٤٢

دراسات عربية في التربية وعلم النفس
ASEP

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية تصدر شهريا بصفة مؤقتة
اعتبارا من يناير ٢٠١٢م

تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الثاني والأربعون (جزء ثالث) أكتوبر ٢٠١٣م

ISSN : 2090-7605

((اعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الابجدي))

- أ . د/ أحمد إسماعيل حجى .. كلية التربية جامعة حلوان مصر
- أ . د/ أحمد محمود عبد المطلب .. كلية التربية سوهاج مصر.
- أ . د / أحمد الضوى سعد.. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر.
- أ . د / الحسين بن محمد شواط .. كلية التربية تونس.
- أ . د / السيد محمد عبد المجيد .. كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز.
- أ . د / أمال مصطفى كمال .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ . د / أمينة محمد مختار .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ . د / بو حفص بالعيد مباركى..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ . د/حسن مصطفى عبد المعطى.كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ . د / حمدى أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د / حمدى عبد العظيم البنا .. كلية التربية جامعة الطائف .
- أ . د/خديجة أحمد بخيت ..كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- أ . د / خليل يوسف الخليلى .. كلية التربية جامعة البحرين .
- أ . د / رشدى أحمد طعيمة..كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د / رضا مسعد السعيد .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر .
- أ . د/ زكريا يحى لال..كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ . د/ زينب محمود شقير .. كلية التربية جامعة طنطا مصر .
- أ . د/سامح جميل عبد الرحيم .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ . د/سامية لطفي الأنصاري..كلية التربية جامعة الأسكندرية مصر.
- أ . د / سعيد إسماعيل على أستاذ أصول التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ . د/ سعيد محمد السعيد .. كلية التربية جامعة القصيم السعودية .
- أ . د/سلام سيد أحمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ . د/ سهام محمد بدر..كلية رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر.
- أ . د / سهير كامل أحمد .. كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة مصر.
- أ . د / صفية محمد احمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ . د / عادل محمد عبد الله .. كلية التربية جامعة الزقازيق مصر.
- أ . د / عايدة عبد الحميد سرور.. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت .
- أ . د / عبد الله جمعة الكبيسي .. كلية التربية جامعة قطر.
- أ . د / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبة.
- أ . د / عبد الله محمد الخطايبة .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.
- أ . د/ علياء عبد الله الجندى .. جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ . د/ فوزية إبراهيم دمياطى.. جامعة طيبة بالمدينة المنورة .
- أ . د/ كريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ . د/ماجدة حبشى محمد سليمان..كلية التربيةجامعة الأسكندرية.
- أ . د / ماجدة إبراهيم الباوى .. كلية التربية جامعة بغداد العراق .
- أ . د/ محمد الشيخ حمود .. كلية التربية جامعة دمشق سوريا .
- أ . د/محمد رجب فضل الله كلية التربية بالعريش جامعة القناة مصر.
- أ . د / محمود أبو النيل.. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ . د/ محمود كامل الناقة .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ . د/ منصور أحمد غونى .. كلية التربية جامعة طيبة السعودية .
- أ . د / نعمان سعيد نعمان الأسودى .. كلية التربية جامعة ذمار اليمن .

((**هيئة تحرير المجلة**)) :

رئيس التحرير :

- **أ.د/ماهر إسماعيل صبري .. جامعة بنهـــا.**

مدير التحرير :

- **أ.د / ناهد عبد الراضي محمـــد .. جامعة المنيـــا**

أعضاء هيئة التحرير :

- **أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى**
- **د / عطيات محمد يس.. كلية التربية جامعة بنهـــا**
- **د/مآرب محمد المولى .. كلية التربية جامعة الموصـــل**
- **د/سماح خالد زهران..كلية البنات جامعة عين شمس**
- **د/صفاء عبد العزيز سلطان .. جامعـــة حلـــوان**
- **د/خولة عزات عبد الكريم القدومي..جامعة إربد**
- **أ/فيصل عبد المطلب ..مدير النشر بمؤسسة الرشـــد**

سكرتيرة التحرير:

- **أ / مروة محمد عبد العزيز .. جامعة بنها .**

ثمن النسخة : ٢٥ ريالا سعوديا أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي أو ما يعادلها بجميع دول العالم.

الاشتراك السنوي : ٥٠٠ ريالا سعوديا للأفراد العرب ، ٧٥٠ ريالا للمؤسسات العربية. ٢٠٠ دولارا للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٤٢) الجزء الثالث :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" تنشيط المناعة النفسية لتنمية مهارات التفكير الإيجابى وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع " إعداد .. د/إيمان حسنين محمد عصفور .	١١ ـ ٦٣
٢)	" أثر استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في تدريس الجغرافيا علي تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية وتنمية الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة لدي طلاب المرحلة الثانوية " إعداد .. د/ خالد عبد اللطيف محمد عمران .	٦٥ ـ ١٠٥
٣)	" مستوى الرضا الوظيفي لمعلمين صعوبات التعلم العاملين في غرف مصادر التعلم"إعداد .. د/ علي محمد الصمادي .	١٠٧ ـ ١٢١
٤)	"تخفيف قلق المستقبل وتحسين معايير جودة الحياة المُدركة لدى عينة من أمهات المعاقين" إعداد .. د / فاطمة الزهراء محمد النجار .	١٢٣ ـ ١٥٣
٥)	" تصور مقترح لتفعيل الكفايات المهنية اللازمة للإشراف التربوي برياض الأطفال دراسة ميدانية " إعداد .. د/ مها صلاح الدين محمد حسن .	١٥٥ ـ ١٨٩
٦)	" العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين " إعداد .. حسين مريشيد الرفيعي عمر عبد الله السميري ،سعيد يحيى العواجي، محمد عبد العزيز القايدي .	١٩١ ـ ٢٥٥
٧)	" اثر البرامج الحوارية في الفضائيات والفيس بوك والتويتر على تنمية قيم تربية المواطنة العالمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الكويت " إعداد .. د/نوره السبيعى .	٢٥٧ ـ ٢٩٤

تعريف بالمجلـــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة مستقلة .. أسسها : **أ . د / ماهر إسماعيل صبري** أستاذ تعليم العلوم بجامعتي بنها بمصر وطيبة بالمدينة المنورة ، رئيس رابطة التربويين العرب .. المجلة تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالوطن العربي.

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من الدراسات والبحوث العربية في مجالات التربية وعلم النفس ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي ؛ حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة - مماثلة لتحكيم البحوث في لجان الترقيات - يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا (بصفة مؤقتة) اعتبارا من يناير ٢٠١٢م .. يطبع من كل عدد ١٠٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلـــة :

- كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى- الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة .
- كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى .
- كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة .
- تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانيـــة وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس .

- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من إعداد المجلة .
- تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من إعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض .
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم .
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه .
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة .
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها .
- ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .
- يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة . ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث .
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠ مستلات ونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها.
- يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .
- تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في إعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير.

لجان التحكيم للمجلة :

نخبة كبيرة من أساتذة التربية وعلم النفس أعضاء اللجان العلمية لترقية أعضاء هيئة التدريس بمصر و الدول العربية

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٠٢٠١٣/ ٣٢٣٦٦٣٣

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :
mahersabry2121@yahoo.com

يمكنكم متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :
http://aae999.blogspot.com

- **مقدمة المجلة** :

يقول المولى تبارك وتعالى في كتابه الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه وهو أصدق القائلين : اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) [العلق : ١-٥] .

وما أحوج أمتنا لأن تقرأ بعدما عز من يقرأ في أيامنا هذه ، وما أحوجنا لأن نتعلم ، ولأن نربي أنفسنا وأولادنا على حب العلم والتعلم .

ولأن كل تعليم وتعلم مبنيان في أساسهما على علم أكبر وأوسع يعرف بعلم التربية ، فحبذا لو تعلمنا عن التربية ، وقرأنا مايخطه التربويون .

وقد شهدت السنوات الأخيرة طفرة كبيرة في علم التربية ، فتعددت مجالات هذا العلم ، وتخصصاته الفرعية مابين : مناهج ، وطرق تدريس وأصول التربية والتربية المقارنة ، والإدارة التعليمية ، والتخطيط التربوي وعلم النفس التربوي والصحة النفسية والمدرسية ، وتكنولوجيا التعليم ...إلخ.

وصاحب هذا التعدد رغبة من كثيرين إلى الاستقلالية بشكل تام ، فتعامل هؤلاء مع تخصصاتهم ومجالات دراستهم بمعزل عن باقي فروع ومجالات علم التربية الأخرى ، ومع وجاهة هذا المنحى من وجهة نظر إتقان التخصص فإن المبالغة في ذلك قد يؤدي . عن قصد أو عن غير قصد . إلى مزيد من العزلة والتفتيت بين مجالات العلم الواحد ، الأمر الذي ينعكس بالسلب على وحدة علم التربية ورؤيته بمفهومه الشامل والمتكامل.

وتأكيدا لهذا المنحى قامت جمعيات تربوية غاية في التخصص تحمل مسميات ليس فقط مجالات رئيسة في علم التربية ، بل أيضا ظهرت جمعيات تحمل أسماء بعض المجالات تحت الفرعية لفرع رئيس من علوم التربية . وقد تبارت تلك الجمعيات في إصدار مجلات علمية محكمة لنشر بحوث ودراسات أعضائها كل في مجال اهتمامه.

وإيمانا بالوحدة والاتحاد في زمان سادت فيه الفرقة ، ورغبة في التعامل مع علم التربيه بمجالاته الفرعية بشكل متكامل جاء الهدف من إصدار تلك المجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس لتتيح نشر أي بحث أو دراسة في أي مجال فرعي أو رئيس من مجالات وتخصصات علم التربية في وطننا العربي العزيز.

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الثاني والأربعون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..

وفي الجزء الثالث من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : " تنشيط المناعة النفسية لتنمية مهارات التفكير الإيجابى وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع " إعداد .. د/إيمان حسنين محمد عصفور .

وثانيها بعنوان : " أثر استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في تدريس الجغرافيا علي تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية وتنمية الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة لدي طلاب المرحلة الثانوية " إعداد .. د/ خالد عبد اللطيف محمد عمران .

وثالثها بعنوان : " مستوى الرضا الوظيفي لمعلمين صعوبات التعلم العاملين في غرف مصادر التعلم"إعداد .. د/ علي محمد الصمادي .

ورابعها بعنوان : "تخفيف قلق المستقبل وتحسين معايير جودة الحياة المُدركة لدى عينة من أمهات المعاقين" إعداد .. د / فاطمة الزهراء محمد النجار .

وخامسها بعنوان : " تصور مقترح لتفعيل الكفايات المهنية اللازمة للإشراف التربوي برياض الأطفال دراسة ميدانية " إعداد .. د/ مها صلاح الدين محمد حسن .

وسادسها بعنوان : " العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين " إعداد .. حسين مريشيد الرفيعي،عمر عبد الله السميري،سعيد يحيى العواجي،محمد عبد العزيز القايدي .

وسابعها بعنوان : " اثر فاعلية البرامج الحوارية في الفضائيات والفيس بوك والتويتر على تنمية قيم تربية المواطنة العالمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الكويت " إعداد .. د/نورا السبيعي .

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ، ونرحب بأية ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

والله أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

" تنشيط المناعة النفسية لتنمية مهارات التفكير الإيجابى وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع "

إعداد :

د/إيمان حسنين محمد عصفور

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

كلية البنات جامعة عين شمس

" تنشيط المناعة النفسية لتنمية مهارات التفكير الإيجابى وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع "

د/ إيمان حسنين محمد عصفور

- **مستخلص الدراسة** :

هدف البحث إلى تنشيط المناعة النفسية لتنمية مهارات التفكير الإيجابى وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع، ولتحقيق ذلك تم إعداد برنامج لتنشيط المناعة النفسية لدى الطالبات المعلمات، وإعداد ثلاث أدوات للقياس، وهى: اختبار التفكير الإيجابى، ومقياس التفكير الإيجابى، ومقياس قلق التدريس. وتكونت عينة البحث من (٢٢) طالبة معلمة بالفرقة الثالثة شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية البنات جامعة عين شمس، وبعد تدريس البرنامج وتطبيق أدوات القياس قبليا وبعديا، وإجراء التحليلات الإحصائية، تم التوصل إلى فاعلية برنامج تنشيط المناعة النفسية فى تنمية مهارات التفكير الإيجابى، وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات مجموعة البحث.

الكلمات المفتاحية: المناعة النفسية . التفكير الإيجابى . قلق التدريس.

Abstract :

This research aims investigating the effect of activation Psycho immunology to develop positive thinking skills and reducing teaching anxiety for student teachers portion of philosophy and sociology, with (22) students, and to achieve this a program was prepared to activate Psycho immunology, and preparation three tools: positive thinking test, positive thinking measure, teaching anxiety measure. The research findings showed that: the effectiveness of activating program Psycho immunology developed positive thinking skills and reduce teaching anxiety for student teachers.

- **مقدمة** :

تنعكس أحداث الحياة بتحدياتها ومشكلاتها على الجوانب المختلفة لشخصية الفرد، مما يجعل من الضرورى البحث عن الطرق التى يمكن من خلالها مساعدة الفرد على الصمود أمام تلك التحديات والمشكلات، والتى تؤثر على مستوى أداء الفرد بصفة عامة والمعلم بصفة خاصة، فهو يتأثر مثل غيره بالتحديات التى تواجهه، وتكمن خطورة الموقف فى انتقال هذا الأثر إلى تلاميذه سواء كان أثرا إيجابيا أو سلبيا.

وفى ظل مجريات العصر وأحداثه المتلاحقة، والتى يغلب عليها الطابع غير السوى اجتماعيا وفكريا، تبرز أهمية التفكير الإيجابى positive Thinking ذلك التفكير الذى يُخرج الإنسان من حالة التوتر والقلق ويدعوه إلى التفاؤل ليصل به إلى حالة الهدوء والسكينة مع النفس، إذ يصبح ضرورة مُلحة فى الأوقات العصيبة الحالية التى يمر بها مجتمعنا. حيث يساعد على التفاؤل والأمل ورؤية الأمور من منظور إيجابى لا تخفى قيمته باعتباره سنداً ضروريا يعين الإنسان فى مواصلة مسيرة حياته، ومواجهة التحديات العصرية والمجتمعية.

وترتبط الإيجابية عند نسبتها إلى التفكير، بالعديد من الدلالات والمعانى التى تعكس القوة الإنسانية، والكفاءة الذاتية للفرد، والصحة النفسية، وحسن

الحال الذاتى فى الحياة. فهى مُكون متعدد العناصر والأبعاد تحمل فى ثناياها ميزات وخصائص نفسية –وفكرية- تدل على إيجابية الفرد، مما يجعلها بمثابة الطاقة التى تبعث فى النفس الشعور بالأمل والحيوية والنشاط، وتدفعه إلى المبادرة والبذل والعطاء والطموح واغتنام الفرص واستثمار الواقع (نعمات علوان، وزهير النواجحة، ٥، ٢٠١٣).

ويؤسس التفكير الإيجابى على فكرة أساسية مؤداها أن العقل هو المصدر أو الأساس للحقيقة، وكل الأفكار الموجودة تعد نتيجة لهذه الحقيقة. وهناك ما يدلل على ذلك فى أقوال بعض الفلاسفة والمفكرين، فيقول "سقراط": "تحدث حتى أراك"، ويقول: "أرسطو": "كل أزهار الغد متواجدة فى بذور اليوم، وكل نتائج الغد متواجدة فى أفكار اليوم"، ويقول "ديكارت": "أنا أفكر إذن أنا موجود"،ويقول "رالف والد إميرسون" Ralph waldo Emerson: "نحن نسير بأقدامنا، ونعمل بأيدينا، ونتحدث بعقولنا"، ويقول "كونفشيوس": "يجب أن ترى فى ذهنك الشئ الذى تريد أن تحققه قبل أن تراه فى الواقع (Gary Jones, 2, 2012)، (إبراهيم الفقى، ٩، ٢٠٠٩). فالتفكير الإيجابى إذن لا ينفصل أبدا عن تلك المعتقدات والأفكار التى يُشكلها الفرد عن ذاته وعن قدراته على التصرف والتحمل أمام الظروف المحيطة به سواء كانت جيدة أم سيئة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن التفكير الإيجابى ليس واحداً عند كل الناس،فالناس ليسوا سواسية فى القدرة عليه، فحظ الناس فيه متفاوت بينهم،ولعل فى استرجاع ما يردده البعض أثناء سلوكياتهم ما يدلل ويبرهن على صحة ذلك، فكثيراً ما نسمع من يُردد عند عجزه أو فشله فى الوصول إلى هدف معين يبتغيه بعض الكلمات والعبارات السلبية مثل: "أنا فاشل"، أو "قدراتى محدودة". وكثيراً أيضا ما نرى من بعض طلابنا من ينسب عدم نجاحه فى الامتحان بقوله: "إن الامتحان جاء صعبا، أو أنه ذو حظ سئ دائما"، وكثيراً أيضاً ما نسمع من يردد قوله: "أن ظروف الحياة أقوى منه لدرجة أنه يعجز ولا يستطيع مواجهتها"، وهكذا.

والتفكير الإيجابى ليس معناه الإفراط فى التفاؤل، أو تزيين الواقع بالوهم وزخرفته بالخيال، بل أنه مدخل يركز على أفكار ومعتقدات الفرد حول قدراته،وإيجابيته فى مواجهة الصعاب، وعند مواجهة الفرد لمواقف سيئة أو تعرضه لمواقف مؤذية من قبل الآخرين، فإنه لا يُصدر حكمه بالتعميم بأن كل الناس مؤذية، أو أن ذلك نهاية العالم، بل ينظر ويُقيم الأمور على حقيقتها وبطرق متزنة، ويبحث عن طرق لتحسينها، ويحاول التعلم من تجاربه (Kendra Cherry, 2, 2012).

وإذا كان التفكير الإيجابى مطلباً ضرورياً للأفراد بصفة عامة، فهو أكثر ضرورة للمعلم الذى يتفاعل مع التلاميذ يومياً وتنعكس أفكاره ووجهات نظره فى تدريسه ومعاملاته لهم، فإن افتقد القدرة على النظر والتفكير بصورة إيجابية فكيف سيكون الحال بالنسبة لتلاميذه؟ .. فمن المرجح أن تُنتقل إليهم عدوى التفكير السلبى مما ينعكس على تعلمهم وسلوكياتهم بالسلب، وعلى العكس إذا مارس المعلم التفكير الإيجابى فى تدريسه ومعاملاته مع

الطلاب،سيتحلى بالعديد من الصفات الإيجابية التى يجب توافرها فى المعلم مثل: حب المساعدة، وسماحة النفس، وخفض الصراع بين التلاميذ، وتحمل المسئولية، وجميعها صفات يكون المعلم أحوج ما يكون إليها للتعامل مع تلاميذه. فالتفكير الإيجابى يمثل قوة دافعة إذا أحسن استخدامه يتحقق العديد من الأهداف التعليمية والحياتية.

وتوجد دعاوى عديدة فى الوقت الحاضر تدعو إلى إجراء بحوث كثيرة تركز على فضائل الإنسان ومواطن القوة فيه أكثر من التركيز على نقاط الضعف،وذلك على مستوى الأسرة والمدرسة، والمؤسسات الدينية، إذ يجب أن يوفروا مناخا يدفع هذه القوى ويقويها (ليزاج. أسبنيوول، وأورسلام. ستودينجر،٤٣٢، ٢٠٠٦)

ويرى "زياد بركات" (٢٠٠٦) أن المناهج الدراسية بعامة والمقررات الدراسية الجامعية بخاصة لها دور كبير ومهم فى تنمية وتطوير التفكير ومهاراته لدى الطلاب الدارسين، إذ يتم عن طريقها تعليم الطلاب التنظيم والتسلسل فى تفكيرهم، وتطبيق هذه المهارات التفكيرية داخل وخارج المؤسسات التعليمية، وأنه من الواجب ان يتعلم الأطفال والشباب ويتدربوا على آلية التفكير الإيجابى ومهاراته أثناء التحاقهم بالمدارس والجامعات، حتى يتسنى لهم إتقان هذا النمط من التفكير الفعال والمنظم الذى يوصل صاحبه إلى الحياة المنتجة (زياد بركات،٤، ٢٠٠٦).

ولعل السبب فى وجود التفكير الإيجابى أو عدم وجوده عند الكثيرين، يرجع إلى ظروف تنشئته الاجتماعية (الأسرية، والمدرسية، ووسائل الإعلام،والرفاق،ودور العبادة). وتنوه الباحثة هنا أن للمدرسة دورا كبيرا فى تعديل معتقدات وأفكار الطلاب وتأكيدها حول قدراتهم وإمكاناتهم الذاتية، ولعل تزايد نسبة العزوف عن المدرسة، يرجع إلى عدم اهتمام المعلمين بهذا النوع من التفكير الإيجابى،ويرجع أيضا إلى القلق الموجود عند معظم أفراد المجتمع المصرى فى الفترة الحالية، فالقلق هنا ليس دافعا إلى الإيجابية فى التفكير، بقدر ما هو قلق يدفع إلى عدم القدرة على التحمل وفقد الثقة فى النفس.

ويعد القلق Anxiety قدر الإنسان، فكل فرد له نصيب منه، وكثير من القلق يعوق تقدم الفرد ويدمر شخصيته، وانعدامه يصيبه بالتبلد والفتور وسوء التوافق (فاروق السيد عثمان، ٢٠٠١،٢٠). والقلق حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث، ومنها كلمة "المقلاق" أى شديد القلق (المعجم الوجيز،٢٠١١،٥١٣)، والقلق لا يكون واحدا عند كل الناس، فهناك فرق بين الشخص القلق، وبين الشخص شديد القلق أو المقلاق، فقد يكون القلق دافعا لصاحبه لإنجاز ما يُطلب منه من أعمال، وقد يتحول القلق إلى درجة من الشدة التى تُعجز صاحبها عن مواجهة الأمور، أو مواجهتها بنوع من الشدة والغلظة التى قد تدفعه إلى ارتكاب الانحرافات السلوكية.

والقلق أيضاً حالة وجدانية تتملك الإنسان وترتبط بشئ غير واضح، قد يكون قائما أو غير موجود كلية، تسبب له كثيرا من الكدر والضيق والألم

ويسيطر القلق على ذات الإنسان ويتمكن منها، فيسيطر على اهتماماته الفكرية كلية (صموئيل حبيب، ١٩٩٤،٩).

وقد اهتم ببحث مشكلة القلق علوم وتخصصات عدة منها: علم النفس،والفلسفة، والأدب، والموسيقى، والفن.... وغيرها. وبرزت مشكلة القلق فى هذا القرن موضوعا مسيطرا على حياة الإنسان الحديث فى مختلف مناحيها. والقلق والسكينة حالتان أساسيتان متقابلتان لدى الإنسان فى كل زمان ومكان،تعرضان له وتتناوبان معظم سنى حياته، فهنالك أحوال تتميز بالقلق والانقباض والضيق وغير ذلك من الانفعالات الإنسانية السلبية، كما أن هناك حالات تتسم بالسكينة والهدوء والرضا والطمأنينة والاسترخاء. ولهاتين الحالتين (القلق والسكينة) مثيرات مختلفة عديدة منها: الصحة،والعمل،والمال،والمستقبل....إلخ. ولهذه المثيرات خواص فريدة، فقد ينتج عن كل منها دون استثناء فى ظروف معينة بطبيعة الحال حالة قلق أو حالة سكينة. ونظرا لخطورة مشكلة القلق فى وجود الإنسان، فقد أكد الفيلسوف العربى "ابن حزم" فى العصور الوسطى على عمومية القلق بوصفه حالة أساسية من حالات الوجود الإنسانى لا ينبغى الخضوع والتسليم لها، ورأى أن غاية الأفعال الإنسانية هى الهروب من القلق، وأن كل أفعالنا وأحاديثنا تهدف إلى إطلاق القلق وتصريفه. كما اهتم ببحث مشكلة القلق عدد من الفلاسفة المحدثين كمشكلة ملازمة للوجود الإنسانى، وكمشكلة أيضا تهدد وجوده وتسيطر على قواه الإنسانية فى حال استمرارها وسيطرتها عليه، ومن هؤلاء الفلاسفة: "اسبينوزا، وباسكال، وشيلنج، ونيتشة، وشوبنهاور، فضلا عن كيركجارد ومن تلاه من فلاسفة الوجودية وأدبائها" (أحمد محمد عبد الخالق، ١١، ٢٥، ١٩٨٧).

ويمثل قلق التدريس Teaching Anxiety أحد أنواع القلق التى تنتاب معظم الطلاب المعلمين فى بداية مسيرتهم التدريسية نتيجة لترقب حدوث خطر أو تهديد أو فشل من شئ مجهول، فيشعرون بعدم الراحة والاستقرار، وتنتابهم حالة من الاضطراب النفسى والسلوكى تؤثر على مستوى تركيزهم وأدائهم التدريسى. وقلق التدريس بالمستوى المعقول يعد شيئا مقبولا، أما إذا ارتفع مستوى هذا القلق فإنه يتسبب فى حدوث مشكلات عديدة، منها: تقويض الثقة بالنفس، والامتناع عن مواجهة التلاميذ، والخجل المفرط، ونسيان المعلومات،واللجوء إلى استخدام القسوة الزائدة أو التساهل المفرط فى التعامل مع التلاميذ، وعدم الرغبة فى التواصل مع الزملاء، ونقص فى كفاءة التدريس،وغير ذلك من المشكلات.

وإذا كان التفكير الإيجابى مطلباً مهماً فى العصر الحالى، وإذا كانت أحوال المجتمع تدفع إلى القلق العام، الذى ينعكس على كل أفراد المجتمع،وباعتبار قلق التدريس واحدا من أنواع ذلك القلق العام، فينبغى البحث عن وسائل تُعزز من تكوين التفكير الإيجابى، وتُعين على خفض قلق التدريس لدى الطلاب، وقد ظهر ما يُعرف باسم "المناعة النفسية" Psycho immunology، وهى من النظريات العلمية التى ظهرت حديثا، ولاقت قبولا كبيرا فى الأوساط العلمية،وكشفت عن الكثير من أسباب القصور والضعف فى النواحى الفكرية

والنفسية والجسمية "المناعة النفسية"، والتى ظهرت نتيجة الدراسات العلمية التى أجريت فى مجال العلاقة بين العقل والبدن. حيث اكتشف عالم النفس "روبرت آدر" Robert Ader فى جامعة "روشستر" Rochester أن الجهاز المناعى له القدرة على التعلم، وقد كان هذا الاكتشاف مفاجأة فى ذلك الوقت، حيث كان الرأى الشائع وقتها اعتبار المخ والجهاز العصبى وحدهما القادران على تغيير سلوكهما تبعا للخبرات، وقد شجع اكتشاف "آدر" على إجراء الكثير من البحوث التى توصلت إلى أن هناك طرقا كثيرة للاتصال بين الجهازين العصبى المركزى والمناعى، تتمثل فى العديد من المسارات البيولوجية التى تُثبت أن العقل والانفعالات والجسد ليست كيانات منفصلة ولكنها متضافرة معا، وأن الرسائل الكميائية التى تعمل بقوة فى الجهازين العصبى والمناعى، هى نفسها التى تتواجد بكثافة فى المناطق العصبية التى تُنظم الانفعال. وقد شجع اكتشاف "آدر" على ظهور مجال جديد يختص بالعلاقة بين الجهازين المناعى والعصبى أطلق عليه "علم المناعة النفسعصبى" Psychoneuro immunology ، وهو من المجالات الرائدة حاليا (دانيال جولمان، ٢٢٩، ٣٢٧، ٢٠٠٤).

وتستند المناعة النفسية Psycho immunology على أساس أن العقل والبدن لا ينفصلان، وأن الدماغ يؤثر على جميع أنواع العمليات الفسيولوجية والنفسية لدى الفرد، وأن الذات الإنسانية معرضة دوما للضعف والمرض النفسى والجسمى بسبب طريقة تفكير الفرد نفسه، وأنه إذا استطاع الفرد أن يكون أكثر مرونة فى تغيير طريقة تفكيره إلى الأفضل، فإنه بذلك يمد جهازه المناعى بطاقة تسهم فى جعل العمليات الطبيعية داخل الجسم فى حجمها الطبيعى، وتؤدى وظائفها على نحو صحيح، وتُقوى عقله وجوهره. مما يستوجب على الفرد أن يجاهد من أجل زيادة كفاءة مناعته النفسية، من خلال تنمية قدرته على التحمل والصمود أمام الأزمات، ومقاومة الأفكار والمشاعر السلبية التى تؤدى به إلى طريق القلق واليأس والفشل. ومن أهم رواد هذا المجال "جورج أنجل" George Engel بجامعة "روتشستر"، و"جورج سولمون" George Solomon بجامعة "هارفارد". (Edith Ferncz, 2012)، (Medicine net.com, 2012)

ويرى البعض أن المناعة النفسية تشير إلى قدرة الشخص على مواجهة الأزمات والكروب وتحمل الصعوبات، ومقاومة ما ينتج عنها من أفكار ومشاعر يشوبها الغضب والعداوة والانتقام واليأس والعجز والانهزامية والتشاؤم، كما تمد المناعة النفسية الفرد بمناعة إضافية تنشط أجهزة المناعة الجسمية لديه (ولاء اسحق حسان، ٢٠٠٩، ٦٢).

وترى الباحثة أن افتقاد المعلم للمناعة النفسية يمكن أن يؤدى إلى استنزاف بدنى وانفعالى، قد يعوق تحقيق الاتزان الفكرى والنفسى للمعلم، ويؤثر بالسلب على أداء واجباته المهنية على الوجه الأكمل، ومن مظاهره: عدم الاهتمام بالتلاميذ، ونقص الدافعية، وعدم التكيف مع أحداث الحياة، والأداء النمطى،والعلاقات السلبية مع الزملاء والتلاميذ، وعدم الاهتمام بإعداد الدرس أو متابعة واجبات التلاميذ، وعدم الإطلاع على الاتجاهات الحديثة فى التدريس،والشعور بالإنهاك البدنى والنفسى، وعدم تفهم الطلاب والإحساس بمشكلاتهم، وكثرة التذمر من الأوضاع الحياتية والمهنية. مما دفع الباحثة إلى

الربط فى الدراسة الحالية بين التفكير الإيجابى وقلق التدريس بأبعاد المناعة النفسية لدى الطالبات المعلمات، على اعتبار أن الشخصية الإنسانية وحدة متكاملة إذا حدث خلل فى أحد جوانبها أثر بالسلب على الجوانب الأخرى.

ونظراً لأهمية المناعة النفسية، فهناك ضرورة لتنشيطها واستخدامها فى إعداد الطالب المعلم، خاصة وأن مجال إعداد معلم الفلسفة والاجتماع فى حاجة إلى مثل هذا التوجه، نظراً لواقع مهنى يفتقر إلى ممارسة التفكير الإيجابى،وترتفع فيه معدلات قلق التدريس.

- **الشعور بالمشكلة** :

يحتاج الطالب المعلم فى كليات التربية إلى إعداد مهنى، وأكاديمى، وثقافى ونفسى، وفكرى. وإذا تم التقصير فى أحد الجوانب يختل إعداد الطالب المعلم ولا يتحقق الهدف المنشود من إعداده. ولم يلق البُعدان النفسى والفكرى من الاهتمام ما تلقاه الأبعاد المهنية والأكاديمية والثقافية، برغم المحاولات المبذولة للإرتقاء بهما، إلا أن المجال ما يزال بحاجة إلى مزيد من الجهود، وذلك لأهميتهما وتأثيرهما القوى على شخصية الطالب المعلم، وعلى أدائه التدريسى. ولذا تبدو الحاجة إلى تنشيط المناعة النفسية لدى الطالب المعلم ماسة لكونها ترفع مستوى الحالة المعنوية والفكرية لديه، وتعمل على إعادة بنائه المعرفى وتعديل سلوكه، وطريقة تعامله مع المواقف الحياتية والتدريسية المشكلة بطرق إيجابية. وهناك حاجة إلى تعديل وتغيير أساليب التفكير التى يستخدمها الطلاب المعلمون، بحيث يعدلون طرق تفكيرهم فى الجوانب المتعلقة بالحياة والتدريس، مما ينعكس أثره على أساليبهم التدريسية بما يؤدى إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى تلاميذهم تجاه الجوانب الحياتية والتعليمية المختلفة.

ومن الدواعى التى جعلت الباحثة تهتم بإجراء الدراسة الحالية ما يلى:

- حالة القلق العام التى تُميز العصر الحالى، والأحداث المجتمعية المتلاحقة والتى يغلب عليها أيضا صفة القلق، وانعكاس ذلك على الطالب المعلم بوصفه عضوا فى المجتمع.
- أهمية ممارسة التفكير الإيجابى على كافة المستويات، الشخصية والمهنية والحياتية لما له من تأثيرات قوية تنعكس بالإيجاب على تفكير الفرد.
- أن العقل الإنسانى لا يقتصر دوره على صناعة الأفكار فحسب، بل أن جميع أدواره ووظائفه تخضع فى معظم الأحيان إلى حالة الفرد النفسية، والتى يمكن أن تشجع حركة التفكير وتجعلها إيجابية فى تناول الأمور، أو أن تعرقلها وتجعلها سلبية.
- التأكيد على قوة العلاقة والترابط بين العقل والبدن والسلوك كتوجه حديث مهم يستحق البحث والدراسة.
- لفت الانتباه إلى ضرورة تحلى المعلم عامة ومعلم الفلسفة والاجتماع خاصة بتوجه عقلى متفتح يسهم فى رؤية الأمور بصورة واقعية صحيحة ومتزنة، ولا يحملها أكثر مما تستحق بصورة قد تؤدى إلى الفشل.
- تشجيع الطالب المعلم على المواجهة والصمود أمام التحديات والمشكلات الحياتية والأكاديمية والمهنية، وعدم الاستسلام والخضوع فى حالة الإخفاق.

- أهمية اكساب الطالب المعلم التفكير الإيجابى ليكون طريقة حياة يسير فى هُداها.
- رفع درجة وعى الطالب المعلم بقلق التدريس، وتعلم طرق مواجهته والتغلب عليه.
- ندرة الدراسات فى مجال إعداد معلم الفلسفة والاجتماع التى تناولت المناعة النفسية، والتفكير الإيجابى، وقلق التدريس.
- ملاحظة الباحثة افتقاد الكثير من الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع إلى ممارسة التفكير الإيجابى، بالإضافة إلى ارتفاع معدل قلق التدريس لديهن.

وللتثبت من الأمر تم إجراء دراسة استطلاعية احتوت على استبانتين، وهما:

- استبانة التفكير الإيجابى: استهدفت تحديد مستوى ممارسة الطالبات المعلمات للتفكير الإيجابى (ملحق ١).
- استبانة قلق التدريس: استهدفت تحديد مستوى قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات (ملحق٢).

وأشارة نتائج تطبيق الاستبانتين إلى الآتى:

- ضعف مستوى الطالبات المعلمات فى جميع أبعاد التفكير الإيجابى التى تناولتها استبانة التفكير الإيجابى، حيث كانت نسبة الإجابات الصحيحة كما يلى: التفاؤل ٣٥٪، الضبط الانفعالى ٣٠٪، الشعور بالرضا والتقبل الذاتى ٣٥٪، التفتح الفكرى ٣٠٪، الطموح وتطوير الذات ٢٥٪، التواصل الإيجابى مع الآخرين ٤٠٪.
- كما أشارت نتائج استبانة قلق التدريس إلى ارتفاع نسبة قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات فى الناحيتين النفسية، والسلوكية إلى ٨٠٪.

- **مشكلة البحث** :

تتمثل مشكلة البحث الحالى فى ضعف مستوى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع للتفكير الإيجابى، وارتفاع معدل قلق التدريس لديهن مما قد يؤثر بالسلب على ممارستهن المهنية والحياتية، ولذا يتطلب الأمر تنشيط المناعة النفسية لديهن لما يمكن أن تسهم به فى تنمية قدرة الطالبات المعلمات على ممارسة التفكير الإيجابى، وخفض قلق التدريس لديهن.

وللتصدى لهذه المشكلة يحاول البحث الحالى الإجابة عن السؤال الرئيسى التالى:

كيف يمكن بناء برنامج قائم على تنشيط المناعة النفسية لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع لتنمية التفكير الإيجابى وخفض قلق التدريس؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسى الأسئلة التالية:

- ما أسس بناء برنامج تنشيط المناعة النفسية لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع؟
- ما مكونات برنامج تنشيط المناعة النفسية للطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع؟

- ما فاعلية برنامج تنشيط المناعة النفسية فى تنمية التفكير الإيجابى لدى الطالبات المعلمات.
- ما فاعلية برنامج تنشيط المناعة النفسية فى خفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات؟

- **فروض البحث** :

يحاول البحث الحالى التحقق من صحة الفروض التالية:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار التفكير الإيجابى ككل، وفى كل بُعد من أبعاده الفرعية.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس التفكير الإيجابى ككل ، وفى كل بُعد من أبعاده الفرعية.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس قلق التدريس ككل ، وفى كل بُعد من أبعاده الفرعية.
- يتسم برنامج تنشيط المناعة النفسية بالفاعلية فى تنمية التفكير الإيجابى، وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع.

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالى إلى الآتى:

- التعرف على فاعلية برنامج تنشيط المناعة النفسية فى تنمية التفكير الإيجابى لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع.
- التعرف على فاعلية برنامج تنشيط المناعة النفسية فى خفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع.
- تدعيم قدرات الطالبات المعلمات الفكرية والنفسية، وتشجيعهن على تحمل التحديات والصعاب الحياتية والمهنية والتغلب عليها، والتحلى بالإيجابية فى النظر إلى الأمور.

- **حدود البحث** :

يلتزم البحث الحالى بالحدود التالية:

- مجموعة من الطالبات المعلمات بالفرقة الثالثة شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية البنات جامعة عين شمس.
- تدريس البرنامج وتطبيق أدوات البحث فى الفصل الدراسى الأول للعام الجامعى ٢٠١٣/ ٢٠١٤.
- بعض أبعاد كل من: التفكير الإيجابى، وقلق التدريس.

- **منهج البحث** :

اعتمد البحث الحالى على منهجين، وهما:

- المنهج الوصفى التحليلى: تم استخدامه عند وصف وتحليل الكتابات والدراسات السابقة المتعلقة بكل من المناعة النفسية، والتفكير الإيجابى، وقلق التدريس.

- المنهج التجريبى: تم استخدامه فى تحديد فاعلية برنامج تنشيط المناعة النفسية فى تنمية التفكير الإيجابى وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات.

- **أهمية البحث** :

تكمن أهمية البحث الحالى فى ما يمكن أن يسهم به لكل من:

- الطلاب المعلمين:
  - ✓ يساعد على توجيه انتباههم إلى أهمية المناعة النفسية وتأثيراتها الإيجابية على مختلف جوانب الشخصية.
  - ✓ يسهم فى الإرتقاء بمستواهم الفكرى من خلال ممارسة التفكير الإيجابى فى شتى مناحى حياتهم العملية والمهنية.
  - ✓ يساعدهم على خفض قلق التدريس، وتجنب العوامل النفسية والسلوكية التى تؤدى إلى هذا القلق.
- القائمين بإعداد برامج المعلمين: لفت أنظارهم إلى أهمية تضمين المناعة النفسية ضمن برامج إعداد المعلمين.
- مخططى المناهج: توجيه انتباههم إلى أهمية الاهتمام بالبعدين الفكرى والنفسى عند تخطيط مقررات الفلسفة والاجتماع.
- الباحثين: تشجيعهم على إجراء المزيد من الدراسات حول تأثيرات المناعة النفسية كتوجه حديث له آثاره الفعالة فكريا ونفسيا وسلوكيا لدى المتعلمين.
- يعد البحث الحالى – فى حدود علم الباحثة – الأول فى مجال إعداد معلم الفلسفة والاجتماع الذى اعتمد على تنشيط المناعة النفسية لدى الطالب المعلم فى تنمية التفكير الإيجابى وخفض قلق التدريس.

- **خطوات البحث وإجراءاته** :

يحاول البحث الحالى الإجابة عن تساؤلاته من خلال الخطوات الإجرائية التالية:

أولاً: تحديد أسس بناء برنامج تنشيط المناعة النفسية لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع، وتطلب ذلك مراجعة الكتابات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، وذلك للتوصل إلى أساس فكرى يشمل كل من: المناعة النفسية، والتفكير الإيجابى، وقلق التدريس.

ثانياً: تحديد مكونات برنامج تنشيط المناعة النفسية للطالبات المعلمات، وقد تحددت مكونات البرنامج فى العناصر التالية: الأهداف ـ المحتوى التعليمى ـ المواد والوسائل التعليمية ، الأنشطة التعليمية، الأساليب التدريسية، أساليب التقويم، أوراق العمل الخاصة بالطالبات المعلمات، وعرض البرنامج على عدد من المحكمين للتأكد من صلاحيته.

ثالثاً: تحديد فاعلية برنامج تنشيط المناعة النفسية فى تنمية التفكير الإيجابى، وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات، مما يتطلب إعداد أدوات البحث، وتتمثل فى الآتى:

- مواد تجريبية، وتشمل ما يلى:
  - ✓ إعداد برنامج تنشيط المناعة النفسية للطالبات المعلمات.
  - ✓ إعداد أوراق العمل الخاصة بالطالبات المعلمات لإنجاز المهام المتعلقة بتدريس البرنامج.
- أدوات قياس، وتشمل:
  - ✓ اختبار التفكير الإيجابى.(من إعداد الباحثة)
  - ✓ مقياس التفكير الإيجابى. (من إعداد الباحثة)
  - ✓ مقياس قلق التدريس.
  - ✓ تطبيق أدوات البحث قبلياً على الطالبات المعلمات.
  - ✓ تطبيق البرنامج على الطالبات المعلمات.
  - ✓ تطبيق أدوات القياس بعدياً على الطالبات المعلمات.

رابعاً: استخلاص النتائج ومعالجتها إحصائياً، وتفسيرها، وتحليلها.

خامساً: تقديم التوصيات والمقترحات.

- **مصطلحات البحث** :

تحددت مصطلحات البحث الحالى إجرائياً كما يلى:

- تنشيط المناعة النفسية: يقصد بها رفع درجة وعى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع، وتوجيه فكرها إلى أهمية نوعية التفكير التى تمارسها وتأثيراتها على حالتها النفسية والبدنية، وتنمية قدراتها على تحمل الأمور الصعبة ومواجهة التحديات، ومقاومة الأفكار الإنهزامية، وإمدادها بطاقة نفسية وفكرية تحفزها على تحقيق أهدافها الحياتية والتدريسية.
- التفكير الإيجابى: يعرف بأنه توجه عقلى يجعل الطالبة المعلمة تنظر إلى الأمور والأشياء والمواقف نظرة إيجابية مفيدة، وتتوقع نتائج صائبة لكل عمل تُقبل عليه، ولا تتوقف عند العوائق والعثرات بل تتخطاها وتستفيد منها فى حياتها العملية والمهنية.
- قلق التدريس: هو حالة من التوتر والاضطراب النفسى والسلوكى تنتاب الطالبة المعلمة عند مواجهة التلاميذ، وتؤثر فى درجة تركيزها وأدائها التدريسى.

- **الإطار النظرى للبحث** :

يتناول الجزء التالى من البحث متغيرات البحث بالشرح والتحليل بهدف التوصل إلى أسس بناء البرنامج الخاص بالبحث الحالى، ويشتمل الإطار النظرى على ثلاثة محاور أساسية، وهى:

- أولاً: المناعة النفسية Psycho immunology.
- ثانياً: التفكير الإيجابى Positive Thinking.
- ثالثا: قلق التدريس Teaching Anxiety.

- **أولاً : المناعة النفسية** Psycho immunology :

يستهدف الجزء الحالى الوقوف على أهم ملامح المناعة النفسية، وإبراز أهميتها، والتى تمثل الأساس الذى يتم فى ضوئه اشتقاق محتوى برنامج

تنشيط المناعة النفسية للطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع، ولتحقيق ذلك يتم تناول ما يلى:

- روافد المناعة النفسية، وتعريفاتها.
- مكونات المناعة النفسية.
- أهمية المناعة النفسية.
- خصائص المتسمين بالمناعة النفسية.
- استخلاصات.

- **روافد المناعة النفسية، وتعريفاتها** :

تغيرت فى العقود الأخيرة النظرة إلى طبيعة الإنسان، إذ تركزت النظرة التقليدية على اختزال الطبيعة الإنسانية إلى مستويات بيولوجية يمكن من خلالها تفسير أمور متعددة، وتبدلت هذه النظرة بعد التقدم فى الدراسات التى أجريت حول العلاقة بين العقل والجسم، وظهرت فروع جديدة فى مجال علم النفس لمحاولة الوصول لرؤية متكاملة حول الإنسان، فظهر مجال المناعة النفسية، والذى اشتق من ثلاثة روافد أساسية، وهى علم نفس الصحة، وعلم المناعة النفسى العصبى، والتفاعل بين المخ وجهاز المناعة، وفيما يلى تناول أهم ملامحها:

- **الرافد الأول** : **علم نفس الصحة** Health Psychology :

تزايد الاهتمام بأهمية العوامل النفسية وتأثيراتها على الصحة والمرض،وأجريت العديد من الأبحاث للتعرف على دور الضغوط الحياتية والأكاديمية على مناعة الفرد وصحته العامة، ويعد علم نفس الصحة أحد مجالات علم النفس الحديثة نسبيا، وقد ظهرت الإشارات الأولى إليه فى عام (١٩٧٠)، عندما اجتمع مجموعة من علماء النفس فى الولايات المتحدة الأمريكية لمناقشة بعض القضايا المتعلقة بعلم النفس وإسهاماته التطبيقية،وتبلور المصطلح على يد "ماراتازو" Maratazzo فى أواخر السبعينيات، ويركز على تأثير العوامل البيولوجية والاجتماعية والنفسية على الصحة والمرض، فهو مجال متداخل المعارف يتعلق بتطبيقات المعرفة النفسية،والعناية بالصحة، كما أنه يهتم بتأثير الانفعالات و الأفكار على السلوك والصحة، ويرتكز على عدة فروع لعلم النفس منها: علم النفس الاجتماعى، والإكلينكى، والمعرفى، بالإضافة إلى ارتباطه بمجال المناعة، وتشمل مجالات اهتمامه التركيز على ما يلى:

- العوامل النفسية التى تسبب الأمراض.
- كيفية تعامل الناس مع الضغوط.
- علاقة الضغوط بمسببات الأمراض.
- الأسباب التى تجعل الناس تقرر البحث عن طرق العناية بالصحة.
- التداخلات السلوكية والتى تشمل التعلم الصحى، وتعديل السلوك.
- تأثير الانفعالات على الصحة.
- تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والأمور الحياتية على الصحة.

- دراسة العلاقة بين خصائص الفرد والمرض (مثل القلق، والاكتئاب، والغضب والانفعالات غير المتزنة، وأثر ذلك على الفرد وعلى علاقته بالآخرين).(Kendra Cherry , 2012)، (Wikipedia , 2012) (Kenneth Kerry Chamberlain & Michael Murray,)، (Wallston,1996 , 9-10 2012).

ويهتم علم نفس الصحة بنوعية الحياة وجودتها، Quality of life، والذى يعنى إدراك الفرد لوضعه فى الحياة فى سياق النسق القيمى والثقافى الذى يعيش فيه، وفى إطار أهدافه وتوقعاته ومعاييره واهتماماته، وحالته النفسية،وعلاقاته الاجتماعية (سامى عبد القوى، ٢٠٠٢، ٤٨).

ويتكون الإطار العام لعلم نفس الصحة من عدة مكونات، وهى: عوامل السن والنوع، والظروف المجتمعية، ومتطلبات الحياة والعمل (مثل: بيئة العمل . والتعليم . والبطالة . والخدمات الصحية . والأسرة....إلخ)، والظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والبيئية، ويلاحظ على هذه المكونات أنها شاملة ومتكاملة فيما بينها (Mark et al, 2010, 20).

- **الرافد الثانى** : **علم المناعة النفسى العصبى** Psychoneuro immunology :

ظهر علم المناعة النفسى العصبى نتيجة للطفرات الكبيرة فى مجال العلوم النفسية والطبية، وهو أحد المجالات الحديثة فى علم نفس الصحة، ويرجع اشتقاق مصطلح المناعة النفسية العصبية PNI إلى "د. روبرت أدر" Robert Ader (١٩٧٥) مدير شعبة الطب النفسى السلوكى بجامعة "روشيستر" Rochester بنيويورك، ليقصد به دراسة العلاقة المتداخلة بين كل من الجهاز العصبى والجهاز المناعى، وعلم النفس الاجتماعى، حيث رأى أن هناك علاقة بين ما نفكر فيه (الحالة العقلية)، وصحتنا، وقدراتنا على مداواة أنفسنا، وأن طريقة تفكير الفرد تؤثر على الحالة النفسية له، والتى تؤثر بدورها على علاقاته وسلوكياته، واستجاباته مع الآخرين، كما ظهرت بعض الإشارات الأولية ذات الصلة بـ PNI لدى الفلاسفة والمعالجين النفسيين، وكانت إشاراتهم تتعلق بتأثير الحالة العقلية على الصحة.(George Solomon, 2012)، (Jay Quinlan, 2012, 1)

ويُعنى علم المناعة النفسى العصبى بدراسة كيفية تأثير العقل والجهاز العصبى على الجهاز المناعى، وهو علم هجين يجمع بين علوم العقل والجهاز العصبى والجهاز المناعى، ويحاول الكشف عن كيفية تأثير المخ على خلايا المناعة، وكيف يمكن أن يتأثر جهاز المناعة بالسلوك، وهو أيضا علم يدرس التفاعلات التى تحدث بين إدراك الفرد للعالم من حوله، وسلوكه ويُبين الطريقة التى يعمل بها مخه، ووظائف جهاز المناعة لديه. كما يهتم علم المناعة النفسى العصبى بدور السلوك وكيفية تفاعله وتأثره بالمكونات النفسية والاجتماعية الأخرى ليؤثر فى الجهاز العصبى وجهاز المناعة، وكيفية تأثير هذه المكونات على عمليات المناعة الدفاعية، بالإضافة إلى اهتمامه بالكشف عن أثر المناعة على كل من الاضطرابات النفسية والسلوكية (سامى عبد القوى،٢٠٠٢، ٥٢،٥٠).

ويهتم علم المناعة النفسى العصبى بدراسة الصلة بين الجهاز العصبى،والهرمونات، وجهاز المناعة عند الإنسان، والآثار المترتبة على هذه الروابط بالنسبة لصحته وفكره ككل. ويُسمح بدراسة هذا المجال الجديد وتطبيقه لدى تخصصات عدة منها: علماء النفس، والأطباء، والتربويون والأخصائيون الاجتماعيون.....إلخ، وهو ميدان جديد يتطلب إجراء المزيد من البحوث فى الميادين السابقة (Jay Quinlan, 2, 2012).

وقد وُضعت عدة تعريفات لهذا العلم مثل:

- يشير علم المناعة النفسي العصبى إلى دراسة تأثيرات الحالات العقلية والعصبية على جهاز المناعة (Mc Graw-Hill, 2002).
- ويُعرف أيضا بأنه دراسة التفاعلات المتكاملة بين أجهزة المناعة،والأعصاب،والعوامل النفسية، وتأثيراتهم على الصحة (Jonas, 2005).
- كما يعرف بأنه دراسة التفاعل بين العوامل السلوكية، والعصبية والهرمونية، ووظائف نظام المناعة (The American Heritage, 2007).

- **الرافد الثالث** : **التفاعل بين المخ وجهاز المناعة** Brain-immune system interactions :

يرى "جاى كونيلان" Jay Quinlan (٢٠١٢) أن العلاقة بين العقل والجسم قضية مثيرة للجدل ساعدت على ظهور علم حديث نسبيا، وهو "المناعة النفسية"،والذى يمثل أهمية كبيرة بالنسبة للفرد والمجتمع. حيث تبدلت النظرة التقليدية إلى جهاز المناعة على أنه جهاز منفصل ومستقل عن باقى أجهزة الجسم تقتصر وظيفته على الدفاع عن الجسم وحمايته من المواد الغريبة،إذ أثبتت الدراسات الحديثة أن هذه النظرة غير منطقية، وتوصلت إلى مجموعة بيانات اشتقت من أبحاث المخ إلى أن المخ يلعب دورا مهما فى تنظيم وتكيف نظام المناعة، وأن هناك صلة بين ما نفكر ونعتقد فيه، وبين قدرتنا على تخطى الأمور الصعبة وتحقيق التعافى الجسدى والنفسى، وأنه إذا تم رفع الحالة المعنوية للفرد ارتفعت كفاءة جهازه المناعى من خلال العمليات العقلية التى تُجرى فى مخه، والتى تمكنه من السيطرة على الظروف الصعبة، والتحلى بنظرة إيجابية إزاء المواقف المعاشة. كما أشارت هذه الأبحاث إلى أن الجهازين العصبى والمناعى جهازان معقدان يمثلان آلات متكاملة لمساعدة الفرد والمحافظة على الإتزان بين عناصره المختلفة العقلية والجسمية، وهذا الإتزان يحميه من تهديدات الحياة اليومية، ويطلق على ذلك مصطلح "الإتزان البدنى" homeostasis ، وهو مشتق من الكلمة الإغريقية "homoioS" وتعنى التشابه أو التماثل، وكلمة "stasiS" بمعنى وضع الشئ أو حالته، وتبدلت الرؤى إلى العلاقة بين الجسد والعقل والمناعة، وتزايد الاهتمام بكيفية تأثير العقل على وظائف الجسم، وسيطرته على الجهاز المناعى. وقد أثبتت البحوث أنه مع زيادة الضغوط تنخفض كفاءة الجهاز المناعى وتؤثر بالسلب على النواحى الجسمية والنفسية للفرد (Robert Ader, 2008)، (Jay Quinlan, 2012, 3).

ومن هنا برز الاهتمام بالعلاقة بين العقل والبدن، فوجد أن هناك علاقة قوية بينهما، وأنه يجب النظر إليهما كبناء واحد، فالمخ يرسل إشارات تنبيهية للجسم

لينبهه إلى الاستجابة لأى مشكلة أو أى خلل فى الجسم، وهذه الإشارات الاتصالية ذات اتجاه واحد، ويتضح من ذلك أن الجهاز العصبى المركزى يتحكم فعليا فى الميكانيزمات الدفاعية للجسم، وعلى هذا يمكن القول بأن "كل تفكير،أو انفعال، أو اعتقاد له نتائج عصبية كميائية، وهذه الرسائل الكميائية الطبيعية تسمى (بيتيدات عصبية) neuropeptides، والتى كان يعتقد فى وقت من الأوقات أنها توجد فى المخ فقط، بينما أثبتت الأبحاث الأولية لعلماء دراسة الأعصاب أن هذه الناقلات العصبية موجودة على جدران الخلايا فى كل من المخ وجهاز المناعة، وهذه الناقلات تتأثر بنوعية المعلومات والانفعالات التى ترد إلى الفرد، وتؤثر بدورها على الجسم من خلال مستقبلات خاصة يمكن تشبيهها "بالصحون اللاقطة". وهذه المستقبلات تستقبل المواد الكميائية التى يفرزها المخ فتؤثر على سائر أنحاء الجسم بالإيجاب أو السلب، وعلى هذا فالمعلومات والأفكار والمعتقدات والانفعالات ينتقل أثرها من المخ إلى النواحى النفسية للفرد،ولذلك يجب التغيير والتحكم فى طرق تفكيرنا بما يؤدى إلى تجنب المشاعر السلبية المجهدة التى تؤدى إلى إفراز كميات ادرينالين زائدة تؤدى إلى إضعاف الجهاز المناعى وزيادة القابلية للإصابة بالأمراض الجسمية والنفسية (Jay Quinlan, 2012, 4-5).

ويظهر التفاعل بين الجهاز العصبى والجهاز المناعى فى مستويات بيولوجية متعددة ومختلفة، فالأجزاء الليمفاوية المناعية تنبه الأعصاب عن طريق النظام العصبى السمبثاوى، وتحمل الخلايا اللمفاوية إلى عضو الحس (الجزء المستقبل) العديد من الهرمونات والموصلات العصبية، وهكذا تتصل القنوات العصبية والمناعية لتحقق العديد من العلاقات الوظيفية بين الجهازين العصبى والمناعى، واللذان يتأثران بدورهما بالعوامل النفسية للفرد كالضغوط،ومستوى القلق، والقابلية للأمراض، وهناك بيانات ونتائج دراسات وفيرة تعكس الارتباط بين خبرات الضغوط الحياتية والتغيرات فى ردود الفعل المناعية، مثل دراسة "نيكولاز كوهين"

Nicholas Cohen (1997) والتى كشفت عن وجود علاقة بين التغيرات الحادثة فى جهاز المناعة، واستجاباتها للضغوط المستمرة، وبين الاستجابات النفسية للفرد، إذ كلما زادت حالة الفرد النفسية سوءا زادت قابليتة للإصابة بالأمراض للارتباط الوثيق بين قدرة الجهاز المناعى والحالة النفسية للفرد،حيث وجد أنه فى حالات الاكتئاب والتوتر والقلق والفشل الأكاديمى والمهنى والحياتى تضعف الخلايا المناعية وتتلف إلى حد يصل لقتلها تماما، وعندئذ يصاب الإنسان بالأمراض الخطيرة (كالسرطان مثلاً) (Robert Ader, 2008).

كما أكد "روجر بوث" Roger Booth (٢٠١٢) على أن هناك مسارات واسعة من الاتصال البيوكميائى بين الجهازين المناعى والعصبى، مما يشير إلى وجود تأثير كبير للعوامل النفسية على نوعية تفكير الفرد، كما يرى أن العلاقة بين المجالات النفسية والاجتماعية والمناعية تنشأ نتيجة لهدفهم المشترك، وهو الحفاظ على استقرار الفرد، وإمداده بالقدرة على مسايرة التغيرات

المتلاحقة،وتحقيق الانسجام والتوافق الذاتى والاجتماعى (Roger Booth, 1, 2012).

وتتضح العلاقة الوثيقة بين كل من الجهازين المناعى، والعصبى، والعوامل النفسية من خلال شبكة اتصالات ديناميكية عن طريق تحليلها تم التوصل إلى أن:

- الجهازين المناعى والعصبى ليسا منفصلان، فجهاز المناعة يشغل جزءً مميزاً فى الأعصاب لإنتاج إشارات منظمة لأجهزة الإرسال، والهرمونات، وخلايا المخ،وهذه الظواهر مجتمِعة تمثل الأساس للنظم النفسية.
- يعد جهاز المناعة فعالاً فى تنظيم "الإتزان البدنى"، فالخلايا المناعية تؤثر بشدة فى حدوث تغير فى الحالة النفسية للفرد، ويمكن ملاحظة هذا التغير فى التغيرات الكميائية التى تدعم الطاقة الضرورية للعمليات والأنشطة الحيوية، ومواجهة الضغوط، والتفكير، والسلوك، والدافعية، واكستاب المعارف.
- يتوقف تنشيط جهاز المناعة على الإتزان البدنى والعصبى للفرد، وذلك من خلال شبكة علاقات بيولوجية متداخلة تؤثر على الحالة النفسية للفرد.
- تعمل الميكانيزمات الخاصة بالمناعة النفسية بدون وعى من الفرد، ولذلك قد يفشل الكثيرين فى دفع تأثيراتها السلبية (Mate Lekander, 2002, 98-115).

- **ومن تعريفات المناعة النفسية** :

- يشير مفهوم المناعة النفسية Psychoimmunology إلى أن العقل والجسم لا ينفصلان، وأن العقل يؤثر على جميع أنواع العمليات الفسيولوجية والنفسية لدى الفرد. ومن رواد هذا المجال "جورج أنجل" George Engel بجامعة روشيستر، و"جورج سولمون" George Solmon بجامعة هارفارد (Medicine .(Net.com, 2012
- وتعرف المناعة النفسية بأنها ميدان يرمى إلى تحرى التفاعلات القائمة بين الدماغ وجهاز مناعة البدن، وفهم كيفية تأثير السلوك على الصحة البدنية ومقاومة المرض عند الإنسان (محمد حمدى الحجار، ٢٠٠٤).
- كما تعرف بأنها أحد فروع الدراسة التى تهتم بتأثيرات العوامل النفسية والاجتماعية على وظائف جهاز المناعة (American Heritage Dictionary, 2012).
- وتعرف المناعة النفسية إجرائياً بأنها.. رفع درجة وعى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع، وتوجيه فكرها إلى أهمية نوعية التفكير التى تمارسها وتأثيراتها على حالتها النفسية والبدنية، وتنمية قدراتها على تحمل الأمور الصعبة ومواجهة التحديات، ومقاومة الأفكار الإنهزامية، وإمدادها بطاقة نفسية وفكرية تحفزها على تحقيق أهدافها الحياتية والتدريسية.

- **مكونات المناعة النفسية** :

يرى "أحمد أبو العزايم" (٢٠١٢) أن المناعة النفسية تتكون من الآتى:

- نظام المعتقدات المقدامية، ويشمل: التفكير الإيجابى، والشعور بنمو الذات،والشعور بالإتساق، والشعور بالتحكم.

- مفهوم ذاتى متطور.
- الكفاءة الذاتية.
- التوجه حيال الهدف.
- التوجه حيال التغيير والتحدى.
- نظام تنظيم الذات، ويشمل: التوافق الزمنى، وضبط الاندفاعات، وضبط الانفعالات، وضبط الاهتياج.

كما يرى البعض أن المناعة النفسية تشتمل على ما يلى:

- الدفاع الذاتى.
- العقلنة.
- التحلى بصفة المساعدة الذاتية.
- التفكير المحفز.
- تأكيد الذات.
- التحكم فى المخاوف.
- الاتساق الذاتى (Wikipedia, 2012).

ويرى "كامل عبد الوهاب" (٢٠٠٢) أن أعراض فقدان المناعة النفسية مايلى:

- ارتفاع القابلية للإيحاء، حيث يصبح الفرد مهيئا لاستقبال كل الأفكار حتى ولو كانت غير صحيحة.
- فقدان السيطرة والتحكم فى الذات.
- الاستسلام للفشل.
- الإنعزالية.
- فقدان الإحساس بالسرور والمتعة فى الحياة.
- حدوث خلل فى معايير الحكم على الأشياء والمواقف.
- الإنغلاق والجمود الفكرى (ولاء اسحاق حسان، ٢٠٠٩، ٦٣).

- **أهمية المناعة النفسية** :

تعد المناعة النفسية بمثابة القوة التى تسمح للإنسان أن يتغلب على التحديات ويتجاوز العثرات ليحقق النجاحات. وترجع أهمية المناعة النفسية إلى صقل تفكير الفرد وتوجيهه إلى حُسن التعامل مع الضغوط والتوترات فى البيئة المليئة بالمشكلات، ويمكن تنمية توجه عقلى لدى الطالب المعلم ينشط المناعة النفسية لديه ليكون أكثر قدرة على التعامل بكفاءة مع مجريات الحياة بصعوباتها وتحدياتها، وعلى تحديد أهدف واقعية، والسعى الدؤوب لتحقيقها، وعلى التفكير بطرق إيجابية يتخلص بممارستها من قلقه وتساعده على حل مشكلاته، وممارسة مهنة التدريس بروح إيجابية متفائلة.

وهناك علاقة وثيقة بين طريقة تفكير الفرد، ودرجة تحمله للمصاعب والتحديات، ورغبته فى تحقيق أهدافه، وتؤثر المناعة النفسية بدرجة كبيرة على اعتقاد الفرد حول قدراته، ودرجة صموده أمام التحديات، وبحثه عن الطرق التى تُحسن الأمور والمواقف، بالإضافة إلى أن الإنسان ذو المناعة النفسية القوية يتعلم ويستفيد من الخبرات الصعبة حتى لو تعرض فيها للإخفاق، ولا يعتبرها نقطة توقف لا يمكن تعديها.

وقد هدفت دراسة سامى عبد القوى (٢٠٠٢) إلى التعرف على الاتجاهات الحديثة فى العلاقة بين العقل والبدن وتطبيقاتها، وأشارت النتائج إلى وجود تفاعل متبادل ومباشر بين الحالات العقلية والوظائف الجسمية والمناعية. كما أجريت دراسة فى جامعة "كينتاكى" Kentucky على عينة مكونة من (١٢٤) طالبا للتعرف على العلاقة بين اتجاهات الطلاب واستجابة الجهاز المناعى لديهم، ولوحظ أن الطلاب المتفائلين كانت لديهم استجابات مناعية أقوى من الطلاب ذوى الاتجاهات السلبية، مما يدل على على وجود علاقة كميائية حيوية بين المخ والجسد (Admire, 2011)، واتفقت معها نتائج دراسة أجريت فى جامعة "ميتشجان" Michigan ، حيث توصلت إلى أنه كلما ارتفع مستوى التفاؤل لدى الأفراد، قلت نسبة تعرضهم لمخاطر الأمراض (Jared Wadley, 2011). ونظرا لأهمية المناعة النفسية فهناك عدة خصائص تميز المتسمين بها تتضح فيما يلى:

- **خصائص المتسمين بالمناعة النفسية** :

هناك بعض الخصائص التى تميز التوجه العقلى للمتسمين بالمناعة النفسية والصمود النفسى، وهى:

- يشعرون أنهم مقدرون ولهم مكانة خاصة.
- يضعون لأنفسهم أهدافا وتوقعات إيجابية.
- يعتقدون أنهم قادرون على حل المشكلات واتخاذ القرارات الصحيحة.
- ينظرون إلى الأخطاء والعثرات والمعوقات باعتبارها تحديات عليهم أن يواجهوها وليست محبطات عليهم أن يتجنبوها.
- يعتمدون على استراتيجيات فعالة لمواجهة المواقف المختلفة ومقاومة الإحساس بالهزيمة.
- واعون بجوانب الضعف والخطر لديهم ولا ينكرونها، ويرون أنها مجالات قابلة للتغيير والتحسن.
- يدركون جوانب القوة والتميز لديهم ويستمتعون بها.
- يغلب على مفهوم الذات لديهم صور القوة والكفاءة.
- يمتلكون مهارات جيدة فى بناء العلاقات بالآخرين.
- يحددون جوانب حياتهم التى يمكنهم السيطرة عليها أو التحكم فيها ويركزون جهدهم وطاقاتهم نحوها، ولا يلتفتون إلى العوامل التى لا تندرج تحت سيطرتهم. (سام جولدشين، وروبرت ب. بروكس، ٥١٤، ٥١٥، ٢٠١١).

- **استخلاصات** :

وبعد الإنتهاء من هذا الجزء من البحث يمكن استخلاص ما يلى:

- أن هناك علاقة وثيقة بين العوامل النفسية والعصبية والمناعية للفرد، كما أن تأثيراتها متبادلة ومتداخلة.
- يمكن تنشيط المناعة النفسية تماماً مثل تنشيط المناعة الجسمية، إلا أن تأثير المناعة النفسية يفوق تأثير المناعة الجسمية فى توجيه دفة حياة الفرد،فعندما يهئ الفرد لنفسه مناخا نفسيا ملائما ومشجعا، يمكنه الوصول إلى مستويات عليا من تحقيق أهدافه ونجاحاته الحياتية والأكاديمية.

- يمكن الوصول بالفرد إلى حالة نفسية متوازنة وإيجابية إذا تحكم فى نوعية تفكيره، لأن الحالة العقلية للفرد ونوعية تفكيره تعد الموجه الأساسى لسلوكياته، وتؤثر على مستوى نجاحه أو فشله فى الحياة.
- يمكن للفرد أن يتحكم من خلال "توجهه العقلى" فى المواقف والأفكار السلبية، وتحويلها إلى مواقف وأفكار إيجابية، وبالتالى تقوية المناعة النفسية.
- لتحقيق الإتزان النفسى والفكرى للطالب المعلم لابد من رفع درجة وعيه،وتحفيز فكره بأهمية العوامل النفيسة وتأثيراتها على مسار حياته،وبالتالى المساهمة فى تحقيق الغاية المنشودة من إعداده، وتخريج طلاب معلمين أسوياء نفسيا وفكريا مما ينعكس بالإيجاب على علاقاتهم بتلاميذهم، وجوانب تدريسهم، وعلاقاتهم الاجتماعية بالآخرين.

وقد خلصت الباحثة بعد الإنتهاء من هذا الجزء من البحث إلى الوقوف على العناصر التى يمكن من خلالها تنشيط المناعة النفسية لدى الطالبة المعلمة لبناء البرنامج فى ضوئها، وهى: مراقبة الأفكار، والتفاؤل، وتقدير الذات، وإدارة الغضب.

- **ثانياً : التفكير الإيجابى** Positive Thinking :

يستهدف الجزء الحالى من البحث الوقوف على أهم ملامح التفكير الإيجابى، والتعرف على أبعاده المختلفة، والتى تمثل الأساس النظرى الذى يتم فى ضوئه إعداد كل من: اختبار، ومقياس التفكير الإيجابى للطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع، ولتحقيق ذلك يتم تناول ما يلى:

- النشأة والتعريف.
- من هو المفكر الإيجابى؟
- التفكير الإيجابى والتفكير السلبى.
- أهم سمات الشخصية الإيجابية والشخصية السلبية.
- طرق وتقنيات تسهم فى تكوين وتنمية توجه عقلى إيجابى لدى المتعلمين.
- أهمية التفكير الإيجابى تعليميا وحياتيا.
- علاقة المناعة النفسية بالتفكير الإيجابى.
- الدراسات السابقة التى تناولت التفكير الإيجابى بالبحث والدراسة.

- **النشأة والتعريف** :

ظهر الاهتمام فى الفترة الأخيرة بعلم النفس الإيجابى، وقد نشأ فى الولايات المتحدة الأمريكية وانتشر بعد ذلك فى جميع أنحاء العالم، حيث تزايدت أعداد المدارس التى تنفذ برامج التفكير الإيجابى من أجل تحسين نوعية التعلم،وأصبحت فى السنوات الأخيرة كتب التفكير الإيجابى والمساعدة الذاتية تحتل مكانة بارزة على قائمة أفضل الكتب مبيعا، ومن المفكرين الذين اهتموا به وتناولوه بالبحث والدراسة: "انتونى روبنز" Anthony Robbins فى الولايات المتحدة الأمريكية، و"جاك بلاك" Jac Black ، و"مارتن سليجمان" Martin Seligman عالم النفس الأمريكى الشهير.

وقد ظهر التفكير الإيجابى نتيجة لاهتمام علماء النفس وتركيزهم على أوجه العجز فى الأداء البشرى وتجاهل النمو والأداء الإيجابى. إلا أن البحث عن

المظاهر الإيجابية للنمو النفسى والسلوكى ليس جديداً، إنما الجديد هو الاستخدام الأكثر اتساعا وانتشارا لمصطلح "علم النفس الإيجابى"، والذى ظهر فى نهاية الألفية الثانية. ويرى "سليجمان" Seligman (٢٠٠٠) أن علم النفس الإيجابى فكرة لها تاريخ قديم، ولكن المحاولات السابقة لم تضع جذورها فى أرضه. ونتيجة لهذا طالب عدد من علماء النفس المميزين بتحسين صورة علم النفس، حيث إن هذا العلم يكرس معظم جهوده لدراسة الجوانب المرضية واللاسوية، وحتى كاد أن يقتصر على دراستها. وكان مطلبهم تحديد مجال جديد للبحث والاستقصاء يركز على القضايا والخصائص النفسية الإيجابية على عدة مستويات.

فكان ظهور علم النفس الإيجابى الذى ركز فى المستوى الذاتى على:الخبرات الذاتية ذات القيمة مثل: حسن الحال، والقناعة، والرضا عن الماضى،والأمل،والتفاؤل المستقبلى، والتدفق، والسعادة فى الحاضر. وعلى المستوى الفردى: اهتم بالسمات الفردية الإيجابية مثل: القدرة على الحب والعمل، والشجاعة، والمهارة البينشخصية، والحساسية للجمال وتذوقه،والمثابرة،والصفح، والأصالة، والذهنية المستقبلية،والروحانية،والموهبة،والحكمة. فى حين اهتم على المستوى الاجتماعى بالفضائل المدنية، والمواطنة الأفضل، والمسئولية، والرعاية، والإيثار، والخلق الحميد، والاعتدال، والتسامح، والالتزام بمبادئ العمل الأخلاقية.(The Journey to Excellence Education Scotland, 2012)، (ليزاج. أسبنيوول، وأورسلام. ستودينجر، ١٦٣، ١٨١، ١٨٢، ٢٠٠٦)

ويقول "سليجمان": "كى تكون سعيداً بكل ما تحمله الكلمة من المعنى، أنت فى حاجة لتشعر بالرضا عن ماضيك وحاضرك ومستقبلك، فالهدف الرئيسى من التفكير الإيجابى رؤية الأمور من منطلق متفائل، وألا تمعن التفكير فى سلبيات ماضيك. عش لحظتك عندما تطلب منك الحياة ذلك، وخطط لتحسين مستقبلك" (وائل فاضل، ٢٠١١).

ويقول الشاعر "إليا أبو ماضى":

أيها الشاكى وما بك من داء	كيف تغدو إذا غدوت عليلاً
هو عبء على الحياة ثقيل	من يظن الحياة عبئا ثقيلا
فتمتع بالصبح ما دمت فيه	لا تخف أن يزول حتى يزولا
وإذا ما أظل رأسك هم	قصِر البحث فيه كى لا يطولا

وبالرغم من تأكيد علم النفس الإيجابى على الجوانب الإيجابية، إلا أنه يعترف بالسلبيات وبالفشل والمآسى فى الوجود الإنسانى، بهدف التغلب عليها وإعادة بنائها بطرق أكثر إيجابية وإبداعية وتوافقية (ليزاج.أسبنيوول،وأورسلام.ستودينجر، ٣٥٤، ٢٠٠٦)

وتعرف "فيونا جان دافيز" Fiona Jane Davies (٢، ٢٠٠٩) التفكير الإيجابى بأنه: نموذج معرفى يتضمن تقييما إيجابيا للذات، والعالم، والمستقبل. وتعرفه "فيرا بايفر"(٢٠١١،١٢) بأنه: الانتفاع بقابلية العقل اللاواعى للإقتناع بالأفكار الإيجابية. ويعرف "ريميز ساسون" Remez Sasson (١، ٢٠١٢) التفكير الإيجابى

بأنه توجه عقلى يسمح للفرد بالتفكير فى الكلمات والتصورات العقلية التى تؤدى إلى التقدم والنجاح.

وتعرف كل من "نعمات علوان، وزهير النواجحة" (١٢، ٢٠١٣) الإيجابية بأنها :مفهوم سيكولوجى متعدد العناصر والأبعاد، وتتمثل فى قوة الأنا،والتوكيدية، وتقدير الذات، والإبداع، ومعنى الحياة، وتحمل تلك الأبعاد فى مضامينها مجموعة من الصور والدلالات الإيجابية.

ويعرف التفكير الإيجابى إجرائياً فى البحث الحالى بأنه.. توجه عقلى يجعل الطالبة المعلمة تنظر إلى الأمور والأشياء والمواقف نظرة إيجابية مفيدة،وتتوقع نتائج صائبة لكل عمل تُقبل عليه، ولا تتوقف عند العوائق والعثرات بل تتخطاها وتستفيد منها فى حياتها العملية والمهنية.

- **من هو المفكر الإيجابى؟**

المفكر الإيجابى هو ذلك الشخص الذى يتوقع حدوث الأشياء الجيدة. إنه يتوقع السعادة والنجاح، ويجد متعة فى أداء كل عمل، كما أنه يستطيع أن يدرب عقله على تخطى الأزمات، وتحويلها إلى فرص، ولديه القدرة على مواجهة تحديات الحياة بطرق سلسة. (Ginnyswinson, 1996)

ويختار المفكر الإيجابى ما يتناسب معه بوعى، وينظر للجانب المضئ من الأمور، ويحب ذاته (أى يكون فى حالة رضا وتصالح مع ذاته)، ويحب الآخرين،ويهتم بأحوالهم، ويقلق بشكل أقل، ويستمتع أكثر بالحياة (فيرا بايفر،١٤، ٢٠١١).

و يرى المفكر الإيجابى صعوبات الحياة وتعقيداتها ويعيش مصاعبها وهمومها مثل غيره، لكنه لا يدعها تحيطه أو يستسلم لليأس، ولا يعيش مع إخفاقه. ويُذكر فى هذا الصدد قول "إديسون" مخترع المصباح الكهربائى بعد التجربة (٩٩٩) الفاشلة، حيث قال: "لقد علمت أن هناك (٩٩٩) طريقة لا تؤدى إلى اختراع الكهرباء"، فهو لا يسوغ فشل تجاربه بمفردات النقص والفقدان والقيود، (هند رشدى، ٧٧، ٢٠٠٩).

والمفكر الإيجابى هو من تحركه أفكاره إلى الاتجاه الإيجابى، فما يطرحه عقله من أفكار يراها منعكسة فى أداءاته وأعماله، فالعقل الواعى عبارة عن جهاز استشعار يعمل بشكل فطرى نحو كل ما يفكر فيه الفرد (محمد عادل عبد العزيز، ٩، ٢٠١١) .

- **التفكير الإيجابى والتفكير السلبى** :

يؤثر تفكير الإنسان على اتجاهه العقلى سواء بالإيجاب أو السلب، ومن المهم معرفة أن أى شئ يفكر فيه أو يدركه يجعل العقل منتبها إلى هذه المعلومة أو الفكرة موضع التفكير فى الحال، فيقوم بفعل الآتى:

- الانتباه للمعلومة أو الفكرة والتعرف عليها.
- فتح الملف الخاص بهذه الفكرة من ملفات الذاكرة.

- تحليل هذه الفكرة ومقارنتها بأفكار أخرى مشابهة لها وموجودة فى مخازن وملفات الذاكرة.
- البحث فى كل ملفات الذاكرة عن المعلومات التى تدعم وتقوى رأى الفرد.
- إلغاء أى معلومة أخرى لا تمت للفكرة بصلة للمساعدة على التركيز على هذه الفكرة فقط، وذلك على اعتبار أن العقل البشرى لا يستطيع التفكير إلا فى فكرة واحدة فى وقت معين، فإذا كانت الفكرة سلبية عن العمل سيلغى العقل كل ما هو إيجابى عن عن هذا العمل كى يستطيع التركيز على هذه الفكرة فقط، ثم يدعمها ويقويها من جميع الملفات المشابهة الموجودة فى مخازن الذاكرة.

ويرى علماء العلاج بالطاقة البشرية مثل "مانتاك شيا" فى كتابه (الابتسامة الداخلية) inner smile : "إن الفكرة تؤثر على الحواس الخمس، ثم تؤثر على جميع الأعضاء الداخلية، وذلك بسبب عدم اتزان طاقة الإنسان مما يؤدى إلى الأمراض بكافة أنواعها" (إبراهيم الفقى، ٢٠٠٧، ٣٥،٣٦، ٧٨)

ويرى "إبراهيم الفقى" (٢٠٠٩) أن التفكير السلبى أخطر مما يتصور أى إنسان،فهو يجعل الحياة سلسلة من المتاعب والأحاسيس والسلوكيات السلبية، وأيضا النتائج السلبية مثل الأمراض النفسية والعضوية والشعور بالوحدة والخوف. فالتفكير السلبى –فى تصوره- مثل (عضة الثعبان) إذا كانت مؤلمة لكنها فى حدِ ذاتها لا تسبب الموت، فالذى يقتل هو السم الذى يجرى فى العروق والدم، تماما مثل (الفكرة السلبية)، فهى فى حد ذاتها مجرد كلمات داخلية يستخدمها الإنسان، ولكن ما يجعلها خطرة هو تكرارها وتخزينها حتى تصبح عادة يستخدمها الإنسان فى حياته فتسبب له متاعب ليس لها نهاية. والشخص الذى يفكر بطريقة سلبية لديه قدرة خيالية فى العثور على السلبيات فى أى شئ حتى ولو كان إيجابيا، فيبحث ويفكر فى السلبيات التى حدثت فى الماضى، ويقلق ويخاف من المستقبل، ويعيش الحاضر بأحاسيس واعتقادات سلبية تجعل حياته سلسلة من التحديات والمشاكل. وهناك مجموعة يُطلق عليها (القتلة الثلاثة)، وهى اللوم، والنقد، والمقارنة، لتأثيرهم السام على الفرد،فعندما يستخدم الفرد أى نوع من هذه الأنواع الثلاثة ينعكس عليه هو بسلبيات أسوأ من التى تحدث للشخص الآخر. وفى المقابل هناك قوة ثلاثية تمثل جذور الإتزان والتفكير الإيجابى، ولو نقص أحدها يكون الإنسان عرضة للتفكير السلبى، وهى تتكون من القرار، والاختيار، والمسئولية. إن معظم الأفراد يختارون أفكارهم وسلوكهم، سواء كانوا مدركين لذلك أم لا، والاختيار لا يمكن أن يتواجد بدون القرار، فكل اختيار هو قرار بهذا الاختيار، وأيضا كل قرار هو اختيار يختاره الإنسان ولكن التحدى الأساسى يكمن فى تحمل المسئولية،فمن الممكن أن يدرك الإنسان أنه تعيس دون أن يعترف أن هذه التعاسة تعود إلى أفكاره واختياره الشخصي، ولكنه لا يأخذ مسئولية هذه الأحاسيس السلبية وبالتالى يقع فى فخ اللوم والمقارنة والنقد (إبراهيم الفقى،١٠٦،٥٨،٢٠٠٩). كما أن التفكير السلبى يجعل الفرد يركز كل انتباهه على التحدى الذى يواجهه، ويلغى كل الإيجابيات الموجودة فى حياته، ويكرر ما يركز عليه حتى يصبح اعتقادا يسبب

للشخص مشاكل لا حصر لها. والفرد يستطيع أن يفكر فيما يؤدى إلى فشله وشقائه، أو فيما يؤدى إلى نجاحه وإسعاده،فقوة الأفكار العقلية أكبر من الأحوال الخارجية. فمن يفكر بطريقة إيجابية يُحرك القوى الإيجابية التى تأتى بنتائج صائبة، فالأفكار الإيجابية تحيط الفرد بمناخ ملائم لمثل هذه النتائج المرجوة. وعلى النقيض من ذلك فإن الأفكار السلبية تحيط الفرد بمناخ يعمل على الوصول إلى نتائج سلبية (إبراهيم الفقى،١٨٨،٢٠٠٧،٢٠٠). إن توقع الأفضل يثير القوى الكامنة لدى الإنسان لتحقيق ما يتوقعه، وتتحسن الأمور بالفعل عندما يتوقع الفرد الأحسن لا الأسوأ، لأنه يلقى بكل ذاته فيما يسعى إليه، ولا يسمح بوقوف حائل فى طريقه تجاه ما يصبو إلى تحقيقه (نورمان فنسنت، ٢٠٠١، ١٠٩).

ولابد على الفرد أن يرفض تقبل الإيحاءات السلبية سواء من قبل ذاته أو من قبل الآخرين، ومن هذه الإيحاءات بعض الجمل الدارجة مثل: "أنت لاتستطيع"– "إنك لن تصل إلى شئ" – لا يمكنك النجاح" – "أنت فاشل" – الأمور تزداد سوءا" – "ما الفائِدة.. لا أحد يهتم"، وهذه الإيحاءات السلبية تهدم الإنسان وتُحطمه –معنويا، وفكريا- ويمكن للفرد استخدام التخيل لرؤية إمكاناته الرائعة خاصة إذا اقترن بقوة الاعتقاد، وذلك من خلال رسم صور ذهنية فى العقل يمكن تحقيقها بصورة ملموسة، والاعتقاد يدل على الإيمان بمفاهيم تتحكم فى تواصل الفرد مع نفسه بصورة دائمة، وعندما يعتقد الفرد فى شئ فإنه يؤمن به، وإذا تعامل مع هذا الإيمان بصورة فعالة حينئذ يمتلك القوة اللازمة لتسيير أمور حياته إيجابيا (محمد عادل، ٢٠١١، ١٥:١٧). ويقول "وليم جيمس" Wiliam James: "حينما نحاول القيام بعمل نشك فى قدرتنا عليه،فإيماننا هو أول شئ يضمن لنا نتيجة هذه المغامرة" (نورمان فننست، ٢٠١١،١٠٦).

- **أهم سمات الشخصية الإيجابية والشخصية السلبية** :

هناك عدة سمات يتسم بها أصحاب التفكير الإيجابى، وهى:

- التفاؤل: توقع نتائج إيجابية حتى أثناء مواجهة الصعوبات والأزمات.
- الحماس: توافر طاقة إيجابية ودافعية عالية.
- الثقة فى النفس: الاعتقاد القوى فى القدرات والكفاءة الذاتية.
- النزاهة: الالتزام الشخصى والصدق، والمحافظة على المعايير الأخلاقية.
- الشجاعة: الاستعداد لتحمل المخاطر والتغلب على المخاوف.
- المثابرة: السعى الدؤوب لتحقيق الهدف، والقدرة على الاستمرار فى مواجهة تحديات الحياة، وتخطى الإخفاقات والنكسات.
- الهدوء: الإيمان بالله تعالى فى قضاء الأمور، وأخذ الوقت الكافى للتفكير.
- تحديد الأهدف: التركيز على تحقيق الأهداف وترتيب الأولويات. (The Net Community, 2008)

وهناك من رأى أن سمات المفكرين الإيجابيين تتمثل فى الآتى:

- يتحدون المشكلات ويواجهونها بقوة.
- يستمتعون بالحياة.

- عقولهم متفتحة دائماً للأفكار والاقتراحات الجديدة.
- لا يسمحون للأفكار السلبية باقتحام عقولهم.
- يسلكون الطرق المستقيمة فى قضاء أمورهم، وليست الملتوية.
- يقدرون النعم والعطايا الإلهية.
- يطبقون الطرق الإيجابية فى حديثهم، كاستخدام الجمل التفاؤلية.
- يستخدمون لغة جسدية إيجابية، كالابتسام والإيماءات المشجعة والأسماء الإيجابية.
- يهتمون بتكوين تصورات ذاتية إيجابية عن أنفسهم.
- لا يستمعون إلى الأشخاص الذين ينشرون الأكاذيب والإشاعات.(Inspiration & Motivation Blog, 2012)

وفى ضوء الإطلاع على بعض الأدبيات والدراسات التى اهتمت بالتفكير الإيجابى والسلبى يمكن تلخيص أهم سمات كل منالشخصية الإيجابيةوالشخصية السلبية من خلال جدول (١) (إبراهيم الفقى،١٠١،٧٥،٧٢،١٠٥،٢٠٠٩)، (محمد عادل، ٢٠١١)، (The Benefits of Positive Thinking, 2012)، (Melanie Thomassian, 2012) كما يلى:

جدول (١): سمات الشخصية الإيجابية والشخصية السلبية

سمات الشخصية الإيجابية	سمات الشخصية السلبية
التوكل على الله فى كل الأمور بعد اتخاذ الأسباب، والتحلى بالقيم العليا كالصدق وحب الخير للجميع والعطاء والتسامح.	الشكوى المستمرة، واللوم، وتهويل الأمور، وإيجاد السلبيات فى كل شئ.
وضوح الطريق لتحقيق الأهداف.	الإنجازات المهنية أو الشخصية قليلة، ولا يتحقق إلا القليل من الأهداف.
الاعتقاد والتوقع الإيجابى.	الاعتقاد والتوقع السلبى.
الاستفادة من التحديات والصعوبات، والتركيز على الحل عند مواجهة المشكلات.	عدم الفاعلية فى حل المشكلات.
الثقة بالنفس، وخوض المخاطر.	ضعف الثقة بالنفس، وتجنب المخاطرة.
احترام أفكار الآخرين حتى لواختلفوا معه فى الرأى.	التمسك برأيه حتى لو كان يعلم أنه خطأ.
يتحلى بالأمل والكفاح والصبر والتفاؤل.	الشعور الغالب بالإحباط والفشل، وأن الأمور فوق مستوى تحكمه.
شخصية اجتماعية، ولديه الرغبة فى مساعدة الآخرين.	شخصية تفضل العزلة، وعدم التواصل مع الآخرين، وينتظر مساعدة الآخرين.
الإقبال على الحياة، والتمتع غالباً بصحة عضوية ونفسية جيدة.	احتمال الإصابة بالأمراض العضوية والنفسية مرتفع.
يفكر دائما فى تغيير الأوضاع السيئة، وينظر إلى الهزيمة على أنها شئ مؤقت.	يقاوم التغيير وينظر إلى الأشياء السيئة على أنها ستستمر إلى الأبد.
يجد حلا لكل مشكلة.	يرى مشكلة فى كل حل.
يعيش الواقع ويتوقع مستقبل أفضل.	يعيش معظم الأوقات فى قلق وخوف وحزن.
يستخدم عبارات مثل: "أنا أستطيع" – "أنا سأنجح" – "الامتحان سيكون سهل".	يستخدم عبارات مثل: "أنا ذاهب لكى أفشل" – "أنا لا أعرف كل شئ" – "لا أعتقد ان الأمور ستمر على خير" – "لا فائدة" – "حظى سئ".

- **طرق وتقنيات تسهم فى تكوين توجه عقلى إيجابى** :

هناك سبعة طرق لتطوير توجه عقلى إيجابى لدى الفرد، وهى:

- التركيز الإيجابى على الحاضر: أى عدم الاستغراق فى مشكلات الماضى حتى لا تصبح أكثر مما هى عليه بالفعل.

- استخدام اللغة الإيجابية: أى أن يذكر الإنسان نفسه دائماً بأن أفكاره تتشكل من كلماته، ولذا يجب تجنب استخدام اللغة السلبية، ويقول المفكر "ويلى نيلسون" Willie Nelson فى هذا الصدد: "أنه بمجرد استبدال الأفكار السلبية بأخرى إيجابية، سوف تبدأ النتائج الإيجابية".
- تقبل الأمور التى لا يمكن تغييرها: أى تقبل الأمور التى لم تسر بالطريقة التى خُطط لها، وخاصة الأمور التى تكون خارج السيطرة، وأكبر من قدرات الفرد، وتجنب إهدار الطاقة الذاتية على المشاعر السلبية الهادمة.
- التفاعل مع الآخرين والتواصل معهم: الالتقاء بالآخرين يجعل الفرد فى حالة أفضل، وخاصة إذا تخلل الضحك هذه اللقاءات، لأنه يقلل من حدةٍ الإجهاد والتوتر والقلق، ويدعم العلاقات بين الأفراد ويجعلها اكثر ترابطا وقوة، فيصبح الفرد فى حالة أفضل.
- المشاركة الاجتماعية: مساعدة الآخرين والإسهام فى النهوض بالمجتمع أو المشاركة بطريقة أو بأخرى يشعر الفرد بأنه أكثر إيجابية، وتمنحه مشاعر طيبة تشعره بالتحسن والرضا عن الذات، وتساعد الفرد على رؤية مشاكله من زوايا مختلفة.
- الحفاظ على التعلم: مواصلة التعلم وتحقيق الأهداف يمنح الطاقة، ويساعد على تواجد أفكار جديدة فى عقل الفرد، ويتيح الفرصة للتفكير فى الأشياء والنظر إلى المواقف بطرق مختلفة، مما يكون له تأثير إيجابى على حياة الفرد ككل.
- الامتنان: قضاء بعض الوقت يومياً للتفكير فى الأشياء التى تستحق الإمتنان لها والتركيز عليها فى حياة الفرد، والتذكير بالنجاحات والإنجازات والأشياء الإيجابية التى حدثت فى حياته، والتى تشعره بتقدير الذات (إبراهيم الفقى، ١٧، ٢٠٠٧)، (Melanie Thomassian, 2012).

وهناك بعض التقنيات التى يمكن للمعلمين استخدامها بتعمد لتنمية التفكير الإيجابى لدى المتعلمين، وهى:

- التحدث مع التلاميذ عن معتقداتهم، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن أفكارهم للتعرف على الطرق التى يفكرون بها.
- الرد المقنع عن أسئلة التلاميذ حول النجاح والفشل.
- تجنب الوقوع فى مسببات التفكير الخاطئ: كالتهويل، أو التهوين، أو المبالغة فى رد الفعل.
- مساعدة التلاميذ على رؤية الصورة الكبيرة لما يأملونه فى المستقبل، وتحديد الخطوات اللازمة لتحقيق أهدافهم.
- تعليم التلاميذ كيفية مراقبة تقدمهم فى تحقيق الأهداف.
- مساعدة التلاميذ على تنمية الأفكار الإيجابية والتفاؤل حول نتائج تعلمهم فى المستقبل.
- تشجيع التلاميذ على تحديد العوائق التى تحول دون تعلمهم وتطويرهم.
- استخدام لغة إيجابية فى التعامل مع التلاميذ، والثناء على ردود أفعالهم الصحيحة.
- تشجيع التلاميذ على استخدام المفردات الإيجابية أثناء عملية التدريس (مثل: أنا ناجح . أنا أثق بنفسى . لدى طاقة وقوة لأداء أى عمل).

- وضع أهداف وتوقعات يمكن تحقيقها، بحيث لا تفوق قدرة المعلم أو التلاميذ.
- نمذجة السلوك الإيجابى داخل الفصل.
- تشجيع التلاميذ على تحمل مسئولية قرارتهم وأفعالهم.
- ذكر الإنجازات والنجاحات التى تمت فى نهاية كل يوم مهما كانت صغيرة لدعم الشعور بالرضا الذاتى. (Cognitive Restructuring, 2012) (The Journey to Excellence Education Scotland, 2012)

وترى "أنل باتناجار" Anil Bhatnagar (٢٠١٢) أن هناك عدة خطوات يمكن اتباعها لإدارة الأفكار وممارسة التفكير الإيجابى، وهى:

- الوعى بالأفكار ومراقبتها.
- تحديد الأفكار السلبية وتدوينها.
- ممارسة تمارين الاسترخاء، والتنفس العميق.
- الإيمان بأن الأفكار الإيجابية تأتى بنتائج إيجابية، والعكس صحيح.
- جمع العبارات والبطاقات والملصقات التى تحمل رسائل إيجابية والاحتفاظ بها، والإطلاع عليها من آن لآخر من خلال تعليقها على الجدران، أو أى مكان مناسب يمكن النظر إليه يوميا.
- تقسيم الأهداف إلى عناصر قابلة للتطبيق.
- التركيز على الأحداث السارة التى حدثت بالماضى (Anil Bhatnagar, 2012, 1).

- **أهمية التفكير الإيجابى تعليمياً وحياتياً** :

تشير الكثير من الأبحاث إلى أن الانفعال الإيجابى له تأثيرات مشجعة على التفكير وعلى قدرة الأفراد على الأداء، على سبيل المثال ينمى القدرة على:الإبداع والتجديد، وحل المشكلات الإبداعية، وضبط الذات، وقدرات التواؤم فى المواقف الصعبة، بالإضافة إلى أنه يوجه ويُسهل تنظيم الذاكرة لرفع مستوى الكفاءة المعرفية التى تنتج من هذا التنظيم، وكذلك يساعد على التفكير وإصدار الأحكام، والقابلية للمرونة (ليزاج. أسبنيوول، وأورسلام. ستودينجر،٢٨٥،٢٠٠٦).

كما أن للتفكير الإيجابى فوائد حياتية وتعليمية عديدة منها ما يلى:

- يمنح الفرد شعورا قويا بالسعادة.
- يجعل الفرد يستمتع بالحياة ويُقبل عليها بطرق أفضل.
- يساعد على تحقيق النجاح الدراسى.
- يؤدى إلى زيادة الثقة بالنفس.
- يساعد على اتخاذ القرارات الصائبة.
- يُشعر الفرد بالتفاؤل نتيجة لتوقع النتائج الإيجابية فى مختلف المواقف والأحداث.
- يمنح الفرد القوة لمواجهة المواقف الضاغطة.
- التأثير الإيجابى القوى فى جهاز المناعة وبالتالى تقليل التعرض للإصابة بالأمراض، إذ تعد المناعة أحد العناصر التى تتأثر بشدة بنوعية التفكير.
- يسهم فى تحقيق المرونة العقلية عند مواجهة التحديات والصعاب (Creating Power, 1, 2012)، (Kendra Cherry, 1,2, 2012).

وترى الباحثة أن التفكير الإيجابى تتمثل أهميته للطالب المعلم فى الآتى:

- تعميق الثقة فى الله تعالى والتوكل عليه فى كافة الأمور.
- الحديث الإيجابى مع الذات والشعور بالرضا.
- السعى إلى تحرى الطرق التى تؤدى إلى النجاح.
- التحلى بالصبر والمثابرة فى التعاملات الحياتية والتعليمية والمهنية.
- القدرة على مواجهة الأزمات والتغلب عليها.
- مساعدة الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة معهم.
- التحلى بالطاقة الإيجابة والتى ينتقل أثرها إلى التلاميذ والمحيطين به.
- التميز بقدرات معرفية وإبداعية جيدة.
- التركيز على حل المشكلات بدلاً من الاستغراق فى المشكلات .
- الرؤية الإيجابية للذات وللآخرين والاستبشار بالخير فى جوانب الحياة.
- التحكم فى الانفعالات والسلوك.
- الرغبة فى التغيير والسعى إلى الأفضل وتطوير الذات إعمالاً بقول الله تعالى: "إن الله لا يُغيرُ ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم" سورة الرعد/ آية (١١).
- تكوين علاقات اجتماعية إيجابية مع التلاميذ، والمحيطين به.

- **علاقة المناعة النفسية بالتفكير الإيجابى** :

للمناعة النفسية تأثير كبير على جميع مناحى الشخصية، فهى بمثابة حصن يحمى الفرد من المخاطر والتهديدات التى تواجهه، وهناك علاقة قوية بين المناعة النفسية والتفكير الإيجابى، فالمناعة النفسية تقود الفرد إلى التفكير الإيجابى، والعقل إذا وُجه إلى النجاح اتجه إليه، والعكس إذا وُجه للفشل اتجه إليه، فالمناعة النفسية تسهم فى التخلص من البرمجة السلبية للعقول، وتساعد على الاتجاه بالتفكير إلى الطرق الإيجابية لتوفير الطاقة الذاتية إلى التركيز على تحقيق الأهداف.

ويستحث الانفعال الإيجابى المادة الإيجابية فى الذاكرة، وهذه المادة تكون كثيرة وشاملة. وهكذا فإن الأفراد الذين يشعرون بالسعادة لديهم القدرة على الاقتراب من مدى واسع من الأفكار الإيجابية، والمتنوعة، بالإضافة إلى التأثير القوى للانفعال الإيجابى على العمليات المعرفية. ويشير هذا إلى وجود دور للعمليات العصبية فى إحداث هذه التأثيرات، إذ تشير الحقائق الحديثة إلى أن المخ نفسه يمكن أن يتغير فى مستقبلاته ونظامه الكيميائى العصبى فى استجابته للمثيرات والأحداث (ليزاج. أسبنيوول، وأورسلام. ستودينجر،٢٧٦،٢٠٠٦)

والتفكير الإيجابى له تأثير كبير على الروح المعنوية للإنسان، وبالتالى على صحته، فالعلاقة بين العقل والجسم وثيقة، حتى أن التفكير السلبى يعطى الفرد شعوراً وهميا بالمرض.

وتقول فيرا بايفر (٢٠١١): "إن عقلك اللاواعى يستمع إليك باستمرار،وسوف يسلك بناءً على المعلومات التى قضيت وقتا طويلا تفكر فيها،إن العلاقة بين العقل والجسم تعمل بشكل دائم ومستمر إما لمصلحتك وإما لعكس ذلك، ويتوقف هذا على الأفكار التى تملأ عقلك، فنحن فى كثير من

الأوقات نتعايش مع ما يحدث خارجنا انطلاقاً مما يحدث بداخلنا، فسلوكياتنا فى هذا العالم هى انعكاس لنظرتنا إليه".

ويستطيع الفرد ذو المناعة النفسية القوية مواجهة الصعاب والتحديات بثبات وقوة، ويحولها إلى فرص يمكن الاستفادة منها، فهو يستطيع التفكير بطرق إيجابية تتخطى العثرات.

وكلٌ من المناعة النفسية والتفكير الإيجابى يجعلان الأفراد أكثر قوة وانتاجا، فهما يعملان على تعظيم الإمكانات البشرية وتعزيزها.

ومن الدراسات السابقة التى تناولت التفكير الإيجابى بالبحث والدراسة واستفادت منها الدراسة الحالية ما يلى:

دراسة زياد بركات (٢٠٠٥): هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير الإيجابى والسلبى لدى طلبة الجامعة فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية والتربوية،وذلك على عينة مكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة بجامعة القدس المفتوحة. وكشفت النتائج فى مجملها عن وجود نمط التفكير الإيجابى لدى ٤٠,٥٪ فقط من عينة الدراسة.

دراسة "فيونا جان دافيز" Fiona Jane Davies (٢٠٠٩): هدفت إلى التعرف على تأثير التفكير الإيجابى وتقدير الذات كنموذج تفسيرى، ونزعة للأمل والسعادة الوجدانية، وذلك لدى عينة من التلاميذ فى مرحلة المراهقة. وأشارت النتائج فى مجملها إلى أن التفكير الإيجابى له تأثير فعال على تحقيق السعادة الوجدانية لدى المراهقين.

دراسة عظيمة عباس السلطانى (٢٠١٠): استهدفت التعرف على تأثير منهج إرشادى لتنمية التفكير الإيجابى على التصور الذهنى للاعبين الشباب بكرة السلة. وأشارت النتائج إلى وجود تأثير إيجابى للمنهج الإرشادى المستخدم على تنمية التفكير الإيجابى والتصور الذهنى لدى المجموعة التجريبية، مما يشير إلى دور العوامل النفسية فى تحسن مستوى التفكير الإيجابى والتصور الذهنى.

دراسة يوسف محيلان (٢٠٠٨): هدفت إلى التعرف على أثر التدريب على التفكير الإيجابى واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى علاج التأخر الدراسى لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى بدولة الكويت بلغ عددها (٦٤) تلميذا قسمت بالتساوى إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا لصالح المجموعة التجريبية لاختبار التفكير الإيجابى،واختبار التنظيم الذاتى والتحصيل.

دراسة "ونج شايه شين" Wong, Shyh Shin (٢٠١٢): هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الإيجابى مقابل التفكير السلبى لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة بسنغافورة بلغ عددها (٣٩٨). وأشارت النتائج إلى أن الإناث كانوا أكثر عرضة للضغوط والقلق من الذكور، وأنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات من حيث: الغضب ـ الاكتئاب ـ السعادة،كما

دلت النتائج على وجود تأثير دال احصائياً للتفكير الإيجابى على السعادة والرضا الحياتى.

دراسة "هونج زيواى، وآخرون Hong Zuway, R. et al (٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير التكامل بين العلم والمجتمع على التفكير الإيجابى والتصورات الوجدانية لدى المراهقين بمراحل دراسية متقاربة بتيوان فى تعلم العلوم. وأشارت النتائج إلى وجود دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية فى التفكير الإيجابى والتصورات الوجدانية، وانعكاس ذلك بالإيجاب على تعلم العلوم.

دراسة "ريوبين نج، وريبكا أنج، ومون هو" Ng, Reuben, Ang, Rebecca P., Ho, Moon- Ho (٢٠١٢): هدفت إلى فحص العلاقة بين عوامل المرونة وما تشمله من مكونات (مثل: التفكير الإيجابى، والصمود، وإعادة المحاولة)، وبين المواجهة والتجنب، والقلق، والضغوط، والغضب، والعدوانية، وذلك على عينة مكونة من (١١٩) مراهقا. وأشارت النتائج إلى فروق دالة لصالح التفكير الإيجابى كعامل وسيط يسهم فى التغلب على القلق والضغوط والغضب والعدوانية.

دراسة "نعمات علوان، وزهير النواجحة" (٢٠١٣): هدفت إلى التعرف على علاقة الذكاء الوجدانى بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظات غزة، وذلك على عينة مكونة من (٢٧٤) طالباً وطالبة. وأشارت النتائج إلى وجود ارتفاع فى درجات كل من الذكاء الوجدانى والإيجابية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى الذكاء الوجدانى والإيجابية لصالح الإناث، كما توجد فروق دالة احصائياً بين طلبة التخصصات العلمية والأدبية فى الذكاء الوجدانى والإيجابية لصالح التخصصات العلمية.

وباستقراء الدراسات السابقة يلاحظ اهتمام العديد من الدراسات فى التخصصات المختلفة والمراحل المختلفة بالتفكير الإيجابى كاتجاه حديث تم إثبات فاعليته على العديد من المتغيرات المتعلقة بالنواحى الديموجرافية، والتربوية، وتقدير الذات، والسعادة الوجدانية، والتصور الذهنى، والتأخر الدراسى، والرضا الحياتى، والتعلم الدراسى، والقلق، والضغوط، والعدوانية، مما يعزز قناعة الباحثة فى الاهتمام به فى البحث الحالى، حيث لا توجد دراسة _ فى حدود علم الباحثة – تناولته بالدراسة والبحث واهتمت بتنميته لدى الطالب معلم الفلسفة والاجتماع.

وتخلص الباحثة من الجزء السابق . الخاص بالتفكير الإيجابى . إلى أن التفكير الإيجابى لا يعنى الاستغراق فى التفاؤل والتغاضى عن أحداث الحياة المؤسفة، بل يعنى كيفية الاستجابة لهذه الأحداث من خلال الموقف العقلى الذى يتخذه الإنسان فى النظر إلى هذه الأحداث. والتفكير الإيجابى يمنح الفرد القدرة على مجاراة أمور الحياة وتقبل مشكلاتها من خلال النظرة الإيجابية المتوازنة إلى الأمور الحياتية، والتى تمنحه نوعا من الاستقرار النفسى تنعكس آثاره بالإيجاب على شتى مناحى حياته. وما أحوج الطالب المعلم إلى مثل

هذا التفكير الذى يمنحه طاقة إيجابية تدفعه إلى تحقيق ما يصبو إليه من أهداف، وتكوين علاقات تواصل إيجابية سواء مع تلاميذه، أو زملاءه، أو مع الآخرين، ويجعله يهزم العقبات والمشكلات بدلاً من أن تهزمه هى. ومما لا شك فيه أن المعلم المتسم بالتفكير الإيجابى يكون قدوة حسنة لتلاميذه، وتنعكس أفكاره الإيجابية عليهم مما يكون له أفضل الأثر على تعلمهم وصقل شخصياتهم.

ومما سبق يمكن استخلاص مجموعة أبعاد يتم فى ضوئها بناء كلٌ من اختبار، ومقياس التفكير الإيجابى، وهى: التفاؤل، والضبط الانفعالى، والتفتح الفكرى، والشعور بالرضا والتقبل الذاتى، والطموح وتطوير الذات، والتفاعل الإيجابى مع الآخرين.

- **ثالثاً : قلق التدريس** Teaching Anxiety:

يستهدف الجزء الحالى الوقوف على أهم معالم قلق التدريس، وتحديد الأبعاد الخاصة به، والتى تمثل الأساس النظرى الذى يتم فى ضوئه إعداد مقياس قلق التدريس للطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع، ولتحقيق هذا الهدف يتم تناول ما يلى:

- مفهوم قلق التدريس وأنواعه ومظاهره وأعراضه.
- أسباب قلق التدريس ومصادره.
- مواجهة قلق التدريس والتغلب عليه.
- علاقة المناعة النفسية بقلق التدريس فى الفلسفة والاجتماع.
- الدراسات السابقة ذات الصلة بقلق التدريس.

- **مفهوم قلق التدريس وأنواعه ومظاهره وأعراضه** :

يشير "القلق" فى (المعجم الوجيز، ٥١٣، ٢٠١١) إلى: حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث. وقلق قلقا: لم يستقر فى مكان واحد، أو على حال، فهو قلِق، واضطرب وانزعج. وأقلق الهم فلانا: أزعجه، والمقلاق: شديد القلق.

ويعرف القلق بأنه: "انفعال غير سار، وشعور مكدر بتهديد أو هم مقيم، وعدم راحة واستقرار، وهو كذلك إحساس بالتوتر والشد، وخوف دائم لا مبرر له من الناحية الموضوعية. وغالبا ما يتعلق هذا الخوف بالمستقبل والمجهول. كما يتضمن القلق استجابة مفرطة لمواقف لا تعنى خطرا حقيقيا، والتى قد لا تخرج فى الواقع عن إطار الحياة العادية، لكن يستجيب لها الفرد الذى يعانى من القلق كما لو كانت ضرورات مُلحة، أو مواقف تصعب مواجهتها" (أحمد محمد عبد الخالق، ٢٧، ١٩٨٧).

كما يعرف القلق بأنه حالة انفعالية تنشأ فى مواقف الخطر الوشيك وتفصح عن نفسها بتوقع أحداث غير مرغوب فيها، ويعبر القلق عن نفسه سلوكيا فى النشاط المضطرب بوجه عام (أ.ف. بتروفسكى، وم.ج. ياروشفسكى،٢٢، ١٩٩٦).

ويعرف "وليم" William (١٩٩١) قلق التدريس بأنه: موقف لحظى خاص بالتدريس، يشمل حالة انفعالية تحدث تغيرات قوية لدى المعلم، وربما تختفى بزيادة الخبرة. (Hoi Yan Cheung, 396,1991)

ويعرف "جاردنر، وليك" Gardner & Leak قلق التدريس بأنه خبرة مقلقة تتصل بأنشطة التدريس، وتتضمن إعداد وتنفيذ أنشطة الفصل (Gardner & Leak, 1994, 28).

وتعرف فريال أبو ستة (١١٧،٢٠١١) قلق التدريس بأنه حالة من التوتر المعرفى والاضطراب النفسى تنتاب الطالبِ المعلم وتعوقه عن إعداد وتنفيذ أنشطة التدريس كما ينبغى، مما يؤثر سلباً على أدائه التدريسى.

ويُعرف قلق التدريس إجرائياً فى الدراسة الحالية بأنه: حالة من التوتر والاضطراب النفسى والسلوكى تنتاب الطالبة المعلمة عند مواجهة التلاميذ،وتؤثر فى درجة تركيزها وأدائها التدريسى.

ويرى "سيجموند فرويد" أن القلقِ حالة من الخوف الغامض الشديد الذى يتملك الإنسان، ويسبب له كثيراً من الكدر والضيق والألم. والقلِق يعنى الإنزعاج. والشخصِ القلق يتوقع الشر دائما، ويبدو متشائما، ومتوترِ الأعصاب،ومضطرباً، كما أن الشخص القلق يفقد الثقة بنفسه، ويبدو مترددا عاجزاً عن البت فى الأمور، ويفقد القدرة على التركيز. ويفرق "فرويد" بين نوعين من القلق هما:

- القلق الموضوعى: ويطلق عليه أيضاً: القلق السوى، والقلق الواقعى، ويوصف بأنه رد فعل لخطر خارجى معروف.
- القلق العصابى: ويوصف بأنه خوف غامض غير مفهوم مصدره، ولا يستطيع الشخِص أن يعرف سببه، ومن أنواعه القلق الطليق والذى يتوقع صاحبه دائما أسوأ النتائج، وقلق المخاوف المرضية، وقلق الهستريا النفسى والبدنى (فاروق السيد، ٢٠٠١، ١٨،٢٠).

ويتفق هذا مع رأى "دافيد شيهان، وعزت شعلان" (١٩:٢٠، ١٩٨٨)، حيث ذهبا إلى أن هناك نوعين من القلق: يتعلق الأول منهما بما يخبره الناس فى الأحوال الطبيعية كرد فعلٍ على الضغط النفسى أو الخطر عندما يستطيع الإنسان أن يميز بوضوح شيئا يتهدد أمنه أو سلامته، فهو عندئذ يشعر بالاضطراب والارتجاف، وكذلك إذا تعرض الفرد مرات متكررة للهجوم عليه أو الخوف من موقف معين، فإنه يتعلم الإحساس بالخوف كلما واجه هذا الموقف. ويسمى هذا النوع من القلق الذى يكون استجابة سوية للضغط من خارج الفرد "بالقلق خارجى المنشأ" أو "القلق المستثار" Exogenous or Provoked. وهناك نوع ثانى من القِلق يسمى "داخلى المنشأ"، Endogenous، وحالاتِ القلق من هذا النوع تعد مرضا يُولد أصحابه باستعداد وراثى له يبدأ عادة بنوبات من القلق تدهم المصابين فجأة دون إنذار أو سبب، فيشعر صاحبه بالدوار أو الاختناق، وتقاصر النفس، والتنميل بدون ضغط أو خطر ظاهر.

وللقلق فى تصور "كاتل، وشاير" نوعان أطلقا عليهما: سمة القلق Trait Anxiety، وحالة القلق State Anxiety، وهما أكثر أنواع القلق شيوعا فى التراث النفسى. وتصور حالة القلق كظرف أو حالة انفعالية ذاتية موقفية ومؤقتة، ويشعر بها كل الناس فى مواقف التهديد مما يؤدى إلى تنشيط جهازهم العصبى، ويهيئهم لمواجهة مصدر التهديد، وتزول الحالة بزوال مصدر التهديد. أما سمة القلق فتشير إلى الاختلاف بين الناس فى ميلهم إلى الاستجابة تجاه المواقف المهددة، وذلك بارتفاع شدة القلق، والنزوع القوى إلى الشعور بالقلق تجاه أخطار واقعية أو متخيلة (فاروق السيد، ٢٠٠١، ٢٦)، (أ.ف. بتروفسكى، وم.ج. ياروشفسكى، ٢٢، ١٩٩٦).

وإذا كانت التصنيفات السابقة قد ركزت على تصنيف القلق إلى: قلق سوى وقلق مرضى، فهناك أنواع أخرى من القلق تبعا للموقف مثل: قلق الامتحان:وهو نوع من القلق يرتبط بمواقف الاختبار، والقلق الاجتماعى: يتصل بالمواقف الاجتماعية الخاصة بإلقاء الأحاديث أمام جمهور من الناس، وقلق الموت: يتعلق بالخوف من الموت والتفكير والتأمل فى الوفاة (أحمد محمد عبد الخالق،١٩٨٧،٣٣)، بالإضافة إلى قلق التدريس الذى يتعلق بمواجهة التلاميذ والممارسات التدريسية.

وهناك مظاهر وأعراض عديدة للقلق يمكن تصنيفها إلى نوعين، وهما:

- الأعراض البدنية مثل:
  - ✓ سرعة دقات القلب.
  - ✓ فقد السيطرة على الذات.
  - ✓ نوبات من الدوخة والإغماء.
  - ✓ نوبات من العرق.
  - ✓ تنميل فى الأطراف.
  - ✓ سرعة النبض أثناء الراحة.
  - ✓ غثيان أو اضطراب بالمعدة.
  - ✓ الأحلام المزعجة.
  - ✓ الشعور بألم فى الصدر.
  - ✓ التوتر الزائد.
  - ✓ صعوبة التنفس.
  - ✓ الدوار والصداع.
  - ✓ ارتفاع ضغط الدم.
  - ✓ الإحساس بالإنهاك المستمر.
- الأعراض النفسية مثل:
  - السلبية وعدم الإقدام على العمل.
  - الاكتئاب والبكاء وضعف الأعصاب.
  - الانفعال الزائد.
  - قلة التركيز وسرعة النسيان.
  - عدم القدرة على الإدراك والتمييز.
  - اختلاط التفكير.

- زيادة الميل إلى الاحتداد والعدوان (فاروق السيد عثمان،٢٠٠١، ٣٠)، (صموئيل حبيب، ١٩٩٤، ٢٨).

ويمكن استخلاص ما يلى من الجزء السابق:

- عُرف القلق بتعريفات عديدة تشير فى مجملها إلى أنه شعور بعدم الراحة والاستقرار، والتهديد والتوتر.
- أوضحت تعريفات قلق التدريس أنه حالة انفعالية تتعلق بموقف التدريس وتُحدث تغيرات لدى المعلم، تؤدى إلى توتره واضطرابه، وإعاقته عن أداء الممارسات التدريسية كما ينبغى أن تكون.
- ينقسم القلق إلى نوعين: قلق سوى، وقلق مرضى. يتعلق النوع الأول بعوامل الخطر والتهديد لأشياء تهدد أمن الفرد وسلامته، ويُطلق على هذا النوع عدة مسميات مثل: القلق الموضوعى، والقلق الواقعى، والقلق خارجى المنشأ،والقلق المستثار. أما النوع الثانى فيتعلق بمخاوف غامضة غير معروف سببها أو مصدرها، ويطلق على هذا النوع مسميات مثل: القلق العصابى، والقلق داخلى المنشأ.
- هناك من يرى أن من القلق ما يعد "حالة"، ومنه ما يمثل "سمة". وتعبر "حالة القلق" عن حالة انفعالية مؤقتة ترتبط بموقف معين يشعر فيه الفرد بالتهديد، وتزول هذه الحالة بزوال مصدر التهديد، ويندرج قلق التدريس تحت هذا النوع من القلق. أما "سمة" القلق فيصاحبها ارتفاع فى درجة القلق وشدته من أخطار قد تكون حقيقية أو غير حقيقية يتخيلها الفرد.
- أعراض القلق ومظاهره يمكن تصنيفها إلى نوعين: يتعلق الأول منها بالبدن كسرعة ضربات القلب، والعرق، والدوخة، والإغماء، وارتفاع ضغط الدم....إلخ. بينما يتعلق النوع الثانى بالنواحى النفسية مثل:السلبية،والاكتئاب، والانفعال الزائد، والعدوان....إلخ.

- **أسباب قلق التدريس ومصادره** :

حدد كل من "أمين، وجيفرى، وجاكسون(Ameen, Guffery ,36, 78, 2002 & Jackson) أربعة أسباب لقلق التدريس، وذلك نتيجة لدراسة مسحية على الطلاب المعلمين، ووجدوا أن قلق التدريس لديهم كان بسبب:

- ٤٩.٦٪ عدم الإعداد الجيد للمحتوى التعليمى.
- ٤١,١٪ أسئلة التلاميذ المعادية، أو تعليقاتهم.
- ٣٨,٨٪ عدم القدرة على الإجابة عن أسئلة التلاميذ بما يجب.
- ٥٣,١٪ خبرة المعلم بموضوع المادة.
- ٤٢٪ بسبب أحداث منفرة مرتبطة بخبرات سلبية فى الفصل.
- ٢٦,٩٪ بسبب تأثير التلاميذ الجدد.

وتشير البيانات السابقة إلى أن قلق التدريس أكثر ارتباطاً بالمواقف، أى يعتمد على الحالة وليس خاصية أو سمة مميزة للشخصية، ويشير هذا إلى أن قلق التدريس يعتبر موقفا ظرفيا يمكن التغلب عليه.

ويرى "جاردنر،ولاك" (Gardner & Leak, 30, 1994) إلى أن هناك عوامل أخرى تتسبب فى قلق التدريس مثل: كثرة عدد التلاميذ، والسمات الشخصية

للتلاميذ، كما اعتقد ٧٨٪ من المعلمين أن قلق التدريس ناتج عن عوامل خارج نطاق تحكمهم، بينما رأى ٢٢٪ فقط أن قلق التدريس يمثل عنصرا مؤثرا على شخصياتهم.

ويرى "بيرنستين" Bernstein (١٩٨٣) أن هناك بعض المعتقدات الخاطئة لدى الطلاب المعلمين حول التدريس، والتى تجعل التدريس أكثر ضغطا مما يجب،وهى:

- "يجب أن أتقمص دور المعلم طوال فترة التدريس، بدون تقديم أى استجابات أخرى قد يتطلبها الموقف التدريسى".
- "إذا أخفقت أو لم أوفق فى دورى، فسأفقد احترام تلاميذى".
- " يجب ألا أقول أبدا أنى لا أعرف، ولن أسمح لنفسى مطلقا أن أكون مخطئا أو مهمشا أو ضعيفا".
- يجب على تلاميذى أن يحترمونى بشدة لأنى مدرسهم".
- يجب أن يشمل تدريسى كل التفاصيل حول الموضوع، وأى إغفال لمعلومة سيجعلنى فى نظرهم مدرسا ضعيفا".
- يجب أن يهتم تلاميذى طوال الوقت بما أقوله"
- يجب أن يتعلم التلاميذ كل شئ أقوم بتدريسه".
- "معظم التلاميذ كسالى، وغير جديرين بالثقة".
- "إنهم تلاميذى داخل الفصل فقط، ولا يجب أن يحدثونى خارجه".
- زملائى يُدرسون أفضل منى".

ونتيجة لهذه المعتقدات الخاطئة تظهر المشكلات التدريسية التى تؤدى إلى قلق التدريس، وهى:

- إعطاء التلاميذ إجابات مُربكة لأسئلتهم.
- التفاعلات السلبية مع التلاميذ مثل: العداء والسخرية تجاه التلاميذ،والإشارات والتعليقات والإيماءات المهينة لقدرات التلاميذ واهتماماتهم.
- التهرب من التلاميذ وتجنبهم، والتظاهر بالإنشغال لتجنب الحديث معهم بعد الحصة.
- افتقاد الإعداد الجيد للحصة، وإشعار التلميذ بضعف المعلم.
- استخدام القسوة والصرامة الزائدة، أو اللين والتساهل المفرط فى العلاقات مع التلاميذ مثل: التعصب، والموالاة للبعض، وتطبيق القواعد الصفية بشدة، وعقد اختبارات شديدة السهولة أو شديدة الصعوبة.....إلخ.
- التظاهر بشخصية مغايرة للحقيقة مثل: المعلم الذى يتعامل مع الآخرين بهدوء وعقلانية ولطف، فى حين يكون فى الفصل مُعاديا وقاسيا مع التلاميذ.
- تقمص التفكير الاضطهادى ضد التلاميذ للاعتقاد بأنهم يشعرونه بأنه غير جدير بالاحترام (أحمق). (Ameen, Guffey and Jackson, 39, 48, 2002)

وترى الباحثة أن لقلق التدريس عدة أسباب منها ما يلى:

- صعوبة مواجهة الآخرين والاتصال معهم.

- الخجل المفرط.
- قلة الوعى بالكفاءة الذاتية للطالب المعلم.
- ضعف الثقة بالنفس.
- الخوف من نسيان المعلومات أثناء التدريس.
- الخوف من الفشل أو النقد أو التعليقات السلبية.
- الخوف من تقييم مشرف التربية العملية أثناء التدريس.
- قد يكون الإعداد المهنى للطالب المعلم غير كاف للقيام بالمهام التدريسية.

وفى ضوء الآراء السابقة يمكن إيجاز أهم أسباب القلق ومصادره فى شكل (١) كما يلى:

شكل (١) أسباب قلق التدريس ومصادره

- **مواجهة قلق التدريس والتغلب عليه** :

يشير القلق إلى حالة تهدد سلامة الذات، وللتحكم فى القلق تستخدم الذات طرقاً دفاعية تُحجم القلق، وتجعله فى جانب، وتطرد أيضا العوامل المسببة له إلى منطقة اللاوعى.

وتكمن خطورة القلق على الفرد فى كونه غالباً غير مُدرك، وبالتالى يكون من الصعب التحكم فيه، فيؤثر على علاقة الفرد بالآخرين وعلى كفاءته، وشعوره بالإثم، وفقدان تقدير الذات.

وقد حدد "آيرباش" Auerbach (١٩٨١) عدة أساليب تساعد الطلاب المعلمين وتشجعهم فى التغلب على قلق التدريس، وهى:

- اختيار الموضوع المناسب وإعداده جيدا.
- التدريب على تدريسه قبل عرضه على التلاميذ.
- البدء بفاعلية، وإعادة توجيه التلاميذ إلى وجهة جديدة.
- تجنب الصرامة أثناء الشرح.

- اختيار الوضع أو الوقفة المناسبة فى الفصل.
- التحلى بعاطفة إيجابية تشجع على الأمل.
- استخدام الأسئلة الموجهة.
- التحرر من الشعور بالغربة.
- عدم التكبر والغرور.
- التفكير بطرق إيجابية.
- التجهيز لغلق الدرس.
- عدم إظهار الشعور بالإرهاق.
- التعامل مع الضغوط بوجهة جديدة Ameen, Guffey and Jackson, 52, (2002).

وترى الباحثة أنه يمكن التغلب على قلق التدريس من خلال ما يلى:

- الحديث الإيجابى مع الذات قبل البدء فى التدريس لتقوية الثقة بالنفس.
- الإيمان بأن أى عمل يحتاج إلى تدريب وممارسة ووقت للوصول إلى المستوى المناسب من الإتقان، وينطبق هذا على التدريس أيضا.
- تجهيز خُطة للتدريس وإعدادها بصورة جيدة.
- استخدام أكثر من طريقة للتدريس حسب طبيعة المحتوى المدروس.
- التدريب على عرض الدرس بصورة مسبقة قبل الحصة.
- توافر الدافعية فى التدريس، ونقلها إلى التلاميذ.
- الاعتدال فى المظهر دون تفريط أو إفراط.
- التنبيه على مشرفى التربية العملية بعدم حضور اللقاء الأول بين الطالب المعلم والتلاميذ لتقليل حدة القلق لدى الطالب المعلم.

- **علاقة المناعة النفسية بقلق التدريس فى الفلسفة والاجتماع** :

يعد قلق التدريس ظاهرة شائعةٍ بين الطلاب المعلمين بصفة عامة فى بداية تدريسهم، وينطبق هذا أيضا على الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع،والذى ينشأ من أسباب عديدة، كالاعتقاد بأن التدريس أمر شديد الصعوبة، والشعور بفقدان القدرة على مواجهة المجموعات الكبيرة من التلاميذ،وضعف الثقة بالنفس، أو نتيجة لطبيعة موضوعات الفلسفة والاجتماع التى يغلب على بعضها الطابع التجريدى، ومن ثم فهى فى حاجة إلى تدريسها بطرق تساعد على توظيفها وتبسيطها فى حياة المتعلمين، مما قد لا يتوافر لدى الطالب المعلم المبتدئ فيشعر بالقلق والتوتر. وبالطبع لا يمكن توصيل الأفكار والمعلومات الفلسفية والاجتماعية إلى أذهان المتعلمين إلا إذا كانت شخصية المعلم متزنة، قادرة على تحقيق التواصل الفعال معهم بعيدا عن القلق، حيث يُزيد القلق من حدوث النتائج السلبية، فإذا ازداد قلق الطالب المعلم من الحصة التى سيقوم بتدريسها، فسيمتلئ عقله بالعديد من الصور السلبية،كالتعثر أثناء سيره نحو الفصل، أو التلعثم والرعشة أثناء مواجهة التلاميذ، أو نسيان المعلومات، وغير ذلك من الصور السلبية التى قد تأتى بنتائج سلبية، وتعمل المناعة النفسية على مساعدة الطالب المعلم للتغلب على قلق التدريس من خلال استبدال تلك الصور السلبية بأخرى إيجابية تمده بدعائم الثقة بالنفس، والإحساس بقدراته الذاتية، وقدرته على ضبط انفعالاته،وتقديره

الإيجابي لذاته، والتعامل بحكمة فى المواقف العصيبة، والتحكم فى زمام الأمور،وحُسن التعامل مع المتعلمين.

وقد لا يمكن التخلص نهائياً من القلق، ولكن هناك حاجة إلى القلق السوى المعتدل الذى يُحفز على إنجاز العمل التدريسى بصورة جيدة، ويشعر المعلم بمسئولياته تجاه متعلميه، والتعامل بطرق إيجابية مع القلق يُفجر الطاقات الذاتية لتحقيق أفضل النتائج.

ومن الدراسات التى اهتمت بتناول قلق التدريس بالبحث والدراسة واستفادت منها الدراسة الحالية ما يلى:

دراسة "مورتون، وآخرون" Morton et al (١٩٩٧): هدفت إلى قياس قلق التدريس لدى عينة مكونة من (١٠٠٠) طالب معلم فى كندا، وعلاقته ببعض المتغيرات مثل: إدارة الصف، والتقويم، والعلاقة بالزملاء. وأشارت النتائج إلى ارتفاع نسبة قلق التدريس والشعور بالارتباك كلما ازدادت الضغوط.

دراسة الناصر أنيس عبد الوهاب (١٩٩٩): استهدفت التعرف على فاعلية برنامج الإعداد التربوى فى تنمية الاتجاهات التربوية وخفض قلق التدريس لدى طالبات كلية التربية للبنات بالسعودية بالفرقتين الثالثة والرابعة فى تخصصات مختلفة. وأشارت النتائج إلى انخفاض مستوى قلق التدريس لدى الطالبات باختلاف التخصص الدراسى، وكذلك انخفاض مستوى قلق التدريس لدى الطالبات باختلاف التحصيل الدراسى.

دراسة "دافيد نجيدى، وباتريك سيبايا" David Nagidi & Patrick Sibaya (٢٠٠٣): هدفت إلى التعرف على العلاقة بين نمط شخصية الطالب المعلم ومستوى قلقه أثناء ممارسة التدريس. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين نمط الشخصية العصبية والإعداد المهنى، والإخفاق فى إعداد الدرس، بالإضافة إلى وجود أثر للنوع والسن والمرحلة على ممارسة التدريس.

دراسة "محمد سعيد الشهرانى" (٢٠٠٣): هدفت إلى معرفة العلاقة بين قلق التدريس وأداء الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الملك سعود، وذلك على عينة مكونة من (٩٨) طالبا مسجلا بمقرر التربية الميدانية تخصص علوم. وأوضحت النتائج أن مرور الطالب المعلم بتجربة التربية الميدانية أدى إلى خفض قلق التدريس.

دراسة "هايدى باسيك" Heidi Lee Pasek (٢٠٠٦): هدفت إلى التعرف على مصادر وتأثيرات قلق التدريس على عينة من الطلاب المعلمين بلغ عددها (١٧) معلم، وذلك لمدة عامين. وتوصلت الدراسة إلى عدد من مصادر وتأثيرات قلق التدريس على الطلاب المعلمين منها: عدم الإعداد الجيد للدرس، وضعف الثقة فى النفس، وضعف الإعداد الرسمى، وعدم التواصل مع التلاميذ.

دراسة "جون كوران، ومارى لوى كوران" John Koran & Mary Lou Koran (٢٠٠٦): استهدفت الكشف عن أثر قلق معلم المرحلة الثانوية على اكتساب مهارات تدريس العلوم ومستوى تحصيل التلاميذ، وذلك باستخدام جلسات

التدريس المصغر، وتم استخدام عدة معالجات للمجموعة التجريبية مثل: نماذج التدوين، والاتفاق، وحالة التحكم. وأشارت النتائج إلى وجود تأثير إيجابى لنماذج الذاكرة والتركيز فى التغلب على قلق التدريس.

دراسة فريال عبده أبو ستة (٢٠١١): استهدفت الكشف عن فاعلية برنامج تدريبى فى تنمية مهارات التدريس الإبداعى وخفض قلق التدريس لدى طلاب كلية التربية شعبة الرياضيات فى إطار مفاهيم ومعايير الجودة. وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبى المستخدم فى تنمية مهارات التدريس الإبداعى، وخفض قلق التدريس لدى الطلاب المعلمين.

دراسة "هوى يان شينج" Hoi Yan Cheung (٢٠١١): استهدفت مقارنة مستوى قلق التدريس للمعلمين أثناء الخدمة فى كل من "هونج كونج" Hong Kong،و"شنغهاى" Shanghai من المنظور النفسى، كما هدفت إلى التعرف على القلق كسمة، وتقدير الذات كمؤشرات لقلق التدريس. وأشارت النتائج إلى وجود نسبة قلق تدريس مرتفعة لدى المعلمين "بهونج كونج" أكثر من معلمى "شنغهاى"، بالإضافة إلى وجود علاقة موجبة بين كل من: القلق كسمة،وتقدير الذات، وقلق التدريس، وترتب العديد من الآثار السلبية لقلق التدريس على كل من الطلاب والمعلمين. واقترحت الدراسة ضرورة توافر برامج للتنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة للحد من قلق التدريس.

وباستقراء الدراسات السابقة يمكن ملاحظة ما يلى:

- أن قلق التدريس من المتغيرات المهمة التى يجب الاهتمام بها فى إعداد المعلم سواء قبل الخدمة أو أثنائها نظرا لتأثيراتها الواضحة على الأداء التدريسى للمعلم.
- أن قلق التدريس يعد حالة ترتبط بموقف التدريس، وليس سمة مستمرة فى شخصية المعلم.
- لقلق التدريس آثار سلبية على كل من الطلاب والمعلمين مما يؤثر بالسلب على سير عملية التدريس والممارسات التدريسية، كما اتضح من نتائج دراسة "هوى يان شينج" Hoi Yan Cheung (٢٠١١).
- أنه لا توجد دراسة – فى حدود علم الباحثة – اهتمت بقلق التدريس فى مجال تدريس الفلسفة والاجتماع، ولذا تعد الدراسة الحالية الأولى التى تناولت العلاقة بين تنشيط المناعة النفسية وكل من التفكير الإيجابى وقلق التدريس.

وفى ضوء ما سبق يمكن تقسيم مظاهر قلق التدريس التى تؤثر على الأداء التدريسى للطالب المعلم إلى بعدين أساسيين يتم الإلتزام بهما عند إعداد مقياس قلق التدريس فى الدراسة الحالية، وهما:

- بُعد نفسي، ومن أمثلة المظاهر الدالة عليه: عدم الشعور بالراحة، والانفعال الزائد، وخفقان القلب، وارتعاش اليدين، والتوتر الملحوظ ..... إلخ.
- بُعد سلوكى، ومن أمثلة المظاهر الدالة عليه: عدم التخطيط الجيد للدرس،تداخل المعلومات أو نسيانها، التحدث طيلة الوقت وعدم السماح لتوجيه الأسئلة....إلخ

- **الإجراءات الميدانية** :

يتناول الجزء الحالى من البحث الإجراءات الميدانية، والتى تمت وفق عدة خطواتٍ يتم إيضاحها فيما يلى:

- أولاً: بناء برنامج تنشيط المناعة النفسية، وأوراق عمل الطالبات.
- ثانيا: إعداد أدوات البحث، وشملت الآتى:
  - ✓ اختبار التفكير الإيجابى.(من إعداد الباحثة)
  - ✓ مقياس التفكير الإيجابى(من إعداد الباحثة)
  - ✓ مقياس قلق التدريس.(من إعداد الباحثة)

وفيما يلى توضيح لكل خطوة من الخطوات السابقة:

- **أولاً : بناء برنامج تنشيط المناعة النفسية، وأوراق عمل الطالبات** :

١- تحديد أهداف البرنامج :

تمثل الهدف العام للبرنامج فى تنشيط المناعة النفسية لدى الطالبات المعلمات، وذلك لمساعدتهن على التفكير بطرق إيجابية فى حياتهن المهنية والعملية، وخفض قلق التدريس لديهن لتحقيق الأهداف المنشودة من عملية التدريس، كما تحددت مجموعة أهداف سلوكية (معرفية، ووجدانية، ومهارية) شملت وحدات البرنامج.

٢- تحديد محتوى البرنامج :

تحدد محتوى البرنامج فى صورة أربعة وحدات تعليمية، تم تدريسها فى عدة جلسات، وهى:

- الوحدة الأولى: مراقبة الأفكار.
- الوحدة الثانية: التفاؤل.
- الوحدة الثالثة: التقدير الذاتى.
- الوحدة الرابعة: إدارة الغضب.

٣- المواد والوسائل التعليمية :

استخدمت عدة مواد ووسائل تعليمية فى تدريس البرنامج مثل: المقالات الصحفية، والأشكال التوضيحية، والصور، والبطاقات التعليمية، والجداول، والرسوم الكاريكاتيرية، وبعض الأبيات الشعرية.

٤- الأنشطة التعليمية :

كلفت الطالبات بالقيام بأنشطة متنوعة روعى فيها تنمية عدة مهارات لديهن مثل: التذكر، والكتابة، والتفسير، والتحليل، والتصنيف، والتركيب والتقويم.

٥- أساليب التدريس :

تم تدريس وحدات البرنامج باستخدام طرق وأساليب تدريس مختلفة، روعى فيها أن تتناسب مع طبيعة المحتوى ومستوى الطالبات المعلمات، وهى: المناقشة والحوار، والمحاضرة، وطرح التساؤلات، والعصف الذهنى، وخرائط التفكير،والتعلم التعاونى.

٦- ضبط البرنامج :

بعد الانتهاء من بناء البرنامج، وإعداد أوراق العمل الخاصة بالطالبات المعلمات لإنجاز المهام والتدريبات المتعلقة بوحدات البرنامج، تم عرضه على عدد من المحكمين المتخصصين فى التربية وطرق التدريس، وأقر المحكمون صلاحية البرنامج للتطبيق، وأصبح البرنامج صالحا للتطبيق فى صورته النهائية ملحق (٣).

٧- تطبيق البرنامج :

طبق البرنامج على الطالبات المعلمات مجموعة البحث بالفرقة الثالثة شعبة الفلسفة والاجتماع، وذلك بعد تطبيق أدوات البحث قبليا، فى نهاية شهر سبتمبر (٢٠١٣)، وحتى آخر شهر أكتوبر(٢٠١٣)، وتم تطبيق أدوات البحث بعديا بعد الانتهاء من تدريس البرنامج، ورُصدت النتائج.

- **ثانياً : إعداد أدوات البحث، وشملت الآتى** :
  - اختبار التفكير الإيجابى.
  - مقياس التفكير الإيجابى
  - مقياس قلق التدريس.
- **اختبار التفكير الإيجابى: تم إعداد الاختبار وفقاً للخطوات التالية** :

١- تحديد هدف الاختبار :

استهدف الاختبار قياس قدرة الطالبة على التصرف فى بعض المواقف الحياتية الخاصة بأبعاد التفكير الإيجابى، وهى: التفاؤل، والضبط الانفعالى،والشعور بالرضا والتقبل الذاتى، والتفتح الفكرى، والطموح وتطوير الذات، والتفاعل الإيجابى مع الآخرين.

٢- بناء الاختبار :

تم بناء مفردات الاختبار بطريقة الاختيار من متعدد، حيث تضمنت كل مفردة على مقدمة يليها أربع إجابات، يتم اختيار إجابة واحدة فقط منها.

٣- ثبات الاختبار :

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية فى حساب ثبات الاختبار، وقد بلغت (٠,٨٤).

٤- صدق الاختبار :

تم التحقق من صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المتخصصين التربويين، للتعرف على آرائهم حول الصياغة اللغوية، والدقة العلمية لمفردات الاختبار، وقد أقروا صلاحية الاختبار للتطبيق، كما حُسبت نسبة الصدق الذاتى للاختبار، وقد بلغت (٩٢.)، ومن ثم يعد الاختبار على درجة مناسبة من الصدق.

٥- زمن الاختبار :

تم رصد الزمن الذى انتهت فيه أول طالبة، وزمن آخر طالبة للإجابة عن مفردات الاختبار، وكان الزمن المناسب هو (٥٠) دقيقة.

٦- الاختبار فى صورته النهائية :

اشتمل الاختبار فى صورته النهائية – ملحق (٤) - على (٤٠) مفردة،مقسمة على أبعاد التفكير الإيجابى كالآتى: (٩) مفردات للتفاؤل، و(٧) مفردات للضبط الانفعالى، و(٧) مفردات للشعور بالرضا والتقبل الذاتى،و(٤) مفردات للتفتح الفكرى، و(٥) مفردات للطموح وتطوير الذات،و(٨) مفردات للتفاعل الإيجابى مع الآخرين، ويوضح جدول (٢) توزيع مفردات الاختبار على أبعاد التفكير الإيجابى كما يلى:

جدول (٢) توزيع مفردات الاختبار على أبعاد التفكير الإيجابى

أبعاد التفكير الإيجابى	أرقام المفردات
التفاؤل	٩:١
الضبط الانفعالى	١٦:١٠
الشعور بالرضا والتقبل الذاتى	٢٣:١٧
التفتح الفكرى	٢٧:٢٤
الطموح وتطوير الذات	٣٢:٢٨
التفاعل الإيجابى مع الآخرين	٤٠:٣٣
المجموع	٤٠ مفردة

٧- تصحيح الاختبار :

تحددت الدرجة الكلية للاختبار وفقاً لعدد مفرداته، فكانت (٤٠) درجة، بحيث تُعطى درجة واحدة لكل مفردة صحيحة، ويُعطى صفر فى حالة الإجابة الخاطئة.

- **مقياس التفكير الإيجابى** : **تم إعداد المقياس وفقاً للخطوات التالية** :

١- تحديد الهدف من المقياس :

استهدف المقياس قياس الاتجاهات الفكرية للطالبات المعلمات مجموعة البحث نحو التفكير الإيجابى.

٢- تحديد أبعاد المقياس :

تكون المقياس من ستة أبعاد، وهى: التفاؤل، والضبط الانفعالى، والشعور بالرضا والتقبل الذاتى، والتفتح الفكرى، والطموح وتطوير الذات، والتفاعل الإيجابى مع الآخرين.

٣- ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وقد بلغت (٠,٨٢).

٤- صدق المقياس :

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين التربويين للتأكد من الصحة اللغوية، والعلمية للمفردات، وقد أقروا صلاحيته للتطبيق، وقد روعى أن تقيس كل عبارة ما وُضعت لقياسه، وتم حساب الصدق الذاتى للمقياس، حيث بلغ (٠,٩٠)، وتعد نسبة مناسبة للصدق.

٥- زمن المقياس :

تحدد الزمن المناسب للمقياس، بعد رصد الزمن الذى انتهت فيه أول طالبة من الإجابة على المقياس، وزمن آخر طالبة، وكان الزمن المناسب هو (٣٥) دقيقة.

٦- المقياس فى صورته النهائية :

احتوى المقياس فى صورته النهائية- ملحق (٥) - على (٣٦) عبارة،مُقسمة بالتساوى على أبعاد المقياس الستة بواقع (٦) عبارات لكل بعد،ويوضح جدول (٣) توزيع العبارات الموجبة والسالبة للمقياس.

جدول (٣) العبارات الموجبة والسالبة لمقياس التفكير الإيجابى

العبارات الموجبة	العبارات السالبة
١- ٤- ٧- ١٢- ١٥- ١٦- ١٨- ١٩- ٢٠- ٢٨- ٣٠- ٣٢- ٣٣- ٣٤- ٣٥.	٢- ٣- ٥- ٦- ٨- ٩- ١٠- ١١- ١٣- ١٤- ١٧- ٢١- ٢٢- ٢٣- ٢٤- ٢٥- ٢٦- ٢٧- ٢٩- ٣١- ٣٦.
المجموع: ١٥ عبارة	المجموع: ٢١ عبارة

٧- تصحيح المقياس :

بلغت الدرجة الكلية للمقياس (١٠٨) درجة، حيث تدرجت الدرجات كالتالى: (٣- ٢- ١)، إذ تحصل الطالبة على (٣) درجات فى حالة اختيار (دائماً) مع العبارة الموجبة، و(نادراً) فى حالة العبارة السالبة، بينما تحصل الطالبة على درجة واحدة فى حالة اختيار (نادراً) مع العبارة الموجبة، و(دائماً) مع العبارة السالبة.

- **مقياس قلق التدريس**: **تم إعداد المقياس وفقاً للخطوات التالية** :

١- تحديد الهدف من المقياس :

استهدف المقياس قياس مستوى قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات مجموعة البحث شعبة الفلسفة والاجتماع.

٢- تحديد أبعاد المقياس :

تَكون المقياس من بعدين، وهما: بُعد نفسى، وبُعد سلوكى.

٣- ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وقد بلغت (٠,٨٣)

٤- صدق المقياس :

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين للتأكد من صحة المفردات اللغوية، والعلمية، وقد أقروا صلاحيته للتطبيق، وقد روعى أن تقيس كل عبارة ما وُضعت لقياسه، وتم حساب الصدق الذاتى للمقياس، حيث بلغ (٠,٩١)، وتعد نسبة مناسبة للصدق.

٥- زمن المقياس :

تحدد الزمن المناسب للمقياس، بعد رصد الزمن الذى انتهت فيه أول طالبة من الإجابة على المقياس، وزمن آخر طالبة، وكان الزمن المناسب هو (٤٥) دقيقة.

٦- المقياس فى صورته النهائية :

احتوى المقياس فى صورته النهائيةملحق (٦) ـ على (٤١) عبارة، مُقسمة على بعدى الاختبار، حيث اشتمل البعد النفسى على (١٥) عبارة، واشتمل البعد السلوكى على (٢٦) عبارة، ويوضح جدول (٤) توزيع العبارات الموجبة والسالبة للمقياس.

٧- تصحيح المقياس :

بلغت الدرجة الكلية للمقياس (١٢٣) درجة، حيث تدرجت الدرجات كالتالى: (٣-٢-١)، إذ تحصل الطالبة على (٣) درجات فى حالة اختيار (دائما) مع العبارة الموجبة، و(نادرا) فى حالة العبارة السالبة، بينما تحصل الطالبة على درجة واحدة فى حالة اختيار (نادرا) مع العبارة الموجبة، و(دائما) مع العبارة السالبة.

جدول (٤) العبارات الموجبة والسالبة لمقياس قلق التدريس

العبارات الموجبة	العبارات السالبة
٤-٨-١١-١٣-١٥-١٧-١٨-٣١-٣٥-٣٦-٣٧-٤٠	١-٢-٣-٥-٦-٧-٩-١٠-١٢-١٤-١٦-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣٢-٣٣-٣٤-٣٨-٣٩-٤١
المجموع: ١٢ عبارة	المجموع: ٢٩ عبارة

- **نتائج الدراسة** :

أولا: للتحقق من صحة الفرض الأول تم حساب قيمة "ت" للمجموعات المترابطة لحساب دلالة الفرق بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار التفكير الإيجابى، وتتضح النتائج فى جدول (٥):

جدول (٥) قيمة "ت" للفرق بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار التفكير الإيجابى ككل، وفى أبعاده الفرعية

الأبعاد	التطبيق	عدد الطالبات	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التفاؤل	القبلى	٢٢	٣,٩	٠,٧٥	١٣,٥	٢١	٠,٠٥
	البعدى		٧,٣	٠,٧٨			
الضبط الانفعالى	القبلى	٢٢	١,٩	١,٢	٢٦,٤	٢١	٠,٠٥
	البعدى		٦,١	٠,٦٤			
الشعور بالرضا والتقبل الذاتى	القبلى	٢٢	٣,٢	٠,٤٣	٢٠,١	٢١	٠,٠٥
	البعدى		٦,٤	٠,٥٩			
التفتح الفكرى	القبلى	٢٢	١,٥	٠,٥١	١٦,٩	٢١	٠,٠٥
	البعدى		٣,٩	٠,٣٥			
الطموح وتطوير الذات	القبلى	٢٢	١,٧	٠,٤٨	١٥,٤	٢١	٠,٠٥
	البعدى		٤,٦	٠,٥٨			
التفاعل الإيجابى مع الآخرين	القبلى	٢٢	٣,٢	٠,٨١	١٧,٩	٢١	٠,٠٥
	البعدى		٧,١	١,١			
الاختبار ككل	القبلى	٢٢	١٦,١	٣,٢	١٧,٦	٢١	٠,٠٥
	البعدى		٣٥,٢	٤,٠٣			

يتضح من جدول (٥) أن قيمت "ت" المحسوبة للأبعاد الفرعية لاختبار التفكير الإيجابى، والاختبار ككل على الترتيب كانت: التفاؤل (١٣,٥) ـ الضبط الانفعالى (٢٦,٤) ـ الشعور بالرضا والتقبل الذاتى (٢٠,١) ـ التفتح الفكرى (١٦,٩) ـ الطموح وتطوير الذات (١٥,٤) ـ التفاعل الإيجابى مع الآخرين (١٧,٩) ـ الاختبار ككل (١٧,٦)، بينما بلغت قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فى التوزيع ذو الذيلين (٢,٠٨)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى فى الاختبار ككل، وفى كل بُعد من أبعاده الفرعية ، مما يثبت صحة الفرض الأول.

ثانياً: للتحقق من صحة الفرض الثانى تم حساب قيمة "ت" للمجموعات المترابطة لحساب دلالة الفرق بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات مجموعة

البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس التفكير الإيجابى، وتتضح النتائج فى جدول (٦):

جدول (٦) قيمة "ت" للفرق بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس التفكير الإيجابى ككل، وفى أبعاده الفرعية

الأبعاد	التطبيق	عدد الطالبات	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التفاؤل	القبلى	٢٢	٦	١,٢	٤٦,٧	٢١	٠,٠٥
	البعدى		١٩	١,٣			
الضبط الانفعالى	القبلى	٢٢	٤,٩	١,٥	٢٢,٥	٢١	٠,٠٥
	البعدى		١٥,٣	١,٨			
الشعور بالرضا والتقبل الذاتى	القبلى	٢٢	٦,٨	١,٤	٤٢	٢١	٠,٠٥
	البعدى		١٧,١	١,٨			
التفتح الفكرى	القبلى	٢٢	٥,١	١,١	١٩,٨	٢١	٠,٠٥
	البعدى		١٥,٨	٢,٤			
الطموح وتطوير الذات	القبلى	٢٢	٥,٩	٢,٥	٢١,٧	٢١	٠,٠٥
	البعدى		١٦,٢	١,٧			
التفاعل الإيجابى مع الآخرين	القبلى	٢٢	٦,٨	١,٩	٢٦,٧	٢١	٠,٠٥
	البعدى		١٦,٩	١,٢			
المقياس ككل	القبلى	٢٢	٣٦	٩,٣	٣٤,٨	٢١	٠,٠٥
	البعدى		١٠٠,٧	٦,٧			

يتضح من جدول (٦) أن قيمت "ت" المحسوبة للأبعاد الفرعية لمقياس التفكير الإيجابى، والمقياس ككل على الترتيب كانت: التفاؤل (٤٦,٧) ـ الضبط الانفعالى (٢٢,٥) ـ الشعور بالرضا والتقبل الذاتى (٤٢) ـ التفتح الفكرى (١٩,٨) ـ الطموح وتطوير الذات (٢١,٧) ـ التفاعل الإيجابى مع الآخرين (٢٦,٧) الاختبار ككل (٣٤,٨)، بينما بلغت قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فى التوزيع ذو الذيلين (٢,٠٨)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى فى الاختبار ككل، وفى كل بُعد من أبعاده الفرعية ، مما يثبت صحة الفرض الثانى.

ثالثاً: للتحقق من صحة الفرض الثالث تم حساب قيمة "ت" للمجموعات المترابطة لحساب دلالة الفرق بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس قلق التدريس، وتتضح النتائج فى جدول (٧):

جدول (٧) قيمة "ت" للفرق بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس قلق التدريس ككل، وفى أبعاده الفرعية

الأبعاد	التطبيق	عدد الطالبات	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البعد النفسى	القبلى	٢٢	١٦,١	٢,٨	٢٣,٥	٢١	٠,٠٥
	البعدى		٤٢,١	٣,١			
البعد السلوكى	القبلى	٢٢	٢٠	٦,٦	٣٢,٣	٢١	٠,٠٥
	البعدى		٧٢,٩	١,٨			
المقياس ككل	القبلى	٢٢	٣٦,١	٩,٤	٢٩,٢	٢١	٠,٠٥
	البعدى		١١٤,٩	٤,٧			

يتضح من جدول (٧) أن قيمت "ت" المحسوبة للأبعاد الفرعية لمقياس قلق التدريس، والمقياس ككل على الترتيب كانت: البعد النفسى (٢٣,٥) ـ البعد السلوكى (٣٢,٣) ـ المقياس ككل (٢٩,٢)، بينما بلغت قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالةٍ (٠,٠٥) فى التوزيع ذو الذيلين (٢,٠٨)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى فى المقياس ككل، وفى كل بُعد من أبعاده الفرعية ، مما يثبت صحة الفرض الثالث.

رابعاً: للتحقق من صحة الفرض الرابع تم حساب معادلة الكسب المعدل "لبلاك" Blac (حلمى الوكيل، ومحمد المفتى، ٣٠٠، ١٩٩٦)، وتتضح النتائج فى جدول (٨):

جدول (٨) نسبة الكسب المعدل ودلالته لتنمية التفكير الإيجابى وخفض قلق التدريس

المتغير	المتوسط القبلى	المتوسط البعدى	الدرجة العظمى	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
اختبار التفكير الإيجابى	١٦,١	٣٥,٢	٤٠	١,٤	دالة
مقياس التفكير الإيجابى	٣٦	١٠٠,٧	١٠٨	٢,٥	دالة
مقياس قلق التدريس	٣٦,١	١١٤,٩	١٢٣	١,٦	دالة

يتضح من جدول (٨) ان نسبة الكسب المعدل لاختبار التفكير الإيجابى (١,٤)،ونسبة الكسب المعدل لمقياس التفكير الإيجابى (٢,٥)، ونسبة الكسب المعدل لقلق التدريس (١,٦)، وهى نسب دالة، حيث تعد النسبة دالة إذا وصلت إلى (١,٢)،وبالتالى يتسم برنامج تنشيط المناعة النفسية بالفاعلية فى تنمية التفكير الإيجابى، وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع، مما يثبت صحة الفرض الرابع.

- **تفسير النتائج** :

أشارت النتائج إلى الآتى:

- أن هناك فرقا دال إحصائياً بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات فى التطبيقين القبلى والبعدى عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فى اختبار التفكير الإيجابى ككل، وفى كل بُعدٍ من أبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدى.
- أن هناك فرقا دال إحصائيا بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات فى التطبيقين القبلى والبعدى عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فى مقياس التفكير الإيجابى ككل، وفى كل بُعدٍ من أبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدى.
- أن هناك فرقا دال إحصائيا بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات فى التطبيقين القبلى والبعدى عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فى مقياس قلق التدريس ككل، وفى كل بُعد من أبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدى.
- أن برنامج تنشيط المناعة النفسية يتسم بالفاعلية فى تنمية التفكير الإيجابى، وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع.

ويمكن تفسير هذه النتائج كما يلى:

- ساعد برنامج تنشيط المناعة النفسية على تنمية قدرة الطالبات على ممارسة التفكير الإيجابى، حيث اتضح ذلك من درجات الطالبات المعلمات مجموعة البحث فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير الإيجابى، إذ أصبحت الطالبات أكثر قدرة على ممارسة التفكير الإيجابى، حيث أصبحن أكثر مراقبة لأفكارهن، وأكثر تفاؤلا، وتحكما فى انفعالاتهن، وأكثر تقديرا لذواتهن. ويرجع ذلك إلى دراستهن لبرنامج المناعة النفسية.
- ساهم برنامج المناعة النفسية فى تنمية اتجاهات فكرية إيجابية لدى الطالبات المعلمات، حيث اتضح ذلك من درجات الطالبات المعلمات مجموعة البحث فى التطبيق البعدى لمقياس التفكير الإيجابى، إذ اكتسبت الطالبات القدرة على ممارسة التفتح الفكرى ، وأصبحت لديهن الرغبة فى تطوير الذات، وارتفعت لديهن مستويات الطموح والرضا عن الذات، وأصبحن أكثر تفاؤلا وإقبالا على الحياة، واتسمت تفاعلاتهن مع الآخرين بالإيجابية، ونمت لديهن الرغبة فى تعلم كل ما هو جديد، كما أصبحن أكثر تحكما فى مستوى الغضب.
- ساعد برنامج المناعة النفسية على خفض مستوى قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات مجموعة البحث، حيث اتضح ذلك من ارتفاع درجات الطالبات على مقياس قلق التدريس فى التطبيق البعدى، ويرجع ذلك إلى دراسة الطالبات لبرنامج المناعة النفسية، إذ أتيحت لهن الفرصة للتغلب على المخاوف النفسية، وتقوية الثقة بالنفس، وارتفعت قدراتهن على مواجهة المواقف التدريسية المختلفة، وحُسن التصرف فيها.
- لاقت الموضوعات المتضمنة بالبرنامج قبولا كبيرا لدى الطالبات، حيث أقبلت الطالبات على دراسة الوحدات، وكان هناك تجاوبا كبيرا فى حل التدريبات بأوراق العمل، وكذلك القيام بالأنشطة المصاحبة، وطرح التساؤلات،والرغبة فى الإستزادة العلمية للموضوعات المطروحة بالبرنامج، ويتضح من ذلك أهمية محتوى البرنامج بالنسبة للطالبات المعلمات.
- ساهمت دراسة البرنامج فى جعل الطالبات أكثر إيجابية فى تفكيرهن، وأقل قلقا فى مواجهة المواقف التدريسية، ويرجع ذلك إلى اتصال موضوعات البرنامج بحاجات وميول نفسية، واتجاهات فكرية لديهن، مما يشير إلى أن هناك أهمية لدراسة البرنامج، وتأثير إيجابى له على الطالبات اتضح من خلال إجاباتهم على التدريبات والأنشطة بأوراق العمل، وكذلك اتضح فى تفوقهن فى التطبيق البعدى لكل من اختبار التفكير الإيجابى، ومقياس التفكير الإيجابى، ومقياس قلق التدريس.
- تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة من حيث أهمية تنمية التفكير الإيجابى لدى الطلاب المعلمين، مثل دراسة كل من: زياد بركات (٢٠٠٥)، و"ونج شايه شين" Wong, Shyh Shin (٢٠١٢)، و"نعمات علوان، وزهير النواجحة" (٢٠١٣).
- تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة من حيث أهمية خفض قلق التدريس لدى الطالب المعلم، مثل دراسة كل من: "دافيد

نجيدى، وباتريك سيبايا" David Nagidi & Patrick Sibaya (٢٠٠٣)، و"هايدى باسيك" Heidi Lee Pasek (٢٠٠٦)، و"جون كوران، وماري لوى كوران" John Koran & Mary Lou Koran (٢٠٠٦)، وفريال عبده أبو ستة (٢٠١١).

- **التوصيات** :

فى ضوء نتائج البحث الحالى توصى الباحثة بما يلى:

- أهمية تضمين أبعاد المناعة النفسية ضمن برامج إعداد الطلاب المعلمين بصفة عامة، والطالب معلم الفلسفة والاجتماع بصفة خاصة، نظرا لاحتياجهم إلى تنشيطها والوعى بأبعادها، لمواجهة التحديات والمشكلات التى قد تقابلهم على المستوى الحياتى أو المهنى.
- ضرورة عقد دورات تدريبية تتضمن تنشيط المناعة النفسية لمعلمى الفلسفة والاجتماع أثناء الخدمة.
- ضرورة توجيه البحوث العلمية إلى إجراء المزيد من الدراسات حول تأثيرات تنشيط المناعة النفسية على الطلاب المعلمين، وكذلك المعلمين أثناء الخدمة.
- ضرورة الاهتمام بتنمية التوجهات الفكرية الإيجابية ضمن برامج إعداد المعلمين، وذلك لتحفيز الطلاب على ممارسة التفكير الإيجابى فى المواقف الحياتية والمهنية.
- الاهتمام بتنمية قدرة الطلاب المعلمين على التحكم فى قلق التدريس، لما له من التأثير السلبى . فى حالة ارتفاعه . على مستوى الأداء التدريسى،والممارسات الصفية المختلفة.

- **المقترحات** :

امتدادا للإفادة من البحث الحالى تقترح الباحثة إجراء ما يلى:

- أثر تنشيط المناعة النفسية لدى الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع على تحصيل مادة طرق التدريس، ونمو مفهوم الذات.
- أثر تنشيط المناعة النفسية لدى الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع على تنمية التفكير الإبداعى.
- فاعلية وحدة فى المناعة النفسية فى تنمية الأداء التدريسى، ومواجهة التغلب على ضغوط المهنة لدى معلمى الفلسفة والاجتماع.
- فاعلية برنامج قائم على التفكير الإيجابى فى تنمية مهارات حل المشكلات، و خفض قلق التدريس لدى الطالب معلم الفلسفة.

- **المراجع** :

- إبراهيم الفقى (٢٠٠٧): **قوة التفكير**، شركات إبراهيم الفقى العالمية للتنمية البشرية.
- (٢٠٠٩): **التفكير الإيجابى والتفكير السلبى**، دار الراية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- أحمد جمال ماضى أبو العزايم (٢٠١٢): الإيمان وجهاز المناعة النفسى للوقاية،www.abouelazayem.com.
- أحمد محمد عبد الخالق (١٩٨٧): **قلق الموت**، عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مارس، العدد (١١١).

- أ. ف. بتروفسكى، م. ج. ياروشفسكى (١٩٩٦): **معجم علم النفس المعاصر**، ترجمة حمدى عبد الجواد، وعبد السلام رضوان، دار العالم الجديد، القاهرة.
- حلمى أحمد الوكيل، محمد أمين المفتى (١٩٩٦): **المناهج (المفهوم . العناصر . الأسس التنظيمات . التطوير)**، القاهرة الأنجلو المصرية.
- الناصر أنيس عبد الوهاب (١٩٩٩): "فاعلية برنامج الإعداد التربوى فى تنمية الاتجاهات التربوية وخفض قلق التدريس لدى طالبات كلية التربية للبنات بالسعودية"، كلية التربية للبنات بالسعودية.
- دافيد شيهان (١٩٨٨): **مرض القلق**، ترجمة عزت شعلان، عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، إبريل، العدد (١٢٤).
- دانيال جولمان (٢٠٠٤): **ذكاء المشاعر**، ترجمة هشام الحناوى، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب.
- زياد بركات غانم (٢٠٠٦): التفكير الإيجابى والسلبى لدى طلبة الجامعة دراسة مقارنة فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية والتربوية، **دراسات عربية فى علم النفس**، دار غريب للطباعة والنشر، المجلد الرابع، العدد الثالث، يوليو.
- سام جولدسين، وروبرت ب.بروكس (٢٠١١): **الصمود لدى الأطفال**، ترجمة صفاء الأعسر،القاهرة، المركز القومى للترجمة.
- سامى عبد القوى (٢٠٠٢): الاتجاهات الحديثة فى العلاقة بين العقل والبدن وتطبيقاتها،بحث مرجعى، www.bafree.net.
- صموئيل حبيب (١٩٩٤): **القلق حالة وجدانية تبنى أو تهدم**، القاهرة، دار الثقافة.
- عظيمة عباس السلطانى (٢٠١٠): تأثير منهج إرشادى لتنمية التفكير الإيجابى على التصور الذهنى للاعبين الشباب بكرة السلة، **مجلة علوم التربية الرياضية**، العدد الثالث،المجلد الثالث.
- فاروق السيد عثمان (٢٠٠١): **القلق وإدارة الضغوط النفسية**، دار الفكر العربى،القاهرة،المرجع فى التربية وعلم النفس، الكتاب السادس عشر.
- فريال أبو ستة (٢٠١١): فاعلية برنامج تدريبى فى تنمية مهارات التدريس الإبداعى وخفض قلق التدريس لدى طلاب كلية التربية فى إطار الجودة، **مجلة كلية التربية بالزقازيق دراسات تربوية ونفسية**، يناير، العدد (٧٠)، الجزء الأول.
- فيرا بايفر (٢٠١١): **التفكير الإيجابى**، مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية،الرياض،ط.٨.
- ليزاج أسبينول، وأورسلام. ستودينجر (٢٠٠٦): **سيكولوجية القوى الإنسانية**، ترجمة صفاء الأعسر وآخرون، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.
- مجمع اللغة العربية (٢٠١١): **المعجم الوجيز**، وزارة التربية والتعليم، القاهرة.
- محمد حمدى الحجار (٢٠٠٤): علم المناعة العصبية النفسية ومرض الاكتئاب، **مجلة الثقافة النفسية المتخصصة**، مركز الدراسات النفسية الجسدية، لبنان، يناير، العدد (٥٧)،المجلد (١٥).
- محمد سعيد آل عطاف الشهرانى (٢٠٠٣): العلاقة بين قلق التدريس وأداء الطلاب المعلمين (علوم) فى التربية الميدانية، **مجلة جامعة الملك خالد**، العدد الثانى، المجلد الأول.

- محمد عادل عبد العزيز (٢٠١١): **قوة التفكير الإيجابى**، جمعية وادى التكنولوجيا،القاهرة.
- نعمات علوان، وزهير النواجحة (٢٠١٣): الذكاء الوجدانى وعلاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظات غزة، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**،يناير، العدد الأول، المجلد الحادى والعشرون.
- نورمان فننست بيل (٢٠٠١): **قوة التفكير الإيجابى**، ترجمة يوسف اسكندر، دار الثقافة، القاهرة، ط. ٧.
- هند رشدى (٢٠٠٩): **طريقك إلى اكتساب العادات الإيجابية**، دار مشارق للنشر والتوزيع،مصر.
- وائل فاضل على (٢٠١١): علم النفس الإيجابى المفهوم والتطبيق فى الحياة الواقعية،مركز النور، www.alnoor.se.
- ولاء إسحق حسان (٢٠٠٩): "فاعلية برنامج إرشادى مقترح لزيادة مرونة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- يوسف محيلان (٢٠٠٨): "أثر التدريب على التفكير الإيجابى واستراتيجيات التعلم فى علاج التأخر الدراسى لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائى فى دولة الكويت"،www.albabtainlibrary.org.
- Ader, R. (2008): Psychoneuroimmunology Access Science, MC Graw- Hill Companies, www.accessscience.com.
- Admire (2011): How a Positive your Immune System, www.psychology.about.com.
- Ameen, E., G. & Jackson, C. (2002): Evidence of Teaching Anxiety among accounting Educators – **Journal of Education for Business**, 87 (1).
- American Heritage Dictionary (2012): Psychimmunology, www.education.yahoo.com.
- Bhatnager, Anil (2010): Positive Thinking, Mind your Thought, www.lifepositive.com.
- Booth, R., (2012): Psychimmunology, The University of Auckland, Faculty of Medical and Health Sciences, www.fmhs.auckland.ac.nz.
- Chamberlain, K. & Murray, M. (2012): Health Psychology, www.srmo.sagepub.com.
- Cheung, H., Y. (2011):" Teaching Anxiety amongst Hong Kong and Shanghai in Service Teacher- The impact of trait anxiety and self-esteem"-de la sale University, Philippinines.ISSN: 0119-5646.

- Cohen., N., et al (1997): Psychoneuroimmunology, Environmental Health Perspective, vol 105, supplement 2-March.
- Cognitive Restructuring (2012): Employing a Positive Attitude and helpful Thought, www.k.state.edu.
- Creating Power (2012): How to Develop Positive Thinking for Success, www.affirmationsforpositivethinking.com.
- Davies, F., J. (2009):" The Power of Positive Thinking: The Effects of Self-Esteem, Explanatory Style, and Trait Hope on Emotional Wellbeing", diss. Doctor of Philosophy, University of Wollongong.
- Ferencz, E. (2012): Examination of Psychological Immune System on The Basis of Individual, Psychological Interpretation of The Memories of Early Childhood, www.ganymebs.lip.united.hu.
- Gardner, L., & Leak, G. (1994): Characteristics and Correlates of Teaching Anxiety among College Psychology Teachers, **Teaching of Psychology**, 21 (1).
- Ginnyswinson (1996) : Positive Thinking Blogs, http:// rgister-guard.com
- Inspiration & Motivation Blog (2012): 10 Characteristics of Positive Thinking People, www.besunspiration.com.
- Jonas (2005): **Mosby's Dictionary** of Complementary and Alternative Medicine.
- Jones, G., (2012): The Positive Thinking Theory, www.babeltower-today.com.
- Kendra Chery (2012): Benefits of Positive Thinking, www.psych-ology-about.com.
- Koran, J. & Mary, L., K. (2006): "The Effects of Teacher Anxiety and Modeling on The Acquisition of a Science Teaching Skill and Concomitant Student Performance", **Journal of Research in Science Teaching**, vol. (18), issue 4, p.361-370.
- Lekander, M. (2002): The Role of The Immune System in Psychology and Neuroscience, European Psychologist, vol. 7, issue 2, www.mendeley.com.
- 50-Mark et al (2010): Health Psychology in Context, www.sage-pub.com.

- Mc Graw-Hill (2002): **Dictionary of Medicine**, The Mc Graw-Hill Companies.
- Medicine Net.Com (2012): Definition of Psycho immunology, www.mebterms.com.
- Morton, L. et al (1997): Student Teacher Anxieties Related to Classroom Management, Pedagogy, Evaluation, and Staff Relation, **British Journal of Educational Psychology.**
- Nagidi, D., & Sipaya, P., T. (2003): "Student Teacher Anxieties Related to Practice Teaching", Faculty of Education, University of Zululand South African, **Journal of Education**, vol. (23). N (1), 18-22.
- Pasek, H., L. (2006):" a Proposed Grounded Theory about The Sources and Effects of Teaching Anxiety Among Two-Year College Faculty", Montana State University, Bozema, Montana, degree of Doctor of Education.
- Quinlan, J., (2012): Psychoneuro Immunology Mind-Body Therapies, www.nfnlp.com.
- Reuben, N., R. (2012): Coping with Anxiety, Depression, Anger and Aggression: The Mediation Role of Resilience in Adolescents, (EJ986337), **Child & Youth Care Forum**, v41.nb, p529, 546 dec.
- Sasson, R. (2012): The Power of Positive Thinking and Attitude, www.successcomsiousness.com.
- Shyh, W., S. (2012): Negative Thinking Versus Positive Thinking in a Singaporean Student Sample: Relationships with Psychological Well-Being and Psychological Maladjustment (EJ954059), **Learning and Individual Differences**, v. 22, n.1. p 76-82 Feb.
- Solomon, G., F. (2012): The Development and History of Psyehoneuroimmunology, www.oxofordscholarship.com.
- The American Heritage (2007): **Medical Dictionary**, published by Houghton Mifflin.
- The Benefits of Positive Thinking (2012): Negative Thinking Versus Positive Thinking, www.the.benefits-of- positive thinking.com.
- The Journey to Excellence Education Scotland (2012): Positive Thinking, www.journeytoexcellence.org.uk.

- The Net Community (2008): Ten Traits of Positive Thinking, www.funonthenet.in/forms.
- Thomassian, M. (2012): 7Strrategies to Developing a Positive Mental Attitude, www.stevenaitchison.co.uk.
- Wadley, J. (2011): Positive Thinking, Optimism Lower Risk of Having Stroke, University of Michigan, www.ns.umich.edu.
- Wallston, K., A. (1996): Healthy, Wealthy, and, Weiss, a History of Division 38, Health Psychology, Vanderbilt University, www.health.psych.org.
- Wikipedia (2012): The Free Encyclopedia, www.psychoimm-unology.com.
- Zwway, H., R. et al (2012): Effect of an Integrated Science and Societal Implication Intervention on Promoting Adolescents, Positive Thinking and Emotional Perceptions in Learning Science (EJ986051) **International Journal of Science Education**, v.34 n.3 p329-352.

****

البحث الثاني :

" أثر استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في تدريس الجغرافيا علي تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية وتنمية الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة لدي طلاب المرحلة الثانوية "

إعداد :

د/ خالد عبد اللطيف محمد عمران

أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المساعد

كلية التربية جامعة سوهاج

" أثر استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في تدريس الجغرافيا علي تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية وتنمية الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة لدي طلاب المرحلة الثانوية "

د / خالد عبد اللطيف محمد عمران

- **مستخلص الدراسة** :

استهدفت الدراسة الحالية التعرف علي أثر استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في تصويب تصورات طلاب الصف الأول الثانوي البديلة للمفاهيم الجغرافية المتضمنة في وحدة "الأخطار التي تهدد البيئة"، وتنمية وعيهم ببعض القضايا البيئية المعاصرة. وتحددت مشكلة الدراسة في وجود تصورات بديلة للمفاهيم الجغرافية المتضمنة في وحدة "الأخطار التي تهدد البيئة" لدي طلاب الصف الأول الثانوي، وكذلك ضعف وعيهم ببعض القضايا البيئية المعاصرة. وقام الباحث بإعادة صياغة الوحدة المختارة باستخدام استراتيجية التعارض المعرفي، كما أعد اختبارًا للتصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية، ومقياس وعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة. وتم تنفيذ تجربة الدراسة في مدرسة "الثانوية العسكرية بنين بسوهاج" في العام الدراسي ٢٠١٢ – ٢٠١٣م. وتوصلت نتائجها إلي أن استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في تدريس الجغرافيا كان له أثر فعّال في تصويب تصورات طلاب الصف الأول الثانوي البديلة للمفاهيم الجغرافية، وكذلك تنمية وعيهم ببعض القضايا البيئية المعاصرة.

Abstract :

The current study aims to identify the effect of using cognitive conflict strategy in the correction of first grade secondary students' alternative perceptions of the geographical concepts which included in the Unit of. "The Dangers Which Threaten The Environment", And the development of their awareness of some contemporary environment issues.The Problem of the study is specified in the alternative perceptions of the geographical concepts which included in the Unit of : "The Dangers Which Threaten The Environment" And the development of their awareness of some contemporary environment issues.And the researcher reformulates the chosen unit by using the cognitive conflict strategy, prepares the test of the alternative perceptions of the geographical concepts and the measurement of the awareness of some contemporary environment issues. The researcher does the experiment of this study in" Military Secondary Boys School In Sohag".The study results that: using the cognitive conflict strategy in teaching the geography has an effective Effect in the correction of first grade secondary students' alternative perceptions of the geographical concepts And the development of their awareness of some contemporary environment issues.

- **مقدمة** :

يتسم العصر الحالي بالتغير السريع والتطور الهائل في مجال العلوم والتكنولوجيا والمعلوماتية، حيث يتولد في كل لحظة عشرات الأفكار الجديدة في شتي المجالات، وهذا يتطلب من الأفراد الإلمام بالقدر الملائم من المعرفة الصحيحة، والوعي المستنير بالقضايا والمشكلات البيئية المحلية والاقليمية والعالمية ؛ ليتكيف مع الوسط الذي يعيش فيه.

وأصبح توظيف هذه المعارف المتزايدة في الحياة اليومية أمرًا يشكل تحديًا كبيرًا أمام المعلمين؛ لأن من مهامهم الرئيسة تهيئة المناخ الصفي الملائم،وتصميم المواقف التعليمية التي تتيح للطلاب ربط المعلومات والمفاهيم وإدراك ا بينها من علاقات والقدرة علي توظيفها في مواقف جديدة، بحيث تجعل التعلم ذا معني بالنسبة لهم، ولا يتأتي ذلك إلا إذا استطاع المتعلمون دمج المعلومات الجديدة ببنيتهم المعرفية بما هو موجود من خبرات سابقة لديهم. وهذا ما نادت به النظرية البنائية، والتي ساهمت بظهورها في تغيير أدوار كل من المعلم والمتعلم في الموقف التعليمي.

فالنظرية البنائية تنظر إلي التعلم علي أنه التكيفات الحاصلة في المنظومة المعرفية الوظيفية للفرد والتي تحدث لمعادلة التناقضات الناجمة عن تفاعله مع معطيات العالم التجريدي. وأن عملية اكتساب المعرفة عملية بنائية نشطة ومستمرة، تتم من خلال تعديل في البنيات المعرفية للفرد باستخدام آليات عملية التنظيم الذاتي، وتستهدف تكيفه مع الضغوط المعرفية لبنيته، حيث يكون دور المعلم موجهًا للعملية التعليمية، والمتعلم هو محور العملية التعليمية (حسن زيتون، ٢٠٠٢، ١٨٩).

ومن معطيات التعلم البِنائي أن المتعلم يبني معرفته بنفسه، كما لم يعد المعلم في الصف البنائي ناقلا للمعرفة، بل ميسرًا لعملية التعلم الذاتي، وعليه أن يضع في ذهنه أن بناء المعرفة مختلف لدي المتعلمين باختلاف المعرفة السابقة والاهتمام ودرجة المشاركة لديهم (عايش زيتون، ٢٠٠٧، ٢٤) .

وقد أفرزت النظرية البنائية العديد من الاستراتيجيات والنماذج التدريسية التي يكن استخدامها وتطبيقها في حجرات الدراسة، حيث تعتمد هذه الاستراتيجيات علي مواجهة المتعلمين بمشكلات ذات علاقة بحياتهم وببيئتهم،فينخرط المتعلم في البحث والتجريب لايجاد الحلول المناسبة لها . ومن هذه الاستراتيجيات والنماذج: استراتيجية دورة التعلم، ونموذج التعلم البنائي،نموذج الشكل "V" ، نموذج التغيير المفاهيمي، استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، نموذج التعلم البائي الاجتماعي، استراتيجية التعارض المعرفي .

وتعد استراتيجية التعارض المعرفي إحدي الاستراتيجيات المنبثقة عن النظرية البنائية والتي طورها "تساي" (Tsai) عن استراتيجية المتناقضات، وعرفها بأنها استراتيجية تعليمية تستخدم لتنظيم محتوي الدرس أو تنفيذه بقصد مساعدة الطلاب علي تعديل وتصويب التصورات الخطأ ، وإحداث تغيير مفهومي باقي الأثر (Tsai, 2000, 308) .

وتهدف هذه الاستراتيجية إلي مساعدة المتعلم علي بناء معرفته بنفسه،وتكوين بناءه المفاهيمي، وتعديل تصوراته الخاطئة، وإثارة دافعيته للتعلم،وجعل التعلم ذو معني له. وتؤكد علي ايجابية المتعلم في العملية التعليمية، وتساعده علي استبصار العلاقة بين المفاهيم من خلال تقديم المدركات الحسية المدعمة لها، وذلك يزيد من قدرة المتعلم علي الاحتفاظ بها .

ويسير التدريس باستراتيجية التعارض المعرفي وفقًا للخطوات التالية: الكشف عن التصورات القبلية التي يمتلكها الطلاب حول المفاهيم الجغرافية المراد تعلمها، ثم تقديم الحدث المتناقض الذي يستثير دافعية الطلاب للبحث وراء المفهوم، يليها تقديم المفهوم الجغرافي الصحيح من قبل المعلم، مما يستثير حالة من عدم التوازن المعرفي لدي الطلاب، ثم تقديم الشرح والتوضيح له مع إبراز العلاقة بينه وبين المفاهيم المرتبطة به، وفي النهاية تقديم المفهوم في تطبيقات عملية تمهد لعملية البناء المعرفي وبناء المفهوم الجغرافي الصحيح (إيهاب طلبة، ٢٠٠٦، ٦٩- ٧١).

ونظرًا لأهمية هذه الاستراتيجية في تكوين البناء المعرفي والمفاهيمي للمتعلم،فقد نشط بعض الباحثين في استخدمها في تدريس المواد الدراسية المختلفة والتعرف علي أثرها في تحقيق بعض النواتج التعليمية، منها: دراسة "تساي" (Tsai, 2003) ، والتي أظهرت نتائجها أن استخدام خرائط التعارض المعرفي قد ساعد طلاب الصف الثامن في تعديل التصورات البديلة لديهم عن مفاهيم وحدة الدوائر الكهربائية في مادة العلوم، كم ساعدهم علي زيادة ونمو بنيتهم المعرفية حول المفاهيم الموجودة في هذه الوحدة .

وكان من أهم نتائج دراسة نعيم مطر (٢٠٠٤)) أن للمخططات المفاهيم أثر فعال في تنمية التفكير الرياضي (الاستنتاجي ، والناقد، والإبداعي) لدي طلاب الصف الثامن الأساسي، أوصت بضرورة استخدام مخططات المفاهيم في تعليم وتعلم الرياضيات بصفة خاصة والمواد الدراسية المختلفة بصفة عامة .

كما أشارت نتائج دراسة إيهاب طلبة (٢٠٠٦) إلي أن استخدام خرائط الصراع المعرفي أدي إلي تصحيح التصورات البديلة لدي طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء، وتنمية قدرتهم علي حل المسائل الفيزيائية، وأوصت بضرورة التوسع في استخدام خرائط الصراع المعرفي في التدريس.

وكشفت نتائج دراسة مني الخطيب (٢٠٠٧) عن فاعلية خرائط التعارض في تصحيح المفاهيم البديلة وتعديل أساليب التعلم وكذلك تنمية التفكير الاستدلالي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم.

وجاءت نتائج دراسة ناريمان مراد (٢٠٠٨) تؤكد علي أن لخرائط التعارض المعرفي أثر ايجابي في تصويب الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية لدي طلاب الصف الأول الثانوي، وكذلك تنمية مهارات حل المشكلات لديهم، وأوصت بإجراء المزيد من البحوث لاستخدام خرائط التعارض في موضوعات فيزيائية أخري وفي مادة العلوم وكذلك في مواد دراسية أخري.

وتوصلت نتائج دراسة خديجة الحلفاوي (٢٠٠٩) إلي فعالية استخدام خرائط التعارض المعرفي في تصويب التصورات البديلة في مادة العلوم وتنمية الاتجاه نحوها لدي طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية .

وأشارت نتائج دراسة ولاء صالح (٢٠٠٩) إلي فاعلية استخدام خرائط التعارض في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم وحدة الفضاء الخارجي (الكواكب والنجوم) ، وبقاء أثر التعلم في مادة العلوم لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية.

كما جاءت دراسة محمد مصطفي (٢٠١٠) لتؤكد علي أن لاستخدام استيراتيجية التعارض المعرفي أثر ايجابي في تعديل المفاهيم البديلة لدي الطلاب المعلمين شعبة العلوم وتنمية بعض أبعاد البنية المعرفية لديهم.

كما توصلت دراسة إيمان ماضي (٢٠١١) إلي أن لخرائط التعارض المعرفي أثر ايجابي في تنمية المفاهيم وحل المسألة الوراثية لدي طالبات الصف العاشر،وأوصت بضرورة حث المعلمين وتشجيعهم علي توظيف استراتيجيات بنائية حديثة وتدريب الطلاب علي التعلم باستخدامها ومن بينها استراتيجية التعارض المعرفي.

و أجرت إيمان كامل (٢٠١١) دراسة أكدت نتائجها علي فاعلية خرائط الصراع المعرفي في تعديل التصورات البديلة في وحدة "المادة وتركيبها"، وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد، لدي طلاب الصف الأول الإعدادي، ووجود علاقة إرتباطية موجبة دالة بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة ومقياس التفكير الناقد.

وجاءت نتائج دراسة شامة محمدي (٢٠١١) لتؤكد علي فاعلية استراتيجية التعارض المعرفي في تصحيح التصورات البديلة وتنمية التفكير التوليدي والدافعية للانجاز لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وأوصت بضرورة استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في مختلف فروع مادة العلوم وكذلك في مواد دراسية الأخري .

وباستقراء نتائج البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال، يتضح فاعلية استخدام إستراتيجية التعارض المعرفي فى رفع مستويات التحصيل وتعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم وتنمية بعض مهارات التفكير لدى المتعلمين،كما يُلاحظ أنها أجريت في مجال تدريس العلوم والرياضيات ولا توجد بينها دراسة واحدة في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية بصفة عامة أو الجغرافيا بصفة خاصة ، الأمر الذي دفع الباحث لتقصي أثرها في تدريس الجغرافيا علي تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية وتنمية وعي الطلاب بالقضايا البيئية المعاصرة المعاصرة.

وتُعد المفاهيم من أهم نواتج التعلم التي يتم بواسطتها تنظيم المعرفة العلمية في صورة ذات معنى؛ فهي العناصر المنظمة والموجه إلى المعلومات أو المعرفة العلمية التي يتم تقديمها في حجرة الدراسة ؛ ولذا تؤكد التربية على ضرورة تعلم تلك المفاهيم بصورة صحيحة (عبد السلام مصطفي، ٢٠٠١، ١٤٦).

كما تعد المفاهيم مكوناً مهماً من مكونات محتوى مادة الجغرافيا، وإن تعلمها وتنميتها من أهداف تدريسها نظرا لطبيعة محتوى تلك المادة التي تتضمن الحقائق والمعلومات الجغرافية التي يتم تنظيمها وتصنيفها تحت مفاهيم يمكن فهمها واستيعابها، وبالتالي تسهم في انتقال أثر التعلم كما تزود المتعلم ببناء معرفي منظم يستخدمه في تفسير الظواهر الجغرافية المختلفة (صلاح عرفة، ٢٠٠٥، ٦٣).

والجغرافيا كمادة دراسية تهدف إلى إكساب التلاميذ المفاهيم ذات الطبيعة المتعلقة بالعلاقات الاجتماعية، وإلى استنتاج الحقائق والمعلومات وتصنيفها ونقدها والتوصل إلى مفاهيم تساعد على تفسير الأحداث والظواهر الجغرافية المختلفة (خالد عمران، ٢٠١٢، ١١٥).

ويُعد تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية وتنمية المفاهيم الصحيحة لدي المتعلمين هدف من أهداف تعليم الجغرافيا وتعلمها في المرحلة الثانوية، نظرًا لما تحققه المفاهيم من فوائد عديدة أهمها: مساعدة الطلاب على التعامل بفعالية مع المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وتشجيعهم على طرح الأسئلة ذات العلاقة بمعلومات أو بيانات معينة، كما تعمل على تنظيم المعلومات المتباينة وتصنيفها تحت أنماط معينة لتوضيح العلاقات المتبادلة بينها وجعلها ذات معنى.

وقد أصبح المهتمين بتدريس الجغرافيا أكثر ادراكًا لخطورة التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية في إعاقة عملية اكتساب وتنمية المفاهيم،فالافتراض التقليدي بأن الطالب يأتي إلي حجرة الدراسة وعقله صفحة بيضاء يتم حشوها وتشكيلها وفقا لما تريده المدرسة، بدأ يفقد مكانه تدريجيًا، ويحل محله رؤية مؤدها أن التصورات التي يأتي بها الطلاب إلي حجرة الدراسة، ينبغي أن تكون محل تقدير واهتمام، وذلك بهدف إحلال التصورات العلمية المقبولة محلها، من خلال التعرف علي أسباب ومصادر هذه التصورات وكيفية تعديلها.

وإذا كان تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية وتنميتها لدي الطلاب من أهداف تعليم الجغرافيا وتعلمها في المرحلة الثانوية، فإن تنمية وعي الطلاب بالقضايا البيئة المعاصرة لا يقل أهمية خاصة في العصر الحالي.

ففي العصر الحالي أصبحت المشكلات البيئية واقع لا يمكن إنكاره، فلقد كان للتقدم الكبير الذي وصل إليه الإنسان في مجال العلم والتكنولوجيا أثره الكبير في إحداث خلل وتدهور في عناصر البيئة ومكوناتها المختلفة، بحيث أصبح خطر الحياة في هذه البيئة كبيرًا، وتعدي بذلك طاقة احتمالها في كثير من البيئات، فقد ظهرت مشكلات عديدة سببها الإنسان بسلوكه الخاطئ تجاه البيئة، وقفزت علي السطح مشكلات عديدة منها مشكلات نقص الغذاء،واستنزاف الموارد الطبيعية، والتلوث بأنواعه، والطاقة ... وغيرها من القضايا والمشكلات التي نجمت عن النشاطات البشرية غير الواعية تجاه البيئة.

ولذا، عُقدت العديد من الندوات والمؤتمرات العلمية العالمية لمناقشة قضايا البيئة ومشكلاتها ومحاولة وضع حلول لها، مع تركيزها علي أهمية وضرورة تنمية وعي الأفراد بقضايا البيئة، ومن هذه الندوات والمؤتمرات: مؤتمر ستكهولم بالسويد في الفترة من (٥ ـ ٦ يونيو ١٩٧٢)، وندوة بلجراد التي نظمتها اليونسكو في أكتوبر ١٩٧٥، ومؤتمر تبليسي الذي عُقد بالاتحاد السوفيتي (سابقا) في الفترة من (١٤ـ ٢٦ أكتوبر ١٩٧٧) والذي يُعد البداية الحقيقة للتربية البيئة (UNECO, 1978)، ثم مؤتمر ريودي جانيرو بالبرازيل عام ١٩٩٢، والذي أطلق عليه "مؤتمر قمة كوكب الأرض" (إبراهيم مطاوع، ١٩٩٥، ٥). ثم مؤتمر

"كانكون" في المكسيك (٢٠١٠) والذي أقر آليات لمكافحة التغيير المناخي من بينها إنشاء صندوق أخضر لمساعدة البلدان النامية، وتتوالي الندوات والمؤتمرات علي المستوي العالمي لمحاولة حماية البيئة من الأخطار التي يسببها الإنسان فيها.

وأما علي المستوي العربي والإسلامي فقد عُقدت العديد من الندوات والمؤتمرات التي كان محورها الأساسي هو التربية البيئية وكيفية تنمية وعي الأفراد بالقضايا البيئية المعاصرة، والتي من أهمها: الندوة العربية للتربية البيئية والتي عُقدت في الكويت خلال الفترة من (٢١ ـ٢٦ نوفمبر ١٩٧٦)، ندوة الدراسات البيئية لنهر النيل التي نظمتها الجمعية المصرية للعلوم البيئية بالقاهرة في الفترة من (٢٥ ـ ٢٧ أبريل ١٩٧٨)، كما أقيمت في مسقط بعمان ندوة حول الإنسان والبيئة في ١٩٨٨، وفي عام ١٩٩٢ عقدت الأمانة العامة لمجلس التعاون الخليجي ندوة بعنوان: "البيئة والتنمية تكامل لا تضاد" (ضياء الدين مطاوع، ٢٠٠٧، ٢٩٧). وكذلك أقيم المؤتمر الإسلامي الأول لوزراء البيئة في جدة في الفترة من ١٠ ـ ١٢ يونيو ٢٠٠٢م، وأيضًا المؤتمر العربي الأول للدراسات والبحوث البيئية "قضايا البيئية المعاصرة والمستقبلية في المنطقة العربية" الذي أقيم في السعودية في الفترة من ٢٤ ـ ٢٦ فبراير ٢٠٠٧م.

وقد توصلت هذه المؤتمرات والندوات إلي مجموعة من التوصيات (محمد صابر وحسين بشير وأحمد شلبي، ١٩٩٧، ١١٨ـ ١٢٤)، (فوزي الشربيني وعفت الطناوي، ١٩٩٧، ٣٧١ ـ ٣٧٢) منها:

- التوسع في المقررات الدراسية المعنية بالبيئة ومشكلاتها في مختلف المراحل التعليمية، وتكثيف الإعلام التربوي من أجل تحقيق التوعية البيئية والتنور البيئي.
- العمل علي إعداد الفرد المتعلم للتفاعل مع بيئته بحيث يسعي إلي المحافظة علي هذه البيئة.
- تشجيع البحوث في الوطن العربي في مجالي العلوم البيئية المتكاملة والتربية البيئة، وتطبيق نتائجها في العملية التعليمية.
- ضرورة ترشيد استهلاك الموارد البيئية والحفاظ عليها من الهدر والتلوث،والعمل علي تطوير ونشر برامج التوعية البيئية لكافة قطاعات المجتمع، وتحديد أهداف سلوكية ضمن المقررات المدرسية لتنمية القيم المرتبطة بالحفاظ علي الموارد البيئية وعدم الإسراف في استعمالها.
- أن تكون التربية البيئية عملية مستمرة.
- العمل على تنمية الأخلاقيات البيئية والسلوك البيئي المسئول والمواطنة البيئية في جميع مراحل التعليم العام والجامعي في الوطن العربي.
- حشد الجهود لإحداث تغيير في سلوك الأفراد علي جميع المستويات من خلال حملات التنوير والتوعية البيئية لتغيير النمط السلوكي السلبي تجاه البيئة.

ومن هنا برزت أهمية تنمية الوعي بمواجهة الأخطار التي نتجت في الأساس من سلوكيات الإنسان غير السوية، لذلك ينبغي أن تهتم العملية التعليمية

بإعداد النشء القادر علي التصدي لهذه المشكلات ومحاولة إيجاد حلول مبتكرة لها .

ومن هذا المنطلق وجب علي المناهج الدراسية وبخاصة مناهج الجغرافيا ضرورة الاهتمام بقضايا البيئة، لكونها من أهم قضايا العصر، وبُعداً رئيسًا من أبعاد التحديات المعاصرة، وضرورة تنمية وعي المتعلمين بهذه القضايا والمشكلات.

- **الإحساس بمشكلة الدراسة** :

على الرغم من أهمية المفاهيم الجغرافية كمكون مهم من مكونات محتوى مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية، إلا أن نتائج العديد من الدراسات والبحوث كشفت أن تعلم المفاهيم الجغرافية يقتصر على أسلوب الإلقاء أو الطريقة المعتادة في تدريس هذه المفاهيم والتي تركز على حشو أذهان الطلاب بالمفاهيم دون فهم معناها أو إدراك العلاقات بينها . ومن هذه الدراسات دراسة "كاتلنج" (Catling, 2001)، ودراسة محمود حافظ أحمد (٢٠٠٦)، ودراسة "جولدج ومارش وباترسبي" (Marsh & Battersby, 2007) (Golledg &)، ودراسة أسامة عبد المولا (٢٠١٠)، ودراسة فاطمة الحطاب (٢٠١١)، ودراسة سها أبو حمادة (٢٠١٣) .

وترتب علي استخدام معلمي الجغرافيا للأساليب التقليدية في تعليم مادتهم وتعلمها إلي حدوث فهم خطأ وتصورات بديلة للكثير من المفاهيم الجغرافية لدي المتعلمين. وهذا ما أوضحته بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال ومنها: دراسة جيهان السيد وفوزية الدوسري (٢٠٠٣) التي أشارت إلي وجود تصورات بديلة لبعض المفاهيم الجغرافية لدي تلميذات الصف الأول من المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وقد استخدمت نموذج التعلم البنائي لتعديل هذه التصورات ، وأوصت علي ضرورة استخدام استراتيجيات ونماذج تدريسية مختلفة لتصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية عند الطلاب.

كما أشارت دراسة أحمد مرسي وعادل الشاذلي (٢٠٠٤) إلي انتشار تصورات بديلة خاطئة لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي عن بعض المفاهيم الجغرافية،واستخدم الباحثان خرائط المفاهيم في تصويب هذه التصورات،وأكدا علي ضرورة استخدام استرتيجيات تدريسية متنوعة لعلاج فهم الطلاب الخاطئ للمفاهيم الجغرافية.

وجاءت دراسة فايزة أحمد (٢٠٠٧) لتؤكد علي وجود تصورات بديلة للمفاهيم السياسية لدي طلاب الصف الثالث الإعدادي، واستخدمت نموذج التعلم البنائي في تصويب هذه التصورات ، وأوصت بضرورة استخدام استراتيجيات ونماذج حديثة لتعديل وتصويب هذه التصورات البديلة .

كما أشار حسام البدري (٢٠١٣) في دراسته إلي وجود تصورات بديلة لدي طلاب الصف الثالث الإعدادي للمفاهيم الجغرافية المتضمنة بوحدة "الجغرافيا الطبيعية" ، وقد استخدم نموذج بوسنر المفاهيمي لتصويب هذه التصورات الخاطئة . وأوصي بضرورة استخدام نماذج واستراتيجيات تدريسية أخري لتعديل وتصويب تصورات الطلاب البديلة للمفاهيم الجغرافية .

وباستقراء هذه المجموعة من البحوث والدراسات يُلاحظ أنها أكدت علي وجود تصورات بديلة لدي الطلاب عن المفاهيم الجغرافية والسياسية والبيئية،وعزت جميعها ذلك إلي طرق واستراتيجيات التدريس المتبعة في تعليم الجغرافيا وتعلمها والتي تعطي اهتمامًا كافيًا بتصويب هذه التصورات البديلة لدي الطلاب، الأمر الذي أدي انتشار هذه التصورات . وقد حاولت كل دراسة منها تصويب هذه التصورات باستخدام نماذج واستراتيجيات تدريسية ليس من بينها استراتيجية التعارض المعرفي ؛ مما دفع الباحث إلي إجراء الدراسة الحالية.

ومما يؤكد أيضًا علي وجود تصورات بديلة لدي طلاب الصف الأول الثانوي للمفاهيم المتضمنة في مادة الجغرافيا، أعد الباحث اختبارًا للتصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية، وتم تطبيقه علي مجموعة قوامها (٤٥) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة الثانوية العسكرية بنين بمحافظة سوهاج، وتبين من نتائجه أن هناك انتشارًا للتصورات البديلة للكثير من المفاهيم الجغرافية مثل (الكوارث الطبيعية، الكوارث البشرية،الثلوث،السيول، الأعاصير، الأخدود التغير المناخي ... الخ) بين الطلاب.

ومن ناحية أخري يعًد تنمية الوعي بالقضايا والمشكلات البيئية، والتعرف علي عناصر البيئة والأخطار التي تهددها، وحمايتها من هذه الأخطار، وتقدير دور الإنسان في التفاعل مع البيئة من أبرز أهداف تعليم الجغرافيا وتعلمها في المرحلة الثانوية، إلا أن الواقع يشير إلي وجود ضعف ملحوظ لدي طلاب المرحلة الثانوية في وعيهم بالقضايا البيئية المعاصرة المعاصرة .

ويؤكد ذلك بعض البحوث والدراسات السابقة التي أُجريت في هذا المجال ومنها:

دراسة أحمد زهدي (٢٠٠٦) التي كشفت عن وجود ضعف لدي طلاب الصف الأول الثانوي في وعيهم ببعض القضايا البيئية المعاصرة، واقترحت وحدة تدريسية في الجغرافيا تتضمن القضايا البيئية المعاصرة التالية: التلوث البيئي،السكان، التصحر، الفياضانات، وأوصت بزيادة الاهتمام بهذه القضايا،وضرورة تنمية وعي طلاب المرحلة الثانوية بها.

كما أجري نزار الفردان (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلي قياس وعي تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمشكلات والقضايا البيئية المعاصرة التي تواجه مملكة البحرين،وأشارت نتائجها إلي انخفاض المستوي العام لوعي التلاميذ بالقضايا البيئية المعاصرة مثل: التدخين، ووجود المصانع وورش العمل بالقرب من المناطق السكنية، وأزمة المياه، وخطورة المواد البلاستيكية ، وأوصت بضرورة الاهتمام بتنمية الوعي البيئي لدي التلاميذ باستخدام طرق واستراتيجيات تدريس مناسبة.

وأشارت سها زوين (٢٠٠٧) في دراستها إلي وجود ضعف ملحوظ لدي طلاب الصف الأول الثانوي في فهمهم ووعيهم ببعض القضايا البيئية المعاصرة المعاصرة وبخاصة قضايا المياه ومشكلاتها، وأوصت بضرورة زيادة الاهتمام بتنمية

وعي المتعلمين بالقضايا البيئية المعاصرة المتنوعة، واستخدام نماذج واستراتيجيات تدريسةلتنية هذا الوعي.

كما أجرت دعاء حامد (٢٠١١) دراسة أكدت فيها علي وجود ضعف لدي طلاب المرحلة الابتدائية في فهم قضايا مجتمعهم المحلي والعالمي المتضمنة في منهج الدراسات الاجتماعية ومنها: حسن استغلال الموارد وتنميتها ، والبيئة حمايتها والمحافظة عليها، وحقوق المرأة، وأوصت بضرورة تشجيع التلاميذ على ضرورة معرفة حقوقهم وواجباتهم، ومساعدة التلاميذ على إيجاد حلول لمشكلات مجتمعهم الذى يعيشون فيه، والعمل علي تنمية وعيهم بالقضايا البيئية المعاصرة التي يعاني منها مجتمعهم.

وكشفت دراسة منال أبو شادي (٢٠١١) عن وجود ضعف في وعي طلاب الصف الأول الثانوي ببعض القضايا البيئية المعاصرة المتمثلة في: الثلوث،التصحر، الغييرات المناخية، استنزاف الموارد الطبيعية، نقص المياه، التنوع الحيوي، واقترحت منهج مطور في الجغرافيا يتضمن هذه القضايا، وأوصت بضرورة السعي نحو تنمية وعي الطلاب بهذه القضايا البيئية المعاصرة التي يعاني منها المجتمع باستخدام استراتيجيات تدريسة متنوعة.

واستهدفت دراسة وائل برهوم (٢٠١٢) تحديد المشكلات البيئية الواجب تضمينها في محتوي كتاب الجغرافيا للصف الثامن الأساسي بغزة، وقياس مدي اكتساب الطلاب لهذه المشكلات البيئة، وكشفت نتائجها عن عدم وصول الطلاب إلي حد الكفاية وهذا دليل علي انخفاض مستوي اكتساب الطلاب للمشكلات البيئية، وأوصت بضرورة التأكيد علي رفع مستوي الوعي بالقضايا والمشكلات البيئية لدي الطلاب واستخدام المعلمين لطرق واستراتيجيات تدريس مناسبة لذلك .

وجاءت دراسة محمد كلبوش (٢٠١٢) لتشير إلي وجود ضعف لدي طلاب الصف الأول الثانوي في وعيهم ببعض القضايا البيئية المعاصرة مثل: التلوث البيئي، استنزاف الموارد الطبيعية، قضايا ومشكلات الطاقة، وقضايا السكان،وأوصت بزيادة الاهتمام بدراسة البيئة وقضاياها، وضرورة استخام معلمي الجغرافيا لطرق واستراتيجيات تدريسية تساعد علي تنمية وعي الطلاب بهذه القضايا والمشكلات البيئية.

وباستقراء نتائج هذه البحوث والدراسات، يُلاحظ أنها أشارت إلى وجود ضعف ملحوظ لدي المتعلمين في الوعي بالقضايا البيئية المعاصرة المحلية والإقليمية والعالمية، وقد أرجعت هذا الضعف إلى عدد من العوامل، من أهمها استراتيجية التدريس التي يتبعها معلمي الجغرافيا، وقد دعت جميعها إلى زيادة الاهتمام بتنمية الوعي بالقضايا البيئية المعاصرة لدي المتعلمين لما له من فائدة في إيجاد حلول مبتكرة لهذه المشكلات والقضايا، وإلى استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة في تعليم الجغرافيا وتعلمها، يمكنها أن تنمي الوعي بالقضايا البيئية المعاصرة المعاصرة لدي المتعلمين.

وقد زاد إحساس الباحث بتلك المشكلة خلال إشرافه علي برنامج التربية العملية في العديد من المدارس الثانوية بمحافظة سوهاج، وحضوره لبعض حصص الجغرافيا، حيث لاحظ أن عدداً كبيراً من معلمي هذه المادة يعتمدون في تدريسهم على الطرق التقليدية، وأنهم لا يهتمون بتنمية الوعي بالقضايا البيئية المعاصرة بدرجة اهتمامهم بالحفظ والاستظهار.

وللتأكد من ذلك أعد الباحث مقياساً للتعرف علي وعي طلاب المرحلة الثانوية بالقضايا البيئية المعاصرة المعاصرة، وتم تطبيقه علي مجموعة قوامها (٤٥) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة الثانوية العسكرية بنين بمحافظة سوهاج، وتبين من نتائجه أن هناك ضعفا ملحوظا في وعي الطلاب بالقضايا البيئية المعاصرة المعاصرة .

ومن خلال العرض السابق يتضح ما يلي:

- أهمية تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية لدي الطلاب، وتنمية الوعي بالقضايا البيئية المعاصرة كهدف من أهداف تعليم الجغرافيا وتعلمها في المرحلة الثانوية.
- وجود تصورات بديلة خاطئة للكثير من المفاهيم الجغرافية لدي طلاب الصف الأول الثانوي من ناحية، وضعف وعيهم بالقضايا البيئية المعاصرة المعاصرة من ناحية أخرى، وذلك يرجع إلي استخدام معلمي الجغرافيا استراتيجيات تدريسية تقليدية في تعليم مادتهم، مما جعل هذه المادة غير مرتبطة بالقضايا والمشكلات المحلية والإقليمية والعالمية المحيطة بالطلاب.
- استراتيجية التعارض المعرفي إحدي استراتيجيات النظرية البنائية، ويمكن تدريب المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية علي استخدامها، كما يمكن استخدامها في تدريس مختلف المناهج الدراسية لتحقيق العديد من الأهداف التربوية التي تسعي المناهج الدراسية إلي تنميتها لدي المتعلمين.
- ندرة البحوث العربية والأجنبية التي استخدمت استراتيجية التعارض المعرفي في تدريس الدراسات الاجتماعية بصفة عامة وفي تدريس الجغرافيا بصفة خاصة، كما أنها لم تتطرق إلى استخدامها في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية وتنمية الوعي بالقضايا البيئية المعاصرة المعاصرة في مادة الجغرافيا .

- **تحديد مشكلة الدراسة** :

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في وجود تصورات بديلة لبعض المفاهيم الجغرافية لدي طلاب الصف الأول الثانوي من ناحية، وضعف وعيهم بالقضايا البيئية المعاصرة المعاصرة من ناحية أخري، وقد عزي هذا إلى استراتيجيات التدريس التي يتبعها معلمي الجغرافيا في المدارس الثانوية، ومن ثم تحاول الدراسة الحالية معالجة القصور في هذه الجوانب من خلال استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في تدريس الجغرافيا بهدف تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية وتنمية الوعي بالقضايا البيئية المعاصرة المعاصرة لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

- **أسئلة الدراسة** :

أجابت الدراسة الحالية عن الأسئلة التالية:

- ما التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية المتضمنة في وحدة "الأخطار التي تهدد البيئة" المقررة علي طلاب الصف الأول الثانوي.
- ما أثر استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في تدريس الجغرافيا على تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
- ما أثر استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في تدريس الجغرافيا على تنمية الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
- ما العلاقة الارتباطية بين تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية والوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة لدي طلاب الصف الأول الثانوي في ضوء استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في تدريس الجغرافيا؟

- **أهداف الدراسة** :

هدفت الدراسة الحالية إلي التعرف علي أثر استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في تدريس الجغرافيا علي تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية وتنمية الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة لدي طلاب الصف الأول الثانوي.

- **أهمية الدراسة** :

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى أنها:

- تُقدم لمعلمي الجغرافيا نماذج إجرائية لكيفية استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في التدريس، بما يعينهم على استخدامها داخل الفصل، والاسترشاد بها لبناء نماذج تدريسية أخرى .
- تُقدم دليلا للمعلم في استخدام استراتيجية التعارض المعرفي يمكن تضمينه في برنامج إعداد معلمي الجغرافيا، مما يفيد في تطوير كفاياتهم التدريسية.
- تُفيد مخططي المناهج بالمرحلة الثانوية في تخطيط منهج الجغرافيا بما يساعد علي استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في تنفيذه، مما يسهم مستقبلا في تطوير هذه المناهج.
- توجه اهتمام القائمين علي تدريس الجغرافيا إلي ضرورة الاهتمام بتصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية وتنمية الوعي بالقضايا البيئية المعاصرة لدي المتعلمين.

- **حدود الدراسة** :

التزمت الدراسة الحالية بالحدود التالية:

- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في مدرسة "الثانوية العسكرية بنين" بمدينة سوهاج(*).
- الحدود البشرية: طبقت الدراسة علي عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، بلغ عددها (١٠٠) طالبًا، مقسمة إلي مجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة.

(*) انظر أسباب اختيار هذه المدرسة في الفصل الرابع من الدراسة الحالية .

- الحدود الزمنية: طُبقت التجربة الأساسية للدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢ – ٢٠١٣م.
- الحدود الموضوعية، تمثلت في:
- وحدة "الأخطار التي تهدد البيئة" المقررة ضمن منهج الجغرافيا للصف الأول الثانوي، الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م(**).
- ✓ بعض المفاهيم الجغرافية بوحدة "الأخطار التي تهدد البيئة" والتي لدي طلاب الصف الأول الثانوي تصورات بديلة عنها.
- ✓ القضايا البيئية المعاصرة التالية: قضايا التلوث البيئي بأنواعه، قضايا الاحتباس الحراري، قضايا السكان، قضايا الغذاء، قضايا الطاقة، وقضايا التنمية .

- **منهج الدراسة** :

اقتضت طبيعة الدراسة الحالية استخدام المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين، حيث يتم دراسة أثر استخدام استراتيجية التعارض المعرفي (متغير مستقل) على تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية وتنمية الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة (متغيرات تابعة) لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الجغرافيا.

- **تحديد مصطلحات الدراسة**(*) :

١- **استراتيجية التعارض المعرفي** : (Strategy Cognitive Conflict)

يُقصد باستراتيجية التعارض المعرفي في الدراسة الحالية أنها: مجموعة من الخطوات والإجراءات والمواقف التعليمية التي يتبعها معلم الجغرافيا بهدف وضع طلاب الصف الأول الثانوي في حالة عدم اتزان معرفي عن تصوراتهم الخاطئة حول مفاهيم وحدة "الأخطار التي تهدد البيئة" والعمل علي تعديلها إلي التصورات العلمية الصحيحة، وتنمية وعيهم ببعض القضايا البيئية المعاصرة من خلال الخطوات التالية: الكشف عن التصورات القبلية التي يمتلكها الطلاب حول المفاهيم الجغرافية المراد تعلمها، ثم تقديم الحدث المتناقض الذي يستثير دافعية الطالب للبحث وراء المفهوم، يليها تقديم المفهوم الجغرافي الصحيح من قبل المعلم، مما يستثير حالة من عدم التوازن المعرفي لدي الطالب،ثم تقديم الشرح والتوضيح له مع إبراز العلاقة بينه وبين المفاهيم المرتبطة به، وفي النهاية تقديم المفهوم في تطبيقات عملية تمهد لعملية البناء المعرفي وبناء المفهوم الجغرافي الصحيح .

٢- **المفاهيم الجغرافية** : (Geographical Concepts)

يُقصد بالمفاهيم الجغرافية في الدراسة الحالية أنها: تصورات عقلية محسوسة أو مجردة قائمة علي إدراك طالب الصف الأول الثانوي للعلاقات والخصائص المشتركة بين مجموعة من الأشياء أو الأحداث أو الظواهر الجغرافية والبيئية، وعادة ما يُشار إليها باسم أو رمز معين لتعطي معني.

(**) انظر أسباب اختيار وحدة (الأخطار التي تهدد البيئة) في الفصل الثالث من الدراسة الحالية .

(*) يتم هنا تناول التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة ، أما التعريفات الاصطلاحية لهذه المصطلحات فيتم تناولها في الإطار النظري لهذه الدراسة.

٣- **التصورات البديلة للمفاهيم** : (Alternative concepts)
يُقصد بالتصورات البديلة في الدراسة الحالية أنها: تصورات ومعلومات وتفسيرات توجد في ذهن طالب الصف الأول الثانوي عن بعض المفاهيم الجغرافية الواردة في وحدة "الأخطار التي تهدد البيئة"، ولا تتفق مع التفسيرات العلمية الصحيحة لهذه المفاهيم، ويتم تشخيصها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية المعد لهذا الغرض.

٤- **الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة** : (Awareness of Some Environmental Issues Contemporary)
يُقصد بالقضايا البيئية المعاصرة في الدراسة الحالية أنها: مشكلات بيئية تتعدد فيها الآراء ووجهات النظر، وتتناول القضايا التي يتضمنها كتاب الجغرافيا "جغرافية الإنسان والبيئة والتنمية" للطلاب الصف الأول الثانوي.

ويقصد بالوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة في الدراسة الحالية أنه: مجموعة استجابات طلاب الصف الأول الثانوي التي تعبر عن مشاعرهم ومعتقداتهم ومدركاتهم ودرجة استعدادهم السلوكي نحو الموضوعات المتعلقة بالقضايا البيئية المعاصرة، ويستدل عليه بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في مقياس الوعي المعد لهذا الغرض.

- **الإطار النظري** :
- (**استراتيجية التعارض المعرفي وتحقيق بعض أهداف تدريس الجغرافيا**) :

لما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف علي أثر استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية وتنمية الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة لدي طلاب الصف الأول الثانوي، فإنه من الضروري إلقاء الضوء على(*):

- **المحور الأول** : **استراتيجية التعارض المعرفي وتدريس الجغرافيا** :

وتضمن النقاط التالية:
- الأسس الفلسفية والتربوية لاستراتيجية التعارض المعرفي.
- مكونات استراتيجية التعارض المعرفي.
- خطوات تدريس الجغرافيا باستخدام استراتيجية التعارض المعرفي.
- دور المعلم والمتعلم في استراتيجية التعارض المعرفي.
- مزايا استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في تدريس الجغرافيا.
- أوجه القصور في استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في تدريس الجغرافيا.
- العلاقة بين استراتيجية التعارض المعرفي وتدريس الجغرافيا .

- **المحور الثاني** : **التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية** :

وتضمن النقاط التالية:
- ماهية المفهوم الجغرافي.
- ماهية التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية.

(*) يتم هنا عرض الاطار النظري باختصار، والشرح بالتفصيل موجود في أصل الدراسة.

- أهمية التعرف علي التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية.
- مصادر التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية وأسباب حدوثها.
- خطورة التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية علي تدريس الجغرافيا.
- المنطلقات الفكرية لدراسة التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية.
- الأساليب المستخدمة في تشخيص التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية.
- استراتيجيات تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية.
- ارشادات وتوجيهات تساعد معلم الجغرافيا علي تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية.
- دور استراتيجية التعارض المعرفي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية.

- **المحور الثالث** : **الوعي بالقضايا البيئية المعاصرة وتدريس الجغرافيا** :

وتضمن النقاط التالية:

- ماهية الوعي باالقضايا البيئية المعاصرة.
- أبعاد الوعي باالقضايا البيئية المعاصرة.
- خصائص الوعي باالقضايا البيئية المعاصرة.
- مراحل تنمية الوعي باالقضايا البيئية المعاصرة.
- معوقات تنمية الوعي باالقضايا البيئية المعاصرة.
- أدوار معلم الجغرافيا في تنمية الوعي باالقضايا البيئية المعاصرة لدي الطلاب.
- دور استراتيجية التعارض المعرفي في تنمية وعي الطلاب باالقضايا البيئية المعاصرة.

- **فروض الدراسة** :

في ظل الإطار النظري والدراسات السابقة، تختبر الدراسة الحالية مدى صحة الفروض الآتية:

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست وحدة الأخطار التي تهدد البيئة باستخدام استراتيجية التعارض المعرفي) وطلاب المجموعة الضابطة (التي درست الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة) في القياس البعدي لاختبار تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست وحدة الأخطار التي تهدد البيئة باستخدام استراتيجية التعارض المعرفي) وطلاب المجموعة الضابطة (التي درست الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة) في القياس البعدي لمقياس الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية ودرجاتهم في مقياس الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة في القياس البعدي.

- **إجراءات الدراسة التجريبية** :

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها، اُتبعت الإجراءات الآتية:

- **أولاً: إعداد موضوعات الوحدة المختارة وفق استراتيجية التعارض المعرفي** :

تم اختيار وحدة "الأخطار التي تهدد البيئة" من كتاب الجغرافيا المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الثاني عام ٢٠١٢- ٢٠١٣م، وذلك للأسباب التالية :

- تحتوى دروس الوحدة على العديد من المفاهيم الجغرافية والتي يوجد لدي الطلاب تصورات بديلة عنها .
- طبيعية دروس الوحدة الغنية بالأنشطة الجغرافية والمشاهدات الحياتية والمواقف التعليمية، والقضايا البيئية المعاصرة، والمفاهيم الجغرافية التي يمكن استغلالها لتنمية الوعي بالقضايا البيئية المعاصرة المعاصرة لدي الطلاب.
- أهمية موضوعات الوحدة في تفسير كثير من الظواهر المرتبطة بالبيئة والتي لها تأثيراتها علي الإنسان والحيوان والنبات، كما أن هذه الموضوعات تزود الطلاب بالمعلومات في حقول المعرفة المختلفة والتي تنمي فهمهم لطبيعة الجغرافيا كبناء منظم للمعرفة .

وقد تطلب إعادة تنظيم وتدريس وحدة "الأخطار التي تهدد البيئة" وفق استراتيجية التعارض المعرفي، إعداد المواد الآتية :

١- **دليل المعلم** :

تطلبت الدراسة الحالية إعداد دليل للمعلم يوضح كيفية تنفيذ موضوعات الوحدة باستخدام استراتيجية التعارض المعرفي، وتضمن هذا الدليل ما يلي:

- مقدمة: توضح أهداف الدليل، ومفهوم استراتيجية التعارض المعرفي،والخطوات الإجرائية لتنفيذها داخل الصف الدراسي.
- إرشادات وتوجيهات عامة للمعلم، يجب أن يراعيها عند التدريس باستخدام استراتيجية التعارض المعرفي، وتم تقسيمها إلى إرشادات قبل التدريس، وأثناء التدريس، وبعد التدريس.
- الأهداف العامة للوحدة المختارة.
- المحتوى العلمي للوحدة المختارة.
- الخطة الزمنية لتنفيذ دروس الوحدة المختارة، وذلك بعد الاطلاع على الخطة الزمنية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠١٢.٢٠١٣م.
- الوسائل والأنشطة التعليمية المقترحة لتنفيذ دروس الوحدة.
- أساليب التقويم، وقد اشتملت أساليب للتقويم المبدئي، والمرحلي، والنهائي.
- تخطيط مقترح لتنفيذ دروس الوحدة المختارة باستخدام "استراتيجية التعارض المعرفي" وتضمن كل درس العناصر التالية:
  - ✓ عنوان الدرس.
  - ✓ الأهداف السلوكية لكل درس.
  - ✓ المحتوى العلمي (عناصر) كل درس.

- ✓ الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم.
- ✓ خطوات السير في الدرس وفقا لخطوات نموذج استراتيجية التعارض المعرفي،وهي:
  - الخطوة الأولى: التصور البديل.
  - الخطوة الثانية: الإدراك الحسي المتعارض.
  - الخطوة الثالثة: التصور العلمي الصحيح.
  - الخطوة الرابعة: الحدث الحرج أو الشرح.
  - الخطوة الخامسة: المفاهيم العلمية المرتبطة.
  - الخطوة السادسة: الإدراكات الحسية المدعمة.

ومما تجدر الإشارة إليه، أن دليل المعلم لا يقيد حرية المعلم في تنفيذ خطة دروسه، وإنما هو موجه ومرشد له، ويساعده في تنفيذ دروسه، ومن ثَمَّ يستطيع المعلم أن يضيف ما يراه مناسبًا لمستوى طلابه من أنشطة، أو وسائل تعليمية، أو أساليب للتقويم.

٢- **إعداد أوراق عمل الطالب** :

تطلبت الدراسة الحالية إعداد أوراق عمل للطالب يسترشد بها أثناء دراسته لموضوعات الوحدة المختارة والتي تمت صياغتها وفقا لخطوات استراتيجية التعارض المعرفي، وتضمنت أوراق العمل ما يلي:

- ◄◄ مقدمة: تشمل التعريف بأوراق عمل الطالب، والهدف منها، والتعريف استراتيجية التعارض المعرفي وكيفية التعلم باستخدامها، وعرض التعليمات المهمة التي يجب على الطلاب مراعاتها أثناء الدراسة.
- ◄◄ التخطيط لتنفيذ دروس الوحدة المختارة، بحيث تتضمن خطة كل درس مايلي:
  - ✓ عنوان الدرس: وقد تم تحديده تحديدًا دقيقًا.
  - ✓ الأهداف السلوكية للدرس: وقد تم صياغتها بطريقة إجرائية قابلة للملاحظة والقياس.
  - ✓ الأنشطة التعليمية: وقد تضمنت أنشطة أثناء سير الدرس، روعي فيها التنوع،والمشاركات الفردية والجماعية.
  - ✓ ورقة التقرير النهائي: تضمنت أوراق عمل الطالب ورقة خاصة بالتقرير النهائي، تُسلم لرائد المجموعة؛ حيث يقوم بمشاركة أفراد مجموعته بتدوين جوانب التعلم المختلفة التي تم التوصل إليها أثناء تنفيذ الأنشطة المختلفة. ثم يقوم رائد كل مجموعة بعرض تقرير مجموعته النهائي على بقية طلاب الفصل وأمام المعلم.

وبعد الانتهاء من إعداد دليل المعلم وأوراق عمل الطالب تم عرضهما علي مجموعة من المحكمين (ملحق١، قائمة بأسماء السادة المحكمين لمواد وأدوات الدراسة)؛ للتأكد من مدي صلاحيتهما للاستخدام، وقد أجمع المحكمون علي صلاحيتهما وكفايتهما للتطبيق، مع إبداء بعض الملاحظات التي وُضِعَتْ في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية.

وقد تحقق الباحث أيضًا من مناسبة دليل المعلم وأوراق عمل الطالب للتطبيق على طلاب الصف الأول الثانوي من خلال تنفيذ تجربة الدراسة الاستطلاعية على عينة عشوائية بلغ عددها (٥٠) طالبًا، وهي تمثل (فصل ١/١) بمدرسة "الثانوية العسكرية بنين" مع بداية الفصل الدراسي الثاني عام ٢٠١٢/ ٢٠١٣م في الفترة من ٢/١٠ إلى ٢/١٥/ ٢٠١٣م. وقد تأكد الباحث خلال هذه التجربة الاستطلاعية من مناسبة أوراق العمل لمستوى الطلاب، ووضوح دليل المعلم،ومناسبة استراتيجية التعارض المعرفي للتطبيق على طلاب الصف الأول الثانوي.

وبذلك أصبح دليل المعلم (ملحق٤، الصورة النهائية لدليل المعلم) وأوراق عمل الطالب (ملحق٥، الصورة النهائية لأوراق عمل الطالب). في صورتهما النهائية صالحين للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

- **ثانيًا : إعداد قائمة بالمفاهيم الجغرافية المتضمنة في وحدة "الأخطار التي تهدد البيئة" والتي يوجد لدي الطلاب تصورات بديلة عنها :**

لإعداد قائمة بالمفاهيم الجغرافية المتضمنة في وحدة "الأخطار التي تهدد البيئة"، تم تحليل محتوي وحدة الدراسة بطريقة علمية ومنظمة وفق الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من التحليل: هدف تحليل المحتوي هنا إلي تحديد المفاهيم الجغرافية التي تضمنتها وحدة الدراسة ويوجد لدي الطلاب تصورات بديلة عنها.
- اختيار "الفقرة" كأداة لتحليل محتوى وحدة الدراسة؛ وتقسيم الوحدة إلى فقرات، تعالج كل فقرة فكرة معينة أو موضوعًا معينًا.
- حساب ثبات التحليل: تم تحليل محتوى وحدة الدراسة مرتين بينهما مدة زمنية قدرها أربعة أسابيع، وتم حساب عدد نقاط الاتفاق بين التحليل في المرة الأولى والتحليل في المرة الثانية، وقد بلغت نسبة الاتفاق في تحليل محتوى وحدة الدراسة (٠,٩٢) مما يعني معامل ثبات عالي للتحليل.
- صدق التحليل: يُقصد بصدق التحليل هنا: مدى تطابق نتائج التحليل مع تحليل أحد الزملاء في التخصص نفسه، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين نتائج تحليل الباحث ونتائج تحليل الزميل (٠,٩٢)، مما يعني معامل صدق عالي للتحليل.
- وبعد الانتهاء من إعداد قائمة التحليل والتي شملت المفاهيم الجغرافية المتضمنة في الوحدة المختارة، تم عرضها علي مجموعة من المحكمين (ملحق١، قائمة بأسماء السادة المحكمين لمواد وأدوات الدراسة)؛ لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حولها وقد أبدي المحكمون بعض الملاحظات، وُضِعَتْ في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للقائمة (ملحق٢، الصورة النهائية لقائمة المفاهيم الجغرافية). وبذلك يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

- **ثالثًا : إعداد قائمة بالقضايا البيئية المعاصرة المتضمنة في كتاب الجغرافيا "جغرافية الإنسان والبيئة والتنمية"**:

لإعداد قائمة بالقضايا البيئية المعاصرة المتضمنة في كتاب الجغرافيا "جغرافية الإنسان والبيئة والتنمية" المقرر علي طلاب الصف الأول الثانوي، تم تحليل محتوي الكتاب بطريقة علمية ومنظمة وفق الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من التحليل: هدف تحليل المحتوي هنا إلي تحديد القضايا البيئية المعاصرة المعاصرة التي تضمنها كتاب الجغرافيا "جغرافية الإنسان والبيئة والتنمية".
- اختيار "الفقرة" كأداة للتحليل؛ إذ إن الفقرة كأداة للتحليل، وتقسيم الكتاب إلي فقرات، بحيث تعالج كل فقرة فكرة معينة أو موضوعًا معينًا.
- حساب ثبات التحليل: تم تحليل محتوى الكتاب مرتين بينهما مدة زمنية قدرها أربعة أسابيع، وتم حساب عدد نقاط الاتفاق بين التحليل في المرة الأولى والتحليل في المرة الثانية، وقد بلغت نسبة الاتفاق في التحليل (٠,٩٤) مما يعني معامل ثبات عالي للتحليل.
- صدق التحليل: بلغت نسبة الاتفاق بين نتائج تحليل الباحث ونتائج تحليل الزميل (٠,٩٢)، مما يعني معامل صدق عالي للتحليل.

وبعد الانتهاء من إعداد قائمة التحليل والتي شملت القضايا البيئية المعاصرة المتضمنة في كتاب الجغرافيا، تم عرضها علي مجموعة من المحكمين؛ لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حولها وقد أبدي المحكمون بعض الملاحظات، وُضِعَتْ في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للقائمة (ملحق٣، الصورة النهائية لقائمة القضايا البيئية المعاصرة) .

- **رابعًا : إعداد اختبار تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية** :

لإعداد هذا الاختبار تم اتباع الخطوات الآتية:

١- تحديد الهدف من الاختبار :

هَدَفَ الاختبار إلى قياس مدي فهم طلاب الصف الأول الثانوي للمفاهيم الجغرافية المتضمنة في وحدة "الأخطار التي تهدد البيئة"، وذلك عند مستويات الترجمة، التميز، التفسير، وحل المشكلات.

٢- وصف الاختبار ونوعه :

تكون الاختبار من (٤٠) سؤالاً، من نوع الاختيار من متعدد، تكشف عن التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية عند مستويات الترجمة،التميز،التفسير،وحل المشكلات، موزعة كما هو مبين بجدول (١) .

وتم عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين بهدف التعرف على آرائهم وملاحظاتهم حوله، وأجريت التعديلات اللازمة التي أشار إليها السادة المحكمون، كما طبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالبًا،وذلك يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٣/٢/١٩م وهي العينة نفسها التي طبقت عليها أوراق عمل الطالب ودليل المعلم، وقد تم تصحيح إجابات الطلاب ورصد الدرجات، وأجريت العمليات الحسابية والإحصائية باستخدام برنامجي

(Microsoft Excel 2010) و(SPSS, "20" For Windows) للمعالجات الإحصائية، وذلك بهدف:

جدول (١) : جدول مواصفات اختبار تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية

الموضوعات المستوى	نوع الفهم البديل (الخاطئ)	الأخطار الطبيعية	الأخطار البشرية	المجموع	النسبة المئوية
الترجمة	- النقص في تعريف المفهوم	٢-٣-٤-٥	١	٥	١٢,٥
	- الخلط بين المفاهيم المتقابلة في الألفاظ أو المتقاربة في المعنى	٦-٧-	٨-٩-١٠	٥	١٢,٥
التمييز	- التصنيف غير السليم للأمثلة الموجبة والسالبة.	٣١-٣٢ – ٣٤-٣٥	٣٣	٥	١٢,٥
	- التعميم الزائد أو المحدود.	٣٦-٣٩ – ٤٠	٣٧-٣٨	٥	١٢,٥
التفسير	- الفهم المغاير.	١٣-١٤-	١١-١٢-١٥	٥	١٢,٥
	- القصور في الاستنتاج	١٧-١٨-١٩	١٦-٢٠	٥	١٢,٥
حل المشكلات	- القصور في الاستفادة من المفهوم في موقف مألوف أو جديد.	٢٥	٢١-٢٢-٢٣-٢٤	٥	١٢,٥
	- القصور في التنبؤ بالتأثير المحتمل.	٢٩-٣٠	٢٦-٢٧-٢٨	٥	١٢,٥
المجموع		٢١	١٩	٤٠	١٠٠٪
النسبة المئوية		٥٢,٥٪	٤٧,٥٪		

- **حساب معاملات ثبات الاختبار** :

حُسب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة "سبيرمان – براون" للتجزئة النصفية لكل جزء من أجزاء الاختبار علي حده، وللاختبار ككل، وقد أشارت النتائج إلى أن معامل ثبات الاختبار ككل يساوى "٠,٩٠"، وهذا يشير إلى أن الاختبار له درجة ثبات عالية.

- **حساب معاملات صدق الاختبار** :

استخدمت طريقة صدق المضمون لمعرفة صدق الاختبار بعد موافقة السادة المحكمين علي صلاحية الاختبار للتطبيق علي مجموعة الدراسة، كما تم حساب الصدق الإحصائي ووجد أنه يساوى " ٠,٩٤"، وهذا يدل على أن الاختبار يتميز بدرجة صدق مناسبة.

- **حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار** :

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار، وقد تراوحت هذه المعاملات ما بين (٠,٧٥ . ٠,٢٥) (ملحق٩، معاملات السهولة والصعوبة)، وهي قيم مناسبة لمعاملات السهولة والصعوبة.

- **حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار** :

تم حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار، وذلك باستخدام معادلة التمييز، ووجد أن معاملات تمييز مفردات الاختبار تراوحت بين (٠,٨٢- ٠,٣٦) (ملحق١٠، معاملات التمييز)، وهذا يدل على أن مفردات الاختبار كلها مميزة.

- **حساب زمن تطبيق الاختبار** :

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار، حيث تُركت الحرية لطلاب المجموعة الاستطلاعية لأخذ الوقت الكافي، وتم حساب الزمن باستخدام معادلة

تحديد زمن الاختبار(ملحق١٤، المعادلات الاحصائية المستخدمة) وقد بلغ (٥٠) دقيقة ، هذا بخلاف الوقت المخصص لشرح تعليمات الاختبار.

٣- طريقة تصحيح الاختبار:

تم تحديد درجة واحدة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار (٤٠) درجة. (ملحق ٦، الصورة النهائية لاختبار تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية).

- **خامساً : مقياس الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة :**

لإعداد مقياس الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة تم اتباع الخطوات الآتية:

١ - تحديد الهدف من المقياس :

يهدف هذا المقياس إلى التعرف علي وعي طلاب الصف الأول الثانوي بالقضايا البيئية المعاصرة التالية: قضايا التلوث البيئي، قضايا الاحتباس الحراري، قضايا السكان، قضايا الغذاء، قضايا الطاقة، وقضايا التنمية .

٢ - تحديد نوع المقياس وأبعاده :

اعتمد الباحث في إعداد هذا المقياس علي تصنيف كراثول للأهداف الوجدانية، وتمت صياغة مفردات المقياس في صورة مواقف حقيقية تتضمن القضايا البيئية المعاصرة التي سبق تحديدها وأخذ الرأي فيها عن طريق الاختيار من متعدد، حيث يحدد الطالب رأيه من بين ثلاثة بدائل مختلفة.

وقد تم تحديد أبعاد المقياس ومحتواه حيث تضمن:

- البعد الأول: قضايا التلوث البيئي، ويتضمن (١٥) موقف.
- البعد الثاني: قضايا الاحتباس الحراري، ويتضمن (٤) موقف.
- البعد الثالث: قضايا السكان، ويتضمن (٧) موقف.
- البعد الرابع: قضايا الغذاء، ويتضمن (٤) موقف.
- البعد الخامس: قضايا الطاقة، ويتضمن (٤) موقف.
- البعد السادس: قضايا التنمية، ويتمن (٦) موقف.

وبذلك أصبح المقياس في صورته الأولية يتكون من ستة أبعاد رئيسة، ويندرج تحتها (٤٠) موقف. موزعة كما يلي:

جدول (٢) : الصورة النهائية لموصفات مقياس الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة

أبعاد المقياس	أرقام المواقف	المجموع	الوزن النسبي
قضايا التلوث البيئي	١- ٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥	١٥	٣٧,٥٠٪
قضايا الاحتباس الحراري	١٦-١٧-١٨-١٩	٤	١٠,٠٠٪
قضايا السكان	٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦	٧	١٧,٥٠٪
قضايا الغذاء	٢٧-٢٨-٢٩-٣٠	٤	١٠,٠٠٪
قضايا الطاقة	٣١-٣٢-٣٣-٣٤	٤	١٠,٠٠٪
قضايا التنمية	٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠	٦	١٥,٠٠٪
المقياس ككل		٤٠	١٠٠٪

وتم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين بهدف التعرف على آرائهم وملاحظاتهم حوله، وأجريت التعديلات اللازمة التي أشار إليها السادة المحكمون، كما طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالبًا،وذلك يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٣/٢/١٩م . وهى نفس العينة التي طبق عليها دليل المعلم وأوراق عمل الطالب واختبار تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية، وقد تم تصحيح إجابات الطلاب ورصد الدرجات، وأجريت العمليات الحسابية والإحصائية باستخدام برنامجي (Microsoft Excel 2010) و(SPSS, "20" For Windows) للمعالجات الإحصائية، وذلك بهدف:

١- حساب معاملات ثبات المقياس :

حُسبت معاملات ثبات المقياس عن طريق إعادة تطبيق المقياس، وحساب معاملات الارتباط بين كل من التطبيقين، ووجد أن معامل ثبات المقياس يساوى "٠,٩٢"، وهذا يشير إلى أن المقياس له درجة ثبات مناسبة.

٢- صدق المقياس :

علاوة علي صدق المحكمين الذي تم في الصورة الأولية للمقياس، تم تحديد صدق المقياس بطرق أخري هي:

- **حساب الاتساق الداخلي** :

تم حساب معاملات الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك باعتبار معاملات الاتساق الداخلي مؤشراً للصدق، وتم ذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية في كل بعد على حدة ودرجاتهم في المقياس ككل،وتبين أن قيم معاملات الارتباط ذات دلالة عند مستوى ٠,٠٥ ، وهذا يعنى ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالمقياس ككل، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

- **الصدق الذاتي** :

تم حساب معامل الصدق الذاتي للمقياس ككل = (٠,٩٥)، وهو مؤشر على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

٣-حساب الزمن المناسب لتطبيق المقياس :

تم حساب زمن تطبيق المقياس بنفس المعادلة التي تم بها حساب زمن تطبيق اختبار المفاهيم الجغرافية، ووجد أن زمن تطبيق المقياس هو (٤٥) دقيقة بخلاف الوقت المخصص لتوضيح تعليمات الاختبار.

٤ - طريقة التصحيح :

يتبع كل مفردة ثلاثة بدائل توزع عليها الدرجات كما يلي:

- بديل (١): يدل علي غياب الوعي لدي الطالب ويأخذ "صفر".
- بديل (٢): يدل علي وعي متوسط أي أن الطالب لديه تقبل للوعي ويأخذ درجة واحدة "١" .
- بديل (٣): يدل علي وعي مرتفع أي أن الطالب لديه تفضيل والتزام للوعي،ويأخذ درجتان "٢".

وتم توزيع البدائل الصحيحة داخل المقياس بشكل عشوائي. (ملحق ١١،الصورة النهائية لمقياس الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة المعاصرة).

وبذلك أصبحت جميع مواد وأدوات الدراسة صالحة للتطبيق علي طلاب الصف الأول الثانوي.

- **تجربة الدراسة ونتائجها** :
- **أولاً** : **تحديد هدف تجربة الدراسة** :

- هدفت تجربة الدراسة الحالية إلى التعرف علي أثر استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في تدريس وحدة "الأخطار التي تهدد البيئة"، المقررة علي طلاب الصف الأول الثانوي ضمن كتاب الجغرافيا للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٢م في الفصل الدراسي الثاني علي تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية وتنمية الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة لديهم، وذلك من خلال المقارنة بين نتائج طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لأدوات الدراسة.
- وتم اختيار فصلين من فصول الصف الأول الثانوي بمدرسة الثانوية العسكرية بنين بمدينة سوهاج، حيث وقع الاختيار على فصل (٥/١) كمجموعة تجريبية تدرس الوحدة المختارة باستخدام استراتيجية التعارض المعرفي، وفصل (٧/١) كمجموعة ضابطة تدرس الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (١٠٠) طالبًا.
- القائم بالتدريس: بالاتفاق مع إدارة المدرسة تم اختيار اثنين من معلمي الجغرافيا للقيام بالتدريس، أحدهما للمجموعة التجريبية، والآخر للمجموعة الضابطة. وقد روعي أنهما يحملا نفس المؤهل العلمي، ومتساويان في عدد سنوات الخبرة. كما أقر الموجهين ومدير المدرسة بكفاءتهما في مستوى الأداء في تدريس الجغرافيا، حيث حصل كل منهما على تقدير ممتاز في الخمس سنوات الأخيرة، والتزم الباحث بالإشراف على سير تجربة الدراسة.

- **ثانياً** : **تنفيذ تجربة الدراسة** :

- **القياس القبلي** :

تم تطبيق اختبار تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية ومقياس الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة ، في يوم الأربعاء الموافق ٢٠١٣/٢/٢٠م؛وذلك لتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل بدء التدريس، وتم التصحيح وحساب المتوسطات وتبايناتها واستخدام اختبار "ت" (T- Test) لعينتين غير مرتبطتين مع تساويهما في العدد، حيث أظهرت النتائج أن الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة غير دال إحصائيًا، وهذا يشير إلى أن المجوعتين متكافئتان تقريبًا في التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية وفي وعيهم بالقضايا البيئية المعاصرة.

- **تدريس وحدة الأخطار التي تهدد البيئة** :

- للمجموعة الضابطة: سار التدريس مع المجموعة الضابطة وفقًا للطريقة المعتادة التي يتبعها المعلم مع طلابه، حيث كان يقوم بذكر موضوع الدرس

أولاً، ثم يسرد الحقائق والمعلومات المتضمنة في الدرس، وأحياناً كان يستخدم المناقشة.

- للمجموعة التجريبية: قبل بدء عملية التدريس التقى الباحث مع معلم فصل المجموعة التجريبية عدة مرات، بهدف تدريبه على كيفية التدريس باستخدام استراتيجية التعارض المعرفي، وأثناء هذه اللقاءات استفسر المعلم عن بعض النقاط المتعلقة بتجربة الدراسة، وقد أكد الباحث للمعلم أنه لا يوجد أي تغيير في محتوى الوحدة، وإنما تم إعادة بنائها فقط وفقا لاستراتيجية التعارض المعرفي، وأن وقت التجربة محدد ومطابق للوائح التي وضعتها وزارة التربية والتعليم، كما سيتم توزيع أوراق عمل الطالب على جميع طلاب المجموعة التجريبية، وسيتم تدريس موضوعات الوحدة في حجرة الدراسة، وهناك بعض الموضوعات التي يتطلب تدريسها الانتقال إلى حجرة مناهل المعرفة بالمدرسة للاستماع إلى الأفلام التسجيلية، أو مشاهدة (CD) باستخدام جهاز الكمبيوتر.

وبعد ذلك تم توزيع أوراق عمل الطالب المعد وفقًا لاستراتيجية التعارض المعرفي على طلاب المجموعة التجريبية، وطلب منهم الإطلاع عليه مع التركيز على الإرشادات الموجودة في الصفحة الأولى منها.

ثم اجتمع الباحث والمعلم مع طلاب المجموعة التجريبية لتوضيح لهم كيفية استخدام أوراق العمل، والخطوات المتبعة في كل درس من دروس الوحدة، والتأكيد على أهمية إحضار هذه الأوراق في كل فترة من فترات الجغرافيا. وبعد القيام بهذه الإجراءات، تم تدريس كل درس من دروس الوحدة كما هو مُبين بدليل المعلم.

- استغرق تنفيذ تجربة الدراسة ستة أسابيع حيث بدأت في يوم السبت الموافق ٢٠١٣/٢/٢٣م، إلى يوم السبت الموافق ٢٠١٣/٣/٣٠م بواقع ست فترات، بمعدل فترة واحدة كل أسبوع.

- **القياس البعدي** :

بعد الانتهاء من تدريس وحدة الدراسة للمجموعتين التجريبية والضابطة تم تطبيق اختبار تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية ومقياس الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة على طلاب المجموعتين، وذلك في يوم الإثنين الموافق ٢٠١٣/٤/١م.

- **ثالثًا** : **اختبار صحة فروض الدراسة وتحليل النتائج وتفسيرها** :

١- اختبار صحة الفرض الأول :

ينص الفرض الأول من فروض البحث على أنه:

"يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست وحدة الأخطار التي تهدد البيئة باستخدام استراتيجية التعارض المعرفي) وطلاب المجموعة الضابطة (التي درست الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة) في القياس البعدي لاختبار تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في كل جزء من أجزاء اختبار المفاهيم الجغرافية علي حده (الترجمة،والتمييز،والتفسير، وحل المشكلات) وفى الاختبار ككل، ثم استخدام "ت" لمتوسطين غير مرتبطين ن١=ن٢ لمعرفة اتجاه الفرق ودلالته الإحصائية،ويوضح جدول (٣) هذه النتائج .

جدول (٣) : دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية

المجموعة / أدوات القياس	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع			
الترجمة		٩,٣٢	٠,٧٩		٢,٥٠	١,٤٤		٢٩,٢٣	دال عند مستوي (٠,٠٥)
التفسير	٥٠	٩,١٢	٠,٨٢	٥٠	٢,٠٢	١,٢٥	٩٨	٣٣,٤٩	
التمييز		٩,١٠	٠,٨٦		١,٧٦	١,٠٦		٣٧,٩٥	
حل المشكلات									
الاختبار ككل	٥٠	٢٧,٥٤	١,٤١	٥٠	٦,٢٨	١,٩٣	٩٨	٦٢,٦٠	

يتضح من جدول (٣) أن هناك فرقًا دالاً إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية ككل وفي كل جزء من أجزائه علي حده، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٥٣,٨٠)، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٩٨) تساوى (٢,٦٣) عند مستوى (٠,٠٥). الأمر الذي يقود إلى: قبول الفرض الأول من فروض الدراسة.

- **حساب حجم الأثر لاستخدام استراتيجية التعارض المعرفي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية** :

حيث يمكن معرفة حجم تأثير استراتيجية التعارض المعرفي في تدريس الجغرافيا علي تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام معادلة حجم الأثر لكارل (Carl,1994, 467). كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٤) : حجم تأثير استراتيجية التعارض المعرفي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية

العامل المستقل	العامل التابع	قيمة إيتا (η2)	قيمة (d)	مقدار حجم التأثير
استراتيجية التعارض المعرفي	تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية	٠,٩٦	٦٤,٦٦	كبير

يتضح من جدول (٤) أن نسبة حجم الأثر تساوي (٦٤,٦٦) وهي نسبة عالية تتعدي النسبة التي حددها كارل (٠,٨)، وهذا يُعد مؤشر لارتفاع حجم تأثير استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في التدريس علي تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية لدي طلاب المجموعة التجريبية. وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الحالية.

يتضح من إجابة السؤال الثاني ونتائج اختبار صحة الفرض الأول أن استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في تدريس وحدة "الأخطار التي تهدد البيئة" أدى إلى تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية المرتبطة بمحتوى الوحدة لدي طلاب المجموعة التجريبية.

ويمكن إرجاع ذلك إلى:

- تقديم الحدث المتناقض في صورة مشكلة أو لغز من خلال استراتيجية التعارض المعرفي يُثير دافعية المتعلم وفضوله للوصول إلي المفاهيم الجغرافية الصحيحة الكامنة وراء الحدث، وذلك أدي إلي تصويب تصورات الطلاب البديلة للمفاهيم الجغرافية.
- استخدام استراتيجية التعارض المعرفي جعل عملية التعلم ذات معني، وأتاح للمتعلم استبصار العلاقة بين المفاهيم من خلال تقديم المدركات الحسية الداعمة للمفاهيم، مما أدي إلي تعديل تصورات الطلاب عن المفاهيم الجغرافية المتضمنة في وحدة الدراسة.
- وضوح الأهداف وتحديدها بصورة سلوكية في دليل المعلم، بالإضافة إلى وضوح الإرشادات والتوجيهات وخطوات السير في الدرس كل ذلك ساعد المعلم علي السير بخطوات واضحة ومحددة لتحقيق الأهداف المنشودة أثناء التدريس.
- وضع الأهداف السلوكية في بداية كل درس جعل الطالب مهتم بما هو مطلوب منه بعد الانتهاء من دراسة الدرس، مما انعكس علي تصحيح تصوراته الخاطئة عن المفاهيم الجغرافية المتضمنة في الدروس.
- استخدام استراتيجية التعارض المعرفي يؤكد علي ايجابية المتعلم وقدرته علي بناء معرفته بنفسه، وتكوين بناءه المفاهيمي، وتعديل تصوراته البديلة،وذلك ساعد في تعديل تصورات الطلاب الخاطئة للمفاهيم الجغرافية المتضمنة في وحدة الدراسة.
- تنظيم وحدة الدراسة وفقا لاستراتيجية التعارض المعرفي في ضوء مجموعة من الأنشطة والمهام المحددة، مع بيان الهدف من كل نشاط أو مهمة والمطلوب من الطالب التوصل إليه، قد ساعد على تيسير حدوث عملية التعلم من جانب الطلاب وانعكس ذلك على تعديل تصورات الطلاب عن المفاهيم الجغرافية المتضمنة في وحدة الدراسة.
- اعتماد مواقف التعلم من خلال استراتيجية التعارض المعرفي على التشجيع والمناقشة والمتابعة والعون والمساعدة، كان سببًا مباشرًا في تصويب تصورات الطلاب عن المفاهيم الجغرافية المتضمنة في الوحدة.
- توفر بيئة تعلم ثرية من خلال استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في التدريس ساعد طلاب المجموعة التجريبية علي أن يتعلموا مادة الجغرافيا بمتعة وحرية وديمقراطية؛ الأمر الذي أدى إلى زيادة دافعيتهم وبذلهم جهد أكبر في تعلم موضوعات الوحدة المختارة، وبالتالي تم تصويب تصوراتهم للمفاهيم الجغرافية.

ويتفق ذلك مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة التي أكدت علي أثر استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم،ومن هذه الدراسات: دراسة أحمد قنديل (٢٠٠٣)، ودراسة "تاسي" (Tsai,

(2003، ودراسة جيهان السيد وفوزية الدوسري (٢٠٠٣)، ودراسة أحمد مرسي وعادل الشاذلي (٢٠٠٤)، ودراسة إيهاب طلبة (٢٠٠٦)، ودراسة فايزة أحمد (٢٠٠٧) ودراسة خديجة الحلفاوي (٢٠٠٩)، ودراسة محمد مصطفي (٢٠١٠)، ودراسة "ليو" (Liu, 2010) ، ودراسة إيمان ماضي (٢٠١١)، ودراسة ايمان كامل (٢٠١١)، ودراسة شامة محمدي (٢٠١١)، ودراسة حسام البدري (٢٠١٣) ، ودراسة مريم الزغيبي (٢٠١٣).

٢- اختبار صحة الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى من فروض الدراسة علي أنه :

"يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست وحدة الأخطار التي تهدد البيئة باستخدام استراتيجية التعارض المعرفي) وطلاب المجموعة الضابطة (التي درست الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة) في القياس البعدي لمقياس الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة" لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة ككل، وفى كل بُعد من أبعاده علي حدة ، ثم استخدام "ت" لمتوسطين غير مرتبطين ن١=ن٢ لمعرفة اتجاه الفرق ودلالته الإحصائية، ويوضح جدول (٥) هذه النتائج .

جدول (٥) : دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة

المجموعة / أدوات القياس	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع			
قضايا التلوث البيئى		٢٧,٨٦	١,٧٣		٧,٣٢	٢,٥٠		٤٧,٦٦	دال عند مستوي (٠,٠٥)
قضايا الاحتباس الحراري	٥٠	٦,٩٤	١,٠٧	٥٠	٢,١٠	١,٢٣	٩٨	٢٠,٩٠	
قضايا السكان		١٢,٨٠	١,٢١		٣,١٤	٤,٤٩		١٤,٦٨	
قضايا الغذاء		٧,٢٠	٠,٨٨		١,٤٢	١,٨٠		٢٧,٧٦	
قضايا الطاقة		٧,٢٢	٠,٨٦		١,٩٨	١,٣١		٢٣,٥٢	
قضايا التنمية		١٠,٩٦	٠,٩٨		٢,٧٦	١,٩٧		٢٦,٢٥	
المقياس ككل	٥٠	٧٢,٩٨	٢,٧٧	٥٠	١٨,٧٢	٦,٤٧	٩٨	٥٤,٤٧	

يتضح من جدول (٥) أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة ككل وفي كل بعد من أبعاده علي حده، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٥٤,٤٧)، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٩٨) تساوى (٢,٦٣) عند مستوى (٠,٠٥). الأمر الذي يقود إلى: قبول الفرض الثاني من فروض الدراسة.

- **حساب حجم الأثر لاستخدام استراتيجية التعارض المعرفي في تنمية الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة :**

حيث يمكن معرفة حجم تأثير استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في تدريس الجغرافيا علي تنمية الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام معادلة حجم الأثر لكارل، وبعد تطبيق هذه المعادلة تم التوصل إلى النتائج التي يوضحها جدول التالي:

جدول (٦) : حجم تأثير استراتيجية التعارض المعرفي في تنمية الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة

العامل المستقل	العامل التابع	قيمة إيتا (η2)	قيمة (d)	مقدار حجم التأثير
استراتيجية التعارض المعرفي	الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة المعاصرة	٠,٩٧	٩٨,٠٠	كبير

يتضح من جدول (٦) أن نسبة حجم الأثر تساوي (٩٨,٠٠) وهي نسبة عالية تتعدي النسبة التي حددها كارل (٠,٨)، وهذا يُعد مؤشر لارتفاع حجم تأثير استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في التدريس علي تنمية الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة لدي طلاب المجموعة التجريبية.

ويتضح من نتائج الإجابة عن السؤال الثالث واختبار صحة الفرض الثاني أن استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في تدريس وحدة "الأخطار التي تهدد البيئة" أدى إلى تنمية الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة لدي طلاب المجموعة التجريبية.

وتعزي هذه النتيجة إلي:

- أتاح التدريس باستخدام استراتيجية التعارض المعرفي بيئة تعلم مرنة ومتفاعلة تسودها الديمقراطية وحرية إبداء الآراء وحرية المناقشة وتبادل الأفكار والمعلومات حول القضايا والمشكلات البيئية، وكل هذه العوامل تدعم تنمية الوعي بالقضايا البيئية المعاصرة لدي الطلاب.
- عرض القضايا البيئية المعاصرة المعاصرة من خلال استراتيجية التعارض المعرفي، ساهم في توضيح أبعاد هذه القضايا للطلاب ومدى خطورتها وانعكاساتها على البيئة في الحاضر وفى المستقبل.
- استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في تناول قضايا ومشكلات بيئية حيوية مرتبطة بحياة الطلاب، كان ذلك بمثابة دافع قوى لإقبالهم علي دراسة هذه القضايا والمشكلات، والحرص علي ضرورة الوعي بها ومعرفتها، والعمل علي الوقاية من تداعياتها فى حياتهم اليومية. مما أدي إلي تنمية وعيهم بها .
- تناول القضايا البيئية المعاصرة المعاصرة في أسئلة التقويم الخاصة بدروس المحتوى، من خلال إعادة صياغة الوحدة المختارة باستخدام استراتيجية التعارض المعرفي، والتركيز على صياغتها في صورة مشكلات ذات نهايات مفتوحة يطلب من الطالب الوصول لحلول لها، ساهم بشكل ايجابي في تنمية وعى الطلاب بأسباب هذه المشكلات ومداها وطرق التغلب عليها أو في أدنى الأمور تقليصها في المستقبل للحد من آثارها السلبية.

- تقديم العديد من الأنشطة والممارسات المعبرة عن سوء استغلال الإنسان للموارد الاقتصادية من خلال استراتيجية التعارض المعرفي مثل: التلوث،القطع الجائر للغابات، نقص الغذاء، والزحف العمراني على الأرض الزراعية وما يترتب على هذه الممارسات من نتائج سلبية تعيق تحقيق خطط التنمية الاقتصادية ساهم في تنمية وعى الطلاب بهذه الممارسات والتفكير في سبل التغلب عليها أو الحد منها في المستقبل.
- أن استخدام استراتيجية التعارض المعرفي فى التدريس يركز على إبراز القضايا البيئية المعاصرة وتفسيرها وإبراز العلاقات السببية بينها، الأمر الذى أدى إلى تنمية وعي الطلاب بهذه القضايا البيئية المعاصرة.

ويتفق ذلك مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة التي أكدت علي إمكانية تنمية الوعي بالقضايا البيئية المعاصرة أو الوعي البيئي لدي الطلاب من خلال نماذج واستراتيجيات تدريسية مختلفة، ومن هذه الدراسات: دراسة " مورفى" (Murphy, 2002)، ودراسة "ولفرشيبر جر وآخرون" (Wolfersberger & Others, 2004)، ودراسة "هسو" (Hsu, 2004)، ودراسة "مودى وآخرون" (Moody & Others, 2005)، ودراسة "بيرن وآخرون" (Byrne & Others, 2006)، ودراسة "ماك كريا" (McCrea, 2006). ودراسة أميرة أبو زيد (٢٠٠٦)، ودراسة صفاء علي (٢٠٠٧)، ودراسة "رايت" (Wright, 2008)، ودراسة "نيومين وكوه ودواير" (Neuman & Koh & Dwyer, 2008). ودراسة "برير" (Bruyere, 2008)،ودراسة ياسين المقلحي (٢٠١٠)، ودراسة رشا سعيد (٢٠١٠)، ودراسة منال أبو شادي (٢٠١١)،ودراسة حمدي فداوي (٢٠١١)، ودراسة رشا إمام (٢٠١١)، ودراسة محمد كلبوش (٢٠١٢).

٣- اختبار صحة الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث من فروض الدراسة علي أنه :

" توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية ودرجاتهم في مقياس الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة في التطبيق البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية ودرجاتهم في مقياس الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة في التطبيق البعدي، كما يوضحها الجدول (٧) التالي:

جدول (٧) : معامل الارتباط بين درجات التطبيق البعدي لطلاب مجموعة الدراسة التجريبية في اختبار تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية ودرجاتهم في مقياس الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة

أداة القياس	اختبار تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية	مقياس الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة
اختبار تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية	-	٠,٦٢**
مقياس الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة	٠,٦٢**	-

(**) دالة عند مستوي (٠,٠١)

يتضح من جدول (٧) السابق أن معامل الارتباط هو (٠,٦٢) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١). ومعنى هذا أن هناك علاقة ارتباط قوية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية ودرجاتهم في مقياس الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة في التطبيق البعدي.

ووجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية والوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة، يرجع إلى تصحيح فهم الطلاب للمفاهيم المتضمنة في الوحدة المختارة، مما أدي إلى تنمية وعهيم ببعض القضايا البيئية المعاصرة، حيث إن تنمية الوعي بالقضايا البيئية المعاصرة المعاصرة يكون أفضل إذا ما تم من خلال استيعاب وإدراك الطلاب للمفاهيم المرتبطة بموضوعات الوحدة، أي أن تنمية تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية من خلال استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في التدريس أدي إلي تنمية الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة. وبذلك يتم قبول الفرض الثالث من فروض الدراسة الحالية. وتم أيضًا الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة الحالية.

- **رابعًا** : **توصيات الدراسة** :

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- **في مجال المناهج الدراسية** :

- إعادة صياغة وتنظيم بعض وحدات الجغرافيا في المرحلة الثانوية وفقًا لاستراتيجية التعارض المعرفي بحيث يصبح الطالب عضوًا ايجابيًا ومشاركا في مسئولية تعليمه مما يزيد من فرص تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية لديه، وينمى لديه الوعي بالقضايا البيئية المعاصرة.
- تزويد مناهج الجغرافيا في المرحلة الثانوية بالقدر الكافي من الأنشطة التعليمية والمخططات المعرفية والمفاهيمية التي يتفاعل الطلاب معها بشكل تعاوني تحت إشراف وتوجيه المعلم، بما يكسبهم مهارات العمل الجماعي والتعاوني، وينمى لديهم الوعي وخاصة الوعي بالقضايا البيئية المعاصرة المحيطة بهم .
- تضمين قائمة القضايا البيئية المعاصرة المعاصرة التي توصلت إليها الدراسة الحالية في مناهج الجغرافيا بمختلف الصفوف الدراسية، وفي المرحلة الثانوية بصفة خاصة.

- **في مجال طرق التدريس** :

- الاهتمام باستخدام استراتيجيات ونماذج التدريس القائمة علي المخططات وبخاصة استراتيجية التعارض المعرفي في تدريس الجغرافيا، لما توفره من مواقف تعليمية تثير اهتمام الطلاب وتساعدهم على استخدام المعرفة في حل المشكلات التي تواجههم، بما يؤدى إلى تصويب تصوراتهم البديلة للمفاهيم الجغرافية وتنمية وعيهم ببعض القضايا البيئية المعاصرة المعاصرة .

- تحسين ممارسات وأساليب تدريس الجغرافيا بالمرحلة الثانوية، وذلك بالبعد عن الأساليب التقليدية التي تركز على سرد المعلومات، وتخلو من الإثارة وجذب الانتباه والمشاركة الايجابية للطالب .
- توفير بيئة تعلم ثرية للطلاب تسودها الحرية والديمقراطية مثل بيئة التعلم التي تُتيحها استراتيجية التعارض المعرفي فهي تجعل تعلم الجغرافيا عملية ممتعة ومسلية.
- الاهتمام بتنمية الوعي بالقضايا البيئية المعاصرة وتصويب الفهم الخاطئ لدي الطلاب عن المفاهيم الجغرافية في مجال تدريس الجغرافيا من خلال استخدام استراتيجيات وأساليب ومخططات تدريسية متنوعة، بوصفها أحد الأهداف الأساسية التي ينبغي تحقيقها من تدريس الجغرافيا في المرحلة الثانوية.

- **في مجال إعداد وتدريب معلمي الجغرافيا** :

- عقد دورات تدريبية لمعلمي الجغرافيا أثناء الخدمة في إدارة التدريب بمديريات التربية والتعليم، لتدريبهم علي التدريس باستخدام استراتيجيات التدريس التي يكون للمتعلم فيها دور ايجابي ومنها استراتيجية التعارض المعرفي.
- تدريب طلاب شعبتي الجغرافيا والتاريخ في كليات التربية على استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في التدريس من خلال مقرر طرق التدريس، وفى معمل التدريس المصغر، وأثناء فترة التربية العملية في المدارس.
- تدريب معلمي الجغرافيا قبل الخدمة وفي أثناءها علي كيفية تخطيط دروسهم باستخدام استراتيجية التعارض المعرفي، بما يسهم في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية ، وينمي الوعي بالقضايا البيئية المعاصرة المعاصرة لدي طلابهم .
- تزويد معلمي الجغرافيا بكل ما هو جديد وحديث في مجال استراتيجيات ونماذج ومخططات التدريس التي تحث على التعاون بين الطلاب، وتزيد من تحصيلهم للمفاهيم الجغرافية الصحيحة، وتنمى وعيهم بالقضايا البيئية المعاصرة المعاصرة ، وذلك عن طريق شبكة الإنترنت بمديرية التربية والتعليم.

- **في مجال التقويم** :

- تطوير أساليب ونظم تقويم تعلم طلاب المرحلة الثانوية، بحيث يمثل الوعي بالقضايا البيئية المعاصرة المعاصرة جانبًا أساسيًا في تقويمهم، ولا تركز فقط على مدى حفظهم للمعلومات والحقائق واستظهارها.
- استخدام أساليب تقويم متنوعة تقيس جميع جوانب التعلم ما بين اختبارات تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية، ومقاييس للوعي بالقضايا البيئية المعاصرة المعاصرة، وذلك لقياس جوانب التعلم المختلفة لدي طلاب المرحلة الثانوية.
- الاستعانة بأدوات التقويم التي تم بناؤها واستخدامها في الدراسة الحالية وهى (اختبار تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية . مقياس الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة المعاصرة) لتقويم مستوى طلاب الصف الأول الثانوي.

- **خامساً : بحوث مقترحة :**

من البحوث ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية:

- **فاعلية وحدة تعليمية مقترحة في الجغرافيا قائمة علي استراتيجية التعارض المعرفي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم السياسية والوعي العالمي لدي طلاب المرحلة الثانوية.**
- **برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التدريسية لمعلمي الجغرافيا في استخدام استراتيجية التعارض المعرفي وأثره على أدائهم التدريسي وتحصيل تلاميذهم الدراسي.**
- **فاعلية استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في تدريس الدراسات الاجتماعية علي تطبيق المفاهيم البيئية والانتماء الوطني لدى طلاب المرحلة الابتدائية.**
- **فعالية برنامج مقترح في الجغرافيا قائم علي البنائية باستخدام استراتيجية التعارض المعرفي في تنمية المفاهيم الاقتصادية والوعي الاستهلاكي لدى طلاب المرحلة الثانوية.**
- **تطوير مناهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية فى ضوء القضايا والمشكلات البيئية المعاصرة.**

- **المراجع :**

-إبراهيم عصمت مطاوع (١٩٩٥). التربية البيئية في الوطن العربي. القاهرة: دار الفكر العربي.

-أبو هشام عبد العزيز سليم (٢٠٠٣). تدريس الرياضيات – الطرق والأساليب والمداخل والاستراتيجيات . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

-أحمد إبراهيم قنديل (يناير٢٠٠٣). بناء خرائط التعارض واستخدامها في تعديل التصورات البديلة عن مفاهيم موضوع" الطاقة الكميائية" لدى طلاب الصف الأول الثانوي . المجلة التربوية. كلية التربية بالمنصورة. ع (٥١). ج (٢). ص ص ٣- ٣٧.

-أحمد بن محمد السعيدي، وآخرون (يوليو٢٠٠٩). الفهم الخطأ في موضوع بنية المادة والروابط الكيميائية ومدى شيوعه لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في منطقة الباطنة شمال بسلطنة عمان. مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي. مج (١) . ع (٢). ص ص١٩٠- ٢١٤.

-أحمد شوقي زهدي سليمان (٢٠٠٦). فعالية تدريس وحدة في الجغرافيا معدة في ضوء بعض القضايا البيئية المعاصرة على التحصيل المعرفي والاتجاه نحو البيئة لدى طلاب الصف الأول الثانوي . رسالة ماجستير. كلية التربية . جامعة المنيا .

-أحمد عبد اللطيف مرسى، عادل إبراهيم الشاذلي (أكتوبر ٢٠٠٤). "فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تصويب التصورات الخطأ في المفاهيم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في الدراسات الاجتماعية". مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. ع (١) . ص ص ١٣١ - ١٦٩.

-أسامة عبد الرحمن أحمد عبد المولا (٢٠١٠). "فاعلية برنامج قائم علي البنائية الاجتماعية باستخدام التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير البصري والمهارات الحياتية لدى التلاميذ الصم بالحلقة الإعدادية". رسالة دكتوراه . كلية التربية. جامعة سوهاج.

-أسماء رشاد خلف الله (٢٠٠٨). " فعالية نموذج بوسنر في تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية والرياضية لدى طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية بسوهاج . رسالة ماجستير . كلية التربية . جامعة سوهاج .

-أميرة محمد أبو زيد محمد (٢٠٠٦). فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الفهم الجغرافي لبعض المشكلات والقضايا البيئية المعاصرة لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الإسكندرية.

-إيمان حمدي محمد ماضي (٢٠١١). أثر مخططات التعارض المعرفي في تنمية المفاهيم ومهارات حل المسألة الوراثية لدي طالبات الصف العاشر. رسالة ماجستير. كلية التربية . الجامعة الإسلامية . غزة .

-إيمان عبد الفتاح كامل عبد المنعم (٢٠١١). فاعلية خرائط الصراع المعرفي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية وتنمية التفكير الناقد لدي طلاب المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير. كلية التربية . جامعة المنيا

-إيهاب جودة أحمد طلبة (٢٠٠٦) . فاعلية خرائط الصراع المعرفي في تصحيح التصورات البديلة وحل المسائل الفيزيائية لدي طلاب الصف الأول الثانوي . مجلة التربية العلمية. مج (٩) . ع (١) .

-باسل خميس أبو فودة ونجاتي أحمد بني يونس (٢٠١٢). الاختبارات التحصيلية: مفهومها كيفية إعدادها، أسس بناءها وتكوينها وتطبيقات ميدانية. عمان: دار المسيرة.

-ثناء مليجى السيد عودة (٢٠٠٥). "فاعلية المحاكاة الكمبيوترية في تعديل الفهم البديل للمفاهيم الفلكية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وتنمية اتجاهاتهم نحو استخدام الكمبيوتر في التعلم". مجلة كلية تربية . جامعة كفر الشيخ. ع (٦). السنة (٥) . ص ص ٥٣ – ٩٢.

-جيهان كمال السيد، فوزية محمد ناصر الدوسرى (ديسمبر ٢٠٠٣). " فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلميذات الصف الأول من المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية". مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. ع (٩١) . ص ص ٨٧- ١١٧ .

-حسام البدري محمد عباس (٢٠١٣). فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام نموذج "بوسنر" فى تصويب التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير. كلية التربية بالغردقة. جامعة جنوب الوادي .

-حسن حسين زيتون (٢٠٠٢) . استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة . عالم الكتب .

-حمادة على عبد المعطى على (٢٠٠٢). "فعالية إستراتيجية المتشابهات في تصحيح التصورات الخاطئة عن بعض المفاهيم البيولوجية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". رسالة ماجستير. كلية البنات . جامعة عين شمس.

-حمدي طلعت خليفة فداوي (٢٠١١). فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجية التعلم التعاوني لتنمية المواطنة البيئية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير. معهد الدراسات والبحوث البيئية. جامعة عين شمس.

-خالد عبد اللطيف محمد عمران (٢٠١٢). تقنيات تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها في عصر المعلومات وثورة الاتصالات رؤي تربوية معاصرة، الأردن- عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

-خديجة محمد خير الحلفاوي (٢٠٠٩). "فعالية استخدام خرائط التعارض المعرفي في تصويب التصورات الخطأ في مادة العلوم وتنمية الاتجاه نحوها". مجلة التربية العلمية. مج (١٢) . ع (٢) .

-دعاء حسين علي حامد (٢٠١١). "فاعلية برنامج قائم علي الأنشطة في تنمية فهم تلاميذ المرحلة الابتدائية للقضايا المعاصرة المتضمنة بمنهج الدراسات الاجتماعية" . رسالة ماجستير. كلية التربية . جامعة عين شمس.

-رشا إمام عبد العزيز إمام (٢٠١١). تقويم محتوى منهج الجغرافيا للصف الأول الثانوي في ضوء القضايا والمشكلات البيئية المعاصرة. رسالة ماجستير. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.

-رشا فتحي سعيد السيد (٢٠١٠). فاعلية وحدة مقترحة قائمة على القضايا والمشكلات البيئية الناتجة عن التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع في الدراسات الاجتماعية على تنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الفيوم.

-السعيد جمال عثمان (٢٠٠١). "التصورات الخطأ لدى موجهي ومعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية لبعض المفاهيم الكهربية وفاعلية بعض الاستراتيجيات التعليمية في تصويبها مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. ع (٩٧). ص ص ٦١- ١١٩.

-سها حمدي محمد زوين (٢٠٠٧). "فاعلية مدخل القضايا المعاصرة في تدريس الجغرافيا علي تنمية الوعي المائي والتحصيل لدي طلاب المرحلة الثانوية". رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة المنوفية .

-سها يحيي أبو حمادة (٢٠١٣). "أثر توظيف السبورة الذكية في تدريس الجغرافيا علي تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارة استخدام الخرائط لدي طلاب الصف التاسع في محافظة غزة". رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة .

-شامة جابر محمدي يوسف (٢٠١١). فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على التعارض المعرفي في تصحيح التصورات البديلة وتنمية التفكير التوليدي والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه. كلية البنات. جامعة عين شمس.

-صبحي حمدان أبو جلالة (٢٠٠٨). اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة . العين: مكتبة الكفاح.

-صفاء محمد علي محمد أحمد (٢٠٠٧). "فاعلية مقرر إلكتروني في تنمية التنور البيئي والتفكير المنظومي ومهارات التواصل الإلكتروني لدي بعض طلاب كلية التربية بالوادي الجديد". مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. ع (١٢). ص ص ٨٩ – ١٧٧.

-صلاح الدين عرفة محمود (٢٠٠٥). تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات- أهدافه- محتواه- أساليبه- تقويمه. القاهرة: عالم الكتب.

-ضياء الدين محمد مطاوع (٢٠٠٧). في الثقافة والتنوير البيئي . الكويت . مؤسسة الكويت للتقدم العلمي .

-عايش محمود زيتون (٢٠٠٧). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم . الأردن . عمان . دار الشروق للنشر والتوزيع .

-عبد السلام محمد أحمد (١٩٩٧). "التصورات الخاطئة لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي". رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة عين شمس.

- عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠٦). تدريس العلوم ومتطلبات العصر. القاهرة: دار الفكر العربي.

- عبد الله أبو لبدة وخليل يوسف الخليلي وفريدة كامل أبو زينة (١٩٩٦). المرشد في التدريس. دبي: دار القلم.

- عبد الله بن خميس أمبو سعيدي، وسليمان بن محمد البلوشي (٢٠٠٩). طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- عبد المجيد منصور وزكريا الشربيني وعبد اللطيف الحشاش (١٩٩٦). التقويم التربوي (الأسس والتطبيقات). القاهرة : دار الأمين.

- عيد أبو المعاطى الدسوقي (٢٠٠٦). "بعض استراتيجيات تعديل التصورات الخطأ في العلوم لدى طلاب التعليم قبل الجامعي". مجلة البحث التربوي. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. ع (١٠). ص ص ٢١- ٥٤.

- فاروق السيد عثمان وعبد الهادي السيد عبده (١٩٩٥). الإحصاء التربوي والقياس النفسي. القاهرة: دار المعارف.

- فاطمة أحمد عبده أحمد الحطاب (٢٠١١). فاعلية وحدة مقترحة فى نظم المعلومات الجغرافية وتطبيقاتها المجتمعية فى تنمية المفاهيم المرتبطة بها ومهارات اتخاذ القرار في الجغرافيا لدى طلاب المرحلة الثانوية". رسالة ماجستير. كلية التربية بدمياط. جامعة المنصورة.

- فايز محمد عبده (سبتمبر ٢٠٠٠)." تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". مجلة التربية العلمية. الجمعية المصرية للتربية العلمية. مج (٣). ع (٣) . ص ص ١٢٩ – ١٦٤.

- فايزة أحمد أحمد السيد (يوليو ٢٠٠٧). "تأثير استخدام نموذج التعلم المعرفي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم السياسية وتنمية الميل نحو المادة التاريخ لتلميذات الصف الثالث الإعدادي في ضوء أنماط التعلم المفضلة". مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط. ع (٢٣) . ج (٢). ص ص ٧٣- ١٢٧ .

- فؤاد البهي السيد (١٩٧٩). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى. القاهرة: دار الفكر العربي .

- فوزي عبد السلام الشربيني وعفت مصطفي الطناوي (أبريل ١٩٩٧) . "فعالية برنامج مقترح في التربية البيئية لطلاب كلية التربية بأسلوب التعلم الذاتي في تنمية الوعي البيئي والاتجاهات البيئية". المؤتمر العلمي الخامس "التعليم من أجل مستقبل عربي أفضل". كلية التربية. جامعة حلوان. مج (٢). (٢٩- ٣٠ ابريل). ص ص ٣٦٩- ٤٦٢.

- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢). تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية. القاهرة: عالم الكتب.

- كمال عبد الحميد زيتون (أغسطس ١٩٩٨). "تحليل التصورات العلمية البديلة وأسباب تكونها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الجمعية المصرية للتربية العلمية". المؤتمر العلمي الثاني . إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين . في الفترة (٢ . ٥ أغسطس). القاهرة . الجمعية المصرية للتربية العلمية. مج (٢) . ص ص ٦١٧ – ٦٥٧ .

- ماجدة حبشي محمد سليمان (مارس ٢٠٠٦). التصورات البديلة لدى طلاب معلمي العلوم عن بعض المفاهيم العلمية ودور برنامج الإعداد التخصصي في تصويب تلك التصورات. دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. ع (١١٢). ص ص٢٢٣- ٢٥١.

- محب محمود كامل الرافعى (أكتوبر١٩٩٨). استراتيجية مقترحة لتعديل بعض التصورات البيئية الخاطئة لدى طالبات قسمي علم النبات والحيوان بكلية التربية الأقسام العلمية بالرياض. مجلة التربية العلمية. الجمعية المصرية للتربية العلمية. ج (١) ع (٣). ص ص ٨١- ١١٥.

- محمد الخولي (١٩٩٨). الاختبارات التحصيلية (إعدادها وإجرائها وتحليلها). الأردن: دار الفلاح.

- محمد حسني خلف حسين (٢٠١٢). فاعلية استخدام مدخل التعلم المدمج في تدريس الفيزياء علي تصويب المفاهيم البديلة وتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدي طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير . كلية التربية . جامعة سوهاج .

- محمد صابر سليم وحسين بشير محمود وأحمد إبراهيم شلبي (١٩٩٧). الدراسات البيئية،القاهرة . وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية.

- محمد مصطفي أبو شعيشع كلبوش (٢٠١٢). "فاعلية برنامج مقترح قائم علي الوسائط المتعددة في الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير الجغرافي والوعي ببعض القضايا البيئية لدي طلاب المرحلة الثانوية".رسالة ماجستير.كلية التربية بشبين الكوم.جامعة المنوفية.

- محمد مصطفي محمد علي (٢٠١٠). استخدام استيراتيجية التعارض المعرفي في التغيير المفاهيمي لدى الطلاب معلمي العلوم وتنمية بعض أبعاد البنية المعرفية لديهم. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الإسكندرية .

- محمود حافظ أحمد (مايو ٢٠٠٦). "فاعلية دليل المعلم في توظيف تكنولوجيا التعليم في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية والتحصيل لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي". مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. كلية التربية، جامعة عين شمس. ع (٧). ص ص ٢٣- ٤٦.

- محمود طاهر الوهر، وعصمت أبو عجمية (٢٠٠٤). فاعلية كل من المقابلة العيادية وخرائط المفاهيم في الكشف عن المفاهيم البديلة في العلوم لدى طلاب/طالبات الصف الثامن الأساسي في منطقة عمان الأولى. مجلة كلية التربية. جامعة الإمارات المتحدة. السنة التاسعة عشر.ع (٢١). ص ص ٤٥- ٨٠.

- **مريم محمد حبانة إبراهيم الزغيبي (٢٠١٣). أثر مخططات التعارض المعرفي في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف الأول المتوسط والاحتفاظ بها في مادة تاريخ الحضارات القديمة. رسالة ماجستير. كلية التربية الأساسية. جامعة بابل. العراق .**

- منال محمود السيد أبو شادي (٢٠١١). تطوير منهج الجغرافيا للصف الأول الثانوي في ضوء بعض القضايا الجغرافية المعاصرة وأثره على تنمية مهارات التفكير الجغرافي. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة عين شمس.

- مني فيصل أحمد الخطيب (٢٠٠٧). تأثير استراتيجية خرائط التعارض في تصحيح المفاهيم البديلة وتغيير أساليب التعلم وتنمية التفكير الاستدلالي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم . رسالة دكتوراه . كلية البنات . جامعة عين شمس .

- نادية أحمد بكار (١٩٩٦). الكتب المدرسية للجغرافيا كمصدر لسوء فهم مفهوم الموقع الجغرافي للدولة . مركز البحوث التربوية. ع (١١٣) . كلية التربية . جامعة الملك سعود . ص ص ١- ٧٠ .

- ناريمان جمعة إسماعيل إبراهيم مراد (٢٠٠٨). فاعلية استخدام خرائط التعارض في تصويب الفهم الخاطئ لبعض المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارة حل المشكلات لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام . رسالة ماجستير. كلية التربية . جامعة الزقازيق .

-نزار عبد الله الفردان (٢٠٠٧). الوعي البيئي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المشكلات البيئية الراهنة التي تواجه مملكة البحرين . "دراسة ميدانية" . مجلة العلوم التربوية والنفسية . جامعة البحرين . مج (٨) . ع (٢) . ص ص ٢٣٥ – ٢٣٦ .

-نعيم أحمد العبد مطر (٢٠٠٤). أثر استخدام مخططات المفاهيم في تنمية التفكير الرياضي لدي طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة . رسالة ماجستير . كلية التربية. الجامعة الإسلامية – غزة .

-هالة إبراهيم محمد حسن (٢٠١٣). فاعلية استخدام المعمل الافتراضي في تدريس العلوم علي تصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم العلمية وتنمية عادات العقل لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي . رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة سوهاج .

-وائل منصور أحمد برهوم (٢٠١٢). "المشكلات البيئية المتضمنة في محتوي كتاب الجغرافيا للصف الثامن الأساسي ومستوي اكتساب الطلبة لها" . رسالة ماجستير . كلية التربية . الجامعة الإسلامية . غزة .

-ولاء صالح مجاهد صالح (٢٠٠٩). فعالية استخدام خرائط التعارض في تعديل التصورات البديلة وبقاء أثر التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . رسالة ماجستير. كلية التربية . جامعة المنصورة .

-ياسين على محمد المقلحى (٢٠١٠). فاعلية الأحداث المتناقضة وحل المشكلات في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية بعض المفاهيم البيئية ومهارات اتخاذ القرار نحو بعض القضايا البيئة المعاصرة. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة المنوفية.

-يوسف العنيزي وآخرون (١٩٩٩). مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق . العين: مكتبة الفلاح للطباعة والنشر والتوزيع .

- Aufschnaiter,C.v & Rogge,C. (2 010). "Misconceptions or Missing Conceptions. Eurasia Journal of Mathematics. Science & Technology Education". Vol (6). No (1).pp 3-18.
- Bawaneh,A. & MdZain,A. & Saleh,S. (October 2010). "Investigating Tenth Grade Jordanian Students' Thinking Styles based on Herrmann's Whole Brain Model for the purpose of Developing New Teaching Method in Modifying Science Misconceptions". Educational Research. Vol. (1) No. (9) .pp 363-372.
- Bruyere, B. L. (2008). " The Effect of Environmental Education on the Ecological Literacy of First-Year College Students". Journal of Natural Resources and Life Sciences Education. Vol. 37. pp. 20-26.
- Byrne, B., & Others (2006). "Genetic and Environmental Influences on Early Literacy". Journal of Research in Reading. Vol. (29), No.(1). PP. 33-49.
- Carl, Berger F. (1994). Research on the uses of technology in science education , handbook of research on science teaching and learning,. New York : Macmillan Publishing Company.

- Catling ,S. (2001). " English primary schoolchildren's definitions of Geography". Geographical and Environmental Education. Vol., 10. No., (4). pp. 363 - 378.
- Demircioglu,G.&Ayas,A.& Demircioğlu, H.(January 2005). Conceptual Change Achieved Through A new Teaching Program on Acids and Bases. Chemistry Education Research and Practice. Vol. (6), No. (1). PP 36-51.
- Dikmenli,M. (January 2010): Misconceptions of Cell Division Held by Student Teachers in Biology:A Drawing Analysis. Scientific Research and Essay .Vol. (5) . No (2). pp 235-247.
- Fetherstion, T., H., &David, E , T., (2000) ." Student understanding of light add its properties teaching to Engender conceptual change" , science education, Vol. (76) . No . (6) . p 656.
- Golledge, R. G.& Marsh, M .&. Battersby.S (2007). "Matching Geospatial Concepts with Geographic Educational Needs". Geographical Research". Vol., 46. No., (1). PP 85 – 98.
- Hsu, Shih-Jang (2004). "The Effects of an Environmental Education Program on Responsible Environmental Behavior and Associated Environmental Literacy Variables in Taiwanese College Students". Journal of Environmental Education. Vol. (35), No. (2), Win., P. 37.
- Kaya, E. & Geban, O. (2011). "The effect of Conceptual Change Based Instruction on Students' Attitudes Toward Chemistry". Procedia Social and Behavioral Sciences. Vol., No., (15). pp 515–519.
- Kucukozer, H. & Kocakulah, S. (May 2007) . "Secondary School Students' Misconceptions about SimpleElectric Circuits". Journal of Turkish Science Education. Vol., (4). Issue (1).
- Liu, Tzu-Chien (2010). Developing Simulation-Based Computer Assisted Learning to Correct Students' Statistical Misconceptions Based on Cognitive Conflict Theory, Using "Correlation" as an Example". Educational Technology & Society. Vol. 13, No. 2.
- McCrea, Edward J. (2006). "Leading the Way to Environmental Literacy and Quality: National Guidelines for Environmental Education". ERIC :ED491082.
- Moody, G., & Alkaff, H., & Garrison, D., & Golley, F., (2005). "Assessing the Environmental Literacy Requirement at the University of Georgia". Journal of Environmental Education. Vol. (36), No. (4), Sum. P. 3.

- Morgil, I., & Yoruk, N., (2006). "Cross-Age Study Of the understanding of some concepts in Chemistry Subjects in Science Curriculum". Journal of Turkish Science Education. Vol., (3). No., (1). pp 15-27.
- Murphy, Tony P. (2002). "The Minnesota Report Card on Environmental Literacy: A Benchmark Survey of Adult Environmental Knowledge, Attitudes and Behavior". ERIC:ED474505.
- Nahum, T., & Hofstein, A. & Mamlok-Naaman, & R. Ziva Bar-Dov (2004) . "CanfinalA Examinations Amplify, Students' Misconceptions in Chemistry?" Chemistry Education: Research and Practice. Vol., (5) .No., (3). pp. 301-325.
- Neuman, S. & Koh, S. & Dwyer, J. (2008). "CHELLO: The Child/Home Environmental Language and Literacy Observation", Early Childhood Research Quarterly, Vol. 23, No. (2), pp. 159-172 .
- Osborne, J.f., & Smith ,M.(2000) : "Young children's ideas about light and their development". international journal of science Education. Vol., (15). No.,(1). p 75.
- Ozmen, H. (June 2004): "Some Student Misconceptions in Chemistry. A Literature Review of Chemical Bonding". Journal of Science Education and Technology . Vol., (13). No., (2). PP147-159.
- Palmer. D., & Flanagan, R., (2000). "Readiness to change the conception that motion –Implies – Force", A comparison of 12 year old 16 year students". Science Education, Vol., (81). No., (3). p 325.
- Scoon , K., (2000) :. "The origin and Extent of alternative conception the Earth and Space sciences", A survey of preserves Elementary Teacher". Journal of Elementary science. Vol., (7). No., (2). P 46.
- Stover, S., & Saunders, G., (2000) . "Astronomical Misconceptions And The Effectiveness Of Science Museums In Promoting Conceptual Change". Journal Of Elementary Science Education. Vol., (12). pp 41-52.
- Thijs, G., & Berg, E., (2000) ."Cultural factors in the origin and remediation alternative conception in physics". Science Education. Vol., (4). PP 317-347 .
- Trumper , R. & Grosky, p., (2000). " Learning about energy,Influence of alternative framework , cognitive levels and closed mindedness". Journal of Recearch in Science teaching. Vol., (3). p 637.

- Tsai, Chin Chune(2000) :Enhancing Science instruction :the use of " Conflict Map". International Journal of Science Education. Vol., 22. pp 285-302.
- Tsai, C., & Chung, C., (2005) . Lasting Effects of Instruction Guided by the Conflict Map: Experimental Study of Learning about the Causes of the Seasons. *Journal of Research in Science Teaching*. Vol., 42. No., (10). Pp 1089-1111.
- Tsai, Chin Chune (2003) . Using a Conflict Map as an Instructional Tool To Change Student Conceptions in Simple Series Electric-Circuits. International Journal of Science Education, v25. n3. pp307-327.
- Wolfersberger, M., & Reutzel, D. & Sudweeks, R., & Fawson, P., (2004). "Developing and Validating the Classroom Literacy Environmental Profile (CLEP): A Tool for Examining the "Print Richness" of Early Childhood and Elementary Classrooms". Journal of Literacy Research, Vol. (36), No. (2), Sum. PP. 211-272.
- Wright, J. M. (2008). "The Comparative Effects of Constructivist versus Traditional Teaching Methods on the Environmental Literacy of Postsecondary Non science", Bulletin of Science, Technology & Society. Vol. 28, No. (4), pp.324-337.
- Wunderie , M & others (2004). "Identifying alternative earth science conceptions in community college student". Geological society of America abstracts with programs. Vol., (36). No., (5) p 218.
- Zerbel, E.(2004). "Framework for Conceptual Change". Astronomy Education Review. Vol., (4). No., (1). pp 62-76.

****

البحث الثالث :

" مستوى الرضا الوظيفي لمعلمين صعوبات التعلم العاملين في غرف مصادر التعلم "

إعداد :

د/ علي محمد الصمادي

رئيس قسم التربية الخاصة جامعه جدارا بالأردن

" مستوى الرضا الوظيفي لمعلمين صعوبات التعلم العاملين في غرف مصادر التعلم "

د/ علي محمد الصمادي

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة للتعرف على مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف مصادر التعلم في مدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة اربد الأولى، ومن أجل ذلك تم توزيع استبيان يقيس مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين، وقد اشتمل الاستبيان على ثمانية أبعاد (الرضا الشخصي ،الرضا الاجتماعي، الرضا عن الراتب ،الرضا عن محتوى العمل ،الرضا عن ضروف العمل ، الرضا عن فرص الترقية ،الرضا عن الاشراف على العمل ،الرضا عن جماعة العمل) وتكون مجتمع الدراسة من (١١٨) من معلمين ومعلمات صعوبات التعلم العاملين في غرف مصادر التعلم في مديرية التربية والتعليم لمحافظة اربد الأولى وكان عدد المعلمين (٦٥) وعدد المعلمات (٥٣) معلمة هم عينة الدراسة. توصلت الدراسة من خلال استخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعياري ومستوى الدلالة . تدني مستوى الرضا الظيفي لدى المعلمين والمعلمات العاملين في غرف مصادر التعلم مقارنة بمعلمين التعليم العام ، كذلك وجود فروق دالة إحصائيا لمستوى الرضا الظيفي بين المعلمين والمعلمات ولصالح المعلمات على المقياس الكلي،كذلك وجود فروق دالة احصائيا على ابعاد (الرضا الاجتماعي ،الرضا عن الراتب،الرضا عن فرص الترقية ، الرضا الشخصي ، بينما لا يوجد فروق دالة احصائا على ابعاد جماعة العمل ،الاشراف على العمل ،الرضا عن جماعة العمل ، الرضا عن محتوى العمل.

" The level of job satisfaction for teacher's learning disability working in the learning resource rooms "

Abstract

This study aimed to identify the level of job satisfaction for teachers working with students with learning disability in resource rooms learning in schools Education Directorate of Irbid Governorate first, and for that was distributed a questionnaire measures the level of job satisfaction among teachers, has included the questionnaire on eight dimensions (satisfaction Profile, social satisfaction ،Satisfaction salary satisfaction for the content of the work, satisfaction Living situation work, satisfaction with promotion opportunities, satisfaction for overseeing the work, satisfaction with the working group) and study population consisted of (189) of teachers and teachers learning disability working in the rooms of learning resources at the Directorate of Education Irbid Governorate first and the number of teachers (38) and the number of parameters (25) parameter are the study sample. The study found through the use of averages and percentages, standard deviations and the significance level. Low level of job satisfaction the teachers working in resource rooms learning compared teachers of general education, as well as the existence of significant differences to the level of job satisfaction between teachers and for teachers to measure the total, as well as the presence of statistically significant differences on the dimensions (satisfaction social satisfaction salary, satisfaction promotion opportunities, personal satisfaction, while there was no significant difference on the dimensions of the Working Group, overseeing the work, satisfaction with the working group, satisfaction with the content of the work

- **مقدمة ومشكلة الدراسة** :

وكما هو معلوم فأن العمل مع الطلبة المعوقين عامة والطلبة ذوي صعوبات التعلم لة خصوصية تفرضها فردية الطالب من حيث نوع ومستوى الاعاقة ، ومن الضروري توفير الضروف الملائمة لتحقيق افضل مستوى ممكن من العملية التعليمية ، ومن هذه الضروف تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم لرفع مستوى الكفائة التعليمية ومخرجاتها .

وفي دراسات كل من (أسعد،١٤٠٢هـ)، (النعيم،١٤٠٤هـ)، (الهويش،١٤٢٠هـ) (الوليدي، ١٤٢٢هـ) فقد نال موضوع الرضا الوظيفي اهتمام الكثير من الباحثين في المجال التربوي، لما له من أثر إيجابي في رفع الروح المعنوية وتحقيق التوافق النفسي للمعلمين، وارتفاع مستوى إنتاجهم، وانخفاض مستوى الضغوط النفسية المتعلقة ببيئة المدرسة .

وعلية فأن هذه الدراسة تحاول التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لمعلمين ومعلمات صعوبات التعلم العاملين قي غرفة المصادر .

- **الإطار النظري** :

ان توفير الضروف المثالية وفي كافة النواحي لأي عمل وفي التعليم خاصة تؤدي إلى الرضا الوظيفي والذي بدورة يعتبر عامل هام ومساعد في الانتاجية للعملية التعليمية .

ويبين عراقي و عبد العال (2005) إلى أن نجاح العملية التعليمية يعتمد على نجاح المعلم في أداء الدور المنوط به داخل القاعة الدراسية، وعلى ما يتمتع به المعلم من مهارات تجعله أكثر تقبلا لذاته وتقبلا لتلاميذه، وأكثر مرونة في التعامل مع باقي عناصر الموقف التعليمي.

ويبين البندرى، والعتوم (٢٠٠٢) أن العلاقات الشخصية بين المعلمين ومديري المدارس من العوامل الهامة في نجاح العملية التربوية وتحقيق التوافق المهني وتحقيق الانتماء والشعور بالمسئولية.

ويذكر جولمان،(٢٠٠٠) أن العمل في مجال التربية الخاصة يتطلب مهارات خاصة تساعده على مقاومة الضغوط النفسية، واحتواء المشكلات في هذا المجال الخاص لتحقيق التوافق المهني للمعلم والوصول إلى أعلى مستويات الأداء.

ويذكر أبراهام (٢٠٠٠ ، Abraham)أن العلاقات الشخصية الإيجابية تعمل على تحسين الرضا عن العمل وخفض الضغوط وأن شبكات العلاقات الاجتماعية تزيد من ولاء المعلم والتزامه.

وفي دراسته يؤكد حرب (١٩٨٥) حول أهمية تحديد سمات الشخصية المرتبطة بالرضا عن العمل لدى معلمي التربية الخاصة فأوضحت الدراسة السمات التالية:

الاتزان الانفعالي، التحرر من القلق، الإحساس بالمسئولية، قوة الأنا، العلاقات الشخصية، السيطرة الاجتماعية. ولذلك فالرضا المهني لا يبدو أمرا

سهلا في مجال التربية الخاصة، حيث أن معلمي التربية الخاصة تقع عليهم مسئوليات تختلف عن معلمي التلاميذ العاديين، بالإضافة إلى أن هذه المهنة تحتاج إلى الصبر، وبذل الجهد، والتعاون مع الزملاء، والقناعة الذاتية، والقدرة على إثارة اهتمام التلاميذ وهذه كلها ملامح للذكاء الانفعالي، فالرضا المهني لمعلمي ذوى الاحتياجات الخاصة يعد ضرورة من ضرورات إعداد بيئة تعليمية مناسبة تساعد على تأكيد الرعاية النفسية والتربوية والمهنية لمعلمي ذوى الاحتياجات الخاصة.

وكما اوضح ثيرنجتون ، (Tharringtom 1995) أن نظرية عدالة العائد في تفسيرها للرضا الوظيفي تفترض أن الفرد يحاول الحصول علي العائد أثناء قيامه بعمل ما ، ويتوقف رضاه عن مدي اتفاق العائد الذي يحصل عليه من عمله بما يعتقد أن يستحقه العائد ، وهذا يؤكد مدي الخدمة التي تقدمها المؤسسة للأفراد العاملين بها وأثرها على حسن أداء الفرد لوظيفته وخاصة المعلمين ، لذا فيعتقد "إن هناك ارتباطا عكسيا بين العائد الفاقد والعائد الفعلي من جهة والرضا الوظيفي عن العمل من جهة أخري ، حيث يقوم الفرد بعملية متوازنة بين عملية العائد وما يقدمه الفرد للمؤسسة ، فإذا تساوي العائد بما يقدمه الفرد للمؤسسة يزداد الشعور بالرضا ، وأي اختلال بالتوازن لصالح المؤسسة يقل الرضا الوظيفي .

عوامل ومحددات الرضا الوظيفي كما يحددها ناصف عبدالخالق(1986) فيما يلي:

- عوامل ذاتية تتعلق بقدرات ومؤهلات ومهارات العاملين .
- عوامل تنظيمية تتعلق بظروف وشروط العمل .
- عوامل بيئية تتعلق بالظروف البيئية المؤثرة على العمل والعامل .

كما يعرض أسعد و رسلان (١٩٨٢) وجهة نظر كيث Keth عوامل ومحددات الرضا الوظيفي فيما يلي:

- كفاية الإشراف المباشر .
- الرضا عن العمل ذاته .
- الاندماج مع الزملاء في العمل .
- توفير الهادفية في التنظيم .
- عدالة المكافآت .
- الحالة الصحية (البدنية والذهنية) .

- **دراسات مشابهة** :

في حدود اطلاع الباحث تم التوصل للدراسات المرتبطة والمشابهة في دراسة حكيم (٢٠٠٩) بعنوان (الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام ومعلمي الفئات الخاصة من الجنسين) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين بمدارس التعليم العام، ومدارس الفئات الخاصة من الجنسين في المملكة العربية السعودية وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام منخفض مقارنة بمعلمي التربية الخاصة وان سنوات الخبرة لدى المعلمين تعمل على رفع مستوى الرضا الوظيفي .

وفي دراسة ابو مصطفى والأشقر (٢٠١١) التي هدفت إلى التعرف إلى(العلاقة بين كل من الضغوط المهنية ، والرضا الوظيفي ، لدى المعلم الفلسطيني)، مع التعرف إلى الفروق المعنوية في مقياس كل من الضغوط المهنية ، والرضا الوظيفي ؛ تبعا لمتغيرات: النوع الاجتماعي ، نوع المدرسة ، المؤهل العلمي،وسنوات الخدمة.قد تكونت عينة الدراسة من (٣٣٠) معلما ومعلمة من معلمي مجتمع الدراسة ومعلماتها في مدارس كل من التعليم العام الحكومية، ووكالة الغوث للاجئين الفلسطينيين في محافظة خان يونس وقد استخدم مقياس الضغوط المهنية للمعلم الفلسطيني ، ومقياس الرضا الوظيفي للمعلم الفلسطيني. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة سالبة دالة بين كل من الدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية ، والرضا الوظيفي ، لدى المعلم الفلسطيني.كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق معنوية في الدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية ؛ تبعا لمتغيري : النوع الاجتماعي، ونوع المدرسة. كذلك أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق معنوية في الدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية ؛ تبعا لمتغيري : المؤهل العلمي ، وسنوات الخدمة ، لصالح حملة درجة الدبلوم، وسنوات الخدمة من سنة . ٥ سنوات. وبينت نتائج الدراسة أنه توجد فروق معنوية في الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي ؛ تبعا لمتغيرات : النوع الاجتماعي ، نوع المدرسة ، والمؤهل العلمي ، لصالح الذكور ، معلمي مدارس التعليم العام الحكومية ومعلماتها ، وحملة درجة الدبلوم، في حين أنه لا توجد فروق معنوية في الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي؛ تبعا لمتغير سنوات الخدمة .

واجرى عبد الجبار(٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، وذلك على عينة قوامها (٢٥١) معلما، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى عدم رضا وظيفي أكبر لدى معلمي التربية الخاصة منه لدى معلمي التعليم العام. وفي دراسة ستمبن لوري ولوب (Stempien Lorie & Loeb ، 2002) التي هدفت إلى مقارنة مستوى الرضا الوظيفي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام على عينة قوامها(١١٦) معلما ومعلمة، وطبق على العينة مقياس الرضا الوظيفي، وتوصلت الدراسة إلى تدني مستو الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة مقارنة مع معلمي التعليم العام، وحسب الدراسة فأن اسباب عدم الرضا الوظيفي تعود درجة الاحياط والضعوط المهنية الكبيرة على معلم التربية الخاصة .

وفي دراسة بروتن (Bruton ، ٢٠٠٢) التي هدفت إلى التعرف على العوامل المؤدية إلى البقاء فى العمل بالتدريس لدى معلمى التربية الخاصة ، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٦) معلم من معلمى التربية الخاصة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي لسنوات الخبرة كذلك دعم الادارة المدرسية للمعلم على مستوى الرضا الوظيفي ، كما توصلت الدراسة إلى ان الضغط الوظيفي يؤدي سلبا على مستوى الرضا الوظيفي.

اجرى كامينجس (Cummings , 1995) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط المهنية والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة،حيث

تكونت عينة الدراسة من (١٩٢) معلم للتربية الخاصة ومعلمين المدارس العادية وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي المدارس بالتعليم العام .

كما اجرت يحيى (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى قياس الرضا الوظيفي لدى المعلمات العاملات في مراكز الإعاقة العقلية ، واشتملت العينة على (١١٢) معلمة ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لكل من: (الحالة الاجتماعية ، العمر ، المستوى التعليمي) كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغيري الدخل والحوافز.

وفى دراسة بيلينجسلى وكروس (Billingsley & Cross , 1992) هدفت إلى تحديد المتغيرات التي تؤثر على الالتزام والرضا المهني لدى معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٨٢) (من معلمي التربية الخاصة، (٥٨٩) من معلمي التعليم العام، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا على مستوى الرضا الوظيفي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام .

واجرى أبلسون (١٩٨٦، Abelson, G) دراسة بعنوان عوامل الرضا المهني لدى عينة من معلمي التربية الخاصة قوامها (٤٨٥) معلما، طبق عليهم مقياس الرضا المهني، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن مهارات إدارة السلوك، وفرص الترقي والمكانة الاجتماعية للوظيفة، والمثيرات العاطفية تدعم الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة .

- **تساؤلات الدراسة** :

- هل يوجد فروق دالة احصائاً في مستوى الرضا الوظيفي بين معلمين صعوبات التعلم ومعلمين التعليم العام ؟
- هل يوجد فروق دالة احصائاً في مستوى الرضا الوظيفي بين معلمين ومعلمات الصعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس ؟

- **مصطلحات الدراسة** :

غرفة المصادر : هي صف دراسي يأتي إلية التلاميذ لفترة وجيزة من يومهم الدراسي لتلقي خدمات تربوية خاصة(باري مكنمارا ،١٩٩٧، ص١٠٠) .

- الطلبة ذوو صعوبات التعلم : يعرفها كيرك (١٩٦٢) تلك الفئة الذين يعانون من عجز في واحدة أو اكثر من عمليات النطق،اللغة،القراءة،التهجئة، الكتابة ، والحساب نتيجة خلل محتمل في وظيفة الدماغ او اضطراب انفعالي او سلوكي ولكنها ليست نتيجة تخلف عقلي. (البطاينة وأخرون ،٢٠٠٩ ص ٣٠) .
- الرضا الوظيفي : يعرفه نيستيرن (Nestern:1994) ، بأنه " محصلة الشعور الذي يشعر به الفرد من خلال عمله بالمؤسسة ، والذي يتكون من مجموعة من الاتجاهات التي يكونها الفرد عن طبيعة الوظيفة التي يشغلها،والأجر الذي يحصل عليه وعن فرص الترقية المتاحة وعن علاقاته مع مجموعة العمل التي ينتمي إليها وعن الخدمات التي تقدمها المنظمة له .

- **منهج الدراسة** :

تم استخدام المنهج الوصفي للتعرف على مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

- **مجتمع الدراسة** :

يتكون مجتكع الدراسة من المعلمين والمعلمات العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف مصادر التعلم في مديريات التربية والتعليم في محافظة اربد وهي اربد الأولى والثانية والثالثة المزار الشالي ، الرمثا وبني كنانة والبالغ عددهم (١١٨) منهم (٦٥) معلم و (٥٣) معلمة .

- **عينة الدراسة** :

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية وهم كافة المعلمين والمعلمات مجتمع الدراسة.

- **أداة الدراسة ووصفها** :

تم استخدام استبيان الكناني (٢٠٠٩) لقياس مستوى الرضا الوظيفي لمعلمين التربية الخاصة .

حيث تتكون أداة الدراسة من الاستبيان المرفق والذي يتكون من جزأين :

- الجزء الأول : يتكون من معلومات عن المعلم تتعلق بالمؤهل العلمي وسنوات الخبرة .
- الجزء الثاني : يتكون الجزء الثاني من أبعاد المقياس الثمانية وموزع كما يلي :
  - ✓ الرضا الشخصي .
  - ✓ الرضا الاجتماعي .
  - ✓ الرضا عن الراتب .
  - ✓ الرضا عن محتوى العمل .
  - ✓ الرضا عن ضروف العمل .
  - ✓ الرضا عن فرص الترقية .
  - ✓ الرضا عن الاشراف على العمل .
  - ✓ الرضا عن جماعة العمل .

- **الوزن النسبي لأبعاد مقياس الرضا الوظيفي** :

الرقم	البعد	الوزن النسبي
١	الرضا الشخصي	١٣،٥٪
٢	الرضا الإجتماعي	١٢،٥٪
٣	الرضا عن الراتب	١١،٥٪
٤	الرضا عن محتوى العمل	١٢،٥٪
٥	الرضا عن ظروف العمل	١١،٠٪
٦	الرضا عن فرص الترقية	١١،٥٪
٧	الرضا عن الإشراف	١٣،٥٪
٨	الرضا عن جماعة العمل	١٤،٠٪

- **صدق الأداة** :

تم استخدام صدق المحكمين للتعرف على مستوى الصدق للاستبيان ، حيث تم عرضها على مجموعة من الأكاديميين العاملين في مجال العلوم التربوية وفي مجال التخصص من جامعة اليرموك والجامعة الاردنية والجامعة الهاشمية وجامعة البلقاء التطبيقية. وقد اجاب (٩٥٪) من السادة المحكمين على ملائمة الأداة لهذه الدراسة .

- **ثبات الأداة** :

استخدم معامل الثبات عن طريق الاتساق الداخلي ، باستخدام معادلة كرونباخ آلفا ، حيث وصل معامل الثبات إلى (٠,٩١) وهو معامل ثبات مرتفع ويؤدي أغراض الدراسة .

- **عرض ومناقشة نتائج الدراسة** :

للإجابة على السؤال الأول حول وجود فروق دالة احصائاً في مستوى الرضا الوظيفي بين معلمين صعوبات التعلم ومعلمين التعليم العام . تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل بعد من أبعاد المقياس .

جدول (١) : المتوسطات الحسابيى والانحراف المعياري للمعلمين التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم على مقياس الرضا الوظيفي وكافة ابعادة

البعد	معلمون التعليم العام		معلمين صعوبات التعلم	
	م	ع	م	ع
الرضا الشخصي	٠،٦٧	١،٧٦	٠،٤٤	٠،٦٧
الرضا الإجتماعي	٠،٥٢	١،٠٩	٠،٤٥	٢،١١
الرضا عن الراتب	٠،٤٧	٢،١٧	٠،٥٥	٢،١٢
الرضا عن محتوى العمل	٠،٧٢	١،٦٦	٠،٦٩	١،٦٤
الرضا عن ظروف العمل	٠،٦٦	١،٣٢	٠،٦٨	١،٣٥
الرضا عن فرص الترقية	٠،٤٦	٢،٦٧	٠،٤٩	٢،٧١
الرضا عن الإشراف	٠،٦٢	١،٨٨	٠،٥٩	١،٩٢
الرضا عن جماعة العمل	٠،٧٧	١،٨٩	٠،٧٥	١،٩٢
العلامة الكلية	٠،٦٣	١،٢٦	٠،٥١	٢،١٣

م : المتوسط الحسابي ع : الانحراف المعياري

تبين النتائج وحسب الجدول (١) أن متوسط درجات معلمي صعوبات التعلم على مقياس الرضا الوظيفي كانت دون المتوسط مقارنة بمعلمين التعلين العام على مستوى العلامة الكلية وكافة مجالات المقياس. وربما يعود ذلك لمستوى الصعوبة التي يعاني منها معلم صعوبات التعلم مقارنة بالمعلم العادي ، كذلك قد يكون زيادة عدد الطلبة ذوي صعوبات التعلم عامل هام في إظهر الصعوبة في العمل.

وللتعرف على مستوى الرضا الوظيفي تم استخدام تحليل التباين الاحادي لكافة ابعاد المقياس وكما هو مبين في الجدوا رقم (٢) .

جدول (٢) : يبين نتائج اختبار(t-test) الفروق في المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومستوى الدلالة لمستوى الرضا الوظيفي وكافة أبعادة

متغير الطلبة	المجال	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
معلمو التعليم العام	الرضا الشخصي	٣،١١	56,3	,000
معلمو غرف المصادر		٢،٢١		
معلمو التعليم العام	الرضا الاجتماعي	٣،٠٢	3,43	0,001
معلمو غرف المصادر		3,19		
معلمو التعليم العام	الرضا عن الراتب	٣،٧٨	5,13	,000
معلمو غرف المصادر		3.97		
معلمو التعليم العام	الرضا عن محتوى العمل	٣،٦٣		٠١٠
معلمو غرف المصادر		٢،٤٣		
معلمو التعليم العام	الرضا عن ضروف العمل	٣،٤٣		٠،٠١
معلمو غرف المصادر		٢،٣٢		
معلمو التعليم العام	الرضا عن فرص الترقية	٢،٤٥		٠،٠١
معلمو غرف المصادر		٣،٥٦		
معلمو التعليم العام	الرضا عن الاشراف	٣،٤٣		٠،٠٠
معلمو غرف المصادر		٣،٥٣		
معلمو التعليم العام	الرضا عن جماعة العمل	٢،٦٧		٠،٠١
معلمو غرف المصادر		٣،٦٥		
معلمو التعليم العام	العلامة الكلية	2,19	8,47	,000
معلمو غرف المصادر		3,63		

كما هو مبين في الجدول (٢) بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة أحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠.٠٥) بين متوسطات درجات معلمين النعليم العام ومعلمين صعوبات التعلم على العلامة الكلية لكافة مجالات المقياس ولصالح معلمين التعليم العام. وربما يعود هذا الفارق لصالح معلميين التعليم العام إلى خصوصية العمل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة مع طبيعة العمل مع معلمين التعليم العام حيث نجد ان العمل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم يحتاج إلى البرامج الفردية والتعليم الفردي مما يتطلب جهد إضافي من المعلم ، بينما التعليم العام يكون جماعيا في اغلب الاوقات مما يقلل من الجهد والوقت .وعلى مستوى الابعاد الفرعية للمقياس اظهرت النتائج ان هناك فروق دالة احصائيا على بعض ابعاد المقياس وهي الرضا عن الراتب ،الرضا عن الاشراف على العمل ،الرضا عن ضروف العمل ، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائيا على ابعاد المقياس وهي الرضا عن جماعة العمل والرضا عن فرص الترقية والرضا الاجتماعي.

جدول رقم (٣) : ملخص نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لفحص الفروق على مقياس الرضا الوظيفي حسب المجموعة

البعد	درجة الحرية	مجموع المربعات بين المجموعات	متوسط مجموع المربعات بين المجموعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الرضا الشخصي	٢	٨٣٢،٦	٥٣٤،٣	٤٣٣،٧	٠،٠٠
الرضا الإجتماعي	٢	٥٦٦،٢	٣١١،٢	٢٨٧،٩	٠،٠٠
الرضا عن الراتب	٢	٥٨٢،٩	٣٢٤،٦	٢٨٩،١	٠،٠٠
الرضا عن محتوى العمل	٢	٥٨٧،٩	٣٤٥،٧	٣١١،٢	٠،٠٠
الرضا عن ظروف العمل	٢	٦٨٧،٩	٤٠٩،٩	٣٦٦،٨	٠،٠٠
الرضا عن فرص الترقية	٢	٧٩٨،٣	٤٩٨،٩	٣٧٨،١	٠،٠٠
الرضا عن الإشراف	٢	٧٦٦،٨	٤٦٧،٦	٣٢١،٩	٠،٠٠
الرضا عن جماعة العمل	٢	٨٦٥،٩	٥٣٢،٨	٤٠٩،٨	٠،٠٠
العلامة الكلية	٢	٨٦٦،٨	٥٧٨،٨	٤٥٤،٩	٠،٠٠

تظهر نتائج تحليل التباين المشترك المبينة في الجدول رقم (٣) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) على متغير الرضا الوظيفي لصالح معلمين التعليم العام وتتفق هذة النتائج مع ما توصلت إلية دراسة كل كم حكيم (٢٠٠٩) ودراسة عبدالجبار (٢٠٠٤) ودراسة ستمبن ولوب (٢٠٠٤) , وهذا الفرق قد يعود إلى زيادة العبء الوظيفي على معلمي صعوبات التعلم وتدني مستوى الدخل، حيث كانت قيمة ف (٢٣٩,١١) بدرجات حرية (٤٧- ١) وذلك دال إحصائيا ومستوى الدلالة (٠,٠). وعلى مستوى الابعاد الفرعية للمقياس نجد ان هناك فروق دالة احصائيا على ابعادالرضا عن الراتب والرضا عن الاشراف على العمل والذي يتفق مع نتائج دراسة بروتين (٢٠٠٢) والرضا عن ضروف العمل ، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائيا على ابعاد المقياس الرضا عن جماعة العمل والرضا عن فرص الترقية والرضا الاجتماعي .

للإجابة على السؤال الثاني حول وجود فروق دالة احصائاً في مستوى الرضا الوظيفي بين معلمين صعوبات التعلم والمعلمات . تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل بعد من أبعاد المقياس .

جدول رقم (٤) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعلمين والمعلمات على مقياس الرضا الوظيفي وكافة ابعادة

البعد	المعلمون		المعلمات	
	م	ع	م	ع
الرضا الشخصي	٠,٦٢	٠,٨٩	٠,٧٢	١,٣٩
الرضا الإجتماعي	٠,٥٥	١,٨٨	٠,٦٨	٢,٤٣
الرضا عن الراتب	٠,٤٧	٠,٨٦	٠,٦١	١,٨٩
الرضا عن محتوى العمل	٠,٦٧	٠,٩٤	٠,٧١	١,٧٢
الرضا عن ظروف العمل	٠,٦٧	٠,٩٤	٠,٦٩	١,٢٨
الرضا عن فرص الترقية	٠,٥١	١,٦٧	٠,٥٧	٢,١٤
الرضا عن الإشراف	٠,٦٤	١,١٣	٠,٦٦	١,٨٧
الرضا عن جماعة العمل	٠,٦٩	١,٧٧	٠,٧١	١,٧٩
العلامة الكلية	٠,٥٦	١,٦٥	٠,٦٢	٢,٠٩

م : المتوسط الحسابي ع : الانحراف المعياري

تبين النتائج وحسب الجدول (٤) أن متوسط درجات معلمي صعوبات التعلم على مقياس الرضا الوظيفي كانت دون المتوسط مقارنة بالمعلمات على مستوى العلامة الكلية وكافة مجالات المقياس. وربما يعود ذلك لطبيعة الواجبات الاقتصادية لدى المعلمات والتي تكون في الغالب تقل مقارنة بالمعلمين. كما ان الطموحات الوظيفية لدى المعلمات غالبا ما تكون اقل منها لدى المعلمين وللتعرف على مستوى الرضا الوظيفي تم استخدام تحليل التباين الاحادي لكافة ابعاد المقياس وكما هو مبين في الجدوا رقم (٥) .

كما هو مبين في الجدول (٥) بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة أحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠.٠٥) بين متوسطات درجات معلمين صعوبات التعلم والمعلمات على العلامة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي ولصالح المعلمات . في حين لايوجد فروق دالة إحصائيا على ابعاد الرضا عن جماعة

العمل ، الاشراف على العمل ، ضروف العمل ، وقد يعود عدم وجود الفروق بسبب توحد ضروف العمل للمعلمين والمعلمات كذلك الامر بالرضا عن الإشراف والذي يكون موحد على المعلمين والمعلمات ، بينما الفروق دالة إحصائيا لصالح المعلمين على ابعاد فرص الترقية والرضا عن الراتب والرضا الاجتماعي ، وقد يعود الفارق على مدى حاجة المعلم للترقية مقارنة بالمعلمة ، كذلك المتطلبات المالية على عاتق الرجل تكون اكثر مقارنة بالمعلمة مما يحقق عدم الرضا عن الراتب لدى المعلم مقارنة بالمعلمة ، كما ان سعة المجتمع تكون اكبر للرجل في مجتمعنا مقارنة بالمعلمة مما يؤدي إلى عدم الرضا الاجتماعي لدى المعلمين مقارنة بالمعلمات .

جدول (٥) : يبين نتائج اختبار(t-test) الفروق في المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومستوى الدلالة لمستوى الرضا الوظيفي وكافة أبعادة

متغير الطلبة	المجال	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المعلمون	الرضا الشخصي	٢,٤٦	56,3	٠,٠١
المعلمات		٣,٦٦		
المعلمون	الرضا الاجتماعي	٣,١٣	٣,٥١	٠,٠٠
المعلمات		٣,٢٨		
المعلمون	الرضا عن الراتب	٢,١١	5,13	٠,٠١
المعلمات		3.97		
المعلمون	الرضا عن محتوى العمل	٣,٦٣	٣,٣٢	٠,٠٠
المعلمات		٣,٥١		
المعلمون	الرضا عن ضروف العمل	٣,٤٣	٣,١٢	٠,٠٠
المعلمات		٣,٣٦		
المعلمون	الرضا عن فرص الترقية	٢,٤٥	٥,٣٧	٠,٠١
المعلمات		٣,٩٨		
المعلمون	الرضا عن الاشراف	٣,٤٦	٢,٣٤	٠,٠٠
المعلمات		٣,٥٣		
المعلمون	الرضا عن جماعة العمل	٣,٤٥	٢,١٢	٠,٠٠
المعلمات		٣,٦٥		
المعلمون	العلامة الكلية	٣,٢٩	٤,٤٧	٠,٠١
المعلمات		٣,٨٧		

جدول رقم (٦) : ملخص نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لفحص الفروق على مقياس الرضا الوظيفي حسب المجموعة

البعد	درجة الحرية	مجموع المربعات بين المجموعات	متوسط مجموع المربعات بين المجموعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الرضا الشخصي	٢	٨٣٢،٦	٥٣٤،٣	٤٣٣،٧	٠،٠٠
الرضا الإجتماعي	٢	٥٦٦،٢	٣١١،٢	٢٨٧،٩	٠،٠٠
الرضا عن الراتب	٢	٥٨٢،٩	٣٢٤،٦	٢٨٩،١	٠،٠٠
الرضا عن محتوى العمل	٢	٥٨٧،٩	٣٤٥،٧	٣١١،٢	٠،٠٠
الرضا عن ظروف العمل	٢	٦٨٧،٩	٤٠٩،٩	٣٦٦،٨	٠،٠٠
الرضا عن فرص الترقية	٢	٧٩٨،٣	٤٩٨،٩	٣٧٨،١	٠،٠٠
الرضا عن الإشراف	٢	٧٦٦،٨	٤٦٧،٦	٣٢١،٩	٠،٠٠
الرضا عن جماعة العمل	٢	٨٦٥،٩	٥٣٢،٨	٤٠٩،٨	٠،٠٠
العلامة الكلية	٢	٨٦٦،٨	٥٧٨،٨	٤٦٨،٧	٠،٠٠

تظهر نتائج تحليل التباين المشترك المبينة في الجدول رقم (٦) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) على متغير الرضا الوظيفي لصالح المعلمات مقارنة بالمعلمين و قد يعود الفرق إلى طبيعة المهام الاقتصادية الأسهل الملقاة على المعلمات مقارنة بالمعلمين، حيث كانت قيمة ف (٤٦٨.٧) بدرجات حرية (٤٧- ١) وهذه القيمة دالة إحصائيا ومستوى الدلالة (٠٠,٠).

- **الاستنتاجات والتوصيات** :

قد يكون من المناسب وضع الاستنتاجات التالية :

- مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمين صعوبات التعلم اقل منة لدى معلمين التعليم العام .
- مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمات افضل منة لدى المعلمين .
- الكثير من نتائج الدراسية الحالية يتفق مع العديد من نتائج الدراسات المرتبطة .
- تطوير مستوى الدخل لدى معلمين صعوبات التعلم .
- تطوير البرامج والتجهيزات الخاصة بغرف مصادر التعلم .
- ضرورة التقبد باجراءات تحويل الطلبة إلى عرفة مصادر التعلم .

- **المراجع** :

- البطاينة اسامة ، الرشدان مالك ، السبايلة عبيد ، الخطاطبة عبدالمجيد (٢٠١٢) ، **صعوبات التعلم ، النظرية والتطبيق** ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .

- ابو مصطفى نظمي ، الأشقر ياسر حسن (٢٠١١) ، **الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلم الفلسطيني**، جامعة الأقصى كلية التربية، الجامعة الإسلامية ،مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد التاسع عشر، العدد الأول، ص ٢٠٩ يناير ٢٠١١غزة ، فلسطين .

البندرى ،محمد سليمان ويوسف، عدنان الشيخ (٢٠٠٢) **طبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين وعلاقتها مع الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في سلطنة عمان والأردن**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد ٣، العدد (٣٠)

- العبد الجبار، عبد العزيز (٢٠٠٤) ،**الرضا الوظيفى لدى معلمى التربية الخاصة ومعلمى التعليم العام**، المجلة العربية للتربية الخاصة، العدد الخامس ، الرياض .ص ص ٦٥ .

- الكناني ، ريم عبدالله (٢٠٠٩) **مقياس عوامل الرضا الوظيفي للعاملين في التربية الخاصة** ، قسم التربية الخاصة ، كلية العلوم التربوية ، جامعة الملك عبدالعزيز ،السعودية .

- باري مكنمارا ، (١٩٩٧) **غرفة المصادر ، دليل معلم التربية الخاصة** ، ترجمة،زيدان أحمد السرطاوي ، إبراهيم بن سعد أبو نيان ، جامعة الملك سعود ، النشر العلمي والمطابع ، ص ، ١ .

- عبدالحميد بن عبدالمجيد حكيم ، (٢٠٠٩) **الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام ومعلمي الفئات الخاصة من الجنسين "دراسة مقارنة"** الكلية الجامعية – جامعة أم القرى،السعودية .

- جولمان، دانيل (٢٠٠٠) **الذكاء العاطفي**، ترجمة ليلى الجبالى، عالم المعرفة، العدد.

- ٢٦٢ ، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والعلوم .

- حرب، عادل سعد خليل ، (١٩٨٥) **الرضا عن العمل لدى معلمي التربية الخاصة وعلاقته ببعض سمات الشخصية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

- خولة يحيى (١٩٩٤). **الرضا الوظيفي عند العاملات في مراكز الإعاقة العقلية في مدينة عمان**، مجلة دراسات إنسانية ، مجلد ٢١ ، العدد ٣ .

- سليمان الهويش (١٩٩٩). **العلاقة بين ضغوط العمل والرضا الوظيفي لدى العاملين بمصانع الحديد والصلب بشركة الحديد سابك** ، رسالة ماجستير ، كلية التربية – جامعة أم القرى .

- عبد الصمد قائد محمد الأغبري (٢٠٠٣). **الرضا الوظيفي لدى عينة من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية**: دراسة ميدانية ، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، الكويت، العدد (١٠٩) .

- علي محمد الوليدي (٢٠٠٣). **الضغوط النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بمدينة أبها** ، رسالة ماجستير ، كلية التربية – جامعة أم القرى .

- محمد محسن علي أسعد ، نبيل علي رسلان (١٩٨٢). **الرضا الوظيفي للقوى البشرية العاملة في المملكة العربية السعودية** ، جدة: مركز البحوث والتنمية بجامعة الملك عبدالعزيز

- موضي فهد النعيم (١٩٨٤). **الرضا عن العمل بين المدرسات وعلاقته بمستوى الطموح** ،رسالة ماجستير ، كلية التربية – جامعة الملك سعود .

- ناصف عبدالخالق (١٩٨٦). **الرضا الوظيفي وأثره على إنتاجية العمل** ، المجلة العربية للإدارة، مجلد ٦ ، العدد .

- نادر أحمد أبو شيخة (١٩٩٨). **الرضا الوظيفي لرجل الأمن في أجهزة الأمن العربية** ، مركز الدراسات والبحوث ، أكاديمية نايف العربية .

- محمد محسن علي أسعد ، نبيل علي رسلان (١٩٨٢). **الرضا الوظيفي للقوى البشرية العاملة في المملكة العربية السعودية** ، جدة: مركز البحوث والتنمية بجامعة الملك عبدالعزيز .

- عراقي، صلاح الدين وعبد العال، تحية (٢٠٠٥) **الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي للمعلم**، المؤتمر السنوي الثاني عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ص ٢١٨-١٥٩

- Abelson,Geaffrey (1986). *A Factor- Analytic Stugy Of Job Satisfaction among Special educators* . Educational and Psychological Measurement ,Vol. (46), No.(1), 37-43

- Abraham , R . (2000). TheRole Of Job Contorl As a Moderator Of Emotional Dissonance And Emotional Intelligence . Journal Of Psychology Interdisciplinary & Applied, Vol. (134) ,169-171
- -Billingsley , B.S.& Cross, L.H. (1992). *Predictors Of Commitment , Job*
- *Satisfaction and Intent To Stay In Teaching* : Acomparison Of General
- And Sprcial educators . The Journal Of Special education,25,no.4,453 –
- Bruton, Loree R. (2002). Factors associated with special education teachers , intent to stay in teaching : the testing of a causal model . D.A.I-A , Vol.62(7-A),2382 .
- Cummings, E. (1995). Stress and Jop Satisfaction amang Special Education Teachers In Urban Districts In Taxas . D.A.I ., Vol . 55, No. 9, 2790 .

****

البحث الرابع :

" تخفيف قلق المستقبل وتحسين معايير جودة الحياة المُدركة لدى عينة من أمهات المعاقين "

إعـــداد :

د / فاطمة الزهراء محمد النجار

مدرس الصحة النفسية بجامعة الأزهر

" تخفيف قلق المستقبل وتحسين معايير جودة الحياة المُدركة لدى عينة من أمهات المعاقين "

د / فاطمة الزهراء محمد النجار

- **مستخلص الدراسة** :

تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين قلق المستقبل ومعايير جودة الحياة المدركة لدى أمهات الأطفال المعاقين من ذوى الإعاقات المختلفة ،وكذلك تخفيف حده قلق المستقبل حيث تم اجراء الدراسة على عينة قوامها نحو (١٦) أما ممن تتراوح أعمارهن من (٣٠- ٤٥) عاما ممن ينتمي أطفالهن لإعاقات مختلفة (سمعية- ذهنية- بصرية- جسدية) قسمت كالتالي :- مجموعة ضابطة قوامها (٨) أمهات ومجموعة تجريبية قوامها (٨)أما من أمهات الاطفال المعاقين بإعاقات مختلفة وقد تناولت الدراسة أدوات تشخيصية مُمثلة في مقياس قلق المستقبل إعداد الباحثه ،ومقياس معايير جودة الحياة .إعداد:زينب شقير (٢٠٠٩) ،كما تناولت الدراسة برنامج علاجي انتقائى يهدف للتدخل الايجابي وتخفيف حده علامات قلق المستقبل لدى أمهات المعاقين ومن ثم تحسين جودة الحياة لديهن ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل ومعايير جودة الحياة المدركة لدى أمهات المعاقين ،كما أكدت الدراسة فعالية البرنامج العلاجي المقترح في تخفيف حده قلق المستقبل وكذلك تحسين ادراك الأمهات لمعايير جودة الحياة الايجابية المتاحة.

" *Reducing future anxiety and improving quality of life's perceived standards in disabled children mothers' "*

Abstract

The study aimed to reveal the nature of the relationship between future anxiety mothers of disabled children with various types of disabilities in perceived quality of life and ,The sample was about (16) mothers from 30-48) year who their children belong to different disabilities (audio-visual-mental-physical) divided into (1)- 8 mothers as control group (2): 8 mothers as an experimental group, Study diagnostic tools is :(a) standards of life quality scale , by Zeinab Shuqair (2009) (b) future anxiety (c) study program which aimed at therapeutic intervention and reducing future anxiety in children disabled mothers' by researcher , Thus improving the quality of Life , the study also indicated that there ,s a sufficient statistical relationship between future anxiety and standards perceived quality of life in mothers with disabled children Study also confirmed the effectiveness of the program in alleviating separately proposed therapeutic concern future anxiety ,as well as improving the realization of mothers' positive standards of available life quality

- **مُقدمة الدراسة** :

يطمحُ الآباء إلى تحقيق آمالهم وتطلعاتهم من خلال الأبناء ،إلا أنة سرعان ما تتحطم تلك الآمال حينما تصطدم الأسرة بمولد الطفل المعاق، وعندئذ تمر الأسرة بمراحل عديدة تبدأ بالرفض، الصدمة ، الإنكار لهذا الطفل و ينتهي الأمر برضوخ الأسرة والقليل من التقبل للطفل المعاق ثم الاستسلام لهذا الواقع المرير.

ويُعد رد فعل الوالدان تجاه الإعاقة وتأزمهما محصلة لعوامل ثلاثة هي : الحادث الضاغط ممثلا في مولد الطفل المعاق، ومدى قدرة الوالدين على تحمل مشكلة الطفل ومستوى العلاقة الزوجية ومدى تماسكها وتدنى الرضا الزواجى . كذلك الاتجاهات الو الدية نحو الإعاقة ومعلومات الآباء عنها . (Avinash , De Sousa ,2010,84) ; (سهير أمين، ٢٠١٠،١٥٤)

فحينما تُلقى الإعاقة بظلالها على الأسرة فان الآباء يبذلون جهداً لا يستهان به لرعاية أطفالهم ولاسيما الطفل المعاق ،مما يعرضهم للإعياء والإجهاد الشديدين ،إضافة إلى المشكلات الاقتصادية التي تزيد من عجز الأسرة وتُحد من قدرتها على تحمل أعباء الحياة،ويؤكدٍ العديدٍ من الباحثين في مجال الإعاقة أن آباء المعاقين إنما يعانون من احتراقا انفعاليا Emotional burning وخبرات ضاغطة حيث تُجبر الأسرة على مواجهة العديد من المواقف الضاغطة ُممثلة في الصعوبات المادية Financial difficulties لمواجهة الحاجات والمسؤوليات المتزايدة المرتبطة بالمعاق وكذلك التعرض لنوبات اكتئابية . مشاعر حزن عميق . سيطرة العديد من المعتقدات السالبه.لوم الذات والشعور بالذنب self blame and guilt ـ الشعور بعدم الكفاءة . الغضب . الشعور بالصدمة . مشكلات ترتبط بالعمل حيث يكافح كلا الوالدين للاحتفاظ بالعمل كما يتجه العديد من الاباء للبحث عن عمل اضافى لتحسين المورد المالى للأسرة والوفاء بمتطلبات الطفل المعاق . (Ashum. Gupta,2005,70);(Ozden Ciftici Et Al,2010,78)

و تتدنى قدرة الآباء على الأداء المهني والاجتماعي وتسيطر عليهم علامات القلق وفقدان القدرة على الشعور بالأمان مما يؤدى إلى اختلال الأداء الوظيفي لديهم،فحينما يستسلم الآباء لمشاعر القلق والإحباط فانه غالبا ما يتخلى هؤلاء الآباء عن أدائهم لأدوارهم تجاه أبنائهم المعاقين ،فيهملون إكسابهم المهارات وتسيطر لديهم النظرة التشاؤمية تجاه المستقبل وما يرتبط به من توقعات متدنية للابن المعاق ،فتشكك الأسرة في مدى جدوى التأهيل المقدم للطفل ولا يثقون بة ، مما يُحد من الطفل المعاق على التحسن . (سهير أمين ،٢٠١٠ ،١٥٩)

وقد أكدت العديد من الدراسات الدور السلبى للإعاقة وما يرتبط بها من الإحساس بالقلق ومدى قدرة آباء المعاقين على الاستمتاع بالحياة ،حيث يتوقعون الشر دائما ويشعرون بالتشاؤم تجاه المستقبل ،كما تسيطر لديهم العديد من المشاعر السالبة ُممثلة في الحزن و والقلق تجاه أبنائهم من ذوى الإعاقة مما يؤدى إلى تدنى إدراك آباء المعاقين لمعايير جودة الحياة وما يرتبط بها من جوانب حياتية ايجابية . Kashyap,L.D(1986);Daine Bodurka& Karen Basen(2000);Hanna&Kristine.k(2006);Marcus,kroner-Herwing(2008). وذلك نظرا لما يُصاحب الاعاقة من العديد من العلامات والاضطرابات ومنها الخلل المعرفى واللغوى والاجتماعى والنفسى مما يؤثر سلبا على الآباء ويؤدى الى سوء التوافق السلوكى Mala Adaptive Behavior لدى الطفل المعاق وظهور العديد من الاضطرابات المصاحبه التى تدفع الأسرة الى الانطواء والعزلة الاجتماعية ولاسيما بالنسبة لأمهات المعاقين فهن الأكثر شعورا بالاكتئاب والتشاؤم تجاه المستقبل Future Pessimism مقارنه بالآباء ،كما تشعر

الامهات بالذنب الشديد والمسئولية تجاة مولد المعاق فيفقدن القدرة على التكيف وما يزيد من حده المشكلات الناجمة عن اعاقة الطفل هو تجاهل المجتمع ومؤسساتة لمعاناة المعاقين وأسرهم والإحجام عن تقديم الدعم النفسى والاجتماعى والمادى اللازمين للأسرة وذلك بالنسبة لبعض الدول النامية مقارنة بالدول الأفضل اقتصاديا، وهنا تتعرض الأسرة للعديد من الضغوط والأعباء المادية الأمر الذى يدفع الأم الى الاصابة بالاضطرابات النفسية ولاسيما القلق والاكتئاب والتفكير الدائم فى أمر الطفل المعاق والخوف من تفاقم حالته فى المستقبل. Avinash De Sousa (2010) seltzer ,Greenberg & krauss (1995)

ومن هنا كانت الحاجةُ ملحة للتدخل النفسي من خلال علم النفس الايجابي الذي يهدف إلى تخفيف حده مشاعر قلق المستقبل لدى أمهات المعاقين مما ينعكس بصورة ايجابية في تحسين إدراكهن لمعايير جودة الحياة .

وقد تناولت العديد من الدراسات السابقة الاعاقة وأثارها السالبة على الأمهات والشعور بطيب العيش وجودة الحياة حيث هدفت دراسة سميث Smith,G ,1996 إلى محاولة التعرف على العلاقة الارتباطية بين طيب الحياة النفسية والضغوط الناجمة عن إعاقة الأبناء وقد تناولت الدراسة عينة قوامها(٢٢٥) من أمهات المعاقين عقليا حيث أكدت الدراسة وجود علاقة سالبة بين طيب الحياة النفسية والضغوط الناجمة عن إعاقة الأبناء.كما قد أكدت دراسة جانيت لا ن وهيليمانٍ Janet Lynn,2002على مدى معاناة أسرة المعاق من ضغوط مختلفة تؤثر سلبا على السلوك التكيفى لدى الأسرة وإدراك جودة الحياة لديهم،كما أن هناك علاقة ارتباطيه موجبةٍ دالة إحصائيا بين السلوك التكيفى وجودة الحياة لدى آباء المعاقين سمعيا،كما أكدت الدراسة على أهمية التأهيل النفسي لأسر المعاقين لتحسين جودة الحياة المدركة لديهم.وقد أشارت فاطمة عياد، ٢٠٠٢ الى أن آباء المعاقين هم الأكثر معاناة للقلق والاكتئاب وتدنى تقدير الذات لديهم مقارنة بآباء الأطفال العاديين حيث تناولت الدراسة عينة قوامها (٨٩) من آباء الأطفال المعاقين عقليا وعينة تعدادها (٩٠)من آباء الأطفال العاديين.في حين أكد جاكسون وود Carla Jackson; Wood,2004 على الآثار السلبية الناجمة عن الإعاقة السمعية بالنسبة لأسرة الأصم حيث يمتد الأثر السالب للإعاقة إلى كافة الجوانب الحياتية لدى الأسرة ولا سيما الأبعاد المرتبطة بجودة الحياة ومنها : التفاعل داخل الأسرة Family Interaction- موارد الأسرة المتاحة Family Resources - الأداء الوظيفي للآباء Parenting . الدعم المقدم للطفل الأصم Supporting For Deaf Child. توقعات الأسرة المرتبطة بمستقبل الطفل Implications For Future.مما يحد من قدرة الأسرة على الاستمتاع بالحياة والشعور بالسعادة وقد تناول مانفريدوهنترمير Manfred& Hintermair,2004 , عينةٍ قوامها (٢٣٥) أما من أمهات الأطفال المعاقين سمعيا اللاتي يعانين من ضغوطا نفسية ناجمة عن إعاقة أطفالهن حيث هدفت الدراسة إلى خفض حده الضغوط لديهن وكذلك تحسين جودة الحياة

من خلال برنامج مُقترح يهدف الى تنمية شعورهن بالرضا عن الحياة Life Satisfaction كما كشفت الدراسةٍ عن العلاقة السالبة بين بعض المتغيرات المرتبطة بالإعاقة ومنها: الإعاقات المصاحبة Additional Handicaps ـ شدة الإعاقة وجودة الحياة لِدى الأمهات كذلك أكدت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين كلا من مُدى الدعم الاجتماعي المقدم للأسرة Social Support ـ أساليب التواصل المتاحة بين الطفل المعاق و أسرته كما هدفت دراسة بريتا رادى Brita Ryde, 2006 إلى تشخيص القلق لدى عينة من أمهات المعاقين بإعاقات مختلفة (إعاقات حركية . متلازمة داون) وعينة من أمهات الأطفال المضطربين نفسيا باستخدام مقياس (H AD) hospital anxiety and depression حيث أكدت الدراسة أن أمهات المعاقين هن الأكثر معاناة للقلق مقارنة بعينة من أمهات الأطفال العاديين ممن يعانون من مشكلات نفسية كذلك أكدت الدراسة ارتباط القلق بالسمات الشخصية personality traits لدى الأمهات بصفة عامة كما نجحت الدراسة فى تخيف حدة القلق لدى الأمهات باستخدام الأساليب الدفاعية Defiance Strategies .وهدفت دراسة هيينج ايريك Henning,Eric,R,2008 إلى محاولة الكشف عن العلاقة الارتباطية بين القلق العام والرضا عن الحياة وقد تناولت الدراسة عينة قوامها (٥٢)من الآباء والأمهات ممن يعانون من ارتفاع القلق ،حيث أكدت الدراسة تأثر أدائهم في العمل بصورة سلبية وكذلك تدنى الأداء الاجتماعي والعجز عن تحمل المهام الأسرية كما أكدت الدراسة تأثر قدرة الآباء على الأداء في العمل بصورة سلبية ،وتدنى الأداء الاجتماعي والعجز عن تحمل المهام الأسرية ،كذلك تدنى إدراك الآباء لمعايير جودة الحياة المختلفة ممثلة في : تدنى تقدير الذات – القيم والأهداف المستقبلية – الجوانب المادية – العمل – القدرة على ممارسة الرياضة.

وأشار رى ماركوس وهيرونج Reeh Marcus,;Herwing,2008 إلى أهمية تحسين الجوانب الصحية كأحد أبعاد جودة الحياة Health-Related Quality Of Life لدى عينة قوامها (٢٩٢)من آباء الأطفال المعاقين ممن ينتمون لإعاقات مختلفة متوسط أعمارهم ٤٠ عاما ومتوسط أعمار أطفالهم(٥,٥)عاما حيث أكدت الدراسة أن هناك علاقة ارتباطيه سالبة بين المشكلات الصحية وجودة الحياة لدى الآباء .كما كشفت دراسة أرمسترونج Armstrong,2009 عن تدنى الجوانب الصحية كأحد أبعاد جودة الحياة لدى أمهات مزدوجي الإعاقة (سمعية – بصرية) Deaf-Blind Children والضغوط النفسية الناجمة عن الإعاقة لدى أبنائهن ،حيث أكدت الدراسة تأثر الجانب الصحي لدى أمهات المعاقين بصورة سلبية مما يؤثر سلبا على إدراكهن لجوانب جودة الحياة ،كذلك فان الإعاقة تلقى بظلالها على الأسرة ولاسيما الأم مما يتطلب تقديم الدعم النفسي والتأهيلى لأسر الفئات الخاصة . وقد تناولت افنش دى سوزا Avinash De Sousa ,2010 عينة قوامها (٣٠٠)أما من أمهات المعاقين ذهنيا و ذوي متلازمة داون فى دراسة مُقارنة بينهن للكشف عن علامات القلق والاكتئاب كسمة حيث توصلت الدراسة الى أن أمهات المتوحدون هم الأكثر معاناة للقلق

والاكتئاب كسمة حيث حظيت أمهات المتوحدون بفروق دالة احصائياً على مقياس القلق والاكتئاب مُقارنة بأمهات ذوي الاعاقة العقلية .

فى حين خلصت كارلا جاكسون Carla,Jackson,W ,2010 من خلال دراسة مُقارنة لإدراك جودة الحياة لدى آباء المعاقين سمعيا ممن يعتمدون على التواصل اللفظي مع أبنائهم المعاقين سمعيا مُقارنة بغيرهم من الآباء الذين يعتمدون على التواصل غير اللفظي ويستخدم أطفالهم معينات سمعية ،حيث تناولت الدراسة عينة قوامها (٢٠٧) من آباء المعاقين سمعيا متوسط أعمار أطفالهم ٦ سنوات ، حيث خلصت الدراسة إلى أن الآباء الذين يتواصلون مع أطفالهم لفظيا كانوا أكثر رضا عن الحياة وشعورا بالسعادة مُقارنة بآباء الأطفال غير المؤهلين لفظيا ، حيث يتدنى الجانب الانفعالي المرتبط بالوجود الأفضلEmotional Well-Being،وقد أوصت الدراسة بضرورة التأهيل المبكر للأطفال المعاقين سمعيا لتحسين جودة الحياة لدى آبائهم ذلك لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين جودة الحياة لدى الآباء والتدخل الايجابى لتأهيل ابنائهم من المعاقين. ويشير أحمد محمد جاد الرب،(٢٠١٠)إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين طيب الحياة النفسية لدى آباء المعاقين ذهنيا والضغوط الناجمة عن الإعاقة الذهنية ،وذلك مُقارنه بآباء الأطفال العاديين الذين كانوا الأكثر تمتعا بطيب الحياة مُقارنة بآباء المعاقين ذهنيا ،حيث تناولت الدراسة عينة قوامها (٤١)من آباء المعاقين ذهنيا ،وعينة قوامها (٣٥) من آباء العاديين ممن تتراوح أعمارهم من ٣٨ :٤٥ عاما .

كما قد تناولت بعض الدراسات متغير جودة الحياة لدى المعاقين ودور الأسرة في تحقيقها.حيث أكد بيرمان Pearman ,1997 على فاعلية العلاج الأسرى Family Therapy والمساندة الاجتماعية فى تخفيف حده القلق وتحسين جودة الحياة لدى الأطفال المعاقين ،كذلك توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين السلامة البدنية وجودة الحياة.وقد هدفت دراسة الكسندرهندركس وآخرون Alexander H C Hendriks Et Al ,2000 الكشف عن حاجات أمهات وآباء الأطفال المعاقين بإعاقات حركية Motor or Multiply Disabeled وتقييم الخدمات المقدمة لهم واستعانت الدراسة بعينة قوامها (١٦) من أمهات وآباء المعاقين ينتمون لسبعة عشر مركزا تأهيليا بألمانيا حيث تم تطبيق مقياس للحاجات يتضمن العديد من الأبعاد منها: - الحاجة الى تفهم المزيد عن إعاقة الطفل والمتابعة داخل المنزل- الحاجة الى التعرف على الخدمات المجتمعية المتاحة للمعاقين- الحاجة الى تقديم الدعم اللازم لاداء الاباء لأدوارهم الو الدية parenting –الحاجة للترويح والتعرف على الاماكن التأهيلية والترويحية المتاحة للأبناء ذوى الحاجات الخاصة –الحاجة الى تقديم الدعم والمساعدة للآباء – الحاجة الى الدعم وتقديم المساعدة فى الاستجابة للتساؤلات المرتبطة باعاقة الطفل وتوضيح طبيعة الاعاقة للآخرين. وأشارت كلا من ديانا دالتون وجاكلين كارين Dayna, Dalton ;Jklein, Karen,2003 إلى العلاقة السالبة بين الإعاقة السمعية وما يرتبط بها من معوقات وصعوبات التواصل ودرجة الفقد السمعي بالإحساس بجودة الحياة لدى الراشدين الصم حيث

تناولت الدراسة عينة قوامها(٢٦٨٨) أصم ممن يعانون من الإعاقة السمعية المتوسطة والشديدة.كما تناول كل من ردلوف كيومر Rudolph m kummer p ,2004, والتي هدفت إلى دراسة الأثر المتبادل بين كل من أعاقه الطفل والشعور بجوده الحياة لدى أمهات الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نمائية ترتبط بالنطق وتعرض الامهات للاضطرابات الانفعالية وأثر ذلك على تفاقم إعاقة الطفل من جانب أخر ، وقد تناولت الدراسة عينه من الأمهات المضطربات انفعاليا ممن يعانين من القلق والاكتئاب ولديهن أطفالا يعانون من مشكلات نطق نمائية Speech Developmental Disorder قوامها (١٠٠) أما تتراوح أعمارهن من (٢٢: ٤٧) متوسط أعمار أطفالهن (٤.٥) سنه وقد استعانت الدراسة بمقياس (H A D S) Hospital Anxiety And Depression Scale حيث خلصت الدراسة الى ان هناك تأثيرا متبادلا بين مدى شعور الامهات بجوده الحياة ومدى اعاقه اطفالهن فكلما كانت الام اكثر شعورا بالسعادة كانت اكثر طلاقه مع الطفل وساعدت على تحسن النطق لديه والعكس صحيح فشعور الأم بالاكتئاب والقلق يجعلها تحجم عن الحديث مع الطفل فتتفاقم حالته مما يؤثر سلبا على ادراك الام لجوده الحياة ويدفعها للمزيد من القلق والاكتئاب . كما هدفت دراسة يولاندا سامبسونYolanda Simpson,2005 إلى الوقوف على طبيعة العلاقة بين :الأسرة . المدرسة . المجتمع كعوامل منبئة لجودة الحياة لدى المراهقين ممن ينتمون لإعاقات مختلفة وفئات عمرية مختلفة فقد تناولت الدراسة عينة يصل قوامها (٩٣)طفلا ومراهقا حيث خلصت الدراسة إلى أن تعليم الوالدين و دخل الأسرة Family Income وارتفاع المستوى الاقتصادي و الدعم المقدم للأسرة مما كان لة الأثر الايجابى في تحسين جودة الحياة والتفاؤل تجاه المستقبل لدى المعاقين.

في حين تشير هانا كريستينكHanna,Kristinek,2006 إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين القلق وجودة الحياة لدى عينة من المعاقين جسديا وكذلك فاعلية التدخل العلاجي الذي يهدف إلى تعديل الجوانب المعرفية في تخفيف حده القلق ومن ثم الإحساس بجودة الحياة و أكد كلا من مارتن باتى وفريمير Martin,Patti&Freemyer, 2007 على أهمية التدخل الأسرى المبكر من خلال أمهات الأطفال المعاقين سمعيا لدى عينة قوامها (٣٩) أما وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الإحساس بجودة الحياة لدى المعاقين والتدخل المبكر من جانب الأسرة. .في حين أشار مانفريد هنترميرManfred,Hintermair,2008 الى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين تقدير الذات والرضا عن الحياة لدى ضعاف السمع ،كما يرتبط تقدير الذات بالقدرة على التواصل الجيد Good Communication ومستوى التعليم والتحصيل الدراسي كذلك الشعور بالرضا ومن ثم القدرة على إدراك جودة الحياة . وتؤكد أدينا جامبور Edina E,Jambor,2009 على مدى أهمية العديد من العوامل الأسرية ودورها في تخفيف حده الإعاقة لدى الصم وتحسين جودة الحياة ومنها : عمر الفرد عند حدوث الإعاقة السمعية . درجة الفقد السمعي . نمط التواصل بين الفرد والأسرة . الخدمة التعليمية التي توفرها الأسرة للطفل وقد تناولت الدراسة عينة من الأفراد ذوى الصمم الولادى ممن يعتمدون على التواصل من خلال لغة الإشارة،وقد توصلت الدراسة الى مدى أهمية دور الأسرة

في تجاوز الأزمة الناجمة عن الإعاقة لدى الطفل وتحسين جودة الحياة لدية . كما توصلت دراسة كل من لويزاهكسون وجودى آلان Louise,Hickson&Jodie Allen,2008 إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين درجة الفقدان السمعي والجوانب الصحية المرتبطة بجودة الحياة والوجود الأفضل Health-Related Quality Of Life حيث تؤثر الإعاقة السمعية سلبا على ممارسة الفرد للأنشطة و القدرة على المشاركة الاجتماعية وقد استعانت الدراسة بعينة من الراشدين من المعاقين سمعيا قوامها(١٧٨) معاق.

- **مشكلة الدراسة** :

قد أصبحنا الآن نعيش عصراً محموماً بالصراعات والضغوط المتلاحقة العنيفة التى من شأنها زيادة معدلات الأعصبه والمشقة ، فلا يمكن إغفال دور الضغوط البيئية والشخصية المتداخلة التي تحول دون إشباع الفرد لحاجاته (Hooley J,Neale,1989,P.76). ومن ثم تتضاعف الضغوط التي يعانى منها آباء الأطفال المعاقين وأمهاتهم مُقارنة بغيرهم من الأفراد حيث يتحملون أعباءً تفوق غيرهم من الآباء فأسرة المعاق لا تستثنى من الصراعات التي يعانى منها كافة أفراد المجتمع بأسرة بل تتضاعف مشكلاتهم ،حيث تستنزف الإعاقة الكثير من الوقت والجهد والمال مما يدفع بآباء المعاقين لِلإصابة بالعديد من المشكلات النفسية فهم الأكثر عرضة للشعور بالإعياء نظرا لما يبذلونه من جهد في رعاية الطفل المعاق. أحمد جاد الرب Armstrong ; CarlaJackson,Wood(2010) (2010) ; (2009) ويشعر الأبوان بالتشاؤم تجاه المستقبل والتفكير الدائم في مستقبل الابن المعاق ،كما تسيطر لديهم العديد من الأفكار والتصورات السالبة المرتبطة بحالة الطفل المعاق فى المستقبل . Nigar Ipek; Meral Taner; (2010) Ashum Gupta (2005) لذا فقد كانت الحاجةُ ملحة للكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين قلق المستقبل وجودة الحياة المدركة لدى أمهات المعاقين ،ذلك نظرا لما تلقيه الإعاقة بظلالها السالبة على الأم وهى الأكثر تعرضا للضغوط الناجمة عن رعايتها لطفلها المعاق والإحساس بالمسؤولية تجاهه مُقارنه بالأب الذى يقتصر دوره غالبا على تقديم الدعم المادى للأسرة وتحقيق الاستقلال المادى Financial Independence فى حين أن الأمهات هن الأكثر التصاقا بالطفل المعاق وتحمل تبعات الاعاقه ،مما يترتب عليه تدنى الإحساس بجودة الحياة لدى أمهات المعاقين و يعوق قدرتهن على الاستمتاع بالحياة والرضا بالمتاح فتتدنى لدى الأمهات القدرة على إدراكهن لعناصر ومعايير جودة الحياة الايجابية المتاحة لديهن. Cecilia Wai (2010) Carla, Jackson Reeh, Marcus ; ,Herwing (2008) Armstrong (2009) ; (2004) مما يؤكد حاجة أمهات المعاقين للتدخل النفسي الذي يهدف لتحسين معايير جودة الحياة المدركة لديهن و تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطيه بين قلق المستقبل لدى أمهات المعاقين وإدراكهن لمعايير جودة الحياة ؟
- ما مدى فعالية برنامج علاجي مقترح في تخفيف حده القلق لدى أمهات الأطفال ذوى الإعاقات المختلفة؟

- ما مدى فعالية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين إدراك معايير جودة الحياة لدى أمهات المعاقين ؟

- **أهمية الدراسة** :

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فى العديد من المبررات النظرية والعملية منها:

- ندرة الدراسات العربية التي تناولت متغيرات الدراسة ولاسيما قلق المستقبل لدى آباء وأمهات المعاقين.
- الحاجة الملحة لإعداد أداة مقننة لتشخيص قلق المستقبل لدى آباء المعاقين وأسرهم.
- نظرا لحداثة مفهوم جودة الحياة نسبياً والذي ينتمي إلى علم النفس الايجابي فقد تناولت العديد من الدراسات لهذا المفهوم وعلاقته بالصحة النفسية لذوى الأمراض المزمنة (مرضى السرطان . مرضى القلب . ذوى الإعاقات الجسدية) في حين قد أهملت الدراسات علاقة مفهوم جودة الحياة بالعديد من المتغيرات الأخرى كالقلق . الاكتئاب . ولاسيما لدى أسر المعاقين وذويهم.
- كما تكمن أهمية الدراسة الحالية في تخفيف حده قلق المستقبل لدى أمهات المعاقين من خلال التدخل الايجابي و تحسين جودة الحياة المدركة لديهن نظرا لمعاناتهن الشديدة الناجمة عن إعاقة أطفالهن .

- **هدف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين قلق المستقبل وجودة الحياة لدى أمهات المعاقين بإعاقات مختلفة ذهنيه . سمعية . بصريه . جسدية)،كما تهدف الدراسة إلى الوقوف على مدى فعالية برنامج علاجي مقترح في تخفيف حده علامات قلق المستقبل وكذلك تحسين جودة الحياة المدركة لدى أمهات المعاقين .

- **فروض الدراسة** :

- توجد علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أمهات الأطفال المعاقين باستخدام قلق المستقبل ومتوسطات درجاتهن باستخدام مقياس معايير جودة الحياة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام مقياس قلق المستقبل لصالح أفراد المجموعة التجريبية بالنسبة للقياس البعدى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام مقياس معايير جودة الحياة لصالح أفراد المجموعة التجريبية بالنسبة للقياس البعدى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية باستخدام مقياس قلق المستقبل بالنسبة للقياس القبلي مُقارنة بالقياس البعدى لصالح القياس البعدى.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية باستخدام مقياس معايير جودة الحياة بالنسبة للقياس القبلي مُقارنة بالقياس البعدى لصالح القياس البعدى .
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية باستخدام مقياس قلق المستقبل بالنسبة للقياس البعدى مُقارنة بالقياس التتبعى .
- لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية باستخدام مقياس معايير جودة الحياة بالنسبة للقياس البعدى مُقارنة بالقياس التتبعى .

- **مصطلحات الدراسة** :

- **أولا** : **قلق المستقبل** Future Anxiety :

تناولت العديد من التعريفات اضطراب القلق بصفة عامة باعتباره شعوراً عاماً بالرعب ،واستجابة لتهديد غير محدد وغير معروف ، غالباً ما يكون مصدرة صراع أو عدم شعور بالأمان . (أحمد عبد الخالق& مايسة النيال ، ١٩٩١، ٢٨) وتُعرف الجمعية الأمريكية للطب النفسى القلق باعتباره خوف أو توتر أو ضيق يتبع من توقع خطر ما ، يكون مصدرة مجهولا الى درجة كبيرة ومصدرة غير واضح. (American Psychiatric Association,1994: p.435)

- **التعريف الاجرائى لقلق المستقبل** :

تُعرف الباحثة قلق المستقبل لدى أمهات المعاقين على أنة سيطرة التوقعات السالبة والنظرة التشاؤمية تجاه مستقبل أبنائهن المعاقين مما يؤدى إلى سيطرة مشاعر التوتر والقلق لديهن .ويتم تشخيص قلق المستقبل لدى أمهات المعاقين بإعاقات مختلفة من خلال درجاتهن المرتفعة (٧٠) درجة فأكثر واللاتي يحصلن عليها باستخدام مقياس قلق المستقبل .

- **ثانيا**: **معايير جودة الحياة المُدركة** Perceived Norms Of Quality Of Life :

وقد ظهر هذا المصطلح لأول مرة عام ١٩٧٠على يد الاخصائى النفسى الامريكى John Flangagan ويشير مصطلح جودة الحياة الى عدة ميادين منها: التطور العالمى . الرعاية الصحية . العلوم السياسية ، ولا يرتبط هذا المفهوم لدى بعض العلماء بمستوى دخل الفرد فجودة الحياة لا تعتمد على الرفاهية المتاحة وعمالة الفرد wealth and employment فقط لكن كافة عناصر البيئة المادية وكذلك جوانب الصحة النفسية والتعليم والابتكار وكيفية ادارة أوقات الفراغ وارتبط مفهوم جودة الحياة بمفاهيم أخرى مثل الحرية . حقوق الانسان . السعادة ، كما ارتبط لدى بعض علماء النفس بالنمو والتطور الشخصي . الابداع والابتكار . العلاقات الاجتماعية . قدرة الفرد على ممارسة الأنشطة. التوافق الجسمانى physical well -being (Gregory,Derek et al ,2009, 34) وتُعرف الباحثة معايير جودة الحياة المدركة لدى أمهات المعاقين اجرائيا على أنة مدى وعى أمهات المعاقين بجوانب الحياة الايجابية بكافة أبعادها ومدى قدرتهن على إشباع حاجاتهن المختلفة في ظل الضغوط التي

يعانين منها والناجمة عن إعاقة احد الأبناء ،وقد استعانت الباحثة بمقياس معايير جودة الحياة والذي قامت بإعداده : زينب شقير (٢٠٠٩) .

- **اجراءات الدراسة** :
- **عينة الدراسة** :

وتنقسم إلى :

١- عينة الدراسة الاستطلاعية :

وقد وصل قوامها نحو(٤٠) أماً من أمهات الأطفال المعاقين بإعاقات مختلفة (ذهنية – سمعية – جسدية – بصرية) ممن تتراوح أعمارهن ما بين٣٠:٤٥سنة مُقسمة كما يلي :

جدول (١) : يوضح تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقا لإعاقة أطفالهن .

إعاقة ذهنية	إعاقة بصرية	إعاقة سمعية	إعاقة حركية
٢٠	٥	١٠	٥

مع الأخذ فى الاعتبار أن تلك العينة من الأمهات لم تكن تعانين من أى اضطرابات نفسية أو اعاقات جسدية أو حسية سابقاً وقبيل ميلاد الطفل المعاق تحديدا – يراعى أن يكون لدى الأم طفلا واحدا معاقا فقط – ألا تكون الأمهات منفصلات عن ازواجهن . وبالنسبة للأطفال المعاقين فقد تم مراعاة بعض الاعتبارات منها : يتراوح أعمارهم ما بين (٦ـ ١٦) سنة . تم تشخيص حالات الاعاقة لديهم من خلال أطباء متخصصون بمجالات الاعاقة المختلفة منذ فترة لا تقل عن عام . خلو الطفل من الاعاقات المصاحبة (يعانى من اعاقة واحدة فقط وليس ممن ينتمون لفئة مزدوجى الاعاقة) .

وقد تم تطبيق مقياس قلق المستقبل وكذلك مقياس معايير جودة الحياة،وذلك لتقنين أدوات الدراسة التشخيصية والتأكد من صلاحيتها للاستخدام والكشف عن العلاقة الارتباطيه بين متغيري الدراسة .

٢- بعينة الدراسة التجريبية :

وصل قوامها نحو (١٦) أماً من أمهات الأطفال المعاقين ممن ينتمون لعينة الدراسة الاستطلاعية واللاتى قد حصلن على درجات مرتفعة باستخدام مقياس قلق المستقبل وكذلك تدنى درجاتهن باستخدام مقياس معايير جودة الحياة وقد قسمت العينة كما يلي:

- مجموعة ضابطة قوامها (٨) امهات .
- مجموعة تجريبية قوامها (٨) من أمهات الأطفال المعاقين بإعاقات مختلفة.

جدول (٢) : يوضح عدد حالات الإعاقات المختلفة لأطفال أمهات المعاقين

نوع الإعاقة	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
إعاقة ذهنية	٣	٣
إعاقة بصرية	٢	٢
إعاقة سمعية	٢	٢
إعاقة حركية	حالة شلل أطفال	حالة شلل مخى رباعى

حيث تمت مجانسة أفراد عينة الدراسة التجريبية من حيث درجاتهم على مقياس قلق المستقبل ومقياس معايير جودة الحياة وذلك بالنسبة للقياس القبلي .

جدول (٣) : قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية لحساب تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية بالنسبة لمقياس قلق المستقبل – معايير جودة الحياة .

المتغيرات	المجموعة الضابطة ن=٨		المجموعة التجريبية ن=٨		قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
قلق المستقبل	٨,٨	,٧١	٨,١٣	٦٥	٢٩	,٣١٧	غير دالة
جودة الحياة	٧	٥٦	١٠	٨٠	٢٠	١,٣٦	غير دالة

من الجدول (١) يتضح تجانس أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث درجاتهم على مقياس قلق المستقبل وكذلك معايير جودة الحياة المدركة وذلك بالنسبة للقياس القبلي .

- **أدوات الدراسة** :
- **أولاً : الأدوات التشخيصية للدراسة** :

وتتمثل في : مقياس قلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعاقين .

- **وصف المقياس** :

يتكون المقياس من (٢٥)عبارة تتناول جميعها الأعراض المختلفة لقلق المستقبل لدى أمهات المعاقين،يجاب عن المقياس من خلال مستويات ثلاثة (دائما - أحيانا - نادرا - أبدا) تمنح المفحوصة أربع درجات - ثلاثة درجات – درجتان - درجة واحدة ،على الترتيب لكل عبارة تجيب عنها.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :

١- صدق المقياس :

- صدق المحكمين:تم عرض بنود المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية،حيث تم الاتفاق على نسبة تصل إلى (٩٢)٪من اجمالى بنود المقياس باستثناء البنود رقم ٥,١٣,٢١ والتي تم تعديلها وفقا لآراء السادة المحكمين .
- صدق المفردات : تم حسابه عن طريق إيجاد العلاقة بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت قيمة معامل الارتباط ما بين ٠,٤٨حتى ٩٢ وجميعها تعد قيم موجبة ذات دلالة إحصائية مما يشير إلى صدق المقياس .
- صدق المحك الخارجي :حيث قامت الباحثة بتطبيق مقياس قلق المستقبل إعداد:زينب شقير (٢٠٠٥) ومن خلال حساب قيمة معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية باستخدام المقياس السابق ومقياس الدراسة الحالية ،حيث وجد أن قيمة ر مساوية (٠,٧٨) وهى دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١مما يؤكد أن المقياس يحظى بصدق مقبول ومن ثم صلاحية المقياس للتطبيق .

٢- ثبات المقياس :

- طريقة إعادة التطبيق . من خلال تطبيق المقياس على نفس أفراد العينة بفاصل زمني ١٤ يوما بين التطبيق الأول والثاني وبحساب قيمة معامل الارتباط وجد أن قيمة ر مُساوية٨٤, مما يؤكد ثبات المقياس .
- طريقة ألفا كرونباخ.: من خلال تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية بحساب قيمة معامل ألفا وجد أنها مُساوية ٧٢ , مما يؤكد أن المقياس يحظى بمعامل ثبات مقبول.
- طريقة التجزئة النصفية : من خلال حساب قيمة معامل الارتباط بين العبارات الفردية للمقياس والعبارات الزوجية ،مع تجاهل العبارة رقم (٢٥) حيث وجد أن قيمة ر مُساوية ٨٢, .

- **ثانيا** :**مقياس معايير جودة الحياة** :
- **وصف المقياس** :

يتكون المقياس من ١٠٠عبارة تنتمي للعديد من المعايير منها المعيار الأول وترتبط بنوده بالجانب الجسدي والانفعالي ويصل عدد بنوده نحو ٢٤بندا. المعيار الثاني :ويتناول خصائص الشخصية السوية ويشمل العبارات ٤٥:٦٤ ممثلة في: الصلابة النفسية . الثقة بالنفس . السلوك التوكيدى . الرضا عن الحياة . السعادة . التفاؤل . الاستقلال النفسي . ويتناول المعيار الثالث :العلاقات والجوانب الاجتماعية والعمل لدى الفرد ويصل عدد بنوده إلى ٣٦بندا.ويهدف المقياس إلى التعرف على استجابة الفرد فيما يرتبط بالمعايير المختلفة لجودة الحياة سواء الصحية أو الانفعالية وكذلك علاقات الفرد الخارجية ومدى التزام الفرد بقيم المجتمع وتقاليده واحترام العمل وغير ذلك من مواقف اجتماعية.

- **تصحيح المقياس** :

يجيب المفحوص عن بنود المقياس من خلال ثلاثة مستويات تعبر عن رأى المفحوص الشخصي (كثيرا- إلى حدا ما –نادرا) حيث يمنح المفحوص درجة على كل استجابة كالتالي (٣-٢-١)على التوالي وللتأكد من صلاحية المقياس للاستخدام مع عينة الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب معامل الصدق للمقياس من خلال : صدق المحك الخارجي والاستعانة بمقياس جودة الحياة الذي أعدة حسن عبد المعطى(٢٠٠٧) وبحساب قيمة معامل الارتباط لدرجات أفراد العينة بين المقياس السابق والحالي وجد إن قيمة (ر) مساوية ٧٣٠, مما يؤكد أن المقياس يحظى بصدق مقبول.٢- حساب ثبات المقياس من خلال (أ) طريقة إعادة تطبيق المقياس : بفاصل زمني ١٤ يوما وجد أن قيمة (ر)مساوية ٠,٨٣ وهى دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١وهى دالة إحصائيا .(ب) باستخدام طريقة التجزئة النصفية وتقسيم عبارات المقياس العبارات زوجية وعبارات فردية كلا على حده وجد أن قيمة (ر)مُساوية ٠,٨٧وهى دالة عند مستوى دلالة ٠١,مما يؤكد صلاحية المقياس للاستخدام .

- **ثانيا** :**الأدوات التي استخدمت بهدف التدخل العلاجي وتتمثل في** :

البرنامج العلاجي الذي يهدف إلى تخفيف حده قلق المستقبل ،وتحسين جودة الحياة المدركة لدى أمهات المعاقين. إعداد :الباحثة ويستند البرنامج

إلى الانتقائية التكاملية Integrative Eclecticism حيث تُعد الانتقائية التكاملية مطلبا ضروريا للإرشاد والعلاج النفسي ، فهي اتجاه منفتح دائما للإضافات ولا ينتمي لنظرية ثابتة أو نموذج فكرى ثابت ،على الرغم بما يميزها بالمنهجية العلمية ،ويتم خلالها استخدام الأساليب العلاجية وفقا لحاجة العميل وطبيعة شخصيته وأهداف الجلسة العلاجية ومتطلباتها ، وتُعد الانتقائية العلاجية التكاملية ائتلاف من مجموعة فنيات تستهدف كل منها اختزال الأعراض المرتبطة باضطراب قلق المستقبل لدى أمهات المعاقين (محمد درويش محمد ، ١٩٩٩، ٣٢) .ويتناول البرنامج العلاجي العديد من الأساليب والفنيات العلاجية المختلفة منها:استراتجيات التعايش coping strategies وهى أحد الاساليب العلاجية الهامة التى تهدف الى تعديل الجانب المعرفى والسلوكى للتغلب على المواقف الضاغطة بالنسبة للفرد ويرتبط هذا المفهوم بالموائمة والتكيف مع البيئة الضاغطة ومن الناحية النفسية فان استراتجية التعايش تعنى الجهد الشخصى المبذول لعلاج المشكلات الشخصية وبين الشخصية personal and interpersonal problems الذى يهدف الى خفض مستوى الضغوط ويرتبط هذا الاسلوب بقدرة الفرد على التفاعل الايجابى مع المواقف الضاغطة حتى يتسنى له التخلص منها حاليا وفى المستقبل . Lazarus (1984) ; Carver, C. S.; Connor-Smith, J. (2010 R.S & S. Folkman ومن أهم الاساليب التى تنتمى لإستراتجية التعايش أسلوب حل المشكلات problem solving - فنية تحليل المهام .

كما يشمل البرنامج العديد من الأساليب التى تتفاوت وفقاً للهدف من الجلسة العلاجية وموضوعها ومنها :

أسلوب الاسترخاء . أسلوب التنفيس الانفعالي . أسلوب تعديل البناء المعرفي . أسلوب القيام بالأدوار الاجتماعية . فنية المناقشة التأملية . أسلوب المحاضرة . ويصل عدد جلسات البرنامج نحو عشرون جلسة علاجية .(تابع ملاحق الدراسة)

- **نتائج الدراسة وتفسيرها** :
- **أولا من حيث نتائج الفرض الأول للدراسة** :

والذي ينص على " أنة توجد علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أباء المعاقين باستخدام مقياس قلق المستقبل ومتوسطات درجاتهم باستخدام مقياس معايير جودة الحياة."

جدول (٤) : معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل والدرجة الكلية لمقياس معايير جودة الحياة

المتغيرات	ر	ن	مستوى الدلالة
قلق المستقبل جودة الحياة	-,٥٠	٤٠	دالة عند مستوى ٠١ ,.

من خلال حساب قيمة معامل الارتباط (ر) بين متوسطات الدرجات الكلية لأمهات الأطفال المعاقين باستخدام مقياس قلق المستقبل وكذلك درجاتهن

الكلية على مقياس جودة الحياة ،وجد أنها مساوية (- ٥٠,) وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠١,) مما يؤكد صحة الفرض الأول للدراسة .

- **ثانيا : نتائج الفرضين الثاني والثالث للدراسة :**

حيث ينص الفرض الثاني للدراسة "على أنة توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام مقياس قلق المستقبل لصالح أفراد المجموعة التجريبية بالنسبة للقياس البعدى الأول "كما ينص الفرض الثالث للدراسة على مايلى"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام مقياس معايير جودة الحياة لصالح أفراد المجموعة التجريبية بالنسبة للقياس البعدى .

جدول (٥) : قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطات الرتب لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام مقياس قلق المستقبل ومعايير جودة الحياة بالنسبة للقياس البعدى .

المتغيرات	المجموعة الضابطة ن=٨		المجموعة التجريبية ن=٨		قيمة u	قيمة Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
قلق المستقبل	١٢,١٣	٩٧	٤,٨٨	٣٩	٣	٣,٠٥	دالة عند ٠,٠١
معايير جودة الحياة	٥,١٩	٤١,٥	١١,٨١	٩٤,٥٠	٥,٥٠	٢,٧٩	دالة عند ٠,٠١

من الجدول (٣) يتضح أنة قد تحققت صحة الفرضين الثاني والثالث للدراسة فمن خلال حساب قيمة (Z)لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام مقياس قلق المستقبل ،وجد أنها دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)وبحساب قيمة (Z) لمقياس معايير جودة الحياة وجد أنها مساوية ٢,٧٩ وهى دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) .

- **ثالثا : نتائج الفرضين الرابع والخامس للدراسة :**

حيث ينص الفرض الرابع على "أنة توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بالنسبة للقياس القبلي مقارنة بالقياس البعدى لصالح القياس البعدى باستخدام مقياس قلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعاقين."كما ينص الفرض الخامس للدراسة على أنة "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بالنسبة للقياس القبلي مقارنة بالقياس البعدى لصالح القياس البعدى باستخدام مقياس معايير جودة الحياة لصالح القياس البعدى."

جدول (٦) : قيمة (Z) ويلكوكسون والرتب السالبة والموجبة لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية للقياس القبلي مقارنة بالقياس البعدى باستخدام مقياسي قلق المستقبل – ومعايير جودة الحياة.

المتغيرات	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
قلق المستقبل	٤,٥٠	٣٦,٠	صفر	صفر	٢,٥٢	٠,٠٥
معايير جودة الحياة	١	١	٥	٣٥	٢,٣٨	٠,٠٥

من الجدول (٦) يتضح أنة بحساب قيمة (Z) لمقياس قلق المستقبل وجد أنها مساوية ٢ .وهي تحظى بدلالة إحصائية مما يؤكد صحة الفرض الرابع للدراسة ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية بالنسبة للقياس القبلي مقارنة بالقياس البعدى باستخدام مقياس قلق المستقبل. كما أنة بحساب قيمة (Z) لمقياس معايير جودة الحياة وجد أنها مساوية ٢,٣٨وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)مما يؤكد صحة الفرض الخامس للدراسة من حيث انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية بالنسبة للقياس القبلي مقارنة بالقياس البعدى باستخدام مقياس معايير جودة الحياة.

- **رابعاً : نتائج الفرضين السادس والسابع للدراسة :**

وينص الفرض السادس على انه "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل بالنسبة للقياس البعدى مقارنة بالقياس التتبعى ."كما ينص الفرض السابع على أنة "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية باستخدام مقياس معايير جودة الحياة بالنسبة للقياس البعدى مقارنة بالتتبعى.

جدول (٧) : قيمة ويلكوكسون والرتب السالبة والموجبة لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بالنسبة للقياس البعدى مقارنة بالقياس التتبعى ن=٨

المتغيرات	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
قلق المستقبل	٤,٥٠	١٨	٤,٥	١٨	صفر	غير دالة
معايير جودة الحياة	٥	٥	٤,٤٣	٣١	١,٠١	غير دالة

من خلال الجدول (٥) يتضح صحة فرضي الدراسة السادس والسابع ،حيث أنة بحساب قيمة (Z)بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية وجد أنها مساوية (صفر ،١,٠١) وكلا القيمتين لا تحظى بدلالة إحصائية بالنسبة لمقياس قلق المستقبل ومعايير جودة الحياة مما يؤكد استمرارية فعالية البرنامج العلاجي المقترح في تخفيف قلق المستقبل وتحسين إدراك آباء المعاقين لمعايير جودة الحياة.

- **تفسير نتائج الدراسة :**
- **نتيجة الفرض الأول للدراسة :**

أكدت نتيجة الفرض الأول للدراسة وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين كلاً من قلق المستقبل ومعايير جودة الحياة المدركة لدى أمهات الأطفال المعاقين بإعاقات مختلفة ، مما يتفق مع العديد من نتائج الدراسات السابقة التي أكدت معاناة وتأثر أسر الأطفال المعاقين حيث تفرض الاعاقه عبئا ثقيلا على كافة المستويات النفسية والجسدية والمادية بالنسبة للأسرة،لاسيما الأمهات حيث

تتعرض الأمهات للعديد من الضغوط المُصاحبة للإعاقة مما يعيق قدرتهم على التكيف والتوافق النفسي. Rastogick(1984);Lim(2003);SusanM.Bogles& Margret(2006); Nigar Ipeak&Maral taner(2010)

فحينما تستسلم الأسرة لصدمة ميلاد الطفل المعاق فى يأس فإنها قد تعجز عن تقديم العون اللازم والمساعدة للطفل المعاق وتأهيله ، ومن ثم يصاب الأبوين بالإحباط وقد يفشلان فى التكيف مع البيئة المسببة له والمثلة فى وجود الطفل المعاق ، فتبدو علامات القلق على الوالدين استجابة لمصدر الضغط النفسى الذى يهددهما (دافيد شيهان ، ١٩٨٨، ١٧) حيث يُعد الابن المعاق مصدرا للضغوط والقلق بالنسبة لوالديه ولاسيما حينما يفكر الآباء فى حالة الطفل وما ستؤول الية فى المستقبل ولاسيما اذا ما كان الطفل شديد الاعتماد على والدية فى تلبية حاجاته أو تعرضه للحماية الزائدة من جانبهما فقد تكون الاساليب الو الدية الخاطئة فى التعامل مع الابن المعاق هى أحد أهم الأسباب المرتبطة بالقلق تجاه المستقبل فحرمان المعاق من الاعتماد على النفس يؤثر سلبا على أدراك الاباء والأبناء لمعايير جودة الحياة ، والإحساس بالجوانب الإيجابية المرتبطة بكافة ابعادها . Blacher,Jshapiroj(1997); Randall , P , E ; Parker (1999)

فكما حدد فولكمان وآخرون Folkman et al أن هناك خمسة ضغوطاً تسببها الاعاقة وعلى أباء المعاقين مواجهتها من خلال التدريب على العديد من مهارات التعايش العامة والخاصة كالاعتقاد فى الكفاءة الذاتية ومدى تدين الفرد،وقدرة الدولة على تقديم الدعم اللازم للفرد حيث أكد فولكمان ولازرس أن مهارات التعايش يجب أن ترتكز على عدة انفعالات وهى عدم التكيف disclaiming- الهروب والتجنب Escape and Avoidance- تقبل المسؤولية Accepting responsibility - التدريب على ضبط النفس Exercising self- control- الأفكار الايجابية وإعادة البناء المعرفى كأحد مكونات مهارات التعايش كذلك التدريب على البحث عن الدعم الاجتماعى للتغلب على المشكلات. (عبد العزيزالشخص وزيدان السرطاوى،١٩٩٨، ٢٣)

ومع تقدم الآباء فى العمر فقد يعجزان عن تلبية حاجات الابن المعاق ولا سيما الأمهات ، وقد يتلاشى الدعم المقدم للمعاق نظرا لعجز الآباء أو تدهور الحالة الصحية لهما ، و تدنى الظروف المعيشية ، وانخفاض دخل الاسرة فى ظل تزايد الأعباء المادية المتطلبة لعلاج الابن المعاق وتأهيله ، مما يدفع الآباء الى الشعور بالقلق تجاه مستقبل الابن المعاق ، ويتسم القلق الذى يعد سمة لدى الآباء بالثبات فتتضح لديهم العلامات التالية : سيطرة مشاعر الحزن والهم والشعور بالتوتر بصفة دائمة دون تحديد لموقف أو مثير – التقلقل والشعور بعدم الارتياح Restless - سرعة ابداء استجابة القلق فى أى موقف . اضطرابات النوم كما يصاحب القلق علامات فسيولوجية منها خفقان القلب . صعوبة التنفس . الام بالصدر . غثيان . صداع . تنميل (الدليل التشخيصى والإحصائي الرابع،٢٠٠١، ٢٣٥) اضافة الى صعوبة التذكر والاسترجاع – الاحساس بعدم الآمان سيطرة الأفكار والمعتقدات التسلطية وما يرتبط بها من أفعال قهرية obsessions and compulsions وهى أفكار مُقلقة تقحم نفسها ويكون

التخلص منها عسيراً ، كما يستغربون الواقع Deralization حيث يشعر المرضى بالقلق بأنهم بعيدون عن المواقف التى يتعرضون له تماما ، وكأنهم يراقبون الأمر من بعيد، وغالبا ما تسيطر التوقعات السالبة مما يؤدى الى انخفاض مستوى الدافعية لديهم تجاه الموقف والتفاعل مع الاخرين. (Philp (Feldman, 1987,p. 48 كما تبدو علامات القلق لدى أباء المعاقين وأمهاتهم من خلال القصور فى الأداء الوظيفى للأسرة Family Functioning ، و الاغراق فى التمنى الكاذب . (بدر الأنصارى، ٢٠٠٤ ،٨٤- ٨٥)

وبذلك يؤثر نمط الاعاقة على مدى التوافق الزواجى لدى الآباء ويؤدى غالبا الى سوء التوافق لديهم فآباء الأطفال الصم على سبيل المثال كانوا الأقل توافقا لما تفرضه الاعاقة عليهم من حيرة وقلق و أثار سلبية وضغوطا اقتصادية بالغة . (عبد المطلب القريطى ، ٢٠٠١، ٩- ١٠)

كذلك ترتبط علامات القلق تجاه المستقبل بالتشاؤم وعدم الطمأنينة وتوقع الفشل وسوء الحظ فى كل شيء والإحساس الدائم بالخطر ويبدو المستقبل أمام الفرد كئيبا وموحشا ، ويفقد الفرد القدرة على التركيز ويعجز عن اتخاذ القرار فالقلق تجاه المستقبل انما يُعد ردا للفعل حينما يشعر الفرد بالعجز وقله الحيلة عندما يتعرض لضغوط قوية . (فاروق عثمان ، ٢٠٠١، ١٨) كما تتضح علامات الشعور بالذنب وتأنيب النفس وتبادل الاتهامات بين الوالدين حول المتسبب فى اعاقة الطفل مما يؤدى الى حدوث خلافات أسرية بين الوالدين قد تنتهى بحدوث الانفصال ، كذلك الانسحاب وفقدان الامل من جدوى تأهيل الطفل المعاق والاستسلام للإعاقة ، وتجاهل قدرات الطفل المعاق فتتفاقم حالته – الانسحاب بعيدا عن الاماكن العامة والأنشطة التى قد تخفف من حده الضغوط التى تتعرض الاسرة لها ، وفى أفضل الاحوال قد تسعى الاسرة للتعايش مع الاعاقة إلا أن الآباء قد يعجزون عن التخلص من مشاعر الأسى التى تنتابهم من حينٍ لأخر ، حتى أطلق البعض عليهم مسمى الأسى المزمن نحو الإعاقة . (السيد على أحمد ، ٢٠٠٧، ١٣- ١٧)

وتعُد الأمهات هن الأكثر تأثراً بإعاقة الأبناء فقد يكتفى الآباء بتقديم الدعم المادى للأسرة وتحقيق الاستقلال المادى financial Independence لأفرادها، فهن يعملن بجد من أجل المسانده الماديه وتغطيه النفقات الإضافية للأسرة و الناجمة عن اعاقه الطفل ، وكما يؤكد بعض الأفراد المعاقين أن الآباء قد يتجهون للفرار من المنزل فى حين تكن الأمهات هن الأكثر التصاقا بهم، ورعاية لهم ، (Cecilia wai ping et al ,2001 ,64) و غالبا ما تتركٍ الاعاقةٍ العديدٍ من المشكلات لدى الطفل المعاق فقد يُصاب الطفل المعاق بخللا معرفيا ولغويا واجتماعيا ونفسيا ، وسوء التوافق السلوكى Malą Depative Behaviors ، عجز المعاق عن التواصل مع الاسرة والأم وتوجيه الرسائل المعبرة عن حاجاته مما يزيد من معاناة الأم ويتطلب ذلك المزيد من الوقت والجهد لتلبية حاجاته. 1981); Bolton et al (1994); Cecilia wai ping et al ,2001 (ozden ciftci,2010,30) (عبد الرحمن سيد سليمان ، ٢٠٠٤، ١٩: ٢٣) August(,64) وقد يُعانى الأطفال المعاقين من مشكلات سلوكيه وانفعاليه عديدة منها : النشاط الزائد Hyperactivity– العدوان Aggression مما يدفع الآباء ولاسيما

الأمهات الى تحمل تلك التبعات المرتبطة بالإعاقة ، فتتعرضن الي سيطرة القلق الاجتماعى لديهن social anxiety فيميلن الى فرض العزله على أنفسهن تجنبا للشعور بالحرج ونقد المجتمع المحيط بهن لسوء تصرف الطفل أحيانا مما يدعم ذلك الشعور بالتشاؤم تجاه المستقبل Future Pessimism بصفه عامة ومستقبل الابن المعاق بصفه خاصة . (Feinstein; Reiss ,2001) فالطفل المتوحد على سبيل المثال يحتاج الى رعاية يومية روتينية daily care routine كذلك تتعرض الأسرة لمشكلات اقتصادية Economic Problems ناجمة عن المتطلبات المادية اللازمة للتأهيل ،ومن ثم تزداد الضغوط النفسية لدى اباء المعاقين ذوى المستويات الاجتماعية والاقتصادية المتدنية بصورة أكبر مقارنة بغيرهم من الآباء ذوى المستويات الاجتماعية والاقتصادية الأفضل ،حيث تؤدى الأزمات المادية الى أكثر الضغوط شيوعا لدى أباء المعاقين.(احمد جاد الرب، ٢٠١٠، ٥٤٢)

ويؤدى ميلاد المعاق الى تغيير فى النظام اليومى للآباء وكذلك تغيير أدوار أفراد الأسرة حيث تفرض الاعاقة نوعا خاصا من الرعاية الو الدية مما قد يدفع الآباء ولاسيما الامهات الى ردود فعل عقلية ونفسية وعضوية غير مرغوبة فيكون الاباء فريسة سهلة للقلق والتوتر والضيق والحزن ، فأمهات المعاقين هن الأكثر شعورا بالإحباط والعزلة الاجتماعية social isolation فقد ينتاب أمهات المعاقين حالة من الشعور بالذنب نتيجة انجابها للطفل المعاق ولاسيما الاعاقات الجسدية الحادة كالشلل الرباعي كما تنتابهن نوبات اكتئابية – مشاعر حزن عميق – الايمان بالمعتقدات والأفكار السالبه المرتبطة بالإعاقة – لوم الذات Self Blame And Guilt – الشعور بعدم الكفاءة – الغضب – الشعور بالصدمة – المعاناة فى العمل خارج المنزل فالأمهات تكافحن للاحتفاظ بالعمل فى ظل حاجاتهن الملحه له ، كما تسعى بعضهن الى أداء أعمال اضافية للوفاء بحاجات الأسرة الماديه علاوة على تدنى الرضا الزواجى Less Martial Satisfaction و سوء التوافق الأسرى ، الإحساس الزائد بالتعب والضغوط بصوره مزمنة حيث تُعد رعاية الطفل المعاق من الأمور الشاقة ومنها على سبيل المثال وليس الحصر عملية الاطعام فهى تمثل مشكلة بالنسبة للأم نظرا لعدم قدرة الطفل على الامتصاص أو البلع أحيانا الناجمة عن بعض حالات الإعاقة كحالات الشلل المخى الرباعى – وقد يعجز الطفل عن الحركة أحيانا فيعتمد على الآخرين لإشباع الكثير من حاجاته – تدنى الدافعيه لأداء دورهن الوالدى و الوظيفى تجاه الأسرة – التعرض للعديد من المشكلات السلوكيه الناجمة عن اعاقه الطفل والتى تزيد من ارهاق الأسره والسعى لتعديل تلك السلوكيات السالبه كالعدوان و الحركة الزائدة لدى الاطفال المعاقين ذهنيا – اضافة الى اتجاهات المجتمع السالبه تجاه المعاق التى تزيد من الشعور بالأسى لديهن. (kashyap.l.d,1986,13) ; Ashum Gupta, 2005,62)

وتوصل كل من عبد العزيز الشخص وزيدان السرطاوى الى ان الضغوط التى يعانى منها اباء الاطفال ذوى الاعاقة العقلية تتمثل فى : متطلبات الحياة اليومية، الرعاية طويلة المدى للطفل المعاق،ووصمة العار التى تلحق بالأسرة والشك طويل المدى بين الوالدين والمتسبب فى الاعاقة منهما ،اختزال العلاقات

الاجتماعية ، الافتقار الى الدعم الاجتماعى ، عدم توافر المتخصصين فى الاعاقة ، مشكلات الاباء الشخصية لكلا منهم والافتقار الى المعلومات التى من خلالها يمكن مساعدة الطفل المعاق والخدمات المتاحة لهم . (عبد العزيز الشخص،زيدان السرطاوى ،١٩٩٨، ١٧)

ويؤكد بعض علماء النفس أن هناك تأثيراً متبادلًا بين ما يعانيه الآباء من قلق ناجم عن إعاقة أحد الأبناء وما ينتاب الطفل المعاق من اضطرابات نفسية وجسدية حيث تُلقى الإعاقة بالعديد من أثارها السالبة على العديد من الجوانب الأسرية ، ولاسيما تدنى تقدير الذات لدى أفراد الأسرة وكذا تدنى الأداء الأسرى المتوقع ،نظرا لصعوبة تقبل ظروف الطفل المعاق والمشكلات المرتبطة بالإعاقة ،كما يعانى آباء المعاقين من تدني توقعاتهم السالبة المرتبطة بالمستقبل وسيطرة المشاعر السالبة ونقص الدافعية و هناك العديد من العوامل التى تؤثر على أداء أسره المعاق ومنها القدرات الشخصيه للآباء personal strengths ومدى تعبئه قوى وقدرات الوالدين حيث يُعد هذا الأمر ضروريا فى حاله الرغبة فى تقديم مساعده لأسره المعاق وتزداد معاناة الآباء كلما اشتدت حده الاعاقة وبالتالى فآباء المعاقين يتعرضون للاضطرابات الانفعالية ولاسيما القلق بصوره زائدة. فاطمة عياد (٢٠٠٢) ; (2004) ;MarcusHerwing(2008) ozdenciftici(2010) ; Manfred, Hintermair

كماأشار البعض الى أن أباء المعاقين هم الأكثر معاناة للمشكلات الصحية مما يؤدى الى تدنى التوقعات المرتبطة بالمستقبل ومدى الكفاءة الصحية التى تمكنهم من اداء واجبهم تجاه رعاية المعاق و اخوته ولاسيما بالنسبة للأمهات اللاتى تتدنى لديهن التوقعات المستقبلية Implication For Future مُقارنة بالآباء ، نظرا لتدنى الدعم المقدم من المجتمع لهن . (Jackson ,wood (2004 . وتشير العديد من الدراسات النفسية الى تدنى الشعور بالرضا والسعادة ومن ثم القدرة على ادراك الجوانب الإيجابية ومعايير جودة الحياة لدى أمهات المعاقين، نظرا لتدنى الأداء الوظيفى لأمهات المعاقين والضغوط الناتجة عن الاعاقة. ونظرا لتأثر أبعاد جودة الحياة وطيب العيش سلبا والارتباط السالب بين كلا من الاحساس بمدى جوده الحياة والإعاقة بما تحمله من ضغوط يعانى منها أباء المعاقين . أحمد جاد الرب (٢٠١٠) ; ((2005 ;Braian Skotko,Bs Smith,G (1996) Avinash De Sousa. (2010

- **تفسير نتائج الفروض : الثانى ـ الثالث ـ الرابع ـ الخامس ،للدراسة :**

تأكدت صحة نتائج الفروض الثاني والثالث والرابع للدراسة وينص الفرض الثانى على أنه "توجد فروق ذات دلاله احصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام مقياس قلق المستقبل لصالح أفراد المجموعة التجريبية بالنسبة للقياس البعدى مقارنه بالقياس القبلي ".

كذلك تأكدت صحة الفرض الثالث للدراسة والذى نص على " وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام مقياس معايير جودة الحياة لصالح أفراد المجموعة التجريبية بالنسبة للقياس البعدى. وكذلك بالنسبة للفرض الخامس

للدراسة الذى قد نص على أنة " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية باستخدام مقياس معايير جودة الحياة بالنسبة للقياس القبلي مُقارنة بالقياس البعدى لصالح القياس البعدى.وبذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع العديد من نتائج الدراسات النفسية السابقة. Dayana,Dalton;Jakeliin,Karen(2003); Leonard,abbeduto et al (2004); Manfredhintermair(2004);yolando, simpson (2005); louise, hickson (2008); Edina.E,Jambor(2009); Carla Jackson(2010)

ويمكن تفسير نتائج فروض الدراسة السابقة إلى مدى استجابة أمهات الأطفال المعاقين ورغبتهن الملحة في مساعده أطفالهن المعاقين وتحسين جوده الحياة المدركة التي تنعكس إيجابا على كافه أفراد الأسرة ، مما يشير الى فعاليه البرنامج العلاجى المستخدم فى الدراسة الحالية ، حيث تمكن البرنامج من خلال الجلسات العلاجيه من تقديم الدعم للقدرات الشخصيه ، و تحسين الأداء الوظيفي للأمهات واستبصار الأمهات لمعايير جودة الحياة ومن ثم تحسين ادراكهن لها. ولتحسين ادراك معايير جودة الحياة لدى الفرد فلابد من التعرف على الحاجات الضرورية للفرد ،للتقليل من الفجوة بين أمال الفرد وما هو متوقع فى ضوء قدراته الحالية وخبراته المتاحة وبذلك يتمكن الفرد من الاستمتاع بحياته فيتأثر بالأخر ويؤثر فيهم وهناك أبعادا عديدة ترتبط بجودة الحياة الجانب الجسمانى physicalbeing ـ الجانب النفسى psychological being . الجانب الروحى spiritual being ـ الجانب المجتمعى Community Becoming. فالتدخل العلاجى الناجح ينبغى أن يتناول العديد من الجوانب المرتبطة بالحياة الأسرية مثل كيفية رعاية المنزل. ادارة الجانب المادى للأسرة. الجانب الانفعالى والصحة النفسيه المرتبطة بالوالدين – العلاقة الزواجيه Marital Relationship ـ الصحة البدنيه لأعضاء الأسرة physical health of family members ـ العلاقات العائليه الخارجية المرتبطة بالأهل والأقارب . الأنشطة التى تمارسها الأسرة أثناء الفراغ . (Sander J L ,Morgan Sb, 1997, 15- 32)

لذلك فلم يقتصر البرنامج العلاجى على تحسين مهام الأداء الوظيفى للأمهات بل هدف الى تنميه المهارات والقدرات وتعديل الأفكار والمعتقدات والاتجاهات السالبة السائدة لديهن ، لما لها من أثار سالبه على أدائهن لدورهن الوظيفى كأمهات بهدف مواجهه الضغوط الناجمة عن الإعاقة وذلك نظرا لإرتباط القدره على الأداء الوظيفى الجيد بادراك جودة الحياة ، كذلك فالقيم الدينية والثقافية المرتبطة بالرضا والإيمان بالقضاء والقدر تؤثر بصوره اكثر ايجابيه بتقبل الطفل المعاق واعتباره هبه من الله ومن ثم تعديل النظرة التشاؤمية إلى نظرة أكثر ايجابية تجاه الحياة وإدراكهن المعايير المختلفة لجودة الحياة وتخفيف حدة مشاعر الذنب المرتبطة بإعاقة الطفل ، لذلك فقد تناول البرنامج العلاجى تنمية الوازع الدينى لدى الامهات بهدف تعزيز بعض المفاهيم والقيم الدينية لديهن ، حيث يُعد الوازع الدينى من أهم الجوانب المرتبطة بأسلوب المواجهه حيث أكدت بعض الدراسات أهمية الاهتمام

بالجانب الدينى فى تخفيف حدة الضغوط النفسية والقدرة على مواجهتها بصورة أفضل لدى الاناث مُقارنة بالذكور.(Koening H,G Et Al ,2001,23) ومن خلال جلسات البرنامج تم تناول بعض القيم الدينية الهامة كالصبر- الايمان بالقضاء والقدر- الرضا حيث يُعد الرضا أحد أهم مقومات ادراك جودة الحياة ومواجهه الضغوط النفسية.

وقد تناولت جلسات البرنامج العلاجي الانتقائي :الإدراك الايجابي positive Perception لعناصر جوده الحياة والذي يُعد من أهم انظمه الدعم المتاحة لأسره المعاق Supporting System والتوافق الأسرى ولاسيما التوافق بين الزوجين فقد يؤدى ميلاد الطفل المعاق إلى تكاتف أفراد الأسرة وقد يؤدى الى عكس ذلك ولاسيما فى ظل الأعباء المادية وحاجات الطفل المعاق المختلفة من رعاية وتأهيل وتدريب وتلقى خدمات علاجية وصحية وتربوية وتأهيلية متخصصة – ضعف التواصل بين أفراد الأسرة الوعي بمصادر المجتمع Community Resources والتعرف على الخدمات المقدمة من جانب المجتمع لأسره المعاق والمعاق ذاته ومساعدتها له على تلبيه حاجاته من تدريب وممارسه أنشطه ولا سيما بالنسبة للمؤسسات غير الحكوميه وتتمثل فى الجمعيات الأهلية مما يمثل دعما للأسرة فى مواجهه حاجا ت الابن المعاق وتمر الاسرة ولاسيما الام يعده مراحل ترتبط بمشاعرها تجاه الابن المعاق بداية من صدمه ميلاد الطفل المعاق والشعور بالغضب و الذنب Fellings of guilt and anger ثم الانسحاب حيث تبدأ اسره المعاق بإنكار اعاقه الطفل ثم مرحله التفاوض Bargaining والاكتئاب Depression الى ان تتجاوز الاسرة لتلك المرحله نحو المواجهه والتكيف والتقبل Acceptance لذا فقد هدف البرنامج الى اكساب الامهاتٍ لمهارة حل المشكلات واستراتجيات المواجهه Coping Strategies والتكيف ونظرا لسيطرة الافكار والمعتقدات الخاطئة المرتبطة بالا عاقه فهناك حاجه الى تعديل تلك الافكار والمعتقدات العامه والخاصة General And Specific Beliefs وتعديل كافه المفاهيم الخاطئة المرتبطة بالطفل المعاق كذلك تعرف الامهات على اساليب المعامله الوالديه الايجابية للمعاق .

كما تناولت الجلسات العلاجية مهارات التعايش coping strategies التي تهدف إلى تخفيف مستوى الضغوط التي تعانى منها الأمهات من خلال التعديل المعرفي والسلوكي والتعايش مع البيئة الضاغطة وتنقسم إلى : focused adaptive cognitive appraisal. وتهدف إلى تعديل سُبل تفكير الفرد من الإنكار للإعاقة والحدث الضاغط وتعديل الأفكار والقيم المرتبطة بالمواقف الضاغطة ، فالأفراد الذين يرغبون فى التعامل الأفضل مع المشكلات ينبغى عليهم معالجه أسبابها واكتساب المعلومات اللازمة لحل المشكله ومن ثم يمكن التعامل معها والتغلب عليها ويتفق ذلك مع اسلوب حل المشكلات الذى تم تناوله خلال جلسات البرنامج . التكيف السلوكي adaptive behavioral وتعديل سلوك الفرد فى التعامل مع المشكلة . تعديل الاستجابة الانفعالية المرتبطة بالموقف الضاغط Emotional Reaction To Stressor من خلال التدريب على مهارة الاسترخاء فى مواجهة المواقف الضاغطة بدلا من الاستسلام لسيطرة المشاعر السالبة فى التعامل مع الموقف الضاغط وكذلك توجيه

المشاعر بشكل افضل للتغلب على المشكلات وإدارتها بصورة أفضل. (linda, Brannon; 2009, 121) لم تقتصر جلسات البرنامج على تلك الأساليب والأهداف فحسب لكنها تناولت أسلوب الاسترخاء كمكون هاماً لإستراتجية التعايش حيث تلعب الهرمونات من الناحية الفسيولوجية دورا هاما فى القدرة على التغلب على الضغوط ومواجهتها حيث يرتفع مستوى هرمون الكوريتزول Cortisol فى الدم حينما يتعرض الفرد للموقف الضاغط stressful situation وينخفض فى حالة نجاح الفرد وقدرته على اجتياز الموقف الضاغط بنجاح ، وما يساعد على انخفاض مستوى الهرمون هو ممارسة الفرد للأنشطة والاسترخاء وذلك ما تم مراعاته خلال جلسات البرنامج (Wang, J Et al ,2007, 227–239 وقد ساعدت جلسات البرنامج الجمعى على تبادل الخبرات والمشاعر والتنفيس الانفعالى والتأسى بين الأمهات المشاركات فى البرنامج ، كذلك المشاركه الوجدانيه والتعاطف بينهن و مؤازره بعضهن البعض ، والاستعانة بالبعض كنماذج يمكن الاقتداء بة فى بعض الجوانب وإفادتهن للمشاركات الاخريات حيث قامت بعض الامهات بعرض التجارب الناجحة فى مجال رعاية الابناء المعاقين حتى وان كانت بسيطة فهى تعد بمثابة عصف ذهنى Brain Storming للأمهات .

كما نجح البرنامج العلاجى فى تخفيف حده شعور الأمهات بالظلم والاضطهاد من جانب المجتمع حيث أكدت أمهات المعاقين تجاهل المجتمع لهن والإحجام عن تقديم الدعم الاجتماعى والنفسى اللازم و التعرف على خدمات التأهيل المناسبة والجمعيات الأهلية التى تهتم بتلك الفئة.

- **تفسير نتائج الفرضين السادس والسابع للدراسة** :

لم تتحقق صحة فرضى الدراسة السادس والسابع وينص الفرض السادس على أنة " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية باستخدام مقياس قلق المستقبل بالنسبة للقياس البعدى مقارنة بالقياس التتبعى " فى حين ينص الفرض السابع على "أنة لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية باستخدام مقياس معايير جودة الحياة بالنسبة للقياس البعدى مقارنة بالقياس التتبعى."

ومن خلال تلك النتائج يتضح استمرارية فعالية البرنامج العلاجى الإنتقائى المستخدم فى تخفيف قلق المستقبل وتحسين معايير جودة الحياة المدركة لدى أمهات المعاقين وبقاء الأثر النفسى الايجابى للبرنامج وكذلك بقاء أثر التعلم العلاجى لدى الأمهات بانتهاء فترة المتابعة ، حيث تُعد المتابعة أحد أهم أبعاد التأهيل النفسى الناجح مما يضاعف من نسب نجاح البرنامج العلاجى المستخدم. وتتفق نتائج فروض الدراسة الحالية الدراسة مُمثلة فى فعالية البرنامج العلاجى المستخدم فى الدراسة الحالية والتى تستند الى الانتقائية العلاجية مع العديد من نتائج الدراسات النفسية التى أكدت على أهمية التدخل العلاجى والإرشادي لأمهات المعاقين selter,Greenberg (1995) ; smithg,,c (1996) ceclia wai-ping et al (2001); kashyap,ld(1986) . ولا يمكن الاقلال من أهمية مرحلة المتابعة وضرورتها مُقارنه بالقياس البعدى الأول بالنسبة لعينة الدراسة كونها تهدف

إلى إتاحة الفرصة لتعافى المريض بصورة أفضل والتأكد من قدرته على التعامل مع الضغوط التى يعانى منها والتغلب عليها مما يساعد على تخفيف حدة الأعراض الاضطرابية فى ظل الدعم المجتمعى المقدم له ومسانده أفراد الجماعة العلاجية من خلال جلسات العلاج الجمعى ، كما أتاحت المتابعة مراجعة سريعة لكافة الخطوات وما تم تناوله خلال جلسات البرنامج العلاجى من خلال المناقشة تم تقويم البرنامج ، وترجع استمرارية فعالية البرنامج العلاجى فى تخفيف قلق المستقبل وتحسين الجوانب المدركة لمعايير جودة الحياة بالنسبة لأفراد عينة الدراسة الحالية إلى مراعاة البرنامج لطبيعة الإعاقات المختلفة لدى أبناء الأمهات المشاركات فى البرنامج ، حيث يتوقف ادراك الأم لمعايير جودة الحياة على طبيعة الإعاقة التى يعانى منها الطفل، فقد اتفقت نتائج دراسة ليونارد وآخرون leonard et al وبران Brain Skotko,b,s أن أمهات أطفال متلازمة داون كن الأكثر معاناة وأكثر حاجة لاكتساب سيكولوجية الوجود الافضل واستراتجيات التعايش. (Leonard, Abbeduto, Etal, 2004,237-254) ; (BrainSkotko ,b ,s 200 5 , 64 -77)

وترجع استمرارية فعالية البرنامج العلاج بانتهاء فترة المتابعة إلى طبيعة البرنامج العلاجى المستخدم الذى تم من خلاله تناول كافة الأبعاد والمعايير المختلفة المرتبطة بجودة الحياة وتُعد مكونا لها، والذى تناول العديد من الاساليب العلاجية أهمها:- استراتجية التعايش والتى تُعد أحد أهم الأساليب الايجابية المستخدمة فى خفض الضغوط بهدف إدارة المشكلات والتعامل مع المواقف المؤلمة painful situation ، فهى تنقسم إ لى المواجهه الاجتماعية social coping وتهدف الى تقديم الدعم الاجتماعى من قبل الآخرين ويأتى ذلك من خلال تدريب الفرد على اقامة علاقات اجتماعية ناجحة و الاحتفاظ بالقوة fit keeping فحينما يهتم الفرد بحالته الجسدية والصحية ، وأخذ قسطا كافيا من النوم والراحة والاسترخاء فإنه حتما سيتمكن من التعامل مع الضغوط بصورة أفضل ، فحينما نتعامل مع الضغوط ينبغى علينا تحسين كافة الوظائف الجسدية المرتبطة بالأعراض المرضية كالأعراض المرتبطة بالقلق Anxiety Symptoms والتجنب Avoidance وكذلك الاضطرابات الناجمة عن التعرض للصدمات Post Traumatic Stress Syndrome فهناك علاقة سالبة بين الحالة الجسدية والصحية كأحد معايير جودة الحياة والقلق النفسى., pearman, tomthy(2007);Armstrong(2009) وذلك ما قد تم تناوله من خلال جلسات البرنامج ، حيث هدف البرنامج إلى تخفيف حده الضغوط الناجمة عن تعدد أدوار الأمهات ومواجهه العديد من المواقف الضاغطة من خلال توزيع المهام على كافة أفراد الأسرة ، والتدريب على كيفية إدارة الوقت بشكل جيد ، وكذلك التدريب على الاسترخاء مما ساعد على تخفيف حده الأعراض المرتبطة بالقلق الناجم عن الإعاقة ، وانعكس ذلك ايجابا على أداء الامهات لدورهن الوظيفى داخل الأسرة مما كان له الأثر الإيجابى فى تحسين جودة الحياة لديهن وتتفق نتائج الفرضين السادس والسابع للدراسة مع العديد من نتائج الدراسات التى أكدت ضرورة التأهيل النفسى لأسر المعاقين وارتباط التأهيل بقدرتهم على التكيف وتحمل الضغوط ومن ثم الشعور بالرضا وادراك جودة الحياة ، كما تؤكد العديد من الدراسات أن التدخل الايجابى

لدى أسر المعاقين ولاسيما باستخدام مهارات التعايش فان ذلك من شأنة تحسين نمط الأبوة بالنسبة لآباء المعاقين وكذلك التقدير الايجابى لذواتهم وتعديل السمات الشخصية لديهم ، حيث يؤدى التقدير الايجابى للذات وزيادة الثقة بالنفس الى الشعور بالرضا ومن ثم الشعور بالسعادة Cecilia,Wai,PingLi(2001);Ryff,C,Love,G(2006);Carver,C Diener,E;Diener,M(1996); ,Sconner(2010)

ويرجع تحسن أفراد عينة الدراسة من أمهات المعاقين إلى تعرفهن على معنى الحياة Meaning of lifeوالهدف منها purpose of life بدلا عن حالة خواء المعنى Meaning lessness كمظاهر لجودة الحياة ، حيث تدفع تلك الحالة الفرد للتشاؤم تجاة من حولة فتسيطر لدى الفرد حالة من الاعتقاد بعدم الجدوى والفائدة وعدم قيمة أى نشاط يقوم بة فيشعر بالفراغ واليأس، لذلك فقد كانت هناك حاجة مُلحة لتبصير الأمهات بالجوانب الايجابية وطاقاتهن وقدراتهن اللاتى يملكنها للتوجة نحو المستقبل بنظرة متفائلة وتجاوز كافة السلبيات ويتطلب ذلك: المساندة المادية والسلوكية والاجتماعية فمن خلال الدعم والمساندة لاسيماٍ الاجتماعية يشعر الفرد بالرضا عن ذاته والتقبل الاجتماعى فيصبح قادراً على مواجهه أحداث الحياة الضاغطة وحل مشكلاته بطريقه أكثر فاعلية ، فيصبح لحياة الفرد معنى وهدف يسعى إلى تحقيقه ومن ثم تتحقق لة جودة الحياة . (محمد الطيب وسيد البهاص،٢٠٠٩، ٨٣- ٨٨)

- **توصيات الدراسة** :

- ضرورة التشخيص المبكر للأطفال المعاقين للكشف عن درجه الاعاقه بغرض فهم افضل للإعاقة والتعرف على الجوانب النمائية للطفل المعاق وعدم تراخى الام حتى يتم التشخيص من خلال المدرسه ،فعاده ما يتأخر التشخيص لحين الحاق الطفل بالمدرسة مما يقلل من فرصه الطفل فى التحسن والتدخل المبكر.
- الحاجة الملحة إلى توفير ما يسمى بخدمات التأهيل المنزلى Home-Training Services وتقديم التسهيلات اللازمة مما يساعد على تلقى الطفل الخدمة التعليمية بالمنزل .
- ضرورة مشاركه اباء المعاقين فى التخطيط المرتبط بتأهيل المعاق وفقا لقدراته واستجابته للتأهيل والظروف الماديه والاجتماعية للأسرة .

- **مراجع الدراسة** :

- أحمد محمد عبد الخالق & مايسة أحمد النيال (١٩٩١) **بناء مقياس قلق الأطفال وعلاقته ببعدى الانبساط والعصابية**، مجله علم النفس، ٢٨، القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب ، ٢٨- ٤٥.
- أحمد محمد جاد الرب (٢٠١٠) **طيب الحياة النفسية لدى آباء الأطفال المتخلفين عقليا وعلاقتها بالضغوط النفسية**،المؤتمر العلمي السابع ،كلية التربية ،جامعة كفر الشيخ.٥٢٩- ٥٨٢.
- الرابطة الأمريكية للطب النفسي(٢٠٠١) ،**الدليل التشخيصي و الاحصائى الرابع للاضطرابات النفسية،المعايير التشخيصية** ترجمة:أمينة السماك&عادل مصطفي الكويت ، مكتبة المنار الإسلامية.

- السيد على سيد أحمد (٢٠٠٧) **التوعية من الإعاقة الأساليب والوسائل** ،الرياض ، دار الزهراء.
- بدر محمد الانصارى (٢٠٠٤) :**القلق لدى طلبة الجامعة ، دراسة ثقافية مقارنة بين ثماني عشرة دولة عربية** ، مجلة الدراسات النفسية مجلد ٣،العدد الرابع، القاهرة ،الأنجلو ألمصرية ٨١:١٢٣
- حسن مصطفى عبد المعطى (٢٠٠٤) المناخ الأسرى وشخصية الأبناء ،القاهرة،دار القاهرة.
- د.دافيد شيهان (١٩٨٨) مرض القلق ،ترجمة عزت شعلان مراجعة أحمد سلامة ،سلسلة عالم المعرفة ،الكويت مطابع الرسالة.
- زينب محمود شقير (٢٠٠٥) مقياس قلق المستقبل ، القاهرة ،مكتبة الأنجلو.
- زينب محمود شقير (٢٠٠٩) مقياس تشخيص معايير جودة الحياة ،القاهرة،مكتبة الأنجلو.
- ١سهير محمود أمين(٢٠١٠) الإرشاد النفسي لذوى الاحتياجات الخاصة ،القاهرة ،دار الفكر العربي .
- عاطف مسعد الشربينى (٢٠٠٨) فاعلية العلاج بالمعنى في تخفيف قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة ،رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة عين شمس .
- عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠٤) الإعاقات البدنية ، القاهرة ، زهراء الشرق.
- عبد العزيزالسيد الشخص وزيدان أحمد السرطاوى (١٩٩٨) بطارية مقياس الضغوط النفسية وأساليب المواجهه والاحتياجات لأولياء أمور المعوقين (دليل المقياس) العين، دار الكتاب الجامعى .
- عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠١) سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم،القاهرة ، دار الفكر العربى .
- عبد المنعم الحفنى (٢٠٠٣) **الموسوعة النفسية في علم النفس والطب النفسي** ،ط٢،القاهرة ،مكتبة مدبولى .
- علاء الدين كفافى (٢٠٠٥) **الصحة النفسية والإرشاد النفسى** ، ط٢،الرياض ،دار النشر الدولي.
- فاروق السيد عثمان (٢٠٠١) **القلق وإدارة الضغوط النفسية** ،القاهرة ،دار الفكر العربي.
- فاطمة الزهراء محمد النجار (٢٠١٠) **قلق المستقبل وجوده الحياة لدى أباء المعاقين فى ضوء الاداء الوظيفى لديهم**، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمى السابع لكلية التربية،جامعة كفر الشيخ جودة الحياة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية ٢٥٥- ٢٦٤.
- فاطمة المنتصر الكتاني (٢٠٠٠) **الاتجاهات الو الدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال** ،عمان،دار الشروق .
- فاطمة عياد (٢٠٠٢) **مقارنة بين عينة من آباء وأمهات الأطفال المتأخرين عقليا وأخرى لآباء وأمهات الأطفال العاديين** .مجلة الدراسات النفسية،العدد (٤)،رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية.٥١٦- ٥٤٠
- فتحي السيد عبد الرحيم (١٩٨٣) **قضايا ومشكلات في سيكولوجية الإعاقة ورعاية المعوقين النظرية والتطبيق** ،الكويت ،دار القلم .

- محمود محي الدين سعيد (٢٠٠٤) **قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات الثقافية :دراسة حضارية مقارنة بين طلاب بعض الكليات بمصر وسلطنة عمان** ،المؤتمر السنوى الحادي عشر،مركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس ، ١٣٩ - ١٧٨
- محمد درويش محمد (١٩٩٩) الانتقائية العلاجية عديدة الطرز كتكنيك لاختزال بعض الاضطرابات الديثمية لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة ، مجله علم النفس،٥٢،القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب.
- محمد عبد الظاهر الطيب و سيد أحمد البهاص (٢٠٠٩) الصحة النفسية وعلم النفس الايجابى ، القاهرة، دار النهضة المصرية.
- Alexander HC Hendriks, Jan Mh De Moor, Johan Hl Oud(2000) "Netherlands
- Service needs of parents with motor or multiply disabled children in Dutch therapeutic toddler classes" Clinical Rehabilitation ; 14: 506–517
- American Psychiatric Associations(1994).Diagnostic And Statisti - cal Manual Of Mental Disorders(4thed).Washington, P.435
- Armstrong.(2009)"The Health-Related Quality Of Life In Mothers Of Surviving Deaf-Blind Adult Children With Congenital Rubella Syndrome" Dissertation Abstracts International: Section B:The Sciences And Engineering.Vol.70(4-B),216
- Ashum Gupta (2005) Psychological Support For Families Of Children With Autism , J Of Asta Pacific Disability Rehabilitation, Vol.16(2)70-79
- Avinash De Sousa. (2010) Mothers of children with developmental disabilities: An analysis of psychopathology , Vol. 7 (2),p.84
- Blacher J, Shapiro J,(1997) Depression In Latin Mothers Of Children With Mental Retardation :A Neglected Concem .A M J Mental Retardation ,vol .101(5) :483-96
- Bradburn,N.(2001)"The Structure Of Psychological Well-Being"Chcago:Aldine Pub.Com.
- Brian Skotko, B.S.(2005)" Mothers of Children With Down Syndrome Reflect on Their Postnatal Support " Harvard Medical School, Boston , Pediatrics Vol. 115 No. 1 .64-77
- Brita Ryde (2006)" Defence strategies and anxiety in mothers of disabled Children" European Journal Of Personality vol 5 (5) : 367–377
- Carla Jackson; Wood (2004)"Impact Of Deafness On Family Life"Topics In Early Childhood Special Education.Vol.24(1),15-29
- Carver, C. S.; Connor-Smith, J. (2010). "Personality and coping." Annual Review of Psychology, 61, 679 - 704.

- Cecilia Wai Ping li.(2001)"Success in parenting children with developmental disabilities: some characteristics, attitudes and adaptive coping skills "the British J of Developmental Disabilities vol47,part.2,(93) 61-71.
- Dayana,Dalton; Jkleiin ,Karen(2003)"The impact of hearing loss on quality of life"Gerontological Society Of America,Washington .hettp://gerontologist.gerontolog journals.org/cgi/content/ abstract /43/5/661
- Diane Bodurka&Karen Basen ,(2000) "Depression, Anxiety And Quality Of Life In Patients With Epithelial Ovarian Cancer, Cyncologic On Cology ,Vol.78 ,Issue,3302-3308
- Diener,E.,;Diener,M.(1996)".Cross Cultural Correlates Of Life Satisfaction And Self Esteem Of Personality" J 0f Social Psychology .68,653-663.
- Edina,E,Jambor.(2009)"Quality Of Life Of Handicapped Individuals in Northern Nevada "Dissertation Abstracts Section A:Humanities And Social Sciences, vol 70(5-A),1798.
- Gallagher j. j ,Beckman p,Cross A H (1983)" Families of handicapped children :Sources Of stress and its amelioration". Exceptional children ;50:10-19
- Greegory,Derek Et Al(2009)"Quality Of Life Dictionary Of Human Geography (5th Ed)Oxiford : Wiley- Black well.
- Hanna;Kristine.K(2006)"Anxiety Cognition And Quality Of Life In People With Chronic illnesses".Boston.University Cronin-colomb-Alice.
- Helvik,Lillemor R.M.(2006)"Psychological Well-Being Of Adults With Acquired Disabilities" An International, Multidisciplinary J .Vol.28(9),535-545.
- Henning,Eric.R(2008)" Adult Anxiety" J Of Depression And Anxiety ,Vol24 (5) John Wiley Press.342-349.
- Hooley ,J , Neale .(1989)" Reading In Abnormal Psychiatry", N.Y:Longman.
- Janet Lynn, Hallman(2002) "The Development Of Scoring System For The Cochlear Implant Questionnaire For Parents For Assessing The Quality Of Life Of Pediatric Cochlear Implant Recipients" . Proquest Dissertations And Theses,University Of Texas South - western ,Medical Center,Dallas.
- Kashyap.L.D(1986) "The Family's Adjustment To Their Disabled Child": Special Issue:The Family Indian J Of Social Work,Vol47(1).13-37.

- Koenig H ,G ;et al (2001) "Handbook of Religion and Health" New York: John Wiley ,23
- Lazarus R.S ; Folkman .S. (1984).Stress, Appraisal And Coping P-141 I SBNO-8261-4191- 9
- Linda, Brannon ; Jess Feats . (2009) Abnormal Psychiatry 7th ed . wads worth engage learning p.121
- Lim ,H.S.(2003) ."The Impact Of Parenting Stress And Social Support On Psychological Well-Being Of Korean Mothers Of Children With Mental Retardation",Diss .Abs.Int. Vol.63(7),2694A
- Louis,Hickson;Jodie,Allen(2008)"Relationship Between Hearing Disability ,Quality Of Life And Well –Being "Australian and new Zealand j of audiology .vol.30(2),99-112
- Manfred; Hintermair(2008)"Self-Esteem And Satisfaction With Life Of Deaf And Hard Of Hearing People"J Of Deaf Studies And Deaf Education.Vol.13(1),Win,124-146
- Martain,Patti;Freemy(2007)"Relationship Between Early Intervention And Quality Of Life In Hearing Disability Children's Mothers the British J of Developmental Disabilities vol75 ,part.1,(94) 49-80.
- Nigar Ipeak;Maral Taner.(2010)"The levels of anxiety and hopelessness of primary education children with speech disorder and their parents" Elementary Education Online,9(1)23-30 .
- 0zden Ciftici Et al (2010)"state-trait anxiety inventory (stai) assessment of mothers with language delayed children"clin invest 33(1) 30-78
- Pearman,Tomthy.(1997)"Mortality and morbidity following bone marrow transplantation: predictive utility of psychological variables (Anxiety ,Depression , Quality Of Life"Phd,University Of Florida.
- Petrone&Thomas(2006)" An Examination Of The Changes In Anxiety And Quality Of Life Among Patients Who Under Go gastric By-Pass Surgery".Duauesne University ,Morla Joseph.
- Randll P E ,Parker J(1999)" Supporting The Families Of Children With Autism.Chichester": John Wiley.
- Rastogick (1984) "Personality Patterns Of Parents Of Mentally Retarded Children" .Ind J Psychiat , 26(1) :46-50.

- Reeh, Marcus; kroner-Herwing; (2008) "Health-Related Quality Of Life In Children With Disabilities In Their Parents ,Perspective" Zeitschrift Fur Meddizinische Psychologie.Vol.17(4),161-168.
- Rudolph M ,Kummer.P,Eysholdtu.(2004). "Speech Impaired Children Anxiety , Depression And Quality Of Life Of The Mothers",HNO;52(B)561-68
- Ryff ,C ,Love ,G Distinct , Et El .(2006) ".Psychological Well-Being And Ill-Being: Do They Have Or Mirrored Biological Correlates?".Psychotherapy Psychosomatics,75,85-95.
- Sander Jl,Morgan S.B.(1997) "Family Stress And Adjustment As Perceived By Parents Of Children With Autism Or Down Syndrome": Implication For Intervention – Child And Family Behavior Therapy;19:15-32
- seltzer,Greenberg&krauss(1995)"A Comparison Of Coping Strategies Of Aging Mothers Of Adults With Mental Illness Or mental retardation" .psychology vand aging,10,64-75.
- Smith,G.,C.(1996)"Care giving Outcomes For Older Mothers Of Adults With Mental Retardation" A Test Of The Two Factor Model Of Psychological Well-Being American Psychological Association .
- Sunay Firat,Et Al(2002)"Comparison Of Psychopathology In The Mothers Of Autistic And Mentally Retarded Children"J Korean Medical Sciences,Vol.17,679-85
- Wallander J L ,Varni J W (1998) Effects Of Pediatric Chronic Physical Disorders On Children And Family Adjustment, J Of Child Psychology And Psychiatry;39: 29-46.
- Wang, J.; korczykowski, M.; Rao, H.; Fan, Y.; Pluta, J. (2007). "Gender difference in neural response to psychological stress." SCAN 2, 227–239.
- Yolanda Simpson(2005)"Home ,School,And Community Factors Of Quality Of Life 0f Children And Youth With Disabilities"Dissertation Abstracts International :Section B:The Sciences And Engineering .65(12-B)6675.

****

البحث الخامس :

" تصور مقترح لتفعيل الكفايات المهنية اللازمة للإشراف التربوي برياض الأطفال " دراسة ميدانية "

إعداد :

د/ مها صلاح الدين محمد حسن

أستاذ مساعد أصول تربية طفل بقسم رياض الأطفال

كلية التربية النوعية جامعة بنها

تصور مقترح لتفعيل الكفايات المهنية اللازمة للإشراف التربوي برياض الأطفال " دراسة ميدانية "

د/ مها صلاح الدين محمد حسن

• **مستخلص البحث** :

يعد الاشراف التربوي عمليه ديموقراطيه انسانيه تهدف الي تقديم خدمات فنيه متعدده تشمل المعلم والمتعلم والبيئه التعليميه وذلك من اجل تحسين الظروف التعليميه و زياده فاعليه التعليم و خاصه في مرحله رياض الأطفال ، ومن هنا جاء البحث الراهن للوقوف علي مدي توافر الكفايات المهنيه لدي الإشراف التربوي لرياض الاطفال. وانطلقت الدراسه الحاليه من الأهداف التاليه :التعرف علي الكفايات المهنيه اللازمه للإشراف التربوي لرياض الأطفال.والتعرف علي مدي توافر الكفايات المهنيه التي تمارسها المشرفه التربويه. وتقديم تصور مقترح بالكفايات المهنيه اللازمه للمشرفه التربويه وكيفيه تفعيلها في رياض الأطفال.وإنتمت هذه الدراسه الي الدراسات الوصفيه التي تتجه الي الوصف الكمي والكيفي للظاهره ، واعتمدت علي منهج المسح الإجتماعي بطريقه الحصر الشامل للمشرفات التربويات بمحافظه القليوبيه وعددهم (٦١ مشرفه) وتوصلت الدراسه الي تصور مقترح للكفايات المهنيه اللازمه للإشراف التربوي برياض الأطفال وهي :(الكفايات الشخصيه ،الكفايات الأدائيه و التخطيطيه ،الكفايات العلميه و المعرفيه ،الكفايات الاجتماعيه و الخلقيه)

الكلمات الإفتتاحيه : الكفايات المهنيه Professional Competence الإشراف التربوي Educational Supervision

" The availability of professional competence which educational supervision should have in kindergarten Field study"

Abstract :

The Educational Supervision is considered a democratic humanity process which aims to aims to provide technical services that include the teacher and the learner and the learning environment in order to improve the educational conditions and increase the effectiveness of education especially in kindergarten 'Hence the search for now to stand on the availability of professional competence which educational supervision should have in kindergarten . The current study was launched the following objectives:Identify the necessary professional competence skills needed by The Educational Supervision for kindergarten.Identify on the availability of professional competence practiced by the pedagogical supervisors .Submit a Conceived proposal of the necessary professional competencies for the educational supervisor and how to activate it in kindergarten.And this study belonged to descriptive studies that are geared to the qualitative and quantitative description of the phenomenon 'and was adopted a social survey method in a way comprehensive inventory of supervisors and educators in Qalubia and their number were (61 supervisor).The study found conceive Proposed for the necessary professional competencies needed by pedagogical supervisor in kindergarten namely:(Personal competencies, Caliber performance, schematic and scientific skills,cognitive, social and ethical)

The opening words: Professional competence -Educational Supervision

• **مقدمة** :

يعد الاهتمام بالطفولة اهتماما بالحاضر والمستقبل معاً، حيث تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل العمرية في حياة الإنسان حيث تغرس فيها البذور الأولي للشخصية ويكتسب كثيرا من المعلومات والمهارات والقيم التربوية التي تشكل شخصيته فيما يعد.

فما يحدث في نمو هذه المرحلة يصعب تقويمه في مستقبل حياة الفرد ولذلك فهي تحظي اليوم باهتمام بالغ في كثير من دول العالم، ولكي تحقق تربية الطفل أهدافها التربوية ينبغي أن تستند إلي سياسة تربوية واضحة المعالم ومحددة التفاصيل حتي يتحول هذا الاهتمام إلي إطار سياسي وتشريعي.

ويعتبر المعلم أحد المدخلات الرئيسية لعملية التعليم والمعلم الأول والمشرف التربوي باعتبارهم الأساس في العملية التعليمية ونجاحها حيث أشارت الدراسة التي أجراها مكتب التربية العربي لدول الخليج عام١٤١٤هـ بأن نجاح العملية التربوية وما ينطوي عليه من العناصر والأساليب العديدة كالمناهج والكتب والوسائل التعليمية والعناصر البشرية (المعلم والمشرف والموجه ومدير المدرسة) والمباني والإدارة المدرسية تعتبر أكثر العناصر فعالية لنجاح العملية التربوية (مجدي رجب ،٢٠٠١، ١٢١).

وانطلاقا من الدور الفعال الذي يقوم به كلا من المعلم التربوي والمشرف التربوي في أي نظام تعليمي، فإن معظم الدول علي إختلاف إيديولوجياتها تولي مهنة التعليم والإرتقاء بالمعلم والمشرف كل إهتمامها وعنايتها، وخاصة المشرف التربوي في رياض الأطفال ومعلمة الروضة من حيث البرامج التدريبية لرفع كفايتهم المهنية الأساسية لمشرفي الطفولة المبكرة وممارسة مهنة التعليم والتي تحتوي علي مجموعة من المعايير والمعارف والمهارات التي تحدد ما يجب أن يعرفه ويستطيع أن يفعله لتدعيم نمو الطفل والمعلمة معا والتي لها دور هام في تحديد نواتج التعلم للطفل في المجال التربوي.

ويعد أسلوب إعداد المشرف التربوي القائم علي الكفايات نظاما له مدخلات ومخرجات وإن عملية تطبيقه تتم بشكل كلي يتحمل فيه المشرف مسئولية تحقيق أهداف البرنامج الذي يتضمن محتواه أنماطا من طرائق التعليم ويعتمد علي توظيف البحث العلمي من خلال التغذية الراجعة ومعالجة المشكلات الإنسانية وأخلاقيات المهنة.(مصطفي عبد السميع، سهير محمد،٢٧،٢٠٠٥- ٢٩).

في ضوء ما سبق يتضح أن جوانب العملية التعليمية في رياض الأطفال بصفة خاصة يتطلب توافر العديد من الكفايات المهنية في عناصر العملية التعليمية من معلمة الروضة ومشرفة رياض الأطفال والإدارة المدرسية حيث أنهم يعملون جميعا كفريق متكامل لبلوغ العملية التربوية.

• **أولا** : **مشكلة الدراسة** :

في ضوء استقراء ما سبق تبين أن الإشراف التربوي عملية ديمقراطية إنسانية تهدف إلي تقديم خدمات فنية متعددة تشمل المعلم والمتعلم والبيئة التعليمية

وذلك من أجل تحسين الظروف التعليمية وزيادة فاعلية التعليم وتحقيق أهدافه من حيث تنمية قدرات الطلاب في مختلف المجالات ونظرا للدور المهم الذي يقوم به المشرفون فقد أنشأت وزارة التربية والتعليم في مختلف المديريات أقسام مختصة بالإشراف التربوي والذين يتم إختيارهم من المعلمين المتميزين ومن ذوي الخبرة والكفاءة العلمية باعتبارهم معلمي المعلمين كما أولت الوزارة المشرفين التربويين الرعاية من حيث تأهيلهم وتدريبهم علي مختلف المجالات الإشرافية والتخصصية.

ولقد أبرزت العديد من الدراسات أهمية توافر الكفايات المهنية اللازمة للإشراف التربوي كما يراها المتدربون وأهمية وجود الإشراف التربوي كما يراها المتدربون، ووجود الإشراف التربوي المؤهل والفعال؛ ودوره في العملية التعليمية؛ ونجاحها وخاصة الإشراف في رياض الأطفال.

و تؤكد دراسة (Piraino, Gennaro R.A,2009)علي تأثير الإشراف التربوي في مرحلة رياض الأطفال علي التعليم والتعلم وتلقت عينة الدراسة تدريبات متنوعة علي التعلم التعاوني واستراتيجياته من أجل تحسين جودة التعليم داخل الفصل الدراسي وكان من نتائج هذه الدراسة فاعلية الأنشطة الخاصة للتعلم التعاوني في تحسين التعليم لدي الأطفال وتأثيره أيضا علي الإشراف التربوي.

وتناولت (Bessong, F.E, ojong, Felix2009) عن أهمية الإشراف التربوي في مرحلة رياض الأطفال كأداة ووسيلة هامة من أجل زيادة فاعلية العملية التعليمية والتعرف علي أهم التحديات والعقبات التي تواجه الإشراف التربوي في بعض الدول وتوصلت هذه الدراسة إلي ضرورة وجود مشرف تربوي لديه حصيلة معرفية تؤهله للتعرف علي المشكلات التي تواجههم أثناء عملهم واقتراح الحلول المناسبة وتقديم البرامج الصحيحة من أجل انجاز مستوي تعليمي متميز.

واوضحت دراسة (Forley Gregory Charles, 2010) عن معايير الإشراف التربوي في مرحلة رياض الأطفال وتقييم أداء المعلمات برياض الأطفال وتوصلت الدراسة إلي ضرورة الحاجة إلي دعم للمدارس التي توفر معايير الممارسة الخاصة بالإشراف التربوي والتي تؤدي بدورها إلي تسهيل فعال للإشراف التربوي في بيئة التعلم الالكترونية وتوفير المهارات اللازمة للمعلمين للعمل في الإشراف التربوي وزيادة الفعالية في العملية التعليمية.

وأوضحت دراسة (فتحي محمود حميدة وآخرون ، ٢٠١١) دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال وتنمية مهارات الأطفال اللغوية في الأردن وكان من نتائج هذه الدراسة تدني دور المعلمات وأدائهن نتيجة لعدم كفاية الإشراف المهنية وعدم قيامهم بدورهم المهني والتربوي علي أكمل وجه وكانت من أهم توصيات هذه الدراسة ضرورة توافر مهارات معرفية وعلمية في شخصية المشرف التربوي حتى يساعد علي نجاح العملية التربوية وتحسين أداء معلمات الروضة.

وهذا ما أكدته دراسة (محمد بن عائد الشمري، ٢٠٠٦) والتي أوصت بضرورة توافر الكفايات المهنية اللازمة لمشرفي التدريب التربوي كما يراها المتدربون وتكونت من سبع أبعاد هي الكفايات المعرفية والكفايات التخطيطية والتنظيمية والتنفيذية والتقنية وكفايات التقويم والمتابعة والكفايات الإنسانية ومن أهم النتائج أيضا الكفايات الإبداعية للمشرف التربوي وخاصة في مجال التدريب علي التعليم الإبداعي.

وفي نفس السياق اكدت دراسة (أحمد محمد خلف الزايري٢٠٠٠) علي أهمية الكفايات الأدائية اللازمة للمشرفين التربويين إلي جانب الكفايات الشخصية والقيادة الناجحة وذلك لصالح العملية التعليمية ونجاحها.

وحدثت دراسة (منال صبحي إبراهيم مرسي٢٠٠١) إلي تحديد الكفايات اللازمة لموجهات رياض الأطفال ومعرفة مدي توافرها في مجالات الأنشطة وأساليب التوجيه والبحث التربوي والتنمية الذاتية والابتكار والتجديد والتنسيق وقد أكدت الدراسة علي أن اغلب كفايات هذا المجال غير متوافرة لدي موجهات رياض الأطفال.

وقد توصلت الباحثة في ضوء استقراء الدراسات السابقة إلي مجموعة من الحقائق يمكن إيجازها فيما يلى:

- أهمية الإشراف التربوي في رياض الأطفال ودوره في تقدم المعلمة ونموها المهني مع الطفل وبناء علاقات إنسانية تعتبر أساسا للعلاقات المهنية.
- التأكيد علي ضرورة عمل دورات تدريبية للمشرفات في رياض الأطفال لإرشادهم علي كيفية العمل مع نظام رياض الأطفال والمناهج المتطورة الجديدة في رياض الأطفال؛ وذلك لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.
- التأكيد علي أهمية الإشراف ودوره في تحسين أداء المعلمات وتنمية مهارات الأطفال المختلفة ومنها المهارات اللغوية.
- أهمية الإشراف التربوي في التربية الخاصة مع طفل الروضة وإكساب العاملين في مجال التربية الخاصة معلومات تخص هذه الفئة والتعامل والنمو المهني لهذا الطفل.
- ضرورة توافر كفايات أدائية وتقويمية في الإشراف التربوي برياض الأطفال.

ومن هنا فإن الدراسة الحالية قد تسعي إلي معرفة توافر الكفايات المهنية لدي الإشراف التربوي برياض الأطفال وذلك من خلال دراسة ميدانية لواقع الإشراف برياض الأطفال ومحاولة التوصل إلي تصور مقترح لتفعيل الكفايات المهنية وتنفيذها لدي المشرفة التربوية برياض الأطفال .

وانطلاقا مما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي :
(إلي أي مدي تتوافر الكفايات المهنية لدي الإشراف التربوي برياض الأطفال)
ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات التالية :

- ما الكفايات المهنية المتوفرة لدي الإشراف التربوي برياض الأطفال.
- ما مدي توافر الكفايات المهنية (الكفايات الشخصية . الكفايات العلمية . الكفايات الأدائية . الكفايات الاجتماعية وأخلاقيات المهنة) لدي الإشراف التربوي برياض الأطفال.

- ما التصور المقترح لتعديل وتفعيل الكفايات المهنية لدي الإشراف التربوي برياض الأطفال.

- **أهمية الدراسة** :

- تتضح أهمية ما يأتي ان للإشراف التربوي ودوره في تطوير عملية التعليم والتعلم وتحسين مستوي أداء المعلمين ومن خلال النهوض بالمشرف التربوي وتنمية اتجاهاته بالأساليب الحديثة التى تساعد فى نجاح العملية التربوية.
- تتضح أهمية أن المشرفة والمعلمة في رياض الأطفال يقع علي عاتقهم أعباء متعددة في مساهمة وتنفيذ أهداف رياض الأطفال وكذلك تنفيذ الخطط والأنشطة الخاصة بالعمل في رياض الأطفال.
- تحديد الواقع الفعلي للكفايات المهنية للمشرفة التربوية وما يتخللها من نقاط قوة وضعف.
- تظهر أهمية الدراسة علي مستوي الممارسة وضع تصور مقترح يسهم في زيادة فاعلية وتنمية الكفايات المهنية للمشرفة التربوية برياض الأطفال.
- يمكن الاستفادة من قائمة الكفايات المهنية في تحديد الاحتياجات التدريبية التي تحتاجها المشرفة التربوية برياض الأطفال لنجاح العملية التعليمية التربوية.

- **أهداف الدراسة** :

تسعي هذه الدراسة لتحقيق الهدف الرئيسي والذي يتمثل في توافر الكفايات المهنية اللازمة للإشراف التربوي برياض الأطفال، وتحقيق هذا الهدف يتم من خلال الأهداف الفرعية التالية:

- التعرف علي الكفايات المهنية اللازمة للإشراف التربوي برياض الأطفال.
- التعرف علي مدي توافر الكفايات المهنية التي تمارسها المشرفة التربوية برياض الأطفال.
- تقديم تصور مقترح بالكفايات المهنية اللازمة للمشرفة التربوية برياض الأطفال.

- **اولا** : **مفاهيم الدراسة** :

تعتمد الدراسة الراهنة علي مجموعة من المفاهيم نتناولها فيما يلي:

- **مفهوم الكفايات** : competencies

تعددت تعريفات الكفاية حسب وجهات نظر الباحثين والمتخصصين إلا أن هناك إتفاق في المعايير والأسس حيث تعرف الكفاية لغويا كما ورد في القاموس بأنها الشئ الذي لا غني عنه ويكفي عما سواه فهي تعني الإستغناء فكفي الشئ يكفيه كفاية وكاف والكفاف يعني مقدار الحاجة بلا زيادة أو نقصان.(محمد الدريج، محمد جهاد، ٢٠٠٥، ٥٧)

وتعرف أيضا الكفاية من وجهة نظر الباحثين بأنها (مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدي المعلم وتساعده في أداء عمله داخل الفصل وخارجه بمستوي معين من التمكن ويمكن قياسها بمعايير خاصة متفق عليها.(يسري السيد، ٢٠٠٥، ٣٥)

وتعرف أيضا بأنها مجموعة من الصفات التي لا يستطيع المعلم بدونها أن يؤدي واجبه ومن ثم يعتبر توافرها شرطا لإجازته، فإن إرتفاع مستوي الأداء والتفوق عن الغير صارت كفاءة، فهي الحد الأدنى من الأداء. (فاطمة شحتة،٢٠٠٧، ١٧)

وتعرف ايضا بانها تتكون من المعرفة والاتجاهات إضافة إلي السلوكيات التي تساهم في تكوين الفكر والانفعال أثناء التعليم وتساهم الكفاية في نمو طبيعي للأفراد وإحداث تعليم فعال مستمر ذو كفاءة لهم. (حسين عباس، ٢٠٠٦، ٩٧)

وتعرف ايضا بانها بأنها مجموعة القدرات أو الإمكانيات المرتبطة بمهامه وأدواره المختلفة سواء كانت علي المستوي النظري والذي يتضح من خلال التخطيط والإعداد للأعمال اليومية والأنشطة المتصلة بها أم علي المستوي التطبيقي والذي يتضح من خلال الأداء الفعلي للمعلم أو المشرف التربوي داخل الفصل أو خارجه. (شريف أحمد، ٢٠٠١، ٩)

ومن هنا نجد أن مفهوم الكفاية قد تعدد حيث اجمع غالبية الباحثين علي أن مفهوم الكفاية المرتبط بالمهنة (الكفاية المهنية) قد تتضمن:

- مجموعة المعارف والمفاهيم الضرورية اللازمة لأداء مستويات معينة لعمل من الأعمال.
- الأداء الذي ينبغي أن يقوم به الفرد.
- مستويات الأداء اللازمة لتطبيق المعارف والمهارات في المواقف التعليمية المتعددة.
- تعبر الكفايات المهنية عن الأهداف السلوكية المطلوب تحقيقها وكذلك أدوار المشرف التربوي.
- القدرات اللازمة لأداء مهام الأعمال التعليمية المرتبطة برياض الأطفال.
- أشكال الفهم والمهارات ومجموعة الإتجاهات اللازمة لأداء العمل التعليمي.
- المعايير التي يقاس بها هذا الأداء.
- سلوكيات القائمين بالعمل التعليمي.
- يمكن قياس الكفايات وتحديد مدي تمكن المشرف التربوي منها .

وفي ضوء ما سبق تعرف الباحثة الكفايات المهنية بأنها " نوع من أنواع الكفايات التعليمية التي تمثل الحد الأدنى من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يجب أن تتوافر في مشرفة رياض الأطفال، التي تعمل علي رفع كفاءة العملية التعليمية .

- **الكفايات المهنية للمشرف التربوي برياض الأطفال** :

نظرا للتطورات المتسارعة التي يشهدها العالم وللتغيرات المتلاحقة في المجالات التربوية فقد تطورت وظيفة المشرف التربوي وتعددت مهامه لتشمل مختلف جوانب الحياة المدرسية وهذه المهام تتطلب أن يتوافر لدي المشرف التربوي وقت وإمكانيات وقدرات خاصة وكفايات مهنية عالية تمكن من ممارسة الدور المنوط به من أجل تحقيق الأهداف المنشودة التعليمية، ولذلك هناك كفايات مهنية يجب أن يمتلكها المشرف التربوي برياض الأطفال ؛ وهي:

١ - **الكفايات الشخصية مثل** :

- المظهر العام من حيث الالتزام والبساطة والاعتدال والعناية بالنظافة الصحية والبدنية.
- الصوت من حيث القوة ووضوحه والطلاقة اللغوية.
- الاتزان الانفعالي ويشمل الهدوء والقدرة علي ضبط النفس والثقة بالنفس والتواضع والشجاعة والجرأة في الحديث.
- الموضوعية والأمانة الفكرية وتتضمن القدوة الحسنة والعدالة واحترام الفروق الفردية بين المعلمات.
- الانضباط ويشمل علي الانضباط في تطبيق القواعد والقوانين والالتزام والتمسك بالقيم والمبادئ الدينية واحترام أراء الآخرين وقوة الملاحظة والقدرة علي القيادة.

٢ -**الكفايات العلمية** :

وتتمثل في المعرفة العميقة بمادة تخصصه والثقافة الواسعة والمتنوعة والمعرفة التربوية الواسعة لكل القضايا المتعلقة بالإشراف التربوي ومتابعة كل ما يستجد في مجال التخصص برياض الأطفال ومعرفة القوانين الأساسية لنظريات التعلم المعاصرة وطرق استخدامها وكيفية استخدام الأساليب الحديثة في تعبئة المعلمات علي حفز الجهود ومساعدتها علي الإطلاع علي المستحدثات العلمية في مجال التخصص وأن تكون قادرة علي استخدام آليات وأساليب إشرافية متنوعة يشارك فيها المعلمات من خلال مهارات تكنولوجيا التعليم وتوظيفها في رياض الأطفال.

٣ -**الكفايات الأدائية** :

ومن أبرزها القدرة علي توظيف أساليب الإشراف التربوي ومساعدة المعلمين علي تعميم خطط سنوية ويومية والقدرة علي قيادة الدورات التربوية والقدرة علي تقويم أداء المعلمين والأطفال والمناهج تقويما علميا موضوعيا.

والقدرة علي مساعدة المعلمات علي تصميم برامج لتنمية التفكير الابتكاري والإبداعي لدي الأطفال ورعاية الموهوبين منهم والقدرة علي تحديد المشكلات التربوية في الميدان والبحث عن فرضيات لحلها.

ولذلك فالكفايات الأدائية يتضح فيها الكفايات التخطيطية للإشراف والكفايات التنفيذية والكفايات التقويمية، ويمكن تناولهم في الآتي:

- **فالكفايات التخطيطية** :

تعني القدرة علي توظيف الإمكانيات للقيام بالأدوار المتوقعة؛ وتشتمل علي العناصر البشرية والمادية؛ وما يجري بينها من تفاعلات تسعي من خلالها إلي تحقيق الأهداف والأغراض المرجوة من خلال استخدام جميع الوسائل والسبل المتاحة في إطار تنظيمي، قيمي، إنساني بتفاعل مع الواقع وقادر علي وضع تصور مستقبلي في ضوئها.(عبد الله الشنفري، ٢٠٠٥، ٢٠)

ومن هنا نجد أن الكفايات التخطيطية للمشرف التربوي في رياض الأطفال قد تكون :

- التخطيط للعمل الإشرافي علي المستوي الإداري والميداني مع المعلمات.
- الحرص علي بناء فريق عمل واستثمار كل الطاقات.
- مساعدة المعلمات علي تخطيط الأنشطة التربوي داخل الفصل لتحقيق الاستقلال الذاتي للأطفال.
- التخطيط للدورات التدريبية القصيرة والمتوسطة علي مستوي الروضة.
- توزيع المهام والأعمال علي المعلمات.
- التخطيط لعمل ندوات تربوية أثناء الزيارة مع المعلمات وهذا التخطيط يشتمل علي: موضوعها، أسلوب مناقشتها، وعرض ابتكارات وإنجازات المعلمات، والخروج بتوجيهات ومقترحات لتطبيقها في الميدان.
- التخطيط للدروس التطبيقية التي تعقد مع المعلمات والتطبيق في بيئة عادية ومشاركة المعلمات في تقييم الدروس المطبقة بطريقة تعاونية وعقد الاجتماعات الجماعية بغرض تبادل الخبرة والإطلاع علي كل جديد في مجال رياض الأطفال.
- تشجيع التخطيط والتقويم والأنشطة التربوية التي تجري في الروضة.
- تخطيط وإقامة برامج النمو المهني للمعلمات.

- **أما الكفايات التنفيذية** :

وتتلخص في تنفيذ الخبرات التربوية بعمليات التعليم والتعلم في ضوء تنظيم فعال للبيئة التعليمية واستخدام مختلف الوسائل والأساليب المتوفرة في البيئة.

٤ -**الكفايات الاجتماعية وأخلاقيات المهنة** :

وتتلخص في الاستناد إلي طرق غير تقليدية في التعامل مع المعلمات وفي بناء علاقات إنسانية ومع أولياء الأمور ومشاركة المعلمة في وضع قواعد للعمل والالتزام الأخلاقي بتطبيقه والإيمان بروح الجماعة والعمل في فريق وإبداء الاحترام والتقدير للعاملين وتقبل الأفكار والآراء واستثمارها لتطوير العمل بمدارس رياض الأطفال.

- **مفهوم الإشراف التربوي** : Educational Supervision

تعددت تعريفات الإشراف التربوي بتعدد الباحثين ومن وجهات نظر مختلفة،حدث تطور واضح في مفهوم الإشراف التربوي حيث انتقل من مرحلة التفتيش القائمة علي تصيد أخطاء المعلمين إلي الإشراف بمفهومه الحديث الذي يهدف إلي الاهتمام بجميع عناصره العملية والتعليمية والسعي إلي تطويرها وتغيرها في الاتجاه المطلوب، حيث لم يعد الإشراف منصبا علي الزيارات الإشرافية (الصفية)؛ بهدف تحسين أداء المعلم ورفع كفاياته المهنية الصفية؛ وإنما إمتد مجاله ليشمل المجال العام؛ أي الإشراف علي كل جوانبه الفنية والإدارية التي تخص العملية التعليمية من جانب المنهج وشئون الطلاب والنمو المهني للمعلم وبناء علاقات إنسانية تعتبر أساسا للعلاقات المهنية (سمية سالم ، ٢٠١١، ٢٩) .

من هنا نجد أن الإشراف التربوي قد عرف بأنه عملية تبادل للخبرات بين العاملين في العملية التعليمية وتتم هذه العملية في إطار علاقات ديمقراطية

إنسانية راقية تهدف إلي تطوير العملية التعليمية وتحسينها بما يعود بشكل إيجابي بالدرجة الأولي علي الطالب وعلي العمل التربوي والتعليمي في المدرسة بشكل متكامل. (مها الزايدي، ٢٠٠٢، ٣٠)

ويعرف أيضا بأنه العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها، لتحقيق الأهداف التربوية، وهو يشمل الإشراف علي جميع العمليات التي تجري في المديرية سواء كانت تدريبية أم إدارية. (سعيد جاسم ، مروان عبد الحميد، ٢٠٠٣، ١٩)

ويعرف بأنه جميع الجهود المنظمة التي يبذلها المسئولون لتوفير القيادة للمعلمين والعاملين الآخرين في الحقل التربوي لتحسين التعليم مهنيا. (عدنان بدوي، ٢٠٠٢، ٥٧)

وهو الاتصال بالمعلمين عن طريق رؤسائهم وإرشادهم للعمل علي تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية (إبراهيم مطاوع ، ٢٠٠٣، ٢٤) .

وهو عملية تربوية تعاونية غرضها الأساسي تحسين الموقف التعليمي عن طريق المتابعة والتقويم المستمر لجميع جوانب العملية التعليمية وفق أسس موضوعية سليمة.(طارق البدري، ٢٠٠١، ١٥)

ويوصف الإشراف بأنه عملية التفاعل التي تتم بين فرد أو أفراد وبين المعلم بقصد تحسين أدائهم أما الهدف النهائي من ذلك هو تحسين تعليم الطلاب.(إيزابيل فيفر، ٢٠٠٩،٢٤)

والإشراف التربوي في رياض الأطفال بصفة خاصة هو نوع من أنواع النشاط موجه لمعاونة المعلمات وإطلاق قدراتهن الكافية بتذليل ما يعترضها من عقبات ومساعدتهم علي القيام بواجبهن بصورة أفضل وتهيئة فرص النمو العلمي والمهني لهن بهدف الارتفاع بمستوي العملية التربوية في الروضة. (عاطف عدلي،٢٠٠٧،٢٢٤)

- **أهداف الإشراف التربوي** :

يعد الإشراف التربوي وسيلة لتحقيق الأهداف الخاصة والعامة، مثل إكساب الطالب المعارف والمهارات المختلفة، وتنمية الإتجاهات السلوكية البناءة لتطوير المجتمع اقتصاديا واجتماعيا، وثقافيا ولهذا من أبرز أهداف الإشراف التربوي مما يلي:

- رصد الواقع التربوي وتحليله ومعرفة الظروف المحيطة به والإفادة من ذلك في التعامل مع محاور العملية التعليمية والتربوية وتطوير الكفايات العلمية والعملية لدي المعلمات في الميدان التربوي وتنميتها.
- العمل علي ترسيخ القيم والاتجاهات التربوية لدي القائمين علي تنفيذ العملية التربوية التعليمية والنهوض بمستوي التعليم وتقوية أساليبه للحصول علي أفضل مردود للتربية.
- تحقيق الاستخدام الأمثل للإمكانيات المتاحة بشريا وثقافيا وماديا وماليا حتى استثمارها بأقل جهد واكبر عائد، وتطوير العلاقة بين المدرسة والبيئة

المحلية من خلال الإشراف التربوي الناجح، وتدريب العاملين في الميدان علي عملية التقويم الذاتي وتقويم الآخرين. (See, Chling May and Ng, (KoK- Mun, 2010, 18-22

- إثارة إهتمام المعلمين وتشويقهم بالعملية التعليمية وتحسينها.
- مساعدة المعلم علي أن يري غايات التعليم الحقيقية في وضوح تام وأن يدرك ما تقوم به المدرسة من دور متميز في تحقيق الغايات المجتمعية.
- مساعدة المعلم علي إدراك مشكلات الطلاب وحاجاتهم إدراكا تاما.
- تحسين الجو المدرسي وتقوية العلاقة بين المعلم وزملائه وبث التعاون بينهم وتنميتهم مهنيا وعلميا.
- إيجاد جو ملائم للمعلم الجديد يساعده في تحسين مهنة التدريس وجعله يتعلق به.
- تقويم النتائج التي أدي إليها جهود المعلمين في اتجاه المبادئ والمثل العليا. (Fezler, B.and Brown , C ,2011,23)

توفير احتياجات المدرسة وسد النواقص فيها من كوادر بشرية ومواد تعليمية وتشجيع المبادرة والإبداع والابتكار والمساهمة في تطوير المنهج المدرسي وطرق التدريس وتنمية مهارات العاملين في المدرسة وتطوير قدراتهم. (عاطف زايد، ٢٠٠٨، ١١٢)

هذا بالنسبة لأهداف الإشراف التربوي بصفة عامة أما بالنسبة للإشراف التربوي برياض الأطفال فهي كالتالي:

- إكساب الأطفال المعلومات والفوائد المتنوعة من خلال اللعب والمرح.
- تنمية القيم والآداب والسلوك المرغوب عند الأطفال.
- المساهمة في حل كثير من المشكلات لدي الأطفال كالخجل والانطواء والعدوان وتحفيز الأطفال وخلق الدوافع الإيجابية عندهم نحو العمل.(world Data of Education, 2011,13)

مساعدة الطفل علي التعبير عن نفسه وعن خيالاته وتطويرها والاندماج مع الأقران ومساعدة المعلمة حتى تقوم بحل مشكلات الأطفال والتعامل معهم بأسلوب تربوي بناء يعمل علي تنمية شخصية الطفل من النواحي الجسمية والعقلية والحركية واللغوية والانفعالية والاجتماعية .

- **مبادئ الإشراف التربوي برياض الأطفال** :

يستند العمل التربوي بصورة رئيسية علي مجموعة من الاختصاصيين الذين يتعاونون ويتفاعلون معا لتحقيق أهدافه، ومن هذا المنطلق لابد من مبادئ يقوم عليها الإشراف التربوي ليؤدي بدوره في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة والتي منها ما يلي:

- احترام شخصية المعلم أو المعلمة، فاحترام شخصية المعلم تنعكس علي علاقته بتلاميذه ويؤثر فيها وهذا الاحترام يأخذ صور عديدة منها :
  - ✓ الاهتمام بمشكلات المعلم.
  - ✓ ووضع رغباته موضع التقدير والاهتمام.

- ✓ تهيئة الظروف التي من شأنها إشاعة الأمن والطمأنينة والمعاملة المهذبة والتواضع.
- ◄◄ التعاون والإسهام في العمل الجماعي والتعاون الديمقراطي أرقي أنواع التعاون حيث يسود كل فرد الشعور بوحدة الجماعة، ويقلل العمل الجماعي من الوقوع في الخطأ ويوفر الوقت والجهد نتيجة لتوزيع العمل وهو ما يسمي بالإشراف الديمقراطي.(محمود طافش،٢٠٠٤، ٧٣- ٧٤)
- ◄◄ المناقشة ويقصد بها إشراك المعلمات في تبادل وجهات النظر عند مناقشة موضوع معين أو مشكلة من المشكلات بطريقة تعتمد علي الإقناع القائم علي تقديم الدليل وتوفير جو الديمقراطية وضرورة إصغاء المشرف لجميع الآراء بصدر رحب
- ◄◄ تشجيع الإبداع والإبتكار وذلك بإتاحة فرصة حرية التفكير لهم وإشراكهم في تحسين الأهداف والمحتويات والمنهج وطرق التدريس والتقويم وتشجيعهم علي التجريب وبث الثقة بالنفس والاعتراف بجهودهم فالإشراف عملية إبداعية فالمعلم لا ينمو من خلال التفصيلات التي يتلقاها من المشرف وإنما من خلال مساعدته علي تنمية نفسه عن طريق البحث عن عناصر القوة الموجودة لديه من أجل دعمها وتشجيعها لتتكون لدي المعلم القدرة علي الإبتكار والتجريب. (رواح الخطيب ، وآخرون، ٢٠٠٠، ١٩٢)
- ◄◄ المرونة وهي القابلية للتكيف وفق المواقف المتغيرة والجديدة بكفاءة وأحيانا يضطر المشرف التربوي المؤمن بالتجديد لإجراء تعديلات في خططه ووسائله ليعالج موقف طارئ، حيث أن الإشراف يعتمد علي أساليب متعددة لتحقيق هدف تربوي محدد.
- ◄◄ الأسلوب العلمي في البحث والتفكير وضرورة تبصير المعلمات بها ومساعدتهم علي استعمالها وتجريب أساليب وطرق جديدة في العمل.
- ◄◄ أيضا النقد والنقد الذاتي، فحتي لا تنحرف العملية التربوية عن مسارها القويم يقبل المشرف التربوي بمبدأ النقد والنقد الذاتي ويدرب الفريق الذي يعمل معه علي تقبله فهو صمام الأمان الذي يسمح بالسلوك المنحرف إلي أهداف غير مرغوبة ويقوم النقد بدوره البناء والتصحيحي الذي يساعد علي وضوح الرؤية. (محمود طافش، ٢٠٠٤، ٥٧)

ويتضح مما سبق، وفي ضوء ما أكدته العديد من الدراسات والبحوث، أهمية الإشراف التربوي في تحقيق فعالية العملية التربوية التعليمية وخاصة في رياض الأطفال وضرورة توافر الكفايات المهنية في الإشراف التربوي حيث أن الإشراف عملية قيادة تربوية، وقدرة علي التكوين الجماعي، والتقويم المستمر، وتواصل وتفاعل مع أطراف العملية التربوية الأخرى وهي معلمة الروضة والمدرسة التربوية.

- **ثانيا : الإجراءات المنهجية للدراسة :**
- **نوع الدراسة :**

تنتمي هذه الدراسة وفق أهدافها لنمط الدراسات الوصفية لأنها تتجه إلي الوصف الكمي والكيفي للظاهرة موضوع الدراسة وهي الكفايات المهنية لدي

الإشراف التربوي برياض الأطفال ومدي توافرها والتوصل إلي تصور مقترح لتفعيل الكفايات المهنية للإشراف التربوي برياض الأطفال.

- **المنهج المستخدم** :

استخدمت الباحثة منهج المسح الاجتماعي بطريقة الحصر الشامل باعتباره أنسب المناهج للدراسة الوصفية ويمكن من الاتصال المباشر بعينة الدراسة ويساعد علي التوصل إلي نتائج يمكن تعميمها علي المجتمع المماثل لعينة الدراسة.

- **مجالات الدراسة** :

- **المجال المكاني والبشري للدراسة** :

قد وقع إختيار الباحثة علي جميع مشرفات رياض الأطفال بمحافظة القليوبية والبالغ عددهن (٦١ مشرفة) بجميع الإدارات التعليمية بالمحافظة،والتي تتمثل في (١٢) إدارة تعليمية وهي كالتالي:

جدول رقم (١) : بيان إحصائي بأعداد مشرفات رياض الأطفال بمحافظة القليوبية لعام٢٠١٣

م	جهة العمل (المديرية)	عدد المشرفات (موجه عام)	ملاحظات
١	إدارة بنها	١٥	
٢	إدارة طوخ	٥	
٣	إدارة قليوب	٥	
٤	إدارة قها	٣	
٥	إدارة كفر شكر	٣	
٦	إدارة القناطر الخيرية	٣	
٧	إدارة شبين القناطر	٤	
٨	إدارة غرب شبرا	٥	
٩	إدارة شرق شبرا	٤	
١٠	إدارة الخانكة	٥	
١١	إدارة العبور	٥	
١٢	إدارة الخصوص	٣	
	الإجمالي	(٦١) مشرفة بدرجة موجه عام	

- **المجال الزمني للدراسة** :

تم تطبيق الدراسة الميدانية في النصف الثاني من العام الدراسي ٢٠١٣، بداية من شهر فبراير ٢٠١٣ حتى مايو من نفس العام.

- **أدوات الدراسة** :

اعتمدت الباحثة في إجراء الدراسة علي أداة رئيسية وهي مقياس للكفايات المهنية ومدي توافره لدي المشرفات التربويات برياض الأطفال (دراسة مطبقة علي مشرفات رياض الأطفال بمحافظة القليوبية من إعداد الباحثة) ويتكون المقياس من (٥٤) عبارة موزعة علي أربع أبعاد أساسية وهي:

- البعد الأول: الكفايات الشخصية ومدي توافرها في المشرف التربوي برياض الأطفال وتمثلت في العبارات من (١: ١٢) في مقياس الدراسة وتكون من أثني عشر عبارة.

- البعد الثاني:الكفايات العلمية والمعرفية ومدي توافرها في المشرف التربوي وتمثلت في العبارات من (١٣- ٢٤) في المقياس وتكون من أثني عشر عبارة.
- البعد الثالث: الكفايات الأدائية والتخطيطية وتمثلت العبارات من (٢٥: ٣٨) في المقياس وتكونت من أربعة عشر عبارة.
- البعد الرابع: الكفايات الاجتماعية وأخلاقيات المهنة ومدي توافرها في الإشراف التربوي وتمثلت في العبارات من (٣٩: ٥٤) وتكونت من ستة عشر عبارة.
- خطوات إعداد المقياس الخاص بالدراسة

- **مرحلة جمع البيانات** :

حيث قامت الباحثة بتحليل الكتابات النظرية المتصلة بموضوع الإشراف التربوي بصفة عامة ورياض الأطفال بصفة خاصة كما اعتمدت الباحثة في تصميم المقياس بالرجوع إلي العديد من الأدوات والدراسات التي تتصل بموضوع الدراسة(❖).

- **مرحلة صدق وثبات المقياس** :

١- الصدق :

استخدمت الباحثة نوعين من الصدق، وهما الصدق الظاهري، والصدق الإحصائي:

- الصدق الظاهري: وهو يتضمن نسب اتفاق المحكمين على أسئلة الاستمارة،حيث قامت الباحثة بعرض الاستبيان في صورته الأولى على (١٠) أستاذ وأستاذ مساعد ومدرس من كلية التربية، وكلية التربية النوعية جامعة بنها،على أن يتم التحكيم في ضوء(مدى ارتباط العبارة بكل بعد من الأبعاد الأساسية،من حيث صياغة العبارة لغويا،من حيث المضمون)،وبناء على ذلك تم حذف وتعديل وإضافة بعض الأسئلة والعبارات وفقا لدرجة اتفاق لا تقل عن ٨٠ ٪ بين السادة المحكمين وذلك من خلال تطبيق المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

وفى النهاية تم وضع أداة الدراسة في صورتها النهائية.

- الصدق الإحصائي :تم حساب الصدق الإحصائي بأخذ الجذر التربيعي لمعامل

(❖) - يمكن الرجوع إلي:
- محمد بن عائد الشمري، ٢٠٠٦
- مجدي رجب إسماعيل، ٢٠٠١
- فتحي محمود حميدة، ٢٠١١
- منال إبراهيم موسي، ٢٠٠١

ثبات الاستمارة، معامل الصدق الإحصائي = √معامل الثبات = √٠,٨٣ = ٠,٩١

وقد استفادت الباحثة من إجراء عمليتي الصدق في إلغاء بعض الأسئلة، وإعادة صياغة بعضها الآخر بما يتلاءم مع أهداف الدراسة.

٢- الثبات :

قامت الباحثة بحساب معامل ثبات استمارة الاستبيان،باستخدام طريقة إعادة الاختبار T.Retest، حيث قامت بتطبيق على عدد(١٠) من مشرفات رياض الأطفال بمدينة شبين الكوم(❖) بفاصل زمني قدرة(١٥) يوما بين التطبيق الأول والثاني، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون، لقياس درجة الارتباط بين التطبيق الأول والثاني.

جدول (٢) : يوضح ثبات استمارة الاستبيان وصدقها

م	أبعاد الاستمارة	معامل الثبات	معامل الصدق
١	الكفايات الشخصية.	٠,٨٥	٠,٩٢
٢	الكفايات العلمية والمعرفية.	٠,٨٠	٠,٨٩
٣	الكفايات الأدائية والتخطيطية.	٠,٨٢	٠,٩٠
	الكفايات الاجتماعية وأخلاقيات المهنة.	٠,٨٤	٠,٩١
	الاستمارة ككل	٠,٨٣	٠,٩١

من الجدول السابق يتضح إن قيمة معاملات الارتباط لجميع أبعاد المقياس ذات دلالة إحصائية، كما إن المقياس بصفة عامة يتمتع بدرجة ثبات بلغت،(٠,٨٣)مما يدل على أنه بالإمكان الاعتماد عل الدراسة الحالية.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات** :

قامت الباحثة باستخدام عدة أساليب إحصائية في تحليل بيانات الدراسة،وهي :

- التكرارات والنسب المئوية.
- الأوزان المرجحة وهي كالتالي:

$$\text{نسبة الوزن المرجح للعبارة} = \frac{\text{مجـ (الأوزان المرجحة للعبارة)}}{\text{(ن) للعينة} \times \text{أعلي استجابة(٣)}} \times ١٠٠$$

$$\text{الوسط المرجح للعبارة} = \frac{\text{مجـ (الأوزان المرجحة للعبارة)}}{\text{(ن) للعينة}}$$

(❖) تم تطبيق الثبات علي مشرفات رياض الأطفال بمدينة شبين الكوم، نظراً لان الباحثة قد وقع اختيارها علي جميع مشرفات رياض الأطفال بمحافظة القليوبية والبالغ عددهن (٦١ مشرفة) بجميع الإدارات التعليمية بالمحافظة.

$$\text{القوه النسبية للبعد} = \frac{\text{مجـ (استجابات الأوزان المرجحة للبعد)}}{\text{(ن)للبعد} \times \text{(ن) للعينة} \times \text{أعلي استجابة(٣)}} \times ١٠٠$$

- وقد اعتمدت الباحثة في حساب تدرج القوة النسبية علي الاتى:
  - ✓ أقل من(٠,٦٠) مستوي منخفض.
  - ✓ من(٠,٦٠- ٠,٧٤) مستوي متوسط.
  - ✓ من (٠,٧٥فأكثر) مستوي مرتفع.
- حساب الصدق والثبات، باستخدام معامل ارتباط بيرسون (معامل الصدق = $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$ ٢).

- **ثالثا :عرض نتائج الدراسة الميدانية :**

١- النتائج المرتبطة بخصائص عينة الدراسة :

جدول (٣) : يوضح خصائص عينة الدراسة ن=٦١

المتغيرات الرئيسية	المتغيرات الفرعية	ك	٪
الدرجة العلمية	بكالوريوس تربية نوعية	٢٧	٤٤
	ليسانس اجتماع/فلسفة	٨	١٣
	دبلوم تربوي	١٨	٣٠
	ماجستير	٨	١٣
عدد سنوات العمل بالإشراف التربوي	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	٤١	٦٧
	من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	١٧	٢٨
	من ١٥ سنة فأكثر	٣	٥

يتضح من بيانات الجدول السابق رقم (٣) الذي يبين خصائص عينة الدراسة الآتي:

- **فيما يتعلق بالدرجة العلمية :**

يتبين أن الغالبية العظمى من أفراد العينة حاصلين على بكالوريوس تربية نوعية بنسبة (٤٤ ٪)، ويليها الحاصلين على دبلوم تربوي بنسبة (٣٠ ٪)، ثم تتساوى نسبة الحاصلين على ليسانس آداب اجتماع وفلسفة والحاصلين على ماجستير عند (١٣٪).وتشير الباحثة إلي إنه علي الرغم من حصول غالبية المشرفات علي بكالوريوس تخصص رياض أطفال، إلا أن وجود بعض المشرفات حاصلات علي ليسانس اجتماع/فلسفة، قد يؤثر بالسلب علي الأداء المهني،نتيجة عدم وعيهم باحتياجات طفل الروضة من جهة، ومن جهة أخري قد تتعارض أرائهم مع أراء المعلمات، مما يعوق العملية التربوية.

- **فيما يتعلق بعدد سنوات العمل** :

يتضح أن نسبة (٦٧ ٪) من الإشراف التربوي برياض الأطفال (مجتمع البحث) تتراوح مدة عملهن من خمسة سنوات لأقل من عشر سنوات، تليها نسبة (٢٨٪)، ممن تتراوح مدة عملهن من عشر سنوات لأقل من خمسة عشر سنة،وأخيرا بنسبة(٥٪) ممن تتراوح مدة عملهن خمسة عشر سنة فأكثر.

٢- النتائج المرتبطة بالكفايات المهنية التي يجب أن تتوافر في الإشراف التربوي برياض الأطفال:

- **البعد الأول** : **الكفايات الشخصية** :

يتضح من نتائج الجدول رقم (٤)، أن مجموع الأوزان لاستجابات مفردات مجتمع الدراسة على البعد الأول المتصل بتوافر الكفايات الشخصية في الإشراف التربوي برياض الأطفال ، قد بلغ (١٤٦٤) الذي يشكل قوة نسبية قدرها (٦٧٪)،ووسط مرجح(٢٤) مما يشير إلى أن الكفايات المهنية تتوافر "بمستوى متوسط".

ووفقاً لاستجابات عينة الدراسة على العبارات المكونة لهذا البعد، جاءت (٨) عبارات في المستوى المتوسط، حيث حصلت على أوزان مرجحة ما بين (٦٥٪ ـ ٧٤٪) وقد احتلت الترتيب من الأول حتي السادس، ونشير إلي بعضها علي النحو الآتي:

- جاء في الترتيب الأول عبارة (متعاون مع زملائه في التخطيط والعمل والتحسين)، بنسبة وزن مرجح (٧٢٪)، ووسط مرجح(٢,١٥).
- وفي الترتيب الثاني بنسبة وزن مرجح (٧١٪)، ووسط مرجح (٢,١٣) جاءت عبارتي(القدرة على امتداح عمل الآخرين وتقديرهم والتعاطف معهم) (أن يتحلى بالصبر والشجاعة والقدرة على فهم الآخرين).
- وجاء في الترتيب الثالث بنسبة وزن مرجح (٧٠٪)، ووسط مرجح(٢,١١) العبارة التي تشير إلى (لديه القدرة على كسب احترام وثقة الآخرين).
- بينما جاء في الترتيب الرابع بنسبة وزن مرجح (٦٩٪)، ووسط مرجح(٢,٠٨) العبارة التي تشير إلى(لدية القدرة على تكوين علاقات بناءة سليمة مع الآخرين).

بينما جاءت استجابات عينة الدراسة على "٤" عبارات في المستوى المنخفض،حيث حصلت على أوزان مرجحة، أقل من (٦٥٪)، وقد احتلت هذه العبارات الترتيب من السابع إلي العاشر على النحو الآتي:

- جاء في الترتيب السابع عبارة (لدية مهارات الاتصال الشفوية والمكتوبة)،بنسبة وزن مرجح (٦٤٪)، ووسط مرجح(١,٩٢).
- وفي الترتيب الثامن بنسبة وزن مرجح (٦٣٪)، ووسط مرجح (١,٩) جاءت عبارة (أن يواكب الأفكار الجديدة والنظريات التربوية المؤثرة في العملية التربوية).
- وفي الترتيب التاسع بنسبة وزن مرجح (٦٢٪)، ووسط مرجح (١,٨٥)،جاءت عبارة (أن تتقبل النقد بروح طيبة).

- بينما جاء في الترتيب العاشر والأخير، العبارة التي تشير إلي(لدية أتزان نفسي إنفعالى وسعة صدر تجاه المواقف الحياتية مع المحيطين بالعمل) بنسبة وزن مرجح (٦١٪)، ووسط مرجح (١,٨٢).

تتفق هذه النتائج مع العديد من الدراسات السابقة والتي اهتمت بالإشراف التربوي وضرورة توافر الصفات والكفايات الشخصية في المشرف التربوي وخاصة في رياض الأطفال بما يتمشي مع عصر التغيير والاتجاهات المعاصرة والتي منها دراسة (Kamlindo, Catherine Muchiru, 2011) والتي أكدت علي ضرورة التعرف علي أفضل الممارسات الإشرافية والشخصيات الإشرافية برياض الأطفال والتي تؤثر بالإيجاب علي فعالية الإشراف التربوي.

جدول (٤): يوضح مدي توافر الكفايات الشخصية في الإشراف التربوي برياض الأطفال ن=٦١

رقم العبارة	درجة توافرها: كبيرة ك	كبيرة %	إلى حدما ك	إلى حدما %	لا تتوافر ك	لا تتوافر %	مجموع الأوزان	النسبة المرجحة	الوسط المرجح	الترتيب
لدية القدرة على تكوين علاقات بناءة سليمة مع الآخرين .	21	34.43	24	39.34	16	26.23	127	%69	2.08	4
لدية مهارات الإتصال الشفوية والمكتوبة .	13	21.31	30	49.18	18	29.51	117	%64	1.92	٧
لدية أتزان نفسي إنفعالى وسعة صدر تجاه المواقف الحياتية مع المحيطين بالعمل .	10	16.39	30	49.18	21	34.43	111	%61	1.82	10
أن تتقبل النقد بروح طيبة .	11	18.03	30	49.18	20	32.79	113	%62	1.85	9
أن يخلق جو ودي بين المعلمات .	19	31.15	22	36.07	20	32.79	121	%66	1.98	5
أن تتبادل الزيارات مع المعلمات داخل وخارج الروضة .	15	24.59	28	45.90	18	29.51	119	%65	1.95	6
أن يتحلى بالصبر والشجاعة والقدرة على فهم الآخرين.	22	36.07	25	40.98	14	22.95	130	%71	2.13	2
أن يواكب الأفكار الجديدة والنظريات التربوية المؤثرة في العملية التربوية .	12	19.67	31	50.82	18	29.51	116	%63	1.90	8
لديه المسئولية على أساس مهني والاعتماد على التقويم على أسس موضوعية.	13	21.31	33	54.10	15	24.59	120	%66	1.97	5
متعاون مع زملائه في التخطيط والعمل والتحسين .	21	34.43	28	45.90	12	19.67	131	%72	2.15	1
لديه القدرة على كسب احترام وثقة الآخرين .	27	44.26	14	22.95	20	32.79	129	%70	2.11	3
القدرة على امتداح عمل الآخرين وتقديرهم والتعاطف معهم.	24	39.34	21	34.43	16	26.23	130	%71	2.13	2
المجموع	208	-	316	-	208	-	1464			
القوة النسبية للبعد	٦٧٪				الوسط المرجح للبعد				٢٤,٠٠	

- **البعد الثاني : الكفايات العلمية والمعرفية :**

جدول (٥) : يوضح مدي توافر الكفايات العلمية والمعرفية في الإشراف التربوي برياض الأطفال

ن=٦١

رقم العبارة	درجة توافرها						مجموع الأوزان	النسبة المرجحة	الوسط المرجح	الترتيب
	كبيرة		إلي حدما		لا تتوافر					
	ك	%	ك	%	ك	%				
أن تكون قادرة على إعداد برامج التنمية المهنية والشخصية للمعلمة.	20	32.79	31	50.82	10	16.39	132	%72	2.16	5
أن تعرف الاتجاهات الحديثة في التدريب الميداني .	18	29.51	32	52.46	11	18.03	129	%70	2.11	6
أن تحلل مهارات تكنولوجيا التعليم وتوظيفها في رياض الأطفال.	20	32.79	32	52.46	9	14.75	133	%73	2.18	4
أن تكون قادرة على استخدام آليات وأساليب إشرافية متنوعة يشارك فيها المعلمات.	32	52.46	19	31.15	10	16.39	144	%79	2.36	1
أن تعرف القوانين الأساسية لنظريات التعلم المعاصرة وطرق استخدامها.	25	40.98	26	42.62	10	16.39	137	%75	2.25	2
أن تطلع على إحداث التطورات في مجال التربية في مرحلة رياض الأطفال.	23	37.70	28	45.90	10	16.39	135	%74	2.21	3
أن توفر سبل الحصول على المعلومات وتيسير تداولها.	25	40.98	18	29.51	18	29.51	129	%70	2.11	6
أن تشجع على استخدام أساليب التعلم النشط المتعددة المتمركزة حول الطفل.	32	52.46	12	19.67	17	27.87	137	%75	2.25	2
أن تبحث دائما عن الأفكار الجديدة وتدعم تجريبها.	20	32.79	18	29.51	23	37.70	119	%65	1.95	٩
أن توفر الإمكانيات اللازمة لتجريب الأفكار الجديدة.	13	21.31	34	55.74	14	22.95	121	%66	1.98	8
أن تستخدم الأساليب الحديثة في تعبئة المعلمات على حفز الجهود.	16	26.23	30	49.18	15	24.59	123	%67	2.02	7
أن تساعد المعلمة على الإطلاع على المستحدثات العلمية في مجال التخصص.	25	40.98	17	27.87	19	31.15	128	%70	2.10	6
المجموع	269	-	297	-	166	-	1567			
القوة النسبية للبعد	٪٧١						الوسط المرجح للبعد		٢٥,٦٩	

يتضح من نتائج الجدول السابق، أن مجموع الأوزان لاستجابات مفردات مجتمع الدراسة على البعد الأول المتصل بتوافر الكفايات العلمية والمعرفية في الإشراف التربوي برياض الأطفال ، قد بلغ (١٥٦٧) الذي يشكل قوة نسبية قدرها (٧١٪)، ووسط مرجح(٢٥,٦٩) مما يشير إلى أن الكفايات العلمية والمعرفية تتوافر "بمستوى متوسط".

ووفقاً لاستجابات عينة الدراسة على العبارات المكونة لهذا البعد، جاءت (٣) عبارات في المستوى المرتفع، حيث حصلت على أوزان مرجحة من (٧٥٪ فأكثر) وقد احتلت الترتيب من الأول والثاني، كالآتي:-

- جاء في الترتيب الأول عبارة (أن تكون قادرة على استخدام آليات وأساليب إشرافية متنوعة يشارك فيها المعلمات)، بنسبة وزن مرجح (٧٩٪)، ووسط مرجح(٢,٣٦).
- وفي الترتيب الثاني بنسبة وزن مرجح (٧٥٪)، ووسط مرجح (٢,٢٥) جاءت عبارتي (أن تعرف القوانين الأساسية لنظريات التعلم المعاصرة وطرق

استخدامها) (أن تشجع على استخدام أساليب التعلم النشط المتعددة المتمركزة حول الطفل).

بينما جاءت استجابات عينة الدراسة على "٩" عبارات في المستوى المتوسط،حيث حصلت على أوزان مرجحة، ما بين (٦٥٪ - ٧٤٪)، وقد احتلت هذه العبارات الترتيب من الثالث إلي التاسع، ونشير إلي بعضها علي النحو الآتي:

- جاء في الترتيب الثالث بنسبة وزن مرجح (٧٤٪)، ووسط مرجح(٢,٢١) العبارة التي تشير إلى (أن تطلع على إحداث التطورات في مجال التربية في مرحلة رياض الأطفال).
- وجاء في الترتيب الرابع عبارة (أن تحلل مهارات تكنولوجيا التعليم وتوظيفها في رياض الأطفال)، بنسبة وزن مرجح (٧٣٪)، ووسط مرجح(٢,١٨).
- وفي الترتيب الخامس بنسبة وزن مرجح (٧٢٪)، ووسط مرجح (٢,١٦) جاءت عبارة (أن تكون قادرة على إعداد برامج التنمية المهنية والشخصية للمعلمة).
- وفي الترتيب السادس بنسبة وزن مرجح (٧٠٪)، ووسط مرجح (٢,١٠)،جاءت عبارتي (أن تعرف الاتجاهات الحديثة في التدريب الميداني)(أن تساعد المعلمة على الإطلاع على المستحدثات العلمية في مجال التخصص).
- بينما جاء في الترتيب الأخير، العبارة التي تشير إلي(أن تبحث دائماً عن الأفكار الجديدة وتدعم تجريبها) بنسبة وزن مرجح (٦٥٪)، ووسط مرجح (١,٩٥).

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (منال صبري إبراهيم، ٢٠٠١) والتي أكدت علي أن أغلب الكفايات المهنية غير متوفرة بدرجة كبيرة لدي مشرفات رياض الأطفال، وأكدت علي ضرورة توافر الكفايات العلمية والمعرفية لدي الإشراف التربوي حتى يتم توجيه المعلمات في تطبيق الأنشطة بأسلوب يتمشي مع التغيير ويتمشي مع طفل القرن الواحد والعشرين واستخدام أساليب التوجيه والبحث التربوي والإبتكار والتجديد داخل فصول الروضة واستخدام أساليب التعلم النشط مع الطفل.

- **البعد الثالث : الكفايات الأدائية والتخطيطية :**

يتضح من نتائج الجدول رقم (٦)، أن مجموع الأوزان لاستجابات مفردات مجتمع الدراسة على البعد الأول المتصل بتوافر الكفايات الأدائية والتخطيطية في الإشراف التربوي برياض الأطفال ، قد بلغ (١٦٠٢) الذي يشكل قوة نسبية قدرها (٦٣٪)، ووسط مرجح(٢٦,٦٩) مما يشير إلى أن الكفايات الأدائية والتخطيطية تتوافر "بمستوى منخفض".

ووفقاً لاستجابات عينة الدراسة على العبارات المكونة لهذا البعد، جاءت (٥) عبارات في المستوى المتوسط، حيث حصلت على أوزان مرجحة ما بين (٦٥٪ ـ ٧٤٪) وقد احتلت الترتيب من الأول حتي الخامس، ونشير إلي بعضها علي النحو الآتي:

- جاء في الترتيب الأول عبارة (أن توجه المعلمة على إتباع المرونة عند تنفيذ الأنشطة في ضوء الخطة الزمنية .)، بنسبة وزن مرجح (٧٠٪)، ووسط مرجح(٢,١١).

جدول (٦) : يوضح مدي توافر الكفايات الأدائية والتخطيطية في الإشراف التربوي برياض الأطفال

ن=٦١

رقم العبارة	درجة توافرها						مجموع الأوزان	النسبة المرجحة	الوسط المرجح	الترتيب
	كبيرة		إلى حد ما		لا تتوافر					
	ك	%	ك	%	ك	%				
أن تستفيد من تقارير التقويم الذاتي في التحسين المستمر.	11	18.03	27	44.26	23	37.70	110	%60	1.80	8
أن تضع عدة بدائل مقترحة لحل المشكلات في رياض الأطفال .	13	21.31	29	47.54	19	31.15	116	%63	1.90	6
أن تعد خطة إشرافية شاملة على شكل مراحل.	16	26.23	28	45.90	17	27.87	121	%66	1.98	4
أن تدرس التقارير الإشرافية السابقة دراسة تحليلية .	9	14.75	22	36.07	30	49.18	101	%55	1.66	10
أن يراعى القدرة الاستيعابية لفصول الروضة .	16	26.23	32	52.46	13	21.31	125	%68	2.05	3
أن تساعد المعلمة في إعداد برامج متنوعة داخل القاعة لممارسة الأنشطة في ضوء احتياجات الأطفال .	17	27.87	29	47.54	15	24.59	124	%68	2.05	3
أن توجه المعلمة على إتباع المرونة عند تنفيذ الأنشطة في ضوء الخطة الزمنية .	20	32.79	28	45.90	13	21.31	129	%70	2.11	1
تزويد المعلمات بأفضل طرق التدريس حسب الحاجة ومتطلبات الموقف .	12	19.67	34	55.74	15	24.59	119	%65	1.95	5
أن تتعرف على كمية الوسائل التعليمية ونوعيتها الموجودة في المدرسة ومعرفة العجز فيها	18	29.51	29	47.54	14	22.95	126	%69	2.07	2
الإشراف على تحضير المعلمات وحثهم على إنتاج الوسائل التعليمية وفق إمكانياتهم الشخصية	11	18.03	24	39.34	26	42.62	107	%58	1.75	9
أن توفر مجموعة متنوعة من الأدوات الخاصة بالمتابعة والتقويم للعملية التعليمية.	3	4.92	28	45.90	30	49.18	95	%52	1.56	11
تساعد المعلمة على تحقيق نواتج التعلم المرجوة في ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال.	5	8.20	38	62.30	18	29.51	109	%60	1.80	8
تتعاون مع المعلمة في إعداد أدوات مبتكرة لتقويم أداء الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.	13	21.31	21	34.43	27	44.26	108	%60	1.80	8
أن تساعد المعلمة في تفسير نتائج التقويم للأطفال بصورة واضحة وتحديد مستواهم.	13	21.31	25	40.98	23	37.70	112	%61	1.84	7
المجموع	177	-	394	-	283	-	1602			
القوة النسبية للبعد	٪٦٣				الوسط المرجح للبعد			٣٦,٣٦		

- وفي الترتيب الثاني بنسبة وزن مرجح (٦٩٪)، ووسط مرجح (٢,٠٧) العبارة التي تشير إلى (أن تتعرف على كمية الوسائل التعليمية ونوعيتها الموجودة في المدرسة ومعرفة العجز فيها).
- وجاء في الترتيب الثالث بنسبة وزن مرجح (٦٨٪)، ووسط مرجح(٢,٠٥)جاءت عبارتي (أن تساعد المعلمة في إعداد برامج متنوعة داخل القائمة لممارسة الأنشطة في ضوء احتياجات الأطفال)(أن يراعى القدرة الاستيعابية لفصول الروضة).

بينما جاءت استجابات عينة الدراسة على "٩" عبارات في المستوى المنخفض،حيث حصلت على أوزان مرجحة، أقل من (٦٥٪)، وقد احتلت هذه العبارات الترتيب من السادس إلي الحادي عشر، ونشير إلي بعضها علي النحو الآتي:

- جاء في الترتيب السادس العبارة التي تشير إلي (أن تضع عدة بدائل مقترحة لحل المشكلات في رياض الأطفال)، بنسبة وزن مرجح (٦٣٪)، ووسط مرجح(١,٩٠).
- وفي الترتيب السابع بنسبة وزن مرجح (٦١٪)، ووسط مرجح (١,٨٤) جاءت عبارة (أن تساعد المعلمة في تفسير نتائج التقويم للأطفال بصورة واضحة وتحديد مستواهم.).
- وفي الترتيب الثامن بنسبة وزن مرجح (٦٠٪)، ووسط مرجح (١,٨٠)،جاءت العبارات التي تشير إلي(تتعاون مع المعلمة في إعداد أدوات مبتكرة لتقويم أداء الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة)،(تساعد المعلمة على تحقيق نواتج التعلم المرجوة في ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال)،(أن تستفيد من تقارير التقويم الذاتي في التحسين المستمر).
- بينما جاء في الترتيب الحادي عشر والأخير، العبارة التي تشير إلي(أن توفر مجموعة متنوعة من الأدوات الخاصة بالمتابعة والتقويم للعملية التعليمية.)، بنسبة وزن مرجح (٥٢٪)، ووسط مرجح (١,٥٦).

وتتفق أيضا هذه النتائج مع دراسة (فتحي محمود حميدة،٢٠١١) والتي أكدت علي دور المشرف في تحسين أداء معلمات الروضة وتنمية مهارات الأطفال،وأكدت أيضا علي مدي توافر الكفايات المهارية والتخطيطية لدي الإشراف حتى يساعد المعلمة علي تحقيق نواتج التعلم المرجوة في ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال.

- **البعد الرابع** : **الكفايات الاجتماعية والأخلاقيات المهنية** :

يتضح من نتائج الجدول السابق، أن مجموع الأوزان لاستجابات مفردات مجتمع الدراسة على البعد الأول المتصل بتوافر الكفايات الاجتماعية والأخلاقيات المهنية في الإشراف التربوي برياض الأطفال ، قد بلغ (٢١٠٧) الذي يشكل قوة نسبية قدرها (٧٢٪)، ووسط مرجح(٣٤,٥٤) مما يشير إلى أن الكفايات الاجتماعية والأخلاقيات المهنية تتوافر " بمستوى متوسط ".

جدول (٧) : يوضح مدي توافر الكفايات الاجتماعية والأخلاقيات المهنية في الإشراف التربوي برياض الأطفال ن=٦١

رقم العبارة	درجة توافرها						مجموع الأوزان	النسبة المرجحة	الوسط المرجع	الترتيب
	كبيرة		الى حدما		لا تتوافر					
	ك	%	ك	%	ك	%				
أن تساعد المعلمة على بناء علاقات إنسانية مع المحيطين لها ومع أولياء الأمور.	23	37.70	30	49.18	8	13.11	137	%75	2.25	3
أن تشجع المجتمع المدني على إيجاد طرق غير تقليدية لتوفير الدعم المادي والمعنوي للمدرسة.	21	34.43	23	37.70	17	27.87	126	%69	2.07	8
أن تدعم توزيع الأدوار والمسئوليات وفقا لقدراتهم ومهاراتهم.	26	42.62	16	26.23	19	31.15	129	%70	2.11	7
أن تحترم الآخرين بغض النظر عن المستوى الوظيفي أو الإداري.	27	44.26	22	36.07	12	19.67	137	%75	2.25	3
أن تقيم الأداء وفقا لمعايير محددة.	20	32.79	32	52.46	9	14.75	133	%73	2.18	4
أن تحرص على وجود ملفات لإنجاز المعلمات تفرض خبراتهم السابقة ومهاراتهم وقدراتهم.	22	36.07	21	34.43	18	29.51	126	%69	2.07	8
أن تتابع خطة التطوير لقدرات ومهارات العاملين لتحقيق أهداف العمل.	16	26.23	29	47.54	16	26.23	122	%67	2.00	10
أن تكافئ فرق العمل والقيادات الجماعية المتميزة.	24	39.34	17	27.87	20	32.79	126	%69	2.07	8
أن تتصل الأفكار والآراء واستثمارها لتطوير العمل بمدارس رياض الأطفال.	26	42.62	20	32.79	15	24.59	133	%73	2.18	4
أن تطبق أسلوب العمل في فريق وقيادة جماعية.	30	49.18	16	26.23	15	24.59	137	%75	2.25	3
الاستناد في قراراتها إلى معلومات موثقة.	20	32.79	28	45.90	13	21.31	129	%70	2.11	7
أن تبدى التقدير والاحترام للعاملين برصد أشكال التقدير المادي.	22	36.07	25	40.98	14	22.95	130	%71	2.13	6
أن تحث المعلمات على التعامل مع أولياء الأمور في أمور أطفالهم .	26	42.62	19	31.15	16	26.23	132	%72	2.16	5
الإيمان بروح الجماعة والعمل في فريق.	28	45.90	24	39.34	9	14.75	141	%77	2.31	2
الترحيب بمبادرات المجتمع المدني التطوعية الدائمة لتعليم رياض الأطفال.	29	47.54	26	42.62	6	9.84	145	%79	2.38	1
أن تشارك المعلمة في وضع قواعد العمل والالتزام بتطبيقه.	16	26.23	31	50.82	14	22.95	124	%68	2.03	9
المجموع	376	-	379	-	221	-	2107			
القوة النسبية للبعد	٧٢٪				الوسط المرجح للبعد				٣٤،٥٤	

ووفقاً لاستجابات عينة الدراسة على العبارات المكونة لهذا البعد، جاءت (٥) عبارات في المستوى المرتفع، حيث حصلت على أوزان مرجحة من (٧٥٪ فأكثر) وقد احتلت الترتيب من الأول حتي الثالث ، علي النحو الآتي:

- جاء في الترتيب الأول عبارة (الترحيب بمبادرات المجتمع المدني التطوعية الدائمة لتعليم رياض الأطفال)، بنسبة وزن مرجح (٧٩٪)، ووسط مرجح (٢,٣٨).
- وفي الترتيب الثاني بنسبة وزن مرجح (٧٧٪)، ووسط مرجح (٢,٣١) جاءت العبارة التي تشير إلي (الإيمان بروح الجماعة والعمل في فريق).
- وجاء في الترتيب الثالث بنسبة وزن مرجح (٧٥٪)، ووسط مرجح(٢,٢٥) العبارات التي تشير إلى (أن تطبق أسلوب العمل في فريق وقيادة جماعية)،(أن تحترم الآخرين بغض النظر عن المستوى الوظيفي أو الإداري)(أن تساعد المعلمة على بناء علاقات إنسانية مع المحيطين لها ومع أولياء الأمور).

بينما جاءت استجابات عينة الدراسة على "١١" عبارة في المستوى المتوسط،حيث حصلت على أوزان مرجحة، تتراوح ما بين (٦٥٪ - ٧٤٪)، وقد احتلت هذه العبارات الترتيب من الرابع إلي العاشر، ونشير إلي بعضها علي النحو الآتي:

- تساوي في الترتيب الرابع عبارتي (أن تتصل الأفكار والآراء واستثمارها لتطوير العمل بمدارس رياض الأطفال)،(أن تقيم الأداء وفقا لمعايير محدد.)،بنسبة وزن مرجح (٧٣٪)، ووسط مرجح(٢,١٨).
- وفي الترتيب الخامس بنسبة وزن مرجح (٧٢٪)، ووسط مرجح (٢,١٣) جاءت العبارة التي تشير إلي (أن تحث المعلمات على التعامل مع أولياء الأمور فى أمور أطفالهم) .
- وجاء في الترتيب السادس العبارة التي تشير إلي (أن تبدى التقدير والاحترام للعاملين يرصد أشكال التقدير المادي)، بنسبة وزن مرجح (٧١٪)، ووسط مرجح(٢,١٣).
- بينما جاء في الترتيب العاشر والأخير، العبارة التي تشير إلي(أن تتابع خطة التطوير لقدرات ومهارات العاملين لتحقيق أهداف العمل) بنسبة وزن مرجح (٦٧٪)، ووسط مرجح (٢,٠٠).

وتؤكد العديد من الدراسات هذه النتائج حيث أثبتت دراسة(Bessong, FE, 2009) أن الإشراف التربوي قد يفتقد للعديد من فنيات التعامل مع أطراف المنظومة التعليمية والتأكيد علي أهمية الإشراف وضرورة توافر الجانب الأخلاقي والمهني والاجتماعي كأداة ووسيلة من أجل زيادة فاعلية العملية التعليمية وتؤهله للتعرف علي المشكلات التي تواجه القائمين علي الإشراف وإقتراح الحلول المناسبة وتقديم البرامج التصحيحية من أجل مستوي تعليمي متميز لرياض الأطفال.

٣- النتائج المرتبطة بالقوة النسبية للكفايات المهنية التي تتوافر في الإشراف التربوي برياض الأطفال :

جدول (٨) : يوضح القوة النسبية للكفايات المهنية ن=٦١

البعد	درجة توافرها						مجموع الأوزان	القوة النسبية	الترتيب
	كبيرة		إلى حد ما		لا تتوافر				
	ك	%	ك	%	ك	%			
الكفايات الشخصية	208	-	316	-	208	-	1464	%67	3
الكفايات العلمية والمعرفية	269	-	297	-	166	-	1567	%71	2
الكفايات الأدائية والتخطيطية	177	-	394	-	283	-	1602	%63	4
الكفايات الاجتماعية والأخلاقيات المهنية	376	-	379	-	221	-	2107	%72	1
المجموع	1030	-	1386	-	878	-	6740	%68	

يتضح من نتائج الجدول السابق، أن مجموع الأوزان لاستجابات مفردات مجتمع الدراسة على أبعاد المقياس، بلغت (٦٧٤٠)، والذي يشكل قوة نسبية قدرها (٦٨٪)، مما يشير إلى آن الكفايات المهنية التي تتوافر في الإشراف التربوي برياض الأطفال، إجمالا (مستواها متوسط).

ووفقًا لاستجابات على أبعاد المقياس ككل، جاء البعد المتصل (بالكفايات الاجتماعية والأخلاقيات المهنية) في الترتيب الأول بمجموع أوزان (٢١٠٧)، وبقوه نسبية قدرها(٧٢٪).

بينما جاء البعد المتصل (بالكفايات العلمية والمعرفية) في الترتيب الثاني بمجموع أوزان (١٥٦٧)، وبقوه نسبية قدرها(٧١٪).

وقد احتل البعد المتصل(بالكفايات الشخصية) الترتيب الثالث بمجموع أوزان (١٤٦٤)، وبقوه نسبية قدرها(٦٧٪).

وفي الترتيب الرابع والأخير، جاء البعد المتصل (الكفايات الأدائية والتخطيطية)بمجموع أوزان (١٦٠٢)، وبقوه نسبية قدرها(٦٣٪).

وقد إتفقت هذه النتائج مع العديد من الدراسات السابقة والبحوث التي أكدت علي أهمية الكفايات المهنية للمشرف التربوي، والتي منها دراسة (منال صبري إبراهيم،٢٠٠١)، والتي أكدت علي أن أغلب الكفايات والتي منها: الكفايات الأدائية والتخطيطية، غير متوفرة بدرجة كبيرة لدي المشرفات، وأيضا عدم توافر الكفايات الشخصية والعلمية.

وكذلك دراسة (محمد إبراهيم القداح، بشار عبد الله سليم،٢٠٠٩)، والتي وضعت قائمة للكفايات الخاصة بالمشرف التربوي، والتي أهمها الأدائية والشخصية والعوامل المؤسسية، وهذا ما يؤكد النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

- **رابعا : التصور المقترح للكفايات المهنية اللازمة للإشراف التربوي برياض الأطفال :**
- **مقدمة :**

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية لمعرفة مدي توافر الكفايات المهنية لدي الإشراف التربوي برياض الأطفال، وإنطلاقا مما توصلت إليه الدراسات الحديثة في مجال الإشراف التربوي توصلت الباحثة إلي وضع تصور مقترح للكفايات المهنية في ضوء المحاور الرئيسية التالية :

- أسس التصور .
- أهداف التصور المقترح .
- عناصر التصور المقترح .
- آليات تنفيذ التصور المقترح .
- متطلبات نجاح التصور المقترح .

وسوف نتناول هذه المحاور بالتفصيل:

١- أسس التصور المقترح :

يعتمد هذا النظام علي الأسس التي يتم تزويد المشرفين التربويين بها والتي تساعدهم علي أداء مهامهم علي أكمل وجه،كذلك تسعي إلي مساعدة نظام الإشراف التربوي في مواجهة مشكلاته الحالية والمستقبلية والتطوير المستمر وهي تتمثل فيما يلي:

- إشراك المعلمات في اتخاذ القرار ومن ثم حل المشكلات التربوية
- التأكيد علي التعاون الإيجابي والعمل بروح الفريق الواحد في الروضة.
- شمولية الإشراف التربوي لمختلف جوانب العملية التعليمية.
- إتباع المنهجية العلمية في التفكر والابتعاد عن الأهواء أو التوجهات الشخصية.
- المشاركة في تحقيق العدالة في العمل والانضباط العام بما يؤدي إلي الشعور بالأمن والأمان والاستقرار النفسي داخل الروضة.
- الاهتمام بالتشاور والثقة في إمكانيات المعلمات علي النمو المهني والتقويم الذاتي .
- تقبل النقد والنقد الذاتي حيث أن ذلك يؤدي إلي نجاح العمل ويعطي المشرف الفرصة للوقوف علي نقاط والضعف لديه ولدي من يعمل معه.
- الاقتناع التام بأهمية تطبيق معايير الإشراف التربوي في الروضات.
- التأكيد علي الإفادة من المعلومات التي لدي المشرف التربوي والتي يجب أن يتعرف عليها وينقلها إلي العاملين معه.
- تدعيم أفكار ومفاهيم مشتركة مثل (الإتقان . التعاون . الديمقراطية . العمل في فريق التمركز حول المتعلم . التكنولوجيا . القيادة المتميزة . المشاركة المجتمعية).
- الالتزام بضوابط وأسس المساءلة الوظيفية والمهنية في الممارسات التوجيهية .

٢- أهداف التصور المقترح وهي كالتالي :

- تنفيذ الخطط التي تضعها وزارة التربية والتعليم من حيث تبصير المعلمات بأهداف الروضة والمناشط التعليمية، وكذلك مساعدة المعلمات علي تلك

المناشط واشتقاق الأهداف السلوكية منها ووضع الاستراتيجيات اللازمة لتحقيقها.

- مساعدة المعلمات علي الوقوف علي أحسن الطرق التربوية في التدريس.
- تشجيع التجريب والتجديد والتغيير التربوي الإبداعي وتعريف المعلمات بالطرق التربوية والاتجاهات الحديثة في المناشط التعليمية.
- المساهمة في تبادل الآراء والأفكار ولتحسن التطبيق.
- إشراك المعلمات في جميع النشاطات داخل الروضة وخارجها وحثهم علي الاستفادة من البيئة المحلية والتعرف علي مصادرها المادية والإنسانية.
- العمل علي حسن توجيه الإمكانيات البشرية والمالية وحسن استخدامها
- مساعدة المعلمات علي إيجاد الحلول للمشكلات التي تعترضهم في مجال العمل مع المديرين أو مع أولياء الأمور أو مع الأطفال أنفسهم.
- مساعدة المعلمات علي إتقان طرق وأدوات تقويم (الأطفال وأنفسهم والعملية التعليمية).
- المشاركة في عمليات التنمية المهنية المستدامة للمعلمات .
- التدريب المستمر في كل مجالات العملية التعليمية وتطويرها.
- مناقشة المعلمات والمديرين في كيفية تطبيق المعايير عمليا وليس نظريا.
- توفير مناخ تعليمي ميسر للتواصل الإنساني وذلك من خلال الالتزام بقيم ومبادئ التشاورية لدعم العمل الجماعي وإتاحة فرص ومجالات الحوار والمناقشة وتبادل الآراء والأفكار وإقامة علاقات إنسانية مع المعلمات.
- توظيف تكنولوجيا المعلومات توظيفا فعالا في تيسير وتداول المعلومات ونشرها.
- الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم والتزاماتها المجتمعية.

٣- عناصر التصور المقترح :

يجب أن يتوافر لدي الإشراف التربوي برياض الأطفال مجموعة من الكفايات المهنية، نتناولها علي النحو الآتي:

- **أولا : ما يتصل بالكفايات الشخصية** :

- السمات الشخصية (الإيمان بالله والوطن والعمل والانتماء لمهنته . التمتع بالنشاط والحيوية علي القيادة وحسن التعبير عن الأفكار بوضوح ودقة الإيمان بالديمقراطية فعلا وقولا).
- الحصول علي مؤهل جامعي في تخصص رياض الأطفال.
- تقديرات فنية لا تقل عن ممتاز في السنتين الأخيرتين.
- مدة اشتغال بالعمل في مجال رياض الأطفال تتراوح بين ١٠سنوات فأكثر
- ضمان حسن السير والسمعة الطيبة من خلال استطلاع رأي الأجهزة الرقابية.
- الكفاءة والجدارة والتاريخ الوظيفي المشرف.
- اجتياز الدورة التدريبية للوظيفة.
- اجتياز دورة تدريبية تنشيطية قبل تسلمه العمل.
- يتم ترقية المشرف التربوي من خلال محكات للأداء الفعال وليس الأقدمية .
- لديه القدرة علي التعامل مع المعلمات بشكل مناسب .

- **ثانيا : ما يتصل بالكفايات العلمية والمعرفية :**

- السمات المعرفية المهنية(أهداف مناشط الروضة . المهارة العلمية .استراتيجيات التدريس والمعينات ووسائط التعليم . البيئة).
- اجتياز المشرف دورة تدريبية عن التطبيق الفعلي للمعايير ومؤشراتها.
- الإلمام بلغات أجنبية قراءة وكتابة.
- اشتراكه في بعثات داخلية وخارجية بمصر.
- إتقان استخدام الحاسب الآلي.
- القدرة علي القيادة وصناعة القرار
- امتلاكه مهارة التجديد والابتكار والإبداع لتطوير العمل الإشرافي.
- امتلاكه مهارة التنمية المهنية الذاتية في مجال العمل الإشرافي.
- امتلاكه مهارة التخطيط في مجالات الإشراف المختلفة.
- الإلمام بالاتجاهات الحديثة في العمل القيادي عامة وفي ميدان التعليم بصفة خاصة
- امتلاكه المهارات الإدارية الحديثة مثل: المهارات الفنية، المهارات الإنسانية،المهارات التصورية
- لديه دافعية لتنمية القيم المرتبطة بالتغيير عامة وبالتجديد الإداري والتربوي خاصة.
- لديه كفايات علمية ووظيفية مثل: المعرفة بعلم النفس التربوي، وتربية الطفل ، وأنشطة رياض الأطفال، الإدارة والتربية، التطوير الوظيفي.
- لديه القدرة علي الإلمام باللوائح والقوانين والتشريعات المنظمة لعمل المشرف التربوي .

- **ثالثا : ما يتصل الكفايات الأدائية والتخطيطية :**

وهي تتضمن الآتي:

- **التخطيط :**

- تحديد تواريخ الإشراف بالتشاور مع إدارة الروضة
- الاشتراك في وضع الخطة الفنية لمتابعة وتقييم كل ما يتعلق برياض الأطفال وأنشطة الروضة .
- إعداد النشرات والتوجيهات المنظمة للعمل.
- دراسة الإحصائيات في بدء العام الدراسي وحصر الزيادة أو العجز في معلمات الروضة .
- يشارك في وضع الحلول للمشكلات الميدانية بعد دراستها دراسة علمية .
- يشارك في وضع المناشط الدراسية وتوزيعها علي شهور السنة الدراسية .
- دراسة التوجيهات التي ترسل من الوزارة وتلخيصها وإضافة المزيد عليها ثم إرسالها إلي الروضة .
- وضع خطة قائمة واضحة ومحددة بالمعايير التي يجب تحقيقها .
- وضع جداول زمنية لتنفيذ خطط التغيير والتطوير في الروضة.
- المشاركة في صياغة رؤية ورسالة الروضة التي يزورها .
- تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات.
- تحديد احتياجات النمو المهني لمعلمات الروضة .

- تحديد المسئوليات والواجبات الموكلة لمعلمات الروضة.

- **التنفيذ** :
- التعرف علي مشكلات المعلمات والعمل علي حلها .
- الإشراف علي النمو المهني للمعلمات .
- الإشراف علي طرق التعليم وأساليبه .
- اختبار وتنمية المعلمات الجدد .
- توفير التسهيلات والمواد التعليمية.
- استخدام أحداث النظم الموضوعية لملاحظة وتقويم سلوكيات المعلمات وأساليب التدريس .
- تبصير المعلمات بالوسائل والطرق التربوية الحديثة والاستفادة منها في منشطة رياض الأطفال وإطلاعهم علي كل جديد في ميدان التخصص .
- تشجيعهم علي إجراء تجارب جديدة ومشاركتهم في كل ما يساعدهم علي نموهم مهنيا وعمليا.
- وضع خطة تنفيذية للتنمية المهنية الذاتية تتسم بواقعية أهدافها.
- مساعدة المعلم علي فهم الوسائل المعينة ودورها وطرق الإفادة منها والمشاركة في ابتكار وسائل جديدة .
- تشجيع المعلمين علي التجريب والتجديد مع مساندة المبادرات الفردية والجماعية .

- **المتابعة والتقويم** :
- تقويم العملية التعليمية ككل.
- دراسة التقارير والبيانات الواردة بشأن الخطط والمناشط التعليمية والزيارات والوسائل التعليمية.
- إعداد التقارير الشهرية عن الروضة أو النشاط وما تكشفه نتيجة المتابعة.
- تقييم مدي تعاون أولياء الأمور مع إدارة الروضة.
- تقييم سبل وآليات الروضة في العناية بالأطفال ومساعدتهم وتدريبهم علي البحث والتجريب .
- تقييم مدي تحقيق الروضة لـ (العدالة . الانضباط العام . الاستقرار النفسي ـ المشاركة في صنع القرارات) .
- متابعة وتقويم مدي التزام المعلمات بلوائح وقوانين المدرسة .
- تقييم مدي تنوع أساليب وطرق وأدوات التقويم بالروضة.
- تقييم مدي تنوع مصادر التعلم المتقدمة بالروضة من (انترنت . حاسبات . مراكز مصادر التعليم) .
- متابعة وتقويم أنشطة الروضة.
- تقييم خطط التنفيذ والتطوير بالروضة.
- تقييم فاعلية الطرق والوسائل التعليمية المعينة بالروضة .
- تقييم مدي تلبية وحدة التدريب والتقويم لحاجات المعلمات .
- تقييم مدي تلبية البرامج التدريبية لاحتياجات المعلمات وتنميتهم مهنيا.
- إعداد مذكرات تتضمن الملاحظات والآراء والمقترحات للوصول إلي معايير الجودة الشاملة.

- تقييم مدي التزام والمعلمات بأخلاقيات مهنة التعليم والتزاماتها المجتمعية .

• **رابعا : ما يتصل بالكفايات الاجتماعية وأخلاقيات المهنة :**

- متابعة خطة التطوير لقدرات ومهارات العاملين لتحقيق أهداف العمل .
- الإيمان بروح الجماعة والعمل في فريق .
- مشاركة المعلمة في وضع قواعد العمل والإلتزام بتطبيقه .
- إبداء التقدير والاحترام للعاملين برصد أشكال التقدير المادي .
- حرص المشرفة علي وجود ملفات الإنجاز للمعلمات لعرض خبراتهم السابقة وتوزيع الأدوار والمسئوليات وفقا لقدراتهم ومهاراتهم.

١- آليات تنفيذ التصور المقترح :

يتطلب تنفيذ التصور المقترح اتخاذ مجموعة من الإجراءات تتمثل فيما يلي:

- نشر ثقافة معايير الإشراف التربوي وأهدافه وكفايته.
- تكوين اتجاهات إيجابية نحو أساليب الإشراف التربوي المعاصرة في الميدان من خلال الاجتماعات واللقاءات وورش العمل والنشرات وغيرها .
- إتاحة الفرصة للمعلمات والمشرفين للتقييم الذاتي لمعرفة نقاط القوة والضعف في العمل لدي كل منه.
- تخصيص دورات تدريبية للموجهين في مجال الإشراف التربوي في رياض الأطفال .
- التطبيق الفعلي لمعايير الإشراف التربوي داخل الروضة.
- ربط البرامج التربوية بالترقيات في الهيكل التنظيمي في الوزارة .
- تكوين الاتجاهات الإيجابية تتسم بالمصداقية والجدية نحو تطبيق المعايير .
- التنمية الذاتية والبناء المستمر للقدرات المهنية للمشرف التربوي .
- تحفيز وتشجيع المشرفين ماديا ومعنويا .
- ضرورة إعادة النظر في واقع الإشراف التربوي كممارسات وأفعال في رياض الأطفال .
- ضرورة إصدار لائحة تنظيمية تنظم عمل المشرف التربوي وتساعده في توضيح طبيعة عمله وما يقوم به من مهام.
- الاستفادة من البعثات التعليمية واستثمار خبرات ومهارات المبعوثين بشتي الطرق.
- استثمار الكوادر المدربة لتدريب المعلمين والموجهين .
- تفعيل دور وحدات التدريب والتقويم بالمديريات والإدارات التعليمية وفي المدارس.
- التنسيق مع نظام الإشراف التربوي لنشر ثقافة تقويم الأداء بين المعلمات ولتحديد احتياجاتهم التدريبية.
- أن يتم اختيار وترقية المشرف التربوي وفقا لمعايير محددة .
- رفع المستوي المادي للموجه مع توفير الإمكانات لتسهيل عمله.
- تطوير أهداف ومهام نظام الإشراف التربوي علي ضوء المعايير القومية للتعليم .
- الإيمان الكامل برسالة المشرف التربوي.
- وجود إدارة تربوية متميزة لنظام الإشراف التربوي .

- التدريب المستمر لجميع فئات الإشراف التربوي.
- منح المشرف التربوي صلاحيات كافية لتسهيل مهمته بنجاح.
- توسيع قاعدة الإشراف التربوي من خلال تكليف المعلمات المتميزات بمهام الإشراف.
- تقييم مدي تمكن المعلمات من الناحية المعرفية والمهارية لتحقيق التنمية المهنية المستديمة.

٢- متطلبات نجاح التصور المقترح :

- ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم ببذل الجهود المطلوبة للأشراف التربوي برياض الأطفال وتحديثه.
- ضرورة تفهم المفاهيم التربوية المختلفة للإشراف التربوي لانتقاء أفضلها عند التطبيق الملائم مع البيئة التعليمية داخل الروضة
- التأكيد علي استخدام الأساليب التربوية المعاصرة الحديثة في الإشراف التربوي واستحداث وسائل معاصرة للتقويم والمتابعة لعمل المشرف.
- تشجيع المشرفين التربويين علي حضور الدورات التدريبية والمؤتمرات والندوات التي تعقد داخل البلاد وخارجها والمرتبطة بمجال رياض الأطفال
- دعوة الجامعات وكليات التربية إلي المساهمة في تأهيل وتدريب المشرفين التربويين.

نستخلص مما سبق وبعد العرض السابق للتصور المقترح وطرق تفعيل الكفايات المهنيه للمشرفه التربويه لرياض الأطفال اتضح ان المشرفه التربويه يجب ان تمتلك الكفايات المهنيه السابقه الذكر حتي تكون مؤهله للقيام بمسؤلياتها التدريبيه وحتي تعمل علي التنميه المهنيه للمعلمه وخاصه في رياض الأطفال ، وضروره وضع قائمه بالكفايات المهنيه الرئيسيه وطرق تفعيلها واللازمه للإشراف التربوي وفي مقدمتها الكفايات الشخصيه والأدائيه وغيرها من الكفايات الضروريه لتفعيل العمليه التربويه حتي تحقق اهدافها علي اكمل وجه ممكن .

- **المراجع** :

- **أولا : المراجع العربية** :

- إبراهيم عصمت مطاوع: **الإدارة التربوية في الوطن العربي**، النهضة المصرية، القاهرة ،٢٠٠٣.
- أحمد محمد خلف الرايدي: **الكفايات الأدائية اللازمة للمشرفين التربويين بمراحل التعليم العام**، رسالة ماجستير ، مكة، جامعة أم القري،٢٠٠٠.
- أمل الخطيب، إبراهيم الخطيب: **الإشراف التربوي، فلسفته وأساليبه وتطبيقاته**، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان ، ٢٠٠٣.
- إيزابيل فيفر وجين دنلات، ترجمة محمد عيد ديراني: **الإشراف التربوي علي المعلمين لدليل تحقيق التدريس**، روائع مجد،٢٠٠١.
- بثينة محمد حسين علي: **دراسة تحليلية لتعلم تدريب المعلمات الأوائل برياض الأطفال في مصر وبعض الدول الأجنبية**، رسالة دكتوراه، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، ٢٠٠٨.

- حسين عباس حسين علي: **تقويم الكفايات الأدائية المعلمين لدي أمناء معامل العلوم في ضوء المتطلبات العملية لمناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية وآراء معلمي العلوم بها**، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد١١٢، مارس ،٢٠٠٦.
- رافده الحريري: **الإشراف التربوي واقعة وأفاقة المستقبلية**، دراسة مقارنة بين مملكتي البحرين والعربية السعودية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٦.
- رمزي أحمد عبد الحي: **الإشراف التربوي، مفهومه وأساليبه ووظائفه**،الوراق للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠١٣.
- رواح الخطيب وآخرون: **الإدارة والإشراف التربوي**، دار الأول، اربد، الأردن٢٠٠٠
- سالم راشد تريس القمري: **قضايا تربوية (دراسة تحليلية لعناصر العملية التعليمية في الميدان)**، دار الفكر العربي، القاهرة،٢٠٠٤.
- سعيد جاسم الأسدي، مروان عبد المجيد إبراهيم: **الإشراف التربوي** ، الدار العملية الدولية، مكتبة دار الثقافة للنشر، عمان، ٢٠٠٣.
- سمية سالم سليم النخالة: **برنامج مقترح لتنمية المشرفين التربويين مهنيا في مرحلة التعليم الأساسي في محافظات غزة في ضوء خبرات بعض الدول**،رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس كلية البنات،٢٠١١.
- شريف أحمد حلمي حسين: **تقويم الكفايات المهنية لمعلمين خريجي برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوي الجامعي**، ماجستير، كلية التربية،جامعة عين شمس،٢٠٠١.
- طارق عبد الحميد البدوي: **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية**،دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، ٢٠٠١.
- عاطف عدلي فهمي: **معلمة الروضة**، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان، ٢٠٠٧ .
- عاطف علي زايد: **دور الإرشاد والإشراف في العملية التربوية**، دار كنوز للمعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان ، ٢٠٠٨ .
- عبد الله بن مبارك الشنقري، وجيه ثابت العاني: **الكفاية التخطيطية لأعضاء الهيئة الإدارية بجامعة السلطان قابوس لتحولها الأمن إلي جامعة إلكترونية**،مجلة العلوم التربوية والنفسية كلية التربية، العدد الثالث ، المجلد السادس، جامعة البحرين ، ٢٠٠٥.
- عبير عبد الله الهولي، نبيل القلاف، سلوي باقر جوهر: **الكفايات الشخصية والأدائية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الأسلوب المطور**، المؤتمر السنوي ،كلية رياض الأطفال بالأشتراك مع مركز الدراسات المعرفيه بالقاهره، في الفتره من ٨ – ٩ ابريل ،٢٠٠٥
- عدنان بدوي إبراهيم: **الإشراف التربوي أنماط وأساليب ط٣**، مؤسسة صحارة والدراسات الجامعية للنشر، الأردن، عمان ، ٢٠٠٢.
- عرفات عبد العزيز، بيومي محمد صخاوي: **الإدارة التربوية الحديثة**، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة،١٩٩٨.
- فاطمة شحتة عايد علي: **الكفايات التربوية اللازمة لتقديم المفاهيم الدينية للطفل لدي معلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة** ماجستير،كلية التربية، جامعة المنصورة ٢٠٠٧.

- فتحي محمود حميدة وآخرون: **دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الأطفال اللغوية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في الأردن**، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٧، العدد الأول والثاني، ٢٠١١.

- مجدي رجب إسماعيل: **الكفايات المهنية لدي معلمي ومعلمات العلوم**، بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية، بحث **منشور**،مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، العدد الأول،المجلد الرابع، كلية التربية، جامعة عين شمس،٢٠٠١.

- محمد إبراهيم القداح، بشار عبد الله السليم: **معايير اختيار المشرفين التربويين من وجهة نظر القادة والمشرفين التربويين في المدارس الثانوية في الأردن**، مجلة بحوث التربية النوعية، العدد الثالث عشر، جامعة المنصورة، يناير٢٠٠٩.

- محمد الدريج، محمد جهاد الجمل: **التدريس المصغر**، التلوين والتنمية المهنية للمعلمين ، دار الكتاب الجامعي العين،الإمارات العربيه المتحده ،٢٠٠٥

- محمد بن عائد الشمري: **مدي توافر الكفايات المهنية اللازمة لمشرفي التدريب التربوي كما يراها المتدربون**، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٦

- محمود طافش: الإبداع في الإشراف التربوي ، **الإدارة المدرسية**، دار الفرقان،عمان، ٢٠٠٤

- مصطفي عبد السميع، سهير محمد جوالة، **إعداد المعلم تنميته وتدريبه**، دار الفكر ، عمان، ٢٠٠٥.

- منال إبراهيم مرسي: **كفايات التوجيه الفني اللازمة لموجهات رياض الأطفال ومدي توافرها لديهم**، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية،جامعة القاهرة، ٢٠٠١.

- مها محمد خلف الزايدي: **تقويم الأداء الوظيفي للمشرفة التربوية**، دراسة تطبيقية، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٢.

- وزارة التربية والتعليم: **الكتاب الدوري رقم السنة ٢٠٠٩ الصادر عن وزارة التربية والتعليم والأكاديمية المهنية للمعلمين بشأن تحديد الصلاحية لشغل وظيفة معلم** في ضوء القانون ١٥٥ لسنة٢٠٠٧ ولائحته التنفيذية،٢٠٠٩.

- _____ : **نشرة استرشادية لمعلمات رياض الأطفال للعام الدراسي ٢٠١١/١٠، الإدارة المركزية للتعليم الإساسي** ، الإدارة العامة لرياض الأطفال،٢٠١٠.

- _____ : **القرار الوزاري ١٣٧ بشأن إنشاء وحدات تدريب في٢٠١٢/٣/١١، ٢٠١٠٢).**

- _____ : **دليل المعلمة الروضة ، لمنهج حقي ألعب واتعلم،وابتكر**،٢٠١٢.

- يسري مصطفي السيد: **تنمية الكفاية المهنية للمعلمات في كيفية إعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوي التحصيلي للتلميذات الضعيفات**، ندوة تربوية، كلية التربية ابو ظبي جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٥. ١٦يوليو.٢٠٠٥.

- **ثانيا : المراجع الاجنبية :**

- Ahonkhal, Bernadine, Early childhood Education Teacher Quality, recognizing High Quality core content in Pennsylvania "office of child Development and Early learning common-wealth of Pennsylvania, U.S.A, 2012.

- Bessong , F.E Ojong, Felix" Supervision as an instrument of teaching – learning Effectiveness: challenge for the wigerion practice Global journal of Educational Research, Vol., 8, No,182, pp15-20,Lssn 1596-6224, 2009.
- Celik, servet, characteristics and competencies for teacher Educators: Addressing the need for improved professional standards in turkey, Australian Journal of teacher Education, Vol.,36, No., 30, 2011.
- Farley, Gregory Charles, instructional supervision: Adscription study focusing on the observation and Evaluation of Teachers in kindergarten, Indiana university of Pennsylvania, 2010.
- Fezles, B, and Brown, C, the International Model For School counseling programs, sponsored by A Assa and u.s. state Department office of overseas schools, 2011.
- Kamindo, Catherine Muchiru. Instruction of supervision in An Era of change: policy and practice in primary Education in Kenya, University of Durham, 2011.
- Piroino, Gennaro.R.A, Qualitative study of differenited teacher supervision's impact an classroom Instruction and Pedagogy, university of pittsburgh2009.
- see, Chling mey and wg,kok-Mun , Counseling in Malaysia, History, current status , and future trends, Journal of counseling, development, volume 88, 2010.
- Siddiqui, Tahir Kaleam., A study of Teacher competencies and Teaching Practices for Learning Effectiveness university college of liberal Arts and sciences, Pakistan, 2010.
- World Data of Education, Educational supervision in Malaysia, complied by UNESCO, Available on line at www.ibe. Unesco.org. 2011.

البحث السادس :

" العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين "

إعـــــداد :

حسين مريشيد الرفيعي
مشرف التوجيه والإرشاد

عمر عبد الله السميـــــري
مرشـــــد طلابـــــي

سعيد يحيى العواجـــي
مرشـــــد طلابـــــي

محمد عبد العزيز القايدي
مدير إدارة التوجيه والإرشاد

إدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية

" العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين "

حسين مريشيد الرفيعي — عمر عبد الله السميري
سعيد يحيى العواجي — محمد عبد العزيز القايدي

- **الإطار العام للدراسة** :
- **مقدمة** :

تعد المدرسة إحدى وسائط التنشئة الاجتماعية والتي أوكل إليها المجتمع مسؤولية تحقيق أهدافه وفق فلسفة تربوية متفق عليها تحقق النمو المتكامل والسليم للطلاب إلى جانب عمليات التوافق والتكيف والإعداد للمستقبل،"والمدرسة تتيح الفرصة للطالب لتوسيع علاقاته الاجتماعية من خلال تفاعله مع جماعة جديدة من الطلاب وجماعة جديدة من المعلمين،وتوسيع دائرة اتصالاته بالعالم الخارجي من خلال الخبرات التعليمية التي يكتسبها ويستمد منها قيما تؤثر شعوريا أو لا شعوريا في سلوكه وعاداته،وفي المدرسة يتعلم الطالب المزيد من المعايير الاجتماعية،فيعرف معاني الحقوق والواجبات وضبط الانفعالات، والتوفيق بين حاجاته وحاجات الغير،والتعاون مع الآخرين والمنافسة في الإنجاز.(الخطيب وآخرون، ١٩٩٥م، ص ٢٤٢)

ويمثل العنف المدرسي أحد أشكال العنف، الذي يمارس داخل إطار المدارس حيث يمارسه المعلمون تجاه طلابهم كما قد يمارسه الطلاب تجاه زملائهم ومعلميهم، وعلى المدرسة أن تسعى جاهدة .

لتحقيق ضبط العنف،وذلك من خلال وسائل تربوية قائمة على أسس معرفية ونفسية وتربوية أخلاقية بعيدة كل البعد عن العنف والعدوان الذي يناقض المبادئ الإسلامية التي تدعو المسلم إلى التفاعل مع مجتمعه وفق أسس أخلاقية سامية فلقد حذر الله المسلمين من إذآء الآخرين قال الله تعالى: [وَالذِينَ يُؤْذُونَ المؤْمِنِينَ وَالمؤْمِنَاتِ بِغَيْرِ مَا اكتَسَبُوا فقَدِ احْتَمَلوا بُهْتَانًا وَإِثْمًا مُبِينًا] (سورة الأحزاب، آية: ٥٨).

كما دعا الرسول صلى الله عليه وسلم المجتمع المسلم إلى الرفق واللين ونبذ العنف سواء في الحياة العامة أو في المؤسسات التربوية فعن عائشة رضي الله عنها في مسلم، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "يا عائشة إن الله رفيق يحب الرفق ويعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف وما لا يعطي على ما سواه.(صحيح مسلم،حديث رقم ٢٥٩٣)

والعنف نقيض للتربية يهدر الكرامة الإنسانية ويقوم علي تهميش الآخر وتصغيره والحط من قيمته الإنسانية التي كرمها الله، وبالتالي يولد إحساسا بعدم الثقة وتدني مستوى الذات،وتكوين مفهوم سلبي تجاه الذات والآخرين،والعنف الذي يمارس تجاه الطالب لا يتماشى مع أبسط حقوقه حريته في التعبير عن ذاته.

وفي الآونة الأخيرة تبين أن ظاهرة العنف في المدارس في تزايد مستمر فقد عانت الكثير من المجتمعات الغربية والعربية على حد سواء من ظاهرة العنف المدرسي،ويشير (الديب،٢٠٠٠م،ص١٣)إلى " أنها أصبحت ظاهرة ملفته تستدعي الاهتمام بها من جانب الباحثين لدراستها ومحاولة تقديم التفسيرات المتعددة،حتى نتمكن من إيجاد حلول مناسبة للحد أو حتى التقليل منها "

وتكمن خطورة وأهمية هذه الظاهرة خصوصاً في المرحلة الثانوية التي تمثل مرحلة المراهقة ومرحلة اكتمال النمو الجسمي والعقلي للطالب فدراسة آل رشود والتي أجريت عام ٢٠٠٠م حول اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف،إلى تأكيد أفراد عينة الدراسة على خطورة مشكلة العنف وانتشارها لدى طلاب المرحلة الثانوية،وربما يعود ذلك إلى نظام المدرسة بكامله من طاقم المعلمين والإداريين والطلاب،والمبنى المدرسي، حيث يكون هناك علاقات متوترة طوال الوقت داخل المدرسة،بسبب التغيرات المفاجئة للمدير أو المعلم أو عدم إشراك الطالب بما يحدث داخل المدرسة، وإحباط الطالب وقمعه، وعدم مراعاة الفروق الفردية، وعدم وضوح القوانين،واكتظاظ الطلاب داخل الفصول الدراسية، والجهل التربوي بتأثير أسلوب العنف، والنمط التربوي المتبع في الأسرة لينتقل أثره إلى المدرسة، كل هذا وغيره أدى إلى تزايد العنف في مدارس التعليم العام وخاصة في مرحلتي المراهقة المتوسطة والثانوية .(موسى ؛والعايش ٢٠٠٩ م،ص ص ١١٥- ١١٩)

ويتمثل العنف داخل المدرسة في الأشكال التالية: العنف بين الطلاب أنفسهم،العنف بين المعلمين أنفسهم،العنف بين المعلمين والطلاب، والتخريب المتعمد لممتلكات المدرسة .(موسى؛ والعايش ٢٠٠٩ م،ص ص ١١٥- ١٢٠)

ونظرا لأهمية هذا الموضوع رأت إدارة التوجيه والإرشاد بالمدينة المنورة إعداد دراسة تبحث ظاهرة العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، إيمانا منها بأهمية البحث العلمي في كشف حجم هذه الظاهرة كما يراها المرشدون الطلابيون، ووضع الحلول التربوية العلمية للحد منها.

- **مشكلة الدراسة** :

إن مشكلة العنف المدرسي ليست مشكلة في المدارس السعودية فحسب بل هي ظاهرة عالمية؛حيث بينت الدراسات العالمية والإقليمية والعربية حدة هذه الظاهرة في المؤسسات التربوية موضحة نماذج كثيرة لمظاهر العنف وتعدد أساليبه وتطور أدواته.

ففي الصعيد العالمي تتصدر الولايات المتحدة الأمريكية قائمة الدول التي ينتشر فيها العنف المدرسي، فحوادث القتل تحدث يوميا في المدارس، وأصبح من الخطورة بمكان الذهاب إلى هذه المدارس، كما وينتشر العنف المدرسي في دول أخرى مثل ألمانيا وفرنسا وتايلاند واستراليا بنسبة كبيرة، وقد توصلت الجمعية النفسية الأمريكية من خلال إحصائية لها عام ٢٠٠١م، إلى أن المعلمين محاطون بالعنف والقسوة.(الشهري، ٢٠٠٩ م،ص ص ٢ - ٣)

وعلى الصعيد العربي فتشير الدراسات إلى وجود هذه الظاهرة، ففي الأردن مثلا كشفت الدراسة التي قامت بها وزارة التربية والتعليم هناك عن مدى انتشار العنف في المدارس الحكومية وخلصت إلى أن عدد حالات العنف المسجلة في المدارس الحكومية بلغ "٤٣٩٨١" حالة عنف.(الزغلول، ٢٠٠٦م).

أما في المملكة العربية السعودية فتشير المؤشرات إلى وجود هذه الظاهرة في المدارس الحكومية، ففي دراسة أجريت على (١٨٠)ألف طالب سعودي، في (٥٠٠)مدرسة اشتركت في إعدادها إدارات التربية والتعليم التابعة لوزارة التربية والتعليم عام ١٤٢٢هـ، ٢٠٠١م، هذه الدراسة تناولت (٢٠٤١) مشكلة سلوكية،و(٨٢٠)قضية طلابية، وجاء السلوك العدواني بينها بنسبة أعلى لدى طلاب منطقة الرياض بنسبة (٣٥,٢٪)،وتأتي هذه النسبة في المرتبة الثامنة في المشكلات التي تعاني منها المنظومة التربوية في المملكة العربية السعودية على مستوى المناطق والمحافظات.(دليل إدارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤م)

كما أشارت جريدة الرياض على أن العنف المدرسي أصبح من أكثر المشكلاتٍ شيوعا إذ شكلت في إحصائيات وزارة الداخلية ٨٢٪ من إجمالي الحوادث عموما فقد بلغت سابقا في عام ١٤١٨هـ،١٩٩٧م، في منطقة الرياض فقط(١٤٠٦)حالة اعتداء وأصبحت في عام ١٤٢٥هـ،٢٠٠٤م،(٤٥٢٨)حالة اعتداء بزيادة ٤٠٠٪ خلال سبع سنوات. (جريدة الرياض " الخميس، ٢٩ محرم، ١٤٢٩هـ ، فبراير ٢٠٠٨ م،العدد ١٤٤٧٢) .وأشارت جريدة الحياة إلى أن " المدن الكبرى في السعودية سجلت بحسب دارسة عصام دسوقي حالات تجاوزت نحو (٢٠٠) حالة عنف في عام ١٤٣٣ هـ (جريدة الحياة،الاثنين ٨/ابريل / ٢٠١٣ م،العدد ١٨٢٦٦) .

ويعد سلوك العنف واسع الانتشار في العصر الحديث،وخاصة العنف الذي تقوم به فئة مهمة من فئات المجتمع ألا وهي فئة الشباب، وبخاصة فئة طلاب المدارس، حيث لوحظ مؤخرا أن طلاب المرحلة الثانوية ينتشر بينهم العنف بأشكال مختلفة وقد يرجع السبب في ذلك إلى طبيعة المرحلة العمرية لهؤلاء الطلاب، وهي مرحلة المراهقة حيث أنها تتميز بمجموعة من المتغيرات الجسمية والنفسية والعقلية وفيها يبدأ الفرد بمحاولة إثبات الذات وتأكيده. (الشهري،٢٠٠٣م، ص ٢٠) .

كما أن ظاهرة العنف بين طلاب المرحلة الثانوية بدأت تتنامي مما يؤثر على أهداف التربية والتعليم وتجعل البيئة المدرسية لا تقوم بدورها المنوط بها وهذه الظاهرة تشكل عبئا ثقيلا على منسوبي المدرسة من معلمين وإداريين ومرشدين وطلاب ،وعلى ضوء فلقد تحددت المشكلة في دارسة ظاهرة العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين .

- **أسئلة الدراسة** :

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما مظاهر العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين؟
- ما أسباب العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين؟

- ما آثار العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين؟
- ما سبل تفعيل دور مرشدي الطلاب في الحد من العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين الطلابيين؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على حجم العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين.
- الكشف عن مظاهر العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين.
- التعرف على أشكال العنف الذي يتعرض له كل من المعلمين والإداريين والطلاب.
- تحديد أهم أسباب العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين.
- التعرف على آثار العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين
- اقتراح الأساليب والوسائل لمواجهة هذه الظاهرة في مدارسنا ليستفيد منها المرشدون الطلابيون والقادة التربويون والمعلمون.

- **أهمية الدراسة** :

تتضح أهمية الدراسة في أنها من المتوقع أن: تكشف مدى تواجد هذه الظاهرة في مدارس المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة ودراستها من عدة زوايا مختلفة،وتلقي الضوء على الأسباب المؤدية للعنف وكيف يمكن تلافيها،وتسهم في إيجاد الحلول المناسبة التي تحد من ظاهرة العنف المدرسي ومحاولة طرح البدائل التربوية التي تساعد في الحد منها،وتفيد العاملين في مجال التوجيه والإرشاد لمعالجة العنف وتوظيف طاقات الطلاب في فتح قنوات إيجابية تعود بالنفع على الطالب .

- **منهج الدراسة** :

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي والذي يعتمد على"دراسة الواقع،أو الظاهرة كما توجد في الواقع،ويهتم بوصفها وصفا دقيقا،ويعبر عنها تعبيرا كيفيا،أو تعبيرا كميا،فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها،وأما التعبير الكمي فيعطي وصفا رقميا،ويتضح مقدار هذه الظاهرة،أو حجمها،ودرجة ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى " (عبيدات ؛وآخرون ،٢٠٠٣م ، ص١٨٧)،ولتحقيق الهدف سوف يتم تصميم استبانة لمعرفة طبيعة العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من خلال توزيعها على عينة الدراسة المتمثلة في المرشدين الطلابيين .

- **حدود الدراسة** :

- الحدود المكانية:تم إجراء الدراسة في المدارس الثانوية"بنين" بالمدينة المنورة (داخل المدينة).

- الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من عام(١٤٣٣/١٤٣٤هـ) .
- الحدود البشرية : اقتصرت الدراسة على مرشدي المرحلة الثانوية المفرغين داخل المدينة المنورة .
- الحدود الموضوعية: تتمثل الدراسة في حدها الموضوعي على استجابات مرشدي المرحلة الثانوية داخل المدينة المنورة تجاه العنف بالمرحلة الثانوية: المظاهر،والأسباب،والآثار،وسبل تفعيل دور مرشدي الطلاب في المرحلة الثانوية في الحد من العنف المدرسي.

- **مصطلحات الدراسة** :

العنف هو السلوك الذي يتضمن استخدام القوة في الاعتداء على شخص آخر دون إرادته، أو الإتيان أو الامتناع عن فعل أو قول من شأنه أن يسيء إلى ذلك الشخص ويسبب له ضررا جسميا أو نفسيا أو اجتماعيا. (أبو شامة، والبشري ٢٠٠٥ م، ص١٣).

وعرفه الدكتور (أبو النصر،٢٠٠٨ م) بأنه:كل أشكال السلوك مباشرة أو غير مباشرة، لفظية أو غير لفظية، ظاهرة أو مستترة، مادية أو معنوية، سلبية أو غير سلبية،يترتب عليها إلحاق أذى أو ضرر أو سوء معاملة أو إساءة للأطفال سواء أكان هذا الأذى جسديا أم جنسيا أم عاطفيا أم إهمالا، مما يترتب عليه آثارا جسمية ونفسية واجتماعية وتعليمية خطيرة، وهذه السلوكيات تتعارض مع القيم الدينية والقوانين والمواثيق القومية والإقليمية والدولية. (ص ٦)

- **العنف المدرسي** :

العنف المدرسي هو : سلوك هجومي موجه نحو الآخرين أو ممتلكاتهم، ونحو النظام المدرسي وذلك بقصد الإيذاء وإلحاق الضرر عن طريق العنف الجسدي واللفظي والرمزي والمادي. (الشهري،٢٠٠٩م،ص ١٥).

ويقصد بالعنف المدرسي في هذه الدراسة:أنه ذلك الفعل المتعمد الذي يقوم به أحد منسوبي المدرسة من معلمين وإداريين وطلاب ضد بعضهم البعض باستخدام الاعتداء البدني أو الجنسي أو النفسي أو اللفظي أو الاعتداء على الممتلكات مما يؤدي إلى إلحاق الضرر المادي أو الصحي أو السلوكي أو الاجتماعي أو التربوي .

- **المدرسة** :

وتعرف المدرسة بأنها" المنشأة أو المنظمة التي يتم من خلالها العملية التعليمية سواء في شكل روضة أطفال أو معهد أو كلية أو مركز تعليمي.(عدلي،١٩٩٣م ط١،ص ١٥)

وفي التعريف السابق يلاحظ أنه تم التركيز على الجانب المعرفي فقط وهذا التعريف يمثل المفهوم التقليدي للمدرسة، بينما تتبنى هذه الدراسة المفهوم الحديث للمدرسة والتي تتعدى الجانب المعرفي لتشمل جميع جوانب الشخصية لدى الطالب،لما في ذلك من أهمية في معالجة ظاهرة العنف المدرسي .

- **المرحلة الثانوية** :

تعرف المرحلة الثانوية في سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية بأنها :

"هي المرحلة الوسطى في سلم التعليم بحيث يسبقه التعليم الابتدائي ويتلوه التعليم العالي،ويشغل فترة زمنية من الثانية عشرة حتى الثامنة عشرة من العمر" (السنبل،وآخرون،١٩٩١م، ص ١٨٣)

ويلاحظ على التعريف السابق أنه أدخل المرحلة المتوسطة في مسمى المرحلة الثانوية، غير أن الدراسات العلمية النفسية ترى أن المرحلة المتوسطة مستقلة تماما عن المرحلة الثانوية من حيث خصائصها العمرية المتباينة،ومن هنا يكون المراد في المرحلة الثانوية هي المرحلة الدراسية التي تعتبر حلقة الوصل بين المرحلتين (المتوسطة والجامعية)،ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات دراسية،وتتشعب فيها التخصصات بعد الصف الأول إلى مسار العلوم الشرعية والعلوم الطبيعية،ويلتحق بالمرحلة الثانوية الطلاب الذين أنهوا المرحلة المتوسطة، وتكون أعمارهم عادة من (١٦ إلى ١٨) سنة،والطالب الذي يتخرج من المرحلة الثانوية يمنح شهادة تسمى شهادة الثانوية العامة.

- **المرشد الطلابي** :

ويمكن تعريفه إجرائياً: " هو الشخص المتخصص في التوجيه والإرشاد، ويقوم بممارسة أدواره التربوية والاجتماعية والمهنية والنفسية والوقائية والدينية المكلف بها من الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد بوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية." (البلادي، ٢٠٠٩م، ص ١٨).

- **أدبيات الدراسة** :

- **المحور الأول** : **العنف المدرسي** :

لقد أصبح لمفهوم العنف حيزاً كبيراً في واقع حياتنا المعاش فأصبح هذا المفهوم يقتحم مجال تفكيرنا وسمعنا وأبصارنا ليل نهار وأصبحنا نسمع العنف الأسرى والعنف المدرسي والعنف ضد المرأة والعنف الديني وغيرها من المصطلحات التي تندرج تحت أو تتعلق بهذا المفهوم.

ولو تصفحنا أوراق التاريخ لوجدنا هذا المفهوم صفة ملازمة لبني البشر على المستوى الفردي والجماعي، بأساليب وأشكال مختلفة تختلف باختلاف التقدم التكنولوجي والفكري الذي وصل إليه الإنسان،فنجده متمثلا بالتهديد والقتل والإيذاء والاستهزاء والحط من قيمة الآخرين والاستعلاء والسيطرة والحرب النفسية وغيرها من الوسائل .

والاتجاه نحو العنف نجده في محيط سلوكات بعض الأفراد،كما نجده في محيط سلوكات بعض الجماعات في المجتمع الواحد،كما يوجد في محيط المجتمعات البشرية،وهو يوجد في مختلف الأوقات، وقد تزداد نسبة العنف في مجتمع معين وقد تنقص،كما تختلف قوته من مجتمع إلى مجتمع ومن زمن إلى زمن، وقد تكون صور التعبير عن العنف عديدة ومتباينة لأن الناس مختلفون ومتباينون،كما أن الناس يعيشون في ظل مناخات ثقافية وسياسية واقتصادية مختلفة.

وقد جاء الاهتمام بظاهرة العنف نتيجة تطور الوعي العام بالاهتمام بالطفولة في مطلع القرن العشرين،خاصة بعدما تطورت نظريات علم النفس التي أصبحت تفسر سلوكيات الإنسان في ضوء مرحلة الطفولة المبكرة،وأهمية هذه المرحلة في تكون ذات الفرد،وتأثيرها على حياته فيما بعد،كما ترافق هذا الاهتمام مع نشوء كثير من المؤسسات والحركات التي تدافع عن حقوق الإنسان بصفة عامة،وحقوق الطفل بصفة خاصة،وقيام منظمة الأمم المتحدة بصياغة المواثيق العالمية التي تهتم بحقوق الإنسان بعامة،وحقوق الطفل بخاصة،ومن هذه المواثيق اتفاقية حقوق الطفل التي دعت إلى ضرورة حماية الأطفال من جميع أشكال الإساءة والاستغلال والعنف الذي قد يتعرضون إليه .

وفي الآونة الأخيرة،ظهرت ظاهرة العنف في مجتمعنا العربي بصورة واضحة لاسيما في المؤسسات التعليمية من قبل أفراد من الطلاب،وهو ما أوضحته بعض الدراسات، كدراسة (السعدوي،١٩٩٩م)، والتي أجراها على المدارس الثانوية حول مشكلة المضاربات،وقد ظهرت الدراسة أن نسبة (٥٠ ٪)من عينة الدراسة الذين اشتركوا في المضاربات هم من طلاب الصف الأول الثانوي، كما أشارت دراسة (الخراشي،١٩٩٢م)،إلى أن أسباب انتشار العنف بين طلاب المراحل الثانوية قد ترجع إلى مرحلة المراهقة التي تتسم بمجموعة من التغيرات النفسية والجسمية والعقلية نتيجة مواجهتهم لخبرات جديدة،مما تؤدي إلى ظهور مشكلات،تحتاج إلى حل،وقد يشغل بعضهم في حل مشكلاته،مما يجعله يسلك طرقا غير سوية لحل تلك المشكلات .

ولأهمية العنف في هذه الدراسة وما يحدث من تداخل مع مصطلح العدوان فسوف يتم في هذا الفصل توضيح مفهوم العنف والفرق بينه وبين العدوان والنظريات التي تفسره وأسبابه وكيفية الوقاية منه.

- **أولاً : مفهوم العنف :**
- **مفهوم العنف في الفقه الإسلامي :**

عرف الإمام السرخسي الإكراه " بأنه فعل يفعله المرء بغيره فينتفي فيه رضاه أو يفسد به اختياره " حيث نجد أن الفقهاء استخدموا الإكراه كمرادف للعنف وباعتبار العنف وسيلة لتحقيق الإكراه . وعرفه الإمام الحطاب بأنه " ما يفعله بالإنسان مما يضره أو يؤلمه " .(أبو الوفاء،٢٠٠٠م ،ص ١١) .

- **مفهوم العنف في اللغة :**

لغة : " العنُف بضم النون ضد الرفق،والتعنيف بمعنى التعبير باللوم " ويظهر من التعريف اللغوي للعنف أن العنف هو المغالاة في الشدة،وهو ضد الرفق.(مختار الصحاح،ص٤٥٨)

مفهوم العنف في قاموس وبستر عرف العنف بأنه: " القوة الجسدية التي تستخدم للإيذاء أو الإضرار"(Webester's, 1978,35).

وتوضح المفاهيم العديدة التي يقدمها الباحثون للعنف :أن العنف هو سلوك يستهدف إلحاق الأذى الجسمي أو النفسي،وقد أورد الباحثون التعريفات التالية للعنف:

العنف هو الاستخدام الفعلي للقوة أو التهديد باستخدامها لإلحاق الأذى والضرر بالأشخاص وإتلاف الممتلكات.(يس ، ١٩٨٩: ٧٣) .

ويعرف (Bandura) وزملائه العنف بأنه :السلوك الذي ينجم عنه الأذى الشخصي وتحطيم الممتلكات وقيم المجتمع.(فرج ، ١٩٩٧م،ص ٤٣) .

العنف هو القوة التي تهاجم شخص الآخرين وممتلكاتهم بقصد السيطرة عليهم وهزيمتهم.(فيو، ١٩٩٣م،ص ١٤١).

والعنف استجابة سلوكية تتميز بصفة انفعالية شديدة قد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير،ويبدو العنف في استخدام القوى الجسدية أو المستمدة من الأدوات والمعدات.(العقاد ،٢٠٠١م،ص ١٠٠).

وغالباً ما يشير العنف إلى معنيين،معنى واسع يشير إلى ارتكاب بعض الجرائم العنيفة مثل القتل والاغتصاب والسرقة والإكراه، وبهذا يشير إلى الصيغة المتطرفة للعدوان (عمر،١٩٨٧م،ص٧٥)،ومعنى ضيق يشير إلى مهاجمة شخص معين لشخص آخر بهدف إلحاق الضرر به ، أو التفوه بألفاظ نابية ، أو رفض الفرد لبعض الأوامر والنواهي، ونجد أن مثل هذه المظاهر تحدث داخل الأسرة أو المدرسة وهذا النوع من العنف هو الذي يخشى من إهمال مواجهته أن يرتقي إلى النوع الواسع المضر وبشكل أكبر (فداوي ،١٩٩٨م،ص ٣٥).

ويعرف (دان لويس) النرويجي العنف المدرسي بأنه"أفعال سالبه متعمده من جانب التلميذ أو أكثر بإلحاق الأذى بتلميذ آخر،تتم بصورة متكررة وطوالٍ الوقت،ويمكن أن تكون أن تكون هذه الأفعال السالبة بالكلمات مثلا: بالتهديد،والتوبيخ،الإغاظة والشتائم .ويمكن أن تكون بالاحتكاك الجسدي كالضرب والدفع والركل،ويمكن أن تكون كذلك بدون استخدام الكلمات أو التعرض الجسدي مثل التكشير بالوجه أو الإشارات غير اللائقة،بقصد وتعمد عزله من المجموعة أو رفض الاستجابة لرغبته. (القحطاني، ٢٠١٢م، ص١١٧).

وباستقراء التعريفات السابقة يتضح أن العنف :

- تعد على حقوق الآخرين،فهو سلوك عدواني.
- أن السلوك العنفي هو سلوك شاذ وغير سوي.
- أنه سلوك تحركه مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية.
- العنف سلوك لا اجتماعي كثيراً ما يتعارض مع قيم المجتمع والقوانين الرسمية العامة فيه .
- العنف قد يكون مادياً فيزيقياً وقد يكون معنوياً مثل إلحاق الأذى النفسي أو المعنوي بالآخرين.
- العنف يتجه نحو موضوع خارجي قد يكون فرداً أو جماعات أو قد يكون نحو ممتلكات عامة أو خاصة.
- العنف يهدف إلي إلحاق الضرر أو الأذى بالموضوع الذي يتجه إليه.

- **ثانياً : الفرق بين العنف والعدوان :**

هناك من يرى أن العنف شكل من أشكال العدوان وأن العدوان أكثر عمومية من العنف، وإن كل عنف يعد عدوان والعكس غير صحيح. وللتفرقة بين المفهومين نجد أن العنف هو الجانب المادي المباشر المتعمد من العدوان .(شوقي ، ١٩٩٣ م، ص٣٣٠)

وحتى تكون العدوانية عنف، لا بد أن تتوافر فيها شروط الظهور، وفي حين اعتبار العدوان شعور،فالعنف مخرجات ذلك الشعور ويعبر عنه ظاهريا في صورة فعل أو سلوك يقوم به شخص أو جماعة (العقاد،٢٠٠١م،ص ٩٧).

ويرى (حلمي،٢٠٠١م) أن العنف هو الجانب النشط من العدوانية بمعنى أنه نهاية المطاف ويتضمن إحداث الضرر الجسمي والنفسي لشخص آخر أو يسبب التلف المادي لشيء ما،سواء كان موجه نحو الذات أو الآخرين.

فالعدوانية احتمالية العنف، أي أنها استعداد دفين في أعماق الإنسان (كورناتون ، ١٩٩٣م،ص ٨)، فالطفل يولد ولديه دافع عدواني ولكن طرق التعبير عنه متعلمة.(القمش والمعايطة،٢٠٠٧م،ص ٢٠٧)

والمجتمع بمكوناته الثقافية يعلم أشكالاً للتعبير المقبول أو الضار، وخلال مختلف مراحل نموه يتعلم مختلف أشكال التعبير عن العدوانية سواء التي تأخذ أشكال العنف أو التي تتطور وتأخذ أشكالاً أخرى (التير،١٩٩٧م،ص ١٤)

فالعنف سلوك هدفه تفريغ الطاقة العدوانية الكامنة داخل الإنسان. (الطويل،١٩٩٤م، ص ٢٥٣)

وبما أن العدوان غريزة موجودة فالمشكلة تنحصر في كيفية تفريغ هذه الغريزة بطريقة مقبولة اجتماعيا وعدم تركها تفرغ بأساليب سيئة كالعنف الذي قد يتطور وينتهي بالقتل.(غانم، ٢٠٠٤م،ص ١٠٨).

قال تعالى : ﴿ ونفس وما سواها فألهمها فجورها وتقواها قد أفلح من زكاها وقد خاب من دساها ﴾ (الشمس آية ٧- ١٠) فهذه دلالة على أن الإنسان يولد ولديه النزعات الخيِّرة والشريرة ولكن الظروف الاجتماعية والاقتصادية والأسرية قد تلعب دورا في تشكيل الواحدة منها على حساب الأُوْلى. (الشحيمي،١٩٩٤م،ص١٦٨) .

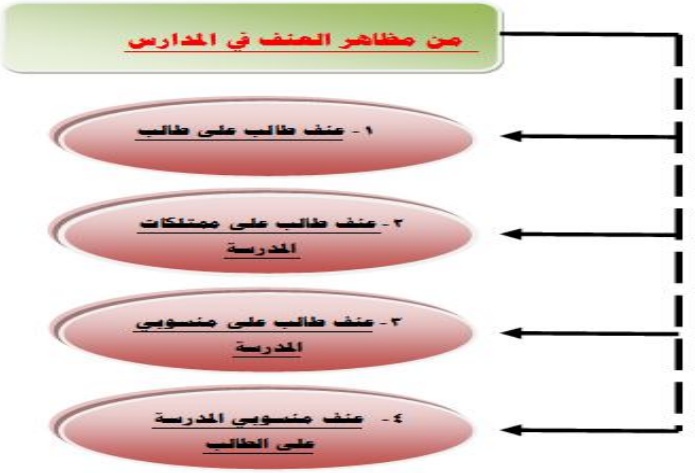
- **ثالثاً : ظاهرة العنف في المدارس :**

تمثل المدرسة أهمية كبرى في حياة الطلاب،فهي مؤسسة تربوية اجتماعية رسمية لها دورها في عملية التنشئة الاجتماعية للفرد كما سبق بيانه،ولكنها قد تخفق في أداء هذا الدور لأسباب متعددة . وقد عانى الكثير من المجتمعات من ظاهرة العنف المدرسي،ففي الولايات المتحدة الأمريكية يتغيب (٨ ٪) من الطلاب عن مدارسهم شهريا بسبب الخوف من تعرضهم للعنف من قبل الطلاب الآخرين،كما يتعرض للعنف أكثر من ربع مليون طالب شهريا يواجه (١٢٥٠٠٠)معلم تهديدات باستخدام العنف، كما أن(٦٠٪)من طلبة المرحلة الثانوية يملكون أسلحة،وقاموا بإطلاق النار على شخص ما (عويدات،١٩٩٧،م ٢٤،ع٢،ص٢٩٨).

وفي الكويت أثبتت دراسة (إدارة الخدمات الاجتماعية والنفسية بوزارة التربية بدولة الكويت،١٩٩٤م)حول مظاهر السلوك العدواني لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية أن المشكلات الرئيسة لدى الطلاب هي مشكلات الشغب والتمرد والتخريب والعدوان البدني واللفظي،وجميعها ترجع إلى شعور بالإحباط الذي يعاني منه الطلاب في هاتين المرحلتين،كما أثبتت دراسة(مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية بدولة الكويت (١٩٩٨م)حول السلوك العدواني لدى طلبة المدارس الثانوية،وفي السعودية خلصت دراسة آل رشود (٢٠٠٠م).حول اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف إلى تأكيد أفراد عينة الدراسة على خطورة مشكلة العنف وانتشارها لدى طلاب المرحلة الثانوية .

ومن خلال الدراسات التي سبق ذكرها يتبين شيوع ظاهرةِ العنف المدرسي في كل المجتمعات،وانه أضحى يمثل مشكلة حقيقية تترتب آثارا سلبية على الفرد والمجتمع على حد سواء،ومن تلك المقدمة،يمكن عرض أهم مظاهر وأسباب وآثار، وعلاج العنف المدرسي.

- **رابعاً : مظاهر العنف في المدرسي :**



شكل رقم (١) مظاهر العنف المدرسي

١- عنف طالب على طالب آخر :

- الضرب : باليد . بالدفع . بأداة . بالقدم وعادة ما يكون الطالب المعتدى عليه ضعيف لا يقدر على المواجهة وبالذات لو اجتمع عليه أكثر من طالب .
- التخويف : ويكون عن طريق التهديد بالضرب المباشر نتيجة لأنه أكثر منه قوة أو التهديد بشلة الأصدقاء أو الأقرباء .
- التحقير من الشأن: لكونه غريبا عن المنطقة أو لأنه أضعف جسماً أو لأنه يعاني مرضا أو إعاقة أو السمعة السيئة لأحد أقاربه .
- نعته بألقاب معينة لها علاقة بالجسم كالطول أو القصر أو غير ذلك،أولها علاقة بالأصل (قرية . قبيلة).

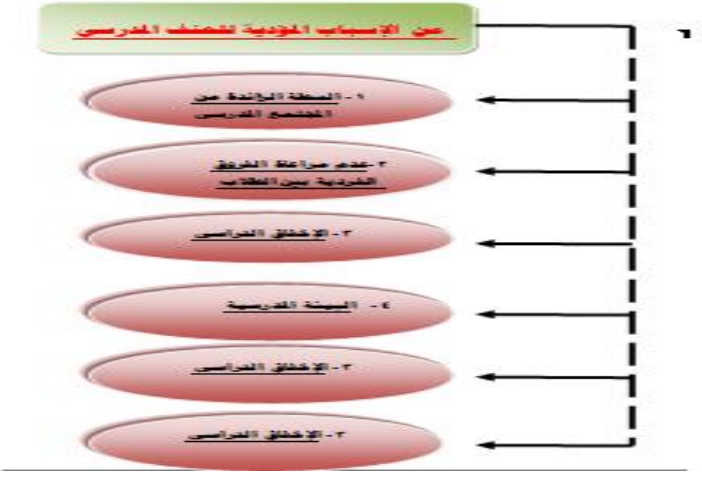
- السب والشتم.

٢- عنف طالب على ممتلكات المدرسة :
- تكسير الشبابيك والأبواب ومقاعد الدراسة .
- الحفر على الجدران .
- تمزيق الكتب .
- تكسير وتخريب الحمامات .
- تمزيق الصور والوسائل التعليمية والستائر .

٣- عنف طالب على منسوبي المدرسة :
- تحطيم أو تخريب متعلقات خاصة بالمعلم أو المدير .
- التهديد والوعيد .
- الاعتداء المباشر.
- الشتم أو التهديد في غياب المعلم أو المدير .

٤- عنف منسوبي المدرسة على الطالب :
- العقاب الجماعي (عندما يقوم المعلم بعقاب جماعي للفصل سواء بالضرب والشتم ، لأن طالب أو مجموعة من الطلبة يثيرون الفوضى).
- الاستهزاء أو السخرية من طالب أو مجموعة من الطلبة .
- الاضطهاد .
- التفرقة في المعاملة .
- عدم السماح بمخالفته الرأي حتى ولو كان الطلب على صواب .
- التهميش .
- التجهم والنظرة القاسية .
- التهديد المادي أو التهديد بالرسوب .
- إشعارا الطالب بالفشل الدائم .

- **خامساً : أسباب العنف المدرسي** :



شكل رقم (٢) أسباب العنف المدرسي

- **الأسباب التي تؤدي إلى العنف المدرسي** :

١- السلطة الزائدة من المجتمع المدرسي :

يؤدي التسلط في المجتمع المدرسي إلى خلق جيل غير قادر على مواجهة مشكلاته الأمر الذي يؤدي إلى شيوع الإحباط والعلل النفسية التي تقود إلى السلوكيات العنيفة .

فحتى تستطيع المدرسة أن تقوم بدورها التعليمي والتربوي،فإنما تعرض مجموعة من القواعد والنظم فإذا تجاوزت المدرسة الحد المعقول في فرض القواعد والتعليمات والنظم،وفرضت أسلوبا صارما لا يتفق والحد الطبيعي للأمور،فإن ذلك قد يؤدي إلى نفور الطلاب من المدرسة، والهروب منها نهائيا،ويعد الهروب من المدرسة الخطوة الأولى نحو الانخراط في سلوكيات منحرفة .(الطخيس،١٩٩٣م،ص،٣٢١).

" فحيث لا يتوفر للطالب قسط من الحرية والشعور بالمسؤولية، ولا يجد له مكانا ينمو فيه نموا يتفق وطبيعته وحاجات المجتمع، ففي مثل هذا الجو يصاب الطالب بالإخفاق والقلق والقصور والخوف من بعض الأعمال غير الاجتماعية لإثبات ذاته والتعويض عن قصوره " .(القوصي،١٩٩٨م،ص ٢٢٢).

٢- عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب :

في كثير من الأحيان تقدر المدرسة الطالب الناجح ولا تعير أي اهتمام للطالب صاحب الصعوبات التعليمية،أو الطالب غير المتجاوب مع المدرسة .وبحسب نظرية الدوافع فإن الإحباط هو الدافع الرئيس من وراء العنف،إذ أنه بواسطة العنف يتمكن الفرد الذي يشعر بالعجز،أن يثبت قدراته الخاصة.فكثيرا ما يكون العنف ناتج عن المنافسة والغيرة،كذلك فإن الطالب الذي يعاقب من قبل معلميه باستمرار يفتش عن شخص ما يمكن أن يصب غضبه عليه .

٣- الإخفاق الدراسي :

الإخفاق الدراسي له انعكاساته على سلوك الطلاب وتصرفاتهم،ويرجع الإخفاق الدراسي لأسباب متعددة منها ما يتعلق بالقصور العقلي إذا لم تراع الفروق الفردية في العملية التعليمية،ومنها ما يتعلق بعدم الرغبة وعدم الانسجام مع البرامج الدراسية،وكل هذه الأمور تؤثر على شخصية الطالب،وقد تدفعه إلى ممارسة بعض أشكال العنف كالهروب من المدرسة أو إيذاء ردود فعل مضادة للمجتمع نتيجة للشعور بالنقص،ومحاولة العنف مع الذات كالانتحار في بعض الأحيان .(العريني،٢٠٠٣م،ص٣٥)

٤- البيئة المدرسية :

تظهر بوادر الانحراف لدى الطلاب في المدرسة،ومن المتوقع أن تقوم المدرسة ببعض المهام لمعالجة بوادر الانحراف هذه،وقد لا تتمكن المدرسة من القيام بهذه المهام في هذه الحالة لوجود نقص في الإمكانات والقدرات اللازمة لكشف بوادر الانحراف والقيام بما ينبغي للحيلولة دون التردي في مهاوي الانحراف،كما قد يعزى انتشار العنف في المدرسة إلى نقص الإمكانات،والنقص في إعداد المعلم والنقص في العناية الفردية بالطلاب،والازدحام في المدارس مما يولد لدى الطلاب

نوعاً من التوتر والضيق والاضطراب،وكل ذلك يدفع إلى السلوكيات العدوانية .(الشهري،٢٠٠٣،ص٧٧)

٥- سلوكيات المدرسة :

ويقصد بها : دور المعلم والمدير والإدارة المدرسية في خلق المشكلة إن قسوة المعلم وسوء معاملته للطلاب سواء في طرق التدريس وفي غيرها قد يعرض هؤلاء الطلاب إلى الانحراف،فقد اتضح من بعض الدراسات السلوكية كدراسة (رشوان،١٩٩٥ م)،أن أربع حالات من أفراد العينة وبنسبة (١٪) قرروا : أن اضطهاد المعلمين لهم أو سوء معاملة المعلمين هو السبب في هروبهم من المدرسة ثم ارتكاب الجريمة(رشوان،١٩٩٥م،ص١٨٥)

ويقتضي نهوض المعلم بدوره أن يكون لديه إلمام بطبيعة النفس البشرية،وبالأساليب الصحيحة للتعامل مع الطلاب، فإنه قد ثبت من الأمور التي لها صلة وثيقة بعدوانية الطلاب أو تهيئته لحياة الجريمة،جهل المعلمين بالطبيعة البشرية،وعجزهم عن فهم النفوس الناشئة للطلاب .

ودور مدير المدرسة في زيادة العنف يعد دور إهمال وتغيير المدير ودخول آخر بطرق تربوية أخرى وتوجيهات مختلفة عن سابقه،تخلق مقاومة عند الطلاب لتقبل ذلك التغيير،وكل ذلك له آثار سلبية على سلوكيات الطلاب،.وإذا كانت الإدارة المدرسية تتسم بالتعقيد الإداري،ولا تؤدي دورها في الرقابة على الطلاب، ومتابعتهم، ودراسة مشكلاتهم،فإن لذلك دورا في دفع الطلاب إلى العنف، كما أن كثيرا من المؤسسات التربوية تفتقر إلى لجان تأديبية فاعلة وإلى وجود لجان تتابع الطلاب، وإلى وجود نظم وطرق معتمدة لمعالجة المسائل التأديبية ومسائل الخلافات داخل المؤسسات التربوية،وكذلك عدم وجود طرق عمل ولوائح تحدد طرق وأساليب الاتصال بين الأساتذة والمسؤولين والإداريين في المؤسسات التربوية، وبين الطلبة وأوليائهم والمسؤولين والإداريين في المؤسسات التربوية،وهذه الأمور تترك بالتالي للاجتهادات الشخصية التي تصيب مرة وتخطئ مرات.(طالب،٢٠٠١م،ع٣،ص١٠٨) وهذه اللجان تمارس دوراً وقائياً وآخر علاجياً يتمثل في معالجة أوجه القصور في علاقة الطالب والمعلم أو المدرسة ببعضهم،وبالتالي فإن غياب اللجان والوحدات المتخصصة يعد سبباً لفشل المدرسة في أدائها لدورها .(الطيار،٢٠٠٥م،ص٥٧)

٦- الصحبة السيئة داخل المدرسة :

والصحبة السيئة غالباً ما تتكون في شكل جماعات بحيث تعطي الطالب الذي ابتلي بهذه الصحبة الشجاعة ليسير في طريق الانحراف،ويتبنى بعض مظاهر العنف،ويتوفر لديهم الاستعداد للانحراف،وإذا كان صحيحاً أن الطالب الجديد قد يملك استعداداً سابقاً للاستجابة نحو الميول العنيفة المنبعثة من بيئته الاجتماعية فإنه صحيح كذلك أن المدرسة المقصرة في أداء رسالتها تكون السبب الأول الذي يدفع بالطالب نحو سلوك عدواني عنيف.وقد يكون الطالب به عيوب خلقية ظاهرة فيسخر منه زملاؤه في المدرسة،وهذا قد يجعله يأتي بتصرفات شاذة عنيفة للتعويض عن النقص الذي استشعره جراء استهزاء أقرانه وصحبته السيئة به،خاصة إذا لم يكن لديه ثقة بنفسه .

إن الصاحب قد يكون كحامل المسك أو نافخ الكير،ويجب على الطالب أن يتخير من يصاحب مما سبق يتضح أن أسباب العنف داخل المدرسة تتمثل في:تسلط المجتمع المدرسي،والتواجد ضمن مجتمع لا يراعي الفروق الفردية للطلاب والبيئة المدرسية والإخفاق الدراسي وسلوكيات المدرسة،والصحبة السيئة داخل المدرسة.(الطيار،٢٠٠٥م،ص٥٨)

- **سادساً : آثار العنف المدرسي :**

يعرف الأثر لغة: العلامة، وأثر الشيء بقيته .(المعجم الوسيط، ٢٠٠٤ م، مادة " أثر"، ص ٥). وفي لسان العرب الآثار: الأعلام والعلامات، وأثر الجرح: أثره يبقى بعدما يبرأ .(ابن منظور، لسان العرب، ١٤١٨،مادة" أثر"، ص ص ٢٥. ٢٦).

أما الآثار اصطلاحاً فهي : "العلامات التي تبقى على جسد الطفل من جراء الضرب والتعذيب الجسدي،أو تلك الآثار النفسية التي تبقى مع الطفل كالعقد النفسية، أو الاكتئاب، أو العزلة، أو التلعثم في النطق وغيرها". (الطيار، ٢٠٠٩م، ص ١٥)

ويمكن تعريف آثار العنف : بأنها تلك العلامات الواضحة والتي تظهر في الطالب، والمعلم والإداري وممتلكات المدرسة نتيجة للعنف الممارس في المدرسة،ويبقى أثره واضحاً في الجسد وفي الصحة النفسية،وقد تكون هذه الآثار صحية أو سلوكية أو اجتماعية أو عقلية،أو مادية،وتوصف الآثار الواقعة على الطالب بأنها :

- تمتد من مرحلة الطفولة إلى المراحل العمرية اللاحقة، فيعتبر العنف الواقع عليه في مرحلة الطفولة،" من أكثر الخبرات تأثيرا على نمو الطفل وصحته النفسية؛حيث يستمر تأثير هذه الخبرات إلى مرحلة البلوغ وحتى إلى مراحل متقدمة من عمر الإنسان، وهناك العديد من الدراسات والأبحاث التي أكدت هذا الموضوع في البلدان الغربية" (المسحر، ٢٠٠٧، ص ١٠٠)
- يتعدى العنف المدرسي إلى جوانب متعددة في شخصية الطالب، فالعنف له آثاره السلبية في الجانب الروحي والفكري والنفسي والعقلي والتربوي على شخصية المعنّف، ولا يقف أثره عند الجانب الجسدي فقط كما يعتقد البعض.

ولقد تعددت تصنيفات الباحثين للنتائج والآثار المترتبة على العنف المدرسي وجميع هذه التصنيفات تحاول رصد هذه الآثار وتوضيح خطورتها على حياة الطالب.

- **تصنيفات آثار العنف :**

ولقد صُنفت الآثار المترتبة على العنف إلى عدة تصنيفات منها: التصنيف الذي يستند على مدى التأثير ودرجته، فيمكن تقسيم أثر العنف إلى قسمين (الجبرين،٢٠٠٥، ص ١٢٧)

- آثار قصيرة المدى: وتتمثل في الآثار المصاحبة للعنف،مثل الإصابة والأذى المادي والمعاناة والمعنوية للعنف الذي يقع على الطلاب.

- آثار طويلة المدى : وتتمثل في الجوانب ذات المعاناة طويلة الأمد، والتي قد تصل إلى سنوات وربما مدى الحياة،وقد تؤثر على شخصية الطالب في مراحل متأخرة من حياته عندما يكون رجلا.

ولقد صنف (مارتن) آثار إساءة المعاملة والعنف إلى الأنواع التالية: (البداينة،م ١١ ع ١٤، ٢٠٠٣م، ص ١٦٧- ٢١٣).

- الآثار الطبية: وتظهر آثار التعديات الجسدية على شكل إصابات عادية،وتظهر الخطيرة منها على شكل كسور في العظام أو خدوش، أو تمزق عضلي، أو تشوه، أو إصابات في الرأس، أو الوجه، أو جروح، كما تظهر على شكل صعوبات أو إعاقات في السمع أو النظر أو تخلف عقلي.
- الآثار النمائية: يتعرض الطلاب الذين تساء معاملتهم إلى مشكلات متنوعة في النمو، وبعضها قد تكون دائمة،ومن أمثلة هذه المشكلات ضعف الذكاء،أو التخلف العقلي، والآثار العصبية مثل صعوبات النطق والتعلم وتأخر اكتساب المهارات اللغوية.
- الآثار النفسية: إن هناك احتمال أن يصبح الطلاب الذين أُسيئت معاملتهم نفسيا والدين مسيئين لأبنائهم في المستقبل، وهناك نتائج نفسية ثلاث تظهر على الذين تساء معاملتهم فهم عامة غير سعداء ورغبتهم محطمة في الاستمتاع بالألعاب،ويجدون صعوبة في إقامة علاقات سليمة وممتعة مع أقرانهم أو مع البالغين،كما إنه يمكن إن تظهر عليهم اضطرابات صحية وعقلية.

ويصنف الباحثون الآثار إلى عدة أقسام هي:

- الأثر الجنائي: كالانحراف إلى بيع المخدرات، أو الوفاة، أو ارتكاب جرائم وجنوح كالسرقة والاعتداء على ممتلكات الآخرين، وغيره .
- الأثر الطبي،ظهور بعض الآثار الجسمية والتي تؤثر في صحة الطالب،ومن يقع عليهم العنف من منسوبي المدرسة ، ويستدعي الأثر التدخل الدوائي والطبي.
- الأثر النفسي: كالقلق المزمن، والاكتئاب الحاد،وخلافه.
- الأثر الروحي: كضعف الإيمان بالله، والابتعاد عن أداء العبادات،وممارسة بعض المحرمات.
- الأثر السلوكي الانفعالي كظهور اضطرابات متعددة لدى الطلاب المعنفين مثل:ظهور اضطرابات النمو،أو سرعة الانفعال وعدم الاتزان في ردود الأفعال،أو الانطواء والانسحاب ، أو العدوانية، وغيره من الاضطرابات السلوكية والانفعالية التي تظهر من الطالب كأثر لممارسة العنف عليه.
- الأثر التربوي والمعرفي: تظهر بعض المشكلات التربوية والمعرفية،فتظهر المشكلات التحصيلية، وضعف المهارات الدراسية لديه،كالتأخر الدراسي والتسرب..الخ.
- الأثر الاجتماعي: يظهر الأثر الاجتماعي في انعزال الطالب عن المجتمع،وعدم تفاعله مع الآخرين،وإكسابه اتجاها سلبيا تجاه المجتمع والآخرين،وممارسة العنف في المستقبل ...الخ.

- **سابعاً : النظريات المفسرة للعنف :**

ارتبط تفسير المشكلات في خدمة الفرد منذ نشأتها بالنظريات المتعاقبة والمداخل العلمية المتعددة للعلوم الإنسانية، فكانت في بداية نشأتها تفسر أسباب المشكلة على أنها نتيجة عوامل بيئية، ثم ارتبط تفسير المشكلات وعلاجها في خدمة الفرد بالنظريات المختلفة لعلم النفس والطب النفسي وأصبحت عملية المساعدة تهدف علاج قصور الشخصية وعجزها عن مواجهة المشكلات وهو ما يعرف بالعلاج الذاتي في عملية المساعدة، ومع توالي النظريات المتعاقبة اتجه تفسير المشكلة الفردية إلى أنها نتيجة تفاعل عدة عوامل ذاتية وبيئية.

- **نظرية التحليل النفسي :**

- يعد "فرويد" مؤسس نظرية التحليل النفسي والتي ترى العدوان غريزة فطرية لاشعورية،ودافع غريزي موروث عند بني البشر كالجوع،والعطش يحتمه التكوين العضوي للإنسان فهو عامل مشترك بين الناس جميعاً على اختلاف حضاراتهم وعصورهم.(إدريس، ١٩٩٦م،ص ٤٧)
- ويفترض "فرويد" أن حاجات الإنسان ترد جميعها إلى غريزتين هما غريزة الحياة والموت وكلاهما تلح في طلب الإشباع، الأولى تهدف إلى تأليف الأشياء مع بعضها والعمل على بقائها للحصول على اللذة وحفظ النوع ودافعها الحب والثانية ترتبط بالهدم ودافعها التدمير من أجل فناء الإنسان،وترتبط بالعدوان ولا نراها إلا عندما توجه للخارج وتجد طريقها للتعبير باستخدام الجهاز العضلي (العنف) الذي يسيطر على الإنسان(الخطيب، ١٩٩٢: ١٦) ووفق رأي "فرويد" فإن الشخصية الإنسانية تنطوي أساسا على ثلاثة عناصر متصارعة ومتناقضة وهي:
- الـ(هو):وتعني الدوافع القوية التي تبحث عن الإشباع بأي طريقه.
- الأنا العليا: وهي عبارة عن الصورة المثالية والفضائل الأخلاقية التي نتعلمها في الصغر،وهي بمثابة الوازع الذاتي الذي يؤدي إلى الضبط الداخلي.
- الأنا : وهي الذات في صورها العاقلة التي تكبح جماح الأنا العليا في الإسراف في المثالية من ناحية،والـ(هو) في الإسراف في الملذات من ناحية أخرى،فإذا عجزت الأنا في تقويم الـ(هو)والأنا العليا،وقع الإنسان في صراع داخلي،وهذا الصراع إما أن تتغلب الأنا العليا عليه فيتجه الفرد إلى السلوك القويم،وإما أن تتغلب الـ(هو)عليه،وبذلك يتجه الفرد إلى السلوك المنحرف والسلوكيات الخاطئة ومنها العنف.(طالب ،٢٠٠٣م،ص٩١)
- ويؤكد "أدلر" وهو من إتباع نظرية فرويد على أن العدوان لدى الطفل ينشأ من شعوره بالنقص أو الخوف أو الفشل نتيجة قصور بدني أو معنوي أو اجتماعي وإذا لم يتغلب على هذه المشاعر يصبح سلوك العنف على الآخرين استجابة تعويضية عن هذه المشاعر لأنه لم يتعلم كيف يتغلب على المشاكل التي تواجهه في المستقبل بإتباع أسلوب معين .(ملحم ، ٢٠٠٢م،ص ٢٨٧)

- **النظرية السلوكية " نظرية التعلم الاجتماعي " :**

من أنصار هذه النظرية " ألبرت باندورا" حيث يرجع السلوك إلى انه متعلم،وأن الأفراد ينتهجون سلوك العنف لأنهم تعلموا هذه السلوكيات في

مرحلة ما،وان الطفل يتعلم سلوكاً جديداً بمجرد مراقبته لطفل أو شخص يمارس مثل هذا السلوك أو من خلال محاكاته لسلوك الآخرين،وأن الإنسان يتعلم العنف من المجتمع حوله سواء كان ذلك في الحياة اليومية في الأسرة أو المدرسة أو وسائل الإعلام (عبد المحمود،٢٠٠٤م،ص ٣٥) .

وتؤكد دراسة (Pagelow,1981) التي انطلقت من هذه النظرية أن الرجال أكثر من النساء تأثرًا وتقليدًا لنماذج أدوار العنف التي يتعرضون لها خلال مرحلة الطفولة خاصة إذا شاهدوا أبائهم يضربون أمهاتهم،فكلما زاد تعرض الفرد للعنف في طفولته (كمشاهد أو ضحية)كلما زاد احتمال اتسام سلوكه بالعنف عندما يكبر . (السمري،٢٠٠١م،ص ١٩٣) .

فهم يرون أن السلوك برمته متعلم من البيئة ومن ثم فإن الخبرات المختلفة (المثيرات) التي اكتسب منها الشخص السلوك (الاستجابات العنيفة)يتم تدعيمها(العقاد، ٢٠٠١م،ص١١٢).

والطالب عندما يجد لاستجابته العنيفة نوعاً من الإثابة والتعزيز (كالاستجابة لطلبه عند الصراخ والضرب) فهو عادة ما يكررها للحصول على ما يريد. وهذا ما يؤكد دور الأسرة في تعزيز تعلم سلوك العنف أو وقفه منذ الصغر،وهكذا يعتبر السلوكيون "العنف" سلوك متعلم يمكن تعديله والتحكم فيه ومنعه من الظهور عن طريق إعادة بناء نموذج من التعلم الجديد وهدم نموذج التعلم العنيف .(عبد العال، ١٩٩٢م،ص ١٣٧) .

- **نظرية الإحباط** :

من أشهر علماء هذه النظرية "نيل ميللر؛ وجون دولار" ووصفا الإحباط بأنه:شعور ذاتي يمر به الفرد عندما يواجه عائق ما يحول دون تحقيق هدف مرغوب أو نتيجة يتطلع إليها والإحباط يؤدي إلى الغضب،والغضب يجعل الشخص مهيئا لممارسة العنف .(ملحم ، ٢٠٠٢م،ص ٢٨٧).

ومن منطلق التركيز على مرحلة الطفولة المبكرة،يرى "فرويد" أن الإحباط يحدث للطفل عندما يحدث ما يؤخر أو يعطل إشباع حاجاته ،وهنا يبدأ في ممارسة السلوك العنيف تجاه ما يواجهه ،وتعتمد درجة تحمل الفرد للإحباط بعد نضوجه على الطريقة العنيفة التي مارسها في طفولته ،وعلى درجة التحكم والضبط التي اكتسبها من البيئة المحيطة به.(علاوي،١٩٩٨م،ص٢٩)

وقد حددت النظرية أربعة عوامل تتحكم في العلاقة بين الإحباط والعنف:

- العامل الذي يحكم قوة استثارة العنف مثل كمية الإحباط أو عدد خبرات الإحباط.
- عامل كف الأفعال العنيفة مثل العقاب والحرمان .
- العامل المحدد لاتجاه العنف كإزاحة العنف.
- العامل الخافض للعنف كالتنفيس والتفريغ.

وقد أكدت النظرية على أن الإحباط ينتج دافعاً عدوانيا يستثير سلوكٍ العنف بحيث يهدف أو ينتهي بإيذاء الآخرين، وهذا الوضع ينخفض تدريجيا عند الإنسان بعد إلحاقه الأذى بغيره، وهذه العملية تسمى التنفيس أو التفريغ...(راجح، ١٩٨٥م،ص ١٠٢).

- **النظرية البنائية الوظيفية** :

استمدت النظرية البنائيةِ الوظيفية أصولها من المسلمات الأساسية للاتجاه العضوي الذي كان سائدا في النظريات الاجتماعية الأولى وهي فكرة تكامل الأجزاء في كل واحد والاعتماد المتبادل بين العناصر المختلفة للمجتمع الواحد.(عبد المحمود، ٢٠٠٥م،ص ٢١).

فتنظر هذه النظرية إلى العنف على أنه دلالة داخل السياق الاجتماعي وترى النظرية الوظيفية أن العنف يظهر نتيجة لفقدان الارتباط والانتماء للجماعات الاجتماعية التي تنظم وتوجه سلوك أعضائها، أو انه نتيجة لفقدان المعايير ونقص التوجيه والضبط الاجتماعي (لطفي، ٢٠٠١م،ص١٢).

لذلك يرى الوظيفيون أنه يمكن التخفيف من حدة مشكلة العنف عن طريق العمل على زيادة التكامل الاجتماعي وزيادة ارتباط الأفراد بالجماعات الأولية مثل:الأسرة وإشباع احتياجاتهم النفسية والاجتماعية،وزرع القيم الدينية وقيم الانتماء بين أعضاء الأسرة.

- **ثامناً** : **سبل مواجهة العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية** :

الوقاية من العنف يلزم التصدي للعوامل المؤدية إليه ومعالجتها بصورةٍ علمية، ويجب أن تركز الجهود الوقائية على مرحلتي الطفولة و المراهقة نظرا لأن السلوك العنيف يتكون في غالبيته من خلال تطويرية،تبدأ عادة في مراحل الطفولة المبكرة .(حوض،١٩٩٩م،ص ٢٥٩- ٢٦١)

وينبغي اتخاذ مجموعة من التدابير الهادفة إلى استئصال الشر من النفس البشرية، والتي تؤدي إلى إيقاظ الضمير الديني،والذي يعد الضابط الداخلي لدى كل فرد لضبط سلوكه وفق الأنظمة المعمول بها،ويحول دون العدوان والعنف الذي هو في جوهرة تعد على حقوق الآخرين .

وتتمثل أهم التدابير الإسلامية التي ينبغي على مؤسسات المجتمع ترسيخها،وتربية أفراد المجتمع عليها في ترسيخ العقيدة الإيمانية لكونها الأساس الأول في منع السلوكيات الإجرامية والانحرافية ومنها السلوكيات العنيفة،وقد ربط القرآن الكريم بين الإيمان والأمن في العديد من آياته قال تعالى : ﴿ الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُمْ مُهْتَدُونَ (سورة الأنعام،آيه : ٨٢).

و تحدث العقيدة الإيمانية أثرها في الحؤول دون شيوع السلوكيات العنيفة،لأنها أساس بناء الإنسان، فهي الأساس الذي بدأ به الدين الإسلامي لصياغة الإنسان على السلوكيات الراشدة التي تتسم بالرفق والرحمة،إذن فهي

القاعدة لبناء المسلم في كل زمان ومكان، وعلى ضوء ما سبق تحدد الدراسة عدة محاورة لمواجهة العنف المدرسي وهي على النحو التالي:

- **مفاهيم عامة في الوقاية من العنف** :

١- التزام العبادة :

للعبادة أثرها في تهذيب القلوب والنفوس والسلوك،والتدين يقوم السلوك ويهيئ النفس الإنسانية بعد أن ربطها بخالقها وحاكمها لقبول السلوك القيم الذي يرتضيه،وتنفيذ الأوامر التي يصدرها،وحل الأمانة التي يحمله إياها،وبذلك يتهيأ لقبول النظام الأخلاقي والنظام التشريعي الذي شرعة الله له في رسالة الإسلام،ويكون عنصرا صالحا لإقامة هذا النظام.(المبارك،١٩٨١م،ص١٩١).

وإذا كانت النفس تلعب دوراً مؤثراً في سلوك الإنسان،فإن العبادة تهذب النفس وتربيها على سلوكيات الراشدة التي تتسم اللين والرفق والاتزان يقول ابن القيم الجوزية:" الشر كامن في النفس وهو يوجب سيئات الأعمال،فإن خلى الله بين العبد وبين نفسه هلك بين شرها وما تغتضيه من سيئات الأعمال،وإن وفقه وأعانه نجا من ذلك كله " (الجوزية،د.ت،٢٢٦)

٢- الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر :

يقوم الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر بدور مهم في تهذيب السلوك وجعله موافقا للقيم السامية التي جاء بها الإسلام،حيث إنه يؤدي إلى وجود الحياء العام وتدعيمه،وللحياء العام دور قوي يردع الفرد عن الاستهتار والتردي والانحراف والعنف المجتمعي .(الطيار،٢٠٠٥م،ص٨٠)

٣- المسجد وأثره في الوقاية من العنف :

المسجد هو المدرسة التي يتعلم فيه المسلم كل ما يعوزه من مبادئ الحياة ففي البيت لا يتهاون بحق أهله،ولا بحق الله عليهم،وفي السوق،فلا يخلط الحرام بالحلال،وفي الحكم لا يتخذ من عباد الله خولا،ولا من ماله دولا،والمساجد تساعد على التدين في مكان لإقامة الصلاة،وصلاح العمل من صلاح الصلاة،وفساد العمل من فسادها،ومن فساد العمل،فساد السلوك،ومن فساد السلوك أن يتسم بالغلظة والعنف .

٤- تحقيق التكافل الاجتماعي :

لقد رسم الإسلام للمجتمع المسلم صورة رائعة تتجلى في الحديث الذي رواه البخاري عن النعمان بن بشير رضي الله عنهما قال : قال رسول الله ﷺ : " مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم،مثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى "(البخاري،٢٠٠٠م،رقم الحديث١٥٨٦)

والتكافل الاجتماعي بما يحويه من معطيات عملية ومعنوية قادر على أن يحقق أمل المجتمعات الإنسانية في التصدي لكل السلوكيات المنحرفة،إذا ما تم تطبيق ذلك النظام بصورته المثالية التي جاء بها الشريعة الإسلامية،فالتكافل

الاجتماعي له جانبان،أحدهما معنوي والآخر مادي،فأما الجانب المعنوي فهو أن يشعر الإنسان بأخيه الإنسان،وبتحقيق التلاحم والتجانس بينهما،وتقوية الروابط بين الفرد والجماعة حتى تصبح متماثلة في كل جانب متشابهة في كل اتجاه،ليتعاون الجميع في تحمل المسؤولية وفي تحقيق الخير ورفع الشر.(مطلوب،١٩٨٥م،ص٩٥)

وإذا شعر الإنسان بأخيه الإنسان وإذا تحقق التكافل في جانبه المعنوي،فإن فرص ظهور الإصابات والاضطرابات النفسية ستقل؛ وبالتالي تقل السلوكيات العنيفة في المجتمع .وأما التكافل المادي فيشمل كل من انقطعت بهم أسباب العيش،وكل من تعرض لنكبة أو ضائقة تستدعي مد يد العون والرعاية له والتضامن معه،وهذا التكافل يقوي روح الأخوة،ويزرع الحب في صدور الأفراد،وبالتالي يؤدي إلى اجتثاث جذور الشر من داخل أفراد الجماعة،وكل ذلك له آثاره المؤكدة في منع السلوكيات العنيفة في المجتمع أو التقليل منها .

٥- تعزيز الأمن الفكري :

إن تعزيز الأمن الفكري لدى للطالب يعد وسيلة مهمة للتصدي للعنف،وكافة مظاهر السلوك المنحرف .

وتعد المدرسة المدخل الأول لتنفيذ حملة من هذه البرامج الهادفة إلى تحصين عقول الأفراد من الانحرافات الفكرية التي تقود إلى العنف المدرسي،لذلك فقد شرعت الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض في إعداد مشروع تربوي لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب في كافة المراحل التعليمية قبل الجامعة،وذلك انطلاقا من السياسة التعليمية التي تنتهجها المملكة والتي تقوم على احترام الحقوق العامة التي كفلها الإسلام،وعلى تربية المواطن تربية صالحة تقدر أهمية الأمن الفكري،وتتصدى لما ينتج عن الانحرافات الفكرية من الانزلاق في دائرة العنف والإفساد في الأرض،ويتوقف تحقيق الأمن الفكري على مجموعة من المحددات والموجهات هي :

- إبراز دور العقيدة في الحفاظ على الوطن وأمنه.
- إبراز قيمة المسؤولية الفردية في تحقيق الأمن بشكل دائم في البيئة المدرسية.
- إبراز الوسطية والاعتدال التي تتسم بهما شريعة الله الغراء .
- تعزيز السلوك الأمني وحث الطلاب على أمن الوطن ومقدراته وتوعيتهم بأهمية الأمن للفرد والجماعة .
- إعداد برامج هادفة توعوية وتثقيفية لتقويم السلوكيات الخاطئة المخلة بالأمن .
- غرس قيم الحب والإخلاص والرفق والإيثار لدى الطلاب.
- التحذير من المصادر الإعلامية المشبوهة والمنشورات المغرضة وعدم المشاركة في نشرها أو تداولها.
- إشاعة روح الألفة والمحبة والتعاون في المجتمع المدرسي.
- ترسيخ مبادئ الوحدة الوطنية القائمة على راية التوحيد، ولا يجوز الدخول في شيع أو عنصريات تفرق الكلمة.(الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض،٢٠٠٤م،ص٢- ٣)

٦- الوقاية الموقفية من العنف :

ويقصد به التوجه نحو عمل عنفي محدد للقضاء عليه أو السيطرة عليه والتخفيف من ضرره على المجتمع المحيط .(الطيار،٢٠٠٥م،ص٩٠)

ومن الأمثلة على تطبيق هذا الأسلوب والتي ذكرها (طالب،٢٠٠٣م) في كتابه " الوقاية من الجريمة منها:

- علاج مشكلة العنف الطلابي خارج المدرسة كان من بين الإجراءات التي اتخذتها الحكومة الهولندية لمعالجة العنف في المجتمع المدرسي ما يلي :
- تكثيف عناصر الشرطة في أماكن تجمع الثانويات قد أدى هذا الإجراء إلى آثار عكسية؛ لذلك تم الاجتماع والتنسيق بين رجال الشرطة ومديري المدارس وممثلي البلديات وتم وضع البنود التي تسهم في حل المشكلة ومنها :
- حصر أسماء المشاغبين والتعامل معهم بحزم .
- تطبيق العقوبات على المنحرفين .
- دراسة أسباب تزايد العنف المدرسي .
- حث الجهات المعنية بتمويل البحوث الخاصة بالعنف للتعرف على دوافعه وأسبابه لدى الطلاب .

- **دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية** :

١- دور الأسرة :

الأسرة هي نقطة البداية التي تركز فيها التدابير الوقائية ضد العنف وذلك بالعمل على استقرارها،وتهيئة الجو المناسب لتنشئة أسرية صحيحة فعلى الرغم من معاناة بعض الأطفال من الفقر والقدوة السيئة وانقطاع التعليم،وغير ذلك من المصاعب والظروف،إلا أنهم لا ينحرفون، ما دام الحب يسود الأسرة، ويجمع بين الوالدين وأبنائهم، ومن هنا يبدو أن توفير الاستقرار الوجداني للطفل في أسرته هو توفير لحصانة معينة من الانحراف والعنف .

ولقد اهتمت الشريعة الإسلامية وراعت بشكل خاص الحث على اختيار الزوجين،وإحاطة الأطفال بكل الأساليب التي تنمي قدراتهم الجسدية والنفسية والعقلية والخلقية،ومن هنا فقد قررت الشريعة الإسلامية جملة من الحقوق للطفل من أهمها:

- **حق الرعاية وهو حق يترتب عليه حقوق تربوية مسبقة في تكوين الطفل منها**:

- أن الطفل يأتي من الناحية الإفتراضية من مدخلات وراثية اختارها الزوج والزوجة بمحض إرادتهما مسبقا .
- يلزم الابتعاد عن الخصائص الوراثية التي تنتج عنها احتمالات عالية من الأمراض ذات الطابع الوراثي .
- يجب على الأم أن تمتنع أثناء الحمل عن تعاطي أي مواد أو التعرض لمؤثرات من شأنها الإضرار بالطفل .
- تأمين وسط ومناخ اجتماعي مستقر يتسم بالمودة والسكينة لكي ينشأ الطفل في جو صحي عاطفي يسهم في تنمية شخصيته بصورة متوازنة،وذلك أن الانهيار العاطفي في الأسرة يؤدي إلى نشوء الشخصية العدوانية .

- **حق التربية** :

ولهذا الحق أطر متعددة،فالتربية البدنية تهدف إلى تقوية جسم الطفل،والتربية الروحية تهدف إلى ربط الطفل بفكرة التوحيد وتنمية روح الإيمان لديه،والتربية الوجدانية والانفعالية تهدف إلى ضبط السلوك والالتزام بقيم الرحمة والرفق والتسامح وغيرها،والتربية الاجتماعية تهدف إلى تشكيل الذات الاجتماعية،والتكيف مع الواقع،وبهذا تلعب التربية دورا مهما في حياة الطفل،بحيث تؤدي التربية الخاطئة إلى سلوكيات المنحرفة والعنيفة .

رعاية النظام الأسري،بإشاعة جو من الحب والوئام داخل الأسرة وفي العلاقات داخلها،ففي ذلك حصانة من الانحراف والعنف .(الخوالدة،١٩٨٨م،ص ص ١٥-١٦) . وبالإضافة إلى ما سبق،فإن إتباع أساليب تنشئة صحيحة تؤدي بدورها إلى حماية الطفل من السلوكيات المنحرفة .

إن تنشئة الحدث على العقيدة الصحيحة والترام العبادة والأخلاق الفاضلة منذ الصغر تمثل حصناً له من الوقوع في العنف،فعلى الآباء والأمهات مسئولية كبيرة،فهم مسئولون عن تأديب الأولاد منذ الصغر وتربيتهم على الصدق والأمانة والاستقامة والإيثار،والرفق واللين والرحمة والأخلاق الفاضلة،التي تباعد بين الفرد والعنف .

٢- **دور المدرسة** :

للمدرسة دور مؤثر في وقاية الفرد من السلوكيات العنيفة،وينبغي أن تكون التربية والتعليم نابعين من الواقع ومن قيم واتجاهات المجتمع،وأن يتما في إطار من التعاون والتكامل بين أفراد المجتمع،وأن تكون تربية الطفل وتعليمه مستمدين على مبدأي التكامل والشمولية،وأن تراعي العملية التعليمية الأهداف الانفعالية والتي تتمثل في تنمية وتدعيم القيم الأخلاقية والدينية والروحية وغرس مبادئ الإيثار والثقة بالنفس لدى المتعلم،وتعويد الطفل على تحمل المسؤولية وغرس روح التسامح واحترام الآخرين .

ويلعب المعلمون والمرشدون الطلابيون وغيرهم دوراً مهماً في وقاية المتعلمين من العنف،ويكون المعلم صالحا لممارسة دوره إذا كانت مؤهلاته تنطوي على إلمام بسيكولوجية الطالب واختلاف النزعات الفردية لديه،ومظاهر نمو الشخصية ووسائل هذا النمو والحالات النفسية غير العادية وذلك كله بالقدر الذي يتيح للمعلم أن يكشف أية مشكلة متعلقة بالشخصية في الوقت المناسب .

وإذا كانت الإدارة المدرسية قد اتجهت في العصر الحديث إلى تحقيق التنمية الجسمية والعاطفية والروحية والسلوكية والاجتماعية وغيرها للطالب،فإن مدير المدرسة هو الرئيس المباشر لجميع العاملين بها،وهو المسؤول الأول عن بلوغ المدرسة أهدافها،وبالتالي فإن عليه متابعة تحقيق الوظائف المهمة للمدرسة والتي تتمثل في تحقيق التربية الإسلامية بأسسها الفكرية والعقائدية والتشريعية وبأهدافها .وعلى رأس تلك الأهداف عبادة الله وتوحيده والخضوع لأوامره وشريعته،وتنمية مواهب الطالب،والمحافظة على فطرته من أن تتبدل . (النحلاوي، ٢٠٠٥م، ص ١٢٢)

ولمدير المدرسة دور إرشادي يتمثل في برنامج التوجيه والإرشاد والإشراف على إعداد خطته،والإشراف العام على جميع خدمات التوجيه والإرشاد والإشراف على إعداد خطته،والإشراف العام على جميع خدمات التوجيه والإرشاد وقيادة فريقه،والاشتراك في بعض إجراءات عملية الإرشاد والاتصال مع المؤسسات التربوية والمهنية وغيرها في المجتمع بما يفيد برامج التوجيه والإرشاد. (العريني ٢٠٠٣م، ص ص٤٧ . ٤٨)

وللمعلمين دور مهم في وقاية الطلاب من العنف المدرسي،ويرجع خطورة دور المعلم إلى أنه يقوم بعدة أدوار،فهو بديل الأب وهو رئيس ومشرف وموجه وخبير وعالم،لذلك فإنه حتى ينجح في أداء مهمته ويتجنب الطلاب الوقوع في السلوكيات العنيفة ينبغي أن يمثل لهؤلاء الطلاب القدوة الحسنة،وأن يكون لديه الحد الأدنى من الصحة النفسية،وأن يكون مؤمنا بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقضاء والقدر خيره وشره،وأن يكون لديه القدرة على تكون علاقات مرضية مع الآخرين،ولديه القدرة على ممارسة دور اجتماعي إيجابي داخل الجماعة وألا يكون مصاباً باضطرابات نفسية،وأن يكون لديه القدرة على التكيف مع الآخرين.

وللمرشد الطلابي كذلك دور هام في وقاية الطلاب من الانحرافات السلوكية والاجتماعية من خلال الممارسة المهنية للعمليات الرئيسة في الإرشاد والتوجيه (الحاجري، ١٤٠٦،ص٧٨).

أما الجو المدرسي العام فيجب أن يكون مهيئاً،وصالحاً،بحيث يضع حاجزاً بين الطلاب والعنف،وحتى يتحقق ذلك ينبغي أن تتوفر في المدارس خدمات اجتماعية ونفسية للكشف عن السلوك المنحرف لدى الطلاب وعلاجه في وقت مبكر،وأن تضع المدرسة برنامجاً دراسياً مرناً يتلاءم مع مستوى الطلبة العقلي،وأن يكون المعلمون مؤهلين وأمثلة تحتذى ،وأن يكون عدد المعلمين كافياً ومناسباً بحيث يكون بالإمكان للمعلم القيام بالإشراف مباشرة على سير دراسة الطالب وسلوكه والاعتناء باحتياجات الطالب الفردية عناية خاصة،وأن تقوم المدرسة بمعالجة مشكلة الصراع الثقافي معالجة تربوية. (الطخيس،١٩٩٣م،ص ٢٣٢)

- **اختيار الصحبة الصالحة سواء داخل المدرسة أو خارجها** :

فللصاحب أثره الواضح،والفرد يتأثر بمن يخالل،والرفيق الصالح كحامل المسك،والرفيق السوء كنافخ الكير،وقد أوصى ﷺ باختيار الرفيق الصالح،فعن أبي موسى رضي الله عنه .قال رسول الله ﷺ : " مثل الجليس الصالح والجليس السوء كحامل المسك ونافخ الكير إما أن يحرق ثيابك،وإما أن تجد منه ريحا خبيثة" (البخاري،٢٠٠٠م،حديث رقم ٥٥٣٤)

بما أن الصحبة السيئة من العوامل المؤدية للعنف؛ لذلك ينبغي اختيار الصحبة الصالحة لما لها من أثر في حماية الطالب من الوقوع في العنف سواء داخل المدرسة وخارجها.

٣- وسائل الإعلام ودورها في مواجهة العنف :

وسائل الإعلام سلاح ذو حدين،فهي يمكن أن تضر المجتمع،وتؤدي إلى نشر السلوكيات العنيفة فيه كما هو الواقع الآن، ويمكن أن يكون لها دور إيجابي في الوقاية من السلوكيات العنيفة ويكون ذلك من خلال بث الأعمال الهادفة المدروسة التي تمكن القيم الإسلامية الرفيعة وتمثلها في سلوكيات الأفراد،ونشر المعلومات المتنوعة اللازمة لإشباع الحاجات النفسية كالحاجة إلى المعلومات والترفيه ودعم الاتجاهات النفسية والسلوكيات المرغوبة .

ويجب أن تقوم البرامج والأعمال الإعلامية على خط تنسجم مع أهداف التنمية المجتمعية بمعناها الشامل، وتنسجم مع اتجاهات المجتمعات الإسلامية وقيمها، وتنشر الأخلاق الإسلامية السامية كخلق الإيثار، والرفق،واللين،وغيرها من القيم والأخلاقيات والسلوكيات التي تباعد بين أفراد المجتمع والعنف.

كما يمكن أن تقوم وسائل الإعلام ببث الأعمال الهادفة إلى التنفير من العنف، وبيان أسبابه،وطرق علاجه،والآثار الخطيرة التي تترتب عليه سواء بالنسبة للفرد أو المجتمع .

إن الدور المطلوب إعلاميا لمواجهة العنف بكل أنماطه يقتضي التنسيق الكامل بين سلطات مكافحة جرائم العنف من الأجهزة الأمنية والاجتماعية وبين وسائل الأعلام،وذلك بهدف التخطيط السليم،فيما يختص بما يبث من برامج مرتبطة بالعنف،وذلك للانطلاق نحو التوجيه السليم،للبرامج الإعلامية التي تعكس العنف،وذلك بغرض توجيه هذا البرنامج التوجيه السليم بهدف،كما ينبغي بث البرامج الهادفة إلى تعميق الوعي الأمني للمواطنين،وترسيخ القناعة بأهمية التصدي للعنف،وبذلك يمكن أن يخلق هذا التوجيه من المواطنين قوة فاعلة مساعدة في حملة للتصدي للعنف.(الطيار،٢٠٠٥م،ص٨٧)

- **إجراءات في مواجهة العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية** :

١- الجانب الوقائي:

بحيث يتم مكافحة العوامل المسببة للعنف والتي من أهمها :

- نشر ثقافة التسامح ونبذ العنف.
- نشر ثقافة حقوق الإنسان وليكن شعارنا التعلم لحقوق الإنسان وليس تعليم حقوق الإنسان .
- عمل ورشات ولقاءات لأولياء الأمور لبيان أساليب ووسائل التنشئة السليمة التي تركز علي منح الطالب مساحة من حرية التفكير وإبداء الرأي والتركيز على الجوانب الإيجابية في شخصية الطفل واستخدام أساليب التعزيز.
- التشخيص المبكر للطلاب الذين يقعون تحت ظروف الضغط والذين من الممكن أن يطوروا أساليب غير سوية.
- تنمية الجانب القيمي لدى الطلاب.
- عمل ورشات عمل للمعلمين يتم من خلالها مناقشة الخصائص النمائية لكل مرحلة عمرية والمطالب النفسية والاجتماعية لكل مرحلة .
- التركيز علي استخدام أساليب التعزيز بكافة أنواعها.

- استخدام مهارات التواصل الفعالة القائمة علي الجانب الإنساني والتي من أهمها حسن الاستماع والإصغاء وإظهار التعاطف والاهتمام.
- إتاحة مساحة من الوقت لجعل الطالب يمارس العديد من الأنشطة الرياضية والهوايات المختلفة.

٢- الجانب العلاجي :

- استخدام أساليب تعديل السلوك والبعد عن العقاب ومنها :(التعزيز السلبي . تكلفة الاستجابة ، التصحيح الزائد ، كتابة الاتفاقيات السلوكية الاجتماعية – المباريات الصفية).
- استخدام الأساليب المعرفية والعقلانية الانفعالية السلوكية في تخفيف العنف والتي من أهمها : معرفة أثر النتائج المترتبة على سلوك العنف ، تعليم الطلاب مهارة أسلوب حل المشكلات ،المساندة النفسية ـ تعليم الطلاب طرق ضبط الذات . توجيه الذات . تقييم الذات . تنمية المهارات الاجتماعية في التعامل . تغير المفاهيم والمعتقدات الخاطئة عند بعض التلاميذ فيما يتعلق بمفهوم الرجولة.
- الإرشاد بالرابطة الوجدانية والتي تقوم علي إظهار الاهتمام والتوحد الانفعال وتوظيف الإيماءات والتلميحات ولغة الجسم عموما من قبل المعلم لإظهار اهتمامه بالطالب.
- طريقة العلاج القصصي : فالقصص تساعد على التخلص من عوامل الإحباط وتعمل على تطوير القدرات الإدراكية ، ومن خلال القصص يدرك الطالب أن هناك العديد من الطلاب لهم نفس مشكلاته، وتفجر القصص المشاعر المكبوتة عندما يدخل الطالب في تجربة قوية من خلال تماثله أو رفضه الشديد لتصرفات قامت بها شخصية من الشخصيات مما يخفف الضغط النفسي عنده.
- ضبط السلوك وتحديد عوامله وأسبابه ثم نقوم بضبطه تدريجياً حتى نصل إلي مرحلة ضبط السلوك العنيف وفي نفس الوقت إعطاء السلوك الايجابي البديل.

٣- دور العاملين في مجال التوجيه والإرشاد وحقوق الإنسان في الحد من ظاهرة سلوك العنف المدرسي :

يقوم العاملون في هذا المجال بالعديد من الفعاليات والأنشطة للتخفيف من هذا السلوك سواء لدى المعلمين أو الطلبة أو الأهالي تجاه أبنائهم ومن هذه الفعاليات والأنشطة :

- تنفيذ العديد من الندوات لأولياء الأمور في أساليب التنشئة الاجتماعية المناسبة لكل مرحلة عمرية باعتبار أن الأسرة هي المصدر الأساسي في تأسيس سلوك العنف لدى الطلاب.
- تنفيذ العديد من الندوات لأولياء الأمور حول حقوق الطفل في الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية وحقه في اللعب والمشاركة والتعبير عن الرأي، وحقه في الشعور بالأمن النفسي والاجتماعي.

- تنفيذ العديد من الندوات واللقاءات مع المعلمين والإدارات المدرسية حول الخصائص النمائية لكل مرحلة عمرية والمشكلات النفسية والاجتماعية المترتبة عليها وخصوصا مرحلة المراهقة وكيفية التعامل مع هذه المشكلات وخصوصا سلوك العنف .
- تنفيذ العديد من الندوات للمعلمين والإدارات المدرسية حول حقوق الطالب النفسية والاجتماعية والمدنية والسياسية.
- المشاركة في تشكيل البرلمان الطلابي كتجسيد واقعي لفكرة الديمقراطية والتعبير عن الرأي والمشاركة في صنع القرارات خصوصا التي تتعلق بشؤونهم
- عقد دورات للمشرفين التربويين والمديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات في حقوق الإنسان والوساطة الطلابية وحل النزاعات ومنحى التواصل اللاعنفي.
- تفعيل برنامج الوساطة الطلابية باعتباره وسيلة تربوية في إشراك الطلبة في حل مشكلاتهم دون إحساسهم بضغوط الكبار.
- الأشراف على برنامج الحكومة المدرسية الذي يهدف في الأساس إلي تعليم مبادئ الديمقراطية والحوار ونبذ الصراعات والدفاع عن الحقوق بأساليب الحوار الهادئ البناء.
- تنفيذ العديد من المخيمات الصيفية والأشراف عليها والتي من ضمن أهدافها التفريغ الانفعالي عن طريق الأنشطة الحركية والرسم والتمثيل والفنون الشعبية والتي تسهم في خفض العدوانية بالإضافة إلى أنشطة متنوعة ذات صلة بمفاهيم حقوق الإنسان.
- تنفيذ العديد من المعارض والمهرجانات والتي تحتوي علي ركن أساسي خاص بحقوق الطفل سواء من حيث الفقرات التي تقدم أو المجسمات والرسومات التي تعبر عن حقوق الطفل وكذلك الفقرات التي تحتوي علي مضمون توجيهي إرشادي لبعض القضايا التي تهم الطفل
- التنسيق مع المؤسسات غير الحكومية التي تعمل في مجال حقوق الإنسان والدعم النفسي الاجتماعي لمساعدة الطلاب في هذا المجال.
- توزيع النشرات والملصقات الخاصة بحقوق الطالب، وتوزيع النشرات الخاصة بالآثار المترتبة علي استخدام العقاب والعنف تجاه الطلبة والوسائل البديلة للعقاب والعنف .
- القيام بدورات قصيرة للمعلمين الجدد في كيفية التعامل مع الطلبة..
- العمل على الجانب الوقائي للحد من سلوك العنف لدي الطلاب من خلال جلسات التوجيه الجمعي وتوظيف الإذاعة المدرسية والجانب الإعلامي في المدرسة .
- العمل علي الجانب النمائي من خلال تنمية مهارات الاتصال والتواصل اللاعنفي لدى المعلمين والطلبة وتدريب الطلبة علي تنمية المهارات الاجتماعية.
- أما علي المستوى العلاجي فقد نفذ العاملون في قسم التوجيه والإرشاد العديد من البرامج العلاجية للطلبة العدوانيين والذين يتبنون العنف في حل مشكلاتهم والتي تقوم في الأساس على نظريات التوجيه والإرشاد

(السلوكية . المعرفية . العقلانية الانفعالية السلوكية . الإنسانية . السلوكية الحديثة)

- كما يقوم العاملون بقسم التوجيه والإرشاد بتقديم الدعم والمساندة النفسية للطلبة المتأثرين بالصدمات والأزمات التي تترك في كثير من الأحيان مشاعر عدائية وتولد سلوكا عنيفا وذلك من خلال البرامج الإرشادية التي تقوم في الأساس علي جلسات التفريغ الانفعالي وتقوية مفهوم الذات والشعور بالأمن النفسي والاجتماعي.
- إنتاج العديد من المجلات والتي تتضمن الكثير من الموضوعات ذات العلاقة بحقوق الإنسان والتوجيه والإرشاد.(العواد،٢٠١٠م،ص ص ٨٤ . ٨٩)

- **آراء عينة الدراسة في مواجهة العنف المدرسي بالمرحلة الثانوي** :

نظرا لأهمية المرشدين الطلابيين في أخذ آرائهم ومقترحاتهم لمواجهة العنف المدرسي وذلك لوقوفهم على المشكلة في الميدان مباشرة،تم توجيه "سؤال مفتوح" عن: سبل تفعيل دور مرشدي الطلاب في الحد من العنف المدرسي من وجهة نظرهم.

ونظرا لأهمية الإجابات التي تقدم بها المرشدون الطلابيون لما فيها من تجارب ثرية وخبرات أصيل، رأى الباحثون عرض أهم المقترحات وهي كالتالي:

- إعداد خطة لمواجهة مظاهر العنف في المدرسة بناء على الحلول المقترحة، واختيار المعلمين الذين يستطيعون أن يتعاملوا مع هذه الظاهرة بحكمة، ومراقبة هذه الخطة، ومتابعتها وتقويمها.
- المتابعة الخاصة عمل حاضنات تربوية للطلاب الذين يمارسون العنف بحيث يتم رعايتهم بطرق مباشرة وغير مباشرة مع إشراك القرناء المميزين بطرق غير مباشرة.
- إعداد المرشد الطلابي ورش عمل يدعو فيها أولياء الأمور،ويعرض فيها مظاهر العنف في المدرسة وأخذ أرائهم في الأسباب والحلول، وتوقيع اتفاقية مع أولياء الأمور المعنيين بالظاهرة وتحديد أدوار المدرسة وأدوار الأسرة.
- إعداد اللوحات الحائطية والمنشورات الورقية، ويحث فيها المرشد الطلابي المجتمع المدرسي على المحبة والألفة مستعينا بما هو موجود في القرآن والسنة.
- زيادة الروابط بين المدرسة والأسرة عن طريق تفعيل وسائل التقنية الحديثة مثل:البريد الإلكتروني،ووسائل التواصل الاجتماعي،وبرامج الرسائل النصية،والتواصل بين المرشد الطلابي وولي الأمر للتعرف على حالة الطالب الأسرية والاقتصادية،والتعرف على سلوكيات الطالب داخل الأسرة.
- إعداد الدورات التدريبية للمرشد الطلابي، يكون فيها شرح مستفيض عن أسباب هذه الظاهرة، ومظاهرها، وآثارها وطرق اكتشافها، وسبل مواجهتها، وتعد هذه الدورات من قبل أشخاص لديهم خبرة في ذللك.
- إقامة دورات تدريبية للطلاب وتكون هذه الدورات متعلقة بـ: مهارات التواصل الاجتماعي، مهارات حل المشكلات، مهارات توكيد الذات الإيجابي، دورات عن حماية الطالب لنفسه من وقوع هذه المشكلة عليه وفق الأنظمة واللوائح.

- تفعيل لائحة السلوك والمواظبة من قبل إدارة المدرسة المقررة من وزارة التربية والتعليم، لما في ذلك من أهمية في ضبط المدرسة .
- إسناد العملية الإرشادية في المدارس إلى شخصيات ذات كفاءة عالية معرفياً وأخلاقيا وروحيا.
- تنمية الجانب الإرشادي والتربوي من خلال الدورات التدريبية والتثقيفية لجميع منسوبي المدرسة من إداريين ومعلمين ومستخدمين، والتي توضح أساليب المعاملة السليمة مع الطلاب، والتركيز على الجانب التطبيقي أكثر من النظرية.
- تنمية مهارة الحوار في المدرسة بين الطالب والمعلم، على أن يعطى الطالب الحرية الكاملة في التعبير عن رأيه في حدود عدم جرح وإيذاء الآخرين.
- تغيير البيئة المدرسة من النموذج التقليدي إلى النموذج الإبداعي المتقدم،لتكون البيئة التربوية بيئة خلاقة يستطيع الطلاب فيها أن يمارسوا كثيرا من هواياتهم ويستثمروا طاقاتهم، فمثلا يمكن إنشاء مراكز ترفيهية،وصالات ألعاب،وأندية ثقافية اجتماعية،ليفرغ في الطالب طاقته.
- التركيز على المدارس التي يظهر فيها العنف المدرسي بشكل واضح، ووضع الخطط والبرامج لها للقضاء أو الحد من انتشار وتزايد هذه الظاهرة.
- تضمين المناهج الدراسية مفاهيم العنف المدرسي وأسبابه وآثاره، وبث القيم الإسلامية في هذه المناهج التي تدعو إلى التراحم والآلف بين المسلمين.
- تفعيل التوجيه الجماعي من خلال استقطاب الشيوخ ورجال الأمن والمربين والأخصائيين النفسيين والاجتماعين إلى المدرسة لإلقاء المحاضرات والندوات في المدرسة يناقشون فيها ظاهرة العنف، ويوضحون مدى خطورة العنف على الطالب في جميع جوانب شخصيته.
- مشاركة المعلمين في اكتشاف بوادر العنف في المدرسة، واكتشاف مصادر العنف ومحاولة علاجها قبل أن تتفاقم، ومن ثم يصعب حلها.
- حث المعلمين على تبني ثقافة الحوار وتقبل الرأي الآخر مع طلابه.
- الإرشاد الفردي مع أصحاب المشكلة، وإعداد دراسة حالة سواء للمعنَّف، أو من قام بالعنف، ومن ثم تبصيره بأساليب العلاج التي تساهم في خفض حدة العنف.
- توعية الطلاب بحقوقهم وواجباتهم المدرسية منذ بداية العام الدراسي.
- توعية المجتمع المدرسي (المعلمين، والإداريين، وأولياء الأمور)، بالأساليب التربوية السليمة المستمدة من الإسلام، والتي يمكن إتباعها في التعامل مع الطلاب.
- يمكن إشراك طلاب المدرسة في سن القوانين والأنظمة المدرسية، واستثمار طاقة الطالب في الأنشطة الرياضية، وإشراكه في برامج التوجيه والإرشاد الفردية والجماعية، وإسناد أدوار قيادية للطالب داخل المدرسة، ومساعدة الطالب في تنظيم وقته واختيار أصدقائه.
- سد أوقات الفراغ في المدرسة بما هو نافع وإيجابي حتى لا تقع المشكلات بين الطلاب.

- تفعيل استمارة قائمة المشكلات، وتوزيعها على الطلاب وأخذ إجاباتهم، ومن ثم استخلاص النتائج ومتابعتا والعناية بما فيها.
- تحذير الطلاب من أضرار المتغيرات المعاصرة كوسائل التواصل الاجتماعي،والقنوات الفضائية وما يبث فيها من قيم العنف والجريمة والتي تخالف مبادئنا الإسلامية.
- التعامل بلين من قبل منسوبي المدرسة مع الطلاب وعدم تعنيفهم واحتوائهم،ليكونوا بذلك قدوة خيرة للطلاب.
- تفعيل برنامج (الحد من ظاهرة العنف في المدارس)، وأن يستمر تفعيل هذا البرنامج منذ بداية العام الدراسي وحتى نهاية العام الدراسي.
- تبصير الطلاب ومنسوبي المدرسة بالأدب النبوي فيما يتعلق بأساليب التربية.
- استخدام أساليب العلاج النفسي والسلوكي والاجتماعي في تعديل سلوك الطلابي بدلا من أسلوب الضرب والشتم.
- تفعيل دور الإذاعة المدرسية للوقاية من العنف المدرسي، وإعدادها الإعداد الجيد فيما يتعلق بمظاهرة العنف، وما يتعلق بأساليب التفاعل مع الآخرين.وتوزيع المنشورات للطلبة حول ظاهرة العنف المدرسي
- دعم برامج وخدمات التوجيه والإرشاد وتفعيلها من أجل مساعدة الطالب لتحقيق التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي.
- تعرف المرشد الطلابي على المؤسسات المعنية بظاهرة العنف، كمراكز الخدمات الاجتماعية، ومعاهد التدريب،والوحدة الصحية، ووحدة الخدمات الإرشادي، ودور الأحداث ...الخ.
- عمل برامج إرشادية لأولياء أمور الطلاب بالمرحلة الثانوية، تهدف إلى توعيتهم بطرق تربوية وعلاجية لانحرافات الأبناء، كما تهدف إلى توعيتهم بطبيعة مرحلة المراهقة والحاجات النفسية للمراهقين في هذه المرحلة.
- إعداد برامج (توعوية، وقائية، علاجية) تبين أثر وخطورة هذه الظاهرة، وتكون هذه البرامج شاملة.
- تكريم الطلبة الملتزمين سلوكياً وأخلاقياً أمام الطلاب وخاصة بالإذاعة.
- تنظيم الزيارات الميدانية التي من شأنها التخفيف من حدة العنف للطلاب.
- زيادة عدد المرشدين في المدارس ذات الكثافة العددية.
- السعي للحد من اختلاط الفئات العمرية المتقاربة بين الطلبة (في المدارس التي بها مراحل دراسية متعددة).
- تغيير بيئة الطالب ذو السلوك العدواني إلى مدرسة أخرى.
- عرض وقائع حقيقية تظهر الآثار المترتبة على العنف.

- **المحور الثاني : خصائص نمو الطلاب في المرحلة الثانوية :**

تعتبر المرحلة الثانوية من أهم المراحل التعليمية التي يمر بها الطالب إذ فيها تتشكل شخصيته،وتظهر فيها أزمات المراهقة نتيجة للتغيرات والتحولات المتصارعة والمتلاحقة سواء أكانت جسمية،أو اجتماعية، أو عقلية، أو انفعالية والتي تؤثر على سلوكه وقيمه واتجاهاته،وتضاعف من قدر وحدة الضغوط النفسية على الطالب، مما يجعلها تشكل أزمة خانقة يعيشها الطالب مع نفسه

وأسرته ومجتمعه إذا لم تتوفر له البيئة الحاضنة التي تساعده على تخطي عقبات هذه المرحلة الحرجة من حياته.

وفي هذه المرحلة العمرية يتم اكتمال النضج لدى المراهق وفقاً لنوع المعاملات والعلاقات التي ينشأ من خلالها في المنزل والمدرسة والحياة الاجتماعية بوجه عام،ممثلة في الجوار والأقارب والبيئة الاجتماعية، وهذه المرحلة العمرية تعد تطورا تدريجيا ونموا شاملا لجميع جوانب الشخصية الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية لحدٍ ما، حيث تتميز سمات المراهق في هذه الفترة من مراحل حياته، وتحدد سلوكياته وتصرفاته وأفعاله بالنسبة إلى الأشخاص والموضوعات والأشياء، الأمر الذي يُمكن من التنبؤ بسلوكه عامة في مواقف الحياة بصفة عامة، ومواقف التعلم داخل المدرسة خاصة.(منصور؛ وآخرون،٢٠٠٠م،ص ١٥٧) ؛لذا تعتبر المرحلة العمرية التي يمر بها الطالب في مرحلة المراهقة والبلوغ من سن (١٢) إلى(١٨)سنه وهي تمثل طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية وتنقسم إلى:

- طور المراهقة والبلوغ العقلي من (١٢) إلى (١٤)سنه عند البنين وهي مرحلة المدرسة المتوسطة ، وهو طور شديد العنف والاضطراب.
- طور البلوغ التناسلي أو الرشد من (١٤)إلى (١٨)سنة. و(٢٠)سنة وهي مرحلة المدرسة الثانوية وهي أقل عنفاً من المراهقة ولكنها امتدادا لها.

وهذان الطوران هما في الواقع مرحلة نفسية واحدة متصلة تسمى مرحلة المراهقة والشباب، أو مرحلة المراهقة والبلوغ العقلي والتناسلي وتشمل المدرستين المتوسطة والثانوية.

والمراهقة لفظ وصفي يطلق على المرحلة التي يبلغ فيها الولد غاية النضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي وتقع بين مرحلة الطفولة غير الناضجة ومرحلة الرجولة الناضجة، فهي المرحلة التي يكتمل فيها النضج من جميع نواحيه عند الولد.(عجاج،٢٠٠٨ م، ص٦٩)،ومن الخصائص المميزة لهذه المرحلة العمرية :

- **أولاً : الخصائص الجسمية :**

في هذه المرحلة: " تحدث طفرة من النمو من حيث الجسم والوزن والنمو العقلي والنضج ، وتتضح الفروق الفردية من جانب القدرة ، وقوة الحركة العضلية ، وهذا ينعكس على السلوك الاجتماعي ".(ودعاني ، ٢٠٠٦م، ص٥١)، وقد يؤدي ذلك إلى مضاعفات غير حميدة عند طالب هذه المرحلة كالاضطراب والرعونة وبعض التصرفات غير الحسنة التي تحتاج إلى يقظة المربين وحكمتهم.(زيدان،١٩٨٢م،ص ص ١٦٣- ١٦٤)

- **ثانياً : الخصائص العقلية :**

يذكر زهران (١٩٨٨م)بأن طالب المرحلة الثانوية يتميز بأنه يمر بـ" فترة تميّز ونضج في القدرات،وفي النمو العقلي عموما، ويكون الذكاء العام أكثر دقة في التعبير، مثل: القدرة اللفظية ،والقدرة العددية ، وتزداد سرعة تحصيله وإمكاناته " (ص١٨٢)

حيث يرى بعض علماء النفس التربوي أن النضج العقلي يصل إلى درجة الكمال عند سن(١٦)بالنسبة للأفراد العاديين أما النابغون فقد يستمر عندهم إلى سن (١٨)عام، وفي هذه المرحلة يكون الإدراك الحسي أدق وأضبط، ويقوى الانتباه الإداري وتزداد القدرة على حصر الذهن في أداء العمل ويقوى التخيل ويتجه إلى التفكير في المستقبل وقد يزداد التخيل فيغرقه في أحلام اليقظة ويصرفه عن القيام بواجباته ويبعده عن الواقع ويظهر الميل في هذه المرحلة إلى التفكير في المعنويات المجردة كالبحث فيما وراء الطبيعة.(زيدان،١٩٨٢م،ص ١٦٥)

- **ثالثاً : الخصائص الانفعالية :**

يذكر زهران (١٩٨٨م): " أن الطالب يمر في المرحلة الثانوية بمرحلة المراهقة،والتي لها أكبر الأثر في كل جوانب الشخصية لديه ، وتظل الانفعالات قوية، ولا يستطيع التحكم في المظاهر الخارجية لحالته الانفعالية ، ويرجع السبب إلى عدم تحقيق توافق مع البيئة المحيطة به ، ويدرك أن طريقة معاملة الآخرين له لا تتناسب مع ما وصل إليه من نضج، وما طرأ عليه من تغير وحينئذ يفسر من يساعده على أنه تقليل من شأنه ، وتدخل في شؤونه،وترجع الحساسية الانفعالية لديه إلى عجزه المالي الذي يقف دون تحقيق رغباته،ويتعرض في بعض الأحيان إلى حالات الاكتئاب واليأس والقنوط ، وصراع بين الدوافع، والخوف من بعض المواثيق ، وحينئذ يُلاحظ مشاعر الغضب والثورة والتمرد نحو مصادر السلطة في الأسرة والمدرسة والمجتمع " .(ص ١٩٥)

وتعتبر هذه المرحلة مرحلة الانفعالات الحادة التي تعتري حياة المراهق فتقوى عواطفه الاجتماعية والمعنوية.فهو كثير القلق سريع الغضب يجنح أحيانا إلى اليأس وتقلب المزاج وكثيرا ما نسمع الناس يقولون: طيش الشباب، ويعتقد أن السبب الأقوى في ذلك هو تيقظ الغريزة الجنسية واصطدامها بتقاليد المجتمع وقد حاول علماء النفس علاج هذه المشكلة بإعلاء الغريزة وترقيتها إلى ما هو أصلح للفرد والجماعة، أو إبدالها بالرياضة النفسية والبدنية والتحول إلى الخدمة العامة للمجتمع وجهاد النفس وعصيانها .(سليمان،١٩٩٦م،ص١١)

- **رابعاً : الخصائص الاجتماعية :**

الطالب في هذه المرحلة : " متذبذب في سلوكه فلا تستطيع أن تصفه بأنه اجتماعي أو انطوائي ، متدين أو غير متدين ، محب لزملائه ورفاقه أم كارهٌ لهم فهو يتصرف حسب ما تُمليه عليه حالته الانفعالية الراهنة وهي متقلبة،ويترتب على ذلك صفة التذبذب في السلوك " .(لأحدب ٢٠٠٣م،ص ٧٧).

- **الدراسات السابقة :**

من خلال استقصاء قواعد البيانات والمعلومات للدراسات والأبحاث والرسائل الجامعية، ومن خلال الاطلاع على شبكة المعلومات العالمية (الانترنت) كان هناك العديد من الدراسات التي تناولت العنف بصورة شمولية أو متخصصة في جوانب مختلفة تم عرضها وفق تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم حسب مصادرها التي تم ذكرها وكانت على النحو التالي :

دراسة (الجندي،١٩٩٩م) وهي بعنوان: "دراسة تحليلية إرشادية لسلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية"،هدفت الدراسة إلى التعرف على دوافع سلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية، ومدى اختلاف هذه الدوافع من وجهة نظر التلاميذ، الآباء، والمعلمين، والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين، وعلى مدى اختلاف سلوك العنف باختلاف الجنس، ونوع التعليم، ومعرفة أنماط سلوك العنف السائدة بين تلاميذ المدارس الثانوية ومدى اختلاف هذه الأنماط السلوكية باختلاف الجنس، نوع التعليم، كما هدفت إلى التعرف على ديناميات البناء النفسي الاجتماعي لمرتكبي سلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية، وقد سعت الدراسة إلى التوصل لبعض التطبيقات النفسية والتربوية التي تساعد في الوقاية من ارتكاب سلوك العنف، وخفض معدل سلوك العنف لدى مرتكبي سلوك العنف من التلاميذ، وقد تم اختيار العينة من تلاميذ المدارس الثانوية بمحافظة الشرقية(العام والفني) بنين وبنات، بمعدل(٥٠) تلميذاً من كل مدرسة، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية في جمع البيانات:

- استفتاء دوافع سلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية.
- مقياس سلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية.
- ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:
- هناك فروقاً بين التلاميذ والمعلمين والآباء في نظرتهم لدوافع سلوك العنف في المدارس حيث اختلفت وجهه نظر كل مجموعة عن الأخرى في ترتيبها لدوافع سلوك العنف.
- اختلاف ترتيب دوافع سلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية باختلاف وجهة نظر التلاميذ عن وجهة نظر المربين.
- اختلاف ترتيب دوافع سلوك العنف باختلاف الجنس.
- توجد فروق بين التلاميذ والتلميذات في الدوافع المتعلقة بالجوانب الاقتصادية.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ الثانوي العام والفني في دوافع سلوك العنف المتعلقة بالجوانب الأسرية، أي أن تلاميذ الثانوية العامة أكثر إدراكا لخطورة الدور الأسري الذي يتمثل في دفعهم نحو سلوك العنف.
- توجد أيضا فروق دالة بين الثانوية العامة والفنية في دوافع سلوك العنف المتعلقة بالجوانب الاقتصادية لصالح الثانوي الفني.
- تشير النتائج أنه لا تختلف أنماط سلوك العنف الشائعة بين تلاميذ المدارس الثانوية بالنسبة للجنس أو نوع التعليم.

دراسة (حسيني،١٩٩٩م) وهي بعنوان: "وجهه نظر معلمي المدرسة الثانوية حول ظاهرة العنف الطلابي وطرق مواجهتها"،هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم الأسباب،والعوامل التي تؤدي إلى تفشي ظاهرة العنف بين طلاب مرحلة التعليم الثانوي،كما هدفت إلى التعرف على وجهه نظر المعلمين في مواجهه هذه الظاهرة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته، كما قام الباحث باختيار عينة دراسة عشوائية تكونت من (١٠٠) معلم ومعلمة من

المدارس الثانوية بمحافظتي القليوبية والقاهرة وقد استخدم أسلوب المقابلة المفتوحة للحصول على المعلومات من المبحوثين.

ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:
- إن الطالب العنيف يتعامل مع من هم في سنه بعنف.
- بينت الدراسة أن هناك بعض العوامل التي قد تحد من العنف مثل احترام المعلم لذاته وتهيئه الجو المدرسي المناسب.

دراسة (آل رشود،٢٠٠٠م) وهي بعنوان: "اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العنف". هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العنف من خلال تحقيق عدداً من الأهداف الفرعية التالية:
- التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف داخل المدرسة.
- التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو المظاهر السلوكية للعنف.
- التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف مع الرفاق والزملاء.
- التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف في وسائل الإعلام.

كما هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى اختلاف اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف باختلاف خصائصهم الديموغرافية، وقد تألفت عينة الدراسة من (1100) طالب من طلاب المرحلة الثانوية، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة الاستبانة للتعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية ومن خلال تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة،توصل الباحث للنتائج التالية:
- رغبة بعض الطلاب في استخدام العنف والشتم من قبل إدارة المدرسة كأسلوب للتعامل داخل المدرسة.
- الاعتقاد بان تخريب وتدمير ممتلكات المعلمين يساعد على تغيير تعاملهم مع الطلاب.
- الرغبة في استخدام الشتم بالألفاظ البذيئة كأسلوب لرد الاعتداء داخل المدرسة.
- الرغبة في استخدام الضرب كأسلوب لرد الاعتداء داخل المدرسة.

دراسة العيلي (٢٠٠٠م)بعنوان : " فاعلية برنامج أرشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني" هدفت إلى رصدت حالات العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية وتطورها خلال السنوات الخمس الأخيرة، وشملت جميع طلاب مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، وأظهرت النتائج أن بعض المشكلات السلوكية لدى الشباب السعودي ظهرت في مراحل التعليم العام المختلفة،وأبرزها: الشجار والألفاظ النابية والكذب والغش والتخريب والسلوك العدواني والتأخر الدراسي والغيرة والعناد أو الاعتداءات على زملائهم،وأشار إلى أن عوامل كثيرة ساهمت في إيجاد هذا السلوك الخاطئ لدى الطلاب،ومن هذه العوامل النظام التعليمي والمنهاج والأساليب المتبعة في عقاب الطلاب،وأساليب التنشئة الأسرية ووسائل الإعلام، وهى كلها بحاجة إلى التطوير.

دراسة (رفعت،٢٠٠١م) وهي بعنوان: "بحث العلاقة بين العنف الطلابي وبعض المتغيرات الاجتماعية لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية"،هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير تدني الوضع الاقتصادي في درجة العنف لدى الطلبة بالإضافة لمعرفة الفروق بين كل من الذكور والإناث في العنف الجسدي والكلامي، وقد وتمثلت متغيرات الدراسة في (الجنس، المستوى الاجتماعي والاقتصادي).

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج والتوصيات منها:

- أن الذكور أكثر عنفًا من الإناث، وأن الطلاب من المستويات الاقتصادية المنخفضة أكثر عنفا من المتوسطة عن العليا.
- يتفوق التلاميذ الذكور عن الإناث في العنف الجسدي.
- قدرة الذكور في هذه المرحلة على" العنف الكلامي "بصورة واضحة تتمثل في السب والاعتراض بصوت مرتفع على المعلم وإدارة المدرسة مستغلا في ذلك القدرات البدنية وكذلك الأدوات الحادة والأسلحة البيضاء والخفيفة والعصابية والشللية.
- وقد توصل الباحث في دراسته إلى العديد من التوصيات كان من أهمها:
- ضرورة تقديم برامج إرشادية بالاشتراك مع أجهزة الإعلام لتوعية أولياء الأمور بالطريقة الصحيحة لتربية الأبناء.
- ضرورة مشاركة الطلاب في الأنشطة الرياضية أثناء الدراسة والعطلات الصيفية لتوظيف قواهم الجسدية جيدا.
- كما أوصت بالتوعية الأسرية في الأندية والمساجد ودفع الأبناء إلى المشاركة الفعالة في إطار المجتمع.
- عمل برامج مدرسية يشارك فيها المعلم لإحياء العمل بروح الفريق.
- نشر مجموعات مدرسية مجانية للقضاء على الفوارق الاقتصادية.

دراسة (السمري،٢٠٠١م) وهي بعنوان: "سلوك العنف بين الشباب -دراسة ميدانية على عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية"،هدفت الدراسة إلى التعرف على أشكال العنف بين الطلاب والطالبات، وكشف الأسباب المؤدية إلى ارتكاب سلوك العنف ومبرراته، ومعرفة مدى تأثير التعرض لنوعية معينة من الأفلام على سلوك العنف، كما هدفت الدراسة إلى توضيح مدى رؤية المؤسسة التعليمية لأنماط العنف بين الأبناء،والتعرف على آراء الآباء في سلوك العنف بين الأبناء، وقد تمثلت عينة الدراسة التي أجراها الباحث على عدد من الطلبة وهم (١٥٠) طالبا وطالبة بإدارة غرب الجيزة التعليمية حيث اتسم سلوكهم بارتكاب أعمال عنيفة مادية أو معنوية ايجابية أو سلبيةٍ موجهة نحو أشخاص أو أشياء بالإضافة لعينة من المعلمين قوامها (٧٥) فردا، وعينة من آباء عينة الطلاب أنفسهم قوامها (٧٥) ولي أمر، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث في دراسته الميدانية التي أجراها أداة الدراسة والتي تمثلت في ثلاث استمارات تم تطبيقها على انفراد لكل مجموعة من فئات العينة.

ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث كانت على النحو التالي:

- احتلت المرتبة الأولى المشاجرات بالأيدي وباستخدام آلات حادة والألفاظ النابية نسبة (١٠٠٪).
- في المرتبة الثانية جاء العنف الموجه من الطلاب نحو المعلم أو الناظر أو المدير في صورة شتائم أو مشاجرات مع إدارة المدرسة حتى بلغت النسبة(٤٠٪) احتل العنف الموجه نحو الأثاث المدرسية ومرافق المدرسة المرتبة الثالثة بنسبة (٢٨٪).
- وبالنسبة للمدارس المشتركة اتضح أن الطلاب يتجهون للعنف ليظهروا بصورة الرجال أمام البنات (الطالبات) ليفوزوا بإعجابهن وبلغت نسبة ذلك (٢٣٪).
- ومن حيث النتائج الخاصة بأسباب العنف المدرسي من وجهة نظر المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين، كما يراها الباحث، فقد كانت على النحو التالي:
- تعد المشكلات الأسرية والتي جاءت في المرتبة الأولى، من أهم الأسباب المؤدية للعنف بين الطلاب من وجهة نظر المعلمين حيث بلغت نسبتها (٩٦٪).
- جاء في المرتبة الثانية، ضعف العلاقة بين المعلم والأخصائي الاجتماعي والأسرة حيث بلغت نسبتها (٥٣٪).
- جاء في المرتبة الثالثة، خروج المرأة إلى العمل وما ترتب على خروجها من تقصير في حق الأبناء وقد بلغت نسبة ذلك (٤٤٪).
- وجاء في المرتبة الرابعة، قصور دور الإعلام في توجيه الشباب لعرض الأفلام والمسلسلات التي تدفع إلى العنف وبلغت نسبة ذلك (٤٠٪).
- وفي نهاية الدراسة أوصى الباحث بضرورة التعاون بين كل الجهود في كل مؤسسات المجتمع النظامية وغير النظامية لمواجهه العنف.

دراسة (الشهري،٢٠٠٣م) وهي بعنوان: "العنف في المدارس الثانوية من وجهه نظر المعلمين والطلاب"،هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة وأشكال العنف داخل المدرسة الثانوية بمدينة الرياض، والتعرف على الفروق بين المعلمين الإداريين والطلاب في نظرتهم للعنف، وعلى مدى اختلاف العنف لدى الطلاب باختلاف المتغيرات الشخصية (مستوى الدخل – الحي السكني– العمر)، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي عن طريق المسح بالعينة والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة العينة العشوائية من طلاب المرحلة الثانوية من جميع الصفوف وكذلك من المعلمين وهي عينة تتيح لجميع أفراد مجتمع الدراسة الفرصة المتكافئة في الظهور حيث سحب الباحث عينة عشوائية قوامها (١٠٪) من المجتمع الأصلي للدراسة،حيث بلغ أفرادها (٣٦١٠)طالبا، ثم سحب عينة عشوائية قوامها(٢٠٪) من المجتمع الأصلي للدراسة من المعلمين حيث بلغ أفرادها) (٥٥)معلمًا، وبلغ عدد الإداريين الذين تم اختيارهم باستخدام أسلوب الحصر الشامل (٣٤) إدارياً، ولتحقيق أهداف الدراسة،قام الباحث بتصميم أداة الدراسة (الاستبانة) حيث تم تطبيقها على أفراد العينة لتحديد طبيعة وأشكال العنف من وجهه نظر المعلمين والطلاب.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:
- لا توجد فروق بين الطلاب والمعلمين والإداريين في نظرتهم للعنف المدرسي.
- لا توجد فروق بين الطلاب والمعلمين والإداريين في نظرتهم لأخطر أنواع العنف المدرسي حيث يرون أن العنف الجسدي هو أخطر أنواع العنف المدرسي.
- يعد العنف الرمزي وهو العنف الذي يؤدي إلى الازدراء والاحتقار أكثر أنواع العنف الذي يتعرض لها المعلمون من الطلاب في المدرسة ويعد العنف اللفظي أكثر أنواع العنف التي يتعرض لها الإداريين من الطلاب في المدرسة.
- إن أكثر أنواع العنف المدرسي التي يتعرض لها المعلمون من الطلاب كانت تتم في شكل جماعي.
- يعد العنف اللفظي أكثر أنواع العنف التي يستند لها المعلمون ضد الطلاب في المدرسة.
- لا يختلف العنف المدرسي لدى الطلاب باختلاف المتغيرات الشخصية لمستوى الدخل والحي والسكن والعمر.

دراسة (البشري،٢٠٠٤م) بعنوان: "دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي من وجهه نظر المرشدين الطلابيين تطبيقا على منطقة عسير"،هدفت دراسة البشري إلى الكشف عن دور المرشد الطلابي حيال العنف المدرسي والوقوف على مظاهر العنف السائدة في المدرسة، ومن ثم التعرف على أسباب العنف المدرسي من الناحية الدينية والاجتماعية الأسرية والنفسية ودور البيئة المدرسية في العنف المدرسي من وجهه نظر المرشد الطلابي،وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي عن طريق المسح بالعينة والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ويسهم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها وأسبابها وخصائصها.

وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (١٦٠) مرشداً طلابياً تم اختيارهم من المرحلة الثانوية الحكومية والأهلية من منطقة عسير وفق اختيار العينة القصدية، كما واستخدم الاستبانة للوقوف على مظاهر العنف السائدة في المدرسة وسبل الحد منها، ومن خلال تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة توصل الباحث لأهم النتائج على النحو التالي:
- إن التقليد المتعمد للممارسات الخاطئة والسيئة مع الآخرين يكون له عواقب وخيمة.
- الخوف والقلق من المستقبل قد يدفع بالإنسان باللامبالاة مما يجعله يتصرف مع الآخرين تصرفات غير مرضية.
- ضعف التعاون بين الكثير من العاملين بالمؤسسات التربوية والتعليمية.
- وبناء على تلك النتائج فقد أوصى الباحث بالأمور التالية.
- التأكيد على مصاحبة أهل الخير والإصلاح من قبل الوالدين للأبناء والبعد عن رفاق السوء.

- ضرورة المتابعة من الوالدين أو ولي الأمر للأبناء سواء داخل المدرسة أو خارجها.
- ضرورة التأكيد على التعاون والتكاتف بين جميع العاملين بالمؤسسة التربوية والتعليمية من أجل سير العملية التعليمية بكفاءة وفعالية.

دراسة زمان (٢٠٠٤ م)بعنوان : " السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة المتوسطة " دراسة ميدانية بالمدينة المنورة"، هدفت الدراسة إلى إبراز نظرة التربية الإسلامية نحو السلوك من حيث العوامل المسببة له والمنهج الذي تسلكه التربية الإسلامية في الوقاية من السلوك وكيفية علاجه . كما أن الدراسة تسعى إلي معرفة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة وأسبابه وعلاجه من وجهة نظر المعلمين والمرشدين الطلابيين الذين يعملون بهذه المرحلة .

واستخدم الباحث المنهج الوصفي والاستنباطي،واستخدم أداه الاستيانة لجمع البيانات،وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٨)معلما ومرشدا طلابيا .

وتوصل الباحث إلى :

- تقتصر الأنواع الشائعة لدى طلاب المرحلة المتوسطة على نوعين من العدوان هما : العدوان اللفظي تجاه الطلاب،والعدوان على ممتلكات المدرسة .
- توصلت الدراسة إلى أهم أسباب السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة المتوسطة إلى،تأثير الأصدقاء،ومحاكاتهم،والتهاون في تطبيق العقوبات على المخالفين،وإهمال الأسرة تربية الابن على احترام مشاعر الآخرين .
- وافقت عينة الدراسة على كل أساليب العلاج التي تضمنتها الاستبانة،وحصل العلاج عن طريق التوجيه والإرشاد الديني على أعلى استجابة،ثم العلاج عن طريق المقررات الدراسية،وحصل العلاج عن طريق النشاط الطلابي على المرتبة الأخيرة .

دراسة آل رشود(٢٠٠٦ م)بعنوان : "فاعلية برنامج إرشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية "،هدفت الدراسة إلى توظيف استراتيجيات وفنيات نظريات الإرشاد بطريقة تكاملية انتقائية في وضع برنامج إرشادي نفسي لخفض السلوك العدواني،وتصميم برنامج إرشادي يتلاءم مع طلاب المرحلة الثانوية(مرحلة المراهقة) ضمن بيئتهم المدرسية والاجتماعية وفق الأنظمة العلمية المتبعة في بناء البرامج الإرشادية .،التحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي النفسي المقترح في خفض درجة السلوك العدواني لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية .

واستخدم الباحث المنهج التجريبي،وتم سحب عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة،وتم تحديد (٣٤)طالبا من مرتفعي السلوك العدواني .

وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية :

- توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في جميع أبعاد السلوك العدواني والمقياس ككل عند مستوى الدلالة (٠,٠١)لصالح القياس البعدي .

- لا توجد فروق داله إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة في جميع أبعاد مقياس السلوك العدواني،والمقياس ككل .
- توجد فروق داله إحصائيا بين إفراد المجموعة التحريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في جميع أبعاد مقياس السلوك العدواني،والمقياس ككل لصالح المجموعة التجريبية .
- أثبتت الدراسة جدوى البرنامج وفاعليته في خفض درجة السلوك العدواني .

دراسة الصرايرة (٢٠٠٩م)، وهي بعنوان: " أسباب سلوك العنف الطلابي ضد المعلمين والإداريين في المدارس الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين"،هدفت الدراسة الكشف عن درجة وجود الأسباب المؤدية بطلبة المدارس الثانوية الحكومية الذكور في الأردن لممارسة سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين، من وجهة نظر كل من الطلبة والمعلمين والإداريين.

وأظهرت النتائج أن درجة وجود الأسباب المؤدية بطلبة المدارس الثانوية الحكومية الذكور لممارسة سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين كانت متوسطة،وقد جاء ترتيب هذه الأسباب من وجهة نظر العينة على النحو التالي:

- أولا: الأسباب الخارجية (السياسية والإعلامية)،في الدرجة الأولى.
- ثانيا: الأسباب المدرسية.
- ثالثا: الأسباب النفسية، (التي تعود للطلبة وأسرهم)، وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا وتعزى إلى متغير طبيعة المهنة.

دراسة الشهري (٢٠٠٩ م) "العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة"،هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء والعنف لدى أفراد العينة،والتعرف على الفروق في العنف تبعا لإقامة الطلاب مع والديهم أو احدهما أو غيرهما لدى أفراد العينة،وكذلك المستوى التعليمي، الاقتصادي،وحجم الأسرة لدى أفراد العينة.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي،وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من طلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة جدة،والبالغ عددها (٥٣٠)طالبا .وخلص الدراسة إلى:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات المقياس العنف ودرجات مقياس أساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركها أفراد العينة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دراجات مقياس العنف نتيجة لمتغير إقامة الطلاب (مع احد الوالدين أو كليهما أو غيرهما)لدى أفراد العينة .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دراجات مقياس العنف تبعاً لاختلاف المستوى التعليمي للوالدين لدى أفراد عينة الدراسة .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دراجات مقياس العنف تبعاً لاختلاف المستوى الاقتصادي للوالدين لدى أفراد عينة الدراسة .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دراجات مقياس العنف تبعاً لاختلاف حجم الأسرة لدى أفراد عينة الدراسة .

دراسة العواد (٢٠١٠ م) بعنوان : " الآثار الناتجة عن العنف المدرسي ودور المرشد الطلابي في التخفيف من حدته وذلك لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة الخبر" هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المرشد الطلابي بالمدرسة في مواجهة مشكلات العنف المدرسي لدى طلاب المدارس الثانوية"، وذلك من خلال التعرف على مظاهر العنف المدرسي،والكشف عن العوامل والأسباب المؤدية للعنف المدرسي،وتحديد الآثار الناتجة عن العنف المدرسي لدى طلاب المدارس الثانوية والتعرف على الصعوبات التي تواجه المرشد الطلابي في مواجهة مشكلة العنف المدرسي، وأخيرا وضع مقترحات لتفعيل دور المرشد الطلابي لمواجهة مشكلة العنف الطلابي في المدرسي.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي،وتكون مجتمع هذه الدراسة من جميع المرشدين والمرشدات العاملين في مهنة الإرشاد المدرسي في مدينة الخبر ،وقام الباحث باختيار عينة عددها (٥٦) فردا واستخدم الاستبيان للدراسة،وخلص العدد النهائي للاستبانات إلى (٥٠) استبانه هي التي تم تحليلها إحصائيا.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها:

- الكذب على المعلم، وتمزيق بعض كتب الدراسة، وتحطيم ممتلكات الغير والمعاكسات، وكتابة ألفاظ غير أخلاقية.
- التمرد على السلطة المدرسية، وتكوين عصابات التربص، ونشر الإشاعات في المدرسة، واختلاف المستوى الاقتصادي للطلاب، وبطالة رب الأسرة.
- عدم إشباع المناهج لحاجة الطلاب، والعنف الزائد من قبل المدرسين،والهروب من المدرسة، وتدني مستوى التحصيل الدراسي.
- تهديد الأمن النفسي للطفل يؤدي إلي القضاء على فرصة التفكير الحر والعمل الخلاق.
- اللجوء إلي الحيل الدفاعية مثل التمارض والصداع والمغص لرغبته في عدم الذهاب للمدرسة، وكراهية المدرسة والمعلمين وكل ماله علاقة بالعملية التعليمية.
- إشعار ولي الأمر والاتصال المستمر، وتوجيه الوالدين إلي رعاية أبنائهم.
- مساعدة الطلاب على الاشتراك في الأنشطة المدرسية المختلفة،واكتشاف حالات العنف مبكرا واكتساب مهارات القدرة على ضبط النفس.

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

تشكل الدراسات السابقة الخلفية التاريخية والعلمية التي تقوم عليها الدراسات والأبحاث اللاحقة وهي المنارات التي يهتدي بها كل باحث يطرق موضوع الدراسات السابقة، ومن خلال استعراض العديد من الدراسات للظاهرة نجد أنها بحاجة إلى المزيد من البحث والتمحيص والفهم لجميع مسبباتها وعواملها وخصائصها لا لكون الدراسات لم تعطها حقها ولكن لكون الظاهرة كغيرها من الظواهر الاجتماعية دائمة التبدل والتغير والتطور.

ونستخلص من خلال تحليل ومقارنة الدراسات السابقة أنها تلتقي مع الدراسة الحالية في عدة أمور، وتختلف معها في أخرى، فدراستا (الشهري،٢٠٠٩م،وزمان،٢٠٠٥م) ركزت على المرحلة المتوسطة بينما هذه الدراسة تركز على المرحلة الثانوية، أما دراسة (العواد) فقد تناول آثار العنف في المرحلة الثانوية ودور المرشد الطلابي في التخفيف من حدته كما تناول في دراسته الصعوبات التي تواجه المرشد الطلابي في هذه المشكلة ووضع عدة مقترحات له لمواجهتها، في حين اقتصرت دراسة (آل رشود،العيلي) على فاعلية البرامج الإرشادية في خفض السلوك العدواني،أما (آل رشود) تهدف دراسته إلى توظيف استراتيجيات وفنيات نظريات الإرشاد بطريقة تكاملية انتقائية في وضع برنامج إرشادي نفسي لخفض السلوك العدواني وتصميم برنامج يتلاءم مع المرحلة الثانوية وقد استخدم المنهج التجريبي،أما دراسة (السمري) فقد هدفت دراسته إلى معرفة أشكال العنف بين الطلاب والطالبات وأسبابه وآثاره، ومعرفة آراء المؤسسة التعليمية والآباء تجاه سلوك العنف بين الأبناء،بينما دراسة (الشهري ٢٠٠٣م) تناقش العنف في المرحلة الثانوية ولكن من وجهة نظر المعلمين والطلاب،بينما (حسيني)تعرف على وجهة نظر المعلمين في المرحلة الثانوية حول ظاهرة العنف الطلابي وطرق مواجهتها، كما أن (البشري)اتجه إلى دور المرشد الطلابي في الحد من العنف وهدفت دراسته إلى التعرف على مظاهر وأسباب العنف ودور البيئة المدرسية في العنف المدرسي، بينما دراسة (رفعت) ركزت على المتغيرات الاجتماعية والديموغرافية.

وقد تنوعت هذه الدراسات في أهدافها وفي مناهجها وفي الفئات التي قامت بدراستها، كما أنها تنوعت من حيث دراسة المراحل العمرية وعلاقتها بالمشكلة، ورغم استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة إلا أنها تختلف معها فيما يلي:

- أنها دراسة تناولت موضوع العنف المدرسي بجميع مظاهره سواء ما يمارس ضد الطالب أو ما يمارسه الطالب ضد الممتلكات أو المعلمين.
- أنها درست العنف المدرسي في المرحلة الثانوية من وجه نظر المرشدين الطلابيين.
- أنها درست العنف المدرسي في المدينة المنورة، وهذا ما لم نجده في الدراسات السابقة على حد علم الباحثين.

ختاماً: لقد استفادت الدراسة الحالية من جهود تلك الدراسات ونتائجها بما حوته من معلومات هامة وفوائد جليلة، بالإضافة إلى الاستفادة منها في تبويب فصول الدراسة وفي تحديد الإطار النظري للدراسة وفي بناء أداة هذه الدراسة،وفي تحديد عينة الدراسة.

- **منهج الدراسة وإجراءاتها** :

تناول هذا الجزء عرضاً توضيحياً لمنهج الدراسة الذي اتبعه الباحثون،وكيفية بناء أدوات الدراسة،وكذلك تحديد عينة الدراسة ، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات،وفيما يلي عرض لما سبق:

- **أولاً : منهج الدراسة :**

اتبع الباحثون في عملهم المنهج الوصفي الذي يعتمد على " دراسة الواقع،أو الظاهرة كما توجد في الواقع،ويهتم بوصفها وصفا دقيقا،ويعبر عنها تعبيرا كيفيا،أو تعبيرا كميا،فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها،وأما التعبير الكمي فيعطي وصفا رقميا،ويضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ودرجة ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى" (عبيدات؛ وآخرون ٢٠٠٣م، ص١٨٧)،واعتمد الباحثون على المنهج الوصفي من خلال التعرّف على استجابات مرشدي الطلاب للمرحلة الثانوية حول العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين .ثم تحليلها وتفسيرها على ما تم جمعة من بيانات ومعالجتها إحصائيا،ويعد هذا المنهج مناسبا لهذا النوع من الدراسة .

- **ثانياً : عينة الدراسة :**

تتكون عينة الدراسة وعينتها من جميع مرشدي المرحلة الثانوية داخل المدينة المنورة والبالغ عددهم (٧٧)،وقد استثني منهم اثنين من المرشدين مشاركين في إعداد الدراسة الحالية،وثلاثة من المفرغين لدراسة دبلوم التوجيه والإرشاد في بعض الجامعات السعودية،وعليه فقد بلغ حجم العينة (٧٢) مرشدا وتم تطبيق الاستبانة عليهم بخطاب رسمي –(انظر الملحق رقم "٥ ")- ولم يقم (١٨) مرشدا بتعبئة الاستبانة في الوقت المحدد.

وبلغ عدد الاستبانات العائدة (٥٤) استبانه، وتم استبعاد (١٤) استبانه من الاستبانات العائدة وذلك لعدم الجدية في تعبئتها بعضها،ولعدم اكتمال معلومات بعضها الآخر ؛حيث أصبحت العينة النهائية للدراسة (٤٠) من المرشدين الطلابيين داخل المدينة المنورة،والجدول التالي يبين التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة .

جدول (1) : التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة

	الفئات	التكرار	النسبة٪
الخبرة	10فما دون	20	50.0
	أكثر من ١٠	20	50.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	34	85.0
	أعلى من بكالوريوس	6	15.0
التخصص	أدبي	31	77.5
	علمي	9	22.5
المجموع		40	100.0

- **ثالثاً : أداة الدارسة :**

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بتصميم استبانه مكونه من ثلاث محاور: المظاهر، والأسباب ، والآثار،وفيما يلي تفصيل ذلك :

بناء الاستبانة : مر بناء الاستبانة بعدة خطوات كالتالي :

١- **الهدف من الاستبانة :**

هدفت إلى التعرف على العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين .

٢- **مصادر بناء الاستبانة** :

اعتمدت الدراسة الحالية في بناء الاستبانة على عدة مصادر،منها :

- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت ظاهر العنف المدرسي لدى بالمرحلة الثانوية.
- الاستفادة من الخبرة العلمية والعملية للباحثين .
- الاستفادة من خبرات المشرفين والمرشدين في هذا المجال .
- المصادر العلمية ذات الارتباط بموضوع الدراسة .

٣- **الاستبانة في صورتها الأولية** :

من خلال المصادر السابقة تم تصميم الاستبانة في صورتها الأولية،وتكونت الاستبانة من ثلاث محاور رئيسة هي :

- المحور الأول : مظاهر العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين،واحتوى على عدة تفريعات هي : عنف طالب على طالب،وعنف الطالب على ممتلكات المدرسة،وعنف الطالب على المعلم،وإدارة المدرسة،وعنف المعلم ومدير المدرسة على الطالب،وبلغ مجموع فقراته (٣٨).
- المحور الثاني : أسباب العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين،واحتوى على عدة تفريعات هي : أسباب أسرية،ومجتمعية،ونفسيه ،ومدرسية .وبلغ مجموع فقراته (٢٦).
- المحور الثالث:آثار العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين، واحتوى على عدة تفريعات هي:آثار تربوية، واجتماعية،وشخصية.وبلغ مجموع فقراته (١٩) .

يتضمن كل محور منها عدداً من العبارات ، وقد بلغت هذه العبارات ثلاث وثمانون عبارة ،ويبين الجدول التالي توزيع العبارات في كل محور من محاور الاستبانة في صورتها الأولية :

جدول (2) : توزيع العبارات في كل محور من محاور الاستبانة في صورتها الأولية

م	محاور الاستبانة	عدد العبارات
١	محور المظاهر	٣٨
٢	محور الأسباب	٢٦
٣	محور الآثار	١٩
المجموع		٨٣

ووضعت العبارات الثلاث والثمانون مرقمة في الاستبانة داخل عناصر فرعية لكل محور ، وقد تم تخصيص الجزئيين الأولين من الاستبانة ، لتسجيل استجابة المحكمين حول مدى مناسبة صياغة العبارة،من خلال الإجابة عن المقياس الثنائي (مناسبة – غير مناسبة) .

كما تم تخصيص الجزأين الثالث والرابع من الاستبانة ، لتسجيل استجابة المحكمين حول مدى انتماء كل عبارة للمحور الذي صنفت فيه ، من خلال الإجابة عن المقياس الثنائي (تنتمي – لا تنتمي) .كما تم تخصيص الجزء

الخامس والسادس من الاستبانة،لتسجيل استجابة المحكمين حول مساعدة العبارة في تحقيق الهدف للدراسة،كما خصص الجزء الأخير من الاستبانة لإبداء تعديل المحكمين وملاحظاتهم حول العبارات الواردة .

كما خصص في الاستبانة مساحة حرة لملاحظات المحكمين من حذف أو إضافة عبارات أخرى للاستبانة يرونها .(انظر ملحق رقم " ٢")

٤- صدق الأداة :

للتحقق من صدق الأداة الظاهري تم عرض أداة الدراسة(الاستبانة)في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي العلم والخبرة في مجال العلوم الاجتماعية والنفسية والتربوية .(انظر ملحق رقم "٣ ") وذلك لإبداء رأيهم في مدى وضوح عبارات الأداة ،وسلامة صياغتها،ومدى انتمائها للمحاور التي تنمي إليها،ومدى ملائمتها لقياس ما وضعت لأجله،وكذلك إضافة أو تعديل أي عبارة من العبارات،وقد أرفق طي هذه القائمة خطاب موجه للسادة المحكمين.

وفي ضوء التوجيهات التي أبداها المحكمون،قام الباحثون بإجراء التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين على أداة الدراسة حيث تم حذف العناصر الفرعية للمحاور،وجعل العبارات في محور واحد،وكذلك تعديل صياغة بعض العبارات أو حذف بعضها أو إضافة عبارات جديدة،تم الأخذ بالعبارة التي حازت على نسبة اتفاق بنسبة (٩٠٪) من آراء المحكمين حيث اعتبر الباحثون أن المهارة التي لم تحصل على النسبة فأكثر عبارة لا تناسب المحور الخاص بها،ومن ثم تم حذفها، حيث بلغت العبارات بعد التعديل اثني وسبعين عبارة ملائمة لمحاور الدراسة وفقا لما أبداه المحكمون من خلال ملاحظاتهم وآرائهم وإضافاتهم

٥- الاستبانة في صورتها النهائية :

تم التوصل إلى الصورة النهائية للاستبانة، وقد بلغت هذه العبارات بعد التعديل والحذف والإضافة (٧٢)عبارة ، ويبين الجدول التالي توزيع العبارات في كل محور من محاور الاستبانة في صورتها النهائية :

جدول رقم (٣) : توزيع العبارات في كل محور من محاور الاستبانة في صورتها النهائية

م	محاور الاستبانة	عدد العبارات
١	محور المظاهر	٢٥
٢	محور الأسباب	٢٨
٣	محور الآثار	١٩
المجموع		٧٢

(انظر: ملحق رقم"٣ ").

٦- صدق البناء :

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور بمعامل ارتباط "بيرسون" (person) في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة ؛حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل التمييز هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة للمحور، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع محور مظاهر العنف

ما بين (٠,٣٣- ٠,٨٢)، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع محور أسباب العنف ما بين (٠,٣٣- ٠,٨٢)، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع محور آثار العنف المدرسي العنف ما بين (٠,٤٥- ٠,٨٩)، والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول(4) : معاملات الارتباط بين الفقرات والمحور التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع محور مظاهر العنف	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع أسباب العنف محور	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع محور آثار العنف
1	.33◆	26	.37◆	54	.76◆◆
2	.56◆◆	27	.61◆◆	55	.74◆◆
3	.65◆◆	28	.45◆◆	56	.82◆◆
4	.55◆◆	29	.54◆◆	57	.68◆◆
5	.59◆◆	30	.38◆	58	.66◆◆
6	.76◆◆	31	.67◆◆	59	.84◆◆
7	.68◆◆	32	.33◆	60	.89◆◆
8	.57◆◆	33	.46◆◆	61	.83◆◆
9	.54◆◆	34	.36◆	62	.84◆◆
10	.68◆◆	35	.67◆◆	63	.85◆◆
11	.71◆◆	36	.61◆◆	64	.81◆◆
12	.80◆◆	37	.68◆◆	65	.79◆◆
13	.73◆◆	38	.72◆◆	66	.71◆◆
14	.65◆◆	39	.51◆◆	67	.77◆◆
15	.78◆◆	40	.56◆◆	68	.82◆◆
16	.69◆◆	41	.57◆◆	69	.84◆◆
17	.82◆◆	42	.70◆◆	70	.87◆◆
18	.75◆◆	43	.34◆	71	.45◆◆
19	.55◆◆	44	.45◆◆	72	.62◆◆
20	.70◆◆	45	.82◆◆		
21	.67◆◆	46	.58◆◆		
22	.61◆◆	47	.77◆◆		
23	.45◆◆	48	.78◆◆		
24	.75◆◆	49	.47◆◆		
25	.61◆◆	50	.68◆◆		
		51	.72◆◆		
		52	.66◆◆		
		53	.54◆◆		

◆ دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).
◆◆ دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

٧- ثبات الأداة :

للتأكد من ثبات الأداة، فقد تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة "كرونباخ ألفا" للمحاور على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة،إذ تراوح (٠,٨٨- ٠,٩٧)، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة.والجدول الآتي يبين هذه المعاملات.

جدول رقم(٥) : معامل الاتساق الداخلي كرونباخ للمحاور والأداة ككل

المحور	الاتساق الداخلي
مظاهر العنف	0.94
أسباب العنف	0.92
آثار العنف	0.96

وبعد أن أصبحت الاستبانة جاهزة لطبيقها على المرشدين في الميدان تم تطبيقها على عينة من المرشدين الطلابيين من خارج عينة الدراسة وبلغ عددهم (٩) أفراد من المرشدين الطلابيين من مختلف الإدارات التعليمية بالمملكة العربية السعودية،انظر الملحق رقم (٤)؛ وذلك للتأكد من جاهزيتها ووضوحها عند تطبيقها على عينة المرشدين الطلابيين في المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة.

٨- **المعيار الإحصائي** :

تم اعتماد سلم(ليكرت) الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس(عالية جدا،عالية،متوسطة،منخفضة،منخفضة جدا) وهي تمثل رقميا (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

- من ١- ١,٨٠ منخفضة جدا .
- من ١,٨١- ٢,٦٠ منخفضة .
- من ٢,٦١- ٣,٤٠ متوسطة .
- من ٣,٤١ - ٤,٢٠ عالية .
- من٤,٢١- ٥ عالية جدا .

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للمقياس (5)- الحد الأدنى للمقياس (1)}}{\text{عدد الفئات المطلوبة(5)}}$$

$$0.8 = \frac{5-1}{5}$$

ومن ثم إضافة الجواب (0.8) إلى نهاية كل فئة.

- **رابعاً** : **أساليب المعالجة الإحصائية** :

بعد جمع البيانات من أفراد العينة ومراجعتها قام الباحثون بتفريغ البيانات في جداول خاصة لغرض التحليل ثم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروف اختصارا بـ (SPSS) وذلك لتحليل البيانات ومعالجتها .استخدمت الدارسة المعالجات الإحصائية التالية للتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة:

- معامل ارتباط (بيرسون) : للتأكد من صدق الاتساق الداخلي وذلك بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين كل محور والدرجة الكلية.
- معامل كرونباخ ألفا للتأكد من الثبات.

- للإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية .

واختبار "ت" للبيانات المستقلة.اختبار (ت) لحساب الفروق بين المتوسطات.

وبعد أن تم الحديث عن منهج الدراسة ، وتحديد أدواتها ، وأساليب التحليل في ضوء تلك الأدوات ، يأتي الحديث حول نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها بعد تطبيق أدواتها،لمعرفة مدى تحقق أهداف هذه الدراسة ، وهو ما سوف يتناوله الفصل التالي (عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها) .

- **الفصل الرابع : نتائج الدراسة ومناقشتها :**

تحقيقاً لأهداف الدراسة في معرفة العنف المدرسي في المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين ،فيما يتعلق بالمظاهر والأسباب والآثار،وسبل تفعيل دور مرشدي الطلاب في الحد من العنف المدرسي من وجهة نظرهم ،يتناول هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها.

- **النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة :**

السؤال الأول: "ما مظاهر العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمظاهر العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين، والجدول أدناه يوضح ذلك.

يبين الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (١,٦٨-٣,٣٠)،حيث جاءت الفقرة رقم (٤) والتي تنص على "استخدام الألقاب المسيئة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٠)، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٥) ونصها "شتم الطلاب بألفاظ غير لائقة" وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٨)، تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (١) ونصها "اعتداء طالب بالضرب على طالب آخر" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٣)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٩) ونصها "اعتداء منسوبي المدرسة بالضرب على الطالب" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١,٦٨). وبلغ المتوسط الحسابي لمظاهر العنف ككل (٢,٤٥)، مما يعني أن الدرجة الكلية لمظاهر العنف المدرسي بشكل عام منخفضة.

أظهرت النتائج السابقة أن عبارة "استخدام الألقاب المسيئة"حصلت على أعلى نسبة في مظاهر العنف المدرسي،وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٠)،وهذا المظهر يعتبر من أشكال العنف اللفظي، ويُعزى ذلك إلى:

- إلى سهولة صدور العنف اللفظي من الطلاب.
- محدودية المسائلة المترتبة على جانب إطلاق الألقاب المسيئة مما يجعل الطلاب يكترون من الوقوع في هذا المظهر.
- التهاون في بعض الأحيان من بعض المدارس في تطبيق قواعد السلوك والمواظبة الصادرة من وزارة التربية والتعليم في هذا الجانب يجعل كثيراً من الطلاب يكثرون من الوقوع في هذا الجانب.

- ضعف الوازع الديني لدى بعض الطلاب.
- ضعف الدور المساند من جميع أفراد المجتمع في تفعيل جانب النصح والإرشاد للقضاء على مثل هذه المظاهر اللفظية.

جدول (٦) : التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمظاهر العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

م	ترتيب	الفقرات	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا		أبدا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
			ن	%	ن	%	ن	%	ن	%	ن	%			
١	٤	استخدام الألقاب المسيئة	4	10.0	14	35.0	12	30.0	10	25.0			3.30	.97	متوسطة
٢	٥	شتم الطلاب بألفاظ غير لائقة	5	12.5	13	32.5	12	30.0	8	20.0	2	5.0	3.28	1.09	متوسطة
٣	١	اعتداء طالب بالضرب على طالب آخر	4	10.0	4	10.0	22	55.0	9	22.5	1	2.5	3.03	.92	متوسطة
٤	١٠	تشويه جدران المدرسة	1	2.5	11	27.5	20	50.0	3	7.5	5	12.5	3.00	.99	متوسطة
٥	٦	استخدام التعصب القبلي في تشكيل مجموعات عدوانية	4	10.0	10	25.0	11	27.5	9	22.5	6	15.0	2.93	1.23	متوسطة
٦	٩	تحطيم الأثاث المدرسي	1	2.5	8	20.0	19	47.5	8	20.0	4	10.0	2.85	.95	متوسطة
٧	١١	إتلاف الوسائل التعليمية			9	22.5	20	50.0	4	10.0	7	17.5	2.78	1.00	متوسطة
٨	٢٣	تهديد المعلم للطلاب بالرسوب	1	2.5	6	15.0	17	42.5	9	22.5	7	17.5	2.63	1.03	متوسطة
٩	٢	التهديد المباشر من خلال الأصدقاء والأقرباء			2	5.0	20	50.0	14	35.0	4	10.0	2.50	.75	منخفضة
٩	٧	التعمد في إتلاف ممتلكات الطلاب			4	10.0	17	42.5	14	35.0	5	12.5	2.50	.85	منخفضة
١١	١٢	التمرد على سلطة المدرسة			4	10.0	18	45.0	10	25.0	8	20.0	2.45	.93	منخفضة
١٢	١٦	نداء بعض منسوبي المدرسة خفية بألقاب يكرهونها			5	12.5	14	35.0	13	32.5	8	20.0	2.40	.96	منخفضة
١٣	٢٠	سخرية المعلم من الطالب أمام زملائه			2	5.0	18	45.0	13	32.5	7	17.5	2.38	.84	منخفضة
١٣	٢٢	التفرقة في المعاملة بين الطلاب	1	2.5	3	7.5	13	32.5	16	40.0	7	17.5	2.38	.95	منخفضة
١٥	٣	التحرش الجنسي بزملائه	1	2.5	2	5.0	13	32.5	18	45.0	6	15.0	2.35	.89	منخفضة

ترتيب	رقم	الفقرات	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا		أبدا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
			ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪			
١٦	١٥	كتابة عبارات سيئة عن منسوبي المدرسة	1	2.5	2	5.0	17	42.5	9	22.5	11	27.5	2.33	1.02	منخفضة
١٧	٨	استخدام التقنية الحديثة لإلحاق الضرر بالطلاب			3	7.5	15	37.5	13	32.5	9	22.5	2.30	.91	منخفضة
١٨	٢٥	إشعار الطالب بالفشل الدائم			2	5.0	16	40.0	12	30.0	10	25.0	2.25	.90	منخفضة
١٩	١٧	تحطيم المتعلقات الخاصة بمنسوبي المدرسة			2	5.0	14	35.0	14	35.0	10	25.0	2.20	.88	منخفضة
٢٠	٢٤	العقاب الجماعي للفصل بالشتم			1	2.5	12	30.0	17	42.5	10	25.0	2.10	.81	منخفضة
٢١	٢١	شتم المعلم للطالب بألفاظ نابية			2	5.0	12	30.0	12	30.0	14	35.0	2.05	.93	منخفضة
٢٢	١٤	الاعتداء على منسوبي المدرسة (الجسدي، اللفظي)			2	5.0	8	20.0	19	47.5	11	27.5	2.03	.83	منخفضة
٢٣	١٣	تعمد تصوير منسوبي المدرسة للتشهير بهم			1	2.5	6	15.0	20	50.0	13	32.5	1.88	.76	منخفضة
٢٤	١٨	تهديد منسوبي المدرسة وتخويفهم					11	27.5	11	27.5	18	45.0	1.83	.84	منخفضة
٢٥	١٩	اعتداء منسوبي المدرسة بالضرب على الطالب					6	15.0	15	37.5	19	47.5	1.68	.73	منخفضة جدا
		مظاهر العنف ككل											2.45	.59	منخفضة

وقد خالفت هذه النتيجة من حيث الترتيب مع ما ذكرته دراسة البشري (٢٠٠٣م) حول "استخدام الألقاب المسيئة" حيث جاءت لديه في المرتبة الخامسة، في حين جاءت في هذه الدراسة في المرتبة الأولى، وقد يكون هذا الاختلاف نتيجة للعينة التي استجابت للفقرات،وكذلك لطبيعة المدارس التي شملتها الدراستين.

كما أشارت النتائج السابقة أن عبارة "شتم الطلاب بألفاظ غير لائقة"حصلت على المرتبة الثانية في مظاهر العنف المدرسي، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٨)،وهذا يفسر:

- أن العنف اللفظي من أكثر الأنواع انتشاراً في المجتمع،ويعزى سبب ذلك إلى تفشي هذه الألفاظ مجتمعيا وبالتالي تتأثر المدرسة بمثل هذه الممارسات

اللفظية الخاطئة سواء من الطلاب أو من منسوبي المدرسة، وهذا يفسر ما توصلت إليه دارسة الشهري (٢٠٠٣م) من أن العنف اللفظي يعد أكثر أنواع العنف التي يستند لها المعلمون ضد الطلاب في المدرسة.

- يمكن ربط الأسباب التي ذكرت في الفقرة السابقة مع الفقرة الحالية للاتفاق الحاصل فيما بينهما في الجانب اللفظي.

وهذه العبارة موافقة تماماً لنتائج دراسة (زمان، ٢٠٠٥م)،حيث جاءت لدية في المرتبة الأولى أيضا،كما وافقت الدراسة الحالية دراسة (الشهري، ٢٠٠٣م) والتي أظهرت أن أفراد العينة لديه يرون أن أكثر أنواع العنف المدرسي انتشارا هو العنف اللفظي. وهذه النتيجة موافقة لنتائج الدراسة الحالية.

كما أظهرت عبارة "اعتداء طالب بالضرب على طالب آخر" على المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٣)،ويعد هذا المظهر من العنف المدرسي شكل من أشكال العنف البدني ويعزو الباحثون ذلك إلى:

- طبيعة ما تفرزه فترة المراهقة من القوة الجسمية وحب الظهور والسيطرة. لذا تجد المراهق يهتم بجسمه وتنمية عطلاته في السن، ويمارس الاعتداء البدني على زملائه تمشيا مع هذا الجانب.
- رغبة المراهق في إظهار قوته الجسمية في ممارسة الاعتداء البدني على زملائه تمشيا مع هذا الجانب.

والدراسة الحالية في هذه العبارة تتفق تماماً مع دراسة (زمان،٢٠٠٥م)حيث جاءت لدية أيضا في المرتبة الثالثة.

وأظهرت عبارة " اعتداء منسوبي المدرسة بالضرب على الطالب" على المرتبة الأخيرة،وبمتوسطٍ حسابي بلغ (١,٦٨). وهذا الشكل يمثل مظهر من مظاهر العنف البدني أيضا ،ويعزو الباحثون ذلك إلى:

- المرحلة العمرية للطالب في هذا السن التي تجعل من المعلمين يرفضون إلحاق الضرر بالطالب وهو في مرحلة المراهقة لعلمهم بمخاطر هذه الممارسة في هذه الفترة.
- مدى الوعي التربوي لمعلمي منطقة المدينة المنورة في القيام بالعملية التربوية على الوجه المطلوب.
- صراحة التعاميم الواضحة بمنع استخدام أو حمل العصى في مدارس تعليم منطقة المدينة المنورة،والتزام التربويين بما يرد في مضمون تلك التعاميم،وكان آخرها على سبيل المثال: التعميم الصادر من المدير العام للتربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة رقم:(٣٤٦٢٠٧٢٠)، وتاريخ :(٤/٣/ ١٤٣٤ هـ).

وتتفق الدراسة الحالية في هذا العبارة مع دراسة الشهري(٢٠٠٣ م)؛ حيث أن أفراد العينة لديه يرون أن المعلمون لا يستخدمون العنف نحو الطلاب،كما أنها لا تتفق مع دراسة (العواد،٢٠١٠م)، حيث جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور مظاهر العنف المدرسي السائد لدى الطلاب في المدرسة من

وجهة نظر المرشدين والمرشدات العاملين في مهنة الإرشاد في المدارس في هذه العبارة في المرتبة الخامسة.

السؤال الثاني: "ما أسباب العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسباب العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) : التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسباب العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

م	رقم العبارة	الفقرات	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا		أبدا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
			ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪			
١	٤٣	حب الظهور في مرحلة المراهقة أمام زملائه	6	15.0	25	62.5	9	22.5					3.92	.62	عالية
٢	٤٦	ازدحام المدرسة والفصول بأعداد كبيرة من الطلاب	11	27.5	16	40.0	7	17.5	4	10.0	2	5.0	3.75	1.13	عالية
٣	٣٧	غياب النماذج الإيجابية في حياة الأبناء	7	17.5	18	45.0	13	32.5	1	2.5	1	2.5	3.72	.88	عالية
٤	٢٨	غياب الأب لفترات عن المنزل	4	10.0	23	57.5	10	25.0	3	7.5			3.70	.76	عالية
4	٣٤	وجود قنوات إعلامية تغذي العنف	5	12.5	20	50.0	13	32.5	2	5.0			3.70	.76	عالية
٦	٣٠	التفكك الأسري	8	20.0	14	35.0	15	37.5	3	7.5			3.68	.89	عالية
6	٤٤	ضعف العلاقة بين المدرسة والمنزل	8	20.0	17	42.5	11	27.5	2	5.0	2	5.0	3.68	1.02	عالية
٨	٣٥	غياب الرقابة المجتمعية على ظاهرة العنف	6	15.0	17	42.5	15	37.5	1	2.5	1	2.5	3.65	.86	عالية
٩	٣٩	اضطراب العلاقات الاجتماعية	5	12.5	17	42.5	17	42.5			1	2.5	3.62	.81	عالية
١٠	٢٦	إهمال الأسرة في تربية الطالب على احترام الآخرين	3	7.5	19	47.5	16	40.0	2	5.0			3.58	.71	عالية
١١	٣٨	عدم إشباع حاجات الطالب المادية والمعنوية	6	15.0	15	37.5	15	37.5	2	5.0	2	5.0	3.53	.99	عالية
١٢	٣٦	التعصب القبلي	6	15.0	15	37.5	14	35.0	3	7.5	2	5.0	3.50	1.01	عالية
١٣	٤٠	شعور الطالب بعدم أهميته	3	7.5	16	40.0	17	42.5	3	7.5	1	2.5	3.43	.84	عالية
١٤	٤٢	تعرض الطالب للعنف في طفولته	4	10.0	14	35.0	16	40.0	5	12.5	1	2.5	3.37	.93	متوسطة
١٥	٣١	ضعف الأسرة اقتصاديا	3	7.5	13	32.5	17	42.5	6	15.0	1	2.5	3.28	.91	متوسطة
١٦	٣٢	كثرة أعداد أفراد الأسرة	4	10.0	11	27.5	17	42.5	7	17.5	1	2.5	3.25	.95	متوسطة
١٧	٢٩	مشاهدة الابن لشجار الوالدين أمامه لفترات مستمرة	3	7.5	9	22.5	22	55.0	5	12.5	1	2.5	3.20	.85	متوسطة
١٨	٥٠	عدم توفير المدرسة الفرصة للطلاب للتعبير عن مشاعرهم	1	2.5	16	40.0	15	37.5	6	15.0	2	5.0	3.20	.91	متوسطة

م في الاستبيان	م في الجدول	الفقرات	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا		أبدا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
			ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪			
١٩	٤٩	ضعف شخصية المعلم	4	10.0	7	17.5	22	55.0	6	15.0	1	2.5	3.18	.90	متوسطة
٢٠	٣٣	طبيعة المجتمع القائم على السلطة الأبوية	2	5.0	12	30.0	17	42.5	7	17.5	2	5.0	3.12	.94	متوسطة
٢١	٤٥	غياب الرقابة في المدرسة	2	5.0	14	35.0	13	32.5	8	20.0	3	7.5	3.10	1.03	متوسطة
٢١	٥٣	عدم ملائمة المبنى المدرسي	5	12.5	10	25.0	13	32.5	8	20.0	4	10.0	3.10	1.17	متوسطة
٢٣	٤٧	إحباط وقمع الطلاب	3	7.5	7	17.5	20	50.0	7	17.5	3	7.5	3.00	.99	متوسطة
٢٤	٥١	عدم وضوح القوانين في المدرسة	4	10.0	11	27.5	12	30.0	6	15.0	7	17.5	2.98	1.25	متوسطة
٢٥	٤٨	غياب العدالة بين الطلاب	2	5.0	10	25.0	15	37.5	7	17.5	6	15.0	2.87	1.11	متوسطة
٢٦	٤١	الاضطرابات النفسية في المدرسة			7	17.5	17	42.5	15	37.5	1	2.5	2.75	.78	متوسطة
٢٧	٢٧	تشجيع بعض أولياء الأمور أبناءهم على السلوك العدواني			6	15.0	19	47.5	12	30.0	3	7.5	2.70	.82	متوسطة
٢٨	٥٢	قسوة المعلمين في استخدامهم للعقاب	1	2.5	5	12.5	10	25.0	12	30.0	12	30.0	2.28	1.11	منخفضة
		أسباب العنف											3.32	.53	متوسطة

يبين الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢,٢٨- ٣,٩٢)؛ حيث جاءت الفقرة رقم (٤٣) والتي تنص على "حب الظهور في مرحلة المراهقة أمام زملائه" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٢)، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٤٦) ونصها "ازدحام المدرسة والفصول بأعداد كبيرة من الطلاب" وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٥).تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (٣٧) ونصها "غياب النماذج الإيجابية في حياة الأبناء" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٢)، بينما جاءت الفقرة رقم (٥٢) ونصها "قسوة المعلمين في استخدامهم للعقاب" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٢٨).وبلغ المتوسط الحسابي لأسباب العنف ككل (٣,٣٢) مما يدل على أن الأسباب التي تؤدي العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين متوسطة بشكل عام .

أظهرت النتائج السابقة أن عبارة "حب الظهور في مرحلة المراهقة" حصلت على أعلى نسبة في أسباب العنف المدرسي، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٢)،ولقد ذكر(الصرايرة ،٢٠٠٩م) إلى أن إثبات الطالب لذاته من الأسباب المؤدية إلى العنف، ويفسر ذلك الدراسات التي درست الخصائص العمرية وتشير إلى أن الطالب في مرحلة المراهقة يتخذ من حب الظهور وسيلة لإثبات ذاته وخصوصا إذا كان الطالب في بيئة اجتماعية تقدر السلوك العنيف وتعتبره معيارا للرجولة.

ولقد حصلت عبارة "ازدحام المدرسة والفصول بأعداد كثيرة من الطلاب" على المرتبة الثانية في أسباب العنف المدرسي، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٥)، وهذا ما توصلت إليه دراسة الصرايرة (٢٠٠٩م) والتي تشير إلى أن الأسباب المدرسية تؤثر في وجود العنف المدرسي، ومنها زيادة عدد الطلبة في الفصول الدراسية، وهذا يفسره أن كثرة الطلاب يؤدي إلى التوتر النفسي،وكثرة الاحتكاك وبالتالي

يحدث العنف، وهذا ما يجعل التربويون يطالبون متخذي القرار باتخاذ إجراءات لتحسين البيئة التربوية لما في ذلك من تحسين للعملية التربوية.

وحصلت عبارة " غياب النماذج الإيجابية في حياة الأبناء" المرتبة الثالثة في أسباب العنف المدرسي، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٢)، ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أهمية المنهج التربوي الإسلامي في العملية التربوية والذي يدعو إلى إيجاد القدوة الصالحة في بيئاتنا التربوية، وعلى هذا تكون المسئولية قائمة على الآباء والمربين في أن يكونوا قدوة في تعاملهم مع الطلاب بحيث تكون الرحمة والعطف وعدم التعنيف من أساليبهم التربوية،كما أن غياب القدوة يقلل من تعلم الطلاب للسلوكيات الإيجابية مما يدفعهم لممارسة العنف،وهذه النتيجة قريبة جدا لما توصلت له دراسة(العواد،٢٠١٠م)

وحصلت عبارة " قسوة المعلمين في استخدامهم للعقاب" على المركز الأخير من بين الأسباب المؤدية للعنف، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٢٨)،ويعزى ذلك إلى مدى وعي القائمين بالعملية التربوية بخطورة العنف، ووعيهم بأن العنف يولد عنف، وهذا ما ينبغي أن يكون عليه المعلم، في رفع المستوى الأخلاقي بحيث يكون قدوةٍ صالحةٍ للطالب في التعامل مع الطلاب، كما ينبغي عليه أن يكون لينا سهلا ورحيما مع طلابه. وهذه النتيجة موافقة لدراسة (العواد،٢٠١٠م) ؛حيث جاءت أيضا في المرتبة الأخيرة من الأسباب التي تؤدي إلى العنف المدرسي.

السؤال الثالث: "ما آثار العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآثار العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين، والجدول أدناه يوضح ذلك.

يبين الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢,٨٣-٣,٧٨)،حيث جاءت الفقرتان رقم (٥٤ و٧١) ونصهما "تدني المستوى التحصيلي" و"الكذب حيث يميل الطالب للكذب للهروب من موقف عنيف" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٨)،تلاهما في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (٧٢) ونصها "القيام بممارسات خاطئة (مثل:التدخين- شرب الخمر،وتعاطي المخدرات)" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٨)، بينما جاءت الفقرة رقم (٦٦) ونصها "المشكلات الصحية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٣)،وبلغ المتوسط الحسابي لآثار العنف ككل (٣,٤٢). مما يدل على أن الآثار التي تؤدي العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين عالية بشكل عام .

أظهرت النتائج السابقة أن عبارة "تدني المستوى التحصيلي" حصلت على أعلى نسبة في آثار العنف المدرسي،وبمتوسط حسابي (٣,٧٨)، والدراسة الحالية في هذا الجانب تتفق بشكل كبير مع ما توصلت إليه دارسة (العواد،٢٠١٠م)،حيث جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور الآثار الناتجة عن العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمرتبة الثالثة لديه، ويُعزى ذلك الأثر إلى أن ممارسة العنف على الطلاب يجعلهم يتعرضون للعقاب وبالتالي هذا يؤدي

إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي،كما أن الدراسات تشير إلى الارتباط بين العنف وتدني مستوى التحصيل . وهذا يدعو المرشد الطلابي إلى وضع البرامج العلاجية لمعالجة الطالب المعنف ورفع مستوى الطالب تحصيليا.

جدول (٨) : التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآثار العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

م	رقم العبارة	الفقرات	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا		أبدا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
			ن	%	ن	%	ن	%	ن	%	ن	%			
١	٥٤	تدني المستوى التحصيلي	10	25.0	15	37.5	12	30.0	2	5.0	1	2.5	3.78	.97	عالية
1	٧١	الكذب حيث يميل الطالب للكذب للهروب من موقف عنيف	8	20.0	16	40.0	15	37.5	1	2.5			3.78	.80	عالية
٣	٧٢	القيام بممارسات خاطئة (مثل: التدخين- شرب الخمر وتعاطي المخدرات)	9	22.5	17	42.5	8	20.0	4	10.0	2	5.0	3.68	1.10	عالية
٤	٥٦	الغياب المتكرر عن المدرسة	6	15.0	18	45.0	13	32.5	2	5.0	1	2.5	3.65	.89	عالية
٥	٥٨	عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية	7	17.5	16	40.0	12	30.0	4	10.0	1	2.5	3.60	.98	عالية
٦	٥٧	عدم التفاعل مع المنهج المدرسي	4	10.0	18	45.0	16	40.0	1	2.5	1	2.5	3.58	.81	عالية
٧	٥٥	التأخر عن المدرسة	8	20.0	10	25.0	19	47.5	2	5.0	1	2.5	3.55	.96	عالية
٨	٥٩	الهروب من المدرسة	6	15.0	15	37.5	14	35.0	4	10.0	1	2.5	3.53	.96	عالية
٩	٦٠	كراهية المدرسة والمعلمين وكل ما له علاقة بالعملية التعليمية	8	20.0	15	37.5	8	20.0	8	20.0	1	2.5	3.52	1.11	عالية
١٠	٦٩	الشعور بالخوف وعدم الأمان	7	17.5	13	32.5	12	30.0	7	17.5	1	2.5	3.45	1.06	عالية
١١	٦٧	اضطرابات نفسية(اكتئاب، قلق، ...الخ)	3	7.5	17	42.5	14	35.0	5	12.5	1	2.5	3.40	.90	متوسطة
١٢	٦٣	العدوانية تجاه الآخرين	3	7.5	19	47.5	10	25.0	6	15.0	2	5.0	3.38	1.00	متوسطة
١٣	٦٤	مخالفة قوانين المجتمع	3	7.5	17	42.5	13	32.5	5	12.5	2	5.0	3.35	.98	متوسطة
١٣	٦٨	تشتت الانتباه	2	5.0	14	35.0	21	52.5	2	5.0	1	2.5	3.35	.77	متوسطة
١٥	٦٥	الانحراف السلوكي	2	5.0	17	42.5	13	32.5	7	17.5	1	2.5	3.30	.91	متوسطة
١٦	٦١	انعزال الطالب عن المجتمع	3	7.5	13	32.5	14	35.0	8	20.0	2	5.0	3.18	1.01	متوسطة
١٦	٧٠	تهديد الأمن النفسي للطالب والمعلم	3	7.5	15	37.5	10	25.0	10	25.0	2	5.0	3.18	1.06	متوسطة
١٨	٦٢	قطع العلاقات مع الآخرين	2	5.0	11	27.5	14	35.0	11	27.5	2	5.0	3.00	.99	متوسطة
١٩	٦٦	المشكلات الصحية	2	5.0	7	17.5	19	47.5	6	15.0	6	15.0	2.83	1.06	متوسطة
		آثار العنف											3.42	.74	عالية

ولقد حصلت عبارة" الكذب حيث يميل الطالب إلى الكذب للهروب من موقف عنيف" على أعلى نسبة كذلك في آثار العنف المدرسي وبمتوسط حسابي (٣,٧٨) مكرر،وتشير الدراسات إلى أن هناك ارتباط بين الخوف والكذب، والعنف أحد مسببات الخوف،والمرحلة الثانوية يظهر فيها الطلاب العنيفين والمتنمرين الذين يقومون بإيذاء الطلاب الأقل حدة والإنطوائية والذين لا يجدون مساندة من المجتمع المدرسي، فيلجأ الطالب إلى بعض الحيل ليتجنب وقوع العنف عليه ومن

هذه الحيل الكذب، وهذا يدعو إدارة المدرسة والمرشد الطلابي إلى متابعة هؤلاء الطلاب وحمايتهم،الدراسة الحالية موافقة تماما لما أظهرته دراسة(العواد،٢٠١٠م) حيث جاءت نتيجة هذه العبارة في المرتبة الأولى أيضا.

وحصلت عبارة " القيام بممارسات خاطئة (مثل التدخين – شرب الخمر – تعاطي المخدرات)" المرتبة الثالثة في آثار العنف المدرسي، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٨)، ويُعزى ذلك إلى أن العنف يؤدي إلى ممارسات خطيرة تؤدي إلى إيذاء الطالب لنفسه ولصحته،وقد يقوم الطالب بتعاطي المخدرات والتدخين لشعوره بالخزي أو الهروب من المشكلة،فيقوم الطالب بإثبات ذاته عن طريق التدخين أو تعاطي المخدرات؛ ولذلك يجب على المرشد الطلابي أن يكون واعيا بشخصية الطالب المعنِّف ومعالجته بأساليب الإرشاد الفردي والتي تقوم بتوكيد الطالب لذاته إيجابيا، وأساليب التوجيه الجمعي لتعزيز الوقاية لدى الطلاب من الوقوع في التدخين أو المخدرات.

وحصلت عبارة "المشكلات الصحية" بالمرتبة الأخيرة" في آثار العنف المدرسي،وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٣)، وربما يُعزى ذلك إلى أن حدة العنف الجسدي لا يصل إلى وجود مشكلات صحية، كما أن تواجد منسوبي المدرسة والطلاب أثناء حدوث العنف الجسدي يؤدي إلى فض الاشتباكات الحادة؛ وبالتالي خفض الأثر الناجم إلى مستويات لا يحتاج معها إلى تدخل طبي.

السؤال الربع: ما سبل تفعيل دور مرشدي الطلاب في الحد من العنف المدرسي،من وجهة نظر المرشدين الطلابيين؟

للإجابة عن هذا السؤال السابق تم أخذ رأي المرشدين الطلابيين من خلال سؤال مفتوح يجيب عليه كل مرشد طلابي، مرتبة حسب خبرته ورؤيته،والجدول التالي يبين ترتيب سبل مواجهة العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية وفقا لأعلى نسبة اتفق عليها المرشدين الطلابيين:

يبين الجدول (٩) أن عدد التكرارات للاقتراحات تراوحت بين (٥٪ - ٥٢,٥٪)،حيث كانت التكرارات الأعلى لاقتراحات المرشدين على السؤال المفتوح في سبل مواجهة العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية من وجهة نظرهم الاقتراح الذي ينص على " عقد المقابلات الفردية والجماعية للوقوف على الأسباب واقتراح أساليب العلاج" بنسبة مؤية بلغت (٥٢,٥٪)،وتلاه في المرتبة الثانية الاقتراح الذي ينص". توعية المجتمع المدرسي (المعلمين، والإداريين، وأولياء الأمور)، بالأساليب التربوية السليمة المستمدة من الإسلام، والتي يمكن إتباعها في التعامل مع الطلاب." بنسبة مؤية بلغت (٥٢,٥٪)،وتلاه في المرتبة الثالثة الاقتراح الذي ينص" الإرشاد الفردي مع أصحاب المشكلة، وإعداد دراسة حالة سواء للمعنَّف، أو من قام بالعنف، ومن ثم تبصيره بأساليب العلاج التي تساهم في خفض حدة العنف" بنسبة مؤية بلغت (٤٧,٥٪)،ثم يليه الاقتراح الأخير والذي ينص على" زيادة عدد المرشدين في المدارس ذات الكثافة العددية. " بنسبة مؤية بلغت (٥٪).

جدول (٩) : التكرارات والنسب المئوية لاقتراحات المرشدين للسؤال المفتوح عن سبل مواجهة العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المرشدين الطلابيين مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

م	الإجابة الأكثر تكرارا لاقتراحات عينة المرشدين على السؤال المفتوح	التكرار	النسبة٪
١	عقد المقابلات الفردية والجماعية للوقوف على الأسباب واقتراح أساليب العلاج	٢١	٥٢,٥٪
٢	توعية المجتمع المدرسي (المعلمين، والإداريين، وأولياء الأمور)، بالأساليب التربوية السليمة المستمدة من الإسلام، والتي يمكن إتباعها في التعامل مع الطلاب.	٢١	٥٢,٥٪
٣	الإرشاد الفردي مع أصحاب المشكلة، وإعداد دراسة حالة سواء للمعنِّف، أو من قام بالعنف، ومن ثم تبصيره بأساليب العلاج التي تساهم في خفض حدة العنف.	١٩	٤٧,٥٪
٤	تحذير الطلاب من أضرار المتغيرات المعاصرة كوسائل التواصل الاجتماعي، والقنوات الفضائية وما يبث فيها من قيم العنف والجريمة والتي تخالف مبادئنا الإسلامية.	١٤	٣٥٪
٥	تبصير الطلاب ومنسوبي المدرسة بالأدب النبوي فيما يتعلق بأساليب التربية.	٩	٢٢,٥٪
٦	تضمين المناهج الدراسية مفاهيم العنف المدرسي وأسبابه وآثاره، وبث القيم الإسلامية في هذه المناهج التي تدعو إلى التراحم والألف بين المسلمين.	٧	١٧,٥٪
٧	تغيير البيئة المدرسة من النموذج التقليدي إلى النموذج الإبداعي المتقدم، لتكون البيئة التربوية بيئة خلاقة يستطيع الطلاب فيها أن يمارسوا كثيرا من هواياتهم ويستثمروا طاقاتهم، فمثلا يمكن إنشاء مراكز ترفيهية، وصالات العاب، وأندية ثقافية إجتماعية، ليفرغ في الطالب طاقته.	٧	١٧,٥٪
٨	تنمية الجانب الإرشادي والتربوي من خلال الدورات التدريبية والتثقيفية لجميع منسوبي المدرسة من إداريين ومعلمين ومستخدمين، والتي توضح أساليب المعاملة السليمة مع الطلاب، والتركيز على الجانب التطبيقي أكثر من النظرية.	٦	١٥٪
٩	تنظيم الزيارات الميدانية التي من شأنها التخفيف من حدة العنف للطلاب.	٦	١٥٪
١٠	زيادة الروابط بين المدرسة والأسرة عن طريق تفعيل وسائل التقنية الحديثة مثل البريد الإلكتروني،ووسائل التواصل الاجتماعي،وبرامج الرسائل النصية،والتواصل بين المرشد الطلابي وولي الأمر للتعرف على حالة الطالب الأسرية والاقتصادية،والتعرف على سلوكيات الطالب داخل الأسرة.	٦	١٥٪
١١	التعامل بلين من قبل منسوبي المدرسة مع الطلاب وعدم تعنيفهم واحتوائهم، ليكونوا بذلك قدوة خيرة للطلاب.	٦	١٥٪
١٢	عرض وقائع حقيقية تظهر الآثار المترتبة على العنف.	٤	١٠٪
١٣	تفعيل دور الإذاعة المدرسية للوقاية من العنف المدرسي، توزيع المنشورات للطلبة حول ظاهرة العنف المدرسي.	٤	١٠٪
١٤	سد أوقات الفراغ في المدرسة بما هو نافع وإيجابي حتى لا تقع المشكلات بين الطلاب.	٤	١٠٪
١٥	عمل برامج إرشادية لأولياء أمور الطلاب بالمرحلة الثانوية، تهدف إلى توعيتهم بطرق تربوية وعلاجية لانحرافات الأبناء، كما تهدف إلى توعيتهم بطبيعة مرحلة المراهقة والحاجات النفسية للمراهقين في هذه المرحلة.	٣	٧,٥٪
١٦	تغيير بيئة الطالب ذو السلوك العدواني إلى مدرسة أخرى.	٣	٧,٥٪
١٧	إعداد خطة لمواجهة مظاهر العنف في المدرسة بناء على الحلول المقترحة، واختيار المعلمين الذين يستطيعون أن يتعاملوا مع هذه الظاهرة بحكمة، ومراقبة هذه الخطة، ومتابعتها وتقويمها.	٣	٧,٥٪
١٨	تفعيل التوجيه الجماعي من خلال استقطاب الشيوخ ورجال الأمن والمربين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين إلى المدرسة لإلقاء المحاضرات والندوات في المدرسة يناقشون فيها ظاهرة العنف، ويوضحون مدى خطورة العنف على الطالب في جميع جوانب شخصيته.	٣	٧,٥٪
١٩	مشاركة المعلمين في اكتشاف بوادر العنف في المدرسة، واكتشاف مصادر العنف ومحاولة علاجها قبل أن تتفاقم، ومن ثم يصعب حلها.	٣	٧,٥٪
٢٠	تكريم الطلبة الملتزمين سلوكيا وأخلاقيا أمام الطلاب وخاصة بالإذاعة	٢	٥٪
٢١	تفعيل لائحة السلوك والمواظبة من قبل إدارة المدرسة المقرة من وزارة التربية والتعليم، لما في ذلك من أهمية في ضبط المدرسة.	٢	٥٪
٢٢	السعي للحد من اختلاط الفئات العمرية المتقاربة بين الطلبة (في المدارس التي بها مراحل دراسية متعددة).	٢	٥٪
٢٣	زيادة عدد المرشدين في المدارس ذات الكثافة العددية.	٢	٥٪

تعد الاقتراحات السابقة ذات أهمية بالغة وهذا ما يفسر التقارب في النسب،وقد يكون الترتيب السابق ناتج عن الأثر الذي تتركه كل وسيلة في علاج العنف المدرسي، حيث يرى المرشدون أن المقابلات الإرشادية هي ذات أثر فاعل وهام في علاج ظاهرة العنف المدرسي،يليها الوعي من قبل المعلمين، والإداريين بالأساليب التربوية السليمة المستمدة من الإسلام،والتي يمكن إتباعها في التعامل مع الطلاب وأولياء الأمور كونها تجعل منهم متفاعلين مع العملية

الإرشادية ومساهمين فيها، ويبدو أن العينة من المرشدين لا ترى حاجة بزيادة عدد المرشدين، ويبدو أنهم يركزون على مواصفات المرشد أكثر من العدد. ولأن مدارس المرحلة الثانوية تقريبا في منطقة المدينة المنورة قد غطيت بأكثر من مرشد.

- **خاتمة الدراسة** :
- **عنوان الدراسة** :

العنف المدرسي لدى طلاب أهداف المرحلة والثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين الدراسة تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي :

- التعرف على حجم العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين.
- الكشف عن مظاهر العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين.
- التعرف على أشكال العنف الذي يتعرض له كل من المعلمين والإداريين والطلاب.
- تحديد أهم أسباب العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين.
- التعرف على آثار العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين
- اقتراح بعض الأساليب والوسائل لمواجهة هذه الظاهرة في مدارسنا ليستفيد منها المرشدون الطلابيون والقادة التربويون والمعلمون.

- **منهج الدراسة** :

المنهج الوصفي والذي يعتمد على وصف الظواهر وصفاً دقيقاً ، ولتحقيق الهدف سوف يتم تصميم استبانة لمعرفة طبيعة العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من خلال توزيعها على عينة الدراسة المتمثلة في المرشدين الطلابيين .

- **أهم نتائج الدارسة** :

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- جاءت استجابة عينة الدراسة لمظاهر العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين بدرجة ضعيفة حيث بلغ المتوسط الحسابي لمظاهر العنف ككل (٢,٤٥).
- جاءت استجابة عينة الدراسة لأسباب العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لأسباب العنف ككل (٣,٣٢).
- جاءت استجابة عينة الدراسة لآثار العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي لآثار العنف ككل (٣,٤٢).
- جاءت استجابة عينة الدراسة لسبل تفعيل دور مرشدي الطلاب في الحد من العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين الطلابيين أن عدد التكرارات للاقتراحات تراوحت بين (٥٪- ٥٢,٥٪) ،حيث كانت التكرارات الأعلى ينص

على " عقد المقابلات الفردية والجماعية للوقوف على الأسباب واقتراح أساليب العلاج" بنسبة مؤية بلغت (٥٢,٥٪)،وتلاه في المرتبة الثانية الاقتراح الذي ينص". توعية المجتمع المدرسي (المعلمين، والإداريين، وأولياء الأمور)، بالأساليب التربوية السليمة المستمدة من الإسلام، والتي يمكن إتباعها في التعامل مع الطلاب." بنسبة مؤية بلغت (٥٢,٥٪)،وتلاه في المرتبة الثالثة الاقتراح الذي ينص" الإرشاد الفردي مع أصحاب المشكلة، وإعداد دراسة حالة سواء للمعنَّف، أو من قام بالعنف، ومن ثم تبصيره بأساليب العلاج التي تساهم في خفض حدة العنف" بنسبة مؤية بلغت (٤٧,٥٪)،ثم يليه الاقتراح الأخير والذي ينص على" زيادة عدد المرشدين في المدارس ذات الكثافة العددية. " بنسبة مؤية بلغت (٥٪).

- **توصيات الدراسة** :

- ضرورة إعداد المناهج الدراسية بما يتوافق ومتطلبات المرحلة بحيث تعبر عن حاجات الطلاب والمجتمع المدرسي وتغرس احترام المعلم والمحافظة على بنية المدرسة .
- توفير البيئة الترفيهية بالمدرسة والاهتمام بالنشاط الطلابي بما يصرف وقت الفراغ للطالب ويعود عليه بالنفع،وتشجيع الطلاب على الاشتراك في الأنشطة والبرامج الثقافية والاجتماعية والرياضية الهادفة.
- الاهتمام بالدور الكبير للوحدة الإرشادية المتخصصة لأنها هي الجهة المنوط بها معالجة الكثير من المظاهر السلوكية لدى الطلاب،وتقديم المشورة والحلول المفيدة للطلاب والمعلمين والإداريين.
- تعيين مرشد طلابي تربوي في كل مدرسة ليتمكن من اكتشاف حالات العدوان المبكرة ، وتقديم الخدمات العلاجية.
- أن يتم اختيار المرشدين الطلابيين في ضوء المعايير العلمية والفنية والمهنية،وأن يكون لديه دافعية قوية لمساعدة الطلاب في حل المشكلات التي تواجههم ومن بينها حالات العنف.
- تنمية العلاقات الاجتماعية بين الطالب وبيئة المدرسة من خلال : تنشئة الطالب على العمل التشاركي،وفتح قنوات الحوار مع الطلاب،واحترام ذواتهم وخلق جو من الألفة والمودة داخل البيئة المدرسية،وإقامة دورات تدريبية للطلاب في مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع.
- مساهمة الإعلام المرئي والمسموع والمكتوب على عدم التهكم بالحالات التي يتعرض فيها المعلمين أو الطلاب لحالات العنف المدرسي .
- توفير العدل في المعاملة بين الطلاب في المدرسة من جانب منسوبي المدرسة لتوفير بيئة آمنة لدى الطلاب تجنبهم النزاعات.
- ضرورة تعاون الأسرة مع المرشد الطلابي في علاج الطلاب الذين تبرز لديهم مؤشرات العنف.
- الاهتمام بإعداد المعلمين وتدريبهم على مهارات التعامل مع الطلاب واحترام ذواتهم لتلافي الإحباط الذي يؤدي بهم إلى العنف.
- توفير البيئة الآمنة والسليمة للمرشد الطلابي للمعالجة ظواهر العنف بالمدرسة.

- إعداد دورات للمرشدين الطلابيين لتنمية كفاياتهم المهنية في تقديم الخدمات الإرشادية.
- إقامة دورات تدريبية للمعلمين والإداريين وأولياء الأمور في فن التعامل مع المشكلات السلوكية،وفي خصائص النمو في هذه المرحلة بالذات .
- زيادة الوعي بأنواع العنف وأثاره السلبية على الصحة النفسية والتوافق النفسي من خلال قنوات الإعلام المختلفة ومؤسسات المجتمع المعنية بالتربية والثقافة؛ وذلك بما تقدمه المؤسسات من البرامج والتقارير والنشرات والندوات.
- توثيق العلاقة فيما بين البيت والمدرسة.
- تفعيل اللجان المدرسية بدراسة مشكلات العنف وتقديم الأساليب التربوية والنفسية للعلاج.
- تفعيل الدور الأمني لوقف حالات العنف المدرسي بالصورة التي تحفظ حقوق الجميع
- استخدام طرق التدريس التي تساعد على الحوار وإبداء الرأي والتشجيع على التفكير.
- التقليل من الكثافة العددية للطلاب داخل الفصول الدراسية، وذلك لسهولة متابعتهم سلوكياً ودراسياً، والمساعدة في حل مشكلاتهم مشكلاتهم.

- **مقترحات الدراسة** :

- إجراء دراسة مماثلة عن العنف المدرسي المرحلة الثانوية من وجهة نظر المرشدات الطلابيات.
- إجراء دراسات مماثلة عن العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية في مختلف مناطق التعليم بالمملكة .
- إجراء دراسة مسحية عن علاقة العنف بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- إجراء دراسة تجريبية حول أثر بعض الأساليب العلاجية لعلاج العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية .

- **المراجع** :

- الأحدب، ليلي(٢٠٠٣م) . ألف باء الحب والجنس،(ط١)،الرياض،مكتبات تهامة، مركز الراية.
- الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض (٢٠٠٤م). تعزيز الأمن الفكري بين الطلاب والطالبات المملكة العربية السعودية،وزارة التربية والتعليم،الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض.
- إدريس، الجوهرة (١٩٩٦م).دور خدمة الفرد في تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)،كلية الخدمة الاجتماعية،الرياض.
- آل رشود ،سعد محمد(٢٠٠٠م) ،اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف،دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض،رسالة ماجستير (غير منشورة)،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،كلية الدراسات العليا،قسم العلوم الاجتماعية،الرياض.

- آل رشود،سعد بن محمد بن سعد (٢٠٠٦ م).فاعلية برنامج إرشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية " دراسة تجريبية ،"رسالة دكتوراه (غير منشورة)،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،كلية الدراسات العليا،قسم العلوم الاجتماعية، الرياض.

- البخاري ، محمد بن إسماعيل البخاري (٢٠٠٠م). صحيح البخاري،(ط٣)، الرياض دار السلام للنشر والتوزيع .

- البداينة، دياب (٢٠٠٣م).سوء معاملة الأطفال الضحية المنسية، مجلة الفكر الشرطي،مجلة دورية ربع سنوية علمية محكمة ومفهرسة، الإدارة العامة للشرطة،الشارقة، المجلد ١١، العدد ١٤، ص ١٦٧- ٢١٣.

- البشري، عامر بن شايع بن محمد (٢٠٠٤م). "دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي من وجهه نظر المرشدين الطلابيين تطبيقا على منطقة عسير"، رسالة ماجستير،(غير منشورة جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،كلية الدراسات العليا،قسم العلوم الاجتماعية،الرياض.

- البلادي ، عويضة رجاء الله(٢٠٠٩ م) .التوجيه والإرشاد واقع وتطلعات دراسة تطبيقية تحليلية، (ط١)، المدينة المنورة،الناشر المؤلف .

- التير،مصطفى عمر(١٩٩٧م).العنف العائلي،الرياض،أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

- الجبرين،جبرين علي،(٢٠٠٥م).العنف الأسري خلال مراحل الحياة، (ط١)،الرياض إصدارات مؤسسة الملك خالد الخيرية.

- جريدة الحياة،الاثنين ٨/ابريل / ٢٠١٣ م،العدد (١٨٢٦٦).

- جريدة الرياض " الخميس، ٢٩ محرم، ١٤٢٩هـ ، فبراير ٢٠٠٨ م،العدد ١٤٤٧٢

- الجندي،السيد محمد عبد الرحمن (١٩٩٩م).دراسة تحليلية إرشادية لسلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية، مجلة الإرشاد النفسي، العدد (١١)، السنة السابعة، كلية التربية،جامعة عين شمس، القاهرة.

- الجوزية،ابن القيم (د.ت).الروح ، القاهرة مكتبة المتنبي.

- الحاجري،فيصل محمد سعود(١٩٩٧م).مدى مشاركة أولياء ألأمور مع المرشد الطلابي في الحد من المشكلات الاجتماعية والسلوكية بين الطلاب،رسالة ماجستير،(غير منشورة)جامعة الملك سعود .

- حسيني، صلاح الدين محمد، (١٩٩٩ م).وجهه نظر معلمي المدرسة الثانوية حول ظاهرة العنف الطلابي وطرق مواجهتها، مجلة التربية والتنمية، السنة السابعة، العدد (١٨)،كلية التربية، جامعة الكويت.

- حلمي، إجلال إسماعيل(٢٠٠١م) .العنف الأسري، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

- الخراشي،سليمان عمر (١٩٩٢م).المشكلات التقسية الشائعة لدى طلاب المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمدينة الرياض،رسالة ماجستير (غير منشورة)،جامعة الملك سعود،كلية التربية،الرياض.

- الخطيب،جمال(١٩٩٢م)، تعديل السلوك، القاهرة ، دار المعارف.

- الخطيب،محمد شحات*وآخرون*(١٩٩٥م).أصول التربية الإسلامية ،الرياض،دار الخريجي.

- خليفة، احمد محمد (١٩٦٢م).مقدمة في دراسة السلوك الإجرامي القاهرة، دار المعارف.

- الخوالدة ،محمد محمود (١٩٨٨م).الحقوق التربوية والتعليمية للطفل في إطار مبادئ الشريعة الإسلامية،بحث مقدم لمؤتمر حقوق الطفل،(١٤- ١٥)يوليو،كلية الحقوق،جامعة، الإسكندرية.

- دليل إدارة التربية والتعليم(٢٠٠٤م).وزارة التربية والتعليم.

- الديب،فاطمة محمد رضا ،(٢٠٠٠م). سيكلوجية العنف لدى الشباب . دراسة امبيريقية . في العلاقة بين الأساليب الوالدية في التنشئة الاجتماعية وديناميات العنف لدى الشباب،رسالة ماجستير (غير منشورة)كلية الآداب،جامعة عين شمس،القاهرة.

- راجح، احمد عزت (١٩٨٥م).أصول علم النفس، القاهرة،دار المعارف.

- الرازي ، محمد بن أبو بكر بن عبدالقادر(١٩٧٣م).مختار الصحاح،دار الفكر والطباعة.

- رشوان،حسين،(١٩٩٥م).الجريمة دراسة في علم الاجتماع الجنائي،الإسكندرية ،الكتاب الجامعي الحديث.

- رفعت، عمرو(٢٠٠١ م).العلاقة بين العنف الطلابي وبعض المتغيرات الاجتماعية لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية، دراسة منشورة في مجلد المؤتمر السنوي الثامن لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس (الأسرة في القرن الحادي والعشرين) ص ٥٧٥ ،تحديات الواقع وآفاق المستقبل (٤- ٦ — ٢٠٠١)، القاهرة،

- الزغلول ،عماد عبد الرحيم،(٢٠٠٦ م).الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال ،عمان ،دار الشروق.

- زمان،توفيق محمد (٢٠٠٤ م).السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة المتوسطة " دراسة ميدانية بالمدينة المنورة،رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية ،كلية الدعوة وأصول الدين،قسم التربية، المدينة المنورة

- زهران،حامد عبد السلام (١٩٨٨م) .التوجيه والإرشاد النفسي،ط٦ ، القاهرة، عالم الكتب .

- زيدان،محمد مصطفى(١٩٨٢م).المدرسة الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية،جدة:دار الشروق.

- السعدوي، عبد الله صالح (١٩٩٩م). دارسة ظاهرة السلوك العدواني (المضاربات)في المدارس الثانوية . الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.

- سليمان، عدلي(١٩٩٦م) .الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.القاهرة: دار الفكر العربي.

- السمري،عدلي (٢٠٠١ م). سلوك العنف بين الشباب، دراسة ميدانية على عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية،الندوة السنوية السابعة، الشباب ومستقبل مصر، ٢٩ / ٣٠ ، أبريل ٢٠٠٠ ، كلية الآداب، جامعة القاهرة .

- السمري،علي(٢٠٠١م) .العنف في الأسرة، تأديب مشروع أم انتهاك محظور، القاهرة ، دار المعرفة الجامعية.

- السنبل،عبد العزيز؛ وآخرون(٢٠٠٠م). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية،الرياض ،مكتبة الخريجي.

- أبو شامة،عباس، والبشري محمد (٢٠٠٥م) .العنف الأسري في ظل العولمة ،جامعة نايف للعلوم الأمنية،(ط١) ،الرياض.

- الشحيمي،محمد أيوب(١٩٩٤م).مشاكل الأطفال،كيف نفهمهم؟المشكلات والانحرافات الطفولية وسبل علاجها، بيروت ،دار الفكر اللبناني.

- الشهري،على بن نوح بن عبدا لرحمن (٢٠٠٩ م). العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة،رسالة ماجستير (غير منشورة)،جامعة أم القرى كلية التربية،قسم علم النفس،مكة المكرمة .

- الشهري،علي عبدالرحمن (٢٠٠٣م) .العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب،رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،كلية الدراسات العليا،قسم العلوم الاجتماعية، الرياض.

- شوقي، طريف(١٩٩٣م) السلوك العدواني ، القاهرة ،مطابع زمزم.

- الصرايرة، خالد(٢٠٠٩م). أسباب سلوك العنف الطلابي ضد المعلمين والإداريين في المدارس الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية،المجلد(٥) عدد(٢). عمان، الأردن.

- طالب،أحسن (٢٠٠١). العنف في المؤسسات التربوية والدور الوقائي للإعلام،مجلة الفكر الشرطي، ،المجلد (١٠)،ع(٣). الشارقة.

- طالب،أحسن (٢٠٠٣م). العنف في الموسسات النربوية والدور الوقائي للإعلام،مجلة الفكر الشرطي،المجلد العاشر،العدد الثالث،الشارقة.

- الطخيس،إبراهيم عبد الرحمن(١٩٩٣م). دراسات في علم النفس الاجتماع الجنائي .(ط٢)،الرياض، دار العلوم للطباعة والنشر.

- الطويل،سلوى عبد الحميد،(١٩٩٤م) .اتجاهات المرأة المصرية المتعلمة نحو ظاهرة العنف السياسي، دراسة ميدانية لبعض العاملات المؤهلات تأهيلاً عالياً،كلية الدراسات الإنسانية، مجلة القاهرة للخدمة الاجتماعية، العدد الخامس ،جامعة الأزهر.

- الطيار،فهد بن علي عبد العزيز (٢٠٠٥ م) ."العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية دراسة ميدانية لمدارس شرق الرياض"، رسالة ماجستير، (غير منشورة)،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،كلية الدراسات العليا،قسم العلوم الاجتماعية، الرياض.

- الطيار،فهد بن علي(٢٠٠٩م). إيذاء الأطفال في الأسرة السعودية عوامله وآثاره، رسالة دكتوراه (غير منشورة)،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،كلية الدراسات العليا،قسم العلوم الاجتماعية، الرياض.

- عبد العال،سيد(١٩٩٢م).نظريات علم النفس والمداخل الأساسية لدراسة السلوك الإنساني،القاهرة، مكتبة سعيد رأفت.

- عبيدات،ذوقان ؛ عدس، عبدالرحمن ؛ عبد الحق ، كايد(٢٠٠٥م).البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه ، (ط ٩)، .عمان ، الأردن ، دار الفكر .

- عجاج، سيد أحمد(٢٠٠٨م). علم النفس النمو، الإحساء ، مركز التنمية الأسرية.

- عدلي،أحمد كمال(١٩٩٣م) المدرسة والمجتمع من منظور اجتماعي،(ط١)،القاهرة،مكتبة الأنجلو المصرية.

- العريني،محمد الصالح (٢٠٠٣ م)."دور مدير المدرسة في الحد من عنف الطلاب في المدارس بالمملكة العربية السعودية دراسة تطبيقية على مديري المدارس بمدينة الرياض"،رسالة دكتوراه،(غير منشورة)، جامعة السودان،كلية التربية للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم.

- العقاد،عصام عبد اللطيف(٢٠٠١م). سيكولوجية العدوانية وترويضها، منحنى علاجي معرفي جديد، القاهرة، دار الغريب.

- علاوي، محمد حسن(١٩٩٨م). سيكولوجية العدوان والعنف في الرياض، مصر، مركز الكتاب للنشر، الطبعة الأولى.

- عمر،شاهين(١٩٨٧م).العنف والعنف الفردي، القاهرة، مجلة النفس المطمئنة، العدد١٢ .

- العواد،علي بن سعيد بن علي(٢٠١٠م).الآثار الناتجة عن العنف المدرسي ودور المرشد الطلابي في التخفيف من حدته وذلك لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة الخبر ،رسالة ماجستير،(غير منشورة)،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ،كلية العلوم الاجتماعية،الرياض.

- عويدات،عبد الله،وحمدي نزيه(٢٠٠٢م).المشكلات السلوكية لدى طلاب الصف الثامن والتاسع والعاشر الذكور في الأردن والعوامل المرتبطة بها،مجلة العلوم والدراسات التربوية،المجلد ٢٤،العدد ٢،١٩٩٧.

- العيلي،فهد(٢٠٠٠م)..فاعلية برنامج إرشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني.رسالة ماجستير (غير منشوره) جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،كلية الدراسات العليا،قسم العلوم الاجتماعية، الرياض.

- غانم، عبد الله(٢٠٠٤م). جرائم العنف،وسبل المواجهة، الرياض،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،مكتبة الملك فهد الوطنية.

- فداوي،إبراهيم زكي(١٩٩٨م).رؤية ديموجرافية لظاهرة العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة عشوائية،دراسة تطبيقية بمدينه المينا،(ج٣) ،جامعة الأزهر،بحوث المؤتمر الدولي ،العلوم الاجتماعية ودورها في مكافحة جرائم العنف والتطرف في المجتمعات الإسلامية،القاهرة.

- فرج،محمد سمير،(١٩٩٧م).الأسرة والعنف في مصر،المؤتمر السنوي الثاني للجمعية المصرية لحل الصراعات الأسرية والاجتماعية.

- فلمبان ، حين بن هلال(٢٠٠٦م). در الحوار في وقاية الشباب من الإرهاب الفكري، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى، كلية التربية ،مكة المكرمة .

- فيو، بيتر، العنف والوضع الإنساني(١٣٩١م).المجتمع والعنف، ترجمة إلياس زحلاوي،بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

- القحطاني، نوره سعود (٢٠١٢ م). التنمر الدراسي وبرامج التدخل ، مقال منشور في مجلة المعرفة، العدد (٢١١)، وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية،

- القمش،مصطفى؛ وخليل المعايطة(٢٠٠٧م).الاضطرابات السلوكية والانفعالية،عمان،دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- القوصي ،عبد العزيز،(١٩٩٨م). أسس الصحة النفسية،(ط٣)، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية،

- كورناتون ،ميشيل (١٩٩٣م).جذور العنف الحيوية والنفسية والاجتماعية ، ترجمة إلياس زحلاوي والمؤسسة الجامعية بيروت .

- لطفي، طلعت إبراهيم(٢٠٠١م).الأسرة ومشكلة العنف عند الشباب، دراسة ميدانية لعينة من الشباب في جامعه الإمارات العربية المتحدة، أبو ظبي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.

- المبارك،محمد(١٩٨١م).نظام الإسلام العقيدة والعبادة،(ط٢)،القاهرة : دار الفكر العربي.

- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط،(٢٠٠٤م) (ط٤)، مصر، مكتبة الشروق الدولية.

- محمد بن أبي بكر(١٩٧٣م) .مختار الصحاح، عمان،الأردن ،دار الفكر للطباعة والنشر.

- المسحر ،ماجدة،(٢٠٠٧م). إساءة المعاملة في مرحلة الطفولة كما تدركها طالبات الجامعة وعلاقتها بأعراض الاكتئاب،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة الملك سعود، قسم علم النفس، الرياض.

- مسلم بن الحجاج القشيري (١٩٩٨م). صحيح مسلم، تحقيق: أبو صهيب الكرمي، بيت الأفكار الدولية، - ح٢٥٩٣، كتاب البر والصلة، باب فضل الرفق، الرياض.

- مطلوب،عبد المجيد (١٩٨٥م).التكافل الاجتماعي في الإسلام ودورة في حماية المال العام والخاص،المجلة العربية للدفاع الاجتماعي،العددان (١٩- ٢٠) الرباط.

- مظاهر السلوك العدواني لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية (١٩٩٤م).إدارة الخدمات الاجتماعية والنفسية بوزارة التربية بدولة الكويت، دراسة ميدانية. الكويت .

- ملحم،سامي محمد(٢٠٠٢م).مشكلات طفل الروضة ،التشخيص والعلاج،(ط١) عمان ،الأردن ،دار الفكر للطباعة والنشر.

- منصور، عبد المجيد سيد أحمد؛ التويجري، محمد عبد المحسن؛ الفقي، إسماعيل محمد (٢٠٠٠م)..علم النفس التربوي.جدة: مكتبة العبيكان.

- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (١٩٩٧م). لسان العرب، بيروت، دار إحياء التراث العربي.

- موسى، رشاد علي؛ والعايش، زينب بنت محمد(٢٠٠٩ م)سيكولوجية العنف ضد الأطفال،ط،(١١)، القاهرة: عالم الكتب .

- النحلاوي،عبد الرحمن(٢٠٠٥م)،أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع،دار الفكر،دمشق

- أبو النصر،مدحت،(٢٠٠٨ م).العنف ضد الأطفال المفهوم والأشكال والعوامل،مجلة خطوة،العدد الثامن والعشرون،

- ودعاني،جبران بن يحي بن سلمان(٢٠٠٦م). مدى مساهمة برامج التوعية الإسلامية في تحصين طلاب المرحلة الثانية ضد الانحراف الفكري من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة القريات ، رسالة ماجستير(غير منشورة)،جامعة أم القرى ،كلية التربية ،مكة المكرمة.

- أبو الوفاء،محمد(٢٠٠٠م).العنف داخل الأسرة بين الوقاية والتجريم والعقاب في الفقه الإسلامي والقانون الجنائي، دار الجامعة الجديد للنشر ،الإسكندرية.

- يس،السيد(١٩٨٩م).السياسة الجنائية المعاصرة دراسة لنظرية الدفاع الاجتماعي،القاهرة،دار الفكر العربي.

- **المراجع الأجنبية** :

-

Webster.Merriam New collegiate dectionary ,(1981) 2nd edition spring field Massa chusells U.S.A.

****

بحث السابع :

" اثر البرامج الحوارية في الفضائيات والفيس بوك والتويتر على تنمية قيم تربية المواطنة العالمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الكويت "

إعداد :

د/ نوره سعود محمد السبيعي

مدرس مساعد بكلية التربية جامعة الكويت

" اثر البرامج الحوارية في الفضائيات والفيس بوك والتويتر على تنمية قيم تربية المواطنة العالمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الكويت "

د/ نوره سعود محمد السبيعي

- **ملخص الدراسة** :

تستهدف الدراسة الحالية التعرف على اثر البرامج الحوارية في - الفضائيات والفيس بوك والتويتر في تنمية تربية المواطنة العالمية لدى طالبات مقرر تربية مواطنه لقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الكويت وذلك في الفصل الدراسي الاول (٢٠١٢- ٢٠١٣) و الكشف عن أهم العوامل المؤثرة وبيان تأثيرها على وعي الطالبات من خلال اعداد قائمة من المعايير والمؤشرات الخاصة بها وتصميم برنامج تجريبي في اطار نظري وعملي ومقياس وعي احتوى على ٣٢ بند لكل من قيم (الواجبات والمسؤوليات والحوار والمشاركة الفعالة) للمواطنة العالمية واظهرت نتائج الدراسة في كل من المتوسط الحسابي الانحراف المعياري وقيمة ت ككل في مقياس الوعي للمجموعة التجريبية الى ان نسبة (٨٢ ٪) من التغير الذي حدث في المقياس ككل في المجموعة التجريبية يرجع إلى استخدام البرنامج المقترح الذي سلط الضوء على دور الاعلام في تحديد المجتمع المستقبلي واوصت بدور فعال للتربية في توعية المجتمع الكويتي .

Abstract

The current study identified after talk shows in – satellite TV and Facebook and Twitter - on the development of education, global citizenship on students of educationCitizenship in Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, University of Kuwait, in the first semester (2012-2013) and detect the most important factors affecting the statement impact on the awareness of students through the preparation of a list of criteria and indicators design a pilot program in the framework of theoretical and practical and scale awareness contained on a 32 item for each of the values (duties and responsibilities, dialogue and active participation) to global citizenship .The results of the study in each of the arithmetic average of the standard deviation and the value Whole scale awareness of the experimental group the percentage (82%) of the change in the measure as a whole in the experimental group is due to the use of the proposed program, which highlighted the role of media in determining the future of society and recommended an active role for raising community awareness Kuwaiti.The current study identified after talk shows in – satellite TV and Facebook and Twitter - on the development of education, global citizenship on students of educationCitizenship in Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, University of Kuwait, in the first semester (2012-2013) and detect the most important factors affecting the statement impact on the awareness of students through the preparation of a list of criteria and indicators design a pilot program in the framework of theoretical and practical and scale awareness contained on a 32 item for each of the values (duties and responsibilities, dialogue and active participation) to global citizenship .The results of the study in each of the arithmetic average of the standard deviation and the value Whole scale awareness of the experimental group the percentage (82%) of the change in the measure as a whole in the experimental group is due to the use of the proposed program, which highlighted the role of media in determining the future of society and recommended an active role for raising community awareness Kuwaiti.

• **المقدمة** :

لعل من بين الإشكاليات التي لم تستطع تجربتنا الحديثة حلها هي إشكالية مبدأ المواطنة وتضمينها في الإطار الاجتماعي ، وهي إشكالية بنيوية في العمق أكثر من كونها إشكالية مصطلح، ذلك أن موضوع المواطنة يعتبر من المواضيع المهمة في التاريخ السياسي والاجتماعي وأساسا مهما في البناء الدستوري والسياسي لأي دولة كانت ، إن إشكالية تعويم مبدأ المواطنة ومزجها ضمن الأساس التاريخي للدولة هي في عمقها إشكالية وعي ينبغي أن تتناغم وفق ظروف واستحقاقات المرحلة الحالية للفرد في الوطن العربي لتعيد تشكيل حركية المجتمع وبما يتوافق مع أهمية المواطن باعتباره قيمة ومنتجا أساسيا من منتجات المجتمع الحديث المعاصر.

ونبدأ بالقول: إن مبدأ المواطنة كما تناولته مختلف المراجع والأدبيات السياسية والاجتماعية بأنه علاقة تبدأ بين فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة، وبما تتضمنه تلك العلاقة من حقوق وواجبات في تلك الدولة ويندرج ضمن هذا المفهوم، الحرية وما يصاحبها من مسؤوليات، فالمواطنة تسبغ أو تضفي على المواطن حقوقا سياسية وأخرى قانونية واجتماعية واقتصادية وثقافية . (ياسر بركات ، ٢٠٠٥) وأنتجت أطروحات الفكر في مختلف دول العالم العديد من الرؤى الفكرية حول مفهوم المواطنة ومبادئها – حقوقها وواجباتها ، تنوعت بتنوع مبادئ الفكر ونظريات السياسة. (عثمان العامر ، ٢٠٠٥)

إن زيادة العبء التقني والفني في مواد الدراسة ومناهجها لم يغير الهدف الأسمى للتربية مع متطلبات الفرد ، وعصره، ومحيطه الاجتماعي والتي تواجه المتعلم من خلالها ، فهي متطلبات الواقع التي أفرزتها عوامل مختلفة ومتداخلة تفاعلت فيما بينها، وتحتاج تكيف الفرد وتهيئة المحيط الاجتماعي له . (عبدالله المجيدل ، ٢٠٠٠) فللمواطنة : حقوقها وواجباتها و عندما ندرك مضمون ومعنى المفاهيم والمفردات المتداولة التي تصفنا وتحدد الهوية مثل: مواطن ... عربي ... كويتي... مسلم ... انسان . قد نفلح في الاستجابة لمغزاها وصداها واحترام شروط واستحقاقات ظاهرها وفحواها (جواد الهنداوي، ٢٠١٠) .

والمتأمل للواقع المعاصر، يجد أن العالم يعيش اليوم " أزمة القيم و صراع الحضارة " مما قد يؤدى إلى اضطراب معايير " القيم والمواطنة " الإنسانية وقصور في المرجعية التي نحتكم إليها تقدير جهود الإنسان ومسئولياته في العالم الذى يعيش فيه ، الأمر الذى يشير فى كليته إلى عدم وضوح الغايات النهائية التي تتجه إليها الحضارة العالمية المعاصرة ، وعلى الرغم من ذلك كله، فإنه مما لاشك فيه أن الإنسانية اليوم قادرة على رفع التحدي من أجل بناء عالم أكثر إنسانية وأكثر عدلا وسلما، عالم تسود فيه ثقافة السلام وقيم العدل والتسامح بحثا عن القيمة المضافة الى ميراث الحضارة الإنسانية : عالم يتسع للعيش معًا"وهذه القدرة مشروطة بالفهم عبر مدخل إنهاقدرة مشروطة بتربية دولية. (Taso G. Lagos ، ٢٠٠١) (كارل كيرتز واخرون ، ٢٠٠٣) والتلفزيون

(الفضائيات) والانترنت (الفيس بوك \ التويتر) هو أداة التحديث في المجتمعات النامية، ؛ فالتلفزيون يلعب دورا مزدوجا؛ فهو يمكن أن يكون أداة للضبط الاجتماعي وأداة للتحرر في الوقت ذاته، كما أنه يمكن أن يعبر عن الهيمنة الكونية للغرب، وفي الوقت ذاته يمكن أن يكون وسيلة لإنعاش وإحياء الثقافات المحلية و كيف يمكن أن نجعل التلفزيون مواكبا للتحولات السريعة التي تتطور باستمرار وسط تقنية المعلومات، ان تحول العالم الكبير إلى مايشبه القرية العالمية يزيد من تقارب الصلات بين الأجزاء المختلفة من العالم مع ازدياد سهولة انتقال الأفراد ،والتفاهم المتبادل والصداقة بين "سكان الارض".(عبد المحسن الشمري ، ٢٠١٢) http://news.bbc.co.uk/2/hi/in_depth/ business /2007/globalisation/default.stm

ويكثر الحديث عن تأثير كل من البرامج الحوارية لكل من الفضائيات والانترنت بالمجتمع في المجال السياسي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي، وأصبح واضحا أنه من غير الممكن ترك الإعلام بلا تخطيط أو سياسة واضحة، لأن هذا يؤدي إلى عرقلة قضايا التنمية والتحول، ويضع عقبات في طريقها، ولم يعد ممكنا النظر إلى البرامج الإعلامية على أنها خدمة عارضة،وتشهد دول المنطقة أيضا تغييرا في بنائها الاجتماعي انعكس على مجموعة من القيم والتطلعات وأنماط السلوك، مما يقتضي بالضرورة أن تتشكل السياسات والممارسات الإعلام ، إن تقنية المعلومات ستشجع الاتصال وستسهم في توحد الإفهام عبر الثقافات والأمم والتأثير على الخصوصيات .(اديب عقل ، ٢٠٠١) (عبدالمحسن الشمري ، ٢٠١٢) والبعض ينظر الى البرامج الحوارية على أنها مقدم برامج يسأل، وضيف يجيب على تلك الأسئلة، وينتهي الأمر او عرض راي المستخدمين عبر الفيس بوك والتويتر . وهذا لعمري فهم ناقص ومعيب للبرامج الحوارية، لأنها تستلزم إعدادا مسبقا ومطولا، يبحث في القضية، ويجمع المعلومات عنها، من حقائق واحصائيات وقوانين وتشريعات وآراء، وتوجهات، ثم يحاول تصنيف تلك المعلومات، والخروج بعدة أسئلة متقنة ومتسلسلة، تسلط الضوء على القضية المراد مناقشتها . (أحمدالحسيني،٢٠١٠) ان اهمية هذه البرامج الحوارية عبر الفضائيات او برامج المحادثة لكل من الفيس بوك والتويتر في تكوين ثقافة وسلوكيات من خلال التواصل الاجتماعي تشكل قيم للمواطنة العالمية ، فإننا نحاول في بحثنا هذا ان نشخص القضايا التي يتم طرحها وتداولها في هذه البرامج الحوارية لكل من الفضائيات والانترنت واثرها في تنمية التربية المدنية كجزء من تربية المواطنة العالمية لكل من :

- القدرة على تبني قيم المواطنة العالمية استعدادا للمشاركة في الحياة العامة.
- الوعي بمقومات الهوية العالمية والقدرة على الاندماج في المجتمعات الاخرى .
- تجسيد اثر لانتماء الثقافي والحضاري في أبعاده العربية والإسلامية والإنسانية على الهوية العالمية لمعلم المستقبل.
- القدرة على المشاركة الفعالة في نشاطات المؤسسات الرسمية والمنظمات الأهلية وخدمة المجتمع الانساني في جميع انحاء العالم .

- المعلم هو المحرك الاساس في تفعيل دور ولعل هذه الاشكالية هي هدف هذه الدراسة لمعرفة اثر البرامج الحوارية في تنمية قيم المواطنة العالمية لدى طلبة كلية التربية كونها الاساس الذي يتم فيه اعداد المعلمين .

وسوف تبحث الدراسة للإجابة على ما يلي:

- ما تأثير البرامج الحوارية في القنوات الفضائية و التويتر والفيسبوك في تنمية قيم تربية المواطنة العالمية لدى طلاب من مقرر تربية مواطنة بكلية التربية جامعة الكويت ؟

- **فروض الدراسة** :

- توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى طالبات مقرر تربية مواطنة بجامعة الكويت في مقياس الوعي القبلي والبعدي لكل برنامج من برامج في البرامج الحوارية في الفضائيات .
- توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى طالبات مقرر تربية مواطنة في مقياس الوعي القبلي والبعدي لكل محور من محاور البرنامج لبرنامج الفيس بوك.
- توجدفروقذاتدلالةاحصائيةلدىطالباتمقررتربيةمواطنةفيمقياسالوعيالقبليوالبعديلكلمحور منمحاور البرنامج لبرنامج التويتر .

- **عينة الدراسة** :

- وطالبات مقرر تربية مواطنة كلية التربية بجامعة الكويت للفصل الدراسي الاول (٢٠١٢- ٢٠١٣) نظرا لان هذا المقرر خاص بطالبات كلية التربية ولا يوجد طلبه لدراسة هذا المقرر .
- يتم تطبيق مقياس وعي قبلي قبل تنفيذ البرنامج وبعدي على نفس العينة.

- **حدود الدراسة** :

- تقتصر الدراسة على قيم تربية المواطنة العالمية لكلمن:
  - ✓ الواجبات والمسؤوليات .
  - ✓ الحوار .
  - ✓ المشاركة الفعالة .
- تقتصر الدراسة في البرامج الحوارية على البرامج السياسية للفضائيات الكويتية والعربية والاجنبية .
- برامج التواصل الاجتماعي في الانترنت . (الفيس بوك والتويتر)

- **اهداف الدراسة** :

- التعرف على اثر البرامج الحوارية في الفضائيات والانترنت على تنمية تربية المواطنة العالمية لدى طالبات مقرر تربية مواطنة.
- الكشف عن أهم العوامل المؤثرة على تنمية تربية المواطنة العالمية من خلال البرامج الحوارية لكل من الفضائيات والانترنت واعداد قائمة بها .
- بيان تأثير عناصر تنمية تربية المواطنة العالمية على وعي طالبات مقرر تربية مواطنة على المجتمع الكويتي .

- التعرف على تأثير الاتجاهات للبرامج الحوارية عبر الفضائيات والانترنت على تربية المواطنة العالمية في تحقيق المواطنة لدى طالبات مقرر تربية مواطنة بكلية التربية بجامعة الكويت.

- **أهمية الدراسة** :

ترجع أهمية الدراسة الى ما يلي :

- يساعد على تبني المتعلم للمعلومات والمعرفة المدنيةلكل الأفكار الجوهرية واستخدامها لتصبح مؤثرة في سلوكهم .
- تقدم تحليلا للعمليات الإدراكية للمهارات المدنية التي من الممكن ان تساعد المتعلم على فهم المبادئ وشرحها ومقارنتها، وتقييمها، وممارسات الحكم والمواطنية .
- إيجاد الحلول للقضايا العامة، حيث تضمن تقديم مجموعة من المهارات لاستخدام المتعلم لمعرفة تفكيره، والعمل بأسلوب قادر على الاستجابة للتحديات المستمرة للمواطنة.
- تهيئة المتعلمين لفهم السمات الضرورية للشخصية من أجل الحفاظ على جودة وتعزيز قيم المواطنة العالمية ، واحترام وجهات النظر ، وتنمية الثقافة العالمية و التمدن، والاستقامة، والانضباط الذاتي .
- تقدم تصورالقيم تربية المواطنة وتصور لمقياس وعي في كل من (الواجبات والمسؤوليات ، الحوار ، المشاركة الفعالة في المجتمع) لدى المتعلمين .

- **مصطلحات الدراسة** :

- **المواطنة العالمية** :

يعتبر (باكون ، ٢٠٠٣) انها مجموعة لجميع انواع المواطنة بأشكالها السياسية والاقتصادية والبيئية و الثقافية ويضيف (بانك ، ٢٠٠٣) بان التنوع العرقي والثقافي والجنسي واللغوي تحتم اعداد متعلمين للفاعلية الوظيفية للقرن الواحد والعشرين ، لكن المواطنة العالمية عند (صبري عبدالباقي ، ٢٠٠٧) تكون حينما نعتبر العالم كله وطن ويتسم المواطن العالمي بانه شخص يمتنع عن التركيز علي الولاءات القبلية والعرقية أوالقومية ، كمعيار اخلاقي ، مع عدم الشعور بالاستعلاء لهويته الثقافية والعرقية ، ويعترف (عثمان العامر،٢٠٠٥) بوجود ثقافات مختلفة لاحترام حق الغير وحرية الاخرين،الاعتراف بوجود ديانات مختلفة ، وفهم وتفعيل أيديولوجيات سياسية مختلفة ، ويضيف (فرانسيس فوكي ياما ، ٢٠٠٤)انه الحق للأفراد في المشاركة واتخاذ القرار لدى المؤسسات العالمية ذات التأثير العالمي .

وترى الباحثة ان مفهوم المواطنة العالمية هو : " مشاركة ووعي وادراك الأفراد بواجبات والتزامات معينة تحقق الاندماج والتشارك وفق المعايير والقوانين والقيم الموجبة التي تعلي من شأن الفرد وتنهض به ، والمحافظ على مصالح البيئة العالمية ، ومحققا اهداف المسؤولية العامة من خلال الاطر الدولية والالتزام بقضايا و مشكلات العالم " .

- **مقرر تربية مواطنة** :

مقرر يدرس بجامعة الكويت رقم (١٤٦) تمثل (٣) وحدات دراسية ، وهو من مقرر متطلبات التخرج الالزاميةلإعداد المعلم حيث يركز على مفاهيم المواطنة وكيفية اعداد المعلم للتمكن من تدريس تنمية المواطنة للنشء واعداد المواطن الصالح لكل من المراحل التالية :

- رياض اطفال .
- ابتدائي تخصص اجتماعيات.

ويقوم بتدريسه شعبة الاجتماعيات بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الكويت .

- **الفيس بوك** :

الفيس بوك (بالإنجليزية: Facebook) عبارة عن شبكة اجتماعية يمكن الدخول إليه مجانا وتديره شركة "فيس بوك" محدودة المسئولية كملكية خاصة لها. ؛ فالمستخدمون بإمكانهم الانضمام إلى الشبكات التي تنظمها المدينة أو جهة العمل أو المدرسة أو الإقليم، وذلك من أجل الاتصال بالآخرين والتفاعل معهم كذلك، يمكن للمستخدمين إضافة أصدقاء إلى قائمة أصدقائهم وإرسال الرسائل إليهم، وأيضًا تحديث ملفاتهم الشخصية وتعريف الأصدقاء بأنفسهم ، ويشير اسم الموقع إلى دليل الصور الذي تقدمه الكلياتوالمدارس التمهيدية في الولايات المتحدةٍ الأمريكية إلى أعضاء هيئة التدريس والطلبة الجدد، والذي يتضمن وصفا لأعضاء الحرم الجامعي كوسيلة للتعرف إليهم. (ويكبيديا،٢٠١٢)

- **التويتر** :

هو موقع شبكات اجتماعية يقدم خدمة تدوين مصغر و التي تسمح لمستخدميه بإرسال تحديثات Tweets عن حالتهم بحد أقصى ١٤٠ حرف للرسالة الواحدة. وذلك مباشرة عن طريق موقعتويتر أو عن طريق إرسال رسالة نصية قصيرة SMS أو برامج المحادثة الفورية أوالتطبيقات التي يقدمها المطورون (ويكبيديا ، ٢٠١٢)

- **الدراسات السابقة والاطار العام للدراسة** :

- **اولا** : **الدراسات السابقة** :

انطلقت الدراسات السابقة من خلال المحاورالتالية :

- دراسات تناولت : الكشف عن وعي و اتجاهات المتعلمين نحو معرفة وممارسة قيم تربية مدنية ومواطنة .
- دراسات تناولت : اثر البرامج الحوارية عبر الفضائيات والانترنت في تحقيق أهداف المواطنة في المجتمع .
- دراسات تناولت : اثر منهج تربية المواطنة في تعزيز قيم التربية المدنية والمواطنة عند المتعلمين.

- **الدراسات السابقة التي تناولت الكشف عن اتجاهات المتعلمين نحو معرفة وممارسة قيم التربية مدنية و المواطنة :**

التربية المدنية جزء من المواطنة و تعني بناء الروح الوطنية civisme وليس الولاء السياسي Loyalisme وهناك فروق بين مفهومي الولاء للسياسة والولاء للوطن ، فالوطنية تعني حب الوطن والولاء لهوهي حالة أخلاقية ووجدانية تدفع المواطن إلى العمل والتضحية في سبيل الوطن والصالحالعام لأمته، وهي تختلف كثيرا عن الولاء الذي يعني وجود منظومة من الاتجاهاتالسلوكية التي تعمل في اتجاه الولاء لنظام سياسي محدد، اما بالنسبة للثقافة المدنية فيجب على الناشئة والأطفال والكبار معرفة مكونات المجتمع المدني وأصوله وفروعه، أما التربية المدنية فإنها تعمل على تكوين اتجاهات وقيم وفعاليات عند المتعلمبقضايا وشؤونالمجتمع المدني، فالتربية المدنية تعلم المواطن كيف يتكيف مع مؤسسات المجتمع وكيفيمارس دوره فيها، وتحضه على المشاركة في عمليتيالتصويت والانتخاب، وتشجعه على ممارسة دوره السياسي في الإقليم الذي ينتمي إليه، وتعمل على تجاوز سلبية الممارسةالديمقراطية الجارية في المجتمع، كما أنها تجعله أكثر إيمانا بالمؤسسات الدستورية لبلاده، حيث يتوجب عليه أن يشعر باحترامها، وأن يشارك في الحياة الديمقراطية مشاركةفعالة وحيوية ،ان الافتقار للمعرفة تسبب في عدم ادراكهم للمفاهيم الدستورية للتربية المدنية وفق دراسة (Thomas .1998) وهو ما اشارت الية دراسة (علي ، ٢٠٠٣) موضحة اهمية تعديل اتجاهات المتعلمين من خلال البرامج المدنية للتكيف مع المجتمع ، واتفقت دراسة (خالد البرقاوي ، ٢٠٠٨) ودراسة (ابو النور وعبدالفتاح ، ٢٠١٢) على اهمية المسؤولية الاجتماعية ومساهمتها في الاحساس بالوطنية وتعزيز قيم التكافل والانتماء للوطن واثر وسائل الاعلام في تعزيز اتجاهات الطلاب الجامعيين وان قصر هذا المفهوم يؤثر في تنمية الوعي اتجاه هذه القيم ، لكن هذا المفهوم يجب ان يتم توظيفه من خلال الانشطة للإسهام بفاعلية في تغير مواقف ومعرفة المتعلمين للتربية المدنية حسب دراسة (Mavis B. Mhlauli، ٢٠١٢) ، في حين كشفت دراسة (الجناح يي لو ، ٢٠٠٦) ان غموض مفهوم التربية المدنية لا يساهم في تطوير المناهج الدراسية لذا يجب ان تكون خطوة مهمة عند تعزيز الهوية الوطنية لدى المتعلمين ،ان اتجاهات الطلاب في المشاركة السياسية للحياة الرسمية وغير الرسمية سجلت اتجاهات ايجابية حيث اظهرت دراسة لمعرفة اتجاهات الطلاب ان غالبية الشباب تظهر ميلا للانتخابات العامة اكثر من الانتخابات المحلية حيث يظهرون الرغبة ميلا كبيرا للانضمام للأحزاب والمنظمات والميل للاتصال بالشخصيات السياسية او الانضمام للمجالس او ارسال المقالات السياسية للصحف وتفاوتت مواقف الطلاب بمرور الزمن وفق دراسة (تومسون ، ٢٠١٠) .

- **دراسات تناولت اثر البرامج الحوارية عبر الفضائيات والانترنت في تحقيق أهداف المواطنة في المجتمع :**

ان توسّع استخدام التقنيات الحديثة والقديمة في كثير من المجالات، وقد أفادت في كافة التطبيقات ونواحي الحياة المختلفة، وساعدت على توصيل المعلومات وسهّلت العديد من الخدمات، وقلت كلفة استعمالها عما كانت عليه،وما أحوجنا نحن معوتنوع ووفرة وسائل التقنية أن نستفيد منها ونسخّرها

لترسيخ مبادئ وقيم إيجابية لدينا ومن أغلاها تلك التي تقوم على أساسها الوطنية والمواطنة ،إن جيل العصر الرقمي والالكتروني وعصر الفضاء والتقنية والحاسبات لهو جدير أن يخاطب بالعلم ويحاكى بالتقنية، وأفضل أسلوب لجذبه هو استخدام الوسائل التي يفضلها ويحبها... في قالب جديد لنتمكن من توصيل ما نريد بأسلوب يقبله ولا يرفضه، فلتكن أساليبنا متماشية مع اهتماماته و بما يتاح لنا من تقنيات حديثة وقديمة ولنوظفها لنصل به إلى المواطن الصالح الذي ننشده ،ان شبكات الفيس بوك والتويتأنشئت أصلا للمستخدمين لإنشاء ملفات تعريف والاتصال مع بعضها البعض. وكانت الفرضية الرئيسية للفيسبوك في الأصل لتنظيم المستخدمين عن طريق وضع العلاقة بينهما واحد أو غير ذلك. على الرغم من الفيسبوك كان في البداية أداة تعود لطلاب الجامعات، في الموقع هي الآن شبكة واسعة من الأصدقاء والعائلة وزملاء العمل، زملاء العمل والمسوقين. الفيسبوك هو أكبر موقع التواصل الاجتماعي وبالنسبة برنامج التويتر فقد ظهر الموقع في أوائل عام ٢٠٠٦ كمشروع تطوير بحثي أجرته شركة Obvious الأميركية في مدينةسان فرانسيسكو، وبعد ذلك أطلقته الشركة رسميا للمستخدمين بشكل عام في أكتوبر ٢٠٠٦. وبعد ذلك بدأ الموقع في الانتشار كخدمة جديدة على الساحة في عام ٢٠٠٧ من حيث تقديم المدونات المصغرة، وفي أبريل ٢٠٠٧ قامت شركة Obvious بفصل الخدمة عن الشركة وتكوين شركة جديدة باسم Twitter (ويكبيديا ، ٢٠١٢) ، وقد ارتبط القالب الحواري في تلك الوسائل بامتداد اجتماعي وإنساني للغة التفاهم،والحديث وإبداء الرأي والمشورة، وبذلك فهو يعد قالباً قديماً او طريقة تقليدية تمتممارستها في الحضارات الغابرة من قبيل المحاورات السياسية ، ومحاورات القضاء ،ومئات الإشكال من الأنشطة الحوارية التي يجريها الإنسان مع الآخر آنذاك ، والنتيجة كانت قد ألقت بظلالها على حاجات المتلقين من بعض فئات المجتمع،كالقادة، والسياسيين ، والفنانين ، والنخبة الثقافية والدينية ، وهكذا صار لازماًعلى قنوات الاتصال ان تقدم للناس ما يرونه جزءً يسيراً للفهم من ناحية ، ومن ناحيةأخرى ، كمطلب اجتماعي وثقافي يغطي غرض ما او تساؤل ما ، يشبعه اللقاء او الحوار.

لذلك نتساءلما طبيعة وحدود البرامج الحوارية في تشكيل اتجاهات واهداف المواطنة ؟

لقد كشفت دراسة (سميحة القاري ١٤٢٦)ان استخدام التقنية المتوفرة هدفا للارتقاء بالمواطنة وتأثيرها على طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية من خلال الانشطة،اما دراسة (زهره خطاب ، ٢٠٠٧) فبحثت عن التغير في القيم الاجتماعية تغير في القيم الاجتماعية موضوع الدراسة ، وهي قيمة العلاقات الأسرية، قيمة التفكك الاجتماعي، التعاطف، القيم المتعلقة باختيار المهنة، الصداقة، والسلوك الاستهلاكي الاجتماعي وان اكثر القيم تأثرا هي القيم الخاصة بالأسرة والسلوك الاجتماعي داخل المجتمع ، لكننا عندما نتحدث عن القنوات الفضائية وبخاصة تأثير القنوات الاجنبية فقد اشارت اليها دراسة دراسة (اميره سمير ، ٢٠٠٥) ودراسة (بوحنينة والشيخ ،٢٠١٢) اختلاف عن الاولى انها تناولت اتجاهات الشبكات الاخبارية في تكوين اتجاهات الأجانب نحو القضايا التي تمس المجتمع منها اختيارات سياسية والاعلام

الحكومي والخاص في كل من القنوات (الجزيرة ، cnn ,bbc) واتضحت نتائج الدراسة الى اثر التشويه والتحيز وطبيعة الادلة في خلق مفاهيم معينة تجاه القضايا التي تمس المجتمع اما الثانية القنوات الإخبارية الفضائية وسيلة إعلامية مختلفة عن الإعلام الحكومي a،وإعدادها للرسالة الإعلامية التغييرية، التي تولى صوغها إعلاميون بمعيّة نخب حقوقية تطالب بالحريات الديمقراطية واثرها في تكوين حس المسؤولية الاجتماعية وهو ما اتفقت معه دراسة (اميرةعبدالله ، ٢٠١٣) ودراسة (خالد الكيلاني ،٢٠٠٨)اما دراسو (وانغ ٢٠٠٤) فقد اشار الى أن الشباب هم أكثر استجابة لأحدث أشكال وسائل الإعلام،مثل تلفزيون الكابل، وبرامج الأخبار غير الرسمية، والمجلات الإخبارية التلفزيونية وكشف وانغ الى وجود دراسة حديثة أجراها مركز بيو تبين أن الشبان الأميركيين تستخدم الترفيه التلفزيوني البرامج، مثل العروض الكوميدية والبرامج الحوارية في وقت متأخر ليلا، للحصول على المعلومات السياسية. تجمع. دور هذه المصادر الإخبارية السياسية الجديدة في تسهيل الشباب المشاركة السياسية للمواطنين، ومع ذلك ليس واضحا ففي حين كانت هناك نقاشات حول آثار وسائل الإعلام والترفيه والبرامجالحوارية في المشاركة السياسية بين عام (٢٠٠٣ - ٢٠٠٤) وأجريتدراسة بين البالغين الشبان للمستهلكين الأكثر نشاطا من هذه البرامج ، وتوصلت من خلال تحليل الدور ان الوقت المتأخر من الليل يؤدي الى نقاش اثناء اللعب يسهم في اشتباك الشباب السياسية. ، لكن الاختلاف بين الشباب الامريكي والكويتي ذكره الباحث (اشرف حسن ، ٢٠٠٣)والباحث (الموزيري ، ٢٠١١)اتضحت في دراسة استطلاعية على عينة من الشباب الكويتي من طلبة الجامعة والهيئة العامة للتعليم التطبيقي وجد بان اكدت أن جميع أفراد العينة من الطلبة والشباب الكويتيين يتابعون الأحداث السياسية الجارية حاليا في بعض الدول العربية من خلال وسائل اتصال وإعلام مختلفة وأن جميع أفراد العينة يستخدمون الانترنت [وسائل الاتصال والتواصل الاجتماعي] وأن ٩٨,٨٪ منهم يشاهدون القنوات التلفزيونية ، وأن ٨٩,٥٪ يقرأون الصحف اليومية المحلية ، وأن ٧٠,٥٪ من افراد العينة يستمعون للإذاعات ، وكشفت بان كشفت دراسة اكاديمية جديدة عن ان المواقع الالكترونية" GOOGLE و YOUTUBE و TWITTER وFacebook " هي المصدر الأول لحصول الشباب الكويتي على المعلومات والأخبار المتعلقة بالأحداث السياسية الجارية حاليا في العالم العربي ، تلتها الصحافة الكويتية اليومية وهي بالترتيب " الوطن والرأي والقبس" وحلت القنوات التلفزيونية في المرتبة الثالثة وهي بالترتيب " الوطن و الراي و قناة العربية" وتلاحظ عدم اهتمام الشباب الكويتي بمتابعة تلفزيون الكويت الرسمي ، وجاءت الإذاعات رابعا وهي كالتالي " مارينا FM المحلية الخاصة ثم إذاعة الكويت وإذاعة القرآن الكريم الكويتية".

- **دراسات اثر منهج تربية المواطنة في تعزيز قيم التربية المدنية عند المتعلمين** :

ان التربية على المواطنة قد أصبحت ضرورة حضارية لازبة في بناء المجتمعات الديمقراطية،وفي المحافظة على التقاليد الديمقراطية في المجتمعات الحرة. ولم

يعد ممكنا الحديثعن تحولات ديمقراطية حقيقية في أي مجتمع ما لم يترافق ذلك بالحديث عن تربيةديمقراطية ، فالديمقراطية لا تتحرك في الفراغ بل هي حقيقة تربوية تفرض نفسها فيمختلف جوانب الحياة الديمقراطية في المجتمعات الحديثة، و تأخذ التربية على المواطنة مستويات أربعة: التربية الأخلاقية، والتربية المدنية،والثقافة المدنية، والتربية السياسية؛ وبالتالي فإن كل جانب من هذه الجوانب الأربعةيمتلك غاياته وأهدافه المحددة ، ولكن هذه الجوانب الأربعة تلتئم في غاية واحدة وهيتحقيق الحرية الداخلية للفرد أو تمكين الإنسان من تحقيق حريته الداخلية وهذا يتمبتعزيز القيم الإيجابية للوطن،ان قيام المدارسالتعليم العام بدورها في تطوير روح القيادة والمواطنةففي دراسة مسحية .(Pereira,Carolyn, ١٩٨٨)بحث التطور الحادث في التعليم المتعلق بالقانونالمحدد لحقوقوواجبات المواطنة منذ فترة السبعينات ، ومسح المناهج للتعرف علىدورها فيتنمية الوعي بالمواطنة ، وأشارت الدراسة إلى برنامج (ت . م . ت) الذيأضيفإلى مناهج المدرسة الثانوية منذ عام ١٩٧٥ م ، وتناولته بالتقويم في ضوءالمتغيرات المعاصرة ذات العلاقة بالمواطنة، وأوصت الدراسة بضرورة تركيز المدارس على:

- معنى التعليم المتعلق بقانون المواطنة
- الأهداف الأساسيةلتضمين قوانين المواطنة في الدراسات الاجتماعية بالمدرسةالثانوية .
- طرق تعليم الطلاب لقوانين ومبادئ المواطنة.
- المزايا والنتائج المتوقعة من البرامج الفعالة في مجال تنمية المواطنةبالمدارس.

وقد يكون لفلسفة التعليم في بعض الدول بيروقراطية و لكن سلبية المعلمين لها اثر في تعليم المواطنة وفق دراسة (لي وفوتس ، ٢٠٠٥) رغم ان المناهج الفعلية لها دور ايجابي في تعليم المواطنة الا ان المعلم له الدور الاكبر نقل هذه اتجاهات وخبرات تعلم المواطنة من خلال الممارسة الفعلية ، ان اشكالية بناء آليات استيعاب التربية المدنية للمواطنة والديموقراطية وحقوق الانسان في عصر العولمة واستيعاب تعليم المواطنة والديمقراطية وحقوق وواجبات الانسان في البلدان النامية كضرورة الاصلاح في وقتنا الحاضر حيث تعتبر مهارات التفكير خطرا عند بعض البلدان مثلما اشار عليها (محمد زياد حمدان ، ٢٠٠٧) و دور مقررات التربية الوطنية حسب نتائج دراسة (ماجد المخروقي ، ٢٠٠٨) يجب ان تهتم بتنمية اربع جوانب في شخصية المتعلم المعرفة والقيم والاتجاهات والمهارات والاتجاهات لأهمية موضوعات التربية المواطنة في اغلب المواد الدراسية وعاملا مهما في ايجاد الترابط والتكامل بينهما فاهم عامل يمكن غرسه هو المواطنة الصالحة ، ان تعزيز التنوع في مناهج التربية المواطنة منها قيم ("الهوية والتنوع= العيش معا) عن طريق طريق فهم القضايا المعاصرة والسياق التاريخي وهو ما اشارت اليه دراسة (السير كيث ، ٢٠٠٨) .

- **التعليق العام على الدراسات** :

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة توصلت الباحثة الى النقاط التالية :

- ان المواطنة العالمية هي صفة نفس اجتماعية يكتسبها الافراد والجماعات بالملاحظة والتقليد والتدريب والتعلم لتأسيس مواقع أدبية ومهنية تسعى

للاطلاع على ثقافات الاخرين ، ثم هي أيضاً صفة تؤهلهم للمجتمع الدولي بحكم الانتماء العرقي والجيوثقافي للبيئة .

- يعد ممارسة المواطنة العالمية مُغيبة حيناً ومنقوصة مشوهة حيناً ثانياً، أو مِنّة تمنحها أو تحجبها وقتما ولأي أسباب تشاء، ولا سبيل لتغيير هذا الوضع الشائك الا بتعليم معارف وميول وقيم المواطنة المحلية والعالمية واستنبات مهاراتها السلوكية لتربية المواطنة كعنصر منهجي اساسي في التربية .
- تَتعدّد مفاهيم المواطنة العالمية من فلسفة وبيئة اجتماعية إلى أخرى. فتعني المواطنة مثلا: المشاركة السياسية حيث تكون بأي سلوك مقصود أو عفوي تتأثر انواع بمختلف التواصل الالكتروني .
- تعد تربية المواطنة هدفاً مهماً للمؤسسة التعليمية من خلال المناهج الدراسية التي تقوم بإعداد الأجيال حتييصبحوا متعلمين مدركين لواجباتهم وحقوقهم الوطنية ومتفاعلين مع مجتمعهم محققينلأهدافه وطموحاته في المجتمع العالمي .

- **ثانيا :الاطار العام للدراسة** :

تشير الأحداث اليومية التي يؤكدها الواقع المعاش وتنشغل بها الأوساط السياسية والثقافية والإعلامية والجماهيرية إلى تحد واضح متجدد لمبدأ المواطنة العالمية ومفاهيمها في العالم العربي والإسلامي على وجه الخصوص،وتتعدد هذه العوامل التي تقف خلف هذا التحدي لتشملمتغيرات فكرية وثقافية وسياسية، واجتماعية تبلورت في إطار الاحداث الاخيرة التي عصفت بمجتمعاتنا وما تهدف إليه من مصالح جعلتها تروج لمفهومجديدلمواطنة عالمية في عصر يعرف بعصرالعولمة تدعمها في السعي الحثيث لتحقيق ذلك القوة السياسية والعسكرية التي تحت يدها، ومن أهم هذه المتغيرات التي تعد دواعي أساسية لانبعاث مفاهيم جديدة للمواطنة المحلية والعالمية (national council for the social studies, Washington , dc , 1997) ومنذ مطلع القرن التاسع عشر تغيرت لظروف المجتمع السياسات التربوية حيث تميزت بوضوح التعليم ، عن الأخلاق " الانضباط العقلي والأخلاقي" باعتباره واحدا من أهدافها الرئيسية تدريب الطلاب لمناقشة فكرة المواطنة وأن كل فرد ينتمي الى مجتمع فان هذا المجتمع ينتمي الى منظومه من الكون باسره تشكل مواطنة الفرد له وفق حدود معينة من الحقوق والواجبات للمواطنة تبذل حولها عدد من الخيارات الواعية والقرارات، مثال اتخاذ العمل على الصعيد الفردي، وكجزء من العمليات الجماعية كونه مواطن وهذا مرتبط ارتباطا وثيقا لأدوار المتعددة التي لديها أفراد في المجتمع . والمساهمة في التنمية الاقتصادية والتنمية الثقافية .(كاثي جيمس ، ٢٠١٢)حيث اصبحت فكرة المواطنة مع تطور الجامعات يحمل دلالات من المواعظ من السلطة للطلبة ومنذ في عام (١٩٤٥) اضحت هناك مفاهيم العالمية، مثل "المصير المشترك" للبشرية ، حيث امست ابحاث جامعة هارفارد في تطوير طراز المواطنة الديمقراطية مثال يحتذى به .(William Talcott ، ٢٠٠٥) وتنبع اهمية التربية المواطنة العالمية في انها تدعم الديمقراطية وتشجع على المشاركة السياسية وفهم المواطنين لدورهم في المجتمع وقد تثبت او تغير وجهات

النظر حول القضايا الرئيسية ذلك ان مداخل تدريس تربية المواطنة منها المدخل الاكاديمي تهدف الى تدريس الحقائق والمفاهيم والتعميمات التي تهتم بالظاهرة الاجتماعية (المعمري ،٢٠٠٦) ويرى (Campbell,2008) ان تنميه المشاركة السياسية تنبع من اهداف تربية المواطنة وهي عدة مهارات ومعارف منها (مهارات مدنية ، معرفة سياسية ، خدمة مجتمعية ، تسامح سياسي) ويربط التربويون والاجتماعيون الصورة المنشودة للإنسان العربي في المستقبل لمواجهة تحديات العصر بالأهداف المتوخاة للتربية المدنيّة في الوطن العربي، وتحقيق نهضة حضاريّة إنسانيّة وديمقراطيّة حقيقيّة، وبين الديمقراطية والمواطنة العالمية علاقة داخلية ، ووفقا لكليهما المبدأ الذي يقود أو يرشد الديمقراطية هو المواطنة ، ويتضمن في نفس الوقت القانون والحقوق لكل كائن إنساني أن يعامل من قبل الآخرين بالمساواة والعدل وخاصة فيما يتعلق بالتجمعات والخيارات الجماعية ، و إجبار الحكام أن يكونوا مسؤولين أمام كل أفراد المجتمع السياسي ، إن مقتضيات الارتباط بهذا الهدف تلقى على التربية المدنيّة التي يتمّ في إطارها العمل على تحرير الإنسان العربي وتحرير قدراته المبدعة للمشاركة بصفة أساسيّة في شؤون المجتمع وفى الحياة المدنيّة والسياسيّة، وعلى هذا فان نماذج و إجراءات ومناهج المواطنة بصفة عامة لدينا تطبق وتستخدم في المؤسسات السياسية بطريقة تكاد تكون من إرث الفروسية ، وهي محاصرة بمبادئ عمل و إدارة متعفنة " الخضوع القهري للعادات الاجتماعية ، الحكم البيروقراطي الفشل الإداري ، والاستبداد" ، أو أنها اتسعتلتستوعب الأشخاص أو الجماعات الذين ليس لهم أي حق في ممارسة فعل سياسي أو غيره بشكل قانوني .(صلاح نيوف ، ٢٠٠٤) (Karl T. Alan واخرون ٢٠٠٣) (منجي ابو سنينه ٢٠١٠ ، www.arabthought.org.) وهناك عدة نقاط يسعى المنهج لتحقيقها للوصول الى المواطنة بصفة عامة وهي :

- كيفية إشراك الشباب في صنع القرار.
- الشباب دعم اتخاذ مواضع المجتمع،
- تطوير العلاقات الدولية.
- التعامل مع القضايا المثيرة للجدل في الفصول الدراسية.

ومواطنو اليوم يتسمون بالقدرة ليكونوا مواطنين فاعلين ومسؤولين، و علم المواطنين تتطلب معرفة وفهم أنفسهم، والثقافات والمجتمعات البشرية والطبيعية الارتباطات المعقدة بين أنواع مختلفة من نظام الفيزيائية والبيولوجية، والاجتماعية التي تشكل العالم و الطبيعة المتغيرة للعالم الخارجي ويرى (ستاركي)ان تربية المواطنة تركز على ارتباط الفرد بوطنه ومهارات المشاركة ومعارف الاجتماعية والتاريخية والجغرافية والاقتصادية (المعمري ٢٠٠٦) ويعتبر مقرر التربية للمواطنة من المقررات المهنية الالزامية لإعداد المعلم لمراحل التعليم العام ، حيث يركز على مفاهيم المواطنة وكيفية اعداد المعلم للتمكن من تدريس وتنمية المواطنة لدى النشء واعداد المواطن الصالح ، وتهدف متطلبات المقرر الى تحقيق الاداء الجيد وتنمية المهارات البحثية والعلمية وسيشارك الطلاب جميعا في البحث والتقصي للتحضير لموضوعات المقرر كجزء من التعلم الذاتي والمشاركة الفاعلة لتحقيق اهداف المقرر .

وقد قامت الباحثة برصد تنمية القيم التربية للمواطنة العالمية في كل من :

- الواجبات والمسؤوليات .
- الحوار والمواطنة العالمية .
- المشاركة الفعالة .

١. الواجبات والمسؤوليات :

ويعتبر مفهوم الواجب عند (Kernerman ٢٠٠٦- ٢٠١٠) هو عمل أو مهمة تحتاج إلى القيام به وقدحددت الواجبات حسب تصنيف (Collins , 2003) كما يلي :

- المهمة أوالعمل الذي لابد للشخص لأدائه لأسباب أخلاقية.
- احترام أو طاعة بسبب وجود أشخاص، أقدم متفوقة، وماإلى ذلك واجب الابناء.
- القوة التي تربطهم أخلاقيا أو قانونيا.
- المشاركة في تحسين الحياة السياسية والمدنية.
- النقد البناء للحياة السياسية.

وتمثل قيم الواجبات والمسؤوليات التحدي الاكبر الذي يواجه النظام التربوي وهو كيفية اكساب الطلاب قيم الحياة النبيلة الصالحة للمجتمع المحلي والعالمي في نفس الوقت الذي يلاحظ فيه الطلاب انتهاك هذه القيم في المكان الذي يقوم بتدريسها واكتسابها . (المعمري ، ٢٠٠٦) ان المواطنة العالمية باعتبارها مناط الحقوق والواجبات في المجتمع هي الضمانة الرئيسية لمجتمع يقوم على ديموقراطية يتمتع فيه الجميع بكافة الحقوق ويؤدوا ما عليهم من واجبات بصرف النظر عن الدين أوالجنس أواللغة إلا أنه في ذات الوقت يعد الحديث عن المواطنةالعالمية باعتبارها حقوقا فقط أحد أهم معوقات ترسيخ مبدأ المواطنة لأن المطالبة بالحق تتساوى مع مسئولية أداء الواجب ، ويرى البعض أن المواطنة ما هي إلا المشاركة الأنشطة في جماعة أوعدد من الجماعات،وتتضمن الإحساس بالارتباط والولاء لمفهوم الدولة أوالنظام المدني (Order Civic) وليس شخص ملك أو رئيس وتقوم على فكرة الانتماء والأشياء المشتركة، وهوما يعني أن المواطنة هي عضوية نشطة في مجتمع سياسي في إطار من الحقوق والمسئوليات . (عبد الباقي ، ٢٠٠٨ ، سعيد عبد الحافظ ، ٢٠٠٨) ان اطار المسئوليات والواجبات للباحثة لتربية المواطنة العالمية ينصب في الالتزام الاخلاقي والاجتماعي تحث على العمل الجاد والتضحية في سبيل تطور وانجاز المجتمعات الانسانية للعالم بأجمعه وفق القوانين المشتركة للدول ودساتيرها للمنظمات العالمية و الميثاق العالمي لحقوق الانسان واتفاقيات جنيف ، وقد أضفى الاسلام على المسئولية الجماعية أهمية بالغة لأنه ليس بإمكان أي نظام أن يتكامل ويتحد دون توجيهه وتنظيمه ورقابته على أساس المسئولية المشتركة العامة ، و على الرغم من وضع تعريف خاص بالمسؤوليات والواجبات لتنمية المواطنة العالمية ، الا انه يمكن القول بأن تلك المسؤوليات والواجبات يمكن أن تنطلق من الأفكار التي تؤمن بها مجموعات منظمة تمتلك رؤى وأهداف سامية

محددة ، مثل منظمات المجتمع المدني والمنظمات التطوعية ، البعيدة كل البعد عن ما تفرضه أنظمتها السياسية من آراء وأفكار ضيقة ولا تتعدى حدود كيانها السياسي والاجتماعي والاقتصادي ، ان روح المسؤولية تجاه المواطنة العالمية أكبر وأوسع نطاق ، خاصة اذا كان الانسان ديدنها والمساواة شعارها . (عبدالمجيد نصار ،٢٠٠٠) (عماره بن رمضان ، ٢٠٠٠) (صابر عبدالباقي ، ٢٠١٠) و تختلفالقيم من مجتمع لآخر تبعا لثقافته وفلسفة مجتمعه واستعانت الباحثة بالقيم التي اوجزها (Patrick , 2003) والتي ترى الباحثة انه يجب التركيز عليها في تربية المواطنة للقيم العالمية للمسؤوليات والواجبات نوجز منها :

- التأكيد على المساواة الانسانية للمجتمع الدولي .
- الاحترام الكامل لفكر الراي الاخر .
- المشاركة المسئولة في الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية للقضايا الانسانية .
- بالنسبة للمسؤوليات هو أن يتم الحصول على نتيجة معينة أو الوضع، وليس من يفعل ما الإجراءات المحددة من أجل الحصول عليها.

ان المواطنة مفاعلة ، أي تفاعل بين الإنسان المواطن وبين الوطن الذي ينتمي إليه ويعيش فيه وهي علاقة تفاعل، لأنها ترتب للطرفين وعليهما العديد من الحقوق والواجبات www.almesryoon.com/ShowDetailsC.asp? NewID =64549 Part=2 http:// Page=1

٢. **الحوار والمواطنة العالمية** :

إن الحوار والجدل حول فكرة التربية على المواطنة العالمية لا ينبغي أن يقتصر على محافل فكرية محدودة؛ بل ينبغي أن ينتقل إلى المنابر المتنوعة، ولا سيما المنابر التعليمية والتثقيفية والتي تشمل المدارس والمعاهد والجامعات ومراكز الأبحاث، ولا بد من إقامة منتديات فكرية وثقافية، إضافة إلى ضرورة تفعيل العلاقة التشاركية بين مؤسسات المجتمع المدني والبرلمانات والحكومات، وإشراك أوساط من النخب والمختصين، ناهيكم عن قطاعات شعبية، خصوصا من النساء ومن التكوينات الثقافية، وبمساهمةحيوية من جانب الإعلام الذي يمكن أن يلعب دورا كبيرا في زيادة الاهتمام بفكرة المواطنة، لا سيما عبر الفضائيات المختلفة إثر انتشار ثورة الاتصالات والمعلومات على امتداد المعمورة، ومن ثم إيجاد الوسائل والأدوات التي تساعد على تنمية قدرات الأفراد والمجتمع عبر التربية وقيمها الجديدة وتعزيز أركانها وصولا إلى ما نطلق عليه مفهوم المواطنة العضوية الذي يقوم على خمسة أركان أساسية، هي: المساواة، الحرية، المشاركة، العدالة، الهوية، في إطار تفاعل ديناميكي لا انفكاك بين عناصره ومكوناته أو انتقاص أحدها. (عبد المحسن شعبان ،٢٠١٢) .

ان الحوار ينطلق بين أطياف المجتمع وبكل مكوناته للوصول إلى هدف واحد في الحوار وتحقيق المواطنة والانتماء الحق، وعليه فالحوار علاقة جدلية، فهو غاية للوصول إلى هدف، ووسيلة للوصول إلى هدف ان حوار الحضارات قنوات الاتصال بين الشعوب ، من التركيز على مفهوم احترام الرأي الأخر (وجادلهم

بالتي هي احسن) ، وذلك من خلال الموضوعية في الطرح والبعد عن كل ما يثير حفيظة الاخر ، وجذب المتشددين ذوو الافكار المتطرفة بالحسنى ، وعدم التسرع في اصدار الاحكام ، والامثلة على ذلك كثيرة ونراها كل يوم في صفحات الفيسبوك والتويتر واليوتيوب ، اما جوهر الحوارلا ينفصل عن المشاركة وهدفه ليس فقط الوصول إلى مواقف مشتركة، بل تعويد وتعليم أنفسنا على ممارسة التفكير كي نستطيع هضم تلك الأفكار، وتكون دائما نتائج الحوار التوافق أو الخلاف، ومن يراقب المتحاورين بشكل جدّي . وهو خارج عن الحوار . يرى أن المتحاورين يتبادلون الأفكار بكل حرفية الكلمة وبدون أن يشعر أي طرفٍ منهم بذلك!وقد يتمسك البعض بأفكاره وحججه، لكنه في اللقاء التالي نجد بعض المتحاورين يطرحون أفكارا تولّدت من خلال اللقاء(الحوار) السابق وكأن هذه الأفكار هي ملكهم، أي أنهم اكتسبوا أفكارا جديدة وصاروا يدافعون عنها وكأنها بالأصل هي من بنات تفكيرهم رغم أنها قد لا تتوافق مع طروحاتهم السابقة اما صفات الحوار السياسي تكون بين فئات وأطراف سياسية مختلفة، ويكون الهدف منه هو تقريب وجهات النظر من خلال احتكاكها وصراعها السلمي المنطقي وتبيان مواقف كلٍ طرف وخصوصياته،ويمكن تقسيم الحوار السياسي إلى عنصرين: أولا : من جهة الأفراد المشاركين فيه شخصيا . وثانيا : من جهة الموضوع المطروح للحوار،وتتضمن "الحشد السياسي" والالتزام والقناعة السياسية، التجربة وأسلوب حل المشكلة المعروضة للنقاش وكذلك شرعية التمثيل في الحوار ،وكل هذه العناصر الرئيسية مترابطة مع بعضها ولا تفصل بينها حدود، أي أنها غالبا ما تتقاطع مع بعضها البعض، والمواطنة فهي عضوية نشطة في مجتمع سياسي في إطار من الحقوق والمسئوليات التي يحددها الدستور والقانون ، بل أن المواطنة تعد وظيفة يتحتم على المواطنين القيام بأعبائها والمسؤوليات المواطنة العالمية تتطلب: السلام، والتسامح الإنساني واحترام ثقافات الآخرين وتقديرها والتعايش مع كل الناس، كذلك التعاون مع هيئات ونظم وجماعات وأفراد في كل مجال حيوي (عبدالباقي ، ٢٠٠٨) .

٣.المشاركة الفعالة :

يقصد بها بصفة عامة الإسهامات والمبادرات للأفراد والجماعة سواء مادية أو عينية ، كما يمكن تحديدها أيضا بأنها مسئولية اجتماعية لتعبئة الموارد البشرية غير المستغلة ووسيلة للفهم والتفاعل المتبادل لجهود وموارد كل أطراف المجتمع والتنسيق بينها من أجل تحقيق الصالح العام في المجالات المختلفة في المجتمع ، بينما يقصد بالمشاركة المجتمعية في مجال التعليم بأنها هي الجهود التي تبذلها المدرسة والقائمون على إدارتها في التعاون والتلاحم مع قوى المجتمع والبيئة المحيطة بالمدرسة ، والعملية التعليمية ، وذلك لبناء جسور من العلاقات والثقافات والمفاهيم المشتركة والتبادلية والتي تهتم بالارتقاء والنهوض بالتعليم كمؤسسة وكعمليات مترابطة وإجراءات بغرض تفعيل الدور الذي تقوم بة المؤسسة التعليمية في المجتمع بينما يقصد الباحث بالمشاركة المجتمعية وتكمن أهمية المشاركة الفعالة بانها إحدى الأدوات التي يمكن من خلالها

النهوض بالمجتمع والارتقاء به ، والعمل على تحسين مستوى حياة المواطنين اجتماعيا واقتصاديا وذلك من خلال إسهام أبناء المجتمع تطوعا فى جهود التنمية سواء بالرأي أو بالعمل أو بالتمويل ، وحث الآخرين على المشاركة ،وعدم وضع العراقيل أمام الجهود المبذولة من جانب قيادات المجتمع وغير ذلك من الأمور التي تؤدى إلى تنمية المجتمع وتحقيق أهدافه ، وترجع أهمية المشاركة الفعالة للمواطنة العالمية إلى ما يلي: (المعمري ، ٢٠٠٦)

- إنجاح البرامج التعليمية والاجتماعية داخل المجتمعات .
- توفر إحساس قوى بالانتماء للمجتمع المحلي والدولي.
- تساعد على تحقيق أهداف التعليم الخاصة والعامة.
- تحقق الجودة في الأداء للتنمية المجتمعية.
- تنمى لدى الأفراد روح العطاء وحب العمل التطوعي. للعمل الانساني.

والسؤال الآن، هل جميع الأفعال الجماعية تعتبر كمشاركة؟ يأتي الجواب مباشرة ، يمكن ان تشارك الناس بالوقوف أمام مجمع للأغذية للحصول على سلعة ما، ويمكن أن نشارك مع فرقة الإنشاد الديني، وإذا شارك البعض مع مجموعة من اللصوص في سرقة بنك أو شعب أو دولة لايمكن أن نسمي هذا مشاركة سياسية . ان قيمة المشاركة الفعالة في المجتمع تتضمن العديد من الحقوق مثل الحق في تنظيم حملات الضغط السلمي على الحكومة أو بعض المسئولين لتغير سياستها أو برامجها أو بعض قراراتها، وممارسة كل أشكال الاحتجاج السلمي المنظم مثل التظاهر والإضراب كما ينظمها القانون،والتصويت في الانتخابات العامة بكافة أشكالها، وتأسيس أو الاشتراك في الأحزاب السياسية أو الجمعيات أو أي تنظيمات أخرى تعمل لخدمة المجتمع أو لخدمة بعض أفراده، والترشيح في الانتخابات العامة بكافة أشكالها (المعمري،٢٠٠٦) (Babcock, Rainer,1994)، وقداوجز (patrick ,2003) دليل المشاركة كمهارة للمواطنة العالمية وهي كالاتي :

- التفاعل مع بقية المواطنين لتعزيز الاهتمامات الخاصة والعامة.
- ادارة القضايا والاحداث والتأثير في القرارات السياسية.
- اتخاذ القرارات في القضايا السياسية.
- القيام بعمل لتحسين الحياة المدنية والسياسية .

- **معايير برنامج الحوار والتويتر والفيس بوك** :

تشير الأحداث اليومية التييؤكدها الواقع المعاش وتنشغل بها الأوساط السياسية والثقافية والإعلامية والجماهيرية إلى تحد واضح متجدد لمبدأ المواطنة ومفاهيمها في العالم العربيوالإسلامي على وجه الخصوص، وتتعدد هذه العوامل التي يقف خلف هذا التحدي لتشملمتغيرات فكرية وثقافية وسياسية واجتماعية تبلورت في إطار القوة الواحدة فيالعالم ونظرتها لمن حولها وما تهدف إليه من مصالح جعلتها تروج لمفهوم جديد لمواطنة عالمية ، وإذا كانت المتغيرات العالميةالمعاصرة تلقي بتبعات ومسؤوليات جديدة على المواطنةالعالمية تضاف إلى خللها وتشوهها في بنية الوعي المحلي وما يترتب عليها من ممارسات وانشقاقات ، وإذا كان تقدموسائل الاتصال من قنوات فضائية وبرامج الفيس بوك والتويتر في العصر الحاضر أدى إلى نوع من الانفتاح غير المسبوق الذي يؤدي في مجال الفكر والمفاهيم السياسية والثقافية وحتى الاجتماعية

واكتساب قيم متميزة إلى اختلاط في الرؤية والاختيارات ، واختطاف أمام بريق الشعارات وخاصة لدى فئةالشباب ومايسهم خصوصيات ثقافة هذه الفئة في علم نفس الاجتماع من حب كل جديد ورغبة في التغيير وتأكيد الذات،والاستقلالية . والصراع مع ثقافة الكبار .

وبناء على ما سبقمن الدراسات السابقة اعدت الباحثة قائمة بأهداف المعايير الرئيسية وهي كالاتي :

- **اولا** : **سمات خاصه بقيم الواجبات والمسؤوليات** ، **تهدف الى التالي** :
  - تتيح لمعرفة المساواة في الواجبات والمسؤوليات.
  - تعزيز الاهتمام بالشؤون الدولية.
  - تسلط الضوء في فهموتفعيل أيديولوجيات سياسية مختلفة.
  - تعطي صورة للمواطن العولميانه نتاج اننا جميعا شركاء في كوكب .
  - تساهم بالارتقاء بواجبات ومسؤوليات المواطن .
  - تعطي دلالات واضحه لاستخدام الفيس بوك لنموذج المسؤوليات والواجبات للمواطن العالمي.
  - توضح تأثير الإعلام العالمي في السلوك الإنساني سوف يزداد بشكل مثير.
- **ثانيا** : **السمات الخاصة بقيم الحوار والمواطنة تهدف الى مايلي** :
  - تسهم في تفعيل المهارة الاتصالية .
  - تشبع الفضول حول القضايا الساخنة .
  - تسعى الى تنويع خارطة البرامج الحوارية بحسب رؤيتها السياسية والثقافية وعلاقتها بالجمهور .
  - تزيد من تفاعل الجمهور كلما كانت القضايا الحوارية ذات صفة آنية .
  - تزيد فاعلية بين الافراد على المستوى الشخصي والاجتماعي والمحلي والقومي والدولي.
  - تسهم في تفاعل المواطنين تجاه قضاياهم كلما كانت تلك البرامج ذات تخطيط مدروس .
  - تسهم تقنية نظم الاتصالات في تدعيم اسس للحوار المشترك .
- **ثالثا** : **السمات الخاصة بقيم المشاركة الفعالة** ، **تهدف الى مايلي** :
  - تنمية قدرات معينة للتفكير تحسموتنظم في الوقت نفسه الاختلافات الثقافية .
  - مواجهة المشكلات والتحديات كأعضاء فيمجتمع عالمي واحد .
  - تنمية كفايات مواطن القرن الواحد والعشرين في تنمية مؤسسات المجتمع
  - تحديد اثر عالمية التحديات تجاه استخدامات تقنية المعلوماتية تجاه القضايا العالمية .
  - الوعي بمفهوم الانتماء .
  - تسهم في اكتساب موقف اجتماعي من خلال التواصل .
  - تؤكد الهوية العالمية في انتماء الفرد العام .
  - تحدد اطار لنظام المواطنة ضمن معطيات الفكر العالمي .
  - الاسهام في توسيع رقعة المشاركة العامة .

وإذا كانت المتغيرات العالمية المعاصرة تلقي بتبعات ومسؤوليات جديدة على المواطنة تضاف إلى خللها وتشوهها في بنية الوعي العربي وما يترتب عليها من ممارسات وانشقاقات وإذا كان تقدم وسائل الاتصال والبث في العصر الحاضر أدى إلى نوع من الانفتاح غير المسبوق الذي يؤدي في مجال الفكر والمفاهيم السياسية والثقافية إلى اختلاط في الأوراق وخلل في الرؤية والاختيارات،واختطاف أمام بريق الشعارات وخاصة لدى فئة الشباب وما يسم خصوصيات ثقافة هذه الفئة في علم نفس الاجتماع من حب كل جديد ورغبة في التغيير وتأكيد الذات والاستقلالية . والصراع مع ثقافة الكبار .(عثمان العمير ، ٢٠٠٥) وقد حدد (برنارد ، ١٩٩٨) ومنظمة اوكسفام (OXFAM) كل على حدة معايير للمواطن العالمي وخلاصته بالنسبة المواطن الذي يراد به عالميا:

- يفهم كيف يعمل العالم سياسيا واجتماعيا وثقافيا وتكنولوجيا وبيئيا واقتصاديا .
- يلتزم بالقيم الديمقراطية والبيئية والثقافية والدفاع عنها.
- يدعم المطالبات المجتمعية المرتبطة بمكانته والاخرين .
- يمتلك التأمل الناقد الضروري لفهم المجتمع والبيئة محليا وعالميا .
- يفهم الاحداث المختلفة ويحللها وفق تصورات مختلفة.
- يفهم الارث الثقافي ويقدر قيمته.

ان تربية المواطن من اجل المجتمع المحلي والعالمي تخدم الصيغة التوفيقية التي تخدم الهوية الوطنية وتعكس مفهوم مواطنه متعددة الابعاد سواء في الواجبات والمسؤوليات والمشاركة الفعالةوعلى هذا وضعت معايير ومؤشرات لقيم كل من (الواجبات والمسؤوليات \ الحوار\ المشاركة الفعالة) وهي كالآتي :

- **اولا** : **معيار قيم الواجبات والمسؤوليات** :

الالتزام الاخلاقي والاجتماعي و العمل الجاد والتضحية في سبيل تطور وانجاز المجتمعات الانسانية للعالم بأجمعه وفق القوانين المشتركة للدول ودساتيرها للمنظمات العالمية والميثاق العالمي لحقوق الانسان واتفاقيات جنيف .

- **المؤشرات** :

- الاهتمام بالقضايا الدولية .
- كفايات واستعدادات الفرد تجاه المتغيرات الدولية .
- الوعي بالقوانين واللوائح للمواطنة العالمية .

- **ثانيا** : **معيار الحوار** :

تعزز قدرات المتعلمين باستمرار من خلال مواصلة تزويدهم بالمعلومات وتيسير تدفق المضامين التربوية لتنمية مهارات قيّمة منها الوعي بأسس الحوار المفتوح والواعي وتنشط هذه الدراية المشاركة في الحياة العامة والقدرةعلى

التفاعل مع المجتمع قضايا المجتمع الدولي والمساهمة في تعزيز فكرة مواطنة عالمية .

- **المؤشرات** :
  - تعزيزالحوارالمجرد .
  - تنميةالحوارالموجه .
  - تنميةالحوارالسجالي .
- **ثالثا** : **معيار المشاركة الفعالة** :

بحث اثر التوافق بين المواطنة الفردية والسيادة السياسية واسس الوظيفة السياسية الدولية والوظيفة السياسية الوطنية وتحديد هوية المواطن العالمي للمشاركة في الشأن الدولي والعالمي في خدمة المنظمات الحقوقية والتطوعية .

- **المؤشرات** :
  - تأكيد الهوية العالمية.
  - تحدد اطار لنظام المواطنة ضمن معطيات الفكر العالمي.
  - تنمية المشاركة الفعالة في فعاليات المجتمع الدولي.
- **ثبات المعايير** :

تم عرض المعايير على محكمين وتم تعديل بعض النقاط لبنود الفئات القيم. وقد تم اعداد برنامج لسمات هذه القيم في كل من البرامج الحوارية والفيسبوك والتويتر لكل من :

  - الواجبات والمسؤوليات .
  - الحوار .
  - المشاركة الفعالة .
- **خطة البرنامج** :

ان العضوية في المجتمع العالمي و تعزيز روح المشاركة الفعالة في أنشطة المجتمع العالمي وبخاصة فيمؤسساته المدنية و ظاهرة التشابك الاجتماعي والثقافي والسياسي والاقتصادي العالمي فينظر إليها على أنها مرحلة متقدمة من تطور المواطنة العالمية ، اما الموقف منها قبولها او رفضها فالتناقض هو الحاضر بين المفكرين حيث نجد بعضهم يرى ان تغير وتطور قيم الحوار والمشاركة صارت قدر لا يمكن تجاهله ، واضحى نمط جديد من العلاقات الدولية افرزه التقدم التقني الهائل وبخاصة في مجال الاتصالات والمواصلات حيث جعل من العالم اشبه بقرية صغيرة لا يمكن لأي جزء منه ان ينزوي وينعزل عن بقية العالم وينئ بنفسه عن كل ما يجري في العالم فأي حدث صغير في العالميجد صداه وتأثيره في بقية العالم وصار امكانية تبادل المنتوجات وبمختلف اشكالها - الثقافية والتقنية والمعلوماتية والخدمية، حيث إن لبرامج التويتر والفيس بوك اكثر انتشارا واكثر تأثيرا لكل من يدخل ويكتب رأيه ويعطي مساحة للحوار لأي فرد يعيش في مجتمع اخر وقد كان لهذه البرامج الاثر الكبير وصل حتى للتغير السياسي لأنظمة دول ، وتوجد بعض المحطات التي تبث ارسالها باللغة العربية ولها عدة برامج حوارية تتناول قضايا عالمية واقليمية مهمة . كما توجد قنوات فضائية وثائقية وثقافية مثل (الجزيرة الوثائقية .

وناشيونال جيوغرافيك ، وديسكفري العلمية والتاريخية) ولديها عدة برامج تتناول التغيرات البيئية وقد لا تكون تلك البرامج حوارية ولكنها تنقل صور واحداث حقيقية من الواقع ، الامر الذي تترك اثرها على الواقع ، كما توجد لدى بعض القنوات الفضائية حسابات فيالتويتر والفيسبوك الامر الذي يخلق تواصلا فعالا بين الشعوب ، وخاصة تلك التي تتناول الا حداث الدولية والقضايا الساخنة البرامج الحوارية . واستخدمت الباحثة اسلوب الاحداث الجارية في رصد وتدريس منهج تربية مواطنة– قيم الواجبات والحوار والمشاركة الفعالة للمواطنة العالمية. لطالبات المقرر.

ومن اهم المصادر التي استندت عليها الباحثة في اعداد برنامجقيمالمواطنة العالمية ، هي :

- البرامج الحوارية في للقنوات الفضائية.
- التويتر.
- الفيس بوك.

- **اهداف البرنامج** :

- القدرة على تبني قيم المسؤولية والحوار والمشاركة الفعالة لفهم حقيقة واوضاع المستجدات العالمية .
- الوعي بمقومات الهوية للمواطنة العالمية .
- الاعتزاز بتجانس وانتماء منظومة الجنسيات المختلفة داخل المجتمع الواحد.
- الوعي بقضايا التي يواجها العالم سواء البيئية والاقتصادية والاجتماعية.
- تحديد متغيرات كل من البرامج الحوارية والفيس بوك والتويتر واثرها على تشكيل الوعي بالمواطنة العالمية .

- **البرامج الحوارية في القنوات الفضائية** :

- **اولا البرامج الحوارية** :

- من اهم البرامج الحوارية في ال بي بي سي برنامج (نقطة ساخنة) يستعرض الاوضاع الاقليمية والدولية الانية ويستضيف عدد من المتخصصين في تلك القضايا وتوجهاتهم المختلفة ، كما يتيح الفرصة لمشاركة المستمعين والمشاهدين للإدلاء بآرائهم المختلفة .
- برنامج (اليوم السابع) برنامج ا سبوعي حواري لقناة البي بي سي يستعرض اهم الأوضاع السياسية والاقتصادية والثقافية .

كما توجد بعض القنوات الحوارية الاجنبية الاسيوية الناطقة باللغة العربية مثل قناة cctv . Arabic الصينية ، وقناة كوريا ، وهي قنوات موجهة الا انها لها برامج حوارية تتناول التعاون الدولي في القضايا العالمية .

- تم حصر تحليل محتوى البرنامج على كل من :
  - ✓ البرامج الحوارية في القنوات الكويتية (الراي \ الوطن \ الكويتية)
  - ✓ القنوات الفضائية العربية (المصرية \ العربية \ الجزيرة \ الام بي سي)
  - ✓ القنوات الفضائية الاجنبية باللغة العربية (المحور \ البي بي سي \ الان بي سي) .

- ✓ القنوات الفضائية الاجنبية (السي ان ان \ البي بي سي).

- ابداء الحيادية في معرفة وتحليل البرامج الحوارية التي تبثها بعض القنوات الفضائية وقد يكون هدفها زرع الفتنة والتطرف من خلال استضافة بعض المتطرفين واعطائهم الفرصة دون غيرهم للتعبيرمن خلال التنويه على الطلبة المقرر .
- دائما ما تبث بعض القنوات الاوربية الناطقة بالعربية غير الاخبارية بعض البرامج الثقافية الحوارية التي تركز على حوار الاديان والثقافات مثل قناة روسيا اليوم والقناة الالمانية ، كما تتناول موضوعات بيئية .
- يتناول تحليل محتوى البرامج خلال الفترة الزمنية والوقت المستغرق وامكانية اعادة البث.

- **ثانيا** :**الفيس بوك والتوتير** :

- توجيه الطالبات الى حسابات الصحف المحلية والعالمية من خلال الفيس بوك والتوتير .
- الدخول على الروابط لكل من الفيس بوك والتوتير من خلال الحسابات الشخصية للطلبة .
- التنويه الى ضرورة الاشتراك لحسابات التوتير والفيس بوك المواقع لكل من الياهو والام اس ان الإخبارية والمدونات العربية والأجنبية السياسية والثقافية والاجتماعية .
- الاشتراك مع المجموعات المختلفة من المنظمات العالمية الخاصة بحقوق الانسان .

وبناء على هذه الخطة والمعيار الخاص بالبرنامج بعد عرضه على المحكمين تم اعداد محتوى ومضمون البرنامج الخاص بقيم المواطنة العالمية وهي كالاتي:

- **اولا** : **الواجبات والمسؤوليات وتناولت مايلي** :

- الاهتمام بالقضايا الدولية .
- كفايات استعدادات الفرد تجاه المتغيرات الدولية .
- الوعي بالقوانين واللوائح للمواطنة العالمية .

- **ثانيا** : **الحوار**

- الحوار الموجه .
- تعزيز الحوار الموجه .
- تنمية الحوار السجالي .

- **ثالثا** : **المشاركة الفعالة**

- تأكيد الهوية العالمية وتحياتها.
- تحدد اطار لنظام المواطنة ضمن معطيات الفكرالعالمي.
- تنمية المشاركة الفعالة في فعاليات المجتمع الدولي.

- **مدة البرنامج** :

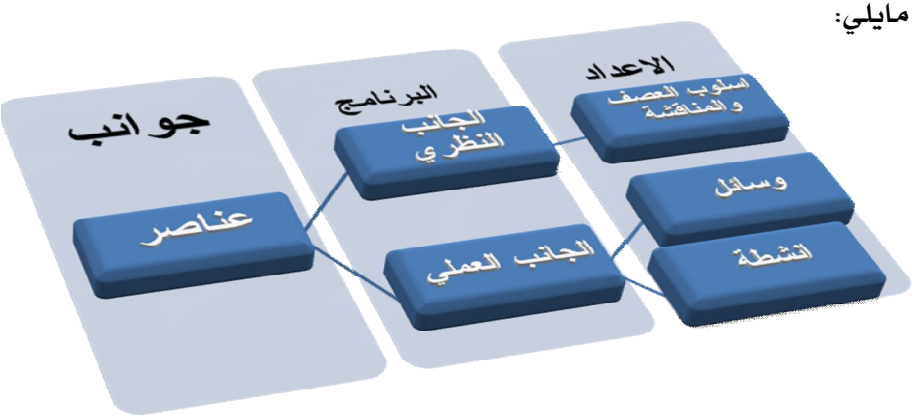
فصل دراسي كامل (الفصل الدراسي الاول من العام الجامعي لسنة (٢٠١٢.٢١٠٣).

- **التصميم التجريبي** :

استخدم البحث الحالي التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة ، مع الأخذ بأسلوب القياس القبلي والبعدي لأداء العينة

- **محتوى البرنامج** :

تم اعداد محتوى البرنامج بناء على الاطار النظري والدراسات السابقة تم مايلي:



شكل (١) هيكل محتوى البرنامج

- **الجانب النظري** :

انحصر الجانب النظري بأسلوب تدريس العصف الذهني والمناقشة بكل من :

- كفاية تحقيق مفهوم تربية المواطنة العالمية من خلال تقنية الاتصالات الحديثة.
- رصد قيم كل من المسؤوليات والحوار والمشاركة الفعالة من خلال البرامج الحوارية والفيس بوك والتويتر .
- الاهتمام بالقضايا التي تواجه العالم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وتوجهات كل من البرامج الحوارية والفيسبوك والتويتر نحوها .
- تحديد هوية المواطن العالمي.
- تحدد عناصر وابعاد المواطنة العالمية من خلال البرامج الحوارية والفيسبوك والتويتر .
- وضع اطار للمشاركات الفعالة في المجتمع الدولي .
- تحقيق المواطنة العالمية وفق قوانين ولوائح ضمن اطار متجانس لجميع ثقافات المجتمع الدولي .

- **الجانب العملي** :

طريقة التدريس التي استخدمت لتدريس هذا الجانب والمتمثلة في العصف الذهني والمناقشة والحوار حيث سمحت للمشرفات بالتعبير عن وجهات نظرهن

في جو من الحرية ، كما أن إتاحة الفرصة للمشرفات للاشتراك في مناقشات متبادلة قد أكسبتهن الثقة بالنفس ، وحقق لهن تصوراً أوضح وأشمل للموضوعات المطروحة للدراسة وهذا ما أوضحته دراسة(تغريد محمد : ٢٠٠٧)

- **التدريب على الأنشطة** :

وانطلاقاً من أن التعلم الجيد هو الذي يعتمد على نشاط الطالب وإيجابية،ترى الباحثة أن البرنامج بما اشتمل عليه ساعد على تحقيق الوعي بأهمية قيم المواطنة العالمية بصورة جيدة كما هو موضح كالآتي:

١. **الانشطة** :

- استخدام النت من اجهزة الحاسوب او الاجهزة الذكية .
- استخدام التدريس الفعال كطريقة تدريس وطرق (استخدام الاحداث الجارية \ وطريقة المشروعات والمحاضرات \طريقة المجموعات \ المشاريع) .
- استخدام اسلوب التفكير الناقد .
- كتابة التقارير والمذكرات والمقالات عبر النت .

٢. **التقويم** :

تم الاستعانة بتقييم تربية مواطنة من وجهة نظر(كير ٢٠٠٢، Kerr) وفق المبادئ التالية من خلال ما يلي :

- تقييم المحتوى والمضمون والأنشطة.
- تقييم مهارات تحليل المواقف والتصورات والاتجاهات .
- التعرف على الافكار وجوانب التحيز .
- تغيير الاستنتاجات في ضوء الحقائق الجديدة.
- تقييم الاتجاهات بالنسبة للحقائق قبل المشاعر في المناقشات .

٣. **الوقت والتاريخ** :

المسؤوليات	• ٣ محاضرات ابتداء من تاريخ ١٠\١١ \٢٠١٢ • لشعبة مقرر تربية مواطنة الساعه ٩ والساعه ٣ ظهرا
الحوار	• ٣ محاضرات ابتداء من تارخ ١٠\١٤ \٢٠١٢ • لشعبة مقرر تربية مواطنة الساعه ٩ والساعه ٣ ظهرا
المشاركة الفعالة	• ٣ محاضرات ابتداء من تاريخ ١٠\١٩ \٢٠١٢ • لشعبة مقرر تربية مواطنة الساعه ٩ والساعه ٣ ظهرا

شكل (٢) مواعيد تنظيم وتوظيف البرنامج لمقرر تربية مواطنة

- **الجانب الاجرائي** :
- **اولا** : **الاطار النظري للجانب التطبيقي وشملت الجداول التالية** :

الجدول رقم (١)

الواجبات والمسؤوليات						
الرقم	القيم الفرعية	البرامج الحوارية في المحطات الفضائية	الفيسبوك	التويتر	الانشطة	التقويم
١	الاهتمام بالقضايا الدولية * اعداد المواطن وفقاً للظروف والمتغيرات الدولية * الانتماء للمسؤولية العالمية والارتباط بها *التعرف على مفهوم المواطنة العالمية * معرفة قضايا التعليم في تكوين المواطن العالمي	* قناة الراي (احاديث وعبر) * قناة الوطن (صفحات \ ذاكرة الوطن * قناة الرسالة (خواطر ٤ \ ٥ \ ٦) * cnn (teach plus)	*www.efareport.unesco.org * http://www.unesco.org/education/efa/wef_2000/index.shtml المنتدى العالمي للتربية.	@SGTeacher Singaporean teacher @Tanweekiat1	استخدام طريقة المشروعات في عرض قضايا البيئة باستخدام القنوات للعمل التطوعي	١.ضعي تعريفا باسلوبك للمواطنة العالمية ٢.عددي مسؤوليات المواطنة العالمية
٢	كفايات واستعدادات الفرد تجاه المتغيرات الدولية *الربط بين الاحداث المحلية واثرها على العلاقات مع العالم *معرفة اسس والتزامات التواصل العالمية * تحقيق التنمية المستدامة	قناة المحور : (بلدينا في الفضائيات \مفاهيم يجب ان تصحح) الفضائية المصرية (كل يوم كتاب) *FACES OF CNN INTERNATIONAL قناة ام بي سي (١) برنامج في اسبوع	Yahoo.مكتوب http://www.filkhair.com/entity.php	@ AL_JAZIRAH @EW @ SFMOMA	اعداد ندوه لعرض قضية (الاساءة لرسول الامة الاسلامية) عرض تغريدات ومواقع الفيس بوك	ماهو تقييمك لانطباعات المشاركين في الفيس بوك والتويتر حول نشر فيلم عن الرسول
٣	الوعي بالقوانين واللوائح للمواطنة العالمية *فهم الاحساس في ادارة المجتمعات الدولية *احترام عضوية المجتمع العالمي	ام بي سي (لو كان بيننا) قناة العربية (الذاكرة السياسية \رواقد)	msn.com	@ TIME @ AGOOGLER @ TWEETMEME	استخدام اسلوب التفكير الناقد	اعدي تقرير عن الاتجاهات نحو تطبيق القوانين الدولية

جدول (٢) :

الحوار						
الرقم	القيم الفرعية	البرامج الحوارية	الفيسبوك	التويتر	الأنشطة	التقويم
١	تنمية الحوار الموجه *تنمية الفكر الحواري *تعزيز قضة الحياة المشتركة *الاهتمام بالقضايا العاجلة	العربية (اضاءات \ محطات) الجزيرة (حوار مفتوح \ من واشنطن \ الاتجاه المعاكس)	منتديات (محادثه)	@_URSELFUrlife	استخدام تسجيلات للحوار الفتوح بطاقات ملاحظه لتسجيل اهم مهارات الحوار التي تم ملاحظتها	عددي اهم المهارات الايجابية واهم الاتجاهات التي تم رصدها من خلال التعليقات
٢	تعزيز الحوار المجرد *تعزيز التآلف الاجتماعي بين افراد المجتمع والمجتمع الدولي *ادراك ماهية قيام المجتمعات الدولية وثقافتها	العربية (مهمه خاصه \ مقابلة خاصه) الفضائية المصرية (كلام صنعته الاقلام) المحور (حوار على نار هادئة	منتديات (محادثه)	@ onenationnabc	استخدام الاسلوب الاستنباطي في رصد اهم القيم المستفادة من خلال الحوار المجرد عبر المقابلات الخاصة	اكتبي مقاله عبر ملاحظاتك عبر التويتر والفيس بوك
٣	تنمية الحوار السجالي *تعزيز سياسة الاعتدال والتسامح الايجابي *تنمية رؤية التفاهم والتعاون *فهم التأثير والتأثر *فهم المصطلحات والتعبيرات * فهم لغة الحوار في عالم متغير	العربية (حوار العرب\ الجمهورية الثانية) Cnn (back story\ http://piersmorga/n.blogs.cnn.com	منتديات (محادثه)	@ abjad @ Tweepar	استخدام المناظرة الفكرية لعرض القيم المدنية	اعدي تقريرا توجهاتك حول سياسة التسامح الايجابي بين انحاء العالم

جدول (٣) :

المشاركة الفعالة						
الرقم	القيم الفرعية	البرامج الحوارية	الفيسبوك	التويتر	الانشطه	التقويم
١	تاكيد الهوية العالمية لكل من : * تفعل كفايات واستعدادات مواطن القرن الواحد والعشرين في تنمية مؤسسات المجتمع * تسهم في اكتساب موقف اجتماعي	العربيه (السلطة الرابعه) الفضائية المصرية (احداث ٢٤ ساعه) الوطن اليوم السابع	Yahooمكتوب	@thenewme856	استخدام طريقة المشروعات نبذه عن مؤسسات المجتمع المدني	اعدي تعريفا للهويه العالميه اعدي شعار لهذه الهويه
٢	تحدد اطار لنظام المواطنة ضمن معطيات الفكر العالمي : * تسهم في بناء اطار ثقافي اجتماعي * سيادة معبرة عن مفهوم الوطن العالمي	الفضائية المصرية (بين عالمين) الجزيرة (بلا حدود) Cnn coverage on World View	Yahooمكتوب	@Almr9ad	استخدام اسلوب التفكير الناقد لاعداد ملف انجازي حول الاطار الثقافي للمواطنة العالمية من بعض الدول	اعطي امثله للمشاركة الفعاله في الاطار الثقافي
٣	تنمية المشاركة الفعالة في فعاليات المجتمع الدولي : * تحقيق التضامن * تحقيق التماثل والانسجام *تقدير الاعمال التطوعية	قناة الام بي سي ١ (خواطر ٨) قناة المحور (فاستبقوا الخيرات) الجزيره (ماوراء الخبر) Cnn connect the world	Yahooمكتوب منتديات (محادثه)	@thelifegroup1	استخدام اسلوب المناقشة والحوار	اعطي امثله للمشاركة الفعاله

- **الجانب الاجرائي** :

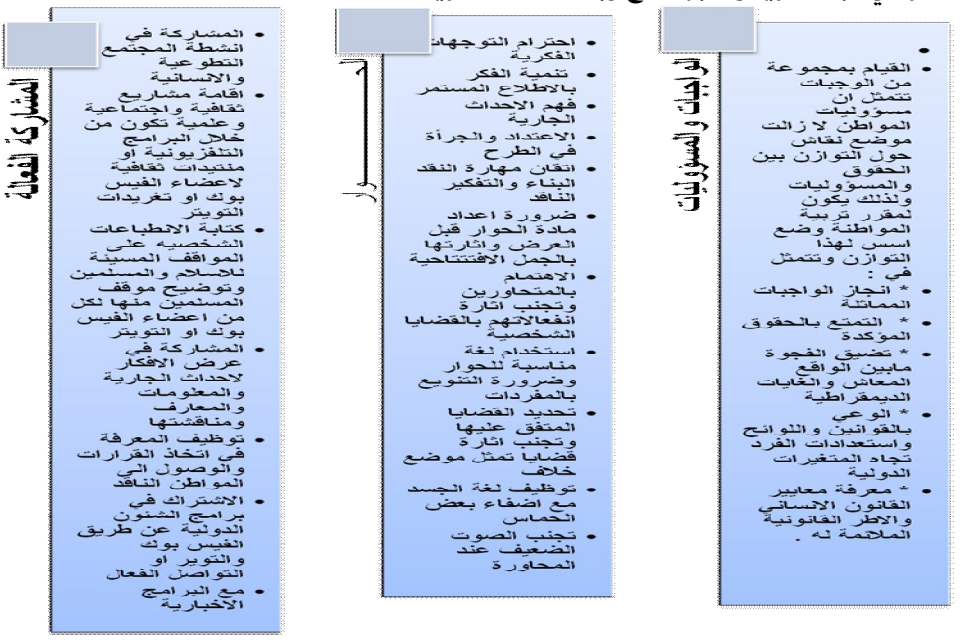
الاطار التطبيقي انطباعات المشاركين في البرامج الحوارية و برنامج الفيس بوك والتويتر عبر اجابات المتعلمين كما وردت وتعبر عن مشاركات المتعلمين وعبرت عن اهم المهارات الايجابية التي عززت عند طلاب كلية التربية جوانب ونتائج مهمة وتم استخلاصها وهي :

- الاحساس بالهوية الوطنية
- فهم المواطنة المتعددة الابعاد
- ادراك مقومات المواطنة الصالحة
- معرفة خصائص ومفهوم المواطنة العالمية
- فهم مغزي التسامح الايجابي والتواصل والمشاركة العالمية
- اكساب مهارات المواطن الصالح
- فهم الاتجاهات الفكرية المتعددة وابعاد الفكر الديمقراطي

حددت تلك النتائج الصورة النهائية عن انطباعات طلاب كلية التربية قيم كل من : الواجبات و المسؤوليات \ الحوار \ المشاركة الفعالة كالاتي : شكل (٣) نتائج انطباعات طلاب مقرر تربية مواطنة . ولتقييم نتائج وقياس اثر استخدام البرامج الحوارية وبرامج الفيس بوك والتويتر على تنمية قيمتربية المواطنة العالمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الكويت، اعدت الباحثة مقياس الوعي للقيم المشار اليها وهي كالاتي :

- **ثانيا** : **مقياس الوعي** :

تحديد الهدف من الاختبار :يهدف الاختبار التحصيلي إلى الحصول على بيانات حول قيم المواطنة العالمية لكل من (المسؤوليات \ الحوار \ المشاركة الفعالة) ، كما يهدف إلى قياس وعي عينة البحث في العناصر التي يشتمل عليها الجانب النظري من البرنامج وذلك بقياس الفرق بين أدائهن لمقياس الوعي قبل تدريس البرنامج وبعد انتهاء تدريسه .



- **تحديد نوع المقياس ومفرداته** :

حددت مفردات المقياس بالاسترشاد بالمعيار الذي تم عرضه للصدق والثبات .

- **صياغة مفردات المقياس** :

اعتمدت الباحثة في صياغة مفردات المقياس بناء على ماتم تعديله وفق اراء المحكمين على المعيار ومن ثم تحديد قيم المواطنة العالمية في كل من :

. المسؤوليات والواجبات : (١٦) بند . الحوار : (١٤) بند . المشاركة الفعالة : (١٢)

- **تحديد أبعاد المقياس** :

اقتصر هذا الاختبار على قياس ثلاث مستويات وفق مقياس ليكرت (اوافق . لا اوافق . لا ادري)

- **النتائج وتفسيرها** :

تم عرض النتائج لمحاور الدراسة الرئيسية واهدافها وتحليلها احصائيا وفق مايلي:

- **المحور الأول**: **المسؤوليات والواجبات** :
- **الفرض الأول** " :

يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى(≤٠,٠١α) بين متوسطي درجات طالبات عينة الدراسة للتطبيقين القبليوالبعدي فى محور المسؤوليات والواجبات لصالح التطبيق البعدي".

Paired Samples Statistics (جدول ٤)

المسؤوليات والواجبات		Mean المتوسط	N العدد	Std. Deviation الإنحراف المعيارى	Std. Error Mean
محور(١)	قبلى	30.8943	123	6.72262	.60616
	بعدى	36.4959	123	7.24441	.65321

Paired Samples Test(جدول ٥)

الفرق بين التطبيق القبلى والبعدى فى المحور الأول المسؤوليات والواجبات		Paired Differences					t	Df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	99% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
قبلى- بعدى		5.60163	9.23885	.83304	3.42179	7.78146	11.724	122	.000

جدول (٦) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي للمحور الأول

المحور الاول	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة ٠١,
المسؤوليات والواجبات	القبلى	١٢٣	٣٠,٨٩	٦,٧٢	١٢٢	١١,٧٢٤	دالة
	البعدى	١٢٣	٣٦,٤٩	٧,٢٤			

يتضح من الجدول أن هناك فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى(≤٠,٠١α) بين متوسطي درجات طالبات عينة الدراسة للتطبيقين القبليوالبعدي فى محور المسؤوليات والواجبات لصالح التطبيق البعدي.

- **المحور الثانى**: **الحوار** :
- **الفرض الثاني**"

يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى(≤٠,٠١α) بين متوسطي درجات طالبات عينة الدراسة للتطبيقين القبليوالبعدي فى محور الحوار لصالح التطبيق البعدي".

Paired Samples Statistics جدول (٧)

الحوار		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
محور(٢)	قبلى	20.6667	123	4.63003	.41748
	بعدى	35.0244	123	3.10067	.27958

جدول (٨) Paired Samples Test

الفرق بين التطبيق القبلى والبعدى فى المحور الثانى الحوار		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	99% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
	قبلى- بعدى	14.3577	5.610	.5058	13.0339	15.6814	28.38	122	.000

جدول (٩)يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي للمحور الثاني

المحور الثانى	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمه ت المحسوبة	مستوى الدلالة ٠١,
الحوار	القبلى	١٢٣	٢٠,٦٦	٤,٦٣	١٢٢	٢٨,٣٨٢	داله
	البعدى	١٢٣	٣٥,٠٢	٣,١٠			

يتضح من الجدول أن هناك فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات عينة الدراسة للتطبيقين القبليوالبعديفي محور الحوار لصالح التطبيق البعدي.

- **المحورالثالث** : **المشاركة الفعالة** :
- **الفرض الثالث**" :

يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات عينة الدراسة للتطبيقين القبليوالبعديفي محور المشاركة الفعالة لصالح التطبيق البعدي".

جدول (١٠) Paired Samples Statistics

المشاركه الفعاله		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
محور(٣)	بعدى	30.9593	123	3.83982	.34623
	قبلى	17.5203	123	4.25489	.38365

جدول (١١) Paired Samples Test

الفرق بين التطبيق القبلى والبعدى فى المحور الثالث المشاركة الفعالة		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	99% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
	قبلى- بعدى	13.43902	5.94668	.53619	12.03595	14.84210	25.064	122	.000

جدول (١٣) : يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي للمحور الثالث

المحور الثالث	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمه ت المحسوبة	مستوى الدلالة ٠١,
المشاركه الفعالة	القبلى	١٢٣	٣٠,٩٥	٣,٨٣	١٢٢	٢٥,٠٦٤	داله
	البعدى	١٢٣	١٧,٥٢	٤,٢٥			

يتضح من الجدول أن هناك فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات عينة الدراسة للتطبيقين القبليوالبعدي فى محور المشاركة الفعالة لصالح التطبيق البعدي .

- **المحور الرابع : المقياس ككل :**

- **الفرض الرابع"**

يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات عينة الدراسة للتطبيقين القبليوالبعدي فى المقياس ككل لصالح التطبيق البعدي".

جدول (١٤) Paired Samples Statistics

المقياس ككل		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
	قبلى	69.0813	123	14.21993	1.28217
	بعدى	102.4797	123	8.33652	.75168

جدول (١٥) Paired Samples Test

المقياس ككل		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	99% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
	قبلى- بعدى	33.39837	15.88676	1.43246	29.65001	37.14674	23.315	122	.000

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن هناك فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات عينة الدراسة للتطبيقين القبليوالبعدي فى المقياس ككل لصالح التطبيق البعدي.

جدول (١٦) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات عينة الدراسة في التطبيقين القبلى والبعدي للمقياس ككل

المقياس ككل	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمه ت المحسوبة	مستوى الدلالة ٠,٠١
	القبلى	١٢٣	٦٩,٠٨	١٤,٢١	١٢٢	٢٣,٣١٥	داله
	البعدى	١٢٣	١٠٢,٤٧	٨,٣٣			

- **لحساب فاعلية البرنامج المقترح على المقياس ككل والمحاور الفرعية له :**

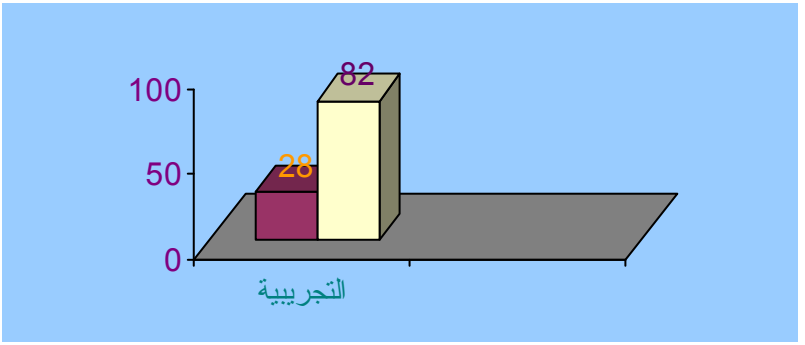
يسهم البرنامج المقترح القائم على البرامج الفضائية والتويتر والفيس بوك عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) لدى طالبات عينة الدراسة مستوى مناسب من الفاعلية فى تنمية المواطنة تجاه المسؤوليات والواجبات.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب حجم التأثير للمتغير المستقل على المتغير التابع (محور المسؤوليات والواجبات) والذي تتضح نتائجه كما يلي :

جدول (١٧) حجم تأثير η^2 للمتغير المستقل على محور المسؤولياتوالواجبات " قبلي – بعدي " لعينة الدراسة.

المحور	التطبيق	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	η^2
المسؤوليات والواجبات	قبلي – بعدي	تجريبية	١٢٣	٥,٦٠	٩,٢٣	١٢٢	١١,٧٢٤	٠,٥٣

يتضح من الجدول السابق أن: (٥٣ ٪) من التغير الذي حدث في المسؤوليات والواجبات في المجموعة التجريبية يرجع إلى استخدام البرنامج المقترح، وأن ٤٧ ٪ من هذا التغيير يرجع إلى عوامل الصدفة والعوامل العشوائية .



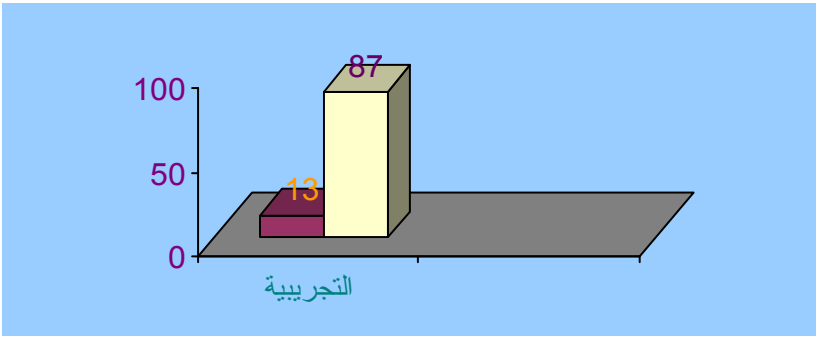
شكل (٤) : يوضح حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع (المسؤولياتوالواجبات)

يسهم البرنامج المقترح القائم على البرامج الفضائية والتويتر والفيس بوك عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) لدى طالبات عينة الدراسة مستوى مناسب من الفاعلية فى تنمية المواطنة تجاه الحوار. ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب حجم التأثير للمتغير المستقل على المتغير التابع (محور الحوار) والذي تتضح نتائجه كما يلي

جدول (١٨)حجم تأثير □٢ للمتغير المستقل على محور الحوار" قبلي – بعدي " لعينة الدراسة

المحور	التطبيق	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	□'
الحوار	قبلي – بعدي	تجريبية	١٢٣	١٤,٣٥	٥,٦١	١٢٢	٢٨,٣٨٢	٨٧

يتضح من الجدول السابق أن: (٨٧ ٪) من التغير الذي حدث في الحوار في المجموعة التجريبية يرجع إلى استخدام البرنامج المقترح ،وأن ١٣ ٪ من هذا التغيير يرجع إلى عوامل الصدفة والعوامل العشوائية.



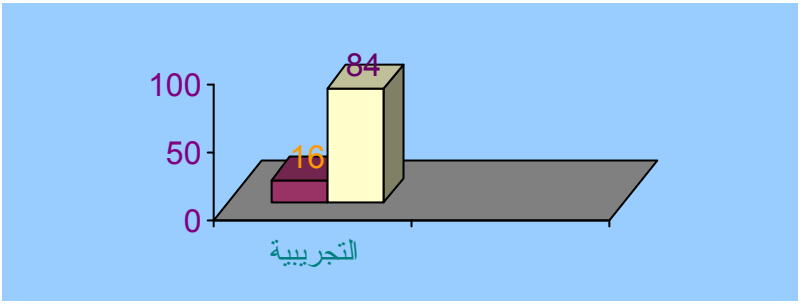
شكل (٥) يوضح حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع(الحوار)

يسهم البرنامج المقترح القائم على البرامج الفضائية والتويتر والفيس بوك عند مستوى (≥α٠,٠١) لدى طالبات عينة الدراسة مستوى مناسب من الفاعلية فى تنمية المواطنة تجاه المشاركة الفعالة، ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب حجم التأثير للمتغير المستقل على المتغير التابع (محور المشاركة الفعالة) والذي تتضح نتائجه كما يلي :

جدول (١٩) حجم تأثير ٢ للمتغير المستقل على محور المشاركة الفعالة " قبلي – بعدي " لعينة الدراسة

المحور	التطبيق	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	٢
المشاركة الفعالة	قبلي – بعدي	تجريبية	١٢٣	١٣,٤٣	٥,٩٤	١٢٢	٢٥,٠٦٤	٨٤

يتضح من الجدول السابق أن: (٨٤ ٪) من التغير الذي حدث في الحوار في المجموعة التجريبية يرجع إلى استخدام البرنامج المقترح، وأن ١٦ ٪ من هذا التغيير يرجع إلى عوامل الصدفة والعوامل العشوائية .

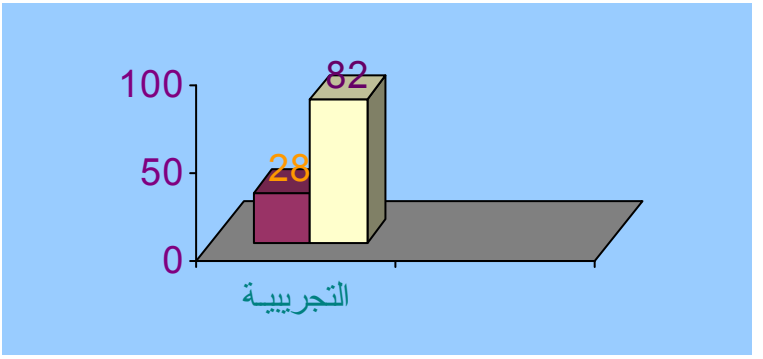


شكل (٦) : يوضح حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع(المشاركة الفعالة)

يسهم البرنامج المقترح القائم على البرامج الفضائية والتويتر والفيس بوك عند مستوى (≥α٠,٠١) لدى طالبات عينة الدراسة مستوى مناسب من الفاعلية فيتنمية المواطنة تجاه المقياس ككل ،ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب حجم التأثير للمتغير المستقل على المتغير التابع (المقياس ككل) والذي تتضح نتائجه كما يلي : جدول (٢٠) حجم تأثير ٢η للمتغير المستقل على المقياس ككل " قبلي –بعدي لعينة الدراس .

المقياس ككل	التطبيق	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة"ت"	٢
	قبلي – بعدي	تجريبية	١٢٣	٣٣,٣٩	١٥,٨٨	١٢٢	٢٣,٣١٥	٨٢

يتضح من الجدول السابق أن: (٨٢ ٪) من التغير الذي حدث في المقياس ككل في المجموعة التجريبية يرجع إلى استخدام البرنامج المقترح، وأن ٢٨ ٪ من هذا التغيير يرجع إلى عوامل الصدفة والعوامل العشوائية. ❖العوامل العشوائية تصنف حسب (المستوى الثقافي. التكنولوجي. الاجتماعى. الإقتصادى. البيئى. التعليمي. العرقي)



شكل (٧) : يوضح حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع(المقياس ككل)

- **الخلاصة ، يستدل من هذه النتائج مايلي** :

- استفادت الدراسة الحالية من دراسة(المويزري ، ٢٠١١) ببيان اثر استخدام تقنية المعلومات والوسائط المتعددة في تشكيل التوجهاتمنها عند الشباب تجاه الاحداث السياسية و تدعيمها عند بناء برنامج تعليمي في المواطنة العالمية لدى طالبات مقرر تربية مواطنة بكلية التربية .
- استفادت الدراسة الحالية من كل من دراسة (اميرة سمير ، ٢٠٠٨) و دراسة (وانغ ٢٠٠٤) حول دور وسائل الاعلام لكن الدراسة الحالية امتازت عن تلك الدراسات بانها سلطت الضوء على اثر البرامج الحوارية في اكتساب المهارات اللغوية والفكرية للمتعلمين والتعبير عن انفسهم وافكارهم من خلال الوسائط الاجتماعية المتعددة والتكنولوجية .
- الدراسة الحالية اعطت مؤشرات الى كيفية التعاطي مع الحياة المستقبلية والتجاوب مع جميع الآراء والتوجهات بشأن الثقافات المتعددة للمجتمع الدولي .
- يستدل من حجم التغيير بالنسبة للعينة التجريبية(٨٢ ٪)في الدراسة الحالية للمقياس ككل الى اثر التفاعل بين البرنامج والطالبات في تحقيق اهداف البرنامج لاكتساب قيم الواجبات والحوار والمشاركة الفعالة لتربية المواطنة العالمية .

- **التوصيات** :

توصي الدراسة الحالية بضرورة على ضوء النتائج التي تم التوصل اليها مايلي :

- استشراف واقع المناهج في المواد الاجتماعية بوزارة التربية تجاه المواطنة العالمية
- العمل على توظيف الوسائط المتعددة مثل البرامج الحوارية والفيس بوك والتويتر في تصميم برامج توعية المواطن الكويتي تجاه المجتمع الدولي .
- اعتماد برنامج الدراسة الحالية في اجراء دراسات حول الهوية للمواطنة العالمية عند طالبات جامعة الكويت .

• **المراجع** :

- ابو سنينه منجي (٢٠١٠) - آفاق تطوير التربية المدنيّة في المنظومة التربويّة العربيّة مؤسسة الفكر العربي .
- الحبيب ، فهد إبراهيم (٢٠١٠) دراسة : الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة http://www.assakina.com/center/studies/5141.html# ixzz 1y qAEheU
- الحسيني ،أحمد عبيد(٢٠١٠) تطوير منظومة الإعلام المدرسي لتنمية المواطنة البيئية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في دولة الكويت " للباحث أحمد عبيد الحسيني، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، القاهرة .
- الخطاب ، زهره (١٤٢٦) بحث القنوات الفضائية وبعض القيم الاجتماعية ، المنشاوي للدراسات والبحوث .
- الشمري ، عبدالمحسن (٢٠١٣) الفضائية الكويتية :البرامج الحوارية في تليفزيونات دول المجلس دراسة ميدانية ، مجلة الكويت ، العدد : ٣٥٣ ، الكويت .
- القاري ، سميحة بنت عبد الله (١٤٢٦ ه) توظيف التقنية في الارتقاء بالمواطنة ، دراسة مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي الباحة ٢٦ - ١٤٢٦/١/٢٨هـ،المنشاوي للدراسات والبحوث .
- العامر،عثمان بن صالح (١٤٢٦ه) أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي دراسة استكشافية ، دراسة مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي .
- المعمري، سيف.(٢٠٠٤). المواطنة وتربية المواطنة، ورقة قدمت في الورشة الدولية " المواطنة في المنهج المدرسي"، ١٨- ٢١مارس، وزارة التربية، سلطنة عمان.
- المعمري ، سيف ، ٢٠٠٦ تربية المواطنة توجهات وتجارب عالمية في اعداد المواطن الصالح،الجيل الواعد الطبعة الاولى ، مسقط .
- المجيدل ، عبدالله (٢٠٠٥) التربية المدنية دراسة في ازمة الانتماء والمواطنة في التربية العربية ، مجلة الفكر السياسي ، العدد ٢١/دمشق .
- المويزري ، عبدالله (٢٠١١) دراسة استطلاعية أكاديمية: الشباب الكويتي يتابع أحداث المنطقة العربية من الإنترنت والصحف المحلية والفضائيات .http://www.sabr cc/inner.aspx?id=11754
- الكواري ، علي خليفة (٢٠٠٠) مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية www.arabsfordemocracy.org
- الكيلاني ،خالد (٢٠٠٨) دور الإعلام في دعم المجتمع المدني إشكاليات العلاقة بين الإعلام ومنظمات المجتمع المدني(الصحافة القومية والخاصة والحزبية) .www.almagle salwatany.org
- الورفلى . فايدة محمد سالم: (٢٠١٠_٢٠١١) أهمية توظيف التعليم الإلكتروني في تحقيق الجودة في التعليم العالي ،(IACQA) ورقة مقدمة للمؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي بالاردن، الجامعة الماليزية الوطنية ،كلية التربية

- الهنـداوي، جـواد (٢٠١٠) المواطـنـة : حقوقهـا وواجباتهـا مـؤتمر الحـوار الـوطنى http://www.sotaliraq.com/articlesiraq.php?id=66707#axzz2QHsOwpWN
- بدوي ،احمد زكي (١٩٨٢) ، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان للنشر والتوزيع.
- بركات، ياسر خالد (٢٠٠٥) مبدأ المواطنة واستحقاق الدستور الدائم ، جميع الحقوق محفوظة لمركز المستقبل للدراسات والبحوث ، info@mcsr.net.
- بني صعب، وجيه بن قاسم القاسم ١٤٢٨ هـ دور المناهج في تنمية قيم المواطنة الصالحة منهج التربية البدنية مثالاً ندوة دور التربية البدنية في تعزيز المواطنة الصالحة وزارة التعليم العالي كلية التربية البدنية والرياضة الرياض .
- بـو حنينـه،قـوى، عصـام بـن الشـيخ (٢٠١٢) الرسـالة الإعلاميـة العربيـة "التغييرية"...المضامين والرؤية ، المؤتمر الدولي الـ ١٧ جامعة فيلادلفيا – المملكة الأردنية – ثقافة التغيير: الأبعاد الفكرية والعوامل (٠٦ – ٠٨ نوفمبر ٢٠١٢) مداخلة في إطار المحور الثاني: دور الإعلام في التغيير.
- حلبي، علي عبد الرازق، "المواطنة والمشاركة وانعكاساتهما في الحياة اليومية"، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر بعنوان "المسؤولية الاجتماعية والمواطنة": القاهرة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ٢٠٠٩.
- طه ،اماني محمد (٢٠٠٦) فعالية برنامج انشطة لتدعيم التربية للمواطنة في الدراسات الاجتماعية في المرحلة الاعدادية ، رسالة ماجستير غير منشوره ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ..
- طه ،أميره سمير،٢٠٠٥ ، دور القنوات التلفزيونية المصرية الحكومية والخاصة في ادراك افراد المجتمع المصري لمناخ حرية الرأي وتاثيرذلك على مشاركتهم السياسية،رسالة دكتوراه (القاهرة : قسم الاذاعة والتلفزيون كلية الاعلام ، جامعة القاهرة .
- فتحي .عزه (٢٠٠٣) نموذج مستقبلي لمنهج التربية المدنية في المدارسة الثانوية ، ايتراك للنشر والتوزيع ، القاهرة ، الفصل الثاني .
- فريحة ،نمر (٢٠٠٦) ، التربية الوطنية: مناهجها وطرائق تدريسها، وزارة التربية والتعليم . مسقط
- عبد الحافظ سعيد (٢٠٠٨)، المواطنة: حقوق و واجبات، مركز ماعت للدراسات الحقوقية والدستورية، القاهرة.
- عبدالمحسن شعبان ، ٢٠١٢ ، محنة العراق بين الديمقراطية والحرية ، مجلة العربي العدد ٦٣٨
- ٢٣. عبـدالله امـيرة ، ٢٠١٣ ، مفهـوم الإعـلام الأمـني وأهميـة دوره في المجتمـع https://groups.google.com/forum/#!msg/fayad61/sKPUWrwkk6I/zs9xNzeEy7AJ

- عقيل، أديب (٢٠٠١) التلفزيون وتحديات التنشئة الاجتماعية ، مجلة النبأ، العدد ٦٤ http://annabaa.org/nba64/tlfizun.htm
- مصمودي ، زين الدين (٢٠٠٣) اهمية تدريس مادة التربية المدنية من وجهة نظر معلمي المادة : دراسة في الشرق الجزائري ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد ٤ كلية التربية جامعة البحرين .
- صابر أحمد عبد الباقي : (٢٠١٠) الحوار المتمدن- العدد: ٢٩٢٠ - ٢٠١٠ / ٢ / ١٧ - ٠٧:٥٧ المحور: المجتمع المدني .
- نيوف، صلاح (٢٠٠٤)،مجلس الدولة .. وتعزيز قيم المواطنة العين الثالثة ، العدد: ٧٣١ – ٠٩ :٠٩ المحور: اليسار ، الديمقراطية والعلمانية في المشرق العربي لمحور: اليسار،الديمقراطية والعلمانية في المشرق العربي .
- CAMPBELL JOANN (2008) Formal Education Have an Impact on Active Citizenship Behaviour , European Educational Research Journal , ISSN 1474-9041 Volume 7 Number 3.
- Department of Public Instruction,(2000) 125 S. Webster Street, Madison, P.O. Box 7841. Wisconsin Citizenship Initiative.
- Harley, Ken and Volker Wedekind(2004) Political change, curriculum change and social formation, 1990 to 2002 , CHANGING CLASS
- Janoski, Thomas (1998): Citizenship and Civil Society , Cambridge University, U. K
- Karl T. Alan Rosenthal, Cliff Zukin(2003) Citizenship, Challenge for All Generations, 7700 East First Place Denver, Colorado NATIONAL CONFERENCE of STATE LEGISLATURES CENTER FOR CIVIC EDUCATION
- Kernerman (2010) English Multilingual Dictionary © 2006-2010 K Dictionaries Ltd
- Lipset, S. (1994). The social requisites of democracy revisited: 1993 presidential address. American Sociological Review, 59 (1): 1-22.
- Mayer, Ann E. (1999) Islam and Human Rights: Tradition and Politics. Oxford and Boulder: Westview Press.
- Monshipouri, Mahmood (1995) Democratization, Liberalization and Human Rights in the Third World. Boulder, Colorado: Lynne Reinner Publishers.

- Mavis B(2012) The Paradox of Teaching Citizenship Education EUROPEAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH Vol. 1, No. 2, 85-105 ISSN 2165-8714 Copyright © 2012 EUJER .
- Mhlauli Takyi, B. & Addai, I. (2002). Religious affiliation, marital processes, and women's educational attainment in a developing society. Sociology of Religion, 63 (2): 177-193.
- Thompson, L., and C. Tapscott, (eds.) Citizenship and Social Movements .
- Perspectives from the Global South, London and New York: Zed Books, 2010.
- Wright, R. (1992). Islam and democracy. Foreign Affairs, 71 (3): 131-145.
- William Talcott,(2005)Modern Universities, Absent Citizenship ? Historical PerspectivesCIRCLE WORKING PAPER 39, SEPTEMBER, University of Maryland talcott @ polityforum .org
- wing yee lo(2009) understanding and attitudes towards moral and civic education among primarys school teacher in Hong kong ,CCSE
- 17.Van ewijk, Hans, "Citizenship-based social work", International Social Work, March 2009, 52(2), 167-179.

****

((نموذج اشتراك في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

سعادة / الأستاذ الدكتور : رئيس تحرير مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : (سنة واحدة ☐)

على أن تصلني نسخ أعداد المجلة على عنواني البريدي الموضح بهذا النموذج.

الاســـــــــم .....

الوظيفـــــــــة .....

جهـــــة العمـــل .....

الجنسيـــــــــة .....

عنوان المراسلـــة .....

البريد الإلكتروني .....

الهاتف/ الفاكس .....

اسم المشترك : .....

التوقيـــــع : .....

- قيمة الاشتراك السنوي للأفراد بالدول العربية : (٥٠٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم: (٢٠٠ دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية: (٧٥٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم: (٣٥٠ دولار).
- قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.
- تسدد قيمة الاشتراكات مباشرة أو بحوالة بنكية بالريال السعودي باسم رئيس تحرير المجلة (أ. د / ماهر إسماعيل صبري) على بنك الرياض فرع حي أحد بالمدينة المنورة ، رقم آي بان : SA1620000001070160599940
- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنيه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (أ. د / ماهر إسماعيل صبري)على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم الحساب ١٨٥٠٦
- ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير mahersabry21@yahoo.com
- يرسل هذا النموذج بعد تعبأة بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة ، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس. أو على عنوان مكتبنا بمصر : ١ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي، أتريب ، بنها .