المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة
(ربع سنوية)

تصدر عن
المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب
(AIESA)

رئيس التحرير
أ.د/ محمد السيد عبدالرحمن
أستاذ الصحة النفسية – عميد كلية التربية السابق – جامعة الزقازيق

مدير التحرير
د. زامل عبيد الرويس
وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية

العدد الثاني **يناير** (٢٠١٨) **جمادى أول** (١٤٣٩)

obeikan.com

رقم الايداع بدار الكتب المصرية
٢٠١٧ / ٢٤٣٥٤
الترقيم الدولي ISSN: 2537-0464
ISSN (Online) : 2537-0472

إدارة المجلة غير مسؤولة عن الأفكار والآراء الواردة بالبحوث المنشوره في أعدادها وإنما فقط تقع مسؤوليتها في التحكيم العلمي والضوابط الأكاديمية

طبعت بمطابع دار المعارف المصرية

obeikan.com

(وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيماً)

سورة النساء : الأية (١١٣)

obeikan.com

هيئة التحرير

أ.د/ محمد السيد عبدالرحمن	جامعة الزقازيق – مصر	**رئيساً للتحرير**
أ.د/ عويد سلطان المشعان	جامعة الكويت	**نائباً**
د. زامل عبيد الرويس	وزارة التعليم - السعودية	**مديراً للتحرير**
د/ فكري لطيف متولي	رئيس مجلس الأمناء للمؤسسة	**عضواً**
أ/ شتوي مبارك القحطاني	الأمين العام للمؤسسة	**عضواً**
أ/ نهى عبدالحميد عبدالعزيز	مدير المؤسسة	**عضواً**

الهيئة العلمية الاستشارية

أ.د/ أبو المجد إبراهيم الشوربجي	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ أميرة جابر هاشم الجوفي	جامعة الكوفة – العراق
أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ أسامة حسن محمد معاجيني	جامعة الملك عبدالعزيز - السعودية
أ.د/ ايناس محمد عليمات	الجامعة الهاشمية - الأردن
أ.د/ ايهاب عبدالعزيز الببلاوي	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ بريفان عبدالله محمد المفتي	جامعة صلاح الدين أربيل - العراق
أ.د.بدر محمد الانصاري	جامعة الكويت
أ.د/ ثناء عبدالودود عبد الحافظ الشمري	جامعة بغداد - العراق
أ.د/ حامد عبد الله طلافحة	الجامعة الأردنية
أ.د/ حسام الدين محمود عزب	جامعة عين شمس - مصر
أ.د/ رمضان محمد رمضان	جامعة بنها - مصر
أ.د/ رشيد بو زيان	جامعة قطر
أ.د/ زينب محمود شقير	جامعة طنطا – مصر

أ.د/ الزبير بشير طه	جامعة الخرطوم - السودان
أ.د/ صبرينة سليماني	جامعة قسنطينة – الجزائر
أ.د/ علاء الدين سعد متولي	جامعة بنها - مصر
أ.د/عثمـــان حمود الخضـر	جامعة الكويت
أ.د/عـويد سلطان المشعـــان	جامعة الكويت
أ.د/ عبيدة أحمد صبطي	جامعة محمد خيضر _ الجزائر
أ.د/ عبدالفتاح رجب علي مطر	جامعة الطائف - السعودية
أ.د/ عبد الله أمبو سعيدي	جامعة السلطان قابوس
أ.د/ عبدالله حجاب القحطاني	جامعة تبوك - السعودية
أ.د/ علي عبدالنبي حنفي	جامعة الملك سعود – السعودية
أ.د/ غربي بن مرجي الشمري	جامعة الجوف - السعودية
أ.د/ فاطمة محمد عبدالوهاب	جامعة بنها - مصر
أ.د/ فطيمة دبراسو	جامعة محمد خيضر - الجزائر
أ.د/ مريم علي سالم حربي	جامعة الطائف - السعودية
أ.د/ منال عبدالخالق جاب الله	جامعة بنها - مصر
أ.د/ محمد عبد المحسن التويجري	جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية
أ.د/ محمد نجيب احمد الصبوة	جامعة القاهرة
أ.د/ نور الدين صادق زمام	جامعة محمد خيضر - الجزائر
أ.د/ نجوى حسن جوبالي	جامعة منوبة - تونس
أ.د/ نواف ملعب الظفيري	كلية التربية الأساسية – الكويت
أ.د/ وسيلة كامل بن عامر	جامعة محمد خيضر - الجزائر
د/ فيفيان أحمد فؤاد علي	جامعة حلوان - مصر

Obeikan.com

شـــــروط النشـــــــــر

- يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٥٠) صفحة ، متضمنة المستخلصين : العربي ، والإنجليزي على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة ، والمراجع.
- يلي المستخلصين : العربيَّ ، والإنجليزيَّ ، كلماتٌ مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.
- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٣) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
- يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (١٤)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٤).
- يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (١٢)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠).
- تستخدم الأرقام العربية (١-٢-٣...Arabic) في جميع ثنايا البحث.
- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
- يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث ، أو الباحثين ، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة ، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس.

obeikan.com

- يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأول أو الأخير للمؤلف (اختياري) ، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
- في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إليكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال رفع البحث على موقع المؤسسة :

http://wp.me/P94dJH-9l

أو بريد المجلة الإلكتروني: search.aiesa@gmail.com

obeikan.com

محتويات العـــــدد

العنـــــــــــوان	الصفحة
افتتاحية العدد ..	٨
م.د/جيان يحيى بلال الخوشناوي ، م.م/ اسماعيل حميد اسماعيل الربيعي ـــــ درجة ممارسة مدرسي ومدرسات الاجتماعيات لكفايات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مديري المدارس	٩ – ٤٦
د/ سعود محمد الطواري ـــــــــــــــــــــــــــــــ الخجل الاجتماعي لدى المراهقين في دولة الكويت	٤٧ – ٦٨
سلطان بن سليمان العنزي ، محمد بن عيد الهمزاني ـــــــــــــــــــ فاعلية استخدام الأناشيد التعليمية في تدريس مفردات اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي	٦٩ – ٨٨
ناهد حيدر عامر محمد ـــــــــــــــــــــــــــــــ الخصائص السيكومترية لمقياس اساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب الجامعة بمحافظة اسوان	٨٩ – ١١٦
زينب عبدالله علي اتش ، د/مريم عيسى الشيراوي ، د/السيد سعد الخميسي ـــ الفروق في أبعاد الرضا الوظيفي لدى الأشخاص المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة، الملتحقين ببرنامج التوظيف المدعوم وغير المدعوم	١١٧ – ١٨٩
أميرة بنت جزاء بن شديد الحربي ، د/ خـالد بن إبراهيم بن علي التـركي ـــــ فعالية التدريس بالموديولات التعليمية في تنمية المهارات الحياتية بمقرر التربية الأسرية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمحافظة الرس	١٩٠ – ٢٣٧

opeikan.com

افتتاحية العدد :

يتم بفضل الله وعونه إصدار العدد الثاني من المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية التي تصدر ضمن سلسلة من المجلات العلمية المتخصصة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، وقد خضعت الأبحاث المنشورة فى هذا العدد للتحكيم من قبل أساتذة متخصصين ومتميزين فى مجال تخصصهم، وحرصا من هيئة تحرير المجلة ومجلس إدارتها على المستوي العلمي لها سوف يتم نشر الأبحاث المتميزة دائما بها لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين فى مجال الدراسات التربوية والنفسية ، وقبلة علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط، وإذ ندعو الباحثين الراغبين فى نشر أبحاثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبديها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإعداد القادمة من المجلة أكثر ثراءا وجدة بفضل الله وعونه، والله ولى التوفيق.

obeikan.com

درجة ممارسة مدرسي ومدرسات الاجتماعيات لكفايات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مديري المدارس

اعـداد

م.د/جيان يحيى بلال سليم الخوشناوي

م.م/ اسماعيل حميد اسماعيل درويش الربيعي

obeikan.com

درجة ممارسة مدرسي ومدرسات الاجتماعيات لكفايات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مديري المدارس

اعـــداد

م.د/جيان يحيى بلال سليم الخوشناوي

م.م/ اسماعيل حميد اسماعيل درويش الربيعي

الملخص:

تعد الكفايات التعليمية والتدريسية احدي الجوانب الرئيسة لتقويم الأداء المهني وان امتلاكه لها تظهر لنا مؤشرات إمكانية تقويم غير مباشر لبرامج إعداد المعلمين ومن ثم تطوير العملية التعليمية بشكل عام، هدفت الدراسة الحالية إلى التعرّف على درجة ممارسة معلمي التربية لكفايات الاقتصاد المعرفي كما يراها المدراء التربويون في العراق ، وتألفت عينة البحث من (٦٢) مديراً ومديرة ، وتم أعداد استبانة كأداة دراسة، وتكونت من(٦٤) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وتم التحقق من صدقها وثباتها، حيث بلغ معامل الثبات للأداة ككل (٠,٩٤)، وأشارت النتائج البحث إلى:

١) بلغ المتوسط الكلي لدرجة ممارسة معلمي كلية التربية للمهارات ذات الصلة بكفايات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفوهم(٢,٩٦)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٦٦٥) ، وهذا المتوسط يؤشر إلى درجة ممارسة متوسطة.

٢) جاء ترتيب درجة ممارسة المعلمين لمجالات الكفايات على التوالي : مجال(الاتصال والتفاعل مع الطلبة، القيادة والإدارة، الشخصي، التوجيه والإرشاد المهني، الأكاديمي، التقويم والاختبارات، الإبداع والابتكار، التطوير الذاتي/المهني، وأخيراً تكنولوجيا المعلومات والاتصالات).

٣) عدم وجود فروق ذ ات دلالة احصائية تُعزى لأثر متغير المؤهل العلمي للمشرف التربوي في تقديراته لدرجة ممارسة المعلمين لكفايات الاقتصاد المعرفي.

٤) وجود فروق ذات دلالة احصائية، تُعزى لمتغير الخبرة في الإشراف التربوي، ولصالح تقديرات المشرفين التربويين من ذوي الخبرة الحديثة.

٥) وجود تفاعل بين متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي والتربوي والخبرة وفي الإشراف التربوي)، لدرجة ممارسة معلمي التربية للمهارات ذات الصلة بكفايات الاقتصاد المعرفي، حيث بلغت قيمة ف (٦,٤٨٠) وبمستوى دلالة بلغ (٠,٠٠٣)،وفي ضوء نتائج الدراسة تم اقتراح مجموعة من التوصيات، منها أن تهتم برامج التنمية المهنية المستدامة لمعلمي الاجتماعيات في العراق بمجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات .

Abstract:

The educational and teaching skills one of the main aspects of the evaluation of professional performance and having her show us the possibility of calendar indirectly for programs preparing teachers indicators and then developing the educational process in general, present study aimed to identify the degree of education teachers competences of the knowledge economy as seen by managers educators in Iraq and the sample consisted purely of (62) as director and director, was prepared a questionnaire as a tool for the study, and consisted of 64 items distributed on five areas, were verified validity and reliability, reaching the stability of the instrument as a whole coefficient (0.94), and the results indicated purely to:

1) The total average of the degree of the College of Education teachers with skills Bkivayat relevant knowledge economy from the viewpoint of Musharvohm (2.96), and the standard deviation was (0.665), and this average indicates a medium practice.
2) The order of the degree of teachers to the areas of competence came in a row: the field (communication and interaction with students,

leadership and management,personal guidance and counseling professional, academic, calendar and tests, creativity, innovation, self-development / vocational, and finally the Information and Communication Technology).

3) (no differences y data statistically significant due to the impact of variable qualification for the educational supervisor in its estimate of the degree of teacher practice efficiencies for knowledge-based economy.
4) the presence of significant differences, due to the variable experience in educational supervision, and in favor of the supervisors of the recent experience with estimates.
5) the existence of an interaction between variables of the study (scientific and educational qualification and experience in educational supervision), to the point of the exercise education teachers skills relevant Bkivayat knowledge-based economy, as the value of P (6.480) and the level of significance was (0.003), and in the light of the results of the study have been proposed a set of recommendations, including that concerned with sustainable professional development programs for teachers of vocational education in the seer field of information and communication technology.

مشكلة البحث:

يُعد الاقتصاد المعرفي مشروعاً شمولياً تكاملياً للتحول التربوي القائم على الالتزام الوطني بالسعي نحو تحقيق أهداف التطوير النوعي للتعلم الحاصل في المنطقة العربية والعالمية والذي يجب علينا مواكبته وفق مراحل زمنية محددة، حيث احتل هذا المشروع الذي يجب ان نتبناه في وزارة التربية يجب ان يأخذ مكانة متميزة وأهمية كبيرة ضمن برامج عملية التطوير التربوي والتي يتوقف عليها نجاح الاقتصاد المعرفي والذي يتوقف بدوره على نجاح المعلم في تأديته للأدوار الموكلة إليه كونه المحرك

للعملية التعليمية التعلمية، فمهما توافرت الإمكانيات المادية، والتجهيزات الفنية والتكنولوجية، والبيئة المناسبة تبقى جميعها قاصرة عن تحقيق أهداف الاقتصاد المعرفي ومتطلباته، ما لم يرافق ذلك معلماً مبدعاً متميزاً، يمتلك مهارات متنوعة في المجالات التكنولوجية والحاسوبية والاجتماعية والمعرفية، ويؤدي أدواراً فعالة تسهم في إحداث نقلة نوعية في المخرجات التعليمية، وعلى الرغم من المبادرات التربوية لتحديث مرتكزات أساليب التعليم والتعلم في المدارس ، إلا أن تأهيل المعلم لا يفي بالاحتياجات الحالية والمستقبلية، وهناك قلق كبير بأن الممارسات الصفية لم تتغير ولم ترتقِ للمستوى المأمول الذي ينبغي أن يتناغم مع متطلبات تدريس مناهج مبنية على أساس الكفايات المطلوبة وفق منهاج الاقتصاد المعرفي. وإلى أبعد من ذلك فقد تم رصد وتوثيق عدم تناسق ما بين الممارسات الصفية للمعلمين في المدارس، وتلك المهارات والممارسات التي تفي بمتطلبات كفايات الاقتصاد المعرفي وهذا ما اكدته العديد من الدارسات مثل دراسة: بطارسة (٢٠٠٥)، و(عبدالحميد وآخرون، ٢٠٠٧)، و(الشديفات ، ٢٠٠٧)، و(مصطفى والكيلاني ، ٢٠١١)، إلى أن واقع تنفيذ استراتيجيات التدريس والتقويم المرتبطة بكفايات الاقتصاد المعرفي يكشف عن أن الجهود التي بذلت في هذا المضمار قد بدأت تؤتي ثمارها؛ إلاّ أن هذا لا يعني أن الواقع كان كما يُراد له، فقد برزت في هذا الواقع التعليمي مجموعة من الهنات كان منها : بقاء العديد من المعلمين منشدِّين إلى أساليب التدريس الاعتيادية؛ مما أسهم في بقاء المتعلم عاجزاً عن حل المشكلات التي تواجهه داخل الغرفة الصفية وخارجها، وبقائهم في دائرة التفكير التقليدي الذي لا ينسجم مع التدريس وفق متطلبات التطوير نحو الاقتصاد المعرفي. ولأن تقييم الممارسات التدريسية للمعلم، المستند إلى الكفايات، يتميز بالموضوعية في

تحليل هذه الممارسات ومستويات أداء المعلم لها، ولما كان الأدب التربوي، الذي تمكن الباحث من الوصول إليه، أظهر أن هناك دراسات تناولت درجة ممارسة الكفايات ذات الصلة بالاقتصاد المعرفي لمعلمي مرحلة من مراحل التعليم، أو لمعلمي مادة من المواد الدراسية ، فإن ذلك يؤشر على ضرورة القيام بدراسة درجة ممارسة معلمي التربية في العراق للكفايات التي يتطلبها تدريس مناهج صممت وفق متطلبات الاقتصاد المعرفي، وعليه فإن مشكلة البحث تتحدد في السؤال الرئيس الآتي: "ما درجة ممارسة معلمي الاجتماعيات لكفايات الاقتصاد المعرفي كما يراها مدراء المدارس في العراق؟".

أهمية البحث:

تتسّم الألفية الثالثة بمجموعة من السمات التي تميزها وتحدد ملامحها، ومن أهم هذه السمات والملامح: الانفجار المعرفي والتحول من اقتصاد تقليدي مبنيّ على الصناعات والموارد التقليدية، إلى اقتصاد مبني على المعرفة. هذا التحول دفع بالمفكرين والباحثين عن الاصطلاح إلى تسمية هذا العصر بعصر الاقتصاد المعرفيKnowledge Economy ، وظهر مفهوم الاقتصاد المعرفي مع دخول المجتمعات في شكل جديد من التحدي، يعتمد في نفوذه على المعرفة عموماً، وجعل المعرفة مصدر ثروة ومؤشر قوة، ليس فقط عبر تحويل بعض معطياتها إلى منتجات متطورة عالية المردود الاقتصادي والاستراتيجي، بل أيضاً لكينونة المعرفة ذاتها، بوصفها عنصر تنمية إنسانية لأي أمة تطمح إلى مكان لائق في عالم اليوم، وكل مجتمع ينشد أفراده الانسجام مع شروط العصر (Nelson ,2010:468) مما أسهم في تنامي دور صناعة المعلومات بوصفها الركيزة الأساسية في بناء المجتمعات الحديثة، وتم توجيه أهداف المنظمات والمؤسسات نحو اقتصاد المعرفة (العسكري،

٢٠٠٣ :١٠)، الذي يركز بدوره على الموجودات الفكرية والمعرفية من خلال مجموعة من الإجراءات، من أهمها؛ تحديد المعرفة، واكتسابها وتخزينها، والمشاركة فيها، وتطبيقها واسترجاعها وتوليدها أو تطويرها بفعالية وأمان، بهدف تحسين الحياة بمجالاتها كافة (Peters,2002:93)(Rastagi ,2000:37)

ويُعد الاقتصاد المعرفي شكلاً من أشكال الاقتصاد المدفوعة بالمعرفة والقائم على العامل البشري المسيطر والمستخدِم، ويشكل فيه توليد المعرفة واستثمارها الدور الرئيس في تكوين الثروة، حيث إن الثروة وفق الاقتصاد المعرفي تتولد من خلال رأس المال البشري وليس من خلال استخدام الآلات فقط، ومن هنا بدأ الاقتصاد المعرفي يأخذ الريادة بدلاً من الاقتصاد التقليدي القائم على الآلات لتوليد الثروة في المجتمعات، وتؤكد النظريات المعاصرة التي تناولت تكنولوجيا المعلومات والمعرفة، على أن المعرفة هي الشكل الأساس لرأس المال، وأن التراكم المعرفي والتكنولوجي هو الذي يؤسس لدفع عجلة التنمية الاقتصادية. أي أن هناك علاقة وطيدة بين الاستثمار من جهة والمعرفة والتكنولوجيا من جهة أخرى، حيث إن كُلاً منهما يعطي الآخر قيمة وقوة أكبر(جرادات، ٢٠١٢: ٧٧)، وأشارت (مؤتمن، ٢٠٠٢ أ) ان الاقتصاد المعرفي هو الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة والمشاركة في إنتاجها واستخدامها، وتوظيفها وابتكار أشكال جديدة منها ولها وإنتاجها من جديد بهدف تحسين المنتج الذي بدوره سيسهم في تحسين نوعية الحياة بمجالاتها المختلفة، بحيث يمكن الإفادة من ثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات، واستخدام العقل البشري كرأسمال معرفي، وتوظيف البحث العلمي، وذلك بغية إحداث مجموعة من التغيرات الاستراتيجية التي يمكن أن تسهم في جعل المحيط الاقتصادي أكثر انسجاماً مع تحديات العولمة، وتكنولوجيا المعلومات

والاتصالات وعالمية المعرفة، والتنمية المستدامة بمفهومها الشمولي التكاملي(مؤتمن، ٢٠٠٢ أ: ١٣).

وقد حددت اليونسكو (١٩٩٦)، الغايات الأساسية للتربية بما يأتي:

١- **التعلم للمعرفة:** أي اكتساب أدوات الفهم، واستخدام الطرق الصحيحة للتعلم بفعالية، وبالتالي السعي إلى عملية بناء المعلومات، واتساع نطاقها كيفاً بالدرجة الأولى ثم كماً.

٢- **التعلم للعمل:** وذلك من خلال تطوير القدرة على استعمال المعرفة، وتطبيقها في عالم الواقع، بالإضافة إلى التمكن من العمل عن بعد، وتنمية القدرة على العمل التعاوني، وذلك من خلال تطوير مهارات الاتصال الشخصية.

٣- **التعلم لمشاركة الآخرين:** وذلك من خلال إقامة علاقات ارتباطية تبادلية، والقدرة على التكيف مع الآخرين، وتنمية العلاقات الاجتماعية بين الأفراد.

٤- **التعلم لنكون:** وذلك بتنمية الفرد بدنياً وذهنياً ووجدانياً، وتنمية التعلم الذاتي لدى الطلبة، وصولاً إلى استمرارية التعلم مدى الحياة(وزارة التربية، ٢٠١٣: ٢-٦).

وعليه تبرز أهمية البحث في:

١. أهمية التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي، وأهمية الدور المأمول من المعلم أن يقوم به في ضوء متطلبات هذا التطوير.

٢. من المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تقديم أساس قاعدي لقياس الذي طرأ على ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء متطلبات تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي، وما رافقه من برامج تطوير مهني للمعلمين.

٣. تطمح هذه الدراسة إلى فتح آفاق جديدة لبحوث تربوية أخرى لرفد الأدب التربوي في مجال الاجتماعيات بشكل عام، وفي مجال التطوير المهني لمعلمي التربية بشكل خاص.

الاطار النظري:

الخصائص التي يجب أن يتحلى بها المعلم في ضوء كفايات الاقتصاد المعرفي:

١. مشارك في الرؤية المصاحبة للتطوير التربوي، من خلال تطوير مهاراته وتنمية اتجاهاته نحو التعلم مدى الحياة، وإدراك دوره كميسر لعملية التعلم.
٢. ممارس متمعن، ولديه الرغبة على التخطيط الفاعل في النشاطات.
٣. متعاون مع زملائه، مما ينعكس على إغناء الطلبة بالمعارف.
٤. ساع إلى الاستفادة من مصادر تعليمية متعددة.

وأضاف (الهاشمي والعزاوي،٢٠٠٧) خصائص اخرى لعملية التعلم والتعليم هي:

١- المعلم الموجه الرئيس لِعملية التعليم والتعلم، لذا فإنَّه لا بد من الاهتمام به خاصة في التأهيل والتدريب.
٢- التكامل والتتابع في المواد التعليمية في الصف الواحد والصفوف المتتالية.
٣- التخلص من سلبية التلقي والاستقبال بتقليل التركيز على مهارات الحفظ والتذكر، والتوجه نحو إيجابية المشاركة والبحث والتجريب.
٤- توظيف المعرفة وتطبيقها في حياة الطلبة العلمية داخل المدرسة وخارجها.
٥- إكساب الطلبة مهارات التعلم الذاتي، وتوجيههم نحو الإبداع والتميز.
٦- إتباع استراتيجيات تعّلم جديدة تغرس في الطلبة العمل بروح الفريق.

٧- التوسع في توظيف التكنولوجيا واستخدامها.

٨- تنمية مهارات الاتصال والتواصل.

٩- تنمية التفكير بأنواعه، والقدرة على اتخاذ القرارات.

١٠- المنهج يتمحور حول خبرات التعلم الواقعية الحياتية للطلبة داخل المدرسة وخارجها، ويطبق مبدأ التعلم بالعمل(الهاشمي والعزاوي،٢٠٠٧: ٣٨-٤٠).

أما دور المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي فيتلخص في أمرين:

الأول: ضمان اكتساب الطالب للمعرفة: وهذا يعني تطوير قدرات الطالب لتمكينه من الولوج إلى أنماط مختلفة من المعرفة، مما يعني ان المعرفة تصبح نتيجة متوقعة للعملية التعليمية، وهذه النتيجة يمكن أن تتحقق إذا تمت ترجمة التحول السريع للمعرفة اللازمة للأداء الاقتصادي إلى قوانين خاصة بأصول التدريس.

أما الأمر الثاني: فهو أن المعلم يجب أن يكون العنصر الفاعل في العملية التعليمية. وهذا يتطلب منه أن يطور سريع أنماط المعرفة المتخصص بها من جهة، وأن يكون مؤهلاً لتدريسها من جهة أخرى .((Bonal & Ramba, 2003, p169-184:

من هنا يجب تجاوز مرحلة التلقين ونقل المعلومات الجاهزة، من خلال الولوج إلى مرحلة التفاعل الحي من قبل المتعلم، مع بيئة التعلم بكافة أبعادها (Quinn,2003:47) ، وعلى مدارس مجتمع المعرفة أن تسعى إلى غرس الكفاءة في مدرسيها ليمتلكوا مفاهيم الاقتصاد المعرفي(Hargheaves,2003:23) إذ تقع المسؤولية على عاتق مؤسسات التعليم في تنمية كوادرها، وتوفير فرص التعلم والتدريب مدى الحياة، فإذا لم يتم تأهيل المعلمين، فإن أفضل البرامج والخطط لتطوير التعليم، ستظهر قصوراً في تحقيق أهدافها (عباس،٢٠٠٥: ٦١)(حيدر، ٢٠٠٤: ٧).

مقومات الاقتصاد المعرفي :

تعتمد مقومات الاقتصاد المعرفي على العلاقة التفاعلية ما بين الاقتصاد والتكنولوجيا، وحيث إن المدرسة تشكل كياناً أساسياً في مجتمع يعتمد المعرفة أساساً لاقتصاده، فينبغي أن تأخذ على عاتقها الاهتمام بالإبداع والابتكار وتشجيع الطلبة المبدعين. وهذا كله يتطلب إعادة هندسة أساليب التدريس لدى المعلمين وتحديث أساليب التفكير لدى المتعلمين، مع الأخذ بعين الاعتبار أن المعرفة ينبغي أن تنتقل بيسر وسهولة بين المعلم والمتعلم (الزركاني ، ٢٠١٣ : ٦٧).

الكفايات اللازمة للمعلم وفق متطلبات الاقتصاد المعرفي :

١) **كفايات تربوية وعلمية، ومنها:** معرفة الخصائص النمائية للطلبة، أهداف المرحلة الدراسية والمادة العلمية، والتعرف على الجديد في مجال التخصص، والإدارة الصفية واستثمار الإمكانات التربوية المتاحة. بالإضافة لمهارات التخطيط لفعاليات الدروس والاختبارات وبرامج النشاط المدرسي، والانتقال إلى البناء على الثراء المعرفي والخبرات التراكمية التي يمتلكها الطلبة.

٢) **كفايات شخصية، ومنها:** سمات القدوة الحسنة للطلبة، والتعامل مع المواقف المختلفة بحكمة واتزان وبخاصة في التعامل مع مشكلات الطلبة.

٣) **كفايات الاتصال والعلاقات الإنسانية، ومنها:** احترام شخصية المتعلم، واستخدام التعزيز والحوافز، وتشجيع الطلبة على النقاش والمحاورة، وبناء علاقات طيبة مع الطلبة وبينهم، واحترام مشاعر الطلبة.

٤) **كفايات البحث والابتكار والتنمية المهنية، ومنها:** تشجيع الطلبة على البحث والاستقصاء، ومهارات البحث التربوي والبحث الإجرائي، وتوظيف نتائج البحوث

Open Kan.com

والدراسات المتميزة في مجال التعليم والتعلم والقيادة، وكذلك تنمية الخبرات الداخلية في مجال المادة العلمية للمبحث الذي يدرسه المعلم/المعلمة وضرورة التعامل مع التنمية المهنية كعمليات وليس كنتائج.

٥) **كفايات تنفيذية، ومنها:** توظيف الأساليب التدريسية الحديثة، واستثمار الإمكانات المتاحة، ومهارات الإدارة الصفية، واستخدام الوسائل التقنية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والاهتمام بتغيير سلوكات الطلبة واتجاهاتهم وميولهم إيجاباً.

٦) **كفايات التقويم، ومنها:** أساليب التقويم التي ينبغي توظيفها، ووضع الاختبارات التحصيلية، وتحليل نتائج الطلبة وتقديم التغذية الراجعة للطلبة عن أدائهم.

يُلحظ مما سبق أن المهارات التي ينبغي أن يمارسها المعلم ضمن متطلبات الاقتصاد المعرفي قد تنوعت، حيث تناولت أوجهاً عدة، منها مهارات قد تكون غير ذات أهمية لدى المعلمين التقليديين، ولكنها بالتأكيد مهمة جداً لمعلم يُدرس منهاجاً تم تطويره وفق متطلبات الاقتصاد المعرفي، ومن هذه المهارات: الإبداع والابتكار، والبحث العلمي، والتنمية المهنية، والتعامل مع معطيات التكنولوجيا وثورة الاتصالات، وتوظيف أساليب تدريس غير تقليدية، وتسهيل نقل المعرفة للطلبة وبينهم ... الخ. وبالتالي فإن المهارات التي ينبغي ممارستها وفق متطلبات كفايات الاقتصاد المعرفي تشكل طيفاً واسعاً من المجالات لا يسهل حصرها في بحث أو دراسة واحدة، ولكن يمكن تناول جانبٍ أو مجال منها أو عينة من هذه المهارات، ضمن كل مجال، واستقصاء درجة ممارستها، وهذا ما بحثت فيه الدراسة الحالية، فهي وإن بحثت في مجالات عدة شملت كل ممارسات المعلم في المواقف التعليمية إلى حد ما، إلا أنها ذات خصوصية تتصل بطبيعة مبحث التربية ومتطلبات تدريسه.

obeikan.com

الدراسات السابقة:

١- دراسة فوكس(Fox,2001) هدفت الدراسة إلى تعرف ممارسات معلمي التعليم المهني في تنفيذ منهاج علوم الأسرة والمستهلك في الولايات المتحدة الأمريكية. وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٠) معلماً، وكذلك (٤٥) من المعلمين القادة. تم توظيف منهجية البحث الوصفي والارتباطية. وكشفت نتائج الدراسة عن مستوى عال نسبياً للممارسات المطلوبة أثناء عملية التدريس لدى معلمي التعليم المهني في ولاية أوهايو، وبخاصة في المجالات ذات الصلة بالممارسات العملية والممارسات التقنية، والممارسات السلوكية/الشخصية. وأوصت الدراسة بأهمية تشجيع المعلمين على المشاركة في برامج التنمية المهنية.

٢- دراسة بونال ورامبلا (Bonal & Rambla ,2003) والتي تهدف إلى تعرف دور المعلم في تكوين مجتمع تربوي في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي. وقد تشكلت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في أربع مدارس في أمريكا اللاتينية. تم توظيف بطاقة الملاحظة والمقابلات كأدوات بحث بغية تحقيق أهداف هذه الدراسة. وقد كشفت نتائجها عن أن المعلمين كانوا يقاومون التغيير والاندماج في الاقتصاد المعرفي نظراً لعدم وضوح فكرة الاقتصاد المعرفي لديهم . وقد عزي ذلك إلى عدم توضيح وبيان طبيعة الدور الجديد المطلوب من المعلم النهوض به، مما نجم عنه عدم استخدام هؤلاء المعلمين(عينة الدراسة) لأي من مهارات واستراتيجيات التدريس الحديثة ، بالإضافة إلى أن نتائج الدراسة كشفت عن عدم قدرة المعلمين على القيام بالدور المطلوب منهم في ضوء متطلبات

الاقتصاد المعرفي وبخاصة في الصفوف الكبيرة التي يكون عدد الطلبة فيها أكثر من ٢٥ طالباً.

٣- دراسة ييم تيو(Yim-Teo ,2004: 137-144) في سنغافورة هدفت إلى أجرى بيان دور الاقتصاد المعرفي في إعادة هيكلة مناهج التعليم الصناعي وأنماط التدريس المستخدمة من وجهة نظر المعلمين والخبراء التربويين. وقد تم توظيف بطاقة ملاحظة كأداة دراسة، حيث تكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلماً ومعلمة، بالإضافة إلى إجراء مقابلات معهم ومع (٢٢) خبيراً تربوياً. وكشفت نتائج تلك الدراسة عن وجود قناعات لدى المعلمين بضرورة الانتقال من الأساليب القائمة على الفصل ما بين التعليم النظري والتدريب العملي إلى أساليب جديدة تواءم متطلبات الاقتصاد المعرفي، وبخاصة تلك التي تكسب المتعلم المهارات الاجتماعية، والصناعية، والمنهجية(Yim-Teo ,2004: 137-144).

٤- دراسة بطارسة (٢٠٠٥) وفي الأردن وهدفت إلى بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات الاقتصاد المعرفي للتنمية المهنية لمعلمات الاقتصاد المنزلي في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلمة. وتشكلت أداة الدراسة من بطاقة الملاحظة والمقابلة وتحليل الوثائق والسجلات، وأظهرت نتائج الدراسة أن الكفايات اللازمة لمعلمات الاقتصاد المنزلي، وفق ما يتطلبة الاقتصاد المعرفي بلغت (١٠١) كفاية موزعة على عدة مجالات، هي مجالات الكفايات: الشخصية والتربوية العامة، والفنية التخصصية، والقياس والتقويم، والتوجيه والإرشاد المهني، والمعلومات وتكنولوجيا الاتصالات، والتعامل مع المجتمع المحلي وسوق العمل، وكفايات التنمية المهنية. وأظهرت النتائج أن المتوسط لدرجة امتلاك معلمات

الاقتصاد المنزلي للكفايات التي يتطلبها الاقتصاد المعرفي قد بلغ (٢,٢١) والتي تم قياسها بمقياس ليكرت الخُماسي، وهو متوسط يعبر عن تدني مستوى امتلاك المعلمات لكفايات الاقتصاد المعرفي. من ناحية أخرى كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات معلمات الاقتصاد المنزلي تعزى لأي من متغيري المؤهل العلمي أو عدد سنوات الخبرة لدى المعلمات.

٥- دراسة عيادات(٢٠٠٦)، وهدفت إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية المهارات الأدائية لدى معلمي التعليم الصناعي في ضوء التوجه نحو الاقتصاد المعرفي في الأردن وبيان أثره في تنمية تلك المهارات، تكونت عينة الدراسة من (٥٦) معلماً من معلمي التعليم الصناعي، وتشكلت أداة الدراسة من بطاقة الملاحظة لرصد ممارسة المعلمين الأدائية في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي. وكشفت نتائج الدراسة عن الآتي: جاء أداء المعلمين لمهارات الاقتصاد المعرفي بدرجة جيدة، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أداء معلمي التعليم الصناعي لمهارات الاقتصاد المعرفي تعزى لأي من متغيري المؤهل العلمي أو الخبرة في التدريس.

أهداف البحث :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١- تحديد الكفايات التعليمية لدى مدرسي ومدرسات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة.

٢- تحديد الأهمية النسبية لكل كفاية من هذه الكفايات .

حدود البحث :

١- **المجال البشري** : مدرسي ومدرسات اللغة العربية في مدينة بغداد.

٢- **المجال المكاني** : المدارس المتوسطة في مدينة بغداد .

٣- **المجال ألزماني** : العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦م .

تحديد المصطلحات :

١- **الكفاية** : هي مقدار ما يحرزه الفرد من معرفة ، وقناعات ، ومهارات تمكنه من أداء مرتبط بمهمة منوطة به.

٢- **الاقتصاد المعرفي**: عرفها كل من :

أ- تعريف(مؤتمن، ٢٠٠٢ أ): بالاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة والمشاركة في إنتاجها واستخدامها، وتوظيفها وابتكار أشكال جديدة منها ولها وإنتاجها من جديد بهدف تحسين المنتج الذي بدوره سيسهم في تحسين نوعية الحياة بمجالاتها المختلف(مؤتمن، ٢٠٠٢ أ: ١)

ب-وارنر(Warner , 1994):هي تلك الكفايات ذات الصلة بقدرة المعلم على أداء مادة تخصصه وتطبيقها وفق مجالات تسعة شملت: الكفايات الأكاديمية، والكفايات الشخصية، وكفايات الإبداع والابتكار، والكفايات لقيادية والإدارية، وكفايات الاتصال والتفاعل مع الطلبة، وكفايات التطوير الذاتي والنمو المهني، وكفايات القياس والتقويم، وكفاية تكنولوجيا المعلومات والاتصال وكفايات التوجيه والإرشاد المهني(Warner , 1994:42).

التعريف الاجرائي: هي الدرجة التي يصل عليها المستجيب من خلال اجابته على فقرات المقياس المُعد في هذا البحث لهذا الغرض.

obeikan.com

منهجية البحث وإجراءاته :

منهج البحث :

استخدم الباحثان المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملائمته طبيعة المشكلة موضوع الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينة الدراسة :

ضم مجتمع الدراسة مدرسي ومدرسات اللغة العربية لمرحلة الدراسة المتوسطة في مدينة بغداد ، وتم اختيار عينة عشوائية من المجتمع الأصلي للدراسة قوامها (١٢٠) مدرس ومدرسة لمادة الاجتماعيات في مدينة بغداد .

أداة البحث :

استخدام الباحثان الاستبانة كأداة لإتمام متطلبات الدراسة ، وقد قام الباحثان ببناء أداة الدراسة من خلال توزيع الاستبيان المفتوح على عدد من الخبراء ممن هم في اختصاص العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية ابن رشد، كما استعان الباحثان بالأدبيات والدراسات السابقة والمشابهة التي درست كفايات الاقتصاد المعرفي.

وقد ضمت الاستبانة بصورتها الأولية (٧٠) فقرة موزعة على (٥) مجالات رئيسة هي :

١- الكفايات الأكاديمية، وكفايات التطوير الذاتي والنمو المهني.

٢- الكفايات الشخصية، وكفايات الإبداع والابتكار كفايات التوجيه والإرشاد المهني.

٣- الكفايات القيادية والإدارية.

٤- كفايات الاتصال والتفاعل مع الطلبة.

٥- كفايات القياس والتقويم، وكفاية تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

openkan.com

وبعد إن قام الباحثون بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على (٥) محكمين من حملة شهادة الدكتوراه ممن هم في اختصاص العلوم التربوية والنفسية وبناء المناهج وطرائق التدريس ، تم إجراء التعديلات التي اقرها السادة المحكمين وحذف العبارات التي لم يجمعوا عليها ، وتم وضع الاستبانة بصورتها النهائية والتي احتوت على (٥٠) فقرة موزعة على (٥) مجالات ، والتي تم تطبيقها على إفراد عينة الدراسة .

وبناءً على مراجعة الدراسات السابقة ، تم اعتماد النسب المئوية التالية في تفسير النتائج :

١- ٨٠% فما فوق (درجة كفاية كبيرة جداً) .

٢- ٧٠ – ٧٩% درجة كفاية كبيرة .

٣- ٦٠ – ٦٩% درجة كفاية متوسطة .

٤- ٥٠ – ٥٩% درجة كفاية قليلة .

٥- اقل من ٥٠% درجة كفاية قليلة جداً .

صدق الأداء : تحقق الصدق من خلال عرض الاستبانة بعد بنائها على مجموعة من المحكمين من أساتذة قسمي علم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس ، ليحكموا على الأداة وصلاحيتها للتطبيق خلال ارتباط كل عبارة بمحاورها الرئيس ، وقد أبديت بعض الملاحظات من قبل المحكمين ، ثم على ضوئها تم إجراء بعض التعديلات ، لتصبح جاهزة لاختبار صدقها .

الثبات :

تم إيجاد ثبات الاستمارة بطريقة إعادة الاختبار ، إذا تم تطبيق الاستمارة على عينة عشوائية من خارج عينة البحث الأصلية وبعد مرور أسبوع تم أعادة الاختبار

Obeikan.com

على نفس العينة وباستخدام معامل الارتباط بيرسون ، ومن ثم استخراج معامل الثبات والذي يبلغ (٨٦%) وهي نسبة ثبات عالية .

التجربة الاستطلاعية :

لغرض الوقوف على السلبيات التي قد ترافق البحث قام الباحثان بإجراء التجربة الاستطلاعية على (٢٠) مدرس ومدرسة من خارج عينة الدراسة .

التجربة الرئيسية :

بعد استكمال الإجراءات الخاصة بالبحث قام الباحثون بأجراء التجربة الرئيسية على عينة الدراسة .

الوسائل الإحصائية :

١- الوسط الحسابي . ٢- الانحراف المعياري .

٣- النسبة المئوية . ٤- الارتباط البسيط .

عرض النتائج :

عرض النتائج وتحليلها في ضوء النتائج التي توصل لها الباحثان

obeikan.com

جدول (١) يبين الأوساط الحسابية والنسب المئوية لمجالات الاستبيان

العدد	مجالات كفايات الاقتصاد المعرفي	عدد الفقرات	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	التقدير
١	الكفايات الأكاديمية، وكفايات التطوير الذاتي والنمو المهني	١٠	٣,٦٤	%٧٢,٨٠	كبير
٢	الكفايات الشخصية، وكفايات الإرشاد المهني.	١٠	٣,٤٧	%٦٩,٤٠	متوسط
٣	الكفايات القيادية والإدارية	١٠	٣,٤٠	%٦٨	متوسط
٤	كفايات الاتصال والتفاعل مع الطلبة	١٠	٣,٣٠	%٦٦,٦٠	متوسطة
٥	كفايات القياس والتقويم	١٠	٣,١٠	%٦٤,٢٠	متوسطة
	درجة الكفايات الكلية	٥٠	٣,٣٨	%٦٨,٢٠	متوسطة

يتضح من الجدول (١) إن كفايات الاقتصاد المعرفي الضرورية لمدرسي ومدرسات اللغة العربية ، والتي يجب إن تستخدم كمعيار للمدرس الكفء في مرحلة الدراسة المتوسطة تم حصرها في (٥) مجالات رئيسة هي :

١- الكفايات الأكاديمية، وكفايات التطوير الذاتي والنمو المهني.

٢- الكفايات الشخصية، وكفايات الإبداع والابتكار كفايات التوجيه والإرشاد المهني.

٣- الكفايات القيادية والإدارية.

٤- كفايات الاتصال والتفاعل مع الطلبة.

٥- كفايات القياس والتقويم، وكفاية تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

obeikan.com

كما يتضح من الجدول (١) إن الكفايات الاقتصاد المعرفي لدى مدرسي ومدرسات اللغة العربية جاء على النحو الأتي :

١- **المرتبة الأولى:** الكفايات الأكاديمية، وكفايات التطوير الذاتي والنمو المهني الرياضي وبنسبة مئوية بلغت (٧٢,٨٠%) ، وبدرجة كفاية (كبير) .

٢- **المرتبة الثانية: الكفايات الشخصية، وكفايات الإبداع والابتكار كفايات التوجيه والإرشاد المهني – الرياضي** وبنسبة مئوية بلغت (٦٩,٤٠%) ، وبدرجة كفاية (متوسطة) .

٣- **المرتبة الثالثة: الكفايات القيادية والإدارية** وبنسبة مئوية بلغت (٦٨%) ، وبدرجة كفاية (متوسطة).

٤- **المرتبة الرابعة: كفايات الاتصال والتفاعل مع الطلبة** ، وبنسبة مئوية بلغت(٦٦,٦٠%)،وبدرجة كفاية(متوسطة) .

٥- **المرتبة الخامسة : كفايات القياس والتقويم، وكفاية تكنولوجيا المعلومات والاتصال** ، وبنسبة مئوية بلغت (٦٤,٢٠) ، وبدرجة كفاية (متوسطة) .

إما بالنسبة للدرجة الكلية للكفايات فقد جاءت بدرجة متوسطة وبنسبة مئوية بلغت (٦٨,٢٠) . ومن خلال النتائج التي تحققت للهدف الأول من الدراسة توصل الباحثون إلى وضع قائمة بكفايات الاقتصاد المعرفي الأساسية لمدرسي ومدرسات اللغة العربية والتي يجب إن تستخدم كمعيار للمدرس الكفء ، إذ تم حصرها في (٥) مجالات ولكل مجال من المجالات عدد من الكفايات الاقتصاد المعرفي.

opeikan.com

ويرى الباحثون إن هذه النتائج تبين صورة من واقع اللغة العربية في المنهاج والواقع الحالي للكفايات الاقتصاد المعرفي لمدرسي ومدرسات اللغة العربية في مدينة بغداد .

عرض وتحليل نتائج مجال الكفايات الأكاديمية، وكفايات التطوير الذاتي والنمو المهني الرياضي :

جدول (٢) يبين الأوساط الحسابية والنسب المئوية لمجال الكفايات الأكاديمية، وكفايات التطوير الذاتي والنمو المهني الاجتماعي

ت	كفايات الاكاديمية وكفايات التطوير الذاتي	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	الدرجة
١	إعداد خطط يومية ترتبط بنتاجات التعلم المرجوة	٣,٩٨	%٦٧,٨٠	كبيرة
٢	ممارسة دور الموجه والميسر للمعرفة من خلال النشاطات التعليمية	٣,٨٥	%٦٧	كبيرة
٣	تنظيم البيئة الصفية لتكون جاذبة للتعلم	٣,٦٦	%٦٣,٣٠	كبيرة
٤	إعداد الخطط الفصلية وفقاً لمتطلبات الاقتصاد المعرفي	٤,٢٨	%٧٥,٦٠	كبيرة
٥	تصميم أنشطة تحفز الطلبة على التعلم الذاتي	٤,٦٦	%٨٣,٢٠	كبيرة
٦	استخدام أساليب تعليمية تعلمية توافق مهارات الاقتصاد المعرفي، مثل:(حل المشكلات، التفكير الإبداعي).	٤,١٢	%٧٢,٤٠	كبيرة
٧	تقديم نشاطات تعليمية إثرائية لتحسين مهارات واتجاهات الطلبة	٤,٣٨	%٧٧,٦٠	كبيرة
٨	تنمية الدوافع الرياضية لدى الطلبة	٣,٤٢	%٦٨,٤٠	متوسطة
٩	توظيف مصادر تكنولوجيا التعليم والاتصالات في أساليبهم التدريسية	٣,٧٦	%٦٥,٥٠	كبيرة

١٠	يحدد الوسائل والأجهزة والأدوات المتنوعة	٤,١٨	%٧٣,٦٠	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجال	٤,٠٣	%٧٢,٨٠	كبيرة

يتضح من الجدول (٢) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات مدرسي ومدرسات اللغة العربية على كل فقرة من فقرات مجال (الكفايات الأكاديمية، وكفايات التطوير الذاتي والنمو المهني الرياضي) إذا كانت النسبة المئوية لدى المدرسين والمدرسات لهذا المجال كبيرة على الفقرات (٥ ، ٤ ، ٦ ، ٧ ، ١٠) إذا وصلت النسبة المئوية للاستجابة ما بين ٨٣,٦٠% – ٩٣،٢٠%) وكانت كبيرة على الفقرات ٢٠ ، ١ ، ٣ ، ٩) حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (٧٣,٢٠% – ٧٧,٨٠%) وكانت متوسطة على الفقرة (٨) إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة (٦٨,٤٠%) ، بينما كانت الدرجة الكلية لمجال الأهداف كبيرة وبلغت النسبة المئوية للاستجابة (٧٠,٦٠%) .

لغرض تفسير النتائج الظاهرة في الجدول (٢) نلاحظ إن النسبة المئوية الكلية لمجال الأهداف قد بلغت ٧٢,٨٠% فهذه النتيجة تتفق إلى حد ما مع نتائج دراسة كل من الشديفات(٢٠١١)، ودراسة فوكس (Fox ,2001) وكانت أفضل المهارات ممارسة في هذا المجال مهارتين: مهارة تعزيز المعلم للعلاقات الإيجابية بين طلبته، ومهارة المعلم في تقبل أفكار طلبته والبناء عليها بما يخدم الموقف التعليمي التعلمي. ويرى الباحثان أن هاتين المهارتين تُعدّان من أبجديات كفايات المعلم في إدارة المجموعات الطلابية، وبخاصة كل ما يسهم في التعاطف والتفاهم مع التلاميذ، والقدرة على توجيه أفكارهم في السياق الجماعي، واحترام مشاعر وقدرات وحرية التعبير لدى التلاميذ. في حين جاءت أقل المهارات ممارسة في هذا المجال من قبل المعلمين، كما يرى ذلك مدراء المدارس: مهارة مساعدة المعلم لطلبته ليكونوا منتجين للمعرفة وليسوا

متلقّين لها فقط، وكذلك مهارة المعلمين في الحرص على تعرف الدور المطلوب منهم في ضوء متطلبات التطوير التربوي الموجه نحو الاقتصاد المعرفي. وقد يُعزى ضعف ممارسة المعلمين لمثل هاتين المهارتين إلى بقائهم في دائرة التعليم التقليدي، وحرصهم على ممارسة دور المعلم المباشر، وقد يدلل على ذلك محتوى المهارتين رقم (٩ و١٠) ضمن هذا المجال، والتي تشير إلى أن المعلم لم يهتم بتعرف الدور المطلوب منه في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي.

جدول (٣) عرض وتحليل نتائج مجال الكفايات الشخصية، وكفايات الإبداع والابتكار كفايات التوجيه والإرشاد المهني – الرياضي .

ت	كفايات مجال الكفايات الشخصية، وكفايات الإبداع والابتكار كفايات التوجيه والإرشاد المهني – الرياضي .	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	الدرجة
١	إتاحة الوقت الكافي أمام طلبتهم للتفكير بعمق أثناء تنفيذ الأنشطة المرتبطة بدروس الاجتماعيات	٤,١٨	%٨٣,٦٠	كبيرة جداً
٢	إكساب طلبتهم مهارات الابتكار في تنفيذ التمارين العملية التي يتضمنها المبحث	٣,٧٧	%٧٤,٧٠	كبيرة
٣	تنفيذ أنشطة صفية تحفز على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبتهم(مثل العصف الذهني، الاستقصاء، حل المشكلات، التعلم النشط ...الخ).	٣,٨٠	%٦٧	كبيرة جداً
٤	تقديم أفكار إبداعية تتعلق بالدروس اليومية غير تلك الواردة في الكتاب أو دليل المعلم	٤,٩٣	%٩٨,٦٠	متوسطة

٥	إفساح المجال أمام طلبتهم لممارسة التعلم الذاتي	٣,٢٠	%٦٤	متوسطة
٦	إنتاج محتويات معرفية متنوعة (غير تقليدية) يمكن تداولها من قبل الطلبة بيسر وسهولة	٣,٤٠	%٦٨	كبيرة
٧	تشجيع طلبتهم على الاستقلالية في التفكير وممارسة التعلم	٣,٨٨	%٧٧,٦٠	كبيرة
٨	تنمية الاتجاه الإيجابي لدى طلبتهم نحو التعلم المستمر (من خلال البحث والاستقصاء).	٣,٧٣	%٧٤,٦٠٥	كبيرة
٩	توفير بيئات تعليمية تثير الإبداع لدى الطلبة	٤,٧٢	%٩٤,٤٠	كبيرة جدا
١٠	تشجيع طلبتهم على طرح أسئلة مناسبة مثيرة للتفكير والإبداع	٣,٤٨	%٦٩,٦٠	متوسطة
	الدرجة الكلية	٣,٩١	%٦٩,٤٠	متوسطة

يتضح من الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات مدرسي ومدرسات اللغة العربية على كل فقرة من فقرات مجال التخطيط إذا كانت النسبة المئوية لدى المدرسين والمدرسات لهذا المجال كبيرة جداً على الفقرات (٩ ، ٤) إذا تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (٨٣,٦٠% – ٩٨،٦٠%) وكانت كبيرة على الفقرات (٨ ، ٧ ، ٣ ، ٢) حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة بين (٧٤,٦٠% – ٧٧,٦٠%) وكانت متوسطة على الفقرتين (١٠ ، ٦ ، ٥) إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة (٦٤,٠٠ – ٦٩,٦٠%) إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة (٥٢,٤٠) ، بينما كانت الدرجة الكلية للمجال كبيرة وبلغت النسبة المئوية للاستجابة (٧٨,٢٠) .

Openkan.com

يتضح من خلال الأرقام والنسب المئوية المؤشرة في الجدول (٣) وهذا يشير إلى أن درجة الممارسة، للمهارات ذات الصلة بهذا المجال، وإن كانت متوسطة إلا أن ترتيب مهارات هذا المجال جاءت في مرتبة متأخرة بين المجالات التسعة، وبالتالي يمكن أن يستنتج بأن المعلمين لا يولون المهارات التي تثير الإبداع لدى الطلبة، أو حتى تحفزهم على التفكير الإبداعي، درجة كافية من الاهتمام بطريقة تحقق النتاجات المرجوة وفق متطلبات كفايات الاقتصاد المعرفي. وكانت أفضل مهارتين ممارسة في هذا المجال مهارة إتاحة المعلم الوقت الكافي لطلبته للتفكير بعمق أثناء تنفيذ الأنشطة المرتبطة بدروس اللغة العربية ، وكذلك مهارة حرصه على إكساب طلبته مهارات الابتكار في تنفيذ التمارين العملية التي يتطلبها تدريس اللغة العربية. إلا أنه يبدو بأن هذه المهارات كانت تمارس في حدود ضيقة، حيث إنها لم تنعكس من خلال المهارات الأخرى. إذ جاءت أقل المهارات ممارسة في هذا المجال من قِبل المعلمين، كما يرى ذلك المشرفون التربويون: مهارة اهتمام نحو التعلم ا المعلمين بتنمية الاتجاه الإيجابي لدى طلبته المستمر(المتمثل في إفساح المجال أمام الطلبة في البحث والتقصي)، وكذلك مهارة المعلم في توفير بيانات تعلمية تثير الإبداع لدى طلبته أثناء المواقف التعليمية التعلمية. والحال هذه، فإنه من الضرورة بمكان إعادة النظر في محتوى برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي اللغة العربية بحيث تشتمل على مهارات ذات صلة بكفايات الإبداع والابتكار.

مجال الكفايات القيادية والإدارية :

جدول (٤)

يبين المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للكفايات القيادية والإدارية لدى مدرسي ومدرسات اللغة العربية لمجال التنفيذ

ت	مجال الكفايات القيادية والإدارية	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	الدرجة
١	توزيع المسؤوليات بين الطلبة لتنفيذ الأنشطة الرياضية ضمن وقت محدد	٣,١٧	%٦٣,٧٠	متوسطة
٢	ممارسة دور المعلم القدوة والأنموذج لطلبتهم	٣,٨٢	%٧٦,٤	كبيرة
٣	وضع توقعات واضحة لسلوك الطلبة ومعايير مناسبة للانضباط	٢,٦٨	%٧٣,٦٠	كبيرة
٤	تنظيم بيئة صفية تفاعلية داعمة للتعلم(من خلال الاهتمام بتنظيم المكان الصفي والتنظيم المناسب للطلبة في مشاغل اللغة العربية).	٣,١١	%٦٢,٢٠	متوسطة
٥	إدارة وقت التعلم بفاعلية بشكل يحقق النتاجات المرجوة ضمن الوقت المتاح	٣,٨٨	%٧٧,٦٠	كبيرة
٦	إدارة الأمور المالية ذات الصلة بأنشطة اللغة العربية بما يكفل تحقق نتاجات التعلم	٤,٠٠	%٨٠	كبيرة جداً
٧	تشجيع التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين الطلبة	٤,١٧	%٨٣,٤٠	كبيرة جداً
٨	تشجيع الطلبة على الادلاء بآرائهم ومقترحات بما ينصب نحو خدمة العملية التعليمية	٤,١٠	%٨٢	كبيرة جداً
٩	تفويض بعض المهام الإدارية والقيادية الروتينية للطلبة بما يشعر كل طالب بأنه شريك إستراتيجي في عملية	٤,٠٣	%٨٠,٦٠	كبيرة جداً

	التعليم والتعلم			
١٠	ان يحدد الأداء الجيد ويعززه ويصحح الأداء الخاطئ	٢,٦٢	%٥٢,٤٠	قليلة
	الدرجة الكلية	٣,٦٦	%٦٨	متوسطة

يتضح من الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات مدرسي ومدرسات اللغة العربية على كل فقرة من فقرات مجال التنفيذ إذا كانت النسبة المئوية لدى المدرسين والمدرسات لهذا المجال كبيرة جدا على الفقرات (٩ ، ٨ ، ٧ ، ٦) إذا تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (٨٠% – ٨٣,٤٠%) وكانت كبيرة على الفقرات (٥ ، ٣ ، ٢) حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (٧٣,٦٠% – ٧٠,٦٠%) وكانت متوسطة على الفقرتين (٤ ، ١) إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة (٦٢,٢٠ – ٦٣,٧٠%) ، وكانت قليلة على الفقرة (١٠) ، إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة (٥٢,٤٠) ،بينما كانت الدرجة الكلية للمجال كبيرة وبلغت النسبة المئوية للاستجابة(٧٣,٢٠) .

يتضح من الجدول (٤) أن ممارسات المعلمين جاءَت متماشية مع التغيرات الواسعة التي يمر بها الطالب، من حيث حاجته الماسة إلى معلم متمكن تربوياً وعلمياً يمارس دور المستشار والداعم للطلبة، بل ويتولى قيادة عملية تعلم الطالب بدلاً من قيادة الطالب نفسه. وكانت أفضل مهارتين ممارسة في هذا المجال: مهارة توزيع المعلم المسؤوليات بين طلبته بحيث يتم تنفيذ أنشطة اللغة العربية في وقت محدد من الطلبة جميعهم ، وكذلك مهارة المعلم في حرصه على ممارسة دور المعلم القدوة والأنموذج لطلبته. في حين جاءت أقل المهارات ممارسة في هذا المجال من قبل المعلمين، كما يرى ذلك المدراء: مهارة إدارة المعلم للأمور المالية ذات الصلة بتنفيذ أنشطة اللغة العربية بما يكفل تحقق نتاجات التعلم، وكذلك مهارة المعلم في تفويض بعض المهام

الإدارية والقيادية الروتينية لطلبته بما يُشعر كل طالب بأنه جدير بالاحترام وبالتالي فهو شريك استراتيجي في عملية التعلم والتعليم في آن معاً. وقد يفسر تدني ممارسة المعلم للمهارات ذات الصلة بالأمور المالية بحقيقة أن الأمور المالية في المدارس غالباً ما تكون بيد مدير المدرسة، وبالتالي فإن هذه النتيجة تؤشر على أن المعلمين ومديري المدراس لا زالوا يمارسون دورا تقليدياً في مجال تفويض بعض المهام المالية وبخاصة فيما يتصل بمتطلبات تطبيق التمارين العملية في مبحث اللغة العربية.

مجال كفايات الاتصال والتفاعل مع الطلبة:

جدول (٥) يبين المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للكفايات التعليمية لمدرسي ومدرسات اللغة العربية ضمن مجال كفايات الاتصال والتفاعل مع الطلبة

ت	مجال كفايات الاتصال والتفاعل مع الطلبة	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	الدرجة
١	ممارسة مهارة الحوار والنقاش مع طلبتهم	٣,٣٠	%٦٦	متوسطة
٢	التواصل مع طلبتهم بشكل يسهل تعلمهم وتعليمهم	٣,٢٠	%٦٤	متوسطة
٣	إتاحة المجال لطلبتهم لممارسة الحوار والنقاش البناء بينهم	٢,٨٧	%٥٧,٤٠	قليلة
٤	عرض المعارف والمعلومات بأسلوب ميسر وسلس	٣,١٣	%٦٢,٦٠	متوسطة
٥	تنمية مهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين لدى طلبتهم	٣,٦٠	%٧٢	كبيرة
٦	٣٤ الاهتمام بالأفكار التي يطرحها الطلبة من خلال الإصغاء إليهم	٣,١٧	%٦٣,٤٠	متوسطة
٧	توظيف وسائل الاتصال الالكترونية في تزويد أولياء الأمور بتغذية راجعة عن أداء أبنائهم	٣,٠٧	%٧٤	كبيرة

٨	استخدام الافكار التي تراعي امن وسلامة الطلبة	٣,٣٥	%٦٧	متوسطة
٩	استخدام المعلومات تراعي مبدأ الفروق الفردية بين الطلبة	٣,٢٠	%٦٤	متوسطة
١٠	استخدام الوسائل التي توجه نشاطات الطلبة وتشركهم فعليا في الدرس	٢,٩٣	%٥٨,٦٠	قليلة
	الدرجة الكلية	٣,٢٥	%٦٦,٦٠	متوسطة

يتضح من الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات مدرسي ومدرسات اللغة العربية على كل فقرة من فقرات مجال طرائق التدريس إذا كانت النسبة المئوية لدى المدرسين والمدرسات لهذا المجال كبيرة على الفقرتين (٧ ، ٥) إذا تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (٧٢% – ٧٤%) وكانت متوسطة على الفقرات (٩ ، ٨ ، ٦ ، ٤ ، ٢ ، ١) حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (٦٢,٦٠% – ٦٧%) وكانت قليلة على الفقرتين (٣ ، ١) إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة على التوالي (٥٧,٤٠% – ٥٨,٦٠%) ، بينما كانت الدرجة الكلية للمجال متوسطة وبلغت النسبة المئوية للاستجابة (٦٥%) .

يتبين لنا من خلال تحليل الجدول (٥) ان توظيف وسائل الاتصال الالكترونية في تزويد أولياء أمور الطلبة بتغذية راجعة عن أداء أبنائهم، وكذلك الاهتمام بالأفكار التي يطرحها الطلبة من خلال الإصغاء إليهم. وتتسق هذه النتيجة، المتعلقة بضعف ممارسة مهارة توظيف وسائل الاتصال الالكترونية، مع النتائج ذات الصلة بمجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وإن اختلف السياق الذي وردت به، حيث إن تقديرات المشرفين لدرجة ممارسة المعلمين للمهارات ذات الصلة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات كانت متدنية حتى وإن اختلف المجال؛ وبخاصة المهارات التي وردت في

المجال الأكاديمي ومجال التطوير الذاتي/المهني بالإضافة لهذا المجال(الاتصال والتواصل مع الطلبة). وهذا كله يعزز أهمية الالتفات لأية مهارات ذات صلة بمجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وإن اختلف المجال الذي وردت به المهارة. وقد تفسر هذه النتائج المتعلقة بهذا المجال بملاحظة أن المهارات التي لها علاقة مباشرة بمحتوى خطط التأهيل قبل الخدمة (برامج إعداد المعلمين في كليات التربية) جاءت تقديرات المشرفين لدرجة ممارستها عالية أو متوسطة تميل إلى الأعلى، والمهارات التي ليست لها علاقة مباشرة (أي أنها لم تكن ضمن محتوى المساقات الجامعية) ببرامج إعداد المعلمين، نلحظ أن تقديرات المدراء لدرجة ممارسة المعلمين لها جاءت متدنية أو متوسطة تميل إلى المتدنية. هذا يؤكد أهمية إعادة النظر في خطط مساقات برامج إعداد المعلمين في كليات التربية .

مجال كفايات القياس والتقويم، وكفاية تكنولوجيا المعلومات والاتصال :

جدول (٦) يبين المتوسط الحسابي والنسب المئوية للكفايات اللازمة لمدرسي ومدرسات اللغة العربية ضمن مجال كفايات القياس والتقويم، وكفاية تكنولوجيا المعلومات والاتصال

ت	كفايات القياس والتقويم، وكفاية تكنولوجيا المعلومات والاتصال	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	الدرجة
١	يستخدم الوسائل التعليمية السمعية والبصرية الملائمة	٣,٣٨	%٦٥,٦٠	متوسطة
٢	تحليل نتائج الاختبارات لطلبتهم	٣,٣٠	%٦٦	متوسطة
٣	تقديم ملاحظات على أداء طلبتهم وكيفية تحسين هذا الأداء	٣,١١	%٦٢,٢٠	متوسطة

٤	يستخدم اختبارات مقننة ومحددة للمهارات واللياقة البدنية	٢,٧٨	%٥٧,٤٠	قليلة
٥	يعد تقويم المادة الرياضية مختلف عن أي مادة أخرى	٣,٣٢	%٦٦,٤٠	متوسطة
٦	إشراك الطلبة في تقويم اداءاتهم (وذلك من خلال مثلاً: عرض نتاجات التمارين العملية التي ينتجها الطلبة أمام بعضهم البعض)	٣,٠٢	%٦٠,٤٠	متوسطة
٧	تزويد طلبتهم بتغذية راجعة فورية وغير فورية عن تعلمهم وتقدمهم	٣,١٣	%٦٢,٦٠	متوسطة
٨	وضع مؤشرات واضحة للإنجاز لدى طلبتهم	٣,١٠	%٦٢	متوسطة
٩	تطوير الاختبارات المدرسية بأوزان نسبية تراعي مهارات الاقتصاد المعرفي	٣	%٦٠	متوسطة
١٠	تجذير مفهوم التقويم الذاتي لدى طلبته	٢,١٠	%٤٢	قليلة جداً
الدرجة الكلية		٣,٠٣	%٦٤,٢٠	متوسطة

يتضح من الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات مدرسي ومدرسات اللغة العربية على كل فقرة من فقرات مجال التقويم إذ كانت النسبة المئوية لدى المدرسين والمدرسات لهذا المجال متوسطة على الفقرات (٥ ، ٣ ، ٢ ، ١ ، ٩ ، ٨ ، ٧ ، ٦) إذا وصلت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (٦٠,٠٠% – ٦٤,٤٠%) وكانت قليلة جداً على الفقرتين (١٠ ، ٤) حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (٥٧,٤٠% – ٤٢%) ، بينما كانت الدرجة الكلية للمجال متوسطة وبنسبة مئوية (٦٠,٦٠%) .

أن أداء المعلمين في مجال التقويم والاختبارات المدرسية في العراق لا زال بحاجة إلى اهتمام أكبر ليحقق النتاجات المرجوة وفق متطلبات التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي؛ أي أن تدني درجة ممارسة المعلمين لمهارات هذا المجال ليست حصراً بمعلمي اللغة العربية بل تنسحب على معلمي التعليم الأساسي بشكل عام. من ناحية أخرى كانت أفضل مهارتين ممارسة في هذا المجال هما: مهارة معلمي اللغة العربية في تحليل نتائج الاختبارات لطلبتهم، وكذلك مهارة المعلمين في تقديم ملاحظاتهم على أداء طلبتهم مع بيان كيفية تحسين هذا الأداء. في حين جاءت أقل المهارات ممارسة في هذا المجال من قبل المعلمين، كما يرى ذلك المدراء: مهارة تطوير المعلمين لاختبارات مدرسية تراعي الأوزان النسبية لمهارات الاقتصاد المعرفي، وكذلك قدرة المعلمين على تجذير مفهوم التقويم الذاتي لدى طلبتهم، وهذه تؤشر مرة أخرى إلى أن هناك فجوة في المعرفة لدى المعلمين فيما يتصل بممارسة مهارات تقييمية تعكس فهماً حقيقيا لمضامين التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي. أي أن ممارسة معلم اللغة العربية لأساليب أو مهارات التقييم لم تشمل بعد طرق التقويم الحديث والتي تدفع الفرد لإنتاج معرفة جديدة، أو توظف معارفه في مواقف جديدة يتمكن من خلالها حل مشكلات خاصة بالموقف الذي يتعلمه.

الاستنتاجات والتوصيات : الاستنتاجات :

١- إن الكفايات التعليمية الأساسية ضرورية لمدرسي ومدرسات اللغة العربية والتي يجب إن تستخدم كمعيار للمعلم الكفء تم حصرها في خمس مجالات هي :

أ – الكفايات الأكاديمية، وكفايات التطوير الذاتي والنمو المهني.

ت- الكفايات الشخصية، وكفايات الإبداع والابتكار كفايات التوجيه والإرشاد المهني.

ث- الكفايات القيادية والإدارية.

ج- كفايات الاتصال والتفاعل مع الطلبة.

ح- كفايات القياس والتقويم، وكفاية تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

٢- حصل مجال الكفايات الأكاديمية، وكفايات التطوير الذاتي والنمو المهني على الاهتمام الأول وتلاه مجال الكفايات الشخصية و كفايات الإبداع والابتكار كفايات التوجيه والإرشاد المهني، ثم الكفايات القيادية والإدارية، وكفايات الاتصال والتفاعل مع الطلبة ، واخيراً كفايات القياس والتقويم، وكفاية تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

التوصيات :

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحث يوصي بالآتي:

١) تضمين قائمة المهارات التي تم حصرها في هذه الدراسة، وضمن مجالاتها المختلفة، في محتوى برامج التنمية اللغوية لمعلمي اللغة العربية في العراق، وبالتالي إمكانية الاستفادة منها لأغراض تقييم وتقويم أدائهم أثناء المواقف الصفية، وذلك من قبل مدير المدرسة كمشرف مقيم.

٢) تشجيع معلمي اللغة العربية على استخدام كل ما يتوفر في مدارسهم من معطيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتوظيفها في تدريس محتوى مادة اللغة العربية.

٣) تصميم برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية تتضمن بشكل خاص المهارات التي كشفت التقديرات عن درجة ممارسة متدنية لها، وفق نتائج هذه الدراسة، أي تلك

المهارات التي جاء متوسط تقدير المدراء لدرجة ممارستها ٢,٣٣ وأقل، والتي تشمل كافة المهارات المتضمنة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، بالإضافة إلى ما يتعلق بممارسة البحث التربوي الذي يساعد في حل المشكلات، وتوظيف نتائج البحوث والدراسات التربوية في ما يقدم للطلبة من فعاليات تدريسية. وكذلك مهارة المعلم في تجذير ممارسة التقويم الذاتي لدى المتعلمين.

٤) إجراء المزيد من الدراسات لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وبخاصة تلك المهارات ذات الصلة بكفايات الاقتصاد المعرفي والاستفادة من نتائج هذه الدراسة في هذا المجال.

المصادر:

بطارسة، منيرة. (٢٠٠٥): بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات الاقتصاد المعرفي للتنمية المهنية لمعلمات الاقتصاد المنزلي في الأردن،: أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

جرادات، ناصر محمد سعود. (٢٠١٢). أثر الاهتمام بإدارة المعرفة على تنمية وتطوير الموارد البشرية في المنظمات العربية. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة "اتجاهات مستقبلية في تنمية الموارد البشرية في الدول العربية"، الرابطة العلمية لمراكز – بحوث تنمية الموارد البشرية في الوطن العربي، عمّان .

حيدر، عبد اللطيف (٢٠٠٤):" الأدوار الجديدة لمؤسسات التعليم في الوطن العربي في ظل مجتمع المعرفة"، مجلة كلية التربية، العدد (٢١).

obeikan.com

الزركاني، خليل حسن. (٢٠١٣). الاقتصاد المعرفي والتعليم الالكتروني في كفاءة العنصر البشري. نقلاً عن الموقع الالكتروني:
-aspx?MenuID=8&ProjectID=1 as retrieved on 2
الشديفات، وليد شفيق. (٢٠٠٧). درجة ممارسة معلمي المدارس الأساسية لمهارات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
عباس، بشار (٢٠٠٥)." التعليم العربي أمام تحديات مجتمع العولمة"، العربية (٣٠٠٠) النادي العربي للمعلومات، دمشق، العدد (٢).
عبدالحميد، حسين؛ القضاة، خالد؛ وأبو لبده، خطاب. (٢٠٠٧):الدراسة الوطنية التقويمية الشاملة لمهارات اقتصاد المعرفة، التقرير الأول: سلسلة منشورات المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية(١٢٩)، الأردن.
العسكري، سليمان (٢٠٠٣)." عالمنا العربي في مطلع الألفية الثالثة، إعاقات مجتمع المعرفة"، مجلة العربي.
عيادات، هيثم. (٢٠٠٦). بناء برنامج تدريبي لتنمية المهارات الأدائية لدى معلمي التعليم الصناعي في ضوء التوجه نحو اقتصاد المعرفة في الأردن وبيان أثره في تنمية تلك المهارات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
مصطفى، مهند خازر؛ والكيلاني أحمد محي الدين. (٢٠٠١). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم في الأردن. مجلة جامعة دمشق.

obeikan.com

مؤتمن، منى عماد الدين. (٢٠٠٢ أ). دور النظام التربوي الأردني في التقدم نحو الاقتصاد المعرفي. عمّان: رسالة المعلم،(٤٣) العدد الأول: ١٢ و ١٤.

الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة. (٢٠٠٧). المنهج والاقتصاد المعرفي، عمان: دار المسيرة للنشر التوزيع والطباعة.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٣). الاقتصاد المعرفي. الموقع الالكتروني للوزارة. نقلا عن: http://www.moe.gov.jo/Projects/ProjectMenuDetails

Australia.Nelson,Moira(2010)."The adjustment of national education systems to a knowledge-based economy: a new approach", Comparative Education,

Bonal, X & Ramba, X. (2003). Captured by the Totally Pedagogised Society: Teacher and Teaching in the Knowledge Economy Globalization, Societies and Education, 11, 2: 169-184.

Fox, Candace Knapp (2001) Teacher Efficacy Professional Development, Professional Practices and Critical Science-Based FCS Curriculum Implementation. The Ohio State University Unpublished Ph.D. Dissertation.

Quinn,Joanne(2003).Staff development for the knowledge economy, Ontario institute for studies in education, Canada.

-Rastagi, P.N(2000). Knowledge management and intellectual capital:

The new virtuous reality of competitiveness human system management, New York, NY: Jhon wiley & sons.

Vol. 46, No. 4, pp. 463-486.

Warner, C. (1994). The Development of Generic Competencies in Australia and New Zeland National Centre for Educational Research.

Yim-Teo, T. (2004). Reforming Curriculum for a Knowledge Economy: the Case of Technical Education in Singapore. Paper presented to the NCIIA 8th Annual Meeting Titled: Education that Works: 137-144.

obeikan.com

الخجل الاجتماعي لدى المراهقين في دولة الكويت

اعداد

د/ سعود محمد الطواري

obeikan.com

الخجل الاجتماعي لدى المراهقين في دولة الكويت

اعـــداد

د/ سعود محمد الطواري

مستخلص:

هدف البحث إلى دراسة موضوع " الخجل الاجتماعي لدى المراهقين في دولة الكويت" ، وتم صياغة الأهداف على النحو التالي:

١. التعرف على درجة الخجل الاجتماعي لدى المراهقين في دولة الكويت.

٢. التعرف على الفروق الإحصائية في الخجل الاجتماعي لدى المراهقين تبعا للجنس (ذكور – إناث) بدولة الكويت.

استخدام المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة البحث من (٨٥٨) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية لمنطقتي العاصمة التعليمية والجهراء التعليمية للصف العاشر في دولة الكويت، أما فيما يتعلق بأداة البحث فقد تم استخدام مقياس الخجل الاجتماعي من إعداد جونز وار سيل، تعريب الانصارى سنة (١٩٩٣).

و لقد توصل البحث إلى النتائج التالية :

١. ارتفاع درجة الخجل الاجتماعي لدى عينة البحث من المراهقين بدولة الكويت.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من عينة البحث في الخجل الاجتماعي حيث أن المراهقات يرتفع لديهن مستوى الخجل الاجتماعي مقارنة بالمراهقين .

كلمات مفتاحيه:الخجل الاجتماعي ، المراهقين ، علم نفس ، الكويت

Abstract:

The research aims to study the issue of "social shyness among adolescents in the State of Kuwait," was the formulation of objectives as follows:

1. dentify the degree of social shyness among adolescents in the State of Kuwait.

2.To identify statistical differences in the social shyness among adolescents by sex (Zkor- females) in Kuwait.

Use descriptive approach, it has formed research sample of (858) students from secondary school students to the areas of educational capital and Jahra educational tenth grade in Kuwait, Regarding the search tool has been the use of social shyness scale of Jones Loire flood preparation, localization Ansari year (1993).

And research has come to the following conclusions:

1.High degree of social shyness among a sample search of teenagers in Kuwait.

2.There were statistically significant differences between males and females of the sample in the social shame differences as the teenage rises to have social shyness level compared to adolescents.

.Keywords: social shame, adolescent, psychology, Kuwait

مقدمة:

يعتبر الخجل أحدى المشكلات التي يعاني منها الطلبة في مرحلة المراهقة وخاصة طلبة المرحلة الثانوية، إذ أن مشكلة الخجل من المشكلات الاجتماعية التي تؤثر على حياة الفرد. ويعتبر الخجل شكلا من أشكال الخوف يتميز بالاضطراب أثناء احتكاك الإنسان بالآخرين، وهو يستثار بواسطة الناس وليس بالأشياء أو الحيوانات أو المواقف، وقد أشارت الدراسات العلمية إلى أن الخجل الاجتماعي هو أحد معوقات بناء الذات للشخص وتنميته لثقته بنفسه (عاقل،٣٢،٢٠٠٨).

وينظر علماء النفس الاجتماعي إلى الخجل بوصفه مرضاً اجتماعياً ونفسياً يسيطر على مشاعر الفرد وأحاسيسه منذ الطفولة، كما أنه ثمار شجرة الخوف والقلق والضعف فيؤثر في تشتت طاقاته الفكرية وإمكاناته الإبداعية، ومقدراته العقلية، ويشل قدرته على السيطرة على سلوكه وتصرفاته تجاه نفسه وتجاه المجتمع الذي يعيش فيه (بدوي،٢٠٠١، ٣٤).

مشكلة البحث:

تعد ظاهرة الخجل الاجتماعي مشكلة واضحة يعانى منها المراهقين في دولة الكويت وهذا ما لاحظه الباحث لكونه والدا لأبناء مراهقين وعلاقته بزملاء أبناءه من المراهقين ، حيث اعتمد الباحث في اختيار طلبة المرحلة الثانوية التي هي مرحلة المراهقة حيث أن المراهق الخجول يصبح أكثر حساسية وأكثر عصبية من المراهق الطبيعي نتيجة شعوره بالنقص، مما يجعله سهل الاستثارة وكثير الحركة والتشاؤم والحذر، لأي سبب من الأسباب، فالخوف من استمرار الخجل عند المراهق حتى مرحلة الرشد، فقد يتحول إلى ما يسمى بالرُهاب الاجتماعي، الذي يؤدي إلى العزلة التامة التي قد يصعب معها تكيف الفرد مع المجتمع المحيط به.

وكذلك إطلاع الباحث على بعض البحوث والدراسات حول موضوع البحث، وذلك مما دفع الباحث إلى تسليط الضوء على هذا الموضوع الهام، وان هناك ضرورة لإجراء مثل هذا البحث للوقوف على أبعاد المشكلة ومحاولة إيجاد حلول لها من خلال نتائج البحث الحالي وتوصياته.

أهمية البحث:

تبلورت أهمية البحث الحالي في الجانبين النظري والتطبيقي:

أولا : الأهمية النظرية:

تتضح أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

١. أهمية موضوع الخجل الاجتماعي لدى المراهقين بدولة الكويت.

٢. يعد موضوع البحث إضافة علمية للمكتبة العربية عامه ومكتبة الكويت خاصة.

ثانياً : الأهمية التطبيقية:

اكتسب البحث الحالي أهميته التطبيقية من خلال النقاط التالية:

١. تسليط الضوء على أهم المشكلات السلوكية والنفسية التي يعاني منها المراهقين.

٢. أهمية نتائج البحث لدى المختصين والمهتمين بمشكلات المراهقين ووضع الحلول لها.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على :

١. درجة الخجل الاجتماعي لدى المراهقين بدولة الكويت.

٢. الفروق الإحصائية في الخجل الاجتماعي لدى المراهقين بدولة الكويت تبعا للجنس (ذكور –إناث).

مصطلحات البحث:

تحدد البحث بالمصطلحات التالية:

مفهوم الخجل الاجتماعي:

عرفه الأنصاري بأنه " الشعور الدائم بأن الفرد محل مراقبة وملاحظة دائمة من الناس ومن ثم تجنب القيام بأعمال ايجابية خشية الوقوع في الخطأ وخشية انتقاد الناس " (الأنصاري، ١٩٩٦، ٢٢).

obeikan.com

وعرفه الدسوقي انه " عدم الارتياح في حضور الآخرين من الناس ، ينتج عنه زيادة الشعور بالذات ويضيف أيضا انه عدم ارتياح وحرج وكف في وجود الآخرين " (الدسوقي،٢٠٠٨، ١٧).إجرائيا فيعرف الباحث الخجل الاجتماعي بأنه " الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال المقياس المعد لهذا الغرض ".

حدود البحث:

تحدد البحث بالآتي:

١. الحدود البشرية: تتحدد بطلبة المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية في دولة الكويت .

٢. الحدود المكانية: تم تطبيق هذا البحث في المدارس الحكومية لطلبة المرحلة الثانوية للصف العاشر بمنطقتي العاصمة والجهراء التعليميتين في دولة الكويت.

٣. الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٥- ٢٠١٦).

الإطار النظري للبحث

أولا:الخجل الاجتماعي:

الخجل الاجتماعي قد يكون في حدود معينة حالة عارضة اعتيادية، إذ أنَّ معظم الناس يمرون بخبرة الخجل في مرحلة معينة من مراحل الحياة نظراً لتداخلها ببعض المفاهيم القريبة منها واللصيقة بها في شيوعها وعموميتها ثقافياً واجتماعياً كالحياء والتواضع والوجل بحيث يمكن التوافق معها والتغلب عليها. ولكن الخجل في صورته المتطرفة الذي يتصف صاحبه بالقصور أو العجز في المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق التكيف المناسب للظروف المحيطة والتغيرات الطارئة ، سيما في

التفاعلات الاجتماعية الناجعة وانعدام الفعالية وتصدع العلاقات الاجتماعية الذي ينبئ بسوء التوافق النفسي والاجتماعي، يمثل اضطراب نفسي يرتبط بمظاهر وجدانية كالشعور بالوحدة أو العزلة، وانخفاض الثقة بالنفس، والثقة بالنفس وتأكيد الذات، والحساسية المفرطة في مواقف المواجهة الاجتماعية(الأحمد، ٢٠٠١، ٩٧).

مفهوم الخجل الاجتماعي:

لمفهوم الخجل الاجتماعي تعريفات عديدة يذكر الباحث منها ما يأتي:

عرفه بيلكونس (١٩٧٧) بأنَّه معاناة الفرد من القلق في المواقف الاجتماعية الناجم عن توقع التقييم السلبي (Maroldo, 1988, 57) .

وعرفه زيمباردو (١٩٧٧) بأنه معاناة الذات لدى المراهقين الصغار فهو خبرة عامه يصاحبها اضطراب أو خلل وظيفي أو أ فكار مشوشة وغير سارة (الانصارى ، ١٩٩٦ ، ١٤). وعرِّفه عبدالله بأنَّه الشعور بعدم الارتياح الشخصي وصعوبة التعبير عن الذات والرغبة في تجنب مواقف التفاعل الاجتماعي(عبدالله،١٩٩٩،٤٩).

مضامين الخجل الاجتماعي:

يعدُّ الخجل الاجتماعي أحد الأسباب النفسية ذات الأثر السلبي التي تحد من قدرة الفرد على التكيف الملائم وتفاعله الاجتماعي وعلاقاته بالآخرين والاستفادة من الخبرات المختلفة المتاحة أمامه (فايد، ٢٠٠١، ١١). والخجل الاجتماعي من السمات الشخصية الشائعة في التعاملات اليومية بين الأشخاص، وبالرغم من شيوع استخدامه إلاَّ أنَّه لم يحظ بالاهتمام الكافي على المستوى النظري بصورة مباشرة إلاَّ في السنوات القليلة الماضية حيث كان يتداخل مع متغيرات أخرى مثل: الرُهاب الاجتماعي تارة ومع القلق الاجتماعي تارة أخرى (خضر، ١٩٩٤، ٢٠٥). وفي دليل الجمعية الأمريكية

للطب النفسي الثالث DSM III (١٩٨٧) يعرف الرهاب الاجتماعي بأنه الخوف المستديم من مواقف اجتماعية أو مواقف الأداء التي قد يتعرض فيها الفرد لتفحص من الآخرين ويجعله يتصرف بصورة تسبب له شعوراً بالخزي أو الارتباك ورغم وجود عدد من المتماثلات بين الخجل والرهاب الاجتماعي مثل: الأعراض البدنية،والمعرفية، والسلوكية فإن هناك عدداً من العوامل المميزة بين المزملتين وتتمثل في درجة القصور الاجتماعي والمهني حيث يكون أقل لدى أولئك الذين هم مجرد أشخاص خجولين. ويبدو الخجل في سن مبكرة كثيراً عن السن الذي يحدث فيه الرهاب الاجتماعي، وقد يكون حالة عابرة بالنسبة لكثير من الأشخاص وتكون شدة التجنب في الرهاب الاجتماعي أكثر من الخجل الاجتماعي (عبد الرحمن،١٩٩٨، ٢٧٧).

أعراض الخجل الاجتماعي:

أشار(Berno,1993,425) هناك بعض الأعراض التي كثيرا ما ترتبط بالخجل الاجتماعي إلى الأعراض التالية:

- الحديث المرتبك المتلعثم.
- القليل جداً من العبارات المتمركزة حول الذات (أي أن الاهتمام يتجه نحو الذات وسياقاتها النفسية بدلاً من الموضوعات أو المواقف).
- تجنب أضواء المسرح أو تجنب الظهور.
- التحفظ والانعزال الظاهر والبرود العاطفي الانفعالي العام.
- الفشل في انتهاز الفرص.
- مشاعر دونية متمايزة.
- وجود مصاعب جنسية.

obeikan.com

- اهتمامات انطوائية.
- دائرة ضيقة جداً من الأصدقاء.

أنواع الخجل الاجتماعي:

بعد مراجعة الباحث للدراسات السابقة والتراث النظري الذي تناول موضوع الخجل الاجتماعي وجد بأنَّ هناك أنواعاً عديدة وأكثرها شيوعاً ما يأتي:

- تصنيفات أيزنك Eysenck (١٩٦٥) (حبيب، ١٩٩٦، ٨) .وهما نوعان:

الخجل الانطوائي ويتصف صاحبه بالسلوك اللا اجتماعي ويميل الفرد إلى العزلة مع القدرة على العمل بكفاية

ونجاح إذا اضطر الفرد لذلك.

الخجل العصابي ويتصف صاحبه بالشعور بوعي الذات ، والوحدة ويميل إلى الشعور بالقلق نحو خبراته المخزية .

- تصنيفات بيلكونز وزيمباردو (١٩٧٩) (الدريني، ١٩٨١، ٤) حيث قسم الخجل الاجتماعي إلى نوعين هما:

الخجل العام ويتصف صاحبه بعيوب في الأداء مثل الحرج عند ممارسة الظاهرة السلوكية العامة الذي يؤدِّي إلى

الفشل في ممارستها.

الخجل الخاص يتصف صاحبه بالشعور الذاتي وبعدم الارتياح وبالاستثارة الداخلية، والقلق، والحساسية للذات،

والخوف من التقييم السلبي.

- تصنيفات شيك وكرازنو بيروفا (١٩٩٩) أشار إليها (Crozier, 2001, 29) يذكر

obeikan.com

أن هناك نوعين للخجل الاجتماعي

وقد فرقا بينهما وهما:

الخجل الأنسحابي: ويتصف صاحبه بسلوك الكف، والتحفظ، وقلة الكلام والتجنب الاجتماعي.

الخجل الأتكالي أو المعتمد فيتصف صاحبه بالمجاراة والمسايرة كاتجاهات طبيعية تكون عناصر لوقاية الذات وإستراتيجية

تكيفيه مع الآخرين .

– تصنيف Buss (١٩٨٦) ذكر ان هناك نوعين من الخجل الاجتماعي أشار إليها كروزر(Crozier, 2001, 29). وقد ميز بينهما:

خجل الخوف ويبدأ من النصف الثاني من السنة الأولى من حياة الطفل ويميل إلى التراجع عند البلوغ أو النضج

حيث يكون الفرد قد تطورت لديه آليات دفاعية سلوكية تدريجياً للتغلب على ما يشكل تهديداً له. وأكثر ردود

الأفعال شدة عند الأطفال الصراخ أو البكاء والانسحاب، والحذر والانكماش.

خجل الشعور بالذات ويتصف صاحبه بأعراض معرفية مثل وعي الذات المؤلم، وقلق تقبل الذات.

مكونات الخجل الاجتماعي:

لقد اقترح (Henderson & Zimbardo,1998,497) .أنموذج المكونات الأربعة التي تضمُّ قائمة بأعراض الخجل الاجتماعي وهي:

– **المكون الأول** يتضمن الأعراض الفيزيولوجية مثل توعك المعدة، وخفقان القلب،

opelkan.com

والتعرق واحمرار الوجه، وجفاف الفم.

– **المكون الثاني** يتضمن الأعراض المعرفية مثل: الوعي المفرط بالذات في حضور الآخرين، والأفكار المبخسة من قيمة الذات، والخوف من التقييم السلبي من قبل الآخرين.

– **المكون الثالث** يتضمن الأعراض السلوكية ويركِّز على الكفاية الاجتماعية للأشخاص الخجولين حيث يتصف هؤلاء بالهدوء المبالغ فيه والتحاشي بالإضافة إلى التعبيرات الجسدية، المتمثلة بالخوف، وتجنب التحديق بالعين، وكثرة التبسم .

– **المكون الرابع** والذي يتضمن الأعراض الوجدانية مثل: الارتباك والشعور بالذات المؤلم، والخزي، وانخفاض الثقة بالنفس، واكتئاب وحزن، والشعور بالوحدة والكآبة، والقلق.

الخجل الاجتماعي وبعض متغيرات الشخصية:

من متغيرات الشخصية يعرض الباحث ما يلي:.

الخجل والمجاراة: يعرف حسن (١٩٩٨) المجاراة بأنَّها نوع من الانصياع أو الإذعان أو الخضوع المؤقت لمعايير الجماعة ومتطلبات الموقف، ومن ثم فإنَّ أهمية المجاراة تتمثل في الخضوع لضغط الجماعة، التي تبدو مهمة أو ذات دلالة بالنسبة للفرد مثل: أعضاء الأسرة والأقران ، والجماعات المرجعية التي تشكِّل معاييرها رغبات الفرد وطموحاته (حسن،١٩٩٨، ١١٠). وتجدر الإشارة إلى أنَّ الارتباط بين الخجل والمجاراة أمر متوقع لأنَّ الخجول في الغالب يولي اهتماماً كبيراً لتقييم الآخرين على سلوكياته الأمر الذي يجعله يسلك وفق توقعات واتجاهات وقيم الجماعة.

وقد وجد المحارب (١٩٩٤) بأنَّ هناك ارتباطاً طردياً قوياً بين الخجل

والمجاراة في الاتجاه نحو المهن اليدوية باعتبار ممارسة بعض المهن اليدوية محظورة اجتماعياً وغير مرغوب فيها. وبالتالي فإنَّ الفرد يعزف عنها تلقائياً (المحارب ،١٩٩٤، ١٤٥) . وكما يؤكِّد أهمية مجاراة معايير الجماعة في نمو الخجل الدراسة الاستطلاعية التي أجراها هاتانو Hatano (١٩٧٥) على طلبة الجامعة اليابانيين حيث تبيَّن أنَّ أفراد عينة الدراسة عدوا الخجل من السمات الإيجابية لأنه يجعل الشخص أكثر تأدباً، ويمكنه من أنَّ يكون مستمعاً أو متلقياً جيداً (Henderson & Zimbardo, 1998, 33). كما وجد ميهربيان واستيفل (١٩٨٣) علاقة ارتباطيه موجبة بين الخجل وسلوك المجاراة لدى طلبة الجامعة (Mehrabian ,1983,253 & Stef).

الخجل والعدوان: العدوان ظاهرة شائعة تلاحظ في سلوك الأطفال والكبار وفي السلوك السوي والشاذ، ويكون مقبولاً تحت ظروف وأشكال معينة ومرفوضاً في ظروفٍ وأشكالٍ أخرى فهو مقبول عندما يهدف من ورائه كل الفعاليات الإنسانية والحفاظ على الذات وتوكيدها ويكون عكس ذلك عندما يوجه نحو إكراه الآخر أو إيقاع الأذى فيه أو التعطيل أو التخريب لممتلكات الفرد والبيئة على حدٍ سواء (المغربي، ١٩٩٣، ١٢٢).

ويأخذ صور العدوان غير اللفظي (الجسمي) متمثلاً في الضرب والتشاجر والتعبير بقسمات الوجه من خلال التجهم والعبوس واحمرار الوجه (الغضب) بينما العدوان اللفظي يتمثل في الكيد والتشهير، والفتنة، والتهديد، والغمز واللمز، والنكتة اللاذعة، والإيذاء النفسي (العقاد ،٢٠٠١، ٩٧).

وقد تبيَّن أنَّ الخجل يرتبط بالعدوان رغم ميل الخجولين لتجنب المواقف المثيرة للعدوان إلاَّ أنَّهم قد يظهرون السلوك العدواني فجأة نحو مصادر غير مسئولة عن إثارة

العدوان(النيال، ١٩٩٦، ١٨٥).

الدراسات السابقة

دراسة حمادة وعبد اللطيف (١٩٩٩):بعنوان «الخجل الاجتماعي من منظور الفروق بين الجنسين ». هدفت الدراسة التعرف على الفروق في الخجل وفق الجنس. وأثر التفاعل بين الجنسين. ضمَّت عينة الدراسة (٨٣٦) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية في الأردن (٢٠٢) من الذكور و(٦٣٤) من الإناث. وحيث أنَّ أحد أهداف هذه الدراسة التعرف على الفروق في العينة بحسب الجنس، أداة الدراسة كانت مقياس الخجل تعريب حمادة وعبد اللطيف (١٩٩٩) والمقياس في نسخته الأصلية من إعداد شيك ومالجيور Cheek & melchior (١٩٩٠). أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس الخجل لصالح الإناث، ولا يوجد تفاعل في الخجل وفق الجنس.

دراسة العبيدي (١٩٩٩):بعنوان «الخجل الاجتماعي وعلاقته بالثقة بالنفس». هدفت الدراسة قياس العلاقة بين الخجل والثقة بالنفس والتعرف على الفروق بين الطلبة ذوي الخجل العالي وذوي الخجل الواطئ وفق متغير الثقة بالنفس. وتألَّفت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالباً وطالبة من كليات جامعة بغداد والجامعة المستنصريه. وكانت أداة الدراسة مقياس الخجل. والثقة بالنفس إعداد الباحث. نتائج الدراسة كشفت عن وجود علاقة سلبية بين الخجل والثقة بالنفس. كما توجد فروق دالة بين مجموعتي الخجل العالي والثقة بالنفس المنخفضة – والخجل المنخفض والثقة بالنفس العالية، حيث كان الطلبة ذوي الخجل المنخفض أعلى تقديراً لذواتهم من الطلبة ذوي الخجل العالي.

دراسة رحيم والأبيض (٢٠٠٨): بعنوان «الفروق في الخجل الاجتماعي لدى عينة من الطلاب الثانوي في دولة الإمارات العربية المتحدة». إن الهدف الأساسي في معرفة

الفروق في الخجل بين عينة من الطلبة الإماراتيين والوافدين ذكوراً وإناثاً بالمدارس الثانوية. بلغت عينة الدراسة الأساسية (٢٥٩) طالباً وطالبة. أداة الدراسة مقياس الخجل إعداد الباحثين. نتائج الدراسة أشارت إلى وجود فروق دالة في الخجل وفق جنس الطلبة الإماراتيين لصالح الطالبات الإماراتيات. كما توجد فروق دالة في الخجل وفق جنس الطلبة الأفارقة لصالح الطالبات الأفريقيات بينما لا توجد فروق دالة في الخجل وفق جنس الطلبة الآسيويين. وتوجد فروق دالة في الخجل وفق العينة ككل (الإماراتيين – أفارقه – آسيويين) لصالح الذكور الآسيويين، كما توجد فروق دالة بين الإناث (إماراتيات، آسيويات، أفريقيات)، لصالح الإناث الإماراتيات وتوجد فروق دالة في الخجل وفق العينة ككل (الإماراتيين – أفارقة – آسيويين) لصالح الإناث.

منهجية البحث وإجراءاته.

منهج البحث :

اتبع الباحث المنهج الوصفي في البحث الحالي .

مجتمع البحث :

تضمن مجتمع البحث طلبة المرحلة الثانوية للصف العاشر في منطقتي العاصمة والجهراء التعليميتين في دولة الكويت والبالغ عددهم (٨٥٨٥) طالبا وطالبة .

عينة البحث الأساسية :

تكونت عينة البحث الأساسية من (٨٥٨) طالبا وطالبة،(٤٢٩) طالبا و(٤٢٩) طالبة من طلبة المرحلة الثانوية للصف العاشر في منطقتي العاصمة والجهراء التعليميتين بدولة لكويت .

أداة البحث:

تم استخدام مقياس الخجل الاجتماعي ، إعداد جونز و ارسيل . تعريب بدر محمد الانصارى سنة (١٩٩٣).

مقياس الخجل الاجتماعي:

صدق المقياس Test Validity :

يعد الصدق من المضامين الأساسية اللازمة للاختبارات والمقاييس النفسية لأنه يشير إلى قدرة الاختبار أو المقياس لقياس ما وضع لقياسه وبالدرجة التي يكون قادرا على تحقيق أهداف محدده .

وقد تحقق للمقياس الحالي أنواع من الصدق وهى كما يلي :

١.صدق المحتوى:

لقد تحقق هذا الصدق من خلال التحليل المنطقي لمحتوى المقياس استنادا إلى آراء الخبراء في ميدان علم النفس وعلى نوعين :

أ.الصدق الظاهري Face Validity :

وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي وذلك بعرض المقياس من قبل الباحث على مجموعة من المختصين في علم النفس والإرشاد النفسي .

ب.الصدق المنطقي Logical Validity :

وقد تحقق ذا النوع من الصدق من خلال تعريف مفهوم الخجل الاجتماعي وتحديد مكوناته ومدى شمول المواقف لهذا المفهوم وعرضه على مجموعة من المختصين في علم النفس والإرشاد للحكم على صلاحية للمواقف والبدائل من حيث صياغتها وملاءمتها لقياس ما وضعت لأجله.

٢.صدق البناء:

obeikan.com

تعتبر درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس دليلا على صدق البناء، فقد تحقق هذا النوع من الصدق خلال ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية له. بإيجاد العلاقة الأرتباطيه بين درجة كل فقرة أو عبارة بالدرجة الكلية للمقياس ولإجراء ذلك تم استخدام معامل ارتباط بيرسون والذي يعد معيارا دقيقا لقوة ارتباط الفقرات بالمقياس. بعد تطبيق أسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لأبعاد المقياس تبين أن جميع فقراته داله إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أو (٠,١٠) وبهذا يصبح مقياس الخجل الاجتماعي مؤلف من (٢٢) فقرة وبذلك يتمتع بقوة تميزية مرتفعه وارتباط دال إحصائيا ..

ثبات المقياس Test Reliability :

الثبات يعنى (الاتساق في درجات المقياس) لقياس ما يجب قياسه بصورة منتظمة والذي يتحقق من خلال التعرف على فقرات المقياس جميعها تقيس المفهوم نفسه. وقد استخرج معامل الثبات في البحث للمقياس بطرق الإحصائية التالية :

١ – حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية :

بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون والمقياس ككل (٠,٩٧٧) ، وباستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان – براون بلغت قيمة معامل الثبات وللمقياس ككل (٠,٩٨٨) والجدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١)

obeikan.com

قيم ثبات مقياس الخجل الاجتماعي بطريقة التجزئة النصفية

المقياس	قيمة معامل ارتباط بيرسون	قيمة معامل الثبات
الدرجة الكلية	٠,٩٧٧**	٠,٩٨٨**

٢-حساب ثبات المقياس بطريقة معامل ألفاكرونباخ :

بعد ذلك تم استخراج الثبات بطريقة معامل الفاكرونباخ كما في الجدول (٢) :

جدول (٢)

قيم معاملات ألفاكرونباخ والمقياس ككل

المقياس	قيمة معامل ألف كرونباخ
الدرجة الكلية لمقياس الخجل الاجتماعى	٠,٩٨٤**

مما سبق يتضح أن مقياس الخجل الاجتماعي يتمتع بمؤشرات صدق وثبات مرتفعه في البيئة الكويتية وبذلك يطمئن الباحث للمقياس ويثق في تطبيقه على عينة البحث الأساسية.

نتائج البحث :

نتائج الهدف الأول :

الهدف الأول: التعرف على درجة الخجل الاجتماعي لدى المراهقين بدولة الكويت.

جدول (٣)

اختبار (ت) لإيجاد الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس الخجل الاجتماعي

المقياس	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت	الدلالة
مقياس الخجل الاجتماعي	٢٢	٧٢,٨٠	٧,١	٦٦	٢٨,٤	دالة عند ٠,٠٠١

أشارت نتائج الهدف الأول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ بين المتوسط المحسوب لمقياس الخجل الاجتماعي والمتوسط الفرضي له و بلغت قيمة ت = ٢٨,٤ وتبين النتائج أن المتوسط المحسوب لعينة البحث كان أعلى من المتوسط الفرضي ، بما يشير إلى ارتفاع درجة الخجل الاجتماعي لدى عينة البحث. وأنهم يعانون منه بصورة دالة وواضحة عند مقارنته بالمتوسط الفرضي له .

نتائج الهدف الثاني:

الهدف الثاني : التعرف على الفروق الإحصائية في الخجل الاجتماعي لدى المراهقين بدولة الكويت تبعا للجنس (ذكور . إناث).

جدول (٤)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الجنسين في الخجل الاجتماعي

مقياس الخجل الاجتماعي	الذكور ن = ٤٢٩		الاناث ن = ٤٢٩		قيمة ت	الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
	٧٠,١	٢,٠١	٧٥,٣٩	٥,٠٣	-١١,٦١	٠,٠٠١

تشير نتائج الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لعينة الدراسة على الخجل الاجتماعي حيث كانت قيمة ت= ١١,٦ وهى قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ ومن عرض المتوسطات يتبين ارتفاع متوسط الخجل الاجتماعي لدى الإناث بصورة أعلى منها لدى الذكور (٧٥,٣ للإناث ، مقابل ٧٠,١ للذكور)

أظهرت النتيجة أن طالبات المرحلة الثانوية من عينة البحث يرتفع لديهن مستوى الخجل الاجتماعي مقارنة بالذكور .

التوصيات :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يوصى الباحث بالاتي:

١. دعوة الجهات المسؤولية ذات العلاقة إلى إدخال بعض المقررات السيكولوجية ضمن المواد الدراسية لطلبة الصف العاشر للاطلاع على بعض المتغيرات ذات العلاقة وتفهمها ، كظاهرة الخجل الاجتماعي التي يعاني منه الطلبة فى هذه المرحلة الحرجة والمهمة من حياتهم.

٢. ضرورة زيادة اهتمام المرشدين المختصين في الإرشاد النفسي والتربوي ، بالطلبة الذين يعانون من الخجل الاجتماعي.

المـراجع.

الأقصري، فؤاد (٢٠٠٢)، **وسائل علاج الانطواء الاجتماعي.** المجلة العلمية الكويتية، جامعة الكويت ، ٢٢(١٠)، ص ص ٧-٨.

البكر، عبدالله (١٩٨٦). **الخجل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الثانوية العامة.** رسالة ما جستير، جامعة جدرا، إربد، الأردن.

opeikan.com

العبيدي، توفيق (١٩٩٩). **الخجل الاجتماعي وعلاقته بالثقة بالنفس**. مجلة علم النفس، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب. العدد (٢٣).

العقاد، شهدي محمد (٢٠٠١). **التأثيرات الأسرية على تقدير الذات والعزلة في المجتمع**. قضايا وحلول، مجلة الهلال الخصيب للفكر التربوي، سوريا، دمشق، ١٤ (٨) ، ص ص ١١-١٢.

الأنصارى، بدر (١٩٩٦). **قياس الخجل** . الكويت : دار الكتاب الجامعى.

بدوي، احمد زكي (٢٠٠١). **قاموس العلوم الاجتماعية** .بيروت:مكتبة لبنان للنشر والتوزيع، لبنان .

جلال، عبد الحميد (١٩٨٥). **الخجل الاجتماعي: أسبابه وعلاجه منذ الطفولة**.القاهرة: مطبعة الثورة.

حبيب، علي (١٩٩٦). **مشاكل وقضايا نفسية تربوية**. مجلة كلية العلوم التربوية، جامعة دمشق، سوريا، ٦(٢) ،ص ص ١١-١٢.

حسن، عبد الصمد (١٩٩٨). **كيف نحمي أطفالنا من آفة الانعزال الاجتماعي**. دار النيل للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

حمادة، سيد، وعبد اللطيف (١٩٩٩). **الخجل الاجتماعي من منظور الفروق بين الجنسين مجلة أبناؤنا**. ، بيروت، لبنان، ١٥(٦) ، ص ص ٢١-٢٢.

خضر، وداد (١٩٩٤). **دراسات في الإنعكاف لدى البالغين والمراهقين**. ط٢، القاهر: مطبعة ناصر.

الدريني، عباس (١٩٨١). **كيف تتخلص من الوحدة والخجل والخوف الاجتماعي**. مجلة آفاق، جامعة الطفيلة، الأردن، ٤(٢) ، ص ص ٤-٥.

الدسوقي، كمال (٢٠٠٨). **الخجل الاجتماعي وعلاقته بالثقة بالنفس** . المجلد الثاني، مصر: مطابع الأهرام التجارية .

رحيم، متولي، الأبيض مسعود (٢٠٠٨). **الفروق في الخجل الاجتماعي لدى عينة من الطلاب الثانوي في دولة الامارات العربية المتحدة.** مجلة رسالة الخليج العربي ، **تربوية ثقافية فصلية . تصدر عن مكتب التربية لدول الخليج ، ابوظبي ، الامارات العربية المتحدة .**

عاقل، فاخر (٢٠٠٨).**أصول علم النفس** ، بيروت :دار العلم للملايين، لبنان.

عبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨). **دراسات في الصحة النفسية – المهارات الاجتماعية – الاستقلال النفسي – الهوية.** ج٢، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر

عبدالله، عمير (١٩٩٩). **التحرر من الخجل الاجتماعي** . سوريا، حلب، مطبعة الشهباء.

فايد، المعتزبالله (٢٠٠١). **الاضطرابات النفسية وعلاقتها بالشخصية المركبة.** مجلة حياتنا الأسرية، قطر،٦(٢)، ص ص ٦-٧..

فرج، سعيد (١٩٨٨). **ظاهرة الخجل الاجتماعي والفرق بينه وبين الحياء المحمود.** مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ٥٦(٩)، ص ص ١٥-١٦.

المحارب، تحسين (١٩٩٤). **الثبات والتغيير في الخجل الاجتماعي وعلاقته بالمجاراة والشعور بالوحدة لدى عينة من طلاب الثانوية.** ط١، مطبعة جامعة مؤتة، الأردن.

obeikan.com

المغربي، حسينة (١٩٩٣). **مشكلات المراهقين في المغرب العربي.** كلية مجلة التربية، جامعة الدار البيضاء، المغرب.

النيال، فريدة (١٩٩٦). **أبناؤنا المراهقين** ، مطبعة الشعب، بيروت، لبنان.

Berno, Jack (1993). **The Extended Family and the Social Shame in the Middle Eas.** The United Ashe Gate Publishig, UK, London.

Crozier, W. R (2001). **Understanding Shyness: Psychological Perspectives**. New York, Palgrave.

Henderson, James & Zulkarnaien Zimbardo (1998**). Skills of Getting Rid of the Social Shyness**. France, Taylor % Francis.

Maroldo, G. K (1988). "**Private Shyness, Social Loneliness, and Supervisory Behavior.**" *Organization Development Journal*. Vol (6).

Mehrabian, A & Stefl. C. A (1983). "**Basic Temperament Components of Loneliness, Shyness, and Conformity**." *Journal of Social Behavior and Personality*. Vol (23) (3).

فاعلية استخدام الأناشيد التعليمية في تدريس مفردات اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي

اعداد

سلطان بن سليمان العنزي

وزارة التعليم

محمد بن عيد الهمزاني

جامعة حائل

obeikan.com

فاعلية استخدام الأناشيد التعليمية في تدريس مفردات اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي

اعداد

سلطان بن سليمان العنزي

محمد بن عيد الهمزاني

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام الأناشيد التعليمية في تدريس مفردات اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الرابع الإبتدائي.وتم استخدام المنهج شبه التجريبي في إجراء هذه الدراسة حيث تم تدريس المجموعة التجريبية والتي تكونت من (٢٣) طالبا بالطريقة الإنشادية والمجموعة الضابطة والمكونة من (٢٣) طالبا بالطريقة التقليدية.كما قام الباحثان بتطبيق اختبار تحصيلي قبلي وبعدي وكشفت نتائج الداسة عن عدم وجود فروق داله احصائيا بين المجموعتين في الاختبار القبلي،بينما وجدت فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.وقد أوصت الدراسة بأهمية استخدام الأناشيد التعليمية في تدريس مفردات اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التدريس ، التعلم النشط

Abstract:

This action research aims to examine the effectiveness of using learning songs on acquiring English vocabulary among the fourth Grade. The Experimental method was used in this study,The sample of

this study consisted of (46) students which were divided into 2 groups (Experimental group and control group).The learning songs were used with the experimental group and the traditional method was used with the control group.A vocabulary test was used as pre - post test.

The result of this study indicated that there statistically significant differences in mean scores of vocabulary test in favor of the experimental group in the post application.

Kay Word: Teaching method , active learning

مقدمة:

تعد اللغة الانجليزية أحد أكثر اللغات تحدثا في العالم.فهي لغة العلم الحديث والتجارة والملاحة الجوية والتجارة والتكنولوجيا والحاسب الآلي وتطبيقاته.ولذلك يمكن القول بأنها لغة العصر الذي تمكن متحدثيها من التواصل مع الآخرين حول العالم.

وتلعب المفردات دورا مهما في تعلم اللغات الأجنبية.فهي العنصر الذي يربط بين المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع،والمحادثة،والقراءة،والكتابة) مع بعضها البعض. ولذلك ينبغي على الطلاب اكتساب المفردات اللغوية ليتمكنوا من ممارسة هذه المهارات الأربعة(Al Dawdeah ,2013).

هذا وتعد اللغة الانجليزية من المواد التي تحتوي على العديد من المفردات التي يجب على متعلمها تذكرها وفهمها لاستخدامها في مواقف حياتية مختلفة.وهذا العدد الكبير من المفردات يحتاج لاستخدام فنيات تذكر تساعد الطلاب على تخزين واسترجاع المفردات الجديدة.

وقد تعددت الأساليب والاستراتيجيات التي تناولت تدريس مفردات اللغة الانجليزية فهناك الطرق التي تعتمد على الترديد والحفظ،وهناك الطرق والأساليب التي تعتمد على تطبيقات الحاسب الآلي. كما أن هناك الأسلوب الأنشادي والذي يتسق مع

الخصائص النمائية للطالب في المرحلة الابتدائية.فالأناشيد التعليمية كما يشير طوالبة(٢٠١٠) تعتبر فرصة مناسبة لتعليم الأطفال موضوعات تعليمية متنوعة حيث يردد الأطفال دائما بعض الأناشيد ويطلبونها باستمرار وذلك ينمي لغة الأطفال ويطورها ويزيد من مخزونهم اللغوي.

ومما لاشك به فأن الأساليب المستخدمة في تدريس مفردات اللغة الانجليزية تعتمد على المرحلة التي يدرس بها الطالب.حيث يشير كاكير (Cakir,2004) أن تدريس اللغة الانجليزية في مرحلة الطفولة يختلف عن تدريسها في مرحلة المراهقة وذلك بسبب اختلاف الخصائص النمائية للأفراد في المراحل العمرية المختلفة.

وللأناشيد أهميتها التربوية ذكرها مدكور(٢٠٠٧) على النحو الآتي:

١-تعد أحد الوسائل التي تستخدم مع الطلاب الخجولين.

٢- تعمل على تنمية الدافعية للتعلم وتجدد نشاط المتعلمين لما فيها من مرح ومتعة.

٣-تساعد الأناشيد على تجويد النطق واللغة.

٤-تساعد الأناشيد على إكساب القيم والاتجاهات لدى الطلاب.

كما ترى أبو كلوب(٢٠١٤) أن الأناشيد تساعد المتعلم على:

١- تنمية الانتباه والإنصات.

٢-تثري الأناشيد ثروة الطالب اللغوية.

٣-كما تعود الأناشيد الطالب على الجرأة.

٤-تنمي الأناشيد المعلومات والمعارف المختلفة.

كما أن هناك عددا من الأهداف التدريسية باستخدام الأناشيد ذكر عيد(٢٠١١) بعضا منها على النحو الآتي:

١- بعث السرور في نفوس التلاميذ وتجديد نشاطهم وإثارة حماستهم.

٢- الأناشيد وسيلة ذات اثر فعال في علاج التلاميذ الخجولين والتلاميذ الذين يتهيبون النطق

بشكل منفرد ، لأن الأناشيد تجعل مثل هؤلاء التلاميذ يشاركون زملاءهم في جميع الأنشطة.

٣-تقوية شخصيات التلاميذ.

٤- إبعاد الملل من نفوس التلاميذ؛ وذلك باستثمار النشيد في الإذاعة المدرسية.

كما تضيف جاد(٢٠١٠) عددا من الأهداف على النحو الآتي:

١- توطيد العلاقة بين الأطفال وبين الأشياء والأشخاص .

٢- تقوية الروح الجماعية والتعاون بين الأطفال والانتماء للمجموعة .

٣- تأكيد اكتساب الطفل للمفاهيم المختلفة .

٤- تسمية الطفل الأشياء المحيطة حوله والتعرف على خصائصها .

٥- ربط الطفل ببيئته الاجتماعية ونقل التراث الشعبي من خلال هذا الأسلوب .

تنمية التمييز السمعي بملاحظة تنوع الأنغام.

وللأناشيد الأطفال عددا من الخصائص،يمكن إيجازها على النحو الآتي:

١-الاعتماد على تكرار الألفاظ عند الصياغة الشعرية بقصد تثبيتها في ذهن الطفل من جهة

وإثراء قاموسه من جهة أخرى.

٢- الاستفادة من عشق الطفل لمحاكاة الأصوات التي يسمعها خاصة أصوات الطيور والحيوانات الأليفة أو الآلات أو وسائل المواصلات ، واستغلالها في ترديدها خلال

obeikan.com

الأعمال الشعرية كعنصر تشويق للأطفال.

٣- ارتباط الأداء الشعري بالغناء والحركة.

٤- ارتباط الأشعار والأغاني بمواقف تعليمية وخبرات حياتية.

٥-مناسبة اللغة للقاموس اللغوي للطفل.

هذا ولابد من توافر عدد من المعايير عند اختيار الأناشيد التعليمية منها:

١-أن تكون سهلة الحفظ بحيث يستطيع الطفل أن يرددها بسهولة.

٢-قيام المعلم بمشاركة الأطفال بالأناشيد.

٣-وضوح الكلمات بحيث تكون ألفاظ سهلة وواضحة.

٤-عدم السرعة في أداء الأنشودة.

٥-أن تكون الأناشيد هادفة (طوالبة،٢٠١٠).

هذا وهناك عددا من الدراسات التي تناولت الأسلوب الإنشادي في التدريس والتي أثبتت جدواها في تحقيق الأهداف التي استخدمت من أجله، وفيما يلي سيعرض الباحث مجموعة من تلك الدراسات:

-في دراسة لسلمى (٢٠١١) هدفت لمعرفة أثر الأناشيد في تحصيل الطلاب بمادة العلوم .وتكونت عينة الدراسة من (١٣٨)طالبة في الصف الثالث الابتدائي حيث قسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية.وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق في متوسط درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي للتحصيل في مادة العلوم.

-وقام Abo Adhra(2011) بدراسة هدفت لمعرفة أثر الأناشيد التربوية على تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي.وتكونت عينة الدراسة من

obeikan.com

(٧٧)طالبا وطالبة كمجموعة تجريبية و(٧٧)طالبا وطالبة كمجموعة ضابطة.وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في متوسط درجات المجموعتين في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

– أما El nahhal(٢٠١٢) فقد قام بدراسة هدفت التعرف على أثر استخدام الاطفال على تنمية مفردات اللغة الانجليزية لدى طلاب الصف الرابع.وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠)طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين.حيث تكونت المجموعة الضابطة من (٦٠)طالبا و(٦٠)طالبا كمجموعة تجريبية من خلال دراستها بأسلوب الأناشيد.وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق في متوسط درجات المجموعتين في الاختبار البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

– وفي دراسة لغانم(٢٠١٣) هدفت لمعرفة أثر توظيف بعض الأناشيد في تنمية مفاهيم التربية الاسلامية والميول نحوها.وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٤)طالبة بواقع (٣٢)طالبة تمثل المجموعة الضابطة و(٣٢)طالبة تمثل المجموعة التجريبية.وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق في مفاهيم التربية الاسلامية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

– وفي دراسة للحوامدة والسعدي(٢٠١٥)هدفت للكشف عن فاعلية أناشيد الأطفال في تنمية مهارات التعبير الشفوي.وتكونت عينة الدراسة من (٤٨)طالبا وطالبة تم تقسيمها بالتساوي إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة.وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.

– أما دراسة أبو كلوب(٢٠١٤)فقد هدفت لمعرفة أثر توظيف الأناشيد والالعاب التعليمية في تنمية المفاهيم وبعض عمليات التعلم الأساسية لدى طلاب الصف

الثالث.وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات.مجموعتين تجريبيتين أحداهما تم تدريسها من خلال الأناشيد تتكون من (٣٤) طالبا،والمجموعة الثانية تتكون من (٣٤) طالبا تم تدريسها من خلال الألعاب التعليمية.أما المجموعة الثالثة فهي المجموعة الضابطة وتتكون من (٣٢) طالبا. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق في متوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم العلمية لصالح الاختبار البعدي.

- وفي دراسة El-Curd(2014) هدفت لمعرفة أثر استخدام الاناشيد التربوية المحوسبة على تنمية مفردات اللغة الانجليزية وتنمية الدافعية نحو تعلم اللغة الانجليزية لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي.وتكونت عينة الدراسة (٨٠) طالبا بواقع (٤٠) طالبا كمجموعة تجريبية و(٤٠) طالبا كمجموعة ضابطة.وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق في اختبار المفردات والتراكيب الانجليزية البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة المصري(٢٠١٦) فقد هدفت لمعرفة أثر توظيف الأناشيد التعليمة في علاج صعوبات القواعد النحوية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي.وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٩)طالبة بواقع (٣٩) طالبة كمجموعة تجريبية و(٤٠)طالبة كمجموعة ضابطة.وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال النظر إلى الدراسات السابقة نجد أنها:

هدفت جميعها لمعرفة أثر الأناشيد التعليمية (كمتغير مستقل) على عدد من المتغيرات مثل تنمية مفردات اللغة الانجليزية والمفاهيم العلمية والتعبير الشفهي كما جاء في دراسة(Abo Adhra,2011)، ودراسة (El nahhall,2012)،ودراسة (الحوامدة والسعدي،٢٠١٥).كما أن الدراسات اختلفت في المواد الدراسية مثل اللغة الانجليزية كدراسة(Abo Adhra,2011)، ودراسة (El nahhall,2012)،والتربية الاسلامية مثل دراسة (غانم ،٢٠١٣). وفي مادة العلوم كدراسة(سلمى،٢٠١١). وبالنسبة لعينات الدراسة فمعظمها استخدمت عينات صغيرة مثل دراسة (غانم،٢٠١٣) ودراسة (الحوامدة والسعدي،٢٠١٥)، ودراسة (المصري،٢٠١٦). وبعضها استخدمت عينات أكبر مثل دراسة (سلمى،٢٠١١) ودراسة (Abo Adhra,2011).أما بالنسبة لنتائج الدراسات فقد أكدت جميعها فاعلية الأناشيد التعليمية في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب في المرحلة الابتدائية.

مشكلة الدراسة:

تعد المفردات العنصر الأساسي والخطوة الأولى في تعلم اللغات بصفة عامة وبتعلم اللغة الانجليزية بصفة خاصة.ولذلك كان لزاما على متعلم اللغة الانجليزية تنمية مخزونهم من المفردات لكي يستطيعوا التمكن من إتقان مهارتها الأربعة الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة(Illham,2009).

هذا وهناك عددا من الأساليب التي تمارس في تدريس المفردات الانجليزية.ومن تلك الأساليب ذلك الأسلوب المستند إلى الأناشيد حيث تعمل الأناشيد على استثمار نشاط الأطفال في عملية التعلم،وتركز على دافعتيهم حيث تحقق المتعة والسعادة واكتساب

الكثير من المفاهيم(أبو كلوب،٢٠١٤م).ويتسق مع ذلك نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة (Sallcedo,2002) ، و دراسة(El nahhal)، ودراسة (أبو كلوب،٢٠١٤).

ومما سبق تأتي هذه الدراسة للإجابة على السؤال التالي:

١- هل توجد فروق في اكتساب مفردات اللغة الانجليزية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي؟

٢- هل توجد فروق في تحصيل مفردات اللغة الانجليزية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي؟

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

١- يتناول هذا البحث متغيرات حيوية حيث يتوقع أن يستفيد من نتائجه معلمي اللغة الانجليزية في تهيئة بيئة تعليمية فعالة داخل الصف في المرحلة الابتدائية.

٢- يمكن أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في وضع تصور لبرامج تدريبية مستندة إلى الأسلوب الإنشادي في التدريس لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣- يتوقع أن تفتح الدراسة مجالاً لبدء أبحاث ودراسات جديدة مرتبطة بالمتغيرات الحالية ومدى تأثيرها في المتغيرات النفسية والتربوية والتعليمية.

٤- قد تفيد مصممي مناهج اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية بتوظيف الأناشيد في بناء دروس اللغة الانجليزية.

أهداف الدراسة:

١-التعرف على الفروق في اكتساب مفردات اللغة الانجليزية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأختبار القبلي.

obeikan.com

٢- التعرف على الفروق في اكتساب مفردات اللغة الانجليزية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي.

مصطلحات الدراسة:

١-الأناشيد التعليمية:

هي مقاطع شعرية سهلة في تأليفها وكلماتها ومعناها،تنظم نظما خاصا،وتضم بعض التكرارات المحببة للاطفال،يسهل انشادها فرديا وجماعيا،تعمل على تلبية حاجات واهتمامات الأطفال،وتستهدف غرضا معينا وضعت من أجل تحقيقه(أبو كلوب،٢٠١٤). وتعرف إجرائيا بهذه الدراسة بأنها مجموعة من المقاطع الإنشادية التي ينشدها المعلم والطلاب تتعلق بالوحدات الدراسية(My Family ,Colours ,My Room).

٢-مفردات اللغة الانجليزية:

مجموعة من الكلمات الانجليزية .وتعرف في هذه الدراسة بأنها الكلمات الانجليزية الواردة في الوحدات الدراسية (My Family ,Colours ,My Room, Animals) في الصف الرابع الابتدائي.

٣-المجموعة التجريبية:

هي المجموعة التي تخضع لتأثير المتغير المستقل.وفي هذه الدراسة هم مجموعة من الطلاب تم تدريسهم بالأسلوب الإنشادي.

٤-المجموعة الضابطة:

هي المجموعة التي لا تخضع لتأثير المتغير المستقل.وفي هذه الدراسة هم مجموعة من الطلاب تم تدريسهم بالطريقة التقليدية.

obeikan.com

٤-تلاميذ الصف الرابع الابتدائي:

هم الطلاب الذين تتراوح أعمارهم مابين(٩-١٠) سنوات.ويعرفون بهذه الدراسة بأنهم الطلاب الذين يدرسون في الصف الرابع بمدرسة الفارابي الابتدائية بمدينة حائل بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ

حدود الدراسة:تتحدد الدراسة الحالية بموضوعاتها وهي الأناشيد التعليمية وأثرها في تحصيل مفردات اللغة الانجليزية لدى طلاب الصف الرابع بمدرسة الفارابي الابتدائية بمدينة حائل والذين يدرسون في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

منهج الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي لملائمته لطبيعة المشكلة ومتغيراتها.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٤٦) طالبا في الصف الرابع الابتدائي في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ. حيث تم يدرسون بفصلين مستقلين بواقع (٢٣)طالبا يمثلون المجموعة الضابطة و(٢٣) طالبا يمثلون المجموعة التجريبية وتم اختيار الفصل (١/٤) كمجموعة ضابطة و الفصل (٢/٤)كمجموعة تجريبية وذلك بعد إجراء الطريقة العشوائية.

أدوات الدراسة:

أولا:البرنامج الانشادي:

قام الباحثان بإعداد مقاطع إنشادية للوحدات My Family, Colours ,My Room (Animals,) وذلك على النحو الآتي:

Openkan.com

١-وحدة الألوان Colours : تم تدريس الألوان التالية وهي:

(green-blue-yellow-red-white-black)

المقطع الأنشادي:

بلو بلو بلو * سكاي از بلو**

يلو يلو يلو * صن از يلو**

رد رد رد * بلود از رد**

وايت وايت وايت * كلاود از وايت**

بلاك بلاك بلاك * نايت از بلاك**

قرين قرين قرين * تري از قرين.**

٢-وحدة غرفتيMy Room :تم تدريس الكلمات الآتية:

bed-chair-table-door-window

المقطع الإنشادي:

تشير تشير تشير *** ذيس ماي تشير

بيد بيد بيد *** سليب أون بيد

تيبل تيبل تيبل *** رايتا ون تيبل

ويندو ويندو ويندو *** كلوز ذا ويندو

٣-وحدة العائلةMy Family

Family-father-mother-brother-sister

المقطع الإنشادي:

فاميلي فاميلي أي لوف فاميلي

obeikan.com

فاذر فاذر	يعني أب
ماذر ماذر	تعني أم
سيستر سيستر	تعني أخت
برذر برذر	يعني أخ

٤-وحدة الحيوانات Animals

monkey-horse-dog-lion-tiger-rabbit

المقطع الإنشادي:

مونكي مونكي مونكي	****	مونكي لوف باناانا
هورس هورس هورس	****	الاسلام يحب الهورس
دوق دوق دوق	****	الدوق يدق الايرث
لايون لايون لايون	****	ذيس براون لايون
تايقر تايقر تايقر	***	التايقر لوف ذا يت
رابيت رابيت رابيت	****	لوك أفتر رابيت

ثانيا:اختبار مفردات اللغة الإنجليزية:

قام الباحثان بإعداد اختبار للمفردات المستهدفة بالوحدات التي تم تدريسها بالطريقة الأنشادية وهي للوحدات My Family, Colours ,My Room (Animals,).وكذلك اختبار للمفردات الواردة في الأناشيد التعليمية والتي (ليست موجودة بالوحدات الدراسية) وهذه الكلمات هي:

Sky-sun-blood-cloud-night-tree

حساب الصدق والثبات:

obeikan.com

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة على عينة مكونة من (١٥) طالبا من غير عينة الدراسة بغرض التأكد من وضوح الأسئلة ومدى مناسبتها للطلاب والزمن الذي يحتاجه الطلاب للإجابة على الاختبار،وكذلك لقياس مستوى الصعوبة والتمييز.وتبين من خلال التطبيق أن الاسئلة واضحة ومناسبة لمستوى الطلاب المعرفي.أما مستوى الصعوبة والتمييز لفقرات الأختبار فقد كانت مقبولة،كما يتضح في الجدول (١):

جدول (١)

قياس مستويات الصعوبة والتمييز لاختبار مفردات اللغة ال'نجليزية

رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠,٦٧٩	٠,٧٢٦
٢	٠,٤٥٢	٠,٦٨٢
٣	٠,٥٢٣	٠,٤٣٦

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الصعوبة تراوحت مابين (٠,٤٥٢ و ٠,٦٧٩) وتعتبر معاملات مقبولة لاقترابها من (٠,٥) ، كما أن معاملات التمييز تراوحت مابين (٠,٤٦٣ و ٠,٧٢٦)،وهي قيم مقبولة حسب محك أيبل لقيم معامل التمييز. كذلك تم حساب الثبات من خلال استخدام معامل كودرد–ريتشارد وقد بلغ (٠,٧٦٢) وهو معامل مرتفع لمثل هذا النوع من الاختبارات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

obeikan.com

نتيجة السؤال الأول والذي ينص على " هل توجد فروق في اكتساب مفردات اللغة الانجليزية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي؟"

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار مان وتني للعينتين المستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي،والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

نتائج اختبار مان وتني للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مفردات اللغة الانجليزية القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٣	٢,٥٩	١,٢٧	٣,٢٨	٠,٢١
الضابطة	٢٣	٢,٧٣	١,٣٨		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التحصيل لمفردات اللغة الإنجليزية بين درجات المجموعتين (الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي حيث وجود تقارب في المتوسطات الحسابية للمجموعتين،كما أن مستوى الدلالة أكبر من ٠,٥ وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين.

– نتائج السؤال الثاني والذي ينص على " هل توجد فروق في اكتساب مفردات اللغة الانجليزية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي؟"

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار مان وتني للعينتين المستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

نتائج اختبار مان وتني للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مفردات اللغة الانجليزية البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٣	٢,٧٩	١,٣٤	٥,٢٨	٠,٠١
الضابطة	٢٣	٥,٨٢	٢,٦٨		

من خلال الجدول السابق نجد أن هناك فروق في اختبارات مفردات اللغة الانجليزية بين درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية وذلك في الاختبار البعدي حيث بلغت قيمة (ت) (٥,٢٨) وهي دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) وذلك لصالح المجموعة التجريبية.وهذا يعني أن الطلاب الذين درسوا بالطريقة الأنشادية حصلوا على درجات أعلى من أولئك الطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن الأناشيد التعليمية تعمل على جذب أهتمام المتعلمين ،وتجدد نشاط المتعلمين لما فيها من مرح ومتعة،وكذلك كثرة ترديد تلك الأناشيد داخل وخارج المدرسة لما تحتويه من مقاطع تتسم بالسجع والغناء والحركة.وكثرة ترديد الكلمات والمقاطع الصوتية يعمل على ترسيخ الكلمات في ذهن

المتعلم كما أشارت إليه نظرية معالجة المعلومات.وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Abo Adhra,2011) ودراسة (الكرد،٢٠١٤).

التوصيات:

من خلال نتائج الدراسة يوصي الباحثان بمايلي:

١- استخدام الأناشيد في اكتساب مفردات اللغة الانجليزية.

٢- استخدام اللغة الانجليزية في اكتساب مفردات من خارج الكتاب المدرسي فعلى سبيل المثال اكتسب أفراد المجموعة التجريبية عددا من الكلمات التي لم تكن مدرجة في الكتاب المدرسي مثل (sky, sun ,blood, cloud ,night ,tree) وذلك من خلال ممارسة المقاطع الإنشادية.

٣- إعداد الاناشيد المناسبة مع أعمار الطلبة.

٤- عمل دورات للمعلمين لتوضيح كيفية استخدام الأناشيد التعليمية.

الدراسات المقترحة:

١- فاعلية استخدام الأناشيد التعليمية في تنمية الاتجاهات نحو تعلم اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

٢- فاعلية استخدام الأناشيد التدريسية في في تنمية الدافعية والكفأة الذاتية المدركة في تعلم اللغة الانجليزية.

٣- فاعلية التدريس باستخدام الأناشيد على تحسين الذاكرة لدى الطلاب في المرحلة الابتدائية.

obeikan.com

المراجع :

أبو كلوب (٢٠١٤). أماني عطية يوسف.(٢٠١٤).أثر توظيف الأناشيد والألعاب التعليمية في تنمية المفاهم وبعض عمليات العلم الأساسية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في العلوم العامة. رسالة ماجستير غير منشورة.الجامعة الاسلامية.غزة.

جاد، منى (٢٠١٠). طرق وأساليب تربية الطفل . عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الحوامدة، محمد والسعدي، عماد(٢٠١٥).فاعليّة أناشيد الأطفال وأغانيهم في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الأساس . مجلة دراسات في العلوم التربوية. المجلد ٤٢ ، ع(١).٤٧-٦٢.

سلمي، هملاج(٢٠١١).توظيف النشيد الغنائي في تدريس مادة العلوم لتلاميذ الصف الثالث الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر،غزة.

عيد، زهدي(٢٠١١).مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية. ط1 ، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.

غانم، مروة (٢٠١٢).توظيف بعض أناشيد فضائية طيور الجنة في تنمية مفاهيم التربية الإسلامية والميول نحوها لدى طالبات الصف الرابع الأساس. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة السلامية، غزة.

طوالبة ،هادي ،وآخرون.(٢٠١٠).طرائق التدريس.عمان: دار المسيرة.

مدكور، علي(٢٠٠٩). تدريس فنون اللغة العربية.. النظرية والتطبيق. عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع.

openkan.com

المصري، عبير عمر حمدان(٢٠١٦).أثر توظيف الأناشيد التعليمية في علاج صعوبات القواعد لدى طالبات الصف الرابع الأساس في محافظة خانيونس. رسالة ماجستير غير منشورة.الجامعة الاسلامية.غزة.

Abo adhra ، Iman. (2011) The Effect of Using Educational Songs on the Third Graders' Achievement in English Language in Rafah. Master Thesis. The Islamic University of Gaza.

Al Dawdeah , A.(2013).EFL Teachers Attitude Toward Using Games In Teaching English Vocabulary In Tafila Directorate Of Education. Unpublished Dissertation. Muata University.Jordan.

El-Kurd ، Iman (2014). The Effectiveness of Using Computerized Educational Songs on Developing Third Graders' Achievement in English Vocabulary and Structures and Motivation in Rafah Governorate. Master Thesis. The Islamic University of Gaza.

El nahhal,M.(2012).The Effectiveness of Using Children Songs On Developing the Fourth Grade English Vocabulary In Rafah Government School. Unpublished Thesis. Islamic University. Gaza.

الخصائص السيكومترية لمقياس اساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب الجامعة بمحافظة اسوان

اعـداد

ناهد حيدر عامر محمد

باحث بقسم الصحة النفسية

كلية التربية– جامعة اسوان

obeikan.com

الخصائص السيكومترية لمقياس اساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب الجامعة بمحافظة اسوان

اعـــداد

ناهد حيدر عامر محمد

ملخص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة الى تصميم وبناء مقياس اساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب الجامعة بمحافظة اسوان والتأكد من الشروط السيكومترية الخاصة بة، والتحقق من فاعلية عبارات ودلالات صدقة وثباتة، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٧) طالب وطالبة من طلبة جامعة اسوان، وتوصلت الدراسة الى ان مقياس اساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب الجامعة، والذى تم اعدادة فى الدراسة الحالية يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، وتوافر الشروط السيكومترية للمقياس، وصلاحيتة للاستخدام وقدتة على قياس اساليب مواجهة الضغوط لطلاب الجامعة.

الكلمات المفتاحية: الضغوط، اساليب المواجهة، طلاب الجامعة

Abstract

The aim of this study was to design and construct a measure of the methods of coping with pressure among the students of the University in Aswan Governorate and to ascertain the specific psychometric conditions, And verify the effectiveness of expressions and indications of charity and stability, and formed the sample of the study (197) students and students of Aswan University, The study found that the measure of the methods of coping with the pressures of university students, which has been prepared in the current study has a high degree of honesty and persistence, The availability of psychometric criteria for

the scale, the validity of the use and the ability to measure the methods of confronting the pressures of university students.

Key words : stress, coping styles, university students

مقدمة:

لقد خلقنا الانسان فى كبد اى فى مشقة وتعب ،وما الحياه الا معاناه ومكابدة ومشقة وشدائد وضغوط وان فهم هذه القاعدة انما (يهئ) الشخص نفسياً وفسيولوجياً لتقبل هذه الحقيقة،لانة اذا لم يكن باستطاعتنا منع او صد الكوارث والضغوط، فانة فى استطاعتنا تقوية نفسية الشخص الذى يتعرض للضغوط.

الضغوط النفسية ظاهرة قديمة ملازمة للانسان منذ وجودة على الارض، غير انها اصبحت اليوم سمة من سمات هذا العصر الذى يتميزبالتغير المتسارع والتقدم العلمى والتكنولوجى، ان الانسان فى القرن الحالى يتعرض لسلسلة طويلة من مشكلات الحياه الضاغطة، يمر بها يومياً نتيجة لضغوط شتى تلاحقة بسبب التغيرات السريعة المتلاحقة من تقدم وتطور هائل فلا يستطيع مواكبتها وملاحقتها فيشعر بالاحباط والعجز؛ وتعد الضغوط احد المظاهر الرئيسة فى حياتنا المعاصرة، وما هى الا رد فعل للتغيرات السريعة التى طرأت على كافة نواحى الحياه (بخيت،١٨٤،٢٠٠٨).

وقد احدثت وسائل التكنولوجيا والتقدم العلمى تغيرات اجتماعية سريعة جعلت الفرد يتعرض للعديد من الاحداث والمواقف الضاغطة، ولم تعد الطرق البيئية هى الوحيدة المسؤلة عن حدوث الضغوط لدى الانسان بل قد يكون الفرد نفسة مصدراً للضغوط؛ ويتمثل ذلك فى الاعتقادات السلبية الخاطئة، والاحباطات والصراعات التى يكابدها الفرد فى معترك الحياه وهناك تبايناً فى استجابات الافراد حيال المواقف والاحداث الضاغطة التى يواجهونها تجاه الحدث الواحد، وهكذا اصبح الضغط النفسى من اكثر

الظواهر انتشارا فى الوقت الحاضر والفرد لايستطيع الاحجام عن هذة الضغوط او الهروب منها، والنتيجة هى ان التعرض للضغوط امر حتمى لامفر منه، ونحن بحاجة ماسة لتعلم واكتساب مهارات واستراتيجيات للتعامل مع الضغوط، والتغلب عليها وعلى الرغم مما يواجة الفرد من ظروف وخبرات ضاغطة الا انة يحاول التغامل معها من خلال اتباع اساليب عديدة، تبعد الخطر عنة وتجعلة فى حالة من التوازن والاستقرار النفسى .وتؤكد جودة (٢٠٠٤، ٦٧) ان هناك اساليب مواجهة تعد بمثابة عوامل مساعدة تمكن الفرد من التصدى للضغوط النفسية، وهنا تظهر طبيعة اساليب المواجهة حيث تمثل الحماية من اثار الضغوط بازالتها او تعديلها، اوجعل النتائج الانفعالية للموقف فى اطار يمكن السيطرة علية وادراك الظروف الضاغطة (عبدالله السهلى، ٢٠١١،٣).

وقد اكد سامى عبد القوى (٢٠٠٣، ٣١٦) ان الافراد يميلون الى استخدام اساليب واستراتيجيات مواجهة الضغوط التى اكتسبت من الاسرة، او الخبرة الحياتية التى يمرون بها، او التى اكتسبت فى محيط الاسرة كلما تعرضو لنفس المواقف والاحداث الضاغطة، وبذلك تظهر وظيفة اساليب المواجهة على اختلاف انواعها فى تحقيق هدفين او وظيفتين من وظائفها الاولى هى تعديل الانفعالات الناشئة عن الضغوط، والثانية هى حل المشكلة والتخلص منها وتعمل هاتان الوظيفتان بالتوازى معاً.

ان احداث الحياه المتلاحقة التى يتعرض لها طلاب الجامعة سواء على المستوى الشخصى او دخل الاسرة، او نتيجة للعلاقات الاجتماعية، او بالحياه الاكادمية، والتى تتفاوت جميعها فى تاثيرها على الفر د، فقد يتفادى البعض تاثيرها السلبى، وهناك من

لايستطيع الصمود امام تلك الاحداث الحياتية الضاغطة؛ فتطرب حياتة والخط الفاصل بين هذا وذاك هو اساليب المواجهة التى يستخدمها كل منهما، وقد تنوعت اساليب المواجهة وتعددت تبعاً للتوجهات النظرية التى يتبناها كل فرد ويمكن تصنيفها الى مواجهة فعالة ومواجهة غير فعالة، وعندما يستخدم الطلاب الجامعين اساليب مواجهة فعالة فى تعاملهم مع احداث الحياه الضاغطة؛ فان ذلك يؤدى الى تمتعهم بالصحة النفسية، وهو ما اكدتة امال جودة(٢٠٠٤) والتى اكدت وجود علاقة بين اساليب المواجهة الفعالة والصحة النفسية.

ماهية مفهوم اساليب مواجهة الضغوط:

فى اصل كلمة الضغوط :

ان كلمة ضغوط ليست كلمة نفسية ، بل تم استعارتها من مجال العلوم الفيزيائية ولنتناول القصد من بدايتها؛ فى عام ١٦٧٦ وصف قانون " هوكس" ظاهرة فى العلوم الطبيعية مؤداة ان لكل الة او جهاز تحمل او درجة معينة من التحمل وان زيادة هذا العبء قد يقود الى احداث العديد من الاضرار او على اسوأ الفروض يسبب اجهاداً . وان هانز سيلى عام ١٩٥٠ قد استخدم هذا المصطلح ونقلة من مجال العلوم الفيزيائية الى مجال العلوم الانسانية على اساس ابراز حقيقة مؤداها : " ان الجسم البشرى حين يتعرض لاحد المواقف المؤثرة اى الضاغطة ، فان استجابة الجسم ، اى رد فعلة الفسيولوجى سوف تكون مرهقة او مجهدة ، وما لم ينتبة الانسان اليها فسوف تدمرة (حسن غانم ، ٢٠١٠، ١٢)

ومن ثم تعددت تعريفات الباحثين تبعاً للتوجهات النظرية التى يتبناها كل منهما واشار (فاروق السيد عثمان، ٢٠٠١، ١٨) ان الضغوط مصطلح يستخدم للدلالة

على نطاق واسع من حالات الانسان الناشئة كرد فعل لتاثيرات مختلفة بالغة القوة . وتحدث الضغوط نتيجة العوامل الخارجية مثل كثرة المعلومات التى تؤدى الى اجهاد انفعالى . وتظهر الضغوط نتيجة التهديد والخطر . وتؤدى الضغوط الى تغيرات فى العمليات العقلية وتحولات انفعالية وبنية دافعية متحولة للنشاط ، وسلوك لفظى وحركى قاصر (معجم علم النفس ،١٩٩٦، ٢٠٣) .

المعنى السيكولوجى للضغوط النفسية:

يعرف بانة اى ظرف او موقف يهدد او يتخيل الانسان ان يهدد سعادتة وبذلك قد يعوق قدرة الانسان على التكيف او التوافق مع نفسة ومع ظروف البيئة، وقد يتناول التهديد الامن الفيزيقى للفرد ذلك الامن المباشر ، او الامن بعيد الامد ، او ينال ذلك التهديد من احترام الانسان لذاتة ، او سمعتة ، او سلامة العقلى ، او يهدد اى شى اخر لة قيمة عند الانسان ؛ وعلى ذلك يتضح ان مفهوم الضغط مفهوما معقدا وليس بسيطا (عبد الرحمن العيسوى ،٢٠٠٩، ٢٥) . واشار كلا من ايناس ومحمد محمود الى ان الاخفاقات فى التاقلم مع الضغوط يؤدى الى معاناة الفرد من سوء التكيف الذى يبتدى احياناً فى صورة اعراض مرضية بسيطة ، واحياناً فى صورة اضطرابات عضوية شديدة وذلك وفقاً لما يتسم بة الفرد من خصال نفسية (ايناس عبد الفتاح ومحمد محمود . ٢٠٠٢ .٢٤٢) .

تعريف اساليب مواجهة الضغوط :

ومن خلال تحليل الباحث للدراسات التى اجريت فى مجال اساليب مواجهة الضغوط فنعرض اهم التعريفات التى جأت فى اساليب مواجهة الضغوط:

يقصد باستراتيجيات مواجهة الضغوط " بانها تلك الجهود الصريحة التى يقوم الفرد ، لكى يسيطر على، او يحد من، او يدير، اويتحمل مسببات الضغوط التى تفوق طاقتة الشخصية؛.ولتحقيق التكيف ومواجهة الضغوط تضيف اعتدال معروف الى انة يتوقف مستوى الضغط على مدى السيطرة علية وتوقعة ، والمستوى الامثل للضغوط هو المستوى الذى يكون بمقدور الفرد تحملة ليحتفظ باتزانة النفسى والجسمى واستقرارة الانفعالى،واكدت ان استراتيجيات مواجهة الضغوط هى تلك الجهود الصريحة التى يقوم بها الفرد لكى يسيطر على او يحد او يدير او يتحمل مسببات الضغوط التى تفوق طاقتة الشخصية ، ولتحقيق التكيف ومواجهة الضغوط تضيف اعتدال معروف الى انة يتوقف مستوى الضغط على مدى السيطرة علية وتوقعة والمستوى الامثل للضغوط وهو المستوى الذى يكون بمقدور الفرد تحملة ليحتفظ باتزانة النفسى والجسمى واستقرارة الانفعالى (اعتدال معروف ،٢٠٠١، ٧٨-٨٠). واشار سفيان ابو نجيلة (٢٠٠٩) الى ان استراتيجيات المواجهة تشير الى تلك الجهود التى يبذلها الفرد للتغلب ، والسيطرة على الاحداث ، والمواقف الضاغطة او تحملها ، او خفضها، او تقليلها ، سواء كانت هذة هذة الجهود نفسية ، او سلوكية ،اوسلبية ، وسواء كانت اقدامية ، او احجامية ، وسواء كانت فعالة او غير فعالة ، وبصرف النظر عما اذا كانت نتائجها جيدة ام غير جيدة . ويعرف هريدى اساليب المواجهة بانها " كافة جهود الفرد المعرفية والانفعالية والنفسحركية والبئشخصية ، التى سيعى الفرد من خلالها الى التصدى للمواقف الضاغطة للتخلص منها ، او لتجنب اثارها السلبية (مادية / معنوية) ، او التقليل منها بهدف المحافظة قدر الامكان على توازنة الانفعالى ، وتكيفة النفسى والاجتماعى (امال جودة ، ٢٠٠٤ ، ٦٧٤) . واشارت (امل تركى،٦٠،٢٠٠٥) الى

ان اساليب المواجهة هى التى تميز الفرد كنمط خاص بة مثل ميل الفرد للانسحاب عن المواقف الاجتماعية مقابل الرغبة فى التعامل مع الناس بالاضافة الى الميل الى انكار المشكلة، مقابل الاعتراف بوجود المشكلة، كما انها تعنى ميل الفرد للوم ذاتة مقابل لوم الاخرين واعتبارهم السبب فى المشكلة ، اما جهود المواجهة هى ردود الافعال الداخلية والخارجية التى يقوم بها الفرد فى محاولتة لمواجهة احداث الحياة الضاغطة، فطلب المساعدة من الاخرين ، والقيام بعمل مباشر لتغير الموقف يعتبران رد فعل خارجين، بينما يعتبر رفض التفكير بالمشكلة وتقيمها رد فعل داخلين.

وتعرف الباحثة اساليب مواجهة الضغوط : بانها الاساليب و الجهود التى يبذلها الفرد للسيطرة على المواقف الضاغطة التى يتعرض لها اما بازالتها او التقليل من اثارها وقد تكون الوسائل المستخدمة توافقية ايجابية وقد تكون الوسائل غير توافقية سلبية ، وهى الدرجة التى يحصل عليها الطالب فى مقياس اساليب المواجهة .

وترى الباحثة ان اساليب مواجهة الضغوط هى استراتيجيات مواجهة المشكلات، والتى يمكن قياسها باعتبارها الاستراتيجيات التى يستخدمها الافراد بصفة عامة لمواجهة مدى واسع من مصادر الضغوط بهدف الوصول الى حالة التكيف، وهى تختلف من فرد الى اخر، ويرجع ذلك الى العديد من العوامل قد تكون عوامل بيئية او اجتماعية اوشخصيية

تعليق الباحث على وجهات النظر الخاصة يتعريف اساليب مواجهة الضغوط:

من خلال وجهات النظر المختلفة التى تناولت اساليب مواجهة الضغوط، يتضح لنا ان اساليب المواجهة مثلها مثل العديد من التعريفات النفسية الاجتماعية التى يصعب ان نقدم لها تعريفاً موحداً ويرجع ذلك الى :

obeikan.com

– اختلاف الثقافة من مجتمع لاخر فما يعتبر ايجابى فى مجتمع، يعد سلبياً فى مجتمع اخر.

– تعدد الاساليب والانماط التى تناولت اساليب مواجهة الضغوط.

– اساليب المواجهة متغيرة وكثيرة لذلك تعددت وجهات النظر التى فسرتها.

– اختلاف وجهة النظر لكل باحث وتعدد فروع المعرفة التى تناولت هذا المفهوم بالبحث والدراسة.

وباستقراء التعريفات السابقة يتضح ان اساليب المواجهة هى:

– هى طرق لمحاولة تغير الظروف والاوضاع الغير مرغوبة ، وجعلها اقل تهديداً.

– هى جهود سلوكية متغيرة ومستمرة، لتنظيم متطلبات داخلية أوخارجية تكون شديدة الوطأة ومرهقة وتتجاوز امكانيات الفرد.

– هى سلوكاً تكيفياً متعلماً الهدف منة تجاوز او حل الموقف الضاغط.

– هى استراتيجيات حل المشكلات تهدف الى الوصول الى حالة التكيف تختلف من شخص الى اخر.

مشكلة الدراسة:

يوصف العصر الذى نعيش فية بانة عصر الضغوط النفسية، ومما لاشك فية ان ضغوط الحياه والانفعالات اصبحت من اخطر الظراهر التى تهدد حياه الانسان المعاصر، وما تخلفة من جروح نفسية، فكلما زادت الحياه تعقيداً، كلما كثر تعرض الانسان لكثير من مواقف الفشل والاخفاقات، والاحباط فى تحقيق رغباتة، واشباع

حاجاتة، فلا يمكن التهرب من ضغوط الحياه، ولكن لكى نحيا،وننجح فى اعمالنا علينا ان نتعلم مهارات التعامل مع الضغوط؛ واساليب مواجهتها، لان التخلص من الضغوط التى تواجهنا فى كثير من الاحوال امر يصعب تحقيقة، فلابد من استخدام اساليب مواجهة فعالة فى التعامل مع احداث الحياه الضاغطة.

وعلى الرغم من اهمية دراسة اساليب مواجهة الضغوط وخاصة لدى طلاب الجامعة، حيث ان هذة المرحلة هى من اهم واخطر المراحل لان هؤلاء الشباب هم المسؤلون عن حماية وتقدم ورخاء الوطن، لانهم يمثلون مستقبل وحاضر البلاد فاذا كان هناك اى خلل فى هذة المرحلة المهمة؛ فسوف يترتب عليها خلل او ضياع السنوات القادمة للبلاد، وفى حدود علم الباحثة– مقياس اساليب مواجهة الضغوط لطلاب الجامعة صمم بغرض توفير اداه سيكومترية مستمدة من البيئة المصرية تتناسب وطبيعة عينة الدراسة من طلاب الجامعة، ومن هنا يمكن تحديد المشكلة الحالية فى:

– عدم ملائمة المقايس المتاحة فى حدود علم الباحث لقياس اساليب مواجهة الضغوط لطلاب الجامعة من ناحية الظروف البيئية والاجتماعية والثقافية.

– اعداد مقياس اساليب مواجهة الضغوط لطلاب الجامعة يتناسب مع عينة الدراسة، وتقنينة (الصدق والثبات).

اهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية الى:

– اعداد اداة لقياس اساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب الجامعة.

– التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس من حيث الصدق والثبات ومدى صلاحيتة.

اهمية الدراسة:

تتبلور أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية فيما يلى

– تنبع أهمية الدراسة من أهمية الفئة التى تتناولها وهم طلاب الجامعة مما يؤدى الى تعطيل قدراتهم وأمكاناتهم مما يؤثر سلبياً على المجتمع فى كافة النواحى .

– القاء الضوء على الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها وعلاقتها باعاقة الذات لدى طلاب الجامعة.

– توضيح المعتقدات الخاطئة لدى الطلاب والتى يكتسبها عن طريق أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة وعن طريق الضغوط الحياتية التى يتعرضون لها مما يؤدى الى سيطرة هذه الافكار الخاطئة على الطلاب والتسليم بها .

– توصيل النتائج للمهتمين وذوى الاختصاص من المربين والمعلمين حتى يتمكنوا من اتقان كيفية التعامل معهم .

– القيام بعمل برامج ارشادية للطلاب للتخفيف من اعاقة الذات وكذلك حثهم على استخدام الاساليب الايجابية فى مواجهة الضغوط .

مصطلحات ومفاهيم الدراسة:

تتناول الدراسة الحالية المصطلحات والمفاهيم التالية:

اساليب مواجهة الضغوط

وتعرف الباحثة اساليب مواجهة الضغوط بانها هى كافة الجهود التى يستخدمها الفرد للتصدى للمواقف الضاغطة او السيطرة عليها او الحد من اثارها

السلبية، او التقليل منها بهدف المحافظة قدر الامكان على التوازن الانفعالى والتكيف النفسى والاجتماعى للفرد.

وبناء على ماسبق عرضة من تعريفات لمفهوم اساليب مواجهة الضغوط فيأتى تعريف الباحثة لاساليب مواجهة الضغوط اجرائياً، وتعرفة الباحثة اجرائياً بانها هى وصف ظاهرة كما هى فى الطبيعة فى شكل وحدات سلوكية حيث يمكن ملاحظتها واختبارها وتقيمها.

اجراءات الدراسة:

– مبررات اعداد المقياس:

تم اعداد المقياس نظراً للاسباب الاتية:

– لتحقيق هدف الدراسة الحالية وهو قياس اساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب الجامعة بمحافظة اسوان، فى المرحلة الاولى والرابعة.

– بعد مراجعة الباحثة للدراسات السابقة لم يتمكن الباحث من ايجاد مقياس مع الهدف التى تسعى الية الدراسة– وذلك حسب علم الباحث وجاءت نتائج المراجعة كالتالى:

– عدم ملائمة بعض المقايس للعينة الحالية، حيث انها صممت لتطبق على الاطفال وطلاب المرحلة الاعدادية و الثانوية مثل مقياس منى عبداللة(٢٠٠٢)، ومقياس علياء محمد نجيب، مقياس خالد العبدلى (٢٠١٢).

– عدم ملائمة بعض المقايس مثل مقياس Scheier,Weintraub& Carver (1989) لاساليب مواجهة الضغوط حيث انة صمم فى بيئات ثقافية واجتماعية مختلفة، وبالتالى فلا يصح استخدامها فى البيئة المصرية الا بعد تعريبها وتقنينها.

-عدم ملائمة بعض المقايس لبيئة البحث واختلاف العينة من بيئة لاخرى لذلك شرعت الباحثة فى اعداد مقياس لاساليب مواجهة الضغوط يتناسب مع مجتمع الدراسة وافراد العينة ويلائم الثقافة والبيئة المحلية.

هدف المقياس:

صمم مقياس اساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب الجامعة بمحافظة اسوان لقياس ابعاد واشكال اساليب مواجهة الضغوط المنتشرة بين طلبة وطالبات الجامعة وهى الاساليب الايجابية والاساليب السلبية لمواجهة الضغوط او بمعنى اخر الاساليب الاقدامية والاحجامية لطلاب الجامعة.

خطوات اعداد المقياس:

مر المقياس فى اعدادة بعدة مراحل

أ - الاضطلاع على الكتابات النظرية المتعلقة باساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب الجامعة:-قامت الباحثة بالاضطلاع على الاطار النظرى المتاح والدراسات السابقة المتعلقة باساليب مواجهة الضغوط، بوجة عام وطلاب الجامعة بوجة خاص.

ب - الاضطلاع على المقايس السابقة والمشابهة للمقياس الحالى:- قامت الباحثة بالاضلاع على المقايس التى استخدمت فى الدراسات السابقة، وذلك للوقوف على النواحى الفنية، فى بناء المقياس، مع محاولة استخلاص الفقرات التى اجمعت عليها تلك الدراسات باعتبارها مفردات اساليب المواجهة لدى طلاب الجامعة، ويمكن اجمال المقايس التى اعتمدت عليها الباحثة فيما يلى:

مقياس اساليب مواجهة الضغوط اعداد نشوة كرم عمار (٢٠١٠).

مقياس اساليب مواجهة الضغوط اعداد نبيلة احمد جبر ابو حبيب (٢٠١٠).

obeikan.com

مقياس اساليب مواجهة الضغوط اعداد خالد بن محمد بن عبدالله العبدلى (٢٠١٢).

مقياس مهارات مواجهة الضغوط النفسية اعداد مصطفى رشاد الاسطل (٢٠١٠).

مقياس الضغوط النفسية اعداد صبحى عبد الفتاح الكفورى (٢٠٠٩).

تعريف اساليب مواجهة الضغوط:

تعريف اساليب مواجهة الضغوط مفاهمياً: بانها الطرق والاساليب المعرفية والسلوكية التى يستخدمها الفرد فى التعامل مع المواقف الضاغطة، والصعوبات التى تواجهة فى حياتة والتى تمثل تهديداً، وضرراً، او تحدياً لشخصية الفرد وهى تعنى ببساطة مجموعة الاساليب التى يستخدمها الفرد فى التعامل مع المواقف والاحداث الضاغطة، وذلك للتخفيف من حدة الموقف الضاغط وخفض الانفعالات السلبية التى تتولد عنة.

تعريف اساليب مواجهة الضغوط اجرائياً:

وهى الدرجة التى يحصل عليها الطلاب من خلال اجاباتهم على فقرات مقياس اساليب مواجهة الضغوط المستخدم فى الدراسة الحالية .

- تصميم واعداد المقياس فى صورتة الاولية:

قام الباحث بعدة اجراءات لاعداد الصورة المبدئية للمقياس ومنها:وضع تعريف لكل اسلوب من اساليب مواجهة الضغوط الثمانية عشر كما يلى:

احلام اليقظة :وهى عبارة عن اشباع خيالى او ذهنى للدوافع والرغبات التى لم يستطيع الفرد اشباعها فى الواقع، اما بسبب وجود عقبات، او قيم اجتماعية، او بسبب قمع الرغبات، وفيها نهرب من واقع الحياة وضغوطها الى عالم خيالى تتحقق فية الامانى .

التحليل المنطقى :يشير الى سعى الفرد للتعرف على اساليب مواجهة المشكلة، او التفكير فى اكثر من حل لها، ووضع خطة للخروج من هذه المشكلة، مع الاستفادة من المواقف السابقة، ويعد من الاساليب الايجابية فى مواجهة الضغوط.

التركيز على الحل: يشير الى التركيز على حل الموقف الضاغط الاساسى، مع اهمال اى انشطة اخرى تبتعد بالفرد عن هدفة الاساسى، ويعد من الاساليب الايجابية.

البحث عن المعلومات :يشير الى اتجاة الفرد الى جمع اكبر قدر من المعلومات عن المشاكل والمواقف الضاغطة التى يتعرض لها، مستعيناً بالاخرين كالاصدقاء واهل الخبرة والاختصاص، ويعد من الاساليب الايجابية.

تحمل المسؤلية:يشير الى قدرة الفرد على مواجهة الازمات والمواقف الضاغطة بشجاعة ومحاولة اصلاح اخطائة التى ادت الى الموقف وعدم تكرار هذه الاخطاء مرة اخرى، ويعد من الاساليب الايجابية.

لوم الذات: يشير الى شعور الفرد انة مقصر فى مواجهة الازمات مع لوم الذات والتفكير فى المواقف التى فشل فيها، ويعد من الاساليب السلبية.

اعادة التفسير الايجابى: يرى الفرد فى الازمات والمواقف الضاغطة بعض الجوانب الايجابية بالمقارنة لما يتعرض لة الاخرون من مواقف، ويعد اسلوباً ايجابياً

الاستسلام: يشير الى شعور الفرد بالضيق والياس وعدم القدرة على مواجهة الضغوط مع عدم بذل اى جهد من اجل التغلب على الموقف الضاغط ويعد اسلوباً سلبياً

الانعزال: يشير التجنب الحوار او التعامل مع الاخرين عند التعرض لماقف ضاغطة ويعد اسلوبا سلبياً فى مواجهة الضغوط

obeikan.com

الانكار: يشير الى التعامل مع الموقف الضاغطة كما لو كانت غير موجودة فى الواقع او انها تافهة ولا ينبغى الاهتمام بها، ويعد اسلوباً سلبياً

الاسترخاء والانفصال الذهنى: يشير الى تاجيل او نسيان المشاكل او المواقف الضاغطة لبعض الوقت والعودة لها بعد فترة الراحة، ويعد اسلوباً سلبياً فى مواجهة الضغوط

التنفيس الانفعالى: يشير الى التعبير عن الانفعالات المؤلمة الناتجة عن الموقف الضاغط بالبكاء والصراخ، والحاق الاذى بالذات، او الاخرين ويعد اسلوباً سلبياً فى مواجهة الضغوط.

البحث عن اثابات بديلة: يشير الى الانشغال بانشطة وهوايات والعاب جديدة للبعد عن النشاط المؤدى للموقف الضاغط ويعد اسلوباً سلبياً فى مواجهة الضغوط.

المواجهة وتأكيد الذات: تشير الى سعى الفرد للدفاع عن حقوقة وارائة مع قدرتة على اقناع الاخرين ومواجهتهم بأخطائهم.

ضبط الذات : يشير الى قدرة الفرد على ضبط النفس والتحكم فى انفعالاتة عند مواجهة الازمات والمواقف الضاغطة.

تقبل الامر الواقع: يشير الى تقبل الفرد للامر الواقع دون محاولة لتغيرة ومحاولة التعايش معها كما هى.

الالتجاء الى الله: وذلك بأن يستعين الفرد بالعبادات وذكرالله للتخفيف من الاحساس بالضغوط.

الدعابة : تشير الى مواجهة الضغوط بالدعابة والسخرية من خلال النكات والرسومالكاركتير او النقد اللازع.

وضع وعاء بنود المقياس: فى ضوء ماتم الاطلاع علية من ادبيات ودراسات سابقة وتحليل استجابات العينة الاستطلاعية على الاسئلة السابقة.

صياغة عبارات المقياس:

قامت الباحثة بصياغة صورة اولية لمقياس اساليب مواجهة الضغوط يتكون من (٣٦٠) عبارة، مراعية قدر الامكان الشروط السيكومترية التى تحكم بناء المقايس النفسية، وروعى ايضاً فى صياغة العبارات ان تكون العبارات الفاظها سهلة وواضحة، وان تتضمن العبارة فكرة واحدة، وصياغة العبارة فى موقف سلوكى واضح.

- عمل تجربة صياغة على عينة مماثلة من الطلاب للتاكد من وضوح عبارات المقياس.

العرض على المحكمين:

قامت الباحثة بعرض العبارات التى تكون منها المقياس على مجموعة من المحكمين والتى تضمنت اساتذة علم النفس والصحة النفسية فى كلية التربية وذلك لابداء الرأى فيها من حيث:

مدى انتماء العبارات للتعريف الاجرائى الخاص بالمقياس.

مدى انتماء كل عبارة للاسلوب، وسلامة بناء العبارات، والتوازن بين الاختيارات.

مدى ملائمة العبارات من حيث الصياغة والتركيب.

ابداء اى ملاحظات اخرى.

وقد رأى المحكمون تعديل بعض العبارات لتكون واضحة من حيث الصياغة والمضمون ثم قامت الباحثة بتفريغ اراء السادة المحكمين، حيث اتفق المحكمون على (١٨٠)عبارة من عبارات المقياس بنسبة تصل الى (٥٠%)، وقد تم حذف عشر

عبارات من كل بعد بما يصل الى (١٨٠) عبارة من عبارات المقياس فى ضوء مقترحات المحكمين وتوصياتهم، وتم اختيار العبارات التى كانت نسبة الاتفاق ١٠٠% حيث تم تعديل بعض العبارات، وبذلك يتكون المقياس فى صورتة النهائية من (١٨٠) عبارة.

- تطبيق وتصحيح المقياس:

طبق المقياس بطريقة جماعية، حيث قام الطلاب بملأ البيانات الخاصة بهم، وتم استخدام فى استجابات افراد العينة، وكان هناك مقياس خماسى واخر ثلاثى، ولكن طريقةLikert

الباحث اختار المقياس الثلاثى ليتناسب مع افراد العينة، ويكون من السهل على المبحوثين تكوين استجابة سريعة وسهلة ومعبرة، وكان على كل طالب ان يضع علامة (صح) امام الاجابة التى تتناسب مع سلوكة، من خلال ثلاث بدائل (نعم – احياناً – لا) توجد امام كل عبارة من عبارات المقياس، ولا يوجد زمن محدد للاجابة عن المقياس.

وبعد تطبيق المقياس صحيح وفقاً لمعاير التصحيح، حيث ان لكل عبارة ثلاث بدائل (نعم – احياناً– لا) وحيث ان عبارات المقياس كانت تحتوى على عبارات سالبة وعبارات موجبة فكانت درجات البدائل الموجبة كالتالى(٣– ٢ –١)، وكانت درجات البدائل السالبة كالتالى (١ – ٢ –٣) وبذلك تصبح اعلى درجة يحصل عليها الطالب (٥٤٠)، واقل درجة يحصل عليها الطالب (١٨٠) وتدل الدرجة المرتفعة على استخدام الاساليب الايجابية فى مواجهة الضغوط، وتدل الدرجة المنخفضة على استخدام الاساليب السلبية فى مواجهة الضغوط.

الخصائص (السيكومترية) لمقياس اساليب مواجهة الضغوط:

أولاً: الثبات

تم تقدير ثبات المقياس على افراد العينة الاستطلاعية وذلك باستخدام طريقتى الفا كرونباخ والتجزئة النصفية

أ – طريقة الفا كرونباخ

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة الفا كرونباخ، ومعامل الفا اداة حساسة لاخطاء العينة والقياس. كما انة اداة احصائية حساسة لحساب اتساق وتجانس مفردات المقياس الواحد، ويشير ارتفاع معامل الفا الى ان مفردات المقياس الواحد تمثل وتعبر عن مضمون واحد.

جدول (١)

معاملات الثبات الفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس اسالب مواجهة الضغوط

	معامل ثبات الفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية سبيرمان براون
المجموع الكلى للابعاد	٠,٨٩	٠,٥٩

يتضح من استقراء جدول (١) مايلى:

ان معاملات الفا للاساليب الفرعية والمقياس الكلى مرتفعة، حيث بلغ معامل ثبات المقياس الكلى ٠,٨٩ ، ويتضح من الجدول السابق ان معاملات الارتباط مرتفعة وهذا يدل على ان المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث الى تطبيقها على عينة الدراسة.

openkan.com

ب – طريقة التجزئة النصفية

وتعد طريقة التجزئة النصفية من اكثر طرق ثبات الاختبار شيوعاً ويعود ذلك الى انها تتلافى عيوب بعض الطرق الاخرى ومنها:

* تتلافى عيوب طريقة اعادة الاختبار فيما يتعلق بمسالة عدم ضمان نفس ظروف اجراء التطبيق الاول فى التطبيق الثانى.
* تتلافى عيوب المفحوصين باختيار مرة ثانية.
* تتلافى مسالة التكاليف وطول الوقت المستخدم فى اعادة الاختبار.
* ان التجزئة النصفية ارخص واسرع واقل جهداً من طريقة الصور المتكافئة.

ويعتمد هذا الاسلوب على تقسيم فقرات الاختبار الى قسمين متكافئين، وايجاد معامل الارتباط بين درجات القسمين. وبذلك فان هذة الطريقة تتطلب تجزئة الاختيار لنصفين يحصل كل طالب على درجة كل قسم منها يصبح وكأنة صورة مكافئة، ولكن يختلف عنة بأن الاختبار كلة يطبق مرة واحدة ويصحح، ثم يحصل الافراد على مجموعتين من الدرجات احدهما القسم الاول، والاخر القسم الثانى، والفترة الزمنية بين اجزاء القسمين معدومة (العكام،٢٠١٤، ٢).

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية(١٩٧) لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث تم حساب درجة النصف الاول (العبارات الفردية) للمقياس، وكذلك درجو النصف الثانى (العبارات الزوجية)، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون ومعادلة جتمان حيث بلغ عدد العينة (١٩٧)، وعدد البنود(١٨٠) وقيمة معامل الارتباط بين النصفين تساوى (٠,٤٣)، وقيمة معامل سبيرمان براون تساوى (٠,٦٠)، وقيمة معامل ثبات الاختبار

obeikan.com

بعد التصحيح باستخدام معامل جتمان للتجزئة النصفية يساوى (٠,٥٩). وتم اختيار معامل جتمان لان عند تقسيم الاختبار واستخراج معامل الثبات الفا كرونباخ لكل نصف كانت معاملات الثبات غير متساوية؛ وكان هناك فروق فى التباين بين نصفى الاختبار.

ويتضح من الجدول السابق ان معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون (٠,٥٩) وهذا يدل على ان المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات مما يطمئن الباحث الى تطبيق المقياس على عينة الدراسة.

ثانياً: التجانس الداخلى للمقياس (الاتساق الداخلى):

- حساب تجانس مكونات المقياس

ان الاتساق الداخلى يقصد بة مدى ارتباط درجة العبارة بدرجة البعد الذى تنتمى الية، حيث قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى الية.

بالنسبة للعبارات:

تم حساب معاملات ارتباط بين كل عبارة بالدرجة الكلية للاسلوب الذى تندرج تحتة كما بالجدول التالى:

جدول (٢)

الاتساق الداخلى لعبارات مقياس اساليب مواجهة الضغوط

العبارة	المجموع الكلى للمقياس				
١	**٢٠٠	٧	**٢٥٠	١٣	**٥١٦
٢	*١٤٤	٨	**٥٨٠	١٤	**٥٦٩

٣	**٢٠٨	٩	**٥٣٧	١٥	**٥٨٤
٤	**٢٨٣	١٠	**٤٤٦	١٦	**٥٣١
٥	**٣١١	١١	**٢٨٠	١٧	**٥٣٨
٦	**٤٩٣	١٢	*١٧٠	١٨	**٥٢٨

**= دالة عند مستوى ٠,٠١

من الجدول السابق يتضح وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) لكل عبارات المقياس، حيث كانت معامل الارتباط قوية بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد، الامر الذى يشير الى الاتساق الداخلى لعبارات المقياس المستخدم.

ثالثاً: صدق المقياس (الصدق):

يرتبط مفهوم صدق الاختبار بصحة صلاحيتة للاستخدام، فالاختبار الصادق هو الاختبار الذى يصلح للاستخدام فى ضوء الاهداف التى وضع من اجلها لذا يعد الصدق من اهم المؤشرات للمقياس الجيد؛ لانة يؤشر لدقة المقياس فى قياس ما يجب قياسة، وقد تم تحديد صدق المقياس بعدة طرق وهى:

- صدق المحكمين المنطقى:

تم عرض المقياس فى صورتة الاولية (٣٦٠) عبارة فى كل صورة على مجموعة من المحكمين، والذى بلغ عددهم (١١) من اعضاء هيئة التدريس من المتخصصين فى الصحة النفسية وعلم النفس، وقد قامت الباحثة بأخذ العبارات التى حصلت على نسبة اتفاق ١٠٠% وقامت بتعديل بعض العبارات بناء على رأى السادة المحكمين وبذلك اصبحت العبارات النهائية (١٨٠) عبارة.

Openkan.com

الصدق التميزى صدق المقارنة الطرفية:

طريقة المجموعتين المتطرفتين؛ وتعتمد هذه الطريقة فى حساب الصدق التمايزى للاختبار او المقياس على القدرة على التميز بين اصحاب الدرجات العالية واصحاب الدرجات الواطئة على الاختبار او المقياس نفسة، وفى هذا يشير معظم الباحثون والمختصون فى القياس الى ضرورة ان لا تقل النسبة التى سيتم اختيارها كاساس للمقارنة بين المجموعتين العليا والدنيا عن (١٠%) ولا تزيد عن (٣٣%) وعلى الباحث ان يراعى فى اختيار النسبة حجم عينة البحث والتباين فى الدرجات وكذلك فان معظم الباحثين والمختصين يؤيدون اختيار نسبة ال (٢٧%) العليا والدنيا اذ تعد هذه النسبة مقبولة بين مجموعتين متباينتين من المجموعة الكلية (الجنابى، ١٣).

جدول (٣)

م١	م٢	ع١	ع٢	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
٣,٤٩٩٣	٤,٢١٠٤	١٦,٢٧٤٠١	٢٢,٧٠٨١٣	-١٨,٥٢٩	١٠٦	٠,٠١

**توجد علاقة سالبة عند مستوى٠,٠١

وكما يتضح من جدول (٣) فقد وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند ٠,٠١ مما يشير الى قدرة المقياس على التميز، وان المقياس صادق حيث انة توجد علاقة سالبة بين اساليب مواجهة الضغوط واعاقة الذات عند مستوى ٠,٠١

الصدق الظاهرى

ولما كان الباحث قد عرض مقياس اساليب مواجهة الضغوط بفقراتة المكونة من (١٨٠) اسلوب وكل اسلوب يحتوى على (١٠) عبارات وتعريف مفهومة على مجموعة من الخبراء والمختصين فى العلوم النفسية الذين قامو بتقدير مدى صلاحية

فقراتة منطقياً كما يبدو ظاهريا لقياس اساليب مواجهة الضغوط اجابو بنسبة (٩٠%) الى صلاحية المقياس وفقراتة فى قياس اساليب مواجهة الضغوط صادق صدقاً ظاهرياً، لان المقياس يعد صادقاً فى قياس الظاهرة اذا اشار الخبراء الى صلاحية فقراتة ووضوح تعليماتة.

الزمن الذى يستغرقة تطبيق المقياس:

لقد تم حساب متوسط الزمن الذى يستغرقة المقياس حيث تم تطبيقة على عينة قوامها (١٩٧) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، بتطبيق اساليب مواجهة الضغوط كما يدركة الشاب الجامعى وحساب متوسط الزمن المستغرق للتطبيق فكان المتوسط الزمنى (٣٠) دقيقة وهو زمن مناسب حيث لم يلاحظ الباحث بحدوث ملل من قبل المشاركين.

وصف المقياس فى الصورة النهائية: يتكون المقياس فى صورتة النهائية من (١٨٠) عبارة ممثلة فى (٣) ابعاد فرعية تمثل اساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب الجامعة، ويبين جدول (٨) الابعاد الفرعية لمقياس اساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب الجامعة وعدد العبارات فى كل بعد.

جدول (٤) الابعاد الفرعية لمقياس اساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب جامعة اسوان وعدد عبارات كل بعد

الابعاد	اسم البعد	عدد العبارات	الابعاد	اسم البعد	عدد العبارات
الاول	لوم الذات	١٠	العاشر	المواجهة وتاكيد الذات	١٠

الثانى	الالتجاء الى الله	١٠	الحادى عشر	الانعزال	١٠
الثالث	التنفيس الانفعالى	١٠	الثانى عشر	الاستسلام	١٠
الرابع	تقبل الامر الواقع	١٠	الثالث عشر	اعادة التفسير الايجابى	١٠
الخامس	ضبط الذات	١٠	الرابع عشر	تحمل المسؤلية	١٠
السادس	الدعابة والمرح	١٠	الخامس عشر	التحليل المنطقى	١٠
السابع	الانكار	١٠	السادس عشر	التركيز على الحل	١٠
الثامن	الاسترخاء والانفصال الذهنى	١٠	السابع عشر	البحث عن المعلومات	١٠

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة الى ان مقياس اساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب الجامعة، والذى تم اعدادة فى الدراسة الحالية يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، وتوافر الشروط السيكومترية للمقياس؛ وصلاحيتة للاستخدام وقدرتة على قياس اساليب المواجهة لدى طلاب الجامعة فى البيئة المصرية والعربية وهذا ما يجعلنا نثق فى النتائج التى يمكن التوصل اليها فى الدراسات المستقبلية.

الفائدة العلمية والتطبيقية من الدراسة الحالية:

قد تفيد هذه الاداه المتخصصين والمهتمين والمربين فى محاولة الكشف عن الاساليب التى يستخدمها الطلاب فى مواجهة الضغوط التى يتعرضون لها ومن ثم توحيد الرؤى فى كيفية حث الطلاب على استخدام الاساليب الايجابية لمواجهة الضغوط، والتخفيف من حدة المشكلات التى يتعرضون لها عند استخدامهم للاساليب السلبية.

المراجع:

اعتدال معروف (٢٠٠١). مهارات مواجهة الضغوط. الرياض: مكتبة الشقيرى للنشر والتوزيع.

امال عبد القادر جودة (٢٠٠٤) . اساليب مواجهة احداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الاقصى ،كلية التربية الجامعة الاسلامية المؤتمر التربوى الاول فى الفترة من ٢٣-٢٤ /١١ /٢٠٠٤ .

امل سليمان تركى العنزى (٢٠٠٥) .اساليب مواجهة احداث الحياة الضاغطة عند الصحيحات والمصابات بالاضطرابات النفسجسمية السيكسوماتية. دراسة مقارنة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

ايناس عبد الفتاح ومحمد محمود (٢٠٠٢) . ضغوط الحياة وعلاقتها بالاعراض السيكوسوماتية وبعض خصال الشخصية لدى طلاب الجامعة دراسة كشفية . مجلة دراسات نفسية ، ١٢ (٣)، القاهرة.

جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى (١٩٩٥). معجم علم النفس والطب النفسى. الجزء السابع: القاهرة.

obeikan.com

خالد محمد عبدالله العبدلى (٢٠١٢) . الصلابة النفسية وعلاقتها باساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسياً والعادين بمكة المكرمة.رسالة ماجستير،كلية التربية:جامعة ام القرى.

رؤى صادق محمود العكام (٢٠١٤). طريقة التجزئة النصفية. بابل : جامعة بابل كلية الفنون الجميلة قسم التربية الفنية.

سامى عبد القوى (٢٠٠٣). اساليب التعامل مع الضغوط والمظاهر الاكتئابية لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة الامارات. حوليات اداب عين شمس ،(٣٠).

سفيان محمد ابو نجيلة(٢٠٠٩). الصحة النفسية وقضايا المجتمع. مركز البحوث الانسانية والتنمية الاجتماعية.غزة : فلسطين.

عبدالرحمن محمد العيسوى (٢٠٠٩). الصحة النفسية وضغوط العصر .دار طيبة للنشر والتوزيع.

عبدالله احمد السهلى (١٤٣١). اساليب مواجهة الضغوط لدى الشباب من المرضى وغير المرضى المترددين على مستشفى الطب النفسى بالمدينة المنورة. رسالة دكتوراة ، كلية التربية . جامعة الزقازيق.

فاروق السيد عثمان (٢٠٠١). القلق وادارة الضغوط النفسية. دار الفكر العربى.

محمد حسن غانم (٢٠١٠). كيف تواجة الضغوط النفسية. اداب حلوان. قسم علم النفس.

مريم رجاء (٢٠٠٦) . فاعلية برنامج تدريبى لتنمية مهارات ادارة الضغوط النفسية المهنية لدى العاملات فى مهنة التمريض . رسالة دكتوراة ،كلية التربية ،جامعة دمشق.

obeikan.com

منى محمود عبداللة (٢٠٠٢) . اساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب المرحلتين الاعدادية والثانوية دراسة مقارنة بين الريف والحضر . رسالة دكتوراة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

obeikan.com

الفروق في أبعاد الرضا الوظيفي لدى الأشخاص المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة، الملتحقين ببرنامج التوظيف المدعوم وغير المدعوم

اعداد

زينب عبدالله علي اتش

د. مريم عيسى الشيراوي أستاذ التربية الخاصة المشارك

د. السيد سعد الخميسي أستاذ التربية الخاصة المشارك

جامعة الخليج العربي – البحرين

obeikan.com

الفروق في أبعاد الرضا الوظيفي لدى الأشخاص المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة، الملتحقين ببرنامج التوظيف المدعوم وغير المدعوم

اعداد

زينب عبدالله علي اتش

د. مريم عيسى الشيراوي

د. السيد سعد الخميسي

الملخص :

هدف البحث إلى الكشف عن الفروق في أبعاد الرضا الوظيفي لدى الأشخاص المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين وغير الملتحقين بالتوظيف المدعوم، والكشف عن الفروق في أبعاد الرضا الوظيفي بين الذكور والإناث المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين بالتوظيف المدعوم والملتحقين بالتوظيف غير المدعوم. تكونت عينة البحث من (٤٦) من الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بدولة الكويت، منهم (٣٢) من الملتحقين بالتوظيف المدعوم، بواقع (١٦) من الذكور، و(١٦) من الإناث، و(١٤) من الملتحقين بالتوظيف غير المدعوم، بواقع (١٠) من الذكور، و(٤) من الإناث. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الرضا الوظيفي لذوي الإعاقة الفكرية، إعداد الباحثة. وتوصلت الدراسة إلى أن أعلى أبعاد الرضا الوظيفي لدى الأشخاص من ذوي الإعاقة الفكرية، هو البعد الشخصي، يليه البعد الاجتماعي، ثم البعد الإداري، فالبعد المهني، وأخيراً البعد المادي، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تعزى لكل من نوع التوظيف (مدعوم – غير المدعوم) في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده ماعدا البعد الشخصي وتوصلت النتائج إلى

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نوع التوظيف وجنس الشخص لدى ذوي الإعاقة الفكرية في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده ماعدا البعدين الإداري والمهني للملتحقين بالتوظيف المدعوم وكانت لصالح الإناث .

الكلمات الدالة: التوظيف المدعوم، التوظيف غير المدعوم، المعاقين فكرياً، دولةالكويت.

Abstract :

This research aims to investigate the differences, if any, in the dimensions of job satisfaction among people with mild intellectual disability, whether enrolled or not enrolled in supported employment, as well as investigating the differences, if any, between males and females, in supported and unsupported employment. The study sample consisted of (46) persons with mild intellectual disability, in the State of Kuwait, (32) of whom are enrolled in supported employment, including (16) males, and (16) females, and (14) are enrolled in unsupported employment, including (10) males, and (4) females. The study instruments consisted of the Job Satisfaction Scale For People With Intellectual Disabilities, prepared by the researcher. The study concluded that the personal dimension is highest dimension of job satisfaction among employees with intellectual disabilities, followed by the social dimension, the administrative dimension, the professional dimension, respectively and finally the financial dimension. The study also found that there are no statistically significant differences in job satisfaction among persons with mild intellectual disability, joining supported and unsupported employment, at the full degree of the scale and its dimensions, except the personal dimension. Moreover, the findings of the study concluded with that there are no statistically significant differences between the job satisfaction and the gender variable among those with intellectual disability who enrolled in either the supported or the unsupported employment at the full degree of the

scale and its dimensions except the administrative and professional dimensions, which was for the females.

Keywords: supported employment, unsupported employment, intellectually disabled, State of Kuwait.

المقدمة :

تعد الإعاقة بشكل عام والإعاقة الفكرية بشكل خاص ظاهرة لا تعترف بالحدود الإجتماعية ويمكن أن يتعرض لها على حد سواء الأسر الفقيرة والغنية وغيرها، فإنها بحق ظاهرة استرعت بدرجات متفاوتة اهتمام مختلف الفئات المهنية والعملية إلى درجة من الاختلاف في فهم هذه الظاهرة وتحديد مسبباتها حاول الاطباء تفسيرها وفقاً لإطارهم المرجعي، بينما حاول الاختصاصيون الاجتماعيون تفسيرها وربطها بالمتغيرات الاجتماعية والثقافية في الأسرة والبيئة المحيطة، وكذلك فعل علماء النفس والتربية حيث انطلقوا في تفسيراتهم من خلفياتهم الأكاديمية والمهنية وقدموا العديد من التفسيرات القائمة على النظريات السيكولوجية والتربوية المختلفة (العنزي، ٢٠١٠).

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

يعتبر التوظيف أحد الأهداف الأساسية في حياة الشخص المعاق، حيث يساعده على استخدام قدراته المتبقية ومهاراته أفضل استخدام، لذلك يمثل التوظيف بالنسبة للمعاق قمة العملية التأهيلية ومحصلتها لما يساعده في تحقيق ذاته ونموه النفسي والاجتماعي السليم، وكسب دخل يضمن له مستوى مقبول من المعيشة، والمساهمة في عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية لبلده، إضافة لما يحققه التوظيف من ادماج له في مختلف مناحي الحياة (الزعمط، ٢٠٠٠) وقد يستطيع المعاق فكرياً كسب عيشه عن طريق ممارسة الأعمال التي يتدرب عليها وينجح في أدائها فيحقق لنفسه الاكتفاء

الاقتصادي بقدر الإمكان وتتحسن نظرته إلى نفسه ويشعر بالمعنى والهدف من الحياة (هلايلي، ٢٠٠٧).

إلا أن هذه الفئة تحظى بالقليل من الاهتمام من قبل المجتمع ، وبذلك لاتوفر لهم نفس فرص التوظيف التي توفر للأشخاص العاديين ، وهذا لايعود إلى قدرات المعاق الفردية وإنما يعود إلى استجابات المجتمع السلبية للإعاقة . وفي كثير من المجتمعات يوضع الشخص ذوي الإعاقة الفكرية في مؤسسات العمل دون النظر إلى العوامل البيئية التي من الممكن أن تؤثر على مدى رضا الشخص ذوي الإعاقة الفكرية فيها (Schalock, 1997).

أن الرضا عن بيئة العمل يؤدي إلى التقليل من السلوك المعوق للإنتاج والتمنية كالتخريب وإثارة المشاكل وسوء الأداء وقلة الإنتاج وعدم استثمار الوقت بالشكل الأمثل ، وأن من أهم الأسباب التي تؤدي للشعور بعدم الرضا عن العمل تتمثل في انخفاض الدخل مقارنة بالجهد ، و العمل الممل ، عدم توفر العلاقات الجيدة بين الزملاء ، ووجود الحواجز الكبيرة بين الموظف ورؤسائه في العمل ، الشعور بعدم الأمان ، وافتقاد المؤسسة للمعايير الأساسية لتقييم أداء الموظفين وترقيتهم ومنحهم الفرص لتطوير أدائهم في العمل والابداع فيه (الخولي، ٢٠٠٣) .

وعلى الرغم من كل ذلك فإن المعاقين فكرياً هم أقل فئة تحصل على الدعم اللازم للدخول إلى سوق العمل، كما أن احتياجاتهم الخاصة في العمل مثل تعديل ساعات العمل ومتطلباته وتعديل بيئة العمل وتشجيع الآخرين لهم كلها حاجات غير مشبعة في بيئة العمل الخاصة بهؤلاء الأفراد، مما يؤثر على الرضا الوظيفي لديهم (Crawford, 2011).

كما يوضح جود (Good, 1994) أن الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية لديهم رغبة شديدة للانخراط في مجتمعهم والعيش باستقلالية ومعاملاتهم كراشدين ، ويتمنون الحصول على مهنة ، كما أن لديهم الرغبة في تكوين علاقات مع الاخرين ، وكل ذلك يحدد إدراكهم بصورة أو بأخرى لجودة الحياة لديهم .

ويعد التوظيف المدعوم من الخدمات التي تقدم فرص العمل التنافسي لذوي الإعاقة الفكرية مع العاديين، وبنفس الامتيازات الوظيفية، ولكن هناك بعض الدراسات، أشارت إلى وجود معدلات عالية من التسرب، والفشل الوظيفي، وضعف الرضا الوظيفي لدى بعض الملتحقين بهذا النوع من التوظيف (Casper, 2003)، بينما يؤكد الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية والفكرية أن التوظيف المدعوم يعد طريقاً مهماً جداً للوصول إلى العمل التنافسي، ورفع مستوى جودة الحياة لديهم (Petcu, Chezan & Van Horn, 2015).

ويعد التوظيف غير المدعوم من خلال المؤسسات غير الحكومية أحد طرق توظيف المعاقين، ولكن هناك العديد من القيود التي تقف أمام حصول المعاق فكرياً على فرصة عمل، وبصفة خاصة في القطاع الخاص غير المدعوم، حيث تشير منظمة العمل الدولية (٢٠١٣) إلى أن فرص الحصول على عمل لذوي الإعاقات يواجه مشكلات من أهمها النظرة السلبية من أصحاب الأعمال والمجتمع ككل نحو القدرات الانتاجية لذوي الإعاقة. كما يشير أبو ملحم (٢٠١٠) إلى أن نسبة التزام المؤسسات الخاصة بنسبة تشغيل المعاقين متدنية، كما أن المؤسسات الحكومية هي الأكثر استقطاباً لتشغيل المعاقين.

ويحظى الرضا الوظيفي بأهمية خاصة لدى ذوي الإعاقة، إذ أنه يرتبط بالبقاء في العمل، والرضا عن الحياة، والسلوكيات الإيجابية نحو الآخرين (Houser & Chace, 1993)، وعلى الرغم من ذلك فإن هناك ندرة في الدراسات التي تتناول الرضا الوظيفي لدى العاملين من ذوي الإعاقة (Garcia, 2003). وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الرضا عن العمل يؤدي إلى التقليل من سوء الأداء وقلة الإنتاج (درويش، ٢٠٠٢).

وقد لاحظت الباحثة من خلال الإطلاع على الأدب النظري في موضوع الرضا الوظيفي لدى المعاقين فكرياً أن الدراسات العربية نادرة جداً حول هذا الموضوع، وأن بعض الدراسات العربية ركزت على التأهيل المهني لذوي الإعاقات المختلفة، وأهملت جانب توظيف المعاقين والرضا الوظيفي لديهم ، وبالنسبة لآلية توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية في المؤسسات الحكومية والمؤسسات الخاصة بشكل خاص ، فإنه من الواضح وجود تسرب أو انقطاع الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية عن العمل ، أو ربما يعود إلى طبيعة العمل الموكل إليه ، والذي بدوره يؤثر سلبا على إنتاجية العمل والاستمرار فيه ، رغم رغبة هذه الفئة في المشاركة في المجتمع والمساهمة فيها كأقرانهم العاديين، وبالتالي تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في بحث الفروق في أبعاد الرضا الوظيفي لدى الأشخاص المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين بالتوظيف المدعوم وغير المدعوم.

أسئلة البحث :

يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١.ما مستوى الرضا الوظيفي لدى الأشخاص المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة بدولة الكويت؟

٢.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الرضا الوظيفي بين الأشخاص المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين وغير الملتحقين بالتوظيف المدعوم بدولة الكويت؟

٣.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الرضا الوظيفي بين الذكور والإناث المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين بالتوظيف المدعوم بدولة الكويت؟

٤.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الرضا الوظيفي بين الذكور والإناث المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين بالتوظيف غير المدعوم بدولة الكويت؟

أهمية الدراسة :

١- يعد البحث الحالي من البحوث القليلة-على حد علم الباحثة- التي تتناول الرضا الوظيفي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة بسيطة في دولة الكويت، مما يفسح المجال أمام المزيد من الأبحاث التي تتناول متغيرات مهنية أخرى لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية.

٢- يتناول البحث موضوعا مهما وهو توظيف ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة بسيطة بشقيه التوظيف المدعوم، والتوظيف غير المدعوم في دولة الكويت.

٣- يمكن الاستفادة من نتائج البحث في توجيه أصحاب الأعمال وجمعيات رعاية المعاقين فكرياً نحو أهمية توظيف المعاق فكرياً في وظائف تتناسب مع قدراتهم وتأهيلهم لها.

أهداف الدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة الفروق في الرضا الوظيفي بين الأشخاص المعاقين فكرياً في دولة الكويت، الملتحقين وغير الملتحقين بالتوظيف المدعوم ، وبالتالي تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

١- تحديد مستوى الرضا الوظيفي لدى الأشخاص المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين بالتوظيف المدعوم والملتحقين بالتوظيف غير المدعوم بدولة الكويت.

٢- الكشف عن الفروق في أبعاد الرضا الوظيفي بين الأشخاص المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين بالتوظيف المدعوم والملتحقين بالتوظيف غير المدعوم بدولة الكويت.

٣- الكشف عن الفروق في أبعاد الرضا الوظيفي بين الذكور والإناث المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين بالتوظيف المدعوم بدولة الكويت.

٤- الكشف عن الفروق في أبعاد الرضا الوظيفي بين الذكور والإناث المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين بالتوظيف غير المدعوم بدولة الكويت.

مصطلحات الدراسة :

التعريف الإجرائي للمعاقين فكرياً :

يعرف المعاق فكرياً إجرائياً بدرجة بسيطة وتتراوح نسبة ذكائهم بين (٥٥-٧٠) درجة في البحث الحالي بأنه الشخص الذي تم تشخيصه بأنه من ذوي الإعاقة الفكرية حسب التشخيص المعتمد طبقاً للمعايير المتبعة في الطب التطوري التابع لمستشفى الصباح الصحي بدولة الكويت خلال عام (٢٠١٦) والذي يعمل في احدى الوظائف في المؤسسات الحكومية أو غير الحكومية.

Openkan.com

الرضا الوظيفي:Job Satisfaction

تعرف فلمبان (٢٠٠٨) الرضا الوظيفي بأنه مشاعر واتجاهات الفرد نحو عمله ووظيفته حيث يؤدي الرضا إلى شعور الفرد بالسعادة ويؤدي عدم الرضا إلى نقص الرغبة في العمل .

التعريف الإجرائي للرضا الوظيفي

يعرف الرضا الوظيفي إجرائياً في البحث الحالي بأنه الدرجة التي يحصل عليها الموظف من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بدولة الكويت في استبانة الرضا الوظيفي المعدة من قبل الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

التوظيف المدعوم: Supported Employment

يعرفه جارسيا (Garcia, 2003) بأنه الخدمات التي تمكن الأفراد ذوي الإعاقات النمائية من إنجاز عمل تنافسي في إطار مهني تكاملي، وتقدم هذه الخدمات للأفراد ذوي الإعاقات النمائية الذين لم يدخلوا في الوظائف التنافسية، أو الذين دخلوا ومنعتهم إعاقتهم من الاستمرار فيه.

التعريف الإجرائي للتوظيف المدعوم .. يعرف التوظيف المدعوم إجرائياً في البحث الحالي بأنه التوظيف الذي يلتحق به الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من خلال ديوان الخدمة المدنية بوزارات الدولة والتي تتضمن قسم الطباعة ، قسم الأرشفة ، قسم البريد، ويتم فيه تكييف العمل لذوي الإعاقة طبقاً للقوانين المعمول بها بدولة الكويت.

التوظيف غير المدعوم : Unsupported Employment

Open-kan.com

برامج تم تصميمها لمساعدة الأفراد الذين يعانون من عدم القدرة على العمل في النظام التنافسي لأي سبب كان، في مجتمعهم المحلي" (Kregel & Dean, 2002)

التعريف الإجرائي للتوظيف غير المدعوم .. يعرف التوظيف غير المدعوم إجرائياً في البحث الحالي بأنه التوظيف الذي تقدمه المؤسسات غير الحكومية سواء الخاصة أو الخيرية أو غيرها لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والتي تتناسب مع قدراتهم وميولهم من خلال الأشغال الفنية والنجارة والحدادة بحيث يتم مراعاة ساعات العمل ويتم تكييف العمل حسب رغباتهم طبقا للقوانين المعمول بها بدولة الكويت.

الإطار النظري:

مفهوم الإعاقة الفكرية:

تعد الإعاقة الفكرية من الظواهر التي تجمع بين اهتمام عدة ميادين علمية مختلفة، مثل علوم النفس، والطب والاجتماع والقانون، حيث تركز التعريفات الطبية على تطور نمو الفرد والأسباب التي أدت إلى تلك الحالة، بينما تعتمد التعريفات السيكومترية على تقدير نسبة الذكاء كما يتم قياسها بمقاييس الذكاء، أما علماء الإجتماع فينظرون للإعاقة الفكرية من ناحية مدى نجاح الفرد أو فشله في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه، أي القدرة على التكيف الاجتماعي، أما التربويون فهم ينظرون إلى الإعاقة الفكرية من ناحية قدرة الفرد على التعلم والاستفادة من التدريب.(Hallahan & Kaufman, 2006).

التعريفات الحديثة للإعاقة الفكرية:

يقصد بالتعريفات الحديثة للإعاقة الفكرية تلك التعريفات التي تناولت الإعاقة الفكرية من وجهة النظر الاجتماعية والتربوية، والتي ظهرت نتيجة للانتقادات التي

وجهت إلى التعريفات الطبية والسيكومتريه للإعاقة الفكرية والتي خلاصتها أن التعريفات السيكومترية ركزت على مظاهر القدرة العقلية فقط وأغفلت البعد الاجتماعي والتربوي للإعاقة الفكرية ، وقد عرفت منظمة الصحة العالمية (١٩٩٩) World Health Organization (W.H.O.)في التصنيف الدولي العاشر للأمراض International Classification of Diseases (I.C.D-10)، أن الإعاقة الفكرية حالة من توقف النمو العقلي أو عدم اكتماله، ويتسم بشكل خاص باختلال في المهارات، يظهر أثناء دورة النمو، ويؤثر في المستوى العام للذكاء، أي القدرات المعرفية، واللغوية الحركية، والاجتماعية، وقد يحدث التخلف مع أو بدون اضطراب نفسي أو جسمي آخر، ولكن الأفراد المعاقين فكرياً قد يصابون بكل أنواع الاضطرابات النفسية، بل أن معدل انتشار الاضطرابات الأخرى بين المعاقين فكرياً يبلغ على الأقل من ثلاثة إلى أربعة أضعافه بين عموم السكان، ويكون السلوك التكيفي مختلاً (بانيلا، ٢٠١٣).

الرضا الوظيفي :

لقد 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 (حكيم، ٢٠٠٩).

وقد ارتبط مفهوم الرضا الوظيفي بالأداء الوظيفي للعاملين والقيام بالأدوار والواجبات المطلوبة منهم، كما نجد أن أداء الفرد يختلف من شخص لآخر ويعتمد ذلك على الجهد المبذول من قبل الفرد والتزامه بواجباته المطلوبة (فلمبان، ٢٠٠٨).

Openkan.com

مفهوم الرضا الوظيفي:

تعرف بخاري (١٩٨٦) الرضا الوظيفي بأنه تقبل الفرد لعمله وتمسكه به وشعوره بالسعادة لممارسته وانعكاس ذلك على أدائه وحياته الشخصية، كما يعرف أبو هنطش (١٩٨٩) الرضا الوظيفي بأنه عبارة عن مشاعر العاملين تجاه أعمالهم وأنه ينتج عن إدراكهم لما تقدمه الوظيفة لهم، ولما ينبغي أن يحصلوا عليه من وظائفهم، وعليه كلما قلت الفجوة بين الإدراكين (الواقعي والمأمول) كلما زاد رضا العاملين، ويعرفه السالم (١٩٩٧) بأنه: ظاهرة شعورية تنشأ عن التوافق بين ما يتوقعه الفرد من عمله وما يحصل عليه فعلاً، وهو شعور الفرد بمدى إشباع الحاجات التي يرغب في أن يشبعها من خلال وظيفته من خلال قياسه لما تشبعه الوظائف الأخرى لدى موظفيها.

وتعرف الحنيطي (٢٠٠٠) الرضا الوظيفي بأنه عبارة عن مشاعر العاملين تجاه أعمالهم، وأنه ينتج عن إدراكهم لما تقدمه الوظيفة لهم ولما ينبغي أن يحصلوا عليه من وظائفهم، كما أنه محصلة للاتجاهات الخاصة نحو مختلف العناصر المتعلقة بالعمل والمتمثلة بسياسة الإدارة في تنظيم العمل، ومزايا العمل في المنظمة والأمان بالعمل ومسؤوليات العمل وإنجازة والاعتراف والتقدير.

وتعرفه فلمبان (٢٠٠٨) بأنه مشاعر واتجاهات الفرد نحو عمله (وظيفته) حيث يؤدي الرضا إلى شعور الفرد بالسعادة ويؤدي عدم الرضا إلى نقص الرغبة في العمل، وتعرف كيث (Keith) الرضا الوظيفي بأنه حالة التفضيل أو عدم التفضيل التي ينظرو بها الموظفون نحو عملهم (Artimany & Gelogir, 2013)، كما يعرفه ستون (Stone) (في: زويش، ٢٠١٤) بأنه الحالة التي يتكامل فيها الفرد مع وظيفته وعمله،

obeikan.com

أو يصبح إنساناً تستغرقه الوظيفة ويتفاعل معها من خلال طموحه الوظيفي، ورغبته في النمو والتقدم، وتحقيق أهدافه الاجتماعية من خلالها.

أبعاد الرضا الوظيفي:

يحدد محيسن (٢٠٠٤) أبعاد الرضا الوظيفي في ثلاثة فئات، هي:

• الفئة الأولى: وهي تشمل عوامل ترجع إلى الفرد نفسه وتشمل الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي،العمر، الحالة الصحية، الدرجة الوظيفية.

• الفئة الثانية: عوامل ترجع إلى جماعة العمل، وهي تشمل العلاقة مع الرؤساء والعلاقة مع زملاء العمل، وتقدير الأخرين.

• الفئة الثالثة: تتمثل في العوامل التي ترجع إلى المؤسسة، وهي تشمل الأجور والمكافآت المادية، وعدالة العائد، وظروف العمل، والمزايا والخدمات القدمة لهم، وفرص التقدم والترقية.

كما يرى عبد الخالق (١٩٨٢) أن مفهوم الرضا الوظيفي هو مفهوم متعدد الأبعاد، وقد حدد هذه الابعاد في ثلاثة أبعاد هي:

١- الرضا بسياسات العمل في المنظمة: وتشتمل سياسات الأجور، والبدلات، والتعويضات، والترقيات، والتأمينات.

٢- الرضا بعلاقات العمل: أي العلاقات بالآخرين في محيط العمل.

٣-الرضا بالعمل ذاته: أي بما يشتمله العمل من تكليفات.

ويشتمل استبيان مينسوتا لقياس الرضا، وهو المقياس الشائع الاستخدام في قياس الرضا الوظيفي بين العاملين، ويشتمل على ما يلي:

استخدام القدرات، القيم الأخلاقية، الإنجاز، التقدير، مستوى النشاط، المسؤولية، التقدم، الأملن، السلطة، الخدمات الاجتماعية، سياسات وممارسات الشركة، المركز الاجتماعي، التعويضات، الإشراف، زملاء العمل، الجوانب الفنية للإشراف، التنوع، ظروف العمل والإبداع والإستقلالية (سيزلاقي ووالاس، ١٩٩١).

أما أكيرمان وجانسن كيف، وميننجر (Akkerman, Janssen, Kef, Meininger, 2014) فيحددون أبعاد الرضا الوظيفي لدى ذوي الإعاقة الفكرية بصفة خاصة فيما يلي:

١. طبيعة العمل ذاته: أي نوع العمل ومحتواه.

٢. ظروف العمل: وتشتمل على العناصر الفيزيقية في بيئة العمل، والتسهيلات، والإطار العام للعمل، والمواد والأجهزة، وأوجه التكييف الخاصة بذوي الإعاقة الفكرية.

٣. المطالب الوظيفية: وهي تشتمل على المطالب الفيزيقية، والمطالب النفسية، والمطالب الوجدانية.

٤. العلاقات الاجتماعية في العمل: ويتمثل في العلاقة مع الآخرين العاملين في نفس المهنة، والتفاعل الاجتماعي المرتبط وغير المرتبط بالمهنة داخل بيئة العمل، الانتماء لمجموعة، التسلية، العمل الجماعي، غياب الصراع والمضايقات، والتدخل في شؤون الغير، تقييم الرفقاء، وجود الاهتمامات المشتركة.

٥. الدعم المقدم: الدعم الوظيفي المقدم، الدعم الوجداني، الدعم الاجتماعي.

٦. تقرير المصير المدرك: وتشتمل على الاختيار، القدرة على اتخاذ القرارات الخاصة، الإنصات له من قبل الآخرين، التأثيرات على القرارات، الاستقلالية، المبادرات، والمسؤولية.

openkan.com

٧. فرص استخدام القدرات: ويشتمل على استخدام المهارات الفردية، الشعور بالقدرة على إنجاز المهمات، وجود مجال للأخطاء أو أوجه نقص الكفاءة.

٨. فرص النمو والتطور الشخصي: ويشمل النمو الشخصي والقدرة على اكتشاف الطموحات.

من خلال ما سبق، يمكن تصنيف الأبعاد الخاصة بالرضا الوظيفي كما يلي:

١.البعد الإداري: ويتمثل هذ البعد في رضا الموظف عن الجوانب الإدارية في بيئة العمل، من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التي يعمل فيها الفرد، ومن هذه الجوانب تنظيم الموارد المادية والبشرية، والتطوير المهني للموظفين، وتوفير البرامج الخاصة بالتنمية المهنية والتقنية للموظفين، وتوفير بيئة مناسبة للموظفين المعاقين في بيئة العمل (مجلس حقوق الإنسان، ٢٠١٢).

٢.البعد المهني: ويركز هذا البعد على اندماج الموظف في بيئة العمل، والحصول على التدريب المستمر أثناء العمل، من أجل مساعدته على تنمية قدراته الوظيفية، بما يساعده على أداء مهامه العملية على أكمل وجه، وفي الوقت المحدد لتلك المهام (Zapata, 2000).

٣.البعد المادي: ويهتم هذا البعد بحصول الموظف المعاق فكرياً على الدخل المادي المناسب للعمل الذي يؤديه، بصورة عادلة، وبما يقارب الدخل الذي يحصل عليه زملاؤه من الموظفين العاديين، مع توفر الفرص المتكافئة للترقي في العمل (مجلس حقوق الإنسان، ٢٠١٢).

٤.البعد الاجتماعي: يرتبط هذا البعد بعلاقات الموظف الاجتماعية في العمل، ومدى فعالية البيئة الاجتماعية بالزملاء والرؤساء في التخفيف من أحداث الحياة الضاغطة،

التي يتعرض لها، من خلال المشاركة الاجتماعية الفعالة في مواجهة تلك الأحداث (Cohen, Sherrd & Clark, 1986).

٥.البعد الشخصي: ويتمثل هذا البعد في اتجاهات الموظف نحو العمل، وأنماط العمل السلوكية، والدافعية، والنظم القيمية، والقدرات، التي تساعد الفرد على الاندماج في عمله، وقبوله، وتميز الدور المهني له عن غيره من الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الفرد في حياته (الخطيب، ٢٠٠١).

العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي:

العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي هي مجموعة المؤثرات الايجابية أو السلبية التي تؤدي إلى قبول أو رفض العمال لطبيعة عملهم نتيجة للإجراءات المتبعة بناء على السياسة التنظيمية التي تتبعها الإدارة، ويحددها العديلي (١٩٨٤) في تسعة عوامل هي:

١. النمو النفسي والفرصة لاتخاذ قرارات خاصة بالعمل.
٢. الراتب والضمانات.
٣. المسؤولية والتقدير والعلاقة مع الزملاء والمرؤسين.
٤. أساليب الإشراف.
٥. فرص الترقية والتقدم الوظيفي.
٦. ظروف العمل وبيئته المادية مثل الإضاءة والتكييف والأثاث.
٧. متطلبات العمل مثل ساعات العمل وظروفه.
٨. الحالة الاجتماعية مثل السمعة، المكانة الاجتماعية للوظيفة وشاغلها.
٩. أنظمة الإدارة، والإجراءات الإدارية، والاعتراف الشخصي.

وقد لخصت فلمبان (٢٠٠٨) العوامل المتعلقة بالعمل في المنشأة والتي تؤثر في الرضا الوظيفي للعاملين بها، ويمكن عرضها فيما يلي:

١. سياسة الإدارة في تنظيم العمل وتوفير ظروفه الملائمة.
٢. نوعية الإشراف والعلاقات مع الرؤساء المباشرين.
٣. العلاقة مع العاملين.
٤. الراتب أو الأجر.
٥. فرص الترقية والتقدم في العمل.
٦. مزايا العمل في المنشأة.
٧. الأمن والسلامة والاستقرار في العمل.
٨. مسئوليات العمل وإنجازه.
٩. المكانة الوظيفية والاعتراف بالعامل وتقديره.
١٠. ساعات العمل وجماعة العمل.

كما يحدد عبدالخالق (في: الشهري، ٢٠٠٢) عوامل ومحددات الرضا الوظيفي فيما يلي:

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

كما ترى كيث Keith (في: حكيم، ٢٠٠٩) لعوامل ومحددات الرضا الوظيفي فيما يلي:

١- كفاية الإشراف المباشر.

obeikan.com

٢- الرضا عن العمل ذاته.

٣- الاندماج مع الزملاء في العمل.

٤- عدالة المكافآت.

٥- الحالة الصحية (البدنية والفكرية).

مظاهر الرضا الوظيفي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية:

يشارك الكثير من الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في بعض أنواع المهن والوظائف المختلفة، سواء في نظام التوظيف المدعوم أو نظام التوظيف مع السكن (Wehman, 2011). ويعد العمل لدى هذه الفئة ذو أهمية كبيرة، ولذلك فإن الشعور بالرضا الوظيفي لدى ذوي الإعاقة الفكرية يعد من الأمور شديدة الأهمية بالنسبة لهم (Akkerman, Janssen, Kef & Meininger, 2014). كما أن ذوي الإعاقة الفكرية لديهم نفس الحاجات الوظيفية التي توجد لدى الموظفين العاديين (Parent, Kregel & Johnson, 1996)، إلا أن الإعاقة الفكرية قد تؤثر على خبراتهم الوظيفية وعلى إدراكاتهم كذلك (Petrovski & Gleeson, 1997)، ومن أهم مظاهر الرضا الوظيفي لدى الموظفين ذوي الإعاقة الفكرية ما يلي:

١. الثقة بالنفس والشعور بالكفاءة الشخصية لدى ذوي الإعاقة الفكرية (Reiter, Friedman & Mokho, 1985).

٢. العلاقة الطيبة مع المشرفين وزملاء العمل والإدارة (Houser & Chase, 1993).

٣. الرضا عن طبيعة العمل الذي يقوم به الفرد، والعائد الذي يحصل عليه منه (Spector, 1997).

٤. القدرة على اتخاذ القرارات الشخصية وتحمل المسؤوليات (Mason, 1990).

٥. القدرة على إقامة علاقات شخصية جيدة مع الآخرين في العمل، والقدرة على التفاعل اليومي مع الآخرين (Test, Hinson, Solow & Paul, 1993).

٦. الشعور بالتكاملية والقبول في بيئة العمل (Chadsey & Beyer 2001).

٧. الشعور بالمعنى والهدفية من وراء العمل، والإنخراط فيه والإنجاز (Akkerman, Janssen, Kef & Meininger, 2014).

٨. احترام قوانين ولوائح المؤسسة التي يعمل فيها الشخص، ومحاولة عدم خرقها (Akkerman, Janssen, Kef & Meininger, 2014).

التوظيف المدعوم وغير المدعوم:

من خلال الاطلاع على الأدب النظري في مجال التوظيف المدعوم وغير المدعوم، يتضح أن التوظيف المدعوم يعتمد على دعم ذوي الإعاقة في بيئات العمل التنافسية مع العاديين (Verdugo, Jordán de Urríes, Jenaro, Caballo, & Crespo, 2006)، وفي المقابل من ذلك النوع من التوظيف المدعوم، فهناك نوع آخر من توظيف ذوي الإعاقات المختلفة، ويعتمد على إلحاق ذوي الإعاقات بوظائف في ورش منعزلة عن التنافس مع العاديين في نفس بيئة العمل، ويطلق على هذا النوع من التوظيف في الأدب النظري بالتوظيف مع السكن (Akkerman, Janssen, Kef & Meininger, 2014)، وهو ما يمكننا أن نطلق عليه التوظيف غير المدعوم.

مفهوم التوظيف المدعوم:

obeikan.com

ويطلق عليه العديد من المصطلحات في الأدب النظري مثل: التوظيف المعتمد على المجتمع، التوظيف التنافسي، التوظيف المفتوح، التوظيف المخصص، والتوظيف الشمولي (Nettles, 2013).

ويعرف جارسيا (Garcia, 2003) التوظيف المدعوم بأنه الخدمات التي تمكن الأفراد ذوي الإعاقات النمائية من إنجاز عمل تنافسي في إطار مهني تكاملي، وتقدم هذه الخدمات للأفراد ذوي الإعاقات النمائية الذين لم يدخلوا في الوظائف التنافسية، أو الذين دخلوا ومنعتهم إعاقتهم من الاستمرار فيه. ويشير التوظيف المدعوم إلى "ذلك النظام من التوظيف الذي يساعد الأفراد ذوي الإعاقات الجسمية والعقلية والحسية والإعاقات غير الظاهرة على الوصول إلى فرص العمل الحقيقية التي تناسبهم، في نظام تكاملي، مع تقديم الدعم المستمر والمناسب لهم، حتى يكونوا ناشطين اقتصادياً واجتماعياً في مجتمعاتهم" (European Union Supported Employment, 2005).

كما يعرف التوظيف المدعوم بأنه نظام يقوم بدعم الأفراد ذوي الإعاقات حتى الحصول على فرصة عمل مجدية مادياً، والاستمرار في ذلك العمل وذلك في إطار سوق العمل المفتوح (European Commission, 2011)، ويعرف التوظيف المدعوم كذلك بأنه نوع من التوظيف التكاملي لذوي الإعاقات المختلفة، الذين لم يتمكنوا من الدخول في سوق العمل المفتوح، من خلال تقديم الدعم المناسب لهم داخل وخارج بيئة العمل، على مدى الحياة المهنية لهم كما تقتضي الضرورة، مع مراعاة تقديم نفس المميزات المهنية التي يحصل عليها الموظفون العاديون في نفس المؤسسة

من رواتب وخلافه (Verdugo, Jordán de Urríes, Jenaro, Caballo, and Crespo, 2006).

مفهوم التوظيف غير المدعوم:

هو ما يطلق عليه التوظيف مع السكن ويعرف بأنه "نوع من أنواع العمل، يلتحق به الأفراد ذوو الإعاقات، ويقومون بأداء بعض الأعمال النمطية البسيطة، المكررة ، مثل تجميع وتغليف المنتجات، ويحصلون في مقابل ذلك على رواتب متدنية، وتكون في الغالب أقل من الحد الأدنى للأجور، كما يتم تدريبهم على تلك الأعمال البسيطة في مكان العمل" (Migloire, Mank, Grossi & Rogan, 2007)، كما يمكن تعريفه بأنه" برامج تم تصميمها لمساعدة الأفراد الذين يعانون من عدم القدرة على العمل في النظام التنافسي لأي سبب كان، في مجتمعهم المحلي" (Kregel & Dean, 2002).

وهناك العديد من المفاهيم التي تندرج تحت مفهوم التوظيف مع السكن، وهو ما يطلق عليه في هذه الدراسة بالتوظيف غير المدعوم، مثل ورش العمل مع السكن، مراكز أنشطة البالغين، ومراكز العناية اليومية (Kregel & Dean 2002).

إيجابيات وسلبيات التوظيف المدعوم:

يتميز التوظيف المدعوم، كأحد استراتيجيات تشغيل المعاقين، بالكثير من نقاط القوة، حيث يشير بير (Beyer, 1995) إلى أن التوظيف المدعوم يتميز بكونه نموذجاً ناجحاً لتشغيل الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك لما يقدمه من وظائف حقيقية، مع عائد مادي مساو للموظفين العاديين، وتأمين وظيفي عادي، وخطط للتدريب أثناء الخدمة والنمو الوظيفي، كما يتميز الملتحقون بالتوظيف المدعوم بمستوى أعلى من

الرضا الوظيفي والشعور بجودة الحياة من الملتحقين بغيره من النماذج التشغيلية لذوي الإعاقة المختلفة بصفة عامة، وذوي الإعاقات الفكرية بصفة خاصة، كما يتسم الملتحقون بالتوظيف المدعوم بمستوى أعلى من التفاعل الاجتماعي (Chadsey & Beyer, 2001).

ويتميز التوظيف المدعوم أيضاً بأنه يساعد ذوي الإعاقة الفكرية على التطور والإنتاجية، حيث يسعى الموظف إلى التطور والنمو في هذا النموذج، لوجوده في بيئة عمل منافسة (Blanck, 2008).

كما يتميز التوظيف المدعوم بأنه يقدم فرص العمل التنافسي لذوي الإعاقة الفكرية مع العاديين، وبنفس الامتيازات الوظيفية بينما يؤكد ذوو الإعاقات النمائية والفكرية أن التوظيف المدعوم يعد طريقاً مهماً جداً للوصول إلى العمل التنافسي، ورفع مستوى جودة الحياة لديهم (Petcu, Chezan & Lee Van Horn, 2015).

ويعاني التوظيف المدعوم من بعض أوجه القصور مثل ما أشارت إليه بعض الدراسات من وجود معدلات عالية من التسرب، والفشل الوظيفي، وضعف الرضا الوظيفي لدى بعض الملتحقين بهذا النوع من التوظيف (Casper, 2003).

كما قد يعاني التوظيف المدعوم من بعض أوجه القصور الأخرى مثل احتمالية الفشل الوظيفي، ومشكلات وسائل المواصلات وانتقال ذوي الإعاقة الفكرية إلى أماكن العمل، احتمالية وجود صراعات ومخاطر وظيفية، كما يمكن للمعاقين فكرياً اذين ينتقلون من التوظيف غير المدعوم إلى التوظيف المدعوم أن يفقدوا وظائفهم غير المدعومة في حال لم ينجح عملهم في التوظيف المدعوم، كما قد يشعر الوالدان أن

التوظيف المدعوم أقل أماناً من التوظيف غير المدعوم في الورش مع السكن (Bond, Becker, Drake, Rapp, Maiser, Lehman, Bell, Blyler, 2001).

إيجابيات وسلبيات التوظيف غير المدعوم:

يتميز التوظيف غير المدعوم بأن الموظفين جميعاً يكونون منن ذوي الإعاقات، فلا يشعرون بوجود تنافس غير عادل، كما يتميز بتوفير السكن أحياناً مع العمل، ويتم تدريب العاملين وفق هذا النظام على العمل المطلوب منهم في أماكن عملهم مباشرة، وتكون المهمات المطلوبة منهم في مستوى ملائم لقدرتهم العقلية والجسمية، وذات طابع نمطي تكراري، مما يسهل عليهم القيام بها (Kregel & Dean, 2002).

ومن ناحية أخرى يعاني التوظيف غير المدعوم من العديد من أوجه القصور، حيث أن العائد المادي المتحصل عليها من التوظيف وفق هذا النموذج تكون غير كافية، وفي العادة يكون العائد المادي أقل من الحد الأدنى، كما يعاب على هذا النموذج توكيده على مبدأ العزل لذوي الاحتياجات الخاصة، ويناقض مبدأ الدمج الذي تنادي به الاتجاهات الحديثة، كما أنه يؤدي إلى تكوين اتجاهات سيئة لدى المجتمع حول قدرات وإمكانات ذوي الإعاقة الفكرية، ويحول دون وصول ذوي الاحتياجات الخاصة لفرصة للتنافس مع العاديين وإثبات الذات في سوق العمل (Blanck, Hill, Siegal & Waterstone, 2009). كما أن القليل من الملتحقين بالتوظيف غير المدعوم ينتقلون للعمل في التوظيف المدعوم فيما بعد، مما يدل على أن التوظيف غير المدعوم لا يقود على المستوى البعيد إلى التكامل بين الفرد والمجتمع، أو إلى تطور الفرد وتطلعه للأفضل (Murphy & Rogan, 1995).

obeikan.com

الأسس القانونية للتوظيف المدعوم وغير المدعوم:

لقد بنيت خدمات التوظيف المدعوم وغير المدعوم على أسس قانونية دولية، وقد تم إصدار أول القوانين المتعلقة بتوظيف ذوي الاحتياجات الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية عام (١٩٧٣) وهو قانون إعادة التأهيل، وقد كان الفكر السائد قبل إصدار هذا القانون يرى أن ذوي الإعاقات المختلفة لا يدخلون مجال العمل، ولكن حتى بعد إصدار هذا القانون ظلت السياسات تتجنب السماح بدخول ذوي الإحتياجات الخاصة إلى سوق العمل التنافسي مع العاديين (Obermann, 1980).

وبعد ذلك تم إصدار قانون تعليم الأشخاص ذوي الإعاقات عام (١٩٧٥) في الولايات المتحدة الامريكية أيضاً، ثم تبعه قانون الأمريكيين ذوي الاحتياجات الخاصة عام (١٩٩٠)، والمعدل عام (٢٠٠٨)، وقد أدى ذلك إلى تقليل التمييز ضد المعاقين، وإتاحة الفرص أمام ذوي الإعاقات المختلفة للدخول إلى سوق العمل التنافسي في الولايات المتحدة الأمريكية (Blanck, 2008).

وعلى مستوى المنظمات الدولية، تؤكد المادة رقم (٢٧) من اتفاقية الأمم المتحدة للأشخاص ذوي الإعاقات على "الحق في الحصول على لقمة العيش من خلال العمل المعتمد على الاختيار أو القبول الحر في سوق عمل وبيئة عمل مفتوحة، شاملة ويمكن لذوي الإعاقات الوصول إليها" (United Nations 2006, act. 27).

وفي دولة الكويت صدر القانون رقم (٨) لسنة (٢٠١٠) والذي ينص على رعاية وتشغيل وتسكين المعاقين، وتتضمن بعض أحكامه تأهيل وتشغيل المعاقين كما يلي:

تنص مادة (١٢) من هذا القانون على أن " تلتزم الحكومة بتوفير مراكز التأهيل والتدريب ومراكز اعادة التأهيل والورش التدريبية للاشخاص ذوي الاعاقة ودور الرعاية

الايوائية للحالات الضرورية في جميع المحافظات وتزويدها بذوي الخبرة والكفاءة من الكوادر الفنية المتخصصة".

كما تنص مادة رقم (١٤) من نفس القانون على أن " تلتزم الجهات الحكومية والأهلية والقطاع النفطي التي تستخدم خمسين عاملا كويتياً على الأقل باستخدام نسبة من الأشخاص ذوي الإعاقة المؤهلين مهنيا لا تقل عن (٤%) من العاملين الكويتيين لديها، ولا يجوز لأي من هذه الجهات رفض تعيين المرشحين من الأشخاص ذوي الاعاقة للعمل لديها دون سبب مقبول خلاف الإعاقة، وتوفر الدولة برامج تحفيزية لجهات العمل التي توظف ما يزيد عن النسب المحددة من ذوي الإعاقة، ويجوز للحكومة تقديم الدعم المادي للجهات التي تتجاوز هذه النسب." (الكويت اليوم، ٢٠١٠)

أما المادة رقم (١٥) من هذا القانون فهي تنص على أن " تلتزم جهات العمل المختلفة بتحديد المهن والوظائف الشاغرة للأشخاص ذوي الإعاقة وفقا لتخصصاتهم وتقدم بيانا دوريا بذلك كل ستة أشهر لديوان الخدمة المدنية والهيئة وبرنامج إعادة هيكلة القوى العاملة والجهاز التنفيذي، ويجب على جهة العمل اتخاذ الترتيبات التيسيرية وتجهيز بيئة العمل المناسبة لتمكينهم من الإندماج في بيئة العمل" (الكويت اليوم، ٢٠١٠).

كما لم يغفل القانون الكويتي ضرورة منع إساءة استخدام الأشخاص ذوي الإعاقة في العمل، حيث نصت المادة رقم (١٦) من هذا القانون على أن "تحدد الهيئة الإجراءات اللازمة والكفيلة بمنع جميع صور إساءة استغلال الأشخاص ذوي الإعاقة في العمل"(الكويت اليوم، ٢٠١٠).

ولم يكتف القانون الكويتي بتشغيل ذوي الإعاقات، وإجراء الترتيبات التيسيرية التي تساعد على إندماجهم في بيئة العمل، وضمان عدم استغلالهم في إطار العمل، ولكنه أيضاً أكد على ضرورة ضمان حقوقهم في الترقيات والحصول على الامتيازات المختلفة في العمل، حيث نص القانون رقم (١٧) على أن "تضمن الدولة حق الاشخاص ذوي الاعاقة في التمتع بالترقيات والامتيازات الوظيفية والمكافآت في القطاعات الحكومية والاهلية والنفطية، ويكون للمتميزين منهم الأولوية في ذلك" (الكويت اليوم، ٢٠١٠).

مصطلحات الدراسة :

الإعاقة الفكرية: Intellectual Disability

تعرفها الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والارتقائية (American Association for Intellectual and Developmental Disabilities) (AAIDD) بأنها: عجز يتسم بقصور دال في كل من الأداء الوظيفي الذهني والسلوك التكيفي ، كما يظهر في المهارات التكيفية: المفاهمية والاجتماعية والعملية (Luckasson & Schalock, 2012).

الدراسات السابقة :

هدفت دراسة هول، مورجان، وسالزبرج (Hall, Morgan & Salzberg, 2014) إلى بحث أثر الأداء ودرجة التوافق على القدرة على إنجاز الوظائف المختلفة لدى البالغين ذوي الإعاقات النمائية من خلال وضعهم في إطار ظروف وظيفة مجتمعية، والمقارنة بينهم. وتكونت عينة الدراسة من(٤) من الأفراد ذوي الإعاقات النمائية، والذين تتراوح أعمارهم بين (١٩- ٢٠) سنة. واشتملت أدوات الدراسة على برنامج حاسوبي للفيديو المعتمد على الشبكة من أجل قياس التوافق الوظيفي في حالات

إرتفاع أو إنخفاض كل من التوافق والإنجاز . وقد توصلت الدراسة إلى أن الانتاجية المرتفعة، الدقة، والرضا الوظيفي قد توفرت لدى جميع أفراد العينة في ظروف العمل ذات الإنجاز المرتفع والتوافق المرتفع.

كما هدفت دراسة فورنيس (Fornes, 2008) إلى تقديم تحليل للعوامل التي تؤثر على الاحتفاظ بالوظائف ، والرضا الوظيفي، والأداء الوظيفي لدى العاملين ذوي الإعاقة الفكرية. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) من الراشدين ذوي الإعاقة الفكرية، الذكور والإناث. واشتملت أدوات الدراسة على مقياس السلوك الوظيفي، ومقياس الوظيفة بصفة عامة، ومقياس تقرير تأكيد الذات، ومقياس التوجه الذاتي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن تأكيد الذات يعد من المهارات الوظيفية الخطيرة التي تؤثر على الاحتفاظ بالوظائف، والرضا الوظيفي، والأداء الوظيفي لدى العاملين ذوي الإعاقة الفكرية.

كما هدفت دراسة كوردس وهاوارد (Cordes & Howard, 2005) إلى بحث المفاهيم الخاصة بالعمل والفراغ والتقاعد لدى العاملين ذوي الإعاقة الفكرية من أجل تحديد مستوى المعرفة الموجودة لديهم حول هذه المفاهيم. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) من ذوي الإعاقة الفكرية، بمعدل (٣٥) من الإناث، و(٢٥) من الذكور، وتكونت العينة من (١٤) من ذوي متلازمة داون، و(٤٦) من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة والبسيطة الذين يعملون بنظام التوظيف مع السكن. واشتملت أدوات الدراسة على ٢١ صورة تمثل حالات ينشغل فيها الأفراد بالعمل أو في وقت فراغ، استبانة مكونة من ثلاثة اقسام هي العمل ووقت الفراغ والتقاعد، والمقابلة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن معظم أفراد العينة لديهم مفاهيم ثابتة عن العمل ووقت الفراغ،

مع وجود أوجه نقص معرفية وبصفة خاصة فيما يخص الأفكار الخاصة بالعمل التطوعي، والمكانة المهنية، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن معظم المشاركين لديهم رضا عن العمل ووقت الفراغ، كما أن معظم المشاركين لديهم ضعف في المفاهيم الخاصة بالتقاعد، ولديهم القليل من خطط التقاعد.

من ناحية أخرى، هدفت دراسة الخولي (٢٠٠٣) إلى الكشف عن العلاقة بين الرضا الوظيفي لذوي الاحتياجات الخاصة العاملين وقدرتهم على التنمية البشرية، والكشف عن العلاقة بين الحالة الاجتماعية والحالة التعليمية ولذوي الاحتياجات الخاصة وبين قدرتهم على التنمية البشرية. وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) من ذوي الاحتياجات الخاصة، منهم (١٥٥) من الذكور، و(٧٥) من الإناث، واشتملت العينة على ثلاثة فئات من ذوي الاحتياجات الخاصة، هم (١٦) من ذوي الإعاقة الحسية، (٢٠٢) من ذوي الإعاقة الجسمية، و(١٢) من ذوي الإعاقة الفكرية، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة القدرة على التنمية البشرية لذوي الاحتياجات الخاصة من إعداد الباحث. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين القدرة على التنمية البشرية لذوي الاحتياجات الخاصة وبين متغيرات الرضا عن العمل، والحالة الاجتماعية، والحالة التعليمية. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس التنمية البشرية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة تبعاً لدرجة رضاهم عن العمل، وعدم وجود فروق في القدرة على التنمية البشرية لذوي الاحتياجات الخاصة تبعاً للحالة الاجتماعية أو الحالة الثقافية.

وهدفت دراسة هاتون، إيميرسون، ريفرز، ماسون، سواربريك، ماسون، وألبورز (Hatton, Emerson, Rivers, Mason, Swarbrick, Mason & Alborz,

2001) إلى بحث العوامل المرتبطة بشكل مباشر أو غير مباشر بترك العمل وسلوك البحث عن عمل آخر لدى ذوي الإعاقة الفكرية. وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٠) من ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين بوظائف مختلفة، بلغت نسبة الإناث منهم (٧٩%)، ونسبة الذكور(٢١%)، وتراوحت متوسطات أعمارهم بين (٣٤- ٤٢) سنة. واشتملت أدوات الدراسة على استبيان مسحي يحتوي على عدة مقاييس فرعية منها مقاييس: البيانات الأساسية، والأنشطة الوظيفية، المفهوم المدرك لدى العاملين للمنظمة والمخرجات، التحكم في الوظيفة، العبء الوظيفي، غموض الدور وصراع الأدوار، التغذية الراجعة الوظيفية، الثقافة المثالية والواقعية للمنظمة، المشاركة، المرغوبية الاجتماعية، استراتيجيات المواجهة، والتوجه نحو الخدمات الاجتماعية. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن كل من الرضا الوظيفي، والضغوط الوظيفية، وصغر عمر طاقم العمل، وظروف العمل السهلة جميعها مرتبط بشكل مباشر بترك العمل، وجميعها أيضاً، ما عدا صغر عمر طاقم العمل، مرتبط بشكل مباشر بسلوك البحث عن وظيفة. كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أن كل من التفكير التأملي، ونقص التشجيع من طاقم العمل، غموض الدور، العمل لمدة ساعات طويلة، تدني مكانة الوظيفة، فقدان القدرة على التأثير في القرارات الخاصة بتوجيه سير العمل جميعها ترتبط بشكل غير مباشر بكل من نية ترك العمل وسلوك البحث عن وظيفة أخرى لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

كما هدفت دراسة باندورا وجليسون (Pandora & Glesson, 1997) إلى الكشف عن العلاقة بين الرضا الوظيفي والصحة النفسية لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين بالتوظيف التنافسي مع العاديين، وذلك من خلال دراسة أربعة

متغيرات هي تقدير الذات، والإحساس بوصمة العار، والشعور بالوحدة، والطموح، لدى هؤلاء الأفراد. وتكونت عينة الدراسة من (٣١) من العاملين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، منهم (١٥) من الذكور، و(١٦) من الإناث، وتراوحت أعمارهم بين (١٨-٤١) سنة. واشتملت أدوات الدراسة على استبيان يشتمل على سبعة أقسام هي معلومات الكفاءة، بيانات شخصية، الرضا الوظيفي، تقدير الذات، الشعور بوصمة الإعاقة، الشعور بالوحدة، والطموح. وتوصلت الدراسة إلى أن ذوي الإعاقة الفكرية يشعرون بالرضا والإيجابية نحو أعمالهم، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين الرضا الوظيفي والصحة النفسية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي بين الذكور والإناث من المعاقين فكرياً.

هدفت دراسة سيبرستاين، باركر، ودراستشر (Siperstein, Parker & Drascher, 2013) إلى توثيق الوضع الوظيفي للمعاقين فكرياً البالغين سن العمل في الولايات المتحدة الأمريكية في ضوء الجهود الحكومية التي تهدف إلى تحسين جودة الحياة لدى هذه الفئة من خلال الإنفاق عليهم في مرحلة الانتقال من المدرسة الثانوية إلى سوق العمل. وتكونت عينة الدراسة من (١٠١٧) من والدي وأولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية البالغين سن (٢١) سنة وأكثر، بمتوسط عمري(٣٦) سنة، من مختلف الولايات الأمريكية، وكانت عينة ذوي الإعاقة الفكرية موزعة بواقع (٥٨%) من المعاقين فكرياً الذكور، و(٤٢%) من الإناث. واشتملت أدوات الدراسة على استبانة لقياس الحالة الوظيفية وتاريخ التوظيف وطبيعة الإعاقة، والمشكلات السلوكية المصاحبة، والسكن الحالي، وهي من إعداد الباحثين. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها إنخفاض معدل التوظيف بدرجة كبيرة للبالغين ذوي الإعاقة

الفكرية، حيث وصل معدل التوظيف لذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة العمرية من (٢١-٦٤) إلى (٣٤%) فقط في مقابل (٧٦%) من العاديين تم توظيفهم. كما توصلت الدراسة إلى أن (٨٨%) من العاطلين من ذوي الإعاقة الفكرية المشاركين في عينة الدراسة من الذين تم توظيفهم وتركوا العمل قبل إجراء الدراسة الحالية.

وهدفت دراسة ماك ديمونت وإدواردز (McDemott & Edwards, 2012) إلى بحث وجهات نظر كل من العاملين المسنين من ذوي الأعاقة الفكرية الملتحقين بالتوظيف المدعوم، ومقدمي الخدمة من أجل فهم العوامل المؤثرة على قرار هؤلاء العاملين بالتقاعد. وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) شخصا، منهم (٤٣) من ذوي الإعاقة الفكرية من العاملين وفق نظام التوظيف المدعوم، و(٣٣) من مقدمي الخدمة لهؤلاء الموظفين. وتراوحت أعمار ذوي الإعاقة الفكرية بين (٥٠-٦٤) سنة، وبنسبة (٦٠%) من الذكور، و(٤٠%) من الإناث. وتمثلت أداة الدراسة الرئيسية في المقابلة شبه المقننة مع العينة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من اهمها أن مقدمي الخدمة قد أيدوا وبشدة حق ذوي الإعاقة الفكرية في التقاعد، كما توصلت الدراسة إلى أن العاملين المسنين من ذوي الإعاقة الفكرية لم يظهروا القدرة على اتخاذ قرار ذاتي يخص التقاعد، ومن العوامل المعيقة للتقرير الذاتي العلاقة بين التقاعد، وضعف الصحة، وإنعدام المعنى في الأنشطة.

وفي نفس الإطار فقد هدفت دراسة بير، براون، أكاندي، وريبلاي (Beyer, Brown, Akandi & Rapley, 2010) إلى مقارنة جودة الحياة الداخلية والخارجية، وبيئة العمل لدى ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين بالتوظيف المدعوم، والخدمات اليومية، والتوظيف بالشركات، والعاديين الذين يعملون في نفس مواقع العمل مع المعاقين

الملتحقين بالتوظيف المدعوم. وتكونت عينة الدراسة من (٥٤) من العاملين، منهم (١٧) من الملتحقين بالتوظيف المدعوم، و(١٠) من الملتحقين بالتوظيف بالشركات، و(١٠) من الملتحقين بنظام الخدمات اليومية، و(١٧) من العاديين الذين يعملون في نفس مواقع العمل مع المعاقين الملتحقين بالتوظيف المدعوم. واشتملت أدوات الدراسة على مقياس السلوك التكيفي للبالغين، مقياس جودة الحياة، ومقياس بيئة العمل. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن الملتحقين بالتوظيف المدعوم يظهرون مستوى أعلى في جودة الحياة الموضوعية الخارجية من الملتحقين بالتوظيف بالشركات، وبالخدمات اليومية. كما توصلت الدراسة إلى أن جودة الحياة الموضوعية الخارجية لدى العاديين العاملين بنفس بيئة العمل مع ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين بالتوظيف المدعوم أعلى من المجموعات الثلاثة ذوي الإعاقة الفكرية، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين بالتوظيف المدعوم قد أظهروا مستوى أعلى من جودة الحياة الذاتية الداخلية من العاديين الملتحقين بالعمل معهم في نفس بيئة العمل.

هدفت دراسة كل من فيردوجو، جوردان دي يورياس، جينارو، كابالو، وكريسبو Verdugo, Jordán de Urríes, Jenaro, Caballo, and Crespo, (2006) إلى فحص الخصائص التي يمكن أن تزيد من جودة الحياة في التوظيف المدعوم لذوي الإعاقات في أسبانيا وما إذا كان مستوى جودة الحياة أعلى في التوظيف المدعوم عنها في ورش العمل التي تقدم السكنى للمعوقين. تكونت عينة البحث من (٢٣٢) من المعاقين تم تقسيمهم إلى مجموعتين هما: مجموعة التوظيف المدعوم (١٦٠) ومجموعة العمل والسكن في ورش عمل وعددهم (٧٢) من المعاقين، واشتملت

أدوات البحث على مقياس جودة الحياة من إعداد تشالوك وكيث ومقياس التميز من إعداد ديفيد مانك. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين في جودة الحياة، وأن ارتفاع معدلات التميز في التوظيف المدعوم ترتبط بمستوى أعلى من جودة الحياة، كما أن سمات معينة في الدعم الوظيفي ترتبط بتعزيز جودة الحياة لدى العمال.

كما هدفت دراسة كوبر (Kober, 2006) إلى قياس أداء القطاع غير الهادف للربح من خلال قياس فعالية أساليب مختلفة لتشغيل ذوي الإعاقات الفكرية (التوظيف المدعوم والتوظيف المفتوح). ، وقد تم اختيار قطاع تشغيل المعاقين من أجل إجراء تلك الدراسة . وقد اشتملت أدوات البحث على استبيان الرضا الوظيفي من إعداد بارلو وكيربي ١٩٩١ ، ومقياس تشالوك وكيث لجودة الحياة، وتكونت عينة البحث من (١١٧) من ذوي الاعاقة الفكرية الذين يعملون في التوظيف المفتوح أو التوظيف المدعوم. وقد توصلت الدراسة أنه بعد التحكم في الفروق الديموغرافية بين المعاقين الملتحقين بالتوظيف المفتوح والملتحقين بالتوظيف المدعوم، لا توجد فروق ذات دلالة في الرضا الوظيفي بين الملتحقين بالتوظيف المدعوم و الملتحقين بالتوظيف المفتوح . أما بالنسبة لجودة الحياة فتشير النتائج إلى أن الأفراد ذوي القدرة الوظيفية المرتفعة في العمل، يتسمون بزيادة مستوى جودة الحياة في التوظيف المفتوح، بينما ذوي القدرة الوظيفية الأدنى لا يوجد لديهم فروق بين نوعي التوظيف (المفتوح والمدعوم).

أجرت جايمارد (Gaymard, 2014) دراسة هدفت إلى بحث التمثيل الاجتماعي للعمل لدى السيدات والفتيات ذوات الإعاقة الفكرية، والتمثيل الاجتماعي هو الذي يعنى بمدى ملاءمة الأشياء لفئة اجتماعية معينة طبقاً لخلفياتهم، وقيمهم، وممارساتهم. وتكونت عينة الدراسة من (٥٩) من المشاركين، منهم (٣٠) من الفتيات

الملتحقات بمركز للأطفال والشباب ذوي الإعاقات، بمتوسط عمري(١٧,٠٧) سنة، و(٢٩) من السيدات الملتحقات بمركز للتوظيف مع السكن، بمتوسط عمري (٣٦,٥٢) سنة. واشتملت أدوات الدراسة على المقابلة، واختبار الارتباطات الحرة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها وجود جانبين وظيفيين متميزين للتمثيل الاجتماعي للعمل، فهناك تمثيل اجتماعي لدى الفتيات، وتمثيل آخر لدى السيدات. كما توصلت الدراسة إلى أن كسب المال يعد عنصرا أساسيا للتمثيل الإجتماعي لدى كلتا المجموعتين، كما أن هناك عناصر أخرى ترتبط بمحيط التمثيل الاجتماعي مثل العناصر ذات العلاقة بالحياة اليومية، المهارات الاجتماعية والوظيفية، الشعور بالرضا الوظيفي، وهذه العناصر تختلف أيضاً بين المجموعتين، حيث ينتج التمثيل الاجتماعي للعمل لدى السيدات من تفاعل العمل مع عناصر العمر والدخول في الحياة الفاعلة لديهن.

وهدفت دراسة أكيرمان، جانسن، كيف، وميننجر(Akkerman, Janssen, Kef & Meininger, 2014) إلى بحث وجهات نظر الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية حول موضوعات تتصل بالرضا الوظيفي لديهم في كل من التوظيف المدعوم والتوظيف مع السكن. وقد تكونت عينة البحث من (٩) من الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة، منهم (٣) من الذكور، و(٥) من الإناث، وهم يعملون إما بنظام التوظيف المدعوم، أو نظام التوظيف مع السكن، وتتراوح أعمارهم بين (٢١- ٥٦) سنة، وبمتوسط عمري (٣٠) سنة. واشتملت أدوات الدراسة على كاميرا رقمية لكل فرد من أفراد العينة، الصور التي التقطها كل فرد من أفراد العينة للجوانب التي ترتبط بالرضا الوظيفي لديه في عمله، والمقابلة المعتمدة على تلك الصور. وقد توصلت الدراسة إلى

وجود تسعة من الموضوعات التي تتعلق بالرضا الوظيفي لدى ذوي الإعاقة الفكرية وهي: طبيعة العمل نفسه، ظروف العمل، المتطلبات الوظيفية المدركة، العلاقات الاجتماعية في العمل، الدعم الذي يتم الحصول عليه، الحكم الذاتي، الفرص المتاحة لاستخدام المهارات، فرص النمو والتطور، والشعور بأن الوظيفة ذات معنى. كما توصلت الدراسة إلى أن جميع هذه الموضوعات التسعة قابلة للتطبيق في كل من التوظيف المدعوم ، والتوظيف مع السكن.

أما دراسة فلوريس، جينارو، أورجاز، ومارتين (Flores, Jenaro, Orgaz & Martin, 2011) فقد هدفت إلى بحث جودة الحياة المهنية كما يدركها الموظفون ذوو الإعاقة الفكرية، وتحديد مدركات هؤلاء الموظفين حول مطالب الوظيفة، ومصادر تحقيق تلك المطالب، وأثر ذلك على الرضا الوظيفي لدى العاملين ذوي الإعاقة الفكرية. وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٢) من العاملين ذوي الإعاقة الفكرية، منهم (٣٠٥) من الذكور، و(١٩٧) من الإناث. وتراوحت أعمارهم بين (٢٢- ٤٠) سنة. وبلغت نسبة الملتحقين بالعمل مع السكن (٨٧,٦%) من العينة، بينما بلغت نسبة الملتحقين بالتوظيف المدعوم (١٢,٤%). واشتملت أدوات الدراسة على استبيان محتوى الوظيفة ، مقياس تقدير جودة الحياة المهنية، ومقياس مسح الرضا الوظيفي من إعداد الباحثين. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن المطالب المهنية المنخفضة كما يدركها الموظفون ذوو الإعاقة الفكرية، والدعم الاجتماعي من الموظفين الآخرين والمشرفين ترتبط جميعها بجودة مرتفعة للحياة المهنية لدى هؤلاء الموظفين ذوي الإعاقة الفكرية.

وفي نفس الإطار فقد هدفت دراسة جارسيا (Garcia, 2003) إلى قياس جودة الحياة، والرضا الوظيفي، والأداء الوظيفي لدى ذوي الإعاقات النمائية الملتحقين بخدمات التوظيف المدعوم. وقد تكونت عينة البحث من (٤٠) من ذوي الإعاقات النمائية الملتحقين بخدمات التوظيف المدعوم والذين مضى على إلتحاقهم (٩٠) يوم على الأقل، منهم (١٩) من الإناث، (٢١) من الذكور، وتراوحت أعمار العينة بين (٢٢-٦٠) سنة، بمتوسط عمري(٣٤) سنة. واشتملت أدوات الدراسة على المقابلات مع العينة، استبيان جودة الحياة من إعداد شالوك وكيث (١٩٩٣)، دليل وصف العمل، ومقياس تقييم السلوك الوظيفي. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة الكلية وبين الرضا الوظيفي العام، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المقاييس الفرعية للكفاءة والانتاجية، وبين جوانب محددة من الوظيفة وبصفة خاصة العمل، العائد المادي، والإشراف.

هدفت دراسة بارنت، كريجل، وجونسون (Parent, Kregel & Johnson, 1996) إلى تقييم فعالية نموذج التوظيف المدعوم من منظور ذوي الإعاقات الشديدة، والذين يلتحقون به. وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) من الأفراد ذوي الإعاقات المستفيدين من التوظيف المدعوم في ولاية فيرجينيا الأمريكية، منهم (٦٦) من الذكور، و(٤٤) من الإناث. وهم موزعون بين الإعاقات المختلفة، بواقع (٣٤) من ذوي الشلل الدماغي، و(٣٣) من ذوي الإعاقة الفكرية، (٢٢) من ذوي الإصابة المخية الصدمية، و(٢١) من ذوي المرض العقلي. واشتملت أدوات الدراسة على مقياس رضا المستفيد الذي يشتمل على ثلاثة مقاييس فرعية هي الرضا الوظيفي، والرضا عن الخدمات،

وصنع القرار، كما اشتملت أدوات الدراسة على المقابلة وجهاً لوجه، وتوصلت الدراسة إلى أن معظم أفراد العينة يحبون وظائفهم، كما توصلت الدراسة إلى أن معظمهم راضون عن خدمات التوظيف المدعوم، وأنهم سوف يلتحقون بهذا النوع مرة أخرى إذا تركوا عملهم الحالي أو قرروا تغيير وظائفهم. كما توصلت الدراسة إلى أن حوالي (٥٠%) من عدد أفراد العينة يودون تغيير بعض الجوانب في وظائفهم من أجل جعلها افضل، كما أن أكثر من (٥٠%) من عدد أفراد العينة لا يعتقدون أن العمل الحالي لهم هو الذي سوف يستمرون فيه بقية حياتهم الوظيفية.

التعليق على الدراسات السابقة :

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أن جميع هذه الدراسات أجريت في مجتمعات غير عربية، وأن هناك ندرة شديدة – على قدر علم الباحثة– في الدراسات العربية التي تناولت الرضا الوظيفي لدى المعاقين، وبصفة خاصة المعاقين فكرياً، حيث لم تتمكن الباحثة من الوصول سوى إلى دراسة واحدة دراسات عربية تتناول الرضا الوظيفي لدى المعاقين بصفة عامة وهي دراسة (الخولي، ٢٠٠٣)، والمعاقين فكرياً بصفة خاصة، كما يتضح أن هناك ندرة في تناول التوظيف المدعوم في الدراسات العربية، وذلك على الرغم من وجود هذه الاستراتيجية في بعض الدول العربية والخليجية ، ومنها دولة الكويت.

ويتضح كذلك من خلال هذه الدراسات أنها تركزت في ثلاثة محاور أساسية تبعاً للهدف الأساسي للدراسة والعينة التي تقوم ببحثها، وهذه المحاور هي الرضا الوظيفي لدى ذوي الإعاقة الفكرية، التوظيف المدعوم لذوي الإعاقة الفكرية، والرضا الوظيفي لدى ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين بالتوظيف المدعوم.

كذلك يتضح من خلال الدراسات التي تم عرضها أن بعض هذه الدراسات قد اعتمدت على عينات من ذوي الإعاقات بصفة عامة، كما في دراسة (Garcia, 2003; Verdugo et al, 2006 & Hall et al, 2014)، بينما اعتمدت دراسات أخرى على عينات من ذوي الإعاقات الفكرية بصفة خاصة لجمع المعلومات منهم كما في دراسة(Kober, 2006; Fornes, 2008; Akkerman et al, 2014, Flores et al, 2011, Hole et al, 2011))، بينما تناولت دراسات أخرى عينات من ذوي الإعاقة الفكرية مع عينات من ذوي الإعاقات الأخرى (الخولي، ٢٠٠٣)، ومن ناحية أخرى اعتمدت بعض الدراسات على فحص الأدب السابق في موضوع توظيف وتشغيل المعاقين، واستخراج النتائج مثل دراسة Hole et al, 2011; (Cheng et al,) 2015

ومن ناحية أخرى نجد أن معظم هذه الدراسات قد اعتمدت على أدوات لجمع المعلومات من إعداد الباحثين انفسهم، أو من إعداد آخرين، وتمثلت معظم هذه الأدوات في استبيانات تقدم للمشاركين مثل استبانة جودة الحياة واستبانة الرضا الوظيفي(Emerson et al, 2001; Garcia, 2003; Verdugo, 2006; Kober, 2006; Flores et al, 2011؛)، كما اعتمدت بعض هذه الدراسات على المقابلات المقننة وشبه المقننة(Akkerman et al, 2011) ، واعتمدت بعضها على مقاييس أخرى لجمع البيانات (Fornes, 2008).

ومن خلال النتائج التي توصلت إليها معظم هذه الدراسات المذكورة يمكن الوصول إلى حكم عام بأن ذوي الإعاقات يواجهون منافسة غير عادلة في سوق العمل مع العاديين، ويعانون من معدلات توظيف منخفضة بالمقارنة بالعاديين (Siperstein et

al, 2013)، ويحتاجون لتدخل منظمات أو مؤسسات غير ربحية لمساعدتهم وتدريبهم من أجل إتاحة الفرصة لهم للحاق بالعمل، ومن الطرق التي يتبعها دعم ذوي الإعاقات في العمل: التوظيف المدعوم و التوظيف المفتوح وورش العمل التي تقدم السكنى للمعاقين(Kober, 2006 ؛Verdugoet al, 2006). كما أن التوظيف المدعوم يعد من أكثر الطرق المتبعة في هذه الدراسات من أجل إدماج المعاقين فكرياً في سوق العمل، كما ان الرضا الوظيفي يرتبط بجودة الحياة لدى هذه الفئة بصفة خاصة (Verdugo et al, 2006; Kober, 2006; Beyer et al, 2010).

منهج البحث:

اتبع البحث المنهج الوصفي المقارن، وذلك بسبب مواءمته لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته، ويعتمد المنهج الوصفي على تجميع الحقائق والمعلومات ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوصول بالنتائج الى تعميمات مقبولة لحل المشكلة، وهو أحد أنواع البحوث الوصفية، ويبحث عن العوامل التي ترتبط بوقائع وظروف أو أنماط سلوك معينة (عبيدات، عدس وعبد الحق، ٢٠١٢). وقد تم استخدام المنهج الوصفي المقارن في البحث الحالي في التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى الأشخاص المعاقين من ذوي الإعاقة الفكرية وكذلك التحقق من الفروق في الرضا الوظيفي بين ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين بالتوظيف المدعوم والملتحقين بالتوظيف غير المدعوم، وكذلك التحقق من الفروق في الرضا الوظيفي بين الذكور والإناث ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين بالتوظيف المدعوم وغير المدعوم في دولة الكويت.

مجتمع وعينة البحث:

Obeikan.com

يتكون مجتمع البحث من(٤٦) من الموظفين ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين بالتوظيف الحكومي المدعوم والملتحقين بالتوظيف غير المدعوم بالمؤسسات الخاصة، بدولة الكويت، والذين تبلغ أعمارهم أكثر من (١٨) سنة، وذلك خلال عام ٢٠١٦، بينما تكونت عينة البحث من (٤٦) من الموظفين ذوي الإعاقة الفكرية في دولة الكويت، خلال عام ٢٠١٧، منهم (٣٢) من الملتحقين بالتوظيف الحكومي المدعوم، بواقع (١٦) من الذكور و(١٦) من الإناث و(١٤) من الملتحقين بالتوظيف الخاص غير المدعوم، بواقع (١٠) من الذكور، و(٤) من الإناث. والجدول رقم (١) يوضح عينة البحث، وتوزيعها، حسب متغيرات الجنس ونوع التوظيف.

جدول (١) توزيع عينة البحث من الموظفين ذوي الإعاقة الفكرية حسب متغيرات الجنس ونوع التوظيف

نوع التوظيف	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
التوظيف المدعوم	١٦	١٦	٣٢
التوظيف غير المدعوم	١٠	٤	١٤
المجموع	٢٦	٢٠	٤٦

أداة البحث:

مقياس الرضا الوظيفي لذوي الإعاقة الفكرية إعداد الباحثة (٢٠١٧)

هدف المقياس: يهدف المقياس إلى الكشف عن الرضا الوظيفي لدى الموظفين من ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين بالتوظيف المدعوم وغير المدعوم، وهو

Openkan.com

يتكون من خمسة أبعاد، هي البعد الإداري، البعد المهني، البعد المادي، البعد الاجتماعي، والبعد الشخصي.

خطوات تصميم المقياس: تم تصميم مقياس الرضا الوظيفي لدى الموظفين من ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين بالتوظيف المدعوم وغير المدعوم

حيث تم الإطلاع على الدراسات التي قامت ببحث موضوع الرضا الوظيفي، سواء لدى العاديين او لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك للاستفادة منها في تحديد أبعاد المقياس، كما تم الاطلاع على المقاييس التي تم تصميمها لقياس الرضا الوظيفي في هذه الدراسات. ومن الدراسات التي تم الاعتماد عليها دراسة هاتون وآخرون (Hatton et al., 2001)، ، ودراسة الخولي (٢٠٠٣) ، ودراسة فلمبان (٢٠٠٨)، ودراسة حكيم (٢٠٠٩)

بناء أبعاد وعبارات المقياس:

بعد الإطلاع على الأدب السابق في مجال الرضا الوظيفي، سواء للعاديين أو لذوي الإحتياجات الخاصة، أو لذوي الإعاقة الفكرية، تم بناء أبعاد المقياس، وتكون من(٥٥) عبارة موزعين على خمسة أبعاد هي:

١- البعد الإداري: وهو مدى رضا الموظف ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة عن القوانين واللوائح وا|لأنظمة الإدارية، وعلاقتها بالموظفين، وأوقات الدوام، والمهام المطلوبة منه داخل المؤسسة، يتكون من(١١)عبارة .

٢- البعد المهني: مدى رضا الموظف ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة عن العمل الذي يقوم به، ومدى مناسبته مع خبراته وقدراته، ومدى استفادته من خبرات الزملاء معه في العمل، يحتوي على (١١) عبارة .

opekar.com

٣- البعد المادي: مدى رضا الموظف ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة عن المردود المادي والحوافز المادية ، والحصول على استحقاقاته ، يتكون من (٩) عبارات .

٤- البعد الاجتماعي: ويتناول مدى رضا الموظف ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة عن علاقته بالمسؤولين، والزملاء، والبيئة الاجتماعية بالمؤسسة، يتكون من (١٢) عبارة .

٥- البعد الشخصي: وهو يتناول مدى رضا الموظف ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة عن دافعيته للعمل، والضغوط النفسية التي يمر بها في المؤسسة، والناتجة عن العمل، يتكون من (١٢) عبارة .

وتتناول تلك العبارات الجوانب المختلفة لكل بعد، كما تم مراعاة أن تكون هناك عبارات إيجابية تعبر عن توفر الرضا الوظيفي لدى الموظفين، وأخرى سلبية تشير إلى نقص الرضا لدى الموظفين في كل بعد من الأبعاد، لضمان دقة استجابة المفحوصين، كما روعي أن تكون عبارات المقياس ملائمة للمستوى العقلي للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، بحيث تكون مختصرة، وواضحة، ولا تحمل أكثر من فكرة، والجدول ٢ يوضح عبارات المقياس في صورته الأولية واعداد العبارات السلبية والإيجابية في كل بعد.

جدول (٢) أعدادعبارات مقياس الرضا الوظيفي للأشخاص المعاقين فكرياً لكل بعد من الأبعاد في صورته الأصلية .

البعد	عدد العبارات		المجموع
	الإيجابية	السلبية	
البعد الإداري	٦	٥	١١
البعد المهني	٥	٦	١١

البعد المادي	٥	٤	٩
البعد الاجتماعي	٧	٤	١١
البعد الشخصي	٦	٥	١١
المجموع	٢٩	٢٤	٥٣

عرض المقياس على المحكمين:

تم عرض المقياس على (٨) محكمين، من المتخصصين في التربية والتربية الخاصة، في جامعة الخليج العربي(ملحق أ)، وذلك من أجل التحقق من مدى ارتباط كل فقرة بالبعد التي تنتمي إليه، وسلامة الفقرات لغوياً، ومدى ارتباط العبارات بالمقياس ككل، وقد تم الأخذ بتوصيات المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة، من إضافة وحذف وتعديل، ويوضح الجدول ٣ أعداد العبارات التي تم إضافتها أو تعديلها أو حذفها من المقياس طبقاً لتوصيات المحكمين.

جدول (٣) أعداد العبارات التي تم إضافتها أو تعديلها أو حذفها في مقياس الرضا الوظيفي لدى الموظفين من ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين بالتوظيف المدعوم وغير المدعوم بعد العرض على المحكمين

ترتيب البعد	الأبعاد	عددالعبارات قبل التعديل	إعادة صياغة العبارات	حذف العبارات	إضافة العبارات	عددالعبارات بعد التعديل
الأول	البعد الإداري	١١	٨	١	١	١١
الثاني	البعد المهني	١١	٤	١	١	١١
الثالث	البعد المادي	٩	٦	٠	٠	٩
الرابع	البعد	١١	٥	٠	١	١٢

	الاجتماعي					
الخامس	البعد الشخصي	١١	١	٠	١	١٢
	المجموع	٥٣	٢٤	٢	٤	٥٥

حساب صدق وثبات المقياس:

تم حساب صدق وثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية، تم اختيارها كجزء من العينة الأساسية، وهي تتكون من (٢٨) من الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية الذكور والإناث الملتحقين بالتوظيف المدعوم وغير المدعوم بدولة الكويت خلال عام (٢٠١٧).

١.صدق المقياس : تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والجدول ٤ يوضح هذه النتائج.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد

الإداري		المهني		المادي		الاجتماعي		الشخصي	
رقم العبارة	الارتباط بالبعد	رقم العبارة	الارتباط بالبعد	رقم العبارة	الارتباط بالبعد	رقم العبارة	الارتباط بالبعد	رقم العبارة	الارتباط بالبعد
1	0.564**	1	0.547**	1	0.312	1	0.381*	1	0.635**
2	0.734**	2	0.422*	2	0.801**	2	0.454*	2	0.613**
3	0.572**	3	0.466*	3	0.885**	3	0.416*	3	0.415*
4	0.232	4	0.541**	4	0.729**	4	0.637**	4	0.604**
5	0.594**	5	0.265	5	0.386*	5	0.419*	5	0.924**
6	0.443*	6	0.781**	6	0.813**	6	0.375*	6	0.305
7	0.527**	7	0.169	7	0.627**	7	0.399*	7	0.799**
8	0.561**	8	0.717**	8	0.268	8	0.498**	8	0.653**
9	0.658**	9	0.853**	9	-0.003	9	0.596**	9	0.830**

0.659**	10	0.634**	10			0.479**	10	0.300	10
0.582**	11	0.338	11			0.462*	11	0.630**	11
0.800**	12	0.463*	12						

٢.ثبات المقياس:

تم استخراج ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتي بلغت قيمتها للدرجة الكلية (٠,٨٩٨) وتعد هذه الدرجة قيمة مرتفعة لثبات الاختبار، والجدول ٥ يوضح نتائج الثبات لجميع أبعاد المقياس، ويتضح من قيم معاملات الثبات تمتع المقياس بثبات جيد.

جدول(٥) معاملات ثبات مقياس الرضا الوظيفي للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين بالتوظيف المدعوم وغير المدعوم

البعد	معامل الثبات
الإداري	0.707
المهني	0.745
المادي	0.713
الاجتماعي	0.629
الشخصي	0.844
الدرجة الكلية	0.898

اجراءات البحث:

تم إجراء البحث وفقاً لعدد من الإجراءات والخطوات المنهجية كما يلي:

١- الحصول على المخاطبات الرسمية الخاصة بتسهيل المهمة من جامعة الخليج العربي، ومن الهيئة العامة لشؤون المعاقين بدولة الكويت.

٢- تحديد عينة البحث والتي اشتملت على (٤٦) من الأشخاص ذوي الإعاقة الفكريةعن طريق الزيارات الرسمية لمراكز التأهيل المهني التابع لوزارة الشئون والعمل الاجتماعية وبعض الوزارات الحكومية وترتيب المقابلات الفردية مع الموظفين بوجود الاخصائيين الاجتماعين ومديري الأقسام التابعين لها، بواقع (٣٢) موظفا من الذكور والاناث من الملتحقين بالتوظيف المدعوم، وترتيب الزيارات والمقابلات الشخصية ل (١٤) موظفا من الملتحقين بالمؤسسات الخاصة بالتوظيف غير المدعوم من الذكور والإناث

٣- بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة البحث، تم تطبيق تلك الأداة المتمثلة في مقياس الرضا الوظيفي للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين بالتوظيف المدعوم وغير المدعوم على العينة الأساسية للبحث.

٤- تم تحليل البيانات التي حصلت عليها الباحثة باستخدام برنامج التحليل الاحصائي(SPSS).

٥-تم استخراج نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة.

إجراءات التحليل الإحصائي المستخدمة:

من أجل الإجابة على أسئلة البحث، تم إجراء المعالجة الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وذلك لحساب العمليات الإحصائية التالية:

•المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات عينة البحث على مقياس الرضا الوظيفي للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين بالتوظيف المدعوم وغير المدعوم.

•اختبار مان وتني: للتحقق من دلالة الفروق في درجات مقياس مقياس الرضا الوظيفي للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين بالتوظيف المدعوم وغير المدعوم، وذلك وفقاً لكل من متغيرات نوع التوظيف وجنس الموظف.

نتائج البحث ومناقشتها :

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: " ما مستوى الرضا الوظيفي لدى الأشخاص المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة؟" تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أشخاص العينة على مقياس الرضا الوظيفي، بالإضافة إلى حساب النسبة المئوية لمستوى الرضا الوظيفي والجدول ٧ يوضح النتائج بمقياس الرضا الوظيفي.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات العينة على أبعاد مقياس الرضا الوظيفي

البعد	عدد العبارات	الدرجة العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا
الإداري	9	45	36.30	5.66	%80.68
المهني	9	45	32.50	7.25	%72.22
المادي	6	30	19.72	6.84	%65.72

الاجتماعي	11	55	45.78	6.47	%83.24
الشخصي	11	55	48.26	7.08	%87.75
الدرجة الكلية	46	230	182.57	24.02	%79.38

يبين الجدول ٧، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات الأشخاص المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة على مقياس الرضا الوظيفي، ويتضح من الجدول، أن المتوسط الكلي يساوي (١٨٢,٥٧) وبانحراف معياري (٢٤,٠٢)، وبمستوى قدره(٧٩,٣٨%) ويمكن ترتيب أبعاد الرضا الوظيفي لدى الأشخاص المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة حسب المستوى على النحو التالي: جاء البعد الشخصي أولاً بمستوى (٨٧,٧٥%) وبمتوسط حسابي قدره (٤٨,٢٦) بانحراف معياري (٧,٠٨)، وجاء ثانياً البعد الاجتماعي بمستوى (٨٣,٢٤%) وبمتوسط حسابي يساوي (٤٥,٧٨) وبانحراف معياري (٦,٤٧)، وجاء ثالثاً البعد الإداري بمستوى (٨٠,٦٨%) وبمتوسط حسابي يساوي (٣٦,٣٠)، وبانحراف معياري (٥,٦٦)، وجاء البعد المهني رابعاً بمستوى (٧٢,٢٢%) وبمتوسط حسابي قدره (٣٢,٥٠) بانحراف معياري (٧,٢٥)، وأخيراً جاء البعد المادي بمستوى (٦٥,٧٢%) وبمتوسط حسابي قدره (١٩,٧٢) بانحراف معياري (٦,٨٤).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

توصلت نتائج السؤال الأول ، إلى أن الموظفين من ذوي الإعاقة الفكرية يتمتعون بمستوى مقبول من الرضا الوظيفي، كما توصلت نتائج السؤال الأول إلى أن أعلى أبعاد الرضا الوظيفي لدى العاملين من ذوي الإعاقة الفكرية، هو البعد الشخصي، يليه البعد الاجتماعي، ثم البعد الإداري، فالبعد المهني، وأخيراً البعد

المادي. ويمكن تفسير تمتع الموظفين ذوي الإعاقة الفكرية بمستوى مرتفع من الرضا الوظيفي في ضوء أهمية العمل بالنسبة لهم، حيث أنه يمثل المصدر الأساسي للاستقلالية المادية لهم، كما أنه يعبر عن قدرات الفرد الكيفية، ويدل على مقدرة ذوي الإعاقة الفكرية للعيش مثل العاديين، ولذلك فإن الشعور بالرضا الوظيفي لدى ذوي الإعاقة الفكرية يعد من الأمور شديدة الأهمية بالنسبة لهم (Akkerman, Janssen, Kef & Meininger, 2014). كما يمكن تفسير ذلك في ضوء أن العمل يشبع الحاجات الوظيفية لديهم، حيث أن ذوي الإعاقة الفكرية لديهم نفس الحاجات الوظيفية التي توجد لدى الموظفين العاديين (Parent, Kregel & Johnson, 1996). من جانب آخر يمكن تفسير ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفين ذوي الإعاقة الفكرية، في ضوء أن العمل يشبع الحاجات الإنسانية التي أشار إليها ماسلو في نظريته لدى ذوي الإعاقة الذهنية (النمر، ٢٠٠٦)، حيث يشبع الحاجة إلى الشعور بالأمان لديه، من خلال ما يوفره العمل من تأمين صحي، وراتب للتقاعد، كما يشبع لدى المعاق فكرياً الحاجة إلى الانتماء، من خلال جماعات العمل، والحاجة إلى الاحترام التي يشبعها الفرد نتيجة قيامه بواجباته في المجتمع وحصوله على حقوقه التي يكفلها له القانون، وكذلك الحاجة إلى تحقيق الذات، والتي يشبعها من فرص النجاح والتميز التي يمنحها له العمل، وهو ما يشير إليه زويش (٢٠١٤) من أن الرضا الوظيفي يتحدد بالمدى أو القدر الذي تتحقق به حاجات الفرد من خلال العمل الذي يؤديه ويتوقف أساساً على إشباع الحاجات الخمسة السابقة الذكر، أي كلما انتقل الفرد إلى أعلى مستويات الحاجات كلما زاد رضاه الوظيفي والعكس صحيح.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الرضا الوظيفي لدى الأشخاص المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين وغير الملتحقين بالتوظيف المدعوم بدولة الكويت؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأشخاص المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين وغير الملتحقين بالتوظيف المدعوم في أبعاد الرضا الوظيفي ويوضح الجدول ٨ هذه النتائج

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأشخاص المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين وغير الملتحقين بالتوظيف المدعوم في أبعاد الرضا الوظيفي

البعد	الملتحقين بالتوظيف المدعوم n =٣٢		الملتحقين بالتوظيف غيرالمدعوم n =14	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإداري	00.36	05.22	00.37	06.73
المهني	32.47	6.66	32.57	08.72
المادي	18.78	07.06	21.86	05.99
الاجتماعي	45.13	06.09	47.29	07.28
الشخصي	50.00	05.55	44.29	08.71
الدرجة الكلية	182.38	20.61	183.00	31.39

من خلال الجدول (٨) تبين أن المتوسط الحسابي للأشخاص المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين بالتوظيف المدعوم في الدرجة الكلية للرضا الوظيفي يساوي (١٨٢,٣٨) بانحراف معياري (٢٠,٦١) في حين بلغ المتوسط الحسابي للأشخاص

المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة غير الملتحقين بالتوظيف المدعوم في الدرجة الكلية للرضا الوظيفي (١٨٣,٠٠) بانحراف معياري (٣١,٣٩)، كما يتضح وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات مجموعتي الأشخاص المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين وغير الملتحقين بالتوظيف المدعوم في أبعاد الرضا الوظيفي، وللتحقق من دلالة الفروق الحاصلة بين المتوسطات تم استخدام اختبار مان وتني كما هو موضح بالجدول ٩

جدول (٩) نتائج اختبار مان وتني للكشف عن الفروق في متوسطات رتب درجات الأشخاص المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين وغير الملتحقين بالتوظيف المدعوم في أبعاد الرضا الوظيفي

البعد	الملتحقين بالتوظيف المدعوم n =٣2		الملتحقين بالتوظيف غيرالمدعوم n =14		قيمة U	الدلالة المشاهدة
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
الإداري	731.5	22.86	349.5	24.96	203.5	0.623
المهني	752.5	23.52	328.5	23.46	223.5	0.990
المادي	701.0	21.91	380.0	27.14	173.0	0.223
الاجتماعي	689.5	21.55	391.5	27.96	161.5	0.134
الشخصي	843.0	26.34	238.0	17.00	133.0	0.028
الدرجة الكلية	746.5	23.33	334.5	23.89	218.5	0.895

من خلال الجدول (٩) يتبين أن متوسط الرتب لدرجات الأشخاص المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين بالتوظيف المدعوم في الدرجة الكلية للرضا الوظيفي

يساوي (٢٣,٣٣) في حين بلغ متوسط الرتب لدرجات الأشخاص المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة غير الملتحقين بالتوظيف المدعوم في الدرجة الكلية للرضا الوظيفي (٢٣,٨٩)، وأشارت نتائج اختبار مان وتني إلى أن الفرق الحاصل بين متوسطي الرتب غير دال إحصائياً، حيث كان مستوى الدلالة يساوي (٠,٨٩٥) وهو أكبر من (٠,٠٥).

كما أظهرت النتائج أن الفروق الحاصلة بين متوسطات الرتب لدرجات الأشخاص المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين وغير الملتحقين بالتوظيف المدعوم في الأبعاد (الإداري، المهني، المادي، الاجتماعي) غير دالة إحصائياً، حيث كان مستوى الدلالة المشاهد لها أكبر من (٠,٠٥).

في حين أشارت نتائج اختبار مان وتني أن الفرق الحاصل بين متوسطي الرتب في البعد الشخصي دال إحصائياً، حيث كان مستوى الدلالة يساوي (٠,٠٢٨) وهو أقل من (٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح الأشخاص المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين بالتوظيف المدعوم حيث كان متوسط الرتب لدرجاتهم يساوي (٢٦,٣٤) في حين بلغ متوسط الرتب لدرجات الأشخاص المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة غير الملتحقين بالتوظيف المدعوم (١٧).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

توصلت نتائج السؤال الثاني إلى عدم وجود فروق في الرضا الوظيفي بين ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين وغير الملتحقين بالتوظيف المدعوم، في المقياس الكلي للرضا الوظيفي، وأبعاده، ما عدا بعد الرضا الشخصي، حيث توجد فيه فروق دالة لصالح المعاقين فكرياً الملتحقين بالتوظيف المدعوم.

Openkan.com

ويمكن تفسير تلك النتائج في ضوء أن كلتا المجموعتين هما من الموظفين، سواء الملتحقين أو غير الملتحقين بالتوظيف الحكومي المدعوم وغير الملتحقين به، حيث أن غير الملتحقين بالتوظيف المدعوم، يعملون في القطاع الخاص، وبالتالي فإن جميع ميزات العمل، والعوامل المرتبطة به، والنتائج المترتبة له، تتحقق لدى فئتي عينة البحث. كما أن التحاق المعاقين فكرياً بالعمل في التوظيف غير المدعوم، لايترك لصاحب العمل التحكم الكامل فيه، ولكن تشرف عليه حكومة دولة الكويت، وتدعمه، بل إن هناك القانون رقم (٨) لسنة ٢٠١٠، والذي تؤكد مواده على الجانب الشخصي والإنساني لذوي الاحتياجات الخاصة، وحددت الخدمات المنتظمة والمتكاملة التي تؤهل لهم حياة كريمة تمكنهم من الاندماج في المجتمع (السيف، النجار، والعجمي، ٢٠١١).

كما يمكن تفسير عدم وجود فروق في الرضا الوظيفي، بين الملتحقين بالتوظيف المدعوم والملتحقين بالتوظيف غير المدعوم، في ضوء ما توفره دولة الكويت من دعم مادي، وما تعتمد عليه في خططها على دعم مبدأ عدم التمييز ضد المعاقين، ويتضح ذلك من خلال توجهات وسياسات الرعاية والتنمية الاجتماعية، بالنصف الأول للخطة السنوية (٢٠١٦/ ٢٠١٧) في اتباع الوسائل والآليات المناسبة لتغيير مفهوم رعاية المعاقين إلى مفهوم المشاركة من خلال الدمج المجتمعي للمعاقين، ووضع نظام شامل للدمج المجتمعي لهم يقوم على مبدأ عدم التمييز ضد ذوي الإعاقة (الأمانة العامة للمجلس الأعلى للتخطيط والتنمية، أكتوبر ٢٠١٦).

كما توصلت إليه نتائج السؤال الثاني إلى وجود فروق في الرضا في البعد الخاص بالجانب الشخصي، بين الملتحقين بالتوظيف المدعوم وغير الملتحقين به، لصالح الملتحقين، ويمكن تفسيره في ضوء ما يتمتع به الملتحق بالتوظيف الحكومي

من أمان وظيفي بدرجة أكبر من الملتحقين بالتوظيف غير المدعوم، وهو يعد المستوى الثاني من مستويات الحاجات الإنسانية لماسلو (زويش، ٢٠١٤)، كما يمكن تفسيره في ضوء شعور الفرد الملتحق بالتوظيف المدعوم بالحصول على حقوقه في مجتمعه، وأن الدولة ترعاه، وتقدم له الدعم الكامل، لكي يكون عضواً نافعاً في المجتمع، حيث يعتمد التوظيف المدعوم على دعم ذوي الإعاقة في بيئات العمل التنافسية مع العاديين (Verdugo, et al., 2006)، كما يمكن تفسير تلك الفروق في الرضا الشخصي للموظفين الملتحقين بالتوظيف المدعوم في ضوء ما يقود إليه التوظيف المدعوم من شعور المعاقين فكرياً بالنشاط الاقتصادي والاجتماعي في المجتمع (European Union Supported Employment, 2005). إضافة إلى أن التوظيف المدعوم يتميز بالمساواة في الحقوق والواجبات المهنية مع العاديين، على عكس التوظيف غير المدعوم، والذي يعتمد على الانتاج فقط كمحك للترقي والعلاوات والاستمرارية في العمل، وهو ما يشير إليه فيردوجو وآخرون (Verdugo, et al., 2006) من أن التوظيف المدعوم يهتم بتقديم الدعم المناسب للموظفين داخل وخارج بيئة العمل، على مدى الحياة المهنية لهم، كما تقتضي الضرورة، مع مراعاة تقديم نفس المميزات المهنية التي يحصل عليها الموظفون العاديون في نفس المؤسسة من رواتب وخلافه.

وتتفق تلك النتائج مع دراسة فيرديجو وآخرين (Verdugo, et al., 2006) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في الرضا الوظيفي بين التوظيف المدعوم وغيره من أنواع التوظيف المختلفة، وكذلك دراسة كوبر (Kober, 2006) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في الرضا الوظيفي بين الملتحقين بالتوظيف المدعوم و الملتحقين بالتوظيف المفتوح.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الرضا الوظيفي بين الذكور والإناث المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين بالتوظيف المدعوم بدولة الكويت؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الذكور والإناث المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين بالتوظيف المدعوم في أبعاد الرضا الوظيفي ويوضح الجدول ١٠ هذه النتائج.

جدول(١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الذكور والإناث المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين بالتوظيف المدعوم في أبعاد الرضا الوظيفي

البعد	أنثى n =١٦		ذكر n =16	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإداري	37.88	05.95	34.13	03.65
المهني	34.88	06.50	30.06	06.09
المادي	17.38	07.60	20.19	06.41
الاجتماعي	45.69	05.58	44.56	06.69
الشخصي	50.19	06.33	49.81	04.85
الدرجة الكلية	186.00	22.67	178.75	18.32

من خلال الجدول (١٠) تبين أن المتوسط الحسابي للإناث ذوات الإعاقة الفكرية بدرجة بسيطة الملتحقات بالتوظيف المدعوم في الدرجة الكلية للرضا الوظيفي يساوي (١٨٦,٠٠) بانحراف معياري (٢٢,٦٧) في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين بالتوظيف المدعوم في الدرجة الكلية للرضا

Openkan.com

الوظيفي (١٧٨,٧٥) بانحراف معياري (١٨,٣٢)، كما يتضح وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات الذكور والإناث المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين بالتوظيف المدعوم في أبعاد الرضا الوظيفي، وللتحقق من دلالة الفروق الحاصلة بين المتوسطات تم استخدام اختبار مان وتني كما هو موضح بالجدول ١١

جدول (١١) نتائج اختبار مان وتني للكشف عن الفروق في متوسطات رتب درجات الذكور والإناث المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين بالتوظيف المدعوم في أبعاد الرضا الوظيفي

البعد	أنثى n =١٦		ذكر n =16		قيمة U	الدلالة المشاهدة
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
الإداري	320.0	20.00	208.0	13.00	072.0	0.035
المهني	322.0	20.13	206.0	12.88	070.0	0.029
المادي	236.0	14.75	292.0	18.25	100.0	0.305
الاجتماعي	268.5	16.78	259.5	16.22	123.5	0.867
الشخصي	284.0	17.75	244.0	15.25	108.0	0.468
الدرجة الكلية	300.5	18.78	227.5	14.22	91.5	0.171

من خلال الجدول (١١) يتبين أن متوسط الرتب لدرجات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية بدرجة بسيطة الملتحقات بالتوظيف المدعوم في الدرجة الكلية للرضا الوظيفي يساوي (١٨,٧٨) في حين بلغ متوسط الرتب لدرجات الذكور المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين بالتوظيف المدعوم في الدرجة الكلية للرضا الوظيفي (١٤,٢٢)،

وأشارت نتائج اختبار مان وتني إلى أن الفرق الحاصل بين متوسطي الرتب غير دال إحصائياً، حيث كان مستوى الدلالة يساوي (٠,١٧١) وهو أكبر من (٠,٠٥).

كما أظهرت النتائج أن الفروق الحاصلة بين متوسطات الرتب لدرجات الذكور والإناث المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين بالتوظيف المدعوم في الأبعاد (المادي، الاجتماعي، الشخصي) غير دالة إحصائياً، حيث كان مستوى الدلالة المشاهد لها أكبر من (٠,٠٥).

في حين أشارت نتائج اختبار مان وتني أن الفرق الحاصل بين متوسطي الرتب في البعد الإداري، دال إحصائياً، حيث كان مستوى الدلالة يساوي (٠,٠٣٥) وهو أقل من (٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح الإناث ذوات الإعاقة الفكرية بدرجة بسيطة الملتحقات بالتوظيف المدعوم حيث كان متوسط الرتب لدرجاتهن يساوي (٢٠) في حين بلغ متوسط الرتب لدرجات الذكور المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين بالتوظيف المدعوم (١٣).

كما أشارت نتائج اختبار مان وتني أن الفرق الحاصل بين متوسطي الرتب في البعد المهني، دال إحصائياً، حيث كان مستوى الدلالة يساوي (٠,٠٢٩) وهو أقل من (٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح الإناث ذوات الإعاقة الفكرية بدرجة بسيطة الملتحقات بالتوظيف المدعوم حيث كان متوسط الرتب لدرجاتهن يساوي (٢٠,١٣) في حين بلغ متوسط الرتب لدرجات الذكور المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين بالتوظيف المدعوم (١٢,٨٨).

openkan.com

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

توصلت نتائج السؤال الثالث إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث الملتحقين بالتوظيف المدعوم، في الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي، وفي أبعاده، ما عدا بعدين هما البعدين الإداري والمهني، حيث كانت الفروق دالة إحصائياً، ولصالح الإناث.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن كلا من الذكور والإناث الذين يلتحقون بالتوظيف المدعوم، يتعرضون لنفس المتغيرات المهنية، ويحصلون على نفس العائد المادي، ويتعاملون مع الزملاء في العمل، ويقومون بنفس المهمات المطلوبة، حيث لا يفرق القانون بين الموظفين على أساس النوع الاجتماعي، كما أنهم يحصلون على نفس الامتيازات، والمكانة الاجتماعية الناتجة عن التحاقهم بهذه الوظيفة، ويحصلون على نفس الدعم من الحكومة، كما أنهم يتأثرون بنفس عناصر البيئة الطبيعية في مكان أداء الوظيفة، بمعنى أن الذكور والإناث، ذوي الإعاقة الفكرية، الملتحقين بالتوظيف المدعوم، يخضعون لتأثير نفس العناصر التي يمكن ان تؤثر على الرضا الوظيفي، والتي أشار إليها العديلي (١٩٨٤) في أساليب الإشراف، الراتب والضمانات و فرص الترقي والتقدم الوظيفي، ظروف العمل وبيئته المادية مثل الإضاءة والتكييف والأثاث ومتطلبات العمل مثل ساعات العمل وظروفه، الحالة الإجتماعية مثل السمعة، المكانة الاجتماعية للوظيفة وشاغلها، وما أضافته فلمبان (٢٠٠٨) من مؤثرات تشتمل على الأمن والسلامة والاستقرار في المنشأة، مسؤوليات العمل وإنجازه، مزايا العمل في المنشأة.

من جانب آخر يمكن تفسير وجود فروق بين الذكور والإناث في الرضا الوظيفي في كل من البعد الإداري والبعد المهني، لصالح الإناث، في ضوء ما يتعامل المسؤولون عن الإشراف وعن الإدارة من أسلوب جيد مع المرأة، وما يفرضه الذوق العام، وما تحمله الثقافة العربية من تقدير خاص للمرأة، كما يمكن تفسير ذلك في ضوء ما تتمتع به المرأة من قدرة طبيعية على الصبر والتحمل، والصلابة النفسية (Stephenson, 1990)، كما يمكن تفسير تلك الفروق في ضوء حاجة الإناث للعمل بشكل أكبر من الذكور، من أجل تحقيق الذات، وإثبات القدرات، وبالتالي الشعور بالرضا في بعض الجوانب بشكل أكبر، حيث أن الإناث المعاقات فكرياً يفرض عليهن المجتمع مستوى أكبر من الحماية الاجتماعية لهن، خوفاً عليهن، وبالتالي فإن الخروج للعمل يعد من المجالات التي تساعدهن في إثبات قدراتهن وتحقيق الذات لديهن. مع توفير فرص عمل تتناسب مع قدراتهم وميولهم وزيادة فرص اختيار العمل ومشاركة الشخص المعاق فكرياً في اتخاذ القرار بشأن الوظيفة الأنسب له .

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الرضا الوظيفي بين الذكور والإناث المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين بالتوظيف غير المدعوم بدولة الكويت؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الذكور والإناث المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين بالتوظيف غير المدعوم في أبعاد الرضا الوظيفي ويوضح الجدول ١٢ هذه النتائج.

OpenKan.com

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الذكور والإناث المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين بالتوظيف غير المدعوم في أبعاد الرضا الوظيفي

البعد	أنثى n =٤		ذكر n =10	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإداري	42.50	02.38	34.80	06.68
المهني	39.00	06.93	30.00	08.25
المادي	26.00	04.55	20.20	05.85
الاجتماعي	51.75	02.63	45.50	07.86
الشخصي	47.75	08.81	42.90	08.74
الدرجة الكلية	207.00	14.31	173.40	31.56

من خلال الجدول (١٢) تبين أن المتوسط الحسابي للإناث ذوات الإعاقة الفكرية بدرجة بسيطة الملتحقات بالتوظيف غير المدعوم في الدرجة الكلية للرضا الوظيفي يساوي (٢٠٧,٠٠) بانحراف معياري (١٤,٣١) في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين بالتوظيف غير المدعوم في الدرجة الكلية للرضا الوظيفي (١٧٣,٤٠) بانحراف معياري (٣١,٥٦)، كما يتضح وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات الذكور والإناث المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين بالتوظيف غير المدعوم في أبعاد الرضا الوظيفي، وللتحقق من دلالة الفروق الحاصلة بين المتوسطات تم استخدام اختبار مان وتني كما هو موضح بالجدول (١٢).

جدول (١٣)

نتائج اختبار مان وتني للكشف عن الفروق في متوسطات رتب درجات الذكور والإناث المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين بالتوظيف غير المدعوم في أبعاد الرضا الوظيفي

البعد	أنثى n =٤		ذكر n =10		قيمة U	الدلالة المشاهدة
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
الإداري	43.0	10.75	62.0	6.2	7.00	0.076
المهني	41.5	10.38	63.5	6.35	8.5	0.106
المادي	41.0	10.25	64.0	6.4	9.00	0.142
الاجتماعي	40.5	10.13	64.5	6.45	9.5	0.142
الشخصي	35.5	8.88	69.5	6.95	14.5	0.454
الدرجة الكلية	42	10.5	63	6.3	8	0.106

من خلال الجدول (١٣) تبين أن متوسط الرتب لدرجات الإناث ذوات الإعاقة الفكرية بدرجة بسيطة الملتحقات بالتوظيف غير المدعوم في الدرجة الكلية للرضا الوظيفي يساوي (١٠,٥) في حين بلغ متوسط الرتب لدرجات الذكور المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين بالتوظيف غير المدعوم في الدرجة الكلية للرضا الوظيفي (٦,٣)، وأشارت نتائج اختبار مان وتني إلى أن الفرق الحاصل بين متوسطي الرتب غير دال إحصائياً، حيث كان مستوى الدلالة يساوي (٠,١٠٦) وهو أكبر من (٠,٠٥).

Open Kan.com

كما أظهرت النتائج أن الفروق الحاصلة بين متوسطات الرتب لدرجات الذكور والإناث المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة الملتحقين بالتوظيف غير المدعوم في جميع أبعاد الرضا الوظيفي غير دالة إحصائياً، حيث كان مستوى الدلالة المشاهد لها أكبر من (٠,٠٥). وتوصلت نتائج السؤال الرابع إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث الملتحقين بالتوظيف غير المدعوم، في الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي، وفي أبعاده جميعاً.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن كل من الذكور والإناث المعاقين فكرياً، الذين يلتحقون بالتوظيف غير المدعوم، ويرجع ذلك إلى معاناة كل من الذكور والاناث من نفس ضغوط العمل، وخضوعهم لنفس المطالب المهنية، وعملهم تحت نفس القوانين واللوائح التي لا تفرق بين الذكور والاناث في العمل، حيث يحصل الذكور والإناث المعاقين فكرياً على نفس العائد المادي، ويتعاملون مع الزملاء في العمل، ويقومون بنفس المهمات المطلوبة، حيث لا يفرق أصحاب الأعمال بين العاملين على أساس النوع الاجتماعي، كما أنهم يحصلون على نفس الامتيازات، والمكانة الاجتماعية الناتجة عن التحاقهم بهذه الوظيفة، كما أن كل من الذكور والإناث يخضعون لتأثير نفس العناصر التي يمكن ان تؤثر على الرضا الوظيفي، والتي أشار إليها يحدد عبد الخالق (كما ورد في: الشهري، ٢٠٠٢) في العوامل الذاتية التي تتعلق بقدرات ومؤهلات ومهارات العاملين، والعوامل التنظيمية التي تتعلق بظروف وشروط العمل، والعوامل البيئية التي تتعلق بالظروف البيئية المؤثرة على العمل والعامل، وتلك التي أضافتها كيث Keith(كما ورد في: حكيم، ٢٠٠٩) والمتمثلة في كفاية الإشراف

المباشر، والرضا عن العمل ذاته، والاندماج مع الزملاء في العمل، وعدالة المكافآت، والحالة الصحية البدنية والفكرية للعاملين.

وتتفق تلك النتائج مع دراسة فلوريس وآخرون (Flores et al., 2011)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق في الرضا الوظيفي لدى ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

التوصيات التربوية:

من خلال ما تناوله البحث من متغيرات، وما توصل إليه من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١.وضع معايير لبيئة العمل الملاءمة لذوي الإعاقة الفكرية، وإلزام الشركات والوزارات الحكومية بالقيام بتلك التعديلات في بيئة العمل، من أجل ملائمة بيئة العمل فيها للموظفين من ذوي الإعاقة الفكرية.

٢.تقديم دورات تدريبية أثناء الخدمة للمعاقين فكرياً، الملتحقين بالتوظيف المدعوم وغير المدعوم، من أجل تنمية قدراتهم على العمل والتنافس.

٣.عمل دورات تدريبية للموظفين العاديين والمديرين ، وأصحاب الأعمال، الذين يعملون مع ذوي الإعاقة الفكرية، من أجل تثقيفهم بكيفية التعامل الفعال معهم.

٤.تفعيل دور منظمات المجتمع المدني في توعية المجتمع بأهمية تشغيل ذوي الإعاقة الفكرية، وتحويلهم إلى أعضاء منتجين في المجتمع.

المراجع :

obeikan.com

أبو ملحم، محمد حسني(٢٠١٠). سياسات تشغيل الأشخاص المعوقين في الأردن بين النظرية والتطبيق. **رسالة دكتوراة** ، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

أبو هنطش، أحمد محمود(١٩٨٩). الرضا الوظيفي لدى العاملين في كليات هيئة التدريس في الأردن دراسة تحليلية. **رسالة ماجستير** ، الجامعة الأردنية، الأردن.

الأمانة العامة للمجلس الأعلى للتخطيط والتنمية بدولة الكويت (أكتوبر ٢٠١٦). تقرير المتابعة للنصف الأول للخطة السنوية ٢٠١٦/ ٢٠١٧ عن الفترة (١/٤/ ٢٠١٦- ٩/٣٠/ ٢٠١٦). متاح من خلال الرابط: http://www.mop.gov.kw/followup_report.pdf

بانيلا، نانسي ماري (٢٠١٣). **الخدمات المكتبية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة قائمة مصطلحات وتعريفات.** (أحمد سعيد سالم ومحمود شريف زكريا، مترجمين). تونس: الإتحاد العربي للمكتبات والمعلومات.

بخاري، مريم سيف الدين(١٩٨٦). الرضا الوظيفي للعاملات في التعليم العام في ضوء اللائحة التعليمية. **رسالة ماجستير** ، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

حكيم، عبد الحميد عبد المجيد(٢٠٠٩). الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام ومعلمي الفئات الخاصة من الجنسين **دراسة مقارنة**، الكلية الجامعية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الحنيطي، إيمان محمد(٢٠٠٠). دراسة تحليلية للرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الرياضية في الجامعات الأردنية. **رسالة ماجستير** ، الجامعة الأردنية، عمان.

الخطيب، جمال محمد (٢٠٠١). **الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية والتأهيل**. المنامة: المكتب التنفيذي. البحرين.

الخولي، محمد أحمد(٢٠٠٣). العلاقة بين الرضا عن العمل والقدرة على التنمية البشرية لذوي الاحتياجات الخاصة العاملين **دراسة مسحية**، تم الوصول ١١ إبريل ٢٠١٦ من خلال: www.khayma.com/education-technology/ES9.htm

درويش، بسام (٢٠٠٢). إضاءات سياسيه أسبوعية، يوليو ، جريدة البيان ، دبي – الإمارات.

الزعمط، يوسف شلبي (٢٠٠٠). **التأهيل المهني للمعوقين**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

زويش، سامية(٢٠١٤). محددات الرضا الوظيفي وأثرها على أداء الموظفين في المؤسسة. **رسالة ماجستير** ، جامعة أكلي محند اولحاج، الجزائر.

السالم، سالم (١٩٩٧). **الرضا الوظيفي للعاملين في المكتبات الجامعية**. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

سيزلاقي، أندرو ووالاس، مارك (١٩٩١). **السلوك التنظيمي والأداء** (جعفر أبو القاسم، مترجم). الرياض: معهد الإدارة.

obeikan.com

السيف، رهام والنجار، مريم والعجمي، حصة. (٢٠١١). **التقرير النهائي لدراسة التقرير النهائي لدراسة تمكين ذوى الإعاقة من العمل بالقطاع الخاص تمكين ذوى الإعاقة من العمل بالقطاع الخاص دراسة تطبيقية**. الكويت: إدارة تخطيط القوى العاملة إدارة تخطيط القوى العاملة في الجهات غير الحكومية الجهات غير الحكومية.

الشهري، علي(٢٠٠٢). الرضا الوظيفي وعلاقته بالإنتاجية. **رسالة ماجستير** ، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

عبد الخالق، ناصيف. (١٩٨٢). الرضا الوظيفي وأثره على إنتاجية العمل. **مجلة العلوم الاجتماعية**، ٣،٧٣- ١٠٦.

عبدات، روحي مروح. (٢٠١٤). **الصعوبات التي تواجه تشغيل المعاقين فكرياً في دولة الإمارات العربية المتحدة**. دراسة مقدمة إلى الملتقى الرابع عشر للجمعية الخليجية للإعاقة تحت شعار" الخدمات المقدمة للشباب ذوي الإعاقة، الواقع والطموح" خلال الفترة من ١٧-١٤ أبريل ٢٠١٤م في مدينة دبي – الإمارات العربية المتحدة،٢-١٧.

العديلي، ناصر محمد. (١٩٨٦). **دوافع العاملين في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية**. الرياض: معهد الإدارة العامة.

العنزي، ماجد(٢٠١٠). العلاقة بين أبعاد العلاقات الأسرية ودرجة المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة في دولة الكويت. **رسالة ماجستير** ، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

فلمبان، إيناس فؤاد(٢٠٠٨). الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة. **رسالة ماجستير** ، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الكويت اليوم. (٢٨ فبراير ٢٠١٠). القانون رقم ٨ لسنة ٢٠١٠ بشأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بدولة الكويت.

مجلس حقوق الإنسان. (٢٠١٢). **دراسة بشأن عمل وعمالة الأشخاص ذوي الإعاقة.** ورقة عمل مقدمة لمفوضية الأمم المتحددة السامية لحقوق الإنسان الدورة الثانية والعشرون، ١٧-١٩ ديسمبر، جنيف.٣-٢٢

محيسن، وجدي أحمد(٢٠٠٤). مدى رضا موظفي وكالة الغوث العاملين في وكالة الغوث بقطاع غزة عن أنظمة التعويض والحوافز. **رسالة ماجستير** ، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

النمر، سعود بن محمد (٢٠٠٦). **الإدارة العامة الأسس والوظائف** (ط٦). الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.

هلايلي، ياسمينة(٢٠٠٧). اعتماد درجات الذكاء لاقتراح برنامج لتأهيل المتخلفين عقلياً اجتماعياً ومهنياً. **رسالة دكتوراة** ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.

Akkerman, A., Janssen, C.G., Kef, S., & Meininger, H.P. (2014). **Perspectives of employees with intellectual disabilities on themes relevant to their job satisfaction, an explorative study using photovoice**. Journal of Applied Research and intellectual Disabilities, 27(6), 542-596.

Artimany, N. S. & Gelogir, L.D. (2013). **Job satisfaction among employees in small scale industries Visakhapatnam**. Journal

of Business Management & Social Sciences Research, 2(10), 20-26.

Beyer S. (1995). Real jobs and supported employment. In: **Values and Visions: Changing Ideas in Services for People With Learning Difficulties** (eds. T. Philpot & L. Ward), pp. 55–72. Butterworth/ Heinemann, London.

Beyer, S., Brown, T., Akandi, R. ,& Rapley, M. (2010). **A comparison of quality of life outcomes for people with intellectual disabilities in supported employment, day services and employment enterprises.** Journal of Applied Research and intellectual Disabilities, 23, 290-295.

Blanck P. (2008). **The right to live in the world disability yesterday, today and tomorrow.** Texas Journal on Civil Liberties and Civil Rights 13:367-401.

Blanck P., Hill, E., Siegal, C., Waterstone, M. (2009). **Disability civil rights law and policy**. 2nd ed. Thomson/West Publishers.

Bond GR., Becker DR., Drake RE., Rapp, CA., Meisler, N., Lehman, AF., Bell, MD., Blyler, CR. (2001). **Implementing supported employment as evidence based practice**. Psychiatric Services, 52 (3), 313-22.Casper, E. (2003). **A self- rating scale for supported employment participants and practitioners**. Psychiatric rehabilitation journal, 27(2), 151- 158.

Chadsey, J. & Beyer, S. (2001). **Social relationships in the workplace**. Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews 7, 128–133.

Cohen, S., Sherrod, D. R. & Clark, M.S. (1986). **Social skills and stress: protective role of social support**. Journal of personality and social psychology , 50(5), 876-884.

Cordes, T. L. & Howard, R. W. (2005). **Concepts of work leisure and retirement in adults with an intellectual disability**. Education and Training in Developmental Disabilities, 40(2), 99–108.

Crawford, C. (2011). **The employment of people with intellectual disabilities in Canada: a statistical profile**. The institute for research and development on inclusion and society (IRIS), York University, UK.

European Commission. (2011). **Supported employment for people with disabilities in the EU and the EFTA-EEA**, good practices and recommendations in support of a flexicurity approach. Luxembourg: Publications Office of the European Union .

European Union of Supported Employment. (2005). **Information booklet and quality standards. Northern Ireland: Author**. Retrieved from http://www.susescotland.co.uk/media/14715/euse%20information%20brochure%20-%20english.pdf

Flores, N., Jenaro, C., Orgaz, M.B., & Martin, M.V. (2011). **Understanding quality of working life of workers with intellectual disabilities**. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 24, 133–141.

Fornes, S. (2008). **Examining a proposed job retention model for adult workers with mental retardation in supported employment**. Hidden Angel Foundation, Florida, USA.

Garcia, L. (2003). **Investigating the relationship between quality of life, job satisfaction, functional ability, and job performance of supported employees (Unpublished doctorate thesis)**. The Florida State University, USA .

Gaymard, S. (2014). **Social representation of work by women and young girls with intellectual disabilities**. Life Span and Disability, 17 (2), 145-173 .

Goode, D. (1994). **Quality of life for persons with disabilities: International perspectives and issues**. Journal of Intellectual & Developmental Disability, 22(1),63-75.

Hall, J., Morgan, R.L. & Salzberg, C.L. (2014). **Job-performance and job- matching assessment results and their association with job performance and satisfaction among young adults with developmental disabilities.** Educational and training in autism and developmental disabilities, 49(2), 301-312 .

Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M., (2006). **Exceptional Children: Introduction to Special Education, (4nd Ed.).** Englewood cliffs N. J: Prentice-Hall.

Hatton, C., Emerson, E., Rivers, M., Mason, H., Swarbrick, R., Mason, L., & Alborz, A. (2001). **Factors associated with intended staff turnover and job search behaviour in services for people with intellectual disability**. Journal of Intellectual Disability Research, 45(3), 258-270.

Houser, R., & Chase, A. (1993). **Job Satisfaction of People with Disabilities Placed Through a Project with Industry**. The Journal of Rehabilitation, 59(1), 45-51.

Kober, R. O. (2006). **The effectiveness of different methods for people with intellectual disabilities (Unpublished doctorate thesis**). School of economics and commerce, the University of Western Australia, Australia.

Kregel J, Dean DH. (2002). **Sheltered vs. supported employment: a direct comparison of long-term earnings outcomes for individuals with cognitive disabilities**. In: Kregel J., Dean DH., Wehman P., edited. Achievements and challenges in employment services for people with disabilities: the longitudinal impact of workplace supports monograph [Internet]. [Cited 2016 May 19] Available from: http://www.worksupport.com/resources/viewContent.cfm/151

Luckasson, R., & Schalock, R. L. (2012). **Defining and applying a functionality approach to intellectual**. Journal of Intellectual Disability Research, 57(7), 657-668.

Mason, C.Y. (1990). **Consumer choice and satisfaction. Washington**, DC: National Association of Rehabilitation Facilities.

McDermott, S., & Edwards, R. (2012). **Enabling self-determination for older workers with intellectual disabilities in supported employment in Australia**. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 25, 423–432.

Migliore, A., Mank, D., Grossi, T., & Rogan, P. (2007). **Integrated employment or sheltered workshops: Preferences of adults with intellectual disabilities, their families, and staff**. Journal of Vocational Rehabilitation, 26, 5-19.

Murphy, S., & Rogan, P. (1995). **Closing the shop: Conversion from sheltered to integrated employment. Baltimore (MD)**: Paul H. Brookes Publishing Co.

Nettles, J. (2013). **From Sheltered Workshops to Integrated Employment: A Long Transition**. Lynchburg College, Lynchburg, Virginia .

Obermann E.C. (1980). **A history of vocational rehabilitation in America. Minneapolis (MN)**: Ayer Co. Publishers.

Pandora, P., & Glesson, G. (1997). **The relationship between job satisfaction and psychological health in people with an intellectual disability in competitive employment**. Journal of Intellectual and Developmental Disability, 22(3), 199-212.

Parent W., Kregel J., & Johnson A. (1996). **Consumer satisfaction: a survey of individuals with severe disabilities who receive supported employment services**. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 11, 207–221.

Petcu, S. D., Chezan, L. C., & Van Horn, M. L. (2015). **Employment Support Services for Students with Intellectual and Developmental Disabilities Attending Postsecondary Education Programs**. Journal of Postsecondary Education and Disability, 28 (3), 359-374.

Petrovski, P., & Gleeson, G. (1997). **The relationship between job satisfaction and psychological health in people with an intellectual disability in competitive employment**. Journal of Intellectual & Developmental Disability, 22, 199–212.

Reiter, S., Friedman, L., & Mokho, M. (1985). **Motivation, vocational interests and job satisfaction of mentally retarded adults**. International Journal of Rehabilitation Research, 8, 19-28.

Schalock, R.(Ed)(1997).Quality of Life Perspectives and Issues. Washington, DC.

Siperstein, G., Parker, R. & Drascher, M. (2013). **National snapshot of adults with intellectual disabilities in the labor force**. Journal of Vocational Rehabilitation, 39, 157–165.

Test, D., Hinson, K., Solow, J. & Keul, P. (1993). **Job satisfaction in supported employment.** Education and Training in Mental Retardation, 38-46.

United Nations. (2006). **Convention on the Rights of Persons with Disabilities**. General Assembly Resolution A/RES/61/106 (Dec. 13, 2006).

Verdugo, M. A., Jordán de Urríes, F. B., Jenaro, C., Caballo, C. , &Crespo, M. (2006). **Quality of life of workers with an intellectual disability in supported employment**. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 19, 309–316 .

Wehman, P. H. (2011). **Employment for persons with disabilities: where are we now and where do we need to go**?. Journal of Vocational Rehabilitation 35, 145–151.

Zapata, P.A. (2000). **Relationship between quality of life for adults with mental retardation and type of job placement**. Austin: University of Texas at Austin.

فعالية التدريس بالموديولات التعليمية في تنمية المهارات الحياتية بمقرر التربية الأسرية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمحافظة الرس

اعداد

أميرة بنت جزاء بن شديد الحربي

د. خالد بن إبراهيم بن علي التركي

obeikan.com

فعالية التدريس بالموديولات التعليمية في تنمية المهارات الحياتية بمقرر التربية الأسرية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمحافظة الرس

اعداد

أميرة بنت جزاء بن شديد الحربي

د/ خالد بن إبراهيم بن علي التركي

ملخص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية التدريس بالموديولات التعليمية في تنمية المهارات الحياتية بمقرر التربية الأسرية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمحافظة الرس، واستخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي (التصميم شبه التجريبي) القائم على تصميم مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة والقيام بالاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين. وتكونت عينة الدراسة من(٥٤) طالبة، (٢٧) طالبة للمجموعة الضابطة و(٢٧) طالبة للمجموعة التجريبية من طالبات الصف الثاني المتوسط بمحافظة الرس. وتم بناء قائمة بالمهارات الحياتية اللازمة لطالبات المرحلة المتوسطة الصف الثاني المتوسط بمقرر التربية الأسرية – إعداد الموديولات التعليمية– اختبار المهارات الحياتية. وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية: بناء قائمة بالمهارات الحياتية اللازمة لطالبات المرحلة المتوسطة الصف الثاني المتوسط بمقرر التربية الأسرية – تصميم موديولات تعليمية، التي يمكن من خلالها تنمية بعض المهارات الحياتية – إثبات فاعلية الموديولات التعليمية في تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في المجالات الصحية والاجتماعية والشخصية لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء نتائج الدراسة خرجت الباحثة

obeikan.com

بمجموعة من التوصيات: استخدام التدريس بالموديولات التعليمية في تدريس مقرر التربية الأسرية في مراحل التعليم المختلفة لما لها من فعالية في تنمية المهارات الحياتية – تجديد واقع التدريس وتبني استراتيجيات تفيد في تعزيز الدور الإيجابي للمتعلم باعتباره محور العملية التعليمية – العمل على كل ما يعزز من المهارات الحياتية اللازمة لطالبات مقرر التربية الأسرية للصف الثاني المتوسط.

Abstract:

This study aimed to identify the teaching effectiveness in educational models in the development of life skills in the course of family education on 2nd Intermediate girls school in Alrass city. The study sample: The study sample consisted of (54) Student, (27) a student of the control group and 27 students experimental group of students from the second grade average in Alrass, Tools of the study: The three tools for this study building: First, list building life skills needed for 2ndIntermediate grade in family education course. Second, the preparation of educational modules, Third: The Life Skills test. -The study reached the following results: List building life skills needed for 2nd Intermediate Grade in family education decision - designed educational modules which they can develop some life skills - Demonstrate the effectiveness of educational modules in life skills for 2ndIntermediate Grade in health, social and personal areas for the experimental group. In light of the results of the study came out researcher set of recommendations: The use of teaching modules education in the teaching of family education course in various stages of education because of its effectiveness in the development of life skills - The renewal of the reality of teaching and adopt strategies serve to reinforce the positive role of the learner as the center of the educational process - Serve everything that enhances the life skills necessary for students rapporteur family education second grade average.

مقدمة :

تعد المناهج الدراسية عنصرا أساسيا في العملية التربوية، ووسيلة التربية ومحتواها لتحقيق أهدافها في النمو الشامل المتكامل للمتعلم وبناء سلوكة وتعديلة وفقا لفلسفة المجتمع وأهدافه، كان لابد لأي نظام تربوي من أن يتبنى منهجا دراسيا يستطيع أن يعكس الفلسفة التي يؤمن بها المجتمع ويسعى إلى تحقيقها. (الجعفري،٢٠١٠م، ص ١٦)

وقد ذكر (الغامدي، ١٤٣٣هـ) أن الاهتمام بالمهارات الحياتية من أهم الاتجاهات الحديثة في المجال التربوي، فقد تزايد الاهتمام العالمي بالتعليم الذي يهدف إلى تنميتها سعياً لإعداد المتعلم إعدادا شاملا للحياة، كما تبنت عديدٌ من الأنظمة التعليمية تضمين المهارات الحياتية في المناهج، باعتبارها من أهم نواتج التعليم المهمة.

وفي هذا السياق يؤكد (عبدالمعطي، ومصطفى، ٢٠٠٨م، ص١٠٣) أن "هناك عديدا من المناهج الحالية التي تضم في فلسفتها وأهدافها نصوصا واضحة عن المهارات المطلوبة، ومع ذلك فإن الكتب المدرسية قد يرد فيها ذكر بعض الأهداف، ولكن يبقى التعليم نظريا وتظل المهارات من جوانب التعليم مهملة لا تحظى باهتمام مقصود، وبذلك تكون المناهج في التعليم أو الفني، على الرغم من عنايتها بالجوانب المهارية، إلا أن المهارات الحياتية الأساسية لاتلقى العناية الكافية والمقصودة".

ومن المعلوم أن أهم أهداف مقرر التربية الأسرية هو تنمية المهارات الحياتية لدى الطالبات، وبحسب ما أكدته نتائج دراسة (عمران والجمل، ٢٠١٠م) التي تشير إلى أهمية منهج التربية الأسرية وفعاليتة في تنمية المهارات المختلفة.

ولكي تنمو هذه المهارات لابد من استخدام استراتيجيات تدريسية تعمل على زيادة فعالية المتعلم في العملية التعليمية، وتساعد المتعلم على اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات بنفسه من خلال مروره بمواقف تعليمية متنوعة. وهذا ما يمثله التعلم الذاتي أو

ما يسمى تفريد التعليم، الذي يعد من أهم أساليب التعلم التي تتيح توظيف مهارات التعلم بفاعلية عالية مما يسهم في تطوير المتعلم سلوكياً ومعرفياً ووجدانياً.

وتعد استراتجية التعلم الذاتي فعالة في تنمية المهارات الحياتية كما أكدت دراسة السيد (٢٠١٢م)، التي أثبتت فعالية التعلم المنظم ذاتيا في تنمية المهارات الحياتية.

ومن أهم هذه الاستراتيجيات التي يمكن أن تساهم في تنمية المهارات الحياتية، التدريس عن طريق تصميم وإعداد وإنتاج وحدات تعليمية صغيرة متكاملة (موديولات modules) يمكن عن طريقها تنويع مصادر وأساليب التعلم والمواقف التعليمية، بحيث تؤدي إلى تهيئة مجالات الخبرة، وتسمح للمتعلم بالتفاعل مع عناصر الموقف التعليمي، وتتيح الموديولات التعليمية الفرصة لكل طالب لكي يتعلم جزءا من المادة الدراسية التي تتناولها الموديولات حسب قدراته، وسرعته الخاصة في التعلم، ولا ينتقل الطالب إلى دراسة جزء تالٍ من المادة الدراسية إلا بعد أن يتقن تعلم الجزء السابق، وتوفر الموديولات المحتوى والخبرات التعليمية والأنشطة المتنوعة والبدائل التي يختار منها الطالب ما يناسبه لدراسة المحتوى وتعلمه بما يتلاءم مع ظروفه وقدراته (الشربيني والطنطاوي، ٢٠٠٦م، ص٤٧)

وقد أثبتت الموديولات التعليمية كنظام تدريسي أثرها الإيجابي في العملية التعليمية مثل دراسة (ياسين،٢٠١٠م) التي أثبتت أن استخدام الموديولات التعليمية في العملية التعليمية يزيد من رغبة المتعلم وتحفيزه على التعلم، وبالتالي له أثر إيجابي في بقاء التعلم لفترة أطول في ذهنة، وكذلك دراسة وفاء (٢٠١٢م) التي أكدت أن الموديولات التعليمية لها أثر واضح في تنمية القدرة على التصرف في المواقف الحياتية، وأيضا دراسة تفيدة(٢٠١٤م) التي أكدت فعالية الموديولات التعليمية في تنمية الاتجاه نحو علم الكون،

حيث ساعدت المتعلمين على القيام بأنشطة متعددة مثل: الملاحظة، والتجريب، والبحث، والتفكير، والرسم، وتصميم نماذج، مما جعل تعلم مفاهيم الكون ممتعة، وذات أهمية لديهم.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في تدني مستوى المهارات الحياتية بمقرر التربية الأسرية للمرحلة المتوسطة؛ ويُعزى هذا الضعف إلى غياب الاستراتيجيات الحديثة حسب ما أكدته نتائج دراسة (ميلباري، ٢٠١٢) ودراسة (المعشوق، ٢٠١٤) إلى أن الواقع التعليمي يغلب عليه استخدام الأساليب والاستراتيجيات التقليدية التي لاتساعد على اكتساب وتنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمات. وعلى الرغم من أهمية استراتيجية الموديولات التعليمية ودورها الفعال في العملية التعليمية إلا أنها لم تحظَ بالاهتمام الكافي من قبل الباحثين في مجال المناهج وطرق تدريس التربية الأسرية، لاسيما في المملكة العربية السعودية. واستناداً إلى ما أوصت به دراسات سابقة مثل دراسة (الغامدي، ٢٠٠٨م)، و(التركي، ٢٠٠٩م) إلى استخدام استراتيجية الموديولات التعليمية في تدريس المقررات لِما أثبتت من فعالية في التحصيل العلمي.

لذا تحاول الدراسة الحالية الكشف عن فعالية التدريس بالموديولات التعليمية في تنمية المهارات الحياتية بمقرر التربية الأسرية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمحافظة الرس.

أسئلة الدراسة:

تجيب الدراسة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية التدريس بالموديولات التعليمية في مقرر التربية الأسرية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

- ما المهارات الحياتية اللازمة لطالبات مقرر التربية الأسرية للصف الثاني المتوسط؟
- ما فعالية التدريس بالموديولات التعليمية في مقرر التربية الأسرية في تنمية المهارات الصحية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟
- ما فعالية التدريس بالموديولات التعليمية في مقرر التربية الأسرية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟
- ما فعالية التدريس بالموديولات التعليمية في مقرر التربية الأسرية في تنمية المهارات الشخصية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟

أهداف الدراسة:

١. تحديد المهارات الحياتية اللازمة لطالبات المرحلة المتوسطة بمقرر التربية الأسرية.
٢. التعرف على فعالية التدريس بالموديولات التعليمية في مقرر التربية الأسرية في تنمية المهارات الصحية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.
٣. التعرف على فعالية التدريس بالموديولات التعليمية في مقرر التربية الأسرية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.
٤. التعرف على فعالية التدريس بالموديولات التعليمية في مقرر التربية الأسرية في تنمية المهارات الشخصية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

أهمية الدراسة:

أهمية الدراسة تتمثل في الجوانب التالية:

الأهمية العلمية:

١. تعد هذه الدراسة –في حدود علم الباحثة– أول دراسة تناولت التعرف على فاعلية التدريس بالموديولات التعليمية في تنمية المهارات الحياتية بمقرر التربية الأسرية حيث لم يسبق دراسته في جميع المراحل الدراسية.

٢. تقدم الدراسة قائمة بالمهارات الحياتية اللازمة لطالبات المرحلة المتوسطة الصف الثاني المتوسط، قد تكون مرشدا لمؤلفي مناهج التربية الأسرية ومعلمات التربية الأسرية لتنميتها.

٣. تواكب هذه الدراسة الاتجاهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى تجديد واقع التدريس والتركيز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية.

الأهمية العملية:

١. قد تفيد هذه الدراسة جميع المعلمات ومعلمات التربية الأسرية على وجه الخصوص في إعادة النظر بالأساليب التربوية المتبعة في التدريس وتبني استراتيجيات تفيد في تعزيز الدور الإيجابي للمتعلم والتركيز على تنمية المهارات الحياتية.

٢. قد تفتح آفاقا جديدة للباحثين، من خلال النتائج لإجراء عديد من الدراسات الأخرى للاهتمام بالتربية الأسرية والمهارات الحياتية.

٣. قد تسهم هذه الدراسة في توجيه اهتمام مخططي المناهج إلى دور الموديولات التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في المراحل المختلفة.

obeikan.com

٤. تقدم الدراسة موديولات تعليمية قد تزيد من فعالية الطالبة في التكيف الحياتي مع المشكلات والعقبات التي تواجهها في الحياة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

تتمثّل في تصميم موديولات تعليمية في تدريس مقرر التربية الأسرية لتنمية المهارات الحياتية(الصحية–الاجتماعية– الشخصية) لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

الحدود المكانية:

تقتصر الدراسة على مدارس المرحلة المتوسطة في محافظة الرس.

مصطلحات الدراسة:

الموديولات التعليمية:

يعرّفه (سالم، ٢٠٠٩م، ص٤٣) بأنه"وحدة تعليمية تصمم بطريقة منظومية، تشمل مجموعة من الأنشطة والخبرات والمواد التعليمية تسمح للمتعلم بالتعلم الفردي وفق سرعته الذاتية وتضم (الأهداف الإجرائية، أهمية دراسة الوحدة، الأنشطة التعليمية، التقويم القبلي والبنائي والبعدي). ويتطلب من المتعلم الوصول إلى درجة الإتقان ٩٠ % على الأقل للانتقال إلى الموديول التالي أو الانتهاء من دراسة الموضوع المحدد".

ويقصد بها إجرائياً في هذه الدراسة:

أنها وحدات تعليمية مصغرة محددة ومنظمة يتم تصميمها على شكل برنامج تعليميٍّ في موضوع من مقرر التربية الأسرية للصف الثاني المتوسط لتنمية المهارات (المهارات الصحية–والمهارات الاجتماعية–والمهارات الشخصية).

obeikan.com

المهارات الحياتية:

يعرّفها (مكتب التربية العربي لدول الخليج،٢٠١٠م، ص١٢) بأنها"مهارات تعني بناء شخصية الفرد القادر على تحمل المسؤولية والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية على مختلف الأصعدة الشخصية والاجتماعية والوظيفية على قدر ممكن من التفاعل المبدع مع مجتمعة ومشكلاتة".

يقصد بها إجرائياً في هذه الدراسة

مجموعة من المهارات الصحية والاجتماعية والشخصية، التي تتعلمها الطالبة في الصف الثاني المتوسط في مقرر التربية الأسرية بصورة معتمدة ومنظمة من خلال استراتيجية الموديولات التعليمية، والتي تمكنها من التعامل بفعالية مع مقتضيات الحياة اليومية وهي:

المهارات الصحية: تعني المهارات اللازمة للعناية بالصحة والحفاظ عليها، مثل: مهارة القيام ببعض الإسعافات الأولية.

المهارات الاجتماعية: تعني تنمية القدرة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين، مثل: تحمل المسؤولية، والتعاون، واحترام الذات، والمشاركة في الأعمال الجماعية، وأداء بعض الأعمال الأسرية والمنزلية.

المهارات الشخصية: تعني تنمية المهارات التي تساعد في بناء شخصية الطالبة، مثل: الثقة بالنفس، والقدرة على إبداء الرأي المؤيد أو المعارض في المواقف.

obeikan.com

التربية الأسرية:

تعرّفه (كوجك ولولو، ١٩٩٥م، ص١٤) بأنه"مصطلح يدل على مجموعة مجالات علمية مترابطة ومتداخلة تعكس في جملتها الحياة الأسرية، وتقدم المعارف والمعلومات والمهارات اللازمة لتهيئة الأفراد لحياة أسرية سعيدة سواء في أسرهم الحالية أو المستقبلية".

ويقصد بها إجرائياً في هذه الدراسة

مقرر دراسيٌّ على طالباتِ الصفّ الثاني المتوسط يهدف إلى تنمية المعارف والمعلومات والمهارات، مثل: المهارات الصحية والاجتماعية والشخصية وذلك لتحقيق السعادة والاستقرار للأسرة والمجتمع.

أدبيات الدراسة :

التعلم الذاتي:

يعد التعلم الذاتي واحداً من الأساليب التربوية التي دعت إليها متطلبات العصر، وذلك باعتباره الوسيلة إلى التعلم المستمر الذي يلازم الإنسان طيلة حياته، ومؤشراً لاستقلال الشخصية والاعتماد على الذات، والقدرة على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية. وبما أن المتعلم هو المحور الرئيس لعمليتي التعليم والتعلم، فإن الدور الذي يقوم به المعلم هو تسهيل تعلمه، وذلك بجعله قادرا على اكتساب المهارات والمعارف والمفاهيم بنفسه، ويكون ذلك عن طريق أدوات ووسائل لمساعدته في بناء تعلمه؛ وهذا يسهم في تفعيل العملية التعليمية.

وبما أن الموديولات التعليمية هي من أنماط التعلم الذاتي فلابد إذاً من التطرق إلى التعلم الذاتي Self Learning من حيث مفهومه وأنماطه وذلك كخلفية نظرية

openkan.com

ضرورية ومدخلاً عاماً للحديث عن الموديولات التعليمية(محور هذه الدراسة) وذلك على النحو التالي:

مفهوم التعلم الذاتي:

تعددت المفاهيم والتعريفات للتعلم الذاتي تبعاً لتعدد المدارس التربوية وخبرات وتجارب الباحثين في هذا المجال.

حيث عرّفه (مجدي،٢٠٠٦م. ص١٢٠) على أساس أنه"النشاط الواعي للفرد الذي يستمد حركته ووجهته من الانبعاث الذاتي والاقتناع الداخلي والتنظيم الذاتي بهدف تغييره لشخصيته نحو مستويات أفضل من النماء والارتقاء".

وتعرّفه(بهيرة، ٢٠١٤،ص٥٤٨) على أنه"النشاط التعليمي الذي يقوم به التلميذ مدفوعا برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته مستجيباً لميوله واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقه بقدراته في عملية التعليم والتعلم وفيه نعلم المتعلم كيف يتعلم ومن أين يحصل على مصادر التعلم".

أما الباحثة تعرّفه بأنه أسلوب من أساليب التعلم التي تسمح للمتعلم أن يحقق التقدم المناسب لإمكاناته ورغباته الشخصية مع توفير التوجيه التربوي المناسب له.

- أنماط التعلم الذاتي:

للتعلم الذاتي عدة أنماط كما ذكر (جامل ، ٢٠٠٠م ، ص٢٨) ومن تلك الأنماط ما يلي:

-التعلم المبرمج.

-الحقائب أو الرزم التعليمية .

-التعليم بمساعدة الكمبيوتر.

-التعليم عن بعد.

-الفيديو التفاعلي.

-الفيديو التعليمي.

-الوسائط المتعددة.

-التعلم بالوحدات التعليمية الصغيرة "الموديولات".

والأخير هو موضوع المبحث التالي.

الموديولات التعليمية

الموديول التعليمي أسلوب من أساليب التعلم الذاتي، وهو عبارة عن نمط يساير متطلبات تفريد التعليم، والتعلم الذاتي. وتستخدمه معظم برامج التربية القائمة على الكفايات بعد أن أصبح من المتفق عليه بين رجال التربية، أن من أهم أهداف التربية اليوم إعداد الفرد ليواصل تعليم نفسه بنفسه، نظراً لما تتصف به الحياه المعاصرة من سرعة التغير، والتجديد، اللذين يحتمان على الفرد أن يستمر في مواصلة تعليمه مدى الحياة، في وقت أصبح التعليم الرسمي الذي يتلقاه الفرد في المدرسة أو الجامعة غير كافٍ لمساعدة الإنسان اليوم على أن يعيش الحياة الجديدة بكل أبعادها. (جامل ، ٢٠٠٠م)

مفهوم الموديولات التعليمية:

تعدد مفهوم الموديولات التعليمية بتعدد آراء ووجهات نظر معَرفيها، وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات:

يعرّف (جامل ،٢٠٠٠م، ص٤٥) الموديول التعليمي أنه"عبارة عن وحدة تعلم صغيرة، تقوم على مبدأ التعلم الذاتي، وتفريد التعليم وتتضمن هذه الوحدة أهدافا محددة، وخبرات تعلم معينة، يتم تنظيمها في تتابع منطقي لمساعدة المتعلم على تحقيق الأهداف وتنمية كفايته وفقا لمستويات الإتقان المحددة مسبقا وبحسب سرعته الذاتية".

عرَفت (بهيرة الرباط، ٢٠١٥م، ص٥٥٨) الموديولات التعليمية بأنها "وحدة تعليمية صغيرة تشتمل على مجموعة من المكونات المترابطة مع بعضها متمثلة في الأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم (القبلية والبعدية) والأنشطة الإثرائية، بحيث يتم توجيه تلميذ الصف الثاني الإعدادي داخلها وفق سرعته الخاصة، ويتفاوت المدى الزمني للموديول في دقائق قليلة إلى عدة ساعات أو عدة أيام وذلك تبعا لكل من طول ونوعية وأهداف ومحتوى الموديول".

مما سبق يتضح أن الموديول التعليمي من أساليب التعلم الذاتي، وأنه برنامج تعليمي متكامل له عناصر متعددة (الأهداف- المحتوى- الأنشطة- الخبرات التعليمية- التقويم) يتم تصميمه بطريقة منهجية، منظمة. لتحقيق أهداف تعليمية.

الأسس التربوية للموديولات التعليمية:

بالرجوع إلى عديد من المراجع، مثل: جامل (٢٠٠٠م)، والشربيني وآخرون (٢٠٠٦م)، وسالم (١٤٣٠م)، وجدت الباحثة أن الموديولات التعليمية تبنى على مجموعة من الأسس التربوية والمستمدة من الأسس التربوية للتعلم المفرد، التي منها:

-تحقيق مبدأ التعلم الهادف.

-الترابط والتتابع في بناء المعرفة وتنظيمها.

-التعلم للإتقان والتمكن.

Openkan.com

-اعتبار كل تلميذ حالة خاصة في تعلمه.

-مراعاة الفروق الفردية في التعلم.

-التحديد الدقيق للسلوك المبدئي للتعلم الهادف.

-مراعاة السرعة الذاتية لكل متعلم على حدة أثناء التعلم.

-قسيم المادة التعليمية إلى خطوات صغيرة هادفة.

-إيجابية المتعلم ومشاركته.

-التسلسل المنطقي لخطوات التعلم كاملة.

-التعزيز الفوري والتغذية الراجعة بعد كل خطوة.

-حرية الحركة أثناء التعلم، وفي اختيار المواد التعلمية المناسبة.

أنواع الموديولات التعليمية:

الموديولات التعليمية تقدم منفردة كنشاط تعليمي، أو تنظم في ترابط مع بعضها في صور عديدة تحقق عنصر المرونة في التنظيم، كما أشارت إلى ذلك (تفيدة، ٢٠١٤م):

-**الموديولات العنقودية:** تتكون من الموديول الرئيس يحيط به عدد من الموديولات الفرعية، والموديول الرئيس دائما يشمل المفاهيم الأساسية للمساعدة في فهم الموديولات الفرعية، كما يوجد علاقة مباشرة وواضحة بين الموديول الرئيس وكل موديول فرعي.

-**الموديولات المتسلسلة:** تتبنى هذه الموديولات أساس تسلسل موديول فالآخر ، وذلك يتطلب أن يكون المحتوى متواليا بحيث يمكن استخدام الاختبار البعدي في الموديول الأول كاختبار قبلي للموديول الثاني التالي.

-**الموديولات الهرمية:** تتكون الموديولات الهرمية من عدد من الموديولات المتسلسلة كل سلسلة مترابطة مع بعضها وتكون محددة ومتفق عليها ثم تأتي تكاملاتها في

obeikan.com

متسلسلة واحدة اكثر صعوبة، وفي الوقت نفسه تترابط بالموديولات حتى تصل إلى الموديول الآخر وهو في قمة المتسلسلة ويمثل رأس الهرم ويعطي الشكل النهائي.

-**الموديولات الانتقائية:** يسمح ذلك النوع من الموديولات بانتقاء التلاميذ الموديولات المراد تعلمها، ويكون لهم حرية ترتيب الموديولات ويجب ألا يوضع بها اختبار قبلي في تنظيمها لأن المتعلم ليس لديه معلومات يقف عليها كمتطلب سابق.

المهارات الحياتية:

المهارات الحياتية هي التي تنمي لدى الأفراد المهارات الضرورية لبناء الكفاءات البشرية القادرة على إحداث تنمية مستدامة في المجتمع، هذا بالإضافة إلى تدعيم الأفراد بالسلوكيات المجتمعية الإيجابية التي تمكن هؤلاء الأفراد من التعامل بفعالية مع تحديات الحياة اليومية، وذلك من خلال إكسابهم منظومة متكاملة من المهارات الحياتية تضم المهارات الشخصية التبادلية والمهارات المعرفية، ومهارات التكيف والمجارة الانفعالية. (عبدالمعطي ومصطفى، ٢٠٠٨م)

مفـهوم المهارات الحياتية:

تتعدد التعريفات الواردة في الأدبيات والدراسات التي تناولت المهارات الحياتية لاختلاف وجهات نظر معَرفيها، ومن تلك التعريفات مايلي:

عرّف(عبدالمعطي ومصطفى، ٢٠٠٨م، ص١٩) المهارات الحياتية بأنها"تعني مزيدا من المعرفة والسلوك الإيجابي والاتجاهات والقيم والقدرة على أن تعرف كيف نفعل الأشياء أو نصل إلى الأهداف المنشودة، وهي تشمل كفاءات مثل التفكير الناقد والإبداع والقدرة على التنظيم والمهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال وحل المشكلات، والقدرة على التعاون على أساس ديمقراطي".

أهمية اكتساب المهارات الحياتية:

تظهر أهمية المهارات الحياتية من خلال طبيعة حياة الإنسان ذات المواقف المتغيرة، مما يجعل الفرد بحاجة إلى التعامل مع تلك المتغيرات بالأسلوب الصحيح، ولأجل التعامل والتصرف السليم، كان لابد على الإنسان أن يتعلم الأسس السليمة التي تُجنبه الفشل في التعامل مع هذه المواقف، ويتم ذلك من خلال اكتساب المهارات الحياتية المختلفة، وعلى ذلك فالمهارات الحياتية متنوعة الأهمية تبعًا للهدف منها، فتظهر أهمية تنميتها في مجال التربية والتعليم في تحقيق التكامل بين المدرسة والحياة، وتجسد وظيفة التعلم حيث تربطه بحاجات المتعلمين ومواقفهم اليومية واحتياجات المجتمع، وإعطاء الفرد الفرصة لأن يعيش حياته بشكل أفضل، خاصة في هذا العصر الذي يتسم بانفجار معرفي وتكنولوجي متلاحق، الأمر الذي يتطلب إعداد أفراد قادرين على التكيف والتفاعل مع هذه المتغيرات، واكتساب الخبرة المباشرة عن طريق التفاعل المباشر بالأشخاص والظواهر، وتجعل للتعلم معنى، وتوفر فيه الإثارة والتشويق، وتولد لدى الفرد الإحساس بمشكلات مجتمعه، وتولد له الإحساس بحلها. (الغامدي، ١٤٣٣هـ)

خصائص المهارات الحياتية:

تتحدد المهارات الحياتية اللازمة لمعايشة الإنسان للحياة في مجتمع ما في ضوء طبيعة العلاقة التأثرية التبادلية بين كل من الفرد والمجتمع، ومن ثم فقد نجد تشابها في نوعية بعض المهارات الحياتية اللازمة للأفراد في المجتمعات الإنسانية بصفة عامة، بينما نجد اختلافا في نوعية بعض المهارات الحياتية الأخرى ويرجع سبب هذا الاختلاف لطبيعة وخصائص المجتمع ودرجة تقدمه، فعلى سبيل المثال نجد مهارات

مثل: اتخاذ القرار، وحل المشكلات، من المهارات الأساسية المهمة في المجتمعات المتقدمة، بينما تفتقد المجتمعات النامية الاهتمام بمثل هذه المهارات، هذا بالإضافة إلى أن االمهارات الحياتية اللازمة للفرد في مجتمع ما تختلف من فترة زمنية لأخرى نتيجة لاختلاف معطيات كل فترة من الفترات في حياة المجتمعات وخلال مراحل تطورها (تغريد عمران والشناوي، ٢٠٠١م).

مجالات المهارات الحياتية في الدراسة الحالية:

- **المهارات الصحية:**

صحة الفرد عنصر من عناصر تربيته، كما أن التربية الصحية تشكل جزءًا مهمًّا من العملية التربوية التي يتحقق من خلالها رفع المستوى الصحي للمجتمع، وذلك عن طريق تزويد المتعلم بالمعلومات الصحية المناسبة والخبرات اللازمة بهدف التأثير على معلوماته واتجاهاته وممارساته فيما يتعلق بالصحة تأثيرا حميدا، وإكتسابه العادات الصحية التي تساعده على العيش سليماً في المجتمع.

تعرّف الباحثة المهارات الصحية في هذه الدراسة بأنها تعني: المهارات اللازمة للعناية بالصحة والحفاظ عليها مثل مهارة القيام ببعض الإسعافات الأولية.

- **المهارات الاجتماعية:**

إن القدرة على تكوين العلاقات الاجتماعية وتنميتها والحفاظ عليها ليست مهارة مهمة للنجاح فقط، بل تعد من العوامل المهمة للصحة الجسمية والنفسية، وقد أكد على ذلك تصنيف ماسلو للحاجات الاجتماعية في المدرج الثالث من هرم الحاجات الإنسانية، وأيضا يرى ابن خلدون عالم الاجتماع الشهير، أن الإنسان كائن اجتماعي

بطبعه، لايمكن أن يعيش في عزلة، والحاجة الاجتماعية مرتبطة بحاجات أخرى مثل الحاجة للتقدير.(شاش، ٢٠١٥م)

- **المهارات الشخصية:**

إن لفظ كلمة (الشخصية) لا يقتصر على المظهر الخارجي للفرد، ولا على الصفات النفسية الداخلية أو التصرفات والسلوكيات المتنوعة التي يقوم بها، وإنما هي نظام متكامل من هذه الأمور مجتمعة مع بعضها ويؤثر بعضها في بعض مما يعطي طابعا محددا للكيان المعنوي للشخص.

- **دور الموديولات التعليمية في تنمية المهارات الحياتية:**

الموديولات التعليمية تعد إحدى استراتيجيات التعليم الذاتي، التي تنظر إلى المتعلم على اعتبار أن لديه قابلية للتعلم والارتقاء. وتقوم الموديولات التعليمية على مجموعة من المبادئ التي تسعى إلى تحقيق التكامل والتوازن بين حاجات الفرد وميوله، كما تتيح للمتعلم أن يمارس حقه في الاختيار، واتخاذ القرار، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وإتاحة الفرصة لأن يتعلم وفق ميولة وحسب استعداداته وقدراته، كما توفر دليلا إرشاديا يساعد المتعلم على اكتشاف قدراته وتعزيزها.

أما الجانب الانفعالي الوجداني يكون في تحمل مسؤولية اختياراته والشعور بالثقة والكفاءة، وفي جانب تنمية المهارات الاجتماعية يكون من خلال مايوفره التعلم بالموديولات التعليمية من جو يتسم بالصراحة والثقة بين المتعلم وكل ما يتعامل معه، فالحرية مع الإرشاد للمتعلم بأن يختار المصدر المناسب في اكتساب المعرفة وإتاحة المدة له لدراسة الموديول، كلّها أمور تسهم في زيادة ثقة المتعلم بقيمته واحترام الآخرين

لإمكاناته وقدراته بحيث يساعده على تحقيق ذاته بعيدا عن جو التنافس والمفاضلة، فهو مطمئن إلى أن يسير في تعلمه وفق سرعته الذاتية وليس بالمقارنة مع أقرانه.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

تم اختيار هذا المنهج؛ لكونه يحاول إعادة تشكيل الواقع عن طريق إدخال تغييرات عليه، وقياس هذه التغييرات وما تحدثه من نتائج يمكن تعميمها بدرجة عالية من الثقة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات مقرر التربية الأسرية الصف الثاني المتوسط للفصل الدراسي الثاني في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم في محافظة الرس، والبالغ عددهن(١١٣٠) طالبة. موزعات على (٣٣) مدرسة متوسطة.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية، وقد اختارت الباحثة طالبات الصف الثاني المتوسط في المدرسة المتوسطة(الثامنة) التابعة لإدارة التربية والتعليم بمحافظة الرس للسبب التالي:

- توفر الإمكانات اللازمة لتنفيذ تجربة الدراسة فيما قد لايتوافر في غيرها.

ويبلغ عدد فصول الصف الثاني المتوسط في هذه المدرسة ثلاثة فصول، اختير منها عشوائيا الفصل (٣/٢)، يبلغ عدد الطالبات (٢٩) طالبة، وتم استبعاد طالبتين لعدم حضورهما الاختبار القبلي، فأصبح عددهن (٢٧) طالبة لتمثيل المجموعة التجريبية، بينما اختير الفصل (٢/٢) ويبلغ عددهن (٢٨) طالبة، وتم استبعاد طالبة لعدم حضورها الاختبار

القبلي، فأصبح عددهن (٢٧) طالبة لتمثيل المجموعة الضابطة كما يوضح الجدول رقم (٣-١).

جدول (١)

وصف عينه الدراسة التجريبيه والضابطة

المجموعة	رقم الفصل	عدد الطالبات
التجريبية	٣/٢	٢٧
الضابطة	٢/٢	٢٧
المجموع	-	٥٤

أدوات الدراسة وإجراءاتها:

طبقت الدراسة الأدوات التالية:

أولا/بناء قائمة بالمهارات الحياتية الملائمة لطالبات المرحلة المتوسطة في مقرر التربية الأسرية:

تم إعداد قائمة المهارات اللازمة لطالبات المرحلة المتوسطة في مقرر التربية الأسرية وذلك وفق الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من القائمة:

تهدف هذه القائمة لتحديد المهارات (الصحية - الاجتماعية - الشخصية) الواجب توافرها لطالبات المرحلة المتوسطة في مقرر التربية الأسرية.

٢- اشتقاق عناصر القائمة:

تم الرجوع إلى عدة عناصر لإعداد قائمة المهارات (الصحية-الاجتماعية-الشخصية) اللازم توافرها لطالبات المرحلة المتوسطة، وتتمثل في الأدبيات والدراسات السابقة التي

تناولت المهارات الحياتية عامة وتلك المتعلقة بتدريس التربية الأسرية والمرحلة المتوسطة خاصة، ومراجعة خصائص النمو للطالبات في المرحلة المتوسطة، والقوائم المعدة في الدراسات السابقة للمهارات الحياتية.

وفي ضوء ما تقدم فقد تم التوصل إلى بناء القائمة المبدئية، بأبعاد ومكونات المهارات الحياتية (الصحية–الاجتماعية–الشخصية) الواجب توافرها لطالبات المرحلة المتوسطة، وقد قسَّمت الباحثة القائمة إلى ثلاثة أبعاد رئيسة، يتضمن كلّ بعد منها مجموعة من الأبعاد الفرعية .

ثانيا/ إعداد الموديولات التعليمية:

بعد الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة، التي تطرقت لمواضيع الموديولات التعليمية، قامت الباحثة بتحديد مواضيع مقرر التربية الأسرية للصف الثاني المتوسط التي سيتم تدريسها بالموديولات التعليمية، التي تتزامن مع فترة تطبيق الدراسة، وتم إعداد ثمانية موديولات تعليمية تناولت وحدة (الأمن والسلامة)، التي احتوت على المواضيع التالية:

الموديول الأول: إسعاف الحوادث المنزلية السقوط

الموديول الثاني: هشاشة العظام والوقاية منها

الموديول الثالث:إسعاف الحوادث المنزلية الغرق

الموديول الرابع: إسعاف الحوادث المنزلية الاختناق

الموديول الخامس: إسعاف الحوادث المنزلية الصعقة الكهربائية

الموديول السادس: إسعاف الحوادث المنزلية– التسمم

الموديول السابع: إسعاف الحوادث المنزلية التنفس الاصطناعي– الجروح

الموديول الثامن: إسعاف الحوادث المنزلية– الحروق

ثالثاً: اختبار المهارات الحياتية:

بعد أن قامت الباحثة في بناء القائمة بالمهارات الحياتية وإعداد الموديولات التعليمة، قامت بإعداد اختبار لقياس فعالية التدريس بالموديولات التعليمية في تنمية المهارات الحياتية المتضمنة بالدراسة.

وقد اتبعت الباحثة في بناء الاختبار الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار إلى قياس فعالية التدريس بالموديولات التعليمية في تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مقرر التربية الأسرية، التي ترتبط بمحتوى الموديولات التعليمية. وقد صيغت مفردات الاختبار على نمط الاختيار من متعدد، ويتكون هذا الاختبار من (٣٠ فقرة) ولكل فقرة أربعة بدائل، وعلى الطالبة أن تختار الإجابة المناسبة التي تعكس مستوى المعارف والمهارات التي تعلمتها، ويدور الاختبار حول ثلاثة محاور أساسية تمثل مجالات المهارات المتضمنة بالدراسة وهي:

١- المهارات الصحية.

٢- المهارات الاجتماعية.

٣- المهارات الشخصية.

والجدول (٢) يوضح مواصفات اختبار المهارات الحياتية

المحور	رقم الفقرة	المجموع الكلي
المهارات الصحية	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠	١٠
المهارات الاجتماعية	١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠	١٠
المهارات الشخصية	٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠	١٠
المجموع	-	٣٠

٢- حدود الاختبار

أعدت الباحثة الاختبار في ضوء أهداف كل موديول تعليمي من الموديولات التعليمية التي أعدتها الباحثة في الدراسة.

٣- مفردات الاختبار:

روعي عند صياغة المفردات التي يتضمنها الاختبار ما يلي:

- أن تكون مرتبطة بأهداف الموديلات التعليمية.
- أن تكون محددة ومناسبة لمستوى طالبات الصف الثاني المتوسط.
- أن تكون واضحة وخالية من الألفاظ الغامضة أو التي تحمل أكثر من معنى.

صدق الاختبار

- صدق الاتساق الداخلي للأختبار

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للأداة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الأداة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية :

جدول(٣)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول(المهارات الصحية) بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالهارات الصحية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالهارات الصحية
١	٠,٨١٨**	٦	٠,٧٩٦**
٢	٠,٦٣٦**	٧	٠,٧٥٩**
٣	٠,٦١٠**	٨	٠,٨٣٢**

obeikan.com

٤	**٠,٧٣١	٩	**٠,٣٣٤
٥	**٠,٤٧٢	١٠	**٠,٦٩٦

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول(٤)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني(المهارات الإجتماعية) بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمهارات الإجتماعية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمهارات الإجتماعية
١	**٠,٦١٤	٦	**٠,٧٣٩
٢	**٠,٥٠٩	٧	**٠,٥٠٤
٣	**٠,٦٢١	٨	**٠,٥٨٧
٤	**٠,٥٦٥	٩	**٠,٥٩٠
٥	**٠,٥٥٧	١٠	**٠,٦٩٥

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول (٥)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث(المهارات الشخصية) بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمهارات الشخصية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمهارات الشخصية
١	**٠,٦٥٥	٦	**٠,٩٠٢
٢	**٠,٧٦٢	٧	**٠,٨٧٤
٣	**٠,٨٥٤	٨	**٠,٧٨٣

obeikan.com

٤	**٠,٩٥٨	٩	**٠,٨٤٦
٥	**٠,٨٧٨	١٠	**٠,٧٧٤

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجداول أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠,٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

- **حساب معامل ثبات الاختبار**

ولقياس مدى ثبات الأداة استخدمت الباحثة معادلة ألفاكرونباخ (Cronbach's) ومعادلة التجزئة النصفية (Split–half) للتأكد من ثبات الاختبار، حيث طبقت على العينة الاستطلاعية لقياس الصدق البنائي، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦)

يبين حساب ثبات الأداة وفقًا لمعامل ألفاكرونباخ والتجزئة النصفية

معامل الثبات	ألفاكرونباخ	التجزئة النصفية
	٠,٨٣١	٠,٨١٨

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن معامل ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ بلغت (٠,٨٣١)، بينما بلغت في التجزئة النصفية (٠,٨١٨) وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات مما يطمئن الباحثة.

- **حساب معامل السهولة والصعوبة Facility and Difficulty Indices:**

تشكل عملية حساب معامل السهولة والصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار عملية ضرورية ومهمة في بناء الاختبار؛ لأنها تسهم في الحكم على مدى صلاحية

الفقرة ومناسبتها لأغراض القياس. وبعد حساب معاملات السهولة، ظهرت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧)

جدول معامل السهولة والصعوبة للاختبار

معامل السهولة والصعوبة للاختبار	عدد الاجابات الصحيحة	عدد الاجابات الخطأ	معامل السهولة	معامل الصعوبة
المهارات الصحية	٧٠	١١٠	٠,٣٩	٠,٦١
المهارات الاجتماعية	٧٠	١١٠	٠,٣٩	٠,٦١
المهارات الشخصية	٧٢	١٠٨	٠,٤٠	٠,٦٠
المهارات الحياتية	٢١٢	٣٢٨	٠,٣٩	٠,٦١

ومن الجدول السابق يتضح أنَّ معاملات السهولة والصعوبة مقبولة في معظمها، حيث بلغ معامل السهولة الكلي (٠,٣٩)، بينما بلغ معامل الصعوبة الكلي (٠,٦١)، ممّا يبين اقتراب المعاملات من (٠,٥٠) وهي المعبرة عن مناسبة مفردات الاختبار اعتمادًا على أن القيمة السابقة هي قيمة متوسطة تعبر عن التوازن في فقرات الاختبار من حيث السهولة والصعوبة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

تناولت الباحثة في هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التُوصّل إليها من خلال تطبيق أداة الدراسة، بالإضافة إلى مناقشتها وتفسيرها، ومقارنتها بنتائج بعض الدراسات السابقة.

نتائج السؤال الأول وتفسيرها:

السؤال الأول: ما المهارات الحياتية اللازمة لطالبات مقرر التربية الأسرية للصف الثاني متوسط؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بعدد من الخطوات التي أشير إليها في الفصل الثالث، توصلت بعدها إلى بناء قائمة بمهارات الحياة اللازمة لطالبات المرحلة المتوسطة بمقرر التربية الأسرية، صُنِّفَت في ثلاثة أبعاد رئيسة، وذلك على النحو التالي:

١- المهارات الصحية، اشتملت على(١٢) مهارة فرعية في المهارات الصحية.

٢- المهارات الاجتماعية، اشتملت على (٨) مهارات فرعية في المهارات الاجتماعية

٣- المهارات الشخصية، اشتملت على (١٢) مهارة فرعية في المهارات الشخصية

تضم اثنتين وثلاثين (٣٢) مهارة فرعية، ويبين الملحق رقم (٣) قائمة المهارات الحياتية.

وبذلك تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الفرعي الأول الذي نصه: **ما المهارات الحياتية اللازمة لطالبات مقرر التربية الأسرية للصف الثاني المتوسط؟**

وبناء على هذه القائمة تم تصميم ثمانية موديولات تعليمية في الوحدة الثالثة للفصل الدراسي الثاني من مقرر التربية الأسرية الصف الثاني المتوسط، للعام الدراسي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ (وحدة الأمن والسلامة) وبناء على القائمة والموديولات التعليمية تم تصميم اختبار المهارات الحياتية.

فيما يتعلق بالسؤال الثاني والثالث والرابع لتحديد فعالية التدريس بالموديولات التعليمية في مقرر التربية الأسرية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طالبات

الصف الثاني المتوسط، قامت الباحثة بعرض النتائج في ضوء كل سؤال من أسئلة الدراسة، بحيث تكون إجابة كل سؤال في جداول مستقل على النحو التالي:

استخدمت الباحثة اختبار "ت" للتحقق من إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية في مقرر التربية الأسرية في تنمية المهارات الحياتية.

نتائج السؤال الثاني وتفسيرها:

ما فعالية التدريس بالموديولات التعليمية في مقرر التربية الأسرية في تنمية المهارات الصحية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟

للإجابة على هذا السؤال والتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في المهارات الصحية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الصحية) في مقرر التربية الأسرية للصف الثاني المتوسط استخدمت الباحثة اختبار "ت" جاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية:

١) المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي:

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية في المهارات الصحية في التطبيق القبلي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الصحية) في مقرر التربية الأسرية استخدمت الباحثة اختبار "ت" جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٨)

دلالة الفرق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية في المهارات الصحية في التطبيق القبلي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الصحية) في مقرر التربية الأسرية

	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
المهارات الصحية	الضابطة	٢٧	٣,٩٦	١,٤٥٧	١,٠٣٧	٠,٣٠٥	٠,٠١٥
	التجريبية	٢٧	٣,٥٢	١,٠٦٢			

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن هناك تقاربا في درجات الطالبات في المهارات الصحية في المجموعة الضابطة مقارنة بدرجات طالبات المجموعة التجريبية في المهارات الصحية في التطبيق القبلي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الصحية) في مقرر التربية الأسرية، وقد انعكس ذلك على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الصحية) في تنمية المهارات الصحية في مقرر التربية الأسرية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

٢) المقارنة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية:

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الصحية) في مقرر التربية الأسرية في تنمية المهارات الصحية لدى

طالبات الصف الثاني المتوسط، استخدمت الباحثة اختبار "ت" جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٩)

يبين دلالة الفرق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية في مقرر التربية الأسرية في تنمية المهارات الصحية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط

	التطبيق	المتوسط الحسابي	عدد الطالبات	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
المهارات الصحية	القبلي	٣,٥٢	٢٧	١,٦٠٦	-١٨,٠٠١	**٠,٠٠٠	٠,٢٠٥
	البعدي	٨,٥٦	٢٧	١,١٢١			

** دالة عند مستوى(٠,٠١).

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح تفوق الطالبات في المهارات الصحية في التطبيق البعدي على درجاتهن في المهارات الصحية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي في مقرر التربية الأسرية، حيث بلغ متوسط درجات تحصيل الطالبات في التطبيق البعدي (٨,٥٦) درجة من مجموع الدرجات، بينما بلغ متوسط درجات تحصيل الطالبات في التطبيق القبلي (٣,٥٢) درجة من مجموع الدرجات، وقد انعكس ذلك على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الصحية) في مقرر التربية الأسرية في تنمية المهارات الصحية لدى طالبات الصف الثاني متوسط لصالح التطبيق البعدي، وبحساب حجم الأثر لنتائج التطبيق

القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الصحية) في مقرر التربية الأسرية في تنمية المهارات الصحية لدى طالبات الصف الثاني متوسط كانت النتيجة(٠,٢٠٥) وهي قيمة تتجاوز القيمة الدالة على الأهمية للنتائج الإحصائية، مما يدل على فعالية التدريس بالموديولات التعليمية في تنمية المهارات الصحية.

٥- المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي:

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية في المهارات الصحية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الصحية) في مقرر التربية الأسرية استخدمت الباحثة اختبار "ت" جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٠)

يبين دلالة الفرق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية في المهارات الصحية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الصحية) في مقرر التربية الأسرية

	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
المهارات الصحية	الضابطة	٢٧	٧,٠٤	١,٣٣٨	-٤,٤٤٠	**٠,٠٠٠	٠,٠٦٠٠
	التجريبية	٢٧	٨,٠٥٦	١,١٢١			

** دالة عند مستوى(٠,٠١).

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح تفوق الطالبات في المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة في المهارات الصحية في التطبيق البعدي في اختبار المهارات الحياتية (المهارات الصحية) في مقرر التربية الأسرية، حيث بلغ متوسط درجات تحصيل الطالبات في المجموعة التجريبية (٨,٥٦) درجة من مجموع الدرجات، بينما بلغ متوسط درجات تحصيل الطالبات في المجموعة الضابطة (٧,٠٤) درجة من مجموع الدرجات، وقد انعكس ذلك على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الصحية) في مقرر التربية الأسرية في تنمية المهارات الصحية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وبحساب حجم الأثر لنتائج التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الصحية) في مقرر التربية الأسرية في تنمية المهارات الصحية لدى طالبات الصف الثاني متوسط كانت النتيجة (٠,٠٦٠٠) وهي قيمة تتجاوز القيمة الدالة على الأهمية للنتائج الإحصائية، مما يدل على فعالية التدريس بالموديولات التعليمية في تنمية المهارات الصحية. وهذا يتفق مع دراسة (السعدني، ٢٠٠٨م) التي كان هدفها اكتساب مفاهيم وإجراءات الإسعافات الأولية والقدرة على اتخاذ القرار من خلال التدريس بالموديولات التعليمية، وكذلك تتفق نتائج الدراسة مع الدراسات السابقة التي أثبتت فعالية التدريس بالموديولات التعليمية وكان لها أثر إيجابي لصالح المجموعة التجريبية مثل دراسة (الغامدي، ٢٠٠٨) و(التركي، ٢٠٠٩م) و(ياسين، ٢٠١٠م) و(مصطفى، ٢٠١٠م) و(سعد، ٢٠١٢م) و(الجلحوي وسيلان، ٢٠١٣م).

وتتفق نتائج الدّراسة مع الدراسات السابقة التي أسفرت نتائجها لصالح المجموعة التجريبية في اكتسابها المهارات الصحية مثل دراستي: (الغامدي، ٢٠١١) و(لطفي، ٢٠١٣).

نتائج السؤال الثالث وتفسيرها:

السؤال الثالث: ما فعالية التدريس بالموديولات التعليمية في مقرر التربية الأسرية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟

للإجابة على هذا السؤال والتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الاجتماعية) في مقرر التربية الأسرية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، استخدمت الباحثة اختبار "ت" وجاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية:

١) المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي:

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الاجتماعية) في مقرر التربية الأسرية، استخدمت الباحثة اختبار "ت" جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١١)

يبين دلالة الفرق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة، ودرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي في المهارات الاجتماعية لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الاجتماعية) في مقرر التربية الأسرية

	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
المهارات الاجتماعية	الضابطة	٢٧	٣,٦٨	١,٦٧٦	٠,٠٥٥	٠,٩٥٦	٠,٠٠
	التجريبية	٢٧	٣,٧٠	١,٤٣٦			

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن هناك تقاربا في درجات الطالبات في المجموعة الضابطة مقارنة بدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي في المهارات الاجتماعية في اختبار المهارات الحياتية (المهارات الاجتماعية) في مقرر التربية الأسرية، وقد انعكس ذلك على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الاجتماعية) في مقرر التربية الأسرية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

٢) المقارنة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية:

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في المهارات

opeikan.com

الاجتماعية لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الاجتماعية) في مقرر التربية الأسرية استخدمت الباحثة اختبار "ت" جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٢)

يبين دلالة الفرق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الاجتماعية) في مقرر التربية الأسرية

	التطبيق	المتوسط الحسابي	عدد الطالبات	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
المهارات الاجتماعية	القبلي	٣,٧٠	٢٧	١,٤٦٩	– ١٧,٠٠٨	**٠,٠٠٠	٠,١٩٥
	البعدي	٨,١٩	٢٧	١,١١١			

** دالة عند مستوى(٠,٠١).

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح ارتفاع درجات الطالبات في التطبيق البعدي على الطالبات في التطبيق القبلي في المهارات الاجتماعية لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الاجتماعية) في مقرر التربية الأسرية، حيث بلغ متوسط درجات تحصيل الطالبات في التطبيق البعدي (٨,١٩) درجة من مجموع الدرجات، بينما بلغ متوسط درجات تحصيل الطالبات في التطبيق القبلي (٣,٧٠) درجة من مجموع الدرجات، وقد انعكس ذلك على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الاجتماعية) في مقرر التربية الأسرية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط لصالح التطبيق البعدي، وبحساب حجم الأثر لنتائج التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية في مقرر التربية الأسرية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات الصف الثاني

المتوسط كانت النتيجة(٠,١٩٥) وهي قيمة تتجاوز القيمة الدالة على الأهمية للنتائج الإحصائية مما يدل على فعالية التدريس بالموديولات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية.

٣) المقارنة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في المهارات الاجتماعية لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الاجتماعية) في مقرر التربية الأسرية؛ استخدمت الباحثة اختبار "ت" جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٣)

يبين دلالة الفرق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الاجتماعية)، في مقرر التربية الأسرية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط

	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
المهارات الاجتماعية	الضابطة	٢٧	٦,٤٠	١,٠٦٠٥	-٤,٦٨٩	**٠,٠٠٠	٠,٠٦٣
	التجريبية	٢٧	٨,١٩	١,١١١			

** دالة عند مستوى(٠,٠١).

وبالنظر إلى الجدول السابق، يتضح تفوق الطالبات في المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في المهارات الاجتماعية في اختبار المهارات الحياتية (المهارات الاجتماعية) في مقرر التربية الأسرية، حيث بلغ

متوسط درجات تحصيل الطالبات في المجموعة التجريبية (٨,١٩) درجة من مجموع الدرجات، بينما بلغ متوسط درجات تحصيل الطالبات في المجموعة الضابطة (٦,٤٠) درجة من مجموع الدرجات، وقد انعكس ذلك على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الاجتماعية) في مقرر التربية الأسرية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وبحساب حجم الأثر لنتائج التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الاجتماعية) في مقرر التربية الأسرية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط كانت النتيجة (٠,٠٦٣)، وهي قيمة تتجاوز القيمة الدالة على الأهمية للنتائج الإحصائية مما يدل على فعالية التدريس بالموديولات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية. وهذا يتفق مع نتائج الدراسات السابقة التي أثبتت فعالية التدريس بالموديولات التعليمية، وكان لها الأثر الايجابي لصالح المجموعة التجريبية مثل دراسة (السعدني، ٢٠٠٨م) و(الغامدي، ٢٠٠٨) و(التركي، ٢٠٠٩م) و(ياسين، ٢٠١٠م) و (مصطفى،٢٠١٠م) و(سعد، ٢٠١٢م) و (الجلحوي وسيلان، ٢٠١٣م).

وتتفق نتائج الدراسة مع الدراسات السابقة التي أسفرت نتائجها لصالح المجموعة التجريبية في اكتسابها المهارات الاجتماعية مثل دراسة (الغامدي، ٢٠١١) و(ميلباري، ٢٠١٣) و(المعشوق، ٢٠١٤).

obeikan.com

نتائج السؤال الرابع وتفسيرها:

السؤال الرابع: ما فعالية التدريس بالموديولات التعليمية في مقرر التربية الأسرية في تنمية المهارات الشخصية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟

للإجابة على هذا السؤال والتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الشخصية) في مقرر التربية الإسرية في تنمية المهارات الشخصية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، استخدمت الباحثة اختبار "ت" جاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية:

١) المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي في المهارات الشخصية لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الشخصية) في مقرر التربية الأسرية استخدمت الباحثة اختبار "ت" جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

obeikan.com

جدول (١٤)

يبين دلالة الفرق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي في المهارات الشخصية لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الشخصية) في مقرر التربية الأسرية

	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
المهارات الشخصية	الضابطة	٢٧	٤,٠٨	١,٦٠٨	٠,٥٥٨	٠,٥٧٩	٠,٠٠٨
	التجريبية	٢٧	٤,٣٣	١,٥٦٨			

وبالنظر إلى الجدول السابق، يتضح أن هناك تقاربا في درجات الطالبات في المجموعة الضابطة مقارنة بدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي في اختبار المهارات الحياتية (المهارات الشخصية) في مقرر التربية الأسرية في تنمية المهارات الشخصية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وقد انعكس ذلك على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الشخصية) في مقرر التربية الأسرية في تنمية المهارات الشخصية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

٢) المقارنة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية:

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في المهارات الشخصية لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الشخصية) في مقرر التربية الأسرية استخدمت الباحثة اختبار "ت" جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٤)

يبين دلالة الفرق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في المهارات الشخصية لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الشخصية) في مقرر التربية الأسرية

	التطبيق	المتوسط الحسابي	عدد الطالبات	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
المهارات الشخصية	القبلي	٤,٣٣	٢٧	١,٥٢٧	-١٧,٧٥٨	**٠,٠٠٠	٠,٢٠٣
	البعدي	٨,٤٧	٢٧	١,٠٨٧			

** دالة عند مستوى(٠,٠١).

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح ارتفاع درجات الطالبات في التطبيق البعدي عن درجاتهن في التطبيق القبلي في المهارات الشخصية للاختبار في مقرر التربية الأسرية، حيث بلغ متوسط درجات تحصيل الطالبات في التطبيق البعدي (٨,٣٠) درجة من مجموع الدرجات، بينما بلغ متوسط درجات تحصيل الطالبات في التطبيق القبلي (٤,٣٣) درجة من مجموع الدرجات، وقد انعكس ذلك على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الشخصية) في مقرر التربية الأسرية في تنمية المهارات الشخصية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط لصالح التطبيق البعدي، وبحساب حجم الأثر لنتائج التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الشخصية) في مقرر التربية الأسرية في تنمية المهارات الشخصية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط كانت النتيجة(٠,٢٠٣)،

Openkan.com

وهي قيمة تتجاوز القيمة الدالة على الأهمية للنتائج الإحصائية مما يدل على فعالية التدريس بالموديولات التعليمية في تنمية المهارات الشخصية.

٣) المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي:

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في المهارات الشخصية لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الشخصية) في مقرر التربية الأسرية استخدمت الباحثة اختبار "ت" جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٤)

يبين دلالة الفرق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في المهارات الشخصية لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الشخصية) في مقرر التربية الأسرية

	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
المهارات الشخصية	الضابطة	٢٧	٧,٤٠	١,٥٠٠	٢,٤٩٧-	٠,٠١٦*	٠,٠٣٤
	التجريبية	٢٧	٨,٢٣	١,٠٦٨			

* دالة عند مستوى(٠,٠٥).

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح ارتفاع درجات الطالبات في المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في اختبار المهارات الحياتية (المهارات الشخصية) في مقرر التربية الأسرية في المهارات الشخصية، حيث بلغ متوسط درجات تحصيل الطالبات في المجموعة التجريبية (٨,٣٠) درجة من

مجموع الدرجات، بينما بلغ متوسط درجات تحصيل الطالبات في المجموعة الضابطة (٧,٤٠) درجة من مجموع الدرجات، وقد انعكس ذلك على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الشخصية) في مقرر التربية الأسرية في تنمية المهارات الشخصية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط لصالح

طالبات المجموعة التجريبية، وبحساب حجم الأثر لنتائج التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الشخصية) في مقرر التربية الأسرية في تنمية المهارات الشخصية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط كانت النتيجة (٠,٠٣٤)، وهي قيمة تتجاوز القيمة الدالة على الأهمية للنتائج الإحصائية مما يدل على فعالية التدريس بالموديولات التعليمية في تنمية المهارات الشخصية. وهذا يتفق مع نتائج الدراسات السابقة التي أثبتت فعالية التدريس بالموديولات التعليمية وكان لها أثر إيجابي لصالح المجموعة التجريبية مثل دراسة (السعدني، ٢٠٠٨م) و(الغامدي،٢٠٠٨) و(التركي، ٢٠٠٩م) و(ياسين،٢٠١٠م) و(مصطفى، ٢٠١٠م) و(سعد، ٢٠١٢م) و(الجلحوي وسيلان، ٢٠١٣م).

وفي ضوء كل ماسبق من تفسيرات تمكنت الباحثة من الإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة، التي تثبت فعالية التدريس بالموديولات التعليمية في تنمية المهارات الحياتية بمقرر التربية الأسرية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط وذلك من خلال تفوق المجموعة التجريبة على المجموعة الضابطة في اختبار المهارات الحياتية (الصحية- الاجتماعية- الشخصية).

وترى الباحثة أن فعالية التدريس بالموديولات التعليمية في تنمية المهارات الحياتية بمقرر التربية الأسرية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط يرجع إلى جملة من الأسباب:

-شكلت إجراءات التدريس بالموديولات التعليمية في تجربة الدراسة معززا ومثيرا لدافعية طالبات الصف الثاني المتوسط للتعلم والتفكير.

-التدريس بالموديولات التعليمية جعل الطالبة محورا في العملية التعليمية فأصبح لها دور إيجابي في التعليم.

-استجابة وتفاعل الطالبات في الأنشطة المتضمنة في محتوى كلٍّ موديول.

-التدريس بالموديولات التعليمية ينمي قدرة الطالبة على الاعتماد على الذات والتعلم المستقل؛ بأن تجرِّب وتخطئ دون أن تشعرَ بالحرج أو الخوف.

- مراعاه الفروق الفردية بين الطالبات.

توصيات الدراسة:

-استخدام التدريس بالموديولات التعليمية في تدريس مقرر التربية الأسرية في مراحل التعليم المختلفة لما لها من فعالية في تنمية المهارات الحياتية.

- تجديد واقع التدريس وتبني استراتيجيات تفيد في تعزيز الدور الإيجابي للمتعلم باعتباره محور العملية التعليمية.

-العمل على كل ما يعزز من المهارات الحياتية اللازمة لطالبات مقرر التربية الأسرية للصف الثاني المتوسط.

openkan.com

مراجع الدراسة:

ابن ياسين ،ثناء محمد. (يونية، م٢٠١٠). فاعلية تصور مقترح في ضوء متطلبات العصر قائم على التعلم الفردي الذاتي باستخدام الموديولات التعليمية على التحصيل الدراسي، وبقاء أثر التعلم في العلوم التجريبية لدى طالبات الصف الثالث متوسط. **مجلة التربية العلمية**– مصر ، الصفحات ٣٥-٦٤.

البطش،محمد وليد ، وأبوزينة، فريد كامل. (٢٠٠٧م). **مناهج البحث العلمي: تصميم البحث والتحليل الإحصائي**، ط١. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

التركي، خالد ابراهيم. (٢٠٠٩م). فاعلية التدريس بالموديولات التعليمية في تنمية التحصيل الدراسي في مقرر الحاسب الآلي لطلاب الصف الأول الثانوي في المعاهد العلمية بمدينة الرياض. **رسالة ماجستير**، قسم المناهج وطرق التدريس.كلية العلوم الاجتماعية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الجعفري، ماهر إسماعيل. (٢٠١٠م). **المناهج الدراسية.فلسفتها.بناؤها.تقويمها.** الأردن– عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الجلحوي.حسين علي، سيلان، فؤاد محمد. (٢٠١٣م). فاعلية استخدام الموديولات التعليمية في تنمية مهارة تصنيف الأهداف السلوكية. **مجلة جامعة الناصر**. ع ١،يناير– يونيو،

الجندي، رشا حسين. (٢٠١٢م). **تنمية المهارات الحياتية وطفل الروضة**.ط ١. الرياض: دار الزهراء.

الرباط، بهيرة شفيق إبراهيم. (٢٠١٥م). **التوجهات الحديثة في المناهج وطرق التدريس** ، ط١. مصر : المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.

obeikan.com

الزنيدي، طيبة عبدالرحمن. (١٤٣٤هـ). دور مقرر العلوم في تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. **رسالة ماجستير**. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

السيد، دعاء عبدالحي محمد. (ع١٣.ج٢، ٢٠١٢م). فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في تنمية المهارات الحياتية من خلال تدريس الفلسفة لطلاب المرحلة الثانوية. **مجلة البحث العلمي في التربية**- مصر ، الصفحات ١٠٠٩-١٠٣٥.

الطناوي، عفت.الشربيني، فوزي. (٢٠٠٦م). **الموديولات التعليمية**. مركز الكتاب للنشر.

العايدي، محمد عوض. (٢٠٠٥م). **إعداد وكتابة البحوث والرسائل الجامعية مع دراسة عن مناهج البحث**.ط١. القاهرة: شمس المعارف.

الغامدي، ماجد سالم. (١٤٣٣هـ). **المهارات الحياتية رؤية إسلامية -تربوية -تطبيقية** ، ط ١. الرياض: خاص- ماجد سالم الغامدي.

النجار، فايز جمعة، النجار،نبيل جمعة، الزعبي، ماجد راضي. (٢٠١٣م). **أساليب البحث العلمي- منظور تطبيقي**. عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

جامل، عبدالرحمن عبدالسلام. (٢٠٠٠م). **التعلم الذاتي بالموديولات التعليمية**، ط١. الأردن-عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

سالم، أحمد محمد. (١٤٣٠هـ). **الوسائل وتقنيات التعليم(٢) المفاهيم- المستحدثات- التطبيقات**. الرياض: مكتبة الرشد.

شاش، سهير محمد. (٢٠١٥م). **تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة**. القاهرة-جمهورية مصر العربية: مكتبة زهراء الشرق.

شحاتة، حسن. (٢٠٠٨م). **استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي**، ط ١. الدار المصرية اللبنانية.

عبدالحميد، وفاء سعد. (ع١١-ج١، ٢٠١٢). أثر استخدام الموديولات التعليمية في تنمية الوعي بالقضايا العلمية الاجتماعية في الكيمياء لدى الطالب المعلم بكليات التربية في ليبيا. **مجلة البحث العلمي في التربية**- مصر ، الصفحات ٥٥٥-٥٨٦.

عبدالمعطي. أحمد حسين، ومصطفى.دعاء محمد. (٢٠٠٨م). **المهارات الحياتية**. القاهرة: دار السحاب.

عمر، نشوى محمد مصطفى. (٢٠١٠م). فاعلية منهج مطور في التاريخ قائم على استخدام الموديولات التعليمية في تنمية التحصيل المعرفي والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى الطالبة معلمة التاريخ. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**- مصر، الصفحات ١٧١-٢٠٠.

عمران.تغريد، والشناوي، رجاء. (٢٠٠١م). **المهارات الحياتية**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

محمد. أمل محمد محمود. (مايو، ٢٠٠٩م). فاعلية استخدام الموديولات التعليمية في اكتساب بعض المفاهيم الفنية والمهارات الأدائية الخاصة بمكملات الملابس "حقيبة اليد "لدى طالبات المرحلة الجامعية. **مجلة بحوث التربية النوعية**- مصر، الصفحات ٢-٥٠.

كوجك،كوثرحسين. داود،لولو جيد. (١٩٩٥م). **المرجع في التربية الأسرية**. القاهرة: عالم الكتب،

محمود، صلاح الدين عرفة. (٢٠٠٥م). **تفريد تعلم مهارات التدريس بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: عالم الكتب، نشر،توزيع، طباعة.

لطفي، إيمان محمد عبدالعال (٢٠١٣م). فعالية استخدام التدريس المتمايز في تنمية بعض مهارات الحياة الأسرية (الصحية والتعامل مع الضغوط الحياتية) لدى طلاب الجامعة، **مجلة القراءة والمعرفة** –مصر، الصفحات ١٤٥–١٦٦.

obeikan.com