكانول وهاردن (Dixon, Yssel, McConnell, and Hardin, 20149) في نتائج تطبيقهم لهذه الاستراتيجية واستخدامهم لها، في حين اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة جراي (Gray, 2008) ودراسة اسماجيلي وإمام (Ismajli & Imam-Morina, 2018) وكذلك دراسة البوريني (2011)، ودراسة (الناطور وصيام، ٢٠١٦).

كما تختلف عن الدراسات السابقة ان الدراسة الحالية طبقت على عينة من المجتمع السعودي في حين نجد دراسات طبقت على مجتمعات غربية مثل: (Scott & Spencer,

2006)، (Gray, 2008) ، (Hobson, 2008)، (King, 2010)، (Savage, 2011)، (Kerri, 2012)، (Gilbert, 2012)، (Nedellec, 2015) ودراسات أخرى على مجتمعات عربية أخرى مثل: البوريني (2011) ودراسة الناطور وصيام (٢٠١٦).

وتختلف الدراسة الحالية عن غيرها من حيث عدد المتغيرات فقد تناولت أثر عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص في تطبيق ممارسات التعليم المتمايز، في حين نجد دراسات أخرى تناولت متغيري الخبرة ونوع المدرسة كدراسة: الناطور وصيام (٢٠١٦)، كما تختلف عن بعض الدراسات في كونها طبقت على مدارس الدمج بينما استهدفت دراسات أخرى مدارس التعليم العام مثل: دراسة كينج (King, 2010)، والبوريني (2011)، وكيري (Kerri, 2012).

## الطـــريقـــة والإجـــراءات:

### منهـــج الـــدراســـة

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي (المسحي) للتعرف على مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم.

### مجتمـــع الـــدراســـة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التعليم العام في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم التابعة لإدارة التعليم بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم.

### عينـــة الـــدراســـة

تكونت عينة الدراسة من (١٢١) معلماً تم اختيارهم بالطريقة القصدية ممن تنطبق عليهم الشروط التالية:

- يقومون بالتدريس في مدرسة دمج.
- يدرس المعلمون واحدة من المواد التالية: (رياضيات، لغة عربية، تربية إسلامية، دراسات اجتماعية، علوم).
- لديهم معرفة بالتعليم المتمايز.

حيث قام الباحث بتوزيع (١٣٠) استبانة، عاد منها (١٢١) استبانة، لتشكل ما نسبته (٩٣%) من الاستبانات الموزعة.

**خصائص أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة**

تم تحديد خصائص أفراد عينة الدراسة من خلال البيانات الشخصية والوظيفية التالية: (التخصص، المؤهل العلمي، الخبرة)، حيث تم توصيف خصائص أفراد عينة الدراسة وذلك بحساب التكرارات والنسب المئوية، وذلك على النحو التالي:

**١- التخصـــص:**

**جدول رقم (٣-١) خصائص أفراد عينة الدراسة بحسب متغير التخصص**

| التخصص | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| رياضيات | 29 | %24.0 |
| علوم | 15 | %12.4 |
| اجتماعيات | 13 | %10.7 |
| عربي | 38 | %31.4 |
| تربية إسلامية | 26 | %21.5 |
| المجموع | 121 | 100% |

توضح بيانات الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص، حيث شارك في هذه الدراسة (٢٩) معلم رياضيات بنسبة (٢٤%)، وعدد (١٥) معلم علوم بنسبة (١٢,٤%) وعدد (١٣) معلم اجتماعيات وبنسبة (١٠,٧%) وعدد (٢٦) معلم تربية إسلامية بنسبة (٢١,٥%) فيما بلغت النسبة الكبرى من نصيب معلمي اللغة العربية حيث بلغت (٣١,٤ %) بعدد (٣٨) معلم.

**٢- المـــؤهـــل العلمـــي:**

**جدول رقم (٣-٢) خصائص أفراد عينة الدراسة بحسب المؤهل العلمي**

| المؤهل العلمي | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| بكالوريوس | 107 | %88.4 |
| دراسات عليا | 14 | %11.6 |
| المجموع | 121 | %100 |

توضح بيانات الجدول أعلاه المؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة، حيث شارك في هذه الدراسة (١٠٧) معلم من حملة البكالوريوس بنسبة (٨٨,٤%)، وبلغ عدد من شارك من المعلمين من حملة الشهادات العليا (ماجستير فأكثر) (١٤) معلم بنسبة (١١,٦ %).

**٣- الخـــــبرة:**

**جدول رقم (٣-٣) خصائص أفراد عينة الدراسة بحسب الخبرة**

| الخـــــبرة | العـــــدد | النسبـــة المئـــويـــة |
|---|---|---|
| أقل من ٥ سنوات | 20 | %16.5 |
| من ٥ إلى ١٠ سنوات | 39 | %32.2 |
| ١١ سنوات فأكثر | 62 | %51.2 |
| المجموع | 121 | %100 |

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة أفراد عينة الدراسة من المعلمين الذين تقل خبرتهم عن ٥ سنوات بلغت (١٦,٥ %) بعدد (٢٠) معلم، ونسبة أفراد عينة الدراسة من المعلمين الذين تنحصر خبرتهم بين خمسة إلى عشر سنوات بلغت (٣٢,٢ %) بعدد (٣٩) معلم، فيما بلغت النسبة الكبرى من نصيب المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن احدى عشرة سنة حيث بلغت (٥١,٢ %) بعدد (٦٢) معلم.

**أداة الـــدراســـة**

نظراً لطبيعة الدراسة من حيث أهدافها، ومنهجها، ومجتمعها، استخدم الباحث لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بهذه الدراسة أداة الاستبانة، والتي تعد من أكثر أدوات البحث شيوعاً واستخداماً في مجال العلوم الإنسانية.

**بنـــاء أداة الـــدراســـة**

للإجابة على أسئلة الدراسة الحالية، قام الباحث بإعداد أداة للتعرف على ممارسات التعليم المتمايز المستخدمة من قبل معلمي التعليم العام في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم قام الباحث بإعداد الأداة بعد الرجوع الى الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة

بموضوع الدراسة الحالية مثل دراسة الناطور وصيام (٢٠١٦) ودراسة المشايخ (٢٠١٥) ودراسة (Hobson,2008) ودراسة (Scott & Spencer,2006). وتكونت الأداة من جزئين، الجزء الأول: التعرف على الخصائص العامة لأفراد عينة الدراسة والتي تشكل متغيرات الدراسة وهي: (التخصص، المؤهل العلمي، الخبرة). بينما تضمن الجزء الثاني فقرات الأداة، حيث تكونت الأداة في صورتها الأولية من (٦٦) فقرة، موزعة على ست مجالات هي (التمايز في المحتوى، التمايز في الإجراءات، التمايز في الوسائل التعليمية، التمايز في المخرجات، التمايز في التقييم، إدارة الصف المتمايز). انظر الملحق رقم (١).

## صـــدق أداة الـــدراســـة

قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

### أولاً: الصدق الظاهري لأدوات الدراسة (صدق المحكمين):

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للأداة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية (ملحق ١) على (١٠) من المحكمين المختصين في التربية الخاصة. وقد طُلب من السادة المحكمين تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك للتأكد من مدى مناسبة الفقرات من حيث عدد الفقرات، وشموليتها، وتنوع محتواها، وتقويم مستوى الصياغة اللغوية والإخراج، وإضافة أية اقتراحات أو تعديلات يرونها مناسبة.

وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملاحظات، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، حيث تكونت أداة ممارسات التعليم المتمايز المستخدمة من قبل معلمي التعليم العام في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم في صورتها النهائية من (٦٤) فقرة، موزعة على ستة مجالات هي: التمايز في المحتوى ويتكون من (١٥) فقرة، التمايز في الإجراءات ويتكون من (١١) فقرة، التمايز في الوسائل التعليمية ويتكون من (٤) فقرات، التمايز في المخرجات ويتكون من (٥) فقرات، التمايز في التقييم ويتكون من (١١) فقرة، إدارة الصف المتمايز ويتكون من (١٨) فقرة، ملحق (٢)، ويقوم معلم التعليم العام بالاستجابة على الأداة من

خلال أربع استجابات على طريقة ليكرت، تبدأ بتطبيق الممارسة بدرجة كبيرة وتحصل على الرقم (٤)، وتطبيق الممارسة بدرجة متوسطة وتحصل على الرقم (٣)، وتطبيق الممارسة بدرجة منخفضة وتحصل على الرقم (٢)، وعدم تطبيق الممارسة وتحصل على الرقم (١). ولتسهيل تفسير نتائج استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة أعتمد الباحث على متوسطات الفئات المستخدمة في التدريج وعلى النحو الآتي: من (١,٠٠إلى أقل من ١,٧٤) عدم تطبيق الممارسة، ومن (١,٧٥ إلى أقل من ٢,٤٩) تطبيق الممارسة بدرجة منخفضة، ومن (٢,٥٠إلى أقل من ٣,٢٤) تطبيق الممارسة بدرجة متوسطة، ومن (٣,٢٥ إلى ٤) تطبيق الممارسة بدرجة كبيرة.

### ثانياً: صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

تم التحقق من الصدق الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك عن طريق:

**أ) حساب معاملات ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه العبارة، والجدول (٣-٤) يوضح ذلك.**

**جدول رقم (٣-٤) قيم معامل الارتباط بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه العبارة**

| التمايز في المحتوى | | | | التمايز في الإجراءات | | الوسائل التعليمية | | التمايز في التقييم | | إدارة الصف المتمايز | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| م | الارتباط | م | الارتباط | م | الارتباط | م | الارتباط | م | الارتباط | م | الارتباط | م | الارتباط |
| ١ | .615** | ١٠ | .593** | ١ | .554** | ١ | .731** | ١ | .378** | ١ | .483** | ١٢ | .570** |
| ٢ | .589** | ١١ | .477** | ٢ | .575** | ٢ | .857** | ٢ | .344** | ٢ | .407** | ١٣ | .518** |
| ٣ | .523** | ١٢ | .533** | ٣ | .685** | ٣ | .840** | ٣ | .462** | ٣ | .244** | ١٤ | .709** |
| ٤ | .607** | ١٣ | .639** | ٤ | .706** | ٤ | .819** | ٤ | .635** | ٤ | .594** | ١٥ | .673** |
| ٥ | .617** | ١٤ | .491** | ٥ | .608** | التمايز في المخرجات | | ٥ | .550** | ٥ | .608** | ١٦ | .536** |
| ٦ | .559** | ١٥ | .532** | ٦ | .727** | ١ | .668** | ٦ | .492** | ٦ | .528** | ١٧ | .598** |
| ٧ | .564** | | | ٧ | .799** | ٢ | .552** | ٧ | .581** | ٧ | .601** | ١٨ | .641** |
| ٨ | .691** | | | ٨ | .670** | ٣ | .614** | ٨ | .594** | ٨ | .536** | | |
| ٩ | .684** | | | ٩ | .388** | ٤ | .834** | ٩ | .565** | ٩ | .614** | | |
| | | | | ١٠ | .651** | ٥ | .768** | ١٠ | .576** | ١٠ | .699** | | |
| | | | | ١١ | .484** | | | ١١ | .582** | ١١ | .739** | | |

يبين الجدول السابق معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية لفقراته، ويتضح أن جميع معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

**ب) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمجال والدرجة الكلية للاستبانة كما يبينها الجدول (٣-٥).**

**جدول رقم (٣-٥) قيم معامل الارتباط بين درجة كل محور مع الدرجة الكلية بالاستبانة**

| محاور اداة الدراسة | معامل الارتباط مع الدرجات الكلية للاستبانة |
|---|---|
| التمايز في المحتوى | .781** |
| التمايز في الإجراءات | .824** |
| التمايز في الوسائل التعليمية | .623** |
| التمايز في المخرجات | .723** |
| التمايز في التقييم | .747** |
| إدارة الصف المتمايز | .846** |

** دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتبين من الجدول أعلاه أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمجالات والدرجة الكلية للاستبانة تراوحت بين (٠,٦٢٣ – ٠,٨٤٦) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يدل على توافر درجة عالية من صدق التكوين الفرضي للاستبانة.

### ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)

تم حساب معامل ثبات الاستبانة وفقاً لمعادلة ألفا كرونباخ (α)، فكانت النتائج كما يلي:

**جدول رقم (٣-٦) معاملات الثبات لمجالات الاستبانة والاستبانة ككل**

| مجالات اداة الدراسة | معامل الثبات كرونباخ ألفا |
|---|---|
| التمايز في المحتوى | 0.859 |
| التمايز في الإجراءات | 0.870 |
| التمايز في الوسائل التعليمية | 0.829 |
| التمايز في المخرجات | 0.729 |
| التمايز في التقييم | 0.726 |
| إدارة الصف المتمايز | 0.863 |
| الثبات الكلي | 0.942 |

تشير البيانات الواردة في الجدول أعلاه إلى أن معامل الثبات الكلي للاستبانة بلغ (٠,٩٤٢) وتراوحت مؤشرات الثبات للمجالات الاستبانة بطريقة التجانس الداخلي كرونباخ ألفا من (٠,٧٢٦) و(٠,٨٧٠) وجميعها أعلى من الحد الأدنى المقبول للثبات ٠,٦ ويمكن الاستنتاج بأن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وتصلح للتطبيق على عينة الدراسة.

## إجراءات تطبيق الدراسة

بعد التأكد من صدق (الاستبانة) وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق قام الباحث بتطبيقها ميدانياً بإتباع الخطوات التالية:

١- إعداد الاستبانة.

٢- تم توزيع الاستبانة على المعلمين في المدارس

٣- جمع الاستبانات بعد تعبئتها.

٤- مراجعة الاستبانات، والتأكد من صلاحيتها، وملاءمتها للتحليل.

٥- تحليل نتائج الدراسة.

٦- عرض النتائج وتفسيرها.

٧- تقديم التوصيات ومقترحات الدراسات المستقبلية في ضوء النتائج.

## أساليب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي جُمعت: تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences، والتي يرمز لها بـ (SPSS) واستخراج النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون لتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك بإيجاد معامل "ارتباط بيرسون" بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة.
- معامل ألفا كرونباخ (α) لحساب معامل ثبات الاستبانة.

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم
- اختبار (ت) T-Test لمعرفة مدى وجود فروق من عدمها بين متوسطات مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
- اختبار تحليل التباين الآحادي One Way Analysis لمعرفة مدى وجود فروق من عدمها بين متوسطات مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم، وفقاً لمتغير (التخصص، الخبرة).
- اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة Schaffe Multi Comparison Test بهدف تحديد اتجاه دلالة الفروق.

## نتائج الدراسة:

### أولاً: تحليل ومناقشة نتائج السؤال الأول:

للإجابة على السؤال الأول **وهو السؤال الرئيسي والذي ينص على: "ما مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم"؟**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع مجالات الاستبانة والتي تقيس مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم بالمجالات التالية: (التمايز في المحتوى، التمايز في الإجراءات، التمايز في الوسائل التعليمية، التمايز في المخرجات، التمايز في التقييم، إدارة الصف المتمايز) من وجهة نظرهم. كما يوضحها الجدول (٤-٧).

**جدول رقم (٤-٧) المتوسطات الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية لمستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً**

| الرقم في الاستبانة | المجالات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة التطبيق |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | التمايز في المحتوى | 3.47 | 0.38 | 1 | كبيرة |
| 2 | التمايز في الإجراءات | 3.41 | 0.45 | 2 | كبيرة |
| 6 | إدارة الصف المتمايز | 3.30 | 0.42 | 3 | كبيرة |
| 3 | التمايز في الوسائل التعليمية | 3.29 | 0.63 | 4 | كبيرة |
| 4 | التمايز في المخرجات | 3.20 | 0.57 | 5 | متوسطة |
| 5 | التمايز في التقييم | 3.18 | 0.44 | 6 | متوسطة |
| **ممارسات التعليم المتمايز كلل** | | **3.33** | **0.35** | | **كبيرة** |

يتضح من جدول (٤-٧) أن مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم كان بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط العام (٣,٣٣) وبانحراف معياري (٠,٣٥) وهذا المتوسط وفقاً لمعيار الوزن النسبي يشير إلى مستوى استخدام بدرجة كبيرة.

وفيما يتعلق بترتيب مجالات استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم ،فقد جاء بعد "التمايز في المحتوى" بالمرتبة الاولى حيث بلغ متوسطة (٣,٤٧) بانحراف معياري (٠,٣٨) وبدرجه تطبيق كبيرة، وبعد "التمايز في الإجراءات" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤١) بانحراف معياري (٠,٤٥) وبدرجه تطبيق كبيرة، وفي المرتبة الثالثة بعد "إدارة الصف المتمايز" بمتوسط حسابي (٣,٣٠) بانحراف معياري (٠,٤٢) وبدرجه تطبيق كبيرة، يليه في المرتبة الرابعة بعد" التمايز في الوسائل التعليمية" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٩) بانحراف معياري (٠,٦٣) وبدرجه تطبيق كبيرة، وفي المرتبة الخامسة بعد" التمايز في المخرجات" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٠) بانحراف معياري (٠,٥٧) وبدرجه تطبيق متوسطة، وفي المرتبة السادسة والأخيرة مجال "التمايز في التقييم" بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٨) بانحراف معياري (٠,٤٤) وبدرجه تطبيق متوسطة.

أشارت نتائج السؤال الأول الى وجود مستوى ممارسة للتعليم المتمايز من قبل المعلمين بدرجة كبيرة، ويفسر الباحث ذلك بأن معلمي التعليم العام يملكون تصور واضح عن استراتيجيات التعليم المتمايز وطرائق استخدامها وتطبيقها ومدى الفائدة منها؛ وقد يعود ذلك إلى أن تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز يساهم في تجاوز التحديات التي تواجه المعلمين في الغرف الصفية والخروج عن الروتين مما يؤدي إلى زيادة كفاءة الطالب في تعليم المواد الدراسية وإلى زيادة ثقتهم بأنفسهم في العملية التعليمية بسبب انخراطهم في الأعمال التعاونية. وقد يعود كذلك إلى الدورات التدريبية التي التحق بها معلمي التعليم العام بالسنوات الحديثة السابقة وتركيز المشرفين التربويين على توظيف استراتيجيات حديثة بالتدريس وتركيزهم على استراتيجية التدريس بالتعليم المتمايز، كونها من أبرز الاستراتيجيات الحديثة التي تتفق مع النظرية البنائية في تحقيق التعلم النشط، بالإضافة إلى أن هذه الاستراتيجية تقوم على تمايز الفروق الفردية بين الطلبة الذي يظهر بشكل كبير في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سافاج (Savage, 2011) والتي أشارت إلى درجة تطبيق عالية، ودراسة كيري (Kerri, 2012) حيث أشارت إلى وجود درجة عالية في فهم التعليم المتمايز لدى المعلمين، ودراسة ديكسون ووايسل ومكانول وهاردن (Dixon, Yssel, McConnell, and Hardin,20149) التي أشارت إلى أن معتقدات المعلمين وفاعليتهم لها علاقة بتنفيذ التعليم المتمايز، في حين اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة جراي(Gray,2008) ودراسة اسماجيلي وإمام( Ismajli & Imam-Morina,2018) التي تشير إلى درجة تطبيق منخفضة وكذلك دراسة البوريني (٢٠١١) التي أشارت إلى وجود معوقات تحول دون تطبيق الإستراتيجية، ودراسة الناطور وصيام(٢٠١٦)، والتي أشارت إلى درجة تطبيق منخفضة.

وللوقوف بصورة تفصيلية على مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم فقد تم تناولها حسب مجالات الاستبانة وعلى النحو التالي:

### أولاً: مجال التمايز في المحتوى

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات البعد الأول " التمايز في المحتوى) وعددها (١٥) فقرة، وكذلك تم حساب المتوسط بشكل عام، كما يبينها جدول (٤-٨).

**جدول رقم (٤-٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام معلمي التعليم العام ممارسات التمايز في المحتوى في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً**

| رقم الفقرة | نـــص الفقـــرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة التطبيق |
|---|---|---|---|---|---|
| ٥ | أراعي الاختلافات والفروقات الفردية بين الطلبة لما له من أثر مهم على سلوك الطالب داخل الصف | 3.64 | 0.59 | 1 | كبيرة |
| ٣ | أضع اهداف واضحة ومحددة للدرس | 3.60 | 0.61 | 2 | كبيرة |
| ٧ | أقدم الدعم للطلبة وأشجعهم على الاندماج في مهارات حل المشكلات. | 3.58 | 0.60 | 3 | كبيرة |
| ١ | أخطط للدروس جيدا قبل كل حصة. | 3.57 | 0.68 | 4 | كبيرة |
| ١٢ | الوقت اللازم لتعلم المحتوى: أقدم المحتوى لطلبة بسرعات مختلفة ولا ألزم جميع الطلبة بتوقيت واحد. | 3.53 | 0.61 | 5 | كبيرة |
| ٨ | اختيار المحتوى: أراعي تحديد الأفكار الرئيسية للموضوع او الوحدة. | 3.53 | 0.62 | 6 | كبيرة |
| ٩ | اراعي صياغتها بحيث تتماشى مع قدرات واحتياجات الطلبة المختلفة | 3.51 | 0.59 | 7 | كبيرة |
| ١٤ | تقديم المحتوى بأشكال مختلفة: أنوع في أساليب عرض المحتوى لمراعاة مستوى الطلبة وقدراتهم (المناقشة، الاستعانة بالوسائط السمعية والبصرية، المشاريع) | 3.45 | 0.62 | 8 | كبيرة |
| ٦ | أعدل المحتوى التعليمي ليتناسب مع تلبية الاحتياجات التعليمية مثل (ربط المحتوى بالمفاهيم والمهارات التي يرغب الطالب بتعلمها). | 3.45 | 0.67 | 9 | كبيرة |
| ١٠ | عدم الاخلال بالمستوى المعياري الذي يجب أن يصل إليه كل طالب | 3.44 | 0.71 | 10 | كبيرة |
| ١٣ | أتيح الفرصة للطلبة للانغماس في أنشطة مختلفة تحفز عقولهم وتزيد من قدرتهم على الانتباه. | 3.42 | 0.70 | 11 | كبيرة |
| ١٥ | **مراعاة المستويات المعرفية للطلبة:** أقدم المحتوى بمستويات مختلفة تماشيا مع احتياجات الطلبة (مستويات قرائية مختلفة، النصوص المسجلة، عرض الأفكار وتوضيحها باستخدام الوسائل السمعية والبصرية) | 3.41 | 0.67 | 12 | كبيرة |
| ٢ | أدرج عملية التمايز أثناء التخطيط للدرس | 3.36 | 0.67 | 13 | كبيرة |
| ١١ | **ضغط المحتوى او إثراؤه:** أختصر بعض المعلومات الموجودة بالمحتوى على ألا تمس الفكرة أو الأفكار الأساسية المطلوب تعلمها في هذا الموضوع. | 3.32 | 0.69 | 14 | كبيرة |
| ٤ | أحدد الفترة الزمنية لكل هدف تعليمي | 3.30 | 0.76 | 15 | كبيرة |
| | **التمايز في المحتوى** | 3.47 | 0.38 | | **كبيرة** |

يتبين من الجدول (٤-٨) أن مستوى استخدام معلمي التعليم العام في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم لممارسات التمايز في المحتوى كان بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٧)، أما على صعيد الفقرات فقد حصلت أرقام الفقرات (٧،٣،٥) على أعلى المتوسطات على التوالي (٣,٦٤، ٣,٦٠، ٣,٥٨)، ووفقاً لمعيار الوزن النسبي فإن جميع هذه المتوسطات تقع ضمن مستوى استخدام بدرجة كبيرة. ومن جهة أخرى حصلت أرقام الفقرات (٢،١١،٤)، على أدنى المتوسطات على التوالي (٣,٣٢،٣,٣٠، ٣,٣٦)، ووفقاً لمعيار الوزن النسبي فإن جميع هذه المتوسطات تقع ضمن مستوى استخدام بدرجة كبيرة.

ويفسر الباحث ذلك إلى أهمية هذا المجال بالنسبة للمعلمين وأيضاً وجود التدريب المهني الفعال للمعلمين الذي يمكنهم من تطبيق استراتيجيات التعليم الحديثة بشكل عام واستراتيجيات التعليم المتمايز بشكل خاص واهتمام إدارات التعليم بتطوير المعلمين، وحصلت الفقرات التالية (أراعي الاختلافات والفروقات الفردية بين الطلبة لما له من أثر مهم على سلوك الطالب داخل الصف، أضع اهداف واضحة ومحددة للدرس، أقدم الدعم للطلبة وأشجعهم على الاندماج في مهارات حل المشكلات) على أعلى المتوسطات وبدرجة كبيرة، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة اسماجيلي وإمام (Ismajli & Imam-Morina,2018) والتي بينت نتائجها عدم اهتمام المعلمين بالمحتوى الذي يتم تقديمه للطلبة.

**ثانياً: بعد التمايز في الإجراءات**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات البعد الثاني " التمايز في الإجراءات" وعددها (١١) فقرة، وكذلك تم حساب المتوسط بشكل عام، كما يبينها جدول (٤-٩).

**جدول رقم (٤-٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التمايز في الإجراءات في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً**

| رقم الفقرة | نص الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة التطبيق |
|---|---|---|---|---|---|
| ٩ | أشجع الطلبة على التفاعل والمشاركة والسعي الى دمجهم بالموضوع. | 3.64 | 0.58 | 1 | كبيرة |
| ١ | أستخدم الأنشطة التي تناسب المهارات التي يمتلكها الطلبة. | 3.56 | 0.56 | 2 | كبيرة |
| ١٠ | استخدم أساليب التدريس التقنية لتعزيز التعلم لدى الطلبة والتي تقلل من التشتت وصعوبات الحفظ والدافعية المنخفضة التي يتصف بها الطلبة ذوي صعوبات التعلم | 3.53 | 0.63 | 3 | كبيرة |
| ٨ | استخدم الاستراتيجيات التعليمية المتنوعة التي تناسب طرق التعليم المختلفة وتحقق الأهداف المنشودة. | 3.50 | 0.63 | 4 | كبيرة |
| ٢ | أقدم المصادر والمعلومات لاستثارة الدافعية لدى الطلبة للتعلم. | 3.46 | 0.61 | 5 | كبيرة |
| ٥ | أقوم بتعديل طول الفترة الزمنية التي قد يحتاجها الطلبة للقيام بمهام معينة. | 3.40 | 0.68 | 6 | كبيرة |
| ٦ | أقدم الدعم الإضافي للطلبة ذوي صعوبات التعلم. | 3.36 | 0.77 | 7 | كبيرة |
| ٧ | أضع مستويات مختلفة من التوقعات لإنجاز المهمة. | 3.34 | 0.75 | 8 | كبيرة |
| ٤ | أقوم بإعداد مهام خاصة للطلبة. | 3.30 | 0.73 | 9 | كبيرة |
| ٣ | أقوم بإعداد خطط خاصة للطلبة (الأنشطة الصفية المعتادة والأنشطة الإضافية للطلبة ذوي صعوبات التعلم). | 3.27 | 0.75 | 10 | كبيرة |
| ١١ | أكون مجموعات صغيرة لإعادة شرح الأفكار والمهارات اللازمة. | 3.19 | 0.80 | 11 | متوسطة |
| **التمايز في الإجراءات** | | 3.41 | 0.45 | **كبيرة** | |

يتبين من الجدول (٤-٩) أن مستوى استخدام معلمي التعليم في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم لممارسات التمايز في الإجراءات كان بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤١)، أما على صعيد الفقرات فقد حصلت أرقام الفقرات (٩،١،١٠) على أعلى المتوسطات على التوالي (٣,٦٤، ٣,٥٦، ٣,٥٣)، ووفقاً لمعيار الوزن النسبي فإن جميع هذه المتوسطات

تقع ضمن مستوى استخدام بدرجة كبيرة. ومن جهة أخرى حصلت أرقام الفقرات (١١،٣،٤)، على أدنى المتوسطات على التوالي (٣,٢٧،٣,١٩، ٣,٣٠)، ووفقاً لمعيار الوزن النسبي فإن جميع هذه المتوسطات تقع ضمن مستوى استخدام بدرجة كبيرة ومتوسطة.

ويفسر الباحث ذلك إلى دور هذا المجال في إنجاح العملية التعليمية وكذلك اهتمام المعلمين باستخدام الطرق التعليمية الحديثة وعدم الاعتماد على الطرق التقليدية في عمليات التعليم ودور مناهج التعليم الحديثة في استخدام الأنشطة التعليمية الموجودة داخل الكتاب، وقد حصلت الفقرات التالية (أشجع الطلبة على التفاعل والمشاركة والسعي الى دمجهم بالموضوع. أستخدم الأنشطة التي تناسب المهارات التي يمتلكها الطلبة، استخدم أساليب التدريس التقنية لتعزيز التعلم لدى الطلبة والتي تقلل من التشتت وصعوبات الحفظ والدافعية المنخفضة التي يتصف بها الطلبة ذوي صعوبات التعلم) على أعلى المتوسطات وبدرجة كبيرة، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الناطور وصيام (٢٠١٦)، حيث جاءت النتيجة بدرجة منخفضة.

### ثالثاً: مجال التمايز في الوسائل التعليمية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات البعد الثالث "التمايز في الوسائل التعليمية" وعددها (٤) فقرات، وكذلك تم حساب المتوسط بشكل عام، كما يبينها جدول (٤-١٠).

**جدول رقم (٤-١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التمايز في الوسائل التعليمية في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا**

| رقم الفقرة | نص الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة التطبيق |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أوفر وأوظف العديد من وسائل التقنية المساعدة لزيادة دافعية الطلبة: مثل برامج الكتابة والقراءة ومعالجات النصوص والتهجئة والقواعد اللغوية. | 3.40 | 0.67 | 1 | كبيرة |
| ٢ | الأنظمة السمعية والبصرية التي تتيح قراءة النصوص بصوت عال. | 3.28 | 0.79 | 2 | كبيرة |
| ٤ | أوفر مصادر تعلم متنوعة تخدم البيئة بطريقة ممتعة تجذب المتعلمين مثل: فيديو – مواقع الكترونية – كمبيوتر. | 3.26 | 0.79 | 3 | كبيرة |
| ٣ | أوفر مصادر تعلم متنوعة تخدم البيئة بطريقة ممتعة تجذب المتعلمين مثل: كتب – مجلات – صور | 3.20 | 0.85 | 4 | متوسطة |
| | التمايز في الوسائل التعليمية | 3.29 | 0.63 | | كبيرة |

يتبين من الجدول (٤-١٠) أن مستوى استخدام معلمي التعليم في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم لممارسات التمايز في الوسائل التعليمية كان بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٩)، أما على صعيد الفقرات فقد حصلت أرقام الفقرات (٢،١) على أعلى المتوسطات على التوالي (٣,٤٠، ٣,٢٨)، ووفقاً لمعيار الوزن النسبي فإن جميع هذه المتوسطات تقع ضمن مستوى استخدام بدرجة كبيرة. ومن جهة أخرى حصلت أرقام الفقرات (٣،٤)، على أدنى المتوسطات على التوالي (٣,٢٠،٣,٢٦)، ووفقاً لمعيار الوزن النسبي فإن جميع هذه المتوسطات تقع ضمن مستوى استخدام بدرجة كبيرة ومتوسطة.

ويعزو الباحث ذلك إلى دور المعلم في عملية التخطيط المسبق للمادة العلمية واثرائها بالوسائل التعليمية التي تساهم في نجاح العملية التعليمية، وحصلت الفقرات التالية (أوفر وأوظف العديد من وسائل التقنية المساعدة لزيادة دافعية الطلبة: مثل برامج الكتابة والقراءة ومعالجات النصوص والتهجئة والقواعد اللغوية، الأنظمة السمعية والبصرية التي تتيح قراءة النصوص بصوت عال) على أعلى المتوسطات وبدرجة كبيرة، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الناطور وصيام (٢٠١٦)، حيث جاءت النتيجة بدرجة منخفضة.

**رابعاً: مجال إدارة الصف المتمايز**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات البعد السادس " التمايز في إدارة الصف المتمايز" وعددها (١٨) فقرة، وكذلك تم حساب المتوسط بشكل عام، كما يبينها جدول (٤-١١).

**جدول رقم (٤-١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية استخدام معلمي التعليم العام لممارسات إدارة الصف المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً**

| رقم الفقرة | نص الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة التطبيق |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٧ | أراقب أداء الطلبة وأوجههم. | 3.62 | 0.57 | 1 | كبيرة |
| ١٥ | أتيح الفرصة للعمل بشكل جماعي، او الثنائي، او الفردي. | 3.56 | 0.66 | 2 | كبيرة |
| ٩ | أدرب الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم عن طريق الواجبات المنزلية والمدرسية. | 3.50 | 0.63 | 3 | كبيرة |
| ١٤ | ارصد إنجازات الطلبة في الملف التراكمي للطالب | 3.45 | 0.75 | 4 | كبيرة |
| ١٨ | أحدد وقتا لتنفيذ المفاهيم الأساسية، وتصميم أنشطة مناسبة لكل متعلم. | 3.44 | 0.66 | 5 | كبيرة |
| ١٣ | أركز على عدد محدود من المفاهيم والتأكد من فهم الطلبة لها. | 3.44 | 0.72 | 6 | كبيرة |
| ١٦ | أعمل على بناء المادة التعليمية وفق حاجات الطلبة. | 3.42 | 0.67 | 7 | كبيرة |
| ٧ | أوضح للطلبة حدود الحركة المسموح بها. | 3.41 | 0.74 | 8 | كبيرة |
| ١١ | أقوم بتدريب الطلبة على الأنشطة ومراقبة هذه الأنشطة ومعرفة نتائجها. | 3.40 | 0.71 | 9 | كبيرة |
| ١٢ | أحدد المهارات والقدرات الخاصة بكل طالب محاولا الإجابة على سؤالين: ماذا يعرف كل طالب؟ ماذا يحتاج كل طالب؟ | 3.37 | 0.77 | 10 | كبيرة |
| ١٠ | أحدد قواعد وتعليمات لتنفيذ النشاط. | 3.36 | 0.74 | 11 | كبيرة |
| ٨ | أعد خطة للطلبة الذين يحتاجون وقت أطول من زملائهم لإنجاز المهام. | 3.35 | 0.68 | 12 | كبيرة |
| ٦ | أدرب الطلبة على إعادة تنظيم أثاث غرفة الصف بعد أداء الأنشطة. | 3.31 | 0.83 | 13 | كبيرة |
| ٥ | أخطط لكيفية تسليم الطلبة للعمل المنجز. | 3.26 | 0.79 | 14 | كبيرة |
| ١ | أوزع التعليمات بطرق مختلفة لتجنب الفوضى (اعداد بطاقات للمهام، أوراق العمل). | 3.23 | 0.74 | 15 | متوسطة |
| ٤ | أضع للطلبة قواعد أساسية يبدؤون منها وينتهون إليها بعد نهاية الدرس. | 3.09 | 0.88 | 16 | متوسطة |
| ٢ | أوزع الطلبة في مجموعات متجانسة من حيث القدرات. | 3.02 | 1.00 | 17 | متوسطة |
| ٣ | أوزع الطلبة في مجموعات غير متجانسة من حيث القدرات. | 2.19 | 1.18 | 18 | بسيطة |
| | **إدارة الصف المتمايز** | 3.30 | 0.42 | | كبيرة |

يتبين من الجدول (٤-١١) أن مستوى استخدام معلمي التعليم في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم لممارسات التمايز في إدارة الصف المتمايز كان بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٠)، أما على صعيد الفقرات فقد حصلت أرقام الفقرات (١٧،١٥،٩) على أعلى

المتوسطات على التوالي (٣,٦٢، ٣,٥٦ ،٣,٥٠)، ووفقاً لمعيار الوزن النسبي فإن جميع هذه المتوسطات تقع ضمن مستوى استخدام بدرجة كبيرة. ومن جهة أخرى حصلت أرقام الفقرات (٣،٢،٤)، على أدنى المتوسطات على التوالي (٢,١٩،٣,٠٩،٣,٠٢)، ووفقاً لمعيار الوزن النسبي فإن جميع هذه المتوسطات تقع ضمن مستوى استخدام بدرجة متوسطة وبسيطة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى قيام بعض المعلمين بخلق بيئة تعليمية تعاونية بين الطلبة وكذلك ملائمة البيئة الصفية للقيام باستراتيجيات التعليم المتمايز، حيث حصلت الفقرات التالية (أراقب أداء الطلبة وأوجههم، أتيح الفرصة للعمل بشكل جماعي او الثنائي او الفردي، أدرب الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم عن طريق الواجبات المنزلية والمدرسية) على أعلى المتوسطات وبدرجة كبيرة، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الناطور وصيام (٢٠١٦)، حيث جاءت النتيجة بدرجة منخفضة.

### خامساً: مجال التمايز في المخرجات

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات البعد الرابع " التمايز في المخرجات" وعددها (٥) فقرات، وكذلك تم حساب المتوسط بشكل عام، كما يبينها جدول (٤-١٢).

**جدول رقم (٤-١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التمايز في المخرجات في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً**

| رقم الفقرة | نص الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة التطبيق |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | أسمح للطلبة بتقديم نتاجاتهم بطريقة شفوية | 3.57 | 0.59 | 1 | كبيرة |
| ٣ | أسمح للطلبة بتقديم نتاجاتهم بطريقة مكتوبة | 3.50 | 0.70 | 2 | كبيرة |
| ١ | أتيح للطلبة فرصة العمل بشكل منفرد أو على شكل مجموعات تعاونية. | 3.48 | 0.72 | 3 | كبيرة |
| ٤ | أسمح للطلبة بتقديم نتائجهم بطريقة ادائية (عروض تمثيلية). | 2.84 | 1.01 | 4 | متوسطة |
| ٥ | أتيح الفرصة للطلبة بالتعبير عن الجوانب الوجدانية برسم لوحات فنية. | 2.60 | 0.99 | 5 | متوسطة |
| **التمايز في المخرجات** | | 3.20 | 0.57 | **متوسطة** | |

يتبين من الجدول (٤-١٢) أن مستوى استخدام معلمي التعليم في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم لممارسات التمايز في المخرجات كان بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٠)، أما على صعيد الفقرات فقد حصلت أرقام الفقرات (٣،٢) على أعلى المتوسطات على التوالي (٣,٥٧، ٣,٥٠)، ووفقاً لمعيار الوزن النسبي فإن جميع هذه المتوسطات تقع ضمن

مستوى استخدام بدرجة كبيرة. ومن جهة أخرى حصلت أرقام الفقرات (٥،٤)، على أدنى المتوسطات على التوالي (٢,٨٤،٢,٦٠)، ووفقاً لمعيار الوزن النسبي فإن جميع هذه المتوسطات تقع ضمن مستوى استخدام بدرجة متوسطة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى قلة الوقت الكافي لتطبيق التعليم المتمايز في هذا المجال والتركيز على إنهاء المنهاج الدراسية في الوقت المناسب، وحصلت الفقرات التالية (أسمح للطلبة بتقديم نتاجاتهم بطريقة شفوية، أسمح للطلبة بتقديم نتاجاتهم بطريقة مكتوبة) على أعلى المتوسطات وبدرجة متوسطة، وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة الناطور وصيام (٢٠١٦)، والتي بينت نتائجها أن ممارسات التعليم المتمايز في هذا المجال كانت منخفضة، وتختلف مع دراسة اسماجيلي وإمام (Ismajli & Imam-Morina,2018) والتي أشارت إلى اهتمام المعلمين بهذا المجال بدرجة عالية.

### سادساً: مجال التمايز في التقييم

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات البعد الخامس " التمايز في التقييم" وعددها (١١) فقرة، وكذلك تم حساب المتوسط بشكل عام، كما يبينها جدول (٤-١٣).

**جدول رقم (٤-١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التمايز في التقييم في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً**

| رقم الفقرة | نص الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة التطبيق |
|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | أعطي بعض الطلبة وقتا إضافيا للإجابة عن الأسئلة. | 3.59 | 0.74 | 1 | كبيرة |
| ٦ | أقرأ الأسئلة للطلبة. | 3.58 | 0.67 | 2 | كبيرة |
| ٥ | أقوم بطباعة أوراق الاختبار بخط كبير يناسب احتياجات الطلبة. | 3.49 | 0.74 | 3 | كبيرة |
| ١ | أعتمد التقييم المستمر والمتنوع للطبة: تقييم قبلي، تقييم بعدي. | 3.40 | 0.69 | 4 | كبيرة |
| ١٠ | أراعي في الواجبات وفقرات الاختبار تصنيف مستويات بلوم المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق). | 3.26 | 0.71 | 5 | كبيرة |
| ٩ | أضيف بعض الصور أو الرسوم التوضيحية لمساعدة الطلبة على فهم الأسئلة. | 3.24 | 0.92 | 6 | متوسطة |
| ١١ | أقيم الطلبة وفق مؤشرات محكية المرجع. | 3.17 | 0.80 | 7 | متوسطة |
| ٢ | أعتمد التقييم الفردية والجماعية. | 3.09 | 0.92 | 8 | متوسطة |
| ٨ | أعطي فترة راحة في منتصف فترة التقييم. | 3.07 | 1.02 | 9 | متوسطة |
| ٤ | أستخدم سلالم التقدير لتقييم الطلبة. | 2.85 | 0.94 | 10 | متوسطة |
| ٣ | أعتمد تقييم المعلمين والزملاء. | 2.25 | 1.10 | 11 | بسيطة |
| **التمايز في التقييم** | | 3.18 | 0.44 | **متوسطة** | |

يتبين من الجدول (٤-١٣) أن مستوى استخدام معلمي التعليم في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم لممارسات التمايز في التقييم كان بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,١٨)، أما على صعيد الفقرات فقد حصلت أرقام الفقرات (٥،٦،٧) على أعلى المتوسطات على التوالي (٣,٥٩، ٣,٥٨، ٣,٤٩)، ووفقاً لمعيار الوزن النسبي فإن جميع هذه المتوسطات تقع ضمن مستوى استخدام بدرجة كبيرة. ومن جهة أخرى حصلت أرقام الفقرات (٣،٤،٨)، على أدنى المتوسطات على التوالي (٢,٨٥،٢,٠٧،٣,٢٥)، ووفقاً لمعيار الوزن النسبي فإن جميع هذه المتوسطات تقع ضمن مستوى استخدام بدرجة متوسطة وبسيطة.

ويفسر الباحث ذلك لاستخدام الطريقة التقليدية في عمليات التقييم وعدم التخطيط والإعداد لجعل عملية التقييم مستمرة والتنويع في عمليات التقييم، وحصلت الفقرات التالية (أعطي بعض الطلبة وقتا إضافيا للإجابة عن الأسئلة، أقرأ الأسئلة للطلبة، أقوم بطباعة أوراق الاختبار بخط كبير يناسب احتياجات الطلبة) على أعلى المتوسطات بدرجة متوسطة، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كيري (Kerri,2012) ودراسة الناطور وصيام (٢٠١٦)، حيث بينت نتائج دراستهما أن الدرجة كانت منخفضة.

**ثانياً: تحليل ومناقشة نتائج السؤال الثاني:**

للتعرف على الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم باختلاف عدد سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ( One Way Analysis) والجدول رقم (٤-١٤) يوضح هذه النتائج.

**جدول رقم (٤-١٤) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات افراد حول مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم وفقا لمتغير سنوات الخبرة**

| المجـــال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | ف المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التمايز في المحتوى | بين المجموعات | .296 | 2 | .148 | 1.029 | .361 |
| | داخل المجموعات | 16.959 | 118 | .144 | | |
| | الكلي | 17.255 | 120 | | | |
| التمايز في الإجراءات | بين المجموعات | .035 | 2 | .017 | .084 | .919 |
| | داخل المجموعات | 24.477 | 118 | .207 | | |
| | الكلي | 24.512 | 120 | | | |
| التمايز في الوسائل التعليمية | بين المجموعات | .247 | 2 | .124 | .305 | .737 |
| | داخل المجموعات | 47.711 | 118 | .404 | | |
| | الكلي | 47.958 | 120 | | | |
| التمايز في المخرجات | بين المجموعات | .040 | 2 | .020 | .062 | .940 |
| | داخل المجموعات | 38.480 | 118 | .326 | | |
| | الكلي | 38.520 | 120 | | | |
| التمايز في التقييم | بين المجموعات | .030 | 2 | .015 | .077 | .926 |
| | داخل المجموعات | 23.291 | 118 | .197 | | |
| | الكلي | 23.321 | 120 | | | |
| إدارة الصف المتمايز | بين المجموعات | .000 | 2 | .000 | .000 | 1.000 |
| | داخل المجموعات | 21.586 | 118 | .183 | | |
| | الكلي | 21.586 | 120 | | | |
| ممارسات التعليم المتمايز ككل | بين المجموعات | .011 | 2 | .005 | .044 | .957 |
| | داخل المجموعات | 14.475 | 118 | .123 | | |
| | الكلي | 14.486 | 120 | | | |

يتضح من الجدول (٤-١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم

المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم تبعاً لعدد سنوات الخبرة في جميع المجالات والاستبانة ككل؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠,٣٦١، ٠,٩١٩، ٠,٧٣٧، ٠,٩٢٦، ١,٠٠، ٠,٩٥٧) على الترتيب وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وغير دالة إحصائياً.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن الخبرة العملية ليس لها أثر على درجة استخدام ممارسات التعليم المتمايز بمدارس التعليم العام، ذلك وأن هناك العديد من المعطيات في البيئة التربوية من شأنها دعم دور المعلم ولو كان حديث العهد بالتدريس، ومنها دعم الإدارة، والدعم الأكاديمي والإرشادي من قبل المشرفين، وهذا لا يعني اغفال أهمية الخبرة العملية وما يتمتع به أصحاب الخبرات الطويلة من إمكانيات ومهارات في التدريس وخاصة في تعليم المراحل الابتدائية والالمام الكبير من قبلهم في فهم احتياجات الطلبة التعليمية وضرورة التعليم المتمايز لهم، مما ينعكس ايجابيًا على العملية التربوية، وكذلك أن المعلم الحديث يجب أن يساير التطور والاستراتيجيات الحديثة التي تساعده على مواكبة التطور المعرفي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الناطور وصيام (٢٠١٦) التي أظهرت نتائجها بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بمتغير خبرة المعلم في ممارسات المعلمين للتعليم المتمايز، في حين اختلفت مع دراسة هوبسون (Hobson, 2008) ودراسة البوريني (٢٠١١) التي بينت نتائج دراستهم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

## ثالثاً: تحليل ومناقشة نتائج السؤال الثالث

للتعرف على الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم باختلاف المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار" ت" للمقارنة بين متوسطين مستقلين (Independent sample Ttest) والجدول رقم (٤-١٥) يوضح هذه النتائج.

**جدول رقم (٤-١٥) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم وفقا لمتغير المؤهل العلمي**

| المجـــال | المتغير | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التمايز في المحتوى | بكالوريوس | 3.46 | 0.38 | 119 | -.968 | .335 |
| | دراسات عليا | 3.57 | 0.36 | | | |
| التمايز في الإجراءات | بكالوريوس | 3.40 | 0.46 | 119 | -1.044 | .299 |
| | دراسات عليا | 3.53 | 0.42 | | | |
| التمايز في الوسائل التعليمية | بكالوريوس | 3.27 | 0.63 | 119 | -.889 | .376 |
| | دراسات عليا | 3.43 | 0.62 | | | |
| التمايز في المخرجات | بكالوريوس | 3.18 | 0.57 | 119 | -1.015 | .312 |
| | دراسات عليا | 3.34 | 0.56 | | | |
| لتمايز في التقييم | بكالوريوس | 3.15 | 0.44 | 119 | -2.170 | .032 |
| | دراسات عليا | 3.42 | 0.34 | | | |
| إدارة الصف المتمايز | بكالوريوس | 3.27 | 0.44 | 119 | -2.031 | .044 |
| | دراسات عليا | 3.52 | 0.23 | | | |
| ممارسات التعليم المتمايز ككل | بكالوريوس | 3.31 | 0.35 | 119 | -1.886 | .062 |
| | دراسات عليا | 3.49 | 0.29 | | | |

يتضح من الجدول (٤-١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم تبعاً المؤهل العلمي في المجالات (التمايز في المحتوى، التمايز في الإجراءات، التمايز في الوسائل التعليمية، التمايز في المخرجات) وعلى مستوى الاستبانة ككل؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠,٣٣٥، ٠,٢٩٩، ٠,٣٧٦، ٠,٣١٢، ٠,٠٦٢) على الترتيب وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وغير دالة إحصائياً، ويفسر الباحث ذلك إلى أن المعلم بتأهيله الجامعي بدرجة البكالوريوس يتمكن من تطوير أدائه وتفعيله داخل الغرفة الصفية بالمستوى المطلوب لتحقيق الأهداف المنشودة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى توفر مصادر التعليم مثل دليل المعلم والنشرات التوضيحية التي تقدمها الوزارة وهي كفيلة بالارتقاء بمستوى المعلم بغض النظر عن مؤهله العلمي،

ومن ناحية أخرى أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم تبعاً للمؤهل العلمي في مجالات (التمايز

في التقييم، إدارة الصف المتمايز)، حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠,٠٣٢، ٠,٠٤٤، وهي دالة إحصائياً وكانت الفروق لصالح أصحاب المؤهل الأعلى الدراسات العليا، وقد يعود ذلك إلى ما يتعرض له المعلمين الحاصلين على الدراسات العليا لمناقشات وندوات وابحاث جامعية تتعلق بطرق التدريس الحديثة المتنوعة ومنها التعليم المتمايز مما ينعكس إيجابيا على ممارستهم الصفية، بجانب تبني الطرق والاستراتيجيات التدريسية الحديثة بما يتناسب مع قدرات الطلاب ومراعاتهم للفروق الفردية بين الطلاب والقدرة العالية على تقييم الطلاب وإدارة الصف.

## رابعاً: تحليل ومناقشة نتائج السؤال الرابع:

للتعرف على الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم باختلاف تخصص المعلم، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ( One Way Analysis) والجدول رقم (٤-١٦) يوضح هذه النتائج.

**جدول رقم (٤-١٦) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات افراد حول مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم وفقا لمتغير التخصص**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | ف المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التمايز في المحتوى | بين المجموعات | .850 | 4 | .213 | 1.503 | .206 |
| | داخل المجموعات | 16.405 | 116 | .141 | | |
| | الكلي | 17.255 | 120 | | | |
| التمايز في الإجراءات | بين المجموعات | .271 | 4 | .068 | .325 | .861 |
| | داخل المجموعات | 24.240 | 116 | .209 | | |
| | الكلي | 24.512 | 120 | | | |
| التمايز في الوسائل التعليمية | بين المجموعات | 4.299 | 4 | 1.075 | 2.856 | .027 |
| | داخل المجموعات | 43.659 | 116 | .376 | | |
| | الكلي | 47.958 | 120 | | | |
| التمايز في المخرجات | بين المجموعات | .428 | 4 | .107 | .326 | .860 |
| | داخل المجموعات | 38.092 | 116 | .328 | | |
| | الكلي | 38.520 | 120 | | | |
| التمايز في التقييم | بين المجموعات | 1.512 | 4 | .378 | 2.011 | .097 |
| | داخل المجموعات | 21.809 | 116 | .188 | | |
| | الكلي | 23.321 | 120 | | | |
| إدارة الصف المتمايز | بين المجموعات | .400 | 4 | .100 | .548 | .701 |
| | داخل المجموعات | 21.186 | 116 | .183 | | |
| | الكلي | 21.586 | 120 | | | |
| ممارسات التعليم المتمايز ككل | بين المجموعات | .299 | 4 | .075 | .612 | .655 |
| | داخل المجموعات | 14.187 | 116 | .122 | | |
| | الكلي | 14.486 | 120 | | | |

يتضح من الجدول (٤-١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم تبعاً تخصص المعلم في المجالات التالية: (التمايز في المحتوى، التمايز في الإجراءات، التمايز في المخرجات، التمايز في التقييم، إدارة الصف المتمايز) وعلى مستوى الممارسات ككل؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠,٢٠٦، ٠,٨٦١، ٠,٨٦٠، ٠,٠٩٧، ٠,٧٠١، ٠,٦٥٥) على التوالي وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وغير دالة إحصائياً.

من ناحة أخرى أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة مستوى استخدام معلمي التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم تبعا للتخصص في مجال (التمايز في الوسائل التعليمية)؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠,٠٢٧)؛ وهي قيم أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) ودالة إحصائيًا. ولتحديد اتجاه الفروق، تم استخدام الاختبار البعدي (Scheffe)؛ ويوضح الجدول التالي (٤-١٧) اتجاه هذه الفروق:

**جدول رقم (٤-١٧) نتيجة اختبار (Scheffe) لتحديد اتجاهات الفروق تبعاً لمتغير التخصص**

| التخصص | الوسط الحسابي | رياضيات | علوم | اجتماعيات | عربي | تربية إسلامية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| رياضيات | 3.01 | 1 | -.40805* | -.52984* | -.22822 | -.46253* |
| علوم | 3.42 | .40805* | 1 | -.12179 | .17982 | -.05449 |
| اجتماعيات | 3.54 | .52984* | .12179 | 1 | .30162 | .06731 |
| عربي | 3.24 | .22822 | -.17982 | -.30162 | 1 | -.23431 |
| تربية إسلامية | 3.47 | .46253* | .05449 | -.06731 | .23431 | 1 |

يتضح من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مجال (التمايز في الوسائل التعليمية) تبعاً للتخصص بين (تخصص الرياضيات) و(تخصص العلوم) لصالح (تخصص العلوم)، وبين (تخصص الرياضيات) و(تخصص الاجتماعيات) لصالح

(تخصص الاجتماعيات) بين (تخصص الرياضيات) و(تخصص التربية الاسلامية) لصالح (التربية الاسلامية)، وربما يعود ذلك لخصوصية تخصص الرياضيات وما يشتمله من زخم بالمعلومات وعدم تفاعل الطلبة مع المعلمين نظر للثقافة السائدة بين الطلاب بصعوبة مادة الرياضيات لذلك يواجه معلمي الرياضيات صعوبة في تطبيق واستخدام ممارسات التعليم المتمايز. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو شباب (٢٠١٩)، ودراسة الراعي (٢٠١٤) التي أشارت نتائجها إلى وجود درجة عالية لتطبيق ممارسات التعليم المتمايز في تخصص الرياضيات.

## التـــــوصيـــــات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي فإنه يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

١- تكثيف الدورات التدريبية وورش العمل لتعريف معلمي القطاع العام بأهداف التدريس المتمايز، واستراتيجياته المختلفة، وكيفية توظيفه داخل الصف.

٢- توفير كل ما تحتاجه البيئة الصفية من إمكانات ومكافآت تعزيزية للطلاب اثناء تنفيذ الحصص باستخدام التدريس المتمايز لتشجيع الطلبة على المشاركة بفاعلية.

٣- توفير دليل شامل حول التدريس المتمايز بحيث يحتوي على كافة التوجيهات والارشادات التي تساعد المعلمين على تطبيق استراتيجيات التدريس المتمايز وتعميم هذا الدليل على المدارس.

٤- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية وخاصة المشرفين التربويين إلى أهمية التعليم المتمايز وان لا يقتصر دورهم على المتابعة التقليدية للمعلمين بل يمتد ليشمل قيامهم بتشجيع وحث المعلمين على استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز.

# المراجع

## أولاً: المراجع العربية:


أبو شباب، إيمان ساجع. (٢٠١٩). أثر برنامج تدريبي مستند إلى التعليم المتمايز في التحصيل في مادة الرياضيات والاتجاهات نحوها لدى طلبة الصف الثالث ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في الأردن. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*: جامعة فلسطين – عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، مج٩، ع٣، ٩٠ – ١١٨.

أبو شباب، إيمان ساجع (١٤٤٢). *التعليم المتمايز لذوي صعوبات التعلم في مدارس الدمج الشامل*. ط١، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الأمانة العامة للتربية الخاصة (١٤٢٢). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. وزارة التربية والتعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية.

البوريني، أحمد بن عثمان (٢٠١١). *استقصاء خبرات المعلمين واتجاهاتهم نحو تطبيق أساليب التعليم المتمايز من خلال دراسة استكشافية حول واقع التعليم بدولة الامارات العربية المتحدة*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة البريطانية، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

الراعي، أمجد (٢٠١٤). *فعالية استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات على اكتساب المفاهيم الرياضية والميل نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الاساسي (رسالة ماجستير غير منشورة)*. الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.

العنزي، متعب بن زعزوع ناموس (٢٠١٠). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح لإكساب معلمي الرياضيات استراتيجيات حل المشكلات الرياضية على تنمية القدرة على حل المشكلات والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلابهم في مدينة عرعر* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

العليي، يحيى يحيى مظفر، والمحزري، عبد الله عباس مهدي. (٢٠١٧). أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات على التحصيل ومفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية بمحافظة حجة. *مجلة كلية التربية:* جامعة أسيوط – كلية التربية، مج٣٣، ع١، ٣٧٧ – ٤١٨.

المشايخ، فاتن نبيل محمود (٢٠١٥). *أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي والتعبير الشفوي لطلبة صعوبات التعلم*، جامعة عمان العربية، الأردن.

المقرن، انتصار حمد عبد العزيز. (٢٠١٨). أثر برنامج تعليمي قائم على التدريس المتمايز في زيادة التحصيل العلمي لطالبات برنامج معلمة الصفوف الأولية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: الجامعة الإسلامية بغزة – شئون البحث العلمي والدراسات العليا، مج٢٦، ع٢، ١٠٦ – ١٢٩.

المهداوي، محمد (٢٠١٤). *أثر استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تنمية التحصيل لمقرر الاحياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

صيام، كرم مفيد، والناطور، ميادة محمد. (٢٠١٦). *فاعلية التعليم المتمايز في تحسين تحصيل اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم وواقع تنفيذ المعلمين للتعليم المتمايز*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الاردنية، عمان.

عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة (٢٠٠٧). *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرون*، دليل المعلم والمشرف التربوي. عمان: دار الفكر.

كوجك، كوثر بنت حسين، والسيد، ماجدة مصطفى، خضر، صلاح الدين، وفرماوي، محمد، وعياد، احمد عبد العزيز، (٢٠٠٨). *تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي*، بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

نصر، مها سلامة حسن (٢٠١٤). *فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية. غزة.

يونس، محمد حسن إسماعيل. (٢٠١٢). *فاعلية التدريس الفارقي في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم .المجلة التربوية الدولية المتخصصة*: دار سمات للدراسات والأبحاث، مج١، ع١١، ٨٢٠

**ثانياً: المراجع الأجنبية:**

Bradfield, A. D. (2012). *The effects of differentiated instruction on struggling readers in first grade* (Order No. 3548454). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1282339584). Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/dissertations-theses/effects-differentiated-instruction-on-struggling/docview/1282339584/se-2?accountid=142908

Broderick, A., Mehta-Parekh, H., & D, K. R. (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory into Practice*, 44(3), 194-202. Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/scholarly-journals/differentiating-instruction-disabled-students/docview/218800724/se-2?accountid=142908

Cobb, A. (2010). To differentiate or not to differentiate? Using internet-based technology in the classroom. Quarterly Review of Distance Education, 11(1).

Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted, 37*(2), 111-127. doi:http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.1177/0162353214529042

Ford, Micheal P. (2005). Differentiated through flexible grouping: successfully reaching all readers. USA: The University of Wisconsin Oshkosh.

Gray, J. (2008). The implementation of differentiated instruction for learning disabled students included in general education elementary classrooms (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3351121).

Hall, T. (2003). Differentiated Instruction. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.

Hobson, Daniel. A. (2008). The Impact of Differentiated Instruction for English Language Learners at the Secondary Level with a Focus on Gender. Unpublished thesis M.A California State University.

Ismajli, H., & Imami-Morina, I. (2018). Differentiated instruction: Understanding and applying interactive strategies to meet the needs of all the students. *International Journal of Instruction, 11*(3), 207-218. Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/scholarly-journals/differentiated-instruction-understanding-applying/docview/2101884790/se-2?accountid=142908

Kerri, A. (2012). Differentiated Instruction: A survey study of teacher understanding and implementation in a Southeast Massachusetts school district, Northeastern University, 138 Pages; 325802.

Lawrence-Brown, D. (2003). Differentiated instruction: inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class, ERIC, EJ692466.

Topping, K., & Maloney, S. (2005). Inclusive education. *USA and Canada: Routledge*.

Mcleskey, J. & Nancy, L. (2011). The Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children Educational Programs for Elementary Students with Learning Disabilities: Can They Be Both Effective and Inclusive? Learning Disabilities Research & Practice, Waldron, University of Florida. 26 (1), 48-57.

Moore, K. D., & Hansen, J. (2011). Effective strategies for teaching in K-8 classrooms. Sage.

Nedellec, C. M. (2015). *Teachers' understanding of differentiated instruction in Swiss elementary schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3718012).

O'Brien, T. & Guiney, D. (2001). Differentiation in teaching and learning. A&C Black.

Pham, H. L. (2012). Differentiated instruction and the need to integrate teaching and practice. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, *9*(1), 13-20.

Savage, M. (2011). Exploring the Relationship between Differentiated Instruction and Student Performance, (Unpublished Doctoral Dissertation), East Carolina University, USA.

Scott, W. & Spencer, F. (2006). Professional Development for Inclusive Differentiated Teaching Practice. Australian Journal of Learning Difficulties, 11,35-44.

Sherman, M. k. (2008). The Effect Differentiated Instruction in social Student Performance. Unpublished master's thesis, University of Wisconsin- Stout, United States of America.

Tomlinson, C. A. (2001). Differentiated Instruction in the Regular Classroom: What Does It Mean? How Does It Look? *Understanding Our Gifted*, *14*(1), 3-6

Tomlinson, C. & Demirsky, Susan. (2001). Leadership for Differentiating School & Classroom. Michigan: Desktop Publisher. (www.ascd.org).

Tomlinson, c (2005). How to Differentiate Instruction In Mixed – ability Classroom, Virginia: ASCD.

Tomlinson, C. A., & Jarvis, J. (2009). Differentiation: Making curriculum work for all students through responsive planning and instruction. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S.McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds), Systems and models for developing programs for the gifted and talented (pp. 599-628). Storrs, CT: Creative Learning Press.

Tomlinson, C. A. (2013). "Differentiation Instruction". Fundamentals of Gifted Education, Considering Multiple Perspectives, pp.287-300.

Watts- Taffe, S., Broach, L., Marinak, B., McDonald Connor, C., & Walker- Dalhouse, D. (2012). Differentiated instruction: Making informed teacher decisions. *The Reading Teacher*, 66(4), 303-314.

William N. B. (2008). Differentiating instruction for students with learning disabilities best teaching practices for general and special educators. USA. Corwin Press.

العـــدد (٦)، مـــايـــــو ٢٠٢١، ص ص ٨٣ – ١٣٢

# الإجهاد الأكاديمي والكمالية العصابية وعلاقتهما بالميل للانتحار لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة

إعـــداد

**أبـرار إبـراهيـــم الحبيـب**

باحثة ماجستير في علم النفس الجنائي بجامعة الملك عبد العزيز بجدة – المملكة العربية السعودية

**أ. د/ فـاطمـة خليفـة السـيد**

أستاذ علم النفس- كلية الآداب والعلوم الانسانية جامعة الملك عبد العزيز - جدة – المملكة العربية السعودية

# الإجهاد الأكاديمي والكمالية العصابية وعلاقتهما بالميل للانتحار لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة

أبرار إبراهيم الحبيب(*) & أ. د/ فاطمة خليفة السيد(**)

## ملخـــــــص

هدفت الدراسة الحالية الى الكشف عن مستوى كلاً من الاجهاد الأكاديمي، الكمالية العصابية، الميل للانتحار لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، والكشف عن العلاقة بين الاجهاد الأكاديمي والميل للانتحار، بالإضافة إلى العلاقة بين الكمالية العصابية والميل للانتحار لدى عينة الدراسة، وكذلك الفروق في كلٍ من الاجهاد الأكاديمي، الكمالية العصابية، الميل للانتحار تبعاً لمتغيرات (الحالة الاجتماعية، والتخصص الدراسي والمستوى الاقتصادي) لدى العينة التي تكوَّنت من (١٠٣) طالبةً من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، وقد استخدمت الباحثة مقياس "الإجهاد الأكاديمي" من إعداد عادل جبريل وداليا بدوي (٢٠١٥)، ومقياس "الكمالية العصابية" من إعداد سميرة شند (٢٠١٧)، ومقايس "التفكير الانتحاري" من إعداد البحيري (٢٠١٣). وأسفرت الدراسة عن عدَّة نتائج من أهمها: يوجد مستوى انتشار متوسط لكل من الاجهاد الأكاديمي، والكمالية العصابية ومستوى انتشار ضعيف للميل الانتحاري لدى عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة ذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى دلالة (٠,٠١) بين درجة الاجهاد الأكاديمي، ودرجات الميل الانتحاري بأبعاده، وكذلك وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة ذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات الكمالية العصابية بأبعادها ومتوسط درجات الميل الانتحاري بأبعاده، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، والتخصص الدراسي، في كل من الاجهاد الأكاديمي، والكمالية العصابية، والميول الانتحارية، بينما أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي في كل من الاجهاد الأكاديمي، والكمالية العصابية، والميول الانتحارية.

وخرجت الدراسة بتوصيات أهمها انشاء مراكز للدعم النفسي والاجتماعي ووحدات ارشادية داخل الجامعات لتقديم الحماية والمساندة للطالبات، اضافةً الى توعية أساتذة الجامعات بضرورة تفهم احتياجات طالبات الدراسات العليا ومشاكلهم الاجتماعية والنفسية.

**الكلمات المفتاحية:** الإجهاد الأكاديمي، الكمالية العصابية، الميل الانتحاري، طالبات الدراسات العليا.

(*) باحثة ماجستير في علم النفس الجنائي بجامعة الملك عبد العزيز بجدة – المملكة العربية السعودية.

(**) أستاذ علم النفس –كلية الآداب والعلوم الانسانية –جامعة الملك عبد العزيز – جدة – المملكة العربية السعودية.

# Academic stress, Neurotic perfectionism and their relationship with Capacity of suicide among sample of female master student in king Abd-Alaziz University in Jeddah

**Abrar Ibraheem alhabib & Prof: Fatma Khalifa Elsayed**

## Abstract

This study aims to discover the level of neurotic perfectionism, academic stress, and suicidal tendencies among university female graduate students at King Abd-Alaziz University in Jeddah, Saudi Arabia, and to explore the relationship between academic stress and suicidal tendencies, as well as neurotic perfectionism and suicidal tendencies for the same sample. The study also aims at exploring the differences between neurotic perfectionism, academic stress, and suicidal tendencies in respect to variables such as marital status, academic major, and economic status for the same sample. The research sample consisted of 103 randomly-selected female graduate students at King Abd-Alaziz University in Jeddah, Saudi Arabia. The researcher used a number of indicators such as "Academic Stress" (Dalia Badawi & Gebreel 2015), "Perfectionism" (Samia Shund 2017), and "Suicidal Ideation" (Albuhiri 2013). The study resulted in a number of findings: there is an average spread in the levels of academic stress, and neurotic perfectionism, and a weak spread in the level of suicidal tendencies in the study sample. Another finding is that there was a statistically significant positive correlation with a significance level of 0.01 between academic stress and all aspects of suicidal tendencies, and statistically significant positive correlation with a significance level of 0.01 between levels of neurotic perfectionism and average level of suicidal tendencies. Also, there were no significant differences between marital status and academic major variables in relation to academic stress, neurotic perfectionism, and suicidal tendencies, while significant differences were found for the variable of economic status in respects to degrees of academic stress, neurotic perfectionism, and suicidal tendencies. The study also concluded by recommending the creation of psychosocial support centers and counselling units within universities to provide protection and support to female students, in addition to educating university professors on the need to recognize the needs of graduate students and their social and psychological issues.

**Keywords**: Academic Stress, Neurotic perfectionism, suicidal tendency.

**مقـــدمـــــة**:

يُمثل الانتحار مشكلة تهدد الحياة وشكل من أشكال السلوك الذي يزعزع البناء الاجتماعي ويهدد الوجود الانساني، ولذلك جاءت عدة محاولات نظرية لتفسيره ومعرفة اسبابه، حيثُ من الملاحظ انه بانتشار التصنيع وتعقد الحياة واشتداد الصراعات وتصاعد المشاكل ترتفع نسب الانتحار في معظم دول العالم، وتتعدد وتتعقد العوامل النفسية الفاعلة في ظاهرة الانتحار من جهة كما تتعدد المتغيرات الخارجية المؤثرة من جهة اخرى، فقد ينتج الانتحار من دوافع عدائية موجهة نحو الذات، وقد يكون الاكتئاب وفقدان الامل وتضخيم السلبيات سبباً وراء الانتحار، أو شعور الفرد بأنه منبوذ ومُبعد اجتماعياً. (حيدر، ٢٠١٨).

وكشفت دراسة عبد المجيد (٢٠٠٨) بأن دوافع الانتحار هي المشاكل الاسرية في المقام الاول بنسبة ٢٦%، تليها المشاكل العاطفية بنسبة ٢٢،٥%، ثم المشاكل الاكاديمية بنسبة١٢,٥%.

ان اسباب الانتحار قد تكون راجعة الى تراكم احداث الحياة الضاغطة، او حدوث مجموعة من الضغوطات في وقت واحد يفوق قدرة الشخص على المواجهة، وخاصةً لو اجتمعت الضغوط مع خصال شخصية سلبية، وتشوه معرفي يؤدي الى زيادة التأثر بالضغوط وتصور الانتحار. (راصع، فرج، يونس، عبد الله، ٢٠١٤)

كما يشير ليستر (Lester, 2014) أن من العوامل المؤدية للتفكير الانتحاري الضغوطات الاكاديمية حيث أظهرت نتائج دراسته أن هذه الضغوطات تلعب دوراً في التنبؤ بالاكتئاب والتفكير الانتحاري لدى طلاب الجامعات. كما أشارت نتائج دراسة رينولد (Reynolds, 2015) أن الاكتئاب يلعب كوسيط للعلاقة بين الإجهاد والسلوك الانتحاري، كما وصمة الفشل ذات تأثير على الصحة العقلية كوسيط للسلوك الانتحاري، كما أن زيادة الضغط يرتبط بمزيد من الاكتئاب، وبالتالي ازدياد الانخراط في السلوك الانتحاري.

ولا شك أن الحياة الاكاديمية تتطلب جهداً من الطالب مما قد يتسبب في بعض الاجهاد والذي يبدو امراً طبيعياً محتملاً، بل ومطلوباً لإثبات الجدية والتحفيز والتحدي الذي يؤدي الى نتائج ايجابية كتحسين الاداء والنمو الذاتي والتنافس المعقول، الا ان الاجهاد ربما يشكل تهديداً

للطالب ويؤدي به الى القلق والاكتئاب والخلل في الانجاز والانهاك خصوصاً عندما يكون لدى الطالب نزعة الى الكمال وتوقعات واهداف وقيم يتطلع لتحقيقها، فتزداد عليه الصراعات وعوامل الاجهاد والضغط. (الجمال، ٢٠١٥)

حيث أظهرت نتائج دراسة كيم واخرون ( kim, Seockhoon, Suyeon & Boram,2017) على عينة من (١٥٩) من طلاب الطب وجود علاقة ايجابية قوية بين الدافعية والكمالية العصابية والارق ومستوى الاجهاد المرتفع.

وبأخذ الكمالية كسمة في بناء الشخصية، ونزعة متأصلة في الانسان نجد انها تظهر بمستويات صنفها كارنر Karner (٢٠١٤) الى الكمالية الصحية التي يجاهد فيها الفرد بواقعية الى تحقيق اهداف مرتفعة، وانجاز الاعمال الصعبة بما يتناسب مع قدراته وامكانياته، مما يجعله يبذل الجهد نحو الارتقاء الى التميز والتفوق مع شعور بالرضا لمجرد بذل هذا المجهود مهما كانت النتيجة. وفي كفة اخرى هناك الكمالية العصابية التي يُطالِب فيها الفرد بمستويات غير واقعية وغير عقلانية ويسعى لتحقيق اهداف مستحيلة تكون معياراً للإنجاز الحقيقي مع عدم اتفاق ذلك مع قدرات الشخص وموارده فيترتب على ذلك بذل جهد بلا طائل وشعور بالنقص وحالة من عدم الرضا.

ووفقاً لما جاء به ناصف (٢٠١٣) فإن الرغبة الشديدة في انجاز الاعمال والواجبات على خير وجه، تفرض على الطالب مستوى واهداف ومعايير تكاد تكون مستحيلة او غير واقعية، مما يولد معاناة شديدة وشك في جودة الاداء وقلق من العيوب، ولوم للذات، وحساسية للنقد، وانخفاض في تقدير الذات وعدم الرضا عن أي نجاح يتم تحقيقيه مهما بلغت درجة الاتقان فيه، فالكماليون العصابيون لديهم معايير شخصية غير واقعية، وبحث عن الافضلية باستمرار، لا تتناسب مع قدراتهم وامكانياتهم ، ولديهم انحرافات معرفية سلبية تؤدي الى نقد الذات وعدم قبول الاخطاء ومشاعر بانعدام القيمة والكفاءة وصولاً لمحاولة الانتحار.

وعوداً لذي بدء يرى مغربي (٢٠١٥) ان الانتحار يحدث في حال وصل الفرد الى مرحلة من الاكتئاب واليأس وفقدان الامل وتضخم السلبيات، والذي يحدث عندما يشوب البناء

المعرفي للفرد بعض الاختلالات والتشوهات في إدراك المواقف وتفسيرها على انها خسارة، او هزيمة، او فشل او حرمان، فيكون ذلك دافعاً للتخلص من الحياة والمعاناة بالانتحار.

## مشكـــلة الـــدراســـة:

يُعد الانتحار أحد الاسباب الرئيسية للموت عالمياً، فوفقاً لمنظمة الصحة العالمية يُقدر ازدياد معدل الانتحار حول العالم بنسبة (٦٠%) خلال العقود الخمسة الماضية. وحسب توقعات المنظمة فإن معدلات الانتحار سوف ترتفع على مستوى العالم بنسبة (٥٠%) بحلول عام (٢٠٢٠) لتصل اعداد المنتحرين في العالم الى مليون ونصف منتحر سنوياً. حيثُ يشير تقرير منظمة الصحة العالمية ان الانتحار يُعد السبب الثاني للوفاة لدى الفئة العمرية ما بين ١٠-٢٤ عام، وكذلك أحد أكبر ثلاثة اسباب للموت في الفئة العمرية من ١٦-٣٤سنة. (منظمة الصحة العالمية، ٢٠١٤).

وتفيد تقارير المركز الامريكي للسيطرة على الامراض والوقاية منها بانهُ بالإضافة الى حالات الانتحار المميتة هناك ٢٠ الى ٢٥ محاولة انتحار غير ناجحة. والتي غالباً ما ينتج عنها اصابات خطيرة، شعور بالعار، ومعاناة نفسية حادة. (المركز الامريكي للسيطرة على الامراض والوقاية منها، ٢٠١٥). ويؤكد على ذلك إبراهيم (٢٠١١) حيثُ ذكر ان محاولات الانتحار أكثر تسع مرات من الانتحارات التامة، وتقريباً فإنَ ٣٠% من الذين يحاولون الانتحار يحاولون مجدداً، و١٠% منهم ينجحون في ذلك.

ويذكر سيلامي (٢٠٠١) ان عدد حوادث الانتحار يزداد مع التقدم في العمر حيث ثلثي ضحايا الانتحار تزيد اعمارهم عن ٤٥ عام، ولكن محاولات الانتحار تحدث على الاغلب قبل سن الاربعين. وحسب تقارير منظمة الصحة العالمية (٢٠١٤) فإن ٥% من سكان العالم حاولوا الانتحار مرة واحدة في حياتهم على الاقل.

وترى الدوسري (٢٠١٨) ان ما نشهده من تغيرات سريعة في مظاهر الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والصحية والتي ادت بدورها الى تعقد الظروف وزيادة المتطلبات وصعوبتها وخصوصاً لدى فئة الشباب الذين يمثلون اهمية عظمى في المجتمع حيثُ يُحملهم

مسؤولية المستقبل ويعقد عليهم الآمال، اضافةً الى ما تتميز به مرحلة الشباب من رغبة في تحقيق الذات واتساع الطموح، مما يولد شعور بالعجز واليأس والاحباط في مواجهة المواقف الحياتية المُعيقة، فتتجسد الافكار الانتحارية كوسيلة للهروب من هذهِ الضغوط.

حيثُ يتبين في دراسة بوسنه (٢٠٠٨) ان ثُلث النساء المنتحرات كُنَ مرضى مكتئبات نتيجة احداث صعبة او عجز اقعدهن عن العمل، او فشل في الحياة.

كما يعتبر الانتحار السبب الثاني للوفاة في المدن الجامعية، والسبب الرئيس للوفاة بين طلاب الطب. (ابراهيم، ٢٠١١).

كما تؤكد الجمال (٢٠١٥) ان الاجهاد الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا انما يكون نتيجة لكثرة المطالب الاكاديمية التي تحتاج الى الكثير من الوقت، والجهد، والقدرة على التحمل. ان المستويات العالية من الاجهاد التي يتعرض لها الطالب وخصوصاً لو كانت له ميول كمالية او مثالية بحيث يحدد لنفسه اهداف تكاد تكون مستحيلة ولا يقبل لنفسه بالخطأ، وما يتبع ذلك من لوم للذات واعاقة للأداء وشعور بالفشل والعجز وحالة من عدم الرضا، كلها مجتمعة تشكل عوامل مساعدة على نشوء ميول انتحارية.

حيث تجد دراسة لوفتس(Lovitts, 2001) ان الاجهاد الأكاديمي هو العامل الرئيسي في عزوف الطلاب عن اكمال الدراسات العليا.

وتختلف الاستجابات للتغيرات والضغوطات نظراً لعدة عوامل متعلقة بطبيعة الضغط ومصدره وشدته، وقوة الشخصية وصلابتها واستراتيجياتها في المواجهة، واساليب التكييف تبعاً للموارد المتاحة.

ومما سبق نجد ان فئة الشباب معنية بالبحث والدراسة وخصوصاً الطلاب في المرحلة الجامعية منهم حيثُ يتعرضون لضغوط متعددة، شخصية ودراسية من جهة واجتماعية واقتصادية من جهة اخرى. وتزداد هذه الضغوط خصوصاً لو كان الطالب في الدراسات العليا حيث تكثر عليه المتطلبات الاكاديمية بمظاهرها المتعددة من حضور المحاضرات في الوقت المحدد وان كان غير مناسب للطالب، وإعداد البحوث، والتحضير للاختبارات، والتعامل مع

هيئة التدريس والزملاء، والرغبة في التحصيل العالي، والاداء المتميز، وسقف الطموحات المرتفع، مما يولد اجهاداً اكاديمياً متزايداً يظهر فيه الشعور بالقلق والخوف من الفشل وانخفاض الاداء. وخصوصاً لو اجتمع مع ذلك مجموعة ضغوط اخرى في حال كان هذا الطالب موظفاً او متزوجاً او لديه التزامات اخرى. وفي ظل محاولة الطالب في الاجتهاد المستمر والظهور بمستوى مثالي من الانجاز واتمام المهام بشكل أقرب ما يكون للكمال، والسعي الذي يطمح به لتحسين وضعه المعيشي والمجتمعي والاقتصادي تظهر لديه نتيجة لهذه الاحداث والمطالبات الشاقة مشاعر بالإحباط واليأس والاكتئاب قد يصل بها لحد التفكير بالتخلص من هذه الحياة ووضع حداً لهذا التعب والاجهاد ويكون ذلك بالانتحار.

يتطور الامر في الكمالية العصابية للمعاناة من حالات حادة من الاضطرابات النفسية كالاكتئاب والتعاطي ومحاولات الانتحار، بسبب الاسراف في لوم الذات، والشعور الدائم بالشك وعدم الكفاءة، وشدة الحساسية للنقد، فالطالب لا يعطي نفسه فرصة الخطأ ليمكنهُ بعد ذلك التعلم من هذا الخطأ، ولا يتوقف الامر على تحديد اهداف مستحيلة فقط، بل على ما يترتب بعد ذلك في حال عدم تحققها، من نظر الشخص لنفسه كفاشل وعاجز. (ناصف،٢٠١٣)

وتعتبر الباحثة في ضوء ما سبق ونظراً لرغبة الاشخاص الكماليين في الوصول للأداء المثالي وعدم مرونتهم في تقبل الاخطاء البسيطة او الفشل مما يضعهم تحت ضغط كبير ومؤثر على اعمالهم وانجازاتهم والتي تظهر جلية في النواحي الدراسية مما يجعلهم عرضة للإجهاد الاكاديمي بما فيه من متطلبات تؤدي بهم للانسحاب تدريجياً وتجعلهم عرضة للمشاكل النفسية التي قد تؤدي في نهاية المطاف الى ظهور افكار انتحارية ، وهذا ما يعطي موضوع الدراسة الحالية اهميته، ومنه انبثقت فكرة الدراسة في محاولة الكشف عن العلاقة بين كلٍ من الاجهاد الاكاديمي والكمالية العصابية بالميل للانتحار.

**ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:**

١- ما مستوى الاجهاد الأكاديمي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة؟

٢- ما مستوى الكمالية العصابية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة؟

٣- ما مستوى الميل للانتحار لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة؟

٤- هل توجد علاقة بين الاجهاد الأكاديمي والميل للانتحار لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة؟

٥- هل توجد علاقة بين الكمالية العصابية والميل للانتحار لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الاجهاد الأكاديمي تبعاً لمتغيرات (الحالة الاجتماعية، والتخصص الدراسي والمستوى الاقتصادي) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة؟

٧- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الكمالية العصابية تبعاً لمتغيرات (الحالة الاجتماعية، والتخصص الدراسي والمستوى الاقتصادي) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة؟

٨- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الميول الانتحارية تبعاً لمتغيرات (الحالة الاجتماعية، والتخصص الدراسي والمستوى الاقتصادي) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة؟

## أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى الكشف عن:

١- مستوى كلاً من الاجهاد الأكاديمي، الكمالية العصابية، الميل للانتحار لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.

٢- العلاقة بين الاجهاد الأكاديمي والميل للانتحار لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.

٣- العلاقة بين الكمالية العصابية والميل للانتحار لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.

٤- الفروق في كلٍ من الاجهاد الأكاديمي، الكمالية العصابية، الميل للانتحار تبعاً لمتغيرات (الحالة الاجتماعية، والتخصص الدراسي والمستوى الاقتصادي) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.

## أهمية الدراسة:

### أهمية نظرية:

١- تكتسب الدراسة اهميتها من الموضوع الذي تبحثه حيث تعتبر متغيراتها من الظواهر المهمة فالإجهاد الأكاديمي والكمالية العصابية تؤثر على الفرد، وتنعكس على المجتمع في حال وصل ذلك للتفكير الانتحاري.

٢- تستمد الدراسة اهميتها ايضاً من العينة التي تناولتها وهم طلاب الدراسات العليا فقد اعطاها ذلك بعداً مميزاً عن غيرها باعتبارهم نخبة المجتمع والفئة المرجوة منه.

٣- توفير إطار نظري وتزويد المكتبة العلمية العربية بدراسة من شأنها الكشف عن الميل للانتحار والاسباب والعوامل المؤثرة عليه كالإجهاد الأكاديمي والكمالية العصابية بمختلف تأثيراتها وابعادها واقتراح حلول للحد من انتشاره والوقاية منه.

٤- فتح المجال للباحثين والمهتمين لإجراء دراسات على ما تناولته هذه الدراسة من متغيرات، وعلى عينات في بيئات جامعية اخرى من خلال النتائج والتوصيات المطروحة.

٥- تساهم نتائج الدراسة في تبصير المهتمين بالعوامل التي يمكن ان تسهم في ظهور الاجهاد الأكاديمي والعمل على تلافيها وتجنبها.

### أهمية تطبيقية:

١- ما ستسفر عنه نتائج الدراسة قد يسهم في تقديم مقترحات واعداد برامج ارشادية توعوية للكشف مبكراً عن مؤشرات الاجهاد الأكاديمي والميول الانتحارية ومحاولة تداركها وعلاجها والوقاية منها.

٢- ستساعد الدراسة بنتائجها الجامعات والكليات في اعداد برامج توعوية من شأنها تنمية مهارات الطالب الشخصية والحياتية التي يتعامل ويتكيف بها مع الضغوط جنباً الى جنب مع القاعدة المعرفية.

٣- سوف تنعكس نتائج الدراسة على العناية بمشكلات طالبات الدراسات العليا ومراعاة احتياجاتهن والذي يُعد امر ذو أهمية قصوى حيثُ تُمثل عينة البحث نخبة من الأشخاص الذين يسعون لتطوير انفسهم من اجل المجتمع ويعتبرون النواة المستقبلية للتغيير والتحسين.

## متغيرات الدراسة:

### الاجهاد الأكاديمي Academic stress

تعرفه الجمال (٢٠١٥، ٣٧٦) بأنهُ شعور الطالب بالاستنزاف الانفعالي والكسل والمماطلة، وما يصحبهُ من تغيرات فسيولوجية تؤثر على أدائه للمتطلبات والمهام الأكاديمية.

وتعرفه الباحثة بأنه شعور الطالب الجامعي بالإرهاق النفسي والجسدي بسبب الضغوط الدراسية، مما يؤدي إلى عدم القدرة على التكيف مع متطلباته وبيئته وشعوره بالاستنزاف الجسدي والانفعالي. ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الاجهاد الأكاديمي المستخدم بالدراسة.

### الكمالية العصابية Neurotic perfectionism

تعرف الكمالية العصابية بأنها تطلع نحو اداء تكتمل اجزاءه ومكوناته وتصح نتائجه مع تحقيق اعلى المعايير، وهو الامر الذي يولد السعي المتواصل الذي قد يتجاوز امكانيات الفرد ويظل رغم ذلك غير راضٍ عن انجازه (قدرو، الاسود، ٢٠١٨، ٢٠٥).

وتعرفها الباحثة بأنها التطلع لتحقيق مستويات عالية من الأداء والمغالاة في تقييم الذات بشكل ناقد، بمعنى أن الفرد ينظر إلى أدائه بأنه غير مميز بالقدر الكافي على الرغم من جودته ويضع لنفسه مستويات صعبة لا يستطيع الوصول إليها ولا تلائم الواقع. ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الكمالية العصابية المستخدم في الدراسة.

### الميل للانتحار Capacity of suicide

وفقاً لمنظمة الصحة العالمية (٢٠١٤، ١٢) فإن محاولة الانتحار هي فعل تكون له نتائج غير قاتلة يتعمد فيه الفرد القيام بسلوك يؤدي الى الحاق الضرر الذاتي.

وتعرفه الباحثة بأنه الفعل الذي يتضمن تسبب الشخص عمدًا في قتل نفسه. ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس احتمالية الانتحار المستخدم في الدراسة.

## الـــدراســـات الســـابقـــة:

### دراســات تنــاولــت الاجهــاد الأكــاديمــي

هدفت دراسة كارامان وواتسون (Karaman& Watson, 2017) لإيجاد الفروق في دافعية الانجاز، ووجهة الضبط والاجهاد الأكاديمي والرضا عن الحياة بين عينة من (٣٠٧) طالب جامعي امريكي، ووجدت النتائج علاقة ذات دلالة ايجابية بين الاجهاد الأكاديمي والدافعية الى الانجاز.

كما هدفت دراسة اقرا واكتهار (Iqra & Akhtar, 2017) الى معرفة العلاقة بين النضج العاطفي والاجهاد والانجاز الأكاديمي بين طلاب الجامعة حيثُ تكونت عينة البحث من (٢٠٠) طالب جامعي. ووجدت الدراسة علاقة سالبة ذات دلالة احصائية بين النضج العاطفي والاجهاد الأكاديمي حيث زيادة أحدهما تؤدي لخفض الاخر، وعلاقة ايجابية بين النضج العاطفي والانجاز الأكاديمي. ومقارنة بالإناث فإن الذكور لديهم مستوى اعلى من النضج العاطفي، ويحققون مستويات اعلى في الاداء الأكاديمي، بينما تعاني الاناث من مستوى اجهاد أكبر.

اجرت حلبي (٢٠١٨) برنامجاً ارشادياً انتقائياً بهدف خفض حدة الاجهاد الأكاديمي لدى عينة من (٥٧) طالبة متعثرة دراسياً وأثره على تقديرهم لذواتهم، تم تطبيق مقياسي الاجهاد الأكاديمي وتقدير الذات من إعداد الباحثة، وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود مستوى مرتفع من الاجهاد الأكاديمي لدى الطالبات المتعثرات دراسياً، واتضحت فاعلية البرنامج في انخفاض دال احصائياً في حدة الاجهاد الأكاديمي وارتفاع تقدير الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

وجاءت دراسة كومار (Kumar,2018) لتتعرف على أثر البيئة الاكاديمية على الثقة بالنفس والاجهاد الأكاديمي عند عينة من (١١٤) من طلاب التمريض، وتوصلت الدراسة الى ان طلاب التمريض لديهم مستوى جيد من الثقة بالنفس وأكثر المواقف ضغطاً من وجهة نظر الطلاب كانت اولاً المشاكل الشخصية تليها الضغوط الدراسية، توقعات الاهل، والعلاقات مع الزملاء في الصف، كما اظهرت النتائج مستوى عالي من الاجهاد الأكاديمي لدى طلاب التمريض.

تهدف دراسة سالم واخرون ( Saleem, Adeeb, Hafeez, Siddique, & Qasim, 2018) الى التعرف على العلاقة بين الدعم الأكاديمي (من الاساتذة، الزملاء) والانجاز الأكاديمي، والدور الوسيط للإجهاد الأكاديمي، عينة البحث تكونت من (١٨٠) طالب وطالبة في جامعتين حكوميتين باكستانيتين. وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين الدعم والانجاز الأكاديمي، كما وجدت فروق ذات دلالة احصائية لصالح الاناث في الدعم والانجاز والضغط الأكاديمي على حد سواء.

**دراسات تناولت الكمالية العصابية**

جاءت دراسة المطيري (٢٠١٧) لمعرفة العلاقة بين الكمالية العصابية وفعالية الذات الاكاديمية والتعرف على الفروق لدى عينة الدراسة المتكونة من (٢٠٠) طالبة جامعية تعزى لمتغير التخصص والسنة الدراسية، واستخدمت في ذلك مقياس الكمالية العصابية لعبد النبي (٢٠٠٩) ومقياس فعالية الذات لغنيم (٢٠٠٤)، وجاءت النتيجة بوجود علاقة ذات دلالة احصائية سالبة بين الكمالية العصابية وفعالية الذات الاكاديمية، ووجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح التخصص العلمي وطلاب السنة الرابعة حيث تزداد لديهم الكمالية العصابية والاداء الأكاديمي.

هدفت دراسة عطا الله، والكثيري (٢٠١٧) لمعرفة العلاقة بين الكمالية العصابية والاكتئاب لدى عينة من (١٠١) طالبة بجامعة الملك سعود بالرياض، باستخدام المنهج الوصفي، وتطبيق مقياس الكمالية العصابية لأباظة (٢٠٠٢) ومقياس بيك للاكتئاب توصلت النتيجة لوجود علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين الكمالية العصابية والاصابة بالاكتئاب.

وفي دراسة للجمعان، وعلي (٢٠١٧) والتي جاءت بغرض الكشف عن العلاقة بين الكمالية السوية–العصابية والضغوط النفسية، والفروق في الكمالية السوية–العصابية والضغوط النفسية تبعاً لمتغير النوع والتخصص لدى عينة من (٤٦٥) طالب وطالبة في الصف السادس الاعدادي، استخدمت الباحثة مقياس عبد النبي (٢٠٠٩) للكمالية العصابية ومقياس الضغوط النفسية من اعدادها، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين

الكمالية العصابية والضغوط النفسية، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في الكمالية والضغوط النفسية لصالح الاناث، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في الضغوط النفسية فقط دون الكمالية لصالح التخصص العلمي.

وفي دراسة لقدور، والاسود (٢٠١٨) والتي هدفت للكشف عن العلاقة بين الكمالية والقلق الاجتماعي ومعرفة القدرة التنبؤية للكمالية بظهور القلق الاجتماعي لدى عينة من (١٧٢) من طلاب الجامعة، طبق عليهم مقياس الكمالية لفايد (٢٠٠٥) ومقياس القلق الاجتماعي لبلحسيني، واظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الكمالية والقلق الاجتماعي، كما توجد قدرة تنبؤية للكمالية بظهور القلق الاجتماعي عند العينة.

وهدفت دراسة روباكوسكا واخرون (Robakowska, Tyrańska, Walkiewicz, & Tartas,2018) لمعرفة العلاقة بين الكمالية التكيفية والكمالية العصابية بالاحتراق الوظيفي لدى عينة من (١٦٦) من موظفين المختبرات الصحية وتأثير بعض المتغيرات الديموغرافية. وتوصلت النتائج الى ان الكمالية العصابية ترتبط سلبياً بالاحتراق الوظيفي، بينما الكمالية التكيفية ترتبط ايجابياً بالاحتراق الوظيفي، كما ان الكمالية العصابية ترتبط سلبياً مع العمر وسنوات الخبرة في العمل، كما توجد فروق ذات دلالة احصائية لصالح الموظفين المتزوجين في الاحتراق الوظيفي مقارنةَ بالعزاب، بينما لا توجد فروق في الكمالية العصابية.

## دراسات تناولت الميل للانتحار

هدفت دراسة (جادو،٢٠١١) إلى قياس مستوى كل من احتمالية الانتحار والمعتقدات ما وراء المعرفية لدى الشباب الجامعي، وقد استخدام المنهج الوصفي التجريبي، وقد طبق دراسته على عينة من (١٨٨) من طلاب المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بأسوان وقد قام بتطبيق مقياس احتمالية الانتحار من اعداد البحيري، ومقياس ما وراء المعرفة لويلز، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين احتمالية الانتحار، والمعتقدات ما وراء المعرفية، وبالتالي يمكن التنبؤ باحتمالية الانتحار حسب المعتقدات ما وراء المعرفية.

تهدف دراسة مسيلي، واحمد (٢٠١٣) الى محاولة الكشف عن الاساليب التي يستخدمها محاولو الانتحار في تعاملهم مع الضغوط النفسية التي تواجههم، واسباب معاودة هذا السلوك من خلال السمات المعرفية والشخصية، استخدمت الدراسة مقياس بيك Beck للاكتئاب ومقياس بيك Beck لليأس، وطبقت على عينة من (٧٥) شخص حاولوا الانتحار مرة الى أربع مرات سابقاً ووجدت النتائج فروق دالة احصائياً في مستويات إدراك الضغط النفسي واستراتيجيات التعامل معه لدى العينة.

هدفت دراسة راصع، وفرج، ويونس، وعبد الله (٢٠١٤) الى تحديد ما إذا كانت الضغوط والاكتئاب تعمل كمنبئ بالتفكير الانتحاري لدى عينة من (٣٠) طالب وطالبة في جامعة صنعاء. وجدت النتائج ان هناك علاقة ارتباطية سالبة بين الاكتئاب والضغوط والتفكير الانتحاري، و وجود قدرة تنبؤيه للاكتئاب بالتفكير الانتحاري، في حين لا توجد في الضغوط، كما لم تجد الدراسة أي فروق دالة احصائياً تعود لمتغير الجنس في الاكتئاب والافكار الانتحارية، بينما توجد لصالح الاناث في متغير الضغوط.

هدفت دراسة الدوسري (٢٠١٨) للتعرف على احداث الحياة الشاقة وعلاقتها باحتمالية الانتحار، استخدمت الدراسة مقياس احتمالية الانتحار من اعداد البحيري (٢٠٠٣) على عينة من (٣٧٧) طالبة بجامعة الملك سعود، والتي اظهرت نتائجها ان أبرز المشكلات التي يعاني منها افراد العينة هي المشاكل النفسية تليها المشاكل الاقتصادية واخيراً المشاكل الصحية، كما كشفت الدراسة ان غالبية افراد العينة اجابوا بعدم الموافقة على احداث الحياة الشاقة بشكل عام، وعدم توارد الافكار الانتحارية لديهم. وبذلك لا توجد علاقة دالة احصائياً بين استجابات العينة على مقياس احداث الحياة الشاقة ومقياس احتمالية الانتحار، كما لا توجد أي فروق دالة احصائياً تعود للمتغيرات الديموغرافية من (جنس، عمر، حالة اجتماعية، حالة اقتصادية).

تهدف دراسة حيدر (٢٠١٨) والتي جاءت بعنوان الانتحار (دراسة نظرية) للتعرف على الانتحار من حيث اسبابه والنظريات المفسرة له وعوامله والتوصل الى توصيات للوقاية منه. وخلص البحث الى شيوع ظاهرة الانتحار على مستوى عالمي، كما تتوقع منظمة الصحة

العالمية فإن معدلات الانتحار سوف ترتفع على مستوى العالم بنسبة ٥٠% أي ما يعادل مليون ونص منتحر سنوياً، كما تبين الدراسات ان ١٠-١٥% من المرضى المصابين بالاضطرابات النفسية وعلى الخصوص اضطرابات المزاج والفصام وادمان الكحول يموتون على إثر الانتحار، كما ان الانتحار لدى الرجال أكثر منه لدى النساء، الا ان محاولات الانتحار لدى النساء أكثر منها عند الرجال.

## دراسات حول الاجهاد الأكاديمي والميل للانتحار

هدفت دراسة ارون وجارج وسنيث (Arun, Garg & Singh, 2017) لفحص الاجهاد الأكاديمي والصعوبات الأكاديمية التي يواجها الطلبة بالأفكار الانتحارية لدى (٧٥) من الطلبة الذين حققوا نجاحًا أكاديميًا نموذجيًا، و (١٠٥) طالبًا يعانون من صعوبات أكاديمية، و (٥٢) طالبًا يعانون من إعاقة تعليمية محددة (SLD). تم تقييم الأداء الأكاديمي باستخدام أداة فحص المعلم، وحاصل الذكاء، ومؤشر المعهد الوطني للصحة العقلية وعلوم الأعصاب. تم تقييم الإجهاد والأفكار الانتحارية باستخدام استبانة الصحة العامة، ومخاطر الانتحار. واظهرت النتائج أن حوالي نصف المراهقين يعانون من مشاكل نفسية في استبانة الصحة العامة، كما انهم يعانون ضغوطًا أكاديمية، وتزداد لديهم أفكار التخطيط الانتحارية. ويواجه المراهقون ضغوطًا بشأن القلق بشأن الامتحانات، والخوف من الفشل في العمل المدرسي، وعدم قضاء الوقت الكافي في الدراسة، والخوف من المستقبل.

هدفت دراسة ريدي ومينون وثاتيل (Reddy, Menon & Thattil, 2018) للتعرف على العلاقة بين الإجهاد والتوتر الأكاديمي والسلوك الانتحاري لدى طلاب الكلية، دراسة الآثار غير المباشرة لأعراض الاكتئاب، والصحية العقلية، وفهم مصادر وتأثير الإجهاد الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٦) طالباً من أربع كليات بجامعة شيرست بولاية بنجلور بالهند (التجارة والإدارة والعلوم الإنسانية والعلوم الأساسية) باستخدام مقياس الإجهاد الأكاديمي (Rajendran & Kaliappan, 1991) المكون من خمس أبعاد: عدم الكفاية الشخصية، والخوف من الفشل، والتعامل مع الآخرين، وعلاقة المعلمين بالطلبة، وعدم كفاية مرافق الدراسة. تسهم نتائج الدراسة في

فهم مصادر التوتر والذي من شأنه أن يسهل تطوير وحدات إرشاد فعالة واستراتيجيات للتدخل من قبل الاخصائيين النفسين والمرشدين من أجل مساعدة الطلاب على تخفيف التوتر.

ترى دراسة كامبل ومينتكهر (Minchekar & Kamble, 2018) ان الاجهاد الأكاديمي والاكتئاب من اقوى الاسباب المؤدية للانتحار، ولذلك قامت الدراسة على التساؤل عن العلاقة بين الاجهاد الأكاديمي والاكتئاب باعتباره محفزاً على التفكير الانتحاري، تكونت العينة من (٣٦٠) طالب وطالبة جامعة في الهند، وتوصلت الى وجود فروق في الاجهاد الأكاديمي والاكتئاب عائدة لمتغير الجنس لصالح الاناث، ووجود علاقة موجبة دالة احصائياً بين الاجهاد الأكاديمي والاكتئاب، كما ان مستوى الاجهاد الأكاديمي يعد مؤشراً لوجود الاكتئاب.

هدفت دراسة رونالد واوفوك ومارتين (Ronald, Ofoke & Martin, 2018) الى التعرف على عوامل الشخصية والتوتر الأكاديمي والاجتماعي والاقتصادي والخوف من الفشل كعوامل في التفكير في الانتحار بين الطلاب الجامعيين في ولاية إبوني وتحديد العوامل الشخصية والضغط الأكاديمي والحالة الاجتماعية والاقتصادية التي يمكن أن تحمي من الآثار السلبية والتفكير في الانتحار، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠٠) طالب، وأظهرت النتائج أن عوامل الشخصية والضغط الأكاديمي والحالة الاجتماعية والاقتصادية تتنبأ بشكل مشترك ومنفصل بالتفكير الانتحاري، كما أن استراتيجيات التدخل لتحسين التواصل الاجتماعي وتقييم عوامل الشخصية إيجابية النتيجة في تقليل أو منع التفكير في الانتحار بين الطلاب الجامعيين.

هدفت دراسة بيين ويين ( Been&&Yen,2020) لتقييم الإجهاد الأكاديمي والتفكير الانتحاري بين الطلاب من كلية الطب بجامعة نيكولاس كوبرنيكوس، وجامعة كوليجيوم ميديكوم تكونت عينة الدراسة من (٨٥٧) طالباً، وأظهرت النتائج أن أكثر من ربع المشاركين في حالة صحية عقلية سيئة وأكثر من ٦٠ ٪ عانوا من أحداث مرهقة في العام السابق، ولوحظ ارتفاع خطر الانتحار والسمات العصبية مقارنة بعامة الناس، كما أظهرت التحليلات أن حياة الطلاب مليئة بالضغوط الأكاديمية كما أن الطلاب في نهاية تعليمهم يتعاملون بشكل أفضل مع الإجهاد من الطلاب الذين يبدأون دراستهم الجامعية، أي ان الإجهاد له تأثير قوي على الصحة العقلية والتفكير الانتحاري بين الطلاب، كما أكدت نتائج الدراسة أن التوتر المزمن والقلق لهما تأثير سلبي على الصحة النفسية، كما أنهما يؤكدان وجود علاقة مع التفكير الانتحاري لدى طلاب الطب.

## دراسات حول الكمالية العصابية والميل للانتحار

هدفت دراسة جو ونكي وشارون (Jo, Nicky& Sharon, 2010) إلى التحقق من العلاقة بين الانتحار والكمال من خلال استخدام منهج دراسة الحالة من خلال تقديم ثلاث دراسات حالة بريطانية حول انتحار الطلاب. وأكدت النتائج أن بعض الأشكال من الكمال تولد النقد الذاتي الشديد والشك الذاتي والخوف من الفشل تعتبر الأكثر تدميراً.

وتختبر دراسة راسميسن واخرون(Rasmussen, Elliott,& O'connor , 2012) الفرضية القائلة بأن الكمالية تتوسط العلاقة بين انواع السلوك (النشيط، والمنخفض) والضغط النفسي المتمثل في (اليأس، محاولة الانتحار) وتم اختبار ذلك على عينة من (١٢٥) من المرضى الذين حاولوا الانتحار في ليلة سابقة واظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين الكمالية وانخفاض السلوك واليأس، وكذلك علاقة ارتباطية قوية ايجابية بين الكمالية والتفكير الانتحاري.

وهدفت دراسة شن واخرون (Chen, Hewit, & Flett, 2017) الى التحقق من الفروق العرقية بين الكنديين من اصول اوربية والكنديين من اصول اسيوية في الكمالية (الموجهة نحو الاخر أي مطالبة الاخرين بأن يكونوا مثاليين) وعلاقتها بالسلوك الانتحاري واجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٢٠) طالب كندي من اصل اوروبي، و(١٢٠) طالب كندي من اصل اسيوي، وتوصلت الى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح الكنديين من اصول اسيوية في الكمالية العصابية اضافة الى انهم يعانون من ضغوط عائلية اكبر ومشاكل في العمل والعلاقات الشخصية وتزيد لديهم الاعراض الاكتئابية والتفكير الانتحاري، كما لم تجد الدراسة أي ارتباط بين الكمالية العصابية وخطر الانتحار بين الكنديين من اصول اوروبية، بينما كانت كذلك لدى الأسيويين.

وهدفت دراسة شاهناز واخرون (Shahnaz, Saffer, & Klonsky ,2018) للإجابة على التساؤل هل يمكن اعتبار الكمالية منبئ بالتفكير والسلوك الانتحاري؟ وللإجابة على ذلك اجريت الدراسة على عينة كبيرة في امريكا من خلال الانترنت مقسمة الى (١٠٧) ممن حاولوا الانتحار (١٦٤) ممن لديهم افكار انتحارية فقط و (١٩٤) ليس لديهم لا افكار ولا محاولات

انتحارية. وبمقارنة مستويات الكمالية العصابية لديهم وجدت الدراسة فروق ذات دلالة احصائية لصالح الاشخاص الذين فكروا بالانتحار بأنهم اعلى في الكمالية العصابية ممن لم يفكروا بذلك، الا انها لم تجد أي فروق ذات دلالة في الكمالية العصابية بين المفكرين بالانتحار ومن اقبلوا عليه وخلصت الى ان الكمالية العصابية ممكن ان ترتبط بالتفكير الانتحاري، لكنها لا تطوره ليصل لمحاولة الانتحار.

**تعليق عام على الدراسات السابقة**:

تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، والمساعدة في اختيار المنهج والأداة، والأساليب الإحصائية المناسبة، ومقارنة نتائج الدراسة الحالية مع ما قدمته الدراسات السابقة من نتائج وتوجيهات ومقترحات.

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي تم إيرادها في كونها جمعت بين مجموعة من المتغيرات التي قلما تناولتها الدراسات السابقة مجتمعة، الأمر الذي لم تجده الباحثة في الدراسات السابقة، وكذلك من حيث تخصيص عينة الدراسة في طالبات الدراسات العليا والتي وجدت الباحثة حسب اطلاعها قلة الدراسات التي عُنيّت بهم وخصتهم بالاهتمام والبحث.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بالتأكيد على أهمية متغيري الكمالية العصابية والاجهاد الأكاديمي كمنبئين محتملين للميول الانتحارية حيث ندرة الدراسات العربية – حد اطلاع الباحثة على قواعد البيانات– التي تناولت هذه المتغيرات. ولا نغفل عينة الدراسة التي كانت من طالبات الدراسات العليا لتطبيق متغيرات الدراسة عليها ومن المؤمل ان تفيد النتائج في كشف الضغوطات الاكاديمية التي تواجهن وإيجاد افضل المقترحات في حلها وتحسين الظروف والبيئة الاكاديمية المساندة لهن والمساعدة في التطوير والانماء.

**فروض الدراسة**:

١- يوجد مستوى من الاجهاد الأكاديمي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.

٢- يوجد مستوى من الكمالية العصابية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.

٣- يوجد مستوى من الميل للانتحار لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.

٤- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية في درجة الاجهاد الأكاديمي والميل للانتحار لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.

٥- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكمالية العصابية والميل للانتحار لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.

٦- توجد فروق دالة إحصائياً في الإجهاد الأكاديمي تبعاً لمتغيرات (الحالة الاجتماعية، التخصص الدراسي، المستوى الاقتصادي) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.

٧- توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجة الكمالية العصابية، تبعاً لمتغيرات (الحالة الاجتماعية، التخصص الدراسي، المستوى الاقتصادي) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.

٨- توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجة الميول الانتحارية، تبعاً لمتغيرات (الحالة الاجتماعية، التخصص الدراسي، المستوى الاقتصادي) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.

## المنهـــج والإجـــراءات:

### المنهـــج المستخـــدم

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بنوعيه الارتباطي والمقارن الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويبين خصائصها، بينما التعبير الكمي يعطينا وصفاً رقمياً لمقدار الظاهرة أو حجمها. كما أن هذا المنهج لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها، وإنما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك، لأنَّه يتضمَّن قدراً من التفسير لهذه البيانات.

## عينة الدراسة

بعد التأكد من توافر الصدق والثبات في الأداة طُبّقت الدراسة على عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، وبلغ عدد الاستبانات التي استُرجعت وصالحة للتحليل الإحصائي (١٠٣) استبانة.

## خصائص العينة:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً لمتغيرات (الحالة الاجتماعية– والوضع الاقتصادي – التخصص الدراسي) ويوضح الجدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة حسب الحالة الاجتماعية

**جدول (١) توزيع أفراد العينة وفقاً للحالة الاجتماعية**

| م | الحالة الاجتماعية | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| ١ | أعزب | ٥١ | 49.5 |
| ٢ | متزوج | ٥٢ | 50.5 |
| | المجموع | ١٠٣ | 100.0% |

يتضح من الجدول رقم (١) أن نسبة (٤٩,٥%) من أفراد العينة من الطالبات غير متزوجات، بينما نسبة (٥٠,٥%) من أفراد العينة طالبات متزوجات.

**جدول (٢) : توزيع عينة الدراسة حسب التخصص الدراسي**

| التخصص | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| علمي | ٥٧ | 55.3 |
| إنساني | ٤٦ | 44.7 |
| الكلي | ١٠٣ | 100.0% |

يتضح من الجدول (٢) أن عدد أفراد طالبات التخصصات العلمية (٥٧) طالبة بنسبة (٥٥,٣%)، وطالبات التخصصات الانسانية (٤٦) طالبة بنسبة (٤٤,٧).

**جدول (٣) : توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الاقتصادي**

| المستـــوى الاقتصـــادي | التكـــرار | النسبـــة المئـويـة |
|---|---|---|
| مرتفع | ١٠ | 9.7 |
| متوسط | ٧٦ | 73.8 |
| منخفض | ١٧ | 16.5 |
| الكلي | ١٠٣ | 100.0% |

يتضـح مـن الجـدول (٣) أن عـدد أفـراد الطالبـات ذوات الـدخل المرتفـع (١٠) طالبـات بنسبة (٩,٧%)، والطالبات ذوات الدخل المتوسط (٧٦) طالبة بنسبة (٧٣,٨)، والطالبات ذوات الدخل المنخفض (١٧) طالبة بنسبة (١٦,٥).

## أدوات الـــدراســـة:

### أولاً : مقياس الإجهاد الأكاديمي من إعداد عادل جبريل وداليا بدوي (٢٠١٥).

قام الباحثان بتطوير مقياس لقياس الإجهاد الأكاديمي بين طلاب الجامعة، بعد مراجعة الأدبيات الحديثة، تكون المقياس من ١٨ عبارة لقياس التصورات الأكاديمية للإجهاد الأكاديمي ومصـادره مقسـمة لثلاثـة أبعـاد رئيسـية هـي: التوقعـات الأكاديميـة، والمتطلبـات الاكاديميـة والاختبارات، وتصور الذات الاكاديمية، وقد تم التحقق من صدق المقياس من خلال صدق المحكمين حيث شارك الخبراء (ن = ١٢) في عملية التحقق من صحة المحتوى للأداة وتم تطبيق المقياس على عينة من طلبة الجامعة بلغت (ن = ١٠٠) طالب، وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة من خلال الاتساق الداخلي وصدق التحليل العاملي حيث تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين ابعاد المقياس من (.270) إلى (.420) وهي معاملات ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١). كما بلغت معاملات الثبات للمقياس الكلي (.770) وهي قيمة تعني تمتع المقياس بالموثوقية.

**الخصائص السيكومترية لمقياس الاجهاد الأكاديمي:**

**الصدق:**

- **الاتساق الداخلي:**

تم التأكد من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك عن طريق التطبيق على العيِّنة الاستطلاعية التي تكوَّنت من (٢٧) طالبة، كما يوضحها الجدول (٤):

**جدول رقم (٤) : الاتساق الداخلي لمقياس الاجهاد الأكاديمي**

| العبارة | الارتباط | العبارة | الارتباط | العبارة | الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | .467** | ٧ | .611** | ١٣ | .629** |
| ٢ | .404** | ٨ | .445** | ١٤ | .597** |
| ٣ | .455** | ٩ | .491** | ١٥ | .645** |
| ٤ | .409** | ١٠ | .675** | ١٦ | .521** |
| ٥ | .510** | ١١ | .662** | ١٧ | .651** |
| ٦ | .386** | ١٢ | .740** | ١٨ | .574** |

** دال عند مستوى (α≤٠,٠١).

يوضح الجدول (٤) معاملات الاتساق الداخلي حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط من (٠,٣٨٦) إلى (٠,٧٤٠)، وجميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى (α≤٠,٠١)، وتشير إلى الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

- **التكوين الداخلي:**

كما تم التأكد من البناء الداخلي لأبعاد مقياس الاجهاد الأكاديمي من خلال حساب معاملات الارتباط لأبعاد الأداة مع الدرجة الكلية للأداة تبعاً لاستجابات أفراد العينة كما في الجدول رقم (٥)

**جدول (٥) : معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الاجهاد الأكاديمي**

| المجال | التوقعات الأكاديمية | المتطلبات الاكاديمية والاختبارات | تصور الذات الاكاديمية |
|---|---|---|---|
| التوقعات الأكاديمية | | | |
| المتطلبات الاكاديمية والاختبارات | .581** | | |
| تصور الذات الاكاديمية | .476** | .730** | |
| المقياس الكلي | .621** | .577** | .671** |

** دال عند مستوى (α≤٠,٠١).

يتضح من الجدول (٥) أن جميع الأبعاد ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١)، وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق، وبالتالي الثقة في تطبيق الاداة بصورته النهائية على أفراد عينة الدراسة.

**الثبـــــات:**

للتأكد من ثبات المقياس استخدمت طريقة ألفا كرونباخ، وذلك عن طريق التطبيق على العيِّنة الاستطلاعية، كما يوضحها الجدول رقم (٦)

**جدول (٦) : معاملات ألفا كرونباخ لمقياس الاجهاد الأكاديمي**

| الأبعـــــاد | قيمة ألفا كرونباخ |
|---|---|
| التوقعات الأكاديمية | ٠,٨٠٢ |
| المتطلبات الاكاديمية والاختبارات | ٠,٧١٩ |
| تصور الذات الاكاديمية | ٠,٧٦٥ |
| المقياس الكلي | ٠,٨٦٥ |

يوضح الجدول (٦) أن قيمة معاملات ألفا كرونباخ للمقياس الكلي (٠,٨٦٥)، كما تراوحت قيم الثبات لإبعاد المقياس بين (٠,٧١٩) إلى (٠,٨٠٢) وبالتالي تتمتع جميع قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس الإجهاد الأكاديمي بدرجة عالية من الثبات.

**ثانياً: مقياس الكمالية العصابية من اعداد سميرة شند (٢٠١٧).**

اشتمل المقياس في صورته النهائية على ٢٦ عبارة لأربعة ابعاد رئيسية وقد عرفتها معدة المقياس كما يلي:

أ) **المعـايير المرتفعـة لـلأداء:** تتمثل في ميل الفرد لإنجاز الأعمال بجوده فائقة ووضع مستويات مرتفعة لتقييم تلك الاعمال وصولا لما يهدف من مستويات.

ب) **الحاجة للاستحسـان:** رغبة الفرد في الحصول على استحسان وإعجاب الآخرين فيرى ضرورة تحقيق الكمال في ادائه وسلوكياته لنيل تقدير المحيطين والمقربين والحصول على الدعم الإيجابي منهم.

ج) **الحساسية للنقد:** انشغال الفرد بآراء وانطباعات الآخرين عنه والتأثر بها ومحاولة تجنب النقد السلبي له مما يجعله يتبني معايير عالية وسلوكيات صارمة للأداء ليتجنب لوم ونقد الآخرين.

د) **الأفكار الوسواسية:** مجموعة من الأفكار التسلطية القهرية التي تؤثر في سلوك وأداء الأفراد حيث الشك في أداء الأعمال ومراجعة الذات والانشغال الزائد بما يستحق ومالا يستحق.

وقد تم التحقق من صدق المقياس من خلال صدق المحكمين والاتساق الداخلي وصدق التحليل العاملي.

## الخصائص السيكومترية لمقياس الكمالية العصابية:

### الصـــــــدق:

- **الاتســـاق الـــداخلـــي:**

تم التأكد من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبُعْد الذي تنتمي إليه العبارة، وذلك عن طريق التطبيق على العيِّنة الاستطلاعية التي تكوَّنت من (٢٧) طالبة، كما يوضحها الجدول (٧):

**جدول رقم (٧) : الاتساق الداخلي لمقياس الكمالية العصابية**

| المعايير المرتفعة للأداء | | الحاجة للاستحسان | | الحساسية للنقد | | الأفكار الوسواسيه | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العبارة | الارتباط | العبارة | الارتباط | العبارة | الارتباط | العبارة | الارتباط |
| ٤ | .651** | ١ | .444** | ٢ | .666** | ٣ | .508** |
| ٨ | .720** | ٥ | .708** | ٦ | .690** | ٧ | .357** |
| ١٨ | .411** | ٩ | .772** | ١٠ | .535** | ١١ | .864** |
| ١٩ | .732** | ١٢ | .763** | ١٣ | .736** | ١٤ | .520** |
| | | ١٥ | .695** | ١٦ | .656** | ١٧ | .432** |
| | | ٢٠ | .644** | ٢١ | .546** | ٢٢ | .625** |
| | | ٢٣ | .723** | ٢٤ | .172* | ٢٦ | .335** |
| | | | | ٢٥ | .411** | | |

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١). * دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يوضح الجدول (٧) معاملات الاتساق الداخلي حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط من (٠,٣٣٥) إلى (٠,٨٦٤)، وجميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١)، ومستوى الدلالة($\alpha \leq$ ٠,٠٥) وتشير إلى الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة ودرجة البُعْد الذي تنتمي إليه في مقياس الكمالية العصابية.

- **التكـــويـــن الـــداخلـــي:**

كما تم التأكد من البناء الداخلي لأبعاد مقياس الكمالية العصابية من خلال حساب معاملات الارتباط لأبعاد الأداة مع الدرجة الكلية للأداة تبعاً لاستجابات أفراد العينة. كما في الجدول رقم (٨)

**جدول (٨) : معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الكمالية العصابية**

| المجال | المعايير المرتفعة للأداء | الحاجة للاستحسان | الحساسية للنقد | الأفكار الوسواسية |
|---|---|---|---|---|
| المعايير المرتفعة للأداء | | | | |
| الحاجة للاستحسان | .684** | | | |
| الحساسية للنقد | .432** | .626** | | |
| الأفكار الوسواسية | .864** | .610** | .523** | |
| المقياس الكلي | .838** | .872** | .781** | .864** |

**** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١)**

يتضح من الجدول (٨) أن جميع الأبعاد ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للمقياس ارتباطا ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١)، وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق، وبالتالي الثقة في تطبيق الاداة بصورته النهائية على أفراد عينة الدراسة.

**الثبـــــات:**

للتأكد من ثبات المقياس استخدمت طريقة ألفا كرونباخ، وذلك عن طريق التطبيق على العيِّنة الاستطلاعية كما يوضحها الجدول (٩):

**جدول (٩) : معاملات ألفا كرونباخ لمقياس الكمالية العصابية**

| الأبعاد | قيمة ألفا كرونباخ |
|---|---|
| المعايير المرتفعة للأداء | ٠,٧٠٢ |
| الحاجة للاستحسان | ٠,٨٠٩ |
| الحساسية للنقد | ٠,٧١٠ |
| الأفكار الوسواسية | ٠,٧٥٧ |
| الدرجة الكلية | ٠,٨٥٥ |

يوضح الجدول (٩) أن قيمة معاملات ألفا كرونباخ للمقياس الكلي (٠,٨٥٥)، كما تراوحت قيم الثبات لإبعاد المقياس بين (٠,٧١٠) إلى (٠,٨٠٩) وبالتالي تشير جميع قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس الكمالية العصابية الى درجة عالية من الثبات.

**ثالثاً: مقياس التفكير الانتحاري من إعداد البحيري (٢٠١٣).**

استخدمت الباحثة مقياس احتمالية الانتحار للبحيري (٢٠١٣) والذي اشتمل على ٣٦ عبارة موزعة على أربعة ابعاد، تطلب الاستجابة (أبداً او قليلاً من الوقت، بعضا من الوقت، كثيرا من الوقت، معظم او طوال الوقت) ويتم تصحيح هذا المقياس بأبعاده الفرعية في اتجاه زيادة مخاطرة الانتحار ومن ثم فإن الدرجة العالية في بعد ما تشير إلى مستوى عال من المخاطرة من خلال هذا البعد الذي يمثل مقياساً اكلينيكياً خاصاً وتم التحقق من صدق المقياس من خلال الصدق التكويني، بأسلوب الاتساق الداخلي، والصدق المتعلق بمحك والصدق المتعلق بالمضمون، وقد تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين (٠,٤٦٠) إلى (٠,٥٨١)، وهي معاملات ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$٠,٠١).

كما تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا وقد أظهرت النتائج ان المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات اذ بلغت قيمة الثبات (89.) الشعور باليأس (75.) تصور الانتحار (74.) تقييم الذات السلبي (78.) العداوة (71.).

**الخصائص السيكومترية لمقياس الميول الانتحارية:**

**الصـــــدق:**

- **الاتســاق الــداخلــي:**

تم التأكد من توافر الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبُعْد الذي تنتمي إليه العبارة، وذلك عن طريق التطبيق على العيِّنة الاستطلاعية التي تكوَّنت من (٢٧) طالبة، كما يوضحها الجدول (١٠):

**جدول رقم (١٠) : الاتساق الداخلي لمقياس الميول الانتحارية**

| الشعور باليأس | | تصور الانتحار | | تقييم الذات السلب | | العداوة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العبارة | الارتباط | العبارة | الارتباط | العبارة | الارتباط | العبارة | الارتباط |
| ٥ | .364** | ٤ | .646** | ٢ | .506** | ١ | .503** |
| ١٢ | .768** | ٧ | .697** | ٦ | .293** | ٣ | .587** |
| ١٤ | .537** | ٢٠ | .703** | ١٠ | .639** | ٨ | .727** |
| ١٥ | .684** | ٢١ | .785** | ١١ | .641** | ٩ | .712** |
| ١٧ | .546** | ٢٤ | .577** | ١٨ | .620** | ١٣ | .645** |
| ١٩ | .419** | ٢٥ | .739** | ٢٢ | .698** | ١٦ | .585** |
| ٢٣ | .678** | ٣٠ | .843** | ٢٦ | .651** | ٢٤ | .506** |
| ٢٨ | .630** | ٣٢ | .773** | ٢٧ | .654** | | |
| ٢٩ | .722** | | | ٣٥ | .641** | | |
| ٣١ | .588** | | | | | | |
| ٣٣ | .686** | | | | | | |
| ٣٦ | .724** | | | | | | |

** دال عند مستوى (α≤٠,٠١).

يوضح الجدول (١٠) معاملات الاتساق الداخلي حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط من (٠,٣٦٤) إلى (٠,٧٨٥)، وجميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى (α≤٠,٠١)، وتشير إلى الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة ودرجة البُعْد الذي تنتمي إليه في مقياس الميول الانتحارية.

- **التكوين الداخلي:**

كما تم التأكد من البناء الداخلي لأبعاد مقياس الميول الانتحارية من خلال حساب معاملات الارتباط لأبعاد الأداة مع الدرجة الكلية للأداة تبعاً لاستجابات أفراد العينة. كما في الجدول رقم (١١)

**جدول (١١) : معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الميول الانتحارية**

| المجال | الشعور باليأس | تصور الانتحار | تقييم الذات السلب | العداوة |
|---|---|---|---|---|
| الشعور باليأس | | | | |
| تصور الانتحار | .760** | | | |
| تقييم الذات السلبي | -.458-** | -.383-** | | |
| العداوة المُمتلكات | .747** | .776** | -.545-** | |
| المقياس الكلي | .902** | .854** | .162* | .801** |

** دال عند مستوى (α≤٠,٠١). * دال عند مستوى (α≤٠,٠٥).

يتضح من الجدول (١١) أن جميع الأبعاد ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha\leq$٠,٠١)، ومستوى ($\alpha\leq$٠,٠٥) وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق، مما يدل على صدق المقياس وبالتالي الثقة في تطبيق الاداة بصورته النهائية على أفراد عينة الدراسة.

**الثبـــــات**

للتأكد من ثبات المقياس استخدمت طريقة ألفا كرونباخ، وذلك عن طريق التطبيق على العيِّنة الاستطلاعية كما يوضحها الجدول (١٢):

**جدول (١٢) : معاملات ألفا كرونباخ لمقياس الميول الانتحارية**

| الأبعـــــاد | قيمة ألفا كرونباخ |
|---|---|
| الشعور باليأس | ٠,٨٥١ |
| تصور الانتحار | ٠,٨٦٤ |
| تقييم الذات السلبي | ٠,٧٥٥ |
| العداوة | ٠,٧٠٩ |
| الدرجة الكلية | ٠,٨٣٩ |

يوضح الجدول (١٢) أن قيمة معاملات ألفا كرونباخ للمقياس الكلي (٠,٨٣٩)، كما تراوحت قيم الثبات لإبعاد المقياس بين (٠,٧٠٩) إلى (٠,٨٥١) وبالتالي تشير جميع قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس الميول الانتحارية انه تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

## نتـــائـــج الـــدراســـة ومنـــاقشتهـــا:

### عـرض نتـائـج الفـرض الأوَّل وتفسـيرهـا:

**يوجد مستوى من الاجهاد الأكاديمي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.**

وللتحقق من الفرض الأول استُخدِمت بعض مقاييس الإحصاء الوصفي؛ والتي تمثلت في المُتوسِّط الحسابي والانحراف المعياري وفيما يلي وصف لاستجابات عينة الدراسة من

طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة على أبعاد مقياس الإجهاد الأكاديمي كما يوضحها الجدول (١٣)

**جدول (١٣) : المُتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والترتيب لأبعاد الاجهاد الأكاديمي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة**

| البعـــــد | المُتوسِّط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الانتشار | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| التوقعات الأكاديمية | 3.061 | .560 | متوسط | ١ |
| المتطلبات الاكاديمية والاختبارات | 2.447 | .601 | متوسط | 3 |
| تصور الذات الاكاديمية | 2.870 | .650 | متوسط | ٢ |
| المتوسط الكلي | 3.023 | .549 | متوسط | |

يلاحظ من جدول (١٣) أن المُتوسِّط الحسابي العام لدرجات الاجهاد الأكاديمي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة يساوي (٣,٠٢٣)، أي بدرجة انتشار (متوسط) من الاجهاد الاكاديمي وبالنظر إلى المُتوسِّطات الحسابيَّة لأبعاد مقياس الاجهاد الاكاديمي يلاحظ أن بُعد التوقعات الأكاديمية جاء في المرتبة الأولى بمتوسط بلغ (3.061)، يليه بُعد تصور الذات الأكاديمية (2.870)، يليه بُعد المتطلبات الأكاديمية والاختبارات. وجميع الاستجابات للأبعاد تنتشر بدرجات متوسطة، وتتفق نتيجة الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة التي أظهرت نتائجها ان الطلبة يعانون من الإجهاد الأكاديمي بنسب متفاوتة ومنها دراسة بيين وبين ( Been&&Yen,2020).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلبة لديهم رغبة ملحة في استثمار دراستهم في ما يفيد مجتمعهم الأمر الذي يشعرهم بقيمة عالية بما يقومون به، ويمنحهم دافعية قوية للعمل ورؤية ثمار جهدهم، كما ويساعدهم ذلك في الحصول على التسهيلات التي يحتاجونها لإتمام دراستهم، وينعمون بتشجيع الآخرين لهم. والطالب يبقى طالباً مهما بلغت وظيفته، ومركزه، وسنّه، كما أن الامتحانات تسبب للطالب إرهاقاً جسمياً وعقلياً، كما أن طبيعة طلبة الدراسات العليا في محاولتهم تجنب الإخفاق في هذا البرنامج، تحتم عليهم القلق من الامتحانات والنتائج.

**عرض نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:**

**يوجد مستوى من الكمالية العصابية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.**

للتحقق من الفرض الثاني استُخدِمت بعض مقاييس الإحصاء الوصفي، والتي تمثلت في المُتوسِّط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لكل بُعْد من أبعاد الكمالية العصابية، كما يوضحها الجدول (١٤) على النتائج التالية:

**جدول (١٤) : المُتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والترتيب لأبعاد الكمالية العصابية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة**

| البعد | المُتوسِّط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الانتشار | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| المعايير المرتفعة للأداء | 2.06 | .463 | متوسط | ٢ |
| الحاجة للاستحسان | 1.86 | .538 | متوسط | ٤ |
| الحساسية للنقد | 1.95 | .415 | متوسط | ٣ |
| الأفكار الوسواسية | 3.12 | .386 | مرتفع | ١ |
| المتوسط الكلي | 2.25 | .381 | متوسط | |

يلاحظ من جدول (١٤) أن المُتوسِّط الحسابي العام لدرجات الكمالية العصابية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة يساوي (٢,٢٥) ، أي بدرجة انتشار (متوسطة). وبالنظر إلى المُتوسِّطات الحسابيَّة لأبعاد الكمالية العصابية يلاحظ أن الأفكار الوسواسية تنتشر بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (٣,١٢) ، والمعايير المرتفعة للأداء بدرجة متوسطة بمتوسط (٢,٠٦) يليها الحساسية للنقد، ثم الحاجة للاستحسان بدرجة انتشار متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة مثل دراسة نيبون واخرون ( Nepon, Flett, & Hewitt ,2010)، دراسة العتيبي (Alotaibi, 2016)، ابو سلمية (٢٠١٥) دراسة المطيري (٢٠١٧)، دراسة عطا الله، والكثيري (٢٠١٧)، والتي توضح نتائجها أن الطلاب يعانون من مستويات مختلفة من الكمالية العصابية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة أن قدراً من الكمالية العصابية قد يكون مقبولاً، بل وجزء منه مطلوب ويشكل دافعاً لطلاب الدراسات العليا وتحفيزاً لطموحهم، ويعزز ذلك انتشار مجال

الأفكار الوسواسية بدرجة مرتفعة وهو ما يفسر أن أهم ابعاد الفرد الكمالي الاهتمام الزائد، والشك في قدراته على الأداء والنجاح إذ أنه وضع معايير عالية لنجاحه وهذه الأفكار هي حالة من القلق إذا زاد عن حده الطبيعي يشكل عائقاً وخوفاً دائماً من الفشل، والقلق في مرحلة اختيار عنوان الدراسة البحثية، وبقية الضغوط الدراسية.

## عرض نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

**يوجد مستوى من الميل للانتحار لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.**

للتحقق من الفرض الثالث استُخدِمت بعض مقاييس الإحصاء الوصفي؛ والتي تمثلت في المُتوسِّط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لكل بُعْد من أبعاد الميول الانتحارية، كما يوضحها الجدول (١٥).

**جدول (١٥) : المُتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والترتيب لأبعاد الميول الانتحارية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة**

| البعـــــــد | المُتوسِّط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الانتشار | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| الشعور باليأس | 2.27 | .667 | ضعيفة | ٢ |
| تصور الانتحار | 1.64 | .686 | ضعيفة | ٤ |
| تقييم الذات السلبي | 2.76 | .610 | متوسطة | ١ |
| العداوة على المُمتلكات | 1.72 | .555 | ضعيفة | ٣ |
| المتوسط الكلي للميول الانتحارية | 2.15 | .629 | ضعيفة | |

يلاحظ من جدول (١٥) أن المُتوسِّط الحسابي العام لدرجات الميول الانتحارية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة يساوي (٢,١٥) ، أي بدرجة انتشار (ضعيفة). وبالنظر إلى المُتوسِّطات الحسابيَّة لأبعاد الميول الانتحارية يلاحظ أن جميع الأبعاد تنتشر بدرجة ضعيفة، عدا بُعد تقييم الذات السلبي حيث ينتشر بدرجة متوسطة بمتوسط يساوي (٢,٧٦) يليه بعد الشعور باليأس بمتوسط (٢,٢٧) بدجة انتشار ضعيفة، يليه بعد العداوة على الممتلكات، ثم بعد تصور الانتحار بدرجة ضعيفة كذلك.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدوسري (٢٠١٨) التي كشف عن وعدم توارد الافكار الانتحارية لدى الطالبات عينة الدراسة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة أن الميول الانتحارية من الأفكار المستبعدة بدرجة كبيرة لطالبات الدراسات العليا كونها مرتبطة بالاعتقادات الدينية والاجتماعية كتصرف غير مقبول، كما أن دافع الدراسة لطالبة الدراسات العليا اختياري بدافع الطموح والرغبة في التحصيل العلمي والنجاح واثبات الذات، وان الوصول الى هذه المرحلة من التحصيل العلمي يعني درجة من الوعي والنضج والقدرة على تحدي الصعوبات وامتلاك الطالب مهارات تساعده وتسهل عليه اجتياز الرحلة، وبالتالي فإن الضغوط التي تسبب الأفكار الانتحارية للطالبة غير موجودة وحتى أن وجدت هذه الضغوط فإنها لا ترتقي لخلق ميل الانتحاري.

## عرض نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

**توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية في درجة الاجهاد الأكاديمي والميل للانتحار لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.**

وللتحقق من الفرضية استُخدِم معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة الارتباطيَّة بين درجات الاجهاد الأكاديمي بأبعادها ودرجات الميول الانتحارية بأبعادها، كما يوضحها جدول (١٦)

**جدول (١٦) : معاملات الارتباط بين درجات الاجهاد الأكاديمي والميول الانتحاريَّة (ن = ١٠٣)**

| المتغيرات | الميول الانتحارية | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | الشعور باليأس | تصور الانتحار | تقييم الذات السلبي | العداوة للممتلكات | الكلية |
| التوقعات الأكاديمية | ٠,٥٤١** | ٠,٥٦٣** | ٠,٦٣١** | ٠,٤٤٨** | ٠,٥٠٥** |
| المتطلبات الاكاديمية والاختبارات | ٠,٥٩٠** | ٠,٦٣٢** | ٠,٤٤١** | ٠,٥٤١** | ٠,٤٤٦** |
| تصور الذات الاكاديمية | ٠,٦٠٤** | ٠,٥٤٥** | ٠,٥٨٢** | ٠,٦٦٠** | ٠,٥٧٨** |
| الدرجة الكلية | ٠,٤٩٤** | ٠,٤٨٨** | ٠,٤٨٧** | ٠,٥٢٣** | ٠,٤٣٢** |

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

تشير نتائج جدول (١٦) إلى وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة ذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى دلالة (٠,٠١) بين درجة الاجهاد الأكاديمي ودرجات الميول الانتحارية بأبعادها:

(الشعور باليأس – تصور الانتحار – تقييم الذات السلبي – العداوة للمُمتلكات) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجده، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ريبكا وفيفيان (Rebecca &Vivien, 2006) ودراسة رينولد (Reynolds, 2015) دراسة ارون وجارج وسنيث (Arun, Garg & Singh, 2017).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الاجهاد الاكاديمي يشكل نوع من الضغوط على الطالبة وليس ضغط عادي بل ضغط مصيري لأنه متعلق بمفاهيم كالنجاح والفشل الشخصي ويعتبر حجرة بناء للفرص في المستقبل وعادةً يكون هو الهدف الأهم والاكبر والشغل الشاغل في وقته حيثُ تُفرغ الطالبة نفسها ووقتها وتضع كل امكانياتها وجهدها وتركيزها لتجاوز المرحلة، ومن الطبيعي بعد كل ما تخوضه الطالبة ان يقع على كاهلها جهداً وقلقاً خصوصاً فيما يتعلق بضغوط الاختبارات وضغوط البحوث وضغوط الغربة والخوف من الفشل، كل هذه الضغوط تسبب شعوراً بالقلق واليأس لدى الطالبة ينتج عنها بعض الميول والأفكار الانتحارية حتى ولو بشكل غير جاد رغبةً في التخفيف والخلاص من هذه الأعباء والمهام.

## عرض نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

**توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكمالية العصابية والميل للانتحار لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.**

للتحقق من الفرض الخامس استُخدِم معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة الارتباطيَّة بين درجات الكمالية العصابية بأبعادها ودرجات الميول الانتحارية بأبعادها، كما يوضحها جدول (١٧)

**جدول (١٧) : معاملات الارتباط بين درجات الكمالية العصابية والميول الانتحاريَّة (ن = ١٠٣)**

| المتغيرات | | الميول الانتحارية | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الشعور باليأس | تصور الانتحار | تقييم الذات السلب | العداوة | الكلية |
| الكمالية العصابية | المعايير المرتفعة للأداء | ٠,٥١** | ٠,٥٣** | ٠,٦١** | ٠,٤٨** | ٠,٥٥** |
| | الحاجة للاستحسان | ٠,٥٠** | ٠,٦٢** | ٠,٤١** | ٠,٥١** | ٠,٤٦** |
| | الحساسية للنقد | ٠,٦٤** | ٠,٥٥** | ٠,٥٢** | ٠,٦٠** | ٠,٥٨** |
| | الأفكار الوسواسية | ٠,٥٣** | ٠,٤٧** | ٠,٦٢** | ٠,٥٤** | ٠,٥١** |
| | الدرجة الكلية | ٠,٥٨** | ٠,٤٨** | ٠,٥٥** | ٠,٥٧** | ٠,٥٥** |

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

تشير نتائج جدول (١٧) إلى وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة ذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات الكمالية العصابية بأبعادها (المعايير المرتفعة للأداء – الحاجة للاستحسان – الحساسية للنقد – الأفكار الوسواسيه) ودرجات الميول الانتحارية بأبعادها (الشعور باليأس – تصور الانتحار – تقييم الذات السلبي – العداوة للمُمتلكات) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجده، وكانت على النحو التالي:

معامل ارتباط بيرسون بين درجة الكمالية العصابية بأبعادها كان موجباً وذا دلالة إحصائيَّة عند مُستوى دلالة (٠,٠١) مع جميع أبعاد الميول الانتحارية وهذه النتائج تعني أن زيادة الكمالية العصابية تُؤدِّي إلى زيادة درجة الميول الانتحارية، سواء على مُستوى الأبعاد، أو على مُستوى الدرجة الكلية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجده.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هاملتون وشواتزر ( Hamilton& Schweitzer, 2000) ودراسة ادكنس وباركر (Adkins& Parker, 2004) ودراسة اكونور (O'connor,2007) ودراسة شاهناز واخرون (Shahnaz, Saffer, & Klonsky ,2018).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن الكمالية العصابية بأبعادها تمثل ضغوطاً على الطالبة قد تسبب ميولاً انتحارية إذ ان الكمالية العصابية كسمة شخصية تعتبر صفة مزعجة حين تزيد عن حدها اذ تصبح فيها المطالب غير واقعية ومُلحة والوصول فيها الى الرضا امر اقرب للمستحيل والكمالية العصابية تنشأ من ضغوطات داخلية وخارجية ومعايير مرتفعة تنهك الطالبة وتعيقها عن الأداء وبالتالي تؤثر في مستواها الاكاديمي فتخاف من الفشل وتصبح في قلق مستمر يتسبب في الانهاك النفسي ووقوع الطالبة تحت هذا النوع من الضغط قد يؤدي إلى أفكار وميول انتحارية.

**النتائج المتعلقة بالفرض السادس ومناقشتها:**

**توجد فروق دالة إحصائياً في الإجهاد الأكاديمي تبعاً لمتغيرات (الحالة الاجتماعية، التخصص الدراسي، المستوى الاقتصادي) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.**

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بما يلي:

## أولاً: الفروق تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية:

استخدمت الباحثة اختبار (ت) في المقارنة بين متوسطات درجات الإجهاد الأكاديمي لدى عينة الدراسة وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية (أعزب/ متزوج) والجدول (١٨) يوضح نتائجه:

**جدول رقم (١٨) نتائج اختبار ت للمقارنة بين متوسطات الإجهاد الأكاديمي وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية**

| المتغير | أعزب ن=٥١ | | متزوج ن=٥٢ | | درجات الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | | |
| التوقعات الأكاديمية | ١٤,٢١٥ | 4.075 | ١٢,٨٢٦ | 3.692 | 101 | .635 | غير دالة |
| المتطلبات الاكاديمية والاختبارات | ٢٠,٥٤٩ | 8.063 | ١٩,٩٢٣ | 5.257 | 101 | 1.567 | غير دالة |
| تصور الذات الاكاديمية | ٢٠,٧٨٤ | 5.281 | ٢٠,٥٥٧ | 4.671 | 101 | 1.766 | غير دالة |
| الإجهاد الأكاديمي | 55.54 | 14.3 | ٥53.3 | 10.8 | ١٠١ | 2.68 | غير دالة |

*** دالة عند مستوى ٠,٠٥، * * دالة عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدول رقم (١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين طالبات عينة الدراسة وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية في الدرجة الكلية لمتغير الاجهاد الاكاديمي، وفي جميع أبعاد المقياس، وتعني هذه النتيجة أن الحالة الاجتماعية للطالبة ليست من المتغيرات التي تعزى اليها درجة الاجهاد الاكاديمي للطالبة، بل إن هذا الاجهاد متعلق بعوامل أخرى متداخله منها ما يتعلق بالدراسة الاكاديمية كطبيعة الدراسة ومتطلباتها، من صعوبة المواد، وكثرة التكليفات والمهام، وقلق الاختبارات، ومنها ما يتعلق ببيئة الدراسة وتوافر المصادر فيها وطبيعة الزملاء والأساتذة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجمال (٢٠١٥).

وترى الباحثة ان نتيجة الفرضية الأولى التي تعكس مستوى انتشار الاجهاد الأكاديمي بين الطالبات عينة الدراسة بدرجة متوسطة تنسحب على نتائج هذه الفرضية حيث إن الحالة الاجتماعية قد تكون مساندة للطالبة في التخفيف من مستوى الإجهاد الأكاديمي، حيث أن الطالبة المتزوجة غالباً ما تجد المساندة والتشجيع من عائلتها بما يخفف عليها عبء الاجهاد، إذ يشكل نجاح الطالبة نجاح لجميع أفراد عائلتها، وكذلك الحال مع الطالبة الغير متزوجة حيث تكون اكثر تركيزاً في مستقبلها الدراسي وأكثر طموحاً للنجاح والتفوق.

**ثانياً: الفروق تبعاً لمتغير التخصص الدراسي:**

استخدمت الباحثة اختبار (ت) في المقارنة بين متوسطات درجات الإجهاد الأكاديمي لدى عينة الدراسة وفقا لمتغير التخصص (علمي/ انساني) والجدول (١٩) يوضح نتائجه:

**جدول رقم (١٩) نتائج اختبار ت للمقارنة بين متوسطات الإجهاد الأكاديمي وفقا لمتغير التخصص الدراسي**

| المتغير | علمي ن=٥٧ | | انساني ن=٤٦ | | درجات الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | | |
| التوقعات الأكاديمية | ١٢,٩٧٨ | 3.690 | ١٣,٩٤٧ | 4.094 | 101 | .752 | غير دالة |
| المتطلبات الاكاديمية والاختبارات | ٢,٠٦٥ | 6.858 | ٢٠,٣٦٨ | 6.749 | 101 | .019 | غير دالة |
| تصور الذات الاكاديمية | ٢٠,٢١٧ | 4.830 | ٢١,٠٣٥ | 5.074 | 101 | .584 | غير دالة |
| الإجهاد الأكاديمي | 55.35 | 12.8 | 53.26 | 12.5 | ١٠١ | 0.007 | غير دالة |

*** دالة عند مستوى ٠,٠٥، * * دالة عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدول رقم (١٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين طالبات عينة الدراسة وفقا لمتغير التخصص الدراسي في الدرجة الكلية لمتغير الاجهاد الاكاديمي، وفي جميع أبعاد المقياس، وتعني هذه النتيجة أن التخصص الدراسي للطالبة ليست من المتغيرات التي تسبب الاجهاد الاكاديمي وإن كانت هذه النتيجة تخالف كثير من الدراسات التي تركز على الاجهاد الذي يواجه طلبة الدراسات العلمية خصوصاً التخصصات الطبية، وترى الباحثة أن الاجهاد الاكاديمي يتوقف على مدى استعداد طالبة الدراسات العليا ومستوى معارفها ومعلوماتها ومهاراتها بغض النظر عن نوع التخصص الدراسي كما أن التكليفات الأكاديمية لطالبات الدراسات العليا قد تكون متشابهة سواء كانت تكليفات بحثية او تلك المتعلقة بالاختبارات الدراسية، كما أن المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطالبات تعتبر مشكلات عامة ومشتركة بين جميع الكليات، فالضغوط الاكاديمية هي ضغوط تقع على الجميع، والجميع يعاني بنفس الصورة مع اختلافات في الشدة قد تتداخل بها عوامل شتى، فالضغوط سمات عامة تغلب على جميع الكليات والتخصصات فلكل مجال مصاعبه وترتبط بمدى جاهزية الجامعة وطلبتها لعملية البحث العلمي.

## ثالثاً: الفـــروق تبعـــاً لمتغـــير المستـــوى الاقتصـــادي:

قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الأحادي (انوفا) للمقارنة بين متوسطات درجات الإجهاد الأكاديمي لدى عينة الدراسة وفقا لمتغير المستوى الاقتصادي ويوضح الجدول ادناه نتائج تحليل التباين الأحادي.

**جدول (٢٠) تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الاجهاد الأكاديمي وفقا لمتغير المستوى الاقتصادي**

| الابعاد | مصادر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التوقعات الأكاديمية | بين المجموعات | 70.726 | 2 | 1020.382 | 2.350 | .101 |
| | داخل المجموعات | 1505.002 | 100 | 143.463 | | |
| | الكلي | 1575.728 | 102 | | | |
| المتطلبات الاكاديمية والاختبارات | بين المجموعات | 449.443 | 2 | 224.721 | 5.324 | .006 |
| | داخل المجموعات | 4220.965 | 100 | 42.210 | | |
| | الكلي | 4670.408 | 102 | | | |
| تصور الذات الأكاديمية | بين المجموعات | 250.071 | 2 | 125.035 | 5.536 | .005 |
| | داخل المجموعات | 2258.706 | 100 | 22.587 | | |
| | الكلي | 2508.777 | 102 | | | |
| المقياس الكلي | بين المجموعات | 2040.763 | 2 | 1020.381 | 7.112517 | . 0.001 |
| | داخل المجموعات | 14346.284 | 100 | 143.4628 | | |
| | الكلي | 16387.048 | 102 | | | |

*** دالة عند مستوى ٠,٠٥.**

يتضح من الجدول (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الاجهاد الأكاديمي وفقا لمتغير المستوى الاقتصادي في المجموع الكلي حيث بلغت قيمة ف (٧,١١) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات بعدي تصور الذات الأكاديمية، والمتطلبات الاكاديمية والاختبارات لدى طالبات عينة الدراسة في اتجاه المستوى

الاقتصادي المنخفض. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التوقعات الأكاديمية وفقا لمتغير المستوى الاقتصادي.

## النتائج المتعلقة بالفرض السابع ومناقشتها:

**توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجة الكمالية العصابية، تبعاً لمتغيرات (الحالة الاجتماعية، التخصص الدراسي، المستوى الاقتصادي) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.**

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بما يلي:

### أولاً: الفروق تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية:

استخدمت الباحثة اختبار (ت) في المقارنة بين متوسطات درجات الكمالية العصابية لدى عينة الدراسة وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية (أعزب/ متزوج) والجدول (٢١) يوضح نتائجه:

**جدول رقم (٢١) نتائج اختبار ت للمقارنة بين متوسطات الكمالية العصابية وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية**

| المتغير | أعزب ن=٥١ | | متزوج ن=٥٢ | | درجات الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | | |
| المعايير المرتفعة للأداء | 8.3922 | 1.92954 | 8.0962 | 1.78512 | 101 | .661 | غير دالة |
| الحاجة للاستحسان | 13.1176 | 3.91227 | 12.9615 | 3.66735 | 101 | .360 | غير دالة |
| الحساسية للنقد | 15.7843 | 3.41944 | 15.5192 | 3.06460 | 101 | 1.011 | غير دالة |
| الأفكار الوسواسية | 21.8400 | 3.11913 | 21.9038 | 3.10761 | 101 | .014 | غير دالة |
| الدرجة الكلية | 59.0600 | 10.30437 | 58.2308 | 9.60518 | 101 | .262 | غير دالة |

يتضح من الجدول رقم (٢١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين الطالبات عينة الدراسة وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية في الدرجة الكلية لمتغير الكمالية العصابية وابعادها، وتعني هذه النتيجة أن الحالة الاجتماعية للطالبة من المتغيرات التي لا يعزى إليها مستوى الكمالية العصابية للطالبة، الكمالية العصابية تعتبر من الخصائص

الشخصية التي للبيئة دور في نشأتها، وبالتالي فمن يتصف بالكمالية العصابية سيتصف بها كان عازباً او متزوجاً وليس الحالة الاجتماعية هي التي تؤثر في درجة الكمالية العصابية للطالبة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة روباكوسكا واخرون ( Robakowska, Tyrańska, Walkiewicz, & Tartas, 2018) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكمالية العصابية وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية.

## ثانياً: الفروق تبعاً لمتغير التخصص الدراسي:

استخدمت الباحثة اختبار (ت) في المقارنة بين متوسطات درجات الكمالية العصابية لدى عينة الدراسة وفقا لمتغير التخصص الدراسي (إنساني/ علمي) والجدول (٢٢) يوضح نتائجه:

**جدول رقم (٢٢) نتائج اختبارت للمقارنة بين متوسطات الكمالية العصابية وفقا لمتغير التخصص الدراسي**

| المتغير | انساني ن=٤٦ | | علمي ن=٥٧ | | درجات الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | | |
| المعايير المرتفعة للأداء | 8.1304 | 1.97325 | 8.3333 | 1.76608 | 101 | .640 | غير دالة |
| الحاجة للاستحسان | 13.1304 | 3.94185 | 12.9649 | 3.66433 | 101 | .302 | غير دالة |
| الحساسية للنقد | 15.7826 | 3.09058 | 15.5439 | 3.36511 | 101 | 1.525 | غير دالة |
| الأفكار الوسواسية | 21.9565 | 3.12663 | 21.8036 | 3.10085 | 101 | .281 | غير دالة |
| الدرجة الكلية | 59.1087 | 10.22682 | 58.2500 | 9.72392 | 101 | .081 | غير دالة |

يتضح من الجدول رقم (٢٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين الطالبات عينة الدراسة وفقا لمتغير التخصص الدراسي (إنساني/ علمي) في الدرجة الكلية لمتغير الكمالية العصابية وابعادها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجمعان، وعلى (٢٠١٧) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكمالية العصابية وفقاً لمتغير التخصص العلمي، وهي بخلاف دراسة المطيري (٢٠١٧)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الكمالية العصابية وفقاً للتخصص الدراسي. وتعني هذه النتيجة أن متغير التخصص الدراسي ليس من المتغيرات التي تعزى إليها درجة الكمالية العصابية لدى الطالبة إذ ان الكمالية العصابية ترتبط بالأفكار والسلوكيات التي ترتبط بمستويات

ومعايير عالية للأداء، وبالتالي فإن متغير التخصص الدراسي لن يكون ذو أثر يذكر عطفاً على أن الكمالية العصابية تتعلق بشخصية الفرد ودور البيئة وخصوصاً تنشئته الاجتماعية.

**ثالثاً: الفروق تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي:** استخدمت الباحثة تحليل التباين الاحادي (انوفا) في المقارنة بين متوسطات درجات الكمالية العصابية لدى عينة الدراسة وفقا لمتغير المستوى الاقتصادي (منخفض/ متوسط/ مرتفع) والجدول (٢٣) يوضح نتائجه:

**جدول (٢٣) : اختبار (ف) للمقارنة بين مُتوسِّطات درجات الكمالية العصابية حسب المستوى الاقتصادي**

| البعـــــد | مصادر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | مُتوسِّط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائيَّة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المعايير المرتفعة للأداء | بين المجموعات | 22.386 | 2 | 11.193 | 3.407 | .037 |
| | داخل المجموعات | 328.546 | 100 | 3.285 | | |
| | الكلي | 350.932 | 101 | | | |
| الحاجة للاستحسان | بين المجموعات | 74.343 | 2 | 37.172 | 2.698 | .072 |
| | داخل المجموعات | 1377.502 | 100 | 13.775 | | |
| | الكلي | 1451.845 | 101 | | | |
| الحساسية للنقد | بين المجموعات | 62.347 | 2 | 31.173 | 3.108 | .049 |
| | داخل المجموعات | 1003.071 | 100 | 10.031 | | |
| | الكلي | 1065.417 | 101 | | | |
| الأفكار الوسواسية | بين المجموعات | 46.479 | 2 | 23.240 | 2.493 | .088 |
| | داخل المجموعات | 922.864 | 99 | 9.322 | | |
| | الكلي | 969.343 | 101 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 591.097 | 2 | 295.548 | 3.135 | .048 |
| | داخل المجموعات | 9334.482 | 99 | 94.288 | | |
| | الكلي | 9925.578 | 101 | | | |

*** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).**

تشير نتائج جدول (٢٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الكمالية العصابية وفقا لمتغير المستوى الاقتصادي حيث بلغت قيمة ف (٣,١٣٥) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وكذلك وجود فروق ذات

دلالة إحصائية في بعدي الكمالية العصابية (المعايير المرتفعة للأداء، والحساسية للنقد) في اتجاه المستوى الاقتصادي المنخفض، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بقية الأبعاد

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة خان واخرون ( Khan, Hamdan, Ahmad, Mustaffa, & Mahalle ,2016) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكمالية العصابية وفقا لمتغير المستوى الاقتصادي المنخفض.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن البيئة الاقتصادية التي تعيشها الطالبة تلعب دوراً في نشأة الكمالية العصابية وتؤثر في مستوى الكمالية العصابية لديها، حيثُ ربما ترسم الحالة الاقتصادية للشخص صورة نمطية بالأقلية وترتبط بشعور بالنقص او الحاجة لبذل مجهود أكثر للحصول على الاستحقاق وتضع عليه مطالبات اعلى من نفسه ومن عائلته بأن يكون أكثر اجتهاداً وأكثر مثالية ليخرج مما هو فيه لوضع أفضل لن يكن قادراً للوصول له وتحقيقه بمجهود سهل.

## النتائج المتعلقة بالفرض الثامن ومناقشتها:

**توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجة الميول الانتحارية، تبعاً لمتغيرات (الحالة الاجتماعية، التخصص الدراسي، المستوى الاقتصادي) لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.**

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بما يلي:

### أولاً: الفروق تبعاً للحالة الاجتماعية:

استخدمت الباحثة اختبار (ت) في المقارنة بين متوسطات درجات الميول الانتحارية لدى عينة الدراسة وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية (أعزب/ متزوج) والجدول (٢٤) يوضح نتائجه:

**جدول رقم (٢٤) نتائج اختبارت للمقارنة بين متوسطات الميول الانتحارية وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية**

| المتغير | أعزب ن=٥١ | | متزوج ن=٥٢ | | درجات الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | | |
| الشعور باليأس | 28.4314 | 8.88877 | 26.0769 | 6.93343 | 101 | 7.289 | .008 |
| تصور الانتحار | 13.9412 | 6.28780 | 12.4231 | 4.51727 | 101 | 7.719 | .007 |
| تقييم الذات السلبي | 25.0588 | 5.61217 | 24.6538 | 5.42646 | 101 | .335 | غير دالة |
| العداوة المُمتلكات | 12.3725 | 4.14710 | 11.8462 | 3.64280 | 101 | 1.357 | غير دالة |
| الدرجة الكلية | 79.7255 | 14.86752 | 75.2885 | 12.6014 | 101 | 2.687 | غير دالة |

*** دالة عند مستوى ٠,٠٥، * * دالة عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدول رقم (٢٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين الطالبات عينة الدراسة وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية في الدرجة الكلية لمتغير الميول الانتحارية، بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) في بعدي الشعور باليأس، وبعد تصور الانتحار، وبالنظر للمتوسطات لعينة الدراسة في بعد الشعور باليأس يتضح أن المتوسط للطالبات العازبات يساوي (28.4314) وهو أكبر من المتوسط للطالبات المتزوجات والذي يساوي (26.0769) ، وكذلك الحال في بعد تصور الانتحار يتضح أن المتوسط للطالبات العازبات يساوي (13.9412) وهو أكبر من المتوسط للطالبات المتزوجات والذي يساوي (12.4231).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة رونالد واوفوك ومارتين ( Ronald, Ofoke & Martin, 2018) التي أظهرت نتائجها أن الحالة الاجتماعية من العوامل المنبئة بالتفكير الانتحاري. ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة الدوسري (٢٠١٨) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

وتعني هذه النتيجة أن متغير الحالة الاجتماعية لطالبات الدراسات العليا ليس من المتغيرات التي يعزى إليها درجة الميول الانتحارية، وهي لا تشكل ضغوطاً على الطالبة تؤدي بدورها لاي أفكار انتحارية إلا في حالة أصبحت تتداخل مع دراسة الطالبة وتؤثر فيها سلباً وهو ما يفسر وجود فروق في بعدي الشعور باليأس وتصور الانتحار.

## ثانياً: الفروق تبعاً لمتغير التخصص الدراسي:

استخدمت الباحثة اختبار (ت) في المقارنة بين متوسطات درجات الميول الانتحارية لدى عينة الدراسة وفقا لمتغير التخصص الدراسي (إنساني/ علمي) والجدول (٢٥) يوضح نتائجه:

**جدول رقم (٢٥) نتائج اختبار ت للمقارنة بين متوسطات الميول الانتحارية وفقا لمتغير التخصص**

| المتغير | انساني ن=٤٦ | | علمي ن=٥٧ | | درجات الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | | |
| الشعور باليأس | 27.5435 | 8.52632 | 27.0000 | 7.63685 | 101 | .342 | غير دالة |
| تصور الانتحار | 13.7826 | 5.98484 | 12.6842 | 5.06091 | 101 | 1.356 | غير دالة |
| تقييم الذات السلبي | 24.1522 | 5.57760 | 25.4211 | 5.41145 | 101 | .003 | غير دالة |
| العداوة المُمتلكات | 12.5870 | 4.04187 | 11.7193 | 3.75478 | 101 | .585 | غير دالة |
| الدرجة الكلية | 78.2174 | 14.38659 | 76.8947 | 13.5616 | 101 | .254 | غير دالة |

يتضح من الجدول رقم (٢٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين الطالبات عينة الدراسة في الميول الانتحارية وفقا لمتغير التخصص الدراسي (إنساني/ علمي). وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الدوسري (٢٠١٨) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

وتعني هذه النتيجة أن متغير التخصص الدراسي ليس من المتغيرات التي تعزى إليها درجة الميول الانتحارية للطالبة فالطالبات يعانين من نفس الضغوط سواء تخصصات علمية أو إنسانية في دراستهن وهي ضغوط قد لا تكون متعلقة بالدرجة الأولى بمتغير التخصص وإنما ضغوط مشتركة منها أكاديمية واجتماعية واقتصادية.

## ثالثاً: الفروق تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي:

استخدمت الباحثة تحليل التباين الاحادي (انوفا) في المقارنة بين متوسطات درجات الميول الانتحارية لدى عينة الدراسة وفقا لمتغير الإحالة الاقتصادية (منخفض/ متوسط/ مرتفع) والجدول (٢٦) يوضح نتائجه:

**جدول (٢٦): اختبار (ف) للمقارنة بين مُتوسِّطات درجات الميول الانتحارية حسب المستوى الاقتصادي**

| البعد | مصادر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | مُتوسِّط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائيَّة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الشعور باليأس | بين المجموعات | 856.544 | 2 | 428.272 | 7.529 | .001 |
| | داخل المجموعات | 5688.388 | 100 | 56.884 | | |
| | الكلي | 6544.932 | 102 | | | |
| تصور الانتحار | بين المجموعات | 191.948 | 2 | 95.974 | 3.327 | .040 |
| | داخل المجموعات | 2884.906 | 100 | 28.849 | | |
| | الكلي | 3076.854 | 102 | | | |
| تقييم الذات السلبي | بين المجموعات | 100.852 | 2 | 50.426 | 1.692 | .189 |
| | داخل المجموعات | 2979.964 | 100 | 29.800 | | |
| | الكلي | 3080.816 | 102 | | | |
| العداوة المُمتلكات | بين المجموعات | 251.108 | 2 | 125.554 | 9.712 | .000 |
| | داخل المجموعات | 1292.718 | 99 | 12.927 | | |
| | الكلي | 1543.825 | 101 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 2738.305 | 2 | 1369.153 | 8.092 | .001 |
| | داخل المجموعات | 16919.423 | 99 | 169.194 | | |
| | الكلي | 19657.728 | 101 | | | |

*** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).**

تشير نتائج جدول (٢٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الميول الانتحارية وفقا لمتغير المستوى الاقتصادي حيث بلغت قيمة ف (٨,٠٩٢) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ابعاد الميول الانتحارية الشعور باليأس، وتصور الانتحار، العداوة للممتلكات، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد وتقييم الذات السلبي ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات الميول الانتحارية لصالح أي مستوى من المستويات الثلاثة لمتغير المستوى الاقتصادي تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه (Sheffe) واظهرت النتائج أن الفروق ذات الدلالة الإحصائيَّة عند مُستوى (٠,٠٥) في متوسطات درجات الميول الانتحارية وفقا للحالة الاقتصادية في اتجاه المستوى الاقتصادي المنخفض للطالبة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الضمور، والمجالي (٢٠١٠) والتي أظهرت أن العوامل المؤدية للانتحار هي العوامل الاجتماعية والنفسية ثم الاقتصادية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن البيئة الاقتصادية التي تعيشها الطالبة تعتبر من الاحداث الضاغطة خصوصاً ان بعض الطالبات يكملن دراستهن برسوم دراسية قد تكون مرهقة لهن، وهناك طالبات مغتربات يكملن دراستهن في الجامعة قادمات من مدن أخرى ويتحملن تكاليف السفر، وما تشكله هذه الأعباء المالية من ضغوط كبيرة على الطالبة خصوصا الطالبات ذوات الدخل الاقتصادي المنخفض الامر الذي يؤدي بهن ان يعشن في صراع بين طموحهن في الرغبة بالدراسة والاعباء المالية المرهقة.

## التـــوصيـــات:

١- تقديم الدعم النفسي والمساندة الاجتماعية من خلال انشاء مراكز للدعم النفسي والاجتماعي ووحدات ارشادية داخل الجامعات لتقديم الحماية والمساندة للطالبات.

٢- تفعيل دور الإرشاد النفسي وأقسام علم النفس بالجامعات للقيام بدورهم الاستشاري والوقائي وعدم الاكتفاء فقط بالدور الأكاديمي.

٣- تقنين مقاييس نفسية وعمل دراسات مسحية دورية للطالبات لقياس مستويات الإجهاد الأكاديمي، والكمالية العصابية من خلال النماذج الالكترونية ضمن التكليفات الدراسية.

٤- توعية أساتذة الجامعات بضرورة تفهم احتياجات طالبات الدراسات العليا ومشاكلهم الاجتماعية والنفسية والمرونة في التكليفات الدراسية لتجنيبهن الاجهاد الأكاديمي.

٥- دعوة وسائل الاعلام بأشكالها المختلفة للقيام بالدور الايجابي عند تناول ظاهرة الانتحار وابراز الاثار السلبية للانتحار على الفرد والمجتمع.

## المقترحات البحثية:

إجراء المزيد من الدراسات والبحوث المستقبلية في مواضيع:

- الميول الانتحارية وعلاقتها بتوقعات الفشل لدى متابعي مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي.
- النزعة للكمال من خلال نموذج هامشيك (Hamachek, 1987) وعلاقتها بالتنشئة الوالدية وبعض المتغيرات.
- الاجهاد الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا وعلاقته بالتوافق الزواجي والهناء النفسي.

# قائمة المراجع

## أولاً: المراجع العربية:


إبراهيم، عبد الرحمن (٢٠١١). إضاءات حول الفصام والاكتئاب. سوريا: شعاع للنشر والعلوم

أبو سلمية، نجلاء (٢٠١٥). الكمالية العصابية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، (١٨) ،٥٢٥-٥٤٨.

الجمال، حنان (٢٠١٥). أنماط دعم اعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا وعلاقتها بالإجهاد الأكاديمي في ضوء متطلبات الجودة الشاملة. مجلة الارشاد النفسي، (٤٢)، ٣٧١-٤٥١.

الجمعان، سناء؛ علي، سهام (٢٠١٧). الكمالية السوية العصابية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة الصف السادس الاعدادي. مجلة ابحاث البصرة، ٤٢(٣) ،٣٨٥-٤٢٠.

الحلبي، حنان (٢٠١٨). فعالية برنامج ارشادي انتقائي في خفض حدة الاجهاد الأكاديمي وأثره على تقدير الذات لدى عينة من الطالبات المتعثرات دراسياً بجامعة القصيم. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ٣(١٦) ،١٢-٦٧.

حيدر، حسن (٢٠١٨). الانتحار (دراسة نظرية). مجلة البحوث التربوية والنفسية، (٥٦)، ٣٩٢-٤٠٨.

الدوسري، سارة (٢٠١٨). أحداث الحياة الشاقة لدى طلبة الجامعة وعلاقتها باحتمالية الانتحار: دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الاولى المشتركة بجامعة الملك سعود في مدينة الرياض. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، ١-١٧١.

راصع، إشراق؛ فرج، صفوت؛ يونس، فيصل؛ عبد الله، معتز (٢٠١٤). الضغوط والاكتئاب كمتغيرين منبئين بالتفكير الانتحاري لدى طلبة جامعة صنعاء. مجلة دراسات عربية، ١٣(١)، ٩٩-١٣٢.

بوسنة، زهير (٢٠٠٨). التصور الاجتماعي لظاهرة الانتحار لدى الطالب الجامعي: دراسة ميدانية بجامعة بسكرة. اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة منتوري الجزائر.

سيلامي، نوربير (٢٠٠١). المعجم الموسوعي في علم النفس. دمشق: منشورات وازرة الثقافة في الجمهورية العربية السورية

الضمور، عدنان؛ المجالي، فايز (٢٠١٠). دور العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية في تفسير ظاهرة الانتحار في الاردن. رسالة ماجستير، جامعة مؤته،١-١٤١.

عبد المجيد، وداد (٢٠٠٨). العوامل الاجتماعية والنفسية والاقتصادية المؤدية للانتحار وسط النساء غير المتزوجات. رسالة ماجستير، جامعة ام درمان الاسلامية بالسودان.

عطا الله، حنان؛ الكثيري، هيفاء (٢٠١٧). الكمالية العصابية وعلاقتها بالاكتئاب لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود. مجلة البحث العلمي في التربية، ٣(١٨) ،٥٤٧-٥٥٤.

قدور، نويبات؛ الاسود، مهرية (٢٠١٨). الكمالية كمنبئ بالقلق الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، (٤٠)، ٢٠٢- ٢١٧.

مسيلي، رشيد؛ احمد، فاضلي (٢٠١٣). الضغوط النفسية المدركة وعلاقتها بمعاودة المحاولة الانتحارية: دراسة مقارنة بين اساليب التعامل ومستوى الشعور بالاكتئاب واليأس. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، (١٣)، ٣٠٥-٣٣١.

المطيري، شيخة (٢٠١٧). الكمالية العصابية وعلاقتها بفاعلية الذات الاكاديمية لدى عينة من طالبات جامعة شقراء. مجلة البحث العلمي في التربية، ١١(١٨) ،٥١٥-٥٥٠.

المغربي، إبراهيم (٢٠١٥) الانتحار رؤية تكاملية، ط١، الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث للنشر.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

Adkins KK, Parker WD. (2004) Perfectionism and suicidal preoccupation. Journal of Personality; 64:529-543.

Arun.P, Garg. R, & Singh. B (2017) Stress and suicidal ideation among adolescents having academic difficulty, Ind Psychiatry J. 2017 Jan-Jun; 26(1): 64–70. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5810170/

been. L & Yen Anny. C, (2020) Suicide and associated psychosocial correlates among university students in Taiwan: A mixed-methods study, Journal of the Formosan Medical Association, V 119 (5) 957-967

Centers for Disease Control and Prevention (2015). Definitions: Self-Directed Violence Atlanta. Retrieved from http://www.cdc.gov/violenceprevention/suicide/definitions.html.

Centers for Disease Control and Prevention (2015). Suicide: Facts immediately 2015. Retrieved from http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/suicidedatasheet-a.pdf

Chen, C., Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (2017). Ethnic variations in other-oriented perfectionisms associations with depression and suicide behavior. Personality and Individual Differences,104, 504-509.

Hamilton, T. K., & Schweitzer, R. D. (2000). The cost of being perfect: Perfectionism and suicide ideation in university students. Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 34(5), 829–835.

Iqra, Z.; & Akhtar, N. (2017). Emotional Maturity, stress, and academic achievement among university students. Master Thesis, the Islamia university of bahawalour in Pakistan

Jo. B, Nicky. S, Sharon. M (2010) The role of perfectionism in student suicide: three case studies from the UK, Omega Westpor). 61(3):251-67.

Karaman, M. A., & Watson, J. C. (2017). Examining associations among achievement motivation, locus of control, academic stress, and life satisfaction: A comparison of U.S. and international undergraduate students. Personality and Individual Differences,111, 106-110.

Karner-Hutuleac, A. (2014). Perfectionism and Self-handicapping in Adult Education. Procedia-Social and behavioral Sciences,142, 434-438

Khan, A., Hamdan, A., Ahmad, R., Mustaffa, M., & Mahalle, S. (2016). Problem-solving coping and social support as mediators of academic stress and suicidal ideation among Malaysian and Indian adolescents. Community mental health journal, 52, 245-250.

Kim, C., Seockhoon, C., Suyeon, L., Soyoun, Y., & Boram, P. (2017). Perfectionism is related with academic stress in medical student. European Psychiatry, (41),690-703.

Kumar, R. (2018). Academic Climate, Academic Stress, and self-esteem among baccalaureate nursing students. Nursing and midwifery research journal, 14(2),53-61.

Lester. D (2014) College Student Stressors, Depression, and Suicidal Ideation, Psychological Reports 114(1):293-6

Nepon, T., Flett, L., & Hewitt, P. (2010). Perfectionism, negative social feedback, and interpersonal rumination in depression and social anxiety. Canadian journal of behavioral science, 43(4), 297-.

O'Connors, C. (2008). The Relations between Perfectionism and Suicidality: A Systematic Review. Suicide and Life-Threatening Behavior,38(4), 481-481.

Rasmussen, S. A., Elliott, M. A., & O'Connor, R. C. (2012). Psychological distress and perfectionism in recent suicide attempters: The role of behavioural inhibition and activation. Personality and Individual Differences,52(6), 680-685.

Reddy K. J, Menon K. R, Thattil A.(2018) Academic Stress and its Sources Among University Students. Biomedical and Pharmacology Journal 11(1):531-537.Available from: http://biomedpharmajournal.org/?p=19485

Reynolds, Esther (2015) Perceived Stress and Suicidal Behaviors in College Students: Conditional Indirect Effects of Depressive Symptoms and Mental Health Stigma". Undergraduate Honors Theses. Paper 284. https://dc.etsu.edu/honors/284.

Rebecca P. Ang & Vivien S. Huan(2006) Child Psychiatry and Human Development vol 37(2):133-43.

Robakowska, M., Tyrańska-Fobke, A., Walkiewicz, M., & Tartas, M. (2018). Adaptive and maladaptive perfectionism, and professional burnout among medical laboratory scientists. Medycyna Pracy,69(3), 253-260.

Ronald C. N. Oginyi, Ofoke S. Mbam & Martin O. E. Nwoba (2018). Personality Factors, Academic Stress and Socio-economic Status as Factors in Suicide Ideation among Undergraduates of Ebonyi State University, Asian Social Science; Vol. 14, No. 9; 2018 25-37

Saleem, M.; Adeeb, M.; Hafeez, S., Siddique, A., & Qasim, A. (2018). Academic Suppot and Academic achievement of university students: mediating role of academic stress. Journal of research & Reviews in social sciences Pakistan, (1),72,81.

Shahnaz, A., Saffer, B. Y., & Klonsky, E. D. (2018). The relationship of perfectionism to suicide ideation and attempts in a large online sample. Personality and Individual Differences, (130), 117-121.

World Health Organization (2014). Preventing Suicide: A Global Imperative. Geneva. Retrieved from http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/131056/1/9789241564779_eng.pdf?ua=1