



مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية



مجلة تربوية دورية محكمة

المجلد الخامس - العدد (٧) - الجزء (٢) إبريل ٢٠٢٤



مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية

تصدر عن

كلية التربية – جامعة مطروح

مجلة علمية نصف سنوية

(ابريل – اكتوبر)

الرقم المطبوع (2735-5845)

الرقم الالكتروني (2735-5853)

نشر الابحاث المحكمة في مجال العلوم التربوية (المناهج وطرق التدريس -تكنولوجيا التعليم - الصحة النفسية - علم النفس التربوي - أصول التربية (جودة النظم التعليمية والاعتماد الاكاديمي) - تربية الطفل) - الإدارة والتربية المقارنة-اقتصاديات التعليم) وتقبل المجلة الابحاث باللغات العربية والانجليزية والفرنسية بموضوعات لها علاقة بقضايا معاصرة تؤثر على المنظومة التربوية بعناصرها المتنوعة.

المجلد الخامس	العدد السابع- الجزء الثاني	ابريل ٢٠٢٤م

مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية

الرؤية: مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية (مجلة تربوية علمية عالمية رائدة، تهتم بنشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية لخدمة وتطوير العلوم الإنسانية والاجتماعية).	
الرسالة: ترمي المجلة للحصول على معامل تأثير عالي، وان تكون وعاء لنشر البحوث والدراسات التربوية المحكمة، ومرجعاً علمياً ثرياً للباحثين وفق محكات عالمية من حيث الأصالة، والمنهجية، والحفاظ على القيم التربوية.	
الأهداف: - تحقيق قدرا من الريادة والانتشار عبر شبكة المعلومات الدولية للمجلة التربوية. - تحقيق قدرا من الاسهام الموثق في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية المحكمة من المتخصصين. - الاسهام المتنامي في سد حاجات الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال بحوث التربية. - توفير وعاء نشر بحثي علمي إلكتروني متخصص لخدمة الباحثين في المجالات التربوية. - توفير مرجعية علمية للباحثين في مجال بحوث التربية بمجالاتها التربوية الأصيلة. - توفير الفرصة للباحثين والدارسين لنشر الابحاث النظرية والعملية في مختلف المجالات التربوية. - نشر الابحاث الأصيلة ذات البعد الابتكاري والتطويري بما يخدم المجتمع المصري على المستوى المحلى والعالمى، مع التأكيد على القيم (العلمية - الوطنية - الامنية - الاقتصادية...).	
القيم: (١). الامانة العلمية. (٢). الشفافية. (٣). الابداع. (٤). التعاون. (٥). الاتقان. (٦). المواطنة الرقمية. (٧). الأمن الفكرى.	

هيئة تحرير مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية

تم تدشينها في عهد:	
معالي الأستاذ الدكتور / مصطفى يوسف النجار	رئيس جامعة مطروح
رئيس التحرير:	
أ.د/ أيمن مصطفى مصطفى عبد القادر.	قائم بعمل عميد الكلية
نائب رئيس تحرير المجلة:	
أ.د/ عائدة الشحات فرج.	قائم بعمل وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث.
مدير تحرير المجلة:	
أ.د/ كرامي محمد بدوي عزب أبو مغنم	أستاذ المناهج وطرق التدريس
هيئة التحرير:	
أ.م.د/ شادي محمد أحمد أبو السعود	أستاذ الصحة النفسية المساعد.
أ.م.د/ السيد رمضان محمد بريك.	أستاذ علم النفس التربوي المساعد.
د/ فتحي محمد خليل الشرقاوي.	مدرس الصحة النفسية.
د/ محمد أحمد أبو بكر	مدرس النحو والصرف.
د/ ناهد محمد أحمد مقلش	مدرس اللغة الانجليزية.
د/ محمود عبد الحميد مبروك	مدرس أصول التربية.
د/ سمر أحمد محمد الكيلاني	مدرس علم النفس التربوي
د/ محمد جمال طلعت إسماعيل	مدرس مساعد الصحة النفسية.
مستشارو التحرير:	
اعضاء اللجان العلمية الدائمة في الجامعات المصرية	

كلمة الأستاذ الدكتور/ أيمن مصطفى مصطفى عبد القادر

عميد كلية التربية - جامعة مطروح

رئيس هيئة تحرير المجلة

تُعد الدوريات العلمية المتخصصة إحدى الوسائل التي يُعول عليها تشجيع التواصل العلمي بين الباحثين، وتوفير سبل هذا التواصل بما يؤدي إلى تسريع وتيرة تبادل المعارف وانتشارها بشكل يتناسب مع طبيعة العصر. فضلاً عن كونها تمثل أداة مهمة من أدوات التسويق العلمي للجامعة، وقيمة من القيم المعيارية التي يتم الرجوع إليها في التقييمات المحلية والعالمية للنشاط العلمي والإنتاجية البحثية للجامعات.

وتمثل مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية من المجالات العلمية المحكمة التي تم إصدارها في جامعة مطروح والتي تعنى بالعلوم التربوية في مجالات أصول التربية والتربية المقارنة والإدارة التربوية والمدرسية والمناهج وطرق التدريس بكافة تخصصاتها وتكنولوجيا التعليم وكذلك تعني بالعلوم النفسية بتخصصاتها المختلفة والصحة النفسية والإرشاد النفسي وعلم النفس التعليمي.

وتسعي هيئة تحرير المجلة إلى نشر البحوث المتميزة بعد تحكيمها بأسلوب علمي رصين وفق آليات محددة للنهوض بالبحث العلمي. وتدعو الباحثين من داخل الجامعات المصرية وخارجها بالدول العربية للنشر بالمجلة لتظل منبراً علمياً ومعرفياً للدراسات الأكاديمية والتربوية والنفسية الجادة والمبدعة في مجالات التربية.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل لكل من أعان وساهم في إخراج العدد الأول من المجلة بهذه الصورة الجيدة. وترحب أسرة المجلة بآراء القراء والباحثين التربويين حتى تخرج المجلة في صورتها المثلى.

والله ولي التوفيق....

اعضاء الهيئة الاستشارية والتكيفية

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
أ.د/ نجاة حسن أحمد شاهين.	كلية التربية - جامعة الاسكندرية	مناهج وطرق تدريس العلوم
أ.د/ حسن على حسن سلامة.	كلية تربية - جامعة سوهاج	مناهج وطرق تدريس رياضيات
أ.د/ منصور أحمد عبدالمنعم.	كلية التربية - جامعة الزقازيق	مناهج وطرق تدريس جغرافيا
أ.د على جودة محمد عبدالوهاب.	كلية التربية - جامعة بنها	مناهج وطرق تدريس تاريخ
أ.د/ خالد بن محمد الخزيم.	كلية التربية - جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية	مناهج وطرق تدريس رياضيات
أ.د/ هشام بركات بشر حسين	كلية التربية - جامعة الملك سعود	مناهج وطرق تدريس رياضيات
أ.د/ خالد عبد اللطيف محمد عمرآن.	كلية التربية - جامعة سوهاج	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية(جغرافيا)
أ.د/ نجلاء مجد مجد محمود النحاس.	كلية التربية - جامعة الاسكندرية	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية
أ.د ايمان محمد عبدالوارث.	كلية البنات للآداب والعلوم والتربية	مناهج وطرق تدريس الاجتماعية(الجغرافيا)
أ.د /محمود ابراهيم عبد العزيز.	كلية التربية - جامعة كفر الشيخ	مناهج وطرق تدريس التربية العملية وتدریس العلوم
أ.د /عبدالقادر محمد عبدالقادر السيد.	كلية التربية - جامعة بنها جامعة ظفار، سلطنة عمان	مناهج وطرق تدريس رياضيات وتكنولوجيا التعليم
أ.د/ احمد محمد رجائي الرفاعي.	كلية التربية - جامعة طنطا	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/ أشرف عبدالمنعم محمد حسين.	كلية التربية - جامعة اسيوط جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية	مناهج وطرق تدريس العلوم
أ.د/ يوسف الحسيني الإمام.	كلية التربية - جامعة طنطا	مناهج وطرق تعليم الرياضيات (تربويات الرياضيات)
أ.د / ظافر فراج هزاع الشهري.	كلية التربية - جامعة الملك خالد	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/ ماهر مفلح أحمد الزيادات.	كلية التربية - جامعة آل البيت	مناهج الدراسات الاجتماعية واساليب تدريسها
أ.د/ يحيى عطية سليمان.	كلية التربية - جامعة عين شمس	مناهج وطرق تدريس تاريخ
أ.د/ ابراهيم محمد عبدالله حسن.	كلية التربية - جامعة العريش	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/ زينب أحمد عبدالغنى خالد.	كلية التربية - جامعة المنيا	مناهج وطرق تدريس الرياضيات

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
		وتصميم المناهج لذوى الاحتياجات الخاصة وذوى صعوبات التعلم والفائقين والموهوبين
أ.د/ احمد السيد عبدالحميد مصطفى.	كلية التربية - جامعة المنيا	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/عبدالله بن سليمان الفهد.	كلية التربية - جامعة الامام محمد بن سعود	مناهج وطرق تدريس - تطوبر التعليم
أ.د/ رضا مسعد السعيد ابوعصر.	كلية التربية - جامعة دمياط	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/ حسين محمد احمد عبدالباسط.	كلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادى	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية
أ.د/ وائل عبدالله محمد على.	كلية الدراسات العليا للتربية - جامعة القاهرة	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/ وحيد حامد عبدالرشيد عبدالوهاب.	كلية التربية - جامعة جنوب الوادي	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الاسلامية
أ.د/ محمد غازي الدسوقي.	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية	علم النفس التربوى والتعليمى - التربية الخاصة (الموهبة)
أ.د/ أشرف محمد عبدالغنى شريت.	كلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة الاسكندرية	التربية الخاصة - الصحة النفسية والتربية الخاصة
أ.د/ زينب محمود أبو العنين شقير.	كلية التربية - جامعة طنطا	التربية الخاصة - الصحة النفسية
أ.د/ أشرف محمد عبد الحميد.	كلية التربية - جامعة الزقازيق	التربية الخاصة - الصحة النفسية
أ.د/ السيد كامل الشربيني منصور.	كلية التربية - جامعة العريش	الصحة النفسية - التربية الخاصة
أ.د/ أحلام حسن محمود عبدالله.	كلية التربية - جامعة الاسكندرية	الصحة النفسية والتربية الخاصة
أ.د/ نرمين عونى محمد محمد.	كلية التربية - جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوى والتعليمى - علم النفس المعرفى
أ.د/ ناجي محمد قاسم الدمنهورى.	كلية التربية - جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوى والتعليمى - علم النفس التعليمى
أ.د/ دعاء عوض سيد احمد.	كلية التربية - جامعة الاسكندرية	الصحة النفسية - التربية الخاصة
أ.د/ محمد عثمان بشاتوه.	كلية التربية - جامعة الطائف	الصحة النفسية - التربية الخاصة
أ.د/ جابر محمد عبدالله عيسى.	كلية التربية - جامعة جنوب الوادى - جامعة الطائف	علم النفس التربوى والتعليمى - قياس وتقويم - صعوبات تعلم
أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب مصري.	كلية التربية - جامعة طنطا	الصحة النفسية - علم النفس الاكلينيكي.
أ.د/ محمد اسماعيل سيد حميدة.	كلية التربية - جامعة عين شمس	علم النفس التربوى والتعليمى - علم النفس المعرفى - علم النفس اللغوى - علم النفس الايجابي - علم

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
		النفس الاجتماعي
أ.د/ حسنى زكريا السيد النجار .	كلية التربية - جامعة كفر الشيخ	علم النفس التربوى والتعليمى، علم النفس التربوى وصعوبات التعلم
أ.د/ حسن سعد محمود عابدين .	كلية التربية - جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوى والتعليمى، علم النفس التربوى
أ.د/ سعيد على الزهرانى .	كلية التربية - جامعة الطائف	التربية الخاصة
أ.د/ سلوى محمد عبد الباقي .	كلية التربية - جامعة حلوان	الصحة النفسية - كينيكي وعلم نفس اجتماعى
أ.د/ جمال شفيق أحمد .	كلية الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس	الصحة النفسية - ارشاد نفسي
أ.د/ تهنانى محمد عثمان منيب .	كلية التربية - جامعة عين شمس	التربية الخاصة - جميع الفئات الخاصة
أ.د/ أشرف أحمد عبد القادر السيد .	كلية التربية - جامعة بنها	الصحة النفسية - ارشاد نفسي
أ.د/ شحاته سليمان محمد سليمان .	كلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة القاهرة	الصحة النفسية وتربية خاصة
أ.د/ إيمان فوزى سعيد شاهين .	كلية التربية - جامعة عين شمس	الصحة النفسية - العلاج والارشاد النفسي / علم نفس الاكلينيكي
أ.د/ سميرة محمد ابراهيم شند .	كلية التربية - جامعة عين شمس	الصحة النفسية وعلم نفس اجتماعى
أ.د/ عبدالفتاح رجب على محمد مطر .	كلية التربية - جامعة الازهر / جامعة الطائف	تربية خاصة
أ.د/ رضا مسعد أحمد الجمال .	كلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة القاهرة	صحة نفسية - مرحلة الطفولة
أ.د/ هنادى حسين آل هادى القحطانى .	جامعة تبوك	التربية الخاصة - الاعاقة الفكرية
أ.د/ محمد مصطفى مصطفى الديب .	كلية التربية - جامعة الازهر	علم النفس التربوي والتعليمى
أ.د/ محمد انور ابراهيم فراج .	كلية التربية - جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوي والتعليمى - القياس والتقويم
أ.د/ منى حلمي عبد الحميد طلبة .	كلية التربية - جامعة الطائف	التربية الخاصة
أ.د/ احمد عبدالرحمن ابراهيم عثمان .	كلية التربية - جامعة الزقازيق	علم نفس التربوى والتعليمي
أ.د/ ايهاب عبدالعزيز عبد الباقي الببلاوي .	كلية علوم ذوى الاعاقة والتأهيل	التربية الخاصة
أ.د/ رفعت عمر عزوز .	كلية التربية - جامعة العريش	أصول تربية - تربية اسلامية واجتماعيات تربية
أ.د/ عماد صموئيل وهبة جرجس .	كلية التربية - جامعة سوهاج	أصول تربية - تخطيط تربوى واجتماعيات تربية

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
أ.د/ هاني عبدالستار فرج.	كلية التربية - جامعة الاسكندرية	أصول تربية- فلسفة التربية وتاريخ الفكر التربوي
أ.د/ مصطفى محمد احمد رجب.	كلية التربية - جامعة سوهاج	أصول تربية
أ.د/ ياسر مصطفى على الجندي.	كلية التربية - جامعة كفر الشيخ	أصول تربية
أ.د/ جمال احمد عبد المقصود السيسي.	جامعة القصيم - جامعة مدينة السادات	أصول تربية
أ.د/ دعاء محمد احمد ابراهيم.	كلية التربية - جامعة الاسكندرية	أصول تربية
أ.د/ أحمد نجم الدين عيداروس.	كلية التربية - جامعة الزقازيق	الادارة التربوية والتعليمية
أ.د/ فاروق شوقي صادق البوهي.	كلية التربية - جامعة الاسكندرية	أصول تربية - التربية المقارنة والادارة التعليمية
أ.د/ نبيل جاد عزمي.	كلية التربية - جامعة حلوان	تكنولوجيا التعليم
أ.د/ ابراهيم بن مقحم المقحم.	كلية التربية - جامعة الامام محمد بن سعود	مناهج وطرق تدريس الجغرافيا
أ.د/ احمد جابر احمد.	كلية التربية - جامعة سوهاج	مناهج وطرق تدريس التاريخ
أ.د/ خديجة ضيف الله القرشي.	كلية الآداب/ جامعة الطائف	علم نفس
أ.د/ ماجدة حبشي محمد سليمان.	كلية التربية - جامعة الاسكندرية	مناهج وتعليم العلوم
أ.د/ اسماء عبد المنعم مصطفى.	كلية التربية - جامعة المنصورة	مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية
أ.د/ مختار عبدالخالق عبد اللاه عطية.	كلية التربية - جامعة الملك سعود	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية
أ.د/ عنتر صلحي عبد اللاه طلبه.	كلية التربية - جامعة المنصورة	مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية

قواعد النشر

تؤكد هيئة تحرير مجلة العلوم النفسية والتربوية على ضرورة الالتزام بشروط النشر،
وتعتذر عن عدم نشر كل مقال لا تتوافر فيه الشروط مهما كانت قيمته العلمية.

✎ أن يكون البحث في مجال علوم النفس وعلوم التربية.

✎ أن يتميز البحث بالأصالة والإضافة العلمية.

✎ أن يكون البحث جديداً لم يسبق نشره أو مقدماً للنشر لدى أي جهة أخرى

ويقدم إقراراً بذلك.

✎ أن يستخدم البحث منهجاً علمياً واضحاً وتوثيقاً دقيقاً.

✎ أن يعتمد القالب المعتمد في المجلة لكتابة وإخراج المقال.

محتويات العدد (٧ - ج ٢)

م	عنوان البحث	رقم الصفحة
١	محتوى إثرائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طالب التعليم الثانوي الفني. د / الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد	٧٨-١
٢	درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية في ضوء النظرية أ.د. عبد الخالق بن هجاد الغامدي أ. خالد عابد عبد هلال اللحاني	١٣٢-٧٩
٣	الصلابة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طالب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية أ. د/ حسن سعد عابدين أ.د/ أيمن مصطفى عبد القادر أ/ سمر عادل محمد السيد	١٦٢ - ١٣٣
٤	الخصائص السيكمترية لمقياس الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح أ.د/ شادي محمد أبو السعود د/ فتحي محمد الشرقاوي أ/ ابراهيم جبريل علي موسى	١٩٣ - ١٦٣
٥	الخصائص السيكمترية لمقياس الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية أ.د/ نبيل السيد حسن الجباس أ.م. د. غادة صابر أبو العطا / شيماء صابر رمضان سعد الحويطي	٢٢٥ - ١٩٤
٦	قيم المسؤولية الاجتماعية في مسرح الطفل الغنائي - دراسة تحليلية- أ.د/ راندا حلمي السعيد أ.م. د/ هالة الأطرش د/ شوق عباده النكلاوي أ/ مي محمود لطفي محمد	٢٥٦ - ٢٢٦
٧	الوعي الصوتي وعلاقته التنبؤية بالديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد أ. د/ هدي إبراهيم بشير أ.د/ سهي أحمد أمين أ.م. د/ مروة أحمد عبد النعيم أ/ آلاء عبد الباسط محمد محمود	٢٩٤ - ٢٥٧
٨	العلاقة بين اضطراب كرب ما بعد الردمة واضطراب القلق	٣٢٦-٢٩٥

رقم الصفحة	عنوان البحث	م
	أ.م. د زينب رجب على البنا أ.د/ شادي محمد أبو السعود أ/ ميرا يحيي سعد عبد السديح	لدى أسر متوفى كورونا

البحث الأول

محتوى إثرائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية
الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب التعليم الثانوي الفني.

إعداد:

د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد
في كلية التربية - جامعة الإسكندرية

٢٠٢٤م - ١٤٤٥هـ

محتوى إثرائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب التعليم الثانوي الفني.

مستخلص البحث

هدفت الدراسة الحاضرة إلى تقديم محتوى إثرائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب التعليم الثانوي الفني، وقد تطلّب ذلك تحديد مستويات تمكّنهم من مجالات الثقافة اللغوية اللازمة للتربية المهنية؛ والتي حُدّدت في خمسة مجالات؛ هي: فهم المقروء، وتحديد المعنى الوظيفي لبعض الكلمات الواردة في النص، وفهم ضوابط الإملاء الموجودة في النص، والقراءة الوظيفية، وأخيرًا الكتابة الوظيفية.

واعتمدت الباحثة في بحث المشكلة على المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت اختبارين لكل صف من صفوف التعليم الفني الثلاثة؛ أحدهما: لقياس التمكن من "فهم المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء"، والآخر: لقياس التمكن من "مهارات القراءة والكتابة الوظيفيتين"؛ وبذلك صار إجمالي أعداد اختبارات الدراسة (سنة اختبارات)، كما حُدد مستوى تمكّن (%٨٠) لكل اختبار منها.

وقد أثبتت النتائج عدم تمكن طالبات العينة - في صفوفها الثلاثة - من اجتياز الاختبارات؛ حيث انخفضت متوسطات درجاتهن جميعًا عن المتوسط المرجعي المحدد لكل منها؛ مما يعني عدم تحقيق أي منهن مستوى التمكن المطلوب.

وفي ضوء النتائج اقترحت الدراسة محتوى إثرائيًا لطلاب التعليم الثانوي الفني في صفوفه الثلاثة؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة للتربية المهنية. ولتحقيق هذا الهدف؛ حُدّدت نواتج التعلم المستهدفة الخاصة بكل مجال من مجالات الثقافة اللغوية لكل صف من الصفوف الثلاثة، وكذلك صورة المحتوى الذي تضمّن كلاً من: المتن، والتدريبات وألوان النشاط، وأخيرًا معايير تنظيم هذا المحتوى.

الكلمات المفتاحية:

محتوى إثرائي - التربية المهنية - الثقافة اللغوية - مستويات التمكن - التعليم الثانوي الفني.

Proposed Enrichment Content Based on Career Education to Develop the Necessary Linguistic Literacy for it Among Technical Secondary Education Students

Abstract:

The present study aimed at providing proposed enrichment content based on career education to develop the necessary linguistic literacy for it among technical secondary education students. This required determining their mastery levels in the areas of linguistic literacy necessary for career education. They were identified in five areas: reading comprehension, determining the functional meaning of some words in the text, understanding the dictation rules present in the text, functional reading, and functional writing.

In examining the problem, the researcher relied on the descriptive analytical method and prepared two tests for each of the three technical education grades. One of them was for measuring mastery of "reading comprehension, grammar and dictation" and the other was for measuring mastery of "functional reading and functional writing skills". Thus, the total number of study tests was (six tests), and a mastery level of (80%) was determined for each test.

The results showed that the study sample, in its three grades, was unable to pass the tests. The average scores of all of them fell below the reference average specified for each test. It means that none of them achieved the required mastery level.

In light of the results, the study proposed enrichment content for technical secondary education students in its three grades to develop the linguistic literacy necessary for career education. To achieve this goal, the intended learning outcomes for each area of linguistic literacy were identified for each of the three grades, as well as the content which included: the body, exercises and activities, and the standards for organizing this content.

Keywords: enrichment content, career education, linguistic literacy, mastery levels, technical secondary education

مقدمة البحث

ازدادت العناية في السنوات الأخيرة بالتعليم الفني؛ لما له من أهمية، ودور كبير في تحقيق التنمية المستدامة؛ ومن ثم تحقيق رؤية مصر ٢٠٣٠م. ويؤهل التعليم الفني طلابه للالتحاق بسوق العمل؛ في مختلف التخصصات: الصناعية، والتجارية، والزراعية، والفندقية، كما يُرعى منه تأهيلهم لتنفيذ بعض المشروعات الصغيرة، والمتوسطة، ومتناهية الصغر؛ والتي ازدادت العناية بها - أيضًا - في الآونة الأخيرة؛ ومن ثم تأهيلهم ليكونوا رواد أعمال في مجالات تخصصاتهم. ويدرس طلاب التعليم الفني في المرحلة الثانوية مادة اللغة العربية؛ بوصفها مادة ثقافية؛ لذلك قد تقل العناية بها؛ لتتجه أكثر إلى مواد التخصص التي يحتاجها الطالب - فيما بعد - في حياته العملية.

ولما كانت اللغة العربية مادة ثقافية؛ فيُرجى منها أن تمد طلاب التعليم الفني - وبخاصة الثانوي - بأساسيات التواصل المهمة؛ كفهم المقروء، والقراءة والكتابة الوظيفيتين، وقواعد النحو والإملاء الوظيفية التي يستخدمونها في مكتوباتهم المختلفة؛ وبذلك يكونون قد اكتسبوا مقومات الثقافة اللغوية، ومجالاتها التي تعينهم على أداء وظيفتهم - فيما بعد - في سوق العمل. لذا فقد أوصى إسلام أحمد فؤاد (٢٠١٢م، ص. ٥٣٥)^(١) بتعريف طلاب التعليم الثانوي الفني - وبخاصة التجاري نظام الخمس سنوات - بالثقافة اللغوية اللازمة لهم، واختيار موضوعات هادفة؛ لتنمية تلك الثقافة لديهم؛ من خلال أمثلة، يترجمها المعلم إلى واقع عملي، فضلاً عن تعرف الثقافة اللغوية في أعمال: الإدارة، والكتابة، والحسابات، وأعمال السكرتارية، والمحفوظات؛ لمواكبة التقدم التكنولوجي في العصر الحاضر.

وأوصى أيمن عيد بكري (٢٠٢٠م، ص. ٥٠) بدمج مكونات الميول الاستماعية، ومكونات الثقة اللغوية، وريادة الأعمال في المقررات الدراسية للغة العربية لطلاب التعليم الفني، وتحديد الاتجاهات المهنية لدى طلاب التعليم الصناعي، وربطها بالمهارات اللغوية، وتدريب الطلاب عليها، وتقييم أدائهم في اللغة العربية؛ من خلال المشروعات اللغوية: الفردية، والجماعية. وفي مجال التوظيف - كما ورد في الإطار الاستراتيجي الأوروبي للتعليم والتدريب (European Strategic Framework for Education and Training, 2020, p. 13) - تعد مهارات اللغة واحدة من أهم عشر مهارات لخريجي المستقبل؛ فالأكاديميون والطلاب

(١) يُجرى توثيق مراجع الدراسة؛ وفقاً لنظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) في إصداره السابع، مع كتابة (اسم الباحث، والوالد، والعائلة) في المراجع العربية عند توثيق المتن، وقائمة المراجع، أما بالنسبة للمراجع غير العربية؛ فاعتمد فيها - عند توثيق المتن - على كتابة (اسم العائلة، والسنة، ورقم الصفحة).

في التعليم والتدريب المهنيين الأوليين يحتاجون التأكد من أن مهاراتهم اللغوية يمكن أن تصير جزءاً من ملف مؤهلاتهم الذي يتوافق مع متطلبات سوق العمل المستقبلية، وفي دراسة حديثة أجرتها مؤسسة البارومتر الأوروبي (Eurobarometer) سلطت (٤٠%) من مسؤولي التوظيف في قطاع الصناعة الضوء على أهمية مهارات اللغة لخريجي التعليم العالي.

وذكر (Pace (2021, p. 5 أن تعلم اللغة للأغراض المهنية لا يزال موضوعاً شائكاً؛ لأن معظم الدورات التدريبية اللغوية المقدمة لا تزال - في نظر الطلاب - عامة في نطاقها، ونادراً ما تكون مهنية؛ لذا فالحل يكمن في توفير بيئة تعلم لغوي، يتعلم فيها الطلاب مهارات اللغة، ومجالاً مهنيًا في أثناء أداء مهمة ما في الواقع؛ أي: التحول من التدريس لاستخدام اللغة؛ إلى استخدام اللغة فعلياً لتنفيذ المهمات في مواقف محددة وثيقة الصلة بحياة الطلاب؛ وهذا يعني التوفيق بين البعد المهني للتدريب، والتدريب اللغوي، مع إنتاج نموذج صالح لتدريس اللغات لأغراض مهنية.

ولما كان الهدف من التعليم الفني إعداد طلابه لسوق العمل؛ من خلال مزاولته إحدى المهن؛ فلا بد من أن يكون هؤلاء الطلاب على دراية كافية بمتطلبات المهنة؛ مثل: تعريفهم بمهن المستقبل التي يمكنهم الالتحاق بها، وكيفية التعامل مع ضغوط العمل، فضلاً عن مهارات الإدارة اللازمة لهم في تلك المهن؛ وهذا كله ما تكفله التربية المهنية.

وتشكل التربية المهنية - كما ذكر عبد الرحمن عبد السلام جامل (٢٠٠٦م، ص. ٢٨١) - أساساً للحركة التربوية المعاصرة؛ فمن خلالها يتمكن المجتمع المعاصر من تنمية موارده البشرية تنمية تتفق مع مطالبه، وحاجاته في شكل برامج مكثفة؛ لتخطيط القوى العاملة، كما أن التحولات الثقافية السريعة التي شهدتها الصناعات الكبيرة أبرزت الحاجة إلى نوع جديد من الأيدي العاملة التي اكتسبت تعليمًا شاملاً، وتدريباً متعدد التقنيات ضمن مناهج دراسية، وتدريبية، تؤمن تأهيلهم لسوق العمل، وتؤهلهم لاكتساب مهارات، ومعارف جديدة خلال حياتهم العملية.

وقد رأت وزارات التربية والتعليم في عديد من الدول بدء تطبيق برامج التربية المهنية في الصفوف الأخيرة من المرحلة الأساسية - كما ذكر عبد الرحمن عبد السلام جامل (٢٠٠٦م، ص. ٢٨٥) في موضع آخر - إيماناً بأهمية هذه البرامج في تثقيف الطلاب مهنيًا، ولمساعدة التلاميذ في اكتساب اتجاهات إيجابية نحو العمل اليدوي، والعمل في مختلف المجالات، واكتساب مفهومات وخبرات مهنية وثيقة الصلة بالحياة، فضلاً عن إتاحة الفرص لهم لاكتشاف ميولهم وقدراتهم، وتيسير اختيارهم مهنة المستقبل، والتحاقهم بها.

وفي ضوء ما يشهده العصر الحاضر من تغيرات متسارعة في شتى المجالات، وضرورة استجابة المناهج كافة لها؛ بإعداد الطلاب القادرين على التعامل مع تلك التغيرات؛ فثمة ضرورة - كما ذكرت كريمة عبد الله محمود (٢٠١٣م، ص. ٢٤٥ - ٢٤٦) - لتنمية الوعي المهني لدى الطلاب؛ وبخاصة طلاب التعليم الفني، وإعداد أفراد قادرين على تحمل المسؤولية، وتعرف ما يدور حولهم، والتعامل معه، فضلاً عن ربط ما تعلموه في المدرسة بمعطيات البيئة الخارجية. ومن ثم سعت دراستها إلى تضمين مناهج الفيزياء بالتعليم الفني الصناعي أهداف التربية المهنية؛ لإشباع حاجات الطلاب للعمل، واختيار المهنة التي تتناسب مع قدراتهم، وإمكاناتهم. وانطلاقاً من النتائج التي توصلت إليها دراسة مها بنت إبراهيم الكلثم (٢٠١٦م، ص. ٤٠ - ٤١) - والتي أكدت الدور المهم لتدريس مقرر التربية المهنية في تنمية قيم العمل لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية - فقد قدمت مجموعة من التوصيات الجديرة بالعناية؛ وهي:

➤ وضع قيم العمل التي ينبغي تنميتها في قائمة محددة، ثم ترتيبها في سلم أولويات، وتعزيزها في مقررات المرحلة الثانوية.

➤ تضمين كيفية ممارسة قيم العمل في شكل تدريبات عملية في تقويم كل درس في مقرر التربية المهنية.

➤ تصميم كتاب نشاط، لممارسة المهارات التطبيقية في مقرر التربية المهنية.

➤ التركيز على دور تدريس التربية المهنية في تعديل سلوك طالبات المرحلة الثانوية، واتجاهاتهن نحو العمل.

واستهدفت دراسة عبد الله بن فلاح الشهراني (١٤٤٢هـ) تعرف التربية المهنية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، والتحديات التي تواجهها، وسبل التغلب عليها، وتقديم تصور مستقبلي مقترح للتربية المهنية لدى هؤلاء الطلاب في ضوء التحولات المتوقعة لما بعد رؤية ٢٠٣٠م، والتوجهات المستقبلية للمملكة.

ويمكن - من خلال اللغة العربية؛ بوصفها مادة ثقافية لطلاب التعليم الفني - تقديم موضوعات عن التربية المهنية، تنمي لديهم الثقافة اللغوية اللازمة للمهنة في تخصصات التعليم الفني كافة؛ من خلال بعض الموضوعات الإثرائية ذات الصلة بمجالات العمل المختلفة، فضلاً عن ألوان النشاط التي تُدرب الطالب على كيفية التصرف في المواقف المختلفة المرتبطة بالمهنة؛ وهذا ما سعت الدراسة الحاضرة إلى تحقيقه.

مصادر الشعور بالمشكلة:

نبت الشعور بالمشكلة مما يأتي:

أولاً: بعض الدراسات السابقة:

ذكر مصطفى رسلان رسلان (١٩٩٨م، ص. ١٢٤) أن ميدان تعليم اللغة العربية يفتقر إلى أدوات قياس موضوعية، يمكن - عن طريقها - تعرف مستوى كفاءة الطلاب اللغوية؛ وخاصة في نهاية مرحلة التعليم الثانوي بشقيه: العام، والفني؛ على أساس أن تلك المرحلة تعد مرحلة منتهية لكثير من الطلاب.

ولاحظ عبد الحميد زهري عطا الله (٢٠٠٠م، ص. ١٣٧) ضعفًا لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية في مجالات التعبير الوظيفي؛ مثل: كتابة التقارير، والرسائل، وغيرها، فضلاً عن عدم إدراكهم المهارات اللازمة لكل مجال من تلك المجالات؛ ومن ثم اقترح برنامجاً للتدريب على بعض مجالات التعبير المكتوب الوظيفي لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري في ضوء احتياجاتهم المهنية.

وانطلقت دراسة إسلام أحمد فؤاد (٢٠١٢م، ص. ٥١٦) من عدم توافر مكونات الثقافة اللغوية في نصوص اللغة العربية، والتدريبات اللغوية المقررة على طلاب الصف الخامس بالتعليم الثانوي التجاري - نظام الخمس سنوات؛ مثل: التواصل اللغوي، ومهارات الكتابة الوظيفية؛ ككتابة الخطابات، واستخدام أدوات الربط، والتلخيص، وافتقار تدريبات تلك الكتب إلى التدريب على ملء الاستمارات، والخطابات الحكومية والتجارية، وتحرير الشيكات والفاتورة، وكتابة البرقيات، فضلاً عن وجود أخطاء لدى بعض الطلاب في كتابة التقارير، وتوجيه الخطابات.

وأثبتت دراسة عقيلي محمد موسى (٢٠١٧م، ص. ٧٥) قصور محتوى اللغة العربية بالصف الأول الثانوي الفني في تحقيق وظيفة المادة، وإكساب الطلاب المهارات الحياتية اللازمة للتفاعل مع مستجدات العصر، ومتطلبات سوق العمل.

وانطلقت دراسة أيمن عيد بكري (٢٠٢٠م، ص. ٧) من ضعف عناية طلاب التعليم الثانوي الصناعي باللغة العربية؛ بوصفها مادة ثقافية غير أساسية، وانصراف تركيزهم وعنايتهم إلى مواد التخصص؛ لأنها مؤهلة للعمل، فضلاً عن رغبة أولئك الطلاب في تعلم لغة إضافية؛ كلفة مساعدة للغة العربية؛ اعتقاداً منهم أن الأخيرة ليست ذات جدوى في مجال العمل، وأنها مادة للدراسة فقط، كما أن معلمي اللغة العربية لا يدرّبونهم على مهارة الاستماع، ولا يكفونهم ألوان نشاط إضافية، يمكن أن تفيدهم في مجال العمل مستقبلاً.

وأثبتت نتائج دراسة **نجلاء يوسف حواس (٢٠٢٠م، ص. ١٠٠٩)** أن مهارات فهم المقروء المتضمنة في البرنامج القرائي لكتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي التجاري؛ قد جاءت بنسب متفاوتة؛ حيث نالت مهارات التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها أعلى مستوى، وجاءت مهارات كل من: (تفسير الفكر والمعلومات ودمجها، وتقييم محتوى النص، وبنيتها) بنسب ضعيفة، كما افتقر البرنامج إلى مهارات بناء الاستدلالات؛ ومن ثم اقترحت مخططاً توصيفياً؛ لتضمن مهارات فهم المقروء بالبرنامج القرائي في ضوء المعايير الدولية للتطور القرائي؛ كمحاولة لعلاج نواحي القصور.

ولاحظ **سيد السايح حمدان، وآخران (٢٠٢١م، ص. ٤٨٩ - ٤٩٠)** تدني مستويات التحصيل، وضعف بعض مهارات فهم المقروء - وبخاصة الاستنتاجي، والناقد - لدى طالبات الصف الأول الثانوي الفني التجاري؛ ولذلك اقترحت دراستهم استخدام المدخل المنظومي؛ لتنمية تلك المهارات.

وذكر **Pace (2021, p. 3)** أن عديداً من المتعلمين في جميع أنحاء العالم لديهم الدافعية لاكتساب مجموعة من المهارات المهنية التي تساعد في الالتحاق بسوق العمل؛ ولكنهم أقل دافعية لتحسين مهارات اللغة التي تدعم اكتساب تلك المهارات المهنية، وغالباً ما يترددون في البدء في دراسة اللغات، أو العودة إلى دراستها؛ الأمر الذي قد يربطونه بذكريات سلبية من سنوات دراستهم المبكرة، تتعلق بعدم تلبية مهارات اللغة اهتماماتهم، أو عدم صلتها بحياتهم ولا مستقبلهم المهني؛ ومن ثم صعوبة نقل تلك المهارات التي اكتسبوها داخل الصف إلى مكان العمل؛ وقد يرجع ذلك إلى عدم إدراكهم الفوائد المحتملة لتضمين مهارات اللغة في سياق التعليم والتدريب المهنيين، وكيف يمكن أن يمنحهم ذلك مكانة متقدمة في عملهم.

ثانياً: الدراسة الاستطلاعية:

من خلال فحص محتويات كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة من التعليم الثانوي الفني؛ اتضح للباحثة عدم مراعاة موضوعات القراءة متطلبات التربية المهنية، ولا المهارات اللازمة لها، كما اتسمت التدريبات، وألوان النشاط - في معظمها - بالتقليدية. أما بالنسبة لقواعد النحو، والإملاء؛ فقد جاءت منفصلة عن موضوعات القراءة، ولم توظف من خلالها.

وأما موضوعات التعبير الوظيفي (الكتابة الوظيفية)؛ فقد جاءت - في معظمها - تقليدية، وموضوعاتها عامة غير مرتبطة بالتعليم الفني، كما لم يركز المحتوى سواء أكان ذلك في القراءة، أم في الكتابة على تعريض الطلاب لمواقف مختلفة، وسؤالهم عن كيفية التصرف فيها إذا ما التحقوا بسوق العمل.

تحديد المشكلة:

من خلال ما أثبتته الدراسات السابقة، وما أسفرت عنه الدراسة الاستطلاعية نتضح الحاجة إلى إثراء كتب اللغة العربية في التعليم الفني بموضوعات عن التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها. ويمكن التعبير عن مشكلة الدراسة؛ من خلال الأسئلة الآتية:

- (١) ما أبعاد الثقافة اللغوية اللازمة للتربية المهنية لطلاب التعليم الثانوي الفني؟
- (٢) ما مجالات الثقافة اللغوية اللازمة للتربية المهنية لطلاب التعليم الثانوي الفني؟
- (٣) ما مستويات تمكن طلاب التعليم الثانوي الفني من مجالات الثقافة اللغوية اللازمة للتربية المهنية؟
- (٤) ما المحتوى الإثنائي المقترح القائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب التعليم الثانوي الفني؟

حدود الدراسة:

(١) طُبِّقَت الدراسة الحاضرة على بعض طالبات التعليم الثانوي الفني (الصناعي - التجاري) في الصفوف الثلاثة في بعض الإدارات التعليمية (شرق، ووسط، وغرب) بمحافظة الإسكندرية. واقتصرت العينة على البنات من دون البنين؛ لأن في أثناء التطبيق لم يكن هناك حضور كبير للطلاب في المدارس؛ لسببين:

➤ الأول: تطبيق أدوات الدراسة في شهر رمضان المبارك، وفي هذا الشهر لا تكون كثافة الطلاب كبيرة.

➤ الآخر: كثرة غياب الطلاب، واقتصار حضورهم على أيام الاختبارات العملية فقط؛ ومن ثم حاولت الباحثة التطبيق على من تيسر التطبيق عليه في تلك الأيام.

(٢) طُبِّقَت الدراسة الحاضرة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢م / ٢٠٢٣م.

(٣) تضمّن المحتوى الإثنائي المقترح نصوصَ قراءة، تعالّج - من خلالها - مهارات فهم المقروء، وقواعد النحو، وضوابط الإملاء، فضلاً عن مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين؛ ويظهر ذلك في التدريبات، وألوان النشاط التي تتضمن مواقف مرتبطة بالمهنة، كما روعي التدرج في معالجة ذلك المحتوى للصفوف الثلاثة.

هدف الدراسة:

استهدفت الدراسة الحاضرة الكشف عن مستويات تمكن طلاب التعليم الثانوي الفني في صفوفه الثلاثة؛ من مجالات الثقافة اللغوية؛ ومن ثم تقديم محتوى إثرائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية تلك المجالات لديهم.

أهمية الدراسة:

١- تستمد الدراسة الحاضرة أهميتها؛ من كونها استجابة لـ:

- ما أوصى به عدد من الدراسات؛ من ضرورة العناية بالأداء اللغوي لطلاب التعليم الفني.
- ما أوصى به عدد من الدراسات؛ من ضرورة العناية بالتربية المهنية للطلاب؛ وبخاصة طلاب التعليم الفني.
- العناية المتزايدة بالتعليم الفني؛ بوصفه أحد السبل لتحقيق خطط التنمية المستدامة؛ وبخاصة رؤية مصر ٢٠٣٠م.
- ٢- قد تفيد الدراسة كلاً من:

- طلاب التعليم الثانوي الفني؛ بحيث يمكنهم الاستفادة من المحتوى الإثرائي المقترح في:
 - اكتساب المعارف، والمهارات، والقيم اللازمة لمهن المستقبل؛ في إطار التنمية المهنية.
 - الوعي بأبعاد الثقافة اللغوية، ومجالاتها اللازمة لسوق العمل، ومهن المستقبل.
- معلمي اللغة العربية بالتعليم الثانوي الفني؛ من خلال توعيتهم بأبعاد الثقافة اللغوية ومجالاتها اللازمة لطلابهم، وكيفية توظيفها، وربطها بمجالات عملهم المستقبلية.
- أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية – المتخصصين في اللغة العربية، وطرائق تدريسها- بحيث يمكنهم الاستفادة من البرنامج المقترح في:
 - تدريب طلابهم على استراتيجيات تنمية الثقافة اللغوية لدى طلاب التعليم الفني.
 - العناية بمدخل "تعليم اللغة القائم على النص" ضمن المداخل التي تتناولها مقررات طرائق تدريس اللغة العربية.
- باحثي المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ من العناية بإجراء دراسات تستهدف:
 - تحديد المشكلات التي يواجهها طلاب التعليم الفني في تعلم اللغة العربية.
 - تنمية الثقافة اللغوية لدى طلاب التعليم الفني في تخصصاته الفرعية المختلفة.
 - اقتراح برامج، ومحتويات إثرائية، تتخذ التنمية المهنية أساساً لها؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب التعليم الفني.

" محتوى إثرائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب
الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

➤ كليات التربية؛ من حيث العناية ببرامج إعداد معلمي التعليم الفني؛ وبخاصة معلمو اللغة العربية.

➤ الجهات المعنية بالتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة؛ من العناية بتصميم برامج، تستهدف:

- تدريبهم على كيفية تنمية الثقافة اللغوية لدى طلابهم في التعليم الفني.
- توعيتهم بقضايا التربية المهنية، وموضوعاتها التي يمكن تضمينها في مناهج اللغة العربية بالتعليم الفني.

➤ واضعي مناهج التعليم الثانوي الفني، ومطوّريها؛ من حيث:

- العناية بتضمين قضايا التربية المهنية، وموضوعاتها في مناهج اللغة العربية.
- العناية بأبعاد الثقافة اللغوية اللازمة للتربية المهنية في مناهج اللغة العربية.
- الاعتماد على مدخل "تعليم اللغة القائم على النص" في تصميم مناهج اللغة العربية، وتطويرها.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ في:

- فحص الكتابات المرتبطة بالتربية المهنية، وتحديد أبعادها، وقضاياها وموضوعاتها، وما يمكن الاعتماد عليه في الدراسة الحاضرة.
- تحديد أبعاد الثقافة اللغوية اللازمة للتربية المهنية.
- تحديد مجالات الثقافة اللغوية اللازمة للتربية المهنية.
- وصف مستويات تمكن عينة الدراسة من مجالات الثقافة اللغوية اللازمة للتربية المهنية.
- تحديد احتياجات عينة الدراسة - من خلال مستويات تمكنهم - ومن ثم اقتراح المحتوى الإثرائي في ضوءها.

أدوات الدراسة، ومادتها التعليمية: (وكلها من إعداد الباحثة):

- اختبار الثقافة اللغوية "فهم المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء" لطلاب الصف الأول الثانوي الفني.
- اختبار الثقافة اللغوية "مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين" لطلاب الصف الأول الثانوي الفني.
- اختبار الثقافة اللغوية "فهم المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء" لطلاب الصف الثاني الثانوي الفني.
- اختبار الثقافة اللغوية "مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين" لطلاب الصف الثاني الثانوي الفني.

" محتوى إثنائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب
الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد عبد الجواد

➤ اختبار الثقافة اللغوية "فهم المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء" لطلاب الصف الثالث الثانوي الفني.

➤ اختبار الثقافة اللغوية "مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين" لطلاب الصف الثالث الثانوي الفني.

➤ المحتوى الإثنائي القائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها.

مصطلحات الدراسة^(٢):

المحتوى الإثنائي:

بنية معرفة ذات شقين؛ الأول: متن، يتضمن عدة نصوص متنوعة في أطوالها، ومستويات تعقدها، وأبعاد التربية المهنية، وقضاياها وموضوعاتها التي تناقشها. والآخر: تدريبات، وألوان نشاط، تتبّع كل نص من نصوص المتن، وتتناول مجالات الثقافة اللغوية، ومهاراتها المراد تنميتها لدى طلاب التعليم الثانوي الفني.

التربية المهنية:

عملية تستهدف إمداد طلاب التعليم الثانوي الفني بالمعارف المناسبة، واللازمة لاستكشاف مهن المستقبل، واختيار المناسب منها، واتخاذ قرارات حاسمة بشأنها، والوعي بعالم العمل، وما يتطلبه من مهارات ضرورية للتعامل مع ضغوط المهنة، فضلاً عن مهارات الإدارة والتواصل اللازمة للنجاح في تلك المهنة؛ بما يسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو ذواتهم، ونحو المهنة، ونحو الآخرين؛ سواء أكانوا أقرانهم، أم الجمهور المستهدف من تلك المهن، وتكوين وعي كافٍ بمتطلباتها، والتكيف معها.

الثقافة اللغوية اللازمة للتربية المهنية:

امتلاك طلاب التعليم الثانوي الفني قدرًا مناسبًا من المعارف، والمهارات، يمكنهم من الاستجابة النشطة لنصوص التربية المهنية؛ من خلال فهم هذه النصوص في مستوياته المختلفة، وتوظيف مهارات القراءة في الاستجابة لبعض المواقف المرتبطة بالمهنة (القراءة الوظيفية)، وتحديد المعنى الوظيفي للكلمات الواردة فيها، وفهم ضوابط الإملاء الموجودة فيها، فضلاً عن توظيف مهارات الكتابة في الاستجابة لمتطلبات المهنة (الكتابة الوظيفية)؛ بما ينمي لديهم اتجاهات إيجابية نحو اللغة، ودورها في إعدادهم لمهنة المستقبل، وارتقائهم في هذه المهنة.

(٢) توصلت الباحثة إلى التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة؛ من خلال مراجعة الكتابات التربوية، وسوف يرد تعريف كل مصطلح - تفصيلاً - في موضعه من الدراسة.

إطار الدراسة النظري:

المحور الأول: الثقافة اللغوية Linguistic Literacy:

يمثل هذا المحور الهدف الرئيس الذي سعت الدراسة الحاضرة إلى تنميته؛ وهو الثقافة اللغوية؛ ومن ثم فقد تناول كلاً من: التنوُّر اللغوي، والثقافة اللغوية؛ من حيث: التعريف، والعلاقة بينهما، وأخيراً أبعاد كل منهما.

وقبل البدء في عرض هذا المحور تجدر الإشارة إلى أن الدراسة الحاضرة لا تستهدف الثقافة (Culture) بمعناها الشائع الذي يتضمن أعراف المجتمع، وتقاليده، وأنماط الحياة فيه، وتأثير ذلك كله في اللغة؛ وإنما أطلقت هذه التسمية؛ انطلاقاً من طبيعة اللغة العربية - كمادة دراسية - في التعليم الثانوي الفني؛ من كونها مادة ثقافية، لا يُعنى بها الطلاب قدر عنايتهم بمواد التخصص التي سوف تؤهلهم لسوق العمل مستقبلاً؛ لذا آثرت الباحثة إطلاق هذه التسمية عليها؛ بحيث تظل اللغة العربية - كما هي - مادة ثقافية؛ ولكن الجديد أن تكون مرتبطة بالحياة المهنية، وكيفية إعداد الطلاب لها.

وبناءً على ذلك آثرت الباحثة استخدام (Literacy)؛ ترجمةً للثقافة؛ برغم استخدامها من قبل بعض الدراسات؛ ترجمةً للتنوُّر. ونظراً لتطور دلالة كلمة (تنوُّر)؛ فلم تعد مقصورة على مجرد معرفة القراءة، والكتابة، ولا الحد الأدنى من المعرفة؛ لذا جمعت الباحثة بين الكتابات المعنية بالثقافة اللغوية - برغم قلَّتها - وتلك المعنية بالتنوُّر اللغوي في التأصيل النظري لهذا المحور. وقد سبق توضيح سبب استخدام كلمة (ثقافة) التي تتناسب مع طبيعة اللغة العربية في التعليم الفني. وفيما يأتي بيان ذلك بشيء من التفصيل:

تعريف الثقافة اللغوية:

الثقافة - كما عرّفها كل من: حسن شحاتة، وزينب النجار (٢٠٠٣م، ص. ١٦٢) - هي النسيج الكلي المعقد من الفكر، والمعتقدات، والعادات، والاتجاهات، والقيم، وأساليب التفكير والعمل، وأنماط السلوك، وكل ما يُبنى عليه من تجديدات، أو ابتكارات، أو وسائل في حياة الأفراد؛ مما ينشأ - في ظله - كل عضو من أعضاء الجماعة، ومما ينحدر إلينا من الماضي، فنأخذ به كما هو، أو نطوِّره في ضوء حياتنا، وخبراتنا.

أما الثقافة اللغوية فقد عرّفها رندة شحادة إسلیم (٢٠٠٩م، ص. ٣٨) بأنها: الإلمام الشامل والعميق بالمعارف، والمهارات اللغوية القابل للبقاء، والتطور، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو اللغة العربية؛ والتي تمكّن الفرد من التعامل مع التطورات من حوله، واتخاذ قرارات حياته اليومية.

وفي ضوء هذا التعريف فرّقت بين مصطلحي: الثقافة اللغوية، والتثّور اللغوي؛ حيث يعد الأخير مرحلة سابقة للثقافة التي تعد أكثر عمقاً واتساعاً منه؛ بمعنى: أن التثّور جزء من الثقافة، وأن الفارق بينهما في الدرجة؛ لا في النوع؛ إذ تشير الثقافة إلى مستوى متقدم من الخبرات؛ على حين يشير التثّور إلى الحد الأدنى من تلك الخبرات.

ويتفق ما ذهب إليه رنده شحاتة إسلیم مع تعريف كل من: عباس عبد علي أدبي، وعبد علي محمد حسن (١٩٩٤م، ص. ١١٦) للتثّور اللغوي؛ حيث عرفاه بأنه: إحراز حد أدنى من المعرفة، والمهارات اللازمة للفرد في مجال اللغة الوطنية؛ كي يمكنه التفاعل مع مجالات الحياة المختلفة بسهولة ويسر، ويوظف لغته في إحراز مزيد من التعلم.

وذكر كل من: Ravid & Tolchinsky (2002, p. 420) أن التثّور اللغوي يعني: امتلاك الفرد مخزوناً لغوياً، وبمجرد أن يصير التثّور اللغوي جزءاً من النظام المعرفي للفرد؛ فإنه يتفاعل مع المكونات الأخرى للمعرفة اللغوية؛ لتظهر خصيصتها الرئيسة التي يمكن أن يطلق عليها: "المرونة البلاغية"، أو "التكيف البلاغي"؛ والمستمدة من حاجة كل من: المتحدث، والكاتب للتواصل، وجذب انتباه الجمهور، كما تتضمن القدرة على إنتاج مخرجات لغوية شائقة، ومتنوعة، ومتكيفة مع سياقات التواصل المختلفة.

ومما ذكره مركز Queensland لتطوير التعليم والتدريب المهنيين (Queensland Development Centre, 2011, p. 10) VET بشأن التثّور أنه:

- القدرة على قراءة المعلومات المكتوبة واستخدامها، والكتابة بطريقة مناسبة في المنزل، والعمل، والمجتمع.
- يدمج كلاً من: الاستماع، والتحدث، والتفكير الناقد مع القراءة، والكتابة.
- أكثر من مجرد التمكن من المهارات الأساسية للقراءة، والكتابة (أو ما يطلق عليه: التثّور الوظيفي)؛ مثل: اتباع التعليمات، وملء الاستئمارات، وقراءة جداول مواعيد الحافلات، وكتابة ملحوظة لأحد أفراد الأسرة؛ إنه - أيضاً - عملية استخدام مهارات القراءة والتفكير العليا للتساؤل بشأن ما نراه في النصوص المكتوبة (فيما يطلق عليه أحياناً: التثّور الناقد).
- يرتبط - أيضاً - بتطبيق اللغة اجتماعياً في المنازل، والمجتمعات، والمدارس، وأماكن العمل. وكما هو الحال مع اللغة؛ فممارسات التثّور تتغير مع مرور الوقت، ووفقاً للسياقات الاجتماعية والثقافية؛ وقد حدث ذلك على مدى القرن الماضي مع ظهور تقنيات المعلومات والوسائط المتعددة، والمجتمعات متعددة الثقافات؛ لذا فإن متطلبات التثّور المفروضة على

الأفراد تتغير طوال حياتهم؛ عندما يواجهون مواقف جديدة تحتاج منهم التكيف باستمرار،
وتوسيع مهارات تنوّرهم.

وعرّف عبد الرزاق مختار محمود، وآخران (٢٠١٩م، ص. ٤٩٣ - ٤٩٤) التنوّر اللغوي
بأنه: إحرار التلاميذ قدرًا مناسبًا من المعارف، والمهارات اللغوية التي تمكّنهم من استخدام اللغة
استخدامًا صحيحًا، والتعامل مع مجتمعهم بفاعلية، وتحقيق مزيد من التقدم على المستويين:
الشخصي، والاجتماعي؛ فالتنوّر اللغوي يعني أن تكون اللغة وسيلة لبناء الفرد، وترقية سلوكه
وفكره، والتعامل مع متغيرات الحياة المختلفة.

والطالب المتنوّر لغويًا - كما ذكرت رقية محمود علي (٢٠١٩م، ص. ٢٣٥) - ليس
من يمتلك كمًا من الألفاظ فحسب؛ وإنما من لديه القدرة على التعبير وإنتاج اللغة، وتدقيقها،
واستخدام الأساليب اللغوية الملائمة في المواقف المختلفة، والتعمق في فهم النصوص المقروءة،
وتدقيق الفنون الأدبية، واستنباط الصور المختلفة، وفهم ما وراء المعاني، واستخدام الأساليب
البلاغية، والتمييز بين الخطأ والصواب فيما يقرأ ويسمع، واستيعاب المعاني بسرعة، والتفكير
المنطقي، وامتلاك ملكة الاستنباط والتعليل، ونقد التراكيب نقدًا صحيحًا، وفهم الكلام على وجهه
الصحيح، وتحديد مواطن القوة والضعف في النصوص المقروءة.

وعرّفه عقيلي محمد موسى، وآخران (٢٠٢٢م، ص. ٢٥٨) بأنه: وصول التلميذ إلى
المستوى المناسب من المعرفة، والمهارات اللازمة في اللغة العربية؛ والتي تزيد مستوى وعيه اللغوي؛
حتى تمكّنه من اكتساب فنون اللغة العربية ومهاراتها، وتوظيفها جميعًا؛ لمواجهة التحديات، والتكيف
مع متغيرات العصر.

وذكر خالد بن إبراهيم التركي (٢٠٢٢م، ص. ٧١٢ - ٧١٣) أن التنوّر اللغوي مصطلح
واسع له عديد من التعريفات، أضيّقها أنه: اكتساب مهارات القراءة والكتابة، وأوسعها أنه: إجادة
اللغة المحكية، والمكتوبة بألوان أدبية متنوعة ضمن سياقات اجتماعية ملائمة.

وبعد استعراض التعريفات السابقة الخاصة بكل من: الثقافة اللغوية، والتنوّر اللغوي؛

يلاحظ:

➤ اقتصار نظرة كل من: عباس عبد علي أدبي، وعبد علي محمد حسن، ورندة شحاتة
إسليم للتنوّر اللغوي؛ على تمكّن الفرد من الحد الأدنى من المعارف، والمهارات المرتبطة
باللغة؛ بما يُمكنه من توظيفها في المواقف المختلفة، ومع تطور هذه المعارف والمهارات،
وعمقها، واتساعها يتحول التنوّر اللغوي إلى ثقافة لغوية.

- اتفاق كل من: عبد الرازق مختار محمود وآخرين، وعقيلي محمد موسى وآخرين، وخالد بن إبراهيم التركي؛ في النظر إلى التنوُّر اللغوي بوصفه امتلاك القدر المناسب من المعارف، والمهارات اللازمة للتواصل الفعال في السياقات المختلفة.
- تجاوز التنوُّر اللغوي عند كل من: Ravid & Tolchinsky امتلاك المخزون اللغوي؛ ليشمل "المرونة البلاغية" التي تُمكن الفرد من التكيف مع سياقات التواصل المختلفة بفاعلية.
- تجاوز التنوُّر اللغوي - في رأي مركز Queensland لتطوير التعليم والتدريب المهنيين (Queensland VET Development Centre) - كونه (تنوُّراً وظيفياً) مقتصرًا على مهارات القراءة، والكتابة؛ ليصير (تنوُّراً ناقدًا) مستخدمًا مهارات القراءة، والتفكير العليا، فضلاً عن ارتباطه بالتطبيق الاجتماعي للغة في مواقف التواصل، وسياقاته المختلفة.
- شمول التنوُّر اللغوي عند رقية محمود علي مهارات إنتاج اللغة، واستقبالها الاستنتاجي، والناقد، والتذوقي.
- معنى ذلك أن التنوُّر اللغوي - في رأي معظم الباحثين - أكثر من مجرد معرفة أساسيات القراءة، والكتابة؛ بل يشمل فنون اللغة، ومهاراتها المختلفة، كما يتضمن التفكير الناقد، وتوظيف اللغة في السياقات الاجتماعية، والثقافية المختلفة؛ لذا آثرت الباحثة أن تتخذ هذا المصطلح مرادفًا للثقافة.
- وهذا يعني - أيضًا - أن الثقافة اللغوية مفهوم شامل يتضمن المعارف، والمهارات التي يجب أن يمتلكها الطالب المثقف لغويًا؛ حتى يمكنه توظيف اللغة في التعامل مع النصوص المتنوعة بسياقاتها المتعددة، وفي الاستجابة لمواقف الحياة المختلفة؛ أي: أن أهمية تلك الثقافة لا تتمثل في مجرد امتلاك المعارف، والمهارات فحسب؛ وإنما في توظيفها، واستخدامها على نحو مفيد، يسهم في تكوين اتجاه إيجابي نحو اللغة، ويجعل تعلمها وظيفيًا في حياة المتعلم؛ لا مجرد حفظ قواعد، ولا إتقان مهارات؛ لأغراض الدراسة، ومواقف التقويم فقط.
- أبعاد الثقافة اللغوية:
- إذا كنا في إطار الدمج بين مصطلحي: الثقافة اللغوية، والتنوُّر اللغوي؛ فقد حددت رندة شحادة إسلیم (٢٠٠٩م، ص. ٣٣ - ٣٤) ثلاثة أبعاد للتنوُّر اللغوي:

- **المعرفي:** يشمل المعارف، والمعلومات، والحقائق، والمفاهيم، والقواعد المرتبطة باللغة العربية. وتعد المعرفة اللغوية من المتطلبات الأساسية لتكوين السلوك، والاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية.
- **المهاري:** يشمل جميع أنواع المهارات المرتبطة باللغة العربية التي ينبغي إكسابها للفرد العادي في إطار تنويره لغوياً؛ حيث تضم المهارات الذهنية، والعملية، والاجتماعية اللازمة للتعامل مع اللغة العربية.
- **الوجداني:** يشير إلى جميع المخرجات ذات الصلة بالجانب الانفعالي العاطفي؛ كالقيم، والاتجاهات، والميول نحو اللغة العربية، والوعي بأهميتها، ويكون ذلك على مستويات الجانب الوجداني كافة؛ ممثلة في الاستقبال، والاستجابة.
- وانتق معها في تحديد هذه الأبعاد كل من: عقيلي محمد موسى (٢٠١٥م)، وصالحة عبد الوهاب الدايري (٢٠١٧م)، ورقية محمود علي (٢٠١٩م)، وعبد الرزاق مختار محمود، وآخرين (٢٠١٩م)، وسيد محمد سنجي، وآخرين (٢٠٢٠م)، وعبد الله بن محمد آل تميم (٢٠٢٠م)، وحيدر عبد خضير، وآخرين (٢٠٢١م)، وعقيلي محمد موسى، وآخرين (٢٠٢٢م). وذكر سيد محمد سنجي، وآخران (٢٠٢٠م، ص. ٥٠٣) أن تلك الأبعاد كل متكامل، لا ينبغي الفصل بينها عند تنمية التنوُّر اللغوي؛ فهي صورة لحياة الفرد، تتكامل فيها مكونات اللغة التي يستخدمها مع الأفعال التي يؤديها، والقيم التي يتبناها، والمعتقدات التي يؤمن بها، والمعارف التي اكتسبها، والاتجاهات التي ينماز بها عن غيره من البشر.
- وحدد حسن شحاتة، وآخران (٢٠١٤م، ص. ٤٤٤) ثلاثة عناصر رئيسة يجب توافرها في الثقافة اللغوية؛ هي:
- المعلومات، والمعارف اللغوية "الخاصة باللغة العربية".
- المهارات اللغوية؛ وتشمل: "الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة".
- الاتجاهات نحو اللغة العربية، وتوظيفها، واستخدامها في مواقف الحياة المختلفة.
- وفي ضوء ما سبق تضمنت الثقافة اللغوية – في الدراسة الحاضرة – ثلاثة أبعاد رئيسة:
- **معرفي،** يعني: تكوين أساس معرفي خاص بمهارات فهم المقروء والقراءة الوظيفية، وفهم قواعد النحو، وضوابط الإملاء، وكذلك الضوابط المرتبطة بمجالات الكتابة الوظيفية المختلفة.
- **مهاري،** يعني: ممارسة مهارات فهم المقروء، وتطبيق قواعد النحو والإملاء على النصوص المقروءة، فضلاً عن ممارسة مهارات الكتابة الوظيفية.

" محتوى إثنائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب
الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

➤ **وجداني،** يعني: ما يكتسبه الطلاب من اتجاهات إيجابية نحو اللغة العربية؛ من خلال ارتباطها بما سوف يمارسونه مستقبلاً من مهنة؛ فلا تقتصر على مجرد كونها مادة ثقافية؛ بل تدمجهم نصوصها بمحتوى ذي شقين؛ ثقافي: يتضمن أبعاد التربية المهنية، ولغوي: يتضمن مجالات الثقافة اللغوية اللازمة لهذه التربية المهنية؛ كما سيرد تفصيلاً في موضعه من الدراسة الحاضرة.

وبعد عرض المحور الأول الخاص بالثقافة اللغوية، يأتي المحور الثاني الذي يتناول التربية المهنية؛ بوصفها أساساً لتقديم المحتوى الإثنائي المرجو - من خلاله - تنمية تلك الثقافة اللغوية لدى طلاب التعليم الثانوي الفني؛ وبيان ذلك تفصيلاً فيما يأتي:

المحور الثاني: التربية المهنية Career Education:

يمثل هذا المحور الأساس الذي اعتمد عليه في تصميم المحتوى الإثنائي المقترح؛ وهو التنمية المهنية؛ ومن ثم فقد تناولها؛ من حيث: تعريفها، وأهميتها، وأهدافها، وأبعادها. وفيما يأتي بيان ذلك تفصيلاً:

تعريف التربية المهنية:

عُرفت التربية المهنية - (Natchitoches Parish School Board, La, 1973, p. 11) - بأنها: الجهد الذي تبذله المدرسة؛ لإحداث تغيير في أسلوب حياة الأفراد؛ بما يمنحهم وعياً إيجابياً بكل من: الذات، وعالم العمل. وتعد التربية المهنية منهجاً معاد توجيهه؛ لجعل تعلم المحتوى ذا معنى؛ فيما يتعلق بالحياة اليومية، وكسب العيش، وتعزيز نمو الطلاب نحو الاستقلال الاقتصادي، وتحقيق الذات، وتقدير كرامة العمل.

وورد في أهداف (Career - California Career Education Task Force

Education Task Force, 1974, p. 10) - أن التربية المهنية: توجّه تربوي شامل مصمم؛ لدمج مفهومات الإعداد والنمو المهني في الخبرات، والأنظمة التعليمية كلها في جميع المواد، والصفوف الدراسية، كما تسعى إلى دمج المهارات: الأكاديمية، والترفيهية، والحرفية معاً. ومما لا شك فيه أن هذا الدمج سيتضمن التفاعل بين المدرسة، والمجتمع بشكل أكبر مما هو عليه.

وعرفها (Careers New Zealand (2009, p. 2) بأنها: خبرات تعليمية مخططة لها، تساعد الطلاب في تنمية كفايات الإدارة المهنية التي سوف تساعد في إدارة حياتهم. وتتضمن التربية المهنية عناصر قائمة بذاتها، وأخرى تعد جزءاً من التدريس العادي في الصفوف الدراسية.

وعرّفها كل من: ترزورلت عمروني حورية، ومزياني الوناس (٢٠١١م، ص. ٥٣٧) بأنها: العملية التي تختص بتنمية القدرات، والمهارات، والاتجاهات، وعادات العمل وتقديره؛ وتشمل: المعارف، والخبرات التي يحتاجها العامل؛ للالتحاق بالعمل والتقدم فيه في الوقت الذي يسهم فيه في تنمية المواطن الصالح؛ عن طريق تنمية كفاءته، وصلاحيته الجسمية، والاجتماعية، والقومية، والثقافية، والاقتصادية.

وعرّفها أحمد عيسى الطويسى (٢٠١٢م، ص. ٤١) بأنها: العملية التي تهدف إلى تزويد الفرد بالمعلومات، والمهارات المناسبة لقدراته، واستعداداته؛ بحيث يكون قادرًا على أداء مهمته في الحياة؛ وفق مجموعة الضوابط التي تكفل له الحياة الكريمة. وتمثل التربية المهنية - في إطار التربية الحديثة، وفي رأي كثير من التربويين - الهدف النهائي للتربية، أو يجب أن تكون كما ذكر "سيدني مارلانند" (١٩٧١م): "كل التربية تربية مهنية، أو يجب أن تكون كذلك".

وعرّفها كريمة عبد اللاه محمود (٢٠١٣م، ص. ٢٤٨ - ٢٤٩) بأنها: التربية التي تُعنى بتوعية الطلاب بمتطلبات المهن في المجتمع؛ بما يتناسب مع استعداداتهم، وقدراتهم، وإعدادهم لاتخاذ القرار بشأن اختيار المهنة المناسبة؛ بتهيئتهم، وتأهيلهم للتكيف مع الحياة العملية؛ من خلال إكسابهم بعض الاتجاهات الإيجابية نحو العمل، والمهارات، والمفاهيم المهنية اللازمة لجعلهم واعين مهنيًا.

وعُرِّفت بأنها: المناهج والبرامج التي توفر المعلومات، والخبرات التي تساعد الشباب في اتخاذ قرارات مهنية وتعليمية هادفة، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التغيير، وإدارة التحولات المهنية المتكررة (CERIC, 2024).

ومن الأهمية بمكان التمييز بين كل من: **التربية المهنية (Career Education)**، و**التربية الحرفية (Vocational Education)**؛ حيث تعنى **التربية المهنية** بتزويد الأفراد بالمعارف، والمهارات، والاتجاهات، والقيم اللازمة للمهنة التي سوف يلتحقون بها بعد تخرجهم في مؤسسات التعليم المختلفة، وكيفية الاستعداد لهذه المهنة، واتخاذ قرارات بشأن اختيارها والاستمرار فيها، والتعامل مع ضغوطها، وغيرها من الأمور؛ ومن ثم تقدّم لهم مقررات، وموضوعات تسعى إلى تحقيق ذلك الهدف.

ومما سبق عرضه من تعريفات يتضح أن التربية المهنية عملية تستهدف تنمية وعي الطلاب بالمستقبل المهني، وإمدادهم بالكفايات المختلفة اللازمة لاختيار مهنة المستقبل، والتعامل مع ضغوط العمل، وإدارة شئون حياتهم المهنية، والتواصل مع أقرانهم في مجال العمل.

" محتوى إثرائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب
الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

أما **التربية الحرفية** فتسعى إلى إعداد الأفراد لممارسة حرفة (مهنة) معينة في المجال الصناعي، أو التجاري، أو الزراعي، أو الفندقي؛ مما يندرج تحت تخصصات التعليم الفني المختلفة. ومن ثم فمصطلح التربية المهنية أعم، وأشمل من التربية الحرفية؛ إذ تقتصر الأخيرة - كما ذكر سلفاً - على نوع من أنواع التعليم النظامي؛ لإعداد الأفراد لممارسة مهنة محددة في أحد مجالاته. أما التربية المهنية فمجالها أوسع؛ حيث تعد الأفراد معرفياً، ومهارياً، ووجدانياً لعالم العمل بقطع النظر عن التخصص، والوظيفة التي سيلتحقون بها مستقبلاً.

أهمية التربية المهنية:

حددها كل من: ترزورلت عمروني حورية، ومزياني الوناس (٢٠١١م، ص. ٥٣٨) في أنها:

- قد تعالج ضعف الثقافة المهنية لدى الطلاب؛ وهم على أبواب الاختيار المهني.
 - تذلل صعوبات توصيف المهن المختلفة، وما تتطلبه كل مهنة من قدرات، ومهارات.
 - تمكّن الطلاب من تحديد قدراتهم الذاتية؛ الذهنية، والجسمية، وميولهم؛ وبذلك تجنّبهم المعاناة؛ جراء خطأ اختيار المهنة.
 - تزود الطلاب بالقدر الكافي من المعلومات عن سوق العمل، والمهن المختلفة فيه.
 - تفتح مجال الإبداع في المهن في مجال تعلمهم، وأدائهم المستقبلي؛ إذ تُمكنهم من الأسس التي تُبنى عليها تلك الأعمال، والمهن.
 - ومن خلالها يتعلم الطلاب كيفية إدارة حياتهم بفاعلية تجاه الاحتمالات المستقبلية المفضلة لديهم، وتنمية الثقة والمعرفة والكفايات اللازمة للنجاح في عالم دائم التغير.
- (British Columbia, Ministry of Education, 2019, p. 2).

أما بالنسبة لأهميتها لطلاب المرحلة الثانوية؛ فتتمثل - كما ورد في (Ministry of Education, 2006, p. 3) - في:

- تزويد الطلاب بالأدوات اللازمة للنجاح في المدرسة، وفي مكان العمل، وفي حياتهم اليومية؛ حيث يركز المنهج على تنمية المهارات التي تساعد في إدارة وقتهم ومواردهم وتعاملاتهم مع الآخرين بشكل أفضل؛ لتحسين فرص نجاحهم في المدرسة، وفي حياتهم المستقبلية.
- إشراك الطلاب - بفاعلية - في عمليات البحث والاستقصاء، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات المتعلقة بالتخطيط للتعليم بعد الثانوي، أو التدريب، أو العمل.

أهداف التربية المهنية:

وتتمثل – كما ذكر كل من: Career Education Task Force (1974, p. 9 - 10)، وماريا لويسا، ورودريغس مورينو (١٩٨٨م، ص. ٥٥٢)، و Ministry of Education (2006, p. 3)، وعبد الله بن فلاح الشهراني (١٤٤٢هـ، ص. ٤٢٧ - ٤٢٨) - في:

- تنمية الوعي المبكر بالفرص الوظيفية، ووربط هذه الفرص بالاتجاهات، والاهتمامات، والقدرات الشخصية.
- تنمية اتجاه إيجابي نحو الذات والآخرين، والشعور بالكرامة وقيمة الذات، والدافعية نحو إنجاز الأهداف الشخصية.
- تنمية اتجاه إيجابي نحو العمل، وإدراك إمكانياته، وتقدير إسهامه في تحقيق الذات، ورفاهية الأسرة والمجتمع والعالم بأسره.
- إشراك الطلاب في عملية النمو المهني؛ عن طريق زيادة معرفتهم بذواتهم، وبالعالم العمل، وبالمجتمع، فضلاً عن تدريبهم على تحمل مسئولية القرارات التي يتخذونها طوال نموهم المهني المستمر.
- اكتساب التوجيه المهني؛ لزيادة التعرض للفرص المتاحة في عالم العمل.
- اكتساب الكفايات، والمهارات المطلوبة لمزاولة إحدى المهن، والمحافظة عليها.
- التخطيط، والمشاركة في برنامج الاستكشاف المهني؛ بما يحقق الرضا الشخصي، والوظيفي.
- فهم النظام الاقتصادي الذي يعيش فيه الطالب، وتمكينه من بناء مجتمعه، وتطوير اقتصاده.
- مواكبة التغييرات المتسارعة في سوق العمل، وما تتطلبه من معارف، ومهارات.

أبعاد التربية المهنية:

وتتضمن – كما ورد في Career Education Task Force, 1974, p. 11 - 13), (OECD, 2004, p. 10), (Careers New Zealand, 2009, p. 2), (CERIC, 2024) - خمسة أبعاد؛ هي:

(١) الوعي المهني Career Awareness:

وهو عملية يكتسب فيها الطلاب معرفة بعالم العمل؛ فيتعرفون كيفية التمييز بين الوظائف المختلفة، وخصائص العاملين، ونظام المكافآت، ومتطلبات القبول (التعليمية، وغيرها)، كما يطورون كفاياتهم؛ لمساعدتهم في التوفيق بين متطلبات الوظائف، وقدراتهم واهتماماتهم واتجاهاتهم وقيمهم؛ وبذلك تصير اختياراتهم المهنية واقعية.

(٢) استكشاف المهنة Career Exploration:

وهو عملية تتاح فيها الفرص للطلاب لتأمل ذواتهم، وتعرّف عالم العمل، وتحديد المهن المحتمل أن تكون مُرضية، ومتطلبات التعليم والتدريب اللازمة لها، وتطوير استراتيجية فعالة؛ لتحقيق الأهداف؛ بحيث تمثل أساسًا لاتخاذ القرارات المتعلقة بالحياة المهنية طوال حياتهم.

(٣) الإعداد المهني / الإعداد للمهنة Career preparation:

ويشمل - بدوره - أربعة مجالات؛ هي:

أ) التعليم الأكاديمي العام؛ بتوفير فرص لتنمية الكفايات في المهارات الأساسية، والمواد الدراسية الأكاديمية، والفنون الجميلة، والفنون التطبيقية، والعلاقات الإنسانية.

ب) التعليم الحرفي (الفني)؛ بتوفير فرص لتنمية الكفايات المحددة اللازمة للالتحاق بالوظائف.

ج) أساس مشترك من الكفايات الوظيفية. ويتكون هذا الأساس من المعارف والمهارات المهنية، والقدرات المرتبطة بمعظم الوظائف.

د) التعرض العام لعالم العمل؛ وهنا يزوّد الطالب بفرص الانخراط في الأدوار المرتبطة بالعمل؛ حتى يتمكن من تنمية المهارات العامة - مثل: العلاقات الإنسانية - التي تعزز قابليته للتوظيف.

وبرغم أن الطلاب لن يشاركوا - بالضرورة - في برامج الإعداد المهني الأربعة؛ فإن هذه البرامج توفر المرونة اللازمة لضمان استعداد الطلاب جميعًا للالتحاق بالمهنة (المهن) التي يختارونها.

(٤) الانتساب (التسكين) المهني Career placement:

يساعد الطلاب في الالتحاق بالمستوى التالي من التعليم، وسوق العمل، و(أو) البيئات الأخرى التي تلبي احتياجاتهم، ورغباتهم.

(٥) التوجيه (الإرشاد) المهني Career Guidance:

وهو عنصر نمائي بطبيعته - يبدأ منذ مرحلة رياض الأطفال، ويستمر طوال حياة الفرد - يشير إلى الخدمات، وألوان النشاط الهادفة إلى مساعدة الأفراد في التخطيط المهني، واتخاذ القرار، واختبار أساليب الحياة المختلفة؛ ومن ثم يزودهم بالوسائل التي يمكنهم - من خلالها - فهم أنفسهم واحتياجاتهم بشكل أفضل، وتحديد أهدافهم، ومواجهة التحديات، وحل الصراعات، وتطوير وجهة نظر جديدة، وإحراز التقدم.

ويمكن تقديم هذه الخدمات في المدارس، والجامعات، ومؤسسات التدريب، وأماكن العمل بقطاعيه: العام، والخاص، وفي القطاع التطوعي أو المجتمعي. وقد تمارَس بشكل فردي أو

" محتوى إثنائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

جماعي، وقد تقدّم وجهًا لوجه أو عن بُعد. وتشمل: المعلومات المهنية، وأدوات التقييم – وبخاصة الذاتي – والمقابلات الاستشارية، وبرامج التربية المهنية (لمساعدة الأفراد في تنمية وعيهم الذاتي، والوعي بالفرص، ومهارات الإدارة المهنية)، وبرامج البحث عن العمل. وبعد أن تناول هذا المحور الأساس الذي اعتمدت عليه الدراسة في تصميم المحتوى الإثنائي؛ يعرض المحور الثالث الأخير الثقافة اللغوية اللازمة للتربية المهنية لطلاب التعليم الفني؛ بوصفه حلقة الوصل بين المحورين السابقين.

المحور الثالث: الثقافة اللغوية اللازمة للتربية المهنية لطلاب التعليم الفني:

يعنى هذا المحور بالعلاقة بين كل من: التنمية المهنية، والثقافة اللغوية اللازمة لها؛ ومن ثم فقد تناول هذه العلاقة؛ من خلال عرض: أهمية تنمية الثقافة اللغوية لدى طلاب التعليم الفني، وخصائصها، وسمات طلاب التعليم الفني المثقفين لغويًا، ومجالات الثقافة اللغوية اللازمة للتربية المهنية لطلاب التعليم الثانوي الفني، وأخيرًا مدخل تعليم اللغة القائم على النص. أهمية تنمية الثقافة اللغوية لدى طلاب التعليم الفني:

تُكسِب الثقافة اللغوية – كما ذكر كل من: Ravid & Tolchinsky (2002, p.

423) - مستخدم اللغة القدرة على المشاركة في ألوان النشاط المختلفة، واستخدام اللغة في سياقات متعددة.

أما طلاب التعليم الفني فتساعدتهم الثقافة اللغوية – كما ورد في Queensland VET Development Centre (2011, p. 10) – في التفاعل مع بعضهم؛ لتحقيق أغراض معينة؛ كالشرح، والمناقشة، واسترجاع المعلومات وتوفيرها، واستكشاف القضايا، والترفيه، والإبداع.

وفيما يتعلق بتعليم اللغة؛ من أجل التوظيف – وتحديدًا في التعليم والتدريب المهنيين – فقد ورد في الإطار الاستراتيجي الأوروبي للتعليم والتدريب (European Strategic Framework for Education and Training, 2020, p. 22) أن الهدف يمتد إلى أبعد من مجرد تنمية الحصيلّة اللغوية التي تمكّن المتعلم من أداء ألوان نشاط لغوية معينة في سياق مهني عام، أو خاص؛ ليشمل – أيضًا – الاستعداد، والقدرة على التواصل بنجاح؛ حيث تحدّد معايير النجاح؛ وفقًا لطبيعة المهمات المطلوبة، وأهدافها، وكذلك معايير المواقف والسياقات التي يحددها تحدّي مهني، أو بيئة مهنية محددة.

خصائص الثقافة اللغوية اللازمة لطلاب التعليم الفني:

في ضوء ما سبق ذكره؛ يمكن تحديد هذه الخصائص فيما يأتي:

➤ تشمل الثقافة اللغوية كلاً من: المعرفة، والمهارة، والوجدان.

- تدور مجالاتها على فنون اللغة، وفروعها.
- ترتبط بالمهن المستقبلية؛ من خلال تحديد اللازم منها لممارسة المهنة.
- ارتباطها بالتربية المهنية يغير نظرة طلاب التعليم الفني، واتجاهاتهم نحو اللغة العربية؛ فلا تقل أهمية عن أي مادة أخرى؛ بل تعينهم على التعامل مع عالم العمل، وتحدياته، ومشكلاته، وكيفية تكوين علاقات إنسانية مع زملائهم، والعمل في فريق، والتعامل مع ضغوط العمل، وغيرها من المهارات التي يمكن أن يقدمها المحتوى اللغوي؛ بدلاً من الموضوعات التقليدية التي لا ترتبط - بشكل مباشر - بواقع حياتهم، ولا مستقبلهم.

سمات طلاب التعليم الفني المتقنين لغوياً:

يتسم هؤلاء الطلاب بأنهم قادرون على توظيف اللغة، ومهاراتها المختلفة في:

- فهم المواد الدراسية المختلفة، وتحصيلها، والنجاح فيها.
- التواصل مع أقرانهم في مجتمع التعلم.
- التواصل مع أقرانهم في مجتمع العمل.
- التواصل مع الجمهور المستهدف في مجال عملهم.
- الوفاء بمتطلبات الوظيفة من اللغة، ومهاراتها.

مجالات الثقافة اللغوية اللازمة للتربية المهنية لطلاب التعليم الثانوي الفني:

غني عدد من الباحثين بتنمية مهارات اللغة، وكفاياتها لدى طلاب التعليم الثانوي الفني، وقد اختلفت وجهة عنايتهم؛ باختلاف الهدف من دراساتهم، والتخصصات المعنية بها. فهدفت دراسة **مصطفى رسلان رسلان** (١٩٩٨م، ص. ١٣٧) إلى تعرّف مستوى الكفاءة اللغوية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي (عام - فني)، وبيان مدى ارتباط هذا المستوى باتجاهاتهم نحو مهارات اللغة العربية؛ لذا فقد أعدّ اختباراً للكفاءة اللغوية، تضمّن مهارات: التراكيب اللغوية (استخدام قواعد النحو)، وفهم المقروء، وصحة المكتوب، والتذوق الأدبي. وعُيّنت دراسة **عبد الحميد زهري عطا الله** (٢٠٠٠م، ص. ١٣٨) بطلاب التعليم الثانوي التجاري؛ لذا اقتصرت على بعض مجالات التعبير المكتوب الوظيفي؛ وهي: كتابة الخطابات، والبرقيات، والتقارير، والتلخيص، والمذكرات ومحاضر الجلسات، والمقالات، وقوائم المراجع والهوامش، وملء الاستمارات.

وعُيّنت دراسة **إسلام أحمد فؤاد** (٢٠١٢م، ص. ٥١٤) - أيضاً - بطلاب التعليم الثانوي التجاري؛ لذا حدّدت أبعاد الثقافة اللغوية اللازمة لهم في: التواصل اللغوي، والأداء المكتوب، فضلاً عما يتطلبه سوق العمل؛ مثل: التدريب على ملء الاستمارات، وتحرير الشيكات، والفاتورة.

" محتوى إثرائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب
الثانوي الفني." د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

واستهدفت دراسة Hamida, et al. (2019, p. 168 - 169) معرفة كفايات التواصل
باللغة الإنجليزية التي تحتاجها الصناعة؛ ومن ثم حددت مهارات اللغة (مستويات التواصل)
المستهدفة في كل من: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وحددت الكفايات الفرعية المندرجة
تحت كل منها؛ كما يأتي:

➤ **كفايات التحدث:** منها: الترحيب واستقبال الضيوف، المحادثة الهاتفية، التفاعل مع العملاء
والزملاء والإدارة، المشاركة في المناقشات، إعطاء التعليمات والأوامر، تقديم الشكاوى والتعامل
معها، رئاسة اجتماعات العمل، تدريب الآخرين، التفاوض، وإعداد المؤتمرات الصحفية
وعروض التقديم والدعوات والتقارير.

➤ **كفايات الاستماع:** منها: الترحيب واستقبال الضيوف، المحادثة الهاتفية، التفاعل مع العملاء
والزملاء والإدارة، المشاركة في المناقشات، فهم التعليمات، تلقي الأوامر والدعوات والشكاوى،
حضور الندوات والاجتماعات والمؤتمرات الصحفية وعروض التقديم الخاصة بالعمل،
التفاوض، وفهم التقارير.

➤ **كفايات القراءة:** منها فهم كل من: رسائل البريد الإلكتروني، خطابات العمل، عقود البيع،
مستندات العمل، الملاحظات، الدعوات، الكتيبات، التقارير المختلفة، المطويات، السير الذاتية،
خطابات التقدم للوظائف.

➤ **كفايات الكتابة:** منها كتابة كل من: رسائل البريد الإلكتروني الخاصة بالعمل، خطابات العمل،
عقود البيع، مستندات العمل، الدعوات، الكتيبات، التقارير المختلفة، المطويات والمنشورات،
فضلاً عن تلخيص العروض الشفهية، وملء الاستمارات.

وانطلقت دراسة **أيمن عيد بكري (٢٠٢٠م، ص. ٧، ٣٢)** من معاناة طلاب التعليم الثانوي
الصناعي قلقاً لغوياً ناتجاً عن عدم وعيهم باللغة العربية، وإدراك مكانتها، وتوظيفها عملياً في البيئة
التعليمية، وفي تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لديهم، واكتساب المعارف الحديثة؛ لذا اقترح
نموذجاً يكامل بين مهارات الاستقبال (الاستماع، والقراءة)؛ لتنمية الميول الاستماعية، والثقة اللغوية
لدى أولئك الطلاب. وقد تضمن مقياس الثقة اللغوية أربعة أبعاد؛ هي: التوظيف اللغوي في البيئة
التعليمية، والثقة في اللغة في التنمية المعرفية، والتواصل اللغوي في الحياة الاجتماعية، والثقة في
اللغة في الإعداد للحياة المهنية.

وعُيّنت دراسة **سيد السايح حمدان، وآخرين (٢٠٢١م)** بطالبات التعليم الثانوي التجاري،
وما يعانيه من ضعف في بعض مهارات فهم المقروء؛ ومن ثم اقتصرت على أربعة مستويات
منه؛ هي: الاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي.

وفي ضوء ما سبق تمثلت مجالات الثقافة اللغوية في الدراسة الحاضرة^(٣) فيما يأتي:

- (١) فهم المقروء .
 - (٢) تحديد المعنى الوظيفي لبعض الكلمات الواردة في النص (توظيف قواعد النحو).
 - (٣) فهم ضوابط الإملاء الموجودة في النص (توظيف قواعد الإملاء).
 - (٤) القراءة الوظيفية.
 - (٥) الكتابة الوظيفية.
- وتتدرج تحت كل مجال من المجالات السابقة عدة مهارات فرعية، اعتمدت عليها الباحثة في تصميم اختبارات الدراسة، وفي المحتوى الإثنائي المقترح؛ وهو ما سيرد ذكره تفصيلاً في موضعه.

وإذا كنا في سياق تنمية الثقافة اللغوية لدى طلاب التعليم الفني؛ من خلال محتوى هادف، يتناسب مع طبيعة دراستهم، ويلبي احتياجاتهم، واهتماماتهم، ويُعدهم لمجالات العمل المختلفة، والوعي بما يعترضهم فيها من تحديات وكيفية التعامل معها؛ فمن الأهمية بمكان أن ينطلق هذا المحور من مدخل تعليم اللغة القائم على النص؛ حيث تمثل قضايا التربية المهنية، وموضوعاتها مناهج عناية المحتوى الإثنائي المقترح. وفيما يأتي بيان ذلك بشيء من التفصيل:

مدخل تعليم اللغة القائم على النص Text-based Language Instruction (TBLI)

يستمد هذا المدخل أساسه النظري من النظرية الوظيفية لهالداي Halliday التي رأى فيها أن الوظيفة خصيصة جوهرية للغة؛ لأننا حين نتحدث عن اللغة فنحن لا نعني إلا الطريقة التي يستخدم بها الأشخاص لغتهم؛ ومن ثم حدد ثلاث وظائف أساسية للغة؛ هي: الفكرية التي تتمثل في التعبير عن المحتوى؛ أي: خبرة المتكلم بعالم الواقع بما فيه العالم الداخلي لوعيه الخاص، والتبادلية التي تؤسس العلاقات الاجتماعية، وتحافظ عليها؛ من خلال ابتكارها أدواراً اجتماعية، تشمل التواصل، وتبادل الخبرات والمنافع بين شخص وآخر، والنصية التي تجعل المتكلم قادراً على إنتاج النصوص، أو الربط بين أجزاء الخطاب الواحد؛ بما تقدمه له من وسائل الربط، وخصائص السياق الذي تُستخدم فيه اللغة.

(محمود أحمد نحلة، ٢٠٠١م، ص. ٥٣)، و(هالداي "ترجمة: محمود أحمد نحلة"، ٢٠٠٢م، ص. ١٠٥ - ١٠٦)، و(Rashid, 2018, p. 2 - 3).

(٣) لم تُضمّن (البلاغة) في مجالات الثقافة اللغوية؛ لأنها لا تُدرّس لطلاب التعليم الفني المزدوج؛ لذا اقتصرَت الباحثة على المجالات العامة التي يمكن لجميع الطلاب دراستها من دون تمييز.

وتتمحور الدروس المقدّمة - وفقًا لمدخل اللغة القائم على النص - حول نص مكتوب،
يجب اختياره بعناية؛ بحيث يكون شائعًا، ومحقّرًا للطلاب في ضوء مستوياتهم، واهتماماتهم؛ بما
يزيد من حماسهم، وعنايتهم بالدراسة؛ ومن ثم يمكنهم أن يكونوا مبدعين في حل مشكلاتهم بأنفسهم،
ويجب أن يشمل عددًا مناسبًا من استخدامات اللغة، واختيار مجموعة متنوعة من الموضوعات من
مصادر مختلفة، كما يجب أن يسعى النص إلى زيادة الحصيلة اللغوية، وفهم المقروء، والمناقشات
الشفهية، والتلخيص، وتدوين الملحوظات، والكتابة ذات الطبيعة التواصلية. (Chimariya, 2011, p. 51), (Mumba & Mkandawire, 2019, p. 124)
ويوفر كل من: التعليم القائم على المحتوى، وتعليم اللغة القائم على النص - كما أشار
Widodo (2015, p. 37) - الأساس للممارسات التربوية في برامج تعلم اللغة الموجّهة مهنيًا؛
ومن ثم يكمل كل منهما الآخر، وتؤكد ممارسات هذين المدخلين معًا التكامل بين كل من: المحتوى،
واللغة، وتعليم اللغة الصريح.

مميزات مدخل تعليم اللغة القائم على النص:

- ويمكن تحديدها - (Chimariya, 2011, p. 24), (Mumba & Mkandawire, 2019, p. 128 - 129), (Marcu, 2022, p. 2) - في كونه:
- يجعل تعلم اللغة أكثر تشويقًا، وتحفيزًا للمتعلمين.
 - يُشعر المتعلمين بأنهم يحققون هدفًا حقيقيًا.
 - يربط - من خلاله - المتعلمون بين ما يحدث داخل الصف، وما يحدث في مجتمعهم؛ ومن
ثم ينمي مهارات التواصل لديهم.
 - يزيد من ثقة المتعلمين في أنفسهم، واستقلالهم، وأدائهم أدوارًا نشطة في صفوف تعلم اللغة.
 - يتعرض فيه المتعلمون لنصوص وظيفية في سياقات مختلفة؛ لتحقيق أغراض متعددة.
 - يتعلم - من خلاله - المتعلمون القراءة الموسّعة من مصادر متعددة؛ مما يخلق لديهم
الاستقلال في اختيار النصوص التي تتوافق مع اهتماماتهم.
 - يتعلم فيه المتعلمون بفاعلية؛ عندما يتزامن تدريس كل من: قواعد النحو، والمفردات معًا؛
حيث تُدرس - معًا - وظيفيًا.
 - يتعلم فيه المتعلمون جميع مهارات اللغة بشكل متكامل؛ من خلال المعنى المتضمن في
المحتوى.
 - يمارس المتعلمون مهارات الدراسة، كما يتعلمون مجموعة متنوعة من مهارات اللغة التي
تعدّهم لترتيب المهمات الأكاديمية التي سيواجهونها.

وبناءً على ذلك اعتمدت الباحثة على مدخل "تعليم اللغة القائم على النص" في اختيار موضوعات المحتوى الإثنائي المقترح، ومعالجتها؛ بحيث يكون النص مداراً للدرس اللغوي، يزود الطلاب - من خلاله - بالمعارف، والمهارات اللازمة لممارسة المهنة؛ ومن ثم يكتسبون اتجاهات إيجابية نحوها، ثم تأتي المعالجات اللغوية للنصوص؛ بتوظيف مجالات الثقافة اللغوية في التدريبات، وألوان النشاط المختلفة؛ كما سيتضح فيما بعد.

وبعد أن تناول إطار الدراسة النظري كلاً من: الهدف الرئيس المراد تنميته؛ وهو (الثقافة اللغوية)، وكذلك الأساس الذي اعتمد عليه في تنميتها؛ وهو (التربية المهنية)، والعلاقة بينهما؛ يعرض الجزء الآتي إطار الدراسة الميداني.

إطار الدراسة الميداني:

يتناول هذا الجزء إطار الدراسة الميداني الممثل في اختيار العينة، وإعداد أدوات الدراسة، وتطبيقها، وما أسفر عنه هذا التطبيق من نتائج، وأخيراً إعداد المحتوى الإثنائي المقترح.
أولاً: اختيار عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة من طالبات الصفوف: الأول، والثاني، والثالث الثانوي الفني (الصناعي - التجاري) في إدارات: (شرق، وغرب، ووسط) التعليمية بمحافظة الإسكندرية. وقد بلغ عددهن (٣٢٨) طالبة، ويوضح الجدول رقم (١) الآتي إجمالي أعداد المشاركات في الدراسة: جدول رقم (١): إجمالي أعداد المشاركات في الدراسة من طالبات التعليم الثانوي الفني في الصفوف الثلاثة:

الصف	التخصص		الإجمالي
	صناعي	تجاري	
الأول.	١٠٥	٦١	١٦٦
الثاني.	٩٤	٢٢	١١٦
الثالث.	٢١	٢٥	٤٦
الإجمالي	٢٢٠	١٠٨	٣٢٨

ثانياً: تحديد مجالات الثقافة اللغوية، ومهاراتها اللازمة للتربية المهنية لطلاب التعليم الثانوي الفني:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة؛ حددت الباحثة خمسة مجالات للثقافة اللغوية - ورد ذكرها في المحور الثالث من إطار الدراسة النظري - ثم حددت المهارات الفرعية

" محتوى إثرائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب
الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

المتضمنة في كل مجال منها^(٤)؛ تمهيداً لإعداد اختبارات الدراسة التي تقيس تمكُّن الطلاب من
تلك المجالات، والمهارات.

ثالثاً: إعداد أدوات الدراسة:

(١) اختبار الثقافة اللغوية "فهم المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء" لطلاب الصف الأول
الثانوي الفني^(٥):

استهدف هذا الاختبار قياس تمكُّن طلاب الصف الأول الثانوي الفني من أبعاد الثقافة
اللغوية الممثلة في (فهم المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء).

وقد تضمّن الاختبار نصّاً عن ريادة الأعمال، وعلاقتها بالتعليم الفني، أعقبه (ستة أسئلة)
عن فهم المقروء، و(خمسة أسئلة) عن قواعد النحو، و(سؤالان) عن قواعد الإملاء؛ وبذلك صار
إجمالي عدد أسئلة الاختبار (ثلاثة عشر سؤالاً).

وروعي في صوغ أسئلة قواعد: النحو، والإملاء أن تكون؛ من خلال النص نفسه؛ بحيث
يقاس تمكن الطلاب من هذه القواعد بشكل وظيفي؛ لا بشكل منفصل.

ويوضح الجدول رقم (٢) الآتي مواصفات الاختبار:

جدول رقم (٢): مواصفات اختبار الثقافة اللغوية "فهم المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء" لطلاب الصف الأول
الثانوي الفني:

م	المهارة	السؤال
أولاً: فهم المقروء:		
١.	تحديد مرادف بعض الكلمات الواردة في النص.	١ (أ)
٢.	تحديد مضاد بعض الكلمات الواردة في النص.	١ (ب)
٣.	تحديد مفرد بعض الكلمات الواردة في النص.	١ (ج)
٤.	تحديد جمع بعض الكلمات الواردة في النص.	١ (د)
٥.	تحديد الحقائق الواردة في النص.	٤ + ٥
٦.	تحديد الفكر الرئيسة في النص.	١ (ز)
٧.	استنتاج الفكر الثانوية من النص.	٢ + ٥
٨.	استنتاج علاقة العبارات الواردة في النص ببعضها.	١ (هـ + و)

^(٤) أثرت الباحثة الاكتفاء بعرض المهارات المتضمنة في مجالات الثقافة اللغوية في جداول مواصفات الاختبارات
الستة؛ منعاً للتكرار.

^(٥) ملحق رقم (١): اختبار الثقافة اللغوية "فهم المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء" لطلاب الصف الأول الثانوي
الفني.

" محتوى إثرائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب

الثانوي الفني." د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

٩.	استنتاج المعاني الضمنية من النص.	١ (ح) + ٤
١٠.	توضيح دلالة بعض التعبيرات الواردة في النص.	٣
١١.	وضع عنوان معبر عن النص.	٦
ثانيًا: فهم المعنى الوظيفي لبعض الكلمات الواردة في النص (توظيف قواعد النحو)		
١.	حذف بعض الكلمات من التركيب النحوي، أو إضافتها إليه، وتغيير ما يلزم.	١
٢.	تحديد الوظيفة التركيبية لبعض الكلمات في النص.	٢
٣.	تحويل تركيب نحوي إلى آخر، وتغيير ما يلزم.	٣ + ٤
٤.	الإعراب الصواب لبعض الكلمات في النص.	٥
ثالثًا: فهم ضوابط الإملاء الموجودة في النص (توظيف قواعد الإملاء)		
١.	تحديد نوع الهمزة في الكلمات الواردة في النص.	١
٢.	تحديد نوع التاء في الكلمات الواردة في النص.	٢

ضبط الاختبار:

طُبِّق الاختبار استطلاعيًا على (٣٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي الفني، وأسفر التجريب الاستطلاعي عما يأتي:

- مناسبة تعليمات الاختبار عينة الدراسة.
- زمن الاختبار: بلغ زمن الإجابة عن الاختبار (٤٠ دقيقة).
- صدق الاختبار: حُسب صدق الاختبار؛ اعتمادًا على (صدق المحتوى)؛ حيث راعت الباحثة تمثيل الأسئلة مهارات فهم كل من: المقروء، والمعنى الوظيفي، وضوابط الإملاء في النص.
- ثبات الاختبار: جرى التحقق من ثبات الاختبار؛ بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.720)، ويلاحظ أن الاختبار على درجة مناسبة، ومقبولة من الثبات؛ وبذلك صار صالحًا للتطبيق في صورته النهائية.
- صعوبة الأسئلة: تراوحت معاملات الصعوبة المقبولة ما بين: (0.2)، و(0.966)؛ بمتوسط قدره (0.480)، وهذا لا يمنع قبول الدراسة بعض المعاملات التي انخفضت قليلًا عن الحد الأدنى المقبول؛ لأنها تقيس مهارات، ومجالات مهمة للثقافة اللغوية؛ لذلك أبقت الدراسة على أسئلتها؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار - في معظمها - على درجة متوسطة من الصعوبة.

" محتوى إثرائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب
الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

➤ **تمييز الأسئلة:** تراوحت معاملات التمييز المقبولة ما بين: (0.2)، و(0.634)؛ بمتوسط قدره (0.32)؛ وهذا لا يمنع - أيضًا - قبول الدراسة بعض المعاملات التي انخفضت قليلاً عن الحد الأدنى المقبول؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار على درجة مناسبة، ومقبولة من التمييز.

(٢) اختبار الثقافة اللغوية "مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين" لطلاب الصف الأول الثانوي الفني^(٦):

استهدف هذا الاختبار قياس تمكُّن طلاب الصف الأول الثانوي الفني من أبعاد الثقافة اللغوية الممثلة في (مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين). وقد تضمنت أسئلة القراءة الوظيفية موقفين، أعقب كلًّا منهما (ثلاثة أسئلة)؛ وبذلك صار إجمالي أعداد أسئلة القراءة الوظيفية (سنة أسئلة). وتمثلت أسئلة الكتابة الوظيفية في (سؤالين)؛ أحدهما: يتطلب كتابة لافتة، والآخر: كتابة تقرير؛ وبذلك بلغ إجمالي أعداد أسئلة الاختبار (ثمانية أسئلة). وقد صُمِّمت مقاييس متدرجة؛ لتقييم موضوعات الكتابة الوظيفية في اختبارات الصفوف الثلاثة^(٧).

ويوضح الجدول رقم (٣) الآتي مواصفات الاختبار:

جدول رقم (٣): مواصفات اختبار مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين لطلاب الصف الأول الثانوي الفني:

م	المهارة	السؤال
أولاً: القراءة الوظيفية:		
١.	الحكم على الشخصيات الواردة في النص.	موقف ١ (١). موقف ٢ (١).
٢.	تحديد القيم السائدة في النص، والدروس المستفادة منه.	موقف ١ (٣). موقف ٢ (٣).
٣.	التنبؤ بنهاية معينة؛ بناءً على ما سبق من مقدمات.	موقف ١ (٢). موقف ٢ (٢).
ثانياً: الكتابة الوظيفية:		
١.	كتابة لافتة تحث الشباب على إدارة الوقت، وحُسن تنظيمه.	١

(٦) ملحق رقم (٢): اختبار الثقافة اللغوية "مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين" لطلاب الصف الأول الثانوي الفني.
(٧) ملحق رقم (٣): مقاييس التقدير المتدرجة؛ لتقييم مهارات الكتابة الوظيفية في اختبارات الصفوف الثلاثة: (اللافتة - التقرير - المذكرة).

" محتوى إثرائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب
الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

٢	كتابة تقرير عن زيارة إلى أحد المصانع / الشركات صديقة البيئة.

ضبط الاختبار:

طُبِّق الاختبار استطلاعيًا على (٣٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي الفني،
وأُسفر التجريب الاستطلاعي عما يأتي:

- مناسبة تعليمات الاختبار عينة الدراسة.
- زمن الاختبار: بلغ زمن الإجابة عن الاختبار (٣٠ دقيقة).
- صدق الاختبار: حُسب صدق الاختبار؛ اعتمادًا على (صدق المحتوى)؛ حيث راعت الباحثة تمثيل الأسئلة بعض مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين.
- ثبات الاختبار: جرى التحقق من ثبات الاختبار؛ بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.772)، ويلاحظ أن الاختبار على درجة مناسبة، ومقبولة من الثبات؛ وبذلك صار صالحًا للتطبيق في صورته النهائية.
- صعوبة الأسئلة: تراوحت معاملات الصعوبة المقبولة ما بين: (0.3)، و(0.967)؛ بمتوسط قدره (0.593)، وهذا لا يمنع قبول الدراسة بعض المعاملات التي انخفضت قليلًا عن الحد الأدنى المقبول؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار - في معظمها - على درجة متوسطة من الصعوبة.

- تمييز الأسئلة: تراوحت معاملات التمييز المقبولة ما بين: (0.2)، و(0.683)؛ بمتوسط قدره (0.371)؛ وهذا لا يمنع - أيضًا - قبول الدراسة بعض المعاملات التي انخفضت قليلًا عن الحد الأدنى المقبول؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار على درجة مناسبة، ومقبولة من التمييز.

(٣) اختبار الثقافة اللغوية "فهم المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء" لطلاب الصف الثاني الثانوي الفني^(٨):

استهدف هذا الاختبار قياس تمكُّن طلاب الصف الثاني الثانوي الفني من أبعاد الثقافة اللغوية الممثلة في (فهم المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء).

(٨) ملحق رقم (٤): اختبار الثقافة اللغوية "فهم المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء" لطلاب الصف الثاني الثانوي الفني.

" محتوى إثرائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب
الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

وقد تضمّن الاختبار النص – ذاته – المتضمن في اختبار الصف الأول؛ حيث حرصت
الباحثة على توحيد النص في الاختبارات الثلاثة، مع تغيير عمق الأسئلة، وتدرجها عبر الصفوف
الثلاثة.

وقد أعقب النص (عشرة أسئلة) عن فهم المقروء، و(خمس أسئلة) عن قواعد النحو،
و(سؤالان) عن قواعد الإملاء؛ وبذلك صار إجمالي عدد أسئلة الاختبار (سبعة عشر سؤالاً).
وروعي – كما هو الحال في اختبار الصف الأول الثانوي الفني – أن تكون أسئلة قواعد:
النحو، والإملاء؛ من خلال النص نفسه؛ بحيث يقاس تمكن الطلاب من هذه القواعد بشكل وظيفي؛
لا بشكل منفصل.

ويوضح الجدول رقم (٤) الآتي مواصفات الاختبار:

جدول رقم (٤): مواصفات اختبار الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد النحو، والإملاء) لطلاب الصف الثاني
الثانوي الفني:

م	المهارة	السؤال
أولاً: فهم المقروء:		
١.	تحديد مرادف بعض الكلمات الواردة في النص.	١ (أ)
٢.	تحديد مضاد بعض الكلمات الواردة في النص.	١ (ب)
٣.	تحديد مفرد بعض الكلمات الواردة في النص.	١ (ج)
٤.	تحديد جمع بعض الكلمات الواردة في النص.	١ (د)
٥.	تحديد الفكر الرئيسة في النص.	٤
٦.	استنتاج الفكر الثانوية من النص.	٢
٧.	استنتاج علاقة العبارات الواردة في النص ببعضها.	٦ (أ + ب)
٨.	استنتاج المعاني الضمنية من النص.	٨ + ٥
٩.	التمييز بين الحقيقة، والرأي في النص.	٦ (ج)
١٠.	إصدار حكم على النص.	٧
١١.	توضيح ما له علاقة بالنص، وما ليس له علاقة به.	٦ (د)
١٢.	توضيح دلالة بعض التعبيرات الواردة في النص.	٣
١٣.	تقديم حلول مبتكرة لبعض المشكلات الواردة في النص.	٩
١٤.	وضع عنوان معبر عن النص.	١٠
ثانياً: فهم المعنى الوظيفي لبعض الكلمات الواردة في النص (توظيف قواعد النحو)		
١.	حذف بعض الكلمات من التركيب النحوي، أو إضافتها إليه، وتغيير ما يلزم.	٢ + ١
٢.	تحويل تركيب نحوي إلى آخر، وتغيير ما يلزم.	٣ + ٤

" محتوى إثنائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب
الثنائي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

٥	الإعراب الصواب لبعض الكلمات في النص.	٣.
ثالثاً: فهم ضوابط الإملاء الموجودة في النص (توظيف قواعد الإملاء)		
١ (أ)	التمييز بين همزة القطع، وألف الوصل.	١.
١ (ب)	التمييز بين الهمزة المتوسطة، والهمزة المتطرفة.	٢.
١ (ج)	التمييز بين الحروف التي تُنطق ولا تُكتب، والحروف التي تُكتب ولا تُنطق.	٣.
٢	تحديد نوع التاء في الكلمات الواردة في النص.	٤.

ضبط الاختبار:

طُبِّق الاختبار استطلاعياً على (٣٠) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي الفني،
وأُسفر التجريب الاستطلاعي عما يأتي:

- مناسبة تعليمات الاختبار عينة الدراسة.
- زمن الاختبار: بلغ زمن الإجابة عن الاختبار (٤٠ دقيقة).
- صدق الاختبار: حُسب صدق الاختبار؛ اعتماداً على (صدق المحتوى)؛ حيث راعت الباحثة تمثيل الأسئلة مهارات فهم كل من: المقروء، والمعنى الوظيفي، وضوابط الإملاء في النص.
- ثبات الاختبار: جرى التحقق من ثبات الاختبار؛ بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.866)، ويلاحظ أن الاختبار على درجة عالية من الثبات؛ وبذلك صار صالحاً للتطبيق في صورته النهائية.
- صعوبة الأسئلة: تراوحت معاملات الصعوبة المقبولة ما بين: (0.2)، و(0.967)؛ بمتوسط قدره (0.480)، وهذا لا يمنع قبول الدراسة بعض المعاملات التي انخفضت قليلاً عن الحد الأدنى المقبول؛ لذلك أبقت الدراسة على أسئلتها؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار - في معظمها - على درجة متوسطة من الصعوبة.
- تمييز الأسئلة: تراوحت معاملات التمييز المقبولة ما بين: (0.2)، و(0.757)؛ بمتوسط قدره (0.372)؛ وهذا لا يمنع - أيضاً - قبول الدراسة بعض المعاملات التي انخفضت قليلاً عن الحد الأدنى المقبول؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار على درجة مناسبة، ومقبولة من التمييز.

" محتوى إثرائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب
الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

(٤) اختبار الثقافة اللغوية "مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين" لطلاب الصف الثاني الثانوي الفني^(٩):

استهدف هذا الاختبار قياس تمكّن طلاب الصف الثاني الثانوي الفني من أبعاد الثقافة
اللغوية الممثلة في (مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين).
وقد تضمنت أسئلة القراءة الوظيفية موقفين، أعقب كلاً منهما (ثلاثة أسئلة)؛ وبذلك صار
إجمالي أعداد أسئلة القراءة الوظيفية (سبعة أسئلة).
وتمثلت أسئلة الكتابة الوظيفية في (سؤالين)؛ أحدهما: يتطلب تحديد عناصر الإعلان،
والآخر: كتابة مذكرة استفسار؛ وبذلك بلغ إجمالي أعداد أسئلة الاختبار (ثمانية أسئلة).
ويوضح الجدول رقم (٥) الآتي مواصفات الاختبار:

جدول رقم (٥): مواصفات اختبار مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين لطلاب الصف الثاني الثانوي الفني:

م	المهارة	السؤال
أولاً: القراءة الوظيفية:		
١.	الحكم على الشخصيات الواردة في النص.	موقف ١ (١). موقف ٢ (١).
٢.	تحديد القيم السائدة في النص، والدروس المستفادة منه.	موقف ٢ (٣).
٣.	اقتراح تصرفات بديلة للشخصيات الواردة في النص.	موقف ١ (٢).
٤.	تقديم حلول مبتكرة للمشكلات الواردة في النص.	موقف ١ (٣). موقف ٢ (٢).
ثانياً: الكتابة الوظيفية:		
١.	تحديد العناصر التي يتضمنها إعلان عن أحد المنتجات صديقة البيئة.	١
٢.	كتابة مذكرة لمدير المصنع؛ للاستفسار عن سبب تأخر شحنة الخامات القادمة من الخارج.	٢

ضبط الاختبار:

طُبِّق الاختبار استطلاعياً على (٣٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي الفني،
وأُسفر التجريب الاستطلاعي عما يأتي:
➤ مناسبة تعليمات الاختبار عينة الدراسة.
➤ زمن الاختبار: بلغ زمن الإجابة عن الاختبار (٣٠ دقيقة).

^(٩) ملحق رقم (٥): اختبار الثقافة اللغوية "مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين" لطلاب الصف الثاني الثانوي الفني.

➤ **صدق الاختبار:** حُسب صدق الاختبار؛ اعتمادًا على (صدق المحتوى)؛ حيث راعت الباحثة تمثيل الأسئلة بعض مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين.

➤ **ثبات الاختبار:** جرى التحقق من ثبات الاختبار؛ بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.755)، ويلاحظ أن الاختبار على درجة مناسبة، ومقبولة من الثبات؛ وبذلك صار صالحًا للتطبيق في صورته النهائية.

➤ **صعوبة الأسئلة:** تراوحت معاملات الصعوبة المقبولة ما بين: (0.233)، و(0.967)؛ بمتوسط قدره (0.569)، وهذا لا يمنع قبول الدراسة بعض المعاملات التي انخفضت قليلاً عن الحد الأدنى المقبول؛ لذلك أقيمت الدراسة على أسئلتها؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار - في معظمها - على درجة متوسطة من الصعوبة.

➤ **تمييز الأسئلة:** تراوحت معاملات التمييز المقبولة ما بين: (0.285)، و(0.591)؛ بمتوسط قدره (0.428)؛ وهذا لا يمنع - أيضًا - قبول الدراسة بعض المعاملات التي انخفضت قليلاً عن الحد الأدنى المقبول؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار على درجة مناسبة، ومقبولة من التمييز.

(٥) اختبار الثقافة اللغوية "فهم المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء" لطلاب الصف الثالث الثانوي الفني^(١٠):

استهدف هذا الاختبار قياس تمكُّن طلاب الصف الثالث الثانوي الفني من أبعاد الثقافة اللغوية الممثلة في (فهم المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء). وقد تضمّن الاختبار النص - ذاته - المتضمن في اختباري الصفين: الأول، والثاني؛ كما سبق توضيح مبرر ذلك.

وقد أعقب النص (أحد عشر سؤالاً) عن فهم المقروء، و(ثلاثة أسئلة) عن قواعد النحو، و(ثلاثة أسئلة) عن قواعد الإملاء؛ وبذلك صار إجمالي عدد أسئلة الاختبار (سبعة عشر سؤالاً). وروعي - كما هو الحال في اختبار الصفين: الأول، والثاني الثانوي الفني - أن تكون أسئلة قواعد: النحو، والإملاء؛ من خلال النص نفسه.

ويوضح الجدول رقم (٦) الآتي مواصفات الاختبار:

جدول رقم (٦): مواصفات اختبار الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد النحو، والإملاء) للصف الثالث الثانوي الفني:

(١٠) ملحق رقم (٦): اختبار الثقافة اللغوية "فهم المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء" لطلاب الصف الثالث الثانوي الفني.

" محتوى إثنائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب
 الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

م	المهارة	السؤال
أولاً: فهم المقروء:		
١.	تحديد مرادف بعض الكلمات الواردة في النص.	١ (أ)
٢.	تحديد مضاد بعض الكلمات الواردة في النص.	١ (ب)
٣.	تحديد مفرد بعض الكلمات الواردة في النص.	١ (ج)
٤.	تحديد جمع بعض الكلمات الواردة في النص.	١ (د)
٥.	تحديد الفكر الرئيسة في النص.	٢ + ٥
٦.	استنتاج علاقة العبارات الواردة في النص ببعضها.	٦ (أ + ب)
٧.	استنتاج المعاني الضمنية من النص.	٣
٨.	التمييز بين الحقيقة، والرأي في النص.	٦ (ج)
٩.	إصدار حكم على النص.	٧ + ٩
١٠.	توضيح ما له علاقة بالنص، وما ليس له علاقة به.	٦ (د)
١١.	توضيح دلالة بعض التعبيرات الواردة في النص.	٤
١٢.	تكوين رأي بشأن الفكر، والقضايا المثارة في النص.	٧
١٣.	تقديم حلول مبتكرة لبعض المشكلات الواردة في النص.	١٠
١٤.	الربط بين الخبرات الواردة في النص، وخبرات الحياة اليومية.	٨
١٥.	وضع عنوان معبر عن النص.	١١
ثانياً: فهم المعنى الوظيفي لبعض الكلمات الواردة في النص (توظيف قواعد النحو)		
١.	الإعراب الصواب لبعض الكلمات في النص.	١ (أ + د)
٢.	تحديد علامة إعراب بعض الكلمات الواردة في النص.	١ (ب)
٣.	تحديد الوظيفة التركيبية لبعض الكلمات في النص.	١ (ج)
٤.	حذف بعض الكلمات من التركيب النحوي، أو إضافتها إليه، وتغيير ما يلزم.	٢
٥.	تحويل تركيب نحوي إلى آخر، وتغيير ما يلزم.	٣
ثالثاً: فهم ضوابط الإملاء الموجودة في النص (توظيف قواعد الإملاء)		
١.	تحديد الحروف التي تُكتب ولا تُنطق، والعكس في الكلمات الواردة في النص.	١
٢.	تحديد طريقة كتابة الهمزة المتوسطة في بعض الكلمات.	٢ (أ + ب)
٣.	تحديد طريقة كتابة الهمزة المتطرفة في بعض الكلمات.	٢ (ج)
٤.	تحديد الكلمات التي تحتوي على ألف وصل.	٢ (د)
٥.	تحديد طريقة كتابة همزة القطع في بعض الكلمات.	٢ (هـ)

" محتوى إثرائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب
الثنائي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

٦.	التمييز بين حالات كتابة الهمزة المتطرفة.	٣

ضبط الاختبار:

طُبِّق الاختبار استطلاعيًا على (٢٥) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي الفني،
وأُسفر التجريب الاستطلاعي عما يأتي:

- مناسبة تعليمات الاختبار عينة الدراسة.
- زمن الاختبار: بلغ زمن الإجابة عن الاختبار (٥٠ دقيقة).
- صدق الاختبار: حُسب صدق الاختبار؛ اعتمادًا على (صدق المحتوى)؛ حيث راعت الباحثة تمثيل الأسئلة مهارات فهم كل من: المقروء، والمعنى الوظيفي، وضوابط الإملاء في النص.
- ثبات الاختبار: جرى التحقق من ثبات الاختبار؛ بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.804)، ويلاحظ أن الاختبار على درجة عالية من الثبات؛ وبذلك صار صالحًا للتطبيق في صورته النهائية.
- صعوبة الأسئلة: تراوحت معاملات الصعوبة المقبولة ما بين: (0.2)، و(0.96)؛ بمتوسط قدره (0.4375)، وهذا لا يمنع قبول الدراسة بعض المعاملات التي انخفضت قليلًا عن الحد الأدنى المقبول؛ لذلك أُبقيت الدراسة على أسئلتها؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار - في معظمها - على درجة مناسبة، ومقبولة من الصعوبة.
- تمييز الأسئلة: تراوحت معاملات التمييز المقبولة ما بين: (0.2)، و(0.686)؛ بمتوسط قدره (0.3121)؛ وهذا لا يمنع - أيضًا - قبول الدراسة بعض المعاملات التي انخفضت قليلًا عن الحد الأدنى المقبول؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار على درجة مناسبة، ومقبولة من التمييز.

(٦) اختبار الثقافة اللغوية "مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين" لطلاب الصف الثالث الثانوي الفني^(١١):

استهدف هذا الاختبار قياس تمكُّن طلاب الصف الثالث الثانوي الفني من أبعاد الثقافة اللغوية الممثلة في (مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين).
وقد تضمنت أسئلة القراءة الوظيفية موقفين، أعقب كلًّا منهما (ثلاثة أسئلة)؛ وبذلك صار إجمالي أعداد أسئلة القراءة الوظيفية (سنة أسئلة).

^(١١) ملحق رقم (٧): اختبار الثقافة اللغوية "مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين" لطلاب الصف الثالث الثانوي الفني.

" محتوى إثرائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب
الثنائي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

وتمثلت أسئلة الكتابة الوظيفية في (سؤالين)؛ أحدهما: (سؤالين فرعيتين) عن كتابة طلب
توظيف، وتحديد العناصر التي يجب أن تتضمنها السيرة الذاتية، والآخر: كتابة مذكرة اقتراح؛
وبذلك بلغ إجمالي أعداد أسئلة الاختبار (تسعة أسئلة).

ويوضح الجدول رقم (٧) الآتي مواصفات الاختبار:

جدول رقم (٧): مواصفات اختبار مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين لطلاب الصف الثالث الثانوي الفني:

م	المهارة	السؤال
أولاً: القراءة الوظيفية:		
١.	الحكم على الشخصيات الواردة في النص.	موقف ٢ (١).
٢.	تحديد القيم السائدة في النص، والدروس المستفادة منه.	موقف ١ (٣).
٣.	اقتراح تصرفات بديلة للشخصيات الواردة في النص.	موقف ١ (١).
٤.	تقديم حلول مبتكرة للمشكلات الواردة في النص.	موقف ٢ (٣).
٥.	التنبؤ بنهاية معينة؛ بناءً على ما سبق من مقدمات.	موقف ١ (٢).
		موقف ٢ (٢).
ثانياً: الكتابة الوظيفية:		
١.	كتابة طلب توظيف إلى مدير الشركة؛ للالتحاق بإحدى الوظائف.	١ (أ)
٢.	تحديد العناصر التي يجب أن تتضمنها السيرة الذاتية.	١ (ب)
٣.	كتابة مذكرة إلى مدير المصنع / الشركة؛ لاقتراح خطة لترشيد استهلاك الكهرباء.	٢

ضبط الاختبار:

طبّق الاختبار استطلاعيًا على (٢٥) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي الفني،
وأُسفر التجريب الاستطلاعي عما يأتي:

- مناسبة تعليمات الاختبار عينة الدراسة.
- زمن الاختبار: بلغ زمن الإجابة عن الاختبار (٣٠ دقيقة).
- صدق الاختبار: حُسب صدق الاختبار؛ اعتمادًا على (صدق المحتوى)؛ حيث راعت
الباحثة تمثيل الأسئلة بعض مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين.
- ثبات الاختبار: جرى التحقق من ثبات الاختبار؛ بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ
(Cronbach's Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.669)، ويلاحظ أن الاختبار
على درجة مناسبة، ومقبولة من الثبات؛ وبذلك صار صالحًا للتطبيق في صورته النهائية.
- صعوبة الأسئلة: تراوحت معاملات الصعوبة المقبولة ما بين: (0.2)، و(0.96)؛ بمتوسط
قدره (0.675)، وهذا لا يمنع قبول الدراسة بعض المعاملات التي انخفضت قليلاً عن

الحد الأدنى المقبول؛ لذلك أبقى الدراسة على أسئلتها؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار - في معظمها - على درجة مناسبة، ومقبولة من الصعوبة.

➤ تمييز الأسئلة: تراوحت معاملات التمييز المقبولة ما بين: (0.2)، و(0.678)؛ بمتوسط قدره (0.354)؛ وهذا لا يمنع - أيضاً - قبول الدراسة بعض المعاملات التي انخفضت قليلاً عن الحد الأدنى المقبول؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار على درجة مناسبة، ومقبولة من التمييز.

رابعاً: نتائج الدراسة: عرضاً، ومناقشةً، وتفسيراً:

تمثلت نتائج الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التي حُدَّت سلفاً في المشكلة؛ وهذا ما يعرضه الجزء الآتي:

**** للإجابة عن السؤال الأول؛ وكانت صيغته:**

ما أبعاد الثقافة اللغوية اللازمة للتربية المهنية لطلاب^(١٢) التعليم الثانوي الفني؟
فقد أجيب عنه في المحور الأول من إطار الدراسة النظري؛ حيث اطلعت الباحثة على الكتابات التربوية المختلفة في مجال تنمية كل من: التنوُّر اللغوي، والثقافة اللغوية؛ ومن ثم حددت تلك الأبعاد في ثلاثة أبعاد؛ كما سبق عرضها في المحور ذي الصلة.

**** للإجابة عن السؤال الثاني؛ وكانت صيغته:**

ما مجالات الثقافة اللغوية اللازمة للتربية المهنية لطلاب التعليم الثانوي الفني؟
فقد أجيب عنه في المحور الثالث من إطار الدراسة النظري؛ حيث اطلعت الباحثة على الكتابات التربوية المختلفة في مجالات: الكفاءة اللغوية، والكتابة الوظيفية، والثقافة اللغوية، وكفايات التواصل اللغوي، والثقة اللغوية، وفهم المقروء؛ وتنميتها، أو قياس التمكن منها لدى طلاب التعليم

(١٢) استخدمت الباحثة في عنوان الدراسة، وأسئلتها كلمة (طلاب)؛ لاستهداف التطبيق - منذ البداية - الطلاب جميعاً (بنين، وبنات)، كما أن العنوان قد صيغ، وحُدِّد إطار العمل في الدراسة؛ كخطوة لازمة للحصول على الموافقات الأمنية، فضلاً عن الموافقة الأخلاقية؛ وكلها خطوات سابقة على التطبيق الذي اقتضت ظروفه - كما سبقت الإشارة في الحدود - الاختصار على البنات فقط من دون البنين؛ لذلك جاء تفسير النتائج مخاطباً البنات؛ بوصفهن الفئة التي طُبِّقت عليها الأدوات، وأن التفسير لا بد من أن يصف هذه الفئة فقط من دون غيرها؛ لكن لا يمنع ذلك من استخدام كلمة (طلاب) في بعض المواضع التي تتطلب تعميماً للأحكام، وكذلك الحال في السؤال الرابع الذي تطلبت الإجابة عنه اقتراح محتوى إثرائي؛ وهذا المحتوى لن يقتصر على البنات فقط من دون البنين؛ بل سيكون لطلاب التعليم الفني جميعاً؛ بناءً على نتائج الدراسة، فضلاً عما أقرته الدراسات السابقة من ضعف الأداء اللغوي لأولئك الطلاب.

" محتوى إثنائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب
الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

الثانوي الفني (التجاري، والصناعي)؛ ومن ثم حددت خمسة مجالات للثقافة اللغوية؛ كما سبق
عرضها في المحور ذي الصلة.

**** للإجابة عن السؤال الثالث؛ وكانت صيغته:**

ما مستويات تمكن طلاب التعليم الثانوي الفني من مجالات الثقافة اللغوية اللازمة للتربية
المهنية؟

أولاً: مستويات تمكن طالبات الصف الأول الثانوي الفني من مجالات الثقافة اللغوية
اللازمة للتربية المهنية:

أ) إجراءات تطبيق اختبار الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد: النحو والإملاء):

١) حُدِدَ مستوى التمكن المقبول في الدراسة الحاضرة (%٨٠) من إجمالي درجة اختبار
الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد: النحو والإملاء)؛ حيث بلغ (٤٠) درجة من إجمالي
(٥٠) درجة.

٢) طُبِّقَ الاختبار في الفترة من (الأحد ٢٦ من مارس ٢٠٢٣م) إلى (الخميس ١٣ من أبريل
٢٠٢٣م).

ويوضح الجدول رقم (٨) الآتي بيانات العينة التي طُبِّقَ عليها الاختبار:

جدول رقم (٨): بيانات طالبات الصف الأول الثانوي الفني اللاتي طُبِّقَ عليهن اختبار الثقافة اللغوية (فهم
المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء):

الإدارة التعليمية	المدرسة	التخصص	الفصل	العدد
غرب.	الورديان الثانوية الصناعية بنات.	صناعي (فني تريكو آلي).	١٥ / ١	٢٦
وسط.	كابو الثانوية الفنية للتعليم والتدريب المزدوج.	صناعي (مزدوج) (ملابس جاهزة).	١ / ١	٢٠
			٢ / ١	١٧
			٣ / ١	١٥
			إجمالي طالبات التعليم الصناعي	
	نبوية موسى الثانوية التجارية المسائية بنات.	تجاري.	١ / ١	١٢
			٢ / ١	٢
٣ / ١			٧	
٤ / ١			٩	
إجمالي طالبات التعليم التجاري		٣٠		

" محتوى إثنائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب
 الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

الإدارة التعليمية	المدرسة	التخصص	الفصل	العدد
الإجمالي				١٠٨

(٣) أجريت المعالجات الإحصائية لاختبار الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء)
 للصف الأول الثانوي الفني؛ من خلال:

٣,١ مقارنة متوسط درجات العينة بالمتوسط المرجعي للاختبار:

ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات الصف الأول
 الثانوي الفني في اختبار الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء)؛ والمتوسط
 المرجعي للاختبار.

وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ طبق الاختبار على طالبات الصف الأول الثانوي الفني،
 ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجاتهن في الاختبار، والمتوسط المرجعي (مستوى التمكن المحدد
 بقيمة ٨٠%، والبالغ ٤٠ درجة من إجمالي درجات الاختبار)؛ طبق اختبار "ت" (t-test) لعينة
 (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٩) الآتي:

جدول رقم (٩): الفرق بين متوسط درجات طالبات الصف الأول الثانوي الفني في اختبار الثقافة اللغوية (فهم
 المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء)؛ والمتوسط المرجعي للاختبار:

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
						نوع الدلالة	مستوى الدلالة
108	18.7130	7.3675	40	107	30.026	دال	0.05
➤ قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) = (1.980).							

ويلاحظ من الجدول رقم (٩) السابق أن متوسط درجات طالبات الصف الأول الثانوي الفني في
 اختبار الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء) الذي بلغ (18.7130)؛ أقل من
 المتوسط المرجعي البالغ (40)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (30.026) أعلى من قيمتها
 الجدولية البالغة (1.980) عند درجة حرية (107)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً
 إحصائياً عند مستوى ($a \leq 0.05$)؛ لصالح المتوسط المرجعي؛ وبذلك يُرفض الفرض الصفري،
 ويُقبل الفرض البديل؛ وهو:

" محتوى إثرائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب
الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات الصف
الأول الثانوي الفني في اختبار الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء)؛
والمتوسط المرجعي للاختبار؛ لصالح المتوسط المرجعي.

٣,٢ حساب النسبة المئوية لتمكن طالبات الصف الأول الثانوي الفني من اجتياز
اختبار الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء):

لتأكيد النتائج السابقة؛ حسبت الباحثة النسبة المئوية لتمكن طالبات الصف الأول الثانوي
الفني من اجتياز الاختبار؛ حيث حُسب عدد الطالبات اللاتي حققن نسبة (٨٠%) في الاختبار؛
وهذا ما يوضحه تفصيلاً الجدول (١٠) الآتي:

جدول (١٠): مستويات تمكن طالبات الصف الأول الثانوي الفني من اجتياز اختبار الثقافة اللغوية
(فهم المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء):

درجة الاختبار (الدرجة الكلية = 50)	عدد الطالبات الحاصلات على الدرجة (العدد الكلي = 108)	النسبة المئوية لعدد الطالبات الحاصلات على الدرجة	مستوى التمكن (80%) = درجة (40)
41	1	٠,٩٢%	82%
37	2	١,٨٥%	٧٤%
33	1	٠,٩٢%	66%
31	1	٠,٩٢%	62%
30	3	٢,٧٧%	60%
27	1	٠,٩٢%	٥٤%
26	6	٥,٥٥%	52%
25	3	٢,٧٧%	50%
24	11	١٠,١٨%	٤٨%
23	1	٠,٩٢%	٤٦%
22	8	٧,٤%	44%
21	8	٧,٤%	٤٢%
20	3	٢,٧٧%	٤٠%
19	6	٥,٥٥%	٣٨%
18	11	١٠,١٨%	٣٦%
17	8	٧,٤%	٣٤%
16	5	٤,٦٢%	٣٢%
15	3	٢,٧٧%	٣٠%
14	1	٠,٩٢%	٢٨%
13	4	٣,٧%	٢٦%
12	1	٠,٩٢%	٢٤%
11	1	٠,٩٢%	٢٢%
10	6	٥,٥٥%	٢٠%
9	4	٣,٧%	١٨%
8	1	٠,٩٢%	١٦%

" محتوى إثنائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب

الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

درجة الاختبار (الدرجة الكلية = 50)	عدد الطالبات الحاصلات على الدرجة (العدد الكلي = 108)	النسبة المئوية لعدد الطالبات الحاصلات على الدرجة	مستوى التمكن (80%) = (40) درجة
7	1	٠,٩٢%	١٤%
6	4	٣,٧%	١٢%
3	2	١,٨٥%	٦%
0	1	٠,٩٢%	0%

ويلاحظ من الجدول (١٠) السابق تحقيق طالبة واحدة فقط مستوى التمكن المطلوب في اختبار الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء)؛ حيث حققت مستوى تمكن (82%)؛ مما يدعم النتائج السابق توضيحها في الجدول (١٠)، ويؤكد رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل السابق ذكره.

(ب) إجراءات تطبيق اختبار الثقافة اللغوية (مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين):

(١) حُدد مستوى التمكن المقبول في الدراسة الحاضرة (٨٠%) من إجمالي درجة اختبار الثقافة اللغوية (مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين)؛ حيث بلغ (٣٦) درجة من إجمالي (٤٥) درجة.

(٢) طُبِّق الاختبار في الفترة من (الأحد ٢٦ من مارس ٢٠٢٣م) إلى (الخميس ١٣ من أبريل ٢٠٢٣م).

ويوضح الجدول (١١) الآتي بيانات العينة التي طُبِّق عليها الاختبار:

جدول (١١): بيانات طالبات الصف الأول الثانوي الفني اللاتي طُبِّق عليهن اختبار الثقافة اللغوية (مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين):

الإدارة التعليمية	المدرسة	التخصص	الفصل	العدد
غرب.	الورديان الثانوية الصناعية بنات.	صناعي (فني تريكو آلي).	١٦ / ١	٢٧
وسط.	كابو الثانوية الفنية للتعليم والتدريب المزدوج.	صناعي (مزدوج) (ملابس جاهزة).	١ / ١	٢٠
			٢ / ١	١٧
			٣ / ١	١٥
			إجمالي طالبات التعليم الصناعي	
		تجاري.	٢ / ١	١٣
			٣ / ١	١١

" محتوى إثرائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب
الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

الإدارة التعليمية	المدرسة	التخصص	الفصل	العدد
	نبوية موسى الثانوية التجارية المسائية بنات.		١ / ٤	٧
	إجمالي طالبات التعليم التجاري			٣١
	الإجمالي			١١٠

٣) أجريت المعالجات الإحصائية لاختبار الثقافة اللغوية (مهارات القراءة، والكتابة
الوظيفيتين) للصف الأول الثانوي الفني؛ من خلال مقارنة متوسط درجات العينة
بالمتوسط المرجعي للاختبار:

٣,١ مقارنة متوسط درجات العينة بالمتوسط المرجعي للاختبار:

ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $(a \leq 0.05)$ بين متوسط درجات طالبات الصف الأول
الثانوي الفني في اختبار الثقافة اللغوية (مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين)؛ والمتوسط
المرجعي للاختبار.

وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ طُبّق الاختبار على طالبات الصف الأول الثانوي
الفني، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجاتهن في الاختبار، والمتوسط المرجعي (مستوى
التمكن المحدّد بقيمة ٨٠%، وبالبالغ ٣٦ درجة من إجمالي درجات الاختبار)؛ طُبّق اختبار
"ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (١٢) الآتي:

جدول (١٢): الفرق بين متوسط درجات طالبات الصف الأول الثانوي الفني في اختبار الثقافة اللغوية (مهارات
القراءة، والكتابة الوظيفيتين)؛ والمتوسط المرجعي للاختبار:

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
						نوع	مستوى الدلالة
110	16.2818	5.7103	36	109	36.216	دال	0.05
➤ قيمة (ت) الجدولية عند مستوى $(0.05) = (1.980)$.							

" محتوى إثنائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب

الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

ويلاحظ من الجدول (١٢) السابق أن متوسط درجات طالبات الصف الأول الثانوي الفني في اختبار الثقافة اللغوية (مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين) الذي بلغ (16.2818)؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ (36)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (36.216) أعلى من قيمتها الجدولية البالغة (1.980) عند درجة حرية (109)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائياً عند مستوى ($a \leq 0.05$)؛ لصالح المتوسط المرجعي؛ وبذلك يُرفض الفرض الصفري، ويُقبل الفرض البديل؛ وهو:

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات الصف الأول الثانوي الفني في اختبار الثقافة اللغوية (مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين)؛ والمتوسط المرجعي للاختبار؛ لصالح المتوسط المرجعي.

٣,٢ حساب النسبة المئوية لتمكن طلاب الصف الأول الثانوي الفني من اجتياز

اختبار الثقافة اللغوية (مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين):

لتأكيد النتائج السابقة؛ حسبت الباحثة النسبة المئوية لتمكن طالبات الصف الأول الثانوي الفني من اجتياز الاختبار؛ حيث حُسب عدد الطالبات اللاتي حققن نسبة (٨٠%) في الاختبار؛ وهذا ما يوضحه تفصيلاً الجدول (١٣) الآتي:

جدول (١٣): مستويات تمكن طالبات الصف الأول الثانوي الفني من اجتياز اختبار الثقافة اللغوية

(مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين):

درجة الاختبار (الدرجة الكلية = 45)	عدد الطالبات الحاصلات على الدرجة (العدد الكلي = 110)	النسبة المئوية لعدد الطالبات الحاصلات على الدرجة	مستوى التمكن (80%) = درجة (36)
31	1	٠,٩%	٦٨,٨٨%
24	3	٢,٧٢%	٥٣,٣٣%
23	8	٧,٢٧%	٥١,١١%
22	3	٢,٧٢%	٤٨,٨٨%
21	9	٨,١٨%	٤٦,٦٦%
20	7	٦,٣٦%	٤٤,٤٤%
19	16	١٤,٥٤%	٤٢,٢٢%
18	8	٧,٢٧%	٤٠%
17	8	٧,٢٧%	٣٧,٧٧%
16	4	٣,٦٣%	٣٥,٥٥%
15	14	١٢,٧٢%	٣٣,٣٣%
14	6	٥,٤٥%	٣١,١١%
13	1	٠,٩%	٢٨,٨٨%
12	5	٤,٥٤%	٢٦,٦٦%
11	2	١,٨١%	٢٤,٤٤%

" محتوى إثنائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب

الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

درجة الاختبار (الدرجة الكلية = 45)	عدد الطالبات الحاصلات على الدرجة (العدد الكلي = 110)	النسبة المئوية لعدد الطالبات الحاصلات على الدرجة	مستوى التمكن (80%) = (36) درجة
10	1	0,9%	22,22%
7	2	1,81%	15,55%
6	1	0,9%	13,33%
5	5	4,54%	11,11%
4	2	1,81%	8,88%
3	1	0,9%	6,66%
2	3	2,72%	4,44%

ويلاحظ من الجدول (١٣) السابق عدم تحقيق أي طالبة مستوى التمكن المطلوب في اختبار الثقافة اللغوية (مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين)؛ مما يدعم النتائج السابق توضيحها في الجدول (١٢)، ويؤكد رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل السابق ذكره.
ثانيًا: مستويات تمكن طالبات الصف الثاني الثانوي الفني من مجالات الثقافة اللغوية اللازمة للتربية المهنية:

أ) إجراءات تطبيق اختبار الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد: النحو والإملاء):
١) حُدِد مستوى التمكن المقبول في الدراسة الحاضرة (٨٠%) من إجمالي درجة اختبار الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد: النحو والإملاء)؛ حيث بلغ (٤٦) درجة من إجمالي (٥٧) درجة.
٢) طُبِّق الاختبار في الفترة من (السبت ٨ من أبريل ٢٠٢٣م) إلى (الخميس ١٣ من أبريل ٢٠٢٣م).

ويوضح الجدول (١٤) الآتي بيانات العينة التي طُبِّق عليها الاختبار:
جدول (١٤): بيانات طالبات الصف الثاني الثانوي الفني اللاتي طُبِّق عليهن اختبار الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء):

الإدارة التعليمية	المدرسة	التخصص	الفصل	العدد
غرب.	الوردان الثانوية الصناعية بنات.	صناعي (فني تريكو آلي).	١٤ / ٢	٣٠
وسط.	كابو الثانوية الفنية للتعليم والتدريب المزدوج.	صناعي (مزدوج) (ملابس جاهزة).	١ / ٢	٢٠
	إجمالي طالبات التعليم الصناعي			٥٠
	نبوية موسى الثانوية التجارية المسائية بنات.	تجاري	٢ / ٢	٢٢

" محتوى إثرائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب
الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

الإدارة التعليمية	المدرسة	التخصص	الفصل	العدد
		(إدارة).		
	إجمالي طالبات التعليم التجاري			٢٢
	الإجمالي			٧٢

٣) أجريت المعالجات الإحصائية لاختبار الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد: النحو،
والإملاء) للصف الثاني الثانوي الفني؛ من خلال:

١, ٣ مقارنة متوسط درجات العينة بالمتوسط المرجعي للاختبار:

ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات الصف الثاني
الثانوي الفني في اختبار الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء)؛ والمتوسط
المرجعي للاختبار.

وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ طبق الاختبار على طالبات الصف الثاني الثانوي
الفني، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجاتهن في الاختبار، والمتوسط المرجعي (مستوى
التمكن المحدد بقيمة ٨٠%، والبالغ ٤٦ درجة من إجمالي درجات الاختبار)؛ طبق اختبار
"ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (١٥) الآتي:

جدول (١٥): الفرق بين متوسط درجات طالبات الصف الثاني الثانوي الفني في اختبار الثقافة اللغوية (فهم
المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء)؛ والمتوسط المرجعي للاختبار:

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
						مستوى الدلالة	نوع الدلالة
72	19	0.85099	46	71	31.728	0.05	دال
➤ قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (0.05) = (1.989).							

ويلاحظ من الجدول (١٥) السابق أن متوسط درجات طالبات الصف الثاني الثانوي الفني
في اختبار الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء) الذي بلغ (19)؛ أقل من
المتوسط المرجعي البالغ (46)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (31.728) أعلى من قيمتها
الجدولية البالغة (1.989) عند درجة حرية (71)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائياً

" محتوى إثرائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب

الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

عند مستوى $(a \leq 0.05)$ ؛ لصالح المتوسط المرجعي؛ وبذلك يُرفض الفرض الصفري، ويُقبل الفرض البديل؛ وهو:

يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $(a \leq 0.05)$ بين متوسط درجات طالبات الصف الثاني الثانوي الفني في اختبار الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء)؛ والمتوسط المرجعي للاختبار؛ لصالح المتوسط المرجعي.

٣,٢ حساب النسبة المئوية لتمكن طالبات الصف الثاني الثانوي الفني من اجتياز

اختبار الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء):

لتأكيد النتائج السابقة؛ حسبت الباحثة النسبة المئوية لتمكن طالبات الصف الثاني الثانوي الفني من اجتياز الاختبار؛ حيث حُسب عدد الطالبات اللاتي حققن نسبة $(\geq 80\%)$ في الاختبار؛ وهذا ما يوضحه تفصيلاً الجدول (١٦) الآتي:

جدول (١٦): مستويات تمكن طالبات الصف الثاني الثانوي الفني من اجتياز اختبار الثقافة اللغوية

(فهم المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء):

درجة الاختبار (الدرجة الكلية = 57)	عدد الطالبات الحاصلات على الدرجة (العدد الكلي = 72)	النسبة المئوية لعدد الطالبات الحاصلات على الدرجة	مستوى التمكن $(\geq 80\%)$ = درجة (46)
33	3	4.16%	57.89%
32	2	2.77%	56.14%
31	3	4.16%	54.38%
29	2	2.77%	50.87%
28	1	1.38%	49.12%
27	1	1.38%	47.36%
26	1	1.38%	45.61%
25	4	5.55%	43.85%
24	3	4.16%	42.10%
23	3	4.16%	40.35%
22	2	2.77%	38.09%
20	7	9.72%	35.08%
19	4	5.55%	33.33%
18	4	5.55%	31.07%
17	2	2.77%	29.82%
16	3	4.16%	28.07%
15	5	6.94%	26.31%
14	4	5.55%	24.06%
13	4	5.55%	22.80%
12	3	4.16%	21.05%
11	3	4.16%	19.29%
10	2	2.77%	17.04%

" محتوى إثرائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب

الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

درجة الاختبار (الدرجة الكلية = 57)	عدد الطالبات الحاصلات على الدرجة (العدد الكلي = 72)	النسبة المئوية لعدد الطالبات الحاصلات على الدرجة	مستوى التمكن (80%) = (46) درجة
9	4	5,55%	15,78%
6	1	1,38%	10,52%
4	1	1,38%	7,01%

ويلاحظ من الجدول (١٦) السابق عدم تحقيق أي طالبة مستوى التمكن المطلوب في اختبار الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء)؛ مما يدعم النتائج السابق توضيحها في الجدول (١٥)، ويؤكد رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل السابق ذكره.

ب) إجراءات تطبيق اختبار الثقافة اللغوية (مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين):

١) حُدد مستوى التمكن المقبول في الدراسة الحاضرة (٨٠%) من إجمالي درجة اختبار الثقافة اللغوية (مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين)؛ حيث بلغ (٣٤) درجة من إجمالي (٤٢) درجة.

٢) طُبِّق الاختبار في الفترة من (السبت ٨ من أبريل ٢٠٢٣م) إلى (الخميس ١٣ من أبريل ٢٠٢٣م).

ويوضح الجدول (١٧) الآتي بيانات العينة التي طُبِّق عليها الاختبار:

جدول (١٧): بيانات طالبات الصف الثاني الثانوي الفني اللاتي طُبِّق عليهن اختبار الثقافة اللغوية (مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين):

الإدارة التعليمية	المدرسة	التخصص	الفصل	العدد
غرب.	الورديان الثانوية الصناعية بنات.	صناعي (فني صيانة كهربية).	٣ / ٢	٢٩
		صناعي (فني تريكو آلي).	١٤ / ٢	١٥
وسط.	كابو الثانوية الفنية للتعليم والتدريب المزدوج.	صناعي (مزدوج) (ملابس جاهزة).	١ / ٢	٢٠
الإجمالي				٦٤

٣) أجريت المعالجات الإحصائية لاختبار الثقافة اللغوية (مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين) للصف الثاني الثانوي الفني؛ من خلال:

٣,١ مقارنة متوسط درجات العينة بالمتوسط المرجعي للاختبار:

ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات الصف الثاني
الثانوي الفني في اختبار الثقافة اللغوية (مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين)؛ والمتوسط
المرجعي للاختبار.

وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ طبق الاختبار على طالبات الصف الثاني الثانوي
الفني، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجتاهن في الاختبار، والمتوسط المرجعي (مستوى
التمكن المحدد بقيمة ٨٠%، والبالغ ٣٤ درجة من إجمالي درجات الاختبار)؛ طبق اختبار
"ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (١٨) الآتي:

جدول (١٨): الفرق بين متوسط درجات طالبات الصف الثاني الثانوي الفني في اختبار الثقافة اللغوية (مهارات
القراءة، والكتابة الوظيفيتين)؛ والمتوسط المرجعي للاختبار:

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
						نوع	مستوى الدلالة
64	8.1563	4.5293	34	63	45.647	دال	0.05
➤ قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) = (1.994).							

ويلاحظ من الجدول (١٨) السابق أن متوسط درجات طالبات الصف الثاني الثانوي الفني
في اختبار الثقافة اللغوية (مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين) الذي بلغ (8.1563)؛ أقل من
المتوسط المرجعي البالغ (34)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (45.647) أعلى من قيمتها
الجدولية البالغة (1.994) عند درجة حرية (63)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائياً
عند مستوى ($a \leq 0.05$)؛ لصالح المتوسط المرجعي؛ وبذلك يُرفض الفرض الصفري، ويُقبل
الفرض البديل؛ وهو:

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات الصف
الثاني الثانوي الفني في اختبار الثقافة اللغوية (مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين)؛ والمتوسط
المرجعي للاختبار؛ لصالح المتوسط المرجعي.

٣,٢ حساب النسبة المئوية لتمكن طالبات الصف الثاني الثانوي الفني من اجتياز اختبار
الثقافة اللغوية (مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين):

" محتوى إثنائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب
الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

لتأكيد النتائج السابقة؛ حسبت الباحثة النسبة المئوية لتمكن طالبات الصف الثاني الثانوي الفني من اجتياز الاختبار؛ حيث حُسب عدد الطالبات اللاتي حققن نسبة (٨٠%) في الاختبار؛ وهذا ما يوضحه تفصيلاً الجدول (١٩) الآتي:

جدول (١٩): مستويات تمكن طالبات الصف الثاني الثانوي الفني من اجتياز اختبار الثقافة اللغوية (مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين):

درجة الاختبار (الدرجة الكلية = 42)	عدد الطالبات الحاصلات على الدرجة (العدد الكلي = 64)	النسبة المئوية لعدد الطالبات الحاصلات على الدرجة	مستوى التمكن (80%) = (34) درجة
19	1	١,٥٦%	٤٥,٢٣%
17	1	١,٥٦%	٤٠,٤٧%
16	3	٤,٦٨%	٣٨,٠٩%
15	4	٦,٢٥%	٣٥,٧١%
14	1	١,٥٦%	٣٣,٣٣%
13	1	١,٥٦%	٣٠,٩٥%
12	3	٤,٦٨%	٢٨,٥٧%
11	2	٣,١٢%	٢٦,١٩%
10	6	٩,٣٧%	٢٣,٨%
9	5	٧,٨١%	٢١,٤٢%
8	5	٧,٨١%	١٩,٠٤%
7	8	١٢,٥%	١٦,٦٦%
6	10	١٥,٦٢%	١٤,٢٨%
5	2	٣,١٢%	١١,٩%
4	1	١,٥٦%	٩,٥٢%
3	5	٧,٨١%	٧,١٤%
2	1	١,٥٦%	٤,٧٦%
1	1	١,٥٦%	٢,٣٨%
0	4	٦,٢٥%	٠%

ويلاحظ من الجدول (١٩) السابق عدم تحقيق أي طالبة مستوى التمكن المطلوب في اختبار الثقافة اللغوية (مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين)؛ مما يدعم النتائج السابق توضيحها في الجدول (١٨)، ويؤكد رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل السابق ذكره.

ثالثاً: مستويات تمكن طالبات الصف الثالث الثانوي الفني من مجالات الثقافة اللغوية اللازمة للتربية المهنية:

أ) إجراءات تطبيق اختبار الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد: النحو والإملاء):

" محتوى إثنائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب
الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

- (١) حُدد مستوى التمكن المقبول في الدراسة الحاضرة (٨٠%) من إجمالي درجة اختبار الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد: النحو والإملاء)؛ حيث بلغ (38.5) درجة من إجمالي (٤٨) درجة.
- (٢) طُبّق الاختبار في الفترة من (الإثنين ١٠ من أبريل ٢٠٢٣م) إلى (الخميس ١٣ من أبريل ٢٠٢٣م).

ويوضح الجدول (٢٠) الآتي بيانات العينة التي طُبّق عليها الاختبار:
جدول (٢٠): بيانات طالبات الصف الثالث الثانوي الفني اللاتي طُبّق عليهن اختبار الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد: النحو، والإملاء):

الإدارة التعليمية	المدرسة	التخصص	الفصل	العدد
وسط.	كابو الثانوية الفنية للتعليم والتدريب المزدوج.	صناعي (مزدوج) (ملابس جاهزة).	١ / ٣	٢١
إجمالي طالبات التعليم الصناعي				
شرق.	سموحة الثانوية الفنية التجارية المتقدمة المشتركة العسكرية.	تجاري (إدارة).	١ / ٣	٢٠
		تجاري (تسويق).	٢ / ٣	٤
		تجاري (تأمينات).	٣ / ٣	١
إجمالي طالبات التعليم التجاري				
الإجمالي				
٤٦				

- (٣) أجريت المعالجات الإحصائية لاختبار الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد: النحو والإملاء) للصف الثالث الثانوي الفني؛ من خلال:

٣,١ مقارنة متوسط درجات العينة بالمتوسط المرجعي للاختبار:

ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05 ≤ a) بين متوسط درجات طالبات الصف الثالث الثانوي الفني في اختبار الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد: النحو والإملاء)؛ والمتوسط المرجعي للاختبار.

وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ طُبّق الاختبار على طالبات الصف الثالث الثانوي الفني، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجاتهن في الاختبار، والمتوسط المرجعي (مستوى التمكن المحدد بقيمة ٨٠%، والبالغ 38.5 درجة من إجمالي درجات الاختبار)؛ طُبّق اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (٢١) الآتي:

" محتوى إثنائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب
الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

جدول (٢١): الفرق بين متوسط درجات طالبات الصف الثالث الثانوي الفني في اختبار الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد: النحو والإملاء)؛ والمتوسط المرجعي للاختبار:

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها
						مستوى الدلالة
						نوع الدلالة
46	13.913	6.676	38.5	45	24.978	0.05 دال

➤ قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) = (2.014).

ويلاحظ من الجدول (٢١) السابق أن متوسط درجات طالبات الصف الثالث الثانوي الفني في اختبار الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد: النحو والإملاء) الذي بلغ (13.913)؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ (38.5)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (24.978) أعلى من قيمتها الجدولية البالغة (2.014) عند درجة حرية (45)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائياً عند مستوى (a ≤ 0.05)؛ لصالح المتوسط المرجعي؛ وبذلك يُرفض الفرض الصفري، ويُقبل الفرض البديل؛ وهو:

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (a ≤ 0.05) بين متوسط درجات طالبات الصف الثالث الثانوي الفني في اختبار الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد: النحو والإملاء)؛ والمتوسط المرجعي للاختبار؛ لصالح المتوسط المرجعي.

٣,٢ حساب النسبة المئوية لتمكن طالبات الصف الثالث الثانوي الفني من اجتياز اختبار الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد: النحو والإملاء):

لتأكيد النتائج السابقة؛ حسبت الباحثة النسبة المئوية لتمكن طلاب الصف الثالث الثانوي الفني من اجتياز الاختبار؛ حيث حُسب عدد الطالبات اللاتي حققن نسبة (٨٠%) في الاختبار؛ وهذا ما يوضحه تفصيلاً الجدول (٢٢) الآتي:

جدول (٢٢): مستويات تمكّن طالبات الصف الثالث الثانوي الفني من اجتياز اختبار الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد: النحو والإملاء):

درجة الاختبار (الدرجة الكلية = 48)	عدد الطالبات الحاصلات على الدرجة (العدد الكلي = 46)	النسبة المئوية لعدد الطالبات الحاصلات على الدرجة	مستوى التمكن (80%) = درجة (38.5)
30	1	٢,١٧%	٦٢,٥%
28	1	٢,١٧%	٥٨,٣٣%
24	2	٤,٣٤%	٥٠%
21	2	٤,٣٤%	٤٣,٧٥%

" محتوى إثرائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب

الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

درجة الاختبار (الدرجة الكلية = 48)	عدد الطالبات الحاصلات على الدرجة (العدد الكلي = 46)	النسبة المئوية لعدد الطالبات الحاصلات على الدرجة	مستوى التمكن (80%) = درجة (38.5)
20	4	8.69%	41.66%
19	2	4.34%	39.58%
18	3	6.52%	37.5%
17	2	4.34%	35.41%
16	2	4.34%	33.33%
15	3	6.52%	31.25%
14	3	6.52%	29.16%
13	2	4.34%	27.08%
12	1	2.17%	25%
10	3	6.52%	20.83%
9	6	13.04%	18.75%
8	2	4.34%	16.66%
7	1	2.17%	14.58%
6	1	2.17%	12.5%
5	2	4.34%	10.41%
3	1	2.17%	6.25%
2	1	2.17%	4.16%
1	1	2.17%	2.08%

ويلاحظ من الجدول (٢٢) السابق عدم تحقيق أي طالبة مستوى التمكن المطلوب في اختبار الثقافة اللغوية (فهم المقروء، وقواعد: النحو والإملاء)؛ مما يدعم النتائج السابق توضيحها في الجدول (٢١)، ويؤكد رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل السابق ذكره.

ب) إجراءات تطبيق اختبار الثقافة اللغوية (مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين):

١) حُدد مستوى التمكن المقبول في الدراسة الحاضرة (٨٠%) من إجمالي درجة اختبار الثقافة اللغوية (مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين)؛ حيث بلغ (46.5) درجة من إجمالي (٥٨) درجة.

٢) طُبِّق الاختبار في الفترة من (الإثنين ١٠ من أبريل ٢٠٢٣م) إلى (الخميس ١٣ من أبريل ٢٠٢٣م).

ويوضح الجدول (٢٣) الآتي بيانات العينة التي طُبِّق عليها الاختبار:

جدول (٢٣): بيانات طالبات الصف الثالث الثانوي الفني اللاتي طُبِّق عليهن اختبار الثقافة اللغوية (مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين):

الإدارة التعليمية	المدرسة	التخصص	الفصل	العدد
وسط.	كابو الثانوية الفنية للتعليم والتدريب المزدوج.	صناعي (مزدوج) (ملابس جاهزة).	١ / ٣	٢١

" محتوى إثرائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب
 الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

الإدارة التعليمية	المدرسة	التخصص	الفصل	العدد
إجمالي طالبات التعليم الصناعي				
شرق.	سموحة الثانوية الفنية التجارية المتقدمة المشتركة العسكرية.	تجاري (إدارة).	١ / ٣	٩
		تجاري (تسويق).	٢ / ٣	٣
		تجاري (تأمينات).	٣ / ٣	١
إجمالي طالبات التعليم التجاري				
الإجمالي				
٣٤				

٣) أجريت المعالجات الإحصائية لاختبار الثقافة اللغوية (مهارات القراءة، والكتابة
 الوظيفيتين) للصف الثالث الثانوي الفني؛ من خلال:
 ٣,١ مقارنة متوسط درجات العينة بالمتوسط المرجعي للاختبار:
 ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:
 لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات الصف الثالث
 الثانوي الفني في اختبار الثقافة اللغوية (مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين)؛ والمتوسط
 المرجعي للاختبار.

وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ طبق الاختبار على طالبات الصف الثالث الثانوي
 الفني، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجائتهن في الاختبار، والمتوسط المرجعي (مستوى
 التمكن المحدد بقيمة ٨٠%، والبالغ 46.5 درجة من إجمالي درجات الاختبار)؛ طبق
 اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (٢٤) الآتي:
 جدول (٢٤): الفرق بين متوسط درجات طالبات الصف الثالث الثانوي الفني في اختبار الثقافة اللغوية (مهارات
 القراءة، والكتابة الوظيفيتين)؛ والمتوسط المرجعي للاختبار:

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
						مستوى الدلالة	نوع الدلالة
34	9.2059	4.1325	46.5	33	52.622	0.05	دال
➤ قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) = (2.030).							

" محتوى إثنائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب

الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

ويلاحظ من الجدول (٢٤) السابق أن متوسط درجات طالبات الصف الثالث الثانوي الفني في اختبار الثقافة اللغوية (مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين) الذي بلغ (9.2059)؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ (46.5)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (52.622) أعلى من قيمتها الجدولية البالغة (2.030) عند درجة حرية (33)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائياً عند مستوى ($a \leq 0.05$)؛ لصالح المتوسط المرجعي؛ وبذلك يُرفض الفرض الصفري، ويُقبل الفرض البديل؛ وهو:

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات الصف الثالث الثانوي الفني في اختبار الثقافة اللغوية (مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين)؛ والمتوسط المرجعي للاختبار؛ لصالح المتوسط المرجعي.

٣,٢ حساب النسبة المئوية لتمكن طالبات الصف الثالث الثانوي الفني من اجتياز

اختبار الثقافة اللغوية (مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين):

لتأكيد النتائج السابقة؛ حسبت الباحثة النسبة المئوية لتمكن طالبات الصف الثالث الثانوي الفني من اجتياز الاختبار؛ حيث حُسب عدد الطالبات اللاتي حققن نسبة (٨٠%) في الاختبار؛ وهذا ما يوضحه تفصيلاً الجدول (٢٥) الآتي:

جدول (٢٥): مستويات تمكن طلاب الصف الثالث الثانوي الفني من اجتياز اختبار الثقافة اللغوية

(مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين):

درجة الاختبار (الدرجة الكلية = 58)	عدد الطالبات الحاصلات على الدرجة (العدد الكلي = 34)	النسبة المئوية لعدد الطالبات الحاصلات على الدرجة	مستوى التمكن (80%) = درجة (46.5)
16	3	٨,٨٢%	٢٧,٥٨%
15	3	٨,٨٢%	٢٥,٨٦%
14	1	٢,٩٤%	٢٤,١٣%
13	3	٨,٨٢%	٢٢,٤١%
12	1	٢,٩٤%	٢٠,٦٨%
11	2	٥,٨٨%	١٨,٩٦%
10	1	٢,٩٤%	١٧,٢٤%
8	7	٢٠,٥٨%	١٣,٧٩%
7	3	٨,٨٢%	١٢,٠٦%
6	2	٥,٨٨%	١٠,٣٤%
5	2	٥,٨٨%	٨,٦٢%
4	6	١٧,٦٤%	٦,٨٩%

ويلاحظ من الجدول (٢٥) السابق عدم تحقيق أي طالبة مستوى التمكن المطلوب في اختبار الثقافة اللغوية (مهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين)؛ مما يدعم النتائج السابق توضيحها في الجدول (٢٤)، ويؤكد رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل السابق ذكره.

وهكذا أثبتت النتائج السابقة عدم تمكّن طالبات الصفوف الثلاثة من اجتياز اختبارات الثقافة اللغوية؛ ومن ثم عدم تحقيق مستوى التمكن الذي حددته الدراسة لكل اختبار^(١٣)؛ ويدعم ذلك بعض الملحوظات التي لاحظتها الباحثة في إجابات الطالبات^(١٤)؛ وهذا ما يمكن عرضه - بشيء من التفصيل - فيما يأتي:

بالنسبة لاختبارات فهم المقروء، وقواعد النحو والإملاء:

أ) فهم المقروء:

- تجنّب معظم طالبات الصفوف الثلاثة الإجابة عن أسئلة المقال القصير، واقتصرن على الإجابة عن أسئلة الاختيار من متعدد، ومن استطاعت الإجابة عن أسئلة المقال نسخت العبارة كاملة كما وردت في النص من دون أدنى محاولة للتركيز على المطلوب فقط، ولا التأمل في المطلوب منهن.
 - تجنّب معظم طالبات الصفين: الثاني، والثالث الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب نقدًا، أو إبداعًا، أو إبداء رأي في المقروء، أو اقتراح حلول مبتكرة لبعض المشكلات، أو الربط بين الخبرات الواردة في النص وخبرات الحياة اليومية؛ واقتصرن - بدلاً من ذلك كله - على الإجابة عن الأسئلة التي تقيس مهارات فهم المقروء في مستواه الحرفي (المباشر). ومن استطاعت منهن الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب اقتراح حلول مبتكرة لبعض المشكلات - على سبيل المثال - لم تُعمل ذهنها كثيرًا في فهم مضمونها؛ لذا جاءت الإجابات سطحية تارة، وغير معبرة عن فهم حقيقي للموقف، ولا أهميته، ولا ما يتطلبه من حل واقعي إبداعي تارة أخرى.
- وقد يرجع السبب في ذلك كله إلى:

(١٣) يُقصد بالاختبارات - هنا - الاختبارات الستة الموجهة لطلاب الصفوف الثلاثة معًا؛ ومن ثم كانت الملحوظات عامة مركزة على الأمور الأكثر شيوعًا؛ سواء أكان ذلك على مستوى الصف، أم الصفوف الثلاثة معًا؛ لتشابه النص، وبعض الأسئلة؛ كما سبق التوضيح في إعداد الاختبارات.

(١٤) ملحق رقم (٨): أمثلة لبعض إجابات الطالبات في اختبارات الصفوف الثلاثة.

➤ الطريقة التي تعالج بها نصوص القراءة، وتدريباتها في كتبهم؛ حيث تركز - في معظمها - على الاستدعاء المباشر للمعلومات كما وردت في النص من دون تعميق هذا الفهم.

➤ أسئلة الاختبارات التي لا تختلف كثيرًا - في مستوى عمقها - عن تدريبات الكتاب المدرسي.

ب) قواعد النحو:

- تجنّب معظم الطالبات في الصفوف الثلاثة الإجابة عن أسئلة النحو؛ وبخاصة ما يتطلب إعرابًا، أو تحويل جملة من صيغة إلى أخرى؛ إذ يمثل النحو دائمًا المشكلة الكبرى للطلاب جميعًا في المراحل كلها سواء أكان ذلك في التعليم العام، أم الفني.
 - أخفقت من استطاعت الإجابة منهن في الإعراب الصواب للكلمات المطلوب إعرابها، ومن استطاعت إعرابها فلم تتمكن من إعرابها كاملة؛ بل اكتفت بذكر موقع الكلمة الإعرابي فقط.
- وقد يرجع ذلك - أيضًا - إلى ما سبق ذكره من نفور الطلاب من النحو؛ لصعوبته، وارتباطه في أذهانهم بمجرد حفظ القواعد، والتطبيق على نصوص مبتورة من دون أن يكون لها وظيفة، ولا تطبيق فعلي في مواقف مختلفة.

ج) قواعد الإملاء:

- خلط معظم الطالبات في الصفوف الثلاثة بين ألف الوصل وهمزة القطع، وكذلك التاء المفتوحة والمربوطة والهاء، وكذلك مواضع كتابة الهمزات المختلفة.
- استطاع بعض طالبات الصفين: الثاني، والثالث تصنيف الكلمات صوابًا، وعندما طُلب إليهن إثبات ما صنّفنه من كلمات في الجدول المرفق بالسؤال؛ أخفقن في كتابة الكلمات بشكل صواب؛ فظهر الخلط بين ألف الوصل وهمزة القطع، والتاء المربوطة والهاء، وغيرها.

وقد يرجع ذلك كله إلى:

➤ عدم تطبيقهن تلك القواعد بشكل كافٍ ومناسب، واكتفأهن بحفظ القواعد من دون فهم.

➤ عدم عنايتهن بربط ما يتعلمنه من قواعد بكتابتهن؛ وكأن قواعد الإملاء لا أهمية لها إلا في حصة الإملاء، وتدريباتها في الكتاب المدرسي، وأسئلة الاختبارات؛ لكن

إذا تطلّبت تلك التدريبات والأسئلة كتابة؛ فلا حاجة لتوظيف تلك القواعد فيها؛ لأنها
- بالنسبة لهن - ليست موضع تقييم.

- بالنسبة لاختبارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين:

أ) القراءة الوظيفية:

- واجهت الطالبات صعوبة في التعامل مع مواقف القراءة الوظيفية؛ فكشفت ردود أفعال بعض طالبات الصف الثاني الثانوي - على سبيل المثال - عن عدم قدرتهن على التعامل مع الاحتراق الوظيفي الناتج عن ضغوط العمل؛ فكان أيسر حل بالنسبة لهن إذا تعرّضن للموقف نفسه الذي تعرضت إليه الشخصية المذكورة؛ أن يتقدمن باستقالتهم من العمل؛ بحثاً عن الراحة، من دون محاولة للتعامل بأسلوب هادئ، ومناسب مع المشكلة. وعلى النقيض فضّل بعضهن البقاء في الوظيفة؛ ولكن كان المبرر مادياً بحثاً؛ لأن الراتب الذي تتقاضاه من الوظيفة كبير؛ ومن ثم فقرار بقائها في الوظيفة ليس راجعاً إلى قدرتها على التعامل مع ضغوط العمل؛ وإنما الحفاظ على العائد المادي الكبير؛ وهو التفكير المسيطر على كثير من شباب اليوم.
- تعامل بعض الطالبات في الصفوف الثلاثة مع المواقف بسطحية، وعدم رغبة في إعمال الذهن قليلاً في الاستجابة لهذه المواقف التي يمكن أن يواجهنها في مستقبلهن المهني.
- ظهرت العامية في مكتوبات بعض الطالبات في الصفوف الثلاثة، واستجاباتهن لمواقف القراءة الوظيفية.

وقد يرجع ذلك كله إلى:

- أن تدريبات الكتب المدرسية، وألوان نشاطها لا تعالج تلك القضايا، ولا تحرص على محاكاة تلك المواقف، ومعرفة ردود أفعال الطلاب تجاهها؛ ومن ثم كشفت إجابات كثير منهن عن عدم قدرتهن على التصرف الصواب، أو تقديم نصائح للشخصيات التي تعرضت لتلك المواقف.
- عدم عناية أولئك الطالبات - أيضاً - بتوظيف ما درسنه من قواعد النحو، والإملاء في مكتوباتهن؛ لذلك جاءت بعض الإجابات بالعامية، والفصح منها جاء مليئاً بأخطاء النحو، والإملاء.

ب) الكتابة الوظيفية:

- استطاع معظم طالبات الصف الأول الثانوي كتابة **اللافتة**؛ ربما لسهولة كتابتها، وإيجازها، واعتماد كثير منهن - في كتابتها - على العبارات والأقوال المأثورة؛ ومن ثم فلا تتطلب منهن جهداً كبيراً، ولا تفكيراً معمقاً، وهذا لا يمنع كتابة بعضهن عبارات لا معنى لها؛ المهم في الأمر أنها تمثل لهن عبارات مقتضبة، وموجزة؛ وهذا هو تصورهن عن اللافتة.
- خلط بعض طالبات الصف الأول الثانوي بين **اللافتة**، و**التقرير**؛ فعندما طُلب إليهن كتابة تقرير كتبن لافطة.
- خلط معظم طالبات الصف الأول الثانوي - أيضاً - بين الكتابة الوظيفية، والإبداعية؛ فعندما طُلب إليهن كتابة **تقرير** عن زيارة لأحد المصانع؛ كانت إجابات بعضهن كتابة موضوع تعبير إبداعي عن هذه الزيارة؛ برغم أن كتابته من ضمن الموضوعات التي يُدرَّب عليها في حصص التعبير في الصفوف الثلاثة؛ وليس الصف الأول فقط، كما أن كتب اللغة العربية تتضمن بعض التدريبات التي تكلف الطلاب كتابة تقارير.
- لم يتمكن كثير من طالبات الصف الثاني الثانوي من كتابة العناصر التي يتضمنها **الإعلان عن المنتج**؛ برغم أن ذلك - أيضاً - من ضمن الموضوعات التي يُدرَّب عليها في حصص التعبير؛ فقد خلط بعضهن بين عناصر كتابة الإعلان، والخامات المطلوبة لتصميمه، ومنهن من ذكرت اسم المنتج نفسه من دون كتابة العناصر المطلوبة للإعلان عنه.
- لم يتمكن كثير من طالبات الصفين: الثاني، والثالث الثانويين من كتابة **المذكرة**؛ فقد خلط بعضهن بين المذكرة، وتقديم النصيحة التي يمكن التعبير عنها في لافطة مثلاً، ومنهن من قدّمت حلولاً، أو ذكرت مبررات للمشكلة، واعتذرت عنها؛ برغم أن المطلوب في السؤال هو الاستفسار عن سبب المشكلة؛ لا حلها، ولا تقديم مبررات، أو أسباب لحدوثها، ولا الاعتذار عن المشكلة.
- لم يتمكن كثير من طالبات الصف الثالث الثانوي من كتابة **طلب التوظيف**، ولا **السيرة الذاتية**، ولا تحديد عناصرها؛ برغم أن طلب التوظيف من ضمن الموضوعات التي يُدرَّب على كتابتها في حصص التعبير للصفوف الثلاثة، كما أن كتاب الصف الثالث يتضمنه في أحد تدريباته.

- لم تراعى الطالبات - أيضاً - قواعد النحو، ولا الإملاء في الكتابة؛ بل لجأ بعضهن إلى استخدام العامية، وكأن هذه القواعد مناط عناية أسئلة النحو والإملاء فقط. وقد يرجع السبب في ذلك - أيضاً - إلى:
 - الطريقة التي تعلمت بها أولئك الطالبات تلك القواعد التي تركز على حفظ القاعدة، وتطبيقات قليلة لها من دون توظيفها فيما ينتج عنه من نصوص؛ فيما يطلق عليه: "النحو الوظيفي"، وبالمثل "الإملاء الوظيفية".
 - عدم عناية أولئك الطالبات بتدريبات الكتب المدرسية، ولا ألوان النشاط المتضمنة فيها عقب دروس القراءة المختلفة - وبخاصة المرتبط منها بالكتابة الوظيفية، أو أسئلة المواقف - ونظرتهم إلى أي نشاط في كتاب المدرسة على أنه شيء إضافي لا ضرورة، ولا قيمة له؛ ومن ثم تنصرف عنايتهن الكبرى إلى الإجابة عن التدريبات اليسيرة المرتبطة - بشكل مباشر - بالنص المقروء موضوع الدرس؛ وقد تكون هذه الظاهرة شائعة بين الطلاب جميعاً؛ لا عينة الدراسة فقط.
 - تركيز اختبارات التعليم الفني على أيسر أنواع الكتابة الوظيفية - كاللافتة مثلاً - بوصف اللغة العربية مادة ثقافية ليست ذات أهمية كبيرة لهؤلاء الطلاب؛ ومن ثم فلا داعي - في نظر واضعي الاختبارات - إلى الإثقال عليهم.
- وبصفة عامة يمكن أن تعزى النتائج السابقة - في مجملها - إلى:
 - تدني نظرة معظم الطلاب في التعليم الفني لمادة اللغة العربية، ونفورهم من دراستها؛ بوصفها مادة ثقافية لا طائل من وراء دراستها؛ ومن ثم تركيز عناية أولئك الطلاب على مواد التخصص؛ بوصفها الأكثر جدوى، والأكثر صلة بمستقبلهم المهني.
 - تدني نظرة معظم المعلمين إلى طلاب التعليم الفني، وأن عدم تمكنهم من مهارات اللغة العربية على نحو جيد أمر بدهي، وطبعي؛ لأنها لن تفيدهم في مستقبل مهنتهم.
 - تركيز التدريبات، والاختبارات على قياس التمكن من أيسر المهارات، وعدم التعمق في قياس مستويات التفكير العليا لدى أولئك الطلاب.
 - عدم اعتماد التدريبات، ولا ألوان النشاط، ولا الاختبارات على تعريض الطلاب إلى مواقف يتفاعلون معها، ويبدون وجهة نظرهم فيها، ويقدمون - من خلالها - النصائح لمن يواجهون فيها مشكلة، فضلاً عن عدم عنايتها بتنمية قدرة الطلاب على التفكير الافتراضي، وتقديم حلول بديلة لتصرفات الشخصيات الواردة فيها إذا تعرضوا - أي: الطلاب - لمثل تلك المواقف؛ وهذا كله ما أطلقت عليه الدراسة الحاضرة: "القراءة الوظيفية"؛ لأنها لم تقتصر

فيها على قراءة النص فحسب؛ بل توظيف المقروء في حياتهم المهنية، والاستفادة منه في حل ما يواجههم من مشكلات.

- عدم تركيز معلمي اللغة العربية على المكاملة بين فروع اللغة العربية، وفنونها، ولا توظيف ما يدرّسونه من قواعد (النحو، والإملاء) في الفروع الأخرى؛ فتأتي مكتوبات الطلاب عامية تارة، وغير مدققة تارة أخرى.

وتأتي النتائج السابقة جميعها؛ استجابة لما ذكره مصطفى رسلان رسلان (١٩٩٨م، ص. ١٢٤)، وتأكيداً لما انطلقت منه دراسات كل من: عبد الحميد زهري عطا الله (٢٠٠٠م، ص. ١٣٧)، وإسلام أحمد فؤاد (٢٠١٢م، ص. ٥١٦)، وسيد السايح حمدان، وآخرين (٢٠٢١م، ص. ٤٨٩ - ٤٩٠) (١٥).

**** للإجابة عن السؤال الرابع؛ وكانت صيغته:**

ما المحتوى الإثنائي المقترح القائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب التعليم الثانوي الفني؟

في ضوء النتائج السابقة اقترحت الدراسة محتوى إثنائياً قائماً على التربية المهنية (١٦)، وباستقراء الدراسات السابقة؛ حددت الباحثة أربعة أبعاد للتربية المهنية اعتمدت عليها في اختيار نصوص المتن؛ كما يأتي:

أبعاد التربية المهنية التي اعتمد عليها في تصميم المحتوى الإثنائي المقترح:

(١) الوعي المهني.

(٢) استكشاف المهنة.

(٣) الإعداد المهني.

(٤) التوجيه (الإرشاد) المهني.

وانطلاقاً من كل من: الوعي المهني، واستكشاف المهنة؛ ركّز المحتوى على تزويد طلاب التعليم الثانوي الفني بمعرفة كافية ببعض المهن المستقبلية، وميزاتها، وخصائص من يلتحق بها؛ ومن ثم يمكنهم الاختيار من بينها على أساس يحكمه الوعي، وفهم متطلبات المهنة.

(١٥) سبق عرض هذه الدراسات تفصيلاً في مصادر الشعور بالمشكلة.

(١٦) ملحق رقم (٩): المحتوى الإثنائي المقترح القائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب التعليم الثانوي الفني.

" محتوى إثنائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب
 الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

وركّز المحتوى على إمداد الطلاب ببعض الكفايات العامة التي تعد أساساً مشتركاً للالتحاق
 بأي وظيفة، فضلاً عن بعض الكفايات النوعية المرتبطة بالوظائف الخضراء؛ بوصفها مهن
 المستقبل، وأخيراً مهارات الإدارة والتواصل داخل مكان العمل؛ لتعزيز العلاقات الإنسانية الطيبة
 بين العاملين وبعضهم، وبينهم وبين الجمهور المستهدف من وظائفهم؛ انطلاقاً من الإعداد المهني.
 وجاء التوجيه (الإرشاد) المهني مؤكّداً ما ركّزت عليه الأبعاد السابقة، مضيفاً إليها كيفية
 التعامل مع ضغوط العمل، واتخاذ القرار المناسب بشأنها.

الهدف العام من المحتوى الإثنائي المقترح:

تمثّل الهدف العام من هذا المحتوى في تنمية الثقافة اللغوية اللازمة للتربية المهنية لدى
 طلاب التعليم الثانوي الفني في صفوفه الثلاثة.

نواتج التعلم المستهدفة من المحتوى الإثنائي المقترح:

لتحقيق الهدف العام سالف الذكر؛ حُدِّدت نواتج التعلم المستهدفة الخاصة بكل مجال من
 مجالات الثقافة اللغوية لكل صف من الصفوف الثلاثة؛ وهذا ما يوضحه الجدول (٢٦) الآتي:
 جدول (٢٦): نواتج التعلم المستهدفة من المحتوى الإثنائي المقترح:
 يُتوقع من طالب التعليم الثانوي الفني – بعد دراسة هذا المحتوى الإثنائي – أن يكون قادراً
 على أن:

م	نواتج التعلم المستهدفة من المحتوى الإثرائي المقترح	الصف		
		الأول	الثاني	الثالث
أولاً: فهم المقروء:				
١.	يحدد مرادف بعض الكلمات الواردة في النص.	✓	✓	✓
٢.	يحدد مضاد بعض الكلمات الواردة في النص.	✓	✓	✓
٣.	يحدد مفرد بعض الكلمات الواردة في النص.	✓	✓	✓
٤.	يحدد جمع بعض الكلمات الواردة في النص.	✓	✓	✓
٥.	يحدد الحقائق الواردة في النص.	✓	✓	✓
٦.	يحدد الفكر الرئيسة في النص.	✓	✓	✓
٧.	يستنتج الفكر الثانوية من النص.	✓	✓	✓
٨.	يستنتج علاقة العبارات الواردة في النص ببعضها.	✓	✓	✓
٩.	يستنتج المعاني الضمنية من النص.	✓	✓	✓

" محتوى إثنائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب

الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

✓	✓	✓	١٠. يوضح دلالة بعض التعبيرات الواردة في النص.
✓	✓	-	١١. يوضح ما له علاقة بالنص، وما ليس له علاقة به.
✓	✓	-	١٢. يميز بين الحقيقة، والرأي في النص.
✓	✓	-	١٣. يصدر حكمًا على النص.
✓	-	-	١٤. يكون رأيًا بشأن الفكر، والقضايا المثارة في النص.
✓	✓	-	١٥. يقدم حلولاً مبتكرة لبعض المشكلات الواردة في النص.
✓	-	-	١٦. يربط بين الخبرات الواردة في النص، وخبرات الحياة اليومية.
✓	✓	✓	١٧. يضع عنوانًا معبرًا عن النص.
ثانيًا: فهم المعنى الوظيفي لبعض الكلمات الواردة في النص (توظيف قواعد النحو)			
✓	✓	✓	١٨. يحذف بعض الكلمات من التركيب النحوي، أو يضيف إليه، ويغير ما يلزم.
✓	✓	✓	١٩. يحدد الوظيفة التركيبية لبعض الكلمات في النص.
✓	✓	✓	٢٠. يحدد علامة إعراب بعض الكلمات الواردة في النص.
✓	✓	✓	٢١. يحول تركيبًا نحويًا إلى آخر، ويغير ما يلزم.
✓	✓	✓	٢٢. يعرب بعض الكلمات في النص إعرابًا صوابًا.
ثالثًا: فهم ضوابط الإملاء الموجودة في النص (توظيف قواعد الإملاء)			
✓	✓	✓	٢٣. يميز بين مواضع كتابة كل من: ألف الوصل، وهمزة القطع.
✓	✓	✓	٢٤. يميز بين مواضع رسم الهمزة المتوسطة.
✓	✓	✓	٢٥. يميز بين مواضع رسم الهمزة المتطرفة.
✓	✓	-	٢٦. يميز بين الحروف التي تُنطق ولا تُكتب، والحروف التي تُكتب ولا تُنطق.
✓	✓	-	٢٧. يميز بين كل من: التاء المفتوحة، والمربوطة، والهاء.
✓	✓	-	٢٨. يحدد طريقة كتابة الهمزات المختلفة في بعض الكلمات.
✓	✓	-	٢٩. يحدد حالات كتابة الألف اللينة (المقصورة).
✓	✓	✓	٣٠. يوظف علامات الترقيم في مكتوباته توظيفًا صوابًا.
رابعًا: القراءة الوظيفية			
✓	✓	✓	٣١. يحكم على الشخصيات الواردة في النص.
✓	✓	✓	٣٢. يحدد القيم السائدة في النص، والدروس المستفادة منه.
✓	✓	✓	٣٣. يتنبأ بنهاية معينة؛ بناءً على ما سبق من مقدمات.
✓	✓	-	٣٤. يقترح تصرفات بديلة للشخصيات الواردة في النص.

" محتوى إثرائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب
الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

٣٥.	يقدم حلولاً مبتكرة للمشكلات الواردة في النص.	-	✓	✓
خامساً: الكتابة الوظيفية				
٣٦.	يصمم لافتة عن أحد الموضوعات.	✓	✓	✓
٣٧.	يكتب تقريراً لمدير الشركة / المصنع؛ بشأن موضوع ما.	✓	✓	✓
٣٨.	يصمم إعلاناً عن أحد المنتجات.	-	✓	✓
٣٩.	يكتب مذكرة لمدير الشركة / المصنع؛ بشأن موضوع ما.	-	✓	✓
٤٠.	يكتب طلب توظيف؛ للالتحاق بإحدى الوظائف.	-	-	✓
٤١.	يكتب سيرته الذاتية؛ للالتحاق بإحدى الوظائف.	-	-	✓

صورة المحتوى الإثرائي المقترح، وتنظيمه:

جاء المحتوى في صورتين:

المتن:

وقد تضمن (عشرة) نصوص، جاءت في (ثلاث) وحدات، كما روعي تنوع هذه النصوص في أطوالها، ومستويات تعقدها، وأبعاد التربية المهنية وقضاياها وموضوعاتها التي تناقشها. ويوضح الجدول (٢٧) الآتي ذلك تفصيلاً:

جدول (٢٧): نصوص المحتوى الإثرائي المقترح:

الوحدة	نصوص الوحدة
الأولى: نحو مستقبل وظيفي أخضر.	إدارة الموارد البشرية الخضراء.
	التسويق الأخضر.
	الصناعة الخضراء.
	السياحة الخضراء.
الثانية: ضغوط العمل.	اتخاذ القرار.
	القلق الوظيفي.
	الاحتراق الوظيفي.
الثالثة: مهارات الإدارة.	إدارة الوقت.
	إدارة الاجتماعات.
	بناء فريق العمل.

التدريبات، وألوان النشاط:

أتبع كل نص من نصوص المتن تدريبات، وألوان نشاط تتناول مجالات الثقافة اللغوية، ومهاراتها السابق الإشارة إليها، مع مراعاة قواعد النحو، والإملاء المقررة على كل صف من الصفوف الثلاثة؛ كما هو الحال عند تصميم الاختبارات سألقة الذكر.

معايير تنظيم المحتوى: متناً، وتدريبات، وألوان نشاط:

تنظيم المتن:

روعي - في تنظيم المتن - المعايير الآتية:

➤ **حادثة الموضوعات؛** بحيث شملت موضوعات عن المستقبل الوظيفي الأخضر؛ كركيزة للاقتصاد، وخطوة نحو التحول إلى الأخضر؛ تحقيقاً لأهداف التنمية المستدامة، ورؤية مصر ٢٠٣٠م، فضلاً عن موضوعات أخرى عن ضغوط العمل، ومهارات الإدارة؛ كما سبق توضيحها في الجدول (٢٧) السابق.

➤ **الصدق، والواقعية؛** من خلال ارتباط الموضوعات بالحياة المهنية التي يُعد لها طلاب التعليم الثانوي الفني، وما تتطلبه هذه الحياة الجديدة من مهارات للنجاح في المهنة، والاستجابة لضغوطها، والتعامل مع زملاء العمل، والجمهور المستهدف منها، وغيرها.

➤ **التكامل بين الموضوعات؛** جاء التكامل في صورتين؛ تكامل رأسي: داخل موضوعات الوحدة، وأفقي: بين موضوعات المحتوى كلها؛ بحيث تسهم جميعها في إعداد هؤلاء الطلاب للحياة المهنية؛ وهم على وعي كافٍ بعالم العمل، ومتطلباته، وتحدياته، وأدوارهم المطلوبة؛ للاستجابة لذلك كله.

➤ **المرونة؛** بحيث يمكن للطلاب دراسة تلك الموضوعات من دون تقيد بترتيب معين، ولا فترة زمنية معينة؛ فيمكن البدء بأي موضوع في أي صف من الصفوف الثلاثة، في أي عدد مناسب من الحصص، وفي أي فصل دراسي؛ وفقاً لقدرات الطلاب، ومستوياتهم، ومدى تقدمهم في السير في هذا المحتوى.

تنظيم التدريبات، وألوان النشاط:

روعي - في تنظيم التدريبات، وألوان النشاط - المعايير الآتية:

➤ **الصدق؛** من خلال ارتباطها بمجالات الثقافة اللغوية المستهدفة في الدراسة الحاضرة.

" محتوى إثرائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب
الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

- **التكامل؛** وجاء - أيضًا - في صورتين؛ تكامل رأسي: داخل تدريبات المجال الواحد، وألوان نشاطه، وأفقي: بين تدريبات المجالات المختلفة، وألوان نشاطها كلها؛ بحيث تتآزر جميعها؛ مكونة ثقافة لغوية مترابطة الجوانب.
 - **الاستمرار؛** من حيث دوام تقييم المهارات في الصفوف الثلاثة؛ لتسهم في تكوين ثقافتهم اللغوية طوال سنوات دراستهم كلها، وتجعلها جزءًا أصيلاً في شخصياتهم، يعينهم على التواصل الفعال في عالم العمل.
 - **التتابع؛** من خلال تعميق المعالجة كلما تقدّم الطالب في مراحل دراسته؛ فيبدأ التركيز على المهارات اليسيرة في الصف الأول الثانوي، ثم يزداد التعقيد في الصفّين: الثاني، والثالث على الترتيب.
 - **الشمول؛** حيث جاءت التدريبات، وألوان النشاط شاملة مجالات الثقافة اللغوية، ومهاراتها المستهدفة في الدراسة الحاضرة.
 - **المرونة؛** بحيث يمكن معالجتها؛ وفقاً لمستويات الطلاب المتميزة؛ من خلال تخطي بعضها، أو دمج بعضها الآخر، وهكذا.
- وبذلك قد أجيب عن السؤال الرابع الأخير من أسئلة الدراسة الحاضرة. وتأتي نتائج الإجابة عنه؛ استجابة لما توصلت إليه دراسة (Chimariya (2011, p. 50 - 51؛ حيث أثبتت نتائجها أن تعليم القراءة- من خلال مدخل التعليم القائم على النص - أفضل من المداخل المعتادة، وما أوصت به من ضرورة تطبيق معلمي اللغة الإنجليزية جميعهم في المرحلة الثانوية ذلك المدخل؛ لتحسين تعليم اللغة الإنجليزية؛ وبخاصة القراءة.
- ولما أوصت به كريمة عبد اللاه محمود (٢٠١٣م، ص. ٢٦٠، ٢٨٣)؛ من: تدريس برامج التربية المهنية في مراحل التعليم المختلفة؛ إما في صورة مقررات منفصلة، أو دمجها مع الموضوعات الدراسية بشكل تكاملي، وأن تتضمن تلك البرامج ألوان نشاط، تكسب الطلاب مجموعة من المعارف، والاتجاهات، والمهارات عن المهن المراد دراستها، وعلاقتها بالبيئة المحيطة، وتعرفهم بمجالات العمل المختلفة.
- وتدعيماً لنتائج دراسة (Itani, et al. (2015, p. 376 التي أظهرت أن المهارات اللغوية الجيدة تسهم في اكتساب الكفايات المهنية، وتنميتها، والحفاظ عليها.
- واستجابةً لما أثبتته دراسة عقيلي محمد موسى (٢٠١٧م، ص. ٧٥)^(١٧).

(١٧) سبق عرض هذه الدراسة تفصيلاً في مصادر الشعور بالمشكلة.

وتأكيدًا لما أثبتته دراسة Çakır (2021, p. 129) من وجود علاقة موجبة دالة بين مهارات التواصل، والوعي المهني، والثقة بالذات المهنية؛ أي: أن زيادة مهارات التواصل لدى الطلاب يمكن أن تزيد وعيهم المهني أيضًا.

وما أثبتته نتائج دراسة كل من: Singkuma & Chinwonnob (2021, p. 226, 228) من أن مهمات القراءة الموسعة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أسهمت في إشراك طلاب التعليم الفني التايلانديين في محادثات من سياقات حقيقية؛ مثل: الاجتماعات، أو كتابة رسائل البريد الإلكتروني، أو التعامل مع الصراع، أو إطلاق منتجات جديدة؛ مما يعزز اللغة الإنجليزية في حياتهم المهنية، وتواصلهم في المواقف والسياقات المختلفة. ومما دعم هذه النتائج وجود حافز خارجي لدى أولئك الطلاب، يتمثل في نظرتهم للقراءة الموسعة على أنها مفيدة في تحقيق أهدافهم الممثلة في الحصول على درجات أعلى، ووظائف أفضل.

وما أوصت به - في موضع آخر (p. 208) - من دمج القراءة الموسعة في تدريس القراءة باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لطلاب التعليم الفني؛ حيث تعد القراءة الموسعة أسلوبًا فعالاً لتحسين فهم المقروء.

وأخيرًا ما ذكره Konstantinidou, et al. (2022, p. 2)؛ من أنه نظرًا لأهمية مهارات القراءة، والكتابة في إحداث التكامل الناجح بين المجتمع، ومواقع العمل، وكذلك الصعوبات والتحديات التي يواجهها كل من: طلاب التعليم الفني، ومعلميهم؛ فثمة حاجة إلى تطوير مداخل تعليم القراءة، والكتابة التي تتناسب مع أولئك الطلاب.

التوصيات:

- في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحاضرة من نتائج؛ فإنها توصي بما يأتي:
- تغيير نظرة معلمي التعليم الفني، وطلابه إلى اللغة العربية، والعناية بها، وربط مناهجها بإعداد هؤلاء الطلاب لمهن المستقبل.
 - الاعتماد على مداخل متنوعة في تنظيم مناهج اللغة العربية في التعليم الفني؛ مثل: المدخل الوظيفي، ومداخل: المشكلات، والتواصل، والمهارات الحياتية، والتعليم القائم على المحتوى، وتعليم اللغة القائم على النص؛ بحيث تكون متمركزة حول نصوص مرتبطة بمهن المستقبل على اختلافها.
 - تطوير محتويات كتب اللغة العربية في التعليم الفني؛ بحيث تركز موضوعات القراءة على قضايا التربية المهنية، وإعداد الطلاب لعالم العمل، ومواجهة تحدياته.

- العناية بالقراءة الوظيفية؛ بحيث يحاكي فيها طلاب التعليم الفني بعض المواقف الواقعية؛ كالتعامل مع ضغوط العمل المختلفة، والعمل في فريق، وغيرها؛ موضحين كيف يواجهونها بشكل يدل على وعيهم المهني، واللغوي في الوقت ذاته.
- ربط موضوعات الكتابة الوظيفية في التعليم الفني بقضايا التربية المهنية، والتنمية المستدامة، والاقتصاد الأخضر، وغيرها؛ بحيث يشعر الطلاب بقيمة ما يدرسونه في هذه الموضوعات، وأنها ليست ببعيدة عن واقعهم، ولا مستقبلهم الوظيفي.
- عناية التدريبات، وألوان النشاط المتضمنة في كتب اللغة العربية بالتعليم الفني بمستويات فهم المقروء العليا؛ بدلاً من الاختصار على المعالجات السطحية التي لا تتجاوز الفهم الحرفي (المباشر).
- ربط التدريبات، وألوان النشاط الخاصة بقواعد النحو، والإملاء لطلاب التعليم الفني؛ بنصوص القراءة، وموضوعات التعبير؛ بنوعيه: الوظيفي، والإبداعي؛ بما يُشعر الطلاب بأهمية تلك القواعد، ووظيفتها في الارتقاء بأدائهم اللغوي؛ لا مجرد حفظها حفظاً أصم.
- العناية في تقييم أداء طلاب التعليم الفني بمهارات القراءة، والكتابة الوظيفيتين، وربطهما بعالم العمل، ومتطلبات المهن المختلفة.
- تشجيع طلاب التعليم الفني على القراءة في مجالات المعرفة المختلفة؛ بما يساهم في تنمية ثقافتهم اللغوية.
- تعاون معلمي اللغة العربية مع معلمي التخصصات المختلفة في التعليم الفني؛ في تصميم مسابقات لغوية للطلاب؛ بحيث تدور على قضايا التربية المهنية، ومعالجتها من منظور لغوي.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية بالتعليم الفني؛ لتعريفهم بأحدث استراتيجيات التدريس، وأساليب التقييم المعنية بمهارات التفكير العليا لدى الطلاب.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي التعليم الفني؛ لتنمية وعيهم اللغوي؛ بما يمكن أن ينعكس على أداء طلابهم.
- العناية في المقابلات الشخصية، واختبارات التقدم للوظائف التي يمكن لطلاب التعليم الفني الالتحاق بها؛ بالتمكن من مهارات اللغة العربية؛ مثلما يُعنى كثير من الوظائف بإجادة اللغات الأجنبية.

المقترحات:

- تقترح الدراسة الحاضرة إجراء الدراسات الآتية:
- تطوير محتوى كتب اللغة العربية للتعليم الثانوي الفني في ضوء أبعاد التربية المهنية؛ لتنمية مهارات القراءة والكتابة الوظيفيتين.
- تطوير كتب اللغة العربية للتعليم الثانوي الفني؛ لتنمية الوعي المهني لدى طلابه.
- برنامج مقترح قائم على تعليم اللغة العربية لأغراض مهنية؛ لتنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب التعليم الثانوي الفني.
- برنامج مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية كفايات التواصل اللغوي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني.
- برنامج قائم على تعليم اللغة لأغراض خاصة؛ لتنمية مهارات اللغة المهنية، وبعض مهارات الحياة لدى طلاب التعليم الثانوي الفني.
- برنامج قائم على التربية المهنية؛ لتنمية مهارات القراءة والكتابة للتعلم لدى طلاب التعليم الثانوي الفني.
- استخدام مدخل تعليم اللغة القائم على النص؛ لتنمية الأداء اللغوي، والذات المهنية لدى طلاب التعليم الثانوي الفني.
- برنامج إثرائي قائم على تعليم اللغة عبر المنهج؛ لتنمية أبعاد التربية المهنية لدى طلاب التعليم الثانوي الفني.
- برنامج قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الذات اللغوية لدى طلاب التعليم الثانوي الفني.
- برنامج قائم على أهداف التربية المهنية؛ لتنمية كفايات التدريس اللازمة لها لدى معلمي اللغة العربية بالتعليم الفني.
- برنامج مقترح؛ لتنمية الثقافة المهنية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، وأثره في أداء طلابهم في التدريب الميداني.
- تصور مقترح قائم على متطلبات القرن الحادي والعشرين؛ لإعداد معلم التربية المهنية.
- برنامج تدريبي قائم على تعليم اللغة العربية لأغراض المهنة؛ لتنمية الوعي اللغوي لدى معلمي التعليم الفني في التخصصات المختلفة.
- برنامج قائم على تعليم اللغة لأغراض المهنة؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى الطلاب غير المتخصصين في اللغة العربية في الجامعات المختلفة.

" محتوى إثرائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب
الثانوي الفني." د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

➤ دليل إرشادي مقترح لمعلمي اللغة العربية بالتعليم الثانوي الفني؛ لتنمية الثقافة اللغوية
اللازمة للمهنة لدى طلابهم.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- ١) أحمد عيسى الطويسى. (٢٠١٢م). أساسيات في التربية المهنية. ط ٣. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ٢) إسلام أحمد فؤاد. (٢٠١٢م). تحليل كتب اللغة العربية للصف الخامس بالتعليم الثانوي التجاري في ضوء الثقافة اللغوية. مجلة كلية التربية - جامعة بورسعيد، ع (١٣)، يناير، ٥١١ - ٥٣٨
- ٣) أيمن عيد بكري. (٢٠٢٠م). نموذج قائم على تكامل المهارات اللغوية الاستقبالية (الاستماعية - القرائية) في محتوى قيادة الأعمال لتنمية الميول الاستماعية والثقة اللغوية لدى طلاب الصف الأول بالتعليم الصناعي. مجلة كلية التربية - جامعة بني سويف، يناير، ج ٢، ١ - ٥٧
- ٤) ترزورلت عمروني حورية، ومزياني الوناس. (٢٠١١م). التربية المهنية كاستراتيجية للتقليل من المعاناة في العمل. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع(٣)، ٥٣٦ - ٥٥٢
<http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=108412>
- ٥) حسن شحاتة، وزينب النجار. (٢٠٠٣م). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. ط ١. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ٦) حسن شحاتة، ونعمت محمد الدمرداش، وخلف حسن الطحاوي. (٢٠١٤م). برنامج تدريبي حاسوبي في الثقافة اللغوية لتنمية بعض المهارات اللغوية للطلبة المعلمين غير المتخصصين وأثره في أدائهم التدريسي. مجلة كلية التربية - جامعة بورسعيد، ع(١٦)، يونيو، ٤٢٨ - ٤٦٠
- ٧) حيدر عبد خضير، وعارف حاتم الجبوري، ومحمد شاكر الربيعي. (٢٠٢١م). التنور اللغوي وعلاقته بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مادة اللغة العربية. مجلة العلوم الإنسانية، ٢٨ (٤)، كانون الأول، ١ - ١٤
<https://search.mandumah.com/Record/1220905>
- ٨) خالد بن إبراهيم التركي. (٢٠٢٢م). فاعلية برنامج قائم على المدخل الوظيفي لتنمية مهارات التنور اللغوي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي. مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، ٧ (٢)، يوليو، ٧١١ - ٧٣١
<http://search.mandumah.com/Record/1328197>

" محتوى إثرائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب
الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

- ٩) رقية محمود علي. (٢٠١٩م). مستوى التنور اللغوي وعلاقته بمهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية. مجلة العلوم التربوية - جامعة جنوب الوادي، ع(٣٨)، يناير، ٢٢٢ - ٣٠٨
- ١٠) رندة شحادة إسلیم. (٢٠٠٩م). مستوى التنور اللغوي وعلاقته بالاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات الصف الحادي عشر في محافظة غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية: الجامعة الإسلامية- غزة، <http://search.mandumah.com/Record/542027>
- ١١) سيد السايح حمدان، ومحمد حسين حمدان، ودعاء مصطفى عبد الرحمن. (٢٠٢١م). فاعلية المدخل المنظومي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الفني. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، ع (٧)، أبريل، ٤٨٦ - ٥١٦
- ١٢) سيد محمد سنجي، وسيد فهمي مكاي، وهالة أنور محمود. (٢٠٢٠م). استخدام المدخل الوظيفي في تنمية التنور اللغوي الكتابي لدى طلاب الإعلام التربوي. مجلة كلية التربية: جامعة بنها، ٣١ (١٢٢)، أبريل، ٤٩٥ - ٥٣٤
- ١٣) صالحة عبد الوهاب الداهري. (٢٠١٧م). مستوى التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بالدافعية نحو دراسة اللغة العربية في محافظة بغداد. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية: جامعة الشرق الأوسط، ٨٥٦٧٠٨ <http://search.mandumah.com/Record/>
- ١٤) عباس عبد علي أدبي، وعبد علي محمد حسن. (١٩٩٤م). مستوى التنور اللغوي العام في بعض المهارات اللغوية لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية في دولة البحرين. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع(٢٥)، أبريل، ١٠٩ - ١٣٠
- ١٥) عبد الحميد زهري عطا الله. (٢٠٠٠م). برنامج مقترح للتدريب على بعض مجالات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الثانوي التجاري في ضوء احتياجاتهم المهنية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع (٦٣)، أبريل، ١٣٦ - ١٥٨
- ١٦) عبد الرازق مختار محمود، وعبد الوهاب هاشم سيد، وأسماء جمال عيد. (٢٠١٩م). أثر استخدام استراتيجية بول سكيل مدعومة بالأنشطة الإثرائية في تنمية مستوى التنور اللغوي لدى التلاميذ الفائقين بالمرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط، ٣٥ (١١)، ج ٢، نوفمبر، ٤٨١ - ٥٠٩

" محتوى إثرائي مقترح قائم على التربية المهنية؛ لتنمية الثقافة اللغوية اللازمة لها لدى طلاب
الثانوي الفني. " د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

- (١٧) عبد الرحمن عبد السلام جامل. (٢٠٠٦م). التربية المهنية في التعليم الأساسي (برنامج مقترح لإعداد المعلم). المؤتمر العلمي الثامن عشر - مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي، جامعة عين شمس - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، يوليو، ٢٨٠ - ٢٩٥
- (١٨) عبد الله بن فلاح الشهراني. (١٤٤٢هـ). تصور مستقبلي مقترح للتربية المهنية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التحولات المتوقعة لما بعد رؤية ٢٠٣٠م والتوجهات المستقبلية للمملكة. مجلة العلوم التربوية، ع (٢٧)، ج (٣)، شوال، ٤١٥ - ٤٩٦
- (١٩) عبد الله بن محمد آل تميم. (٢٠٢٠م). فاعلية برنامج قائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التتور اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط، ٣٦ (١)، يناير، ٤١ - ٧٤
- (٢٠) عقيلي محمد موسى. (٢٠١٥م). برنامج مقترح في اللغة العربية قائم في ضوء التحديات القرائية المعاصرة وأثره على تنمية مستوى التتور اللغوي والبيئي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع(٦٢)، يونيو، ١٦٥ - ٢٣١
- (٢١) عقيلي محمد موسى. (٢٠١٧م). تصور مقترح لتطوير منهج اللغة العربية للصف الأول الثانوي الفني في ضوء متطلبات سوق العمل وأثره على تنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب. المجلة العلمية لكلية التربية، ع (٢٥)، مايو، ٦٩ - ١٣١
- (٢٢) عقيلي محمد موسى، وعثمان مصطفى عثمان، وأحمد علي إبراهيم. (٢٠٢٢م). برنامج إلكتروني في تدريس اللغة العربية قائم على مدخل متعدد المنظور لتنمية مستوى التتور اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة العلمية لكلية التربية: جامعة الوادي الجديد، ع(٤٣)، أكتوبر، ٢٥٠ - ٢٧١
- (٢٣) كريمة عبد اللاه محمود. (٢٠١٣م). وحدة مقترحة في الفيزياء لتنمية الوعي المهني والذكاء الطبيعي في ضوء أهداف التربية المهنية لدى طلاب المرحلة الثانوية الصناعية. المجلة التربوية، كلية التربية: جامعة سوهاج، ع(٣٣)، يناير، ٢٤٢ - ٢٩٥
- (٢٤) ماريا لويسا، ورودريغس مورينو. (١٩٨٨م). دمج التربية المهنية في المناهج الدراسية. مركز مطبوعات اليونسكو، ١٨ (٤)، ٥٥١ - ٥٦٠
- <http://search.mandumah.com/Record/13872>
- (٢٥) محمود أحمد نحلة. (٢٠٠١م). علم اللغة النظامي - مدخل إلى النظرية اللغوية عند هاليداي. ط٢، الإسكندرية: ملتقى الفكر.

- ٢٦) مصطفى رسلان رسلان. (١٩٩٨م). الكفاءة اللغوية لدى طلاب التعليم الثانوي (عام - فني) وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهارات اللغة العربية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع (٤٩)، مايو، ١٢١ - ١٥٧
- ٢٧) مها بنت إبراهيم الكلثم. (٢٠١٦م). دور تدريس مقرر التربية المهنية في تنمية قيم العمل لدى طالبات المرحلة الثانوية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٤ (٢)، ٢٤ - ٤٣
- <https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJEPS/article/view/1776/1602>
- ٢٨) نجلاء يوسف حواس. (٢٠٢٠م). تقويم مهارات الفهم القرائي في البرنامج القرائي لكتاب اللغة العربية بالصف الأول الثانوي التجاري على ضوء المعايير الدولية للتطور القرائي PIRLS. المجلة التربوية، كلية التربية: جامعة سوهاج، ع (٧٠)، فبراير، ٩٨٣ - ١٠١٨.
- ٢٩) هاليداي. (٢٠٠٢م). وظائف اللغة. (ترجمة: محمود أحمد نحلة)، مجلة اللسان العربي، ع (٥٤)، ديسمبر، ١٠٣ - ١١٨، <https://down.ketabpedia.com/files/bkb/bkb-ar17131-ketabpedia.com.pdf>
- ثانيًا: المراجع غير العربية:
- 30) British Columbia, Ministry of Education. (2019). *Career Education 10 – 12 Guide (Overview, Delivery Examples, and Capstone)*, https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/curriculum/career-education/en_career-education_10-12_career-education-guide.pdf
- 31) Çakır, V. O. (2021). The Relationship between Communication Skills and Career Awareness: An Example of Sports Sciences Faculty Students. *Journal of Educational Issues*, 7 (2), September, 120 - 132 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1324969.pdf>
- 32) Career Education Task Force. (1974). *Career Education: A Position Paper on Career Development and Preparation in California*. California State Department of Education, Sacramento, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED117420.pdf>
- 33) Careers New Zealand. (2009). *Career education in practice*. 2nd Ed, Wellington, New Zealand.
- 34) CERIC, (2024). *Glossary of Career Development*. <https://ceric.ca/glossary-of-career-development/>
- 35) Chimariya, A. K. (2011). *Effectiveness of Content-Based Instruction in Teaching Reading*, (Unpublished MA thesis), Tribhuvan

- University,
<https://elibrary.tucl.edu.np/bitstream/123456789/4019/1/THESIS.pdf>
- 36) European Strategic Framework for Education and Training. (2020). *Providing Multilingual Communication Skills for The Labour Market Report From the Thematic Working Group "Languages For Jobs"*, https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/languages-for-jobs-report_en.pdf
- 37) Hamida, N. Sulaiman, S. W., & Pandiya. (2019). Language Teaching in Vocational Higher Education Based on Industry Needs. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 188, UNNES International Conference on English Language Teaching, Literature, and Translation, 165 – 170, https://www.academia.edu/69439549/Language_Teaching_in_Vocational_Higher_Education_Based_on_Industry_Needs
- 38) Itani, S. Järnlström, M. & Piekkari, R. (2015). The meaning of language skills for career mobility in the new career landscape. *Journal of World Business*, 50, 368-378, https://www.academia.edu/22388947/The_meaning_of_language_skills_for_career_mobility_in_the_new_career_landscape
- 39) Konstantinidou, L. Madlener-Charpentier, K. Opacic, A. Gautschi, C. & Hoefele, J. (2022). Literacy in vocational education and training: scenario-based reading and writing education, *Reading and Writing*, https://digitalcollection.zhaw.ch/bitstream/11475/25915/2/2022_Konstantinidou-et-al_Literacy-in-vocational-education-and-training.pdf
- 40) Marcu, N. A. (2022). Content-Based Instruction- A Method of Developing Language and Social Competences, *Acta Marisiensis. Philologia*, 4 (1), 1 -7, <https://intapi.sciendo.com/pdf/10.2478/amph-2022-0072>
- 41) Ministry of Education. (2006). *The Ontario Curriculum Grades 9 and 10: Guidance and Career Education*. Ontario, <https://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/guidance910currb.pdf>
- 42) Mumba, C. & Mkandawire, S. B. (2019). The Text-based Integrated Approach to Language Teaching: Its Meaning and Classroom Application. *Multidisciplinary Journal of Language and Social Sciences Education*, 2, (1), 123 – 143, https://www.researchgate.net/publication/333907314_The_Text-based_Integrated_Approach_to_Language_Teaching_Its_Meaning_and_Classroom_Application
-

- 43) Natchitoches Parish School Board, La. (1973). *Career Education in Elementary Schools: Exemplary Curriculum Guidelines*. Louisiana State Dept. of Education, Baton Rouge. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED107812.pdf>
- 44) OECD. (2004). *Career Guidance: A handbook for Policy Makers*. <https://www.oecd.org/education/innovation-education/34060761.pdf>
- 45) Pace, M. (2021). *Language Learning and Vocational Education and Training (VET). Challenges and Prospects*. Innovation In Language Learning International Conference. <https://conference.pixel-online.net/files/ict4ll/ed0014/FP/0364-LSP5304-FP-ICT4LL14.pdf>
- 46) Queensland VET Development Centre. (2011). *The Crux of the Matter: Language, Literacy and Numeracy and Vocational Education and Training. The State of Queensland*. https://desbt.qld.gov.au/__data/assets/pdf_file/0011/8201/crux-matter-june-2011.pdf
- 47) Rashid, B. N. (2018). *A Linguistic Analysis of Halliday's Systemic-Functional Theory in Political Texts*, https://www.researchgate.net/publication/325763614_A_Linguistic_Analysis_of_Halliday's_Systemic-Functional_Theory_in_Political_Texts
- 48) Ravid, D. & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: a comprehensive model, *Journal of Child Language*, 29, 417 – 447, https://www.researchgate.net/publication/11269887_Developing_linguistic_literacy_A_comprehensive_model
- 49) Singkuma, R. & Chinwonnob, A. (2021). Implementing EFL Extensive Reading for Thai Vocational Students. *Learn Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 14(1), 208-239, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1284572.pdf>
- 50) Widodo, H. P. (2015). *The Development of Vocational English Materials from a Social Semiotic Perspective: Participatory Action Research*, (Unpublished PhD thesis), University of Adelaide, <https://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/bitstream/2440/97910/2/02whole.pdf>

البحث الثاني

درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء
الأساسية في ضوء النظرية البنائية

**The Degree of Practice of Basic Survey Features by
Primary Stage Science Teachers in Light of The
Constructivist Theory.**

إعداد: -

أ.خالد عابد عبد الله اللحياني
طالب ماجستير

أ.د.عبد الخالق بن هجاد الغامدي
أستاذ المناهج وطرق التدريس العام المشارك

درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية في ضوء النظرية البنائية

مستخلص البحث

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية في ضوء النظرية البنائية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) معلماً بمدارس التعليم العام بمكة المكرمة ، باستخدام المنهج الوصفي وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة ملاحظة مكونة من (٢٠) فقرة، موزعة على خمس مجالات هي) طرح أسئلة علمية التوجه، إعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة، صياغة التفسيرات من الأدلة، ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية، التواصل وتبرير التفسيرات، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية في ضوء النظرية البنائية جاءت بدرجة عالية على المجالات الخمسة، وجاءت سمة الإستقصاء في المرتبة الأولى لدرجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية في ضوء النظرية البنائية المرتبط بالتواصل وتبرير التفسيرات بمتوسط حسابي (٣.٩٠) وانحراف معياري (٠.٦٤)، ودرجة ممارسة عالية، وفي ضوء النتائج توصي الدراسة بتعميم التدريس باستخدام سمات الإستقصاء لزيادة مهارات المعلمين، وضرورة عمل زيادات ميدانية متبادلة بين المعلمين لتبادل الخبرات والمهارات في سمات الاستقصاء .

الكلمات المفتاحية: معلمي العلوم، سمات الاستقصاء، النظرية البنائية.

The Degree of Practice of Basic Survey Features by Primary Stage Science Teachers in Light of The Constructivist Theory.

Abstract

This study aimed at identifying the degree to which primary stage science teachers practice basic survey features in light of the Constructivist Theory. Using the descriptive method, the study sample consisted of (45) teachers. The study tool was a note card consisting of (20) paragraphs, spread over the following five areas of study: (raising scientific-oriented questions, prioritizing evidence in responding to the questions, formulating explanations from the evidence, linking interpretations to scientific knowledge, communicating and justifying explanations). The results of this study showed that the degree of practice of basic survey features in light of the constructivist theory by the primary stage science teachers was high, the study recommends that By generalizing teaching using survey features to increase teachers' skills, and the necessity of conducting mutual field trips between teachers to exchange experiences and skills in survey features.

The objective of this study was to determine the extent to which primary-stage science teachers implement fundamental survey characteristics in accordance with the Constructivist Theory. The study sample comprised 45 teachers, and the descriptive approach was used. The study tool utilised a note card containing 20 paragraphs, divided into five distinct areas of study: raising scientific-oriented questions, prioritising evidence in response to the questions, formulating explanations based on the evidence, connecting interpretations to scientific knowledge, and effectively communicating and justifying explanations. The study findings indicate that primary-stage science teachers demonstrated a high level of proficiency in implementing essential survey elements based on the constructivist theory. As a result, the study advises... To enhance teachers' abilities in survey features, it is important to implement a teaching approach that involves generalisation. Additionally, organising mutual field excursions between teachers can facilitate the exchange of experiences and skills in survey features.

Keywords: survey features, the constructivist theory, science teacher .

المقدمة

تعد المرحلة الابتدائية الأساس الذي تبنى عليها المراحل التعليمية التالية حيث تمثل قاعدة الهرم التعليمي، وبقدر ما تحققه من تنمية في شخصية التلميذ ترتقي عملية التعليم والتعلم في المراحل التعليمية التالية.

فالمرحلة الابتدائية توفر للتلميذ أساسيات المواطنة الصالحة، فقد نالت أهمية كبرى في معظم نظم التعليم في كثير من البلدان بما لها من دور أساسي في تقدمها ورفيها، فتمثل الميدان الذي يلتقي فيه جميع أبناء المجتمع ليكتسبوا منه الكثير من الخبرات والمهارات المفيدة لهم في الحياة المستقبلية، وقد زاد الاهتمام بهذه المرحلة من قبل القائمين على التعليم بالمملكة العربية السعودية والتي تتمثل في وزارة التربية والتعليم وذلك من خلال تطوير مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية بالتعاون مع المراكز المتخصصة في هذا المجال، وأسفر عن ذلك مناهج جديدة متطورة للعلوم في المرحلة الابتدائية في ضوء النظرية البنائية.

وتعد النظرية البنائية Constructivism theory إحدى نظريات التعلم الحديثة التي تهتم ببناء المعرفة وخطوات اكتسابها، وقد تم الاستعانة بها بالفعل عند تصميم مناهج العلوم في كثير من الدول ومنها المملكة العربية السعودية نظراً لدورها الفاعل في تنشيط التلميذ ومعاونته في استخدام قدراته الذهنية التي تؤدي إلى إدراك المفاهيم ومعالجة المعلومات، وتكوين بنيته المعرفية بإرشاد المعلم بدلاً من تلقي المعلومات جاهزة، وتنمية التفكير بأنواعه.

فهي من النظريات التربوية الحديثة في التربية، والمستندة على المعرفة، وتركز على عملية التفاعل النشط للتعلم في التعليم، والاهتمام ببناء المعرفة، وتسلب الضوء على دور المتعلم في بناء المعرفة وتشكيلها من خلال التفكير العلمي والفهم والاستدلال وتطبيق المعرفة وتوظيفها، ولقد استمدت البنائية جذورها في تدريس العلوم لتمييزها بخاصتين هما: أنها ألقت الضوء على تشكيل وإعادة بناء المناهج، كما أنها تعتبر طريقة للحصول على المعرفة اعتماداً على التجريب والملاحظة والاختبار، وهي بالتالي نموذج يراعي المراحل التطورية لنمو وتطور الإدراك المعرفي للمتعلمين، وتراعي الفروق الفردية بينهم (العمامرة، ٢٠٢١، ٦٦).

وتعد مناهج العلوم من المناهج الدراسية التي تساهم في تحقيق أهداف التربية العلمية لما لها من فلسفة وأهداف وأنشطة وتجارب متعددة من ناحية واعتمادها على التجريب واستنباط الحقائق والمفاهيم والمبادئ العلمية التي تقوم عليها الأنشطة العلمية من ناحية أخرى.

فمناهج العلوم تساهم في إثراء الحصيلة المعرفية لدى المتعلم وحل ما يواجهه من عقبات وتحديات، وهذا لن يتم إلا إذا حرص معلمي العلوم باستخدام أساليب واستراتيجيات تدريسية تتناسب وطبيعة المادة والتقدم العلمي في نظريات علم النفس ومجالات الحياة عامة، العنزي (٢٠٢٢، ٨٤)، كما أن تعلم العلوم يتطلب توفير البيئة المناسبة الموجهة نحو تحقيق الأهداف المنشودة من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية نابعة من نظريات حديثة تواكب التوجهات الحديثة في تعليم وتعلم العلوم حيث تعمل على تنمية الاتجاهات العلمية للتلاميذ وإكسابهم المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية المتنوعة (زيتون، ٢٠١٧، ٤١)

وتعتبر طريقة الاستقصاء من أقدم طرائق التعليم والتعلم، وهي تعتمد علي مبدأ النظرية البنائية وعلى التعلم بشكل أساسي ، وكان الفيلسوف اليوناني سقراط أول من استخدمها كطريقة تدريس، وقد استخدم سقراط الأسلوب الاستقصائي في التعليم من منطلق اعترافه بالشخص الذي يحاوره، فهو يرى أن كل إنسان يمتلك معارف معينة في مجالات الحياة المتنوعة والمختلفة، لكن قد تكون هذه المعارف غير مكتملة، أو مشوشة، ويعتقد أن دور المعلم يكمن في تصحيح هذه المعلومات أو استكمالها وإضافة معرفة جديدة إليها. (خليل، ٢٠١٩، ١٣٥)

كما يعد الاستقصاء نموذج تدريسي يساعد التلاميذ على التقصي والاكتشاف في ضوء خطوات واضحة تتضمن إنشاء السياق لدراسة المعرفة وتحديد الهدف منها، والبحث العميق عن المعرفة، ووضع وتطوير نظريات جديدة، ويمكن وصف الاستقصاء بأنه عملية فهم يحكمها السؤال، فبدون الأسئلة البحثية لا يكون للاستقصاء وجود، وتظهر أهمية الاستقصاء في تدريس العلوم حيث يساعد المتعلمون على البحث عن المفاهيم والنظريات المتنوعة في العلوم. (حسن، ٢٠٢١، ٤٧)

مشكلة البحث:

يتميز عصرنا الحالي بالانفجار العلمي والتطور الهائل في المعرفة العلمية في شتي المجالات، الأمر الذي يتطلب مواكبة هذا التطور لخدمة المجال التعليمي بشكل عام، و الحاجة الماسة إلى استخدام أساليب

متطورة في تدريس العلوم بدلاً من الاعتماد على الأساليب التقليدية التي تعتمد على المعلم بشكل رئيسي؛ فالأساليب المتطورة تعتمد على إشراك التلاميذ كمحور أساسي في العملية التعليمية، و إلى استخدام الاستقصاء في تدريس العلوم لطلاب المرحلة الابتدائية ضمن النظرية البنائية. (الشنابلة، ٢٢، ٢٠١٧)

وقامت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بجهود متواصلة للتطوير وتحسين مستوى المتعلمين لمواكبة التطوير الحضاري والتعليمي والاقتصادي للمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال التفاعل مع التوجهات الدولية لتحسين وتطوير التعليم بشكل عام ،وتطوير العلوم بشكل خاص(ابو ثنتين، ٢٠٢١)، وظهرت العديد من الابحاث والدراسات التي اهتمت بضرورة اكتساب معلم العلوم لمهارات الاستقصاء العلمي والعمل مثل دراسة (العيسي، ٢٠١٩)، و(العولة والمفتي، ٢٠١٦).

ومن خلال الدراسة الاستطلاعية في اختبار الدراسة على عينة مكونه من (٢٠) معلم علوم بالمرحلة الابتدائية، اتضح وجود قصور في استخدام المعلمين لسمات الاستقصاء عند تدريس مقرر العلوم بالمرحلة الابتدائي، ومن خلال مقابلة الزملاء من معلمي مادة العلوم وبعض التلاميذ اتضح أن المعلمين لديهم قابلية في تعلم الأساليب الحديثة في تدريس العلوم ،ولديهم رغبة في معرفة المهارات والمعرفة العلمية في تطوير العلوم والتي تنعكس بشكل إيجابي على تنمية أدائهم الوظيفي.

ومن خلال ما سبق تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي :

ما درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية في ضوء النظرية البنائية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية في ضوء النظرية البنائية؟
- ما درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية المتعلقة بطرح أسئلة علمية التوجه في ضوء النظرية البنائية؟
- ما درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية المتعلقة باعطاء اولوية للدلالة في الرد على الاسئلة؟

- ما درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية من خلال ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية في ضوء النظرية البنائية؟
- ما درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية من خلال التواصل وتبرير التفسيرات في ضوء النظرية البنائية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على الاتي:

- درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية من خلال :طرح أسئلة علمية التوجه في ضوء النظرية البنائية.
- إعطاء أولوية للرد على الأسئلة في ضوء النظرية البنائية.
- صياغة التفسيرات من الأدلة في ضوء النظرية البنائية.
- ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية في ضوء النظرية البنائية.
- التواصل وتبرير التفسيرات في ضوء النظرية البنائية.

أهمية الدراسة :

تتبع أهمية الدراسة من كونها تقوم بدراسة درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية في ضوء النظرية البنائية، وتستمد هذه الدراسة أهميتها من جانبين هما على النحو التالي :

الأهمية النظرية :

تظهر الأهمية النظرية للدراسة في أنها تعد إستجابة للعديد من الدراسات التي أوصت بدراسة مهارات الاستقصاء وتضمينها في مادة العلوم حتى يتمكن المعلمين من الاستفادة من اعطاء اولوية لرد على الاسئلة في ضوء النظرية البنائية ، وصياغة التفسيرات من الادلة في ضوء النظرية البنائية بالاضافة الى التواصل وتبرير التفسيرات.

ومن المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في إبراز تطوير الخلفية المعرفية لدى المعلمين والمهارة في استخدام طرائق واستراتيجيات سمات الاستقصاء الأساسية. واستجابة للعديد من الدراسات التي أوصت بدراسة مهارات الاستقصاء وتضمينها في مادة العلوم.

الأهمية التطبيقية :

تكمّن الأهمية التطبيقية للدراسة في جمع الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع والإطلاع عليها وذكر نتائجها وتوصياتها .

قد تفيد الأهمية التطبيقية المقدمة في هذه الدراسة كل من:

- معلمي العلوم : من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تطوير أدائهم المهني، بالإضافة إلى تقديم نموذج لمعلمي العلوم يساعدهم في تدريب طلابهم على تضمين سمات الاستقصاء في تدريس العلوم في ضوء النظرية البنائية.

- تلاميذ المرحلة الابتدائية وتسهم هذه الدراسة في تنمية مهارات التلاميذ في تقديم الحلول للمشكلة العلمية المطروحة، والمساهمة في وضع الاقتراحات العلمية من خلال استخدام سمات الاستقصاء، وتنمية التفكير العلمي لديهم، والتعرف على نماذج النظرية البنائية المتنوعة.

حدود الدراسة:

اشتملت الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية في ضوء النظرية البنائية.
- **الحدود البشرية:** تتمثل في جميع معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية للعام الدراسي 1444 هـ بإدارة تعليم الباحة.
- **الحدود المكانية:** إدارة تعليم مكة المكرمة بالمرحلة الابتدائية.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1444 هـ.

مصطلحات الدراسة :

تدريس العلوم:

عرف المحيسن (٢٠٠٧ ، ٣٧) تدريس العلوم بأنه " سلسلة من الأفعال أو التوجيهات التي غالباً ما يديرها المعلم وحده أو يديرها المعلم بمشاركة بعض المتعلمين أو كلهم بهدف تحقيق التعليم للمتعلمين."

سمات الاستقصاء الأساسية:

عرف (معشي، ٢٠١٩ ، ١٧٨) الاستقصاء العلمي بأنه " مجموعة من الأنشطة الموجهة التي يمارسها المتعلم لحل غير محدد من المشكلات من أجل زيادة فهمه للمادة العلمية."

عرف كل من العولة، والمفتي (٢٠١٦ ، ٤٦) سمات الاستقصاء الأساسية بأنها " السمات التي قدمها المجلس الوطني الأمريكي للبحث ،وتتضمن سمات : طرح أسئلة علمية التوجه، وإعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة، وصياغة تفسيرات من الأدلة، وربط التفسيرات بالمعرفة العلمية، والتواصل وتبرير التفسيرات، والتي تعبر عن مهارات الاستقصاء التي يتوقع أن تتم ممارستها في الأنشطة العملية داخل الصف الدراسي."

عرف الباحثين سمات الاستقصاء إجرائياً بأنها "هي جميع العمليات التي يقوم بها معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية أثناء عرض الدروس العلمية والتي يتعاون فيها مع طلابه على ممارسة التفكير العلمي وعملياته ليصل معلمي العلوم مع طلابهم إلى الحل المناسب من خلال البحث والتقصي".

النظرية البنائية:

عرف (Armineh & Asl(2015¹ النظرية البنائية بأنها هي توليفة من عدة نظريات متعددة تتشارك في قالب واحد حول بناء المتعلم معرفته وخبراته بنفسه ،ودمجها في بنيته العقلية بمعاني متنوعة ،وفق خبراته السابقة ،فهي دمج بين النظريتين السلوكية والمعرفية.

عرف (Semerci(2015 النظرية البنائية بأنها أسلوب لبناء المعرفة كنشاط معرفي من خلال التجارب الحقيقية بدلاً من تعلمها كمعاني ومفاهيم مجردة.

¹ اتبع الباحثان نظام التوثيق التالي في المراجع الأجنبية(اسم العائلة، السنة)

الاجرائي:

عرف الباحثين النظرية البنائية إجرائياً بأنها هي نظرية تقوم على توجيه معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية المتعلمين على اكتساب المعرفة بسهولة ويسر عن طريق طرح أسئلة ذات قيمة عالية ينظر المتعلمون إليها كمفكرين، تؤدي إلى الاكتشاف، وبناء خطوات العمل، وتعميق معاني المفاهيم.

مرحلة التعليم الابتدائي:

هي المرحلة الأولى بالمدرسة التي تساعد الطفل على التفكير بشكل سليم وتؤمن له الحد الأدنى من المهارات والمعارف والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كشخص منتج داخل إطار التعليم النظامي (عبدالمحسن، ٢٠٠٢، ٣٥)

الاجرائي:

يعرف الباحثين مرحلة التعليم الابتدائي إجرائياً بأنها هي أولي مراحل التعليم الإلزامي بالمملكة العربية السعودية، ومدتها ست سنوات، وتشمل التلاميذ من عمر السادسة إلى عمر الثانية عشر.

أدبيات الدراسة.

المحور الأول: سمات الاستقصاء

مع تزايد أهمية دور العلوم أصبح من الضروري إعداد أفراد قادرين على مواجهة التحديات والتطورات، لذا لابد من إعداد معلم العلوم إعداداً قوياً، ويكون ذلك وفق معايير محددة موضوعة من خلال الجهات المعنية تهتم بمهارات الاستقصاء العلمي وتنميتها عند التلاميذ، حيث إن معلم العلوم هو الذي يقوم بتدريس العلوم، وتنمية مهارات الاستقصاء العلمي عند التلاميذ، لذلك لابد من امتلاكه لمهارات الاستقصاء العلمي، حيث تعد المعايير تحدد مستوى فهم معلم العلوم للاستقصاء العلمي. (الشنابلة، ٢٠١٧، ٥٠)

يعد استخدام الاستقصاء كمدخل لتعلم العلوم أحد أهم الأولويات منذ الثلاثة عقود الماضية، والهدف من ذلك هو تيسير استيعاب العلوم لجميع التلاميذ وممارسة الاستقصاء كما يفعل العلماء الذين يدرسون الظواهر الطبيعية، وتسهم مهارات الاستقصاء في تحسين تدريس العلوم لأنها تجعل التلاميذ قادرين على التأمل

والمناقشة والتقييم الذاتي، كما أنها تساعد في تنمية مهارات التفكير الناقد وتنمي معارفهم العلمية (المفتي، ٢٠١٨، ٨٥).

ومن خلال إطلاع الباحثين على ادبيات الموضوع وجد أن الاستقصاء حظي باهتمام الكثير من علماء التربية والمهتمين بتدريس العلوم، وتماشياً مع هذا فقد أكدت معايير إعداد معلم العلوم الصادرة عن رابطة معلمي العلوم على أهمية الاستقصاء كأحد المجالات الرئيسية في برنامج إعداد معلم العلوم، حيث أكدت الرابطة على أهمية أن يدرك معلمي العلوم الافتراضات والطرق المتعددة للاستقصاء والتي تؤدي إلى المعرفة العلمية التي تؤهله لمساعدة طلابه على ممارسة الأنشطة الاستقصائية. (الزهراني، ٢٠١٩، ٢٠٥)

كما تعتبر طريقة الاستقصاء من أقدم طرائق التعليم والتعلم، وكان الفيلسوف اليوناني سقراط أول من استخدمها كطريقة تدريس، قد استخدم سقراط الأسلوب الاستقصائي في التعليم من منطلق اعترافه بالشخص الذي يحاوره، فهو يرى أن كل إنسان يمتلك معارف معينة في مجالات الحياة المتنوعة والمختلفة، لكن قد تكون هذه المعارف غير مكتملة، أو مشوشة، ويعتقد أن دوره كمعلم يكمن في تصحيح هذه المعلومات أو استكمالها وإضافة معرفة جديدة إليها. (خليل، ٢٠١٩، ٨٨)

ويتجانس أسلوب الاستقصاء في تعليم العلوم بشكل كبير مع طبيعة اكتساب المعرفة العلمية التي تحتوي على بنية تركيبية خاصة تعتمد على البحث والاستقصاء والتجريب كأساسيات مهمة ينطلق منها العلماء في تحصيل المعرفة العلمية، ولذلك فإن طريقة الاستقصاء العلمي من أكثر طرق تدريس العلوم فاعلية لأنها مرتبطة بمهارات التفكير العلمي لدى التلاميذ، ولعل من أبرز ملامح التدريس الحديث، هو التركيز على أهمية تفعيل مبادئ الطرق العلمية في البحث والاستقصاء للحصول على المعرفة مما ينعكس إيجابياً على تعلم وفهم الطلبة للعلوم. (العيسي، ٢٠١٩، ١٠٤)

فيساعد الاستقصاء التلاميذ على التقصي والاكتشاف والبحث عن المعرفة، ويعتبر عملية فهم يحكمها السؤال، فبدون الأسئلة البحثية لا يكون للاستقصاء وجود، وتظهر أهمية الاستقصاء في تدريس العلوم حيث يساعد المتعلمون على البحث عن المفاهيم والنظريات المتنوعة في العلوم. (حسن، ٢٠٢١، ٦٥)

ويرى الباحثين أن الاستقصاء يساعد على تطوير مهارات التلاميذ واكتسابهم المزيد من المعرفة والبحث والاكتشاف.

وقد حاول العديد من الباحثين بتحديد مفهوم سمات الاستقصاء ونجد أنه لا يوجد تعريف واحد متفق عليه وذلك بسبب تعدد وجهات النظر والمدارس الفكرية التي تتناوله، ولكن هناك قاسم مشترك بينهما هو أن سمات الاستقصاء أصبحت أحد المتطلبات التي يجب أن يحرض عليها المعلم أثناء تدريس العلوم.

وقد عرف زيتون (٢٠١١، ٨٢) الاستقصاء بأنه "هو الطريقة الطبيعية التي يتعلم بها الناس كيف يطرحون الأسئلة، ويلاحظون، ويجمعون المعلومات، ويصنفون، وقيسون، وينقلون ملاحظاتهم وأفكارهم بين بعضهم البعض."، بينما أشار كل من العولة، والمفتي (٢٠١٦، ٤٦) سمات الاستقصاء الأساسية إجرائياً بأنها "السمات التي قدمها المجلس الوطني الأمريكي للبحث وتتضمن سمات : طرح أسئلة علمية التوجه، وإعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة، وصياغة تفسيرات من الأدلة، وربط التفسيرات بالمعرفة العلمية، والتواصل وتبرير التفسيرات، والتي تعبر عن مهارات الاستقصاء التي يتوقع أن تتم ممارستها في الأنشطة العملية داخل الصف الدراسي."، بينما عرف العياصرة (٢٠١٧، ١٨٤) سمات الاستقصاء على أنها "هي مجموعة مظاهر التفكير العلمي الجوهرية التي يستخدمها العالم في بحوثه وتجاربته لاكتشاف المعرفة العلمية التي جاءت في أداة التحليل للكشف عن مستوى تضمينها في الأنشطة العلمية في الكتب المحللة."، كما حدد الشنابلة (٢٠١٧، ١٨) سمات الاستقصاء بأنها " قدرة الفرد على قيامه بأعمال أدائية معقدة بشكل سهل ودقيق ومنقن وفق سلسلة من الإجراءات التي تتم ملاحظتها بصورة مباشرة أو غير مباشرة، في حين أنه من حيث هي صورة أو أداة مستوى الإلتقان في خطوات العمل، وتحقيق أهدافه بشكل منقن وسريع وفي أقل وقت وجهد."، وعرف الزهراني (٢٠١٩، ١٨٨) الاستقصاء بأنها " جميع العمليات التي يقوم بها معلم العلوم أثناء عرض الدروس العلمية والتي يتعاون فيها مع طلابه على ممارسة التفكير العلمي وعملياته وملاحظة وتفسير المواقف والظواهر والمفاهيم العلمية والتأكد من صحة فرضياتها ليصل مع طلابه إلى الحل المناسب من خلال البحث والتقصي، بينما عرف معشي (٢٠١٩، ١٧٨) الاستقصاء العلمي بأنه هو " مجموعة من الأنشطة الموجهة التي يمارسها المتعلم لحل غير محدد من المشكلات من أجل زيادة فهمه للمادة العلمية."

و قد تعددت وتنوعت تعريفات مصطلح الاستقصاء ويرجع ذلك من وجهة نظر الباحثين إلى اختلاف استخداماته من قبل بعض المتخصصين في العلوم، فالجانب النظري يمكن أن يوصف كمنتج تعليمي، والجانب التطبيقي ينبغي أن يتمكن الطالب من تحقيقه من خلال دراسته لمقررات العلوم المختلفة، وأيضاً يمكن أن ينظر إليه كوسيلة لتعلم المفاهيم العلمية وتحقيق الأهداف الخاصة بمقررات العلوم التي تكون على

درجة عالية من الجودة، أو كطريقة تدريسية يعتمد عليها المعلم أثناء تدريسه لمحتوى مقررات العلوم المختلفة، كما يوجد اتفاق بين الباحثين على أن الاستقصاء هو مجموعة من الأنشطة والمهارات أو القدرات التي يقوم بها المعلم أثناء عرض الدرس كما يتضمنه مجموعة من المهارات الفرعية كالملاحظة و التفسير وحل المشكلات من أجل فهم التلميذ المادة العلمية بصورة أكثر فهم وعمق مع ربط المعلومات القديمة بالجديدة واستنتاج مفاهيم أكثر شمولية وعمومية.

ويري الباحثين من خلال تلك التعريفات أن سمات الاستقصاء هي مجموعة مهارات التفكير العلمي التي يستخدمها معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في تجاربهم لاكتشاف المعرفة العلمية التي جاءت في أداة التحليل للكشف عن مستوى تضمينها في الأنشطة العلمية في الكتب.

ويعد الاستقصاء العلمي عملية تفاعلية تجعل المتعلمين يغمسون في التعلم بشكل نشط وفعال وبطرق إنتاجية، فهو عملية تتميز بالتفاعل وبمحورية المتعلم وبأنشطة تركز على طرح الأسئلة والاكتشاف والقدرة على التفسير، والهدف منه مساعدة المتعلمين على اكتساب فهم أفضل للعالم المحيط من خلال ربط ما يتعلموه من أنشطة بتجارب الحياة الواقعية (Skoda, 2016).

يري (الغامدي، ٢٠١٨؛ Cho & Woo, 2017) أن ممارسة المتعلمين لمهارات الاستقصاء لها مميزات عديدة يمكن توضيحها على النحو التالي:

- يعتبر المتعلمين محوراً مهماً في العملية التعليمية لقيامهم بدور إيجابي فيها.
- تنمية الاتجاهات العلمية لدى المتعلمين ومنها: حب الاستطلاع، والبحث عن المسببات، والربط بين السبب والنتيجة.
- تعزيز قدرة المتعلمين على التعلم الذاتي والاستقلالية في التعلم، والتوصل إلى حلول للمشكلات التي تواجههم بطريقة علمية، واستخدام المنهج العلمي وتنمية مهارات التفكير لديهم.
- تقديم الدعم في تنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لدى المتعلمين.
- إعطاء الفرصة للمتعلمين لاكتساب طبيعة الأسلوب العلمي والاتجاه الإيجابي نحو المعرفة والبحث.
- تجعل المتعلمين يسلكون مسلك العلماء.

- تنقل الاهتمام بالعملية التعليمية ومحوها من المعلم إلى المتعلمين.
 - تسهم في تنمية قدرات المتعلمين الابتكارية، وذلك من خلال تركيزها على الأسئلة المفتوحة التي تتطلب أكثر من إجابة.
 - إعطاء المتعلمين الثقة في أنفسهم، والاعتماد على النفس في التجريب وتحليل نتائج التجربة والخروج بالاستنتاجات المطلوبة.
 - تساعد على استبقاء المعلومات التي يكتسبها المتعلم لفترة أطول.
 - تعمل على تنمية المتعلمين بالقدرة على المشاركة الإيجابية وتحمل المسؤولية وتنمية مهارات الاتصال الاجتماعي فيما بينهم.
- ويهدف الاستقصاء في العلوم إلى تعليم التلاميذ أن العلم تحركه مجموعة تساؤلات بحثية ينبغي التعامل معها ومحاولة إيجاد إجابة لها من خلال عملية البحث مفتوح النهاية، كما أن من أهم الجوانب الإيجابية لتعليم العلوم والاستقصاء في العلوم تعليم التلاميذ كيف يفكر العلماء وكيف يعملون بطريقة علمية، لما يحققه ذلك من أثر إيجابي على المستويين المعرفي والانفعالي (Papaevripidou, 2017)
- كما يهدف الاستقصاء بشكل كبير إلى أن يجعل الطالب بدلاً من أن يتلقى فقط المعلومات يجعله منتجاً ومفكراً من خلال استخدامه لعقله وتفكيره بطريقة تمكنه من الوصول إلى النتائج المرغوبة وتحقيق أهدافه التي من خلالها تتحقق فعالية العلم، ومن هنا يمكن للطلاب اكتساب المهارات العلمية، والتعليمية الأكاديمية، والاجتماعية التي تمكنه من اكتساب مهارات الاتصال والتواصل العلمي الفعال. (الحايك، ٢٠٢١، ٨٩)
- ويري الباحثين بناء على ذلك أن الاستقصاء يستخدم عندما يهدف المعلم إلى تنمية مهارات البحث العلمي عند طلابه، ويعمل الاستقصاء على مساعدة المتعلم على استخلاص العلاقات بين المفاهيم والمتغيرات المختلفة، ومن خلاله يكون الطالب هو محور العملية التعليمية ويحفز المعلم التلاميذ على البحث والتحقق والاستقصاء عن طريق الأسئلة المحفزة والمفتوحة من أجل الوصول في النهاية للنتائج المرغوبة من الاستقصاء.

يتكون الاستقصاء العلمي من تسع أنواع وهي: توجيه الأسئلة والاستفسار، وتوليد الفروض، والتخطيط والبحث والاستقصاء، والتحليل، والتفسير، والنمذجة، واستخلاص النتائج والتقييم والتواصل والتنبؤ، ومن المهم ذكره أن ترتيب هذه الخطوات أو الأنواع ليس ثابتاً ولكنه يتغير تبعاً للحاجة ومن الممكن أن ينطوي على تكرار مستمر. (Grob, 2017, 59)

يشير كل من (العجلان، ٢٠١٨؛ والحاك 2021) إلى أن هناك نوعين من الاستقصاء هما: الاستقصاء الموجه، والاستقصاء الحر، ويمكن التمييز بينهما على النحو التالي:

الاستقصاء الموجه:

يكون من خلال توجيه المعلم للمتعلم من أجل الوصول إلى حلول للمشكلة المطروحة في صورة أسئلة ويتميز بأنه: يهتم بشكل مباشر بالنتائج من أجل سد فجوة معرفية معينة، لا يتقصى عن المبادئ لأنها تعمل كوسائل استقصاء، يكلف الطالب بالاستقصاء والبحث والتعرف على العلاقة بين مفهومين على سبيل المثال، يدعم ويشجع المتعلمين لمواجهة أي تحديات أو مشاكل تواجههم، ويكون المعلم مصدراً ومرجعاً لإعطاء مساعدات كافية لتجنب قلة الخبرات لديهم، تعزيز قدرة التلاميذ في اكتشاف طرق بحثية جديدة من خلال تقديم المساعدات من قبل المعلم في صورة أسئلة، يتيح الفرص أمام التلاميذ لدراسة البحث العلمي بصورة دقيقة تقوم على الفهم الكامل لعناصره. (العجلان، ٢٠١٨)

الاستقصاء الحر:

لا يقدم المعلم للمتعلم المشكلة أو الخطوات الرئيسية، ولكن يترك المسؤولية كاملة على المتعلم، و يهدف إلى الحصول على المعرفة واكتشاف أوجه القصور فيها، ويساعد التلاميذ على اختيار حل للمشكلة المراد الوصول إلى حل لها بحرية، وتقوية وتعزيز المهارات العلمية لدى التلاميذ وتطويرها، وتوجيه المعلم واختياره للأسئلة التي تحفز التلاميذ وتثير تفكيرهم. (الحاك، ٢٠٢١)

ويرى حسن (2021) أن الاستقصاء ينقسم وفقاً لدرجة تعقد النشاط والمتطلبات المعرفية المطلوبة إلى أربعة مستويات هي :

- الاستقصاء التأكيدى الإثباتى: Confirmation: وفيه يتم تزويد التلاميذ بالسؤال والإجراء والنتائج المتوقعة تكون معروفة مقدماً .

- الاستقصاء المبني: Structured وفيه يستقصي التلاميذ السؤال المقدم من المعلم من خلال إجراء تم وصفه والنصح به .
 - الاستقصاء الموجه: Guided ويتسم بسؤال يقدمه المعلم ويترك الطرق والحلول مفتوحة للتلاميذ وهنا يصمم التلاميذ الإجراء أو يختارونه لتنفيذ الاستقصاء .
 - الاستقصاء المفتوح: Opened ويتميز باستقصاء التلاميذ الأسئلة المصاغة من جانب التلميذ والمرتبطة بالموضوع ويستخدمون إجراءاتهم.
- كما يذكر شعيرة (٢٠٢٠) مجموعة من مهارات الاستقصاء يتم توضيحها في :
- مهارة تحديد المشكلة:
- وتعني قدرة التلاميذ على تحديد المشكلة المطروحة، وصياغتها في شكل أسئلة استقصائية يمكن الإجابة عنها من خلال اتباع خطوات المنهج العلمي.
- مهارة جمع المعلومات:
- وتعني قدرة التلاميذ على جمع المعلومات عن المشكلة المطروحة من مصادرها الأساسية كخطوة أولية للإجابة على الأسئلة المطروحة أو اقتراح الحلول لها.
- مهارة فرض الفروض:
- وتتمثل في قدرة التلميذ على اقتراح فروض تجريبية مؤقتة للمشكلة العلمية المطروحة ولكن بشرط ارتباطها بالسؤال الذي يحدد المشكلة.
- مهارة اختبار صحة الفروض:
- وتتمثل في قدرة التلميذ على اختبار مدى صحة الفروض عن طريق الوصول إلى بيانات تؤكد أو تنفي تلك الفروض، وذلك من خلال التجريب العملي.
- مهارة استنتاج الحل (التعميم): وتعني قدرة التلميذ على بلورة الحل في شكل استنتاج يشمل معني جديد من البيانات التي تم ملاحظتها.

يتضح للباحثين مما سبق أن مهارات الاستقصاء العلمي تتفق جميعها على الدور الايجابي للمتعلم وأن يكون محور العملية التعليمية كما تؤكد على أن اكتساب واستخدام التلاميذ في المرحلة الابتدائية لهذه المهارات يسهم بشكل كبير في تنمية العديد من الاتجاهات العلمية ومهارات التفكير لديهم الأمر الذي يسهم في تحقيق الكثير من أهداف تعليم وتعلم العلوم.

صعوبات استخدام طريقة الاستقصاء:

أشار آل محي(٢٠١٥، ٣٠٦) أن أبرز العوائق التي تواجه ممارسة الاستقصاء في تدريس العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم تتمثل في : اعتماد المعلم على التدريس بالطرق التقليدية، عدم قدرة الطالب على طرح السؤال العلمي أو مساهمته في وضع حلول للمشكلة العلمية المطروحة، عدم وجود خبرة لدى الطالب في جمع وتحليل البيانات، كثافة المحتوى العلمي في الكتاب المقرر، وتكدس التلاميذ في الصف الدراسي، وطول الوقت اللازم لممارسة الاستقصاء، كما أوضح الحارثي (٢٠٠٨، ١٦٣) بعض الصعوبات التي تواجه المعلم عند استخدام الاستقصاء العلمي منها: صعوبة وضع أهداف تعليمية محددة على نحو سلوكي، لعدم قدرة المعلم على التنبؤ بجميع نتائج التعلم المتوقعة، وحاجة عملية الاستقصاء لفترة زمنية طويلة، وتخلل اليأس للمعلم والطالب نظرًا لطول الوقت الذي تحتاجه، أو لفشل أحدهما في القيام بدوره، وعدم دقة الإجراءات التقويمية بدرجة كافية.

دور المعلم أثناء استخدام طريقة الاستقصاء:

اتفق كل من(الحايك، ٢٠٢١، ٨٦؛ Vanuum, 2017؛ الهندال والديحاني، ٢٠١٦) إلى أن دور المعلم في الاستقصاء لا يقل أهمية عن دور الطالب في العملية التعليمية، فالمعلم عند استخدامه لطريقة الاستقصاء فهو بذلك يساعد التلاميذ على تحمل مسؤولية التعلم، ويشجعهم على الانغماس في البحث والتقصي عن المشكلة المطروحة، ويتيح لهم فرصة ممارسة عمليات التعلم ومهارات التفكير الإبداعي، فدور المعلم الأساسي هو توجيه وإرشاد التلاميذ إلى وجود مشكلة للبحث، وتحديدتها، والبحث عن اقتراح حلول لها، ويتطلب ذلك من المعلم أن يكون على وعي بدوره في الموقف التعليمي الذي يتم فيه استخدام طريقة الاستقصاء وأهميته.

دور المتعلم أثناء استخدام طريقة الاستقصاء :

اتفق كل من (Vacha & Rokos, 2017 ؛ الحارثي، ٢٠٠٨) إلى دور المتعلم أثناء استخدام طريقة الاستقصاء تتمثل في إدراكه لإمكانياته العقلية والمعرفية، وما يصدر عن هذه الإمكانيات من عادات فكرية وردود فعل عاطفية واتجاهات مختلفة، وامتلاكه لبعض القيم والاتجاهات منها حب الاستطلاع، والانفتاح العقلي، والموضوعية، ووزن الأدلة والبراهين، والتفكير النقدي، وامتلاكه مجموعة من المهارات العلمية والعملية حتى يقوم بالتعلم عن طريق الاستقصاء.

وقد اهتمت بعض الدراسات السابقة بالاستقصاء العلمي لدى المعلم وواقع ممارساته له، فقد اهتمت دراسة الأحيدب (٢٠٢٣) بتعرف واقع ممارسات معلمات العلوم لاستراتيجية الاستقصاء العلمي لتنمية التفكير الناقد لدى التلميذات، وأشارت النتائج أن ممارسة معلمات العلوم لاستراتيجية الاستقصاء العلمي جاءت بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بأقامة دورات للمعلمات حول كيفية ممارسة استراتيجية الاستقصاء العلمي وتصميم الدروس وفقاً لذلك، كما أوضحت دراسة (الوهابة، ٢٠٢٣) أن مهارات الاستقصاء العلمي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة جاءت بدرجة متوسطة بالنسبة للممارسات ككل، في حين مستوى مهارات الاستقصاء العلمي لدى طالباتهن جاءت ضعيفة، ووجود علاقة ارتباط موجبة بين مستوى ممارسات الاستقصاء العلمي في أداء المعلمات وبين امتلاك طالباتهن لمهارات الاستقصاء العلمي، كما اهتمت دراسة (أبوريه، وعبد العزيز، ٢٠٢١) بتعرف مستوى أداء وفهم ممارسات الاستقصاء العلمي الأصيل خلال برنامج قائم على مدخل STEM لدى الطالب المعلم، وأشارت النتائج عن تحقيق مستوى عام مرتفع ومستوى فهم عام مرتفع لممارسات الاستقصاء العلمي الأصيل، وأيضاً أشارت نتائج دراسة (العيسى، ٢٠١٩) إلى المام معلمي العلوم لمهارات الاستقصاء العلمي جاء بشكل مرتفع، ووجود بعض العقبات التي تواجه عند استخدام الاستقصاء العلمي في التدريس، كما أكدت دراسة (التميمي، ورواقه، ٢٠١٥) أن مستوى فهم معلمي العلوم لمهارات الاستقصاء العلمي جاءت بدرجة متوسطة، بينما أشارت دراسة (الشنابلة، ٢٠١٧) أن مستوى فهم معلمي العلوم للاستقصاء العلمي وفق معايير الجمعية الوطنية لمعلمي العلوم (NSTA) جاءت ضعيفة، كما أشارت نتائج دراسة (أحمد وآخرون، ٢٠١٦) لعدم وصول مستوى اكتساب مهارات الاستقصاء العلمي لمعلمي العلوم قبل الخدمة إلى نسبة (٧٥٪) كحد كفاية لاكتساب المهارات.

ومن كل ما سبق يتضح أن الاستقصاء حظي باهتمام الكثير من المتخصصين، مما يدل على أهمية الاستقصاء كأحد المجالات الرئيسية في برنامج إعداد معلم العلوم، حيث أكدت الرابطة على أهمية أن يدرك معلمي العلوم الافتراضات والطرق المتعددة للاستقصاء والتي تؤدي إلى المعرفة العلمية التي تؤهله لمساعدة طلابه على ممارسة الأنشطة الاستقصائية.

المحور الثاني : النظرية البنائية

تعد النظرية البنائية من النظريات التربوية الحديثة في التربية، التي تستند إلى المدرسة المعرفية، والتي تركز على عملية التفاعل النشط للمتعلم في التعلم، وتهتم البنائية ببناء المعرفة، وخطوات اكتسابها؛ لأنها تسلط الضوء على دور المتعلم في بناء المعرفة وتشكيلها من خلال التفكير العلمي والفهم والاستدلال وتطبيق المعرفة وتوظيفها.

واستندت رؤية (بياجيه) مؤسس النظرية البنائية على البنائيات المعرفية التي تمثل منظومات عقلية يرتقي فيها العقل الإنساني معرفياً، وفق نشاط عقلي منتظم مستمر يتمثل في التنظيم المعرفي، والترابط اللغوي والتفكير المنطقي، والتذكر العقلي، وتنمو كل هذه البنائيات من حيث التعقيد العقلي مع تزايد نضج المتعلم وتفاعله مع العالم الذي يكتسب منه الخبرات والمعلومات. (النجادات، ٢٠٢٠، ٨٦)

وقد ظهرت النظرية البنائية الحديثة في أواخر القرن الماضي، وهي مشتقة من الأصل اللاتيني Surer وتعني الطريقة التي يقام بها مبنى ما، وتشق كلمة البنائية Constructivism من البناء Construction أو البنية، Structure ، حيث أشار (Mattar, 2018) بقوله أن البنائية الحديثة قد ظهرت منذ أكثر من عشرين سنة على يد مجموعة من الباحثين أمثال :أرنست فون، جلاسر سفيلد، ليس ستيف، نيلسون جودمان وبالتدرج سادت الأفكار البنائية وانتشرت إلى أن تم تعديل النموذج البنائي في صورته الحديثة القائم على الفلسفة الحديثة بواسطة سوزان لوك هورسلي، وتعتبر الفلسفة البنائية من الفلسفات الحديثة التي يشتق منها عدة طرق تدريسية متنوعة، وتقوم عليها عدة نماذج تعليمية متنوعة وتهتم الفلسفة البنائية بنمط بناء المعرفة وخطوات اكتسابها.

تمتد الجذور التاريخية القديمة لنشأة النظرية البنائية إلى عهد سقراط، لكنها تبلورت في صياغتها الحالية في ضوء نظريات وأفكار بعض المنظرين من أمثال أوزبل (Ausubel) ، وبياجيه (Piaget) ، ويرى

معظم منظري البنائية أن بياجية هو أول من وضع اللبانات الأولى للنظرية البنائية، فهو الذي يرى أن عملية المعرفة تكمن في بناء أو إعادة بناء موضوع المعرفة. (عرار، ٢٠٢٠، ٧٧)

ومن خلال الإطلاع على الأدبيات وجد أن النظرية البنائية في الواقع؛ لم تستقر حتى الآن، ولم يجتمع أصحابها بعد على كلمة سواء فيما يتعلق بتحديد ماهيتها، نتيجة لأن لفظ البنائية يعد جديداً نسبياً في الأدبيات الفلسفية والنفسية والتربوية، ولأن منظري البنائية ليسوا بفريق واحد ولا ينظرون إليها من زاوية واحدة، فقد تعددت وتنوعت تعريفات النظرية البنائية بتعدد التيارات التي حاولت تفسيرها، فعرها (Armineh & Asl, 2015) بأنها هي توليفة من عدة نظريات متعددة تتشارك في قالب واحد حول بناء المتعلم معرفته وخبراته بنفسه، ودمجها في بنيته العقلية بمعاني متنوعة، وفق خبراته السابقة، فهي دمج بين النظريتين السلوكية والمعرفية، وأشار (Semerci, 2015) أنها أسلوب لبناء المعرفة كنشاط معرفي من خلال التجارب الحقيقية بدلاً من تعلمها كمعاني ومفاهيم مجردة، وعرها (المهدي، ٢٠٢٠) بأنها رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل الفطرة مع الخبرة ويرى الباحثين من خلال التعريفات السابقة أنه بالرغم من وجود اختلاف إلى حد ما بين منظري البنائية في تعريفاتهم لها، إلا أنها تتفق على أن المتعلم يكون معرفته بنفسه مستخدماً معلوماته وخبرته السابقة مما يؤكد على أهمية الخبرات السابقة كأساس للتعلم عن طريق النظرية البنائية، كما تؤكد أيضاً على بناء الفرد لمعرفته بنفسه بحيث لا يستقبلها من الآخرين مباشرة بطريقة سلبية.

وذكر (إبراهيم، ٢٠١٩،) أن أهمية النظرية البنائية تتمثل في النقاط الآتية:

- إتاحة الفرصة للتعلم أن يصبح محوراً للعملية التعليمية، فهو يكتشف ويبحث وينقب ويجري التجارب مما يساعد على التعلم القائم على المعنى.
- يجعل التلميذ إيجابياً في عملية التعلم ويجعل التعلم عملية نشطة وبنائية ومستمرة.
- إعطاء المتعلم الفرصة لاسترجاع خبراته السابقة وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة التي بحوزته .
- توفير مواقف تسمح بالتطبيق، والتحميل، والتركيب، والتقويم للمعلومات المقدمة له.
- توفير بيئة تعلم إيجابية تراعى الاحتياجات المختلفة للطلاب.
- تمكين المتعلم من تحديد المشكلة ودراستها واختبار صحة الفروض وتفسيرها، وغيرها من العمليات التي تنمي مهارات التفكير.

كما أشار (بوختالة، ٢٠٢٠)، و(العكاشي، ٢٠١٩، ١٦) إلى بعض مميزات النظرية البنائية للتعلم والتي تتمثل في:

- ترفض الممارسات البنائية التلقائي السلبي للمعرفة الذي يتبناه المسلك التقليدي .
 - تشجع البنائية تكوين المتعلم للمعنى بنفسه.
 - التأكيد على مشاركة المتعلم الفعالة في عملية التعلم بما يؤدي إلى فهم أفضل.
 - الحث على العمل الجماعي مع الاعتراف بذاتية الفرد وجعله واعيا بأهمية بدوره، ومسؤوليته الفردية.
 - تتوافر فيها عناصر الجودة والنوعية من خلال أدوار المتعلم فيها إذ يقوم المتعلم بدور المكتشف والباحث والمناقش المتفاعل مع الآخرين في الموقف التعليمي.
 - تتوافر فيها عناصر إثارة التفكير وتنمية الميول والاتجاهات والقدرات لدى المتعلمين وهذا يعني أنها تسهم في صناعة معرفة الفرد وتوجهاته ومهاراته.
 - مراعاة الفروق الفردية من خلال توفير فرص تعلم تتوافق مع قدرات المتعلمين ومراحل نموهم، ومراعاة ميول المتعلمين وأستعداداتهم.
 - الحرص على أن يكون التعلم ذو معنى ليكون جزءاً من البنية المعرفية للمتعلم فيستخدمه في المواقف الجديدة وحل المشكلات.
- ونجد أن كل من (شرف، ٢٠٢٢، ٦٧)، و(العليان، ٢٠٢٢، ١٤٥) قدم مجموعة من الأسس التي تقوم عليها النظرية البنائية وتتمثل في:
- المعرفة لا تنتقل إلى المتعلم مكتملة وإنما يبنها المتعلم داخل عقله .
 - يفسر المتعلم ما يستقبله، ويبني المعنى بناءً على ما يوجد لديه من معلومات.
 - يؤثر المجتمع الذي يعيش فيه الفرد في بناء المعرفة.
 - لا ينفصل التعلم عن التطور النمائي للعلاقة بين الذات والموضوع .

- الفهم هو شرط ضروري للتعلم.
- التعلم يقترن بالتجربة وليس بالتلقين.
- التعلم هو تجاوز ونفي للاضطراب.
- التعلم يحدث من خلال مهام حقيقية (مشكلات حقيقية).
- دور المعلم في غرفة الصف البنائي هو معاونة التلاميذ في بناء ثقتهم، وتقدير أفكارهم، و يتيح لهم الفرصة في التعاون لحل المشكلة.
- والنظرية البنائية للتعليم المعرفي، شأنها شأن النظريات الأخرى، استندت إلى عدد من المسلمات والافتراضات التي أوردها البحث التربوي، والتي تتمثل فيما يلي:
- كما ذكرت دراسة كل من (الوالي، ٢٠١٥، ٩٧)، (حبيب، ٢٠١٥، ٧٨)، (بوختالة، ٢٠٢٠، ٣٧)، و (بوختالة، ٢٠٢٢، ٦٥) الافتراضات التي تقوم عليها النظرية البنائية للتعليم:
- التعلم عملية بنائية، أي أن المعرفة تتكون من التراكيب المعرفية السابقة، حيث يبني المتعلم خبراته للعالم الخارجي من خلالها.
- التعلم عملية نشطة، وتعني أن يبذل المتعلم جهداً عقلياً للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه، ويحدث ذلك عندما يواجه مشكلة ما.
- التعلم عملية غرضية التوجه، أي أن التعلم يكون غرضي، له هدف يسعى من خلاله المتعلم إلى تحقيق أغراض معينة، تسهم في حل المشكلة التي يواجهها، أو تجيب عن أسئلة وتساؤلات محيرة لديه.
- التعلم عملية مستمرة، أي أن المتعلم يبني باستمرار تراكيبه المعرفية الجديدة، من خلال نشاط غير محدد مسبقاً، بغرض تحقيق أهداف تأتي في أساسها من واقع حياته.
- التعلم عملية إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين من خلال مناقشة ما وصل إليه من معان مع الآخرين، مما يترتب عليه تعديل المعاني والأفكار فيما

بينهم. (الوالي، ٢٠١٥، ٩٧)، و(الوالي، ٢٠١٥، ١٤٤)، (حبيب، ٢٠١٥، ٧٨)، (بوختالة، ٢٠٢٠، ٣٧)، و(بوختالة، ٢٠٢٢، ٦٥)

ومن خلال ما سبق يتضح أن النظرية البنائية تقدم التعلم بشكل أفضل، حيث تسهم في جعل التلاميذ المتعلمين يساهمون في التفكير في المعلومة بدلاً من الحصول عليها بدون أي مجهود، ويقوم المعلم بتكليفهم بعمل ما للحصول على المعلومة مثل البحث عنها في مصادر المعلومات المختلفة المتوفرة، كالمكتبة والإنترنت، وكذلك عمل البحوث التي تناسب سنهم، ورفع مهاراتهم في مجالات العمل التعليمية المختلفة، وتوفير بيئة ثرية بالمعلومات وتقديم القدر الكافي من الدافعية والتحفيز، فهذه النظرية مناسبة لتدريس مادة العلوم.

دور المعلم في النظرية البنائية:

يختلف التعلم البنائي عن غيره من أنواع التعلم الأخرى من حيث أنه يهتم بالعمليات المعرفية الداخلية للمتعلم، ومن خلال ذلك فإن دور المعلم فيه يختلف عن دوره في الأنواع الأخرى من التعلم، ويوضح (القдах، ٢٠١٧، ٤٤) أن للمعلم دوراً كبيراً في تدريب المتعلمين على أنماط التفكير المتنوعة وخاصة التفكير البنائي من خلال ما يقوم به من ممارسات داخل غرفة الصف ويتم توضيحه على النحو التالي:

- تهيئة المواقف التعليمية التي تثير تفكير المتعلم، حيث يتم تقديم مشكلات تتطلب معرفة أي الحقائق تحتاج إلى برهنة، والبحث عن علاقات السبب والنتيجة.
- يؤكد على الأداء والفهم كما يدعم ويشجع ذاته المتعلم فينظر للمتعلم على أنه صاحب إرادة عند التفاعل في مواقف التعلم وعند تقييم التعليم.
- منظم جيد لبيئة التعلم بحيث يسمح بالانفتاح العقلي وحرية التعبير عن الرأي وقبول المخاطرة، وإصدار القرارات، ويعتبر مصدر احتياطي للمعلومات إذا لزم الأمر.
- موفر لأدوات التعلم ومنها الأجهزة والمواد المطلوبة لإنجاز المهام التعليمية بالتعاون مع المتعلمين .
- يقوم بطرح الأسئلة التي تثير اهتمام المتعلم حول مشكلة ما، وتحفيزه على ابتكار أفكار جديدة و اقتراح حلول بديلة حول المشكلة المطروحة.

- تحفيز المتعلمين على التفاعل الاجتماعي والخروج من دائرة التمرکز الذاتي إلى التواصل مع الآخر، مما يشجع على تبادل الأفكار والخبرات وينمي الثقة بالذات .

- توفير مناخ صفي مناسب يدعو في المقام الأول إلى التفكير، حيث تتاح للمتعلمين فرصة التفكير وبناء المعنى والربط بين الخبرات الجديدة والخبرات المتضمنة في بنيتهم المعرفية.

- استخدام طرق واستراتيجيات متعددة للأداء والتعامل مع المشكلات المختلفة، وخاصة الأساليب التي تشجع على الحوار والمناقشة والعصف الذهني والاستنتاج.

استنتج الباحثين مما سبق أن المعلم يؤدي دور القائد والموجه لعملية التعلم، فإذا كان التعلم قائماً على خبرات سابقة لدى المتعلم، فإنه لزاماً على المعلم أن يوفر بيئة تعليمية تبرز الاختلاف بين الخبرات الحالية للمتعلمين والخبرات الجديدة التي يتعرضون لها، كما يراعي تخصيص وقت كاف للتعلم وإعطاء المتعلم ما يحتاجه من وقت للتفكير وجمع الأدلة واختبار صحة النتائج، ومن أهم ما يميز التعلم الجيد هو تعليم المتعلم كيف يعتمد على نفسه في عملية التعلم.

دور المتعلم في بيئة التعلم البنائي:

أن المتعلم في ضوء البنائية لديه العديد من الأدوار، والتي منها : القدرة على التعلم الذاتي، وعلى أداء ما يطلب منه من مهام بنشاط ودقة، يقوم بالمناقشة والحوار البناء مع زملائه داخل الصف، يكتشف المعرفة بنفسه، وإعادة اكتشاف المفاهيم العلمية، يتحمل مسؤولية تعلمه، وقادر على البحث عن المعلومة بنفسه، والقدرة على اتخاذ القرارات الخاصة بعملية التعلم. (الصابنة، ٢٠٢٢، ٢٣)

ويتمثل دور المتعلم في البيئة البنائية في ثلاثة أدوار، يتم توضيحهم على النحو التالي:-

- الدور النشط : أي أن يقوم المتعلم بدوره في عملية التعلم؛ كالمناقشة والجدل وفرض الفروض، والبحث والتقصي، وبناء الرؤى ويعني ذلك أن هذا الدور يتمثل في الاكتساب النشط للمعرفة، وفهمها.

- الدور الاجتماعي : أي أن يتم تكوين اعتقادات لدى الطلبة بأن الحقائق العلمية يتم التوصل إليها عن طريق عملية اجتماعية تقدمية، توازي طبيعتها الموضوعية، أي أن هذا الدور يتمثل في اكتساب المعلم للمعرفة، وفهمها بصورة اجتماعية.

- الدور الابتكاري : ويعني أن يكتشف الطلبة أو يعيدوا اكتشاف المعرفة بأنفسهم، أي لا بد من توجيه التلاميذ لإعادة اكتشاف النظريات العلمية، والرؤى التاريخية المصاحبة لتلك الاكتشافات.

ويلاحظ الباحثين أن الدور الأساسي للمتعلم في النظرية البنائية هو الدور النشط، وأثناء الممارسة يصاحب هذا الدور النشاط كل من الدور الاجتماعي والدور الابتكاري.

ومن كل ما سبق فإن الباحثين يرون بأن النظرية البنائية تؤكد على أن المتعلم يكون معرفته بنفسه وليس من خلال أفكار يحاول المعلمون نقلها، أو من ترتبط بالمعرفة الجديدة، خلال سلسلة طويلة من الممارسة والتكرار، فالأفكار البسيطة التي يمتلكها المتعلمون سابقا وقوة، ثم تزداد هذه الأفكار تعقيدا ويقوم المتعلم بتكوين رؤية وإعادة بناء المعرفة بنفسه إما بشكل فردي أو جماعي ويتوصل إلى المعاني من خلال هذا التعلم، فلا توجد معرفة بدون معنى له متعلقات فردية أو اجتماعية.

وقد اهتمت بعض الدراسات السابقة بتعرف وواقع وممارسات معلمي العلوم لمبادئ النظرية البنائية، فأشارت نتائج دراسة (العبادي، والقادري، ٢٠٢٢) إلى أن ممارسة معلمي العلوم في المرحلة الأساسية لمبادئ النظرية البنائية بشكل إجمالي بدرجة مرتفعة، كما اتفقت معها نتيجة دراسة (الشمري، والعمرو، ٢٠٢٠) حيث كشفت أن واقع ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في منطقة حائل لمبادئ النظرية البنائية كانت بدرجة مرتفعة، وأن عامل الخبرة التدريسية وعدد الدورات لها الأثر الإيجابي في ممارسة المعلم لمبادئ النظرية البنائية أثناء التدريس، في حين كشفت دراسة (القحطاني، والحديثي، ٢٠٢٠) أن مستوى معرفة معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمبادئ النظرية البنائية كانت بدرجة عالية جدًا، في حين مستوى ممارستهن لمبادئ النظرية البنائية كانت بدرجة ضعيفة، وعلى العكس في النتائج نجد أن دراسة (الساعدي، والشريفي، ٢٠٢٢) أشارت أن واقع ممارسة معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظر مشرفي المادة جاءت بدرجة متوسطة، وهذه النتيجة ليست بالمستوى المأمول لتحقيق مخرجات تعليمية تتصف بالكفاءة والجودة العالية، وقد اتفقت معها نتيجة دراسة (النفيسة، ٢٠١٩) حيث أشارت أن مستوى التعلم البنائي لدى معلمي علوم المرحلة الابتدائية في منطقة حائل جاءت بدرجة متوسطة، وأيضاً دلت نتائج دراسة (الشهري، وتام، ٢٠١٧) أن درجة ممارسة معلمي العلوم للتدريس البنائي جاءت بدرجة متوسطة، في حين نجد أن دراسة (الزعاين، ٢٠١٥) أشارت أن درجة توظيف معلمي العلوم للتدريس البنائي في حصص العلوم جاءت بدرجة منخفض بشكل عم، وعدم وجود فروق تعزى للنوع أو المؤهل

الدراسي، وقد أوصت معظم الدراسات على ضرورة تدريب معلمي العلوم على كيفية استخدام نماذج النظرية البنائية في التدريس.

ويتضح وجود تفاوت في واقع وممارسات معلمي العلوم لمبادئ النظرية البنائية وقد يرجع ذلك لطبيعة البحث والادوات المستخدم من حيث كونه استبانة أو بطاقة ملاحظة، ولم تتناول أى من الدراسات السابقة - في حدود علم الباحثين - درجة ممارسة معلمي العلوم لسمات الاستقصاء في ضوء النظرية البنائية بالمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم مكة المكرمة، لا من حيث العينة أو المجتمع أو متغيرات الدراسة، أو المنهج المستخدم حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الجزء وصفاً لإجراءات الدراسة الميدانية.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الذي يعتبر من أهم المناهج التي تستخدم وأكثرها استخداماً في البحوث فهو يُعتبر الأنسب لهذه الدراسة، والذي يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره وتحديد الظروف التي توجد في الواقع، وتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة فيه وهو منهج يرتبط بظاهرة معينة بقصد وصفها وتفسيرها بهذا يعد منهجاً وصفاً.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من معلمي العلوم بإدارة تعليم مكة المكرمة بالمرحلة الابتدائية وبلغ حجم المجتمع (294) معلماً.

عينة الدراسة

عينة الدراسة وهي " جزء من مجتمع البحث الأصلي اختارها الباحثين بأساليب مختلفة وتضم عدداً من أفراد المجتمع الأصلي نظراً لأهمية تطبيق أداة الدراسة بشكل جيد وشرحها متمثلة في الآتي " مجتمع الدراسة من معلمي العلوم بإدارة تعليم مكة المكرمة بالمرحلة الابتدائية وبلغ حجم المجتمع (294) معلماً كمتطلب للحصول على درجة الماجستير وتحقيقاً لأهداف الدراسة، قام الباحثين بإعداد استبانة إلكترونية

مكونة من (20) فقرة، وموزعة على جزء يتناول الفقرات المتعلقة بالتعرف على " معلمي العلوم بإدارة تعليم مكة المكرمة بالمرحلة الابتدائية ، فقد أخذت الدراسة عينة عشوائية عددها (45) معلما.

أداة الدراسة:

استخدم الباحثين استبانة كأداة لجمع البيانات للدراسة بإعتبارها أنسب أدوات البحث العلمي التي تتفق مع معطيات الدراسة، وتم التوصل إلى أن الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي " بطاقة ملاحظة " مع الملاحظين مدير المدرسة وأحد المعلمين.

تم التحقق من صدق الأداة وفق الآتي :

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم التأكد من الصدق الظاهري للأداة بعرضها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس في الجامعات السعودية، وتم الأخذ بآرائهم وملاحظاتهم، وأصبح عدد فقرات بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية قبل اجراءات الصدق والثبات مكونة من (20) فقرة موزعة على خمس سمات للاستقصاء والسمات وأرقام الفقرات التي تتبع كل مجال.

جدول (1)السمات وأرقام الفقرات التابعة لها.

الرقم	المجالات	ارقام الفقرات
1	طرح أسئلة علمية.	4
2	إعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة	4
3	صياغة التفسيرات من الأدلة	4
4	ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية	4
5	التواصل وتبرير التفسيرات	4
	العدد الكلي	20

ب- صدق البناء الداخلي:

تم التأكد من صدق البناء الداخلي للأداة عن طريق توزيع الأداة على عينة استطلاعية قوامها (20) معلماً من أفراد مجتمع الدراسة، وخارج عينة البحث، وتم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه الفقرة، كما في الجدول (2).

جدول (2) معاملات ارتباط فقرات الأداة مع المجال الذي تنتمي إليه الفقر ن = 20

طرح أسئلة علمية التوجه		إعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة		صياغة التفسيرات من الأدلة		ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية		التواصل وتبرير التفسيرات	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.94*	1	0.81*	1	0.87*	1	0.91*	1	0.92*
2	0.78*	2	0.95*	2	0.95*	2	0.96*	2	0.86*
3	0.94*	3	0.96*	3	0.77*	3	0.80*	3	0.71*
4	0.83*	4	0.89*	4	0.94*	4	0.83*	4	0.93*

تشير النتائج الواردة في الجدول (2) أعلاه أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة وتراوح بين (0.71 - 0.96) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ، وهذه النتيجة تشير إلى صدق الاتساق الداخلي لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية على الأداة، وأن الفقرات ذات علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بالمجال الذي تنتمي إليه.

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون كل مجال لأداة الدراسة بالدرجة الكلية للمجالات في الجدول (3) الآتي:

جدول (3) معاملات ارتباط المجال مع الدرجة الكلية للمجالات ، ن = 20 =

البعد	اسم المجال	معامل الارتباط
الأول	طرح أسئلة علمية التوجه.	0.89*
الثاني	إعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة	0.92*
الثالث	صياغة التفسيرات من الأدلة	0.93*
الرابع	ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية	0.88*
الخامس	التواصل وتبرير التفسيرات	0.95*

يتضح من جدول (3) معاملات الارتباط بين كل مجال و الدرجة الكلية للمجالات هي ارتباطات موجبة قوية داله مما يشير إلى أن بطاقة الملاحظة تتسم بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات الأداة: تم التأكد من ثبات الأداة، وحساب معامل الاتساق الداخلي كما في الجدول (4)

جدول (4) معاملات ثبات اداة الدراسة

الرقم	المجال	التجزئة النصفية	ثبات ألفا كرونباخ
1	طرح أسئلة علمية التوجه.	0.97*	0.98*
2	إعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة	0.95*	0.96*
3	صياغة التفسيرات من الأدلة	0.97*	0.98*
4	ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية	0.96*	0.97*
5	التواصل وتبرير التفسيرات	0.94*	0.95*

تشير النتائج في الجدول (4) ان معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ انحصر بين (0.96 - 0.98) وبطريقة التجزئة النصفية انحصر ما بين (0.97 - 0.95) ، وهي قيمة دالة احصائيا، ومقبولة لإجراء الدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

اتبع الباحثين الخطوات التالية في تطبيق الدراسة:

١- الإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

٢- بناء أداة الدراسة .

إعتمدت الدراسة عند إعداد الإستبانة على المصادر التالية:

- الجزء الأول : يشمل المعلومات الأولية والجزء الثاني يتكون من خمس محاور، التي تخص

عنوان الدراسة ("درجة ممارسة معلمي العلوم بالمحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية في ضوء النظرية البنائية")

- المحور الاول السمة الأولى :طرح أسئلة علمية التوجه

- المحور الثاني :إعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة

- المحور الثالث :صياغة التفسيرات من الأدلة

- المحور الرابع :ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية

- المحور الخامس :التواصل وتبرير التفسيرات

تم التأكد من الصدق الظاهري للأداة بعرضها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس في الجامعات السعودية ، وتم الأخذ بأرائهم وملاحظاتهم .وأصبح عدد فقرات بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية قبل اجراءات الصدق والثبات مكونة من (20) فقرة موزعة على خمس سمات للإستقصاء والسمات.

٣- الحصول على خطاب تسهيل المهمة من إدارة الجامعة موجه إلى إدارة التعليم بمكة المكرمة .

٤- تحديد مجتمع الدراسة وعينة الدراسة.

٥- توزيع أداة الدراسة من خلال بطاقة الملاحظة على أفراد العينة.

٦- جمع البيانات والمعلومات من أفراد العينة لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثين بالإعتماد على نوعين من المصادر في جمع البيانات والمعلومات وهي كما يلي:

أ -المصادر الثانوية: وهي البيانات التي جمعت سابقاً من قبل باحث آخر وغالباً ما يكون الإعتماد عليها أقل كلفة ووقت. مثل: الكتب والمؤلفات ذات العلاقة، المجالات العلمية والأبحاث المنشورة.

ب -المصادر الأولية: وهي بيانات تجمع لأول مرة من مجتمع خاص لمشروع البحث، وغالباً ما يكون الإعتماد عليها يحتاج إلى جهد ووقت كافٍ، وتفصيل أكثر من المصادر الثانوية لأنها تقود إلى معلومات أكثر دقة وواقعية مثل: الإستبيان ويتم جمع هذه المصادر لأغراض الدراسة من الرسائل الجامعية، ومن المواقع المتاحة في طريقة جمع البيانات الأولية بالإعتماد على الإستبانة التي تم تصميمها من قبل الباحثين لغرض جمع البيانات الكمية التي لها علاقة بموضوع الدراسة .

٧- تحليل البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية.(SPSS)

٨- تقديم نتائج الدراسة وفق أسئلتها وأهدافها.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحثين مجموع من الأساليب الإحصائية لطبيعة البحث من خلال برامج الإحصاء (SPSS)، وهي كالتالي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لايجاد الفروق بين العينات، وتحليل التباين واختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

وتم اعتماد قيم المتوسطات الحسابية التالية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وذلك حسب الطريقة

الآتية :

مدى الاستجابة = أعلى درجة - أقل درجة / عدد فئات الاستجابة

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

تناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة التي تمّ التوصل إليها من خلال تحليل ومعالجة البيانات التي تمّ جمعها عن طريق بطاقة الملاحظة التي طبّقت على عينة الدراسة، وقد تمّ عرضها ومناقشتها وفقاً لتسلسل أسئلة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول: ومناقشته وتفسيره :

وينص على :ما درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية في ضوء النظرية البنائية ؟ .وللإجابة على هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة تبعاً لاستجابات أفراد العينة، كما يوضح جدول (5) :

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية في ضوء النظرية البنائية

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	الرتبة	درجة الممارسة
1	طرح أسئلة علمية التوجه.	3.76	0.94	4	عالية
2	إعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة	3.89	0.83	2	عالية
3	صياغة التفسيرات من الأدلة	3.85	0.84	3	عالية
4	ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية	3.72	0.56	5	عالية
5	التواصل وتبرير التفسيرات	3.90	0.64	1	عالية
	الدرجة الكلية	3.82	0.64		عالية

تشير النتائج في الجدول (5) ان الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية في ضوء النظرية البنائية بلغت (3.82) ، وانحراف معياري (0.64) ،

ودرجة ممارسة عالية ، كما تشير النتائج الى جميع المجالات جاءت بدرجة عالية وتراوح متوسطاتها بين (3.90 - 3.72)

وقد جاء سمة الإستقصاء رقم (5) في المرتبة الأولى لدرجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية في ضوء النظرية البنائية المرتبط بالتواصل وتبرير التفسيرات بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (0.64) ، ودرجة ممارسة عالية، وهذا يعزى الى ادراك معلمي العلوم لأهمية ممارسة سمات الإستقصاء ومناسبته مع طبيعة النمو لدى التلاميذ ، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالي مع نتيجة دراسة كل من (العبادي، والقادري، ٢٠٢٢) ، و(الشمري، والعمرو، ٢٠٢٠)، (القحطاني، والحديثي، ٢٠٢٠)، واختلفت مع دراسة (الزعانين، ٢٠١٥)

نتائج السؤال الثاني: ومناقشته وتفسيره :

وينص على :اعطاء اولوية للرد على الاسئلة في ضوء النظرية البنائية ؟ .وللإجابة على هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية المتعلقة بطرح أسئلة علمية التوجه في ضوء النظرية البنائية تبعا لاستجابات أفراد العينة، كما يُوضّح جدول : (6)

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية المتعلقة بطرح أسئلة علمية التوجه في ضوء النظرية البنائية.

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	الرتبة	درجة الممارسة
1	يقوم المعلم بتوجيه أسئلة أثناء الدرس للطلاب بشكل عشوائي	3.52	1.23	4	عالية
2	يقوم المعلم بإثارة دافعية التلاميذ بأسئلة علمية حول موضوع الدرس	4.26	1.01	1	عالية جدا
3	يقوم المعلم بإثارة جو تفاعلي بين التلاميذ من خلال نوعية الأسئلة المطروحة	3.53	1.25	3	عالية
4	يقوم المعلم بإثارة جو تفاعلي بينه وبين التلاميذ من خلال الأسئلة الموجهة	3.73	1.09	2	عالية
	الدرجة الكلية	3.76	0.94		عالية

تشير النتائج في الجدول (6) ان الدرجة الكلية لممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية لمهارات طرح الأسئلة بلغت (3.76) ، وانحراف معياري (0.94) ، ودرجة ممارسة عالية، كما تشير النتائج في الجدول الى أن جميع الفقرات جاء تقديرها بدرجة عالية وتراوح متوسطاتها بين (3.72 - 3.52)، باستثناء فقرة واحدة جاء تقديرها بدرجة عالية جدا وجاء متوسطه (4.26)

وقد جاءت الفقرة (2) في المرتبة الأولى، ونصت على " يقوم المعلم بإثارة دافعية التلاميذ بأسئلة علمية حول موضوع الدرس " بمتوسط حسابي (4.26) وانحراف معياري (1.01) ، ودرجة ممارسة عالية جدا، وهذا يعزى من وجهة نظر الباحثين إلى جهد واهتمام المعلمين وشحذ همم الممتعلمين لممارسة المتعلمين مهارات الإستقصاء بشكل جيد .

وجاءت الفقرة (4) في المرتبة الثانية والتي نصها " يقوم المعلم بإثارة جو تفاعلي بينه وبين التلاميذ من خلال الأسئلة الموجهة " بمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري (1.09)، ودرجة ممارسة عالية، وقد يعزى ذلك الى مساهمة المعلمين في إدراك التلاميذ للحياة العلمية والعملية ففي ضوء الأهداف يتم اختيار المحتوى وتنظيمه حتى يراعى مستوى نضج التلاميذ مما يؤدي إلى الإحاطة الكاملة بمهارات الإستقصاء. ويتضح من خلال التحليل اعلاه أن المعلم يقوم بإثارة دافعية بأسئلة علمية حول موضوع ويرجع ذلك من وجهة نظر الباحثين إلى جهد واهتمام المعلمين وشحذ همم المتعلمين لممارسة المتعلمين مهارات الإستقصاء بشكل جيد .

نتائج السؤال الثالث :ومناقشته وتفسيره :

وينص على :بإعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة في ضوء النظرية البنائية ؟ .وللإجابة على هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية المتعلقة صياغة التفسيرات من الادلة في ضوء النظرية البنائية تبعا لاستجابات أفراد العينة، كما يُوَضَّح جدول : (7)

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية المتعلقة بإعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة.

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	الرتبة	درجة الممارسة
1	يستند المعلم في إجاباته على أسئلة التلاميذ على أدلة علمية	4.44	1.03	1	عالية جدا
2	يعتمد المعلم على المراجع العلمية في إجاباته على أسئلة التلاميذ	3.51	1.23	4	عالية
3	يذكر المعلم المراجع التي عاد إليها من خلال إجابات التلاميذ	3.60	1.25	3	عالية
4	إن لم يجد المعلم معلومة لها مرجع فيذكر ذلك للطلاب	4.02	1.09	2	عالية
	الدرجة الكلية	3.89	0.83		عالية

تشير النتائج في الجدول (7) ان الدرجة الكلية لممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية لمهارة إعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة بلغت (3.89) ، وانحراف معياري (0.83) ، ودرجة ممارسة عالية ، كما تشير النتائج في الجدول إلى أن جميع الفقرات جاء تقديرها بدرجة عالية وتراوح متوسطاتها بين (3.51 - 4.02) ، باستثناء فقرة واحدة جاء تقديرها بدرجة عالية جدا وجاء متوسطاً (4.44)

وقد جاءت الفقرة (1) في المرتبة الأولى، ونصت على " يستند المعلم في إجاباته على أسئلة التلاميذ على أدلة علمية " بمتوسط حسابي (4.44) وانحراف معياري (1.03) ، ودرجة ممارسة عالية جدا، وهذا يعزى الى أن محتوى المنهج ينفذ بالشكل المطلوب ولذلك فان حجم المحتوى مناسب مع الزمن المتاح خلال

العام أو الفصل الدراسي وكذلك أيضا من الأهمية بمكان استناد المعلم في إجاباته على أسئلة التلاميذ على أدلة علمية .

وجاءت الفقرة (4) في المرتبة الثانية والتي نصها " إن لم يجد المعلم معلومة لها مرجع فيذكر ذلك للطلاب " بمتوسط حسابي (4.02) وانحراف معياري (1.09)، ودرجة ممارسة عالية، وقد يعزى ذلك إلى ضعف مساهمة الأهداف في إدراك التلاميذ للحياة العلمية والعملية ففي ضوء الأهداف يتم اختيار المحتوى وتنظيمه حتى يراعى مستوى نضج التلاميذ وكذلك إلمام المعلم طلابه بمصادر التعلم ومراجع تساعده في العملية التعليمية.

وإن الدراسات السابقة لم تتفق مع نتائج هذا السؤال ولم تختلف معها، لأن سمات الاستقصاء المدرسة في هذا السؤال تختلف عن السمات الاستقصائية المدرسة في الدراسات السابقة، أو تتقارب في الخطوط العريضة ولكن تختلف في الخطوط التفصيلية.

نتائج السؤال الرابع: ومناقشته وتفسيره :

وينص على :صياغة التفسيرات من الأدلة في ضوء النظرية البنائية ؟ .وللإجابة على هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية المتعلقة بصياغة التفسيرات من الأدلة في ضوء النظرية البنائية تبعا لاستجابات أفراد العينة، كما يوضح جدول : (8)

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية المتعلقة بصياغة التفسيرات من الأدلة في ضوء النظرية البنائية.

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	الرتبة	درجة الممارسة
1	يقوم المعلم بإعادة صياغة المعلومة من مصادرها وتوضيحها للطلاب	3.62	1.26	3	عالية
2	يقوم المعلم بتبسيط المعلومة من مصادرها ونقلها للطلاب	4.22	1.10	1	عالية جدا
3	هنالك أدلة تحتاج إلى مستوى عالٍ من الشرح فيقوم المعلم حينها بإحالة التلاميذ إلى مصادر مرئية ومسموعة موثوقة على شبكة الانترنت	3.60	1.11	4	عالية
4	يستمد المعلم تفسيراته من المراجع العلمية.	3.85	0.85	2	عالية
	الدرجة الكلية	3.85	0.84		عالية

تشير النتائج في الجدول (8) ان الدرجة الكلية لممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية لمهارات صياغة التفسيرات من الأدلة بلغت (3.85) ، وانحراف معياري (0.84) ، ودرجة ممارسة عالية، كما تشير النتائج في الجدول الى أن جميع الفقرات جاء تقديرها بدرجة عالية وتراوح متوسطاتها بين (3.60 - 3.85) ، باستثناء فقرة واحدة جاء تقديرها بدرجة عالية جدا وجاء متوسطاً (4.22)

وقد جاءت الفقرة (2) في المرتبة الأولى، ونصت على " يقوم المعلم بتبسيط المعلومة من مصادرها ونقلها للطلاب " بمتوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (1.10) ، ودرجة ممارسة عالية جدا، وهذا يعزى من وجهة نظر الباحثين إلى أهمية إدراك المعلمين سمات الإستقصاء بصفة عامة وأهمية تبسيط المعلومة من مصادرها ونقلها للطلاب وبذلك فإن النتيجة تنفذ بالشكل المطلوب خلال العام أو الفصل الدراسي

وجاءت الفقرة (4) في المرتبة الثانية والتي نصها " يستمد المعلم تفسيراته من المراجع العلمية " بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (1.01)، ودرجة ممارسة كبيره، وقد يعزى ذلك الى مساهمة المعلمين في مساعدة التلاميذ لإدراك احتياجاتهم للحياة العلمية والعملية وكذلك فإن المعلم يستمد تفسيراته من المراجع العلمية.

نتائج السؤال الخامس: ومناقشته وتفسيره :

وينص على: بربط التفسيرات بالمعرفة العلمية في ضوء النظرية البنائية ؟ .وللإجابة على هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية المتعلقة بربط التفسيرات بالمعرفة العلمية تبعاً لاستجابات أفراد العينة، كما يُوضّح جدول: (9)

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية المتعلقة بربط التفسيرات بالمعرفة العلمية في ضوء النظرية البنائية

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	الرتبة	درجة الممارسة
1	يقوم المعلم بربط التفسيرات العلمية للشروحات بالمعلومة النظرية والمعرفة الحقيقية لدى التلاميذ	3.46	1.12	3	عالية
2	يقوم المعلم بعمليات ربط بسيطة بين التفسيرات العلمية والمعرفة المكتسبة من قبل التلاميذ في المناهج الدراسية	3.73	1.11	2	عالية
3	يستخدم المعلم في تفسيره للأدلة وفي ربطها بأطراف المعرفة الوسائل الحديثة كالحاسب ومقاطع الفيديو	3.42	1.27	4	عالية
4	يقوم المعلم بالربط الذهني بين المعلومات الجديدة والقديمة التي تلقاها التلاميذ	4.26	1.09	1	عالية
الدرجة الكلية		3.72	0.56		عالية

تشير النتائج في الجدول (9) ان الدرجة الكلية لممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية لمهارات ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية بلغت (3.72) ، وانحراف معياري (0.56) ، ودرجة ممارسة عالية ، كما تشير النتائج في الجدول الى أن جميع الفقرات جاء تقديرها بدرجة عالية وتراوح متوسطاتها بين (3.73 - 3.46) ، باستثناء فقرة واحدة جاء تقديرها بدرجة عالية جدا وجاء متوسطاً (4.26)

وقد جاءت الفقرة (4) في المرتبة الأولى، ونصت على " يقوم المعلم بالربط الذهني بين المعلومات الجديدة والقديمة التي تلقاها التلاميذ " بمتوسط حسابي (4.26) وانحراف معياري (1.09) ، ودرجة ممارسة

عالية جداً، وهذا يعزى من وجهة نظر الباحثين إلى أهمية الربط الذهني بين المعلومات الجديدة والقديمة التي تلقاها التلاميذ ومدى إدراك المعلمين لذلك، وأيضاً مهارات الاستقصاء تجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية وتزيد من فاعلية الحصة وكفاءتها .

التفسيرات العلمية والمعرفة المكتسبة من قبل التلاميذ في المناهج الدراسية " بمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري (1.11)، ودرجة ممارسة عالية.

وإنّ الدراسات السابقة لم تتفق مع نتائج هذا السؤال ولم تختلف معها، لأنّ سمات الاستقصاء المدرسة في هذا السؤال تختلف عن السمات الاستقصائية المدرسة في الدراسات السابقة، أو تتقارب في الخطوط العريضة ولكن تختلف في الخطوط التفصيلية.

نتائج السؤال السادس :ومناقشته وتفسيره :

وينص على :التواصل وتبرير التفسيرات في ضوء النظرية البنائية ؟ .وللإجابة على هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية المتعلقة بالتواصل وتبرير التفسيرات تبعا لاستجابات أفراد العينة، كما يوضح جدول (10):

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية المتعلقة بالتواصل وتبرير التفسيرات في ضوء النظرية البنائية

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
1	يتأكد المعلم من مدى فهم التلاميذ للتفسيرات العلمية	4.27	1.09	1	عالية جدا
2	يقوم المعلم في كل درس بمراجعة الدرس السابق	3.75	1.19	3	عالية
3	يقوم المعلم بقياس مدى فهم الطلبة عن طريق طرح أسئلة لاحقة للعملية التعليمية	3.84	1.22	2	عالية
4	يقوم المعلم بمراجعة المعلومة والتأكيد على النتائج التي خرجوا بها في الدرس السابق، وخاصة التفسيرات والأدلة	3.75	1.17	3	عالية
الدرجة الكلية		3.90	0.64		عالية

تشير النتائج في الجدول (10) ان الدرجة الكلية لممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية لمهارات التواصل وتبرير التفسيرات بلغت (3.90) ، وانحراف معياري (0.64) ، ودرجة ممارسة عالية، كما تشير النتائج في الجدول الى أن جميع الفقرات جاء تقديرها بدرجة عالية وتراوح متوسطاتها بين (3.75 - 3.84) ، باستثناء فقرة واحدة جاء تقديرها بدرجة عالية جدا وجاء متوسطاً (4.27)

وقد جاءت الفقرة (1) في المرتبة الأولى، ونصت على " يتأكد المعلم من مدى فهم التلاميذ للتفسيرات العلمية " بمتوسط حسابي (4.27) وانحراف معياري (1.09) ، ودرجة ممارسة عالية جدا، وهذا يعزى الى مدى أهمية فهم التلاميذ للتفسيرات العلمية، وأيضاً مهارات الاستقصاء تجعل الطالب محور العملية

التعليمية وتزيد من فاعلية الحصة وكفاءتها وجاءت الفقرة (3) في المرتبة الثانية والتي نصها " يقوم المعلم بقياس مدى فهم الطلبة عن طريق طرح أسئلة لاحقة للعملية التعليمية "بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (1.22)، ودرجة ممارسة عالية، وقد يعزى ذلك من وجهة نظر الباحثين إلى أهمية قيام المعلم بقياس مدى فهم الطلبة عن طريق طرح أسئلة لاحقة للعملية التعليمية وهذا يؤدي إلى تثبيت المعلومة وجعلها باقية الأثر ويعود ذلك أيضاً إلى أهمية الدورات المكثفة والمؤهلة للمعلمين في مراكز التدريب التابعة لوزارة التعليم. وإن الدراسات السابقة لم تتفق مع نتائج هذا السؤال ولم تختلف معها، لأن سمات الاستقصاء المُدرسة في هذا السؤال تختلف عن السمات الاستقصائية المُدرسة في الدراسات السابقة، أو تتقارب في الخطوط العريضة ولكن تختلف في الخطوط التفصيلية.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحثين يوصون بما يلي:

- ١- تعميم التدريس باستخدام سمات الإستقصاء لزيادة مهارات المعلمين
- ٢- أن يعمل المعلم على إشراك التلاميذ باختيار الاستراتيجيات التي تناسبهم وتشبع حاجاتهم
- ٣- أن يهتم مخطوط المناهج بالربط بين المحتوى والوقت المقدر له في التنفيذ .
- ٤- عمل حوافز للمعلمين الذين يستخدمون سمات الاستقصاء بمهاره
- ٥- ضرورة عمل زيارات متبادلة بين المعلمين لتبادل الخبرات والمهارات في سمات الاستقصاء.
- ٦- يجب زيادة سمات الاستقصاء الأساسية لمهارات ربط التفسيرات بالمعرفة العملية.
- ٧- العمل على زيادة درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية لمهارات ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية
- ٨- ضرورة زيادة درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لسمات الاستقصاء الأساسية لمهارات التواصل وتبرير التفسيرات .

مقترحات الدراسة:

استكمالاً لموضوع الدراسة الحالية، وما توصلت إليه من نتائج يقترح الباحثون بعض الدراسات التي يحتاج الميدان التربوي إليها لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية.

- ١- إجراء دراسة مماثلة تطبق على المقررات العلمية الأخرى مثل الكيمياء والأحياء.
- ٢- تقييم واقع ممارسة المعلمين لسمات الاستقصاء في مقررات تعليمية مختلفة، ومراحل أخرى.
- ٣- استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على الاستقصاء العلمي في التدريس.
- ٤- إجراء دراسات تستهدف تحليل مضمون مناهج العلوم لمعرفة مدى مراعاتها لاستراتيجيات الاستقصاء.
- ٥- إجراء دراسة حول علاقة ممارسة استراتيجيات التدريس القائمة على سمات الاستقصاء ببعض المتغيرات المعرفية والانفعالية.

قائمة المراجع

أولا : المراجع العربية

إبراهيم ,مها صبري معوض .(2019) فاعلية الدمج بين بعض استراتيجيات النظرية البنائية في تدريس الدراسات الإجتماعية في تنمية التفكير الإيجابي وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ,مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية.109 - 93 , (115) ,

ابو ثنتين ,نواف رفاع .(2021) أثر تدريس العلوم بتقنية الواقع المعزز في تنمية الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة بمحافظة عفيف ,مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية.549 - 520 , (3) 30 ,

أبوريه، حنان حمدي، وعبدالعزیز، دعاء عبد الرحمن(٢٠٢١). ممارسات الاستقصاء العلمي الأصيل لدى طلاب الدبلوم المهني في ضوء مدخل STEM واستعدادهم لتطبيقها مستقبلياً في دروس العلوم، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج. ٩٨٣ - ١٠٦١ , (٨٣) ٨٣.

أحمد، هالة إسماعيل، وجودت، مصطفى محمد، وسلام، صفية محمد(٢٠١٦). مهارات الاستقصاء العلمي لدى معلمي العلوم قبل الخدمة بكلية التربية جامعة المنيا، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا،

الأحيدب، فاطمة عبدالله(٢٠٢٣). زاقع ممارسات معلمات العلوم لاستراتيجية الاستقصاء العلمي لتنمية التفكير الناقد في تديسهن، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، جامعة تعز فرع التربية، اليمن، (٢٤).

بوختالة ,مصطفى .(2020) النظرية البنائية للتعلم :من النشأة إلى الرؤية التحليلية النقدية ,مجلة الباحث.165- 129 , (3) 12 ,

بوختالة، مصطفى. (2022) التعلم : من النظرية البنائية إلى المقاربة بالكفاءات، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية. 618 - 605، (3) 11،

التميمي، رنا محمد، ورواقه، غازي (٢٠١٥). طبيعة العلم والاستقصاء العلمي لدى معلمي علوم المرحلة الأساسية العليا وعلاقتها بمستوى الفهم العلمي للقضايا الجدلية والاتجاهات العلمية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

الحارثي، نظيرة أحمد. (2008) استخدام الاستقصاء في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية "حقيبة تدريبية ذاتية"؛ الاستقصاء طريقة لاستثارة التفكير، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

الحايك، سامي بن عبد العزيز. (2021) فاعلية تدريس العلوم بالاستقصاء في تنمية عمليات العلم الأساسية وأوجه التقدير نحو العلماء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، (35)، 303 - 250.

حبيب، رباح عبد الوهاب فرج. (2015) واقع استخدام ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.

حسن، سعيد محمد صديق. (2021) فاعلية برنامج لتدريس العلوم قائم على استراتيجية الاستقصاء بالسقالة في التحصيل المعرفي وتنمية مهارات التفكير المنظومي والقيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة البحث العلمي في التربية. 210 - 162، (10) 22،

حسن، مها على محمد: (2021) نموذج الاستقصاء التقدمي وتنمية الحل الإبداعي لمشكلات الرياضيات والتفكير عالي الرتبة لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة تربويات الرياضيات - 129، (3) 24، 177.

حسن، رضا عباس (2013) مدى استيعاب معلمي مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية لنظريات التعلم ومدى تطبيقها من قبلهم في العملية التعليمية، مجلة أهل البيت عليهم السلام العدد 20

خليل ,رشا إسماعيل .(2019) فاعلية استخدام اسلوب المشروع القائم على استراتيجية الاستقصاء التعاوني في تنمية مفهوم التعبير البياني لطفل الروضة ,المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال , (8) , 234 - 272.

الزهراني ,منال علي .(2019) واقع توظيف معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة لمهارات الاستقصاء في الدروس العلمية من وجهة نظر المعنيين ,مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس , (ASEP), 210- 183, (110).

زيتون ,عايش .(2017) أساليب تدريس العلوم ,الطبعة , 8 دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة , عمان.

زيتون ,عايش محمود .(2011) الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها ,دار الشروق , عمان ,الأردن ,ص.82.

شرف ,عبد القادر محمد علي .(2022) النظرية البنائية وطرق تدريسها ,مجلة جسور المعرفة , (2) 8 , 39 - 52.

شعيرة ,سهام محمد أبو الفتوح .(2020) وحدة مقترحة في الأحياء قائمة على التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) لتنمية التحصيل الدراسي ومهارات الاستقصاء العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ,مجلة كلية التربية ببنها . 348 - 317 , (123) ,

الشمري ,سلطان مسير ذعار , و العمرو , عبدالعزيز بن رشيد بن فهد . (٢٠٢٠) . واقع ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لمبادئ النظرية البنائية في منطقة حائل , رسالة ماجستير , غير منشورة , جامعة حائل.

الشنابلة، دلال مفلح. (2017) مستوى فهم معلمي العلوم في الأردن للاستقصاء العلمي وفق معايير الجمعية الوطنية لمعلمي العلوم (NSTA) في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

الصابنة، آمنة فتحي. (2022) مدى توظيف المنحي البنائي في تدريس المفاهيم النحوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة جنين، مجلة العلوم التربوية والنفسية. 88 - 63، (15) 6،
العجلان، مهنا بنت صالح. (2018) استراتيجيات التدريس (الاستقصاء)؛ الاستقصاء Inquiry في العلوم مثل التصميم design في الهندسة والتكنولوجيا، مكتب تعليم النهضة، المملكة العربية السعودية،

ص.11

عرار، رقية أسعد صالح. (2020) أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية في اكتساب المفاهيم الشرعية في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في فلسطين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية. 24 - 2، (8) 34،)

العكاشي، مريم عبد الحسين جاسم. (2019) تصميم أنموذج إثرائي لمعلمي قواعد اللغة العربية وفق مدخلات النظرية البنائية، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية. 34 - 1، (2) 9،

العليان، فهد بن عبد الرحمن. (2022) فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على التكامل بين النظريتين البنائية والذكاء الناجح في تنمية البراعة الرياضية لدى طالبات قسم تعليم الطفولة المبكرة لمقرر أساسيات الرياضيات (137) رياض، (المجلة العلمية لكلية التربية. 235 - 157، (3) 38،

العمارة، محمد سلامة. (2021) تحليل محتوى كتب العلوم المطورة (كولينز) للصف العاشر الأساسي في الأردن في ضوء مبادئ النظرية البنائية، مجلة العلوم التربوية والنفسية. 108 - 94، (42) 5،

العنزي، أمل فالح. (2022) أثر تدريس العلوم باستخدام استراتيجية POE في تحصيل المفاهيم العلمية ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات المرحلة الابتدائية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم النفسية والتربوية، 42 - 30، (1) 14.

العولة، عبد العزيز بن حمد والمفتي، عبده نعمان. (2016) مستوى تضمين سمات الاستقصاء الأساسية في الأنشطة العملية في كتب الفيزياء في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية. 62 - 19، (5) ،

العياصرة، أحمد حسن. (2017) مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في كتب المواد العلمية للصف الحادي عشر في الأردن، مجلة جرش للبحوث والدراسات. 199 - 175، (2) 18 ،

العيسي، مطر بن أحمد. (2019) تقويم مدى إلمام معلمي العلوم بخطوات الاستقصاء العلمي في تدريس العلوم والمعوقات التي تواجههم من وجهة نظرهم، المجلة التربوية. 453 - 424، (68) ،

الغامدي، إبراهيم محمد علي. (2019) فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على مبادئ النظرية البنائية في تنمية مهارات البرهان الرياضي والحل الإبداعي للمشكلات الرياضية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية. 244 - 159، (3) 25 ،

الغامدي، سعيد عبد الله جار الله. (2018) مدى ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لمهارات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية بمقررات الفيزياء بمحافظة القريات -منطقة الجوف المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية. 352 - 305، (180) 37 ،

القحطاني، منيرة بنت محمد بن عبد الله. (2020) مستوى معرفة وممارسة مبادئ النظرية البنائية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية. 527 - 481، (185) ،

القдах، أمل محمد. (2017) النظرية البنائية ومدى انعكاساتها التربوية والتعليمية على تصميم برامج الطفل، المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال. 27 - 2، (1) 4 ،

المحيسن، إبراهيم بن عبد الله. (2007) تدريس العلوم تأصيل وتحديث، الرياض، المملكة العربية السعودية؛ مكتبة العبيكان.

معشي، خالد بن محمد. (2019) مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في أنشطة تقويم الأداء في دليل معلم العلوم للتقويم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية. 196 - 173، (1) 31،

المفتي، عبده نعمان محمد. (2018) فعالية برنامج مقترح قائم على النظرية البنائية الاجتماعية في تنمية ما وراء المعرفة في الاستقصاء العلمي لدى طلاب مقرر الكيمياء للصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية. 662 - 617، (180) 37،

المهدي، لمياء محمود يوسف. (2020) التعلم المدمج كمدخل لتطبيق النظرية البنائية الاجتماعية في تعليم الفن لطلاب الصف الأول الثانوي؛ بين النظرية والتطبيق، مجلة العمارة والفنون والعلوم الإسلامية. 725 - 691، (22) 5،

النجادات، محمد حسين فارس. (2020) فاعلية برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب التاسع الأساسي في الأردن، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث - مجلة العلوم التربوية والنفسية. 70 - 53، (16) 4،

الهندال، دلال عبد الرزاق والديحاني، منال حميدي. (2016) مدى استخدام طريقة الاستقصاء في تدريس العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية: دراسة مقارنة بين مدارس التعليم العام ومدارس التربية الفكرية، مجلة العلوم التربوية. 386 - 352، (2)،

الوالي، أحمد محمد خليل. (2015) أثر نموذجي التعلم البنائي (و) أدي وشاير (في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف العاشر بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

، جميلة عبدالله علي (٢٠٢٣). واقع ممارسات الاستقصاء العلمي في أداء معلمات العلوم والتدريس بالمرحلة المتوسطة وعلاقته بمهارات الاستقصاء العلمي لدى طالباتهم، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع. ١١ - ٣٨، (٨٧)، ١١.

ثانيا : المراجع الأجنبية

- Cho, J., & Woo, A. J. (2017). A Study on the Understanding about Nature of Scientific Knowledge and Attitude toward Scientific Inquiry of Pre-service Science Teacher through Open Inquiry. Journal of the Korean Chemical Society -Daehan Hwahak Hoe Jee, 61 (5), 263 - 276.
- Grob, R. & Holmeier, M. and Labudde, P. (2017). Formative Assessment to Support Students' Competences in Inquiry-Based Science Education, Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 11 (2).
- Keith S. Taber (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education, Research in Science Education journal, 48, 1273 – 1296.
- Keith Skamp (2020). Research in Science Education (RISE): A Review (and Story) of Research in RISE Articles (1994–2018), Research in Science Education journal, (52), 205 – 237.
- Marios, Papaevripidou & Maria, Irakleous and Zacharias C. Zacharia (2017). Using Teachers' Inquiry-oriented Curriculum Materials as a Means to Examine their Pedagogical Design Capacity and Pedagogical Content Knowledge for Inquiry-based Learning, Science Education International, 28 (4), 271- 291.
- Mattar, J. (2018). Constructivism and connectivism in education technology: Active, situated, authentic, experiential, and anchored learning El constructivismo y el conectivismo en tecnología 138ctive138ve: El aprendizaje 138ctive, situado, auténtico, experiencial y anclado RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21 (2).
- Papaevripidou, M. & Irakleous, M. and Zacharia, Z. (2017). Using teachers, inquiry-oriented Curriculum Materials as a means to examine their Pedagogical Design capacity and Pedagogical Content Knowledge For inquiry-based learning, Science Education International, 28 (4), 271 – 292.
- Semerci, C. & Batdi, V. (2015). A meta-analysis of constructivist learning approach on learners' academic achievements, retention and attitudes, Journal of Education and Training Studies, 3 (2), 171 - 180.

- Vacha, Z. & Rokos, L.(2017). Integrated science and Biology education as viewed by Czech University Students and their attitude to inquiry –based scientific education, The New Educational Review, 47 (1), 241 – 252.
- Vanuum, M. & verhoeff, R. and Peeters, M (2017). Inquiry–based science education: scaffolding pupils' self–directed Learning in open inquiry, International Journal of science Education, 39 (18), 2461 – 2481

البحث الثالث

الصلابة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

إعداد: -

أ.د/ أيمن مصطفى عبد القادر
أستاذ المناهج وطرق التدريس
القائم بعمل عميد كلية التربية
جامعة مطروح

أ.د/ حسن سعد عابدين
أستاذ علم النفس التربوي
ووكيل كلية التربية لشئون التعليم
والطلاب جامعة الإسكندرية.

أ/ سمر عادل محمد السيد
باحثة ماجستير- الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة مطروح
١٤٤٥هـ – ٢٠٢٤م

الصلابة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

مستخلص البحث

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الصلابة النفسية بأبعادها الفرعية وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة، وأيضًا التعرف على الاختلافات والفروق بينهم في متغيري البحث (الصلابة النفسية - تقدير الذات) تبعًا للنوع والفرقة والتخصص. وتكونت مجموعة البحث (المشاركين في البحث) من (١٥٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة تعليم أساسي بكلية التربية- جامعة مطروح ومن التخصصات العلمية والأدبية، بواقع (٦٥) طالبًا، و(٨٥) طالبة، ووفقًا للفرقة الدراسية: (٨٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الأولى، و(٧٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة، ووفقًا للتخصص: (٩٠) طالبًا وطالبة من التخصصات الأدبية، و(٦٠) طالبًا وطالبة من التخصصات العلمية، تمتد أعمارهم الزمنية ما بين (١٨ - ٢٢) سنة، بمتوسط (١٩,٨٩) وانحراف معياري (١,٦٠). ولتحقيق ذلك اعتمد البحث على المنهج الوصفي (الارتباطي) وأستخدم مقياس الصلابة النفسية إعداد الباحثين ومقياس تقدير الذات إعداد مجدي الدسوقي (٢٠٠٤)، ولقد أشارت نتائج البحث إلى: وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، (٠,٠٥) بين درجات طلاب الجامعة (المشاركين في البحث) على مقياس الصلابة النفسية كدرجة كلية وأبعادها الفرعية من ناحية وبين درجاتهم على مقياس تقدير الذات من ناحية أخرى، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في كل من الصلابة النفسية وأبعادها الفرعية وتقدير الذات تعزي لمتغيرات النوع والفرقة الدراسية والتخصص. وقد انتهت الدراسة بتقديم عدد من التوصيات لدراسة الصلابة النفسية مع متغيرات أخرى، وكذلك لتحسين الجوانب النفسية والاجتماعية والشخصية لدى طلاب الجامعة وضرورة تقديم دورات وبرامج لتنمية هذه الجوانب، وتوجيه أنظار الوالدين والأساتذة إلى ضرورة رعايتهم من حيث تكوين وتشكيل وتحسين مختلف جوانب شخصياتهم.

الكلمات المفتاحية: الصلابة النفسية - تقدير الذات - طلاب الجامعة.

Psychological hardiness and its relationship with self- esteem among university students according to some demographic variables

Abstract:

The research aimed to detect the nature of correlational relationship between psychological hardiness and its dimensions, and self- esteem among university students, and also identify the differences in these variables according to gender, study year, and specialty, the participants consist of (150) students from first and forth study yea in Faculty of Education Matrouh University, from scientific and art specialties, (65) males, and (85) females, according to study year: (80) from first year students, and (70) from forth year students, and according to specialty: (90) from art specialties students, and (60) from scientific specialties students, age between (18 – 22) years, M. (19.89) and S.D.(1.60). To achieve this, the research depended on the descriptive (Correlational) method and used the scale of psychological hardiness prepared by Researchers, and scale of self – esteem prepared by Magdy Al-Desoky (2004).The results of current research mentioned to there was significant positive relationship at (0.01), (0.05) between psychological hardiness as total score and sub-dimensions, and self- esteem among university students, also there were no significant differences in each of psychological hardiness, its sub-dimensions, and self – esteem due to variables of gender, study year, and academic specialty. The Finding of study presenting number recommendations for studying psychological hardiness with other variables, also improving psychological, social, and personal aspects for university students, necessary presenting programs to develop these aspects, and orienting looks of parents and staff to necessary caring these students from formatting, shaping and improving different aspects of their personalities.

key words: Psychological Hardiness – Self - Esteem – University Students.

مقدمة البحث:

يسعى الإنسان إلى أن يكون متمتعاً بالصحة النفسية، ومن أجل هذه الغاية يبذل كل ما في وسعه، ورغم ذلك يتأثر بالمجتمع وظروفه الاجتماعية والنفسية والاقتصادية، وترتبط الصحة النفسية بعدة جوانب ومحاور مثل الاتزان انفعالي، التوافق الشخصي، القيم الدينية، الصلابة النفسية ومعاملة الوالدين والإرادة، وهذه الجوانب متعددة وليست لها ثبات دائم، وليست على نفس الدرجة والمستوى لنفس الأفراد والمستوى المطلوب للاستدلال على صحة الفرد النفسية من خلال مقدرة الطالب على حسم الصراعات النفسية وسيطرته على القلق، وهذه المظاهر السلبية لن تختفي بشكل تام ولكنها تقل، وستظل بمستوى غير مؤثر في حياة الطلاب.

ويرجع مفهوم الصلابة النفسية Psychological Hardiness إلى العالمة (Kobasa)، حيث توصلت لهذا المفهوم من خلال سلسلة من الدراسات، والتي استهدفت معرفه المتغيرات النفسية التي تكمن وراء احتفاظ الأشخاص بصحتهم النفسية والجسمية رغم تعرضهم للضغوط، وعرفت "كوباسا" الصلابة النفسية بأنها "مجموعة من السمات الشخصية تعمل كمصد أو كواق لأحداث الحياة الشاقة، وأنها تمثل اعتقاداً أو اتجاهًا عاماً لدى الفرد في قدرته على استغلال كافه مصادره وإمكاناته النفسية والبيئية المتاحة؛ كي يدرك أحداث الحياة الشاقة إدراكاً غير مشوه، ويفسرهما بمنطقية وموضوعية والتعايش معها على نحو إيجابي، وأنها تتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة هي الالتزام والتحكم والتحدى (في: فوقية رضوان، ايريني غبريال، ٢٠١٧، ٣١٠). وأشار (Ghasemi and Kajbaf 2019) إلى أن الأشخاص الذين يتمتعون بالصلابة النفسية لديهم قدرة على مواجهة الإجهاد، كما أنهم يميلون إلى تجنب العزلة والاغتراب، كما يميل هؤلاء الأفراد إلى تجنب الضعف والتخاذل من حدة الضغوط الحياتية وتكرارها، وعدم تكيف الفرد معها يؤثر سلباً في صحته الجسمية وفي سلوكه، وشخصيته.

وأوضحت رجاء مريم (٢٠١٦) أن مفهوم الصلابة النفسية يعود إلى علم النفس الوجودي الذي يؤمن بقدرة الفرد على إيجاد الهدف والمغزى من حياته، ويتجلى مفهوم الصلابة من خلال مظاهر الشخصية وأساليبها في معاشه الواقع، والتي تلعب دوراً وسيطاً بين الضغط والصحة، إذ تتحدد بموجبها الطريقة التي يدرك ويفسر من خلالها الأفراد الضغوط الحياتية على أنها فرصاً للنمو والتطور.

كما إن التركيز على دراسة المتغيرات النفسية الإيجابية التي تساعد الفرد على مقاومة الضغوط المحيطة مثل الصلابة النفسية؛ والتي بدورها تساعد الفرد على تفسير الأمور الضاغطة وقدرته على فهمها، وكيفية مواجهة الأحداث بمرونة، حيث أشار (Crosson 2015, 48) إلى أن الصلابة النفسية تعد بمثابة

آلية وقاية عن طريق تقليل الآثار السلبية للضغوط، فالأفراد ذوو الصلابة النفسية يرون أن للحياة معنى وهدف ويبدو التزامهم من خلال البيئة والعمل بدلاً من المشاركة السلبية في أحداث الحياة.

وترى آمال باظه (٢٠١١) أن الصلابة النفسية تؤدي الدور الوسيط بين تقييم الفرد للتجارب الضاغطة في حياته وبين استعداده ومواجهته لها، وتؤدي إلى خفض حدة الضغوط النفسية، كما تساعد الصلابة النفسية على التعامل مع تلك الضغوط بفاعلية.

وقد أوضحت العديد من الدراسات مثل دراسة زينب الخفاجي (٢٠١٣)، دراسة الصديق المريمي (٢٠١٥)، ودراسة Bheenaveni (2016) أن الصلابة النفسية تساعد في الحد من الضغوط النفسية المسببة للاحتراق النفسي لدى الأفراد في مختلف المواقع والمهن؛ كونها تكسبهم القدرة على الثبات وموازنة الأمور والشعور بالقدرة على الإنجاز والسيطرة على الأحداث الضاغطة.

ويعد تقدير الذات Self – Esteem من الموضوعات والدراسات التي مازالت تحتل أهمية خاصة في البحوث النفسية والشخصية، فهذا المفهوم يعتبر من أهم المفاهيم المتعلقة بشخصية الإنسان، كما يعتبر أحد الأبعاد المهمة للشخصية، حيث لا يمكن تحقيق الفهم الواضح للشخصية أو السلوك الإنساني بشكل عام دون أن نشمل ضمن متغيراتها الوسيطة مفهوم تقدير الذات، حيث يرى البعض أن تقدير الذات يدخل في كل السمات والجوانب الوجدانية للفرد، كما يعتبر البعض الآخر أن تقدير الذات الإيجابي عنصر مهم وأساسي لدرجة أن كل بناءات الشخصية تلعب دوراً تنظيميها، فالدافع الأساسي للإنسان هو تقدير الذات وتحقيقها وتحسينها (الحمدي الضيدان، ٢٠٠٤).

ويعد تقدير الذات أيضاً سمة شخصية ثابتة نسبياً قابلة للبناء والتغيير المستمر وعادة تتشكل من خلال الخبرات الحياتية بدون وعي من الفرد لاسيما في مرحلة الطفولة. ويتطور تقدير الذات من خلال عملية عقلية تتمثل في تقييم الفرد لنفسه ومن خلال عملية وجدانية تتمثل في إحساسه بأهميته وجدارته، وهذا التقدير يساهم في تنمية السلوكيات الإيجابية وأيضاً يساهم في خفض السلوكيات السلبية لدى الفرد (نوار الحربي، ٢٠١٣).

كما يعتبر تقدير الذات من أهم حاجات الفرد النفسية، وقد صنفه "Maslow" في نظريته سلم الحاجات ضمن الحاجات الفردية المعنية العليا (الحاجات الاجتماعية) بعد الحاجات الأساسية وحاجة الانتماء، كما أوضح "Maslow" تأثير درجة تقدير الشخص لذاته على مختلف جوانب ومجالات حياته، حيث يؤدي إشباع الحاجة إلى تقدير الذات إلى ثقة الفرد بذاته وشعوره بقيمة نفسه ويؤثر إيجاباً على مستوى أدائه ويزيد من نشاطه (محمد الحراشة، ٢٠١٢).

ويعد تقدير الذات هدفاً تربوياً تحرص التربية الحديثة على تحقيقه في الناشئة، كونه دعامة أساسية للشخصية على مستوى رصيدها المعرفي وكيانها الوجداني ونشاطها السلوكي، فنوع التقدير إيجاباً أو سلباً للذات يؤثر على حاضرها ومستقبلها واختياراتها وقراراتها ونجاحها أو فشلها، فإذا كان إيجابياً فإن ذلك يتيح للفرد إمكانية القيام بردود أفعال ملائمة والشعور بالتوافق والسعادة، ومن ثم القدرة على مواجهة الضغوط وصعوبات الحياة والأحداث غير المتوقعة، بينما إذا كان سلبياً فسوف يؤدي ذلك إلى الإحساس بالدونية وفقدان الثقة بالنفس والشعور بالمعاناة؛ مما يعيق توافقها مع الأشخاص ومع الأحداث، ويؤثر بالسلب على صحتها النفسية (الزبير مهداد، ٢٠١٥).

وأشارت بعض الدراسات السابقة التي تناولت دراسة تقدير الذات لدى طلاب الجامعة مثل دراسة أحمد شافعي (٢٠٠٧)، ودراسة أيمن عبد العزيز وفضل الشيخ (٢٠١٥)، ودراسة زينب أولاد هدار، جميلة سليمان (٢٠١٦) إلى ارتفاع مستوى تقدير الذات يساهم في التفوق الدراسي ويزيد من مستوى الطموح، كما يساعد في خفض اضطرابات الهوية.

ومما سبق يتضح أنه رغم الاهتمام بدراسة الصلابة النفسية وتقدير الذات، إلا أن هناك قلة في الدراسات والبحوث، وخاصة الدراسات العربية - في حدود علم الباحثين - والتي تناولت دراسة العلاقة بين الصلابة النفسية وتقدير الذات، ومن هنا كانت الحاجة الماسة للقيام بإعداد ذلك البحث والذي يهدف إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الصلابة النفسية بأبعادها الفرعية وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة.

مشكلة البحث

نبعت مشكلة الدراسة من خلال ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة مثل دراسة سعد البيومي، صبري عبد العال (٢٠١٦)، دراسة دلال الردعان (٢٠١٨)، ودراسة ثريا سراج (٢٠١٨) أن الصلابة النفسية تساعد طلاب الجامعة على تجنب العديد من المشكلات السلوكية والاضطرابات النفسية لدى طلاب الجامعة مثل القلق والعدوانية والانطواء والاكتئاب والتأثر بالأحداث الضاغطة، والنظرة المتدنية للذات، كذلك ينتج عن ضعف الصلابة النفسية خبرات ومواقف انفعالية سلبية مثل التوتر والشعور بالذنب والخوف من المواقف. كما انبثقت مشكلة الدراسة من خلال ما أشارت إليه كل من دراسة عايذة صالح وعبد العظيم المصدر (٢٠١٣)، ودراسة عزة محمد (٢٠١٨) من أهمية الصلابة النفسية والتي تُعد مؤشراً مهماً على دلالة الصحة النفسية، وعلاقتها بطريقة مواجهة الفرد لضغوط الحياة التي يتعرض لها وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، وأن مفهوم الصلابة النفسية يجب أن تسعى التربية الحديثة إلى تحقيقه من خلال التنشئة الاجتماعية والتي لها دور كبير في تحسين الصلابة النفسية للفرد منذ نشأته الأولى.

ومن خلال الاطلاع على بعض الدراسات التي تناولت الصلابة النفسية وأبعادها مثل دراسة Hayes (2015)، دراسة صبحي الكفوري (٢٠١٩)، ودراسة سلمان السبيعي (٢٠١٩)، والتي أشارت في مجملها إلى أن تحسين الصلابة النفسية يعتبر أمراً في غاية الأهمية، حيث يؤدي إلى ارتفاع مستوى الثقة بالنفس، وتحسين قدرة الطلاب على مواجهة الضغوط والألم.

وأشارت بعض الدراسات مثل دراسة (Abdellatif and Zaki (2021 إلى عدم وجود فروق دالة في الصلابة النفسية تعزي لمتغير النوع.

وبينت دراسة فتحية ديب (٢٠١٤) أن تقدير الذات يعد أحد العوامل المهمة والأساسية التي تؤدي دوراً حاسماً في التأثير على السلوك، كما يعتبر عاملاً من عوامل الصحة العقلية؛ حيث يساعد على تخطي الصعاب ومواجهة الضغوط، فضلاً عن أنه يعد مكوناً مهماً في شخصية الفرد، فهو يؤثر على سلوكه وعلى أحاسيسه وعلى قدراته على التكيف، كما تعتبر الحاجة إلى التقدير الإيجابي للذات أحد الحاجات الحيوية للفرد، وأي قصور في هذه الحاجة يترتب عليه العديد من المشكلات النفسية.

كما أشارت بعض الدراسات - رغم قلتها - التي تناولت بحث الفروق في تقدير الذات لدى طلاب الجامعة تبعاً لمتغيرات النوع والتخصص والفرقة أو المستوى الدراسي مثل دراسة عماد حراشة (٢٠٠٦) إلى وجود فروق دالة فيه، بينما أشارت البعض الآخر منها مثل دراسة أحمد عربيات وعماد الزغول (٢٠٠٨) إلى عدم وجود فروق دالة فيه.

ونظراً لقلة الدراسات - في حدود إطلاع الباحثين - وخاصة الدراسات العربية التي تناولت دراسة طبيعة العلاقة الارتباطية بين الصلابة النفسية بأبعادها الفرعية وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة، فإن هناك حاجة ماسة للقيام بإجراء البحث الحالي والذي يهدف إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الصلابة النفسية وأبعادها الفرعية ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

- ١- ما العلاقة الارتباطية بين الصلابة النفسية وأبعادها الفرعية وبين تقدير الذات لدى طلاب الجامعة.
- ٢- هل تختلف الصلابة النفسية وأبعادها الفرعية لدى طلاب الجامعة باختلاف النوع والفرقة الدراسية والتخصص؟

- هل يختلف تقدير الذات لدى طلاب الجامعة باختلاف النوع والفرقة الدراسية والتخصص؟

أهداف البحث

- ١- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الصلابة النفسية بأبعادها الفرعية وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة.
- ٢- تعرف الاختلافات والفروق في الصلابة النفسية وأبعادها الفرعية (الالتزام - التحكم - التحدي) لدى طلاب الجامعة وفقاً للنوع والفرقة الدراسية والتخصص.
- ٣- تعرف الاختلافات والفروق في تقدير الذات لدى طلاب الجامعة وفقاً للنوع والفرقة الدراسية والتخصص.

أهمية البحث:

أ- الأهمية النظرية

- إثراء المكتبة النفسية بمتغيرات مهمة وأساسية وهي الصلابة النفسية وأبعادها وتقدير الذات وزيادة المعلومات التي تتعلق بها بما يمد العون والمساعدة للوالدين والأسرة والأساتذة في كيفية التعامل مع طلاب الجامعة.
- كما يهتم البحث الحالي بفئة طلاب الجامعة - وهي مرحلة ذات طبيعة خاصة، حيث أنهم كمرهقين في أمس الحاجة إلى دراسة مشكلاتهم واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية والمعرفية وما يتعلق بتقديرهم لذواتهم وصلابتهم النفسية.

ب- الأهمية التطبيقية

- ترجع أهمية البحث إلى توجيه النظر للمربين والأساتذة والوالدين إلى الاهتمام بالجوانب النفسية والاجتماعية والمعرفية لديهم، كي تتحسن صلابتهم النفسية وتقديرهم لذواتهم؛ حتى يستطيعوا التوافق مع أنفسهم ومع الآخرين.
- محاولة الاستفادة من نتائج البحث في توجيه الوالدين والأساتذة والباحثين إلى ضرورة دراسة النواحي النفسية والاجتماعية كالصلابة النفسية وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة.
- كما أن البحث الحالي يُحاول بناء مقياس جديد لمتغير الصلابة النفسية؛ مما يساهم في استفادة الباحثين مستقبلاً منه في دراسات جديدة مستقبلية عاها الفرعية من ناحية وبين تقدير الذات من ناحية أخرى لدى طلاب الجامعة.

مصطلحات البحث

١ - الصلابة النفسية Psychological Hardiness

تُعرف في البحث الحالي على أنها: "القدرة على ضبط النفس والمقاومة والصمود والقدرة على اتخاذ القرارات السليمة وحل المشكلات"، وتُقدر إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على مقياس الصلابة النفسية إعداد الباحثين، وتتضمن الصلابة النفسية الأبعاد التالية: الالتزام، التحكم، والتحدي.

٢ - تقدير الذات Self- Esteem

تبني البحث الحالي تعريف مجدي الدسوقي (٢٠٠٤) والذي أشار إلى أن تقدير الذات هو تقدير عام يضعه الفرد لنفسه وبنفسه، متضمنًا الإيجابيات التي تدعوه لاحترام ذاته والسلبيات التي لا تقلل من شأنه بين الآخرين، وكلما ارتفع تقدير الفرد لذاته كلما كان الفرد ناجحًا اجتماعيًا، أما إذا انخفض تقديره لذاته فإنه يكون أقل نجاحًا من الناحية الاجتماعية". ويُقاس إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على مقياس تقدير الذات إعداد مجدي الدسوقي (٢٠٠٤).

حدود الدراسة:

١- حدود مكانية: وتتمثل في كلية التربية جامعة مطروح.

٢- حدود زمنية: تم تطبيق أدوات ومقاييس البحث الحالي خلال شهر مايو ٢٠٢٣م.

٣- حدود البشرية: وتتمثل في: طلاب كلية التربية جامعة مطروح، طلبة وطالبات ومن الفرقتين الأولى والرابعة ومن التخصصات العلمية والأدبية (تعليم أساسي)، حيث امتدت أعمارهم الزمنية ما بين (١٨ - ٢٢) سنة.

محددات الدراسة:

المحددات المنهجية:

أ- منهج الدراسة: اعتمد البحث الحالي على استخدام المنهج الوصفي (الارتباطي).

ب- عينة الدراسة: وتكونت من (١٥٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة تعليم أساسي بكلية التربية - جامعة مطروح ومن التخصصات العلمية والأدبية، تمتد أعمارهم الزمنية ما بين (١٨ - ٢٢) سنة، بمتوسط (١٩,٨٩) وانحراف معياري (١,٦٠).

ج- أدوات الدراسة: استخدم البحث الحالي الأدوات والمقاييس التالية:

١- مقياس الصلابة النفسية لطلاب الجامعة إعداد الباحثين.

٤- مقياس تقدير الذات إعداد مجدي الدسوقي (٢٠٠٤).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الصلابة النفسية: Psychological Hardiness

مفهوم الصلابة النفسية:

الصلابة النفسية هي القدرة على التكيف بسهولة للمتغيرات غير المتوقعة وارتباط الإحساس بالفرص في الحياة اليومية وبالضبط أو التحكم الشخصي لما يحدث في حياة الفرد، وتعمل الصلابة على كبح تأثيرات الموقف الضاغط من جمع المعلومات والأفعال الحاسمة والتعلم من الخبرة (APA, 2009, 20) وأشار محمد أبو حلاوة (٢٠١٠) إلى أن الصلابة النفسية هي القدرة على المحافظة على حالة من التأثير الفعال والإيجابية والثبات الانفعالي والتماسك في الظروف الصعبة والمتحديّة، مع الشعور بحالة من الاطمئنان والاستبشار والتفاؤل.

كما أشار نجيب القرعان (٢٠١٤، ١٤) إلى أن الصلابة النفسية هي مجموعة من السمات الإيجابية للفرد، والتي تتمثل في مجموعة من الأبعاد المتمثلة في الالتزام والتحكم، والتحدي؛ والتي يمكن بتدعيمها باعتقاد أو اتجاه عام لديه بكفاءته وقدرته على استغلال مصادره وإمكاناته النفسية والبيئية المتاحة كافة؛ كي يدرك الأحداث الحياتية الصعبة إدراكاً غير محرف أو مشوه، ويفسرهما بواقعية ومنطقية، ويتعايش معها على نحو إيجابي.

والصلابة النفسية تشير إلى اعتقاد الفرد بأن لديه القدرة على مواجهة الضغوط النفسية، مع الالتزام بقيمه وأخلاقه، والتحكم بقدرته على تفسير مجريات الأمور، والتكيف مع الصدمات والصعوبات والمشكلات الحياتية وبذل المزيد من الجهد لتخطي الصعاب، وتحقيق أهدافه بكفاءته (ناهد نصر، ٢٠١٨، ١٥٣). وأشارت دراسة أنجيلا المعمري (٢٠١٩) إلى أنه كلما ارتفعت درجة الطالب على مقياس الصلابة النفسية، كلما كان أكثر صلابة نفسية في مواجهة الضغوط الحياتية.

وفي ضوء ما سبق عرفها الباحثون في البحث الحالي بأنها: "القدرة على ضبط النفس والمقاومة والصمود والقدرة على اتخاذ القرارات السليمة وحل المشكلات".

أبعاد الصلابة النفسية:

اختلف العلماء في تحديد أبعاد الصلابة النفسية في حين أن "Kobasa" توصلت إلى أن الصلابة النفسية تعد مكوناً عاماً في الشخصية يتفرع إلى ثلاثة أبعاد، هي: الالتزام والتحكم، والتحدي. وفيما يلي توضيح لهذه الأبعاد: (Kobasa 1979)

وأوضحت "كوباسا" أن الالتزام الشخصي يتكون من الأبعاد التالية:

أولاً: الالتزام Commitment

١- الالتزام تجاه الذات: ويشير إلى اتجاه الفرد نحو معرفه ذاته وتحديد أهدافه وقيمه الخاصة في الحياة، وتحديد اتجاهاته الإيجابية على نحو تميزه عن الآخرين.

٢- الالتزام تجاه العمل: ويشير إلى اعتقاد الفرد بقيمة العمل وأهميته سواء له أو للآخرين واعتقاده بضرورة الاندماج في محيط العمل وبكفاءته في انجاز عمله، وضرورة تحمله مسؤوليات العمل والالتزام بنظمه.

وأضاف عبد الرحمن أبو ندى (٢٠٠٧) إلى أن أنواع الالتزام هي: الالتزام الديني: ويشير إلى التزام المسلم بعبقيرة الإيمان الصحيح، وظهور ذلك على سلوكه، والالتزام الأخلاقي: ويشير إلى اعتقاد الفرد بضرورة الاستمرار في علاقاته الشخصية والاجتماعية، والالتزام القانوني: ويشير إلى التزام الفرد بالقوانين العامة واحترامها.

ويشير الالتزام إلى الشعور بالتفاني من أجل الذات، مما ينتج عنه الانخراط أو الاندماج النشط والهادف في الحياة اليومية (Ndlovu & Ferreira, 2019, 598).

ثانياً: التحكم Control:

أشار نجيب القرعان (٢٠١٤، ١٨) إلى أن ميل الفرد للتحكم يجعل منه يشعر ويتصرف كما لو كان يملك النفوذ والسيطرة في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة عوضاً عن العجز في مواجهتها، وبالتالي دمجها في خطه حياته قبل وقوعها، حيث يكون الفرد قادراً على توقع حدوث المواقف الصعبة بناءً على استقرائه للواقع، ووضع الخطط المناسبة لمواجهتها والتقليل من آثار وقت حدوثها، مستثمراً كل ما يتوفر لديه من إمكانيات مادية ومعنوية واستراتيجيات عقلية ومسيطرراً على نفسه ومتحكماً في انفعالاته.

ويشير التحكم إلى اعتقاد الأفراد أنه بإمكانهم التأثير على تجارب وأحداث الحياة، حيث يسعى الأفراد الذين يتحكمون بقوة إلى التأثير على النتائج بدلاً من أن يقفوا عاجزين وسلبيين، ويعزز التحكم من دافع الفرد على الاندماج والانخراط في مواجهة قوية لأنها من شأنها التأثير عليهم بأن يروا الضغوط قابلة للتحدي (Barton & Homish, 2020, 512).

وأشارت دراسة عزة الرفاعي (٢٠٠٣) إلى أربع صور للتحكم هي:

١- القدرة على اتخاذ القرارات والاختيار بين بدائل متعددة: ويشير إلى القدرة على اتخاذ القرار والتعامل مع المواقف سواء بإنهائه أو تجنبه أو بمحاولة التعايش معه.

٢- التحكم المعرفي "المعلومات": وهو استخدام العمليات الفكرية للتحكم في الأحداث الضاغطة.

٣- التحكم السلوكي: ويشير إلى القدرة على المواجهة الفعالة، وبذل الجهد مع دافعية كبيرة للإنجاز والتحدي.

٤- التحكم الاسترجاعي: ويشير إلى معتقدات الفرد واتجاهاته السابقة عن الموقف وطبيعته، بحيث يؤدي استرجاع الفرد لمثل هذه المعتقدات إلى تكوين انطباع محدد عن الموقف ورؤيته على أنه موقف ذو معنى وقابل للتداول والسيطرة عليه.

ثالثاً: التحدي Challenge:

يشير هذا البعد إلى اعتقاد الفرد بأن التغيير المتجدد في أحداث الحياة هو أمر طبيعي، بل حتمي لا بد منه لارتفاعه، أكثر من كونه تهدياً لأمنه وثقته بنفسه وسلامته النفسية.

وأشار عماد مخيمر (١٩٩٧) إلى أن التحدي هو اعتقاد الشخص أن ما يطرأ من تغيير على جوانب حياته هو أمر مثير وضروري للنمو أكثر من كونه تهدياً؛ مما يساعده على المبادأة واستكشاف البيئة ومعرفة المصادر النفسية والاجتماعية التي تساعد الفرد على مواجهة الضغوط بفاعلية. كما أشار Eroze and Onat (2018, 82) إلى أن التحدي يمثل سلوك الفرد الإيجابي تجاه التغيير واعتقاده بأنه يمكنه الاستفادة من الفشل تماماً كما يمكنه الاستفادة من النجاح.

ووفقاً للتعريف الإجرائي الذي صاغه الباحثون لمفهوم الصلابة النفسية في البحث الحالي، فإن أبعاد الصلابة النفسية، هي:

١- البعد الأول: الالتزام: وهو مدى إجبار الطالب لنفسه على الوفاء الإيجابي إزاء الآخرين وأهدافه وقيمه وأداء بما يشبه التعاقد مع الذات على وجوب التحقيق الفعلي واللفظي لما هو مطلوب منه، وكذلك تبني عدد من القيم والأهداف والتي يتعامل مع الآخرين في ضوءها.

٢- البعد الثاني: التحكم: وهو القدرة على اتخاذ القرارات والمواجهة الفاعلة للضغوط وتحمل المسؤولية الشخصية عن أحداث الحياة، والقدرة على الاختيار من بين بدائل أو اختيارات عديدة من الحلول للمشكلات.

٣- البعد الثالث: التحدي: وهو القدرة على الاستمرار في الحياة رغم أي أحداث وتغيرات طارئة، وقدرته على التعامل مع الأزمات والضغوط، والمبادأة في استكشاف إمكانيات البيئة وما لديه من إمكانيات نفسية واجتماعية تمكنه من التعامل مع الأحداث الضاغطة بتحدٍ.

ونظراً لأهمية متغير الصلابة النفسية لطلاب الجامعة، فقد تناولته بعض الدراسات في علاقته بمتغيرات أخرى، مثل دراسة أحمد المنشاوي (٢٠١٧)، ودراسة (Abdellatif and Abdel-Gawad (2020)، ودراسة حنان زيدان (٢٠٢٠)، ودراسة (Yavuz and Dilmac (2020)، ودراسة (Abdellatif and Zaki (2021) والتي أشارت في مجملها إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين الصلابة النفسية وكل من المهارات الاجتماعية والتفكير عالي الرتب وعادات العقل ومهارات حل المشكلة والأمن النفسي وكسر الحواجز النفسية والبحث عن المعنى والرفاهية الروحية لدى طلاب الجامعة.

كما تناولت بعض الدراسات بحث الفروق في متغير الصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة تبعًا لمتغيرات النوع والتخصص والفرقة الدراسية، حيث أشارت دراسة أحمد المنشاوي (٢٠١٧) وجود فروق دالة في الصلابة النفسية تعزي لمتغير النوع، بينما أشارت كل من دراسة (Abdellatif and Abdel-Gawad (2020)، ودراسة (Abdellatif and Zaki (2021) إلى عدم وجود فروق دالة في الصلابة النفسية تعزي لمتغير النوع

ثانيًا: تقدير الذات: Self – Eseem

مفهوم تقدير الذات:

لقد تعددت وتنوعت التعاريف التي تناولت مفهوم تقدير الذات، حيث تم تعريفه على أنه مكون تقويمي اتجاهي للذات، وحكم وجداني مبني على مفهوم الذات والذي يشتمل على مشاعر القيمة والقبول ويتطور ويستمر نتيجة للوعي بالكفاءة والرفاهية (Guindon, 2002, 207).

كما تم تعريفه على أنه تقييم الفرد لنفسه في حدود طريقة إدراكه لآراء الآخرين فيه، فتقدير الذات يشير إلى التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه بنفسه وبالآخرين المهمين حوله من وجهة نظره هو (محمد غيث، ٢٠٠٦). وعرفه كل من Garaigordobil and Bernaras (2009, 149) بأنه بناء معقد ومتعدد الأبعاد يشتمل النظر إلى الذات على أنها تستطيع التغلب على تحديات الحياة، وأنها تستحق النجاح والسعادة، كما أنها مجموع المشاعر التي يُكونها الفرد عن ذاته بما في ذلك الشعور باحترام الذات وجدارتها تستند إلى أن الذات جديرة بالمحبة، وجديرة بالأهمية.

كما عرفه كل من Richter and Ridout (2011, 328) على أنه خاصية إنسانية أساسية ترتبط بالوعي بكل من الذات والانفعالات والمعارف والسلوكيات، وينعم بالحياة وبالصحة العامة وبالعوامل الاقتصادية والاجتماعية، وأيضًا هو اتجاه الفرد أو التوجه الانفعالي العام تجاه ذاته.

كما تم تعريفه بأنه هو حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه ومعتقداته عنها، وهكذا يكون بمثابة خبرة ذاتية ينقلها إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة (نادية المعمرية، ٢٠١١).

وعرفه علاء النجار (٢٠١٣، ٢٥٥) بأنه تقييم عام يصف الفرد لذاته فيما يتعلق بأهميتها وقيمتها، ويتضمن إيجابياتها وسلبياتها، وأيضًا معرفة الفرد لحدود إمكاناته ورضاه عنها وثقته بنفسه. كما عرفته سماح السعيد (٢٠١٤، ٥٣) بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه وبأنفسه، ويتضمن مدى اعتقاد الفرد لذاته على المستوى العام أو النوعي الذي يرتبط بجوانب محددة للشخصية حيث قدراته وكفاءته الشخصية وأهميته واحترامه لذاته.

مما سبق عرضه من تعريفات الباحثين لتقدير الذات، يتضح أن تقدير الذات يُقصد به تقييم الفرد لذاته ويعكس مدى تقديره لها، كما أنه مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات الإيجابية والسلبية للفرد حول ذاته، كما يعني به حكم الفرد على كفاءته الشخصية وجدارتها وثقته فيها.

وقد تبني الباحثون في البحث الحالي تعريف مجدي الدسوقي (٢٠٠٤، ١٠) والذي أشار إلى أن تقدير الذات هو تقدير عام يضعه الفرد لنفسه وب نفسه متضمناً الإيجابيات التي تدعوه لاحترام ذاته والسلبيات التي لا تقلل من شأنه بين الآخرين، وكلما ارتفع تقدير الفرد لذاته كلما كان الفرد ناجحاً اجتماعياً، أما إذا انخفض تقديره لذاته فإنه يكون أقل نجاحاً من الناحية الاجتماعية".

أهمية تقدير الذات:

أشارت فتحية ديب (٢٠١٤) إلى أن تقدير الذات يعد أحد العوامل المهمة والأساسية التي تلعب دوراً حاسماً في التأثير على السلوك، كما يعتبر عاملاً من عوامل الصحة العقلية؛ حيث يساعد على تخطي الصعاب ومواجهة الضغوط، فضلاً عن أنه يعد مكوناً مهماً في شخصية الفرد، فهو يؤثر على سلوكه وعلى أحاسيسه وعلى قدراته على التكيف، كما تعتبر الحاجة إلى التقدير الإيجابي للذات أحد الحاجات الحيوية للفرد، وأي قصور في هذه الحاجة يترتب عليه العديد من المشكلات النفسية.

كما يعد تقدير الذات هدفاً تربوياً تحرص التربية الحديثة على تحقيقه في الناشئة، كونه دعامة أساسية للشخصية على مستوى رصيدها المعرفي وكيانها الوجداني ونشاطها السلوكي، فنوع التقدير إيجاباً أو سلباً للذات يؤثر على حاضرها ومستقبلها واختياراتها وقراراتها ونجاحها أو فشلها، فإذا كان إيجابياً فإن ذلك يتيح للفرد إمكانية القيام بردود أفعال ملائمة والشعور بالتوافق والسعادة، ومن ثم القدرة على مواجهة الضغوط وصعوبات الحياة والأحداث غير المتوقعة، بينما إذا كان سلبياً فسوف يؤدي ذلك إلى الإحساس بالدونية وفقدان الثقة بالنفس والشعور بالمعاناة؛ مما يعيق توافقها مع الأشخاص ومع الأحداث، ويؤثر بالسلب على صحتها النفسية (الزبير مهداد، ٢٠١٥).

ونظراً لأهمية متغير تقدير الذات لطلاب الجامعة، فقد تناولته بعض الدراسات في علاقته بمتغيرات أخرى، مثل دراسة أحمد شافعي (٢٠٠٧)، دراسة نبيلة خلال وسعيد رياش (٢٠١٣)، دراسة أيمن عبد العزيز وفضل الشيخ (٢٠١٥)، ودراسة زينب أولاد هدار، جميلة سليمان (٢٠١٦) والتي أشارت في مجملها إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين تقدير الذات وكل من التفوق الدراسي والانبساطية ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعة.

كما تناولت بعض الدراسات بحث الفروق في متغير تقدير الذات لدى طلاب الجامعة تبعاً لمتغيرات النوع والتخصص والفرقة الدراسية، حيث أشارت دراسة عماد حراشة (٢٠٠٦) إلى وجود فروق دالة في تقدير

الذات تعزي لمتغيري النوع والفرقة الدراسية، كما أشارت دراسة أحمد شافعي (٢٠٠٧) إلى وجود فروق دالة في تقدير الذات تعزي لمتغير التخصص، بينما أشارت أحمد عربيات وعماد الزغول (٢٠٠٨) إلى وجود فروق دالة في مستوى تقدير الذات يعزي للمستوى الدراسي أو الفرقة الدراسية، في حين لم تظهر أية فروق دالة فيه تعزي لمتغيري النوع والتخصص الأكاديمي، كما أشارت كل من دراسة أيمن عبد العزيز وفضل الشيخ (٢٠١٥)، ودراسة زينب أولاد هدار، جميلة سليمان (٢٠١٦) إلى عدم وجود فروق دالة في مستوى تقدير الذات تعزي لمتغير النوع.

فروض البحث

- ١- توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين الصلابة النفسية كدرجة كلية وأبعادها الفرعية وبين تقدير الذات لدى طلاب كلية التربية - جامعة مطروح.
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية - جامعة مطروح في الصلابة النفسية وأبعادها الفرعية باختلاف كل من النوع والفرقة الدراسية والتخصص.
- ٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية - جامعة مطروح في تقدير الذات باختلاف كل من النوع والفرقة الدراسية والتخصص.

إجراءات البحث

- دراسة نظرية لمتغيري البحث، وهما: الصلابة النفسية، وتقدير الذات.
- استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيري البحث، ومن ثم صياغة فروض البحث.
- تحديد أدوات البحث وتشمل: مقياس الصلابة النفسية لطلاب الجامعة إعداد الباحثين، ومقياس تقدير الذات إعداد مجدي الدسوقي (٢٠٠٤).
- اختيار مجموعة البحث (المشاركين في البحث)، وتشمل: -
 - ١- مجموعة حساب الخصائص السيكومترية، وتكونت من (٨٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة مطروح ومن التخصصات العلمية والأدبية.
 - ٢- مجموعة البحث الأساسية أو المشاركون في البحث: وتكونت من (١٥٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة تعليم أساسي بكلية التربية - جامعة مطروح ومن التخصصات العلمية والأدبية، بواقع (٦٥) طالبًا، و(٨٥) طالبة، ووفقًا للفرقة الدراسية: (٨٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الأولى، و(٧٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة، ووفقًا للتخصص: (٩٠) طالبًا وطالبة من التخصصات الأدبية، و(٦٠) طالبًا وطالبة من التخصصات

الصلابة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية"
أ.د/ حسن عابدين أ.د/ أيمن عبد القادر أ/ سمر السيد

العلمية، تمتد أعمارهم الزمنية ما بين (١٨ - ٢٢) سنة، بمتوسط (١٩,٨٩) وانحراف معياري (١,٦٠)، وهذا ما يوضحه جدول (١):

جدول (١) توزيع عينة الدراسة (المشاركين) من حيث الفرقة الدراسية والنوع والتخصص

الفرقة الدراسية		النوع		التخصص	
أولى	رابعة	طلبة	طالبات	علمي	أدبي
٨٠	٧٠	٦٥	٨٥	٦٠	٩٠

- تطبيق كل من مقياس الصلابة النفسية ومقياس تقدير الذات على المشاركين في البحث.
- التحليل الإحصائي للبيانات التي تم الحصول عليها باستخدام برنامج SPSS V25.
- مناقشة والنتائج ومناقشتها، وتقديم التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء نتائج البحث.

وفيما يلي وصف الأدوات والمقاييس المستخدمة:

١ - مقياس الصلابة النفسية لطلاب الجامعة (إعداد الباحثين):

هدف المقياس: هدف هذا المقياس إلى تحديد مستوى الصلابة النفسية وأبعادها: الالتزام، التحكم، والتحدى لدى طلاب كلية التربية - جامعة مطروح.

خطوات بناء المقياس:

- تم إعداد وبناء مقياس الصلابة النفسية وأبعادها بعد أن قام الباحثون بالاطلاع على الكتابات الأدبية في مجال الصلابة النفسية، وكذلك مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الصلابة النفسية، وكذلك الاطلاع على عدد من مقاييس الصلابة النفسية لطلاب الجامعة والتي أدرجت ضمن الدراسات الحديثة، مثل مقياس الصلابة المختصر إعداد (Bartone 1995)، استبيان عماد مخيمر (٢٠١٢)، ومقياس نور الياسين (٢٠١٥)، ومقياس أمل السعدي، سميرة شند، هبة محمود (٢٠١٥).
- وقد تم عرض المقياس على أحد عشر محكمًا من المتخصصين في مجالي الصحة النفسية وعلم النفس التربوي؛ لمراجعة صياغة المفردات وانتمائها لأبعاد المقياس، وملائمتها لخصائص مجموعة البحث الأساسية (المشاركين في البحث)، وقد أجروا بعض التعديلات على بعض مفردات المقياس. وجدول (٢) يوضح نسب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس:

الصلابة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية"
أ.د/ حسن عابدين أ.د/ أيمن عبد القادر أ/ سمر السيد

جدول (٢) نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات مقياس الصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة (ن = ١١)

رقم المفردة	عدد مرات الاتفاق	عدد الاختلاف	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	عدد مرات الاتفاق	عدد الاختلاف	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	عدد مرات الاتفاق	عدد الاختلاف	نسبة الاتفاق
١	١٠	١	%٩٠,٩١	١١	١١	١	%٩٠,٩١	١	١٠	١	%٩٠,٩١
٢	١١	٠	%١٠٠	١٢	١٠	١	%٩٠,٩١	٢	١١	٠	%١٠٠
٣	١١	٠	%١٠٠	١٣	١١	٠	%١٠٠	٣	١١	٠	%١٠٠
٤	١٠	١	%٩٠,٩١	١٤	١٠	١	%٩٠,٩١	٤	١٠	١	%٩٠,٩١
٥	٩	٢	%٨١,٨١	١٥	١١	٠	%١٠٠	٥	٩	٢	%٨١,٨١
٦	١١	٠	%١٠٠	١٦	١١	٠	%١٠٠	٦	١١	٠	%١٠٠
٧	١٠	١	%٩٠,٩١	١٧	١١	٠	%١٠٠	٧	١٠	١	%٩٠,٩١
٨	١١	٠	%١٠٠	١٨	١١	٠	%١٠٠	٨	١١	٠	%١٠٠
٩	١٠	١	%٩٠,٩١	١٩	١٠	١	%٩٠,٩١	٩	١٠	١	%٩٠,٩١
١٠	١٠	١	%٩٠,٩١	٢٠	١٠	١	%٩٠,٩١	١٠	١٠	١	%٩٠,٩١

يتضح من جدول (٢) أن نسب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس تراوحت بين (٨١,٨١% - ١٠٠%)، وتراوحت قيم معاملات صدق لوش للمفردات ما بين (٠,٦٤ - ١).

وصف المقياس: اشتمل مقياس الصلابة النفسية على (٣٠) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد: البعد الأول (الالتزام) واشتمل على (١٠) مفردات، والبعد الثاني (التحكم) واشتمل على (١٠) مفردات، والبعد الثالث (التحدي) واشتمل على (١٠) مفردات.

تطبيق المقياس وطريقة تصحيح أو تقدير درجاته: قام الباحثون بتحديد الإجابة التي يختارها الطالب أو الطالبة إما ب (دائماً) أو (غالباً)، أو (أحياناً) أو (نادراً)، فالإجابة ب (دائماً) يتم تقديرها ب (٤) درجات، بينما يتم تقدير الإجابة ب (غالباً) ب (٣) درجات، أما الإجابة ب (أحياناً) فيتم تقديرها ب (درجتين)، في حين يتم تقدير الإجابة ب (نادراً) ب (درجة واحدة)، وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس (١٢٠) درجة، والدرجة الصغرى (٣٠) درجة.

حساب الخصائص السيكومترية للمقياس

- **حساب صدق مقياس الصلابة النفسية:** قام الباحثون بحساب صدق المقياس من خلال الصدق التلازمي (صدق المحك الخارجي)، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات المقياس ودرجات مقياس الصلابة

الصلابة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية"
أ.د/ حسن عابدين أ.د/ أيمن عبد القادر أ/ سمر السيد

النفسية إعداد أمل السعدي، سميرة شند، هبة محمود (٢٠١٥)، وقد بلغ معامل الارتباط (معامل الصدق) (٠,٨٥)، وهي قيمة مرتفعة؛ مما يدل على صدق المقياس.

- حساب ثبات مقياس الصلابة النفسية: قام الباحثون بحساب ثبات المقياس وأبعاده باستخدام أسلوب معامل ألفا كرونباخ وأيضًا باستخدام طريقة التجزئة النصفية (سبيرمان - براون)، وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس ككل بهاتين الطريقتين على الترتيب (٠,٨١)، (٠,٨٠)، وهي قيم مرتفعة؛ مما يدل على ثبات المقياس، وجدول (٣) يوضح معاملات ثبات أبعاد المقياس باستخدام أسلوب معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان - براون):

جدول (٣) معاملات ثبات أبعاد مقياس الصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (سبيرمان - براون) (ن = ٨٠)

البعد	الأول: الالتزام	الثاني: التحكم	الثالث: التحدي
معامل ثبات ألفا كرونباخ	٠,٧٩	٠,٧٧	٠,٧٦
طريقة التجزئة النصفية (سبيرمان - براون)	٠,٧٧	٠,٧٥	٠,٧٣

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات ثبات لأبعاد المقياس ما بين (٠,٧٧ - ٠,٨١)، وهي قيم مرتفعة؛ مما يدل على ثبات المقياس، وصلاحيته استخدامه مع مجموعة المشاركين في البحث الحالي.

- حساب الاتساق الداخلي لمقياس الصلابة النفسية:

قام الباحثون بحساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس ودرجات أبعاده وكذلك بين درجات مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وأيضًا حساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدولان (٤)، (٥) يوضحان ذلك: أولاً: حساب معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس ودرجات الأبعاد التي تنتمي إليها، وهذا ما يوضحه جدول (٤):

الصلابة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية"
أ.د/ حسن عابدين أ.د/ أيمن عبد القادر أ/ سمر السيد

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس والأبعاد التي تنتمي إليها (ن = ٨٠)

رقم المفردة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس
١	٠,٧٢	٠,٧٠	٩	٠,٧٧	٠,٧٨	١٧	٠,٧٢	٠,٧١	٢٥	٠,٧٦	٠,٧٤
٢	٠,٧١	٠,٧٢	١٠	٠,٧٤	٠,٧٢	١٨	٠,٧١	٠,٧٣	٢٦	٠,٧٧	٠,٧٥
٣	٠,٧٦	٠,٧٣	١١	٠,٧٥	٠,٧٣	١٩	٠,٧٥	٠,٧٦	٢٧	٠,٧٤	٠,٧٥
٤	٠,٧٤	٠,٧١	١٢	٠,٧٢	٠,٧٣	٢٠	٠,٧٦	٠,٧٣	٢٨	٠,٧١	٠,٧٠
٥	٠,٧٣	٠,٧٤	١٣	٠,٧٤	٠,٧٥	٢١	٠,٧٢	٠,٧٠	٢٩	٠,٧٤	٠,٧٣
٦	٠,٧٥	٠,٧٢	١٤	٠,٧١	٠,٧٢	٢٢	٠,٧٤	٠,٧٥	٣٠	٠,٧٥	٠,٧٣
٧	٠,٧٦	٠,٧٤	١٥	٠,٧٥	٠,٧٢	٢٣	٠,٧٤	٠,٧٢			
٨	٠,٧٣	٠,٧١	١٦	٠,٧٣	٠,٧٠	٢٤	٠,٧١	٠,٧٢			

يتضح من جدول (٤) أن معاملات الارتباط لمفردات البعد الأول (الالتزام) تراوحت ما بين (٠,٧٠ - ٠,٧٨)، وتراوحت معاملات الارتباط لمفردات البعد الثاني (التحكم) ما بين (٠,٧١ - ٠,٧٦)، وتراوحت معاملات الارتباط لمفردات البعد الثالث (التحدي) ما بين (٠,٧١ - ٠,٧٧)، وهي قيم مرتفعة؛ ما يدل على اتساق مفردات المقياس مع الأبعاد التي تنتمي إليها. كما يتضح أن معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٧٠ - ٠,٧٨)، وهي قيم مرتفعة؛ مما يدل على اتساق مفردات المقياس مع المقياس ككل.

ثانيًا: حساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه جدول (٥):

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس (ن = ٨٠)

البعد	الأول: الالتزام	الثاني: التحكم	الثالث: التحدي
معامل الارتباط	٠,٨٣	٠,٨٠	٠,٨١

يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٨٠ - ٠,٨٣)، وهي قيم مرتفعة؛ ما يدل على اتساق وتماسك المقياس.

٢- مقياس تقدير الذات إعداد مجدي الدسوقي (٢٠٠٤)

هدف المقياس: هدف هذا المقياس إلى قياس المشاكل المتعلقة بتقدير الفرد لذاته، وقد استخدمه الباحث الحالي لقياس تقدير الذات لدى طلاب الجامعة.

حساب الخصائص السيكومترية للمقياس

- **حساب صدق المقياس:** قام معد المقياس بحساب الصدق التلازمي للمقياس وذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها طلاب وطالبات الجامعة ($n = 50$) على هذا المقياس، ودرجاتهم على اختبار تقدير الذات للمراهقين والراشدين إعداد عادل عبد الله محمد (١٩٩١)، فتم التوصل إلى معامل ارتباط قدره (٠.٩٢)، وهي قيمة مرتفعة؛ مما يشير إلى صدق تلازمي مرتفع للمقياس. كما قام معد المقياس بحساب الصدق التمييزي للمقياس، حيث تم تطبيق ذلك المقياس على مجموعة من طلاب وطالبات الجامعة ($n = 200$)، وتم حساب النسبة الحرجة لدرجات أعلى ٢٧٪، ودرجات أدنى من ٢٧ ٪، فجاءت قيمة النسبة الحرجة (٢٣.١٨)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد ذوي التقدير المرتفع للذات، والأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات.

- **حساب ثبات المقياس:** قام معدو المقياس بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق: حيث تم تطبيق المقياس ثم أعيد تطبيقه مرة أخرى بفاصل زمني قدرة شهر على عدد (٦٠) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها هؤلاء الطلاب في التطبيقين الأول والثاني، وكان معامل ارتباط طلاب و طالبات الجامعة هو (٠.٨٧)، وهي قيمة مرتفعة، كما قام معد المقياس بحساب ثبات المقياس باستخدام أسلوب معامل ألفا- كرونباخ: وذلك بعد تطبيقه على (٦٠) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، وقد بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس (٠.٨٤)، وهي قيمة مرتفعة؛ مما يعني أن المقياس يتمتع بقدرة مرتفعة ومقبول من الثبات.

كما قام الباحثون في البحث الحالي بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، وذلك بعد تطبيقه على (٨٠) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة مطروح (مجموعة حساب الخصائص السيكومترية)، وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس ككل (٠.٨٨)، وهي قيمة مرتفعة؛ مما يدل على ثبات المقياس، وصلاحيته للاستخدام مع المشاركين في البحث الحالي.

نتائج البحث:

١- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين الصلابة النفسية كدرجة كلية وأبعادها الفرعية من ناحية وبين تقدير الذات لدى طلاب كلية التربية جامعة مطروح، وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يعني قبول الفرض الأول، وهذا ما يوضحه جدول (٦):

جدول (٦) نتائج استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الارتباط بين الصلابة النفسية وأبعادها وتقدير الذات لدى طلاب كلية التربية جامعة مطروح (المشاركين في البحث) (ن = ١٥٠)

الصلابة النفسية				المتغير
الدرجة الكلية	التحدي	التحكم	الالتزام	
**٠,٢٨	*٠,٢٠	**٠,٢٦	*٠,١٧	تقدير الذات

* دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من جدول (٦): وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، ومستوى (٠,٠٥) بين الصلابة النفسية كدرجة كلية وأبعادها الفرعية من ناحية وتقدير الذات من ناحية أخرى لدى المشاركين في البحث.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة أحمد المنشاوي (٢٠١٧)، ودراسة Abdellatif and Abdel-Gawad (2020)، ودراسة حنان زيدان (٢٠٢٠)، ودراسة (Yavuz and Dilmac (2020)، ودراسة Abdellatif and Zaki (2021) والتي أشارت في مجملها إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين الصلابة النفسية وبعض المتغيرات الإيجابية مثل الأمن النفسي والرفاهية والبحث عن المعنى وكسر الحواجز النفسية ومهارات حل المشكلة والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. كما اتفقت تلك النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة أحمد شافعي (٢٠٠٧)، دراسة نبيلة خلال وسعيد رياش (٢٠١٣)، دراسة أيمن عبد العزيز وفضل الشيخ (٢٠١٥)، ودراسة زينب أولاد هدار، جميلة سليمان (٢٠١٦) والتي أشارت في مجملها إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين تقدير الذات وبعض المتغيرات مثل مستوى الطموح والانبساطية والتفوق الدراسي لدى طلاب الجامعة.

ويُفسر الباحثون وجود علاقة موجبة ودالة بين الصلابة النفسية وأبعادها: الالتزام، التحكم، والتحدي، وتقدير الذات لدى المشاركين في البحث من طلاب الجامعة إلى أن الطالب الجامعي حينما يستطيع الوفاء الإيجابي تجاه غيره وأهدافه وقيمه، وقدرته على التعامل مع الآخرين في ضوء تبنيه لعدد من القيم والأهداف، واستطاعته لاتخاذ القرارات ومواجهة الضغوط بفاعلية وتحمله المسؤولية في مواجهة أحداث الحياة، فهذا من

الصلابة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية"
أ.د/ حسن عابدين أ.د/ أيمن عبد القادر أ/ سمر السيد

شأنه أن يرتبط بشعور الطالب بأن الآخرين يحبوه ويرغبون في التعامل والتفاعل معه، وإحساسه بأن الآخرين يكونوا سعداء بوجوده بينهم وكذلك يرغبون في الحديث معه، بالإضافة إلى ثقته بنفسه وشعوره بأنه يترك انطباعاً جيداً لدى غيره، فضلاً عن إحساسه وشعوره بأنه شخص مقبول من الآخرين؛ لذا وُجدت علاقة ارتباطية موجبة وجوهية بين الصلابة النفسية وأبعادها من جانب وتقدير الذات من جانب آخر لدى المشاركين في البحث.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية - جامعة مطروح في الصلابة النفسية وأبعادها الفرعية باختلاف كل من النوع والفرقة الدراسية والتخصص؛ مما يعني قبول الفرض الثاني، وهذا ما يوضحه جدول (٧):

جدول (٧) نتائج استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق في الصلابة النفسية وأبعادها بين طلاب كلية التربية جامعة مطروح (المشاركين في البحث) وفقاً لكل من النوع (طلبة/ طالبات) والفرقة الدراسية (أولى/ رابعة) والتخصص (علمي/ أدبي) (ن=١٥٠)

المتغير	النوع				الفرقة الدراسية				التخصص			
	طلبة ن=٦٥		طالبات ن=٨٥		أولى ن=٨٠		رابعة ن=٧٠		علمي ن=٦٠		أدبي ن=٩٠	
	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م
البعد الأول: الالتزام	٢٦,٨٠	٢,٩٢	٢٦,١١	٢,٩٢	٢٦,٣٦	٢,٩٨	٢٦,٤٦	٢,٨٩	٢٥,٩٨	٢,٨	٢٦,٦	٢,٩٩
											٩	٩
البعد الثاني: التحكم	٢٧,١٨	١,٤٢	٢٦,٧٨	٢,٠٧	٢٦,٨٤	١,٩٣	٢٧,٠٩	١,٧١	٢٦,٩٧	١,٩	٢٦,٩	١,٧٤
											٤	٤
البعد الثالث: التحدي	٢٦,٠٦	٢,٤٢	٢٥,٥٩	٢,٠١	٢٥,٨٩	٢,٣١	٢٥,٦٩	٢,٠٧	٢٥,٨٥	٢,٢	٢٥,٧	٢,١٨
											٦	٦
الصلابة النفسية كدرجة كلية	٨٠,٠٥	٥,١٥	٧٨,٤٧	٤,٨١	٧٩,٠٩	٥,٦٥	٧٩,٢٣	٤,١٩	٧٨,٨٠	٥,٠	٧٩,٣	٤,٩٦
											٩	٩

يتضح من جدول (٧): عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المشاركين في البحث (طلاب كلية التربية جامعة مطروح) في أبعاد الصلابة النفسية والدرجة الكلية تعزي لمتغيرات النوع والفرقة الدراسية والتخصص.

الصلابة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية"
أ.د/ حسن عابدين أ.د/ أيمن عبد القادر أ/ سمر السيد

ويعزي الباحثون هذه النتيجة إلى أن طلاب الجامعة سواء الطلبة أو الطالبات أو من الفرق الأدنى أو من الفرق الدراسية الأعلى ومن التخصصات العلمية أو الأدبية (المشاركين في البحث) لديهم نفس المستوى والدرجة من القدرة على ضبط النفس والمقاومة والصمود والقدرة على اتخاذ القرارات السليمة وحل المشكلات، ولا يختلفون عن بعضهم البعض في قدرتهم على الوفاء بما يُطلب منهم وتبنيهم للقيم وقدرتهم على التعامل مع غيرهم وفق تلك القيم والأهداف، وأيضًا في قدرتهم على اتخاذ القرارات ومواجهة الضغوط بفاعلية وتحملهم المسؤولية الشخصية في مواجهة أحداث الحياة؛ لذا لم تظهر فروق دالة وجوهرية في الصلابة النفسية وأبعادها الفرعية (الالتزام - التحكم - التحدي) لدى طلاب كلية التربية جامعة مطروح (المشاركين في البحث) باختلاف النوع والفرقة الدراسية والتخصص.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية - جامعة مطروح في تقدير الذات باختلاف كل من النوع والفرقة الدراسية والتخصص؛ مما يعني قبول الفرض الثالث، وهذا ما يوضحه جدول (٨):

جدول (٨) نتائج استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق في تقدير الذات بين طلاب كلية التربية جامعة مطروح (المشاركين في يتضح من جدول (٨):

المتغير	النوع				الفرقة الدراسية				التخصص			
	طلبة ن=٦٥		طالبات ن=٨٥		أولى ن=٨٠		رابعة ن=٧٠		علمي ن=٦٠		أدبي ن=٩٠	
	قيمة (ت)		قيمة (ت)		قيمة (ت)		قيمة (ت)		قيمة (ت)		قيمة (ت)	
	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م
تقدير الذات	٩٤,٤٨	٦,٤٦	٩٤,٤٧	٦,١٣	٩٤,٦٠	٦,٥٥	٩٤,٣٣	٥,٩	٩٣,٨	٦,٠	٩٤,٨٧	٦,٤٠
	٠,٠١	غير دالة	٠,٠١	غير دالة	٠,٠١	غير دالة	٠,٠١	غير دالة	٠,٠١	غير دالة	٠,٠١	غير دالة

عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المشاركين في البحث (طلاب كلية التربية جامعة مطروح) في تقدير الذات تعزي لمتغيرات النوع والفرقة الدراسية والتخصص.

ويعزي الباحثون هذه النتيجة إلى أن طلاب الجامعة سواء الطلبة أو الطالبات أو من الفرق الأدنى أو من الفرق الدراسية الأعلى ومن التخصصات العلمية أو الأدبية (المشاركين في البحث) لديهم نفس المستوى والدرجة من الشعور والإحساس بأنهم محبوبون من الآخرين، ورغبة الآخرين في التعامل معهم وشعورهم السعادة والسرور بوجودهم بينهم، فضلاً عن ثقتهم بأنفسهم، وأيضًا لا يختلفون في شعورهم بأنهم مقبولون من الآخرين؛ لذا لم تظهر فروق دالة وجوهرية في تقدير الذات لدى طلاب كلية التربية جامعة مطروح (المشاركين في البحث) باختلاف النوع والفرقة الدراسية والتخصص.

توصيات ومقترحات البحث:

- فيما يلي بعض التوصيات التي خلص إليها الباحثون من خلال نتائج البحث الحالي، وهي:
- ١- ينبغي الاهتمام تحسين الجوانب النفسية والاجتماعية والشخصية لدى طلاب الجامعة مثل تقدير الذات والصلابة النفسية وفاعلية الذات وغيرها من المتغيرات والسمات الإيجابية.
 - ٢- ضرورة تقديم دورات وبرامج إرشادية وتدريبية لتنمية وتحسين الجوانب النفسية والاجتماعية والشخصية لدى طلاب الجامعة؛ مما ينعكس بدوره على تنمية وتحسين توافقهم الشخصي والاجتماعي والنفسي.
 - ٣- توجيه أنظار الوالدين والأساتذة إلى ضرورة رعاية الشباب الجامعي من حيث تكوين وتشكيل وتحسين مختلف جوانب شخصياتهم.

بحوث مقترحة ودراسات مستقبلية:

- ١- دراسة العلاقة بين الصلابة النفسية وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب الجامعة.
- ٢- دراسة الدور الوسيط لتقدير الذات في العلاقة بين الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أحمد شافعي (٢٠٠٧). تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً بمملكة البحرين. *مجلة كلية الآداب جامعة الزقازيق*، ٤٣، ٣٣٣ - ٣٧٠.
- أحمد عربيات، عماد الزغول (٢٠٠٨). الفروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٩ (١)، ٣٧ - ٥٣.
- أحمد محمد المنشاوي (٢٠١٧). *المهارات الإجتماعية وعلاقتها بالصلابة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة*. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة المنصورة.
- أمال عبد السميع باظه (٢٠١١). *مقياس الصلابة النفسية*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أمل عبد الله السعدي، سميرة محمد شند، هبة سامي محمود (٢٠١٥). الخصائص السيكومترية لمقياس الصلابة النفسية. *مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، ٤٤، ٤٤٥ - ٤٦٢.
- أنجيلا سلطان المعمري (٢٠١٩). جودة الحياة وعلاقتها بالصلابة النفسية: بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلبة الجامعة. *المجلة العلمية لكلية الآداب، جامعة أسيوط*، ١٢ (٦٩)، ٢١١ - ٢٣٠.
- أيمن عبد العزيز، فضل الشيخ (٢٠١٥). تقدير الذات لدى طلبة جامعة الخرطوم وعلاقته بسمات الشخصية. *مجلة كلية الآداب، جامعة الخرطوم*، ٣٤، ١٨١ - ١٩٦.
- ثريا محمد سراج (٢٠١٨). الاستقواء التكنولوجي وعلاقته بالصلابة النفسية وقيم المواطنة لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٨ (١٠١)، ٣١٧ - ٣٨٠.
- الحميدي الضيدان (٢٠٠٤). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- حنان السيد زيدان (٢٠٢٠). العلاقة بين الأمن النفسي والصلابة النفسية والحواجز النفسية لدى طلاب الجامعة. *دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)*، ٣٠ (٤)، ٧٣٥ - ٧٨٤.
- دلال الردعان (٢٠١٨). العلاقة بين مستوى الصلابة النفسية والشعور بالأمن النفسي في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلبة جامعة الكويت. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ٦٩ (١)، ١٨٨ - ٢٢٨.
- رجاء محمود مريم (٢٠١٦). الصلابة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات جامعة الملك سعود. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب بالسعودية*، ٧٤ (٧٤)، ٣٥٣ - ٣٨٤.

الصلابة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية"
أ.د/ حسن عابدين أ.د/ أيمن عبد القادر أ/ سمر السيد

الزبير مهداد (٢٠١٥). الأهمية التربوية لتقدير الذات. مجلة الوعي الإسلامي، ٥٢ (٦٠٢)، ٦٨ - ٧١.
زينب أولاد هدار، جميلة سليمان (٢٠١٦). تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة الجامعة
بغرداية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، مؤسسة كنوز الحكمة
للنشر والتوزيع، ٢، ٨ - ٢٤.

زينب حياوي الخفاجي (٢٠١٣). الذكاء الوجداني والصلابة النفسية وعلاقتهم بالإنهاك النفسي للمعلمين في
بعض مدارس البصرة. مجلة علم النفس. مصر، السنة ٢٦، (٩٦)، ٨٠ - ١٠٥.

سعد رياض البيومي، صبري محمد عبد العال (٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الصلابة النفسية
وكسر الحواجز النفسية لدى طلاب الجامعة. مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة
القاهرة، ٢٤ (٣)، ٤٧ - ٩٥.

سلطان السبيعي (٢٠١٩). الصلابة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن بالمملكة
العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ٣٤ (١)، ٤٦ - ٦٧.
سماح عبد الرحمن السعيد (٢٠١٤). أثر برنامج قائم على نظرية المعالجة المعرفية في تنمية بعض مهارات
التفكير وتقدير الذات والعزو لدى المتفوقين عقليًا ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة،
معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

صبحي عبد الفتاح الكفوري (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإيجابي لتحسين
الصلابة النفسية لدى المراهقين المساء معاملتهم في الطفولة. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ،
١٩ (١)، ١٢٩ - ١٥٤.

الصادق محمد المريمي (٢٠١٥). الضغوط النفسية وعلاقتها بالصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة
الزاوية. عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، السنة ١٦، (٥٠)،
٣١ - ١.

عائدة شعبان صالح، عبد العظيم المصدر (٢٠١٣). الصلابة النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي
لدى طلبة جامعتي الأقصى والأزهر بمحافظة غزة. مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، (٢٩)،
ج ١، ٤١ - ٧٦.

عبد الرحمن أبو ندى (٢٠٠٧). الصلابة النفسية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة. رسالة
ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.

عزة الرفاعي (٢٠٠٣). الصلابة النفسية كمتغير وسيط بين إدراك أحداث الحياة الضاغطة وأساليب مواجهتها.
رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة حلوان بالقاهرة.

الصلابة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية"
أ.د/ حسن عابدين أ.د/ أيمن عبد القادر أ/ سمر السيد

عزة محمد (٢٠١٨). الصلابة النفسية والتعاطف واستراتيجية المواجهة ومحددات أساسية للتوافق الزوجي لدى طالبات الجامعة. رسالة ماجستير، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

علاء السعيد النجار (٢٠١٣). النموذج البنائي للعلاقة بين كل من الذكاء الوجداني وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية في التنبؤ بالشعور بالأمن النفسي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٤ (٩٤)، ٢٥١ - ٢٨٥.

عماد حراشة (٢٠٠٦). مستوى تقدير الذات لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عماد محمد مخيمر (١٩٩٧). الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية كمتغيرات وسيطة في العلاقات بين ضغوط الحياة وأعراض الاكتئاب لدى الشباب الجامعي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٧ (١٧)، ١٠٣ - ١٣٨.

عماد محمد مخيمر (٢٠١٢). استبيان الصلابة النفسية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
فتحية ديب (٢٠١٤). أهمية تقدير الذات في حياة الفرد. مجلة العلوم الإنسانية بجامعة قاصدي مرباح، ١٧، ٣٢ - ٥٧.

فوقية عبد الحميد رضوان، ايريني سمير غبريال (٢٠١٧). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والصلابة النفسية لدى طلاب شعبة التربية الخاصة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٣ (١)، ٣١١ - ٣٤٠.
محمد الحراشة (٢٠١٢). تقدير الذات وعلاقته بمستوى التقدير الأكاديمي. الإمارات العربية المتحدة: أكاديمية العلوم الشرطية بالشارقة.

محمد السعيد أبو حلاوة (٢٠١٠). التفاوض والصلابة والمرونة النفسية إطار عام لبرنامج الإرشاد النفسي. ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر العلمي الثامن كلية التربية جامعة الزقازيق من ٢١-٢٢/٤.

محمد غيث (٢٠٠٦). قاموس علم الاجتماع، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
نادية المعمرية (٢٠١١). المعلم ودوره في دعم تقدير الذات. مجلة التطوير التربوي، سلطنة عمان، ٦٢، ٩-١٠.

ناهد السيد نصر (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي انتقائي لتحسين الصلابة النفسية لخفض الضغوط المهنية لدى معلمات التعليم الثانوي الأزهر. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٢ (٣)، ١٤٥ - ٢٠٧.
نبيلة خلال، سعيد رياش (٢٠١٣). تقدير الذات وعلاقته باضطراب الهوية عند الشباب الجزائري. مجلة عالم التربية، ٤٤، ٢٩٧ - ٣١٦.

نجيب خليل القرعان (٢٠١٤). العلاقة بين مستوى الصلابة النفسية ومستوى التوافق الاجتماعي لدى المرشدين التربويين في قضاء بئر السبع. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان بالأردن.
نوار الحربي (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير في تنمية مهارات التفكير الناقد وتقدير الذات لدى طالبات المرحلة الجامعية بجامعة أم القرى. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤ (٤١)، ١١٣ - ١٤٨.

نور محمد الياسين (٢٠١٥). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالصلابة النفسية والاستجابة الانفعالية لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Abdellatif, M.S. & Zaki, M.A. (2021). Problem- solving skills as a mediator variable in the relationship between habits of mind and psychological hardiness of university students. *International Journal of Higher Education*, 10 (3), 88- 99.
- American Psychological Association (2009). *APA Concise Dictionary of Psychology*, Washington, DC: American Psychological Association.
- Bartone, P.T. (1995). A short hardiness scale. Paper Presented at Meeting of the American Psychological Society, New York, U.S.A.
- Barton, P.T. & Homish, G.G. (2020). Influence of hardiness, avoidance coping, and combat exposure on depression in returning War veterans: A moderated-mediation study. *Journal of Affective Disorders*, 265, 511- 518.
- Crosson, J.B. (2015). *Moderating effect of psychological hardiness on the relationship between occupational stress and self- efficacy among Georgia School Psychologists*. Walden Dissertations and Doctoral Studies Collection, Walden University.
- Eroz, S.S. & Onat, E. (2018). Psychological hardiness: A survey in hospitality management. *Research Journal of Business and Management*, 5 (1), 81- 89.
- Garaigordobil, M., & Bernaras, E. (2009). Self- concept, self- esteem, personality traits and psychopathological symptoms in adolescents and without visual impairment. *The Spanish Journal of Psychology*, 12 (1), 149 – 160.
- Ghasemi, Z. & Kajbaf, M.B. (2019). The relationship of mindfulness, psychological hardiness and spirituality with depression in mothers. *Journal of Social Behavior and Commuinty Health*, 3 (1), 287- 297.

- Guindon, M. (2002). Toward accountability in the use of the self- esteem construct. *Journal of Counseling & Development*, 80, 204 – 214.
- Hayes, J. (2015). Mental toughness and coping strategies in collegiate skiers. *Skyline-The Big Sky Undergraduate Journal*, 3(1), 1- 3.
- Kobasa, S.C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(2), 168-177.
- Ndlovu, V. & Ferreira, N. (2019). Students' psychological hardiness in relation to career adaptability. *Journal of Psychology in Africa*, 29 (6), 598- 604.
- Richter, A., & Ridout, N. (2011). Self- esteem moderate's affective reactions to briefly presented emotional faces: Brief report. *J. of Research in Personality*, doi: 10.1016/j.jr8.
- Yavuz, B. & Dilmac, B. (2020). The relationship between psychological hardiness and mindfulness in university students: The role of spiritual well-being. *Spiritual Psychology and Counseling*, 5 (3), 257- 271.

البحث الرابع

الخصائص السيكومترية لمقياس الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية
بمحافظة مطروح

إعداد: -

د/ فتحي محمد الشرقاوي
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية جامعة مطروح

أ.د/ شادي محمد أبو السعود
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية جامعة مطروح

أ/ ابراهيم جبريل علي موسى
باحث ماجستير بقسم الصحة النفسية كلية التربية - جامعة مطروح
2024م / 1445هـ

الخصائص السيكومترية لمقياس الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح
أ.د/ شادي محمد أبو السعود د/ فتحي محمد الشرقاوي أ/ ابراهيم جبريل علي موسى

الخصائص السيكومترية لمقياس الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح

المستخلص: هدف البحث الحالي إلى إعداد مقياس الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، والتحقق من خصائصه السيكومترية. وتكونت عينة المشاركين في البحث من (139) تلميذاً وتلميذة، وتراوح أعمارهم ما بين (12 - 15) عامًا، بمتوسط عمري بلغ (13.782)، وانحراف معياري قدره (0.905). وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة تم التحقق من صدق المفردات، وصدق البنية عن طريق التحليل العاملي التوكيدي، وحساب الاتساق الداخلي عن طريق معاملات ارتباط بيرسون، كما تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة معامل ثبات ألفا كرونباخ، وطريقة إعادة التطبيق، وأظهرت النتائج تمتع المقياس بدرجات مقبولة من الصدق والاتساق الداخلي والثبات؛ تدل على صلاحية المقياس وقدرته على قياس مستوى الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وتكونت الصورة النهائية للمقياس من (31) مفردة موزعة على خمسة أبعاد هي: التعبير والإيضاح، والحياة المدرسية، والشخصية، والآراء والاتجاهات، والعلاقات الاجتماعية مع الآخرين.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية - الإفصاح عن الذات - تلاميذ المرحلة الإعدادية.

Psychometric Properties of the Self-disclosure Scale among middle stage students in Matrouh Governorate

Abstract: The current research aimed to prepare a scale of Self-disclosure for students among middle-stage students in Matrouh Governorate and to verify its psychometric properties. The sample of the participants in the research consisted of (139) male and female students, and their ages ranged between (12-15) years, with an average age of (13.782) and a standard deviation of (0.905). Using the appropriate statistical methods, the validity of the items and structure validity by confirmatory factor analysis, internal consistency calculation by Pearson correlation coefficients, and stability of the scale were also verified by the Alfa Cronbach coefficient and Re-test method. The final form of the scale is (31) items divided into five dimensions: expression and clarification, school life, personality, opinions and trends, and social relationships with others.

Keywords: Psychometric Properties - Self-disclosure - middle stage students.

مقدمة البحث

تُعد مرحلة التعليم الإعدادي من أهم وأخطر المراحل السنية في عمر الإنسان، والتي يبدأ فيها بناء شخصية التلميذ في تكوينه في جميع النواحي العقلية والمعرفية والاجتماعية والوجدانية والبدنية وذلك من خلال ما يمر به التلميذ من خبرات مختلفة طبقاً لما توفره له البيئة المحيطة بعناصرها التربوية، والثقافية، والصحية، والاجتماعية. وهي من أصعب الفترات التي تمر على الإنسان حيث ترتبط بالمراهقة بشكل كبير لأنها مرحلة انتقالية بين الطفولة والمراهقة حيث الكثير من التيه والتشتت.

فخلال هذه المرحلة، يتم إعداد التلاميذ إعداداً عقلياً يؤهلهم إلى مسايرة الاتجاهات العالمية المعاصرة في ظل الثورة المعلوماتية والتكنولوجية. فهي القاعدة التي يرتكز عليها البناء التعليمي بما توفره من خبرات لتلاميذها تمكنهم من اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات وتكشف عن استعداداتهم وقدراتهم التي تمكنهم من مواصلة مراحلهم التعليمية التالية. كما تؤهلهم للانخراط في سوق العمل (حسان، 2013، 19-20).

ويحتاج الفرد في هذه المرحلة إلى التنفيس عن أفكاره وآرائه ومشاعره وكل ما يجول بداخله من خلال التواصل مع من حوله خاصة من يشكلون مصدر ثقة له كالوالدين والإخوة والأصدقاء ذوي العلم والخبرة، وهذا ما يعرف بالإفصاح عن الذات وذلك حمايةً للفرد من الاضطرابات النفسية.

كما يعد مفهوم الإفصاح عن الذات (Self-disclosure) من المفاهيم التي جذبت اهتمام المعنيين بالإرشاد والعلاج النفسي في الآونة الأخيرة؛ كونه يعبر عن العملية التي يقوم بها الشخص للكشف عن مشاعره، وأفكاره، واتجاهاته، ومعتقداته، بشكل مقصود للآخرين، ليصبح واضحاً ومعروفاً لهم (Kathleen, 2018, 85)، وبذلك يُمثل إظهار ما يخفيه عن الآخرين طوعية لفرد أو أكثر يثق فيه، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر (West & Turner, 2010, 255).

والإفصاح عن الذات هو فعل نابع عن الشعور، والذي يعني الكشف عن مزيد من المعلومات حول الذات للآخرين. وقد يشمل هذا الأمر على سبيل المثال لا الحصر الأفكار، والمشاعر، والتطلعات، والأهداف والفشل، والنجاح، والمخاوف، والأحلام، وكذلك الأمور التي يحبها الإنسان والأمور التي يكرهها وما يفضلها ويحدث عادة الإفصاح عن الذات عندما نقابل شخصاً ما للمرة الأولى ويستمر معنا بينما نبني علاقتنا مع الناس ونطورها. وكلما تعرفنا إلى بعضنا البعض أكثر، أفصحنا عن المزيد من المعلومات عن أنفسنا. وإذا لم يرغب أحد الأشخاص في الاستمرار في الإفصاح عن المعلومات عن ذاته، فمن حق الأشخاص الآخرين إذن أن يتوقفوا بدورهم عن كشف المزيد من المعلومات عن ذواتهم كذلك (Farber, 2006).

واعتبر (Nawabi 2004) الإفصاح عن الذات محكاً لتقييم الشخصية السوية لما له من فوائد كثيرة في تنمية المهارات الاجتماعية وتطويرها، وتحسين علاقات الفرد مع الآخرين، إفصاح الفرد وتعبيره عن ذاته يسهم في تحقيق فهم متبادل بين الأفراد في العلاقات التفاعلية مما يؤدي إلى تقوية هذه التفاعلات الاجتماعية والعلاقات البينية بين الأفراد ويسهم الإفصاح عن الذات في تحسين مستوى الصحة النفسية لدى الفرد بصفة عامة، حيث يعتبر حسب العديد من الدراسات بمثابة عامل وقائي، ونقطة محورية في التدخل للوقاية، وعلاج بعض الأمراض والاضطرابات النفسية، وخاصة ما يتعلق بإيذاء الذات لدى المراهقين من الجنسين (رضوان، ٢٠٠٦؛ Horesh, 2010؛ Apter, Horesh, Gothelf, Graffi & Lepkifker, 2001). كما أشار (Papini, Farmer, Clark, Micka, & Barnett 1990) أن الإفصاح عن الذات يساعد على تحقيق فهم أفضل للفرد عن ذاته، كما تبين ارتباطه إيجابياً بالتقدير الإيجابي للذات وبالترابط الأسري (ص، ٧٤).

ولجأ الفرد للإفصاح عن الذات لأسباب عدة منها الرغبة في تكوين العلاقات مع الآخرين، وتوثيق تلك العلاقات، وأخيراً رغبة منه في التخفيف من الكبت الذي يقع على النفس البشرية من الكتمان المستمر، فيشعر بالرغبة في الإفصاح من أجل التنفيس عن النفس من الضغوط المتعرض لها من الكتمان الذي دائماً يصاحبه الاضطراب النفسي، لذلك نجد أن الإفصاح عن الذات يعتبر من الضروريات التي تساعد الإنسان على التوجه نحو الحياة ومجابهة كل الصعاب التي قد تقابله (عثمان، 2013).

وللإفصاح عن الذات آثار إيجابية على الفرد؛ حيث أشار Hook, Gerstein, Detterich, & Gridley (2003) إلى أنه عندما يخوض الفرد علاقات اجتماعية مع الآخرين، ويتفاعل معهم يحدث تبادل للإفصاح عن الذات يتضمن البوح ببعض الخبرات الشخصية عن نفسه، مما يؤدي إلى التهذئة والتخفيف من الحالات الانفعالية السلبية التي قد تتصاحب مع الخبرات الحياتية الضاغطة التي خاضها الفرد، فيشعر بالارتياح عندما يبوح بها مع أفراد يثق بهم، أو مقربين إليه، وقد أكد (Kahn & Hessling 2001) على أنه من الأهمية أن يفشي الفرد، ويفصح عن بعض الخبرات، والمشاعر السلبية التي توارقها؛ حيث تبين أن الأفراد ذوي الإفصاح المرتفع عن ذواتهم لديهم مستويات أعلى في الصحة النفسية من الذين يفضلون التكتّم وعدم البوح عن مشاعرهم وخبراتهم السلبية للآخرين.

وأشار (Kazdin 2000) إلى أن الإفصاح عن الخبرات الذاتية للفرد وسيلة للتنفيس الانفعالي للتخفيف من وطأة الشعور بالضغط النفسي.

مشكلة البحث

الإنسان بطبيعته كائن اجتماعي لا يستطيع العيش بمعزل عن الآخرين ويسعى لإقامة العلاقات الاجتماعية معهم، وذلك من أجل إشباع حاجته للأمن والاطمئنان والانتماء وتقدير الذات، سعياً منه لبناء شخصيته وتكوين قيمة لاتجاهاته وأفكاره وميوله.

ويؤدي الإفصاح عن الذات self-disclosure as predictors دوراً بارزاً في جوانب مختلفة من حياة الفرد كونه يساهم في تطوير علاقاته الشخصية مع الآخرين سواء كان ذلك في إطار الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بصفة عامة، وتعد عملية الإفصاح عن الذات جزءاً أساسياً وحيوياً في عملية التفاعل الاجتماعي فالإفصاح الصريح عن الذات أحد السبل المهمة في تقليل المسافة الشخصية بين الأفراد، وهو شرط أساسي في تطوير العلاقات الحميمة بينهم (waring & chelone, 2003:184)

فضلاً عن كونه يعد من المقومات الرئيسة للصحة النفسية وذلك لقيمته المتمثلة في التنفيس الانفعالي لأنه يمكن الفرد من التخلص من انفعالاته بالتعبير عنها لفظياً لشخص آخر مما يعيده إلى حالته الطبيعية من الاتزان النفسي حيث يجنبه الوقوع في كثير من المشكلات النفسية، ويرتبط الإفصاح عن الذات ببناء مفهوم ذات إيجابي للفرد فإنه عندما يطلع الآخرين على أفكاره ومشاعره يتيح لهم الفرصة لأن يقيموا سلوكه عن طريق إبداء آرائهم حوله مما يزيد من فهم الفرد لذاته والوعي بها (عبد الوارث، وتوفيق، 2021).

وأكد (Hook, Gerstein, Detterich, & Gridley, 2003) على أهمية معرفة الفرد لمستوى إفصاح الذات لديه، خاصة وأن لكل فرد مستوى مختلفاً من الحاجة للحميمية، فبعض الأشخاص يشعرون بالارتياح عندما يتحدثون عن خبراتهم الشخصية وبعضهم يشعر بالتوتر، وهذا مؤشر على المستوى المتدني من الألفة والمودة بين الفرد والآخرين، كما أن انخفاض مستوى إفصاح الذات قد يؤدي إلى أن يكره الفرد نفسه وأن يشعر بالعزلة وعدم مشاركة الآخرين.

لذلك قد يحتاج بعض التلاميذ إلى الإفصاح عن ذواتهم بشكل ملائم من خلال مشاركتهم لمعلوماتهم الشخصية وأسرارهم المتعلقة بجوانب حياتهم المختلفة مع فرد آخر أو أكثر محل ثقة، وتجنب الإفراط فيها؛ وذلك نتيجة تعدد مجالات معاناتهم بين الأسرة والمدرسة والمجتمع، واحتياجاتهم للتنفيس عن انفعالاتهم ورغباتهم ومصادر تلك المعاناة والتعبير عنها للوصول لحالة الاستقرار النفسي. وقد تؤدي قدرة الفرد على الإفصاح عن ذاته بشكل ملائم إلى أن يكون مدرّكاً لحقوقه واحتياجاته، وقادراً على البوح بها، والدفاع عنها لدى الأشخاص المؤثرين الذين يملكون مساعدته من آباء، وأصدقاء مقربين، ومعلمين (إبراهيم، ٢٠١٩).

ونظراً لأهمية الإفصاح عن الذات قام العديد من الباحثين بدراسة وقياس الإفصاح عن الذات لدى الفئات المختلفة؛ من خلال بناء وتصميم مقاييس واستبيانات تهدف لمعرفة مستواه لدى هذه الفئات، ومع ذلك لاحظ

الباحث ندرة البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بالبحث والدراسة؛ وبناءً على ذلك قام الباحث بإعداد أداة البحث خصيصاً بهدف قياس الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مما يجعل البحث يقدم موضوعاً حديثاً في مجال علم النفس والصحة النفسية.

كما لاحظ الباحث من خلال اطلاعه على المقاييس الأجنبية والعربية التي تناولت الإفصاح عن الذات وجود اختلاف بين الباحثين في استخدام أبعاد الإفصاح عن الذات كماً ونوعاً ومسمى، حيث استخدم جورارد (Gourard, 1974) في دراسته أربعة أبعاد للإفصاح عن الذات هي: الاتجاهات والآراء، الأدواق والاهتمامات، العمل والدراسة، المال، الشخصية، المظهر البدني. بينما استخدم الباكر (1997)، في دراسته عشرة أبعاد هي: المشكلات الخاصة، المشكلات النفسية، الطموحات المستقبلية، الاتجاهات السلبية والسلوك السلبي، إنشاء حول سلوك أفراد الأسرة الاتجاهات الاجتماعية والاقتصادية. الإسرار الخاصة، الآراء والاتجاهات الدينية، واستخدمت صغير (2020) في دراستها أربعة أبعاد هي: الإفصاح عن الجوانب الشخصية، الإفصاح عن الاتجاهات والآراء، الإفصاح عن النواحي الدراسية، الإفصاح عن الأفكار، بينما استخدم عمران (2023) في دراسته ثلاثة أبعاد هي: الإفصاح عن الجوانب الشخصية، والإفصاح عن الجوانب الأكاديمية، والإفصاح عن جوانب العلاقات الاجتماعية، واستخدمت عثمان (2013) في دراستها أربعة أبعاد هي: التعبير، المواقف والآراء، العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، الشخصية.

بينما قام كلاً من Magno, Cuason, Figueroa (2018) بأعداد مقياس للإفصاح عن الذات والذي قامت بترجمته وتعريبه أبو سريع (2021) وهو يتكون من خمسة أبعاد هي: الإفصاح عن المعتقدات الدينية، الإفصاح عن العلاقات، الإفصاح عن الأمور الشخصية، الإفصاح عن المشاعر العاطفية، الإفصاح عن الاهتمامات.

مما سبق تتبلور مشكلة البحث الحالي في إعداد أداة لقياس مستوى الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث لم يسفر البحث الدقيق إلى وجود أي دراسة اهتمت ببناء مقياس للإفصاح عن الذات والتعرف على بنيته العاملية والتحقق من جودة خصائصه السيكومترية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية - في حدود اطلاع الباحث - الأمر الذي يُبرز الحاجة الماسة إلى إجراء بحث يتضمن إعداد أداة لقياس مستوى الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وتأسيساً على ما سبقت الإشارة إليه، تتحدد مشكلة البحث في السؤال التالي: ما الخصائص السيكومترية لمقياس الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى إعداد مقياس الإفصاح عن الذات لتلاميذ المرحلة الإعدادية، والتحقق من خصائصه السيكومترية من حيث مؤشرات الصدق والثبات ومدى صلاحية المقياس للاستخدام.

أهمية البحث

تحدد أهمية البحث الحالي في تقديم أداة قياس تصلح للتطبيق في البيئة المصرية، تتحقق فيها الشروط العلمية اللازمة لمقياس الإفصاح عن الذات ومستواه من الثقافة المصرية، والتي يمكن الوثوق بها من حيث ملاءمتها من الناحية السيكومترية لطبيعة التلاميذ في المجتمع المصري، ويمكن استخدامها في الدراسات المستقبلية.

مصطلحات البحث

- الإفصاح عن الذات (Self-disclosure)

يُعرف الإفصاح عن الذات في البحث الحالي بأنه العملية التي يقوم من خلالها التلميذ بمشاركة معلوماته الخاصة وأسراره المتعلقة بجوانب حياته المختلفة مع فرد آخر أو أكثر محل ثقة، وذلك بشكل لفظي أو غير لفظي، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الإفصاح عن الذات (إعداد الباحث) أبعاده هي: (التعبير والإيضاح- الحياة المدرسية- الشخصية- الآراء والاتجاهات- العلاقات الاجتماعية مع الآخرين).

الإطار النظري والبحوث ذات الصلة:

الإفصاح عن الذات

1- تعريف الإفصاح عن الذات

تعددت التعريفات التي تناولت الإفصاح عن الذات؛ فمن خلال البحث في التراث النفسي العربي والأجنبي، وجد الباحث العديد من التعريفات منها:

عرف كلاً من (Nguyen, Nguyen, Bin & Campbell, 2012, 103) الإفصاح عن الذات بأنه تلك العملية التي يتم بواسطتها قيام الفرد بالبوح طوعاً أو بصورة قسدية بمعلومات حقيقية ومهمة وشخصية وسرية لشخص آخر.

ويشير (Utz, 2015, 2) إلى أن الإفصاح عن الذات يتضمن كشف الفرد لمشكلاته الاجتماعية والنفسية والصحية والأسرية وكذلك كشفه عن طموحاته المستقبلية، وآرائه الشخصية، واتجاهاته، وبعض الأسرار الخاصة التي مر بها في حياته.

كما يعرف الإفصاح عن الذات بأنه النشاط الذي يقوم به الفرد من أجل سرد بعض المعلومات الخاصة إلى أحد الأشخاص الآخرين، سواء من الزملاء أو المقربين، وينشأ عن ذلك الإفصاح تبادل الاهتمامات بين الأفراد واستيعاب المشاعر بينهما مما يعزز التواصل الفوري بين الطرفين، فيحرص كل منهما على زيادة الإفصاح لزميله بمعلومات أخرى أكثر خصوصية ومشاعره تجاهه، مما ينشئ بينهما التزاماً أدبياً من نوع معين يعزز التواصل الشخصي بينهما (العتيبي، 2022، 213).

ويعرف بأنه عملية يتم فيها توصيل المعلومات والأفكار والمشاعر الشخصية إلى شخص آخر، وتعتبر مهارة أساسية ضرورية في بناء العلاقات والحفاظ عليها (Villanueva, 2017).

ويعرفه كلاً من Ravichander & Black (2018) بأنه كشف الفرد عن نفسه للآخرين، وهو المشاركة الطوعية للمعلومات التي يمكن أن تشمل الأفكار والآراء، والمعتقدات، ومشاعر الإعجاب، والكرهية. يعرف الإفصاح عن الذات بأنه تفاعل بين شخصين على الأقل حيث ينوي أحدهما الإفصاح عمداً عن شيء شخصي لآخر (Catona & Green, 2016,1).

كما يعني الإفصاح عن الذات توصيل المعلومات الشخصية بما فيها من آراء، واتجاهات وأفكار، وحالات مزاجية، ومشاعر شخصية للأشخاص الآخرين، لذا فهو عامل جوهري في تنمية العلاقات في المجتمعات، وهو بالطبع سلوك استراتيجي مقصود (Kim, Chung, & Ahn, 2014, 277- 278).

وفي ضوء ما سبق يستخلص الباحث ما يلي:

- 1- أن الإفصاح عن الذات يتضمن اختيار فرد لآخر يليه قدرًا من الثقة بحيث يفشي له عن أفكار ومعلومات ومشاعر غاية في الخصوصية.
 - 2- أن الإفصاح عن الذات عملية قصدية يقوم بها الفرد للحديث عن نفسه والبوح بخبراته للآخرين.
 - 3- أن الإفصاح عن الذات يرتبط بمعلومات شخصية وسرية يبوح بها الفرد لغيره من الأشخاص الموثوق بهم.
 - 4- قد تتضمن خبرات الإفصاح عن الذات معلومات قد تتعلق بنواحي مختلفة مثل النواحي الدراسية وغيرها.
 - 5- إن الإفصاح عن الذات عملية عقلية معرفية ترتبط بخبرات في الماضي والمحاضر والمستقبل.
- ومن خلال ما تم عرضه؛ يُعرّف الإفصاح عن الذات في البحث الحالي بأنه العملية التي يقوم من خلالها التلميذ بمشاركة معلوماته الخاصة وأسراره المتعلقة بجوانب حياته المختلفة مع فرد آخر أو أكثر محل ثقة، وذلك بشكل لفظي أو غير لفظي، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الإفصاح عن الذات

(إعداد الباحث) أبعاده هي: (التعبير والإيضاح _ العلاقات الاجتماعية مع الآخرين _ الشخصية _ الحياة المدرسية - الآراء والاتجاهات).

أبعاد الإفصاح عن الذات

يوجد عدد من أبعاد الإفصاح عن الذات. فالإفصاح عن الذات هو تعامل يحدث بين شخصين أو أكثر في أدوار "المفصح" و "المستهدف من الإفصاح" أو المتلقي. فالمفصح والمتلقي قد يتبادلان الأدوار كليهما في عملية الإفصاح بما يشير إلى دور التبادلية، ويشتمل حدث الإفصاح عن الذات أيضًا على التفاعلات المعرفية والانفعالية والسلوكية من خلال كل من المفصح والمتلقي. وتتم دراسة الإفصاح عن الذات عادة كنشاط لفظي لكن قد تشير إلى الرسائل غير اللفظية المقصودة لتوصيل المعلومات التي قد لا يعرفها المتلقي، وتشتمل الرسائل اللفظية على جمل مثل "أشعر" و"أعتقد". وتشتمل الرسائل غير اللفظية على التعبيرات الوجهية، ولغة الجسم، والملابس التي يرتديها المفصح، أو الأدوات التي يمتلكها المتلقي مثل ارتداء سلسلة أو خاتم، ويتم تعريف الإفصاح عن الذات في ضوء بعد ثالث وهو العرض أو الاتساع (مجموعة الموضوعات المفصح عنها) والعمق (مستوى المودة في الإفصاح)، فما كم ونوع المعلومات التي تزود بها رسالة الإفصاح بشأن المفصح والمتلقي فيما يشار إليها بالمعلومات، ويتم تقويم الإفصاح عن الذات فيما يتعلق بالفعالية وتشير فعالية الإفصاح إلى ما مدى نجاح كل من المفصح والمتلقي في تحقيق الأهداف للذات والآخرين والعلاقة، وتركز الفعالية على استجابة المتلقي مثل نمو علاقة مقربة، والتزويد بالدعم الانفعالي (Catona & Greene, 2016, 2).

ويتضمن الإفصاح عن الذات في إطار هذه الدراسة خمسة أبعاد أساسية هي:

التعبير والإيضاح، العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، الشخصية، الحياة المدرسية، الآراء والاتجاهات.

وظائف الإفصاح عن الذات: (النجار، 2021)

١ -التعبير عن النفس Self-expression : يهدف الإفصاح عن الذات إلى التنفيس الانفعالي وتخفيف حدة الضغوط.

2- التوضيح clarification وإزالة الغموض: حيث يساعد الإفصاح على إزالة الغموض وتقديم الفرد صورة واضحة عن نفسه للآخرين حتى يمكنهم التفاعل معه بشكل مناسب.

3- الضبط الاجتماعي: social control حيث يكشف الفرد عما يتحلى به من ضوابط وأخلاقيات تعد خطوط لا يجب تجاوزها بالنسبة للغير.

- ٤ - تنمية العلاقات الاجتماعية developing relationship فكلما ازدادت عدد مرات الإفصاح ساعد ذلك على بناء علاقات اجتماعية أكثر قوة.
 - 5- تعزيز وعي الفرد واستبصاره بذاته.
 - 6- يرتبط الإفصاح عن الذات بمفهوم الذات الإيجابي.
 - 7- تنمية التعاطف والألفة والتقبل بين الأفراد.
 - 8- كشف الفرد عن مشكلاته ومعاناته والظروف الضاغطة التي يتعرض لها.
 - 9- تنمية وتشكيل العلاقات الاجتماعية وتوفير تغذية راجعة تساعد على تطوير الفرد علاقاته وتحسينها.
- ويرى الباحث انه على الرغم من أن للإفصاح عن الذات العديد من الوظائف التي يمكن تحقيقها من خلاله إلا أن الإفراط فيه أو إساءة ممارسته قد يؤثر سلباً ويؤدي إلى تجاهل الفرد والتجنب وعدم التقبل أحياناً.

معوقات الإفصاح عن الذات:

- كثيراً ما يتردد الإنسان في الإفصاح عن ذاته للآخرين خوفاً من العواقب التي قد يجنيها من وراء ذلك والتي ذكرها (Farber,2003,32) وتتمثل في الآتي:
- أ- الخوف من ظهور عيوبك للآخرين: فالإفصاح عن الذات سيظهر للطرف الآخر القصور في شخصيتك، أو في المهارات التي تتمتع بها، وهذا ما يدعو كثيراً من الرجال إلى التردد في طلب المساعدة عندما يضلون الطريق لكي لا يظن الطرف المقابل أنهم تائهون أو أنهم لا يملكون القدرة على تحديد الاتجاهات.
 - ب - الخوف من أن يصبح رفيقك ناقدًا لك: فعندما تطلع شخصاً ما على نقاط ضعفك فإنك بالتالي ستصبح عرضة لهجومه عليك.
 - ج - الخوف من أن تفقد شخصيتك فالبعض يرى أن هناك بعض الأمور الخاصة بهم والتي لا ينبغي لأحد أن يطلع عليها، وقد يكون هذا الخوف ظاهراً لدى الشباب في مرحلة المراهقة بصورة أكثر حيث تزداد رغبتهم في الاعتماد على أنفسهم واتخاذ قراراتهم الخاصة دون الرجوع إلى الوالدين أو الأخ الأكبر.
 - د- الخوف من أن تفقد زميلك، فقد يكون لدى أحدهم سر دفين لو أطلع عليه زميله لربما أدى إلى ابتعاده عنه، أو إلى إنهاء الصداقة التي بينهما، لذا فقد يتردد في إخبار زميله مثلاً أنه كان يتعاطى المخدرات عندما كان شاباً خوفاً من أن يؤدي الإفصاح عن هذا السر إلى فقد ذلك الصديق.
- لذا يرى الباحث ضرورة الانتظار حتى نتأكد من أن العلاقة قد تطورت إلى الحد الذي يسمح بتبادل المعلومات الشخصية بين الطرفين، وحتى تتجح عملية الإفصاح عن الذات فلا بد أن تحدث من كلا

الخصائص السيكومترية لمقياس الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح
أ.د/ شادي محمد أبو السعود د/ فتحي محمد الشرقاوي أ/ ابراهيم جبريل علي موسى

الطرفين، إذ أن إفصاح أحد الأطراف عن معلوماته الخاصة دون أن يطلع على المعلومات الخاصة بالطرف الآخر سوف يؤدي غالباً إلى عدم استمرار هذه العلاقة.

إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي لأدبيات المجال والدراسات السابقة لتحديد ماهية الإفصاح عن الذات كمتغير نفسي متعدد الأبعاد، وللتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الإفصاح عن الذات.

ثانياً: المشاركون في البحث

- تكونت عينة البحث من مجموعة قوامها (139) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصفوف الثلاثة بالمرحلة الإعدادية؛ طبق عليهم مقياس الإفصاح عن الذات، وتشمل (78) تلميذاً، و(61) تلميذة بمدارس إدارات: مرسى مطروح ومدينة الحمام والضبعة وسيدي براني التعليمية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة مطروح، وتراوح أعمارهم ما بين (12- 15) عاماً، بمتوسط قدره (13.782) سنة، وانحراف معياري قدره (0.905)، بهدف التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس الإفصاح عن الذات (إعداد/ الباحثون)، ويوضح الجدول التالي توزيع عينة المشاركين في البحث.

جدول (1) توزيع عينة المشاركين في الدراسة

الإجمالي	الصف الدراسي			النوع		المدرسة	الإدارة التعليمية
	الثالث	الثاني	الأول	أنثى	ذكر		
46	7	21	18	14	32	أبو سبيحة	مطروح
40	11	13	16	12	28	ساحل العميد ت.أ	الحمام
31	8	12	11	4	27	زاوية العوامة ت.أ	الضبعة
22	4	11	7	7	15	أولاد يحيي ت.أ	براني
139	30	57	52	37	102	الإجمالي	

ثالثاً: أداة البحث؛ مقياس الإفصاح عن الذات (إعداد الباحثون الحاليون):

وفيما يلي عرضاً مفصلاً لخطوات إعداد المقياس:

أ) مبررات القيام بإعداد المقياس:

بعد مراجعة عدد من الدراسات والمقاييس العربية والأجنبية التي تناولت الإفصاح عن الذات بمجالاته المختلفة لدى الفئات والمراحل العمرية المختلفة اتضح ندرة المقاييس التي اهتمت بقياس مستوى الإفصاح عن

الخصائص السيكومترية لمقياس الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح أ.د/ شادي محمد أبو السعود د/ فتحي محمد الشرقاوي أ/ ابراهيم جبريل علي موسى

الذات لدى تلاميذ المراحل الاعدادية؛ حيث انصب اهتمام معظم الدراسات بعينات أخرى، وبناءً على ما سبق؛ تم إعداد مقياس يمكن استخدامه في تعرف مستوى الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.

(ب) الهدف من المقياس:

يهدف المقياس بأبعاده الخمسة إلى تعرف مستوى الإفصاح عن الذات وقياسه لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح.

(ج) تحديد مفهوم الظاهرة المقاسة:

تم تحديد مفهوم الإفصاح عن الذات في ضوء البحوث والدراسات السابقة التي وردت حول هذا المفهوم في التعريف التالي: العملية التي يقوم من خلالها التلميذ بمشاركة معلوماته الخاصة وأسراره المتعلقة بجوانب حياته المختلفة مع فرد آخر أو أكثر محل ثقة، وذلك بشكل لفظي أو غير لفظي.

(د) الخطوات التي مرَّ بها إعداد المقياس:

لصيغة مفردات المقياس في صورته المبدئية؛ قام الباحثون بالتالي:

- (١) الاطلاع على بعض الأدبيات النظرية النفسية والتربوية التي تناولت الإفصاح عن الذات وعلى بعض النظريات التي اهتمت بتفسير الإفصاح عن الذات.
- (2) مراجعة الأطر النظرية لبعض البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت الإفصاح عن الذات:

(أ) الدراسات العربية مثل: دراسة عثمان (2013)؛ دراسة صغير (2020)؛ دراسة حليم (2021)؛ دراسة أبو سريع (2021)؛ دراسة عمران (2023)؛ دراسة النجار (2021).

(ب) الدراسات الأجنبية مثل: دراسة (Sprecher, Hendrick, 2004)؛ دراسة Lin-Ying , Hui- (2004) Chang ؛ دراسة (Aharony 2016) ؛ دراسة (Chen, Pan, Guo 2016)

دراسة (Caci, Cardaci, Miceli, 2019)

- (3) الاطلاع على بعض المقاييس والاختبارات التي اهتمت بقياس مستوى الإفصاح عن الذات لدى الفئات المختلفة، ومن هذه المقاييس على سبيل المثال: مقياس الإفصاح عن الذات إعداد خوج (2011) تم تطبيقه على الطلاب المعاقين جسدياً، ومقياس الإفصاح عن الذات إعداد محمد (٢٠١٢) تم تطبيقه على المتزوجين حديثاً، ومقياس الإفصاح عن الذات إعداد عثمان (٢٠١٣) تم تطبيقه على طلاب المرحلة الثانوية، ومقياس الإفصاح عن الذات إعداد الشاذلي (٢٠١٤) تم تطبيقه على الطلاب الموهوبين، ومقياس الإفصاح عن الذات إعداد معوض (٢٠١٦) تم تطبيقه على طلاب الجامعة، مقياس الإفصاح عن الذات إعداد صغير

(٢٠٢٠) تم تطبيقه على طلاب المرحلة الثانوية، ومقياس الإفصاح عن الذات إعداد عبدالرحمن والسيد (٢٠٢٣) وتم تطبيقه على المراهقين ضعاف السمع وكان ذلك مبرراً لبناء الباحث مقياس الإفصاح عن الذات حيث أن المقاييس السابقة الذكر تم تطبيقها على عينات مختلفة كالمراهقين أو المتزوجين حديثاً أو الموهوبين أو الطلاب ضعاف السمع أو طلاب المرحلة الثانوية أو طلاب الجامعة أو المراهقين وهو ما لا يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها.

الاطلاع على بعض المقاييس والأجنبية التي أعدت لقياس مستوى الإفصاح عن الذات مثل: مقياس Snell, (1988) Miller & Belk؛ مقياس Dindia, K. (2000)؛ مقياس Cayanus, & Martin, (2004)؛ ومقياس Feber (2006)؛ مقياس Magno, Cuason & Figueroa (2008)؛ ومقياس Joinson, (2010) Reips, Buchanan & Schofield؛ مقياس Rime, B. (2016)؛ مقياس Green, (2016) Wilhelmsen, Wilmots, Dodd & Quinn؛ مقياس Griffin & Bone (2017)؛ مقياس Molavi, Mikaeili, Ghaseminejad, Kazemi, & Pourdonya (2018) وهي مقاييس لا تتناسب مع الدراسة الحالية لاختلاف البيئة البحثية.

هـ) وصف المقياس في صورته المبدئية:

يمكن توضيح أبعاد المقياس كالتالي:

البعد الأول: التعبير والإيضاح: "قدرة التلميذ علي التعبير عن آرائه بسهولة ووضوح، وقدرته على الاندماج في الحوارات العلمية وتقديمه للحلول المختلفة، وعرض أفكاره بأكثر من طريقة مع مراعاة أفكار الآخرين، وصعوبة التحدث مع الآخرين في أمور خاصة بحياته الشخصية، والشعور بالخل عند التحدث مع الأشخاص غير المعروفين، والحرص من طلب المساعدة من الآخرين".

البعد الثاني: العلاقات الاجتماعية مع الآخرين: "علاقة التلميذ بالآخرين، وشعوره نحو تقدير الآخرين له، ونوعية المناسبات التي يفضل حضورها، معاناته بسبب الفوارق الاجتماعية والاقتصادية بين الناس، وشعوره بالخل عند الحديث عن المواقف المؤلمة، والتهرب من أسئلة الآخرين، وتغيير مجرى الحديث، واحتفاظه ببعض أحداث الماضي وعدم إظهارها للآخرين، وقلقه من مقدار المعلومات التي يعرفها عنه الآخرون".

البعد الثالث: الشخصية: "تجارب التلميذ الشخصية التي قد تسبب له الضيق والقلق، وجوانب الشخصية التي يكرهها، ومشاعره التي يجد صعوبة في التعبير عنها، والأمور التي تجعله مكتئب أو فخور بنفسه أو التي تسبب له الحرج، وقدرته على التعبير عن نفسه أمام الآخرين، والأمور التي تغضبه بشدة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح أ.د/ شادي محمد أبو السعود د/ فتحي محمد الشرفاوي أ/ ابراهيم جبريل علي موسى

البعد الرابع: الحياة المدرسية: "كشف التلميذ للآخرين عن كل الأمور التي ترتبط بالدراسة كالمواد والمقررات وأحداث اليوم الدراسي والاختبارات الشهرية وغيرها".

البعد الخامس: الآراء والاتجاهات: "أراء واتجاهات التلميذ والتي يفضل الحديث عنها أمام الآخرين التي يشعر نحوهم بالراحة والأمان وعرض الأمور والأحداث التي تشعره بالسرور والحديث عن الأهداف التي يتمناها وإبداء الرأي فيما يطلب منه وإظهار رأيه وذوقه في الموضوعات المختلفة".

و) مفردات المقياس: تم صياغة مفردات المقياس في صورته المبدئية في (44) مفردة موزعة على الأبعاد الخمسة؛ بواقع (10) مفردات لبُعد التعبير والإيضاح، و(8) مفردات لبُعد الحياة المدرسية، و(10) مفردات لبُعد الشخصية، و(9) مفردات لبُعد الآراء والاتجاهات، و(7) مفردات لبُعد العلاقات الاجتماعية مع الآخرين. **ز) الإجابة عن مفردات المقياس:** يتم الإجابة عن مفردات المقياس وفقاً لبدائل تدرج ليكرت الخماسي كالتالي: (دائماً- غالباً- أحياناً- نادراً- أبداً)، ويحتوي المقياس على عدد من المفردات الموجبة تكون درجاتها من (5- 4- 3- 2- 1) درجة؛ والعكس بالنسبة للمفردات السالبة.

ح) تم عرض المقياس بصورته المبدئية على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في التربية الخاصة، والصحة النفسية، وعلم النفس التربوي، عددهم (11) أستاذاً؛ بغرض إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول سلامة الصياغة اللغوية والعلمية للمفردات ومدى ارتباط المفردات بالبُعد الذي تندرج تحته، وتم حساب نسبة الاتفاق والاختلاف حول كل مفردة من مفردات المقياس؛ مع الإبقاء على المفردات التي بلغت نسبة الاتفاق عليها (100%)، وعلى ضوء مقترحاتهم تم حذف خمسة مفردات؛ وتعديل صياغة ستة مفردات، ليصبح إجمالي عدد مفردات المقياس قبل التحقق من خصائصه السيكومترية (39) مفردة، ويوضح الجدول التالي المفردات التي تم حذفها والتي تم إعادة صياغتها وفقاً لآراء السادة المحكمين:

جدول (2) المفردات التي تم حذفها أو إعادة صياغتها

البُعد: المفردة	حذف أو إعادة صياغة
الأول: أعبر عن رأيي ولا أخشى الآخرين.	أعرض رأيي، حتى لو تعارض مع الآخرين.
الثاني: أخل من الذهاب للأخصائي الاجتماعي لاستشارته في مشكلاتي المدرسية.	تم الحذف.
الثاني: أخبر زملائي عدد ساعات مذاكرتي.	تم الحذف.
الثاني: أتناقش مع أساتذتي حول ما يواجهني من صعوبات	أخبر أساتذتي بما يواجهني من صعوبات

الخصائص السيكومترية لمقياس الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح
أ.د/ شادي محمد أبو السعود د/ فتحي محمد الشرقاوي أ/ ابراهيم جبريل علي موسى

في الدراسة.	في الدراسة.
الثالث: أشعر بالقلق من قدر المعلومات التي يعرفها الآخرون عني.	تم الحذف.
الثالث: أخفي جوانب شخصيتي التي أكرهها أو اعتبرها معوقة لي.	أخفي جوانب شخصيتي التي أكرهها.
الثالث: أظهر الأمور التي تجرح مشاعري.	أذكر الأمور التي تجرح مشاعري.
الرابع: أخجل من الحديث عن تطلعاتي للمستقبل.	تم الحذف.
الرابع: أخبر زملائي برأيي في اهتماماتهم.	تم الحذف.
الرابع: أفصح عن نوعية الكتب التي أفضلها.	أتحدث مع زملائي عن نوعية الكتب التي أفضلها.
الخامس: أفصح عن نوعية المناسبات الاجتماعية التي أفضل حضورها.	أتكلم عن المناسبات الاجتماعية التي أفضل حضورها.

وبعد حذف هذه المفردات أصبح اجمالي عدد مفردات المقياس (39) مفردة موزعة على الخمسة أبعاد.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث: بتفريغ البيانات وتحليلها باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS, V.26) سوف يستخدم الباحثون الأساليب والمعالجات الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ثبات ألفا كرونباخ، والتحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج (AMOS, V.22).

نتائج البحث: للإجابة عن سؤال البحث: ما الخصائص السيكومترية لمقياس الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟ تم حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الإفصاح عن الذات، بتطبيقه على عينة قوامها (139) من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح في مدارس إدارات (مرسى مطروح، ومدينة الحمام، والضبعة، وسیدی براني) التعليمية؛ وذلك بحساب ما يلي:

أولاً: حساب صدق المفردات (Item Validity)

تعتمد هذه الطريقة على معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمجال أو البُعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد، ويبين الجدول التالي قيم معاملات

الخصائص السيكومترية لمقياس الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح
أ.د/ شادي محمد أبو السعود د/ فتحي محمد الشرقاوي أ/ ابراهيم جبريل علي موسى

الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من درجة البُعد الذي تنتمي إليه.

جدول (3) معاملات الارتباط بين درجات العينة على المفردة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه
بعد حذف درجة المفردة من درجة البُعد

العلاقات الاجتماعية	م	الآراء والاتجاهات	م	الشخصية	م	الحياة المدرسية	م	التعبير والإيضاح	م
0.356**	1	0.292**	1	0.486**	1	0.272**	1	0.534**	1
0.435**	2	0.098	2	0.182	2	0.103	2	0.407**	2
0.398**	3	0.286**	3	0.365**	3	0.336**	3	0.457**	3
0.396**	4	0.275**	4	0.395**	4	0.445**	4	0.011	4
0.061	5	0.334**	5	0.451**	5	0.159	5	0.459**	5
0.544**	6	0.254**	6	0.125	6	0.287**	6	0.471**	6
0.518**	7	0.153	7	0.449**	7	—	—	0.594**	7
—	—	—	—	0.346**	8	—	—	0.506**	8
—	—	—	—	0.422**	9	—	—	0.517**	9
—	—	—	—	—	—	—	—	0.406**	10

(**) دالة عند مستوى (0,01)

يتضح من جدول (3) تمتع مقياس الإفصاح عن الذات بصدق مفرداته، حيث تراوحت معاملات ارتباط درجات العينة بين المفردات ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة بين (0,011)، و(0,594)، ويلاحظ أن معامل ارتباط غالبية المفردات بالبُعد الذي تنتمي إليه دال عند مستوى الدلالة (0,01) باستثناء المفردة (4) من البُعد الأول، و(2، 5) من البُعد الثاني، و(2، 6) من البُعد الثالث، (2، 7) من البُعد الرابع، و (5) من البُعد الخامس؛ حيث كان معامل ارتباطهم غير دال إحصائياً، وبُحذف هذه المفردات؛ أصبح إجمالي عدد المفردات الصادقة لمقياس الإفصاح عن الذات (31) مفردة صادقة.

ثانياً: الصدق البنائي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis):

وذلك من خلال اختبار صدق البنية للمقياس كما حددها الباحثون بناءً على ما كشفت عنه الأدبيات النظرية والبحوث ذات الصلة، وذلك عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية؛ لمصفوفة

الخصائص السيكومترية لمقياس الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح
أ.د/ شادي محمد أبو السعود د/ فتحي محمد الشرقاوي أ/ ابراهيم جبريل علي موسى

معاملات الارتباط بين عوامل مقياس الإفصاح عن الذات؛ وذلك باستخدام برنامج (AMOS, V.22)، وطريقة أقصى احتمال (Maximum Likelihood)، بهدف اختبار مدى مطابقة نموذج المقياس الخماسي، للبيانات (للتأكد من صحة ما توصل إليه الباحثين من البنية الخماسية لمقياس الإفصاح عن الذات)، حيث تم افتراض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس الإفصاح عن الذات تنتظم حول عامل كامن عام، وتتبع عليه مفردات كل بُعد من أبعاد المقياس. ويوضح جدول (4) مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي.

جدول (4) مؤشرات جودة المطابقة المحسوبة والمثالية لنموذج التحليل العاملي التوكيدي
لمقياس الإفصاح عن الذات

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج	القيمة المحسوبة للمؤشر	القيمة المثالية للمؤشر
قيمة كا ² (Chi ²)	367,266	–
درجات الحرية (DF)	426	–
مستوى الدلالة	0,982	أن تكون غير دالة
نسبة كا ² إلى درجات الحرية (CMIN/DF)	0,862	أن تقل عن 5
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0,901	0,9 فما فوق
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	1	0,9 فما فوق
مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA)	0	أقل من 0,06
مؤشر محك المعلومات (AIC) للنموذج المفترض	507,266	أن تكون القيمة للنموذج المفترض أقل من القيمة للنموذج المشبع
مؤشر محك المعلومات (AIC) للنموذج المشبع	992	
مؤشر الصديق الزائف (ECVI) للنموذج المفترض	3,676	
مؤشر الصديق الزائف (ECVI) للنموذج المشبع	7,188	

يتضح من جدول (4) قبول نموذج التحليل العاملي التوكيدي، وهذا ما أكدته مؤشرات جودة المطابقة، والتي كانت في مداها النموذجي والمقبول. ويظهر جدول (5) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لكل مفردة من مفردات مقياس الإفصاح عن الذات.

الخصائص السيكومترية لمقياس الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح
أ.د/ شادي محمد أبو السعود د/ فتحي محمد الشرقاوي أ/ ابراهيم جبريل علي موسى

جدول (5) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمفردات مقياس الإفصاح عن الذات

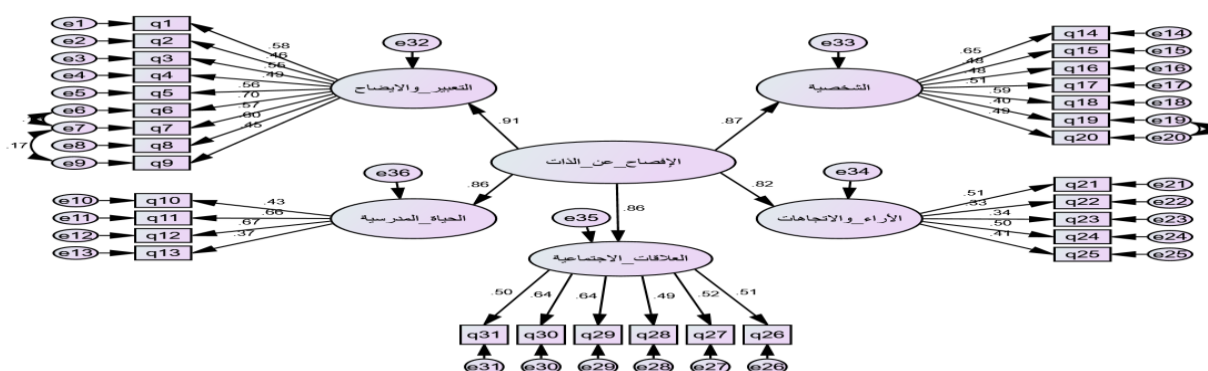
النسبة الحرجة	الخطأ المعياري	الوزن الانحداري		المفردة	البُعد
		اللامعيارية	المعيارية		
4.373**	0.294	1.284	0.576	1	التعبير والإيضاح
3.895**	0.261	1.018	0.465	2	
4.287**	0.267	1.145	0.553	3	
4.013**	0.28	1.125	0.489	4	
4.306**	0.28	1.208	0.558	5	
4.763**	0.346	1.648	0.703	6	
4.73**	0.268	1.266	0.566	7	
4.47**	0.312	1.394	0.603	8	
—	—	1	0.446	9	
3.144**	0.344	1.081	0.432	10	الحياة المدرسية
3.688**	0.487	1.796	0.659	11	
3.699**	0.522	1.931	0.667	12	
—	—	1	0.371	13	
4.818**	0.249	1.201	0.653	14	الشخصية
4.058**	0.236	0.956	0.479	15	
4.066**	0.214	0.871	0.481	16	
4.22**	0.221	0.932	0.510	17	
4.571**	0.235	1.074	0.588	18	
4.03**	0.203	0.816	0.398	19	
—	—	1	0.486	20	
3.43**	0.346	1.187	0.505	21	الآراء والاتجاهات
2.705**	0.28	0.758	0.332	22	
2.765**	0.307	0.848	0.343	23	

الخصائص السيكومترية لمقياس الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح
أ.د/ شادي محمد أبو السعود د/ فتحي محمد الشرقاوي أ/ ابراهيم جبريل علي موسى

3.401**	0.333	1.134	0.496	24	العلاقات الاجتماعية مع الآخرين
—	—	1	0.414	25	
4.316**	0.243	1.48	0.510	26	
4.385**	0.239	1.047	0.523	27	
4.22**	0.238	1.002	0.492	28	
4.926**	0.271	1.335	0.642	29	
4.934**	0.266	1.312	0.644	30	
—	—	1	0.501	31	

(**) دالة عند مستوى الدلالة (0,01)

يتضح من جدول (5) أن المفردات (9، 13، 20، 25، 31) تم تثبيت تشبعاتها اللامعيارية بالقيمة (1) قبل إجراء التحليل العاملي التوكيدي وبالتالي لا يظهر لها قيم الخطأ المعياري أو مستوى الدلالة، وأن تشبعات المفردات المعيارية تراوحت ما بين (0,332 - 0,703)، وقيم التشبعات اللامعيارية تراوحت ما بين (0,758 - 1,648)، ويتضح أيضًا أن النسبة الحرجة وهي قيمة "ت" المستخرجة من قسمة معامل الانحدار اللامعيارية على الخطأ المعياري لكل مفردة جاءت جميعها أعلى من القيمة (2,58)، ومن ثم فالمفردات دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، مما يدل على صدق جميع العوامل المشاهدة المكونة لمقياس الإفصاح عن الذات، أي أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قد دلت دليلاً قوياً على صدق البناء الكامن لمقياس الإفصاح عن الذات؛ وهو عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله خمسة عوامل فرعية. ويوضح شكل (1) المسار التخطيطي للبنية العاملية لمقياس الإفصاح عن الذات، بأبعاده الخمسة.



شكل (1) المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإفصاح عن الذات

الخصائص السيكومترية لمقياس الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح
أ.د/ شادي محمد أبو السعود د/ فتحي محمد الشرقاوي أ/ ابراهيم جبريل علي موسى

يتضح من شكل (1) أن التحليل العاملي التوكيدي لمتغير الإفصاح عن الذات قد بين لنا تشبع المفردات على العامل أو البعد الذي تنتمي إليه، مع الأخذ بالاعتبار مؤشرات جودة المطابقة للنموذج، ويتضح مما سبق تمتع مقياس الإفصاح عن الذات بدرجة مقبولة من الصدق.

ثالثاً: حساب الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الإفصاح عن الذات عن طريق معاملات ارتباط بيرسون بين درجات العينة على كل مفردة من مفردات المقياس وكل من درجات الأبعاد الفرعية للمقياس، ومن خلال تحديد مدى ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمقياس، ودرجة كل بُعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، ويبين جدول (6) قيم هذه المعاملات:

جدول (6) معاملات الارتباط بين درجات العينة على كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الإفصاح عن الذات

معامل الارتباط		م	معامل الارتباط		م	معامل الارتباط		م
الإفصاح عن الذات	الشخصية		الإفصاح عن الذات	الحياة المدرسية		الإفصاح عن الذات	التعبير والإيضاح	
0.597**	0.664**	1	0.409**	0.623**	1	0.558**	0.650**	1
0.447**	0.593**	2	0.610**	0.703**	2	0.470**	0.548**	2
0.429**	0.578**	3	0.595**	0.764**	3	0.543**	0.618**	3
0.497**	0.596**	4	0.334**	0.638**	4	0.470**	0.594**	4
0.525**	0.644**	5	—	—	—	0.527**	0.634**	5
0.422**	0.576**	6	—	—	—	0.694**	0.703**	6
0.498**	0.628**	7	—	—	—	0.573**	0.662**	7
—	—	—	—	—	—	0.587**	0.641**	8
—	—	—	—	—	—	0.450**	0.560**	9
—	—	—	معامل الارتباط		م	معامل الارتباط		م
—	—	—	الإفصاح عن الذات	العلاقات الاجتماعية		الإفصاح عن الذات	الآراء والاتجاهات	
—	—	—	0.484**	0.626**	1	0.458**	0.597**	1

الخصائص السيكومترية لمقياس الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح

أ.د/ شادي محمد أبو السعود د/ فتحي محمد الشرفاوي أ/ ابراهيم جبريل علي موسى

2	0.520**	0.338**	2	0.627**	0.478**	-	-	-
3	0.575**	0.329**	3	0.637**	0.434**	-	-	-
4	0.628**	0.438**	4	0.664**	0.627**	-	-	-
5	0.590**	0.378**	5	0.732**	0.555**	-	-	-
-	-	-	6	0.605**	0.492**	-	-	-

(**) دالة عند مستوى الدلالة (0,01)

جدول (7) معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس الإفصاح عن الذات

قيم معاملات الارتباط	التعبير والإيضاح	الحياة المدرسية	الشخصية	الآراء والاتجاهات	العلاقات الاجتماعية
الدرجة الكلية لمقياس الإفصاح عن الذات	0.869**	0.716**	0.797**	0.666**	0.789**

(**) دالة عند مستوى الدلالة (0,01)

ويتضح من جدولي (6)، (7) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه وكذلك ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس كانت جميعها دالة عند مستوي (0,01)، أي أن هناك اتساق بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، كما أن معاملات ارتباط مكونات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة عند مستوي دلالة (0,01)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي لمفرداته.

رابعاً: حساب ثبات المقياس

1) حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach alpha): تم حساب ثبات مقياس الإفصاح عن الذات باستخدام معامل ثبات ألفا؛ وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس (0,895) لعدد (31) مفردة، بينما بلغت قيم معامل الثبات لأبعاده: التعبير والإيضاح، الحياة المدرسية، الشخصية، الآراء والاتجاهات، العلاقات الاجتماعية مع الآخرين (0,803 - 0,621 - 0,719 - 0,611 - 0,725) على الترتيب، وهي قيم تعبر عن مستوى جيد ومرضي من الثبات. وتراوحت قيمة معامل ثبات ألفا للمفردات في حالة حذف المفردة من (0,888) إلى (0,896)؛ وذلك كما يوضحه جدول (8).

جدول (8) قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ في حالة حذف المفردة من المقياس

المفردة	معامل ثبات ألفا

الخصائص السيكومترية لمقياس الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح
أ.د/ شادي محمد أبو السعود د/ فتحي محمد الشرقاوي أ/ ابراهيم جبريل علي موسى

العلاقات الاجتماعية	الآراء والاتجاهات	الشخصية	الحياة المدرسية	التعبير والإيضاح	
0.894	0.892	0.896	0.893	0.891	1
0.892	0.893	0.890	0.894	0.893	2
0.892	0.895	0.893	0.890	0.891	3
0.893	0.896	0.893	0.890	0.893	4
0.889	0.893	0.892	–	0.891	5
0.891	–	0.892	–	0.888	6
–	–	0.894	–	0.891	7
–	–	–	–	0.890	8
–	–	–	–	0.891	9

2) حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق (Re-test): تم حساب ثبات المقياس من خلال إعادة تطبيقه بفواصل زمني قدره ثلاثة أسابيع، وذلك على عينة قوامها (139) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح، وتم استخراج معاملات الارتباط بين مجموع درجات العينة على كل بُعد في التطبيق الأول والثاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك كما يوضح جدول (9).

جدول (9) نتائج الثبات بطريقة إعادة التطبيق لمقياس الإفصاح عن الذات
لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني
التعبير والإيضاح	0.894**
الحياة المدرسية	0.762**
الشخصية	0.865**
الآراء والاتجاهات	0.838**
العلاقات الاجتماعية مع الآخرين	0.919**
الدرجة الكلية للمقياس	0.926**

(**) دالة عند مستوى الدلالة (0,01)

يتضح من جدول (9) أن جميع معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لأبعاد المقياس والدرجة الكلية جاءت دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، مما يشير إلى أن المقياس يعطي نفس النتائج تقريباً إذا ما تم استخدامه أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة، مما يعني صلاحيته لمقياس الإفصاح عن الذات. ومن خلال حساب ثبات المقياس بطريقتي: ألفا، وإعادة التطبيق؛ يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مرضية من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحوث المستقبلية، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها.

الصورة النهائية لمقياس الإفصاح عن الذات: بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، أصبح مقياس الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في صورته النهائية يتكون من عدد (31) مفردة موزعة على الأبعاد الخمسة: التعبير والإيضاح، الحياة المدرسية، الشخصية، الآراء والاتجاهات، العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، بواقع (9-4-7-5-6) مفردات لكل بُعد على الترتيب.

تقدير درجات مقياس الإفصاح عن الذات: يُجيب التلميذ على كل مفردة وفقاً لبدائل تدرج ليكرت الخماسي (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً)، بمقابل رقمي (5-4-3-2-1) بالترتيب بالنسبة للمفردات الموجبة وبالعكس بالنسبة للمفردات السلبية، وتُحسب الدرجة الكلية للمقياس بالمجموع الجبري لاستجابات المفحوصين حسب المقابل الرقمي لكل استجابة، والدرجة القصوى للمقياس (155)، والدرجة الدنيا (31)؛ حيث يُشير ارتفاع درجة التلميذ على المقياس إلى وجود مستوى مرتفع من الإفصاح عن الذات.

تفسير نتائج البحث: في ضوء مشكلة البحث الحالي، وما كشفت عنه البحوث ذات الصلة، وفي ضوء النتائج السابقة؛ يمكن القول أن مقياس الإفصاح عن الذات قد أستوفى المتطلبات السيكومترية الأساسية

اللازمة من صدق البناء والاتساق الداخلي والثبات، حيث أنه يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والاتساق الداخلي والثبات تُطمئن الباحثين من تطبيقه على العينة، بالإضافة إلى القيمة النظرية والتطبيقية للمقياس، حيث تتعلق القيمة النظرية للمقياس بتغطية المقياس لأبعاد الظاهرة المقاسة كما وردت بالإطار النظري، وتتعلق القيمة التطبيقية بالقدرة التشخيصية للمقياس والمرتبطة بصدق المقياس وثباته، بالإضافة للتوصيات البحثية التي تشير إلى إمكانية تطبيق المقياس في بحوث ودراسات لاحقة، ويؤكد صلاحيته في الاستخدام في البيئة المصرية والعربية للتطبيق على تلاميذ المرحلة الإعدادية، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها استخدامه.

توصيات البحث: في ضوء نتائج البحث يمكن التوصية بما يلي:

- 1- نظرا لأهمية الإفصاح عن الذات في تخلص التلميذ من المشاعر السلبية فيجب توجيه القائمين على إعداد البرامج بتنمية وتعزيز المهارات والاستراتيجيات الخاصة بتنشئة الأبناء على الإفصاح بدرجة معقولة عن ذواتهم وذلك لتعزيز هذا السلوك لديهم لما لذلك من تأثير إيجابي على صحتهم النفسية والاجتماعية.
- 2- الاستفادة من المقياس المعد.
- 3- عمل دورات تدريبية لتلاميذ المرحلة الإعدادية عن كشف الذات ومتى يكون وما هي الأشياء التي يمكن الكشف عنها.
- 4- تجنب الإفراط في الإفصاح عن الذات والتحكم في المعلومات.
- 5- توجيه المرشدين والاختصاصيين في المدارس بتوظيف الإفصاح عن الذات لدى التلاميذ (بالصورة السوية) كغنية إرشادية مرتبطة بالصحة النفسية.
- 6- الاهتمام بتوفير برامج وأنشطة لاصفية للتلاميذ ليتمكنوا من خلالها من تعزيز قدراتهم وامكاناتهم على الإفصاح عن ذواتهم.
- 7- تضمين البرامج الأكاديمية المقدمة من الجامعات لإعداد المرشدين والاختصاصيين النفسيين والتنمية المهنية لهم بطرق وأساليب تنمية الإفصاح عن الذات لدى تلاميذهم.
- 8- إعداد وتقديم برامج تدريبية للأسر لتزويدهم بأساليب التنشئة الاجتماعية السليمة لتنمية سلوك الإفصاح عن الذات لدى الأبناء منذ الصغر ليتمكنوا من الاعتياد على مثل هذه السلوكيات الإيجابية.
- 9- إجراء المزيد من الدراسات حول علاقة الإفصاح عن الذات بالعديد من المتغيرات النفسية المهمة المتعلقة بتلاميذ المرحلة الإعدادية.

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، جيهان أحمد حلمي. (2019). الإفصاح عن الذات كمنبئ بمناصرة الذات لدى عينة من الطلاب العاملين بالمرحلة الإعدادية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 5 (20)، 1- 30.
- أبو سريع، عائشة أحمد. (2021). الإفصاح عن الذات وعلاقته بأساليب التعلق في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 31 (110)، 359- 400.
- الشاذلي، وائل أحمد سليمان (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي لتنمية الإفصاح عن الذات في خفض الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من الطلاب الموهوبين. (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية التربية تخصص الصحة النفسية. جامعة سوهاج.
- العتيبي، ضرار عبد الحميد. (2022). *مهارات الإتصال*. عمان: دار اليازوري العلمية.
- النجار، فاطمة الزهراء محمد. (2021). فاعلية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في تحسين الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ضحايا التمر المدرسي. *المجلة التربوية*، 2 (92)، 581- 652.
- الأنصاري، بدر محمد (٢٠٠٢). المرجع في مقاييس الشخصية - تقنين على المجتمع الكويتي. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- حسان، محمود عبداللطيف محمود (2013). *تقويم محتوى المناهج في ضوء المتطلبات المعرفية لمشروع التميز TIMMS*. الرياض: مكتبة القانون والاقتصاد.
- حليم، شيري مسعد (2021). الإفصاح عن الذات عبر مواقع التواصل الاجتماعي والمساندة الاجتماعية والقلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، 45 (1)، 13- 102.
- خوج، حنان بنت أسعد محمد (2011). الإفصاح عن الذات وعلاقته بالاكئاب لدى المعاقين جسدياً بالمملكة العربية السعودية. *مجلة القراءة والمعرفة*، 1 (116)، 192- 220.
- رضوان، شعبان جاب الله. (2006). دور المساندة الاجتماعية في الإفصاح عن الذات والتوجه الاجتماعي لدى الفصامين والاكتابين. *دراسات نفسية*، 16 (2)، 171- 221.
- صغير، عبلة محمد الجابر مرتضي. (2020). الإفصاح عن الذات وعلاقته بأنماط التعلق وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلبة المرحلة الثانوية. *دراسات تربوية ونفسية*، 35 (108)، 221- 274.
- عبد الوارث، إسلام حسن محمود، وتوفيق، مروة عبد الحميد أحمد. (2021). الوجود النفسي الأفضل والإفصاح عن الذات كمنبئين لاحترام الذات لدى المتفوقين دراسياً بالمرحلة الثانوية. *مجلة الإرشاد النفسي*، 1 (67)، 155- 236.

الخصائص السيكومترية لمقياس الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح
أ.د/ شادي محمد أبو السعود د/ فتحي محمد الشرقاوي أ/ ابراهيم جبريل علي موسى

- عبد الرحمن، محمد السيد و السيد، ولاء حفني عبد الفتاح (٢٠٢٣) مقياس الإفصاح عن الذات المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب مصر، 7(٣٣)، ٣٧٩ - ٤٠٤ .
- عثمان، إسهم أبو بكر. (2013). الإفصاح عن الذات كمنبئ بالاغتراب النفسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 4(38)، 163 - 194.
- عمران، فاطمة محمد علي. (2023). النموذج البنائي للعلاقة بين ظاهرة الخداع والإفصاح عن الذات والهناء الذاتي لدى عينة من طلاب كلية التربية وطلاب الدراسات العليا في ضوء بعض المتغيرات المعدلة. مجلة الإرشاد النفسي، (75)، 93 - 185.
- محمد، رمضان عبد اللطيف. (2012). الإفصاح عن الذات وعلاقته بالاكنتاب وفاعلية برنامج للتدريب على الإفصاح عن الذات في خفض الاكنتاب لدى الأزواج. المجلة التربوية (32)، 319 - 358.
- معوض، مروة نشأت (2016). الإفصاح عن الذات وعلاقته بالمرونة النفسية والأمن النفسي لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، 16(6)، 305 - 392.

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Apter, A., Horesh, N., Gothelf, D., Graffi, H., & Lepkifker, E. (2001). Relationship between self-disclosure and serious suicidal behavior. *Comprehensive Psychiatry*, 42 (1), 70-75.
- Aharony, N. (2016). Relationships among attachment theory, social capital perspective, personality characteristics, and Facebook self-disclosure. *Aslib Journal of Information Management*, 68(3), 362-386.
- Catona, D & Greene, K. (2016). Self-Disclosure In C. R. Berger & M. E. Roloff (Eds), *The International Encyclopedia of Interpersonal Communication* (First Edition, pp 1- 5). John Wiley & Sons, Inc.
- Cayanus, J. L., & Martin, M. M. (2004). An instructor self-disclosure scale. *Communication Research Reports*, 21(3), 252-263.
- Caci, B., Cardaci, M., & Miceli, S. (2019). Development and Maintenance of Self-Disclosure on Facebook: The Role of Personality Traits. *Sage Open*, 9 (2).
- Chen, X., Pan, Y., & Guo, B. (2016). The influence of personality traits and social networks on the self-disclosure behavior of social network site users. *Emerald Publishing Limited*, 26(3), 566-586.
- Dindia, K. (2000). Self-disclosure, identity, and relationship development: A dialectical perspective. *Communication and personal relationships*, 147-162.
- Dindia, K., Fitzpatrick, M. A., & Kenny, D. A. (1997). Self-Disclosure in Spouse and Stranger Interaction: A Social Relations Analysis. *Human Communication Research*, 23(3), 388-412.
- Farber, B. A. (2003). Self-disclosure in psychotherapy practice and supervision: An introduction. *Journal of Clinical Psychology*, 59 (5), 525-528.
- Feber, A, B.(2006). self disClosure psychotherapy. New York: the Guilford press.
- Green, T., Wilhelmsen, T., Wilmots, E., Dodd, B., & Quinn, S. (2016). Social anxiety, attributes of online communication and self-disclosure across private and public Facebook communication. *Computers in Human Behavior*, 58, 206-213.
- Griffin, C., & Bone, J. (2017). Invitation to Human Communication National Geographic. London: Cengage Learning.
- Hook, M. K., Gerstein, L. H., Detterich, L., & Gridley, B. (2003). How close are we? Measuring intimacy and examining gender differences. *Journal of Counseling & Development*, 81(4), 462-472.
- Horesh, N. (2010). P01-210-Self disclosure, depression, anxiety and aggression in adolescents. *European Psychiatry*, 25 (1), 420- 428.
- Joinson, A. N., Reips, U. D., Buchanan, T., & Schofield, C. B. P. (2010). Privacy, trust, and self-disclosure online. *Human-Computer Interaction*, 25 (1), 1-24.

- Kathleen , S. V. (2018). *COMM 2 "Speech Communication"*. London: Cengage Press.
- Kim, J. Y., Chung, N., & Ahn, K. M. (2014). Why people use social networking services in Korea: The mediating role of self-disclosure on subjective well-being. *Information Development*, 30 (3), 276-287.
- Kahn, J. H., & Hessling, R. M. (2001). Measuring the tendency to conceal versus disclose psychological distress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 20 (1), 41-65.
- Kazdin, A. (2000). *Encyclopedia of psychology*. New York: Oxford University Press, Vol. 7.
- Lin-Ying, L., & Hui-Chang, C. (2004). Relationship of self-disclosure with personality characteristics, loneliness and mental health in college students. *Chinese Journal of Clinical Rehabilitation*, 8(33), 7568-7570.
- Magno, C., Cuason, S., & Figueroa, C. (2008). The development of the self- disclosure scale. Manila: De La Salle University.
- Magno, C., Cuason, S., & Figueroa, C. (2008). The development of the self- disclosure scale. Manila: De La Salle University.
- Molavi, P., Mikaeili, N., Ghaseminejad, M. A., Kazemi, Z., & Pourdonya, M. (2018). Social anxiety and benign and toxic online self-disclosures: An investigation into the role of rejection sensitivity, self-regulation, and internet addiction in college students. *The Journal of nervous and mental disease*, 206 (8), 598-605.
- Nawabi, P. (2004). Lifting the veil on invisible identities: A grounded theory of self-disclosure for college students with mood disorder. Unpublished Ph.D. Thesis, University of Maryland.
- Nguyen, M., Bin, Y. S., & Campbell, A. (2012). Comparing online and offline self-disclosure: A systematic review. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15 (2), 103-111.
- Papini, D. R., Farmer, F. F., Clark, S. M., Micka, J. C., & Barnett, J. K. (1990). Early adolescent age and gender differences in patterns of emotional self-disclosure to parents and friends. *Adolescence*, 25 (100), 959- 977.
- Qian, H., & Scott, C. (2007). Anonymity and self-disclosure on weblogs. *Journal of Computer- Mediated Communication*, 12 (4), 1428-1451.
- Ravichander, A., & Black, A. W. (2018). An empirical study of self-disclosure in spoken dialogue systems. In *Proceedings of the 19th annual SIGdial meeting on discourse and dialogue* (pp. 253-263).
- Rime, B. (2016) Self Disclosure. In Friedman, H. (Ed), *Encyclopedia Of Mental Health* (2nded.), 4, New york: Academic Press, 66-74
- Snell, W. E., Miller, R. S., & Belk, S. S. (1988). Development of the emotional self-disclosure scale. *Sex Roles*, 18, 59-73.

- Sprecher, S., & Hendrick, S. S. (2004). Self-Disclosure in Intimate Relationships: Associations With Individual and Relationship Characteristics Over Time. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(6), 857–877.
- Utz, S. (2015). The function of self-disclosure on social network sites: Not only intimate, but also positive and entertaining self-disclosures increase the feeling of connection. *Computers in Human Behavior*, 45, 1-10.
- Villanueva, L. S. (2017). Interpersonal closeness, self-disclosure, and attachment styles of university students in the Philippines. *Journal of Education and Social Sciences*, 6 (2), 29-40.
- West, R., & Turner, L. H. (2010). *Understanding Interpersonal Communication: Making Choices In Changing Times* (Second Edition ed.). London: Cengage Press.

البحث الخامس

الخصائص السيكومترية لمقياس الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية

إعداد: -

أ.م.د. غادة صابر أبو العطا
أستاذ الصحة النفسية المساعد والقائم
بأعمال وكيل شئون الدراسات العليا لكلية
التربية للطفولة المبكرة جامعة مطروح

أ.د/ نبيل السيد حسن الجباس
أستاذ علم نفس الطفل المتفرغ والعميد
الأسبق لكلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة المنيا

أ/ شيماء صابر رمضان سعد الحويطي
معيد بقسم العلوم النفسية كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة مطروح

٢٠٢٤م - ١٤٤٥هـ

الخصائص السيكومترية لمقياس الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي إلى إعداد مقياس مُصور لتقييم الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، والتعرف على الخصائص السيكومترية للمقياس من حيث الصدق والثبات، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد المقياس والذي يتكون في صورته النهائية من (٣٠) عبارة موزعة على (٣) أبعاد، وذلك على النحو التالي: البعد الأول الذاكرة العاملة (١٠) عبارات، البعد الثاني المرونة المعرفية (١٠) عبارات، البعد الثالث الضبط الانفعالي (١٠) عبارات. وللتحقق من صدق وثبات المقياس قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٩٠) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية بعدد من المدارس بإدارة مطروح التعليمية، حيث تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٤ - ٦) عاماً بمتوسط عمر قدره (٤,٩٢٢) وانحراف معياري (٠,٥٤٥) خلال العام الدراسي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤ م، وأسفرت نتائج البحث عن أن مقياس الوظائف التنفيذية للأطفال ذوي صعوبات التعلم يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات، وبالتالي يصلح للاستخدام بدرجة عالية من الثقة.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية -الوظائف التنفيذية - الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

Psychometric properties of the executive functions scale in children with developmental learning disabilities

Abstract:

The current research aims to prepare an illustrated scale to evaluate the executive functions of children with developmental learning difficulties, and to identify the psychometric characteristics of the scale in terms of honesty and stability, To achieve this goal, the scale has been prepared, which consists in its final form of (30) phrases distributed over (3) dimensions, as follows: the first dimension working memory (10) phrases, the second dimension cognitive flexibility (10) phrases, The third dimension is emotional control (10) phrases. To verify the validity and stability of the scale, the researcher applied the scale to a sample of (90) kindergarten children with developmental learning difficulties in a number of schools in Matrouh Educational Administration Where their chronological ages ranged between (4-6) years with an average age of (4,922) and a standard deviation of (0.545) during the academic year 2023/2024, and the results of the research resulted that the executive functions scale for children with learning disabilities has a high degree of honesty and stability, and therefore is suitable for use with a high degree of confidence.

Keywords: Psychometric characteristics - executive functions - children with developmental learning difficulties.

مقدمة البحث

نجد إن ميدان صعوبات التعلم من ميادين التربية الخاصة التي شغلت اهتمام الكثير من الباحثين، وذلك نتيجة للاهتمام المتزايد من قبل المجتمعات والأسر والحكومات بهؤلاء الأطفال الذين يعانون من مشكلات سلوكية وتعليمية رغم أنهم لا يعانون من أية (إعاقة جسمية حسية أو حركية عقلية أو سمعية أو بصرية). كما أنهم يبدون أفراداً عاديين في تعاملاتهم مع من حولهم وفي استجاباتهم للمواقف الحياتية المختلفة. ويرى الكثير من الباحثين المهتمين بمجال صعوبات التعلم أن هؤلاء الأطفال يتسمون بأن قدراتهم العقلية سليمة فذكائهم مثل العاديين ويوجد منهم المتفوقين والموهوبين في بعض المجالات المختلفة، إلا أنهم يعانون من اضطرابات قد تكون هذه الاضطرابات على شكل صعوبات أكاديمية كصعوبات القراءة والكتابة والحساب أو صعوبات نمائية كالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير (عصام محمود، ٢٠١٨، ٥٧٤).

يشير جميس بيتر (٢٠١٦) إلى أن التقديرات المختلفة تؤيد أن نسبة صعوبات التعلم في تزايد مستمر حيث تراوحت بين ٤.٤٥% من مجمل أطفال الروضة، بينما يشير جيرى واطسون (٢٠١٧) إلى أن نسبة انتشار الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة تراوحت من ٥.٧٥% كذلك يشير ديفيد ماكس (٢٠١٨) أن نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتراوح بين ٦.٥% من مجمل أطفال الروضة (هبة محمد، ٢٠٢٣، ٥٠٠).

نجد ان الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحتاجون في حياتهم إلى عدد من المهارات المعرفية التي يجب إتقانها إضافة إلى المهارات النمائية، الأمر الذي يجعل المؤسسات التربوية تهتم بتدريب الأطفال على طرق التفكير وحل المشكلات والانتباه والتنظيم والتخطيط وتمكينهم من توظيفها في حياتهم، ويتم تجميع هذه الأنواع من المهارات المعرفية تحت مسمى "الوظائف التنفيذية"، فنجد انها من المواضيع الحديثة والمهمة في مجال علم النفس العصبي، فقد اهتم الباحثين بدراسة العلاقة بين الوظائف التنفيذية للدماغ ومدى انعكاسها على أداء المهارات المعرفية الضرورية للتكيف والاندماج بنجاح واستقلالية في جميع مناحي الحياة (إيمان فاضل وعلي محمد، ٢٠٢٢، ٣٣٣).

كما أن الوظائف التنفيذية لها تأثير كبير على قدرة الطفل على الأداء بنجاح في مجموعة واسعة من مجالات الحياة اليومية، لذا قد تظهر العديد من المشكلات الاجتماعية والسلوكية والنمائية الناتجة عن ضعف في الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتظهر بشكل رئيسي في عدة أنشطة مثل عدم القدرة على إتمام المهام علي أكمل وجه، أو التركيز لمدة طويلة. ويؤثر القصور في هذه الوظائف التنفيذية على السلوك اليومي للطفل من خلال عدم قدرة الطفل على التكيف مع متطلبات البيئة، ومشكلات في التفاعل مع الآخرين (عادل محمد وآخرون، ٢٠٢٣، ٤٠).

أكدت دراسة (Huyder et all (2017 أن الوظائف التنفيذية هي مهارات وعمليات معرفية تعتمد على مهارات التفكير والانتباه، والقدرة على تنظيم الذات ودعم السلوكيات التي تعمل على تحقيق الهدف والتخلص من المشتتات الخارجية، وايضاً وتعديل السلوك بما يتلاءم مع البيئة الاجتماعية.

نجد أن تسليط الضوء على الوظائف التنفيذية عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم أهمية كبيرة، وذلك لأن الوظائف التنفيذية تعد أساس جميع المهارات عند الأطفال ومهمة في مهام الحياة اليومية، وحل المشكلات، وايضاً تساعد الطفل في تنظيم سلوكه، وضبط انفعالاته، فالطفل الذي لديه قصور في الوظائف التنفيذية قد يواجه صعوبة في بدء النشاط مما يؤثر على أداء مهامه اليومية (إيمان فؤاد والزهران إبراهيم، ٢٠٢٢، ٦٥).

في النهاية نجد أن الوظائف التنفيذية من أهم البني المعرفية انتشاراً في علم النفس المعرفي وعلم النفس العصبي، فالوظائف التنفيذية هي تلك العمليات التي تقود الأفعال لسلوك موجه نحو الهدف، وتهتم الوظائف التنفيذية بكيفية توظيف مختلف المعلومات التي تتوافر لدى الطفل من خلال مختلف الحواس ومن خلال مخازن الذاكرة وإجراء عديد من العمليات عليها مثل التخطيط، والتنظيم، والمراقبة، والاهتمام بعمليات الإدراك والذاكرة والانتباه (محمود حمدي وآخرون، ٢٠٢٣، ٢٦).

وتحاول الدراسة الراهنة إلقاء مزيداً من الضوء على الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الوظائف التنفيذية. في ضوء ذلك يتعين ضرورة إعداد مقياس لتقييم الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة البحث:

شعرت الباحثة بالمشكلة من خلال ما يلي:

من خلال شكوى المعلمات من ضعف الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث ذلك الضعف يظهر في تحصيلهم الدراسي وتفاعلاتهم الاجتماعية وأدائهم للمهام اليومية، حيث قامت الباحثة بعمل زيارة لبعض الروضات، وعمل بعض المقابلات الميدانية مع المعلمات والتحدث معهن حول موضوع البحث فتبين شكوتهن حول ظهور ضعف للوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث ظهرت أهمية الوظائف التنفيذية عندما يواجه الطفل صعوبة في مراحل الطفولة الأولى، وقد شكّلت هذه الأهمية جدلاً في مدى تأثير الوظائف التنفيذية على المهارات النمائية للأطفال.

أكدت البحوث والدراسات السابقة على ضرورة الاهتمام بالأطفال ذوي صعوبات التعلم ومنها دراسة (Firat& Bildiren (2023)، (Gehle et all (2023)، (Marini et all (2023) فقد أوصت بضرورة الاهتمام بهؤلاء الأطفال وتطوير عمليات التشخيص بحيث يتم التعرف عليهم بدقة.

ومن خلال مراجعة الباحثة للدراسات السابقة وجدت أن هناك نقص للدراسات التي استهدفت تقييم الوظائف التنفيذية للأطفال ذوي صعوبات التعلم وقلة المقاييس التي تستخدم في الكشف عن جوانب القصور فيها، ومدى الحاجة إلى الكشف عن مستوى الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم لتحسين مستوى تكيفهم مع الحياة اليومية، لذلك سعي البحث الحالي إلى الاهتمام بالأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الوظائف التنفيذية لهذه الفئة.

تعد الوظائف التنفيذية من المفاهيم الحديثة نسبياً وتستخدم لوصف عدد من العمليات التي تتدخل في عدد من الأنشطة وتؤدي أدواراً في الحياة، وتتضمن الوظائف التنفيذية كثيراً من العمليات مثل (الذاكرة والتخطيط والمرونة وكف الاستجابة والمبادأة والضبط الانفعالي والمراقبة وحل المشكلات) ومن خلال الوظائف التنفيذية يتم ضبط السلوك الإنساني فهي جهازاً لتنظيم وتوجيه السلوك والأفكار لبدء وإنهاء نشاط ما بطريقة مرنة وتتبع أهميتها

بسبب دورها الرئيسي في المعالجة العقلية للمعلومات وانتقائها لتمكن الفرد من الاستجابة بطريقة مبتكرة مع المواقف والمثيرات (أمثال هادي، ٢٠٢٠، ١٧).

تلعب الوظائف التنفيذية دوراً هاماً في تمكين الأطفال ذوي صعوبات التعلم من التفكير المنظم، فهي المسؤولة عن تحديد الهدف وتمكنه من وضع الخطة التي تجعله قادراً على أداء مهمته بكفاءة، وتنظيم أدائه وبيئته لتحقيق المطلوب منه، كما تمكنهم من كف الاستجابات المرفوضة وتتحكم في متى يمكن البدء في تنفيذ المهام المطلوبة، وتعمل كذلك على تسهيل الانتقال من نشاط إلى آخر بمرونة وتساعد على التركيز على المهام المطلوب أدائها، واسترجاع المعلومات التي يحتاجها من مواقف شبيهة للاستفادة منها في الموقف الحالي وتلعب الوظائف التنفيذية دوراً مركزياً في مرحلة الطفولة المبكرة (طه أحمد، ٢٠٢٣، ٢٩٢).

تضيف الباحثة بأن الوظائف التنفيذية تلعب دوراً محورياً وهاماً لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث أنها تساعد في حل المشكلات التي تواجههم من خلال استخدام مهارات وأبعاد ومكونات الوظائف التنفيذية في الحياة اليومية، حيث يؤدي الإتقان الجيد للوظائف التنفيذية إلى تنمية الذات، وتحسين المهارات الاجتماعية عند الأطفال.

ومن هنا دعت الحاجة لبناء مقياس لقياس الوظائف التنفيذية للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، ومعرفة إذا كان المقياس يتصف بالخصائص السيكومترية، وفي ضوء ما سبق تحدت مشكلة البحث في السؤال التالي:

ما الخصائص السيكومترية لمقياس الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

(١) إعداد مقياس لتقييم الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

(٢) التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية من حيث صدقه وثباته.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- (١) يسهم البحث في توفير إطار نظري يتناول متغيراً وموضوعاً مهماً في مجال علم النفس وهو الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.
- (٢) يساعد المقياس في تقييم مظاهر القصور في الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.
- (٣) تحديد جوانب القوة والضعف في الوظائف التنفيذية التي يمكن أن تظهر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.
- (٤) إعداد هذا المقياس يساعد في إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في مجال الوظائف التنفيذية الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

مصطلحات البحث:

الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية (Children with developmental learning difficulties): " هم الأطفال الذين يتسمون بصعوبات تتمثل في العمليات المعرفية الخاصة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة الشفهية، وهذه العمليات تعتبر أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي، وبذلك فإن أي خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يؤدي لظهور العديد من الصعوبات اللاحقة " (كوثر إبراهيم وآخرون، ٢٠٢٢، ١٠٩).

تُعرفهم الباحثة إجرائياً بأنهم: " هم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤ - ٦ سنوات، فهم يعانون من تحديات أو صعوبات في فهم المهارات بنفس السرعة أو الكفاءة مقارنة بالأطفال الآخرين من نفس العمر قد تظهر في مهارات الانتباه والذاكرة والإدراك التي تصنف كصعوبات تعلم نمائية، وتُقاس إجرائياً وفق مقياس الكشف عن صعوبات التعلم النمائية لدى طفل الروضة".

الوظائف التنفيذية (Executive functions):

تُعرف بأنها: " قدرة الطفل علي التحكم في السلوك غير المرغوب والبدء في السلوك المرغوب، وتشتمل على المبادأة، والضبط الانفعالي، والتخطيط، والذاكرة، ويسعي الطفل لإتباع هذه الوظائف المعرفية لتحقيق ضبط السلوك وتنظيمه وفقاً لمتطلبات الحياة اليومية لتحقيق التكيف الملائم" (نجوان عباس وغادة كامل، ٢٠٢٢، ١٥٢).

تُعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: " المهارات العقلية العليا التي تساعد الأطفال على التخطيط والتنظيم والمراقبة. وتعد هذه المهارات أساسية لنجاح الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الحياة اليومية والتعليمية. وتشمل الوظائف التنفيذية: المرونة المعرفية، الذاكرة العاملة، الضبط الانفعالي والتي كشف عنها استبيان الدراسة، ويُقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها أطفال ذوي صعوبات التعلم في مقياس الوظائف التنفيذية المصور (إعداد الباحثين الحاليين)".

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: يسعى البحث الحالي لحساب الخصائص السيكومترية لمقياس الوظائف التنفيذية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

الحدود البشرية: الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتتراوح أعمارهم ما بين (٤-٦ سنوات).

الحدود المكانية: المدارس بإدارة مطروح التعليمية.

الحدود الزمانية: بالفصل الدراسي الثاني، للعام الجامعي (٢٠٢٣ - ٢٠٢٤ م).

الإطار النظري:

مفهوم الوظائف التنفيذية:

تُعرفها الشيماء محمد (٢٠٢١، ٥٣) بأنها: " مجموعة من المكونات الإدراكية والانفعالية التي تُستخدم لوصف السلوكيات الملائمة وغير الملائمة وتتكون من مجموعة كبيرة من الوظائف مثل المرونة المعرفية، والذاكرة

العاملة، والتخطيط، وتساعد هذه الوظائف على اكتساب المعلومات والمهارات اللازمة لتحقيق الهدف المطلوب".

تستنتج الباحثة مما سبق: أن التعريفات التي تناولت الوظائف التنفيذية متعددة ومتشعبة وقد تكون هذه المهارات ضعيفة أو متأخرة في التطور حيث أن الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم تشير إلى المهارات المرتبطة بالتخطيط والتنظيم واتخاذ القرارات. وتعتبر هذه المهارات جزءاً أساسياً في الحياة، والتي تساعد الأطفال على التحكم في سلوكهم والتفاعل مع العالم من حولهم.

أهمية الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية:

إن للوظائف التنفيذية أهمية كبيرة في حياة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويرجع ذلك إلى أن تلك الوظائف ليست ضرورية للنمو المعرفي أو للأداء الوظيفي الفعال فقط، ولكنها أكثر أهمية في الواقع للتوافق الاجتماعي الناضج وللسلوكيات السليمة ولتحسين جودة الحياة.

ونجد أن دراسات عديدة تحدثت عن أهمية الوظائف التنفيذية، وسوف توضحها الباحثة في النقاط الآتية:

أوضحت دراسة طه أحمد (٢٠٢٣، ٢٩٤) أهمية الوظائف التنفيذية لأطفال ذوي صعوبات التعلم فيما يلي:

١. مساعدة الأطفال على استخدام مهارات متعددة مثل القدرة على كف الاستجابات غير الملائمة.

٢. توفير القدرة أمام الأطفال للتحويل بمرونة بين الأفكار والأنشطة (المرونة المعرفية).

٣. منح الأطفال القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات (الذاكرة العاملة).

٤. مساعدة الأطفال على التحكم في الانفعالات (الضبط الانفعالي).

أشارت دراسة سارة كورداني (٢٠١٧، ٤٤) أن الوظائف التنفيذية تعمل كضابط عام وجهاز تنظيمي كما انها تعتبر مسؤولة عن التحكم المعرفي والسلوكي وتنظيم الأفعال والأفكار وذلك لبدأ وإنهاء نشاط ما، حيث يكون الفرد على وعي بهذا النشاط لذلك فهي مهمة في نشاطات الحياة اليومية، وأنها قادرة على كف وتغيير الاستجابة.

أشارت دراسة (Bryce, et al (2015 أن الوظائف التنفيذية تسهم في تحقيق التوافق النفسي والمعرفي والاجتماعي والسلوكي مع مثيرات البيئة المحيطة، كما أن لها دور في عمليات التنظيم والتوجيه الذاتي، وتساعد أيضاً على الضبط والاستجابات السلوكية، بالإضافة إلى توجيه وتوظيف الأساليب والاستراتيجيات المعرفية على نحو أكثر إنتاجية ومرونة وربطها بمهام ومواقف الحياة اليومية.

خصائص الوظائف التنفيذية:

إن الوظائف التنفيذية تميز الإنسان عن بقية الكائنات، حيث تساعدنا على التفكير وفي إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، وتسمح بالتخطيط وإشباع الحاجات، وتساعد في عملية التنظيم الذاتي للسلوك، والتحكم في الضغوطات الانفعالية. حيث نحد أن للوظائف التنفيذية عدة خصائص، توضحها الباحثة في النقاط الآتية.

حددت دراسة أسامة فاروق (٢٠٢٢، ٣٩٢٨) عدة خصائص للوظائف التنفيذية والتي تتمثل في الآتي:

١. الوظائف التنفيذية متعددة وكثيرة بطبيعتها، فهي لا تمثل سمة واحدة محددة فقط.
٢. الوظائف التنفيذية توجيهية بطبيعتها بمعنى أنها بناء عقلي مسؤول عن توجيه السلوكيات والأفعال.
٣. الوظائف التنفيذية تحفز وتوجه الوظيفة العقلية بصورة مختلفة داخل أربع مجالات هي الإدراك، والوجدان، والمعرفة، والفعل.
٤. يبدأ نمو الوظائف التنفيذية مبكراً جداً في مرحلة الطفولة ويستمر في النمو حتى البلوغ.

أسباب ضعف الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية:

أكدت دراسة غادة محمد (٢٠١٥، ٥١٢) أن يتسبب ضعف الوظائف التنفيذية في العديد من المشكلات السلوكية مثل تشتت الانتباه وفرط الحركة والاضطرابات النمائية والعدوان، وللوظائف التنفيذية أهمية كبيرة حيث أنها تسهم بشكل فعال في إنجاح المخرجات السلوكية والمعرفية والوجدانية إلى الواقع الذي يتعامل معه الأطفال، وليس أدل على ذلك من أهمية دورها المحوري في العمليات العقلية العليا والتي يعتمد عليها الأطفال لمعالجة المعلومات من البيئة الداخلية والخارجية لكي يستطيعوا أن يستجيبوا بشكل ملائم لتلك المدخلات مما يساعدهم على حل المشكلات التي تواجههم بكفاءة.

تؤكد الباحثة أن ضعف الوظائف التنفيذية ليس بالضرورة مرتبطاً فقط بصعوبات التعلم، بل قد يكون ناتجاً عن عوامل أخرى مثل مشكلات تشتت الانتباه وفرط الحركة. ومن المهم أن يتم تشخيص وفهم هذه الصعوبات بدقة من أجل توفير الدعم والمساعدة المناسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في تطوير وتعزيز وظائفهم التنفيذية. ولكي نفهم تأثير ضعف الوظائف التنفيذية على حياة هؤلاء الأطفال.

مكونات الوظائف التنفيذية:

تشمل الوظائف التنفيذية العديد من المكونات والتي أختلف الباحثين حول تصنيفها حيث من الممكن أن تعمل إما بشكل مستقل أو بشكل جماعي وفي تكامل مع بعضها البعض، نظراً لكون كل واحدة منها تسهل عمليات معينة وتحقق الهدف المطلوب. ونجد أن لهذه المكونات أهمية وتأثير كبير على الأطفال ذوي صعوبات التعلم نظراً لأنهم يعانون من القصور من هذه المكونات، حيث أن هذه المكونات تتنوع ما بين: (المرونة المعرفية، الذاكرة العاملة، الضبط الانفعالي، كف الاستجابة، المراقبة الذاتية، التخطيط، المبادأة، تنظيم الأدوات).

وسوف تتناول الباحثة في هذا البحث ٣ مكونات، وهم:

(المرونة المعرفية، الذاكرة العاملة، الضبط الانفعالي) والتي أشارت إليها الدراسة بأنها ترتبط بأطفال ذوي صعوبات التعلم نظراً لضعفها لديهم، حيث تسلط الباحثة الضوء على تنمية هذه المكونات.

أولاً: الذاكرة العاملة

مفهوم الذاكرة العاملة

تُعرف بأنها: " عملية تتضمن الطرق والعمليات التي تقوم بتخزين المعلومات بشكل مؤقت، ثم استدعائها من الذاكرة طويلة المدى للقيام بالمهام واستخدامها بشكل جيد في حل المشكلات، وتقوم بالتحكم بالوظائف المعرفية مثل الانتباه ومراقبة الأنشطة" (دعاء عبد الرازق وميادة أسعد، ٢٠٢٢، ٤٤٨).

الطرق والأنشطة المقترحة لتنمية الذاكرة العاملة

توضح الباحثة أن هناك العديد من الطرق والأنشطة التي يمكن استخدامها لتنمية الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. إليك بعض الاقتراحات:

(١) تقديم الهياكل المنظمة والممارسة المنتظمة:

استخدم الهياكل المنظمة لتنظيم المعلومات وتقديمها بشكل منهجي ومنظم. يمكن استخدام الرسوم التوضيحية والقوائم والجداول لمساعدة الأطفال على تنظيم المعلومات في عقولهم، يتطلب تعزيز مهارة الذاكرة العاملة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الممارسة المنتظمة والمنهجية. يمكن تحقيق ذلك عن طريق منحهم فترات زمنية معينة خلال اليوم لممارسة تمارين الذاكرة العاملة.

(٢) التخطيط والتنظيم:

يمكن تعزيز مهارة الذاكرة العاملة عن طريق تعليم الأطفال كيفية التخطيط والتنظيم للمهام. يمكن استخدام التقويمات والجداول الزمنية لتحديد الأهداف وتقسيم المهام إلى خطوات صغيرة ومنظمة.

(٣) استخدام التكنولوجيا المساعدة:

يمكن استخدام التكنولوجيا المساعدة لتعزيز مهارة الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. يمكن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتطبيقات الهاتفية وألعاب الذاكرة على الأجهزة الإلكترونية لممارسة تحسين الذاكرة العاملة.

(٤) التمرين على مهام الذاكرة القصيرة:

يجب تشجيع الأطفال على ممارسة تمارين للذاكرة القصيرة، مثل تكرار أرقام الهاتف والأسماء والكلمات في ذهنهم، واستدعائها بعد فترات قصيرة، هذا يساعدهم على تحسين التركيز والتعامل مع المعلومات بشكل أفضل. تستنتج الباحثة مما سبق أن الذاكرة العاملة هي مهارة مهمة في عملية التعلم وتشمل القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة القصيرة واستخدامها بشكل فعال في القيام بالمهام العقلية اليومية مثل التركيز، والتنظيم، وحل المشكلات. لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم قد تكون مهارة الذاكرة العاملة ضعيفة نسبياً. وتلعب دوراً هاماً في تحسين قدرات الأطفال ذوي صعوبات التعلم. ويمكن تعزيزها من خلال أنشطة تشجيع التركيز والتنظيم، مثل الألعاب التعليمية وتمارين التركيز.

ثانياً: المرونة المعرفية

مفهوم المرونة المعرفية

تُعرف بأنها: "القدرة على التحول من فكرة إلى أخرى وفقاً للمواقف المختلفة فهي تعمل على ابتكار معلومات وأفكار مميزة وتغيير مسار التفكير ليتناسب مع الخطط والأهداف المطلوبة. (داليا محمد، ٢٠٢٢، ٦٥٥)

الطرق والأنشطة المقترحة لتنمية المرونة المعرفية

تشير الباحثة إلى أن لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، قد تكون المرونة المعرفية تحدياً. ومع ذلك، هناك عدة طرق واستراتيجيات يمكن استخدامها لتنمية هذه المهارة لديهم، وهي كالاتي:

(١) تعليم استراتيجيات التحويل:

يتضمن ذلك تحويل المعلومات من شكل إلى آخر، واستخدام مختلف الوسائل والأدوات لتنظيم وتجديد المعلومات.

(٢) تعزيز التفكير المرن:

يمكن تحقيق ذلك من خلال تشجيع الأطفال على استكشاف وتجربة طرق متعددة لحل المشكلات والتفكير الابتكاري.

(٣) تعزيز المرونة العاطفية:

يجب أن يتم تشجيع الأطفال على التعامل مع التحديات والعقبات بصورة إيجابية ومرنة وتعزيز القدرة على التعامل مع المشاعر والصعوبات العاطفية.

(٤) تنمية التفكير الناقد وتقديم تحديات تعليمية متنوعة:

يمكن تنمية المرونة المعرفية من خلال تعليم الأطفال مهارات التحليل والتقييم النقدي للمعلومات والأفكار، ويمكن تعزيز المرونة المعرفية من خلال تقديم أنواع مختلفة من المهام والأنشطة التعليمية. يمكن أن تتضمن هذه المهام مشكلات رياضية، ألعاب تفاعلية، مواقف حقيقية تعتمد على التطبيق العملي، والتحديات الفكرية. من خلال ما سبق تستنتج الباحثة أن مهارة المرونة المعرفية تلعب دوراً هاماً في دعم أطفال ذوي صعوبات التعلم. يمكن تعزيزها من خلال تقديم مهام متنوعة وتكييف الطرق التعليمية لتناسب احتياجات كل طفل. هذا

يشمل استخدام وسائل متعددة وتقنيات تعليم متنوعة لتعزيز فهمهم بشكل أفضل. ومن المهم أن يتم توفير بيئة تعليمية مناسبة وداعمة للتطوير المرونة المعرفية.

ثالثاً: الضبط الانفعالي

مفهوم الضبط الانفعالي

تُعرفه إيمان فؤاد والزهران إبراهيم (٢٠٢٢، ٧١) بأنه: "لقدرة على تعديل الاستجابات الانفعالية بشكل مناسب"

الطرق والأنشطة المقترحة لتنمية الضبط الانفعالي

تضيف الباحثة بأن لتنمية مهارة الضبط الانفعالي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتمكينهم من التعامل بفعالية مع المشاعر والضغوط اليومية..، ينصح باتباع الخطوات التالية:

(١) التواصل والتعبير عن المشاعر:

يجب تشجيع الطفل على التحدث عن مشاعره بشكل فعال وفتح قنوات التواصل مع الآخرين للتعبير عما يشعر به.

(٢) تعليم استراتيجيات التنفس والاسترخاء:

يمكن تعليم الأطفال تقنيات التنفس العميق والاسترخاء للتحكم في الانفعالات السالبة وتهدئة الجسم والعقل. يمكن استخدام تقنيات مثل التنفس البطني والتنفس العميق لتهدئة المشاعر السلبية.

(٣) التوجيه والمساعدة في تحليل المشكلات:

يجب تعليم الطفل كيفية تحليل المشكلات بشكل منهجي والبحث عن حلول فعالة لها.

(٤) تعزيز الثقة بالنفس:

يجب تشجيع الأطفال على تطوير الثقة بأنفسهم من خلال تحديد أهداف واقعية وتحقيقها، وتطوير مهاراتهم القوية.

تستنتج الباحثة مما سبق أن مهارة الضبط الانفعالي تعتبر أمراً هاماً لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. حيث يواجه هؤلاء الأطفال تحديات كثيرة في التحكم في مشاعرهم وتقبل الإحباط والتوتر. وتعتقد أن مهارة الضبط الانفعالي تعد أساسية في بناء شخصية صلبة ومتوازنة

العلاقة بين الوظائف التنفيذية والأطفال ذوي صعوبات التعلم:

أكدت دراسة طه أحمد (٢٠٢٣، ٢٩٥) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضعف في المرونة المعرفية، وبصورة أكثر تحديداً معاناتهم من مشكلات في تصنيف وترتيب المعلومات والأشياء، والتركيز على التفاصيل ونتيجة لذلك كله تصبح المعلومات مقيدة وعدم قدرتهم على استدعائها، ولهذا فإن الطفل يجد صعوبة في بدء مهمة جديدة أو التحول المرن بين بدائل مختلفة. وهذا النوع من أنواع الضعف يشكل خاصية من خصائص الوظائف التنفيذية والتي تؤدي إلى مشكلات أكبر وأكثر تعقيداً.

أوضحت دراسة الشيماء فتحي (٢٠٢٢، ٣٧٦) أن يشير مصطلح الوظائف التنفيذية إلى عدد من القدرات التي تعد مهمة لنجاح الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مواقف الحياة اليومية، فتحسين الوظائف التنفيذية يُمكن الطفل من السيطرة على تفكيره مما يساعده على تلبية متطلبات الحياة. فتمكنه من تركيز الانتباه، ومعالجة المعلومات والاحتفاظ بها، وتحويل انتباهه بمرونة بين المهام، وتحديد الهدف، والتخطيط، واتخاذ القرارات، ومراقبة سلوكه. يتضح مما سبق أهمية تحسين الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة لأنه يساعد على تقليل الفجوة بينهم وبين الأطفال العاديين.

تستنتج الباحثة مما سبق أن العلاقة بين الوظائف التنفيذية والأطفال ذوي صعوبات التعلم لها تأثير كبير على قدرات الأطفال في التعلم والتحصيل الأكاديمي. تعتبر الوظائف التنفيذية مجموعة من المهارات العقلية العليا التي تتحكم في التخطيط والتنظيم والتركيز والتحكم في السلوك وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

الدراسات ذات الصلة:

دراسة إيمان فؤاد والزهران إبراهيم (٢٠٢٢)

تهدف الدراسة إلى إعداد مقياس لتقييم الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي والأطفال العاديين ، والتحقق من صدقه وثباته ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد المقياس والذي يتكون في صورته النهائية من (١١٥) عبارة موزعة على (٨) أبعاد، وهم (كف الاستجابة، المبادأة، المرونة المعرفية، التخطيط، الذاكرة العاملة، الضبط الانفعالي، تنظيم الأدوات، المراقبة) وللتحقق من صدق وثبات المقياس قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٨٨) طفلاً وطفلة، (٣٨) من ذوي اضطراب اللغة النوعي، (٥٠) من الأطفال العاديين، ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٥-٧) ، (٩-٧) ، (١٢-٩) سنة ، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس تقييم الوظائف التنفيذية . وأوضحت النتائج أن أصبح المقياس صالح للاستخدام بدرجة عالية من الثقة.

دراسة محمود حمدي، عبد الحميد محمد، تهاني محمد (٢٠٢٣)

تهدف الدراسة الراهنة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية المقياس الوظائف التنفيذية على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وسعت الدراسة للإجابة على السؤالين التاليين: ما البنية العاملية لمقياس الوظائف التنفيذية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية؟ وهل يتمتع المقياس بصدق وثبات مرتفع؟ تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) تلميذ وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي تراوحت أعمارهم من (١٠) إلى (١١) سنة تقريباً بمدرسة المتانیا الابتدائية القديمة المشتركة التابعة لإدارة العياط التعليمية بمحافظة الجيزة خلال العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١ م، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الوظائف التنفيذية وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المقياس يتشبع على أربعة عوامل كما كشف التحليل العاملي التوكيدي، كما يتمتع المقياس بثبات مرتفع.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث

استخدم البحث المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة البحث، وحساب الخصائص السيكومترية.

ثانياً: المشاركون في البحث

الخصائص السيكومترية لمقياس الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية

أ.د/ نبيل الجباس

أ.م.د. غادة صابر

أ/ شيماء الحويطي

تم اختيار عينة المشاركين في البحث بطريقة عمدية، بلغت (٩٠) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية، بمدرسة باحثة البادية، ومدرسة عادل الصفتي، ومدرسة أبو بكر الصديق بمحافظة مطروح تتراوح أعمارهم ما بين (٤ - ٦) عاماً، بمتوسط عمر قدره (٤,٩٢٢) وانحراف معياري (٠,٥٤٥)، ويتكون المقياس من ٣٠ سؤالاً مصوراً مقسم إلى ٣ أبعاد أساسية (الذاكرة العاملة - المرونة المعرفية - الضبط الانفعالي) يجيب الطفل على كل سؤال مصور على حده وتكون إجابة الطفل على هذه الأسئلة بوضع علامة صح عند الإجابة الصحيحة، وذلك بغية اختبار الكفاءة السيكومترية، لمقياس الوظائف التنفيذية المصور، ويوضح الجدول (١) توزيع العينة المشاركة علي المدارس بمحافظة مطروح.

جدول (١) توزيع العينة المشاركة على المدارس بمحافظة مطروح.

المدسة	العدد	النسبة المئوية
باحثة البادية	٤٥	٥٠٪
عادل الصفتي	٢٥	٢٧,٧٨٪
أبو بكر الصديق	٢٠	٢٢,٢٢٪
الاجمالي	٩٠	١٠٠٪

ثالثاً: أداة البحث: مقياس الوظائف التنفيذية المصور (إعداد الباحثون الحاليون)

وفيما يلي عرضاً مفصلاً لخطوات إعداد المقياس

مبررات القيام بإعداد المقياس:

بعد مراجعة عدد من الدراسات والبحوث والمقاييس العربية والأجنبية التي تناولت الوظائف التنفيذية بأبعاده المتعددة لدى الفئات والمراحل العمرية المختلفة؛ اتضحت ندرة المقاييس التي اهتمت بقياس مستوى ضعف الوظائف التنفيذية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم؛ حيث انصب اهتمام معظم الدراسات بعينات أخرى كأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أو ذوي اضطراب اللغة أو ضعف السمع أو حتى أطفال المرحلة

الابتدائية، وبناء على ما سبق؛ تم إعداد مقياس يمكن استخدامه في قياس مستوى الوظائف التنفيذية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

أ- الهدف من المقياس:

يهدف المقياس بأبعاده الثلاثة إلى قياس مستوى الوظائف التنفيذية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

ب- تحديد مفهوم الظاهرة المقاسة:

يتم تحديد مفهوم الوظائف التنفيذية في ضوء التراث النظري والبحوث السابقة التي وردت حول هذا المفهوم في التعريف التالي: "المهارات العقلية العليا التي تساعد الأطفال على التخطيط والتنظيم والمراقبة. وتعد هذه المهارات أساسية لنجاح الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الحياة اليومية والتعليمية. وتشمل الوظائف التنفيذية: المرونة المعرفية، والذاكرة العاملة، والضبط الانفعالي.

ت- الخطوات التي مر بها إعداد المقياس:

لصيغة مفردات المقياس في صورته المبدئية، قام الباحثون بالتالي:

(١) مراجعة الأطر النظرية لبعض البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت الوظائف

التنفيذية: (2018) Laura et all، روان عدنان سليم وجميل محمود الصمادي (٢٠٢٢)، حسين أبو

المجد سيد (٢٠٢٢)، داليا محمد همام (٢٠٢٢).

(٢) الاطلاع على بعض المقاييس والاختبارات التي اهتمت بالوظائف التنفيذية لدى الفئات المختلفة، ومن

هذه المقاييس على سبيل المثال: إيمان فؤاد والزهران إبراهيم (٢٠٢٢)، عادل محمد وأسامة أحمد ومحمد

طلعت (٢٠٢٣)، محمود حمدي وعبد الحميد محمد وتهاني محمد (٢٠٢٣)، (2023) Marini et all

ث- وصف المقياس في صورته المبدئية:

قام الباحثون بتحديد أبعاد الوظائف التنفيذية في ثلاثة أبعاد، وهي: الذاكرة العاملة، المرونة المعرفية، الضبط الانفعالي، وتم صياغة المفردات التي تمثل كل من الأبعاد الثلاثة؛ ليصل إجمالي عدد مفردات مقياس الوظائف التنفيذية إلى (٣٠) مفردة، ويمكن توضيح أبعاد المقياس كما يلي:

البُعد الأول: الذاكرة العاملة

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها " قدرة الأطفال على الاحتفاظ بالمعلومات الضرورية في العقل واستخدامها في تنفيذ المهام العقلية. وهي قدرة المخ على حفظ ومعالجة المعلومات في الوقت الحالي واستخدامها في الأنشطة العقلية المختلفة. إنها نوع من الذاكرة قصيرة الأجل التي تساعد الأطفال على الاحتفاظ بالمعلومات وتنظيمها واستخدامها بشكل فعال، ويُقاس من خلال إجابة الطفل ذوي صعوبات التعلم في هذا البُعد بمقياس الوظائف التنفيذية المصور ".

البُعد الثاني: المرونة المعرفية

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها " قدرة الأطفال على التكيف مع المهام العقلية المتنوعة والتحول بين مهام مختلفة بكفاءة والاستجابة لمختلف المواقف والتحديات التي يواجهها الأطفال في الحياة اليومية والدراسية. تتضمن هذه الوظيفة القدرة على التفكير بشكل مرن، ومواجهة المشكلات وحلها بطرق متنوعة، والتفاعل مع التحديات العقلية بشكل إيجابي، ويُقاس من خلال إجابة الطفل ذوي صعوبات التعلم في هذا البُعد بمقياس الوظائف التنفيذية المصور ".

البُعد الثالث: الضبط الانفعالي

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه " قدرة الأطفال على التحكم في العواطف والانفعالات في مختلف التجارب والتعبير عن مشاعرهم بطريقة مناسبة وملائمة. والبُعد عن العدوان والفوضى والصفات السيئة. فهذا يتعلق بفهمهم للعواطف وكيفية التعامل معها بشكل فعال، بما في ذلك التفاعل مع المواقف الصعبة بشكل هادئ وبناء. تعزز هذه الوظيفة قدرتهم على التحلي بالنظام والصفات الجيدة وحب الآخرين والتفاعل الإيجابي معهم، ويُقاس من خلال إجابة الطفل ذوي صعوبات التعلم في هذا البُعد بمقياس الوظائف التنفيذية المصور ".

ج- مفردات المقياس:

تم صياغة مفردات المقياس في صورته المبدئية في (٣٠) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد؛ (١٠) مفردات لبُعد الذاكرة العاملة، و (١٠) مفردات لبُعد المرونة المعرفية، (١٠) مفردات لبُعد الضبط الانفعالي.

ح- الإجابة عن مفردات المقياس:

نوع الإجابة على مفردات المقياس: يتحدد من خلال قيام الطفل بوضع علامة صح عند الإجابة الصحيحة، ويكون تصحيح المقياس بإعطاء درجة لكل اجابة صحيحة وصفر لكل إجابة خاطئة.

خ- تم عرض المقياس:

بصورته المبدئية على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في التربية الخاصة، وعلم نفس الطفل، وعلم النفس التربوي، عددهم (١٠) أساتذة بغية إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول سلامة الصياغة اللغوية والعلمية للمفردات ومدى ارتباطها بالبُعد الذي تندرج تحته، وتم حساب نسبة الاتفاق والاختلاف حول كل مفردة من مفردات المقياس؛ مع الإبقاء على المفردات التي بلغت نسبة الاتفاق عليها (١٠٠ %)، وفي ضوء مقترحاتهم تم تعديل صياغة ستة مفردة من مفردات المقياس.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

بتفريغ البيانات وتحليلها باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS.V27) ، سوف يستخدم الباحثون الأساليب والمعالجات الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ثبات ألفا كرونباخ.

نتائج البحث:

للإجابة عن سؤال البحث: ما الخصائص السيكومترية لمقياس الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم؟

تم حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم

أولاً: صدق المقياس

١. صدق المفردات

يشير هذا النوع من الصدق إلى أن المفردات تنتمي إلى السمة أو القدرة المستهدف قياسها (Panjaitan, Irawati, Sujana, Hanifah & Djuanda, 2018)، وتعتمد هذه الطريقة على معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس أو المجال الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة

الخصائص السيكومترية لمقياس الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية

أ.د/ نبيل الجباس أ.م.د. غادة صابر أ/ شيماء الحويطي

الكلية للمقياس، باعتبار أن بقية المفردات محكًا للمفردة (شيرين محمد، ٢٠١١)، ويوضح جدول (٢) حساب صدق مفردات مقياس الوظائف التنفيذية كالتالي:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البعد لمقياس الوظائف التنفيذية (ن = ٩٠)

م	الذاكرة العاملة	م	المرونة المعرفية	م	الضبط الانفعالي
١	**٠,٦٤١	١١	**٠,٦١٢	٢١	**٠,٥١٩
٢	**٠,٦٢٣	١٢	**٠,٥٥٨	٢٢	**٠,٤٤٦
٣	**٠,٥٦٨	١٣	**٠,٤٤١	٢٣	**٠,٣٩٩
٤	**٠,٥٠٩	١٤	**٠,٥٣٦	٢٤	**٠,٤٧٨
٥	**٠,٤٧١	١٥	**٠,٥٠٩	٢٥	**٠,٤٧٠
٦	**٠,٥٩١	١٦	**٠,٤٦٦	٢٦	**٠,٣٩٨
٧	**٠,٤٤٢	١٧	**٠,٥٤٢	٢٧	**٠,٥٠٥
٨	**٠,٥٨٢	١٨	**٠,٥٠٠	٢٨	**٠,٤٧١
٩	**٠,٦٠٧	١٩	**٠,٥٢٩	٢٩	**٠,٥٠٥
١٠	**٠,٥٨٨	٢٠	**٠,٦١٠	٣٠	**٠,٦٢٥

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق تمتع مقياس الوظائف التنفيذية بصدق مفرداته، حيث كانت معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البعد دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق المقياس.

٢. **صدق المحك الخارجي:** يدل الصدق المرتبط بالمحك على قدرة المقياس على التنبؤ بمستوى الوظائف التنفيذية لدى التلاميذ، والتعرف عليه في ضوء مقياس آخر يسمى بالمحك الخارجي. وقد تم استخدام

الخصائص السيكومترية لمقياس الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية

أ/ شيماء الحويطي

أ.م.د. غادة صابر

أ.د/ نبيل الجباس

الصدق التلازمي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للتلاميذ على مقياس البحث الحالي المكون من (٣٠) مفردة، ومقياس الوظائف التنفيذية إعداد (إيمان الكاشف والزهران سليمان، ٢٠٢٢)؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين (٠.٧٠٥)؛ كما تم حساب معامل ارتباط أبعاد مقياس الوظائف التنفيذية الخاص بالبحث الحالي مع الدرجة الكلية لمقياس (إيمان الكاشف والزهران سليمان، ٢٠٢٢)؛ وجاءت قيم معامل الارتباط للأبعاد الثلاثة (الذاكرة العاملة، المرونة المعرفية، الضبط الانفعالي) (٠.٥٣٨، ٠.٤٠٨، ٠.٥٨٢) على الترتيب؛ وهو ارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١). مما يشير لمتعة مقياس الوظائف التنفيذية بدرجة صدق مقبولة.

ثانياً: الاتساق الداخلي (Internal Consistency)

وذلك من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه مضافاً إليها درجة المفردة وبين المفردة والدرجة الكلية لمقياس الوظائف التنفيذية، وبين جدولي (٣)، (٤) التالي قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس الوظائف التنفيذية ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ومعامل الارتباط بين أبعاد مقياس الوظائف التنفيذية والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس الوظائف التنفيذية ودرجة البعد الذي

تنتمي إليه (ن = ٩٠)

م	الذاكرة العاملة		م	المرونة المعرفية		م	الضبط الانفعالي	
	الارتباط	الارتباط		الارتباط	الارتباط		الارتباط	الارتباط
	بالبعد	بالدرجة		بالبعد	بالدرجة		بالبعد	بالدرجة
	الكلية	الكلية		الكلية	الكلية		الكلية	الكلية
١	**٠,٧٢٠	**٠,٥٦١	١١	**٠,٧٠٥	**٠,٤٩٣	٢١	**٠,٦٣٦	**٠,٥٣٢
٢	**٠,٧٠٥	**٠,٥٥١	١٢	**٠,٦٦٢	**٠,٥١٤	٢٢	**٠,٥٧٥	**٠,٥٠٨
٣	**٠,٦٦٩	**٠,٥١٩	١٣	**٠,٥٦٤	**٠,٤٣٣	٢٣	**٠,٥٣٤	**٠,٤٥٥

الخصائص السيكومترية لمقياس الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية

أ.د/ نبيل الجباس	أ.م.د. غادة صابر	أ/ شيماء الحويطي			
٤	**٠,٦١٧	**٠,٥٠٥	١٤	**٠,٦٤٣	**٠,٥١١
٥	**٠,٥٨٣	**٠,٤٧٠	١٥	**٠,٦١٩	**٠,٤٥١
٦	**٠,٦٨٩	**٠,٥٧٦	١٦	**٠,٥٨٥	**٠,٥٠١
٧	**٠,٥٦١	**٠,٤٩٣	١٧	**٠,٦٤٨	**٠,٤٧٨
٨	**٠,٦٨١	*٠,٥٢٠	١٨	**٠,٦١٣	**٠,٥٠٥
٩	**٠,٧٠٢	*٠,٥٢٣	١٩	**٠,٦٣٦	**٠,٥٣٥
١٠	**٠,٦٨٤	**٠,٥٥٤	٢٠	**٠,٧٠٤	**٠,٥٤٠

(**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

جدول (٤) معامل ارتباط أبعاد مقياس الوظائف التنفيذية والدرجة الكلية للمقياس (ن=٩٠)

أبعاد مقياس الوظائف التنفيذية	الذاكرة العاملة	المرونة المعرفية	الضبط الانفعالي	الدرجة الكلية لمقياس الوظائف التنفيذية
الذاكرة العاملة	----	**٠,٣٧٢	**٠,٥٤٨	**٠,٧٩٨
المرونة المعرفية		----	**٠,٤٩٧	**٠,٧٧٨
الضبط الانفعالي			----	**٠,٨٤٠

(**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدولي (٣)، (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١)، وكذلك جاء ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة؛ حيث تراوحت معاملات ارتباط المفردة بالبعد الذي تنتمي إليه بين (٠,٥٣٤ - ٠,٧٢١)، وتراوحت معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٤٥١ - ٠,٥٧٦)، وكذلك جاءت قيم معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس الوظائف التنفيذية كانت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة، مما يشير إلى أن هناك اتساق بين كل مفردة من مفردات

الخصائص السيكومترية لمقياس الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية

أ.د/ نبيل الجباس

أ.م.د. غادة صابر

أ/ شيماء الحويطي

المقياس ودرجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، وبين الأبعاد وبعضها البعض وبعضها الكلية لمقياس الوظائف التنفيذية؛ مما يدل على تمتع مقياس الوظائف التنفيذية باتساق داخلي جيد ومرضى.

ثالثاً: حساب ثبات المقياس:

يشير الثبات إلى اتساق واستقرار أداة القياس وقدرتها على إعطاء نتائج متطابقة إذا تم تطبيقها على نفس العينة مرات متتالية (Jackson, 2009)، وقد تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha، حيث يعتبر معامل ألفا كرونباخ أنسب الطرق لحساب ثبات المقاييس (رجاء أبو علام، ٢٠١١)، كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل سبيربروان وجوتمان، كما تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق.

١. حساب الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية

تم حساب الثبات Reliability بطريقة معامل الفا كرونباخ Cronbach's alpha، وطريقة التجزئة

النصفية Split-Half ، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول ()

جدول (٥) معاملات الثبات لمقياس الوظائف التنفيذية بطريقتي (ألفا كرونباخ- والتجزئة النصفية لسبيرمان-

بروان وجوتمان ($n = 90$)

معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية						
البعد	عدد المفردات	معامل ألفا	معامل ألفا	معامل ألفا	معامل	معامل
		كرونباخ	كرونباخ	الارتباط بين	سبيرمان -	جوتمان
				النصفين	بروان	
الذاكرة العاملة	١٠	٠,٨٥٦	$\frac{٠,٧٧٣}{٠,٧٧٢}$	** ٠,٦٦٦	٠,٧٩٩	٠,٧٩٩
المرونة المعرفية	١٠	٠,٨٣٨	$\frac{٠,٧٣٣}{٠,٧٣١}$	** ٠,٦٨٦	٠,٨١٣	٠,٨١٣

الخصائص السيكومترية لمقياس الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية

أ.د/ نبيل الجباس	أ.م.د. غادة صابر	أ/ شيماء الحويطي			
الضبط الانفعالي	١٠	٠,٨٠٦	$\frac{٠,٦٩٤}{٠,٦٥٢}$	**٠,٨٢٣	٠,٩٠٣ ٠,٩٠٣
المقياس ككل	٣٠	٠,٩٠٢	$\frac{٠,٨٤٠}{٠,٨٣٧}$	**٠,٦٩٦	٠,٨٢٠ ٠,٨٢٠

(**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لثبات مقياس الوظائف التنفيذية قد بلغ (٠,٩٠٢)، كما أن معامل الثبات لأبعاد المقياس الفرعية جاءت جميعها مرتفعة، حيث تراوحت من (٠,٨٠٦) إلى (٠,٨٥٦) لمعامل ألفا كرونباخ وهي تعبر عن مستوى جيد ومرضي من الثبات، كما أوضح حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية أن قيمة معامل سبيرمان-بروان ومعامل جوتمان لثبات مقياس الوظائف التنفيذية قد بلغ (٠,٨٢٠)، وجميعها قيم أعلى من الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات وهو (٠,٧٠) (Field, 2009)، ويشير ذلك إلى ارتفاع مستوى الثبات لمقياس الوظائف التنفيذية وكافة أبعاده الفرعية. كما تم حساب قيمة معامل ثبات ألفا للمفردات في حالة حذف المفردة ويوضح الجدول التالي ذلك:

جدول (١) قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لمفردات مقياس الوظائف التنفيذية في حالة حذف المفردة من المقياس

مفردات البعد الأول	معامل ألفا عند حذف المفردة	مفردات البعد الثاني	معامل ألفا عند حذف المفردة	مفردات البعد الثالث	معامل ألفا عند حذف المفردة
١	٠,٨٣٦	١١	٠,٨١٥	٢١	٠,٧٨٥
٢	٠,٨٣٨	١٢	٠,٨٢٠	٢٢	٠,٧٩٣
٣	٠,٨٤٢	١٣	٠,٨٣٢	٢٣	٠,٧٩٨
٤	٠,٨٤٧	١٤	٠,٨٢٣	٢٤	٠,٧٨٩
٥	٠,٨٥٠	١٥	٠,٨٢٥	٢٥	٠,٧٩٠

الخصائص السيكومترية لمقياس الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية

أ.د/ نبيل الجباس	أ.م.د. غادة صابر	أ/ شيماء الحويطي		
٦	٠,٨٤٠	١٦	٠,٨٢٩	٢٦
٧	٠,٨٥٣	١٧	٠,٨٢٢	٢٧
٨	٠,٨٤١	١٨	٠,٨٢٦	٢٨
٩	٠,٨٣٨	١٩	٠,٨٢٣	٢٩
١٠	٠,٨٤٠	٢٠	٠,٨١٥	٣٠

باستقراء الجدول السابق يتضح أن قيم معاملات ثبات المقياس تظل جيدة ومقبولة في حالة حذف أي مفردة من مفردات المقياس، وتراوح قيمة معامل الثبات للمقياس في حالة حذف المفردة لجميع المفردات بين (٠,٨٥٣، ٠,٧٧٢)؛ وهي قيم مقبولة إحصائياً، مما يؤكد صلاحية استخدام المقياس في البحث الحالي.

توصيات البحث:

يوصي البحث الحالي بما يلي:

١. ضرورة استخدام المعلمات والإحصائيين مقياس الوظائف التنفيذية للأطفال ذوي صعوبات التعلم كأداة مقننه يمكن من خلالها قياس القصور في الوظائف التنفيذية لدى هؤلاء الأطفال.
٢. أهمية تقديم المساعدة المبكرة لآباء هؤلاء الأطفال بعد استشارة متخصصين للتغلب على المشكلات التي تصدر منهم نتيجة مشكلات قصور الوظائف التنفيذية الذي يساعد المقياس في تشخيصها.
٣. تعميم مقياس الوظائف التنفيذية واستخدامه بصورته النهائية في المراكز والمؤسسات المتخصصة بهذه الفئة للمساهمة في حل مشكلة عمليات التشخيص التي تعاني منها بعض المؤسسات.

بحوث مقترحة:

١. دراسة السمات السيكومترية لمقياس الوظائف التنفيذية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.
٢. بناء برامج قائمة على أبعاد الوظائف التنفيذية لتنميتها لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
٣. تقييم الوظائف التنفيذية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.
٤. المشكلات التي تواجه المعلمات في تنمية الوظائف التنفيذية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أشرف لطفي (٢٠١٩). برنامج تدريبي لتنمية الوظائف التنفيذية وآثره في خفض سلوك التمر لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وضعاف السمع (رسالة دكتوراه منشورة كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة). القاهرة.

أمثال هادي (٢٠٢٠). بعض الوظائف التنفيذية وعلاقتها بالألكسيثيميا لدى عينة من المراهقين بدولة الكويت. مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة، ٨٠، (٥٠)، ١٢-٥٨.

أية عبد الجواد (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على الوظائف التنفيذية لتحسين مهارات الوعي الفونولوجي لدى أطفال الروضة. مجلة الطفولة، ٣٠، (٤١)، ٢٠-٤٨.

إيمان فاضل، وعلياء محمد (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) لدى عينة من فئات التربية الخاصة في دولة الكويت. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٠، (٢)، ٣٣١-٣٨٤.

إيمان فؤاد، والزهرء إبراهيم (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة اللغوي والأطفال العاديين. مجلة التربية الخاصة، ١١، (٤١)، ٦٣-١١٦.

حامد موافى، وحسن مسلم، والشيماء محمد (٢٠٢٢). الوظائف التنفيذية وعلاقتها بالنمو اللغوي لدى أطفال الروضة المتأخرين لغوياً. مجلة التربية الخاصة، ١١، (٣٨)، ٣-٢٧.

حسين أبو المجد سيد (٢٠٢٢). إسهام القصور في بعض الوظائف التنفيذية في التنبؤ باضطراب الاكتناز القهري. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، ٩٦، (٢)، ٦١٩-٦٨٦.

دعاء عبد الرازق، وميادة أسعد (٢٠٢٢). قياس بعض الوظائف التنفيذية لدى أطفال الروضة. مركز البحوث النفسية، ٣٣، (٤)، ٤٣٧: ٤٨٢.

روان عدنان سليم، وجميل محمود الصمادي (٢٠٢٢). دراسة مقارنة للوظائف التنفيذية لكل من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين. المجلة التربوية الأردنية، ٧ (٢٢)، ١١٧ - ١٤١.

سارة كورداني (٢٠١٧). الوظائف التنفيذية لدى مزدوجي اللغة دراسة مقارنة بين مزدوجي اللغة وأحادي اللغة (رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي). الجزائر.

الشيما فتحي (٢٠٢٢). فعالية برنامج باستخدام تقنية رمز الاستجابة السريع (QR code) لتحسين بعض الوظائف التنفيذية وخفض بعض المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ. مجلة الطفولة والتربية، ١٠ (٥٠)، ٣٥٤ - ٤٧٦.

الشيما محمد (٢٠٢١). مقياس الوظائف التنفيذية لدى أطفال الروضة المتأخرين لغويا. مجلة التربية الخاصة، ١١ (٣٧)، ٤٧ - ٦٩.

طه أحمد (٢٠٢٣). فاعلية برنامج قائم على أنشطة بعض الوظائف التنفيذية لتحسين مستوى اللغة التعبيرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. مجلة الطفولة، ٤٠ (٤٥)، ٢٨٣ - ٣١٢.

عادل محمد، وأسامة أحمد، ومحمد طلعت (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس الوظائف التنفيذية لدى ضعاف السمع. المجلة التربوية، ٦ (٤)، ١ - ٢٨.

عبد العزيز عبد العزيز (٢٠٢١). الوظائف التنفيذية كمدخل لتحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، ٣ (٥)، ٢٤٧٠ - ٢٥٥٤.

عصام محمود (٢٠١٨). أنماط التفكير السائد لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز. المجلة التربوية، (٥٣)، ٥٧٢ - ٦٢٦.

غادة محمد (٢٠١٥). الخصائص القياسية لبطارية التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية لدى الأطفال والمراهقين في ضوء التقييم الوالدي. مجلة دراسات نفسية، ٢٥ (٤)، ٢٠٩ - ٥٤٩.

الخصائص السيكومترية لمقياس الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية

أ.د/ نبيل الجباس

أ.م.د. غادة صابر

أ/ شيماء الحويطي

كوثر إبراهيم، وسهير السعيد (٢٠٢٢). فعالية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارتي الانتباه البصري والإدراك البصري لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية. *مجلة كلية التربية، ٣٨ (٨٤)، ١٠٥-١٤٣*.

محمود حمدي، وعبد الحميد محمد، وتهاني محمد (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية، ٧ (٣٦)، ١-٦٢*.

نجوان عباس، وغادة كامل (٢٠٢٢). برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعزيز لتحسين الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وأثره على التوافق النفسي لديهم. *مجلة إدارة البحوث والنشر العلمي، ١٩ (٢٢)، ١٣٩-٣٠٩*.

هبة بنت ناصر (٢٠٢٢). الوظائف التنفيذية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع دراسة وصفية تحليلية. *مجلة كلية التربية ببنها، ١٢٠ (١٣٢)، ٤٥٢-٤٩٠*.

هبة محمد (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لاختبارات الإدراك البصري المصور للكشف عن صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة. *مجلة كلية التربية، ٣٨ (٨٤)، ٤٩-٧٠*.

هند إسماعيل (٢٠١٨). برنامج إرشادي لتحسين قصور بعض الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الطفولة، ١٩ (٣٠)، ١٠٢٢-١٠٧٣*.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Bryce, D., Whitebread, D., & Szűcs, D. (2015). The relationships among executive functions, metacognitive skills and educational achievement in 5- and 7-year-old children. *Metacognition and Learning*, 10, 181-198.
- Firat, T., & Bildiren, A. (2024). Developmental characteristics of children with learning disabilities aged 0–6 based on parental observations. *Current Psychology*, 43(4), 2909-2921.
- Gehle, M., Trautner, M., & Schwinger, M. (2023). Motivational self-regulation in children with mild learning difficulties during middle childhood: do they use motivational regulation strategies effectively?. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 84, 101487.
- Laura, E. Paige, H. Elliot, T. Tessica, C. (2018). the neural architecture of executive functions is established by middle childhood, Department of psychology, the university of Texas at Austin, united states.
- Marini, M., Di Filippo, G., Bonuomo, M., Torregiani, G., & Livi, S. (2023). Perceiving Oneself to Be Integrated into the Peer Group: A Protective Factor against Victimization in Children with Learning Disabilities. *Brain Sciences*, 13(2), 263.

البحث السادس

قيم المسؤولية الاجتماعية في مسرح الطفل الغنائي - دراسة تحليلية-

إعداد

أ.م.د/ هالة الأطرش
أستاذ مساعد التربية الموسيقية
كلية التربية النوعية-جامعة مطروح
أ/ مي محمود لطفي محمد
باحثة ماجستير
كلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة مطروح

أ.د/ راندا حلمي السعيد
أستاذ التمثيل والإخراج
كلية التربية للطفولة - جامعة دمنهور
د/ شوق عباده النكلاوي
مدرس أدب الطفل
كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة مطروح

٢٠٢٤ م - ١٤٤٥ هـ

قيم المسؤولية الاجتماعية في مسرح الطفل الغنائي - دراسة تحليلية-

المستخلص:

يهدف البحث إلى القاء الضوء على دور مسرح الطفل الغنائي في تقديم قيم المسؤولية الاجتماعية للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة؛ باعتبارها من أهم القيم التي أكدت عليها الجمهورية الجديدة والتي قدمت من خلال مسرح الطفل الغنائي؛ حيث تتجلى الأهمية المعرفية للأغنية في مسرح الطفل في كونها من أهم الوسائل، التي يمكن تحميلها بالمفاهيم والقيم والمعلومات، التي تعمل على الارتقاء الطفل، فضلاً عن قدرتها على تبسيط المعلومة مهما بلغت دقتها. وما يمكن أن تحققه من بهجة ومتعة وتشويق وتناغم مع الرسالة المقدمة، إذ إنها تقدم دوراً في التنشئة؛ حيث تعمل على تهيئة الطفل للمادة التي سوف يتلقاها خلال زمن الحدث المسرحي، ومن ثم فهي تؤكد على الرسالة التربوية والقيمية المقدمة.

وتحتل قيم المسؤولية الاجتماعية مكاناً خاصاً لا عند الأطفال فحسب بل بوصفها من أهم الركائز التي تستند إليها الأمم والمجتمعات في بناء شخصية أفرادها وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي وذلك لمناسبته طبيعة البحث وأهدافه، ومن ثم استخدم لتحديد أهمية المسرح الغنائي في إكساب الأطفال قيمة المسؤولية الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة .

ومن خلال الاطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة والأدبيات العربية المرتبطة بالمحاور التي اشتمل عليها البحث، توصلت النتائج إلى أنه أصبح من الضروري الاهتمام بالمسرح الغنائي للطفل نظراً لما له من أثر كبير في توصيل القيم الخاصة بالمسؤولية الاجتماعية. كما تؤكد النتائج أيضاً أن قيم المسؤولية الاجتماعية لها دور رئيس وفعال في بناء سلوك الإنسان ومساهمة مهمة في بناء المجتمع.

الكلمات المفتاحية: المسرح الغنائي - المسؤولية الاجتماعية - اطفال مرحلة الطفولة

Social Responsibility in Children's Musical Theater – An Analytical Study -

Abstract:

The research aims to shed light on the value of social responsibility through musical theater for children in early childhood. This is achieved by focusing on musical theater in early childhood and its methods that are suitable for children at this stage, presenting values in a way that aligns with early childhood, such as the value of social responsibility, which holds a special place for children in early childhood. Based on this, the research adopted the descriptive-analytical approach, given its suitability for the nature and objectives of the study. The importance of musical theater in instilling social responsibility values in children during early childhood was determined through reviewing previous studies, research, and Arabic literature related to the research topics.

The results indicate the necessity of paying attention to children's musical theater due to its significant impact on conveying values related to social responsibility. Furthermore, the results affirm that social responsibility values play a crucial and effective role in shaping human behavior and contribute significantly to building a society.

Keywords: Musical Theater - Social Responsibility - Early Childhood Children.

مقدمة:

الاهتمام بالأطفال هو الضرورة التي يفرضها علينا التحدي العلمي وأيضاً التحدي التكنولوجي المعاصر، حيث أصبح أطفال اليوم هم المعيار الذي يُقاس به تقدم المجتمعات والأمم. هذا ما تشير إليه المنظمة القومية لتربية الأطفال الصغار، وتؤكد الدراسات أيضاً أن الأنشطة الموسيقية تساعد في إضفاء طابع إنساني حسي مبهج يخلص بيئة التعلم من الملل والجمود، مما يساعد على تحقيق أعلى نتائج التعلم. وتُعد تلك الأنشطة وسيلة تعليمية متميزة لنقل المعلومات وغرس العادات السليمة (محمد متولى، ٢٠٢٢، ١١٥) و العرض المسرحي يوسع آفاق ثقافة الطفل لا من خلال عناصره السمعية فحسب، بل البصرية أيضاً، فكل صورة يتلقاها يقوم بتفسيرها معتمداً على الدلالات الحسية والعقلية

تُعتبر الأنشطة الموسيقية من أفضل وأهم الوسائل لنقل المعلومات إلى الأطفال، ومن أبرزها هي الأغنية، فهي تلعب دوراً كبيراً في حياة الطفل، و ترافقه منذ ولادته. ومن الممكن مراقبة الطفل في سنواته الأولى وهو يصدر أصواتاً عديمة المعنى ويستمتع باللعب مع والدته وإخوته. فالطفل يولد وهو مجهز بالاستعداد الموسيقي الطبيعي والفطري، وهو ما يمكن فهمه بسهولة. لذلك، تُعتبر الأغنية أقرب الفنون إلى قلب الطفل، حيث يشعر بها ويستجيب لها. و يعتبر الغناء من بين الأنشطة الموسيقية المحبوبة للطفل، كما أنه وسيلة تعليمية تهدف إلى رفع ثقافته من خلال نقل المعلومات القيمة عبر كلمات الأغاني، و أيضاً نشر القيم التربوية وزرع عادات وقيم سليمة، بالإضافة إلى تنمية ذوقه الفني. و تستطيع الأغنية جذب الطفل ونقله إلى عالم محبوب يتناسب مع قلبه ومشاعره، كما تلعب دوراً في تنمية جوانبه المختلفة. لذلك، يجب أن تشمل أغاني الأطفال أهدافاً تساعد في تطوير هذه الجوانب (صبحي الشرقاوي، ٢٠١٢، ٧٥٢).

ويلعب مسرح الطفل الغنائي دوراً كبيراً في تقديم قيم المسؤولية الاجتماعية للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة؛ باعتبارها من أهم القيم التي أكدت عليها الجمهورية الجديدة والتي قدمت من خلال مسرح الطفل الغنائي؛ حيث تتجلى الأهمية المعرفية للأغنية في مسرح الطفل في كونها من أهم الوسائل، التي يمكن

تحميلها بالمفاهيم والقيم والمعلومات، التي تعمل على الارتقاء الطفل ، فضلاً عن قدرتها على تبسيط المعلومة مهما بلغت دقتها. وما يمكن أن تحققه من بهجة ومتعة وتشويق وتناغم مع الرسالة المقدمة، إذ إنها تقدم دوراً في التنشئة؛ حيث تعمل على تهيئة الطفل للمادة التي سوف يتلقاها خلال زمن الحدث المسرحي، ومن ثم فهي تؤكد على الرسالة التربوية والقيمية المقدمة.

ومن الممكن اعتبار تطوير مهارات الغناء لدى الأطفال إحدى الطرق لتنمية بعض القيم لديهم إذ يُعتبر الغناء أحد الأهداف الرئيسية لتطوير القيم الأخلاقية، سواء كانت قيم دينية أو اجتماعية أو بيئية (نسرين مبارك، ٢٠١٩، ١٧٧٣).

وكما أن الأغنية من عناصر الجذب لدى الأطفال يعتبر أيضاً المسرح من العناصر المشوقة لدى الطفل وعرض المواقف بشكل تمثيلي يضيف عليها طابع الجذب والتشويق ، وحينما تعرض المسرحية مغناه بالكامل يكون لها دور فعال في نقل المعلومات للطفل، وهذا ما يطلق عليه المسرح الغنائي للطفل. والمسرح يتسم بتقنيات وأدوات فنية، قلما تتواجد في فن آخر، أولها الحوار، ثانيها الحضور (الحي) للممثل على الخشبة، ونتيجة لهذا الثراء الفني، يجنح الطفل للمسرح، ويندمج فيه بكيانه، فينمو العقل والفكر لديه، لأنه بطبيعته يمل الرتابة، وينفر من الجمود، يحبذ تكرار المشاهد ليتمكن منها؛ ففي اللحظة الأولى يندهش ويتفاعل مع الأحداث، وفي اللحظات التالية يحاول أن ينسجها (شوق النكلاوي ٢٠٢١، ٢٣).

ويعد المسرح الغنائي وسيلة هامة تؤثر تأثيراً إيجابياً في حياة ونمو الأطفال، حيث يدمجون أنفسهم بشكل كبير في المواقف التمثيلية الغنائية، سواء كانت ذات طابع حزين أو فرح. يُعتبر الفن المسرحي فناً محبوباً يمكنه الوصول إلى وجدان وعقل الأطفال، حيث يمثلون الأدوار بأنفسهم ويظهرون قدرتهم على تحريك المواقف ومشاركتها مع زملائهم. وتلعب الأغنية والموسيقى دوراً مؤثراً في مسرح الطفل، حيث يتفاعل الأطفال بشدة مع العروض المسرحية ويظهرون اهتماماً بالغاً في المشاركة مع أقرانهم في الغناء والتعبير عن مشاعرهم الداخلية، فضلاً عن دور المسرح الغنائي في تأصيل بعض القيم الخلقية، الدينية،

الاجتماعية الإيجابية، والوطنية المتعلقة بمجتمع ووطن الأطفال يسهم في تعزيز مشاعر الانتماء وحب الوطن وغيرها من القيم ذات التأثير الإيجابي (هدى محمود-ولاء أحمد، ٢٠٢٠، ٣٩٩).

كما يُعتبر المسرح الغنائي للطفل ذا تأثير كبير على الأطفال، نظراً لأن الكلمة المغناة تلامس مباشرة وجدانهم ومشاعرهم. يتسنى من خلالها نقل الرسالة إلى الطفل بسهولة وبدون عناد، مع مراعاة طبيعة المراحل السنية المختلفة للأطفال. وإلى جانب ذلك، يكون التركيز على المساحة الصوتية المخصصة للأطفال من بين الأولويات في صياغة الألحان الموسيقية، مع التركيز على الدقة في اختيار النصوص الشعرية للأغاني. يُفضل أن تكون هذه النصوص من وحي البيئة والألعاب المحبوبة للأطفال، حيث يمكن استغلالها لتقديم محتوى تربوي أو تعليمي يتناسب مع النعمات المصاحبة لتلك الأغاني. ثم يُشارك الأطفال في تقديمها على خشبة المسرح، بالإضافة إلى أدائهم التمثيلي للمضمون التربوي أو التعليمي (وليد علي، ٢٠١٨، ١٣٥). و تأتي أهمية المسرح الغنائي في كونه المتلقي الثقافي الوحيد الذي جذب اهتمام أهل الطرب والناس بأسرهم، سواء أكانوا مثقفين أم غير مثقفين، كما يُعد المسرح الغنائي تحولاً إبداعياً من فن واحد إلى مجموعة من الفنون (صميم الشريف، ٢٠١٦، ١٦).

يهدف المسرح الغنائي إلى تربية الطفل بشكل شامل، فهو نافذة توضح كيف ينمو الطفل عقلياً ووجدانياً واجتماعياً، وتعكس فهم الطفل للعالم. يُمكن من خلال المسرح التعرف على الاستعدادات الإبداعية للطفل، ويعتبر وسيلة فعالة للوصول إلى عقل ووجدان الطفل، مع تدريبه على كيفية التعامل مع الآخرين. يُعتبر المسرح داعماً نفسياً للطفل يوعيه ويعالج بعض المشكلات النفسية والسلوكية، مثل الانسحاب والخجل والانطواء والخوف. يساعد الطفل على الاندماج مع المجتمع من جديد (أماني السيد، ٢٠٢٣، ٣٧).

هناك أنواع عديدة ومتنوعة لمسرح الطفل، ومن بينها المسرح الغنائي الذي يكتسب أهميته من التواصل بين فوائده المسرح والغناء. ويُعتبر وسيلة ترفيهية تسعد الطفل وتمتعه، كما يساعده في حفظ الأغاني واكتساب بعض المفاهيم والمهارات من خلال الغناء. ونتيجة لذلك، يُثري ذلك لغته ويسهم في تكوين اتجاهات إيجابية

لديه. يظهر أن المسرح الغنائي يلعب دوراً فعالاً في تنمية مهارات متنوعة للطفل (كمال الدين حسين، ٢٠١٧، ٢٩٢).

ومما تقدم نجد أن المسرح الغنائي يساعد الطفل على اكتساب قيم المسؤولية الاجتماعية من القدرة على أداء الواجبات واتخاذ القرارات وحل المشكلات وغيرها،

و يؤكد (أسعد تقى - شذى بنت عبد المجيد، ٢٠١٤، ١٧٢) أن المسؤولية الاجتماعية تلعب دوراً مهماً في استقرار الحياة للأفراد والمجتمعات، إذ تعمل على صيانة نظم المجتمع وحفظ قوانينه وحدوده من الاعتداء. يُشير إلى أن كل فرد لديه واجبات ومسؤوليات نحو نفسه ونحو مجتمعه. يتعين عليه القيام بواجباته ومسؤولياته لتعزيز سلامة المجتمع، حيث يُشبه الفرد في المجتمع الخلية في الجسم؛ فالمجتمع لا يكون سليماً إلا إذا قام جميع أفراده بأداء وظائفهم بشكل صحيح.

لذا، يحتل مفهوم المسؤولية الاجتماعية أهمية كبيرة للفرد والمجتمع، ويتطلب تعلم المسؤولية الاجتماعية وقتاً طويلاً. يُشير إلى ضرورة توفير فرص وبيئة مناسبة لتنمية المسؤولية الذاتية والاجتماعية لأبناء المجتمع. ويرتبط ذلك بشكل وثيق بالسلوكيات الإيجابية والسلبية في المجتمع، حيث يمكن ملاحظة العديد من السلوكيات السلبية الناتجة عن ضعف أو انعدام المسؤولية الاجتماعية، مثل الانانية والابتعاد عن المشاركة الاجتماعية وضعف العلاقات بين فئات المجتمع المختلفة (أحمد عبد المجيد - عقل محمد، ٢٠١٥، ٧٣).

يؤكد كل من (مرام سامي - أحمد عبد اللطيف، ٢٠٢١، ٥٢٢) أن الفرد يتحمل مسؤولية كبيرة أو كاملة عن الأحداث والظروف التي تصيب حياته الشخصية. بغض النظر عن الظروف التي يجدها نفسه فيها، يجب عليه تحمل المسؤولية والنظر إلى ذلك كدرجة يعتبر فيها الفرد سبباً لخبرته الشخصية. تتراوح هذه المسؤولية بين المسؤولية الجزئية والمسؤولية الكاملة.

مشكلة الدراسة

من خلال مراجعة بعض الدراسات والأدبيات التي تناولت مسرح الطفل الغنائي، تبين أن الأعمال المسرحية الغنائية لم تتلقى التحليل والتقييم الكافي. ونتيجة لهذا، لاحظت الباحثة عدم وضوح قيمة المسؤولية الاجتماعية في تحليل بعض العروض المسرحية الغنائية للأطفال.

وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

كيف تناول المسرح الغنائي للطفل قيم المسؤولية الاجتماعية؟

ويتفرع منها مجموعة الأسئلة الفرعية

١- ما أهمية المسرح الغنائي للطفل؟

٢- ما دور المسرح الغنائي في تنمية قيم المسؤولية الاجتماعية لدى الطفل؟

أهداف البحث

١- الكشف عن مدى أهمية المسرح الغنائي لدى الطفل.

٢- التعرف إلى قيم المسؤولية الاجتماعية لدى الطفل.

٣- تنمية قيم المسؤولية الاجتماعية لدى الطفل من خلال المسرح الغنائي

أهمية البحث

١- تتمثل أهمية الدراسة في كونها تتناول التركيز على قيم المسؤولية الاجتماعية في مسرح الطفل الغنائي. كما أنها تتناول موضوعا جديدا قد يفيد الباحثين في مجال البحث العلمي من خلال استكمال الدراسات الأخرى فضلا عن إسهامها وضع رؤية حول مستقبل مسرح الطفل الغنائي ومدى قدرته على غرس القيم والمفاهيم لدى الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة.

مصطلحات الدراسة

١. المسرحية الغنائية

يعرف (كمال الدين، ٢٠١٧) المسرحية الغنائية بأنها: إحدى أنواع الفنون المسرحية التي تعتمد على الحوار الغنائي والتمثيل والموسيقى والاستعراضات الراقصة لتنمية بعض المهارات المعرفية والوجدانية للطفل في مرحلة رياض الأطفال.

ويعرفها (محمود خليفة، ٢٠٠٧): بأنها تلك المسرحية التي تعتمد حواراً غنائياً عبر الأناشيد وحواراً بين الحق والباطل، سواء في شكل شعري أو نثري.

وتعرف الدراسة المسرحية الغنائية إجرائياً بأنها: مجموعة من المواقف التمثيلية التي تعتمد على مواقف حياتية موجودة وملموسة لدى الطفل بغية تقديم قيم المسؤولية الاجتماعية و تنمية بعض المهارات والقيم لديه.

٢. قيمة المسؤولية الاجتماعية

تعرف (دينا جمال، ٢٠٢٤) قيمة المسؤولية الاجتماعية بأنها: قدرة الطفل على أداء الواجبات والمهام المطلوبة منه، واتخاذ القرارات الصائبة، وحل المشكلات التي تواجهه. كما يتمتع بقدرة على تحمل المسؤولية نحو المجموعة التي ينتمي إليها، باستفادتهم والمحافظة عليهم، وتقديم النصح لهم عند ميلهم نحو السلوك المنحرف.

تعرف (شيماء نايف، ٢٠٢٠) قيمة المسؤولية الاجتماعية بأنها: مسؤولية تتعلق بأداء الطفل وكل ما يتعلق به من عادات وتقاليد، وتتبع مسؤوليته الاجتماعية من الخبرات الاجتماعية التي يكتسبها ومن القواعد والتعليمات التي يتلقاها.

تعريف قيمة المسؤولية الاجتماعية إجرائيا: "هي القيم التي يكتسبها الطفل من المجتمع الذي يعيش فيه، والتي تشمل العادات والتقاليد والممارسات. يقوم الطفل باتخاذ قرارات ويطوّر طرق وأساليب لحل المشكلات، مما يساعده في تطوير مهارات القيادة والتحكم في الأمور وذلك من خلال عروض مسرح الطفل الغنائي

الإطار النظري للبحث

يستعرض هذا الجزء الأدبيات المتعلقة بالبحث، حيث يتناول الإطار النظري ويسلط الضوء على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث، وتحديدًا في مجال مسرح الطفل الغنائي -قيم المسؤولية الاجتماعية- كما يستعرض العلاقة بين المسرح الغنائي وقيم المسؤولية الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة.

حدود البحث

اقتصر البحث على الجوانب التالية:

الحدود البشرية: الاطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

الحدود المكانية: مصر بمحافظة مطروح.

الحدود الموضوعية: بعض عروض مسرح الطفل الغنائي

منهج الدراسة

تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة نظراً لطبيعة الدراسات المتعلقة بالمسرح الغنائي بشكل عام، وبناءً على ملاءمته لطبيعة هذا البحث بشكل خاص. ويتم ذلك من خلال وصف بعض عروض مسرح الطفل الغنائي وتحليلها، واستخلاص النتائج. من خلال ذلك

المحور الاول: المسرح الغنائي

أولاً: مفهوم المسرح الغنائي

لا يقف الدور الثقافي لمسرح الطفل عند حدود إشباع حاجاته للمعرفة، وتنمية قدراته العقلية والإدراكية، بل يتعداه ليوجه رسالة إلى الآباء من خلال مجموعة المعلومات والخبرات التي نحتاج إليها في تكوين البيئة التربوية، وفي طريقة تهذيب الأبناء وتنشئتهم التنشئة الصالحة، وفي التعامل مع مشكلاتهم وأخطائهم، وهو ما أطلق عليه حديثاً الثقافة التربوية وتعني: فهم جوهر التربية القائمة على التفاعل والاحتواء، فالتربية عملية معقدة جداً، وتتطلب قدراً جيداً من الثقافة والمعرفة، وقدراً جيداً من الاتزان الانفعالي لدى المربي، إلى جانب قدر من الخبرة والممارسة العلمية (شوق النكلاوي، ٢٠٢١).

المسرح الغنائي يقوم على عنصرين أساسيين، وهما التمثيل والغناء، يصاحبهما الرقص، ويتم التزاوج بينهما من خلال رواية أو حدودة تعد خصيصاً لتقديمها على المسرح، محاطة بمجموعة من الأغاني والحن بهدف التعبير عن أحداث ومواقف المسرحية. يحمل المسرح الغنائي رسالة تثقيفية تعتمد على توعية الشعب وتبصيره بما يدور حوله في الواقع الذي يعيشه. لقد لعب المسرح الغنائي دوراً بارزاً في تطور الموسيقى العربية (محمد سعيد، ٢٠٢٢).

يؤكد Routledge (2016) على أن المسرح الموسيقي يحتوي على انقطاعات وتناورات في نصوصه المتعددة وهو يترك فجوات أمام الجمهور ليقراها بشكل هزلي يندمج هذا مع أحاسيس الشهوانية للعاطفة المجسدة والتي يتم مشاركتها بشكل معد وغريزي بين الجمهور والمسرح. ويتم تعزيز هذه الجوانب من خلال وجود الصوت والموسيقى، ويتم اكتشاف عدة ميزات في بناء نصوص الأداء المسرحي الموسيقي التي تسمح لها بإشراك الارتباط العاطفي الشديد لجمهوره، مما يجعلها شديدة الشعبية.

تعرف (آيات عبد الفتاح، ٢٠٢١، ١٠٣٦) المسرح الغنائي بأنه ذلك المسرح الذي يتم فيه تقديم الأغاني والأناشيد والعروض الغنائية وغيرها، وهو شكل من أشكال الأداء المسرحي الذي يجمع بين الغناء والحوار والرقص والتمثيل. وأحياناً يُطلق عليه المسرحية الاستعراضية والتي تشتمل على القصة الرئيسية والمحتوى العاطفي الذي يعبر عن الفكاهة والشفقة والحزن والحب، ويتم إنتاج هذا النوع من خلال الكلمات والغناء والحركات والجوانب التقنية الترفيهية الجميلة للجمهور.

يعرف (حبيب ظاهر، ٢٠٢٢، ١) المسرح الغنائي بأنه فن شامل مركب له خصائصه ومكوناته، حيث يتوشح بلغة فنية مركبة عبر توظيف الأدوات، يختلط فيها الحوار بالغناء مقترنا بمقومات تلتصق بالحركة والرقص في التعبير عن أحداثه، ويشترط أن يكون لتلك الأدوات، وهي الغناء والتمثيل والرقص والموسيقى والشعر، ضرورة درامية تخدم الصراع وتساعد على تطوره وتنمية الحدث.

خصائص طفل مرحلة الطفولة المبكرة والأغنية:

"ينفق الكثير من الباحثين على أن هذه المرحلة تتميز بسرعة النمو اللغوي تحصيلاً وتعبيراً وفهماً، حيث يتجه النمو نحو الوضوح والدقة والفهم، ويتحسن النطق ويختفي الكلام الطفولي، كما يتمكن الطفل من فهم الآخر شيئاً فشيئاً، والتعبير عن حاجاته، كما يمتلك مهارة التقليد ويحاكي الأصوات، ويعتمد اعتماداً رئيساً على الكلمة المسموعة لا المكتوبة

"وتغلب على لغة طفل ما قبل المدرسة المحسوسات، وعدم الدقة والوضوح كلما صغر سنه إلى أن يتجه نحو الوضوح والدقة، ويعتمد على تكرار الكلمات والعبارات، وتقديم المتحدث في الجمل الخبرية "وهي أسرع المراحل في النمو التحصيلي للغة، حيث يطلق عليها مرحلة العصر الذهبي للغة في حياة الطفل، حيث يلتقط كل جديد من الكلمات ويحاول أن يكرره، كما أن الأسئلة تتميز بالكثرة، حيث تساعده على اتساع الحصيلة اللغوية

وتعد الأغاني الموظفة في العروض المسرحية المقدمة للطفل، هي الأكثر انساقاً مع سمات النمو اللغوي لهذه المرحلة، حيث تعتمد الأغنية على اللغة المسموعة لا المكتوبة، فضلاً عن استخدامها للعبارة المقترضة المنغمة المستساغة لآذان الطفل، التي تمنحه سهولة في عملية التكرار والترديد ومن ثم الاحتفاظ (راندا حلمي، ١٢٦، ٢٠١٨) ،

اهمية المسرحية الغنائية لطفل الروضة

١. تكمن أهمية المسرح الغنائي في اكتساب الطفل المعرفة والمعلومات الصحية.
٢. يلعب المسرح دوراً هاماً في تكوين شخصية الطفل ونضجها، فهو وسيلة من وسائل الاتصال المؤثرة في تكوين اتجاهات الطفل وميوله وقيمه ونمط شخصيته
٣. العرض المسرحي يضيف للأطفال الكثير من المعارف والخبرات وتفاصيل الحياة اليومية وتقاليد وعادات المجتمع، كما يمد الطفل بالعديد من القيم الأخلاقية مثل التعاون والنظام والانضباط والاحترام المتبادل والصبر وحسن التخطيط والاعتماد على النفس، وتقدير قيمة الوقت. يلعب العرض دوراً في إكساب الطفل مهارات مثل التعاون والعمل الجماعي والثقة بالنفس.
٤. يسهم المسرح في التخلص من الكثير من الانفعالات الضارة كالخجل وعيوب النطق والانطواء والاكتئاب، كما يسهم في إعطاء تجارب جديدة للطفل.
٥. يساعد النشاط المسرحي في تخليص الطفل من مشاعر الخوف والخجل.
٦. تعد المسرح واحدة من أهم وسائل التعليم لاكتساب الطفل العديد من المهارات (هيام على، ٢٠٢٠، ٢٦٨).

تشير نتائج دراسة الى (Mayes,2020) ان من خلال المسرح الموسيقى يتم تعزيز مهارات الكتابة للأطفال ومن هنا تتضح اهمية اخرى للمسرح.

اهداف الأغاني والموسيقى فى عروض الاطفال

١. تحقيق التوازن النفسي للطفل.
٢. تعزيز مشاعر الانتماء للوطن.
٣. اكساب الطفل السلوك الإيجابي والتوجه الفكري والتربوي بالتعبير عن الأغاني التعليمية والتربوية.
٤. تنمية الحس الجمالي والتذوق العام.
٥. المساهمة فى التغلب على بعض اشكاليات النطق والارتباك والشعور بالخجل.
٦. تنمية الحس الشعبي.
٧. تنمية الجانب الوجداني النفسي والعقلي.
٨. غرس روح التعاون من خلال الأغاني الجماعية.
٩. تحقيق التعبير عن الذات بتوظيف الطاقات الحيوية لدى الطفل.
١٠. المشاركة الجماعية وتنمية القدرات الإبداعية واكتشاف المواهب (ميادة مجيد، ٢٠٢٢، ٢٦١).

عناصر المسرح الغنائي للطفل

النص

النص المسرحي يعد رؤية لغوية إبداعية قابلة للترجمة إلى مواقف، ويجب أن يحمل رؤية المؤلف الأصلية ويعبر عن الفلسفة الأخلاقية السائدة، ويحقق فضائل إنسانية وأخلاقية، ويساعد في ترسيخ القيم الأخلاقية عند الطفل.

النص المسرحي هو نسق رمزي من الكلمات والإشارات يسعى لتكوين دلالة من خلال تبادل حركي حوارى، ويفترض وجود مفسر أو متلق يعطي الرموز والشفرات الإشارية دلالتها الحسية. يقوم المؤلف الدرامي بتأليف النص، وفي ذهنه صورة معينة، ليس فقط عن النظم اللغوية والإشارية والأشكال الدرامية

الموجودة في عصره، بل أيضاً عن وسائل إخراج النص المتاحة وشكل المسرح وأسلوب التمثيل ونوعية الجمهور الذي يتردد على المسرح (رباب شفيق، ٢٠١٥، ١٧٣).

اللغة

إن قراءة المسرحية تتطلب من القارئ جهداً ودراية لا يتطلبها نص أدبي مستقل، لأنها تستلزم معرفة بطبيعة المسرح والأداء، ومزاوجة دائمة بين الكلمة المكتوبة والحركة الحية والجملة المنطوقة. كما تعرض على القارئ اهتماماً عاماً، حيث أن طبيعة المسرح تقتضي التعبير في الفضاء من خلال مظهره الطبيعي وهو التعبير المتفرد الواقعي في الحقيقة.

المسرح لن تعود إليه قواه المؤثرة مالم تعد إليه لغته، وبدلاً من الاستناد إلى النصوص المعتبرة نهائية ومقدسة باستمرار، يجب وضع نهاية لاستبعاد المسرح للنص واستعادته نوعاً من اللغة الفريدة، تتراوح بين الفكرة والحركة. لا يمكن تعريف هذه اللغة بإمكاناتها في التعبير الدينامي في الفضاء، مقابل الإمكانات التعبيرية للحوار المحكي، لأن اللغة، كالكائن الحي، يعترها الضعف حيناً وتتعشى القوة أحياناً. والذي يتبع تطور اللغة يلمس مرونتها في التزاوج واكتساب الفاظ من لغات أخرى (حنان بومالي، ٢٠٢٣، ١١٧).

التمثيل

مشاركة الأطفال في التمثيل المسرحي أثارت جدلاً واسعاً، سواء كشخصيات ثانوية أو رئيسية. هناك فريق يرى أنه من الخطر المجازفة بتكليف الأطفال المسؤولية الكاملة لنجاح العرض، لأنه في حالة الارتباك أو الفشل قد يتعرض الطفل إلى الشعور والإحباط الذي يؤدي به إلى العزوف عن تكرار تجربة التمثيل أو النفور من المسرح ككل. الأطفال في سن مبكر قد يواجهون عدة مشاكل أثناء أداء الأدوار، مثل نسيان

الحوارات أو عدم القدرة على التحكم في الحركات المتشابكة مع زملائهم، بالإضافة إلى ضعف إمكانياتهم الحركية أو الصوتية (هناء محمد، ٢٠٢١، ٨-٩).

الديكور

يعتبر الديكور المسرحي الذي يجمع بين استخدام الخامات والأساليب التقليدية والحديثة هو الأنسب والأفضل لأنه يكون معاصراً. ولا بد من الاستفادة القصوى من ما توفره المسارح الحديثة من إمكانيات هائلة لإخراج أي عمل مسرحي، مثل المصاعد وأساليب الإضاءة وطرق تحريك قطع الديكور. وخاصة أن المسارح الحديثة تعتمد على استخدام النظم الرقمية والكمبيوتر في عملها (آية أحمد، ٢٠١٧، ٧). كلما كان الديكور يميل إلى الواقعية والبساطة، كلما كانت قدراته أكبر على إقناع الجمهور. كما أن لعنصر الإبهار والتجديد في الديكور والمناظر المتعددة يمنحان خيال الطفل فرصة للانطلاق. فالأطفال يفرحون جداً كلما فتح الستار على منظر جديد (وليد علي، ٢٠١٨، ١٣٨).

الاخراج

إن القادر على تفجير قدرات النص المسرحي هو المخرج ورؤيته الجديدة التي تعتمد على تقديم تفسير جديد وخلق متعة للمتفرجين من خلال الاستفادة من قدرات عناصره سواء المباشرة كالممثلين وقدراتهم الجسدية والتمثيلية أو عناصره غير المباشرة مثل السينوغرافيا. يقود المخرج عمله في هارمونية متسقة نحو متعة فكرية وبصرية وسمعية. وتتعدد قراءات المخرج للنص المسرحي ما بين ترجمته إلى حياة على خشبة المسرح وتفسيره وترجمته والتركيز على قيمته الأسلوبية والجمالية والشكلانية. هناك من يتجه نحو القراءة التفكيكية للنص، كاشفاً عن تناقضاته، ويرى بعض المخرجين أن أسلوب الإخراج يجب الالتزام بالضرورة باتباع أسلوب ذلك النص نفسه. بينما يرى البعض الآخر أن ذلك ليس قاعدة ملزمة

لبعض المخرجين، وخاصة أولئك الذين تأسس إبداعهم في الإخراج على تفسير النص، لا مجرد ترجمته إلى عرض مسرحي (أحمد السيد - أحمد نجيب، ٢٠١٧، ١٠٢).

الموسيقى

تعد الموسيقى عنصراً مهماً في العرض المسرحي ووسيلة من وسائل الإيهام واللاإيهام، فهي تساعد الممثل على إظهار المعنى الباطني الاجتماعي والأساسي لمجمل عالقات الحدث المسرحي. كما تدخل في بناء حبكة العرض بوصفها وحدة من وحدتها العضوية، وتسهم في إبراز مضمون العرض أيضاً، بمعنى آخر فإن هذا العنصر لم يعد مؤثراً صوتياً يسعى إلى خلق جو في المسرحية يأتي منسجماً مع الجو الذي يعرضه الحدث المسرحي، وإنما يسهم في توحيد مشاعر الجمهور، فضلاً عن إنه يقوي عنصر الاندماج بين الصالة وخشبة المسرح (شوق عبادة ، ٢٠١٨، ١٢٠).

الأساليب الغنائية في الأوبرا العربية

١. غناء فردي أوبرالي، مع الاهتمام بالمساحات الصوتية المناسبة لطبيعة الأوبرالي مؤدى العمل
٢. اعتمد المؤلف على الغناء الجماعي الموحد لجميع الأصوات الأساسية بغرض التكتيف الصوتي لخدمة الجانب الدرامي
٣. أسلوب غنائي عربي بشكل أوبرالي مع مراعاة ترك الحرية للمغنى الأوبرالي بإضافة احساسه الشخصي وإظهار مهاراته الغنائية تبعاً لإمكانيته الصوتية .
٤. استخدام الغناء الطربي العربي بأسلوب أوبرالي.
٥. غناء عربي بشكل عاطفي بأسلوب أوبرالي .
٦. استخدام الأسلوب الحوارى بين الأصوات المكونة للعمل .
٧. استخدام أسلوب الكانون بين أصوات العمل فى تتابعات غنائية راعى فيها النواحي الهرمونية.

٨. الاعتماد على النغمات الممتدة للأصوات البشرية بشكل متداخل وعدم الاستقرار لخدمة المشهد الدرامي الأوبرالي .

٩. التخلي في بعض الأوقات عن الأسلوب الغنائي بشكل عام والأكتفاء باستخدام المؤثرات الصوتية بالإضافة للاستخدام بعض التقنيات الغنائية الحديثة (رشيد فايز، ٢٠٢٢، ١١٣٦).

يقول (Carl,2010) إن الأوبرا هي الموسيقى والفن والمسرح ورواية القصص، فهي تشبه العديد من الأشكال الموسيقية والبصرية والمسرحية الأدبية التي سبق أن جربها الأطفال، سواء أدركوا ذلك أم لا. إنه شكل من أشكال الفن يمكن أن يصل إلى كل طفل على مستوى ما بسبب قوته العاطفية.

تشير نتائج دراسة (Dullea,2017) إلى أصالة تجربة التعلم وموقعها كان لهما تأثير إيجابي على مشاركة الأطفال، حيث ترجح الدراسة أن أولئك الذين شاركوا في إنتاجات المسرح الرئيسي أنهم يرغبون في متابعة الأوبرا أو المسرح الموسيقي كمهنة.

ارتباط الدراما المسرحية بالموسيقى والغناء والرقص

المتأمل في تاريخ الدراما عبر العصور المختلفة يلاحظ ارتباط الدراما المسرحية بالموسيقى والغناء والرقص طوال تاريخ المسرح، مثلًا في التراجيديا اليونانية القديمة. فكان الجزء الخاص بالكورال يُؤدى بمصاحبة الموسيقى والغناء والرقص، خذ كذلك فن الأوبرا الذي بدأ في إيطاليا مع أوائل القرن السابع عشر فكان ميلاده نتاج محاولات عديدة لإحياء مبادئ التأليف الموسيقي للدراما الإغريقية ، أما أشكال التسلية والمسرحيات الهزلية الساخرة التي عرفناها في القرن التاسع عشر كالفودفيل والبرليسك. لذلك، فكان للموسيقى والغناء والرقص دور أساسي.

ومن الملاحظ أن أسباب ارتباط الدراما المسرحية بفنون الغناء أو الرقص تعود إلى مجموعة من الأسباب، منها أن هذه الفنون جميعها أدائية، مما يجعل بينها تقارباً طبيعياً يتيح للارتباط الفني. بالإضافة إلى ذلك، يحظى الغناء بشعبية واسعة لما يحققه من تسلية ومتعة وترفيه على أعلى مستوى، خاصة مع استجابته

للإيقاعات المتنوعة. يؤثر الغناء في الأحاسيس والمشاعر، بينما يثير الرقص الإعجاب بشدة، خاصةً إذا كان صادراً عن راقص موهوب ومدرب بشكل جيد.

تعتبر هذه العناصر وسيلة للتعبير عن أفكار ومشاعر لا يمكن التعبير عنها بكفاءة بلغة الحياة اليومية. عندما ترتبط الدراما المسرحية بالموسيقى والغناء والرقص بشكل عضوي، يمكن أن تنتج ما يعرف بالمسرح الغنائي بأشكاله المتعددة.

أكدت دراسات مختلفة أيضاً أن الموسيقى والأداء الغنائي لهما تأثير إيجابي على مشاركة الأطفال، ويمكن أن يكون لهما تأثير على اختيارهم المستقبلي للمسرح والفنون الموسيقية كمهنة. (إيهاب صبرى، ٢٠٢٢، ٢). يؤكد (David, 2016) أيضاً أنه مع تطور العلاقة المعقدة بين الموسيقى والمسرح وتغيرها في الفترات الحديثة ومع بعد الحداثة، استمرت الموسيقى في التأثير بشكل كبير في التطورات الرئيسية للممارسات المسرحية.

المحور الثاني: قيمة المسؤولية الاجتماعية

أولاً: مفهوم قيمة المسؤولية الاجتماعية

المسؤولية الاجتماعية تُعتبر من المفاهيم الحيوية للمجتمع، لأنها ترتبط بأفعال الإنسان وبالنتائج الإيجابية والسلبية التي تنشأ داخل الكيان الاجتماعي. يعتبر الشعور بالمسؤولية وتحمل نتائجها جزءاً أساسياً في تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي، حيث يساعد الفرد المسؤول على احترام نفسه والآخرين. يؤدي الفرد المسؤول واجباته ويتحمل مسؤوليته تجاه أفكاره ومشاعره وأفعاله (ننسى أحمد، ٢٠٢٠، ٢٧٢).

يعرف (ابراهيم الشافعي، ٢٠١٩، ٣) المسؤولية الاجتماعية بأنها هي التي تعبر عن درجة الاهتمام و الفهم و المشاركة للجماعة تنمو تدريجيا عن طريق التربية والتطبيع داخل الفرد .

كما عرفت (عهود بنت ناصر، ٢٠١٥، ١٢) المسؤولية الاجتماعية بأنها واجب معين على الفرد اداءه كمسؤولية المدير عن منصبة او شخص يجب أن يكون أحدهم مسئولاً عنه كمسؤولية الأب عن ابنه.

ثانياً: أهمية المسؤولية الاجتماعية للطفل

تكن أهمية المسؤولية الاجتماعية في تحقيق الاستقرار في حياة الأفراد والمجتمعات، حيث تعمل على صيانة نظم المجتمع وحفظ قوانينه وحدوده من الاعتداء. يقوم كل فرد بأداء واجباته وتحمل مسؤولياته تجاه نفسه وتجاه المجتمع. تساعد المسؤولية الاجتماعية في خلق فرص حقيقية للعمل والمشاركة في إيجاد حلول للمشكلات الاجتماعية والبيئية. تُعد المسؤولية الاجتماعية حاجة ملحة ومطلوبة في تربية الأفراد في المجتمعات المختلفة لتحمل واجباتهم تجاه الجماعة التي ينتمون إليها والمجتمع الذي يعيشون فيه. إن التقدم الحضاري والارتقاء بالمجتمع يرتبطان ارتباطاً وثيقاً بدرجة وعي الفرد بمسؤولياته الاجتماعية ودرجة اهتمامه بتنفيذها (ريم عبد الله - بدرية ضيف الله، ٢٠٢٢، ٥٦-٥٧).

ثالثاً: أهداف المسؤولية الاجتماعية

وقد اشارت (منار محمد، ٢٠٢٠، ١٢٣٩) إلى أهداف المسؤولية الاجتماعية

١. تهدف إلى تحقيق النمو الشامل والمتكامل لأفراد المجتمع في النواحي المختلفة.
٢. تنمية مهارات القيادة عند الأطفال .
٣. تعلم الأطفال أهمية دورهم الاجتماعي داخل المجتمع .
٤. تهيئة الفرصة لاكتشاف القدرات الخاصة والاستعدادات .
٥. اكتشاف المهارات الكامنة لدى الأطفال بحيث يمكن إعمالها في مجالها .
٦. منح الأطفال الفرصة للتدريب على معارضة الحياة .

رابعاً: عناصر المسؤولية الاجتماعية

تقسم (عزة على، ٢٠٢٣، ٣٣٣) المسؤولية الاجتماعية الى ثلاث عناصر وهي

أولاً: الاهتمام

يقصد بها الناحية العاطفية والارتباط بالجماعة التي ينتمى إليها الطفل مع حرصه على استمرار الجماعة وتماسكها .

ثانياً: الفهم

وهو العنصر الثانى فى المسؤولية الاجتماعية ويعنى الإدراك والوعى وينقسم الى قسمين

الاول: فهم الطفل للجماعة فى حالتها الحاضرة وكذلك فهم العوامل التى تؤثر فى حاضـر الجماعة
الثانى: فهم الطفل للحفـزى الاجتماعى لأفعاله حيث يفهم الطفل القيمة الاجتماعية لأفعاله الصادرة منه
أى إدراك ذاته وإدارتها

ثالثاً: المشاركة

تعنى اشراك الطفل مع الآخرين فى الأعمال التى تساعد الجماعة على حل مشكلاتها وإشباع رغباتها
والوصول الى أهدافها والمحافظة على استمرارها وبقائها

تحدد (خولة عبد الوهاب، ٢٠١١، ٧٥٧) شروط وخصائص التى تعمل على تحقيق المسؤولية الاجتماعية
١. المسؤولية تتطلب الحرية أى ضرورة أن يشعر الطفل بالحرية وهو يختار الفعل لى تترتب عليه
المسؤولية اذا لا مجال للمسؤولية فى عالم يسوده القهر.

٢. المسؤولية تقوم على المعرفة: معرفة القواعد التى ينبغى أن يسير عليها فى السلوك بشكل عام حيث أن
تزداد المسؤولية الاجتماعية بزيادة المعرفة .

٣. المسؤولية تتطلب ثبات الهوية الشخصية: يقصد بها أن يكون للطفل هوية شخصية محددة عند استخدام
فعل وتحمل المسؤولية نحو ذلك الفعل .

٤. المسؤولية تحتاج إلى مراقبة: حيث يحكم الطفل ضميره في الاعتبار الأخلاقي .
٥. المسؤولية تتطلب سلامة القوى العقلية: أي يعد شرط ضروري وملح لإختيار الفعل المسئول فالأشخاص الذين لا يتمتعون بالسلامة العقلية لا يتحملون المسؤولية .

نموذج تطبيقي

نموذج تطبيقي لمسرحية "إنها مسؤوليتي" للوقوف على قيمة المسؤولية الاجتماعية

مسرحية: "إنها مسؤوليتي"

تأليف وإنتاج: نادي المسرح (٢٠٢١)

اعتمد المسرح منذ نشأته على نقل الخبرات الإنسانية، والقيم الثقافية، والمعارف والاتجاهات والإرشادات الأخلاقية باعتبارها هدفاً أساسياً للتثقيف والتوير والمسرح باعتباره فناً جامعاً لكل الفنون يساعد على تنمية الكثير من المهارات والقدرات الذوقية والإبداعية، وكذلك الحال بالنسبة لمسرح الطفل الذي ساهم إسهاماً ملموساً في نضوج شخصية الأطفال، فهو وسيلة من وسائل الاتصال المؤثرة في تكوين اتجاهاتهم، وميولهم، وقيمهم ونمط شخصياتهم، فبحكم كون مسرح الأطفال وسيلة اتصال حية ومرئية، فهو أسرع تأثيراً من وسائل الاتصال الأخرى، ومن هنا يجب علينا أن نستفيد من هذا التأثير الفوري، بأن نقدم القيم الثقافية والتربوية التي نرجو أن ينمو عليها الطفل ويحتذي بها.

وقد تأكدت هذه الاتجاهات الثقافية، والسلوكيات التربوية من خلال العرض المسرحي المصري "إنها مسؤوليتي" والذي يتحدث عن قيمة المسؤولية وكيفية تنميتها وغرسها في نفوس الأطفال. وقد ظهر ذلك في مواضع عديدة في المسرحية، حيث تسلط الضوء على أهمية تفهم الأطفال لمسؤولياتهم تجاه المجتمع وكيف يمكنهم أداء أدوارهم بفعالية. يُظهر الأداء المسرحي كيف يمكن للأطفال أن يتحملوا المسؤولية بشكل إيجابي وكيف يمكن لتحملهم للمسؤوليات أن يؤثر إيجاباً على المجتمع.

تستعرض المسرحية تفاصيل مختلفة حول مفهوم المسؤولية، وتعزز القيم الاجتماعية الإيجابية. تعتمد على مواقف تفاعلية وشيقة، تجعل الأطفال يشعرون بالمتعة والتشويق خلال المشاهدة، مما يعزز فهمهم لمدى أهمية تحمل المسؤولية في حياتهم اليومية وتأثيرها على مجتمعهم. تمثل المسرحية نموذجاً تطبيقياً لكيفية إيصال قيمة المسؤولية الاجتماعية للأطفال بطريقة ملهمة وترفيهية.

١-التعاون

٢-العمل الجماعي

٣-الحفاظ على البيئة

٤-الاحترام وتقبل الرأي والآخر

وقد جاءت أغنيات العرض وموسيقاه وكلماته متوافقة مع ما يطرحه العرض من قيم تربوية، بجانب تعليقاتها علي الأحداث أحياناً، والأغنية في مسرح الطفل ضرورة، خاصة وأن الطفل تجذبه الموسيقى، ولذلك فإن استخدام الأغنية كما حدث في العرض من الوسائل المهمة، واعتمدت الألحان علي التنويع الإيقاعي المرح المحبب للأطفال، ونجحت في إحداث التواصل الفاعل بين خشبة المسرح وصالة الجمهور، مما أحدث نوعاً كبيراً من الاندماج المرجو.

كما وفق المخرج في استخدام الموسيقى والألحان، حيث ساهمت في إثراء العرض، ليس فقط من خلال تقديم المتعة السمعية فحسب، بل خلال تقديم استعراضات معبرة أيضاً، فقد ساهمت تلك الاستعراضات في تقديم المتعة وتوضيح المعلومات الثقافية المختلفة وتأكيداً على قيم المسؤولية الاجتماعية المراد إيصالها وتظهر قيمة التعاون في الحوار الذي دار بين الأطفال عندما اقترح أحد الأطفال على أصدقائه القيام بتنظيف الغابة بدلاً من العامل الذي تغيب عن عمله (مسؤوليات النظافة)، تم التأكيد على أهمية التعاون في هذا الحوار. يُظهر هذا الاقتراح فهماً لحماية الأفراد من أي ضرر، إذ أن الحفاظ على البيئة ليس مسؤولية فقط

لعملة النظافة ولكنه يعد مسؤولية تتقاسمها جميع أفراد المجتمع. بدأ الأطفال في التعاون مع بعضهم البعض في تنظيف الغابة وجمع النفايات، وهكذا ظهرت قيمة التعاون بينهم عندما اجتمعوا لهذا الهدف النبيل.

كما ظهرت قيمة العمل الجماعي في مرتين

في المرة الاولى: عندما عمل الأطفال مع بعضهم البعض في تنظيف الغابة لأنها مسؤولية الجميع للحفاظ على المجتمع

في المرة الثانية: عندما جمع الأطفال النفايات وبدوا في فرز النفايات للقيام بإعادة تدويرها مرة أخرى كما ظهرت قيمة الحفاظ على البيئة وهي مسؤولية على كل أفراد المجتمع الذين يعيشون بداخله وظهرت في عدة محاولات :

المحاولة الاولى في سياق المسرحية، عندما اقترح أحد الأصدقاء إشعال النيران في النفايات، ظهر طفل يتحدث بصوت الأشجار ويرفض هذا الاقتراح. تنبه هذا الطفل إلى أن إشعال النيران سيؤدي إلى إنتاج دخان وابخرة قد تتصاعد وتلوث الهواء الذي يتنفسه الأفراد. يُظهر هذا الوقوف الرافض لاقتراح إشعال النيران استيعاباً لتأثيراته الضارة على البيئة. وفيما بعد، يرفض الأطفال فكرة حرق النفايات بناءً على هذا التحذير، مما يظهر قيمة أخرى وهي احترام الرأي واحترام آراء الآخرين.

المحاولة الثانية عندما حاول الأطفال حفر التربة ووضع النفايات داخلها، ظهر أحد الأطفال ليوضح مدى الأذى الذي يمكن أن يحدثه ذلك. فقد أوضح أن حفر التربة ووضع النفايات فيها يمكن أن يتسبب في الضرر للتربة، حيث تبدأ النفايات في التحلل إلى مواد سامة وضارة. ويؤثر ذلك على النباتات والحيوانات. رفض الأطفال فكرة القيام بذلك، لأنهم يدركون مسؤولياتهم نحو مجتمعهم وتجاه البيئة.

المحاولة الثالثة عندما اقترح أحد الأصدقاء رمي النفايات في النهر، تجاوب الأطفال برفض الفكرة بعد أن علموا بمخاطر هذا الفعل على البيئة. فقد أدركوا أن هذا التصرف يؤدي إلى تلوث المياه واضطرابها، مما يؤثر على صفاء الماء ويتسبب في إلحاق أذى بالكائنات البحرية.

وتظهر قيمة تقبل الرأي والاحترام عندما اقترح أحد الأصدقاء الحل للتخلص من النفايات، وهو: تقليل الاستهلاك والمواد، حيث تقل النفايات. طرق الاستفادة من النفايات قبل القائها، وذلك باعادة استخدامها واستخدام إعادة التدوير، أي تحويل الأشياء المهملة إلى أشياء مفيدة، مثل بقايا الأطعمة التي تتحول إلى الأسمدة.

وعند عرض الفكرة، بدأ الأطفال في التنفيذ، وذلك ايماناً منهم بأهمية دورهم ومسؤولياتهم للحفاظ على البيئة. إنها مسؤولية اجتماعية تختص جميع أفراد المجتمع الواحد. و في النهاية تجتمع قيمة التعاون و العمل الجماعي و الحفاظ على البيئة و الاحترام و تقبل الرأي و الرأي الآخر لتكوين قيم المسؤولية الاجتماعية لدى الطفل

نتائج البحث

توصلت الدراسة في اطارها النظري الى عدة نتائج تتمثل في:

١. أهمية المسرح الغنائي ودوره في تنمية قيم المسؤولية الاجتماعية للأطفال .
٢. يستمتع الطفل بالمسرح الغنائي لما يتمتع به من إثارة و جاذبية و حيوية و سهولة و بساطة وبالتالي المسرح الغنائي ذو تأثير لدى الطفل.
٣. يستطيع الاطفال الاعتماد على المسرح الغنائي لإكساب قيمة المسؤولية الاجتماعية.
٤. يسهم المسرح الغنائي في إبراز قيم المسؤولية الاجتماعية لدى الطفل.

توصيات البحث

١. الاهتمام بالموضوعات التي ترتبط بتنمية قيم المسؤولية الاجتماعية .
٢. ضرورة الاهتمام بمسرح الطفل الغنائي وتقديم كافة الإمكانيات له لأنها ذات التأثير الأكثر على الطفل.
٣. إقامة الندوات والمؤتمرات المدرسية لتوعيتهم بقيم المسؤولية الاجتماعية وأهميتها .

٤. اهتمام وزارة التربية والتعليم بتفعيل المسرح الغنائي في المدارس لما لها من دور في تنمية المسؤولية الاجتماعية للأطفال .

بحوث مقترحة

١. دور وسائل الاعلام في تنمية قيمة المسؤولية الاجتماعية لدى الأطفال.
٢. دور المسرح الغنائي في تنمية المفاهيم الأخلاقية للأطفال .
٣. القصص التفاعلية ودورها في تنمية قيمة المسؤولية عند الأطفال .
٤. العوائق والعقبات التي تواجه المعلمة اثناء القيام بالمسرح الغنائي للأطفال.
٥. قيمة المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال الروضة.

المراجع

١. المراجع العربية

- ابراهيم الشافعي إبراهيم (٢٠١٩). اختبار المسؤولية الاجتماعية. دار الكتاب الحديث ، القاهرة. ٣.
- اسعد تقى العطار ،شذى بنت عبد المجيد. (٢٠١٤). المقارنة فى المسؤولية الاجتماعية (الأسرية والمهنية). لدى المرأة العمالية العاملة فى محافظه مسقط. ١٧٢.
- امانى السيد مصطفى ابراهيم. (٢٠٢٢). المسرح التعليمى وفن بناء الواعى. مجلة خطوة. المجلس العربى للطفولة والتنمية. ٣٧.
- إيهاب صبرى (٢٠٢٢) مقارنة نقدية برؤية توثيقية لموروث المسرح الغنائي المصرى عند كل من عبد الحليم نويرة ومحمد نوح وحلمى بكر. المركز الثقافى القومى -دار الأوبرا المصرية. ٢.
- حبيب ظاهر العباس. (٢٠٢٢). أثر اعلام و رواد التلحين فى المراحل التى مر بها المسرح الغنائى العربى. المركز الثقافى القومى -دار الأوبرا المصرية. ١.
- خوله عبد الوهاب القيسى. (٢٠١١). المسئوليه الاجتماعيه لأطفال الرياض الأهلية .مجلة البحوث التربوية والنفسية .(الثلاثون)، ٧-٧٥٧.
- راندا حلمي (٢٠١٨) التوظيف الدرامي للأغنية في مسرح الطفل ، مجلة كلية التربية النوعية ، جامعة المنوفية ع ١٤ ج ٢.
- رباب شفيق محمد محمد. (٢٠١٥). القيم التربوية المتضمنه فى النصوص المسرحية لسمير عبد الباقي دراسة تحليلية. مجلة بحوث التربية النوعية (٢٨)، ١٧٣.
- رشيد فايز البغلي. (٢٠٢٢). الأساليب الغنائية فى الأوبرا العربية أوبرا ابن جبران نموذجا. مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية - (الثانى)، ١١٣٦.

- ريم عبدالله أحمد ،بدرية ضيف الله الزهراني.(٢٠٢٢). فاعلية الأنشطة القصصية الالكترونية في تنمية مهارات المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال الروضة.مجلة المناهج وطرق التدريس .(١٣)، ٨٨-٥٦-٥٧ .
- شوق النكلاوي (٢٠٢١). المسرح وثقافة الطفل العربي دراسة في جماليات النص والعرض، المركز القومي لثقافة الطفل. القاهرة. ٢٣.
- صبحى الشرفاوى،رامى نجيب حداد،غدير ماضى.(٢٠١٢).دراسة تطبيقية لاستخدام الاغنية فى اكساب طفل الروضة مفاهيم جديدة.دراسات العلوم الانسانية الاجتماعية.الجامعة الاردنية.٧٥٢.
- صميم الشريف.(٢٠١٦).الاغنية العربية والمسرح الغجامة النائي.وزارة الثقافة.المجلة الاردنية فى العلوم التربوية.طلاب المرحلة الثانوية فى منطقته مائل بالمملكة العربية السعودية. (١)، ١٦/٧٣.
- عزة على محمود .(٢٠٢٣). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بتنمية إدارة الذات لدى طفل الروضة.مجلة الطفولة.الثالث والأربعون، ٣٣٣.
- عهد بنت ناصر بن عبيد.(٢٠١٥).دور الأسره فى تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى ابنائها .جامعه الملك سعود المملكة العربية السعودية.١٢.
- كمال الدين حسين.(٢٠١٧).فعالية برنامج قائم على المسرحية الغنائية لتنمية بعض مهارات ادارة الوقت لدى اطفال الروضة.مجلة كلية رياض الاطفال.كلية رياض اطفال.جامعة بورسعيد.٢٩٢.
- محمد سعيد السيوفى .(٢٠٢٢).آثر المسرح الغنائي على القوالب الغنائية في الموسيقى العربية الطقطوقة نموذجاً.المركز الثقافى القومى -دار الأوبرا المصرية.٢
- محمد متولى قنديل.(٢٠٢٢).الاستفادة من طريقة زولتان كوداى لتعليم طفل الروضة الغناء.مجلة كلية التربية. كلية التربية. جامعة كفر الشيخ.١١٥.
- منار محمد الزناتى.(٢٠٢٢).دور رياض الأطفال فى تنمية المسؤولية الاجتماعية للطفل الروضة.المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال.(السادس عشر).١٢٣٩.

ميادة مجيد امين.(٢٠٢٢).توظيف الموسيقى والأغاني في عروض مسرح الطفل.مجلة كلية التربية الأساسية - (١١٤)، ١٢٦.

ننسي أحمد فؤاد .(٢٠٢٠، ٢٧٢).رؤية مقترحة لتنمية المسؤولية الاجتماعية للطفل في ضوء التربية الإيجابية .مجلة كليه التربيه ببها - (١٢٣)، ٥، ٢٧٢.

هدى محمود محمد،ولاء احمد حسن.(٢٠٢٢).برنامج قائم على المسرح الغنائي لتحسين مفهوم السعادة لدى الاطفال ذوى الاعاقة العقلية البسيطة.مجلة التربية وثقافة الطفل الطفولة.٣٩٩

هناء محمد على بدر.(٢٠٢١).توظيف لغات خشبة المسرح في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلة لتعلم.جامعه دمنهور،(٨،٩).

هيام على سليمان النجار.(٢٠٢٠).المسرح الغنائي ومدى تأثيره في تنمية مهارة النظافة الشخصية لدى طفل الروضة الكويتي.المجلة العلمية للدراسات والبحوث التربوية والنوعية.كلية التربية النوعية.جامعة بنها.٢٦٨.

وليد على حسين الحداد.(٢٠١٨).المسرح الغنائي للطفل في دولة الكويت رؤية نقدية.المجلة العلمية لجمعية امسيا التربية عن طريق الفن.جمعية امسيا التربية عن طريق الفن ١٣٨.

٢.المراجع الاجنبية

Carl, F. (2010). BRAVA! Why You Should Use Opera in Your Classroom.76(4),55-58.

David, R. (2016). Musicality in theatre: music as model, method and metaphor in theatre-making.

Dullea, R. (2017). Engagement, Participation, and Situated Learning in a Children's Opera Chorus Program.65(1),72-94.

Mayes, S. (2020). Using Theatre to Develop Writing Skills: The Story Pirates Idea Storm.73(4),473-483.

Millie, T. (2016). Musical theatre, realism and entertainment.

البحث السابع

الوعي الصوتي وعلاقته التنبؤية بالديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد

إعداد: -

أ.د/ سهي أحمد أمين
أستاذ علم نفس الطفل
والقائم بأعمال عميد كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة مطروح

أ.د/ هدي إبراهيم بشير
أستاذ مناهج تعليم الطفل
عميد أسبق لكلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة الإسكندرية

أ.م. د/ مروة أحمد عبد النعيم
أستاذ مناهج الطفل المساعد
والقائم بأعمال وكيل كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة مطروح

أ/ آلاء عبد الباسط محمد محمود
معيد بقسم العلوم التربوية
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة مطروح

١٤٤٥ هـ - ٢٠٢٤ م

الوعي الصوتي وعلاقته التنبؤية بالديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة التنبؤية بين مهارات الوعي الصوتي والديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، ومدى إمكانية تنبؤ مهارات الوعي الصوتي بكشف وتشخيص الديسلكسيا، والكشف عن الفروق بين درجات الذكور والإناث في الديسلكسيا، أجريت الدراسة على عينة تتكون من (١٨٥) من أطفال الصف الأول الابتدائي ذوي اضطراب التعلم المحدد بمدارس (مدرسة عادل الصفتي-مدرسة السواني-مدرسة أبو بكر الصديق-مدرسة باحثة البادية) بمحافظة مطروح، منهم (٧٨) من الذكور، (١٠٧) من الإناث. تراوحت أعمارهم ما بين (٦: ٧) سنوات بمتوسط (٦.٥٧) وانحراف معياري (٠,٤٩٦)، وتمثلت أدوات الدراسة في: مقياس مهارات الوعي الصوتي المصور لأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد (اعداد الباحثة والمشرفين) ومقياس تشخيص الديسلكسيا (اعداد الباحثة والمشرفين)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين مهارات الوعي الصوتي ومهارات الديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الوعي الصوتي والديسلكسيا، وذلك يعني أن الوعي الصوتي المرتفع يتنبأ بانخفاض الديسلكسيا، وأن الوعي الصوتي المنخفض يتنبأ بارتفاع الديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الديسلكسيا، حيث بلغت قيمة "ت" (١,٤٤٧)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

الكلمات المفتاحية: الوعي الصوتي - الديسلكسيا - أطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

Phonological Awareness and its predictive relationship to Dyslexia in children with Specific Learning Disorders

Abstract:

The current study aimed to reveal the predictive relationship between phonological awareness skills and dyslexia in children with a specific learning disorder, and the extent to which phonological awareness skills can predict the detection and diagnosis of dyslexia, and to reveal the differences between male and female degrees of dyslexia. The study was conducted on a sample consisting of (185) children. The first grade of primary school students with specific learning disorder in the schools of Adel Al-Safti School - Al-Sawani School - Abu Bakr Al-Siddiq School - Baheet Al-Badiya School) in Matrouh Governorate, including (78) males, (107) females. Their ages ranged between (6:7) years, with an average of (6.57) and a standard deviation of (0.496). The study tools were a measure of pictorial phonological awareness skills for children with a specific learning disorder, (prepared by the researcher and supervisors) and a scale for diagnosing dyslexia, (prepared by the researcher and supervisors). The study relied on the descriptive analytical approach, and the results of the study resulted in the existence of a statistically significant negative relationship at the level of significance (0.01) between phonological awareness skills and dyslexia skills in children with a specific learning disorder, children in early childhood, and the existence of a negative correlation between phonological awareness and dyslexia. This means that high phonological awareness predicts a decrease in dyslexia, and that low phonological awareness predicts an increase in dyslexia in children with a specific learning disorder, and that there are no statistically significant differences between the average scores of males and females in dyslexia, as the “net” value reached (1.447), It is a different value.

Keywords: Phonological Awareness - Dyslexia - Children with Specific Learning Disorder.

مقدمة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل التي يكتسب فيها الأطفال الكثير من المهارات والمعارف والعادات والاتجاهات والتي تؤثر على نمو قدراته واستعداداته وتؤثر بدورها على مستوي تحصيله مستقبلاً. ويعد اضطراب التعلم المحدد Specific Learning Disorder من الاضطرابات الشائعة جدا في مرحلة الطفولة المبكرة وقد تمت مناقشته في إطار اضطرابات النمو العصبي في الإصدار الخامس من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5) وهو اضطراب نمائي عصبي له أسس بيولوجية تؤثر على المهارات الأكاديمية للفرد، وليس على المراحل النمائية العامة (Eyuboglu et all, 2018).

(137)

وتمثل الديسلكسيا أحد أنواع اضطراب التعلم المحدد حيث تشير عاشورة نفنوف (٢٠٢٢، ١٨٩) أن العديد من الباحثين يرون أن الديسلكسيا تمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي، حيث تؤثر هذه الصعوبات على صورة الطفل الذاتية وعلي أنماط سلوكه كما تؤدي الي القلق والافتقار الي الدافعية في التعلم مما ينعكس سلباً علي المستوي الأكاديمي والتحصيلي للطفل.

وأشار كل من (Achiek and Selugo (2024,1؛ نوري، وعبد الرحمن (٢٠١٤، ١٨١) أن الديسلكسيا حالة من اضطرابات التعلم العصبية التي تؤثر على التعلم خاصة القراءة والكتابة والتهجئة والفهم ومهارات معالجة اللغة وفك التشفير وضعف الذاكرة والكتابة والتهجئة وتحديد الصوت الفردي داخل الكلمة، وأيضاً ضعف في تمييز الحروف، وعدم القدرة على التعامل مع الرموز وتركيب الحروف لتكوين كلمات وتنظيم الكلمات في جمل ذات معنى مما يؤدي إلي ضعف الاستيعاب.

ويفتقر بعض الأطفال الي التكامل بين أصوات الحروف وقصور في استخدام دلالات الحروف للتعرف على الكلمة، وصعوبة في تفسير حديث الآخرين وهذا ما تسبب في العديد من المشكلات التعليمية لاحقاً مثل صعوبات تعلم القراءة (محمد السيد، ٢٠٢٠، ٣٧: ٣٨).

وهذا ما أشارت اليه دراسة دينا محمد وآخرون (٢٠٢٤، ١٩٢) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في الوعي الصوتي.

ويعد الوعي الصوتي من المهارات الهامة والضرورية للقراءة حيث تسهم في اكتساب الأطفال مهارات التحكم في اللغة، حيث يعتبر من مكونات اللغة ويطلق عليه أحيانا الإدراك الصوتي أو الفونولوجي، والذي

يشكل مهارة أساسية وضرورية للتعرف على الكلمة ومعرفة عناصرها الفونولوجية المكونة لها، فمعرفة مستوى الوعي الصوتي يزيد من تحديد الصعوبة التي يعانيها الطفل ويوضح مدى استعداده للقراءة (لطيفة بلعجال وسكينة قادة، ٢٠١٩، ٣١).

وأشار عادل كشمير (٢٠١٩، ٦) أن تطور القراءة والكتابة بشكل عام يعتمد على العديد من المهارات الذهنية واللغوية مثل الوعي الصوتي، فالعلاقة وطيدة ما بين إتقان مهارتي القراءة والكتابة وما بين مهارات الوعي الصوتي، ومعرفة الحروف، وتركيب الأصوات، وتأليف المقاطع لتكوين الكلمات ومن ثم تكوين الجمل.

كما أوضح (Floweriser et al 2017، 25) أن نقص مهارات الوعي الصوتي يعد من العوامل التي تسبب الديسلكسيا عند الأطفال.

وهذا ما وضحته دراسة نصره محمد وآخرون (٢٠٢١) أن هناك ارتباط إيجابي بين الوعي الصوتي والفهم السماعي لدى الأطفال المعسرين قرائياً.

ومن هذا المنطلق تهتم الدراسة الحالية بتحديد العلاقة التنبؤية بين الوعي الصوتي والديسلكسيا لدى ذوي اضطراب التعلم المحدد في مرحلة الطفولة المبكرة.

ثانياً: مشكلة البحث: -

من خلال عمل الباحثة وإشرافها في مادة التدريب الميداني في بعض الروضات الملحقة بالمدارس الحكومية بإدارة مطروح التعليمية، لاحظت الباحثة وجود أطفال يعانون من صعوبات تتعلق بالتعرف على الأصوات والمفردات وفهمها وفهم الجمل واستعمالها أثناء الكتابة ويظهر ذلك من خلال عدم القدرة على الإجابة والإجابة الخاطئة علي الأسئلة المصاحبة لعملية الفهم وصعوبة في نطق بعض الأصوات داخل الكلمات والوقوع في أخطاء إملائية وكتابية بالإضافة الي القراءة السريعة غير الصحيحة أو القراءة البطيئة مما يزيد من أخطاء قرائته للكلمات والجمل وعدم الدقة في القراءة، وبالرجوع الي الدليل التشخيصي الخامس (DSM-5) تبين للباحثة أن هؤلاء الأطفال يعانون من عسر القراءة وهو ما يعرف (بالديسلكسيا).

وقد أشار مركز التحكم في الأمراض (The Center For Diseases Control) تقريراً يوضح فيه أن هناك ١٣,٨% من الأطفال في عمر ٣ : ١٥ سنة يتم تشخيصهم باضطراب التعلم المحدد، حيث تتمثل هذه النسبة في ٤,٢% تم تشخيصهم باضطراب التعلم المحدد فقط، و ٦% اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، و ٣,٦% يجمعون بين النوعين من الاضطرابات (Zablonsky & Alford, 2020, 9).

وعلى هذا فقد قامت الباحثة بعمل دراسة مسحية علي مجتمع الدراسة الأصلي من أطفال المستوى الثاني في المدارس الحكومية بإدارة مطروح التعليمية لتحديد الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد وتكونت من (٧١٥٥) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين ٥ - ٦ سنوات، وقد أشارت نتائج القياس إلى وجود (١٨٥) طفلاً وطفلة يعانون من اضطراب التعلم المحدد، ثم قامت الباحثة بعمل دراسة استطلاعية لمقياس الوعي الصوتي على أطفال اضطراب التعلم المحدد (١٨٥) طفلاً وطفلة، لمعرفة مدى تمكن الأطفال من مهارات الوعي الصوتي وأظهرت النتائج وجود تدني في مهارات الوعي الصوتي مثل مهارات تقسيم الجمل إلى كلمات وتحليل مقاطع الكلمات، وتحديد الكلمات التي لها نفس الصوت أو القافية وغيرها من المهارات، مما يؤكد على صحة ملاحظات الباحثة، كما أجرت الباحثة مقياس لتشخيص الديسلكسيا موجه لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة للتعرف علي مدى تمكن الأطفال من مهارات القراءة وتبين أن الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد يعانون من صعوبات تتعلق بالتعرف على أصوات الحروف والتعرف علي المفردات وفهمها وأصوات النهايات، بالإضافة إلى صعوبة في تهجي الكلمات وفهم المقروء وتدني في نمو بعض مهارات اللغة المنطوقة.

وهذا ما أشارت اليه (دراسة يمينة بوعكاز، إسماعيل لعيس ٢٠٢١؛ ودراسة ليندا مقراني، وموفق مرزوقة، ٢٠٢٠؛ ودراسة أسمهان محمود ٢٠١٨؛ ودراسة بن طاهر التجاني، ٢٠١٦؛ ودراسة Layes 2016؛ ودراسة سهام أوعيش، ذهبية سايح، ٢٠١٥) ان الأطفال ذوي الاضطراب التعلم يعانون من الديسلكسيا نتيجة تدني وقصور واضح في الوعي الصوتي.

لذلك تسعى هذه الدراسة الي إبراز العلاقة التنبؤية بين الوعي الصوتي والديسلكسيا لدي الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

ويمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

- ١- ما نوع العلاقة بين الوعي الصوتي والديسلكسيا لدي الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد؟
- ٢- ما مدى إمكانية تنبؤ مهارات الوعي الصوتي بكشف وتشخيص الديسلكسيا؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث في الديسلكسيا؟

ثالثاً: أهداف البحث: -

لكل دراسة أهداف تسعى لتجسيدها وتحقيقها ويكمن هدف هذه الدراسة في:

١- التعرف على نوع العلاقة الارتباطية بين الوعي الصوتي والديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

٢- الكشف عن العلاقة التنبؤية بين الوعي الصوتي والديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

٣- الكشف عن الفروق بين درجات الذكور والإناث في الديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

رابعاً: أهمية البحث: -

وتبرز أهمية الدراسة -على حد علم الباحثة- في:

• أهمية نظرية:

١- المساهمة في إثراء الأدبيات الخاصة بالعلاقة بين الوعي الصوتي والديسلكسيا نظراً لأنها تعد من الدراسات القليلة التي استهدفت تلك المهارات وعلاقتها بالكشف عن الديسلكسيا (في حدود علم الباحثة).

٢- توجيه الباحثين والمعلمين لأهمية الوعي الصوتي في التنبؤ بالديسلكسيا مستقبلاً، وأهمية الكشف والتدخل المبكر المتعلق بالوعي الصوتي في مرحلة الطفولة المبكرة.

• أهمية تطبيقية:

١- اعداد مقياس الوعي الصوتي ومقياس تشخيص الديسلكسيا لأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

٢- إتاحة الفرصة أمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث التي تستهدف أساليب كشف مبكر لمشكلات التعلم عند الأطفال في المراحل المبكرة.

خامساً: المفاهيم والمصطلحات الإجرائية للدراسة: -

• الوعي الصوتي: Phonological awareness

تعرفه الباحثة اجرائياً على أنه: قدرة الطفل علي تمييز أصوات وأشكال الحروف الهجائية والتعرف على الكلمات ونطقها بشكل صحيح وتقسيم الجمل الي كلمات والكلمات الي مقاطع والمقاطع الي أصوات والانتقال من التركيز على محتوى الكلمات الي التركيز على شكلها.

• الديسلكسيا: Dyslexia

تبنت الباحثة تعريف الدليل التشخيصي الخامس (DSM-5) بوضع تعريفه حيث عرف

الديسلكسيا على انها: مصطلح بديل يستخدم للإشارة إلى وجود نمط من صعوبات التعلم التي تتمثل في

مشاكل في دقة أو طلاقة التعرف على الكلمات، وسوء فهم المعاني المستترة، والقدرات الهجائية الفقيرة، إذا تم استخدام عسر القراءة لتحديد نمط معين من هذه الصعوبات، فمن المهم أيضاً تحديد أي صعوبات إضافية قد تكون موجودة، مثل صعوبات في استيعاب ما يقرأ أو فهم المنطق الرياضي.

تعرفها الباحثة اجرائياً على أنها: اضطراب نوعي محدد لا ينجم عن أي إعاقة عقلية أو حسية أو عوامل ثقافية أو بيئية ويتركز هذا الاضطراب على اللغة وعدم قدرة الطفل على إدراك الأصوات اللغوية والتميز بينها وكيفية توظيفها بشكل صحيح مما يؤثر على اكتساب مهارات أخرى كالكتابة والتهجي.

• اضطراب التعلم المحدد: Specific Learning Disorder

تبنت الباحثة تعريف الدليل التشخيصي الخامس (DSM-5) بوضع تعريفه حيث عُرف على أنه: يعد اضطراب نمائي عصبي يصاحبه اختلال في الأداء الوظيفي له أسس بيولوجية تؤثر على المهارات الأكاديمية للطفل، وليس على المراحل النمائية العامة، أو غالباً ما ينظر إليه على أنه اضطراب مرتبط على المخ أو ناشئ عن اختلال دماغي يؤثر على الطريقة التي يتعلم بها الأطفال القراءة، الكتابة، التهجي، العد، أو الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالحساب أو الرياضيات، وربما تتبدى ملامح ذلك الاضطراب في معاناة الطفل من صعوبات في مجال دراسي واحد على الأقل، كما أنها ليست ناشئة عن: "القصور الذهني" أو مشكلات الإدراك البصري" أو "المشكلات الاجتماعية - الاقتصادية" أو "نقص إمكانية الحصول على تعليم مناسب" أو "الاضطرابات النفسية والمشكلات العصبية الأخرى" (American Psychiatric Association, 2013, 35).

سادساً: الإطار النظري: -

أولاً: اضطراب التعلم المحدد: Specific Learning Disorder

١- مفهوم اضطراب التعلم المحدد:

يعد مصطلح اضطراب التعلم المحدد أو النوعي Specific Learning Disorder من المصطلحات الشائعة التي ظهرت حديثاً في مرحلة الطفولة المبكرة، وهي أكثر الفئات عدداً، ونظراً لأن مصطلح اضطراب التعلم المحدد يشترك مع الكثير من المصطلحات كالتأخر الدراسي وبطء التعلم في التحصيل الأكاديمي مما أدى إلى خلط الأمور بين المصطلحات، وهذا الخلط أدى إلى اهتمام مضاعف من الباحثين التربويين في مجال اضطراب التعلم المحدد (أحمد مصطفى، ٢٠٢٤، ٨٠٢).

ولهذا نستعرض فيما يلي أحدث التعريفات لمفهوم اضطراب التعلم المحدد:

فيعرف اضطراب التعلم المحدد (Findik et al (2022, 106) على أنه: مهارات أكاديمية وأداء تعليمي أقل مما هو متوقع وفقا لعمر الطفل والفرص التعليمية المتاحة له، مما يؤثر على العلاقات الاجتماعية وتقدير الذات للطفل، وينتج هذا الاضطراب عن خلل عصبي له تأثير في بعض الجوانب دون غيرها. كما يعرف بأنه: اضطراب نمو عصبي يصيب الأطفال في مجال أو أكثر من مجالات التعلم، وأنه يتميز بوجود اختلاف كبير بين مستوى الأداء الأكاديمي المتوقع والفعلي للطفل، وأن هذا الاختلاف يستمر لمدة ستة أشهر على الأقل، وأنه يؤثر على الأداء المدرسي أو الحياتي للطفل بشكل كبير، وأنه لا ينجم عن أسباب أخرى محتملة مثل ضعف البصر أو السمع أو نقص المهارات التعليمية أو عدم تكافؤ الفرص التعليمية أو اضطرابات نفسية أو عصبية أخرى (الروميصاء أسامة، ٢٠٢٤، ٩٤).

٢- الخصائص العامة للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد:

لقد اهتم العديد من الباحثين بتحديد خصائص الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد وذلك لتسهيل عملية التشخيص والعلاج وتقديم الخدمات التربوية الخاصة في ضوء الخصائص المميزة وقد أشار كل من Pullen et al (2017, 11)؛ Miciak & Fletcher (2024, 55) إلى مجموعة من هذه الخصائص نوجزها فيما يلي:

- ١- تأخر مستوى النمو اللغوي.
- ٢- القصور في المهارات الحركية مثل الفشل في ربط الحذاء.
- ٣- الارتباك والخلط بين اليمين واليسار والاتجاهات.
- ٤- عدم ادراك مفهوم الوقت.
- ٥- النسيان المستمر.
- ٦- تأخر وصعوبة تعلم القراءة.
- ٧- صعوبة تعلم المفاهيم الرياضية والمجال الحسابي.
- ٨- قصور في الإدراك البصري والسمعي، وقصور في إدراك مفهوم الذات.
- ٩- مشكلات التطور الحركي والتوازن والتنسيق الحركي.

ثانياً: الديسلكسيا:

تعد الديسلكسيا مشكلة متعددة الأبعاد، تكون مجتمعة في آن واحد، أو تكون واحدة منها فقط موجودة عند الطفل، ويتفق الباحثون على أن الديسلكسيا يحدث لأطفال قدراتهم العقلية عادية لا يعانون من نقص

جسدي أو مشكلات انفعالية، لكنهم موجودون في صفوف مدرسية عادية تقدم خبرات تعليمية تقليدية، مما يؤدي إلى عدم تعليم القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير كما هو متوقع ومطلوب من هؤلاء الأطفال (أسمهان محمود، ٢٠١٨، ١٣٩).

١- ماهية الديسلكسيا:

تعددت التعريفات التي تناولت الديسلكسيا ومن هذه التعريفات ما يلي:
يرى نازك أحمد (٢٠١٨، ٢٥٨) أنه مشكلة تكمن في عدم قدرة الطفل على التحكم في العمليات العقلية التالية: تركيز الانتباه على الحروف المطبوعة، والتعرف على الأصوات المرتبطة بتلك الحروف، فهم معاني الكلمات وتوظيفها في الجملة، بناء أفكار جديدة مع الأفكار التي يعرفها من قبل واختزان تلك الأفكار في الذاكرة.

وعرفت الباحثة الديسلكسيا اجرائياً على أنه: اضطراب نوعي محدد لا ينجم عن أي إعاقة عقلية أو حسية أو عوامل ثقافية أو بيئية ويتركز هذا الاضطراب على اللغة وعدم قدرة الطفل على إدراك الأصوات اللغوية والتمييز بينها وكيفية توظيفها بشكل صحيح مما يؤثر على اكتساب مهارات أخرى كالكتابة والتهجي.

٢- مظاهر الديسلكسيا:

تعددت المظاهر الدالة على وجود (الديسلكسيا) عند الطفل، منها:
أ. مظاهر تتعلق بالقراءة تتمثل في صعوبة التعرف على الأصوات والحروف داخل الكلمات بالترتيب الصحيح، وصعوبة أحياناً في نطق بعض الأصوات داخل كلمة ما ودائماً ما يفقد مكانه عند القراءة لا يعرف عند أي كلمة توقف.

ب. مظاهر تتعلق بالتهجئة وتتمثل في صعوبة في أواخر بعض الكلمات مثل الكلمات التي تنتهي بالتاء المربوطة فيكتبها بالتاء المفتوحة، وخط أو حذف للأحرف الممدودة، وأيضا الخلط بين الحروف التي تتشابه بالنطق (ث، ذ) (أحمد السعيد، ٢٠٠٩، ٣٨ - ٣٩).

ج. صعوبة في التعرف على المفردات وفهمها وفهم الجملة وصعوبة فهم المقروء أثناء القراءة الصامتة (سمر عاطف، ٢٠٢٢، ١٥٣).

د. صعوبة قراءة الكلمات الحقيقية أو الزائفة والوقوع في أخطاء املائية وكتابية وتقليل سرعته ودقته (فاتن نبيل، ٢٠٢٢، ١٤٥).

هـ. القراءة السريعة غير الصحيحة حيث يلجأ الطفل إلى القراءة بسرعة فتكثر في قرائنه الأخطاء وخصوصاً أخطاء الحذف وعلى وجه الخصوص في الكلمات التي لا يستطيع قراءتها، أو القراءة البطيئة حيث يقرأ ببطء حتى يتمكن من التعرف إلى رموز الكلمة وقراءتها مما يفقده تركيبة النص والمعنى المراد منه مما يسبب لهم عدم فهم المعنى المراد من النص (الضاوية نغراوي ومباركة باقادي، ٢٠٢٠، ٢٣).

٣- خطوات تشخيص الديسلكسيا:

أوضح تامر فرح (٢٠١٢، ٧٦) خطوات تشخيص الديسلكسيا باستخدام عدة إجراءات وملاحظات من قبل المعلمين والأخصائيين وهي كالتالي:

- أ- ملاحظة أداء الطفل القرائي وخاصة القراءة الجهرية فهل ينطق صحيح أو يحذف أو يعدل في قراءة الحروف والكلمات وهل يتناسب هذا الأداء مع عمره الزمني أو العقلي أم لا.
- ب- تقويم قدرات الطفل الحسية، والسمعية والبصرية باستخدام الاختبارات ذات الصلة.
- ت- تقويم قدرات الطفل الأكاديمية باستخدام الاختبارات.
- ث- تقويم قدرات الطفل العقلية (الذكاء).

٤- علاج الديسلكسيا:

يمكن عرض بعض الطرق العلاجية لمعالجة الديسلكسيا والتي منها:

- أ- طريقة تعدد الحواس: وتعتمد هذه الطريقة في التعليم على الحواس الأربعة (البصر، السمع، الحركة، اللمس) في تعلم القراءة، وتضم هذه الطريقة أسلوبين (أسلوب فيرنالد، وأسلوب جلنجهام) وتتم هذه الأساليب بأربعة مراحل متدرجة من الصعب الي السهل في كل مرحلة يدرب الطفل على مهمة أو مهارة من مهارات الوعي الصوتي الي أن يصبح الطفل قادرة على قراءة المادة المقدمة له (فكري لطيف، ٢٠١٥، ٢٢٨-٢٣٠).

- ب- طريقة هيج - كيرك: وهي تعتمد على نظام القراءة الصوتية بطريقة منظمة في إطار مبادئ التعليم المبرمج الذي يتحكم في العملية التعليمية ويعطي الطالب تغذية مرتدة تصحح خطأه وتصوب مساره باستمرار وتقوم على البدء باستخدام الحروف الساكنة ثم المتحركة وتعليم أصواتها للأطفال (عبد العزيز السرطاوي وآخرون، ٢٠٠٩، ١٢٨).

ثالثاً: الوعي الصوتي:

يعد الوعي الصوتي ضروريا كي يتمكن الطفل من معرفة الحروف الهجائية وإدراكها، فهناك علاقة إيجابية بين تنمية الوعي الصوتي ونمو مهارات القراءة المبكرة (سهام عبد النبي، ٢٠١٤، ١٩٧-١٩٨).

١- ماهية الوعي الصوتي:

تعددت التعريفات التي تناولت الوعي الصوتي لهذا نستعرض منها ما يلي:
الوعي الصوتي هو قدرة الطفل على معرفة كيفية وآلية إخراج الأصوات، ومعرفة طريقة تركيبها مع بعضها البعض لتكوين الكلمات المختلفة مع القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات سواء جاءت منفردة أو في كلمات، وكذلك قدرة الطفل على تقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات (جيهان حسين، ٢٠٢٣، ٣٧٤).

وعرفت الباحثة الوعي الصوتي إجرائياً علي أنه: قدرة الطفل على تمييز أصوات وأشكال الحروف الهجائية والتعرف على الكلمات ونطقها بشكل صحيح وتقسيم الجمل إلى كلمات والكلمات الي مقاطع والمقاطع إلى أصوات والانتقال من التركيز على محتوى الكلمات إلى التركيز علي شكله.

٢- أهمية الوعي الصوتي:

يلعب الوعي الصوتي الدور الرئيسي في اكساب الطفل اللغة سواء الإستقبالية أو التعبيرية، وتنمية مهارتها المختلفة كتعلم القراءة والكتابة بطريقة صحيحة.

ويري كل من الهام جميل (٢٠٢٢، ٢٨)؛ أية عبد الجواد (٢٠٢٢، ٣٢-٣٣) أن أهمية الوعي الصوتي تكمن في النقاط التالية:

- أ. يعد الوعي الصوتي عملية أساسية في فك تشفير الكلمات المطبوعة وتهجئتها.
- ب. يساعد الوعي الصوتي علي تحسين عملية القراءة لدي الأطفال.
- ج. يعالج الوعي الصوتي الفروق بين الأطفال عند دخولهم المدرسة، من خلال توحيد بداية تعلم القراءة لدى الأطفال في الصف الدراسي الواحد.
- د. يعد قصور الوعي الصوتي مؤشر من مؤشرات اضطرابات التعلم اللاحقة.
- هـ. يعد الوعي الصوتي العامل الاساسي الكامن وراء التحصيل المبكر في القراءة ورفع الكفاءة اللغوية للطفل ولذلك فان أوجه القصور فيه ترتبط بدرجة كبيرة بإعاقات القراءة.

٣- مستويات الوعي الصوتي:

وتقسم (1, 2019) Randazzo et al الوعي الصوتي الي مستويين يختلفان على حسب طبيعة المهارات المتضمنة في كل مستوي وهما كالتالي:

أ- مستوي الوعي الصوتي التركيبي: ويعني قدرة الطفل على دمج الصوتيات المفردة في مقاطع وكلمات، أي إدراك الوحدات الصوتية المكونة للكلمات وتجميعها في وحدات صوتية أكبر.

ب-مستوي الوعي الصوتي التحليلي: ويعني قدرة الطفل على تقسيم الكلمات أو المقاطع إلى مقاطع كلمات أصغر أي تجزئة الوحدات الصوتية الكبيرة للغة الي وحدات صوتية أصغر.

٤- مهارات الوعي الصوتي:

تعتبر مهارات الوعي الصوتي اللبنة الأساسية الأولى التي تقوم عليها مهارة القراءة، فحتى يتقن الطفل القراءة يجب أن يكون واعياً لما يسمعه، وتعرف بأنها مجموعة المهارات أو الأنشطة التي يمكن التدريب عليها لتنمية الوعي الصوتي ومن أهمها:

أ. مهارة التحليل: وتتضمن تحليل الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع صوتية، وتحليل الكلمات إلى أصوات (مقراني ليندا، ٢٠٢٠، ٤٨ و فاطمة عبد الله، ٢٠٢٣، ٣٢).

ب.مهارة الدمج: وتشير إلى قدرة الطفل علي ترتيب ودمج الحروف والمقاطع الصوتية مع بعضها البعض لتكوين كلمات لها معني وأيضا دمج مجموعة من الكلمات لتكوين جملة مفيدة (فايقة سالم، ٢٠٢٠، ٣٥٢)

ج.مهارة التنعيم: يشير إلى قدرة الطفل على الإتيان بكلمات لها نفس النغمة وتصنيف الكلمات مع بعضها اعتماداً على أصواتها، مما يسهل عليه عملية التعميم، وبالتالي يقلل عليه عدد الكلمات التي يجب أن يتعلم قراءتها. (وفاء بن محمد، ٢٠١٧، ١٦٠)

د. مهارة التلاعب بالأصوات: وتتضمن هذه المهارة عدة مهارات فرعية كمهارة عزل الفونيم، وحذف الفونيم، وتبديل الفونيم، وإعادة ترتيب الفونيمات (اسامة فاروق، ٢٠٢١، ١٨٢)

هـ.مهارة إدراك الصوتيات: وتتضمن هذه المهارة إدراك الطفل لأصوات الحروف المنطوقة وكيفية إخراجها، والربط بين أشكال الحروف، والأصوات التي تدل عليها وتمييز الحركات القصيرة والطويلة ف الكلمات (هاني زينهم، ٢٠٢٢، ٤٤٨-٤٤٩).

رابعا: علاقة الوعي الصوتي بالديسلكسيا:

تتفق معظم النظريات بأن التطوير الناجح للقراءة يتميز بتطور ناجح للوعي الصوتي وأن الديسلكسيا ترتبط بخلل في الوعي الصوتي والدليل الذي يربط بين ضعف التمثيل الصوتي بالديسلكسيا هو دليل قوي مما جعل (Stanovich، 1986) يقترح أن يعرف الديسلكسيا في إطار أنها خلل صوتي (مسعد أبو الديار، ٢٠١٢، ٤١).

وقد أشار (Layes (2016، 209 أن الأطفال المصابون بالديسلكسيا لا يستطيعون تقسيم الكلمات إلى مكوناتها الصوتية ويفشلون في قراءة الكلمات الغير معروفة، إذ أن القراءة تعتمد أساساً على القدرة على معرفة الكلمة بصفة عامة، ولكن قد تتعرض هذه القدرة لضعف في فك التشفير الصوتي، ويؤثر أيضاً بطريقة ثانوية على المسار الاملائي المباشر الذي يتكون من التعرف على الشكل البصري للكلمات حيث تقرر الابحاث بأن هذا الاضطراب الصوتي وجد عند أكثر من ٧٠% من الاطفال المصابون بالديسلكسيا. كما وضحت دراسة كلاً من مها عطا (٢٠١٦، ٣٠)؛ (Henbest & Apel (2017, 3030 أن أحد أهم إنجازات أبحاث القراءة هو الاكتشاف الراسخ بأن الوعي الصوتي، والقدرة على التفكير والتلاعب بأصوات اللغة، هو أحد أفضل المنتبئين لنتائج القراءة وأن العامل الرئيسي في تواجد مشكلة الديسلكسيا هو نقص التركيز على الوعي الصوتي وتنميته لدى أطفال المرحلة الأساسية.

اذن فالوعي الصوتي بمكوناته وعناصره المختلفة قاعدة مهمة وأساسية في تعلم مهارات القراءة، وترجع أهمية الوعي الصوتي إلى كونه ضرورياً كي يتمكن الطفل من معرفة الحروف الهجائية وإدراكها، ولذلك ينشأ العجز المسمى بالديسلكسيا في الغالب عن مشكلات في النموذج الصوتي أو الفونولوجي للنظام اللغوي (يسري أحمد، ٢٠١٧، ١٠٩).

ولكي يقوم القارئ بقراءة كلمة عليه أولاً أن يقسمها إلى مكوناتها الصوتية والوعي بأن الكلمات يمكن أن تحلل إلى عناصر اللغة الأساسية، وتسمح هذه الفونيمات للقارئ بفك رموز القراءة وهذا ما يسمى بالوعي الصوتي والذي نجده مفقود بشكل كبير عند الاطفال المصابين بالديسلكسيا (رزيقة لوزاعي، ٢٠١٧، ١٢٦).

سابعاً: بحوث ودراسات سابقة:

أجرت ليندة مقراني (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى التحقق من وجود أو عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوعي الفونولوجي ومهارة القراءة لعينة من أطفال عسيري القراءة وتتراوح أعمارهم بين ٨ سنوات و ١٢ سنة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الوعي الفونولوجي ومهارة

القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي عسيري القراءة عند مستوى الدلالة (٠،٠١)، وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بنود اختبار الوعي الفونولوجي و بنود اختبار القراءة. وبدوره قام سعيدة عميار، وآخرون (٢٠٢٠) بدراسة تناولت دور القنوات الفونولوجية (الوعي الصوتي والتسمية السريعة) والمعرفية (الذاكرة قصيرة المدى) في التنبؤ بأداء قراءة الكلمات من حيث الدقة، وأظهرت النتائج ضعفاً بشكل خاص في الوعي الفونولوجي لدى مجموعة عسيري القراءة مقارنة مع أقرانهم. من خلال هذه النتائج يتبين أن القنوات الفونولوجية والمعرفية تساهم بشكل كبير في القدرة على قراءة الكلمات لدى التلاميذ.

وفي هذا الإطار قامت هبة الله عاشور (٢٠٢٢) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الوعي الصوتي ومهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة مياط الجديدة، بالإضافة إلى الكشف عن دلالات معاملات التنبؤ لمهارات الوعي الصوتي بمهارات القراءة واستخدم الباحثون مقياس الوعي الصوتي، واختبار تعرف الكلمة، واختبار الفهم القرائي من إعداد الباحثين. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الوعي الصوتي ومهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما توصلت إلى وجود معاملات تنبؤ دالة إحصائياً بمهارات قراءة الكلمة من خلال الوعي الصوتي.

كما قام يحي زكريا (٢٠٢٣) بدراسة كان هدفها التعرف على دلالة العلاقة التنبؤية بين مهارات الوعي الصوتي ومهارة فهم الجملة باللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بالطريقة الارتباطية والتنبؤية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) بين درجات مهارات الوعي الصوتي ودرجات مهارة فهم الجملة، كما توصلت إلى وجود ٦ نماذج للتنبؤ بفهم الجملة من خلال مهارات الوعي الصوتي يشمل النموذج السادس منها : مهارة مزج الأصوات، ومهارة عزل الأصوات ومهارة تجزئة الأصوات ومهارة تمييز الأصوات، ومهارة المعالجة الفونيمية، ومهارة تقسيم المقاطع.

وأخيراً هدفت دراسة اسماء ابراهيم (٢٠٢٣) إلى التعرف عن إسهامات الوعي الفونولوجي في التنبؤ بالكفاءة اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي مزدوجي اللغة عمر (٦-٨) سنوات، وأشارت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية وموجبة بين الوعي الفونولوجي والكفاءة اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي مزدوجي اللغة عند مستوى (٠،٠١)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الوعي الفونولوجي في اتجاه الإناث، وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي مزدوجي اللغة في الكفاءة اللغوية في اتجاه الإناث في اللغة الإستقبالية واللغة التعبيرية والدرجة الكلية).

تعقيب عام علي الدراسات السابقة:

نستخلص من الدراسات والبحوث السابقة أن العديد من الدراسات ركزت على دراسة موضوع الوعي الصوتي نظراً لحدثة الموضوع وعلاقته القوية بمهارات القراءة في مرحلة الطفولة المبكرة بشكل عام وأطفال اضطراب التعلم المحدد علي وجه الخصوص.

كما أظهرت نتائج البحوث والدراسات السابقة أن الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد يعانون من قصور ومشاكل واضحة في مهارات الوعي الصوتي ويتضح في عدم قدرة الطفل على تمييز أصوات وأشكال الحروف والتعرف على الكلمات وفهمها ونطقها بشكل صحيح وصعوبات في دمج الحروف والكلمات وتحليلها ومدي ارتباط هذه المهارات بدقة وطلاقة القراءة لديهم ومن ثم أثرها على القدرات الإملائية والكتابية عند الأطفال.

بصورة عامة أشارت نتائج البحوث والدراسات السابقة إلى أهمية الوعي الصوتي بالتنبؤ بأداء القراءة، وإلى وجود علاقة موجبة بين مهارات الوعي الصوتي والقراءة لدى أطفال اضطراب التعلم المحدد في مرحلة الطفولة المبكرة، وهذا يعني أن العامل الرئيسي المتسبب في تواجد الديسلكسيا لدى الأطفال هو نقص التركيز علي الوعي الصوتي وتنميته في مرحلة الطفولة المبكرة.

ثامناً: فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري وأهمية الدراسة وأهدافها والدراسات السابقة وما توصلت إليه من نتائج يمكن صياغة فروض الدراسة كما يلي:

١- توجد علاقة دالة إحصائية بين مهارات الوعي الصوتي ومهارات الديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

٢- يمكن التنبؤ بالديسلكسيا تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

٣- لا توجد فروق في الديسلكسيا ترجع إلى متغير النوع (ذكور - إناث) لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

تاسعاً: محددات الدراسة:

• **المحددات الموضوعية:** تتحدد بموضوع الدراسة (الوعي الصوتي وعلاقته التنبؤية بالديسلكسيا للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد)، كما تتحدد الدراسة بالأدوات والمقاييس والأساليب الإحصائية المستخدمة.

• **المحددات الزمانية:** ٢٠٢٣ - ٢٠٢٤.

• **المحددات المكانية:** بعض المدارس الحكومية بإدارة مطروح التعليمية.

عاشراً: الطريقة والإجراءات:

- **منهج الدراسة:** اعتمدت الباحثة والمشرفين في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي.
- **المشاركون في الدراسة:** تم اختيار عينة المشاركين في البحث بطريقة عمدية بلغت (١٨٥) طفلاً من أطفال الصف الأول الابتدائي ذوي اضطراب التعلم المحدد بمدارس (مدرسة عادل الصفتي - مدرسة السواني - مدرسة أبو بكر الصديق - مدرسة باحثة البادية) بمحافظة مطروح تراوحت أعمارهم ما بين (٦-٧) سنوات، بمتوسط (٦.٥٧) وانحراف معياري (٠,٤٩٦)، وتمت الإجابة عن مقياس، وذلك بغية الكشف عن العلاقة بين الوعي الصوتي والديسلكسيا والتنبؤ بالديسلكسيا بمعلومية الوعي الصوتي، ويوضح الجدول (١) توزيع العينة المشاركة على المدارس الابتدائية بمحافظة مطروح.

جدول (١) توزيع العينة المشاركة على المدارس الابتدائية بمحافظة مطروح

المدرسة	العدد	النسبة المئوية
مدرسة عادل الصفتي	٣٧	٢٠%
مدرسة السواني	٦٦	٣٥,٦٨%
مدرسة أبو بكر الصديق	٥٥	٢٩,٧٣%
مدرسة باحثة البادية	٢٧	١٤,٥٩%
الإجمالي	١٨٥	١٠٠%

أدوات الدراسة:

- ١ - مقياس الوعي الصوتي للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد (إعداد الباحثة والمشرفين).
- ٢ - مقياس تشخيص الديسلكسيا (إعداد الباحثة والمشرفين).

١. مقياس الوعي الصوتي المصور للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد (اعداد الباحثة والمشرفون)
وتعرف الباحثة الوعي الصوتي على انه: قدرة الطفل على تمييز أصوات وأشكال الحروف الهجائية والتعرف على الكلمات ونطقها بشكل صحيح وتقسيم الجمل إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات والانتقال من التركيز على محتوى الكلمات إلى التركيز على شكله.
مراحل اعداد المقياس:

١- (الهدف من المقياس)

يهدف المقياس إلى تحديد مستوى مهارات الوعي الصوتي لدى عينة من أطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد من سن (٦ : ٧) سنوات.

٢- (وصف المقياس):-

يتكون المقياس من خمسة أبعاد تمثل المهارات الأساسية^١ للوعي الصوتي كل بعد يحتوي على مجموعة من المهام لها تعليمات محددة وواضحة وكان اجمالي عدد الاسئلة (٤١) سؤال، يتم تطبيقه على أطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد (٥ : ٦ سنوات) بواسطة الباحثة وهو كالتالي:

جدول رقم (٢)

أبعاد مقياس مهارات الوعي الصوتي للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد

الأبعاد	عدد المهام
البعد الأول: إدراك الصوتيات	١٠
البعد الثاني: التحليل	٧
البعد الثالث: الدمج	٩
البعد الرابع: التنعيم	٧
البعد الخامس: التلاعب بالأصوات	٨

(تصحيح أسئلة المقياس)

يكون تصحيح المقياس بإعطاء درجة لكل إجابة صحيحة وصفر لكل إجابة خاطئة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الوعي الصوتي:-

^١ - تم تحديد مهارات الوعي الصوتي في ضوء آراء السادة الخبراء والمحكمين من خلال قائمة الملاحظة الخاصة بمهارات الوعي الصوتي.

الوعي الصوتي وعلاقته التنبؤية بالديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد
أ.د/ هدي بشير أ.د/ سهي أمين أ.م. د/ مروة عبد النعيم أ/ آلاء عبد الباسط

أولاً: صدق المقياس:-

١. صدق المفردات:-

يشير هذا النوع من الصدق إلى أن المفردات تنتمي إلى السمة أو القدرة المستهدفة قياسها (Panjaitan et al, 2018) ، وتعتمد هذه الطريقة على معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس أو المجال الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، باعتبار أن بقية المفردات محكاً للمفردة (شيرين محمد، ٢٠١١)، ويوضح جدول (٣) حساب صدق مفردات مقياس الوعي الصوتي كالتالي:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البعد لمقياس الوعي الصوتي (ن = ١٠٠)

م	مهارة إدراك الصوتيات	م	مهارة التحليل	م	مهارة الدمج	م	مهارة التنغيم	م	مهارة التلاعب بالاصوات
١	**٠,٥٩	١١	**٠,٧٤	١٨	**٠,٦١	٢٧	**٠,٥٨	٣٤	**٠,٦١
٢	**٠,٥٩	١٢	**٠,٦٣	١٩	**٠,٥٨	٢٨	**٠,٦١	٣٥	**٠,٧٢
٣	**٠,٧٦	١٣	**٠,٦٣	٢٠	**٠,٥٩	٢٩	**٠,٦٩	٣٦	**٠,٦٠
٤	**٠,٧٣	١٤	**٠,٦٧	٢١	**٠,٤٦	٣٠	**٠,٧٤	٣٧	**٠,٦١
٥	**٠,٧٢	١٥	**٠,٦٦	٢٢	**٠,٦٧	٣١	**٠,٧٣	٣٨	**٠,٦٦
٦	**٠,٦٦	١٦	**٠,٧٠	٢٣	**٠,٦١	٣٢	**٠,٦٦	٣٩	**٠,٥٧
٧	**٠,٦٤	١٧	**٠,٦٣	٢٤	**٠,٥٧	٣٣	**٠,٧١	٤٠	**٠,٦٤
٨	**٠,٦٩			٢٥	**٠,٦٢			٤١	**٠,٦٧
٩	**٠,٥٨			٢٦	**٠,٥٩				
١٠	**٠,٧٥								

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق تمتع مقياس الوعي الصوتي بصدق مفرداته، حيث كانت معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البعد دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق المقياس.

ثانياً: الاتساق الداخلي (Internal Consistency):-

الوعي الصوتي وعلاقته التنبؤية بالديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد
أ.د/ هدي بشير أ.د/ سهي أمين أ.م. د/ مروة عبد النعيم أ/ آلاء عبد الباسط

وذلك من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه مضافاً إليها درجة المفردة وبين المفردة والدرجة الكلية لمقياس الوعي الصوتي، ويبين جدول (٤)، (٥) التالي قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس الوعي الصوتي ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ومعامل الارتباط بين أبعاد مقياس الوعي الصوتي والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس الوعي الصوتي ودرجة البعد الذي تنتمي إليه (ن = ١٠٠)

مهارة إدراك الصوتيات			مهارة التحليل			مهارة الدمج	
م	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالبعد
١	٠,٦٨	٠,٥٣	١١	٠,٨٢	٠,٥٨	١٨	٠,٧٠
٢	٠,٦٧	٠,٦٠	١٢	٠,٧٤	٠,٥٢	١٩	٠,٦٨
٣	٠,٨٢	٠,٧١	١٣	٠,٧٤	٠,٥٧	٢٠	٠,٦٩
٤	٠,٧٩	٠,٥٤	١٤	٠,٧٦	٠,٥٠	٢١	٠,٥٨
٥	٠,٧٨	٠,٦٨	١٥	٠,٧٦	٠,٥٤	٢٢	٠,٧٥
٦	٠,٧٣	٠,٥٥	١٦	٠,٧٩	٠,٤٩	٢٣	٠,٧٠
٧	٠,٧٢	٠,٦٤	١٧	٠,٧٤	٠,٥٤	٢٤	٠,٦٧
٨	٠,٧٦	٠,٥٥				٢٥	٠,٧١
٩	٠,٦٧	٠,٥٣				٢٦	٠,٦٩
١٠	٠,٨٠	٠,٥٩					

مهارة التنعيم			مهارة التلاعب بالأصوات		م
الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	
٠,٧١	٠,٤٦	٣٤	٠,٧١	٠,٤٧	٢٧
٠,٧٢	٠,٥٦	٣٥	٠,٧٩	٠,٦٣	٢٨
٠,٧٨	٠,٦١	٣٦	٠,٧١	٠,٥٤	٢٩
٠,٨٢	٠,٥٧	٣٧	٠,٧١	٠,٤٥	٣٠
٠,٨١	٠,٦١	٣٨	٠,٧٦	٠,٥٥	٣١
٠,٧٦	٠,٥٦	٣٩	٠,٦٨	٠,٤٨	٣٢

الوعي الصوتي وعلاقته التنبؤية بالديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد
أ.د/ هدي بشير أ.د/ سهي أمين أ.م. د/ مروة عبد النعيم أ/ آلاء عبد الباسط

٣٣	**٠,٧٩	**٠,٥٩	٤٠	**٠,٧٤	**٠,٥٧
			٤١	**٠,٧٦	**٠,٦٠

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول (٥) معامل ارتباط أبعاد مقياس الوعي الصوتي والدرجة الكلية للمقياس (ن=١٠٠)

أبعاد مقياس الوعي الصوتي	مهارة إدراك الصوتيات	مهارة التحليل	مهارة الدمج	مهارة التنعيم	مهارة التلاعب بالأصوات	الدرجة الكلية لمقياس الوعي الصوتي
مهارة إدراك الصوتيات	----	**٠,٥٦	**٠,٤٦	**٠,٣٩	**٠,٤٣	**٠,٨٠
مهارة التحليل	----	----	**٠,٣١	**٠,٣٣	**٠,٣٩	**٠,٧٠
مهارة الدمج	----	----	----	**٠,٤٩	**٠,٣٤	**٠,٧١
مهارة التنعيم	----	----	----	----	**٠,٥٨	**٠,٧٣
مهارة التلاعب بالأصوات	----	----	----	----	----	**٠,٧٣

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٤)، (٥) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١)، وكذلك جاء ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة؛ حيث تراوحت معاملات ارتباط المفردة بالبعد الذي تنتمي إليه بين (٠,٥٨ - ٠,٨٢)، وتراوحت معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٤١ - ٠,٧١)، وكذلك جاءت قيم معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس الوعي الصوتي كانت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة، مما يشير إلى أن هناك اتساق بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، وبين الأبعاد وبعضها البعض وبعضها والدرجة الكلية لمقياس الوعي الصوتي؛ مما يدل على تمتع مقياس الوعي الصوتي باتساق داخلي جيد ومرضي.

ثالثاً: حساب ثبات المقياس:

يشير الثبات إلى اتساق واستقرار أداة القياس وقدرتها على إعطاء نتائج متطابقة إذا تم تطبيقها على نفس العينة مرات متتالية (Jackson, 2009)، وقد تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha، حيث

الوعي الصوتي وعلاقته التنبؤية بالديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد
أ.د/ هدي بشير أ.د/ سهي أمين أ.م. د/ مروة عبد النعيم أ/ آلاء عبد الباسط

يعتبر معامل ألفا كرونباخ أنسب الطرق لحساب ثبات المقاييس (رجاء أبو علام، ٢٠١١)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (٦)

جدول (٦) معاملات الثبات لمقياس الوعي الصوتي بطريقة (ألفا كرونباخ) (ن = ١٠٠)

البعد	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ
مهارة إدراك الصوتيات	١٠	٠,٩١
مهارة التحليل	٧	٠,٨٨
مهارة الدمج	٩	٠,٨٦
مهارة التنعيم	٧	٠,٨٨
مهارة التلاعب بالأصوات	٨	٠,٨٧
الدرجة الكلية للمقياس	٤١	٠,٩٤

يتضح من نتائج جدول (٦) أن قيم معامل ألفا كرونباخ جاءت جميعها مرتفعة، حيث تراوحت من (٠,٨٦) إلى (٠,٩٤) وهي تعبر عن مستوى مقبول ومرضي من الثبات، وجميعها قيم أعلى من الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات وهو (٠,٧٠) (Field, 2009)، ويشير ذلك إلى ارتفاع مستوى الثبات لمقياس الوعي الصوتي وكافة أبعاده الفرعية.

٢. مقياس الديسلكسيا للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد (اعداد الباحثة والمشرفين)

وتعرف الباحثة الديسلكسيا بأنها: اضطراب نوعي محدد لا ينجم عن أي إعاقة عقلية أو حسية أو عوامل ثقافية أو بيئية ويتركز هذا الاضطراب على اللغة وعدم قدرة الطفل على إدراك الأصوات اللغوية والتمييز بينها وكيفية توظيفها بشكل صحيح مما يؤثر على اكتساب مهارات أخرى كالكتابة والتهجى.

مراحل اعداد المقياس:

١- (الهدف من المقياس)

يهدف المقياس إلى تشخيص بعض الصعوبات التي يعاني منها الأطفال في مهارات القراءة من خلال التعرف على جوانب القصور، والقوة من خلال أبعاد المقياس.

٢- (وصف المقياس)

الوعي الصوتي وعلاقته التنبؤية بالديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد
أ.د/ هدي بشير أ.د/ سهي أمين أ.م. د/ مروة عبد النعيم أ/ آلاء عبد الباسط

يتكون المقياس من أربعة أبعاد تمثل المهارات الأساسية^٢ للقراءة كل بعد يحتوي على (١٠) أسئلة وكان إجمالي عدد الاسئلة (٤٠) سؤال، يتم تطبيقه على أطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد (٦: ٧) بواسطة المعلمة وهو كالتالي:

جدول رقم (٧) أبعاد مقياس تشخيص الديسلكسيا لأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد

الأبعاد	عدد المهام
البعد الأول: التعرف على المفردات	١٠
البعد الثاني: طلاقة قراءة المفردات	١٠
البعد الثالث: فهم المفردات وفهم الجمل	١٠
البعد الرابع: املاء المفردات	١٠

(تصحيح أسئلة المقياس)

يكون تصحيح المقياس بإعطاء درجة لكل إجابة صحيحة وصفر لكل إجابة خاطئة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الديسلكسيا:-

أولاً: صدق المقياس:-

١. صدق المفردات:-

تعتمد هذه الطريقة على معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس أو المجال الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد أو الدرجة الكلية للمقياس، باعتبار أن بقية المفردات محكاً للمفردة (شيرين محمد، ٢٠١١)، ويوضح جدول (٨) حساب صدق مفردات مقياس الديسلكسيا كالتالي:

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من مجموع

درجات البعد لمقياس الديسلكسيا (ن = ١٠٠)

م	بعد التعرف على المفردات	م	بعد طلاقة قراءة المفردات	م	بعد فهم المفردات وفهم الجمل	م	بعد إملاء المفردات
١	**٠,٧٢	١١	**٠,٦٤	٢١	**٠,٥٥	٣١	**٠,٤٤
٢	**٠,٦٦	١٢	**٠,٥٠	٢٢	**٠,٤٤	٣٢	**٠,٤٥
٣	**٠,٦٧	١٣	**٠,٦٠	٢٣	**٠,٧٢	٣٣	**٠,٦٧

^٢ - تم تحديد هذه الأبعاد بالإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، وبناءً على آراء السادة الخبراء والمحكمين من خلال قائمة الملاحظة الخاصة بتشخيص الديسلكسيا.

الوعي الصوتي وعلاقته التنبؤية بالديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد

أ.د/ هدي بشير أ.د/ سهي أمين أ.م. د/ مروة عبد النعيم أ/ آلاء عبد الباسط

م	بعد التعرف على المفردات	م	بعد طلاقة قراءة المفردات	م	بعد فهم المفردات وفهم الجمل	م	بعد إملاء المفردات
٤	**٠,٦٤	١٤	**٠,٤٨	٢٤	**٠,٥١	٣٤	**٠,٥٨
٥	**٠,٧٦	١٥	**٠,٦٢	٢٥	**٠,٦٢	٣٥	**٠,٥٩
٦	**٠,٧١	١٦	**٠,٥٨	٢٦	**٠,٦٦	٣٦	**٠,٦٠
٧	**٠,٦٧	١٧	**٠,٦٠	٢٧	**٠,٦٣	٣٧	**٠,٦٤
٨	**٠,٦٤	١٨	**٠,٥٣	٢٨	**٠,٥٤	٣٨	**٠,٤٦
٩	**٠,٦٢	١٩	**٠,٤٨	٢٩	**٠,٤٣	٣٩	**٠,٤٠
١٠	**٠,٦٦	٢٠	**٠,٥٧	٣٠	**٠,٦٢	٤٠	**٠,٥٠

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق تمتع مقياس الديسلكسيا بصدق مفرداته، حيث كانت معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البعد دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق المقياس.

ثانيًا: الاتساق الداخلي (Internal Consistency) -:

وذلك من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه مضافاً إليها درجة المفردة وبين المفردة والدرجة الكلية لمقياس الديسلكسيا، ويبين جدول (٩)، (١٠) التالي قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس الديسلكسيا ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ومعامل الارتباط بين أبعاد مقياس الديسلكسيا والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٩) معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس الديسلكسيا ودرجة البعد الذي تنتمي إليه (ن = ١٠٠)

م	بعد التعرف على المفردات		م	بعد طلاقة قراءة المفردات		م	بعد فهم المفردات وفهم الجمل		م	بعد إملاء المفردات	
	الارتباط	الارتباط		الارتباط	الارتباط		الارتباط	الارتباط		الارتباط	الارتباط
	بالدرجة الكلية	بالبعد		بالدرجة الكلية	بالبعد		بالدرجة الكلية	بالبعد		بالدرجة الكلية	بالبعد
١	**٠,٧٨	**٠,٥٦	١١	**٠,٧٢	**٠,٥٨	٢١	**٠,٦٥	**٠,٤٥	٣١	**٠,٥٦	**٠,٥٢
٢	**٠,٧٣	**٠,٥٥	١٢	**٠,٦١	**٠,٤٦	٢٢	**٠,٥٦	**٠,٣٩	٣٢	**٠,٥٧	**٠,٤٥
٣	**٠,٧٤	**٠,٤٦	١٣	**٠,٦٩	**٠,٦١	٢٣	**٠,٧٩	**٠,٥٩	٣٣	**٠,٧٥	**٠,٥٢
٤	**٠,٧١	**٠,٥٢	١٤	**٠,٥٩	**٠,٤١	٢٤	**٠,٦٢	**٠,٤٧	٣٤	**٠,٦٨	**٠,٥٩
٥	**٠,٨١	**٠,٥١	١٥	**٠,٧١	**٠,٥٩	٢٥	**٠,٧١	**٠,٥٤	٣٥	**٠,٦٩	**٠,٤٢
٦	**٠,٧٧	**٠,٥١	١٦	**٠,٦٨	**٠,٥٥	٢٦	**٠,٧٤	**٠,٥٦	٣٦	**٠,٧٠	**٠,٤٧

الوعي الصوتي وعلاقته التنبؤية بالديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد

أ.د/ هدي بشير أ.د/ سهي أمين أ.م. د/ مروة عبد النعيم أ/ آلاء عبد الباسط

٧	**٠,٧٤	**٠,٥٦	١٧	**٠,٦٩	**٠,٥٨	٢٧	**٠,٧٢	**٠,٤٩	٣٧	**٠,٧٣	**٠,٥٥
٨	**٠,٧٢	**٠,٥٠	١٨	**٠,٦٣	**٠,٤٨	٢٨	**٠,٦٤	**٠,٤٧	٣٨	**٠,٥٨	**٠,٤٢
٩	**٠,٧٠	**٠,٥٠	١٩	**٠,٦٠	**٠,٤٢	٢٩	**٠,٥٥	**٠,٣٧	٣٩	**٠,٥٣	**٠,٤٠
١٠	**٠,٧٣	**٠,٤٨	٢٠	**٠,٦٧	**٠,٥٠	٣٠	**٠,٧٠	**٠,٦٦	٤٠	**٠,٦١	**٠,٤٣

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول (١٠) معامل ارتباط أبعاد مقياس الديسلكسيا والدرجة الكلية للمقياس (ن=١٠٠)

أبعاد مقياس الديسلكسيا	بعد التعرف على المفردات	بعد طلاقة قراءة المفردات	بعد فهم المفردات وفهم الجمل	بعد إملاء المفردات	الدرجة الكلية لمقياس الديسلكسيا
بعد التعرف على المفردات	----	**٠,٣٥	**٠,٣١	**٠,٣٣	**٠,٦٩
بعد طلاقة قراءة المفردات		----	**٠,٥١	**٠,٥٠	**٠,٧٩
بعد فهم المفردات وفهم الجمل			----	**٠,٤٣	**٠,٧٥
بعد إملاء المفردات				----	**٠,٧٥

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٩)، (١٠) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١)، وكذلك جاء ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة؛ حيث تراوحت معاملات ارتباط المفردة بالبعد الذي تنتمي إليه بين (٠,٥٣ - ٠,٨١)، وتراوحت معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٣٧ - ٠,٦٦)، وكذلك جاءت قيم معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس الديسلكسيا كانت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة، مما يشير إلى أن هناك اتساق بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، وبين الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس الديسلكسيا؛ مما يدل على تمتع مقياس الديسلكسيا باتساق داخلي جيد ومرضي.

ثالثاً: حساب ثبات المقياس:

يشير الثبات إلى اتساق واستقرار أداة القياس وقدرتها على إعطاء نتائج متطابقة إذا تم تطبيقها على نفس العينة مرات متتالية (Jackson, 2009)، وقد تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha، حيث

الوعي الصوتي وعلاقته التنبؤية بالديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد
أ.د/ هدي بشير أ.د/ سهي أمين أ.م. د/ مروة عبد النعيم أ/ آلاء عبد الباسط

يعتبر معامل ألفا كرونباخ أنسب الطرق لحساب ثبات المقاييس (رجاء أبو علام، ٢٠١١)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (١١)

جدول (١١) معاملات الثبات لمقياس الديسلكسيا بطريقة (ألفا كرونباخ) (ن = ١٠٠)

البعد	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ
بعد التعرف على المفردات	١٠	٠,٨٩
بعد طلاقة قراءة المفردات	١٠	٠,٨٥
بعد فهم المفردات وفهم الجمل	١٠	٠,٨٦
بعد إملاء المفردات	١٠	٠,٨٣
الدرجة الكلية للمقياس	٤٠	٠,٩٠

يتضح من نتائج جدول (١١) أن قيم معامل ألفا كرونباخ جاءت جميعها مرتفعة، حيث تراوحت من (٠,٨٣) إلى (٠,٩٠) وهي تعبر عن مستوى مقبول ومرضي من الثبات، وجميعها قيم أعلى من الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات وهو (٠,٧٠) (Field, 2009)، ويشير ذلك إلى ارتفاع مستوى الثبات لمقياس الديسلكسيا وكافة أبعاده الفرعية.

الثالث عشر: النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

يتناول هذا الجزء اختبار فروض البحث وتفسير ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة: اختبار الفرض الأول: "توجد علاقة دالة إحصائية بين مهارات الوعي الصوتي والديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد".

لاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، والنتائج يوضحها جدول (١٢):

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين مهارات الوعي الصوتي والديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد

أبعاد الديسلكسيا					المتغيرات
بعد التعرف على المفردات	بعد طلاقة قراءة المفردات	بعد فهم المفردات وفهم الجمل	بعد إملاء المفردات	المجموع الكلي	
مهارة إدراك الصوتيات	٠,٥٧٧- **	٠,٥٧٦-	٠,٥٤٣ **	٠,٥٣٩- **	٠,٥٨٤- **

الوعي الصوتي وعلاقته التنبؤية بالديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد
أ.د/ هدي بشير أ.د/ سهي أمين أ.م. د/ مروة عبد النعيم أ/ آلاء عبد الباسط

أبعاد الديسلكسيا					المتغيرات
المجموع الكلي	بعد إملاء المفردات	بعد فهم المفردات وفهم الجمل	بعد طلاقة قراءة المفردات	بعد التعرف على المفردات	
**٠,٦١٦-	**٠,٤٤٩-	- **٠,٥٦٤	**٠,٦٠٨-	**٠,٦٣٠-	مهارة التحليل
**٠,٦١٠-	**٠,٥٤٩-	- **٠,٥٧٩	**٠,٥٩٢-	**٠,٦٠٠-	مهارة الدمج
**٠,٦٢٧-	**٠,٥٤٣-	- **٠,٦٠٦	**٠,٦٠٨-	**٠,٦٢٣-	مهارة التنعيم
**٠,٦٠٠-	**٠,٥٥٥-	- **٠,٥٧١	**٠,٥٧٨-	**٠,٥٧٨-	مهارة التلاعب بالأصوات
**٠,٦٥٦-	**٠,٥٩١-	- **٠,٦١٦	**٠,٦٣١-	**٠,٦٤٨-	المجموع الكلي

مهارات
الوعي
الصوتي

يتضح من جدول (١٢): وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين مهارات الوعي الصوتي ومهارات الديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد

وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج بحث يمينية بوعكاز (٢٠٢١) من وجود علاقة بين الوعي الفونولوجي والديسلكسيا تتحدد في ثلاث أبعاد وهي : بعد سببي حيث أن ضعف الوعي الصوتي يؤدي إلى ظهور الديسلكسيا عند الأطفال، وبعد تنبؤي حيث أن مستوى الوعي الصوتي لدى الطفل في المرحلة المبكرة مؤشر دال على مستوى نموه القرائي في المراحل المتقدمة، وبعد علاجي بحيث أن دعم وتنمية مهارات الوعي الصوتي للطفل والقيام بالنشاطات والتدريبات اللازمة يساهم إلى حد كبير في معالجة الديسلكسيا.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بوجود علاقة عكسية بين الوعي الصوتي والديسلكسيا عند أطفال اضطراب التعلم المحدد، فكلما أتقن الطفل مهارات الوعي الصوتي قلت مظاهر الديسلكسيا لديه من خلال التدريب المستمر والنترج من السهل إلى الصعب على هذه المهارات مثل مهارة إدراك الصوتيات، والتحليل، والدمج، والتنعيم، والتلاعب بالأصوات.

الوعي الصوتي وعلاقته التنبؤية بالديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد
أ.د/ هدي بشير أ.د/ سهي أمين أ.م. د/ مروة عبد النعيم أ/ آلاء عبد الباسط

وهذا يتفق مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات من فعالية التدخل القائم على استخدام الوعي الصوتي في معالجة الديسلكسيا المتمثل في فك الترميز والطلاقة والاستيعاب، من خلال التدريب المتكرر أو إعادة التدريب على المقاطع الصوتية كدراسة وليد السيد (٢٠١٢)؛ (Mcknight, & Schowengerdt 2017)، (Goldstein et al 2017)، ودراسة وفاء يوسف (٢٠١٨)، ودراسة (Therrien & Hughes 2018).

اختبار الفرض الثاني: " يمكن التنبؤ بالديسلكسيا تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد"

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل الانحدار البسيط Simple Regression Analysis لمعرفة إسهام الوعي الصوتي في التنبؤ بالديسلكسيا، وجدول (١٣) يوضح دلالة التنبؤ بالديسلكسيا بمعلومية الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد:

جدول (١٣) دلالة التنبؤ بالديسلكسيا بمعلومية الوعي الصوتي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الديسلكسيا	الانحدار	١١٣٥٨,١٨١	١	١١٣٥٨,١٨١	١٣٨,١٠٥**	٠,٠١ دالة
	البواقي	١٥٠٥٠,٤٣٥	١٨٣	٨٢,٢٤٣		
	المجموع	٢٦٤٠٨,٦١٦	١٨٤			

يتضح من جدول (١٣) أن قيمة "ف" لمعرفة دلالة التنبؤ بالديسلكسيا بمعلومية الوعي الصوتي بلغت (١٣٨,١٠٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى فاعلية الوعي الصوتي في التنبؤ بالديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

ويوضح الجدول (١٤) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة قيم التنبؤ بالديسلكسيا بمعلومية الوعي الصوتي: جدول (١٤) نتائج تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بالديسلكسيا بمعلومية الوعي الصوتي

المتغير	المتغير	"ر"	"ر ^٢ "	"ر ^٢ "	قيمة "ر"	B	Beta	"ت" ودلالاتها
الديسلكسيا	الوعي الصوتي	٠,٦٥٦-	٠,٤٣٠	٠,٤٢٧	٣٠,٠٦١	٠,٦٦١-	٠,٦٥٦-	٢٥,٨٨٤**

يتضح من جدول (١٤) أن متغير الوعي الصوتي يتنبأ سلباً بالديسلكسيا. وذلك يعني أن الوعي الصوتي المرتفع يتنبأ بانخفاض الديسلكسيا. وأن الوعي الصوتي المنخفض يتنبأ بارتفاع الديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، وقد بلغت قيمة "ف" لدلة التنبؤ (١٣٨,١٠٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، كما بلغت قيمة معامل التحديد النموذج (ر^٢=٠,٤٣) مما يوضح أن الوعي الصوتي يسهم بنسبة (٤٣%) في انخفاض الديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، وهذا يعني أيضاً أن متغير (الوعي الصوتي) يفسر (٤٣%) من (التباين) التغيرات التي تحدث في متغير (الديسلكسيا)، أو أن (٤٣%) من التغيرات التي تحدث في (الديسلكسيا) تعزي إلى (الوعي الصوتي) والباقي يرجع إلى عوامل أخرى ربما تتعلق بالخصائص الشخصية للأطفال وقدرتهم العقلية وبعض جوانبهم الانفعالية والاجتماعية فضلاً عن العوامل المرتبطة بالسياق البيئي المحيط. وتدل تلك النتيجة على أن الوعي الصوتي يشكل أحد المتغيرات التي تسهم في التنبؤ بانخفاض الديسلكسيا نظراً لارتباطهما السلبي معاً. وبذلك النتيجة يتم قبول ذلك الفرض أي أنه يمكن التنبؤ بالديسلكسيا بمعلومية الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد. وفي ضوء ذلك أمكن صياغة معادلة التنبؤ بالديسلكسيا بمعلومية الوعي الصوتي على النحو الآتي:-

$$\text{الديسلكسيا} = -٠,٦٦١ \times \text{الوعي الصوتي} + ٣٠,٠٦١$$

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة كنزة تميمات، وأمال قاسمي (٢٠٢٢) بعنوان (الوعي الفونولوجي والتسمية الآلية السريعة كمؤشرات تنبؤية لعسر القراءة) التي أشارت إلى أن القصور في مهارات الوعي الصوتي و الفونولوجي تنبأ بظهور الديسلكسيا عند الأطفال في المراحل المبكرة، وكذلك دراسة عبد الحفيظ شلابي (٢٠١٧) والذي أكدت على وجود علاقة تنبؤية بين الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة من خلال الفروق التي ظهرت بين العاديين والمعسرين في الأخطاء أثناء قراءة النص وكذا على مهام الوعي الفونولوجي.

ويمكن إرجاع تلك النتيجة إلى أن الأطفال الذين لديهم وعي صوتي مرتفع قادرين على تهجي الكلمات والتعرف على المفردات وفهمها وفهم الجمل وبالتالي عدم ظهور أخطاء املائية أو كتابية وهذا ما أكدته نتائج دراسة هبة الله عاشور (٢٠٢٢) التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الوعي الصوتي ومهارات القراءة لدى الأطفال فالوعي الصوتي يمكن أن يتنبأ بمهارة القراءة أولاً، كما يمكن أن يتنبأ بأداء القراءة في السنوات اللاحقة.

أختبار الفرض الثالث: "لا توجد فروق في الديسلكسيا ترجع إلى متغير النوع (ذكور - إناث) لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Samples t-test وجدول (١٥) يوضح ذلك:

جدول (١٥) قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات (الذكور - الإناث) في الديسلكسيا

المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الديسلكسيا	ذكور	٧٨	١٥,٤٣٦	١١,١١٩	١,٤٤٧	٠,١٥٠ غير دالة
	إناث	١٠٧	١٧,٩٩٠	١٢,٣٦٣		

يتضح من جدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الديسلكسيا، حيث بلغت قيمة "ت" (١,٤٤٧)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة الضاوية نغراوي، ومباركة باقادي (٢٠٢٠) ودراسة تعوينات على (٢٠١١) حيث توصلوا إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الديسلكسيا لدى أطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد حيث تفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء طبيعة وخصائص أطفال هذه المرحلة التي لا تختلف كثيراً بين الذكور والإناث نظراً لتعرضهم لنفس العوامل الانفعالية والاجتماعية والبيئية بالإضافة إلى المناهج والبرامج التعليمية ذاتها.

ولكنها تختلف مع دراسة محالي جقيقة (٢٠١٨) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق بين الذكور والإناث في الديسلكسيا لصالح الذكور حيث بينت الإحصائيات أن نسبة الإصابة بالديسلكسيا عند الذكور تفوق نسبة الإصابة بها عند الإناث بـ ٤ إلى ١٠ أمثال، وقد يرجع ذلك إلى ضعف قدرة الذكور في اللغة ومهاراتها مقارنة مع الإناث ونقص الدافعية والرغبة القرائية.

الرابع عشر: توصيات الدراسة:

- ضرورة وضع برامج تدريبية لتحسين الوعي الصوتي للأطفال ذوي العسر القرائي في سن مبكر نظراً لعلاقته الوعي الصوتي بالاضطرابات اللغوية بشكل عام والقراءة بشكل خاص والمهارات الأكاديمية الأخرى.
- تدريب معلمي مرحلة الطفولة المبكرة واعدادهم وتأهيلهم على كيفية تشخيص مظاهر عسر القراءة ومحاولة علاجها.

- تنويع الادوات المستخدمة في تدريبات الوعي الصوتي كاستخدام وسائل العرض المرئية والمسموعة.
- ارشاد وتوعية اولياء امور الاطفال ذوي العسر القرائي على أهمية الوعي الصوتي في التحصيل الدراسي.

الخامس عشر: بحوث مقترحة:

- دراسة مقارنة بين مستوى الوعي الصوتي للأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والعادين من اطفال المرحلة الابتدائية
- الوعي الصوتي وعلاقته بمعدل سرعه القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- العلاقة بين ابعاد الوعي الصوتي في مرحله رياض الأطفال وصعوبات القراءة والكتابة في مرحلة المدرسة.
- برنامج تدريبي قائم على مهارات الوعي الصوتي في تحسين التهجى في القراءة لأطفال الصف الأول الابتدائي المعسرين قرائيًا.
- فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الوعي الصوتي لعينه من معلمي اللغة العربية واثره على الطلاقة القرائية لدى أطفال المرحلة الابتدائية
- طبيعة العلاقة بين المهارات الفونولوجية والذاكرة اللفظية والبصرية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم النوعي.
- العلاقة بين مهارات الوعي الصوتي والتحصيل الأكاديمي للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.
- العلاقة بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي لدى أطفال المراحل الأولى للتعليم الأساسي.

قائمة المراجع:-

أولاً: المراجع العربية:-

- يسري أحمد سيد (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة السمعية لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، ٦ (١)، ١٠٨ - ١٢٦.
- وفاء بنت محمد (٢٠١٧). الخصائص السيكومترية لمقياس النمو المعرفي والإستعداد القرائي لأطفال الروضة (٣ - ٥) سنوات. *مجلة الإرشاد النفسي*، (٥٠)، ٢٥٦ - ٢٨٦.
- فايقة سالم الكومي (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة الفنية الإثرائية في تنمية الوعي الفونولوجي وخفض السلوك الإنسحابي لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم معهد البحوث والدراسات العربية.
- اسامة فاروق مصطفى (٢٠٢١). برنامج قائم على التدريب السمعي اللفظي باستخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تحسين مهارات الوعي الفونولوجي وأثره في تحسين بعض مهارات القراءة (التعرف - الفهم) لدى الأطفال الصم زارعي القوقعة الاليكترونية. *مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس، كلية التربية الخاصة جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا*، (٤٥)، ١٥١ - ٢٤٦.
- أحمد السعيد (٢٠٠٩). مدخل إلى الديسلكسيا، برنامج لعلاج صعوبات القراءة، عمان: دار اليازوري العلمية.
- أسمهان محمود القرعان (٢٠١٨). مهارات القراءة لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا) في الصف الرابع في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة إربد: دراسة مقارنة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٩ (٢٥)، ١٣٦ - ١٤٩.
- تامر فرح سهيل (٢٠١٢). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق. فلسطين: جامعة القدس المفتوحة عمادة البحث العلمي والدراسات العليا.

- عبد العزيز مصطفى السرطاوي، سناء عورتاني طيبي، عماد محمد الغزو، ناظم منصور (٢٠٠٩). تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها. عمان، الأردن: دار وائل للنشر.
- فكري لطيف متولي (٢٠١٥). "مشكلات التعلم النمائية - الأكاديمية". القاهرة: مكتبة الرشد.
- نازك أحمد التهامي، إبراهيم جابر المصري، إسماعيل محمود علي، وياسمين إسلام علي (٢٠١٨). المرجع في صعوبات التعلم وسبل علاجها، القاهرة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- هاني زينهم شبانة (٢٠٢٢). فاعلية برنامج مقترح في تنمية الوعي الفونولوجي وعلاج العسر القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية، كلية التربية بالدقهلية - جامعة الأزهر، (١٩٤)، ٤٤٢ - ٤٨٤.
- يمينة بوعكاز، إسماعيل لعيس (٢٠٢١). طبيعة اضطراب الوعي الفونولوجي (سمعي، بصري) وعلاقته بالذاكرة العاملة اللفظية لدى عسر القراءة. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٢ (٥)، ٢٢٧ - ٢٤٤.
- عادل كشمير (٢٠١٩). علاقة الوعي الفونولوجي باكتساب القدرة على الكتابة عند الطفل عسير الكتابة - دراسة ميدانية بمدرسة غديري عبد القادر أم البواقي. رسالة ماجستير، أم البواقي، جامعة العربي بن مهيدي.
- الهام جميل حسن (٢٠٢٢). برنامج تدريبي قائم على منحي التعليم الجامع لمعالجة الضعف القرائي والفونولوجي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- جيهان حسين حسن (٢٠٢٣). مقياس الوعي الفونولوجي لدى الأطفال. مجلة الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٧٤)، ٣٧٠ - ٤١٦.
- آية عبد الجواد بسيوني (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على الوظائف التنفيذية لتحسين مهارات الوعي الفونولوجي لدى أطفال الروضة. مجلة الطفولة-كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة مدينة السادات، (٤١)، ٢٠ - ٤٨.
- ليندة مقراني ومرزوقة موفق (٢٠٢٠). علاقة الوعي الفونولوجي بمهارة القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي عسيري القراءة الذين تتراوح أعمارهم بين ٨ سنوات و ١٢ سنة. رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، فرع الأرطوفونيا.

فاطمة عبد الله العون (٢٠٢٣). دور مهارات القراءة الأولية في التنبؤ بمستوى الطلاقة في القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في المدارس الحكومية في قطر. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة قطر. كنزة تميمجات، أمال قاسمي (٢٠٢٢). الوعي الفونولوجي والتسمية الآلية السريعة كمؤشرات تنبؤية لعسر القراءة. مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر، الجزائر. ٦ (٣)، ٤٩٥-٥٢١.

مسعد بو الديار ووجاد البحيري ونادية طيبة ومحفوظي عبد الستار وجون ايفرات (٢٠١٢). العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة وصعوبات القراءة والكتابة. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل. مها عطا جابر (٢٠١٦). أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي (دراسة حالة). أطروحة ماجستير، في التربية مسار المناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة.

رزيقة لوزاعي (٢٠١٧). مقارنة نفسية عصبية لعسر القراءة لدى الاطفال في الطور الثاني ابتدائي. أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر ٢، أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

سهام عبد النبي الشيباني (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى أطفال المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مدينة طرابلس بليبيا. مجلة عالم التربية - مصر، (٤٦)، ١٨٩ - ٢٤٤.

سهام أوعيش، ذهبية سايح (٢٠١٥). علاقة الوعي الفونولوجي والحلقة الفونولوجية بعسر القراءة (دراسة ميدانية لـ ١٤ حالة تعاني من عسر القراءة). مذكرة ماستر، تخصص علم النفس العصبي المعرفي، منشورة جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.

بن طاهر التجاني (٢٠١٦). الوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات التعلم دراسة مقارنة في مجال صعوبات التعلم القراءة بين التلاميذ الأسوياء وذوي صعوبات تعلم القراءة. المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، ٤ (٢)، ٩ - ٣٠.

وليد السيد خليفة (٢٠١٢). فاعلية برنامج للوعي الفونولوجي باستخدام الحاسوب في تنمية المهارات قبل القرائية لدى أطفال الروضة الموهوبين المعرضين لخطر الديسلكسيا بالطائف. مجلة رابطة التربويين العرب، ١ (٣١)، ٦٨-١٢٨.

وفاء يوسف أحمد (٢٠١٨). فاعلية برنامج لتنمية الوعي الفونولوجي لتحسين الاستعداد للقراءة لدى عينة من أطفال الروضة الصم زارعي القوقعة. رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، كلية الدراسات العليا للطفولة. سمر عاطف عبد اللطيف (٢٠٢٢). فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في علاج عسر القراءة لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية، جامعة بمياط، ٣٨ (٨٤)، ١٤٥-١٨٤.

الضاوية نغراوي، مباركة باقادي (٢٠٢٠). عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، دراسة ميدانية بمنطقة رقان. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة دراية، أدرار.

نصرة محمد جلجل؛ وحسني زكريا النجار؛ وصفاء علي البحيري (٢٠٢١) الوعي الصوتي وعلاقته بالفهم السماعي ومفهوم الذات القرائي لدى التلاميذ المعسررين قرائياً. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، (١٠٠)، ٤١٥ - ٤٥٠.

سعيدة عمار، حليلة شريفي، اسماعيل العيسة (٢٠٢١). بعض العوامل الفونولوجية والمعرفية المنبئة بالأداء في قراءة الكلمات دراسة مقارنة بين تلاميذ عاديين ومعسورين في القراءة. مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٧ (١)، ١٢٤-١٣٥.

دينا محمد أبو الفتوح، دعاء محمد خطاب، هدى علي سالم (٢٠٢٤). فاعلية استخدام الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية الوعي الصوتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة. مجلة التربية الخاصة، ١٣ (٤٦)، ١٩٢-٢٤٨.

محمد السيد إبراهيم (٢٠٢٠). فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية الاضطرابات الصوتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١١٧ (١١٧)، ٢٣ - ٧٠.

يحيى زكريا عبد العاطي (٢٠٢٣). مهارات الوعي الصوتي وعلاقتها التنبؤية بفهم الجملة باللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي. مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية، ٣ (٥)، ١٧٧-٢١٤. أحمد مصطفى يوسف (٢٠٢٤). السلوك المشكل للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في مرحلة الروضة. مجلة الطفولة، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة، (٤٦)، ٨٠٠-٨٢٧.

الرميصاء أسامة محمد (٢٠٢٤). مهارات التفكير الجانبي لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد وعلاقتها بمهارات حل المشكلات. *مجلة الطفولة، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة، (٤٦)، ٨٩-١٣٠.*

محالي ججيجة (٢٠١٨). عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٣٥)، ٤٤٧-٤٥٨.*
عبد الحفيظ شلابي (٢٠١٧). مقارنة نظرية لعسر القراءة النمائية، *مجلة الإنسان والمجتمع، ٧ (١)، ١٥٥-١٦٦.*

أسماء إبراهيم مطر (٢٠٢٣). إسهامات الوعي الفونولوجي في التنبؤ بالكفاءة اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي مزدوجي اللغة. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩ (٢)، ٥٩-١.*
عاشوراء نفوف (٢٠٢٢). العوامل المسببة للعسر القرائي لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائية بلكمل حكوم المقاطعة الإدارية المنيعية نموذجا. *جامعة غرداية، مجلة آفاق علمية، ١٤ (١)، ١٨٧-٢٠٧.*

ثانياً: المراجع الأجنبية:-

- Randazzo, M., Greenspon, E. B., Booth, J. R., & McNorgan, C. (2019). Children with reading difficulty rely on unimodal neural processing for phonemic awareness. *Frontiers in human neuroscience, 13*, 390- 410.
- Victoria S. Henbest& Kenn Ape (2017). Effective Word Reading Instruction: What Does the Evidence Tell Us. *Communication Disorders Quarterly, 9(1)*, 303-311.
- Groot, B., van, K., Minnaert, A., & Meulen, B. (2015) Phonological Processing and Word Reading in Typically Developing and Reading Disabled Children: Severity Matters. *Scientific Studies of Reading, 19 (2)*, 166.
- Layes, S, (2016), *La Dyslexie développmentale-Les universaux et les spécificités, orthographiques*, presse golden souf, Algérie.
- Goldstein H.; Olszewski, A., Soto, X. (2017). Modeling alphabet skills as instructive feedback within phonological intervention. *American a awareness Journal of Speech-Language Pathology, 26*, 769-790.

-
- Therrien, W., & Hughes, C. (2018). Comparison of Repeated Reading and Question Generation on Students Reading Fluency and Comprehension. *Learning Disabilities: Contemporary Journal*, 6(1), 1-16.
- Mcknight, Caroline G; Lee, Steven W; & Schowengerdt, Richard (2017). *Effects of specific strategy training on phonemic awareness reading a loud with preschoolers: A Comparison study*. ERIC: ED 452518.
- Jack M. Fletcher' and Jeremy Miciak (2024). Assessment of Specific Learning Disabilities and Intellectual Disabilities, *Sage Journals*, 31(1) 53-74.
- Zablonsky, B, & Alford, J, (2020). Racial and ethnic differences in the prevalence of Attention-deficit/Hyperactivity Disorder and learning disabilities among U.S. children aged 3-17 years. NCHS Data Brief, *National Library of Medicine*, (358), 1-8.
- Eyuboglu, D., Bolat, N., & Eyuboglu, M. (2018). Empathy and theory of mind abilities of children with specific learning disorder (SLD). *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 28(2), 136-141.
- Miciak, J., & Fletcher, J. M. (2020). The Critical Role of Instructional Response for Identifying Dyslexia and Other Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 53 (5), 343-353.
- Pullen, P. C., Lane, H. B., Ashworth, K. E., & Lovelace, S. P . (2017). *Specific Learning Disabilities*. Handbook of Special Education. Second Edition. New York: Taylor & Francis.
- Findik, O. T. P., Erdogdu, A. B., & Fadiloglu, E.(2022). *Motor skills in children with specific learning disorder: A controlled study*. Dusunen Adam, 35(2), 101-110.
- DSM-5. (2013). Diagnostic statistical Manual Intellectual Developmental Disorder. (DSM-5), Washington DC, Published by the *American Psychiatric Association*.
- Achiek, A, & Selugo, J (2024). How the Learning Disabilities Cause Psychosocial Problems among children in South Sudan: A Case of Jamjang Refugee Camps, *Texila International Journal of Academic Research*, 1: 12.

البحث الثامن

العلاقة بين اضطراب كرب ما بعد الصدمة واضطراب القلق
لدى أسر متوفى كورونا

**The Relationship between Post-Traumatic Stress Disorder
and Anxiety Disorder among the Families of the Corona
Virus Deceased**

إعداد: -

أ.م.د. زينب رجب على البنا	أ.م.د. شادى محمد أبو السعود
أستاذ العلوم النفسية كلية التربية للطفولة	أستاذ الصحة النفسية المساعد كلية التربية
جامعة دمنهور	جامعة مطروح

١/ ميرا يحيى سعد عبد المسيح
باحثة ماجستير صحة نفسية
كلية التربية - جامعة مطروح

٢٠٢٤

العلاقة بين اضطراب كرب ما بعد الصدمة واضطراب القلق لدى أسر متوفى كورونا

مستخلص البحث

هدف البحث إلى الكشف عن العلاقة بين اضطراب كرب ما بعد الصدمة واضطراب القلق لدى أسر متوفى كورونا، واكتشاف الفروق بين الجنسين في كل من اضطراب كرب ما بعد الصدمة واضطراب القلق لدى أسر متوفى كورونا من الذكور والإناث، وتكونت عينة البحث الأساسية من (١٠٠) من أسر متوفى كورونا بواقع (٤٦ ذكر، ٥٤ أنثى)، وتراوح أعمارهم ما بين (٢٠ - ٦٩) سنة من أسر متوفى كورونا بمتوسط عمري (٣٩,٩٨) وانحراف معياري (١٣,٥٣)، واستخدم الباحثون مقياس اضطراب كرب ما بعد الصدمة إعداد Davidson (1995) ترجمة عبد العزيز ثابت (١٩٩٨) بعد التحقق من الصدق والاتساق الداخلي والثبات على عينة البحث الحالية، ومقياس اضطراب القلق من إعداد Spielberg and Gorsuch (1970) تعريب أمينة كاظم وأحمد عبد الخالق وعبد الرقيب البحيري (١٩٧٨) بعد التحقق من الصدق والاتساق الداخلي والثبات للمقياس على عينة البحث الحالية، واعتمد الباحثون على المنهج الوصفي، واستخدموا الباحثون معامل الارتباط، واختبار "ت" للعينات المستقلة، وقد أشارت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين درجات أسر متوفى كورونا على مقياس اضطراب كرب ما بعد الصدمة وبين درجاتهم على مقياس اضطراب القلق، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مقياس اضطراب كرب ما بعد الصدمة ومقياس اضطراب القلق باختلاف النوع (ذكور/ إناث)، وقد انتهت الدراسة بتقديم عدد من التوصيات لخفض اضطراب القلق واضطراب كرب ما بعد الصدمة وضرورة تقديم دورات وبرامج إرشادية وعلاجية للمصابين باضطراب كرب ما بعد الصدمة واضطراب القلق وتوجيه أُنظار الأخصائيين والمعالجين النفسيين إلى ضرورة رعايتهم من حيث تحسين نواحي شخصياتهم.

الكلمات المفتاحية: اضطراب كرب ما بعد الصدمة، اضطراب القلق، أسر متوفى كورونا.

The Relationship between Post-Traumatic Stress Disorder and Anxiety Disorder among the Families of the Corona Virus Deceased

Abstract

The research aimed to investigate the relationship between PTSD and anxiety disorder among families of the deceased Corona, and to discover gender differences in both post-traumatic stress disorder and anxiety disorder among families of the deceased Corona male and female, and the basic research sample consisted of (100) families of the deceased Corona (46 males, 54 females), and Their ages ranged between (20-69) years from the families of the deceased Corona with an average age of (39.98) and a standard deviation (13.53), and the researcher used the post-traumatic stress disorder scale prepared by Davidson (1995) translated by Abdul Aziz Thabet (1998) After verifying the truthfulness, internal consistency and stability on the research sample, and the anxiety disorder scale prepared by Spielberger and Gorsuchusene (1970) Arabization of Amina Kazem, Ahmed Abdel Khaleq and Abdul Raqib Al-Beheiry (1978) After verifying the truthfulness, internal consistency and stability of the scale on the current research sample, the researcher relied on the descriptive approach, and the researcher used the correlation coefficient, and the "T" test for independent samples, The results of the research indicated that there is a statistically significant positive correlation between the scores of the families of the deceased Corona on the PTSD scale and their scores on the anxiety disorder scale, and there were no statistically significant differences in the PTSD scale and the anxiety disorder scale by gender (males / females). The study concluded by providing a number of recommendations to reduce anxiety disorder and post-traumatic stress disorder and the need to provide courses and counseling and treatment programs for people with post-traumatic stress disorder and anxiety disorder and to draw the attention of specialists and psychotherapists to the need to care for them in terms of improving their personalities.

Keywords: Posttraumatic Stress Disorders, anxiety disorder, families of the deceased Corona.

المقدمة

في هذا العالم قد تحدث لدى البعض أحداث محزنة يتأثر بها الكثير من الأشخاص بشكل دائم وفي بعض الحالات تكون التأثيرات مستمرة وشديدة بحيث تكون منهكة وتشكل اضطراباً مثل الأحداث التي قد تؤدي إلى اضطراب كرب ما بعد الصدمة وهى التي تثير مشاعر القلق والخوف الشديد أو العجز والحزن خاصة التي تنجم عن أية تجربة تبدو ساحقة ومهددة للحياة خاصة لو كان فرد من أفراد الأسرة.

الأسرة وحدة واحدة متكاملة ونظام مترابط ذات تأثير متبادل بين كل أفرادها ولذلك فعند تعرض الأسرة لأزمة أو حدث ما يتوقع أن يمتد تأثير هذا الحدث إلى جميع أفرادها سواء بدرجة مباشرة أم غير مباشرة ومن المؤكد وجود شخص متوفى من الأسرة خاصة إذا كان من أبنائها سوف يعرضها لمشكلات نفسية وصحية مثل التوتر والقلق وأعراض الاكتئاب والأرق لأنهم يتعرضون لضغط نفسي ناجم عن صدمة.

أشارت دراسة (Janiri et al. (2021 إلى انتشار مرض فيروس كورونا على مستوى العالم ، وصفت منظمة الصحة العالمية أن تجاوز العدد التراكمي للعدوى في جميع أنحاء العالم ٣٦ مليون وتجاوز عدد الوفيات المليون مما أدى إلى إثارة الذعر بين الناس في جميع أنحاء العالم مما أدى لحدوث المشكلات النفسية مثل القلق والخوف والتوتر خلال فترة الوباء ولكن المشكلات النفسية لم تقتصر على المرضى فقط بل وأسرههم وكشفت المتابعة طويلة المدى عن زيادة كبيرة في حدوث الاضطرابات النفسية مثل اضطراب كرب ما بعد الصدمة والقلق والاكتئاب.

أوضحت دراسة (Azoulay et al.(2021 إن إدراك أفراد الأسرة لموت المريض على صحتهم النفسية لأشهر وسنوات ومن خلال تصوراتهم بأن المريض لا يستطيع التنفس بسلام ترتبط بارتفاع مخاطر الإصابة باضطراب كرب ما بعد الصدمة وتظهر بعد ٦ أشهر من وفاه المريض لأنهم لم يكونوا قادرين على التواجد مع المرضى فهم يتصورون أن راحة المريض أسوأ مما عليه في الواقع لذلك يولد لديهم شعور بالذنب والقلق وضغوط ما بعد الصدمة.

وتعد اضطرابات القلق من أكثر الاضطرابات النفسية شيوعا وتؤثر على ما يقرب من ٣٠ % من البالغين في مرحلة ما في حياتهم لكن اضطرابات القلق قابلة للعلاج ويتوفر عدد من العلاجات الفعالة فالعلاج يساعد معظم الناس على العيش حياة طبيعية (American Psychiatric Association,2019) (American Psychiatric

وأشار مطاوع (٢٠٠٧) إن ردود الفعل الناتجة من اضطراب كرب ما بعد الصدمة تصنف إلى ثلاثة فئات منها :

- ردود الفعل الاقتحامية والتي تكون عبارة عن أفكار وصور تقتحم وعى الفرد بدون قصد وتعيده لحالة الانزعاج والقلق.
- ردود الفعل التجنبية والتي تكون بالابتعاد عن كل ما يذكرهم بالحدث الصادم من رفض الحديث عن الحدث وعدم الذهاب إلى مكانه وفقد ذاكرة جزئي وربما كلى وإغماء.
- ردود الفعل الجسدية والتي تكون نتيجة شدة الانفعالات مثل ألآم بالمعدة وسرعة ضربات القلب واضطرابات في النوم.

ولقد شهدت السنوات العشرين الأخيرة نموا مطردا في الدراسات المنهجية لظاهرة القلق نتيجة ازدياد وضوحها ونظرا لتزايد حدة المتطلبات الاجتماعية وارتباطها بمواقف تقييم الفرد وكفاءته (إبراهيم الشافعي، ٢٠١١)

مشكلة البحث:

تتبع مشكلة الدراسة الحالية من اهتمام الباحثة بعينة من المقربين لها من المجتمع المطروحى في فترات متقاربة حيث لاحظت الباحثة من خلال عملها بعيادة نفسية أن هناك العديد من الأسر التي فقدت أحد منها تظهر عليهم بعض أعراض اضطراب القلق واضطراب كرب ما بعد الصدمة والتي منها المخاوف ، الاكتئاب ، تغير معدلات الاستثارة والانفعال ، الاقتحام المستمر والمتكرر من قبل الحدث الصدمى من خلال الأحلام والكوابيس أو الأفكار والمعتقدات التي يستدعيها المريض المصدوم كما ينعكس ذلك في استجابات التجنب والإحساس بالعزلة وضعف الاستجابات للعالم الخارجي .

ويتفق هذا مع ما تؤكدته العديد من الدراسات من تعرض بعض أسر متوفى كورونا لاضطراب كرب ما بعد الصدمة، وهذا ما تؤكدته دراسة (Azoulay et al.(2021) أن إدراك أفراد الأسرة لموت المريض يؤثر على صحتهم النفسية لأشهر وسنوات ومن خلال تصوراتهم بأن المريض لا يستطيع التنفس بسلام ، ترتبط بارتفاع مخاطر الإصابة باضطراب كرب ما بعد الصدمة بعد ٦ أشهر من وفاة المريض لأنهم لم يكونوا قادرين على التواجد مع المرضى فهم يتصورون أن راحة المريض أسوأ مما عليه في الواقع لذلك يولد لديهم شعور بالذنب والقلق وضغوط ما بعد الصدمة.

وأشار (Abdulmajeed et al. (2021) أنه تترسخ في ذاكرة الأفراد هذا الحدث الصادم حتى وإن لم يعيشوا بشكل خاص في بيوتهم حيث تؤثر على حياتهم وسلوكياتهم نتيجة معايشة الآخرين سواء من الجيران أو الأقارب، وبعد ظهور وباء كورونا في حياتنا عم القلق والخوف وبالأخص على أسر متوفى كورونا الذي دخل بيوتهم عنوه ليأخذ منهم أعز الناس دون أن يروه (نور الهدى باديس، ٢٠٢٠)

وقد أشارت (Cindy et al. (2020) إلى وجود مستويات مرتفعة من القلق وأعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة لدى البالغين في الولايات المتحدة الأمريكية ناتجة عن فيروس كورونا (Covid-19)

من ثم يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية :

- ١- هل توجد علاقة ارتباطية بين اضطراب كرب ما بعد الصدمة والقلق لدى أسر متوفى كورونا ؟
- ٢- هل توجد فروق في اضطراب كرب ما بعد الصدمة بين أسر متوفى كورونا تعزي لمتغير النوع (ذكور/ إناث)؟
- ٣- هل توجد فروق في اضطراب القلق بين أسر متوفى كورونا تعزي لمتغير النوع (ذكور/ إناث)؟

أهداف البحث:

- التعرف عن العلاقة الارتباطية بين اضطراب كرب ما بعد الصدمة والقلق لدى أسر متوفى كورونا.
- التعرف على الفروق في اضطراب كرب ما بعد الصدمة وفقاً لمتغير النوع (ذكور/إناث).
- التعرف على الفروق في اضطراب القلق وفقاً لمتغير النوع (ذكور/إناث)

أهمية البحث:

- يقدم هذا البحث معلومات نظرية حول العلاقة بين اضطراب كرب ما بعد الصدمة والقلق لدى أسر متوفى كورونا.
- تعتبر الدراسة الحالية امتداد لمجموعة من الدراسات والأبحاث باعتباره من أهم اضطرابات العصر السائدة في كل المجتمعات ومنها مجتمع مطروح ، وتكون بداية للمهتمين للعمل في هذا المجال.
- مساهمة الاتجاهات العلمية في مجال الصحة النفسية بصفة عامة والإرشاد والعلاج النفسي بصفة خاصة وكذلك إثراء المكتبة السيكلوجية بالمستجدات في مجال التنظير لمتغيرات الدراسة.

مصطلحات البحث:

- اضطراب كرب ما بعد الصدمة (PTSD) Posttraumatic Stress Disorders

أشارت راجا (٢٠١٢) إلى أن اضطراب كرب ما بعد الصدمة يمثل التفاعل مع أي خبرات صادمة وحتى يتم تشخيص هذا الاضطراب فانه يتعين التعرض لأحداث صدمية تؤدي بالفرد إلى الشعور بالقلق الحاد، التغيير في جوانب الشخصية والحياة بشكل ملحوظ مثل الموت المفاجئ ، الإساءة أو مجرد مواقف تهدد الأمن والسلامة وغالبا ما تكون هذه الاستجابة للإحداث الصدمية مصحوبة بالخوف الحاد والشعور بالعجز والرعب بالإضافة إلى أعراض مثل : تكرار الخبرات الصدمية والتجنب والشعور بالقلق الدائم وبالتهديد من دون وجود أى مصدر للتهديد، كما أشارت جمعية الطب النفسي الأمريكية (٢٠١٤) إلى أنه التعرض لاحتمال الموت الفعلي أو التهديد بالموت أو لإصابة خطيرة كالتعرض مباشرة للحدث الصادم ، المشاهدة الشخصية للحدث عند حدوثه للآخرين، المعرفة بوقوع الحدث الصادم لأحد أفراد الأسرة أو أحد الأصدقاء المقربين ، التعرض المتكرر والشديد للتفاصيل المكروهة للحدث الصادم ، بالإضافة لوجود واحد أو أكثر من الأعراض المقتحمة التالية المرتبطة بالحدث الصادم والتي بدأت بعد الحدث الصادم كالذكريات المؤلمة المتكررة، أحلام مؤلمة متكررة، ردود فعل تفارقي هو الإحباط النفسي الشديد عند التعرض لمنبهات داخلية أو خارجية التي تشبه جانبا من الحدث الصادم.

• مصابي كورونا Corona Patients

عرف (Kumar et al (2021) أن هؤلاء الأفراد الذين تعرضوا لفيروس كورونا وتم تسميته لاحقاً من قبل منظمة الصحة العالمية على أنه المتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة التي تؤثر على الجهاز التنفسي حيث يعاني أحد المرضى من أعراض خفيفة تشبه نزلات البرد وتؤثر على وظائف القلب والأوعية الدموية والكلية والجهاز العصبي وقد تؤدي للوفاة، كذلك الآثار الاجتماعية بسبب الإجراءات الحكومية مثل التباعد الاجتماعي والحظر والعواقب العصبية النفسية وهي مشاكل عصبية ونفسية ومعرفية بسبب تلف مباشر في الدماغ أو تأثيرات غير مباشرة على الجهاز العصبي المركزي من خلال الاستجابة المناعية وتتمثل المظاهر النفسية في زيادة التوتر والقلق والاكتئاب واضطراب كرب ما بعد الصدمة.

-القلق Anxiety

يعرفه عكاشة (٢٠١٥) بأنه شعور عام غامض غير سار بالتوجس والخوف والتوتر مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي ويأتي في نوبات متكررة مثل الشعور بالفراغ في فم المعدة أو السحبة في الصدر أو ضيق في التنفس أو الشعور بنبضات القلب أو الصداع.

محددات البحث:

- محددات مكانية : تتمثل في العيادات النفسية الخاصة بمطروح .
- محددات زمنية : تم تطبيق أدوات ومقاييس البحث الحالي خلال شهر فبراير ٢٠٢٤
- محددات منهجية :
- المحددات البشرية : تتمثل في أسر متوفى كورونا(الوالدين - الأبناء) حيث تكونت عينة البحث من (١٠٠) فرد من بعض أسر متوفى كورونا من الذكور والإناث بمتوسط عمري (٣٩,٩٨) وانحراف معياري (١٣,٥٣)، منهم (٤٦) ذكور وعدد (٥٤) من الإناث وذلك بهدف معرفة العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة واضطراب القلق لديهم .

- منهج البحث: اعتمد البحث على المنهج الوصفي الارتباطي.

- أدوات البحث: اشتملت أدوات البحث على المقاييس الآتية :

- ١- مقياس اضطراب كرب ما بعد الصدمة إعداد (Davidson (1995) تعريب عبد العزيز ثابت (١٩٩٧).
- ٢- مقياس القلق (كحالة - كسمة) إعداد (Spielberger and Gorsuchusene (1970) تعريب أمينة كاظم وأحمد عبد الخالق وعبد الرقيب البحيري (١٩٧٨)

الإطار النظري والدراسات السابقة :

أولاً : اضطراب كرب ما بعد الصدمة (Post-Traumatic Stress Disorder)

طبيعة اضطراب كرب ما بعد الصدمة كما ورد في كل مراجع تشخيص الاضطرابات النفسية يتمثل في تطوير أعراض محددة كخبرة الشخص إزاء حدث شخصي ما يكون الفرد تعرض له أو يكون قد عرض حياته للموت أو سبب له أذى غير محتمل أو تهديد لتكامله البدني لهم أو يكون قد شاهد الحدث الصدمي، استجابة الفرد تشمل خوف شديد وتعاसे ورعب مروع، المداومة المستمرة لتذكر الحادث الصدمي، السلوك التجنبى المستمر للمواقف والحادث الصدمي، مداومة ظهور الأعراض السابقة بالإضافة إلى ظهور الأعراض بصورة متكاملة ويستمر ظهورها لمدة لا تقل عن شهر ومن الناحية الكلينية لابد أن يسبب كرب حاد وعجز في بعض مجالات الحياة الاجتماعية ، المهنية ، بعض مجالات الحياة الوظيفية (شيلا راجا، ٢٠١٢، ص ٢٠)

وقد أشار خطاب (٢٠١٤) إلى الدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات النفسية الرابع والخامس الصادر عن الجمعية النفسية الأمريكية المحكات التشخيصية لاضطراب كرب ما بعد الصدمة كما يلي:

- أن يكون الشخص قد تعرض لحدث صدمي عاشه وأن يكون قد جرب أو شاهد أو واجه حدثاً أو أكثر من الموت الفعلي أو تهديد التكامل الجسدي له ولآخرين، وأن يستجيب لهذا الحدث بخوف شديد ورعباً و عجز .
- يستعيد الفرد الحدث الصدمي بشكل إقحامي ومتكرر في واحد أو أكثر من خلال ظهور ذكريات أليمة تبدو علي شكل صور أو تخیلات أو أفكار أو ادراكات ترتبط بالحدث الصدمي، ظهور الحدث الصدمي أو أجزاء منه في الأحلام بشكل مؤلم ومتكرر ويتصرف الشخص أو يشعر كما لو أن الحادث الصدمي يحدث مرة أخرى، شعور الشخص بالضيق والارتباك عند التعرض لإشارات أو رموز داخلية أو خارجية ترتبط

بالحدث الصدمي بشكل عام، تظهر لدى الشخص استجابات أو ردود أفعال فسيولوجية عند التعرض لهذه الرموز أو الإشارات.

- تجنب دائم للمنبهات أو للمثيرات المرتبطة بالحدث الصدمي مع حذر الاستجابة العامة ويظهر ذلك في ثلاثة على الأقل من خلال أن يبذل الشخص جهدا في تجنب الأفكار أو المشاعر أو الأحاديث المرتبطة بالصدمة ، يبذل الشخص جهدا في تجنب الأشخاص والأماكن والأنشطة المرتبطة بالصدمة، عدم تذكر أو نسيان أجزاء مهمة من الحدث الصدمي، شعور بالعزلة عن الآخرين أو النفور منهم، ضيق مساحة الوجدان لديه مثل ضعف أو عدم امتلاكه لمشاعر الحب، نقص واضح في الاهتمام بالأنشطة المهمة أو المشاركة فيها مع تناقص ملحوظ في الميول أو الاهتمامات، الشعور بأن المستقبل محدود وغير واعد (كتوقع الفرد ألا تكون له مهنة، وألا يتزوج وألا يعيش العمر الطبيعي)، وجود أعراض مستمرة في التنبيه أو الاستثارة الزائدة تظهر في ٢ على الأقل مما يلي : صعوبة الولوج في النوم والاستغراق فيه، التهيج أو انفجارات الغضب، صعوبة التركيز، فرط التيقظ، استجابات رعب مبالغ فيها، وتستمر هذه الأعراض السابقة أكثر من شهر، كما يسبب الاضطراب تأذى واضح في الوظيفة المهنية والاجتماعية للفرد، يكون الاضطراب حاد إذا استمرت الأعراض أقل من ثلاثة أشهر ومزمنة إذا استمرت الأعراض ثلاثة أشهر ومؤجلا إذا بدأت الأعراض بعد ستة أشهر على الأقل أشهر.

كما أشار (Zhang et al. (2011) إلى اضطراب كرب ما بعد الصدمة والقلق والاكتئاب بين ٢٢٥٠ من المراهقين بعد ستة أشهر من زلزال ومنتشوان ٢٠٠٨ في الصين أظهرت النتائج إن ١٥,٨ % و ٤٠,٥ % و ٢٤,٥ % من المشاركين ذكروا أعراضا سريرية من اضطراب كرب بعد الصدمة والقلق والاكتئاب على التوالي وإن هذه الاضطرابات ارتبطت ببعضها البعض في الظهور بعد أحداث الزلزال وكان اضطراب ما بعد الصدمة والقلق والاكتئاب بصورته المرضية الكاملة عوامل الخطر لأعراض الاضطرابات الثلاثة وهي النوع (الإناث -كبار السن) وتعرض بكارثة الزلزال بالاضافه إلى ذلك تم فحص آثار التفاعل من الاقامه الحضرية والريفية وعدد من الأشقاء من موضوعات الدراسة على أعراض اضطرابات الثلاثة.

كما أوضح (Pan et al. (2015) إلى فحص أعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة والاكتئاب والقلق بين طلاب المدارس في المناطق الأكثر تضررا بعد ٣ سنوات من زلزال ومنتشوان ، تم إجراء التحليلات على

٣٧٣ من ٣٧٧ طالبا ممن تم تسجيلهم بالإضافة إلى الحصول على الخصائص الديموجرافية تم تطبيق مقياس تأثير الأحداث المنقح ومقياس زنج للتقدير الذاتي للاكتئاب والتقدير الذاتي للقلق ومقياس فحص التعرض للزلازل وقد وجد أن ٢٩,٦ % ، ٤٤,٨ % و ٣٧,٦ % من المشاركين ذكروا أعراض سريريته من اضطرابات كرب ما بعد الصدمة والاكتئاب والقلق على التوالي وان هذه الاضطرابات ارتبطت ببعضها البعض في الظهور بعد أحداث الزلازل وكان اضطراب ما بعد الصدمة والقلق والاكتئاب بصورته المرضية الكاملة عوامل الخطر لأعراض الاضطرابات الثلاثة حيث يعد مشاهدة مقتل شخص ما أو قتل أفراد الأسرة أو إصابة الأصدقاء المقربين بجروح خطيرة أو تعرضهم للقتل والشعور بالخوف من أكثر المنبئين باضطراب كرب ما بعد الصدمة بينما مشاهدة شخص بجروح خطيرة من أكثر المنبئين بالاكتئاب وأخيرا فان مشاهدة شخص مصاب بجروح خطيرة وآخر يقتل والشعور بالخوف ظل مؤشرا مهما للقلق.

وأشار (Byllesby et al. (2016) إلى دراسة العلاقة بين العوامل الكامنة لاضطراب كرب وبعد الصدمة مع بناءات القلق والاكتئاب من اجل زيادة فهم حدوث هذه الاضطرابات فاضطراب كرب بعد الصدمة فهو يرتبط مرضيا مع الألم وهو ما يدل على التباين المشترك أو الأبعاد الاساسيه المشتركة بينهم تم جمع البيانات من عينه غير سريريته مكونه من ١٨٦ من المشاركين المعرضين للصدمة باستخدام قائمه التحقق من اضطراب كرب ما بعد الصدمة ومقياس القلق والاكتئاب في المستشفيات وأجرى تحليل العملي التوكيدي بثلاثة عوامل للتراب كرب بعد الصدمة واختبارات وورد وولد ليه مقارنه العلاقات بين عوامل اضطراب كرب ما بعد الصدمة والأبعاد الاساسيه للقلق والاكتئاب وأظهرت النتائج انه في مقارنات النموذج وفر نموذج الاستثارة الخماسية المكونة من خمس عوامل من التراب ما بعد الصدمة الأنسب للبيانات مقارنه بنماذج الذهول والخلل العاطفي في اضطراب كرب ما بعد الصدمة مقارنه بآثاره القلق كانت عوامل الاستثارة والتشاؤم في اضطراب كرب وبعد الصدمة المرتبطة أكثر ارتباطا بحده الاكتئاب وان الذهول واستثاره القلق واستثاره الانزعاج لا يختلف ارتباطهما بالعامل الكامل للقلق واستتجت الدراسة عند العوامل الكامنة وراء اضطراب كرب وبعض الصدمة تحتوي على جوانب من الأبعاد الاساسيه لكل من القلق والاكتئاب.

وأكدت شويخ (٢٠٢٠) على اثر إدراك جائحة كوفيد -١٩ كحدث صدمي في المساندة الاجتماعية وكرب ما بعد الصدمة والاكتئاب والقلق العام ونوعية الحياة وقد تكونت عينة الدراسة (٢٤٧) فرد وجاءت الإناث

أكثر إدراك الجائحة كورونا كحدث صدمي وله تأثير في حدوث بعض الاضطرابات النفسية المتمثلة في اضطراب كرب ما بعد الصدمة والاكتئاب والقلق العام.

وأكد نزيهة وآخرون (٢٠٢٠) إلى الكشف عن العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة ومتغيري القلق والاكتئاب لدى عينة من المراهقين وكانت عينة الدراسة ١٤ مراهق من الذكور من جميعهم متجانسون في متغيرات حدة الاضطراب، العمر، الذكاء، التعليم، المستوى الاقتصادي وكانت أدوات الدراسة استمارة جمع البيانات الأولية وقائمة جامعة كاليفورنيا في لوس أنجلوس للاستجابة لأعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال والمراهقين، اختبار ذكاء المصفوفات لرافن ومقياس تيلور للقلق وقائمة بيك للاكتئاب وقد توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين اضطراب ما بعد الصدمة والقلق وكذلك وجود علاقة ارتباطية بين اضطراب ما بعد الصدمة والاكتئاب ووجود علاقة ارتباطية بين القلق والاكتئاب لدى عينة الدراسة.

ثانيا :القلق (Anxiety)

ويشير جوده (٢٠٠٨) أنه حاله انفعاليه غير سارة يعانى منها الفرد حين يشعر بالخوف أو تهديد من شيء لا يستطيع تحديده تحديدا واضحا وقد يكون مبعث هذا تهديدا داخليا أو خارجيا وغالبا ما يصاحب القلق بعض التغيرات الفسيولوجية ويؤثر على بيئة الفرد وصحته النفسية وتفاعله مع الآخرين وهناك اتفاق المشتغلين بالصحة النفسية والطب النفسي أن القلق يشكل عصب الحياة السوية وغير السوية ويعد المدخل الجوهري لدراسة الصحة النفسية للإنسان (الرواشده، ٢٠١٦)

ويذكر (Taylor 2019) أن الناس يتباينون في كيفية الاستجابة للضغوط النفسية والاجتماعية كما هو الحال مع تراقب حدوث وباء أو حدوثه فعليا وتتنوع تلك الاستجابات بين الخوف واللامبالاة والاستسلام والأمر يشبه متصلا، يقلل على أحد أطرافه بعض الناس ينكرون المخاطر ولا ينصاعون للسلوكيات الصحية كتلقي اللقاحات والالتزام بالممارسات الصحية وعلى النقيض منهم يبالغ آخر ونفي الاستجابة على نحو مملوء من الخوف والقلق.

غالبا ما يكون القلق عرضا لبعض الاضطرابات النفسية إلا أن حالة القلق فتغلب لتصبح هي نفسها اضطرابا نفسيا أساسيا والذي يعرف باسم عصاب القلق أو القلق العصابي وتقسم الحويلة (٢٠١٦) اضطرابات القلق حسب تصنيف الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس للاضطرابات النفسية إلى الرهاب المحدد وهو الخوف

من الأشياء والمواقف التي لا تتناسب مع أي خطر واقعي ، اضطراب القلق الاجتماعي وهو الخوف من الأفراد الذي لم يعتد عليهم الفرد أو من التدقيق والفحص في المواقف الاجتماعية، اضطراب الهلع وهو الشعور بالقلق مع تكرار نوبات الهلع، اضطراب القلق العام وهو حالة من القلق لا يمكن السيطرة عليها وتستمر لمدة ستة أشهر، رهاب الأماكن المفتوحة وهو الخوف من التواجد في أماكن لا يمكن الهروب أو المساعدة فيها إذا ما أصيب الفرد بأعراض القلق.

ويشير البطينجي (٢٠١٥) إلى أعراض اضطراب القلق وهي الأعراض البدنية التي تتضمن ضربات زائدة في دقات القلب، نوبات من الدوخة والاعياء، تتميل في اليدين أو القدمين، غثيان أو اضطراب في المعدة، الشعور بألم في الصدر، فقد السيطرة على الذات، نوبات العرق، سرعة النبض أثناء الراحة والأعراض النفسية: تتمثل في نوبات الهلع، الاكتئاب، ضعف الأعصاب، الانفعال الزائد، عدم القدرة على الإدراك، نسيان الأشياء، اختلاط التفكير.

من النظريات التي فسرت القلق النظرية السلوكية فتري أن القلق والخوف مكتسبان من خلال الاشتراطات أو العمليات التعليمية الأخرى وهذا الخوف المكتسب يولد السلوك الهروبي أو التجنبي وبالتالي يعتبر هذان السلوكان ناجحين لأنه يكتسب التعزيز من خلال خفض مستوى القلق أو الخوف، وقد أشار فرويد إلى أن القلق يعبر عن الشعور بعدم الرضا أو الانزعاج، فالقلق رد فعل يظهر عند الشخص حين يشعر الشخص نفسه بوجود خطر يهدد مكونات شخصيته، وتري النظرية المعرفية أن الاضطراب الانفعالي هو خبرة ناتجة عن الطريقة التي تفسر بها الأحداث التي يتعرض لها الفرد ، فهذه الأحداث ربما تمس نقاط محددة غير محصنة لتستخرج التصورات المرتبطة بالمخاوف لاحقا (الداهري، ٢٠١٠)

وقد أشار البشير (٢٠٢٠) إلى الكشف عن علاقة القلق الناتج عن وباء كورونا والإجراءات الاحترازية الوقائية وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٠٢٤ فردا من عينات مجتمعية متباينة وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى القلق الناتج عن مرض كورونا يتراوح بين المتوسط والمرتفع ولا توجد فروق بين الذكور والإناث في القلق والإجراءات الاحترازية الوقائية.

وأوضح سيد (٢٠٢٠) للتعرف على مدى انتشار كل من الخوف من كورونا واضطراب كرب ما بعد الصدمة وتحديد طبيعة العلاقة بين متغيرين وكذلك التعرف على الفروق في متغيري الدراسة تبعا للنوع

والعمر وقد تكونت عينة الدراسة (٦٢٠) فردا وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود معدل انتشار بين المتوسط والمرتفع من الخوف من كورونا ووجود معدلات انتشار لدرجات متوسطة ومرتفعة من اضطراب كرب ما بعد الصدمة كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الخوف من كورونا واضطراب ما بعد الصدمة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الخوف من كورونا واضطراب ما بعد الصدمة باختلاف النوع.

وأكد أحمد (٢٠٢٠) على التعرف على مستوى الخوف من كورونا وعلاقته باضطراب ما بعد الصدمة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من الراشدين وتوصلت النتائج إلى ارتفاع نسبة الخوف لدى عينة الدراسة بنسبة ٧١ % وانتشار كرب ما بعد الصدمة لديهم بنسبة ٦٠ % ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الخوف من كورونا واضطراب ما بعد الصدمة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الخوف من كورونا باختلاف العمر لصالح من هم أكبر سنا وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث كما وجدت فروق في المناعة النفسية حسب المستوى التعليمي لمن هم حاصلون على نوع أعلى من التعليم.

وأشار الجهنى (٢٠٢١) إلى تحديد مستوى القلق من جائحة كورونا وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية كالنوع والتخصص الدراسي والعمر وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٩٥) فردا وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود قلق منخفض لدى عينة الدراسة، ووجد فروق ذات دلالة وفقا لمتغير النوع على مقياس القلق لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة وفقا لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية الأصغر.

فروض البحث:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اضطراب كرب ما بعد الصدمة واضطراب القلق لدى أسر متوفي كورونا.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب كرب ما بعد الصدمة ترجع إلى متغير النوع (ذكور - إناث) لدى أسر متوفي كورونا.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب القلق ترجع إلى متغير النوع (ذكور - إناث) لدى أسر متوفي كورونا.

إجراءات البحث:

- دراسة نظرية لكل من اضطراب كرب ما بعد الصدمة واضطراب القلق وأيضا أسر متوفى كورونا.
- استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيري البحث ومن ثم صياغة فروض البحث.

أدوات البحث:

- مقياس اضطراب كرب ما بعد الصدمة من إعداد (Davidson 1995) تعريب عبد العزيز ثابت
- مقياس اضطراب القلق (كحالة - كسمة) إعداد (Spielberger and Gorsuch 1970) تعريب أمينة كاظم وأحمد عبد الخالق وعبد الرقيب البحيري (١٩٧٨)
- اختيار مجموعة البحث (المشاركون في البحث) وتشمل:
- مجموعة البحث الأساسية (المشاركون في البحث) وتكونت عينة البحث من (١٠٠) فرد من بعض أسر متوفى كورونا منهم (٤٦) ذكور وعدد (٥٤) من الإناث .
- تطبيق مقياس اضطراب كرب ما بعد الصدمة على المشاركين فى البحث.
- تطبيق مقياس اضطراب القلق على المشاركين فى البحث.
- التحليل الاحصائي للبيانات التي تم الحصول عليها باستخدام برنامج SPSS
- مناقشة النتائج وتقديم التوصيات والبحوث المقترحة فى ضوء نتائج البحث.
- وفيما يلي وصف الأدوات والمقاييس المستخدمة:

مقياس كرب ما بعد الصدمة من إعداد (Davidson 1995) تعريب عبد العزيز ثابت ١٩٩٧

(أ) وصف المقياس

قام معد المقياس بإعداد مقياس كرب ما بعد الصدمة والذي يتكون من (١٧) مفردة مقسمة على ثلاثة أبعاد وهما (استعادة الخبرة الصادمة، تجنب الخبرة الصادمة، الاستثارة).

(ب) الكفاءة السيكومترية للمقياس

صدق المقياس : قام معد المقياس دافيدسون ومن قام بتعريبية بالتحقق من صدق المقياس بالطرق المختلفة ومنها صدق المحك الخارجي.

كما قام الباحثون بالتحقق من صدق المقياس في البحث عن طريق صدق المفردات للمقياس بتطبيقه على عدد (٤٩) من أسر متوفى كورونا ويعتمدوا على معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس أو المجال الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من درجة المقياس الكلية، على اعتبار أن بقية المفردات محكًا للمفردة (شرين دسوقي، ٢٠١١، ٤٩). والجدول التالي يبين قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، باعتبار أن باقي العبارات محكًا أو ميزانًا داخليًا لهذه المفردة.

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البعد (ن=٤٩)

م	استعادة الخبرة الصادمة	م	تجنب الخبرة الصادمة	م	الاستثارة
١	**٠,٦٠٨	٥	**٠,٥١٥	١٢	**٠,٤٢٣
٢	**٠,٦٢٢	٦	**٠,٥١٩	١٣	**٠,٧٠٠
٣	**٠,٥٧٨	٧	**٠,٦٣٥	١٤	**٠,٥٥٣
٤	**٠,٤٤٠	٨	**٠,٤٦٣	١٥	**٠,٧٢٨
١٧	**٠,٤٥١	٩	**٠,٦٩٠	١٦	**٠,٥٨٢
—	---	١٠	**٠,٥٦٥	—	---
—	---	١١	**٠,٤٨٦	—	---

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١) تمتع مقياس اضطراب كرب ما بعد الصدمة بصدق مفرداته، حيث كانت معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البعد دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق المقياس.

كما قام الباحثون من التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه مضافاً إليها درجة المفردة وبين المفردة والدرجة الكلية للمقياس، ويبين الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس اضطراب كرب ما بعد الصدمة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس اضطراب كرب ما بعد الصدمة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه (ن = ٤٩)

م	استعادة الخبرة الصادمة		م	تجنب الخبرة الصادمة		م	الاستشارة	
	الارتباط بالكلية	الارتباط بالبعد		الارتباط بالكلية	الارتباط بالبعد		الارتباط بالكلية	الارتباط بالبعد
١	**٠,٧٦٦	**٠,٦٤٦	٥	**٠,٦٨٤	**٠,٤٧٤	١٢	**٠,٦٢٣	**٠,٦٨٦
٢	**٠,٧٤٧	**٠,٦٤٧	٦	**٠,٦٩٠	**٠,٤٨٤	١٣	**٠,٨٢٥	**٠,٦٤٩
٣	**٠,٧٥٣	**٠,٦٩٩	٧	**٠,٧٥٨	**٠,٧٤٣	١٤	**٠,٧٢٧	**٠,٦٣٩
٤	**٠,٦٧٢	**٠,٦٠٧	٨	**٠,٥٨٩	**٠,٦٦٤	١٥	**٠,٨٣٨	**٠,٦١٦
١٧	**٠,٦٧٣	**٠,٥٥٣	٩	**٠,٧٨٥	**٠,٧٢٦	١٦	**٠,٧٤٧	**٠,٥٢٩
-	---	---	١٠	**٠,٦٩١	**٠,٦٦٢	-	---	---
-	---	---	١١	**٠,٦٠٩	**٠,٦٨٤	-	---	---

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه وبينها وبين الدرجة الكلية دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٤٧٤ - ٠,٨٣٨)، مما يشير لمتعة مقياس اضطراب كرب ما بعد الصدمة باتساق داخلي مقبول بين مفرداته، كما قام الباحثون بحساب معامل الارتباط بين درجة الأبعاد وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (٣) درجات أبعاد مقياس اضطراب كرب ما بعد الصدمة والدرجة الكلية للمقياس (ن = ٤٩)

العلاقة بين اضطراب كرب ما بعد الصدمة واضطراب القلق لدى أسر متوفى كورونا
أ.م.د شادى محمد أبو السعود أ.م.د زينب رجب على البنا /ميرا يحيى سعد عبد المسيح

م	استعادة الخبرة الصادمة	م	تجنب الخبرة الصادمة	م	الاستثارة
١	**٠,٦٠٨	٥	**٠,٥١٥	١٢	**٠,٤٢٣
٢	**٠,٦٢٢	٦	**٠,٥١٩	١٣	**٠,٧٠٠
٣	**٠,٥٧٨	٧	**٠,٦٣٥	١٤	**٠,٥٥٣
٤	**٠,٤٤٠	٨	**٠,٤٦٣	١٥	**٠,٧٢٨
١٧	**٠,٤٥١	٩	**٠,٦٩٠	١٦	**٠,٥٨٢
—	---	١٠	**٠,٥٦٥	—	---
—	---	١١	**٠,٤٨٦	—	---

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد وبين كل بُعد من أبعاد مقياس اضطراب كرب ما بعد الصدمة والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى تمتع المقياس بالاتساق الداخلي بين مفرداته وأبعاده.

حساب ثبات المقياس

قام معد المقياس دافيدسون من التحقق من ثبات المقياس، كما قام معرب المقياس من التحقق من ثباته عن طريق طريقة الثبات بإعادة التطبيق وكان معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني (٠,٨٦)، كما تحقق الباحثون من ثبات المقياس في البحث الحالي بتطبيقه على عدد (٤٩) من أسر متوفى كورونا، وتم حساب الثبات Reliability بطريقة معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha، وجاءت النتائج كما هو موضح

جدول (٤) معاملات الثبات لمقياس اضطراب كرب ما بعد الصدمة

م	استعادة الخبرة الصادمة	م	تجنب الخبرة الصادمة	م	الاستثارة
١	**٠,٦٠٨	٥	**٠,٥١٥	١٢	**٠,٤٢٣
٢	**٠,٦٢٢	٦	**٠,٥١٩	١٣	**٠,٧٠٠
٣	**٠,٥٧٨	٧	**٠,٦٣٥	١٤	**٠,٥٥٣
٤	**٠,٤٤٠	٨	**٠,٤٦٣	١٥	**٠,٧٢٨
١٧	**٠,٤٥١	٩	**٠,٦٩٠	١٦	**٠,٥٨٢
—	---	١٠	**٠,٥٦٥	—	---
—	---	١١	**٠,٤٨٦	—	---

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لثبات مقياس اضطراب كرب ما بعد الصدمة قد بلغ (٠,٩٠٠)، كما أن معامل الثبات لأبعاد المقياس الفرعية جاءت جميعها مرتفعة، حيث تراوحت من (٠,٧٦١) إلى (٠,٨١٠) وهى تعبر عن مستوى جيد ومرضى من الثبات.

١-مقياس القلق إعداد (Spielberger and Gorsuchusene 1970) تعريب أمينة كاظم وأحمد عبد الخالق وعبد الرقيب البحيري (١٩٧٨)

(أ) وصف المقياس

قام معد المقياس بإعداد مقياس القلق والذي يتكون من صورتين منفصلتين، صورة مقياس القلق كحالة ويتألف من ٢٠ مفردة، وصورة مقياس القلق كسمة ويتألف من ٢٠ مفردة أيضاً، وتبنى الباحثون في هذه البحث صورة مقياس القلق كسمة نظراً لمناسبته لطبيعة البحث، وتتكون هذه الصورة من ٢٠ مفردة يستجيب عليها المفحوص وفقاً لاختيارين نعم/لا.

(ب) الكفاءة السيكومترية للمقياس

صدق المقياس

قام معد المقياس من التحقق من صدقه بالاعتماد على طريقه صدق المحك ، حيث استخدم مقياس القلق لكاتل وشاير (١٩٦٣)، ومقياس تيلور (١٩٥٣) للقلق الصريح، وقائمة الوصف الوجداني لذكيرمان (١٩٦٠)، كمحكات للصدق؛ وجاءت معاملات الارتباط بين المقياس ومقياس كاتل وشاير، ومقياس تيلور، وقائمة الوصف الوجداني لذكيرمان (٠,٧٥ ، ٠,٧٧ ، ٠,٨٣) على الترتيب وهو ارتباط دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١).

كما قام الباحثون بالتحقق من صدق المفردات للمقياس بتطبيقه على عدد (٤٩) من أسر متوفي كورونا عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس أو المجال الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من درجة المقياس الكلية، على اعتبار أن بقية المفردات محكاً للمفردة (شرين دسوقي، ٢٠١١، ٤٩)، وجدول (٥) يبين قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس؛ باعتبار أن باقي العبارات محكاً أو ميزاناً داخلياً لهذه المفردة.

العلاقة بين اضطراب كرب ما بعد الصدمة واضطراب القلق لدى أسر متوفي كورونا
أ.م.د شادى محمد أبو السعود أ.م.د زينب رجب على البنا /أ/ ميرا يحيى سعد عبد المسيح

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات المقياس (ن = ٤٩)

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	**٠,٤٥٧	٨	**٠,٤٥٠	١٥	**٠,٥٢٩
٢	**٥٠,١	٩	**٠,٥٨٨	١٦	**٠,٥٩٦
٣	**٠,٤٠٩	١٠	**٠,٤٩٣	١٧	**٠,٦٠٤
٤	**٠,٥٢٩	١١	**٠,٥٤٦	١٨	**٠,٦٩٧
٥	**٠,٥١٧	١٢	**٠,٥٥٨	١٩	**٠,٦٠٣
٦	**٠,٥٧٦	١٣	**٠,٥٣٤	٢٠	**٠,٦٤٣
٧	**٠,٤٧٢	١٤	**٠,٤٦٢	—	—

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٥) تمتع مقياس القلق بصدق مفرداته، حيث كانت معاملات ارتباط جميع مفردات المقياس بالدرجة الكلية لمقياس القلق وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

الاتساق الداخلي:

قام الباحثون بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عدد (٤٩) من أسر متوفي كورونا (الوالدين – الأبناء) وذلك لحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه مضافاً إليها درجة المفردة، ويبين الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس القلق:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس القلق

م	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالدرجة الكلية
١	**٠,٣٩٦	٨	**٠,٣٧٢	١٥	**٠,٤٥٨
٢	**٠,٤٢٢	٩	**٠,٥٣٠	١٦	**٠,٥٣٥
٣	**٠,٣٤٤	١٠	**٠,٤١١	١٧	**٠,٥٣٦
٤	**٠,٤٤٩	١١	**٠,٤٧٠	١٨	**٠,٦٤٩

العلاقة بين اضطراب كرب ما بعد الصدمة واضطراب القلق لدى أسر متوفى كورونا
أ.م.د شادى محمد أبو السعود أ.م.د زينب رجب على البنا /ميرا يحيى سعد عبد المسيح

٥	**٠,٤٤١	١٢	**٠,٤٨٠	١٩	**٠,٥٣٩
٦	**٠,٥١٠	١٣	**٠,٤٦٢	٢٠	**٠,٥٨١
٧	**٠,٤٠٠	١٤	**٠,٣٧٧	—	—

(**) دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٣٤٤ - ٠,٦٤٩)، مما يشير لمتنع مقياس القلق باتساق داخلي مقبول بين مفرداته.

ثبات المقياس

قام معد المقياس بالتحقق من ثبات المقياس، حيث كانت قيم الثبات تتراوح بين ٠,٧٣ و ٠,٨٦ للذكور وبين ٠,٧٦ و ٠,٧٧ للإناث.

وقام الباحثون بحساب ثبات مقياس القلق في البحث الحالي وفقاً لطريقة ألفا كرونباخ، حيث تم تطبيق المقياس على عدد (٤٩) من أسر متوفى كورونا، وقد بلغت قيمة ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٨٧٠)، وتعد هذه القيمة مقبولة حيث تشير إلى ثبات المقياس مما يتيح للباحثين استخدام المقياس في البحث الحالي.

نتائج فروض البحث:

نتائج الفرض الأول: وينص على أنه "توجد علاقة ارتباطيه بين اضطراب كرب ما بعد الصدمة والقلق لدى أسر متوفى كورونا"

لاختبار هذا الفرض استخدم الباحثون معامل ارتباط بيرسون Paerson Correlation للتعرف على قوة واتجاه العلاقة الارتباطيه بين اضطراب كرب ما بعد الصدمة والقلق لدى أسر متوفى كورونا ويوضح جدول (٧) معامل الارتباط بين درجات على متغيري القلق واضطراب كرب ما بعد الصدمة

جدول (٧) معامل الارتباط بين درجات على متغيري القلق واضطراب كرب ما بعد الصدمة

اضطراب كرب ما بعد الصدمة				المتغيرات
الدرجة الكلية لمقياس اضطراب كرب ما بعد الصدمة	الاستثارة	تجنب الخبرة الصادمة	استعادة الخبرة الصادمة	
**٠,٥٧٩	٠,٥٠٠	**٠,٣٧٣	**٠,٤٤٣	الدرجة الكلية لمقياس القلق

يتضح من جدول (٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اضطراب كرب ما بعد الصدمة والقلق لدى أسر متوفى كورونا، حيث جاءت قيم معامل الارتباط بينها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)

كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دالة إحصائية بين درجات أسر متوفى كورونا على مقياس اضطراب كرب ما بعد الصدمة ودرجاتهم على مقياس اضطراب القلق، وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (Zhang et al (٢٠١١ ودراسة (Pan et al. (2015

ودراسة (Byllesbyet al.(2016) ودراسة سيد (٢٠٢٠) ودراسة رشا أحمد خلف (٢٠٢٠) التي أشارت في مجملها إلى علاقة بين اضطراب كرب ما بعد الصدمة واضطراب القلق وأن الأفراد الذين يعانون من اضطراب كرب ما بعد الصدمة يعانون بدرجة كبيرة من اضطراب القلق والاكتئاب.

كما اتفقت مع نتائج دراسة (Cindy et al. (2020) التي أشارت إلى وجود مستويات مرتفعة من اضطراب كرب ما بعد الصدمة واضطراب القلق لدى البالغين في الولايات المتحدة الأمريكية ناتجة عن فيروس كورونا.

ويفسر الباحثون وجود علاقة موجبة دالة بين اضطراب كرب ما بعد الصدمة واضطراب القلق لدى المشاركين في البحث من أسر متوفى كورونا لأن العواقب النفسية السلبية لوباء كورونا أدت إلى تغيرات نفسية بالإضافة إلى زيادة الإصابة بالاضطرابات النفسية أثناء الجائحة مثل اضطراب كرب ما بعد الصدمة والقلق والاكتئاب، لذلك أثرت على صحتهم النفسية لأشهر وسنوات خاصة لتعرض أسر مرضى كورونا وأقاربهم الذين يموتون في وحدة العناية المركزة لخطر الإصابة باضطراب كرب ما بعد الصدمة ويتمثل في أعراض محددة مثلما يكون الفرد قد شاهد الحدث الصدمي واستجابته تشمل خوف شديد وتعاसे ورعب مروع والمداومة المستمرة لتذكر الحادث الصدمي، السلوك التجنبي المستمر للمواقف والحادث الصدمي والقلق والحزن المعقد لعدم الرضا على التواصل معهم وعدم قدرتهم على توديع أحبائهم لذا وجدوا علاقة ارتباطية موجبة وجوهية بين اضطراب كرب ما بعد الصدمة واضطراب القلق لدى المشاركين في البحث من أسر متوفى كورونا.

نتائج الفرض الثاني: وينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب كرب ما بعد الصدمة ترجع إلى متغير النوع (ذكور - إناث) لدى أسر متوفى كورونا".

ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Samples t-test ، ويوضح جدول (٨) قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات (الذكور - الإناث) في اضطراب كرب ما بعد الصدمة:

جدول (٨) قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات (الذكور - الإناث) في اضطراب كرب ما بعد الصدمة

المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اضطراب كرب ما بعد الصدمة	ذكور	٤٣	٣٩,٤٦٥	٥,٠٤٩	٠,٢٠٩	٠,٨٣٥ غير دالة
	إناث	٥٧	٣٩,٢٤٦	٥,٣١٧		

يتضح من جدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في اضطراب كرب ما بعد الصدمة، حيث بلغت قيمة "ت" (٠,٢٠٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس اضطراب كرب ما بعد الصدمة لدى أسر متوفى كورونا من حيث النوع (الذكور - الإناث) وهذا ما تؤكدته دراسة إبراهيم (٢٠١٧)، ودراسة عبد العزيز (٢٠٢٠) ودراسة عبد العاطى (٢٠٢٠)، حيث أشاروا إلى أن مستوى اضطراب كرب ما بعد الصدمة الناتج عن فيروس كورونا يتراوح بين المتوسط والمرتفع.

يعزى الباحثون هذه النتيجة إلى أن آثار اضطراب كرب ما بعد الصدمة لا تختلف من مجتمع لآخر أو من فرد لآخر مهما كان النوع (ذكر - أنثى) فنتائجها كارثية على كافة المجتمعات والأفراد ولذا فقد فرضت الآثار المروعة لفيروس كورونا على الأفراد والمجتمعات لذلك عند تعرض الفرد ذكراً أم أنثى لحدث صدمي يستعيد الفرد الحدث الصدمي بشكل إقحامي ومتكرر في واحد أو أكثر من خلال ظهور ذكريات أليمة تبدو علي شكل صور أو تخیلات أو أفكار أو ادراكات ترتبط بالحدث الصدمي ويتصرف الشخص أو يشعر كما لو أن الحادث الصدمي يحدث مرة أخرى.

نتائج الفرض الثالث: وينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب القلق ترجع إلى متغير النوع (ذكور - إناث) لدى أسر متوفى كورونا".

ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Samples t-test ، ويوضح جدول (٩) قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات (الذكور - الإناث) في القلق: جدول (٩) قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات (الذكور - الإناث) في مقياس القلق

المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اضطراب كرب ما بعد الصدمة	ذكور	٤٣	٣٩,٤٦٥	٥,٠٤٩	٠,٢٠٩	٠,٨٣٥ غير دالة
	إناث	٥٧	٣٩,٢٤٦	٥,٣١٧		

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مقياس القلق، حيث بلغت قيمة "ت" (٠,٣٥٢)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس القلق لدى أسر متوفى كورونا من حيث النوع (الذكور - الإناث) وهذا ما تؤكدتها بعض الدراسات مثل دراسة البشير (٢٠٢٠) ودراسة رشا أحمد (٢٠٢٠) حيث أشاروا إلى أن مستوى القلق الناتج عن فيروس كورونا يتراوح بين المتوسط والمرتفع ويعزى الباحثون النتيجة إلى أن القلق عنصر جوهري في الاضطرابات النفسية وارتبط لدى تلك أسر متوفى كورونا بسهولة التعب والاستثارة وبعض الأعراض الجسمية وكان له تأثير على النواحي الاجتماعية ويختلف بين فرد وآخر إلا أن هذا الاختلاف يكون في الدرجة وليس النوع.

توصيات ومقترحات البحث:

- ١- تفعيل دور مؤسسات الإرشاد النفسي والاستشارات النفسية لمتابعة أسر متوفى كورونا وغيرهم.
- ٢- تفعيل الدور الوقائي الاستكشافي للأخصائي النفسي في الاكتشاف المبكر للاضطرابات النفسية.
- ٣- تدريب الأخصائيين والمعالجين النفسيين على العديد من الدورات التدريبية كاضطراب ما بعد الصدمة والقلق لمساعدة الأفراد المتعرضين لحدث صدمي.

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية

- إبراهيم، أماني(٢٠١٧). فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي لتخفيف أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى اللاجئين السوريين بولاية الخرطوم.(رسالة ماجستير منشورة)، كلية الآداب ، جامعة النيلين ، السودان.
- الشافعي، إبراهيم ومتولي، أحمد(٢٠١١).القلق الاجتماعي وعلاقته بكل من الرهاب الاجتماعي والخجل لدى طلاب الجامعة: دراسة عاملية .المجلة المصرية للدراسات النفسية٢١(٧١)٤١-٧١
- البشير، سعاد(٢٠٢٠).القلق الناتج عن انتشار وباء كوفيد ١٩ وعلاقته بالاجراءات الاحترازية الوقائية لدى عينات مجتمعية متباينة.العلوم التربوية ،جامعة القاهرة ،٢٨(٢)،١١٩-١٥٩
- البطينجي، عايدة(٢٠١٥). فعالية برنامج معرفي سلوكي لخفض مستوى القلق النفسي لدى طلاب المدارس في المناطق الحدودية بشرق غزة.(رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية جامعة الأزهر ،فلسطين.
- الجهنى، على (٢٠٢١).القلق من جائحة كورونا (كوفيد - ١٩) في المجتمع السعودي .المجلة التربوية ، جامعة سوهاج ، ٨٢ ، ٤٠٩-٤٤١
- الرواشدة، ريم (٢٠١٦).أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلبة الثانوية العامة فى مدارس محافظة الكرك فى الأردن.١٧ (٢) ، ١١٦- ١٣٢
- الداھرى، صالح(٢٠١٠).مبادئ الصحة النفسية .عمان : دار وائل للنشر والتوزيع .
- باديس، نور الهدى (٢٠٢٠).كورونا هذا الزلزال هادم الذات وعدو الحياة سالب الحريات .مجلة المسار ، ١٢٢ ، ٥١-٨٢
- بركات، مطاوع (٢٠٠٧).الإسعاف النفسي الأولي لضحايا الصدمات والكوارث.ط١، دمشق، ص ١٠.
- جمعية الطب النفسي الأمريكية (٢٠١٤).المرجع السريع إلى الدليل التشخيصي والأحصائي الخامس المعدل للاضطرابات النفسية DSM5.ترجمة : أنور الحمادى القاهرة، ١١٢-١.

- جوده، أمال (٢٠٠٨). الصحة النفسية. مكتبة ومطبعة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مصر .
- خطاب، محمد (٢٠١٤).ديناميات اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى أطفال غزة.المجلة المصرية للدراسات النفسية، كلية الآداب ،جامعة عين شمس ٨٤ (٢٤) ٩-١٠
- سيد، رشا (٢٠٢٠).الخوف من كورونا (كوفيد ١٩) وعلاقته باضطراب كرب ما بعد الصدمة لدى عينة من الراشدين فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية : دراسة سيكومترية - اكلينيكية . المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية ، المؤسسة العربية للبحث العلمى والتنمية البشرية ، مصر ، ٣٨ (٥٦)، ١٩٧-٢٥٢
- شويخ، هناء (٢٠٢٠).إدراك جائحة كوفيد -١٩ كحدث صدمي وأثره فى بعض الاختلالات النفسية لدى عينة من المصريين. المجلة المصرية للدراسات النفسية ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، ٣٠ (١٠٩)، ٤١-٧٨.
- شيلا، راجا (٢٠١٢). دليل علمي تكاملي لعلاج الصدمة النفسية واضطرابات كرب ما بعد الصدمة.ترجمة محمد نجيب الصبوة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، (٢٠١٩)، ٢٠ - ٥٠
- عبد العزيز، إيهاب وقنديل، أسماء (٢٠٢٠). اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال ذوى اضطراب التلعثم. مجلة التربية الخاصة، ٩ (٣٣)، ١٨٠ - ٢٠٧.
- عبد العاطى، نزيهة والحضيرى، سعدة والورفلى، فايدة (٢٠٢٠).فعاليات استراتيجيات التفريغ النفسي الانفعالي فى خفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى عينة من الشباب في مدينة بنغازى .مجلة المنارة العلمية ١ (١)، ١١٠- ١١٣.
- عكاشة، أحمد وعكاشة، طارق (٢٠١٥).الطب النفسي المعاصر.ط١٧، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.
- محمد، شيرين (٢٠١١).البناء العاملي للقدرة على حل المشكلات واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب كلية التربية ببورسعيد. مجلة كلية التربية بالقازيق (دراسات تربوية ونفسية)، ٧٢، ٧٥-٧٢.

ثانيا : المراجع الأجنبية

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5. Arlington, VA: American Psychiatric Association. Association for Contextual Behavioral Science "ACBS"(2020.(

Abdulmajeed,A.Alkhamees,Asaleh,A.Alrashed,b.Ali,A.Alzunaydi,b.Ahmed,S.Almohimeed,b.Moath,S.Aljohani,C.(2020) The Psychological impact of Covid-19 pandemic on the general population of Saudi Arabia, comprehensive psychiatry ,102

Azoulay, É., Curtis, J. R., & Kentish-Barnes, N. (2021). Ten reasons for focusing on the care we provide for family members of critically ill patients with COVID-19. Intensive care medicine, 47(2), 230-233.

<https://doi.org/10.1007/s00134-020-06319-5>

Byllesby, M; Durham, A; Forbes, D; Armour, C; Elhai, D. (2016). An investigation of PTSD's core dimensions and relations with anxiety and depression. Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 8 (2) 214–217.

Cindy,H. Zhang,E.Wong,G.Hyum,S.Hahm,H.(2020).Factors associated with depression , anxiety and PTSD ,symptomatology during the Covid-19 pandemic: clinical implications for U.S.young adult mental health .Psychiatry research volume 290.

Janiri, D., Carfi, A., Kotzalidis, G. D., Bernabei, R., Landi, F., Sani, G., ... & Post-Acute Care Study Group. (2021). Posttraumatic stress disorder in patients after severe COVID-19 infection. JAMA psychiatry .<https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2020.10.035>

Kumar, S., Veldhuis, A., & Malhotra, T. (2021). Neuropsychiatric and Cognitive Sequelae of COVID-19. Frontiers in Psychology, 12, 553.<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.577529>

Pan, X; Liu, W; Deng, G. (2015). Symptoms of Posttraumatic Stress Disorder, Depression, and Anxiety Among Junior High School Students in Worst-Hit Areas

3 Years After the Wenchuan Earthquake in China. Asia Pacific Journal of Public Health, 27 (2) 121–122.

Taylor,J.(2019).A personality scale of manifest anxiety. The journal of Abnormal and Social Psychology,48(2)285-290

Zhu, Y., Zhang, L., Zhou, X., Li, C., & Yang, D. (2021). The impact of social distancing during COVID-19: A conditional process model of negative emotions, alienation, affective disorders, and post-traumatic stress disorder. Journal of affective disorders, 281, 131-137 .

Zhang, Y; Yang, Y; Liu, L. (2011). Symptoms of posttraumatic stress disorder, depression, and anxiety among adolescents following the 2008 Wenchuan earthquake in China. Counselling and Psychotherapy research, 24 (1) 44-53.