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 ٢٠٢٣
ومعامل تأثير عربي (١,٩) لعام ٢٠٢٢

الترقيم الدولي للمجلة
Print: ISSN: 2735- 4490
Online: ISSN: 2735-4504

العدد (٢١)، (عدد خاص)، (أكتوبر ، ٢٠٢٣)

الهيئة الاستشارية (*)

أ.د/ أحمد مهدى مصطفي
جامعة الأزهر – مصر

أ.د/ أشرف عبدالقادر
جامعة بنها - مصر

أ.د/ السيد الخميسي
جامعة دمياط- مصر

أ.د/ أماني حنفي
جامعة عين شمس – مصر

أ.د / بندر العتيبي
جامعة الملك سعود – السعودية

أ.د/ جمال شفيق
جامعة عين شمس - مصر

أ. د/ حمدي محمد البيطار
جامعة أسيوط - مصر

أ.د / سهير حوالة
جامعة القاهرة – مصر

أ.د / صالح الزهراني
جامعة جدة – السعودية

أ.د/ صالح الغامدي
جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية

أ.د/ منال الديحاني
أستاذ المناهج – الكويت

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

أ.د / عالية الجندى
جامعة الملك عبدالعزيز - السعودية

أ.د/ عبدالله الشريف
جامعة تبوك – السعودية

أ.د/ علاء متولي
جامعة بنها – مصر

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

أ.د/ لولوه الرشيد
جامعة القصيم – السعودية

أ.د/ محمد المري
جامعة الزقازيق - مصر

أ.د/ محمد ثابت
جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية

أ.د/ محمد فتيحة
جامعة أبوظبي – الامارات

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

Prof. Dr. Richard J. Hazler (USA)

Prof. Dr. Peter Farrell (UK)

Prof. Dr. Stella Vázquez (Argentine)

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

هيئـــة التحـــريـــر

رئيـــس التحـــريـــر

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي	(جامعـــــة الملـــك ســـعود- الســـعودية)

أعضـاء هيئـــة التحرير

أ.د/ زينـب محمـــود شقـــير	(جـامعـــــة طنطـــــا - مصـــــر)
أ.د/ منـال عبـدالخالق جـاب الله	(جامعـــــة بنهـــــا - مصـــــر)
أ.د/ رحـــــاب يـــوســـــف	(جامعـــة بـــني سويـــف- مصـــر)
أ.د / مـريم علي سالـم حـربي	(جامعـــــة الازهـــــر – مصـــــر)
أ.د / منصورية دويلي عبـدالقادر	(جامعـة عبدالحميـد بـن بـاديس - الجزائـر)
أ.د/ يـــاســـر سعـــــد	(جامعـــــة القصيـــم- الســـعودية)
أ. د / محمد مصطفي عبـدالرازق	(جامعـــــة عـــين شمـــس - مصـــر)
أ.د/ عـاطـف عبـدالله بحـراوي	(جامعـــة الملـــك فيصـــل- الســـعودية)
أ.م.د/ منـي زايـد عـويـس	(جامعـــــة القـــــاهرة - مصـــــر)

أمـــــين المجلـــة

أ.م. د/ هـالـة أحمـد سليمـان	(مؤسسـة التربيـة الخاصـة والتأهيـل التربـوي)

سكـرتـــير المجلـــة

أ/ ايمـان محمـد عبـدالنبـي	(مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي - مصر)

شكر وتقدير

تقدم هيئة تحرير المجلة الشكر والتقدير إلى سفراء العلوم التربوية والنفسية والنوعية والباحثين الداعمين لأهداف المجلة ومنهم السادة:

د/ سليمان رجب سيد أحمد	(جامعة بنها - مصر)
د / مروة الكندري	(وزارة التربية – الكويت)
أ/ ريم بنت إبراهيم بن عبدالله حُمّدي	(باحثة دكتوراة ، قسم السياسات التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود)
أ/ رحاب محمد الامين	(باحثة دكتوراة في الارشاد النفسي والتربوي - جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية)
أ/ فاطمة بنت محمد الشهري	(باحثة ، قسم علم النفس - جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية – السعودية)
أ/ مي الصياد	(باحثة دكتوراة ، قسم السياسات التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود)
أ / جزاء المطيري	(باحث دكتوراة - وزارة التعليم - السعودية)
أ/ عبدالله الخليف	(وزارة التعليم – السعودية)

التعريف بمجلة البحوث التربوية والنوعية

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

رؤيـــــــة المجلـــــة

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

رســـــالـــــة المجلـــــة

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

أهـــــــداف المجلـــة

- 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.

المـــدى والنطـــاق

تركز مجلة البحوث التربوية والنوعية (JEQR) على نشر البحوث الأصيلة والرائدة في مجال البحوث التربوية والإنسانية والنوعية، ومقالات تعزز الفهم التجريبي والنظري والمنهجي للتعليم والتعلم. وتنشر تحليلات أصلية تمت مراجعتها من قبل النظراء والمحكمين. كذلك تشجع المجلة أيضًا استقبال البحوث والمقالات التي تتضمن معالجات لجميع مستويات التعليم طوال فترة الحياة ولجميع أشكال التعلم. وترحب المجلة بالبحوث والمقالات المقدمة التي تتضمن أعلى مستويات الجودة، والتي تعكس مجموعة واسعة ومتنوعة من وجهات النظر والموضوعات والسياقات والأساليب، بما في ذلك البحوث البينية والبحوث متعددة التخصصات ما دامت في نطاق التربية وعلم النفس والصحة النفسية والمناهج وأصول التربية وتقنيات التعليم وتكنولوجيا التعليم والإدارة التربوية والتربية المقارنة واللغات والآداب بجميع تخصصاتها والعلوم الاجتماعية والفلسفة ورياض الأطفال والاقتصاد المنزلي والإعلام والتربية الفنية والموسيقية وأصول الفقه والإدارة وبحوث الحج والعمرة والدعوة.

اللجنـــة العلميـــة (*)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

أ.د/ عبدالله محمد أحمد 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.

قـــواعـــد النشـــر

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

أولاً: الشـــروط الفنيـــة

يجب توافر الشروط الفنية التالية عند تسليم البحث

١- أن يكون نوع الخط في المتن كما يلي:

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

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

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

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

٥- أن يتكون البحث من العناصر التالية:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ثانياً: شروط إدارية للنشر

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

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

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

ولمزيد من المعلومات: يرجى الدخول على الموقع الالكتروني التالي:

https://jeor.journals.ekb.eg/

المـــــراســـــلات

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

journalofjser@gmail.com

- أو إلي رئيس هيئة تحرير مجلة البحوث التربوية والنوعية:

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

للتواصل (واتس – محمول): ٠٠٢٠١٢٢١١٦٠١٢٦

٠٠٢٠١٥٠٧٥٠٥٧٧٩

journalofjser@gmail.com

البريد الالكتروني: *dralihanafe@hotmail.com*

أو واتس علي سكرتارية مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (01507505779) للحصول على النسخة الورقية والمستلات (الطباعة وفقا للاحتياج علي حساب الباحث).

- للاستفادة من الاولوية للنشر في المجلة، والحصول على اعداد المجلة ، حضور ورش عمل ومؤتمرات مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (SERO)، يرحب رئيس التحرير بانضمام الباحثين لعضوية المؤسسة من خلال زيارة الموقع الالكتروني للمؤسسة

  - ***http://www.sero-eg.com/***
  - ***https://jeor.journals.ekb.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	ل
الأبحـــــــاث	
معايير الجودة في تشخيص اضطراب طيف التوحد ..... أ/ عبد المجيد عطية المالكي & د/ مشعل سلمان الرفاعي الجهني	١ – ٢٧
واقع استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للتكنولوجيا المساندة من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة ..... ماجد محمد إسماعيل مشرفي & د/ هاني سعيد حسن محمد	٢٩ – ٦٧
اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الاختبارات الإلكترونية ومعوقات تطبيقها بجامعة شقراء في ظل جائحة كورونا ..... لمـا محمـد عمـــر ابابطـين	٦٩ – ٨٦
معرفة معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية بتقنية الواقع المعزز ومعوقات استخدامها ..... أ/مهـا محمـد فـوزان الثقفي & د/ حميد بن هـلال العصيمـي	٨٧ – ١٢٣
الضغوط التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في مـدينـــة جـدة ..... البـــراء خـــالـــد الحـــربـــي	١٢٥ – ١٦٦
واقـــع استخـــدام تقنيـــات التعلـــم مـــع الطلبـــة ذوي اضـطراب طيـف التوحَّـد من وجهة نظر معلميهم ..... أ/ راكـان نهـار العميـري & د/ عبـد الهـادي علي الذيابي	١٦٧ – ٢١٠
الايقـاع ومـدي تأثـيره علي الأغنيـة الشعبيـة الكويتيـة ..... ا.م.د/ احمـد مبـارك فـرج التـركـي	٢١١ – ٢٢٧
العلاقـة بـين جـودة الفصـول التعليميـة وتنميـة المهـارات الاجتماعيـة لطفـل الروضـة من وجهة نظر المعلمات ..... مـرام سعـود عـابـد الـرشيـدي	٢٢٩ – ٢٦٤
نمذجـة العلاقـات السـببية بـين اليقظـة العقليـة والسـعادة النفسـية ومسـتوى الطمـوح لدى طلاب الثانوية بمدينة جدة ..... قـاسـم علي محمـد شراحيلـي & د/ مغاوري عبد الحميد مرزوق	٢٦٥ – ٣٠٨
الـــوعـــي المهنـــي : المفهـــوم والعوامـــل المؤثـــرة وأســـاليـــب تنميتـــه للطـــلاب ..... عبد الله بن خالد العبد العـالـي & أ. د/ بدر بن جويعـد العتيبي	٣٠٩ – ٣٣٧
فعاليـة برنامج قـائم علـى الإرشـاد بالمعنـى في خفـض القلـق وأثـره علـى تقديـر الـذات لدى طلاب الثانـويـة ..... أ/ فـريـد نـافـع أحمـد الصبحـي & د/ مغـاوري عبـدالحميـد مـرزوق	٣٣٩ – ٣٨٠

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 (٢١) للمجلة، يضم (١١) بحثا ومقالا تناولت قضايا وموضوعات في مجال العلوم التربوية والنوعية والإنسانية.

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

العـــــدد (٢١)، (عـــدد خـــاص)، أكتـــوبـر ٢٠٢٣، ص ص ١٦٧ – ٢١٠

واقـع استخـدام تقنيـات التعلـم مـع الطلبـة ذوي اضطراب طيف التوحُّد من وجهة نظر معلميهم

إعـداد

أ/ راكـان نهـار العميـري
باحث ماجستير - التربية الخاصة
(تخصص اضطراب طيف التوحد)
كليـة التـربيـة - جـامعـة أم القـرى

د/ عبـد الهـادي علـي الذيابـي
أستاذ مشارك في قسم التربية الخَّاصة
كليـة التـربيـة - جـامعـة أم القـرى

واقـع استخـدام تقنيـات التعلـم مـع الطلبـة ذوي اضطراب طيف التوحُّد من وجهة نظر معلميهم

أ/ راكـان العمـيري(*) & د/ عبد الهادي الذيابي (**)

ملخـــــــص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام تقنيات التعلم مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم، وكذلك التعرف على المعوقات التي تحول دون استخدامها. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٤) من مُعلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد في منطقة مكة المكرمة، بواقع (٩٢) معلماً و(٣٢) معلمة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتقصي هذه المشكلة البحثية، صمَّم الباحثان استبانة تكونت من (٢٩) عبارة. أظهرت النتائج أن تقييم المعلِّمين لمستوى استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لتقنيات التعلم جاء مرتفعاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (٣,٨٧). كما أشارت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لكل من متغيرات الدراسة، (الجنس، وسنوات الخبرة، والمستوى التعليمي) في جميع الأبعاد. كذلك أظهرت النتائج أن مستوى معوقات استخدام تقنيات التعلم جاء مرتفعاً، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٦).

الكلمـــات المفتاحيـــة: تقنيات التعلُّم، اضطراب طيف التوحُّد ، مُعلمو الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد.

(*) باحث ماجستير - التربية الخاصة (تخصص اضطراب طيف التوحد) -كلية التربية -جامعة أم القرى.

(**) أستاذ مشارك في قسم التربية الخَّاصة - كلية التربية - جامعة أم القرى.

The Reality of Using Learning Technologies for Students with Autism Spectrum Disorder from their Teachers' Point of View

Rakan Al-Omairy & Abdul Hadi Al-Dhiabi

Abstract

This study aimed to identify the reality of using learning technologies for students with autism spectrum disorder from their teachers' point of view, to identify the obstacles that prevent their use. The study sample consisted of (124) teachers of students with autism spectrum disorder in Makkah region, included (92 male) and (32 female) teachers. The study has adopted the descriptive analytical approach, in order to investigate the research problem, the researcher designed a questionnaire consisting of (29) phrases. The findings of the study revealed that teachers' evaluation of the level of using learning techniques by teachers of students with autism spectrum disorder was high, since the tool's average as a whole was (3.87). The findings also indicated that there were no statistically significant differences for each of the study variables (gender, years of experience, and educational level) in all dimensions. The results also revealed that the level of obstacles to the use of learning techniques was high, with an average of (3.86).

Keywords: learning Techniques, Autism Spectrum Disorder, Teachers of Students with autism Spectrum Disorder.

المقـــدمـــــة:

تعدُّ تقنيات التعلُّم من الوسائل الجيِّدة والناجحة في تأمين بيئة تعليمية ناجحة، حيث تعمل على تحقيق التكامل بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية، متيحة العديد من الفرص لاكتساب المتعلمين مهارات متقدمة في التفكير، وربط المناهج الدراسية بالبيئة المحلِّية، واحتياجات المجتمع، بالإضافة إلى دورها في مراعاة الفروق الفردية فيما بين المتعلمين، ومراعاة اهتماماتهم وأنشطتهم التعليمية، كما تعدُّ التقنيات التعليمية جزءاً رئيساً من النظام التربوي لطلبة ذوي الإعاقة لما لها من دور في مساعدتهم على استيعاب المفاهيم التعليمية المقدمة لهم، وأداء المهارات التدريبية بأقل جهد ممكن، وكلما أحسن اختيار التقنيات التعليمية المساندة للتعليم، وتم اختيارها بطريقة علميَّة سليمةٍ، أدَّى ذلك إلى الارتقاء بالخدمات التأهيلية التربوية المقدمة لهم (زهرة، ٢٠١٩).

كما أن استخدام التقنيات الحديثة في التعليم وتوظيفها بشكل جيدٍ يجعلها جزء أساسياً في عملية التعليم، وليست مجرد إضافة، حيث أن الطلبة ذوي الإعاقة جزء من هذه المنظومة المستهدفة بتطويع وتوظيف التقنيات التعليمية في تربيتهم، فاستخدامها يمكن أن يعزز اكتساب الطلبة المهارات والمعارف والمحتوى عندما تكون مصمَّمة تصميماً جيداً، وتدار بشكلٍ جيدٍ، والتعلم هو هدف المعلم في نهاية المطاف لمساعدة الطلبة على تطوير المهارات والمعرفة التي يمكن استخدامها في حياتهم الواقعية، كما أن استخدامها يفيد في تحسين الممارسات التعليمية التي تُقدَّم لجميع الطَّلبة (شقير،٢٠٢٠). ويمكن القول: إن التربية الخاصة تؤكيد على ضرورة الاهتمام بذوي الإعاقة عموماً، وتكييف المناهج وطرق التدريس بما يوائم احتياجاتهم وتوفير الخدمات التربوية والخدمات المساندة بما يسمح لدمجهم مع أقرانهم من طلبة التعليم العام في فصول التعليم العام، وتقديم الدعم العلمي المكثف لمعلمي التربية الخاصة، ومعلمي التعليم العام بما يساعدهم على تنفيذ استراتيجيات التعليم المختلفة (خليفة،٢٠٢٠).

وعليه فإنَّ استخدام وسائل تقنيات التعلُّم من الأمور الضرورية لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؛ إذ أن استخدامها عند تدريس الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد أحد أهم العوامل الرئيسية المحقِّقة لنجاح العملية التعليمية، وعليه يرى الباحثان أن تعليم الطلبة ذوي

اضطراب طيف التوحد باستخدام وسائل تقنيات التعليم ضرورةً مُلحَّةً لضمان تكيُّفهم وتحقيق تعليم فعال؛ لذلك ركَّزت الدراسة الحالية على إلقاء الضَّوء حول واقع استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد لتقنيات التعلم والتعرف على المعوقات التي تحول دون تفعيلها في البيئة المدرسية في منطقة مكة المكرمة.

مشكلـــة الـــدراســـة:

إنَّ استخدام التقنيات والوسائل التعلمية من الأمور الضرورية للمعلم عند تدريسه للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، حيث إن استخدام التقنيات المساعدة يعتبر العامل الرئيس لإنجاح العملية التعليمية (خليفة ،٢٠٢٠)، وعلى الرغم من دور المملكة العربية السعودية واهتماماتها لطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد وتعليمهم، والجهود المبذولة في مجال التربية الخاصة، وما أثبتته الدراسات والبحوث السابقة، وما أكدته جمعية الأطفال ذوي الإعاقة، على أنَّ معلم التربية الخاصة يجب أن تتوفر لديه المهارات في استخدام التقنيات التعلمية الخاصة والقدرة على توفير بيئة تعليمية هادفة تهتم في بناء اتجاهات إيجابية نحو استخدام تقنيات التعلم مع الطَّلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، إلا أنَّ الطريقة الراهنة في تعليمهم لا تُلبّي احتياجاتهم وميولهم (زهرة،٢٠١٩). إلا أنَّ تقنيات التعلم قد واجهت بعض التحديات في الآونة الأخيرة، وفيما يخُصُّ ارتباطها بالتربية الخاصة؛ وذلك قد يعود إلى موقف الناس تجاه استخدامها (الملحم،٢٠٢١). فقد ينظر الناس إلى تقنيات التعلُّم على أنها أدوات تقود الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد من الإعاقة إلى النجاح، بينما يعتقد آخرون أن تقنيات التعلم تجعلهم معتمدين؛ ولن يتمكن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من القيام بالمهام التعلمية بأنفسهم (Ahmed, 2018).

ونظراً لأهمية تقنيات التعلم بأشكالها المتخلفة وأدواتها المتنوعة، وهذا ما يسعى الباحثان إلى توضيحه من خلال خبرته في ميدان التربية الخاصة، موضحاً كيفية تسخيرها واستخدامها مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد لما تتميز به هذه الأدوات من إمكانيات تساعد نحو الوصول للاستقلالية والاندماج بشكل أكثر فعالية، كما أنّ هناك بعض القصور والعقبات التي تحول دون استخدام التقنيات التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد،

وعلى هذا المنطلق يمكن للباحث التركيز على وجود فجوة علمية في هذا المجال، وعلى مستوى التربية الخاصَّة بشكل عام، وعلى مستوى تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بوجه الخصوص، ولذلك ركَّزت الدراسة الحالية على سد الفجوة البحثية والتركيز على واقع استخدام تقنيات التعلم مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد من وجهة نظر معلميهم في منطقة مكة المكرمة والتعرف على المعوقات التي تحُول دون تفعيلها في البيئة المدرسية وإعطاء التوصيات المناسبة التي سوف تساهم في تطوير بيئة التَّربية الخاصة.

أسئلـــة الـــدراســـة

١- ما واقع استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد لتقنيات التعلم في منطقة مكة المكرمة؟

٢- إلى أي مدى تختلف استجابات معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حول استخدام تقنيات التعلم باختلاف جنس المستجيب/ـة (ذكر وأنثى)؟

٣- إلى أي مدى تختلف استجابات معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حول استخدام تقنيات التعلم باختلاف سنوات الخبرة (١إلى ٥ سنوات ومن ٦ سنوات فأكثر)؟

٤- إلى أي مدى تختلف استجابات معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حول استخدام تقنيات التعلم باختلاف المستوى التعليمي (بكالوريوس ودراسات عليا)؟

٥- ما معوقات استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لتقنيات التعلم في منطقة مكة المكرمة؟

أهـــداف الـــدراســـة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد لتقنيات التعلُّم في منطقة مكة المكرمة، كذلك التعرف على الاختلافات في استجابات معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حول استخدام تقنيات التعلم باختلاف الجنس، وسنوات الخبرة، والمستوى التعليمي، والكشف عن معوقات استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لتقنيات التعلم في منطقة مكة المكرمة.

أهميـــة الـــدراســـة:

تنبثق أهمية الدِّراسة الحالية من أهمية التقنيات التعليمية في العملية التعليمية، ودور معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد في الاستفادة منها في توصيل المعلومة بأقل وقتٍ وجهدٍ، كما أن ندرة الدراسات التي تناولت استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد لتقنيات التعلم في البيئة المحلية يعطي الدراسة تفرداً في الأهمية، وخدمة للعملية التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، وقد تُسهم هذه الدراسة في معرفة استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لتقنيات التعلم وتحديد المعوقات التي تحول دون استثمارها بالشكل المطلوب، والعمل على تعديلها وتوظيفها لنجاح العملية التعليمية والاستفادة من نتائج هذه الدراسة بتقديم مقترحات وتوصيات تعمل على تحسين مناهج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد وإعادة هيكلتها بما يتطلب ذلك باستخدام أحدث التقنيات الملائمة والمناسبة الميسرة لعملية التعليم.

مصطلحـــات الـــدراســـة:

تقنيـات التعلـــم learning techniques

هي كل أداةٍ أو وسيلةٍ يستخدمها معلمو التربية الخاصة بهدف شرح وتسهيل المادة التعليمية المقدَّمة لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (البيلاوي وأحمد،٢٠١٤). وتعرَّف إجرائياً بأنها كلُّ أداةٍ أو وسيلةٍ يستخدمها معلمو الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، بهدف شرح وتسهيل المادة التعليمية المراد طرحها، أو المهارات المطلوب تحقيقها من الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد.

اضطـراب طيـف التـوحـُّد(Autism Spectrum Disorder (ASD

يُعرف اضطراب طيف التوحُّد في الدَّليل التشخيصي والإحصائي الخامس ,DSM-5) Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders 2013) على أنه أحد أنواع إعاقة النمو التي تتصف بالعجز المستمرِّ في التواصل، والتَّفاعل الاجتماعي، والأنماط المتكررة المقيِّدة للسلوكيات، أو الاهتمامات، أو الأنشطة. ويعرف إجرائياً بأنه اضطراب نمائي عصبي تظهر أعراضه خلال سنوات الطفولة الأولى، ويؤثر على التواصل والتفاعل الاجتماعي وسلوكيات الطفل.

مُعلمو الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد Teachers of Students with Autism Spectrum Disorder

هم الأشخاص الذين يعملون على إيصال المعلومات والمفاهيم اللازمة، والتَّدريب على المهارات الضرورية لطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد حتى يصلوا إلى أقصى مراحل الاستقلالية (عوالي، ٢٠١٩). ويعرف إجرائياً: بأنهم الأشخاص الحاصلين على درجة البكالوريوس، أو درجة الدبلوم العالي أو درجة الماجستير أو الدكتوراه (تخصص اضطراب طيف التوحد)، والعاملين مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بمراكز الرعاية النَّهارية ومدارس التعليم العام المُلحق بها فصول الدمج، إذ يسهمون بتعديل وتكييف المعلومات لطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، والتأكد من اكتسابهم للمعارف، والمهارات.

حدود الدراسة:

تعرفت هذه الدراسة على واقع استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لتقنيات التعلم في منطقة مكة المكرمة، وتم تطبيقها على جميع معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في منطقة مكة المكرمة ممن يعملون في مدارس التعليم العام المُلحق بها فصول الدمج، وكذلك المراكز النهارية، وذلك خلال العام الدراسي ٢٠٢٢- م- ١٤٤٣هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المبحث الأول

اضطراب طيف التوحد

مفهوم اضطراب طيف التَّوحُّد:

تعدَّدت التعاريف التي تحاول تفسير اضطراب طيف التوحُّد والتي من أبرزها تعريف منظمة الصحة العالمية World Health Organization (WHO, 2021) حيث عرفت اضطراب طيف التوحد بأنه: مجموعة من السلوكيات التي تتميز بالضَّعف والقُصور، ومن أبرزها ضعف السلوك الاجتماعي، والتواصلي، واللغوي، ومجموعة ضيقة من الأنشطة والاهتمامات، الذي يتميز تنفيذها بالتكرار. كما عرَّفه مركز السَّيطرة على الأمراض والوقاية

Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2020) بأنه: إعاقة في النمو ينتج عنها تحدّيات اجتماعية، وتواصُلية، وسُلوكية، ويتبع تلك التحديات صعوبات مختلفة من حالة إلى أخرى. يُعدُّ اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات النَّمائية العصبية التي تظهر لدى الفرد في مراحل طفولته المبكِّرة، والتي تتَّصف بالعجز الظاهر في التواصل والتفاعل بأنَّه إعاقة نمائية (تطورية) معقَّدة تؤثِّر على الفرد على مدار حياته، وتظهر عادةً خلال مرحلة الطُّفولة المبكِّرة، ويمكن أن تؤثِّر على المهارات الاجتماعية للفرد وتواصله، وعلاقاته، وتنظيمه الذاتي (دليل المعلم الشامل، 2020).

خصائص الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحُّد:

المهارات الاجتماعية:

ويعتبر القصور في مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي سِمةً أساسيةً لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وتعدُّ أحد أهم الخصائص الأساسية والجوهرية في الكشف عن هذا الاضطراب، وتظهر مؤشرات هذا القصور في المراحل الأولى للنِّمو المبكر (عبدات، 2015). كما تشمل جوانب الضعف في التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد الضعف في تكوين العلاقات الفعالة مع الآخرين والمحافظة عليها، وضعف الاهتمام المشترك والميل إلى اللعب الفردي، والقصور العاطفي والانفعالي (Brentanti,.et al 2013).

كما يشير (٢٠١٩).Omar et al إلى بعض الخصائص الاجتماعية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد في المراحل الأولى من العمر، حيث لا يستجيبون بطريقة طبيعية إلى حملهم بهم أو احتضانهم، بالإضافة إلى عدم إظهار استجابة فارقة يميز بها بين استجابته للآباء أو الأشخاص المقربون . كما تشمل هذه الخصائص الانسحاب من المواقف الاجتماعية والانفعالية، وعدم إظهار اهتمام بسيط بوجود الآخرين، فقد لا ينظر الطفل إلى الآخرين، وفي السنوات الأولى من عمره، فقد يشك الوالدان عند التحدث إلى الطفل أو إثارة انتباهه بأن لديه مشكلة في السمع، حيث لا يتجاوب الطفل مع الصوت أو الكلام بصورة طبيعية (عبيد، ٢٠١٨).

الخصـائـص اللغـويـــة:

ويواجه معظم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد مشكلات في القدرة على برمجة اللغة سواءً كانت اللغة اللفظية أو غير اللفظية، حيث أن المهارات اللغوية مهمة لكي يستطيع الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد الكلام والتعبير عن رغباتهم واحتياجاتهم ، كما يتطلب تدريب الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحُّد على مهارات الإرسال والاستقبال، وهذا ما يُفقدُه معظم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد (عيد، ٢٠١٦). ويمكن إجمال أوجه القصور اللغوية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بما يلي: عدم القدرة على استخدام اللغة في التواصل الاجتماعي مع الآخرين، كذلك الضعف الواضح وعدم القدرة على استخدام كلمات جديدة والاستمرار في إعادة نفس الكلمات وترديدها دون إدراك المعاني، واستخدام الضمائر بشكل غير مناسب، التحدث بجمل غير مترابطة (Brentanti et al., 2013).

الخصـائـص السلـوكيـة:

ومن أبرز الخصائص السُلوكية التي تُميز الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد- حيث تعد أهم هذه الخصائص- الحركات النمطية، والتي تظهر على شكل رفرفة اليدين، كذلك هز الجسم، والمشي على رؤوس القدمين، والدوران حول النفس، وتلويح اليد أمام العينين (الشرقاوي،٢٠١٦). وكما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي (٢٠١٣) 5-DSM أن مقاومة التغيير والإصرار على الرتابة أحد الخصائص السلوكية لذوي اضطراب طيف التوحد. كذلك قد يُظهر بعض ذوي اضطراب طيف التوحُّد سلوكاً عدوانياً نحو الآخرين أو نحو الذَّات، فقد يقومون بالضَّرب والعضِّ، وغيرها من المحاولات المؤذِية للذَّات أو للآخرين (عبيد، ٢٠١٨).

الخصـائـص المعـرفيـة:

يُظهر الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد قصوراً ملحوظاً في الخصائص المعرفية، حيث تتمثل في صعوبة استيعاب المثيرات والاستجابة لها، وكذلك صعوبة في فهم وإدراك أبعاد المواقف التعليمية، بالإضافة إلى خللٍ واضحٍ في مجال الرؤية الشَّاملة للأشياء، إذ أنهم ينظرون للشِّيء من جانب واحد دون إدراك الشكل بأبعاده الكُلية، فهم لا يدركون الكل؛ بل الجزء فقط

(الزريقات،٢٠١٦) كما يذكر Omar et al. (٢٠١٩) أن ذوي اضطراب طيف التوحُّد يواجهون صعوبات في الانتباه والقدرة على حلِّ المشكلات، وضعف القدرة على التعميم، ونقل أثر التدريب بين المواقف والبيئات المختلفة.

المبحث الثاني

تقنيـــات التعلـــــم

مفهـوم تقنيـات التعلـم:

يُعرَّف مفهوم تقنيات التعلم لذوي الإعاقة بأنه: العلم الذي يعتمد على أسلوب النُّظم وتبني الأساليب المنهجية وطريقة التفكير لتوظيف المصادر البشرية والمصادر المادية والإبداعية؛ لتقديم منتجات تهدف إلى حلِّ العديد من مشكلات التعليم، أو تقود إلى إثراء المواقف التعليمية المتنوعة في مجال تعليم ذوي الإعاقة والتعامل مع مشكلاتهم، وذلك من خلال تطويع التقنيات الحديثة في خدمة وتعليم طلبة ذوي الإعاقة، واستخدام التقنيات في تحقيق العديد من أهداف التَّربية الخاصَّة مثل عملية الدمج وتطبيق الخطة التربوية الفردية (IEP) والتي تحقق التعامل مع الطالب بشكل فردي في حدود إمكانياته وقدراته، وقد لا تتحقق هذه الأهداف جميعاً إلا بتحسين مهارات المعلمين، وذلك من خلال دعم الوسائل وتقنيات التعلم التي يستخدمونها في البيئات الصَّفِّية (المقدامى، ٢٠١٨).

أهميـة تقنيـات التعلـم:

انبثقت أهمية التقنيات في عمليتي التعليم والتعلم، على أساس إسهامها في تسهيل عملية التعلُّم من خلال التعويض عن الآثار المترتبة على الإعاقات، وتقريب المجردات اللفظية والحسِّية المختلفة إلى أذهان الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (البيلاوي وأحمد، 2014). كما تلعب دوراً هاماً في تسهيل معالجة الفروق الفردية، وتفيد في تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، وتعمل على استبدال كل ما هو لفظي مسموع أو مقروء بكل ما هو حسي ملموس، وتفيد في تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد الأنماط السلوكية المرغوب فيها، وتساعد على تكرار الخِبرات، وتوفير مثيرات خارجية تعوِّض الضَّعف في مثيرات الانتباه، وتساعد على زيادة

التحصيل، وتكوين اتجاهات إيجابية، حيث تسهل عملية إكساب الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد المهارات الأكاديمية، كما أنَّ استخدام التقنيات تساعد على التواصل كي لا يحرم الطَّلبة الذين لا يقدرون على التواصل باستخدام الكلمات من العديد من المزايا الاجتماعية والتعليمية الموجودة في التَّعليم الرسمي، لذا كانَ الهدف من التَّقنيات التعليمية هو ضمان وصول جميع المتعلمين من الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد إلى المادة العلمية وتعلُّمها بأقصى حدٍّ ممكنٍ (خليفة، 2020).

فوائد تقنيات التعلم:

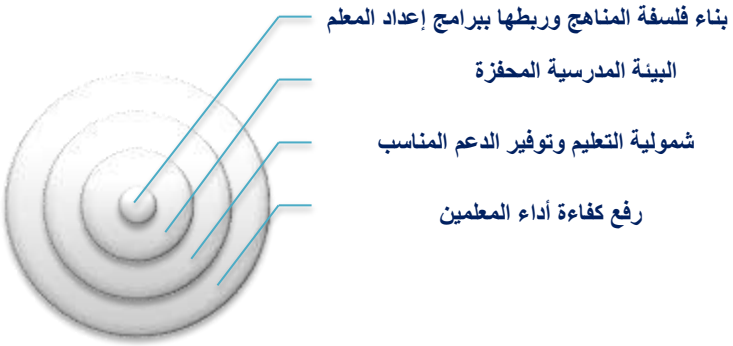
وقد لخص عبد العاطي (٢٠١٧) فوائد تقنيات التعلم بما يلي:

- تساهم في حل مشكلة الفروق الفردية بين الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
- تساهم في تكوين الاتجاهات المرغوبة.
- تقنية التعليم تعني تقديم تغذية راجعة فورية.
- جعل الخبرات التعليمية أكثر فاعلية.
- المساعدة في تنمية جميع المهارات لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
- المشاركة الفعالة بشكل كامل في الفصول التعليمية العامة.
- تقليل الاعتماد على الآخرين.

واقع استخدام التقنيات في تعليم المملكة العربية السعودية:

أدرجت وزارة التربية والتعليم في المملكة ضمن مبادراتها للتحول الوطني العديد من الاتجاهات الحديثة والمستقبلية للتعلم، بهدف تحويل التعليم إلى عملية تتمحور حول المتعلِّم لتنمية قدراته في بيئة تعليمية محفِّزة، ومن أساليب التطوير التربوي التي وضعتها وزارة التربية والتعليم تقنيات التعليم، وذلك من خلال بناء فلسفة وسياسات المناهج، وأهدافها وطرق تطويرها وآلية تفعيلها وربطها ببرامج إعداد المعلم والتطوير المهني، والارتقاء بأساليب التَّدريس التي تجعل المتعلم محور التركيز وليس المعلم، كذلك التركيز على بناء المهارات وغرس الثقة وبناء روح الإبداع، وبناء بيئة مدرسيَّة محفزة وجذابة للتعلم ومرتبطة بنظام خدمات داعمة ومتكاملة. أيضاً

شمولية تعليم ذوي الإعاقة وتوفير الدعم المناسب لجميع الفئات، والعمل على رفع كفاءة الأداء، وتفعيل التقنيات الحديثة السَّائدة في منظومة العمل التربوي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩).



شكـــــل(١)

أساليب التطور التربوي حسب وزارة التربية والتعليم

تصنيفـات التقنيـات التعليـم:

يرتبط تصنيف التقنيات التعليمية لذوي اضطراب طيف التوحُّد بطبيعة الاتجاه الذي يحدده المعلم من خلال نمط التَّقنية التعليمية ووفقًا لطبيعة وفسيولوجيا الإعاقة التي يراها ومن وجهة نظره الخاصة، كما أنه يرتبط بطبيعة التطورات في استخدام التقنيات التعليمية ، وبالتالي يمكن تطوير أكثر من تصنيف للوسائل التعليمية وفقًا لنوع الاستخدام المقصود، كما يتم تصنيفها إلى وسائل حسية، أو خبراتية، أو تاريخية، وغالباً نجد أنَّ التقنيات التعليمية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد –بغض النظر عن أنواعها المختلفة– ترتكز في إدراكهم للحواس الإنسانية، سواء سمع، أو نظر، أو شم، أو تذوق، أو لمس، وما إلى ذلك، ويمكن تأكيد ذلك من خلال استعراض تصنيفات التَّقنيات السَّمعية والبصرية على اعتبار أن نسبة كبيرة من الخبرات تتم من خلال هاتين الحاسُّتين وفيما يلي عرض موجز للتصنيف الحسي (البيلاوي، وأحمد، ٢٠١٤).

معـوقـات تقنيـات التعلـم:

- **أولاً:** بعض المعوقات تحول دون استخدام التَّقنيات التعليمية –فيما يخص معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ومنها: عدم وجود دورات تدريبية أثناء الخدمة في مجال استخدام تقنيات التعلم، كذلك عدم كفاءة المؤهل لاستخدام الأسلوب التعليمي خلال سنوات

الدراسة وفترة الإعداد، كما يعتقد معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد أن استخدام التقنيات التعلم يتطلب جهداً أكبر من التدريب بالطريقة العادية، كذلك قلَّة إلمام معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بقواعد استخدام تقنيات التعلم (عبد العاطي، ٢٠١٩).

- **ثانياً:** معوقات تحول دون الاستخدام الأمثل لتقنيات التعلم المتعلقة بتعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، منها: أنه قد يسيءُ الطلبةُ من ذوي اضطراب طيف التوحُّد استخدام تقنيات التعلم عند استخدامها بمفردهم، كذلك وجود بعض المشاكل الحسِّية أو الجسدية لديهم، والتي قد تحدُّ من قدرتهم على استخدام التقنية التعليمي ، وأيضاً عدم رغبة الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد في استخدام تقنيات التعلم، وبالتَّالي يجب البحث عن الأسباب المؤدِّية إلى إحجام الطَّلبة عن استخدامها، كذلك قد يواجه الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد صعوبة في كيفية استخدامها، وقد ينتجُ ذلك بسبب قصورهم المعرفي، سواء كان هذا الإدراك ذهنيًا أم حسيًا (المالكي، ٢٠٢٠).

الدراسات السابقة:

هدفت **الدراسة الربيعان (٢٠٢١)** إلى التعرف على واقع ومعيقات استخدام التقنيات التعليمية في فصول الطلبة ذوي صعوبات التعلم في إدارة تعليم محافظة الخرج والمراكز التابعة لها، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وذلك من خلال إعداد استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٢) من المعلمين والمعلمات الذين يقومون على تدريس الطلبة ذوي صعوبات التَّعلم في المراحل الدراسية المختلفة في محافظة الخرج. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ هناك فروقاً في توافر التقنيات، وهذا هو المتوقع والطبيعي، فقد سجل توافر بروجكتر ارتفاعاً ملحوظاً؛ بينما نجد أنه هناك قصوراً في توافر التقنيات الأخرى كالبرامج برامج حاسوبية ناطقة للنصوص، وأجهزة عرض الشفافيات، كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في استخدام التقنيات التعليمية بحسب الجنس لصالح الإناث، كما أظهرت الدراسة فروقاً بين المرحلة الثانوية والمرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة لصالح المرحلة الثانوية، كما ظهر أن هناك أثراً للخبرة التَّعليمية في استخدام التقنيات التعليمية.

كما كشفت **دراسة السويلم (٢٠٢١)** إلى معرفة معوقات استخدام تقنيات الواقع المعزز في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الرياض. وذلك باستخدام المنهج الوصفي ومن خلال إعداد استبانة، وتكونت عينة الدراسة التي تكونت من (١٧٠) معلماً ومعلمة متخصِّصين في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. وتوصَّلت الدراسة إلى النتائج التالية: ثُلث أفراد العيِّنة المشاركين في هذه الدِّراسة يستخدمون تقنيات الواقع المعزز في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. كما أشارت الدراسة إلى أنَّ مستوى استخدامهم لهذه التقنيات كانت بدرجة متوسطة، وهذا يرجع لأثر المعوقات التي تواجه المعلم وتحُدُّ من استخدامه لهذه التقنيات في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية، احتلت المعوقات المرتبطة بالمدرسة المرتبة الأولى، ثم يتعبها المعوقات المرتبطة بتقنيات الواقع المعزز في المرتبة الثانية، وأخيراً جاءت المعوقات المرتبطة بالمعلم في المرتبة الثالثة، كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد الدراسة والمعوقات المرتبطة بتقنيات الواقع المعزِّز باختلاف الجنس، بينما لا توجد فروق بين المعوقات المرتبطة بالمدرسة أو المعلم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد عيِّنة الدِّراسة نحو المعوقات المرتبطة بتقنيات الواقع المعززة، والمعوقات المرتبطة بالمدرسة، كذلك المعوقات المرتبطة بالمعلِّم باختلاف الفئة العمرية.

وكذلك قد اشارت **دراسة المالكي (٢٠٢٠)** التي استخدمت المنهج الوصفي والتي كانت تهدف الى التعرف على واقع توظيف التعليم الإلكتروني في العمليَّة التعليميَّة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عيِّنة الدراسة من (١٧١) معلماً ومعلمة لذوي الإعاقة الفكرية بمحافظة جدة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة، وأظهرت النتائج أنَّ درجة تقدير المعلمين نحو متطلبات توظيف التعليم الإلكتروني جاءت مرتفعة على جميع أبعاد الأداة، كما أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا لأثر الجنس، وجاءت لصالح الإناث. كذاك وجود فروق دالة إحصائياً لاختلاف سنوات الخبرة، وجاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة الأقل من (٥) سنوات، مع وجود فروق دالة إحصائياً لأثر البرامج التدريبية في الحاسب الآلي، وجاءت لصالح من تلقوا برامج تدريبية في مجال الحاسب الآلي، إضافة إلى ما سبق وجود فروق دالَّة إحصائياً لأثر الدورات التدريبية في مجال التَّقنية في التَّعليم، وجاءت لصالح

من سبق لهم الالتحاق بدورات تدريبية تُعنى بالتقنية، وكان من أبرز التوصيات: تنظيم دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين غير المؤهلين على استخدام التقنيات التعليمية، تشجيع المعلمين على استخدام التعليم الإلكتروني من خلال ربط ما يقدمه المعلم من إنجازات بحوافز معنوية ومادية، توفير الدَّعم الفني من قبل مختصين، تهيئة معامل الحاسب الآلي، وتوفير الأجهزة بما يناسب أعداد الطلبة من ذوي الإعاقة.

وكما قام **دراسة خليفة (٢٠٢٠)** بدراسة تستهدف التعرف على معوقات استخدام التقنيات التعليمية المساعدة في مجال ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، اتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلماً ومعلمة من جملة (٦٠) معلماً ومعلمة للتربية الخاصة بالمحافظة أبو عريش في منطقة جازان، وأظهرت الدِّراسة أهم نتائجها أن أبرز المعوقات التي تحول دون استخدام التقنيات التعليمية في مجال ذوي الإعاقة (لدي معلم التربية الخاصة) ضعف الإلمام بقواعد استخدام التقنيات التعليمية لديه، كما أظهرت الدراسة اعتقاد البعض أنَّ التقنيات تحول دون تدريس المنهج الدراسي في وقته المحدد له. أما المعوقات (لدي ذوي الإعاقة أنفسهم): مثل وجود مشكلات حسية أو بدنية لديهم تحدُّ من قدرتهم على الاستخدام، ونسيانهم السريع لما تعلموه بواسطة الأجهزة. أمَّا المعيقات (لدي الإدارة المدرسية) فقد تمثَّلت في بُعد الفصول الدراسية عن مركز مصادر التَّعلم بالمدرسة، وعدم توافر المعينات التعليمية المناسبة من أجهزة ووسائل بمراكز مصادر التعلم بالمدارس، ومن أهم التَّوصيات التي خلص إليها البحث: إقامة دورات تدريبية أثناء الخدمة لمعلمي التربية الخاصة بصورة مستمرة، توفير الأجهزة المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة، إنشاء مراكز مصادر التعلم على مستوياتها المختلفة الموافقة والمناسبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وكشفت **دراسة زهرة (٢٠١٩)** عن واقع استخدام تقنيات التعليم من قبل معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، والمعوقات التي تحول دون استخدامها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك باستخدام استبانة تم تطبيقها وتضمنت (١٧) عبارة، شملت (٢٥) معلماً من معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد في مركز اضطراب التوحد معهد التربية الفكرية

شرق الرياض، وجاء في نتائج الدراسة أنَّ أكثر المعوقات التي تقف أمام استخدام التقنيات التعليمية في تعليم الطلبة ذوي اضطراب التوحد من قبل المعلمين تتمثل في ندرة وجود قاعات لاستخدام التقنيات التعليمية، كذلك أكَّدت الدراسة نقص توفر الموازنة الخاصة بالتقنيات التَّعليمية، وحاجة أكثر من معلم لاستخدام التقنية التعليمية في نفس الوقت مع عدم توفرها، بالإضافة إلى أنَّ ثمنها يحول دون اقتنائها، وضعف إمكانية تعويض تلفها أو ضياعها.

ولقد أجرى **المقدامى (٢٠١٨)** دراسة تهدف إلى التعرُّف على محددات واقع معلمي الصُّم وضعاف السمع في استخدام التقنيات التعليمية، كذلك البحث التعرف على المعوقات التي تحدُّ من استخدام معلمي الطلبة الصم وضعاف السمع للتقنيات التعليمية في تعليم الطلبة الصُّم وضعاف السَّمع، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكوَّنت عينة الدراسة من (١١٦) معلماً من معلمي طلبة الصم وضعاف السَّمع في معاهد وبرامج الأمل بمدينة الرياض، وذلك من خلال إعداد استبانة للتَّعَرُّف على واقع استخدام التقنيات التعليمية، حيث أظهرت النتائج أن مستوى الاستجابة بمعرفة معلمي الطلبة الصم وضعاف السمع بالتقنيات التعليمية المتوسطة هي الأكثر تكراراً بين معلمي الطلبة الصُّم وضعاف السمع، كذلك أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الطلبة الصُّم وضعاف السَّمع في الأداء على أبعاد مقياس واقع استخدام التقنيات التعليمية حسب متغير الخيار التربوي، كما أوضحت النتائج حول الفروق بين متوسط درجات معلمي طلبة الصم وضعاف السمع في الأداء على مقياس واقع استخدام التقنيات التعليمية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمي الطلبة الصم وضعاف السمع حسب متغير المؤهل التعليمي للمعلم، وحول الفروق بين معلمي طلبة الصُّم وضعاف السمع الحاصلين على بكالوريوس تربية خاصة، والمعلمين الحاصلين على تخصصات أخرى وفقاً لمتغير الخبرة.

كما قد اشارة **دراسة أبا حسين والتميمي (٢٠١٨)** إلى التعرُّف على واقع استخدام التقنيات التعليمية في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وذلك من خلال استبانة كأداة للدراسة وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، حيث اشتملت على (٥٥) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، حيث

توصَّلت الدِّراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: عدم توافر التقنيات التعليمية في برامج صعوبات التعلم، وأنَّ معظم معلمات صعوبات التعلم لا يستخدمن التقنيات التعليمية المتوفرة في برامج صعوبات التعلم، وأن أبرز المعوقات التي تحول دون توظيف مُعلِّمات صعوبات التعلم للتقنيات التعليمية في برامج صعوبات التعلم تمثلت في التكلفة المادية العالية للتقنيات التعليمية، و كثرة الأعباء الملقاة على معلمة صعوبات التعلم، وندرة توفير ما يستجد من تقنيات تعليمية لبرامج صعوبات التعلم، وقلَّة التقنيات التعليمية المتوفرة الصالحة للاستخدام، وعدم وجود فنية متخصِّصة لصيانة وتشغيل التقنيات التعليمية بالمدرسة، وتوصي الدِّراسة بالعمل على كل ما يعزِّز استخدام معلمات صعوبات التعلم للتقنيات التعليمية المتوفرة في برامج صعوبات التعلم، والبحث في العوامل التي تحدُّ من استخدام معلمات صعوبات التعلُّم للتقنيات التعليمية المتوفرة في برامج صعوبات التعلُّم والعمل على معالجتها

وهدفت **دراسة العوامة (٢٠١٧)** إلى معرفة واقع استخدام معلمي التربية الخاصة لوسائل تقنيات التعليم الإلكتروني، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تكوَّنت العينة من (١٢٣) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصَّة أُختيروا بالطريقة القصدية من المدارس الحكومية، والمراكز والمدارس الخاصة في العاصمة عُمان بالمملكة الأردنية، وذلك باستخدام استبانة كأداة دراسة، وأظهرت النتائج أنَّ واقع استخدام معلمي التربية الخاصة وسائل تقنيات التعليم الإلكتروني في الأردن ككل بدرجة تقدير متوسطة، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام معلمي التربية الخاصة وسائل تقنيات التعليم الإلكتروني في الأردن تعزى لأثر متغيرات الجنس لصالح الإناث، والمؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، وسنوات الخبرة لصالح أقل من (٥) سنوات، ونوع الإعاقة لصالح صعوبات التعلم، وفئة الإعاقة لصالح البسيطة، وأوصت الدراسة إلى ضرورة تبنّي وزارة التعليم ووزارة التنمية الاجتماعية برامج التدريب والتوعية وورش العمل لمعلمي التربية الخاصَّة حول أهمية وكيفية استخدام وسائل تقنيات التعليم الإلكتروني، وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة؛ ليرتقي مستقبلاً مستوى استخدام المعلمين لتلك الوسائل من المستوى المتوسط إلى المستوى المرتفع. الكلمات المفتاحية: معلمو التربية الخاصة، وسائل تقنيات التعليم الإلكتروني.

وهدفت دراسة Martín & Brossy(2017) إلى معرفة فوائد استخدام تقنيات الواقع المعزز مع الطلبة ذوي متلازمة داون في البيئة الإسبانية، وذلك من خلال اتباع المنهج شبة التجريبي من خلال تصميم تطبيق لاستخدام الواقع المعزز على (١١٩) معلماً ومعلمة. تم إجراء مقابلات مع المتخصصين في مجال الإعاقة والتأهيل كمرحلة أوليَّة للتأكُّد من ملائمة التطبيق للاستخدام. وبعد ذلك تم تطبيق الملاحظة المباشرة على استخدام تطبيق الواقع المعزز للطلبة من ذوي متلازمة داون حيث يجب على المشاركين استخدام الواقع المعزز للانتقال من مكان إلى آخر وتعلم المحتويات المتعلقة بالمتاحف. أظهرت النتائج أن هذه التقنية مفيدة للتنقل في الأماكن العامة وذلك لاستكشاف أماكن أكثر، مما يُمكِّن الاستقلالية، وبالتالي جودة حياة أفضل. كما أشارت الدِّراسة إلى أن المحتوى البصري مفيد في الحفاظ على الانتباه والحصول على المعلومات والذاكرة طويلة المدى، مما يوحي بالحاجة إلى تطوير أدوات وتنفيذ برامج محددة لهؤلاء الطلبة.

كما بين الصايغ (٢٠١٦) في دراسة التي هدفت إلى تسليط الضوء على اتجاهات أولياء الأمور ومعلمي التربية الخاصة نحو دور التعليم الإلكتروني ووسائل التقنيات الحديثة في تحسين المستوى التعليمي بمختلف المتغيرات المقاومة الإيجابية لطلبة ذوي الإعاقة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المقارن وذلك من خلال استبانة تم تطبيقها على عينة تكونت من (٥٠) معلمة من معلمات التربية الخاصَّة بمنطقة حائل، و(٣٠) من أولياء الأمور لطلبة ذوي الإعاقة، وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين طالبات التربية الخاصة وطالبات التخصصات الأخرى في اتجاهاتهم نحو دور وسائل التقنيات التكنولوجيا الحديثة في تحسين المستوى التعليمي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة، ووجدت فروق ذات دلالة بين معلمي وأولياء أمور الطلبة، وبين معلمي العوق البصري ومعلمي العوق السمعي تجاه دور وسائل التقنيات التكنولوجيا الحديثة في دعم متغيرات المقاومة الإيجابية لدى الطلبة ذوي الإعاقة ووجود فروق ذات دلالة في بين اتجاهات معلمي العوق البصري ومعلمي الصعوبات، وبين معلمي العوق السمعي ومعلمي الصعوبات حول مدى فعالية الأساليب التعليمية التكنولوجية الحديثة باختلاف التخصص.

وأجرى العصيمي (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرُّف على واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في غرفة المصادر والصعوبات التي يواجها معلمو ذوي صعوبات التعلُّم في منطقة القصيم، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٤) معلماً من معلمي ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة، وتوصَّلت النتائج إلى أنَّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام التقنيات التعليمية بين معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، كذلك هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم حول واقع استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للتقنيات التعليمية تعزى لمتغير الدورات التدريبية، وذلك لصالح الحاصلين على دورات تدريبية في مجال تقنيات التعليم، كما أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول الصعوبات التي تحول دون الاستخدام الفعال للتقنيات التعليمية تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

كما اوضحت دراسة منهي (٢٠١٤) إلى معرفة واقع استخدام التقنيات التربوية في صفوف التربية الخاصَّة في محافظة بابل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة في مركز محافظة بابل، ولخَّصت الدراسة أهم نتائجها إلى عدم توافر بعض التقنيات التربوية داخل المدارس، كذلك أظهرت نتائج الدِّراسة ضعف القدرة على إنتاج التقنيات التربوية، وعدم قدرة بعض معلمي التربية الخاصَّة على توظيف التقنيات التربوية في عملية التعليم، وعدم صيانة التقنيات التربوية الموجودة داخل المدرسة.

كما هدفت دراسة Balmeo et al (2014) إلى كشف مدى دمج التقنيات التعليمية في البيئات الصفية لذوي الإعاقة، واستخدمت الدراسة المنهج (النوعي والكمي)، والتعرُّف على المشاكل التي عاقت إدماجها من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم تطبيق الأداة على (٥٣) معلماً في مدينة باجيو، وخلصت الدِّراسة إلى أنَّ عملية التوافر والاستخدام للتقنيات التعليمية في البيئة الصفية كان بمستوى محدود بسبب مشاكل كثيرة

وقفت عائقاً أمام دمجهم لها، لذا أوصت الدراسة بضرورة دمج التقنيات التعليمية في بيئات التعلُّم الخاص بذوي الاحتياجات الخاصة لتطوير مهاراتهم، ولمواجهة التحديات التي تحد من تحصيلهم العلمي والتكيف مع الحياة نفسها.

التعليق على الدراسات السابقة:

قام الباحثان بتحليل الدِّراسات السَّابقة، وتقويمها وتركيبها؛ للوصول إلى نتائج شمولية، وتعقيباً على الدِّراسات السَّابقة التي تم استعراضها باختلاف الأهداف التي تسعى الدراسات إلى تحقيقها، واختلاف الموضوعات التي تضمَّنتها، ويظهر أن الدراسة الحالية قد اتفقت مع جميع الدراسات السابقة على استخدام المنهج الوصفي ما عادا دراسة Balmeo et al (2014) ، باتباعها المنهج (النوعي والكمي) ودراسة Martín & Brossy (2017) باتباعها المنهج الشبه تجريبي، كما اتَّفقت الدِّراسات السابقة باستخدام الاستبانة كأداة لدراسة، بخلاف دراسة Martín & Brossy(2017) التي صممت تطبيقاً لمعرفة فوائد الواقع المعزز الطلبة ذوي متلازمة داون . أمَّا الدراسات السابقة فقد تم تطبيقها على معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم كما في دراسة (الربيعان ٢٠٢١؛ أبا حسين والتميمي ٢٠٢٨؛ والعصيمي ٢٠١٥)، ودراسة (المالكي ٢٠٢٠ ؛ السويلم ٢٠٢١) التي استهدفت في عينتها معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

وهدفت دراسة القدامى (٢٠١٨) إلى استخدام معلمي الطلبة الصم وضعاف السَّمع للتقنيات التعليمية في تعليم الطلبة الصُّم وضعاف السَّمع، كما كانت عينة دراسة Martín & Brossy (2017) الطلبة ذوي متلازمة داون، كما تم تطبيق دراسة كلاً من (خليفة،٢٠٢٠؛ عوامة ٢٠١٧؛ ومنهي ٢٠١٤؛ Balmeo et al) على جميع برامج ذوي الإعاقة. كما تفرَّدت دراسة الصايغ (٢٠١٦) للكشف عن اتجاهات أولياء الأمور ومعلمي التربية الخاصة نحو دور التعليم الإلكتروني. واتفقت الدِّراسة الحالية مع دراسة زهرة (٢٠١٩) في العينة المختارة التي استهدفت في عينتها معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مركز اضطراب التوحد – معهد التربية الفكرية شرق الرياض في العاصمة الرياض–، بينما ركَّزت الدِّراسة الحالية على المعلمين العاملين في مدارس التعليم العام المُلحق بها فصول الدمج، وكذلك المراكز النهارية لذوي اضطراب طيف التوحُّد في منطقة مكة المكرمة.

ومما سبق طرحة يلاحظ الباحثان ندرة الدراسات التي استهدفت استخدام تقنيات التعلم للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم، كما تُعدُّ هذه الدراسة من أوائل الدراسات المطبَّقة في البيئة المحلية، حيث تميزت الدراسة الحالية عن باقي الدراسات في كونها تناولت واقع استخدام تقنيات التعلم مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم، بالرغم من تنوع الدراسات التي سلطت الضوء على مختلف الإعاقات، وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة بمعرفة تقنين موضوع الدراسة الحالية، وعرض ودعم الإطار النظري، واختيار منهج الدراسة، كذلك الاستفادة بتطوير أداة الدراسة الحالية.

منهجيـــة الدراســـة وإجـــراءاتهـــا:

منهـــج الـــدراســـة:

انتهجت الدراسة الحالية المنهج الوصفِي التَّحليلي، الذي يُشار إليه بأنه المنهج الذي يعتمد على جمع البيانات بطريقة واقعية ووصف النتائج بدقَّة للظواهر الاجتماعية، وتحديد العلاقات، وجمع كلاً من المعلومات، الحقائق والملاحظات، ثم تحليلها وتفسيرها (المحمودي، ٢٠١٩). حيث تتماشى إجراءات هذا المنهج مع أهداف الدراسة الحالية المتمثلة عن واقع استخدام تقنيات التعلم مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد من وجهة نظر معلميهم في منطقة مكة المكرمة، بالإضافة لمعرفة مدى اختلاف استجابات معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد حول استخدام تقنيات التعلم تبعاً: لنوع المستجيب، وسنوات الخبرة، والمستوى التعليمي والكشف عن معوِّقات استخدام تقنيات التعلم مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

مجتمـــع الـــدراســـة:

يتمثل مجتمع الدراسة من جميع معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في منطقة مكة المكرمة للعام الدراسي الثاني ١٤٤٣هـ. عينة الدراسة

بلغ عدد أفراد العينة (١٢٤) من معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد في منطقة مكة المكرمة، بواقع (٩٢) معلماً و(٣٢) معلمة، ويمثل هذا العدد عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، وفي جدول رقم (١) يظهر وصف تفصيلي لعيِّنة الدراسة وفقاً لمتغيراتها المستقلة.

جـــدول(١)

يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها المستقلة

المتغـــير	التصنيـــف	التكـــرار	النسبـــة المئـــويـــة٪
الجنس	ذكر	٩٢	٧٤,٢
	أنثى	٣٢	٢٥,٨
	المجموع	١٢٤	١٠٠,٠
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٨٧	٧٠,٢
	دراسات عليا	٣٧	٢٩,٨
	المجموع	١٢٤	١٠٠,٠
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٣٣	٢٦,٦
	من ٥سنوات - ١٠سنوات	٦٤	٥١,٦
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٧	٢١,٨
	المجموع	١٢٤	١٠٠,٠

أداة الـــدراســـة:

حدَّد الباحثان الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية بناءً على أهداف الدراسة، وطبيعة البيانـات المـراد جمعهـا، فاسـتخدم الاسـتبانة لمناسـبتها أغـراض الدِّراسـة، حيـث تُعـرَف الاستبانة بأنها: "أداة لجمع البيانات تتمثل في مجموعة من الأسئلة المكتوبة المتعلقة بظاهرة ما، بطلب من المستجيب الإجابة عليها" (النجار وآخرون، ٢٠١٨، ص. ٧٨).

خطـوات إعـداد أداة الـدراسـة :

- الاستفادة من الأُطر النظرية التي تناولت تقنيات التعلُّم، والاستفادة من الدِّراسات السَّابقة، وذلك بالرجوع لدراسة زهرة (٢٠١٩)، ودراسة خليفة (٢٠٢٠) ودراسة المالكي (٢٠٢٠).
- تم بناء الاستبانة في صورتها الأولية، حيث يشمل القسم الأول: مقدمة تمهيدية لأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي يرغب الباحث من جمعها من الأفراد في العينة، مع ضمان سِرِّية المعلومات المقدمة، والتعهُّد باستخدامها في البحث العلمي فقط، والقسم الثاني: يحتوي على البيانات الأولية لأفراد العينة الممثلة في: (نوع الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل التعليمي)، القسم الثالث: ويتكون من بيانات الاستبانة، وهي (٣٣) فقرة تقيس الأبعاد الثلاثة.

- تم عرض الاستبانة بصورتها الأوليَّة على ستة محكِّمين؛ للاستفادة من خبراتهم وملاحظاتهم، فقد تم الاتفاق بين جميع المحكمين على العبارات، وحذف (٤) عبارات في البُعد الأول والثاني، وعدلتُ بناءً على التَّعديلات والملاحظات المرفقة من المحكِّمين، وأصبحت (٢٩) فقرة في صورتها النهائية للخروج بأفضل أداة قادرة على ما أعدت من أجل قياسه.
- القيام بالدِّراسة الاستطلاعية للأداة من أجل التأكُّد من وضوحها وملاءمتها لأهداف الدراسة، حيث تم توزيع الاستبانة إلكترونياً، وبلغ عدد المشاركين في الدراسة الاستطلاعية (٣٠) من المعلمين المشمولين بالدراسة.

صدق أداة الدراسة:

أ) الصدق الظاهري:

تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام الصِّدق الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمِّين، وتحكيمها من قبل ستة من المتخصِّصين في التربية الخاصة (ملحق ٣)، وذلك للاستفادة من توجيهاتهم ولأخذ آرائهم لمدى مناسبة العبارات للبُعد الذي تنتمي إليه، كذلك وضوح العبارات، وسلامة صياغتها اللغوية، وبناءً على توجيهاتهم قام الباحثان بإجراء التَّعديلات اللازمة، وإبداء ما يرونه من تعديلٍ، أو حذفٍ، أو إضافةٍ للعبارات، وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملحوظات، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكِّمين، ومن ثم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

ب) صدق الاتساق الداخلي:

جدول (٢)

ارتباط فقرات بُعد "واقع تقنيات التعلم في برامج ذوي اضطراب طيف التوحد" مع الدرجة الكلية للبُعد.

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
١	٤٨٤.**	٦	٧٣٠.**
٢	٧٢٦.**	٧	٥٤٤.**
٣	٧٢٩.**	٨	٤٢٩.*
٤	٧٣٨.**	٩	٥١١.**
٥	٦٥١.**		

ملاحظة: **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

تشير بيانات جدول٢ إلى أنَّ معاملات الارتباط لبُعد واقع تقنيات التعلم في برامج ذوي اضطراب طيف التوحد تراوحت ما بين (.٤٢٩* - .٧٣٨**) وهي قيم دالة إحصائيا.

جـــدول (٣)

ارتباط فقرات بُعد "تطبيق المعلمين لتقنيات التعلم" مع الدرجة الكلية للبُعد

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
١	.٦٨٩**	٦	.٦٧٥**
٢	.٦٣٣**	٧	.٧٦٤**
٣	.٨٠٣**	٨	.٦٨٥**
٤	.٧٦٣**	٩	.٥٦٨**
٥	.٦٥٩**	١٠	.٦٤٥**

ملاحظة: ** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

تشير بيانات جدول ٣ إلى أن معاملات الارتباط لبُعد تطبيق المعلمين لتقنيات التعلُّم تراوحت ما بين (.٥٦٨** - .٧٦٤**) وهي قيم دالة إحصائياً.

جـــدول (٤)

ارتباط فقرات بُعد: "معوقات استخدام تقنيات التعلم مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد" مع الدرجة الكلية للبُعد

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
١	.٥٦٦**	٦	.٧٨٦**
٢	.٦٤٦**	٧	.٨١٢**
٣	.٨١٦**	٨	.٨٥٣**
٤	.٨٨٠**	٩	.٤٧٤**
٥	.٨٧٣**	١٠	.٨٧٦**

ملاحظة: **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

تشير بيانات جدول ٤ إلى أنَّ معاملات الارتباط لبُعد معوقات استخدام تقنيات التعلُّم مع طلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد تراوحت ما بين (.٤٧٤**-.٨٨٠**) وهي قيم دالَّة إحصائياً.

ج) ثبـات أداة البحـــث:

تم حساب ثبات الاستبانة بعد توزيعها على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (٣٠) معلماً من المعلمين المشمولين بالدراسة، حيث يُقصد بثبات أداة الدراسة استقرار النتائج واعتماديتها، وقدرتها على التنبؤ، أي: مدى التوافق أو الاتساق في نتائج الاستبيان إذ طُبِّقَ أكثر من مرةٍ في

ظروف مماثلة، وقد تمَّ استخدام اختبار الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، إذ يقيس مدى التناسق في إجابات المبحوثين عن كل الأسئلة الموجودة في المقياس، كما يمكن تفسير (ألفا) بأنها معامل الثبات الداخلي بين الإجابات، ويدلُّ على ارتفاع قيمته على درجة ارتفاع الثبات ويتراوح ما بين (٠-١) وتكن قيمته مقبولة عند (٦٠%) وما فوق، وفي دراسات أخرى تكون مقبولة عند (٧٠%) وما فوق، وبحسب الجدول التالي يبين ذلك. وللتحقق من ثبات الأداة، تم احتساب معامل كرونباخ ألفا، باعتباره مؤشراً على التَّجانس الدَّاخلي، حيث بلغ معمل الثبات (كرونباخ الفا) الكلي (٠,٩٠٥) وهي نسبة مرتفعة جداً وتشير إلى ثبات الأداة.

جـــدول (٥)

معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا ومعامل الارتباط بيرسون

الرقم	البُعـــــد	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا	معامل الارتباط للبُعد بالأداة ككل
١	واقع تقنيات التعلم في برامج ذوي اضطراب طيف التوحد	٩	٠,٧٧٩	.٨٦٩**
٢	تطبيق المعلمين لتقنيات التعلم	١٠	٠,٨٧٠	.٥٨٨**
٣	معوقات استخدام تقنيات التعلُّم مع طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	١٠	٠,٩١٤	.٨٤٦**
	الأداة ككل	٢٩	٠,٩٠٥	-

ملاحظة: **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

تشير بيانات جدول (٥) إلى أنَّ معاملات الاتساق الدَّاخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا للبُعد الأول: واقع تقنيات التعلم في برامج ذوي اضطراب طيف التوحد بلغت (٠,٧٧٩)، وللبُعد الثاني: تطبيق المعلمين لتقنيات التعلم (٠,٨٧٠)، وللبُعد الثالث معوقات استخدام تقنيات التعلُّم مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد: (٠,٩١٤)، وبلغ معمل الثبات للأداة ككل (٠,٩٠٥) وهي قيم مرتفعة دالة إحصائيا كما تجدر الإشارة إلى أن معامل الارتباط تراوحت ما بين (.٥٨٨** .٨٦٩**) وهي قيم دالَّة إحصائيا.

إجراءات تطبيـق أداة الـدراســة:

تم توزيع أداة الدِّراسة على العينة عن طريق استبانة إلكترونية، كما قام الباحث بنشر الاستبانة وتوزيعها على معلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد عن طريق وسائل التواصل الرسمية والتواصل مع برامج تعليم الطَّلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد في منطقة مكة المكرمة والمشاركة في تعبئة استبانة الدراسة.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما واقع استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد لتقنيات التعلُّم في منطقة مكة المكرمة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس واقع استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لتقنيات التَّعلم في منطقة مكة المكرمة مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها، وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد أداة البحث، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية (ن=١٢٤)

رقم البعد		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٢	تطبيق المعلمين لتقنيات التعلم	٣,٩٤	٠,٧٣	١	مرتفع
٣	معوقات استخدام تقنيات التعلم مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد	٣,٨٦	٠,٧٣	٢	مرتفع
١	واقع تقنيات التعلم في برامج ذوي اضطراب طيف التوحُّد	٣,٨٠	٠,٦٦	٣	مرتفع
الأداة ككل		٣,٨٧	٠,٥٩		مرتفع

يلاحظ من النتائج في جدول رقم (٦) أن المتوسطات الحسابية لأبعاد واقع استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد لتقنيات التعلُّم في منطقة مكة المكرمة تراوحت بين (٣,٨٠-٣,٩٤) وجاء البُعد الثاني (تطبيق المعلمين لتقنيات التعلم) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٤) وبدرجة مرتفعة وبالمرتبة الأولى، وتلاه البُعد الثالث: (معوقات استخدام تقنيات التعلُّم مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٦) وبدرجة مرتفعة وبالمرتبة الثانية، وتلاه البعد الأول (واقع تقنيات التعلُّم في برامج ذوي اضطراب طيف التوحُّد) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٠) وبدرجة مرتفعة وبالمرتبة الثالثة، وبلغ المتوسط الحسابي الأداة ككل (٣,٨٧) وبدرجة مرتفعة.

البعد الأول: واقع تقنيات التعلم في برامج ذوي اضطراب طيف التوحد

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد: "واقع تقنيات التعلم في برامج ذوي اضطراب طيف التوحُّد"، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية كما هو مبين في جدول رقم (٧).

جـــــدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد واقع تقنيات التعلم في برامج ذوي اضطراب طيف التوحد (ن=١٢٤)

الرقم	الفقـــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٧	استخدام التقنيات التعليمية يساعد في تحسين نوعية التدريس وأساليبه الخاصة بالطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	٤,١٦	٠,٨٢	١	مرتفع
٥	ضعف قدرة الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على الربط بين التقنيات التعليمية وما يتعلمه من مهارات	٣,٨٥	٠,٩٧	٢	مرتفع
٢	ضعف ارتباط التقنيات التعليمية بأساليب التدريس الحديثة الخاصة لطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	٣,٨٤	١,٠٢	٣	مرتفع
٣	الكثير من التقنيات التعليمية لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	٣,٨٣	١,٠٥	٤	مرتفع
٤	اقتصار التقنيات التعليمية على الصور والرسوم	٣,٨٠	٠,٩٦	٥	مرتفع
١	قلة تحديد الأهداف السّلوكية لموضوعات المناهج الخاصة بالطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد قد يَحُدُّ من استخدام التقنيات التعليمية بالشَّكل الأمثل لها	٣,٧٤	١,١٠	٦	مرتفع
٨	عدم حرص الإدارة المدرسية على ضرورة توظيف التقنيات التعليمية في برامج اضطراب طيف التوحد	٣,٧٣	١,١٤	٧	مرتفع
٦	استخدام التقنية التعليمية قد يجعل الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد يحدثون الفوضى وتشتت الانتباه في الحصة	٣,٦٥	١,٠٦	٨	متوسط
٩	عدم إدراج التقنيات التعلمية الملائمة لطلبة ذوي اضطراب طيف التوحَّد في البرنامج التربوي الفردي كخدمة مساندة	٣,٥٩	١,٤٤	٩	متوسط
البعد ككل		٣,٨٠	٠,٦٦		مرتفع

يظهر من جدول (٧) أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد: "واقع تقنيات التعلم في برامج ذوي اضطراب طيف التوحد" تراوحت بين (٣,٥٩-٤,١٦)، كان أعلاها للفقرة رقم (٧)، والتي تنصُّ على: "استخدام التقنيات التعليمية يساعد في تحسين نوعية التدريس وأساليبه الخاصة لطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد" بمتوسط حسابي (٤,١٦) وبدرجة مرتفعة، تليها الفقرة رقم (٥) بالمرتبة الثانية، والتي تنصُّ على: "ضعف قدرة الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد على الربط بين التقنيات التعليمية وما يتعلمه من مهارات" بمتوسط حسابي (٣,٨٥) وبدرجة مرتفعة، والفقرة رقم (٢) بالمرتبة الثالثة، والتي تنص على: "ضعف ارتباط التقنيات التعليمية بأساليب التدريس الحديثة الخاصة بالطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد" بمتوسط حسابي (٣,٨٤) وبدرجة مرتفعة،

وبالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٩) والتي تنص على: "عدم إدراج التقنيات التعلمية الملائمة لطلبة ذوي اضطراب طيف التوحَّد في البرنامج التربوي الفردي كخدمة مساندة " بمتوسط حسابي (٣,٥٩) وبدرجة متوسطة, وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككُل (٣,٨٠) وبدرجة مرتفعة.

البعد الثاني: تطبيق المعلمين لتقنيات التعلُّم

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد: " تطبيق المعلمين لتقنيات التعلم"، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية كما هو مبين في جدول (٨).

جـــدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد تطبيق المعلمين لتقنيات التعلم (ن=١٢٤)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٩	أحرص على استخدام التقنيات التعليمية بهدف تنمية مهارة العناية بالذات لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد	٤,٠٦	٠,٩٢	١	مرتفع
١	أحرص على استخدام التقنيات التعليمية بهدف تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد مهارة الكتابة	٤,٠٢	٠,٨٨	٢	مرتفع
٦	أوظِّف في استخدام التقنيات التعليمية بهدف تنمية المهارات الاستقلالية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	٤,٠١	٠,٨٨	٣	مرتفع
٤	استخدم التقنيات التعليمية بهدف تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد مهارة القراءة	٤,٠٠	٠,٨٣	٤	مرتفع
٨	استخدم التقنيات التَّعليمية بهدف تنمية مهارة التواصل غير اللفظي لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد	٣,٩٨	٠,٨٩	٥	مرتفع
١٠	أنوِّع في استخدام التَّقنيات التَّعليمية بهدف تنمية مهارة التكيف الاجتماعي لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد	٣,٩٦	٠,٩٧	٦	مرتفع
٣	أوظف التقنيات التعليمية لتعليم الطلبة مهارات العمليات الحسابية	٣,٩٤	٠,٩٨	٧	متوسط
٢	أصمِّم برامج ودروس باستخدام التقنيات التعليمية لتعليم مهارة التهجئة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد	٣,٨٩	٠,٩٣	٨	مرتفع
٧	أوظف التقنيات التعليمية لتعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحَّد مهارة حل المسألة الرياضية اللفظية	٣,٨٤	٠,٩٦	٩	مرتفع
٥	أنوِّع في استخدام التقنيات التعليمية لتعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد مهارة الإملاء	٣,٨١	١,٠٣	١٠	مرتفع
البعد ككل		٣,٩٤	٠,٧٣	-	مرتفع

يظهر من جدول (٨) أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد: "تطبيق المعلمين لتقنيات التعلم" تراوحت بين (٣,٨١-٤,٠٦)، كان أعلاها للفقرة رقم (٩)، والتي تنص على "أحرص على استخدام التقنيات التعليمية بهدف تنمية مهارة العناية بالذات لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد"، بمتوسط

حسابي (٤,٠٦) وبدرجة مرتفعة، تليها الفقرة رقم (١) بالمرتبة الثانية، والتي تنص على: "أحرص على استخدام التَّقنيات التَّعليمية بهدف تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد مهارة الكتابة" بمتوسط حسابي (٤,٠٢) وبدرجة مرتفعة، والفقرة رقم (٦) بالمرتبة الثَّالثة، والتي تنصُّ على: "أوظف في استخدام التقنيات التعليمية بهدف تنمية المهارات الاستقلالية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد" بمتوسط حسابي (٤,٠١) وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٥) والتي تنص على: "أُنَوِّعُ في استخدام التقنيات التعليمية لتعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد مهارة الإملاء" بمتوسط حسابي (٣,٨١) وبدرجة مرتفعة, وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (٣,٩٤) وبدرجة مرتفعة.

السؤال الثاني: إلى أي مدىً تختلفُ استجاباتُ معلِّمي الطَّلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد حول استخدام تقنيات التعلُّم باختلاف جنس المستجيبـــ/ـــة (ذكر وأنثى)؟

للإجابة عن السؤال الثَّاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـ استجابات معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حول استخدام تقنيات التعلُّم حسب متغير (الجنس)، وتم حساب اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث المعيارية لـ استجابات معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد حول استخدام تقنيات التَّعلم تعزى لمتغير الجنس. جدول رقم (٩) يوضح ذلك.

جـــدول (٩)

نتائج اختبار (t) للكشف دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة المعيارية لـ حول استخدام معلمي طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تقنيات التعلم تعزى لمتغير (الجنس)

الأبعـــــــاد	الفئـة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	احتمالية الخطأ
واقـع تقنيـات الـتعلم في بـرامج ذوي اضـطراب طيـف التوحد	ذكر	٣,٨٢	٠,٦٢	٠,٤٥٣	١٢٢	٠,٦٥٢
	أنثى	٣,٧٥	٠,٧٩			
تطبيق المعلمين لتقنيات التعلم	ذكر	٣,٩٨	٠,٦٧	٠,٨٥٦	١٢٢	٠,٣٩٤
	أنثى	٣,٨٥	٠,٩٠			
معوقـات اسـتخدام تقنيـات الـتعلم مـع الطلبـة ذوي اضطراب طيف التوحد	ذكر	٣,٨٦	٠,٦٥	-٠,٠١٨	١٢٢	٠,٩٨٦
	أنثى	٣,٨٦	٠,٩٤			
الكلي	ذكر	٣,٨٩	٠,٥١	٠,٤٩٥	١٢٢	٠,٦٢٢
	أنثى	٣,٨٣	٠,٧٩			

تشير نتائج جدول (٩) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 05.0) في الأبعاد: (واقع تقنيات التعلم في برامج ذوي اضطراب طيف التوحد، تطبيق المعلمين لتقنيات التعلم، معوقات استخدام تقنيات التعلم مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد) والدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير الجنس.

السؤال الثالث: إلى أي مدىً تختلف استجابات معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حول استخدام تقنيات التعلُّم باختلاف سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات – 10سنوات، أكثر من 10 سنوات)؟

للإجابة عن السؤال الثالث، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـ استجابات معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حول استخدام تقنيات التعلم حسب متغير (سنوات الخبرة). جدول رقم (١٠) يوضح ذلك.

جـــدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات لـ استجابات معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حول استخدام تقنيات التعلم تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)

الفئة		واقع تقنيات التعلم في برامج ذوي اضطراب طيف التوحد	تطبيق المعلمين لتقنيات التعلم	معوقات استخدام تقنيات التعلم مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	الدرجة الكلية
أقل من ٥ سنوات	س	٣,٦٩	٣,٨١	٣,٨٠	٣,٧٨
	ع	٠,٧٨	٠,٨٦	٠,٨٧	٠,٧٥
من ٥ سنوات – ١٠ سنوات	س	٣,٨٦	٤,٠٨	٣,٩١	٣,٩٥
	ع	٠,٥٧	٠,٥٩	٠,٦٣	٠,٥١
أكثر من ١٠ سنوات	س	٣,٨٠	٣,٧٧	٣,٨٢	٣,٨٠
	ع	٠,٧٢	٠,٨٣	٠,٨٠	٠,٥٣

س: المتوسط الحسابي ع: الانحراف المعياري

يبين جدول (١٠) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـ استجابات معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حول استخدام تقنيات التعلم تبعاً لمتغير البحث (سنوات الخبرة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي على الأبعاد والأداة ككل جدول (١١) يوضح ذلك.

جـــــدول (١١)

تحليل التباين الأحادي لأثر (سنوات الخبرة) على استجابات معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد حول استخدام تقنيات التعلم

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
واقع تقنيات التعلم في برامج ذوي اضطراب طيف التوحد تطبيق المعلمين لتقنيات التعلم	بين المجموعات	٠,٦٢٢	٢	٠,٣١١	٠,٧٠٦	٠,٤٩٦
	داخل المجموعات	٥٣,٣٧٠	١٢١	٠,٤٤١		
	الكلي	٥٣,٩٩٢	١٢٣			
تطبيق المعلمين لتقنيات التعلم	بين المجموعات	٢,٦٤٤	٢	١,٣٢٢	٢,٥٣٠	٠,٠٨٤
	داخل المجموعات	٦٣,٢٢٠	١٢١	٠,٥٢٢		
	الكلي	٦٥,٨٦٤	١٢٣			
معوقات استخدام تقنيات التعلم مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	بين المجموعات	٠,٣٢١	٢	٠,١٦١	٠,٢٩٧	٠,٧٤٤
	داخل المجموعات	٦٥,٥٣٥	١٢١	٠,٥٤٢		
	الكلي	٦٥,٨٥٦	١٢٣			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٨٣٣	٢	٠,٤١٦	١,٢٠٥	٠,٣٠٣
	داخل المجموعات	٤١,٨٣٧	١٢١	٠,٣٤٦		
	الكلي	٤٢,٦٧٠	١٢٣			

يتبين من جدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) تعزى لأثر سنوات الخبرة في جميع الأبعاد (واقع تقنيات التعلم في برامج ذوي اضطراب طيف التوحد، تطبيق المعلمين لتقنيات التعلم، معوقات استخدام تقنيات التعلم مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد) والدرجة الكلية.

السؤال الرابع: إلى أي مدىً تختلف استجابات معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد حول استخدام تقنيات التعلم باختلاف المستوى التعليمي (بكالوريوس ودراسات عليا)؟

للإجابة عن السؤال الرابع، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـ استجابات معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد حول استخدام تقنيات التعلم حسب متغير

(المستوى التعليمي)، وتم حساب اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث المعيارية لـ استجابات معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد حول استخدام تقنيات التعلم تعزى لمتغير المستوى التعليمي. جدول رقم (١٢) يوضح ذلك.

جـــــدول (١٢)

نتائج اختبار (t) للكشف دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة المعيارية لـ حول استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تقنيات التعلم تعزى لمتغير (المستوى التعليمي)

الأبعاد	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	احتمالية الخطأ
واقع تقنيات التعلم في برامج ذوي اضطراب طيف التوحد	بكالوريوس	٣,٨٣	٠,٦٥	٠,٨٦٠	١٢٢	٠,٣٩١
	دراسات عليا	٣,٧٢	٠,٧٠			
تطبيق المعلمين لتقنيات التعلم	بكالوريوس	٣,٩٨	٠,٦٨	٠,٩٨٠	١٢٢	٠,٣٢٩
	دراسات عليا	٣,٨٤	٠,٨٥			
معوقات استخدام تقنيات التعلم مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	بكالوريوس	٣,٨٤	٠,٧٢	-٠,٤١٨	١٢٢	٠,٦٧٧
	دراسات عليا	٣,٩٠	٠,٧٧			
الكلي	بكالوريوس	٣,٨٩	٠,٦٠	٠,٥٢٤	١٢٢	٠,٦٠١
	دراسات عليا	٣,٨٣	٠,٥٦			

تشير نتائج جدول (١٢) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في الأبعاد (واقع تقنيات التعلم في برامج ذوي اضطراب طيف التوحُّد، تطبيق المعلمين لتقنيات التعلم، معوقات استخدام تقنيات التعلم مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد) والدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي.

السؤال الخامس: ما معوقات استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لتقنيات التعلم في منطقة مكة المكرمة؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد: "معوقات استخدام تقنيات التعلم مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد"، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية كما هو مبين في جدول (١٣).

جـــــدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد معوقات استخدام تقنيات التعلم مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (ن=١٢٤)

الرقم	الفقـــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	عدم تهيئة غرفة المصادر فنياً للاستخدام الأمثل للتقنيات التعليمية	٤,٠٤	٠,٨٩	١	مرتفع
٥	صعوبة تعويض تلف أو ضياع التقنيات التعليمية	٤,٠٣	٠,٨٧	٢	مرتفع
٦	صعوبة حفظ وتخزين التقنيات التعليمية حيث إنَّ ثمن التقنية التعليمية يقف عائقا أمام اقتنائها	٣,٩٠	١,٠١	٣	مرتفع
٨	صعوبة توفُّر شبكة الإنترنت في فصول الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد	٣,٨٨	١,٠٦	٤	مرتفع
٣	طبيعة التعامل مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يعوق دون استخدام التقنيات التعليمية	٣,٨٥	٠,٩٣	٥	مرتفع
١٠	تحتاج التقنيات التعليمية إلى إعداد وتجهيز مسبق قد يستغرق من وقت المعلم	٣,٨٣	١,١١	٦	مرتفع
٧	عدم ملائمة بعض التقنيات التعليمية لخصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	٣,٨٢	١,٠٤	٧	متوسط
٩	قلة المعرفة باستخدامات التقنيات التعليمية في عملية التدريس	٣,٨١	١,٠٢	٨	متوسط
٤	ندرة ملائمة التقنيات التعليمية لقدرات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد الاستيعابية	٣,٧٧	١,٠٤	٩	متوسط
٢	عدم كفاية وقت الحصة لاستخدام التقنيات التعليمية	٣,٦٨	١,١٠	١٠	متوسط
	البعد ككل	٣,٨٦	٠,٧٣		مرتفع

يظهر من جدول (١٣) أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد: "معوقات استخدام تقنيات التعلم مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد" تراوحت بين (٣,٦٨-٤,٠٤)، كان أعلاها للفقرة رقم (١) والتي تنص على: "عدم تهيئة غرفة المصادر فنياً للاستخدام الأمثل للتقنيات التعليمية" بمتوسط حسابي (٤,٠٤) وبدرجة مرتفعة، تليها الفقرة رقم (٥) بالمرتبة الثانية، والتي تنص على: "صعوبة تعويض تلف أو ضياع التقنيات التعليمية" بمتوسط حسابي (٤,٠٣) وبدرجة

مرتفعة، والفقرة رقم (٦) بالمرتبة الثالثة، والتي تنص على "صعوبة حفظ وتخزين التقنيات التعليمية حيث إنَّ ثمن التقنية التعليمية يقف عائقاً أمام اقتنائها" بمتوسط حسابي (٣,٩٠) وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٢)، والتي تنصُّ على: "عدم كفاية وقت الحصَّة لاستخدام التقنيات التعليمية" بمتوسط حسابي (٣,٦٨) وبدرجة متوسطة, وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (٣,٨٦) وبدرجة مرتفعة.

مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: أن تقييم المعلمين لمستوى استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد لتقنيات التعلم في منطقة مكة المكرمة جاء مرتفعاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (٣,٨٧). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى وعي المعلمين بأهمية استخدام التقنيات التعليمية في تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، نتيجة إلى ما يتم تقديمه إليهم من برامج تدريبية وتوعوية، بالإضافة إلى وعي المعلمين ومستوى معرفتهم الجيدة بخصائص الطَّلبة وما يفرضه عليهم الاضطراب من تحديات خاصةً فيما يتعلق بعملية تعليمهم. كما أظهرت النتائج: أنَّ المعلمين يقيمون واقع تقنيات التعلُّم في برامج ذوي اضطراب طيف التوحُّد بمستوى مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا البعد (٣,٨٠). فقد أشارت النتائج إلى أنَّ المعلمين يرون أن استخدام التقنيات التعليمية يساعد في تحسين نوعية التدريس وأساليبه الخاصة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوَّحد، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى ما تحتويه التقنيات التعليمية من وسائط متعددة، وتقنيات تُساعد على جذب انتباه الطَّلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، وتقديم المادة التعليمية لهم بطريقة سهلة ومباشرة، مما يفسِّر هذه النتيجة، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Martín & Brossy, 2017) والتي أشارت إلى أنَّ المحتوى البصري مفيد في الحفاظ على الانتباه والحصول على المعلومات والذاكرة طويلة المدى، مما يوحي بالحاجة إلى تطوير أدوات وتنفيذ برامج محددة لهؤلاء الطلبة.

كما أشار المعلمون إلى أنَّ هنالك ضعفٌ في قدرة الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد على الربط بين التقنيات التعليمية وما يتعلمه من مهارات، ويرجع ذلك إلى ضعف التركيز على

جانب تعميم تعلُّم المهارة ونقل أثر التعلم لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. كما أشار المعلمون إلى وجود ضعف في ارتباط التقنيات التعليمية بأساليب التدريس الحديثة الخاصة لطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ويُرجِعُ الباحثُ هذه النتيجة إلى ضعف التركيز نحو تصميم برامج تربوية فردية مبنية على تقنيات التعلُّم واستراتيجيات التَّدريس الحديث والتي تُساعد المعلم على اختيار الاستراتيجية التي تتناسب مع التقنية التعليمية المراد استخدامها، كما أظهر المعلمون استجابة مرتفعة نحو عدم إدراج التقنيات التعلمية الملائمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في البرامج التربوية الفردية كخدمة مساندة، ويُرجِعُ الباحث هذه النتيجة إلى عدم الاهتمام الكافي بالبرامج التربوية الفردية؛ الأمر الذي يُقلِّل من درجة تطوير جانب الخدمات المساندة لها، ومنها إدراج أو إزالة بعض هذه الخدمات، بالتالي عدم إدراك التقنيات التعليمية الملامة مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ضمن هذه الخدمات المقدمة.

كما أشارت النتائج إلى أنَّ المعلمين يقيِّمون تطبيق المعلمين لتقنيات التعلم بمستوى مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا البُعد (٣,٩٤). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى ما يتم تقديمه من برامج تدريبية للمُعلمين بهدف رفع مستوى كفاءتهم نحول استخدام التقنيات التعليمية في تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث تعكس هذه النتيجة وعيَ المعلمين بخصائص كل جانب من جوانب المهارات الخاصة، وكيفية توظيف التقنيات التعليمية في هذا الجانب. كما يفسِّر الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة خصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، والتي تتطلب الابتعاد عن الطرق التقليدية في تعليمهم، واتباع طرق حديثة كالتقنيات التعليمية في سبيل تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة معهم.

واتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إلى دراسة المالكي (٢٠٢٠) والتي أشارت إلى أن درجة تقدير المعلمين نحو متطلبات توظيف التعليم الإلكتروني جاءت مرتفعة، واختلفت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة السويلم (٢٠٢١) والتي أشارت إلى أنَّ مستوى استخدام المعلمين لتقنيات التعليم جاء متوسطاً. واختلفت كذلك مع ما توصلت إليه دراسة العوالمة (٢٠١٧) والتي أشارت إلى واقع استخدام معلمي التربية الخاصة وسائل تقنيات التعليم الإلكتروني

في الأردن بمستوى متوسط. واختلفت كذلك مع دراسة (Balmeo et al.,2014)، والتي أشارت إلى أن عملية التوافر والاستخدام للتقنيات التعليمية في البيئة الصَّفية كان بمستوى محدود.

وأظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) في الأبعاد (واقع تقنيات التعلُّم في برامج ذوي اضطراب طيف التوحد، تطبيق المعلمين لتقنيات التعلُّم، معوقات استخدام تقنيات التَّعلم مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد)، والدرجة الكليَّة للأداة تبعاً لمتغير الجنس. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى تقارب البيئات التعليمية بين المعلمين الذكور والإناث من حيث ما يتم تقديمه من برامج تدريبية وإرشادية حول استخدام التقنيات التعليمية في تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بالإضافة إلى تقارب البنية التحتية للمؤسسات التَّعليمية التي يعمل بها بهؤلاء المعلمين باختلاف جنسهم، كما يعزو الباحث ذلك إلى أن كافة المعلمين باختلاف جنسهم يلمسون أهمية استخدام التقنيات التعليمية في تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

واتَّفقت هذه النتائج مع ما توصَّلت إليه دراسة السويلم (٢٠٢١) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد الدراسة والمعوقات المرتبطة بتقنيات الواقع المعزز باختلاف الجنس. واختلفت هذه النتائج مع ما توصلت إلى دراسة المالكي (٢٠٢٠)، والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً لأثر الجنس، وجاءت لصالح الإناث. واختلفت هذه النتائج كذلك مع ما توصلت إليه دراسة العوالمة (٢٠١٧) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام معلمي التربية الخاصة وسائل تقنيات التعليم الإلكتروني في الأردن تُعزى لأثر متغيرات الجنس لصالح الإناث. واختلفت هذه النتيجة كذلك مع نتيجة دراسة الربيعان (٢٠٢١)، والتي أشارت إلى وجود فورق ذات دلالة إحصائية في واقع ومعيقات استخدام التقنيات التعليمية في فصول الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في إدارة تعليم محافظة الخرج والمراكز التابعة لها تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وأظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) تُعزى لأثر سنوات الخبرة في جميع الأبعاد (واقع تقنيات التعلُّم في برامج ذوي

اضطراب طيف التوحد، تطبيق المعلمين لتقنيات التعلم، معوقات استخدام تقنيات التعلم مع الطَّلبة ذوي اضطراب طيف التوحد) والدرجة الكلية. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى حرص وزارة التعليم السعودية على تقدم الدورات التدريبية إلى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد فيما يتعلق بتقنيات التعليمية لجميع المعلمين باختلاف سنوات خبراتهم، كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنَّ المعلمين يدركون أهمية استخدام تقنيات التعليم في تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد مهما كان عدد سنوات خبرتهم؛ لذا لم نجد فروقاً بين متوسط درجات المعلمين الأكبر خبرة أو الأقل خبرة في وجهات نظره حول تطبيق التقنيات التعليمي في تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد. كما يعزو الباحثان ذلك إلى أن هذه التقنيات التعليمية يتم التَّركيز عليها في مرحلة الإعداد الجامعي من خلال مساقات تدريسية؛ لذا فإنَّ خبرات معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد متقاربة فيما يتعلق بهذه التقنيات التعليمية ومدى استخدامها في العلمية التعليمية.

واختلفت هذه النتائج مع ما توصلت إلى دراسة المالكي (٢٠٢٠)، والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً لأثر سنوات الخبرة، وجاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة الأقل من (٥) سنوات. واختلفت هذه النتائج كذلك مع دراسة المقدامي (٢٠١٨) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمي الطلبة الصم وضعاف السمع حسب متغير سنوات الخبرة ولصالح ذوي الخبرة (أقل من سنوات). واختلفت هذه النتائج كذلك مع ما توصلت إليه دراسة العوالمة (٢٠١٧) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام معلمي التَّربية الخاصَّة وسائل تقنيات التعليم الإلكتروني في الأردن تعزى لأثر متغير سنوات الخبرة لصالح أقل من (٥) سنوات. واختلفت النتائج كذلك مع دراسة العصيمي (٢٠١٥) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام التقنيات التعليمية بين معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة. واختلفت هذه النتيجة كذلك مع نتيجة دراسة الربيعان (٢٠٢١)، والتي أشارت إلى وجود فورق ذات دلالة إحصائية في واقع ومعيقات استخدام التقنيات التعليمية في فصول الطلبة ذوي صعوبات التعلم في إدارة التعليم في محافظة الخرج والمراكز التابعة لها تُعزى لمتغير الخبرة.

وأظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) في الأبعاد: (واقع تقنيات التعلم في برامج ذوي اضطراب طيف التوحُّد، تطبيق المعلمين لتقنيات التعلُّم، معوقات استخدام تقنيات التعلُّم مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد)، والدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي، حيث يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى عدم وجود مقررات دراسة خاصة بالتقنيات التعليمية وآلية توظيفها في تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مختلف المستويات التعليمية، حيث أنها تقتصر على وحدات تدريسية بسيطة؛ مما يفسر عدم وجود فروق بين استجابات المعلمين تبعاً لاختلاف مؤهلاتهم العلمية. واختلفت هذه النتائج كذلك مع ما توصلت إليه دراسة العوالمة (٢٠١٧) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام معلمي التربية الخاصة وسائل تقنيات التعليم الإلكتروني في الأردن تعزى لأثر متغيرات المستوى التعليمي لصالح البكالوريوس. واختلفت هذه النتائج كذلك مع دراسة المقدامي (٢٠١٨) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمي الطلبة الصُّم وضِعاف السَّمع حسب متغيِّر المؤهل العملي.

وأظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس أنَّ مستوى معيقات استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لتقنيات التعلم جاءت بمستوى مرتفع، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٦). حيث أظهرت النتائج حصول للفقرة رقم (١) والتي تنصُّ على: "عدم تهيئة غرفة المصادر فنياً للاستخدام الأمثل للتقنيات التعليمية" بمتوسط حسابي (٤,٠٤) وبدرجة مرتفعة على المرتبة الأولى، حيث يعزو الباحث هذه النتيجة إلى المتطلبات الخاصة لتوظيف التقنيات التعليمية في العملية التدريسية، فقد تتطلَّب توافر غُرف صفِّية خاصَّة بها، حيث إن غرف المصادر قد تكون مليئة بالوسائل التعليمية والأدوات الضرورية لتعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد؛ مما يجعل من الصُّعوبة بمكان تهيئتها لتصبح ملائمة للتقنيات التعليمية. حيث جاءت الفقرة رقم (٥) بالمرتبة الثانية، والتي تنص على: "صعوبة تعويض تلف أو ضياع التقنيات التعليمية" بمتوسط حسابي (٤,٠٣) وبدرجة مرتفعة في المرتبة الثانية، حيث يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى تكلفة الدعم الفني والتقني الذي تطلبته التقنيات التعليمية، مما يؤثر على تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

كما أشارت النتائج حصول الفقرة رقم (٦) على المرتبة الثالثة، والتي تنص على: "صعوبة حفظ وتخزين التقنيات التعليمية حيث إن ثمن التقنية التعليمية يقف عائقاً أمام اقتنائها" بمتوسط حسابي (٣,٩٠) وبدرجة مرتفعة، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى عدم توافر الأماكن المخصَّصة لتخزين التَّقنيات التعليمية داخل المؤسسات التعليمية، يقلِّلُ من فرصة توظيفها؛ نظراً لخوف المعلمين من تعرُّضها للتلف خاصةً أنَّ تَكلِفة شراءها مرتفعة، وقد لا يتوافر الدعم الكافي لشرائها؛ مما يعيق عملية اقتناء هذه التقنيات التعليمية وتوظيفها في تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد. وأشارت النتائج كذلك حصول الفقرة رقم (٢) والتي تنص على: "عدم كفاية وقت الحصة لاستخدام التقنيات التعليمية" بمتوسط حسابي (٣,٦٨) وبدرجة متوسطة على المرتبة الأخيرة، ويعزو الباحثان هذه النتائج إلى ما تطلبته التقنيات التعليمية من عملية إعداد وضبط عند استخدامها في العملية التعليمية مما يستنزف الوقت من الحصَّة، ويؤدي إلى عدم كفاية الوقت في تقديم المادَّة التعليمية من خلال هذه التقنية التعليمية أثناء الحصة.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة زهرة (٢٠١٩)، والتي أشارت نتائجها إلى أنَّه من معيقات استخدام تقنيات التعليم من قبل معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحُّد نقص الموازنة الخاصة بالتقنيات التعليمية، بالإضافة إلى أنَّ ثمنها يحول دون اقتنائها، وضعف إمكانية تعويض تلفها أو ضياعها. واتفقت كذلك هذه النتائج مع نتائج دراسة أبا حسين والتميمي (٢٠١٨)، والتي أشارت إلى أن أبرز المعوقات التي تحولُ دون توظيف معلمات صعوبات التعلُّم للتقنيات التعليمية في برامج صعوبات التعلم تمثلت في التكلفة المادية العالية للتقنيات التعليمية، وقلَّة التقنيات التعليمية المتوفِّرة الصَّالحة للاستخدام، وعدم وجود فنِّية متخصِّصة لصيانة وتشغيل التقنيات التعليمية بالمدرسة.

وكما اتفقت هذه النتائج كذلك مع نتائج دراسة منهي (٢٠١٤) والتي أشارت إلى أنَّ هناك ضعفاً في القدرة على إنتاج التقنيات التربوية، وعدم قدرة بعض معلمي التربية الخاصة على توظيف التقنيات التربوية في عملية التعليم، وعدم صيانة التقنيات التربوية الموجودة داخل المدرسة، وعدم توافر بعض التقنيات التربوية داخل المدارس. كما وأنها اتَّفقت مع دراسة خليفة

(٢٠٢٠) والتي أشارت إلى وجود معيقات في استخدام التقنيات التعليمية المساعدة في مجال ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، وعدم توافُر المُعينات التعليمية المناسبة من أجهزة ووسائل بمراكز مصادر التعلم بالمدارس.

وختاماً أسهمت هذه الدراسة في معرفة استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لتقنيات التعلم وتحديد المعوقات التي تحول دون استثمارها بالشكل المطلوب، والعمل على تعديلها وتوظيفها لنجاح العملية التعليمية. وانتهجت الدراسة المنهج الذي يعتمد على جمع البيانات بطريقة واقعية ووصف النتائج بدقّة للظواهر الاجتماعية وهو المنهج الوصفي التحليلي. كما أظهرت النتائج أن تقييم المعلِّمين لمستوى استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لتقنيات التعلم جاء مرتفعاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (٣,٨٧). كما أشارت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لكل من متغيرات الدراسة، (الجنس، وسنوات الخبرة، والمستوى التعليمي) في جميع الأبعاد. كذلك أظهرت النتائج أن مستوى معوقات استخدام تقنيات التعلم جاء مرتفعاً، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٦).

وفي ضوء ما توصَّلت إليه الدِّراسة الحالية، فإنَّها تُوصي بتقديم برامج تعليمية وتدريبية تهدف إلى تنمية قدرات المُعلِّمين على زيادة فاعلية توظيف التقنيات التعليمية نحو تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، كما يُوصي بإلقاء النَّدوات حول أهمية دور معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد في استخدام التقنيات التَّعليمية في تدريس الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، كذلك توفير الدعم المادي للمؤسسات التعليمية الخاصَّة بالطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد لتحسين مستوى استخدام التقنيات التعليمية في تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، تطويرها لها، كذلك يوصي بالعمل على إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول فاعلية برامج تدريبية لتنمية وتعزيز دور معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد في استخدام التقنيات وإجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تتناول معيقات استخدام التقنيات التعليمة في تدريس الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبا حسين، وداد بنت عبدالرحمن، التميمي، تماضر عبد العزيز. (٢٠١٨). واقع استخدام التقنيات التعليمية في برامج صعوبات التعلُّم من وجهة نظر المعلمات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*،(٢٥)٦، ٢٢٣-٢٥٦.

البلاوي، إيهاب عبد العزيز، أحمد، ياسر سعد. (٢٠١٤)، التقنيات التعليمية المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة الثانية، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

خليفة، علي أحمد إبراهيم. (٢٠٢٠). معوقات استخدام التقنيات التعليمية في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة والإدارة المدرسية وذوي الاحتياجات الخاصة أنفسهم. مجلة القراءة والمعرفة، ع٢٢٩، ١٣٩-١٦١.

دليل المعلم الشامل لبرنامج التوحد (٢٠٢٠). وزارة التعليم. الرياض.

الربيعان، علي بن محمد. (٢٠٢١). واقع ومعوِّقات استخدام التقنيات التعليمية في فصول الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة الخرج. *العلوم التربوية: مجلة علمية محكَّمة ربع سنوية*٣٦٣-٣١٥ ،(٢)٢٩.

الزريقات، إبراهيم عبد الله. (٢٠١٦).*الإعاقات الشديدة والمتعددة*. دار المسرة للنشر والتوزيع.

زهرة، نسرين عبد الإله. (٢٠١٩). معوقات استخدام تقنيات التعليم في تنمية المهارات المختلفة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحُّد من وجهة نظر معلمي التربية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ٣، ع١٣، ١٠٥-٨٥.

السويلم، إبراهيم بن محمد بن ناصر. (٢٠٢١). معوقات استخدام تقنيات الواقع المعزز في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الرياض. مجلة العلوم الإنسانية، ع٣٣-١١،٩ .

شقير، زينب محمود (٢٠٢٠). الفعاليات الإيجابية للتكنولوجيا الحديثة والتقنيات المساندة في مجال العاديين والمعاقين. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*(١١)٤ ،،٢٢٤-٢٠١.

الصايغ، آمال مصطفى منشاوي (٢٠١٦). اتجاهات أولياء الأمور ومعلمي التربية الخاصة نحو دور التعليم الإلكتروني ووسائل التقنيات الحديثة في تحسين المستوى التعليمي وبعض متغيرات المقاومة الإيجابية للأطفال المعاقين. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، (١٢)٤.

العميري، راكان نهار. (٢٠٢٠). *واقع استخدام تقنيات التعلم مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد من وجهة نظر معلميهم*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى.

عبد العاطي، حسن الباتع محمد (٢٠١٧): تكنولوجيا تعليم ذوي الاحتياجات الخاصَّة والوسائل المساعدة، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.

عبدات، روحي (٢٠١٥). التقييم النفسي والتربوي في ميدان التربية الخاصَّة. دار اليازوري العلمية.

عبد العاطي، حسن الباتع محمد. (٢٠١٩). التكنولوجيا التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة. المجلة الدولية. للبحوث النوعية المتخصصة، ع٥٥-١٢،٤٤.

عبيد، محمود. (٢٠١٨). تفسير المظاهر السلوكية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحُّد في ضوء معايير التشخيص الحديثة (DSM-V). مجلة العلوم التربوية،٣٥٩-٣٤٥،(٣)٤.

عيد، وليد (٢٠١٦). فاعلية بعض الأنشطة اللغوية في مواقف الدَّمج لتحسين مهارات اللغة التعبيرية لأطفال طيف التوحُّد. المجلة العلمية، (٧٠)، ١-٣١، قاعدة بيانات دار المنظومة.

العصيمي، عبد العزيز. (٢٠١٥) واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في غرفة المصادر والصعوبات التي يواجها معلمي ذوي صعوبات التعلم في منطقة القصيم.(دراسة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى.

عوالي، نوري (٢٠١٩).اتِّجاهات المعلِّمين حول دمج أطفال التوحُّد في المدارس الابتدائية العادية. (*رسالة ماجستير*)، جامعة زيان عاشور الجلفة.http://dspace.univ .

العوامة، ورود جمال (٢٠١٧). واقع استخدام معلمي التربية الخاصَّة لتقنيات التعليم الإلكتروني في الأردن. مجلة كلية التربية .١٥٩-١٠٧(٣)٢.

المالكي، مريم خميس (٢٠٢٠). واقع توظيف التعليم الإلكتروني في العمليَّة التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة* ٨٦-٥١،(١١)٤،.

المحمودي، محمد (٢٠١٩). مناهج البحث العلمي (ط٣). دار الكتب.

المقدامي. محمد . (٢٠١٨). مُحددات واقع استخدام التقنيات التعليمية لدى معلمي الصم وضعاف السمع في معاهد وبرامج الأمل. مجلة كلية التربية أسيوط،.٥٥٦-٢٢٥،(٥)٣٤.

الملحم، لطيفة بنت أحمد عبد العزيز.(٢٠٢١).قانون التقنيات المساعدة في التربية الخاصة: دراسة مقارنة بين الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية مج٥، ع٢١، ٥٨-٧٥.*

منهي، مرتضى (٢٠١٤): واقع استخدام التقنيات التربوية في صفوف التَّربية الخاصَّة في محافظة بابل. مجلة كلية التَّربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية جامعة بابل،ع ١٨.

النجار، فايز جمعة، النجار، نبيل جمعة، والزعبي، ماجد راضي. (٢٠١٨). *أساليب البحث العلمي -منظور تطبيقي* (ط٥). عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم. (2019). https://www.moe.gov.sa.

المراجع الأجنبية:

Ahmed, A. (2018). Perceptions of Using Assistive Technology for Students with Disabilities in the Classroom. *International Journal of Special Education*, 33 (1), 129–139.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). https://www.appi.org/Products/dsm.

Bakhtiyari, M., Salehi, M., Zayeri, F., Mobasheri, F., Yavari, P., Delpishe, A., & Karimlou, M. (2012). Quality of life among disabled and non-disabled individuals a comparative study. *Iranian journal of epidemiology*, *8*(2), 65-72.

Balmeo, M. L., Nimo, E. M. A., Pagal, A. M., Puga, S. C., & Sanwen, J. L. (2014). Integrating Technology in Teaching Students with Special Learning Needs in the SPED Schools in Baguio City. *IAFOR Journal of Education*, *2*(2), 149-178.

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2020). What is Autism Spectrum Disorder. https://cutt.us/HMKZs.

Hedley, D., Uljarević, M., Wilmot, M., Richdale, A., & Dissanayake, C. (2018). Understanding depression and thoughts of self-harm in autism: A potential mechanism involving loneliness. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *46*, 1-7.

Martín-Sabarís, R. M., & Brossy-Scaringi, G. (2017). Augmented Reality for Learning in People with Down Syndrome: an exploratory study. Revista Latina de Comunicación Social, (72), 737

Omar, K. S., Mondal, P., Khan, N. S., Rizvi, M. R. K., & Islam, M. N. (2019, February). A machine learning approach to predict autism spectrum disorder. In 2019 international conference on electrical, computer and communication engineering (ECCE) (pp. 1-6). IEEE.

World Health Organization (WHO). (2021). Autism Spectrum Disorder. https://cutt.us/lVZ1Q.

العـــــدد (٢١)، (عـــدد خـــاص)، أكتـــوبـر ٢٠٢٣، ص ص ١٢٥ – ١٦٦

الضغوط التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في مـــدينـــة جـــــدة

إعـــداد

البـــراء خـــالـــد الحـــربـــي

باحث ماجستير – قسم التربية الخاصة
كليـــة التربيـــة – جـــامعـــة جـــدة

الضغوط التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في مـــدينـــة جـــدة

الـــبراء الحـــربـــي(*)

ملخـــــــص

يهدف البحث الحالي إلى التَّعرف على مستوي الضغوط التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في مدينة جدة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، تكوَّنت عيّنة البحث من (١٢٠) من أسر الطلاب ذوي الإعاقة السمعية. وقد أشارت النَّتائج إلى أن مستوي الضغوط التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة السمعية جاء بمتوسط حسابي (٢,١٢١) وبدرجة منخفضة، وجاء ترتيب الأبعاد حسب المتوسطات الحسابية (الضغوط التعليمية، الضغوط الاجتماعية، الضغوط الاقتصادية). وتوصلت النَّتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.5 \geq a$) في الأبعاد والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المستوي الاقتصادي. أشارت النَّتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.5 \geq a$) في الأبعاد والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للإباء، كما أشارت الي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.5 \geq a$) في الأبعاد والدرجة الكلية تبعاً لمتغير النوع، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.5 \geq a$) في الأبعاد والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية للأبناء.

الكلمات المفتاحية: الضغوط النفسية، الإعاقة السمعية.

(*) باحث ماجستير – قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة جدة.

Stress among Parents of Students with Hearing Impairment in Jeddah

Abstract

The current research aims to identify the level of pressures facing families of people with hearing disabilities in the city of Jeddah, The analytical descriptive method was used, and the researcher used the questionnaire as a data collection tool, The research sample consisted of (120) families of students with hearing disabilities, The results indicated that the level of stress faced by the families of students with hearing disabilities came with an arithmetic average of (2.121) and a low degree, The dimensions were arranged according to the arithmetic mean (educational pressures, social pressures, economic pressures), The results revealed that there were no statistically significant differences at the level of statistical significance ($a \leq 0.5$) in the dimensions and the total degree according to the economic level variable, The results indicated that there were no statistically significant differences at the level of statistical significance ($\alpha \leq 0.5$) in the dimensions and the total score according to the parental educational level variable. It also indicated that there were no statistically significant differences at the level of statistical significance ($\alpha \leq 0.5$) in the dimensions and the total score according to the gender variable, It showed that there were no statistically significant differences at the level of statistical significance ($\alpha \leq 0.5$) in the dimensions and the total score according to the variable of the children's educational stage.

Keywords: Psychological stress, hearing impairment.

المقدمة Introduction

يؤدي وجود طفل معاق في الأسرة إلى حدوث ضغوط أسريه كبيرة من تحطم آمال، ولوم الذات ولوم الآخرين، وتحطيم الثقة في الذات، وقد يمتد إلى عدم الرضا في الحياة، وقد تتأثر العالقة بين الزوجين والأخوة والأخوات والآباء والأمهات والأبناء والبنات . (Sabah &Alhaq Abd, 2013)

وغالبا ما يغير مولد الطفل المعاق طبيعة الحياة داخل الأسرة، إما بشكل سلبي أو إيجابي، ويعاني الوالدان من العديد من المظاهر السلبية واضطرابات المشاعر التي تسبب الضغوط؛ فيشعرون أنهم يختلفون عن باقي الآباء والأمهات الذين ينعمون بأطفال عاديين. (Bahashwan& Alfaqih 2013)

وتعد الإعاقة السمعية للطفل من أبرز الضغوط النفسية التي يتعرض إليها الوالدين، لما في ذلك من شعور بالخجل والاكتئاب والغضب والخوف والقلق على مستقبل الطفل، وأن الوالدين أكثر الناس تأثرا بحالة أطفالهم الصحية والجسدية والعقلية؛ لانهما يجدان معاناة لدى هذا الطفل الذي يحتاج إلى رعاية خاصة أثناء نموه منذ الصغر (Osman,2009).

وتتعرض أسر الأطفال المعاقين سمعياً لضغوط مختلفة، ويمكن أن يكون لديهم قصور في مهارات التعامل مع أطفالهم وقد يلجأ الوالدان إلى استخدام أساليب خاطئة مع أطفالهم، حيث يمثل المراهقون ذوو الإعاقة السمعية طاقة في المجتمع، وال يمكن استثمار هذه الطاقة إلا من خلال الدعم النفسي للوالدين بالاعتماد على برنامج أسري يعمل على تدريبهم، ومساعدتهم على تقبل الإعاقة لضمان تنشئة الطفل تنشئه اجتماعية سليمة في جو عاطفي .(Abbas,2005)

فولادة طفل معاق سمعيا بداية لدوامة من الضغوط النفسية للوالدين والشعور بالحزن والأسى، وإلقاء اللوم على النفس والذات، وعدم تقبل حقيقة إعاقة طفلهم والقلق على نشأته ومستقبله.

فقد تبين في العديد من الدراسات أن أهالي الأطفال المعاقين سمعيا لديهم مستويات عالية من الضغوط النفسية تتجلى في محاور سلوكية ونفسية واجتماعية ومهنية، مما يمهد للإصابة باضطرابات صحية تنعكس على الصحي والبدني (محمد، ٢٠١٥).

كما ان هذه الضغوط النفسية تؤثر تأثيرا سلبيا على جودة حياة أهالي المصابين كالإحباط واليأس وعدم تقبل واقع الأمر، وهذا يؤثر على نشأة الطفل المعاق ومدى تقبله لإعاقته والتعايش معها. فيما قد تنعكس الضغوطات النفسية لدى الوالدين على الطفل وبالتالي تنخفض قدرته على القيام بالسلوكيات الحسنة واستجاباته العنيفة على نفسه ووالديه ومن حوله (حبيب، ٢٠١١).

مشكلـــة البحـــث:

يعد اكتشاف الإعاقة السمعية للطفل بداية لسلسلة من الضغوط النفسية لدى الوالدين وما يصاحب ذلك من شعور بالخجل والاكتئاب والغضب والذنب ولوم الذات أو إلقاء اللوم على الآخرين والخوف والقلق على مستقبل الطفل وقلة التنبؤ له بالنجاح في المهمات الموكلة إليه . وقد أوضحت العديد من الدراسات أن أمهات الأطفال المعاقين سمعياً وآباءهم يتعرضون لمستويات عالية من الضغوط النفسية (عربيات، ٢٠٠٨).

واشارت نتائج عدة دراسات ومنها دراسة (محمد، ٢٠١٥) و (حبيب، ٢٠١١) الى أن الإعاقة السمعية تؤدي الي ضغوط نفسية ناتجة عن القلق وعدم تقبل الأمر والإحباط واليأس نتيجة الخوف على حياة المعاق ومستقبله.

ومن خلال ما سبق تم تحديد التساؤل الرئيسي:

"ما مستوى الضغوط النفسية على اسر الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بمدينة جدة؟"

الأسئلة الفرعية للبحث:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ($a \leq 0.5$) لدى أسر ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي (منخفض – متوسط – مرتفع)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ($a \leq 0.5$) لدى أسر ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير المستوى التعليمي للإباء؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ($a \leq 0.5$) لدى أسر ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية للأبناء؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ($a \leq 0.5$) لدى أسر ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير النوع؟

أهـــداف البحـــث:

- التعرف على الضغوط التي تواجه آباء الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في مدينة جدة من وجهة نظر الأسر.
- الكشف عن الفروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوي ($a \leq 0.5$) بين آباء الطلاب ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي.
- الكشف عن الفروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوي ($a \leq 0.5$) بين آباء الطلاب ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير المستوى التعليمي للآباء.
- الكشف عن الفروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوي ($a \leq 0.5$) بين آباء الطلاب ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية للأبناء.

أهميـــة البحـــث:

تبـرز أهميـة البحث الحـالي مـن خـلال مـا تمثلـه ظـاهرة الإعاقـة بوجـه عـام مـن مشكلات واضـطرابات وضـغوط تقـع علـى كاهـل آبـاء وأمهـات ذوي المعـاقين سـمعياً بـصفةٍ خاصـة، والمجتمـع بأسره بصفة عامة.

الأهميـة النظـريـة:

- تنبع أهمية هذا البحث من تناولها لموضوع يهم جميع أسر ذوي الإعاقة السمعية.
- تسليط الضوء على الضغوط النفسية التي تواجه آسر ذوي الإعاقة السمعية.
- إثراء المكتبة العربية بدراسة حول الضغوط النفسية التي تواجه آسر ذوي الإعاقة السمعية.

الأهميـة التطبيقيـة:

- تتمثـل أهميـة هـذه الدراسـة لمسـاعدة ذوي الاختصـاص علـى وضـع بـرامج تعليميـة وتثقيفية لشريحة آسر المعاقين سمعيا.
- يسهم هذا البحث في تحديد جوانب الضغوط النفسية الإيجابية أو السلبية لدى أسر ذوي الإعاقـة السـمعية؛ للعمـل علـى وضـع آليـات تحـد مـن هـذه الضـغوط، وتعزيـز الإيجابي منها.
- يأمل الباحث أن يسهم هذا البحث في فتح المجال للباحثين؛ لإجراء دراسات مشابهة في بيئات أخرى في المملكة العربية السعودية.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** سوف يركز هذا البحث على التعرف على الضغوط النفسية لدي اسر الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بمدينة جدة.
- **الحدود المكانية:** سوف يتم تطبيق هذا البحث بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية.
- **حدود العينة:** اقتصر هذا البحث على عينة من أسر ذوي الإعاقة السمعية بمدينة جدة.
- **الحدود الزمانية:** طبق هذا البحث في الفصل الثاني لعام ١٤٤٤هـ.

مصطلحات البحث:

الضغوط النفسية:

صراع او حالة من التوتر النفسي نتيجة التعرض لعوامل خارجية وداخلية ونفسية تضغط على الشخص، وكلما زادت هذه الضغوطات زاد تأثيرها على الفرد. كما ينتجع عنها من اضطرابات انفعالية وفسيولوجية تؤثر على شخصية الفرد (تهاني شعبان، ٢٠١٨).

وتعرف إجرائيًا بأنها مجموع الدرجات التي سيحصل عليها أسر ذوي الإعاقة السمعية على مقياس الضغوط النفسية.

الإعاقة السمعية:

هي المشكلات التي تحول دون ان يقوم الجهاز السمعي عند الفرد بوظائفه او تقلل من قدرة الفرد على سماع الاصوات المختلفة وتتراوح الاعاقة السمعية في شدتها من الدرجات البسيطة والمتوسطة التي ينتج عنها ضعف سمعي الى الدرجات الشديدة جدا والتي ينتج عنها صمم (القريوتي واخرون، ٢٠٠١)

الإطار النظري:

الضغوط النفسية:

إن طبيعة علاقة الفرد بالبيئة المحيطة به معروفة لدى المربين أكثر من غيرهم، بأنها علاقة تفاعل وتأثير متبادل بين الاثنين. فالفرد هو نتاج تأثير بيئي خاص، والبيئة هي من صنع الأفراد الذين يعيشون فيها، إن هذا التفاعل يمكن أن يكون صحيًا أو يكون ضارًا لكلا الطرفين.

وتشكل الضغوط النفسية الأساس الرئيسي الذي تبني عليه الضغوط الأخرى وتعدد أنواع الضغوط النفسية منها: الضغط النفسي الحالي، الضغط النفسي المتوقع، الضغط، النفسي الحاد، الضغط النفسي المزمن.

مفهوم الضغوط النفسية Psychological Stresses:

الضغوط النفسية في اللغة:

الضغوط كلمة مشتقة من الفعل ضغط ضغطًا؛ أي إذا عصره وزحمه وضيق عليه، والضغطة الشدة والمشقة. (المنجدة في اللغة والإعلام، ١٩٨١).

الضغوط النفسية في اصطلاح علم النفس:

ويعرف " Croph 1980 " الضغط بأنه إدراك الفرد لضعف قدرته على إحداث استجابة مناسبة.

مفردها ضغط يعني عدم القدرة على الموازنة بين حجم الأعباء الملقاة على الفرد وقدراته على الاستجابة لهذه الأعباء. ويعرفها سميث بأنها موقف يسعي فيه الفرد للبحث عن وسائل فعالة للتغلب على عائق أو عوائق تحول دون الوصول لهدف ذو قيمة. " (أبو السريع محمد، ١٩٩٣).

هي إدراكنا لحدث ما أو لخبرة ما على أنها صعبة أو مهددة أو غير سارة أو متحدية. إنه يحرضنا إلى أن نكون مدركين أفعالنا وأن نقوم بتغير المواقف لما هو أحسن أو أن نذعن له ونستلم. فالعجز عن التقدم في زحمة المرور ينتج الضغط. والشعور بالضيق هو شعور مليء بالضغط (فاطمة، ٢٠٠٢). حالة من التوتر تحدث بسبب عوامل خارجية تضغط على الفرد وتخلق عنده حالة من اختلال التوازن واضطرب في السلوك. (قاسم، ٢٠٠٤). يذكر عبد الستار (١٩٩٨) إن تزايد الاحداث في حياة الانسان إيجابية كانت ام سلبية، زواج، ترقية، وفاة أو خسارة مادية قد لا يكون مرغوب فيها من الناحية الصحية فتكرار هذه الاحداث يمثل ضغطًا نفسيًا وعبئًا وجهدًا على الجسم والصحة مما قد يرتبط بالإصابة بالكثير من أمراض العصر بما فيها الاكتئاب، القلق، حتى الأمراض الجسمية مثل أمراض السكر، ضغط الدم تبين انها ذات صلة قوية بالضغوط اليومية والاجهاد والضغط النفسي.

والضغوط بمفهومها الحديث تشير الي درجة استجابة الفرد للأحداث أو المتغيرات البيئية في حياته اليومية، وهذه المتغيرات ربما تكون مؤلمة تحدث بعض الأثار الفسيولوجية، مع أن تلك التأثيرات تختلف من شخص لأخر تبعاً لتكوين شخصيته وخصائصه النفسية التي تميزه عن الآخرين، وهي فروق فردية بين الافراد. وتعد الضغوط ظاهرة من ظواهر الحياة الإنسانية يعرفها الفرد في مواقف وأوقات مختلفة من حياته اليومية (مبارك، ٢٠٠٧). والضغوط هي تلك الظروف المرتبطة بالضغط والتوتر والشدة الناتجة عن المتطلبات، أو المتغيرات التي تستلزم نوعاً من اعادة التوافق عند الافراد وما ينتج عن ذلك من أثار جسمية ونفسية وقد تنتج الضغوط من الاحباط والحرمان والقلق. (الببلاوي، ١٩٨٨).

وقد لخص (عبد العزيز الشخص وزبدان السرطاوي، ١٩٨٨) المجالات الثلاثة لمفهوم الضغط وذلك وفقاً للتالي:

- **مطالب الأحداث البيئية:** وتشمل الظروف والاحداث التي تحيط بالفرد وتوجد خارجه وتؤثر عليه، وقد تمتد تأثيراتها على الزمن الذي تحدث فيه. مما يدفع الفرد إلى إلقاء اللوم على الأحداث بدلاً من محاولة مواجهة الحياة بصورة مناسبه.
- **الاستجابات الفسيولوجية:** يتم فهم الضغوط في ضوء ردود فعل عضوية مطالب البيئة كمصادر للضغط، وبعد تعريف بانكارات وبانكارات (Bankart and Bankart). أيضا من التعريفات التي اتخذت هذا الاتجاه حيث عرفت الضغط بأنه يحدث عندما يحاول الفرد التكيف مع مطالب مفروضة عليه، وحينما يجد نفسه لا يستطيع الاستمرار في أداء دوره بالشكل الطبيعي، ومع استمرار الضغط لمدة طويله، مما يشير إلى أن هناك مجموعة متنوعة من العوامل التي يمكن أن تحدث الضغط مثل العدوى بالأمراض، الانفعال، الألم.
- **الاستجابات النفسية:** حيث كان يستخدم مصطلح الضغط أحياناً كمرادف لمصطلحات القلق والخوف التي تستخدم لوصف العمليات النفسية أو الطريقة التي يعبر بها الفرد عن مشاعره في مواقف معينة (صفاء، ٢٠٠٦)

ومفهوم الضغط هو ذلك العبء الثقيل الذي يشعر به الشخص نتيجة المرور بموافق الإجهاد أو الشدة في حياته اليومية، وهذه الموافق في الإجهاد والشدة قد تحدث نتيجة للعوامل الفيزيقية والعوامل النفسية أو كلاهما معاً. وقد يسبب التعرض طويل المدى لموافق الشدة الي ضعف وظيفي قد يؤدي في نهاية الأمر إلى الاضطراب أو المرض النفسي أو العقلي.

والضغوط هي مثيرات أو تغيرات في البيئة الداخلية أو الخارجية وتكون على درجة من الشدة والحدة والدوام، بحيث تثقل قدرة الكائن الحي إلى حدها الأقصى والتي في ظروف معينه يمكن أن تؤدي إلى اختلال السلوك أو عدم التوافق والاحتلال الوظيفي الذي يؤدي إلى المرض، وبقدر استمرار الضغط بقدر ما يتبعه من اضطراب جسمي ونفسي (السيد ٢٠٠١).

ومما يذكر إليه أن مصطلح الضغط من المصطلحات القديمة في مجال العلوم الطبيعية، ولكن من المصطلحات الحديثة في مجال العلوم الإنسانية عامة وعلم النفس خاصة، واستخدمت كلمة (Stress) في ميدان الهندسة والعلوم الطبيعية تشير إلى قوة خارجية تؤثر بشكل مباشر على موضوع طبيعي، ونتيجة لهذا القوة يحدث الاجهاد (Strair) الذي يؤثر ويغير في شكل وبناء الموضوع .تم بدء استخدام كلمة (Stres) حديثاً في مجال العلوم الإنسانية ليشير الي تلك القوة التي تؤثر على الفرد وتسبب له بعض التغيرات النفسية مثل: التوتر والضيق، وبعض التغيرات العضوية والفسيولوجية. أما حديثًا فقد تناوله الباحثون في مجال التربية الخاصة لما يحتويه من دقة ووضوح يساعد على انتشار مفهوم الضغط النفسي لدى أسر الاطفال المعاقين بشكل عام، حيث تتعرض الأسر لأنواع متعددة من الضغوط الناجمة الإعاقة وما يترتب عليها من ضغوط سلبيه تؤثر في أسرة المعاق وتشعرهم بعدم القدرة على تغيير الواقع والشعور، كذلك بالحزن والأسي على الطفل المعاق. ولقد اشار في قاموس أكسفورد المختصر الي الضغط على أنه العبء أو المطلب الواقع على الجهد البدني والذهني، فهو يحدث ففي الأفراد في أي عمر، وقد يتعلق بحياتهم الأسرية أو بحرفتهم مهما كانت ويتوقف الضغط على استمراريته هل هو مستمر طول الوقت أو من حيث إلى أخر. ويختلف الأفراد بشكل واضح في قدرتهم على تحملهم للضغوط، وليس من العجب أن والدي المعاقين يقعون في دائرة الضغوط العادية مثل أي أسرة بالإضافة الي مصادر ضغوط غير عادية ممثلة في الضغوط من المعيشة من الابن المعاق (يوسف ٢٠١٠).

أنواع الضغوط النفسية:

تشكل الضغوط النفسية الاساس الذي تبني عليه الضغوط الاخر وتعدد أنواع الضغوط النفسية منها:

- **الضغط النفسي الحالي:** هو نتيجة موقف معين مثل مناقشة، أو مسابقة وإذا تم التحكم به يصبح فعالاً.
- **الضغط النفسي المتوقع:** وهو مرتبط بدخول امتحان معين، وهذا الضغط يكون ضاراً عندما يعطيه الفرد أهمية كبيرة.
- **الضغط النفسي الحاد:** وهو استجابة الفرد لتهديد فورى مباشر لحياة الفرد، وهو ما يسمي بالصدمة، حيث يجد الفرد نفسه في موقف يهدده ولا يستطيع منعه.
- **الضغط النفسي المزمن:** وهو نتيجة لأحداث منهكة تتراكم مع الزمن بشكل سلسلة من الضغوط التراكمية.

كما أنه يوجد ضغوط داخلية حينما يكون منشأها من داخل الشخص نفسه نتيجة انفعالات أو احتياجات الحالة النفسية وعدم قدرة الفرد على البوح بها ضغوط خارجية متمثلة في أحداث الحياة مثل العمل، العائلة، الاصدقاء والتعرض لموقف صادم مفاجئ وكل هذه الاستجابات لمثيرات بيئية كما توجد أنواع ضغوط خاصه بالإعاقة وهي ضغوط خاصة فقط بآباء وأمهات الاطفال المعاقين لأنها نجمت من حدوث الإعاقة حيث تمثل الضغوط الشائعة لدى أسر المعاقين ما يلي:

- الضغوط المرتبطة بمرحلة ولادة الطفل والتشخيص.
- ضغوط تلبية احتياجات الطفل المصاب بالإعاقة والعناية به.
- الضغوط المتعلقة بدخول الطفل المعاق المدرسة أو المؤسسة.
- الضغوط المتعلقة بسلوك الطفل المعاق (يوسف، ٢٠١٠).

ضغوط أولياء أمور ذوي الإعاقة:

يعد وجود طفل معاق في الأسرة مسبباً للضغوط النفسية لدى كل من الأم والأب وتبرز مشاعر الصراع والتشاحن إلى سطح الحياة ويجعل من التعاملات اليومية مجالاً واسعاً للمنازعات وتبادل الاتهامات وذلك لأن عجز الطفل المعاق يضعف الأعمال ويقوي مشاعر الحزن والإحباط.

وبعض الحالات يصل الشعور بالضغط إلى أقصى حد وإلى أبعد مدى وهو الرفض التام والإنكار المطلق لوجود الطفل المعاق ولعل أخطر ما يترتب عليه رفض الوالدين للطفل المعاق وتعمق شعورهم بالعجز وفقدان الأمل ومن ثم التصرف من منطلق اللاجدوى لعمل أي شيء، والوالدين الذين يرفضون طفلهم بسبب إعاقة هم في الواقع يرفضون لسبب لا يملك طفلهم تغييره ولا ذنب له في حدوثه (السيد، ٢٠٠٧). وقد أورد عصفور (٢٠١٢) بأن نظام الأسرة ودرجة الروابط بين أفرادها خاصة التوافق بين الزوجين ومستوى الأداء الأسري ومقدار الدعم الاجتماعي الذي يوفره أفراد المجتمع ومؤسساته المختلفة كلها عوامل تساعد على مواجهة الضغط النفسي المرتبط بوجود ابن ذي إعاقة في الأسرة.

الخصائص العامة المميزة للضغوط لأولياء أمور ذوي الإعاقة:

وقد أورد الشامي (٢٠١٤) بعض من الخصائص العامة المميزة للضغوط عند أولياء أمور ذوي الإعاقة في النقاط التالية:

- **الانتشار والعمومية:** هناك فروق فردية بين الأفراد في تعرضهم للضغوط النفسية، فهناك أشخاص مؤهلين دون غيرهم ويكون لديهم الاستعداد النفسي.
- **تنوع النشأة:** تنشأ الضغوط من مثيرات سارة كما تنشأ من مثيرات مؤلمة.
- **المادية:** الضغوط النفسية تأتي من تفاعلات عناصر حياتية، فنشأتها تكون من مثيرات تكمن في طبيعة بيئة النظام الاجتماعي، كما أنها تنشأ من مثيرات حيوية بيولوجية، ومثيرات نفسية.
- **الضغوط دوافع إيجابية عند حد معين:** إن الفرد يتحرك تحت تأثير الضغوط التي يتعرض لها، ويحاول التغلب عليها بقدراته واستعداداته، ولكنها عند حد معين تكون لازمة وضرورية لتنشيط الدوافع، والحاجات، وزيادة التفاعلات البيئة المحيطة، وتحقيق الهدف، وإشباع الحاجات.
- **الضغوط مؤشر للتكيف:** حيث تمكن الضغوط من تشكيل تفاعلات سلوكية، يظهر منها الفرد متكيف أو يعاني من سوئ التكيف، أما إذا تضمنت المواقف الضاغطة مطالب فوق طاقة الشخص، فإن ذلك يؤدي إلى سوء التكيف والاضطراب.

- **ذات طبيعة وظيفية:** تحدث الضغوط نتيجة لفشل البناء الاجتماعي في القيام بوظائفه، وعجزه وقصوره في وسائل الضبط الاجتماعي، وينتج الإحساس بالضغوط أيضاً كجانب وظيفي لعدم تكامل الشخصية، واختلاف الدفعات والآليات النفسية والفسيولوجية لدى الفرد، وعدم كفاية قدراته واستعداداته في تحمل الضغوط.
- **ذات طبيعة ديناميكية:** الضغوط ليست استقراريه، فهي مجموعة من التأثيرات المترابطة، فهي عند حد معين قوة نحو غاية وهدف محدد، كما أن الضغوط تتأثر بعدة عوامل مثل: درجة الوعي الذاتي ومستواهم الاقتصادي، والطبقة التي ينتمي إليها، والثقافة.

أسباب ضغوط أولياء أمور ذوي الإعاقة:

ويرى حنفي (٢٠٠٧) أن ما يعانيه أولياء أمور ذوي الإعاقة من ضغوط ترجع إلى ما يلي:

- وجود طفل معاق تترتب عليه أعباء إضافية على كاهل الأسرة وشيوع كثير من المشكلات الأسرية وازدياد الأعباء المالية والعزلة، والإرهاق المزمن، والمشكلات الانفعالية.
- شعور الآباء بتدني المساندة ومصادر الدعم من الأصدقاء والأقارب والمؤسسات الرسمية ذات العلاقة بإعاقة طفلهم.
- تعد العزلة الاجتماعية من إحدى النتائج المترتبة على رعاية الطفل المعاق فقد يشعر الوالدان بالعزلة عن بقية أفراد الأسرة الممتدة والأصدقاء والجيران الذين يبدون مخاوف أو مشاعر تنم عن عدم الراحة أو الخجل بوجود الإعاقة.

تأثير الضغوط النفسية على حياة أولياء أمور ذوي الإعاقة:

أشارت الكثير من الدراسات والبحوث إلى أن الضغوط النفسية والاجتماعية لها تأثير على حياة الفرد وأسرته (Kee, 2003; Rogers, 2003):

الضغوط لها تأثير أكبر على حالة التعلق وتضييق المحيط الخارجي للفرد، حيث تُسبب الضغوط قصوراً في الإدراك الحسي المفترض، وفي القدرة على التحمل من خلال رؤية المحيط الخارجي الضيق لمواقف الحياة الضاغطة بصرف النظر عن مستويات ضغط أحداث الحياة الحقيقية أو القدرة على التحمل.

ينـتج عـن الضـغوط تـأثيرات عصـبية بيولوجيـة حيـث أوضـحت بعـض الدراسـات أن مسببات الضـغوط فـي مرحلـة مبكـرة مـن العمـر تـؤدي إلـى اضـطراب الغـدد الصـماء، كمـا أن الاستجابة السلوكية للضـغوط تتسم بالحساسية المفرطـة لعامل إفراز هرمون كورتيكوبين ونظم الإرسـال العصـبي فـي الجهـاز العصـبي المركـزي، وتكـرار مسـببات الضـغط هذه قـد تلعـب دوراً مهماً في نشوء مرض الاكتئاب واضطرابات القلق والاضطرابات النفسية الاجتماعية.

إن أحداث الحياة المسببة للضـغوط والصـدمة بين الأشـخاص الذين يعانون اضـطرابات قبل اجتماعية تُسبب في ظهور استجابات فـي صـورة مشاعر متداخلة من الخوف أو العجز أو الذعر تعمل على إضافة تعقيدات للأشخاص الذين يعانون من اضطرابات القلق الاجتماعي.

الضـغوط الاجتماعيـة ترتبط بالأشـخاص أو الموضـوعات فـي مجـالات التفاعل الفردي الاجتماعي والتي لها دلالات مباشرة تتعلق بمحاولات الفرد لإشباع متطلبات حاجته.

مصـادر الضغـوط النفسيـة:

تحدث الضغوط النفسية عندما يحمل الفرد ما فوق طاقته، وعندما يواجه متطلبات تفوق حـدود قدرتـه ومـا لديـه مـن اسـتعدادات لمواجهتهـا ولقد حظيـت مسـألة تحديـد مصـادر الضـغوط باهتمام الكثير من الباحثين ولذلك تعددت تصـنيفات المصـادر لديهم فالإنسان عادة ما يتعرض فـي حياتـه اليوميـة لأنواع عديدة من الضـغوط والتـي تحيط بـه من جوانـب عديدة منهـا الجانـب الأسري، والمـادي والاجتمـاعي وتوضـح (عيدروس، ٢٠١٢) بـان أهم مصـادر الضـغوط النفسية تتمثل في المشكلات الذاتية للفرد وأهمها:

- **المشكلات النفسية:** الانفعالية، كالثورة والغضب والإكتئاب والنفور بسرعة والتهور
- **المشكلات الاقتصـادية:** كـالأفراد الذين يعانون من الضـغوط النفسية هم الأفراد الذين يعيشـون فـي مسـتوى اقتصـادي واجتمـاعي مـنخفض وأن هـؤلاء يعيشـون اضـطرابات أسرية ويعانون من ارتفاع معدل الإصابة بالأمراض النفسية الجسمية.
- **المشكلات الأسرية:** حيث تنشأ الضـغوط الاجتماعيـة والمشكلات الأسرية من أسباب متعددة داخل الأسرة مثل المرض وغياب أحد الوالدين عن الأسرة والطلاق.

- **الضغوط الاجتماعية:** تتمثل في سوء العلاقات بالآخرين وصعوبة تكوين صداقات.

بالإضافة إلى الضغوط التي وردت في (عثمان، ٢٠٠١) الآتية:

١- ضغوط لأسباب بيئية.

٢- ضغوط لأسباب عائلية.

٣- ضغوط عدم القدرة على تقديم المساعدة أو التصرف بفاعلية.

٤- ضغوط التوقعات العالية غير الواقعية للذات.

٥- ضغوط عدم الاستقرار وفقدان الأمن

٦- ضغوط العمل وضغوط الوقت

النظريات المفسرة للضغوط النفسية:

هناك العديد من النظريات التي فسرت الضغط النفسي لدى الأفراد، فنظرة "سيلي" إلى الضغوط تختلف عن نظرة كل من "سبيلبرجر"١٩٧٨ و"موراي" فقد اتخذ "سيلي" استجابة الجسم الفيزيولوجي أساسا على أن الفرد يقع تحل تأثير موقف ضاغط، بينما "سبيلجر" اتخذ من القلق وحدته التفسيرية لتفسير الضغوط النفسية أما "موراي" فالضغط عنده خاصية أو صفة لموضوع بيئي واجتماعي(عثمان،٢٠٠١).

نظرية تشارلز سيلبرجر TcharlesSpeilberger

ويميز سبيلبرجر مفهوم الضغط ومفهوم القلق، فالقلق عملية معرفية تشير إلى تتابع الاستجابات المعرفية السلوكية التي تحدث كرد فعل لشكل ما من الضغوط وتبدأ بواسطة مثير خارجي ضاغط، كما يميز مفهوم الضغط والتهديد فكلمة ضغط تشير إلى الاختلافات في الظروف البيئية التي تتسم بدرجة ما من الخطر الموضوعي، أما كلمة تهديد فتشير إلى التقدير والتفسير الذاتي(الرشيدي،١٩٩٩).

نظرية التحليل النفسي:

ترى نظرية التحليل النفسي أن وجود خبرات سابقة لدى الأفراد يختارها العقل الباطن منذ سنوات العمر الأولى، يتسبب عنها وجود استعداد مسبق لدى بعض الأشخاص دون غيرهم للتفاعل مع مواقف التهديد أثناء الأزمات، متأثرين بهذه الخبرات المخزنة فينشأ الاضطراب (عسكر،٢٠٠٠).

ويؤكد فريد على دور العمليات اللاشعورية وآليات الدفاعية في تحديد كل من السلو السوي واللاسوي للفرد حينما يتعرض لمواقف ضاغطة ومؤلمة فإنه يسعى إلى تفريغ انفعالاته السلبية الناتجة عنها عبر ميكانيزمات الدفاع اللاشعورية، وعلى هذا فالخوف أو القلق أو انفعالات سلبية أخرى تكون مصاحبة للمواقف الضاغطة التي يمر بها الفرد ويتم تفريغها بصورة الشعورية عن طريق الكبت والأفكار(عبيد،٢٠٠٨).

النظـريـــة السلـــوكيـــة:

ترى أن أنماط التوافق وسوء التوافق متعلمة من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد، وقد اعتقد كل من "واطسن" و"سكينر" أن عملية التوافق الشخصي ال يمكن لها ان تنمو عن طريق الجهد الشعوري، ولكن تتشكل بطريقة آلية عن طريق تلميحات البيئة أو اثباتها، وقد اختلف "واطسن" عن "سكينر" حيث ألغى "واطسن "دور النسان إذ يقول: "إن التوافق يتشكل بطريقة آلية" بينما رفض "باندورا" كل تغير للسلوك الإنساني بطريقة ميكانيكية وأوضح "توكمن" أنه عندما يجد الأفراد أن علاقاتهم مع الآخرين غير مثابة فإنهم ينسلخون عن الآخرين، ويبدون اهتماما اقل فيما يتعلق بالتلميحات الاجتماعية وينتج عن هذا سلوكاً شاذا أو غر متوافق (عسكر٢٠٠٠).

الاعـــاقـــة السمعيـــة:

تعتبر قضية الإعاقة السمعية واحدة من القضايا الاجتماعية ذات الأبعاد التربوية والاقتصادية والاجتماعية وقد أصبحت محط اهتمام المجتمعات المختلفة، فالإعاقة لا تشكل عبئاً على المعوق وأسرته فحسب بل آثارها تمد لتطال قطاعاً كبيراً من المجتمع .لذلك نجد أن العديد من المجتمعات في النصف الثاني من القرن الماضي قامت بإصدار القوانين التي تحدد مسؤولية المجتمع حيال الأفراد المعاقين وتنظم استجابته لاحتياجاتهم سواء في مجال الوقاية أو الرعاية، فبواسطة السمع يتواصل الفرد مع المجتمع المحيط به عبر الكلام، وأن الكلام هو الوسيلة الأساسية لعملية النضوج، ففي البداية يجذب الانتباه ثم يساعد الطفل على الربط بين الأصوات والمعلومات، كصوت أمه والأصوات التي يسمعها من بيئته كصوت لعبه أو سماع الأصوات ومن ثم تقليده (الحبو،٢٠٠٩).

يعتبر السمع أمراً حيوياً وأساسياً في كل مظهر من مظاهر الحياة اليومية، لأن أثر الصم لا يقتصر على عجز الطفل المعاق سمعياً على سماع المحيطين به أو اكتساب الكلام بطريقة طبيعية؛ لكن الأمر يتعدى ذلك إلى ما هو أخطر حيث يؤدي الصمم إلى الحد من الحواجز التي تحفز الطفل على اكتشاف العالم المحيط به وإلى التقليل من الأشياء التي تثير فيه روح الفضول والاستطلاع، كما سيكون من الصعوبة بمكان أن تتاح له فرصة المشاركة في التعليم في المدرسة أو الجامعة أو في أداء عمل من الأعمال أو المشاركة في الانشطة البيئية أو الأسرة إلا إذا تم القيام بعمل ترتيبات واستعدادا خاصة تؤهله لهذه المشاركة. في أسوء الأحوال قد يجد مثل هذا الشخص أن المشاركة في الحياة بفعالية قد أصبح أمراً صعباً ما لم يكن مستحيلاً في ظل مجتمع يعتمد اعتماداً كاملاً على السمع والتخاطب كطريقتين حيويتين للتواصل(عبيد،٢٠٠٠).

تعـريف الإعاقــة السمعيــة:

الإعاقة السمعية تعني انحرافاً في السمع يحد من القدرة على التواصل اللفظي، وشدة الإعاقة السمعية إنما هي نتاج لشده الضعف في السمع وتفاعله مع عوامل أخرى مثل العمر عند فقدان السمع، والعمر عند اكتشاف الفقدان السمعي ومعالجته، والمدة الزمنية التي استغرقها الفقدان السمعي، ونوع الاضطراب الذي أدى إلى فقدان السمع وفاعلية أدوات تفخيم الصوت والخدمات التأهيلية المقدمة، والعوامل الأسرية والقدرات التعويضية أو التكيفية(عبيد،٢٠٠٠).

الطفــل ضعيــف السمـــع:

هو الطفل الذي فقد جزءاً من قدرته على السمع بعد أن تكونت عنده مهارة الكلام والقدرة على فهم اللغة وحافظ على قدرته على الكلام وقد يحتاج هذا الطفل إلى وسائل سمعية معينة، وتشمل الاعاقة السمعية الأطفال الصم وضعاف السمع (الخطيب،٢٠٠١).

ذكرت الحديدي بأن الطفل المعاق سمعياً هو ذلك الطفل الذي تمنعه إعاقته السمعية من اكتساب المعلومة اللغوية، حتى باستخدام المعينات السمعية أو بدونها، بينما الطفل ضعيف السمع هو الذي يعاني من ضعف سمعي إلا أن قدرته السمعية المتبقية لديه تؤهله لاكتساب المعلومات اللغوية عن طريق حاسة السمع باستخدام السماعات الطبية أو بدونها(الحديدي،٢٠٠٣).

خصائص المعاقين سمعياً:

للمعاق سمعياً خصائص تختلف من فرد لآخر تتأثر بعدة عوامل مثل عمر المعاق ودرجة الفقدان السمعي الذي يعاني منه وزمن الإصابة به. اتفق التهامي واخرون على أن للمعاقين سمعياً خصائص تتمثل في الخصائص النفسية والاجتماعية والخصائص المعرفية فيما يلي:

أ) الخصائص النفسية والاجتماعية:

إن المعاقين سمعياً يميلون بشكل عام إلى العزلة وتجنب الآخرين نتيجة لإحساسهم بالعجز عن التواصل وعدم قدرتهم على المشاركة أو الانتماء إلى الأفراد الآخرين، كما أنهم يتصفون بالاعتمادية على الآخرين والتقدير المنخفض لذواتهم ويرجع ذلك إلى تعرضهم لمواقف قد تتسم بالإهمال، وعدم القبول والسخرية، وأحياناً قد تسمى بالإشفاق والتعبير عن هذا بالإشفاق أمامهم، فالأطفال المعاقين سمعياً قد تعرضوا في الغالب أثناء صغرهم لكثير من المواقف عن التواصل مع العاديين وتلك المواقف المبسطة تتحول لديهم إلى مشاعر تتسم بالعدوانية تجاه الآخرين في كثير من الحالات(التهاميواخرون،٢٠٠٦).

ب) الخصائص السلوكية والنفسية والتربوية للمعاقين سمعياً:

- **الخصائص اللغوية:** يوجد ثلاثة آثار سالبة للإعاقة السمعية على النمو اللغوي وخاصة لدى الأطفال الذين يولدون بإعاقة سمعية منها:
  - لا يتلقون أي رد فعل سمعي من الآخرين
  - لا يتلقون أي تعزيز لفظي سمعي من الآخرين عندما يصدر أي صوت من الأصوات.
  - لا يتمكنون من سماع تقليد النماذج الكلامية للعاديين(عثمان،٢٠١١).
- **الخصائص العقلية:** تشير الحبو إلى تشابه عملية التفكير بين الأطفال غير المعاقين والأطفال المعاقين سمعياً بالرغم من الصعوبات التي يواجهها المعاقين في التعبير عن المفاهيم المجردة. وأن الفروق في الأداء بين المعاقين سمعياً والعاديين تعود إلى النقص الواضح في تقديم تعليمات اختبارات الذكاء وخاصة اللفظية لدى المعاقين سمعياً وليس لقدراتهم العقلي(الحبو،٢٠٠٩).

- **الخصائص الاجتماعية الانفعالية:** قد يعاني المعاقون سمعياً من مشكلات تكيفية في نموهم الاجتماعي والانفعالي وذلك بسبب النقص الواضح في قدراتهم اللغوية وصعوبة التعبير عن أنفسهم وصعوبة فهم الآخرين، لذا يبدو المعاق سمعياً وكأنه يعيش في عزلة من الآخرين غير المعاقين الذين لا يستطيعون فهمه(عبيد،٢٠٠٠)
- **الخصائص الجسمية الحركية:** يعتقد البعض أن هنالك ارتباطاً بين البناء الجسمي والتوافق مثل النمط الجلدي المرتبط بعدم الارتياح والشعور بالقلق وبين النمط العظمي المرتبط بالميول العدوانية والصراحة، عموماً فمشكلات التواصل التي يعانيها المعاقون سمعياً تصنع حواجز وعوائق كبيرة امامهم لاكتشاف البيئة المحيطة به، والتفاعل معه، فإن الاعاقة تفرض قيوداً على النمو الجسمي(عثمان،٢٠١١).

طرق وأساليب التواصل مع المعاقين سمعياً:

توجد عدة طرق للتواصل مع المعاقين سمعياً ومنها:

أ) الطريقة اللفظية:

هي من الطرق الشائعة في التواصل مع المعاقين سمعياً من منتصف القرن التاسع عشر بالتواصل اللفظي أو الشفوي الذي يمثل فيه الكلام قناة التواصل الرئيسية بجعل الأشخاص الصم أو ضعاف السمع أكثر قدرة على فهم الكلمات المنطوقة، وذلك من خلال الإفادة إلى التلميحات والايماءات الناجمة من حركة شفاه المتحدث. وأن استخدام هذه الطريقة يتضمن تدريب البقايا السمعية عن الاطفال، وهو ما يعرف بالتدريب السمعي إضافة إلى ذلك فإنها تتضمن تعليم المعاق سمعياً قراءة الكل (التركي،٢٠٠٥).

ب) الطريقة اليدوية:

اسلوب غير شفوي للاتصال بين الصم، تحل فيه لغة الإشارة والتهجئة محل النطق، ولغة الإشارة هي صيغة من صيغ الاتصال غير اللفظي. تمثل الألفاظ والمفاهيم بإشارات اليدين أو بحركات قد تبلغ فكرة مفردة أو لفظ أو مفهوم حسب السياق(عبيد،٢٠٠٠)

وتنقسم لغة الاشارة إلى:

- **الإشارات غير الوصفية:** هي إشارات خاصة لها دلالاتها الخاصة وتكون بمثابة لغة خاصة متداولة بينهم مثل الاشارات بالإبهام إلى أعلى دلالة على الشيء الحسن. يلاحظ أن الاشـــارات غيـــر الوصـــفية قاصـــرة علـــى اســـتخدام الصـــم ولا يســـتعملها الاسوياء(سميرين،٢٠٠٩).
- **الاشارات الوصفية:** وهي اشارات طبيعية فلا يجب أن تحرمها كل التحريم على الطفل المعاق سمعياً لأنها وسيلة من وسائل التعبير عن حاجاته والمهم هنا أنها تشجعه على استخراج صوته والتعبير أثناء هذه الاشارات فقط دون اخراج صوته للحصول على ما يرغب. في هذه الحالة نجد أن استعمال الطفل للإشارة بكثرة يعمل على تكون عادتين غير مرغوب فيهما:

١- تكون عادة ملاحظة اليدين وإغفال ملاحظة الوجه.

٢- الاعتماد على الاشارة كالطريقة الاولى للتعليم والتفاهم(سميرين،٢٠٠٩).

فـوائـد لغـة الإشـارة:

فيما يلي فوائد لغة الإشارة:

ان لغة الإشارة هي اللغة الطبيعية التي من خلالها يستطيع المعاق سمعياً أن يعبر عن نفسه وعما يجول في خلده بارتياح دون التركيز على أمور أخرى تضيع تأثير ما يريد كالنطق مثلاً.

- إن لغة الإشارة تساعد على توصيل العديد من المفاهيم المادية والمعنوية.
- إن لغة الإشارة هي الطريقة الأسرع في توصيل المعلومات.
- في حالة وجود لغة الإشارة يمكن إيجاد مترجم لما يقال لفظاً وبهذا يستطيع المعاق سمعياً أن يبقى على اتصال دائم بالعالم الخارجي.
- إن للإشارة دوراً بارزاً لتنمية القدرات الذهنية والتركيز والانتباه فالمعروف أن المعاق سمعياً ينسى كثيراً ما يقال له، ولكن غالباً ما ترى أن الأشياء المقرونة بالإشارة يبقى ذاكراً لها.
- ينبغـي اسـتعمال لغـة الإشـارة عـن بعـد حيـث أنـه بالإمكـان توسـيع حركـة اليـد (حافظ،٢٠٠٥).

الدراسات السابقة:

بعد تناول الإطار النظري الذي يدور البحث في فلكه سوف نستعرض البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية، بشيء من التفصيل:

دراسات تناولت الضغوط النفسية لدى أولياء أمور ذوي الإعاقة:

هدفت دراسة صفاء (٢٠٠١) إلى التعرف على الضغوط النفسية لدى أولياء أمور أطفال التوحد واحتياجات مواجهتها. وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٧) من أولياء أمور أطفال التوحد. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية لدى أولياء أمور أطفال التوحد ومستوى الضغوط النفسية لدى أولياء أمور الأطفال المعوقين من فئات الإعاقة الأخرى. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الضغوط النفسية لدى والدي التوحد على مقياس الضغوط النفسية المستخدم وفقا لمتغير جنس، وعمر، ومستوي تعليم، ومستوي دخل الوالدين. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الضغوط النفسية لدى والدي التوحد على مقياس الضغوط النفسية المستخدم وفقا لمتغير عمر الطفل، ودرجة إعاقته، وترتيبه بين إخوته، وعدد أفراد الأسرة.

وهدفت دراسة فرح وامين (٢٠١٥) إلى معرفة مستوى الضغوط النفسية وسط أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المترددات على مستشفى السلاح الطبي، والتحقق مما إذا كانت هناك فروق بين أبعاد هذه الضغوط. استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وبلغ حجم العينة (٣٠) فردًا تم اختيارهم بالطريقة القصدية. استخدم الباحثان مقياس الضغوط النفسية من تصميمهما، ثم تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS)، وتوصلت نتائج الدراسة الى أن الضغوط النفسية لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية تتسم بالانخفاض.

هدفت دراسة إقبال (٢٠١٥) إلى معرفة مستوى الضغوط النفسية لأولياء أمور ذوي الإعاقة السمعية بمدارس الأمل بولاية الخرطوم وعلاقتها ببعض المتغيرات، تكونت العينة من (١٠٠)أب وأم، استخدمت الباحثة مقياس الضغوط النفسية ومن ثم حللت البيانات عن طريق الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: تتسم الضغوط النفسية لأولياء الأمور بالارتفاع، وتوجد فروق ذات دلاله إحصائية في الضغوط النفسية لأولياء الأمور

ذوي الإعاقة السمعية لصالح أولياء الأمور ذوي التعليم الجامعي، وكانت الضغوط النفسية لأولياء الأمور ذوي التعليم الجامعي مرتفعة.

كما أجري صباح ومنصوري (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر الضغوط النفسية على أسر المعاقين عقليًا. وتكونت عينة الدراسة من (١٢١) أسرة لأطفال معاقين ملتحقين بمراكز على مستوى وهران وشلف، إضافة إلى جمعية المعاقين بولاية وهران بالجزائر تم اختيارهم بطريقة عشوائية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي. تم استخدام أداة للقياس وهي مقياس الضغوط النفسية لدى أسر المعاقين، وقد أشارت النتائج إلى أن أسر المعاقين تعاني من ضغوط نفسية منخفضة.

وأجرت شين وآخرون (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى معرفة مستويات الضغوط التي تعيشها أمهات الطفل المعاق عقليًا مقارنةً بالآباء. وقد توصلت الدراسة إلى أن الأمهات يتعرضن للعديد من الضغوط النفسية المرتفعة مقارنة بالآباء، حيث إن الأم تتحمل مسؤولية كاملة بالنظر إلى أنها أكثر من يتعامل مع الطفل. مما يجعلها تتعرض لضغوط كبيرة تتمثل في رعاية الطفل كالعناية الطبية وغيرها من الخدمات. ونتيجة للإعاقة تحطيم حلم الأم بأن يكون لها طفل سوي؛ مما يؤدي إلى تناقض مشاعر الأم فيما يخص حياة ومستقبل ابنها.

أجرت مواهب (٢٠١١) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الضغوط النفسية التي يعاني منها والدي التلاميذ المعاقين سمعياً، وأيضا معرفة الفروق في الضغوط النفسية لدى والدي التلاميذ المعاقين سمعيًا تعزى لنوع الطفل المعاق سمعيًا، ومعرفة الفروق في الضغوط النفسية لدى والدي التلاميذ المعاقين سمعيًا تعزى لمتغير نوع الوالد ومعرفة علاقة الضغوط لدى والدي التلاميذ المعاقين سمعيًا مع متغير عمر الوالد، وكذلك علاقة الضغوط النفسية لدى والدي التلاميذ المعاقين سمعيًا مع متغير المستوى التعليمي للوالد. بالإضافة إلى علاقة الضغوط النفسية لدى والدي التلاميذ المعاقين سمعيًا مع سمة الضبط الانفعالي، وعلاقة الضغوط النفسية لدى والدي التلاميذ المعاقين سمعيًا مع سمة الشعور بالمسئولية، وعلاقة الضغوط النفسية لدى والدي التلاميذ المعاقين سمعيًا مع متغير مستوى الدخل الشهري بالأسرة، وعلاقة الضغوط النفسية لدى والدي التلاميذ المعاقين سمعيًا وسمة الميل الاجتماعي، وعلاقة الضغوط النفسية

لدى والدي التلاميذ المعاقين سمعيًا وسمة الميل للعفو والتسامح. تكونت عينة الدراسة من (١٢٥) من الآباء ومثلهم من الأمهات (١٢٥). وبينت النتائج وجود ضغوط نفسية لدى آباء وأمهات التلاميذ المعاقين سمعيًا بدرجة متوسطة. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية لدى آباء وأمهات التلاميذ المعاقين سمعيًا تعزى لنوع التلميذ المعاق سمعيًا. وتوجد فروق دالة إحصائيًا في الضغوط النفسية لدي آباء وأمهات التلاميذ المعاقين تعزى لمتغير نوع الوالد. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الضغوط النفسية لدى آبا وأمهات التلاميذ المعاقين سمعيًا مع متغير عمر التلميذ الوالد / الوالدة. وتوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الضغوط النفسية لدى آباء وأمهات التلاميذ المعاقين سمعيًا مع متغير عمر التلميذ المعاق سمعيًا. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الضغوط النفسية لدى آباء وأمهات التلاميذ المعاقين سمعيًا مع متغير المستوي التعليمي للوالدين. وتوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الضغوط النفسية لدي آباء وأمهات التلاميذ المعاقين سمعيًا مع متغير مستوى الدخل الشهري للأسرة. وتوجد علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين الضغوط النفسية لدى آباء وأمهات التلاميذ المعاقين سمعيًا مع متغير سمة الضبط الانفعالي. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الضغوط النفسية لدى آباء وأمهات التلاميذ المعاقين سمعيًا مع متغير سمة الشعور بالمسئولية. توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين الضغوط النفسية لدى آباء وامهات التلاميذ المعاقين سمعيًا مع متغير سمة الميل الاجتماعي. توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين الضغوط النفسية لدى آباء وأمهات التلاميذ المعاقين سمعيًا مع متغير عمر التلميذ المعاق سمعياً.

وهدفت دراسة توحيده عيدروس (٢٠١٢) الي معرفة مستوي الضغوط النفسية لأولياء امور الأطفال التوحديين وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية واستخدمت اداة هي مقياس الضغوط النفسية، على عينة بلغت ٦٢ اب وام من امهات واباء اطفال التوحد. وكانت اهم نتائج الدراسة ما يلي: يتسم مستوى الضغوط النفسية لأولياء امور الاطفال التوحديين بالارتفاع، توجد فروق ذات دلالة احصائية في الضغوط النفسية لأولياء امور الاطفال التوحديين تعزى لمتغير التعليم لصالح المستوى التعليمي الجامعي.

كما أجرى جرار (١٩٩٠) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في مستوى الضغوط النفسية بين أمهات المعاقين عقليًا أمهات العاديين، وبلغ حجم عينة البحث (٢٢٥) من الأمهات (١٣٧) من أمهات ذوي الحاجات الخاصة و (٨٨) من أمهات العاديين. استخدام الباحث المنهج الوصفي، كما استخدام مقياس الضغوط النفسية. اظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية بين أمهات الأطفال المعاقين عقليًا وأمهات الأطفال العاديين.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة يلاحظ أنها أكدت على ضرورة دراسة الضغوط النفسية لدى أولياء أمور ذوي الإعاقة.

ويتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية الضغوط النفسية لدى أولياء أمور ذوي الإعاقة، لكنه تميز باختلاف بعض المتغيرات المتصلة بالبيئة والزمان والمكان

أوجه الإفادة من البحوث والدراسات السابقة.

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في عدة أمور منها:

١- الاستدلال إلى المراجع والمصادر المناسبة.

٢- اختيار منهج الدراسة.

٣- إعداد أدوات البحث.

٤- تحديد نوع المعالجات الإحصائية للدراسة.

٥- تحديد الإجراءات المناسبة للدراسة.

الطـــريقـــة والإجـــراءات:

منهـــج البحـــث:

اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي، لدراسة مشكلة ما أو ظاهرة علمية معيَّنة؛ بغية التوصُّل إلى تفسيرات منطقية لها، سوف يتم استخدام هذا الأسلوب لدراسة "الضغوط التي تواجه أسر الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في مدينة جدة:

مجتمع البحث وعينته :

تكون مجتمع البحث من جميع أسر ذوي الإعاقة السمعية بمدينة جدة وتكونت عينة البحث التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية من (١٢٠) أسرة.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لخصائصهم الديموغرافية

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية٪
الجنس	ذكر	٧٩	٦٥,٨
	انثي	٤١	٣٤,٢
	المجموع	١٢٠	١٠٠,٠
المستوي الاقتصادي	مرتفع	١٣	١٠,٨٣
	متوسط	٩٠	٧٥
	منخفض	١٧	١٤,١٧
	المجموع	١٢٠	١٠٠,٠
المستوي التعليمي للآباء	ثانوي واقل	٦٤	٥٣,٣
	جامعي	٤٦	٥.٣٨
	دراسات عليا (ماجستير، دكتوراه)	١٠	٨,٢
	المجموع	١٢٠	١٠٠,٠
المرجلة الدراسة للأبناء	ابتدائي	٤٥	٤٨,٣
	متوسط	١٧	١٤,٢
	ثانوي	٥٨	٣٧,٥
	المجموع	١٢٠	١٠٠,٠

أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن تساؤلاته، تمثلت أداة الدراسة في استبانة مغلقة لاستقصاء الضغوط النفسية لدى أولياء أمور ذوي الإعاقة السمعية بمدينة جدة، وتمرّ عملية بنائها في مراحل كما يلي:

مرحلـــة جمـــع المعلـــومـــات:

في هذه المرحلة تم جمع كافة البيانات والمعلومات، وذلك بتطوير استبانة من خلال الاستعانة بالدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة، ومقياس الضغوط النفسية من إعداد وتقنين كل من السرطاوي والشخص (١٩٩٨م).

مـرحلـة بنـاء الأداة:

لغايات تحديد مستوي الضغوط النفسية لدى أولياء أمور ذوي الإعاقة السمعية بمدينة جدة، وتكونت الاستبانة من (٢٠) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية وهي:

- **البُعد الأول:** الضغوط الاجتماعية، وقد احتوى هذا البُعد على ٨ عبارات.
- **البُعد الثاني:** الضغوط الاقتصادية، وقد احتوى هذا البُعد على ٦ عبارات.
- **البُعد الثالث:** الضغوط التعليمية، وقد احتوى هذا البُعد على٦عبارات.

إجـراءات البحـث:

تمت عملية اعداد هذا البحث بعد مراحل تمثلت بما يلي:

١- تم في هذه المرحلة اعداد الاستبانة المستخدمة في الضغوط النفسية لدى أولياء أمور ذوي الإعاقة السمعية بمدينة جدة واستخراج دلالات صدق وثبات مناسبه لها.

٢- تم ارسال نموذج تسهيل مهمة للجهات التي ستطبق فيها الأداة، والحصول على موافقة بذلك.

٣- تم تطبيق أداة البحث (الاستبانة) وتوزيعها على أولياء أمور ذوي الإعاقة السمعية بمدينة جدة.

٤- تم جمع البيانات تمهيدا لإدخالها حاسوبيا.

٥- تم ادخال البيانات حاسوبيا واستخراج النتائج.

٦- تحليل البيانات وفق المعالجة الاحصائية.

٧- التحقق من صدق وثبات الأداة.

٨- الصدق الظاهري من خلال تحكيم الأداء بعرضها على مجموعة مختصين.

٩- صدق الاتساق الداخلي للأداة عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة باستخدام حساب معامل ارتباط بيرسون.

١٠- استخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's) لقياس ثبات الأداة.

الصـــدق الظـــاهـــري:

وتم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة بعرضها على لجنة مكونة من ( ) محكمين متخصصين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تخصصات (التربية الخاصة)، للتأكد من مدى ملائمة وقدرة الأداة على تحقيق اهداف البحث، كما ارفقت أسئلة البحث وأهدافه مع الاداة، وعدلت الاداة بناء على الملاحظات والتعديلات المرفقة من قبل المحكمين حيث تكونت الأداة في صورتها النهائية من (٢٠) فقرة للخروج بأفضل أداة قادرة على تمثيل ما أعدت من أجل قياسه وصمم المقياس بتدرج خماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وقد أعطيت درجات رقمية بلغت على التوالي:(٥، ٤، ٣، ٢،١). وقد تم التحقق من صدق وثبات المقياس بطريقة الصدق الظاهري، والاتساق الداخلي.

وتم اعتماد المقياس الاتي لتصحيح المقياس الخماسي

$$= \frac{\text{الحد الأعلى للمقياس (٥) - الحد الأدنى للمقياس (١)}}{\text{عدد الفئات المطلوبة (٣)}} = ١,٣٣$$

ومن ثم إضافة الجواب (١,٣٣) إلى نهاية كل فئة.

وبناء على ذلك يكون:

من ١,٠٠- ٢,٣٣ منخفض

من ٢,٣٤- ٣,٦٧ متوسط

من ٣,٦٨- ٥,٠٠ مرتفع

صـــدق البنـــــاء:

وللتحقق من صدق بناء الأداة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية تتكون من (٣٠) فرداً من مجتمع البحث، ولكن من خارج عينة البحث المستهدفة، وذلك لحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الفقرات بالبعُد الذي تنتمي إليه وذلك كما في جدول (٢).

جـــــدول (٢)

ارتباط فقرات بُعد " الضغوط الاجتماعية " مع الدرجة الكلية للبُعد

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
١	٦٥٧.**	٥	٧٧٧.**
٢	٧٢٧.**	٦	٧٥٩.**
٣	٨١٢.**	٧	٧٣٨.**
٤	٧٧٦.**	٨	٦٦٢.**

ملاحظة. **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

تشير بيانات جدول (٢) إلى أن معاملات الارتباط لبُعد الضغوط الاجتماعية تراوحت ما بين (.٦٥٧** -. ٨١٢**) وهي قيم دالة إحصائيا.

جـــــدول (٣)

ارتباط فقرات بُعد " الضغوط الاقتصادية " مع الدرجة الكلية للبُعد

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
١	٧٤٢.**	٤	٧١٩.**
٢	٧٨٤.**	٥	٧٣٨.**
٣	٧٢٧.**	٦	٧٨٥.**

ملاحظة. **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

تشير بيانات جدول (٣) إلى أن معاملات الارتباط لبُعد الضغوط الاقتصادية تراوحت ما بين (.٧١٩** -. ٧٨٥**) وهي قيم دالة إحصائيا.

جـــــدول (٤)

ارتباط فقرات بُعد " الضغوط التعليمية " مع الدرجة الكلية للبُعد

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
١	٥٣٣.**	٤	٥٧٤.**
٢	٦٨٨.**	٥	٦٤٧.**
٣	٥٦٩.**	٦	٦٥٧.**

ملاحظة. **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

تشير بيانات جدول (٤) إلى أن معاملات الارتباط لبُعد معوقات المشاركة الاسرية تراوحت ما بين (٥٣٣**. ٦٨٨**-) وهي قيم دالة إحصائيا.

ثبـات أداة البحـث:

يقصد بثبات أداة البحث استقرار النتائج واعتماديتها وقدرتها على التنبؤ أي مدى التوافق أو الاتساق في نتائج الاستبيان إذ طبق أكثر من مرة في ظروف مماثلة، وقد تم استخدام اختبار الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، إذ يقيس مدى التناسق في إجابات المبحوثين عن كل الأسئلة الموجودة في المقياس، كما يمكن تفسير (ألفا) بأنها معامل الثبات الداخلي بين الإجابات، ويدل على ارتفاع قيمته على درجة ارتفاع الثبات ويتراوح ما بين (٠-١) وتكن قيمته مقبولة عند (٦٠%) وما فوق، وفي دراسات أخرى تكون مقبولة عند (٧٠%) وما فوق وبحسب والجدول التالي يبين ذلك.

وللتحقق من ثبات الأداة، تم احتساب معامل كرونباخ الفا، باعتباره مؤشرا على التجانس الداخلي، حيث بلغ معامل الثبات (كرونباخ الفا) الكلي (٠,٩٥١) وهي نسبة مرتفعة جداً وتشير إلى ثبات الأداة وتم احتساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل الثبات (بطريقة التجزئة النصفية) الكلي (٠,٨٥١).

جـــــدول (٥)

معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل الارتباط بيرسون

الرقم	البُعد	عدد الفقرات	معامل كرونباخ الفا	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	معامل الارتباط للبُعد بالأداة ككل
١	الضغوط الاجتماعية	١٠	٠,٨٩٥	٠,٨٩٨	٨٧٤.**
٢	الضغوط الاقتصادية	١٠	٠,٩٠٨	٠,٨٨٦	٩٠٦.**
٣	الضغوط التعليمية	١٥	٠,٨٩٤	٠,٧٥٩	٨٩٦.**
	الأداة ككل	٣٥	٠,٩٥١	٠,٨٥١	-

ملاحظة. **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

تشير بيانات جدول رقم (٥) ان معاملات الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا للبُعد الأول: الضغوط الاجتماعية بلغت (٠,٨٩٥)، وللبُعد الثاني: الضغوط الاقتصادية (٠,٩٠٨)، وللبُعد الثالث: الضغوط التعليمية (٠,٨٩٤)، وبلغ معامل الثبات للأداة ككل (٠,٩٥١) وهي قيم مرتفعة دالة إحصائيا كما تجدر الإشارة إلى ان معاملات الارتباط تراوحت ما بين (.٨٧٤**-.٩٠٦**) وهي قيم دالة إحصائيا.

نتائج البحث ومناقشتها:

اولاً: الإجابة على السؤال الرئيسي:

النتائج المُتعلقة بالسؤال الرئيسي والذي ينص على:

"ما مستوى الضغوط النفسية على اسر الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بمدينة جدة؟"

للإجابة على هذا السؤال؛ قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب والمستوى لاستجابات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس الضغوط النفسية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جـــــدول (٧)

استجابات أفراد الدراسة على محاور مقياس الضغوط النفسية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	عنوان الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الضغوط النفسية
١	الضغوط الاجتماعية.	٢,١٠١	٠,٩٤٩	٢	منخفضة
٢	الضغوط الاقتصادية	١,٨٢٧	٠,٩٨٧	٣	منخفضة
٣	الضغوط التعليمية	٢,٧٣٨	١,٠٤٤	١	متوسطة
الدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية		٢,١٢١	٠,٨٥١		منخفضة

يتضح من خلال الجدول (٧) ان المتوسط الكلي لاستبيان الضغوط النفسية (٢,١٢١) وانحراف معياري (٠,٨٥١) ويشير ذلك على درجة منخفضة في مستوى الضغوط النفسية من وجهة نظر اسر الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بمدينة جدة، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية كالتالي:

- جاء البُعد رقم (٣) وهو " الضغوط التعليمية " بالمرتبة الأولى من حيث الضغوط النفسية لأفراد الدراسة بمتوسط حسابي (٢,٧٣٨)، وبمستوى (متوسطة)، وبانحراف معياري (١,٠٤٤).

- جاء البُعد رقم (١) وهو " الضغوط الاجتماعية " بالمرتبة الثانية من حيث الضغوط النفسية لأفراد الدراسة بمتوسط حسابي (٢,١٠١)، وبمستوى (منخفضة)، وبانحراف معياري (٠,٩٤٩).
- جاء البُعد رقم (٢) وهو " الضغوط الاقتصادية " بالمرتبة الثالثة من حيث الضغوط النفسية لأفراد الدراسة بمتوسط حسابي (١,٨٢٧)، وبمستوى (منخفضة)، وبانحراف معياري (٠,٩٨٧).

ويستعرض الباحث فقرات كل بعد من ابعاد استبيان الضغوط النفسية كما يلي:

البعد الأول: الضغوط الاجتماعية.

جـــدول (٨)

نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الضغوط الاجتماعية

استجابات أفراد الدراسة على الضغوط الاجتماعية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	عبـــــــارات البُعد الأول	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الضغوط الاجتماعية
١	أتجنب زيارة أصدقائي وقتما أشاء.	١,٨٥١	٠,٩٩٧	٤	منخفضة
	أتجنب الحديث مع الآخرين عن ابني ذي الإعاقة	١,٦٩٤	١,١٧١	٧	منخفضة جداً
	أشعر أحياناً بالحرج والارتباك بسبب ابني ذي الإعاقة.	١,٩٠١	١,١٠٨	٣	منخفضة
	أشعر بالتوتر حينما أصطحب ابني إلى الأماكن العامة.	١,٩٥٦	١,١٨٣	١	منخفضة
	أعتقد أن أبني سوف يمثل مشكلة دائمة للأسرة	١,٩١٣	١,٢٠٥	٢	منخفضة
	أشعر أن الآخرين ينظرون إلى نظرة دونية بسبب ابني ذي الإعاقة.	١,٨٢٥	١,١٠٨	٥	منخفضة
	أشعر أن أقاربي يحاولون تجنب التعامل مع أسرتي بسبب ابني ذي الإعاقة.	١,٦٦٣	١,١٣٢	٨	منخفضة جداً
	أشعر أن أصدقائي قد تخلوا عني بسبب ابني ذي الإعاقة	١,٧٥٦	١,١٣١	٦	منخفضة جداً
الدرجة الكلية للبُعد الأول الضغوط الاجتماعية		١,٩٤٠	٠,٧٥٧	منخفض	

يتضح من خلال الجدول (٨) ان أفراد الدراسة أجابوا بمستوى (منخفض) على البعد الاول: الضغوط الاجتماعية على اسر الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بمدينة جدة بمتوسط

حسابي عام (١,٩٤٠) وانحراف معياري (٠,٧٥٧) ويشير ذلك الي مستوي (منخفض) على أداة الدراسة، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (٤) وهي " أشعر بالتوتر حينما أصطحب ابني إلى الأماكن العامة " بالمرتبة الأولى من حيث مستوى الضغط الاجتماعي لأفراد الدراسة بمتوسط حسابي (١,٩٥٦ من ٥)، وبمستوى (منخفضة)، وبانحراف معياري (١,١٨٣).
- جاءت العبارة رقم (٥) وهي " أعتقد أن أبني سوف يمثل مشكلة دائمة للأسرة" بالمرتبة الثانية من حيث مستوى الضغوط الاجتماعية بمتوسط حسابي (١,٩١٣) وبمستوى (منخفضة)، وبانحراف معياري (١,٢٠٥).
- جاءت العبارة رقم (٣) وهي " أشعر أحياناً بالحرج والارتباك بسبب ابني ذي الإعاقة" بالمرتبة الثالثة من حيث مستوى الضغوط الاجتماعية بمتوسط حسابي (١,٩٠١) وبمستوى (منخفضة)، وبانحراف معياري (١,١٠٨).
- جاءت العبارة رقم (١) وهي " أتجنب زيارة أصدقائي وقتما أشاء " بالمرتبة الرابعة من حيث مستوى الضغوط الاجتماعية بمتوسط حسابي (١,٩٠١) وبمستوى (منخفضة)، وبانحراف معياري (٠,٩٩٧)
- جاءت العبارة رقم (٦) وهي " أشعر أن الآخرين ينظرون إلى نظرة دونية بسبب ابني ذي الإعاقة." بالمرتبة الخامسة من حيث مستوى الضغوط الاجتماعية بمتوسط حسابي (١,٨٢٥) وبمستوى (منخفضة)، وبانحراف معياري (١,٨٠١).
- جاءت العبارة رقم (٨) وهي " أشعر أن أصدقائي قد تخلوا عني بسبب ابني ذي الإعاقة " بالمرتبة السادسة من حيث مستوى الضغوط الاجتماعية بمتوسط حسابي (١,٧٥٦) وبمستوى (منخفضة)، وبانحراف معياري (١,١٣١).
- جاءت العبارة رقم (٢) وهي " أتجنب الحديث مع الآخرين عن ابني ذي الإعاقة " بالمرتبة السابعة من حيث مستوى الضغوط الاجتماعية بمتوسط حسابي (١,٦٩٤) وبمستوى (منخفضة جدا)، وبانحراف معياري (١,١٧١).
- جاءت العبارة رقم (٢) وهي " أشعر أن أقاربي يحاولون تجنب التعامل مع أسرتي بسبب ابني ذي الإعاقة " بالمرتبة الثامنة من حيث مستوى الضغوط الاجتماعية بمتوسط حسابي (١,٦٦٣) وبمستوى (منخفضة جدا)، وبانحراف معياري (١,١٣٢).

البعد الثاني: الضغوط الاقتصادية.

جـــــدول (٩)

نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الضغوط الاقتصادية

استجابات أفراد الدراسة على الضغوط الاقتصادية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	عبـــــــــارات البُعد الأول	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الضغوط الاقتصادية
١	أعاني بسبب متطلبات رعاية ابني التي تفوق كثيراً قدراتي المادية	٢,٦٤٤	١,٢١٥	٢	متوسطة
٢	أفتقر للدعم المناسب لي ولأسر الأطفال ذوي الإعاقة.	٢,١٦٩	١,٢٢٥	٥	منخفضة
٣	متطلبات رعاية ابني كثيرة ومرهقة بدنياً بالنسبة لنا.	٢,٢٥٦	١,٣٣٨	٤	منخفضة
٤	أتخلى عن الكثير من الضروريات بسبب متطلبات ابني الناتجة عن الإعاقة	٢,٣١٣	١,٣٧٩	٣	منخفضة
٥	تقل رفاهية العائلة بسبب وجود ابني ذي الإعاقة	٢,٨٠٠	١,٣٤٥	١	متوسطة
٦	أعاني من ارتفاع تكاليف تعليم ابني ذي الإعاقة	٢,٠٦٣	١,٢٩٧	٦	منخفضة
الدرجة الكلية للبُعد الأول الضغوط الاقتصادية		٢,١٨٨	٠,٩٨٧	منخفض	

يتضح من خلال الجدول (٩) ان أفراد الدراسة أجابوا بمستوى (منخفض) على البعد الثاني: الضغوط الاقتصادية على اسر الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بمدينة جدة بمتوسط حسابي عام (٢,١٨٨) وانحراف معياري (٠,٩٨٧) ويشير ذلك الي مستوي (منخفض) على أداة الدراسة، أي أنَّ أفراد الدراسة من أسر الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بمدينة جدة لديهم مستوى منخفض من الضغوط الاقتصادية.، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (٥) وهي " تقل رفاهية العائلة بسبب وجود ابني ذي الإعاقة " بالمرتبة الأولى من حيث مستوى الضغط الاقتصادية لأفراد الدراسة بمتوسط حسابي (٢,٨٠٠ من ٥)، وبمستوى (متوسطة)، وبانحراف معياري (١,٣٤٥).
- جاءت العبارة رقم (١) وهي " أعاني بسبب متطلبات رعاية ابني التي تفوق كثيراً قدراتي المادية " بالمرتبة الثانية من حيث مستوى الضغط الاقتصادية لأفراد الدراسة بمتوسط حسابي (٢,٦٦٤من ٥)، وبمستوى (متوسطة)، وبانحراف معياري (١,٢١٥).

- جاءت العبارة رقم (٤) وهي " أتخلى عن الكثير من الضروريات بسبب متطلبات ابني الناتجة عن الإعاقة " بالمرتبة الثالثة من حيث مستوى الضغط الاقتصادية لأفراد الدراسة بمتوسط حسابي (٢,٣١٣ من ٥)، وبمستوى (منخفضة)، وبانحراف معياري (١,٣٧٩).
- جاءت العبارة رقم (٣) وهي " متطلبات رعاية ابني كثيرة ومرهقة بدنياً بالنسبة لنا " بالمرتبة الرابعة من حيث مستوى الضغط الاقتصادية لأفراد الدراسة بمتوسط حسابي (٢,٢٥٦)، وبمستوى (منخفضة)، وبانحراف معياري (١,٣٣٨).
- جاءت العبارة رقم (٢) وهي " أفتقر للدعم المناسب لي ولأسر الأطفال ذوي الإعاقة " بالمرتبة الخامسة من حيث مستوى الضغط الاقتصادية لأفراد الدراسة بمتوسط حسابي (٢,١٦٩من ٥)، وبمستوى (منخفضة)، وبانحراف معياري (١,٢٢٥).
- جاءت العبارة رقم (٦) وهي " أعاني من ارتفاع تكاليف تعليم ابني ذي الإعاقة " بالمرتبة السادسة من حيث مستوى الضغط الاقتصادية لأفراد الدراسة بمتوسط حسابي (٢,٠٦٣)، وبمستوى (منخفضة)، وبانحراف معياري (١,٢٩٧).

البعد الثالث: الضغوط التعليمية.

جـــــدول (١٠)

نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الضغوط التعليمية.

استجابات أفراد الدراسة على الضغوط التعليمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	عبـــــــــارات البُعد الأول	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الضغوط التعليمية
١	أشعر أن انجازات ابني أقل بكثير مما هو متوقع منه.	٢,٦٤٤	١,٢١٥	٥	متوسطة
	أشعر أن ابني يفتقد الدافعية للتعلم.	٣,٤١٣	١,٥٣٥	١	عالية
	يصعب على ابني تركيز الانتباه لفترة طويلة.	٣,٢٠٠	١,٣٤٥	٣	متوسطة
	أشعر أن إمكانات ابني محدودة بحيث لا يتمكن من أداء مهام الحياة اليومية.	٢,٣١٣	١,٣٧٩	٦	منخفضة
	يصعب على ابني التعامل مع أقرانه.	٢,٨٠٠	١,٣٤٥	٤	متوسطة
	يقلقني عدم قدرة المعلمين على التعامل مع سلوكيات ابني.	١,٤١٢	١,٤٠٣	٢	منخفضة
	الدرجة الكلية للبُعد الأول الضغوط التعليمية	٢,٧٣٨	١,٠٤٤		متوسط

يتضح من خلال الجدول (١٠) ان أفراد الدراسة أجابوا بمستوى (متوسط) على البعد الثالث: الضغوط التعليمية على اسر الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بمدينة جدة بمتوسط حسابي عام (٢,٧٣٨) وانحراف معياري (١,٠٤٤) ويشير ذلك الي مستوي (متوسط) على أداة الدراسة، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (٢) وهي " أشعر أن ابني يفتقد الدافعية للتعلم " بالمرتبة الأولى من حيث مستوى الضغط الاقتصادية لأفراد الدراسة بمتوسط حسابي (٣,٣١٤)، وبمستوى (عالية)، وبانحراف معياري (١,٥٣٥).
- جاءت العبارة رقم (٦) وهي " يقلقني عدم قدرة المعلمين على التعامل مع سلوكيات ابني " بالمرتبة الثانية من حيث مستوى الضغط الاقتصادية لأفراد الدراسة بمتوسط حسابي (٣,٣١٢من ٥)، وبمستوى (عالية)، وبانحراف معياري (١,٤٠٣).
- جاءت العبارة رقم (٣) وهي " يصعب على ابني تركيز الانتباه لفترة طويلة " بالمرتبة الثالثة من حيث مستوى الضغط الاقتصادية لأفراد الدراسة بمتوسط حسابي (٣,٢٠٠ من ٥)، وبمستوى (متوسطة)، وبانحراف معياري (١,٣٤٥).
- جاءت العبارة رقم (٥) وهي " يصعب على ابني التعامل مع أقرانه " بالمرتبة الرابعة من حيث مستوى الضغط الاقتصادية لأفراد الدراسة بمتوسط حسابي (٢,٨٠٠)، وبمستوى (متوسطة)، وبانحراف معياري (١,٣٤٥).
- جاءت العبارة رقم (١) وهي " أشعر أن انجازات ابني أقل بكثير مما هو متوقع منه." بالمرتبة الخامسة من حيث مستوى الضغط الاقتصادية لأفراد الدراسة بمتوسط حسابي (٢,٦٤٤من ٥)، وبمستوى (متوسطة)، وبانحراف معياري (١,٢١٥).
- جاءت العبارة رقم (٤) وهي " أشعر أن إمكانات ابني محدودة بحيث لا يتمكن من أداء مهام الحياة اليومية " بالمرتبة السادسة من حيث مستوى الضغط الاقتصادية لأفراد الدراسة بمتوسط حسابي (٢,٣١٣من ٥)، وبمستوى (متوسطة)، وبانحراف معياري (١,٣٧٩).

واتفقت هذه النتائج مع دراسة صباح ومنصوري (٢٠١٣) والتي أشارت الى أن أسر المعاقين تعاني من ضغوط نفسية منخفضة.، واتفقت أيضا مع دراسة فرح وامين (٢٠١٥) والتي أشارت الى أن الضغوط النفسية لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية تتسم بالانخفاض،

لكن اختلفت مع دراسة دراسة إقبال (٢٠١٥) والتي توصلت الي ان الضغوط النفسية لأولياء الأمور تتسم بالارتفاع، كما اختلفت مع نتائج دراسة صفاء (٢٠٠٦) والتي توصلت الي ارتفاع مستوى الضغط النفسي لدى أولياء الأمور، وأيضا مع نتائج دراسة مواهب (٢٠١٥) حيث بينت وجود ضغوط نفسية لدى آباء وأمهات التلاميذ المعاقين سمعيًا بدرجة متوسطة.

ثانياً: الإجابة على الأسئلة الفرعية

الإجابة على السؤال الأول الفرعي:

النتائج المُتعلقة بالسؤال الأول الفرعي والذي ينص على: **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ($0.5 \geq a$) لدى أسر ذوي الإعاقة السمعية بمدينة جدة تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي؟"**

للإجابة على هذا السؤال؛ قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، لأكثر من عينيتين مستقلتين للكشف عن مستوى دلالة الفروق الإحصائية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة التي تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جـــدول (١١)

نتائج اختبار (تحليل التباين الأحادي) للكشف دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أسر ذوي الإعاقة السمعية بمدينة جدة تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي

المقاييس	مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
الضغوط الاجتماعية	بين المجموعات	٦,٢٧٦	٢	٣,١٣٨	٣,٣١٦	٠,٢٣٩
	داخل المجموعات	١٤٨,٥٦٨	١٥٧	٠,٩٤٦		
	المجموع	١٥٤,٨٤٤	١٥٩			
الضغوط الاقتصادية	بين المجموعات	٧,٧٧٧	٢	٣,٨٨٨	٤,٥٨٨	٠,١١٢
	داخل المجموعات	١٣٣,٠٦٧	١٥٧	٠,٨٤٨		
	المجمـــــــوع	١٤٠,٨٤٤	١٥٩			
الضغوط التعليمية	بين المجموعات	١٠,٦٨٧	٢	٥,٣٤٣	٥,١٦٢	٠,١٠٧
	داخل المجموعات	١٦٢,٥١٢	١٥٧	١,٠٣٥		
	المجمـــــــوع	١٧٣,١٩٩	١٥٩			
	المجمـــــــوع	١١٥,٢٠٥	١٥٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢,٧١٠	٢	١,٣٥٥	١,٤٦٨	٠,٢٣٣
	داخل المجموعات	١٤٤,٨٦٧	١٥٧	٠,٩٢٣		
	المجمـــــــوع	١٤٧,٥٧٧	١٥٩			

تشير نتائج جدول (١١) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($a \leq 0.5$) في الأبعاد (الضغوط الاجتماعية، الضغوط الاقتصادية، الضغوط التعليمية) والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المستوي الاقتصادي.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة مواهب (٢٠١١) والتي توصلت الي وتوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الضغوط النفسية لدي آباء وأمهات التلاميذ المعاقين سمعيًا مع متغير مستوى الدخل الشهري للأسرة.

الإجابة على السؤال الثاني الفرعي:

النتائج المُتعلقة بالسؤال الثاني الفرعي والذي ينص على:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ($a \leq 0.5$) لدى أسر ذوي الإعاقة السمعية بمدينة جدة تعزى لمتغير المستوى التعليمي للإباء؟"

للإجابة على هذا السؤال؛ قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، لأكثر من عينيتين مستقلتين للكشف عن مستوى دلالة الفروق الإحصائية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة التي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للإباء، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جـــدول (١٢)

نتائج اختبار (تحليل التباين الأحادي) للكشف دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أسر ذوي الإعاقة السمعية بمدينة جدة تعزى لمتغير المستوى التعليمي للإباء

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الضغوط الاجتماعية	بين المجموعات	٠,٤٣٨	٢	٠,٢١٩	٠,٨٧٥	٠,١١٩
	داخل المجموعات	٣١,٧٦٧	١٢٧	٠,٢٥٠		
	الكلي	٣٢,٢٠٥	١٢٩			
الضغوط الاقتصادية	بين المجموعات	٠,٥٥٨	٢	٠,٢٧٩	٠,٦٤٩	٠,٥٢٤
	داخل المجموعات	٥٤,٥٣٦	١٢٧	٠,٤٢٩		
	الكلي	٥٥,٠٩٤	١٢٩			
الضغوط التعليمية.	بين المجموعات	٥,١٠٤	٢	٢,٥٥٢	٤,٥٨٤	٠,٤١٢
	داخل المجموعات	٧٠,٧١١	١٢٧	٠,٥٥٧		
	الكلي	٧٥,٨١٦	١٢٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٦١٧	٢	٠,٣٠٨	١,٠٧٧	٠,٣٤٤
	داخل المجموعات	٣٦,٣٤٩	١٢٧	٠,٢٨٦		
	الكلي	٣٦,٩٦٦	١٢٩			

تشير نتائج جدول (١٢) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($a \leq 0.5$) في الأبعاد (الضغوط الاجتماعية، الضغوط الاقتصادية، الضغوط التعليمية) والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للإباء.

ثالثًا: الإجابة على السؤال الثالث الفرعي:

النتائج المُتعلقة بالسؤال الثالث الفرعي والذي ينص على:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ($a \leq 0.5$) لدى أسر ذوي الإعاقة السمعية بمدينة جدة تعزى لمتغير النوع؟"

للإجابة على هذا السؤال؛ قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث التي تعزى لمتغير النوع. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جـــدول (١٣)

نتائج اختبار (t) للكشف دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أسر ذوي الإعاقة السمعية بمدينة جدة تعزى لمتغير النوع

الأبعاد	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	احتمالية الخطأ
الضغوط الاجتماعية	ذكر	٤,٥١٨	٠,٤٨٧	٠,٢٦٩	١٢٨	٠,٧٨٩
	انثي	٤,٤٩٢	٠,٥٣٧			
الضغوط الاقتصادية.	ذكر	٤,٢٨١	٠,٦٥٤	٠,٠٤٦	١٢٨	٠,٩٦٤
	انثي	٤,٢٧٥	٠,٦٦٢			
الضغوط التعليمية.	ذكر	٤,٠٩٨	٠,٦٩٨	-٠,٠٣٩	١٢٨	٠,٩٦٩
	انثي	٤,١٠٤	٠,٩٣٤			
الدرجة الكلية	ذكر	٤,٢٧٠	٠,٥٠٣	٠,٠٦٤	١٢٨	٠,٩٤٩
	انثي	٤,٢٦٣	٠,٦١٩			

تشير نتائج جدول (١٣) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($a \leq 0.5$) في الأبعاد (الضغوط الاجتماعية، الضغوط الاقتصادية، الضغوط التعليمية) والدرجة الكلية تبعاً لمتغير النوع.

٤- الإجابة على السؤال الرابع الفرعي:

النتائج المُتعلقة بالسؤال الرابع الفرعي والذي ينص على:

" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ($a \leq 0.5$) لدى أسر ذوي الإعاقة السمعية بمدينة جدة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية للأبناء؟

للإجابة على هذا السؤال؛ قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، لأكثر من عينيتين مستقلتين للكشف عن مستوى دلالة الفروق الإحصائية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة التي تعزى لمتغير المرحلة الدراسية للأبناء.

جـــدول (١٤)

تحليل التباين الأحادي لأثر (المرحلة الدراسية للأبناء) في استجابات أسر ذوي الإعاقة السمعية بمدينة جدة.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الضغوط الاجتماعية	بين المجموعات	٠,٤٣٨	٢	٠,٢١٩	٠,٨٧٥	٠,٤١٩
	داخل المجموعات	٣١,٧٦٧	١٢٧	٠,٢٥٠		
	الكلي	٣٢,٢٠٥	١٢٩			
الضغوط الاقتصادية.	بين المجموعات	٠,٥٥٨	٢	٠,٢٧٩	٠,٦٤٩	٠,٥٢٤
	داخل المجموعات	٥٤,٥٣٦	١٢٧	٠,٤٢٩		
	الكلي	٥٥,٠٩٤	١٢٩			
الضغوط التعليمية	بين المجموعات	٥,١٠٤	٢	٢,٥٥٢	٤,٥٨٤	٠,٢١٢
	داخل المجموعات	٧٠,٧١١	١٢٧	٠,٥٥٧		
	الكلي	٧٥,٨١٦	١٢٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٦١٧	٢	٠,٣٠٨	١,٠٧٧	٠,٣٤٤
	داخل المجموعات	٣٦,٣٤٩	١٢٧	٠,٢٨٦		
	الكلي	٣٦,٩٦٦	١٢٩			

يتبين من جدول رقم (١٤) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($a \leq 0.5$) في الأبعاد (الضغوط الاجتماعية، الضغوط الاقتصادية، الضغوط التعليمية) والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية للأبناء

التـــوصيـات والمقـترحـات:

وفي ضوء النتائج السابقة وضع الباحث توصيات أهمها نشر الوعي النفسي والثقافة النفسية بموضوع الإعاقة والمعاقين وأسرهم وما يوجهونه من ضغوطٍ وما يُعانونه من اضطراباتٍ وكيفية مد يد العون والمساعدة لهم.

أما المقترحات فيتمثل اهمها في اجراء الدراسات حول الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية التي لم يتمكن الباحث من تناولها في هذا البحث

المراجع

المراجع العربية:

البيلاوي، فيولا (١٩٩٨) مقياس الضغوط الوالدية، ط١، دليل التطبيق وتقدير الدرجات.

التركي، بوسف بن سلطان (٢٠٠٥ م): تربية وتعليم الصم وضعاف السمع، المملكة العربية السعودية، الرياض.

التهامي، حسبن احمد عبد الرحمن (٢٠٠٦) ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، ط١، القاهرة، الدار العالمية للنشر.

الخطيب، جمال (٢٠٠١) أولياء امور الاطفال المعوقين، ط١، أكاديمية التربية الخاصة الرياض، المملكة العربية السعودية.

السيد، حلاوة السيد (٢٠٠٧). الأسرة وأزمة الإعاقة العقلية. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

السيد عثمان، فاروق (٢٠٠١) القلق وإدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي :القاهرة، ط١.

الشامي، محمد حسن (٢٠١٤). الضغوط النفسية لدى الأسر الحاضنة لمجهولي النسب وعلاقتها بالاتزان الانفعالي للمحتضنين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاسلامية بغزة.

الشيخ، مبارك عثمان (٢٠٠٧) الضغوط النفسية لدى اسر المصابين بالعلل الدماغية وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين.

الرشيدي هارون توفيق (١٩٩٩) ضغوط نفسية، مكتبة الأنجلو المصرية: مصر. ط١.

الداهري، صلاح حسن (٢٠٠٥) علم النفس الارشادي نظرياته وأساليبه الحديثة، ط١، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

العزة، سعيد حسبن (٢٠٠٠) الاعاقة السمعية، ط١، عمان، الدار العلمية للنشر والتوزيع.

القريطي، عبد المطلب (٢٠٠١) مشكلات المعاقين سمعيا كما يدرسها معلمو سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، ط١، دار الفكر العربي، القاهره٠

حافظ، صلاح الدين مرسي (٢٠٠٥) مهارات التواصل وتعليم الكلام لذوي الاعاقات السمعية والنطقية، ط١، الدوحة، الجمعية لتاهيل ذوي الاحتياجات الخاصة.

حنفي، علي عبد الله (٢٠٠٧) الارشاد الاسري وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة ط٢، مصر القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

سميرين، سمير (٢٠٠٩) قواعد لغة الاشارة القطرية الموحدة، ط١، الدوحة.

عبيد، ماجدة السبد (٢٠٠٠) الاعاقة السمعية، ط١، الرياض، دار الهديان للنشر

عبيد، ماجدة بهاء الدين (٢٠٠٨) الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية، دار الصفاء، الطبعة الثانية.

عسكر، على (٢٠٠٠) ضغوط الحياة وأساليبها، دار الكتاب الحديث، الكويت.

عثمان، فاروق السبد (٢٠٠١) القلق وادارة الضغوط النفسية، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي للطباعة.

عصفور، غدي عمر محمود (٢٠١٢). الضغوط النفسية لدى أمهات المراهقين التوحديين. رسالة

ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

عيدروس (٢٠١٢) الضغوط النفسية لأولياء اطفال التوحد واحتياجات مواجهتها، رسالة ماجستير، غير منشورة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

صباح، منصوري (٢٠١٣) الضغوط النفسية لدى أسر المعاقين، دراسات نفسية تربوية، مخبر تطوير الممارسات والتربوية، مجلد ١١.

عبد الستار، ابراهيم (١٩٩٨) العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث، ط١، كلية الطب، جامعة

الملك فيصل.

عثمان، سارة محمد (٢٠١١) التوافق النفسي والاجتماعي لدى المعاقين سمعيا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين.

قراقيش، صفاء موسى (٢٠٠٦) الضغوط النفسية لدى أولياء امور اطفال التوحد واحتياجات مواجهتها، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

يوسف، جمعة سيد (٢٠٠٤) إدارة الضغوط العمل، نموذج التدريب والممارسة القاهرة: دار بتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

مراجع اجنبية:

Abbas, M. (2005). Parental perceptions and their implications for the independence of the disabled, a paper presented at the celebration of the National Day of the Disabled. Conference on Psychological, Social and Pedagogical Care for People with Special Needs, University of Ammar, Laghouat, Algeria.

Bahashwan, F & Alfaqih, M. (2013). Problems of families of disabled children: a study applied to a sample of parents of disabled children in Hadramout Governorate.

Osman, S. (2009). The Instructive Program Efficacy Proposed to Relief Stress of Mentally Disabled Children's Mothers in White Nile State (Unpublished Master Thesis, University of Khartoum, Sudan)

Sabah, A & Abd Alhaq, M. (2013). The relationship between psychological stresses among Families. The Arab Journal of Educational and Social Studies, 1 (4), 79-100.

العـــــدد (٢١)، (عـدد خـاص)، أكتـوبـر ٢٠٢٣، ص ص ٨٧ – ١٢٣

معـرفـة معلمـات الفيـزيـاء فـي المـرحلـة الثانويـة بتقنيـة الـواقـع المعـزز ومعـوقـات استخـدامهـا

إعـداد

أ/مهـا محمـد فـوزان الثقفـي

باحثة ماجستير تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم – كلية التربية – جامعة الطائف

د/ حميد بن هـلال العصيمـي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك

كليـة التـربيـة – جامعـة الطـائـف

معـرفـة معلمـات الفيـزيـاء فـي المـرحلـة الثانويـة بتقنيـة الـواقـع المعـزز ومعـوقـات استخـدامهـا

أ/ مها الثقفي(*) & د/ حميد العصيمي(**)

ملخـــــــص

هدفت هذه الدراسة التعرف على درجة معرفة معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية بتقنية الواقع المعزز ومعوقات استخدامها من وجهة نظرهن، كما هدفت إلى الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة معلمات الفيزياء بتقنية الواقع المعزز ومعوقات استخدامها تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدِم المنهج الوصفي المسحي، ولجمع البيانات استُخدِمت استبانة تكونت من (٣٥) عبارة موزعة على محورين: معرفة معلمات الفيزياء بتقنية الواقع المعزز ومعوقات استخدام تقنية الواقع المعزز. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الفيزياء للمرحلة الثانوية بمدينة الطائف في المملكة العربية السعودية، واختيرت عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (١٠٧) معلمة، ومن ثم استخدمت الأساليب الإحصائية، وتوصلت الدراسة إلى إن درجة معرفة معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية بتقنية الواقع المعزز من وجهة نظرهن كانت كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٤)، وإن معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز من وجهة نظر المعلمات كانت كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٨)، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة معلمات الفيزياء بتقنية الواقع المعزز ومعوقات استخدامها من وجهة نظرهن تعزى إلى المؤهل العلمي وسنوات الخبرة . وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات، الاستمرار بنشر التوعية حول أهمية تقنية الواقع المعزز في تدريس الفيزياء، ومعالجة المعوقات التي تحول دون استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس الفيزياء التي أظهرتها هذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية: تقنية الواقع المعزز، المرحلة الثانوية، معلمات الفيزياء.

(*) باحثة ماجستير تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم – كلية التربية – جامعة الطائف.

(*) أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك كلية التربية - جامعة الطائف.

البحث مستل من مشروع بحثي مقدم لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق تدريس العلوم – جامعة الطائف . للباحثة / بعنوان " معرفة معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية بتقنية الواقع المعزز ومعوقات استخدامها، تحت أشراف الدكتورة / حميد بن هلال العصيمي، أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك، كلية التربية، جامعة الطائف .

Knowledge of Physics Teachers at the Secondary Level with Augmented Reality Technology and the Obstacles to its Use

Abstract

This study aimed to identify the degree of knowledge of the parameters offor physics in the secondary stage with augmented reality technology and the obstacles to its use from their point of view, and it also aimed to reveal the presence of statistically significant differences in the degree of knowledge of physics teachers with augmented reality technology and the obstacles to its use due to the qualification variables scientific and number of years of experience. To achieve the objectives of the study, the descriptive survey method was used, and to collect data, a questionnaire was used that consisted of (35) phrases distributed on two axes: Knowledge of physics parameters with augmented reality technology. And Obstacles to using augmented reality technology. The study population consisted of all secondary school physics teachers in the city of Taif in the Kingdom of Saudi Arabia, and a random sample of 107 female teachers was selected., Then, statistical methods were used, and the study reached the following results: The degree of knowledge of secondary school physics teachers with augmented reality technology from their point of view she was Large and arithmetic mean (4.04) and that handicaps Use of augmented reality technology From the parameters point of view It was big, and my average score was (4.08), as well as there are no Statistically significant differences in the degree of knowledge of physics teachers with augmented reality technology and the obstacles to its use From their point of view Attributed to academic qualification and years of experience. The study was summarized into a number of recommendations. Continuing to raise awareness about the importance of augmented reality technology in teaching physics. Addressing the obstacles shown by this study that prevent the use of augmented reality technology in teaching physics.

Keywords: Augmented reality technology, secondary stage, physics parameters

مقـــدمـــــة:

يتميز العصر الحالي بكثير من التغيرات والتطورات التقنية الهائلة التي نعايشها اليوم، والتي جاءت بوسائل وأساليب لم تقتصر أهميتها على خدمة الإنسان، بل لها دور فعال في زيادة معلوماته ومعارفه ورفع مستوى قدراته وكفاياته ومهاراته ومسايرته لآخر تطورات العلم والتقنية؛ وذلك من أجل تحقيق المنافسة والريادة العالمية.

ويعد المعلم أحد المدخلات الأساسية للعملية التعليمية والذي يقوم بدور في إنجاح التربية وتحقيق دورها في تطوير الحياة. ومن ثم فالمعلم الجيد شرط أساسي ومقوم ضروري لتطوير التعليم وتحديثه لمواكبة العصر واستشراف المستقبل وتوقع تحدياته (إبراهيم، ٢٠٠٧).ونتيجة للضغوط المتزايدة والمستمرة على أهمية امتلاك المعلمين المعرفة التقنية والالتزام بالمعايير الوطنية للتكنولوجيا المرتبطة بها، فإن معظم الولايات في أمريكا قد طورت معايير تكنولوجية خاصة بها وضمنتها بشكل مباشر أو غير مباشر في متطلبات حصول المعلمين على درجات وشهادات التراخيص لمزاولة مهنة التعليم؛ لذلك أصبحت معايير التكنولوجيا ومتطلبات نجاحها أمراً ضرورياً في الحياة المهنية لكل معلم (عاروري، ٢٠١٨).

ومن هذا المنطلق سعت المملكة العربية السعودية في ضوء رؤيتها ٢٠٣٠ التي تركز إحدى جوانبها على التحول الوطني الرقمي لكافة القطاعات ومنها التعليم؛ حيث ركز الهدف الرابع من أهداف خطة الرؤية على التوظيف الأمثل للاتصالات وتقنية المعلومات في التعليم والتدريب بجميع مراحله (كسناوي، ٢٠١٩).ومع التقدم المستمر والاستخدام المتزايد لتقنية المعلومات والحاسبات والاتصالات إذا تطور تصميم وبناء مصادر التعلم وباتت تعتمد على اوعية جديدة للمعلومات يغلب عليها الطابع الرقمي وتشكل تقنية الواقع المعزز أحد أبرز مستحدثات هذه الثورة التقنية (قشطة، ٢٠١٨).

ويرى الحامد (٢٠١٩) أن تقنية الواقع المعزز من المفاهيم المعاصرة لتكنولوجيا التعليم وتقنياته والتي تعرف بأنها نظام يدمج بين بيئات الواقع الافتراضي والبيئات الواقعية، وأصبح التوجه العالمي ينصب في جلب جميع التجارب التي لا يستطيع الطالب معايشتها في بيئاتها الحقيقة إلى بيئة الطالب الصفية وإنطاق الكتاب المدرسي بحيث ينبض بالحياة بلمسة زر.

ففي خلال السنوات المقبلة سوف يكون الاعتماد على تقنية الواقع المعزز بهدف زيادة السرعة وإدراك معنى التعلم والمحتوى التفاعلي وتعزيزه بمدخلات ومؤثرات تكنولوجية رقمية، ولاسيما بلغ عدد الأجهزة المحمولة التي تحتوي على تطبيقات أو البرامج المشغلة لهذه الأجهزة أكثر من ١٠٠مليون جهاز في عام ٢٠١٦م مما يجعلها مملوكة للعامة (عبد المهدي، ٢٠٢٠).

وفي هذا الصدد يشير عزام وعقيل (٢٠١٨) أن لتقنية الواقع المعزز أهمية كبيرة في تدريس العلوم عامة ومقرر الفيزياء خاصة التي تعتمد على التخيل والتصور والتفكير؛ لفهم واستيعاب موضوعات مجردة لكون هذه التقنية تعمل على دمج الواقع الحقيقي بالواقع الافتراضي؛ لتظهر المعلومات والمواقف للطالب بالشكل الواقعي والحقيقي. ونظراً للمميزات العديدة التي تقدمها هذه التقنية؛ كجذب انتباه المتعلم للعملية التعليمية وزيادة فاعليته اثنائها وتنمية العمليات الذهنية لديه من خلال ما يتم تقديمه من المثيرات البصرية المختلفة والرسوم المتحركة ومقاطع الفيديو التي تحاكي الواقع الحقيقي، ومن خلال ملاحظة الأشياء ومعرفة خصائصها المرئية والتعرف إلى أجزاء المشهد التعليمي واكتشاف مضمونها والمقارنة بين مكوناتها وصولاً للتفكير السليم وتحقيق وظيفة المعرفة بتطبيق التعلم في ميدان العمل (السبيعي وعيسى، ٢٠٢٠).

وقد أوضحت دونالي (٢٠١٨) بعض التطبيقات؛ للاستفادة من تقنية الواقع المعزز، كإجراء التجارب التعليمية في الفصول الدراسية، مثل: الدوائر الإلكترونية، والعمل على حل المشكلات الكهربائية، بإضافة مقاومة أو إضافة بطارية، وكذلك وضع المجموعة الشمسية على مقعد أحد الطلاب، وإعادة حوامة المريخ مجدداً إلى الحياة، فلم تعد الحدود التي تعيقنا في عالمنا الحقيقي تقيدنا داخل الفصول الدراسية. ونتيجة لهذه التطبيقات التي أثبتت أهميتها في العملية التعليمية نادت عدد من المؤتمرات بالاهتمام بتقنية الواقع المعزز فقد أوصى مؤتمر التعليم الإلكتروني الخامس في الأردن (٢٠١٨) بعنوان: (الواقع الافتراضي والواقع المعزز في العملية التعليمية إثراء وعطاء وتميز وارتقاء) بضرورة البدء بالتعلم الإلكتروني في مرحلة رياض الأطفال وتوظيف تقنية الواقع المعزز والافتراضي، وإجراء المزيد من الدراسات حول توظيفها، ودراسة تجارب الدول في هذا المجال في حين أوصى المؤتمر الدولي الذي نظمته جامعة القصيم (٢٠٢١) بعنوان: (مؤتمر مستقبل التعليم الإلكتروني بالمملكة العربية السعودية وفق رؤية ٢٠٣٠) ضرورة توظيف البرمجيات الحديثة في التعليم، وحث الجهات ذات الاختصاص على تصميم مزيد

من التطبيقات الحديثة التي تضمن التفاعل المباشر بين المعلم والمتعلم؛ لتسهيل عملية التعليم عن بعد،، كما أكد المنتدى الذي نظمته جامعة الطائف (٢٠٢١) بعنوان التعليم الإلكتروني إلى تكثيف تطبيقات الواقع المعزز والواقع الافتراضي في المقررات خاصة المواد العلمية.

كما أظهرت عدد من الدراسات التي تناولت تقنية الواقع المعزز في التدريس، أهمية تطبيقها في العلوم التطبيقية، وأوصت بتوظيف هذه التقنية في تدريس العلوم كونها تساعد المتعلمين في بقاء أثر التعلم، وتزودهم بمهارات التفكير وحل المشكلات، وتزيد من تحصيلهم الدراسي ودافعيتهم نحو التعلم ذو المعنى، مثل دراسة: (*Musavi,2014* ؛عقل وعزام، ٢٠١٨ ؛ قشطة، ٢٠١٨؛ الدليمي، ٢٠٢٠؛ العنزي،٢٠٢٠).

وعلى الرغم من تأكيد الأدبيات التربوية وما دعت له المؤتمرات العلمية وما أظهرته نتائج الدراسات السابقة على أهمية توظيف تقنية الواقع المعزز، في تعليم العلوم فإنها جميعاً لن تعزز من فرص التعليم وتحسين نتائج العملية التعليمية إلا إذا وضعت بين أيدي معلمين مدربين وعلى وعي تام بالتقنيات الحديثة المستخدمة في مجال التعليم، وهذا ما يؤكده العاروري (٢٠١٨) على أن أهم السمات المهنية التي يجب أن تتوفر في معلم القرن الحادي والعشرين أن يكون على درجة عالية من المعرفة في التعامل مع التقنيات الإلكترونية.

مشكلـــة الـــدراســـــة:

تتطور فصولنا الدراسية وطرق التدريس التي نستخدمها تطوراً مستمراً؛ لأننا نتكيف مع احتياجات طلابنا ونبحث عن أدوات تتوافق مع ما يفضله كل فرد على حدة، ونعدل التجارب بناء على احتياجات الأفراد، فالطلاب يحرصون على رؤية التقنية الجديدة؛ لأنها جزء من ثقافتهم، وذلك لتداخلها مع كل جوانب الحياة اليومية. وتقدم تقنية الواقع المعزز أدوات قوية يمكننا استغلالها لتقديم تلك التجارب التعليمية المعدلة والشخصية وفق احتياجات طلابنا (دونالي، ٢٠١٨). وعلى الرغم من المميزات التي تمتلكها تقنية الواقع المعزز إلا أنه يوجد افتقار إلى المعلومات اللازمة للتميز بين مصطلحي تقنية الواقع المعزز والواقع الافتراضي، وتُستخدم استخداماً تبادلياً في الأوساط التعليمية؛ ليُربط بين المصطلحين ليعنيا الشيء نفسه، أو يُستخدم أحدهما خطأً مكان الآخر (دونالي، ٢٠١٨). لذلك فإن نجاح توظيف تقنية الواقع

المعزز في التعليم يتوقف على درجة امتلاك المعلم للمعارف والمهارات اللازمة ووعيه بها؛ لاستخدام هذه التقنية والتعامل معها ويتوقف أيضاً على درجة وعيهم لمفهوم الواقع المعزز (عطار وكنسارة، ٢٠١٥).

وقد أوضحت فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز وأهميتها كثير من الدراسات، مثل: دراسة (العنزي، ٢٠٢١) التي أشارت إلى دور تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني، ودراسة (الدفراوي، ٢٠٢١) التي أشارت إلى تحسين مخرجات التعلم في الفيزياء باستخدام تقنية الواقع المعزز، وكذلك دراسة (عقل وعزام، ٢٠١٧) التي أكدت فاعلية الواقع المعزز في تنمية التحصيل الدراسي.

مما سبق وفي ضوء أن المعلم هو أحد عناصر العملية التعليمية لذلك كان وعيه ومعرفته بالتقنيات المستخدمة وتطبيقاتها في مجال التعليم مهماً وضرورياً؛ لذلك تولد لدى الباحثة شعور بأهمية درجة معرفة معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية بتقنية الواقع المعزز والصعوبات التي من الممكن أن تعيق تطبيق تقنية الواقع المعزز. وتمثلت مشكلة الدراسة الحالية في معرفة معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية بتقنية الواقع المعزز ومعوقات استخدامها، وبذلك تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة معرفة معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية بتقنية الواقع المعزز ومعوقات استخدامها؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما درجة معرفة معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية بتقنية الواقع المعزز من وجهة نظرهن؟

٢- ما المعوقات التي تحول دون تطبيق تقنية الواقع المعزز في تدريس مقرر الفيزياء من وجهة نظر المعلمات؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة معرفة معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية بتقنية الواقع المعزز ومعوقات استخدامها من وجهة نظرهن تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أهـــداف الـدراســة:

١- التعرف على درجة معرفة معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية بتقنية الواقع المعزز من وجهة نظرهن.

٢- التعرف على المعوقات التي تحول دون تطبيق تقنية الواقع المعزز في تدريس مقرر الفيزياء من وجهة نظر المعلمات.

٣- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة معرفة معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية بتقنية الواقع المعزز ومعوقات استخدامها من وجهة نظرهن تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

أهميـــة الـــدراســـة:

١- تستمد الدراسة أهميتها من كونها محاولة لمسايرة الاتجاهات العالمية واستجابة للعديد من توصيات البحوث والاتجاهات نحو فاعلية الواقع المعزز.

٢- تكمن أهمية هذه الدراسة في الموضوع الذي تتناوله، وهو المعرفة بتقنية الواقع المعزز ومعوقات استخدامها لدى معلمات الفيزياء.

٣- قد توجه القائمين على إعداد برامج إعداد معلمات العلوم للاستفادة من تقنية الواقع المعزز في تضمينها في برامج الإعداد قبل الخدمة.

٤- قد تفيد المشرفات التربويات لمادة الفيزياء من خلال معرفتهم بدرجة معرفة المعلمات بهذه التقنية، وتحديد الاحتياجات التدريبية المناسبة لهن في ضوء نتائج الدراسة.

حـــدود الـــدراســـة:

- **الحدود الموضوعية:** معرفة معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية بتقنية الواقع المعزز ومعوقات استخدامها.
- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة على معلمات الفيزياء بمدينة الطائف.
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٢ - ١٤٤٣هـ.

مصطلحـــات الـــدراســـة:

المعـــرفـــــة:

يعرف شحاته والنجار (٢٠٠٣) المعرفة لغوياً: "هي كل عملية يتمكن الفرد بها من معرفة شيء ما، أو الحصول على معلومات عنها"(ص.٢٨١).

وتعرف الباحثة معرفة المعلمات إجرائياً: هي المعرفة الثقافية والتقنية بالقدرة على تحديد الاحتياجات المعلوماتية، وكيفية الوصول إليها من خلال استخدام تقنية الواقع، وتقاس درجة معرفة المعلمات من استجابة أفراد العينة على العبارات المتعلقة بمحور المعرفة.

تقنيـــة الـــواقـــع المعـــزز:

تعرفـه دونـالي(٢٠١٨) : هـي نسخة معززة من الواقع يوفرها استخدام التقنية التي تتضمن معلومات رقمية حول صورة شيءٍ ما يتم عرضه من خلال أحد الأجهزة الرقمية بحيث أن المشهد الذي نراه عبر كاميرا الجهاز يتضمن طبقة رقمية على سطحه وتخيل لنا هذه الطبقة رقمية ثلاثية الأبعاد أننا نرى شيئاً في عالمنا الحقيقي لكنه غير موجوداً بالفعل(ص. ٢٥).

أما الباحثة فتعرفه إجرائياً: تقديم المادة العلمية لمقرر الفيزياء من خلال التقنية التي تدمج الواقع بمعززات افتراضية بوسائط متعددة، كالصور ثلاثية الأبعاد أو المؤثرات الصوتية والمرئية؛ لخلق بيئة تعلم افتراضية شبه واقعية تخدم تعلم وتعليم الفيزياء.

الإطـار النظـري والـدراسـات السـابقـة:

تطـور مفهـوم التقنيـة فـي التعليـم:

تطور مفهوم التقنية في التعليم حيث أشار عسيري ومحيا (٢٠١١) إلا أن هذا المفهوم مر بأربع مراحل على النحو الآتي:

التعليـــم عـــن بعـــد:

وُظِفت تقنية الاتصال في التعليم عن بعد منذ ظهور الإذاعة، فخصصت الإذاعات العالمية برامج تعليمية كما استغلت منظمة الصحة العالمية الإذاعات الإقليمية في الدول الفقيرة لبث التوعية الصحية والبيئية عبر محطاتها، ثم ظهر التلفزيون في الخمسينيات من القرن التاسع عشر، ووظف في السياق نفسه، وظهرت أول جامعة تقدم التعليم عن بعد، وهي الجامعة البريطانية المفتوحة في المملكة المتحدة في نهاية الستينيات من القرن التاسع عشر.

التعليـم المعتمـد على الحـاسـوب:

ظهرت عدة استخدامات للحاسب في التعليم، ومنها: التعليم المعزز بالحاسب، والتعليم المدار بالحاسب، واستخدام الحاسب مادةً تعليمية، واستخدام الحاسب كأداة .

التعليـم المعتمـد على الإنـترنـت:

من أبرز ما تقدمه الإنترنت في العمل التربوي البريد الإلكتروني، والقوائم البريدية، ونظام المجموعات الإخبارية، وبرامج المحادثة، والتحاور بالصوت والصورة، والأبحاث المعززة بالحاسب والشبكة العنكبوتية في سياق التعليم والتعلم.

التعليـم الإلكـترونـــي:

وهو تعليم يقترب من مفهوم التعليم المعتمد على الإنترنت، ويختلف عنه في أنه يستخدم تقنية الإنترنت، بالإضافة إلى أدوات يتم التحكيم في التصميم والتنفيذ وإدارة وتقويم عملية التعليم والتعلم باستخدام برامج وتطبيقات لإدارة المحتوى والتعلم.

وقد وردت عدة تعريفات للتعليم الإلكتروني، فقد عرفه عبد المجيد والعاني (٢٠١٥) "التعليم الذي يقدم المحتوى التعليمي فيه بوسائط إلكترونية مثل الإنترنت، أو الأقمار الصناعية، أو الأقراص الليزرية، أو الأشرطة السمعية/ البصرية"(ص.١٥).

ويعرفه قطيط (٢٠١٤) "تقديم المحتوى التعليمي مع ما يتضمنه من شروحات وتمارين وتفاعل ومتابعة بصورة جزئية أو كاملة في الفصل أو عن بعد عن طريق برامج متقدمة مخزنة في الحاسب أو عبر شبكة الإنترنت"(ص.١٦٨).

ويتيح التعليم الإلكتروني تقديم المعلومات إلى المتعلم عبر الوسائط الإلكترونية متضمناً شبكة الإنترنت، والأقمار الصناعية وأشرطة التسجيل وأشرطة الفيديو وكذلك عبر التلفزيون، والأقراص المصنوعة بالليزر واستخدام الحاسوب التعليمي وذلك بهدف إكساب المعرفة والقدرة على استخدامها (زيتون، ٢٠٠٥، ص.١٨).

بدأ ظهور التعليم الإلكتروني، وهو أحد الاتجاهات الحديثة في التعليم المتمركز حول المتعلم، حيث يتضمن وسائط وأساليب جديدة، منها تقنية الواقع المعزز، والتي ظهرت مع الثورة

اللاسلكية والصناعية والتطور التقني الحديث، ونظراً لحداثة المفهوم فقد تعددت المصطلحات التي تشير إليه، مثل: (الواقع المضاف، الواقع المحسن، الواقع الموسع، الواقع المدمج، الواقع المزيد، الواقع المعدل، الحقيقية المعززة، الحقيقية المدمجة) (حسن، ٢٠١٨).

وقد وردت عدة تعريفات لتقنية الواقع المعزز فقد عرفه حسن (٢٠١٨) بأنه عرض حي بشكل مباشر أو غير مباشر لبيئة حقيقية من العالم الحقيقي بحيث يتم إضافة عناصر افتراضية عن طريق برامج حاسوبية حيث يكون المدخل عبارة عن أصوات وبيانات مرئية وصورية وبيانات موقع باستخدام تقنية (*GPS*) ويكون المخرج إصداراً معدلاً للواقع الحقيقي (ص.١٤٥).

وتعرفه دونالي (٢٠٢٠) "نسخة معززة من الواقع يوفرها استخدام التقنية التي تتضمن معلومات رقمية حول صورة شيء ما يتم عرضه من خلال أحد الأجهزة " (ص.٢٥)، بينما عرفه كل من بايكون وكاب (Balkun & Kapp, 2011) بأنه تراكب الصور الرقمية على العالم الحقيقي، وهو جزء من "استمرارية الإبداع" التي تجمع بين الإنسان وتفاعلات الحاسوب.

في حين يعرفه خميس (٢٠١٥) " بأنه تكنولوجيا ثلاثية الأبعاد تدمج بين الواقع الحقيقي والواقع الافتراضي أي بين الكائن الحقيقي والكائن الافتراضي، ويتم التفاعل معهما في الوقت الحقيقي أثناء قيام الفرد بالمهمة الحقيقة " (ص.٢).

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن تعريف تقنية الواقع المعزز بأنها: عملية تقنية يدمج فيها الواقع بمعززات افتراضية بوسائط متعددة كالصور ثلاثية الأبعاد أو المؤثرات الصوتية والمرئية وتعمل الكائنات الحقيقية والافتراضية معاً؛ لخلق بيئة تعلم افتراضية شبه واقعية تسهم في تقريب وتعميق المحتوى الرقمي للمقرر المدرسي.

الفرق بين الواقع الافتراضي والواقع المعزز والواقع المختلط:

في أغلب الأوقات يُخلط بين الواقع الافتراضي والواقع المعزز والواقع المختلط، ولكن هناك عدد من الفروقات كما توضحها (عبد المهدي،٢٠٢٠، ص١٦٠) كالآتي:

١- إن الواقع الافتراضي (VR) يأخذ المستخدم إلى بيئة تفاعلية الحاسوب، حيث يرتدي المشاركون سماعة رأس متصلة بجهاز حاسوب يعرض الصور ثلاثية الأبعاد على شاشة داخل سماعة الرأس بواسطة حركة الجسم أو جهاز محمول باليد، يتحرك المستخدمين داخل بيئة المحاكاة.

٢- أما في الواقع المعزز (AR)، فإن المعلومات تكون في شكل رسومات أو أصوات أو جهاز حاسوب وتضاف الصورة إلى البيئة الطبيعية للمستخدم، مما يجعلها تبدو كما يراه المستخدم في الواقع هذه المعلومات الافتراضية يمكن أن تكون أداة لمساعدة أنشطة كل يوم.

٣- يـدمج الواقـع المخـتلط (الحقيقـي) العـالم الحقيقـي والافتراضـي لخلـق التصـور حيـث الكائنات المادية والرقمية تتفاعل في الوقت الحقيقي.

٤- الفـرق الـرئيس بـين (AR) و(VR) هـو مسـتوى الغمـر (VR) يغـرق بشـكل كامـل للمسـتخدمين، والتـي يمكـن أن تجعـل الحصـول علـى تجربـة فريـدة ومثيـرة. أمـا (AR) مفتوح ولا يغرق المستخدمين بشكل كامل في عالم جديد، ولكنـه يضيف للواقع الحالي للمستخدمين.

٥- لا تختلف تكنولوجيا الواقع المختلط كثيراً عن تكنولوجيا الواقع المعزز، ولكنها تجمع بـين النـوعين، فهـي تحـتفظ بالمشـهد الحقيقـي، ولكنهـا تضـيف بعـض العناصـر الافتراضـية، فـالواقع المخـتلط يتـيح للمسـتخدمين الـتحكم فـي العناصـر الموجـودة التـي يصنعها الواقع المعزز لتجربتها بشكل افتراضي.

٦- الواقع المختلط أيضاً هو حالة يمكن فيها لعناصر من البيئة الواقعية الاندماج مع البيئة الافتراضية، بحيث تكون الأخيرة هي المسيطرة، ويكون لها طرق محددة للإظهار، منها: دمـج صـور واقعيـة وافتراضـية فـي البـرامج التليفزيونيـة والسـينمائية، واسـتخدام النمـاذج أو المجسمات في تطبيقات مسح البيئة الواقعية وتحويلها إلى افتراضية.

مما سبق يتضح أن الواقع الافتراضي مصطلح غير مترادف للواقع المعزز ويوجد العديد من الفروقات بين التقنيتين بالرغم من وجود أوجه تشابه في العديد من الخصائص والمميزات.

آليـة عمـل تقنيـة الـواقـع المعـزز:

يرى باكا وآخرون (Bacca & Others,2014) لكي يكون الواقع المعزز ممكناً لا بد من إنجاز عدة مهام أساسية ثم دمج نواتها بطريقة فعالة.

١- **تقسيم الصورة:** وتتمثل هذه الخطوة في عزل الواجهة الأمامية للكائنات عن خلفيتها، وتحدد درجة دقة عملية الفصل مدى نجاح عملية استخراج الكائنات من الصورة.

٢- **الاستخراج:** وهو يعني إيجاد العناصر المؤلفة على الصورة من أركان وخطوط ومنحنيات وأشكال، وتشتمل هذه المرحلة على عدة خطوات تبدأ من اكتشاف الأركان ثم الحواف وأخيراً كشف مربع العلامة.

٣- **استكشاف العلامة:** ينبغي تصميم العلامة الحقيقية بطريقة تمكن من التعرف عليها لتكون مميزة بشكل واضح، ويمكن اكتشافها من بين العلامات الأخرى، وتختص هذه المرحلة بإيجاد موقع كل خلية على الصورة، وقد تطورت العلامات المستخدمة، فأصبحت صوراً ملونة بعدما كانت بالأبيض والأسود، ومن المعروف أن اكتشاف علامة الكائن الرقمي ذات اللونين الأبيض والأسود أسرع من ذات الصور الملونة، وذلك نظراً لتعدد درجات الألوان مما يسبب خطأ في ظهور الكائن الرقمي أو عدم قدرة الكاميرا للتعرف على الصورة.

٤- **توجيه الكاميرا:** بعدما يتم تحديد العلامة بفاعلية تأتي خطوة تحديد الحيز المكاني الذي تشغله العلامة؛ لتُجسد الكائنات الرقمية على الصورة، ويجب أن يتناسب نطاقها واتجاهها مع العلامة المكتشفة.

٥- **الدمج:** الهدف من هذه المرحلة هو تجسيد الكائنات ثلاثية الأبعاد داخل المشهد، وإدراجها على العلامة بشكل يراعي جودة التجسيد والإضاءة.

أنـواع الـواقـــع المعـــزز:

هناك عدد من الأنواع الخاصة بالواقع المعزز كما ذكرها (شواهين، ٢٠١٩؛ رزق، ٢٠١٧)، وهي كالآتي:

أ) **الواقع المعزز القائم على العلامات:** في هذه الطريقة، تلتقط كاميرا الجهاز (الهاتف اللوحي) صورة للمنطقة المحيطة، إذا التقطت علامة معينة، فإنها تقوم بتشغيل بعض الملفات، على سبيل المثال: ملف فيديو أو ملف صوتي، يمكن أن يتضمن الإخراج الأكثر تعقيداً بدء التشغيل الرسوم المتحركة أو التأثيرات المرئية التفاعلية، مثل: (Or-code) أو صور العالم الحقيقي أو كائنات العالم الحقيقي.

ب) **الواقـع المعـزز بـدون علامـات:** يعمـل مـن خـلال معالجـة مجموعـة معقـدة مـن الخوارزميـات وإدارة بيانـات المستشـعر التـي تحـول المشـهد الـذي التُقِطـت بواسـطة الكاميرا إلى مجموعة من النقاط، والتي حُلِلت ثم استُخدِمت في الواقع المعزز.

ج) **الواقع المعزز القائم على الموقع:** يستخدم الواقع المعزز المستند إلى الموقع نظام تحديـد المواقـع العـالمي (GPS) المـدمج بالجهـاز، أو البوصـلة الرقميـة، أو عـداد السرعة، أو مقياس التسارع لتوفير البيانات المستندة إلى الموقع.

خصـائــص الــواقــع المعـــزز:

الواقع المعزز كواقع مختلط ومعزز للواقع الحقيقي لديه خصائص عديدة، ويمكن تحديد أهم الخصـائص كما أشار اليها أندرسون وليبركبيس (*Anderson, Liarokapis, 2014*) كالآتي: توفير معلومات واضحة ودقيقة، وأنها تدمج بين شرح المعلم الواقعي والكائن الرقمي، وأنها تعطي الموقف التعليمي كثيراً من الديناميكية والنشاط، وعرض النماذج الشغالة للمتعلم ضمن خطة الموقف التعليمي، وفعالة من حيث التكلفة وقابلة للتوسيع بسهولة.

وأضاف الحلفاوي (٢٠١١) الخصائص التالية: تقديم محتوى ثلاثي الأبعاد: حيث يتم تُدمج بين الكائنات ثلاثية الأبعاد والكائنات الحقيقية التي تسهم في تعزيز عملية التعلم، والتعاون: حيث يسمح للمتعلمين التعاون فيما بينهم من خلال تقنية الواقع المعزز وينمي مهارات التواصل الاجتماعي، والتفاعل: حيث يتاح تفاعل المتعلمين مع المعلمين ومع بعضهم من خلال الواقع المعزز بكل يسر وسهولة، والمرونة: حيث يمكن للمعلم والمتعلمين الحصول على الخدمة من أي مكان وأي وقت، وسهولة الحركة: حيث يمكن للمتعلم الذي يمتلك أجهزة ذكية أن يشاهد الدمج بين الواقع الحقيقي والخيالي في بيئة التعلم.

ويمكن توضيح خصائص الواقع المعزز من خلال علاقته بإستراتيجيات التعلم المختلفة كما يلي:

١- الواقع المعزز والتعلم بالاكتشاف: وقد عرف برونر التعلم بالاكتشاف هو سلوك المتعلم للانتهاء من عمل يقوم به بنفسه دون مساعدة من المعلم باستخدام عمليات الاستقراء، أو الاستنباط، أو باستخدام المشاهدة، أو أي طريقة أخرى ويمكننا استخدام هذه الميزة

في الفصول الدراسية بحيث يكتشف الطالب المعلومات بنفسه بمساعدة تطبيقات الواقع المعزز كأن يستكشف كيفية وضع قمر صناعي في المدار أو التحكم بمفاعل نووي (حسن، ٢٠١٨؛ شواهين، ٢٠١٩).

٢- الواقع المعزز والتعلم القائم على الألعاب: يمكن استخدام الألعاب التنافسية أو التلعيب؛ لمساعدة الطلاب على عملية التعلم بتقنيات الواقع المعزز حيث تتوفر العديد من تطبيقات الألعاب التي تعتمد على بيئة العالم الحقيقي، وتضاف إليها كي تُفحَص المعلومات الرقمية، فيصبح المتعلم قادراً على الانخراط والتفاعل مع اللعبة، وترى شراير من خلال دراستها أن الألعاب (AR) عندما تكون مصممة تصميماً صحيحاً يمكن أن تحفز ممارسات قوية لمهارات القرن ٢١ (حسن، ٢٠١٨).

٣- الواقع المعزز ونموذج التدريس الواقعي: إنه نموذج يطبق المتطلبات الفلسفية البنائية من خلال برنامج منظم لعمليات التدريس، ويشرح العلاقة بين عناصر عملية التدريس والتعلم والخبرات والمواقف الحياتية للمتعلمين، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنظرية البنائية، ومن خلال تطبيقات الواقع المعزز يربط الواقع الفعلي للمتعلم بالعملية التعليمية (حسن، ٢٠١٨).

وبناء على ما سبق نستنتج أن الواقع المعزز يخدم العملية التعليمية بشكل عام فتصبح العملية التعليمية مشوقة وجذابة للمتعلمين وتزيد الحصيلة المعرفية لديهم من خلال المعارف التي يتعلمونها بصرياً كما أنه يوفر تعليماً مجوداً.

أهمية الواقع المعزز في العملية التعليمية:

ويمكن توضيح أهمية الواقع المعزز في العملية التعليمية كما تراها (دونالي، ٢٠٢٠):

١- **الفصول الدراسية المتحولة:** تتطور فصولنا الدراسية وطرق التدريس؛ لأننا نتكيف مع احتياجات طلابنا، ونبحث عن أدوات تتوافق مع ما يفضله كل طالب، وتقدم تقنية الواقع المعزز أدوات قوية يمكن استغلالها وفق احتياجاتهم.

٢- **الاكتشاف والتعليم والحفظ:** تظهر البحوث أن تقنية الواقع المعزز تحسن من القدرة على الاحتفاظ بالمعارف المحصلة، وتتضمن حلاً للمشكلات والانخراط والتفاعل والتعلم الذاتي من خلال الاستكشاف.

٣- **الفرص والتعاطف:** يؤدي استخدام تقنية الواقع المعزز الطلاب من تكوين آرائهم عن الآخرين في العالم من خلال التفاعل والتعاون، ومن الممكن إقامة علاقات اجتماعية والتعاطف تجاه الآخرين من خلال أدوات التعاون.

٤- **التصميم والابتكار:** يبتكر الطلاب حلولاً إبداعية باستخدام التقنية تعزز لديهم مهارات حل المشكلات والتجريب واكتشاف الأفكار، حيث يجري الطلاب لقاءات افتراضية مع طلاب من خارج الفصل الدراسي للعمل على المشروعات والقيام بعملية العصف الذهني؛ لوضع نماذج أولية في بيئة رقمية ثلاثية.

٥- **المواطنة الرقمية:** تفرض على الطلاب ممارسة السلوكيات الأخلاقية والقانونية الآمنة في فضاء ثلاثي الأبعاد، فإن حماية بياناتهم الشخصية، وإدارة هويتهم الرقمية مهارة أساسية في عالم يتزايد فيه استخدام التعاون الافتراضي العالمي بازدياد، مثل: الملكية الفكرية، وحقوق الطباعة معها في العالم الواقعي.

٦- **التواصل الابتكاري:** ينبغي على الطلاب استخدام مجموعة متنوعة من المنصات لإقامة تواصل ابتكاري فعند عرض المعلومات في صيغة مرئية باستخدام تقنية الواقع المعزز، وعند استخدام أنماط محاكاة الواقع الافتراضي والنماذج ثلاثية الأبعاد حينها يمتلك الطالب الموارد المتاحة للتعبير بشكل كاف عن أفكارهم وعرضها.

٧- **التعاون العالمي:** يعمل الطلاب مع أقرانهم في جماعات وأفراد داخل وخارج الفصل الدراسي وعبر العلاقات الافتراضية يمكن للطلاب أن يخوضوا مواقف تشابه المواقف الحياتية في أجزاء أخرى من العالم لتوسيع نطاق آفاقهم.

٨- **التفكير الحاسوبي:** يتمكن الطلاب من عرض مهاراتهم الحاسوبية من خلال مجموعة متنوعة من التقنيات فيستطيعون ابتكار خريطة ذهنية افتراضية وعرض المعلومات عرضاً مرئياً في مشهد بواوية دوران (٣٦٠) درجة.

المعوقات التي تواجه توظيف تقنية الواقع المعزز في العملية التعليمية:

بالرغم من الإيجابيات التي حققتها تقنية الواقع المعزز في التعليم إلا أن هناك عدد من المعوقات تتعلق بالمعلم والمتعلم والمجتمع مشكلات تتعلق بالبيئة الصفية، ويمكن تلخيص تلك

المعوقات كما أشار إليها كلاً من (الحسيني، ٢٠١٤؛ عطار وكنسارة، ٢٠١٥؛ حسن، ٢٠١٨؛ قشطة،٢٠١٨ ؛شواهين، ٢٠١٩).

١- **معيقات تواجه المعلم وتتمثل في:** عدم اقتناع المعلم بآليات تقنية الواقع المعزز، وعدم امتلاك المعلم القناعة الكافية بهذا النوع من التعليم، وعدم تفعيله بالشكل المطلوب، وكثرة الأعباء المطلوبة من المعلم وقلة الحوافز، وتتطلب خبراء وفنيين محترفين؛ لمساعدة المعلم في إيجاد المحتوى المناسب لتقنية الواقع المعزز، وعدم كفاية وقت الحصة الدراسية عند استخدام تقنية الواقع المعزز

٢- **معيقات تواجه المتعلم وتتمثل في:** اختلاف قدرات المتعلمين في التعامل مع التقنيات الحديثة مثل الواقع المعزز، وعدم اقتناع المتعلمين بهذا النوع من التعليم وعدم تفعيله بالشكل المرجو، وربما لا يعد استخدام الواقع المعزز إستراتيجية فعالة من قبل بعض المتعلمين، والتركيز على كم كبير من المعلومات المتداخلة، قد يؤثر على الدماغ مما يؤدي إلى تشتت الرؤية لدى المتعلم، ويتطلب تطبيق تقنية الواقع المعزز وقتاً أطول مما يقلل دافعية الطلاب تجاهها.

٣- **معيقات تقنية ومادية وتتمثل في:** عدم توفر الأجهزة والبرامج التي يحتاجها، وارتباط التعليم باستخدام الواقع المعزز لعوامل تكنولوجية، مثل: جودة شبكات الاتصال، ومدى سهولة توفرها، وتعذر الحصول على إشارات أحياناً داخل الفصول الدراسية عامل رئيس في محاكاة الواقع المعزز، والتطور السريع والمتلاحق في تقنية الواقع المعزز ونماذجه يجعل من مواكبته أمراً ليس سهلاً، وعدم توفر دليل مبسط يوضح وظائف واستخدامات الواقع المعزز.

٤- **معيقات اجتماعية وتتمثل في:** تشكيك المجتمع حول فعالية تقنية الواقع المعزز بالمقارنة مع الطرق التقليدية، انتهاك الخصوصية الشخصية للمستخدمين، وتقلل تقنية الواقع المعزز من التواصل والتفاعل مع الآخرين، والمخاوف الأخلاقية من الأجهزة القابلة للارتداء على وجه الخصوص، ومنها تقنية الواقع المعزز.

بعض تطبيقات الواقع المعزز في تدريس الفيزياء:

١- **تطبيق (Galileo AR):** يقدم التطبيق فهماً أفضل للفيزياء باستخدام تقنية الواقع المعـزز، فيقـدم معلومـات فـي مقـالات صـغيرة تتحـدث عـن مواضـيع مختلفـة مـن الميكانيكـا إلـى الفيزيـاء النوويـة والرسـوم المتحركـة والنمـاذج ثلاثيـة الأبعـاد والصور (شواهين، ٢٠١٩).

٢- تطبيق **(Electric Circuit AR):** يساعد المتعلم في التعرف على مكونات الدوائر الكهربائيـة والمكونـات الإلكترونيـة، مـن خـلال تقـديم تجربـة تعليميـة بسـيطة جذابـة باستخدام بطاقات تدعم تقنية الواقع المعزز، ويناسب الألواح الذكية والهواتف .

٣- **تطبيـق (Sky Map):** التطبيـق عبـارة عـن تلسـكوب عمـلاق نسـتطيع مـن خـلالـه التجول بين الكواكب والمجرات الكونية، وتسليط الضوء على هذه الكواكب أو النجوم، فنتعرف على اسمه وبعض المعلومات عنه (حسن، ٢٠١٩).

الـــدراســـات الســـابقـــة:

يتنـاول هـذا الجـزء عرضـاً للدراسـات السـابقة ذات العلاقـة بموضـوع الدراسـة حيـث أجريـت بعـض الدراسـات العربيـة والأجنبيـة فـي تقنيـة الواقـع المعـزز، وسـتُعرض مـن الأقـدم للأحدث كما يلي:

هدفت دراسة موسفي (Musavi, 2014) إلى التعرف على أثر استخدام تقنية الواقع المعزز على تعلم الرياضيات، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٢٩) معلماً ومعلمة رياضيات للمرحلة الثانوية، حيث طبق عليهم استبانة أداةً للدراسة، وأظهرت النتائج أن وجهة نظر المعلمين والمعلمات إيجابية نحو التعلم النقال، وتزيد من تحفيز الطلاب لتعلم الرياضيات، وهناك تأثير ذو دلالة إحصائية بين استخدام التعلم النقال، ومشاركة الطـلاب فـي الرياضـيات، وأن العلاقـة بـين الـتعلم النقـال، وتنـوع أسـاليب التـدريب المعلمين والمعلمات إيجابية

وحاولـت دراسـة العبـودي والسـعدون (٢٠١٧) التعـرف علـى مـدى تـوفر الكفايـات التقنيـة والأخلاقية اللازمة لتطبيق الواقع المعزز لدى معلمات العلوم في محافظة الخرج، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣٤) معلمة من معلمات العلوم للمرحلتين المتوسـطة والثانويـة، اختيـروا اختيـاراً قصـدياً، حيـث طبـق علـيهم اسـتبانة الكترونيـة أداةً للدراسـة،

وأظهرت النتائج أن معظم عينة الدراسة ليس لديهن معرفة سابقة بالواقع المعزز من عينة الدراسة وأن كفايات استخدام الحاسب الآلي وكفايات التعامل مع الإنترنت متوفرة بمستوى متوسط، في حين أن كفايات تصميم البرمجية التعليمية متوفرة بمستوى ضعيف، بينما توفرت كفايات أخلاقيات استخدام الحاسب الآلي عند استعمال مواد تعليمية من الإنترنت بمستوى عالي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق فيما يتعلق بمحاور الدراسة تعزى لمتغير اختلاف سنوات الخبرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق فيما يتعلق بمحاور الدراسة (كفايات التعامل مع الإنترنت وكفايات تصميم البرمجية التعليمية وكفايات أخلاقيات استخدام الحاسب الآلي عند استعمال مواد تعليمية من الإنترنت) تعزى لاختلاف عدد البرامج والدورات التدريبية أثناء الخدمة في مجال الحاسب الآلي، في حين اتضح وجود فروق حول محور كفايات استخدام الحاسب الآلي باختلاف عدد البرامج والدورات التدريبية أثناء الخدمة في مجال الحاسب الآلي لصالح المعلمات اللاتي حصلن على دورات تدريبية أثناء الخدمة في مجال الحاسب الآلي والإنترنت.

وأجرت كل من الحوطي والبلوي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمات الرياضيات نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس الرياضيات، وتحديد معوقات استخدامها من وجهة نظر المعلمات أنفسهن في مدينة تبوك، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٥) معلمة رياضيات للمرحلة المتوسطة في مدينة تبوك، والتي اختيرت اختياراً عشوائياً، وقد أُعِدت استبانة أداةً للدراسة، وأظهرت النتائج أن اتجاهات معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس كانت إيجابية وبدرجة عالية، وأن هناك معوقات بدرجة مرتفعة تحول دون استخدام معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة لتقنية الواقع المعزز من وجهة نظر المعلمات أنفسهن، ولا توجد فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للمؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، الدورات عن الواقع المعزز.

وركزت دراسة العنزي والفيلكاوي (٢٠١٨) علي الكشف عن درجة وعي أعضاء هيئة التدريس لمفهوم الواقع المعزز في كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة (١٠٠) من أعضاء هيئة التدريس اختيروا اختياراً قصدياً، وقد أُعِدت استبانة أداةً للدراسة، وأظهرت النتائج أن درجة وعي أعضاء هيئة التدريس لمفهوم الواقع المعزز جاءت متوسطة.

وأجرى الحامد (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن معوقات استخدام تقنيات الواقع المعز ز في التدريس من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١١٣) مشرفاً تربوياً اختيروا اختياراً عشوائياً، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مغلقة حوت (٣٤) عبارة، وأظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة من المشرفين التربويين موافقين على جميع المعوقات التي تواجه استخدام تقنيات الواقع المعزز في التدريس، وحلت المعوقات المادية في المرتبة الأولى، ثم المعوقات الفنية التقنية، ثم المعوقات الخاصة بالمعلم، ثم المعوقات الاجتماعية، أما المعوقات الخاصة بالمتعلم فقد جاءت في المرتبة الخامسة والأخيرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو جميع معوقات استخدام تقنيات الواقع المعزز في التدريس تعود إلى المؤهل العلمي أو التخصص أو مدة الخبرة الإشرافية.

وتناولت دراسة كسناوي (٢٠١٩) قياس درجة توظيف معلمات العلوم لتكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية الوعي المعلوماتي في مادة العلوم بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات أنفسهن في مدينة مكة المكرمة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٨١) معلمة، والتي اختيروا اختياراً عشوائياً، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة إلكترونية، وقد أظهرت النتائج ارتفاع درجة الثقافة المعرفية لدى معلمات العلوم بدور تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية الوعي المعلوماتي في مادة العلوم بالمرحلة الثانوية، وارتفاع درجة استخدامهن تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية الوعي المعلوماتي في مادة العلوم بالمرحلة وارتفاع متوسط الاستجابات التي تشير إلى وجود معوقات في استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز لتنمية الوعي المعلوماتي في مادة العلوم بالمرحلة الثانوية كان أبرزها ضعف شبكة (الإنترنت) في الصفوف الدراسية، ومقاومة المشرفات التربويات لتوظيف تقنية الواقع المعز ز في تدريس العلوم، وافتقار مقرر العلوم في المرحلة الثانوية لجانب توظيف تقنية الواقع المعزز، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف معلمات العلوم لتكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية الوعي المعلوماتي في مادة العلوم بالمرحلة الثانوية تعزى لمتغيرات: (التخصص العلمي، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والحصول على دورات تدريبية في استخدام الواقع المعزز).

وهـدفت دراسـة الشـهري (٢٠١٩) إلـى الكشـف عـن درجـة وعـي معلمـي ومعلمـات الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمفهوم تقنية الواقع المعزز، واستخداماتها في التدريس من وجهة نظرهم بمدينة تبوك. استخدمت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٠٧ معلماً ومعلمة اختيروا اختياراً عشوائياً، حيث طبق عليهم استبانة أداةً للدراسة، وأظهرت النتائج إلى أن درجة وعي معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمفهوم تقنية الواقع المعزز واستخداماتها في التدريس من وجهة نظرهم منخفضة ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية لصالح المعلمين ذوي الخبرة التدريسية الأقل من ٧ سنوات.

أجرت الغامدي (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى تعرف مدى استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس العلوم لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة المخواة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ وتكونت العينة من (٧٦) معلمة اختيروا اختياراً عشوائياً، حيث طبق عليهم استبانة أداةً للدراسة، وأظهرت النتائج توفير برامج الواقع المعزز والأجهزة اللازمة تشغيلها لمعلمات العلوم في المرحلة الابتدائية بدرجة متوسطة واستخدام معلمة العلوم في المرحلة الابتدائية تطبيقات الواقع المعزز بدرجة متوسطة ووجود معوقات؛ لتطبيق تقنية الواقع المعزز في تدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية بدرجة مرتفعة.

وحاولت دراسة كل من السبيعي وعيسى(٢٠٢٠) التعرف على واقع استخدام تقنية الواقع المعزز من وجهة نظر المعلمين في تدريس طلاب المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلماً اختيروا اختياراً عشوائياً، حيث طبق عليهم استبانة، وأظهرت النتائج أن درجة واقع استخدام تقنية الواقع المعزز لدى معلمي المرحلة الابتدائية جاءت بدرجة متوسطة كما جاءت درجة معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز بدرجة عالية.

وهدفت دراسة اولانداري وآخرون (Wulandari et al, 2021) الكشف عن الواقع المعزز على تأثير النماذج في تعلم الفيزياء من خلال مراجعة المقالات المنشورة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة بلغت (٣٠) مقالة في تصميم التعلم بالواقع المعزز الذي يتم تطبيقه في تعلم الفيزياء وتأثيره على التعلم في الفترة (٢٠١٥ – ٢٠٢١)، واستخدمت أداة تحليل المحتوى أداةً للدراسة، وأظهرت النتائج أن دمج الواقع المعزز مع مواد التدريس

ونماذج التعلم قادر على دعم عملية التعلم ومخرجات تعلم الطلاب، وقد وجد أيضاً أن الواقع المعزز القائم على حل المشكلات يجعل التعلم أكثر جدوى وأن الدراسات المتعلقة بالواقع المعزز التي تقيس مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب ضعيفة.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق:

جميع الدراسات اتفقت على الموضوع الرئيس (تقنية الواقع المعزز)، ولكنها تختلف عنهم في هدف الدراسة، وهو قياس درجة معرفة معلمات الفيزياء بتقنية الواقع المعزز ومعوقات استخدامها من وجهة نظر المعلمات، وكذلك اتفقت جميع الدراسات لمنهجية الدراسة، وهي المنهج الوصفي.

أوجه الاختلاف :

تتفق الدراسة الحالية من حيث المجال الموضوعي (العلوم الطبيعية) مع كل من دراسة (العبودي والسعدون، ٢٠١٧؛ كسناوي، ٢٠١٩؛ الغامدي، ٢٠٢٠ ؛ Wulandari et al 2021,)، وتختلف مع كل من دراسة (Musavi,2014؛ الحوطي والبلوي، ٢٠١٨؛ الشهري، ٢٠١٩).

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي تكونت عينتها من معلمين ومعلمات كدراسة (Musavi,2014 ؛ العبودي والسعدون، ٢٠١٧؛ الحوطي والبلوي، ٢٠١٨؛ كسناوي، ٢٠١٩ ؛الغامدي، ٢٠٢٠؛ الشهري، ٢٠١٩؛ السبيعي وعيسى، ٢٠٢٠) وتختلف مع دراسة (العنزي والفيلكاوي،٢٠٢٠) حيث طُبِقت على أعضاء هيئة التدريس أو مشرفين تربويين كدراسة (الحامد، ٢٠١٩) أو مقالات كدراسة(Wulandari et al, 2021).

واتفقت الدراسة الحالية في أداة الدراسة الاستبانة مع دراسة كل من (Musavi,2014 ؛ العبودي والسعدون، ٢٠١٧ ؛الحوطي والبلوي، ٢٠١٨؛ كسناوي، ٢٠١٩ ؛ الشهري، ٢٠١٩؛الحامد،٢٠١٩؛الغامدي،٢٠٢٠؛السبيعي وعيسى،٢٠٢٠؛العنزي والفيلكاوي،٢٠٢٠) واختلفت مع دراسة (Wulandari et al, 2021) استخدمت أداة تحليل المحتوى.

أما بالنسبة للحد المكاني فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (العبودي والسعدون،٢٠١٧ ؛الحوطي والبلوي، ٢٠١٨؛ كسناوي، ٢٠١٩ ؛ الشهري، ٢٠١٩ ؛الحامد

٢٠١٩؛الغامدي،٢٠٢٠ ؛ السبيعي وعيسى، ٢٠٢٠) حيث أجريت جميعها في المملكة العربية السعودية مع اختلاف المناطق واختلفت مع دراسة (العنزي والفيلكاوي،٢٠٢٠؛ Musavi,2014 ؛ Wulandari et al, 2021) حيث أجريت خارج المملكة العربية السعودية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة فيما يلي:

١- تحديد مشكلة البحث والمتغيرات المناسبة للدراسة.

٢- بناء الإطار النظري وتنظيمه.

٣- اختيار منهجية الدراسة وعينتها.

٤- اختيار الأساليب الإحصائية الأكثر مناسبة لطبيعة الدراسة وأهدافها.

٥- التعرف على العديد من الكتب والمؤتمرات العلمية التي تخدم الدراسة وتثريها.

٦- تحليل الدراسة الحالية وتفسيرها ومناقشتها مع الدراسات السابقة.

٧- مقارنة النتائج التي توصلت إليها الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وذلك لتعرف على درجة معرفة معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية بتقنية الواقع المعزز ومعوقات استخدامها، حيث إن هذا المنهج المناسب لتحقيق أهداف البحث، وإجراءاته، والذي يعتمد كما ذكر العساف (٢٠١٦) على وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع هذه الدراسة من جميع معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية في المكاتب الداخلية للبنات التابعة لإدارة تعليم الطائف، والبالغ عددهن (١٥٢) معلمة فيزياء بحسب إحصائيات إدارة التعليم بمدينة الطائف للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢- ١٤٤٣هـ .

وتم اختيار المرحلة الثانوية نظراً لاهتمام وزارة التعليم بالشراكة مع شركة تطوير للخدمات التعليمية إدراج تطبيقات الواقع المعزز (AR) التي تعمل على محاكاة التجارب والممارسات المختبرية، ودعم صور الكتب المدرسية لمقرر الفيزياء بتقنية الواقع المعزز لتعزيز الممارسات التعليمية في مدارس التعليم العام.

عينـــة الـــدراســـة:

اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة حيث بلغ أفراد عينة الدراسة (١٠٤) معلمة فيزياء للمرحلة الثانوية بنسبة (٦٨,٤٢ ٪) من مجتمع الدراسة، موزعين وفقاً للخصائص الديموغرافية لكل من المؤهل العلمي وسنوات الخبرة كما هو موضح في الجدول(١)

جـــــدول (١)

توزيع عينة الدراسة من معلمات الفيزياء حسب متغيرات(المؤهل العلمي وسنوات الخبرة)

المتغـــير	فئـــات المتغـــير	المجمـــــوع	
		التكـــرار	النسبـــة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٩٤	٪٩٠,٤
	دراسات عليا	١٠	٪٩,٦
	المجموع	١٠٤	٪١٠٠,٠
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١١	٪١٠,٦
	من ٥ – ١٠ سنوات	٢٣	٪٢٢,١
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	٪٦٧,٣
	المجمـــــوع	١٠٤	٪١٠٠,٠

أداة الدراسة (إعداد الباحثة)

لتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بإعداد استبانة وفقاً للخطوات الآتية:

١- الهدف من بناء الاستبانة هو قياس درجة معرفة معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية بتقنية الواقع المعزز ومعوقات استخدامها، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول معرفة معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية بتقنية الواقع المعزز ومعوقات استخدامها تبعاً للمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

٢- وضع محاور الاستبانة من خلال الرجوع إلى الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بالمشكلة الحالية، مثل: (الغامدي، ٢٠٢٠؛ العنزي، ٢٠٢٠؛ الحامد، ٢٠١٩؛ كسناوي، ٢٠١٩؛ الشهري، ٢٠١٩؛ العبودي والسعدون، ٢٠١٩).

٣- تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٣٥) عبارة مقسمة إلى محورين : المحور الأول معرفة معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية بتقنية الواقع المعزز بلغ عددها (٢٠) عبارة، والمحور الثاني معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز بلغ عددها (١٥) عبارة، وتكون الاستجابة على الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي، حيث يقابل كل عبارة بدرجة موافقة (كبيرة جداً=٥، كبيرة=٤، متوسطة=٣، قليلة=٢، قليلة جداً=١).

٤- بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة تم التحقق من صدقها بالطرق الآتية:

- **الصدق الظاهري للاستبانة:** عرضت أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم بلغ عددهم (١٠) محكماً، للحكم على مدى وضوح صياغة العبارات وسلامتها اللغوية، ومدى ارتباط العبارة بالمحور الذي تنتمي إليه وتعديل أو إضافة أو حذف أي عبارة واردة في الأداة، وبناء على تحكيم الأداة أجريت بعض التعديلات في صياغة بعض العبارات كما لم تحذف أو تضاف أي عبارة لتظهر أداة الدراسة في صورتها النهائية التي تكونت من (٣٥) عبارة موزعة على محورين: المحور الأول (٢٠) عبارة والمحور الثاني (١٥) عبارة.
- **حساب صدق الاتساق الداخلي:** ولتحقق من صدق بناء أداة الرسالة، طبقت على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلمة من معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية من خارج عينة الدراسة، حُسِب الاتساق الداخلي من خلال معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل محور مع الدرجة الكلية للاستبانة، وبين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه حيث يتبين أن القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١، ٠,٠٥) فأقل وجميعها قيم موجبة، مما يشير على صدق الاتساق الداخلي للأداة بشكل جيد.

٥- ثبات أداة الدراسة: للتأكد من ثبات أداة الدراسة استُخدم (معادلة ألفاكرونباخ) كما هو موضح في جدول (٢).

جـــدول (٢)

قيم الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة مع الدرجة الكلية

المحـــــــــاور	عدد العبـــارات	معـــامـــل الثبـــات
معرفة معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية بتقنية الواقع المعزز	٢٠	٠,٩٠
معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز	١٥	٠,٨٥٨
المجمـــــــــوع	٣٥	٠,٨٦٩

يتضح من الجدول (٢) بأن الاستبانة تتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة تتراوح بين قيمة (٠,٩٠) إلى (٠,٨٥) وبشكل عام يبين الجدول بأن ثبات الاستبانة الكلي (٠,٨٦)، ويعني ذلك إمكانية الحصول على نتائج متطابقة بنسبة (٩١%) بين هذا التطبيق وإعادة التطبيق مرة أخرى لهذه الاستبانة، ويعني ذلك بشكل ضمني أن العبارات واضحة وصريحة وتحمل أفكار دقيقة لا يختلف رأي المستجيب فيها مع اختلاف الزمن.

٦- بالتالي أصبحت الأداة بصورتها النهائية صالحة للاعتماد عليها في تطبيق الدراسة الميداني.

٧- سيكون الحكم على نتائج الدراسة من خلال المعيار التالي. كما يظهر في جدول (٣)

جـــدول (٣)

توزيع البدائل وفق المقياس المستخدم في الاستبانة

المقيـاس اللفظـي	درجـة المعـرفـة/المعـوقـات				
	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً
المقياس الكمي	١	٢	٣	٤	٥
المدى المتوسطات	أقل من ١,٨	من (١,٨-أقل من ٢,٦)	من (٢,٦- أقل من ٣,٤)	من (٣,٤-٤,٢)	أكثر من ٤,٢

مناقشة النتائج وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة على سؤال الدراسة الأول الذي نص على: "ما درجة معرفة معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية بتقنية الواقع المعزز من وجهة نظرهن" ؟ . طُبِقت أداة الدراسة على أفراد العينة من معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية، ثم استخدام الإحصاءات الوصفية، وحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحديد التقدير لكل عبارة فرعية وللمحور ككل، وفقاً للمعيار المعتمد للتقديرات المقابلة لقيم المتوسطات الحسابية كما في الجدول (٤) التالي.

جـــــــدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة معلمات الفيزياء بتقنية الواقع المعزز من وجهة نظرهن

م	معرفة معلمات الفيزياء بتقنية الواقع المعزز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعرفة	الترتيب
١	تقوم تقنية الواقع المعزز على المزج بين الواقع الافتراضي والواقع الحقيقي	٣,٩٧	٠,٨٦	كبيرة	١٨
٢	تتطلب تقنية الواقع المعزز في تدريس الفيزياء استخدام بعض الأدوات الرقمية	٤,٠٢	٠,٨٢	كبيرة	١٤
٣	تحتاج تقنية الواقع المعزز إلى مهارتي التخطيط والتنظيم للأنشطة العلمية المقترنة بتقنية الواقع المعزز	٤,٢٩	٠,٧٦	كبيرة جدا	٤
٤	تساعد تقنية الواقع المعزز معلمة الفيزياء على استخدام استراتيجيات تدريس حديثة	٤,٢٧	٠,٧٤	كبيرة جدا	٥
٥	تتطلب تقنية الواقع المعزز من معلمة الفيزياء معرفة جيدة للتعامل مع مصادر المعلومات الالكترونية	٤,٢١	٠,٨٩	كبيرة جدا	٩
٦	تتطلب تقنية الواقع المعزز من معلمة الفيزياء اتقان مهارة تقويم محتوى المعلومات	٤,٣١	٠,٧٧	كبيرة جدا	٣
٧	تتطلب تقنية الواقع المعزز من معلمة الفيزياء اتقان مهارة التحليل الناقد لمحتوى المعلومات	٤,٠٢	٠,٨٠٠	كبيرة	١٣
٨	تساعد تقنية الواقع المعزز معلمة الفيزياء على استثمار المعلومات التي تم الحصول عليها في إيجاد معارف جديدة	٤,٢٠	٠,٨٣	كبيرة	١٠
٩	تحتاج تقنية الواقع المعزز من معلمة الفيزياء القدرة على تقييم جودة البرمجيات التعليمية الخاصة بمقرر الفيزياء	٤,٠١	٠,٩٩	كبيرة جدا	١٦
١٠	تتطلب تقنية الواقع المعزز من معلمة الفيزياء استخدام البرامج والتطبيقات المختلفة على الانترنت	٤,٠١	٠,٩٨	كبيرة	١٥
١١	تتطلب تقنية الواقع المعزز من معلمة الفيزياء التواصل مع الآخرين عبر الانترنت وتبادل المعلومات	٣,٦١	١,٠٢	كبيرة	١٩
١٢	تساعد تقنية الواقع المعزز معلمة الفيزياء في حفظ المعلومات وتخزينها واسترجاعها بسهولة عند الحاجة	٤,١٣	٠,٨٦	كبيرة جدا	١١
١٣	تساعد تقنية الواقع المعزز على تطوير مهارات الطالبات في البحث والاستقصاء عن المعلومة واستخدامها	٤,٢٦	٠,٨٣	كبيرة جدا	٦
١٤	تهتم الإدارة المدرسية بعقد دورات تدريبية لمعلمات الفيزياء حول توظيف تقنية الواقع المعزز في العملية التعليمية	٢,٦٨	١,٤٣	متوسط	٢٠
١٥	تساعد تقنية الواقع المعزز معلمات الفيزياء على التعاون في انتاج أنشطة تعليمية لتطبيقات تقنية تخدم الواقع المعزز	٣,٨٢	١,٠٥	كبيرة	١٧
١٦	تتطلب تقنية الواقع المعزز من معلمة الفيزياء متابعة ما يستجد عبر المنصات التعليمية لاستخدامها في تدريس مقرر الفيزياء	٤,٠٨	٠,٨٢	كبيرة	١٢
١٧	يسهم تطبيق الواقع المعزز في مقرر الفيزياء في جعل بيئة التعلم مشوقة وجذابة لدى الطالبات	٤,٣٥	٠,٧٦	كبيرة جدا	٢
١٨	يحقق استخدام الواقع المعزز تعزيز النشاطات التعليمية المرتبطة بمادة الفيزياء	٤,٢٤	٠,٨٠	كبيرة جدا	٨
١٩	يسهم الواقع المعزز في فهم وتبسيط المفاهيم العلمية المقدمة للطالبات	٤,٢٦	٠,٨٨	كبيرة جدا	٧
٢٠	يؤدي استخدام تقنية الواقع المعزز إلى زيادة مهارات التفكير المختلفة لدى الطالبات	٤,٣٥	٠,٧٣	كبيرة جدا	١
	المتـــوســـط العـــام	٤,٠٤	٠,٥٥	كبيرة	

يتضح من جدول (٤) ما يلي:

- إن قيم المتوسط الحسابي لدرجة معرفة معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية بتقنية الواقع المعزز من وجهة نظرهن تراوحت بين (٢,٦٨) و(٤,٣٥) وهو ما يدل على درجة معرفة المعلمات بتقنية الواقع المعزز بين متوسطة وكبيرة جداً.
- كما جاءت العبارتان(يؤدي استخدام تقنية الواقع المعزز إلى زيادة مهارات التفكير المختلفة لدى الطالبات) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٤,٣٥) وبدرجة معرفة كبيرة جداً وبنفس المتوسط الحسابي(٤,٣٥) حلت بالمرتبة الثانية العبارة (يسهم تطبيق الواقع المعزز في مقرر الفيزياء في جعل بيئة التعلم مشوقة وجذابة لدى الطالبات) ولكن باختلاف قيمة الانحراف المعياري بدرجة معرفة كبيرة جداً، ويمكن تفسير هذه النتيجة أن معلمات الفيزياء لديهن ثقافة معرفية وتكنولوجية بتقنية الواقع المعزز بدرجة مرتفعة ويدركن أهميته ودوره الكبير لتطور دور المعلم، فقد أصبح خبيراً في حسن توظيف، واستثمار التقنيات التربوية بتطبيقها في العملية التعليمية لتحفيز المتعلمين، وجعل عملية التعلم أكثر متعة وتشويقاً وإثارة في تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطالبات في عصر يشهد ثورة معرفية هائلة كون أن الطالبة لها دور في العملية التعليمية في التحليل واتخاذ القرارات وغيرها من العمليات المعرفة وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الشاهد، ٢٠٢٠؛ كسناوي، ٢٠١٩) التي بينت أن استخدام تقنية الواقع المعزز يؤدي إلى زيادة مهارات التفكير لدى الطالبات وجعل بيئة التعلم مشوقة وجذابة.
- كما حصلت عبارة (تتطلب تقنية الواقع المعزز من معلمة الفيزياء التواصل مع الآخرين عبر الإنترنت وتبادل المعلومات) بالمرتبة قبل الأخيرة التاسعة عشر بمتوسط حسابي مقداره (٣,٦١) بدرجة معرفة كبيرة، كما حصلت عبارة (تهتم الإدارة المدرسية بعقد دورات تدريبية لمعلمات الفيزياء حول توظيف تقنية الواقع المعزز في العملية التعليمية) على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦٨) بدرجة معرفة متوسطة ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى حاجة المعلمات إلى دورات تدريبية حول كيفية توظيف

تقنية الواقع المعزز وضرورة اعتماد إدارة المدرسة برامج تنمية مهنية للمعلمات منبثقة من خطط تنمية المدرسة ومعتمدة على احتياجات فعلية للمعلمات وهادفة إلى الإصلاح والتطوير في العملية التعليمية وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (السبيعي وعيسى، ٢٠٢٠؛ الحامد، ٢٠٢٠؛ كسناوي، ٢٠١٩).

- بلغ المتوسط العام لمعرفة معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية بتقنية الواقع المعزز من وجهة نظرهن (٤,٠٤)، وهو ما يدل على معرفة بدرجة كبيرة.
- وبهذا يمكن القول بأن معلمات الفيزياء يمتلكن معرفة علمية وتكنولوجية بأهمية تقنية الواقع المعزز بشكل مناسب وكبير، ويعود ذلك إلى التحول والتطور الكبير في سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية والاعتماد على منصات التعليم الإلكتروني كأحد أهم استدامة التعليم وفي ظل جائحة كورونا تحول نهج التعليم وانتقاله من الطريقة التقليدية واعتماده بشكل كلي على نظام التعليم الإلكتروني مما يتطلب من الأفراد التطوير الذاتي والمستمر في التعرف على مختلف التقنيات الحديثة، فمثلاً تم تطوير مجموعة من المنصات التعليمية، مثل: بوابة المستقبل، ومنصة مدرستي، وبوابة عين التي تضم مجموعة واسعة من الخدمات الرقمية التعليمية التي تستهدف المعلمين، مثل: خدمة تطبيقات الواقع المعزز وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الحويطي والبلوي، ٢٠١٩؛ كسناوي، ٢٠١٩)، واختلفت مع (السبيعي وعيسى، ٢٠٢٠؛ الشهري، ٢٠١٩؛ العبودي والسعدون، ٢٠١٩) التي توصلت نتائجها إلى ضعف معرفة معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية بتقنية الواقع المعزز والحاجة إلى نشر الوعي بأهمية هذه التقنية.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة على سؤال الدراسة الثاني الذي نص على: "ما المعوقات التي تحول دون استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس مقرر الفيزياء من وجهة نظر المعلمات؟" طُبِقت أداة الدراسة على أفراد العينة من معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية، ثم استخدام الإحصاءات الوصفية، وحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحديد التقدير لكل عبارة

فرعية وللمحور ككل، وفقاً للمعيار المعتمد للتقديرات المقابلة لقيم المتوسطات الحسابية كما في الجدول (٥) الآتي:

جـــدول(٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات التي تحول دون استخدام تقنية الواقع المعزز من وجهة نظر المعلمات

م	معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعرفة	الترتيب
١	كثرة الأعباء التدريسية والإدارية لمعلمة الفيزياء	٤,٤٨	٠,٦٧	كبيرة جداً	٣
٢	افتقار معلمة الفيزياء إلى المهارات التقنية لتفعيل تقنية الواقع المعزز	٣,٦٧	١,٠٥	كبيرة	١٢
٣	كثافة المحتوى العلمي لمادة الفيزياء	٤,٥٤	٠,٦٧	كبيرة جداً	١
٤	تفتقر معلمة الفيزياء للمعرفة بأهمية استخدام تقنية الواقع المعزز في التعليم	٣,٥٠	١,١٦	كبيرة	١٣
٥	لا يتوفر دعم فني يساعد معلمة الفيزياء على استخدام تقنية الواقع المعزز	٤,٣٤	٠,٨٩	كبيرة جداً	٦
٦	ندرة البرامج التدريبية لمعلمة الفيزياء لتفعيل تقنية الواقع المعزز	٤,١٠	١,٠٩	كبيرة	١٠
٧	ضعف تفاعل بعض الطالبات في التعامل مع تقنية الواقع المعزز	٣,٤١	١,٢٤	كبيرة	١٤
٨	ضعف المهارات التقنية لدى الطالبات	٣,٢٤	١,١٥	متوسطة	١٥
٩	ضعف اتقان الطالبات للغة الإنجليزية الخاصة بتطبيقات الواقع المعزز	٣,٩٢	٠,٩٣	كبيرة	١١
١٠	قلة البرامج والتطبيقات المجانية لتقنية الواقع المعزز	٤,١٦	٠,٨٦	كبيرة	٩
١١	ضعف البنية التحتية لشبكة الاتصالات وتقنية المعلومات	٤,٣٠	٠,٨٨	كبيرة جداً	٨
١٢	ارتفاع تكاليف الاتصال بشبكات الانترنت	٤,٣١	٠,٩٠	كبيرة جداً	٧
١٣	عدم توفر أجهزة حاسب آلي لاستخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس الفيزياء	٤,٥٠	٠,٨٠	كبيرة جداً	٢
١٤	عدم تهيئة بيئة التعلم بالشكل الفعال لاستخدام الواقع المعزز من قبل معلمة الفيزياء	٤,٣٦	٠,٩٠	كبيرة جداً	٥
١٥	عدم توفر دليل إرشادي مبسط يوضح آلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس الفيزياء	٤,٣٨	٠,٩٠	كبيرة جداً	٤
المتوسط العام		٤,٠٨	٠,٥٧	كبيرة	

يتضح من جدول (٥) ما يلي:

- أن قيم المتوسط الحسابي للمعوقات التي تحول دون استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس مقرر الفيزياء من وجهة نظر المعلمات تراوحت ما بين متوسطة وكبيرة جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي ما بين (٣,٢٤) و(٤,٥٤).

- حصلت عبارة (كثافة المحتوى العلمي لمادة الفيزياء) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٤,٥٤) بينما حصلت عبارة (عدم توفر أجهزة حاسب آلي لاستخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس الفيزياء) على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره(٤,٥٠)، ويمكن تفسير هذه النتيجة أن معلمات الفيزياء يرون أن عدم توفر أجهزة حاسب آلي في المدارس يمثل عائقاً كبيراً وتحدياً لهن، كما أن كثافة المحتوى العلمي لمقرر الفيزياء تجعل المعلمة تلجأ إلى الطرق التقليدية لعدم كفاية وقت الحصة الدراسية لتفعيل التقنيات الحديثة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (السبيعي وعيسى، ٢٠٢٠؛ الغامدي، ٢٠٢٠؛ كسناوي ٢٠١٩).
- كما حصلت عبارة (ضعف تفاعل بعض الطالبات في التعامل مع تقنية الواقع المعزز) بالمرتبة قبل الأخيرة الرابعة عشر بمتوسط حسابي مقداره (٣,٤١) كما حصلت عبارة (ضعف المهارات التقنية لدى الطالبات) على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٢٤) مما يدل على اتفاق معلمات المرحلة الثانوية أن الطالبات لديهن ضعف في التعامل مع تقنية الواقع المعزز يعود إلى عدم معرفتهن بأهمية الواقع المعزز باعتقادهن أنها وسيلة ترفيه كونها تقنية حديثة، وأُدرجت فقط في المواد العلمية للمرحلة الثانوية رغم امتلاك الطالبات للمهارات التقنية التي لم تصل إلى الحد المطلوب، وربما يعود ذلك إلى طبيعة هذا العصر، واعتماده على التقنيات في جميع المجالات، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة (الحويطي والبلوي، ٢٠١٩).
- بلغ المتوسط العام للمعوقات التي تحول دون استخدام تقنية الواقع المعزز من وجهة نظر المعلمات (٤,٠٨)، وهو ما يشير إلى وجود معوقات بدرجة كبيرة.
- وبهذا يمكن القول بأن معلمات الفيزياء لديهن معوقات كبيرة تحول دون استخدام تقنية الواقع المعزز، وهذا يظهر مدى استشعار عينة الدراسة بأهمية تهيئة الظروف والمتطلبات اللازمة؛ لتطبيق تقنية الواقع المعزز في التدريس واستخدامها مما يتطلب من وزارة التعليم العمل على تذليل هذه المعوقات بتخفيف الأعباء الإدارية على المعلمة، وتوفير أجهزة حاسب آلي، ودعم فني في المدارس يساعد المعلمة على

استخدام هذه التقنية، وتوفير أدلة إرشادية للآلية استخدام تقنية الواقع المعزز، ومواقع إلكترونية خاصة لوزارة التعليم بتوظيف هذه التقنية، واعتماد دورات تدريبية لاستخدام هذه التقنية ضمن برامج التطوير المهني، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الحامد، ٢٠٢٠؛ الحويطي والبلوي، ٢٠١٩ ؛ العبودي والسعدون، ٢٠١٩؛ كسناوي، ٢٠١٩).

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة على سؤال الدراسة الثالث الذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات متوسطات استجابات أفراد العينة حول معرفة معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية بتقنية الواقع المعزز ومعوقات استخدامها من وجهة نظرهن تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟"، تم ما يلي:

متغير المؤهل العلمي:

قُسِمت نتائج الاستبانة إلى مجموعتين: مجموعة المعلمات الاتي يحملن درجة البكالوريوس، ومجموعة المعلمات الحاصلات على الدراسات العليا، ثم أُجري اختبار مان وتني (Mann-Whitney) للمجموعات المستقلة؛ للتعرف على الفروق في استجابات عينة الدراسة وفقاً للمتغير المؤهل العلمي، فكانت النتائج كما يظهرها الجدول (٦).

جـــدول (٦)

نتيجة اختبار مان وتني (Mann-Whitney) لتحديد الفروق بين استجابات معلمات الفيزياء حول المعرفة بتقنية الواقع المعزز ومعوقات استخدامها في ضوء متغير المؤهل العلمي

المحـــــاور	المؤهل	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "ز" z	قيمة مان وتني	مستوى الدلالة
معرفة معلمات الفيزيـاء بتقنيـة الواقـع المعزز	بكالوريوس	٩٤	٥٢,٣٠	٤٩١٦	-٠,٢١٠	٤٥١	٠,٨٣
	دراسات عليا	١٠	٥٤,٤٠	٥٤٤			
معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز	بكالوريوس	٩٤	٥٢,٧٧	٤٩٦٠	-٠,٢٧٦	٤٤٥	٠,٧٨
	دراسات عليا	١٠	٥٠,٠٠	٥٠٠			

من خلال جدول (٦) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمات الفيزياء اللاتي يحملن درجة البكالوريوس ومعلمات الفيزياء الحاصلات على دراسات العليا تجاه محاور الدراسة تعزى للمؤهل العلمي، حيث إن مستوى الدلالة لجميع المحاور أكبر من (٠,٠٥)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المؤهل العلمي قد لا يكون مقياساً لاستخدام هذه التقنية في التدريس فلأهم مدى الرغبة في التطوير ومواكبة أحدث المستجدات التقنية في التدريس ومدى الممارسة، لها وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الحويطي والبلوي، ٢٠١٩؛ كسناوي ٢٠١٩).

متغير سنوات الخبرة:

قُسِمت نتائج الاستبانة إلى ثلاث مجموعات: مجموعة معلمات الفيزياء من ذوات الخبرة (أقل من ٥سنوات)، ومجموعة معلمات الفيزياء ذوات الخبرة (من٥ – ١٠سنوات)، ومجموعة معلمات الفيزياء ذوات الخبرة (أكثر من ١٠سنوات) ثم أُجرِى اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ للتعرف على الفروق في استجابات عينة الدراسة وفقاً للمتغير الذي يتكون من ثلاث فئات وأكثر، وهو (سنوات الخبرة) فكانت النتائج كما يظهرها الجدول (٧).

جـــــــدول (٧)

نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتحديد الفروق بين استجابات معلمات الفيزياء حول المعرفة بتقنية الواقع المعزز ومعوقات استخدامها في ضوء متغير سنوات الخبرة

المحـــاور	سنوات الخـــبرة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
معرفة معلمات الفيزياء بتقنية الواقع المعزز	أقل من ٥ سنوات	بين المجموعات	٠,٤٠٣	٢	٠,٢٠٢	٠,٦٦	٠,٥٢١
	من ٥-١٠ سنوات	داخل المجموعات	٣٠,٩٨٣	١٠١	٠,٣٠٧		
	أكثر من ١٠ سنوات	المجموع المعدل	٣١,٣٨٧	١٠٣			
معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز	أقل من ٥ سنوات	بين المجموعات	٠,٦٥٦	٢	٠,٣٢٨	١,٠٢	٠,٣٦٣
	من ٥-١٠ سنوات	داخل المجموعات	٣٢,٣٩٦	١٠١	٠,٣٢١		
	أكثر من ١٠ سنوات	المجموع المعدل	٣٣,٠٥٢	١٠٣			

من خلال جدول (٧) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تعزى لسنوات الخبرة، حيث إن مستوى الدلالة لجميع المحاور أكبر من (٠,٠٥)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بتشجيع وزارة التعليم المعلمات على استخدام التقنيات في التدريس في هذا المجال، واستحداث كثير من المنصات التعليمية الإثرائية، مثل بوابة عين، كما أن هذه التقنيات حديثة فلقد أُدرجت تقنية الواقع المعزز في مقررات الفيزياء عام ١٤٤٠هـ الموافق ٢٠١٩م، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الحويطي والبلوي، ٢٠١٩؛ كسناوي، ٢٠١٩)، وتختلف مع دراسة (الشهري، ٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود فروق لصالح ذوي الخبرة التدريسية أقل من ٧ سنوات.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم التوصيات التالية:

١- الاستمرار بنشر التوعية حول أهمية تقنية الواقع المعزز في تدريس الفيزياء.

٢- معالجة المعوقات التي تحول دون استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس الفيزياء التي أظهرتها هذه الدراسة.

مقترحات الدراسة:

كما يمكن اقتراح اجراء الدراسات الآتية:

١- معرفة معلمات العلوم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بتقنية الواقع المعزز ومعوقات استخدامها.

٢- تقويم البيئة الصفية المحفزة للتعلم في ضوء متطلبات تطبيق تقنية الواقع المعزز.

٣- أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات الوعي التقني لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الطائف.

٤- فاعلية توظيف تقنية الواقع المعزز في تدريس الفيزياء في تنمية المواطنة الرقمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المرحلة الثانوية.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، محمد عبد الرزاق. (٢٠٠٧). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة (ط. ٢). دار الفكر.

الثقفي، مها (٢٠٢٣). معرفة معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية بتقنية الواقع المعزز ومعوقات استخدامها . مشروع بحث (قسم المناهج وطرق تدريس العلوم) كلية التربية، جامعة الطائف.

الحامد، عبد الله. (٢٠٢٠). معوقات استخدام تقنيات الواقع المعزز في التدريس من وجهة نظر المشرفين التربويين، العلوم التربوية، ٢٨(٢)، ١٧٥-١٣٣.

حسن، هيثم عاطف. (٢٠١٨). تكنولوجيا العالم الافتراضي والواقع المعزز في التعليم. المركز الأكاديمي العربي.

الحسيني، مها.(٢٠١٤).أثر استخدام تقنية الواقع المعزز Reality Augmented في وحدة من مقرر الحاسب الآلي في تحصيل واتجاه طالبات المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الحلفاوي، وليد. (٢٠١١). التعليم الالكتروني تطبيقات مستحدثه. دار الفكر العربي.

الحويطي، هدى والبلوي، عائشة. (٢٠١٩) اتجاه معلمات الرياضيات المرحلة المتوسطة نحو تقنية الواقع المعزز ومعوقات استخدامها في تدريس الرياضيات في مدينة تبوك، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١١٢(١)، ٢٣٨-١٩٧.

خميس، محمد عطية. (٢٠١٥). تكنولوجيا الواقع الافتراضي وتكنولوجيا الواقع المعزز وتكنولوجيا الواقع المختلط، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٥(٢)، ٣-١.

الدليمي، مصطفى. (٢٠٢٠). أثر التدريس وفقاً لتقنية الواقع المعزز في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي لمادة الأحياء، مجلة دراسات تربوية، (٥١) .

دونالي، جيمي. (٢٠٢٠). نقل تكنولوجيا التعلم الواقع المعزز والافتراضي والمختلط لجميع الفصول الدراسية. مكتب التربية العربي لدول الخليج

رزق، هنـاء رزق. (٢٠١٧). تقنيـة الواقـع المعزز وتطبيقاتها فـي عمليتـي التعليم والـتعلم. مجلـة دراسات في التعليم الجامعي، ٣٦(١)، ٥٨١-٥٧٠.

زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات. ط. ٢. عالم الكتب.

السبيعي، عيسى وعيسى، جلال. (٢٠٢٠). واقع استخدام تقنية الواقع المعزز من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في مدارسهم، المجلة العربية للنشر العلمي، (٢)، ٥٧٨٩-٢٦٦٣.

الشاهد، أحمد محمد. (٢٠٢٠). المتطلبات المهنية لمعلمات رياض الأطفال لتوظيف تكنولوجيا الواقع المعزز، مجلة بحوث ودراسات الطفولة، ٢ (٣)، ٣٣٨-٢٧١.

شحاتة، حسن والنجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية. الدار المصرية اللبنانية.

الشـهري، علـي صـالح. (٢٠١٩). درجـة وعـي معلمـي ومعلمـات الرياضـيات فـي المرحلـة المتوسطة بمفهوم تقنية الواقع المعزز واستخداماتها في التدريس من وجهة نظرهم بمدينة تبوك. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٠(١٣)، ٥٢٩-٥١١.

شواهين، خير سليمان. (٢٠١٩). الواقع الافتراضي والواقع المعزز. عالم الكتب الحديث

عاروي، يوسف. (٢٠١٨). التعليم والتعلم باستخدام التكنولوجيا. دار الفكر

عبـد المجيـد، حذيفـة والعـاني، مـازن. (٢٠١٥). التعلـيم الالكترونـي التفـاعلي. مركـز الكتـاب الأكاديمي.

عبد الهادي، هند يحيى. (٢٠٢٠). صحافة الواقع المعزز والواقع المختلط والهولوجرام. العربي الناشر.

العبودي، بدور صالح. (٢٠١٩). تقييم كفايات معلمات العلوم لتطبيق الواقع المعزز، مجلة كلية التربية، ٣٥(٧)، ١٩٢-١٦٩.

العساف، صالح بن حمد. (٢٠١٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء.

عسـيري، إبـراهيم والمحيـا، عبـد الله. (٢٠١١). التعلـيم الالكتروني(المفهـوم والتطبيـق). مكتـب التربية العربي لدول الخليج.

عطار، عبد الله وكنسارة، إحسان. (٢٠١٥). الكائنات التعليمية وتكنولوجيا النانو. مكتبة الملك فهد الوطنية.

عقل، مجدي وعزام، سهير. (٢٠١٨)، فاعلية توظيف تقنية الواقع المعزز في تنمية تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الكيمياء بقطاع غزة، الجامعة الإسلامية بغزة، (١)، ٤٢-٢٧.

العنزي، فهد. (٢٠٢١). العلاقة بين تكنولوجيا الواقع المعزز وأسلوب التعلم في البيئات الافتراضية وأثرهما في تنمية مهارات استخدام تطبيقات التعلم الالكتروني لدى معلمي التعليم الثانوي، مجلة بحوث التربية النوعية، (٦١).

الغامدي، ابتسام. (٢٠١٩). أثر استخدام الواقع المعزز في تحصيل الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية، ٣٥(١١)، ٢٨٩-٢٢٢.

الغامدي، علياء علي (٢٠٢١). استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس العلوم لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة المخواة. مجلة كلية التربية، ١٠٠(١)، ٢٨٦-٢٥٧.

قشطة، أمل. (٢٠١٨). أثر استخدام نمطين للواقع المعزز في تنمية المفاهيم العلمية والحس العلمي في مبحث العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي، [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

قطيط، غسان. (٢٠١٤). تقنيات التعلم والتعليم الحديثة. دار الثقافة.

كسناوي، نهاد. (٢٠٢٠). درجة توظيف معلمات العلوم بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة تكنولوجيا الواقع المعزز لتنمية الوعي المعلوماتي، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٢٢٨)، ٤٣-١٥.

المـــراجـــع الأجنبيـــة:

Azuma, R. T. (1997). A Survey of Augmanted Reality. Presence: Teleperators and Virtual Enviroonments 4(6),335-358.

Anderson, E. &Liarokapis, F. (2014)). Using augmented reality as medium to assist teaching inhigher education. Coventry, UK

Bacca, J. & Other (2014). Augmented Reality Trends in Education: A Systematic Review of Research and Application. Education Technology &Society,17(4),133-149

Kapp, c. &Balkun, M: Teaching on the Virtuality continuum: Augmented reality in the classroom. Transformation: The Journal of Inclusive Scholarship and Pedagogy, (2011),22(1),113-100.

Wulandari &IM Astra & FC Wibowo. (2021). A review of Research on The Use of Augmented Reality in Physics Learning, Journal of

Asel,Bhd.(2021).Asel TECHNOLOGIES SDN BHD(version 1.5.20).[mobile device application].iOS iPhone store. https://apps.apple.com/sa/app/asel-ar-electric/id1484154015?l=ar

العـــــدد (٢١)، (عـدد خـاص)، أكتـوبـر ٢٠٢٣، ص ص ٦٩ – ٨٦

اتجـاهـات أعضـاء هيئـة التدريـس نحو الاختبـارات الالكترونيـة ومعوقـات تطبيقهـا بجامعـة شقـراء فـي ظـل جـائحـة كـورونـا

إعـداد

لمـا محمـد عمـر ابابطـين

محـاضـره - قسـم تقنيـات التعليـم
كليـة التـربيـة بالـدوادمـي - جامعـة شقـراء

اتجـاهـات أعضـاء هيئـة التدريس نحو الاختبـارات الالكترونيـة ومعوقـات تطبيقهـا بجامعـة شقـراء فـي ظـل جـائحـة كـورونـا

لمـا محمـد ابـابطـين(*)

ملخـــــــص

هدفت الدراسة التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق الاختبارات الإلكترونية في ظل جائحة كورونا، والتعرف على أثر بعض المتغيرات المستقلة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء (الجنس، التخصص، الرتبة العلمية) على تطبيق الاختبارات الإلكترونية في ظل جائحة كورونا، بالإضافة لمعرفة معوقات تطبيق الاختبارات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء. ولتحقيق ذلك؛ استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في إعداد البرنامج وأدوات الدراسة حيث؛ تم تطبيقها على عينة الدراسة، والبالغ عددها (١٠٢). وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء نحو تطبيق الاختبارات الإلكترونية في ظل جائحة كورونا كانت إيجابية بدرجة كبيرة. وجود معوقات لتطبيق الاختبارات الإلكترونية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء وبدرجة كبيرة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أهم المعوقات هي ضعف شبكة الإنترنت، احتمالية الغش عالية جداً، وعدم توفر الخبرة الكافية لتصميم الاختبارات الإلكترونية بصورة جيدة.

كلمات مفتاحية: معوقات – تطبيق الاختبارات الإلكترونية – التعليم الإلكتروني – جامعة شقراء.

(*) محاضره - قسم تقنيات التعليم - كلية التربية بالدوادمي - جامعة شقراء

Faculty members' attitudes towards electronic tests and obstacles to applying them at Shaqra University in light of the Corona pandemic

Abstract

The study aimed to identify the attitudes of faculty members towards the application of electronic tests in light of the Corona pandemic, and to identify the impact of some independent variables for faculty members at Shaqra University (gender, specialization, scientific rank) on the application of electronic tests in light of the Corona pandemic. In addition to knowing the obstacles to applying electronic tests from the point of view of faculty members at Shaqra University. To achieve this; The researcher used the descriptive analytical method in preparing the program and study tools. It was applied to the study sample, which numbered (102). The study found that there are obstacles to applying electronic tests in light of the Corona pandemic from the point of view of faculty members at Shaqra University to a large extent, and the results of the study concluded that the most important obstacles are the weakness of the Internet, the possibility of cheating is very high, and the lack of sufficient experience to design electronic tests well.

Keywords: Obstacles - applying electronic tests - e-learning - Shaqra University.

المقـــدمـــــة:

اتسم العصر الحديث بالتفجر المعرفي والتكنولوجي، وزمن الثورة المعلوماتية، إذ فرضت التكنولوجيا الحديثة نفسها على مختلف المجالات كما سهلت التواصل بين فئات المجتمع عبر ثورة الانترنت التي أدت إلى تقارب الزمان والمكان. وقد استثمر مجال التعليم هذا التقدم بطريقة موازية في وسائله؛ فظهرت الاستفادة من هذه التقنيات داخل حجرات الدراسة، وبين أروقة المدارس، والجامعات، إلا أن الأمر الأكثر إثارة هو تأسيس تعليم متكامل يعتمد على هذه التقنيات، وهو ما سُمِّيَ بالتعليم الإلكتروني، وهذا ما جعل من التعليم الإلكتروني وسيلةَ العصر؛ مهدت للاطلاع على العلوم في الاختصاصات، في وقتٍ قياسي وبجودةٍ عالية وبجهدٍ أقل (صالح، ٢٠٠٨: ٣٣).

يعتبر التعليم الإلكتروني أسلوب من أساليب التعليم يُسخّر التقنيات الحديثة للحاسب وشبكاته ووسائطها المتعددة في إيصال المقررات الدراسية إلى المتعلم الذي يتفاعل معها بأسلوب متزامن أو غير متزامن، في الفصل أو عن بعد، وفيما يلي: يعرض الباحث للأدب التربوي؛ لبيان ماهيته.

ولا شك أن هناك مبررات لهذا النوع من التعليم يصعب حصرها، ولكن يمكن القول إن أهم مبررات التعليم الإلكتروني، وفوائده تتمثل فيما أورد (الريفي، وأبو شعبان٢٠٠٩: ٢٢) زيادة إمكانية التواصل، وتبادل وجهات النظر، والإحساس بالمساواة، وسهولة التواصل مع المعلم، وإمكانية تحوير طريقة التدريس، وملاءمة أساليب التعليم، وفيما أضاف (المبارك: ٢٠٠٣، ٣٣): المساعدة الإضافية على التكرار بتوفر المناهج على مدار الفصل الدراسي، عدم الاعتماد كلياً على الحضور الفعلي، وتعدد طرق تقييم الطلبة، والاستفادة القصوى من الزمن، وتقليل جهد الطلبة.

لذا، يتطلب استخدام التعليم الإلكتروني ضرورة تبني طرائق أساليب حديثة للتقويم؛ لذا أصبحت عملية التحول من التقويم بمفهومه التقليدي إلى التقويم الإلكتروني هدفاً للعديد من الجامعات في مختلف دول العالم (Flynn, et al, 2009). ويحدد لي، وجوسي (Lee, Joyce & others, 2006: 13-33) طرقاً مختلفة للتقويم الإلكتروني، تم تصنيفها حسب طبيعة مخرجات التعلم المراد قياسها، وهي: لوحة المناقشة، والأنشطة التطبيقية لمتعلم، والأوراق

البحثية، والقياس الذاتي، ومواقع الويب الشخصية، والمجلات، والمقالات، والمشروعات، والتدريب العملي، وملفات الإنجاز، والاختبارات الإلكترونية (عزمي، ٢٠٠٨: ١٣-٣٣).

وتعتبر الاختبارات الإلكترونية إحدى طرق التقويم الإلكتروني التي يمكن توظيفها للتغلب على بعض الصعوبات التي تعيق تنفيذ الاختبارات الورقية وتوظيفها لتوفير قنوات أخرى لزيادة التحصيل العلمي لدى الطلاب، وترسيخ المعلومات وتنمية مهارات التعلم الذاتي (عماشة، ٢٠١٠: ٢٢١).

وقد تنوعت أهداف التعليم الإلكتروني بما يتوافق مع أهداف المنظومة التربوية بكافة عناصرها، وحددها (راضي، وشاهين، ٢٠١٠:٣٤) بتفاعل المتعلم مع باقي عناصر العملية التعليمية، لتنمية جوانب شخصيته المختلفة، خلق بيئة تعليمية تفاعلية بتقنيات إلكترونية جديدة، والتنوع في مصادر المعلومات والخبرة، وأضاف إليها (الريفي، وأبو شعبان ٢٠٠٩: ١٦)، بدعم عملية التفاعل بين الطلبة والمعلمين؛ بتبادل الخبرات التربوية، والحوارات الهادفة، والتنمية المهنية للمعلمين عن طريق إكسابهم المهارات التقنية التعليمية الحديثة، واكتساب الطلبة المهارات، أو الكفايات اللازمة؛ لاستخدام تقنيات الاتصال، والمعلومات، وتوسيع دائرة اتصالات الطلبة عبر شبكات الاتصالات العالمية، والمحلية، وعدم الاقتصار على المعلم.

بالرغم من أهمية هذا النوع من التعليم ومزاياه المتعددة، إلا أنه يواجه معوقات تحديات قد تحول بينه وبين الأهداف التي وضعت من أجله، ومن أبرزها ما ذكره (حمدان، ٢٠٠٧: ٥٦): قلة الوعي بهذا النوع من التعليم في المجتمع وبالتالي النظر إليه بسلبية تحد من أهدافه ومزاياه، وعدم توفر القناعة الكافية لدى المعلم والمتعلم، وعجز الإمكانيات المادية، والنقص الكبير التي تعاني منه المؤسسات التعليمية فيما يتعلق بالتقنيات الرئيسية للتعليم الإلكتروني. ويضيف (كافي، ٢٠٠٩: ٤٤):عدم وضوح أنظمة التعليم الإلكتروني وأساليبه، وقلة توافر الخبراء في إدارة التعليم الإلكتروني، وعدم توفر الخصوصية والسرية حيث يتم اختراق المحتوى والامتحانات. وقد استعرض رودني (Rodney, 2002) أبرز معوقات التعليم الإلكتروني والتي تمثلت بعدم توافر القيادة الفعالة، وعدم توافر التدريب المناسب معها، وعدم توافر المعدات والأدوات اللازمة، والدعم الفني لمثل هذا اللون من التعليم.

ويتبين مما سبق أن معوقات التعليم الإلكتروني متباينة حسب ظروف كل جامعة وامكاناتها المادية حيث؛ المختبرات وتوافر شبكة الإنترنت، وكذلك امكاناتها البشرية المعدة للتعامل مع التعليم الإلكتروني، والخدمات اللوجستية، وبما يتوافر فيها من طاقة تدريبية، والحوافز المادية، والمعنوية، والقدرة على الصيانة لتدارك الأخطاء وتوجه الجامعة في تبني فلسفة التعليم الإلكتروني من البداية.

مشكلـــة الـــدراســـــة:

أصبحت الحاجه إلى أدوات التعلم عن بعد ملَحه في ضوء التدابير التي تتخذها المدارس حول العالم لمواجهة فيروس كورونا (كوفيد-١٩) ، وقد سجلت الإحصائيات رقماً قياسياً في صفوف الأطفال والشباب المنقطعين عن الذهاب إلى المدرسة أو الجامعة ، وحتى تاريخ ١٢ مارس /٢٠٢٠، أعلن ما يقارب ٦١ بلداً في أفريقيا وآسيا وأروبا والشرق الأوسط وأمريكا الشمالية وأمريكا الجنوبية عن اغلاق المدارس والجامعات، مما أثُر على أكثر من ٤٢١،٤ مليون طفل وشاب، كما قام ١٤ بلداً إضافياً بإغلاق المدارس في بعض المناطق لمنع انتشار الفيروس أو احتوائه. وقد دفعت الأزمة الصحية لانتشار فيروس كورونا في المؤسسات التعليمية بما فيها من كوادر تربوية إلى إعادة تقييم الأداء التربوي واستحداث طرائق أكثر فاعليه وشموليه والاستعاضة عن التقييم التقليدي في العملية التدريسية، بالتقييم الإلكتروني المحوسب، والاختبارات الإلكترونية.

وتعتبر لمملكة العربية السعودية في مقدمة الدول التي تصرف على التعليم ميزانية ضخمة. حسب ما جاء في تقرير «بيرسون» أن حجم الانفاق على تكنولوجيا التعليم في السعودية يأتي ضمن الأعلى عالمياً. كما أن الجامعات السعودية في وقتنا الحالي تسعى إلى توظيف التكنولوجيا للرقي بالعملية التعليمية ومن أحد أبرز أهداف جامعة شقراء هو توظيف التقنيات الحديثة لخدمة العملية التعليمية.

وعلى حد علم الباحثة فإنه لم تجرى أية دراسات في جامعة شقراء لتسليط الضوء على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الاختبارات الالكترونية ومعوقات تطبيقها بجامعة شقراء في ظل جائحة كورونا.

ومن هنا يمكن ايجاز مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال التالي:

ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الاختبارات الالكترونية ومعوقات تطبيقها بجامعة شقراء في ظل جائحة كورونا؟

أسئلة الدراسة:

تمثلت أسئلة الدراسة في التساؤلات التالية:

ماهي اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء نحو تطبيق الاختبارات الإلكترونية؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١- ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الاختبارات الالكترونية بجامعة شقراء في ظل جائحة كورونا؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($a\leq0.05$) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الاختبارات الالكترونية بجامعة شقراء تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، الرتبة العلمية)؟

٣- ما معوقات تطبيق الاختبارات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في ظل جائحة كورونا؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء نحو تطبيق الاختبارات الإلكترونية في ظل جائحة كورونا.
- التعرف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء نحو تطبيق الاختبارات الإلكترونية في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، التخصص، الرتبة العلمية).
- معرفة معوقات تطبيق الاختبارات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء.

أهميـــة الـــدراســـــة:

- مواكبة الاتجاهات الحديثة لتفعيل التعليم الالكتروني.
- ندرة الدراسات العربية عن تطبيق الاختبارات الإلكترونية أثناء جائحة كورونا.
- التأكيد على أهمية تطبيق الاختبارات الإلكترونية كحل بديل وعاجل أثناء الأزمات.

حـــدود الـــدراســـة:

- **الحدود الموضوعية:** التعرف على بعض أثر بعض المتغيرات المستقلة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء (الجنس، التخصص، الرتبة العلمية) على تطبيق الاختبارات الإلكترونية في ظل جائحة كورونا.
- **الحدود المكانية:** جامعة شقراء – المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمنية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٢ هـ.

منهـــج الـــدراســـــة:

انطلاقاً من طبيعة الدراسة والمعلومات المراد الحصول عليها للتعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الاختبارات الالكترونية في ظل جائحة كورونا ومعوقات تطبيقها، سوف تتبع الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، لأن هذا المنهج–كما يشير (عبيدات، ٢٠٠٣) "يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاُ ويعبر عنها تعبيراُ كيفياً أو تعبيراً كمياً"، وقد تم استخدام هذا المنهج بوصفه أكثر المناهج استخداماً وملائمة لإجراء مثل هذا النوع من الدراسات.

مجتمـــع الـــدراســـــة:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام١٤٤٢ هـ.

عينـــة الـــدراســـــة:

نظراً لكبر حجم مجتمع الدراسة لذا فستجرى الدراسة على عينة عشوائية ممثلة للمجتمع مكونة من (١٠٢) عضو تدريس بجامعة شقراء خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤٤٢ هـ.

مواصفات عينة الدراسة:

ويبين الجدول التالي وصف عينة الدراسة:

جـــدول (١)

توزيع أفراد الدراسة وفقا لمتغير التخصص

التخصص	العدد	النسبة المئوية
التربية	٥١	٥٠,٠
الحاسب الآلي وتقنية المعلومات	١٠	٩,٨
علوم طبية تطبيقية	٤	٣,٩
الهندسة	٢	٢,٠
علوم ودراسات إنسانية	٣٣	٣٢,٤
الطب	٢	٢,٠
المجموع	١٠٢	١٠٠,٠

جـــدول (٢)

توزيع أفراد الدراسة وفقا لمتغير الرتبة العلمية

الرتبة العلمية	العدد	النسبة المئوية
معيد	٥	٤,٩
محاضر	٢٧	٢٦,٥
أستاذ مساعد	٥١	٥٠,٠
أستاذ مشارك	١٧	١٦,٧
أستاذ	٢	٢,٠
المجموع	١٠٢	١٠٠,٠

جـــدول (٣)

توزيع أفراد الدراسة وفقا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	٤٣	٤٢,٢
أنثى	٥٩	٥٧,٨
المجموع	١٠٢	١٠٠,٠

أداة الـــدراســـــة:

نظراً للطبيعة الوصفية للدراسة الحالية، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم اعداد استبانة خاصة للتعرف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو اجراء لاختبارات الالكترونية في ظل جائحة كورونا ومعوقات تطبيقها، وتعد الاستبانة أكثر أدوات البحث العلمي استخداماً، وملائمة لطبيعة هذه الدراسة، وتتكون الاستبانة من جزئيين:

- **الجزء الأول:** تكون من مجموعة من الأسئلة العامة، تتضمن الجنس ، التخصص ، الرتبة العلمية.
- **الجزء الثاني:** تضمن هذا القسم محورين محاور:

المحور الأول: اتجاهات أعضاء هيئه التدريس نحو الاختبارات الإلكترونية في ظل جائحة كورونا.

المحور الثاني: معوقات تطبيق الاختبارات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء.

ووزعت درجات سلم الاستجابة على حسب مقياس ليكرت (Likert) الخماسي بحيث سيتبع كل مفردة من مفرداتها معياراً يتكون من خمس إجابات محتملة كالتالي: أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

صـــدق أداة الـــدراســـة:

يقصد بالصدق "شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضـوح فقراتهـا ومفرداتهـا مـن ناحيـة أخـرى، بحيـث تكـون مفهومـة لكـل مـن يسـتخدمها " (عبيدات،٢٠٠٦، ٢٨) ومن أجل التحقق من صدق الاستبانة سيتم إجراء اختبارات الصدق التالية:

صـدق الاتسـاق الـداخلـي.

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه، وكانت النتائج كما يلي:

جـــدول (٤)

معاملات ارتباط عبارات كل محور بالدرجة الكلية له

المحـــــور	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء نحو إجراء الاختبارات الإلكترونية في ظل جائحة كورونا	١	٠,٤٣٣**	٧	٠,٥٤٢**
	٢	٠,٤٨٢**	٨	٠,٥٤٠**
	٣	٠,٤٨٩**	٩	٠,٣٣٥**
	٤	٠,٣٧١**	١٠	٠,٧٢٥**
	٥	٠,٥٦٢**	١١	٠,٦٠١**
	٦	٠,٦٥٢**	١٢	٠,٥٥٦**
معوقات تطبيق الاختبارات الإلكترونية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء	١	٠,٣٩١**	٦	٠,٦٢١**
	٢	٠,٥٦٥**	٧	٠,٦٦٥**
	٣	٠,٦٣٥**	٨	٠,٧٠٩**
	٤	٠,٥٩١**	٩	٠,٧٥٣**
	٥	٠,٢٥٤**	١٠	٠,٦٨٣**

** دالة عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والمحور المنتمية اليه كانت موجبة ودالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن جميع عبارات الاستبانة كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

الثبـــــات:

للتحقق من ثبات الاستبانة تم ايجاد معامل ثبات الفا كرونباخ لمحاور الاستبانة وكانت النتائج كما يلي:

جـــدول (٥)

قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة

المحـــــــــور	قيمة معامل ألفا كرونباخ
اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء نحو إجراء الاختبارات الإلكترونية في ظل جائحة كورونا	٠,٧٦٢
معوقات تطبيق الاختبارات الإلكترونية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء	٠,٧٩٢

يبين الجدول (٥) قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة، وهي قيم مرتفعة، مما يطمئن إلى أن الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

تم استخدام التدريج التالي للدلالة على متوسطات استجابات أفراد العينة على درجة الموافقة:

جـــدول (٦)

المتوسط الحسابي ودرجة الموافقة

المتـوسـط الحسـابـي	درجـة المـوافقـة
٤,٢ فما فوق	كبيرة جدا
من ٣,٤ الى أقل من ٤,٢	كبيرة
من ٢,٦ الى أقل من ٣,٤	متوسطة
من ١,٨ الى أقل من ٢,٦	قليلة
أقل من ١,٨	قليلة جدا

أسـاليـب المعـالجـة الإحصـائيـة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج كما يلي:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد العينة على كل عبارة من العبارات.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لتتحقق من ثبات الاستبانة.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T test) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.
- اختبار "كروسكال ويلز" (Kruskal-Walls) لمعرفة دلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين.

النتـــائـــج وتفســـيرهـــا:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الاختبارات الالكترونية بجامعة شقراء في ظل جائحة كورونا؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء نحو تطبيق الاختبارات الإلكترونية في ظل جائحة كورونا، وكانت النتائج كما يلي:

جـــدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء نحو تطبيق الاختبارات الإلكترونية في ظل جائحة كورونا

الرقم	العبـــــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢	أعتقد أن الاختبارات الإلكترونية مهمة في وقت الازمات	٤,٥٣	٠,٧٥٤	كبيرة جدا	١
٤	أرى أن الاختبارات الإلكترونية ضرورية لكل متعلم في الوقت الحاضر	٤,٣١	٠,٧٣١	كبيرة جدا	٢
١	أشعر أن الاختبارات الإلكترونية توفر الوقت والجهد	٤,٢٤	٠,٩١٤	كبيرة جدا	٣
٣	أشعر أن التعامل مع الاختبارات الإلكترونية سهل ويسير	٤,١٧	٠,٨٨٠	كبيرة	٤
٨	أعتقد أن تطبيق الاختبارات الإلكترونية تناسب بعض التخصصات فقط ولا تناسب الأخرى	٣,٩٧	١,٢٣٠	كبيرة	٥
١٢	يؤرقني عدم قدرة الاختبارات الالكترونية على تحديد المستوى الحقيقي للطالب	٣,٩٦	١,٣٢٧	كبيرة	٦
٩	أفضل الاختبارات الإلكترونية لأنها تحفظ بنك الأسئلة للرجوع له أي وقت	٣,٨٩	١,٠٦٢	كبيرة	٧
١٠	-أشعر أن هناك قيود على نوعية الأسئلة المستخدمة في الاختبار الإلكتروني	٣,٧٤	١,١٠٧	كبيرة	٨
٥	أرى أن تطبيق الاختبارات الإلكترونية يقلل فاعليه دور المعلم	٣,١٧	١,٢٢٧	متوسطة	٩
٧	لا أرى أن الاختبارات الإلكترونية ستحل محل الاختبارات التقليدية في المستقبل	٣,٠٥	١,٣٨١	متوسطة	١٠
١١	أشعر بصعوبة عند تصميم اختبار الكتروني	٣,٠١	١,٣٥٣	متوسطة	١١
٦	لا أشعر أن تطبيق الاختبارات الإلكترونية يزيد من الدافعية نحو التعلم	٢,٩٢	١,٢٧٢	متوسطة	١٢
	المتوسط العام	٣,٧٥	٠,٥٩٢	كبيرة	

يبين الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء نحو تطبيق الاختبارات الإلكترونية في ظل جائحة كورونا تراوحت قيمها بين (٢,٩٢ – ٤,٥٣)، حيث حصلت العبارات (٢، ٤، ١) على درجات موافقة كبيرة جدا كان أعلاها الفقرة رقم (٢) والتي تنص على " أعتقد أن الاختبارات الإلكترونية مهمة في وقت الازمات " حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٥٣)، في حين حصلت العبارات (٣، ٨، ١٢، ٩، ١٠) على درجات موافقة متوسطة، بينما حصلت باقي العبارات على درجات موافقة متوسطة كان أدناها العبارة رقم (٦) والتي تنص على " لا أشعر أن تطبيق الاختبارات الإلكترونية يزيد من الدافعية نحو التعلم " حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (٢,٩٢).

كما يبين الجدول حصول اجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٣,٧٥) ودرجة موافقة كبيرة، وهذا يدل على أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء نحو تطبيق الاختبارات الإلكترونية في ظل جائحة كورونا كانت إيجابية بدرجة كبيرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (a≤0.05) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الاختبارات الالكترونية بجامعة شقراء تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، الرتبة العلمية)؟ واكبي تم تناول النتائج المتعلق بكل متغير على النحو التالي:

متغـير الجنـــس:

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة لدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء حول تطبيق الاختبارات الالكترونية في ظل جائحة كورونا تبعا لاختلاف متغير الجنس، وكانت النتائج كما يلي:

جـــدول (٨)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الاختبارات الالكترونية تبعا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوي الدلالة
ذكر	٤٣	٣,٧٦	٠,٤٧٩	٠,٢٢٨	١٠٠	٠,٨٢٠
أنثى	٥٩	٣,٧٣	٠,٦٦٦			

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠,٨٢٠) وهي أكبر من (٠,٠٥) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة لدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء حول تطبيق الاختبارات الالكترونية في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغير الجنس.

وهذا يدل على تشابه وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس حول تطبيق الاختبارات الالكترونية في ظل جائحة كورونا.

متغـــير التخصـــص.

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "كروسكال ويلز" (Kruskal-Walls) لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة لدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء حول تطبيق الاختبارات الالكترونية في ظل جائحة كورونا تبعا لاختلاف متغير التخصص، وكانت النتائج كما يلي:

جـــدول (٩)
نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الاختبارات الالكترونية تبعا لمتغير التخصص

التخصص	العدد	متوسط الرتب	كروسكال ويلز	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التربية	٥١	٥١,٣٩	٨,٩٩١	٥	٠,١٠٩
الحاسب الآلي وتقنية المعلومات	١٠	٦٦,١٠			
علوم طبية تطبيقية	٤	٤٩,٨٨			
الهندسة	٢	٨٠,٠٠			
علوم ودراسات إنسانية	٣٣	٤٣,٧٦			
الطب	٢	٨٣,٧٥			

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠,١٠٩) وهي أكبر من (٠,٠٥) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة لدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء حول تطبيق الاختبارات الالكترونية في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغير التخصص.

وهذا يدل على تشابه وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس حول تطبيق الاختبارات الالكترونية في ظل جائحة كورونا.

متغـــير الـــرتبـــة العلميـــة :

وللإجابة عن هذا السؤال تم قد استخدام اختبار "كروسكال ويلز" (Kruskal-Walls) لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة لدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء حول تطبيق الاختبارات الالكترونية في ظل جائحة كورونا تبعا لاختلاف متغير الرتبة العلمية، وكانت النتائج كما يلي:

جـــدول (١٠)
نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الاختبارات الالكترونية تبعا لمتغير الرتبة العلمية

الرتبة العلمية	العدد	متوسط الرتب	كروسكال ويلز	درجات الحرية	مستوى الدلالة
معيد	٥	٤١,٢٠	٦,٥٢٦	٤	٠,١٦٣
محاضر	٢٧	٥٩,٩١			
أستاذ مساعد	٥١	٥٢,٨٢			
أستاذ مشارك	١٧	٣٩,٢٤			
أستاذ	٢	٣٤,٢٥			

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠,١٦٣) وهي أكبر من (٠,٠٥) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة لدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء حول تطبيق الاختبارات الالكترونية في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغير الرتبة العلمية.

وهذا يدل على تشابه وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس حول تطبيق الاختبارات الالكترونية في ظل جائحة كورونا.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما معوقات تطبيق الاختبارات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في ظل جائحة كورونا؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة حول معوقات تطبيق الاختبارات الإلكترونية في ظل جائحة كورونا بجامعة شقراء، وكانت النتائج كما يلي:

جـــدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمعوقات تطبيق الاختبارات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢	ضعف شبكة الإنترنت	٤,٦٥	٠,٧١٣	كبيرة جدا	١
٥	إمكانيه الطالب للغش عالية	٤,٦٥	٠,٦٢٤	كبيرة جدا	٢
٣	نقص الخبرة بتصميم الاختبارات الإلكترونية بصورة جيدة	٣,٨٦	٠,٩٩٥	كبيرة	٣
١	انقطاع التيار الكهربائي فجأة	٣,٧٨	١,١٩٩	كبيرة	٤
٧	كثرة عدد الطلبة المسجلين في شعبة واحدة	٣,٧٨	١,٢٢٤	كبيرة	٥
٩	ضعف الثقافة التكنولوجية لدى الطلبة	٣,٧٤	١,٠٠٤	كبيرة	٦
٦	عدم امتلاك الطالب اتجاه إيجابي نحو استخدام الاختبارات الإلكترونية	٣,٧٢	١,٠١٨	كبيرة	٧
٤	صعوبة التصحيح التلقائي للأسئلة العامة	٣,٦٨	١,١٦٢	كبيرة	٨
١٠	ضعف الثقافة التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس	٣,٤٩	١,٠٦٩	كبيرة	٩
٨	عدم استجابة أعضاء هيئة التدريس للتدريب	٣,٣٨	١,١٨٦	متوسطة	١٠
	المتوسط العام	٣,٨٧	٠,٦١٢	كبيرة	

ويبين الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول معوقات تطبيق الاختبارات الإلكترونية في ظل جائحة كورونا بجامعة شقراء تراوحت قيمها بين (٣,٣٨ – ٤,٦٥)، حيث حصلت العبارتين (٢، ٥) على درجات موافقة كبيرة جدا كان أعلاها الفقرة رقم (٢) والتي تنص على " ضعف شبكة الإنترنت " حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٦٥)، في حين حصلت العبارات (٣، ١، ٧، ٩، ٦، ٤، ١٠) على درجات موافقة كبيرة، بينما حصلت العبارة رقم (٨) والتي تنص على " عدم استجابة أعضاء هيئة التدريس للتدريب " على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٣٨).

كما يبين الجدول حصول اجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٣,٨٧) ودرجة موافقة كبيرة (٧٧,٤%)، وهذا يدل على أن جميع هذه العبارات تمثل معوقات تطبيق الاختبارات الإلكترونية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء وبدرجة كبيرة.

المـــراجـــــع

البلـوي، نـرجس (٢٠١١). درجـة اسـتعداد المعلمـين فـي الأردن لمسـايرة التحـديات المسـتقبلية المترتبة على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الميدان التربوي. *دراسات العلوم التربوية*، مجلد (٣٨)، عدد (١)، ٢٩٤-٣١٢.

جـديع، مفلـح (٢٠١٧). اتجاهـات أعضـاء هيئـة التـدريس نحـو إجـراء الاختبـارات الالكترونيـة ومعوقات تطبيقها بجامعة تبوك. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، مجلد (٦)، عدد (٢)، ٧٧-٨٧.

حرب، سليمان (٢٠١٨). المعوقات والاتجاهات نحو استخدام الاختبارات الالكترونية ووضع تصور لنظام مقترح لتطبيق الاختبارات الالكترونية بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة. *مجلة جامعة الأقصى للعلوم التربوية والنفسية*، مجلد (١)، عدد (١)، ١٥٥-١٩٧

الحوامدة، محمد (٢٠١١). معوقات استخدام التعلم الالكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية. *مجلة جامعة دمشق*، مجلد (٢٧)، عدد (١-٢)، ٨٠٣-٨٣١.

الزهرانـي، سوسـن (٢٠٢٠). اتجاهـات أعضـاء هيئـة التـدريس بجامعـة أم القرى نحـو توظيـف أدوات التعليم الالكتروني "منصة البلاك بورد" في العملية التعليمية تماشياً مع تداعيات الحجر الصحي بسبب فيروس كورونا. *المجلة العربية للتربية النوعية*، مجلد (٤)، عدد (١٣)، ٣٥٧-٣٧٦.

صـالح، مصـطفى (٢٠٠٨). مفهوم تكنولوجيـا التعليم فـي عصـر المعلومـات. متـاح فـي (بوابـة تكنولوجيـا التعلـيم) علـى الـرابط http://www.mostafa-gawdat.net :تـاريخ الاطلاع ٢٤-١١-٢٠٠٨.

عزمي، نبيل جاد (٢٠٠٨). تكنولوجيا التعميم الإلكتروني، القاهرة، دار الفكر العربي.

عماشـة، محمـد عبـده (٢٠١٠). نحـو حزمـة بـرامج لمعلمـي الحاسـب الآلـي لإعـداد وتصـميم الاختبارات الإلكترونية، مجلة دراسات المعلومات، ١ يونيو.

المزين، سليمان (٢٠١٦). معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية وسبل الحد منها من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة القدس المفتوحة*، مجلد (٥)، عدد (١٠)، ٦٧-١٠٢.

النجدي، سمير (٢٠١٢). تقويم جودة التعلم الالكتروني في جامعة القدس المفتوحة في ضوء المعايير العالمية للجودة. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح*، مجلد (٣)، عدد (٦)، ١١-٤٨.

AtulAzmina, B., Solihah, M., & Guritno, A. (2017). The university students' perception of online examination using Google form. *Journal BRITANIA*, 1(1), 120-135

Flynn, A., Concannon, F., & Campbell, M. (2009). An Evaluation of Undergraduate Students' Online Assessment Performances, Available at: http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1165549

Lee, J., Carter-Wells, J., Glaeser, B. & Street, C. (2006). Facilitating the development of a learning community in an online graduate program. *Quarterly Review of Distance Education*, 7(1), 13-33

العـــدد (٢١)، (عـدد خـاص)، أكتـوبر ٢٠٢٣، ص ص ٢٩ – ٦٧

و اقـع استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للتكنولوجيا المساندة من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة

إعـداد

ماجد محمد إسماعيل مشرفي

باحث ماجستير الآداب في التربية الخاصة مسار إعـاقة عقليـة – جـامعـة أم القـري

د/ هاني سعيد حسن محمد

أستـــاذ الإرشـاد النفسـي المشـارك
جـــامعـــة أم القـــري

واقع استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للتكنولوجيا المساندة من وجهة نظرهم في مدينة مكة المكرمة

ماجد مشرفي(*) & د/ هاني سعيد (**)

ملخص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على واقع استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة للتكنولوجيا المساندة من وجهة نظر معلميهم، والتعرف على الفروق بين المعلمين في واقع استخدام التكنولوجيا المساندة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم تبعا لمتغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والعمر)، وقد تكونت عينة الدراسة من (١١٢) من معلمي التربية الخاصة بمدينة مكة المكرمة، وطبق عليهم استبانة تم إعدادها من قبل الباحث، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يستخدمون التكنولوجيا المساندة مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة مرتفعة، كما أن المعلمين يعانون من العديد من المعوقات التي تواجههم أثناء استخدام التكنولوجيا المساندة مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. والمعلمين موافقون على أنه يجب تفعيل استخدام التكنولوجيا المساندة مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. يوجد فروق بين أفراد العينة في واقع استخدام التكنولوجيا المساندة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم تبعا لمتغير المؤهل العلمي، لصالح منى هم أقل من (٢٥) سنة، لا يوجد فروق بين أفراد العينة في واقع استخدام التكنولوجيا المساندة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم تبعا لمتغير المؤهل العلمي. يوجد فروق بين أفراد العينة في واقع استخدام التكنولوجيا المساندة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم تبعا لمتغير سنوات الخبرة، لصالح من كانت سنوات خبرتهم أقل من ٥ سنوات. لا يوجد فروق بين أفراد العينة في معوقات استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للتكنولوجيا المساندة تبعا لمتغير (العمر، والمؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، لا يوجد فروق بين أفراد العينة في أهمية تفعيل التكنولوجيا المساندة لدى الطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلميهم تبعا لمتغير (العمر، المؤهل العلمي). يوجد فروق بين أفراد العينة في معوقات استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للتكنولوجيا المساندة من وجهة نظر معلميهم تبعا لمتغير سنوات الخبرة، وذلك لصالح من كانت سنوات خبرتهم أقل من ٥ سنوات.

وأوصى البحث بضرورة عقد ورش عمل في البرامج التكنولوجية المساندة لمعلمي التربية الخاصة من أجل زيادة كفاءتهم في التعامل مع أدوات التكنولوجيا المساندة المختلفة لتحقيق الاستفادة القصوى من المميزات افرها

الكلمات المفتاحية: الإعاقة الفكرية، التكنولوجيا المساندة، معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

(*) باحث ماجستير الآداب في التربية الخاصة مسار إعاقة عقلية -جامعة أم القري.
(**) أستاذ الإرشاد النفسي المشارك – جامعة أم القري.

بحث مستل من مشروع بحثي، بعنوان: "واقع استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للتكنولوجيا المساندة من وجهة نظريهم في مدينة مكة المكرمة"، تحت إشراف الدكتور/ هاني سعيد - أستاذ علم النفس المشارك، جامعة أم القرى.

The reality of the use of assistive technology by teachers of students with intellectual disabilities from their point of view in the city of Makkah Al-Mukarramah

Abstract

The aim of the current research is to identify the reality of teachers of students with disabilities using supportive technology from the point of view of their teachers. The study sample consisted of (112) teachers of special education in the city of Makkah Al-Mukarramah. They use assistive technology with students with intellectual disabilities to a high degree, and teachers suffer from many obstacles they face while using assistive technology with students with intellectual disabilities. And teachers agree that the use of assistive technology should be activated with students with intellectual disabilities. There are differences between the sample members in the reality of using the support technology for students with intellectual disabilities from the point of view of their teachers according to the educational qualification variable, in favor of Mona who are less than 25 years old, there are no differences between the sample members in the reality of using the support technology for students with intellectual disabilities from the point of view of their teachers Depending on the educational qualification variable. There are differences among the sample members in the reality of the use of assistive technology for students with intellectual disabilities from the point of view of their teachers according to the variable years of experience, in favor of those whose years of experience were less than 5 years. There are no differences among the sample members in the obstacles to the use of support technology by teachers of students with intellectual disabilities according to the variable (age, qualification, years of experience). age, educational qualification). There are differences between the sample members in the obstacles to the use of support technology by teachers of students with intellectual disabilities from the point of view of their teachers according to the variable years of experience, in favor of those whose years of experience were less than 5 years.

Keywords: intellectual disability, assistive technology, teachers of students with intellectual disabilities

مقـــدمـــة:

من أهم مخططات الدول لبناء حضارتها وتملك القوة بين الأمم تبدأ من تعليم الأجيال الناشئة وتطوير مناهجها وطرق تدريسها، إن تطور التعليم اليوم مرتبط ارتباطا وثيقا بإمكاناتها من الاستفادة من التقنيات التكنولوجية الحديثة بثورتها المعلوماتية ذات البيانات الضخمة وبتحديد بياناتها وتطبيقاتها، وتعلم تقنياتها وتوظيفها في التعليم، لترتقي بجودة خدماتها التعليمية وتنشئ جيلا يتصف بالعلم والمعرفة والإنتاجية التي تساعد على الارتقاء بمستوى الأداء وتلبية حاجات المجتمع وسوق العمل (البدو، ٢٠٢٠)، وقد ساعدت التكنولوجيا في إعادة هيكلة نظام التعليم ومؤسساته فهي تقدم للمتعلمين طرائق جديدة للتعلم، والحصول على المعرفة، وللإداريين طرائق جديدة في تنظيم النظام التعليمي، وقد استثمر التعليم هذا التقدم وظهرت الاستفادة من هذه التقنيات داخل القاعة الدراسية، وبين أروقة المؤسسات التعليمية، وأدي ذلك إلى تأسيس تعلم متكامل معتمد على هذه التقنيات، وهو ما سمي بالتكنولوجيا المساندة في التعليم، وتعتبر التكنولوجيا المساندة مدخل من المداخل المنطقية لتصميم التعليم ومعالجته لأنه يصمم عناصر منظومة التعليم ويضع في الاعتبار جميع العوامل المؤثرة في عمليتي التعليم والتعلم بهدف تحقيق تعلم فعال ومن ثم تتجلي أهمية إتباع هذا المدخل في تصميم التعليم لذوي الإعاقة الفكرية لضمان مراعاة خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة وحاجتهم التعليمية (العتيبي، ٢٠٢٠).

ويشير مصطلح التكنولوجيا المساندة إلى كافة الحلول أو التحسينات القائمة على أجهزة وتطبيقات تكنولوجيا المعلومات، والتي تستخدم بغرض تسهيل استقلالية، وسلامة الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية (والي، ٢٠٢٠). إن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية غالبا ما يكون لديهم قصور حسي وإدراكي أو عقلي أو لغوي أو نفسي، ويترتب على ذلك عدم مقدرتهم على أداء المهام والأنشطة الدراسية بشكل كامل أو سليم، وبالتالي يحتاجون إلى خدمات وبرامج تعليمية خاصة مدعمة بوسائل تكنولوجية مختلفة تتوافق مع إمكاناتهم لتصل بهم إلى تحقيق الأهداف التربوية (Thurm. 2019).

حيث أن البرمجيات والتطبيقات الحاسوبية المختلفة والمتنوعة تساهم في تزويد الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالمهارات والاستراتيجيات الضرورية المتصلة بعملية التعلم، كما أنها

تساعد في تطوير وتقييم المهارات الاجتماعية بطريقة ممتعة وميسرة وأكثر ثباتا، كما أن التكنولوجيا المساندة تزود الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بفرص غنية للاستكشاف والتعلم واللعب (شهاب، ٢٠٢٢)، وبذلك تتكامل منظومة تكنولوجيا التعليم والتربية الخاصة لتوفير الوسائل المناسبة للطالب الذي يعاني من إعاقة فكرية ليتحدى إعاقته، وفي ظل الطفرة في المستحدثات التكنولوجية المرتبطة بمجال تعليم ذوي الإعاقة، أًبح في متناول الطالب وسائل تمكنه من تحدي إعاقته والاستفادة من كل عناصر العملية التعليمية وبالتحديد المصادر والمواد التعليمية (Algahtani, 2018).

وفي وضوء ما سبق تم إجراء الدراسة الحالية وذلك لتعرف على واقع استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للتكنولوجيا المساندة من وجهة نظرهم.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

إن العالم يشهد تطورا سريعا بازدياد المعرفة والثورة التكنولوجية التي تتمثل في الثورة الهائلة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتي بدورها أثرت على النظام التعليمي، الذي بدأ يأخذ صيغا جديدة في مؤسساته ومضامينه ومجالاته ووسائله، مما يجعل التكنولوجيا المساندة أداة أساسية في العملية التعليمية، إذا أصبح إلزاما على المهتمين بقضايا التعليم إعادة النظر في النظم التربوية، وتسخير معطيات العصر من أجل تنمية العملية التربوية وتحديثها (أبو يحي، ٢٠١٩)، كما أن تدريب الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في العملية التعليمية، قد أسهم في الكثير من الإيجابيات التي تعود على الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بنتائج إيجابية سواء كان ذلك من الناحية النفسية أو الأكاديمية أو الاجتماعية أو الاقتصادية (طبوش، ٢٠٢١). كما أن الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية يحتاجون إلى الاهتمام أكثر من غيرهم من الطلبة، مما يستدعي أن يكون هناك طريقة مميزة لعرض المناهج لهم، ومع التطور التكنولوجي الحديث ظهر ما يعرف بالتكنولوجيا المساندة في التعليم، والتي من مزاياها التقييم الفوري والسريع، والتعرف على النتائج وتصحيح الأخطاء، ومراعاة الفروق الفردية لهذه الفئة من الطلبة (أبو يحي، ٢٠١٩). وقد أثبتت العديد من الدراسات ذلك توصلت دراسة البدو

(٢٠٢٠) إلى أهمية استخدام تكنولوجيا التعليم المساندة في الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس. كذلك أوضحت دراسة عثمان (٢٠١٢) أهمية تطبيق التكنولوجيا المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة. كما أكد الشبول (٢٠١٦) من خلا دراسته على أهمية امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات التكنولوجية المساندة. كذلك أكد Hedges (٢٠١٦) على أن استخدام التكنولوجيا المساندة يساعدهم الطلاب ذوي الإعاقة على الاستقلال وتحسين الفرص الاجتماعية، والحد من القلق والتوتر.

من هنا يرى الباحث أن استخدام التكنولوجيا المساندة في العملية التعلمية يمثل استراتيجية واسعة لمساعدة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، على التعلم حيث أنها من الممكن أن تقدم لها تعويضا عن القيود الجسدية والوظيفية التي يعانون منها، من هنا تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيسي التالي:

ما واقع استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة للتكنولوجيا المساندة من وجهة نظر معلميهم؟. وقد انبثق عن التساؤل الرئيسي السابق الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما واقع استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لتكنولوجيا المساندة؟

٢- ما أهمية تفعيل التكنولوجيا المساندة لدي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم؟

٣- ما المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للتكنولوجيا المساندة من وجهة نظرهم؟

٤- هل توجد فروق بين المعلمين في واقع استخدام التكنولوجيا المساندة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم تبعا لمتغير (العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١- التعرف على الفروق بين المعلمين في واقع استخدام التكنولوجيا المساندة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

٢- التعرف على أهمية تفعيل التكنولوجيا المساندة لدي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم.

٣- التعرف على المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للتكنولوجيا المساندة من وجهة نظرهم.

٤- التعرف على الفروق بين المعلمين في واقع استخدام التكنولوجيا المساندة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

٥- التعرف على الفروق بين المعلمين في واقع استخدام التكنولوجيا المساندة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم تبعا لمتغير العمر.

٦- وضع بعض من التوصيات والمقترحات التي تدعم استخدام التكنولوجيا المساندة لدي طلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

أهميـــة البحـــــث:

تأتي أهمية الدراسة من جانبين، وهما:

الأهمية النظرية:

١- تتمثل أهمية الدراسة في أنها تتناول أحد الموضوعات الهامة والتي لم تتطرق لها الدراسات السابقة حسب علم الباحث بالكشف عن واقع استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للتكنولوجيا المساندة.

٢- كما تتمثل أهمية الدراسة في إبراز أهمية التطور التكنولوجي في تقديم خدمات مناسبة في تأهيل وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من خلال الوقوف على الأجهزة والبرامج التكنولوجية الحديثة في هذا المجال.

٣- كذلك تكمن أهمية الدراسة الحالية في المساهمة في تغيير اتجاهات المعلمين لاستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في الغرف الصفية.

٤- كما تعد الدراسة الحالية من الدراسات الأولى التي تبحث في موضوع واقع استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للتكنولوجيا المساندة وهي بذلك تضيف معرفة وأداة قد تفيد الباحثين والمهتمين في القيام بدراسات أخرى في هذا المجال.

الأهميـة التطبيقيـة:

تتضح أهمية الدراسة من الناحية العملية فيما يلي:

١- قد تفيد هذه الدراسة المشرفين التربويين ومعلمي غرق المصادر والمعلمين العاديين للتعرف على درجة استخدام المعلمين التكنولوجيا المساندة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

٢- تفيد الدراسة الحالية أصحاب القرار والمعنيين لعقد ورش تدريبية لتدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا المساندة مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

٣- من الممكن أن توفر هذه الدراسة طريقة استخدام جديدة وأداء قياس يمكن الاستفادة منهما من قبل الباحثين والأخصائيين والمرشدين العاملين مع هذه الفئة، بما توفره من دلالات الصدق والثبات.

٤- استفادة الباحثين من النتائج سوف يتم الحصول عليها من الدراسة في إجراء دراسات أخرى مشابهة ومدعمة لما تم الوصول إليه من نتائج.

مصطلحـــات البحـــث:

التكنولوجيا المساندة:

عـرف الزهرانـي (٢٠١٩) التكنولوجيا المساندة بأنها: تلك الأدوات والأجهزة التقنية والتطبيقات التي يكون غرضها مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة من فعل كافة الأنشطة المتنوعة، تضمن لهم الدعم والمساندة.

ويعرف الباحث التكنولوجيا المساندة إجرائيا بأنها أدوات تقنية يستخدمها المعلمين في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية، بحيث عملت على تكييفها بما يتناسب مع احتياجات هذه الفئة، للوصول بهم إلى درجة عالية من الفهم والاستيعاب.

معلمي ذوي الإعاقة الفكرية:

يعرف محمد (٢٠١٨) معلم الإعاقة الفكرية بأنه ذلك المعلم المعد إعداداً خاصاً لكي يتعامل مع الأطفال غير العاديين من حيث إعداد المناهج وأساليب التدريس الخاصة بهم وكذلك توظيف أساليب تعديل السلوك مع تلك الفئة وغالباً ما يحمل معلم التربية درجة البكالوريوس أو الدبلوم في التربية الخاصة.

يعرف الباحث معلم ذوي الإعاقة الفكرية بأنه الشخص المؤهل الذي يقوم بتعليم وتدريب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل مباشر سواء في المدارس العادية أو في مدارس خاصة بهم.

ذوي الإعاقة الفكرية:

يعرف بحراوي (٢٠٢١) الإعاقة الفكرية بأنها قصور في الأداء الوظيفي العقلي للأطفال، وغالبا ما تظهر هذه الإعاقة من خلال أداء دون المتوسط في القدرات العقلية، حيث تقل نسبة الذكاء عن المتوسط بمقدار انحرافين معياريين، وتكون مصحوبة بقصور في المهارات التكيفية، وذلك في اثنين على الأقل من مجالات التواصل، والعناية بالذات، والمهارات الاجتماعية، والأداء الأكاديمي، والمهارات العملية، وقضاء وقت الفراغ، والاستفادة من مصادر المجتمع، والتوجه الذاتي، والعمل، فضلا عن السلوك الاستقلالي، ويحدث ذلك خلال سنوات النمو قبل (١٨) سنة.

ويعرف الباحث ذوي الإعاقة الفكرية إجرائيا بأنها قصور في القدرة العقلية العامة يصاحبها تدني في السلوك التكيفي، وينتج عنه العديد من الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية، وتجعل الفرد من ذوي الإعاقة الفكرية ينحرف عن المسار الطبيعي إذا ما تم مقارنته بأقرانه العاديين.

حـــدود الـــدراســـــة:

- **الحدود الموضوعية:** تتمثل الحدود الموضوعية لدراسة الحالية في التعرف على واقع استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للتكنولوجيا المساندة من وجهة نظرهم.
- **الحدود البشرية:** تتمثل الحدود البشرية في معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- **الحدود المكانية:** مدينة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٣- ٢٠٢٢.

الإطـار النظـري والـدراسـات السـابقـة:

المحور الأول: معلم التربية الخاصة:

يعرف Hatchell (٢٠١٨) معلم التربية الخاصة بأنه الشخص المسؤول عن تقديم الخدمات التعلمية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بما يتفق مع إعاقتهم في مواقف الفصول وغيرها. ويعرف الخطيب (٢٠١٥) معلم التربية الخاصة بأنه الشخص المؤهل الذي يقوم بتعليم وتدريب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل مباشر سواء في المدارس العادية أو في مدارس خاصة بهم. ويعرف محمد (٢٠١٨) معلم التربية الخاصة بأنه ذلك المعلم المعد إعداداً خاصاً لكي يتعامل مع الأطفال غير العاديين من حيث إعداد المناهج وأساليب التدريس الخاصة بهم وكذلك توظيف أساليب تعديل السلوك مع تلك الفئة وغالباً ما يحمل معلم التربية درجة البكالوريوس أو الدبلوم في التربية الخاصة. ويعرف Manzi (٢٠١٦) معلم التربية الخاصة بأنه الشخص المسؤول عن تقديم التعليم وتخطيط الموارد التعلمية واستخدام الوسائط المناسبة داخل البيئة التعليمية لتلائم الاحتياجات التعلمية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

يقوم معلم التربية الخاصة بنفس الدور الذي يقوم به زميله في التعليم العام في مجال تخصصه، إلى جانب مجموعة من الأدوار الأخرى ذكرها الخطيب (٢٠١٥) في النقاط التالية:

- المشاركة الفاعلة في عملية التقويم والتشخيص بقصد تحديد الاحتياجات الأساسية لكل تلميذ.
- إعداد الخطط التربوية والفردية والعمل على تنفيذها بالتنسيق مع أعضاء فريق الخطة.
- تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، المهارات المنصوص عليها في الخطة التربوية الفردية والتي لا يستطيع معلم الفصل العادي تدريسها.
- مساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة على التغلب على المشكلات الناجمة عن الإعاقة.

كما يري الصيدلاني (٢٠٢١) أن دور معلم التربية الخاصة تتمثل في النقاط التالية:

- مساعدة التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة على اكتساب المهارات التواصلية والمهارات الاجتماعية التي تمكنهم –بإذن الله تعالي– من النجاح ليس في المدرسة وحسب وإنما في الحياة بوجه عام.
- تقديم المشورة لمعلمي الفصول العادية فيما يتعلق بطرق تدريس المواد الدراسية والاستراتيجية التعليمية.

وقد حدد محمد (٢٠١٨) مجموعة من الخصائص المتعلقة بمعلم التربية الخاصة كالرغبة الجامحة في أداء هذه المهنة، القدرة على ملاحظة أدق التفاصيل، الجنوح إلى المطالعة والبحث، القدرة على التحليل المنطقي للأشياء، التحلي بروح الجماعة، الابتعاد عن الأحكام المستبقة، التزام الثقة بالنفس والتفاؤل، التضحية ونكران الذات. كذلك أو ضح Whitaker (٢٠١٤) أن معلم التربية الخاصة يجب أن يتمس بالتنظيم والصبر والقدرة على تحفيز الطلاب وفهم احتياجاتهم الخاصة وتقبل الاختلافات لدى الآخرين. كما أوضح Scruggs, Mastropoero. McDuffie (٢٠٠٧) أن معلم التربية الخاصة يجب أن يكون لديه معرفة تمية بمحتوى المناهج الدراسية، كما يجب أن يكون لديه مهارة كافية بإدارة الصف، و أن المعلم يجب أن يكون لديه القدرة على التفاعل مع الطلاب في الصف.

المحور الثاني: الإعاقة الفكرية:

مشكلة الإعاقة الفكرية مشكلة اجتماعية يعاني منها المجتمع سواء أكان هذا المجتمعي متقدما أم بدائيا، غنيا أم فقيرا، فالإعاقة الفكرية حالة يمكن أن يتوجد لعدد كبير من الأسباب، لذا تتفاوت النسب من مجتمع إلى آخر وذلك لاختلاف المعايير التي تستخدم للتعرف على الإعاقة الفكرية وكذلك لاختلاف العينات التي تجرى عليها الدراسة، وتبلغ نسبة الإعاقة الفكرية ٣٪ من السكان، وذلك استنادا إلى مبدأ التوزيع السوي للصفات البشرية (السرحان، ٢٠١٤).

تعد الإعاقة الفكرية من المفاهيم التي حظيت باهتمام كبير من قبل علماء التربية الخاصة ولذلك توجد العديد من المحاولات لتعريفة فيعرف الدرمكي (٢٠١٩) ذوي الإعاقة بأنه كل شخص غير قادر على الاعتماد على نفسه في مزاولة عمله أو القيام بعمل آخر والاستقرار فيه، ونقصت قدرته على ذلك نتيجة لقصور عضوي أو حسي أو نتيجة عجز خلقي منذ الولادة. وعرفت الجمعية الأمريكية الإعاقة الفكرية والنمائية بأنها قصور واضح في الأداء ويصاحبها قصور في السلوك التكيفي الذي يتمثل في مجموعة من المهارات المفاهيمية، والمهارات الاجتماعية والمهارات العملية كالرعاية الشخصية والصحية والمهنية، وتظهر هذه الإعاقة قبل سن ٢١ (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities "aaidd, ٢٠٢١").

وقد عرف مجيد (٢٠٢٠) ذوي الإعاقة الفكرية بأنهم أنهم الأطفال المصابون بقصور واضح في الأداء الوظيفي الفكري، والسلوك التكيفي، حيث يبدو جليا في مهارات التكيف المفاهيمية والاجتماعية والعملية، كذلك يبدأ هذا العجز في الظهور قبل سن ١٨ سنة.

وقد عرف المنياوي (٢٠١٨) ذوي الإعاقة العقلية بأنه الأفراد المعاقين فكريا والذين تمنعهم إعاقتهم من متابعة التحصيل الدراسي في المدارس العادية، وتسمح لهم قدراتهم بالتعليم والتدريب وفق أساليب خاصة. ومن أهم التعريفات المتعلقة بالإعاقة الفكرية تعريف حسين (٢٠٢١) حيث عرف ذوي الإعاقة الفكرية بأنهم الأطفال الذين لديهم إنخفاض ملحوظ في مستوى الأداء العقلي العام في مرحلة النمو، ويصاحبه عجز واضح في مجالين أو أكثر من مجالات السلوك التكيفي.

وقد صنف العبد الجبار (٢٠٢١) الإعاقة الفكرية إلى:

الإعاقة الفكرية البسيطة: وتكون لدى الأفراد الذين يتعلمون ببطء في المدارس، ويستطيعون إنجاز المهام، وتعلم المهارات الأكاديمية إلى المستوى السادس، كما أن قدراتهم الاجتماعية والمهنية تسمح لهم بالعمل والحياة بشكل مستقل؛ إذا ما حصلوا على قدر بسيط من المساندة والمتابعة، وقد حدد العجمي (٢٠١٧) الإعاقة الفكرية البسيطة أنه الإعاقة التي يتراوح مستوى الذكاء بين ٥٠- ٥٥ إلى ٧٠ تقريباً.

الإعاقة الفكرية المتوسطة: تشير إلى الأفراد الذين تنخفض مهاراتهم الأكاديمية إلى الصف الثاني على الأكثر، ولكنهم قابلون للتدريب على المهارات الحياتية، والتكيف الاجتماعي، كما يحتاجون لإشراف كامل في أعمالهم، حدد العجمي (٢٠١٧) الإعاقة الفكرية المتوسطة أنه الإعاقة التي يتراوح مستوى الذكاء بين ٣٥-٤٠ إلى ٥٠-٥٥.

الإعاقة الفكرية الشديدة: تشير إلى الأفراد الذين يملكون قدرات تواصلية محدودة، ويفهمون المعلومات فقط، ولديهم درجات من العجز الجسمي، مثل: اضطرابات النطق والكلام، وتحتاج هذه الفئة إلى الإشراف والمتابعة الشاملة في أعمالهم، حدد العجمي (٢٠١٧) الإعاقة الفكرية الشديدة أنها الإعاقة التي يتراوح مستوى الذكاء بين ٢٠-٣٥ إلى ٣٥- ٤٠.

الإعاقة الفكرية الحادة: تشير إلى الأفراد الذين يتسمون بدرجة واضحة من العجز ويحتاجون بشكل مستمر للتدريب والمتابعة والمساندة والرعاية المركزة، حدد العجمي (٢٠١٧) الإعاقة الفكرية الحادة أنها الإعاقة التي يتراوح مستوى الذكاء بين ٢٠ أو ٢٥.

وقد حدد السرحان (٢٠١٤) هذه تصنيفات الإعاقة الفكرية في النقاط التالية:

- **حالات القابلين للتعلم:** ويتم التركيز في تعليم هذه الفئة على البرامج التربوية الفردية.
- **حالات القابلين للتدريب:** ويتم التركيز لهذه الفئة على البرامج التدريبية المهنية، وخاصة برامج التهيئة المهنية، وبرامج التأهيل المهني.
- **حالات الاعتمادين:** ويتم التركيز عند تدريب هذه الفئة على مهارات الحياة اليومية.

ويري سيد (٢٠٢١) أن الخصائص التعليمة لذوي الإعاقة الفكرية تتأثر بالعديد من العوامل مثل: نوع الإعاقة وحدتها فشدة الإعاقة تؤثر على نوع البرنامج التعليمي. الذي يجب أن يتلقاه الطالب ذوي الإعاقة الفكرية، كما أن نوع الدعم المتوفر للفرد من ذوي الإعاقة الفكرية من الأسرة، المدرسة والمجتمع تؤثر بشكل كبير على مخرجات الأفراد من ذوي الإعاقة الفكرية كما يؤثر عمر الطفل المعاق على المنهج التعليمي والأجهزة التكيفية المتعلقة بالعملية التعليمة.

يـري سـيد (٢٠٢١) أن الطـلاب ذوي الإعاقـة الفكريـة يختلفون فـي الخصـائص الحسية لاختلاف درجة أو نوع الإصابة العضوية الحسية المصاحبة للإعاقة الفكرية، وتزداد شدتها كلما زادت شدة الإعاقة الفكرية. فهم لديهم اضطرابات في حاسة السمع، قصور في أداء وظائف اللمس والإحساس عن طريق اللمس من مختلف المؤثرات، فهم أقل حساسية للمؤثرات الحسية المختلفة، وهؤلاء الأطفال يكونوا أقل إحساساً بالألم قصور في حاسة الإبصار، ضعف حاستي الشم والتذوق.

كذلك يذكر التوبية (٢٠١٨) أن الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من بطء في تطور النمو الحركي إذا ما تم مقارنتهم بأقرانهم من الأسوياء. كما يتوقف النمو عندهم في سن مبكرة، وهؤلاء الأطفال يتميزون بعدم التناسب والتناسق بين الطول والوزن، والأطراف، وأيضا قدرتهم ضعيفة جداً في التحكم ومسك الأشياء. تظهر عند المعاقين فكرياً اضطرابات في المهارات الحركية والإدراك الحسي بشكل واضح. فهم يعانون من صعوبات في الاستجابات

الحركية العادية مثل المشي وتعلم القفز. كما أن هؤلاء الأفراد لا يستطيعون ممارسة أي حركة الا بعد التمرين والتدريب بعكس الأسوياء. ويرجع ذلك إلى ضعف كلاً من التوافق العضلي العصبي والتوافق الحسي الذي ينتج عنه تخلف في نمو العضلات وعدم مرونة الحركة. ويؤثر هذا بشكل كبير جداً على القيام بالحركات الالتوائية والاتزان في الحركة خاصة في المشي والجري، وبسبب قلة القدرات الحركية يقل مستوي النشاط البدني لدى الأفراد من ذوي الإعاقة الفكرية وبالتالي ترتفع عند هذه الفئة مستويات البدانة.

ويذكر عبد الرحيم (٢٠١١) أن الأطفال ذوي الإعاقات الفكرية يعانون من ضعف في القدرة على التعلم والقدرة على التحصيل مقارنة بالطفل العادي في مثل سنه، كما أنهم يواجهون مشكلات واضحة في القدرة على الانتباه والتركيز في المهارات التعليمية، والانتباه لدى الطفل يكون محدوداً في المدى والمدة، كما أن مثيرات الانتباه الداخلية لدي ذوي الإعاقة العقلية ضعيفة.

ويرى التوبية (٢٠١٨) أن الطالب ذوي الإعاقة الفكرية غالبات ما يعانون من العديد من الاضطرابات والأمراض النفسية مثل اضطراب قصور الانتباه، نوبات الغضب، القلق العام والوسواس القهري.

كذلك يوضح التوبية (٢٠١٨) أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من العديد من المشكلات السلوكية، وكلما زادت شدة الإعاقة كلما زادت المظاهر السلوكية تعقيداً. حيث أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من التقلبات المزاجية والانفعالية التي تؤثر بدرجة كبيرة على النمو المعرفي وتزيد من مشكلات النمو الاجتماعي والانفعالي. ومن أهم المشكلات السلوكية إيذاء الذات، العدوان البدني، الانسحاب الاجتماعي والاتكالية المفرطة والسلوك غير السوي.

المحور الثالث: التكنولوجيا المساندة:

يعرف عثمان (٢٠١٢) التكنولوجيا المساندة بأنها الأدوات أو الأجهزة أو البرامج التي بإمكانها تحسين أداء ذوي الاحتياجات الخاصة سواء كان ذلك في التعليم أو العمل أو غير ذلك من كافة مناشط الحياة. ويعرف Twrnbull, et al (٢٠٠٦) التكنولوجيا المساندة بأنها الدورات والبرمجيات التي تساعد ذوي الاحتياجات الخاصة، وتمكنهم من تأدية مهامهم الوظيفية أو القيام

بأدوارهم الحياتية بغير مشقة. ويعرف سليمان (٢٠١٥) التكنولوجيا المساندة بأنها أي عنصر أو وسيلة أو منتج تجاري جاهز أو معدل أو مفصل أو مكيف وفقا للاحتياجات الشخصية استخدم لزيادة أو المحافظة أو تحسين القدرات الوظيفية أو الأدائية للأفراد من ذوي الإعاقة. ويعرف الزهراني ومعاجيني (٢٠١٩) التكنولوجيا المساندة بأنها تلك الأدوات والأجهزة التقنية والتطبيقات التي يكون غرضها مساعدة ذوي الإعاقة من فعل كافة الأنشطة المتنوعة، وتضمن لهم الدعم والمساندة.

ويذكر الزهراني ومعاجيني (٢٠١٩) أن أهمية التكنولوجيا المساندة لذوي الإعاقة الفكرية تتمثل في:

١- أنها تعمل على معالجة الفروق الفردية بين الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
٢- أنها تعمل على توفير خبرات حسية للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد حيث تنخفض لديهم القدرة على التفكير المجرد.
٣- أنها تساعد في اكتساب الطلبة المهارات الأكاديمية اللازمة.
٤- أنها تساعد في تحصيل الطلبة، من ثم تتكون اتجاهات إيجابية نحو هذه الفئة.
٥- أنها تعمل على توفير احتكاك مباشر بين الطلبة وبين ما يتم تعلمه، وبعد ذلك مطلبا في العملية التعليمية.
٦- أنها تعمل على تشويق الطلبة للتعلم وزيادة الدافعية، وذلك لتميزها بالتعزيز من خلال تقديم التغذية الراجعة.
٧- كما أوضح Rezaiyan, A (٢٠٠٧) أن استخدام الألعاب الإلكترونية في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يساعد على تزويد درجة انتباه الطفل وتوسيع مداركة.
٨- وأوضح Daniel, K. Davles et al (٢٠٠٤) أن استخدام التكنولوجية المساندة مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يساعد في رفع مستوى مهاراتهم الأكاديمية والاجتماعية والتواصلية.

كما يري عثمان (٢٠١٢) أن التكنولوجيا المساندة مهمة لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وقد أوضح أهميتها في النقاط التالية:

١- تلعب التكنولوجيا المساندة دورا مهما في تشويق الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للتعلم وتزيد من دافعيتهم وإقبالهم على عملية التعلم.

٢- من المهم أن يراعي تنوع طرق وأساليب استخدام التكنولوجيا المساندة في عملية التعلم بما يتناسب مع كل المتعلمين خاصة إذا كان هناك اختلاف واضح بين قدراتهم.

٣- تساعد التكنولوجيا المساندة في توفير خبرات حية مناسبة تساعد ذوي الإعاقة الفكرية على التغلب على القدرة على التفكير المجرد لذوي الإعاقة.

٤- تساعد التكنولوجيا المساندة على تعزيز عملية التعلم عن طريق التغذية الراجعة، مما يزيد من تشويق الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وإقبالهم على عملية التعلم.

٥- تساهم التكنولوجيا المساندة في تعليم المعاقين الأنماط السلوكية المرغوب فيها، وتجنب الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها، وكذلك اكسابهم المفاهيم المعقدة.

٦- توفر التكنولوجيا المساندة مثيرات خارجية تعوض الطفل ذوي الإعاقة الفكرية الضعف في مثيرات الانتباه الداخلية.

٧- تساعد التكنولوجيا المساندة على تكرار خبرات التعلم واستدعائها بسهولة عند الحاجة إليها.

٨- تساعد التكنولوجيا المساندة على إكساب الأطفال المعاقين المهارات الأكاديمية اللازمة لعملية تكيفهم الاجتماعي.

ويري الزهراني (٢٠١٩) أن التكنولوجيا المساندة المستخدمة مع الأطفال ذوى الإعاقة العقلية يجب أن يكون لها تأثير إيجابي على الجوانب التالية:

- **المهارات الأكاديمية:** يجب أن تساهم التكنولوجيا المساندة في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية القراءة والكتابة والحساب، وذلك بعرضها على هيئة ألعاب تعليمية.
- **المهارات التواصلية:** يجب أن تساعد الطفل ذوي الإعاقة الفكرية على التواصل، سواء كان منطوقاً أو غير منطوق، وتعتمد على لغة الجسد والإيماءات، وتظهر هذه المهارة من السنة الأولى من حياة الطفل.
- **المهارات الاجتماعية:** يجب أن تساهم في تنمية قدرة الطفل ذوي الإعاقة الفكرية عللى تنمية العلاقات الاجتماعية مثل تنمية علاقته بأسرته والمجتمع الذي يعيش فيه.

- **المهـارات الحياتيـة:** حيث يجب أن تساعد الطفل على أداء مهارات العناية بالذات، كالتمشيط ولبس الملابس وخلعها، وقدرتهم على الأكل والشرب بمفردهم، ودخول الحمام، والاهتمام بالنظافة الشخصية.
- **المهـارات اللغويـة:** يجب أن تساهم التكنولوجيا المساندة في التغلب على بعض من مشكلات اللغة لديهم لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
- **مهارات اللعب:** إن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يفتقرون إلى مهارات اللعب حيث من الصعب على هذه الفئة اللعب بصورة طبيعية أو أقرب إلى الطبيعية دون عمل إستراتيجيات وطرق تدريس لمساعدتهم على اكتسابها، ومن ضمن هذه الطرق الاستعانة بالتقنية المساندة، وقد أوضح Akmanoglu et al (٢٠١٤) في دراسته على أهمية استخدام التكنولوجيا المساعدة في تزويد الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بمهارة اللعب مثل استخدام الفيديو لتعليم مهارات اللعب (لعب الأدوار) وغيره من الأساليب التقنية الأخرى.

وفيما يتعلق بالتكنولوجيا المساندة المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية، يري عثمان (٢٠١٢) أن التكنولوجيا المساندة المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تتمثل في:

١- **التكنولوجيا البسيطة:** وهي التي لا تتطلب أي نوع الكتروني أو تشغيل الأجهزة بواسطة الكهرباء أو البطارية ومن أمثلتها السبورة الطباشرية، أو السبورة البيضاء، وعدادات الأعداد، واللوحات، والبومات الصور.

٢- **التكنولوجيا المتوسطة:** وهي التي تعمل بالكهرباء أو البطارية ومحدودة في القنية مثل: أجهزة التسجيل، البروجكتور، أجهزة التوقيت، الآلات الحاسبة، أجهزة مخرجات الصوت (السماعات).

٣- **التكنولوجيا المتقدمة:** وهي تعتمد على تقنيات معقدة، مثل كاميرا الفيديو، أجهزة الحاسوب، والأجهزة الملحقة بالحاسوب، البرمجيات التعليمية، والأجهزة التشخيصية.

ويرى الزهراني (٢٠١٩) أن عملية اختيار التقنية المساندة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لا تكون بطريقة عشوائية، بل يجب عند اختيارها أن يتم مراعاة العديد من الأمور وذلك لكي يتم الوصول إلى النتائج والأهداف المطلوبة لذلك يجب ان تساعد التكنولوجيا المساندة المختارة فيما يلي:

١- أن تساعد في تحقيق الأهداف المرجوة.

٢- ملاءمتها لمستوى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

٣- اختيار تقنية مساندة تتميز بالسهولة والابتعاد عن التعقيد.

٤- اختيار تقنية مساندة تعمل على أداء المهمة المطلوبة في أسرع وقت ممكن.

٥- أن تتصف بالمرونة وقابليتها للتطوير.

٦- أن تكون قليلة التكلفة.

٧- أن تتصف بالجاذبية لتجنب إصابة الطالب بالملل.

٨- أن تكون في حالة جيدة وغير تالفة.

وأوضح عثمان (٢٠١٢) أن مظاهر قصور استخدام التكنولوجيا المساندة مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تتمثل في النقاط التالية:

١- عدم وجود استراتيجية أو خطة واضحة لتصميم البرامج التعليمية لذوي الإعاقة الفكرية.

٢- إنتاج البرامج التعليمية لذوي الإعاقة الفكرية تحكمها جهود فردية، ولا تلقي دعم القطاع الحكومي.

٣- نقص المبرمجين المحترفين ذوي الخبرة في مجال التعليم، وفي حالة وجودهم يصعب التنسيق بينهم حتى لا تتكرر البرامج.

٤- حماية الملكية الفكرية لتصميم البرامج التعليمية المتعلقة بذوي الإعاقة الفكرية.

٥- سياق تعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة لا يعتمد على وسائل وتظم المعلومات.

٦- نقص الأبحاث والدراسات في مجال التعليم الحاسوبي لذوي الإعاقة الفكرية.

٧- الأخطاء الفنية في البرامج التعليمية المنتجة لذوي الاحتياجات الخاصة، والجهد الكبير الذي تحتاجه.

٨- المعالجات والبرمجيات على وجه الخصوص باللغة العربية لازالت بحاجة إلى بحث وتطوير.

الـــدراســـات الســـابقـــــة:

أجرى البدو (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على وجهة نظر المعلمات نحو فاعلية استخدام تكنولوجيا التعليم المساندة في الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس. تكونت عينة الدراسة من (٧٠) معلمة واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، توصلت الدراسة إلى أن رأي عينة الدراسة في دور المعلمين في تفعيل عملية الدمج التربوي كان مرتفع، وأن مدى توفر متطلبات استخدام تكنولوجيا التعليم المساندة في الدمج التربوي في المدارس كان بدرجة متوسطة. إن معوقات استخدام تكنولوجيا التعليم المساندة في الدمج التربوي في المدارس تتمثل في قلة المخصصات المالية، ضعف تأهيل وتدريب المعلم، قلة توافر أجهزة الحاسب الآلي، قلة البرامج الإلكترونية المتخصصة لكل حالة من الحالات ولكل إعاقة، قلة البرامج التعليمية المرتبطة بالمناهج الدراسية، أيضاً قلة الوقت للحصول على التدريب وتدريب الطلبة لاستخدام التكنولوجيا، نقص الوقت اللازم لإعداد وتطوير الاستراتيجيات التعليمية الجديدة التي تدمج التقنية في المناهج الدراسية، الافتقار إلى أدوات موثوق فيها في بعض المدارس، نقص في استقلالية الطالب، وأخيرا مستوى راحة المدرس ونقص في سهولة الوصول.

وهدفت دراسة لحرش (٢٠١٥) التعرف على واقع استخدام التكنولوجيا المساندة مع طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومعوقاتها من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٣٠) معلم ومعلمة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن التكنولوجيا المساندة تستخدم من طرف المعلمين والأساتذة ولكن بشكل قليل ولا يوجد اختلاف في استخدامها من طرف المعلمين الأساتذة لا من ناحية الجنس ولا من ناحية الخبرة إلا أنها تواجه بعض المعوقات.

كما أجرى عثمان (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على التكنولوجيا المساندة المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة "دراسة مقارنة بين مساري الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم"، كما تهدف الدراسة إلى التعرف على واقع التجهيزات الإنشائية للبرامج، وتحديد حجم الاختلاف في التجهيزات الإنشائية، وتحديد المتوفر والمستخدم من التكنولوجيا المساندة البسيطة، وتكونت عينة

الدراسة من ١٩٥ من معلم ومعلمات صعوبات التعلم، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، توصلت نتائج الدراسة إلى أن واقع التجهيزات كانت بدرجة متوسطة، وبالرغم من أن حالة التجهيزات العامة متوسطة إلا أن هناك تجهيزات جاءت على حالة ممتازة مثل التهوية الجيدة، والإضاءة الكافية، والسعادة المناسبة للطلاب، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد اختلافات بين التجهيزات الإنشائية وبين برنامجي العقلي والصعوبات، كما تبين أن الحالة العامة للتكنولوجيا المساندة البسيطة على أنها جيد جدا، جاءت الحالة العامة للمستخدم من التكنولوجيا المساندة البسيطة المتوفرة المساري (العقلي، والصعوبات) على نحو جيد، كما تبين أن الحالة العامة التي عليها التكنولوجيا المساندة المتوسطة لبرامج (العقلي، الصعوبات) يمكن وصفها بالمتوسط، عدم وجدود نوعية من الخدمات التكنولوجية المساندة المتوسطة على الإطلاق هي جهاز التعبير الزكي، والكاميرا الوثائقية وهذا يعود إلى عدم إدراك أهمية هذه الأجهزة، يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٠١) في مجمل التكنولوجيا المساندة المتوسطة بين برنامجي العقلي والصعوبات لصالح برامج الصعوبات، بمعني أن برامج الصعوبات أكثر مستوى استخداما للتكنولوجيا المساندة المتوسطة من برامج العقلي، كما أن الحالة العامة للتكنولوجيا المساندة المتقدمة في مجملها ضعيفة.

و**أجرى Hedges (٢٠١٦)** دراسة هدف إلى التعرف على استخدام التكنولوجيا كأداة دعم من قبل طلاب الثانوية من ذوي اضطراب طيف التوحد في المدراس الثانوية التابعة لولاية كارولينا الشمالية، وتضمنت العينة (٢٤٣) طالباً واستخدمت الباحثة المنهج المسحي، وعملت على تطبيق أداة الاستبانة معهم، ثم تم اختيار (١٠) طلاب لإجراء مقابلة معهم لتعرف على المعوقات التي تحدهم من استخدام التقنية، وقد أظهرت النتائج أن استخدام المراهقين من هذه الفئة للتقنية يساعدهم على الاستقلال وتحسين الفرص الاجتماعية، والحد من القلق والتوتر.

وحاولت دراسة الشبول (٢٠١٦) تحديد أهمية وامتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات التكنولوجية المساندة بمدينة مكة المكرمة وجدة في المملكة العربية السعودية، وتحديد العلاقة بين تقدير المعلمين لأهمية تلك الكفايات ومدى امتلاكهم لها، وفق متغيرات الدراسة، النوع، والخبرة، والمؤهل العلمي، والتدريب، وطبقت استبانة تضمنت (٢١) كفاية، على عينة بلغت

(١٩٠) معلما ومعلمة للإعاقة العقلية، وقد أشارت نتائج البحث إلى أهمية جميع الكفايات التكنولوجية بدرجة مرتفعة، كما أن درجة تأثير متغيرات الدراسة أهمية الكفايات كانت دالة لصالح الإناث، والتدريب، وغير دالة إحصائيا لأثر عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، أما فيما يتعلق بدرجة الامتلاك فقد بينت النتائج درجة امتلاك متوسطة على الكفايات ككل، كما أن درجة تأثير متغيرات الدراسة على امتلاك الكفايات كانت غير دالة إحصائيا لأثر النوع، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ودالة إحصائيا لأثر التدريب.

وأجرى **Onivehu et al (٢٠١٧)** دراسة هدفت الى التعرف على مواقف المعلمين وكفاءتهم في استخدام التقنيات المساعدة في مدارس ذوي الاعاقة. تم استخدام طريقة المسح الوصفي للدراسة بين ١٠٠ معلم باستخدام تقنية أخذ عينات هادفة من مدارس ذوي الاعاقة في ولاية أوسون بنيجيريا. ولدت الدراسة ستة أسئلة بحثية بينما تم اختبار أربع فرضيات عند مستوى أهمية ٠.٠٥ وتم استخدام استبيان تم إنشاؤه من قبل الباحث بعنوان "استبيان موقف المعلمين وكفاءتهم في استخدام التكنولوجيا المساعدة (TACUATQ) لجمع البيانات. وتم إدارة الأداة على ٢٠ معلماً مختاراً خارج موقع العينة من خلال طريقة إعادة الاختبار، وتم تحليل البيانات باستخدام النسبة المئوية ومتوسط الترتيب واختبار أو الأدوات الإحصائية ANOVA. وكشفت النتائج أن المعلمين لديهم موقف إيجابي إتجاه استخدام التكنولوجيا المساعدة، ومع ذلك، لم يكن المعلمون أكفاء في استخدام التكنولوجيا المساعدة. لم يوثر الجنس والخبرة التعليمية على مواقف المعلمين وكفاءتهم في استخدام التكنولوجيا المساعدة.

وهدفت دراسة العتيبي (٢٠٢٠) إلى تحديد مستوى تطبيق الكفايات التكنولوجية المساندة لدي معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية (مستوى الخبرة، المؤهل العلمي، التدريب على استخدام التكنولوجيا المساندة)، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (١٢١) من المعلمين، وأشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية للكفايات التكنولوجية ومجالاتها تراوحت بين درجة الاستخدام المرتفع والمتوسط، وأن سنوات الخبرة والمستوى التعليمي والتدريب في مجال ذوي الإعاقة لا يؤثران على درجة ممارسة الكفايات التكنولوجية مع الطلاب ذوي الإعاقة العقلية.

التعليق على الدراسات السابقة:

اختلفت الدراسات السابقة من حيث الأهداف فدراسة البدو (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على وجهة نظر المعلمات نحو فاعلية استخدام تكنولوجيا التعليم المساندة في الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس. ودراسة الحرش (٢٠١٥) هدفت إلى التعرف على واقع استخدام التكنولوجيا المساندة مع طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومعوقاتها من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، ودراسة عثمان (٢٠١٢) هدفت إلى التعرف على التكنولوجيا المساندة المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة "دراسة مقارنة بين مساري الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم"، ودراسة الشبول (٢٠١٦) هدفت إلى تحديد أهمية وامتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات التكنولوجية المساندة، ودراسة العتيبي (٢٠٢٠) هدفت إلى تحديد مستوى تطبيق الكفايات التكنولوجية المساندة لدي معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية، أما دراسة Hedges (2016) فقد هدف إلى التعرف على استخدام التكنولوجيا كأداة دعم من قبل طلاب الثانوية من ذوي اضطراب طيف التوحد، و دراسة Onivehu et al (2017) هدفت الى التعرف على مواقف المعلمين وكفاءتهم في استخدام التقنيات المساعدة في مدارس ذوي الاعاقة. كذلك اختلفت نتائج الدراسة السابقة من حيث العينة فدراسة كلا من البدو (٢٠٢٠) ولحرش (٢٠١٥) عثمان (٢٠١٢) والشبول (٢٠١٦) والعتيبي (٢٠٢٠) و(2017) Onivehu et al تكونت عينتها من معلمات التربية الخاصة. أما دراسة Hedges (2016) فتكونت عينتها من طلاب الثانوية من ذوي اضطراب طيف التوحد، أما بالنسبة لأدوات الدراسة فاستخدمت كل دراسة الأداة التي تتناسب مع أهدافها.

منهج وإجراءات البحث:

منهج البحث:

أتبع البحث الحالي المنهج الوصفي (المسحي، والسببي المقارن)، لدراسة مشكلة ما أو ظاهرة علمية معنية، بغية التوصل إلى تفسيرات منطقية لها.

مجتمع وعينة البحث:

يقصد بمجتمع الدراسة جميع الأفراد أو الأشياء أو العناصر الذين لهم خصائص واحد يمكن ملاحظتها وهو الهدف الأساسي من الدراسة حيث أن الباحث يعم في النهاية النتائج عليه (أبو علام، ٢٠٠٧). ويعرف مجتمع البحث أيضا بأنه جميع مفردات الظاهرة التي يتم دراستها من قبل الباحث (ملحم، ٢٠٠٢). وبناء على ذلك فإن مجتمع البحث الحالي يتكون من جميع معلمي التربية الخاصة، وبالتحديد معلمي مسار الإعاقة العقلية في مدارس الدمج، والمدارس الخاصة بالتربية الفكرية، ومراكز التأهيل، وغيرها من المؤسسات والمراكز المتعلقة بذوي الإعاقة الفكرية بمدينة مكة المكرمة للعام الدراسية ١٤٤٣هـ وعددهم (٢٢٠ معلم).

أما عينة الدراسة فهي أي مجموعة جزئية من مجتمع، أو هي مجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشتركة، بحيث يكون هذا الجزء كافيا لدراسة كل وحدات المجتمع الأصلي (أبو علام، ٢٠٠٧). وتكونت عينة البحث التي تم اختيارها من (١١٢) من معلمي التربية الخاصة، مسار الإعاقة العقلية، وقد تم اختيار أفراد العينة بطريقة عمدية.

الجـــدول (١)

يوضح توزيع أفراد عينة البحث تبعا لخصائصهم الديمغرافية.

المتغـــير	التصنيـــف	التكـــرار	النسبة المئوية
العمـــــر	أقل من ٢٥ سنة	٥	٤,٤٪
	من ٢٥ سنة إلى ٣٥ سنة	٤٦	٤١,٨٪
	من ٣٦ سنة إلى ٤٥ سنة	٥٠	٤٥,٥٪
	أكثر من ٤٥ سنة	١١	١٠٪
المؤهل العلمي	دبلوم في التربية الخاصة	١٢	١٠,٧٪
	بكالوريوس في التربية الخاصة	٨٣	٧٤,١٪
	ماجستير في التربية الخاصة	١٧	١٥,١٪
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢٨	٢٦,٢٪
	من ٦ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٨	١٦,٨٪
	من ١١ سنة إلى أقل من ١٥ سنة	٣٠	٢٨٪
	أكثر من ١٦ سنة	٣١	٢٩٪

أداة البحـــث:

مرحلة بناء الأداة:

لغايات واقع استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للتكنولوجيا المساندة من وجهة نظرهم، قام الباحث بإعداد (استبانة) والتي تكونت من (٣٩) فقرة موزعة على ثلاث محاور رئيسيين وهي:

- **المحور الأول:** واقع استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لتكنولوجيا المساندة بواقع (١٧) فقرة،
- **المحور الثاني:** معوقات استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للتكنولوجيا المساندة من وجهة نظرهم بواقع (١٠) فقرة.
- **المحور الثالث:** أهمية تفعيل التكنولوجيا المساندة لدي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بواقع (١٢) فقرة.

وصمم المقياس بتدرج خماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وقد أعطيت درجات رقمية بلغت على التوالي: (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، وقد تم التحقق من صدق وثبات المقياس بطريقة الصدق الظاهري، والاتساق الداخلي.

حســاب الصــدق والثبــات:

صـدق الأداة:

الصــدق الظــاهـــري (صــدق المحكمـــين):

وتم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة بعرضها على لجنة مكونة من (٥) محكمين متخصصين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تخصص (التربية الخاصة)، للتأكد من مدلا ملائمة وقدرة الأداة على تحقيق أهداف البحث، كما أرفقت أسئلة البحث وأهدافها مع الأداة، وعدلت الاستبانة بناء على الملاحظات والتعديلات المرفقة من قبل المحكمين حيث كانت بالصورة الأولية (٤٠) فقرة، وبعد التعديل والحذف أصبحت (٣٩) فقرة، للخروج بأفضل أداة قادرة على تمثيل ما أعدت من أجل قياسه.

صـــدق الاتســـاق الـــداخلـــي:

للتحقق من صدق بناء الأداة تم تطبيقها على عينة استطلاعية تتكون من (١٥) من معلمي التربية الخاصة (مسار الإعاقة الفكرية)، لتعرف على بواقع استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للتكنولوجيا المساندة من وجهة نظرهم، ولكن من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الفقرات بالبعد الذي تنتمي إليه وذلك كما في جدول (٢).

جـــــدول (٢)
يـوضـح معامـل الارتبـاط بين كل فقـرة من فقـرات المحـور الأول (واقع استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لتكنولوجيا المساندة) والدرجة الكلية للمحور

م	العبـــــــــــارة	درجة الارتباط	القيمة الاحتمالية Sig
١	أستخدم أجهزة الفيديو في مواقف التعلم.	٠,١٤٥	٠,١٢٤
٢	استخدم جهاز الحاسب الآلي في مواقف التعلم.	٠,٤٦٣	٠,٠٨٣
٣	استخدم أجهزة العرض **Data Show** لعرض بعض المواد التعليمية.	٠,٩١٥	٠,٠٠٠
٤	استخدم الانترنت للاستفادة منه في مواقف التعلم.	٠,٢٨٢	٠,٣٠٩
٥	اصحب الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى معمل الحساب الالي للتعلم.	٠,٧٢٦	٠,٠٠٢
٦	استخدم العروض الإلكترونية **Power point** لعرض المعلومات للطلاب.	٠,٧٦٤	٠,٠٠١
٧	استخدم المكتبات الإلكترونية في إنشاء دروس لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية	٠,٨٨١	٠,٠٠٠
٨	اختار الوسائل التكنولوجية المناسبة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بما يتوافق مع اهداف المحتوى التعليمي.	٠,٩١٦	٠,٠٠٠
٩	اختار الوسائل التكنولوجية التي تتناسب مع طرق التدريس المستخدمة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	٠,٩١٦	٠,٠٠٠
١٠	أراعي خصائص الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية أثناء اختيار التكنولوجيا المساندة.	٠,٨١٩	٠,٠٠٠
١١	اختار التكنولوجيا المساندة التي يمكن استخدامها بسهولة في المواقف التعليمية.	٠,٨٩٥	٠,٠٠٠
١٢	اراعي عناصر الامن والسلامة عند اختيار التكنولوجيا المساندة مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	٠,٩٣٠	٠,٠٠٠
١٣	أعمل على تهيئة الموقف التعليمي عند استخدام التكنولوجيا المساندة.	٠,٧٩١	٠,٠٠٠
١٤	اقوم بتقديم التغذية الراجعة عن طريق التكنولوجيا المساندة للطلاب ذوي الاعاقة الفكرية.	٠,٨٢٧	٠,٠٠٠
١٥	اعمل على توضيح كيفية استخدام التكنولوجيا المساندة بشكل فعال في الممارسات التدريسية.	٠,٨٦٢	٠,٠٠٠
١٦	أعمل على وضع خطة عند استخدام التكنولوجيا المساندة.	٠,٦٤٩	٠,٠٠٩
١٧	استخدم التكنولوجيا المساندة المتاحة وفقا لقواعد استخدامها.	٠,٨٤٤	٠,٠٠٠

يوضح الجدول السابق رقم (٢) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة تتراوح بين ٠.١٤٥- ٠.٩٣٠ وهي دالة عند مستوى معنوية α= ٠.٠١ وبذلك يعتبر المجال صادقا لما وضع لقياسه.

جـــــدول (٣)

يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من المحور الثاني (معوقات استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للتكنولوجيا المساندة من وجهة نظرهم) والدرجة الكلية للمحور

م	العبـــــــــارة	درجة الارتباط	القيمة الاحتمالية Sig
١	عدم توفر وسائل التكنولوجيا المساندة في فصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية	٠,٧٧٩	٠,٠٠١
٢	صعوبة توفير وسائل التكنولوجيا المساندة اللازمة في فصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	٠,٥٩٧	٠,٠١٩
٣	صعوبة تصميم وتخطيط دورس تعليمية قائمة على وسائل التكنولوجيا المساندة.	٠,٨٠٠	٠,٠٠٠
٤	قلة الفرص التدريبية للمعلمين تجعلهم غير قادرين على استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	٠,٧٩٤	٠,٠٠٠
٥	التكنولوجيا المساندة لا تساعد الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية على الاستيعاب	٠,٧٠٠	٠,٠٠٤
٦	وقت الحصة غير كافي لاستخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	٠,٧٥٦	٠,٠٠١
٧	انعدام رغبة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في التعليم من خلال وسائل التكنولوجيا المساندة.	٠,٧٣٣	٠,٠٠٢
٨	قلة الدعم الفني والتقني لصيانة الاجهزة من الاعطال اليومية.	٠,٦٨٧	٠,٠٠٧
٩	عدم التشجيع الكافي من إدارة المدرسة لاستخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية	٠,٧٨٦	٠,٠٠١
١٠	عدم تفهم الإدارة لحاجات المعلمين والطلاب لاستخدام وسائل التكنولوجيا المساندة.	٠,٦٥١	٠,٠٠٩

يوضح الجدول السابق رقم (٣) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة تتراوح بين ٠.٥٩٧- ٠.٨٠٠ وهي دالة عند مستوى معنوية α= ٠.٠١ وبذلك يعتبر المجال صادقا لما وضع لقياسه.

جـــــدول (٤)

يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من المحور الثالث (أهمية تفعيل التكنولوجيا المساندة لدي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية) والدرجة الكلية للمحور

م	العبـــــــــارة	درجة الارتباط	القيمة الاحتمالية Sig
١	تعطى التكنولوجيا المساندة نوع من بعض عناصر التشويق والدافعية لدى الطلاب.	٠,٧٣٢	٠,٠٠٢
٢	تكسر التكنولوجيا المساندة الحاجز النفسي اتجاه عملية التعلم وتجعلها اكثر جاذبية.	٠,٨٥١	٠,٠٠٠
٣	تعطى التكنولوجيا المساندة تغذية راجعة فورية للطلاب تجعله على علم بنوع الإجابات التي قدمتها	٠,٧٤٢	٠,٠٠٢
٤	تمكن التكنولوجيا المساندة الطلاب من تصحيح اخطائهم دون إحراج.	٠,٧٩٨	٠,٠٠٠
٥	تتميز التكنولوجيا المساندة بطابع التكييف مع قدرات الطلاب، حيث لا تشعرهم بالخجل بسبب بطء استيعابهم.	٠,٧٩٢	٠,٠٠٠
٦	تنمى التكنولوجيا المساندة القدرات العقلية المختلفة عند الطلاب من خلال تطبيقات حل المشكلات.	٠,٨٧٧	٠,٠٠٠
٧	تتميز التكنولوجيا المساندة بالخبرات الملموسة والتي تعين الطلاب في التغلب على ضعف قدراتهم العقلية وقلة تركيزهم.	٠,٨٤٥	٠,٠٠٠
٨	تساعد التكنولوجيا المساندة في تحسين تكيف الطلاب النفسي والاجتماعي من خلال الأنشطة المقدمة	٠,٨٥٨	٠,٠٠٠

٩	تشجع التكنولوجيا المساندة مفهوم اتخاذ القرار للطلبة	٠,٨٠٥	٠,٠٠٠
١٠	تجعل التكنولوجيا المساندة التعليم اكثر جاذبية ومتعة من خلال توفير الالوان والأصوات والصور	٠,٧٣٢	٠,٠٠٢
١١	تتيح التكنولوجيا المساندة الاستجابة الجيدة للمتعلم حيث يقابلها تعزيز وتشجيع	٠,٨٧٢	٠,٠٠٠
١٢	تساعد التكنولوجيا المساندة في تنويع طرق التعلم لدى الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية.	٠,٧٨٤	٠,٠٠٠

يوضح الجدول السابق رقم (٤) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة تتراوح بين ٠.٧٣٢- ٠.٨٧٧ وهي دالة عند مستوى معنوية α= ٠.٠١ وبذلك يعتبر المجال صادقا لما وضع لقياسه.

١- الصـــدق البنـــائـــي:

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدي تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدي ارتباط كل بعد من أبعاد الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة.

جـــــدول (٥)

يوضح معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

م	المجـــــــــــال	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية **Sig**
١	المحـور الأول: واقـع اسـتخدام معلمـي الطـلاب ذوي الإعاقـة الفكريـة لتكنولوجيا المساندة	٠,٨٧٩	٠,٠٠٠
٢	المحور الثاني: معوقات استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للتكنولوجيا المساندة من وجهة نظرهم	٠,٤٢٦	٠,١١٣
٣	المحور الثالث: أهمية تفعيل التكنولوجيا المساندة لدي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية	٠,٥٥٨	٠,٠٣١

*** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 =α**

يبين الجدول السابق ر قم (٥) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دال إحصائيا عند مستوى معنوية α= ٠.٠١ وبذلك يعتبر جميع مجالات الاستبانة صادقة لما وضع لقياسه.

ثبـات الأداة:

يقصد بثبات الأداة هو استقرار النتائج واعتماديتها وقدرتها على التنبؤ، وبقصد بذلك أيضا مدى التوافق أو الاتساق في نتائج الاستبانة إذا طبق أكثر من مرة في ظروف مماثلة، وقد استخدم

اختبار الاتساق الداخلي ألفا (Cronbach Alpha)، إذا يقسي مدى التناسق في إجابات أفراد عينة البحث عن كل الأسئلة الموجودة في المقياس. ولتحقق من ثبات الأداة تم احتساب معامل ألفا كرونباخ، باعتباره مؤشرا على التجانس الداخلي، وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول (٦).

جـــــــدول (٦)
معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

المجـــــــــال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	معامل الثبات بالتجزئة النصفية	معامل الارتباط للبعد بالأداة ككل
المحور الأول: واقع استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لتكنولوجيا المساندة	١٧	٠,٩٥٥	٠,٩٦٩	٠,٨٧٩
المحور الثاني: معوقات استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للتكنولوجيا المساندة من وجهة نظرهم	١٠	٠,٩٠٣	٠,٨٨٤	٠,٤٢٦
المحور الثالث: أهمية تفعيل التكنولوجيا المساندة لدي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية	١٢	٠,٩٦٥	٠,٩٦٢	٠,٥٥٨
جميع مجالات الاستبانة	٣٩	٠,٩٣١	٠,٩٤٦	-

*** ملاحظة: دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).**

تشير بيانات الجدول (٦) أن معاملات الاتساق الداخلي حسب معادلة ألفا كرونباخ المحور الأول: واقع استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لتكنولوجيا المساندة (٠.٩٥٥)، والمحور الثاني: معوقات استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للتكنولوجيا المساندة من وجهة نظرهم (٠.٩٠٣)، المحور الثالث: أهمية تفعيل التكنولوجيا المساندة لدي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية (٠.٩٦٥)، وبلغ معامل الثبات للأداة ككل (٠.٩٣١) وجميعها قيم مرتفعة ذات دلالة إحصائية.

كما تبين أن معاملات الارتباط لأبعاد الأداة ككل تتراوح ما بين (٠,٤٢٦- ٠.٨٧٩) وهي دالة إحصائيا.

نتائج البحث:

السؤال الأول: ما واقع استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لتكنولوجيا المساندة؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث حول كل فقرة من فقرات المحور الأول (واقع استخدام معلمي

الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لتكنولوجيا المساندة)، ويبين الجدول (٧) هذه النتائج التي قيست اعتمادا على (١٧) فقرة.

الجـــــدول (٧)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة البحث على محور (واقع استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لتكنولوجيا المساندة)

م	العبـــــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
١	أستخدم أجهزة الفيديو في مواقف التعلم.	٤,١٥	١,٠٤	مرتفع	١٢
٢	استخدم جهاز الحاسب الآلي في مواقف التعلم.	٤,٦٦	١,٠٠	مرتفع	١
٣	استخدم أجهزة العرض **Data Show** لعرض بعض المواد التعليمية.	٤,١٨	٠,٩٦	مرتفع	١٠
٤	استخدم الانترنت للاستفادة منه في مواقف التعلم.	٤,٤٠	٠,٧٩	مرتفع	٣
٥	اصحب الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى معمل الحساب الآلي للتعلم.	٣,٩٢	١,٠١	مرتفع	١٦
٦	استخدم العروض الإلكترونية **Power point** لعرض المعلومات للطلاب.	٤,٠٩	٠,٩٥	مرتفع	١٥
٧	استخدم المكتبات الإلكترونية في إنشاء دروس لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية	٣,٨٧	١,٠٣	مرتفع	١٧
٨	اختار الوسائل التكنولوجية المناسبة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بما يتوافق مع أهداف المحتوى التعليمي.	٤,٢٤	٠,٨٩	مرتفع	٩
٩	اختار الوسائل التكنولوجية التي تتناسب مع طرق التدريس المستخدمة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	٤,٢٩	٠,٨٢	مرتفع	٦
١٠	أراعي خصائص الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية أثناء اختيار التكنولوجيا المساندة.	٤,٣٤	٠,٧٨	مرتفع	٤
١١	اختار التكنولوجيا المساندة التي يمكن استخدامها بسهولة في المواقف التعليمية.	٤,٣١	٠,٧٦	مرتفع	٥
١٢	اراعي عناصر الامن والسلامة عند اختيار التكنولوجيا المساندة مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	٤,٤١	٠,٨٢	مرتفع	٢
١٣	اعمل على تهيئة الموقف التعليمي عند استخدام التكنولوجيا المساندة.	٤,٢٧	٠,٨٠	مرتفع	٧
١٤	اقوم بتقديم التغذية الراجعة عن طريق التكنولوجيا المساندة للطلاب ذوي الاعاقة الفكرية.	٤,١٣	٠,٨٣	مرتفع	١٤
١٥	اعمل على توضيح كيفية استخدام التكنولوجيا المساندة بشكل فعال في الممارسات التدريسية.	٤,١٤	٠,٨٢	مرتفع	١٣
١٦	أعمل على وضع خطة عند استخدام التكنولوجيا المساندة.	٤,١٧	٠,٨٥	مرتفع	١١
١٧	استخدم التكنولوجيا المساندة المتاحة وفقا لقواعد استخدامها.	٤,٢٥	٠,٧٦	مرتفع	٨

يتبين من الجدول (٧) أن المعلمين يستخدمون التكنولوجيا المساندة مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة مرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية واقع استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لتكنولوجيا المساندة ما بين (٤.٦٦) إلى (٣.٨٧)، واحتلت الفقرة

رقم (٢) الترتيب الأول بدرجة موافقة مرتفعة، وحققت أعلى متوسط حسابي بلغ قدره (٤.٦٦) وانحراف معياري مقداره (١.٠٠) ونصت الفقرة على (أستخدم أجهزة الفيديو في مواقف التعلم).

فيما حققت الفقرة رقم (٧)، التي نصت على (استخدم المكتبات الإلكترونية في إنشاء دروس لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية) أقل متوسط حسابي بلغ (٣.٨٧) وانحراف معياري قدره (١.٠٣).

السؤال الثاني: ما أهمية تفعيل التكنولوجيا المساندة لدي الطلاب ذوي الإعاقة الفكري من وجهة نظرهم؟.

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث حول كل فقرة من فقرات بعد (أهمية تفعيل التكنولوجيا المساندة لدي الطلاب ذوي الإعاقة الفكري من وجهة نظرهم)، ويبين الجدول (٨) هذه النتائج التي قيست اعتمادا على (١٠) فقرات.

الجـــدول (٨)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة البحث على محور (أهمية تفعيل التكنولوجيا المساندة لدي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية)

م	العبـــــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
١	تعطى التكنولوجيا المساندة نوع من بعض عناصر التشويق والدافعية لدى الطلاب.	٤,٤٤	٠,٧٤	مرتفع	١
٢	تكسر التكنولوجيا المساندة الحاجز النفسي اتجاه عملية التعلم وتجعلها أكثر جاذبية.	٤,٣٥	٠,٧٩	مرتفع	٤
٣	تعطى التكنولوجيا المساندة تغذية راجعة فورية للطلاب تجعله على علم بنوع الإجابات التى قدمتها	٤,٢٤	٠,٨٣	مرتفع	٩
٤	تمكن التكنولوجيا المساندة الطلاب من تصحيح أخطائهم دون إحراج.	٤,٢٣	٠,٧٦	مرتفع	١١
٥	تتميز التكنولوجيا المساندة بطابع التكييف مع قدرات الطلاب، حيث لا تشعرهم بالخجل بسبب بطء استيعابهم.	٤,٢٤	٠,٧٣	مرتفع	١٠
٦	تنمى التكنولوجيا المساندة القدرات العقلية المختلفة عند الطلاب من خلال تطبيقات حل المشكلات.	٤,٢١	٠,٨٢	مرتفع	١٢
٧	تتميز التكنولوجيا المساندة بالخبرات الملموسة والتى تعين الطلاب فى التغلب على ضعف قدراتهم العقلية وقلة تركيزهم.	٤,٢٨	٠,٧٦	مرتفع	٧
٨	تساعد التكنولوجيا المساندة فى تحسين تكيف الطلاب النفسي والاجتماعي من خلال الأنشطة المقدمة	٤,٣١	٠,٧١	مرتفع	٦
٩	تشجع التكنولوجيا المساندة مفهوم اتخاذ القرار للطلبة	٤,٢٥	٠,٧٦	مرتفع	٨
١٠	تجعل التكنولوجيا المساندة التعليم أكثر جاذبية ومتعة من خلال توفير الألوان والأصوات والصور	٤,٤٣	٠,٧٤	مرتفع	٥
١١	تتيح التكنولوجيا المساندة الاستجابة الجيدة للمتعلم حيث يقابلها تعزيز وتشجيع	٤,٣٧	٠,٧٩	مرتفع	٣
١٢	تساعد التكنولوجيا المساندة في تنويع طرق التعلم لدى الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية.	٤,٤٤	٠,٦٣	مرتفع	٢

يتبين من الجدول (٨) أن المعلمين موافقون على أنه يجب تفعيل استخدام التكنولوجيا المساندة مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تراوحت المتوسطات أهمية تفعيل التكنولوجيا المساندة لدي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ما بين (٤.٤٤) إلى (٤.٢١)، واحتلت الفقرة رقم (١) الترتيب الأول بدرجة موافقة مرتفعة، وحققت أعلى متوسط حسابي بلغ قدره (٤.٤٤) وانحراف معياري مقداره (٠.٧٤) ونصت الفقرة على (تعطي التكنولوجيا المساندة نوع من بعض عناصر التشويق والدافعية لدى الطلاب).

فيما حققت الفقرة رقم (٦)، التي نصت على (تنمي التكنولوجيا المساندة القدرات العقلية المختلفة عند الطلاب من خلال تطبيقات حل المشكلات) أقل متوسط حسابي بلغ (٤.١٢) وانحراف معياري قدره (٠.٦٣).

السؤال الثالث: ما معوقات استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للتكنولوجيا المساندة من وجهة نظرهم؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث حول كل فقرة من فقرات بعد (معوقات استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للتكنولوجيا المساندة من وجهة نظرهم)، ويبين الجدول (٩) هذه النتائج التي قيست اعتمادا على (١٠) فقرات.

جـــــدول (٩)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة البحث على محور (معوقات استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للتكنولوجيا المساندة من وجهة نظرهم)

م	العبـــــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
١	عدم توفر وسائل التكنولوجيا المساندة في فصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية	٣,٧٩	١,٠٦	مرتفع	١
٢	صعوبة توفير وسائل التكنولوجيا المساندة اللازمة في فصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	٣,٥٩	١,١١	مرتفع	٥
٣	صعوبة تصميم وتخطيط دورس تعليمية قائمة على وسائل التكنولوجيا المساندة.	٣,٤٢	١,١٣	مرتفع	٧
٤	قلة الفرص التدريبية للمعلمين تجعلهم غير قادرين على استخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	٣,٧٤	١,١٤	مرتفع	٣
٥	التكنولوجيا المساندة لا تساعد الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية على الاستيعاب	٢,٦٦	١,٣٢	مرتفع	١٠
٦	وقت الحصة غير كافي لاستخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.	٢,٩٥	١,٢٣	مرتفع	٨
٧	انعدام رغبة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في التعليم من خلال وسائل التكنولوجيا المساندة.	٢,٨٥	١,١٧	مرتفع	٩
٨	قلة الدعم الفني والتقني لصيانة الاجهزة من الاعطال اليومية.	٣,٨٠	١,٠٢	مرتفع	٢
٩	عدم التشجيع الكافي من إدارة المدرسة لاستخدام وسائل التكنولوجيا المساندة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية	٣,٥٠	١,٠٤	مرتفع	٦
١٠	عدم تفهم الإدارة لحاجات المعلمين والطلاب لاستخدام وسائل التكنولوجيا المساندة.	٣,٧٣	١,٠٥	مرتفع	٤

يتبين من الجدول (٩) أن المعلمين موافقون على أنه تواجههم العديد من المعوقات أثناء استخدام التكنولوجيا المساندة مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لمعوقات استخدام معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للتكنولوجيا المساندة من وجهة نظرهم ما بين (٣.٧٩) إلى (٢.٦٦)، واحتلت الفقرة رقم (١) الترتيب الأول بدرجة موافقة مرتفعة، وحققت أعلى متوسط حسابي بلغ قدره (٣.٧٩) وانحراف معياري مقداره (١.٠٦) ونصت الفقرة على (عدم توفر وسائل التكنولوجيا المساندة في فصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية).

فيما حققت الفقرة رقم (٥)، التي نصت على (التكنولوجيا المساندة لا تساعد الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية على الاستيعاب) أقل متوسط حسابي بلغ (٢.٦٦) وانحراف معياري قدره (١.٣٢).

السؤال الرابع : هل توجد فروق بين المعلمين في واقع استخدام التكنولوجيا المساندة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم تبعا لمتغير (العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

١ – بالنسبة لمتغير العمر:

جـــــدول (١٠)

يوضح اختبار كورسكال والس واقع استخدام التكنولوجيا المساندة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم تبعا لمتغير العمر.

العمـــر	أقـــل من ٢٥ سنة	من ٢٥ سنة إلى ٣٥ سنة	من ٣٦ سنة إلى ٤٥ سنة	أكثر من ٤٥ سنة
متوسط الرتب	٩٩,٠٠	٦٠,٩٣	٤٦,٥٨	٧٦,٧٧
قيمة الاختبار	١٣,٤٨٣			
مستوى المعنوية	٠,٠٠٤			
الدلالة	٠,٠١			

يوضح الجدول السابق العينة المطبق عليهم استبيان واقع استخدام التكنولوجيا المساندة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم وقد تبين أنه يوجد فروق بين أفراد العينة في واقع استخدام التكنولوجيا المساندة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم تبعا لمتغير المؤهل العلمي، لصالح أقل من ٢٥ سنة، يليها أكثر من ٤٥ سنة، يليها من ٢٥ سنة إلى ٣٥ سنة، وأخيرا من هم عمرهم ٣٦ سنة إلى ٤٥ سنة وذلك لأن قيمة اختبار كورسكال والس (١٣.٤٨٣) وهو دال عند مستوى دلالة (٠.٠١).

٢ – بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي:

جـــــدول (١١)

يوضح اختبار كورسكال والس واقع استخدام التكنولوجيا المساندة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	دبلوم التربية الخاصة	بكالوريوس التربية والخاصة	ماجستير التربية الخاصة
متوسط الرتب	٧٢,٨٣	٥٤,٠٥	٥٧,٥٧
قيمة الاختبار	٣,٥٥٣		
مستوى المعنوية	٠,١٦٩		
الدلالة	غير دالة		

يوضح الجدول السابق العينة المطبق عليهم استبيان واقع استخدام التكنولوجيا المساندة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم وقد تبين أنه لا يوجد فروق بين أفراد العينة في واقع استخدام التكنولوجيا المساندة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم تبعا لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لأن قيمة اختبار كورسكال والس (٣.٥٥٣) وهو غير دال إحصائيا.

٣ – بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة:

جـــــدول (١٢)

يوضح اختبار كورسكال والس واقع استخدام التكنولوجيا المساندة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	من ٦ إلى ١٠ سنوات	من ١١ إلى ١٥ سنة	١٦ سنة فأكثر
متوسط الرتب	٧١,٥٠	٦٠,٠٦	٥٥,٧٥	٤٢,٠٤
قيمة الاختبار	١٣,٤١٢			
مستوى المعنوية	٠,٠٠٤			
الدلالة	٠,٠١			

يوضح الجدول السابق العينة المطبق عليهم استبيان واقع استخدام التكنولوجيا المساندة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم وقد تبين أنه يوجد فروق بين أفراد العينة في واقع استخدام التكنولوجيا المساندة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم تبعا لمتغير سنوات الخبرة، لصالح أقل لصالح من كانت سنوات خبرتهم أقل من ٥ سنوات، يليها من كانت سنوات خبرتهم من ٦ إلى ١٠ سنوات، يليها من كانت سنوات خبرتهم من ١١ إلى ١٥

سنة، يليها من كانت سنوات خبرتهم أكثر من ١٦ سنة، وذلك لأن قيمة اختبار كورسكال والس (١٣.٤١٢) وهو دال عند مستوى دلالة (٠.٠١).

توصيات البحث:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج فقد تم وضع بعض التوصيات وهي تتمثل فيما يلي:

١- ضرورة عقد ورش عمل في البرامج التكنولوجية المساندة لمعلمي التربية الخاصة من أجل زيادة كفاءتهم في التعامل مع أدوات التكنولوجيا المساندة المختلفة لتحقيق الاستفادة القصوى من المميزات افرها.

٢- دراسة معيقات استخدام التكنولوجيا المساندة والعمل على تطويرها.

٣- إجراء المزيد من الدراسات حول فعالية التكنولوجيا المساندة في تنمية مهارات وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة بشكل عام وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص.

المقترحات:

ينصح الباحث بإجراء المزيد من الأبحاث في هذا المجال ومنها:

١- أثر استخدام التكنولوجيا المساندة والحديثة في لتنمية مهارات الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية.

٢- درجة استخدام التكنولوجيا المساندة وأثرها على دافعية التعلم لدي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

٣- درجة توفر التكنولوجيا المساندة في مدارس التربية الخاصة ومستوى استخدامها من وجهة نظر المعلمين.

المراجع

المراجع العربية:

أبو يحي، فراس عطية (٢٠١٩). استخدام المعلمين للتكنولوجيا المساندة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقته باتجاهاتهم في الأردن. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث*، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، مجلد٣، العدد١، ص ص ١٨١-٢٠٣.

بحراوي، عاطف عبدالله مصطفي (٢٠٢١). حياة مهنية فضلى لذوي الإعاقة الفكرية "برنامج تهيئة"، *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، العلوم الإنسانية والإدارية*، جامعة الملك فيصل، مجلد٢٢، العدد٢، ٢٠١- ٢٠٨.

البدو، أمل محمد عبدالله (٢٠٢٠). فاعلية استخدام تكنولوجيا التعليم المساندة في الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس من وجهة نظر المعلمين، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، مجلد٣، العدد١، ص ص ٢٧٣-٣٠٤.

الشبول، مهند خالد رضوان (٢٠١٦). مدى أهمية وامتلاك معلمي الإعاقة العقلية للكفايات التكنولوجية المساندة من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة التربية*، كلية التربية، جامعة الأزهر، مجلد٣، العدد١٧٠، ص ص ٥١٢-٥٣٧.

الشبول، مهند خالد رضوان (٢٠١٦). مدى أهمية وامتلاك معلمي الإعاقة العقلية للكفايات التكنولوجية المساندة من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة التربية*، كلية التربية. جامعة الأزهر، مجلد٣، العدد١٧٠، ص ص ٥١٢-٥٣٧.

شهاب، سراب شاتي محمد (٢٠٢٢). درجة توظيف معلمي غرف المصادر للتكنولوجيا المساندة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمستوى المشكلات الأكاديمية لديهم في ضوء متغيرات الجنس والخبرة، *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث*، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، مجلد٧، العدد١، ص ص ١١٢-١٣٥.

طبوش، صبرينة (٢٠٢١). استخدام التكنولوجيا الرقمية لمساندة ذوي الاحتياجات الخاصة "تجابر دولية"، *المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة*"، المؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجية والتربية الخاصة، مجلد٣، العدد١، ص ص ٢٤٧-٢٦٩.

العتيبي، عبدالهادي عبدالله (٢٠٢٠). مستوى تطبيق الكفايات التكنولوجية المساندة لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مجلد١٠، العدد٣٨، ص ص ٣٨-٧٩.

عثمان، خالد عبدالحميد (٢٠١٢). التكنولوجيا المساندة المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة "دراسة مقارنة بين مساري الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم"، *مجلة كلية التربية*، كلية التربية، جامعة بني سويف، مجلد٩، العدد٦٤، ص ص ٢٠٩-٢٦٢.

لحرش، حنان (٢٠١٥). *واقع استخدام التكنولوجيا المساندة مع طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومعوقاتها من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة "دراسة ميدانية بالمعهد النفسي البيداغوجي ومدرسة صغار الصم البكم ومدرسة المعاقين بصريا بولاية سعيدة"*، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الطاهر ولاي سعيدة، الجزائر.

محمد، رحاب عليى عبد المجيد (٢٠١٨). *الضغوط المهنية كما تدركها معلمات التربية الخاصة وأساليبهن لمواجهتها "دراسة ميدانية بمحلية الخرطوم"*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

والي، محمد فوزي رياض (٢٠٢٠). تطوير بيئة تعلم شخصي قائمة على التكنولوجيا المساندة المحموله وفاعليتها في تنمية التحصيل والدافعية والاتجاه نحو بيئة التعلم لدي طلاب الدبلوم العام في التربية ذوي الإعاقة البصرية، *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، مجلد٧٦، ص ص ٢٥٤٥-٢٦٤١.

عثمان، خالد عبدالحميد (٢٠١٢). التكنولوجيا المساندة المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة، دراسة مقارنة بين مساري الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم، *مجلة كلية التربية*، مجلد٩، العدد٦٤، ٢٠٩-٢٦٢.

سليمان، خالد رمضان عبد الفتاح (٢٠١٥). التدريب باستخدام التكنولوجيا المساندة المعتمدة على إدارة الذات في تنمية الذاكرة لذوي الإعاقة الفكرية، *مجلة الطفولة والتربية*، مجلد٧، العدد ٢٤، ٢٤١- ٣٢٤.

الزهراني، مشاعل ناصر ومعاجيني، فايز سليمان حسن (٢٠١٩). واقع استخدام التقنية المساندة في تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة، *المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة*، العدد١٦، ١٣٨-١٩٤.

التوبية، انتصار محمد ناصر (٢٠١٨). *أثر حصص التعود على الثبات والصدق البنائي لبعض اختبارات القدرة العضلية لدي ذوي الإعاقة الفكرية*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.

سيد، ياسين صلاح رشاد (٢٠٢١). ارتقاء الذاكرة البصرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، *مجلة كلية التربية*، كلية التربية، جامعة بني سويف، مجلد١٨، العدد١٠٨.

العبد الجبار، عبدالعزيز محمد (٢٠٢١). فعالية استراتيجية تدريس الأقران في تحسين التحصيل الأكاديمي للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات، *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، الجمعية السعودية للتربية الخاصة، جامعة الملك سعود، العدد١٦.

الدرمكي، أسماء محمد خميس (٢٠١٩). مشكلات الإعاقة: التحديات والحلول: تحليل سوسيولوجي للسياسات الكلية للإعاقة في دولة الإمارات العربية المتحدة، *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، العدد١٧، ٨- ٢٥.

المدلل، رهام يوسف (٢٠٢٠). *فعالية دمج تقييم السلوك الوظيفي وتقييم السلوك البيئي للحد من المشكلات السلوكية للطلبة ذوي الإعاقة والطلبة من غير ذوي الإعاقة في عمان*، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

العجمي، ناصر سعد (٢٠١٧). الاضطرابات النفسية الشائعة لدي المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد١١، ص ص ٤٨١-٤٥٤.

السرحان، حنين حمد عبدالله (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي سلوكي في خفض بعض المشكلات السلوكية لدي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في محافظة المفرق، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

المنياوي، وفاء السيد حسين محمد (٢٠١٨): برنامج تدريبي لتنمية المهارات اللغوية لدي الأطفال المعاقين عقليا في مدارس الدمج، *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، العدد١٦.

مجيد، رزان عدنان إسماعيل (٢٠٢٠). معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية فيالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلماتهن في مدينة جدة، *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، المجلد٥، العدد١٥.

السليماني، عبدالله على عبدالله، وعيسى، ماجد محمد عثمان (٢٠١٨): *فاعلية برنامج تدريبي قائم على تحسين الانتباه في اكساب مهارات اللغة للتلاميذ المعاقين فكرياً بالطائف*، رسالة ماجستير، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية.

حسن، وليد جمعة عثمان (٢٠١٨): *فعالية برنامج تدخل مبكر لتنمية بعض المهارات اللغوية وأثره في خفض السلوك العدواني لدي أطفال اضطراب التوحد*، رسالة دكتوراه، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، مصر.

محمد، رحاب علي عبد المجيد (٢٠١٨). *الضغوط المهنية كما تدركها معلمات التربية الخاصة وأساليبهن لمواجهتها "دراسة ميدانية بمحلية الخرطوم"*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

الصيلاني، حماد سالم حماد (٢٠٢١). تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة بالمدينة المنورة، *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، العدد٧٠.

المراجع الأجنبية:

Algahtani, F (2018). An Exploration of Practice in Intellectual Disability Center (1st ed. Vol. 3, Ser. 4) Riga: LAP LAMBERT Academic Publishing.

Hedges, Susan. (2016*). Technology use as a support tool by secondary students with*. Chapel Hill: University of North Carolina.

Onivehu, A. O., Ohawuiro, O. E., & Oyeniran, B. J. (2017). Teachers' Attitude and Competence in the Use of Assistive Technologies in Special Needs Schools. *Acta Didactica Napocensia*, 10 (4), 21-32.

Thurm, A, Farmer, C, Salzman, E, Lord, C, & Bishop, S (2019). State of the field: Differentiating intellectual disability from autism spectrum disorder. Frontiers in psychiatry. 10.

Daniel K Davies, Steven E. Stock, And Michael L. Wehm - eyer (2004), Computer- Mediated, Self- Directed Computer Training And Skill Assessment For Individuals With Mental Retardation, *journal of Developmental And Physical Disabilities*, Vol. 16, No. 1, PP: 95-105.

Rezaiyan, A., Mohammadi, E., & Fallah, P. A. (2007). Effect of computer game intervention on the attention capacity of mentally retarded children. *International journal of nursing practice*, 13 (5), 284-288.

Mechling, L., Gast, D., & Langone, J. (2002). Computer based video instruction to teach persons with moderate intellectual disabilities to read grocery aisle signs and locate items. *Journal of Special Education*, 35, 224-240

Turnbull, R., Shank, M. & Smith, S (2006). *Exceptional Lives Special Education in Today's Schools*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice.

Akmanoglu, N, Y, Yanardag, M, & Batu, E, S (2014). Comparing video modeling and graduated guidance together and video modeling alone for teaching role playing skills to children with autism. *Education and training in autism and developmental disabilities*, 17-31.

Hatchell, E. (2018). *Regular Education and Special Education Teacher Attitudes Toward Inclusion*, MA Thesis, University of Wisconsin-Stout, USA).

Scruggs, T. E. Mastropieri, M. A. & McDuffe, K, A (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: *Ametasynthesis of qualitative research. Exceptional children*, 73(4), 392-416.

Whitaker, S. (2014). Mentoring beginning special education teachers and the relationship to attrition. *Exceptional Children*, 66 (4), 546-566.

Manzi, T. (2016) *Effectiveness of the implementation of inclusive education in primary schools in Mwingi District, Kenya*. Masters dissertation, Department of Education Management, Policy And Curriculum Studies, Kenyatta University. Nairobi.

العـــــدد (٢١)، (عـــدد خـــاص)، أكتـــوبـر ٢٠٢٣، ص ص ١ – ٢٧

معايير الجودة في تشخيص اضطراب طيف التوحد

إعـــداد

أ/ عبـد المجيـد عطيـة المـالكـي د/ مشعل سلمان الرفاعي الجهني

معلم تربية خاصة بوزارة التعليم أستـــاذ الـتربيـــة الخـاصـــة المســاعـد
جـــامعـــة جـــدة

معايير الجودة في تشخيص اضطراب طيف التوحد

أ/ عبد المجيد المالكي(*) & د/ مشعل الجهني (**)

ملخـــــــص

يعد التشخيص هو اللبنة الأساسية في تحديد الخدمات والبرامج المقدمة لذوي اضطراب طيف التوحد، حيث تبنى عليه القرارات التي من شأنها تحديد مصير ذوي اضطراب طيف التوحد في المجالات التعليمية، والتربوية، والنفسية، والاجتماعية. هدفت هذه الدراسة إلى تحديد معايير الجودة في تشخيص اضطراب طيف التوحد في برامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق ذلك، طبقت استبانة علمية موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية، شارك فيها (٧٢) من معلمي اضطراب طيف التوحد والأخصائيين النفسيين والمشرفين التربويين ببرامج التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة. توصلت الدراسة إلى تحديد (٣٧) معيار لضمان جودة عمليات تشخيص اضطراب طيف التوحد، مقسمة على ثلاث مراحل، وهي مرحلة ما قبل التشخيص ومرحلة أثناء التشخيص ومرحلة ما بعد التشخيص. ومن أبرز التوصيات التأكيد على الوزارات المعنية بتقديم الخدمات التشخيصية والتربوية والتعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تكثيف الجهود للوصول إلى صياغة التشريعات النظامية بما يكفل تطبيق معايير هذه الدراسة وتعميمها على برامج التربية الخاصة، والمنظمات التعليمية، والتدريبية، والتأهيلية.

الكلمات المفتاحية: اضطراب طيف التوحد، معايير الجودة، تشخيص التوحد.

(*) معلم تربية خاصة بوزارة التعليم.
(**) أستاذ التربية الخاصة المساعد بجامعة جدة.

Quality Standards of Autism Spectrum Disorder Diagnosis

Abstract

Diagnosis is an essential element in determining the services and programs provided to individuals with autism spectrum disorder. The purpose of this study is to determine the quality standards for diagnosing autism spectrum disorder in Saudi special education programs. For data collection, a scientific questionnaire was applied including three diagnosing stages. A sample of 72 autism teachers, psychologists, and educational supervisors participated in the questionnaire. The study determined (37) pre-diagnosis, during diagnosis, and post-diagnosis standards for ensuring the quality of the autism diagnosis among the most prominent recommendations is the emphasis on the ministries concerned with providing diagnostic, educational and educational services for students with autism spectrum disorder, and the intensification of efforts to reach the drafting of statutory legislation to ensure the application of the standards of this study and its dissemination to special education programs, educational, training and rehabilitative organizations.

Keywords: Autism spectrum disorder, quality criteria, autism diagnosis.

المقـــدمـــة:

إن التنامي المتزايد في انتشار اضطراب طيف التوحد يشكل هاجساً لدى المهتمين بهذه الفئة مما استدعى مقدمي خدمات التربية الخاصة من المنظمات التعليمية والتربوية إلى الحرص على تقديم خدمات تشخيصية وتعليمية وسلوكية وغيرها ذات جودة عالية لتعزيز الاستقلالية وضمان جودة الحياة لهذه الشريحة من المجتمع. اهتمت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بالمعايير الدولية لبرامج التربية الخاصة كونها جزءاً مهماً من منظومة التعليم العام، حيث سعت إلى تطبيق تلك المعايير لضمان مخرجات ونواتج تعلم جيدة وللوصول إلى المستهدفات المنشودة (الغامدي، ٢٠١٤).

يذكر مركز السيطرة على الأمراض بالولايات المتحدة الأمريكية أن نسبة المُشخّصين باضطراب طيف التوحد في مجتمع الولايات المتحدة عام (٢٠١٢) وصل إلى (١ كل ٤٢) طفلا أي ما يعادل (٢,٣%) من الأطفال (Centers for Disease Control and ,٢٠١٧ Prevention). محلياً، أشارت هيئة الإحصاء السعودية (٢٠١٧) إلى أن عدد الافراد من ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية وصل إلى (٥٣٣٠٩) فرداً، منهم (٩٧٣٥) في منطقة مكة المكرمة، ومن بينهم (٢٢١٥) انثى، و(٧٥٢٠) من الذكور، الأمر الذي يؤكد ارتفاع نسبة انتشار التوحد في الذكور مقارنة بالإناث في السعودية. وبالنظر في نسب الانتشار، تأتي أهمية إيجاد معايير لضبط جودة عمليات تشخيص اضطراب طيف التوحد.

أصدرت منظمة الصحة العالمية في عام (٢٠١٧) تصنيفها الدولي الحادي عشر للأمراض (ICD-11) الذي تضمن مجموعة من المعايير التشخيصية اللازمة لتشخيص اضطراب طيف التوحد، والتي تمثلت في القصور الدائم والمستمر في التفاعل والتواصل الاجتماعي ووجود سلوكيات محددة ومتكررة ونمطية وظهور الاضطراب في مرحلة الطفولة المبكرة والعجز في السلوكيات المحددة يؤدي إلى انخفاض في أداء الفرد على المستوى الاجتماعي والمهني. وفي نفس السياق، أشار الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، الإصدار الخامس (٢٠١٣) إلى معايير تشخيص اضطراب طيف التوحد، ويمكن تلخيصها بإطلاق تسمية تشخيصية موحدة، وتحديد معيارين اثنين بدلاً من ثلاثة معايير كما في الإصدار السابق وهما التفاعل والتواصل الاجتماعي والسلوكيات النمطية، وعدد الأعراض التي

يتم التشخيص بناء عليها، والمدى العمري لظهور الأعراض في مرحلة الطفولة المبكرة، واقتراح فئة تشخيصية جديدة وهي فئة اضطراب التواصل الاجتماعي.

مشكلة وأهمية الدراسة:

من خلال استعراض الأدب السابق ذو الصلة بموضوع البحث، تتضح الفجوة والمشكلة البحثية بوجود تدني في مؤشرات المراجعة والتقييم الذاتي للبرامج التربوية والممارسات التشخيصية والتدريسية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (الزارع، ٢٠٠٨). وعليه، توجد حاجة ميدانية لضبط جودة عمليات التشخيص للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد مما ينعكس بالإيجاب على تحديد المكان التربوي المناسب وبناء البرامج والخدمات التربوية والخطط الفردية على أسس علمية. ولضبط عمليات التشخيص، ينبغي تحديد معايير جودة تطبيق إجراءات تشخيص اضطراب طيف التوحد. تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في إثراء الأدب والمعرفة ذات الصلة حيث تعد الدراسة الحالية مرجع للقائمين على برامج وخدمات التربية الخاصة للتعرف على جودة عمليات التشخيص في برامج التربية الخاصة للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. وتكمن الأهمية التطبيقية في مساعدة أصحاب القرار على اتخاذ القرارات المناسبة حول آليات التشخيص في برامج اضطراب طيف التوحد ومتابعتها والاشراف عليها وضمان جودة المخرجات. بالإضافة إلى ذلك، تساعد نتائج هذه الدراسة العاملين في مجال تشخيص اضطراب طيف التوحد على عمل التقييم والمراجعة الداخلية والتأكد من تطبيق الإجراءات التشخيصية وفق إطار علمي ممنهج (Pearl, 2018).

هدف وأسئلة الدراسة:

بناءً على الفجوة البحثية والأهمية النظرية والتطبيقية لمشكلة البحث، تهدف هذه الدراسة إلى تحديد معايير الجودة في عمليات وإجراءات تشخيص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في البيئة السعودية. وعليه، تم صياغة السؤال البحثي الرئيسي على النحو التالي: ما معايير الجودة في عمليات وإجراءات تشخيص اضطراب طيف التوحد؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١- ما معايير الجودة ما قبل عملية تشخيص اضطراب طيف التوحد؟

٢- ما معايير الجودة أثناء عملية تشخيص اضطراب طيف التوحد؟

٣- ما معايير الجودة بعد عملية تشخيص اضطراب طيف التوحد؟

حـــدود الـــدراســـة:

١- **الحـدود الموضـوعية:** اقتصـرت الدراسـة علـى تحديـد معـايير الجـودة فـي تشـخيص اضطراب طيف التوحد.

٢- **الحدود المكانية:** برامج التربية الخاصة الحكومية التابعة لإدارات التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة.

٣- **الحـدود البشـرية:** معلمـي اضـطراب طيـف التوحـد والأخصـائيين النفسـيين والمشـرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة.

٤- **الحدود الزمانية:** نفذت هذه الدراسة في العام الدراسي ١٤٤٣هـ.

مصطلحـــات الـــدراســـة:

١- معايير الجودة في تشخيص التوحد:

هي تلك الخصائص والمميزات الواضحة والشروط اللازم توفرها في البرامج المتخصصة في تشخيص اضطراب طيف التوحد (السريع،٢٠١٤).

ويعرفهـا الباحثـان اجرائيـاً: مجموعـة مـن الإجـراءات والضـوابط الأساسـية التـي ينبغـي تطبيقها لضمان وقياس صحة وسلامة عملية تشخيص الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد.

تشخيـص اضطـراب طيـف التـوحـد:

هو عملية إجرائية نستطيع من خلالها تصنيف الحالة بعد الحكم عليها باتباع عمليات القياس النفسية والاجتماعية والسلوكية والطبية (الغرير،٢٠١٨).

ويعرفـــه الباحثـــان إجرائيًـــا: تحديـد خصـائص وسـمات وأعـراض اضـطراب طيـف التوحد باستخدام الاختبارات والمقاييس المخصصة لتشخيص اضطراب طيف التوحد ضمن إطار عمـل ممـنهج وفريـق متعـدد التخصصـات للحكـم علـى أهليـة تقـديم الخـدمات والبـرامج والرعايـة اللازمة للحالة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تحتوي أدبيات التربية الخاصة على العديد من الدراسات المتعلقة بجودة البرامج والممارسات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة بشكل عام وذوي اضطراب طيف التوحد بشكل خاص. أظهرت نتائج دراسة قام بها الزارع (٢٠٠٨) للتعرف على مستوى الجودة في البرامج التربوية لذوي اضطراب طيف التوحد في (٢٠) مركز حكومي في المملكة العربية السعودية بتدني مؤشرات عناصر جودة التقييم والتشخيص في تلك البرامج. وضمن السياق، قام (عبيدات،٢٠١٣) بدراسة شاملة هدفت إلى التعرف على الكفايات المهنية اللازمة لمُعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٢) معلماً ومعلمة من مدينة جدة السعودية، واستخدم فيها معايير (CEC) لإعداد أداة الدراسة، وأشارت نتائجها إلى إعطاء المعلمين درجة أهمية للمقياس بشكل كامل وأبعاده باستثناء بعد الأسس حيث كانت الدرجة متوسطة لأهمية هذا البعد، مما يعني وجود قصور في جانب التشخيص والتقييم. قامت أبو المواهب (٢٠١٦) بدراسة أهمية معايير جودة برامج الدمج لذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام في منطقة الجوف، وتمثلت عينة الدراسة في (٣٠٨) من المختصين في التربية الخاصة بالتربية والتعليم وبرامج الدمج بمنطقة الجوف وأعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الجوف. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود نسبة متوسطة من آراء عينة البحث في معيار تحديد إجراءات القياس والتشخيص بنسبة (٠,٨٦) مما يؤكد على ضرورة إجراء اختبارات الفحوصات المتخصصة لتقييم الحالة النفسية والدراسية والاجتماعية للطلاب من قبل فريق متعدد التخصصات وذلك لتحديد الخدمات التربوية والمساندة المناسبة للطلبة.

في دراسة شاملة، قام الزارع (٢٠١٦) بالتعرف على جودة عملية التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين بالولايات المتحدة في محافظة جدة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٩) من معلمي التربية الخاصة العاملين في تلك المراكز والمعاهد. وأظهرت نتائج الدراسة إلى تدني المتوسطات الحسابية ذات الصلة بمتغير التقييم والتشخيص. كذلك، قام العجمي والمطيري (٢٠١٨) بالتعرف على واقع معايير الجودة في معاهد

وبرامج التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية من وجهت نظر ١٦٢ معلمة في خمسة جوانب كان من بينها جانب التقييم والتشخيص. أوضحت النتائج أن هناك موافقة بدرجة متوسطة على تطبيق معايير الجودة في جانب التقييم والتشخيص في المعاهد والبرامج التي يعملن بها.

قام الغرير (٢٠١٨) ببحث واقع تقييم وتشخيص الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد في الوطن العربي من وجهة نظر الخبراء والاختصاصيين. تكونت العينة من (١٠١) من الخبراء والاختصاصيين من الدول العربية العاملين في المؤسسات والمستشفيات والمراكز التي تعنى بتشخيص التوحد. أشارت النتائج إلى أهمية موضوع التقييم والتشخيص وبينت تلك النتائج بأن كفاءة وفاعلية تشخيص حالات التوحد دون المستوى المطلوب مقارنة بالمعايير الدولية في التشخيص. تعود أسباب الضعف إلى قلة الكوادر المتخصصة في التشخيص وعدم توفر الاختبارات المقننة بدرجة كافية، ونسبة الخطأ البشري المرتفعة، وأن أسلوب التشخيص ليس ضمن المعايير العالمية. أوصت الدراسة بوضع آلية ومنهجية واضحة ضمن المعايير العالمية في تقييم وتشخيص ذوي اضطراب طيف التوحد والاتفاق على منهج عربي موحد في تشخيص حالات اضطراب طيف التوحد.

قامت الشريف (٢٠١٩) بالكشف عن معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد، وتحديد مستوى انطباقها على المراكز بمنطقة مكة المكرمة. تكونت عينة الدراسة من مجمل مراكز اضطراب طيف التوحد بمنطقة مكة المكرمة البالغ عددها (٩٣) برنامجاً. أشارت النتائج إلى أن المعيار العام لضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد في مراكز منطقة مكة المكرمة ينطبق بدرجة متوسطة، مما يشير إلى وجود قصور في تطبيق معايير الجودة في تلك البرامج بشكل عام.

وفي دراسة متصلة، قام البقمي (٢٠٢١) بالتعرف على معوقات تشخيص الطلاب ذوي طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم والاخصائيين النفسيين في محافظة جدة. استخدم الباحث المنهج الوصفي واستبانة مكونة من (٢٨) فقرة موزعة على (٣) محاور وبلغت العينة (٧٠) من معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد والاخصائيين النفسيين. وكان من أبرز نتائجها مشكلة تقنين الأدوات المستخدمة في تشخيص ذوي اضطراب طيف التوحد وفق المعايير والمتطلبات العالمية.

دولياً، قام Pearl وآخرون (٢٠١٨) إلى التحقق من صحة مؤشرات جودة أداة الملاحظة لتقييم الفصول الدراسية المخصصة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وتكونت عينة الدراسة من لجنة خبراء بلغ عددهم (١٠٣) من الموظفين الميدانيين، و(٣٩) عضواً من أعضاء هيئة تدريس بالجامعات. أشارت النتائج إلى أنه يمكن اعتبار مؤشرات جودة الفصول الدراسية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد دليلاً على صلاحية المحتوى.

التعليق على الدراسات السابقة:

تباينت الأهداف ما بين الدراسات، ولكن يوجد توافق ما بين الدراسة الحالية ودراسة الزارع (٢٠١٦) من حيث التعرف على جودة معايير عملية التشخيص، ودراسة الغرير (٢٠١٨) من حيث أهمية معايير التشخيص، ودراسة أبو المواهب (٢٠١٦) التي تناولت الآراء حول إجراءات القياس والتشخيص. وتميزت هذه الدراسة بتضمينها لمعايير جودة عمليات تشخيص الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء المعايير العالمية والعربية والوطنية ذات الصلة، بينما كانت غالب الدراسات السابقة تتناول جودة البرامج بشكل عام ولم تتطرق للتشخيص بشكل منفرد.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة:

يتكون المجتمع للدراسة الحالية من جميع معلمي اضطراب طيف التوحد والأخصائيين النفسيين والمشرفين التربويين في المراكز والبرامج الحكومية في منطقة مكة المكرمة. بلغ عدد معلمي اضطراب طيف التوحد والأخصائيين النفسيين والمشرفين التربويين في المراكز والبرامج والمعاهد الحكومية في منطقة مكة المكرمة (١٩٧) وفق البيانات الصادرة من إدارات التعليم في منطقة مكة المكرمة.

عينة الدراسة:

طبقت الدراسة على عينة طبقية عشوائية بسيطة من المجتمع بواقع (٧٢) معلم من معلمي اضطراب طيف التوحد والأخصائيين النفسيين والمشرفين التربويين في المراكز والبرامج والمعاهد الحكومية في منطقة مكة المكرمة، والذي يمثل حوالي (36%) من مجتمع الدراسة. يعرض جدول رقم (١) وجدول رقم (٢) وصف تفصيلي لخائص أفراد العينة حسب طبيعة العمل ومكان العمل.

جـــدول (١)

توزيع عينة الدراسة ضمن متغير طبيعة العمل

طبيعـــة العمـــل	التكـــرار	النسبـــة
أخصائي نفسي	٢٢	٣٠,٦
مشرف تربوي	٦	٨,٣
معلم اضطراب طيف توحد	٤٤	٦١,١
المجموع	٧٢	٪١٠٠

جـــدول (٢)

توزيع عينة الدراسة ضمن متغير مكان العمل

مكـــان العمـــــل	التكـــــرار	النسبـــة
الطائف	١٦	٢٢,٢
جدة	٤٤	٦١,١
مكة المكرمة	١٢	١٦,٧
المجموع	٧٢	٪١٠٠

منهـــج الـــدراســـة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي والذي يهتم بدراسة الظاهرة بواقعية من خلال التعبير الكيفي أو الكمي (Creswell, 2013).

أداة الـــدراســـــة:

بنى وصمم الباحثان أداة الدراسة، وهي استبانة الكترونية لغرض جمع البيانات والمعلومات. لبناء واعداد أبعاد وفقرات الاستبانة، قام الباحثان بمراجعة وتحليل الأدب السابق ذو الصلة بمعايير الجودة لتشخيص اضطراب طيف التوحد المطبقة محلياً وإقليمياً ودولياً. كما تم الرجوع إلى الدليل الإجرائي للتربية الخاصة والدليل التنظيمي للتربية الخاصة ودليل المعلم الشامل لبرامج التوحد الصادرة من وزارة التعليم كمصادر محلية (وزارة التعليم،١٤٤١،١٤٣٧هـ). اقليمياً، تم مراجعة معايير الاعتماد الخاص ببرامج وخدمات التوحد ومعايير الاعتماد لمراكز التشخيص الصادرة من المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن، والتي بلغ عددها (٩) معايير رئيسية وهي: الرؤية والإدارة والبيئة التعليمية والتقويم والبرامج ومشاركة الاسرة، والدمج، والتقويم الذاتي، والتشخيص.

فيما يتعلق بالمعايير العالمية، يُعتبر مجلس الأطفال غير العاديين بالولايات المتحدة هو المرجعية العلمية والتنظيمية الأبرز في ميدان التربية الخاصة بالولايات المتحدة. قام الباحثان بمراجعة دليل المجلس الذي تضمَّن المعايير والأخلاقيات لمعلمي التربية الخاصة، والمعايير والممارسات المستخدمة مع المستفيدين، وأدوات واستراتيجيات وأساليب الاستخدام للمعايير الموضوعة، وعرض شامل يستوفي المعايير المتعلقة بالمهارات المعرفية الخاصة بالمنهاج والتخطيط والمعايير المتعلقة بمساعدي المتخصصين وغيرهم من مقدمي الخدمات. أصدر المجلس مجموعة من المعايير موزعة على عشرة أبعاد رئيسية وهي: الأسس والمتعلمين والفروق الفردية والاستراتيجيات التعليمية وبيئات التعلم واللغة والتخطيط التعليمي والتقييم والممارسات المهنية والأخلاقية (Council for Exceptional Children, 2021).

احتوت الاستبانة على ثلاثة أقسام، وهي: القسم الأول: مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات المراد جمعها، مع التعهد بسرية المعلومات والمُحافظة عليها، والتقيد باستخدامها لأهداف بحثية، القسم الثاني: البيانات الديموغرافية لعيّنة الدراس، القسم الثالث: (٣٧) عبارة (معيار) موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية. يوضح جدول رقم (٣) عدد عبارات (معايير) الاستبانة، وكيفية توزيعها على الأبعاد.

جـــــدول (٣)

أبعـــــاد الاستبانـــــة وعباراتهـــــا

	البعـــــد	عدد العبارات	المجمـــــوع
معـــايير جـــودة عمليـــات تشـخيص اضـطراب طيـف التوحد	البعد الأول: ما قبل عملية التشخيص	١١	٣٧ عبارة (معيار)
	البعد الثاني: أثناء عملية التشخيص	١٧	
	البعد الثالث: ما بعد عملية التشخيص	٩	
الاستبانة			٣٧ عبارة (معيار)

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للوصول والحصول على استجابات عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة الآتية: (أوافق بشدة – أوافق – محايد – لا أوافق – لا أوافق بشدة)، ومن ثم التعبير عن قياسها بصورة كمية، وذلك عن طريق إعطاء كل (معيار) من (المعايير) السابقة درجة، وفقًا للآتي: أوافق بشدة (٥) درجات، أوافق (٤) درجات، محايد (٣) درجات، لا أوافق (٢) درجات، لا أوافق بشدة (١) درجة واحدة.

صـــدق أداة الـــدراســـة:

صـدق المحكمـــين:

للتعرف على مدى صدق الاستبانة الظاهري، والتأكد من قياسها لما وضعت لأجله، تم عرضها بصورتها الأولية والتي تكونت من (٤٠) فقرة على أربعة محكمين خبراء في مجال التربية الخاصة. تم تحكيم مدى وضوح كل معيار ومدى ارتباط كل معيار بالبعد والسلامة اللغوية، وإبداء الملاحظات في حال وجود أي تعديلات، أو إضافات، أو حذف على عبارات الاستبانة. أوصى المحكمون بإعادة صياغة بعض العبارات مثل عبارة (معيار ٢-١٢) "استخدام ما لا يقل عن (أداتين، اختبارين) مختلفة عن بعض" إلى "استخدام مالا يقل عن (أداتين، اختبارين) مختلفين أو مكملين لبعض خلال عملية التشخيص". تم اعتماد الفقرات التي اتفق (٨٠%) فأكثر من محكمي الاستبانة على صحتها وملاءمتها، أو التعديل عليها، ومن ثم عمل التعديلات المتفق عليها من غالبية محكمي الاستبانة، وإخراج الاستبانة بالصورة النهائية.

الصـــدق البنـــائـي:

لقياس الصدق البنائي للاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل بعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، يوضح جدول رقم (٤) معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية، والذي يشير إلى أن قيم معامل ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاستبانة البنائي لأبعادها، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

جـــدول (٤)

معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية

البعـــد	معـامـل الارتبـاط بـالدرجـة الكليـة
البعد الأول: ما قبل عملية التشخيص	**٠,٩٣٣
البعد الثاني: أثناء عملية التشخيص	**٩١٤
البعد الثالث: ما بعد عملية التشخيص	**٠,٨٨٧

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلم من معلمي اضطراب طيف التوحد والأخصائيين النفسيين والمشرفين التربويين في المراكز والبرامج والمعاهد الحكومية في منطقة مكة المكرمة، ووفقًا للبيانات تم حساب معامل ارتباط بيرسون وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل عبارة (معيار) من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة (المعيار). يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة (معيار) من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

جدول (٥)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

المحور	رقم العبارة (المعيار) (معيار)	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة (المعيار) (معيار)	معامل الارتباط بالمحور
المحور الأول: ما قبل عملية التشخيص	١	**٠,٧٣٥	٧	**٠,٥٨٨
	٢	**٠,٥٦٩	٨	**٠,٥٠١
	٣	**٠,٨٥٥	٩	**٠,٥٣٥
	٤	**٠,٥٩١	١٠	**٠,٦٣٩
	٥	**٠,٥٥٣	١١	**٠,٧٢١
	٦	**٠,٦٩٨	-	-
المحور الثاني: أثناء عملية التشخيص	١	**٠,٥٥٠	١٠	**٠,٦٢٧
	٢	**٠,٥١٩	١١	**٠,٥٨١
	٣	**٠,٧٣٥	١٢	**٠,٥٧١
	٤	**٠,٦٨٩	١٣	**٠,٥٢٣
	٥	**٠,٥٣١	١٤	**٠,٦٢١
	٦	**٠,٥٦٢	١٥	**٠,٥٧٥
	٧	**٠,٦٩٨	١٦	**٠,٥٥١
	٨	**٠,٥٧٨	١٧	**٠,٥٣٣
	٩	**٠,٧٠٨	-	-
المحور الثالث: ما بعد عملية التشخيص	١	**٠,٥٢٧	٦	**٠,٥٠٥
	٢	**٠,٥٧٢	٧	**٠,٥١٧
	٣	**٠,٨٢٥	٨	**٠,٥٥٢
	٤	**٠,٥٣٩	٩	**٠,٨٩٥
	٥	**٠,٥٧٠	-	-

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

ثبـات أداة الـدراسـة:

تم التأكد من الثبات لأداة الدراسة باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ. يوضح الجدول رقم (٦) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الاستبانة، والذي يوضّح أن معامل ثبات ألفا كرونباخ العام عالٍ حيث بلغ (٠,٩١١)، وهذا يدل على درجة الثبات العالية للاستبانة وأبعادها.

جـــدول (٦)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الاستبـانـة	البعـــد	عدد العبارات	ثبات البعد
معـايير جـودة عمليـات تشـخيص اضطراب طيف التوحد	البعد الأول: ما قبل عملية التشخيص	١١	٠,٨٧٩
	البعد الثاني: أثناء عملية التشخيص	١٧	٠,٩٢٧
	البعد الثالث: ما بعد عملية التشخيص	٩	٠,٨٨١
الثبات العام		٣٧	٠,٩١٦

وللتأكيد، تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة. تم تجزئة تقسيم فقرات الاستبانة إلى جزأين (فقرات الأرقام الفردية، وفقرات الأرقام الزوجية)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية والزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة جتمان بسبب عدم تساوي جزئي الاستبانة، وفي حالة تساوي جزئي الفقرات تستخدم معادلة سبيرمان براون. تم الحصول على النتائج الموضحة في جدول رقم (٧)، والذي يبيّن أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (٠,٨٩٤)، وهذا يدل على درجة الثبات العالية للاستبانة وأبعادها.

جـــدول (٧)

طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة

البعـــد	عدد العبارات	معامل الثبات
البعد الأول: ما قبل عملية التشخيص	١١	٠,٨٧٧
البعد الثاني: أثناء عملية التشخيص	١٧	٠,٨٥٢
البعد الثالث: ما بعد عملية التشخيص	٩	٠,٨٨٣
الثبات العام	٣٧	٠,٨٩٤

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق والثبات للاستبانة، وصلاحية تطبيقها، قام الباحث الأول باتباع الخطوات الآتية لتطبيق الاستبانة. أولاً: التوجه لإدارات التعليم العامة لأخذ موافقة مدير/ة إدارة التعليم لتسهيل تطبيق أداة الدراسة. ثانياً: تم توزيع الاستبانة إلكترونيًا على مجتمع الدراسة عبر البريد الالكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي. ثالثاً: مراجعة إدارات التعليم وحث مجتمع الدراسة بالمشاركة في الاستبانة وذلك للوصول لأكبر عدد من الاستجابات.

تحليل البيانات:

استخدمت طرق متعددة من الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات، وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والذي يرمز له اختصارًا بالرمز (SPSS). استخدمت المقاييس الإحصائية التالية: التكرارات، والنسب المئوية؛ وذلك للتعرف على خصائص عينة الدراسة، إضافةً إلى تحديد استجابات شرائح العينة (معلم–اخصائي نفسي–مشرف تربوي) على كل (معيار) من (المعايير) ضمن أداة الدراسة. بالإضافة إلى ذلك، استخدم المتوسط الحسابي الموزون للتعرف على متوسط استجابات عينة الدراسة على كل (معيار) من (معايير) الأبعاد، وترتيب المعايير بناءً على أعلى متوسط حسابي موزون. استخدم المتوسط الحسابي لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات عينة الدراسة عن الأبعاد الرئيسية. وأخيرا، تم حساب الانحراف المعياري للتعرف على مدى انحراف استجابات عينة الدراسة لكل (معيار) من (معايير) متغيرات الدراسة، ولكل بعد من الأبعاد الرئيسية عن المتوسط الحسابي لها.

نتائج الدراسة:

أولاً: نتائج الإجابة على السؤال البحثي الرئيسي: ما معايير الجودة في عمليات وإجراءات تشخيص اضطراب طيف التوحد؟

لتحديد معايير الجودة المرتبطة بعمليات وإجراءات تشخيص الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر العاملين مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، تم حساب المتوسط

الحسابي لهذه الأبعاد، وصولًا إلى تحديد معايير جودة عمليات تشخيص طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في برامج التربية الخاصة، والجدول رقم (٨) يوضح النتائج العامة لهذه الأبعاد.

جـــــدول (٨)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول معايير الجودة المرتبطة بإجراءات تشخيص اضطراب طيف التوحد

م.	أبعـــاد الاستبـــانـــة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
١	المرحلة الأولى: ما قبل عملية التشخيص	٤,٦٠٨٦	كبيرة جداً	.٥١٧٧٩	١
٢	المرحلة الثانية: أثناء عملية التشخيص	٤,٥٦٧٠	كبيرة جداً	.٥٠٣٧٣	٢
٣	المرحلة الثالثة: ما بعد عملية التشخيص	٤,٥٠١٥	كبيرة جداً	.٥٨٧٣٥	٣
	الدرجة الكلية لمعايير جودة عمليات تشخيص اضطراب طيف التوحد في برامج التربية الخاصة	٤,٥٦٣٤	كبيرة جداً	.٥٠٨٣٢	.

يتضح من خلال النتائج أن مستوى معايير الجودة المرتبطة بإجراءات تشخيص اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر العاملين مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد كان بمتوسط (٤,٥٦٣٤)، أي بدرجة كبيرة جدًا بناءً على المعيار الذي اعتمدته الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي. تبين من النتائج أن المتوسط الحسابي لمرحلة ماقبل عملية التشخيص (٤,٦٠٨٦)، ولمرحلة أثناء عملية التشخيص (٤,٥٦٧٠)، ولمرحلة ما بعد عملية التشخيص (٤,٥٠١٥).

ثانياً: نتائج الإجابة على السؤال البحثي الفرعي الأول: ما معايير الجودة ما قبل عملية تشخيص اضطراب طيف التوحد؟

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ورُتب استجابات عينة الدراسة. يستعرض جدول رقم (٩) استجابات عينة الدراسة حول فقرات بُعد مرحلة ما قبل عملية التشخيص، والذي يتضح فيه أن مستوى معايير جودة مرحلة ما قبل عملية التشخيص بمتوسط حسابي (٤,٦٠٨٦)، وأن أبرز المعايير المتعلقة بمرحلة ما قبل عملية التشخيص تتمثل في (المعايير) رقم (٦، ٧، ٩) وجميعها بدرجة كبيرة جدًا. ويتضح أن أقل المعايير المتعلقة بمرحلة ما قبل عملية التشخيص تتمثل في (المعايير) رقم (١، ٢، ٣)، وجميعهم بدرجة كبيرة جدًا.

جـــــدول (٩)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول فقرات بعد مرحلة ما قبل عملية التشخيص

	المعيـــــــار	التكرار	درجة الموافقة					قيمة المتوسط	الانحراف المعياري
		النسبة ٪	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة		
١	وجـود موافقـة خطيـة مـن ولـي أمـر الطالب	ك	٠	١	٥	٢٠	٤٦	٤,٥٤	٠,٦٩١
		٪	٠	١,٤	٦,٩	٢٧,٨	٦٣,٩		
٢	تشـكيل فريـق تشـخيص متعـدد التخصصـات ويتكـون ممـا لا يقـل عـن (طبيب، أخصائي تربية خاصة، أخصائي نفسي، ولي الأمر، الطالب إن أمكن)	ك	٠	٢	٤	٢٨	٣٨	٤,٤٢	٠,٧٢٧
		٪	٠	٢,٨	٥,٦	٣٨,٩	٥٢,٨		
٣	إشراك وتبليغ وإحاطة الأسرة بجميع إجراءات عملية التشخيص	ك	١	١	٤	٢٣	٤٣	٤,٤٧	٠,٧٨٧
		٪	١,٤	١,٤	٥,٦	٣١,٩	٥٩,٧		
٤	تهيئـة المكـان المناسـب لعمليـة التشخيص سواءً كان (المنزل، المركز، المدرسة، ...إلخ)	ك	٠	٢	٠	٢٠	٥٠	٤,٦٤	٠,٦٣٥
		٪	٠	٢,٨	٠	٢٧,٨	٦٩,٤		
٥	مراعـاة الظـروف الصحية والجسـدية والنفسية والاجتماعية وللطالب قبل عملية التشخيص	ك	٠	١	٢	١٧	٥٢	٤,٦٧	٠,٦٠٥
		٪	٠	١,٤	٢,٨	٢٣,٦	٧٢,٢		
٦	جمع المعلومات الأولية عن الطالب من عـدة مصـادر (الوالـدين، الأقـارب، الأقران، المعلمون، ...إلخ)	ك	٠	١	٢	١٦	٥٣	٤,٦٨	٠,٦٠١
		٪	٠	١,٤	٢,٨	٢٢,٢	٧٣,٦		
٧	مراعـاة الدقـة والمصـداقية في جمـع المعلومات	ك	٠	١	٢	١٥	٥٤	٤,٦٩	٠,٥٩٧
		٪	٠	١,٤	٢,٨	٢٠,٨	٧٥,٠		
٨	التشـخيص المبكـر باسـتخدام أدوات مسح مناسبة لاضطراب طيف التوحد	ك	١	١	٢	١٨	٥٠	٤,٦	٠,٧٤٤
		٪	١,٤	١,٤	٢,٨	٢٥,٠	٦٩,٤		
٩	المحافظـة علـى سـرية المعلومـات والبيانات والتشخيص وعدم إتاحتها إلا بعد أخذ الموافقات اللازمة	ك	٠	٠	٢	١٦	٥٤	٤,٧٢	٠,٥١
		٪	٠	٠	٢,٨	٢٢,٢	٧٥,٠		
١٠	الاطلاع والالتزام بالتعليمات والإرشادات الصادرة من الجهات ذات العلاقة (الدليل الإجرائـي للتربيـة الخاصـة، الـدليل التنظيمي للتربية الخاصة، دليل المعلم الشامل لبرامج التوحد)	ك	٠	٠	٣	٢٢	٤٧	٤,٦١	٠,٥٧١
		٪	٠	٠	٤,٢	٣٠,٦	٦٥,٣		
١١	مراعاة الاعتبارات الأخلاقية والقانونية	ك	٠	٠	٣	١٩	٥٠	٤,٦٥	٠,٥٦١
		٪	٠	٠	٤,٢	٢٦,٤	٦٩,٤		
	المتوسط العام							٤,٦٠٨٦	٠,٥١٧٧٩

ملاحظة: رُمزت فقرات محور ما قبل عملية التشخيص على النحو التالي: (أوافق بشدة = ٥، وأوافق = ٤، ومحايد = ٣، ولا أوافق = ٢، ولا أوافق بشدة = ١).

ثالثاً: نتائج الإجابة على السؤال البحثي الفرعي الثاني: ما معايير الجودة أثناء عملية تشخيص اضطراب طيف التوحد؟

إن مستوى معايير الجودة المرتبطة بإجراءات تشخيص اضطراب طيف التوحد في مرحلة أثناء عملية التشخيص كان بمتوسط حسابي (٤,٥٦٧)، وهو متوسط ضمن الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار أوافق بشدة (بدرجة كبيرة جدًا) على أداة الدراسة (راجع جدول رقم ١٠). أبرز المعايير المتعلقة بمرحلة أثناء عملية التشخيص تتمثل في (المعايير) رقم (٦، ٧، ١٤)، وجميعها بدرجة كبيرة جدًا. وفي المقابل، أقل المعايير المتعلقة بمرحلة أثناء عملية التشخيص تتمثل في (المعايير) رقم (٣، ١٢، ١٥)، وجميعهم بدرجة كبيرة جدًا.

جـــدول (١٠)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول مرحلة أثناء عملية التشخيص

	المعيـــــار	التكرار	درجـــة المـــوافقـــة					قيمة المتوسط	الانحراف المعياري
		النسبة ٪	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة		
١	التشـخيص مـن خـلال فريـق التشخيص متعدد التخصصات	ك	٠	٢	٢	٢٣	٤٥	٤,٥٤	٠,٦٩١
		٪	٠	٢,٨	٢,٨	٣١,٩	٦٢,٥		
٢	اسـتخدام الأدوات والمقـاييس والأساليب المناسبة للبيئة السعودية	ك	٠	٠	٦	١٧	٤٩	٤,٦	٠,٦٤٣
		٪	٠	٠	٨,٣	٢٣,٦	٦٨,١		
٣	الالتزام بمحكات تشخيص اضطراب طيف التوحد الصادرة عن الدليل التشخيصـي والاحصـائي للاضطرابات العقلية (DSM-5)	ك	٠	١	٨	٢٠	٤٣	٤,٤٦	٠,٧٤٩
		٪	٠	١,٤	١١,١	٢٧,٨	٥٩,٧		
٤	تقويم المجالات النمائية على سبيل المثال(الانتبـاه، الإدراك، التـذكر، وغيرهـا) والوظيفيـة المتعـددة علـى سـبيل المثال(المهـارات الاجتماعيـة، المهارات الحسية الحركية،...إلخ)	ك	٠	١	٢	٢٥	٤٤	٤,٥٦	٠,٦٢٥
		٪	٠	١,٤	٢,٨	٣٤,٧	٦١,١		
٥	الاطلاع على التقرير الطبي الشامل للطالب	ك	٠	٠	٣	١٩	٥٠	٤,٦٥	٠,٥٦١
		٪	٠	٠	٤,٢	٢٦,٤	٦٩,٤		
٦	تحديـد نقـاط القـوة والضـعف في مجال السلوك التكيفي للطالب	ك	٠	١	١	١٩	٥١	٤,٦٧	٠,٥٨١
		٪	٠	١,٤	١,٤	٢٦,٤	٧٠,٨		
٧	حديد نقاط القوة والضعف في مجال القدرة العقلية للطالب	ك	٠	٠	٣	١٨	٥١	٤,٦٧	٠,٥٥٧
		٪	٠	٠	٤,٢	٢٥,٠	٧٠,٨		

	المعيـــــــار	التكرار	درجـــة المـــوافقـــــة					قيمة المتوسط	الانحراف المعياري
		النسبة ٪	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة		
٨	تحديـد أثـر الإعاقـة علـى الأداء المدرسي	ك	٠	٠	٢	٢٦	٤٤	٤,٥٨	٠,٥٥
		٪	٠	٠	٢,٨	٣٦,١	٦١,١		
٩	"تحديـد نقـاط القـوة والضـعف في الأداء المدرسي	ك	٠	١	١	٢٧	٤٣	٤,٥٦	٠,٦٠٣
		٪	٠	١,٤	١,٤	٣٧,٥	٥٩,٧		
١٠	الاطلاع على التقرير الخاص بنتائج القياس السمعي والبصري للطالب	ك	٠	٠	١	٢٦	٤٥	٤,٦١	٠,٥١٩
		٪	٠	٠	١,٤	٣٦,١	٦٢,٥		
١١	تحديد مستوى الأداء وتطور المهارات الأكاديميـة والتواصـلية (القراءة، الكتابـة، الحسـاب، التواصـل اللفظي، وغيرها)	ك	٠	٠	٢	٢٨	٤٢	٤,٥٦	٠,٥٥٤
		٪	٠	٠	٢,٨	٣٨,٩	٥٨,٣		
١٢	اسـتخدام مـالا يقـل عـن (أداتـين، اختبـارين) مخـتلفين أو مكملـين لبعض خلال عملية التشخيص	ك	١	٠	٧	٢٣	٤١	٤,٤٣	٠,٧٨٤
		٪	١,٤	٠	٩,٧	٣١,٩	٥٦,٩		
١٣	مراعاة خصائص الطالب (الجسدية، النفسـية، الصـحية، الاجتماعيـة، الاقتصادية، العقلية، وغيرها) خلال عملية التشخيص	ك	٠	١	١	٢٤	٤٦	٤,٦	٠,٥٩٧
		٪	٠	١,٤	١,٤	٣٣,٣	٦٣,٩		
١٤	التعاون والتواصل الفعال بين أعضاء فريق التشخيص	ك	٠	٠	٢	٢١	٤٩	٤,٦٥	٠,٥٣٥
		٪	٠	٠	٢,٨	٢٩,٢	٦٨,١		
١٥	الملاحظـة المباشـرة للطالـب خـلال عمليـة التشـخيص في مكـانين مختلفين (الفصل، المنـزل ،المركـز، المدرسة، وغيرها) على الأقل	ك	١	٠	٥	٢٩	٣٧	٤,٤	٠,٧٤٤
		٪	١,٤	٠	٦,٩	٤٠,٣	٥١,٤		
١٦	كتابة تقرير التشخيص النهائي من قبـل فريـق التشـخيص متعـدد التخصصات	ك	٠	١	٦	٢١	٤٤	٤,٥	٠,٧١٢
		٪	٠	١,٤	٨,٣	٢٩,٢	٦١,١		
١٧	تحديـد المكـان التربـوي المناسـب للطالب وفق نتائج التشخيص	ك	٠	١	٣	١٩	٤٩	٤,٦١	٠,٦٤
		٪	٠	١,٤	٤,٢	٢٦,٤	٦٨,١		
	المتوسط العام							٤,٥٦٧	٠,٥٠٣٧٣

* **ملاحظة:** رُمزت فقرات محور أثناء عملية التشخيص على النحو التالي: (أوافق بشدة = ٥، وأوافق = ٤، ومحايد = ٣، ولا أوافق = ٢، ولا أوافق بشدة = ١).

رابعاً: نتائج الإجابة على السؤال البحثي الفرعي الثالث: ما معايير الجودة ما بعد عملية تشخيص اضطراب طيف التوحد؟

إن مستوى معايير الجودة المرتبطة بإجراءات تشخيص اضطراب طيف التوحد في مرحلة ما بعد عملية التشخيص كان بمتوسط حسابي (٤,٥٠١٥)، وهو متوسط ضمن الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار أوافق بشدة (بدرجة كبيرة جدًا) على أداة الدراسة (راجع جدول رقم ١١). أن أبرز المعايير المتعلقة بمرحلة ما بعد عملية التشخيص تتمثل في (المعايير) رقم (١، ٣، ٤)، وجميعها بدرجة كبيرة جدًا. وفي المقابل، أقل المعايير المتعلقة بمرحلة ما بعد عملية التشخيص تتمثل في (المعايير) رقم (٧، ٨، ٩)، وجميعهم بدرجة كبيرة جدًا.

جـــدول (١١)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول مرحلة ما بعد عملية التشخيص

	المعيـــــــار	التكرار	درجة الموافقة					قيمة المتوسط	الانحراف المعياري
		النسبة ٪	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة		
١	إعداد ملف للطالب يشمل جميع نتائج التشخيص والتقويم التي أجريت له	ك	١	٠	٢	٢١	٤٨	٤,٦	٠,٦٨٥
		٪	١,٤	٠	٢,٨	٢٩,٢	٦٦,٧		
٢	تحديد الخدمات المساندة (العلاج الطبيعي، علاج اضطرابات النطق واللغة، التربية البدنية الخاصة، الخدمات المهنية، الخدمات الصحية، الخدمات التكنولوجية، ...الخ) المناسبة للطالب بناءً على نتائج التشخيص	ك	٠	١	٤	٢٣	٤٤	٤,٥٣	٠,٦٧١
		٪	٠	١,٤	٥,٦	٣١,٩	٦١,١		
٣	تحديد خدمات التربية الخاصة (البرامج الأكاديمية، البرامج السلوكية، المهارات الحياتية والاستقلالية) المناسبة للطالب وفق نتائج التشخيص	ك	١	٠	٢	٢٣	٤٦	٤,٥٧	٠,٦٨٨
		٪	١,٤	٠	٢,٨	٣١,٩	٦٣,٩		

	المعيـــــــار	التكرار	درجة الموافقة					قيمة المتوسط	الانحراف المعياري
		النسبة ٪	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة		
٤	تحديد خدمات المعينات المساندة (المعينات والأدوات والأجهزة كالكرسي المتحرك والمشاية الطبية، ...إلخ) المناسبة للطالب وفق نتائج التشخيص	ك	٠	١	٢	٢٤	٤٥	٤,٥٧	٠,٦٢٤
		٪	٠	١,٤	٢,٨	٣٣,٣	٦٢,٥		
٥	تكييف طرق التقييم والتقويم بما يتناسب مع قدرات الطالب.	ك	١	١	٢	٢٢	٤٦	٤,٥٤	٠,٧٤٩
		٪	١,٤	١,٤	٢,٨	٣٠,٦	٦٣,٩		
٦	تكييف المناهج الدراسية بما يتناسب مع قدرات الطالب.	ك	٠	١	٤	٢٣	٤٤	٤,٥٣	٠,٦٧١
		٪	٠	١,٤	٥,٦	٣١,٩	٦١,١		
٧	إعداد الخطط الانتقالية المناسبة للمراحل العمرية للطالب.	ك	٠	١	٣	٢٧	٤١	٤,٥	٠,٦٥
		٪	٠	١,٤	٤,٢	٣٧,٥	٥٦,٩		
٨	قياس مستوى الأداء المدرسي للطالب بشكل دوري (أسبوعي، شهري).	ك	١	٣	٨	١٩	٤١	٤,٣٣	٠,٩٣٤
		٪	١,٤	٤,٢	١١,١	٢٦,٤	٥٦,٩		
٩	عديل وتحسين الخدمات المقدمة بناءً على نتائج القياس المستمر لأداء الطالب	ك	٢	١	٦	٢٤	٣٩	٤,٣٥	٠,٩٠٦
		٪	٢,٨	١,٤	٨,٣	٣٣,٣	٥٤,٢		
	المتوسط العام							٤,٥٠١٥	٠,٥٨٧٣٥

ملاحظة: رُمزت فقرات محور ما بعد عملية التشخيص على النحو التالي: (أوافق بشدة = ٥، وأوافق = ٤، ومحايد = ٣، ولا أوافق = ٢، ولا أوافق بشدة = ١).

المنـــاقشـــة والتـــوصيـــات:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد معايير الجودة التي ينبغي تطبيقها لضمان دقة الإجراءات المتعلقة بعملية تشخيص اضطراب طيف التوحد. أشارت النتائج إلى أن معايير الجودة المقترحة فيه هذه الدراسة متوافقة بدرجة كبيرة مع وجهة نظر العاملين مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، مما يدل على أهمية تطبيق هذه المعايير في عمليات تشخيص اضطراب طيف التوحد. وعند الرجوع للأدب السابق، نجد اتفاق هذه النتيجة مع دراسة الزارع (٢٠١٦) ودراسة عبيدات (٢٠١٣) والتي كان من أبرز توصياتها ضرورة التقيد بمعايير مجلس الأطفال غير العاديين. كذلك، نتائج هذه الدراسة تتفق مع ما تطرقت له دراسة الغرير (٢٠١٨) والتي شددت على أهمية بناء آلية واضحة للتقييم والتشخيص في ضوء المعايير العالمية.

ويتضح من النتائج توافق معايير مرحلة ما قبل عملية التشخيص مع دراسة الغرير (٢٠١٨)، حيث كان من أبرز توصياتها وضع آلية ومنهجية واضحة لعملية التشخيص في ضوء المعايير العالمية. كذلك يوجد توافق ما بين معايير مرحلة أثناء عملية التشخيص مع نتائج دراسة أبو المواهب (٢٠١٦) والتي كان من أبرز نتائجها وجود نسبة متوسطة من آراء عينة البحث في معيار تحديد إجراءات القياس والتشخيص بنسبة (٠,٨٦) وذلك لإجراء الفحوصات المتخصصة لتقييم الحالة النفسية والدراسية والاجتماعية للطلاب. وتتفق هذه الدراسة أيضًا مع دراسة البقمي (٢٠٢١) التي كان من أبرز نتائجها وجود ارتفاع المتوسط الحسابي لما يتعلق بأدوات التشخيص. كما أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة وجود الاختبارات والمقاييس الكافية لتشخيص الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد ووجود التشريع النظامي المُلزم لتطبيق الإجراءات الضامنة لذلك. وفيما يخص مرحلة ما بعد عملية التشخيص، يوجد اتفاق مع نتائج دراسة الشريف (٢٠١٩) والتي تؤكد على ضرورة إلى وجود إجراءات تنظيمية عند الانتهاء من التشخيص في برامج التربية الخاصة.

تركز مرحلة معايير الجودة ما قبل عملية التشخيص بشكل أساسي على التخطيط الأولي لعمليات التشخيص والتنظيمات الأخلاقية والمهنية والقانونية والتشريعية لها. ويتضح من نتائج الدراسة أن عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جدًا على جميع المعايير المقترحة. ففي المرتبة الأولى جاء معيار المحافظة على سرية المعلومات والبيانات والتشخيص وعدم إتاحتها إلا بعد أخذ الموافقات اللازمة، حيث تتفق هذه النتيجة مع دراسة الزارع (٢٠١٦). ولعل تلك النتيجة تدعم أهمية التخطيط والتنظيم لعمليات التشخيص وذلك توافقًا مع المعايير الدولية التي شددت على أهمية تطبيق الممارسات المهنية والأخلاقية. ومن جهة أخرى، ظهر جلياً أهمية معيار مراعاة الدقة والمصداقية في جمع المعلومات، وذلك يؤكد على ضرورة تحري المصداقية في جمع المعلومات بسبب ما قد تكون علية الأسرة من رفض للإعاقة وضرورة التنويع في مصادر جمعها من داخل أفراد الأسرة. وأخيرًا أكدت عينة الدراسة على ضرورة تطبيق معيار تشكيل فريق تشخيص متعدد التخصصات لضمان وتحقيق التقييم والتشخيص الشامل لجميع الجوانب النمائية للحالة. يستعرض جدول رقم (١٢) معايير الجودة النهائية لمرحلة ما قبل عملية التشخيص.

جـــــدول (١٢)

معايير الجودة النهائية لمرحلة ما قبل عملية التشخيص

رقم المعيار	المعيـــــــــــــــار
١-١	وجود موافقة خطية من ولي أمر الطالب.
١-٢	تشكيل فريق تشخيص متعدد التخصصات ويتكون مما لا يقل عن (طبيب، أخصائي تربية خاصة، أخصائي نفسي، ولي الأمر، الطالب إن أمكن).
١-٣	اشراك وتبليغ واحاطة الأسرة بجميع إجراءات عملية التشخيص.
١-٤	تهيئة المكان المناسب لعملية التشخيص سواءً كان (المنزل، المركز، المدرسة، ...إلخ).
١-٥	مراعاة الظروف الصحية والجسدية والنفسية والاجتماعية وللطالب قبل عملية التشخيص.
١-٦	جمع المعلومات الأولية عن الطالب من عدة مصادر (الوالدين، الأقارب، الاقران، المعلمون، ...إلخ).
١-٧	مراعاة الدقة والمصداقية في جمع المعلومات.
١-٨	التشخيص المبكر باستخدام أدوات مسح مناسبة لاضطراب طيف التوحد.
١-٩	المحافظة على سرية المعلومات والبيانات والتشخيص وعدم إتاحتها إلا بعد أخذ الموافقات اللازمة.
١-١٠	الاطلاع والالتزام بالتعليمات والإرشادات الصادرة من الجهات ذات العلاقة (الدليل الإجرائي للتربية الخاصة، الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، دليل المعلم الشامل لبرامج التوحد).
١-١١	مراعاة الاعتبارات الأخلاقية والقانونية.

تركز مرحلة معايير الجودة أثناء عملية التشخيص بشكل أساسي على الأدوات والأساليب التشخيصية ومحكات ومحددات التشخيص. ويتضح من النتائج أن عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على جميع المعايير المقترحة في هذه المرحلة. ففي المرتبة الأولى جاء معيار تحديد نقاط القوة والضعف في مجال القدرة العقلية للطالب، ويعزى ذلك إلى كون القدرة العقلية مؤشرًا مهمًا في بناء البرنامج التعليمي ودرجة إرتباط الحالة بالإعاقة الفكرية. كما أكدت عينة الدراسة على ضرورة تطبيق معيار تحديد نقاط القوة والضعف في مجال السلوك التكيفي للطالب، ويعزى ذلك إلى كون السلوك التكيفي هو أحد أكثر المشاكل التي يعاني منها الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد والتي أشار إليها الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية، الطبعة الخامسة. وأخيرًا أكدت عينة الدراسة على ضرورة تطبيق معيار الملاحظة المباشرة للطالب خلال عملية التشخيص في مكانين مختلفين (الفصل، المنزل، المركز، المدرسة، وغيرها) على الأقل. ويفسر ذلك أهمية قياس السمات وملاحظتها على اختلاف

وطبيعة المواقف الاجتماعية نظرًا لخصائص الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وتأثرهم بالمجتمعات المحيطة بهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البقمي (٢٠٢١) التي أكدت على ضرورة ملاحظة الطالب في مواقف اجتماعية مختلفة وبيئات مختلفة. يستعرض جدول رقم (١٣) معايير الجودة النهائية لمرحلة أثناء عملية التشخيص.

جـــــدول (١٣)

معايير الجودة النهائية لمرحلة أثناء عملية التشخيص

رقم المعيار	المعيـــــار
٢ - ١	التشخيص من خلال فريق التشخيص متعدد التخصصات.
٢ - ٢	استخدام الأدوات والمقاييس والأساليب المناسبة للبيئة السعودية.
٢ - ٣	الالتزام بمحكات تشخيص اضطراب طيف التوحد الصادرة عن الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5).
٢ - ٤	تقويم المجالات النمائية على سبيل المثال (الانتباه، الإدراك، التذكر، وغيرها) والوظيفية المتعددة على سبيل المثال (المهارات الاجتماعية، المهارات الحسية الحركية، ...إلخ).
٢ - ٥	الاطلاع على التقرير الطبي الشامل للطالب.
٢ - ٦	تحديد نقاط القوة والضعف في مجال السلوك التكيفي للطالب.
٢ - ٧	تحديد نقاط القوة والضعف في مجال القدرة العقلية للطالب
٢ - ٨	تحديد أثر الإعاقة على الأداء المدرسي
٢ - ٩	تحديد نقاط القوة والضعف في الأداء المدرسي.
٢ - ١٠	الاطلاع على التقرير الخاص بنتائج القياس السمعي والبصري للطالب.
٢ - ١١	تحديد مستوى الأداء وتطور المهارات الأكاديمية والتواصلية (القراءة، الكتابة، الحساب، التواصل اللفظي، وغيرها).
٢ - ١٢	استخدام مالا يقل عن (أداتين، اختبارين) مختلفين أو مكملين لبعض خلال عملية التشخيص.
٢ - ١٣	مراعاة خصائص الطالب (الجسدية، النفسية، الصحية، الاجتماعية، الاقتصادية، العقلية، وغيرها) خلال عملية التشخيص.
٢ - ١٤	التعاون والتواصل الفعال بين أعضاء فريق التشخيص.
٢ - ١٥	الملاحظة المباشرة للطالب خلال عملية التشخيص في مكانين مختلفين (الفصل، المنزل، المركز، المدرسة، وغيرها) على الأقل.
٢ - ١٦	كتابة تقرير التشخيص النهائي من قبل فريق التشخيص متعدد التخصصات.
٢ - ١٧	تحديد المكان التربوي المناسب للطالب وفق نتائج التشخيص.

تركز مرحلة معايير الجودة ما بعد عملية التشخيص بشكل أساسي على الممارسات اللازمة بعد الانتهاء من عملية التشخيص وتحديد الاحتياجات وبنائها وتكييفها مع النتائج التشخيصية. ويتضح من النتائج أن عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على جميع العبارات المتعلقة بهذه المرحلة. ففي المرتبة الأولى جاء المعيار إعداد ملف للطالب يشمل جميع نتائج التشخيص والتقويم التي أجريت له، حيث تتفق هذه النتيجة مع دراسة (الغرير،٢٠١٨) ويعزى ذلك الى أهمية كتابة نتائج التشخيص بشكل كامل مما يساعد العاملين مع الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد في معرفة الاحتياجات ونقاط القوة والضعف عند بناء الخطط التعليمية والتدريبية. كما أكدت عينة الدراسة على ضرورة تطبيق معيار تحديد خدمات المعينات المساندة (المعينات والأدوات والأجهزة كالكرسي المتحرك والمشاية الطبية، ...إلخ) المناسبة للطالب وفق نتائج التشخيص، ويعزى ذلك إلى كون العديد من الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد يكونون بحاجة إلى معينات مساندة. وأخيرًا أكدت عينة الدراسة على ضرورة تطبيق معيار قياس مستوى الأداء المدرسي للطالب بشكل دوري (أسبوعي، شهري)، ويعزى ذلك إلى أهمية المتابعة الدورية لتطور الأداء المدرسي التي من خلالها يتم تحسين الخدمات المقدمة للطلاب وتكييف وإعادة صياغة المتطلبات التعليمية والسلوكية والاجتماعية من خلالها. يستعرض جدول رقم (١٤) معايير الجودة النهائية لمرحلة مابعد عملية التشخيص.

جـــــدول (١٤)

معايير الجودة النهائية لمرحلة ما بعد عملية التشخيص

رقم المعيار	المعيـــــــــار
٣ – ١	إعداد ملف للطالب يشمل جميع نتائج التشخيص والتقويم التي أجريت له.
٣ – ٢	تحديد الخدمات المساندة (العلاج الطبيعي، علاج اضطرابات النطق واللغة، التربية البدنية الخاصة، الخدمات المهنية، الخدمات الصحية، الخدمات التكنولوجية، ...الخ) المناسبة للطالب بناءً على نتائج التشخيص.
٣ – ٣	تحديد خدمات التربية الخاصة (البرامج الأكاديمية، البرامج السلوكية، المهارات الحياتية والاستقلالية) المناسبة للطالب وفق نتائج التشخيص.
٣ – ٤	تحديد خدمات المعينات المساندة (المعينات والأدوات والأجهزة كالكرسي المتحرك والمشاية الطبية، ...إلخ) المناسبة للطالب وفق نتائج التشخيص.
٣ – ٥	تكييف طرق التقييم والتقويم بما يتناسب مع قدرات الطالب.
٣ – ٦	تكييف المناهج الدراسية بما يتناسب مع قدرات الطالب.
٣ – ٧	إعداد الخطط الانتقالية المناسبة للمراحل العمرية للطالب.
٣ – ٨	قياس مستوى الأداء المدرسي للطالب بشكل دوري (أسبوعي، شهري).
٣ – ٩	تعديل وتحسين الخدمات المقدمة بناءً على نتائج القياس المستمر لأداء الطالب.

التـوصيـات التطبيقيـة والبحثيـة:

١- علـى الـوزارات المعنيـة بتقـديم الخـدمات التشخيصـية والتربويـة والتعليميـة للطلبـة ذوي اضطراب طيف التوحد تكثيف الجهود للوصول إلى صياغة التشريعات النظامية بما يكفل تطبيق معايير هذه الدراسة وتعميمها على برامج التربية الخاصة، والمنظمات التعليمية، والتدريبية، والتأهيلية.

٢- علـى جميـع الجهـات الإشـرافية والتدريبيـة التـي مـن شـأنها إعـداد الكفـاءات الوطنيـة المتخصصـة بعمليـات التشـخيص بتـدريب منسـوبيها وفـق أعلـى المتطلبـات والمعـايير والممارسات العالمية.

٣- مـن الضـروري تفعيـل الشـراكات العلميـة والعمليـة مـا بـين الجهـات الحكوميـة والجهـات الأهلية وإقامة ورش العمل التخصصية التي من شأنها تطوير وتحسين كفاءة العاملين ببرامج التربية الخاصة في مجال التشخيص والتقييم.

٤- من المهم القيام بحملات توعوية وتثقيفية متوالية للتعريف بعمليات التشخيص لتستفيد منها أسر الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد كونهم شريكًا أساسيًا ومحوريًا في جميع مراحل عمليات التشخيص.

٥- بحث المعوقات التشريعية التي تحول دون تنظيم عمليات التشخيص وتسلسلها المرحلي الدقيق والقابل للتطبيق.

٦- تحديد أدق آليات التشخيص من وجهة نظر عينات جديدة وتطبيقها في بيئات جديدة.

٧- إجراء دراسات مستقبلية تبحث في كفاءات القائمين على عمليات التشخيص والسبل المثلى لتطوير تلك الكفاءات من الناحيتين العلمية والعملية بما يتوافق مع أعلى المتطلبات العالمية في مجال تشخيص اضطراب طيف التوحد.

المـــراجـــــــع

المـراجـع العـربيـة:

أبو المواهب، منى. (٢٠١٦). معايير جودة برامج الدمج لذوي الاعاقة في المدارس العادية بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية. *جامعة أسيوط، كلية التربية، ادارة البحوث والنشر العلمي.*

السريع،إحسان غديفان.(٢٠١٤). تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية واضـطراب التوحـد ،فـي ضـوء معـايير الجـودة الأردنيـة.*مجلـة المنـارة*.المجلـد العشرون.عمان

الزارع نـايف عابد. (٢٠٠٨). مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين ودرجة انطباقها على مراكز الأطفال التوحديين في المملكة العربية السعودية. ملخص. رسالة دكتوراه كلية الدراسات العليا. *الجامعة الأردنية، الجامعة الأردنية.*

الزارع، نايف. (٢٠١٦). جودة عمليات التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة في ضوء معـايير مجلـس الأطفـال غيـر العـاديين فـي محافظـة جـدة. *مجلـة التربيـة الخاصـة والتأهيل*.المجلد(٣).العدد(١٢).

الشريف،طيبة. (٢٠١٩). ضـبط جـودة بـرامج اضـطراب طيـف التوحـد(ASD) بمنطقـة مكـة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات. *كلية التربية، المجلة التربوية.جامعة سوهاج.*

عبيدات, يحيى فوزي. (٢٠١٣). الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مدينة جدة في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين CEC. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*, ٣٧(٢), ٢٣٢ – ٢٨١.

العجمي، ناصر بن سعد، المطيري، أميرة بنت صابر. (٢٠١٨). واقع معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية . *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. المجلد (٦). العدد (٢٣).

الغامدي، علي. (٢٠١٤). *درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين المدينة المنورة. عمادة البحث العلمي في الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.*

الغرير،أحمد نايل. (٢٠١٨). فاعلية تقييم وتشخيص أطفال التوحد في الوطن العربي من وجهة نظر الخبراء والاختصاصيين. *جامعة بنها. مجلة كلية التربية. العدد (١١٥).*

المراجع الأجنبية:

Creswell, J. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Thousand Oak: Sage.

Council for Exceptional Children (2021). Accreditation Policies and Procedures. https://openjournals.bsu.edu/JOSEP/article/download/3524/197

Pearl, C. E., Vasquez III, E., Marino, M. T., Wienke, W., Donehower, C., Gourwitz, J., ... & Duerr, S. R. (2018). Establishing content validity of the quality indicators for classrooms serving students with autism spectrum disorders instrument. *Teacher Education and Special Education*, *41*(1), 58-69.

العـــــدد (٢١)، (عـدد خـاص)، أكتـوبـر ٢٠٢٣، ص ص ٣٣٩ – ٣٨٠

فعالية برنامج قائم على الإرشاد بالمعنى في خفض القلق وأثره على تقدير الذات لدى طلاب الثانوية

إعـداد

أ/ فريد نافع أحمد الصبحي
باحث بقسم علم النفس، كلية التربية
جامعة الملك عبدالعزيز

د/ مغاوري عبدالحميد مرزوق
أستاذ الصحة النفسية المشارك، كلية التربية،
جامعة الملك عبدالعزيز

فعالية برنامج قائم على الإرشاد بالمعنى في خفض القلق وأثره على تقدير الذات لدى طلاب الثانوية

أ/ فريد الصبحي(*) & د/ مغاوري مرزوق(**)

ملخـــــــص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج بالمعني في خفض القلق وأثره على تقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (٢٨) طالب بالصف الثاني والثالث الثانوي تراوحت أعمارهم بين (١٦-١٨ سنة) تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وتمثلت أدوات الدراسة في البرنامج الإرشادي (إعداد الباحث)، مقياس القلق لتايلور (تعريب: فهمي وغالي، ١٩٩١)، ومقياس تقدير الذات لسورنسن (تعريب: الزهراني، ٢٠١٦). وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في خفض القلق وتعزيز تقدير الذات لدي عينة الدراسة، كما أشارت النتائج إلى استمرار فاعلية البرنامج حتى فترة المتابعة.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد بالمعني، القلق، تقدير الذات، طلاب المرحلة الثانوية.

(*) باحث بقسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز.

(**) أستاذ الصحة النفسية المشارك، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز.

(بحث مستل من رسالة ماجستير بعنوان: فعالية برنامج قائم على الإرشاد بالمعنى في خفض القلق وأثره على تقدير الذات لدى طلاب الثانوية. قسم علم النفس، جامعة الملك عبدالعزيز).

Effectiveness of A Counseling Program Based on Logotherapy in Reducing Anxiety and Its Impact on Self-Esteem Among High School Students

Abstract

The current study aimed to investigate the effectiveness of a counseling program based on logotherapy in reducing anxiety and its impact on self-esteem among high school students. The study sample consisted of 28 students from the second and third grade of high school, aged between 16-18 years old, who were equally divided into experimental and control groups. The study tools included the counseling program (prepared by the researcher), the Taylor Anxiety Scale (translated and validated by Fahmi and Ghali, 1991), and the Self-Esteem Scale by Sorensen (translated and validated by Al-Zahrani, 2016). The study results indicated the effectiveness of the counseling program in reducing anxiety and enhancing self-esteem among the study sample, and the results also suggested the sustainability of the program's effectiveness until the follow-up period.

Keywords: Logotherapy, Anxiety, Self-esteem, High school students.

مقـــدمـــــة:

القلق مشكلة نفسية شائعة يمكن أن تؤثر على الإنسان بطرق مختلفة، فمن الطبيعي أن يشعر الإنسان بالقلق في مواقف معينة، ولكن يمكن أن يسبب القلق مشكلة حقيقية عندما يزيد عن الحد الطبيعي ويؤثر على الأنشطة اليومية للشخص، مسبباً له مجموعة من الأعراض الجسدية، مثل الصداع وآلام المعدة والتعب، وكذلك مشاكل الصحة النفسية، مثل الاكتئاب وصعوبة التركيز. كما يمكن أن يتداخل القلق مع الأداء الأكاديمي والعملي للإنسان، ويجعله يتجنب المواقف الاجتماعية، ويسبب له صعوبة في النوم. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يتفاقم القلق بسبب عوامل أخرى، مثل التنمر، وضغط الأقران، ونقص الدعم من الأسرة والمجتمع.

يعد القلق جزءا طبيعياً من حياة الإنسان يؤثر في سلوكه، وهو علامة على إنسانيته وحقيقة من حقائق الوجود، وجانب دينامي في بناء الشخصية ومتغير من متغيرات السلوك، وينشأ القلق عند جميع الأفراد في مختلف مواقف التحدي التي تواجههم، وفي هذه الحالة يعد شيئا طبيعياً، لأنه يشكل دافعاً للفرد لاتخاذ الإجراءات السلوكية المناسبة لمواجهة الموقف، ولكنه يصبح خطراً إذا زادت درجته عن الحد الطبيعي، وعندها قد يرتبط بالاضطرابات السلوكية، وقد يختلف ويتقاطع مع الخوف والصراع والوهم ومواقف الإحباط التي قد يتعرض لها الفرد في حياته. (جميل، ٢٠٢١، ص ٢٤٣). وقد اهتم العديد من الفلاسفة بمشكلة القلق من أمثال الفيلسوف العربي ابن حزم حين أكد عمومية القلق بوصفه حالة أساسية من حالات الوجود الإنساني ورأى أن غاية الأفعال الإنسانية هي الهروب من القلق، وأن كل أفعالنا تهدف إلى إطلاق القلق وتصريفه. وللقلق في علم النفس الحديث مكانه بارزة، كما يعد من المواد الاساسية للصحة النفسية، حيث يعد من الانفعالات الاساسية التي تصيب الانسان، ويشكل المفهوم الأساسي في علم الأمراض النفسية والفعلية، والعرض الجوهري في الاضطرابات النفسية، وفي أمراض عضوية كثيرة (قريشي، ٢٠١٩، ص ٥٧).

وفي خضم تفشي الأوبئة والأمراض وعلى رأسها وباء وجائحة كورونا والأحداث العالمية المتداخلة والنزاعات ومنها الحرب الروسية الأوكرانية والتي استمرت أكثر من عام وما زالت قائمة وكان لها أثر سلبي على كل دول العالم يزداد القلق والصراعات التي يمر بها الإنسان

بغية تحقيق التوازن والاستقرار باذلاً في ذلك كل ما في وسعه. وفي حالة عدم قدرته على تحقيق التوازن، فإنه يفتقر للتواصل والشعور بالاستمتاع مع الآخرين ويكون ذلك مؤشراً لوجود اضطراب نفسي يتمثل في مشكلة القلق وما يصاحب ذلك من تأثيرات على تقدير الفرد لذاته.

مشكلـــة الـــدراســـة:

إن شعور الباحث بمشكلة الدراسة انطلاقاً مما يواجه طلاب المرحلة الثانوية من مشكلات وصعوبات تحول بينهم وبين التكيف مع المدرسين والزملاء والبيئة المدرسية، وما يعانونه من عدة أزمات مرتبطة بنموهم ودراستهم وتفكيرهم في مستقبلهم وموقفهم من حياتهم الحاضرة، وبعضها له علاقة بفهم الطالب لنفسه وتحقيق ذاته. مما يسبب له في بعض الأحيان الدخول في حالة من القلق ونقص تقدير الذات.

ولكون القلق له أثر كبير على صحة الطلاب وتحصيلهم الدراسي لما له من أضرار على الصعيد الجسمي والنفسي، فإن الأمر يستدعي مواجهة القلق وعلاجه من خلال إيجاد أساليب تعمل على التخلص من القلق والحد منه، وهو ما يمكن تنفيذه من خلال بناء برامج إرشادية وعلاجية.

ويعد العلاج بالمعني Logotherapy ل فيكتور فرانكل Victor Frankl أحد أساليب العلاج الفعالة في علاج الاضطرابات النفسية، ويندرج أسلوب الإرشاد والعلاج بالمعني في إطار النظرية الوجودية Existential Theory واشتق منه مفهوم الإرشاد بالمعني Logo Counseling، حيث يستخدم الإرشاد والعلاج بالمعني في علاج الاضطرابات النفسية لدي الأفراد، ويعد من الأساليب الفعالة في تحسين الصحة النفسية، وهو منحي علاجي يقصد به التعامل مع الظواهر النفسية من خلال المعني. (Frankl, 2011).

ومن الدراسات في هذا الصدد، دراسة Bahar et al. (٢٠٢١) والتي هدفت إلى معرفة فعالية برنامج للعلاج بالمعني في القلق من الموت، والأمل، والاكتئاب، والاستخدام السليم لأدوية التحكم في الجلوكوز في مرضى السكري المصابين بالاكتئاب. وقد أظهرت النتائج أنه تم تقليل القلق والاكتئاب لدى مرضى السكري المصابين بالاكتئاب باتباع العلاج بالمعني، وزاد أملهم وأكدت النتائج فعالية العلاج بالمعني.

وفي دراسة عبد الوهاب وآخرون (٢٠١٨)، كان الهدف من الدراسة التعرف على فعالية برنامج إرشادي قائم على فنية التحليل بالمعنى في إشباع بعض الحاجات النفسية والاجتماعية، وكذلك التعرف على مستوى وترتيب هذه الحاجات لدى عينة من طالبات جامعة الملك فيصل. وكشفت النتائج عن فعالية البرنامج الإرشادي واستمراريته في إشباع بعض الحاجات النفسية والاجتماعية أثناء فترة المتابعة. أما دراسة Fan-Ko Sun et al. (٢٠١٩)، فقد هدفت إلى معرفة آثار العلاج بالمعني على الكرب والاكتئاب والضعف المعنوي لدى مرضى سرطان الثدي وسرطان النساء. وقد أظهرت النتائج أنه قد لوحظت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في العلاج بالمعنى، وهو ما يؤكد فعالية العلاج بالمعني وقدرته علي تحسين الكرب والاكتئاب والضعف المعنوي لدى مرضى سرطان الثدي وسرطان النساء. وفي دراسة Maryam Faraji et al. (٢٠١٩)، هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير العلاج بالمعني الجماعي على الروحانيات وقلق الموت لدى مرضى السرطان. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن العلاج بالمعني للمجموعة كان فعال في زيادة درجة الروحانيات. كما أجري الشعراوي (٢٠١٤) دراسة للتعرف على فاعلية العلاج بالمعنى في تحسين جودة الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي. وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية العلاج بالمعني في تحسين جودة الحياة لدي الشباب.

وتتحدد مشكلة الدراسة في تساؤل رئيس عن التحقق من فعالية برنامج ارشادي قائم على الإرشاد بالمعنى في خفض القلق واثره في تقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية؟.

ويتفرع من هذا التساؤل عدة تساؤلات فرعية على النحو التالي:

١- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القلق وتقدير الذات بعد تطبيق البرنامج؟

٢- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في تقدير الذات بعد تطبيق البرنامج؟

٣- هل توجد فروق بين متسوطي رتب درجات القياسية القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في القلق وتقدير الذات؟

٤- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات القياسية القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تقدير الذات؟

٥- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي التتبعي بعد مرور شهر ونصف للمجموعة التجريبية في القلق؟

٦- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي التتبعي بعد مرور شهر ونصف للمجموعة التجريبية في تقدير الذات؟

أهـــداف الـــدراســـة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- إعداد برنامج إرشادي قائم على الإرشاد بالمعنى لخفض القلق ومحاولة التحقق من فعاليته في تحسين تقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- التعرف على مدى استمرارية انخفاض القلق وتحسن تقدير الذات بعد انتهاء البرنامج الإرشادي.

أهميـة الـدراسـة النظـريـة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية من جانبين أحدهما نظري والآخر تطبيقي:

١ -الأهميـة النظـريـــة :

تتضح أهمية الدراسة من متغيراتها التي تتناول القلق وتقدير الذات وعلم نفس المعنى والذي يلعب دورا هاما في تحسين حياة الناس وجعل لها معنى كما ان نتائج الدراسة تفيد إلى المعرفة النفسية في مجال الإرشاد النفسي.

٢- الأهميـة التطبيقيـــة:

يمكن استخدام البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة في خفض القلق وتحسين تقدير الذات لدى المجتمع الأصل وهم طلاب المرحلة الثانوية.

حـــدود الـــدراســـة:

- **الحدود الموضوعية:** يقتصر البحث الحالي على دراسة فعالية الارشاد بالمعنى على القلق وأثره في تقدير الذات.

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث الحالي في مدرسة ثانوية خليص التابعة لإدارة تعليم جدة
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث الحالي خلال السنة الدراسية ١٤٤٤هـ.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق البحث الحالي على (٢٨) طالباً بالصف الثاني والثالث الثانوي في مدرسة ثانوية خليص.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: الإرشاد بالمعنى :

يقصد به "تطبيق علاجي يركز على معنى الوجود الإنساني والخروج من التمركز حول الذات، ويواجه الفرد بمعنى حياته التي ينبغي أن يتسامى إليه بعد أن يجده في إرادة المعنى" (عزام، ٢٠١٠، ص١٠٢٢).

ويعرف إجرائياً بأنه مجموعة من الفنيات المستخدمة والتي تتكون من مجموعة من الأسس والمبادئ التي قدمها فرانكل في نظريته " العلاج بالمعنى" والتي تؤكد على فردية الإنسان وأن لدية حرية إرادة وأن وجوده له معنى وله قيمة، ويمكن بمساعدة المعالج اكتشاف جوانب الضعف والقوة واستثمار طاقاته الأصلية لإيجاد معنى وهدف للحياة والقدرة على خفض القل وتقدير الذات.

ثانياً: القلق Anxiety

تعرف جانيت تايلور القلق بأنه "حالة من التخوف أو الخوف ناتجة عن توقع حدث أو موقف ينطوي على *تهديد*.(Taylor, 2018, p. 1) ".

ويُعرف إجرائيًا بأنه الدرجة التَي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس تايلور للقلق المستخدم في الدراسة الحالية.

ثالثاً: تقدير الذات Self-esteem

تعرف مارلين سورنسن تقدير الذات على أنه "الدرجة التي نقبل بها أنفسنا كما نحن، بكل قيودنا، ونعترف بأننا نستحق الحب والاحترام من أنفسنا والآخرين (Sorensen, 1987, P.12). ".

ويعرف إجرائيًا بأنه الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس سورنسن لتقدير الذات المستخدم في الدراسة الحالية.

رابعاً: البـرنـامـج الإرشـادي Counseling Program :

عرف حامد زهران (١٩٩٨، ص١١) البرنامج الإرشادي بأنه برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً لجميع من تضمهم المؤسسة أو الجماعة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل ولتحقيق التوافق النفسي داخل الجماعة وخارجها.

الـدراسـات السـابقـــة:

قام الباحث بتصنيف الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة في محورين على النحو التالي:

- **أولاً:** دراسات تناولت فعالية برامج إرشادية في خفض القلق.
- **ثانياً:** دراسات تناولت العلاقة بين القلق النفسي وتقدير الذات.
- **أولاً:** برامج إرشادية في خفض القلق.

قام Abu Baker et. al. (2022) بدراسة عنوانها "فاعلية برنامج إرشادي جماعي لخفض القلق والاكتئاب بين الأطفال المصابين بالسرطان: تجربة عشوائية محكومة". هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادي جماعي على القلق والاكتئاب بين الأطفال المصابين بالسرطان. وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ طفلاً مصابًا بالسرطان، تتراوح أعمارهم بين ٧ و١٤ عامًا. وطبقت الدراسة مقياس الاكتئاب لدى الأطفال ومقياس سبينس لقلق الأطفال، والبرنامج الإرشادي الجماعي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن برنامج الإرشاد الجماعي كان فعالاً في الحد من القلق والاكتئاب لدى الأطفال المصابين بالسرطان، وهو ما يشير إلى أن برامج الإرشاد الجماعي قد تكون خيارًا علاجيًا مفيدًا لخفض القلق والاكتئاب لدى الأطفال المصابين بالسرطان.

وقامت على (٢٠٢١) بدراسة عنوانها " فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض القلق لدى عينة من المدمنين المتعافين". هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي

معرفي سلوكي في خفض القلق لدى عينة من المدمنين المتعافين. وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) مدمناً متعافياً، تراوحت أعمارهم بين (١٨-٢٥) عاماً. وطبقت الدراسة الأدوات التالية: (مقياس ذكاء ستانفورد بينيه الصورة الخامسة، ترجمة صفوت فرج)، ومقياس القلق (إعداد الباحث)، وبرنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض القلق لدى عينة من المدمنين المتعافين (إعداد الباحث). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود انخفاض كبير في مستوي القلق لدي أفراد العينة بعد تطبيق البرنامج، وهو ما يشير إلي وجود تأثير كبير للبرنامج الإرشادي في خفض مستوي القلق.

وقام Chen (2021) بدراسة عنوانها "فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي على القلق والاكتئاب لدى مرضى باركنسون". هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج سلوكي معرفي على القلق والاكتئاب بين مرضى باركنسون". وتكونت عينة الدراسة من ٤٠ مريضا تم تقسيمهم إلى مجموعتين: (٢٠) كمجموعة ضابطة و(٢٠) كمجموعة تجريبية. وطبقت الدراسة الأدوات التالية: مقياس القلق والاكتئاب بالمستشفي، والبرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج السلوكي المعرفي كان فعالاً في تقليل القلق والاكتئاب لدى مرضى باركنسون وهو ما يعني أن البرامج السلوكية المعرفية قد تكون خيارًا علاجيًا مفيدًا لتقليل القلق والاكتئاب لدى مرضى باركنسون.

وقام Sjadian et. al. (2020) بدراسة عنوانها " "فعالية برنامج إرشادي للعلاج بالمعنى على القلق والاكتئاب لدى الناجيات من سرطان الثدي اللائي يتلقين المشورة الغذائية: دراسة تجريبية عشوائية معززة". هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي للعلاج بالمعني على القلق والاكتئاب لدى الناجيات من سرطان الثدي اللائي يتلقين المشورة الغذائية. وتكونت عينة الدراسة من ٩٠ ناجية من سرطان الثدي لديهم درجة اكتئاب أعلى من ١٤، وتم تقسيم المشاركين إما إلى مجموعة المشورة الغذائية (المجموعة الضابطة) أو المشورة الغذائية بالإضافة إلى مجموعة العلاج بالمعني (المجموعة التجريبية). وطبقت الدراسة الأدوات التالية: مقياس القلق والاكتئاب والبرنامج الإرشادي للعلاج بالمعني. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود انخفاض كبير في درجات القلق والاكتئاب في كلا المجموعتين. كما تشير أيضاً إلى أن التحسن في القلق والاكتئاب كان أكبر بشكل ملحوظ في مجموعة المشورة الغذائية والعلاج بالمعني مقارنة بالمجموعة التي تلقت فقط المشورة الغذائية.

كمـا قامـت حـافظ (٢٠١٩) بدراسـة عنوانهـا "فاعليـة برنـامج إرشـادي عقلانـي انفعـالي لخفـض أعـراض القلـق وتحسـين جـودة الحيـاة لـدى طـلاب الجامعـة ذوي الاضـطرابات السيكوسوماتية". هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض أعراض القلق وتحسين جودة الحياة لعينة من طلاب الجامعة ذوي الاضطرابات السيكوسوماتية من الجنسين. وتكونت عينة الدراسة من عدد (٢٤) من طلاب الجامعة ذوي الاضطرابات السيكوسوماتية من الجنسين، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٨-٢٣) عاماً. وينقسمون إلى (١٢) في المجموعة التجريبية و(١٢) في المجموعة الضابطة. وطبقت الدراسة الأدوات التالية: مقياس تايلور للقلق الصريح (تعريب مصطفي فهمي،محمد غالي، ١٩٩٠)، وقائمة "كورنل" للأعراض السيكوسوماتية (ترجمة وإعداد برودمان وألبرت، ١٩٨٦) (ترجمة وإعداد محمود أبو النيل، ١٩٩٥)، ومقياس جودة الحياة لطلاب الجامعة (إعداد كمال الفليت، ٢٠١٢)، وبرنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي المقترح لخفض أعراض القلق وتحسين مستوي جودة الحياة (إعداد الباحث). وأشارت نتائج الدراسة إلى الأثر الفعال للبرنامج الإرشادي في تعديل وتفنيد المعتقدات والأفكار اللاعقلانية باعتبارها المحدد الأساسي لمستوي شعور الفرد بجودة الحياة وتلعب دور رئيسي في معاناته بالقلق.

ثانياً: دراسات تناولت العلاقة بين القلق وتقدير الذات

قام Batiola et. al. (2022) بدراسة عنوانها "العلاقة بين تقدير الذات والقلق لدى طلاب السنة النهائية بالمدرسة الثانوية: دراسة وصفية ارتباطية". هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين القلق وتقدير الذات لدي طلاب السنة النهائية بالمدرسة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من ١٩٤ طالبًا في السنة النهائية بالمدرسة الثانوية خلال العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢. وطبقت الدراسة مقياس تقدير الذات ومقياس القلق. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين تقدير الذات والقلق.

وقام Omakarappa & Rentala (2022) بدراسة عنوانها "القلق وتقدير الذات لدى أطفال الوالدين المدمنين على الكحول". هدفت الدراسة إلى تقييم القلق وتقدير الذات لدى أطفال الوالدين المدمنين على الكحول، بالإضافة إلى معرفة العلاقة بين القلق وتقدير الذات لديهم، والعلاقة بين مستوى القلق وتقدير الذات مع المتغيرات الاجتماعية والديموغرافية المختارة. وتكونت

عينة الدراسة من ٥٠ طفلاً من أبوين مدمنين على الكحول. وطبقت الدراسة الأدوات التالية: مقياس القلق ومقياس تقدير الذات واستبانة المتغيرات الاجتماعية والديموغرافية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط سلبي منخفض (ص = −٠,٣٨) بين القلق وتقدير الذات. ولم يتم العثور على ارتباط كبير بين القلق وتقدير الذات مع العمر، والجنس، والدين، والطبقة، والمؤهلات التعليمية للأب، والمؤهلات التعليمية للأم، ووظيفة الأب، ومهنة الأم ودخل الأسرة الشهري.

وقامت الربيعة (٢٠٢٠) بدراسة عنوانها "العلاقة بين القلق وتقدير الذات لدى الطلاب السعوديين في الجامعات الأمريكية". هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين القلق وتقدير الذات لدى الطلاب السعوديين في الجامعات الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من ٣٠٠ طالب سعودي في الجامعات الأمريكية. وطبقت الدراسة الأدوات التالية: مقياس تقدير الذات ومقياس القلق. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك ارتباطًا سلبيًا بين القلق وتقدير الذات، حيث زاد مستوى التقدير الذاتي كلما انخفض مستوى القلق.

كما قامت Samurda (2019) بدراسة عنوانها "القلق وتقدير الذات بين الأطفال المصابين بعُسر القراءة في سريلانكا". هدفت الدراسة إلى التعرف على القلق وتقدير الذات لدي الأطفال ممن يعانون من عسر القراءة مقارنة بمن لا يعانون من عسر القراءة. تكونت عينة الدراسة من ٣٠ طفل ممن لديهم عسر القراءة والأطفال الطبيعيين، بالصف الخامس الابتدائي في الفئة العمرية ١٠ – ١١ عاماً. وطبقت الدراسة الأدوات التالية: مقياس القلق ومقياس تقدير الذات. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ممن لديهم عسر القراءة لم يظهروا مستوي دال على الدرجات الكلية للقلق. كما أظهر الأطفال ممن لديهم عسر قراءة مستوي منخفض جداً لتقدير الذات مقارنة بالأطفال الطبيعيين .

وقام Eysenck & Rachman (2019) بدراسة عنوانها " تقدير الذات والقلق بين طلاب الكلية". هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات والقلق لدى طلاب الكلية. تكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ طالب جامعي تتراوح أعمارهم بين ١٨–٢٥ عامًا. وطبقت الدراسة الأدوات التالية: مقياس القلق ومقياس روزنبرغ لتقدير الذات. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تدني تقدير الذات ارتبط بمستويات أعلى من القلق.

التعليق على الدراسات السابقة:

فروض الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القلق وتقدير الذات بعد تطبيق البرنامج.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في تقدير الذات بعد تطبيق البرنامج.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسية القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في القلق وتقدير الذات.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسية القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تقدير الذات.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي التتبعي بعد مرور شهر ونصف للمجموعة التجريبية في القلق.

٦- توجد فروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي التتبعي بعد مرور شهر ونصف للمجموعة التجريبية في تقدير الذات.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي لدراسة فعالية برنامج إرشادي قام على المعنى في خفض القلق وأثره في تقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية، باستخدام تصميم مجموعتين متجانستين (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية) من طلاب المرحلة الثانوية من خلال القياس القبلي والقياس البعدي والمتابعة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. ويعرف المنهج التجريبي بأنه المنهج الذي يعتمد على التجربة الميدانية التطبيقية، ويستخدم للمفاضلة بين أسلوبين، أو طريقتين لاختيار أحدهما، أو إحداهما للتطبيق مباشرةً، أو للتطبيق بعد التعديل حسبما تدعو إليه النتائج والحاجة (الواصل، ١٩٩٩ :٤٣).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من ٦٠ طالب من طلاب الصف الثاني الثانوي والصف الثالث الثانوي للعام الدر اسى ٢٠٢٢ /٢٠٢٣ تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدرسة ثانوية خليص التابعة لإدارة تعليم جدة، تم اختيار العينة من مرحلة عمرية متقاربة حيث تراوحت أعمارهم ما بين (١٦-١٨ سنة)، بمتوسط عمر زمنى مقداره (16.9643) وانحراف معياري (0.14069)، وذلك بهدف حساب الخصائص السيكو مترية (الصدق- الثبات) واكتشاف المعوقات والصعوبات التي يمكن أن تواجه الباحث في تطبيق المقياس بالإضافة إلى تحديد الفترة الزمنية التي تستغرقها كل أداة من أدوات البحث لمقاييس الدراسة (مقياس القلق – مقياس تقدير الذات).

عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٥٠) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي للعام الدراسي 2022 /2023 من مدرسة ثانوية خليص التابعة لإدارة تعليم جدة، حيث تم اختيار الطلاب ممن تقع درجاتهم في الارباع الأعلى على درجات مقياس القلق وعددهم ٢٨وتم تقسيم عشوائي للمجموعتين:

أ) **المجموعة التجريبية:** وتكونت من (١٤) طالباً، من مرحلة عمرية متقاربة حيث تراوحت أعمارهم ما بين (١٦-١٨ سنة)، بمتوسط عمر زمني مقداره (16.9643) وانحراف معياري (٠,١٤٠٦٩)،

ب) **المجموعة الضابطة:** تكونت من (١٤) طالباً، من مرحلة عمرية متقاربة حيث تراوحت أعمارهم ما بين (١٦-١٨ سنة)، بمتوسط عمر زمني مقداره (16.9643) وانحراف معياري (٠,١٤٠٦٩).

قام الباحث بإجراء التجانس بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث القلق وتقدير الذات وذلك باستخدام اختبار مان وتني:

جـــــدول (١)

دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين

المتغـــير	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		معامل مان ويتني U	قيمة Z
	م	ع	م	ع		
مقياس القلق	٥٠,١٢	٠٠,١٥٠	١٢,١٠	١٤٩	٧١٠٠٠	غير دالة
مقياس تقدير الذات	٥٠,١٢	٠٠,١٥٠	٥٠,١٢	٠٠,١٥٠	٠٠٠,٧٢٠٠٠,٠	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة علي أبعاد متغيرات الدراسة والدرجة الكلية في القياس القبلي. وهو ما يدل علي وجود تكافؤ بين المجموعتين، وبالتالي فإن أي فروق قد تظهر بين المجموعتين بعد تطبيق البرنامج تعود إلي تأثير البرنامج ذاته وليس لتأثير متغيرات أخري.

أدوات الـــدراســـة:

أولاً: مقياس القلق لتايلور (تعريب مصطفي فهمي ومحمد غالي)

أعد المقياس د/ جانيت تايلور سنة ١٩٥٣، وهو مقياس قديم تم تعريبه وإعداده من قبل الدكتور مصطفي فهمي والدكتور محمد غالي عام ١٩٩١.

الهـدف مـن المقيـــاس:

يهدف المقياس إلى قياس مستوى القلق بشكل موضوعي، عن طريق الأعراض الظاهرة والصريحة التي يعاني منها شخص ما، ويناسب هذا المقياس جميع الأعمار.

وصـــف المقيـــاس:

المقياس مشتق من اختبار مينسوتا للشخصية المتعدد الأوجه، ويتكون المقياس من (٥٠) عبارة تقيس القلق الصريح.

تصحيـح المقيـــاس:

- من بين ال (٥٠) عبارة هناك (١٠) عبارات عكسية تصحح بشكل مختلف وهي (٣، ١٣، ١٧، ٢٠، ٢٢، ٢٩، ٣٢، ٣٨، ٤٨، ٥٠)
- كل عبارة أمامها بديلين (نعم، لا) يتم اختيار الإجابة المناسبة من بينها.
  - (نعم) تأخذ درجة واحدة، (لا) تأخذ صفر
  - والعبارات العكسية، (نعم) تأخذ صفر، (لا) تأخذ درجة واحدة.
  - ثم يتم جمع الدرجات وتصنف وفقاً للجدول التالي:

جـــــدول (١)
تصحيح مقياس القلق لتايلور

صفر – ١٦	قلق منخفض جداً
١٧ – ١٩	قلق منخفض (طبيعي)
٢٠ – ٢٤	قلق متوسط
٢٥ – ٢٩	قلق فوق المتوسط
٣٠ فما فوق	قلق مرتفع

صـــدق المقيـــــاس:

للتحقق من صدق مقياس القلق قام معدو المقياس باستخدام طريقتي صدق المحكمين أو الصدق الظاهري للمقياس، والصدق الذاتي للمقياس.

فيما يخص صدق المحكمين، قام معدو المقياس بعرض الاختبار على عدد من المحكمين في مجال علم النفس، والطب النفسي وقد تم تعديل العبارات التي أوصى المحكمين بتعديلها. أما الصدق الذاتي للمقياس فقد بلغ (٠,٩٠)، وهو ما يدل على ارتفاع مؤشرات صدق المقياس.

ثبـــات المقيـــاس:

قام معدو المقياس بحساب ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨١)، وهو ما يدل على اتصاف المقياس بمعامل ثبات مرتفع.

وقام الباحث الحالي بتقدير مؤشرات الصدق والثبات على عينة الدراسة الاستطلاعية كالتالي:

صـدق الاتســاق الــداخلــي:

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجة كل مفردة والبعد التي تنتمى إليه، وكذلك معاملات الارتباط لأبعاد المقياس والدرجة الكلية، وقد أسفر حساب التجانس الداخلي عن ارتباط المقياس بأبعاده ككل عند مستوى (٠,٠٥) في أغلب العبارات، ثم قام صاحب الباحث بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ووجد أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠٥) مما يدل على صدق الاتساق وصلاحية المقياس للتطبيق.

الثبـــــات:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس وذلك على عينة بلغت (٦٠) طالب وكان عدد المفردات (٥٠) بندا، وذلك وفقا لمعامل ألفا كرونباخ. وقد أسفرت النتيجة عن أن جميع معاملات الثبات مرتفعة حيث تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٧٤١). وهو ما يشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة من الثبات أكبر من ٧٠%، مما يدل على صلاحية المقياس للتطبيق على أفراد العينة.

ثانياً: مقياس تقدير الذات لسورنسن ٢٠٠٦ (ترجمة الباحث فيصل الزهراني)

أعد المقياس د/ مارلين سورنسن سنة 1991، وقام الباحث فيصل الزهراني بترجمة وتعريب مقياس تقدير الذات لسورنسن " Sorensen Self-Esteem Test" في دراسته في عام ٢٠١٦. ويمكن عرض المقياس على النحو التالي:

الهـــدف مـــن المقيـــاس:

يهدف المقياس إلى تقييم مستوى تقدير الذات لدي الفرد. ويمكن استخدام المقياس من قبل المتخصصين في الصحة النفسية أو المستشارين أو غيرهم من المهنيين لتحديد المجالات التي قد يحتاج فيها الشخص إلى الدعم أو التدخل لتحسين تقديره لذاته. يمكن أيضًا استخدامه من قبل الأفراد لاكتساب نظرة ثاقبة لتقديرهم لذاتهم وتحديد المجالات التي قد يرغبون في العمل فيها على بناء ثقتهم وتقديرهم لذاتهم.

وصف المقياس في صورته الأصلية:

يتكون المقياس في صورته الأجنبية من (٥٠) عبارة محددة ببعد واحد تقيس الدرجة الكلية لتقدير الذات, من تصميم الدكتورة: مارلين سورنسن (Sorensen Marilyn) وهي باحثة حاصلة على شهادة الدكتوراه في علم النفس العيادي, قامت بتصميم مقياسها بعنوان (Sorensen Self-esteem Test) لنفس المرحلة العمرية المستهدفة في الدراسة الحالية, حيث جاء هذا المقياس نتاج خبرتها الكبيرة فيما يخص متغير(تقدير الذات) ونتاج تأليفها لكتابها في تقدير الذات بعنوان (Breaking the Chain of Low Self-Esteem)، وتمتلك الباحث خبرة كبيرة جداً في مجال الأبحاث في تقدير الذات تمتد إلى ٣٦ سنة , وتدير معهد تقدير الذات (The Institute of Self-esteem).

تصحيـــح المقيـــاس:

حددت الاستجابة المطلوبة في المقياس بنمط (ليكرت) الثنائي، حيث يجيب الفرد على كل سؤال في المقياس باختيار بديل من البديلين (نعم / لا)، وذلك لتحديد موافقته أو عدم موافقته على انطباق العبارة عليه. ويتم تخصيص درجة واحدة على الخيار (نعم) وتخصص الدرجة (صفر) على الخيار (لا) لكل عبارات المقياس، وتتراوح درجات المستجيب في المقياس بين (٥٠) كدرجة عليا و (صفر) كدرجة دنيا، حيث تشير الدرجة العالية إلى وجود تدني في مستوى التقدير الذاتي لدى الفرد، وتشير الدرجة المتدنية الى ارتفاع مستوى شعور تقدير الذات لدى الفرد.

ويتم تصحيح استجابات الأفراد كما يلي:

- الدرجات من (٠ – ٤) تعني تقدير ذات جيـــــــد " مرتفع"
- الدرجات من (٥ – ١٠) تعني تقدير ذات به انخفاض بسيـــط
- الدرجات من (١١ – ١٨) تعني تقدير ذات به انخفاض متوسط
- الدرجات من (١٩ –٥٠) تعني انخفاض شديد في تقدير الذات.

صـــدق المقيـــاس:

للتحقق من صدق مقياس تقدير الذات قام معد المقياس باستخدام عدة طرق للتحقق من ذلك وهي: صدق المحكمين أو الصدق الظاهري للمقياس، وصدق المفهوم، وصدق المقارنة الطرفية.

فيما يخص الصدق الظاهري للمقياس، قام معد المقياس بعرض الصورة الأولية للمقياس والمكون من (٥٠) عبارة على لجنة تحكيم متخصصة تكونت من (١٢ محكماً)، وقد اسفرت نتيجة التحكيم عن بقاء المقياس على (٥٠) عبارة.

وفيما يتعلق بصدق المفهوم، قام معد المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق مقياس تقدير الذات وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة عددها ن: ٢٢٥ طالب من طلاب المرحلة الثانوية، وقد تبين أن معظم فقرات الاختبار لها ارتباط مع الدرجة الكلية وهي معاملات ارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α =0.01, 0.05).

وللتحقق من صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمايزي)، قام معد المقياس بترتيب الطلبة من الأعلى درجة إلى الأقل درجة وفقا لدرجاتهم على مقياس تقدير الذات، وتم أخذ ٣٠ %من الفئة الدنيا و٣٠ %من الفئة العليا ثم قام باستخدام اختبار "ت" (T -test) لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات على هذا المقياس. وقد تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥= α حيث بلغت قيمة (ت = 30,97) بدرجة حرية (١٣٢)، وهذا يدل على أن المقياس يميز بين الفئة العليا والدنيا وبالتالي يتمتع بصدق تمايزي عالي.

ثبـــات المقيـــــاس:

قام معد المقياس بحساب الثبات بمعامل ألفا كرونباخ والذي بلغ (٠,٨٧) وهي قيمة مرتفعة وتدل على أن المقياس يتمتع بدلالات ثبات مرتفعة بطريقة ألفا كرونباخ.

كما قام معد المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب الثبات وتبين أن معامل الثبات للدرجة الكلية بلغ للجزء الأول (0.72) وللجزء الثاني (0.83)، ومعامل الارتباط بين الجزئين (0.73)، أما معامل سبيرمان براون فبلغ (٠,٨٤)، ومن خلال النتائج السابقة يتبين أن المقياس يتصف بدلالات ثبات جيدة بطريقة التجزئة النصفية.

وقام الباحث الحالي بتقدير مؤشرات الصدق والثبات على عينة الدراسة الاستطلاعية كالتالي:

صـــدق الاتســـاق الـــداخلـــي:

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجة كل مفردة والبعد التي تنتمي إليه، وكذلك معاملات الارتباط لأبعاد المقياس والدرجة الكلية، وقد أسفر حساب التجانس الداخلي عن ارتباط المقياس بأبعاده ككل عند مستوى (٠,٠٥) في أغلب العبارات، ثم قام صاحب الباحث بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ووجد أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠٥) مما يدل على صدق الاتساق وصلاحية المقياس للتطبيق.

الثبـــــات:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس وذلك على عينة بلغت (٦٠) طالب وكان عدد المفردات (٥٠) بندا، وذلك وفقا لمعامل ألفا كرونباخ. وقد أسفرت النتيجة عن أن جميع معاملات الثبات مرتفعة حيث تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٨٢٩). وهو ما يشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة من الثبات أكبر من ٧٠%، مما يدل على صلاحية المقياس للتطبيق على أفراد العينة.

ثالثاً: البرنامج الإرشادي (إعداد الباحث)

هو برنامج إرشادي يعتمد على نظرية العلاج بالمعنى لفيكتور فرانكل، تم إعداده لتدريب وتعليم الطلاب بعض الفنيات الخاصة بمدرسة المعنى لفرانكل لمساعدتهم على التعرف على القلق وتقدير الذات ومساعدتهم في خفض القلق مما يساهم في رفع تقديرهم لذاتهم.

أهميـــة الـــبرنـــامـــج الإرشـــادي :

١- تتضح أهمية البرنامج في اتباع أسلوب الإرشاد بالمعنى والذى يتواءم مع دعائم الشخصية الإنسانية والذي يعتمد على فنيات معرفية وانفعالية وسلوكية ويركز على الحوار والمناقشة وهي من أفضل الأساليب المساعدة على التخلص القلق كما يساعد الفرد على تبنى فلسفة جديدة في الحياة .

٢- استخدام البرنامج في تنمية المتغيرات الإيجابية كمتغير تقدير الذات يعمل على إثراء مجال علم نفس المعنى الذي بحاجة إلى مزيد من الدراسات والأبحاث في الوطن العربي.

٣- صقل شخصية الطلاب بإكسابهم فنيات تساهم على فهم المواقف والتعامل مع القلق.

٤- تدريب الطلاب على مواجهة المشكلات والتحديات وحلها.

الهـــدف العـــام من البرنـــامـــج الإرشـــادي:

١- خفض القلق لدى المجموعة الإرشادي.

٢- الأهداف الإجرائية"

٣- تخفيف حدة القلق لدى المجموعة الإرشادية.

٤- تحسين تقدير الذات لدى المجموعة الإرشادية.

٥- رفع مستوى المسؤولية الذاتية لدى العينة المستهدفة.

٦- اكتشاف نقاط القوة الشخصية لدى العينة المستهدفة.

٧- تدريب المجموعة الإرشادية على تطوير نقاط القوة.

٨- مساعدة المسترشدين على التعبير عن انفعالاتهم وتنمية الشعور بالارتياح النفسي.

٩- إكساب أفراد المجموعة الإرشادية الأساليب والمهارات التي تساعدهم على التعامل مع المواقف المختلفة بطرق أكثر إيجابية

١٠- إكساب أفراد العينة مهارة مواجهة الضغوط وخفض القلق والتوتر النفسي من خلال التدريب على تقنيات العلاج بالمعنى.

أســس الــبرنــامــج:

تُقدم الخدمات الإرشادية في ضوء أسس يتطلب مراعاتها عند تقديم هذه الخدمات ومن أهم هذه الأسس (محمد سعفان ،٢٠٠٥، ٣١-٣٣) :

١- ثبات السلوك الإنساني إلى حد ما وفي ضوء هذ ا يمكن استنتاج ما سيكون عليه السلوك في المستقبل، ما لم تطرأ ظروف تؤدى إلى تغير سلوك المسترشد مثل النضج وعوامل خارجية. وهذا الأساس له قيمته في بناء البرنامج الإرشادي .

٢- مرونة السلوك الإنساني وقبوله للتعديل، وفي ضوء هذا يتم وضع البرامج الإرشادية لأن السلوك المرن هو السلوك القابل للتعديل، والسلوك القابل للتعديل في الإرشاد النفسي هو السلوك المكتسب الذي تم تعلمه. وليس هناك تعارض بين ثبات السلوك نسبياً ومرونته، لأن ثبات السلوك نسبياً خاصة المكتسب يمكن تعديله من خلال البرامج الإرشادية خلال فترة زمنية محددة

٣- تختلف آثار المشكلة (النفسية، الاجتماعية، الأخلاقية) باختلاف مصدرها، وهذا يحتم ضرورة معرفة مصدر المشكلة، وأي مشكلة يمكن أن يكون مصدرها العادات والتقاليد، أو القوانين الوضعية، أو ضمير المسترشد، أو أوامر ونواهي الدين. هذا الفهم لمصادر المشكلة يحدد مقدار عبء المشكلة على المسترشد.

٤- يتوقف نجاح العملية الإرشادية على عدة عوامل بعضها خاص بالمسترشد وبيئته مثل قدراته واتجاهات نحو الإرشاد النفسي والمرشد النفسي وسمات شخصيته ودافعيته وقوة إرادته للتغيير، والبعض الآخر خاص بالمرشد النفسي مثل إعداده وكفاءته المهنية واتجاهاته نحو المسترشد والتزامه بمسئولياته المهنية والاجتماعية .

٥- توجد فروق داخل الشخص نفسه وبين الشخص والآخرين وبين الجنسين.

٦- السلوك فردى واجتماعي معاً، حيث يهتم الإرشاد النفسي عند التشخيص بفهم موقع مشكلة المسترشد من الفردية والاجتماعية ثم العمل على إحداث التوازن بينها، ولهذا فإن دور الإرشاد النفسي تحقيق التوافق بإيجابية بإحداث التوازن بين الفردية والاجتماعية، ومن أهم أشكاله مشاركة المسترشد الآخرين بفعالية مع الاحتفاظ بفرديته.

الأسلوب الإرشادي المستخدم:

سوف يتم استخدام أسلوب الإرشاد الجماعي و هو أسلوب إرشادي يقدم به خدمات الإرشاد النفسي لعدد من المسترشدين لا يقل عن (٣ أعضاء) اجتمعوا معاً بحرية ليشكلوا جماعة إرشادية لها تنظيم رسمي متفق عليه ولها أهداف متفق عليها أيضاً ،وتتضمن إحداث التغيير في أفكارهم واتجاهاتهم وسلوكياتهم بغرض تحسين توافقهم الشخصي والاجتماعي وتمتعهم بالصحة النفسية الإيجابية ، ويقود الجماعة الإرشادية مرشد نفسى مؤهل علمياً للعمل مع الجماعة ، وليس لديه مشكلات أو اضطرابات أو توجهات سلبية تعوق العمل الجماعي بل مشارك وميسر ومتقبل ومعالج ، وتحدث التغييرات نتيجة تنفيذ برنامج إرشادي مخطط له من قبل المرشد النفسي والأعضاء نتيجة العلاج التلقائي غير المخطط له الناتج من التفاعل الديناميكي بين الأعضاء (محمد سعفان، ٢٠٠٦،٤٤).وسوف يقوم الباحث بأدوار المرشد النفسي من حيث إعداد الجلسات وإدارتها وتقويمها. والبرنامج الإرشادي المستخدم في الجلسات قائم على مبادئ وفنيات ونظرية العلاج بالمعنى لفرانكل.

خطوات تخطيط وبناء البرنامج الإرشادي:

مصادر إعداد البرنامج:

١- الاطلاع على مراجع وكتابات فرانكل مؤسس نظرية العلاج بالمعنى والكتب الأجنبية التي تناولت النظرية وفهم الأسس والفنيات التي يقوم عليها الإرشاد بالمعنى والاطلاع على كتابات ودراسات آخرين حول نظريته وتطبيقاتها.

٢- الاطلاع على ما توافر من بحوث ودراسات سابقة في مجال الإرشاد بالمعنى خاصة الدراسات السابقة التي تناولت البرامج الإرشادية المعتمدة على هذه النظرية بما تشمله من فنيات وإجراءات مختلفة تم الاستفادة منها بما يتلاءم مع عينة الدراسة الحالية وبما يتلاءم مع أهداف البرنامج.

٣- التمكن من فنيات العلاج بالمعنى من خلال حضور برامج تخصصية في معهد فيكتور فرانكل.

٤- عمل مقياس القلق للطلاب في المرحلة الثانوية للفئة المستهدفة والذي ساهم بشكل كبير في إعداد محتوى الجلسات الإرشادية التي تتضمن محتويات الجلسات والمدى الزمنى للبرنامج وعدد الجلسات الإرشادية في ضوء أهداف البرنامج وظروف العينة المختارة للعملية الإرشادية، وفي ضوء الدراسات السابقة التي تناولت البرامج الإرشادية مع طلاب المرحلة الثانوية تم تحديد مدى زمنى للبرنامج ١١ اسبوع، ويتكون البرنامج من (٢٢ جلسة)، بمعدل جلستين اسبوعياً. ويتراوح زمن كل جلسة (٦٠: ٩٠دقيقة) حسب نوع الجلسة والأنشطة والمهارات ونوع الفنيات المستخدمة، وسيتم تطبيق البرنامج الإرشادي خلال الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسى٢٠٢٣.

فنيات برنامج العلاج بالمعنى:

لأجل تحقيق أهداف البرنامج تم تدريب الباحث في معهد فيكتور فرانكل (VIKTOR FRANKL INSTITUTE OF LOGOTHERAPY (VFIL) على الفنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج وكذلك الجلسات واستغرقت فترة زمنية مدتها١٣ شهر وهذه الفنيات هي:

١- الفنيات الأساسية.

٢- الحوار السقراطي.

٣- فنية الانحراف (Dereflection).

٤- فنية النية المتناقضة.

هو تشجيع المسترشد على عمل أو تمني حدوث الأشياء التي يتجنبها أو يخاف من حدوثها حتى يصل إلى درجة أنهُ يسخر منها. وهنا يحاول المعالج مساعدة المريض على تحطيم هذه المخاوف ويرى نفسه المنتصر عليها بدلاً من أن يرى نفسه ضحية لها كما يعمد إلى تضخيم الأعراض بشكلٍ فكاهي فإذا ضحك المريض من أعراضه فقد كسب أول انتصاراته.

مثال: لأن نجعل المريض الذي لديه قلق من شيء ما أن يتخيل ذلك القلق. شخص لديه خوف من أن تصيه نوبة قلبية عند الخروج من البيت. نطلب منه أن يتخيل أنه أصابته نوبة قلبية ثلاث مرات عند خروجه من المنزل وحمل في الإسعاف وعملت له قسطرة قلبية وأنقذ في اخر لحظه ونجعله يتخيل الموقف الذي يسبب له القلق بكامل تفاصيله ثم نطلب منه القيام بهذا الأمر.

٥- القصة الرمزية.

٦- فنية حقيبة الطبيب.

من الفنيات التي لم تستخدم بشكل فعال في الدراسات السابقة ولها أهمية كبيرة تقنية حقيبة الطبيب وهي عبارة عن مجموعة من القيم والمعاني التي تساعد المرشد في الجلسات وهي كالتالي: الفطرة السليمة وهي جوهر الوعي الذاتي والاكتشافات – المسؤولية والقدرة على الاستجابة – الحرية في تعاملي مع المواقف التي لا يمكن تغييرها – يوجد المعنى في كل شيء – الأهداف والغرض في الحياة – الإبداع والخيال – السمو فوق الذات (ما وراء الأنا العليا) – الأفكار والمثل – الحب – الوعي بالموت – الالتزام بالمهام – الرحمة والتسامح – الحس الفكاهي.لاستخدام أي جزء من أجزاء حقيبة الطبيب يجب على المرشد شرح الأداة وإعطاء أمثلة عليها.

الفنيـــات التكميليـــــة:

تحليل بالمعنى: Logo analysis

ويشمل على التدريبات التالية:

أولاً: التدريب الأول: يشمل ست قوائم أساسية وهي:

١- **القائمة الأولى:** الأهداف طويلة المدى حيث يطلب من كل فرد أن يسترجع من ذاكرته كل شيء قد رغب في تحقيقه من قبل الطموحات والاهتمامات فقد تكون مفتاح لمعرفه أسباب ما يعانيه من مشكلات.

٢- **القائمة الثانية:** أن يذكر كل شخص جوانب القوة والنجاحات والأحداث السارة في الحياة.

٣- **القائمة الثالثة:** أن يذكر كل شخص جوانب الضعف في شخصيته والأحداث الأليمة في حياته.

٤- **القائمة الرابعة:** أن يذكر كل شخص المشكلات التي تسبب الصراع لديه.

٥- **القائمة الخامسة:** أن يذكر كل شخص الآمال المستقبلية.

٦- **القائمة السادسة:** أن يذكر كل شخص الخطط المستقبلية لتحقيق الأهداف.

ثانياً: التدريب الثاني: أفعل كما لو:

أن يذكر الشخص القدوة في حياته والشخص الذي يريد أن يكون مثله وأن يذكر شيء واحد يعمله ليكون مثله.

ثالثاً: التدريب الثالث العلاقات:

أن يذكر الشخص الذي يرتبط به وجدانيا ومردود العلاقة على مشاعرة وحياته

التدريب الرابع: تحقيق المعنى من خلال القيم الابتكارية ومعانيها والسبيل إلى تحقيقها ويتضمن عشرة قوائم:

١- **القائمة الأولى:** التفكير في ثلاث آمال ترغب في تحقيقها في اخر حياتك.

٢- **القائمة الثانية:** أكثر الخبرات اشباعاً ورضا في حياته.

٣- **القائمة الثالثة:** أحلامك الشخصية.

٤- **القائمة الراب**عة: صف معنى الحياة في كلمة.

٥- **القائمة الخامسة:** العبارات التي تود وضعها على قبرك.

٦- **القائمة السادسة:** ما الأسباب التي تعطي لحياتك معنى وهدف؟

٧- **القائمة السابعة:** صف شخصيتك في خمس جمل، وماذا اعددت لنفسك ليصبح كما تريد؟

٨- **القائمة الثامنة:** لماذا تريد الحياة إذا عطيت لك فرصة ثانية؟

٩- **القائمة التاسعة:** ما هي الرمزيات التي تحمل معنى خاص لديك؟

١٠- **القائمة العاشرة:** ما هي هواياتك؟

التدريب الخامس: تحقيق المعنى من خلال البحث عن القيم الخبراتية:

وتتمثل في الخبرات مع الآخرين والمسئولية نحو الذات والآخرين فيكون التركيز على اكتشاف المعنى الحياة خلال الخبرة بالمشاركة في خدمة المجتمع والزيارات وممارسة الرياضة والخدمات الدينية.

سادساً: التدريب السادس: تحقيق المعنى من خلال البحث عن القيم الاتجاهية:

وهي تمثل اتجاه الفرد في مواجهة القدر الذي يصعب تغييره والاتجاه الذي يسلكه نحوه، فيكون قادر على المواجهة عندما يقابل موقفاً محبطاً.

سابعاً: الالتـــــــزام:

حيث يحدد كل فرد ثلاثة أهداف تعطيه الإحساس بالهوية الشخصية والمعنى في الحياة، والالتزامات التي يمكن أن يفعلها والتضحيات التي يتحملها في سبيل تحقيق الأهداف.

١- فـ**نية Guideposts to Meaning** والتي تتكون من خمسة مراحل:

- اكتشاف الذات
- الاختيار
- التفرد
- المسؤولية
- السمو الذاتي

٢- **فنية الفيلم:** يتخيل الموقف الذي مر به كأنه فيلم وهو يشاهده ويحلله.

٣- **فنية التخيل المستقبلي:** تجعل العميل يتخيل نفسه في أفضل حالة له في المستقبل وقد حقق كل ما يرغب به، ثم تطلب من العميل تخيل شخصيته المستقبلية في مواجهة شخصيته الحالية ويبدأ يسأل ما الذي يجب فعله لتحقيق ما ارغب به في المستقبل.

٤- **التغذية الراجعة**: إن فنية التغذية الراجعة من الفنيات التي تحقق التواصل الجيد في الجلسة الإرشادية، ومن خلالها يتم معرفة الأهداف التي تم تحقيقها والأهداف التي لم تتحقق وأسباب عدم تحقيقها ، ثم إطلاع المسترشد بكل ما تم إنجازه، ويتم ذلك من خلال مقارنة سلوك المسترشد في ثلاث حالات هي: السلوك السابق والسلوك الحالي والسلوك المطلوب الوصول إليه (محمد سعفان ،١٨٣، ٢٠٠٦).

الأدوات المستخدمة في البرنامج:

- قلم.
- سبورة.
- شرائح عرض بوربوينت.
- نشرات إرشادية بمضمون الجلسات الإرشادية.
- استمارة الموافقة للانضمام للبرنامج الإرشادي.
- استمارة تقييم الجلسة الإرشادية.
- استمارة تقييم البرنامج.

جلسات البرنامج :

تم مراعاة مجموعة من المعايير في تحديد محتوى الجلسات وهي:

١- مراعاة وضوح الألفاظ وتجنب وضع مصطلحات صعبة أو غامضة على الطلاب.

٢- اختيار القلق وتقدير الذات وخاصة لدى طلاب المرحلة الثانوية لما لهما من أهمية وتأثير قوي على تعاملاتهم مع حاضرهم ومستقبلهم وأسلوب حياتهم، ولما لهما تأثير على حياة الطالب وعلاقاته وتعاملاته مع الآخرين.

٣- مراعاة خصائص النمو لطلاب المرحلة الثانوية في هذه المرحلة العمرية وهى مرحلة المراهقة المتوسطة، وتنويع إجراءات البرنامج كوسيلة جذب الطلاب للبرنامج لإبعاد الملل عن نفوسهم.

٤- مراعاة الطلاب الذين لديهم قلق مرتفع جداً والتأكيد المستمر على المكاسب التي سيحصلون عليها والتغيير الذي سيحدث بحياتهم وسيشعرون به بأنفسهم إذا ما انتظموا في جلسات البرنامج والحرص على وجود جو من الود والمحبة أثناء الجلسات، كذلك حرص الباحث على خلق مواقف مماثلة للمواقف الحياتية وتدريب الطلاب على الخوض فيها وممارستها، والتأكيد على المناقشة والتحدث بحرية وذلك ليعتاد الطلاب على مثل هذه المواقف، ومثل هذا التفكير.

يتضمن البرنامج الإرشادي (٢٢) جلسة بواقع (جلستين) أسبوعياً، بما فيهم الجلسات الافتتاحية الأولى والثانية وهي تشمل تعارف وتوطيد العلاقات وتعريف مبدئي بالبرنامج، وكذلك يشتمل على الجلسة الختامية التي يتم فيها تطبيق المقاييس كقياس بعدى للبرنامج، ويتم فيها أيضاً تقويم البرنامج، بجانب الجلسات الأساسية الإرشادية بالبرنامج كما هو موضح بالجدول التالي :

الجلسة	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الفنيات المستخدمة	الزمن
الجلسة الأولى والثانية	الجلسة الافتتاحية	١- التعارف وإقامة علاقة ألفة وتفاهم بين الباحث وأفراد المجموعة الإرشادية. ٢- تحقيق الاحترام والثقة المتبادلة بين الباحث وأفراد المجموعة الإرشادية . ٣- تشجيع أفراد المجموعة الإرشادية على التخلص من الخجل . ٤- إبراز أهمية الإرشاد النفسي وخاصة الإرشاد بالمعنى . ٥- تعريف مبدئي بالبرنامج الإرشادي وأهدافه ، والاتفاق على بروتوكول البرنامج (الزمن/المكان/الأدوار). ٦- تكوين اتجاه إيجابي للانضمام للبرنامج ومعرفة توقعات المجموعة الإرشادية عن البرنامج	١- المحاضرة والمناقشة ٢- التقبل الغير مشروط . ٣- المرح والدعابة . ٤- الواجبات المنزلية	٩٠ دقيقة
الجلسة الثالثة	التعريف بمرحلة المراهقة المتوسطة	١- التعرف على مرحلة المراهقة وخصائصها ٢- التعرف على الضغوط النفسية والمشاكل المرتبطة بهذه المرحلة. ٣- توضيح أهمية الصحة النفسية في هذه المرحلة ٤- مساعدة المسترشدين على التعبير عن انفعالاتهم وتنمية الشعور بالارتياح النفسي.	١-المحاضرة والمناقشة. ٢- التغذية الراجعة. ٣- الواجبات المنزلية	٦٠ دقيقة
الجلسة الرابعة	الإرشاد بالمعنى	١- تعريف أفراد العينة بمفهوم الإرشاد النفسي بصفة عامة والإرشاد بالمعنى بصفة خاصة ٢- التحدث عن نظرية العلاج بالمعنى وتوضيح أثرها في حياتنا. ٣- التحدث عن مظاهر وجود المعنى في حياتنا وأبعادها وأهميتها.	١-المحاضرة والمناقشة. ٢-التغذية الراجعة. ٣-الواجبات المنزلية	٦٠ دقيقة

الجلسة	عنوان الجلسة	هـــدف الجلســة	الفنيات المستخدمة	الـزمـن
الجلسة الخامسة	القلق	١- ان يتعرف الطالب على مفهوم القلق ٢- أن تشارك الطلاب في تحديد مفهوم القلق ٣- التحدث عن القلق وأنواعه ومراحلة	١- المحاضرة والمناقشة. ٢- التغذية الراجعة. ٣- الواجبات المنزلية	٦٠ دقيقة
الجلسة السادسة	معنى المعاناة	١- التعرف على معنى المعاناة والهدف من المحن والمشكلات. ٢- الاستفادة العملية من نماذج في الحياة استطاعت أن تغير المعاناة لمعنى .	١- المحاضرة والمناقشة. ٢- التغذية الراجعة. ٣- الواجبات المنزلية	٦٠ دقيقة
الجلسة السابعة	رحلة إلى داخل قلقي	١- مناقشة الأفكار والمواقف التي تسبب القلق للطلاب ٢- إدراك الطلاب للمسببات التي تثير قلقهم ٣- إدراك الطلاب بأن معالجة المسبب يساهم في خفض القلق. ٤- تدريب الطلاب على كيفية خفض القلق.	١- الحوار السقراطي ٢-المحاضرة ٣-التغذية الراجعة ٤- الواجبات المنزلية	٦٠ دقيقة
الجلسة الثامنة	التعامل مع القلق بفن	١- أن يتعرف الطالب على مصفوفة المعنى. ٢- أن يستطيع الطالب تطبيق مصفوفة المعنى. ٣- أن يتعرف الطالب على تقنيات العلاج بالمعنى التي تساعده في تطوير تعامله مع القلق. ٤- أن يتمكن الطالب من التقنيات التالية (مشاهدة الفيلم- الانحراف).	١- فنية التخيل ٢- فنية الإنحراف ٣- المناقشة ٤- التغذية الراجعة ٥- الواجبات المنزلية	٦٠ دقيقة
الجلسة التاسعة	التعامل مع القلق بفن (٢)	١- أن يستطيع الطلاب تذكر مصفوفة المعنى وتقنيات المعنى ٢- أن يتمكن الطالب من التقنيات التالية (صعود الجبل- السخرية -النية المتناقضة). ٣- أن يعرض الطالب الواجب المنزلي.	١- السخرية ٢- الحوار السقراطي ٣- التخيل ٤- الواجب المنزلي ٥- التغذية الراجعة	٦٠دقيقة
الجلسة العاشرة	التعامل الديني مع القلق	١- أن يتعرف الطلاب على صفات النفس البشرية في القران ٢- أن يتذكر الطلاب دائما أن للكون خالقاً نلجأ إليه في كل الظروف. ٣- أن يتحدث الطلاب عن مواقف تعرضوا له في حياتهم ولجأوا فيه إلى الله تعالى.	١- المحاضرة ٢- الأدوات الرمزية ٣- الحوار السقراطي ٤- الواجبات المنزلية	٦٠ دقيقة
الجلسة الحادية عشر	التعامل الديني مع القلق (٢)	١- أن يتعلم الطالب طريقة تطبيق العبادات في المواقف الضاغطة ٢- أن يطبق الطالب طريقته الخاصة في التعامل مع القلق ٣- أن يطبق الطالب تقنية السمو بالذات	١- المحاضرة ٢- الأدوات الرمزية ٣- الحوار السقراطي ٤- الواجبات المنزلية	٦٠ دقيقة
الجلسة الثانية عشر	التعامل الديني مع القلق (٣)	١- دريب المجموعة الإرشادية على التعامل مع القلق من خلال رحلة دينية ٢- أن يتحدث الطالب عن هذه التجربة	١- المحاضرة ٢- القصة التاريخية ٣- المناقشة ٤- الواجبات المنزلية	٦٠ دقيقة
الجلسة الثالثة عشر	التحول الإيجابي	١- أن يقيم الطلاب حياتهم بوضوح عن طريق عجلة الحياة ٢- أن يحدد الطالب بوضوح معنى الحياة بالنسبة له	١- المحاضرة ٢- عجلة الحياة ٣- المناقشة ٤- الكتابة ٥- الواجبات المنزلية	٦٠ دقيقة

الجلسة	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الفنيات المستخدمة	الزمن
الجلسة الرابعة عشر	ابتكار ذات جديدة	١-أن يتعرف الطالب على نقاط قوته ٢-أن يفهم الطالب نقاط قوته ٣-أن يطبق الطالب نقاط قوته	١- مقياس نقاط القوة (كليفتون) ٢- المناقشة ٣- التغذية الراجعة ٤- الواجبات المنزلية	٦٠ دقيقة
الجلسة الخامسة عشر	ابتكار ذات جديدة ٢	١-أن يتحدث الطالب عن نقاط قوته ٢-أن يتعلم الطالب عمل ملفه الخاص بنقاط القوة	١- الحوار السقراطي ٢- المحاضرة ٣- التغذية الراجعة ٤- الواجبات المنزلية	٦٠ دقيقة
الجلسة السادسة عشر	ابتكار ذات جديدة ٣	١- أن يعمل الطالب خارطة نقاط القوة ٢- أن يتعلم الطالب كتابة رسالته الخاصة	١- الحوار السقراطي ٢- المحاضرة ٣- التغذية الراجعة ٤- الواجبات المنزلية	٦٠ دقيقة
الجلسة السابعة عشر	تحليل المعنى	١- أن يتعرف الطالب على تقنيات تحليل المعنى ٢- أن يطبق الطالب تقنيات تحليل المعنى	١- الحوار السقراطي ٢- المحاضرة ٣- التغذية الراجعة ٤- الواجبات المنزلية	٦٠ دقيقة
الجلسة الثامنة عشر	بناء علاقات فعالة	١- أن يتعرف الطالب على مفهوم العلاقات ٢- أن يتعرف الطالب على تأثير العلاقات على حياته الشخصية. ٣- أن يتعرف الطالب على تأثير العلاقات على القلق	١- الحوار السقراطي ٢- المحاضرة ٣- التغذية الراجعة ٤- الواجبات المنزلية	٦٠ دقيقة
الجلسة التاسعة عشر	القيم الابتكارية	١- أن يتعرف الطالب على القيم الابتكارية. ٢- أن يطبق الطالب ما تعلمه في القيم الابتكارية.	١- الحوار السقراطي ٢- المحاضرة ٣- التغذية الراجعة ٤- الواجبات المنزلية	٦٠ دقيقة
الجلسة العشرون	القيم التجريبية	١- أن يتعرف الطالب على معنى القيم التجريبية. ٢- أن يحكي الطالب تجاربه بمنظور المعنى.	١- الحوار السقراطي ٢- المحاضرة	٦٠ دقيقة
الجلسة الحادية والعشرون	صناعة الاهداف	١- أن يتعلم الطالب مهارة صناعة الأهداف. ٢- أن يطبق الطالب مهارة صناعة الأهداف.	١- الحوار السقراطي ٢- المحاضرة ٣- التغذية الراجعة ٤- الواجبات المنزلية	٦٠ دقيقة
الجلسة الثانية والعشرون	الجلسة الختامية	١- أن يقيم الطالب البرنامج. ٢- أن يتحدث الطالب كيف استفاد من البرنامج. ٣- أن يحافظ على الهدف والمعنى الذي اكتسبه من البرنامج ويحاول أن ينفذه. ٤- أن يتم معالجة القضايا غير المنهية.	١- المحاضرة ٢- المناقشة ٣- التعزيز	٩٠ دقيقة
المجموع	٢٢			٢٢ ساعة

نتائج الدراسة:

نتائج التحقق من الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القلق في القياس البعدي". قام الباحث بإجراء المقارنة بين المجموعتين التجريبية (ن=١٤) والضابطة (ن=١٤) في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية فقط، وقد تمت المقارنة باستخدام اختبار مان ويتني (U) لعينتين مستقلتين، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٢)

نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين في الاختبار البعدي

المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	٢٨٥,٨٥٧١	٢٠,٧٥٤٤٥
المجموعة الضابطة	٨٢,٢٥	٩,٢٧٤٨٤

يبين جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.

جدول (٣)

نتائج اختبار مان ويتني (U) للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي

مجموعتي المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتني U	قيمة Z
التجريبية	١٤	١٩,٥٠	٢٧٣,٠٠	٠,٠٠٠	-٤,٣٢٣
الضابطة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		

يتبين من الجدولين السابقين (٢) و (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة (مان ويتني= ٠,٠٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (α =٠,٠١) وقيمة (Z=-4.323). وبالرجوع لجدول المتوسطات نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (٨٢,٢٥) بانحراف معياري قدره (٩,٢٧). والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (٢٨٥,٨) بانحراف معياري قدره (٢٠,٧٥). الأمر الذي يعني وجود فروق جوهرية بين المجموعتين الضابطة

والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وأن هذه الفروق تعزي للبرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة. إذاً هنا تقبل الفرضية التي تنص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القلق في القياس البعدي".

ويفسر الباحث هذه النتيجة (وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي على مقياس القلق لصالح المجموعة التجريبية) إلى تأثرها الإيجابي بالبرنامج الإرشادي القائم على العلاج بالمعني في خفض القلق. ويري الباحث أن البرنامج الإرشادي القائم على العلاج بالمعني بفنياته المختلفة التي احتوي عليها واتبعها الباحث ساهمت بقدر كبير في فهم الطلاب للمواقف التي تسبب لهم القلق وتغيير منظورهم حولها، كما أعطت الفرصة لكل طالب أن يلاحظ نفسه داخل المجموعة ويلاحظه الآخرين، والاستبصار الذاتي، وتقليل أثر المواقف المسببة للقلق.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة Sjadian et. al. (٢٠٢٠) التي هدفت إلي دراسة تأثير برنامج إرشادي للعلاج بالمعني على القلق والاكتئاب لدى الناجيات من سرطان الثدي اللائي يتلقين المشورة الغذائية. وقد أظهرت النتائج أن التحسن في القلق والاكتئاب كان أكبر بشكل ملحوظ في المجموعة التجريبية التي تلقت المشورة الغذائية والعلاج بالمعني مقارنة بالمجموعة الضابطة التي تلقت فقط المشورة الغذائية يعزي إلى كفاءة برنامج العلاج بالمعني. كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العسكر (٢٠٢٠) التي هدفت إلى دراسة فاعلية برنامج قائم على الإرشاد بالمعنى في خفض قلق المستقبل لدى المعاقات حركياً، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية تعود لفعالية العلاج بالمعني. وأيضاً تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحارثي (٢٠٢٢) التي هدفت إلى خفض الضغوط النفسية وقلق المستقبل لدى عينة من الأحداث الجانحين المودعين بدار الملاحظة الاجتماعية بمحافظة جدة، من خلال إعداد برنامج إرشادي قائم على الإرشاد بالمعنى. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية تعزي إلي فعالية برنامج العلاج بالمعني. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة Emafti et al. (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على تأثير

العلاج بالمعني على الروحانيات وقلق الموت لدى مرضى السرطان. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد العلاج بالمعني لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فعالية العلاج بالمعني.

نتائج التحقق من الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني علي: " توجد فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تقدير الذات في القياس البعدي". قام الباحث بإجراء المقارنة بين المجموعتين التجريبية (ن=١٤) والضابطة (ن=١٤) في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي علي المجموعة التجريبية فقط، وقد تمت المقارنة باستخدام اختبار مان ويتني (U) لعينتين مستقلتين كبديل لاختبار (ت) لمناسبته لعينة الدراسة، كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (٤) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين الضابطة والتجريبية علي مقياس تقدير الذات في القياس البعدي:

جـــــدول (٤)

نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين في الاختبار البعدي

المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة الضابطة	٧٦,٩٢٨٦	١٠,١١٨٢٦
المجموعة التجريبية	١٥٥,٨٥٧١	٩,٦٢٢٥٥

يبين جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.

جـــــدول (٥)

نتائج اختبار مان ويتني (U) للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي

مجموعتي المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتني U	قيمة Z
ضابطة بعدى	١٤	٧,٥٠	١٠٥,٠٠	٠,٠٠٠	-٤,٥٠٧
تجريبي بعدى	١٤	٢١,٥٠	٣٠١,٠٠		

يتبين من الجدولين السابقين (٤) و (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة (مان ويتني= ٠,٠٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (α =٠,٠١) وقيمة (Z=-4.507). وبالرجوع لجدول المتوسطات نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (٧٦,٩٢) بانحراف معياري قدره (١٠,١١). والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (١٥٥,٨٥) بانحراف معياري قدره (٩,٦٢). الأمر الذي يعني وجود فروق جوهرية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وأن هذه الفروق تعزي للبرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة. إذاً هنا تقبل الفرضية التي تنص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تقدير الذات في القياس البعدي".

ويفسر الباحث هذه النتيجة (وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي على مقياس تقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية) إلى تأثرها الإيجابي بالبرنامج الإرشادي للعلاج بالمعني وانخفاض القلق. ويري الباحث أن البرنامج الإرشادي القائم على العلاج بالمعني بفنياته المختلفة التي احتوي عليها واتبعها الباحث وساهمت في خفض القلق، ساهمت بقدر كبير أيضاً في تعزيز نفسية الطالب ورفع تقديره لذاته. حيث أن المستويات المرتفعة من تقدير الذات في القياس البعدي قابلها علي الجانب الآخر مستويات منخفضة للقلق في القياس البعدي.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة Batiola et. al. (٢٠٢٢) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القلق وتقدير الذات لدي طلاب السنة النهائية بالمدرسة الثانوية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في القياس البعدي على مقياس تقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين القلق وتقدير الذات. كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الربيعة (٢٠٢٠) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين القلق وتقدير الذات لدى الطلاب السعوديين في الجامعات الأمريكية. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك ارتباطًا سلبيًا بين القلق وتقدير الذات، حيث زاد مستوى تقدير الذات كلما انخفض مستوى القلق. وأيضاً تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Eysenck & Rachman (٢٠١٩) بدراسة عنوانها " تقدير الذات والقلق بين طلاب الكلية". هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات والقلق لدى طلاب الكلية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تدني تقدير الذات ارتبط

بمستويات أعلى من القلق. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة شريف والعزب (٢٠١٨) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين القلق وتقدير الذات لدى الأطفال المصريين المعرضين للإيذاء. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباطًا سلبيًا بين القلق وتقدير الذات، حيث زاد مستوى التقدير الذاتي كلما انخفض مستوى القلق.

نتائج التحقق من الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث علي أنه: "لا توجد فروق بين متوسط رتب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي من حيث القلق". ولاختبار صحة هذا الفرض، استخدم الباحث الأساليب الإحصائية اللابارامترية اختبار يلكوكسون لإشارات رتب الدرجات المرتبطة Wilcoxon Signed Ranks لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة وقيمة (Z) وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعى لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس القلق لتايلور.

جـــدول (٦)

نتائج اختبار ويلكوكسون عند دراسة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القلق لتايلور في القياس البعدي والتتبعى

اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الرتب السالبة	٢	٢,٥	٥	٠,٠٠٠٢	غير دالة
الرتب الموجبة	٢	٢,٥	٥		
الرتب المتعادلة	١٠				
الإجمالي	١٤				

يتضح من الجدول رقم (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى على مقياس القلق لتايلور. وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الثالث (لا توجد فروق بين متوسط رتب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي من حيث القلق).

ويفسر الباحث هذه النتيجة (عدم وجود فروق بين متوسط رتب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي من حيث القلق) إلى ثبات مستوى تحسن أفراد المجموعة التجريبية وتقارب الدرجات بين القياسين البعدى والتتبعى، وإلى كفاءة وفعالية البرنامج الإرشادي، وكان

الهدف من هذا الفرض هو بيان مدى استمرارية تأثير البرنامج الإرشادي بعد مرور شهر من تطبيقه، وتكمن أهمية فترة متابعة أثر البرنامج بعد انتهائه في متابعة التحسن الذى طرأ على أفراد المجموعة التجريبية لما تم إنجازه خلال جلسات البرنامج الإرشادي، كما تفيد المتابعة في التأكد من استمرار تقدم الحالات وتحديد مدى استفادة أفراد المجموعة التجريبية من الخبرات التي وفرها البرنامج الإرشادي.

ويمكن تفسير ذلك بأنه كان للبرنامج فعالية من خلال ما تضمنه من تدريبات عديدة شملت فنيات للعلاج بالمعني تركز على الحوار والمناقشة، وهي من أفضل الأساليب المساعدة في التخلص القلق وتبنى فلسفة جديدة في الحياة. كما تم استخدام البرنامج في صقل شخصية الطلاب بإكسابهم فنيات تساهم على فهم المواقف والتعامل مع القلق، وتدريب الطلاب على مواجهة المشكلات والتحديات وحلها. وعليه فخلال فترة المتابعة والتي كانت بمثابة تجربة عملية لأفراد المجموعة التجريبية، أكدت على أن المهارات والأفكار الجديدة التي اكتسبوها من خلال مشاركتهم في البرنامج أدت بدورها إلى مساعدتهم على مواجهة أي موقف ضاغط بطريقة إيجابية تختلف عن الطرق التي كانوا يمارسونها وتسبب لهم القلق نتيجة لافتقارهم مهارات التعامل مع القلق، مما يؤكد ثبات تحسن أفراد المجموعة التجريبية وبقاء أثر البرنامج حتى بعد الانتهاء من تطبيقه بشهر.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة الحارثي (٢٠٢٢) التي هدفت إلى خفض الضغوط النفسية وقلق المستقبل لدى عينة من الأحداث الجانحين المودعين بدار الملاحظة الاجتماعية بمحافظة جدة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن برنامج الإرشاد بالمعنى المستخدم في الدراسة كان فعالًا في خفض الضغوط النفسية وقلق المستقبل، وأظهرت النتائج أيضًا استمرارية أثر البرنامج الإرشادي بعد فترة المتابعة. وتتفق أيضاً مع دراسة نصار (٢٠١٥) التي هدفت إلي إلى تنمية المرونة النفسية ومعرفة أثرها على جودة الحياة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال استخدام برنامج إرشادي انفعالي عقلاني سلوكي، والكشف عن استمرار فعالية البرنامج بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج خلال القياس التتبعى. وقد أظهرت نتائج الدراسة استمرار أثر البرنامج الإرشادي بعد فترة المتابعة.

نتائج التحقق من الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع علي: "لا توجد فروق بين متوسط رتب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي من حيث تقدير الذات". ولاختبار صحة هذا الفرض، استخدم الباحث الأساليب الإحصائية اللابارامترية واختبار يلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة وقيمة (Z)، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعى لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس سورنسون لتقدير الذات.

جـــدول (٧)

نتائج اختبار ويلكوكسون عند دراسة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس سورنسون لتقدير الذات في القياس البعدي والتتبعى

اتجاه الرتب	العـــدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الرتب السالبة	٣	٢	٦	----	غير دالة
الرتب الموجبة	٠	٠	٠	١,٦٣٣	
الرتب المتعادلة	١١				
الإجمالي	١٤				

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بي ن متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى على مقياس سورنسون لتقدير الذات، وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض (لا توجد فروق بين متوسط رتب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي من حيث تقدير الذات).

ويفسر الباحث هذه النتيجة (عدم وجود فروق بين متوسط رتب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي من حيث تقدير الذات) إلى ثبات مستوى تحسن أفراد المجموعة التجريبية وتقارب الدرجات بين القياسين البعدى والتتبعى، وإلى كفاءة وفعالية البرنامج الإرشادي، وكان الهدف من هذا الفرض هو بيان مدى استمرارية تأثير البرنامج الإرشادي علي تقدير الذات لدي الطلاب بعد مرور شهر من تطبيقه، وتكمن أهمية فترة متابعة أثر البرنامج بعد انتهائه في متابعة التحسن الذى طرأ على أفراد المجموعة التجريبية لما تم إنجازه خلال جلسات البرنامج الإرشادي ، كما تفيد المتابعة في التأكد من استمرار تقدم الحالات وتحديد مدى استفادة أفراد المجموعة التجريبية من الخبرات التي وفرها البرنامج الإرشادي.

ويمكن تفسير ذلك بأنه كان للبرنامج فعالية من خلال ما تضمنه من تدريبات عديدة شملت فنيات للعلاج بالمعني تركز على الحوار والمناقشة، وهي من أفضل الأساليب المساعدة في تبنى فلسفة جديدة في الحياة وتعزيز تقدير الذات. كما تم استخدام البرنامج في صقل شخصية الطلاب بإكسابهم فنيات تساهم على تنمية تقدير الذات لديهم. وعليه فخلال فترة المتابعة والتي كانت بمثابة تجربة عملية لأفراد المجموعة التجريبية، أكدت على أن المهارات والأفكار الجديدة التي اكتسبوها من خلال مشاركتهم في البرنامج أدت بدورها إلى مساعدتهم على تقديرهم لذواتهم بطريقة إيجابية تختلف عن الطرق التي كانوا يقدرون بها ذواتهم نتيجة لافتقارهم لمهارات تقدير الذات، مما يؤكد ثبات تحسن أفراد المجموعة التجريبية وبقاء أثر البرنامج حتى بعد الانتهاء من تطبيقه بشهر.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة نصار (٢٠١٥) التي هدفت إلي إلى تنمية المرونة النفسية ومعرفة أثرها على جودة الحياة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال استخدام برنامج إرشادي انفعالي عقلاني سلوكي، والكشف عن استمرار فعالية البرنامج بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج خلال القياس التتبعى. وقد أظهرت نتائج الدراسة استمرار أثر البرنامج الإرشادي بعد فترة المتابعة. وتتفق أيضاً مع دراسة الحارثي (٢٠٢٢) التي هدفت إلى خفض الضغوط النفسية وقلق المستقبل لدى عينة من الأحداث الجانحين المودعين بدار الملاحظة الاجتماعية بمحافظة جدة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن برنامج الإرشاد بالمعنى المستخدم في الدراسة كان فعالًا في خفض الضغوط النفسية وقلق المستقبل، وأظهرت النتائج أيضًا استمرارية أثر البرنامج الإرشادي بعد فترة المتابعة.

مستخلص لنتائج الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القلق في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تقدير الذات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس القلق في القياس البعدي والتتبعي.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس تقدير الذات في القياس البعدي والتتبعي.

التـــوصيـــات:

١- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في خدمات التوجيه والإرشاد النفسي داخل المؤسسات التربوية.

٢- تأهيل المرشدين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين وجميع العاملين في المجال التربوي حول استخدام العلاج بالمعني كطريقة علاجية إرشادية.

٣- وضع أسلوب العلاج بالمعني من ضمن الخطط الإرشادية المهتمة بالتنمية الذاتية وتطوير الذات لدي أقسام الإرشاد في وزارة التعليم.

المـــراجـــــع

المـــراجـــع العـــربيـــة:

تايلور، جانيت (١٩٥٣). مقياس القلق الصريح. اقتباس وإعداد مصطفي فهمي ومحمد أحمد غالي.

جميل، عزت الدين عبد الحليم. (٢٠٢١). مشكلة القلق وعلاجها في ضوء الكتاب والسنة. مكة المكرمة: دار الطلائع الجديدة

الحارثي، سعيد عايض عويض (٢٠٢٢م). فعالية الإرشاد بالمعنى في خفض الضغوط النفسية وقلق المستقبل لدى الأحداث الجانحين المودعين بدار الملاحظة الاجتماعية بمنطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز.

الصبحي، فريد نافع. (٢٠٢٣). فعالية برنامج قائم على الإرشاد بالمعنى في خفض القلق وأثره على تقدير الذات لدى طلاب الثانوية[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك عبدالعزيز.

حافظ، داليا نبيل (٢٠١٩). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لخفض أعراض القلق وتحسين جودة الحياة لدى طلاب الجامعة ذوي الاضطرابات السيكوسوماتية. مجلة الإرشاد النفسي، ع ٥٨. ١٢٣ – ١٨٦.

الربيعة، نورة خالد (٢٠٢٠). علاقة القلق وتقدير الذات لدى الطلاب السعوديين في الجامعات الأمريكية. مجلة الدراسات النفسية، ٣٧(٣)، ١٢٤-١٣٦.

زهران، حامد (١٩٩٨)، البرنامج الإرشادي ودوره في تحقيق النمو السوي والاختيار الواعي"، مجلة الإرشاد والتوجيه، العدد ٥، صفحة ١١.

سعفان، محمد (٢٠٠٥)، البرنامج الإرشادي وأثره في تحقيق الأهداف الشخصية والاجتماعية والتعليمية والمهنية والصحية"، مجلة الإرشاد والتوجيه، العدد ٧، صفحات ٢٣٣-٢٥١.

سعفان، محمد. (٢٠٠٦). المشكلات النفسية لدى الأطفال. دار الفكر العربي. ص. ٤٤.

سورنسن، مارلين (١٩٩١) مقياس تقدير الذات. ترجمة فيصل بن صالح الزهراني. جامعة الملك عبد العزيز.

شريف، نادرة، والعزب، محمود (٢٠١٨). علاقة القلق وتقدير الذات لدى الأطفال المصريين المعرضين للإيذاء. مجلة علوم النفس، ٣٠(٣)، ١٦٤-١٧٨.

الشعراوي، صالح فؤاد (٢٠١٤م). فاعلية العالج بالمعنى في تحسين جودة الحياة لدى عينه من الشباب الجامعي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. السعودية، ٢(٤٩)، ٢٣٨-٢٠١.

عبد الوهاب، سيد عبد العظيم محمد، والنعيم، عبد الحميد بن أحمد، وعثمان، عزة ضاحي هريدي (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي قائم على فنية التحليل بالمعنى في إشباع بعض الحاجات النفسية والاجتماعية وتحديدها لدى طالبات جامعة الملك فيصل. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣(١).

عزام، محمد حسين (٢٠١٠). الإرشاد بالمعنى: دراسة في النظرية والتطبيق. المجلة العربية للعلوم النفسية. العدد ٥٠، صفحة ١٠٢٢.

العسكر، عهود بشر (٢٠٢٠). فعالية برنامج قائم على العلاج بالمعنى في خفض قلق المستقبل لدى المعاقات حركياً بمدينة الرياض، رسالة دكتوراة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

علي، سعاد حسني سالم (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض القلق لدى عينة من المدمنين المتعافين. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، ع٨، ٥٣٣ – ٥٧٥.

قريشي، محمد (٢٠١٩م). مستوى القلق لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. دراسة ميدانية بمدينة ورقلة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد ١٣.

الواصل، عبد الله (١٩٩٩). مناهج تدريس العلوم. الرياض: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، كلية التربية. ص٤٣.

المراجع الأجنبية:

Abu Baker, M., Saleh, M., Al Khawaldeh, A., Al-Modallal, H., & Al Qadire, M. (2022). Group Counseling Intervention to Reduce Anxiety and Depression among Children with Cancer: A Randomized Controlled Trial. Journal of Pediatric Oncology Nursing, 39(1), 56-64.

Bahar, Adele, Shahriary, Mobina & Fazlali, Mohsen (2021). Effectiveness of Logotherapy on Death Anxiety, Hope, Depression, and Proper use of Glucose Control Drugs in Diabetic Patients with Depression. The Arab Journal for Scientific Publishing, 4 (12).

Batiola, J. R., Del Rosario, A. C., & Hofileña, L. J. (2022). The Relationship between Self-Esteem and Anxiety among Senior High School Students: A Correlational Descriptive Study. International Journal of Advanced Research in Education and Society, 1(1), 58-69.

Chen, Y., Chen, M., & Chen, K. (2021). Effects of a Cognitive-Behavioral Intervention on Anxiety and Depression among Patients with Parkinson's Disease. Journal of Geriatric Psychiatry and Neurology, 34 (1), 29-36.

Emafti, Hedayatizadeh-Omran, Noroozi, Janbabai, Mahin, Tatari, Modanloo (2019). The Effect of Group Logotherapy on Spirituality and Death Anxiety of Patients with Cancer: An Open-Label Randomized Clinical Trial. Iran J Psychiatry Behavior Sci. 2019 September; 13(3): e93572.

Eysenck, S. B. G., & Rachman, S. J. (2019). Self-esteem and anxiety among college students. Journal of Anxiety Disorders, 33, 45-52.

Faraji, Maryam, Khaledi, Saeed, & Aslani, Yousef (2019). The Effect of Group Logotherapy on Spirituality and Death Anxiety in Patients with Cancer. Journal of Cancer Education, 34(3), 521-526.

Frankl, V. (2011). Man's search for meaning. Beacon Press.

Gladding, S. T. (1994). Counseling: A Comprehensive Profession (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Omkarappa, Dayananda Bittenahalli & Rentala, Sreevani (2022). Anxiety and self-esteem among children of alcoholic parents. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/360345343_Anxiety_and_self-esteem_among_children_of_alcoholic_parents.

Sajadian , Raji Lahiji , Zarati , Haghighat , Zahrakar (2020). Effect of Logo Therapy on Anxiety and Depression in Breast Cancer Survivors Receiving Nutrition Counseling. Iranian Quarterly Journal of Breast Disease. 2020;13(3):8-19. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/347286326_Effect_of_Logo_Therapy_on_Anxiety_and_Depression_in_Breast_Cancer_Survivors_Receiving_Nutrition_Counseling

Samurda, Senarath (2019). Anxiety and Self-Esteem among Children with Dyslexia in Sri Lanka. Studies in Educational and Rehabilitation Psychology. Vol. 8. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/341867314_Anxiety_and_Self-Esteem_among_Children_with_Dyslexia_in_Sri_Lanka.

Sorensen, M. (1987). Breaking the chain of low self-esteem. Bantam Books. Taylor, J. (2018). Anxiety. In P. Goldblatt, & J. Brown (Eds.), Encyclopedia of Social Work. Oxford University Press. doi: 10.1093/acrefore/9780199975839.013.168.

Sun, Fan-Ko, Hsieh, R.-K., Chen, M.-Y., & Tseng, H.-C. (2019). The effect of meaning therapy on distress, depression, and demoralization in patients with breast cancer and gynecological cancer: A randomized control trial. Psycho-Oncology, 28(1), 91-98.

Taylor, J. (2018). Anxiety: The Ultimate Guide to Overcome Anxiety and Stress. Independently Published. P. 1.

العـــــدد (٢١)، (عـــدد خـــاص)، أكتـــوبـر ٢٠٢٣، ص ص ٣٠٩ – ٣٢٧

الـــوعـــي المهنـــي: المفهـــوم والعوامـــل المؤثـــرة وأســـاليـــب تنميتـــه للطـــلاب

إعـــداد

عبد الله بن خالد العبد العالي

باحث دكتوراه بقسم السياسات التربوية
كلية التربية جامعة الملك سعود (الرياض)

أ. د/ بدر بن جويعد العتيبي

أستاذ أصول التربية – قسم السياسات التربوية
كلية التربية جامعة الملك سعود (الرياض)

الوعي المهني: المفهوم والعوامل المؤثرة وأساليب تنميته للطلاب

عبد الله العالي(*) & أ.د/ بدر العتيبي(**)

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الوعي المهني، وتحديد أبعاده، واستعراض لأبرز النظريات المفسرة للوعي المهني، والكشف عن أهم العوامل المؤثرة في الوعي المهني لدى الطلاب، وتقديم توصيات حول اساليب تنمية الوعي المهني لديهم. واستخدمت الدراسة منهج (البحث الوثائقي) أو ما يعرف بالتحليل المكتبي. وتناولت الدراسة المباحث التالية: (مفهوم الوعي المهني، وأبعاد الوعي المهني، وأبرز النظريات المفسرة للوعي المهني، وأهمية الوعي المهني، والعوامل المؤثرة في الوعي المهني، وأساليب تنمية الوعي المهني، والوعي المهني وعلاقته بالاختيار المهني، والعوامل المؤثرة في عملية الاختيار المهني). وخلصت الدراسة إلى تقديم عدة توصيات من أجل الاسهام في تنمية الوعي المهني لدى الطلاب وذلك على مستوى المدرسة، والاسرة، والمجتمع.

الكلمات المفتاحية: الوعي المهني، العوامل المؤثرة في الوعي المهني.

(*) باحث دكتوراه بقسم السياسات التربوية – كلية التربية جامعة الملك سعود (الرياض).
(**) أستاذ أصول التربية – قسم السياسات التربوية – كلية التربية جامعة الملك سعود (الرياض).

Vocational Awareness : The concept, Influencing factors, and Methods of its development for students

Abstract

The study aimed to identify the concept of professional awareness, define its dimensions, review the most prominent theories that explain professional awareness, reveal the most important factors affecting students' professional awareness, and provide recommendations on methods of developing professional awareness among them. The study used the method of (documentary research) or what is known as desk analysis. The study dealt with the following topics: (the concept of professional awareness, the dimensions of professional awareness, the most prominent theories explaining professional awareness, the importance of professional awareness, the factors affecting professional awareness, methods of developing professional awareness, professional awareness and its relationship to professional choice, and the factors influencing the process of professional awareness. professional choice). The study concluded by presenting several recommendations in order to contribute to the development of professional awareness among students at the school, family, and community levels.

Keywords: professional awareness, factors affecting professional awareness.

المقـــدمـــــة:

يعد الوعي المهني من المفاهيم الحديثة، التي بدأت تركز عليها الدراسات والبحوث في الوقت الراهن، لما لها من أهمية بالغة في العصر الحديث، فالوعي المهني يتشكل من إدراك الفرد لذاته المهنية، وما يحمله من معارف وخبرات وميول، واتجاهات فإدراكه لمعطيات سوق العمل وواقعه، وما يحتاجه من متطلبات وما يوفره من وظائف ينمي لديه مستوى الوعي المهني، لتحقيق الوعي الموضوعي، والواقعي للمهن المختلفة، مما يساعد في تحقيق النجاح الوظيفي للفرد في سوق العمل.

وتلعب مرحلة الدراسة دوراً مهماً في مساعدة الطالب في بناء معارفه، وخبراته، وصقل شخصيته، وتنمية مهاراته، وقدراته، بما يمكنه من الانخراط بيسر وسهولة، في المهنة التي ينوي العمل بها بعد تخرجه، فهي تسهم في بناء شخصيته، وإدراكه لذاته، وطموحاته المستقبلية، كما تعمل على تطوير نظرته نحو تشكيل ملامح مستقبله المهني، ليكون عنصراً فاعلاً ومنتجاً في مجتمعه (الذبياني، ٢٠٠٦).

ويتمثل دور التعليم، في إكساب الطلاب عدداً من المهارات والخبرات والقدرات التي تتوافق واحتياجات العصر الحديث، وتنسجم مع المتطلبات المعاصرة، شريطة أن يتم تأهيلهم بصورة متكاملة تشمل كافة عناصر شخصيتهم الفكرية والسلوكية، والقيمية، والمهارية، كي يتسنى لهم مواجهة ضرورات الحياة، ومتطلبات العمل، وهذا ما أكدته دراسة لودن وزملاؤه Lowden ,et al,(2011) التي أظهرت نتائجها أن أرباب العمل، يتوقعون أن يمتلك الخريجون قدرات فنية، وتخصصية، إضافة إلى مهارات مساعدة كالقدرة على العمل ضمن مجموعات والقيادة والتواصل والقدرة على حل المشكلات التي تواجههم في الحياة اليومية والمهنية، والتفكير الناقد والقدرات الإدارية.

هذا بالإضافة إلى أن الوعي المهني يشكل ركيزة أساسية في اتخاذ القرار المهني الملائم، للمهنة التي يطمح الطالب للعمل بها مستقبلاً، إضافة إلى أهمية الوعي بعلاقة التخصصات الدراسية بفرص العمل المتوفرة ومن ذلك يتضح أن الوعي المهني أمر في غاية الأهمية كونه يفيد الطالب في التخطيط الفاعل لمستقبله المهني، حيث تتجلى أهمية هذا القرار في مواجهة النتائج غير المرغوبة، التي قد يقع فيها الطالب، نتيجة انتقائه التخصص بصورة

خاطئة بفعل الصدفة أو الإجبار الذي تمارسه الأسرة لاختيار مهن أبنائها، أو مغريات بعض المهن، أو لعدم وعي الطالب بمتطلبات العمل وإمكاناته، لذلك من الأجدر أن يكتشف الطالب مهاراته، وقدراته، لمساعدته في اكتشاف المهن والأعمال التي تناسبه أكثر من غيرها.

مشكلـــة الـــدراســـة:

منذ بدأ الخلق وللإنسان هدف أساسي يتمثل في سعيه لجلب رزقه، وكسب قوت يومه وحتى يفعل ذلك كان لابد له من الالتحاق بمهنة تحقق له مصدر دخل، وتشعره بالرضا والسعادة وتحدد مكانته الاقتصادية والاجتماعية، وتتناسب مع ميوله، وقدراته وامكانياته (حمود، ٢٠١٤).

وقد جاء الاهتمام بتقديم الاستشارات المهنية بناء على عدة افتراضات منها ان الأشخاص يمتلكون القدرة على اتخاذ القرار المهني، كما أن الفرص والخيارات المهنية يجب ان تكون متاحة أمام جميع الناس بغض النظر عن الجنس والعرق، والطبقة الاجتماعية والاقتصادية التي ينتمون اليها، وعليه فإن الاستشارة المهنية تتكون من أربعة عناصر على النحو الآتي: الوعي الذاتي بالقدرات والقيم والامكانيات، وسمات الشخصية، التعرف على الموارد والمتطلبات المرتبطة بالمهن المختلفة مشاركة الطلبة في عملية صنع القرار حتى يتمكنوا من اختيار المسار الوظيفي الملائم، إدارة التحولات المختلفة والتعامل مع الفترات الانتقالية واحداث التوازن في الأدوار المهنية والحياتية (Handbook on Career Counselling , 2002)

لذا فإن فهم الشباب لطبيعة سوق العمل؛ يساعدهم على رؤية مجموعة واسعة من الخيارات والبدائل المتاحة، واستكشاف الاحتمالات المختلفة، وبالتالي تحديد اتجاهات حياتهم المهنية، وذلك من شأنه ان يمكنهم من معرفة ماهي طبيعة العمل؟ وأين يتوفر ذلك العمل، وكيفية الحصول عليه؟ والتعرف على التغيرات التي تطرأ على العمل، والحقوق والامتيازات المرتبطة به (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١١).

ويحتاج الافراد من اجل التحرك نحو مهنة المستقبل الى التسلّح بمجموعة من المهارات الأساسية التي تمكنهم من التفاعل مع متطلبات العمل، ذلك لأنه حتى لو تمكنا من الحصول على العمل، فإنه من الصعب المحافظة عليه إذا لم نتمكن من التحلي بمجموعة من المهارات الأساسية مثل الاتصال والتواصل، بناء العلاقات التعامل مع الضغط، إدارة الوقت القدرة على التكيف حل المشكلات إدارة الغضب إدارة المعلومات. (وزارة العمل الفلسطينية، ٢٠٠٥).

كما يعد الوعي المهني مهارة أساسية تمكن الأشخاص من أن يصبحوا أكثر اعتمادا على أنفسهم، وقادرين على التكيف بشكل أسرع مع طبيعة المهن الموجودة والبيئة المحيطة بهم، وإحداث توازن صحي بين العمل وأدوار الحياة، فمن خلال عملية تطوير الوعي المهني يلعب الأفراد دورا نشط في التخطيط لحياتهم المهنية المستقبلية، حيث يتمكن الافراد من اكتشاف ذواتهم الأمر الذي يمكنهم من تحديد ما هو جيد لهم، وترجمة مهاراتهم وقدراتهم، وامكانياتهم بصورة واقعية تتجلى في اختيار العمل المناسب، وأيضا من خلال العثور على فرص التدريب والتأهيل والخدمات التعليمية المناسبة التي يحتاجونها للالتحاق بالمهن المناسبة (Oesch & Bower , 2009)

ونتيجة لتراكم التحديات المرتبطة بالظروف الاقتصادية والاجتماعية والمهنية؛ نتجه اليوم نحو الحديث عن مفهوم يعد حديثا في مجال الارشاد المهني وهو الوعي المهني، حيث يفتقد الطلبة في العصر الحالي الى التعرف الى ماهية الوعي المهني ودوره في اتخاذ القرار المهني، والاختيار المهني السليم الذي يضمن له النجاح في مهنة المستقبل.

وتبرز مشكلة الدراسة في ضوء ما سبق من خلال السؤال الرئيس التالي:

ما أبرز أساليب تنمية الوعي المهني للطلاب؟ وما هي أهم العوامل المؤثرة في الوعي المهني لديهم؟

أسئلة الدراسة:

من خلال استعراض السؤال الرئيس لهذه الدراسة تبرز لدينا الاسئلة الفرعية التالية:

١- ما مفهوم الوعي المهني؟ وما هي أبعاده؟

٢- ما أبرز النظريات المفسرة للوعي المهني؟

٣- ما أهم العوامل المؤثرة في الوعي المهني لدى الطلاب؟

٤- كيف يمكننا وضع اساليب لتنمية الوعي المهني للطلاب؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف على مفهوم الوعي المهني، وتحديد أبعاده.

٢- استعراض لأبرز النظريات المفسرة للوعي المهني.

٣- الكشف عن أهم العوامل المؤثرة في الوعي المهني لدى الطلاب.

٤- تقديم توصيات حول اساليب تنمية الوعي المهني للطلاب.

أهمية الدراسة:

تنبع اهمية هذه الدراسة من كونها تتناول قضية مهمة في الميدان التربوي والتعليمي وهي (الوعي المهني) وذلك لما يترتب عليها من اثار وانعكاسات على سير العملية التعليمية والمتعلم نفسه والمجتمع حسب ما اشارت اليه العديد من الدراسات، كما تكمن اهميتها ايضاً في تناولها لمفهوم الوعي المهني عرضها لأبرز النظريات المفسرة له، وأهم العوامل المؤثرة في الوعي المهني لدى الطلاب، وتقديمها لعدد من التوصيات التي تسهم في تنمية الوعي المهني لديهم.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة منهج (البحث الوثائقي) أو ما يعرف بالتحليل المكتبي والذي يعرفه العساف (١٤١٩هـ) "الجمع المتأني والدقيق للسجلات والوثائق المتوافرة ذات العلاقة بموضوع – مشكلة البحث. ومن ثم التحليل الشامل لمحتوياتها بهدف استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث من أدلة وبراهين تبرهن على اجابة أسئلة البحث"، وأجريت هذه الدراسة بالرجوع للأدبيات المختلفة في مجال (الوعي المهني: مفهومه، أبعاده، النظريات المفسرة له، العوامل المؤثرة فيه)؛ وذلك بهدف الوصول لتصور حول سبل تنمية الوعي المهني للطلاب.

مفهوم الوعي المهني:

مفهوم الوعي لغة:

يشير معجم اللغة العربية المعاصرة (٢٠٠٨) في مفهوم الوعي إلى أنّ: وعى وعيا: بمعنى ألم بالشيء وحواه، أما وعي الإنسان فهو إحساسه بما يجري في نفسه وما يحيط به من الأشياء، فالوعي يدل على حسن الإدراك لشيء ما أو موقف ما، فالفرد الواعي هو الذي يدرك ما يدور حوله بصورة موضوعية.

مفهـوم الـوعـي اصطـلاحـا :

من خلال تصفح ما كتب حول مفهوم الوعي فقد عُرف على انه حالة ذهنية تتمثل في إدراك الإنسان للعالم الخارجي، ويتجلى ذلك في صور شتى تتباين بتباين المجال المدرك أو موضوع الوعي. (وطفة، ٢٠٠٣).

تعـريـف الـوعـي المهنـــي:

هناك العديد من التعاريف حول مفهوم الوعي المهني منها على سبيل المثال لا الحصر أن الوعي المهني هو عملية فهم وإدراك تؤدي إلى تكوين مجموعة من المعارف والقيم والاتجاهات والممارسات التي قد تساعد الفرد في فهم ذاته بما لديه من ميول وقدرات واستعدادات ومدى ملازمتها لقيم المجتمع للوصول إلى نضج مهني يؤدي إلى تكيفه مع نفسه ومجتمعه وتحقيق السعادة والنجاح في حياته والمهنية، كما عرف (سيسكا) الوعي المهني على انه المعلومات التي يملكها الفرد عن العمل والاتجاهات التي يحملها نحو الأدوار المهنية المختلفة وفهمه لذاته في علاقتها بعالم الشغل. (الصبحي، ١٤٣٣هـ)، وفي نفس الاتجاه يشير (كريتش) فيعتبر الوعي المهني مؤشرا من مؤشرات النضج المهني حيث عرفه على أنه مدى قدرة الفرد على التوفيق بين سوق العمل وبين حاجياته ورغباته. (مطر، ٢٠٠٨).

يُعرف زوك *(Zook,2018)* الوعي المهني بأنه الخطوة الأولى الأساسية في عملية بناء فهم الطالب لعالم العمل من خلال تعريفهم بفرص العمل المختلفة، وعرض خيارات العمل المستقبلية لهم في نطاق واسع، على أمل أن يجد كل طالب مهنة لها صدى في نفسه، من حيث المصالح والأهداف والغايات. فيما يعرفه الياسون وباتريك *(Eliason & Patrick,2008)* على أنه وعي الفرد بالفرص الوظيفية، والاحتياجات المهنية المتاحة، ويشمل المعلومات والبيانات حول كل من: المتطلبات التعليمية والمهارات الفنية المطلوبة، وأنواع المهن المتاحة، ومناخ العمل، واللوائح والتعليمات في مجال كل مهنة. أما بيري وفانزاندز *(Perry & Vanzand,2006)* فيعرفانه على أنه الأساس الذي يجب على الفرد أن يبدأ به استكشاف خياراته المهنية، وإمكاناته وقدراته الشخصية، لما لذلك من أثر كبير على مستقبل الفرد وأدواره الأخرى في الحياة. كما يُعرف النوبي وزملاؤه (٢٠١٢) الوعي المهني بأنه فهم الإنسان وإدراكه

لدوره الذي يجب أن يقوم به، تجاه مهنته في الحياة العملية، وما ينبغي عليه أن يتقن من مهارات تنعكس على دوره في المجتمع. ويُعرِّفه مطر (٢٠٠٨) بأنه معرفة الطالب بسماته الشخصية، وقدراته الجسمية، التي تعينه على امتلاك رؤية واضحة حول توافقه مع مجالات مهنية محددة، تلائم سماته الشخصية على اعتبار أن إدراك الفرد لميوله واتجاهاته، وقدراته، ومهاراته، يمكنه من رسم مساره الوظيفي والمهني؛ فيختار المجال المناسب لتحقيق طموحاته. في حين عرفته أمين (٢٠١١) على أنه شعور المتعلم بإمكانية ملاءمة وضعه النفسي، وقدراته الجسمية، لمقتضيات المهنة من خلال فهمه للأدوار المهنية ومتطلباتها المعرفية والتقنية، وقدرته على أدائها بكفاءة وفاعلية.

ومن خلال ما سبق نلاحظ اتفاق كبير في التعاريف المذكورة آنفا على أن الوعي المهني يشمل ادراكات الفرد حول ذاته المهنية من جهة وتشمل : القدرات الاستعدادات الميول والطموحات، ومن جهة أخرى مدركات الفرد حول الواقع الاجتماعي والاقتصادي من حيث : الأدوار المهنية للوظائف والعلاقات بين المهن والدور الجنسي للفرد، فالوعي المهني يتشكل من خلال مدى معرفة الفرد لأفكاره ومعتقداته الذاتية حول سوق الشغل وقيم العمل وكذا مدى إدراكه لما تؤهله قدراته جسمية أو عقلية وكذا المتطلبات التدريبية والتكوينية لمختلف الأعمال.

أبعـــاد الـــوعـــي المهنـــي:

يعتبر الوعي المهني مفهوم متعدد الأبعاد منها ما يتعلق بدرجة وعي الفرد بذاته المهنية، ووعيه بمعطيات سوق الشغل ووعيه بمميزات الأعمال المختلفة والعلاقات بينها فلا يمكن التكلم عن فرد واعي مهنيا إلا إذا شمل وعيه الأبعاد التالية:

١- الـوعـي بالـذات المهنيـــة :

يعتبر مفهوم الذات من المفاهيم التي نالت جهودا كبيرة من قبل الباحثين في علم النفس، حيث تهدف مختلف الخدمات النفسية المقدمة للفرد لمساعدته لتحقيق ذاته، فمفهوم الذات هو ما يكونه الفرد عن نفسه وكيفية رؤيته لنفسه، والآخرين نتيجة تفاعله معهم ومع البيئة المحلية في سعي منه للتوافق معها.

٢ – الـوعـي بمعطيـات سـوق الشغـل:

حيث يشمل سوق الشغل أو العمل عديد التنظيمات المهن والأعمال والنشاطات، فيعرف العمل بأنه نشاط إنساني يمتد ليشمل جميع المجالات المهنية والتنظيمية سواء كانت تجارية، صناعية خدماتية، إدارية حكومية أو خاصة، منها ما هو بسيط ومنها ما هو أرقى، وفي نفس الصدد يجب أن يدرك الفرد مختلف عائلات المهن على أنها، مجموعة من الأعمال المتشابهة إلى حد ما في واجباتها وطبيعتها والتي تتطلب معرفة متخصصة ومهارة مكتسبة. كما يتطلب الوعي بسوق الشغل إدراك الفرد للمعطيات التالية:

- ان المهنة لا تشبع فقط حاجات مادية بل تتعدى ذلك الى إشباع حاجات نفسية وإجتماعية.
- تقوم المهن على أسس علمية مقبولة اجتماعيا تتماشي والعرف الاجتماعي المحلي والبيئة المحلية للفرد.
- تحتاج بعض المهن تدريب مهني ومستوى تعليمي وإعداد تربوي أي الحصول على قدر معين من المعرفة العلمية المنظمة. (الشرفا، ٢٠١١)

٣- الـوعـي بمميـزات الأعمـال المختلفـة:

وهذا يرجع إلى الاختلاف بين المهن من حيث المتطلبات الجسمية والخصائص النفسية، فالأعمال التي تقتضي الاختلاط بالناس والتعامل معهم تتطلب الصبر وسعة الصدر وقدر أكبر من الروح الاجتماعية لدى القائمين بها، بحيث لا ينجح في المهنة مثلا الإنسان المنطوي الخجول، كما ينطوي الوعي بمميزات الأعمال على أهمية طموحات الفرد وآماله المهنية، التي تعرف على أنها الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه في عمل من الأعمال التي لها دلالة وقيمة بالنسبة له.

٤- تحقيـق المـوائمـة بـين الفـرد وبـين المهـن المـلائمـة:

حيث يرى هولاند أن عملية تحقيق التوافق بين سمات الفرد وما يمتلكه من قدرات وبين متطلبات المهنة هو الهدف الأسمى الذي يسعى الارشاد المهني الى تحقيقه (النحوي، ٢٠٠٣).

أبرز النظريات المفسرة للوعي المهني:

إن اختيار الطالب لمهنته، يتأثر بمستوى النضج العقلي، والانفعالي، والاجتماعي، والوعي المهني، الذي وصل إليه، لذلك كان لنظريات الإرشاد المهني، دور مهم في توضيح الأبعاد، والمتطلبات المتعلقة بالنمو، والاختيار المهني، كما أسهمت بشكل كبير في تطوير برامج التوجيه والإرشاد المهني، ولكونها سلطت الضوء على قضايا عدة منها: مراحل النمو، والمهام المتعلقة بالانتقال من مرحلة إلى أخرى، وأنماط الشخصية والبيئة المهنية المناسبة لكل نمط، وطرق وآليات صنع القرار المهني. (Antonova,2014).

وقد تناولت نظريات الإرشاد المهني المراحل التي يمر بها الفرد، في تشكيل الوعي المهني لديه على النحو الآتي:

أولاً: نظرية سوبر Super Theory:

يعتبر سوبر (Super) من أوائل الذين تحدثوا عن النمو المهني، إذ تُعد نظريته من أوائل النظريات التي تناولت الإرشاد النفسي في المجال المهني، فالأفراد من وجهة نظر سوبر، يفضلون اختيار المهن التي يتمكنون من خلالها تحقيق مفهوم ذاتهم، والتعبير عن أنفسهم، والسلوكات التي يؤديها الفرد، لتحقيق مفهوم ذاته مهنياً، بمثابة وظيفة المرحلة النمائية التي يمر بها، وعندما ينضج الفرد يصبح مفهوم الذات مستقراً عنده، فالنمو المهني، حسب هذه النظرية، عملية تمتد طوال حياة الفرد. (Brown & Brooks,2002).

وقد أشار سوبر (Super) إلى أن هناك خمس مراحل عملية، يمر بها الفرد، ويطلق على هذه المراحل، المظاهر المهنية التطورية، أو متطلبات النمو المهني، وتتمثل هذه المراحل في:

١- **مرحلة النمو والتشكيل (Growth Stage):** وتمتد حتى عمر (١٤) سنة، وخلال هذه المرحلة، يطور الأطفال قدراتهم، ومواقفهم ومصالحهم واحتياجاتهم، ويتشكل لديهم خلالها فهم عام لعالم العمل، وتشمل هذه المرحلة أربعة مهام رئيسة للتطوير المهني تتمثل في: الشعور بالقلق إزاء المستقبل، وزيادة السيطرة الشخصية على حياة الطفل، وإقناع الشخص نفسه بالوصول للمدرسة والعمل واكتساب الفرد عادات ومواقف مهنية تتسم بالكفاءة.

٢- **مرحلة الاستكشاف والخبرة العملية (Exploration Stage)**: وتمتد من عمر (١٤-٢٤) سنة، يحاول فيها الأفراد فهم أنفسهم، والعثور على مكانهم في عالم العمل، من خلال تحديد اهتماماتهم، وقدراتهم، ومعرفة كيفية ملاءمتهم مع مختلف المهن وتشمل هذه المرحلة ثلاث مهام تطوير مهني، هي: بلورة تفضيل المهنة من خلال تطوير وتخطيط هدف مهني مؤقت، وتحديد تفضيل المهنة من خلال تحويل التفضيلات المعممة إلى اختيار محدد، وتنفيذ تفضيل المهنة من خلال استكمال التدريب المناسب وتأمين مكان في المهنة المختارة.

٣- **مرحلة التأسيس والتقدم (Establishment Stage)**: وتمتد من عمر (٢٥-٤٤) سنة، يسعى الفرد خلالها جاهداً لتأمين المراكز الأولى، ومتابعة الفرص لمزيد من التقدم، وتشمل هذه المرحلة ثلاث مهام تنموية، تتمثل في: تثبيت وتأمين مكان واحد في العمل عن طريق التكيف مع متطلبات الوظيفة وواجباتها، وتوطيد موقف الفرد من خلال اظهار مواقف العمل الايجابية وبناء علاقات مؤيدة لزملاء العمل، والحصول على مستويات جديدة من المسؤولية.

٤- **مرحلة التطوير التعديل المستمر (Maintenance Stage)**: وتمتد من عمر (٤٥-٦٥) سنة، وتشمل هذه المرحلة مهام التطوير الوظيفي للاحتفاظ والمتابعة والابتكار، ويسعى الأفراد خلال هذه المرحلة للحفاظ على ما حققوه من خلال تحديث كفاءاتهم وإيجاد طرق مبتكرة لأداء وظائفهم الروتينية، وإيجاد تحديات جديدة.

٥- **مرحلة الانفصال والتقاعد (Disengagement Stage)** : وتمتد من عمر (٦٥) سنة فما فوق، في هذه المرحلة، يصبح الأفراد أكثر تباطؤ في تنفيذ المهام، مع انخفاض الطاقة والاهتمام لديهم، ويتخلون تدريجياً عن أنشطتهم المهنية، ويقبلون على التخطيط للتقاعد. (Super,1953)

افتراضات نظرية سوبر:

قدم سوبر (Super,1953) عشرة افتراضات لها علاقة مباشرة بتحديد مراحل النمو المهني، تمثل هذه الافتراضات حياة الفرد المهنية، وقد أوضحها في كتابه الشهير (سيكولوجية

المهن Psychology of Careers)، وهي : الأفراد يتباينون في قدراتهم وميولهم وشخصياتهم. وكل فرد من الأفراد بإمكانه أن يعمل بعدد من المهن وكل مهنة تحتاج لنموذج متميز من القدرات والميول والسمات الشخصية. وأن التفضيلات المهنية متغيرة تبعاً لتغير مفهوم الذات مع مرور الوقت مما يجعل عملية الاختيار المهني عملية مستمرة. وأن عملية النمو المهني تسير في سلسلة من مراحل الحياة، مماثلة لمراحل النمو الإنساني العام، بحيث يمكن تقسيم كل مرحلة إلى مراحل جزئية. وأن طبيعة العمل الذي يفضله الفرد تعتمد على جمله من العوامل كالقدرات العقلية للفرد، والخبرات التي يعيشها، وسماته الشخصية والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين وأن نضج القدرات والميول يعتبر عاملاً حاسماً في مساعدة الفرد، ودليلاً على نمو مفهوم الذات المهنية، واختياره للمهنة الملائمة. وأن عملية النمو المهني عملية نمو تتضمن مفهوم الذات. وأن الفرد يحتاج للملائمة بين الصفات الفردية والعوامل الاجتماعية، لتحقيق مفهوم الذات في مراحل النمو المهني، وعند عملية التوجيه المهني والتربوي، وعند المباشرة بالعمل وأن رضا الفرد وسعادته في العمل، يعتمد على المدى الذي يعثر فيه الفرد على متنفس لقدراته وميوله ولسماته الشخصية.

ويظهر مما سبق، أن هذه النظرية ركزت على أهمية الوعي بالذات المهنية، حيث إن اختيار الطالب لمهنة من المهن هو في الأساس انعكاس عن صورته لذاته، وعن الدور الذي يتلاءم مع ذاته، فالطالب يتطلع لتشكيل ذات مهنية تنسجم مع مفهومه عن ذاته، وقيمه، وميوله، وأن نموه المهني، ووعيه، يتطور طيلة مراحل حياته.

ثانياً: نظرية جينز بيرغ Ginzberg Theory:

تعتبر هذه النظرية من النظريات التي تركز على مفهوم الذات، فعملية الاختيار المهني عملية نمو مستمرة ومتطورة، تتميز بممارسات يقوم بها الفرد، للتوفيق بين صفاته الشخصية، وإمكاناته، كما أن عملية الاختيار المهني، تنتهي بالتوافق بين رغبات الفرد، وقيمه، والفرص المتاحة له، حيث توجد أربعة عوامل مهمة من وجهة نظر هذه النظرية، لها دور أساسي في

عملية النضج المهني، تتمثل في الواقعية والقيم والعوامل الانفعالية ونوع التعليم (الشيدية، ٢٠١٠). ويمر الفرد، حسب وجهة نظر جينز بيرغ، في ثلاث فترات عمرية، ليمتلك القدرة على اتخاذ قرار مهني ملائم، وهي:

١- **الفترة الخيالية (Fantasy):** تمتد من عمر (٣-١١) سنة، ينخرط الأطفال في هذه المرحلة في أعمال مرحة، حيث يتخيل الطفل فيها نفسه في مهنة ما، من خلال اللعب كالشرطي، والطبيب، والمعلم، وغيرها.

٢- **الفترة التجريبية (Tentative):** وتمتد من عمر (١١-١٨) سنة، وتقسم إلى أربع مراحل تتمثل في مرحلة الاهتمام التي تمتد من عمر (١٢-١١) سنة، يحدد الطفل خلالها ما يرغب وما لا يرغب من المهن بالنظر لقدراته، ومدى الإشباع الذي حصل عليه، فهي مرحلة متغيرة. ومرحلة القدرة التي تمتد من عمر (١٤-١٢) سنة، يكون الطفل خلالها قادراً على مراقبة ممارسات ونشاطات المربين والمعلمين والأصدقاء، كنماذج يحتذى بها. ومرحلة القيم التي تمتد من عمر (١٧-١٤) سنة، وفيها يربط الطفل النشاطات والمهن بالقيم الإنسانية وقدراته الشخصية. ومرحلة الانتقال التي تمتد من عمر(١٨-١٧) سنة، وفيها يعي الطفل متطلبات كل مهنة، ويصبح فيها الفرد مسؤولاً عن تصرفاته.

٣- **الفترة الواقعية (Realistic):** تمتد من عمر (١٨-٢٢) سنة، يمر خلالها الفرد في مراحل عدة، لانتقاء المهنة التي تلائمة، تتمثل في مرحلة الاستكشاف، والتي يصبح فيها الفرد قادراً على تحديد أهدافه المهنية من الفترات السابقة تليها مرحلة التبلور التي يتمكن خلالها الفرد من اختيار التخصص أو المهنة التي تلائمة بشكل جيد، كما يتعرف المهن التي لا تناسب استعداداته وميوله، وهو ما يشجع الفرد على الثبات والاستقرار في اختيار مهنته، وتنتهي بمرحلة التخصص، بعدما يستقر الفرد في عملية الاختيار المهني، حيث يستطيع وقتها أن يكتشف ميوله وقدراته، ويتعرف متطلبات العمل، ويتمكن من المواءمة بين الطرفين، فينخرط في المهنة وعالمها ويتمسك بعمله، ويحاول الاستمرارية، والإنتاجية والاستفاده من المردود المادي للمهنة (ترزورلت، ٢٠٠٤).

ثالثاً: نظرية هولاند Holland's Theory:

يرى جون هولاند (Holland) صاحب هذه النظرية، أن وعي الفرد بمهنته يُعد تعبيراً عن شخصيته، فقد صنف الشخصيات المهنية في ستة أنماط، كل نمط من هذه الأنماط، يحمل صفات خاصة به ويقابله بيئة مهنية لها الاسم نفسه، وتنسجم مع صفات النمط ذاته، حيث صنف هولاند الشخصية المهنية مع ما يقابلها من أنماط بيئية مهنية، على النحو الآتي:

١- **الشخصية والبيئة المهنية الواقعية (Realistic):** تفضل هذه الشخصية الأعمال المادية العملية، وتميل للتعامل مع المحسوسات أكثر من المجردات ومن الأمثلة على المهن التي تنسجم مع صاحب هذه الشخصية الزراعة، والمهن الصناعية، ويتسم العاملون في البيئة المهنية، بالميل إلى العمل الفردي والتعامل مع الواقع بموضوعية، والاهتمام بشكل قليل بالمشاعر، وعدم الاكتراث بالآخرين.

٢- **الشخصية والبيئية المهنية الاجتماعية (Social):** تهتم هذه الشخصية بفرص التواصل الاجتماعي لمعاونة الآخرين، وتتسم بقدرة كبيرة على إقامة علاقات وطيدة مع الآخرين، وتميل للعمل في التعليم، والخدمات النفسية التوجيهية، والتمريض.

٣- **الشخصية والبيئة المهنية الفنية (Artistic):** تتصف هذه الشخصية بالتعبير بحرية عن المشاعر والأحاسيس الشخصية، وتعتمد بالغالب على التخيل والبصيرة، والتعبير الرمزي عن الأفكار والأحاسيس، ونجد هذه الشخصية عند الأدباء والفنانين.

٤- **الشخصية والبيئة المهنية المغامرة (Enterprising):** تتسم هذه الشخصية بالقدرة الفائقة على توظيف المهارات الاجتماعية واللفظية للقيادة والسيطرة، والعثور على مكانته، وتندرج ضمن بيئات العمل السياسية والتجارية.

٥- **الشخصية والبيئة المهنية العقلية (Investigativ):** تميل هذه الشخصية إلى العمل العقلي الذي يحتاج لقدر كبير من التفكير المجرد، ومن أهم البيئات المهنية العقلية، مراكز الحاسب، والإحصاء، ويحتاج العمل ضمن هذه البيئة، لدرجة عالية من القدرات العقلية الرياضية، مع عدم الاهتمام بالأنشطة السياسية والاجتماعية.

٦- **الشخصية والبيئة المهنية التقليدية (Convention):** تتصف هذه الشخصية بقدرة كبيرة من ضبط النفس والالتزام بالأنظمة والانصياع للتعليمات والقوانين وتفضيل العمل مع البيانات، ويفضل أصحابها الأعمال الروتينية أكثر، والعمل مع أصحاب السلطة، ومن الأمثلة عليها: الأعمال المكتبية والسكرتارية (Margaret , ٢٠١٠).

رابعاً: نظرية رو Roe's Theory:

تعتبر هذه النظرية من نظريات التحليل النفسي، وقد أثبتت وجود علاقة بين الجو الأسري، في مرحلة الطفولة المبكرة، والنمو المهني في المستقبل. وقد تناولت هذه النظرية أساليب الرعاية الوالدية، في مرحلة الطفولة المبكرة، التي تتضمن أربعة أساليب هي الحماية الزائدة، والمطالب الزائدة، ورفض الطفل وإقصائه، وتقبل الطفل، والتي لها تأثير واضح على الميول المهنية والسلوك المهني واتخاذ القرار (الزهراني، ٢٠١٠).

كما أكدت هذه النظرية على أهمية التنشئة الاجتماعية في تشكيل الشخصية، فالفرد الذي يعيش في بيئة اجتماعية، ويتعامل مع الآخرين، يمتلك قدرات لفظية أفضل، بينما الأشخاص الذين يُنشئون أبناءهم على نحو غير اجتماعي، فهم أصحاب ميول ميكانيكية عملية، فالطفل الذي ينشأ في جو عاطفي، تتوافر فيه السلامة والدفء والحنان وتقدير الذات من المحتمل أن يتجه نحو المهن التي يوجد فيها مساحة واسعة للتعامل مع الناس كالطب والخدمات النفسية والاجتماعية، وأعمال الخدمات الإنسانية، والمحاماة، بخلاف الطفل الذي ينشأ في بيئة الرفض والإهمال، فنجده يميل أكثر نحو المهن التي تتطلب الابتعاد عن الناس، وعدم التعامل معهم، وتفضيل العزلة والوحدة (Howard,1997).

أهمية الوعي المهني:

تكمن أهمية الوعي المهني في أنه يوجه الطالب للوصول للخيار المهني الملائم، الذي يلبي حاجاته، ويشبع رغباته، ويرفع من فرص أدائه لأدواره المهنية، على النحو المرضي، ليتماشى مع

مستجدات التخصص، ومتطلبات سوق العمل (أمين، ٢٠١١). وتتضح أهمية الوعي المهني فيما أورده التقرير الذي أعدته مدارس هيلزديل (٢٠١٢) : (Hillsdale Public Schools)

١- انتقاء العمل المناسب للفرد، ومساعدته على النجاح والإبداع والحصول على المكافات، كما يمكنه من الوقوف على من ينافسه في مهنته.

٢- تعريف الفرد بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي والنفسي والأسري، فضلاً عن أنه يبين طبيعة العمل الذي يؤديه الفرد والأفراد الذين يتعامل معهم.

٣- المساعدة في تجنيب الفرد مشكلات سوء الاختيار المهني المنبثقة عن اختيار المهنة عن طريق الصدفة، أو عن عدم معرفة الفرد لإمكانياته ومتطلبات المهنة.

٤- تحقيق التوافق والقدرة على العطاء في العمل من خلال ترسيخ الأدوار المهنية للأفراد، وتطوير المهارات المهنية معينة لديهم.

٥- تعزيز إدراك الفرد للدور الاجتماعي، وتمكين الفرد من مجابهة الحياة الاقتصادية، والتعامل مع المشكلات التي تواجهه، والبحث عن ظروف نفسية واجتماعية ملائمة للقيام بالدور الاجتماعي.

٦- إيجاد قدر مناسب من التخطيط المستقبلي الذي يُعد دليلاً قوياً على الاستقرار المهني وتحقيق المزيد من النجاحات.

وفي هذا الصدد، يؤكد العزاز (٢٠١٥)، أن اختيار الفرد للمهنة الملائمة له يحفزه على المزيد من التفوق والعطاء، وبذل الجهد، ويوفر له الفرص للتقدم والتطور والنمو في مهنته، إضافة إلى شعوره بالسعادة والراحة والطمأنينة وبما ينعكس بصورة إيجابية على تكيفه النفسي والاجتماعي والمهني، وبالتالي إيجاد بيئة عمل مريحة تحقق رضاه، وهذا يؤثر على جودة الإنتاج، كماً ونوعاً، وبذلك ينتعش الاقتصاد الوطني بصفه عامة.

كما ذكر موقع هانوفر للأبحاث (Hanover Research,٢٠١٢)، في برنامجه للتوعية والتطوير المهني، الذي أعده للطلبة من الروضة حتى الصف الثامن أن تنمية الوعي المهني، يسهم في زيادة الفرصة للحصول على مزيد من الخصائص الشخصية والمواهب،

وتطـوير الـوعي، واحتـرام العـالم المهنـي المتنـوع، وفهـم العلاقـة بـين التعلـيم والأداء المهنـي والمستقبل، وكذلك تطوير الاتجاهات الإيجابية تجاه العمل.

وقد ذكر أمين، (٢٠١١)، أن الـوعي المهنـي، يسـهم فـي دعـم الاتجـاه الإيجـابي نحـو العمـل المهنـي، ومـن ثـم تطـوير الإبـداع نحـو عمـل مهنـي يتصـف بالابتكـار والتجديـد، وإثـراء الحصيلة المعرفية المهنية عند الطالب، إذ يعمل الوعي المهني على توسع الثقافة حيال المهنة، ومستوياتها، وعوائدها، على الأفراد والمجتمع.

العـــوامـــل المـــؤثـــرة فـــي الـــوعـــي المهنـــي:

يتأثر الوعي المهني بالعديد من العوامل التي تتفاعل فيما بينها، لتشكل الوعي المهني للفرد، في مختلف مراحل حياته، فمنها ما يكون مصدره ذاتي داخلي : كالذكاء، وحب الاطلاع، والبحث، والرغبة في الاستكشاف، ومنها ما يكون مصدره غيري خارجي : يتمثل بما تتضمنه البيئة من مؤثرات، ومن أساليب التنشئة الاجتماعية والتربوية، فالمدرسة تقوم بدور بارز، ومهم، من خلال مساعدة الطالب في التعرف على ذاته، وبيئته، وإيجاد الانسجام مع مجتمعه، فيصبح بذلك فرداً فاعلاً، يكون له دور فاعل في التنمية، وتحقيق الرقي، والنهضة الاقتصادية.

كما ويتأثر الوعي المهني، بما ينتاب الفرد من مشاعر وأحاسيس تجاه مهنة معينة، وفقاً لخبرات الأصدقاء، أو أفراد الأسرة، الذين سبق لهم العمل ببعض المهن، فالمشاعر تنتقل بين أفراد الأسرة، تبعاً لردود الأفعال السابقة، في مواقف العمل، وهذا يقدم مؤشراً على قوة الوعي أو ضعفه، كما ويتأثر الوعي المهني بالنمط المعرفي للفرد، ونمط الشخصية (Petrovay,2008)

وهناك عوامل عدة تلعب دوراً محورياً، في تشكيل الوعي المهني، يمكن تلخيصها في الآتي:

العـــوامـــل الـــذاتيـــة:

والمتمثلة باختلاف الخصائص الشخصية بين الأفراد، والاختلافات الكامنة في القدرات الذهنية، فكلما كان الفرد مبتكراً خلاقاً محققاً لهويته النفسية، كان أكثر نضجاً، وأكثر توظيفاً لسلوك الاستكشاف، فالفرد المستكشف يرغب بالتعرف على كل ما يجرى حوله، في البيئة الداخلية والخارجية المحيطة به سواء الوظائف أو المهن، مما يوفر له قدر عال من المعرفة بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي.

العوامل الأسرية:

تعتبر الأسرة، البيئة الأولى التي ينشأ فيها الفرد، فتتأثر شخصيته بأساليب التنشئة الوالدية، حيث أظهرت العديد من الدراسات، تأثير العوامل الأسرية في البناء النفسي للفرد، بما يشمل مدركاته حول البيئة الخارجية، وتنميط الدور الجنسي للفرد، والوعي بالمكانة الاجتماعية للمهن المختلفة، كما تتأثر درجة الوعي المهني للفرد، بتوجهات الوالدين، وأساليب الإرشاد المتبعة داخل الأسرة، بما فيها التوجيهات المهنية، واتجاهاتهما نحو عالم الدراسة، وعالم المهن.

العوامل المدرسية:

تُعد المدرسة البيئة الثانية، التي تتلقى الطالب بعد الأسرة، إذ تكمن مسؤوليتها في نقل الطالب من نموذج الأسرة، إلى نموذج المجتمع، ليجري إعداده، لينسجم مع متطلبات الحياة، تبعاً لما اكتسبه من معارف وخبرات، بهدف الانخراط في البيئة الجديدة، على اعتبار أنها تؤثر في كافة جوانب شخصية الطالب، وتعمل على صقلها، بهدف تهيئته للحياة، فالمعلم يسعى لتوفير خبرات تربوية مبدعة لطلابه في مختلف مجالات الحياة بالاستعانة بالمناهج الدراسية بشكل عام، وبمناهج التربية المهنية بشكل خاص، مما يسهم في صقل وتشكيل شخصية الطالب.

العوامل الاجتماعية:

هناك العديد من العوامل الاجتماعية، التي لها تأثير واضح على مستوى الوعي المهني، كالمكانة الاجتماعية للفرد، فالفرد ليس وليد الأسرة فقط، وإنما يتفاعل وينسجم داخل المجتمع الذي يعيش فيه، يتنازل ويكتسب بعض الميزات والخصائص، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، فإن اختلاف البيئات الاجتماعية من ريف وحضر، وتنوع النماذج المهنية المحيطة، لها تأثير على تنمية الوعي المهني للطالب. (الصقري والبراشدية، ٢٠١٣).

أساليب تنمية الوعي المهني:

من المعروف أن الوعي المهني مصطلح قابل للتغير والنمو، حيث تؤثر فيه جملة من العوامل والمعطيات، وعليه فإن هناك الكثير من الأساليب والطرائق التي يمكن من خلالها مساعدة الطالب، والمساهمة في تنمية وعيه المهني، حيث تشمل:

١- خدمات التوجيه المدرسي والمهني:

فعملية التوجيه المهني تهدف إلى مساعدة الطالب على صياغة الخطط التربوية، التي تنسجم وميوله واستعداداته وقدراته، وكذلك تعريفه بمتطلبات المهن، وأن يختار التخصص الدراسي الملائم لقدراته وإمكاناته، ومساعدته للتغلب على المشكلات التي تواجهه، حيث أن مهمة التوجيه تتمثل في تعريف الطلبة بقدراتهم واهتماماتهم، وتعريفهم بمتطلبات الدراسة والمهن، ليتسنى لهم استكمال معرفتهم بذاتهم، واكتشافهم لميولهم وقدراتهم الحقيقية.

٢ – الخدمات المدرسية:

تسهم الخدمات التربوية المقدمة في المدارس في تنمية الوعي المهني لدى الطلبة، من خلال ما تطرحه من أنشطة وبرامج تمكن الطالب من اكتشاف قدراته ومهاراته، فالغاية من المدرسة الحديثة هو تطوير وتحسين قدرات الطلبة، وتنمية مهاراتهم المدرسية والمهنية لذا ينبغي على المدرسة أن تدمج المعلومات التي تقدمها لطلبتها بقدراتهم وميولهم ورغباتهم

٣- الإرشاد النفسي والمهني:

حيث يمكن تنمية الوعي المهني للطلبة، من خلال الخدمات الإرشادية المتمثلة في: تبصير الطلبة بقدراتهم، وميولهم واستعداداتهم، والتعرف على نقاط القوة والضعف لديهم، وتوفير المعلومات الدقيقة والصحيحة لهم عن عالم المهن، وفرص العمل المتوفرة لهم، ولغرض تحقيق ذلك يحتاج الطلبة إلى تسليحهم بمهارات اتخاذ القرار المهني، كي يتمكنوا من تشكيل صورة متكاملة عن قدراتهم وإمكانياتهم وعن سوق العمل، وتقديم العون والمساعدة لهم على اتخاذ قرارات واعية ومدروسة تمتاز بالمعرفة والعقلانية.

٤- الإعلام الحديث:

تمكنت وسائل الإعلام الحديثة المرئية والمكتوبة والمسموعة، من إحداث دور فاعل في ما ينشده المجتمع من تغيرات اقتصادية وثقافية وتقنية، فالصوت والصورة لها تأثير واضح على الطالب، وتجعله دوماً متشوق للاطلاع على كل ما هو جديد، وبذلك تتعدد أمامه الخيارات من معلومات وأخبار ومهن. فهي تزوده بثقافة متنوعة، تسمح له بحرية اختيار أكبر، فيحاول أن يحسن من ميوله وقدراته في ضوء التغيرات التي يشهدها العالم (دحمري، ٢٠١٤).

الـوعـي المهنـي وعـلاقتـه بالاختيـار المهنـي:

هناك عوامل مشتركة بين مفهوم الوعي المهني وبعض المفاهيم الأخرى التي تتشابه وإياه في مجال الارشاد المهني ولعل أبرز هذه المفاهيم: الاختيار المهني إن عملية الاختيار المهني تتجلى في المرحلة التي تسبق عملية اتخاذ القرار المهني وذلك ضمن مجموعة من الإمكانيات المتوافرة، سواء كان هذا الاختيار يتعلق بالمهنة، أو بأي نشاط آخر يتطلب مشاركة جميع جوانب شخصية الفرد، فالاختيار المهني اعداد الفرد لاتخاذ القرار المهني في المستقبل في ضوء وعيه بقدراته واستعداداته وامكانياته، ضمن مجموعة من البدائل المتاحة امامه والتي ترتبط بسوق العمل (دحمري، ٢٠١٤).

في حين يشير الوعي المهني لمدى إدراك الفرد لمجموعة القدرات والامكانيات والاستعدادات الحقيقية والموجودة لديه، بالإضافة الى الوعي بالمعطيات والمعلومات المرتبطة بالمهن المتوافرة في البيئة المحيطة، وعليه فإن الاختيار المهني هو العامل الممهد للقرار الذي يتخذه الفرد في الموقف الذي يتطلب منه ذلك، أما الوعي المهني يمثل دواعي عملية الاختيار المهني، والأسباب الحقيقية التي تقف خلفه (قريشي، ٢٠٠٨).

مفهـــوم الاختيـــار المهنـــي:

ترتبط عملية الارشاد والتوجيه المهني بعملية الاختيار المهني كونهما يشتركان في تحقيق هدف واحد وأساسي وهما احداث الموائمة بين كل من شخصية الفرد أو الطالب من جهة وبين متطلبات التخصص الجامعي أو المهنة من جهة أخرى، وغالبا ما يفتقر الطلاب الى الفهم الصحيح للمهن التي يختارونها أو التخصصات الدراسية والفروع التي تدعم اختيارهم لمهنة معينة (الحاج، ٢٠١٢).

وقد تعددت التعاريف التي تشير الى الاختيار المهني حيث عرفه القاسم (٢٠٠١) على أنها عملية مساعدة الأفراد على اختيار المهن المناسبة لهم ولإمكانياتهم واستعداداتهم وذلك من خلال مساعدتهم على فهم شخصياتهم وقدراتهم، واختيار نوع الدراسة أو المهنة التي تناسبه وتأهيلهم لهذه المهن وضمان التقدم والترقي فيها.

كما وعرفت عبايدية (٢٠٠٧) الاختيار المهني على أنه قيام الفرد باختيار مهنة من بين مجموعة من المهن متوفرة في متناول اختياره لشغل وظيفة أو مهنة معينة على أن يقدم فيها أحسن إنتاج وذلك من خلال قيامه بمجموعة من النشاطات التي تحتوي عليها المهنة المختارة، ويستطيع من خلالها استثمار طاقاته، وامكاناته من أجل النجاح والتقدم في مجال المهنة.

العوامل المؤثرة في عملية الاختيار المهني:

عندما نفكر في عملية الاختيار المهني، هناك عدة أمور تتبادر الى الذهن، منها ما يتعلق بوصف المهنة والتعليم المطلوب والتدريب الخاص بها والراتب، وغيرها من العوامل التي تؤثر في اختياراتنا وقراراتنا المهنية، وتتجلى هذه العوامل بما يلي:

١- **تصورات الطفولة:** ماذا تريد أن تصبح عندما تكبر؟ جميعنا نتذكر هذا السؤال في طفولتنا، وربما قد ساعد طرح هذا التساؤل في تشكيل فكرتنا عن مهننا المستقبلية، وقد اشارت العديد من النظريات وأبرزها نظرية جيز نبرغ الى أهمية التصورات المهنية عبر مراحل النمو المختلفة بدءا من مرحلة الطفولة وما يرافقها من تخيلات وتصورات حول مهننا المستقبلية .(Venable, 2007)

٢- **الشخصية:** تعد الشخصية أيضا من العوامل الهامة والأساسية التي يتم الاعتماد عليها عند عملية الاختيار المهني، حيث يميل الفرد عادة الى اختيار المهن التي تتناسب مع قدراتهم، وامكانياتهم، وصفاتهم الشخصية، فعلى سبيل المثال: ان الطلاب الذين يمتلكون مهارات اجتماعية وقدرة على التواصل مع الاخرين يميلون الى اختيار المهن والتخصصات التي تدعم هذه الصفات (Fizer,2013)كما أن تحديد نوع الشخصية يرفع من مستوى الوعي بالذات وبالإمكانيات والقدرات التي يمتلكها الفرد مما يساعد مستقبلا على مواجهة التحديات والعقبات المهنية، كذلك يساعد على فهم التفضيلات الشخصية لدى الفرد مما يمكنه من التسويق لنفسه جيدا في عالم المهن (Venable,٢٠٠٧)

٣- **الجنس:** تلعب الأدوار الجنسية دورا هاما في ما يتعلق بعملية الاختيار المهني لكل من الذكور والاناث، كما وتؤثر بصورة واضحة في عملية التطور الوظيفي، والفرص والعقبات، والحواجز التي تتعلق بالمهنة (Brochert,2002)

٤- **القدرات والمواهب:** ان ما نمتلكه من قدرات وامكانيات ومهارات لابد أن تتناسب مع طبيعة المهن التي سوف نختارها، وذلك حتى نتمكن من النجاح في المهنة وكذلك التطوير المهني، والتغلب على المشكلات التي يمكن أن تواجهه في مجال المهنة، ونتيجة لذلك ظهر ما يعرف بملف التعريف بالمهن حيث يحتوي على مجموعة المهن الموجودة في المجتمع المحلي مع متطلبات هذه المهن وذلك من أجل احداث الموائمة والمطابقة بين ما يمتلكه الفرد من إمكانيات وقدرات، وذلك حتى يتمكن من اختيار المهنة التي تحقق له السعادة والرضا، كما أن اختيار العمل المناسب لإمكانيات الفرد وقدراته يساعده على الاستمرار في العمل، وتحقيق النجاح والرقي (الزهراني، ٢٠١٠).

٥- **العوامل الاقتصادية والاجتماعية** : تلعب كل من العوامل الاقتصادية والاجتماعية المحيطة بنا دورا كبيرا في عملية الاختيار المهني، وقد دعمت العديد من النظريات هذا التوجه وابرزها النظرية الاجتماعية والمعرفية ونظرية التعلم الاجتماعي، فإن التغيرات في الظروف الاجتماعية وكذلك الاقتصادية المتعلقة بالسوق المحلي، تؤثر في اختياراتنا المهنية (Fizer,2013).

٦- **الخبرات السابقة:** إن الخبرات التي تم اكتسابها نتيجة تجاربنا السابقة مع الآخرين، تعد من العوامل الهامة المتعلقة في مجال الاختيار المهني، حيث ان الخبرات والنماذج الإيجابية حول مهن معينة يزيد من فرصة التفكير باختيار هذه المهن، كذلك يزيد من فرصة الاستمرار في هذه المهنة، فيتأثر الفرد بصورة واضحة بالمهن التي أثبتت نجاحها على جميع الأصعدة والمجالات المختلفة من ناحية، والتي تحقق الاحترام الذاتي الإيجابي من ناحية أخرى (Gysbers & Heppner Johnston,2014)

٧- **المدرسة:** تعد المدرسة من أهم البيئات التي تشكل توجه الطالب المهني، وتصقل مهاراته، وتنمي قدراته، فتسعى المدرسة بصورة دائمة الى اعداد مجموعة من البرامج والأنشطة التي تدعم عملية الاختيار المهني والتخطيط الى مستقبل مهني افضل، كما يتوقف اختيار طالب لتخصص دراسي معين على مدى معرفته بمجموعة المعلومات

حول عالم العمل، وأنواع المهن، ومميزاتها، وظروف عملها، وعليه فإن النظام التعليمي يلعب دورا هاما في تهيئة الفرد الى سوق العمل، لأجل تحقيق التوافق المهني عبر الاختيار المهني السليم (السواط، ٢٠٠٨).

توصيات الدراسة :

خلصت الدراسة في ضوء ما تم استعراضه ومناقشته في مباحثها النظرية حول مفهوم الوعي المهني، وأبعاده، وأبرز النظريات المفسرة له، وأهمية الوعي المهني، والعوامل المؤثرة فيه، وأساليب تنميته، والوعي المهني وعلاقته بالاختيار المهني، والعوامل المؤثرة في عملية الاختيار المهني. إلى تقديم العديد من التوصيات التي من شأنها أن تسهم في تنمية الوعي المهني للطلاب وذلك على عدة مستويات: مدرسية وأسرية ومجتمعية، وذلك على النحو التالي:

أ) على المستوى المدرسي:

١- تنظيم واقامة المعارض والمؤتمرات الخاصة باحتياجات سوق العمل ودعوة أولياء الأمور والطلاب للمشاركة بها.

٢- بناء البرامج التي تؤسس لتكوين الوعي المهني لدى الطلاب بشكل تراكمي ومتدرج منذ مراحل التعليم الاولى بداية من برامج رياض الاطفال.

٣- إقامة الزيارات الميدانية للجامعات والكليات وقطاعات العمل المختلفة.

٤- تقديم المحاضرات عن أهمية العمل في حياة الأفراد واحتياجات سوق العمل المستقبلية.

٥- تقديم البرامج التي تدعم وتعزز المكانة الاجتماعية لأصحاب المهن المختلفة.

٦- إقامة البرامج والأنشطة التي تساعد الطلاب على اكتشاف القدرات والمهارات المهنية لديهم.

٧- تنفيذ المسابقات والمنافسات بين الطلاب التي تنمي المعلومات والمعارف حول مجالات العمل المختلفة لديهم.

٨- تقديم محتوى تعليمي خاص بالبرامج المهنية وإضافة حصص تطبيقية لها مثل حصص لتعليم النجارة والميكانيكا.. ....ونحوها.

٩- تضمين المحتوى المهني في المقررات الدراسية وربطه بالمادة العلمية المقدمة.

١٠- تقديم البرامج التي تنمي مفهوم الذات لدى الطلاب، وتكسبهم وعي وثقة أكبر بذواتهم.

١١- ربط المحتوى المعرفي والعلمي بتطبيقات مهنية مختلفة تساعد في اكساب الطالب الوعي المهني.

ب) على المستوى الاسري:

١- استكشاف نقاط القوة ونقاط الضعف في شخصية الطالب واستغلال نقاط القوة في ادماجه بالبرامج المهنية التي تتناسب مع شخصيته.

٢- الحرص من قبل الاسرة على غرس الاهتمام بالمستقبل المهني لدى الطالب.

٣- وجود الواقعية من الاسرة وعدم رفع سقف التوقعات من الطالب حول المستقبل المهني قياساً بقدراته وامكاناته.

٤- تفعيل دور الاسرة من خلال مجالس الآباء والأمهات والتواصل المستمر بين أولياء الأمور والمدرسة حول المستقبل المهني لأبنائهم.

٥- ابعاد الطالب عن ضغط الأزمات النفسية من (الإحباط أو القلق من المستقبل)

٦- رفع مستوى الوعي والتثقيف المهني للأسرة من خلال متابعة مستجدات احتياجات سوق العمل ومتطلباتها.

ج) على المستوى المجتمعي:

١- استثمار مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة في ظل الانتشار الواسع لمستخدميها من الطلاب في بث رسائل الوعي المهني.

٢- استغلال الوسائل الإعلامية المختلفة، في تقديم محتوى توعوي وتثقيفي حول المجال المهني.

٣- تصحيح النظرة الاجتماعية غير المتقبلة لبعض المهن.

٤- اقامة برامج التوعية المهنية في المؤسسات المجتمعية المختلفة.

٥- زيادة الفرص والبرامج التطوعية في المؤسسات المجتمعية المختلفة مما يتيح الفرصة للطلاب بالانخراط في الاجواء المهنية بشكل عملي.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أمين، زينت. (٢٠١١م). أثر مهام الويب في تنمية الوعي المهني ومهارة إدارة الوقت لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، ***مجلة كلية التربية***، جامعة الإسكندرية، مجلد(٢١)، ع(٥)، ص(١٤٥ – ٢٠٣).

ترزورلت، حورية. (٢٠٠٤م). التربية المهنية كإستراتيجية للتقليل من المعاناة في العمل، ***مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية***، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، عدد خاص الملتقى الدولي حول المعاناة من العمل.

الحاج، شهد عبدالله. (٢٠١٢م). فاعلية برنامج ارشادي جمعي لتطوير الميول المهنية لدى الطالب الجامعي، ***قسم علم النفس***، كلية افريقيا الجامعية، السودان.

حمود، محمد عبد الحميد الشيخ. (٢٠١٤م). ***الارشاد المهني نشأته، أهميته، تقنياته، نظرياته وتجارب عالمية***، العين، الامارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

دحمري، ماجدة. (٢٠١٤م). تطور مستوى الوعي المهني لدى الطلبة تبعا لمستوياتهم التكوينية على ضوء خدمات التوجيه الجامعي شعبة العلوم التربية، ***قسم العلوم الاجتماعية***، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية الوادي.

الذبياني، محمد. (٢٠٠٦م). ***التعليم للمهنة في المرحلة الثانوية وصلته بسوق العمل في المملكة العربية السعودية***. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

الزهراني، سلطان. (٢٠١٠م). ***التفضيل المهني واتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الكليات المهنية بمحافظة جدة***، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة السعودية.

السواط، وصل الله. (٢٠٠٨م). ***فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف***، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الشرفا، عبير فتحي. (٢٠١١م). ***الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة***، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

الشيدية، هاجر. (٢٠١٠م). ***الصعوبات التي تواجه أخصائي التوجيه المهني في مدارس ما بعد التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر نظرهم***، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

الصبحي، دلال بنت محمد عطية. (١٤٣٣هـ)، ***الاستكشاف والبلورة والالتزام المهني وعلاقته بمعتقدات الكفاية المهنية لدى عينة من طلاب وطالبات الصف الثالث من التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة***، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس التربوي والمهني، جامعة أم القرى، السعودية

الصقري، محمد بن ناصر والبراشدية، حفيظة بنت سليمان. (٢٠١٣م). العوامل المؤثرة على اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة جنوب الباطنة. ***مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية***، جامعة السلطان قابوس، ص(١٥ – ٣١).

عبايدية، أحلام. (٢٠٠٧م). ***محددات الاختيار المهني قسم علم النفس***، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار، عنابة.

العزاز، أمل. (٢٠١٥م). الوعي المهني وعلاقته بالقرار المهني لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في مدارس الشراكة والحكومية بالمملكة العربية السعودية، ***بحث مقدم للمؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين***، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

العساف، صالح بن حمد. (١٩٩٥م). ***المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية***، الرياض، العبيكان، ط (١).

عمر، احمد مختار. (٢٠٠٨م). ***معجم اللغة العربية المعاصرة***، القاهرة، عالم الكتب.

القاسم، بديع محمود. (٢٠٠١م). ***علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق***، عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

قريشي، عبدالكريم. (٢٠٠٨م). الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي لدى الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا، ***مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية***، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

مطر، محمود أمين. (٢٠٠٨م). الاتجاه نحو التعليم المهني وعلاقته ببعض المتغيرات، لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة، ***بحث مقدم لدى مؤتمر التعليم التقني والمهني في فلسطين.***

النحوي، فاطمة علي. (٢٠٠٣م). ***مدى توافر الوعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في سلطنة عمان***، جامعة السلطان قابوس، عمان.

نوبي، أحمد وعبد العزيز، حمدي والعجب، محمد والعمران، حصة. (٢٠١٢م). أثر المنظم التمهيدي الإلكتروني على الوعي المهني والمهارات العملية لطلاب الثانوي الصناعي بمملكة البحرين. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، مجلد(١٣)، ع(٤)، ص(١٠١ – ١٢٧).

وزارة التربية والتعليم العالي ومؤسسة قيادات ومركز التعليم المستمر. (٢٠١١م). ***منهاج التربية والإرشاد المهني دليل المرشد***، جامعة بير زيت، فلسطين.

وزارة العمل الفلسطينية. (٢٠٠٥م). ***دليل تطوير الوعي المهني***، وزارة العمل، فلسطين.

وطفة، علي اسعد. (٢٠٠٣م). التحديات السياسية والاجتماعية في الكويت والوطن العربي، بحث في مضامين الوعي السياسي عند طلاب جامعة الكويت، ***مجلة عالم الفكر***، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مجلد(٣١)، ع(٣).

المراجع الاجنبية:

Antonova, N. (2014). Economic Identity and Professional Self-Determination. Athens Journal of Social Sciences, 1(1): 71-82.

Borchert, Michael (2002). Career choice factors of high school students. The graduate college university of Wisconsin-stout.

Brown, D., & Brooks, L. (2002). Career Choice and Development: Applying Contemporary Theoris to Practice. San Francisco: Jossey-Bass.

Eliason, G., & Patrick, J. (2008). Career Development in the Schools. United States: Information AGE Publishing.

Fizer, Darren (2013). Factors Affecting of Career Choices. University of Tennessee, Martin.

Gysbers, Norman and Heppner, maty and Johnston, Joseph (2014). Career counseling. United States of America. American Counseling Association.

Handbook on career counseling (2002). A practical manual for developing, implementing and assessing career counselling services in higher education settings. Paris: the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Hanover Research (2012). Effective Career Awareness and Development Programs for K-8 Students. District Administration practice, Texas, USA.

Hillsdale Public Schools. (2012). 21st CENTURY CAREERS and LIFE SKILLS. Career Awareness Curriculum Kindergarten-Grade 8th. From: https://www.hanoverresearch.com2023/5/18.

Howard, E. A. Tinsley. (1997). Re-Examining Roe's Theory of Personality Developmentand Career Choice. Journal of Vocational Behavior, 51: 280-282.

Lowden, K., Hall, S., Elliot, D., & Lewin, J. (2011). Employers' perceptions of the employability skills of new graduates. London: Edge Foundation.

Margaret,N. (2010). The Development, Evaluation, and Status of Holand's Theory of Vocational Personalities: Reflection and Future Directions for Counseling Psychology. Journal of Counseling Psychology, 57(1): 11-22.

Oesch, M., & Bower, C., (2009). Integrating Career Awareness into the ABE & ESOL Classroom, Curriculum Guid. Nctn & SABEC

Perry, N., & VanZandt, Z. (2006). Exploring Future Options: A Career Development Curriculum for Middle School Students. G-Reference, Information and Interdisciplinary Subjects Series. USA: IDEA.

Petrovay, D. W. (2008). Personality characteristics, career awareness, and job expectations of new teachers of students with visual impairments. Doctor Dissertation, The University of Arizona.

Super, D. E. (1953). A Theory of Vocational Development. American Psychologist 8: 185-190.

Venable, Melissa (2007). What Factors Influence a Career Choice. University of South Florida. Tampa, FL, United States.

Zook, Chris. (2018). Top 5 Career Awareness Activities for Middle School Students. From: https://www.aeseducation.com. 2023/5/16

العـــدد (٢١)، (عـدد خـاص)، أكتـوبر ٢٠٢٣، ص ص ٢٦٥ – ٣٠٨

نمـذجـة العـلاقـات السببيـة
بيـن اليـقـظـة العـقـليـة والسـعـادة النـفـسيـة
ومستـوى الطمـوح لـدى طـلاب الثـانـويـة بمـدينـة جـدة

إعـداد

قـاسـم علي محمـد شـراحيلي

مـــاجستـيـر التوجيـــه والإرشـــاد
كليـــة الـــدراســـات العليـــا التـــربيـــة
جـــامعـــة المـــلك عبـــد العـزيـــز

د/ مغاوري عبد الحميد مرزوق

أستاذ مشارك الصحة النفسية والإرشاد
جـــامعـــة المـــلك عبـــد العـزيـــز

نمذجة العلاقات السببية بين اليقظة العقلية والسعادة النفسية ومستوى الطموح لدى طلاب الثانوية بمدينة جدة

قاسم شراحيلي(*) & د/ مغاوري مرزوق (**)

ملخـــــــص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقات السببية بين اليقظة العقلية والسعادة النفسية ومستوى الطموح، وتكونت العينة من (٢٩٦) طالبا من المرحلة الثانوية بمدينة جدة، واشتملت أدوات الدراسة على مقاييس: اليقظة العقلية، السعادة النفسية، مستوى الطموح، وأشارت نتائج الدراسة الى:

- أن العينة محل الدراسة تتمتع بمستوى يقظة عقلية (متوسط)، ومستوى سعادة نفسية (مرتفع)، ومستوى طموح (متوسط).
- وجود أثر دال إحصائيا للسعادة النفسية (الاستقلال الذاتي، التمكن البيئي، التطور الشخصي، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الحياة الهادفة، تقبل الذات) على اليقظة العقلية ومستوى الطموح.
- وجود أثر دال إحصائيا لليقظة العقلية على مستوى الطموح.
- المسار الذي يتوسطه المتوسط الكلي للمتغير الوسيط السعادة النفسية هو أفضل نموذج تحليل مسار يُفسر العلاقات السببية بين اليقظة العقلية، والسعادة النفسية، ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة.

الكلمـــات المفتاحيـــة: اليقظة العقلية، السعادة النفسية، مستوى الطموح، المراهقة المتوسطة، المرحلة الثانوية، نمذجة العلاقات السببية.

Modeling the causal relationships between mental alertness, psychological happiness and ambition among high

(*) ماجستير التوجيه والإرشاد كلية الدراسات العليا التربية جامعة الملك عبد العزيز.
(**) أستاذ مشارك الصحة النفسية والإرشاد جامعة الملك عبد العزيز.
بحث مستل من رسالة ماجستير للباحث بعنوان " نمذجة العلاقات السببية بين اليقظة العقلية والسعادة النفسية ومستوى الطموح لدى طلاب الثانوية بمدينة جدة" تحت اشراف الاستاذ الدكتور / مغاوري مرزوق – قسم علم النفيس كلية التربية ، جامعة الملك عبدالعزيز.

school students in Jeddah

Abstract

The current study aimed to reveal causal relationships between mindfulness, psychological well-being, and level of aspiration, in a sample of (296) male students from high school in Jeddah, the study tools Included: mindfulness scale, psychological well-being scale, aspiration level scale, and study results showed:

- The study sample has (average) level of mindfulness, (high) level of psychological well-being, and an "average" level of aspiration.
- A statistically significant impact of psychological well-being (autonomy, environmental empowerment, personal development, positive relationships with others, meaningful life, self-acceptance) on mindfulness and level of aspiration.
- A statistically significant effect of mindfulness on the level of aspiration.
- The path mediated by the overall mean of the intermediate variable psychological well-being is the best path analysis model to explain the causal relationships between mindfulness, psychological well-being, and the level of aspiration of the study sample.

Keywords: Mindfulness, psychological well-being, aspiration level, middle adolescence, secondary school, causal relationship modelling.

المقـــدمـــة والإطـــار النظـــري:

ونفسيا واجتماعيا، ولقد اهتم بها علماء النفس والتربية، فهي الطريق التي يعبرها الطالب نحو تعليم جامعي أو مستقبل مهني. إن الطالب وعلى جميع الأصعدة هو استثمار حقيقي ولبنة أساسية في نماء الأوطان وتطور البلدان، وهو مسؤول مستقبلي عن الأسرة والمجتمع. وذلك يحتم على الجميع، وعلى رأسهم المنظومة التعليمة رعايته وتهيئة الظروف الملائمة والتعليم المناسب ليتمكن من اتخاذ قراراته المستقبلية بوعي، وطموح يقبل التحقيق، وسعادة سهلة المنال.

ويذكر زهران (٢٠٠٤) يقابل هذه المرحلة في علم نفس النمو مرحلة المراهقة المتوسطة، وهي مرحلة حرجة على الطالب وأسرته. (٣٨٢). وذكر الغامدي وعبد الجواد (٢٠١٠) إذا كانت هذه المرحلة تغطي فترة حرجة في حياة الطالب" فهي كذلك تحتل مكانة حرجة في منظومة التعليم". (١٦١).

(٢٠٠٠) عام تقريبا. إذ أنه ينحدر من الثقافة البوذية ساتي (Saty) لارتباطه بالتقاليد التأملية الهندية، ومن ثم لقي رواجا وانتشاراً في الطب الغربي من قبل علماء النفس، وذلك لفوائده الملموسة في مجال الصحة النفسية (إبراهيم، ٢٠١٩). ويعتبر مصطلح اليقظة العقلية من أهم مفاهيم الموجة الرابعة من علم النفس المتمثلة في علم النفس الإيجابي، وتتضح أهميته من خلال الدراسات التي تناولته، وسلطت الضوء على نقاط القوة والتميز في شخصية الإنسان وسلوكياته وتأثيرها عليه وتعزيز قدرته في تخطي الضغوط والاضطرابات. (عبد الله، ٢٠١٣). ثم أن اليقظة استخدمت اليقظة العقلية كتدخل علاجي لمجموعة من الاضطرابات النفسية كالقلق، والاكتئاب، والتوتر، كما اهتم الباحثون في علم النفس والتربية بهذا المصطلح وتم الأخذ به كاستراتيجية للتعلم، وذلك لإخراج طلاب أكثر إبداعا مسلحين بالقدرة على حل المشكلات، والانتقال بالمعلومة من معرفة إلى أخرى تختلف عنها تثري عملية التعلم (الضبع، ٢٠١٦).

الجدير بالذكر أن المفردة ساتي (Sati) انحدرت من أدبيات اللغة بالي (Pali) والتي كانت تستخدم لتدوين تعاليم بوذا آنذاك، وتعني الوعي والانتباه. وظهرت مترجمة في القاموس الى (Mindfulness) في العام (١٩٢١) من قبل دافيدس وستيد (Davis & Hayes, 2011). واختلف المهتمون في ترجمة هذا المصطلح. يصفها البعض بأنها حالة، والبعض يرى بأنها سمة،

وآخرون يرون بأنها مهارة، ولقد وردت في التراث السيكولوجي بعدة مسميات منها التيقظ، التركيز العالي، الوعي الذاتي، التأمل الواعي، كما أنها تستخدم كمرادف للتأمل، وعلى سبيل المثال وردت في دراسة الضبع ومحمود (٢٠١٣)، ودراسة البحيري، وآخرون (٢٠١٤)، ودراسة أبو زيد (٢٠١٧)، والوليدي (٢٠١٧) بأن كلمة (Mindfulness) يعني اليقظة العقلية، بينما وردت بأنها اليقظة الذهنية في دراسة حميدة (٢٠١٩)، ودراسة عبد الله (٢٠١٣)، وترجمها النرش (٢٠١٦) بأنها الاستغراق العقلي، ويتبنى الباحث مصطلح اليقظة العقلية في الدراسة الحالية.

يعرفها علم النفس الغربي على أنها تنمية التركيز، والانتباه من خلال التأمل الذي يعزز وعي الفرد، وانتباهه (Wupperman et al., 2009). وذكر إبراهيم (٢٠١٩) أنها حالة وعي كاملة بالخبرات، والمواقف للتجربة الراهنة، بلا أحكام مسبقة، فهي الانتباه، والملاحظة لهذه التجربة أو الموقف. وتعتبر سمة عقلية يمكن اكتسابها من خلال مراقبة الفرد لأفكاره، ومشاعره، وجسده. إن اليقظة العقلية هي: الوعي الذي يحدث عند اهتمام الفرد عن قصد بالوقت الراهن، بلا أحكام على ما يحدث خلال التجربة الحالية في كل لحظاتها. (Kabat-Zinn, 2003).

ويعرفها حميدة (٢٠١٩) " بأنها حالة نفسية انفعالية عقلية تتمثل في إحساس الفرد وشعوره بالرضا والقناعة والطمأنينة والسكينة، والانشراح، والإيجابية، والاستمتاع والتي تعكس مستوى مرتفع من الهناء أو السعادة الانفعالية والذهنية للفرد". (٢٧٤). وقد اجمع المهتمون بالعلاج المعرفي القائم على اليقظة العقلية على أن (الوعي الذي ينشأ من خلال الانتباه المتعمد للحظة الحالية، وتقبل الأشياء كما هي بدون أحكام مسبقة) هو تعريف لليقظة الذهنية. (Sipe & Eisendrath, 2012). وذكر الختاتنة (٢٠١٩)، أن مفهوم " يقظة العقل: هو تركيز الانتباه بطريقة محددة، ونحو هدف واحد، وفي اللحظة الراهنة، وبدون إطلاق الأحكام." (٦٣).

ومن فوائد اليقظة العقلية أنها ترتبط بالعملية التعليمية لأنها تساعد في رفع مستوى الوعي والانتباه عند الطلبة خلال عملية التعلم، وتعزز مرونتهم العقلية، وتساعد على ظهور القدرات والإمكانات التي يمتلكونها، فتجعلهم أقل تأثراً بالمواقف والظروف الضاغطة، قادرين على مواجهة كل ما يعترض حياتهم على وجه العموم ومسيرتهم الدراسية بشكل خاص. (بلبل، ٢٠١٩). وقد أشارت الكثير من الدراسات الى أن ممارسة اليقظة العقلية ترتبط بالصحة النفسية والسعادة والرفاهية

النفسية، وتحسن الكفاءة الشخصية، وتعزز تركيز الطلاب، كما أنها تساعد على خفض القلق وضغط الدم وضربات القلب وتحسن الجهاز المناعي، وتحد من أعراض الاكتئاب، واضطراب الأكل، وتساعد على الإقلاع عن المخدرات، وتخفف الألم والأرق والتهاب المفاصل، وفرط الحركة عند الأطفال، كما أنها يمكن تسهم في علاج الأمراض المزمنة كالسرطان والسكري وأمراض القلب. (إبراهيم، ٢٠١٩). وذكرت موريس (٢٠١٥) أن ممارسة اليقظة العقلية لها أثر فاعل في خفض التوتر، والقلق وزيادة مستوى السعادة، كما أنها تعزز عمل الجهاز المناعي، فيتأثر إنتاج الفرد ويزيد التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب. إن اليقظة العقلية من الصفات الشخصية التي يعود أثرها على حياة الشخص علميا، وعمليا، كما أنها ترفع القدرة على مجابهة الضغوط، وتحد من الجمود الفكري، والعاطفي. وتعمل كمتغير يحمي الطالب من المواقف الضاغطة كالمواقف التي تحدث في الميدان التعليمي والتربوي (Witkiewitz et al., 2018). وأشارت نوري (٢٠١٢) الى أن لليقظة دور مهم في إبداع الفرد، كما أنها تؤدي الى خفض الاحتراق النفسي، وترفع الثقة بالنفس، وتحصنه ضد الأفكار والعواطف السلبية، وتهدئ سلوكه الانفعالي اتجاهها، كما أنها تعزز قدرته على اتخاذ القرار.

ومصطلح السعادة النفسية مفهوم ليس بالقديم في علم النفس. وأما السعادة بذاتها غاية الإنسان ومبتغاه، فإنها ضاربة في عمق التاريخ البشري، ومسعى الإنسان لتحقيقها قديم قدم وجوده على هذه المعمورة. فهي استقراره وطمأنينته، بها تتحسن أحواله وتطيب حياته صحياً ونفسيا واجتماعياً. وبمقدار سعادة الإنسان يكون عطاؤه، وإنتاجه علميا، وعمليا. ينعكس أثر ذلك إيجابا على جودة الحياة والتفكير وحل المشكلات. (الزبن، ٢٠٢٠). ويكتنف مفهوم السعادة النفسية الضبابية في تعريفه؛ بسبب تجدده الدائم، فهو محاط بالطبيعة البشرية، ومحدود بتركيبة الفرد العقلية، وهي السعادة تتأثر بكافة العوامل المحيطة ببني البشر سواء الملموس منها أو المجرد. ولا شك بأن مستوى الطموح واليقظة العقلية من ضمن هذه العوامل، كما انه من الصعوبة بمكان أن يحيط أحدهم بمواضيع السعادة وأهميتها عبر التاريخ وأن هذا الأمر يعد مهمة مستحيلة. (وايت، ٢٠١٣).

ويوجد جدل واختلاف في ترجمة هذا المصطلح الى اللغة العربية فالبعض ذكر بأنه الهناء النفسي مثل دراسة (أبو هشام، ٢٠١٠)، والبعض افترض بانه الوجود النفسي الممتلئ

كدراسة مقدادي (٢٠١٥)، والبعض ذكر بأنه الرفاهية النفسية كدراسة شند وآخرون (٢٠١٣)، والبعض يرى بأنه مرادف للصحة النفسية، وجودة الحياة أو الوجود الأفضل، وللباحثين مصطلحات أخرى مثل الهناء الشخصي، وحسن الحال والتنعم الذاتي والحياة الطيبة (معمرية، ٢٠١٢). وأشار (Demiral et al., 2008) الى أن مصطلح الرفاه النفسي يعد مرادف للصحة ويعتبر من الدوافع التي شجعت الكثير من مقدمي الرعاية الاجتماعية الى إضافة الرفاهية النفسية ضمن أهدافها كون هذا المصطلح يجمع بين تحقيق رفاهية الفرد وسعادته. وسوف يستخدم الباحث مصطلح السعادة النفسية في دراسته الحالية. إن للسعادة حضورا قويا عند الحكماء القدماء، ويعتبر أفلاطون من الأوائل في صياغتها، فأساسها الانسجام بين كلا من الرغبة والهدف وان كثرت، ويرى أيضا بأنها الخير الأسمى لأنها لا تقوم إلا على نظام متناغم لكل الأشياء المتواجدة في الحياة الروتينية، وهذا النظام المتناغم هو ما يحرك الإنسان للقيام بدوره في مجتمعه. (هلال، ٢٠٢١). وتعتبر السعادة جوهر علم النفس الإيجابي، كونها غاية الإنسان وأقصى ما يتمناه، وبقيت السعادة، موضوعا فلسفيا الى عهد قريب، ولقد افترض أرسطو أنها مجرد عارض من العوارض التي تعتري النفس البشرية وان جوهر سعادة الإنسان في ممارسة ما يميزه عن باقي المخلوقات. (سليمان، ٢٠١٠). إن السعادة جزء من علم النفس الإيجابي الذي أسسه سيلجمان Sligmanحيث قام بصياغة المجالات والاهتمامات التي تندرج تحت مظلته، فعلم النفس الإيجابي علم يهتم بكيفية تدعيم السعادة النفسية، ولقد أمضى علم النفس ردحا من الزمن يتناول الجوانب السلبية للسلوك البشري، ولم يهتم كثيرا بالسلوكيات الإيجابية التي يمكن أن تجعل حياتهم تزخر بالسعادة، وعلم النفس الإيجابي هو حركة لها دور في توجيه اهتمام العلماء وجهدهم لفهم ودراسة العناصر التي تمكن الفرد والجماعة من العيش في حياة مزدهرة. (Seligman, 2006). السعادة النفسية هي انفعال وجداني يشير نسبياً لهدف يسعى الجميع لتحقيقه وغاية يحث الفرد الخطى للحصول عليها كما انه مؤشر له أهميته في إظهار تمتع الإنسان بالصحة النفسية الجيدة وقدرته على إقامة العلاقات الفعالة مع الآخرين وأيضا قدرته على وضع الأهداف الحياتية والعمل على تحقيقها وعلى الرغم من حداثة هذا المفهوم في علم النفس إلا انه يعتبر من اهم محاور علم النفس الإيجابي في السنوات السابقة. (الحاج، عبد القادر، ٢٠٠٨).

وأشار العنزي (٢٠١٧) الى أنها تعتبر حالة وجدانية إيجابية تظهر سعادة الفرد من خلال ما يتعرض له من مصادر السعادة الشخصية التي تتجلى في صحته الجسمية والنفسية ليس بوجود أهداف محددة فقط، ولكن في ضل وجود تقديره لذاته وثقته بنفسه ونجاحه دراسيا ومهنيا بالإضافة الى مصادر السعادة الاجتماعية من خلال الحب الأسري والعلاقات الإيجابية والطيبة مع الأصدقاء. إنها شعور ذاتي، يستند إلى قيم الفرد ومعاييره الخاصة، لا على معايير الآخرين وهو تجربة معرفية وعاطفية مستقرة نسبيًا تستند على نوعية الحياة التي يعيشها الفرد ويشتمل هذا المصطلح على ستة أبعاد قامت بتطويره عالمة النفس الأمريكية كارول ريف (شند، سلومة، وهيبة، ٢٠١٣). والسعادة هي اعتدال وتوازن وتجاهل للرغبات التي تؤدي الى التشتت والتي تهدف للحصول على ما يستحيل أو تحقيق ما يزول. فإذا مالت العقول أو تأثرت الأرواح بفعل تلك العاطفة وانزعجت بها تساقطت حبات نظامها وانتظامها. وان هذا يتفق مع مذهب الطب الإغريقي فصحة الجسد ماهي إلا اتزان لكيمياء الجسد. ولان العقل كالجسد في احتوائه على الذرات المادية فلا عجب بأن سعادة صاحبة وصحته العقلية مرهونة بصحته الجسدية ذاتها. "وبما أن العقل يتكون من ذرات مادية كالجسد كما يقول الفيلسوف ديموقريطس فإن الصحة العقلية والسعادة تستلزمان مكونات الصحة الجسدية نفسها". (١٤٢)، وذكر أيضا أن السعادة مسألة معقدة ويمكن أن تكون الفضيلة هي السر الحقيقي للسعادة وبدون ممارستها لا يمكن للإنسان أن يكون سعيدا. (جوتليب، ٢٠١٥، ١٢٤-١٨٤).

ولقد تصدرت المملكة العربية السعودية عام ٢٠٢١ الدول العربية في مؤشر السعادة العالمية واحتلت المرتبة ٢١ عالميا (السكران، ٢٠٢١). وذكر (احمد، وقرني، ٢٠١٧) أن الدرجات التي يحققها الفرد على مقياس اليقظة العقلية تسهم في التنبؤ بدرجاتهم في الهناء النفسي. وتعتبر جودة الحياة برنامجا رئيسيا في رؤية المملكة ٢٠٣٠ يهدف الى رفع مستوى جودة حياة الفرد والأسرة. (الحسيني، ٢٠٢١). وللسعادة النفسة ستة عوامل هي: الاستقلالية: Autonomy، التمكن البيئي: Environmental Mastery، التطور (النمو) الشخصي Personal Growth، العلاقات الإيجابية مع الآخرين Positive Relations With Others، الحياة الهادفة Purpose In Life، تقبل الذات Self-Acceptance. (Ryff & Singer, 2008)

ومستوى الطموح ذلك المثير والمحفز الذي يشحذ الهمة والفكرة ويرتب الأولويات للسمو والارتقاء بالحياة والتحليق الى مراحل أخرى واعلى، فإن كان الطموح موجودا عند الإنسان فلا حدود لتطوره في كافة المجالات (مودع، وتاوريريت، ٢٠١٨). ويعتبر مستوى الطموح ركن أساسي في شخصية الإنسان يدل على كيفية تعامل الفرد مع نفسه من جهة ومع ما يحيط به من جهة أخرى. وقد أسفرت الكثير من الدراسات العربية والأجنبية عن علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي، وانه لا يمكن تخيل طالب علم متفوق دون طموح يليق بهذا التفوق (مدحت، ١٩٩٩).

مفهوم مستوى الطموح عبارة عن ترجمة للكلمة ألمانية Ansprush حيث ظهر في الدراسات النفسية على يد العالم Hoppe والذي يعتبر أول من تناوله بالدراسة على نحو مباشر كان ذلك من خلال البحث الذي قام به عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح (Rajesh et al., 2014). ويعج التراث النفسي بمعاني كثيرة وترجمات متعددة لمفهوم (الطموح Aspiration) ولكنها لم تكن دقيقة أو محددة، الى أن جاءت أبحاث العالم Kurt Lewin الذي يعد أول من وضع مفهوم مستوى الطموح (Level Of Aspiration) من خلال دراساته التجريبية وتبعه في ذلك تلامذته.. (احمد،٢٠١٠). يعرفه كومار (Kumar, 2013) بأنه مقياس لتصرف الفرد يفيد في التنبؤ بسلوكياته المستقبلية ويعتبر مستوى الطموح أداة تساعد الفرد على تحديد مدى احترامه لذاته وتقديره لنفسه. وذكرت بن غذفة (٢٠١٣) انه خاصية نمائية تتأثر ببيئة الفرد ونموه السيكولوجي والبيولوجي، وهو معيار لما يرغب الفرد في أن يصل إليه مقارنة بمحاولاته السابقة لنفس الهدف، كما يمكن الأخذ به في الحكم على السلوكيات السوية واللاسوية. (١٣٠). لا تنحصر أهمية مستوى الطموح عند الحكم على شخصية الأفراد أو تقييمها من حيث القوة والتماسك فحسب، ولكنه يعد بوابة عظيمة لفهم مسببات الإصابة بالإضرابات النفسية ونافذة لمعالجتها عن طريق اكتشاف الطموح وتعزيزه من اجل أن يتفق مع ما يملكه الفرد أو الطالب من إمكانيات مادية ونفسية وأكاديمية. (الرفاعي، ٢٠١٧). إن لمستوى الطموح أهمية في نجاح أو فشل الأفراد حيث يعد من اهم السمات التي أدت الى التطور المتسارع الذي يشهده العام في الآونة الأخيرة فهو الدافع الذي يشحذ الهمم والقوة التي

ترتب الأفكار من اجل الانطلاق بحياة الإنسان لمراحل أعلى، وهو المحفز الأول للابتكار والاختراع، فمادام طموح الإنسان موجودا فلا حدود لتطوره العلمي والحضاري، والطموح عامل بارز ومؤثر في سلوكيات الإنسان وأنشطته وأفكاره، ويقاس مستوى تقدم الأمم بأفرادها الطموحين، ويمكن اعتباره من اهم الأساسيات التي يمكن أن تميز فرد عن آخر، ويتأثر مستوى الطموح بالعوامل البيئية والنفسية والاجتماعية. (رزق، ٢٠٢٠). كما أن جميع المؤسسات بما فيها التربوية والتعليمية تهدف إلى تهيئة أفراد لديهم القدرة على النهوض بأنفسهم وبمجتمعاتهم في عالم مفعم بالمستجدات العلمية والبحثية والمعرفية والتقنية؛ وحتما ذلك كله يحتاج إلى مستويات عالية من الطموح، بالإضافة الى الاهتمام بسعادتهم وتنمية اليقظة العقلية لديهم. (الرفاعي، ٢٠١٧).

وهذه الدراسة تستمد أهميتها من أهمية المرحلة الثانوية من جهة، وأهمية متغيراتها من جهة أخرى، كونها تمس جوانب مهمة تتعلق بسلوكيات ومشاعر الفرد أو الطالب وقدرته على مواجهة ما يحدث في حياته اليومية سواء داخل الفناء المدرسي أو خارجه، كما أن لها الأثر الواضح على حياة الفرد العلمية، والمهنية، والاجتماعية.

من العرض السابق تتضح أهمية هذه الدراسة خصوصا في ظل عدم وجود دراسة تربط متغيرات دراسته الحالية مجتمعة – على حد علم الباحث. لذا يسعى الباحث في الدراسة الحالية إلى بناء نموذج يشرح العلاقات السببية بين اليقظة العقلية والسعادة النفسية ومستوى الطموح، لتكون إضافة جديدة الى رصيد الدراسات على مستوى المجتمع السعودي، كما يمكن الاستفادة منها في بناء البرامج الإرشادية وإجراء المزيد من الدراسات ذات الصلة بمتغيراتها.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي التالي: ما التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين اليقظة العقلية والسعادة النفسية ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية بجدة؟

وتنبثق منه التساؤلات الفرعية التالية:

- ما مستوى اليقظة العقلية، السعادة النفسية، ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة؟

- ما التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للعلاقات بين متغيرات الدراسة لدى عينة الدراسة؟
- ما أفضل نموذج تحليل مسار يُفسر العلاقات السببية بين اليقظة العقلية، السعادة النفسية، ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة؟

أهـداف الـدراسـة:

- التعرف على مستوى اليقظة العقلية، السعادة النفسية، ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة.
- التعرف إلى طبيعة العلاقات بين متغيرات الدراسة.
- التوصل الى أفضل نموذج يفسر العلاقات السببية بين اليقظة العقلية والسعادة النفسية ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة.

أهميـة الـدراسـة:

الأهمية النظرية:

إضافة إطار نظري لمتغيرات الدراسة من خلال مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة تفيد الباحثين والمعلمين والمشرفين على العملية التعليمية وتفسير العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة.

الأهمية التطبيقية:

وتُكتسب من أن نتائجها قد تسهم في:

توفير إطار نظري يتطرق الى أهمية لليقظة العقلية والسعادة النفسية ومستوى الطموح. تنمية اليقظة العقلية والسعادة النفسية ومستوى الطموح لدى كل من الطلبة والمعلمين. إثارة اهتمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث في هذا المجال. إعداد البرامج الإرشادية من خلال متغيرات الدراسة. الإسهام في رفع مستوى جودة الحياة والصحة النفسية وتحسين العملية التعليمية.

مصطلحـات الـدراسـة:

أ) اليقظة العقلية: **Mindfulness**

هي الانتباه الكامل لكل ما يحدث في الوقت الراهن بلا أحكام مسبقة على هذه الأحداث، بدون انغماس في ماض انتهت أحداثه ولا مستقبل قد لا يحدث فيكون الإنسان إيجابيا أكثر .(Baer et al., 2006).

ويعرفها الباحث إجرائيا: بأنها مقدار كمي يشير الى مستوى اليقظة العقلية لدى الفرد. من خلال مجموع الدرجات التي يحققها الفرد على مقياس اليقظة العقلية المستخدم في الدراسة الحالية.

ب) السعادة النفسية: **Psychological well-being**

هي عدة دلالات تتعلق بالسلوك الإنساني وتدل على مدى رضى الفرد عن حياته. (Ryff & Singer, 2008)

ويعرفها البحث إجرائيا: بأنها مجموع درجات أبعاد السعادة النفسية التي يحققها الفرد على مقياس السعادة النفسية المستخدم في الدراسة الحالية.

ج) مستوى الطموح: **Level of Aspiration**

هو "المعيار الكمي الذي نقيس من خلاله سمة عامة تميز شخصية الفرد من خلال سلوك معين، تتميز بالديناميكية والدافعية، يهدف أو يميل من خلالها الفرد الى تحقيق آماله وأهدافه في مختلف المجالات: الأكاديمية، المهنية والاجتماعية". (بن غذفة، ٢٠١٣، ١٣٠).

ويعرفه الباحث إجرائيا: هو مؤشر كمي يحققه الفرد على مقياس مستوى الطموح المستخدم في الدراسة الحالية.

د) المراهقة المتوسطة: **Middle Adolescence** (المرحلة الثانوية: **secondary school**)

هي تلك المرحلة التي يكون فيها الفرد في ١٥ أو ١٦ من عمره، ويقابلها دخوله للمرحلة، وتعتبر مرحلة حرجة على الطالب والأسرة والمدرسة لما فيها من التغيرات الهرمونية والنفسية والجسدية (زهران، ٢٠٠٥)،

حدود الدراسة

- **الحدود البشرية:** طلاب المرحلة الثانوية.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على نمذجة العلاقات السببية بين ثلاث متغيرات هي: اليقظة العقلية، والسعادة النفسية، ومستوى الطموح.
- **الحدود المكانية:** المدارس الثانوية الحكومية للبنين بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٣هـ.

الـــدراســـات الســـابقـــة:

دراسات تناولت اليقظة العقلية مع السعادة النفسية:

دراسـة خشـبة (٢٠١٨) التـي هدفت الـى فحص العلاقة بـين اليقظـة العقليـة والشفقة بالذات والرفاهية النفسية وقلق الاختبار، من خلال عينة حجمها (٥٠٠) طالبة من طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف وكليتي الطب والعلوم بجامعة الأزهر بمصر، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين اليقظة العقلية والرفاهية النفسية.

دراسة أرسلان واويار (Arslan & UYAR, 2020) والتي هدفت الى التحقق من أثر القرار المهني والإجهاد المهني على كل من السعادة النفسية والسعادة الذاتية من خلال اليقظة العقلية كوسيط. من خلال عينة مقدارها (٢٤٥) طالبة و (٩٣) طالبا من مدينة أزمير التركية. وأشارت الدراسة الى انه يمكن من خلال القرار المهني التنبؤ باليقظة العقلية والسعادة النفسية، ولعبت اليقظة العقلية دورا وسيطا في الارتباط بين القرار الوظيفي والسعادة النفسية والسعادة الذاتية، كما انه يمكن من خلال التوتر المهني التنبؤ بالسعادة النفسية، ولم يكن لليقظة الذهنية دور وسيط في العلاقات بين التوتر المهني مع السعادة النفسية والسعادة الذاتية.

هدفت الدراسة **أرسلان وآخرون (Arslan et al., 2021)** إلى معرفة الدور الوسيط لليقظة الذهنية في العلاقة بين عدم تحمل عدم اليقين والرفاهية النفسية أثناء جائحة COVED-19. من خلال عينة حجمها (٣٨٠) من البالغين في تركيا. تم تطبيق مقياس عدم تحمل عدم اليقين، ومقياس والرفاه النفسي، ومقياس الانتباه الواعي ومقياس الوعي. أشارت نتائج تحليل المسار التمهيدية إلى أن اليقظة توسطت في العلاقة بين عدم تحمل عدم اليقين والرفاهية النفسية بين البالغين في تركيا .الأهم من ذلك، أن عدم التسامح السابق مع عدم اليقين الكبير مع الرفاهية النفسية أصبح غير مهم بمجرد إدراج اليقظة في النموذج المفترض.

دراسات تناولت اليقظة العقلية مع مستوى الطموح:

دراسة تناولت الأثر الوقائي ليقظة المعلمين الذهنية الشخصية على تعاطفهم الداعم في الصف الدراسي، من خلال عينة بلغت (٢٢٤) من معلمي الصفوف الأولية (٩٣٪) من الإناث، وأظهرت النتائج أن لليقظة الذهنية الشخصية أثر وقائي ضد الإجهاد العالي – ولكن ليس الطموح – ينعكس على الدعم العاطفي للمعلمين في الصف الدراسي. (Molloy Elreda et al., 2019)

دراسة رزق (٢٠٢٠) التي هدفت فيها الى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية ومستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة، على عينة مقدارها (٢٤٠) طالبا من جامعة العريش في مصر، وخلصت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين اليقظة العقلية ومستوى الطموح، وأشارت أيضا الى وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي اليقظة العقلية في مستوى الطموح لذوي اليقظة العقلية المرتفعة كما انه يوجد فروق تبعا لمتغيري النوع والمسار الدراسي في اليقظة العقلية.

دراسة (RUAN, 2021)، بعنوان التأمل الذهني والطموح الخارجي: نموذج وسيط للتطلعات العاطفية والأداء المستقل. هدفت الدراسة الى معرفة مدى فعالية التأمل الذهني كتدخل في تقليل مستوى الطموح الخارجي لدى الناس. كانت الدراسة على عينة مقدارها (٣٩) طالبا جامعيا، ولمدة ٤ أسابيع. استخدم الباحث مقياس التأمل الذهني، ومقياس الطموح الخارجي أظهرت النتائج بأنه لا يوجد أثر كبير على مستوى اليقظة العقلية مع مرور الوقت، إلا أن الطموح الخارجي انخفض بشكل كبير عند نهاية التجربة. وعند إدخال اليقظة العقلية كعامل وسيط على الطموح الخارجي. لم يظهر أثر للأداء المستقل كعامل وسيط على العلاقة بين اليقظة العقلية والطموح الخارجي.

دراسات تناولت السعادة النفسية مع مستوى الطموح:

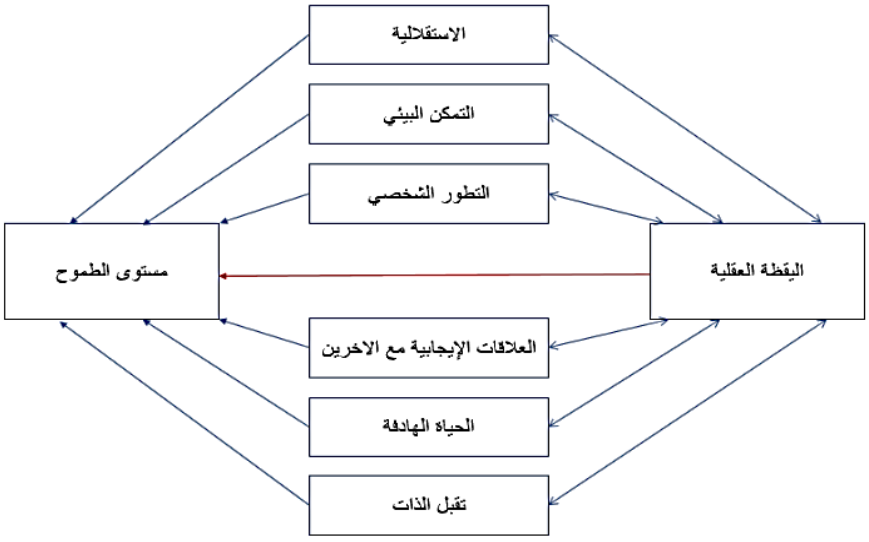
دراسة على عينة قوامها (٢٧٦) شرطيا في Uttar Pradesh Police في الهند، استخدم الباحث مقياس الرفاهية النفسية مقياس مستوى الطموح، وخلصت الدراسة الى أن أفراد الشرطة الطموحين يتمتعون بمستوى عالي من الرفاهية النفسية مقارنة بمنخفضي مستوى الطموح (Pandey et al., 2018).

دراسة الزبن (٢٠٢٠) على عينة حجمها (٤٤٦) من طلبة الجامعة المتوقع تخرجهم. اشتملت أدوات الدراسة على مقياس: السعادة النفسية، ومستوى الطموح، وخلصت الدراسة الى أن طلبة الجامعة المتوقع تخرجهم لديهم مستوى متوسط من السعادة النفسية، ومستوى طموح منخفض، كما أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى الطموح والسعادة النفسية، ودلت أيضا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السعادة النفسية ومستوى الطموح يعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

دراسة سماوي، وشاهين (٢٠٢١) التي سعت الى التعرف على العلاقة بين السعادة النفسية ومستوى الطموح لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن على عينة قوامها (٢٨٧) طالب وطالبة، اشتملت أدوات الدراسة على مقياس السعادة النفسية، ومقياس مستوى الطموح، وخلصت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السعادة النفسية ومستوى الطموح وكانت درجات متغيري الدراسة مرتفعة وان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في السعادة النفسية تبعا لمتغير الصف كما أوصى الباحثان الأهل والمدرسة على دعم الأبناء في سبيل تحقيق طموحاتهم وذلك من خلال تذليل العقبات وتطويعها أمامهم.

فـرضيـة الـدراسـة:

يمكن نمذجة العلاقات السببية بين المتغيرات الثلاثة في الدراسة وهي المتغير المستقل (اليقظة العقلية)، والمتغير الوسيط (السعادة النفسية)، والمتغير التابع (مستوى الطموح). وقد تم بناء نموذج افتراضي يوضح علاقة المتغيرات والشكل (١) يوضح ذلك:



منهـج الـدراسـة:

تماشيا مع طبيعة الدراسة وأهدافه استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال أسلوب تحليل المسار وذلك لكشف العلاقات بين متغيرات البحث الثلاثة لنمذجة العلاقات السببية بينها.

مجتمـــع الـــدراســـة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب المدارس الثانوية الحكومية بنين بمدينة جدة للعام الدراسية (١٤٤٤هـ) ويقدر عددهم نحو (٥٧,٦٧٤) طالباً.

عينـــة الـــدراســـة:

قام الباحث بتقسيم مدينة جدة الى خمسة أقسام تبعا لمكاتب التعليم (الشمال- الجنوب- الشرق- الوسط- - النسيم) وتم اختيار المدارس بشكل عشوائي من طلاب الصف الأول والثاني والثالث ثانوي. وتتضمن الدراسة الحالية عينة استطلاعية وأخرى أساسية.

العينة الاستطلاعية: قام الباحث بأخذ عينة استطلاعية بالطريقة العشوائية البسيطة من مدرستين ثانويتين قوامها (١٠٠) طالباً تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٥-٢٠) ومتوسط عمر (١٧.٠٦) وانحراف معياري (٧.٠٣) تم من خلالها تحديد الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

العينة الأساسية: تم اختيار عينة الدراسة باستخدام أسلوب الطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة المكون من مجموعة طلبة الثانوية العامة بالمدارس الحكومية للبنين بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية، وتم اختيار (٣٣٠) فرداً منهم. تم توزيع عدد (٣٢٠) استمارة على (٣٢٠) طالب من (٨) مدارس مختلفة تتبع لخمسة مكاتب تعليمية في مدينة جدة، الاستمارات تتضمن مقاييس الدراسة (اليقظة العقلية، السعادة النفسية، مستوى الطموح)، وعند التصحيح تم استبعاد (٣٤) استمارة نظرا لعدم الجدية أو لتعذر إكمال الإجابات.

أدوات الـــدراســـة:

أولاً: مقياس كنتاكي لليقظة العقلية (**Baer et al., 2006**) ، تعريب وتقنين: كلا من (البحيري، والضبع، وطلب، والعواملة، ٢٠١٤).

النسخة الأصلية من هذا المقياس من إعداد بير وزملاؤه (Baer et al., 2006) وكانت الصورة الأولية لمقياس عدد عباراته (١١٢) ، وقد قام البحيري وآخرون (٢٠١٤) بتقنينه وتعريبه، حيث تكون من (٣٩) فقرة باستخدام مقياس لكرت الخماسي، (أوافق بشدة، أوافق

بدرجة متوسطة، أوافق بدرجة قليلة، ارفض بدرجة متوسطة، ارفض بشدة) وتعطى الدرجات (٥،٤،٣،٢،١) للعبارات الموجبة والعكس للسالبة (١،٢،٣،٤،٥)، كما يلي:

- **العبـــارات الموجبـــة:** ١-٢-٤-٦-٧-٩-١١-١٥-١٩-٢٠-٢١-٢٤-٢٦-٢٧-٢٩-٣١-٣٢-٣٣-٣٦-٣٧.
- **العبارات السالبة:** ٣-٥-٨-١٠-١٢-١٣-١٤-١٦-١٧-١٨-٢٢-٢٣-٢٥-٢٨-٣٠-٣٤-٣٥-٣٨-٣٩.

وقام البحيري وآخرون (٢٠١٤) بتطبيق المقياس على عينة سعودية قوامها (٤٠٠) من طلاب جامعة سعودية، وأظهرت النتائج أن جميع عبارات المقياس دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وان لمقياس يتمتع بدرجات صدق وثبات مرتفعة.

وللتأكد من صدق وثبات المقياس قام الباحث الحالي بما يلي:

الصدق عن طريق الاتساق الداخلي: تم حساب معامل ارتباط بيرسون، وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة الصدق والثبات المكونة من (١٠٠) طالب من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، حيث قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس عن طريق الاتساق الداخلي باختبار معامل الصدق التجريبي عن طريق استخدام معادلة الارتباط لبيرسون بين درجات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وأظهرت النتائج إن معاملات الارتباط للعبارات تراوحت ما بين (٠.٢٣٦ إلى ٠.٦٥٠)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) أو عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبما أن جميع قيم الارتباط موجبة فإن العبارات تسهم إيجابياً في الدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على أنه يتسم بدراجة مرتفعة من الصدق.

ثبات مقياس اليقظة العقلية: قام الباحث بحساب الثبات للمقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ، وحساب معامل التجزئة النصفية لجوتمان، وقد بلغت قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ (٠.٩٣٠)، بينما كانت قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفيَّة لجوتمان (٠.٩٢٨) وهي قيم مرتفعة الثبات لإجابات عينة الدراسة على مقياس اليقظة العقلية، وجميعها تدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات، وأنها تفي بأغراض الدراسة الحالية.

ثانياً: مقياس السعادة النفسية، سبرنجر وهوسر (٢٠٠٦) تعريب أبو هاشم (٢٠١٠).

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة لاحظ انه تم استخدام هذا المقياس في عدة دراسات مطبقة على البيئة العربية والسعودية مثل مقياس حيدر (٢٠٢٠)، والطيب (٢٠٢٠)، ودراسة العنزي والجاسر (٢٠١٩). وهو من إعداد سبرنجر وهوسر (٢٠٠٦) بناءً على ما قامت به رايف (Ryff, 1989) حيث أعدت مقياس مكون من (١٢٠) عبارة موزعة على ٦ أبعاد بواقع ٢٠ عباره لكل بعد.

وقد قام أبو هاشم (٢٠١٠)، بتعريب وتقنين مقياس السعادة النفسية، حيث تكون من (٥٤) عبارة، وتم عرض الترجمة والنسخة الأجنبية على متخصصين في اللغة الإنجليزية وعلم النفس وتم تعديل صياغة بعض البنود، وللتحقق من الصدق والثبات تم على عينة استطلاعية، وأظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بدرجات صدق وثبات مرتفعة.

جـــدول (١)
مفتاح تصحيح أبعاد مقياس السعادة النفسية

العـــوامـــل	العبـــــارات						
الاستقلال الذاتي	١	٢	٣	٤	٥*	٦*	٧*
التمكن البيئي	٨	٩	١٠	١١	١٢*	١٣*	١٤*
التطور الشخصي	١٥	١٦	١٧*	١٨*	١٩*	٢٠*	٢١*
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦*	٢٧*	٢٨
الحياة الهادفة	٢٩	٣٠	٣١*	٣٢*	٣٣*	٣٤*	٣٥*
تقبل الذات	٣٦	٣٧	٣٨*	٣٩*	٤٠*	٤١	٤٢

وقام الباحث الحالي في الدراسة الحالية بالتحقق من صدق وثبات مقياس السعادة النفسية بما يلي:

صـــدق مقيـــاس السعـــادة النفسيـــة:

من خلال الاتساق الداخلي للمقياس: للتأكد من صدق مقياس اليقظة العقلية في الدراسة الحالية تم حساب معامل ارتباط بيرسون، وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة الصدق والثبات المكونة من (١٠٠) طالب من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، حيث قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس عن طرق الاتساق الداخلي باختبار معامل الصدق التجريبي عن طريق استخدام معادلة الارتباط لبيرسون بين درجات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه بعد عكس قيم الفقرات السالبة، وأوضحت النتائج أن

معاملات الارتباط للعبارات مع المتوسط الكلي للبعد الأول لمقياس السعادة النفسية تراوحت ما بين (٠.٤٥٦ إلى ٠.٦٦٤)، وللبعد الثاني تراوحت ما بين (٠.٤١٢ إلى ٠.٥٤٩)، وللبعد الثالث تراوحت ما بين (٠.٣٢٢ إلى ٠.٧١٩)، وللبعد الرابع تراوحت ما بين (٠.٤٥١ إلى ٠.٦٦٩)، وللبعد الخامس تراوحت ما بين (٠.٣٨٧ إلى ٠.٧١٤)، وللبعد السادس تراوحت ما بين (٠.٣٤٩ إلى ٠.٤٠٠) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) أو عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبما أن جميع قيم الارتباط موجبة فإن العبارات تسهم إيجابياً في الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، مما يدل على أن المقياس يتسم بدرجة مرتفعة من الصدق.

ثبـات مقيـاس السعـادة النفسيـــة:

قام الباحث بحساب الثبات للمقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ، وحساب معامل التجزئة النصفية لجوتمان، وظهر من خلال ذلك أن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ تراوحت بين (٠.٦٧٨- ٠.٧٥٤)، وللمقياس ككل (٠.٧٧٦)، بينما كانت قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفيَّة لجوتمان تراوحت بين (٠.٦٠٨- ٠.٩٥٢)، وللمقياس ككل (٠.٥٤٧)، وهي قيم مرتفعة الثبات لإجابات عينة الدراسة على مقياس السعادة النفسية، وجميعها تدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات، وأنها تفي بأغراض الدراسة الحالية. وبذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات مقياس السعادة النفسية في صورته النهائيَّة، وأن أداة الدراسة أوفت بالشروط السيكومترية للاختبار الجيد، وأنها صالحة للتطبيق على عَيِّنَة الدراسة الأساسيَّة، مما يجعله على ثقة تامة بصحة المقياس وصلاحيته لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

ثالثاً: مقياس مستوى الطموح، من إعداد بن غذفة (٢٠١٣) وتقنين مهداوي (٢٠٢٠).

تم إعداده من قبل الباحثة بن غذفة (٢٠١٣)، حيث يتكون من (٥٠) عبارة في صورته الأصلية وفق مقياس لكرت الخماسي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، إطلاقا) وتكون درجاتها بالتدرج (٦،٥،٤،٣،٢،١) للعبارات الموجبة والعكس للدرجات السالبة. حيث تم حساب خصائصه السيكومترية من قبل ابن غذفة وذلك للتحقق من صدق المقياس وذلك بعدة طرق منها صدق

المحكمين والذي قدر ب (CVR= 0.91)، والصدق الذاتي والذي بلغ (R=0.87)، وصدق المقارنة الطرفية، وتأكدت من ثبات المقياس من خلال حساب معامل الفا كرونباخ (٠.٧٧)، والتجزئة النصفية بمعادلة كوبر سميث (٠.٩٠)، ومعادلة هولستي (٠.٨٦)، وتأكدت من ثبات المقياس عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق وتوصلت الى مقدار ارتباطي بلغ (٠.٧١٠).

كما قامت البحاثة مهداوي (٢٠٢٠) بتقنين المقياس حيث تكون في صورته النهائية من (٤٨) فقرة، وفق مقياس لكرت الخماسي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، إطلاقا) وتكون درجاتها بالتدرج (١،٢،٣،٤،٥،٦) للعبارات ذات الاتجاه الموجب وعكسها في العبارات السالبة، وتبلغ اعلى درجة للمقياس (٢١٠) حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى طموح مرتفع والدرجة المتدنية إلى مستوى منخفض من الطموح، ويتكون المقياس. وقد تحققت مهداوي (٢٠٢٠) من صدق وثبات المقياس في دراستها من خلال ما يلي: وأشارت الى انه يتمتع بمعاملي صدق وثبات عاليين. وطريقة تصحيحه جميع عباراته باتجاه إيجابي، ماعدا ٣ عبارات باتجاه سلبي وهي العبارات (٢*، ٤٤*، ٤٥*).

وللتأكد من صدق وثبات المقياس قام الباحث الحالي بما يلي:

صدق مقياس مستوى الطموح: من خلال الصدق عن طريق الاتساق الداخلي: تم حساب معامل ارتباط بيرسون، وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة الصدق والثبات المكونة من (١٠٠) طالب من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، حيث قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس عن طرق الاتساق الداخلي باختبار معامل الصدق التجريبي عن طريق استخدام معادلة الارتباط لبيرسون بين درجات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس بعد عكس قيم الفقرات السالبة، وأشارت النتائج الى أن معاملات الارتباط للعبارات مع المتوسط الكلي لمستوى الطموحة تراوحت ما بين (٠.٢٧٤ إلى ٠.٦٠٤)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبما أن جميع قيم الارتباط موجبة فإن العبارات تسهم إيجابياً في الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، مما يدل على أن المقياس يتسم بدرجة مرتفعة من الصدق.

ثبـات مقيـاس مستـوى الطمـــوح:

قام الباحث بحساب الثبات للمقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ، وحساب معامل التجزئة النصفية لجوتمان، ودلت النتائج على أن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ بلغت (٠.٩٢١)، بينما كانت قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفيَّة لجوتمان (٠.٨٦٨) وهي قيم مرتفعة الثبات لإجابات عينة الدراسة على مقياس مستوى الطموح، وجميعها تدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات، وأنها تفي بأغراض الدراسة الحالية. وبذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات مقياس مستوى الطموح في صورته النهائيَّة، وأن أداة الدراسة أوفت بالشروط السيكومترية للاختبار الجيد، وأنها صالحة للتطبيق على عَيِّنَة الدراسة الأساسيَّة، مما يجعله على ثقة تامة بصحة المقياس وصلاحيته لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

الأســاليـب الإحصـائيـــة:

للإجابة على أسئلة الدراسة وبعد أن تم جمع البيانات وفرزها وترميزها تم معالجة هذه البيانـات باسـتخدام العديـد مـن الأسـاليب المناسـبة بواسـطة الحـزم الإحصـائية للعلـوم الاجتماعية "Statistical Package for Social Sciences" والتي يرمز إليها بـ (SPSS) وبرنامج أموس (AMOS) وهي كالتالي:

للتحقق من الصدق والثبات لأداة الدراسة تم استخدام:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات أدوات الدراسة.
- طريقة التجزئة النصفية (Split-Half) للتأكد من ثبات أدوات الدراسة.

للإجابة على السؤال الأول والثاني والثالث من أسئلة الدراسة تم استخدام:

أساليب الإحصاء الوصفي والمتمثلة بالتكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، والرتب لمستوى اليقظة العقلية ومستوى السعادة النفسية ومستوى الطموح لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة، لكل فقرة ولكل محور وللمقاييس ككل.

للإجابة على تساؤلات الدراسة تم استخدام:

تحليل الانحدار الخطي البسيط والمتعدد وتحليل المسار لإيجاد الأثر المباشر والغير مباشر بين المتغيرات.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

أولا: نتائج الاختبارات الوصفية لمتغيرات الدراسة وأبعادها

فيما يلي عرض مفصل لنتائج الاختبارات الوصفية لمتغيرات الدراسة وأبعادها، وهي تشكل الإجابة على الثلاثة الأسئلة الأولى من أسئلة الدراسة، وكما يلي:

أ) نتائج الاختبارات الوصفية لمتغير اليقظة العقلية:

وهي إجابة السؤال الأول من أسئلة الدراسة وهو:

ما مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة في السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام مفاهيم الإحصاء الوصفي وهي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتب تنازلياً ومستوى اليقظة العقلية لدى أفراد عينة الدراسة وهم من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة، وذلك بعد تصحيح مقياس اليقظة العقلية حسب طريقة تصحيحه، حيث يشمل المتغير على محور واحد فقط وكانت نتائجها: أن مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة كان "متوسط" على المتوسط الكلي لفقرات مقياس اليقظة العقلية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢.٨٧٦٢) من (٥.٠٠) وبنسبة يقظة عقلية بلغت (٥٧.٥٢٪)، وكان مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة "مرتفع" على ثمان فقرات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لمستوى اليقظة العقلية في تلك الفقرات بين (٣.٤٣، ٣.٩٠) وبنسبة يقظة عقلية من وجهة نظر الطلاب تراوحت بين (٦٨.٦٠٪ إلى ٧٨.٠٠٪).

ب) نتائج الاختبارات الوصفية لمتغير السعادة النفسية

وهي إجابة السؤال الثاني من أسئلة الدراسة وهو:

ما مستوى السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة في السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام مفاهيم الإحصاء الوصفي وهي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتب تنازلياً ومستوى السعادة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة وهم من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة، وذلك بعد تصحيح مقياس السعادة النفسية حسب طريقة تصحيحه، حيث يشمل المتغير المستقل (السعادة النفسية) على ستة محاور (الاستقلال الذاتي، التمكن البيئي، التطور الشخصي، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الحياة الهادفة، تقبل الذات).

ويمكن تلخيص نتائج (المتغير المستقل) السعادة النفسية بأبعاده بأن مستوى السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة السعودية كان "مرتفع" على المتوسط الكلي لفقرات متغير السعادة النفسية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٢٠٣٩) من (٦.٠٠) وبنسبة سعادة بلغت (٧٠.٠٧٪)، وكان مستوى السعادة "مرتفع" من وجهة نظر الطلاب في جميع أبعاده ما عدا بعد واحد كان مستوى السعادة فيه "متوسط"، حيث جاء البعد الثاني: التمكن البيئي في أعلى مستوى سعادة نفسية ثم البعد الأول: الاستقلال الذاتي، وبعد ذلك البعد الثالث: التطور الشخصي، فالبعد الرابع: العلاقات الإيجابية مع الآخرين وقبل الأخير جاء البعد الخامس: الحياة الهادفة وأخيرا جاء البعد السادس: تقبل الذات بمستوى متوسط وهو أقل مستوى سعادة نفسية من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة.

ج) نتائج الاختبارات الوصفية لمتغير مستوى الطموح:

وهي إجابة السؤال الثالث من أسئلة الدراسة وهو:

١- ما مستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة في السعودية؟

للإجابة عليه قام الباحث باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتب تنازلياً ومستوى الطموح لدى أفراد عينة الدراسة، وكانت نتائجها: أن مستوى الطموح لدى العينة كان "متوسط" على المتوسط الكلي لفقرات مقياس مستوى الطموح، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢.٠٥٥٥) من (٥.٠٠) وبنسبة مستوى طموح بلغ (٤١.١١٪)، وكان مستوى الطموح لديهم "مرتفع" على فقرتين فقط، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لمستوى

الطموح في تلك الفقرتين (٣.٧٤، ٣.٧٥) وبنسبة مستوى طموح من وجهة نظرهم بلغت بين (٧٤.٨٠٪, ٧٥.٠٠٪).

ثانياً: اختبار فرضيات الدراسة

- تحليل التأثير المباشر (تحليل الانحدار الخطي البسيط والمتعدد)
- فيما يلي عرض نتائج اختبار فرضيات الدراسة الأربعة
- اختبار الفرضية الرئيسة الأولى
- التأثير المباشر للسعادة النفسية في اليقظة العقلية لدى عينة البحث:
- الفرضية الرئيسة الأولى (HO1)

لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للسعادة النفسية بأبعادها (الاستقلال الذاتي، التمكن البيئي، التطور الشخصي، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الحياة الهادفة، تقبل الذات) على اليقظة العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية.

تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط لنتيجة متغير السعادة النفسية الكلي مع متغير اليقظة العقلية الكلي، وتم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد لنتيجة أبعاد السعادة النفسية الستة، وفيما يلي عرض للنتائج:

أ) تحليل الانحدار الخطي البسيط:

ولفحص الفرضية الأولى تم استخدام الانحدار الخطي البسيط بين المتغير التابع اليقظة العقلية والمتغير المستقل السعادة النفسية، وفيما يلي تفصيل لنتائج الاختبارات:

وللتحقق من معنوية نموذج الانحدار الخطي بين المتغيرين تم استخدام "تحليل التباين الأحادي" (ANOVA)، والذي جاءت نتائجه أن قيمة ف تساوي (٢١.٧٧٤) ودلالتها الإحصائية (٠.٠٠٠) وهي أقل من قيمة (٠.٠١)، وبالتالي فإن نموذج انحدار المتغير التابع اليقظة العقلية والمتغير المستقل السعادة النفسية دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$).

وكانت نتائج تحليل انحدار المتغير التابع اليقظة العقلية والمتغير المستقل السعادة النفسية وهو دال إحصائياً، وذلك باستخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط، وكما يلي:

أن معامل الارتباط جاء مساويا (٠.٢٦٧) وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية حيث جاء معامل التحديد مساويا (٠.٠٧١) وهذا يعنى أن (٧.١٪) من التغير في اليقظة العقلية يعود الى تأثير المتغير المستقل السعادة النفسية، والباقي يعود الى متغيرات وعوامل أخرى.

وتبين وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لقيمة معامل السعادة النفسية على اليقظة العقلية، حيث جاء مستوي الدلالة مساويا (٠.٠٠٠) وهو أصغر من (٠.٠١).

وتبين وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لثابت الانحدار، حيث جاء مستوي الدلالة مساويا (٠.٠٠٠) وهو أقل من (٠.٠١).

ونجد أن معادلة انحدار المتغير التابع اليقظة العقلية على المتغير المستقل السعادة النفسية، وهي دالة إحصائياً كما يلي:

اليقظة العقلية = ٣.٧١٦ - (٠.٢٠٠) السعادة النفسية

أي انه بزيادة قيمة السعادة النفسية بمقدار وحدة واحدة تقل اليقظة العقلية بمقدار (٠.٢٠٠).

ومنها نستنتج بشكل عام أنه كلما ارتفع مستوى السعادة النفسية انخفض مستوى اليقظة العقلية، وهذه العلاقة يمكن التنبؤ بها بصورة دالة إحصائيا.

ب) تحليل الانحدار الخطي المتعدد:

ولفحص الفرضية تم استخدام نموذج الانحدار الخطي المتعدد بين المتغير التابع اليقظة العقلية والمتغيرات المستقلة أبعاد السعادة النفسية، وفيما يلي تفصيل لنتائج الاختبارات:

وللتحقق من معنوية نموذج الانحدار الخطي بين المتغيرات تم استخدام "تحليل التباين الأحادي" (ANOVA)، والذي جاءت نتائجه كما يوضحها الجدول التالي:

جـــدول (٢)

نتائج " تحليل التباين الأحادي " (**ANOVA**) لمعنوية الانحدار الخطي المتعدد بين المتغير التابع اليقظة العقلية والمتغيرات المستقلة أبعاد السعادة النفسية (الاستقلال الذاتي، التمكن البيئي، التطور الشخصي، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الحياة الهادفة، تقبل الذات)

مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٤,٢٣٢	٦	٧٠٥.	٧,٤٧٣	**٠٠٠.
داخل المجموعات	٢٦,٣٣٠	٢٧٩	٠٩٤.		
الكلي	٣٠,٥٦٢	٢٨٥			

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ * ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (٢) أن قيمة ف تساوي (٧.٤٧٣) ودلالتها الإحصائية (٠.٠٠٠) وهي أقل من قيمة (٠.٠١)، وبالتالي فإن نموذج انحدار المتغير التابع اليقظة العقلية والمتغيرات المستقلة أبعاد السعادة النفسية دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$).

والجدول التالي يبين نتائج تحليل انحدار المتغير التابع اليقظة العقلية والمتغيرات المستقلة أبعاد السعادة النفسية معاً وهو دال إحصائياً، وذلك باستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد، وكما يلي:

جـــــدول (١٧)
اختبار تحليل الانحدار الخطى المتعدد لتأثير أبعاد السعادة النفسية على اليقظة العقلية

المتغير التابع	(R) الارتباط	(R٢) معامل التحديد	ß معامل الانحدار		T المحسوبة	مستوي الدلالة Sig
اليقظة العقلية	٣٧٢.	١٣٨.	٣,٥٤٥	المقدار الثابت	١٨,١٤٩	**٠٠٠.
			٠,٠١٣	البعد الأول: الاستقلال الذاتي	٥٠٩.	٦١١.
			-٠,٠٩٤	البعد الثاني: التمكن البيئي	-٣,١٢٦	**٠٠٢.
			٠,٠٠٦	البعد الثالث: التطور الشخصي	٢٤٧.	٨٠٥.
			-٠,٠٣٠	البعد الرابع: العلاقات الإيجابية مع الآخرين	-١,٠٥٧	٢٩١.
			-٠,٠٩٤	البعد الخامس: الحياة الهادفة	-٣,٤٣٦	**٠٠١.
			٠,٠٥٧	البعد السادس: تقبل الذات	١,٧٨٨	٠٧٥.

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ * ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥

من الجدول السابق للنموذج الخطى للانحدار المتعدد يمكن أن نستنتج ما يلي:

- تبين أن معامل الارتباط جاء مساويا (٠.٣٧٢) وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية حيث جاء معامل التحديد مساويا (٠.١٣٨) وهذا يعنى أن (١٣.٨٪) من التغير في اليقظة العقلية يعود لأبعاد السعادة النفسية.
- تبين وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لقيمة المقدار الثابت ولقيمة معامل البعد الثاني: التمكن البيئي والبعد الخامس: الحياة الهادفة، حيث جاء مستوي الدلالة أصغر من (٠.٠١).
- تبين عدم وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لقيمة معامل البعد الأول: الاستقلال الذاتي والبعد الثالث: التطور الشخصي والبعد الرابع: العلاقات الإيجابية مع الآخرين والبعد السادس: تقبل الذات، حيث جاء مستوي الدلالة أكبر من (٠.٠٥).

ونجد أن معادلة انحدار المتغير التابع اليقظة العقلية Y على المتغيرات المستقلة أبعاد السعادة النفسية الستة بالترتيب، وهي دالة إحصائياً كما يلي:

$$Y = ٣.٥٤٥ + (٠.٠١٣)\ X1 - (٠.٠٩٤)\ X2 + (-٠.٠٠٦)\ X3 - (٠.٠٣٠)\ X4 + (٠.٠٩٤)\ X5 + (٠.٠٥٧)\ X6$$

ومن كل ما سبق وبشكل عام فإنه ترفض فرضية الدراسة الصفرية الأولى وتقبل الفرضية البديلة أي يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للسعادة النفسية بأبعادها (الاستقلال الذاتي، التمكن البيئي، التطور الشخصي، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الحياة الهادفة، تقبل الذات) على اليقظة العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية.

اختبار الفرضية الرئيسة الثانية:

التأثير المباشر للسعادة النفسية في مستوى الطموح لدى عينة البحث:

الفرضية الرئيسة الثانية (HO2):

لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للسعادة النفسية بأبعادها (الاستقلال الذاتي، التمكن البيئي، التطور الشخصي، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الحياة الهادفة، تقبل الذات) على مستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية.

تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط لنتيجة متغير السعادة النفسية الكلي مع متغير مستوى الطموح الكلي، وتم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد لنتيجة أبعاد السعادة النفسية الستة، وفيما يلي عرض للنتائج:

ج) تحليل الانحدار الخطي البسيط:

ولفحص الفرضية الثانية تم استخدام الانحدار الخطي البسيط بين المتغير التابع مستوى الطموح والمتغير المستقل السعادة النفسية، وفيما يلي تفصيل لنتائج الاختبارات:

وللتحقق من معنوية نموذج الانحدار الخطي بين المتغيرين تم استخدام "تحليل التباين الأحادي" (ANOVA)، والذي جاءت نتائجه كما يوضحها الجدول التالي:

الجـــــدول (٣)

نتائج " تحليل التباين الأحادي " (**ANOVA**) لمعنوية الانحدار الخطي بين المتغير التابع مستوى الطموح والمتغير المستقل السعادة النفسية

مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٢,٨٨٦	١	٢,٨٨٦	٢٢,٣٧٥	.٠٠٠**
داخل المجموعات	٣٦,٦٢٦	٢٨٤	.١٢٩		
الكلي	٣٩,٥١١	٢٨٥			

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ * ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (٣) أن قيمة ف تساوي (٢٢.٣٧٥) ودلالتها الإحصائية (٠.٠٠٠) وهي أقل من قيمة (٠.٠١)، وبالتالي فإن نموذج انحدار المتغير التابع مستوى الطموح والمتغير المستقل السعادة النفسية دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$).

والجدول التالي يبين نتائج تحليل انحدار المتغير التابع مستوى الطموح والمتغير المستقل السعادة النفسية وهو دال إحصائياً، وذلك باستخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط، وكما يلي:

جـــــــدول (٤)

اختبار تحليل الانحدار الخطى البسيط لتأثير السعادة النفسية على مستوى الطموح

المتغير التابع	(R) الارتباط	(R2) معامل التحديد	ß معامل الانحدار		T المحسوبة	مستوي الدلالة Sig
مستوى الطموح	٢٧٠.	٠٧٣.	المقدار الثابت	٣,٠٢٣	١٤,٧٠٥	٠٠٠.**
			السعادة النفسية	-٢٣٠.-	-٤,٧٣٠-	٠٠٠.**

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ * ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥

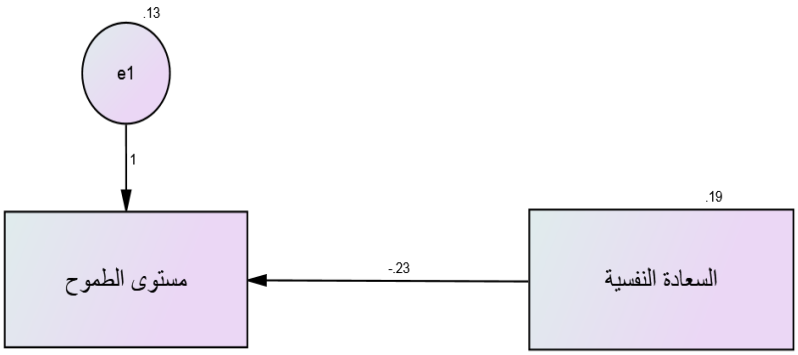
يتضح من الجدول السابق رقم (٤):

- أن معامل الارتباط جاء مساويا (٠.٢٧٠) وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية حيث جاء معامل التحديد مساويا (٠.٠٧٣) وهذا يعنى أن (٧.٣٪) من التغير في مستوى الطموح يعود الى تأثير المتغير المستقل السعادة النفسية، والباقي يعود الى متغيرات وعوامل أخرى.
- وتبين وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لقيمة معامل السعادة النفسية على مستوى الطموح، حيث جاء مستوي الدلالة مساويا (٠.٠٠٠) وهو أصغر من (٠.٠١).
- وتبين وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لثابت الانحدار، حيث جاء مستوي الدلالة مساويا (٠.٠٠٠) وهو أقل من (٠.٠١).

ونجد أن معادلة انحدار المتغير التابع مستوى الطموح على المتغير المستقل السعادة النفسية، وهي دالة إحصائياً كما يلي:

- مستوى الطموح = ٣.٠٢٣ – (٠.٢٣٠) السعادة النفسية
- أي انه بزيادة قيمة السعادة النفسية بمقدار وحدة واحدة تقل مستوى الطموح بمقدار (٠.٢٣٠).
- ومنها نستنتج بشكل عام أنه كلما ارتفع مستوى السعادة النفسية انخفض مستوى الطموح، وهذه العلاقة يمكن التنبؤ بها بصورة دالة إحصائيا.

ويمكن تلخيص هذه النتائج باستخدام برنامج أموس كما يلي:



د) تحليـــل الانحـــدار الخطـــي المتعـــدد:

ولفحص الفرضية تم استخدام نموذج الانحدار الخطي المتعدد بين المتغير التابع مستوى الطموح والمتغيرات المستقلة أبعاد السعادة النفسية، وفيما يلي تفصيل لنتائج الاختبارات:

للتحقق من معنوية نموذج الانحدار الخطي بين المتغيرات تم استخدام "تحليل التباين الأحادي" (ANOVA)، والذي جاءت نتائجه كما يوضحها الجدول التالي:

جـــــــــدول (٥)

نتائج " تحليل التباين الأحادي " (**ANOVA**) لمعنوية الانحدار الخطي المتعدد بين المتغير التابع مستوى الطموح والمتغيرات المستقلة أبعاد السعادة النفسية

مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٤,٨٠٧	٦	٨٠١.	٦,٤٤١	.٠٠٠**
داخل المجموعات	٣٤,٧٠٤	٢٧٩	١٢٤.		
الكلي	٣٩,٥١١	٢٨٥			

**** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ * ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥**

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (٥) أن قيمة ف تساوي (٦.٤٤١) ودلالتها الإحصائية (٠.٠٠٠) وهي أقل من قيمة (٠.٠١)، وبالتالي فإن نموذج انحدار المتغير التابع مستوى الطموح والمتغيرات المستقلة أبعاد السعادة النفسية دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$).

والجدول التالي يبين نتائج تحليل انحدار المتغير التابع مستوى الطموح والمتغيرات المستقلة أبعاد السعادة النفسية معاً وهو دال إحصائياً، وذلك باستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد، وكما يلي:

جـــــدول (٦)

اختبار تحليل الانحدار الخطى المتعدد لتأثير أبعاد السعادة النفسية على مستوى الطموح

المتغير التابع	(R) الارتباط	(R2) معامل التحديد	ß معامل الانحدار		T المحسوبة	مستوي الدلالة Sig
مستوى الطموح	٣٤٩.	١٢٢.	المقدار الثابت	٢,٧٨٧	١٢,٤٢٨	.٠٠٠**
			البعد الأول: الاستقلال الذاتي	-.٠٣٦	-١,١٧٩	٢٣٩.
			البعد الثاني: التمكن البيئي	-.١٢٥	-٣,٦٠٨	.٠٠٠**
			البعد الثالث: التطور الشخصي	.٠٠٢	.٠٧٩	٩٣٧.
			البعد الرابع: العلاقات الإيجابية مع الآخرين	-.٠١٧	-.٥٣٥	٥٩٣.
			البعد الخامس: الحياة الهادفة	-.٠٤٧	-١,٥٠٦	١٣٣.
			البعد السادس: تقبل الذات	.٠٧٥	٢,٠٨٠	.٠٣٨*

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ * ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥

من الجدول السابق للنموذج الخطى للانحدار المتعدد يمكن أن نستنتج ما يلي:

- تبين أن معامل الارتباط جاء مساويا (٠.٣٤٩) وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية حيث جاء معامل التحديد مساويا (٠.١٢٢) وهذا يعنى أن (١٢.٢٪) من التغير في مستوى الطموح يعود لأبعاد السعادة النفسية.
- تبين وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لقيمة المقدار الثابت ولقيمة معامل البعد الثاني: التمكن البيئي البعد السادس: تقبل الذات، حيث جاء مستوي الدلالة أصغر من (٠.٠١).
- تبين عدم وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لقيمة معامل البعد الأول: الاستقلال الذاتي والبعد الثالث: التطور الشخصي والبعد الرابع: العلاقات الإيجابية مع الآخرين والبعد الخامس: الحياة الهادفة، حيث جاء مستوي الدلالة أكبر من (٠.٠٥).

ونجد أن معادلة انحدار المتغير التابع مستوى الطموح Y على المتغيرات المستقلة أبعاد السعادة النفسية الستة بالترتيب، وهي دالة إحصائياً كما يلي:

$$Y = ٢.٧٨٧ - (٠.٠٣٦)X1 + (٠.١٢٥)X2 - (٠.٠٠٢)X3$$
$$- (٠.٠١٧)X4 + (٠.٠٤٧)X5 - (٠.٠٧٥)X6$$

ومن كل ما سبق وبشكل عام فإنه ترفض فرضية الدراسة الصفرية الأولى وتقبل الفرضية البديلة أي يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للسعادة النفسية بأبعادها (الاستقلال الذاتي، التمكن البيئي، التطور الشخصي، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الحياة الهادفة، تقبل الذات) على مستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية.

اختبار الفرضية الرئيسة الثالثة:

التأثير المباشر لليقظة العقلية في مستوى الطموح لدى عينة البحث:

الفرضية الرئيسة الثالثة (HO3): لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لليقظة العقلية على مستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية.

تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط لنتيجة متغير اليقظة العقلية الكلي مع متغير مستوى الطموح الكلي، وتم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط، وفيما يلي عرض للنتائج:

تحليل الانحدار الخطي البسيط:

ولفحص الفرضية الثالثة تم استخدام الانحدار الخطي البسيط بين المتغير التابع مستوى الطموح والمتغير المستقل اليقظة العقلية، وفيما يلي تفصيل لنتائج الاختبارات:

وللتحقق من معنوية نموذج الانحدار الخطي بين المتغيرين تم استخدام "تحليل التباين الأحادي" (ANOVA)، والذي جاءت نتائجه كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (٧)

نتائج " تحليل التباين الأحادي " (**ANOVA**) لمعنوية الانحدار الخطي بين المتغير التابع مستوى الطموح والمتغير المستقل اليقظة العقلية

مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٥,٠١١	١	٥,٠١١	٤١,٢٤٦	.٠٠٠**
داخل المجموعات	٣٤,٥٠١	٢٨٤	.١٢١		
الكلي	٣٩,٥١١	٢٨٥			

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ * ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (٧) أن قيمة ف تساوي (٤١.٢٤٦) ودلالتها الإحصائية (٠.٠٠٠) وهي أقل من قيمة (٠.٠١)، وبالتالي فإن نموذج انحدار المتغير التابع مستوى الطموح والمتغير المستقل اليقظة العقلية دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١).

والجدول التالي يبين نتائج تحليل انحدار المتغير التابع مستوى الطموح والمتغير المستقل اليقظة العقلية وهو دال إحصائياً، وذلك باستخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط، وكما يلي:

جـــــدول (٨)

اختبار تحليل الانحدار الخطى البسيط لتأثير اليقظة العقلية على مستوى الطموح

المتغير التابع	(R) الارتباط	(R2) معامل التحديد	ß معامل الانحدار		T المحسوبة	مستوي الدلالة Sig
مســـــتوى الطموح	.٣٥٦	.١٢٧	.٨٩١	المقدار الثابت	٤,٨٨٢	.٠٠٠**
			.٤٠٥	اليقظة العقلية	٦,٤٢٢	.٠٠٠**

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ * ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق رقم (٨):

أن معامل الارتباط جاء مساويا (٠.٣٥٦) وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية حيث جاء معامل التحديد مساويا (٠.١٢٧) وهذا يعنى أن (١٢.٧٪) من التغير في مستوى الطموح يعود الى تأثير المتغير المستقل اليقظة العقلية، والباقي يعود الى متغيرات وعوامل أخرى.

وتبين وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لقيمة معامل اليقظة العقلية على مستوى الطموح، حيث جاء مستوي الدلالة مساويا (٠.٠٠٠) وهو أصغر من (٠.٠١).

وتبين وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لثابت الانحدار، حيث جاء مستوي الدلالة مساويا (٠.٠٠٠) وهو أقل من (٠.٠١).

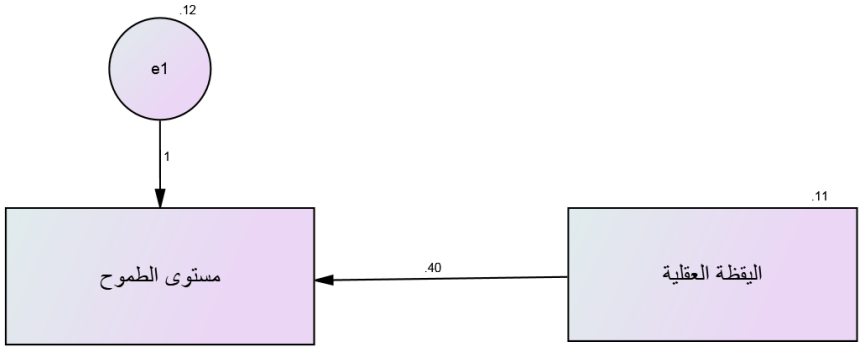
ونجد أن معادلة انحدار المتغير التابع مستوى الطموح على المتغير المستقل اليقظة العقلية، وهي دالة إحصائياً كما يلي:

مستوى الطموح = ٠.٨٩١ + (0.405) اليقظة العقلية

أي انه بزيادة قيمة اليقظة العقلية بمقدار وحدة واحدة يزداد مستوى الطموح بمقدار (٠.٤٠٥).

ومنها نستنتج بشكل عام أنه كلما ارتفع مستوى اليقظة العقلية ارتفع مستوى الطموح، وهذه العلاقة يمكن التنبؤ بها بصورة دالة إحصائيا.

ويمكن تلخيص هذه النتائج باستخدام برنامج أموس كما يلي:

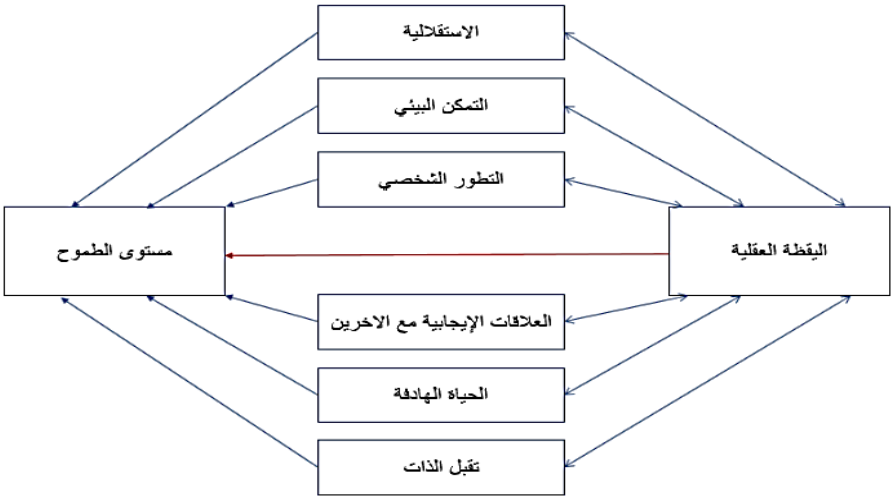


تحليل التأثير غير المباشر (تحليل المسار):

اختبار الفرضية الرئيسة الرابعة:

الفرضية الرئيسة الرابعة (HO4): التأثير غير المباشر لليقظة العقلية في مستوى الطموح عبر السعادة النفسية لدى عينة البحث.

يمكن نمذجة العلاقات السببية بين المتغيرات الثلاثة في الدراسة وهي المتغير المستقل (اليقظة العقلية)، والمتغير الوسيط (السعادة النفسية)، والمتغير التابع (مستوى الطموح). كما في النموذج الافتراضي الذي تم بناءه ليوضح علاقة المتغيرات اليقظة العقلية وأبعاد السعادة النفسية ومستوى الطموح، والشكل (١) التالي يوضح النموذج الافتراضي:

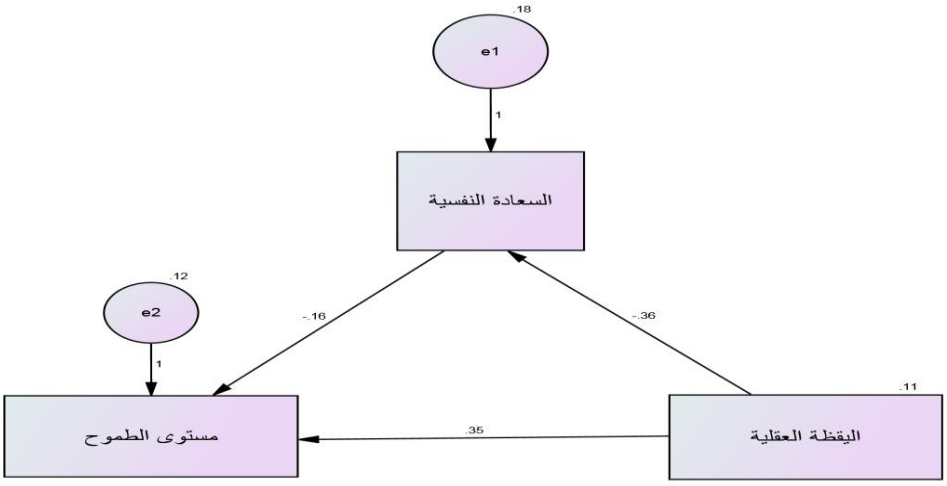


وبالتالي يمكن صياغة الفرضية الصفرية الرابعة كما يلي:

الفرضية الرئيسة الرابعة (HO4): لا يوجد دور وسيط عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للسعادة النفسية في العلاقة بين اليقظة العقلية ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية بجدة.

تم إيجاد تحليل المسار بين المتغيرات الثلاثة في الدراسة وهي المتغير المستقل (اليقظة العقلية)، والمتغير الوسيط (السعادة النفسية)، والمتغير التابع (مستوى الطموح) باستخدام برنامج أموس وكانت النمذجة بينها كما يلي:

أولا: نموذج تحليل المسار للمتغير الوسيط الكلي لجميع الأبعاد معاً :



يتضح من نتائج أموس أن هناك وساطة جزئية للمتغير الوسيط السعادة النفسية حيث كانت قيمة معامل علاقة الانحدار بين المتغير المستقل والمتغير التابع مباشرة هي (٠.٤٠) كما في نتائج النظرية الأولى، بينما عند توسط السعادة النفسية بينهما أصبح معامل العلاقة (٠.٣٥) كما يظهر بنتائج برنامج أموس وبدلالة إحصائية وهو أقرب إلى الصفر من المعامل المباشر.

جـــدول (٩)
مقـاييـس التـوافـق الجيـد للنمـوذج

المـــؤشـــر	قيمـــة المؤشر	المعيار (المدى المثالى للمؤشر)	القبـــول
مربع كاي χ2 **Chi-Square**	٧٠,٧٠٠ **Df= 3**	دال	مطابق
CMIN/DF قيمة مربع كاي/ درجة الحرية	٢٣,٥٦٧	اقل من ٢	غير مطابق
P-value	٠,٠٠٠	اقل من ٠,٠٥	مطابق
GFI مؤشر حسن المطابقة	١,٠٠	أكبر من ٠,٩٠	مطابق
NFI مؤشر الملائمة (المطابقة) المعياري	١,٠٠	أكبر من ٠,٩٠	مطابق
IFI مؤشر الملائمة التزايدي	١,٠٠	أكبر من ٠,٩٠	مطابق
CFI مؤشر حسن المطابقة	١,٠٠	أكبر من ٠,٩٠	مطابق
AGFI مؤشر حسن المطابقة المصحح	٠,٦٩٤	أكبر من ٠,٩٠	غير مطابق
RMSEA جذر متوسط مربع الخطأ التقاربي	٠,٢٨١	أقل من أو تساوي٠,٠٨	غير مطابق

بناء على تحقيق النموذج مقاييس التوافق الجيدة فلذلك يكون النموذج مقبولاً

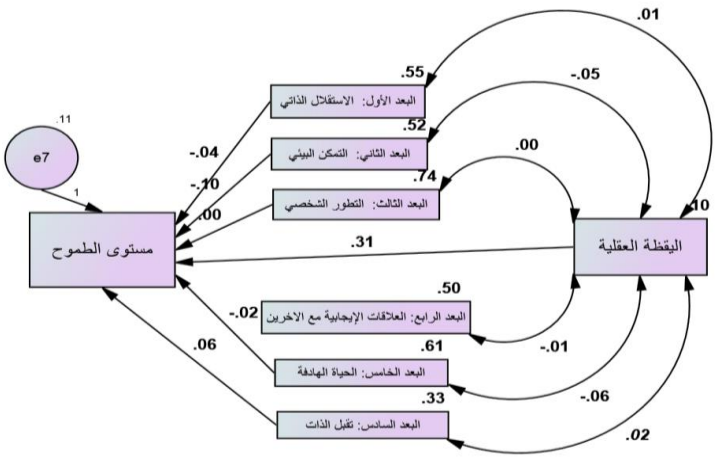
جـــدول (١٠)
قيـــم معامـــلات الانحـــدار

الأثـــــــــــر			Estimate	S.E.	C.R.	P
السـعادة النفسية	<---	اليقظة العقلية	-.٣٥٦	.٠٧٦	-٤,٦٧٤	***
مسـتوى الطموح	<---	السعادة النفسية	-.١٦١	.٠٤٨	-٣,٣٤٩	***
مسـتوى الطموح	<---	اليقظة العقلية	.٣٤٨	.٠٦٤	٥,٤٢٨	***

***** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥**

يتضح من الجدول السابق بأن قيم معاملات الانحدار المباشرة وغير المباشرة دالة إحصائياً وبالتالي فإن النموذج ملائم للربط بين المتغيرات الثلاثة.

ثانيًا: نموذج تحليل المسار لأبعاد المتغير الوسيط



يتضح من نتائج أموس أن هناك وساطة جزئية للمتغيرات الوسيطة أبعاد السعادة النفسية الستة حيث كانت قيمة معامل علاقة الانحدار بين المتغير المستقل والمتغير التابع مباشرة هي (٠.٤٠) كما في نتائج النظرية الأولى، بينما عند توسط أبعاد السعادة النفسية بينهما أصبح معامل العلاقة (٠.٣١) كما يظهر بنتائج برنامج أموس وبدلالة إحصائية وهو أقرب إلى الصفر من المعامل المباشر.

جـــدول (١١)
مقاييس التوافق الجيد للنموذج

المـؤشـر	قيمـة المـؤشـــر	المعيـار (المدى المثالى للمؤشر)	القبـول
مربع كاي X2 **Chi-Square**	٢٣٢,٠٤٥ **Df=15**	دال	مطابق
CMIN/DF قيمة مربع كاي/ درجة الحرية	١٥,٤٧٠	اقل من ٢	غير مطابق
P-value	٠,٠٠٠	اقل من ٠,٠٥	مطابق
GFI مؤشر حسن المطابقة	٠,٨٠١	أكبر من ٠,٩٠	غير مطابق
NFI مؤشر الملائمة (المطابقة) المعياري	٠,٣٠٤	أكبر من ٠,٩٠	غير مطابق
IFI مؤشر الملائمة التزايدي	٠,٣١٨	أكبر من ٠,٩٠	غير مطابق
CFI مؤشر حسن المطابقة	٠,٢٨٩	أكبر من ٠,٩٠	غير مطابق
AGFI مؤشر حسن المطابقة المصحح	٠,٥٢٢	أكبر من ٠,٩٠	غير مطابق

المؤشر	قيمة المؤشر	المعيار (المدى المثالى للمؤشر)	القبول
RMSEA جذر متوسط مربع الخطأ التقاربى	٠,٢٢٥	أقل من أو تساوي٠,٠٨	غير مطابق

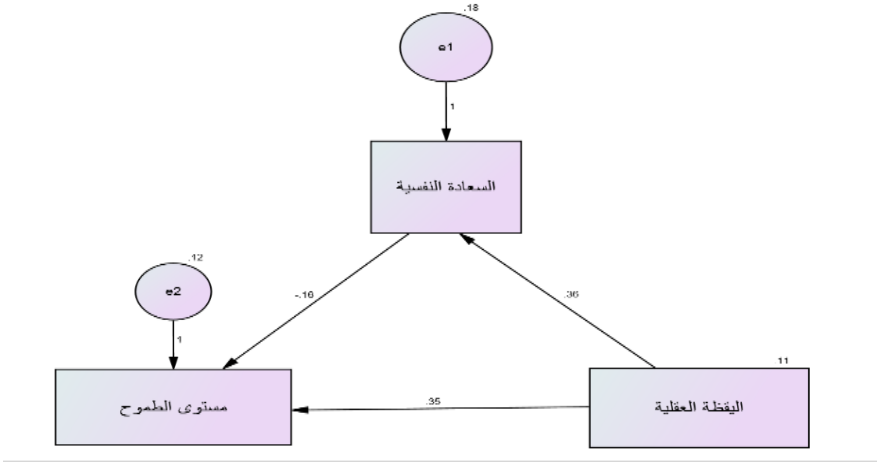
بناء على عدم تحقيق النموذج مقاييس التوافق الجيدة فلذلك يكون النموذج غير مقبولاً.

جدول (١٢)
قيم معاملات الانحدار

الأثر			Estimate	S.E.	C.R.	P
مستوى الطموح	<---	البعد الخامس: الحياة الهادفة	-.٠١٨	.٠٢٦	-.٦٨٧	.٤٩٢
مستوى الطموح	<---	البعد السادس: تقبل الذات	.٠٥٨	.٠٣٥	١,٦٧٤	.٠٩٤
مستوى الطموح	<---	اليقظة العقلية	.٣١٢	.٠٦٥	٤,٧٧٤	***
مستوى الطموح	<---	البعد الأول: الاستقلال الذاتي	-.٠٤٠	.٠٢٧	-١,٤٨١	.١٣٩
مستوى الطموح	<---	البعد الثاني: التمكن البيئي	-.٠٩٥	.٠٢٨	-٣,٣٧٧	***
مستوى الطموح	<---	البعد الثالث: التطور الشخصي	.٠٠٠	.٠٢٣	.٠١٥	.٩٨٨
مستوى الطموح	<---	البعد الرابع: العلاقات الإيجابية مع الآخرين	-.٠٠٨	.٠٢٨	-.٢٨٥	.٧٧٦

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق بأن قيم معاملات الانحدار المباشرة وغير المباشرة غير دالة إحصائياً ماعدا معامل الانحدار بين المتغير التابع والمستقل، وبين المتغير التابع والبعد الثاني للمتغير الوسيط فقط، فلذلك المسار الذي يتوسطه أبعاد السعادة النفسية غير ملائم، والمسار الذي يتوسطه المتوسط الكلي للمتغير الوسيط السعادة النفسية أفضل نموذج تحليل مسار يُفسر العلاقات السببية بين اليقظة العقلية، والسعادة النفسية، ومستوى الطموح لدى طلاب المدارس الثانوية في مدينة جدة، والنموذج هو كما يلي:



المقـــترحـــات:

- دراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين مستوى الطموح مع متغيرات نفسية وتربوية أخرى.
- دراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين اليقظة العقلية مع متغيرات نفسية وتربوية أخرى.
- دراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين السعادة النفسية مع متغيرات نفسية وتربوية أخرى.
- توعية الطلاب والمعلمين بالمفاهيم (اليقظة العقلية والسعادة النفسية ومستوى الطموح)
- تدريب الطلاب على مهارات اليقظة العقلية.
- إعداد برامج إرشادية قائمة على اليقظة العقلية.
- دراسة اليقظة العقلية لدى فئات خاصة من طلبة المدارس.
- إجراء دراسات تتناول العوامل المؤثرة في السعادة النفسية والتي لم تتناولها الدراسة الحالية كالتجول العقلي والاندماج الأكاديمي.

المـــراجـــع

المراجع العربية:

إبراهيم، حيدر معن. (٢٠١٩). اليقظة العقلية والمعتقدات المعرفية وكيفية قياسهما. دار كالكامش.

ابن غذفة، شريفة. ٢٠١٣. مقياس مستوى الطموح للمراهقين والراشدين .مجلة تنمية الموارد البشرية. مج ٥، ع٢، ١٢٣-١٥٠.

أبو زيد، احمد محمد. (٢٠١٧). فاعلية التدريب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكي جدلي في خفض صوبات التنظيم الانفعالي لدى الطالبات ذوات اضطراب الشخصية الحدية وأثره على أعراض هذا الاضطراب. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، ٥١(١)، ١- ٦٨.

أبو هاشم، السيد محمد. (٢٠١٠). النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية: جامعة بنها – كلية التربية. ٣٥٠- ٣٦٨

أحمد، أحمد عبد الملك، وقرني، سعاد كامل. (٢٠١٧). التنبؤ بالهناء النفسي في ضوء كل من المناعة النفسية واليقظة العقلية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمنيا. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ع٨٥، ٣٢٩ -٣٦٨.

البحيري، عبد الرقيب.. (٢٠١٤). الصورة العربية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية: دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة في ضوء أثر متغيري الثقافة والنوع .مجلة الإرشاد النفسي. ع ٣٩، ج ١، ١١٩-١٦٦

بلبل، يسرا شعبان إبراهيم. (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي وضغوط الحياة المدركة لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. المجلة التربوية، ج٦٨، ٢٥٢٠- ٢٤٦٣

جوتليب، انتوني. ترجمة نصار، محمد طلبه. (٢٠١٥). حلم العقل: تاريخ الفلسفة من عصر اليونان الى عصر النهضة. مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة. القاهرة. مصر.

الحاج، إكرام عبد الله، وعبد القادر، الطاهر أحمد. (٢٠٠٨). السعادة والشقاوة في القرآن الكريم (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم درمان الإسلامية، أم درمان، ١-٢٠٥.

الحسيني، فاطمة خالد محمد. (٢٠٢١). جودة الحياة لدى مرضى الفشل الكلوي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية, ٢٤(١)، ٤٧٥-٤٩٧.

حميدة، محمد إسماعيل سيد. (٢٠١٩). فعالية برنامج قائم على اليقظة الذهنية في تنمية التدفق النفسي وأثره على السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة تنبؤية – تجريبية .مجلة الإرشاد النفسي، ع٦٠، ٢٤٧-339.

حيدر، بسمه شريف. (٢٠٢٠). برنامج تمرينات منزلية وتأثيره على كلاً من السعادة النفسية والتفكير الإيجابي أثناء كوفيد ١٩. المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة, ٤٤(٠٤٤) , ١٥٤-٢٠١.

الرفاعي، تغريد حميد. (٢٠١٧). مستوى الطموح لدى الطلبة في المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظرهم. مجلة دراسات الطفولة، ع٢٠، ١-٢٠.

الزبن، ممدوح بنيه لافي. (٢٠٢٠). السعادة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة – شئون البحث العلمي والدراسات العليا. مج ٢٨, ع٢، ٢٥١-٢٦٩.

زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٥). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. عالم الكتب. القاهرة.

السكران، راشد. (٢٣ مارس ٢٠٢١). جودة الحياة تقود المملكة لصدارة مؤشر السعادة. (جريدة الرياض). تم الاسترداد من (https://www.alriyadh.com/1876485)

سليمان، سناء. (٢٠١٠). السعادة والرضا أمنية غالية وصناعة راقية. القاهرة: عالم الكتب للنشر.

سماوي، فادي سعود، وشاهين، حسان رافع علي. (٢٠٢١). السعادة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية: جامعة النجاح الوطنية. مج٣٥، ع٧، ١١٦٣– ١١٨٨.

شند، سميرة محمد، وسلومة، حنان سلامة، وهيبة، حسام إسماعيل. (٢٠١٣). مقياس الرفاهة النفسية للشباب الجامعي. مجلة الإرشاد النفسي. ٢٥(٩٧)، ٦٧٣-٦٩٤.

الضبع، فتحي عبد الرحمن. (٢٠١٦). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة الدراسية لدى عينة من تلاميذ المرحمة الابتدائية. الجمعية المصرية للدراسات النفسية. مج ٢٦، ع ٥٦، ٣٢٥- ٣٩٦.

الضبع، فتحي عبد الرحمن، ومحمود، أحمد علي طلب. (٢٠١٣). فاعلية اليقظة العقلية في خفض أعراض الاكتئاب النفسي لدى عينة من طلال الجامعة .مجلة الإرشاد النفسي. ع ٣٤، ١-٧٥.

الطيب، محمد محمد نور أحمد. (٢٠٢٠). دور البيئة المدرسية في تعزيز السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بمدارس محلية الخرطوم .مجلة العلوم النفسية والتربوية. مج. ٦، ع. ٢، ٣٩-٦٠

عبد الله، أحلام مهدي. (٢٠١٣). اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة. مجلة الأستاذ، مج ٢، ع ٢٠٥، ٣٤٣-٣٦٦.

الغامدي، حمدان احمد، وعبد الجواد، نور الدين محمد. (٢٠١٠). تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. ط ٢. مكتبة الرشد،١٦١-٢٠١.

معمرية، بشير. (٢٠١٠). علم النفس الإيجابي: اتجاه جديد لدراسة القوى الفضائل الإنسانية: دراسات نفسية، ع ٢، ٩٧-١٥٨.

مقدادي، يوسف موسى. (٢٠١٥). التفكير الخلقي وعلاقته بالوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. ١١(٣)، ٢٦٩-٢٨٤.

مهداوي، سامية .(2020) .الذكاءان المتعدّدة في ضوء نظرية (Gardner) وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الإنجاز الدّراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة محمد لمين دباغين سطيف ٢ كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣- ٣١١.

مودع، هاجر، وتاوريريت، نور الدين. (٢٠١٩). المقاربات السيكولوجية لمستوي الطموح المهني .مجلة علوم الإنسان والمجتمع، مج٨، ع١، ٢٥٥-٢٧٤.

موريس، أيان. ترجمة القرنة، داود سليمان. (٢٠١٥). تعلم ركوب الأفيال: تدريس السعادة والرفاهية في المدارس. مكتبة العبيكان. الرياض. السعودية.

النرش، هشام إبراهيم إسماعيل. (٢٠١٦). أثر تنمية الاستغراق العقلي على ثبات وصدق اختبار تحصيلي في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ع١، ٨٥ - ١٥٢.

نوري، أسماء طه. (٢٠١٢). أثر أبعاد اليقظة الذهنية في الإبداع التنظيمي: دراسة ميدانية في عدد من كليات جامعة بغداد، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية. ١٨(٦٨)، ٢٠٦-٢٣٦.

هلال، إبراهيم. (٢٠٢١). مفهوم السعادة.. رحلة في أروقة التاريخ والفلسفة. تم الاسترداد من الجزيرة:

https://www.aljazeera.net/midan/intellect/philosophy/2021/1/29/مفهوم-السعادة-رحلة-في-أروقة-التاريخ.

وايت، نيكولاس. ترجمة توفيق، سعيد. (٢٠١٣) السعادة موجز تاريخي. عالم المعرفة. الكويت.

الوليدي، علي محمد. (٢٠١٧). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الملك خالد. مجلة الملك خالد للعلوم التربوية. ع ٦٨، ٤١-٨٦.

المراجع الأجنبيـة:

Arslan, Ü., MUYAN-YILIK, M., Bakalim, O., Uyar, B. B., & SAĞLIKLI, H. J. C. U. F. o. E. J. (2021). Relationship between intolerance of uncertainty and psychological wellbeing during the COVID-19 pandemic: The mediating role of mindfulness. 50(1), 379-399.

Arslan, Ü., & UYAR, B. B. J. I. J. o. C. E. R. (2020). Do career decidedness and career distress influence psychological and subjective wellbeing? The mediating role of mindfulness. 7(2), 271-280.

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. J. A. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. 13(1), 27-45.

Davis, D. M., & Hayes, J. A. J. P. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. 48(2), 198.

Demiral, A. N., Şen, M., Demiral, Y., & Kınay, M. J. I. J. o. R. O. B. P. (2008). The effect of socioeconomic factors on quality of life after treatment in patients with head and neck cancer. 70(1), 23-27.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future.

Kumar, S. J. I. J. S. S. I. R. (2013). A study of attitude and aspiration towards games and sports of senior secondary school boys. 2, 146-153.

Molloy Elreda, L., Jennings, P. A., DeMauro, A. A., Mischenko, P. P., & Brown, J. L. J. M. (2019). Protective effects of interpersonal mindfulness for teachers' emotional supportiveness in the classroom. 10, 537-546.

Pandey, M. K., Tripathi, P. J. I. J. o. H., & Wellbeing. (2018). Examine the relationship between level of aspiration, believes in just world, psychological well-being and quality of work-life. 9(1), 53-59.

Rajesh, V., Chandrasekaran, V. J. S. J. o. A., Humanities, & Sciences, S. (2014). A study on level of aspiration of high school students. 2, 583-586.

RUAN, X. (2021). Mindfulness meditation and extrinsic aspiration: A mediation model of affective forecast and autonomy functioning.

Ryff, C. D., & Singer, B. H. J. J. o. h. s. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. 9, 13-39.

Seligman, M. E. (2006). Learned optimism: How to change your mind and your life. Vintage.

Sipe, W. E., & Eisendrath, S. J. J. T. C. J. o. P. (2012). Mindfulness-based cognitive therapy: theory and practice. 57(2), 63-69.

Witkiewitz, K., Bowen, S., Douglas, H., & Hsu, S. H. (2018). "Mindfulness-based relapse prevention for substance craving": Corrigendum. 1563-1571.

Wupperman, P., Neumann, C. S., Whitman, J. B., Axelrod, S. R. J. T. J. o. n., & disease, m. (2009). The role of mindfulness in borderline personality disorder features. 197(10), 766-771.

العـــــدد (٢١)، (عـــدد خـــاص)، أكتـــوبـر ٢٠٢٣، ص ص ٢٢٩ – ٢٦٤

العلاقة بين جودة الفصول التعليمية وتنمية المهارات الاجتماعية لطفل الروضة من وجهة نظر المعلمات

إعـــداد

مـــرام سعـــود عـــابـــد الـــرشيـــدي

ماجستير الآداب في الطفولة المبكرة
كليـــة الشـــرق العـــربـــي، الـــريـــاض

العلاقة بين جودة الفصول التعليمية وتنمية المهارات الاجتماعية لطفل الروضة من وجهة نظر المعلمات

مـــرام الرشيـــدي(*)

ملخـــــــص

هدفت هذه الدِّرَاسَة إلى التعرف على جودة الفصول التعليمية، والكشف عن العلاقة بين جودة الفصول التعليمية وتنمية المهارات الاجتماعية لطفل الروضة من وجهة نظر المعلمات، وتكونت عينة الدِّرَاسَة من (٥٠) معلمة من الروضات الحكومية، و(٥٠) معلمة من الروضات الأهلية .وقد استخدمت الدِّرَاسَة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الدِّرَاسَة استبانة جودة الفصول التعليمية في الروضة(تصميم الباحثة) والتي تكونت من (٢٥) فقرة موزعة على خمسة محاور تشمل تجهيزات بيئة الفصل، الأركان والأنشطة الصفية، المواصفات الفنية، التوجيه والإرشاد، التقويم، واستبانة المهارات الاجتماعية(تصميم الباحثة) وتكونت من (٢٠) فقرة موزعة على خمسة محاور. وطبقت أدوات الدِّرَاسَة الحالية في الفصل الثاني للعام ٢٠١٩/٢٠٢٠م. وتم التأكد من ثبات وصدق الأدوات عن طريق الصدق الظاهري للأدوات وصدق الاتساق الداخلي. وقد توصلت نتائج الدِّرَاسَة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) بين مستوى جودة الفصول التعليمية بأبعادها (تجهيزات بيئة الصف، الأركان والأنشطة الصفية، المواصفات الفنية، التوجيه والإرشاد، التقويم الدرجة الكلية لمستوى جودة الفصول التعليمية)، وتنمية المهارات الاجتماعية لطفل الروضة من وجهة نظر المعلمات بأبعادها (المسؤولية الاجتماعية، التفاعل مع الآخرين، التعاون، التحدث، المشاركة الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية)، مما يشير إلى انه كلما ارتفع مستوى جودة الفصول التعليمية، ارتفع مستوى المهارات الاجتماعية لطفل الروضة، وأسفرت نتائج الدِّرَاسَة وجود فروق بين تقديرات مفردات عينة الدِّرَاسَة لمستوى (جودة الفصول التعليمية، وتنمية المهارات الاجتماعية لطفل الروضة) تعزى لمتغير نوع الروضة، لصالح معلمات الروضات الأهلية.

(*) ماجستير الآداب في الطفولة المبكرة - كلية الشرق العربي، الرياض.

The Relation between the Quality of Classes and Development Social Skills for Kindergarten Children from Teachers Points of View

Abstract

This study aims at identifying the quality of classes and discovering the relation between the quality of classes and the development of social skills of kindergartners according to teachers' point of view. The sample of the study comprises (50) teachers working at public kindergartens and (50) teachers working at community-based kindergartens. The study adopts descriptive correlational approach and uses the questionnaire (drawn up by the researcher) on the quality of kindergartens' classes. Such questionnaire consists of (25) sections distributed over five themes, including classes equipment, learning corners and class activities, technical standards, coaching and mentoring and evaluation. The study also includes the questionnaire (drawn up by the researcher) on social skills that comprises (20) sections distributed over five themes. The tools of this study have been applied during the second semester of 2019/2020.The tools are proven real and genuine through the tools' face validity and real consistency. The study's results suggest that there is a (positive) direct correlation between the quality of classes and their dimensions on one hand (classes equipment, learning corners and class activities, technical standards, coaching and mentoring and evaluation) and the development of social skills of kindergartners and their dimensions on the other hand (social responsibility, interaction with other people, cooperation, making conversations and engagement and total degree of social skills) according to teachers' point of view. This indicates that the higher the quality of classes is, the higher the level of kindergartners' social skills is. The study's results also show variations between the estimates of entries of the study's sample regarding (the quality of classes and development of social skills of kindergartners). Such variations are attributable to the fact that the kind of kindergartens is variable, and this supports teachers working at community-based kindergartens.

المقـــدمـــة:

تُعد مرحلة رياض الاطفال أهّم مرحلة من المراحل العمرية التي يتأثر فيها الطفلُ بما حوله من عوامل وتتشكل شخصيته وتُعد الروضة المكان الذي يهتم بالطفل وتكوين شخصيته ومهاراته بعد الأسرة لذلك وجب توفير بيئة تربوية مهيأة وآمنه وفق معايير الجودة لمساعده الطفل على تنميه المهارات الاجتماعية اللازمة التي تتوافق مع البيئة الاجتماعية والتي تساعدهّم في التفاعل مع الاخرين بشكل إيجابيٍ.

والعملية التربوية عملية متعددة الجوانب والعناصر، فهي تشمل أهداف التعليم وبنيته ومحتواه وطرائقه ووسائله وإدارته ونظمه وعلاقاته، وكل عنصر من هذه العناصر يمكن تجزئته وتفريعهُ إلى أبعاد وعناصر فرعية كثيرة، وإن إصلاح التعليم ورفع كفايتهُ وزيادة إنتاجيته، يتطلب إدخال تحسينات وتغيرات ليس فقط على كل عامل من عوامله الرئيسة بل على كل جزء من أجزاء عناصره المتفرعة؛ لأن هذه الجوانب والأبعاد والعناصر والأجزاء كلّها متفاعلة ومتداخلة، إذا أهُمل أي جزء منها كان له أثر سلبي في الأجزاء الأخرى (العلان، ٢٠١٢، ٥٢٧).

وتوجد هناك شروط يجب توافرها في الروضة حيث تسمح للطفل بممارسه الأنشطة التي تكفل تحقيق متطلبات نموه بالإضافة إلى أن تكون هذه المباني ذات مواصفات خاصه كالبعد عن مناطق الخطر والإزعاج وتراعي القواعد الصحيح ومن المعروف أن الاطفال بطبعهم اجتماعيون وهذا يعني تخطيط يرامج تهدف إلى تنميه التفاعل الاجتماعي مع توفير الاركان والادوات والمواد التي تتيح المجال للعمل الجماعي (السعيد، الباز،٢٠١٠، ٢١).

وتُعتبر مرحلة دخول الروضة للأطفال من أهم المراحل التي يمر بها الأنسان في حياته؛ نظرا لما له من قابلية شديدة للتأثر بما يحيط به من عوامل مختلفة تؤثر في نموه بشكل عام، وتؤثر في ما لديه من خصائص ومواهب وقدرات بشكل خاص، مما يكون له أبعد الأثر في تكوين شخصيته المستقبلية، فالمكان الذي يكمل الأسرة في صقل شخصية الطفل والاهتمام به، وتنمية مهاراته المختلفة هي روضة الأطفال فلها دور كبير يقارب دور الأسرة في أهميته في إكساب الفرد المعرفة، والحجر الأساس لبناء مستقبل الطفل وإشباع ميوله، لقد ركز التعلم اهتمامه على التجارب المحسوسة وقيمتها بالنسبة للأطفال، وزاد الاهتمام بالخبرات الجيدة التي تعمل على إثارة رغبتهم للتعلم وإعدادهم للالتحاق بالمدرسة الابتدائية (Mokrova, Broekhuizen, & Burchinal, 2015,45).

والمهارات الاجتماعية هي الاساس في بناء شخصية الطفل وقبوله كعضو فعال في المجتمع في المستقبل، وهذه المهارات توضع اسسها في مرحلة الطفولة المبكرة حيث يكتسب الطفل من اسرته وبيئته عادات مجتمعه وتقاليده، أن المهارات الاجتماعية تُعد محكماً مهماً في الحكم على السلوك السوي، لذا فأن غرس المهارات الاجتماعية في الأطفال منذ الصغر وتعويدهم على العطاء وتحمل المسؤولية تتطلب الاهتمام من كل المؤسسات حيثُ تُعتبر المهارات الاجتماعية استجابة متعلمه فالفرد منذ الطفولة تنمو لدية القدرة الاجتماعية ويتعلم الادوار الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي مع اصدقائه ويتعلم المشاركة في المسؤولية الاجتماعية وبذلك يحقق لنفسة التوافق الاجتماعي السوي (شريف، ٢٠١٥، ٦٤).

وتوصلت دراسة بصيل (٢٠١٥) إلى وجود فروق داله إحصائياً لاستجابات افراد العينة حول الموافقة على محور "مهاره تحمل المسئولية، مهاره التعبير عن الذات، مهاره التفاعل مع المجموعات (التعاون)، مهاره القيادة والمشاركة الاجتماعية، مهاره التحدث تعزى لنوع المبنى ولصالح المبنى المستأجر.

وتوصل سليمان (٢٠١١) الي انتشار المهارات الاجتماعية (التعاون، المشاركة الوجدانية، التفاعل مع الكبار، النظام) انتشارا طبيعيا بين اطفال الرياض افراد العينة من عمر (٤-٥) سنوات، لا يوجد فروق ذات دلاله احصائية في المهارات الاجتماعية بين اطفال الرياض افراد العينة من عمر (٤-٥) سنوات تبعا لمتغير الجنس، لا يوجد فروق ذات دلاله احصائية بين متوسط درجات الاباء ومتوسط درجات الامهات على مقياس تقييم الوالدين للمهارات الاجتماعية لدى اطفالهم.

ومن خلال اطلاع الباحثة على واقع المشكلات التي يواجها أطفال الروضة، وملاحظتها المتكررة للمشاكل التي قد يعاني منها الطفل والتي تؤثر على تكوين المهارات لديه وتنميتها، وعلاقه جودة الفصول الدراسية التي تؤثر على تنمية مهاراته الاجتماعية بكونها لا تراعي هذه المرحلة الهامة في تكوين مهاراته الاجتماعية، وتوفير البيئة الصفية بجوده تساعد بتنمية مهاراته بالإضافة بأنها قد لا تتناسب مع حاجات الطفل وأنشطته التي يميل إليها ولا يجب تجاهلها.

لذا اهتمت الدِّرَاسَة الحالية بمعرفة العلاقة بين جودة الفصول التعليمية وتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال والكشف عن العلاقة بين المتغيرات.

مشكلـــه البحـــث:

ويمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال التالي:

ما العلاقة بين جودة الفصول التعليمية وتنمية المهارات الاجتماعية لطفل الروضة من وجهة نظر المعلمات؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الروضات الحكومية والاهلية في جودة الفصول التعليمية من وجهة نظر المعلمات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الروضات الحكومية والأهلية في المهارات الاجتماعية للطفل من وجهة نظر المعلمات؟

أهـــداف البحـــث:

تهدف الدِّرَاسَة الحالية إلى:

١- التعرف على العلاقة بين جودة الفصول التعليمية وتنمية المهارات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمات.

٢- الكشف عن الفروق بين الروضات الحكومية والاهلية في جودة الفصول التعليمية من وجهة نظر المعلمات.

٣- التعرف على الفروق بين الروضات الحكومية والاهلية في المهارات الاجتماعية لطفل الروضة من وجهة نظر المعلمات.

أهميـــة البحـــث:

الأهميـــة النظـــريـــة:

١- النهوض بجوده الفصول التعليمية في رياض الأطفال.

٢- تناول متغير على قدر كبير من الأهمية وهو تنميه المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الذي يدخل ضمن اهتمام المسؤولين والتربويين والباحثين.

٣- إثراء المكتبة العربية بمعلومات جديده قد توفر مرجعا للباحثين وقد تفتح أمام الدارسين الآفاق لبحوث مستقبليه تدرس متغيرات الدِّرَاسَة من جوانب مختلفة.

الأهمية التطبيقية:

١- أن الدِّرَاسَة تسعى إلى إفادة الباحثين والمهتمين التربويين بكل ما يحيط بالطفل في البيئة التعليمية والتي تؤثر على شخصيته وتنمي مهاراته الاجتماعية.

٢- إفادة المؤسسات التربوية المعنية بطفل الروضة من نتائج الدِّرَاسَة من خلال تحسين جودة الفصول التعليمية وانعكاس ذلك على تنمية المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة.

مصطلحات البحث:

الفصول التعليمية:Educational Classes

بالنظر إلى كلمة Classroom نجدها تتكون من شقين: الأولclass وقي قاموس (Oxford) يعني صف(صفوف)، فصل (في مدرسة).

والثاني room وفي قاموس (Oxford) يعني مجال، مكان، غرفة، حجرة، أي حجرة الدِّرَاسَة وقد وردت كلمة Classroom في قاموس Longman بمعنى حجرة في مدرسة أو كلية يؤدي فيها الدرس (Mokrova, Broekhuizen, & Burchinal, 2015)).

وغرفة الصف هي عبارة عن المكان المخصص لتدريس الطلبة داخل المدرسة، بهدف تحقيق الأهداف التربوية لدى الطلبة (Curby,et al. 2009,87).

جوده الفصول التعليمية يقصد بها اجرائياً في هذه الدِّرَاسَة: هو مقدار الدرجة التي تحصل عليها المعلمة على أستبانه جوده الفصول التعليمية وأبعادها المقاسة (تجهيزات بيئة الصف: العناصر المادية والبشرية الموجودة داخل غرفة الصف، الأركان والأنشطة الصفية: الوسائل والأدوات الموجودة في الأركان، المواصفات الفنية: يقصد بها شكل وحجم الفصل وألوانه، التوجيه والإرشاد: تقديم خدمات إرشادية وتوعوية للأطفال، التقويم: تقييم وقياس مدى تقد الأطفال في جميع المجالات).

المهارات الاجتماعية Social skills:

القدرة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين في سياق اجتماعي معين بما يحقق النفع المتبادل بطريقة مقبولة اجتماعياً (المالكي،٢٠١٧، ١٤٢).

المهارات الاجتماعية يقصد بها إجرائياً في هذا البحث: هو مقدار الدرجة التي تحصل عليها المعلمة على أستبانه المهارات الاجتماعية وابعادها المقاسة (المسؤولية الاجتماعية: التزام الطفل بالتعليمات والأنظمة، التفاعل مع الآخرين: علاقة متبادلة بين الطفل وبين فرد أو مجموعة من الأفراد، التعاون: مشاركة العمل بين طرفين أو أكثر، التحدث: وسيلة التواصل مع الآخرين، المشاركة: هي العلاقات الإيجابية التي يقوم بها الطفل مع المجموعة).

حـــدود البحـــث:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر هذه الدِّرَاسَة على التحقق من العلاقة بين جوده الفصول التعليمية وتنميه المهارات الاجتماعية (المبادأة، المسؤولية الاجتماعية، التفاعل مع الآخرين، القيادة والتبعية التعاون، التحدث) لطفل الروضة من وجهه نظر المعلمات.
- **الحدود المكانية:** الروضات (الحكومية، الأهلية) في شمال مدينه الرياض.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الأدوات في الفصل الدراسي الثاني لعام١٤٤١هـ
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدِّرَاسَة على معلمات الروضات (الحكومية، الأهلية)

الإطـــــار النظـــريّ:

المحور الأول: جودة الفصول التعليمية:

تُمثل دور الحضانة ورياض الأطفال ضرورة حتمية لحياة ونمو الطفل اجتماعيا ونفسياً وعقلياً، لها دور في توازن نمو الطفل انفعالياً ووجدانياً وذهنياً وكذلك للحدوث التكيف الاجتماعي، لذا كان لمواصفات المبنى أهمية اعتبارية من حيث الموقع، سعته، المرافق، التجهيزات، المواصفات الصحية (Reid & Ready ,2013,57).

كما يتم تشجيع التعاون وتحمل المسئولية في الفصل الذي يحدث فيه كل شيء، وتوضع فيه المواد التعليمية الملائمة بصورة جذابة، ليتمكن الأطفال من اختيار الأنشطة ويعيدونها في أماكنها بسهولة (الناشف ،٢٠١٣، ٣٥).

ويذكر (Curby,et al. 2009) أن الكثير من الروضات تجد نفسها مرغمة على تجاوز أعداد الأطفال المقبولين نتيجة لقلة أعداد الروضات ويترتب على ذلك ارتفاع كثافة

فصول الروضة وتؤثر الكثافة العالية على تنفيذ برامج الروضة ومن ثم يقل تنظيم بيئة تعلم الطفل مما يدعونا للبحث عن أساليب لتنظيم تناسب الروضات ذات الأعداد الكبيرة الأطفال.

ومن المعروف أن الأطفال بطبعهم اجتماعيون وهذا يعني تزويد القاعة (الفصل) ببرامج تهدف إلى تنمية التفاعل الاجتماعي مع توفير الأركان والأدوات والمواد التي تتيح المجال للعمل الجماعي ولابد من ترك الحرية لاختيار الركن الذي يمارس فيه النشاط (السعيد والباز،٢٠١٠، ٢٦).

ولابد أن تكون البيئة الداخلية للغرفة مهيأة ومناسبة من حيث درجة الحرارة صيفا وشتاء كذلك يجب أن تكون الإضاءة الطبيعية والصناعية مناسبة وكذلك التهوية أي لابد أن تسمح النوافذ بتهوية جيدة وهذا يعني أن تكون النوافذ ذات تصميم جيد مساحة وارتفاعاً وتوجيهاً للحركة الرياح والهواء وأن تطل على الحديقة ويفضل أن تغطى النوافذ بشبكة من السلك لكيلا تسمح بدخول الحشرات(Mokrova, Broekhuizen, & Burchinal, 2015,54) .

تعـريـف الجـودة:

يرى البعض أن الجودة هي قدرة الإدارة على أنتاج سلع أو تقديم خدمة تكون قادرة على الوفاء بحاجات المستهلكين والعملاء كذلك يرى آخرون بأن الجودة هي صفة المنتج مثل حجمه، تكوينه، شكله وإلى أي مدى من الكفاءة سيؤدي ذلك الناتج المهمة التي صمم من أجلها (شريف،٢٠١٥، ١٩٥).

ويعرف (عبد العزيز وآخرون،٢٠١٠) الجودة بأنها فلسفة ادارية ومجموعة مبادئ إرشادية تُعتبر بمثابة دعائم للتحسين المستمر، وهي تطبيق للأساليب الكمية والموارد البشرية لتحسين الخدمات للمنظومة وتهدف إلى تحقيق التميز في جودة أداء المنظومة تحصل من خلال الوفاء باحتياجات العاملين.

كما يعرف (جاويش،٢٠١١) الجودة بأنها: مفهوم ذو أوجه متعددة توضح أسسه ومعاييره مدى ثقافة المجتمع الذي نعيش فيه، لذا يجب أن نجتهد للوصول للجودة إلى أعلى درجاتها في كل ما يتعلق بالطفل من بيئة مادية متاحة له أو رعاية مخصصة له أو تعليم يضمن للطفل نموا شاملاً يجعله قادراً على مواكبة متطلبات العصر الحديث.

خصـائـص الجـودة الشـاملـــة :

تتميز جودة المدارس ببعض الخصائص التالية:

مثل جـودة التعلـيم فـي المـدارس الأداء الكامـل والشـامل لكـل فـرد فـي المدرسـة سـواء علـى المستوى الفردي أو الجماعي أو التنظيمي، تشتمل جودة التعليم على مكونات الأداء التربوي والسلوكي الفعال، ويشير مستوى الرضا والالتزام والأداء المدرسي ككل على معدل داخل النظام التعليمي.

كما تتضمن مبادئ الجودة ما يلي: التركيز على المتعلم، التركيز على العمليات مثلما يتم التركيز على النتائج، الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها، شحن وتعبئة خبرات القوى العاملة، التطبيق الفعلي لمعنى التعاون والمشاركة في عملية اتخاذ القرار من خلال فريق العمل المستمر أثناء مراحل العمل بالروضة، لتحسين والتطوير المستمر لكل الوظائف التي تتم داخل الروضة (عبد العزيزوآخرون،٢٠١٠، ص١٣-١٦).

أهميـة الجـودة للأطفـــال :

دعم النمو الشامل للطفل داخل نطاق أسرته وثقافته والمجتمع بوجه عام، لاعتراف بحقوق الطفل كفرد في المجتمع له شخصيته ومراحل للنمو يجب أن تلبى احتياجاتها، تنمية الطفل اجتماعياً وتنمية معارفه وفهمه لثقافة مجتمعه الذي نعيش فيه واكتسابه للعادات والتقاليد والقيم، تساوي الأطفال في الفرص المقدمة لهم حتى ننمي إمكانياتهم وقدراتهم الكاملة، دعم حقوق الأطفال كفرد في المجتمع وكمواطن (جاويش،٢٠١١ ،٧٦).

المقصود بالفصول التعليمية :

ان أحد مكونات المرافق التعليمية في الروضة هي غرفة النشاط الذي يفضل أن يكون شكلها مستطيل ليتسنى تقسيمها إلى أركان مع توفير مساحة كافية للمرات داخل الغرفة تتيح للطفل حرية الحركة (الناشف،٢٠١٣ ،٩٢).

ويشير (Curby, et al. 2009,87) بأنها: أحد مكونات مبنى الروضة هي غرفة النشاط (الفصل) ويشمل الفصل أدوات وأجهزه ورفوف لمتعلقات الأطفال، وتختلف أشكال الغرف من روضة إلى أخرى تبعاً للتصميم الهندسي.

الأمور الواجب مراعاتها في الفصول التعليمية:

الإضاءة، التهوية، درجة الحرارة إذ ينبغي توفير إنارة طبيعية كافية وتنظيم غرفة النشاط بشكل يسمح بتعرض الأطفال للحرارة الشمس في الشتاء وحجبها عنهم في الصيف والتحكم في تهوية الغرفة عن طريق التصميم الجيد للنوافذ (الناشف،٢٠١٣، ٩٣).

ويذكر (Reid & Ready ,2013) انه يجب مراعاة توفر عوامل الراحة في المبنى من ناحية التصميم والمساحة والتهوية والإضاءة ودرجة الحرارة المناسبة والمرافق والعزل الصوتي، ويذكر (Mokrova, Broekhuizen, & Burchinal, 2015)أن سلوك المبادرة والانتباه يزداد لدى الأطفال عندما يكون الأطفال غير مزدحمين.

ويشير (المالكي ،٢٠١٧) كذلك لابد من الاهتمام بحسن تهوية قاعه النشاط، وتحسين إضاءتها، وترتيب مقاعدها، ومناسبتها لأطوال الأطفال، وأحجامهم، بالإضافة إلى التأكد من عوامل السلامة والأمان داخل القاعة.

وبما أن أطفال الروضة يتراوح سنهم بين الرابعة والستة سنوات فلا بد أن تكون ارتفاعات مكونات التصميم الداخلي من ارتفاعات نوافذ ومقاعد ودواليب ولوحات مناسبة لمتوسط طولهم كذلك لابد من توفر السلامة التامة في كل جزء من تكوين الفصل (شريف،٢٠١٥ ،٢٢).

الأمور الواجب مراعاتها للحفاظ على سلامة الأطفال:

اختيار المواد بحيث تكون مطابقة لمعايير هيئة حماية المنتجات الاستهلاكية، حماية الأطفال من السقوط وعند استخدام السلالم والنوافذ والأسطح المرتفعة، أبعاد أسلاك الكهرباء عن أيدي الأطفال، تثبيت أرقام الهواتف والحالات الطارئة بجوار كل هاتف مثل: رقم المطافئ, وأرقام الطوارئ للآباء وآخرين وطبيب الأطفال، عدم ترك الألعاب في أماكن السقوط، تفحص البيئة باستمرار والبحث عما يشكل خطورة على الطفل، حفظ مواد التنظيف والأدوية في خزانات مغلقة لمنع حدوث التسمم، الحرص على توفير الألعاب والدمى الآمنة, من خلال مراعاة مناسبتها للأطفال من الناحية النمائية والتطورية، تفقد أمور الأمن والسلامة والصيانة يومياً للحفاظ على

بيئة آمنه، استخدام (الفراغ الفيزيقي) المساحة الطبيعية لتحسين التدريس والتعليم حيث تم بحث المعايير التالية للأشخاص الذين يخططون لبيئة الفصل كما ذكر (المطيري، ٦٦، ٢٠١٨):

١- **المساحة الملائمة للتعليم:** يزداد سلوك المبادرة والانتباه لدى الأطفال عندما يكون الأطفال غير مزدحمين، مساحة فصول رياض الأطفال ١٣٥٠قدماً مربعاً وتشمل بعض الأشياء المثبتة مثل المغسلة والأبواب والأدوات المثبتة في الأرض وغير القابلة للحركة والشبابيك، وبعض الأشياء شبة الثابتة مثل المقاعد والأرفف القابلة للحركة والأشياء التي تأخذ مساحة ولكنها قابلة للحركة وتعطي مرونة في ترتيب المواد لتشجيع الأطفال على العمل واللعب والتعاون (Hoffman ،Alicia ,2011,34).

٢- **البيئة سريعة الاستجابة:** التي تمد الأطفال بالألعاب المتنوعة، والأمن الطبيعي من خلال وجود حواجز واضحة تفصل بين أركان التعلم، وطرق تسهل من حركة الأطفال بين هذه الأركان.

٣- **مستويات الضجيج التي تسمح بالإنصات:** الأطفال الذين يتعلمون ويناقشون ويتساءلون، كل معلمة لديها مستوى استيعاب للضجيج الذي لا يؤثر على عمل الذهن ولذلك يجب أن ترتب البيئة الصفية لتساعد المعلمة في التحكم في مستوى الضجيج ركن المكعبات واللعب الدرامي يمكن أن ترتبها المعلمة لتكون قريبة من بعضها، والأركان الهادئة تكون في منطقة مختلفة معزولة بحواجز أو مناضد.

٤- **الإحساس العاطفي:** تعطي للأطفال خبرة الأمن والأمان، والإحساس بالانتماء إلى عائلاتهم ويجب توفير أماكن للزائرين والآباء، ويقوم الأطفال بتحيتهم والسماح لهم بزيارة الفصل مما يشعر الأطفال بالأمن والأمان وما يُعزز الشعور العاطفي الصور والموسيقى واستخدام المناضد الصغيرة والمنخفضة والمقاعد التي تتناسب مع أحجام الأطفال (الهويدي، ٢٠١٢ ،٤٥).

٥- **توسيع مساحة التدريس والتعليم:** إنه من الضروري أن تقدم البيئة فرص متنوعة للتعليم خصوصاً تعليم القراءة والكتابة، ويتوسع المنهج عندما تكون الأركان قريبة من بعضها مما يؤدي إلى حدوث ترابط وتفاعل بين الأفكار والمواد التعليمية مثال: عندما

يتم وضعه قوالب البناء قريبة من منطقة اللعب الدرامي فإن ذلك يشجع على الجمع بين اللعب الدرامي والبناء، وتتسع مساحة التدريس والتعليم أيضا عندما يقدم للأطفال أنشطة متنوعة ليختاروا منها ما يناسبهم(Reid & Ready ,2013,38).

المحور الثاني: المهـــارات الاجتمـــاعيـــة:

أن فلسفة رياض الأطفال تعمل على تثبيت علاقة الطفل بأسرته في مجتمعة المحلي العربي لترسيخ انتمائه لوطنه ليكون إنسان مزود بعادات مجتمعه وبتقاليده المعنوية والمادية والروحية الصالحة والنافعة له ولمجتمعه العربي والإنساني ويفهم ويعي أهمية روح الجماعية ويستطيع تنمية مهاراته الاجتماعية التي تساعده على العيش في جماعة العمل الجماعي وآداب أساليب التعامل مع الآخرين وطرق التحاور والاتفاق أو الاختلاف وفق قواعد سلوك مقبولة (قناوي، وآخرون، ٢٠١٤، ١١-١٢).

حيث يقضي الطفل فترة ليست قصيرة من يومه بالروضة، وفيها يزود بالمهارات والخبرات التي تساعده على نمو وبناء شخصيته، فإذا ساد بيئة الروضة جو من الحرية أمكن للطفل أن يعبر عن رأيه وأفكاره، وأمكنه من تأكيد ذاته وإشباع حاجاته، وتجنب العديد لا من المشكلات النفسية والاجتماعية (الكناني والموسوي، ٢٠١١، ٩١).

كذلك يجب أن يشجع الكبار الأطفال على تطوير مهارتهم من خلال الفعل ورد الفعل، فاهتمام الكبار بالأطفال والتحدث إليهم عما يفكرون به وقضاء أوقات فراغهم معهم أو البقاء معهم عند التعرض للأزمات أو مشاركتهم لمشاعر السعادة أو الحزن يمكن أن يساعدهم في فهم الطرق المناسبة للتواصل مع الآخرين وكيفية مشاركتهم في مشاعرهم (حاجي، ٢٠٢٠، ٣٥).

ويستطيع أطفال ما قبل المدرسة أن يكتسبوا المهارات الاجتماعية في نهاية هذه المرحلة وبلوغهم العام السادس من العمر بعد أن يكونوا قد تمكنوا من تحقيق قدر من الاستقرار الذاتي وتمكنوا من التفاعل اللفظي السليم مع المحيطين بهم ويجب على الآباء والقائمين على تربية الأطفال في هذه الفترة تقوية المهارات الاجتماعية السوية التي تظهر في سلوكهم وأضعاف أنماط السلوك الاجتماعي غير السوي (سويقي،٢٠٢١ ،٧٠).

تعريف المهارات الاجتماعية:

يعرف (المالكي،٢٠١٧، ١٤٢) المهارات الاجتماعية: القدرة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين في سياق اجتماعي معين بما يحقق النفع المتبادل بطريقة مقبولة اجتماعياً.

ويعرف (Graves, & Howes, 2011) أنها تتمثل في مجموعة الأعمال والأنشطة والخبرات التي يتعلمها طفل الروضة، ويكررها، ويتدرب عليها بطريقة منتظمة، حتى تدخل في أسلوب تفاعله الاجتماعي مع الأشخاص والأشياء من حوله.

و**يعرف (Hu, et ,al. 2017)** المهارة بأنها القدرة على القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان والاقتصاد في الجهد المبذول.

أنـواع المهـارات الاجتمـــاعيـة:

أن نجاح الطفل في اكتساب المهارات الاجتماعية المتعددة لا يساعده فقط في التوافق الاجتماعي، وإنما يعتبر شرطاً من شروط الصحة النفسية، والتبادل الاجتماعي الإيجابي ومن أنواع المهارات الاجتماعية ما يلي:

١- **مهارة التعاون:** يبدأ اكتساب الطفل لتلك المهارة من خلال مواقف اللعب التعاوني والذي يظهر عادة في نهاية السنة الثالثة وعادة ما يميل الطفل للعب مع طفل آخر ثم اللعب أكثر من طفل (حاجي ،٢٠٢٠، ٤٣).

٢- **مهارة التنافس الحر:** تظهر هذه المهارة في رغبة الطفل للوصول إلى مستوى الآخرين والتفوق عليهم حيث ينافس أخوانه ورفاقه وتبدأ عادة في العام الرابع، وليس هناك تعارض بين تلك المهارة ومهارة التعاون والتنافس يجب أن يكون بغرض الوصول إلى التفوق وأن يتعلم الطفل دون أهدار لحق الآخرين (سويقي، ٢٠٢١، ٧).

٣- **مهـارة المشـاركة:** تظهر في قدرة الأطفال على التفاعل والتعاون مع الآخرين ومشاركتهم بالعمل والعب معهم دون قيد.

٤- **مهـارة التواصـل الاجتمـاعي:** هي تلك العملية التي تؤدي إلى انتباه الأطفال واستجاباتهم للآخرين والتي من خلالها يتم تبادل الأفكار بطرق وأساليب معينة.

٥- **مهارة آداب السلوك الاجتماعي:** يعد السلوك الاجتماعي للشخص نتاجاً لعملية تتفاعل فيها العوامل الحيوية التي تنبع من داخل الفرد نفسه والعوامل الاجتماعية التي تنبع من العوامل الخارجية (بدير،٢٠١٩، ٢٦٢).

٦- **مهارة التقليد:** التقليد قبل أن يكون مهارة فهو نمط سلوكي شائع في مرحلة ما قبل المدرسة ويتحول إلى مهارة عندما يتم بغرض التعلم، وهنا يجب أن يكون النموذج قدوة حسنة للطفل وحتى يتقن الطفل تلك المهارة يجب أن يعزز السلوك التقليدي الجيد وتشجيع الطفل على ممارسته (Hu,&, et ,al. 2017,27) .

٧- **مهارة الاستقلالية:** تبدأ تنمية تلك المهارة بتدريب الطفل على اطعام نفسه ومع تقدم الطفل في العمر ينفصل تدريجياً عن والديه وتتسع دائرة علاقاته الاجتماعية بدخوله الروضة فيقل اعتماده على والديه تدريجيا ويحل محله الاعتماد على النفس والاستقلالية عن الآخرين (SiekkinenPakarinen,&et,al 2013 ,55).

ومن أهم سلوكيات المعلمة لإثارة دافعية الأطفال للتعلم، حرصها على تهيئة مناخ الصف الفيزيقي والاجتماعي ليكون إيجابياً ومدعماً لعملية التعلم وساراً في الوقت نفسه، توفير مناخ اجتماعي وإنساني محفز للتعلم من خلال: المعاملة الإنسانية الطيبة والتفاهم والتسامح، الاحترام والتقدير، التعاون والتفاعل، الحب والرحمة بهم، العدل والمساواة، الإثارة والتشجيع (Graves, & Howes, 2011,88)

أهمية مساعدة الأطفال على اكتساب المهارات خلال فترة ما قبل المدرسة: هو تحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس، الانتفاع بأوقات الفراغ واكتساب الثقة بالذات، ومشاركة الآخرين في الأعمال المختلفة، التمتع بشعبية والتفاعل الجيد مع الرفاق، الابتكار والإبداع. ومن الأخطاء الشائعة في تدريب الأطفال على اكتساب المهارات، البدء في تدريب الطفل على اكتساب المهارات دون أن يكون معداً لها، محاولة اكتساب الطفل على العديد من المهارات في وقت واحد، إغفال الكبار لعاملي الوقت والتدريب الذي يحتاج إليه الطفل لاكتساب مهارة ما (Curby,et al. 2009,87).

دراســـات ســـابقـــــة:

أ) الدراسات السابقة التي تناولت جودة الفصول التعليمية:

هدفت دراسة عسيري (٢٠١٠) الي التعرف على دور البيئة في تنمية بعض المفاهيم الرياضية عند طفل الروضة، والتعرف على دور العناصر المادية وغير المادية في البيئة الصفية بوضعها الراهن كما هي مقدمة في كل روضة. وقد بلغت الروضات التي شملتها العينة (٨) روضات. واستخدمت الدِّرَاسَة المنهج الوصفي. وقد أظهرت نتائج الدِّرَاسَة أن الوسائل والتجهيزات الصفية التي لها دور في تنمية مفهوم التصنيف والتناظر ومفهوم الأحادي ومفهوم العدد ومفهوم التسلسل ومفهوم الشكل ومفهوم الحجم متوفرة بدرجة متوسطة، وأن الوسائل والتجهيزات الصفية التي لها دور في تنمية المفاهيم الرياضية الستة مجتمعة متوفرة بدرجة متوسطة.

وأيضا هدفت دراسة الهويدي (٢٠١٢) الي التعرف على واقع بيئة الروضة المادية والبشرية ومدى تحقيقها لمهارات الأطفال الحركية الأساسية والدقيقة في الروضات الحكومية بمدينة الرياض. واستخدمت الدِّرَاسَة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت بالعينة من (٩) روضات، كما بلغ عدد المعلمات التي وزعت عليهن أداة الاستبانة (١١٨) معلمة. وقد أظهرت نتائج الدِّرَاسَة توفر الأجهزة والوسائل التي تدعم النمو الحركي في الروضات في عينة الدِّرَاسَة، وذلك بنسب متفاوتة انحصرت بين متوفر ومتوفر بدرجة متوسطة، ماعدا عنصر واحد أظهر عدم التوفر وهو (منطقة لأعمال الزراعة والحفر)، وأظهرت النتائج أن معلمات الروضة يمارسن دورهن في الإعداد للأنشطة التي تدعم التطور الحركي للطفل بدرجة عالية.

كما هدفت دراسة الحيدر (٢٠١٧). الي التعرف على مدى تحقيق جودة بيئة التعلم لدى الروضات الحكومية في مدينة الرياض. كما هدفت إلى التعرف على درجة تحقق المعايير في تجهيز غرفة الأنشطة والأركان والأدوات والملاعب وتحقق المباني الحكومية من معايير الجودة والفروق في تحقيق معايير جودة بيئة التعلم التي تعزى للمنطقة الجغرافية. وتم اختيار العينة بطريقة العشوائية العنقودية من الجهات الأربع الشمال والجنوب والغرب والشرق، وشمل عدد الروضات الحكومية أربع روضات. وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية تعزى لاختلاف المنطقة الجغرافية بين الروضات الحكومية في معايير تحقيق جودة بيئة التعلم واتضح أن درجة تحقق المعيار في محور التجهيزات البيئية بالروضات الحكومية في مدينة الرياض من المباني من خلال المتوسط العام تتحقق بدرجة كبيرة جدا بصورة عامة.

ب) الدراسات السابقة المتعلقة بالمهارات الاجتماعية:

وهدفت دراسة مهنا (٢٠١٣) إلى التعرف على دور معلمة الروضة في اكتساب المهارات الشخصية والاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة في مدينة الرياض. واستخدمت الباحثة (٤٠٠) استبانة من مجتمع الدِّرَاسَة من مدينة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وأسفرت النتائج عن وجود(فروق)دالة إحصائيا ففي بعد مهارات التعاون، تبعا لمتغير عينة الدِّرَاسَة وكانت هذه الفروق لصالح المعلمات مقارنة بعينة الأطفال، وجود(فروق)دالة إحصائيا في بعد مهارات الاعتماد على النفس تبعاً لمتغير عينة الدِّرَاسَة وكانت هذه الفروق لصالح المعلمات مقارنة بعينة الأطفال، وجود (فروق) ذات دلالة إحصائية في دور المعلمة في إكساب المهارات الشخصية والاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة للمعلمات، وجود(فروق)دالة إحصائيا في دور المعلمة في إكساب مهارات التعاون لدى طفل ما قبل المدرسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي للمعلمات.

وهدفت دراسة الصوافية (٢٠١٥) الي الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة. واستخدمت عينة تكونت من (٢٠) طفل من أطفال ما قبل المدرسة (٤-٦) سنوات من مدرسة سناو الخاصة بنيابة سناو في ولاية المضيبي بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان. واستخدمت الباحثة المنهج التحليلي. وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية (التعاطف، التواصل مع الآخرين، التعاون لدى أطفال ما قبل المدرسة في القياسين القبلي والبعدي تعزى للبرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدِّرَاسَة، وكذلك فإن نتائج القياسين البعدي والمتابعة أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والمتابعة في المهارات الاجتماعية (التعاطف، التواصل مع الآخرين، التعاون) لدى عينة أطفال ما قبل المدرسة لصالح قياس المتابعة، حيث ارتفعت مهارات الأطفال في قياس المتابعة في المهارات الثلاث.

هـدفت دراسـة المغربـي (٢٠١٦) الـي معرفـة فعاليـة برنـامج لتنميـة بعـض المهـارات الاجتماعيـة لـدى أطفـال الروضـة. هدفت الدِّرَاسَة إلـى الكشـف عـن أثـر البرنـامج التدريبي فـي تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى عينـة أطفال المجموعـة التجريبية بعد تطبيق البرنـامج المستخدم. تكونت عينـة الدِّرَاسَة من (٢٠) طفل فـي روضـة (ريـاض الجنـة) فـي مدينـة بنغـازي. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي. وأسفرت النتائج عن تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى أطفال المجموعـة التجريبية بعد تعرضـهم للبرنـامج التدريبي المستخدم فـي الدِّرَاسَة الحاليـة عن مستوى وأطفال المجموعة الضابطة، ولا يختلف مستوى المهارات الاجتماعية لدى أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

وهـدفت دراسـة حـاجي (٢٠٢٠) الـي الكشـف عـن دور اللعـب فـي تنميـة المهـارات الاجتماعيـة لـدى طفـل الروضـة مـن وجهـة نظـر المربيـات، وكـذلك محاولـة ترتيـب المهـارات الاجتماعية، وقدتم استخدام استبيان مضاوي عبد الرحمن الارشد، ٢٠١٦، وهو عبارة عن قائمة تقدير بعض المهارات الاجتماعية (الاجتمـاعي / الضبط الانفعالي / التعاون) لأطفال ما قبل المدرسة، حيث تأكدت الباحثة من صحته وموثوقيته بتطبيقه على عينـة استكشافية أولية قوامها (٢٠) معلمـة روضـة، وكـان حجـم العينـة الأساسـية (٤٠) معلمـة فـي روضـة الأطفـال بالمسيلة .وتوصلت الدراسة إلى أن اللعب له دوراً كبيراً في تنمية (مهارة التواصل الاجتماعي. – ومهـارة الـتحكم الانفعـالي – ومهـارة التعـاون) لطفـل الروضـة حيـث جـاء ترتيـب مهـارة الـتحكم العاطفي في المرتبة الأولى، تليها مهارة التواصل الاجتماعي، وفي المرتبة الثالثة مهارة التعاون.

وهدفت دراسة سويقي (٢٠٢١) الي معرفة فعالية برنامج ارشادي توعوي لتنمية الشفقة بالـذات لأمهـات أطفـال الروضـة فـي ظـل جائحـة كورونـا وتـأثيره علـى المهـارات الاجتماعيـة لأطفالهن، حيث هدف البحث إلـى تنمية مستوى التعاطف الذاتي لدى بعض أمهات الأطفال الصغار ممن هم في سن الروضة في ظل تفشي فيروس كورونا وأثره على المهارات الاجتماعية لأطفالهم .تم إخضـاع الأمهات وأطفالهن لبرنامج إرشادي توعوي .وتشمل الأدوات المستخدمة في البحث: مقياس التعاطف الذاتي لأمهات أطفال الروضة (إعداد الباحثة)، برنامج توعوي إرشادي لتنمية التعاطف الذاتي لدى أمهات أطفال الروضـة فـي ظل تفشي فيروس كورونا (من إعداد

الباحثة). وقد تضمنت العينة ٦٢ أمًا من مجموعة من ٨٦ روضة أطفال (بنين وبنات) أمهات أطفال .قسمت مجموعة الأمهات الخاضعات للتحقيق إلى مجموعة تجريبية قوامها ٣١ أم لـ ٤٤ طفلاً (بنين وبنات)، ومجموعة ضابطة مكونة من ٣١ أم لـ ٤٢ طفلاً (بنين وبنات) .وقد توصل البحث إلى أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعاطف الذاتي لدى أمهات أطفال رياض الأطفال والمهارات الاجتماعية لأبنائهم كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث .التجريبية والضابطة على مقياس التعاطف الذاتي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت الي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وأيضا الي فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التعاطف الذاتي لأمهات الأطفال في رياض الأطفال لصالح التطبيق البعدي.

ج- الدراسات السابقة التي تناولت جودة الفصول التعليمية وتنمية المهارات الاجتماعية:

دراسة هوفمان، أليسيا، جاي (Hoffman, Alicia, jay,2011) بعنوان مؤشرات الاستعداد المدرسي استقصاء حول جودة الفصول الدراسية واللغة ومحو الأمية والكفاءة الاجتماعية والعاطفية في عينة من برنامج الهيد ستارت الخاص بالأطفال. هدفت الدِّرَاسَة إلى التعرف التأثيرات البيئية للنمو الأطفال وإلى أي مدى توسطت العلاقات بين لغة الأطفال ومهارات القراءة والكتابة وجودة الفصول الدراسية من خلال تقييمات المعلمين لكفاءة الأطفال الاجتماعية والعاطفية. وتشير النتائج أن الدعم التعليمي الذي يلقاه الأطفال في فصولهم مؤشرا إيجابيا لكفاءتهم الاجتماعية والعاطفية.

دراسة ريد، جين لويز (Red- Jane, Louise,2011) بعنوان مرحلة رياض الأطفال ذات الجودة العالية والعلاقة بين التكوين الاجتماعي والاقتصادي لفصول رياض الأطفال وتعلم الطفل. هدفت الدِّرَاسَة للتعرف رياض الأطفال ذات الجودة العالية والعلاقة بين التكوين الاجتماعي والاقتصادي وتعلم الطفل. وأظهرت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين متوسط

الوضـع الاجتمـاعي والاقتصـادي في فصـول ريـاض الأطفـال واللغـة الحسـية والتعبيريـة للأطفـال وتعلـم الرياضـيات، وأن الحـوار الحـالي بشـأن السياسـات حـول جـودة التعلـيم فـي مرحلـة ريـاض الأطفال غير كاف عندما لا يتم النظر في تكوين فصول رياض الأطفال، وأن الجهود المبذولة لتحسين جودة الفصول الدراسية شديدة الحاجة محدودة التأثير علاوة على ذلك يعد التدريس عالي الجودة مكونا مهما في الجهود المبذولة للاستفادة من فوائد الفصول الدراسية المتنوعة وإدارة مسؤولياتها المحتملة.

وأشارت دراسة (Hu,&, et ,al. 2017) الي تفاعلات المعلم مع الطفل ومهارات الأطفال المعرفية والاجتماعية في الفصول الدراسية لمرحلة ما قبل المدرسة الصينية. وقد تحدثت الدراسة على أن التعليم الجيد في مرحلة الطفولة المبكرة (ECE)أمرًا أساسيًا لتنمية الأطفال، وبالتالي فقد أصبح محورًا لأجندة التعليم الصينية الحالية .باستخدام عينة من ٥٨٩ طفلًا صينيًا في ٥٩ فصلاً دراسيًا لمرحلة ما قبل المدرسة، فحصت هذه الدراسة كيف يرتبط أحد الجوانب الرئيسية لجودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، والتفاعلات بين المعلم والطفل، بمهارات الأطفال .أشارت النتائج إلى أن التفاعلات بين المعلم والطفل كانت مرتبطة بالمهارات المعرفية للأطفال، ولكن ليس بالمهارات الاجتماعية .تساهم هذه النتائج في الأدبيات البحثية الدولية المتنامية حول الدور الحاسم الذي تلعبه تفاعلات المعلم مع الأطفال في تعلم الأطفال ونموهم .تمت مناقشة الآثار المترتبة على السياسة والتطوير المهن.

وهدفت دراسة المطيري (٢٠١٨) الي التعرف على مدى توافر جودة بيئة التعلم في رياض الأطفال وعلاقتها بتفاعل الأطفال في مواقف التعلم، وتكونت العينة من (١٤٠) طفلاً، و(٦٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال من روضات شمال مدينة الرس. واستخدمت الدِّرَاسَة المنهج الوصفي التجريبي. وقد توصلت النتائج إلى ان معايير توفر جودة بيئة التعلم في رياض الأطفال كانت كبيرة جدا، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين بيئة التعلم وتفاعل الأطفال في مواقف التعلم.

كما أشارت دراسة لينيس، كريستينا (Lynes, Christina,2019) الي تحليل مفاهيم مدرسي مرحلة الطفولة المبكرة لمؤشرات الجودة التي توثر على تطور مهارات الأطفال الاجتماعية

والعاطفية واللغوية. هدفت الدِّرَاسَة التعرف على كيفية إدراك المدرسين للعملية والصفات الهيكلية التي تؤثر على تطور مهارات الأطفال الاجتماعية والعاطفية واللغوية. واستخدمت مقابلات مع مدرسين في مرحلة الطفولة المبكرة كأداة للدراسة. كانت الموضوعات التي انبثقت من المقابلات تتعلق بمعتقدات المدرس حول تعلم الطلاب وبيئة الفصل، ومن المرجح أن تكون نتائج هذه الدِّرَاسَة من أجل إبلاغ المدرسين بأفضل الممارسات التي تعزز مهارات الوعي الاجتماعي لدى الطلاب ومهارات الكفاءة الذاتية وتطور اللغة، من خلال تحديد العملية ومؤشرات الجودة الهيكلية التي تؤثر على نمو الأطفال وتطورهم، كما يمكن للمدرسين تعزيز ممارساتهم التعليمية فيما يتعلق بالتنفيذ الفعال لأنشطة التعلم الاجتماعي والعاطفي في فصولهم الدراسية.

منهـــج البحـــث:

استند البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي؛ بناء على اهداف واسئلة الدِّرَاسَة والبحث في طبيعة العلاقة بين جودة الفصول التعليمية وتنمية المهارات الاجتماعية لطفل الروضة من وجهة نظر المعلمات؛ وذلك لأن المنهج الوصفي الارتباطي يدرس العلاقة بين المتغيرات، ويصف العلاقة بينها وصفًا كميًا وذلك باستخدام مقاييس كمية.

مجتمـع البحـــث:

وتكوَّن مجتمع هذا الدِّرَاسَة مِن جميع معلمات الروضات الأهلية والحكومية شمال مدينة الرياض العام الدراسي ١٤٤٠ – ١٤٤١هـ والبالغ عددهن (٢٠٠٠) مُعلّمة.

عينـة البحـــث:

تألفت عينة الدِّرَاسَة من (١٠٠) مُعلّمةً مِن معلمات الروضات الاهلية والحكومية. مقسمة الي (٥٠) مُعلّمةً مِن معلمات رياض الأطفال الحكومية، و(٥٠) مُعلّمةً مِن معلمات رياض الأطفال الأهلية.

أدوات البحـــــث:

صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency:

بعد التثبت من الصدق الظاهري لأدوات الدِّرَاسَة قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي لها، بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعْد الذي

تنتمي إليه، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب قيم معاملات الارتباط، فإذا توصلنا إلـى معـاملات ارتبـاط مرتفعـة، فـإن الأداة تكـون متمتعـة بدرجـة صـدق عاليـة والجـداول التاليـة توضّح نتائج التحليل:

جـــدول (١)

معاملات صدق الاتساق الداخلي لعبارات أبعاد استبانة جودة الفصول التعليمية

أبعاد استبانة جودة الفصول التعليمية	البند	ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبُعْد		البند	ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبُعْد	
		معامل الارتباط	مستوى الدلالة		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تجهيزات بيئة الصف	١	**٠,٥٥٧	٠,٠١	٤	**٠,٧٨٩	٠,٠١
	٢	**٠,٧١٢	٠,٠١	٥	**٠,٧٥٤	٠,٠١
	٣	**٠,٦٧٥	٠,٠١			
الأركـــان والأنشـــطة الصفية	١	**٠,٨٢٢	٠,٠١	٤	**٠,٨٥١	٠,٠١
	٢	**٠,٨٦٣	٠,٠١	٥	**٠,٨٣٠	٠,٠١
	٣	**٠,٨٧٩	٠,٠١			
المواصفات الفنية	١	**٠,٨٣٩	٠,٠١	٤	**٠,٩١١	٠,٠١
	٢	**٠,٨٩٢	٠,٠١	٥	**٠,٧٩٠	٠,٠١
	٣	**٠,٨٥٣	٠,٠١			
التوجيه والإرشاد	١	**٠,٨٦١	٠,٠١	٤	**٠,٩٠١	٠,٠١
	٢	**٠,٨٧٨	٠,٠١	٥	**٠,٨٦٣	٠,٠١
	٣	**٠,٩٠٠	٠,٠١			
التقويم	١	**٠,٧٨٠	٠,٠١	٤	**٠,٨٨٥	٠,٠١
	٢	**٠,٨١٤	٠,٠١	٥	**٠,٨٣٨	٠,٠١
	٣	**٠,٩١٦	٠,٠١			

**** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل**

يتضـح مـن الجـدول (١) أن جميـع العبـارات المكونـة لاسـتبانة جـودة الفصـول التعليميـة ترتبط بأبعادها التي تم تصنيفها إليها بدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وقد تراوحت معاملات الارتبـاط بـين العبـارات والدرجـة الكليـة للبُعْـد الأول «تجهيـزات بيئـة الصـف» مـن (٠,٥٥٧) إلـى (٠,٧٨٩) وتراوحـت للبُعْـد الثـاني «الأركـان والأنشـطة الصـفية» مـن (٠,٨٢٢) إلـى (٠,٨٧٩) وتراوحت للبُعْد الثالث «المواصفات الفنية» من (٠,٧٩٠) إلى (٠,٩١١)، وتراوحت للبُعْد الرابع «التوجيـه والإرشـاد» مـن (٠,٨٦١) إلـى (٠,٩٠١)، وتراوحـت للبُعْـد الخـامس «التقـويم» مـن (٠,٧٨٠) إلى (٠,٩١٦)، وتدل قيم معاملات الارتباط بين العبارات وأبعادها على توفر الاتساق بين استجابات مفردات العينة على تلك العبارات بأبعادها التي تم تصنيفها فيها.

جـــدول (٢)

معاملات صدق البناء بين الدرجة الكلية لاستبانة جودة الفصول التعليمية وأبعادها

أبعاد استبانة جودة الفصول التعليمية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تجهيزات بيئة الصف	**٠,٨٨٨	٠,٠١
الأركان والأنشطة الصفية	**٠,٩٠٦	٠,٠١
المواصفات الفنية	**٠,٩٣٥	٠,٠١
التوجيه والإرشاد	**٠,٩٥١	٠,٠١
التقويم	**٠,٩٢١	٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع الأبعاد المكونة لاستبانة جودة الفصول التعليمية ترتبط بالدرجة الكلية لها ارتباطًا ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وقد تراوحت معاملات الارتباط من (٠,٨٨٨) إلى (٠,٩٥١)، وهو ما يؤكد اتساق أبعاد استبانة جودة الفصول التعليمية فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

جـــدول (٣)

معاملات صدق الاتساق الداخلي لعبارات أبعاد استبانة المهارات الاجتماعية

أبعاد استبانة المهارات الاجتماعية	رقم العبارة	ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبُعْد		رقم العبارة	ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبُعْد	
		معامل الارتباط	مستوى الدلالة		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المسؤولية الاجتماعية	١	**٠,٦٦٢	٠,٠١	٣	**٠,٨١٠	٠,٠١
	٢	**٠,٨٣١	٠,٠١	٤	**٠,٨٠٨	٠,٠١
التفاعل مع الآخرين	١	**٠,٨٤٨	٠,٠١	٣	**٠,٨٢٤	٠,٠١
	٢	**٠,٨١٣	٠,٠١	٤	**٠,٧٩٤	٠,٠١
التعاون	١	**٠,٨٧٩	٠,٠١	٣	**٠,٨٩٥	٠,٠١
	٢	**٠,٩١٧	٠,٠١	٤	**٠,٨٥٦	٠,٠١
التحدث	١	**٠,٨٩٠	٠,٠١	٣	**٠,٩٠٧	٠,٠١
	٢	**٠,٩٢٩	٠,٠١	٤	**٠,٨٨٨	٠,٠١
المشاركة	١	**٠,٩١١	٠,٠١	٣	**٠,٨٧٦	٠,٠١
	٢	**٠,٩٢٥	٠,٠١	٤	**٠,٨٩٦	٠,٠١

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٣) أن جميع العبارات المكونة لاستبانة المهارات الاجتماعية ترتبط بأبعادها التي تم تصنيفها إليها بدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبُعْد الأول «المسؤولية الاجتماعية» من (٠,٦٦٢) إلى (٠,٨٣١) وتراوحت للبُعْد الثاني «التفاعل مع الآخرين» من (٠,٧٩٤) إلى (٠,٨٤٨) وتراوحت للبُعْد الثالث «التعاون» من (٠,٨٥٦) إلى (٠,٩١٧)، وتراوحت للبُعْد الرابع «التحدث» من (٠,٨٨٨) إلى (٠,٩٢٩)، وتراوحت للبُعْد الخامس «المشاركة» من (٠,٨٧٦) إلى (٠,٩٢٥)،وتدل قيم معاملات الارتباط بين العبارات وأبعادها على توفر الاتساق بين استجابات مفردات العينة على تلك العبارات بأبعادها التي تم تصنيفها فيها.

جـــــدول (٤)

معاملات صدق البناء بين الدرجة الكلية لاستبانة المهارات الاجتماعية وأبعادها

أبعاد استبانة المهارات الاجتماعية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المسؤولية الاجتماعية	**٠,٩٠٨	٠,٠١
التفاعل مع الآخرين	**٠,٩٢١	٠,٠١
التعاون	**٠,٩٥٧	٠,٠١
التحدث	**٠,٩٦٤	٠,٠١
المشاركة	**٠,٩٥٩	٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع الأبعاد المكونة لاستبانة المهارات الاجتماعية ترتبط بالدرجة الكلية لها ارتباطًا ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وقد تراوحت معاملات الارتباط من (٠,٩٠٨) إلى (٠,٩٦٤)، وهو ما يؤكد اتساق أبعاد استبانة المهارات الاجتماعية فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

ب) ثبـــات أدوات البحـــث:

يقدم برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) العديد من طرق حساب ثبات أداة الدِّرَاسَة، وفي الدِّرَاسَة الحالية اعتمدت الباحثة على معامل الاتساق الداخلي لكرو نباخ (Cronbach's Alpha)؛ لقياس ثبات أدوات الدِّرَاسَة، وجاءت النتائج كما تعرضها الجداول التالية:

جـــدول (٥)

معاملات ثبات الاتساق الداخلي لاستبانة جودة الفصول التعليمية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

أبعاد استبانة جودة الفصول التعليمية	عـدد الفقـرات	معـامـل الثبـات
تجهيزات بيئة الصف	٥	٠,٧٣٩
الأركان والأنشطة الصفية	٥	٠,٩٠٣
المواصفات الفنية	٥	٠,٩١٠
التوجيه والإرشاد	٥	٠,٩٢٨
التقويم	٥	٠,٩٠١
الدرجة الكلية لاستبانة جودة الفصول التعليمية	٢٥	٠,٩٧٠

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيم مؤشرات الثبات لأبعاد استبانة جودة الفصول التعليمية باستخدام معامل ألفا كرو نباخ تراوحت ما بين (٠,٧٣٩ – ٠,٩٢٨)، أما الثبات العام لاستبانة جودة الفصول التعليمية فبلغ (٠,٩٧٠)، وجميعها مؤشرات ثبات مقبولة لأغراض تطبيق الدِّرَاسَة.

جـــدول (٦)

معاملات ثبات الاتساق الداخلي لاستبانة المهارات الاجتماعية باستخدام معادلة ألفا كرو نباخ

أبعاد استبانة المهارات الاجتماعية	عدد الفقرات	معامل الثبات
المسؤولية الاجتماعية	٤	٠,٧٨٢
التفاعل مع الآخرين	٤	٠,٨٣٧
التعاون	٤	٠,٩٠٩
التحدث	٤	٠,٩٢٥
المشاركة	٤	٠,٩٢٣
الدرجة الكلية لاستبانة المهارات الاجتماعية	٢٠	٠,٩٧٢

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيم مؤشرات الثبات لأبعاد استبانة المهارات الاجتماعية باستخدام معامل ألفا كرو نباخ تراوحت ما بين (٠,٧٨٢ – ٠,٩٢٣)، أما الثبات العام لاستبانة المهارات الاجتماعية فبلغ (٠,٩٧٢)، وجميعها مؤشرات ثبات مقبولة لأغراض تطبيق الدِّرَاسَة.

المعـــالجـة الإحصـائيـــة:

للإجابة عن أسئلة الدِّرَاسَة تم استخدام الاساليب الاحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ للتحقق من صدق أدوات الدِّرَاسَة.
- معامل ألفا كرو نباخ (Cronbach's Alpha)؛ لقياس ثبات أدوات الدِّرَاسَة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)؛ للتعرف على طبيعة العلاقة بين جودة الفصول التعليمية وتنمية المهارات الاجتماعية لطفل الروضة.
- اختبار (ت) أو اختبار المقارنة بين مجموعتين مستقلتين (Independent Samples T test) بين متوسطات مفردات عينة الدِّرَاسَة باختلاف المتغيرات الديموغرافية التي تنقسم إلى فئتين (روضة حكومية- روضة أهلية).

منـاقشـة النتـائـج:

عرض النتائج المتعلّقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي ينص علي: ما العلاقة بين جودة الفصول التعليمية وتنمية المهارات الاجتماعية لطفل الروضة من وجهة نظر المعلمات؟

وللإجابة عن هذا السؤال والتعرّف على طبيعة العلاقة بين جودة الفصول التعليمية وتنمية المهارات الاجتماعية لطفل الروضة من وجهة نظر المعلمات، حيث استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient؛ للكشف عن قيمة معامل الارتباط بين جودة الفصول التعليمية بأبعادها من جهة وتنمية المهارات الاجتماعية لطفل الروضة من جهة أخرى، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جـــدول (٧)

العلاقات الارتباطية بين جودة الفصول التعليمية وتنمية المهارات الاجتماعية لطفل الروضة

	المتغـــيرات	المهـارات الاجتماعية لطفل الروضة					
		المسؤولية الاجتماعية	التفاعل مع الآخرين	التعاون	التحدث	المشاركة	الدرجة الكلية
جودة الفصول التعليمية	تجهيزات بيئة الصف	**٠,٧٥٥	**٠,٨١١	**٠,٨٠٦	**٠,٨٠٦	**٠,٨١٨	**٠,٨٤٨
	الأركان والأنشطة الصفية	**٠,٧٠٨	**٠,٨٣٢	**٠,٧٥٠	**٠,٧٨٣	**٠,٧٦٠	**٠,٨١٣
	المواصفات الفنية	**٠,٧٧٤	**٠,٨٠٧	**٠,٨٢٠	**٠,٧٩٩	**٠,٨٥٥	**٠,٨٦١
	التوجيه والإرشاد	**٠,٧٧٣	**٠,٨٤٥	**٠,٧٩٦	**٠,٨٢٤	**٠,٨٤٧	**٠,٨٦٧
	التقويم	**٠,٧٣٤	**٠,٨٣٤	**٠,٨١٠	**٠,٨١٥	**٠,٨١٩	**٠,٨٥٢
	الدرجة الكلية	**٠,٨١٢	**٠,٨٩٦	**٠,٨٦٣	**٠,٨٧٤	**٠,٨٨٩	**٠,٩٢٠

** ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١)

تُشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (٧) وجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين مستوى جودة الفصول التعليمية بأبعادها (تجهيزات بيئة الصف، الأركان والأنشطة الصفية، المواصفات الفنية، التوجيه والإرشاد، والتقويم، الدرجة الكلية لمستوى جودة الفصول التعليمية) وتنمية المهارات الاجتماعية لطفل الروضة بأبعادها (المسؤولية الاجتماعية، التفاعل مع الآخرين، التعاون، التحدث، المشاركة، الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية)، حيث أظهرت نتائج الجدول أعلاه وجود دلالة إحصائية لمعاملات الارتباط المتبادلة بين أبعاد جودة الفصول التعليمية وأبعاد المهارات الاجتماعية لطفل الروضة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١)، وهذا يعني أن الفروق أو التباين في مستوى المهارات الاجتماعية لطفل الروضة تفسره الفروق أو التباين في مستوى جودة الفصول التعليمية والعكس صحيح، وأن هذين المتغيرين هما متغيرين مترابطين مع بعضهما البعض، وأنه يمكن تفسير تباين أحدهما بالآخر، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى جودة الفصول التعليمية، ارتفع مستوى المهارات الاجتماعية لطفل الروضة.

مناقشة نتائج السؤال الأول:

أن الفصول التعليمية والمرافق عندما تكون ذات جودة فإنها تؤثر على نمو المهارات الاجتماعية عند الأطفال تعد هذه النتيجة تتفق مع نتيجة (الهويدي،٢٠١٢) في نتائج الدِّرَاسَة التي أظهرت توفر الأجهزة والوسائل التي تدعم النمو الحركي في الروضات في عينة الدِّرَاسَة، وذلك بنسب متفاوتة انحصرت بين متوفر ومتوفر بدرجة متوسطة، كما اتفقت الدِّرَاسَة مع دراسة (عسيري،٢٠١٠) ودراسة (المطيري،٢٠١٨) في التعرف والتأكد من توفر الوسائل والتجهيزات الموجودة في البيئة الصفية واتفقت هذه الدِّرَاسَة مع دراسة (الحيدر،٢٠١٧) ودراسة ريد–جين لويز (Lynes, Christina,2011), في التعرف على مستوى الجودة في الروضات، كما اتفقت هذه الدِّرَاسَة مع دراسة (مهنا،٢٠١٣) ودراسة (الصوافية،٢٠١٥) ودراسة (المغربي،٢٠١٦) في قياس المهارات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي على أطفال الروضة وتشير نتائج الدِّرَاسَة إلى ان المهارات الاجتماعية التي لدى الأطفال كانت عالية بسبب ارتفاع جودة الفصول التعليمية في الروضة وهذا يعني أنه كلما كانت البيئة الصفية ذات جودة عالية في المواصفات الفنية والتقويم للأطفال والتوجيه والإرشاد وتجهيزات بيئة الصف، والأركان والأنشطة الصفية ارتفعت المهارات الاجتماعية.

٢-عرض النتائج المتعلّقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

والذي ينص على ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الروضات الحكومية والأهلية في مستوى جودة الفصول التعليمية من وجهة نظر المعلمات؟

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة للدراسة وللكشف عن إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين الروضات الحكومية والأهلية في مستوى جودة الفصول التعليمية من وجهة نظر المعلمات جرى استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مفردات عينة الدِّرَاسَة لمستوى جودة الفصول التعليمية وفق متغير نوع الروضة، ثم أُستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent sample T test)؛ للمقارنة بين هذه المتوسطات، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جـــــدول (٨)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات مفردات عينة الدِّرَاسَة لمستوى جودة الفصول التعليمية وفق متغير نوع الروضة

أبعاد جودة الفصول التعليمية	نوع الروضة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة الدلالة α	الدلالة الإحصائية
تجهيزات بيئة الصف	حكومية	٥٠	٢,٠٠	٠,٥٦٦	٨,٤٩٨	٠,٠٠٠	دال إحصائياً عند ≤ ٠,٠٥
	أهلية	٥٠	٢,٧٣	٠,٢١٧			
الأركان والأنشطة الصفية	حكومية	٥٠	١,٧٧	٠,٧٠٤	٨,١٨٥	٠,٠٠٠	دال إحصائياً عند ≤ ٠,٠٥
	أهلية	٥٠	٢,٧٠	٠,٣٧٥			
المواصفات الفنية	حكومية	٥٠	١,٨٠	٠,٦٩٩	٩,٠٥٢	٠,٠٠٠	دال إحصائياً عند ≤ ٠,٠٥
	أهلية	٥٠	٢,٧٩	٠,٣١٩			
التوجيه والإرشاد	حكومية	٥٠	١,٦٤	٠,٦١٠	١٣,٦٦٠	٠,٠٠٠	دال إحصائياً عند ≤ ٠,٠٥
	أهلية	٥٠	٢,٨٧	٠,١٦٩			
التقويم	حكومية	٥٠	١,٦٧	٠,٥٧٩	١٢,١٩٦	٠,٠٠٠	دال إحصائياً عند ≤ ٠,٠٥
	أهلية	٥٠	٢,٧٨	٠,٢٨٨			
الدرجة الكلية لمستوى جودة الفصول التعليمية	حكومية	٥٠	١,٧٨	٠,٥٧٠	١٢,٠٨٤	٠,٠٠٠	دال إحصائياً عند ≤ ٠,٠٥
	أهلية	٥٠	٢,٧٧	٠,١١٩			

من خلال تحليل نتائج الجدول (٨) يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات مفردات عينة الدِّرَاسَة لمستوى جودة الفصول التعليمية تعزى لمتغير نوع الروضة، حيث أنه باستعمال اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent sample T test) تبيَّن وجود دلالة إحصائية لقيم (ت) الخاصة بأبعاد محور مستوى جودة الفصول التعليمية، حيث تراوحت قيم (ت) المحسوبة بين (٨,١٨٥ و ١٣,٦٦٠) وكانت دلالتها أقل من حد مستوى الدلالة المسموح به ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، بمعنى أن متوسطات المجموعات وفق متغير نوع الروضة جاءت متباينة، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينها، مما يشير إلى أن لمتغير نوع الروضة أثر على تقديرات مفردات عينة الدِّرَاسَة لمستوى جودة الفصول التعليمية، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نلاحظ أن هناك فرقًا ظاهريًا واضحًا لصالح معلمات رياض الأطفال الأهلية.

جـــدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والترتيب لأبعاد (مستوى جودة الفصول التعليمية)

أبعاد جودة الفصول التعليمية	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم	الترتيب
تجهيزات بيئة الصف	٥	٢,٣٦	٠,٥٦٢	مرتفعة	١
المواصفات الفنية	٥	٢,٣٠	٠,٧٣٣	متوسطة	٢
التوجيه والإرشاد	٥	٢,٢٦	٠,٧٦٠	متوسطة	٣
الأركان والأنشطة الصفية	٥	٢,٢٣	٠,٧٢٩	متوسطة	٤
التقويم	٥	٢,٢٢	٠,٧٢٢	متوسطة	٥
الدرجة الكلية لمستوى جودة الفصول	٢٥	٢,٢٧	٠,٦٤٦	متوسطة	-

تُظهر نتائج الجدول رقم (٩) أن المتوسطات الحسابية لأبعاد المحور الأول الذي يقيس مستوى جودة الفصول التعليمية من وجهة نظر المعلمات تراوحت بين (٢,٢٢- ٢,٣٦) من أصل (٣) درجات، حيث كان أعلاها لبُعْد «تجهيزات بيئة الصف» بمتوسط حسابي قدره (٢,٣٦ من ٣,٠٠) وبدرجة تقييم مرتفعة، بينما كان أدناها لبُعْد «التقويم» بمتوسط حسابي قدره

(٢,٢٢ من ٣,٠٠) وبدرجة تقييم متوسطة، أما المتوسط الحسابي العام لتقديرات مفردات عينة الدِّرَاسَة من معلمات الروضات بمكتب إدارة شمال مدينة الرياض لمستوى جودة الفصول التعليمية فبلغ (٢,٢٧ من ٣,٠٠)، وهذا يدل على أن تقديرات مفردات عينة الدِّرَاسَة لمستوى جودة الفصول التعليمية قد جاءت بشكل عام بدرجة متوسطة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

كانت تجهيزات البيئة الصفية، والاركان والأنشطة الصفية المواصفات الفنية والتوجيه والإرشاد والتقويم متوسط إلى مرتفع في الروضات الحكومية، بينما كان في الروضات الأهلية اعلى بنسبة قليلة لذلك يجب مراعاة توفر عوامل الراحة في الفصول التعليمية من ناحية التصميم والمساحة والتهوية والإضاءة ودرجة الحرارة المناسبة والمرافق والعزل الصوتي والتجهيزات والوسائل والأدوات الموجودة بالفصل لترتفع الجودة في البيئة الصفية في الروضة.

وتتفق نتائج الدِّرَاسَة مع دراسة (عسيري،٢٠١٠) التي توفرت الوسائل والتجهيزات بدرجة متوسطة بينما كانت في دراسة(الهويدي،٢٠١٢) قد أظهرت النتائج عدم توفر عنصر واحد في الروضات الحكومية اما بقية العناصر كانت متوفرة بدرجة متوسطة.

٣-عرض النتائج المتعلّقة بالإجابة عن السؤال الثالث

ينص السؤال الثالث من أسئلة للدراسة على الآتي: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الروضات الحكومية والأهلية في مستوى المهارات الاجتماعية للطفل من وجهة نظر المعلمات؟

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة للدراسة وللكشف عن إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين الروضات الحكومية والأهلية في مستوى المهارات الاجتماعية للطفل من وجهة نظر المعلمات جرى استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مفردات عينة الدِّرَاسَة لمستوى المهارات الاجتماعية للطفل، ثم أُستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ للمقارنة بين هذه المتوسطات، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جـــــدول (١٠)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات مفردات عينة الدِّرَاسَة لمستوى المهارات الاجتماعية لطفل الروضة وفق متغير نوع الروضة

أبعاد المهارات الاجتماعية لطفل الروضة	نوع الروضة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة الدلالة α	الدلالة الإحصائية
المسؤولية الاجتماعية	حكومية	٥٠	١,٨٥	٠,٦٢٥	٨,٢٧٠	٠,٠٠٠	دال إحصائياً عند ≤ ٠,٠٥
	أهلية	٥٠	٢,٦٨	٠,٣٤٥			
التفاعل مع الآخرين	حكومية	٥٠	١,٧٩	٠,٦٠٥	٩,٩٣٢	٠,٠٠٠	دال إحصائياً عند ≤ ٠,٠٥
	أهلية	٥٠	٢,٧٤	٠,٣٠٣			
التعاون	حكومية	٥٠	١,٨١	٠,٧٤٥	٩,٥٢٧	٠,٠٠٠	دال إحصائياً عند ≤ ٠,٠٥
	أهلية	٥٠	٢,٨٥	٠,٢٠٢			
التحدث	حكومية	٥٠	١,٨٤	٠,٧٧١	٩,٢٤٤	٠,٠٠٠	دال إحصائياً عند ≤ ٠,٠٥
	أهلية	٥٠	٢,٨٨	٠,١٩٧			
المشاركة	حكومية	٥٠	١,٨١	٠,٧١٠	١٠,١٢٦	٠,٠٠٠	دال إحصائياً عند ≤ ٠,٠٥
	أهلية	٥٠	٢,٨٧	٠,٢١٠			
الدرجة الكلية لمستوى المهارات الاجتماعية للطفل	حكومية	٥٠	١,٨٢	٠,٦٤٦	١٠,٥٨٨	٠,٠٠٠	دال إحصائياً عند ≤ ٠,٠٥
	أهلية	٥٠	٢,٨١	٠,١٢٣			

من خلال تحليل نتائج الجدول (١٠) يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات مفردات عينة الدِّرَاسَة لمستوى المهارات الاجتماعية لطفل الروضة تعزى لمتغير نوع الروضة، حيث أنه باستعمال اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent sample T test) تبيَّن وجود دلالة إحصائية لقيم (ت) الخاصة بأبعاد محور مستوى المهارات الاجتماعية لطفل الروضة، حيث تراوحت قيم (ت) المحسوبة بين (٨,٢٧٠ و ١٠,٥٨٨) وكانت دلالتها أقل من حد مستوى الدلالة المسموح به ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، بمعنى أن متوسطات المجموعات وفق متغير نوع الروضة جاءت متباينة، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينها، مما يشير إلى أن لمتغير نوع الروضة أثر على تقديرات مفردات عينة الدِّرَاسَة لمستوى المهارات الاجتماعية لطفل الروضة، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نلاحظ أن هناك فرقًا ظاهريًا واضحًا لصالح معلمات رياض الأطفال الأهلية.

جـــــدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والترتيب لأبعاد (المهارات الاجتماعية لطفل الروضة)

أبعاد المهارات الاجتماعية لطفل الروضة	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم	الترتيب
التحدث	٤	٢,٣٦	٠,٧٦٦	مرتفعة	١
المشاركة	٤	٢,٣٤	٠,٧٤٥	مرتفعة	٢
التعاون	٤	٢,٣٣	٠,٧٥٤	متوسطة	٣
المسؤولية الاجتماعية	٤	٢,٢٧	٠,٦٥٤	متوسطة	٤
التفاعل مع الآخرين	٤	٢,٢٦	٠,٦٧٤	متوسطة	٥
الدرجة الكلية لمستوى المهارات الاجتماعية لطفل الروضة	٢٠	٢,٣١	٠,٦٧٨	متوسطة	-

تُظهر نتائج الجدول رقم (١١) أن المتوسطات الحسابية لأبعاد المحور الثاني الذي يقيس مستوى المهارات الاجتماعية لطفل الروضة من وجهة نظر المعلمات تراوحت بين (٢,٢٦-٢,٣٦) من أصل (٣) درجات، حيث كان أعلاها لبُعْد «التحدث» بمتوسط حسابي قدره (٢,٣٦ من ٣,٠٠) وبدرجة تقييم مرتفعة، بينما كان أدناها لبُعْد «التفاعل مع الآخرين» بمتوسط حسابي قدره (٢,٢٦ من ٣,٠٠) وبدرجة تقييم متوسطة، أما المتوسط الحسابي العام لتقديرات مفردات عينة الدِّرَاسَة من معلمات الروضات بمكتب إدارة شمال مدينة الرياض لمستوى المهارات الاجتماعية لطفل الروضة فبلغ (٢,٣١ من ٣,٠٠)، وهذا يدل على أن تقديرات مفردات عينة الدِّرَاسَة لمستوى المهارات الاجتماعية لطفل الروضة قد جاءت بشكل عام بدرجة متوسطة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

كانت المهارات الاجتماعية للأطفال في التعاون والمشاركة والمسؤولية الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين والتحدث متوسطة إلى مرتفعة في الروضات الحكومية بينما كانت المهارات الاجتماعية عند الأطفال في الروضات الأهلية مرتفعة فالطفل بحاجة ماسة للتعرف على البيئة من حوله حتى يستطيع إنشاء العلاقات والتفاعل معها وتصميم المعلمة الأنشطة المقصودة لدعم المهارات الاجتماعية وحرصها على تهيئة المناخ الصفي الفيزيقي الاجتماعي ليكون مدعما لعملية التعلم.

وتتفق هذه الدِّرَاسَة مع دراسة هوفمان، اليسيا(Hoffman, Alicia jay,2011) في أن الدعم الذي يلقاه الأطفال في فصولهم مؤشراً ايجابياً لكفاءتهم الاجتماعية والعاطفية، واتفقت

دراسة (مهنا،٢٠١٣) ودراسة لينيس، كريستينا (Lynes Christina,2011) على دور المعلم في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال، كما اتفقت هذه الدِّرَاسَة مع دراسة(الصوافية،٢٠١٥) في ارتفاع المهارات الاجتماعية عند الأطفال.

التـــوصيـــات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدِّرَاسَة توصي الباحثة بالآتي:

- توجيه نظر القائمين على تعليم وتعلم الأطفال بوجه عام، ومعلمات رياض الأطفال بصفة خاصة إلى أهمية تحقيق جودة الفصول التعليمية، لما له من أثر على نجاح العملية التعليمية وانعكاسها إيجابيًا على مستوى المهارات الاجتماعية لطفل الروضة.
- عقد ورش عمل وبرامج تدريبية لمعلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة؛ للتعرف على أبعاد ومتغيرات جودة الفصول التعليمية.
- حض الباحثين في رياض الأطفال على القيام بتصميم منهج خاص بها يتضمن أنشطة تنمي المهارات الاجتماعية لطفل الروضة.
- تشجيع معلمات رياض الأطفال على التنويع في النشاطات المقدمة لطفل الروضة بما يحقق الأهداف التربوية.
- ضرورة المحافظة على بيئة صفية تتسم بفهم إيجابي لقدرات وإمكانات طفل الروضة وكيفية تشجيعه وتقديم الدعم المناسب له.

المقـــترحـــات:

- قياس فاعلية برامج تدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مجال جودة الفصول التعليمية على نمو وتطور الطفل.
- دراسة حول العلاقة بين كفاءة معلمات رياض الأطفال وتنمية المهارات الاجتماعية لطفل الروضة.
- إجراء دراسة حول التحديات التي تواجه تحقيق جودة الفصول التعليمية في رياض الأطفال.
- برنامج مقترح لعلاج المشكلات التي يعانيها أطفال الروضة في اكتساب بعض المهارات الاجتماعية.

المـــراجـــع

المـراجـع العـربيـة:

بدير، كريمان. (٢٠١٩). استراتيجيات جديدة لتعليم طفل الروضة. الرياض: دار عالم الكتب

بصيل، منال (٢٠١٥). مقومات البيئة الصفية الفاعلة وعلاقتها بتنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال -الروضة بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير منشورة، المدينة المنورة: جامعه طيبه.

جاويش، سامية. (٢٠١١). معايير الجودة الشاملة في رياض الأطفال. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

حاجي، نعيمة. (٢٠٢٠). دور اللعب في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة من وجهة نظر المربيات: دراسة ميدانية برياض الأطفال المسيلة، رسالة ماجستير، جامعة محمد بوضياف، الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

الحيدر، أبرار. (٢٠١٧). مدى تحقيق جودة بيئة التعلم لدى الروضات الحكومية في مدينة الرياض. رسالة ماجستير منشورة. كلية الشرق العربي، الرياض.

السعيد رضا؛ الباز، أحمد (٢٠١٠). معايير الجودة الشاملة في رياض الأطفال. الإسكندرية: دار التعليم الجامعي.

شريف، السيد. (٢٠١٥). إدارة رياض الأطفال وتطبيقاتها. عمان: دار المسيرة.

سليمان، فريال. (٢٠١١). بعض المهارات الاجتماعية لدى اطفال الرياض وعلاقتها بتقييم الوالدين، رسالة ماجستير غير منشورة، سوريا، جامعة دمشق.

سويقي غادة كامل. (٢٠٢١). برنامج ارشادي توعوي لتنمية الشفقة بالذات لأمهات أطفال الروضة في ظل جائحة كورونا وتأثيره على المهارات الاجتماعية لأطفالهن، مجلة الطفولة والتربية، ع٤٥، ج١، ص ص١٣٧-٢٨٨.

الصوافية، جوخة. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير منشورة. جامعة نزوى. عُمان.

عبد العزيز، رشاد؛ سليم، إيناس (٢٠١٠). دور الجودة التعليمية الشاملة في تنمية إبداع الطفل. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

عسيري، سفانه. (٢٠١٠). دور البيئة الصفية في تنمية بعض المفاهيم الرياضية عند طفل الروضة. رسالة ماجستير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض.

العلان، سوسن. (٢٠١٢). أثر استخدام طريقة التدريس التبادلي على التحصيل الدراسي في مادة التربية -القومية الاشتراكية لتلاميذ الصق الثامن من مرحلة التعليم الأساسي. مجلة جامعة دمشق، ٢٨، ع (٤)، ٥٢٥-٥٤٤.

قناوي، هدى؛ الراشد، مضاوي؛ محمد، ابتهاج. (٢٠١٤). مدخل إلى رياض الأطفال. الرياض: مكتبة الرشد.

الكناني، ممدوح؛ الموسوي، حسن. (٢٠١١). سيكولوجية الطفولة المبكرة. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

المالكي، عبد الرحمن. (٢٠١٧). مهارات التربية الإسلامية. الدمام: مكتبة المتنبي.

المطيري، بشاير. (٢٠١٨). مدى توافر معايير جودة بيئة التعلم في رياض الأطفال وعلاقتها بتفاعل الأطفال في مواقف التعلم. رسالة ماجستير منشورة كلية الشرق العربي، الرياض.

المغربي، هدى. (٢٠١٦). فعالية برنامج لتنمية بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى أطفال الروضة. رسالة دكتوراة منشورة. جامعة عين شمس، القاهرة.

مهنا، أسماء. (٢٠١٣). دور معلمة الروضة في اكتساب المهارات الشخصية والاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة في مدينة الرياض. رسالة ماجستير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض.

الناشف، هدى. (٢٠١٣). رياض الأطفال. مصر: دار الفكر العربي.

الهويدي، أريج. (٢٠١٢). دراسة واقع بيئة الروضة المادية والبشرية ومدى تحقيقها لمهارات الأطفال الأساسية والدقيقة في الروضات الحكومية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض...

المـــراجـع الأجنبيـــــة:

Curby, TW, Locatable-Crouch, J., Konold, TR, Pianta, RC, Howes, C., Burchinal, M., & Barbarin, O. (2009). Relationships between pre-kindergarten classroom quality attributes observed with children's achievement and social competence. Early Education and Development, 20(2), 346-372.

Graves Jr, SL, & Howes, C. (2011). Racial differences in social and emotional development in preschoolers: Influence of teacher-child relationships and classroom quality. School Psychology Quarterly, 26(3), 202

Hu, B.Y., Fan, X., Wu, Z., LoCasale-Crouch, J., Yang, N., & Zhang, J. (2017). Teacher-child interactions and children's cognitive and social skills in Chinese preschool classrooms. Children and Youth Services Review, 79, 78-86.

Hoffman ,Alicia j. (2011). ores of school readiness: an investigation of classroom quality and language, literacy, and social-emotional competence in a sample of head start children: PhD. University of Wisconsin Madison, USA.

Salminen, J., Siekkinen Pakarinen, E., Lerkkanen, M.K., Poikkeus, Poskiparta, E., & Nurmi, J.E. (2013). Social competence of 6-year-olds, classroom instructional support, and teacher pressure. Early Education and Development, 24(6), 877-897 A.M.

Reid JL & Ready DD (2013). High-quality preschool: The socioeconomic makeup of preschool classrooms and children's learning. Early Education and Development, 24(8), 1082-1111.

Red- Jane, Louise (2011) High-quality kindergarten stage and the relationship between the socio-economic composition of kindergarten classes and child learning. Early Education and Development, 17(2), 213-256.

Lenis, Cristina. (2019).an analysis of early childhood teacher's perceptions of quality indicators that impact children's social, emotional and language development: PhD. John's university, New York.

Mokrova, I., Broekhuizen, M., & Burchinal, M. (2015). Quality of pre-kindergarten and kindergarten classrooms and children's social and academic skills in the early elementary stages. Association for Research in Educational Ef.

العـــــدد (٢١)، (عـدد خـاص)، أكتـوبـر ٢٠٢٣، ص ص ٢١١ – ٢٢٧

الايقاع ومدي تأثيره علي الاغنية الشعبية الكويتية

إعـداد

ا.م.د/ احمـد مبـارك فـرج التـركـي

استـاذ مشارك بالمعهد العالي للفنون المـوسيقيـة
بـدولـة الكـويـت

الايقاع ومدي تأثيره علي الاغنية الشعبية الكويتية

أ.م.د/ أحمـــد الـــتركـــي(*)

ملخـــــــص

تشكل الأغنية الشعبية الكويتية عنصرا رئيسياً هاماً من عناصر الأغنية العربية عامة والاغنية الخليجية خاصة، وتعتبر الفرق الشعبية بمثابة البداية لإنتشار الفنون الشعبية بأنواعها على أوسع مدى وفي الوقت نفسه تجد أن أول فرقة تتناول عتاد السامري والخماري واللعبوني وغيره عند الرجال تتغنى به الفرقة النسائية بالأغاني نفسها ولكن على الطريقة النسائية، وكذلك تؤدي فرق البحارة غناء الخماري والعرضه بجانب أغانيها البحرية المختصه فيها.

وتتكون الأغنية الشعبية الكويتية من الأنواع التالية:

أغاني (البادية البحر، الصوت الكويتي، الافراح، الفنون، الدينية، المستوطنة).

كما هدف البحث إلى التوصل للمحافظة على ألوان الغناء الشعبي الكويتي، ورصد وتصنيف الايقاعات الكويتية من خلال الأغاني الشعبية.

ينقسم البحث إلى قسمين رئيسيين:

- **أولاً: الإطار النظري، ويشتمل على:**
  - الدراسات السابقة.
  - الإيقاعات الكويتية وآلاتها الهامة.
  - أنواع الأغاني الشعبية الكويتية.

ثانيًا: الإطار التطبيقي، ويشتمل على:

- عرض وتحليل الإيقاعات المستخدمة في الأغاني الشعبية الكويتية.
- واختتم البحث بالنتائج والتوصيات المقترحة وكذا مصادر ومراجع البحث ثم ملخص البحث.

الكلمات المفتاحية: الايقاع، الاغاني الشعبية.

(*)استاذ مشارك بالمعهد العالي للفنون الموسيقية بدولة الكويت.

Rhythm and Its Impact on Kuwaiti folk songs

Abstract

Kuwaiti folk songs represent a significant and essential element of Arab music in general and Gulf music in particular. Folk bands played a crucial role in spreading various folk arts widely. Initially, male bands performed songs like Al-Samri, Al-Khmari, and Al-Lobouni, While female bands sang the same songs but with their unique style. Similary, Maritime bands Performed Al-Khamari and Al-Arda alongside their maritime – specific songs.

The Kuwaiti folk Song consists of the following genres:

- Songs (desert, maritime , Kuwaiti Sound, Celebrations, Art , religious, and urban songs).
- The research aims to preserve the various colors of Kuwaiti folk singing by identifying and classifying Kuwaiti rhythms through folk songs.

The Research is divided into two main parts:

First: Theoretical Framework:

- Review of previous studies.
- Kuwaiti rhythms and their significant instruments.
- Types of Kuwaiti folk songs.

Second: Applied Framework:

- Presentation and analysis of rhythms used in Kuwaiti folk songs.
- The conclusion and proposed recommendations, as well as the sources and references Used in the research , are provided, followed by the research summary.

مقدمة:

لقد عرف العرب ايقاع الشعر العربي وميزوه تمييزا في كثير من النواحي الشعريه والرنه الموسيقيه في المد واللين والمقاطع والفواصل والتكرار والمبادئ.

فصاحب العرب في بدايه عهدهم إنشادهم الشعري بنقرات توضح الوزن الشعري للبحر الذي يتفنون به، حيث صوحب الغناء بالايقاع المحكم بضربه علي دق مربع الشكل ففي اوائل محاضرات السيوطي: اول من ضرب بالدف عند ظهور الاسلام بالمدينة المنوره، فتيات بني النجار، إستقلبن رسول الله صلي عليه وسلم عند هجرتها إليها من مكه وهن يضربن بالدف متجذات:

نحن بجوار من بني النجار ياحبذا محمد جار. (١)

لقد تواجد الايقاع بمختلف اشكاله مع الانسان العربي في كل مكان من الوطن العربي من مشرقه الي مغربه، فوزن به موسيقاه وغني وترقص عليه.

ويطلق علي الايقاعات: (أصول)، والاصول مصطلح لغوي بمعني القاعده او الرسوخ وهي جمع لكلمه اصل، ويطلق كمصطلح فني علي الاوزان القديمه في العصور الاسلاميه وخاصه العصر العباسي. (٢)

والاصول هي ماعرفت عند العروضيين بأنواع الاوزان التي نظم العرب عليها اشعارهم وتسمي أصولا او بحورا والاصول، هي عدد الضربات التي تقييم وزن الانغام بطريقة خاصه. (٣)

ومن هنا تشكل الاغنيه الشعبيه الكويتيه عنصرا رئيسيا هاما من عناصر الاغنيه العربيه عامه والاغنيه الخليجيه خاصه، وذلك بسبب الثراء الفني من حيث تنوع تراكيبها الايقاعيه واللحنيه في الوانها الغنائيه بالإضافه التي تعدد الاتها الايقاعيه والموسيقيه واشكال رقصاتها والتصفيق الزخرفي.

---

(١) احمد تيمور: الموسيقي والغناء عند العرب، دار اتحاد الطباعه والنشر، الطبعه الاولي القاهره ١٩٦٣، ص ٨.

(٢) محمد الرازي: مختار الصحاح، باب (الهمزه)، فصل (الصاد)، المطابع الاميريه، القاهره ١٩٣٨.

(٣) كاظم ابراهيم الداقومي: الاصطلاحات الموسيقية، مطبعه دار الجمهوريه، بغداد ١٩٦٤، ص١٨.

مشكلة البحث:

بالرغم من تعدد الايقاعات الكويتية وتنوع الاغاني الشعبية، الا انه لا يزال تناقلها معتمدا علي اسلوب المشافهه، والتلقين وقله في الدراسات الاكاديمية المتخصصة برصد هذه الايقاعات، مما دعا الباحث للقيام بهذه الدراسات.

أهداف البحث:

- المحافظة علي الوان الغناء الشعبي الكويتي.
- رصد وتصنيف الايقاعات الكويتية من خلال الاغاني الشعبيه.

اهمية البحث:

تكمن اهمية البحث في تدوين وتصنيف الايقاعات المستخدمة في الكويت من خلال الاغاني الشعبيه للمحافظة علي الموروث الشعبي من الضياع والاندثار واثر المكتبات الموسيقية بالكليات والمعاهد المتخصصه بدوله الكويت.

فروض البحث:

يفترض الباحث ان رصد وتصنيف الايقاعات الكويتيه من خلال الاغاني الشعبيه قد يسهم في الحفاظ عليها للأجيال القادمة بطريقة اكاديمية.

اجراءات البحث:

- **منهج البحث:** يتبع هذا البحث المنهج الوصفي (تحليل محتوي).
- **حدود البحث:** دولة الكويت.
- **عينة البحث:** جميع الايقاعات الكويتيه.
- **ادوات البحث:** مدونات ايقاعيه – تسجيلات سمعيه.

ينقسم البحث ال جزئين:

اولا: الاطار النظري:

ويشمل علي:

١- الدراسات السابقة.

٢- الايقاعات الكويتية واهم الاتها.

٣- انواع الاغنية الشعبية الكويتية.

ثانيا: الاطار التطبيقي:

ويشمل علي:

عرض وتحليل الايقاعات المستخدمة في الاغاني الشعبيه بالكويت.

الدراسات السابقة:

الدراسة الاولي:

١- دراسة الاغاني البادية في الكويت.(٤)

قام فيها الباحث بتوضيح الدور الاساسي لأغنية الباديه في الكويت للتعريف بالشعر النبطي كتسميه والتعريف ببحوره الشعرية وكذلك استعرض الباحث تسميه الوان اغاني الباديه بالشرح المفصل لكل لون، مع توضيح مدي تأثير اغاني الباديه علي اغنيه المدينة والتعريف بالآلات الموسيقية وتوضيح دور اله الربابه من حيث كونها الاله الموسيقية الوحيدة في اغاني الباديه حتي عام ١٩٦٠ ودخول اله العود فيما بعد علي اغاني الباديه وذكر الباحث الالات الايقاعية المصاحبة لأغاني البادبه وذكر اهم اعلام الشعراء والعازفين علي اله الربابة والمغنيين لأغاني الباديه وتطرق الباحث لأهم الفرق الشعبية التي ادت هذه الاغاني وحفظها من الضياع والاندثار.

الدراسة الثانية:

الايقاعات والاتها في اغاني البحر الكويتيه.(٥)

تطرقت فيها الباحثة الي تحديد اغلب الايقاعات البحرية الكويتية والاتها التي ترتبط بألحان واغاني البحارة اثناء العمل البحري، واثناء اوقات الراحة للبحارة، واهمية هذه الاغاني بالنسبة للبحار الكويتي.

---

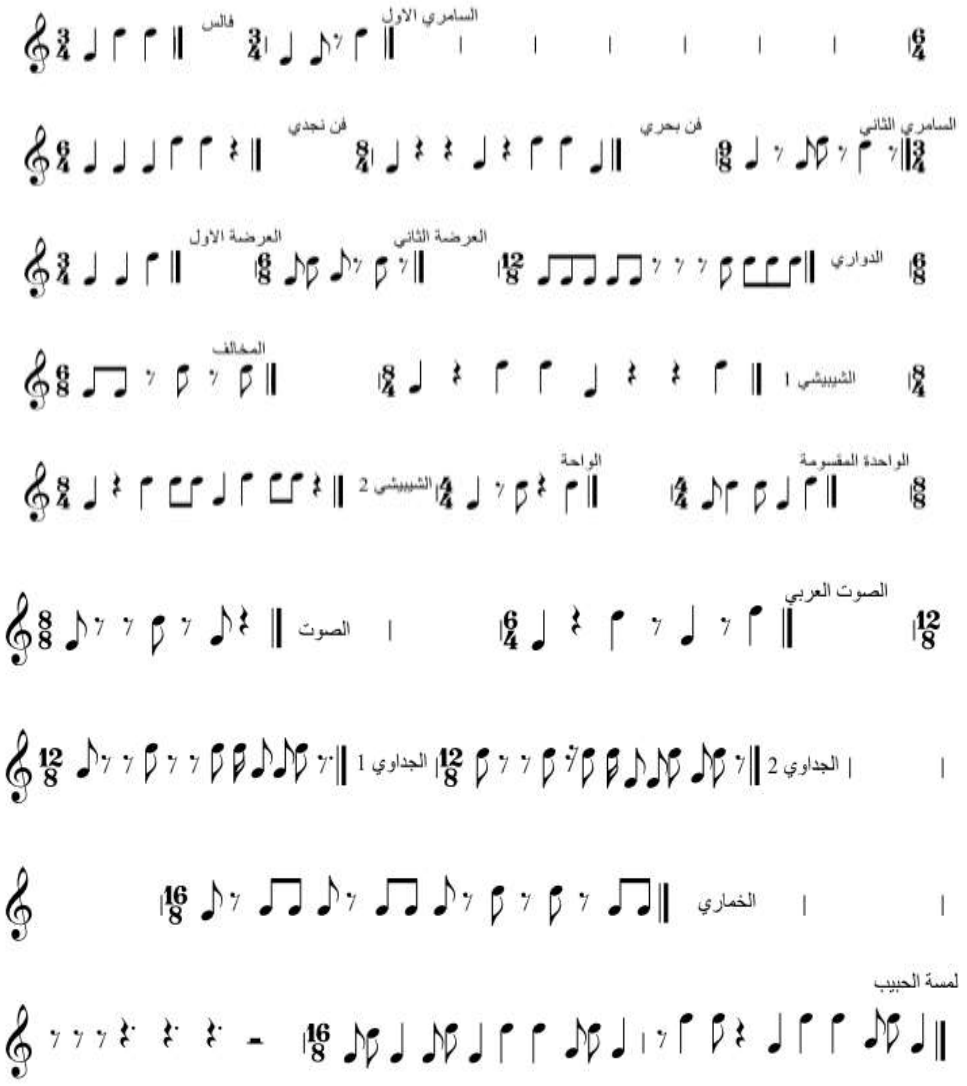
(٤) بندر عبيد مبارك: دراسة تحليليه لأغاني الباديه في الكويت، رساله ماجيستير غير منشوره – المعهد العالي للموسيقي العربيه – اكاديميه الفنون، القاهره ١٩٩٢.

(٥) منيجه عباس عبد الله: الايقاعات والاتها في اغاني البحر الكويتيه، رساله ماجيسيتر غير منشوره. المعهد العالي للموسيقي العربيه، اكاديميه الفنون، القاهره ١٩٨٩.

واستعراضات الباحثة كذلك أسماء الايقاعات وتدوينها مع النماذج الموسيقية لكل لون غنائي بحري وابراز اهمية (النهام)، (مغني السفينة) في السفينة سواء في اوقات العمل وهو يغني، او مشاركته في العمل علي ظهر السفينة.

كما وضحت الباحثة دور الآلات الإيقاعية التي تستعمل في اغاني البحر مع تصنيف اغاني العمل واغاني الترفيه، مع اظهار اهمية كل منها وتأثيرها علي البحارة واوصت الباحثة بإتاحة الفرصة للجيل الجديد للتعرف علي الغناء البحري ونشره بالأساليب.

***الايقاعات الكويتية واهم الاتها:**



بعض اهم الآلات الإيقاعية المستخدمة:

١- **الطار او الطاره:** اله ايقاعيه من اكثر الآلات الشعبية استحمالا في الغناء الشعبي وهي عباره عن حزام خشبي يغلف احد جانبيه بجلد الحيوان المدبوغ.

٢- **الطبل البحري:** يعتبر الطبل البحري اله ايقاعيه اساسيه في معظم الاغاني الكويتيه وهو علي هيئه خشبه مجوفه، يتم تغليفها بالجلد من الجانبين ويضع الغلاف من جلد البقر لمتانته ويربط بحبال غليظه لشد وضبط استخراج صوت (الدم) من الجانب الايمن وصوت (التك) من الجانب الايسر.(٦)

٣- **الطبل** ولقد قسم الفنانون الشعبيون في الكويت الي ثلاثة انواع:

أ) **الطبل العود:** ويسميه البحاره (طبل الراس) لأنه اساس في معظم الفنون الشعبيه الكويتيه البحريه والبريه وهو كبير الحجك عن الطبول البحرية الأخرى.

ب) **الطبل الخماري:** يصاحب الطبل العود، يشد علي درجه اعلي من درجه الطبل العود وذلك للحصول علي صوتين مختلفين.

ج) **الطبل اللاعوب:** اي انه كثير اللعب والزخرفه الايقاعيه لملئ الفراغات الايقاعيه سواء كانت (دم او تك) لا يلتزم عازف الطبل اللاعوب بشكل معين من الزخرفه.

كما يوجد نوع اخر من الطبل في الكويت،وهو طبل العرضه البريه ويسمي (النصيفي) او (الثليثي) وحجمه اما يكون نصف حجم الطبل البحري الكبير او اكبر بقليل من النصف ويضرب عليها بالعصا، وذلك لأغاني العرضه البريه فقط.(٧)

٤- **المرواس:** اله طبل صغيره الحجم، لايزيد ارتفاعها علي عشرين سنتيمترا وقطرها خمسه عشر سنتيمتر، وقد عرفف العرب هذه الطبول الصغيره الحجم واشاروا الي استخدامها بعمليه النقر عليها بأصابع اليدين.

---

(٦) منيجه عباس عبد الله: الايقاعات والاتها في اغاني البحر الكويتيه، رساله ماجيسيتر غير منشوره. المعهد العالي للموسيقي العربيه، اكاديميه الفنون، القاهره ١٩٨٩.

(٧) بندر عبيد مبارك: الاغنية الكويتيه بين الاصاله والتطور رساله دكتوراه غير منشوره، المعهد العالي للموسيقي العربيه، اكاديميه الفنون القاهره ١٩٩٦ص٢٧٠.

٥- **الجحله:** وهي عباره عن وعاء فخاري يستعمله الكويتيون لحفظ الماء وتبريده، الا ان البحاره حولوه الي اله ايقاعيه واستخدموها في الغناء البحري.

٦- **الطويسات:** اله ايقاعيه تصنع من النحاس الاصفر علي هيئه دائرة مسطحه ومنتصفها مجوف مثبت في كل زوج منها حل ليستطيع العازف ان يمسكها ليعزف عليها وتصدر هذه الطويسات رنين حاد يسمعه جميع المؤديين. (٨)

انـواع الاغنيــة الشعبيــة الكـويتيــة:

تشكل الاغنية الشعبية الكويتية عنصرا رئيسيا هاما من عناصر الأغنية العربية عامه والأغنية الخليجية خاصه.

وتعتبر الفرق الشعبيه بمثابه البدايه لإنتشار الفنون الشعبيه بأنواعها علي اوسع مدي وفي الوقت نفسه تجد أن اول فرقه تتناول عتاد السامري والخماري واللعبوني وغيره عند الرجال تتغني به الفرقه النسائيه بالاغاني نفسها ولكن علي الطريقه النساء، وكذلك تؤدي فرق البحارة غناء الخماري والعرضه بجانب اغانيها البحريه المختصه فيها.

وتتكون الاغنيه الشعبيه من الالوان التاليه:

١- اغاني الباديه.

٢- اغاني البحر.

٣- اغاني الصوت الكويتي.

٤- اغاني الافراح.

٥- اغاني الفنون.

٦- الاغاني الدينيه.

٧- الاغانية المستوطنه. **وتنقسم الي:**

أ) اغاني الصنبوره.

ب) اغاني الليوه.

ج) اغاني الهبان.

---

(٨) محمد طلب سليمان الدويك: الاغنية الشعبيه في قطر . الجزء الرابع، قطر ١٩٧٥ ص٦٩.

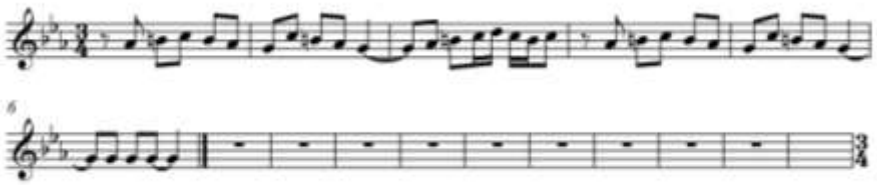
الاطـار التطبيقـــي:

سيقوم الباحث بعرض وتحليل الايقاعات المستخدمة في الأغنية الشعبية الكويتية بإختيار نموذج من كل نوع:

١- اغـانـي البـاديـه (جـزا البـارحـه)

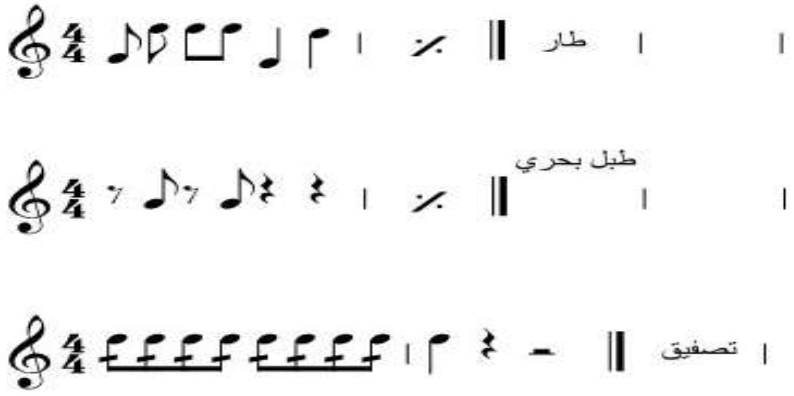
- **الكلمات:** فهد بورسلي
- **اللحن:** قديم من الفولكور
- **الغناء:** عبدالله فضاله
- **الضرب:** سامري
- **المقام:** حجاز علي درجه النوا
- **عدد الموازير:** سته مازورات
- **كلمات الاغنيه:**

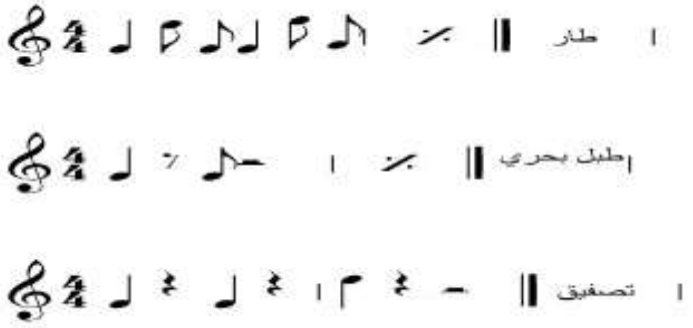
جـزا البارحـه جفـني عـن النـوم جـــرا مـــن غرابيـــل الزمـــاني

صـبرت امـس مـع قبـل امـس واليـوم وأشـــوف العشـــر نصـــفي ثمـــاني

السامري

له تلاته انواع من الضروب الايقاعيه في الكويت:

١- سامري وميزانه الموسيقي ٤/٣

٢- سامري نقازي وميزانه الموسيقي ٤/٤

٣- سامري قروي وميزانه الموسيقي ٤/٤

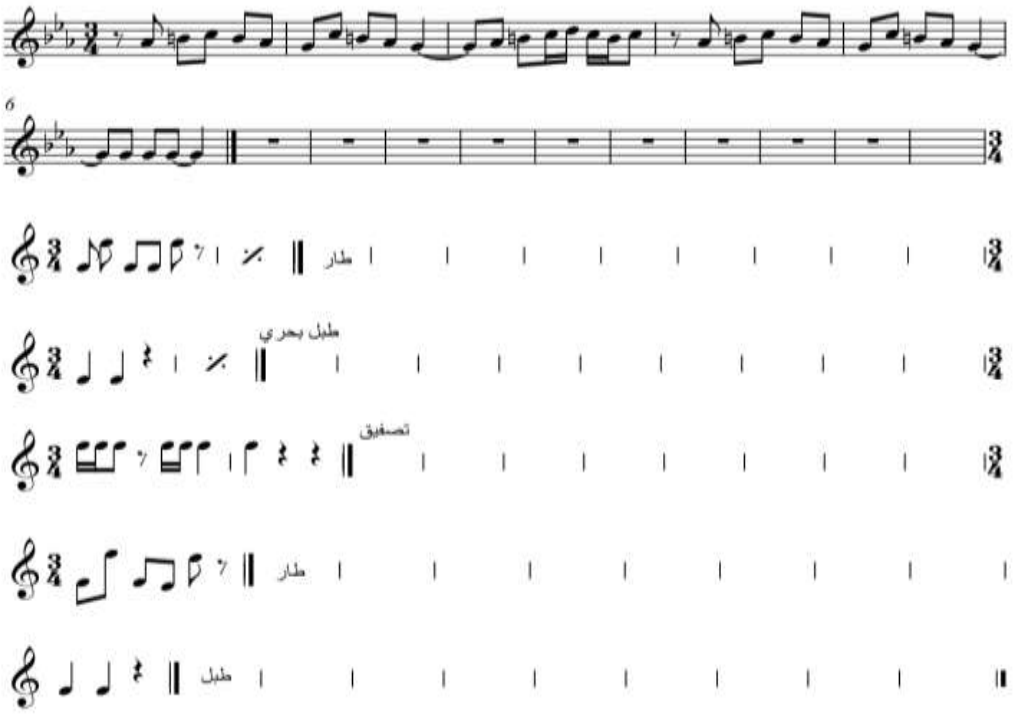


٢- اغاني البحر: (الحدادي الحساوي)

- **الكلمات:** تراث
- **اللحن:** قديم من الفولكور
- **الضرب:** ثن الصوت
- **المقام:** حجاز علي درجه النوا
- **عدد الموازير:** ٢٤ مازورة
- **الميزان:** ٨/٦
- **كلمات الاغنيه:**

مـا اقـوي علـي الفرقـة وانـا لمحـزون حسـبي علـي الفرقـة وطاريهـا

يـاذا الحمـام اللـي سـجع بـين الغصـون إش لـك علـي عـيني تبكيهـا

٤/ الحدادي الحساوي

الايقاعات المستخدمة:

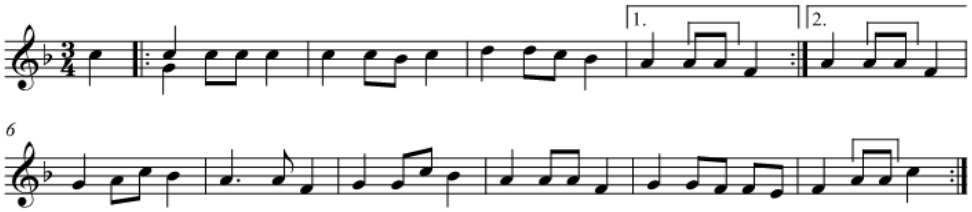
من ٣:٤ مرواس، من ٤:٥ جحله، طبل كبير، هاون، ايقاعات الكف

٣: اغاني الصوت الكويتي:

" الصوت الخيالي " (الحمد لمن)

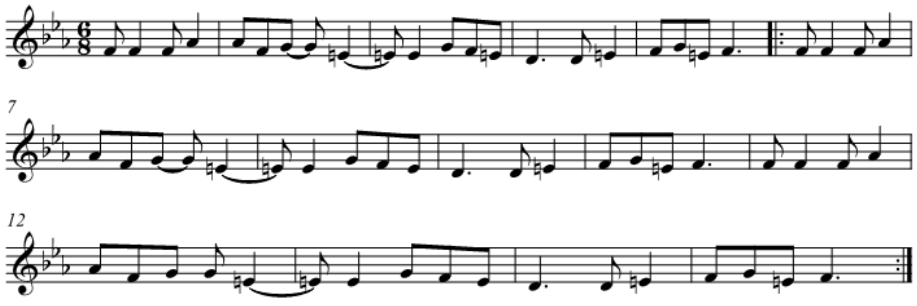
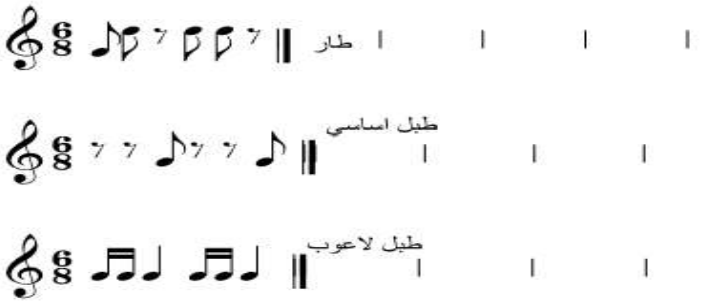
- الكلمات: عبد الله العلوي الحداد
- اللحن: قديم من الفولكور
- الغناء: يوسف البكر
- الضرب: صوت خيالي
- المقام: عجم علي الجهاركاه
- **الكلمات:**

الحمـــد لمـــن قـــدر خـــيرا وقبـــالا والشـــكر لمـــن صـــور حســـنا وجمـــالا

فـــرد حمـــد عـــن صـــفه الخلقـــق بـــرئ ورب ازلـــي خلـــق الخلـــق كمـــال

الايقـاع المستخـدم:

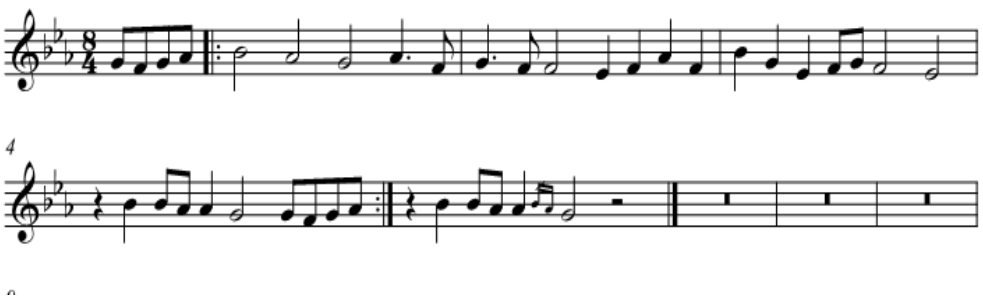
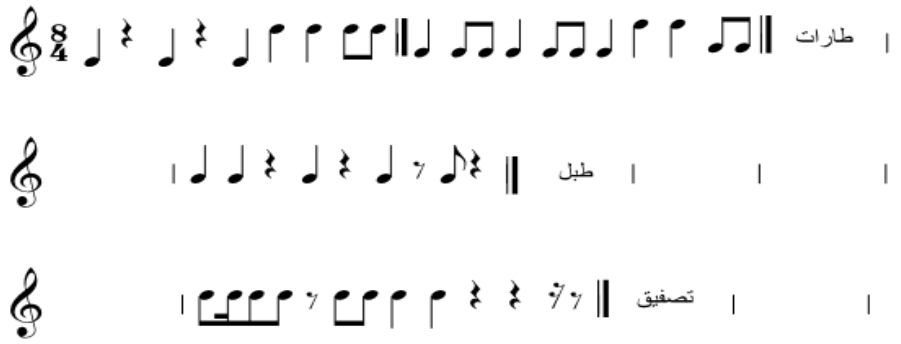
٤- اغاني الافراح: "حس السهاري"

- **الكلمات والالحان:** تراث قديم من الفلكور الكويتي.
- **الغناء:** فرقه حمد بن حسين البحريه.
- **المقـام:** تجنيس بوسليك علي درجه الجهاركه (جنس نهاوند علي درجه الجهاركاه بالحساس).
- **الضرب:** ردحـه.
- **الكلمات:**

حـــس الســـهاري يـــوم مـــرو — عليـــه عصـــريه العيـــد
نـــوخ ذلولـــه ولا ســـلم — عليـــه عصـــريه العيـــد
ياليـت مـن يولـه علـي الدوسـريه — بنـــت احمـــر العـــين
ويتلـــها تلـــه ذلـــول الحذيـــه — مـــا بـــين دربـــين

الايقاع المستخدم:

٥- اغـاني الفنـون الكـويتيـه :

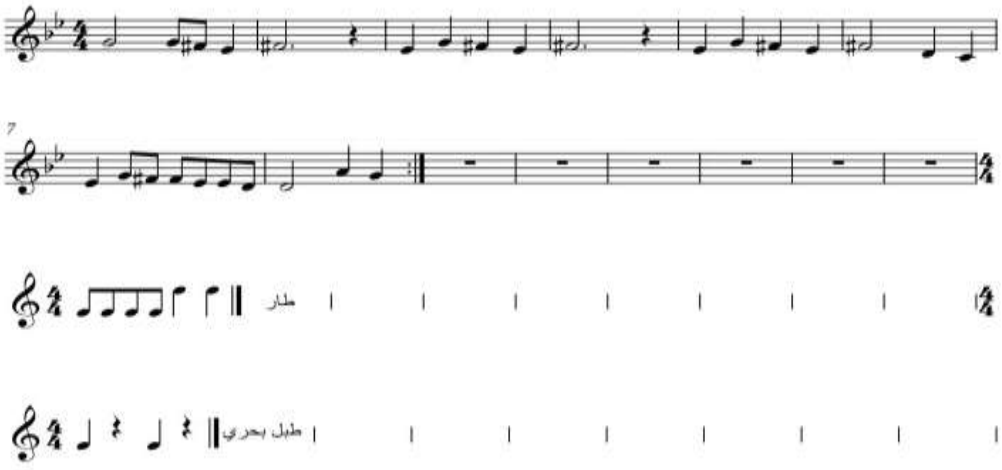
اغنيه (والله ياعوني)

- **الكلمات:** تراث قديم
- **الالحان:** محمد بن لعبون
- **العتاد:** عواد سالم مع فرقه عوده المهنا الشعبيه
- **المقام:** بياتي علي درجه النوا
- **الميزان:** ٤/٨
- **الضرب الايقاعي:** خماري
- **الكلمات:**

والله يـــــــاعوني يـــاالله يـــاولي الفـــرج يـــــــــــاعوني
والله واعلاهـــــــا يـــارافع الســـبع الســـما واعلاهـــــــــا
والله مزراهـــــــا دنيـــاي مـــن عقـــب الطـــرب مزارهـــــــــا
والله يـــــــاعيوني لـــي صـــاحب يســـوي نظـــير عيـــــــــــوني

الايقاع المستخدم:

٦- الاغاني الدينية: (القادري الرفاعي)

- **الكلمات:** تراث
- **الغناء:** سعادة البريكي
- **اللحن:** قديم من الفولكور
- **الضرب:** قادري رفاعي ميزان ٤/٤
- **المقام:** حجاز علي درجه الدوكاه
- **الكلمات:**

بســـــم الله بســـــم الله عبـــد القـــادر شـــي لله

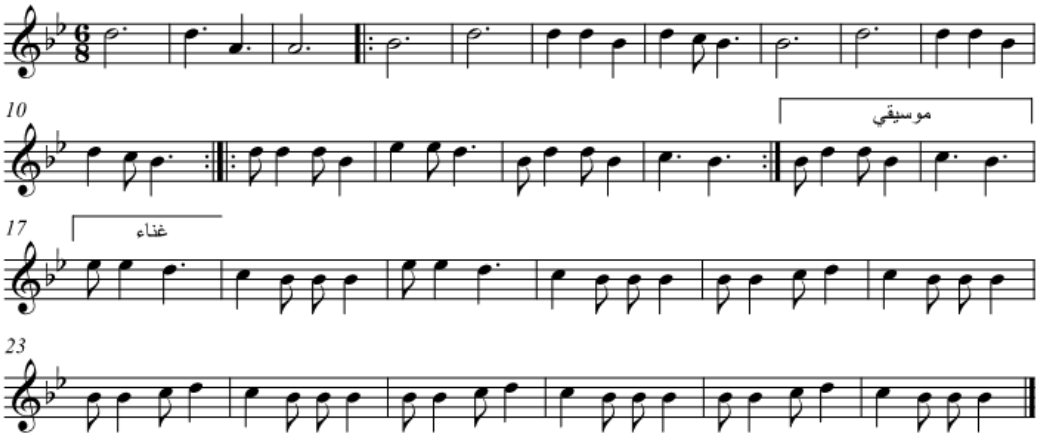
الايقاع المستخدم :

٧- الاغـــانـــي المستـــوطنـــه :

اغنيه (سكينه):

- **الكلمات والالحان:** تراث قديم من الفولكور
- **الغناء :** فرقة موسي فيروز الشعبيه للهبان
- **المقام:** عراق علي درجه الاوج
- **الميزان:** ٨/٦
- **الضرب الايقاعي:** ايقاع الهبان
- **الكلمات:**

دســـــــن تـــــــارا ســـــــــــــــكينه

تشـــــــبن تـــــــزارا ســـــــــــــــكينه

مـــــن شـــــاف حالـــــك ســـــــــــــــكينه

الايقاع المستعمل:

نتائج البحث:

توصل الباحث لإثبات فرض البحث وهو رصد وتصنيف الايقاعات الكويتيه من خلال الاغنيه الشعبيه من خلال نماذج العنيه اثبت ان الايقاع ساعد تقطيع العروض للكلمات علي النص الشعري مما اسهم في سرعه حفظ اللحن الشعبي مع اختلاف الوان الغناء والتي انحصرت في (اغاني الباديه – اغاني البحر – اغاني الصوت الكويتي – اغاني الافراح – اغاني الفنون – اغاني الدينيه – اغاني المستطونه) واختلاف الضروب في كل نوع وتصنيف الايقاع المستخدم من حسب نوع اللحن.

كما توصل الباحث بأن كل ايقاع مصاحب لنوع معين من انواع الغناء يرتبط بعمل معين او بمناسبه خاصه، وتعدد الخطوط الايقاعيه الكويتيه.

توصيات البحث:

١- حث المؤلفين الجدد والملحنين الكويتين بعدم التخلي عن الايقاعات الكويتيه في اعمالهم للمحافظه علي الهويه الكويتيه.

٢- ضرورة المحافظه علي التراث الكويتي وتصنيفه بطريقه اكاديميه.

٣- تدعيم الفرق الشعبيه من خلال الوسائل الاعلاميه لنشر ثقافه الهويه الكويتيه.

٤- تدريس جميع الفنون الكويتيه بالمعاهد والكليات المتخصصه ببرنامج اكاديمي.

المـــراجـــع

احمد تيمور: الموسيقي والغناء عند العرب، دار الاتحاد للطباعه والنشر الطبعه والاولي، القاهره ١٩٦٣.

بندر عبيد مبارك: دراسة تحليليه لأغاني الباديه في الكويت، رساله ماجيستير غير منشوره – المعهد العالي للموسيقي العربيه – اكاديميه الفنون، القاهره ١٩٩٢.

بندر عبيد مبارك: الاغنية الكويتيه بين الاصاله والتطور رساله دكتوراه غير منشوره، المعهد العالي للموسيقي العربيه، اكاديميه الفنون القاهره ١٩٩٦ص٢٧٠.

كاظم ابراهيم الداقومي: الاصطلاحات الموسيقية، مطبعه دار الجمهوريه، بغداد ١٩٦٤، ص ١٨.

محمد الرازي: مختار الصحاح، باب (الهمزه)، فصل (الصاد)، المطابع الاميريه، القاهره ١٩٣٨.

محمد طلب سليمان الدويك: الاغنية الشعبيه في قطر . الجزء الرابع، قطر ١٩٧٥ ص٦٩.