ISSN:2707-5788
EISSN:2708-5775

الآداب

للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة تعنى بالدراسات النفسية والتربوية

تصدر عن كلية الآداب - جامعة ذمار

المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى عينة من المعاقين حركياً في محافظة ذمار

الكفايات التدريسية وعلاقتها بالدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم

الاستثمار في رأس المال الفكري في الجامعات اليمنية في ضوء إدارة المعرفة تصور مقترح

فعالية تطوير تحمُّل القدرة على العناصر البدنية لسباق 400م/ح لدى طلاب كلية التربية الرياضية-جامعة صنعاء، 2021م

الاحتياجات التدريبية المقترحة في مجال النمو المهني لمعلمي الكيمياء في المرحلة الثانوية بمحافظة صنعاء من وجهة نظر المعلمين والموجهين

12

للدراسات النفسية والتربوية

العدد الثاني عشر 12
ديسمبر 2021

الآداب
مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة - تعنى بالدراسات النفسية والتربوية - تصدر عن كلية الآداب

الإشراف العام:

أ.د. طالب طاهر النهاري

رئيس التحرير:

أ.د. عبدالكريم مصلح أحمد البحلة

نائب رئيس التحرير:

د. عصام واصل

مدير التحرير:

أ.م.د. فؤاد عبد الغني محمد الشميري

المحررون:

أ.م.د. أحمد علي المعمري (السعودية)	أ.م.د. راهيلا حسين ناصر عمير (اليمن)	أ.د. محمد إبراهيم الصانع (اليمن)
أ.د. ألطاف ياسين خضر الراوي (العراق)	أ.د. ربيع عبده أحمد رشوان (مصر)	أ.م.د. مها عبد المجيد العاني (سلطنة عمان)
أ.م.د. إنشراح أحمد إسماعيل (اليمن)	أ.م.د. عبده سعيد الصنعاني (اليمن)	أ.د. نبيل صالح سفيان (السعودية)
أ.د. حنان عبدالله أحمد رزق (السعودية)	أ.د. عبده فرحان الحميري (اليمن)	أ.م.د. لطف محمد حريش (اليمن)

التصحيح اللغوي:

القسم العربي	القسم الإنجليزي
د. عبدالله علي الغُبَسي	أ.م.د. عبدالحميد عبدالواحد الشجاع

الآداب للدراسات النفسية والتربوية
مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
ISSN: 2707-5788 (EISSN): 2708-5775

الهيئة العلمية والاستشارية:

أ.د. أحمد غالب الهبوب (اليمن)	أ.د. عبدالله عزام الجراح (الأردن)
أ.د. أحمد علي الأكوع (اليمن)	أ.د. عبدالله محمد الصلاحي (اليمن)
أ.د. أحمد علي الأميري (اليمن)	أ.د. علاء الدين سعد متولي (مصر)
أ.د. أحمد محمد بن رقعان (اليمن)	أ.د. علي سعيد الطارق (اليمن)
Prof. Panajotis Cakirpaloglu (Czech Republic)	أ.د. ماجد محمد مقبل الزيود (السعودية)
أ.د. بنعيسى زغبوش (قطر)	أ.د. محمد أحمد لطف الجوفي (اليمن)
أ.د. سلطان سعيد عبده المخلافي (السعودية)	أ.د. محمد سعيد صباريني (الأردن)
أ.د. سناء مجول فيصل هزاع (العراق)	أ.د. محمد عبده خالد المخلافي (اليمن)
أ.د. سندس عبد القادر عزيز الخالدي (العرق)	أ.د. محمود فتحي عكاشة (مصر)
أ.د. شرف أحمد الشهاري (اليمن)	أ.د. محمد يحي حسين المعافا (اليمن)
أ.د. صادق حسن غالب الشميري (اليمن)	أ.د. نجاة محمد صائم خليل (تركيا)
أ.د. طارق ناشر مكرد (اليمن)	أ.د. نصر محمد الحجيلي (اليمن)
أ.د. ضحى عادل محمود العاني (العراق)	أ.د. نصر الدين جابر (الجزائر)
أ.د. عائشة نحوي (الجزائر)	أ.د. نعمان سعيد الأسودي (اليمن)
أ.د. عادل عبدالغني العنسي (اليمن)	أ.د. وحيد محمد سليمان (اليمن)
أ.د. عبد الرزاق محسن سعود (العراق)	أ.د. وهيب عبدالله سعد (اليمن)
أ.د. عبد الكريم إسماعيل زبيبة (اليمن)	أ.د. يحي محمد أبو جحجوح (فلسطين)
أ.د. عبدالواحد عبدالرحمن أحمد أحمد (اليمن)	أ.د. يحيى منصور بشر (اليمن)
	أ.د. يوسف موسى مقدادي (الأردن)

سكرتارية التحرير	المسؤول المالي	الإخراج الفني
د. أحمد الحسامي ندى عزالدين العصيمي	علي أحمد البخراني	محمد محمد علي سبيع

الآداب

للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

تصدر عن كلية الآداب

جامعة ذمار، ذمار، الجمهورية اليمنية.

العدد (12)

ديسمبر2021م

ISSN: 2707-5788

EISSN: 2708-5775

الترقيم المحلي:

(2020 - 1630)

هذه الدورية هي إحدى دوريات الوصول الحر، تتاح محتوياتها جميعًا مجانًا بدون أي مقابل للمستفيد أو الجهة المنتمي إليها، ويسمح للمستفيد بالقراءة والتحميل والنسخ والتوزيع والطباعة والبحث ومشاركة النص الكامل للمقالات، واستعمالها لأي غرض آخر قانوني دون الحاجة إلى تصريح مسبق من الناشر أو المؤلف. بموجب ترخيص: Commons Attribution 4.0 International License .

قواعد النشر

تصدر مجلة "الآداب" العلمية المحكمة، عن كلية الآداب، جامعة ذمار، بالعربية والإنجليزية والفرنسية، وفقا للقواعد الآتية:

1- أن تتسم الأبحاث بالأصالة والمنهجية العلمية السليمة.
2- أن تخضع البحوث للتحكيم العلمي حسب الأصول العلمية المتبعة.
3- تكتب البحوث بلغة سليمة، وتراعى فيها قواعد الضبط ودقة الأشكال -إن وجدت- بصيغة (Word)، بحجم (14)، وبخط (Simplified Arabic) بالنسبة إلى الأبحاث باللغة العربية، وبخط (Times New Roman) للأبحاث بالانجليزية والفرنسية، وتكون العناوين الرئيسة بخط غامق، وبحجم (16). على أن تكون المسافة بين الأسطر (1,5سم)، وهوامش (2,5سم) من كل جانب.
4- أن يصحح لغويًا من قبل الباحث.
5- أن يُرفق معه ملخصان بالعربية والإنجليزية، على ألا يتعدى كل منهما الـ200 كلمة في فقرة واحدة، ويشتملان على العناصر الآتية: الموضوع، المنهجية، والنتائج، ويرفق معهما كلمات مفتاحية بحيث تتراوح بين 4-6 كلمات باللغتين.
6- أن يُرفق معه ترجمة لعنوان البحث، والوصف الوظيفي للباحث، والمؤسسة التي ينتمي إليها، والبريد الإلكتروني الخاص به.
7- لا يتجاوز البحث (30) صفحة، بما فيها الأشكال والجداول والملاحق، وفي حال الزيادة يدفع الباحث ألف ريال يمني عن كل صفحة.
8- توثق الهوامش في متن البحث وفقا لطريقة جمعية علم النفس الأمريكية APA-6، وترتب قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث هجائيًا، وفقا لطريقة جمعية علم النفس الأمريكية ذاتها.
9- ترسل الأبحاث بصيغتي Word وPDF باسم رئيس التحرير على البريد الإلكتروني للمجلة: info@jthamararts.edu.ye.
10- تتولى المجلة إبلاغ الباحث باستلام بحثه، وقرار المحكمين حول صلاحيته للنشر من عدمه، أو إجراء التعديلات، ورقم العدد الذي سوف ينشر فيه.
11- ترتب الأبحاث عند النشر حسب تاريخ ورودها إلى المجلة.
12- يدفع الباحثون من داخل اليمن أجور النشر البالغة (25000) ريال يمني، ومن خارج اليمن (150) دولارًا أمريكيًا أو ما يعادلها، في حين يدفع أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار مبلغًا وقدره (15000) ريال يمني، كما يدفع الباحث أجور إرسال النسخ الورقية من العدد.
13- تورد المبالغ إلى حساب رقم (211084) في البنك التجاري اليمني - فرع ذمار، الجمهورية اليمنية. ولا يعادالمبلغ إذا رُفض البحث من قبل المحكمين.

للاطلاع على الأعداد السابقة يرجى زيارة موقع المجلة عبر الرابط الآتي: http://jthamararts.edu.ye

عنوان المجلة: كلية الآداب - جامعة ذمار، هاتف (00967-509584).

العنوان البريدي: ص.ب (87246)، كلية الآداب - جامعة ذمار. ذمار، الجمهورية اليمنية.

المحتويات

- المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى عينة من المعاقين حركيًا في محافظة ذمار

د. عبد الكريم إسماعيل زبيبة، فردوس عبد الله منصور 7

- الكفايات التدريسية وعلاقتها بالدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم

د. نايف بن فهد الفريح، معاذ بن محمد السحيباني 59

- الاستثمار في رأس المال الفكري في الجامعات اليمنية في ضوء إدارة المعرفة تصور مقترح

د. ندى منصور أحمد خشافة 112

- فعالية تطوير تحمُّل القدرة على العناصر البدنية لسباق 400م/ح لدى طلاب كلية التربية الرياضية-جامعة صنعاء، 2021م

د. علي علي ناصر العشملي 160

- الاحتياجات التدريبية المقترحة في مجال النمو المهني لمعلمي الكيمياء في المرحلة الثانوية بمحافظة صنعاء من وجهة نظر المعلمين والموجهين

د. محمد حسين أحمد خاتم 181

الآداب للدراسات النفسية والتربوية
مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

12 العدد الثاني عشر
ديسمبر 2021

المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى عينة من المعاقين حركيًا في محافظة ذمار

د. عبد الكريم إسماعيل زبيبة*
karimzabiba@tu.edu.ye

فردوس عبد الله منصور**
abdullahferdaws995@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/09/11م | تاريخ القبول: 2021/10/20م

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين المساندة الاجتماعية والضغوط النفسية لدى المعاقين حركيًّا، والتعرف على الفروق لدى العينة المدروسة تبعًا لمتغيرات (الجنس، ونوع الإعاقة، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي)، وقد حُددت العينة بفئة المعاقين حركيًّا من الجنسين، ممن تتراوح أعمارهم بين (18 سنة -60 سنة)، وطُبق البحث على (223) معاقًا حركيًا، (125) من الذكور، و(98) من الإناث، واستخدم مقياس ساراسون وزملائه (1982)؛ لقياس المساندة الاجتماعية، وتم إعداد مقياس خاص بالضغوط النفسية لذوي الإعاقة الحركية، واستخدم المنهج الوصفي لجمع بيانات العينة، وتوصل إلى وجود علاقة موجبة بين المساندة الاجتماعية والضغوط النفسية المتعلقة بالإعاقة الحركية، وأن الضغوط الأسرية هي الأكثر شيوعًا لدى المعاقين حركيًا. ووجود مستوى متوسط من المساندة الاجتماعية المدركة لديهم. ومستوى مرتفع من الرضا عن المساندة الاجتماعية المدركة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المساندة الاجتماعية؛ تبعًا للمتغيرين (النوع، المستوى التعليمي). وتوصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المساندة الاجتماعية؛ تبعًا لمتغيرات (الحالة الاجتماعية، نوع الإعاقة).

الكلمات المفتاحية: المساندة الاجتماعية، المساندة، الضغوط النفسية، الضغوط الأسرية.

* أستاذ علم النفس الإكلينيكي المشارك - قسم علم النفس- كلية الآداب - جامعة ذمار- الجمهورية اليمنية.

** ماجستير علم النفس - الجمهورية اليمنية.

DOI: 10.53285/2117-000-012-001

الآداب مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

The Relationship between Social Support and Phycological Stress among a sample of the Physically-Disabled in Thamar Governorate

Dr. Abdulkarem Esmail Zabiba*
karimzabiba@tu.edu.ye

Ferdous Abdullah Mansour**
abdullahferdaws995@gmail.com

Received on: 11/09/2021 | **Accepted on: 20/10/2021**

Abstract:

This study aimed to identify the relationship between social support and psychological stress among the physically-disabled people and the differences between these two aspects according to gender, disability type, marital status and education level. To achieve this objective, the descriptive method was adopted and a sample representing the physically disabled in Thamar governorate was selected. The sample consisted of (223) individuals (125 males and 98 females) whose age ranged between 18 to 60 years. To collect relevant data, the questionnaire for measuring the social support developed by Sarason, et, al (1983) was administered to the sample. Another scale to measure the psychological stress was developed. The study results revealed there was a positive relationship between social support and psychological stress and that family stress was the most common among the disabled. There was an average mean of perceived social support and a high level of satisfaction of perceived social support among the study sample. Findings also showed there were statistically significant differences in the level of social support, attributed to gender and education level.

Keywords: Social support, Support, Psychological stress, Family stress.

*Associate Professor of Clinical Psychology, Department of Psychology, Faculty of Arts, Thamar University, Republic of Yemen.

**MA in Psychology, Republic of Yemen.

مقدمة:

يتفق المشتغلون بالعلوم الاجتماعية ومهن المساعدة الإنسانية عمومًا على أن الإنسان بطبيعة تكوينه محتاج للحياة في جماعة أو مجتمع، يتعاون فيه مع غيره على إشباع حاجاته وحاجاتهم، ولكن الحياة تتضمن الدخول في عدد هائل من التفاعلات الاجتماعية التي لا بد من تنظيمها؛ مما يؤدي إلى ظهور عدد من النظم الاجتماعية (كالنظام الأسري، والنظام الاقتصادي، والنظام التعليمي...) التي يتم في إطارها إشباع الحاجات الإنسانية، إذ في إطار تلك النظم الاجتماعية يتم ترتيب مجموعة من المكانات الاجتماعية التي يحتلها الأفراد حسب مواقعهم في ذلك النظام.(العيسوي،1997، ص10).

وقد أصبحت ضغوط الحياة وما يصاحبها من توترات يومية سمة من سمات هذا العصر؛ لشيوعها بشكل وبائي، فقد ذكرت الجمعية العالمية لإدارة التوتر منذ سنوات قليلة أن أكثر من نصف سكان الأرض يعانون من التوتر، وأن (41%) ممن سُئلوا عن سبب توترهم أجابوا بأنه سيتزايد في السنوات القادمة من حياتهم (إبراهيم، 2005، ص7).

ويشير الباحثون إلى ضرورة الاهتمام بدراسة مصادر الدعم النفسي والاجتماعي، كالمساعدة الاجتماعية التي تجعل الفرد يقيّم الضغوط النفسية تقييمًا واقعيًا، ويواجهها بنجاح، كما تجعله أكثر إدراكًا وتفسيرًا وتقييمًا للحدث الضاغط. ويتزود الفرد بالمساعدة الاجتماعية من خلال شبكة علاقاته الاجتماعية التي تضم كل الأشخاص الذين لهم اتصال اجتماعي منتظم بشكل أو بآخر مع الفرد، وتضم هذه الشبكة في الغالب الأسرة، والأصدقاء، وزملاء العمل، وليس كل شبكات العلاقات مساندة؛ لأنها أحيانًا تعتمد على صحة الفرد وعلاقته النفسية، وليس على كثرة علاقاته الاجتماعية. (الصبان، 2003، ص7).

ولهذا فللإعاقة آثار سلبية عديدة ومتنوعة تترك بصماتها على المعاق وأسرته وحياته الاجتماعية والتعليمية والوظيفية، وذلك أنها غالبًا ما تفرض قيودًا عديدة تحدّ من قدرة المعاق على

التفاعل والحركة، ومن الاستفادة الكاملة من الخبرات التعليمية والمهنية التي يستطيع الفرد العادي الاستفادة منها. (أبو النصر، 2004، ص81) .

فتتولد بذلك الضغوط النفسية نتيجة فشل الفرد في التكيف مع المطالب المفروضة عليه في معظم الأحيان؛ الأمر الذي يجعله أكثر عرضة للإصابة بالمشكلات النفسية والجسمية والمعرفية. (الأحمد، ملحم، 2009، ص2).

لذا يؤكد الكثير من الباحثين على الدور الفاعل الذي تلعبه المساندة الاجتماعية في دعم الصحة النفسية والعقلية للفرد حيث تسهم في توافقه الإيجابي، ونموه الشخصي. ويضيف كلٌ من (ملكوش، خولة) (1995) أن المساندة الاجتماعية تعتبر مصدرًا مهمًا من مصادر التوافق والتكيف الانفعالي والصحة النفسية. .(الخرعان، 2010، ص53).

وفي هذا الإطار يرى الباحثان أنه بالإمكان القول إن للمساندة الاجتماعية دورًا حيويًا ومهمًا في رعاية المعاقين، وتقديم سبل التكافؤ والانسجام مع المحيطين بهم، والعمل على التخفيف من وطأة الضغوط المرتبطة بإعاقتهم، حيث يعتبر العمل مع نسيج الخدمات الموجودة في المجتمع أحد العناصر الأساسية في البيئة المحيطة بالمعاق، التي خلقت إحساسًا بالواقع الموسوم بالعجز، وإيمانًا بمساعدة المجتمع لهم، إضافة إلى الدور الحيوي الذي تلعبه الأسرة في التكيف مع الإعاقة بوصفها مفهوما وواقعا لا بد من تقبله والتعايش معه، مما يؤدي إلى تكوين جانب إيجابي عند المعاق من خلال تقبل ذاته، وتطوير إمكاناته المتاحة؛ لذا لا بد من تغيير الاتجاهات عن المعاقين لدى المجتمعات التي تنظر إلى هؤلاء المعاقين نظرة غير توافقية، حتى يعيش هؤلاء المعاقون في مجتمعهم ويندمجوا فيه ليكونوا أساسًا في بنائه نحو الأفضل.

حيث تشير الدراسات إلى أن المعاقين كثيرًا ما يقومون بتعويض إعاقاتهم بتقوية حواسهم، وهذا يساعد في تفوق المعاق في بعض المهن على غيره من الأصحاء. فالمساندة الاجتماعية تعد مصدرًا مهمًا من مصادر الدعم الاجتماعي الفاعل الذي يحتاجه الإنسان، حيث يؤثر حجم المساندة الاجتماعية ومستوى الرضا عنها في كيفية إدراك الفرد لحل مشاكل الحياة المختلفة وأساليب

مواجهتها وتعامله مع هذه المشكلات، فكلما تقدم العمر بالفرد كان بحاجة للتواصل الاجتماعي مع الآخرين، الذي يدعم حياة الإنسان بالحب والتقدير والانتماء، ويزيد من قوته في مواجهة المشكلات الحياتية؛ إذ إن المساندة ترتبط بالصحة، والسعادة النفسية؛ لذا فهي تعتمد على العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأشخاص، وتمثل جوهر المساندة الاجتماعية والمشاركة الوجدانية، أو الإمداد بالمعارف والمعلومات، أو السلوكيات والأفعال التي يقوم بها الفرد؛ بهدف مساعدة الآخرين في مواقف الأزمات أو المساهمة المادية التي من شأنها أن تعمل على التخفيف من وطأة الضغط النفسي الحاصل.

مشكلة البحث:

لقد أصبحت الضغوط النفسية سمة للحياة المعاصرة، وتجربة يعيشها الفرد بشكل يومي، وذلك نتيجة التغييرات والتعقيدات السريعة والمتعددة، ولقد أدى هذا التزايد في الضغوط إلى أن أطلق بعض الباحثين على هذا العصر "عصر الضغوط النفسية" Stress Age "حيث أشار الباحثون إلى أن الضغوط ظاهرة من ظواهر الحياة الإنسانية يخبرها الإنسان في أوقات مختلفة، وتتطلب منه توافقًا أو إعادة توافق مع البيئة المحيطة به. فنحن لا نستطيع الهروب منها، لأن ذلك يعني أن هناك نقصًا في فعاليات الفرد، إذ لا حياة بدون ضغوط. (الأحمد، ملحم: 2009، ص2).

ويذهب الاختصاصيون الإكلينيكيون إلى أن العلاقة بين الضغوط النفسية والصحة النفسية علاقة قوية جدًا، حيث يرى الخبراء أن الضغوط النفسية تشكل ما نسبته (50%) إلى (70%) من أسباب الأمراض الخطيرة والمزمنة. فهي إضافة إلى أنها تشكل تهديدًا مؤقتًا لاستقرار الفرد وأمنه النفسي، فهي تعتبر من أول الأسباب التي تعرض حياة الفرد للمخاطر الصحية (العقلية / الجسمية) ومن تلك القائمة أمراض السكر، وأمراض القلب بمختلف أنواعها، (Bonnie,2001et ,al, p514).

وعمومًا فإن الإنسان يعيش في محيطه البيئي كوحدة نفسية /جسمية تتأثر فيه الحالة النفسية بالحالة الجسمية والعكس، والجسم يعتبر وسيطًا بين البيئة الخارجية (المجتمع) والذات

ككيان نفسي، ما قد يجعل الضغط الانفعالي الشديد والمزمن يؤدي إلى اضطرابات الشخصية واضطراب توازن الفرد. (حسن، 2001، ص3).

ويوضح علماء العلاقات الاجتماعية أن من أهم دوافع دراسة مفهوم المساندة الاجتماعية هو الانتباه الذي بدا مدفوعًا نحو الدور الذي تلعبه المساندة الاجتماعية لمعالجة وتأهيل وتقديم برامج المؤسسات التدعيمية ؛حيث إن الفائدة من ذلك هو توسيع مدى السلوكيات والخصائص الاجتماعية الإيجابية، مثل البرامج التي تزيد من نسبة التدعيم الصحي، هذا غير الدور الذي تلعبه المساندة الاجتماعية لدى الأشخاص في تقبل مفهوم الذات، بينما القيمة الحقيقية للمساندة الاجتماعية والعلاقات الإنسانية هو الترويح عن النفس، والإدراك للمسؤولية، أو استبدال افتراض الانتقاد، وهذه هي الأهمية للبرامج التدعيمية واسعة الانتشار(Cohen & Syme, 1985, p 11.).

ويشير (Sareson, et, al,) (1983) إلى أن مفهوم المساندة مفهوم تبادلي؛ لأنه بالإمكان تزويد وتكامل تفسير النتائج في علم النفس الاجتماعي بالتبادل مع الجانب الصحي بشكل مبدئي، والتي من الممكن أن تصبح ذات أثر معرفي لشبكة العلاقات الاجتماعية، حيث يذكر العديد من البحوث المتعلقة بالجانب الجسمي أن نسبة عالية من الأمراض التي يصاب بها الأشخاص، والتي تشكل الضغوط النفسية، هي السبب الرئيسي، فالتغيرات الخاصة في أجور العمل، والهجرة، وقلة الدخل الفردي، والوفيات، وفقدان الأقارب، كل هذه الأحداث تتضمن إيجاد وخلق معضلات ذات علاقة اجتماعية، وهذه المعضلات تتحول إلى علاقات بين شخصية، ومن ثم يحتاج الفرد حينها إلى الدعم والمساندة. (Sareson, et,al , 1983, p 132).

وعليه ومما سبق يمكن أن تتبلور مشكلة البحث الحالي في التساؤلات الرئيسية الآتية:

1. هل توجد علاقة بين المساندة الاجتماعية والضغوط النفسية لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار؟
2. ما مستوى المساندة الاجتماعية المدركة التي يتلقاها الفرد المعاق حركيًا في محافظة ذمار؟
3. ما مستوى رضا الفرد المعاق حركيًا في محافظة ذمار عن مستوى المساندة الاجتماعية المدركة؟

4. ما هي الضغوط النفسية المتعلقة بالإعاقة الحركية الأكثر شيوعًا لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار؟
5. هل توجد فروق في مستوى المساندة الاجتماعية للأفراد المعاقين حركيًا في محافظة ذمار تبعًا لمتغير النوع (ذكر، أنثى)؟
6. هل توجد فروق في مستوى المساندة الاجتماعية للأفراد المعاقين حركيًا في محافظة ذمار تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، غير متزوج)؟
7. هل توجد فروق في مستوى المساندة الاجتماعية للأفراد المعاقين حركيًا في محافظة ذمار تبعًا لمتغير المستوى التعليمي (جامعي، غير جامعي)؟
8. هل توجد فروق في مستوى المساندة الاجتماعية للأفراد المعاقين حركيًا في محافظة ذمار تبعًا لمتغير نوع الإعاقة (مكتسبة، خلقية)؟
9. هل توجد فروق في مستوى الضغوط النفسية لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار تبعًا لمتغير النوع (ذكر، أنثى)؟
10. هل توجد فروق في مستوى الضغوط النفسية لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، غير متزوج)؟
11. هل توجد فروق في مستوى الضغوط النفسية لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار تبعًا لمتغير المستوى التعليمي (جامعي، غير جامعي)؟
12. هل توجد فروق في مستوى الضغوط النفسية لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار تبعًا لمتغير نوع الإعاقة (مكتسبة، خلقية)؟

أهمية البحث:

الأهمية النظرية للبحث:

فالبحث الحالي محاولة للفت الأنظار إلى شريحة اجتماعية غاية في الأهمية، وهي فئة المعاقين حركيًا، الذين يعوَّل كثيرًا على دورهم المجتمعي والفردي في حال تم الاهتمام بقضاياهم، والتوجه لحل مشاكلهم.

تأتي أهمية البحث من كونها محاولة للكشف عن أثر بعض المتغيرات الديموغرافية في التأثير على مستوى الضغوط النفسية المتعلقة بالإعاقة الحركية للشخص المعاق، والمرتبطة بمستوى المساندة الاجتماعية المقدمة له، ما يعني الاهتمام بهذه الشريحة؛ بغية التقليل من أثر الضغوط النفسية لديها في جوانب حياتية واجتماعية مختلفة من جانب، وتنمية جوانب المساندة والدعم الاجتماعي والنفسي من جانب آخر.

وقد اشتملت الدراسة الحالية على متغيرات تشمل جوانب مؤثرة في حياة الفرد أو الجماعة سواء متغير الضغوط النفسية، أم متغير المساندة الاجتماعية، اللذين يرى الباحثان أنهما يشكلان مرتكزًا ذا أهمية للبحث فيه، وأيضًا يعد البحث محاولة لتدعيم التراث النظري عن الإعاقة، من خلال ربطه بمتغيري البحث (الضغوط النفسية - المساندة الاجتماعية).إذ إن مجالاته المتعددة التي شملت أكثر مجالات علم النفس ضرورة وحداثة وهي (المجال الاجتماعي، والمجال الإكلينيكي، ومجال علم النفس الإيجابي، وعلم نفس الاحتياجات الخاصة) تشكل أهمية قصوى لدى المتخصص المبتدئ أو الباحث حول بنية نظرية لتلك المجالات التخصصية.

الأهمية التطبيقية للبحث:

تمثلت الأهمية التطبيقية للبحث في بناء مقياس خاص بالضغوط النفسية للإعاقة الحركية بشكل خاص حيث تخصصت العديد من الأبحاث العربية والدراسات الإقليمية -حسب علم الباحثَين- بالبحث عن الضغوط النفسية لدى أسر المعاق وليس المعاق ذاته، ووضعت في ذلك العديد من الأدوات القياسية، بينما خصص البحث الحالي جانبا من اهتماماته في وضع أداة مناسبة لقياس ضغوط الإعاقة الحركية بوجه خاص، إذ بحث في مجال ضغوط الإعاقة وربطها بمستوى تقديم الدعم والمساندة الاجتماعية في أكثر من جانب ومجال حياتي، وفي أكثر من علاقة اجتماعية، وقياس مستوى الرضا الذي ينم عن تلك المساندة.

حيث يقدم البحث معالجة نظرية حول الضغوط النفسية للإعاقة الحركية، بمجالاتها المتعددة والتي صنفها الباحثان إلى سبعة مجالات مختلفة، تشمل (حياة المعاق بشكل عام، بالإضافة إلى استخدام مقياس عالمي خاص بالمساندة الاجتماعية، وهو مقياس ساراسون وزملائه (1983).

كما تتمثل أهمية البحث في العينة التي تم اختيارها للتطبيق الميداني لهذه الدراسة، وهي فئة المعاقين حركيًا، إذ لا يخفى ما لهذه الفئة من أهمية في المجتمع، وما الدور الذي ممكن أن يعول عليها - في حال تم تقديم العون والمساندة لهم- في التخفيف من وطأة الضغوط الملقاة عليهم وما يواجهون من تحديات جمة؛ بسبب إعاقتهم. وكذا تتركز أهمية البحث في النتائج التي سيتمخض عنها، والتي يأمل الباحثان أن تسهم في توجيه وعي الأسر والمجتمع على حدٍ سواء نحو تفعيل جانب الدعم الاجتماعي والنفسي والمادي لهذه الشريحة المهمة من المجتمع، وكذا توجيه المؤسسات المتخصصة إلى البحث في جوانب أخرى متنوعة من حياة المعاق، بالإضافة إلى توجيه المستوى الرسمي، ممثلًا بجهات التوعية والتثقيف إلى تكوين نظرة واقعية عن المعاقين، من شأنها تقديم الدعم الاجتماعي والنفسي، كما تتمثل أهمية نتائج البحث الحالي فيما ستوضحه عن حجم الخدمات النفسية والاجتماعية المقدمة لفئة المعاقين حركيًا، التي ستدفع بيد صناع القرار والمخططين إلى بذل مزيدٍ من الرعاية لذوي الإعاقات الحركية المختلفة.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التحقق مما يأتي:

1- نوع العلاقة بين المساندة الاجتماعية والضغوط النفسية لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار.
2- مستوى المساندة الاجتماعية المدركة للأفراد المعاقين حركيًّا في محافظة ذمار.
3- مستوى رضا الفرد المعاق حركيًا في محافظة ذمار عن المساندة الاجتماعية المقدمة له؟
4- أكثر أنواع الضغوط النفسية شيوعًا لدى المعاقين حركيا في محافظة ذمار.
5- الفروق بين مستوى المساندة الاجتماعية تبعًا لمتغير النوع (ذكور، إناث) لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار.
6- الفروق بين مستوى المساندة الاجتماعية تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، غير متزوج) لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار.

7- الفروق بين مستوى المساندة الاجتماعية تبعًا لمتغير المستوى التعليمي (جامعي، غير جامعي) لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار.

8- الفروق بين مستوى المساندة الاجتماعية تبعًا لمتغير نوع الإعاقة (إعاقة خلقية، إعاقة مكتسبة) لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار.

9- الفروق بين مستوى الضغوط النفسية تبعًا لمتغير النوع (ذكور، إناث) لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار.

10- الفروق بين مستوى الضغوط النفسية تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، غير متزوج) لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار.

11- الفروق بين مستوى الضغوط النفسية تبعًا لمتغير المستوى التعليمي (جامعي، غير جامعي) لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار.

12- الفروق بين مستوى الضغوط النفسية تبعًا لمتغير نوع الإعاقة (إعاقة خلقية، إعاقة مكتسبة) لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار.

فرضيات البحث:

افترض الباحثان الفرضيات الآتية:

1) وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الضغوط النفسية ومستوى المساندة الاجتماعية لدى عينة الدراسة الحالية.
2) وجود مستوى عالٍ من المساندة الاجتماعية المقدمة للأفراد المعاقين حركيًا في محافظة ذمار.
3) وجود مستوى متوسط من الرضا عن مستوى المساندة الاجتماعية المقدمة للمعاقين حركيا في محافظة ذمار.
4) الضغوط الأسرية هي الضغوط الأكثر شيوعًا لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار.
5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المساندة الاجتماعية لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار تبعًا لمتغير النوع.

6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المساندة الاجتماعية لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار تبعًا للحالة الاجتماعية.

7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المساندة الاجتماعية لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار تبعًا للمستوى التعليمي.

8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المساندة الاجتماعية لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار تبعًا لنوع الإعاقة.

9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار تبعًا لمتغير النوع.

10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار تبعًا للحالة الاجتماعية.

11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار تبعًا للمستوى التعليمي.

12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار تبعًا لنوع الإعاقة.

مصطلحات البحث:

1) المساندة الاجتماعية: يعرف ساراسون وآخرون(Sarason) (1983) المساندة الاجتماعية بأنها " وجود أو توفر الأشخاص الذين يمكن للفرد أن يثق بهم، وهم أولئك الذين يتركون لديه انطباعًا بأن في وسعهم أن يعتنوا به، وأنهم يقدرونه ويحبونه." (Sarason, et. al ,1983 ,p 129).

ويعرفها كلٌ من كوهان وسيمي (Cohen &Syme) (1985) بأنها "المساعدات المقدمة والصادرة عن الآخرين للشخص محل الضغط، حيث إن المساندة الاجتماعية مصطلح يشير إلى الإمكانيات المقدمة، والمفيدة، والمعلومات، والأشياء المادية التي بإمكانها أو من خلالها خفض الأثر السلبي أو رفع الأثر الإيجابي للصحة النفسية، والرفاهية النفسية". (Cohen & Syme, 1985, P4).

2) الضغوط النفسية: يعرف سيلي (Selye)(1978) الضغط بأنه "استجابة غير محددة من جانب الجسم للمطالب الواقعة على عاتقه، وأكد على أن مصادر هذه المطالب غير مهمة، وأنها تنشأ من أحداث الحياة المختلفة، والعلاقات الاجتماعية، أو الأحداث الخاصة مثل التفكير، والانفعالات، وكل المطالب الشخصية، بغض النظر عن مصدرها، والتي تحرك بعض التركيبات العصابية والهرمونية التي من الممكن أن تؤدي إلى مرض انحلالي". (Kalat,2008, p 466).

كما عرف كلٌ من ليفين ويورسين (1991) (Levin &Ursin) الضغوط بأنها "استجابة نفسية أو فسيولوجية تجاه مثير غير معين لتلبية مطالب الفرد غير المحدودة، وتتدخل في تلك الاستجابات قدرات الفرد المختلفة لتحقيق الهدف أو الغاية، أو يتخذ الفرد سلوكيات معينة لمواجهة الموقف الضاغط". (Al Absi, et. al. 2007, p5).

3) الإعاقة الحركية

يعرف (حطب. فهمي) (1984) الإعاقة الحركية (Disability) بأنها "العجز الذي يعني عدم القدرة على أداء وظيفة ما، ويكون عادة من جراء ضرر ضعف يلحق بالبنية".

في حين يعرفها (Marian. et.al) (1992) بأنها "حدث مقيد ومعيق للأمن الاجتماعي والنفسي للفرد والدور الإنجازي (Role of Fulfilling)؛ بسبب عجز الشخص، الذي قد يوصف بطويل الأمد؛ حيث ينخفض مستوى الأداء في البيت والمدرسة، وكذلك الإطار الاجتماعي للفرد".

حدود البحث:

تمثلت حدود البحث الحالي بالآتي:

الحدود المكانية: -أجري البحث في محافظة ذمار ممثلة بـ(مدينة ذمار، وبعض مديرياتها)، التي شملت: (آنِس-ضُوران، عُتُمَة، مَعْبَر).

- الحدود الزمانية: تم إجراء البحث خلال العام الجامعي (2016- 2017).
- الحدود الموضوعية: -اقتصرت الدراسة على موضوعين مهمين هما:
- المساندة الاجتماعية - الضغوط النفسية.
- الحدود البشرية: تمثلت حدود البحث البشرية بفئة المعاقين حركيًا ما بين (18سنة / 60) من ذوي الإعاقة الحركية.

إطار نظري لمفاهيم البحث الحالي:

أولا: المساندة الاجتماعية

يُنظر في الجانب السيوسولوجي إلى المساندة الاجتماعية في ضوء عدد وقوة علاقات الفرد بالآخرين في بيئته الاجتماعية، بمعنى درجة التوافق الاجتماعي للفرد، وحجم وتركيب الشبكة الاجتماعية، مما قد يرفع من مستوى الصحة لديه، حيث يرى كلٌ من (Russell &Cutrona) (1990) أن المساندة الاجتماعية هي إتاحة علاقات اجتماعية مُرضية، تتميز بالحب والود والثقة، وتعمل كحواجز ضد التأثير السلبي لأحداث الحياة على الصحة النفسية والجسمية. (أحمد وآخرون، 2011، ص3).

وقد حظيت المساندة الاجتماعية باهتمام كبير من جانب الباحثين اعتمادًا على مسلَّمة مفادها أن المساندة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد من الجماعات المختلفة التي ينتمي إليها (الأسرة، الأصدقاء، الجيران، زملاء العمل أو الدراسة) تقوم بدور كبير في خفض الآثار السلبية للأحداث والمواقف السيئة التي يتعرض لها الفرد، ويصفها بأنها مصدر مهم يقدم تأثيرًا إيجابيًا، ومباشرًا للسعادة النفسية للأفراد. (أبو هاشم، 2010، ص289).

ويشير (Braham 1984) إلى أن "المساندة الاجتماعية تقوم بمهمة حماية الشخص لذاته وزيادة الإحساس بفاعليته، بل إن احتمالات إصابة الفرد بالاضطرابات النفسية والعقلية تقل عندما يدرك الشخص أنه يتلقى المساندة الاجتماعية من شبكة العلاقات الاجتماعية المحيطة به"، حيث أشار (ساراسون وزملاؤه) (1983)إلى أن "المساندة الاجتماعية يمكن أن تلعب دورًا مهمًا في الشفاء من الاضطرابات النفسية والأمراض السيكوسوماتية، كما يمكن أن تسهم بشكل إيجابي وفعال في عمليات التوافق النفسي, والاجتماعي للفرد، وكذلك يمكن أن تقي الفرد من الآثار السلبية الناتجة عن أحداث الحياة الضاغطة". (الخرعان، 2010، ص54).

أشكال المساندة الاجتماعية:

وتتباين تسميات ومفاهيم أشكال المساندة الاجتماعية فقد يطلق البعض عليها أنواع المساندة الاجتماعية، أو أنماطها ويقصد بها الصور التي تقدم بها المساندة الاجتماعية، وقد أوضح (Seeman) (1996) أن هناك أربعة أنماط رئيسية للمساندة الاجتماعية وهي كالآتي: -

- المساندة الانفعالية: هي التي تنطوي على الرعاية، والثقة، والقبول، ويطلق عليها في بعض الأحيان "المساندة العاطفية".
- المساندة المعلوماتية: هي التي تنطوي على إعطاء معلومات، أو تعليم مهارة تؤدي إلى حل مشكلة، أو موقف ضاغط، وقد يطلق عليها في بعض الأحيان" التوجيه المعرفي أو النصح".
- المساندة الأدائية أو بالفعل: هي التي تنطوي على المساعدة في العمل والمساعدة بالمال وقد يطلق عليها" المساندة الإجرائية أو الملموسة أو المساندة المادية والسلوكية ".
- مساندة التقدير: تظهر في دعم الآخرين وعلاقاتهم الاجتماعية بالفرد مما يشعره بالكفاءة الشخصية وتقدير الذات. (Sarason,et. all. 1985, p444).

ويرى كلٌّ من (Cohen & Wills) (1985) أنه توجد أربعة أنواع من المساندة هي: -

- مساندة التقدير: هذا النوع من المساندة يعطي معلومات أن هذا الشخص مقدَّر، ومقبول، ويستحسن أن ينقل للأشخاص أنهم مقدرون لقيمتهم الذاتية، وخبراتهم وأنهم مقبولون بالرغم من أي صعوبات أو أخطاء شخصية، كما أن هذا النوع من المساندة يشار إليه بمسميات مختلفة مثل المساندة النفسية والمساندة التعبيرية ومساندة تقدير الذات ومساندة التنفيس والمساندة الوثيقة، ورغم ذلك فإن كل هذه المسميات تشير إلى الجانب النفسي في المساندة الاجتماعية.
- المساندة بالمعلومات: هذا النوع من المساندة يساعد في تحديد، وتفهم التعامل مع الأحداث الضاغطة، ويطلق عليها أحيانًا المساندة بالنصح، أو مساندة التقدير والتوجيه المعرفي.
- الصحبة الاجتماعية: تشمل قضاء بعض الوقت مع الآخرين في أنشطة الفراغ، وهذه المساندة قد تخفف الضغوط من حيث إنها تشبع الحاجة إلى الانتماء، والاتصال مع الآخرين، وكذلك المساعدة على إبعاد الفرد عن الانشغال بالمشكلات، وقد يشار إلى هذا النوع من المساندة أحيانًا بأنه مساندة الانتشار والانتماء.

- المساندة الإجرائية: تشمل تقديم العون المالي، والإمكانات المادية، والخدمات؛ إذ يساعد العون الإجرائي على تخفيف الضغوط عن طريق الحل المباشر للمشكلات الإجرائية، أو عن طريق إتاحة بعض الوقت للفرد المتلقي للخدمة أو الدعم، ويطلق على المساندة الإجرائية بعض المسميات مثل المساندة المادية والمساندة الملموسة. (Cohen &Will , 1985, p 31)

ويرى (Cohen) (1988) أن تلك الأبعاد للمساندة الاجتماعية يمكن أن تكون في أشكالها دعمًا أساسيًا للفرد في مواجهة المعضلات الحياتية ويكون لها بالغ الأثر في حياة الفرد. (p , Cohen R, 198854).

وظائف المساندة الاجتماعية:

أشار كلٌ من (Shamaker & Brownwell) (1984) إلى إن وظائف المساندة الاجتماعية تختلف حسب نوعيتها، ومكانتها عند المتلقي، أي في كيفية إدراكها، حيث تعمل المساندة الاجتماعية على الحفاظ على الوحدة الكلية للصحة الجسمية، والنفسية، والعقلية للوصول إلى تعزيز ودعم إحساس المتلقي بالراحة النفسية والاطمئنان في حياته والشعور بالسعادة، وذلك من خلال إشباع حاجات الانتماء. (أحمد وآخرون، 2011، ص3).

ويذهب كلٌ من (Bununk & Hoorens) (1992) إلى أن المساندة الاجتماعية تنهض بعدة وظائف يمكن إيجازها في الفئات الست الآتية:

- المساعدة المالية: وتتمثل في الأشياء المادية كالمال ونحوه.
- المساعدة السلوكية: وتتمثل في المشاركة في المهام والأعمال المختلفة بالجهد البدني.
- التفاعل غير الموجه: ويتمثل في بعض سلوكيات الإرشاد غير الموجه كالإنصات والرعاية.
- التوجيه: ويتمثل في تقديم النصيحة، وإعطاء المعلومات أو التعليمات.
- التغذية الراجعة: وتعني إعطاء الفرد مردودًا عن سلوكه وأفكاره ومشاعره.
- التفاعل الاجتماعي الإيجابي: ويتمثل في المشاركة في التفاعلات الاجتماعية بهدف المتعة والاسترخاء. (ذياب،2006، ص63-64).

النظريات المفسرة لمفهوم المساندة الاجتماعية:

1) نموذج الوقاية من تأثير الأحداث الضاغطة

يفترض هذا النموذج أن الأحداث الضاغطة التي يتعرض لها الأفراد في حياتهم اليومية ذات تأثير سلبي على صحتهم النفسية والبدنية، وأن العلاقات الاجتماعية المساندة تقي الفرد، وتحول دون حدوث هذه التأثيرات السلبية للمشقة عليه، ومن ثم فإن المساندة الاجتماعية وفقًا لهذا النموذج ترتبط بالصحة لدى الأفراد الذين يخبرون أحداثًا ضاغطة. إن المشقة المرتفعة تمارس دورها في إحداث المرض في ظل الدرجة المنخفضة من المساندة الاجتماعية فقط، أما في ظل الدرجة المرتفعة للمساندة الاجتماعية فإن تأثيرها يتبدد أو يتوقف. (ذياب، 2006، ص 62).

ويرى منظرو هذا الاتجاه أن المساندة الاجتماعية في هذا النموذج تقوم بدور الوقاية من التعرض للإثارة النفسية السلبية حيث يظهر ذلك في محورين هما:

أ- تمكين المساندة من أن تتدخل بين الحدث الضاغط أو توقعه، وبين ردة فعل الضغط، حيث تقوم بتخفيفه أو منع استجابة الضغط، بمعنى إدراك الشخص أن الآخرين يمكنهم أن يقدموا له الموارد والإمكانات اللازمة التي قد تجعله يعيد تقدير إمكانية وجود ضرر نتيجة للمواقف، أو تقوي لديه القدرة على التعامل مع المطالب التي تفرضها عليه المواقف، ومن ثم فإن الفرد لا يقدر المواقف على أنها شديدة الضغط.

ب- تقديم المساندة في الوقت المناسب، وذلك من خلال تقليل أو استبعاد ردة فعل الحدث الضاغط، وقد تزيل المساندة الأثر المترتب على تقدير الضغط عن طريق تقديم حل المشكلة، وذلك بالتخفيف أو التهوين من الأهمية التي يدركها الشخص لهذه المشكلة (Cohen ,R.Y, 1988, p13).

2) نموذج الأثر الرئيسي للمساندة

اشتق هذا النموذج أدلته من واقع التحليلات الإحصائية التي أظهرت وجود أثر رئيسي لمتغير المساندة، ووجود تأثير للتفاعل بين الضغوط والمساندة، مما دعا البعض إلى أن يطلق عليه نموذج الأثر الرئيسي. وهذا النوع من المساندة يمكن أن يعمل على التخفيف من الآثار السلبية للضغوط

التي يتعرض لها الفرد في حياته، ومساعدته على تجنب الخبرات المؤلمة وإحلال الخبرات الإيجابية، وتوجيهه إلى الأسلوب الذي يمكن أن يصبح عن طريقه فاعلًا في مجتمعه، مما يسهم في إحساسه بالاستمرار في مختلف مواقف الحياة معرفًا بأهمية الذات، شاعرًا بالكفاءة الشخصية. (السيد، 2012، ص38).

ويفترض هذه النموذج أن المساندة الاجتماعية لها تأثير مفيد على حياة الفرد، بصرف النظر عما إذا كان هذا الفرد يقع تحت ضغط أو لا. وهذا النموذج يصور المساندة الاجتماعية على أنها تفاعل اجتماعي واندماج اجتماعي، كما يفترض هذه النموذج أن زيادة حجم وكمية المساندة الاجتماعية يؤدي إلى إحساس الفرد بالرضا عن الحياة والتوافق مع البيئية المحيطة به. (الخرعان، 2010، ص61).

3) النموذج المعرفي للتخفيف من الضغوط

في عام (1976) قدم (John Cassel) عالم النفس الإكلينيكي فرضية أن قوة الروابط الاجتماعية (Social Ties) من شأنها أن تقلل من الإصابة أو التأثر بالأمراض الناتجة عن الأحداث الصادمة والضاغطة . وأوضح في هذا الإطار أنه من خلال الضغوط التي يتعرض لها الفرد بين الحين والآخر، والتي في الغالب ما تجعل الفرد يشعر بالتخلخل النفسي، واللاتوازن الانفعالي، فإن غياب التغذية الراجعة من خلال البيئة الاجتماعية من شأنها أن تفاقم المشكلة؛ ولذا يعول الكثير على شبكة العلاقات الاجتماعية، التي تزيد من نسبة الاتصال النفسي والمعرفي المتوقع لمساعدة الفرد في التخفيف من نتائج الأحداث الضاغطة، التي تتخذ العديد من الأنواع الممكنة مثل التقدير، والمكافآت، والتشجيع، والتقييم الإيجابي للأداء، والتي تُمكن الفرد من مواجهة تلك المواقف الضاغطة بجدارة.

وقد قدم كلٌ من (Cohen &Wills) (1985) نتائج قيّمة من خلال ما يقارب (40) دراسة ارتباطية لتصميم اختبار فرضيات دور المساندة الاجتماعية في التخفيف من حدة الأحداث الضاغطة، ومن نتائجها النفسية السالبة والمتمثلة بمصادرها المتعددة .(Cohen,R.Y,1988, p 6).

ثانيا: الضغوط النفسية

استخدم مصطلح الضغوط للدلالة على نطاق واسع من حالات الإنسان الناشئة كردة فعل لتأثيرات مختلفة بالغة القوة، وقد نشأت فكرة الإجهاد في علم وظائف الأعضاء للدلالة على استجابة جسدية غير محددة لأي تأثير غير مقبول، وفيما بعد استخدم مفهوم الإجهاد لوصف حالات فردية في ظروف صعبة على المستويات الوظيفية العضوية، والنفسية، والسلوكية. ويؤكد لازاروس على أن الإنسان عند ما يدرك عدم قدرته على الموازنة بين متطلبات المواقف وقدرته على الاستجابة لهذه المتطلبات في موقف ذي أهمية، فإنه يشعر بهيمنة الضغوط عليه، ولكن إذا استطاع الاستجابة لهذه المتطلبات، فإن الضغط يكون مقبولًا ومفيدًا. (ندى. 1998 ص 21).

فمن الناحية الصحية أثبتت العديد من الدراسات أن العبء الكمي الزائد قد يؤدي إلى حدوث تغييرات كيميحياتية وخصوصًا حدوث ارتفاعات الكوليسترول في الدم وغيرها من التغييرات الهرمونية. (عبد الجبار. القحطاني،2007، ص190).

لذا يؤكد الباحثون أن التجلد والتماسك في مواجهة المشاكل سمة أخرى من سمات الصحة النفسية للشخصية السوية، فهي لا تمتلك القوة والتماسك في المواقف الطبيعية فحسب، بل تمتلكها في المواقف غير الطبيعية التي تواجهها وتصطدم بها على أرض الواقع من مشاكل وألم ومصائب، ولا ينال من تجلدها وصلابتها شيء، بل على العكس تماما فهو يزيد من قوتها وثباتها. حيث لا تتوقف سمات الشخصية في قوتها وثباتها في مواجهة نكبات الدهر، بل إنها تسري إلى سلوكها العام لتمثل طابعها السلوكي في نمط التعامل مع مختلف الشرائح الاجتماعية التي تتعامل معها بالسلوك العقلاني اليقظ والمتبصر. (عباس، 1993، ص 16)

أنواع الضغوط:

يوضح سيلي (1980) Selye أن هناك أربعة أنواع من الضغوط:

- الضغط النفسي السيئ: وهو الذي يضع على الفرد متطلبات زائدة ويطلق عليه الكرب.
- الضغط النفسي الجيد: وله متطلبات لإعادة التكيف، كولادة طفل أو السفر أو المنافسة.
- الضغط النفسي الزائد: وهو الناتج عن تراكم الأحداث المسببة للضغط النفسي، بحيث تتجاوز مصادر الفرد وقدراته على التكيف.

- الضغط النفسي المنخفض: وهو الذي يحدث عند الملل وانعدام التحدي والإثارة.

وتصنف الضغوط إلى: (ضغوط إيجابية، وضغوط سلبية)، وهذا التقسيم وفقًا للآثار المترتبة عليها:

- ضغوط إيجابية: هي عبارة عن التغييرات التي تفيد في نمو الفرد وتطوره، وهي درجة من الضغط أو التوتر تدفع المرء للعمل بشكل متتابع؛ مما يجعله يحسن الأداء العام ويحقق أهدافه. وتعد الضغوط الصحية مثيرات تؤدي إلى تحسن في جودة الحياة مثل أعباء منصب جديد أو الترقية إلى درجة أعلى. (صباح، 2011، ص62).

إن الضغوط التي لها انعكاسات إيجابية تجعل الفرد يشعر بالقدرة على الإنتاج، والإنجاز السريع، كما أن لها آثارا نفسية إيجابية تتمثل فيما تولده لديه من شعور بالسعادة، وينعكس هذا في مجمله على حجم الإنتاج وكيفيته. حيث إن المهام التي تنفذ بتفوق في إطار زمني محدد هي المهام المحددة، أما غير المحددة فهي حتى لو أنجزت بدون تحديد إطار زمني فإن إنجازها يكون بطريقة سيئة وغير مقبولة. (النوشان، 2003، ص14).

- ضغوط سلبية(Negative Stress): وهي الضغوط الموازية ذات الانعكاسات السلبية على صحة ونفسية الإنسان، ومن ثم تنعكس على ذاته وإنتاجيته في العمل، مثل تلك الضغوط التي تدفع في الواقع ثمنها بالإحباط وعدم الرضا عن الأداء، بالإضافة إلى النظرة السلبية تجاه قضايا الحياة. (النوشان، 2003, ص14).

إن تعرض الفرد للمواقف الضاغطة الصعبة يكون له تأثير سلبي؛ مما يجعل الفرد عاجزًا عن تحقيق أهدافه، كما يعجز عن التفاعل مع الآخرين مما يؤثر سلبًا على حالته الجسدية والنفسية. (صباح، 2011، ص 62).

الاستجابات الناتجة عن الضغوط:

1) الاستجابة الفسيولوجية

اهتم علماء النفس بالاستجابات المحددة للضغوط النفسية، كالاضطرابات في النظام البيولوجي، والتي تظهر بشكل عام لدى الأفراد بشكل متزامن مع مواجهة الأحداث الحياتية الضاغطة، ومن هذه التغيرات: تغيرات في معدل نبضات القلب، وارتفاع ضغط الدم، وتقلصات

الوعاء الدموي للشعيرات الدموية في الجلد، واستثارة عضلات الجسم وزيادة تدفق الدم فيها، وتدهور أداء وظائف الغدد واختلال نظام الإفراز، واختلال عمل الرئتين؛ بسبب اختلال عملية تدفق الهواء المار فيها، واختلال عمل الغدد اللعابية من حيث تدفق وسيلان اللعاب بشكل غير منتظم أو جفاف الفم، واختلال عمليات الجهاز الهضمي نتيجة زيادة إفرازات الأنزيمات المعوية والمعدية، والتغيرات المعوية النشطة بسبب زيادة نشاط الأمعاء عند الاستثارة الشديدة. (Forshaw,2009,p100-102).

ويشير عبد العزيز القوصي إلى أن التغيرات الجسمية المصاحبة للانفعالات قد أثارتها بحوث ودراسات عدة منها النظرية المشهورة لـ"جيمس ولانج" التي أشارت إلى أن الحالة الانفعالية هي الإحساس بالتغيرات الفسيولوجية؛ وعليه فإن الحالة الانفعالية هي حالات نفسية صرفة يصاحبها ويتبعها مباشرة تغيرات فسيولوجية ضرورية للحالة النفسية، أي أن هناك علاقة بين الحالات النفسية والجسمية عند حدوث الشعور الانفعالي. (القوصي، 1952، ص33).

2) الاستجابة المعرفية

يرى (Cohen,et,al) (1990) أن الاستجابة المعرفية للضغوط النفسية تتضمن حصيلة عملية لتقييم الموقف الضاغط، ومدى الضرر والتهديد الناجم عن الموقف الضاغط، ومسبباته ومدى إمكانية التحكم، كما تشتمل الاستجابة المعرفية للضغوط على الذهول، وعدم القدرة على التركيز، وتشوش الأداء في المهام المعرفية، كما تتضمن الاستجابة المعرفية للضغوط اقتحام أو تكرار الأفكار، ونقص مدى الانتباه، وضعف قوة الملاحظة، وفقدان نسبي لضبط التفكير، وتتأثر الذاكرة بحيث يتناقص مدى الذاكرة ويقل الاستدعاء والتعرف على ما هو مألوف، وتقل سرعة الاستجابة، ويزداد معدل الأخطاء، ويضعف التحكم واختبار الواقع. (ذياب، 2006، ص24).

3) الاستجابة الانفعالية

تكاد تجمع نتائج البحوث النفسية على أن للضغوط آثارا انفعالية تتمثل في اضطراب إدراك الفرد، وعدم وضوح مفهوم الذات لديه، كما أن الذاكرة تضعف وتصاب بالتشتت، ويصبح أكثر قابلية للمرض النفسي والعقلي والجسمي.(العنزي، 2004، ص33).

ويرى لازاروس (1993) (Lazarus) أن الاستجابة الانفعالية للضغوط النفسية تكون متنوعة، إذ تتضمن التوتر والقلق والاكتئاب، والشعور بالعجز، وانخفاض تقدير الذات، وسرعة الاستثارة والغضب، والإحباط وتقلب المزاج والحزن.

ويذهب الباحثون إلى أن معرفة الفرد بأنه مهدد بفعل موقف ضاغط قد يؤدي إلى انفعال محدد مثل القلق بدلًا من الغضب، والاكتئاب، بل إن فهم عملية الضغوط النفسية بأكملها، وبعناصرها المترابطة والمختلفة (الموقف، الفرد، البيئة) يحدد نتائج العلاقة بينها؛ ليتحقق من خلالها درجة التفاعل مع الضغوط. (Huffman, 2012, p 93).

4) الاستجابة السلوكية

تعتبر النتائج النفسية والفسيولوجية أكثر وضوحًا في حال مواجهة المواقف الضاغطة، ومن ثم فإنها تساعد على تحليل آثار الضغوط على التكيف، وصعوبة التعايش مع الآخرين ويذكر(Eiiot & Breo) (1984) أن الضغوط تترك آثارا على سلوك الأفراد، ومن هذه الآثار الناتجة عن الضغوط، التي اتضحت في دراسات على المجتمع الأمريكي ما يأتي:

1- أصبحت المسكنات أدوية قابلة للصرف بدون وصفة طبية.
2- أصبح الفاليوم كمهدئ من أكثر أنواع الأدوية استخدامًا في الولايات المتحدة الأمريكية.
3- تزايد استخدام الكحول والأدوية المستخرجة من الكوكايين.
4- يعاني ثلاثة عشر مليون أمريكي من مشكلات الإدمان.
5- يوجد واحد من كل أربعة راشدين يعاني من ارتفاع ضغط الدم، وأمراض خطيرة جدًا تنشأ وتتضخم بسبب الضغوط.

نظريات مفسرة لمفهوم الضغوط النفسية:

1) نظرية والتر كانون Theory of Walter Cannon

يُعتبر العالم الفسيولوجي كانون من أوائل الذين استخدموا عبارة (الضغط) وعرفه برد الفعل في حالة الطوارئ أو رد الفعل العسكري بسبب ارتباطها بانفعال القتال أو المواجهة، ففي بحوثه على الحيوانات استخدم عبارة الضغط الانفعالي؛ ليصف عملية رد الفعل النفسي الفسيولوجي التي كانت تؤثر في انفعالاتها. وقد بين أن مصادر الضغط الانفعالية كالألم والخوف والغضب تسبب تغيرًا في الوظائف الفسيولوجية للكائن الحي يرجع إلى التغيرات في إفرازات عدد من الهرمونات، أبرزها هرمون الأدرينالين (يعرف أيضًا بالأبنفرين) والذي يهيئ الجسم لمواجهة المواقف الطارئة. (عسكر، 2000، ص33).

2) نظرية هانز سيلي Theory of Selye

كان (Hans Selye) بحكم تخصصه طبيبًا متأثرًا بتفسير الضغط تفسيرًا فسيولوجيًا، وتنطلق نظرية هانز سيلي من مسلّمة ترى أن الضغط متغير غير مستقل، وهو استجابة لعامل ضاغط يميز الشخص ويصفه على أساس استجابته للبيئة الضاغطة، وأن هناك استجابة، أو أنماطا معينة من الاستجابات يمكن الاستدلال منها على أن الشخص يقع تحت تأثير بيئي مزعج. ويعتبر (سيلي) أن أعراض الاستجابة الفسيولوجية للضغط عالية، وهدفها المحافظة على الكيان والحياة. (عثمان، 2001، ص98).

ويقول (Selye) الذي عمل في جامعة (Mac Gill) إن هناك قائمة مطولة من الأمراض التي ينتج عنها عددٌ من الأعراض العامة مثل (الحمى، الخمول، النوم العميق، نقص الشهية) التي تسببها كثرة التعرض للضغوط النفسية. ويرى (Selye) أن الخبرات الضاغطة في معظم الأحيان هي التي تنتج تلك الأعراض، حيث إن تلك الأعراض تكون نتيجة طبيعية لأي تحدٍ أو تهديد قد يواجه الفرد. وأن الفرد يحدد استجابة معينة لحجم وأثر تلك الضغوط، وكذا يحدد مدى الطرق أو نوعية الوسائل التي عن طريقها تتم المقاومة أو الاستجابة لتلك الضغوط، التي تُحدد مطالب الجسم ورغباته؛ لتحدد بذلك استعداد المقاومة لأي نوع من تلك الأحداث. (Kalat ,2008 .p466).

الدراسات السابقة:

1) دراسة (David ,et. al.) (1992): أجريت الدراسة بهدف دراسة العلاقة بين أحداث الحياة الضاغطة والمساندة الاجتماعية والتكيف النفسي/ الاجتماعي، وأثر ذلك على التعرض للاضطرابات النفسية. وطبقت الدراسة على عينة كلية قوامها (166) من الأطفال، والمراهقين الذين بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (13.5) سنة في الصفوف من السابع إلى التاسع.

وقد استخدمت مقياسا لأحداث الحياة الضاغطة، ومقياسًا للمساندة الاجتماعية المدركة، ومقياسًا لقياس الاضطرابات النفسية، تضمن ثلاثة مقاييس فرعية هي (مقياس القلق، ومقياس الاكتئاب، ومقياس تقدير الذات). وقد أسفرت الدراسة عن أن ارتفاع الضغوط، وضعف المساندة الاجتماعية من النظراء، أو من المدرسة، أو من الأسرة أدى إلى نقص الأداء الأكاديمي والتعرض

للاضطرابات النفسية. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة بين المساندة الاجتماعية ودرجة التكيف، فكلما زادت درجة المساندة الاجتماعية المدركة زاد مستوى التكيف لدى المراهقين. (David,.et, al 1992).

2) دراسة عبد السلام (1997): هدفت الدراسة إلى عقد مقارنة بين العاملات المتزوجات مرتفعات المساندة والعاملات المتزوجات منخفضات المساندة الاجتماعية في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، وفي الإصابة بالاضطرابات النفسية. استخدم الباحث عددا من المقاييس، منها: مقياس المساندة الاجتماعية. (إعداد ساراسون 1983)، ومقياس أساليب أحداث الحياة الضاغطة (إعداد ليوناردبون (1980)، وقائمة مراجعة الأمراض النفسية.

وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين: المجموعة الأولى، وهي المجموعة التجريبية، وقوامها (50) سيدة متزوجة مُدعمات بمساندة اجتماعية من الأسرة ومن جماعة العمل، والمجموعة الثانية وهي الضابطة وقوامها (50) سيدة عاملة متزوجة غير مُدعمات بمساندة اجتماعية، لا من الأسرة ولا من جماعة العمل. وأظهرت الدراسة وجود فروق جوهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الإصابة بالأمراض النفسية وأساليب مواجهة الأحداث الضاغطة، ما يعني وجود علاقة موجبة بين المساندة الاجتماعية بمختلف أبعادها وأساليب مواجهة الضغوط النفسية. (عبدالسلام، 2005).

3) دراسة الصبان (2003): هدفت الدراسة إلى التعرف على الأنواع المختلفة للضغوط النفسية التي تتعرض لها عينة من النساء السعوديات المتزوجات العاملات في مكة وجدة. ونوع العلاقة بين المساندة الاجتماعية والضغوط النفسية لدى عينة الدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة من (400) امرأة سعودية متزوجة عاملة تراوحت أعمارهن بين (30-45) عامًا.

وقد استخدم الباحثان عددًا من المقاييس، منها: مقياس الضغوط النفسية، إعداد الباحثة، وقائمة كورنل للنواحي العصابية السيكوسوماتية، إعداد برودمان وولف (1946)، ومقياس المساندة الاجتماعية، إعداد ساراسون وآخرين (1982)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط

بين المساندة الاجتماعية والضغوط النفسية، وكذا وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المساندة الاجتماعية والاضطرابات السيكوسوماتية. كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستجابة لمقاييس الدراسة تبعًا لمتغيرات (العمر، والحالة الاجتماعية، وعدد الأبناء، ونوع المهنة). (الصبان، 2003).

4) دراسة السيد، عبد الكريم (2012) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المساندة الاجتماعية، وتحقيق التوافق النفسي لدى المعاقين حركيًا. وتكونت عينة الدراسة من (114) طفلًا من الأطفال المعاقين حركيًا والمترددين على الجمعيات العاملة في مجال رعاية المعاقين حركيًا، بمحافظة الإسكندرية والذين تتراوح أعمارهم بين (12-15) عامًا. استخدمت الدراسة استمارة البيانات التشخيصية، إعداد الباحثين. ومقياس المساندة الاجتماعية، إعداد محمد حلاوة. وأسفرت عن وجود ارتباط بين أنواع المساندة الاجتماعية (المعرفية، والسلوكية، والمادية، والعاطفية) وبين التوافق النفسي لدى العينة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المساندة الاجتماعية بأبعادها طبقًا لمتغير الجنس.(السيد، عبدالكريم, 2012، ص483).

5) دراسة بن شهرة، السلامي (2014): هدفت الدراسة إلى التعرف على ضغوط المعاقين حركيًا في بعض الولايات الجزائرية في المجال النفسي والاجتماعي والصحي. وقد استخدم الباحثان أسلوب المقابلة مع المعاقين حركيًا المتواجدين في مراكز ومديريات بعض تلك الولايات. وتكونت عينة الدراسة من (180) معاقًا حركيًا في بعض الولايات الجزائرية. وقد كشفت الدراسة عن ضغوط المعاقين حركيًا التي كانت ضمن درجة (غالبًا)، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن الضغوط الصحية في المرتبة الأولى، ثم الضغوط الاجتماعية، تليها الضغوط النفسية. (شهرة، السلامي، 2014)

منهجية البحث وإجراءاته:

1) منهج البحث

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي؛ بهدف وصف موضوع البحث وصفًا دقيقًا وتفصيليًا؛ وذلك باستخدام أساليب التحليل المرتكزة على البيانات التي تم الحصول عليها من خلال مقاييس الدراسة.

2) مجتمع البحث

يتمثل مجتمع البحث الحالي في فئة المعاقين حركيًا في محافظة ذمار، وبعض مديرياتها، وهي: (آنس - ضوران، وعتمة، ومعبر) وقد بلغ عدد مجتمع البحث الحالي (3150) معاقًا حركيًا حسب إحصائية جمعية الصالح لتأهيل المعاقين حركيًا للعام 2017م في محافظة ذمار.

جدول (1) يوضح إحصائية بإجمالي المعاقين حركيًا في مديريات محافظة ذمار

المديرية	المعاقين حركيًا / ذكور	المعاقين حركيًا / إناث	المجموع
ذمار المدينة	731	445	1176
الحداء	223	227	450
عنس	119	109	223
مغرب عنس	104	96	210
آنس- ضوران	123	147	270
جهران	122	101	223
وصاب	108	90	198
عتمة	90	70	160
معبر	130	115	245
المجموع	1750	1400	3150

عينة البحث:

حُددت عينة البحث بفئة المعاقين حركيًا من الجنسين، وممن تتراوح أعمارهم بين (18 سنة - 60 سنة)، وقد تم سحب العينة بطريقة عشوائية بواقع (7.0%) من مجتمع البحث. وقد حُددت المتغيرات التالية: (الجنس، والحالة الاجتماعية، ومستوى التعليم، ونوع الإعاقة) كمتغيرات ديموغرافية للدراسة، وطبق البحث على (223) معاقًا حركيًا، بواقع (125) من الذكور بنسبة (56.1%)، و(98) من الإناث بنسبة (43.9%)، ويمثل أفراد العينة المعاقين المترددين على مراكز العلاج الطبيعي والمستشفيات والجمعيات المتخصصة في تقديم الرعاية والتأهيل للمعاقين حركيًا، ومدارس الدمج في المحافظة والعاملين فيها.

خصائص العينة:

قام الباحثان بحساب التكرار والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية لاستخراج بيانات العينة حسب المتغيرات الديموغرافية: (النوع، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، ونوع الإعاقة).

- حسب متغير النوع

جدول (2) يوضح توزيع العينة حسب النوع ن= (223)

النوع	العدد	النسبة المئوية
الذكور	125	56,1
الإناث	98	43,9
المجموع	223	100

يتضح من الجدول السابق توزيع أفراد العينة حسب متغير النوع، إذ بلغ عدد الذكور (125) معاقًا حركيًا، وبنسبة (56.1 %)، فيما بلغ عدد الإناث (98) معاقة حركيًا بنسبة (43.9 %) من أفراد العينة الكلية.

- حسب متغير الحالة الاجتماعية

جدول (3) توزيع العينة حسب متغير الحالة الاجتماعية ن=(223)

الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة المئوية
متزوج	93	41,7
غير متزوج	130	58,3
المجموع	223	100

يتضح من الجدول أعلاه توزيع العينة حسب متغير الحالة الاجتماعية (متزوج – غير متزوج)، إذ بلغ عدد المتزوجين (93) معاقا ومعاقة، بنسبة (41,7%)، وبلغ عدد المعاقين حركيًا من غير المتزوجين من الجنسين (130)، بنسبة (58,3%)، من إجمالي أفراد العينة.

- حسب متغير المستوى التعليمي

جدول (4) توزيع العينة حسب متغير نوع التعليم ن= (223)

المستوى التعليمي	العدد	النسبة المئوية
جامعي	123	55.2
غير جامعي	100	44.8
المجموع	223	100

يتضح من الجدول (4) توزيع العينة حسب متغير المستوى التعليمي (جامعي/ غير جامعي)، إذ بلغ عدد المعاقين حركيًا من الجامعيين (123)، بنسبة (55,2%)، فيما بلغ عدد المعاقين من غير الجامعيين (100)، بنسبة (44.8%)، من إجمالي افراد العينة.

- حسب متغير نوع الإعاقة:

جدول (5) توزيع العينة حسب متغير نوع الإعاقة ن= (223)

نوع الإعاقة	العدد	النسبة المئوية
إعاقة مكتسبة	114	51.1
إعاقة خلقية	109	48.9
المجموع	223	100

يتضح من الجدول (5) توزيع العينة حسب متغير نوع الإعاقة (إعاقة مكتسبة/ إعاقة خلقية)، إذ بلغ عدد المعاقين حركيا من ذوي الإعاقة المكتسبة (114)، بنسبة (51,1%)، فيما بلغ عدد المعاقين من ذوي الإعاقة الخلقية (109)، بنسبة (48.9%)، من إجمالي أفراد العينة.

3) أدوات البحث: قام الباحثان باستخدام مقياسين في البحث، وذلك حسب متغيرات البحث الأساسية، وهما:

أولًا: مقياس المساندة الاجتماعية

تبنى الباحثان مقياس المساندة الاجتماعية. لـ(سارسوان وزملائه -1983) (SSQ) تعريب محمد الشناوي، وسامي أبو بيه (1990)، والذي يتكون من (27) فقرة. والمقياس يعرض مجموعة من المواقف الحياتية التي تعترض الفرد في حياته اليومية وتتطلب دعمًا ومساندة من الآخرين. وتنقسم فقرات المقياس إلى جزأين هما:

- الجزء الأول: (بُعد المساندة الاجتماعية) ويصف موقفًا معينًا من المواقف الحياتية، ويطلب من المفحوص أن يحدد مَنْ الأشخاص الذين يقومون بتقديم المساندة في ذلك الموقف.

- الجزء الثاني: (بُعد الرضا) يطلب من المفحوص في هذا الجزء أن يحدد درجة الرضا نحو تلك المساندة المقدمة له من أولئك الأشخاص في كل فقرة من فقرات المقياس.(Sareason & Levine & Basham 1983 ,p137).

- تصحيح مقياس المساندة الاجتماعية: -يصحح مقياس المساندة الاجتماعية بواسطة حساب قيمة كل فقرة من فقرات المقياس التي تتكون من بُعدين رئيسيين:

البعد الأول: يقيس بعد المساندة الاجتماعية، وتتراوح درجاته بين(27-243) درجة لكل فقرة. وفيه عشرة أرقام يحدد فيها المفحوص ما لا يزيد عن تسعة أشخاص، ومن ثم يحدد نوع العلاقة المُساندة له في الموقف أعلاه.

(1) أخت (2)صديق (3) أخ (4)أب (5) أم
(6) (7) (8) (9)
(10) لا أحد

البعد الآخر: يقيس مدى الرضا عن المساندة، وتتراوح درجاته بين (27-162) درجة لكل فقرة. ثم يتم حساب الدرجة الكلية لفقرات المقياس ببعديه، التي تتراوح بين (54-405) درجة لجميع فقرات المقياس. وتشمل كل فقرة ستة خيارات مختلفة هي:

(1)غير راضٍ على الإطلاق (2) غير راضٍ (3) غير راضٍ بدرجة قليلة

(4) راضٍ بدرجة قليلة (5) راضٍ (6) راضٍ بدرجة كبيرة (Sareson, et, al ,1987, p 127)

- صدق مقياس المساندة الاجتماعية: - تم تطبيق مقياس المساندة الاجتماعية؛ بغرض استخراج الثبات والصدق لأدوات الدراسة على عينة قدرها (100) معاق حركيًا من الجنسين، وقد تم استخراج صدق المقياس بطريقتين مختلفتين:

1-صدق المحكمين (الصدق الظاهري): عُرض المقياس بصورته العربية على ثمانية محكمين متخصصين من الأساتذة في قسمي (علم النفس/ اللغة العربية) بجامعة ذمار. بهدف تحديد مناسبة فقرات المقياس لقياس موضوع الدراسة الحالية، وقد تمت الموافقة من قبل المحكمين على صلاحيته لقياس موضوع الدراسة، وأفادت آراء المحكمين مناسبة وملائمة فقراته من حيث الصياغة، وكذا ملاءمتها للبيئة اليمنية، وملاءمتها لعينة الدراسة، ولم يكن هناك أي إضافة أو تعديل للمحكمين على المقياس، حيث حصلت جميع فقرات المقياس على موافقة (100%) من المُحكمين النفسيين. باستثناء بعض التعديلات اللغوية في بعض الفقرات وهي (4، 7، 8، 16، 25).

2-صدق الاتساق الداخلي للفقرات: قام الباحثان بحساب معامل الاتساق الداخلي للفقرات، وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه، وكذا حساب معامل الارتباط

بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، بهدف إثبات صدق فقرات المقياس ومناسبته لقياس متغير البحث الحالي.

وقد كانت فقرات مقياس المساندة الاجتماعية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، حيث تراوحت معاملات ارتباط فقرات مقياس المساندة الاجتماعية بالدرجة الكلية للمقياس ما بين (20.0 -71.0)، في حين تراوحت معاملات ارتباط فقرات كل مجال بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه ما بين (22,0 -55,0)، بينما كانت درجات ارتباط فقرات بُعد الرضا عن المساندة الاجتماعية تتراوح ما بين (69.0 -43.0)، أما درجات ارتباط الفقرات بالمجال فقد تراوحت ما بين (82.0 -57.0)؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بصدق جيد ومقبول.

جدول (6) حساب معامل الارتباط الداخلي لفقرات مقياس المساندة الاجتماعية وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	الأبعاد	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط الفقرة بدرجة المجال	مستوى الدلالة	الفقرة	الأبعاد	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط الفقرة بدرجة المجال	مستوى الدلالة
الفقرة (1)	المساندة	.204	0.559	غير دالة	الفقرة (15)	المساندة	.698	0.469	دالة
	الرضا	.646	0.769	دالة		الرضا	.437	0.797	دالة
الفقرة(2)	المساندة	.548	0.530	دالة	الفقرة (16)	المساندة	.634	0.396	دالة
	الرضا	.522	0.709	دالة		الرضا	.612	0.747	دالة
الفقرة (3)	المساندة	.570	0.226	دالة	الفقرة (17)	المساندة	.623	0.451	دالة
	الرضا	.601	0.766	دالة		الرضا	.590	0.758	دالة
الفقرة (4)	المساندة	.544	0.492	دالة	الفقرة (18)	المساندة	.627	0.232	دالة
	الرضا	.622	0.757	دالة		الرضا	.620	0.790	دالة
الفقرة (5)	المساندة	.640	0.333	دالة	الفقرة (19)	المساندة	.618	0.262	دالة
	الرضا	.602	0.775	دالة		الرضا	.612	0.811	دالة
الفقرة (6)	المساندة	.641	0.472	دالة	الفقرة (20)	المساندة	.636	0.411	دالة
	الرضا	.683	0.813	دالة		الرضا	.629	0.754	دالة
الفقرة (7)	المساندة	.665	0.362	دالة	الفقرة (21)	المساندة	.594	0.422	دالة
	الرضا	.645	0.808	دالة		الرضا	.665	0.795	دالة

الفقرة (8)	المساندة	.673	0.340	دالة	الفقرة (22)	المساندة	.700	0.413	دالة
	الرضا	.610	0.766	دالة		الرضا	.672	0.828	دالة
الفقرة (9)	المساندة	.701	0.292	دالة	الفقرة (23)	المساندة	.686	0.439	دالة
	الرضا	.656	0.813	دالة		الرضا	.657	0.820	دالة
الفقرة (10)	المساندة	.573	0.392	دالة	الفقرة (24)	المساندة	.617	0.291	دالة
	الرضا	.558	0.726	دالة		الرضا	.606	0.796	دالة
الفقرة (11)	المساندة	.398	0.289	غير دالة	الفقرة (25)	المساندة	.692	0.454	دالة
	الرضا	.629	0.574	دالة		الرضا	.664	0.798	دالة
الفقرة (12)	المساندة	.639	0.287	دالة	الفقرة (26)	المساندة	.664	0.354	دالة
	الرضا	.647	0.772	دالة		الرضا	.594	0.737	دالة
الفقرة (13)	المساندة	.719	0.437	دالة	الفقرة (27)	المساندة	.580	0.394	دالة
	الرضا	.594	0.810	دالة		الرضا	.692	0.806	دالة
الفقرة (14)	المساندة	.625	0.434	دالة					
	الرضا	.641	0.734	دالة					

من الجدول السابق يتضح أن فقرات مقياس المساندة الاجتماعية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، حيث تراوحت معاملات ارتباط فقرات بُعد المساندة بالدرجة الكلية للمقياس ما بين (20.0 -71.0)، في حين تراوحت درجات ارتباطات فقرات المساندة بدرجة المجال ما بين (22,0 - 55,0) في حين كانت درجات ارتباط فقرات بعد الرضا في مقياس المساندة الاجتماعية تتراوح ما بين (69.0 -43.0) أما درجات ارتباط الفقرات بالمجال فقد تراوحت ما بين (82.0 -57.0)؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بصدق جيد ومقبول.

- ثبات مقياس المساندة الاجتماعية: قام الباحثان بحساب ثبات المقياس بطريقتين مختلفتين:

1- طريقة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة (ألفا كرونباخ)، كما هو موضح في الجدول أدناه.

جدول (7) يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس المساندة الاجتماعية

المقياس	معامل ألفا كرونباخ
مقياس المساندة الاجتماعية	.95

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات كان مرتفعًا، حيث بلغ ثبات المقياس بحساب هذه الطريقة (95,.) وبذلك يكون المقياس قد بلغ درجة ثبات عالية.

2- طريقة التجزئة النصفية: قام الباحثان بإجراء طريقة التجزئة النصفية لفقرات المقياس إذ قُسمت إلى قسمين: فقرات فردية، وفقرات زوجية.

جدول (8) درجة الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعادلة سبيرمان – براون التصحيحية لمقياس المساندة الاجتماعية

المقياس	معامل التجزئة النصفية	معادلة سبيرمان–براون التصحيحية
مقياس المساندة الاجتماعية	.913	(.954)

يتضح من الجدول أعلاه أن ثبات المقياس كان مرتفعًا، إذ بلغ ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية (913.)، وهي أيضًا نسبة ثبات عالية للمقياس، ومن ثم اعتُمدت درجات الثبات هذه ليتم تطبيقها على العينة النهائية، كما بلغت درجة ثبات المقياس حسب معادلة التصحيح (سبيرمان – براون) (954.) وهذا دليل كافٍ على ثبات فقرات القياس للتطبيق في البيئة اليمنية.

- **مقياس الضغوط النفسية المتعلقة بالإعاقة الحركية ((Stress of Disability Scale (SDS))**

قام الباحثان بإعداد المقياس؛ بغرض قياس الضغوط النفسية المتعلقة بالإعاقة الحركية لدى عينة البحث، وفق الخطوات الآتية:

1) صياغة الفقرات: قام الباحثان بإعداد مقياس ضغوط الإعاقة الحركية (SDS) والذي يتضمن سبعة مجالات مختلفة من مجالات الحياة المتعددة، وهي: (الأسري، الاجتماعي، التعليمي، المهني، النفسي، الاقتصادي، الصحي)، ويتضمن المقياس (88) فقرة موزعة بين تلك المجالات بنسب مختلفة، ويتكون المقياس من خمسة خيارات لاستجابات المفحوص هي: تصحح حسب الأوزان الآتية: (5 موافق بشدة، 4 موافق، 3 محايد، 2 غير موافق، 1غير موافق بشدة).

2) صدق المقياس: قام الباحثان باستخراج صدق مقياس ضغوط الإعاقة بعدة طرق منها:

1- صدق المحكمين: عرض الباحثان المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي التخصص (علم نفس/ احتياجات خاصة/ لغة عربية) بغرض التأكد من صحة الفقرات، وكذا مناسبتها لقياس متغير البحث. وقد تم تعديل بعض الفقرات وأضيفت فقرات أخرى إلى بعض المجالات حسب تعديلات المُحكمين، بحيث أصبحت فقرات المقياس (88) فقرة، بعد أن كان مجموع فقرات القياس (80) فقرة، موزعة بين مجالات المقياس المتعددة بشكل غير متساوٍ.

2- الاتساق الداخلي للفقرات: قام الباحثان بحساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالمجال الذي تنتمي إليه وارتباطها مع المجموع الكلي لفقرات المقياس، حيث يتضح وجود ارتباطات متينة بين مختلف مجالات المقياس وكانت دالة عند مستوى (0.05)، ما يعني تمتع الفقرات بصدق المحتوى، باستثناء المجال الصحي الذي كان ارتباط فقراته بالدرجة الكلية للمقياس ضعيفا، كما في الجدول (3).

جدول (9) ارتباط الدرجة الكلية لمجالات مقياس ضغوط الإعاقة الحركية بالدرجة الكلية للمقياس

المجال	معامل ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
المجال الأسري	.559	0.000
المجال الاجتماعي	.530	0.000
المجال التعليمي	.331	0.000
المجال المهني	.312	0.000
المجال النفسي	.360	0.000
المجال الاقتصادي	.222	0.000
المجال الصحي	115 .0	غير دالة

3) ثبات مقياس الضغوط النفسية المتعلقة بالإعاقة الحركية: تم حساب ثبات المقياس بطريقتين هما:

1- ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول (10) يوضح درجة ألفا كرونباخ لمقياس الضغوط النفسية

المقياس	معامل الثبات ألفا كرونباخ
مقياس الضغوط النفسية للإعاقة الحركية	.986

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ كانت عالية جدا فقد كان ثبات المقياس (.986) وهو معدل ثبات عالٍ ودالٍ إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).

2- التجزئة النصفية لفقرات القياس: تم حساب الثبات لمقياس الضغوط النفسية المتعلقة بالإعاقة الحركية، باستخدام طريقة التجزئة النصفية، ثم إيجاد معامل الثبات، كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول(11) يوضح معامل التجزئة النصفية لمقياس الضغوط النفسية

المقياس	التجزئة النصفية للفقرات	معادلة سبيرمان - براون
مقياس الضغوط النفسية للإعاقة الحركية	0.915	0.831

يتضح من الجدول السابق أن حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية كان مرتفعا، إذ بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (.915)، ما يعني تمتع المقياس بنسبة ثبات عالية، بينما كان معامل الثبات بمعادلة سبيرمان - براون (0.831) وهو معامل جيد لفقرات المقياس.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية:

من أجل تحليل البيانات قام الباحثان باستخدام العديد من الأساليب الإحصائية ومنها:

1) المتوسط الحسابي، والدرجة النسبية؛ لاستخراج مستويات كل من المساندة الاجتماعية والرضا والضغوط النفسية ومجال الضغوط الأكثر شيوعًا لدى العينة.
2) معامل ألفا كرونباخ؛ لاستخراج ثبات الأدوات البحثية.
3) معادلة سبيرمان- براون؛ لاستخراج ثبات فقرات المقاييس.
4) معامل التجزئية النصفية؛ لاستخراج معامل ثبات المقاييس.
5) معامل الارتباط بيرسون؛ لاستخراج ارتباط الفقرات بدرجة المجال وبالدرجة الكلية للمقاييس المستخدمة في الدراسة؛ لإثبات صدق أدوات الدراسة، ولمعرفة العلاقة بين المساندة الاجتماعية، والضغوط النفسية المتعلقة بالإعاقة.

6) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test) ؛ لمعرفة الفروق في المساندة الاجتماعية والضغوط النفسية حسب المتغيرات الديموغرافية لدى أفراد العينة.

7) التكرارات والنسب المئوية؛ لوصف خصائص العينة حسب المتغيرات الديموغرافية، واستخراج مستويات المساندة الاجتماعية والرضا.

عرض النتائج ومناقشتها:

أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- نتائج التساؤل الأول وتفسيرها، الذي ينص على ما يأتي:

(هل توجد علاقة بين المساندة الاجتماعية والضغوط النفسية لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار؟)

يفترض الباحثان (وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المساندة الاجتماعية، والضغوط النفسية لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار)، وللتحقق من هذه الفرضية قام الباحثان بحساب قيم معاملات (ارتباط بيرسون) بين أبعاد كل من المساندة الاجتماعية والدرجة الكلية لها، وأبعاد الضغوط النفسية والدرجة الكلية لها، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (12) يوضح معاملات الارتباط بين المساندة الاجتماعية والضغوط النفسية المتعلقة بالإعاقة الحركية

درجة المجال/ الدرجة الكلية للمقاييس	الضغوط الأسرية	الضغوط الاجتماعية	الضغوط التعليمية	الضغوط المهنية	الضغوط النفسية	الضغوط الاقتصادية	الضغوط الصحية	درجة الارتباط الكلية لمقياس الضغوط
درجة الارتباط الكلية لمقياس المساندة بمجالات مقياس الضغوط	*-.474	*-.415	*-.435	*-.435	*-.461	*-.486	*-.458	*-.533
درجة ارتباط بُعد المساندة بمجالات مقياس الضغوط	*-.559	*-.530	*-.331	*-.312	*-.360	*-.222	*-.115	*-.438
درجة ارتباط بُعد الرضا بمجالات مقياس الضغوط	*-.431	*-.372	*-.335	*-.339	*-.441	*-.367	*-.319	*-.448

* دالة عند مستوى(0.05)

من الجدول أعلاه يتضح أن هناك علاقة ارتباط سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المساندة الاجتماعية ببُعديها (المساندة، والرضا)، والضغوط النفسية بجميع مجالاتها، إذ بلغ معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للضغوط والدرجة الكلية للمساندة (0.533-) ما يعني وجود علاقة ارتباط سالبة بين المساندة الاجتماعية، والضغوط النفسية بشكل عام، فكلما ارتفع مستوى المساندة الاجتماعية انخفض مستوى الضغوط النفسية.

بينما نلاحظ أن معاملات الارتباط للفقرات التي تقيس بُعد المساندة معاملات ارتباط سالبة؛ ما يعني وجود علاقة ارتباط سالبة بين بُعد المساندة الاجتماعية والضغوط النفسية، وكذلك النتيجة بالنسبة لبعد الرضا عن المساندة المدركة في ارتباطه بالدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية للإعاقة. وهذا يؤكد صحة الفرض السابق الذي ينص على وجود علاقة بين المساندة الاجتماعية، والضغوط النفسية.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن مدى إدراك المعاق لمقدار المساندة الاجتماعية من المجتمع المحيط به يؤدي بالضرورة إلى انخفاض واضح في الشعور بمستوى وتأثير الضغوط الحياتية التي تفرضها الإعاقة الحركية على الشخص المعاق.

نتائج التساؤل الثاني وتفسيرها، وينص على ما يأتي:

- (ما مستوى المساندة الاجتماعية المدركة التي يتلقاها الفرد المعاق حركيًا في محافظة ذمار؟

ويفترض الباحثان (وجود مستوى عالٍ للمساندة الاجتماعية لدى المعاقين حركيًا). وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لمجموع فقرات بُعد المساندة الاجتماعية، فكانت النتائج كما في الجدول (7)

جدول (13) التكرارات لمجموع قيم بُعد المساندة الاجتماعية

المستوى	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	81- 0	15	6.7
متوسط	162 – 82	168	75.3
مرتفع	243 - 163	40	17.9

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن بُعد المساندة الاجتماعية المدركة والمقدمة لفئة المعاقين حركيًا قد بلغت مستوى متوسطا لدى العينة إذ بلغت النسبة المئوية للتكرارات (75.3). وعليه فإن نتيجة التساؤل تخالف الفرضية التي افترضها الباحثان؛ وذلك من منطلق أن فئة المعاقين بشكل عام، والمعاقين حركيًا على وجه الخصوص تظل من أكثر الفئات، والشرائح التي تحتاج إلى المساندة الاجتماعية بكافة مجالاتها ومصادرها، وبكامل مستوياتها: الفردي، والمجتمعي، والمؤسساتي؛ بغية تخفيف وطأة المعاناة التي تكبلت بها هذه الفئات.

ويفسر الباحثان هذا المستوى من المساندة التي يتلقاها الأفراد المعاقون حركيًا ببعض الاحتمالات، منها:

- المستوى الذي غالبًا ما يكون عليه ذوو الاحتياجات الخاصة من التفوق والتقدم بحكم إعاقتهم التي تدفعهم إلى تعويض النقص الذي يشعرون به؛ نتيجة إعاقتهم، مما يعطي الآخرين فكرة عدم احتياجهم للمساعدة والدعم بالشكل المبالغ فيه.
- أن المستوى المقدم من المساندة قد يكون أقصى ما تستطيع الأسرة والمجتمع تقديمه للمعاقين، ولكن المعاقين يرون أن هذا الحجم من الدعم لا يفي باحتياجاتهم؛ ولذا يظل لديهم في مستوى متدنٍ من التقييم.
- نتائج التساؤل الثالث وتفسيرها، والذي ينص على الآتي:
- (ما مدى رضا الفرد المعاق حركيًا في محافظة ذمار عن مستوى المساندة الاجتماعية المدركة؟)

يفترض الباحثان (وجود مستوى متوسط من الرضا عن المساندة الاجتماعية المقدمة للمعاقين حركيًا)، وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لمجموع فقرات بُعد الرضا عن المساندة، وكانت القيم كما هي موضحة في الجدول(8)

جدول (14) التكرارات لقيم بُعد الرضا عن المساندة الاجتماعية

المستوى	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	72-27	16	4.5
متوسط	117-73	38	17.0
مرتفع	162-118	175	78.5

من خلال الجدول السابق يتضح أن مستوى الرضا عن المساندة الاجتماعية مرتفع، إذ بلغت النسبة المئوية لمستوى بُعد الرضا عن المساندة الاجتماعية (78.5)، وهذا يخالف افتراض الباحثين وجود مستوى متوسط من الرضا عن المساندة الاجتماعية المدركة.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن الرضا عن المساندة التي بلغت مستوى مرتفعا، والمقدمة لشريحة المعاقين من الأسرة والمجتمع بأي قدر، كان بسبب حالة الضعف والعجز التي لحقت بها، ولذا فأي مستوى من المساندة الذي تدركه هذه الفئة يُقابل بالرضا، لأنهم بحاجة إلى تلك المساندة وذلك الدعم بشكل متواصل، على العكس من الأشخاص الذين لا يعانون من أي إعاقة، فإن المساندة في الغالب لا تشكل لهم أهمية إلا في حالات التعرض للضغوط والصعاب، وهو أقل بكثير من ذلك الشخص الذي يعاني من ضعف الإعاقة بشكل دائم ومستمر.

- نتائج التساؤل الرابع وتفسيرها، والذي ينص على الآتي:
- (ما هي الضغوط النفسية المتعلقة بالإعاقة الحركية الأكثر شيوعًا لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار؟)

ويفترض الباحثان أن (الضغوط النفسية الأسرية هي أكثر الضغوط معاناة لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار).

وللإجابة عن التساؤل، والتحقق من الفرضية قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية، والدرجة الكلية، والدرجة النسبية لكل مجال من مجالات مقياس الضغوط النفسية المتعلقة بالإعاقة الحركية، باستخدام معادلة الدرجة النسبية، والجدول (9) يوضح تلك النتيجة:

جدول (15) الضغوط النفسية المتعلقة بالإعاقة الحركية الأكثر شيوعًا لدى المعاقين حركيًا

المجال	المتوسط الحسابي	الدرجة الكلية (عدد الفقرات *عدد البدائل)	الدرجة النسبية للمجال %
الضغوط الأسرية	53.47	100	%0.53
الضغوط الاجتماعية	27.34	50	%0.54
الضغوط التعليمية	27.94	50	%0.55
الضغوط المهنية	45.66	80	%0.57

الضغوط النفسية	44.32	80	%0.55
الضغوط الاقتصادية	20.27	30	%0.67
الضغوط الصحية	28.72	45	%0.63

يتضح من خلال الجدول (9) أن الضغوط الأسرية قد شكلت أعلى نسبة بين الضغوط النفسية المتعلقة بالإعاقة الحركية، إذ بلغت نسبة المجال (0.53 %)، وذلك تبعًا للمعادلة التالية:

الدرجة النسبية =

$$\frac{\text{المتوسط}}{\text{الدرجة الكلية}}$$

وهذا يؤيد الفرضية التي افترضها الباحثان، فكثير من نتائج الدراسات تؤيد أن الضغوط الأسرية تفرض على المعاق الكثير من المشاكل السلوكية، والانفعالية، والاجتماعية، والنفسية، على اعتبار أن هذا النوع من الضغوط النفسية قد يلامس المجالات الأخرى في حياة المعاق بشكل أو بآخر، خاصة أنه من الملاحظ أن أجواء الأسرة تعتبر هي المؤثر الأول والأهم في حياة الشخص، وأنه كلما ارتفعت نسبة الوعي لدى الأسرة بأهمية المساندة وتقليل الضغوط على الشخص المعاق أدى ذلك بالضرورة إلى تذليل العديد من الصعاب المتمثلة في عدم إدراك خصوصية وضع المعاق، وتفهم احتياجاته.

نتائج التساؤل الخامس وتفسيرها، وينص على الآتي:

- (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المساندة الاجتماعية لدى المعاقين حركيًا تبعًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث) في محافظة ذمار؟)

ويفترض الباحثان (وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المساندة الاجتماعية لدى المعاقين حركيًا تبعًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث) في محافظة ذمار.

وللتحقق من هذه الفرضية قام الباحثان بحساب المتوسط، والانحراف المعياري واستخدام الاختبار التائي (Independent -Sample. T- Test) لعينتين مستقلتين؛ لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة في مستوى المساندة الاجتماعية تبعًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث). والجدول (10) يوضح النتائج:

جدول (16) يوضح الفروق في المساندة الاجتماعية حسب متغير النوع (ذكور/ إناث)

المتغير	الإناث =98		الذكور=125		درجة الحرية	الفروق	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Df			
المساندة الاجتماعية	232.14	84.53	259.98	79.78	0.221	27.8	-.022	.013

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مستوى الدلالة (013.) وهي أصغر من (0.05)، ومن ثم تُقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث) الذكور؛ إذ بلغ متوسط استجابات الإناث (232.14)، في حين كان متوسط استجابات الذكور قد بلغ (259.98)، فكانت الفروق لصالح الذكور في مستوى المساندة الاجتماعية، وقد أشارت النتائج إلى صحة الفرضية التي افترضها الباحثان.

ويعزو الباحثان وجود الفروق في مستوى المساندة الاجتماعية إلى عاملين مهمين، هما: الأول عامل نفسي وهو الذي يترتب عليه سيكولوجية الذكور، الذين غالبًا ما يكون لديهم سمة في التوجه إلى طلب المساندة والدعم من الآخرين. والآخر اجتماعي يتمخض عن طبيعة مجتمع البحث، إذ يُنظر إلى الذكور على أنهم ملزمون باهتمامات تفوق اهتمامات الإناث، ومن ثم لا بد من توجيه المساندة والدعم لهم، حتى يتمكنوا من مواجهة الحياة بضغوطها من ناحية، والتغلب على إعاقتهم من ناحية أخرى، في حين أن الإناث يكنّ مهملات في الحياة، وخاصة في حالة الإعاقة، مثل عينة الدراسة. إضافة إلى عامل تفسير تقديم المساندة ومداها، والذي يخضع لمبدأ الاختلافات النوعية

فقد تكون المساندة المجتمعية التي تتلقاها المعاقة الأنثى بذات الكيف والكم الذي يقدم للمعاق الذكر، ولكنها لا ترقى إلى المستوى الذي تأمله المعاقة الأنثى؛ ما يجعلها تقلل من أهميتها أو من شأنها.

نتائج التساؤل السادس وتفسيرها، والذي ينص على ما يأتي:

- (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المساندة الاجتماعية لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار طبقًا لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج / غير متزوج)؟

يفترض الباحثان (وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المساندة الاجتماعية لدى المعاقين حركيًا طبقًا لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج / غير متزوج) في محافظة ذمار .

وللتحقق من هذه الفرضية قام الباحثان بإجراء الاختبار التائي (Independent-Sample. T-Test) لعينتين مستقلتين لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة في مستوى المساندة الاجتماعية تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج / غير متزوج)، والجدول (11) يوضح النتائج:

جدول (17) يوضح الفروق في المساندة الاجتماعية حسب متغير الحالة الاجتماعية (متزوج / غير متزوج)

المتغير	غير متزوج =130		متزوج = 93		درجة الحرية	الفروق	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Df			
الحالة الاجتماعية	241.83	81.61	255.68	84.89	0.221	13.85	.178	.225

توضح نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المساندة الاجتماعية لدى المعاقين حركيًا تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج / غير متزوج)، فمستوى الدلالة (225.)، وهو أكبر من (0.05) وبهذا تُرفض الفرضية السابقة، وتُقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق بين أفراد العينة تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية في مستوى المساندة الاجتماعية.

ويُرجع الباحثان عدم وجود فروق بين أفراد العينة في مستوى المساندة الاجتماعية تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية، إلى نظرة المجتمع الإيجابية نحو مسألة الاهتمام بالمعاق سواء كان متزوجًا أم غير متزوج؛ وذلك لأن تقديم المساندة الاجتماعية يظل واجبًا محتمًا دون أي إقصاء لظرف، أو حالة شخصية، أو استثنائية، خاصة أن فئة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، وذوي الإعاقة الحركية بشكل خاص يعتبرون أكثر الفئات المجتمعية احتياجا لتقديم المساندة والدعم دون شرط أو قيد.

نتائج التساؤل السابع وتفسيرها، والذي ينص على الآتي:

- (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المساندة الاجتماعية لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار تبعًا لمتغير المستوى التعليمي (جامعي /غير جامعي).

يفترض الباحثان (وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المساندة الاجتماعية لدى المعاقين حركيًا تبعًا لمتغير المستوى التعليمي (جامعي /غير جامعي) في محافظة ذمار .

وللإجابة عن التساؤل، والتحقق من هذه الفرضية قام الباحثان بإجراء الاختبار التائي (Independent-Sample. T- Test) لعينتين مستقلتين لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة في مستوى المساندة الاجتماعية، تبعًا لمتغير المستوى التعليمي (جامعي /غير جامعي)، والجدول (12) يوضح النتائج:

جدول (18) يوضح الفروق في المساندة الاجتماعية حسب متغير المستوى التعليمي (جامعي/ غير جامعي).

المتغير	غير جامعي=100		جامعي = 123		درجة الحرية	الفروق	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Df			
المستوى التعليمي	270.73	79.38	282.59	81.78	0.221	42.13	-1.437	.00

يتضح من خلال نتائج الجدول السابق أن قيمة مستوى الدلالة (.00) أصغر من قيمة (0.05)، وعليه، فهناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المساندة الاجتماعية؛ تبعًا لمتغير المستوى التعليمي، وكانت لصالح ذوي التعليم الجامعي، إذ بلغ متوسط استجاباتهم (282.59)، في

حين كان متوسط استجابات ذوي التعليم الجامعي (270.73). وهذا يؤيد ما افترضه الباحثان من وجود فروق إحصائية بين العينتين في مستوى المساندة الاجتماعية.

ويرى الباحثان أن المعاق المتعلم أدعى إلى توجيه المساندة الاجتماعية إليه أكثر من الشخص غير المتعلم، وذلك من منطلق تعدد وتشعب توجهاته وعلاقاته مع المجتمع الخارجي، إضافة الى بروز شخصه مع الآخرين. ويتضح من واقع إجراء الدراسة الميدانية على المعاقين أن ذوي التعليم الجامعي يحظون بالعديد من الاهتمام، بعكس غير المتعلمين الذين عادة لا يحظون باهتمام أو رعاية بنفس القدر، حتى على مستوى إدراج حالاتهم ضمن اهتمام الجهات الرسمية، لذا فإنهم ما زالوا غير مُدركين، أو لا يعون أهمية ذلك.

- نتائج التساؤل الثامن وتفسيرها، والذي ينص على الآتي:

- (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المساندة الاجتماعية لدى المعاقين حركيًا تبعًا لمتغير نوع الإعاقة (إعاقة مكتسبة / إعاقة خلقية) في محافظة ذمار؟).

يفترض الباحثان (عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المساندة الاجتماعية لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار تبعًا لمتغير نوع الإعاقة (إعاقة مكتسبة / إعاقة خلقية).

وللتحقق من هذه الفرضية قام الباحثان بإجراء الاختبار التائي (Independent-Sample. T-Test) لعينتين مستقلتين لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة في مستوى المساندة الاجتماعية؛ تبعًا لمتغير نوع الإعاقة (إعاقة مكتسبة / إعاقة خلقية)، والجدول (13) يوضح النتائج:

جدول (19) يوضح الفروق في المساندة الاجتماعية حسب متغير نوع الإعاقة (إعاقة مكتسبة / إعاقة خلقية)

المتغير	إعاقة خلقية =109		إعاقة مكتسبة = 114		درجة الحرية	الفروق	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Df			
نوع الإعاقة	243.02	84.32	251.87	82.20	0.221	8.849	.380	.429

من خلال الجدول السابق يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المساندة الاجتماعية المقدمة لأفراد العينة؛ تبعًا لمتغير نوع الإعاقة (مكتسبة / خلقية)، كما تقضي الفرضية السابقة، إذ بلغ مستوى الدلالة (429.) وهو أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم تُقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق بين أفراد العينة في مستوى المساندة الاجتماعية، وتؤكد الفرضية التي افترضها الباحثان.

ويعزو الباحثان عوامل عدم وجود فروق في تقييم مستوى المساندة بين أفراد العينة تبعًا لمتغير نوع الإعاقة، إلى أن آثار الإعاقة لا تختلف بين شخص وآخر باختلاف عامل الإعاقة، ففي الوقت الذي تكون فيه الإعاقة المكتسبة آثارها مؤلمة بسبب عامل الحداثة، وصعوبة التكيف مع الوضع الذي فرضته الإعاقة على المعاق، فإن الإعاقة الخلقية تترك أثرًا سيئًا في نفسية المعاق؛ بسبب عامل الأقدمية والمزامنة الطويلة للإعاقة، ومن ثم فمستوى المساندة التي يقدمها المجتمع، والأسرة، والمدرسة، لا تختلف كمًّا أو نوعًا نتيجة لتنوع أسباب الإعاقة.

- نتائج التساؤل التاسع وتفسيرها، الذي ينص على الآتي:

(هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية لدى المعاقين حركيًا تبعًا لمتغير النوع (ذكور / إناث) في محافظة ذمار؟)

يفترض الباحثان (وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية لدى المعاقين حركيًا تبعًا لمتغير النوع (ذكور / إناث) في محافظة ذمار) .

وللإجابة عن التساؤل والتحقق من الفرضية قام الباحثان بإجراء الاختبار التائي (Independent-Sample. T- Test) لعينتين مستقلتين لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة في مستوى الضغوط النفسية المتعلقة بالإعاقة الحركية تبعًا لمتغير النوع (ذكور/إناث)، والجدول (14) يوضح النتائج:

جدول (20) يوضح الفروق في الضغوط النفسية المتعلقة بالإعاقة الحركية حسب متغير النوع

المتغير	الإناث =98		الذكور= 125		درجة الحرية	الفروق	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Df			
النوع	192.2	52.94	192.0	49.4	0.221	-.148	2.518	.93

من خلال نتائج الجدول السابق يتضح أن قيمة مستوى الدلالة (.93) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعطي دلالة واضحة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية المتعلقة بالإعاقة الحركية لدى المعاقين حركيًا؛ تبعًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث)، ومن ثم تُقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد العينة في مستوى الضغوط تبعًا لمتغير الجنس، فيما لم تتحقق الفرضية البديلة التي افترضها الباحثان بـ (وجود فروق لدى المعاقين حركيًا في مستوى الضغوط المتعلقة بالإعاقة الحركية تبعًا لمتغير النوع).

ويفسر الباحثان النتيجة السابقة بأن الضغوط الناتجة عن أي عجز أو قصور عضوي لا تكاد تختلف في آثارها بين الرجل والمرأة، خاصة أن المرأة أصبحت تضع نفسها في ذات الأماكن التي يضع فيها الرجل نفسه، وتضطلع بذات المهام التي يضطلع بها الرجل، ومن ثم فالإعاقة الحركية تفرض قيودًا شتى في مختلف المجالات الحياتية على الجنسين بذات المستوى، ولذا فإن آثار الإعاقة أو الضغوط الناتجة عنها تكاد تتشابه بينهما، إضافة إلى أن القيود التي يفرضها المجتمع على الشخص المعاق قد لا تختلف كثيرًا بين الرجل والمرأة، كما أن المهام التي يخوضها الرجل والمرأة في هذا المضمار أيضًا تحمل طابع التشابه.

- نتائج التساؤل العاشر وتفسيرها، الذي ينص على الآتي:

(هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار طبقًا لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج / غير متزوج)؟

يفترض الباحثان (وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار طبقًا لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج / غير متزوج).

وللتحقق من هذه الفرضية قام الباحثان بإجراء الاختبار التائي (Independent – Sample.T- Test) لعينتين مستقلتين لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة في مستوى الضغوط النفسية المتعلقة بالإعاقة الحركية تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج / غير متزوج)، والجدول (15) يوضح النتائج:

جدول (21) الفروق في الضغوط النفسية المتعلقة بالإعاقة الحركية حسب متغير الحالة الاجتماعية

المتغير	غير متزوج=130		متزوج = 93		درجة الحرية	الفروق	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Df			
الحالة الاجتماعية	191.1	50.43	192.9	52.50	0.221	1.24	1.225	.85

من الجدول السابق يتضح أن قيمة مستوى الدلالة (.85) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية المتعلقة بالإعاقة الحركية؛ تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج / غير متزوج) وبذا تُقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، فيما لم تتحقق بذلك الفرضية التي افترضها الباحثان القائلة بـ(وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية المتعلقة بالإعاقة الحركية تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية لدى المعاقين حركيا).

ويفسر الباحثان النتيجة السابقة بأن الضغوط النفسية تكاد تحمل طابعًا مغايرًا يختلف تمامًا بين الأفراد، لكن الإعاقة بما تحمله من جملة من الضغوط تميز فئة المعاقين عن غيرهم من الأصحاء، فهي لا تفرق في ذلك بين المتزوجين وغير المتزوجين، إذ تكاد تكون موحدة لدى الأفراد ذوي الإعاقة، فعدم توفر أماكن مخصصة للمعاقين -على سبيل المثال- ووسائل التنقل الخاصة

والمناسبة لهم، وصعوبة التكيف مع ظروف العمل والدراسة، والعجز في التواصل مع مقدمي الخدمات الصحية والاجتماعية مشكلاتٌ يعاني منها جميع المعاقين باختلاف أعمارهم وظروفهم الاجتماعية وخصائصهم الشخصية. أضف إلى ذلك فإن مشكلة الإعاقة الحركية في حد ذاتها تخلق طابعًا خاصًا لدى الفرد المعاق عند مقارنته بالآخرين؛ وهذا ما يجعله ينظر إلى ذاته بالعجز والخصوصية، بغض النظر عما إذا كان متزوجًا أو غير ذلك.

- نتائج التساؤل الحادي عشر وتفسيرها، والذي ينص على الآتي

(هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار طبقًا لمتغير المستوى التعليمي (جامعي /غير جامعي).

يفترض الباحثان (وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار طبقًا لمتغير المستوى التعليمي (جامعي /غير جامعي).

وللإجابة عن التساؤل، والتحقق من الفرضية قام الباحثان بإجراء الاختبار التائي (Independent- Sample.T- Test) لعينتين مستقلتين لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة في مستوى الضغوط النفسية المتعلقة بالإعاقة الحركية تبعًا لمتغير المستوى التعليمي (جامعي / غير جامعي)، والجدول (16) يوضح النتائج:

جدول (22) الفروق في الضغوط النفسية المتعلقة بالإعاقة الحركية حسب متغير المستوى التعليمي

المتغير	غير جامعي=100		جامعي = 123		درجة الحرية	الفروق	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Df			
المستوى التعليمي	179.3	47.7	202.7	51.28	0.221	23.36	.793	0.00

توضح نتائج الجدول السابق أن قيمة مستوى الدلالة (00.) وهي أصغر من (0.05)، ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط المتعلقة بالإعاقة الحركية لدى المعاقين حركيًا تبعًا لمتغير المستوى التعليمي، وقد بلغ متوسط ذوي التعليم غير الجامعي (179.3) فيما بلغ متوسط

ذوي التعليم الجامعي (202.7) بمعنى أن الفروق كانت لصالح ذوي التعليم الجامعي. وبهذا تُقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق، كما تتحقق الفرضية التي افترضها الباحثان.

ويعلل الباحثان وجود فروق في مستوى الضغوط النفسية المتعلقة بالإعاقة الحركية، لصالح ذوي التعليم الجامعي من المعاقين حركيًا، بأن الضغوط قد تتعدد مجالاتها، ومن ثم فهذا يزيد من مستواها لدى الشخص المعاق ذي التعليم الجامعي، من حيث التنقل وصعوبة التواصل بالآخرين وعائق التكيف مع ظروف الدراسة والبحث، فالطالب الجامعي المعاق يتحمل أعباء غير عادية في الدراسة أو العمل، في حين أن المعاق غير الجامعي، غالبًا لا يواجه ذات المشكلات التي يعانيها المعاق الجامعي.

- نتائج التساؤل الثاني عشر وتفسيرها، الذي ينص على الآتي

(هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار تبعًا لمتغير نوع الإعاقة (إعاقة مكتسبة / إعاقة خلقية).

ويفترض الباحثان (وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية لدى المعاقين حركيًا في محافظة ذمار تبعًا لمتغير نوع الإعاقة (إعاقة مكتسبة / إعاقة خلقية).

وللإجابة على التساؤل والتحقق من هذه الفرضية قام الباحثان بإجراء الاختبار التائي (Independent-Sample. T- Test) لعينتين مستقلتين لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة في مستوى الضغوط النفسية المتعلقة بالإعاقة الحركية تبعًا لمتغير نوع الإعاقة (إعاقة مكتسبة / إعاقة خلقية)، والجدول (17) يوضح النتائج:

جدول (23) يوضح الفروق في الضغوط النفسية المتعلقة بالإعاقة الحركية حسب متغير نوع الإعاقة

المتغير	إعاقة خلقية =109		إعاقة مكتسبة= 114		درجة الحرية	الفروق	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Df			
نوع الإعاقة	197.2	50.96	187.4	50.74	0.221	-.981	3.878	.152

يوضح الجدول أعلاه أن قيمة مستوى الدلالة (152.) وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05) ما يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية المتعلقة بالإعاقة الحركية لدى المعاقين حركيًا تبعًا لمتغير نوع الإعاقة، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق لدى أفراد العينة، كما لم تتحقق الفرضية التي افترضها الباحثان القائلة بـ(وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المعاقين حركيًا في مستوى الضغوط النفسية تبعًا لمتغير نوع الإعاقة).

ويفسر الباحثان عدم وجود فروق في مستوى الضغوط النفسية المتعلقة بالإعاقة الحركية تبعًا لمتغير نوع الإعاقة، بأن الأضرار والآثار الناجمة عن صدمة الإعاقة الحركية تكاد تتشابه لدى ذوي الإعاقة المكتسبة والإعاقة الخلقية، من منطلق أن الإعاقة المكتسبة تحدث في وقت كان الشخص قد تعايش مع كل أعضائه وهي سليمة، فيما يأتي حدث الإعاقة محطمًا لكثير من الطموحات والآمال التي يأملها الشخص المتعرض لحدث الإعاقة، فيعيش واقعًا لا يستطيع التكيف معه، فتكون الإعاقة الحركية حدثا صادما للأسرة والأفراد المحيطين بالطفل المعاق، فيتعايش مع تلك الآثار الناتجة عن ردة فعل المجتمع نحوه، التي تخلق اتجاهات سلبية نحو الذات والقدرات والحياة.

أضف إلى ذلك أن حجم الضغط يتوقف على التكوين النفسي الداخلي للفرد نفسه، فالموقف الضاغط ضغطًا شديدًا بالنسبة للإنسان الملحد وقليل الإيمان –مثلًا- يتحمله الإنسان المؤمن والمعمور قلبه بالإيمان والقضاء والقدر بسهولة ويسر، حيث تتوقف المسألة هنا على تقويم الإنسان للموقف، وعلى مدى إدراكه وفهمه له، ومن هنا يتدخل الإنسان في مقدار معاناته من الضغوط أو تحملها.

توصيات البحث:

بناءً على ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يوصي الباحثان بالآتي:

1) ضرورة العمل الجاد؛ لتحسين المستوى المادي للأفراد المعاقين حركيًا، بكافة الوسائل الممكنة من خلال تأهيل قدراتهم، وتحسين مستوى إمكانياتهم؛ لاستغلالها فيما يعود عليهم بالنفع.

2) إعادة النظر في خدمات المراكز الموجودة بالنسبة للمعاقين حركيًا، والعمل على تطوير مستوى أدائها وتحديث إمكانياتها.

3) فتح مجالات مناسبة لقدرات وإمكانيات الأشخاص المعاقين حركيًا، للاستفادة منها في مجال العمل المهني والتأهيل الفني.

4) تفعيل الجانب القانوني والرقابي بالنسبة للقائمين على المراكز التدريبية والتأهيلية، ومتابعة خدماتها المقدمة لفئة المعاقين حركيًا.

5) تشجيع القطاع الخاص على إنشاء الجمعيات ومراكز العلاج الطبيعي التي من شأنها مساعدة القطاع العام في التخفيف من الأعباء التي تواجه فئة المعاقين.

6) الاستفادة من تجارب بعض الدول فيما يخص جانب التأهيل والتدريب لذوي الاحتياجات الخاصة من أجل تقديم خدمات نوعية لهذه الفئة.

7) رفع مستوى الكوادر المتخصصة في الجمعيات والمراكز التأهيلية، والاهتمام بالتخصصات المناسبة؛ من أجل التعامل المناسب مع فئة المعاقين بأساليب تتلاءم مع أوضاعهم.

8) تفعيل الجانب الإعلامي بكافة وسائله في مناقشة أوضاع ومشكلات المعاقين، ولفت أنظار المجتمع بكافة شرائحه إلى أهمية تقديم كافة أنواع الدعم والمساندة بمختلف أنواعها وأشكالها لفئة المعاقين حركيًا؛ نظرًا لما تواجهه هذه الفئة من معاناة متنوعة.

9) تفعيل جانب الإرشاد الديني والتربوي والنفسي تجاه شتى القضايا التي تهم جانب الرعاية، والاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، وذوي الإعاقة الحركية بشكل خاص.

10) وضع الخطط لتقديم دورات تأهيل وتدريب لذوي الاحتياجات الخاصة في كافة المجالات؛ بغية الاستفادة من إمكانياتهم وقدراتهم الخاصة.

مقترحات البحث:

على ضوء نتائج البحث الحالي يقترح الباحثان عددًا من المقترحات، منها:

1) إقامة البرامج الإرشادية والندوات والورش التي تهدف إلى توعية المجتمع بقضايا المعاقين، وتوضيح أهمية المساندة الاجتماعية التي ينبغي أن تقدم لهم، ودورها في التخفيف من الضغوط المتعلقة بإعاقتهم.

2) إجراء دراسات وبحوث ميدانية تدعم الدراسة الحالية في نتائجها بمتغيرات اجتماعية أو نفسية أخرى؛ بهدف بلورة المشكلات المجتمعية، والنفسية، والاقتصادية التي تعاني منها فئة المعاقين حركيًا.

3) توسيع إجراءات البحث الحالي في بحوث ودراسات موسعة، لتشمل كافة محافظات الجمهورية اليمنية.

4) إجراء الدراسات حول مراكز ومدارس الدمج لفئة المعاقين حركيًا، وسبل تطوير أداء تلك المراكز والخطط والبرامج اللازم اتباعها لفاعلية الدمج لذوي الإعاقة مع العاديين.

5) إجراء دراسات مقارنة بين أكثر من شريحة من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ بغرض المقارنة بينهم في نسبة الضغوط النفسية المتعلقة بكل نوع من أنواع الإعاقات المختلفة.

6) وضع دراسات قائمة على وضع برامج لخفض مستوى الضغوط النفسية لدى ذوي الإعاقة الحركية، واستراتيجيات مواجهتها.

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع باللغة العربية

إبراهيم، عبد الستار (2005) "السعادة الشخصية في عالم مشحون بالتوتر وضغوط الحياة"، الطبعة الأولى، مؤسسة اليمامة الصحفية، الرياض. المملكة العربية السعودية.

أحمد، فاضلي وآخرون (2011) "أهمية المساندة الاجتماعية في تحقيق التواق النفسي والاجتماعي لدى الشباب البطال" بحث منشور مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثاني. جوان (2011) ص(1-38).

الأحمد، أمل، ملحم، مازن (2009)"الضغوط النفسية وعلاقتها بعدد من العوامل الخمسة للشخصية" (دراسة ميدانية مقارنة لدى عينة من طلبة جامعتي دمشق والفرات) بحث منشور، جامعة دمشق. سوريا.

أبو النصر، مدحت محمد (2004)،"تأهيل ورعاية متحدي الإعاقة وعلاقة المعاق بالأسرة والمجتمع من منظور الوقاية والعلاج، مع حالات دراسية في كل من (مصر، السعودية، الإمارات، الكويت، البحرين، اليمن، عمان)، ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

بن شهرة، قرينات. السلامي، باهي (2015) " المشكلات النفسية والاجتماعية والصحية لدى المعاقين حركيًا – دراسة ميدانية ببعض الولايات الجزائرية" بحث منشور، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (23) مارس (2016) ص(71 -82)

حسن، عايدة (2001)"ضغوط الحياة والتوافق الزواجي والشخصية لدى المصابات بالاضطرابات السيكوسوماتية والسويات"(دراسة مقارنة)، رسالة ماجستير. جامعة عين شمس.

حطب، فؤاد. فهمي، محمد سيف،(1984)، "معجم علم النفس والتربية" الجزء الاول، الهيئة العامة لشؤون المطابع الاميرية، مصر.

خرعان، هيا إبراهيم (2010)" الرضا الزواجي وعلاقته بالمساندة الاجتماعية لدى عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة أم القرى"، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

ذياب، مروان عبد الله (2006) "دور المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط بين الأحداث الضاغطة والصحة النفسية للمراهقين الفلسطينيين"، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

صباح جبالي (2012) " الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها لدى أمهات الأطفال المصابين بملازمة داون" رسالة ماجستير. جامعة فرحات عباس شطيف. الجزائر.

صبان، عبير محمد (2003)"المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالضغوط النفسية والاضطرابات السيكوسوماتية لدى عينة من النساء السعوديات المتزوجات العاملات في مدينتي مكة المكرمة وجدة".رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى.

عباس، صباح (1993)" الانحرافات السلوكية -الأسباب والعلاج"، الطبعة الأولى، دار البيان العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان.

عثمان، فاروق السيد (2001)"القلق وإدارة الضغوط النفسية " دار الفكر العربي. الإسكندرية. مصر

علي، عبد السلام علي (2005)"المساندة الاجتماعية ومواجهة أحداث الحياة الضاغطة كما تدركها العاملات المتزوجات"، مجلة رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، المجلد السابع- العدد الثاني ابريل1997 القاهرة جمهورية مصر العربية ص(203- 232)

العنزي، عياش (2004) "علاقة الضغوط النفسية ببعض المتغيرات الشخصية لدى العاملين في المرور بمدينة الرياض، رسالة ماجستير. جامعة نايف للعلوم الأمنية.

العيسوي، عبدالرحمن (1997) "سيكولوجية الإعاقة الجسمية والعقلية مع سبل العلاج والتأهيل" دار الراتب الجامعية، بيروت، لبنان.

القوصي، عبد العزيز (1952) "أسس الصحة النفسية"، الطبعة الرابعة، مكتبة النهضة المصرية للطباعة والنشر، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

ندى، يحيى محمد (1998) "مصادر ومستوى الضغط النفسي وعلاقتها بالروح المعنوية كما يراها معلمو وكالة غوث في منطقة نابلس التعليمية"، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية نابلس، فلسطين.

نوشان، علي (2003) "ضغوط العمل وأثرها على عملية اتخاذ القرارات دراسة مسحية على القيادات الإدارية في عدد من الأجهزة الأمنية والمدنية في مدينة الرياض"، رسالة ماجستير، أكاديمية نائف العربية للعلوم الأمنية كلية الدراسات العليا.

أبو هاشم، السيد (2010) "النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى عين من طلبة الجامعة" بحث منشور، مجلة كلية التربية العدد الواحد الثمانون، ص (269-350)، جامعة الزقازيق. ماجستير، جامعة النجاح الوطنية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Bonnie. R .Strickland. et. al (2001), (Gale Encyclopaedia of Psychology), Second Edition, East word publication Development Pepper. Pike, Ohio. U.S.A 15- Garyl .

Cohen&Wills,T.A.(1985).Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. Psychological Bulletin,vol.98, (pp.310-357.)

Cohen, R,Y, (1988).(Mobilizing Support for Plight loss Through Work Site .Competitions . In B .H .Gottlib CED) Marshalling Social Support .formats .Processes and Effects (pp.241-264) Newburg park .CA: sage.

David,D.et, al.(1992).A prospective Study of Life Stress, Social Support, and Adaptation in Early Adolescence. Child Development, vol.63, pp. 542-557.

Irwin G. Sarason & Barbra R. Sarason (1985),(Social Support : Theory Research and Applications) . Mortinus Nijhoff publishers . Dordrechfi . Boston Lancaster . cooperation with NATO scientific Affairs Division.

James w. Kalat. (2008). (Introduction to Psychology) wodsovorth , Cangage Learning , U.S.A

Karen Huffman (2010) (Psychology in Action), John wiely & Sons, Inc United States American.

Marian Osterweis, et, al (1987)Pain And Disability: Clinical. Behavioural and Public Policy Perspective, Committee on Pain , Disability and Chronic ,Illness Behaviour). ISBN.0-309-54267-7 320 pp. (6-9) http:// www.nap.edulcatalog1991.html.

Mark Forshaw. (2009). (Advance Psychology, Health psychology) Hodder. Stoughton. London U.K.

Mustafa Al Absi .et .al (2007),(Stress and Addiction. Biological and Psychological Mechanisms). Academic Press. Elsevier .U.S.A.

Sareson , I . Levine, H.M & Basham, R.B, & et. al. (1983) (Assessing Social Support: The Social Support Questionnaire). Journal of Personality and Social Psychology. 44.127-139.

الآداب للدراسات النفسية والتربوية
مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

12 العدد الثاني عشر
ديسمبر 2021

الكفايات التدريسية وعلاقتها بالدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم

د. نايف بن فهد الفريح*
nfrieh@qu.edu.sa

معاذ بن محمد السحيباني**
Moath.alsuhabani@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/09/12م | تاريخ القبول: 2021/11/20م

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الكفايات التدريسية وعلاقتها بالدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، كما تم تطبيق مقياس الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم (إعداد الباحثين) ومقياس الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم على عينة بلغ عددها 108 من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في منطقة القصيم. وأظهرت نتائج الدراسة الحالية أن مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم جاء بدرجة عالية، بينما جاء مستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم بدرجة عالية جدا. كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى لمتغير النوع. في المقابل أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستوى للكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك لصالح ذوي الخبرة الأعلى. كما أوضحت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى لمتغيري النوع وسنوات الخبرة. كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الكفايات التدريسية والدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: الكفايات التدريسية، الدافعية المهنية، الدافعية، معلمو صعوبات التعلم.

* أستاذ التربية الخاصة المشارك - قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية.

** إدارة التعليم - محافظة عنيزة - وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية.

DOI: 10.53285/2117-000-012-002

الآداب | مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

Teaching Competencies and their Relationship to Professional Motivation Among Teachers of Learning Disabilities

Dr. Naif Bin Fahad Alfurayh*
nfrieh@qu.edu.sa

Moaath Bin Mohammed AlSuhaibani**
Moath.alsuhabani@gmail.com

Received on: 12/09/2021 | **Accepted on: 20/11/2021**

Abstract:

This study aimed to identify the teaching competencies and their relationship to the professional motivation among the teachers of learning disabilities. Following the correlative descriptive method, the data for this study were collected using both a Scale of Teaching Competencies for Teachers of Learning Disabilities, prepared by the researchers, and Professional Motivation Scale for Teachers of Learning Disabilities. Both scales were administered to a sample of (108) teachers of learning disabilities (male and female) at Al-Qassim region. The results showed that the level of teaching competencies for teachers of learning disability was high, while the level of professional motivation of teachers of learning disability was very high. The results also indicated that there were no statistically significant differences in teaching competencies due to gender. On the other hand, results revealed that there were statistically significant differences in teaching competencies due to the years of experience in favor of more experienced participants. Moreover, the results indicated there were statistically significant differences in professional motivation due to gender and years of experience. In addition, there was a direct correlation, and a statistically significant relationship between teaching competencies and professional motivation among teachers of learning disabilities.

Keywords: Teaching competencies, Professional motivation, Motivation, Teachers of learning disabilities.

*Associate Professor of Special Education, Department of Special Education, College Of Education, Qassim University, Saudi Arabia.

**Directorate of Education, Unaizah Governorate, Ministry of Education, Saudi Arabia

المقدمة:

تُعد صعوبات التعلم من الفئات الحديثة نسبيا في مجال التربية الخاصة؛ حيث بدأ مؤخرًا الاهتمامُ بها واعتبارها شكلًا من أشكال الإعاقة، إذ بدأت بظهور مجموعةٍ من التَّلاميذِ الذين يُعانون من انخفاضِ تحصيلِهم الدَّراسي على الرغم من سلامة قدراتهم العقلية، ومن هنا بدأ المهتمونَ بالتربية الخاصة بتوجيه اهتمامهم نحو صعوبات التعلم والكشف عن الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتأهيل وتدريب المعلمين، والكشف عن أسبابها ومظاهرها وتفسير حدوثها (الشهري، 2009). ولترجمةِ هذا الاهتمام على أرضِ الواقعِ، تعملُ المؤسساتُ التعليمية على رفعِ مستوى المُعلم عمومًا، وزيادة دافعيَّتهِ نحو مِهنة التعليمِ باعتبارهِ أحدَ أهمِ أُسُسِ البُنيانِ التَّربويّ؛ حيث يجب أن يمتلكَ المعلمُ الكفاياتِ التي تؤهله لممارسة نشاطه التعليمي والمهني؛ حتى يُحَقِّقَ الغاية التي يصبُو إليها في ظلِّ عَالَمٍ مُتقدم وعصرٍ متجددٍ يجعلُ من مهنةِ التدريسِ مهنةً لها أهميَّتُها، وتَزدادُ تلك الأهمية حينما يقومُ المعلمُ بتدريسِ تلاميذٍ من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ حيث يتوجَّبُ عليه امتلاك كفاياتٍ تدريسيةٍ أكثر تخصصيةٍ تناسب هذه الفئة من التلاميذ.

ويشير غوادرة (2009) إلى أن نجاح العملية التعليمية يعتمد بشكلٍ كبيرٍ على أداء المعلم، وبالرغم من أهمية عناصر العملية التعليمية الأُخرى كالمناهج الدراسية والإدارة المدرسية، إلا أنَّ المعلمَ يُعتبر أساس نجاحها، ومن ثم تجدرُ الإشارة إلى أنَّ امتلاك المعلم للكفايات التدريسية وتطبيقهِ لها يجعله يسير نحو الأهداف التربوية بطريقٍ واضحٍ وصحيحٍ ويكون قادرًا على تحقيقها؛ وعلى العكسِ من ذلك فإنَّ عدم امتلاك المعلم لتلك الكفايات يجعله ينجز بلا وعي وبلا هدفٍ، ويجعل العملية التعليمية روتينًا قاتلًا لانعدام الرؤية والأهداف المراد تحقيقها (طبيشي وممادي، 2011).

وبناءً على ما سبق؛ يُعتبر مُعلم صعوبات التعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية، واليد العاملة في تحقيق الأهداف التربوية لهؤلاء التلاميذ، فمن أهم الأمور التي ترفع مستوى العملية التدريسية هو أن يمتلك معلم صعوبات التعلم الكفايات التدريسية، والقدرة على اختيار الطُّرُق

الأصوب، والاستراتيجياتِ المناسبةِ في طرح الموضوعات، وتقديم المعلومةِ بصورةٍ صحيحةٍ وطريقةٍ سليمةٍ للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك بحسب أعمارهم وقدراتهم واحتياجاتهم (شقير، 2004).

وفي ذات السياق، يذكر السعدي (2015) أنَّ من المؤمَل عندما يلتحق التلاميذ ذوو صعوبات التعلم ببرنامج صعوبات التعلم، أن يستفيدوا من تلك البرامج في إتقانِ المهاراتِ المتعثرين فيها، إلى أن يتطور مستواهم الدراسي لدرجةٍ توازي مستوى زملائِهم العاديين، وكل هذا يحتاج إلى معلم صعوباتِ تعلمٍ يمتلك القدرة والمهارة في التعليم وفق معايير وكفايات تدريسية محددة. وتتنوع تلك الكفايات التدريسية التي يحتاجها معلم صعوبات التعلم التي تأتي في مقدمتها مهارة بناء خطة تربوية فردية لكل تلميذٍ تتناسب مع خصائصه واحتياجاته، كما يضيف العبدالجبار (2003) أنه لا بد أن يُلِمَّ معلم صعوبات التعلم بالاستراتيجيات التدريسية التي تتناسب مع الصعوبة التعليمية التي يواجهها تلاميذه، والتي تعمل على رفع مستوى التلاميذ لكي يسايروا زملاءهم في الصف العادي.

ومما تجدر الإشارة إليه، أنَّ التنوع في استخدام الاستراتيجيات التدريسية من قِبَلِ المعلم يعكس مدى دافعيته المهنية التي يتمتع بها، كما يعكس أيضا مدى رغبته وحماسه نحو مهنته (الحسيني، 2012). ويؤكد على ذلك ما ذكره كلٌ من الفضلي (2013)، ولبوز وحجاج (2011) في دراستهم من أن الدافعية المهنية هي المحرك الأساسي للعملية التعليمية، إذ تُعدُّ أحد أهم الخصائص الشخصية للمعلم الفعال؛ حيث تحتاج فاعلية العملية التربوية إلى وجود دافعٍ داخليٍّ أو خارجي يُسهم في دفع المعلم نحو الإنجاز الوظيفي، كما يضيفان أن المعلم حتى وإن امتلك كفايات تدريسية جيدة؛ فسينخفض أداؤه إن لم تكن لديه دافعية نحو التدريس، وعليه؛ فإن الكفايات التدريسية تتأثر بالدافعية المهنية للمعلم؛ نظرًا لأن الدافعية المهنية هي القوة المحركة للفرد وهي التي توجه سلوكه نحو هدفٍ معينٍ (البنا، 2015؛ الطنطاوي، 2017).

وبناء على ما سبق، نستنتج أنَّ نجاح العملية التعليمية لا يعتمد فقط على امتلاك معلم صعوبات التعلم الكفايات التَّدريسية فحسب، بل يجب أن يكون لديه دافعية مهنية كمحرك ومعزز

ودافع للإنجاز المهني (حسين، 2016). ومن هنا انبثق هدف الدراسة الحالية في الكشف عن العلاقة بين الكفايات التدريسية والدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة:

يتعامل معلم صعوبات التعلم مع كل حالةٍ مِن حَالاتِ صعوباتِ التعلم على حِدَة، وبأسلوبٍ معينٍ في التدريس؛ إذ تختلف كل حالة عن الأخرى، لذا؛ فمن الضروري أن يمتلك معلم صعوبات التعلم العديد من الطرق والاستراتيجيات التدريسية التي تُلبي الحاجات المختلفة لهؤلاء الطلاب (العبد الجبار، 2002). ومن ثم، يحتاج هؤلاء الطلاب إلى معلمي صعوبات تعلم ذوي كفايات تدريسية عالية، تتضمن القدرة على بناء الخطط التربوية الفردية، والتنوع في طرق التدريس، وتعديل المنهج، والإلمام بالأنشطة الصفية واللا صفية، واستخدام كافة الوسائل التعليمية؛ وذلك من أجل مساعدة التلاميذ على تجاوز الصعوبات التي يعانون منها.

وفي هذا الإطار، تجدر الإشارة إلى أن الكفايات التدريسية مثل: كفايات التخطيط، وكفايات صياغة الأهداف، وكفايات إدارة الصف، وكفايات طرق التدريس، وكفايات التقويم، تُعتبر من المتطلبات الأساسية التي يجب أن يتحلى بها معلم صعوبات التعلم حتى يضمن نجاح العملية التربوية والتعليمية لدى ذوي صعوبات التعلم (Abosi & Alhassan, 2017; ابن موسى، 2017).

وفي المقابل، نجد أن عملية التدريس من التخطيط إلى التقويم لا يمكن أن يصلح لها حالٌ ما لم يكن لدى المعلم خصائص شخصية تُميِّزُه عن غيره، لا سيما عندما يتعلق الأمر بالدافعية للتدريس باعتبارها أحد أهمِ معايير النجاحِ في مهنةِ التدريسِ ومن مقوماتِهَا (لبوز وحجاج، 2011). وهنا تجدر الإشارة إلى أن الأداءَ التدريسيَّ للمعلم يتأثَّرُ تأثُّرًا كبيرًا بالدافعية المهنية للتدريس؛ حيث إنه كلما ارتفع مستوى الدافعية للتدريس لدى المعلم وشعوره بهويته الذاتية كمعلمٍ مستقلٍ ومُتفاعل مع طلابهِ، استطاع أن يُدَرِّسَ بكفاءة، ويحفز طلابَهُ للتعلم، ويتواصل معهم، ويحقق أهداف المنهج المدرسي (حسين، 2016).

وتشير الصالحي (2013) إلى أنَّ المعلمَ صاحبَ الدافعيةِ المرتفعةِ يستطيعُ أن يُدْخِلَ المتعة على البرامج المدرسية، ويكثف جهوده في سبيل نجاح العملية التعليمية، كما يستخدمُ استراتيجياتٍ إبداعيةٍ؛ ليحقق بها الأهداف التربوية، ومن ثم نجدُ أنَّ الدافعيَّةَ لديه تلعب دورًا مهمًا في تشكيل وإبراز كفايات المعلم، لا سيما وأن مهنة التدريس من المهنِ التي تتطلبُ دافعيةً عاليةً لدى المعلم؛ حيث إن تدني مستوى الدافعية المهنية يُعتبر من المشكلات الأساسية التي تؤثر سلبا على جودة العملية التعليمية، وهذا ما أكدته دراسة الجاسر (2013) إذ أشارت إلى أن من أبرز المشكلات التي تواجه المعلمات انخفاض مستوى الدافعية للتدريس.

كما يؤكد زغلول (2003)، والطنطاوي (2017) على أن مستوى الدافعية المهنية المنخفض يؤثر سلبًا على الكفايات التدريسية لدى معلم صعوبات التعلم؛ حيث إنَّ المعلم ذا الدافعية المرتفعة هو الذي يقومُ بتدريسِ كل تلميذٍ بطريقةٍ واستراتيجيةٍ مختلفةٍ، بخِلاف المعلمِ ذي الدافعية المنخفضة الذي يقوم بتدريسهم بطريقةٍ واحدةٍ لعموم الطلاب، ومن ثم سيواجه صعوبةً في التعاملِ مع الفروقِ الفرديةِ بين التَّلاميذ في فهمهم، مما يبعث في نفس المعلم شعورًا بالإحباطِ وخيبةِ الأملِ والاحتراقِ النفسيّ.

ويرى الباحثان -حسب حدود علمِهما- بعد الاطلاع على العديد من البحوث والدراسات السابقة في مجال صعوبات التعلم أنَّه تَنْدُرُ الدراسات التي تناولت الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم وعلاقتها بالدافعية المهنية لديهم، ومن هنا كان الغرض من هذه الدراسة هو: الكشفُ عن الكفاياتِ التدريسيةِ وعلاقتها بالدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية بالسؤال الرئيس الآتي:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين الكفايات التدريسية والدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم؟

ويتفرع من هذا السؤال عِدَّة تساؤلات، هي كما يأتي:

- ما مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيًّا في مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى إلى متغيري النوع وسنوات الخبرة؟

- ما مستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى إلى متغيري النوع وسنوات الخبرة؟

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى الكفايات التدريسية ومستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم.

- الكشف عن تأثير متغير النوع وسنوات الخبرة على الكفايات التدريسية لمعلمي صعوبات التعلم.

- التعرف على مستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم.

- الكشف عن تأثير متغير النوع وسنوات الخبرة على الدافعية المهنية لمعلمي صعوبات التعلم.

- الكشف عن العلاقة بين الكفايات التدريسية والدافعية المهنية لدى مُعلمي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

- قد تسهم الدراسة الحالية في إثراء ميدان صعوبات التعلم وذلك لندرة الدراسات التي تناولت الكفايات التدريسية والدافعية المهنية.

- ستسهم هذه الدراسة من خلال أداتها في الكشف عن واقع الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم، التي بدورها ستقدم صورة لصُنَّاعِ القرار عن الكفايات التي يجيدها معلم صعوبات التعلم والكفايات التي يحتاج إلى تطويرها والاهتمام بها.

- قد تسهم الدراسة في رفع مستوى وعي معلمي صعوبات التعلم في الكشف عن نقاط القوة لديهم في الكفايات التدريسية والعمل على تنميتها وتطويرها، وكذلك الكشف عن نقاط الضعف لديهم في الكفايات التدريسية والعمل على معالجتها.

- تبصير القائمين على الدورات التدريبية في المؤسسات التعليمية بالكفايات التدريسية التي يحتاجها معلم صعوبات التعلم، وبضرورة تحفيز وتنمية الدافعية المهنية لدى معلم صعوبات التعلم.

- تقدم الدراسة الحالية أداة لقياس الكفايات التدريسية اللازم توفرها لدى معلمي صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

ستكون حدود الدراسة الحالية على النحو الآتي:

- **حدود مكانية:** اقتصرت على معلمي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بالمرحلة الابتدائية في منطقة القصيم.

- **حدود زمانية:** الفصل الدراسي الثاني 1442هـ

- **حدود بشرية:** جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلم العاملين في برامج صعوبات التعلم في منطقة القصيم.

مصطلحات الدراسة:

الكفايات التدريسية:

يذكر حاج التوم (2011) أنَّ "الكفايات التدريسية" هي: مجموعة من القدرات السلوكية التي يجب أن يتحلى بها المعلم، وتشتمل على عدة مهام (معرفية، ومهارية، ووجدانية) خلال عملية التدريس، مثل: تخطيط الدرس وتنفيذه، وإدارة الصف، وكفاية التقويم.

وتعرف الكفايات التدريسية إجرائيًا بأنَّها: المعارِفُ والمهاراتُ التي يمتلِكُها معلمُ صعوباتِ التَّعلمِ حتى يستطيعَ القيامَ بتدريسِ التلاميذِ ذَوِي صعوباتِ التعلمِ بطريقةٍ تختلفُ عن تلكَ الطُّرق

التي يَدرِسُ بها التلميذ في الفصلِ العاديّ من خلال معلم الصف؛ لتصل بهم إلى مرحلةِ إتقان المهارات، وتُقاس بالدَّرجةِ التي يَحْصُل عليها مُعلم صعوباتِ التعلم على استبانة الكفايات التدريسية.

الدافعية المهنية:

تُعرف بأنَّها: القوى التي تُحرك سلوك الإنسان، وتوجهُ نحو أهدافٍ معينةٍ، والتي تُعدُّ بمثابة العوامل الداخلية والخارجية لدى معلم صعوبات التعلم نحو مهنة التعليم مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم سواء كانت بمستوى مرتفع أم معتدل أم منخفض (الفضلي، 2013).

وتعرف الدافعية المهنية إجرائيًا بأنها: القوةُ الذاتيةُ والدافعُ الداخلي والخارجي لدى معلم صعوبات التعلم الذي يوجهه نحو التفكير بعمله بدرجةٍ يحقق بها الرضا النفسي، مما يعود عليه بشعورٍ من الارتياح، والاستمتاع بالتدريس، وتأديةِ المهام والأنشطة، حتى يصل إلى مرحلةٍ أفضلَ في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهي الدرجة التي يحصل عليها معلم صعوبات التعلم على مقياس الدافعية المهنية.

صعوبات التعلم:

هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة والتي تبدو في اضطراب الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط) والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من أنواع الإعاقات، أو ظروف التعلم، أو الرعاية الأسرية (وزارة التعليم، 2002).

الإطار النظري:

الكفايات التدريسية:

إن المعلم هو أحد أهم عناصر العملية التعليمية وهو المسؤول عن تحقيق الأهداف التربوية، ويزدادُ الأمر أهمية عندما يتعامل مع تلاميذ ذوي احتياجات خاصة كالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛

حيث إن لكل تلميذ قدرات متفاوتة واحتياجات خاصة مختلفة، وأن على معلم صعوبات التعلم أن يتعامل مع كل تلميذٍ بحسب قدراته واحتياجاته ويختار الاستراتيجيات المناسبة له، وهذا بالطبع يتطلب الإلمام بالكفايات التدريسية.

وفي هذا الإطار يعرف عبدالله (2014) الكفايات التدريسية بأنَّها: مجموعة من المهارات والمعارف والقدرات اللازمة على معلم التربية الخاصة؛ لأداء المهمات المطلوبة منه بأفضل صورة.

ويعرفها أحمد (2019) بأنَّها: مجموعة من المفاهيم والقدرات والمعلومات التي يمتلكها معلم التربية الخاصة ويتحلى بها حتى يستطيع أن يؤدي عمله بنجاح، ويحقق التكامل بين جميع النواحي التعليمية والتربوية.

كما تعرف السردية (2017) الكفايات التدريسية بأنَّها: مجموعة من المفاهيم والمبادئ والنظريات والقيم والقدرات والمهارات التي يمتلكها المعلم لتوجيه سلوكه في التدريس ويمارس دوره بشكل فعّال وعلى مستوى عالٍ من القدرات والأداء داخل غرفة الصف وخارجها.

تصنيف الكفايات التدريسية:

يصعب تحديد الكفايات التدريسية التي تقوم عليها عملية التدريس؛ وذلك لاختلاف وجهات نظر الباحثين نحوها، واختلاف أهداف الدراسة والأسس التي تقوم عليها، ففي هذا الإطار يرى الشبيب (2018) أنه يمكن تصنيف كفايات المعلم إلى ثلاثة أبعاد: حيث دارت الكفاية الأولى حول الخبرة الفنية التي ارتبطت بإعداد وتخطيط الدرس، مثل: إعداد الخطة التربوية الفردية، وتعديل طرق التدريس بما يتناسب مع احتياجات التلاميذ، وتناولت الكفاية الثانية مهارات التواصل مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفريق العمل، وشملت الكفاية الثالثة مهارات التنسيق والتخطيط مع فريق العمل والأطراف المشتركة في عملية الاستشارة.

ويرى كلٌ من العبداللات وعمرو والمهايرة (2018) أن الكفايات التعليمية لمعلمي غرف المصادر تتضمن ستة أبعاد رئيسية، تَمَثَّلَ البعدُ الأول في إعدادِ البرنامج التربوي الفردي والتخطيط

للتدريس، مثل: تعديل وتكييف محتوى المنهج بما يتناسب مع خصائص وقدرات التلاميذ، واشتمل البعد الثاني على استراتيجيات تنفيذ الدرس، مثل: ربط الدرس الحالي بالدروس والخبرات السابقة، وارتبط البعد الثالث بالإدارة الصفية، كتوزيع وقت الحصة الدراسية بما يتناسب مع تحقيق الأهداف التعليمية، وتناول البعد الرابع التقييم الذي يركز على تقويم التلاميذ من خلال نتائج التقييم، مثل: اتخاذ التعديلات اللازمة على المحتوى التعليمي في ضوء نتائج التقييم، واشتمل البعد الخامس على التعاون والتنسيق، ويقصد به تعاون المعلم مع فريق العمل والأسرة ومقدم الخدمات المساندة، أما البعد السادس والأخير فيتناول الدمج و تصميم وبناء خطط الخدمات الانتقالية بالاشتراك مع الأسرة والهيئة التعليمية والفريق المختص.

علاوة على ذلك، يشير كيم وآخرون (Kim et. al, 2015) إلى أن الكفايات التدريسية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة تضم سبع كفايات، تتمثل الكفاية الأولى بتنظيم المحتوى، بمعنى: قدرة المعلم على تخطيط الدرس بناء على خصائص واحتياجات التلاميذ، مثل: كتابة الخطة التربوية الفردية عند تخطيط الدرس حسب المستوى الحالي للتلميذ، واشتملت الكفاية الثانية على كتابة خطط الدروس، وتعني قدرة المعلم على وضع أهداف تعلم فردية للتلاميذ، وتضمين المحتوى الرئيسي وأنشطة التعلم عند وضع خطط الدروس، وارتبطتْ الكفاية الثالثة بالخصائص الفردية، وتعني قدرة المعلم على تطبيق الاستراتيجيات التعليمية بناء على خصائص التلاميذ، مثل: تعديل المحتوى التعليمي ليتناسب مع صعوبة التلاميذ وقدراتهم، وتناولت الكفاية الرابعة تشجيع مشاركة التلاميذ، وتعني قدرة المعلم على تحفيز التلاميذ وزيادة رصيد تعلمهم.

واشتملت الكفاية الخامسة على تعزيز التفاعلات، وتعني قدرة المعلم على رفع مستوى التفاعل بينه وبين التلاميذ لإتاحة الفرصة والوقت لهم لِكي يتفاعلوا فيما بينهم، واحتوت الكفاية السادسة على استراتيجيات التدريس الفعالة، وتعني قدرة المعلم على ممارسة استراتيجيات تدريس فعالة تعزز انتباه التلاميذ وتصرف عنهم ما يشتت تركيزهم، أما الكفاية السابعة والأخيرة فركزت على انعكاس أثر التعلم، وتعني قدرة المعلم على تقييم ما إذا كان جميع التلاميذ الذين شاركوا في الصف قد حققوا أهداف التعلم الخاصة بهم.

مما سبق يمكن القول إن نجاحَ العملية التعليمية يتوقف بشكل كبير على الكفايات التي يمتلكها المعلم، وتزداد هذه الأهمية حينما يكون المتلقي من ذوي صعوبات التعلم؛ حيث يقتضي عمل معلم صعوبات التعلم امتلاكه لكفايات تدريسية خاصة تختلف عن تلك التي يُمارِسُها معلم الصف العادي.

ولكي يصبح التدريس فعالًا، فقد أشار كل من الخطيب، وآخرون (2013) إلى أن برامج صعوبات التعلم قد صُمِّمَتْ لتلبية الاحتياجات الفردية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأن يكون تدريس معلمي صعوبات التعلم لتلاميذهم كل بحسب قدراته واستعداداته وباستراتيجيات تدريسية وطرق تعليمية مختلفة عن التي تقدم في الصفوف العادية، وأن هذه البرامج تكون أحيانًا تعليمية وتدريسية وعلاجية سواء في المجالات الأكاديمية أم الانفعالية أم الشخصية، حيث تهدف إلى مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تجاوز العقبات التي يواجهونها في القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب، وتسهيل عملية التعلم لديهم وتبسيطها إلى أقل درجة ممكنة؛ للتوافق مع صعوباتهم وتحسين قدراتهم وتنميتها إلى أعلى درجة ممكنة، كما أكد على أن معلمي صعوبات التعلم بحاجة إلى الاطلاع على المنهج الدراسي العادي والتعرف عليه حتى يتم تكييفه للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأن يُعَلِّمُوا وَيُثَقِّفُوا معلمي الصفوف العادية كيفية تلبية احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصل العادي.

وبعد الاطلاع على العديد من الجمعيات الدولية والمحلية ونتائج البحوث وآراء العلماء يمكن تحديد أبعاد الكفايات التدريسية التي لا بد من أن يلم بها معلم صعوبات التعلم بشيء من التفصيل على النحو الآتي:

أولًا: بُعد تخطيط الدرس

إنَّ العملية التعليمية تستند إلى تخطيطٍ رصينٍ ومحكمٍ؛ حيث إن عملية التدريس هي أحد العناصر التعليمية، وتتوقف فاعلية التدريس على مقدار ما يبذله المعلم من تفكير وجهد ووقت وبذل ورسم لخطة الدرس للوصول لأهداف التعلم، كما أن كل جهد ووقت يبذله المعلم في التخطيط

للدرس سيساعده بلا شك في تحقيق أهداف الدرس وأهداف العملية التعليمية، ويُجمِعُ التربويون على أهمية التخطيط للدرس؛ حيث إنه يساعده على نجاح عملية التدريس بأن تكون جاذبة ومركزة وكالخارطة للطريق لكلٍ من المعلم والتلميذ (DeBettencourt, & Howard, 2007.)

ويشير ديبيتينكورت وهاورد (DeBettencourt, & Howard, 2007) إلى أنه من الواجب على معلم صعوبات التعلم عند إعداد خطة الدرس، أن يراعي بعض المبادئ التي تتمثل في بناء خطة الدرس، بما يتناسب مع قدرات، وخصائص، واحتياجات التلميذ، وذلك بالتزامن مع تحديد الخطة الزمنية المتوقعة؛ لتحقيق أهداف الخطة التربوية الفردية.

أيضا، لا بد من الرجوع إلى المصادر والمراجع العلمية للموضوعات ذات العلاقة بالمواد التي سوف يقوم بتدريسها للتلاميذ، مع الحرص على إثراء مادته العلمية. أيضا يتعين على المعلم صياغة أهداف الدرس بطريقة إجرائية حتى يستطيع ملاحظتها وقياسها، مع الاهتمام بتحديد الاستراتيجيات التدريسية والوسائل التعليمية المناسبة لأهداف الدرس والتنويع بينها بما يتناسب مع اهتمامات التلاميذ والفروق الفردية بينهم.

كما أنه ينبغي لمعلم صعوبات التعلم اختيار بعض الأنشطة التعليمية التي تسهم في إثارة دافعية التلاميذ واهتماماتهم وضمان مشاركتهم الإيجابية في المواقف التعليمية (Majoko, 2019). كما تتمثل آخر هذه المبادئ في صياغة أسئلة تقويم في خطة الدرس حتى تبين مدى تحقيق التلاميذ لأهداف الدرس، واكتشاف مواطن القوة والضعف لديهم، ومن ثم تحديد الطرق العلاجية المناسبة لهم.

البعد الثاني: تنفيذ الدرس

يعتبر بُعد تنفيذ الدرس هو البعد الأساسي من أبعاد العملية التدريسية؛ حيث يقوم فيه المعلم بعملية التدريس بصورة عملية، وتعد مهارة تنفيذ الدرس وعرضه على التلاميذ من المهارات التي يجب على المعلم فهمها واستيعابها وإتقانها؛ وذلك لأنها تمثل الخطوات والإجراءات التي يسير

عليها المعلم وينتقل بها بين عناصر الدرس منذ بداية الحصة الدراسية وحتى نهايتها، وتتمثل مهارة تنفيذ الدرس بثلاث مهارات أساسية هي: التهيئة، وتنويع المثيرات، والغلق (إنهاء الدرس).

وتتمثل المهارة الأولى في التهيئة، وهي الأقوال والأفعال التي يقوم بها المعلم بقصد تيسير موضوع الدرس الجديد على التلاميذ، وربط موضوع الدرس بخبرات التلاميذ السابقة؛ وذلك حتى يكونوا في حالة عقلية مناسبة لتلقي ما يقدمه المعلم.

وتتمثل المهارة الثانية في تنويع المثيرات، فمن البديهي أن التلاميذ يشعرون بالملل في المواقف التعليمية؛ وذلك لتكرر الممارسات اليومية عليهم، كما أن انتباه التلاميذ ودافعيتهم نحو التعلم متوقف بشكل كبير على قدرة المعلم على جذب انتباههم نحو موضوع الدرس، وعليه يجب أن ينوّع بين الطرق والاستراتيجيات التعليمية واختيار الوسائل التعليمية.

أما المهارة الثالثة فتتمثل في إنهاء الدرس، وفيها يقوم المعلم بتخصيص جزء في نهاية وقت الحصة الدراسية لإعطاء التلاميذ صورة عامة عن الدرس؛ لقياس مدى فهم التلاميذ للدرس، ويكون ذلك من خلال التطرق لعناصر الدرس الرئيسية، وطرح الأسئلة على التلاميذ، واستقبال الاستفسارات منهم حول موضوع الدرس، والتأكد من وصول المعارف والمعلومات إليهم، وتحقيق الهدف الإجرائي للدرس (الطنطاوي، 2009).

البعد الثالث: إدارة الصف:

إن المعلم لا يستطيع تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية بدون إدارة صحيحة وسليمة للصف، كما أن الإدارة الصفية لا تتمثل في النظام الصارم والحازم والشديد من قِبَلِ المعلم، بل هي منهجية المعلم في التدريس، وتنويع طريقة عرض المادة التعليمية، وتغيير مكان التعلم، بمعنى آخر هي طرق مختلفة يسلكها المعلم لتحقيق أهداف التعلم، مما يجعل المادة شيقة وممتعة وبعيدة عن الرتابة والملل التي تجعلهم ينساقون خلف سلوكيات سلبية وغير مرغوبة (مسعود، 2013).

ويشير كل من قطامي وقطامي (2000) إلى أنه غالبًا ما يُفهم من إدارة الصف أنها: سيطرة المعلم على التلاميذ وحفظ النظام والهدوء التام؛ ليتمكن من تحقيق أهداف الدرس، ولكن إدارة

الصف الفعّالة هي أكبر من هذه المرحلة بكثير، فالمعلم ذو الكفايات التدريسية العالية في إدارته للصف هو الذي يضع الإجراءات النظامية التي تضمن من التلاميذ اتباعها والتقيد بها، وهو الذي يصنع بيئة تعلّمية فعّالة وجماعة صفية منتجة، ويخلق جوّاً اجتماعيا متعاونا بين تلاميذه، وينظر إلى إدارة الصف على أنها فرصة عظيمة لتعديل سلوكيات التلاميذ وتوجيهها نحو سلوكياتٍ إيجابيةٍ ومرغوبةٍ عن طريق استثارة اهتماماتهم ودافعيتهم، وقدرته على دمج تلاميذه في الأنشطة التعليمية التي تناسب ميولهم، ويستطيع التدخل في الوقت المناسب؛ ليمنع حدوث سلوكيات غير مرغوبة؛ مما يضمن إدارته للصف بشكل ناجح وتحقيق أهداف العملية التعليمية.

البعد الرابع: استثارة دافعية التلاميذ

ليس هناك طريقة واحدة وأسلوب معين في استثارة دافعية التلاميذ؛ نظرًا لاختلاف طبيعة التلاميذ واختلاف الموقف التعليمي، واختلاف طبيعة المادة الدراسية وظروفها. لا سيما مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ حيث إن خبرات الإخفاق والفشل جعلت نسبةً كبيرةً منهم لديهم إدراكات سلبية عن أنفسهم، فثمَّةَ حاجة ماسة وجهود كبيرة يبذلها معلم صعوبات التعلم لجعل البيئة الصفية جذابة وداعمة لهم (الخطيب والحديدي، 2011).

ولذلك لا بد أن يراعي المعلم بعض الاعتبارات التي من شأنها أن تستثير دافعية التلاميذ ومنها ترحيب المعلم بجميع استفسارات التلاميذ، وأنه لا توجد أسئلة خاطئة أو صحيحة، بل إن المدرسة هي مكان للتعلم. أيضا، لا يصح أن يبدأ المعلم بالدرس مباشرة، بل يطرح عليهم التساؤلات التي تثير الفضول وحب الاستطلاع. كما يتعين على المعلم أن يحدد الأنشطة الجاذبة للتلاميذ التي يستمتعون بها ويميلون إليها، حتى يشركهم في الأنشطة التعليمية المتضمنة في الدرس وضمان إيجابية التلميذ.

كما يجدر بالمعلم أن يكون مُراعيًا لقدرات التلاميذ، فليس كل التلاميذ بنفس القدرات والاستعدادات، وذلك حتى يكون النجاح متاحًا للجميع، ولكن كل بما يستطيع، حتى لا ينفروا بعيدًا عن التعلم والمدرسة. علاوة على ذلك، على المعلم أن يحفز التلاميذ ويثير اهتماماتهم ويؤكد على

أهمية المادة الدراسية وارتباطها بحياتهم اليومية، وأن مواضيع المادة مترابطة بعضها ببعض، ففهم الوحدة الثانية مرتبط بفهم الوحدة الأولى (ابن ستي، 2013).

البعد الخامس: التقويم

تعتبر عملية التقويم هي الأداة التي من خلالها نستطيع الحكم على مدى نجاح العملية التربوية والتعليمية، ومدى استفادة الطلاب من عملية التدريس، ونسبة ما تحقق من أهداف التعلم، ويعتقد البعض أن عملية التقويم هي عملية روتينية تأتي في نهاية العملية التعليمية، بل إنها عملية ذات أهمية عالية ومستمرة وتكون في كل وحدة وكل حصة دراسية، وتزداد أهميتها عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ إذ ينبغي لمعلم صعوبات التعلم تطبيقها بشكل دقيق ومفصل، بمعنى أن يكون تقييم المعلم للتلميذ في كل المجالات التي لديه فيها صعوبة، وأكثر دقة في تحليل الأخطاء، وأنماط القوة والضعف، وملاحظة التقدم (عبدالله، 2006).

فعملية التقويم هي: عملية تشخيصية مستمرة وعلاجية بواسطة أدوات قياس لجمع بيانات محددة، للحكم على مدى نجاح العملية التربوية والتعليمية من حيث مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، ومعرفة مستويات التلاميذ، ومدى تحقق التغيرات في سلوكهم، ومعرفة جوانب القوة والضعف عند المتعلم حتى نصل إلى قرارات صحيحة وسليمة (مسعود، 2013).

ولذلك لا بد أن تتصفَ عملية التقويم بعدة سمات أهمها الشمولية، بحيث يكون التقويم مشتملًا على الجوانب المعرفية والوجدانية والنفس حركية بشكل مستمر في جميع أجزاء الخطة التربوية الفردية. أيضا، لا بد من أن تتصف عملية التقويم بالتعاون بحيث يشترك المعلمون وإدارة المدرسة والعاملون فيها وأولياء الأمور جميعهم في عملية التقويم، ويقوم كل بدوره تجاه القرارات المستخدمة نحو تقويم التلميذ (Council for Exceptional Children, 2013). علاوة على ذلك، لا بد أن يبنى التقويم على أسس علمية وذلك بأن يراعي المعلم جوانب الصدق والثبات والموضوعية في التقويم، وليس بطريقة عشوائية أو شخصية.

الدافعية المهنية:

تعددت آراء العلماء، واختلفت النظريات التي تتحدث عن مفهوم الدافعية، ولكن هذا الاختلاف لا يعبر بالضرورة عن التعارض بقدر ما يعبر عن النظر لمفهوم الدافعية من زاوية مختلفة، فمنهم من عبر عنها بالطاقة، ومنهم بالمحرك، ومنهم بالاستثارة، ومنهم بالحافز، ومنهم بالقوة الذاتية، ومنهم من أشار إليها بالرغبة الشعورية. فيذكر البنّا (2015) أن الدافعية عبارة عن رغبة شعورية داخل روح الإنسان تستثيره وتحركه، وتوجهه نحو هدف معين، وهذه الرغبة لا يمكن أن تراها، ولكن يمكن أن تلاحظها وتستنتجها من خلال سلوك الفرد.

وتشتمل الدافعية على عنصرين أساسيين، هما: (الدافعية الداخلية) التي تنبع من داخل روح وشعور الإنسان وتحثه على فعل سلوك ما، وهذه الدافعية تتأثر بالبيئة الخارجية المحيطة بالفرد، أما العنصر الثاني فهو: أن الدافع يجب أن يكون مرتبطًا بهدف؛ وذلك أن ارتباط الدافع بالهدف يحقق نوعًا من الإشباع لدى الفرد، وتقليل شعور الإلحاح الداخلي الذي يدفعه للقيام بهذا السلوك.

وتعرف الصالحي (2013) الدافعية المهنية بأنها: القوة المحركة لطاقة الإنسان، والتي توجه سلوكه وترفع من مستوى أدائه وتحافظ على استمراريته في العمل لتحقيق أهداف معينة. وتشير إليها البراك (2017) بأنها: مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التي تكون نزعة لدى الإنسان، ومن ثم فهي التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لأداء مهنته بمستوى عالٍ وترفع مستوى إنتاجيته لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها.

وبناء على ما سبق، تعتبر الدافعية المهنية هي الوقود المحرك لمعلم صعوبات التعلم نحو النجاح، والطاقة التي تدفعه نحو تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية؛ وذلك لأنها تساعده على رفع مستوى إنتاجيته كمعلم، وتعينه على إنجاز العديد من المهام دون كللٍ أو مللٍ، وبذل المزيد من الجهد والعمل في العملية التعليمية، وتكوّن لديه توجهات إيجابية نحو مهنة التدريس، ونحو تلاميذه

ومدرسته، وتحثه على تطوير نفسه وصقل مهاراته وتنمية قدراته، وتشجعه على التطور والتقدم والإبداع في الأداء المهني، والذي يظهر بصورة الرضا الوظيفي لديه والشعور بالانتماء والولاء نحو بيئة العمل ومن ثم يزيد إقباله عليه (Ilgan & Ceviz, 2011; Klassen et al. 2011).

بالإضافة إلى أنها تترك آثارًا في نفوس التلاميذ وزيادة مستوى استجابتهم وتحصيلهم وتحفيزهم بصورة مستمرة على اعتبار أن الدافعية هي التي يعتمد عليها في تطوير التعليم وتقدمه، وكذلك فهي تسهم في تخفيض مستوى التوتر والقلق اللذين يشعر بهما المعلم، وترجعه إلى اتزانه المعتاد، أضف إلى ذلك أن الدافعية المهنية تتيح للمعلم المشاركة في صنع واتخاذ القرارات من خلال قدرته على إنجاز الأعمال ولفترة زمنية قصيرة، مما يعود عليه بالمكافآت والحوافز المادية والمعنوية (Nyakundi, 2012; Paneque & Barbetta, 2006).

وفي ذات السياق، يشير نشواتي (2003) إلى أنه كثيرًا ما يتساءل التربويون وأصحاب القرار عن أسباب اختلاف المعلمين في إقبالهم على العمل التربوي، فالبعض يُقبل على العملية التعليمية بنشاطٍ وحماسٍ كبيرٍ، وبالمقابل تجد أن بعضهم يقبله بشيء من الفتور والامتعاض مع الرفض، وأحيانًا يستغرق بعض المعلمين في نشاط دراسي مدة زمنية طويلة، في حين لا يكاد يُمضي بعضهم فيه إلا القليل، ويثابر ويناضل بعض من المعلمين لمستويات ورتب عليا، وآخرون يكتفون بنفس المستوى الذي بدأوا فيه مسيرتهم التعليمية.

تصنيف الدافعية المهنية:

يمكن تصنيف الدوافع إلى قسمين: القسم الأول: (الدوافع الأولية)، ويمكن تعريفها بأنها: الدوافع الأساسية التي يحتاجها الإنسان لبقائه في الحياة، كالحاجات الفسيولوجية، مثل: الماء والطعام والجنس والهواء، وتعتبر الدوافع الأولية من أهم الدوافع على الإطلاق؛ حيث إنها أقل تأثيرًا على حياتنا؛ وذلك لأننا نسعى دائمًا إلى إشباعها فلا نجد لها تأثيرًا، ولكن حين نفتقد هذه الحاجة يومًا فسيكون لها أثر كبير على سلوكنا.

أما القسم الثاني: (الدوافع الثانوية)، فهي: الدوافع التي تنشأ من البيئة التي نعيش بها ونكتسبها من المجتمع الذي حولنا، وتتميز الدوافع الثانوية عن الأولية بأنها متغيرة من فرد إلى فرد ومن مجتمع إلى آخر، ونستطيع قياسها وتعديلها، مثل: الحب والانتماء والتملك والاتجاهات والميول والعواطف (أبو علام، 2004).

في المقابل، يرى الريماوي وآخرون (2004) أن هناك نوعين من الدافعية، هما: الدافعية الداخلية والدافعية والخارجية، ويعني بالدافعية الداخلية: الطاقة أو المحرك الذي يوجد داخل شعور وأحاسيس الإنسان، ويدفعه للقيام بعمل ما، وتكون هذه الدافعية نابعة من داخل الفرد ولا يوجد مثيرات خارجية تستثيرها، كإقبال الفرد على عمله، وإنجاز دروسه، وتطوير مهاراته التدريسية.

أما الدافعية الخارجية فهي: المثيرات الخارجية التي تدفعه لأن يقوم بهذا العمل، كأن يسعى الفرد لنيل جائزة أو الحصول على مكافأة أو اكتساب شُهرة وسُمعة طيبة بين الناس، بمعنى أن الدافعية الداخلية مرتبطة بحاجات الإنسان، فالحاجات هي التي تدفع الإنسان لإشباعها، ومتى ما أشبعها انخفض ذلك الدافع، أما الدافعية الخارجية فتكون مرتبطة بالأهداف التي يسعى الإنسان لتحقيقها وتدفعه وتحركه المثيرات الخارجية في البيئة المحيطة. ومن خلال ذلك يمكننا القول إن الدافعية المهنية: هي عبارة عن طاقة ومحرك يستثير الإنسان ويحفزه لنيل هدف معين وإشباع الحاجات التي يفتقدها، وتكون هذه الدافعية نابعة من داخل الفرد أو مثيرات خارجية من البيئة التي يعيش فيها وتدفعه للوصول إلى الأهداف التي يسعى إليها (Watt et al. 2012; الفضلي، 2013).

العوامل المؤثرة على الدافعية المهنية لدى المعلمين:

كثيرًا ما نلاحظ بعضًا من المعلمين يهتم بصورة كبيرة بتطوير نفسه علميًا ومهنيًا ويسعى إلى رفع مستوى تحصيل تلاميذه، في حين أن البعض الآخر منهم على عكس ذلك، وقد يفسره البعض بعدم الاهتمام واللامبالاة، ولكن من الناحية العلمية يندرج هذا السلوك تحت ما يسمى بمستوى الدافعية لدى المعلم (نشواتي، 2003). وهنالك العديد من العوامل التي تؤثر على مستوى دافعية

المعلمين المهنية والتي بدورها تؤثر على دافعيتهم نحو التدريس، ويأتي في مقدمتها كثرة الأعمال الإدارية والمكتبية والتدريسية التي تقع على عاتق المعلم (Anderson, 2002; Dybowski et. al, 2017).

أيضا، مما يؤثر على الدافعية المهنية، الافتقار إلى المهارات والكفايات التدريسية اللازمة. كما أن غياب أو ضعف الحوافز المقدمة للمعلمين، أو نقص الأدوات والأجهزة التي يحتاجها المعلم في العملية التعليمية تؤدي كذلك إلى تدني مستوى الدافعية. بالإضافة إلى ذلك، فإن بيئة العمل التعليمية وفرص التقدم والترقي المهنية تعد من العوامل المؤثرة على الدافعية المهنية لدى المعلمين (TomSik, 2019; حسين، 2016).

وكما أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر على الدافعية المهنية نحو التدريس، فإن هناك أيضا العديد من العوامل المساعدة على تحسين دافعية المعلمين، مثل: تقدير إدارة التعليم لمساهمة المعلم في العمل وتطويره وذكر جهوده وإنجازاته؛ حتى يشعر بأن لديه رصيدا من الأنشطة المنجزة في المهمات الموكلة إليه، وكذلك إزالة العقبات التي تضعف المعلم في عمله وتضعف إرادته في التغلب على العقبات وتجاوزها، ومن العوامل أيضًا إتاحة الفرص لنمو المعلم وتطوير نفسه في مهنته والارتقاء بوظيفته لمستويات ورتب أعلى، ومن ثم تزيد من فرصة رضاه الوظيفي، وتشعره أيضًا بأن عليه أمانة يجب أن يؤديها ومسؤولية سيحاسب عليها (Lin et. al 2012; الصالحي، 2013).

وبناء على ما سبق، يتضح أن تحقيق الأهداف التربوية في العملية التعليمية متوقف على مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلم باعتباره العنصر الأساسي والرئيس في عناصر العملية التعليمية، ولكن تحقيق هذه الأهداف ليست بالمهمة السهلة؛ إذ تتطلب وجود طاقة تحرك هذا المعلم، ودافع داخلي أو خارجي، ويكون لديه أيضًا الرغبة والاستعداد المهني نحو التدريس حتى يحقق هذه الأهداف التربوية، ويصل إلى مرحلة الفاعلية في التدريس، ومن ثم يتمكن من الوصول للأهداف التي يسعى إليها بكل يسر وسهولة (لبوز وحجاج، 2011; Motaharinezhad, et al. 2016).

فمن الواضح أن نجاح العملية التعليمية مرتبط بالكفايات التدريسية لدى المعلم، ولكن هذا لا يكفي إلا بوجود دافعية كمعزز ومحرك لدى المعلم نحو هذا الهدف، ومن هنا نستنتج أن هناك علاقة بين الكفايات التدريسية والدافعية المهنية بغض النظر عن ماهية هذه العلاقة أو كيفيتها أو

شكلها أو نوعها، ولكن يجب على معلم صعوبات التعلم أن يكون لديه دافعية مهنية تحركه نحو التدريس بشكلٍ فعّال، فهما متلازمان، فالمعلم عندما يمتلك الكفايات التدريسية كالسفينة بهيكلها، أما الدافعية فهي الوقود الذي يحركها.

الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة، تبين أنه لا توجد دراسة تناولت العلاقة بين الكفايات التدريسية والدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم؛ ولذلك تم الإشارة إلى دراسات متنوعة تناولت متغيري الدراسة الحالية مع متغيرات أخرى، وكذلك علاقة متغيري الدراسة لدى فئات أخرى.

وفي هذا الإطار فقد قام هتانج (Htang, 2019) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الدوافع المهنية لاختيار مهنة التدريس في ميانمار، حيث قام الباحث باستخدام استبانة لجمع البيانات وتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت الاستبانة من سؤالين مفتوحين: لماذا اخترت مهنة التدريس؟ وهل أنت راضٍ عن اختيارك لمهنة التدريس؟ ولماذا؟ وتم تطبيقها على 306 طالبًا معلمًا. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأسباب التي قدمها الطلاب المعلمين كانت دوافع داخلية وليست خارجية، حيث ذكر معظم أفراد العينة أن التدريس يعتبر مهنة عظيمة، وأن لديهم الرغبة العالية في العمل مع الأطفال ومساعدتهم على التقدم والنجاح، وأنهم لم يختاروا مهنة التدريس لأجل دخلها الجيد، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدوافع المهنية لاختيار مهنة التدريس تبعًا لمتغير الخبرة والنوع.

كما قام العبداللات وعمرو والمهايرة (2018) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك معلمي غرف المصادر للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم، ومدى اختلاف هذه الكفايات التعليمية باختلاف النوع وسنوات الخبرة، وقام الباحثون باستخدام المنهج الوصفي من خلال تطوير مقياس للكفايات التعليمية لمعلمي مصادر التعلم، واشتمل على ستة أبعاد، هي: (البرنامج التربوي الفردي والتخطيط للتدريس، استراتيجيات وتنفيذ الدرس، الإدارة الصفية، والتقييم، والتعاون والتنسيق،

والدمج والخدمات الانتقالية)، وذلك بالاعتماد على الكفايات التعليمية التي وضعتها وزارة التعليم الأردنية وتطبيقه على عينة الدراسة حيث بلغ عددها 63 معلمًا ومعلمة، وأوضحت النتائج أن تقديرات المعلمين لمدى امتلاكهم للكفايات التعليمية كانت متوسطة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري النوع وسنوات الخبرة.

وفي دراسة أجراها الفقيه (2017) هدفت إلى تقويم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مشرفي ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث قام باستخدام أداة لتقييم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم مُشتقةٍ من معايير مجلس الأطفال غير العاديين، ومن ثم تطبيقها على 71 معلمَ ومعلمةَ صعوباتِ تعلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى توافر الكفايات لدى معلمي صعوبات التعلم جاء بدرجة متوسطة وضعيفة، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغيري النوع وسنوات الخبرة.

كما أجرى صبح (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك وممارسة معلمي ومعلمات غرف المصادر للكفايات التعليمية اللازمة لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية من وجهة نظرهم، وأثرها على تنمية المجتمع في ضوء متغيري النوع وسنوات الخبرة، وقام الباحث بإعداد استبيان لاستخدامه كأداة لجمع البيانات من عينة قوامها 63 معلمًا ومعلمة، وبينت نتائج الدراسة أن درجتي امتلاك وممارسة معلمي غرف المصادر للكفايات التعليمية كانتا مرتفعتين، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة الأعلى، فيما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات.

وفي دراسة أجراها البلوي (2015) هدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم ومستوى دافعية الإنجاز لديهم، حيث اشتملت عينة الدراسة على مقياس اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برامج صعوبات التعلم من إعداد الباحث، ومقياس هيرمانز لدافعية الإنجاز وتطبيقهما على 133 معلمَ صعوبات تعلم.

وأوضحت نتائج الدراسة أن مستوى اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برامج صعوبات التعلم كان متوسطًا، بينما كان مستوى دافعية الإنجاز لديهم مرتفعا، كما أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمتغير دافعية الإنجاز المهنية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة. وفي دراسة أجراها سوبريم وآخرون (Yuce, et al,, 2013) هدفت إلى التعرف على الدوافع المهنية للطلاب المعلمين لاختيار مهنة التدريس في تركيا، قام الباحثون بإجراء دراسة وصفية استقصائية، وذلك ببناء مقياس للدافعية المهنية وتطبيقه على 283 طالبًا معلمًا وطالبةً معلمةً، وأفادت نتائج الدراسة أن معظم أفراد عينة الدراسة اختاروا مهنة التدريس بناء على عدد من الدوافع الداخلية كالرغبة الشخصية في التدريس وهذه تمثل النسبة الأعلى لعينة الإناث، وبناء على عدد من الدوافع الخارجية كالمكانة الاجتماعية وظروف العمل الجيدة وهذه تمثل النسبة الأعلى للذكور.

كما قام كلٌّ من كونيغ وروثلاند (Konig, & Rothland, 2012) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الدافعية المهنية للطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس في ألمانيا، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين دافعية المعلمين نحو التدريس وبين المعرفة التربوية العامة من خلال استخدام مقياسين هما: اختبار العوامل المؤثرة في اختيار التدريس، ومقياس المعرفة التربوية العامة، وتطبيقهما على 1287 طالبًا معلمًا وطالبة معلمة، وبينت نتائج الدراسة أن دافعية المعلمين نحو التدريس مرتفعة، وأن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين الدافعية المهنية نحو التدريس والمعرفة التربوية العامة.

وفي دراسة أجراها فنغ (Feng, 2012) هدفت إلى التعرف على الدافعية المهنية والتطوير المهني والكفايات التدريسية لدى الطلاب المعلمين ومعلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في الصين، قام الباحث بإجراء دراسة وصفية استقصائية وذلك باستخدام الاستبيانات والمقابلات والملاحظات على عينة قوامها 565 طالبًا معلمًا و326 معلم تعليم عام و36 معلم تربية خاصة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الدافعية المهنية لدى المعلمين عمومًا متوسطة، كما أشارت إلى أن معلمي التعليم العام لديهم كفايات تدريسية منخفضة على الرغم من دافعيتهم المهنية العالية وتطورهم المهني.

أما دراسة ابن زيد (2010) فقد هدفت إلى الكشف عن دور ضعف كفايات الخريجين وعلاقته بالدافعية للتعلم من وجهة نظر قائدي المدارس، فقام الباحث بتطبيق مقياس للكفايات التدريسية ومقياس الدافعية للتعلم على عينة حجمها 116 معلمًا ومعلمة، وبينت نتائج الدراسة أن الكفايات التدريسية لدى المعلمين والمعلمات جيدة ومستوى الدافعية للتعلم مرتفع، كما تبين وجود علاقة طردية بين الكفايات التدريسية والدافعية للتعلم، وأشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لدى متغيري النوع والخبرة على عكس الدافعية للتعلم حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المتغيرين.

وفي دراسة أجراها البدر (2010) هدفت إلى التعرف على أهم الكفايات اللازم توافرها لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومستوى امتلاكهم لتلك الكفايات، ولتحقيق أغراض البحث قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، ومقياس الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كأداة لجمع بيانات العينة، وبلغت عينة الدراسة 134 معلمًا. وأشارت النتائج إلى أن جميع الكفايات المهنية كانت مهمة بدرجة كبيرة من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما جاء مستوى توافر المعايير المهنية بدرجة كبيرة من حيث كفايات التخطيط للتدريس والتقويم، أما كفاية الاستراتيجيات التدريسية فحصلت على درجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية الكفايات وفي توافرها تبعًا لسنوات الخبرة.

وفي دراسة أجرتها العبيد (2009) هدفت إلى معرفة مستوى وعي معلمات الروضة في الكويت بكفايات مهنة التعليم وانعكاس ذلك على دافعيتهن نحو التدريس، حيث قامت الباحثة بتحفيز المعلمات من خلال توزيع استمارة تتضمن كفايةً من كفايات مهنة التعليم لمدة أسبوع وذلك في سبيل زيادة مستوى الدافعية لديهن، حيث اشتملت عينة الدراسة على 100 معلمة. ولتحقيق أهدف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة تحتوي على كفايات مهنة التعليم، وأوضحت نتائج الدراسة

وجود أثر لكفايات مهنة التعليم على دافعيتهن نحو التدريس، كما أوضحت أن التعب والإرهاق من العوامل التي تساعد على خفض دافعية المعلمات، وأن الحوافز تعمل على المحافظة على درجة عالية ومستقرة من الدافعية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات العربية والأجنبية ما يأتي:

1. أن معظم هذه الدراسات استخدمت المنهج الوصفي وطبقت الاستبانة كمقياس مما أتاح للباحث تحديد منهج الدراسة ونوعية أدواتها.
2. من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة، تم العثور على فجوة لم تتناولها الدراسات السابقة والبحوث، وهو ما دفع الباحث نحو الدراسة الحالية؛ لتناول العلاقة بين الكفايات التدريسية والدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم.
3. أن معظم الدراسات السابقة التي تناولت الكفايات التدريسية قد ركزت على كفاية التخطيط للدرس، وكفاية تنفيذ الدرس، وكفاية إدارة الصف، وكفاية التقويم، وكفاية إثارة الطلاب؛ مما أتاح للباحث تحديد أَبعادِ أداةِ الدراسة الحالية؛ وذلك لقياس الكفايات التدريسية لمعلمي صعوبات التعلم.
4. أن هذه الدراسات ألمحت إلى أن المتغيرات الديموغرافية تؤثر على العلاقة بين متغيرات الدراسة؛ مما وجه الدراسة الحالية إلى التحقق من تأثير تلك المتغيرات على الكفايات التدريسية والدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

بناءً على مشكلة البحث وتساؤلاته، فإن المنهج الملائم للبحث الحالي هو المنهج الوصفي

الارتباطي، حيث يمكن من خلاله التعرُّف على العلاقة بين الكفايات التدريسية والدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الابتدائية التابعة لإدارات التعليم في منطقة القصيم، للعام الدراسي 1442 هـ، والبالغ عددهم (112) معلم ومعلمة صعوبات تعلم -حسب إحصاءات إدارات التعليم في منطقة القصيم.

عينة الدراسة:

أولًا: العينة الاستطلاعية

تم التطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلم صعوبات تعلم للتحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة (الاستبانة).

ثانيًا: العينة الأساسية

تمثل عينة الدراسة الحالية جميع أفراد مجتمع الدراسة، حيث تم التطبيق على جميع أفراد الدراسة من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الابتدائية بمنطقة القصيم التابعة لإدارة التعليم. استجاب منهم (108) معلمين/ معلمات بواقع (67) معلما من إجمالي (67)، و(41) معلمة من إجمالي (45) معلمة، وهو ما يمثل (96.4%) من إجمالي مجتمع الدراسة.

خصائص أفراد عينة الدراسة:

يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص، تتمثل في: النوع، والخبرة، والمؤهل الدراسي، كما يتضح من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير النوع

النوع	التكرارات	النسبة المئوية	سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية	المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	67	62.0	5 سنوات فأقل	31	28.7	بكالوريوس	96	88.9
أنثى	41	38.0	6-10 سنوات	38	35.2	ماجستير	12	11.1
الإجمالي	108	100.0	أكثر من 10 سنوات	39	36.1	الإجمالي	108	100.0
			الإجمالي	108	100.0			

يوضح الجدول السابق توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير النوع، حيث إن ما يزيد على نصف أفراد الدراسة هم من الذكور (67) معلما وبنسبة (62.0%)، في حين أن هناك (41) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته (38.0%) من الإناث. كما يتضح من الجدول أن هناك (39) معلما/ة بنسبة (36.1%) خبرتهم أكثر من (10) سنوات، في حين أن هناك (38) معلما/ة بنسبة (35.2%) تتراوح سنوات خبرتهم ما بين (6-10) سنوات، وهناك (31) معلما/ة بنسبة (28.7%) خبرتهم (5) سنوات فأقل. أيضا، يتضح من الجدول توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي، حيث أن الغالبية العظمى من المعلمين/ات مؤهلهم العلمي بكالوريوس بتكرار (96) معلما/ة وبنسبة (88.9%)، وأن (12) معلما/ة بنسبة (11.1%) مؤهلهم العلمي ماجستير.

أداة الدراسة:

للحصول على البيانات اللازمة من أفراد عينة البحث الحالي والإجابة عن أسئلة البحث، تم استخدام مقياس الكفايات التدريسية (إعداد الباحثين)، ومقياس الدافعية المهنية من إعداد الفضلي (2013).

أولًا: مقياس الكفايات التدريسية

- **المحور الأول**: البيانات الديمغرافية الخاصة بأفراد عينة الدراسة وتتمثل في: النوع، المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة.
- **المحور الثاني**: ويتناول الكفايات التدريسية، ويتكون من (55) عبارة، تعبر في مضمونها عن تساؤلات الدراسة، وموزعة على خمسة أبعاد، وذلك على النحو الآتي:

البُعد الأول يتناول كفايات التخطيط وإعداد الدرس، ويتضمن (9) عبارات. البُعد الثاني: يتناول كفايات تنفيذ الدرس، ويتضمن (14) عبارة. البُعد الثالث: يتناول كفايات إدارة الصف، ويتضمن (9) عبارات. البُعد الرابع: يتناول كفايات إثارة دافعية التلاميذ، ويتضمن (10) عبارات. البُعد الخامس: يتناول كفايات التقويم، ويتضمن (13) عبارة. كما اعتمد المقياس على توزيع ليكرت الخماسي وكانت الخيارات: (تنطبق عليّ دائمًا، تنطبق عليّ كثيرًا، تنطبق عليّ أحيانًا، تنطبق عليّ نادرًا، لا تنطبق عليّ).

ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (4/5= 0.80)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يتضح من خلال الجدول رقم (2)، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (2) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

تنطبق عليّ دائمًا	تنطبق عليّ كثيرًا	تنطبق عليّ أحيانًا	تنطبق عليّ نادرًا	لا تنطبق عليّ
5.0 – 4.21	4.20 – 3.41	3.40 – 2.61	2.60 – 1.81	1.80 – 1

صدق أداة الدراسة:

للتحقّق من صدق الاستبانة الحالية أُعتمد على طريقتين:

- **صدق المحكمين (الصدق الظاهري):** تم عرض أداة الدراسة (الاستبانة) على عدد من المختصين في التربية الخاصة وطُلِبَ منهم التفضل بإبداء آرائهم حول أجزاء وأسئلة الأداة ومدى

إحاطتها بعناصر الموضوع، وكذلك مدى كفايتها أو حاجتها لإضافة بعض الأسئلة أو الفقرات، وكذلك مدى وضوح وسلامة صياغتها اللغوية. وبعد إبداء المحكمين لآرائهم تم إجراء التعديلات اللازمة وفقًا لآرائهم؛ لتدخل بعد ذلك في مرحلة التأكد من صدق اتساقها الداخلي وثباتها، وذلك على النحو الآتي:

- **الاتساق الداخلي:** ويقصد به التحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) عن طريق قياس صدق عناصر محاور الاستبانة، من خلال معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (3) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات مقياس (الكفايات التدريسية) بالدرجة الكلية لكل بُعد

كفايات التخطيط وإعداد الدرس		كفايات تنفيذ الدرس		كفايات إدارة الصف		كفايات إثارة دافعية التلاميذ		كفايات التقويم	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.830**	1	0.621**	1	0.851**	1	0.859**	1	0.863**
2	0.861**	2	0.735**	2	0.791**	2	0.882**	2	0.862**
3	0.871**	3	0.703**	3	0.864**	3	0.734**	3	0.825**
4	0.918**	4	0.732**	4	0.832**	4	0.844**	4	0.874**
5	0.839**	5	0.847**	5	0.828**	5	0.749**	5	0.887**
6	0.859**	6	0.800**	6	0.861**	6	0.847**	6	0.859**
7	0.885**	7	0.768**	7	0.813**	7	0.758**	7	0.827**
8	0.807**	8	0.828**	8	0.852**	8	0.876**	8	0.864**
9	0.799**	9	0.813**	9	0.855**	9	0.825**	9	0.838**
-	-	10	0.735**	-	-	10	0.732**	10	0.823**
-	-	11	0.749**	-	-	-	-	11	0.771**
-	-	12	0.736**	-	-	-	-	12	0.845**
-	-	13	0.846**	-	-	-	-	13	0.893**
-	-	14	0.879**	-	-	-	-	-	-

دال عند مستوى (0.01)

جدول رقم (٤) معاملات ارتباط بيرسون لابعاد (الكفايات التدريسية) بالدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط
كفايات التخطيط وإعداد الدرس	0.950**
كفايات تنفيذ الدرس	0.952**
كفايات إدارة الصف	0.972**
كفايات إثارة دافعية التلاميذ	0.895**
كفايات التقويم	0.906**

دال عند مستوى (0.01)

- يتضح من خلال الجدولين رقم (3، 4) أن جميع العبارات والأبعاد لمقياس "الكفايات التدريسية" جاءت دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد ما بين (0.895، 0.972) وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

- ثبات الأداة (الاستبانة): ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استُخدم (معادلة ألفا كرونباخ) (α) Cronbach's Alpha، وذلك كما يأتي:

جدول رقم (٥) معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات مقياس الكفايات التدريسية

م	البعد	عدد العبارات	معامل الثبات
1	كفايات التخطيط وإعداد الدرس	19	0.875
2	كفايات تنفيذ الدرس	14	0.871
3	كفايات إدارة الصف	9	0.882
5	كفايات إثارة دافعية التلاميذ	10	0.887
6	كفايات التقويم	13	0.870
7	الدرجة الكلية للكفايات التدريسية	55	0.901

يتضح من خلال السابق أن مقياس الكفايات التدريسية يتمتع بثبات مقبول إحصائيًا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.901) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0.870، 0.887)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية، ونستخلص من نتائج اختباري الصدق والثبات الخاصة بالاستبانة: أن الأداة صادقة في قياس ما وضعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرجة جيدة.

ثانيًا: مقياس الدافعية المهنية:

تم استخدام مقياس الدافعية المهنية الذي قامت بإعداده الفضلي (2013)، ويتكون من محورين هما:

- المحور الأول: البيانات الديمغرافية الخاصة بأفراد عينة الدراسة وتتمثل في: النوع، المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة.
- المحور الثاني: ويتناول الدافعية المهنية، ويتكون من (32) عبارة، موزعة على بُعدين: البُعد الأول يتناول الدافعية الداخلية ويتضمن (16) عبارة. أما البعد الثاني فيتناول الدافعية الخارجية ويتضمن (16) عبارة.

اعتمد المقياس على توزيع ليكرت الخماسي وكانت الخيارات: (تنطبق عليّ دائمًا، تنطبق عليّ كثيرًا، تنطبق عليّ أحيانًا، تنطبق عليّ نادرًا، لا تنطبق عليّ).

ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (4/5= 0.80)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يتضح من خلال الجدول رقم (6)، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (6) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

تنطبق عليّ دائمًا	تنطبق عليّ كثيرًا	تنطبق عليّ أحيانًا	تنطبق عليّ نادرًا	لا تنطبق عليّ
5.0 – 4.21	4.20 – 3.41	3.40 – 2.61	2.60 – 1.81	1.80 – 1

صدق أداة الدراسة:

للتحقّق من صدق الاستبانة الحالية أُعتمد على طريقتين:

- **صدق المحكمين (الصدق الظاهري):** تم عرض أداة الدراسة (الاستبانة) على عدد من المختصين في التربية الخاصة وقد بلغ عددهم (17) محكما، وطُلِبَ منهم التفضل بإبداء آرائهم حول أجزاء وأسئلة الأداة ومدى إحاطتها بعناصر الموضوع، وكذلك مدى كفايتها أو حاجتها لإضافة بعض الأسئلة أو الفقرات، وكذلك مدى وضوح وسلامة صياغتها اللغوية. وبعد إبداء المحكمين لآرائهم، تم إجراء التعديلات اللازمة وفقًا لآرائهم؛ لتصل بذلك الاستبانة إلى (27) عبارة موزعة على بعدين، الأول بعد الدافعية الداخلية ويضم (12) عبارة، والثاني بعد الدافعية الخارجية (15) عبارة.

- **الاتساق الداخلي:** ويقصد به التحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) عن طريق قياس صدق عناصر محاور الاستبانة، من خلال معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (7) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات مقياس (الدافعية المهنية) بالدرجة الكلية لكل بُعد

الدافعية الداخلية		الدافعية الخارجية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.828**	1	0.799**
2	0.822**	2	0.747**
3	0.720**	3	0.632**
4	0.815**	4	0.783**
5	0.805**	5	0.629**

الدافعية الداخلية		الدافعية الخارجية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
6	0.817**	6	0.669**
7	0.529**	7	0.526**
8	0.521**	8	0.779**
9	0.546**	9	0.665**
10	0.756**	10	0.699**
11	0.781**	11	0.740**
12	0.714**	12	0.553**
13	0.836**	-	-
14	0.756**	-	-
15	0.738**	-	-

دال عند مستوى (0.01)

جدول رقم (٨) معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد (الدافعية المهنية) بالدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط
الدافعية الداخلية	0.907**
الدافعية الخارجية	0.864**

دال عند مستوى (0.01)

يتضح من خلال الجدول رقم (7، 8) أن جميع العبارات والأبعاد لمقياس "الدافعية المهنية" جاءت دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد ما بين (0.864، 0.907) وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات الأداة (الاستبانة): ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استُخدم (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α، وذلك كما يأتي:

جدول رقم (9) معامل ألفاكرونباخ لقياس مقياس الدافعية المهنية

م	البعد	عدد العبارات	معامل الثبات
1	الدافعية الداخلية	15	0.826
2	الدافعية الخارجية	12	.0861
3	الدرجة الكلية للدافعية المهنية	27	0.876

يتضح من خلال الجدول السابق أن مقياس الدافعية المهنية يتمتع بثبات مقبول إحصائيًا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.876) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0.826، 0.861)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية، ونستخلص من نتائج اختباري الصدق والثبات الخاصة بالاستبانة: أن الأداة صادقة في قياس ما وضعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرجة جيدة.

الأساليب الإحصائية للدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية العديد من الأساليب الإحصائية، باستخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS)، وهي على النحو الآتي:

1. المتوسطات Mean والنسب المئوية؛ للتعرف على الخصائص الوظيفية لأفراد عينة الدراسة.
2. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة.
3. معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة. المتوسط الحسابي "Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

4. تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل بعد من أبعاده الرئيسية عن متوسطها الحسابي.
5. تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) للتعرف على الفروق باختلاف متغير (النوع).
6. تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way anova) للتعرف على الفروق باختلاف متغير (سنوات الخبرة).
7. تم استخدام اختبار كروسكال واليس (kruskall-wallis) بدلًا من تحليل التباين الأحادي (one way anova) للتعرف على الفروق باختلاف متغير (المؤهل العلمي)، وذلك لعدم تكافؤ فئات متغير المؤهل العلمي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: *ما مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم؟*

للتعرف على مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (10) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ودرجة الممارسة ودرجة التحقق لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم

م	الكفايات التدريسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	درجة التحقق	الترتيب
5	**كفايات التقويم**	4.34	0.54	دائمًا	كبيرة جدًا	1
3	**كفايات إدارة الصف**	4.27	0.59	دائمًا	كبيرة جدًا	2
1	كفايات التخطيط وإعداد الدرس	4.24	0.61	دائمًا	كبيرة جدًا	3
4	**كفايات إثارة دافعية التلاميذ**	4.06	0.66	كثيرًا	كبيرة	4
2	**كفايات تنفيذ الدرس**	3.94	0.74	كثيرًا	كبيرة	5
	المتوسط الحسابي العام	**4.17**	**0.58**	**كثيرًا**	**كبيرة**	-

يتضح من خلال الجدول السابق أن مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم تحقق بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لأبعاد الكفايات التدريسية (4.17) بانحراف معياري (0.58)، وهذا يدل على أن مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم جاء بدرجة كبيرة.

وبشكل عام، يمكن أن يعزى تحقق مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم بدرجة عالية إلى مستوى إعداد معلمي صعوبات التعلم الجيد للكفايات التدريسية، في الجامعات وقبل الخدمة، سواء في الدراسة النظرية أم في التدريب الميداني، وتأهيلهم وتهيئتهم قبل البدء بتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

كما يمكن أن تعزى نتيجة الدراسة الحالية إلى حرص وزارة التعليم على تقديم خدمات التربية الخاصة للطلاب ذوي صعوبات التعلم واهتمامها بهم ورعايتهم، وذلك عن طريق تدريب معلمي صعوبات التعلم أثناء الخدمة للتعامل مع هؤلاء الطلاب من خلال تقديم الدورات التدريبية المنظمة، وورش العمل، والندوات، والمؤتمرات.

كما تُظهر هذه النتيجة دور الإشراف التربوي في متابعة معلمي صعوبات التعلم وتقويم كفاياتهم التدريسية وتقديم التوجيهات والإرشادات اللازمة.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة صبح (2016) ودراسة البدر (٢٠١٠) اللتين توصلتا إلى أن درجة توافر المعايير المهنية اللازم توافرها لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم جاءت مرتفعة.

كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسة العبداللات وعمرو والمهايرة (2018) التي توصلت إلى أن درجة الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم كانت متوسطة.

كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسة الفقيه (2017) التي توصلت إلى أن درجة الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم كانت متوسطة وضعيفة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى إلى متغيري النوع وسنوات الخبرة؟

للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم باختلاف متغير النوع؛ تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (11)، وذلك على النحو الآتي:

بالنسبة إلى البعد الأول: الفروق باختلاف متغير النوع:

جدول رقم (11) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق حول مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم باختلاف متغير النوع

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
كفايات التخطيط وإعداد الدرس	ذكر	67	4.23	0.66	0.221	0.826
	أنثى	41	4.26	0.54		
كفايات تنفيذ الدرس	ذكر	67	3.93	0.79	0.159	0.874
	أنثى	41	3.95	0.65		
كفايات إدارة الصف	ذكر	67	4.28	0.60	0.232	0.817
	أنثى	41	4.25	0.58		
كفايات إثارة دافعية التلاميذ	ذكر	67	4.04	0.70	0.321	0.749
	أنثى	41	4.09	0.60		
كفايات التقويم	ذكر	67	4.31	0.59	0.698	0.487
	أنثى	41	4.39	0.46		
الدرجة الكلية	ذكر	67	4.16	0.62	0.243	0.808
	أنثى	41	4.19	0.52		

يتضح من خلال الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية للكفايات التدريسية وأبعادها الفرعية لدى معلمي

صعوبات التعلم باختلاف متغير النوع. وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد الدراسة من الذكور والإناث حول مستوى الكفايات التدريسية.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن كلا الجنسين قد درس نفس التخصص الدراسي والمحتوى العلمي، كما أنهما يمارسان نفس العمل والمهنة وتحت مظلة وإشراف وزارة التعليم. كما يمكن تفسير ظهور النتيجة الحالية بوجود مؤشرات ومعايير مهنية تختص بالكفايات التدريسية حددتها وزارة التعليم والتي لا بد أن يلم بها معلم صعوبات التعلم من كلا الجنسين، وهذه المعايير هي التي يستخدمها مشرفو برامج صعوبات التعلم في تقويم أداء معلمي صعوبات التعلم.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عبد اللات وعمرو والمهايرة (2018) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة امتلاك معلمي غرف المصادر للكفايات تعزى لمتغير النوع، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الفقيه (2017) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى لمتغير النوع.

بالنسبة إلى البُعد الثاني: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:

جدول رقم (12) نتائج تحليل التباين الأحادي (one way anova) للفروق حول مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم باختلاف متغير سنوات الخبرة

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
كفايات التخطيط وإعداد الدرس	بين المجموعات	1.225	2	0.613	1.655	0.196
	داخل المجموعات	38.861	105	0.370		
	المجموع	40.086	107			
كفايات تنفيذ الدرس	بين المجموعات	3.508	2	1.754	3.362	0.038
	داخل المجموعات	54.783	105	0.522		
	المجموع	58.290	107			

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
كفايات إدارة الصف	بين المجموعات	2.996	2	1.498	4.643	0.012
	داخل المجموعات	33.877	105	0.323		
	المجموع	36.872	107			
كفايات إثارة دافعية التلاميذ	بين المجموعات	3.302	2	1.651	4.025	0.021
	داخل المجموعات	43.059	105	0.410		
	المجموع	46.361	107			
كفايات التقويم	بين المجموعات	3.184	2	1.592	5.883	0.004
	داخل المجموعات	28.415	105	0.271		
	المجموع	31.599	107			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.605	2	1.302	4.088	0.020
	داخل المجموعات	33.450	105	0.319		
	المجموع	36.055	107			

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية للكفايات التدريسية المهنية وأبعادها الفرعية لدى معلمي صعوبات التعلم باختلاف متغير سنوات الخبرة، ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي فئة من فئات متغير سنوات الخبرة؛ تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (13)، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (13) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق حول مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم باختلاف متغير سنوات الخبرة

الأبعاد	سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقل من 5 سنوات	6-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
كفايات تنفيذ الدرس	أقل من 5 سنوات	31	3.82	0.94	-		-0.36*
	من 6 إلى 10 سنوات	38	3.79	0.67		-	-0.39*
	أكثر من 10 سنوات	39	4.18	0.56	0.36*	0.39*	-
كفايات إدارة الصف	أقل من 5 سنوات	31	4.16	0.69	-		0.34*
	من 6 إلى 10 سنوات	38	4.14	0.59		-	-0.36**
	أكثر من 10 سنوات	39	4.49	0.41	0.34*	0.36**	-
كفايات إثارة دافعية التلاميذ	أقل من 5 سنوات	31	3.96	0.71	-		-0.33*
	من 6 إلى 10 سنوات	38	3.90	0.69		-	-0.39**
	أكثر من 10 سنوات	39	4.29	0.52	0.33*	0.39**	-
كفايات التقويم	أقل من 5 سنوات	31	4.12	0.56	-		-0.42**
	من 6 إلى 10 سنوات	38	4.31	0.59		-	-0.24*
	أكثر من 10 سنوات	39	4.55	0.40	0.42**	0.24*	-
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	31	4.05	0.68	-		-0.32*
	من 6 إلى 10 سنوات	38	4.05	0.58		-	-0.32*
	أكثر من 10 سنوات	39	4.38	0.43	0.32*	0.32*	-

** دال عند مستوى (0.01) * دال عند مستوى (0.05)

يتضح من خلال الجدول السابق الذي يُبين المقارنات البعدية للفروق في استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية للكفايات التدريسية وأبعادها الفرعية لدى معلمي صعوبات التعلم باختلاف متغير سنوات الخبرة أن الفروق جاءت بين أفراد الدراسة ممن خبرتهم (أكثر من 10 سنوات) وأفراد الدراسة ممن خبرتهم (أقل من 5 سنوات، 6-10 سنوات، وذلك لصالح أفراد الدراسة ممن خبرتهم أكثر من (10) سنوات.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى المنطق الذي يشير إلى أن الممارسة تؤدي إلى الإتقان، ومن ثم نجد أن معلمي صعوبات التعلم ذوي الخبرة الأعلى يمتلكون كفايات تدريسية عالية وذلك بسبب الممارسة الطويلة والتجربة لاستراتيجيات التدريس والتقويم والتخطيط والتنفيذ والتعلم من الأخطاء السابقة، كما أن تعاملهم الطويل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم جعلهم يتعرفون بدقة على خصائصهم وحاجاتهم، التي بدورها تزيد من مستوى كفاياتهم التدريسية.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة صبح (2016) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك وممارسة معلمي ومعلمات غرف المصادر للكفايات التعليمية اللازمة لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية، تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح الخبرة الأعلى، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية عن نتيجة دراسة البدر (2010) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

السؤال الثالث: ما مستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم؟

للتعرف على مستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (14) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ودرجة الممارسة ودرجة التحقق لمستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم

م	الدافعية المهنية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	درجة التحقق	الترتيب
2	الدافعية الخارجية	4.39	0.72	دائمًا	كبيرة جدًا	1
1	الدافعية الداخلية	4.22	0.84	دائمًا	كبيرة جدًا	2
	المتوسط الحسابي العام	**4.31**	**0.77**	**دائمًا**	**كبيرة جدًا**	-

يتضح من خلال الجدول السابق أن مستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم تحقق بدرجة كبيرة جدًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لأبعاد المقياس (4.31) بانحراف معياري (0.77)، وهذا يدل على أن مستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم جاء بدرجة كبيرة جدًا.

ويمكن أن يفسر ارتفاع مستوى الدافعية الداخلية بأن دخول معلمي صعوبات التعلم إلى سوق العمل "المرحلة العملية" وإتاحة الفرصة أمامهم لتطبيق ما تعلموه خلال مسيرتهم التعليمية "المرحلة الدراسية" على أرض الواقع، حفزهم على التغيير والتطوير وذلك بدوافع داخلية.

كما أنه يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن عدم قدرة معلمي الصفوف العادية في مساعدة هؤلاء الطلاب، والعقبات التي تمر بها أسر الطلاب ذوي صعوبات التعلم في تدريس أبنائهم، وعدم قدرة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على مسايرة زملائهم العاديين في الصف العادي، وضع معلمي صعوبات التعلم في تحدٍ كبير ومسؤولية ذاتية بدوافع داخلية على مساعدتهم.

كما أنه يمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى التماس معلمي صعوبات التعلم نتائج أعمالهم وثمرات تدريسهم لهذه الفئة من الأطفال، مما أدى إلى رفع مستوى رغبتهم في البذل والعطاء حتى يرتقوا بمستوى مهارات طلابهم ذوي صعوبات التعلم.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة هتانج (Htang , 2019) التي توصلت إلى أن مستوى الدافعية المهنية الداخلية جاء بدرجة عالية، حيث ذكر معظم أفراد العينة أن التدريس يعتبر مهنة عظيمة، وأن لديهم الرغبة العالية في العمل مع الأطفال ومساعدتهم على التقدم والنجاح، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة سوبريم وآخرين (Yuce et al,, 2013)، التي توصلت إلى أن أفراد عينة الدراسة اختاروا مهنة التدريس بناء على عدد من الدوافع الداخلية كالرغبة الشخصية في التدريس.

ويمكن أن يفسر ارتفاع مستوى الدافعية الخارجية إلى طبيعة عمل معلم صعوبات التعلم التي وفرت له ظروف عمل مريحة، كتوفر الأدوات اللازمة لنجاح برنامج صعوبات التعلم، مما زاد من رغبته وميوله نحو تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد يعود السبب في ذلك –أيضا- إلى الدخل المادي الجيد الذي يتلقاه معلم صعوبات التعلم.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة سوبريم وآخرين (Yuce, et al,, 2013) التي توصلت إلى أن أفراد عينة الدراسة اختاروا مهنة التدريس بناء على عدد من الدوافع الخارجية كالمكانة الاجتماعية وظروف العمل الجيدة.

كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كونيغ وروثلاند (König, & Rothland, 2012) التي توصلت إلى أن مستوى الدافعية المهنية للطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس في ألمانيا جاء بدرجة عالية.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى إلى متغيري النوع وسنوات الخبرة؟

للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم باختلاف متغير النوع؛ تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (**15**)، وذلك على النحو الآتي:

بالنسبة إلى البُعد الأول: الفروق باختلاف متغير النوع:

جدول رقم (15) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق حول مستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم باختلاف متغير النوع

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدافعية الداخلية	ذكر	67	4.18	0.89	0.664	0.508
	أنثى	41	4.29	0.76		
الدافعية الخارجية	ذكر	67	4.38	0.73	0.199	0.842
	أنثى	41	4.41	0.72		
الدرجة الكلية	ذكر	67	4.28	0.79	0.458	0.648
	أنثى	41	4.35	0.73		

يتضح من خلال الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية للدافعية المهنية وأبعادها الفرعية تعزى لمتغير النوع.

ويمكن أن تعزى نتيجة الدراسة الحالية إلى التشابه في طبيعة العمل التي يمارسها المعلمون والمعلمات، كما أن العوامل المحيطة بمعلمي ومعلمات صعوبات التعلم متشابهة أيضا، وتؤثر في الدافعية الخارجية لديهم كتوفر الأدوات اللازمة لنجاح برامج صعوبات التعلم وظروف العمل والدخل المادي الجيد.

كما يمكن تفسير ظهور النتيجة الحالية إلى طبيعة عينة الدراسة والتي تم اختيارها من منطقة واحدة متشابهة في خصائصها وثقافتها. وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة هتانج (Htang , 2019) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدوافع المهنية لاختيار مهنة التدريس تبعًا لمتغير النوع، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ابن زيد (2010) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى المعلمين والمعلمات باختلاف متغير النوع.

بالنسبة للبُعد الثاني: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:

جدول رقم (16) نتائج تحليل التباين الأحادي (one way anova) للفروق حول مستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم باختلاف متغير سنوات الخبرة

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الدافعية المهنية الداخلية	بين المجموعات	0.334	2	0.167	0.233	0.793
	داخل المجموعات	75.403	105	0.718		
	المجموع	75.737	107			
الدافعية المهنية الخارجية	بين المجموعات	0.296	2	0.148	0.278	0.758
	داخل المجموعات	55.802	105	0.531		
	المجموع	56.098	107			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.260	2	0.130	0.218	0.804
	داخل المجموعات	62.671	105	0.597		
	المجموع	62.931	107			

يتضح من خلال الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية للدافعية المهنية وأبعادها الفرعية لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تلقي معلمي صعوبات التعلم ذوي الخبرة القليلة نفس الحوافز والمكافآت التي ينالها معلمو صعوبات التعلم ذوو الخبرة الأعلى والتي تختص بالدافعية الخارجية.

كما يمكن تفسير النتيجة الحالية بتشابه خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم والبرامج المقدمة لهم، كما أن الرغبة والدافعية والبذل والعطاء قد لا ترتبط ولا تتأثر بعامل عدد سنوات الخبرة عندما يتناول ذلك الدافعية الداخلية.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة البلوي (2015) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في مستوى الدافعية المهنية لدى المعلمات باختلاف متغير سنوات الخبرة، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية عن نتيجة دراسة ابن زيد (2010) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى المعلمين والمعلمات باختلاف متغير سنوات الخبرة.

السؤال الخامس: **هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الكفايات التدريسية ومستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم؟**

للتعرف على العلاقة بين الكفايات التدريسية والدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم؛ تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (17)، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (17) معامل ارتباط بيرسون (pearson coorelation) للعلاقة بين الكفايات التدريسية والدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم

م	الكفايات التدريسية	الدافعية المهنية		
		الدافعية الداخلية	الدافعية الخارجية	الدرجة الكلية
1	كفايات التخطيط وإعداد الدرس	0.745**	0.711**	0.744**
2	كفايات تنفيذ الدرس	0.688**	0.635**	0.677**
3	كفايات إدارة الصف	0.651**	0.634**	0.657**
4	كفايات إثارة دافعية التلاميذ	0.661**	0.616**	0.654**
5	كفايات التقويم	0.643**	0.609**	0.640**
	الدرجة الكلية للكفايات	0.734**	0.693**	0.730**

** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من خلال الجدول السابق أن هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للكفايات التدريسية وأبعادها الفرعية والدرجة الكلية للدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن امتلاك الكفاءة التدريسية العالية يتمثل في القدرة على رؤية وتحديد الأهداف التربوية والتعليمية بشكل واضح، حيث إن وضوح الهدف لدى المعلم سيحرك دافعيته المهنية ويدفعه نحو التقدم في مهنته وعمله، ويكون أكثر رغبةً في تحقيق النجاح مع تلاميذه (لبوز وحجاج، 2011).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أنه كلما ارتفع مستوى الكفايات التدريسية لدى معلم صعوبات التعلم، ارتفعت ثقته بنفسه، ومن ثم تزيد رغبته الشعورية الداخلية في العطاء والتطوير. بالإضافة إلى ذلك، فإن نجاح العملية التعليمية مرتبط بكفايات المعلم التدريسية، ولكن هذه الكفايات لا تكفي وحدها، وإنما تحتاج إلى وجود دافعية تمثل المعزز والمحرك للمعلم نحو تحقيق هذا النجاح، ومن ثم يمكن الإشارة إلى أن امتلاك الكفايات التدريسية يمثل القدرة والاستعداد للتدريس بشكل فعال، أما الدافعية فتمثل المحرك لتلك القدرة والاستعداد للتدريس، ومن هنا نستنتج أن هناك علاقة طردية بين الكفايات التدريسية والدافعية المهنية.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العبيد (2009) التي توصلت إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين الكفايات التعليمية والدافعية المهنية نحو التدريس. وفي المقابل، فقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية عن نتيجة دراسة فنغ (Feng, 2012) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين الكفايات التدريسية والدافعية المهنية حيث كان مستوى الدافعية متوسطًا، بخلاف الكفايات التدريسية التي جاءت بدرجة منخفضة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، أتت توصيات البحث على النحو الآتي:

1- القيام بدراسة متعلقة بالكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين.
2- بناء برنامج تدريبي لتقويم الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين.

3- زيادة عدد الدورات التدريبية وورش العمل لمعلمي صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام، وذلك لإبقائهم على اطلاع بكل ما هو جديد في ذلك المجال، ولمساعدتهم في تنمية مستويات التلاميذ في جميع الجوانب.

4- التحفيز والتشجيع لمعلمي صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام بما يتناسب مع الجهد المبذول من قبلهم، بما يُسهم في قدرتهم على الاستمرارية، والاحتفاظ بمستويات عالية من الأداء.

5- حث معلمي صعوبات التعلم على تبادل الزيارات مع المعلمين في المدارس الأخرى لتبادل الخبرات، والتعرف على طرق تدريس متنوعة، مما يُسهم في صقل مهاراتهم التدريسية.

قائمة المراجع:

أحمد، منيرة. (2019). الكفايات الأخلاقية والتدريسية لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظرهم بمنطقة القصيم: دراسة ميدانية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية. (24) 12-54.*

البدر، عبدالعزيز. (2010). *المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم*. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود.

البراك، سعاد. (2017). تأثير الضغوط على الدافعية المهنية لدى معلمات صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6 (21)، 74-107.*

البلوي، فهد. (2015). *اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو برنامج صعوبات التعلم ومستوى دافعية الإنجاز لديهم في محافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير، جامعة مؤتة.

البنا، حازم. (2015). اتجاهات أخصائي الإعلام نحو المهنة وعلاقتها بمستوى الدافعية نحو تطوير قدراته المهنية.. *المجلة المصرية لبحوث الرأي العام، 14 (4)، 65-157..*

الجاسر، عفاف. (2013). انخفاض مستوى الدافعية للتدريس لدى معلمة اللغة الإنجليزية: أسبابه ومقترحات لعلاجه والتغلب عليه.. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (198)*، 60-87.

حاج التوم، أنس. (2011). *التدريس المصغر في إكساب الكفايات التدريسية لمعلمي مرحلة الأساس بمحلية الحصاحيصا*. رسالة دكتوراه، جامعة النيلين.

حسين، هشام. (2016). الدافعية المهنية للتدريس لدى معلمي الرياضيات في البيئة الثقافية العربية: دراسة تحليلية.. *مجلة تربويات الرياضيات، 19 (12)، 19-66.*

الحسيني، سليمان. (2012). *بناء برنامج تدريبي مستند إلى المعايير العالمية في التربية العلمية وتحديد فاعليته المهنية لمعلمي العلوم*. رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية.

الخطيب، جمال والصمادي، جميل والروسان، فاروق والحديدي، منى ويحيى، خولة والناطور، ميادة والزريقات، إبراهيم والعمايرة، موسى والسرور، ناديا. (2013). *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*. (ط.6). دار الفكر ناشرون وموزعون.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (2011). *استراتيجية تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة*. دار الفكر.

الريماوي، محمد والزغول، رافع وعلاونة، شفيق والعتوم، عدنان والزغول، عماد والبطش، محمد والتل، شادية و مصطفى، رضوان وغرايبة، عايش و الجراح، عبد الناصر و جبر، فارس و شريم، رغدة و الزعبي، رفعة و السلطي، ناديا. (2004). *علم النفس العام*. دار الميسرة للنشر.

زغلول، رافع. (2003). الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات وعلاقته بإدراكهم للنمط القيادي لمديري ومديرات مدارس الكرك الثانوية. *مؤتة للبحوث والدراسات، 18 (6)، 243-268*.

ابن زيد، علي. (2010). *ضعف كفايات الخريجين وعلاقته بالدافعية للتعلم من وجهة نظر المفتشين ومدراء المدارس بمدينة زليتن*. رسالة ماجستير، جامعة مصراتة.

سالم، أماني. (2005). *أثر بعض الاستراتيجيات المعرفية على التذكر الصريح والضمني لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير، جامعة القاهرة.

السردية، هيا. (2017). تقويم كفايات تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة حائل وفق معايير الجودة العالمية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة. *مجلة المعرفة التربوية، 5(10)، 56-79*.

السعدي، سعيد. (2015). *الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقًا لمعايير مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*. رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس.

ابن ستي، حسينة. (2013). *التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بدائرة تقرت*. رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

الشبيب، محمد بن سالم. (2018). مدى توافر كفايات المعلم المستشار لدى معلمي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية ٢٠ (16) 108-68*.

شقير، زينب. (2004، مايو). *إعداد معلم التربية الخاصة بين الواقع والمأمول*. المؤتمر العلمي التاسع معايير ومستويات التعليم الجامعي في مصر. جامعة طنطا.

الشهري، خالد. (2009). *واقع غرف مصادر التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في المدينة المنورة*. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.

الصالحي، فاطمة. (2013). أسباب ضعف الدافعية لدى معلمي صفوف الحادي عشر والثاني عشر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في محافظة الباطنة شمالًا. *رابطة التربويين العرب، 1 (35)*، 73-96.

صبح، إبراهيم. (2016). درجة امتلاك وممارسة معلمي ومعلمات غرف المصادر للكفايات التعليمية وأثرها على تنمية المجتمع في ضوء الخبرة والمستوى التعليمي. *جرش للبحوث والدراسات، 17* (1). 523-550.

طبيشي، بلخير، ممادي، شوقي. (2011). مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية. التخطيط اليومي نموذجًا.. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٩* (4)، 705-731.

الطنطاوي، عفت. (2009). *التدريس الفعال تخطيطه-مهاراته-استراتيجياته-تقويمه*. دار الميسرة للنشر والتوزيع.

الطنطاوي، محمود. (2017). عادات العقل وعلاقتها بالاحتراق النفسي والدافعية نحو العمل لدى معلمي الإعاقة الفكرية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6* (21)، 93-151.

العبدالجبار، عبدالعزيز. (2003). البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة. *رسالة التربية وعلم النفس، ١٩ (21)*، 139-179.

العبداللات، بسام وعمرو، منى والمهايرة، عبدالله. (2018). مدى امتلاك معلمي غرف المصادر في عمان للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم. *دراسات العلوم التربوية، 45* (2)، 297-311.

عبدالله، أيمن. (2014). كفايات خريجي التربية الخاصة نهاية مرحلة البكالوريوس في جامعة إربد الأهلية في ضوء بعض المتغيرات. *إربد للبحوث والدراسات-العلوم التربوية، 17* (2)، 249-294.

العبيد، نهاد. (2009). وعي معلمات الروضة في الكويت للأصول الإسلامية لكفايات مهنة التعليم انعكاسها على دافعيتهن نحو التدريس. *مجلة التربية، 143* (4)، 75-104.

أبو علام، رجاء. (2004). *التعلم أسسه وتطبيقاته*. دار الميسرة للنشر والتوزيع.

غوادرة، فيصل. (2009، أبريل). *دور المعلم المتميز في العملية التعليمية والتربوية*. المؤتمر العلمي الثاني لكلية العلوم التربوية: دور المعلم التربوي في عصر التدفق المعرفي، جامعة جرش: الأردن.

الفضلي، ياسمين. (2013). *الدافعية المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الذاتية*. رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية.

الفقيه، مصطفى. (2017). تقويم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) من وجهة نظر المشرفيين التربويين بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية، 66*(2)، 620-656.

قطامي، يوسف و قطامي، نايفة. (2000). *سيكولوجية التعلم الصفي*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

لبوز، عبدالله، حجاج، عمر. (2011). الدافعية للتدريس كأهم خاصية شخصية للمدرس الفعال.. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ١٣* (4)، 434-461.

مسعود، وائل. (2013). *التدريب الميداني لطلاب التربية الخاصة لمسار الإعاقة العقلية*. ط2، دار الزهراء للنشر والتوزيع.

ابن موسى، يمينة. (2017). الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 1 (31)، 629-640.*

نشواتي، عبدالمجيد. (2003). *علم النفس التربوي*. دار الفرقان للنشر والتوزيع.

هلاهان، دانيال و لويد، جون و كوفمان، جيمس و ويس، ماجريت و مارتينز، إليزابيث. (2006). *صعوبات التعلم مفهومها – طبيعتها – التعليم العلاجي (عادل عبدالله محمد، مترجم)*. دار الفكر ناشرون وموزعون.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (2002). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. السعودية: الرياض.

Abosi, O., & Alhassan, A. (2017). A Comparative Study of Teachers' Pedagogical Competencies in Supporting Children with Learning Difficulties in Primary Schools in Ghana and Brunei Darussalam. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals, 8*(3) 62-76

Anderson, W.(2002). *Factors that motivate teachers to remain in the teaching profession.* (Doctoral Dissertation) The University of North Carolina at Charlotte.

Council for Exceptional Children. (2013). *What Every Special Educator Must Know: The Ethics, Standards, and Guidelines for Special Educators*. Council for Exceptional Children. Retrieved from: https://exceptionalchildren.org

DeBettencourt, L., & Howard, L. (2007). *The effective special education teacher: A practical guide for success*. Waveland Press, USA.

Dybowski, C., Sehner, S., & Harendza, S. (2017). Influence of motivation, self-efficacy and situational factors on the teaching quality of clinical educators. *BMC medical education, 17*(1), 1-8.

Feng, Y. (2012). Teacher career motivation and professional development in special and inclusive education: perspectives from Chinese teachers. *International Journal of Inclusive Education. 16*(3), 331-351.

Htang, L. (2019). Motivations for choosing teaching as a career: teacher trainees' perspective from a Myanmar context..*Journal of Education for Teaching, 45(*5), 511-524.

Ilgan, A., Ceviz, H. (2011). The Relationship between the Perception of the Society Related to Teaching Profession and Teachers' Professional Motivation According to Teachers' Views. *Educational Administration, 25*(2) 285-338.

Kim, Y., Park, J., Lee, S. (2015). Perceptions of Korean Pre-Service Special Educators Regarding Teaching Competencies for Students with Disabilities. *International Journal of Special Education, 30*(2), 107-118.

Klassen, R., Al-Dhafri, Hannok, W., & Betts, S. (2011). Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' Ten Statements Test. *Teaching and Teacher Education, 27*(3), 579-588.

Konig, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40*(3), 289-315.

Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S., & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40*(3), 227-248.

Majoko, T. (2019). Teacher Key Competencies for Inclusive Education: Tapping Pragmatic Realities of Zimbabwean Special Needs Education Teachers. *SAGE Open, 9*(1), 1-14.

Motaharinezhad, F., Seyed, S., Rezaye, A., Heidarieh, S., & Noruzi, R. (2016). Relationship between self-efficacy, achievement motivation and academic achievement in students with learning disabilities. *Journal of Mazandaran University of Medical Sciences, 32*(25), 329-333

Nyakundi, T. (2012). *Factors affecting teacher motivation in public secondary schools in Thika West District, Kiambu County. Kiambau.* Education of Kenyatta University.

Paneque, O. M., & Barbetta, P. M. (2006). A study of teacher efficacy of special education. teachers of English language learners with disabilities. *Bilingual Research Journal, 30*(1), 171-193

Picard, C. (2004). *Strategies for effective teaching in the twenty first century: A supplement for special education.* Louisiana teacher assistance and assessment

program.60) Payne, R. (2005). Special Education Teacher Shortages: Barriers or Lack of Preparation?. *International Journal of Special Education, 20*(1), 88-91

TomSik, R. (2019). Can motivation for choosing teaching as a profession predicts

academic achievement? the role of gender, secondary school type and study programmed. *Journal of Interdisciplinary Research, 9*(1), 299-304

Watt, H., Richardson, P., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B.,

Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and teacher education, 28*(6), 791-805.

Yuce, K., Sahin, E., Kocer, O., & Kana, F (2013). Motivations for choosing

teaching as a career. A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review, 14*(3), 295-306

الآداب | مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

12 العدد الثاني عشر
ديسمبر 2021

الاستثمار في رأس المال الفكري في الجامعات اليمنية في ضوء إدارة المعرفة

تصور مقترح

د. ندى منصور أحمد خشافة*
Dr.nadamanasoor@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/08/07م | تاريخ القبول: 2021/09/17م

ملخص:

هدف البحث الحالي إلى بناء تصور مقترح للاستثمار في رأس المال الفكري في الجامعات اليمنية في ضوء إدارة المعرفة، ونظرًا لطبيعة أهداف البحث فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوبيه الوثائقي والتطويري. كما قامت بعرض الأسس الفكرية والفلسفية لمدخل إدارة المعرفة، وتوضيح الإطار المفاهيمي لرأس المال الفكري في الجامعات اليمنية، واستجلاء دوره وتحديد متطلباته في ضوء مدخل إدارة المعرفة. وقامت الباحثة بعرض أربعة محاور للبحث، هي: المنطلقات النظرية لإدارة المعرفة، المنطلقات النظرية لرأس المال الفكري في الجامعات، ومنطلقاته النظرية، دور الجامعات في استثماره في ضوء عمليات إدارة المعرفة، وتوصلت إلى وضع تصور مقترح للاستثمار في رأس المال الفكري في الجامعات اليمنية في ضوء إدارة المعرفة.

الكلمات المفتاحية: الاستثمار، رأس المال الفكري، إدارة المعرفة، الجامعات.

* أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد - قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية - جامعة إب - الجمهورية اليمنية.

DOI: 10.53285/2117-000-012-003

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
الآداب للدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

Investment in the intellectual capital at Yemeni Universities in the light of knowledge management: A Proposal

Dr. Nada Mansour Ahmed Khoshafah*

Dr.nadamanasoor@gmail.com

Received on: 07/08/2021	Accepted on: 17/09/2021

Abstract:

This study aimed to develop a proposal to invest in the intellectual capital at Yemeni Universities in the light of knowledge management .Due to the nature of the research, the descriptive documentary and developmental method was used .The researcher showed the philosophical and intellectual basis of the knowledge management approach, illustrated the conceptual framework of the intellectual capital at Yemeni Universities, clarified the role of intellectual capital investment and identified the requirements of the intellectual capital at Yemeni Universities in the light of knowledge management. The study concluded with suggesting a proposal in the intellectual capital investment in Yemeni Universities in the light of knowledge management .The research addressed four axes in the research ,which are Theoretical background of knowledge management ,theoretical background of intellectual capital in Universities ,theoretical background of investing the intellectual capital in Universities ,and the role of universities in investing the intellectual capital in respective of the knowledge management processes.

Keywords :Investment, Intellectual capital, Knowledge management, Universities.

* Assistant Professor of Administration and Educational Planning, Department of Educational Planning and Management, Faculty of Education, Ibb University. Republic of Yemen.

المقدمة:

تعد الجامعات من أكثر المؤسسات ملاءمة لتبني مدخل إدارة المعرفة، فهي أكثر المؤسسات ملاءمة لتبني هذا المبدأ (Nurluoz & Birol, 2011, p 202)؛ لأنها تزخر برصيد هائل من البنية الأساسية المعرفية القوية، كما أنها أحد أهم عناصر منظومة التعليم التي يتم من خلالها بلورة شخصية الطالب وتنميتها وتكوين البناء المعرفي والقيمي الخاص به، فهي تعد حجر الأساس في تحقيق التنمية في المجتمع، والقوة الدافعة لعجلة التقدم في مختلف جوانب الحياة حيث يتميز العصر الحديث بتنامي أساليب المعرفة العلمية وتسارعها، وسيادة عصر المعلومات؛ الأمر الذي يؤدي إلى التنافس الشديد بين مؤسسات التعليم العالي لاستيعاب كافة متغيرات العصر والاستعداد لمواجهتها (الغامدي، 2012، ص 2).

فالجامعة وإدارة المعرفة مفهومان متلازمان، حيث ارتبط مفهوم الجامعة خلال تاريخها الطويل بمفهوم المعرفة، ومن هذا المنطلق يتم النظر إلى الجامعة على أنها تمثل الموارد المعرفية للمجتمع، حيث يحتاج المجتمع إلى موارد معرفية لبناء كيانه المعرفي والفكري، كما يحتاج إلى موارد ومصادر طبيعية لبناء كيانه الاقتصادي، وبذلك تكون الجامعة مصدر المعرفة؛ حيث تستمد هويتها من خلال هذا الدور الذي تقوم به في حياة المجتمع، وبذلك يقع على عاتقها مسئولية إثراء وتطوير البناء المعرفي للمجتمع (الثبيتي، 2000، ص 223).

ومن ثم فقد أضحى امتلاك المؤسسات بوجه عام، ومؤسسات التعليم العالي على وجه الخصوص لمصادر المعرفة، وقدرتها على إنتاجها، وتطويرها، واستثمارها، والاستفادة منها في الإبداع، والابتكار السبيل الأساسي لامتلاك القوة، والريادة؛ فتقدم المؤسسات، وتطورها لا يعتمد على ما تمتلكه من أصول مادية فقط، ولكنه يعتمد في المقام الأول على ما تمتلكه من أصول معرفية، وفكرية غير ملموسة؛ الأمر الذي أدى إلى بروز مفهوم رأس المال الفكري، وأهمية إدارته، واستثماره باعتباره موردًا مهمًا في تحديد قيمة المؤسسة، وتقييم أدائها، وتحديد مركزها التنافسي-لاسيما- في ظل زيادة التنافسية بين مؤسسات التعليم العالي أكثر من أي وقت مضى، وسعي كل منها إلى أن تكون أكثر إبداعًا، وتميزًا؛ وذلك من خلال إنتاج المعرفة، وإدارتها.

ونظرا لأهمية رأس المال الفكري باعتباره من أكثر الأصول قيمة في القرن الحادي والعشرين؛ فهو يُمثل قوى علمية قادرة على إدخال تعديلات جوهرية في أعمال المؤسسات، كما يُعد من أهم المؤشرات التي تعكس تطور الفكر الإداري المعاصر. (عطية، 2018، ص 253).

لقد أصبحت المنافسة الحقيقية بين المؤسسات التعليمية في بيئة إدارة المعرفة تتمثل في محاولة بناء واستثمار رأس المال الفكري بكل الوسائل الممكنة حتى ولو بجذب العناصر الفكرية المتميزة لدى المنافسين، حيث أصبحت غالبية المؤسسات على وعي كامل بأن الحقيقية لا ترجع فقط إلى عوامل مادية، وإنما ترجع أيضا إلى عوامل أخرى معنوية وفكرية ربما تكون أكثر أهمية، وتتمثل في العوامل البشرية والتنظيمية التي يعبر عنها برأس المال الفكري الذي يعد هو الأساس في ابتكار التقنيات، والسبيل لتنفيذ الخطط الساعية إلى بناء واستثمار القدرات التنافسية في جميع مجالات العمل في المؤسسة التعليمية (أبو فارة، 2004. ص 4).

وترى دراسة (جلال، 2009) أن المنافسة الحقيقية بين الجامعات تكمن في محاولة تنمية رأس المال الفكري الخاص بها، وجذب العناصر الفكرية المتميزة لدى الجامعات الأخرى، حيث أصبحت معظم الجامعات على وعي بأن القيمة الحقيقية لها لا ترجع إلى العوامل المادية بل إلى العوامل البشرية والتنظيمية والعلاقاتية التي يعبر عنها رأس المال الفكري، الذي يعد الأساس في ابتكار التقنياتK والسبيل لتنفيذ الخطط الرامية إلى بناء القدرات التنافسية للجامعات.

مشكلة البحث:

إن تطبيق إدارة المعرفة في الجامعات بتنظيماتها المختلفة تلعب دورًا كبيرًا في تحقيق جودة التعليم العالي والارتقاء بأداء مؤسسات التعليم العالي وتحقيق أهدافها المستقبلية في ظل التغيرات السريعة في البيئة الخارجية، فقد أصبحت من ضروريات بقائها باعتبار أن ما لديها من بنية أساسية معرفية يمثل صفوة العناصر البشرية من علماء وباحثين في مختلف التخصصات، ولديهم القدرة على تقاسم المعرفة وتوليدها والاستفادة منها.

لكن الجامعات تواجه عددًا من التحديات التي تقف عائقا أمام استثمار رأس المال الفكري (البشري، الهيكلي، العلاقاتي)، لعل من أهمها مجتمع المعرفة ومتطلباته ومرتكزاته، وزيادة حدة التنافس مع الجامعات العالمية والإقليمية، ومن ثم فهناك قصور في قدرة مؤسسات التعليم العالي على امتلاك ميزات تنافسية تساعد على تقدم المجتمع، فالجامعات هي أحد أهم مؤسسات رأس المال الفكري، والمسئولة عن إنتاج المعرفة عن طريق البحث العلمي، ونقل المعرفة عن طريق أحد أهم وظائف الجامعات وهو التدريس ثم العمل على نشرها وتسويقها من خلال الوظيفة الثالثة للجامعة والمتمثلة في خدمة المجتمع وتنمية البيئة المحلية. (محمود، 2018، ص 56)، ومن ثم تفرض إدارة المعرفة على الجامعات أن تقوم باستثمار رأس المال الفكري باعتباره من الأسس التي تبنى بها الأمم المتقدمة، ويشكل تحديًا مهمًا أمامها.

وبناء على ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما التصور المقترح لاستثمار رأس المال الفكري بالجامعات اليمنية في ضوء إدارة المعرفة؟

وتستدعي الإجابة على هذا التساؤل طرح مجموعة من التساؤلات الفرعية هي:

1. ما الأسس الفكرية والفلسفية لمدخل إدارة المعرفة؟
2. ما الإطار المفاهيمي لرأس المال الفكري بالجامعات اليمنية؟
3. ما التصور المقترح لاستثمار رأس المال الفكري بالجامعات اليمنية في ضوء إدارة المعرفة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الهدف الرئيس المتمثل في استثمار رأس المال الفكري في الجامعات اليمنية.

في ضوء إدارة المعرفة. وينبثق من الهدف الرئيس مجموعة من الأهداف الفرعية، وهي كالآتي:

1. تحديد الأسس الفكرية والفلسفية لمدخل إدارة المعرفة.
2. توضيح الإطار المفاهيمي لرأس المال الفكري في الجامعات اليمنية.
3. تقديم تصور مقترح لاستثمار رأس المال الفكري في الجامعات اليمنية في ضوء إدارة المعرفة.

أهمية البحث: تنبع أهمية البحث الحالي من:

1. لفت نظر المختصين إلى أوجه القصور في السياسات الحالية لاستثمار رأس المال الفكري في الجامعات اليمنية في ضوء عمليات إدارة المعرفة، ومن ثم توجيه القيادات الأكاديمية في الجامعات إلى اتخاذ الإجراءات المناسبة التي يمكن أن تسهم في استثمار رأس المال الفكري في ضوء إدارة المعرفة؛ من أجل تحقيق الجامعات لأهدافها المستقبلية وطموحتها التنافسية.
2. محاولة لفت انتباه المسئولين ومتخذي القرار إلى أهمية استثمار رأس المال الفكري في الجامعات اليمنية والسعي لاستثماره، باعتباره عصب إدارة المعرفة، وعنصرًا فاعلًا في زيادة القدرة التنافسية بين الجامعات وفي تحقيق أهداف التعليم الجامعي والنهوض به.
3. إبراز الدور الذي يُمكن أن يؤديه رأس المال الفكري في تحقيق أهداف مؤسسات التعليم العالي، وزيادة كفاءتها وفعاليتها، ورفع مستوى أدائها، فضلًا عن إعطائها ميزة تنافسية؛ مما يضمن لها البقاء والاستمرارية، وتعزيز مكانتها على المستويين: الإقليمي والعالمي.
4. التأكيد على أن إدارة المعرفة فلسفة إدارية تسعى إلى إحداث تحسينات استراتيجية طويلة المدى بالجامعات تجعلها أكثر إبداعا، ولم تعد محصورة في المنظمات الصناعية المنتجة للسلع فقط ولكنها أصبحت ذات فائدة كبيرة في قطاع التعليم العالي أيضا.
5. تقديم تصور مقترح للاستثمار في رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي، في ضوء إدارة المعرفة، مما يُسهم في حل الكثير من المشكلات والصعوبات التي قد تواجه إدارتها، كما يساعد على تعظيم القدرات التنافسية لمؤسسات التعليم العالي، وتعزيز مكانتها، مع توضيح أهم متطلبات تطبيقه؛ حتى تستفيد منه جميع مؤسسات التعليم العالي في اليمن.
6. بيان مفهوم استثمار رأس المال الفكري وكيفية إدارته وتنميته في مؤسسات التعليم العالي باعتباره المورد غير الملموس الذي يرفع من كفاءة هذه المؤسسات وقيمتها، ويحقق لها ميزة تنافسية محليًا وعالميًا.

منهج البحث، وإجراءاته:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوبيه: الوثائقي والتطويري.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: تصور مقترح لاستثمار رأس المال الفكري بالجامعات اليمنية في ضوء إدارة المعرفة.
- الحدود الزمانية: 2020/ 2021م.
- الحدود المكانية: الجامعات اليمنية الحكومية.

مصطلحات البحث:

1- الاستثمار

- هو "مجموعة من المفاهيم والمعارف والمعلومات من جهة، والمهارات والخبرات وعناصر الأداء من جهة ثانية، والاتجاهات والسلوكيات والمثل والقيم من جهة ثالثة، التي يحصل عليها الإنسان عن طريق نظم التعليم النظامية وغير النظامية، التي تسهم في تحسين إنتاجيته، وتزيد من المنافع والفوائد الناجمة عن عمله" (حسن، 2002، ص 65).

- **التعريف الإجرائي للاستثمار:** هو عباره عن تعبئة للطاقات البشرية وبلورة لإمكاناتها المتعددة ولمواهبها العقلية والجسدية لزيادة قيمتها ورفع مكانتها، وامتلاكه موجهات التطوير وأدوات المنافسة، بما يتيحه من تنوع الفرص وتعدد البدائل الناتجة عن توظيف موارده والاستثمار في قدراته وإمكاناته بصورة مبدعة في طريق الاستغلال الأمثل لكافة الموارد الاقتصادية.

2- رأس المال الفكري

- **يعرف مرسي (2013، ص 82) رأس** المال الفكري بأنه: ما يمتلكه الأفراد من مهارات ومعارف متميزة، وقدرتهم على إنتاج المعرفة والاستفادة من الوسائل والظروف التي تحقق بيئة ذات فعالية وإنتاجية داعمة للإبداع والتطوير، ومن ثم الإسهام في تطوير الجامعات التي يعملون بها.

- **التعريف الإجرائي لرأس المال الفكري**: هو مجموعة المعارف والمهارات والأصول المعرفية غير الملموسة التي تمتلكها مؤسسات التعليم العالي، والمسؤولة عن تعظيم قدراتها وتعزيز مكانتها

التنافسية؛ لتحقيق قيمة مضافة بها، والوصول بمستويات الأداء فيها إلى درجة عالية من الكفاءة والتميز إذا ما تمت إدارتها بشكلٍ فعال من خلال مدخل إدارة المعرفة. وهي تشمل: معارف الأفراد، وقدراتهم، ومهاراتهم، وخبراتهم، وهو ما يُمثل (رأس المال البشري). كما تشمل: طبيعة عمليات المؤسسة، وهياكلها، وإجراءات العمل، ونظم المعلومات، وهو ما يُمثل (رأس المال الهيكلي). وكذلك علاقات المؤسسة مع عملائها الخارجيين، والجهات المستفيدة من خدماتها, وهو ما يُمثل (رأس المال العلاقاتي).

3- إدارة المعرفة

- **يعرف القطارنة (2011، ص 9)** إدارة المعرفة بأنها: الجهود المنظّمة والواعية الموجّهة من قبل منظّمة أو مؤسسة ما؛ بهدف اكتساب وجمع وتنظيم وخزن كافة أنواع المعرفة المتعلّقة بأنشطة تلك المنظّمة، وإتاحتها للمشاركة بين أعضائها ووحداتها الداخلية، بما يزيد من كفاءة اتخاذ القرارات، ويحسّن الأداء التنّظيمي.
- **التعريف الإجرائي لإدارة المعرفة:** هي مدخل مهم من مداخل التطوير في العصر الحالي؛ لما لها من قدرة على تحسين الأداء وزيادة كفاءته، وتحقيق ميزة تنافسية من حيث سرعة الاستجابة للمتغيرات المحيطة. وتتضمن مجموعة من العمليات الإدارية التي يتم من خلالها اكتساب المعرفة، وتشخيصها، وتخزينها، وتداولها بكل سهولة ويسر، من خلال الوسائل التكنولوجية والتقنيات الحديثة التي تسهم في تيسير عملية توليدها وتطبيقها؛ بهدف تحقيق الأهداف المستقبلية للجامعة.

الإطار النظري للبحث: سيتم تناوله من خلال المحاور الآتية

المحور الأول: المنطلقات النظرية لإدارة المعرفة

1- مفهوم إدارة المعرفة

- تعرف إدارة المعرفة بأنها: "منظومة من الأنشطة والعمليات الإدارية التي تحقق التفاعل المطلوب بين الباحثين التربويين وكافة المتخصصين في مجال التعليم، وتتضمن استخلاص

المعرفة وتوثيقها وتداولها بسهولة ويسر باستخدام التقنيات الحديثة" (حرب، 2013، ص 148). ويركز هذا التعريف على دور المعرفة في إثراء البحث التربوي والارتقاء به.

- وهناك من يرى أن إدارة المعرفة هي عملية تحويل المعلومات والأصول الفكرية إلى قيمة دائمة، من خلال وصل الأفراد بالمعرفة التي يحتاجونها للقيام بالعمل (محمد، 2009، ص 785).

2- أهمية إدارة المعرفة في الجامعات

يمكن تحديد أهمية إدارة المعرفة في النقاط الآتية:

- تبسيط العمليات وخفض التكاليف عن طريق التخلص من الإجراءات المطولة أو غير الضرورية، كما تعمل على تحسين الخدمات المقدمة للمجتمع الخارجي عن طريق تخفيض الزمن المستغرق في تقديم الخدمات المطلوبة.
- زيادة العائد المادي عن طريق تسويق المنتجات والخدمات الخاصة بالجامعة بفاعلية أكثر، وذلك بتطبيق المعرفة المتاحة واستخدامها في التحسين المستمر، وابتكار منتجات وخدمات جديدة.
- تبني فكرة الإبداع عن طريق تشجيع مبدأ تدفق الأفكار بحرّيَّة، فإدارة المعرفة أداة لتحفيز الجامعات على تشجيع القدرات الإبداعية لمواردها البشرية؛ وذلك بهدف خلق معرفة جيدة والكشف المسبق عن العلاقات غير المعروفة والفجوات في توقعاتهم.
- تنسيق الأنشطة داخل الجامعة في اتجاه تحقيق أهدافها، وتعزيز قدرتها على الاحتفاظ بالأداء المنظم المعتمد على الخبرات والمعارف، مع التحسين المستمر لها، ومن ثم تحفيز المنظمات على تجديد ذاتها ومواجهة التغييرات البيئية غير المستقرة.
- أنها أداة لاستثمار رأس المال الفكري في الجامعة، من خلال جعل الوصول إلى المعرفة المتولدة عنها، بالنسبة للأشخاص الآخرين المحتاجين إليها، عملية سهلة وممكنة، ومن ثم دعم الجهود للاستفادة من جميع الأصول المعرفية الملموسة وغير الملموسة (حمودة، 2005، ص 136).
- خفض التكاليف داخل الجامعات، وذلك من خلال عملية تنسيقية للجهود بداخلها باتجاه تحقيق أهدافها، كما تسهم في تحديد المعرفة المطلوبة للتطوير، وتوثيق المتوافر منها،

وتطويرها، والمشاركة بها، وتطبيقها، كما أنها أداة لتحفيز الإبداع والتنافس بين المؤسسات (الحارثي، 2012، ص 254).

- تعد إدارة المعرفة فرصة كبيرة للجامعات لخفض التكاليف، ورفع موجوداتها الداخلية لتوليد الإيرادات الجديدة، فهي تعد عملية نظامية تكاملية لتنسيق الأنشطة المختلفة في الجامعات في اتجاه تحقيق أهدافها.
- تعزيز قدرة الجامعة على الاحتفاظ بالأداء المنظمي المعتمد على الخبرة والمعرفة، وتحسينه. حيث تتيح إدارة المعرفة ميزة تحديد المعرفة المطلوبة وتوثيق المتوافر منها، وتطويرها، والمشاركة بها، وتطبيقها.
- تعد إدارة المعرفة أداة الجامعات الفاعلة لاستثمار رأس مالها الفكري بداخلها، وذلك من خلال تيسير الوصول للمعرفة وتسهيل تشارك المعارف والخبرات الإنسانية المختلفة.
- تحفيز المنظمات وتشجيع القدرات الإبداعية لمواردها البشرية لخلق معرفة جديدة واستثمار معرفة سابقة.
- توفير وتحقيق الفرصة للحصول على الميزة التنافسية الدائمة للمنظمات، من خلال إسهامها في تمكين المنظمة من تبني المزيد من الإبداعات المتمثلة في طرح سلع وخدمات جديدة (الكبيسي، 2005، ص 42-43).
- تساعد إدارة المعرفة في الجامعات على جعل المنظمة أكثر مرونة؛ وذلك لأنها تدفعها للتنسيق والتصميم وإعادة الهيكلة للمنظمة، وتشكيل الكفاءات الحيوية التي تكون أكثر مرونة.
- تسهم إدارة المعرفة في تحويل الجامعات إلى مجتمعات معرفية تحدث تغيرات أساسية في المنظمة؛ حتى تستطيع التكيف مع التغيرات المستمرة، وربطها مع كلٍّ من: المعارف، والمعلومات، والخبرات التي تمكنها من التطوير التفاعلي (مصطفى، 2015، ص 27-28).

3- أهداف إدارة المعرفة في الجامعات

إن تدفق المعرفة وإدارتها يعد القلب النابض للجامعات في العصر الحديث، والهدف الجوهري لإدارة المعرفة هو الاستفادة القصوى والكلية من المعارف الموجودة، والاستثمار الفعال في رأس المال الفكري للموارد البشرية المتاحة؛ لتعزيز الميزة التنافسية للجامعات. ويمكن تحديد مجموعة من الأهداف التي تسعى إدارة المعرفة إلى تحقيقها داخل الجامعات، وهي كالآتي (حرب، 2013، ص 162-163):

- تسعى إدارة المعرفة إلى تطوير الموارد الفكرية والمعرفية التي تمتلكها الجامعة، الأمر الذي يسهم في زيادة قدرتها على تطوير ذاتها ومواجهة التحديات الخارجية.
- الارتقاء بمهارات العاملين في الجامعات في استخدام المعرفة، وتحفيز ذوي المعرفة منهم على إطلاق معارفهم الكامنة، وتطوير معارفهم بصفة مستمرة، وإعادة ترتيب خبراتهم المتراكمة؛ مما يسهم في زيادة قدرة المنظمة على إنتاج معارف جديدة.
- جذب رأس المال الفكري، وتوظيفه لخدمة الجامعة والإسهام في تحقيق أهدافها، من خلال تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة ظاهرة متاحة لجميع العاملين بالمنظمة؛ من أجل الاستفادة منها في تطوير العمل في المنظمة.
- بناء قواعد بيانات تسهم في تخزين المعارف وإمكانية استرجاعها وقت الحاجة إليها، مما يسهم في المحافظة على المعارف وعدم هدرها.
- تيسير عمليات تشارك وتبادل المعرفة بين جميع العاملين داخل الجامعة، وتعزيز توليد المعارف والعمل على الابتكار في استخدام المعرفة بفاعلية أكبر، ومن ثم تحقيق التميز للمؤسسة.
- تطوير وتحديث المعارف بصفة مستمرة من خلال إعادة استخدام المعرفة وتوليدها، مما يسهم في تحقيق القيمة المضافة.
- تهيئة بيئة تنظيمية مشجعة وداعمة لكلٍ من: ثقافة التعلم المستمر، والعمل الجماعي بروح الفريق، وتشجيع الأفراد على طرح معارفهم ومشاركتها من أجل تعزيز عملية الاستفادة منها، وتحقيق التفاعل الإيجابي بين كل أفراد المؤسسة.

المحور الثاني: المنطلقات النظرية لرأس المال الفكري في الجامعات

1- مفهوم رأس المال الفكري

- يعرف رأس المال الفكري بأنه: ما يمتلكه الأفراد من مهارات ومعارف متميزة، وقدرتهم على إنتاج المعرفة والاستفادة من الوسائل والظروف التي تحقق بيئة ذات فعالية وإنتاجية داعمة للإبداع والتطوير، ومن ثم الإسهام في تطوير الجامعات التي يعملون بها (مرسي، 2013، ص 82).
- وهناك من يشير إلى أن رأس المال الفكري عبارة عن محصلة التفاعل بين رأس المال البشري للمنظمة (مجموع ما يتمتع به العاملون من معارف وخبرات ومهارات)، ورأس المال الهيكلي (ويتضمن البنية الأساسية والعوامل التنظيمية التي تدعم إنتاج العاملين)، ورأس المال العلاقاتي (ويشمل العلاقات التي تنميها المنظمة مع العملاء والمستفيدين من الخدمة)، ورأس المال المؤسسي (وهو محصلة العلاقات الرسمية والمؤسسات المتعلقة بالمجال والقطاع الذي تنتمي إليه المنظمة) (نجم، 2010، ص 27-28).
- كما يعرف رأس المال الفكري بأنه القيمة الاقتصادية لصنفين من الأصول غير الملموسة، وهما: رأس المال الهيكلي التنظيمي ورأس المال البشري. حيث يشير رأس المال الهيكلي إلى الأشياء مثل: حقوق ملكية أنظمة البرامج الجاهزة وشبكات التوزيع والتجهيز، في حين يتضمن رأس المال البشري الموارد البشرية داخل المؤسسة ومجهزيها (Malhotra, 2003, p 32).

2-مكونات رأس المال الفكري

يعد تحديد مكونات رأس المال الفكري بالمنظمات من الأمور المهمة التي تنظم الجهود في إطار السعي لإدارته وتطويره بشكل فعال، مما يعود بالفائدة على المنظمة، حيث يمثل إضافة جديدة للجامعة وتعزيزًا لقدرتها على المنافسة واكتساب مزايا تنافسية. ويتكون رأس المال الفكري من:

أ) **رأس المال البشري:** يتمثل رأس المال البشري في المهارات والمعارف والخبرات التي يمتلكها الأفراد داخل منظمةٍ ما، وهو مصدر ميزة تنافسية لها، ومصدر من مصادر تحقيق الابتكار داخل المنظمة إذا ما تم استثماره بطريقة فعالة (علي، 2014، ص 277).

ج) **رأس المال الهيكلي:** ويتمثل في الأجهزة والمعدات وجميع الوسائل التقنية والمعرفية، وكذلك الإجراءات والاستراتيجيات التي تدعم وتساعد الأفراد في العملية الإنتاجية داخل المنظمة للقيام بأعمالهم بكفاءة وجودة عالية (علي، 2014، ص 278).

ح) **رأس المال العلاقاتي:** يعكس العلاقات التي تربط المنظمة بعملائها وموردیها ومنافسيها، أو أي طرف آخر يسهم في تطوير وتحويل الأفكار إلى منتجات ذات قيمة (حسن، 2005، ص 336).

المحور الثالث: المنطلقات النظرية لاستثمار رأس المال الفكري في الجامعات

1- أهداف استثمار رأس المال الفكري في الجامعات

تتمثل أهداف تنمية رأس المال الفكري في الجامعات فيما يأتي:

- تحقيق عائد من الاستثمارات، مع مراعاة العائد الاجتماعي للتعليم الجامعي، وتحقيق فعالية التكلفة الجامعية، أي تحقيق أعلى عائد من الأموال المنفقة.
- يسهم استثمار رأس المال الفكري في مساعدة الجامعة على مواجهة المنافسة الخارجية والداخلية، وتحسين المركز التنافسي لها (النجار، 2007، ص 576).
- تمكين العاملين ذوي المعرفة، والتحول بعيدًا عن أنماط التنظيمات المركزية، والاعتماد على هياكل تنظيمية منبسطة تنفتح من خلالها آفاق الاتصال والتفاعل المباشر بين الأفراد (السلمي، 2002، ص 11-12).
- يساعد استثمار رأس المال الفكري في تكامل المعرفة وزيادة قدرة الجامعة على استثمارها، والتنفيذ الناجح للابتكارات، وتطوير نماذج وأساليب جديدة للعمل، وجذب مزيد من العملاء الجدد.
- يسهم في التحول نحو الجامعة المعرفية، أيْ جامعة تمتلك بنية تحتية تكنولوجية تمكنها من تطبيق إدارة المعرفة في عملياتها اليومية، وتشاع بها الثقافة التي تمكن العاملين من تبادل الأفكار والمعلومات.
- زيادة قدرة الجامعة على تطوير إنتاجيتها، وتنمية قدراتها على التجديد والإبداع والاستثمار المتعاظم في البشر، من خلال الإعداد الجيد لخطط وبرامج التعلم والتدريب، وتطوير خطط البحث والتطوير (الكثيري، 2013، ص 149).

2- أهمية استثمار رأس المال الفكري بالجامعات

يمكن تحديد أهمية رأس المال الفكري فيما يأتي:

1) إسهام رأس المال الفكري في تحقيق النتائج والأهداف الخاصة بالجامعات، فبقاء واستمرار الجامعات في ممارسة أنشطتها وأعمالها مرتبط بشكل كبير بالقدرات والمهارات والأدوار المختلفة التي يؤديها العنصر البشري الذي يعد المكون الرئيس لرأس المال الفكري (السهو، 2011، ص 18).
2) يمثل رأس المال الفكري ميزة تنافسية للجامعات، حيث تتنافس الجامعات في العصر الحالي على أساس ما تملكه من معارف ومهارات تمثل مصدرًا جوهريًا للميزة التنافسية، وإضافة إلى ذلك فهو يعد أهم مصادر الثروة لها، ويعد الاهتمام به قضية حتمية تفرضها طبيعة التحدي العلمي والتكنولوجي المعاصر (الشيخ، 2013، ص 17).
3) تتمثل أهمية رأس المال الفكري المتاح في الجامعة في قدرته على تكوين رصيد معرفي جديد، نتيجة للتفاعل بين المعرفة الكامنة لدى أعضائها والمعرفة الصريحة التي تتمثل في رصيدها من خبراتها وتعاملاتها.
4) نشر المعرفة في مختلف جوانب العمل الجامعي؛ بهدف توجيه أنشطتها المختلفة وتوجيه عملية الإنتاج والابتكار المستمر للمعارف، مما يؤدي إلى تحقيق القدرة التنافسية للجامعة.
5) يعتبر رأس المال الفكري من العوامل الحاسمة في حياة الجامعات؛ لأنه يقوم بدورٍ مهم في تحقيق التميز لها، حيث تستطيع مواكبة عصر المعلومات والمعرفة؛ لأنها تركز على المعرفة التي تحقق القيمة المضافة الأكثر فائدة للجامعة (سيد، 2016، ص 31).
6) تنبع أهمية رأس المال الفكري من كونه أكثر الأصول قيمة في القرن الحالي، حيث يمثل القوى الفكرية العلمية القادرة على إجراء التعديلات والتكيفات الأساسية، كما أنه أبرز مفاتيح التطور والتقدم في أعمال الجامعات؛ لأن العقل البشري هو الذي يقوم بعملية خلق وتوليد المعرفة، ومن ثم إحداث التطوير والتنمية المستدامة وملاحقة التطورات التكنولوجية، والاستفادة من معطيات البيئة المعلوماتية من خلال الاستثمار الأمثل للموارد الفكرية في الجامعات (الزهيري، 2012، ص 20).

7) تحديد القيمة الحقيقية للجامعات، التي تكمن في مواردها البشرية وكفاءاتها الفردية والجماعية كرأس مال فكري، والقدرة على توظيف المعارف الكامنة وتحويلها إلى تطبيقات تحقق التميز في الأداء، فتنمية رأس المال الفكري وتلبية متطلباته وتحسين الاستثمار في موجوداتها الفكرية وجذب الكفاءات يعد محددًا أساسيا لأداء ونجاح الجامعات (مرسي، 2012، ص 88).

8) يعد رأس المال الفكري الركيزة الأساسية للجامعات في عصر اقتصاد المعرفة من خلال الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات في إجراء البحوث والتطوير والإنتاج في شتى المجالات، كما أنه مصدر الابتكارات والاختراعات وتحقيق الثروة الفكرية للجامعات.

المحور الرابع: دور الجامعات في استثمار رأس المال الفكري في ضوء عمليات إدارة المعرفة

إن الجامعة من الناحية النظرية لديها القدرة على استثمار رأس المال الفكري وتطويره بصفة مستمرة، فمن المفترض أن تتمكن الجامعات من إدارة رأس المال الفكري بكفاءة، وتحوله إلى ميزة تنافسية وقيمة مضافة للجامعة تستفيد منها في تحقيق أهدافها، وذلك من خلال مدخل إدارة المعرفة.

أما من الناحية العملية فيلاحظ أن هناك تفاوتًا بين الجامعات حول مدى استثمارها لرأس مالها الفكري. فهناك جامعات عالمية حققت السمعة العلمية والاسم العريق، وشكلت مركزًا لاستقطاب المتميزين، ليس على الصعيد المحلي فحسب ولكن على الصعيد الدولي أيضا، ولديها علاقة مستمرة وإيجابية مع المستفيدين من خدماتها البحثية والاستشارية، كما أن لديها القدرة على إعادة تنظيم الهياكل والبنى، بما يتواكب مع المتغيرات العالمية، لذا فهي في موقع الريادة بما حققته من مزايا تنافسية (دانيال، 2006، ص 94- 97).

لقد حددت الأدبيات دور الجامعة في استثمار رأس المال الفكري، حيث تستطيع الجامعة أن تسهم إسهامًا بناءً في استثمار رأس المال الفكري بها والاستثمار فيه في ضوء العمليات الخاصة لإدارة المعرفة، وهي: تشخيص المعرفة واكتسابها، وتوليد المعرفة، وتخزين المعرفة، نشر المعرفة، توزيع المعرفة، تطبيق المعرفة. ويمكن عرض دور الجامعات على النحو الآتي:

1- دور الجامعة في استثمار رأس المال الفكري في ضوء عملية تشخيص واكتساب المعرفة

تعد عملية تشخيص المعرفة واكتسابها من العمليات المهمة في إدارة المعرفة، التي يتم من خلالها تحديد الفجوة المعرفية بين ما هو قائم بالفعل وما يجب أن يكون داخل الجامعات، كما تتضمن أيضا محاولة الحصول على المعارف من خلال المصادر الخارجية والداخلية. ولكي يتحقق ذلك يلزم الجامعة القيام بمجموعة من الأدوار، وأهمها:

أ) استثمار الحركة العلمية والثقافية

تقوم الجامعة بدورٍ مهم في نمو الحركة العلمية والثقافية وإثرائها، وذلك من خلال إقامة المؤتمرات والندوات العلمية المتخصصة، التي لها أثر بالغ في تنمية الجانب المعرفي العلمي، وتوفير السبل لتحقيق ذلك من خلال تشجيع أفراد المجتمع الجامعي على المشاركة فيها والإسهام العلمي بها، فتعد تلك الندوات والمؤتمرات فرصًا ذهبية للتلاقح الفكري والعلمي، مما يسهم في تطوير الأداء البحثي بالجامعات وتأصيل الثقافة العلمية (حبيب، 2009، ص 238).

ب) تأهيل القوى البشرية المتخصصة

وهنا تقوم الجامعة بجهود حثيثة ومتقدمة نحو توفير قوى بشرية ماهرة ومؤهلة في مختلف التخصصات الدقيقة، ومواكبة النمو والتطور العلمي على المستوى المحلي والعالمي من خلال إجراء البحوث والدراسات التي تتناول جوانب تخصصية، وترجمتها إلى واقع ملموس من خلال الخطط التنفيذية المناسبة، والمشاركة مع الجهات المعنية.

وهذا يساعد جميع الجهات -الحكومية أو الأهلية- على الاستفادة من خدمات الجامعة المعرفية، ومن مخرجات التعليم العالي عالية الجودة، التي تسهم في خطط التنمية داخل المجتمع، فالعلاقة بين التعليم العالي وتحقيق التنمية وثيقة ومتبادلة ولا يمكن إغفالها (حبيب، 2009، ص 238).

ج) دعم المعرفة متعددة التخصصات

وهنا يبرز اهتمام الجامعات بالبحوث البينية؛ لما تمثله من أهمية في دراسة ظواهر المجتمع المختلفة، وقضاياه ومشكلاته المتعددة التي تحتاج إلى عبور الحواجز والقيود المعرفية فيما بين

العلوم الاجتماعية والطبيعية، على المستوى الرأسي -أي فيما بين العلوم الاجتماعية-، والمستوى الأفقي -أي فيما بين العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية-.

فهناك اتجاه متزايد نحو تعزيز البحوث البينية، باعتبارها وسيلة فعالة لإحداث التقدم العلمي والتكنولوجي، والاستفادة من المخرجات البحثية الخاصة بها في التنمية الإنسانية وتحسين جودة الحياة، ومن ثم تدور البحوث البينية حول فكرة رئيسة مؤداها إحداث التكامل المعرفي بين التخصصات. ففي سياق البحوث البينية يمكن الاستفادة من النظريات والأفكار والمعطيات والمعلومات والمفاهيم داخل كل علم من العلوم التي يستعان بها في الدراسة (عبده، 2016، ص 157).

خ) تنمية الجدارات المعرفية

ارتبط تحديد الجدارات اللازمة لعصر المعرفة بانتشار العولمة والتغير الاقتصادي نحو المعرفة، وأصبحت منظمات الأعمال في العصر الحديث تنقسم على أساس من يعلم ومن لا يعلم، وليس من يملك ومن لا يملك، حيث أصبح محور التقدم الآن هو المعرفة والخبرة. وتتمثل نقطة البداية في التعرف على الجدارات اللازمة لمجتمع المعرفة في تحديد الأنشطة اللازمة لأداء وظيفة معينة، يتم ترجمتها فيما بعد إلى خصائص وسمات شخصية لشاغل الوظيفة من مهارات ومعارف واتجاهات مطلوبة للعمل في مجتمع المعرفة (سليمان، 2013، ص 679).

د) التمكين المعرفي

يعد التمكين المعرفي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات من الاستراتيجيات الحديثة للاستفادة من رأس المال الفكري، حيث يتم تمكينهم من استخدام المعارف والمهارات التي اكتسبوها في توليد معارف جديدة تخدم التخصص العلمي الذي ينتمون إليه (النعمة، 2009، ص 66).

2- دور الجامعة في استثمار رأس المال الفكري في ضوء عملية توليد المعرفة

تتضمن عملية توليد المعرفة في الجامعات قدرة الجامعة وأفرادها على خلق معارف جديدة لم تكن موجودة من قبل، وتسهم في البناء المعرفي، حيث تقوم الجامعة بمجموعة من الأدوار حتى يتسنى لها توليد المعارف، وهي كالآتي:

أ) التوأمة الأكاديمية

إن فكرة التوأمة بين الجامعات من الأفكار المهمة التي يتم من خلالها السعي نحو استثمار رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي، ويتطلب تجسيد هذه التوأمة العلمية تنسيق الجهود وتوثيق روابط التعاون المشترك بينها جميعًا لاستثمار الموارد والطاقات المتاحة لهم؛ لتحقيق أفضل عائد ممكن. ويتم من خلال عملية التوأمة العلمية تبادل أعضاء هيئة التدريس في المجالات المختلفة؛ من أجل إثراء المعرفة العلمية، وتمكين تبادل البحوث والدراسات العلمية بين الكليات المتناظرة، وإقامة مشروعات بحثية مشتركة بين طلاب الدراسات العليا تحت إشراف أعضاء هيئة التدريس في الكليات المتناظرة (عبدالمنعم، 2006، ص 744-751).

ب) التحول إلى منظمات معرفية

إن رسالة الجامعة الأصيلة تكمن في أنها مستودع للمعرفة والخبرة، فهي ناقلة وموزعة لمحتوياتها ومجددة لرصيدها. والجامعات تبقى في موقع القلب من منظومة إنتاج المعرفة، حيث يلاحظ التزايد في العلاقة البحثية بين الجامعات والصناعة وغيرها من مراكز الأبحاث ومؤسسات الدولة وتنامي دور الجامعة فيها، من خلال مزيد من الربط بينها وبين القطاعات المنتجة للمعرفة والمستخدمة لها، فالنشاط الرئيس الذي تقوم به الجامعات في ظل مجتمع المعرفة هو نشاط معرفي في الأساس. والجامعات تعد منظمات معرفية، فسياساتها تنصب على قضايا المعرفة، ويضاف إلى ذلك أن المنتجات الرئيسة التي تنتجها الجامعة هي المعرفة، فليست البرامج والاستشارات والبحوث ووحدات التدريس سوى منتجات معرفية تكمن قيمتها في العمل بها وتطبيق محتواها (مركز الدراسات الإستراتيجية، 2012، ص 109-111).

ج) التحول إلى منظمات تعلم

في عصر المعرفة والألفية الجديدة يصبح لزامًا على الجامعات التحول إلى منظمات متعلمة، مما يعطيها زخمًا للتكيف مع متطلبات عالم اليوم والنمو المطلوب، إذا ما أرادت أن تكون في وضع تنافسي في السوق، وهذا لن يتأتى إلا من خلال التعلم المستمر الذي يمنحها وضعًا تنافسيا (حسين، 2012، ص 53).

3- دور الجامعة في استثمار رأس المال الفكري في ضوء عملية تخزين المعرفة

إن عملية تخزين المعرفة من العمليات المهمة التي تسهم في الحفاظ على المعرفة من الضياع، ومن ثم تدوينها وحفظها في العديد من الصور، فهناك حفظ للمعارف في الصور الرقمية من خلال الأجهزة الإلكترونية الحديثة، ولا يلغي ذلك حفظها في صورة ورقية. ويتضح دور الجامعة في استثمار رأس الفكري في ضوء عملية تخزين المعرفة في الآتي:

أ) بناء المستودعات المعرفية الرقمية

تشكل مستودعات المعرفة في المنظمات المعتمدة على المعرفة أهمية خاصة، إذ تحرص تلك المنظمات على إدارة المخزون المعرفي كمتطلب لمواجهة فرص التغيير في المستقبل، وتقوم إدارة المخزون المعرفي بعملية الاكتساب والاحتفاظ والتوظيف للمعرفة بمساعدة التكنولوجيات الداعمة لذلك (كورتل ومقيمح، 2008، ص 8).

ب) إنشاء قواعد المعرفة

إن تفجر المعرفة في كل ميادين المعرفة الإنسانية، وتراكمها، وتضخم الإنتاج الفكري والعلمي جعل من عملية تخزين المعلومات في صورتها الورقية أمرًا مكلفًا، ويحتاج إلى نفقات باهظة، لذا تستخدم الجامعات أجهزة الحاسب في تخزين المعلومات والمعارف في مراكز خاصة تسمى بقواعد المعرفة، وهي قاعدة تشتمل على معرفة الخبراء، مختزنة غالبًا في شكل تضمين شرطي (تسلسل منطقي لتنفيذ الشروط) (با مفلح، 2000، ص 45).

ج) المكتبات

على الرغم من التطور الهائل الذي حدث في تخزين البيانات والمعارف، واستخدام التقنيات والتطبيقات التكنولوجية في تخزينها وتحويلها من الصورة الورقية إلى الصورة الرقمية؛ فإن المكتبات تبقى أهم مستودعات المعرفة الورقية. فمع ما تتيحه التكنولوجيا من فوائد في التخزين الواسع للكم الكبير من المعارف في مختلف التخصصات، وسهولة الوصول إليها من قبل الباحثين؛ فإنها قد تكون عرضة للفقد والتلاشي عند انهيار النظم الإلكترونية، وتبقى المكتبات أهم المستودعات المعرفية التي تحتفظ بالمعارف وتقوم بتخزين المعرفة في صورة مادية يمكن الحفاظ عليها.

4- دور الجامعة في استثمار رأس المال الفكري في ضوء عملية نشر المعرفة

تعد عملية نشر المعرفة من العمليات المهمة في إدارة المعرفة ورأس المال الفكري في الجامعات، فنشر المعرفة هو الخطوة التالية لتوليد المعارف، حيث إنه لا فائدة من توليد المعارف إذا لم يتم نشرها في الأوساط التعليمية والمجتمعية حتى يمكن الاستفادة منها. وتقوم الجامعة بدورٍ فاعل في عملية نشر المعرفة عن طريق الآتي:

أ) **الاهتمام بالنشر العلمي**

النشر العلمي هو المحصلة النهائية للإنتاج العلمي، وهو يسهم في تنمية المجتمع من خلال تطوير أساليب العمل لدى الأفراد والمؤسسات، فالنشر العلمي أحد النشاطات المهمة التي تقيّم عليها الجامعة، كما أنه ركيزة أساسية ومن أهم أسس تصنيف الجامعات على المستوى العالمي، كما أن تمويل المشروعات البحثية يعتمد أيضا على عدد الأبحاث المنشورة للباحثين والمجموعات البحثية (محمد، 2009، ص 281-282).

ب) **الإنتاج المعرفي الأكاديمي**

على الرغم من أن الجامعات أنشئت في البداية من أجل التدريس ونقل المعرفة فحسب، فإن هذه العملية التعليمية بما تتضمنه من تأهيل معرفي للإنسان لم تعد المهمة الوحيدة للجامعة، فهناك مهمة أخرى لا تقل أهمية عن ذلك، بل تعتبر مكملة لها ومتفاعلة معها، ألا وهي مهمة توليد وإنتاج المعرفة العلمية. فالجامعة هي المصنع الذي يعد أفراد المعرفة من المفكرين والمبدعين ومنتجي المعرفة وصانعيها بفضل ما تمتلكه من رأس مال معرفي مخزون في عقول أفرادها، كما أنها المسئولة عن قيادة وإدارة العملية البحثية وتطويرها؛ لأن الجامعة بإسهاماتها الفكرية والمعرفية تتجاوز في حدودها المدى الضيق للجامعة ليصل مداها إلى المجتمع الخارجي، فيسهم في تقدمه وتحقيق غاياته (ابن شارف، 2017، ص 15).

ج) **الاتصال العلمي والأكاديمي**

يعد الاتصال العلمي الأكاديمي عملية تفاعل مشتركة بين أعضاء هيئة التدريس في كافة التخصصات العلمية والمهنية المختلفة؛ وذلك بهدف تبادل الآراء والأفكار والمعلومات العلمية

والمقترحات الخاصة بالأنشطة العلمية، وذلك من خلال حضور المؤتمرات والندوات واللقاءات العلمية والسيمنارات، وقيامهم بالزيارات العلمية للأقسام والمراكز البحثية المختلفة (إبراهيم، 2008، ص 30).

د) **تسويق البحوث العلمية**

يعرف تسويق البحوث العلمية بأنه عملية استثمار البحوث العلمية التي يجريها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات ونقلها إلى المجتمع، سواء كانت بحوثًا نظرية أم تطبيقية، وذلك من خلال تحديد احتياجات الجهات المستفيدة من القطاعات الحكومية والخاصة، ثم تنفيذ البحث وتطبيق نتائجه واستثمارها وفق المزيج التسويقي (المنتج، والتسويق، والترويج والتوزيع) (عسيري، 2017، ص 6- 7).

5- دور الجامعة في استثمار رأس المال الفكري في ضوء عملية تطبيق المعرفة

تعد تلك العملية هي المحصلة النهائية لتوليد المعرفة ونشرها، حيث تشير تلك العملية إلى الإفادة من المعارف في الواقع العملي المعاش، فهي العملية الحاسمة بالنسبة إلى الجامعات، فلا نشر للمعرفة بدون تطبيق لها وتوظيفها لخدمة المجتمع. وتقوم الجامعة بمجموعة من الأدوار حتى يتم تطبيق المعرفة فيها، ومن تلك الأدوار ما يأتي:

أ) **دعم المشروعات البحثية التنافسية**

تتجه الجامعات نحو التطور والرقي في مجال المعرفة العلمية ودعم البحوث العلمية، كما تتجه لإطلاق برامج لدعم مشروعات البحث العلمي التي تعد أحد أهم المسارات التي أوجدتها الجامعة؛ بهدف دعم البحث العلمي، ونشره، وتطويره، وربطه بخطط التنمية للباحثين. وتعد مشروعات البحوث العلمية التنافسية عاملًا مهمًا في زيادة دافعية الباحثين، وتعني مزيدًا من الاعتراف الأكاديمي بالباحث والمؤسسة العلمية التي يعمل بها، فلم يعد نشر البحوث والدراسات في المؤتمرات المعيار الوحيد للترقي في الجامعات، ففي ظل التغيرات الاقتصادية التي انعكست على الجامعات أصبح يؤخذ في الاعتبار قدرة الباحث على الفوز بمشروعات بحثية تنافسية أكثر اقترابًا من الواقع ومشكلاته الواقعية (زيان، 2016، ص 10).

ب) دعم حاضنات الأعمال البحثية

في ضوء الدور الذي تقوم به الجامعة في تنمية واستثمار رأس المال الفكري والأصول المعرفية بداخلها، وقدرتها على استخدام المعارف وتطبيقها في حل مشكلات المجتمع ودعم التنمية بمعناها الشامل؛ لا بد للجامعة من دعم حاضنات الأعمال البحثية، فهي الجهة المسئولة عن تبني أفكار المبدعين وتوجيهها لإنتاج وتطوير المعارف والمهارات من خلال توفير بيئة عمل مناسبة لهذه المشروعات الإبداعية (الفيحان ومحسن، 2012، ص 82).

ج) إنشاء بيوت الخبرة العلمية

يشهد العصر الحالي عملية تداخل بين القطاعات المختلفة في مجال تبادل الخبرة ما بين الجهات المتخصصة والجامعة، فلم تعد الجامعات مؤسسات تعليمية فقط تقع عليها مهمة تزويد المجتمع بالقوى البشرية المؤهلة والمدربة، بل أصبحت تدخل معترك العملية الادخارية مباشرة؛ نظرًا لما تمتلكه من خبراء ومستشارين في كافة التخصصات العلمية. فالجامعة بما تمتلكه من موارد بشرية وتقنيات مادية تعد الأكثر قدرة على التحليل العلمي السليم لقضايا المجتمع ومشكلاته (المهوس، 2002، ص 2).

الدراسات السابقة:

أولًا: الدراسات المحلية

1- **دراسة (الخمري، 2018م):** هدفت إلى تقديم رؤية مستقبلية لتنمية رأس المال الفكري في الجامعات اليمنية وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصل البحث إلى عدة نتائج منها: تعد تنمية رأس المال الفكري أحد الأساليب الحديثة التي تسهم في تحسين وظائف الجامعة مما يساعد في تخريج مخرجات موهوبة قادرة على خدمة المجتمع. تعاني الجامعات اليمنية من ضعف في تنمية رؤوس المال البشرية والاجتماعية والهيكلية. تؤدي تنمية رأس المال الفكري إلى الارتقاء بالعمل الأكاديمي وتجويد العملية التعليمية. وقد خلص البحث إلى تقديم رؤية استراتيجية لتنمية رأس المال الفكري تتكون من الرؤية والرسالة والأهداف الإستراتيجية وإجراءات التنفيذ.

2- **دراسة (العماري، 2018م):** هدفت إلى التعرف على دور الجامعات اليمنية في تنمية رأس المال المعرفي في ضوء اقتصاد المعرفة. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي الاستقرائي لوصف ما توفر من الأدب النظري والدراسات والبحوث ذات الصلة ومن ثم استقراء واستخلاص الاستنتاجات، ومنها: أن السبيل الوحيد لضمان نمو المؤسسة يعتمد على التحديث المستمر لرأس مالها المعرفي وتحفيزه وتطوير قدراته بصورة متجددة ومتطورة بما يتواكب مع التطورات المعاصرة في مجالات المعرفة والاتصالات وتكنولوجيا المعلومات التي أفرزها ويفرزها الاقتصاد المعرفي.

ثانيًا: الدراسات العربية

1- **دراسة (المطيري، 2007):** هدفت إلى بناء تصور مقترح لإدارة رأس المال الفكري وتنميته بالتعليم الجامعي السعودي في ضوء التحولات المعاصرة، واستخدم مدخل التحليل الاستراتيجي وفقا لنموذج (SWAT) وتناولت الدراسة أبرز التحولات والتحديات المجتمعية التي لها علاقة برأس المال الفكري، والبحث في رأس المال الفكري كمفهوم حديث ظهر في ظل التحول نحو الاقتصاد المبني على المعرفة ومدى أهميته للتعليم الجامعي الحاضر، ومن أهم نتائج الدراسة: أن التحولات العالمية المعاصرة ذات العلاقة برأس المال لفكري هي: (التحول في طبيعة المعرفة، والتحول نحو مجتمع المعرفة، والتحول نحو التكنولوجيا الدقيقة، والتحول نحو الاقتصاد المعرفي)، وأظهرت الدراسة أن رأس المال الفكري يستند إلى مجموعة من الأسس النظرية (معرفية وتكنولوجية واجتماعية وإدارية واقتصادية)، ويتكون من ثلاث مكونات رئيسة هي: (رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي، ورأس مال المستفيدين).

2- **دراسة (مطيران، 2010م):** هدفت إلى تعزيز دور إدارة المعرفة في تنمية واستثمار الموارد البشرية والتعرف على أهمية الفكر البشري الذي يعتبر من أهم الموارد الطبيعية للدولة واستثماره وتسميته "الرأس المال الفكري"؛ نظرا لأهميته، ووضع نظام حيوي مبني على توليد وخلق معرفة جديدة والمشاركة بها ونقل الخبرات والمعارف إلى من هم في حاجتها؛ لاستخدامها في شتى المجالات العلمية والتقنية وللحد من ضياع المعلومات الحيوية وعدم اضمحلال

الأصول الفكرية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن رأس المال الفكري (القدرات العقلية والمهارات التقنية والخيال الإنساني) أصبح يحل مكان رأس المال المادي، وعليه يتعين على المجموعات والمؤسسات أن تتزود بما يستجد من مهارات ومعرفة وأساليب حديثة في التعامل مع الحدث والبيئة المحيطة.

3- **دراسة (الشمري، 2015م):** هدفت إلى بناء تصور مقترح لإدارة رأس المال الفكري بالمؤسسات التعليمية في ضوء إدارة المعرفة، وذلك من خلال أهدافه، وهي: التعرف على الأسس الفكرية لإدارة المعرفة في أدبيات الفكر الإداري التربوي المعاصر. التعرف على الإطار المفاهيمي لإدارة رأس المال الفكري بالمؤسسات التعليمية في الفكر الإداري المعاصر. تحليل العلاقة بين إدارة المعرفة وإدارة رأس المال الفكري بالمؤسسات التعليمية. الوصول إلى متطلبات تطوير إدارة رأس المال الفكري بالمؤسسات التعليمية وآليات تنفيذها في ضوء إدارة المعرفة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حتى تحقق أهدافها وتجيب عن تساؤلاتها من حيث التعرف على إدارة المعرفة وإدارة رأس المال الفكري بالمؤسسات التعليمية والعلاقة بينهما في أدبيات الفكر الإداري المعاصر.

4- **دراسة (غبور، 2015م):** هدفت إلى التعرف على تصور مقترح لإدارة رأس المال الفكري بمؤسسات التعليم العالي في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، واستخدم البحث المنهج الوصفي، واشتمل البحث على ثلاثة محاور رئيسة: المحور الأول تحدث عن رأس المال الفكري، وتضمن هذا المحور ستة مطالب، هي: المطلب الأول: مفهوم رأس المال الفكري، والمطلب الثاني: أهمية رأس المال الفكري، والمطلب الثالث: خصائص رأس المال الفكري، والمطلب الرابع: مكونات رأس المال الفكري، والمطلب الخامس: مفهوم إدارة رأس المال الفكري، والمطلب السادس: إدارة رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي. وقدم المحور الثالث تصور مقترح لإدارة رأس المال الفكري في مؤسسات المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، واختتم البحث ببعض المنطلقات، ومنها: ضرروة مواكبة التطور

للاتجاه العالمي نحو الاستثمار في المعرفة، بغرض الاستفادة من رأس المال الفكري بمؤسسات التعليم العالي، وتنمية هذه الثروة، وتفعيل دورها في بناء وتطوير المجتمع.

5- **دراسة (الرايقي، 2016م)**: هدفت إلى بناء تصور مقترح لتنمية رأس المال الفكري بالجامعات السعودية في ضوء إدارة المعرفة، من خلال: أ- مكوناته (رأس المال البشري- رأس المال الهيكلي أو البنائي- رأس المال الاجتماعي) ب- عمليات إدارة المعرفة وتشمل :(تحديد المعرفة واكتسابها -تنظيم المعرفة وتخزينها- توزيع المعرفة وبثها - تطبيق المعرفة). واستخدم البحث المنهج الوصفي كما استعان بأسلوب دلفاي، وقد انتهى البحث إلى عدة نتائج من أهمها ما يأتي: تكمن الفعالية العظمى من رأس المال الفكري في الجامعة في العناصر البشرية (رأس المال البشري)؛ وذلك لما يمتلكونه من عقلية ومهارة تؤهلهم للإبداع والتميز. يعتبر رأس المال الفكري من دعائم الإبداع والابتكار في الجامعات وذلك من خلال اكتشافه واستثماره للطاقات الابتكارية. يعتبر رأس المال الفكري بالجامعة مصدرا للتمويل وذلك من خلال ما يقوم به من اكتشافات متنوعة وأبحاث تطبيقية يمكن تسويقها وكذلك قيامه بالاستشارات الربحية.

6- **دراسة (سليمان، 2018م)**: هدفت إلى الكشف عن دور الجامعة في تنمية رأس المال الفكري في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة من خلال تحقيق الأهداف الآتية: توضيح مفهوم رأس المال الفكري وخصائصه ومكوناته، والتعرف على طبيعة مجتمع المعرفة، وأهم متطلباته التي تدفع إلى تنمية رأس المال الفكري، وتحديد دور الجامعة مُتمثلة في أعضاء هيئة التدريس في تنمية رأس المال الفكري لدى الطلبة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، وتشخيص واقع دور الجامعة في تنمية رأس المال الفكري لدى الطلبة، والوصول إلى تصور مقترح لتفعيل دور الجامعة في تنمية رأس المال الفكري في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة.

7- **دراسة (محمود، 2018م)**: هدفت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتنمية رأس المال الفكري بالجامعات المصرية في ضوء مدخل إدارة المعرفة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد قامت الدراسة بعرض الإطار المفاهيمي لمدخل إدارة المعرفة ورأس المال الفكري واستجلاء العلاقة بينهم، وتوضيح دور الجامعات في تنمية رأس المال الفكري في ضوء مدخل إدارة

المعرفة، وانتهت الدراسة بوضع تصور مقترح لتنمية رأس المال الفكري بالجامعات في ضوء مدخل إدارة المعرفة.

ثالثًا: الدراسات الاجنبية

1- دراسة **(Liebowitz & suen 2004)** هدفت الدراسة إلى تقديم نموذج مقترح لاختبار وتقييم قدرة المنظمات على إدارة المعرفة بغرض البحث عن أفضل الطرق لتنمية رأس المال الفكري، وقد استخدمت تحليل البيانات، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن أهم العوامل التي تضمن نجاح برامج إدارة المعرفة ومن ثم تنمية رأس المال الفكري تشمل: دعم عمليات الابتكار والتأكيد على فرص التعلم المستمر للأفراد، وتشجيع العمل بروح الفريق وتوافر نظام فعال ومتطور للمعلومات والاتصالات، وتنمية وتطوير القادة الذين يدعمون نماذج التعلم والتركيز على تدفق المعرفة أكثر من تخزينها.

2- دراسة **(Greco and others, 2013)** هدفت إلى تحليل العناصر التي تمتلكها جامعة (Casino) التي تستطيع من خلالها تحقيق ميزة تنافسية مع نظيراتها من الجامعات، وذلك من خلال تحليل بعض عناصر رأس المال الفكري التي تمتلكها الجامعة، وقد استخدمت الدراسة تحليل البيانات من خلال إجراء مجموعة من المقابلات مع ممثلين للجامعة، مثل (الرئيس التنفيذي، أعضاء هيئة تدريسية، المستفيدين من التعامل مع الجامعة)، وتوصلت الدراسة إلى تحديد إطار يسهم في خلق ميزة تنافسية في الجامعة من خلال الاستفادة القصوى من ميزات رأس المال الفكري التي تمتلكها الجامعة، وأنها الإطار الذي أسهم بشكل فاعل في تطوير العمل داخل الجامعة وتحسين آلية التعامل مع المستفيدين من الجامعة الخارجيين والداخليين، وكيفية إدارة الموارد البشرية وتطويرها.

3- دراسة **(Serbana & Todericiua, 2015):** أجرى دراسة نظرية بعنوان "رأس المال الفكري وعلاقته بالجامعات" وقد استخدم المنهج الوصفي في الدراسة للتعرف على دور رأس المال

الفكري في المنظمات الحديثة في الوقت الحاضر وعلى وجه الخصوص أهمية ذلك في مؤسسات التعليم مثل الجامعات، حيث أشار إلى أن رأس المال الفكري لأي مؤسسة هو مجموع رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي، ورأس مال العلاقات، وأن هذه الأصول تشكل مصدرا للميزة التنافسية المتميزة، وتميز أداء المؤسسة الواحدة عن الأخرى. وتستمر بعض المؤسسات في مواصلة الاعتماد على الموارد التقليدية لخلق الثروة ولكن ينبغي أن تهتم بالاعتماد على عوامل رأس المال الفكري.

- **التعليق على الدراسات السابقة**

- **من حيث العنوان:** يوجد تقارب من حيث التصور المقترح مع دراسة (المطيري،2007) ودراسة (الشميري، 2015) ودراسة (غبور، 2015) ودراسة (الزريقي، 2016) ودراسة (سليمان، 2018) ودراسة (محمود، 2018م) ودراسة (Liebowitz & suen 2004) ودراسة (Todericiua, 2015 & Serbana). واختلف العنوان مع دراسة (الخمري، 2018) ودراسة (العماري، 2018) ودراسة (المطيري،2007) ودراسة (Liebowitz & suen 2004) ودراسة (Todericiua,2015& Serbana) ودراسة (Greco and others, 2013).

- **من حيث الهدف:** تتشابه هذه الدراسة مع دراسة (الخمري، 2018) ودراسة (العماري، 2018) ودراسة (المطيري،2007) ودراسة (مطيران، 2010) ودراسة (الشميري، 2015) ودراسة (غبور، 2015) ودراسة (الزريقي، 2016) ودراسة (سليمان، 2018) ودراسة (محمود، 2018م) ودراسة (Liebowitz & suen 2004) ودراسة (Serbana &Todericiua,2015) واختلفت مع دراسة (Greco and others, 2013).

- **من حيث المنهج:** تتشابه في استخدامها المنهج الوصفي مع دراسة (الخمري، 2018) ودراسة (العماري، 2018) ودراسة (الشميري، 2015) ودراسة (غبور، 2015) ودراسة (الزريقي، 2016) ودراسة (سليمان، 2018) ودراسة (محمود، 2018) ودراسة (Todericiua,2015&

Serbana) واختلف مع ودراسة (المطيري،2007)، ودراسة (مطيران، 2010) ودراسة (Liebowitz & suen 2004) دراسة (Greco and others, 2013).

- **من حيث النتائج:** اتفقت مع دراسة (الخمري، 2018) ودراسة (العماري، 2018) ودراسة (المطيري،2007) ودراسة (مطيران، 2010) ودراسة (الشميري، 2015) ودراسة (غبور، 2015) ودراسة (الزريقي، 2016) ودراسة (سليمان، 2018) ودراسة (محمود، 2018م) ودراسة (Liebowitz & suen 2004) ودراسة (Serbana &Todericiua,2015)

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

لقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في العديد من الجوانب تمثلت في الآتي:

- تحديد أبعاد مشكلة البحث الحالي وأهدافه.

- إثراء الإطار النظري في إدارة المعرفة والاستثمار في رأس المال الفكري بالجامعات.

-التعرف على ا لإجراءات المنهجية المتبعة في بناء التصور المقترح.

التصور المقترح لاستثمار رأس المال الفكري في الجامعات اليمنية في ضوء إدارة المعرفة:

انطلاقًا من نتائج الدراسة النظرية التي تضمنت تحليلًا لرأس المال الفكري في الجامعات من حيث مفهومه، وخصائصه، ومكوناته، وأهميته في الجامعات، وتحديد العلاقة بين رأس المال الفكري ومدخل إدارة المعرفة، واستنباط الدور الذي يمكن أن تقوم به الجامعات في استثمار رأس المال الفكري في ضوء إدارة المعرفة، واستنادًا إلى الوضع الراهن لاستثمار رأس المال الفكري في الجامعات اليمنية من الأدبيات والدراسات السابقة؛ يمكن وضع تصور مقترح لاستثمار رأس المال الفكري في الجامعات في ضوء إدارة المعرفة وفقًا للخطوات الآتية:

المرحلة الأولى: المنطلقات الأساسية للتصور:

الرقم	المنطلقات الأساسية للتصور	
	مبررات التصور	1. التحديات الجديدة غير المسبوقة التي تواجه الجامعات، والناجمة عن تأثيرات العولمة وما تضمنته من ظهور للتكتلات الاقتصادية الإقليمية وشدة التنافس وانتشار وتشابك عمليات الإنتاج والتوزيع وسيادة القطاع الخاص ليحل محل الدولة في جهود الاستثمار والتقدم. 2. التقدم الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وانتشار شبكات الاتصال العالمية التي تربط بين كافة الأنحاء وتزايد معدلات استخدام الإنترنت. 3. تحديد معايير عالمية للجودة؛ الأمر الذي ينعكس على كافة مكونات المنظومة التعليمية للجامعات، ومن ثم لا بد من الاهتمام بالاستثمار في رأس المال الفكري وتنميته. 4. أهمية المعرفة المتعاظمة باعتبارها دافعًا للنمو وتحقيق التقدم بالجامعات باعتبارها معينًا متجددًا دائم النمو لا ينضب، وأهم عامل اقتصادي في الإنتاج بل وتعتبر عاملًا أساسيا مسهما في عملية الاستثمار المستدامة في جميع مجالاتها. 5. دور التعليم الجامعي الذي أصبح أشد تأثيرًا من أي وقت مضى في بناء اقتصاديات معرفية، والمجتمعات ذات التوجه المعرفي باعتبار الجامعات مجتمعات تعلم معرفية، ومصدر قوة استراتيجية في المجتمع المعاصر لما تمتلكه من أصول معرفية بشرية يمكن تطويرها لخدمة وتحقيق أهدافها المستقبلية. 6. ظهور الاقتصاد المعرفي نتيجة لثورة المعلومات والاتصالات وانتشار تكنولوجيا المعلومات؛ الأمر الذي يسّر نشر المعرفة وتبادلها وتوليدها، حيث إنه يقوم على فكرة أن المعرفة هي أهم مورد على الإطلاق وهي عنصر مهم من عناصر الإنتاج ومصدر أساسي للميزة التنافسية.
2	مصادر بناء التصور	1. ما أسفرت عنه الدراسات السابقة من نتائج وما أسفر عنه الإطار النظري لاستثمار رأس المال الفكري بالجامعات اليمنية وإدارة المعرفة والعلاقة بينهما في أدبيات الفكر الإداري التربوي المعاصر. 2. نتائج الدراسة النظرية التي تضمنت تحليلًا لرأس المال الفكري بالجامعات من حيث مفهومه وخصائصه ومكوناته وأهميته في الجامعات، وتحديد العلاقة بين رأس المال الفكري ومدخل إدارة المعرفة، واستنباط الدور الذي يمكن أن تقوم به الجامعات في استثمار رأس المال الفكري في ضوء إدارة المعرفة. 3. استنادًا على الوضع الراهن لاستثمار رأس المال الفكري بالجامعات اليمنية من الأدبيات والدراسات السابقة.

3	رؤية التصور	• مواكبة الجهود الساعية لاستثمار رأس المال الفكري بالجامعات اليمنية باعتباره عصب إدارة المعرفة وعنصر الإنتاج الرئيس لتحقيق أهداف التعليم الجامعي والنهوض به.
4	رسالة التصور	1. إبراز الدور الذي يُمكن أن يلعبه رأس المال الفكري في تحقيق أهداف الجامعات اليمنية، وزيادة كفاءتها، وفعاليتها، ورفع مستوى أدائها، فضلًا عن إعطائها ميزة تنافسية؛ مما يضمن لها البقاء، والاستمرارية، وتعزيز مكانتها على المستويين (الإقليمي، والعالمي). 2. لفت انتباه المسئولين ومتخذي القرار إلى أهمية استثمار رأس المال الفكري بالجامعات اليمنية والسعي لاستثماره باعتباره عنصرا فاعلا في زيادة القدرة التنافسية بين الجامعات.
5	أهداف التصور	1. التعرف على الأبعاد والجوانب المختلفة لإدارة المعرفة ودورها في ضمان تحقيق البقاء والنمو المستمر للجامعات من خلال العمل على استثمار وتطوير رأس المال الفكري بها. 2. تقديم الحلول للجامعات اليمنية حين تخفق في تحقيق أهدافها الاستراتيجية من خلال معالجة جوانب الضعف والخلل في منظومة التعليم الجامعي في استثمار رأس المال الفكري بها وإدارته من خلال إدارة المعرفة. 3. مساعدة القيادات الجامعية في الاستفادة من آليات استثمار رأس المال الفكري في الجامعات باستخدام إدارة المعرفة ومن ثم تحقيق جودة المخرج التعليمي لمواكبة متغيرات العصر الحديث وما يفرضه من تحديات جسيمة على المنظومة الجامعية. 4. تحديد دور الجامعات في استثمار رأس المال الفكري في ضوء عمليات إدارة المعرفة وهي: تشخيص واكتساب المعرفة، ونشر المعرفة، وتوليد المعرفة، وتخزين المعرفة، وتطبيق المعرفة.
6	أسس التصور	1. أهمية إدارة رأس المال الفكري بالجامعات اليمنية في ضوء إدارة المعرفة باعتبارها أداة تقنية وفكرية فعالة يمكن أن تستفيد منها الجامعات بشكل كبير في بناء نظام تعليمي فعال قادر على مواجهة التحديات والمتغيرات المختلفة من خلال استثمار رأس المال الفكري وتطويره. 2. اقتناع القيادة الجامعية بأهمية استثمار رأس المال الفكري في ضوء إدارة المعرفة للارتقاء بمستوى أداء الجامعات، حيث تتمكن القيادة الفعالة من توفير الموارد المادية اللازمة للتنفيذ. 3. التركيز على رأس المال الفكري بالجامعات باعتبارها الركيزة الأساسية في تكوين المجتمع المعرفي، ومن ثم سينعكس ذلك على الكيفية التي يتم بها إعداد الطلاب بالجامعات، لأنه من خلال إدارة المعرفة سينشأ في الطالب حب العلم وحب المعرفة واستيعاب المعارف الجديدة ويكون مهيًا لإنتاج المعرفة وتوليدها بشكل مستمر. 4. يسهم استثمار رأس المال الفكري بالجامعات اليمنية في ضوء إدارة المعرفة في مساعدة المنظومة التعليمية بالجامعات على ضبط فعالياتها وتوجيه أنشطتها لتحقيق أهداف الجامعات وفق المعايير المحددة لرفع مستوى أداء الموارد البشرية وتقدم المخرجات التربوية.

المرحلة الثانية: محتوى التصور

تسلسل	مكونات رأس المال الفكري	أبعاد إدارة المعرفة	الأليات والأساليب التطويرية لاستثمار رأس المال الفكري
1	رأس المال البشري	إنتاج وتوليد المعرفة	- إعداد دورات تدريبية وورش عمل من شأنها أن تسهم في إثراء النمو المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بحيث يتمكنوا من معرفة المستجدات في مجال عملهم؛ الأمر الذي يؤدي إلى زيادة كفاءتهم التدريسية والبحثية. - توفير الكفاءات البشرية والإمكانات الفنية التي تزيد من قدرة الجامعات على جمع وتحليل البيانات الخاصة بقياس رأس المال الفكري، والاستفادة من النتائج في استثمار الأصول المعرفية غير الملموسة. - تحديد الجامعات الاحتياجات التدريبية للأفراد داخل الجامعات للرفع من مستوى أدائهم وسد الفجوات المعرفية والمهارية لديهم. - استخدام الجامعات استراتيجية التقييم والغربلة المبنية على الجدارة التي تبقي رأس المال البشري الكفء؛ الأمر الذي من شأنه أن يحفز الأداء الجامعي. - تحول الجامعات إلى منظمة متعلمة تسعى إلى تدعيم عمليات التعلم في كافة مراحله وتشجع التعلم الذاتي المستمر لجميع أفراد المجتمع الجامعي. - بناء ثقافة إبداعية تنمي الوعي بين الأفراد داخل المجتمع الجامعي حول استخدام الأساليب العلمية المختلفة في استثمار رأس المال الفكري والتي تسهم بطريقة مباشرة في زيادة الرصيد المعرفي للجامعة وحل المشكلات المختلفة التي تواجهها في البيئة الخارجية.

		نشر وتوثيق المعرفة	1. إتاحة الجامعات برامج تدريبية متطورة تعتمد على مؤسسات تدريب ذات كفاءة عالية في مجال التخصص. 2. توفير الجامعات بيئات التعلم التي تعزز عمليات التعلم المستمر لديهم للتوافق مع المستجدات المعرفية في مجال التخصص. 3. تقديم الجامعات منحًا للمتميزين والمبدعين من أفرادها حيث تقوم بنشر البحوث المتميزة على نفقة الدولة وتقوم بتسويقها لتشجيعهم على الإنتاج العلمي. 4. منح الجامعاتِ الأفرادَ داخل المجتمع الجامعي بعثاتٍ علميةً للخارج والتي تعد فرصًا للنمو المعرفي والاطلاع على ما يستجد في مجال التخصص. 5. رعاية الموهوبين والمبدعين داخل الجامعات وإنشاء المراكز التي تتولى رعايتهم وتوفير المتطلبات اللازمة لهم؛ لاستثمار مهاراتهم وقدرتهم المعرفية؛ مما يسهم في دفعهم نحو مزيد من التميز والابتكار. 6. تمكين الأفراد المتميزين ذوي الكفاءات المعرفية بالجامعات من حضور المؤتمرات واللقاءات والندوات العلمية التي تساعدهم على اكتساب المزيد من المعارف في مجال تخصصهم العلمي والأكاديمي. 7. إطلاق الإبداعات الكامنة لذوي المعرفة والذين يمتلكون القدرة على اكتشاف المعارف وتوليدها وتحديد الإجراءات والتسهيلات والوسائل المساعدة والعمليات اللازمة لإدارة المعرفة. 8. خلق بيئة تنافسية تشجع الأفراد على الإبداع والابتكار داخل الجامعات ونشر ثقافة محفزة لإنتاج المعرفة ومشاركتها في البيئة الجامعية، وتأسيس بنية تنظيمية داعمة تقوم على أساس تشارك المعارف والخبرات وتقاسم وتبادل المعرفة.

		تطبيق المعرفة	1. استثمار الأصول المعرفية الموجودة بالجامعات والتي تمثل قدرات معرفية فكرية يمكن تنميتها للوصول بالجامعات إلى تحقيق التميز الأكاديمي. 2. وضع نظم جديدة لاختيار الموارد البشرية بالجامعات، بحيث تسهم تلك النظم في اختيار الأكفأ من الناحية العلمية والمهارية والذي يستطيع أن يسهم في إثراء العمل الجامعي وتطويره في كافة المجالات. 3. اختيار القيادات الجامعية التي تعمل على تهيئة السبل المختلفة لاستثمار رأس المال الفكري بالجامعات. 4. اختيار الإدارة العليا بالجامعات التي تضع القوانين الخاصة التي تسهل الاستفادة من تميز الكفاءات البحثية بالجامعات. 5. استقطاب الجامعات أفضل المواهب البشرية التي تتسم بقدرات عالية في التميز يمكن أن تستفيد منها الجامعات في تحسين مستويات الأداء بداخلها. 6. اعتماد الجامعات استراتيجية التطوير المكثف والمبكر للكفاءات الذي يعتمد على وضعهم في مشكلات عمل حقيقية مع وجود رقابة تمهيدًا لتدريبهم. 7. اعتماد الجامعات على مدخل تخطيط الكوادر البشرية الذي يعتمد على إعداد مقاييس إنتاجية للوظائف الجامعية ويحدد المسارات الوظيفية للأفراد. 8. استخدام الجامعات نظاما فعالا في عملية اختيار الأفراد المعينين بها بحيث يقوم على أسس موضوعية وعلى أساس الكفاءة والخبرة. 9. توفير الجامعات للأفراد الجدد المعينين بها أسس التعلم ونقل الخبرة بين الأجيال المتعاقبة بالمجتمع الجامعي. 10. توفير المناخ المحفز على الإبداع والابتكار وذلك من خلال إعطاء مميزات وحوافز لأصحاب الأفكار الإبداعية تتناسب مع قيمة وفائدة مبتكراتهم، الأمر الذي يسهم في توليد الرغبة في التطوير الذاتي المستمر لمهاراتهم، مما ينعكس على استثمار معارفهم وأفكارهم الإبداعية التي تفيد الجامعات. 11. تبني مدخل إدارة المعرفة كمدخل لتطوير وتحسين الأداء الفردي والمؤسسي بالجامعات اليمنية وذلك بهدف زيادة قدرتها على التكيف مع التغيرات المعرفية السريعة في بيئة العمل وزيادة قدرتها على تلبية احتياجات المجتمع المحيط. 12. وجود قيادة تعليمية فعالة تؤمن بأهمية الاستثمار في رأس المال الفكري وتطويره باعتباره عاملا مهما في خلق قيمة مضافة للجامعة وذلك من خلال العمل على رفع مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات وتحسين مخرجاتها ومساعدتها على مواجهة جوانب الضعف في المنظومة التعليمية بالجامعات.

2	رأس المال الهيكلي	إنتاج وتوليد المعرفة	1. تمويل الجامعات عقد ورش عمل متخصصة في جميع المجالات المعرفية تسهم في استثمار الجانب المهاري للأفراد بالمجتمع الجامعي. 2. تيسير الجامعات الإجراءات الخاصة برفع الإنتاج العلمي للأفراد بالمجتمع الجامعي في قواعد البيانات المعرفية على شبكات الإنترنت. 3. تخصيص الجامعات ميزانية كافية لتمويل ودعم مشاريع البحث العلمي ورصد المكافآت للمتميزين. 4. توفير البنية التحتية التكنولوجية بالجامعات وذلك من خلال توفير أجهزة الحاسوب والبرمجيات وأنظمة المعلومات المختلفة التي يتم من خلالها الاحتفاظ بالمعارف والخبرات الخاصة برأس مالها الفكري. 5. بناء الهياكل التنظيمية المرنة بالجامعات التي تتسم بالقدرة على إدارة عمليات المعرفة بفاعلية، وتهيئة البيئة التنظيمية من خلال القيادة الجامعية التي تقوم بعقد العديد من المحاضرات والندوات حول كيفية استثمار رأس المال الفكري للجامعات وتطويره بهدف الاستفادة منه في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للجامعة. 6. بناء قواعد بيانات مركزية إلكترونية يتم خلالها خزن المعرفة الأساسية في الجامعات، والتي تمكن الأفراد داخل المجتمع الجامعي من الوصول الحر للمعلومات، والاستعادة السريعة والفعالة للمعلومة، فهي بمثابة وسائط إلكترونية يتم من خلالها جمع المعلومات وتصنيفها وتبويبها بطريقة تسهم في نشر المعرفة وتداولها. 7. بناء شبكة اتصال داخلية فعالة بين الأفراد داخل المجتمع الجامعي تساعد على تبادل المعارف والخبرات ومشاركتها فيما بينهم مما يسهم في تعزيز العمل الجامعي وإنجاز المهام المطلوبة وتسهيل عملية مشاركة المعرفة. 8. بناء نظام يتيح فرص الاتصال العلمي والمعرفي بين أعضاء هيئة التدريس داخل وخارج الجامعات، ليتمكنوا من المشاركة بالمعرفة والتبادل المستمر للخبرات مع الخبراء وأصحاب المعرفة في مجال عملهم من خلال استخدام الوسائط الإلكترونية مثل البريد الإلكتروني والدخول إلى غرف الحوار. 9. توفير التجهيزات البيئية اللازمة لاستثمار رأس المال الفكري للجامعات من خلال توفير التقنيات اللازمة لخزن الأصول المعرفية بالجامعات سواء في صورتها الرقمية أم الورقية حتى يتسنى حفظها والوصول إليها.

		نشر وتوثيق المعرفة	1. اهتمام الإدارة العليا بالجامعات بنشر ثقافة الإبداع والتعلم التنظيمي التي تعزز القيم والمبادئ التي تحفز على الابتكار والتجدد المعرفي وتبادل المعرفة وتشاركها. 2. إنشاء الجامعات قواعد بيانات حديثة ونظم معلومات فعالة تضم بيانات دقيقة حول الأصول المعرفية التي تمتلكها. 3. إسهام الجامعات في نفقات النشر العلمي لأعضاء هيئة التدريس في المجلات والمؤتمرات العلمية مما ييسر عملية البحث العلمي. 4. توفير الجامعات شبكات الإنترنت المحلية والعالمية لتيسير عملية تبادل الخبرات بين الكليات والجامعات وربطها معًا بنظام شبكي إلكتروني. 5. إنشاء الجامعات مراكز متخصصة لإدارة المعرفة بكل كلية من كليات الجامعات وتفعيل دورها في تحقيق الجودة والتميز الأكاديمي. 6. إنشاء الجامعات مكتبة رقمية تتيح للأفراد بالمجتمع الجامعي الاطلاع على المخزون المعرفي وإمكانية تحميلها. 7. توفير الجامعات برامج ميكروسوفت الأصلية المدعمة، مع إنشاء بريد إلكتروني للأفراد داخل المجتمع الجامعي. 8. تطوير المناهج والمقررات الأكاديمية بالجامعات ويتم ذلك وفق المستجدات العلمية والمعرفية في مجال التخصص. 9. تعزيز ثقافة واعية وداعمة يتم نشرها بالجامعات ويمكن من خلالها تشجيع عملية الإبداع والابتكار بها، ونشر الوعي والمعرفة بين أفراد المجتمع الجامعي. 10. زيادة جودة المخرجات البحثية للجامعات والمتمثلة في رسائل الماجستير والدكتوراه والأبحاث العلمية بحيث تصبح مراجع معرفية أصيلة تثري العملية المعرفية. 11. التوثيق المنتظم والشامل لجميع الأصول والعمليات المعرفية التي تتم في الجامعات وتأكيد حقوقها فيما يتحصل عليه الأفراد من معرفة بسبب مشاركتهم في هذه العمليات وتقنين أسلوب استفادة الجامعات منها.

		تطبيق المعرفة	1. التخطيط الجيد لعملية استثمار رأس المال الفكري بالجامعات في ضوء إدارة المعرفة من خلال الاعتماد على الأساليب الحديثة في التخطيط مثل التخطيط الاستراتيجي الذي يتضمن تحليلا للبيئة الداخلية للجامعات وتحديد الفرص المتاحة أمام الجامعات التي ينبغي استثمارها والوقوف على التحديات التي هي بمثابة تهديدات لاستثمار رأس المال الفكري. 2. توفير الجامعات الإمكانات الفنية التي تزيد من قدرتها على جمع البيانات الخاصة باستثمار رأس مالها الفكري وتطويره. 3. توفير الجامعات قواعد بيانات ومعلومات من خلال قواعد بيانات متطورة ويتم تحديثها بصفة مستمرة. 4. توفير الجامعات المختبرات والمستلزمات وكافة الأدوات اللازمة للعملية البحثية مما يسهم في تسهيل عملية إنجازها. 5. قيام الجامعات بصياغة خططها الاستراتيجية وفقًا للنتائج التي تقدمها البحوث العلمية الأكاديمية. 6. الاعتماد على المداخل الحديثة التي تزيد من قدرة الجامعات على استخدام الأساليب العلمية التي تدعم استثمار رأس المال الفكري بداخلها. 7. التطوير والتحديث المستمر لقواعد البيانات المعرفية ومستودعات المعرفة بحيث تتوافق مع المستجدات المعرفية في كل تخصص على حدة، حتى يتمكن الأفراد في المجتمع الجامعي من الوصول الحر للمعلومات الحديثة والمتجددة بشكلٍ مستمر. 8. تحديد رأس المال الفكري الذي تمتلكه الجامعات وذلك من خلال إعداد سجلات تضم جميع الأصول المعرفية التي تمتلكها الجامعات، وبذلك تتمكن الجامعات من تحديد الفجوات المعرفية الخاصة بها والسعي إلى استكمالها من خلال توجيه الموارد اللازمة لدعم رأس المال الفكري. 9. تطبيق المعارف الجديدة التي ينتجها الأفراد بالمجتمع الجامعي في شتى المجالات من خلال القاعدة المعرفية التي يمثلها رأس المال الفكري والأصول المعرفية بالجامعات مما يعزز الوظيفة الإنتاجية للجامعة وقدرتها على خدمة المجتمع الذي توجد فيه. 10. إعادة تنظيم وهندسة كافة العمليات الإدارية والأكاديمية بالجامعات؛ الأمر الذي يسهم في استثمار رأس المال الفكري وإعادة توجهه بما يخدم أهدافها ويسهم في المحافظة على دورها كمنارة للعلم والمعرفة. 11. بناء نظم معلومات إدارية إلكترونية تسهم في تحديد المؤشرات الدالة على حجم الأصول الفكرية التي تمتلكها الجامعات، وتوفير المعلومات والحقائق التي تعكس كل ما يحدث داخل الجامعات وخارجها، الأمر الذي يعطى وصفًا دقيقًا للمسئوليات التي تقوم بها الجامعات وأدوارها المتوقعة منها في المستقبل.

3	رأس مال العلاقات	إنتاج وتوليد المعرفة	1. دعم الجامعات لإيجاد مناخ اجتماعي وعلاقات اجتماعية غير رسمية تسهم في دعم علاقات العمل وتطويرها. 2. توفير الجامعات بيئة أكاديمية فعالة تدعم المتميزين والمبدعين على كافة المستويات مما يسهم في الحفاظ على رأسمالها الفكري وتحفيزه بشكل مستمر. 3. توفير الجامعات فرصًا مستمرة للأفراد داخل المجتمع الجامعي لتبادل الخبرات والمعارف بينهم وبين زملائهم في الجامعات الأخرى. 4. توفير الجامعات قنوات اتصال بينها وبين المستفيدين من خدماتها للتعرف على احتياجاتهم بشكلٍ مستمر. 5. اهتمام الجامعات بعقد السيمنارات العلمية التي تعد فرصًا للقاء العلمي بين المهتمين والتي تتيح فرص التعلم الجماعي وتبادل المعرفة وتقاسمها. 6. تشجيع الجامعات الحوار بين الأفراد داخل المجتمع الجامعي والقيادات الجامعية من خلال اللقاءات والندوات التعريفية. 7. اهتمام الجامعات بمقترحات العملاء والمستفيدين من الخدمات التي تقدمها الجامعات وتضعها موضع التنفيذ.
		نشر وتوثيق المعرفة	1. ترسيخ الجامعات مفهوم التعاون والمشاركة الإيجابية بين الأفراد داخل المجتمع الجامعي والعمل من خلال فرق عمل. 2. قيام الجامعات بإجراء دراسات سوقية وبحوث جادة يتم من خلالها تحديد ورصد حاجات المستفيدين من خدماتها وتلبية احتياجاتهم. 3. حرص الجامعات على الشراكة مع المجتمع الخارجي من أجل تمويل البحوث التي تنتجها والإسهام في تطبيقها. 4. وضع الجامعات آليات للمشاركة بينها وبين المؤسسات الإنتاجية في المجتمع لتمويل البحوث وتطبيق نتائجها. 5. عقد الجامعات بروتوكولات تعاون بين الجامعات والمراكز البحثية والمؤسسات العلمية المناظرة التي تهتم بالتعاون في المجال العلمي التخصصي. 6. تسويق الأبحاث العلمية بالجامعات؛ الأمر الذي يعيد النظر إلى الجامعات بحيث يتم اعتبارها منظمات اقتصادية يمكن أن تقوم بدور مهم في خدمة المجتمع الخارجي من خلال استثمار رأس المال الفكري بداخلها. 7. وجود شركات وروابط علمية بين الجامعات كمنظومة معرفية حاضنة لرأس المال الفكري وبين المجتمع المحلي المحيط، بحيث تسهم في تطويره وفق أسس علمية رصينة.

		تطبيق المعرفة	1. استخدام الجامعات نظم وأساليب إدارية قائمة على الثقة المتبادلة بينها وبين الأفراد بالمجتمع الجامعي مما يشجع الأفكار الابتكارية. 2. مراجعة الخدمات التطبيقية التي تقوم بها الجامعات من خلال مراجعة منتجاتها الفكرية المتمثلة في الإنتاج الفكري لأعضاء هيئة التدريس والباحثين بالجامعات وفق التوجهات التكنولوجية والمعرفية الحديثة، بحيث يكون للجامعات نصيب في السوق المحلية والعالمية. 3. اهتمام الجامعات بمقترحات العملاء والمستفيدين من الخدمات التي تقدمها الجامعات ووضعها موضع التنفيذ.

المرحلة الثالثة: متطلبات إدارة وتنفيذ التصور:

تسلسل		متطلبات إدارة وتنفيذ التصور المقترح
1	المتطلبات اللازمة لإدارة وتنفيذ التصور	1. البدء بتطوير عمليات إدارة المعرفة وذلك من خلال تخصيص وحدة إدارة المعرفة بالجامعات، واعتبارها وحدة مستقلة تكون تحت قيادة مديري الجامعات ويتم من خلالها تنظيم عمليات المعرفة ونشرها وتطبيقه وتداولها. 2. تخصيص فريق عمل مهني متخصص يكون هدفه الأساسي استثمار رأس المال الفكري للجامعات في ضوء إدارة المعرفة والذي يحدد طبيعة الأنشطة داخل الجامعات والمعايير اللازمة لطبيعة العمل بالجامعات. 3. إيجاد قواعد بيانات يتم من خلالها الاحتفاظ بكل المعلومات والمعارف الخاصة بالجامعات والتي يتم من خلالها تحديد أهم جوانب الأداء والعمل بالجامعات، وتوفير معلومات حول طبيعة مخرجاتها البحثية والمعرفية، ومن ثم تحديد أهم المهارات اللازمة لتلبية احتياجات سوق العمل من خريجيها. 4. إعداد خطة استراتيجية لاستثمار رأس المال الفكري للجامعات في ضوء إدارة المعرفة، تكون محددة المعالم، وتمكن الأفراد داخل الجامعات من السير نحو تحقيق الأهداف المستقبلية المرجو إنجازها بفاعلية، ويتم من خلالها تحديد نقاط القوة والضعف في البيئة الداخلية، والتعرف على أهم الفرص المتاحة أمام الجامعات وأهم التحديات التي تقف عائقًا أمام قدرتها على استثمار رأس المال الفكري بها.

		5. استثمار مهارات العاملين بالجامعات وزيادة قدرتهم على استخدام التكنولوجيا الحديثة في إدارة المعرفة بداخلها من خلال العمل على نشرها والاستفادة منها ومشاركتها وتطبيقها، والاستفادة من مصادر المعلومات الإلكترونية في عملية التطوير الذاتي المستمر. 6. عقد لقاءات دورية في الأقسام الأكاديمية يتم من خلالها عرض الأنشطة المميزة داخل القسم كما يتم من خلالها تبادل الخبرات الأكاديمية والمهنية؛ الأمر الذي من شأنه أن يرفع من كفاءة العمل ويسهم في تميزه. 7. زيادة الرصيد المعرفي بالجامعات من خلال الاستقطاب الجديد وبما يسهم في تطوير وإنعاش عمليات الابتكار والإبداع باستمرار في مجاميع عمل تتبع أساليب إبداعية لعصف الأفكار وتوليدها ونقلها متجسدة في منتجات متطورة تحاكي رغبات المستفيدين وحاجاتهم في سوق شديدة المنافسة. 8. الاعتماد على نظام المحاسبية وعلى المعلومات والبيانات التي توفرها وحدة الإحصاء والمعلومات بالجامعات، واستخدام العديد من الأدوات لجمع المعلومات والبيانات مثل الاستبانات والمقابلات وملفات الإنجاز، وأن يكون هذا النظام متكاملا وشاملا للبيانات والمعلومات، ثم تجميعها في فئات باستخدام الحسابات الإلكترونية والتحليل الدقيق لها في إطار سياقها وبيئتها حتى تعبر عن الواقع الفعلي. 9. تحدد الجامعات مجموعة من معايير الأداء العالية المحددة التي يتم من خلالها اختيار الأفراد الذين يتم تعيينهم في الجامعات بحيث تستطيع الجامعات استقطاب الأفراد ذوي المعرفة والذين يمتلكون مواصفات أكاديمية ومعرفية متميزة تسهم في الارتقاء بكفاءة الأداء الجامعي. 10. وضع الجامعات لبرامج تدريبية يتم من خلالها تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، الأمر الذي يسهم في تطوير أدائهم وزيادة خبراتهم ومعارفهم بصفة مستمرة في ضوء ما يستجد من تغيرات معرفية في بيئة التخصص الأكاديمي، التي من شأنها أن ترفع من مستوى أدائهم ليرقى إلى العالمية. 11. تخصيص وحدات لرعاية الموهوبين والمبدعين الذين لديهم القدرة على إنتاج أفكار إبداعية خلاقة، كما يتم من خلالها دعم الخريجين ومساعدتهم على حل مشكلاتهم التي تواجههم في بيئة العمل ومساعدتهم في تحويل أفكارهم المبدعة إلى تطبيقات فعالة تعود بالنفع على الجامعات والمجتمع.

2	خطوات تنفيذ التصور	1. وضع سجل يخزن من خلاله رأس المال الفكري الحالي في الجامعات، بحيث يتم تقدير قيمة رأس المال الفكري وذلك من خلال تصنيفه إلى ثلاث فئات رئيسة، هي: رأس المال الفكري الذي تستخدمه الجامعات بشكل مستمر، ورأس المال الفكري الذي سوف تستخدمه الجامعات في مراحل لاحقة، ورأس المال الفكري الذي لا تستخدمه، ومن خلال ذلك يتم تحديد كافة الأصول المعرفية والفكرية الصريحة منها أو الضمنية. 2. صياغة استراتيجية يتم من خلالها تحديد الكيفية التي يمكن من خلالها الاستفادة من رأس المال الفكري للجامعات، ووضع خطط عمل تشغيلية تعمل على توجيه الموارد اللازمة لدعم رأس المال الفكري بالجامعات وتطويره بشكل مستمر. 3. إجراء مقارنة مرجعية بين مكونات رأس المال الفكري بالجامعات بغيرها من الجامعات المناظرة على المستوى الإقليمي والدولي بغرض التعرف على قيمته الحقيقية والتعرف على المزايا التنافسية التي يمكن أن يحققها، والتي يمكن أن تسهم في وضع الجامعات اليمنية في مصاف الجامعات الدولية إذا ما أحسن استثمارها من خلال التطوير الذاتي للأفراد بالجامعات. 4. توفير فرص الاستثمار والتدريب المستمر الذي يهدف إلى زيادة معارف ومهارات الأفراد بالمجتمع الجامعي، وذلك من خلال مجموعة من البرامج التدريبية الفاعلة التي تساعد على الاستثمار في رأس المال الفكري بغرض تنميته وتطويره حتى يتم رفع مستوى الأداء بالجامعات. 5. تطوير النظم والسياسات المتعلقة باختيار الموارد البشرية الأكاديمية بالجامعات، وذلك بتطوير نظم الاختيار والتعيين ونظم الإثابة والتشجيع، وكذلك الأساليب المتبعة في تقييم الأداء الدوري، بحيث ينعكس ذلك على إحداث تغييرات جوهرية في مهارات وكفاءة العاملين بالجامعات. 6. ابتكار نظم وأساليب مادية ومعنوية من شأنها أن تحث الأفراد العاملين بالمجتمع الجامعي على استثمار قدراتهم ومهاراتهم بشكل مستمر من خلال التعلم الذاتي المستمر، ومن ثم تشجيعهم على التطوير والابتكار في أساليب العمل بحيث تصبح أكثر ابتكارية؛ الأمر الذي يؤدي إلى تعظيم قيمة الموارد البشرية بالجامعات؛ مما يسهم بشكل مباشر في الاحتفاظ برأس المال الفكري. 7. تبني رؤية استراتيجية واضحة المعالم لتطوير الجامعات اليمنية في ضوء الإمكانات والموارد المتاحة بها، وعمل تحليل للبيئة الداخلية والبيئة الخارجية للوقوف على أهم نقاط القوة التي تتسم بها ونقاط الضعف التي تعوقها عن استثمار رأس مالها الفكري، ورصد أهم الفرص المتاحة التي يجب الاستفادة منها والتحديات التي تعوقها عن أداء

		دورها المنوط بها في استثمار رأس المال الفكري. 8. إنشاء وحدات لتسويق البحوث العلمية التي يجريها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، ومن ثم يتم الاستفادة منها في نشر التطبيقات العلمية في حل المشكلات المجتمعية والإسهام في مشروع الاستثمارات المستدامة بالمجتمع. 9. إنشاء مراكز بالجامعات تهتم بتدويل التعليم الجامعي من خلال التعاون مع الجامعات العالمية التي لها سمعة علمية راقية ويمكن الاستفادة من التعاون معها في رفع جودة المخرجات البحثية بالجامعات، الأمر الذي ينتج عنه تطوير عملية نشر المعرفة وابتكارها. 10. إنشاء الحدائق العلمية بالجامعات والتي تسهم في توجيه المعرفة والإنتاج البحثي بالجامعات بحيث تصبح تحت تصرف رجال الأعمال والشركات، وذلك بهدف تحويل المعارف والأفكار العلمية إلى منتجات تطبيقية، أي الاهتمام بتطبيق المعرفة وتسويقها، وهي بذلك تربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية. 11. بناء مراكز التميز البحثي التي تعد وحدات علمية غير نمطية تشرف على أنشطة البحث والتعليم، وتقوم بإنجازات بحثية. 12. أنها نوعية ملموسة تحقق لها الكفاءة والريادة والمكانة الرفيعة وتصب خدماتها من أجل استثمار المجتمع من خلال إجراء البحوث العلمية والتطبيقية، كما أنها وسيلة يمكن من خلالها الحفاظ على المكانة العلمية والسمعة الأكاديمية للجامعات في ظل التغيرات العلمية والتكنولوجية وبزوغ بيئة تنافسية عالمية جديدة. 13. الاهتمام بمدخل إعادة الهندسة بالجامعات الذي يمكن من خلاله تغيير الأطر المعرفية بما قد يحمل تغييرًا في النظرة إلى العالم، وأن يكون للجامعات مكانة قوية في عالم المعرفة، حيث يدفع مدخل إعادة الهندسة الجامعات إلى إعادة النظر في جميع أنشطتها، ومن ثم الوصول إلى منتجات معرفية تجمع بين ثقافة المعلومات والخبرة والقدرة على الحكم.	
3	المشكلات التي قد تواجه تنفيذ التصوير وأساليب معالجتها	1. ضعف توفير التمويل الكافي من قبل الحكومة والقيادات الجامعية بهدف استثمار رأس المال الفكري للجامعات وقلة الإمكانات اللازمة لتحويل الأفكار الإبداعية إلى تطبيقات عملية في حيز التنفيذ، الأمر الذي ينعكس على قدرة الجامعات على المنافسة على المستوى المحلي والدولي. 2. قلة وجود رؤية مشتركة شاملة ومحددة المعالم لدى القيادات الجامعية والسياسية في المجتمع حول الكيفية التي يتم من خلالها إدارة رأس المال الفكري وتنميته بالجامعات من أجل تطويره.

3. التوسع الكمي في نشر التعليم العالي على حساب تحقيق الجودة في كافة مدخلاته ومخرجاته، ويعد المستوى الأكاديمي لهيئات التدريس باعتبارهم رأس مال فكري وعاملا مهما في تحقيق نوعية تعليم متميزة.
4. قلة الاهتمام من قبل إدارة الجامعات بتوفير برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، والتي تعد فرصًا في زيادة معارفهم وقدراتهم ومهاراتهم، ومن ثم تحسين قدراتهم على أداء الأعمال المنوطة بهم بكفاءة وفاعلية.
5. ضعف إيمان الإدارة العليا في العديد من الجامعات بأن القيمة الحقيقية للجامعة لا تكمن فيما تملكه من أصول مادية ولكن في امتلاكها لرأسمال فكري.
6. ضعف قدرة الجامعات على الاستفادة من مخرجات أبحاثها العلمية والمتمثلة في أطروحات الماجستير والدكتوراه والأبحاث العلمية التي ينتجها أعضاء هيئة التدريس في إيجاد حلول أكثر إبداعية لحل مشكلات المجتمع وإحداث تغييرات جذرية في الواقع المعاش.
7. يستغرق استثمار رأس المال الفكري وقتًا ليس بالقصير ولكن يحتاج إلى فترات طويلة من المتابعة المستمرة لكى تظهر النتائج المترتبة على الاستثمار فيه.
8. ضعف توافر الكفاءات الفنية التي لديها القدرة على استخدام النماذج والأساليب التحليلية والإحصائية والمحاسبية اللازمة لقياس رأس المال الفكري.
9. تحول القيادات عن الهدف الرئيسي من قياس رأس المال الفكري، حيث يصبح قياس رأس المال الفكري هدفًا في حد ذاته، دون النظر إلى النتائج المترتبة على الاستثمارات التي تنفقها الجامعات في مجالات إدارة الموارد البشرية من أجل المحافظة على الوضع التنافسي للجامعات.
10. الاعتماد على استيراد نتائج العلم وتطبيقاته دون الاستثمار في إنتاج المعرفة وتوليدها على المستوى المحلي، والاعتماد في تكوين الكوادر العلمية بالجامعات على التعاون مع الجامعات ومراكز البحث في البلدان المتقدمة معرفيًا دون خلق التقاليد العلمية المؤيدة لاكتساب المعرفة.
11. جمود القوانين واللوائح المنظمة للعمل بالجامعات وتعقيدها بالشكل الذي لا يسمح بتشجيع عملية الابتكار والإبداع للأفراد بالجامعات، حيث تعتمد الجامعات على معايير تقليدية في اختيار هيئة التدريس بالجامعات تعيق اجتذاب الكفاءات المتميزة والمبدعة في المجال المعرفي.
12. ضعف قدرة القيادات على وضع رؤية استشرافية تستطيع من خلالها الجامعات الاحتفاظ برأس مالها الفكري، الأمر الذي يزيد من خطر هجرة الأصول المعرفية وما تمتلكه من معارف بعيدًا عن الجامعات، مما يشكل خطرًا على الجامعات وقدرتها على توليد المعارف وتطبيقها.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة تم إيراد بعض التوصيات التي تسهم في تعزيز دور استثمار رأس المال البشري في الجامعات اليمنية في ضوء إدارة المعرفة، وهي كما يأتي:

- تبني سياسة واضحة ودقيقة في استقطاب رأس المال البشري، على اعتبار أن المورد البشري هو القادر على تفعيل واستثمار باقي الموارد المالية والتقنية في الجامعات، واعتماد البرامج الحديثة في تدريب رأس المال البشري؛ استجابة للتحويلات المعرفية والتكنولوجية والاقتصادية.
- زيادة الاهتمام بالاستثمار في رأس المال البشري كونه الوسيلة الفعالة التي تمهد الطريق نحو الانتقال إلى الاقتصاد المعرفي، حيث يؤدي إلى تطوير الخدمات التعليمية، وتنمية الابتكار والإبداع، واكتساب المعارف، والنهوض بكفاءة سوق العمل، وهي تمهد الأرضية القوية لاقتصاد المعرفة.
- دعم اللامركزية والاستقلالية الإدارية؛ للارتقاء بنوعية وكفاءة وفاعلية الجامعات اليمنية عن طريق خلق مناخ تنافسي لتطوير العملية التعليمية، وتحسين مخرجات رأس المال البشري بما يلائم سوق العمل.
- تنفيذ برنامج تدريبي مبتكر لرأس المال البشري بالتركيز على معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم، والعمل على إدخال طرق حديثة توافق التكنولوجيا الحديثة، وغرس قيم الإبداع والابتكار لديهم، وإطلاق طاقاتهم في مجالات العلوم والتكنولوجيا، بما يؤهلهم لتحديات المستقبل.
- العمل على تحفيز المبدعين وتشجيعهم عن طريق الرواتب والحوافز غير المباشرة، واستحداث جوائز للمتميزين والمبدعين.
- ضرورة تقييم عمل القيادات الأكاديمية في الجامعات اليمنية من منظور الإلمام بالتحول نحو الاقتصاد المعرفي، ومدى قدرتها على استثمار رأس المال البشري.
- العمل على مساعدة الجامعات اليمنية على امتلاك وتوفير عناصر رأس المال الفكري اللازمة بشكل أكبر؛ لكي تبقى قادرة على المنافسة ومواكبة حاجات الفرد والمجتمع وخصائص العصر العلمي والتقني.

- النظر إلى رأس المال الفكري على أنه استثمار حقيقي تعود نتائجه على المجتمع بشكل عام.
- العمل على تطوير المناهج التعليمية لتحقيق المواءمة بين مخرجات التعليم الجامعي واحتياجات المجتمع المتغيرة.
- النهوض بالبحث العلمي باعتباره استثمارًا وليس نفقات.
- التطوير الدائم للمهارات العلمية للعاملين بالجامعات، واستثمار المتميزين منهم.

المراجع:

إبراهيم، إلهام محمود مرسي. (2008). *دور الاتصال العلمي في الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة بنها* [رسالة ماجستير]. كلية التربية، جامعة بنها.

الثبيتي، مليجان. (2000). الجامعة: نشأتها- مفهومها ووظائفها- دراسة وصفية تحليلية. المجلة التربوية، جامعة الكويت، 14(54).

جلال، حسام محمد. (2009). مدخل مقترح للقياس والإفصاح المحاسبي لرأس المال الفكري في المنظمات الحديثة دراسة تطبيقية على جامعة قناة السويس. مجلة البحوث المالية والتجارية، كلية التجارة، جامعة بور سعيد، (2).

الحارثي، سعاد بنت فهد. (2012). تطوير عمليات إدارة المعرفة في الجامعات السعودية "دراسة ميدانية". *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس، مصر، (23).

حبيب، مجدي عبدالكريم. (2009). *مجتمع المعرفة والإبداع في القرن الحادي والعشرين*. القاهرة: دار الفكر العربي.

حرب، محمد خميس. (2013). تطبيق إدارة المعرفة بالجامعات لتحقيق التميز في البحث التربوي. *مجلة دراسات تربوية ونفسية*. كلية التربية، الزقازيق، (79).

حسن، راوية. (2002). *مدخل استراتيجي لتخطيط وتنمية الموارد البشرية*. الإسكندرية: الدار الجامعية.

حسين، أسامة ماهر. (2012). تقويم خصائص المنظمة المتعلمة بالجامعات المصرية: الجامعات الخاصة- دراسة حالة. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، *23*(91).

حمودة، هدى. (2005). نحو آفاق الإصلاح والتطوير الإداري لأداء الأعمال إلكترونيًا عبر شبكة الإنترنت. *شؤون الشرق الأوسط*، مركز بحوث الشرق الأوسط، جامعة عين شمس، (15).

الخمري، حفظ الله. (2018). *رؤية مستقبلية لتنمية رأس المال الفكري في الجامعات اليمنية*. الندوة العلمية

الأولى لقسم الإدارة وأصول التربية تحت شعار (آفاق مستقبل المؤسسات التعليمية في اليمن)، خلال الفترة من 29 سبتمبر حتى 1 أكتوبر 2018م.

دانيال، جون. (2006). *الجامعات العملاقة والوسائط المعرفية* (ترجمة: محمد الخطيب). مدارس الملك فيصل، الرياض.

الدعيس، محمد ناجي. (2010). *التعليم العالي. ودوره في تنمية رأس المال البشري*. استرجعت بتاريخ 2021/9/1م من (https://www.msn.com/?ocid=iehp)

الرايقي، عبد الحميد عون عايض. (2016). *تنمية رأس المال الفكري بالجامعات السعودية في ضوء إدارة المعرفة* [أطروحة دكتوراه]. جامعة عين شمس، كلية التربية.

الزهيري، إبراهيم عباس. (2012) رأس *المال الفكري: الخيار الاستراتيجي المستقبلي لمؤسسات التعليم العالي*. المؤتمر العلمي السنوي الرابع لكلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، بعنوان: إدارة المعرفة وإدارة رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي في مصر والوطن العربي، في الفترة من 11- 12 أبريل، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، المجلد الأول.

زيان، عبد الرازق محمد. (2016). تفعيل تمويل مشروعات البحوث العلمية الجامعية وإدارتها بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: دراسة حالة. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، (6).

السلمي، علي. (2002). *إدارة التميز: نماذج وتقنيات الإدارة في عصر العولمة*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

سليمان، أشجان صبحي مصطفى طه. (2018). *دور الجامعة في تنمية رأس المال الفكري في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة* [رسالة ماجستير]، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

سليمان، هالة عبدالمنعم أحمد. (2013). التنمية المهنية المبنية على الجدارات لمعلمي بعض مدارس اللغات التجريبية المتكاملة في مصر: دراسة تحليلية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، *19* (3).

السهو، ابتسام عبدالله علي. (2011). رأس *المال الفكري وعلاقته بالتنمية البشرية في دولة الكويت* [رسالة ماجستير]. كلية العلوم الإدارية والمالية، الجامعة الخليجية.

سيد، رحاب فايز أحمد. (2016). قياس رأس المال المعرفي للباحثين بجامعة بني سويف: دراسة تحليلية لتحقيق الميزة التنافسية للجامعة. *مجلة اعلم*، الاتحاد العربي للمعلومات والمكتبات، السودان، (16).

ابن شارف، عذراء. (2017). إدارة المعرفة مدخل لتحسين جودة إنتاجية المعرفة العلمية بالمؤسسات الجامعية- دراسة ميدانية مع أعضاء هيئة التدريس بأقسام علم المكتبات بالجامعات الجزائرية. *Cybarian Journal*، (48).

الشمري، عبدالله عبيد محمد صبر ناصر. (2013). تصور مقترح لإدارة رأس المال الفكري بالمؤسسات التعليمية في ضوء مدخل إدارة المعرفة. *مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، كلية التربية، جامعة الأزهر، *2*(154).

الشيخ، صالح سامي صالح. (2013). *أثر رأس المال الفكري على أداء شركات التأمين في الأردن* [رسالة ماجستير]. كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة اليرموك، الأردن.

عبدالمنعم، عبدالمنعم محيي الدين. (2006). *التوأمة بين الجامعات العربية واستراتيجية تحقيقها*. مؤتمر (الجامعات العربية: التحديات والآفاق المستقبلية)، في الفترة من 9-13 ديسمبر، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، المغرب.

عبده، هاني خميس أحمد. (2016). البحوث البينية وتقدم المجتمعات الإنسانية خلال الألفية الجديدة: تجارب عملية وخيارات مستقبلية. *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية*، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، 3(3).

عسيري، زهرة محمد أحمد. (2017). *تسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية من منظور اقتصاد المعرفة* [رسالة ماجستير]. كلية التربية، جامعة الملك خالد.

علي، صولي. (2014). رأس المال الفكري وأثره على إدارة العاملين: دراسة تحليلية لآراء عينة من مدراء ورؤساء أقسام في شركة سوناطراك. *مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية*، جامعة زيان عاشور بالجلفة، الجزائر، (20).

غبور، أماني السيد (2015). تصور مقترح لإدارة رأس المال الفكري بمؤسسات التعليم العالي في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. *مجلة جامعة حلوان*، كلية التربية، *21*(4).

الفيحان، إيثار عبدالهادي، ومحسن، سعدون. (2012). دور حاضنات الأعمال في تعزيز ريادة الأعمال. *مجلة كلية العلوم الاقتصادية جامعة بغداد، المجلد، العدد 30، الصفحات 69-98*

القطارنة، زياد حمد. (2011). *إدارة المعرفة*. (ط1)، الأردن، عمّان: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.

الكبيسي، عامر. (2005). *إدارة المعرفة وتطوير المنظمات*. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

الكثيري، عبدالله بن راجح (2013). طرق قياس رأس المال الفكري بجامعة الملك سعود بالرياض. *مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، كلية التربية، جامعة الأزهر، *2*(153).

كورتل، فريد، ومقيمح، صبري. (2008). *قيادة المعرفة ودورها في تنمية رأس المال الفكري للمؤسسة الاقتصادية: دراسة تجربة المؤسسة الوطنية لإنتاج وتسويق المحروقات– سوناطرك*. المؤتمر العلمي الدولي الثاني حول إدارة وقياس رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية، مخبر التنمية الاقتصادية والبشرية، جامعة سعد دحلب البليدة، الجزائر.

محمد، أشرف السعيد أحمد. (2009). *أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية لتطبيق مدخل إدارة المعرفة بالجامعات المصرية*. المؤتمر الدولي السابع بعنوان: التعليم في مطلع الألفية الثالثة: الجودة، الإتاحة، التعليم مدى الحياة، في الفترة من 15- 16 يوليو، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة المجلد الثاني.

محمود، أشرف محمود. (2015). تصور مقترح لتطوير مراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في التدريس والتعليم على ضوء الخبرات المعاصرة. *مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، كلية التربية، جامعة الأزهر، *5*(163).

محمود، ولاء محمود عبدالله.(2018). تصور مقترح لتنمية رأس المال الفكري بالجامعات المصرية في ضوء مدخل إدارة المعرفة. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، 29(116).

مرسي، شيرين عيد. (2013). تفعيل دور التعليم الجامعي في تلبية متطلبات رأس المال الفكري (دراسة مستقبلية). *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، 24(95).

مركز الدراسات الاستراتيجية. (2012). *الموارد البشرية الفكرية الثروة الحقيقية لمجتمعات المعرفة*. جامعة الملك عبدالعزيز، الإصدار الثلاثون.

مصطفى، عرين أسعد علي. (2015). *إدارة الموارد البشرية كعامل نجاح تطبيق إدارة المعرفة في الجامعات الرسمية الأردنية* [رسالة ماجستير]. كلية إدارة المال والأعمال، جامعة آل البيت، الأردن.

مطيران، عبد الله المطيران. (2010). *دور إدارة المعرفة في تنمية واستثمار الموارد البشرية*. دراسة مقدمة لمؤتمر نحو رؤية إستراتيجية جديدة للمؤسسات الحكومية، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، قطاع التخطيط والتطوير، الكويت، المنعقد في الفترة من 11 - 22 يناير 2010م، ص 23 -40.

المطيري، محيا بن خلف عيد. (2007). *إدارة رأس المال الفكري وتنميته بالتعليم الجامعي في ضوء التحولات المعاصرة تصور مقترح* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.

أبو فارة، يوسف أحمد. (2004). *العلاقة بين استخدام مدخل إدارة المعرفة والأداء*. دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الرابع "إدارة المعرفة"، في الفترة من 26- 28 نيسان، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزيتونة الأردنية، عمان، الأردن.

بـا مفلح، فـاتن بنـت سـعيد. (2000). تكنولوجيـا الـنظم الخبيرة: مفاهيمهـا، وتطبيقاتهـا مـع اسـتطلاع حـول استخدامها في مكتبات مدينة جدة. *مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية*، السعودية، *5*(2).

المهوس، وليد إبراهيم سليمان. (2002). *مساهمة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لتنمية مواردها المالية في تقديم الخدمات البحثية والاستشارية للقطاعين العام والخاص*. اللقاء الخامس لممثلي الجامعات وقطاع التعليم العام ورؤساء الغرف التجارية في دول الخليج، مكتب التربية العربي لدول الخليج والغرفة التجارية والصناعية بالإحساء، السعودية.

موسى، سعداوي. (2008). *تنمية رأس المال الفكري للمؤسسة من خلال إدارة المعرفة*. المؤتمر العلمي الدولي الثاني حول إدارة وقياس رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية، مخبر التنمية الاقتصادية والبشرية، جامعة سعد دحلب البليدة، الجزائر، الجزء الثاني.

النجار، فريد. (2007). *التجديد التنظيمي لمنظومة التعليم في القرن 21*. الإسكندرية: الدار الجامعية.

نجم، عماد الدين إسماعيل مصطفى. (2010). *قياس رأس المال الفكري كمدخل لتطوير الأداء في المنظمات العامة المصرية مع التطبيق على الهيئة العامة للاستعلامات* [رسالة دكتوراه]. كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.

المراجع الاجنبية:

Liebowitz, J. & Suen, C.(2004): Developing Metrics for Measuring Intellectual Capital Information and Operations research Vol 38, No 2.

Malhort, Y. (2003): Knowledge Assets in The Global Economy, Assessments of National Intellectual Capital, Journal of Global Information Management.

Nurluoz,0.; Birol, C.(2011), "The Impact of Knowledge Management and Technology: An Analysis of Administrative Behaviours", The Turkish Online Journal of Educational Technology, Jan.,Vol 10

Todericiua, R., & Serbana, A. (2015). Intellectual Capital and its Relationship with Universities. 22nd International Economic Conference – IECS 2015 "Economic Prospects in the Context of Growing Global and Regional Interdependencies", 27, 713 – 717

الآداب | مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

12 العدد الثاني عشر
ديسمبر 2021

فعالية تطوير تحمُّل القدرة على العناصر البدنية لسباق 400م/ح لدى طلاب كلية التربية الرياضية-جامعة صنعاء، 2021م

د. علي علي ناصر العشملي *

abwaralshmiy@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/10/09م	تاريخ القبول: 2021/11/02م

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية تدريبات تحمل القدرة على العناصر البدنية الخاصة ومستوى الإنجاز الرقمي لسباق 400م/ح لدى طلاب كلية التربية الرياضية – جامعة صنعاء، واستخدم الباحث المنهج التجريبي باستخدام التصميم التجريبي بطريقة القياس القبلي البعدي لمجموعة تجريبية واحدة؛ وذلك لملاءمته لطبيعة البحث. واشتملت عينة البحث على (10) من متسابقي 400 متر حواجز من طلاب المستوى الثاني بكلية التربية الرياضية - جامعة صنعاء خلال العام الدراسي 2018 / 2019م. وطبق البرنامج التدريبي المقترح على أفراد العينة المنتقاة وهي ممثلة لمجتمع الدراسة بالكامل، وتم استخدم المعالجات الإحصائية التالية: (المتوسط الحسابي - الانحراف المعياري -معامل الالتواء- دلالات الفروق بين المتوسطات - معامل الارتباط). وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياس القبلي والقياس البعدي في متغيرات البحث، ولصالح القياس البعدي.

الكلمات المفتاحية: تحمل القدرة، 400 م /ح، القوة المميزة بالسرعة، السرعة الانتقالية، تحمل السرعة.

* أستاذ التدريب الرياضي المساعد - قسم المواد العملية - كلية التربية الرياضية - جامعة صنعاء - الجمهورية اليمنية.

DOI: 10.53285/2117-000-012-004

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
الآداب للدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

Effectiveness of developing power endurance ability of physical elements for a running race of 400 m /h among students of the Faculty of Physical Education - Sana'a University

Dr. Ali Ali Nasser Al-Ashmali*

abwaralshmiy@gmail.com

Received on: 09/10/2021	Accepted on: 02/11/2021

Abstract:

The study aimed to identify the effectiveness of power endurance exercises on special physical elements and the level of digital achievement for a running race of 400 m/h among students of the Faculty of Physical Education - Sana'a University. The experimental method was followed with a pre- and post-test scale conducted to one experimental group. The group consisted of (10) of the 400-meter hurdles runners from the second level students at the Faculty of Physical Education - Sana'a University during the 2018/2019 academic year The proposed training program was applied to the selected sample, which represented the entire study population, and the following statistical procedures were used: (arithmetic mean - standard deviation - skew coefficient - significance of differences between means - correlation coefficient).The study results showed that there were statistically significant differences between the results of the pre-test and the post-test in regard to the research variables and in favor of the post-test.

Keywords: Power endurance ability, 400 Meters hurdles, Speed power, Transition speed, Speed endurance.

*Assistant Professor of Sports Training, Department of Practical Materials, Faculty of Physical Education, Sana'a University, Republic of Yemen.

المقدمة وأهمية البحث:

إن التقدم المذهل في الإنجاز الرقمي لكافة مسابقات ألعاب القوى يعكس كمًّا هائلًا من المعارف والمعلومات العلمية، التي أسهمت في إحداث هذا التطور الكبير في الأداء ليصل إلى حدود الإعجاز، ويعتبر الأسلوب العلمي هو المدخل الصحيح إلى هذا التطور والتقدم الذي يساير التقدم العالمي، كما إن استخدام المعلومات والمعارف العلمية للدارسين بكليات التربية الرياضية هو الرافد الأغلب للتغلب على القصور الشديد في الإنجاز الحركي لمسابقات الميدان والمضمار (عبدالمقصود، 1997، ص 1).

"وتعتبر سباقات الحواجز من السباقات التي تتميز بالصعوبة، من الناحية الفنية أو الناحية التوافقية. ويرجع السبب في ذلك إلى ضرورة التبادل المستمر بين خطوات الجري العادية، وتعدية الحواجز مع الاحتفاظ بمعدلات عالية من السرعة" (الجبالي، 2000، ص 245).

ويرى الباحث أن الغرض من سباق 400م/ح هو محاولة المحافظة على السرعة قدر الإمكان لاجتياز الـ 10حواجز التي يبلغ ارتفاع كل منها (91,4سم) للرجال. وتكمن الصعوبة هنا في محاولة الحفاظ على مركز ثقل اللاعب قريبًا من المسار الطبيعي للسرعة كلما أمكن ذلك عند اجتياز الحواجز؛ بهدف تقليل زمن الطيران في الهواء. وتتمثل المراحل الفنية للسباق في:

1. البداية.
2. السرعة لأول حاجز.
3. تعدية الحاجز.
4. الخطوات بين الحواجز.
5. من آخر حاجز حتى خط النهاية.

كما يرى ايضا أن القدرة العضلية من أهم العناصر البدنية المؤثرة على المستوى الرقمي لسباق 400م/ح. فيرى الباحث أن هذا العنصر من أهم العناصر التي يجب أن تراعى في عمليات الإعداد البدني لسباق 400م/ح.

ويؤكد نجا (2009) أنه يمكن تنمية القدرة العضلية من خلال تدريبات البليومتريك حيث إن هذه التدريبات تتطلب قدرًا كبيرًا من التوافق العضلي العصبي وعند أدائها يجب توافر بعض المتطلبات المهمة، وهي:

1- العمل على الوصول إلى أسرع تعبئة لأنشطة الجهاز العصبي.

2- تجنيد أكبر عدد ممكن من الوحدات الحركية.

3- التزايد في انفجارية دورة الأعصاب الحركية.

4- تنمية وكفاءة الجهاز العصبي المركزي باستخدام تدريبات السرعة القصوى.

5- تحويل القوة العضلية إلى القدرة الانفجارية. (نجا، 2009، ص 103-104).

ويلاحظ الباحث أن أهمية تحمل القدرة Power Endurance من القدرات البدنية التي ترتبط بموضوع القدرة العضلية حيث يعكس هذا المفهوم مدى العلاقة التي تربط بين القدرات البدنية الحيوية الثلاث "القوة - السرعة - التحمل".

ويعتبر مفهوم تحمل القدرة من القدرات البدنية التي ترتبط بمفهوم القدرة العضلية، حيث عرف تيودور بومبا "T. Bompa" تحمل القدرة Power Endurance بأنه المقدرة على أداء انقباضات عضلية تتسم بخاصية الانفجارية لأطول فترة زمنية ممكنة، ويرى الباحث أن امتلاك اللاعب لخصائص القوة القصوى والسرعة القصوى والتحمل العضلي لفترات متوسطة وطويلة يتيح له تحقيق أعلى مستوى في تدريبات تحمل القدرة مع الوضع في الاعتبار مستوى التوافق والرشاقة، كما أضاف أيضا أن تنمية تحمل القدرة يتطلب الأداء المستمر من 12-15 تكرارا، بشدة تتراوح ما بين 65-75% باستخدام فترات كبيرة نسبيا. (Bomba, 1999, pp. 192-196).

مشكلة البحث:

من خلال عمل الباحث مدرسًا لمقررات ألعاب القوى بكلية التربية الرياضية – جامعة صنعاء أثناء تدريس سباقات الحواجز لاحظ أن هناك فجوة كبيرة بين الأرقام الشخصية للطلاب؛ نتيجة الانخفاض في مستويات القدرة العضلية لهم. فنجد أن هذا السباق يحتوي على (10) حواجز

بارتفاع (91,4سم) للرجال وبمسافة قدرها (45م) من خط البداية حتى الحاجز الأول، و(35م) بين الحواجز ثم (40م) من الحاجز الأخير إلى خط النهاية. وبشكل عام، نجد أن اللاعبين هنا يحتاجون إلى أداء الخطوة بين الحواجز التي يجب أن تؤدى جميعها بقدرة وسرعة عاليتين. ومن ثم تظهر الحاجة هنا إلى تنمية عنصر تحمل القدرة؛ نظرا للعدد الكبير من الخطوات التي يجب أن تؤدى بقدرة عالية، ومن هنا يرى الباحث أن عنصر تحمل القدرة هو أحد العناصر البدنية الأكثر تأثيرًا على المستوى الرقمي لسباق 400م/ح، حيث إن الانخفاض في معدلات القدرة يؤدي بالتبعية إلى الانخفاض في السرعة، ومن ثم يؤثر سلبًا على المستوى الرقمي.

تساؤلات البحث:

1. ما مدى دلالة الفروق في نسب التغير بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الواحدة على تحمل القدرة، ومستوى الإنجاز الرقمي لسباق 400م/ح لدى طلاب كلية التربية الرياضية - جامعة صنعاء؟

أهدف البحث:

2. التعرف على فعالية تدريبات تحمّل القدرة على العناصر البدنية الخاصة ومستوى الإنجاز الرقمي لسباق 400م/ح لدى طلاب كلية التربية الرياضية - جامعة صنعاء.

فروض البحث:

1. توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في تطوير مستوى العناصر البدنية الخاصة لسباق 400م/ح لدى طلاب كلية التربية الرياضية - جامعة صنعاء لصالح القياس البعدي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على المجالات الآتية:

1- المجال المكاني: مضمار ألعاب القوى التابع لمدينة الثورة الرياضة - محافظة صنعاء.

2- **المجال البشري:** عشرة من متسابقي 400 متر حواجز من طلاب المستوى الثاني بكلية التربية الرياضية - جامعة صنعاء.

3- **المجال الزماني:** طبق البرنامج التدريبي المقترح على أفراد العينة المنتقاة في الفترة خلال العام الدراسي 2018 / 2019.

تحمل القدرة:

هو المقدرة على أداء انقباضات عضلية تتسم بخاصية الانفجارية لأطول فترة زمنية ممكنة. (الجبالي، 2008، ص 2).

أما الباحث فيرى أنها إمكانية تأخر ظاهرة التعب عند أداء الفعاليات الرياضية، التي تتطلب قوة متميزة بالسرعة، ولفترة زمنية طويلة.

الدراسات السابقة:

1. **دراسة محمد (2014) "فعالية تطوير تحمل القدرة على معدل سرعة ضربات اللعب الفردي في كرة السرعة"**

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير البرنامج التدريبي على مستوى تحمل القدرة للاعب كرة السرعة وتطور تحمل القدرة على إجمالي عدد الضربات في الدقيقة للأوضاع الأربعة, وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم مجموعة واحدة من اللاعبين باستخدام القياس القبلي، ثم القياس التتبعي، ثم القياس البعدي, و تم تطبيق البحث على بطل العالم في كرة السرعة, وكانت مدة البرنامج (3) شهور، أي (12) أسبوعا، يتضمن كل أسبوع (3) وحدات تدريبية، زمن الوحدة التدريبية (120) دقيقة تقريبًا, وكان من أهم النتائج أن البرنامج المقترح أدى إلى تحسن في مستوى الأداء المهاري ومن ثم تحسُّن تحمُّل القدرة، الذى أدى إلى تحسن ضربات اللعب الفردي (محمد، 2014).

2. **دراسة كسرى (2014) "مقارنة استخدام التدريبات الباليستية والبليومترية على تنمية تحمل القدرة العضلية"**

وهدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير التدريبات الباليستية والبليومترية على تحمل القدرة للاعبي الكرة الطائرة، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم القياس القبلي والبعدي

لمجموعتين تجريبيتين، تخضع إحداهما للتدريب الباليستي والأخرى للتدريب البليومتري, وتم اختيار العينة بالطريقة العمدية من لاعبي الكرة الطائرة (ذكور) تحت (17) سنة والمقيدين بالاتحاد المصري للكرة الطائرة لفريق نادي الزمالك وعددهم (72) لاعبا بنسبة (6.24 %) من مجتمع البحث. وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين: مجموعة (أ) (7) لاعبين يخضعون للتدريبات الباليستية ومجموعة (ب) (7) لاعبين يخضعون للتدريبات البليومترية, ومدة البرنامج (3 شهور) 12 أسبوعا، وعدد مرات التدريب الأسبوعية (3 وحدات) بواقع (36) وحدة تدريبية. زمن الوحدة (60 ق)، وكان من أهم النتائج أن برنامجي التدريب الباليستي والبليومتري أديا إلى حدوث زيادة معنوية في جميع المتغيرات البدنية قيد الدراسة (تحمل القدرة لعضلات الرجلين - العدو 20 م - الوثب العمودي - الرشاقة) (كسري، 2014).

3. **دراسة شلبي (2012) "تأثير استخدام التدريب المتقاطع على تطوير تحمل القدرة والتحمل الهوائي والمستوى الرقمي لعدائي المسافات الطويلة"**

وكان هدف الدراسة هو تصميم برنامج تدريبي باستخدام التدريب المتقاطع وتعريف التأثير الناتج عن استخدام التدريب المتقاطع على تطوير تحمل القوة والتحمل الهوائي ومستوى الأداء الفني لعدائي المسافات الطويلة لجامعة الشمال بالسعودية, وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي لمجموعة واحدة عن طريق الاختبار وإعادته, وتم اختيار عدد (10) لاعبين بشكل عشوائي من عدائي المسافات الطويلة من جامعة الشمال, واستخلص الباحث أن البرنامج التدريبي المقترح يعمل على زيادة معدل تحمل القدرة الذى كانت نسبته من (23.64 % - 69.35 %) في انثناء الركبتين من الجلوس، ودفع ثقل بالقدمين للخلف، وأدى أيضا إلى زيادة معدل التحمل الهوائي الذى كانت نسبته من (30.77 % ـ 50 %) من اختبار الحد الأقصى لاستهلاك الأكسجين واختبار كوبر، وكان من أهم النتائج أن برنامج التدريب المتقاطع عمل على رفع معدلات تحمل القدرة والتحمل الهوائي والمستوى الرقمي لعدائي المسافات الطويلة (شلبي، 2012).

4. **فؤاد (2010) بعنوان "تأثير استخدام بعض التدريبات الخاصة على تحمل القدرة ومستوى الإنجاز الرقمي للاعبات السباعي"**

هدفت الدراسة إلى التعرف على: (1) تأثير التدريبات الخاصة المقترحة على نسب التغير في تحمل القدرة لمتسابقات السباعي. (2) تأثير التدريبات الخاصة المقترحة على نسب التغير في مستوى الإنجاز الرقمي لمتسابقات السباعي.(3) الفروق بين نسب التغير في تحمل القدرة والمستوى الرقمي لمتسابقات السباعي. واشتملت العينة على (4) لاعبات سباعي مركب تحت (18) سنة من أبطال الجمهورية موسم 2008/2007 من أندية 6 أكتوبر والشرطة والأهلي. واستخدم الباحث المنهج التجريبي لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة وكانت مدة البرنامج ثلاثة أشهر بواقع (12) أسبوعا يتضمن كل أسبوع (3) وحدات تدريبية زمن الوحدة التدريبية (120) ق تقريبا. وكان من أهم النتائج أن برنامج التدريبات الخاصة بتنمية عنصر تحمل القدرة العضلية قد أثر إيجابًا على مستوى الأداء البدني لمتسابقات السباعي. وأن برنامج التدريبات الخاصة بتنمية عنصر تحمل القدرة العضلية قد أثر إيجابًا على مستوى الإنجاز الرقمي لمتسابقات السباعي. وزيادة مستوى تحمل القدرة أسهم بشكل كبير في تطوير مستويات القوة العضلية القصوى والقدرة العضلية (فؤاد، 2010).

5. **دراسة حسين (2009) "نماذج مقترحة لتطوير القوة المميزة بالسرعة باستخدام التدريبات البليومترية وأثرها على بعض المتغيرات الكينماتيكية مرحلة تزايد السرعة لسباق 200متر/ عدو"**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أنسب النماذج لتنمية تحمل القوة المميزة بالسرعة وأثرها على المؤشرات الكينماتيكية لمرحة تزايد السرعة, والتعرف على أنسب النماذج الثلاثة المقترحة لتنمية تحمل القوة المميزة بالسرعة وأثرها على ديناميكية منحنى السرعة والإنجاز الرقمي لسباق 200متر عدو، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي عن طريق تصميم ثلاث مجموعات تجريبية من 45 طالبا تم اختيارهم بالطريقة العمدية, وكان من أهم النتائج أن النماذج الثلاثة المقترحة لتطوير تحمل القوة المميزة بالسرعة باستخدام التدريبات البليومترية حققت تحسنا فى القياسات البدنية

والمؤشرات الكينماتيكية لخطوة العدو خلال مرحلة تزايد السرعة لسباق 200متر / عدو (حسين، 2009).

6. **دراسة الجبالي (2008) "تنمية تحمل القدرة وتأثيره على بعض خصائص القوة العضلية وعلاقته بمستوى الإنجاز الرقمي لناشئ إطاحة المطرقة"**

هدفت الدراسة إلى العمل على تنمية تحمل القدرة لناشئ إطاحة المطرقة والتعرف على علاقة تحمل القدرة بكل من خصائص القوة العضلية ومستوى الإنجاز الرقمي، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم مجموعة واحدة من اللاعبين باستخدام قياس قبلي، وثلاثة قياسات أخرى: منها اثنان تتبعيان، والثالث بعدي، واشتملت عينة البحث على (8) لاعبين تم اختيارهم بالطريقة العمدية الطبقية من أفضل (10) لاعبين على مستوى الجمهورية من أندية الزمالك و6 أكتوبر تحت 16 سنة. وقد أظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي الذي تم تقنينه قد أدى إلى زيادة ملحوظة في مستوى تحمل القدرة لدى أفراد العينة. (الجبالي، 2008).

التعليق على الدراسات السابقة:

قام الباحث بحصر الدراسات السابقة في مجال تحمل القدرة لسباق 400 م حواجز والمسافات المتوسطة، التي بلغت (6) دراسات عربية، ومن خلال تحليل هذه الدراسات تم استخلاص ما يأتي:

1) الأهداف

يمكن تصنيف الدراسات السابقة التي تناولت سباق 400 م حواجز، وتحمل القدرة، من حيث تنوع أهدافها إلى الآتي:

1. دراسات تناولت تأثير البرامج التدريبية المقترحة على الصفات البدنية والمستوى الرقمي.
2. دراسات تناولت اختبارات القدرات البدنية والمهارية للاعبي الحواجز.
3. دراسات تناولت متطلبات إنتاج الطاقة للاعبين وتحمل القدرة العضلية.

2) المنهج

جميع الدراسات السابقة استخدم المنهج التجريبي؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة السابقة.

3) العينة

استخدمت الدراسات السابقة عينة من لاعبي الحواجز والمسافات المتوسطة.

4) مدى الاستفادة من الدراسات السابقة

1. الاستفادة في تحديد مشكلة البحث.
2. تحديد نوعية عينة البحث.
3. تحديد المنهج المستخدم في الدراسة قيد البحث.
4. إمكانية تصميم البرنامج التدريبي المقترح المبني على أسلوب علمي سليم من حيث زمن وعدد الوحدات التدريبية وكيفية التدرج بالأحمال.
5. التعرف على أنسب الأساليب الإحصائية.
6. التعليق على نتائج هذه الدراسة في ضوء نتائج الدراسات السابقة.

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج التجريبي باستخدام التصميم التجريبي بطريقة القياس القبلي البعدي لمجموعة تجريبية واحدة وذلك لملاءمته لطبيعة البحث.

عينة البحث:

اشتملت عينة البحث على (10) من متسابقي 400 متر حواجز من طلاب المستوى الثاني بكلية التربية الرياضية - جامعة صنعاء خلال العام الدراسي 2018 / 2019 م. وطبق البرنامج التدريبي المقترح على أفراد العينة المنتقاة وهي ممثلة لمجتمع الدراسة بالكامل.

جدول رقم (1) التوصيف الإحصائي لعينة البحث

المتغيرات	وحدة القياس	المتوسط الحسابي	(الانحراف المعياري)	الالتواء
الطول	سم	1.70	0.7814	0.276
السن	سنة	24.0000	4.10575	1.882
الوزن	كجم	67.86	5.157	0.851

تشير نتائج الجدول إلى المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الالتواء لمتغيرات السن والطول والوزن والعمر التدريبي، كما يتضح من الجدول تجانس أفراد العينة في هذه المتغيرات حيث تراوح معامل الالتواء بين (- 3، + 3).

إجراءات البحث الميدانية:

1. **الدراسة الاستطلاعية الأولى**

قام الباحث بإجراء الدراسة الاستطلاعية الأولى لتحديد أهم القياسات والاختبارات المتداولة والمناسبة واستخدم الباحث الاختبارات والقياسات البدنية والأدوات الملائمة لطبيعة البحث من متسابقي 400 متر حواجز من طلاب المستوى الثاني بكلية التربية الرياضية – جامعة صنعاء خلال العام الدراسي 2019/2018م.

2. **الدراسة الاستطلاعية الثانية**

قام الباحث بإجراء الدراسة الاستطلاعية الثانية بهدف:

1 – تعريف عينة البحث بأهداف الدراسة.

2 – التعرف على المشكلات التي قد تواجه الباحث خلال تنفيذ الدراسة.

3 – التأكد من إدراك اللاعبين لهدف الدراسة وكيفية أداء التدريب والاختبار بطريقة سليمة.

4-التأكد من المعاملات العلمية للاختبارات المستخدمة.

ثبات الاختبارات المستخدمة:

جدول رقم (2) معامل الارتباط بين التطبيق الاول والثاني في الاختبارات المستخدمة ن = 10

القدرات البدنية	الاختبارات	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الارتباط	الصدق الذاتي
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
القوة المميزة بالسرعة	الوثب العريض من الثبات	1.515	0.259453	1.590000	0.289282	0.0675	0.96
تحمل السرعة	جري 300 م / ح	53.8305	2.66837	53.625	2.759217	0.980	0.99
مستوى رقمي	جري 400 م / ح مستوى رقمي	66.4662	1.863903	66.2857	1.73877	0.966	0.99
سرعة	عدو 30 م بدء طائر	4.0748	0.27327	4.1000	.2397	0.918	0.98
رشاقة	الجري الزجزاجي بارو	5.1448	0.50218	5.1319	0.49331	0.997	0.96
مرونة	ثني الجذع أمامًا أسفل	16.6190	3.35375	17.7000	3.97492	0.983	0.95
تحمل قدرة	قفز حواجز عدد (15) حاجزا ارتفاع 76سم المسافة بينها 1متر	13.603	0.890	13.903	0.990	0.798	0.95
تحمل قدرة	خطوات طائرة لأقصى مسافة	109.600	9.875	110.700	9.979	0.997	0.96

قيمة " ر " الجدولية عند مستوى معنوية 0.05 هي (0.878)

تشير نتائج الجدول إلى أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني مما يدل على ثبات الاختبارات المستخدمة قيد البحث كما يتضح من الجدول.

صدق الاختبارات المستخدمة:

القياس القبلي:

قام الباحث بإجراء القياس القبلي وذلك على مجموعة البحث في المتغيرات قيد الدراسة في يومَي 4 -5 / 11 / 2018 م بمضمار ألعاب القوى الخاص بمدينة الثورة الرياضية.

البرنامج التدريبي المستخدم:

قام الباحث بعمل مسح للمراجع التي تهتم بالبرامج التدريبية ومن خلال الدراسات السابقة توصل الباحث إلى ما يأتي:

1. يطبق البرنامج في فترة بداية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018 - 2019م
2. يهدف البرنامج إلى فعالية تدريبات تحمل القدرة على العناصر البدنية الخاصة ومستوى الإنجاز الرقمي لسباق 400م/ح لدى طلاب كلية التربية الرياضية - جامعة صنعاء.
3. استخدم الباحث طريقة التدريب الفتري مرتفع الشدة.
4. مدة تطبيق البرنامج 10 أسابيع.
5. عدد مرات التدريب الأسبوعية مرتان أسبوعيًا.
6. شدة البرنامج تتراوح ما بين 80 %: 95 % .

التجربة الأساسية للبحث:

قام الباحث بتطبيق البرنامج التدريبي المقترح بملعب كرة القدم بجامعة صنعاء في الفترة من 11 /2018/11م حتى 2019/2/11م بواقع ثلاثة شهور.

القياس البعدي:

قام الباحث بإجراء القياس البعدي على الاختبارات المستخدمة بنفس أسلوب القياس القبلي وفي نفس الظروف، وذلك من يوم الأربعاء الموافق 2019/2/13م إلى يوم الخميس الموافق 2019/2/14م.

المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحث في معالجة البيانات البرنامج الإحصائيSPSS باستخدام الحاسب الآلي وقد استخدم الباحث المعالجات الإحصائية التالية:

1 - المتوسط الحسابي.

2 - الانحراف المعياري.

3 - معامل الالتواء.

4 - اختبار حساب دلالة الفروق بين المتوسطات.

5 - معامل الارتباط.

6- حساب معامل ولكاكسون. اختبار شائع ويستخدم للعينة القليلة أقل من 36 مفحوصا (ولككسون-مان وتني - فريدمان) وهي البدلية لـ(T .test).

7 - النسبة المئوية للتغير.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

جدول رقم (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياس القبلي والبعدي في متغيرات البحث ن = 10

الاختبارات		القياس القبلي		القياس البعدي	
	وحدة القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الوثب العريض من الثبات	سم	1.5157	0.259	2.0815	0.26812
جري 300 م / ح	الدقيقة	53.8305	2.66837	52.5710	3.48871
جري 400 م / ح مستوى رقمي	الثانية	66.4662	1.86390	59.9480	2.10942
عدو 30 م بدء طائر	الثانية	4.0748	0.273	3.8865	0.25105
بارو	الثانية	5.1448	0.521	4.5040	0.29337
ثني الجذع أمامًا أسفل	سم	16.6190	3.35375	17.7000	3.97492
القفز فوق (15) حاجزا، ارتفاع 76سم	ثانية	13.612	1.02441	12.487	1.0566
خطوات طائرة لأقصى مسافة.	سم	109.6	**9.875**	115.033	**10.875**

تشير نتائج الجدول إلى الفروق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيرات البحث في القياسات القبلية والبعدية ولصالح القياس البعدي في جميع الاختبارات.

جدول رقم (4) نتائج اختبارولكوكسون. (Wilcoxon) الإشارة بالراتب بين القياسين القبلي والبعدي للمتغيرات قيد الدراسة لدى أفراد عينة الدراسة.

القياسات	القياس	متوسط الرتب	الاتجاه	القيم	مج القيم	قيمة z	P احتمالية الخطأ	اتجاه الدلالة
اختبار الوثب العريض من الثبات	القبلي	0	-	**21**	.00	-4.015-	.000	لصالح القياس البعدي
	البعدي	11.00	+	0	231.00			
اختبار(300 م) جري	القبلي	10.06	-	**21**	181.00	-2.277-	.023	لصالح القياس البعدي
	البعدي	16.67	+	**0**	.000			
اختبار(400 م) جري	القبلي	11.00	-	**21**	231.00	4.015-	.000	لصالح القياس البعدي
	البعدي	0.00	+	**0**	.00-			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي في جميع الاختبارات قيد البحث ولصالح القياس البعدي.

القياسات	القياس	متوسط الرتب	الاتجاه	القيم	مج القيم	قيمة z	P احتمالية الخطأ	اتجاه الدلالة
عدو 30 م بدء طائر	القبلي	4.5	-	**21**	36	-2.565	0.01	لصالح القياس البعدي
	البعدي	0	+	0	0			
بارو	القبلي	4.5	-	**21**	36	-2.558	0.011	لصالح القياس البعدي
	البعدي	0	+	0	0			

ثني الجذع أمامًا أسفل	القبلي	0	-	**21**	0	-2.558	0.011	لصالح القياس البعدي
	البعدي	4.5	+	0	36			
الخطو فوق الحواجز	القبلي	**4.5**	-		**36**	**2.558**	**0.011**	لصالح القياس البعدي
	البعدي	0	+					

قيمة z الجدولية عند مستوى معنوية 0.05 هي 1.96

تشير نتائج الجدول إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين القياس القبلي والقياس البعدي في متغيرات البحث ولصالح القياس البعدي.

وتشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي من خلال تحسن في الاختبارات البدنية وذلك لصالح القياس البعدي.

جدول رقم (5) نسبة تحسن القياسات البعدية عن القياسات القبلية في متغيرات البحث

الاختبارات		القياس القبلي		القياس البعدي		نسب التحسن
	وحدة القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الوثب العريض من الثبات	سم	1.5157	0.259	2.0815	0.268	37.3298
جري300 م / ح	الدقيقة	53.8305	2.66837	52.5710	3.488	-2.33975
جري 400 م / ح رقم شخصي	الثانية	66.4662	1.86390	59.9480	2.109	-9.80678
عدو 30 م بدء طائر	الثانية	4.0748	0.273	3.8865	0.251	-4.62108
بارو	الثانية	5.1448	0.521	4.5040	0.293	-12.4552
ثني الجذع أمامًا أسفل	سم	16.6190	3.35375	17.7000	3.974	6.504603
القفز فوق الحواجز	سم	8.4871	1.02441	7.9995	1.0566	5.745

تشير نتائج الجدول إلى المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونسبة تحسن القياس البعدي عن القياس القبلي متغيرات البحث.

وتشير نتائج الجدول إلى تحسن في القياس البعدي في الاختبارات البدنية وتحسن ملحوظ في اختبار جري 400م/ح عن القياس البعدي.

مناقشة النتائج:

بناء على ما أظهرته وأسفرت عنه النتائج الإحصائية وفي حدود القياسات التي تم إجراؤها، وفي الإطار المحدد لعينة البحث، سوف يتم مناقشة مدى تحقق الأهداف وصدق الفروض من واقع البيانات وفي ضوء المعالجات الإحصائية السابق عرض نتائجها، وانطلاقا من فروض البحث، توصل الباحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي في متغيرات (القوة المميزة بالسرعة - تحمل السرعة - السرعة - الرشاقة - المرونة) (الرقم الشخصي) (الوثب العريض من الثبات - جري 300 م / ح - عدو 30 م بدء طائر- بارو ثني الجذع أمامًا أسفل - القفز فوق الحواجز) (جري 400 م / ح رقم شخصي) للمجموعة التجريبية وجاءت الفروق لصالح القياس البعدي، ويرى الباحث أن هذه النتائج ترجع إلى التأثير الإيجابي للبرنامج المقترح باستخدام طريقة التدريب الفتري مرتفع الشدة لدى عينة الدراسة.

مناقشة نتائج الفرض الأول:

الذي ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في المتغيرات البدنية المرتبطة بالإيقاع الحركي لمتسابقي 400م حواجز لصالح القياس البعدي".

تشير نتائج الجدولين رقم (4)، (5) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين القياس القبلي والقياس البعدي في المتغيرات البدنية المرتبطة بالإيقاع الحركي لمتسابقي 400 متر حواجز لصالح القياس البعدي قيد الدراسة.

حيث تراوحت قيمة ولكوكسون لجميع المتغيرات ما بين (2.277: 4.015) بمستوى دلالة Sig يتراوح بين (0.01: 0.023) وهي جميعها أقل من (0.05)؛ الأمر الذي يشير إلى تحسن وتنمية القدرات

البدنية للمجموعة التجريبية حيث تحسن متوسط القياس البعدي لجميع متغيرات (القوة المميزة بالسرعة - تحمل السرعة - السرعة - الرشاقة - المرونة) (الوثب العريض من الثبات - جري 300 م / ح - عدو 30 م بدء طائر- بارو ثني الجذع أمامًا أسفل - القفز فوق الحواجز) ويعزو الباحث هذا التحسن إلى البرنامج المقترح والتدريب الفتري مرتفع الشدة وكذا التدريبات المهارية لسباق جري 400 م / ح؛ مما حسن من مستوى إيقاع الجري بين الحواجز.

ويرى الباحث أن هذه الفروق قد ترجع إلى استخدام البرنامج التدريبي المقترح قيد البحث حيث اشتمل البرنامج التدريبي على تمرينات لتقوية الطرف السفلي، وكذلك تمرينات لتنمية تحمل القدرة العضلية لدى اللاعبين قيد البحث، وهذا أسهم في إظهار فروق دالة إحصائيًا لصالح القياس البعدي في متغيرات تحمل القدرة العضلية، كذلك اشتمل البرنامج على تمرينات لتنمية السرعة الحركية والسرعة الانتقالية مما أسهم في تقليل زمن العدو من البداية وحتى الحاجز الأول، وكذلك زيادة سرعة اللاعبين.

كما اشتمل البرنامج على تمرينات ووحدات تدريبية لتنمية الإيقاع الحركي والإيقاع بين الحواجز مما ساعد في زيادة قدرة اللاعبين على ضبط وتقنين الخطوات بين الحواجز؛ مما ساعد في خفض زمن عدو الحواجز، وظهر هذا في الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في الاختبارات للعدو زمن 300م / ح.

كذلك اشتمل البرنامج التدريبي المقترح على تمرينات لتنمية الرشاقة والمرونة والتوافق، حيث إنها عناصر بدنية مهمة في الارتقاء بقدرة اللاعبين في خفض زمن سباق 400 م / ح.

كما يشير جدول (5) الخاص بنسبة تحسن القياسات البعدية عن القياسات القبلية في متغيرات البحث إلى أنه قد حقق نسبة جيدة، إذ أدى البرنامج التدريبي المقترح إلى تحسن في متغيرات القدرة العضلية، حيث بلغ معدل التحسن في اختبار الوثب العريض من الثبات (37.32928%).

كما أدى البرنامج التدريبي المقترح إلى تحسن في الخطوات بين الحواجز حيث بلغ معدل التحسن في اختبار جري 300 م/ح (2.33975- %).

كما أدى البرنامج التدريبي المقترح إلى تحسن في معدل السرعة حيث بلغ معدل التحسن في اختبار عدو 30 م(4.62108- %)، وفي متغير الرشاقة، حيث بلغ معدل التحسن في اختبار الجري الزجزاجي (بارو) (12.4552- %)، وفي متغير المرونة حيث بلغ معدل التحسن في اختبار ثني الجذع أمامًا أسفل (6.504603%)، وبلغ معدل التحسن في اختبار القفز فوق الحواجز (173.9451 %).

كما أدى البرنامج التدريبي المقترح إلى تحسن في المستوى الرقمي لسباق 400 م/ح حيث بلغ معدل التحسن (9.80678- %).

مناقشة نتائج الفرض الثاني:

الذي ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في المستوى الرقمي لمتسابقي 400م حواجز لصالح القياس البعدي وهذا ما تحقق، وصولًا لهدف الفرضية الثانية والإجابة عليها.

وتشير نتائج الجدولين رقم (4)، (5) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين القياس القبلي والقياس البعدي في المستوى الرقمي لمتسابقي 400 متر حواجز.

ويرى الباحث أن هذه الفروق قد ترجع إلى استخدام البرنامج التدريبي المقترح قيد البحث، حيث اشتمل البرنامج على تمرينات لتنمية السرعة الحركية والسرعة الانتقالية؛ مما أسهم في تقليل زمن العدو من البداية وحتى الحاجز الأول وكذلك زيادة سرعة اللاعبين بين الحواجز وتحسين الإيقاع، مثل اختبارات (جري 400 م / ح رقم شخصي).

(كما يشير جدول (5) الخاص بنسبة تحسن القياسات البعدية عن القياسات القبلية إلى أنه قد حقق نسبًا جيدة، حيث أدى البرنامج التدريبي المقترح إلى تحسن في المستوى الرقمي لسباق 400 م/ح حيث بلغ معدل التحسن (9.80678- %).

ويعزو الباحث هذا التحسن في النتائج إلى التأثير الإيجابي لفاعلية البرنامج التدريبي المقترح والتدريبات الخاصة بتحمل السرعة والإنجاز الرقمي وأن البرنامج ذو فعالية في تنمية القدرات

الخاصة بمتسابقي 400 م / ح باستخدام طريقتي التدريب الفتري المرتفع الشدة لتدريب هذا النوع من السباق، والذي خضع اللاعب من خلالها لشدة مناسبة تكمن في التدريب ومقاومة التعب وتحمل اللاكتيك ومن ثم التكيف على ذلك؛ مما يؤدي إلى تحسين الإنجاز.

وتتفق نتائج البحث مع ما توصل إليه كلٌّ من أسامة محمد فؤاد (2010م)، ودراسة تامر عويس الجبالي (2008) من أن التدريبات الخاصة وتحمل القدرة قد أثرت على مستوى الإنجاز الرقمي وبعض خصائص القوة العضلية.

الاستنتاجات:

من خلال نتائج البحث وفي ضوء الأهداف والتساؤلات ومن واقع البيانات والمعلومات التي أمكن التوصل إليها، وكذلك المعالجات الإحصائية يستنتج الباحث ما يأتي:

1- أن برنامج تدريب تحمل القدرة قد أثر إيجابًا على القدرات البدنية لسباق 400م/ح لدى طلاب كلية التربية الرياضية - جامعة صنعاء.
2- أن برنامج تدريب تحمل القدرة قد أثر إيجابًا على مستوى الإنجاز الشخصي لسباق 400م/ح لدى طلاب كلية التربية الرياضية - جامعة صنعاء .
3- أن برنامج تدريب تحمل القدرة قد حقق تطورًا إيجابيًا في مستوى القوة العضلية بشكل عام وفي مستوى تحمل القدرة العضلية بشكل خاص لسباق 400م/ح لدى طلاب كلية التربية الرياضية - جامعة صنعاء.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث، وما توصل إليه الباحث من استنتاجات، يوصي بما يأتي:

1- ضرورة الاهتمام بتنمية وتطوير تحمل القدرة وضرورة احتواء برامج التدريب الخاصة بمسابقات الحواجز حيث أن تلك المسابقات تتطلب القدرة العضلية وتحمل القدرة.
2- تقديم الجرعات التدريبية التي تتضمن تدريبات تحمل القدرة، وتكون خلال الفترة بين نهاية فترات الإعداد العام وبداية فترات الإعداد الخاص.

3- ضرورة تنمية خصائص السرعة والقوة والتحمل لفترات متوسطة؛ نظرا لارتباطهما بمستوى تحمل القدرة.

4- ضرورة وضع وتقنين تدريبات واختبارات تهدف إلى تنمية وتطوير وقياس تحمل القدرة.

5- محاولة لفت نظر المدربين والباحثين والمؤلفين إلى ضرورة التعرف على أهمية تناول تحمل القدرة بالمزيد من المراجع والأبحاث العلمية.

قائمة المراجع:

الجبالي، تامر (2008): "تنمية تحمل القدرة وتأثيره على بعض خصائص القوة العضلية وعلاقته بمستوى الإنجاز الرقمي لناشئي اطاحة المطرقة"، المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة، كلية التربية الرياضية للبنين بالهرم، جامعة حلوان.

الجبالي، عويس (2000): *ألعاب القوى النظرية والتطبيق*، الطبعة الأولى، جامعة حلوان .

حسين، فراس محمد (2009): "نماذج مقترحة لتطوير القوة المميزة بالسرعة باستخدام التدريبات البليومترية وأثرها على بعض المتغيرات الكينماتيكية مرحلة تزايد السرعة لسباق 200متر / عدو"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية بأبي قير، جامعة الإسكندرية.

السيد، عبدالمقصود (1997): *نظريات التدريب الرياضي "تدريب وفسيولوجيا القوة*، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

شلبي، أشرف رشاد (20012): قسم التدريب الرياضي، كلية التربية الرياضية، العدد 6، الجريدة، الدولية لعلوم الرياضة جامعة كفر الشيخ وجامعة الشمال بالسعودية.

فؤاد، إسامة محمد فؤاد (2010): "تأثير استخدام بعض التدريبات الخاصة على تحمل القدرة ومستوى الإنجاز الرقمي للاعبات السباعي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين بالهرم جامعة حلوان.

كسري، محمود أحمد (2014): "مقارنة استخدام التدريبات الباليستية والبليومترية على تنمية تحمل القدرة العضلية"، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين بالهرم، جامعة حلوان.

محمد، أحمد إسماعيل (2014): "فعالية تطوير تحمل القدرة على معدل سرعة ضربات اللعب الفردي في كرة السرعة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين بالهرم جامعة حلوان.

نجا، صلاح محسن عيسوي (2009): "دراسة مقارنة لأسلوبين لتقنين الحمل التدريبي على المستوى الرقمي لمتسابقي 400 متر عدو"، بحث منشور، مج لبحوث المؤتمر العلمي الثالث، أكتوبر، كلية التربية الرياضية للبنات بالجزيرة، جامعة حلوان.

الآداب للدراسات النفسية والتربوية
مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

12 العدد الثاني عشر
ديسمبر 2021

الاحتياجات التدريبية المقترحة في مجال النمو المهني لمعلمي الكيمياء في المرحلة الثانوية بمحافظة صنعاء من وجهة نظر المعلمين والموجهين

د. محمد حسين أحمد خاتم*
ma0836388@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/06/28م	تاريخ القبول: 2021/07/31م

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية المقترحة في مجال النمو المهني لمعلمي الكيمياء في المرحلة الثانوية بمحافظة صنعاء من وجهة نظر المعلمين والموجهين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، حيث طبق استبانة على عينة البحث التي قوامها (53) معلمًا وموجهًا تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتكونت هذه الاستبانة من (46) فقرة توزعت في ستة مجالات هي: (التخطيط للتدريس، التدريس الفعال، استراتيجيات وطرائق التعليم والتعلم، توظيف تكنولوجيا التعليم, استخدام المختبر، التقويم). واستخدام الباحث برنامج SPSS لمعالجة البيانات وحساب التكرارات والنسب المئوية، والوزن النسبي، والمتوسطات، وتوصل البحث إلى أن هذه الاحتياجات التدريبية تعتبر ماسة لمعلمي الكيمياء من وجهة نظر العينة، وأن أعلى نسبة احتياج كان في مجال توظيف التكنولوجيا، وأقلها في مجال التخطيط، وأظهرت الدراسة وجود فرق غير دال بين استجابات المعلمين والموجهين، لصالح المعلمين.

الكلمات المفتاحية: معلمو الكيمياء، الاحتياجات التدريبية، النمو المهني، محافظة صنعاء.

* أستاذ مناهج وطرائق تدريس العلوم المساعد - قسم العلوم التربوية - كلية التربية والعلوم - جامعة إقليم سبأ - مأرب - الجمهورية اليمنية.

DOI: 10.53285/2117-000-012-005

الآداب للدراسات النفسية والتربوية
مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

Suggested training needs in the field of professional growth for chemistry teachers at the secondary stage in Sana'a Governorate from the perspective of teachers and mentors

Dr . Mohamed Hussein Ahmed Khatam *

ma0836388@gmail.com

Received on: 28/06/2021	Accepted on: 31/07/2021

Abstract:

This study aimed to identify the proposed training needs in the field of professional growth for chemistry teachers at the secondary stage in Sana'a Governorate from the point of view of teachers and mentors. To achieve this, the descriptive survey method was used, where a questionnaire, consisting of (46) items, was administered to a sample of 46 teachers and mentors. The questionnaire covered six areas: (Teaching planning, effective teaching, teaching and learning strategies and methods, employing educational technology, laboratory use, evaluation). The data was analyzed by using the SPSS program to calculate frequencies, percentages, relative weight, and means. The findings revealed that the need to use technology received the highest percentage and the lowest important need was planning. The findings also showed there was a statistically insignificant difference between the responses of teachers and mentors, in favor of teachers.

Keywords: Chemistry teachers, Training needs, Professional growth, Sana'a Governorate.

* Assistant Professor of Curricula and Teaching Methods, Department Educational Sciences, Faculty of Education, and Sciences, Sheba Region University, Marab, Republic of Yemen.

مقدمة البحث:

تشهد دول العالم اليوم مجموعة من المتغيرات السريعة والمتلاحقة تتمثل في الانفجار المعرفي, والتقدم العلمي والتكنولوجي، ووسائل الاتصالات، وتضع هذه التغيرات والتحولات المتسارعة المجتمعات أمام مسؤولية مواجهتها فإما أن تقبل التحديات وتعمل على التغلب عليها وإما أن تعيش على الهامش؛ ولا شك أن الأنظمة التعليمية لها الدور الأكبر في مواجهتها وتذليلها, فالأنظمة التعليمية مفتاح عميلة التنمية وجوهرها؛ الأمر الذي يقتضي أن تحقق جودتها وتمنح الفرصة لطلابها في الحصول على خبرات تلبي احتياجاتهم الحالية والمستقبلية لمواجهة التغيرات المستمرة في المجتمع.

وتتطلب مهنة التعليم نموًا مستمرًا للمعلمين في أثناء الخدمة لمواكبة التطور الحادث في شتى المجالات وذلك من خلال الدورات التدريبية, والتعلم الذاتي المستمر, والبحث والقراءة والاطلاع والإشراف (عبدالسلام, 2009، ص 503). فإذا أردنا معلمين ذوي مستوى عال في الأداء ونظام تعليمي فاعل فينبغي أن تتصدر عملية التعليم المستمر والتدريب للمعلمين المرتبة الأولى, فتدريب المعلمين أثناء الخدمة من العمليات المهمة التي تسهم في تحقيق جودة التعليم, وتعمل على تحسين أداء المعلمين مع طلبتهم (Rudolph, 2002).

إن البرامج التدريبية التي نفذت أثناء الخدمة لم يستفد منها إلا نسبة قليلة من المعلمين ولدورة واحدة فقط, مع العلم أن الحاجة لبناء تلك البرامج يكون وفقًا لاحتياجات المعلمين أنفسهم, فيجب أن تتطرق لمواضيع تساير التغيرات العالمية والاتجاهات الحديثة في ميدان التربية, فقد أشار العديد من الدراسات في أكثر من بلد عربي إلى أن معظم البرامج التدريبية يكتنفها الغموض ويظهر فيها اختلالات كبيرة، من أهمها: أنه لا يؤخذ في الغالب برأي المعلمين فيها ولا تتبنى حاجاتهم، والدورات التدريبية تكاد تخلو من الأساليب الحديثة مثل تمثيل الأدوار والعروض، وتقتصر على المحاضرات والإلقاء وأحيانًا المناقشة والحوار، وبعض المدربين غير متمكنين من موضوعات التدريب، ولا يملكون القدرة على توصيل المعلومات ولا يستخدمون وسائل إيضاح كافية، مما ينتج

عنه عدم استفادة المتدربين منها، وعدم رضا معظم المتدربين عما يقدم لهم من دورات، فهم يعتبرونها أقل من توقعاتهم ودون مستوى الجودة (السلطاني, 2014؛ عبد المعطي, وزارع, 2012 العاجز, وآخرون, 2010؛ صياد, 2009؛ أبو عطوان, 2008).

وتعد عملية تحديد الحاجات التدريبية من العوامل المهمة لتدريب المعلمين على تحقيق الأهداف المنشودة من خلال وجود نشاط مخطط يقوم على دراسة علمية وعملية للتعرف على الحاجات التدريبية، والحاجات التدريبية تصنف إلى صنفين: فردية هدفها تحقيق حاجة فرد أو مجموعة من الأفراد ممن يفتقرون إلى المعارف والمهارات الخاصة بالعمل، وجماعية تتعلق بمجموعة كبيرة من العاملين الذين يحتاجون إلى معارف ومهارات (Laird, 1997: 223).

وهذا يعني أن نجاح التدريب يجب أن يبدأ بفهم واضح للمتدربين من حيث قاعدة معلوماتهم ومهاراتهم الفنية وأسلوب عملهم، وأن يتم تصميم وإعداد برامج تدريبية وفقًا لتلك الاحتياجات، وأن يتصف البرنامج بالمرونة وتعدد الاختيارات، وأن تركز برامج التدريب على تنمية المهارات والاتجاهات أكثر من التركيز على اختزان المعلومات وأن تراعي هذه البرامج الفروق الفردية بين المتدربين.

إن الاحتياجات التدريبية أساس مهم في العملية التدريبية فهي تسهم بطريقة فاعلة في تصميم البرنامج التدريبي وتنفيذه وتقييمه؛ وتعد أيضا مؤشرًا يوجه التدريب توجها صحيحا للوصول إلى تحقيق الأهداف الموضوعة له. (الرياشي، الصغير، 2014؛ Nurhan, 2007).

وتزداد أهمية هذه البرامج التدريبية القائمة على الاحتياجات التدريبية إذا ما أدركنا أن غالبية معلمي العلوم بالمرحلة الأساسية والكيمياء والفيزياء والأحياء بالمرحلة الثانوية لا يلتحقون ببرامج تدريبية تلامس احتياجاتهم، فضلا عن ندرة تلك البرامج.

مشكلة الدراسة:

يواجه معلمو الكيمياء تحديًا كبيرًا في غرفة الصف، فمعلم الكيمياء يتعامل مع أدوات وأجهزة معملية ومواد كيميائية بمعامل الكيمياء والتحليل والكشف عن المواد، وتقدير جودة المواد؛ إذ لا بد أن يكون ملما بخبرات تربوية من طرق التدريس والمناهج والوسائل التعليمية... إلخ.

إن معلم العلوم بصفة عامة ومعلم الكيمياء بصفة خاصة بحاجة ماسة لتنميته مهنيا؛ نظرًا لإدخال مناهج جديدة في العملية التعليمية, تتضمن التطور في المحتوى العلمي، والتغيرات والتجديدات في المجال التربوي، خصوصا ما يتعلق باستراتيجيات التدريس، والتقنيات، كل ذلك يتطلب تدريبه أثناء الخدمة, لإمداده بالخبرات اللازمة من معارف، ومهارات، واتجاهات... إلخ؛ لمواكبة التحديث والتجديد في ميدان التربية والتعليم، ولرفع مستوى أدائه الحالي إلى المستوى الذي تحدده المعايير القومية للتعليم ولو في الحد الأدنى، حتى يصبح قادرا على أداء مهام عمله بالشكل المطلوب، وهذا لن يتم إلا بمعرفة الاحتياجات التدريبية اللازمة لبناء البرامج التدريبية الفعالة، ومن هنا برزت مشكلة البحث, التي تحاول الإجابة عن السؤال الآتي:

ما هي الاحتياجات التدريبية المقترحة للنمو المهني لمعلمي الكيمياء من وجهة نظر المعلمين والموجهين بمحافظة صنعاء؟

أسئلة الدراسة:

في ضوء مشكلة البحث التي تضمنت السؤال الرئيس السابق تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما هي الاحتياجات التدريبية المقترحة في مجال النمو المهني لمعلمي الكيمياء من وجهة نظرهم؟
2. ما هي الاحتياجات التدريبية المقترحة في مجال النمو المهني لمعلمي الكيمياء من وجهة نظر موجهي الكيمياء؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي الكيمياء والموجهين عند مستوى دلالة 0.05؟

أهداف الدراسة:

1. تحديد الاحتياجات التدريبية المقترحة للنمو المهني لمعلمي الكيمياء من وجهة نظرهم.
2. تحديد الاحتياجات التدريبية المقترحة للنمو المهني لمعلمي الكيمياء من وجهة نظر موجهي الكيمياء.

3.معرفة الفروق بين استجابات المعلمين والموجهين حول أهمية الاحتياجات.

أهمية الدراسة:

قد يسهم البحث الحالي في:

1. تزويد الجهات المعنية والقائمين على تدريب المعلمين باليمن بقائمة من الاحتياجات المهنية اللازمة لمعلمي الكيمياء.
2. الاستفادة من المقترحات والتوصيات التي قد تسهم في تطوير وبناء برامج التدريب وفقا للاحتياجات.

حدود الدراسة:

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي2018 - 2019.

الحدود المكانية: محافظة صنعاء - الجمهورية اليمنية.

الحدود البشرية: معلمو وموجهو الكيمياء بالمرحلة الثانوية.

مصطلحات الدراسة:

الاحتياجات التدريبية: مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في الموظف، والمتعلقة بمعلوماته، وخبراته، وأدائه، وسلوكه، واتجاهاته لجعله مناسبًا لشغل وظيفة ما، وأداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية. (الطعاني، 2007، ص 29).

أما صفاء عبدالعزيز، وسلامة عبد العظيم فيعرفانها بأنها "الثغرة بين حقيقة أو واقع المتدربين الحالي، وبين الوضع المأمول والنتائج المتوقع أن يكون عليها هؤلاء في المستقبل من حيث معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم، فمقارنة واقع الأداء الحالي بصورة الأداء المتوقع أو المنشود يبرز الحاجة إلى التدريب" (2007، ص 238).

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في معلم الكيمياء، المتعلقة بمعلوماته، وخبراته، وأدائه، وسلوكه، واتجاهاته، بحيث يصبح قادرًا على تدريس الكيمياء بصورة جيدة.

محافظة صنعاء: هي إحدى محافظات الجمهورية اليمنية، وهي التي تحيط بالعاصمة صنعاء من كل جانب وتتكون من (16) مديرية.

معلم الكيمياء: هو من يدرس مادة الكيمياء بالصفوف الثلاثة بالمرحلة الثانوية, ويحمل شهادة البكالوريوس أو الدبلوم بعد الثانوية.

النمو المهني: هو عملية مقصودة تهيئ وسائل التعليم وتساعد المعلمين على اكتساب الفاعلية في عملهم الحاضر والمستقبل (خليفة, 2005، ص 49).

التعريف الإجرائي: هو كل الخبرات، أو الجهود الذاتية أو الجماعية التي تسهم في تطوير وتنمية معارف ومهارات واتجاهات معلمي الكيمياء بقصد رفع فاعليتهم، وتحسين أدائهم التدريسي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم بصفة عامة والكيمياء بصفة خاصة:

تعتبر الاحتياجات التدريبية من أهم المرتكزات التي تستند إليها البرامج التدريبية، إذ بدونها لا يكون لهذا البرنامج فائدة مرجوة، فهي تكشف عما يحتاجه المعلمون من تدريب بغرض تحسين أدائهم المهني.

مفهوم الاحتياجات التدريبية:

إذا كان مفهوم الاحتياجات من المفاهيم المركبة، فإن الأمر يتطلب بدايةً الوقوف على مفهوم الاحتياجات التدريبية؛ لما لها من أهمية واضحة في تحديد المراد من تدريب المعلمين، وهو ما يتطلب الرجوع إلى مصادر للكشف عن أصلها، ففي اللغة يتضح أن مصطلح الاحتياجات له معان عديدة, ودلالات مختلفة, ففي لسان العرب جاءت كلمة الاحتياجات في مادة حوج: الحاجة والحائجة, أي: حاج يحوج حوجًا، بمعنى احتاج, وأحوجه إلى غيره (ابن منظور, 1968: 242/2، 243).

وهي دلالة تؤكد على أن الاحتياج يأتي بمعنى النقص أو فقد شيء معين مع محاولة إكمال النقص، ووفقًا لهذا المعنى وردت كلمة الاحتياجات في المصطلحات التربوية بأنها "مجموعة المتغيرات

والتطورات التي يجب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات الأفراد؛ لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم وتحسين مستوى أدائهم الوظيفي الذي ساعد بدوره في تحسين العمل" (اللقاني والجمل, 2003، ص 10).

أما التدريب فقد ورد في لسان العرب: درب دربًا. وتدرب ودرب به وعليه وفيه, بمعنى الصبر وقت الفرار في الحرب أو المعرفة أو التعود (ابن منظور, 1968: 3/ 148).

فقد عرفت الاحتياجات التدريبية من منظورات متعددة فمنهم من يعتبرها مجموعة من المتغيرات تحدث في سلوك المتدربين، كما عرفها الأحمد بأنها: "مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات المعلمين التي تجعلهم قادرين على أداء العمل على الوجه المطلوب, وما يتبع ذلك من تطوير في الاتجاهات الإيجابية" (2005، ص 208).

ويعرفها الطعاني بأنها: "مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعلوماته وخبراته وأدائه وسلوكه واتجاهاته، لجعله مناسبا لشغل وظيفة وأداء اختصاصات وواجبات وظيفية حالية بكفاءة عالية" (الأحمدي، 2006، ص 29).

ومنهم من يعتبرها مجموعة من الخبرات تمثل فرقا بين مستويين سابق وحالي، فيعرف طعيمة الاحتياجات التدريبية بأنها "مجموع الخبرات التي تمثل الفرق بين مستوى الأداء الحالي، أي قبل تنفيذ البرنامج التدريبي، ومستوى ما ينبغي أن يكون عليه هذا الأداء, سواء أكانت هذه المعلومات قيمًا أم اتجاهات أم مهارات" (2000، ص 234).

وفي ضوء هذه التعاريف يمكن للباحث أن يعرف الاحتياجات التدريبية بأنها: مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في معلم العلوم للمرحلة الأساسية، المتعلقة بمعلوماته، وخبراته، وأدائه، وسلوكه، واتجاهاته بحيث يصبح قادرًا على تدريس العلوم بصورة جيدة.

وعليه فإن مفهوم الاحتياجات التدريبية يتمثل في تحديد المهارات والمعارف والاتجاهات المطلوب رفعها لدى المعلم, والتي يتم تفصيلها في مجموعة من الأهداف المطلوب تحقيقها في نهاية

التدريب، وذلك من خلال تشخيص الأداء الحالي للمتدربين ومقارنته مع الأداء المرغوب الوصول إليه، ومن ثم زيادة كفاءة التخطيط للبرامج التدريبية. والاحتياجات التدريبية تعتبر الخطوة الأولى التي تنطلق منها العملية التدريبية.

أهمية الاحتياجات التدريبية:

تعتبر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مهمة وحاسمة لفعالية البرامج التدريبية لأسباب عديدة، وقد وردت عند مجموعة من الباحثين منهم (أبو سويرح, 2009, ص 75؛ السيد, 2008, ص 133-135؛ Martin & Williams, 2001, p 13-22) كما يأتي:

- تمثل الأساس الذي يقوم عليه تصميم البرنامج التدريبي.
- تساعد في توجيه الإمكانات والإجراءات التنفيذية للعملية التدريبية نحو تحقيق الأهداف المتوخاة, فتعدل من مسار البرنامج كلما حاد عنها.
- إن تحديد الاحتياجات التدريبية هو الأساس لكل عناصر العملية التدريبية وأهمها, فتحديد الاحتياجات التدريبية يعد مؤشرا يوجه التدريب توجيها صحيحا في تلك العمليات الفرعية.
- يسهم في التعرف على نقطة البدء في التدريس أو ما يمكن تسميته بنقطة الانطلاق.
- تبين نوع التدريب المطلوب، والنتائج المتوقعة منهم.
- تقلل من إضاعة الجهد والوقت والمال.
- تسهم في عملية التنبؤ بالاحتياجات التدريبية المستقبلية.

ولأهميتها فقد اهتم الكثير من الباحثين بمعرفة الاحتياجات التدريبية من المعلمين, إذ أظهرت نتائج الدراسات العديد من هذه الاحتياجات ومنها: توظيف أساليب التدريس, تنوع أساليب التقويم واستراتيجيات التدريس, التخطيط للتدريس, استخدام الحاسوب, الإنترنت, الاستفادة من التكنولوجيا, إدارة البيئة الصفية (Stewart, 2003؛ الورفلي وآخرون, 2011؛ أبو كشك, 2013؛ الشمري، 1434هـ، بل وأظهرت دراسات أخرى احتياج المعلمين للتعامل مع محتوى العلوم بعمق

لدى بعض المعلمين (أبو سليط, 2013؛ Jeanpierre, & et 2005), وحاجاتهم في عمل البحوث الإجرائية (مدبولي, 2002؛ هلل, 2006).

وأظهرت دراسات أخرى حاجة المعلمين إلى كيفية تنمية التفكير بأنواعه لدى التلاميذ (عكاشة, وآخرون, 2011؛ الجبر, 2013), أما دراسة (Effandi Zakaria et al, 2009) فقد أوضحت أن من أهم احتياجات معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية التكامل في تقنيات الوسائط المتعددة في تدريس العلوم, واستخدام اللغة الإنجليزية في تدريس العلوم.

إن تحديد الاحتياجات التدريبية ينبغي أن يكون بأسلوب علمي منظم حتى يتم تحديد احتياج المعلم كما وكيفا، فإهمالها يؤدي إلى هدر الإمكانيات المادية والبشرية، وإلى فشل البرنامج التدريبي.

طرائق تحديد الاحتياجات التدريبية:

تعتبر الاحتياجات التدريبية مجموعة متكاملة من المعلومات، والمهارات، والاتجاهات، والقدرات الفنية والسلوكية التي يراد إحداثها وتنميتها لدى المتدرب, وتحديدها بطريقة عملية سليمة يعد الخطوة الأولى في بناء البرنامج التدريبي (شديفات؛ وأرشيد, 2009، ص 68).

هناك عدة طرق لتحديد الاحتياجات التدريبية ولعل أهمها ما توصل إليه العديد من الباحثين: (أبو عطوان, 2008، ص 54، 55؛ التكوين المهني للمعلم, 2011، ص 169، 170):

أ- **تحليل المنظمة**: ويقصد بتحليل المنظمة دراسة واستيعاب الأهداف الحالية للمؤسسة، حيث تشكل أهداف المؤسسة أساس المؤسسة وسبب وجودها واستمرارها ما دامت هذه الأهداف ملبية لحاجة المجتمع، وتحديد الأهداف واستيعابها من قبل العاملين يساعد كثيرًا على تحقيقها.

ب- **تحليل العمل**: يقصد بتحليل العمل الدراسة العلمية المتعلقة بتحديده ومعرفة طبيعته وأهمية كل عملية، ومنها: معرفة الخصائص والشروط التي يجب توافرها فيمن يقوم بها، وحصر الواجبات الخاصة بكل وظيفة، وبعبارة أخرى يساعد تحليل العمل على معرفة القدرات والاستعدادات والسمات التي يجب توافرها في الشخص للقيام بهذا العمل.

1- **تحليل الفرد**: إن تقدير الاحتياجات التدريبية على مستوى الفرد يعني تقدير الفجوة بين مستوى المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات الموجودة حاليا، والمستوى المأمول للشخص المعني بمهام وظيفته.

إن الطرائق التي يعتمد عليها في تحديد الاحتياجات التدريبية للأفراد تعتبر الأساس الذي يرتكز عليه التدريب الفعال، ويرى الباحث أن تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم عملية تشاركية تكاملية قائمة على التعاون بين جهات عديدة، من أهمها المعلمون أنفسهم, والمديرون, والموجهون, والأبحاث المتعلقة بتدريب المعلم من أجل تحقيق الكفاءة وحسن أداء الأفراد داخل المؤسسة والارتقاء بهم وبمعلوماتهم ومهاراتهم.

أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية:

هناك العديدة من الأساليب المتبعة لتحديد الاحتياجات التدريبية، الغرض من تنوعها استخلاص أهم الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها المعلم، ومنها (أبو عطوان, 2008م، ص 54):

- **الملاحظة**: تعد الملاحظة أحد أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية التي يقوم فيها المشرف بمحاولة تسجيل سلوك المعلم عند حدوثه، وتتطلب درجة عالية من المهارة التي سيقوم بها الملاحظ, فبعض المعلمين قد ينظرون إليها على أنها نوع من التجسس.
- **الاستبيانات**: يمكن أن تكون في شكل بحوث تعتمد على مسح أو استطلاع الرأي لعينة عشوائية أو طبقة الأفراد أو رأي المجتمع ككل.
- **الاستشارة**: تتضمن الحصول على معلومات من خبراء أو مستشارين في مجال التدريب أثناء الخدمة، أو رؤساء الأقسام أو الموجهين، وذلك بحكم الصلة المباشرة بينهم, التي تمكنهم من معرفة نقاط القوة والضعف, ومواطن القصور التي يمكن علاجها.
- **المقابلات الشخصية**: قد تكون رسمية أو غير رسمية، وعلى أي شكل من الأشكال سواء كانت فردية أم جماعية، وتمنح الحرية للتعبير والإفصاح عن المشكلات وأسبابها وطرق حلها.

- **الاختبارات**: تعد الاختبارات من الأساليب المهمة التي يمكن الاعتماد عليها في تحديد الاحتياجات التدريبية، فهي وسيلة مفيدة لجمع البيانات في تحديد أسباب حدوث المشكلة كالنقص في المعرفة أو المهارات أو الاتجاهات، ومن ثم يتم تحويل النتائج إلى صورة كمية لإجراء المقارنات.
- **السجلات والتقارير**: يعتبر هذا الأسلوب عملية تحليلية توجيهية تقويمية تعاونية بين المشرف على العملية التدريبية والمعلم المتدرب، ودراسة التقارير والسجلات تسمح للمشرفين والمفتشين بالوقوف على أهم العمليات التدريبية التي تقدم للمعلمين.

ويرى الباحث أنه يمكن الاستفادة من نتائج البحوث المتعلقة ببرامج التدريب، لاستخلاص أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم والكيمياء، التي تسهم في بناء البرامج التدريبية الفاعلة. وبالنظر إلى هذه الأساليب التي يمكن من خلالها تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، يتضح أن نجاح المخطط في تحديد هذه الاحتياجات يتوقف على إتقان المدرب لهذه الأساليب، واختيار النوع المناسب.

تجارب دولية في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين:

إن إصلاح وتطوير أداء المعلم علميًا ومهنيًا لن يتم إلا من خلال التدريب السليم القائم على الاحتياجات التدريبية؛ التي تعتبر نقطة انطلاق لبناء البرامج التدريبية, وسوف تحاول الدراسة الحالية إلقاء الضوء على تجارب بعض الدول في مجال تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين:

التجربة الألمانية:

الأساس الذي تقوم عليه عملية التدريب في كل ولاية ألمانية هو تحديد الاحتياجات التدريبية التي يتطلبها المعلمون طبقًا لمقتضيات العصر الذي يعيشون فيه, وأصبح الاهتمام بعمليات التدريب من ضرورات التطوير المهني للمعلم الألماني, وتعلمه طرق استخدامات المستحدثات التكنولوجية التي من أهمها الكمبيوتر داخل الفصول الدراسية, وطرق التعلم الذاتي المختلفة.

وتتبع ألمانيا نموذجًا للتطبيق العملي في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين يتمثل في مجموعة من الخطوات(Francis Mangubha, 2006, p 6) هي:

1. تسجيل قائمة بالمشكلات التعليمية التي تواجه المعلمين للتغلب عليها بهدف تطوير الأداء.
2. دراسة المشكلات التعليمية التي تم تحديدها من المعلمين ومحاولة إعادة صياغتها في قائمة من الاحتياجات التدريبية للمعلمين.
3. وضع المسئولون عن التدريب, مجموعة من البرامج التدريبية في ضوء الإطار الذي تم فيه تحديد مشكلات المعلمين وحاجاتهم التدريبية التي يحتاجون إليها.
4. الإعلان عن الأماكن الخاصة بتنفيذ البرامج التدريبية، وتحديد نوعية المعلمين، والمتدربين، والموارد والأفكار, وكذلك الإطار المؤسس الذي تحدث فيه عمليات التدريب.

وعلى ضوء هذه الخطوات، واتباع أساليب متنوعة في جمع البيانات كالملاحظة والمقابلات وغيرها، تصاغ برامج التدريب.

التجربة الأمريكية:

أشارت دراسة (Jeremy Roschclle, 2007, p 4) إلى أن أساليب جمع الاحتياجات التدريبية في معظم الولايات التدريبية تعتمد على أسلوب المقابلة، بين من يتولى مهمة جمع البيانات عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين وبين المعلمين المراد تدريسهم, حيث كشفت عن وجود مجموعة من المشكلات التي يعاني منها المعلمون في مواقع العمل, فأسلوب المقابلة يوفر جوا من الثقة والطمأنينة للمعلمين حيث يعبرون عن آرائهم بطريقة صريحة وعلنية. ويشارك المعلمون في ولاية تكساس في عمل سيمنار شهري لتقييم المواد الموضوعة للتدريب التي تلقوها ومدى تلبيتها لاحتياجات المعلمين التدريبية.

التجربة الماليزية في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم:

تنظر دراسة عثمان خميصة وآخرون (2006م) تحديدًا إلى الاحتياجات المتوقعة لدى معلمي العلوم في المدارس الثانوية في ماليزيا، بحيث يمكن التخطيط والتنفيذ لبرامج فعالة في التنمية المهنية لمعلمي العلوم أثناء الخدمة، وسعت الدراسة إلى إجراء مسح مستعرض للتأكد من الاحتياجات

المتوقعة لـ1690 من ممارسي تعليم العلوم في المدارس الثانوية، وقد استخدم الاستبيان أداة رئيسية لاستطلاع الاحتياجات التدريبية وفقًا لثمانية أبعاد هي:

المعرفة والمهارات التربوية العامة، والمعارف والمهارات في مواضيع العلوم، وإدارة أجهزة العلوم التعليمية، وتشخيص تقييم الطلاب، والتخطيط لتدريس العلوم، وإدارة المرافق والمعدات التعليمية المتعلقة بمادة العلوم، والتكامل في استخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة، واستخدام اللغة الإنجليزية في تدريس العلوم، وأثبتت نتائج التحليل للدراسة أن الاحتياجات الأكثر انتشارًا بين معلمي العلوم في المدارس الثانوية الماليزية هي التكامل في استخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة، واستخدام اللغة الإنجليزية في تدريس العلوم (Osman & et.al, 2006).

واقع تحديد الاحتياجات التدريبية في قطاع التدريب في اليمن:

قام الباحث بإجراء مقابلة مع عدة مسئولين في وزارة التربية والتعليم، وعلى مستوى محافظة صنعاء, وعلى مستوى المديريات, والاطلاع على تقارير الموجهين في مكتب التربية بمحافظة صنعاء وبعض المديريات التابعة لها وتبين ما يأتي:

- تحديد الاحتياجات التدريبية لا يتم بطريقة علمية ومن يحددها هم مجموعة من الأفراد في الإدارات العليا (قطاع التدريب) الموجودة في الوزارة ويستعينون بخبراء من (أكاديميين- وموجهين مركزيين- مركز البحوث...)، وأحيانا يلجؤون إلى تقارير الموجهين المركزيين.
- يتم الاعتماد بصورة كبيرة على مجموعة من الأشخاص من ذوي الخبرة في الوزارة في وضع الاحتياجات دون الرجوع إلى الميدان ورفع ما يحتاجه العاملون؛ بحجة أنهم يعلمون جيدًا احتياجات العاملين في الميدان، حيث يتم وضع مجموعة من الكفايات بعد الاطلاع على الأدبيات وتحديد الأهم منها, ومن ثم وضع الأهداف والشروع في تصميم البرنامج دون مراعاة أهم تلك الاحتياجات من وجهة نظر العامل (معلم - مدير - موجه - مدرب -....).
- معظم برامج التدريب تركز على الأشياء المشتركة في المواد كالتخطيط والتقويم, ولكن نادرًا ما تلامس هذه البرامج الأشياء التخصصية التي يحتاجها معلم الكيمياء, مثل برامج تدريبية عن

مفاهيم جديدة تتعلق بمادة الكيمياء، ربما لم يدرسها في المرحلة الجامعية, أو نظريات علمية قد تفند نظريات سبق أن درسها أو تعدلها... إلخ.

- تظهر معوقات أثناء تنفيذ البرامج، فلا دافعية من قبل المتدرب, ولا فائدة كبيرة مقارنة بما يهدر من أوقات وأموال على ذلك البرنامج, ولا قياس لحجم أثر التدريب, ولا استمرارية في تحديث الاحتياجات، ولا تنوع في البرامج، وكأن العاملين يتمتعون بالأداء نفسه، وأن الفروق الفردية وطبيعة المنطقة واحدة.
- لا يوجد إلى الآن توجه علمي لتحديد الاحتياجات بدقة والنزول بصورة أوسع إلى الميدان لتلمس احتياجات العاملين وتحديدها بصورة أكثر واقعية بغرض رفع أداء العاملين في قطاع التعليم، بحجة، أنه لا يوجد دعم كاف حتى تُسلك الطرق السليمة في تحديد الاحتياج.

إن تحديد الاحتياجات التدريبية يعتبر من العناصر الأساسية في تصميم التدريب الدقيق لمقابلة هذه الاحتياجات، ويساعد على جعل النشاط التدريبي نشاطا هادفا ذا معنى للمتدربين، ويجعله نشاطا واقعيا يوفر كثيرا من الجهود والنفقات، ولكي يحقق التدريب أهدافه، يجب أن يعتمد على نشاط أو جهد مخطط هادف، يقوم على الدراسة العملية والعلمية للكشف عن الاحتياجات التدريبية، حيث إن مشكلة التدريب تتركز في كثير من الأحيان في عدم تحديد الاحتياجات التدريبية الدقيقة التي تتبعها في بناء البرامج التدريبية، ومن ثم فإن الجهد التدريبي يفقد هدفه الدقيق، ومن ثم يحدث التشتت والضياع, ففعالية التخطيط والتصميم، وتنفيذ التدريب يعتمد أساسًا على فعالية تحديد الاحتياجات التدريبية، حيث إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية يترتب عليها تقديم النوع المطلوب من التدريب، ومن يحتاج إليه، ومستوى الأداء المطلوب، ويترتب عليه أيضا تقرير أهداف التدريب بدقة.

دراسات تناولت الاحتياجات التدريبية لمعلمي الكيمياء:

1. **دراسة كشكو (2016م)** هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح للتنمية المهنية قائم على التعلم الذاتي لتحسين مهارات التدريس لدى معلمي الكيمياء بمرحلة التعليم الثانوي في غزة، ولتحقيق ذلك قام الباحث بتحديد قائمة بالاحتياجات التدريبية لمعلمي الكيمياء

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وتقارير الموجهين, في المجالات العامة الآتية: التخطيط للدرس، مهارات التدريس الفعال, وطرائق حديثة في التعليم والتعلم وتكنولوجيا التعليم والتقويم, وبناء على ذلك صمم الباحث حقائب تدريبية للتعلم الذاتي وفقًا للاحتياجات.

2. **دراسة (العبري, 2009)** هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح لتنمية الأداء المهني لمعلمي مادة الكيمياء بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان في ضوء احتياجاتهم التدريبية، بالإضافة إلى معرفة أهم الاحتياجات التدريبية, حيث طبقت استبانة تتضمن مجموعة من الاحتياجات جمعت في أربعة مجالات وطبقت على عينة من (26) معلما ومعلمة وهذه المجالات هي: (مهارات التدريس الفعال, طرائق التدريس, الوسائط التعليمية, التقويم), حيث رأت العينة أن هذه الاحتياجات بحاجة للتدريب عليها, وعلى ضوء ذلك تم بناء برنامج تدريبي.
3. **دراسة (النعاس، 2007)** هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبة المهنية لمعلمي ثانويات العلوم الأساسية بمدينة بنغازي بليبيا من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين في التخصصات (الكيمياء، الفيزياء، الأحياء)، وتكونت عينة الدراسة من 252 معلمًا ومعلمة, و16موجهًا وموجهة، وأظهرت النتائج أن هناك تباينا في استجابة المعلمين والموجهين التربويين على مجالات تنفيذ الدرس، وإدارة الصف، وتخطيط الدرس، وتقويم التدريس، والعلاقات الإنسانية، وأن هذا التباين في الاستجابة على المجالات غير كبير، ولكنه مهم من وجهة نظر المعلمين والموجهين.

4. **دراسة (Bekirolu, 2004)** هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم أثناء الخدمة وأثر المتغيرات الديموغرافية للمدرسة فيها، وتكونت عينة الدراسة من (422) معلما ومعلمة يدرّسون العلوم في 75 مدرسة ثانوية في مدينة إسطنبول التركية، واعتمدت الدراسة على الاستبيان، وأظهرت النتائج أن من أبرز الاحتياجات التدريبية لهؤلاء المعلمين كانت اختيار المواد الداعمة لتدريس العلوم كالكتب والأفلام أو استخدام الآلات السمعية والبصرية في تحسين تدريس العلوم، واستخدام البرمجيات والحاسوب.

أما نتائج الدراسات:

فقد اتفقت غالبية الدراسات في الاحتياجات الآتية: (تقويم عملية التدريس, واستخدام الطرائق والإستراتيجيات الحديثة, والتخطيط لعملية التدريس, ومهارات التدريس الفعالة),أما دراسة (Bekirolu, 2004) فكانت أبرز الاحتياجات التدريبية فيها اختيار المواد الداعمة لتدريس العلوم, واختلفت الدراسات في المنهج، فمنها ما اختارت الوصفي, كدراسة النعاس,2007, و Bekirolu, 2004, ومنها التي اختارت الوصفي والتجريبي معًا, كدراسة كشكو, 2016, والعبري, 2009.

أما أوجه الاستفادة من هذه الدراسات فتتمثل في معرفة مجالات الاحتياجات التدريبية لعينات مختلفة من دول مختلفة فقد استفاد الباحث منها ومن الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبة لمعلمي العلوم بشكل عام، في بناء الاستبانة, وفقا لاحتياجات معلمي الكيمياء.

منهجية البحث وإجراءاته:

يتناول هذا الفصل الإجراءات التي تم اتباعها في تحديد الاحتياجات التي يحتاجها معلمو الكيمياء لنموهم المهني:

أولًا: منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي, كونه المنهج الملائم لمعالجة المشكلة.

ثانيًا: مجتمع البحث وعينته: جميع موجهي ومعلمي العلوم بمختلف تخصصاتهم بمحافظة صنعاء، حيث إن هناك من المعلمين من يدرس الكيمياء وتخصصه أحياء أو فيزياء أو مؤهله دبلوم., وأما عينة البحث فعددهم (43) معلما ومعلمة ممن يدرّسون مادة الكيمياء، و(10) موجهين وموجهات.

ثالثًا: أداة البحث: استخدم الباحث أداة الاستبانة (مقياس ثلاثي) لمعرفة مدى أهمية تلك الاحتياجات بالنسبة إلى معلم الكيمياء، وذلك بعد توجيه سؤال مفتوح (للمعلمين وموجهي العلوم بمديريات محافظة صنعاء, ومكتب التربية بمحافظة صنعاء) وهو:

ما هي الاحتياجات التدريبية المقترحة لتحسين الأداء المهني لمعلم مادة الكيمياء من وجهة نظرك؟

وبعد الإجابة عن هذا السؤال تم ما يأتي:

تم تحليل الاستبانات المفتوحة للمعلمين والموجهين, وتبين أن أهم الاحتياجات هي في المجالات الآتية: (الإستراتيجيات والطرائق-التقويم- التنفيذ- التخطيط- توظيف استخدام الحاسوب- التعامل الجيد مع المعامل والمختبرات المدرسية-القدرة على استخدام برامج الحاسوب-القدرة على البحث العلمي في جوجل- معالجة التصورات البديلة لدى الطلبة).

- وضعت هذه الاحتياجات تحت ستة مجالات ولكل مجال فقرات, ثم وضعت على هيئة استبيان مغلق.

رابعًا: صدق أداة البحث: لضبط قائمة الاحتياجات التدريبية قام الباحث بالتأكد من صدق القائمة عن طريق صدق المحكمين، وبناءً على ملاحظات المحكمين وآرائهم وتعديلاتهم تم مراجعة القائمة وتعديلها, بحيث عدل بعض الفقرات، وحذف بعض منها، ومن ثم أصبح عدد فقرات قائمة الاحتياجات بعد التعديل (46) أداءً، تندرج تحت ستة مجالات كما هو موضح بالجدول (1):

جدول (1) قائمة الاحتياجات التدريبية بعد التحكيم موزعة على مجالاتها الستة

الرقم	الاحتياجات التدريبية	عدد الفقرات	النسبة
1	مجال التخطيط	10	%21.7
2	مجال التدريس الفعال	8	%17.4
3	مجال استراتيجيات التعليم	8	%17.4
4	مجال توظيف تكنولوجيا المعلومات	7	%15.2
5	مجال استخدام المختبر	7	%15.2
6	مجال التقويم	6	%13.1
	المجموع	46	%100

ثبات الأداة:

تم استخراج معامل ثبات استبيان هذه الدراسة باستخدام معادلة الفا كررنباخ، كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول (2) ثبات أداة الإستبيان

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات(الفاكرونباخ)
التخطيط	10	97.1%
التدريس الفعال	8	96.3%
استراتيجيات التدريس	8	97.2%
توظيف التكنولوجيا	7	95.9%
استخدام المختبر	7	96.67%
التقويم	6	95.6%

يتضح من الجدول اعلاه ان قيمة معامل الثبات عالية تفي بأغراض البحث.

خامسًا: تطبيق الاستبانة

بعد إجراء التعديلات على الاستبانة تم وضعها في صورة استبانة ذات مقياس ثلاثي (ماسة - متوسطة - قليلة)، وتم تطبيق الاستبانة على (43)معلما ومعلمة من مختلف المديريات بمحافظة صنعاء, و(10) من موجهي الكيمياء بمحافظة صنعاء للتعرف على مدى أهمية تلك الاحتياجات من وجهة نظر أفراد عينة البحث, وتم جمع تلك القوائم وتفريغها وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.

وأجاب عنها (43) معلمًا ومعلمة، (10) من موجهي الكيمياء، وتبين أن جميع فقرات المجالات يحتاج معلم الكيمياء للتدرب عليها بصورة ماسة, والجدول الآتي يوضح الأهمية النسبية للاحتياج حسب استجابات أفراد العينة.

أولًا: **التخطيط**

جدول(3): يوضح استجابات أفراد العينة في مجال التخطيط.

	المجال الأول: التخطيط للتدريس		ماسة		متوسطة		قليلة		الوزن النسبي
			العدد	%	العدد	%	العدد	%	
1	صياغة الأهداف السلوكية حسب مجالاتها المختلفة.	معلمون	7	%16.2	13	%30.2	23	%53.5	%44
		موجهون	3	%30	4	%40	3	%30	%66.7
2	تخطيط الدروس اليومية متكاملة العناصر.	معلمون	11	%25.6	13	%30.2	19	%44.2	%60.5
		موجهون	5	%50	3	%30	2	%20	%76.7
3	إعداد الخطة الفصلية والسنوية.	معلمون	17	%39.5	15	%34.9	11	%25.6	%71.3
		موجهون	8	%80	1	%10	1	%10	%90
4	تحديد المتطلبات القبلية للتعلم.	معلمون	10	%23.3	12	%27.9	21	%48.8	%58.2
		موجهون	4	%40	4	%40	2	%20	%73.3
5	اختيار استراتيجيات التدريس، والخبرات التعليمية التعلمية	معلمون	15	%34.9	17	%39.5	11	%25.6	%69.8
		موجهون	4	%40	5	%50	1	%10	%76.7
6	التخطيط للأنشطة الصفية – واللا صفية.	معلمون	17	%39.5	17	%39.5	9	%20.9	%72.7
		موجهون	6	%60	4	%40	0	%00	%86.7
7	تحديد الوسائل التعليمية والموارد والإمكانات لعملية التدريس	معلمون	10	%23.3	30	%69.8	3	%7	%72.2
		موجهون	3	%30	6	%60	1	%10	%60
8	توظيف التغذية الراجعة.	معلمون	14	%32.6	17	%39.5	12	%27.9	%68.2
		موجهون	3	%30	5	%50	2	%20	%70
9	يحدد أساليب التقويم المناسبة.	معلمون	15	%34.9	19	%44.2	9	%20.9	%71.3
		موجهون	6	%60	3	%30	1	%10	%83.3
10	يحدد مصادر تعلم مختلفة للتلاميذ أثناء وضع الخطة.	معلمون	18	%41.9	20	%46.5	5	%11.6	%76.7
		موجهون	5	%50	4	%40	1	%10	%80

من خلال جدول (3) يتضح أن معظم أفراد العينة معلمين أو موجهين يرون أن معلمي الكيمياء بحاجة ماسة لبرامج تدريبية تتضمن معظم هذه الاحتياجات، إلا أن الموجهين يرون أن هذه الاحتياجات أشد، مقارنة بالمعلمين، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الموجهين نتيجة لتقييمهم لأداء

معلميهم فهم أدرى بما يحتاجه معلموهم في هذا المجال, ولا سيما أن هذه الاحتياجات أساسية وضرورية لكل معلم, وهذه النتائج تتوافق مع دراسة كل من كشكو (2016), العبري (2009), النعاس(2007), وأبو كشك (2013).

ثانيًا: التدريس الفعال

جدول(4): يوضح استجابات أفراد العينة في مجال التدريس الفعال

	المجال الثاني: التدريس الفعال	لل	ماسة		متوسطة		قليلة		الوزن النسبي
			العدد	%	العدد	%	العدد	%	
1	التهيئة والتمهيد للدرس.	معلمين	20	%46.5	20	%46.5	3	%7	**%79.8**
		موجهين	9	%90	1	%10	0	%00	**%96. 7**
2	استخدام مهارات التعزيز بأنواعها.	معلمين	21	%48.8	14	%32.6	8	%18.6	**%76.7**
		موجهين	7	%70	2	%20	1	%10	**%86. 7**
3	تنويع المثيرات، وإثارة دافعية المتعلمين للتعلم.	معلمين	33	%76.4	8	%18.6	2	%4.7	**%90.4**
		موجهين	8	%80	2	%20	0	%00	**%93.3**
4	مهارات إدارة الفصل وضبطه.	معلمين	29	%67.4	9	%20.9	5	%11.6	**%85.2**
		موجهين	5	%50	4	%40	1	%10	**%8**
5	توظيف الأنشطة اللا صفية بأنواعها.	معلمين	30	%69.8	9	%20.9	4	%9.3	**%86.8**
		موجهين	6	%60	3	%30	1	%10	**%83.3**
6	صياغة الأسئلة الصفية بأنواعها, ومهارة توجيهها للطلبة.	معلمين	35	%81.4	6	%14	2	%4.7	**%92.3**
		موجهين	7	%70	3	%30	0	%00	**%90**
7	مهارات الاتصال والتواصل الصفي مع الطلبة.	معلمين	32	%74.4	8	%18.6	3	%7	**%89.1**
		موجهين	7	%70	2	%20	1	%10	**%86. 7**
8	مهارات غلق الدرس.	معلمين	27	%62.8	11	%25.6	5	%11.6	**%83.7**
		موجهين	7	%70	2	%20	1	%10	**%78.3**

من خلال جدول(4) يتضح أن أفراد العينة معلمين أو موجهين يرون أن معلمي الكيمياء بحاجة ماسة لبرامج تدريبية تتضمن جميع هذه الاحتياجات، إلا أن الموجهين يرون أن هذه

الاحتياجات أشد مقارنة بالمعلمين، ما عدا ما يتعلق بمهارة غلق الدرس، ويعزو الباحث ذلك إلى الأسباب السابقة نفسها, وهي تتفق مع الدراسات السابقة.

ثالثًا: مجال الاستراتيجيات والطرائق

جدول(5) يوضح استجابات أفراد العينة في مجال الإستراتيجيات

	المجال الثالث: إستراتيجيات وطرائق التعليم والتعلم.	للـ	ماسة		متوسطة		قليلة		الوزن النسبي
			العدد	%	العدد	%	العدد	%	
1	استخدام طريقة التدريس المناسبة للموقف التعليمي.	معلمين	17	%39.5	17	%39.5	9	%20.9	%73
		موجهين	9	%90	1	%10	0	%00	%93.3
2	استخدام طرق تدريس متنوعة مراعاةً للفروق الفردية.	معلمين	18	%41.9	20	%46.5	4	%9.3	%76
		موجهين	3	%30	5	%50	2	%20	%70
3	توظيف طريقة التعليم التعاوني.	معلمين	19	%44.2	17	%39.5	7	%16.3	%76
		موجهين	4	%40	3	%30	3	%30	%70
4	توظيف أسلوبي الاستنباط والاستقراء بشكل فاعل.	معلمين	13	%30.2	11	%25.6	19	%44.2	%62.3
		موجهين	2	%20	3	%30	5	%50	%56.7
5	توظيف الطريقة الاستكشافية.	معلمين	11	%25.6	19	%44.2	14	%32.6	%65.9
		موجهين	3	%30	3	%30	4	%40	%63.3
6	توظيف طريقة العصف الذهني في الموقف المناسب.	معلمين	11	%25.6	12	%27.9	20	%46.5	%59.7
		موجهين	3	%30	4	%40	3	%30	%66.7
7	توظيف دورة التعلم بأنواعها في المواقف المناسبة.	معلمين	20	%46.5	9	%20.9	14	%32.6	%71.3
		موجهين	4	%40	3	%30	3	%30	%70
8	توظيف خارطة المفاهيم في الدرس	معلمين	26	%60.5	12	%27.9	5	%11.6	%83
		موجهين	6	%60	3	%30	1	%10	%83.3

من خلال جدول (5) يتضح أن أفراد العينة معلمين أو موجهين يرون أن معلمي الكيمياء بحاجة ماسة لمعظم هذه الاحتياجات، أما في الفقرتين الرابعة والخامسة فيرون أن المعلمين

يحتاجونها بدرجة متوسطة، ربما لأنهم لا يرون لها أهمية كبرى في المرحلة الثانوية, إلا أن الموجهين يرون أن هذه الاحتياجات أشد مقارنة بالمعلمين, ما عدا ما يتعلق بمهارة غلق الدرس، ويعزو الباحث ذلك إلى الأسباب السابقة نفسها, وهي تتفق في أهمية هذه الاحتياجات مع الدراسات السابقة.

رابعًا: توظيف تكنولوجيا المعلومات

جدول (6): يوضح استجابات أفراد العينة في مجال توظيف تكنولوجيا المعلومات

	المجال الرابع: مهارات توظيف تكنولوجيا التعليم	لل	ماسة		متوسطة		قليلة		الوزن النسبي
			العدد	%	العدد	%	العدد	%	
1	توظيف مصادر المعرفة المتعددة.	معلمين	30	%69.8	11	%25.6	2	%4.7	%88.4
		موجهين	7	%70	2	%20	1	%10	%86.7
2	استخدام العروض العملية، الوسائل التعليمية.	معلمين	38	%88.4	4	%9.3	1	%2.3	%95.4
		موجهين	4	%40	4	%40	2	%20	%73.3
3	استخدام برامج المحاكاة، والمعامل الافتراضية.	معلمين	40	%93	2	%4.7	1	%2.3	%96.9
		موجهين	5	%50	4	%40	1	%10	%80
4	توظيف الحاسوب والإنترنت في المختبر.	معلمين	36	%83.7	7	%16.3	0	%00	%94.6
		موجهين	8	%80	1	%10	1	%10	%90
5	إتقان برامج Word &Power Point &Excel	معلمين	39	%90.7	3	%7	1	%2.3	%96.1
		موجهين	9	%90	1	%10	0	%00	%96.7
6	الإجادة في استخدام جهاز العرض وتركيبه بالحاسوب.	معلمين	19	%44.2	15	%34.9	11	%25.6	%76
		موجهين	6	%60	3	%30	1	%10	%83.3
7	امتلاك مهارات البحث العلمي في جوجل	معلمين	33	%76.7	9	%20.9	1	%2.3	%91.4
		موجهين	9	%90	1	%10	0	%00	%96.7

من خلال جدول(6) يتضح أن أفراد العينة معلمين أو موجهين يرون أن معلمي الكيمياء بحاجة ماسة لجميع هذه الاحتياجات, وهذا يوضح لنا أهمية توظيف التكنولوجيا في التعليم لتحقيق أهداف كثيرة قد لا تتحقق عندما يستخدم المعلم طريقة الإلقاء والمحاضرة وحسب, وتتقارب إجابات المعلمين مع الموجهين في معظمها, وهي تتفق في أهمية هذه الاحتياجات مع الدراسات السابقة.

خامسًا: استخدام المختبر

جدول (7) يوضح استجابات أفراد العينة في مجال استخدام المختبر

	المجال الخامس: مهارات استخدام المختبر	للـ	ماسة		متوسطة		قليلة		الوزن النسبي
			العدد	%	العدد	%	العدد	%	
1	الإسعافات الأولية.	معلمين	29	%67.4	13	%30.2	1	%2.3	%87.8
		موجهين	9	%90	1	%10	0	%00	%96. 7
2	تركيب الأجهزة وتشغيلها.	معلمين	27	%62.8	15	%34.9	1	%2.3	%86.3
		موجهين	8	%80	1	%10	1	%10	%87. 8
3	خزن المواد والأدوات والأجهزة.	معلمين	16	%37.2	19	%44.2	8	%18.6	%68.7
		موجهين	9	%90	1	%10	0	%00	%96.7
4	التعرف على أهم الأدوات المستخدمة في مختبر العلوم والكيمياء.	معلمين	30	%69.8	11	%25.6	2	%4.7	%87.4
		موجهين	7	%70	2	%20	1	%10	%84.4
5	التعرف على قواعد السلامة عند استخدام المواد الكيميائية في المختبر	معلمين	31	%72.1	11	%25.6	1	%2.3	%89.4
		موجهين	8	%80	1	%10	1	%10	%87. 8
6	التخلص من نفايات المختبر.	معلمين	26	%60.5	12	%27.9	5	%11.6	%80.4
		موجهين	7	%70	1	%10	2	%20	%78. 9
7	التعامل مع سجل المختبر وأدواته.	معلمين	15	%34.9	17	%39.5	11	%25.6	%64.1
		موجهين	6	%60	2	%20	2	%20	%75. 6

من خلال جدول (7) يتضح أن أفراد العينة معلمين أو موجهين يرون أن معلمي الكيمياء بحاجة ماسة لجميع هذه الاحتياجات، وهذا يوضح لنا أهمية توظيف المختبر في التعليم لتحقيق أهداف كثيرة، لا سيما المهارية والوجدانية، إلا أن المعلمين في الفقرتين الثالثة والسابعة يرون أن هذه الاحتياجات ليست لها أهمية كبرى.

سادسًا: التقويم

جدول(8): يوضح استجابات أفراد العينة في مجال التقويم

	المجال السادس: التقويم	لل	ماسة		متوسطة		قليلة		الوزن النسبي
			العدد	%	العدد	%	العدد	%	
1	تقويم الجانب العملي في العلوم.	معلمين	21	%48.8	21	%48.8	1	%2.3	%81.6
		موجهين	7	%70	2	%20	1	%10	%84.4
2	إعداد اختبارات تحصيلية وفق جداول المواصفات.	معلمين	28	%65.1	13	%30.2	2	%4.7	%85.8
		موجهين	8	%80	2	%20	0	%00	%93.3
3	تحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها.	معلمين	16	37.2	22	%51.2	5	%11.6	%72.6
		موجهين	3	%30	3	%30	4	%40	%54.4
4	متابعة أعمال الطلاب وتقويمها باستخدام ملف الإنجاز.	معلمين	22	%51.2	19	%44.2	2	%4.7	%81.2
		موجهين	6	%60	3	%30	2	%20	%82.2
5	توظيف التقويم القبلي والتكويني والختامي.	معلمين	21	%48.8	20	%46.5	2	%4.7	%80.3
		موجهين	6	%60	3	%30	1	%10	%81.1
6	توظيف أدوات التقويم البديل (الأصيل).	معلمين	20	%46.5	14	%32.6	9	%20.9	%70. 6
		موجهين	3	%30	4	%40	3	%30	%60

من خلال جدول (8) يتضح أن أفراد العينة معلمين أو موجهين يرون أن معلمي الكيمياء بحاجة ماسة لجميع هذه الاحتياجات، وتتقارب إجابات المعلمين مع الموجهين في معظمها, وهي تتفق في أهمية هذه الاحتياجات مع الدراسات السابقة كدراسة كشكو (2016), العبري (2009), النعاس (2007), وأبو كشك (2013).

أما بالنسبة إلى المجال ككل فجدول (9) يوضح النسبة المئوية لكل مجال من المجالات السته:

جدول (9)

المجال		التخطيط	التدريس الفعال	الطرائق والاستراتيجيا	تكنولوجيا التعليم	استخدام المختبر	التقويم
أهمية الاحتياج ككل	معلمين	%66.5	%85.3	%72.3	%91.2	%80.6	%78.7
	موجهين	%75.68	%86.9	%70.4	%86.7	%86.8	%75.9

يتضح من خلال الجدول أن أعلى نسبة احتياج من وجهة نظر المعلمين كانت في مجال توظيف تكنولوجيا التعليم, وأقلها في التخطيط, يليه الطرائق والإستراتيجيات ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الكثير من المعلمين لديهم خبرة لا بأس بها في مجال التخطيط نتيجة لممارستهم اليومية للتخطيط, والبعض قد خضع لدورات تدريبية في مجال التخطيط, وكذلك الأمر في مجال الطرق والإستراتيجيات, بينما لم يألف الغالبية العظمى من المعلمين توظيف التكنولوجيا في تدريس طلبتهم أو استخدام المختبر، إما لعدم وجوده أو لعدم تفعيله, بينما كانت استجابات الموجهين إلى حد ما مقاربة لاستجابات العينة, إلا أنهم يرون أن التخطيط واستخدام المختبر أكثر أهمية مما يراه المعلمون, والسبب ربما لأنهم يلاحظون قصورا إلى حد ما في التخطيط للدرس, وأن المختبر له أهمية كبرى في تحقيق كثير من الأهداف التي لا تحققها الطرق التقليدية, لا سيما في اكتساب المهارات بأنواعها.

وللإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الكيمياء والموجهين عند مستوى 0.05؟

ولحساب الفرق بين استجابات المعلمين والموجهين تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية كما يأتي:

جدول (10): يوضح الفروق بين استجابات المعلمين والموجهين

المجال	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
تخطيط معلم	43	2.023	0.693	1.276	51	0.451	غير دال
تخطيط موجه	10	2.330	0.643				
تدريس معلم	43	2.053	0.673	1.221	51	0.351	غير دال
تدريس موجه	10	2.060	0.623				
طرائق معلم	43	2.323	0.483	1.282	51	0.221	غير دال
طرائق موجه	10	2.530	0.443				
تكنولوجيا معلم	43	2.423	0.523	1.326	51	0.351	غير

تكنولوجيا موجه	10	2.730	0.543				دال
مختبر معلم	43	2.603	0.633	1.291	51	0.401	غير دال
مختبر موجه	10	2.601	0.642				
تقويم معلم	43	2.103	0.683	1.265	51	0.463	غير دال
تقويم موجه	10	2.123	0.653				

من خلال جدول(10): يتضح أن هناك فرقا بين متوسطات إجابات المعلمين والموجهين لصالح المعلمين ولكن هذا الفرق غير دال, بمعنى أن الموجهين استجاباتهم متقاربة مع استجابات المعلمين حول أهمية هذه الاحتياجات لمعلمي الكيمياء, وهذا يدل على ملامسة موجهي الكيمياء لاحتياجات معلمي الكيمياء.

التوصيات:

خرج البحث بالتوصيات الآتية:

1. ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة وبشكل منتظم وفقًا للاحتياجات التدريبية وفي مختلف التخصصات والتركيز على الجوانب العملية.
2. بناء برامج التنمية المهنية في ضوء احتياجات المعلمين التدريبية، وأن تستمر هذه البرامج ما دامت الحاجة إليها قائمة، وأن يشترك المعلمون المستهدفون في التخطيط لها.

المقترحات:

- إجراء دراسة لاستقصاء الاحتياجات التدريبية للمعلمين في المرحلة الأساسية في مختلف المحافظات، وعمل مقارنات بين هذه الاحتياجات التدريبية.
- عمل دراسة لتحديد أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي الفيزياء والأحياء في الجمهورية اليمنية.
- تجارب دولية وعربية في تحديد الاحتياجات التدريبية وأوجه الاستفادة منها في الجمهورية اليمنية.

قائمة المصادروالمراجع:

أبو سليط، عبدالله (2013). **فعالية برنامج تدريبي مقترح في التنمية المهنية على أداء معلمي البيولوجي في المرحلة الثانوية ونموهم المهني**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

أبو سويرح, أحمد (2009). **برنامج تدريبي قائم على التصميم التعليمي في ضوء الاحتياجات التدريبية لتنمية بعض المهارات التكنولوجية لدى معلمي التكنولوجيا**. رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الإسلامية، غزة, فلسطين.

أبو عطوان, مصطفى (2008). **معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الإسلامية، غزة, فلسطين.

أبو كشك, رغد (2013). **الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس في فلسطين من وجهات نظرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة النجاح الوطنية، نابلس, فلسطين.

الأحمد، خالد (2005). **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب**: دار الكتاب, العين, الإمارات العربية المتحدة.

الجبر, جبر (2013). فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية, جامعة الإمارات العربية المتحدة**, العدد33, 2013, ص91-128.

حسونة, سامي (2009). الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة. **مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)**, المجلد (13)، العدد (2)، ص122-149.

الرياشي, حمزة، والصغير, علي (2014). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**,الأردن، المجلد 3, العدد (1), ص 119- 141.

السلطاني, نسرين (2014) تصورات معلمات العلوم لسمات معلم العلوم في المدارس الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة. **مجلة كلية التربية الأساسية, جامعة بابل**, العراق، العدد17, ص490-509.

السيد, علا (2008). **التخطيط للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الثانوي العام في مصرفي ضوء متطلبات نموهم المهني**. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة المنصورة, مصر.

شديفات, يحيى وأرشيد, عبير (2009). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق. **مجلة المنارة**، المجلد (15)، العدد (3)، 2009.

الشمري، فواز (1434). **أثر برنامج تدريبي مقترح للتنمية المهنية لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة, جامعة أم القرى, السعودية.

صياد, أفراح. (2009). **تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين على ضوء معايير الجودة الشاملة**. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة عين شمس, القاهرة.

الطعاني، حسن (2006). **التدريب: مفهومة فعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها**: دار الشروق للنشر والتوزيع, الأردن.

الطعاني، حسن. (2007). **التدريب الإداري المعاصر**. دار الشروق للنشر والتوزيع. الأردن.

طعيمة, رشدي (2000). **المعلم (كفاياته- إعداده-تدريبه)**،القاهرة: دار الفكر العربي.

العاجز, فؤاد؛ واللوح, ياسر؛ والأشقر, محمد (2010). واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غزة, غزة: **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**, المجلد (18), العدد (2), يونيو, ص1-59.

عبد السلام, عبدالسلام مصطفى. (2009). **تدريس العلوم وإعداد المعلم وتكامل النظرية والممارسة**، ط1, القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد السميع، خليفة (2005). التنمية المهنية للمعلم العربي، **المؤتمر العلمي السادس لكلية التربية بالفيوم** المنعقد بتاريخ (23-24-4-2005), تحت شعار التنمية المهنية المستديمة للمعلم العربي، ص49-61.

عبد العزيز, صفاء, وعبد العظيم, سلامة (2007). **إدارة الصف وتنمية المعلم**, دار الجامعة الجديدة للنشر.

عبد المعطي, أحمد؛ وزارع, أحمد (2012). التدريب الإلكتروني ودوره في تحقيق التنمية المهنية لمعلم الدارسات الاجتماعية "دارسة تقويمية". **المجلة الدولية للأبحاث التربوية, جامعة الإمارات العربية المتحدة**, العدد **(31).**

العبري, عبد العزيز (2009). **فاعلية برنامج مقترح لتنمية الأداء المهني لمعلمي مادة الكيمياء بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان في ضوء احتياجاتهم التدريبية**, رسالة ماجستير غير منشورة, معهد الدراسات التربوية, جامعة القاهرة, مصر.

عكاشة, محمود, وآخرون.(2011). تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى معلمي العلوم وأثره على أداء تلاميذهم. **المجلة العربية لتطوير التفوق**, جامعة العلوم والتكنلوجيا ، اليمن ،مجلد(2), العدد(2), ص17-60.

كشكو, عماد(2016).برنامج مقترح للتنمية المهنية قائم على التعلم الذاتي لتحسين مهارات التدريس لدى معلمي الكيمياء بمرحلة التعليم الثانوي في غزة, مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، جامعة غزة، مج25،ع2، 2017م،(209-231).

اللقاني, أحمد؛ الجمل, أحمد (2003). **معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس**: عالم الكتب, القاهرة.

مدبولي محمد (2002). إدراك المعلمين للعلاقة بين البحوث الإجرائية والنمو المهني. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**, كلية التربية, جامعة حلوان, القاهرة, المجلد(8), العدد (1).

مكتب التربية العربي لدول الخليج (2011). **التكوين المهني للمعلم (الإطار النظري)**, الرياض.

ابن منظور, جمال الدين (1968). **لسان العرب**، ط1، دار صادر، لبنان.

هلل, شعبان (2006). **البحث التربوي بوصفه أحد أساليب التنمية المهنية للمعلمين "دراسة تحليلية"**. رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, جامعة الإسكندرية.

الورفلي، فايدة ويوسف، نيك وابن عارفين، زامري (2011). تحديد الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة التعليمية لمعلمي مرحلة التعليم الابتدائي في طرائق التدريس.

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية

Effandi Zakaria. et al (2009): Perceived Needs of Urban and Rural Mathematics Majors Teaching Science in Malaysian Secondary Schools International Education Studies Vol (2), No(2).

Jeanpierre, B., Oberhauser, K. & Freeman, C. (2005): Characteristics of Professional Development That Effect Change in Secondary Science Teachers Classroom.**Journal of Research in Science** Teaching.Vol,42..No.6,pp.668-690.

Journal of Islamic and Arabic Education, Malaysia, 3(2), PP. 41-52.

Laird, Dugan.(1997): **Approaches to Training and Development**, 2nd. Ed., Wesley pub1. Company, Massachusetts, pp. 220-240.

Mangubhai, Francis.(2006):" What do We knew about Learning and Teaching Second Languages Implications for teaching,**Asian EFLjournal**, Vol.8, No.3, Sept,2006.

Martin, Robert & Williams, David. (2001):Impact of Sustainable Agriculture on Secondary School Agricultural Education Teachers and Programs in the North Central Region, **Journal of Agricultural Education,** 42(2),pp 13–22.

http://www.jaeonline org/attachments/article401/42-02-38.pdf.

Rudolph, A. A (2002). The effects of role – play as a method in classroom management courses on in-service teachers' attitudes and effectiveness. **ERIC**, No AAC3055344u.

Roschelle,Jeremy.(2007): Mabile Digital Aldvices to Enhance Mathematics and Science Learning, **Leaders in Education**, Vol.5,No.7,March 2007.

Stewart Melanie R (2003): **The evolution of professional devlopment training for elementary teacher in urban**, AAT 9963466 N, Umi pro Quest desertion full citation.

Unusan, Nurhan.(2007). "Distance Delivery of Nutrition Education As Euethed for Provding Continyng Education "**Journal of Distance Education**, Vol.8,No.1,January 2007, PP3-6.

Osman, Kamisah; Halim, Lilia; Meerah, Subahan.(2006): What Malysian Science Teachers Need to Improve Their Science Instruction, **Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education**, Vol.2, No.2, PP58-81, ISSN:1305-8223.

الآداب للدراسات النفسية والتربوية
مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

Contents

The Relationship between Social Support and Phycological Stress among a sample of the Physically-Disabled in Thamar Governorate

Dr. Abdulkarem Esmail Zabiba، Ferdous Abdullah Mansour.....7

Teaching Competencies and their Relationship to Professional Motivation Among Teachers of Learning Disabilities

Dr. Naif Bin Fahad Alfurayh, Moaath Bin Mohammed AlSuhaibani.....59

Investment in the intellectual capital at Yemeni Universities in the light of knowledge management: A Proposal

Dr. Nada Mansour Ahmed Khoshafah.....112

Effectiveness of developing power endurance ability of physical elements for a running race of 400 m /h among students of the Faculty of Physical Education - Sana'a University

Dr. Ali Ali Nasser Al-Ashmali.....160

Suggested training needs in the field of professional growth for chemistry teachers at the secondary stage in Sana'a Governorate from the perspective of teachers and mentors

Dr .Mohamed Hussein Ahmed Khatam.....181

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
الآداب للدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

Pubishing Rules

The scientific peer reviewd journal 'Al-Adab" (i.e. Arts) is issued by the Faculty of Arts, Thamar University. It is written in Arabic, English and French according to the following rules:

1. The research paper must be original, follow the proper scientific methodology, and has not been published elsewhere.
2. The research paper will be refereed according to high scientific standards.
3. The research paper has to be written in perfect language with respect for latest research design and accuracy of forms and figures – if included – in word form; font size (14) in (simplified Arabic) for Arabic papers and (Time New Roman) for English and French papers. Title and subtitles has to be boldfaced in (16) font size.
4. To be linguistically corrected by the Researcher.
5. Maximum number of pages is (25) including charts, figures and appendix. In case of more than 30 pages, YR 1000 should be paied as extra fees for each page.
6. To be attached with two abstracts; English and Arabic and not exceeding each of them more than 200 words. They should include the following elements: subject, methodology, and results. They should be accompanied with key words that extends from 4 to 6 in both languages.
7. To be attached with a translation for the Title, author's profile, author's institution and his email.
8. The Psychological and Educational studies have to be documented according to APA-6.
9. Research papers are required to be sent in Word and PDF forms to the editor journal's emails, info@jthamararts.edu.ye .
10. The journal will inform the researchers with the initial approval of their papers after receiving them. Later on, they will be informed with referees reports about validity of publishing, rquested changes, or rejection, and then the No. in which his/her paper will be publishedin.
11. Research papers will be organized according to the date of their receiving by the journal.
12. Publishing fee is YR 25000 inside Yemen and $ 150 or its equivalence outside Yemen. Thamar University teaching staff has to pay YR 15000. The scholar also has to pay sending fee for hard copies of the jounal.
13. Money has to be deposited to the Journal's account No.(211084) at Yemen Commercial Bank, Thamar, Yemen. The fees must no be payed back whether the research is publiched or rejected.

Note: For having a look on the previous issues of the journal, please viit the journal's website as follows:

http://jthamararts.edu.ye

Jornal Address: Faculty of Arts, Thamar University, Tell: 00967-509584

P.O. pox. 87246, Faculty of Arts, Thamar University, Dhamar, Republic of Yemen.

الآداب | مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

Arts

for Psychological & Educational Studies

A Quarterly Peer Reviewed Journal

Issued by the Faculty of Arts,

Thamar University, Thamar,

Republic of Yemen.

(Vol. 12)

Disambir : 2021

ISSN: 2707-5788

EISSN: 2708-5775

Local No:

(1631 -2020)

This is an open access journal which means that all content is freely available without charge to the user or his/her institution. Users are allowed to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of the articles, or use them for any other lawful purpose, without asking prior permission from the publisher or the author. under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

الآداب للدراسات النفسية والتربوية
مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

Scientific and advisory board

Prof. Ahmed Ghaleb Al-Haboob (Yemen)
Prof. Ahmed Ali Al-Akwa'a (Yemen)
Prof. Ahmed Ali Al-Amiri (Yemen)
Prof. Ahmed Bin Ahmed Rakan (Yemen)
Prof. Panajotis Cakirpaloglu (Czech Republic)
Prof. Benaissa Zaghboush (Qatar)
Prof. Sultan Saeed Abdu Al-Mikhlafi (Saudi Arbiya)
Prof. Sanaa Mujawal Faisal Hazza'a (Iraq)
Prof. Sondos Abdulqadir Aziz Al-Khaldi (Iraq)
Prof. Sadiq hasan Ghalib Al-Shamiri (Yemen)
Prof. Sharaf Ahmed Al-Shahari (Yemen)
Prof. Tariq Nasher Mukred (Yemen)
Prof. Doha Adel Mahmoud Al-Ani (Iraq)
Prof. Aicha Nahoui (Algeria)
Prof. Adel Abdulghani Al-Ansi (Yemen)
Prof. Abdulrazaq Muhsein Saood (Iraq).
Prof. Abdulkareem Ismail Zabibah (Yemen).
Prof. Abdulwahed Abdulrahman Ahmed Ahmed (Yemen)
Prof. Abdullah Mohammed Al-Salehi (Yemen)
Prof. Ala'a Al-Deen Saad Mutualli (Egypt)
Prof. Ali Saeed Tariq (Yemen)
Prof. Mohammed Ahmed Lutf Al-Jawfi (Yemen)
Prof. Mohammed Saeed Sabrani (Jordon)
Prof. Mohammed Abdu Khalid Al-Mikhlafi (Yemen)
Prof. Mahamoud Fathi Ukasha (Egypt)
Prof. Mohammed Yahya Hussen Al-Muafa (Yemen)
Prof.Najat Mohammed Saim Khalil (Turkey)
Prof. Nasr Mohammed Al-Hogaili (Yemen)
Prof. Nasredine Jaber (Algeria)
Prof. Noman Saeid Al-Aswadi (Yemen)
Prof. Waheed Muhammad Sulaiman (Yemen)
Prof. Waheeb Abdullah Sa'ad (Yemen)
Prof. Yahya Muhammad Abu Jahjouh (Palestine)
Prof. Yahya Mansour Bishr (Yemen)
Prof. Yousef Mosa Meqdadi (Jordan)

Technical Output	Financial Officer	Editorial Secretary
Mohammed Mohammed Subia	Ali Ahmed Al-Bakhrani	Dr. Ahmed Al-Hussami Nada Ezz Al-Deen Al-Osaimi

العدد الثاني عشر 12
ديسمبر 2021

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
الآداب للدراسات النفسية والتربوية

Arts

for Educational & Psychological Studies

A Quarterly Refereed Scientific Journal for Psychological & Educational Studies issued by the Faculty of Arts

General Supervision

Prof. Talib Al-Nahari

Editor in Chief

Prof. Abdulkareem Mosleh Al-Bahlah

Deputy Chief Editor

Dr. Esam Wasel

Editorial Manager

Dr. Fuad Abdulghani Mohammed Al-Shamiri

Editors

Prof. Ahmed Ali Al-Mamari (Saudi Arbiya)	Prof. Rehella Hussein Nasser Omair **(Yemen)**	**Prof. Mohammed Ibraheem Al-Sanea (Yemen)**
Prof. Altaf Yeaseen Khdher Al-Rawi (Iraq)	Prof. Rabea Ahmed Abdu Rashwan (Egypt)	**Dr. Maha Abdulmajeed Al-Ani (Oman)**
Dr. Inshirah Ahmed Ismail **(Yemen)**	**Dr. Abdo Saeed Al-Sana'ani (Yemen)**	**Prof. Nabeel Saleh Sefian (Saudi Abiya)**
Prof. Hanan Abdullah Ahmed Rizk (Saudi Arbiya)	**Prof. Abdu Farhan Al-Hymiari (Yemen)**	**Dr. Lutf Mohammed Hurish (Yemen)**

Proofreading:

English Part	Arabic Part
Dr. Abdulhameed Abdulwahed Ashuja'a	Dr. Abdullah Al-Ghobasi

ISSN:2707-5788
EISSN:2708-5775

Arts

for Psychological & Educational Studies

A Quarterly Peer Reviewed Journal for Psychological & Educational Studies

**Issued by the Faculty of Arts,
Thamar University**

The Relationship between Social Support and Phycological Stress among a sample of the Physically-Disabled in Thamar Governorate

Teaching Competencies and their Relationship to Professional Motivation Among Teachers of Learning Disabilities

Investment in the intellectual capital at Yemeni Universities in the light of knowledge management: A Proposal

Effectiveness of developing power endurance ability of physical elements for a running race of 400 m /h among students of the Faculty of Physical Education - Sana'a University

Suggested training needs in the field of professional growth for chemistry teachers at the secondary stage in Sana'a Governorate from the perspective of teachers and mentors

12