ISSN:2707-5788
EISSN:2708-5775

الآداب

للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة تعنى بالدراسات النفسية والتربوية

تصدر عن كلية الآداب - جامعة ذمار

فعالية الذات وعلاقتها بمهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي في أمانة العاصمة

المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة

دراسة تقويمية لمستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة وفق بعض المتغيرات

تدريس الفيزياء الفلكية بإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست وأثره على تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية - جامعة ذمار

الدور التربوي للشباب في ضوء التربية النبوية

13

للدراسات النفسية والتربوية

العدد الثالث عشر 13 مـــارس 2022

الآداب للدراسات النفسية والتربوية
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 النهـاري

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)

المسؤول المالي	الإخراج الفني
علي أحمد البخراني	محمد محمد علي سبيع

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

الآداب

للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

تصدر عن كلية الآداب

جامعة ذمار، ذمار، الجمهورية اليمنية.

العدد (13)

مارس 2022م

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.

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

المحتويات

- فعالية الذات وعلاقتها بمهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي في أمانة العاصمة

د. أحمد عبدالله الدميني، أمل يحيى الهادي 7

- المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة

د. تميم يحيى علي محمد باشا، آسيا محمد الآنسي، براءة أمين الهتاري، إسراء مهيب العريقي 77

- دراسة تقويمية لمستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة وفق بعض المتغيرات

د. عبد الله بن علي الربيعان، نوف بنت فهد المطيري 111

- تدريس الفيزياء الفلكية بإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست وأثره على تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية - جامعة ذمار

د. عبدالحكيم محمد أحمد الحكيمي، د. عبدالكريم محمد علي الموشكي 151

- الدور التربوي للشباب في ضوء التربية النبوية

د. أكرم عبد القادر منصور 185

الآداب للدراسات النفسية والتربوية
مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
العدد الثالث عشر 13
مـــارس 2022

فعالية الذات وعلاقتها بمهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي في أمانة العاصمة

د. أحمد عبدالله الدميني*
dr.dominy1977@gmial.come

أمل يحيى الهادي*
Amal.yalhadi@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/11/09م | تاريخ القبول: 2022/01/27م

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين فعالية الذات ومهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي في أمانة العاصمة -صنعاء. تكونت عينة الدراسة من (696) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي في أمانة العاصمة، وتم اختيار الطلبة بطريقة عشوائية في المدارس الحكومية في أمانة العاصمة، وقد استخدم الباحثان أداتين للدراسة هما: مقياس فعالية الذات ومهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي (إعداد الباحثين)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين فعالية الذات ومهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات الطلاب في مقياس فعالية الذات لصالح الإناث (طالبات). وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات الطلاب في مقياس مهارة اتخاذ القرار المهني لصالح الإناث (طالبات). وتبين أن هناك إمكانية التنبؤ بمهارة اتخاذ القرار المهني في ضوء فعالية الذات.

الكلمات المفتاحية: فعالية الذات، مهارة اتخاذ القرار المهني، طلبة الصف الأول ثانوي، القدرة على التنبؤ.

*أستاذ الإرشاد النفسي المشارك - قسم العلوم التربوية والنفسية - كلية التربية - جامعة ذمار - الجمهورية اليمنية.

**طالبة دكتوراه في علم النفس التربوي -قسم العلوم التربوية والنفسية - كلية التربية - جامعة ذمار- الجمهورية اليمنية.

DOI:10.53285/2117-000-013-001

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

Self-efficacy and Its Relationship to the Professional Decision-making Skill of First-year Secondary Students in Amanat Al-Asema

Dr. Ahmed Abdullah Al-Dumaini* dr.dominy1977@gmial.come

Amal Yahya Al-Hdl* Amal.yalhadi@gmail.com

Received date: 09/11/2021	Accepted date: 27/01/2022

Abstract:

This study aimed to identify the relationship between self-efficacy and the professional decision-making skill among first-year secondary students in Amanat Al Asema. To achieve this, the researchers designed and developed two instruments to assess self-efficacy and the professional decision-making skill. The study sample, which was randomly selected from the first year secondary school in government schools, consisted of (696) male and female students. The study results revealed a statistically significant correlation at (0.01) between self-efficacy and the skill of professional decision-making among first-year secondary school students. There were also statistically significant differences at (0.05) between the average scores of students in the self-efficacy scale in favor of female students, and statistically significant differences at (0.05) between the mean scores of students in the professional decision-making skill in favor of female students. It was also revealed that the professional decision-making skill can be predicted based on self-efficacy. The researchers concluded the study with a number of pertinent recommendations and suggestions.

Keyword: Self-efficacy, Decision-Making skill, First-Year Secondary Students, Predictability.

* Associate Professor of Psychological Counselling, Department Educational and Psychological Sciences, Faculty of Education, Thamar University, Republic of Yemen.

** PhD Student in Educational Psychology, Department Educational and Psychological Sciences, Faculty of Education, Thamar University, Republic of Yemen.

أولًا: مقدمة الدراسة

يعد التعليم الثانوي من أهم المراحل في السلم التعليمي لارتباطه بمرحلة المراهقة ولذا يسعى التعليم الثانوي للنهوض بطاقات الطلبة بما يحقق لهم الاستقلالية والتطور، وحتى يتم استثمارهم بأقصى فعالية ممكنه وبأقل قدر من الهدر الاقتصادي، فيجب أن يوجه الطلبة نحو التعلم المناسب لهم والمتوافق مع ميولهم وقدراتهم وإمكانياتهم، وتؤدي الاتجاهات الاجتماعية والنفسية في الحقل التربوي دورًا بارزًا في توجيه سلوك الطلبة، وأحد أبرز الأمثلة على ذلك هو تأثير فعالية الذات على اتخاذ القرار المهني، فهو من أصعب القرارات التي يمكن أن يتخذها الطالب في حياته؛ نظرًا لما يترتب عليه من نتائج تحدد مسار حياة الطالب المهنية وتكيفه في العمل مستقبلا من جهة أخرى.

وتعد مرحلة المراهقة التي يمر بها طلبة الصف الأول الثانوي من أهم مراحل الفرد وأخطرها؛ لأن الفرد يمر بتغيرات كبيرة من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وتبدو خطورة هذه المرحلة في عدم تفهم الأسرة والمجتمع لحاجات المراهق الجسمية والنفسية والاجتماعية مما يجعله يعيش في حيرة وقلق (ملحم، 2014، ص 25)، حيث يطلب منهم لاجتياز الصف الأول الثانوي تحديد نوع الدراسة التي يرغبون الالتحاق بها والتي تكون بمثابة حجر الأساس نحو اختيار مهنة المستقبل الذي تبنى عليه أغلب أمور الحياة المعاصرة؛ لما تتركه من آثار كبيرة في حياة الأفراد والجماعات، بل وقد يتعدى أثرها لتشمل حياة الدول باعتبارها مهارة أساسية في الحياة العملية المعاصرة(البلوشي، 2007، ص 5).

ويواجه الفرد في حياته مراحل انتقال حرجة، وعليه أن يتخذ قرارات مهمة، ومن هذه القرارات اختيار تخصص الدراسة الذي سيعده لمهنة المستقبل، فهو بحاجة إلى من يساعده في تيسير وتوضيح خطوات اتخاذ القرارات الصعبة وطرقها في مثل هذه المواقف التي تستوجب اتخاذ القرارات الحاسمة، فقد يخفق الكثير من الطلبة في المرحلة الثانوية، ويزداد الإخفاق بشكل أكبر في المرحلة الجامعية، فتجد الطالب ينتقل بين أقسام الكليات، بل ربما يترك الجامعة ويذهب إلى اتجاه آخر بسبب عدم القدرة على اتخاذ القرار السليم، فعدم إعطاء الفرصة الكافية للطالب من قبل

الأبوين وتدخلهما المستمر في أغلب الأمور إضافة إلى عدم ثقة الطالب بنفسه، يفقده القدرة على اتخاذ القرار السليم، وفي المقابل نجد بعض الطلبة يمتلك القدرة على اتخاذ القرار السليم نتيجة ما تمنحه الأسرة من الثقة في اتخاذ قراره بنفسه عبر تدريبيه على المشاركة في تقرير شؤونه وشؤون أسرته (المشيخي، 2012، ص 138).

يعتمد اتخاذ القرار على عوامل ذاتية تتعلق بالفرد نفسه، فمن الضروري أن يكتشف الفرد ذاته من حيث قدراته وميوله واهتماماته واستعداداته وقيمه ومزجها معًا لتشكل إطارًا عامًا لمساعدته في اكتشاف الأعمال والمهن التي تنسجم وتتطابق مع هذه الاهتمامات والقيم والقدرات، فإتاحة الفرصة للأبناء للقيام بعملية الاختيار في مجال نشاطات حياتهم اليومية تساعدهم ليكونوا أكثر اعتمادًا على أنفسهم لاتخاذ قرار عن مهنة المستقبل.

وكذلك تكمن صعوبة اتخاذ القرار في قدرة الفرد على استخدام مهاراته الأدائية وقدراته الفكرية وميزاته الشخصية بانسجام متناغم من أجل وضع إستراتيجية متميزة وإبداع حلول متعددة وانتقاء أكثرها انسجامًا مع رغباته من جهة ومتطلبات المجتمع وقيمه من جهة أخرى، كي يحافظ على توافقه مع ذاته ومع المجتمع الذي ينتمي إليه (Eyssenk & Keene, 2000, p 35).

وحتى يتمكن الطالب من الوصول إلى مرحلة اتخاذ القرار الواقعي الذي يحدد الهوية المهنية فإنه يمر بعدة مراحل متتالية، أولها مرحلة التخيل ثم مرحلة الاختيار المبدئي ثم مرحلة الميول المهنية ثم مرحلة القدرات ثم مرحلة القيم ثم تأتي المرحلة الواقعية، وفي أحيان تؤدي أساليب التنشئة الوالدية ومبادئ التعلم الاجتماعي والاقتصادي للأسرة دورًا مؤثرًا على السلوك المهني في اتخاذ القرارات المهنية (الراشدي، 2017، ص 4).

ومن الدراسات التربوية والنفسية التي تناولت موضوع اتخاذ القرار: دراسة (أبو علام واليماني وإبراهيم، 2014) التي أثبتت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين القدرة على اتخاذ القرار والذكاء الوجداني، وكذلك دراسة (الزهراني، 2010) التي أثبتت عدم وجدود علاقة دالة إحصائيًا بين مستوى التفضيل المهني واتخاذ القرار، ودراسة (Albion & Fogarty 2000) التي توصلت نتائجها إلى

تقارب صعوبات اتخاذ القرار المهني لدى مجموعتين من المراهقين، وهناك عدد كبير من الطلبة يدرسون في المدارس الثانوية دون توجيه، كما أن عددًا كبيرًا منهم ينهي تحصيله الثانوي ويدخل عالم المهن دون أن يتهيأ لذلك، حيث إن المهنة تؤدي دورًا مهمًا في حياة الأفراد سواء كان ذلك من النواحي النفسية أم الاجتماعية أم الاقتصادية، فهي تمثل أسلوب حياة الفرد وتؤدي دورًا في تشكيل أنماط الأبنية النفسية له.

وإذا ما اختار الفرد المهنة المناسبة لميوله وقدراته فإن ذلك سيؤدي إلى الشعور بالرضا الوظيفي وزيادة الإنتاج، مما يعود على الفرد والمجتمع بالفائدة، وعلى العكس من ذلك فإن فشل الفرد في اتخاذ القرار المهني سيؤدي إلى الشعور بالفشل والإحباط والتوتر، حيث إن فعالية الذات تمثل معتقدات الفرد عن كونه قادرًا على أداء السلوك المتعلق بعمليات اتخاذ القرار المهني الذي يؤهله لمهنة المستقبل مثل المثابرة على الاستكشاف المهني واختيار المهنة من بين الوظائف المتوفرة والتي تناسب مع ميوله وقدراته (أبا الخيل، 2017، ص 5).

وتعد فعالية الذات أحد محددات التعلم التي حظيت باهتمام واسع في مجال البحوث التربوية والنفسية، حيث تمثل أقوى عمليات التنظيم الذاتي، فعندما تكون عالية المستوى فإن الفرد يكتسب الثقة في قدراته على أداء السلوكيات التي تتيح السيطرة على ظرف من الظروف الصعبة، ويمكن اعتبارها في هذه الحالة شكلًا من أشكال الثقة، ففعالية الذات لا تحدد فقط ما إذا كان الشخص سوف يحول القيام بسلوك ما، بل تحدد أيضًا نوعية الأداء عندما تتم المحاولة، فالمستوى العالي من الكفاءة الذي يتبعه توقعات بتحقيق النجاح إنما يولد المثابرة في وجه العوائق والإحباطات(إلين، 2010، ص 533)، التي تعد إحدى موجهات السلوك، فالفرد الذي يؤمن بقدراته يكون أكثر نشاطًا وتقديرًا لذاته، كما أنها تعد من أهم آليات القوى الشخصية للأفراد؛ إذ إنها تمثل مثيرًا مهمًا في دافعيتهم للقيام بأي نشاط.

ويميل الفرد إلى أن يأخذ المهمات التي ينظر إليها على أنها تفوق قدرته، كما أنها تتضمن ثقة الفرد بمدى قدرته على إنجاز السلوكيات المطلوبة للتعامل مع المواقف المستقبلية؛ ولذلك فإن

اعتقادات الفعالية الذاتية سواء أكانت صحيحة أم خاطئة تؤثر في اختيار الفرد للأنشطة والمواقف والبيئية (المزروع، 2007، ص 68)، حيث تعد الفعالية الذاتية الضبط والتفاعل من العوامل البيئية والسلوكية الشخصية، فهي متغير مهم يوجه الفرد نحو تحقيق أهداف معينة؛ لذا فإنها مرتبطة بالظروف البيئية وخاصة الاجتماعية منها، ومن ثم فإن نموها واستمرارها يتوقف على الدعم الذي يحصل عليه الفرد من الآخرين (المخلافي، 2010، ص 485).

ويؤكد سكولت (schult) أن من أهم مصادر تدعيم المشاعر الخاصة بالفعالية الذاتية الوالدين والمدرسين والأصدقاء والمعالجين، ويمثل الوالدان أهم هذه المصادر في تنمية وتطوير فعالية الذات من خلال معرفة الخبرات الناجحة وعرض النماذج الملائمة التي تم إنجازها فعلًا من هذه الخبرات واستخدامها في تدعيم الفرد من خلال الإقناع اللفظي والتشجيع المادي والمعنوي الذي بإمكانه شحذ القدرات التي تزيد من الفعالية الذاتية لدى الفرد (Schult, 1990, p 457).

وبذلك تعد فعالية الذات عاملًا مهما في تفسير سلوك الأفراد، حيث يرى باندور أن سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد يعتمد على توقعاته وأحكامه المتعلقة بالمهارات السلوكية وكفايتها للتعامل مع تحديات البيئة والظروف المحيطة، ومن ثم تحدد مدى نجاح العلاج للمشكلات الانفعالية والسلوكية (أبو سليمان،2007، ص 9)، كما أن اعتقاد الفرد بفعالية الذات تجعله أكثر اهتمامًا بالأنشطة المختلفة والاستغراق فيها أكثر؛ لتحدي الصعاب، حيث يبذل أقصى جهد لمواجهة الفشل وتجاوزه، كما ينظر إلى المهام الصعبة على أنها مصدر للتحدي وإثبات الكفاءة، وغالبًا ما ينسب نجاحه إلى ذاته.

وهناك العديد من الدراسات مثل دراسة (Wang & Hezhiwen 2001) التي توصلت نتيجتها إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني وفعالية الذات، وكذلك دراسة (إبراهيم، 2005) التي أثبتت وجود علاقة ارتباطية طردية بين الفاعلية الذاتية والضغوط النفسية، وتوصلت نتائج دراسة (Voris, 2011) إلى وجود علاقة ارتباطية بين الفعالية الذاتية والرضا المهني، وتعتبر مهارة اتخاذ القرار المهني جزءًا من الفعالية الذاتية التي تتضمن ثقة الفرد في قدرته على استخدام المهارات المختلفة

السلوكية والمعرفية والاجتماعية ومهارة اتخاذ القرار التي تتطلب إجراءات، أهمها: القدرة على تحديد البدائل والاختيار الحكيم للقرارات والبدائل المناسبة وتطبيق مهارة اتخاذ القرار واستخدام المصادر بفعالية.

وعند المقارنة بين الأشخاص الذين يظهرون فعالية ذاتية عالية ومنخفضة نجد أن الأشخاص الذين يواصلون محاولاتهم للوصول إلى ما يسعون إليه يظهرون فعالية ذاتية عالية في قدراتهم على تنفيذ المهمات المتعلقة بإعداد الخطط المستقبلية وجمع المعلومات وحل المشكلات والتقييم الصحيح للذات، أما الأشخاص المترددون فيعانون من مستوى منخفض في فعالية الذات، ومن هنا أوضحت نتائج دراسة (سفينة، 2003) وجود علاقة موجية ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات واتخاذ القرار، ودراسة (Amir & Gali, 2006) التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية طردية بين فعالية الذات وصعوبة اتخاذ القرار المهني، ودراسة (Gerorge & Melissa, 2006) التي توصلت إلى وجود أثر إيجابي ودال إحصائيا على فعالية الذات واتخاذ القرار.

ومن هنا جاءت الدراسة للكشف عن وجود علاقة بين فعالية الذات ومهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي في أمانة العاصمة، مما قد يسهم في بناء برامج الإرشاد المهني لطلبة المرحلة الثانوية التي تلبي احتياجاتهم.

ثانيا: مشكلة الدراسة

نظرًا للتطور السريع في مختلف مجالات الحياة العملية والعلمية والاجتماعية والنمو الكبير في مجالات تكنولوجيا المعلومات والتغيير الذي يشهده سوق العمل وعالم المهن فإن الطلبة في المدارس يعانون من عدم القدرة على اتخاذ القرار المناسب نظرا لقلة التجربة الحياتية وضعف المهارات الفردية لدى الطلبة، وقلة البرامج والأنشطة التي تعد الطلبة لمستقبل مهني سليم يبنى على أسس علمية سليمة وتأثير زملاء الدراسة وكذلك توجهات الأسرة نحو تخصصات دراسية أو مهنية قد لا تتوافق مع طموحاتهم أو توجهاتهم أو قدراتهم؛ مما يؤدي إلى شعورهم بالفشل والإحباط وعدم القدرة على اتخاذ القرارات المناسب لهم.

ومن خلال اطلاع الباحثين فقد وجدا عددا من الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة، كـ(دراسة سفينة، 2003) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين فعالية الذات واتخاذ قرار بالمخاطرة، وأيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فعالية الذات وأساليب التفكير الخمسة المستخدمة في الدارسة، وكانت لصالح الذكور، كما وُجِدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على أبعاد متغيرات الدراسة.

وأكدت دراسة جرجا وآخرين (Gerge& et al, 2005) أن أعلى مستويات الكفاية الذاتية لاتخاذ القرار المهني كانت لدى الطلبة الأكثر تميزًا في مفهوم الذات المهنية والذين حققوا أكبر قدر من التفاعل خلال أنشطة الاستكشاف الوظيفي، أما دراسة (العتيبي، 2008) فقد أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين القدرة على اتخاذ القرار وكل من فعالية الذات والمساندة الاجتماعية، ووجود إمكانية التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار لدى الطلبة من خلال كل من فعالية الذات والمساندة الاجتماعية.

وخلصت دراسة تاج وآخرين(Tang & Newmeyer, 2008) إلى وجود ارتباط إيجابي بين فعالية الذات، وعملية صنع القرار، ودراسة (السواط، 2010)، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين فعالية الذات ومستوى مهارة اتخاذ القرار، ووجود فروق دالة إحصائية على مقياس فعالية الذات لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيًا على مقياس مهارة اتخاذ القرار لصالح الذكور وإمكانية التنبؤ بمستوى مهارة اتخاذ القرار المهني في ضوء فعالية الذات.

يتبين من نتائج الدراسات السابقة وجود علاقة بين فعالية الذات ومهارة اتخاذ القرار المهني، ووجود فروق بين الذكور والإناث، وإمكانية التنبؤ بمهارة اتخاذ القرار المهني في ضوء فعالية الذات، إلا أن دراسة (أبي الخيل، 2017) جاءت بنتيجة مغايرة لها وهو عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الفاعلية الذاتية المهنية وصعوبة اتخاذ القرار المهني.

وفي ضوء ما سبق ومن خلال مراجعة الدراسات المحلية لاحظ الباحثان غياب الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية من جهة -على حد علمهما- ومن جهة أخرى فإن الملاحظات التي تم

ملاحظتها في الحقل التربوي، والتي بينت وجود أوجه القصور في عملية اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي، مما دفع الباحثين إلى الاهتمام بدراسة فعالية الذات وعلاقتها بمهارة اتخاذ القرار المهني؛ هي من الموضوعات الحديثة والمعاصرة في حدود علم الباحثين، ومن هنا يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الآتية:

1- هل توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات ومهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي؟
2- هل توجد فروق في مستوى فعالية الذات لدى طلبة الصف الأول الثانوي تبعا لمتغير النوع؟
3- هل توجد فروق في مستوى مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي تبعا لمتغير النوع؟
4- هل يمكن التنبؤ بمستوى مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي في ضوء فعالية الذات؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- معرفة العلاقة بين فعالية ومهارة اتخاذ القرار المهني.
2- الكشف عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي في فعالية الذات.
3- الكشف عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي في مهارة اتخاذ القرار المهني.
4- إمكانية التنبؤ بمهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي في ضوء فعالية الذات.

ثالثا: أهمية الدراسة

1- نظرًا لعدم وجود دراسات محلية تناولت هذا الموضوع فإن الدراسة الحالية تكمن أهميتها بحسب حدود علم الباحثين في أنها أول دراسة محلية تجرى حول علاقة فعالية الذات بمهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي في أمانة العاصمة.

2- أنها استهدفت إحدى أهم شرائح المجتمع اليمني، وهم طلبة الصف الأول الثانوي في أمانة العاصمة.

3- كما تناولت أهم الموضوعات المرتبطة بمستقبلهم، وهو موضوع اتخاذ القرار المهني والمتمثل في اختيارهم للمواد الدراسية التي سيدرسونها في الصفين الثاني والثالث الثانويين.

4- توفر الدراسة الحالية مقياسين: فعالية الذات ومهارة اتخاذ القرار المهني لطلبة الصف الأول الثانوي، حيث لا يتوفر المقياسان بحسب علم الباحثين في البيئة اليمنية.

5- زيادة وعي الطالب بذاته وقدراته ومهاراته في مواجهة متطلبات البيئة وحل مشكلاته بحيث يكون مشاركا بإيجابية مع الآخرين.

6- في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة يمكن أن تفيد هذه الدراسة القائمين على برامج الإرشاد والتوجيه بوزارة التربية والتعليم لطلبة الصف الأول الثانوي والإعداد للبرامج المستقبلية التي تسهم في اختيار الطلاب للمجال الذي يناسبهم في المرحلة الجامعية، وبما يتوافق مع ميولهم وقدراتهم دون إهدار للوقت.

رابعا: حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الآتي:

1- الحدود الموضوعية: دراسة فعالية الذات وعلاقتها بمهارة اتخاذ القرار المهني.

2- الحدود البشرية: طلبة الصف الأول الثانوي من (الذكور - الإناث).

3- الحدود المكانية: المدارس الحكومية في أمانة العاصمة-صنعاء.

4- الحدود الزمانية: الفصل الثاني من العام الدراسي 2020-2021.

خامسا: مصطلحات الدراسة

يتضمن موضوع الدراسة بعض المصطلحات التي تحتاج إلى توضيح وهي:

1- فعالية الذات

يعرّفها (Betz & Etal) بأنها: "درجة ثقة الفرد بقدراته على أداء المهام المتعلقة بالاختيار المهني والالتزام الوظيفي، وهي خبرة تطورية تسهم في تطورها البيئة الاجتماعية وخبرات الفرد السابقة" (Betz & Etal, 1996, p 49).

ويرى العدل أنها: "ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة أو هي اعتقاد الفرد في قواه الشخصية، مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل" (العدل، 2001، ص 131).

ويذكر أبو غزال أنها: "اعتقاد الفرد بقدراته على إتقان وإنجاز مهمة ما وتحقيق نتائج إيجابية" (أبو غزال، 2007، ص 161).

أما التعريف النظري لفعالية الذات فيرى أنها: ثقة الفرد بقدراته على أداء المهمات المحدودة والسلوكيات الضرورية المتعلقة بالاختيار المهني.

وفي التعريف الإجرائي، هي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الفعالية الذاتية المعد لهذه الدراسة.

2- مهارة اتخاذ القرار

يعرفها (Gelatt) بأنها: "عملية عقلية للاختيار بين اثنين أو أكثر من البدائل، و تعتمد هذه العملية بدرجة كبيرة على المهارات الخاصة بمتخذ القرار؛ لأن البدائل هي مواقف متناقضة يحيط بها الغموض وعدم اليقين، وعملية اتخاذ القرار المهني تتكون من تحديد الطالب للأهداف وجمع المعلومات ومعرفة مدى علاقتها بالفرد وعلاقتها بأهداف ووضع إستراتيجية تتضمن تحديد البدائل الممكنة بالنتائج المترتبة عليها ومدى الرغبة في هذه النتائج على ضوء قيم الفرد التي تبناها ثم التقييم واتخاذ القرار وفق محك أو قيمة معينة" (Gelatt, 1989, p 253).

ويذكر عبدون أنها: "قدرة الفرد على التوصل إلى حل لمشكلة اعتراضية أو موقف، وذلك باختيار حل من بدائل الحل الموجودة أو المبتكرة، وهذا يعتمد على المعلومات التي جمعها الفرد حول المشكلة وعلى القيم والعادات والخبرة والتعليم والمهارات الفردية" (عبدون، 2002، ص 45).

ويرى الفضل أنها: "اختيار بديل من البدائل المتاحة لإيجاد الحل المناسب لمشكلة ناتج عن عالم متغير" (الفضل، 2004، ص 15).

التعريف النظري لمهارة اتخاذ القرار المهني: هي عملية الوصول إلى قرار بعد تقييم البدائل المتاحة من أجل تحقيق متخذي القرار الهدف والقرارات التي قامت على الفهم الجيد نتيجة لمواجهة مواقف متعددة لها نفس النمط.

التعريف الإجرائي: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس مهارة اتخاذ القرار المهني المعد لهذه الدراسة.

طلبة الصف الأول الثانوي: هم طلبة الصف الأول الثانوي المنتظمون في المدارس الحكومية، في أمانة العاصمة -صنعاء من (الذكور والإناث) في العام الدراسي 2020-2021.

سادسا: الإطار النظري

1- فعالية الذات

إن فعالية الذات تعد من أهم مفاهيم علم النفس الحديث الذي وضعه باندورا الذي يرى أن معتقدات الفرد عن مدى فاعليته تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة سواء المباشرة أم غير المباشرة؛ لذا فإن الفعالية الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي تتبعه كإجراءات سلوكية إما في صورة ابتكارية أو نمطية.

ويرى باندورا أن المعتقدات الشخصية حول فعالية الذات تعد المفتاح الرئيس للقوى المحركة للسلوك الإنساني، ويعتمد بشكل أساسي على ما يعتقده الفرد عن خلفيته، وتوقعاته وعن مهاراته السلوكية المطلوبة للتفاعل الناجح مع أحداث الحياة.

ويترك التقييم للفعالية الذاتية آثارا قوية على مستوى الدافعية لدينا، فعندما نعتقد أننا جيدون في مهام فإننا نعمل فيها بكل نشاط ونثابر عليها مهما كانت العقبات المتعلقة بها، وعندها نشكك في قدرتنا ويكون عملنا أقل نشاطًا، ونصبح أكثر عرضة للاستسلام عند مواجهة الصعاب، حيث إن الطلبة الذين لديهم حس مرتفع بالفعالية الذاتية يحددون تطلعات عليا لأنفسهم، ولديهم مرونة في إيجاد إستراتيجية لحل مشكلاتهم بشكل أكثر دقة بينما يستسلم الطلبة الذين يعانون من

تدن في فعاليتهم الذاتية بسهولة ويسر، ويميلون إلى اللامبالاة وعدم الاهتمام بمهمتهم، إضافة إلى شعورهم بالقلق والتوتر، ويعزون فشلهم إلى عوامل خارجية، كما أن السلوك الإنساني يعتمد -إلى حد كبير- على أحكام الفرد ومعتقداته عن كفاءته وقدراته وفعاليته وطبيعة المهارات السلوكية التي يمتلكها وطريقة التعامل مع أحداث الحياة.

ويرى باندورا أن الأفراد الذين يتمتعون بفعالية ذاتية عالية يعتقدون أنهم قادرون على إحداث تغيير في البيئة، وعلى العكس فإن الأفراد الذين يتصفون بفعالية ذاتية منخفضة ينظرون إلى أنفسهم بأنهُم عاجزون عن القيام بأداء ناجح(يوسف، 2016، ص 25).

1-1 مفهوم فعالية الذات

يعرفها خليل بأنها: "دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحًا في الأنشطة التي تعتبر معايير الامتياز، وتكون معايير النجاح والفشل فيها واضحة أو محددة، أو هي المحصلة النهائية للعلاقة بين دوافع النجاح ودافع تجنب الخوف من الفشل أو التفاعل بينهما" (خليل، 2010، ص 25).

ويرى حجازي أنها: "أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس تلك التوقعات على اختيار الأنشطة المتضمنة في الأداء والجهد المبذول ومواجهة الصعوبات"(حجازي، 2013، ص 423).

ويشير خفاجي إلى أنها: "قوة اعتقاد الفرد فيما يملكه من قدرات ومهارات للقيام بمهمة معينة بشرط أن تكون هذه المهمة تتحدى قدراته، ويتطلب منه ذلك الثقة بالنفس، وتنظيم الذات، والمثابرة، وضبط الذات" (خفاجي، 2017، ص 697).

2-1 أهمية فعالية الذات

ترجع أهمية فعالية الذات إلى الدور الذي تؤديه في دفع السلوك وتوجيهه واستمراره (طومان، 2015، ص 16-17)، وهي على النحو الآتي:

- فعالية الذات تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات والإثارة العاطفية، فكلما ارتفعت فعالية الذات ارتفع الإنجاز وانخفضت الاستثارة الانفعالية، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أن آلية فعالية الذات يمكن أن يكون لها قيمة كبيرة في تفسير تصرفات الأفراد؛ لأنها تساعد في تفسير الاختلاف بين بعض أنماط سلوك المسايرة الذي ينتج عن أسباب مختلفة وردود الفعل الفسيولوجية والتنظيم الذاتي لسلوك العناد والخوف واليأس والتخلي عن خبرات الفشل والصراع من الإنجاز ونمو الميول الحقيقية.
- تهتم فعالية الذات بأحكام الفرد على مدى قدرته على إنجاز تصرفات مطلوبة للتعامل مع المواقف المستقبلية، وأن أحكام فعالية الذات سواء كانت صوابا أم خطأ تؤثر في اختيار الفرد للأنشطة والمواقف البيئية.
- تعد فعالية الذات من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية لدى الأفراد، حيث تمثل مركزًا مهمًا في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط؛ إذ تساعد الفرد على مواجهة الضغوط التي تعترضه في مراحل حياته المختلفة.
- تعد فعالية الذات أحد موجهات السلوك، فالفرد الذي يؤمن بقدرته يكون أكثر نشاطًا وتقديرًا لذاته ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد ويشعره بقدرته على التحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة.
- تؤثر فعالية الذات في اختيار المتعلم لأنشطة ومهام التعلم، كما تؤثر في استمرار الجهد والمثابرة التي يقوم بها المتعلم لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها أثناء عملية التعلم، ومن ثم فإن الأفراد الذين يمتلكون فعالية منخفضة للذات لا يفضلون المواقف الصعبة، ويسعون إلى تجنب الفشل.
- يمكن أن تصبح فعالية الذات نمطا من النبوءة المحققة لذاتها والتي تعني أن الأفراد يمكن أن يقوموا ببذل الجهد وكل ما يستطيعون من أجل التغلب على المشكلات التي تواجههم والعمل على تحقيق هذه التوقعات بغض النظر عن القدرات الحقيقية التي يتمتعون بها؛ أي بغض النظر عما هو موجود في الواقع، وسواء كانت هذه التوقعات سلبية أم إيجابية.

3-1 أنواع فعالية الذات

إن فعالية الذات ترتبط فقط بذات الفرد، وإن ذاته فقط هي من تحدد فعاليته؛ لذا كان لا بد من عرض أنواع مختلفة من الفعالية ترتبط بالمحيط الذي يعيش فيه الفرد وتؤثر فيه، وفيما يأتي عرض لمجموعة من هذه الأنواع المختلفة للفعالية (أبو القمصان، 2014، ص 38-39)، وهي كالآتي:

- الفعالية القومية

وهي ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون السير عليها مثل: انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة، والتغير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات، والأحداث التي تجري في أجزاء أخرى من العالم والتي يكون لها التأثير القوي على من يعيشون في الداخل كما تعمل على إكسابهم أفكارًا ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد.

- الفعالية الجماعية

وهي مجموعة تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها، ويشير باندورا إلى أن الأفراد يعيشون كجماعات غير منعزلين اجتماعيا، وأن الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغيير فعال، وإدراك الأفراد لفعاليتهم الجماعية يؤثر فيما يقبلون على عمله كجماعات ومقدار الجهد الذي يبذلونه وقوّتهم التي تبقى لديهم إذا فشلوا في الوصول إلى النتائج، وأن جذور فعالية الجماعة تكمن في فعالية أفراد هذه الجماعة.

- الفعالية الذاتية العامة

وهي قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومرغوبة في موقف معين والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الأفراد وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها والتنبؤ بالجهد والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به.

- فعالية الذات الخاصة

وهي أحكام الأفراد الخاصة المرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد، مثل الرياضيات والأشكال الهندسية، أو في اللغة العربية (الإعراب - التعبير) (أبو عون، 2014، ص 75).

- فعالية الذات الأكاديمية

وهي تشير إلى إدراك الفرد لقدرته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها؛ أي أنها تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي، وهي تتأثر بعدد من المتغيرات، نذكر منها حجم الفصل الدراسي، وعمر الدارسين، ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي (العزب، 2004، ص 51).

- خصائص فعالية الذات

هناك مجموعة من الخصائص العامة لفعالية الذات، يذكر (النجار، 2012، ص 37) منها:

- مجموعة الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وإمكاناته ومشاعره.
- ثقة الفرد في النجاح في أداء مهمة أو عمل معين.
- توقعات الفرد للأداء في المستقبل.
- ليست مجرد إدراك أو توقع ولكنها تحتاج لبذل الجهد وتحقيق نتائج مرغوبه.
- وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت نفسية أم عقلية أم فسيولوجية بالإضافة إلى توافر الدافعية في المواقف.

ويضيف (Cynthia & Bobko,1994, p 364) الخصائص الآتية:

- تنمو من خلال تفاعل الشخص مع البيئة والآخرين، وكذلك تنمو بالتدريب واكتسابه الخبرات المتعددة المرتبطة بالتوقع والتنبؤ، ولكن ليس بالضرورة انعكاس هذه التوقعات على قدرة الشخص وإمكاناته الفعلية.
- تتحدد بالعديد من العوامل، مثل كمية الجهد المبذول ومدى مثابرة الشخص وصعوبة الموقف.

- ليست مجرد عملية إدراك أو توقع فقط ولكنها يجب أن تترجم إلى بذل وتحقيق نتائج مرغوب فيها.

4-1 مظاهر فعالية الذات

لا بد أن نشير إلى مظاهر فعالية الذات التي يتصف بها الشخص الفعال، (أبو العطا، 2017، ص 13-14)، ومنها الآتي:

- الثقة بالنفس وبالقدرات

وتعني القدرة على تحديد أهداف الفرد بنفسه والقيام بأصعب الأعمال بيسر بالغ، والفرد الفعال لديه قدرة على أن يثق بما يسعى إليه، والصبر والمثابرة على تحقيقه.

- المثابرة

وتعني الاستمرارية وانتقال الفرد من نجاح لآخر، والشخصية الفعالة لا تفتر همتها مهما واجهت من عقبات ومواقف محبطة.

- إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين:

وهي القدرة على تكوين روابط وعلاقات مع الآخرين؛ لأن المرونة والشعور بالانتماء والذكاء الاجتماعي هي السلاح الفعال لدى الفرد في هذا المجال، وكلما كانت علاقات الفرد قوية مع الآخرين كان توافقه أفضل ولاسيما توافقه الاجتماعي.

- القدرة على تقبل وتحمل المسؤولية

فالمسؤولية لا يقدر على حملها إلا فرد مهيأ انفعاليًا لتقبل المسؤولية، ويكون مبدعًا في أداء واجباته، ومستخدما قدراته وطاقاته، ولديه القدرة على التأثير في الآخرين، وكذلك القدرة على اتخاذ القرارات بروية وحكمة، ويثق الآخرون بكونه شخصًا يمكن الاعتماد عليه مستقبلًا، ويختار الأهداف المناسبة، وهو القادر على تحمل مسؤوليتها، ويحكم سلوكه الالتزام الخلقي.

- البراعة في التعامل مع المواقف التقليدية

فالشخص ذو الفعالية المرتفعة لديه استجابة للمواقف بطريقة ملائمة، ويعدل -من تلقاء نفسه- الأخطاء، والأهداف وفق ظروف البيئة، ولديه مرونة وإيجابية وقدرة على مواجهة المشكلات، ويتقبل الأساليب والأفكار الجديدة في أداء العمل.

- مصادر فعالية الذات

هناك مصادر للفعالية الذاتية، وقد أجمل باندورا تلك المصادر في الآتي: (عبدالقادر وأبو هاشم، 2007، ص 178):

- أن مصادر فعالية الذات المتمثلة في الإنجازات الأدائية، والخبرات البديلة، والإقناع اللفظي أو النصائح والحالة النفسية أو الفسيولوجية يستخدمها الأفراد في الحكم على مستويات الفعالية الذاتية لديهم.
- أنه كلما كانت هذه المصادر موثوقًا بها زاد التغير في إدراك الفرد لذاته كإنسان قادر على السيطرة على حل المشكلات، وهكذا فإن المعلومات المبنية على الأداء الاجتماعي للفرد من شأنها أن تكون أكثر تأثيرًا في الفعالية الذاتية من المعلومات القائمة على الإقناع من خلال الطرق الخاصة بالتفسير المنطقي للمشكلات أو المقترحات.
- أن هذه المصادر ليست ثابتة دائمًا ولكنها معلومات لها صلة وثيقة بحكم الشخص على قدراته سواء كانت متصلة بالإنجازات الأدائية أم بالخبرات البديلة أم بالإقناع اللفظي أم بالاستثارة الانفعالية، وأن نظرية التعلم الاجتماعي تسلم بأن هناك "ميكانيزمًا" عامًا في الإنسان يمكنه تغيير السلوك وأن فعالية الذات هي أفضل منبئ بالسلوك الشخصي.

- توقعات فعالية الذات

يرى بأندورا أن فعالية الذات تتأثر بنمطين من التوقعات، هما كالآتي: (الجاسر،2007، ص 30).

- التوقعات المرتبطة بفعالية الذات

وهي تتعلق بإدراك الفرد لقدرته على القيام بأداء سلوك محدد، وهذه التوقعات يمكنها أن تساعد على تمكن الفرد من تحديد ما إذا كان قادرًا على القيام بسلوك معين أم لا في مهمة معينة، وتحدد مقدار الجهد المطلوب منه للقيام بهذا السلوك، وأن يحدد إلى أي مدى يمكن لسلوكه أن يتغلب على العوائق الموجودة في هذه المهمة.

- التوقعات الخاصة بالنتائج:

وهي تعني الاعتقاد بأن النتائج يمكن أن تنتج عن الانخراط في سلوك محدد، وتظهر العلاقة بوضوح بين توقعات النتائج وتحديد السلوك المناسب للقيام بمهمة معينة، في حين أن التوقعات الخاصة بفعالية الذات مرتبطة بشكل واضح بالتنبؤ بأفعال الفرد المستقبلية (القحطاني، 2003، ص 24).

وتأخذ توقعات النتائج ثلاثة أشكال؛ حيث تعمل التوقعات الإيجابية بواعثَ، في حين تعمل التوقعات السلبية كعوائق، وهي على النحو الآتي:

1- الآثار البدنية الإيجابية والسلبية التي ترافق وتتضمن الخبرات الحسية السارة والمنفرة والألم وعدم الراحة الجسدية.
2- الآثار الاجتماعية السلبية والإيجابية: فالآثار الإيجابية تشمل التفاعل الاجتماعي مع الآخرين كتعبيرات الانتباه والموافقة والتقدير الاجتماعي والتعويض المادي ومنح السلطة، أما الآثار السلبية فهي تشمل عدم الاهتمام وعدم الموافقة والرفض الاجتماعي والنقد والحرمان من المزايا وإيقاع العقوبات.
3- ردود الفعل الإيجابية والسلبية للتقييم الذاتي لسلوك الفرد، فتوقع التقدير الاجتماعي والإطراء والرضا الشخصي تؤدي إلى أداء متفوق، في حين أن توقع خيبة الأمل من الآخرين وفقدان الدعم ونقد الذات يؤدي إلى ضعف الأداء (عبيد، 2013، ص 48).

- أبعاد فعالية الذات

تتمثل أبعاد فعالية الذات في الآتي:

- قدرة الفعالية: ويقصد بها مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعًا لطبيعة أو صعوبة الموقف، وتبدو قدرة الفعالية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقًا لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفعالية، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء

شاقًا في معظمها، ومع ارتفاع مستوى فعالية الذات لدى بعض الأفراد فإنهم لا يقبلون على مواقف التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدني مستوى الخبرة والمعلومات السابقة (عبدالقادر وأبو هاشم، 2007، ص 177).

- العمومية: وتعني انتقال توقعات الفعالية إلى مواقف مشابهة، فالأفراد غالبًا ما يعممون إحساسهم بالفعالية في المواقف المشابهة للمواقف التي يتعرضون لها، وفي هذا الصدد يذكر باندورا أن العمومية تحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف باختلاف عدد من الأبعاد، مثل: درجة تشابه الأنشطة والطرق التي تعبر بها عن الإمكانات أو القدرات السلوكية والمعرفية والوجدانية، ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه، وتختلف درجة العمومية باختلاف عدد من المحددات، أهمها: درجة تماثل الأنشطة، ووسائل التعبير عن الإمكانية (سلوكية، معرفية، انفعالية)، والخصائص الكيفية للموقف ومنها خصائص الشخص أو الموقف محور السلوك (الزيات، 2001، ص 510).
- القوة: إن قوة الشعور بفعالية الشخصية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي سوف تؤدي إلى النجاح، كما يذكر أيضًا أنهُ في حالة التنظيم الذاتي للفعالية فإن الناس سوف يحكمون على ثقتهم في أنه يمكنهم أداء النشاط بشكل منظم خلال فترات زمنية، فالمعتقدات الضعيفة عن الفعالية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه، مثل ملاحظة فرد يفشل في أداء مهمة ما أو يكون أداؤه ضعيفًا فيها، كما أن القوة تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف، وأن الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل، ويبذل جهدًا أكثر في مواجهة الخبرات الشاقة، ويؤكد على أن قوة توقعات فعالية الذات تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف (Bandura,1997, p 45).

من خلال العرض السابق لأبعاد فعالية الذات، تتبنى هذه الدراسة أربعة أبعاد، هي:

- التقييم الصحيح للذات: ويقيس السلوك المناسب لتقييم الذات بشكل دقيق كتحديد القدرات والاستعدادات والقيم والاهتمامات والميول.

- جمع المعلومات المهنية: ويعبر عن ثقة الفرد في قدرته على جمع المعلومات المهنية التي تناسب المهن التي يرغب فيها مستقبلًا.
- إعداد الخطط المستقبلية: ويقيس السلوكيات المتعلقة بتحديد الأهداف المناسبة وتحقيقها بأسلوب منطقي.
- حل المشكلات: ويتضمن تغيير قرار اختيار التخصص أو المهنة التي كانت ضمن الاختيار الأول في حال عدم توافرها أو عدم مناسبتها.
- العوامل المؤثرة في فعالية الذات:

تصنف العوامل المؤثرة في فعالية الذات إلى ثلاث مجموعات، هي:

المجموعة الأولى (التأثيرات الشخصية): يقسمها (Zimmerman,1989, p 25) على النحو الآتي:

1- المعرفة المكتسبة: وذلك وفقًا للمجال النفسي لكل منهم.
2- عمليات ما وراء المعرفة: وهي التي تحدد التنظيم الذاتي لدى المتعلمين.
3- الأهداف: إذ إن الطلاب الذين يركنون على أهداف بعيدة المدى أو يستخدمون عمليات الضغط لمرحلة ما وراء المعرفة قيل عنهم إنهم يعتمدون على إدراك فعالية الذات لديهم وعلى المؤثرات وعلى المعرفة المنظمة ذاتيًا.
4- المؤثرات الذاتية: وتشمل قلق الفرد ودافعية مستوى طموحه وأهدافه الشخصية.

المجموعة الثانية (التأثيرات السلوكية): يصنفها (يوسف، 2016، 44) على النحو الآتي:

1- ملاحظة الذات: إذ إن ملاحظة الفرد لذاته قد تمده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو إنجاز أحد الأهداف.
2- الحكم على الذات: ويعني استجابة الطلبة التي تحتوي على مقارنة منظمة لأدائهم مع الأهداف المطلوب تحقيقها، وهذا يعتمد على فعالية الذات وتركيب الهدف.
3- رد فعل الذات التي تحتوي على ثلاثة ردود، هي:
   - ردود الأفعال السلوكية، وفيها يتم البحث عن الاستجابة التعليمية النوعية.
   - ردود الأفعال الذاتية الشخصية، وفيها يتم البحث عما يرفع من استراتيجيتهم أثناء عملية التعلم.

- ردود الأفعال البيئية وفيها يبحث الطلبة عن أنسب الظروف الملائمة لعملية التعلم.

المجموعة الثالثة (التأثيرات البيئية):

وقد أشار باندورا إلى دور النمذجة والصور المختلفة في تغيير إدراك المتعلم لفعالية الذات مؤكدًا على الوسائل المرئية ومنها التلفاز، فإن للنمذجة الرمزية أثرًا كبيرًا في اعتقادات الفعالية بسبب الاسترجاع المعرفي، وإن هناك خصائص متعلقة بالنموذج، ولها تأثير في فعالية الذات.

- خاصية التشابه: وهي تقوم على خصائص محددة، مثل: النوع، والعمر، والمستويات التربوية، والمتغيرات الطبيعية.
- التنوع في النموذج: ويعني عرض نماذج متعددة في المهارة أفضل من عرض نموذج واحد فقط، ومن ثم يكون تأثيرها في رفع الاعتقاد في فعالية الذات.

2- مهارة اتخاذ القرار المهني

تعتبر الحياة سلسلة من المواقف التي يمر بها الفرد؛ ولهذا فإن ما يتخذه الفرد في حياته من قرارات يعتمد على نوعيه القرار وأهميته، وهناك من القرارات ما يتم اتخاذه بسرعة دون الحصول على معلومات كافية أو دون تفكير، بينما ثمة قرارات يحتاج اتخاذها إلى معلومات كافية ووقت طويل ومن بينها اتخاذ القرار المهني، فمن المعروف أن الاستقرار المهني في مهنة ما يؤثر كثيرًا على الاستقرار النفسي، حيث يسهم ذلك الاستقرار في إشباع الكثير من الحاجات النفسية والمادية؛ ولذا فالاختيار الصحيح للمهنة يؤهل الفرد للتوافق النفسي، ليس في مجال العمل فقط وإنما في مجال حياته بصفة عامة، ويبدأ اختيار مهنة تناسبه في فترة مبكرة من المراحل الدراسة، حيث يبدأ الفرد بالتساؤل عن اختيار تخصصه وما الذي يتناسب ويتفق مع ميوله وقدراته (آمنه، 2019، ص 55).

إن اتخاذ القرار المهني يؤثر على الفرد في عدة جوانب من شخصيته، فيحدث أثرا إيجابيا في حالته الصحية والنفسية والاجتماعية، ويجعلهُ فردًا متوافقًا يخلو من الصراعات الداخلية: الشعورية واللاشعورية، ويتحلى بقدر من المرونة، ويستجيب للمؤثرات المهنية باستجابات ملائمة.

وبالمقابل فإن الاختيار الخطأ يؤدي إلى سوء توافق الفرد، مع عدم القدرة على التكيف مع المجتمع بما فيه من معايير وأعراف وتقاليد، والخروج عليها والصدام معها، وعلى الأغلب فإن

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

الإنسان لا يختار مهنته نتيجة لعامل بعينه، بل نتيجة تفاعل عدد من العوامل المختلفة التي تؤثر على هذا الاختيار، وقد تكون تلك العوامل ذاتية تتصل بشخصية الفرد وتكوينه الفطري أو المكتسب، وقد تكون خارجية تتصل بالبيئة الاجتماعية والثقافية وإمكانية الالتحاق بالمهن المختلفة، وقد فرض التقدم والواقع على الإنسان أن يختار مهنته ولديه الكثير من الدوافع والأهداف المستقبلية التي اكتسبها تدريجيًا من خلال عملية التنشئة الاجتماعية بدءًا بالأسرة التي نشأ فيها طفلًا صغيرًا مرورا بالمدرسة والزملاء الذين رافقهم، وفي ظل الطبقة الاجتماعية التي تنتمي إليها أسرته (الفوارعة، 2017، ص 2-3).

2-1 مفهوم اتخاذ القرار المهني

يعرفها السقا بأنها: "الاختيار القائم على أساس بعض المعايير لبديل واحد من بين بدليين محتملين أو أكثر" (السقا، 2009، ص 25).

ويرى طعمة أنها: "عملية إدراك تشمل الظواهر الفردية والاجتماعية وتستند إلى حقائق وقيم تؤدي إلى اختيار بديل واحد من بين بدائل كثيرة تؤدي إلى الوصول إلى حل" (طعمة، 2006، ص 15).

ويشير الحريري إلى أنها: "عملية عقلانية ورشيدة تتبلور في ثلاث عمليات فرعية هي: البحث والمقارنة بين البدائل والاختيار. الجدير بالذكر أن التفريق بين القرار في حد ذاته وبين عملية اتخاذ القرار يكمن في أن القرار هو المخرج النهائي للعملية، أما عملية اتخاذ القرار فتتضمن الأحداث التي تؤدي إلى نقطة الاختيار وما يليها" (الحريري، 2008، ص 10).

2-2 أهمية اتخاذ القرار

يعد القرار هو السبيل لتحريك عملك لبلوغ المهام والأهداف، وما عليك إلا أن تصنع العوامل المفيدة والخيارات، وتحدد أهميتها وتتم أولياته على نحو صحيح حتى تكون قرارتك أكثر ملاءمة، ويمكن تلخيص أهمية اتخاذ القرار في النقاط الآتية: (الراشدي، 2017، ص 23).

- التخلص من حالة التشتت: وذلك بالتركيز على فكرة واحدة وهدف واحد، ومن ثم تقوى الإرادة لديك لتحقق أهدافك وأحلامك، فالتشتت يؤدي إلى انشغال العقل بعدة أمور، الأمر

الذي يجعل عملية اتخاذ القرار لا تتحقق، وهنا تغلب الأهداف قصيرة المدى على الأهداف بعيدة المدى، وعندها ترتكب الأخطاء الفادحة.

- سرعة الإنجاز: وهي الرغبة الشديدة في الوصول إلى الهدف المنشود بأسرع وقت وأفضل أداء.
- توفير الوقت: فالوقت هو الفاصل بين حياتك الدراسية وحياتك العملية والعمل، فإذا كان القرار صائبًا كانت حياتك المستقبلية أسهل.
- تقليل الجهد: ويقصد به المجهود العقلي والبدني لمتخذ القرار.
- الشعور بالراحة: وهي حالة من الشعور بالهدوء الداخلي والتي لا يكون فيها زحام للأفكار، ولا تدفع إلى المخاوف.
- استثمار الفرص المتاحة: أي استغلال الفرص الممكنة والمسموح له بها.
- الشعور بالإيجابية: وهو الحافز الذي يدفع الإنسان لأداء عمل معين للوصول إلى الغاية التي يطمح إليها.
- النضج والخبرة: وهي المرحلة اللازمة من المعرفة والتي يتطلبها موضوع معين.
- تنمية المهارات الشخصية: كمهارة حل المشكلات، ومهارة الاتصال، والتواصل، والتخطيط، والتنظيم، واستشراف المستقبل.
- زيادة الثقة بالنفس: وهو ذلك الشعور الذي يعطي الإنسان إحساسًا بقيمته وأهمية وصنع قراره بنفسه.

3-2 أنواع اتخاذ القرار المهني

تتنوع القرارات الإدارية التعليمية وتخضع لاعتبارات وعوامل متعددة ناتجة عن طبيعة عملية اتخاذ القرارات والجوانب المختلفة التي تسعى إلى تحقيقها، فإن القرارات تتنوع وتتشكل تبعًا لنشاط التخطيط، والتنظيم الإداري أو نمط القيادة، وذلك كالآتي:(شعبان، 2017، ص 15-16).

- قرارات النشاط: قرارات تتعلق بالموارد المادية والموارد البشرية.
- قرارات التخطيط: قرارات مخططة (مبرمجة) أو غير مخططة (غير مبرمجة)، وهي على النحو الآتي:

1- قرارات مخططة (مبرمجة): هي القرارات الروتينية أو التنفيذية، وهذه القرارات شبه يومية أو مستمرة، لا يبذل الإداريون جهدا في اتخاذها، لأنها جزء من حياة المؤسسة التعليمية مثل قرارات التشغيل اليومية وتوزيع الأعمال.

2- قرارات غير مخططة (غير مبرمجة): هي القرارات الأساسية أو الرئيسية، وهذه القرارات فردية وغير مكررة، وهي قرارات حاسمة لأنها تعالج مشكلات معقدة تؤثر على دور ونجاح المؤسسة في المستقبل.

- القرارات التنظيمية: قرارات إدارية لأنها ترتبط بالمستويات الإدارية، يمارسها الإداري في المؤسسة انطلاقا من صفة الإدارية، فهي قرارات متصلة بالسياسة للمؤسسة، وتمتاز هذه القرارات بالكفاءة والفاعلية.

3-2 مظاهر عملية اتخاذ القرار المهني

إن عملية اتخاذ القرار المهني تمر بثلاثة مظاهر رئيسة، يوضحها (الزهراني، 2010، ص 33) على النحو الآتي:

- الذكاء: ويتمثل في البحث عن الجوانب التي تحتاج إلى قرارات في العمل، وتجميع المعلومات عنها، ثم التعرف على المشكلة وأبعادها وحقيقة معناها.
- التصميم: وهو عبارة عن ابتكار وإيجاد الطرق المحتملة للحلول وتحليلها وتقييمها.
- الاختيار: وهو اختيار البديل الأفضل من بين الحلول المتاحة، ثم وضع هذا البديل موضع التنفيذ؛ باعتباره أكثر الحلول احتمالًا للنجاح.

4-2 الخصائص العامة لاتخاذ القرار المهني

من أهم الخصائص لاتخاذ القرار المهني ما يأتي: (الحوراني، 2013، ص 11).

1- تعتبر عملية ديناميكية ومستمرة ومترابطة ومتصلة الحلقات وتتضمن في مراحلها المختلفة تفاعلات متعددة تبدأ من مرحلة التصميم وتنتهي بمرحلة اتخاذ القرار؛ ونعني بالمترابطة ارتباط الماضي بالحاضر، وكلاهما بالمستقبل.

2- أن عملية اتخاذ القرار تتأثر بشخصية متخذ القرار، وشخصيات ودوافع وميول أو اتجاهات وحاجات ورغبات وأهداف المشاركين معه في صنع اتخاذ القرار، سواء كانوا مجموعة كبيرة أم صغيرة.

3- يعتبر اتخاذ القرار سلوكًا هادفًا لأنه يُوجَّه عن طريق أهداف مرسومة، ويسعى إلى تحقيقها واتخاذ حلول للمشكلات والعقبات التي تعترض سبيل المؤسسة في تحقيق الأهداف.

4- عملية إنسانية تسعى لتحقيق أقصى إشباع ممكن للحاجات الأساسية، وتعمل أساسًا من خلال السلوك الإنساني، وتتوقف كفاءتها -إلى حد كبير -على مدى كفاءة ونوعيه هذا السلوك، وما يندرج تحته من دوافع ورغبات واتجاهات وأفكار وقدرات ومهارات.

5- تعتبر عملية عقلية وتفكرية منتظمة؛ أي تخضع لنمط وخطوات الأسلوب العلمي.

5-2 القواعد والاعتبارات العامة لاتخاذ القرار المهني

نظرًا لأهمية اتخاذ القرار في المؤسسة فإنه لا بد أن يتم تحريرها استنادًا إلى عدد من القواعد أو المبادئ الأساسية التي يفترض العمل من خلالها حتى يكون القرار المتخذ أكثر فعالية وأهمية: (Waync,1978, p 21).

- القاعدة الأولى: الإدراك بأن القرار لا يهدف إلى الوصول إلى إجابات أو حلول قاطعة ونهائية للمشكلة، وإنما يهدف أساسًا إلى اختيار أفضل الحلول وأكثرها فعالية.
- القاعدة الثانية: تحديد وتوضيح مدى الاستفادة التي سوف يتم تحصيلها باتباع القرار الذي تم اتخاذه وخاصة وفيما يتعلق بالفائدة المتصلة بالأفراد والعاملين على تطبيقه، فالحماس لتطبيق القرار يتناسب مع درجة الفائدة المعقودة عليه.
- القاعدة الثالثة: ضرورة إعطاء الوقت الكافي للتعرف على البدائل المتاحة وتقيمها وتطويرها قبل تقديمها لمرحلة الاختيار.
- القاعدة الرابعة: أن ينظر لعملية اتخاذ القرار كعملية متكاملة بدءًا من أولى مراحلها المتمثلة في جمع المعلومات، وانتهاء بتنفيذها ومتابعة التنفيذ.
- القاعدة الخامسة: أن العقلانية والمنطقية التامة في عملية اتخاذ القرار هي عملية غير ممكنة.

6-2 تنمية مهارة اتخاذ القرار

يلخص الراشدي مهارة اتخاذ القرار في الجوانب التالية: (الراشدي، 2017، ص 29).

1- القدرة على تحديدها تحديدًا وافيًا.

2- القدرة على تحديد الأهداف التي يسعى إليها من خلال نتائج القرار.

3- القدرة على تحديد البدائل بدقة.

4- القدرة على الموازنة والمقارنة بين البدائل بحسب قيمتها وأهميتها ونتائجها.

5- المبادرة والجرأة في الإقدام على انتقاء أحد البدائل بعد تقييمها.

6- القدرة على تنفيذ ما اتخذ من قرار ومتابعة وتحمل نتائجه.

7- القدرة على التحرر من الضغوطات الداخلية والخارجية معا بقدر الإمكان.

8- القدرة على المشاركة في اتخاذ القرارات الجماعية.

7-2 مراحل اتخاذ القرار المهني

تمر عملية اتخاذ القرار المهني بمراحل متعددة، وكل مرحلة تحتاج إلى عدة إجراءات، وذلك بهدف الوصول إلى قرارات سليمة، ويختلف عدد هذه الخطوات وطريقة ترتيبها باختلاف المفكرين، وسنستعرض فيما يأتي كل مرحلة من هذه المراحل: (حسين، 2006، ص 24).

- المرحلة الأولى/ تشخيص المشكلة وتحديد الهدف:

وهنا يتم وصف للمشكلة، وهي ضرورة اتخاذ القرار المهني في مرحلة معينة وعند توفر المعلومات الكافية لاتخاذ القرار وتحديد الهدف من هذا القرار.

- المرحلة الثانية/ تحليل المشكلة

وتعني تحديد وتحليل للمعلومات المتوفرة ودرجة تعقدها وطبيعة الحال، وبعد أن يتم جمع المعلومات المهنية والبيانات اللازمة بما يتعلق بالقدرات والإمكانيات والميول يتم تحليل لهذه المعلومات والبيانات ودراستها.

- المرحلة الثالثة/ تقييم البدائل

وتتم هذه الخطوة بتحديد كافة نقاط القوة والضعف لكل بديل من البدائل المتاحة (الحلول)، ويعتمد في ذلك على الخبرة وعلى دقة المعلومات المتعلقة بكل بديل، وله أن يستعين بخبرات الآخرين؛ لأنه لن يكون ملمًا بكافة نقاط القوة والضعف لكل البدائل، حيث إن المشكلة الأولى التي ستواجهه في هذه الخطوة هي عدم إمكانية تحديد آثار هذه النقاط قوة أو ضعفًا؛ نظرًا لارتباط آثارها بالمستقبل، ولمواجهة هذه المشكلة ينبغي عليه التنبؤ بآثار كل بديل، أما المشكلة الثانية فتكمن في إعادة تقييم بديل آخر إذا ترتب على البديل السابق آثار سلبية، ومن ثم يصبح الموقف أكثر تعقيدًا إذا كان الموقف لا يسمح بانتظار معرفة كافة النتائج المترتبة على القرار.

- المرحلة الرابعة/ اختيار البديل الأمثل

يستعين الفرد في هذه المرحلة بمجموعة من المعايير التي توفر درجة كبيرة من الدقة والموضوعية في الاختيار، مثل المعلومات المتاحة عن ظروف البيئة المحيطة، ومدى مساعدتها لتنفيذ البديل ونجاحه.

- المرحلة الخامسة/ المتابعة والتقييم

وتعتبر عملية المتابعة والتقييم من أهم عوامل النجاح وتحقيق الأهداف؛ وذلك لمعرفة الآثار الناجمة عن تنفيذ القرار ومدى تقبل الأفراد لهذا القرار، وكذلك مدى تجاوبهم معه ومشاركتهم في تنفيذه، وتعتبر التغذية الراجعة أهم وسائل متابعة تنفيذ القرار؛ لأنها تفيد الفرد في التأكد من أن القرار يعمل ويتم تنفيذه من قبل المستويات المختلفة، وكذلك في اكتشاف الثغرات ونقاط الضعف التي تواجه تنفيذ القرار لتلافيها وتفاديها أولا بأول، وإجراء التغييرات اللازمة من أجل تحسين النتائج المرجوة.

8-2 أبعاد اتخاذ القرار المهني

يمكن القول إنّ فعالية القرارات تتضمن الأبعاد الآتية: (مناصرية، 20، 2004).

- جودة القرار: والتي بدورها تتجسد في الأبعاد الآتية:

أ- الأرباح التي يتوقع تحقيقها والخسائر الممكن أن تتولد عن القرار المتخذ.

ب- استخدام أفضل للموارد البشرية والمادية المتاحة بأقل جهد ممكن.

ج- اكتشاف فرص جديدة في السوق.

- زمن اتخاذ القرار وتنفيذه: أي عدم تأجيل أو تأخير اتخاذ القرارات؛ بمعنى آخر حسن توقيت اتخاذ وتنفيذ القرار.
- سهولة تنفيذ القرار.
- قبول القرار.

بينما تركز هذه الدراسة على أربعة مجالات في اتخاذ القرار المهني، وهي على النحو الآتي:

- تحديد وتحليل مشكلة القرار المهني: ويقصد به التعرف على المشكلة ومعرفة أسبابها الأكثر أهمية، ودراسة أعراضها، وجمع المعلومات عنها، وتحليلها وتصنيف المعلومات.
- الموازنة بين البدائل: ويقصد به مدى قدرة الفرد على المفاضلة بين البدائل الممكنة بناء على معايير محددة.
- عملية اتخاذ القرار المهني: ويقصد به معرفة ما تم التخطيط له من خلال جمع المعلومات وفحصها وتحليلها.
- الاستقلال في اتخاذ القرار المهني: ويقصد به قدرة الفرد على تحقيق ما يسعي إليه في ظل الواقع الحقيقي الذي يعيش فيه.

9-2 العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار المهني

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في عملية اتخاذ القرارات المهنية، ولذلك ينبغي على متخذ القرار أخذ هذه العوامل بعين الاعتبار، وأهم هذه العوامل كما يذكر (رشدي، 2013، ص 120):

1- المدرسة، فهي تساعد على صقل وتنمية طموحات الطالب لا بتهميشه ومعارضة رغباته ودفنها وتحطيم ذاته.

2- إدراك الطالب لدوره كقائد أو تابع، وهنا تتدخل شخصية الفرد إما أن يكون قائدا لحياته ويفرض طموحاته ونفسه وإما أن يكون تابعا وخاضعا لجميع العوامل التي تحول دون تحقيق النجاح.

3- منطقة السكن، والبيئة التي يتربى فيها الطالب، فهي تؤثر على حياته ومستقبله إيجابًا أو سلبًا.

4- الضغوط الاجتماعية أحيانًا والبيئة الاجتماعية تضغط على الفرد في اختيار بديل لا يرغب فيه، وهي تتمثل في الأسرة والأصدقاء.

ويضيف (الليل، 2009، ص 25) العوامل الآتية:

5- البيئة والمجتمع المحلي، وهي طبيعة البيئة التي ترعرع فيها وكمية البدائل المتاحة في ذلك المجتمع.

6- الأسرة وطموحات الوالدين، فالأسرة تؤدي دورًا كبيرًا في رسم مسار الطالب، فهناك أسرة تضغط وتجبر أولادها على اختيار بديل غير مرغوب فيه يتنافى مع طموحاته وميوله، وهذا فقط يأتي بدافع إرضاء طموحات شخصية.

7- الطبقية الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد، وهنا يتدخل المستوى الاجتماعي للعائلة؛ أي أن هناك مهنًا تعتبر إهانة إذا مورست من قبل أفراد العائلة المرموقة.

10-2 معوقات عملية اتخاذ القرار المهني

تتمثل معوقات عملية اتخاذ القرار، (حرز الله، 2007، ص 35-36)، في الآتي:

1- قلة البيانات والمعلومات

إن البيانات والمعلومات والإحصاءات شرط أساسي من الشروط التي ينبغي توافرها لمتخذ القرارات، ويرجع عدم توفر كمية البيانات والمعلومات لأسباب متعددة أهمها:

- أن يكون القائمون على جمعها وترتيبها غير مؤهلين للقيام بهذه العملية، بالإضافة إلى ضعف نظم المعلومات وعدم استخدام مستويات رفيعة من التكنولوجيا.
- أن تتم عملية جمع البيانات والمعلومات تحت ضيق الوقت.
- أن تكون هناك عيوب في شبكة الاتصالات تعوق انسياب المعلومات.

2- التردد

يعتبر التردد من المعوقات التي تواجه صانعي القرارات، وكثيرًا ما يعرقل اتخاذ القرارات في الوقت المناسب، ويقصد بالتردد ما ينتاب صانع القرار من حيرة في اختيار البديل الأفضل، وتتمثل أسباب ذلك في الآتي:

- عدم المقدرة على تحديد الأهداف أو المشكلات بدقة.
- عدم المقدرة على تحديد النتائج المتوقعة من البدائل.
- تعدد الأساليب والأجهزة الرقابية على تصرفات متخذ القرار.
- عدم وضوح السلطات والمسؤوليات وممارستها على وجه غير مرضٍ.
- الضغوط والالتزامات غير المقبولة، كالذاتية لمتخذ القرار نفسه والتكاليف.

3- ضعف الثقة المتبادلة

يعتبر ضعف الثقة من الأسباب التي لا تشجع على اتخاذ القرارات وتحمل مسؤولية إصدارها، وإذا أصدرت فإنها تكون في إطار مشوه يسلبها فاعليتها، ولا يحقق النتائج المرجوة منها.

4- وقت القرار

كثيرًا ما تفرض الضغوط اتخاذ القرار في عجلة تحول دون إجراء الدراسة والبحث الكافي للموقف؛ مما يجعل القرار غير سليم ولا يحقق الهدف منه.

5- الجوانب النفسية والشخصية لمتخذ القرار

لا نستطيع أن نتجاهل الافتراضات والنتائج الأساسية المفترضة بالسلوك البشري التي أسفرت عنها الدراسات والتجارب المختلفة في مجالات العلوم السلوكية والتي تتعرض لدوافع الأفراد واتجاهاتهم وانفعالاتهم وحالتهم الصحية وميولهم في المواقف المختلفة، بالإضافة إلى ذلك فإن المتعقدات والتقاليد والعادات السائدة التي تحكم أفكار وسلوك الأفراد والمجتمع ككل تعد من الجوانب التي تؤثر في القرار بشكل يعيق اتخاذ القرار.

6- عدم المشاركة في اتخاذ القرار

إن المشاركة في اتخاذ القرار تعبر عن ديمقراطية، ولكن نتيجة للاختلاف في الجوانب النفسية والشخصية فإنهم يختلفون في مدى أخذهم مبادئ المشاركة الجماعية، فهناك من يشجع على المشاركة، وهناك من يرفض هذا المبدأ، ومنهم من يأخذ بالمشاركة أو بأخرى؛ وبصفة عامة يمكن القول: إن الكثير من القرارات إذا لم يتوفر فيها مبدأ المشاركة فإنها تأتي غير سليمة، ويصعب تنفذها.

سابعا: الدراسات السابقة

يتضمن هذا الجزء عددًا من الدراسات التي لها علاقة بالدراسة الحالية وقد تم تصنيفها إلى ثلاثة محاور، الأول: دراسات تناولت الفعالية الذاتية، والثاني دراسات تناولت مهارة اتخاذ القرار المهني، والثالث دراسات تناولت فعالية الذات ومهارة اتخاذ القرار المهني.

وقد تم عرض هذه الدراسات وفق تسلسلها الزمني من الأقدام إلى الأحداث مع توضيح الأهداف والمنهجية والعينة والإجراءات لكل دراسة وأبرز النتائج التي توصلت إليها وفيما يأتي عرض مفصل لذلك:

المحور الأول: دراسات تناولت فعالية الذات:

وهي على النحو الآتي:

1- دراسة ديكمان وآخرين (Dykeman & Et al, 2003)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المشاركة في التطوير المهني وعكس مشاعر التحفيز الأكاديمي وفعالية الذات، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (293) طالبًا وطالبة، وقد أجريت الدراسة في أمريكا، وقد استخدمت الدراسة مقياس فعالية الذات ومقياس التطوير المهني، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين مستوى المشاركة في تدخلات التطوير المهني والتحفيز الأكاديمي وفعالية الذات.

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

2- دراسة عبد الله والعقاد (2008)

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني وفعالية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من(246) طالبًا وطالبة، فقد أجريت الدراسة في جدة، وقد استخدمت الدراسة مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الفعالية الذاتية وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه بين الذكاء الوجداني وفعالية الذات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني ومنخفضي الذكاء في أبعاد فعالية الذات لصالح الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الذكاء.

3- دراسة كارول وآخرين(Carrol & Etal, 2009)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين فعالية الذات والتحصيل الأكاديمي والطموح الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية في أستراليا، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (935) طالبًا من طلبة المرحلة الثانوية، فقد أجريت الدراسة في أستراليا، وقد استخدمت مقياس فعالية الذات ومقياس الطموح، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين فعالية الذات والتحصيل الأكاديمي والطموحات الأكاديمية.

4- دراسة المخلافي(2010)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية وبعض السمات الشخصية لدى عينة من طلبة الجامعة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وتكونت الدراسة من (110) طلاب وطالبات، وقد أجريت الدراسة في دمشق، وقد استخدمت الدراسة مقياس الفعالية الذاتية، ومقياس التحليل الإكلينيكي، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين فاعليه الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس فعالية الذات الأكاديمية وفقًا لمتغير النوع لصالح الإناث.

5- دراسة الزهراني(2016)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية والعادات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (658) طالبًا وطالبة، وقد أجريت الدراسة في السعودية، وقد استخدمت الدراسة مقياس فعالية الذات الأكاديمية ومقياس عادات العقل، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات الأكاديمية وكل من عادات العقل والتحصيل الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس فعالية الذات تبعًا لمتغير النوع، ويمكن التنبؤ بمستوى فعالية الذات الأكاديمية بالعادات العقلية والتحصيل الدراسي.

6- دراسة عبد الله والقدرة (2016)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين فعالية الذات والهدف من الحياة لدى عينة من طلبة جامعة حلب، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (152) طالبًا وطالبة، وقد أجريت الدراسة في حلب، وقد استخدمت الدراسة مقياس فعالية الذات ومقياس الهدف من الحياة، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين فعالية الذات والهدف من الحياة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذكور والإناث في فعالية الذات لصالح الذكور.

المحور الثاني: دراسات تناولت مهارات اتخاذ القرار المهني

1- دراسة (Mize, 2005)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين اتخاذ القرار المهني وتقدير الذات لدى الطلبة الرياضيين وغير الرياضيين، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (243) طالبًا وطالبة، وقد أجريت الدراسة في جورجيا، وقد استخدمت الدراسة مقياس اتخاذ القرار المهني ومقياس الشعور بالراحة ومقياس روزنبرج لتقدير الذات، وأشارت النتائج

إلى وجود علاقة إيجابية بين القدرة على اتخاذ القرار المهني والشعور بالراحة وتقدير الذات، كما أوجدت أن الإناث حصلن على درجات أعلى في اتخاذ القرار المهني.

2- دراسة البراشدية (2013)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات واتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف العاشر بمحافظة جنوب الباطنة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (344) طالبًا وطالبة، وقد أجريت الدراسة في مصر، وقد استخدمت الدراسة مقياس تقدير الذات ومقياس مهارة اتخاذ القرار المهني، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين تقدير الذات واتخاذ القرار المهني، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النوع من طلبة الصف العاشر في تقدير الذات واتخاذ القرار المهني، حيث كانت الإناث أعلى في مستوى اتخاذ القرار، بينما كان الذكور أعلى في تقدير الذات.

3- دراسة أحمودة (2016)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى القدرة على اتخاذ القرار المهني لدى طلبة السنة الرابعة متوسط المتفوقين دراسيًا، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (160) طالبًا وطالبة، وقد أجريت الدراسة في الجزائر، وقد استخدمت الدراسة مقياس مهارات اتخاذ القرار (صورة ب أ)، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على اتخاذ القرار المهني لدى طلبة السنة الرابعة متوسط المتفوقين دراسيًا باختلاف النوع.

4- دراسة أبي أسعد والزين (2017)

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الثانوية في لواء الجيزة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (474) من الذكور والإناث، وقد أجريت الدراسة في الأردن، وقد استخدمت الدراسة مقياس مهارة اتخاذ القرار المهني استنادًا إلى

نموذج جيلات، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة في المرحلة الثانوية لديهم القدرة على اتخاذ القرار المهني بدرجة مرتفعة، كما تبين أن اتخاذ القرار المهني يختلف تبعًا للنوع لصالح الإناث.

5- دراسة الراشدين(2017)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى النضج المهني ومهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظه شمال الشرقية بسلطنة عمان، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (200) طالبًا وطالبة في مدارس المحافظة، وقد أجريت الدراسة في عمان، وقد استخدمت الدراسة مقياس النضج المهني ومقياس مهارة اتخاذ القرار المهني، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط طردية بين مستوى مهارة اتخاذ القرار المهني بين الذكور والإناث لصالح الإناث، ووجود دلالة إحصائية لإسهام درجات أفراد العينة في النضج المهني و في التنبؤ بدرجات مهارة اتخاذ القرار المهني.

6- دراسة آمنة (2019)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور الخدمات والتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلبة السنة الأولى ثانوي، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (148) طالبًا وطالبة، وقد أجريت الدراسة في الجزائر، وقد استخدمت الدراسة مقياس مهارة اتخاذ القرار المهني كرأي تس (ب أ)، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وتنمية مهارات اتخاذ القرار المهني لدى طلبة السنة الأولى ثانوي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة السنة أولى ثانوي في مهارة اتخاذ القرار المهني تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور.

المحور الثالث: دراسات تناولت فعالية الذات ومهارة اتخاذ القرار المهني

1- دراسة سفينة (2003)

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين فعالية الذات واتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (160) طالبًا وطالبة، وقد أجريت الدراسة في مصر، وقد استخدمت الدراسة مقياس فعالية الذات ومقياس

أساليب التفكير المستخدمة في صنع القرار ومقياس سلوك اتخاذ القرار بالمخاطرة، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين فعالية الذات واتخاذ قرار بالمخاطرة، ووجود علاقة موجية ودالة إحصائيًا بين فعالية الذات وأساليب التفكير المستخدمة في صنع القرار، وأيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فعالية الذات وأساليب التفكير الخمسة المستخدمة في الدارسة، وكانت لصالح الذكور، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على أبعاد متغيرات الدراسة (أساليب التفكير واتخاذ القرار المخاطرة).

2- دراسة جرجا وآخرين (Gerge & Et al, 2005)

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الكفاية الذاتية في اتخاذ القرار المهني والهوية المهنية واستكشاف السلوك الوظيفي لدى طلاب المدارس الثانوية الأمريكية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (72) طالبًا وطالبة، وقد أجريت الدراسة في أمريكا، وقد استخدمت الدراسة مقياس الكفاية الذاتية، ومقياس اتخاذ القرار، ومقياس الهوية ومقياس السلوك الوظيفي، وأشارت النتائج إلى أن أعلى مستويات الكفاية الذاتية لاتخاذ القرار المهني كانت لدى الطلبة الأكثر تميزًا في مفهوم الذات المهنية والذين حققوا أكبر قدر من التفاعل خلال أنشطة الاستكشاف الوظيفي.

3- دراسة العتيبي (2008)

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فعالية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلاب بمحافظة الطائف، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (382) طالبًا وطالبة، وقد أجريت الدراسة في الطائف، وقد استخدمت الدراسة مقياس اتخاذ القرار ومقياس فعالية الذات ومقياس المساندة الاجتماعية، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين القدرة على اتخاذ القرار وكل من فعالية الذات والمساندة الاجتماعية، ووجود إمكانية التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين الطلاب من خلال كل من فعالية الذات والمساندة الاجتماعية.

4- دراسة تاج وآخرين (Tang & Newmeyer, 2008)

وقد هدفت الدراسة إلى استكشاف العوامل المؤثرة على الطموحات المهنية لدى طلبة المدارس العليا في ولاية أوهايو، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (41) طالبًا وطالبة، وقد أجريت في أمريكا، واستخدمت الدراسة مقياس فعالية الذات ومقياس اتخاذ القرار، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين فعالية الذات، وعملية صنع القرار.

5- دراسة السواط (2010)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية الذات وعلاقتها بمهارة اتخاذ القرار لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (382) طالبًا وطالبة، وقد أجريت الدراسة في الطائف، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين فعالية الذات ومستوى مهارة اتخاذ القرار، ووجود فروق دالة إحصائيا على مقياس فعالية الذات لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيًا على مقياس مهارة اتخاذ القرار لصالح الذكور وكذلك يمكن التنبؤ بمستوى مهارة اتخاذ القرار المهني في ضوء فعالية الذات.

6- دراسة أبي الخيل (2017)

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفعالية الذاتية المهنية وعلاقتها بصعوبة اتخاذ القرار المهني لدى عينة من طالبات وطلاب السنة التحضرية بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (257) طالبًا وطالبة، وقد أجريت الدراسة في جدة، وقد استخدمت الدراسة مقياس الفعالية الذاتية المهنية ومقياس صعوبة اتخاذ القرار المهني، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين فعالية الذات تبعًا لمتغير النوع، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الصعوبة في اتخاذ القرار المهني وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الفاعلية الذاتية المهنية وصعوبة اتخاذ القرار المهني، ويمكن التنبؤ بمستوى صعوبة اتخاذ القرار المهني في ضوء فاعلية الذات.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية في الآتي:

- تعميق الرؤية النظرية في موضوع الدراسة الحالية.
- التعرف على خطوات الأبحاث المختلفة.
- تحديد أبعاد المقاييس وتصميم أداة الدراسة، وتحديد العينة المناسبة لتحقيق أهدافها.
- تحديد قائمة المصادر والمراجع والدوريات والمجلات العلمية المناسبة لإثراء الدراسة الحالية وتحقيق أهدافها.
- تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة التي استخدمت في معالجة البيانات.
- دعم نتائج الدراسات السابقة في تحليل وتفسير نتائج الدراسة الحالية.

ثامنا: منهج الدراسة وإجراءاته

يتضمن هذا الجزء وصفًا تفصيليًا لإجراءات الدراسة وتحقيق أهدافها؛ لذا فهو يشمل وصفًا لمنهج الدراسة ومجتمع الدراسة وعينة الدراسة، كما يتناول خطوات إعداد أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس فعالية الذات ومقياس مهارة اتخاذ القرار المهني وتحديد الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسة لمعالجة البيانات، وفيما يأتي نعرض وصفًا تفصيليًا لتلك الإجراءات.

منهج الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الفعالية الذاتية وعلاقتها بمهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي في أمانة العاصمة؛ لذا فقد اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول أن "يصف درجة العلاقة بين المتغيرات وصفًا كميًا؛ لأن الغرض من جمع البيانات تحديد الدرجة التي تربط بها متغيرات كمية بعضها بالبعض الآخر" (أبو علام، 2011، ص 245)، يضاف إلى ذلك أنهُ يساعد الباحثين في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول هذه الظواهر استنادًا إلى حقائق الواقع، وتعد الأبحاث الوصفية التحليلية أكثر من مشروع لجمع معلومات، فهي تصف وتحلل وتقيس وتقيّم وتفسر.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع طلبة الصف الأول الثانوي من الذكور والإناث المسجلين في المدارس الحكومية والبالغ عددهم (20633) طالبًا وطالبة في المدارس الحكومية بأمانة العاصمة موزعين في (10) من المناطق التعليمة بحسب إحصائية وزارة التربية والتعليم.

عينة الدراسة:

وقد تكونت عينة الدراسة من (696) طالبًا وطالبة منهم (351) طالبًا و(345) طالبة، وتم اختيار عينة من المناطق التعليمية بطريقة العينة العنقودية العشوائية؛ نظرا لتشابه خصائص المناطق التعليمية التي تتواجد فيها المدارس الحكومية، وتم اختيار الطلبة من الصف الأول الثانوي بالمدارس الحكومية في أمانة العاصمة – صنعاء بالطريقة العشوائية.

أداة الدراسة:

ولتحقيق الأهداف التي تسعى الدراسة إلى تحقيقها قام الباحثان بإعداد مقياسين:

- فعالية الذات، ويضم أربعة مجالات، وهي: (التقييم الصحيح للذات – جمع المعلومات المهنية – إعداد الخطط المستقبلية – حل المشكلات)، حيث يهدف المقياس إلى قياس فعالية الذات لدى طلبة الصف الأول الثانوي ؛ وذلك للتعرف على مستوى فعالية الذات لديهم من خلال الدرجات التي يحصلون عليها بعد تطبيق مقياس فعالية الذات.
- مقياس مهارة اتخاذ القرار المهني، ويضم أربعة مجالات، وهي: (تحديد وتحليل مشكلة القرار المهني - الموازنة بين البدائل - عملية اتخاذ القرار المهني - الاستقلال في اتخاذ القرار المهني)، حيث يهدف إلى قياس مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي؛ وذلك للتعرف على مستوى مهارة اتخاذ القرار المهني لديهم من خلال الدرجات التي يحصلون عليها بعد تطبيق مقياس مهارة اتخاذ القرار المهني عليهم.

خطوات إعداد المقياسين:

1- الهدف من مقياس فعالية الذات

يهدف هذا المقياس إلى قياس فعالية الذات لدى طلبة الصف الأول الثانوي في أمانة العاصمة – صنعاء؛ وذلك للتعرف على مستوى امتلاك طلبة الصف الأول الثانوي فعالية الذات من خلال معرفة الدرجات التي يحصل عليها طلبة الصف الأول الثانوي بعد تطبيق مقياس فعالية الذات.

2- الهدف من مقياس مهارة اتخاذ القرار المهني

يهدف هذا المقياس إلى قياس مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي في أمانة العاصمة – صنعاء؛ وذلك للتعرف على مستوى امتلاك طلبة الصف الأول الثانوي مهارة اتخاذ القرار المهني من خلال معرفة الدرجات التي يحصل عليها طلبة الصف الأول الثانوي بعد تطبيق مقياس مهارة اتخاذ القرار المهني.

3- تحديد أبعاد المقياسين

ولإعداد مقياس فعالية الذات ومقياس مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي اطلع الباحثان على الأدبيات والدراسات السابقة وعلى عدد من المقاييس التي وضعت:

1- لقياس فعالية الذات، منها دراسة السواط (2010)، ودراسة كيالي (2011)، ودراسة بازياد (2013)، ودراسة يوسف (2016)، ودراسة العلوية (2017)

2- لقياس مهارة اتخاذ القرار المهني، منها دراسة السواط (2010)، ودراسة نوافلة (2014)، ودراسة الفوارعة (2017)، ودراسة آمنة (2019)

4- الصورة الأولية للمقياسين

بالاستفادة من الأدبيات ومقاييس فعالية الذات ومهارة اتخاذ القرار المهني المختلفة التي اطلع عليها الباحثان وتطرقا إلى عدد منها عند تحديد مجالات المقاييس لدى طلبة الأول الثانوي تم اختيار بعض مجالات فعالية الذات ومهارة اتخاذ القرار المهني؛ لتصبح بذلك مجالات رئيسة للمقاييس الحالية، وفي ضوء التعريف الإجرائي لفعالية الذات الذي توصلا إليه وهو " الدرجة التي يحصل

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

عليها طلبة الصف الأول الثانوي من خلال إجابتهم على مقياس فعالية الذات المعد لأغراض هذه الدراسة"، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من أربعة مجالات، وهي: (التقييم الصحيح للذات – جمع المعلومات المهنية - إعداد الخطط المستقبلية - حل المشكلات)، وتتضمن (40) فقرة، ويقاس كل مجال بعشر فقرات.

وكذلك في ضوء التعريف الإجرائي لمهارة اتخاذ القرار المهني الذي توصلا إليه، وهو: "الدرجة التي يحصل عليها طلبة الصف الأول الثانوي من خلال إجابتهم على مقياس مهارة اتخاذ القرار المهني المعد لأغراض هذه الدراسة"، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من أربعة مجالات، وهي: (تحديد وتحليل مشكلة القرار المهني - الموازنة بين البدائل - عملية اتخاذ القرار المهني - الاستقلال في اتخاذ القرار المهني)، ويتضمن (40) فقرة، ويقاس كل مجال بعشر فقرات.

5- ضبط المقياس

تم ضبط المقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من الأساتذة والمختصين من التربية وعلم النفس والصحة النفسية بجامعات صنعاء وإب وذمار ومعهد الشوكاني البالغ عددهم (8) محكمين؛ وذلك للحكم على الفقرات من حيث:

- مدى ملاءمة الفقرة للهدف الذي وضعت من أجله.
- مناسبة الفقرة للمجال.
- تعديل ما يحتاج إلى تعديله وإضافة ما يرونه مناسبًا للمقياس.

6- الضبط الاستطلاعي للمقياسين:

قام الباحثان بتطبيق المقياسين على عينة استطلاعية بلغ قوامها (100) طالب وطالبة (من غير عينة الدراسة) من طلبة الصف الأول الثانوي في أمانة العاصمة – صنعاء وتم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، وتم التطبيق في بعض المدارس الحكومية.

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

وكان الهدف من هذا التطبيق معرفة الآتي:

- الوقت المستغرق في تطبيق المقاييس.
- معرفة الصعوبات التي قد تواجه الباحثين أثناء تطبيقهما للمقياسين.

7- الخصائص السيكومترية للمقاييس:

الصدق:

يعد الصدق من الخصائص المهمة واللازمة لبناء الاختبارات والمقاييس، وقد أشار الضامن إلى أن الصدق هو "أن يقيس الاختيار ما وضع لقياسه" (الضامن، 2009، ص 13)، ويمكن قياس الصدق بعدة طرق منها:

1- الصدق الظاهري:

حيث يرى البطش وأبو زينة أنه: "يشير إلى تقييم المتفحص لمحتوى الاختبار، وهو تقييم لا يستند إلى معايير موضوعية، وإنما إلى معايير ذاتية " (البطش وأبو زينة، 2007، ص 128).

وهنا قام الباحثان بعرض المقياسين على المتخصصين في التربية وعلم النفس والصحة النفسية بجامعات صنعاء وإب وذمار ومعهد الشوكاني البالغ عددهم (8) محكمين، وقد أجمع المحكمون على مناسبة المقياسين لما وضعا من أجله.

2- الصدق التكويني

من مؤشرات الصدق التكويني ارتباط درجة الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس، وارتباط درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس حيث يعني ذلك أن فقرات المقياس تقيس نفس المفهوم الذي يقيسه المقياس.

وقد عرفه النبهان بأنه: "الدرجة التي يعمل الاختبار على قياس خاصية أو سمة صمم أساسًا لقياسها" (النبهان، 2004، ص 294).

- مقياس فعالية الذات

وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه والجدول رقم (1) يوضح ذلك.

جدول (1) ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

الفقرة	ارتباطها بالمجال	ارتباطها بالمقياس	الفقرة	ارتباطها بالمجال	ارتباطها بالمقياس	الفقرة	ارتباطها بالمجال	ارتباطها بالمقياس	الفقرة	ارتباطها بالمجال	ارتباطها بالمقياس
1	.489**	.370**	**11**	.475**	.301**	**21**	.535**	.433**	**31**	.569**	.534**
2	.540**	.413**	**12**	.548**	.447**	**22**	.572**	.495**	**32**	.491**	.423**
3	.535**	.412**	**13**	.534**	.383**	**23**	.555**	.462**	**33**	.432**	.289**
4	.552**	.416**	**14**	.550**	.500**	**24**	.619**	.562**	**34**	.552**	.410**
5	.543**	.419**	**15**	.525**	.446**	**25**	.565**	.434**	**35**	.480**	.388**
6	.548**	.448**	**16**	.554**	.479**	**26**	.505**	.415**	**36**	.605**	.500**
7	.457**	.341**	**17**	.570**	.477**	**27**	.592**	.554**	**37**	.560**	.441**
8	.397**	.231**	**18**	.402**	.436**	**28**	.579**	.521**	**38**	.549**	.491**
9	.516**	.408**	**19**	.536**	.453**	**29**	.579**	.478**	**39**	.614**	.511**
10	.506**	.469**	**20**	.518**	.512**	**30**	.559**	.477**	**40**	.517**	.417**

(**) الارتباط دال عند مستوى دلالة (0.01)

(*) الارتباط دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول (1) أن درجة كل فقرة من فقرات كل مجال مرتبطة بإجمالي درجة المجال والدرجة الكلية لمقياس الفعالية الذاتية بشكل عام، وقد تراوحت قيم معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات مجال (التقييم الصحيح للذات) بين أعلى قيمة وأدنى قيمة(397**-.552**)، في حين تراوحت قيم معامل ارتباط درجه كل فقرة، لنفس المجال بدرجة المقياس ككل بين أعلى قيمة وأدنى قيمة (.231**-.469**)، وهي قيم مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)؛ ما يعني أن جميع الفقرات في مجال التقييم الصحيح للذات تنتمي لهذا المجال. وبذلك تعد صالحة لقياس ما وضعت من أجله.

وقد تراوحت قيم معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات مجال (جمع المعلومات المهنية) بين أعلى قيمة وأدنى قيمة (.402**-.570**)، في حين تراوحت قيم معامل ارتباط درجة كل فقرة لنفس المجال بدرجة المقياس ككل بين أعلى قيمة وأدنى قيمة (.301**-.512**)، وهي قيم مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)؛ ما يعني أن جميع الفقرات في مجال جمع المعلومات المهنية تنتمي لهذا المجال وبذلك تعد صالحة لقياس ما وضعت من أجله.

في حين تراوحت قيم معامل ارتباط درجة كل فقرة من الفقرات مجال (إعداد الخطط المستقبلية) بين أعلى قيمة وأدنى قيمة (.505**-.619**)، وقد تراوحت قيم معامل ارتباط درجة كل فقرة لنفس المجال بدرجة المقياس ككل بين أعلى قيمة وأدنى قيمة (.415**-.562**)، وهي قيم مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)؛ ما يعني أن جميع الفقرات في مجال إعداد الخطط المستقبلية تنتمي لهذا المجال، وبذلك تعد صالحة لقياس ما وضعت من أجله.

في حين تراوحت قيم معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات مجال (حل المشكلات) بين أعلى قيمة وأدنى قيمة (.432**-.614*) وقد تراوحت قيم معامل ارتباط درجة كل فقرة لنفس المجال بدرجة المقياس ككل بين أعلى قيمة، وأدنى قيمة (-.289**.534**)، وهي قيم مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)؛ ما يعني أن جميع الفقرات في مجال حل المشكلات تنتمي لهذا المجال، وبذلك تعد صالحة لقياس ما وضعت من أجله.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات المقياس بالدرجة الكلية لمقياس الفعالية الذاتية والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

جدول (2) معامل ارتباط كل مجال من المجالات بالدرجة الكلية لمقياس الفعالية الذاتية

م	المجالات	معامل الارتباط
1	التقييم الصحيح للذات	.768**
2	جمع المعلومات المهنية	.841**
3	إعداد الخطط المستقبلية	.856**
4	حل المشكلات	.815**

(**) الارتباط دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول (2) أن معاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين أعلى قيمة وأدنى قيمة (.768**-.856**)، وهي بذلك تعتبر معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) ؛ مما يدل على صدق المقياس وصلاحيته للتطبيق.

ثبات المقياس:

يرى كل من الكيلاني والشريفيين أن: "الثبات يعبر عن درجة الدقة والضبط والأحكام في عملية القياس" (الكيلاني والشريفيين،2011: 88)، وفي الدراسة الحالية تم حساب الثبات بطريقتين هما:

- معامل ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا كرونباخ لمقياس الفعالية الذاتية وبلغت قيمتها (.91)، وهي قيمة مرتفعة تدل على الثبات العالي للمقياس.
- التجزئة النصفية: تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة، وقد بلغت قيمتها (.92)، وهي قيمة مرتفعة تدل على الثبات العالي للمقياس.

- مقياس مهارة اتخاذ القرار المهني

وقد تم حساب معاملات ارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول (3) ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

الفقرة	ارتباطها بالمجال	ارتباطها بالمقياس	الفقرة	ارتباطها بالمجال	ارتباطها بالمقياس	الفقرة	ارتباطها بالمجال	ارتباطها بالمقياس	الفقرة	ارتباطها بالمجال	ارتباطها بالمقياس
1	.487**	.426**	11	.515**	.472**	21	.568**	.512**	31	.517**	.489**
2	.523**	.457**	12	.574**	.485**	22	.491**	.420**	32	.554**	.502**
3	.545**	.465**	13	.533**	.484**	23	.525**	.399**	33	.535**	.501**
4	.552**	.477**	14	.580**	.488**	24	.607**	.525**	34	.474**	.395**
5	.593**	.535**	15	.580**	.502**	25	.527**	.473**	35	.517**	.442**
6	.637**	.521**	16	.545**	.515**	26	.569**	.544**	36	.592**	.477**
7	.573**	.478**	17	.413**	.298**	27	.571**	.443**	37	.510**	.457**
8	.584**	.467**	18	.604**	.533**	28	.492**	.421**	38	.480**	.343**
9	.607**	.511**	19	.540**	.521**	29	.582**	.521**	39	.551**	.400**
10	.470**	.376**	20	.632**	.541**	30	.516**	.397**	40	.581**	.418**

(**) الارتباط دال عند مستوى دلالة (0.01)

(*) الارتباط دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول (3) أن درجة كل فقرة من فقرات كل مجال مرتبطة بإجمالي درجة المجال والدرجة الكلية لمقياس بشكل عام، وقد تراوحت قيم معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات مجال (تحديد وتحليل مشكلة القرار المهني) بين أعلى قيمة وأدنى قيمة (.637**-.470**)، في حين تراوحت قيم معامل ارتباط درجة كل فقرة لنفس المجال بدرجة المقياس ككل بين أعلى قيمة وأدنى قيمة (.376**-.535**)، وهي قيم مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)؛ ما يعني أن جميع الفقرات في مجال تحديد وتحليل مشكلة القرار المهني تنتمي لهذا المجال، وبذلك تعد صالحة لقياس ما وضعت من أجله.

وقد تراوحت قيم معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات مجال (الموازنة بين البدائل) بين أعلى قيمة وأدنى قيمة (.632**-.413**)، في حين تراوحت قيم معامل ارتباط درجة كل فقرة لنفس المجال بدرجة المقياس ككل بين أعلى وأدنى قيمة (.533**-.298**)، وهي قيم مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)؛ ما يعني أن جميع الفقرات في مجال الموازنة بين البدائل تنتمي لهذا المجال، وبذلك تعد صالحة لقياس ما وضعت من أجله.

وقد تراوحت قيم معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات مجال (عملية اتخاذ القرار المهني) بين أعلى قيمة وأدنى قيمة (.607**-.491**)، في حين تراوحت قيم معامل ارتباط درجة كل فقرة لنفس المجال بدرجة المقياس ككل بين أعلى قيمة وأدنى قيمة (.544**-.397**)، وهي مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)؛ ما يعني أن جميع الفقرات في المجال عملية اتخاذ القرار المهني تنتمي لهذا المجال، وبذلك تعد صالحة لقياس ما وضعت من أجله.

في حين تراوحت قيم معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات مجال (الاستقلال في اتخاذ القرار المهني) بين أعلى قيمة وأدنى قيمة (.592**-.474**)، وقد تراوحت قيم معامل ارتباط درجة كل فقرة لنفس المجال بدرجة المقياس ككل بين أعلى قيمة وأدنى قيمة (.502**-.343**)، وهي قيم مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) ما يعني أن جميع الفقرات في مجال الاستقلال في اتخاذ القرار المهني تنتمي لهذا المجال، وبذلك تعد صالحة لقياس ما وضعت من أجله.

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

كما تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات المقياس بالدرجة الكلية لمقياس مهارة اتخاذ القرار المهني والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول (4) معامل ارتباط كل مجال من مجالات المقياس بالدرجة الكلية لمقياس مهارة اتخاذ القرار المهني

م	المجالات	معامل الارتباط
1	تحديد وتحليل مشكلات القرار المهني	**.846**
2	الموازنة بين البدائل	**.873**
3	عملية اتخاذ القرار المهني	**.855**
4	الاستقلال في اتخاذ القرار المهني	**.825**

(**) الارتباط دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول (4) أن معاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية بالمقياس تراوحت بين أعلى قيمة وأدنى قيمة (.873**-.825**)، وهي بذلك تعتبر معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)؛ مما يدل على صدق المقياس وصلاحيته للتطبيق.

ثبات المقياس:

تحقق الباحثان من ثبات المقياس بطريقتين هما:

- معامل ألفا كرونباخ: حيث تم حساب معامل ألفا كرونباخ لمقياس مهارة اتخاذ القرار المهني، وبلغت قيمتها (.92)، وهي قيمة مرتفعة تدل على الثبات العالي للمقياس.
- التجزئة النصفية: تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة، وقد بلغت قيمته (.94)، وهي قيمة مرتفعة تدل أيضًا على الثبات العالي للمقياس.

الصورة النهائية للمقاييس:

1- مقياس فعالية الذات: يتكون مقياس فعالية الذات من أربعة مجالات، وهي: (التقييم الصحيح للذات-جمع المعلومات المهنية – إعداد الخطط المستقبلية – حل المشكلات)، وكل مجال يتضمن (10) فقرات، وقد روعي في البدائل أن تقع بين: (ثقة عالية – ثقة متوسطة – قليل من ثقة)؛ وعليه فإن أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب في الاستبانة هي (40×3=120)، فاقتراب درجة الطالب من الحد الأعلى (120) يعني أن درجة مستوى فعالية الذات لديه عالية، واقترابه من الحد الأدنى (40) يعني تدني درجة مستوى فعالية الذات لديه.

2- مقياس مهارة اتخاذ القرار المهني: ويتكون مقياس مهارة اتخاذ القرار المهني من أربعة مجالات، وهي: (تحديد وتحليل مشكلات القرار المهني - الموازنة بين البدائل - عملية اتخاذ القرار المهني - الاستقلال في اتخاذ القرار المهني)، وكل مجال يتضمن (10) فقرات، وقد روعي في البدائل أن تقع بين: (دائمًا - أحيانًا - نادرًا)؛ وعليه فإن أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب في الاستبانة هي (40×3=120)، فاقتراب درجة الطالب من الحد الأعلى (120) يعني أن درجة مستوى مهارة اتخاذ القرار المهني لديه عالية، واقترابه من الحد الأدنى (40) يعني تدني درجة مستوى مهارة اتخاذ القرار المهني لديه.

تاسعا: الأساليب الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة ومعالجة البيانات تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة من خلال الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية (spss)، وهي كالآتي:

- المتوسط الحسابي؛ وذلك لمعرفة متوسط درجات الطلاب على كل فقرة من فقرات المقياس.
- الانحراف المعياري؛ للتعرف على مدى انحراف درجات الطلاب عينة الدراسة لكل فقرة من الفقرات عن كل بعد.
- معامل الثبات (ألفاكرونباخ)
- معامل الثبات، التجزئة النصفية.

- معامل الارتباط لبيرسون؛ للتعرف على مدى ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمجال وكذلك ارتباط المجال بالدرجة الكلية.
- اختبار(ت) "T.Test" لعينتين مستقلتين؛ للتعرف على الفروق بين المتغيرات على مجالات المقاييس.
- اختبار تحليل الانحدار المتعدد.

عاشرًا: عرض النتائج ومناقشتها

يهدف هذا الجزء إلى عرض النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ومناقشتها وتفسيرها وفقًا لأسئلة الدراسة بالإضافة إلى عرض ما توصل إليه الباحثان من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات في ضوء نتائج هذه الدراسة، وفيما يأتي عرض النتائج.

عرض النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

إجابة السؤال الأول: هل توجد علاقة ارتباطية بين فعالية الذات ومهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي؟

للكشف عن العلاقة بين فعالية الذات ومهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول (5) نتائج اختبار بيرسون لإيجاد العلاقة بين فعالية الذات ومهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي

المقياس		الفعالية الذاتية المهنية	مهارة اتخاذ القرار المهني
فعالية الذات	معامل الارتباط	1	.702**
	مستوى الدلالة		.000
	العينة	696	696
مهارة اتخاذ القرار المهني	معامل الارتباط	.702**	1
	مستوى الدلالة	.000	
	العينة	696	696

يتضح من الجدول (5) وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين فعالية الذات ومهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي تقدر بـ (.702**)، وهي علاقة طردية مرتفعة؛ بمعنى أنه كلما كان هناك فعالية ذاتية زادت مهارة اتخاذ القرار المهني، وكلما زادت فعالية اتخاذ القرار المهني كان هناك فعالية ذاتية.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن المواقف التي يواجهها الطلاب في هذه المرحلة تتطلب منهم اتخاذ قرارات حاسمة، هذه القرارات التي تعد عملية عقلية للاختيار من بين عدة بدائل معروفة، إضافة إلى أنها عملية تطورية يقوم الفرد من خلالها باتخاذ سلسلة من القرارات عبر مراحل نموه المهني، فالقرار المتعلق باختيار مهنة معينة يمكن اتخاذه بطريقة عقلية من قبل الفرد الذي يفهم طبيعة عملية اتخاذ القرار، ويكون قائما على أساس فهم الفرد لذاته ومعرفته للمهن المتوافرة واستيعابه لعدد مماثل، ثم تقييم النتائج الممكنة أو المحتملة لكل منها، وعندئذ يكون هذا القرار قابلا للتنفيذ بطريقة مخطط لها.

كما أن الاختيار المهني المبني على إستراتيجية معينة يمكن تعلمه بعد أن يكون الأفراد قد اكتسبوا معرفة بعملية صنع اتخاذ القرارات المهمة وإدراكهم لفهم ذواتهم واستعداداتهم وقدراتهم وميولهم بما يمكنهم من اختيار التخصص المناسب في المرحلة الجامعية أو التعامل بكفاءة مع مهنة المستقبل، إذ إن الأسلوب المثالي في اتخاذ القرار يسهم في تكوين الميل نحو التوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف والاهتمام باحتياجات الفرد وما هو مفيد بالنسبة له وبذل أقصى ما يمكن لمراعاة الأفكار والمشاعر والميل للثقة.

إذ إن الفرد يطور معتقدات فعالية الذات من خلال تجارب الإنجاز الناجحة وخبرات التعلم غير المباشرة التي يكتسبها من خلال وجود نموذج يقتدي به، وإن خبرات الفرد هي أكثر تأثيرًا على تكوين معتقداته حول فعالية الذات، فالأفراد ذوو الفعالية الذاتية المرتفعة يطورون ويرسمون خططًا فاعلة وناجحة؛ إذ يتم من خلال تلك الخطط توضيح الخطوط الإيجابية المؤدية للإنجاز العالي الناجح والطموح، بينما يميل الأفراد ذوو فعالية الذات المنخفضة إلى رسم وتطوير خطط ضعيفة وغير فعالة تؤدي إلى الفشل.

ويرى الباحثان أن هذه العلاقة الارتباطية الموجبة بين فعالية الذات ومهارة اتخاذ القرار المهني تعد نتيجة طبيعية، فالأفراد الذين يتمتعون بارتفاع الفعالية الذاتية يمتلكون القدرة في التحكم والسيطرة على المواقف عن طريق استثارة الطاقات والقدرات الكامنة لديهم، ومن ثم ترتفع لديهم المهارات المتعلقة باتخاذ القرارات المهنية من خلال الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية، ومنها مسؤولية الفرد في اتخاذ القرار المهني؛ لأن هذا القرار يشكل جانبًا مهما من جوانب حياة الفرد.

كما يؤكد الباحثان أن الفروق الفردية مبدأ أساسي من مبادئ علم النفس، ويؤكد سوبر أن الأشخاص يختلفون في قدراتهم واهتماماتهم، فالشخص الذي يختار المجال المهني الذي يتناسب مع قدراته وميوله وإمكانياته يكون أكثر رضا وسعادة، وتكيف الفرد في مرحلة من عمره يمكن أن يعطي فكرة عن تكيفه في المراحل الآتية.

إن طلاب الصف الأول الثانوي يواجهون مواقف تجعلهم أمام العديد من الاختيارات في المجال التربوي، الأمر الذي يتطلب اتخاذ قرارات حاسمة لاختيار نوع الدراسة التي تلائم مهنة المستقبل، وحتى يكون هذا الاختيار موفقًا لا بد من معرفة الطلبة بقدراتهم وقيمهم وميولهم المهنية، وتوفر المعلومات الصحيحة عن عالم المهن وفرص العمل المتاحة، ولا بد من امتلاك الطلبة لمهارات اتخاذ القرار، ومن ثم تكوين صورة متكاملة عن أنفسهم وعن عالم العمل.

وهذا يعني أن اتخاذ القرار المهني يعتمد على دور الأسرة و العوامل الاجتماعية في تنشئة الأفراد على الاعتماد على النفس وإعطائهم فرصًا تضفي عليهم صفة الذاتية في اتخاذ القرار على التعبير عن ذواتهم ورسم مستقبلهم، مما يؤدي إلى زيادة الثقة بأنفسهم، ومما تجد الإشارة إليه أن مستوى مهارة اتخاذ القرار المهني يعد عملية ناتجة عن تمتع الفرد بمستوى معين من النضج المهني الذي يساعده على شعوره بالفعالية الذاتية؛ لذا فقد أشارت النتائج إلى قدر كبير من التلاؤم بين مستوى مهارة اتخاذ القرار المهني وفعالية الذات.

وتأتي هذه النتيجة مدعمة لما توصلت إليه دراسات كل من سفينة (2003)، والعتيبي (2008)، وتاج وآخرين(tang & etal, 2008)، والسواط (2010) والزهراني(2016)، كما جاءت هذه النتيجة مختلفة عن دراسة أبي الخيل (2017).

إجابة السؤال الثاني: هل توجد فروق في مستوى فعالية الذات لدى طلبة الصف الأول الثانوي تبعًا لمتغير النوع؟

لفحص دلالات الفروق بين متوسطي استجابات أفراد العينة في فعالية الذات لدى طلبة الأول الثانوي تبعًا لمتغير النوع، تم استخدام اختبار T.Test لعينتين مستقلتين، والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

جدول (6) اختبار(ت) "T.Test " لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الصف الأول الثانوي تبعًا لمتغير النوع (ذكور- إناث) على مقياس فعالية الذات

مجالات مقياس فعالية الذات	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
التقييم الصحيح للذات	ذكور	351	2.59	.324	-2.803	.005	دالة
	إناث	345	2.66	.246			
جمع المعلومات المهنية	ذكور	351	2.48	.350	-3.180	.002	دالة
	إناث	345	2.56	.313			
إعداد الخطط المستقبلية	ذكور	351	2.54	.352	-4.070	.000	دالة
	إناث	345	2.65	.317			
حل المشكلات	ذكور	351	2.47	.368	-3.564	.000	دالة
	إناث	345	2.56	.306			
مقياس فعالية الذات ككل	ذكور	351	2.52	.282	-4.185	.000	دالة
	إناث	345	2.61	.247			

يتضح من الجدول (6)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس فعالية الذات بمجالاتها الفرعية لدى طلبة الأول الثانوي تبعًا لمتغير النوع، وذلك لصالح الإناث (الطالبات).

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الفعالية الذاتية تمثل جزءًا من إدراك الفرد واعتقاداته، كما أنّ نتاج تفاعل الفرد وبيئته تؤثر فيه الخبرات الماضية، وتنعكس على خبرات الفرد المستقبلية إيجابًا وسلبًا بناء على أثر الخبرة السابقة، ويختلف الأفراد في فعاليتهم الذاتية مثلما يختلفون في اعتقاداتهم، وأن هذه الاعتقادات والأحكام هي التي تحرك الأفراد وتمثل فعاليتهم الذاتية، وهي محددات لسلوكهم ولطبيعة نظرة الشخص لقدرته وطبيعة أحاديثه مع ذاته الداخلية، فإذا كان مقتنعًا بقدراته وأدائه، ولديه دافعية عالية نحو النجاح فإنه يمتلك فعالية ذاتية مرتفعة، حيث إن الإقناع اللفظي من الآخرين له دوره في عملية التأثير على فعالية الذات وتوظيفها في المكان المناسب لها.

إن أساليب التنشئة الأسرية وثقافة المجتمع هما اللذان يتيحان للإناث تحمل المسؤولية في الحياة ومواقفها والصعوبات التي تواجههنّ في حياتهن واتساع دائرة العلاقات لديهن من خلال الأقران والأصدقاء والتركيز على دور الإناث في البيت والمدرسة؛ لذا فإن ذلك يعمل بدوره على إيجاد مصادر لفعالية الذات لدى الطالبات (الإناث)، فكثره الخبرات والتجارب التي تمر بها الأنثى تعمل على النجاح في الأداءات السلوكية المختلفة، كما أن المعلومات التي تصل إليها عن نشاطات يقوم بها الآخرون تعلمها أن تؤدي عملها بكفاءة في المواقف الصعبة التي تستثير انفعالها.

فهذه المعلومات التي تصل إليهنّ تعمل على رفع توقعات فعالية الذات لديهنّ والتي تحدد بدورها السلوك الذي يجب أن ينجزنه، وهذا بدوره يؤدي إلى تحسين مستوى مهارة اتخاذ القرار المهني لديهنّ، فالإناث أكثر تفكيرًا بالخيار المهني الأنسب لهنّ بحكم قلة الخيارات المهنية المتاحة لهنّ؛ لذا فإن اتخاذ القرار المهني يصبح أسهل عليهنّ من الطلاب الذين تتعدد الخيارات والفرص أمامهم، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة السواط(2010)، ودراسة المخلافي (2010)، واختلفت الدراسة الحالية عن دراسة عبدالله والعقاد (2008)، ودراسة الزهراني (2016)، ودراسة عبدالله والقدرة (2016).

إجابة السؤال الثالث: هل توجد فروق في مستوى مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الأول الثانوي تبعًا لمتغير النوع؟

لفحص دلالات الفروق بين متوسطي استجابات أفراد العينة في مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الأول الثانوي تبعا لمتغير النوع، تم استخدام اختيار " T-Test" لعينتين مستقلتين والجدول رقم (7) يوضح ذلك.

جدول (7) اختبار(ت) "T-test" لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الصف الأول الثانوي تبعًا لمتغير النوع (ذكور-إناث) على مقياس مهارة اتخاذ القرار المهني.

مجالات مقياس مهارة اتخاذ القرار المهني	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
تحديد وتحليل مشكلات القرار المهني	ذكور	351	2.53	.367	-2.802	.05	دالة
	إناث	345	2.57	.337			
الموازنة بين البدائل	ذكور	351	2.45	.386	-2.466	.014	دالة
	إناث	345	2.52	.342			
عملية اتخاذ القرار المهني	ذكور	351	2.48	.327	-3.562	.000	دالة
	إناث	345	2.52	.296			
الاستقلال في اتخاذ القرار المهني	ذكور	351	2.43	.383	-2.133	.033	دالة
	إناث	345	2.49	.343			
مقياس اتخاذ القرار المهني ككل	ذكور	351	2.47	.311	-2.369	.018	دالة
	إناث	345	2.53	.279			

يتضح من الجدول (7) أنهُ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) بين متوسطي الطلاب في مهارة اتخاذ القرار المهني بمجالاتها الفرعية لدى طلبة الأول الثانوي تبعًا لمتغير النوع، وذلك لصالح الإناث (الطالبات).

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن عملية اتخاذ القرار تعد من العمليات الصعبة والمعقدة؛ لأنها غالبًاما تتداخل فيها عوامل كثيرة، مثل ظروف الأسرة والعادات والتقاليد والدوافع النفسية والاقتصادية والاجتماعية المختلفة، ويلاحظ أن كثيرًا من الطلاب عندما يمرون بموقف يتطلب منهم اتخاذ قرار ما حوله، يريدون في يوم واحد تجميع المعلومات، ووضع الأسئلة ودراسة الأحوال والمتغيرات، ولكن عندما تأتي لحظة القرار فإنهم لا يعرفون إلا طريقًا واحدًا وهو الارتجالية وسرعة البديهة.

حيث إن عملية اتخاذ القرار هي محور العملية الإرشادية المهنية، وهي الهدف الأساسي الذي تهدف برامج التوجيه المهني إلى تحقيقه من خلال العمليات الإرشادية المختلفة، وهو الوصول إلى اتخاذ قرار مناسب لتطوير الذات المهنية أو إلى حل مشكلة ما تواجهه، وتتخذ هذه العملية عدة مراحل ووسائل يتم فيها طرح الرغبة والأفكار الجيدة للمناقشة مع المعلم والوالدين وأصحاب المهن، وبعد أن تنتهي هذه المرحلة يبدأ الفرد بتحليل تلك المقترحات من توضيح نقاط قوتها ونقاط ضعفها، ثم يتم التوصل إلى التخصص الأنسب وإجراء التعديلات عليه، حتى الوصول إلى القرار الأنسب الذي يمكن الفرد من القيام بأهدافه بأعلى درجات الكفاءة والفعالية.

وتوضح هذه النتيجة أن الإناث أفضل من الذكور في مستوى مهارة اتخاذ القرار المهني؛ وقد يكون سبب ذلك أن الإناث يدرسن مسارهنّ المهني بصورة أكثر عمقًا وتمعنًا ولا يتخذن قرارهنّ بصورة عشوائية مراعاة لوضعهنّ الاجتماعي وطبيعتهنّ كإناث ولقلة الخيارات المهنية المتاحة لهنّ، كما أن الأنثى تعطي اهتمامًا أكبر للدراسة والاختيار المهني السليم لما تجده في العمل من وسيلة أساسية في تحقيق الذات والاستقلالية؛ نظرًا للمكانة التي يعطيها المجتمع للمرأة العاملة وفرصها الأكبر في الزواج مستقبلا.

لذا فإن الطالبات أكثر تركيزًا واهتمامًا بالاختيار المهني وأكثر تواصلا مع زميلاتهنّ ومع المعلمات والسؤال عن كل ما يتعلق بمهنة المستقبل؛ لكون المدرسة تشكل للطالبة المصدر الأساسي للمعلومات، بينما تتعدد مصادر الحصول على المعلومات لدى الطلبة الذكور، ولا تشكل المدرسة وحدها التأثير الأكبر على قراراتهم المهنية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مايز (Mize،2005)، ودراسة السواط (2010)، ودراسة البراشدية(2013)، ودراسة أبي أسعد والزين(2017)، بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية عن دراسة سفينة (2003)، ودراسة آمنة (2017).

إجابة السؤال الرابع: هل يمكن التنبؤ بمستوى مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي في ضوء فعالية الذات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد، وهو عبارة عن إدخال كافة المتغيرات المستقلة إلى نموذج الانحدار والتي تستخدم للتحقق من التنبؤ بمهارة اتخاذ القرار في ضوء فعالية الذات المهنية كما هو موضح بالجدول رقم (8).

جدول (8) اختبار تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بمستوى مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي في ضوء فعالية الذات

م	المتغير التابع	(R) الارتباط	$(R)^2$ معامل التحديد	F المحسوبة	DF درجات الحرية		Sig مستوى الدلالة	B معامل التحديد		T المحسوبة	Sig مستوى الدلالة
1	تحديد وتحليل مشكلات القرار المهني	.619	.383	107.243	4	بين المجاميع	0.00	.125	1	2.659	.008**
								.117	2	2.600	.010**
					691	البواقي		.281	3	6.121	.000**
					695	المجموع		.262	4	6.273	.000**
2	الموازنة بين البدائل	.630	.393	113.437	4	بين المجاميع	0.00	.169	1	3.499	.000**
								.195	2	4.217	.000**
					691	البواقي		.245	3	5.194	.000**
					695	المجموع		.239	4	5.568	.000**

3	عملية اتخاذ القرار المهني	.611	.374	103.045	بين المجاميع	4	0.00	1	.139	3.321	.001**
								2	.029	.722	.470
					البواقي	691		3	.244	5.955	.000**
					المجموع	695		4	.272	7.286	.000**
4	الاستقلال في اتخاذ القرار المهني	.576	.332	85.672	بين المجاميع	4	0.00	1	.234	4.621	.000**
								2	-.026	-.534	.594
					البواقي	691		3	.238	4.812	.000**
					المجموع	695		4	.317	7.052	.000**

** يكون الأثر ذا دلالة إحصائية عند مستوى (**0.01** ≥**a**) كل القيم دالة عند مستوى (0.01).

* يكون الأثر ذا دلالة إحصائية عند مستوى (**0.05** ≥**a**).

يتضح من الجدول رقم (8) أنه يمكن التنبؤ بمهارة تحديد وتحليل مشكلات القرار المهني في ضوء فعالية الذات حيث بلغ معامل الارتباط (R) (**.619**) عند مستوى (**0.01** ≥**a**)، أما معامل التحديد (R^2) فقد بلغ (**.383**) القيمة السابقة من مهارة تحديد وتحليل مشكلات القرار المهني ناتج عن مقياس الفعالية الذاتية بمجالاته المختلفة والنسبة الباقية ترجع إلى عوامل أخرى.

كما بلغت قيمة التنبؤ للانحدار.(**125**) لمجال التقييم الصحيح للذات، و(**117.**) لمجال جمع المعلومات المهنية، و(**281.**) لمجال إعداد الخطط المستقبلية، و(**262.**) لمجال حل المشكلات لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي؛ وهذا يعني أن الزيادة بدرجة في فعالية الذات تؤدي إلى زيادة في التنبؤ بمهارة تحديد وتحليل ومشكلات القرار المهني لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بقيمة (**125.**) لمجال التقييم الصحيح للذات، و(**117.**) لمجال جمع المعلومات المهنية، و(**281.**) لمجال إعداد الخطط المستقبلية، و(**262.**) لمجال حل المشكلات، ويؤكد معنوية هذا الأثر قيمة (F) المحسوبة التي بلغت (107.243)، وهي دالة عند المستوى (**0.01** ≥**a**).

إن نموذج الانحدار (التنبؤ) كان دالًا عند مستوى المعنوية الكلية لقيمة (F) المحسوبة؛ بمعنى أن هناك متغيرًا مستقلًا (مجالا) واحدًا على الأقل دالا عند مستوى (**0.01** ≥**a**)، أما نموذج الانحدار (التنبؤ) عند مستوى المعنوية الجزئية قيمة (T)، والتي تعني استبعاد المتغيرات (المجالات) التي يمكن

التنبؤ بها بوجود بقية المتغيرات (المجالات)، فقد كانت كلها دالة، وكان مستوى الدلالة لها (0.000،0.000، 0.010، 0.008)، وهي دالة عند مستوى (**a≤0.01**)؛ ما يعني أن التنبؤ بها في (مهارة اتخاذ القرار المهني) يعني تحديد وتحليل مشكلات القرار المهني، لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي، حيث تفسر هذه المجالات مجتمعة ما نسبته (38%) مما ينتج عن تحديد وتحليل مشكلات القرار المهني، والنسبة الباقية تعود إلى عوامل أخرى.

ويمكن التنبؤ بمهارة الموازنة بين البدائل في ضوء فعالية الذات (التقييم الصحيح للذات، جمع المعلومات المهنية، إعداد الخطط المستقبلية، حل المشكلات) حيث بلغ معامل الارتباط (R) (**.630**) عند مستوى (**a≤0.01**)، أما معامل التحديد (R^2) فقد بلغ.(**393**)، القيمة السابقة من مهارة الموازنة هو اسم المجال بين البدائل الناتجة عن مقياس الفعالية الذاتية بمجالاته المختلفة والنسبة الباقية ترجع إلى عوامل أخرى، كما بلغت قيمة التنبؤ للانحدار.(**169**) لمجال التقييم الصحيح للذات، و(**195.**) لمجال جمع المعلومات المهنية، و(**245.**) لمجال إعداد الخطط المستقبلية، و(**239.**) لمجال حل المشكلات لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي.

وهذا يعني أن الزيادة بدرجة في فعالية الذات يؤدي إلى زيادة في التنبؤ بمهارة الموازنة بين البدائل لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بقيمة.(**169**) لمجال التقييم الصحيح للذات، و(**195.**) لمجال جمع المعلومات المهنية، و(**245.**) لمجال إعداد الخطط المستقبلية، و(**239.**) لمجال حل المشكلات، ويؤكد معنوية هذا الأثر قيمة (F) المحسوبة والتي بلغت (113.437)، وهي دالة عند المستوى (**a≤0.01**).

إن نموذج الانحدار (التنبؤ) كان دالا عند مستوى المعنوية الكلية لقيمة (F) المحسوبة؛ بمعنى أن هناك متغيرًا مستقلًا (مجالا) واحدًا على الأقل دالا عند مستوى (**a≤0.01**)، أما نموذج الانحدار (التنبؤ) عند مستوى المعنوية الجزئية قيمة (T) والتي تعني استبعاد المتغيرات (المجالات) التي يمكن التنبؤ بها بوجود قيمة المتغيرات (المجالات)، حيث كانت كلها دالة، وقد كان مستوى الدلالة لها (0.00،0.00،0.000،0.000) وهي دالة عند مستوى (**a≤0.01**)، ما يعني أن التنبؤ بها في (مهارة اتخاذ

القرار المهني) يعني الموازنة بين البدائل، لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي؛ حيث تفسر هذه المجالات مجتمعة ما نسبته (39%) من الموازنة بين البدائل والنسبة الباقية تعود إلى عوامل أخرى.

ويمكن التنبؤ بمهارة عملية اتخاذ القرار المهني في ضوء فعالية الذات (التقييم الصحيح للذات، جمع المعلومات المهنية، إعداد الخطط المستقبلية، حل المشكلات)، حيث بلغ معامل الارتباط (R).(**611**) عند مستوى (**a≤ 0.01**) أما معامل تحديد (R^2) فقد بلغ (**.374**)

القيمة السابقة من مهارة عملية اتخاذ القرار المهني ناتجة عن مقياس الفعالية الذاتية بمجالاته المختلفة والنسبة الباقية ترجع إلى عوامل أخرى، كما بلغت قيمة التنبؤ للانحدار (**.139**) لمجال التقييم الصحيح للذات (**.029**) لمجال جمع المعلومات المهنية، و(**.244**) لمجال إعداد الخطط المستقبلية، و(**.272**) لمجال حل المشكلات لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي.

وهذا يعني أن الزيادة بدرجة في فعالية الذات يؤدي إلى زيادة في التنبؤ بمهارة عملية اتخاذ القرار المهني لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بقيمة(**.139**) لمجال التقييم الصحيح للذات، و (**.029**) لمجال جمع المعلومات المهنية، و(**.244**) لمجال إعداد الخطط المستقبلية، و(**.272**) 2) لمجال حل المشكلات، ويؤكد معنوية هذا الأثر قيمة (F) المحسوبة والتي بلغت (103.045)، وهي دالة عند المستوى (**a≤ 0.01**) حيث إن نموذج الانحدار (التنبؤ) كان دالًا عند مستوى المعنوية الكلية لقيمة (F) المحسوبة؛ بمعنى أن هناك متغيرًا مستقلًا (مجالا) واحدًا على الأقل دالًا عند مستوى (**a≤ 0.01**).

أما استبعاد المتغيرات (المجالات) التي يمكن التنبؤ بها بوجود قيمة المتغيرات (المجالات)، فقد كانت كلها دالة، وكان مستوى الدلالة لها (0.001، 0.470، 0.00،0.00)، وهي دالة عند مستوى (**a≤ 0.01**)؛ ما يعني أن التنبؤ بها يعني عملية اتخاذ القرار المهني لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي؛ إذ تفسر هذه المجالات مجتمعة ما نسبته (37%) من عملية اتخاذ القرار المهني، والنسبة الباقية تعود إلى عوامل أخرى.

ويمكن التنبؤ بمهارة الاستقلال في اتخاذ القرار المهني في ضوء فعالية الذات المهنية (التقييم الصحيح للذات، جمع المعلومات المهنية، إعداد الخطط المستقبلية، حل المشكلات)، حيث بلغ معامل الارتباط (R) (**.576**) عند مستوى (**a≤0.01**) أما معامل التحديد (R^2) فقد بلغ.(332)، القيمة السابقة من مهارة الاستقلال في اتخاذ القرار المهني ناتج عن مقياس الفعالية الذاتية بمجالاته المختلفة، والنسبة الباقية ترجع إلى عوامل أخرى.

كما بلغت قيمة التنبؤ للانحدار: (**.234**) لمجال التقييم الصحيح للذات، و(**.026**) لمجال جمع المعلومات المهنية، و(**.238**) لمجال إعداد الخطط المستقبلية، و(**.317**) لمجال حل المشكلات لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي، وهذا يعني أن الزيادة بدرجة في فعالية الذات تؤدي إلى زيادة في التنبؤ بمهارة الاستقلال في اتخاذ القرار المهني لدى طلاب و طالبات الصف الأول الثانوي بقيمة (**.234**) لمجال التقييم الصحيح للذات، و(**.026**) لمجال جمع المعلومات المهنية، و (**.238**)لمجال إعداد الخطط المستقبلية، و(**.317**) لمجال حل المشكلات، ويؤكد معنوية هذا الأثر قيمة (F) المحسوبة التي بلغت (85.672)، وهي دالة عند المستوى (**a≤0.01**).

إن نموذج الانحدار (التنبؤ) كان دالا عند مستوى المعنوية الكلية لقيمة (F) المحسوبة؛ بمعنى أن هناك متغيرًا مستقلًا (مجالا) واحدًا على الأقل دالًا عند مستوى (**a≤0.01**)؛ أما نموذج الانحدار (التنبؤ) عند مستوى المعنوية الجزئية لقيمة (T) والتي تعني استبعاد المتغيرات (المجالات) التي يمكن التنبؤ بها بوجود بقية المتغيرات (المجالات)، فقد كانت كلها دالة، وكانت مستوى الدلالة لها (0.00، 0.594، 0.00، 0.00)، وهي دالة عند مستوى (**a≤0.01**).

ما يعني أن التنبؤ بها في (مهارة اتخاذ القرار المهني) يعني الاستقلال في اتخاذ القرار المهني لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي؛ حيث تفسر هذه المجالات مجتمعة ما نسبته (33%) من الاستقلال في اتخاذ القرار المهني، والنسبة الباقية تعود الى عوامل أخرى.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن نتيجة هذا السؤال تعطي مؤشرا واضح المعالم للدور الذي يجب أن تطلع به المدرسة من خلال برامج التوجيه والإرشاد خاصة فيما يتعلق بمجال الإرشاد المهني،

وذلك من خلال السعي لتوفير المهارات الملائمة واللازمة للطلبة في هذه المرحلة والتي تهدف إلى إكساب الطلاب المهارات المهنية التي تتناسب مع إمكانياتهم وقدراتهم الخاصة من خلال توفير البرامج الإرشادية المهنية التي تجعل الطالب على ثقة ودراية تامة بما يعمل عند اتخاذ القرار المهني الذي يتطلب أن يكون الطالب على دراية تامة بعالم المهن واحتياجات سوق العمل من جهة، ويكون على بصيرة بقدراته واستعداداته وإمكانياته والظروف المحيطة به من جهة أخرى؛ مما يسهل عليه اتخاذ هذا القرار المهم في حياته.

إن مسؤولية الفرد في اتخاذ القرار المهني يشكل جانبا مهمًا من جوانب حياة الفرد والتي لا ينفصل بعضها عن بعض، وإن أفضل مساعدة يمكن تقديمها للأفراد هي تسهيل استخدام قواهم في حل مشكلاتهم بأنفسهم، كما إن اتخاذ القرار مسؤولية شخصية، وهذا يعكس عددًا من التساؤلات المتعلقة بالعمل والاختيار المهني، حيث أثار ذلك اهتمام علماء النفس وعلماء الاجتماع والمعلمين وغيرهم من ذوي الاهتمام بالعلاقات الإنسانية، فهم يرون أن برامج الإرشاد المهني يجب أن تعكس قيم الفرد وقيم مجتمعه الذي يعيش فيه.

كمان إن دور المهنة في حياة الفرد والمجتمع تحقق أغراضًا نفسية واقتصادية واجتماعية، وكذلك أهمية المهنة في حياة الأفراد والمجتمعات، ويتضح ذلك من خلال ما يقدمه الفرد من صفات وقدرات تؤثر على المجال المهني.

إن عالم المهن معقد يحتاج إلى دراسة متعمقة يتم من خلالها التعرف على مواصفات كل مهنة وما تتطلبها من سمات معينة، وقد أشار هولاند إلى أن عالم المهن عالم متكامل تتداخل فيه مصلحة الفرد بمصلحة المجتمع، وتتعدى متطلبات المهن كونها وظائف أو مهارات منعزلة، ويرى أن اتخاذ القرار المهني هو تعبير عن الشخصية وامتداد لها ومحاولة لتحقيق أنماط سلوكية وشخصية واسعة في محيط العمل، وكذلك تباين الأفراد في قدراتهم واهتماماتهم، فالشخص الذي يختار المجال المهني الذي يتناسب مع قدراته وميوله وإمكانياته يكون أكثر رضا وسعادة، وتكيف الفرد في مرحلة من عمره يمكن أن يعطي فكرة عن تكيفه في المراحل التالية.

كما أن فعالية الذات تؤدي دورًا مهمًا في مساعدة الفرد على مواجهة تحديات الحياة والقدرة على اتخاذ القرارات والتعبير عن الذات والإفصاح عن الرأي، والإحساس بالثقة بالنفس يمنح الشعور بالأمان والطاقة وإكساب روح المبادأة والقدرة على اتخاذ القرار السليم، وأن الفرد عندما يكون واثقًا بنفسه يستطيع أن يعبر عما يريد، ويتخذ أي قرار يتناسب مع إمكانياته، وطموحاته وقدراته، وإيمان الفرد بذاته وثقته بنفسه يساعدانه على اتخاذ القرار.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة العتيبي (2008)، ودراسة السواط (2010)، ودراسة الزهراني (2016)، ودراسة أبي الخيل (2017).

حادي عشر: التوصيات والمقترحات

1- **التوصيات:** في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة تم استخلاص العديد من التوصيات في هذا المجال، أهمها الآتي:

- العمل على تبني معايير متنوعة في عملية التوجيه والإرشاد المهني، مثل إدخال مقاييس واختبارات تساعد على قياس قدرات الطلاب وتحديد أنماط الشخصية.
- تضافر كافة جهود مؤسسات المجتمع في توفير معلومات مطلوبة للطلاب عن سوق العمل والوظائف في المجتمع وطبيعة كل وظيفة ومتطلباتها مع ميول الطلاب وقدراتهم ورغباتهم.
- توجيه دور الأسرة في دعم ومؤازرة أبنائهم؛ ليتمكنوا من اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بحياتهم الحاضرة والمستقبلية.
- العمل على تنمية مهارات اتخاذ القرار المهني وفعالية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية من خلال برامج تفي بهذا الغرض من أجل مساعدتهم على اتخاذ القرارات الفعالة في مجالات الحياة المختلفة بصفه عامة، وما يخص اختيارهم المهني بصفه خاصة، واستغلالهم لقدراتهم وإمكانياتهم المتاحة لديهم.

- الاهتمام بالأنشطة اللاصفية في مجال التوجيه والإرشاد وخاصة فيما يتعلق بالمجال المهني، كالزيارات الميدانية، وتنفيذ المشروعات المهنية؛ لمساعدة الطلاب على اكتشاف ميولهم وقدراتهم.

2- المقترحات

1) تصميم برامج في الإرشاد المهني لرفع مستوى الفعالية الذاتية ومهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الأول الثانوي.
2) تدريب الطلاب على تنمية فعاليتهم الذاتية التي تجعل الفرد قادرًا على تقوية ثقته بنفسه، وتقوية إرادته في مواجهة التحديات والتخطيط الجيد لمستقبلة من خلال أخصائيين مدربين في هذا المجال.
3) دراسة علاقة الفعالية الذاتية ومهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية في بيئات تعليمية أخرى.
4) إجراء دراسات للكشف عن العوائق والصعوبات التي قد تواجه تطبيق البرامج التنموية.
5) دراسة العلاقة بين مهارة اتخاذ القرار المهني والتفكير السلبي لدى المتخذين للقرار المهني وغير المتخذين له من طلبة الجامعة.

قائمة المصادروالمراجع:

أولا: المراجع باللغة العربية

إبراهيم، محمد إبراهيم (2005): "الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية، المجلة التربوية. ع(75)، 131-161.

أحمودة، زهرة (2016): "مستوى القدرة على اتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المتفوقين دراسيًا"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه الخضر الوادي، الجزائر.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف والزبن، ممدوح بنية (2017): "اتخاذ القرار المهني استنادا لنموذج جيلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في لواء الجيزة"، *مجلة العلوم التربوية*، 2(44)، ص123-137.

إلين، بيم (2010): نظريات الشخصية (الارتقاء – النموذج - التنوع)، ترجمة، علاء الدين كفافي ومايسة النيال وسهير سالم، دار الفكر، عمان.

آمنة، مشرى (2019): "دور خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في تنمية مهارات اتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ السنة

الأول الثانوي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عبدالحميد بن باديس مستغانم، الجزائر.

بازياد، تركي محمد (2013): "فعالية برنامج إرشادي في تنمية فعالية الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك بن عبد العزيز، السعودية.

البراشدية، حفيظة سليمان (2013): "تقدير الذات وعلاقته باتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة جنوب الباطنة وعلاقتها ببعض المتغيرات"، *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، مصر. مج(20)، ع(35)،7389-7432.

البطش، محمد وليد و أبوزينة، فريد كامل (2007): مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الإحصائي، دار المسيرة، عمان.

البلوشي، راشد بن غريب (2007): "بناء برنامج تدريبي مهني مستند إلى النموذج جيلات وقياس أثره في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان، الأردن.

الجاسر، البندري عبدالرحمن (2007): "الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإدراك القبول -الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

حجازي، جولتان حسن (2013): "فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الصفة الغربية"، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 4(9). ص419-433.

حرز الله، أشرف رياض (2007): "مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرار وعلاقته برضاهم الوظيفي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين

الحريري، رفدة (2008): مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية، دار المناهج، عمان.

حسين، سلامة عبد العظيم (2006): الإدارة المدرسية والصفية المتميزة إلى المدرسة الفعالة، دار الفكر، دمشق.

الحوراني، نوال عبدالرحمن (2013): "مقارنة بين كيفية اتخاذ القرار بين المدراء و المديرات دراسة حالة على برنامج التربية و التعليم بوكالة الغوث الدولي غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

خفاجي، دنيا محمد، (2017): "فعالية برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم"، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ع(21)،673-715.

خليل، وائل سيد(2010): "أثر التدريب على مهارات ما وراء المعرفة في فعالية الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

أبا الخيل، آمنة عبد العزيز صالح (2017): "الفاعلية الذاتية المهنية وعلاقتها بصعوبة اتخاذ القرار لمهني لدى عينة من طالبات وطلاب السنة التحرية بجامعة الملك عبد العزيز جدة" *مجلة العلوم التربوية*، ع(2)، ج(1)، 55-97.

الراشدي، أحمد محمد (2017): "النضج المهني وعلاقته بمهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوي، عمان.

رشدي، عثمان فريد (2013): الإرشاد والتوجيه المهني، دار الراية، عمان.

الزهراني، سلطان عاشور(2010): "التفضيل المهني واتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الكليات المهنية بمحافظة جدة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

الزيات، فتحي (2001): البيئة العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها سلسلة علم النفس المعرفي - مدخل ونماذج ونظريات، دار النشر للجامعات، القاهرة.

سفينة، عبدا لقادر صابر (2003): "فعالية الذات وعلاقتها باتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

السقا، ميسون سليم (2009): "أثر الضغوط العمل على عملية اتخاذ القرارات دراسة ميدانية على المصارف العاملة في قطاع غزة "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

أبو سليمان، بهجت عبد المجيد (2007): "أثر الاسترخاء والتدريب على حل المشكلات في خفض القلق وتحسين الكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة الصف العاشر القلقين" أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

السواط، وصل الله عبد الله (2008): "فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

السواط، وصل الله عبد الله (2010): "فاعلية الذات وعلاقتها بمهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف"، *دراسات تربوية نفسية*، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 4(66)،301-347

شعبان، لبنى يونس (2017): "عبء المعلومات وعلاقته باتخاذ القرار في المدارس الخاصة من وجهة نظر الإداريين في العاصمة عمان"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

الشعراوي، علاء محمود (2000): "فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، مصر. ع(44)،525-287.

الضامن، منذر (2009): اساسيات البحث العلمي، ط2، دار المسيرة، عمان.

طعمة، أمل أحمد (2006): اتخاذ القرار والسلوك القيادي، دار ديبونيد، عمان.

طومان، وفاء محمد (2015): "فاعلية الذات وعلاقتها باضطراب المسلك لدى الطلبة الملتحقين بمراكز التدريب المهني في محافظات غزة "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عبد القادر، عبد الحميد أبو هاشم، السيد محمد (2007): "البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردونر وعلاقته بكل من فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية*، جامعة الزقازيق. ع(55)،171-244.

عبد الله، محمد قاسم والقدرة، سماح ممدوح (2016): "فاعلية الذات وعلاقته بالهدف من الحياة دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة حلب"، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 1(14)، 246-268.

عبدالله، هشام إبراهيم والعقاد، عصام عبداللطيف (2008): "الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة"، *مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية*، جامعة المنيا، مج (19)،167-220.

عبدون، سيف الدين يوسف (2002): مقياس اتخاذ القرار، دار الفكر العربي، القاهرة.

عبيد، أسماء (2013): " الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذات لدى الأيتام المقيمين في قرية سوس"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

العتيبي، بندر محمد (2008): "اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

العدل، عادل محمد (2001): "تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدر على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطر"، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، القاهرة، 1(25)،121-178.

العزب، محمد (2004): "الأنشطة المدرسية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

أبو العطا، منذر يوسف سلمان (2017): "فاعلية الذات والتفكير الايجابي وعلاقتها بالدعم النفسي الاجتماعي لدى الاشخاص من ذوي الإعاقة الحركية في محافظات غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

أبو علام، رجاء محمود واليماني، فاطمة السيد وإبراهيم، أماني سعيد (2014): "اتخاذ القرار وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى القيادات التربوية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية"، *مجلة العلوم التربوية*، 3(1)،535-566.

أبوعلام، رجاء محمود(2011): مناهج الدراسة في العلوم النفسية والتربوية، ط7، دار النشر للجمعات، القاهرة.

العلوية، باسمة خميس (2017): "فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين مستوى الفعالية الذاتية لاتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر في محافظة مسقط"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.

أبو عون، ضياء يوسف (2014): "الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز وفاعلية الذات لعينة الصحفيين بعد حرب غزة "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

أبوغزال، معاوية (2007): نظريات النمو وتطبيقاتها التربوية، دار المسيرة، عمان.

الفضل، مؤيد عبد الحسين (2004): نظريات اتخاذ القرار، دار المناهج، عمان.

الفوارعة، بيان محمد (2017): "فاعلية برنامج إرشادي يستند لنظرية هولاند في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لطلبة الصف العاشر في المدارس الخاصة بمديرية وسط الخليل"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليل، فلسطين.

القحطاني، محمد (2003): "ضغوط العمل وعلاقتها بفاعلية الذات لدى العاملين في المؤسسات الصناعية في القطاعين الحكومية والخاص"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.

أبو القمصان، آلاء أحمد (2014): "نمو ما بعد الصدمة وعلاقته بفعالية الذات لدى مبتوري الأطراف في الحرب الأخيرة على غزة حرب عام 2014"، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

كيالي، سوسن تحسن (2011): "أثر برنامج في التوجيه المهني في تحسين الفعالية الذاتية المهنية ومهارة حل المشكلات وتعديل الأفكار المهنية السلبية لدى عينة من طالبات الصف العاشر"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

الكيلاني، عبد الله زيد والشريفين، نضال كمال (2011): مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية، دار المسيرة، عمان.

الليل، محمد جعفر (2009): أساسيات في الإرشاد النفسي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

المخلافي، عبدا لحكيم (2010): "فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء"، مجلة جامعة دمشق، مج(26)،1-481-514.

المزروع، ليلى عبد الله (2007): "فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية الإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى"، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، البحرين، 4(8)،67-89.

المشيخي، غالب محمد (2012): "اتخاذ القرار المهني وعلاقته بالثقة بالنفس لدى الطلاب الصف الثالث الثانوي في محافظة الطائف" *مجلة جامعة الطائف للآداب والتربية*، 2(7)،133-175.

ملحم، سامي (2014): الإرشاد عبر مراحل العمر، دار الإعصار العلمي، عمان.

مناصريه، إسماعيل (2004): "دور نظام المعلومات الإدارية في الرفع من فعالية عملية اتخاذ القرارات الإدارية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التجارية وعلوم التسيير والعلوم الاقتصادية، جامعة بوضياف المسيلة.

النبهان، موسى(2004): أساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق، عمان.

النجار، سميرة(2012): "التوتر النفسي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلبة الثانوية"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

النشاوي، كمال أحمد (2006): "فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية"، مؤتمر العلمي السنوي الأول حول التعليم النوعي ودورة في التنمية البشرية في عصر العولمة، كلية التربية النوعية جامعة المنصورة، مصر.

نوافله، أنس محمد (2014): "فاعلية برنامج ارشاد جمعي قائم على نظرية هولاند في تعزيز الطموحات المهنية وتنمية مهارات اتخاذ القرار المهني لدى طلبة للصف العاشر في الأردن"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

يوسف، ولاء سهيل (2016): "فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية

Albion,M & Fogarty,G(2002)Factors in-fluencing career decision-making in adolescents and adults, journal of career assessment ,10(1), p p1-126

Amir,T&Gati,I(2006)facers of career decision making difficulties British, **journal of audience and counselling**, 34.

Badura ،A (1997): **self –efficacy ،The Exercise of control** ،New York: w.h freeman.

Betz, N & Klein &Taylor, K(1996),Evaluation of short form of career decision making self-efficacy scale, **journal of career assessment** ,4(1)45-70.

Carrol،a & wood،r &unswort ،K& hattie ،j& gordon ،l & bowe، j. (2009) self-efficacy and academic achievement in Australia high school students:z mediating effects of academic aspiration's and delinquency, **journal of adolescence** , 32(4),797-817.

Cythia،L &Bobko ،p (1994) self - efficacy Beliefs comparison of fiev measurers ،**journal of Applied psychology**, 69(3)342-365.

Dykeman, C& Wood, C& Hee ,E, (2003) :**Career Development interventions And Academic Self-Efficacy And motivation: A pilot Study**, National Research center for career and technical Education university of Minnesota.

Eysenck, M& Keane, M(2000), **cognitive psychology a student's Hand book**, psychology press: a member of Taylor &Francis group London.

Gelatt, H ,positive uncerrainty (1989), Anew decision making frame work for counsel live, **journal of counseling psychology,**31(9), pp 252-256

George, V& Melissa, L(2005)The Relationship Among support, ethnic identity, career De-cision self-efficacy, and outcome expectations in African American High school students Applying Social cognitive career theory, **journal of career develop ment**, 33(2)55-80.

George,V&Karen,M,and christine,P(2006)The Relationship of career decision making self-Efficacy Vocational Identity ,and career Exploration Behavior in African American high school students, **journal of career Development**, 33(1)40-95.

Mize, J(2005),Relationship of career decision making and self-esteem for college student and athletes, **unpublished master dissertation**, Georgia southern university.

Schult, z(1990), **Theories of personality wods worth,** inc Belmont, California.

Tang, m & wnemeyer , m) 2008 (**factors in fluencing high school students career aspirations**, 11(5)285-295.

Voris, B,(2011)Teacher efficacy, job satisfaction and emotional creative certification in early career special education teachers, **abstract of dissertation,** college of education , university of Kentucky.

Wang,c and He -zhiwen (2002), The relationship between parental rearing styles and general self -efficacy and emotional intelligence in high school students, **Chinese mental health journal** , 16(11)220-250.

Waync ،k. (1978): Hoy and cecil،G ،**Miskel educational Admonition:theory Research and practice,** N.y Random Hous inse.

Zemmerman ،b(1999): self regulated and academic achievement:an over view ،journal of education psychologist.

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

العدد الثالث عشر 13 مـــارس 2022

المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة

د. تميم يحيى علي محمد باشا*
muhamedasia713@gmail.com

آسيا محمد الآنسي**
tameem.basha13@gmail.com

براءة أمين الهتاري***
baraahetari1995@gmail.com

إسراء مهيب العريقي****
muheebesraa@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/11/05م | تاريخ القبول: 2021/12/09م

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء، وتكونت عينة الدراسة من (74) فردًا من المديرين والمشرفين والمعلمين/ المتخصصين، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من (10) مراكز لتأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة، ولجمع البيانات، تم إعداد استبانة تكونت صيغتها النهائية من (92) فقرة موزعة على ستة مجالات هي المشكلات المتعلقة بـ(الجانب الإداري، الجانب المالي، الكادر، المبنى، البرامج والخطط، الوسائل)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود مشكلات في جميع المجالات ولكن بدرجات متفاوتة تراوحت بين المشكلات المعيقة بدرجة كبيرة والمشكلات المعيقة بدرجة قليلة، وكانت المشكلات المتعلقة بالجانب المالي هي أكثر المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير عينة الدراسة للمشكلات التي تعاني منها مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل، التخصص، الوظيفة، وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: المشكلات، مراكز التأهيل، الأطفال ذوي الإعاقة، أمانة العاصمة.

* أستاذ التربية الخاصة المساعد - قسم العلوم النفسية والتربوية - كلية التربية - جامعة إب - الجمهورية اليمنية.
** أخصائية تربية خاصة - مركز أصحاب الهمم - أمانة العاصمة صنعاء - الجمهورية اليمنية.
*** أخصائية تربية خاصة - مركز القاسم للنطق والتربية الخاصة - أمانة العاصمة صنعاء - الجمهورية اليمنية.
**** أخصائية تربية خاصة - مدارس الرشيد الحديثة - أمانة العاصمة صنعاء - الجمهورية اليمنية.

DOI:10.53285/2117-000-013-002

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

Problems Facing the Rehabilitation Centers of Children with Disability in Amant Al-Asema

Dr. Tameem Yahya Ali Mohammed Basha*
tameem.basha13@gmail.com

Asia Mohammed Al-Anisi**
muhamedasia713@gmail.com

Bara'ah Ameen Al-Hitar***
baraahetari1995@gmail.com

Issra Muheeb Al-Areqi****
muheebesraa@gmail.com

Received date: 05.11.2021 | **Accepted date: 09.12.2021**

Abstract:

This study aimed to identify the problems facing the rehabilitation centers of children with disabilities in the Amant Al-Asema. The study sample consisted of (74) managers, supervisors and teachers/social workers were selected randomly from (10) rehabilitation centers of children with disabilities in the capital Amant Al-Asema. For the purpose of data collection, a questionnaire was prepared, whose final version consisted of (92) items distributed over six areas, covering problems related to administrative aspect, financial aspect, staff, building, programs and plans, and teaching aids. The results revealed problems of varying degrees in all areas, ranging from high to slight adverse problems. The problems related to the financial aspect were the most common problems facing the rehabilitation centers of children with disabilities. The results also showed that there were no statistically significant differences in the level of the problems faced by the rehabilitation centers with respect to the variables of gender, education, specialization, occupation, and years of experience.

Keywords: Problems, Rehabilitation centers, Children with disabilities, Amant Al-Asema.

* Assistant Professor of Special Education, Department of Psychological Studies, Faculty of Education, Ibb University, Republic of Yemen.

** Special Educator, Asshab Al-Himam Center, Sana'a, Republic of Yemen.

*** Special Educator, Al-Qasim Center for Speech and Special Education, Sana'a, Republic of Yemen.

**** Special Educator, Al-Rasheed Modern Schools, Sana'a, Republic of Yemen.

مقدمة:

تسعى معظم دول العالم -بما فيها بعض الدول العربية- إلى تحسين واقع الأطفال ذوي الإعاقة وتجويد خدمات التأهيل المقدمة لهم من خلال العمل على تطوير البرامج والخدمات والكوادر العاملة واستراتيجيات القياس والتشخيص والتعليم في ضوء جملة من المعايير والمؤشرات العالمية، وذلك من أجل ضمان حصولهم على التأهيل المناسب كجزء من حقوقهم المشروعة دون تمييز.

إن عملية تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة تتطلب توفير برامج تربوية خاصة بالإضافة إلى جملة متنوعة من خدمات التأهيل الصحية والحركية واللغوية والذهنية والنفسية والاجتماعية والرياضية والترويحية والمهنية، وذلك لمواجهة الاحتياجات الخاصة بهم؛ من أجل تحقيق النمو الشامل في مختلف مجالات النمو البدنية الحركية، اللغوية، الانفعالية، والأكاديمية؛ وصولًا إلى مرحلة الاستقلالية الذاتية والمهنية وتحقيق الذات في المجتمع الذي ينتمون إليه.

ومع المحاولات الحثيثة في العديد من البلدان لتطوير خدمات تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة، فإن واقعنا العربي يشير إلى وجود قصور كبير في هذه الخدمات نتيجة للعديد من المشكلات التي تعاني منها مراكز التأهيل، حيث تشير نتائج الدراسات التقييمية في هذا الصدد إلى وجود العديد من المشكلات التي تحد من جودة وفاعلية خدمات التأهيل المقدمة في مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة مثل المشكلات المتعلقة بالجوانب الإدارية والسياسات التنظيمية ونقص الكوادر المؤهلة (أبو مربغي والزبون، 2012)، ومشكلات الإدارة العامة للتربية الخاصة (سيد ويوسف، 2014)، والمشكلات المتعلقة بالتشخيص والاختبارات التشخيصية (كمال، 2008)، والمشكلات المتعلقة بالخطط والبرامج التربوية الفردية وقواعدها التنظيمية، وقلة معرفة العاملين في المراكز بها (القحطاني، 2007)، والمشكلات المتعلقة بوسائل وتقنيات التعليم من حيث قلة أو عدم توفر الأجهزة الإلكترونية الخاصة بذوي الإعاقة، وضعف كفاءة المعلمين في استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية ومهارات تصميم التعليم (سرايا، 2002 ؛ أحمد وصالح، 2018) وكذلك مشكلات عدم كفاية التجهيزات البنائية (حسن، 2003) وما لها من تأثير سلبي على أداء العاملين، وجودة الخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة، حيث توصلت كل من دراسة عبدالوهاب (2003) ودراسة لارابي (2003) Larrabee إلى

أن البيئة المادية للعمل تعد من أهم المصادر المسببة لضغط العمل؛ لأن عدم راحة الفرد في المكان الذي يعمل فيه ينعكس سلبًا على أدائه لواجباته ويخلق لديه حالة من العصبية والتوتر تنعكس على جودة العمل وسرعة إنجازه.

في الجمهورية اليمنية قامت الحكومة بإصدار قانون رعاية وتأهيل المعاقين رقم (61) لسنة (1999) ولائحته التنفيذية عام (2002) والذي كفل حق المعاقين في الحصول على خدمات التأهيل وإنشاء المعاهد والمؤسسات والهيئات والمراكز اللازمة لتوفير خدمات التأهيل لهم، كما تم إنشاء صندوق رعاية وتأهيل المعاقين في العام (2002) لتمويل برامج ومشاريع رعاية وتأهيل المعاقين (المركز الوطني للمعلومات، 1999؛ وزارة التأمينات والشئون الاجتماعية، 2002 ؛ وزارة الشئون القانونية، 2003).

وقد عمل الصندوق على دعم وتمويل العديد من المراكز والجمعيات الحكومية وغير الحكومية العاملة في مجال رعاية وتأهيل المعاقين، حيث يذكر التقرير السنوي لصندوق رعاية وتأهيل المعاقين (2011) أن الصندوق قام بتمويل برامج وأنشطة (109) من المركز والجمعيات تقدم خدماتها لعدد (35114) من ذوي الإعاقة في معظم محافظات الجمهورية.

ويشمل ذلك مشاريع التأهيل والتدريب المهني والتعليمي والثقافي والاجتماعي والرياضي والترفيهي، وتوفير متطلبات ومستلزمات تنفيذ هذه البرامج والمشاريع مثل وسائل المواصلات، الأثاث، الآلات والمعدات، المواد الخام، نفقات التشغيل وغيرها، وأشار التقرير إلى أنه تم تقديم خدمات العلاج الطبيعي والعلاج الوظيفي والتدريب على النطق والكلام لعدد (4500) من ذوي الإعاقة، في حين بلغ عدد المستفيدين من الخدمات التعليمية (8475) طالبا وطالبة من ذوي الإعاقة في جميع مراحل التعليم (صندوق رعاية وتأهيل المعاقين، 2011).

لكن بالنظر إلى الأرقام المذكورة في التقرير يُلاحظ أنها متواضعة جدًا بالمقارنة مع واقع مشكلة الإعاقة في اليمن، ناهيك عن الوضع الراهن الذي زاد من حجم مشكلة الإعاقة في اليمن مقابل ضعف الإمكانات المتاحة لعملية التأهيل، حيث تعاني مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في الجمهورية اليمنية في الآونة الأخيرة من الكثير من الصعوبات والمشكلات نتيجة للظروف الاقتصادية

والاجتماعية والصحية السيئة التي أفضت إليها الصراعات السياسية الراهنة في البلد، وهذه الظروف دفعت العديد منها إلى الإغلاق والتوقف عن العمل نتيجة توقف التمويل المقدم لها من صندوق رعاية وتأهيل المعاقين، كما أثرت على مستوى وفاعلية خدمات التأهيل المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة في البقية الباقية من هذه المراكز في ميدان العمل والتي ما زالت مهددة بالوصول إلى مرحلة العجز والتوقف عن العمل.

نظرًا لهذه الظروف التي أدت إلى شحة الموارد ومصادر التمويل لدى مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة، فقد عمد العديد منها إلى تخفيض نفقات التشغيل وأجور وحوافز العاملين فيها، وهذا ينعكس سلبًا على جودة وفاعلية خدمات التأهيل المقدمة فيها وعلى مستوى الأداء الوظيفي للعاملين، لذلك فالمرحلة الراهنة تتطلب وجود مراكز تمتلك قيادات واعية ومدركة لحجم المشكلات والتحديات الإدارية والمالية والتنظيمية والفنية التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة، والبحث عن الحلول الممكنة لهذه المشكلات من أجل العمل على نقل مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة من الوضع القائم إلى الوضع المنشود.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

من خلال عمل الباحثين في مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة وملاحظة سير العمل فيها والاطلاع عن كثب على خدمات التأهيل المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة في العديد من مراكز التأهيل في أمانة العاصمة صنعاء، تبين أن هناك تدنيًا واضحًا في مستوى جودة خدمات التأهيل المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة، من حيث تلبيتها لمختلف مجالات النمو المعرفي، والبدني، واللغوي، والنفسي، والاجتماعي وعدم شمولية الخدمات وتكاملها بما يتناسب مع المعايير والمواصفات اللازمة لتلبية الاحتياجات الفردية للأطفال ذوي الإعاقة، ومن ثم فإن تأثير ذلك ينعكس سلبًا على جودة مخرجات هذه المراكز، والمتمثلة في تدني مهارات وقدرات الأطفال ذوي الإعاقة وضعف فرص التحسن المرجوة في مستوى أدائهم وعدم ضمان وصولهم إلى المستوى المطلوب من الاستقلالية.

وذلك ما استرعى اهتمام الباحثين لدراسة المشكلات والمعوقات التي تعمل على الحد من مستوى جودة وفاعلية الخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة كالمشكلات الإدارية، المالية، التجهيزات المادية، بالإضافة إلى المشكلات المتعلقة بالتجهيزات والكوادر الفنية.

مما سبق يمكن بلورة معالم مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1) ما مستوى المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء من وجهة نظر المديرين والمشرفين والمعلمين/المتخصصين العاملين في هذه المراكز؟
2) هل توجد فروق في مستوى المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث)؟
3) هل توجد فروق في مستوى المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء تعزى لمتغير المؤهل (جامعي - دبلوم- ثانوي أو أقل)؟
4) هل توجد فروق في مستوى المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء تعزى لمتغير التخصص (تربية خاصة- تخصص تربوي- تخصص غير تربوي)؟
5) هل توجد فروق في مستوى المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء تعزى لمتغير الوظيفة (إداري/ إشرافي – معلم/ أخصائي)؟
6) هل توجد فروق في مستوى المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء تعزى لمتغير سنوات الخبرة (3 سنوات فأقل، 4-6 سنوات، 7-9 سنوات، 10 سنوات فأكثر)؟

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية في كونها من الدراسات النادرة -حسب اطلاع الباحثين- التي تهدف إلى الإلمام بالمشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة من مختلف الجوانب الإدارية والمالية والتنظيمية والفنية، حيث لم تتوفر سوى بعض الدراسات العربية المباشرة مثل (العايد وآخرين، 2011 ؛ الوايلي والغيث، 2016 ؛ أحمد وصالح، 2018) مع اقتصارها على تناول المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة من جوانب محددة، ومن ثم فإن الدراسة الحالية ستعمل على إثراء المكتبة العربية من خلال تقديم دراسة شاملة لمشكلات مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة من مختلف الجوانب.

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

أما الأهمية التطبيقية فتتجسد في ضرورة التعرف على المشكلات التي تعاني منها مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة من مختلف الجوانب، حيث يعد ذلك خطوة عملية مهمة لإعطاء صورة شاملة عن المشكلات الإدارية والمالية والتنظيمية والفنية التي تواجه مراكز التأهيل في اليمن وتقييمها للوقوف على مدى تأثير هذه المشكلات على جودة وفاعلية الخدمات المقدمة، ومن ثم مساعدة المسؤولين والقائمين على تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة على توجيه الجهود لخلق الحلول واتخاذ التدابير اللازمة لتطوير وتحسين أداء المراكز والارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1) التعرف على مستوى المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء من وجهة نظر المديرين والمشرفين والمعلمين/المتخصصين العاملين في هذه المراكز.
2) التعرف على الفروق في مستوى المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء وفقا لمتغيرات الجنس، المؤهل، التخصص، الوظيفة، وسنوات الخبرة.

مصطلحات الدراسة:

أولًا: الأطفال ذوي الإعاقة

بحسب اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في المادة (1)، فإن مصطلح الأشخاص ذوي الإعاقة "يشمل كل من يعانون من عجز بدني أو عقلي أو ذهني أو حسّي طويل الأجل، والذي قد يمنعهم من المشاركة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين" (Kiyuba & Tukur, 2014, p. 7).

ويُعرَّف الأطفال ذوو الإعاقة إجرائيًا في هذه الدراسة بأنهم: أولئك الأطفال الذين تم تشخيصهم بأنهم يعانون من الإعاقة الذهنية، الإعاقة السمعية، اضطراب التوحد، الإعاقة الحركية، اضطرابات التواصل/ النطق والكلام أو الاضطرابات السلوكية والانفعالية، والمقيدين في مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء.

ثانيًا: مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة

عرفها الخطيب (2010) بأنها المؤسسات أو المنشآت التي تقدم مجموعة من البرامج والخدمات والأنشطة المعدة والمخططة خصيصًا لكل طفل حسب حالته، وتتضمن تلك الخطط عددًا من الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى، التي تهدف في النهاية إلى إيصال الفرد إلى أقصى درجة من الاستقلالية والاعتماد على النفس، وهو الهدف الأساسي للتربية الخاصة.

وتُعرَّف مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: تلك المؤسسات التي تقوم على رعاية وتأهيل الأطفال ذوي الإعاقة من فئات الإعاقة الذهنية، الإعاقة السمعية، اضطراب التوحد، الإعاقة الحركية، اضطرابات التواصل/ النطق والكلام، والاضطرابات السلوكية والانفعالية المتواجدة في أمانة العاصمة صنعاء، وذلك من خلال تقديم البرامج والخدمات التدريبية والتأهيلية للوصول بهم إلى أقصى درجة ممكنة من التكيف والاستقلال والاعتماد على الذات.

ثالثًا: المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة

عرفها أحمد وصالح (2018) بأنها "نوع من الصعوبات والعقبات التي يواجهها معلمو التربية الخاصة أثناء عملهم داخل المدرسة والتي تمنعهم أو تعيقهم عن أداء عملهم لتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية" (ص. 1537).

وتُعرَّف المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: مجموعة الصعوبات والعوائق الإدارية والتنظيمية والفنية التي تقف حائلا أمام استمرارية عمل مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة وتحد من جودة الخدمات التدريبية والتأهيلية المقدمة فيها، وتشمل الجوانب الإدارية والمالية والبنائية والبشرية والتعليمية التدريبية، ويعبر عنها بالدرجة الكلية لكل جانب من جوانب المشكلات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من خلال إجاباتهم على استبانة مشكلات مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة المعدة في هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على دراسة المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة وتشمل المشكلات المتعلقة بـ(الجانب الإداري، الجانب المالي، الكادر، المبنى، البرامج والخطط،

الوسائل)، وعلى عينة الدراسة المكونة من (74) فردًا من المديرين والمشرفين والمعلمين/المتخصصين العاملين في (10) مراكز لتأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء خلال العام 2020، وعلى المنهج المستخدم، والأداة المستخدمة المتمثلة باستبانة مشكلات مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة.

خلفية نظرية:

يعد موضوع تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة من المجالات المهمة في الوقت الراهن، ويعود تطوره إلى البدايات العلمية المنظمة لمجال التربية الخاصة في النصف الثاني من القرن العشرين، وذلك انطلاقا من نتائج الدراسات والبحوث في ميدان التربية وعلم النفس التي أكدت على مبدأ الفروق الفردية بين الأفراد في جانب أو أكثر من جوانب الشخصية الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية أو الحركية أو الحسية أو غيرها من جوانب النمو.

فالفروق الفردية بين الناس جزء من التنوع الطبيعي الذي ينبغي تقبله في أي مجتمع، وهذه الفروق عادةً تتباين درجاتها بين أفراد المجتمع ولكنها تكون أكثر وضوحًا عندما يتعلق الأمر بالأفراد ذوي الإعاقة، ومن ثم فإن وجود هذه الفروق الواضحة بين الأفراد تتطلب وجود برامج خاصة تتناسب مع الخصائص والقدرات والاستعدادات المتفاوتة لتمكينهم من الاستفادة من البرامج التعليمية والتربوية (محمد، 2011).

تطورت برامج تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة لاحتواء مشكلة الفروق في القدرات والاحتياجات لدى ذوي الإعاقة في مختلف جوانب النمو الجسمية والعقلية والحركية واللغوية والنفسية والاجتماعية، وذلك من خلال برامج التربية الخاصة والخدمات المساندة التي تقدمها مراكز ومدارس تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة، فالتربية الخاصة تعنى بتقديم المناهج والبرامج التربوية الخاصة التي أعدت لتتماشى مع استعداد وإمكانيات الأشخاص ذوي الإعاقة الجسمية والعقلية والنفسية (أحمد وصالح، 2018).

إلا أن برامج التربية الخاصة لا يمكنها تحقيق أهدافها المنشودة دون توفر الدعم والمساندة من عدة مجالات تخصصية أخرى، لذلك فإن عملية تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة لا تقتصر على

تقديم برامج التربية الخاصة بل تشمل تقديم جملة من الخدمات المساندة مثل العلاج الطبيعي، العلاج الوظيفي، التكامل الحسي، علاج اضطرابات النطق والكلام، وغيرها من الخدمات الصحية والنفسية والاجتماعية والرياضية والترويحية والمهنية، وهذه البرامج والخدمات بمجملها تهدف إلى توفير ظروف مناسبة للطفل المعاق لضمان حدوث النمو الشامل والمتكامل للطفل، وحصوله على حقوقه كاملة وتحقيق ذاته في المجتمع.

في السياق العربي، حاولت بعض البلدان العربية العمل على تحسين واقع خدمات التربية الخاصة المقدمة في مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة وقد ظهرت بعض النتائج الإيجابية في هذا الصدد، حيث أشار محمد (2011) إلى أن واقع خدمات التربية الخاصة تتسم بالجودة من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور، كما أشار قواسمة (2014) إلى رضا أولياء أمور الأطفال المصابين بالتوحد عن الخدمات المقدمة لأطفالهم في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة، أما دراسة المكانين والصمادي (2016) فقد أشارت إلى أن التزام برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة بالمؤشرات النوعية العالمية كانت مرتفعة في بعد التقييم، في حين كانت بدرجة متوسطة في بقية الأبعاد والتي تشمل الخدمات والبرامج، والسياسات، والإدارة والعاملين، والبيئة التعليمية، ودعم وتمكين الأسرة، والدمج والخدمات الانتقالية، والتقييم الذاتي، والممارسة المهنية والأخلاقية.

ومع ذلك فإن مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في الوطن العربي تواجه العديد من المشكلات، حيث إن الترتيبات الإدارية والسياسات التنظيمية المتعلقة بتصميم وتنفيذ وتقويم خدمات التربية الخاصة في الوطن العربي لا تتصف بالكفاءة (أبو مربغي والزبون، 2012)، كما توصلت بعض الدراسات إلى أن الإدارة في مدارس التربية الخاصة تحتاج إلى جهد كبير لكي تصل لمستوى الكفاءة العلمية، وأن هناك قصورا واضحا في الإدارة العامة للتربية الخاصة (سيد ويوسف، 2014).

وفيما يتعلق بمشكلات الكوادر العاملة في مجال تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة، فإن هناك نقصًا هائلًا في كوادر التربية الخاصة المؤهلة (أبو مربغي والزبون، 2012)، كما تتجلى هذه المشكلات في تدني مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة (عبد الجبار، 2006) بالإضافة إلى معاناة

العاملين في مراكز التأهيل من الضغوط النفسية وصراع الأدوار المهنية (مطر، 2004؛ قداح، 2007؛ ميرزا، 2007).

وهناك مشكلات تتعلق بعملية التشخيص مثل "عدم وجود اختبارات مقننة ومناسبة للفئات العمرية، وعدم وجود أماكن مناسبة للتطبيق، وعدم وجود متخصصين مؤهلين لتطبيقها" (كمال، 2008، 24)، وقد يترتب على نتائج هذه الاختبارات "مشكلات تتعلق بالوصمة وبأسرة الطفل" (النمر، 2006، ص. 103).

أما في جانب إعداد البرامج والخطط التربوية الفردية فيشير القحطاني (2007) إلى أن من بين الصعوبات التي قد تواجه العاملين في التربية الخاصة هو قلة معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، مما قد يؤثر على مرونة العمل وروح الفريق الواحد.

وفيما يتعلق بالوسائل وتقنيات التعليم فقد توصلت دراسة سرايا (2002) إلى افتقار معظم معلمي الفئات الخاصة إلى العديد من مهارات تصميم التعليم، واعتمادهم في التدريس على العشوائية والارتجالية، وفي هذا الصدد يضيف أحمد وصالح (2018) مشكلات عدم توفر أجهزة إلكترونية لذوي الإعاقة أو قلتها وكذلك عدم تدريب المعلمين على استخدام الأجهزة والوسائل التعليمة المناسبة والأجهزة السمعية والبصرية في التدريس بالشكل الملائم مما يعيق تحقيق الأهداف المرجوة لبرامج ذوي الإعاقة.

مما سبق يتضح أن مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في الوطن العربي ما زالت تواجه العديد من المشكلات والصعوبات التي تحول بينها وبين تقديم خدماتها بالشكل المطلوب، ويمكن إيجاز أبرز المشكلات التي تعاني منها مراكز التأهيل في:

المشكلات المتعلقة بالجوانب الإدارية والسياسات التنظيمية، والمشكلات المتعلقة بالكوادر العاملة في مجال تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة من حيث الكفاءة والعدد وتدني مستوى الرضا الوظيفي لديهم، والمشكلات المتعلقة بشحة أدوات القياس والتشخيص المناسبة والمقننة في البيئات المحلية، والمشكلات المتعلقة بإعداد البرامج والخطط التربوية الفردية والالتزام بقواعدها التنظيمية، وكذلك المشكلات المتعلقة بتوافر وسائل وتقنيات تعليم تتناسب مع الاحتياجات الخاصة لكل فئة من فئات ذوي الإعاقة.

الدراسات السابقة:

اطلع الباحثون على عددٍ من الدراسات العربية والأجنبية السابقة التي تناولت مشكلات الأطفال ذوي الإعاقة من عدة جوانب، وتم الاقتصار على عرض الدراسات المتعلقة بمشكلات تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة.

أولًا: الدراسات العربية

هدفت دراسة العايد وآخرين (2011) إلى تحديد المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدارس العادية في محافظة الطائف، وبلغت عينة الدراسة (222) معلمًا ومعلمة، وتم جمع البيانات باستخدام استبانة مكونة من تسعة محاور، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود معوقات تواجه معلمي التربية الخاصة في جميع محاور الاستبانة التي تشمل مشكلات متعلقة بكل من الإحالة والتشخيص، مدى وضوح دور المعلم وطبيعته، البرامج التربوية والتعليمية، المناهج الدراسية، التدريس، أولياء أمور الطلبة والمجتمع الخارجي، مجتمع المدرسة، فلسفة التربية والتعليم تجاه التربية الخاصة، بالإضافة إلى المشكلات المتعلقة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى تقدير المعوقات بين الذكور والإناث لصالح الإناث، في حين لم تظهر أي فروق ترجع لمتغيرات فئة الإعاقة، أو المؤهل الدراسي، أو سنوات الخبرة.

أما دراسة الوايلي والغيث (2016) فقد هدفت إلى التعرف على المشكلات الإدارية في مراكز التوحد في مدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (27) مديرًا ومشرفًا ومعلمًا، واستخدمت الباحثتان الاستبانة لجمع البيانات، وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي: وجود موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على المشكلات المرتبطة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي في مراكز التوحد، بالإضافة إلى وجود موافقة بدرجة متوسطة على كل من المشكلات المرتبطة بالإدارة العليا والمشكلات المرتبطة بالهيئة التربوية/التعليمية في المراكز، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في تقدير المشكلات المرتبطة بالإدارة المركزية وفقًا لمتغير التخصص العلمي، وذلك في اتجاه أفراد عينة الدراسة المتخصصين في مجال التربية الخاصة، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير المؤهل في جميع مجالات المشكلات.

في حين هدفت دراسة أحمد وصالح (2018) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة بمدينة بورتسودان، وتكونت عينة الدراسة من (50) معلما ومعلمة في مدارس ومعاهد ذوي الإعاقة السمعية والذهنية، وتم جمع البيانات باستخدام استبانة شملت أربعة محاور تمثل المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في مجال عملهم.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من المشكلات أبرزها: فقدان الإشراف التربوي بالنسبة لمدارس ذوي الإعاقة السمعية والذهنية، نقص الوسائل التعليمية المناسبة لهذه الفئات، عدم إيجاد فرص كافية للمعلمين للتأهيل، عدم متابعة الأسر لأبنائهم ذوي الإعاقة وقلة التواصل بين المعلمين وأولياء أمور التلاميذ، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في جميع محاور المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغيرات النوع، سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي للمعلمين.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة Berry & Gravelle (2010) إلى معرفة وجهة نظر معلمي التربية الخاصة حول الجوانب الإيجابية والسلبية للتدريس في المدارس الريفية، وتكونت العينة من (203) معلمًا تم اختيارهم من (55) منطقة ريفية في الولايات المتحدة، وتم جمع البيانات باستخدام استبانة ذات أسئلة مفتوحة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أبرز الجوانب السلبية للعمل في المناطق الريفية من وجهة نظر المعلمين هي عدم رضاهم عن مسؤوليات الأدوار غير التعليمية، بالإضافة إلى مشكلات ازدواجية الأدوار وقلة الميزانية.

أما دراسة Kiyuba & Tukur (2014) فهدفت إلى معرفة التحديات التي تواجه عملية تقديم خدمات التربية الخاصة للأطفال ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين والمسؤولين التربويين في أوغندا، واعتمدت الدراسة على مقابلة ذات أسئلة شبه مغلقة تم تطبيقها على أربعة معلمين للمرحلة الابتدائية وأربعة مسؤولين تربويين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأشخاص ذوي الإعاقة ما يزالون يواجهون العديد من التحديات في الحصول على خدمات التربية الخاصة، ويشمل ذلك الافتقار إلى البنية التحتية المادية الجيدة والمواد التعليمية وعدم سهولة الوصول إلى الفصول

الدراسية والخدمات الأخرى، بالإضافة إلى ذلك، فإن المعلمين لا يحصلون على التحفيز اللازم لمراعاة احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة.

في حين هدفت دراسة Abdi et al. (2016) إلى التعرف على التحديات التي تواجه تقديم خدمات التأهيل للأشخاص ذوي الإعاقة، وتكونت عينة الدراسة من (21) فردًا من مقدمي خدمات التأهيل للأشخاص ذوي الإعاقة، وأسرهم، العاملين في منظمات غير حكومية وأشخاص من ذوي القرار في بناء السياسيات، وتم جمع البيانات باستخدام مقابلات معمقة شبه مغلقة، وأسفرت النتائج عن وجود مجموعة من التحديات أو المشكلات التي تواجه عملية تقديم خدمات التأهيل للأشخاص ذوي الإعاقة، وهذه المشكلات تم تضمينها في ستة مجالات هي: المعرفة الضعيفة للتأهيل، الاتجاهات السلبية نحو الإعاقة، عدم كفاية الدعم للأشخاص ذوي الإعاقة، المشاكل الفردية لمقدمي خدمات التأهيل، المشكلات المتعلقة بإمكانية الوصول إلى الخدمات في مباني مراكز التأهيل والمشكلات المتعلقة بتكاليف خدمات التأهيل.

وأجرى Alias & Salleh (2017) دراسة هدفت إلى تحليل المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة في ماليزيا، واستخدمت الدراسة أداتين لجمع البيانات، الأداة الأولى هي استبانة مكيفة من قبل مكتب أوكلاهوما لشئون المعوقين تم تطبيقها على عينة مكونة من (66) معلمًا للتربية الخاصة، في حين كانت الأداة الثانية هي المقابلة تم تطبيقها مع عينة قصدية مكونة من (18) معلمًا للتربية الخاصة، وأسفرت النتائج الكمية للدراسة عن وجود (12) مشكلة أهمها -حسب الأولوية- هي:

عدم وجود وسائل تعليمية محددة، قلة الدافعية الذاتية والثقة بالنفس، نقص الدعم المساند، ومشكلات التواصل، في حين أسفرت النتائج النوعية لتحليل المقابلات عن وجود (15) مشكلة أهمها -حسب الأولوية- هي: الاضطراب العاطفي وقلة التركيز، البيئة الصفية غير الملائمة، مشكلات التواصل، انخفاض المستوى المعرفي، وعدم وجود وسائل تعليمية محددة.

أما دراسة Hussey et al. (2017) فهدفت إلى التعرف على العوائق التي تحول دون تنفيذ المواد المتعلقة بالصحة والتأهيل في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة كما حددها ممثلو

أطراف الاتفاقية، حيث تم إجراء (10) مقابلات شبه مغلقة لعينة قصدية من ممثلي منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، والمنظمات غير الحكومية، ومقدمي الخدمات في جنوب أفريقيا، وتوصلت النتائج إلى وجود ست فئات رئيسية من العوائق التي تحول دون تنفيذ المواد المتعلقة بالصحة والتأهيل في الاتفاقية، وهذه الفئات تشمل العوائق السياسية، المالية، المادية/البنائية، الاتصالية، النظام الصحي، والاتجاهات نحو ذوي الإعاقة.

وهدفت دراسة Mapunda et al. (2017) إلى الكشف عن فعالية النظام المدرسي في عملية التقييم وبرامج التدخل للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في رياض الأطفال في بلدية دودوما – تنزانيا، وتم جمع البيانات من خلال المقابلات والمراجعة الوثائقية، وتكونت عينة الدراسة من (28) مشاركًا من المعلمين والمديرين وأولياء الأمور والموظفين الإداريين في التدخل المبكر والتربية الخاصة.

وكانت أبرز المشكلات التي كشفت عنها النتائج أنه لا توجد أطر تنفيذية لفرض سياسة تقديم خدمات التربية الخاصة للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مرحلة الروضة، ونتيجة لذلك يتم تعليمهم في الفصول العادية بدون توفير معلمي تربية خاصة أو أجهزة تعليمية مساعدة، كما أشارت النتائج إلى مشكلة ضعف التواصل بين المدارس وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

في حين هدفت دراسة Mutugi (2018) إلى معرفة التحديات التي تواجه عملية تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العامة في منطقة مفيتا - مقاطعة مومباسا في كينيا، وتكونت عينة الدراسة من (250) فردًا يمثلون مديري المدارس الابتدائية العامة، والمعلمين، وأولياء الأمور، والتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وتم جمع البيانات باستخدام الاستبيانات، وجداول المقابلات، ومجموعات النقاش المركزة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم المدارس ليس لديها مرافق مادية كافية لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالإضافة إلى افتقارها إلى الرامبات والمعينات السمعية وعدم كفاية المواد والوسائل التعليمية، كما عبر ما نسبته (82.61%) من أولياء الأمور عن ضرورة زيادة التمويل المخصص لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل تلبية الاحتياجات للمواد التعليمية اللازمة لتعليم أبنائهم ذوي الإعاقة.

أما دراسة Allam et al. (2021) فقد هدفت إلى التعرف على القضايا والتحديات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في تعليم الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في مدينة إيلاجان إيزابيلا في الفلبين، وتكونت عينة الدراسة من (15) معلمًا من معلمي التربية الخاصة، وأشارت النتائج إلى أن معظم معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم لم يتلقوا أي تدريب في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من المدرسة، وأنهم يشعرون بأنهم غير مؤهلين لتعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وكشفت نتائج الدراسة أيضًا عن أن الفصول الدراسية بشكل عام تعد بيئة تعليمية فقيرة وغير قادرة على تقديم الدعم لمعلمي التربية الخاصة في عدة مجالات مثل نقص الميزانية، ودليل المناهج، والمواد التعليمية، وحتى التسهيلات المدرسية.

ثالثًا: تعقيب على أدبيات الدراسة

اتفقت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث الأهداف، والعينة، وفئات الأطفال ذوي الإعاقة المستهدفة، حيث هدفت غالبية الدراسات السابقة إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه عملية تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة مع وجود بعض الاختلافات عن الدراسة الحالية من حيث مسميات مؤسسات التأهيل سواء كانت مراكز أم مدارس أم معاهد، أو من حيث اقتصار بعض الدراسات على الكشف عن المشكلات من وجهة نظر المعلمين فقط أو استهداف المشكلات التي تواجه فئة معينة من فئات الأطفال ذوي الإعاقة.

أما من حيث النتائج، فقد كشفت الدراسات السابقة عن عدد كبير من المشكلات التي تواجه مراكز أو مدارس الأطفال ذوي الإعاقة، وكانت أبرز المشكلات المتفق عليها هي المشكلات المتعلقة بـ (الوسائل التعليمية، المباني والبيئة التعليمية، الجوانب المالية، الكوادر العاملة وأدوارهم)، حيث وصلت نسبة الاتفاق بين نتائج الدراسات السابقة إلى حوالي (50%) تقريبا لكل مجال من المجالات الأربعة المذكورة، كل على حدة.

كما اتفقت نتائج دراسة الوايلي والغيث (2016) ودراسة أحمد وصالح (2018) على المشكلات المتعلقة بالجانب الإداري والمشكلات المتعلقة بأولياء أمور الطلبة، في حين اتفقت نتائج دراسة العايد وآخرين (2011) ودراسة Allam et al. (2021) في المشكلات المتعلقة بالبرامج والمناهج المقدمة لذوي الإعاقة، أما الاختلافات بين نتائج الدراسات السابقة فقد كانت في ترتيب المشكلات فقط، مع الإقرار بوجودها.

وقد استفاد الباحثون من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة الحالية وتحديد مجالاتها، بالإضافة إلى اختيار منهج الدراسة والأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات.

إجراءات الدراسة:

أولا: منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي نظرًا لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة الحالية.

ثانيا: مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع المراكز العاملة في مجال رعاية وتأهيل الأطفال ذوي الإعاقة من فئات: الإعاقة الذهنية، الإعاقة السمعية، اضطراب التوحد، الإعاقة الحركية، اضطرابات التواصل/ النطق والكلام، والاضطرابات السلوكية والانفعالية، المتواجدة في أمانة العاصمة صنعاء والبالغ عددها (31) مركزًا في العام (2020)، وتكونت عينة الدراسة من (10) مراكز لتأهيل الأطفال ذوي الإعاقة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية وبنسبة (32%) من إجمالي عدد المراكز، وتم توزيع الاستبانة على جميع المديرين والمشرفين الفنيين والمعلمين/ المتخصصين العاملين في المراكز العشرة، حيث بلغ العدد الكلي للعاملين المداومين الذين وزعت عليهم الاستبانة (96) فردًا فقط؛ نظرًا لتطبيق الاستبانة أثناء انتشار جائحة كورونا، في حين بلغ عدد المستجيبين الذين استعيدت منهم الاستبانة (74) مستجيبًا، والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة ومستوياتها		العدد	النسبة المئوية
الجنس (ن= 74)	ذكر	9	12.2
	أنثى	65	87.8
المؤهل (ن= 74)	بكالوريوس	44	59.5
	دبلوم	9	12.2
	ثانوية أو أقل	21	28.3
التخصص (ن= 53)*	تربية خاصة	13	24.5
	تخصص تربوي	14	26.4
	تخصص غير تربوي	26	49.1
الوظيفة (ن= 74)	إداري/ إشرافي	28	37.9
	معلم/ أخصائي	46	62.1
سنوات الخبرة (ن= 74)	(3) سنوات فأقل	30	40.5
	من (6-4) سنوات	15	20.3
	من (9-7) سنوات	14	18.9
	(10) سنوات فأكثر	15	20.3

* نقص عدد العينة بسبب استبعاد عينة الحاصلين على الثانوية وما دونها لعدم توفر شرط التخصص لديهم.

ثالثا: أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية قام الباحثون بإعداد استبيان مفتوح مكون من (6) أسئلة وتم توزيعه على (22) من العاملين في مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة من أجل جمع معلومات عن المشكلات التي تواجههم أثناء العمل في المراكز، وفي ضوء المعلومات التي تم جمعها من استجابات العاملين في مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة بالإضافة إلى مراجعة العديد من الدراسات ذات العلاقة بالموضوع، تم بناء استبانة مكونة من (91) فقرة موزعة على خمسة مجالات تناولت المشكلات المتعلقة بالجانب الإداري، المالي، الكادر، المبنى، والوسائل.

دلالات صدق وثبات الاستبانة:

للتحقق من صدق الاستبانة، تم عرضها على خمسة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية الخاصة، وفي ضوء التعديلات والمقترحات التي أبداها المحكمون تم حذف (17) فقرة،

ودمج (8) فقرات، ونقل (13) فقرة إلى مجالات أخرى، وإضافة (22) فقرة جديدة كما تم إضافة مجال جديد للمشكلات المتعلقة بالبرامج والخطط، وبذلك أصبحت الاستبانة بعد العمل بمقترحات وتعديلات لجنة التحكيم مكونة من (92) فقرة موزعة على ستة مجالات، ومن ثم تحقق صدق المحتوى للاستبانة.

بعد ذلك تم التحقق من الصدق البنائي للاستبانة بدلالة ارتباط أبعاد الاستبانة الفرعية بالبعد الكلي للاستبانة، حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (20) من العاملين في مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة من غير عينة الدراسة، ثم تحليل استجابات العينة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة مدى قوة العلاقة بين الدرجة الكلية للاستبانة ومحاورها الفرعية، والجدول رقم (2) يوضح نتيجة هذا الاختبار.

جدول (2) معامل ارتباط أبعاد الاستبانة الفرعية بالبعد الكلي للاستبانة

م	أبعاد الاستبانة	معامل الارتباط بالبعد الكلي	مستوى الدلالة
1	المشكلات المتعلقة بالجانب الإداري	.918	.000
2	المشكلات المتعلقة بالجانب المالي	.745	.000
3	المشكلات المتعلقة بالكادر	.527	.017
4	المشكلات المتعلقة بالمبنى	.897	.000
5	المشكلات المتعلقة بالبرامج والخطط	.507	.023
6	المشكلات المتعلقة بالوسائل	.481	.032

يتضح من الجدول أن جميع محاور الاستبانة جاءت مرتبطة بالدرجة الكلية للاستبانة بدرجة ارتباط موجبة تتراوح بين (0.481) و(0.918) وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) للمجالات الأول والثاني والرابع، وعند مستوى (0.05) للمجالات الثالث والخامس والسادس؛ مما يشير إلى عدم وجود محاور قد تضعف من المصداقية البنائية للاستبيان.

أما بالنسبة لثبات الاستبانة، فقد تم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة بدلالة الفقرة وذلك عن طريق حساب ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة باستخدام معامل "كرونباخ ألفا" لاستجابات عينة مكونة من (20) من العاملين في مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة من غير عينة الدراسة، والجدول (3) يوضح نتائج ثبات الاستبانة باستخدام معامل كرونباخ ألفا.

جدول (3) نتائج ثبات الاستبانة باستخدام معامل كرونباخ ألفا

م	أبعاد الاستبانة	معامل كرونباخ ألفا
1	المشكلات المتعلقة بالجانب الإداري	.951
2	المشكلات المتعلقة بالجانب المالي	.909
3	المشكلات المتعلقة بالكادر	.935
4	المشكلات المتعلقة بالمبنى	.939
5	المشكلات المتعلقة بالبرامج والخطط	.909
6	المشكلات المتعلقة بالوسائل	.943
الاستبانة ككل		**.958**

يتضح من الجدول (3) أن معامل كرونباخ ألفا لثبات الاستبانة ككل بلغ (0.958)، وتراوحت معاملات ثبات المجالات بين (0.909– 0.951) مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات عالية نسبيا.

بعد التحقق من دلالات صدق وثبات الاستبانة، أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (92) فقرة موزعة على ستة مجالات تشمل: المشكلات المتعلقة بالجانب الإداري (21) فقرة، المشكلات المتعلقة بالجانب المالي (11) فقرة، المشكلات المتعلقة بالكادر (13) فقرة، المشكلات المتعلقة بالمبنى (30) فقرة، المشكلات المتعلقة بالخطط والبرامج (9) فقرات، والمشكلات المتعلقة بالوسائل (8) فقرات.

ولغرض تصحيح استجابات العينة على الاستبانة واستخراج الدرجات، فقد تكونت بدائل الاستجابة المقابلة لكل فقرة من مقياس خماسي وفقا لطريقة ليكرت، وهذه البدائل هي معيقة بدرجة: كبيرة جدًا ويعطى (5) درجات، كبيرة ويعطى (4) درجات، متوسطة ويعطى (3) درجات، قليلة ويعطى (2) درجتين، وغير معيقة ويعطى (1) درجة واحدة، ثم تصنيف مستوى المشكلات وفقًا لمدرج المقياس، والجدول رقم (4) يوضح تصنيف مستوى المشكلات وفقًا لمدرج المقياس.

جدول (4) توزيع مستوى المشكلات وفقًا لمدرج المقياس

م	المتوسطات	مستوى المشكلات
1	1 – 1.80	غير معيقة
2	1.81 – 2.60	معيقة بدرجة قليلة
3	2.61 – 3.40	معيقة بدرجة متوسطة
4	3.41 – 4.20	معيقة بدرجة كبيرة
5	4.21 – 5	معيقة بدرجة كبيرة جدًا

رابعا: أساليب المعالجة الإحصائية:

للتحقق من دلالات صدق وثبات الاستبانة، تم استخدام التكرارات، النسب المئوية لاتفاق المحكمين، معامل ارتباط بيرسون ومعامل كرونباخ ألفا، ولأغراض الإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية، تم استخدام المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، الأوزان النسبية، اختبار مان وتني، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي، وتم تحليل البيانات باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها وفقًا لترتيب تساؤلات الدراسة.

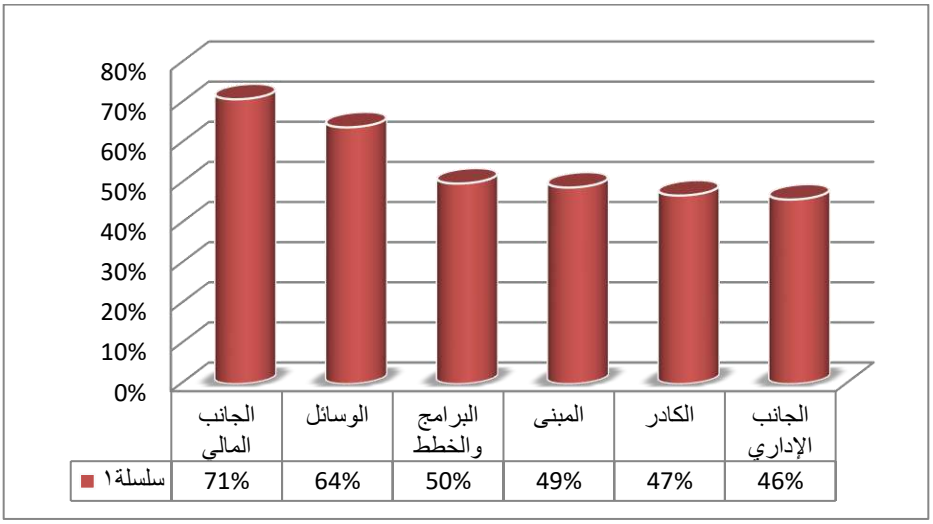
السؤال الأول: الذي ينص على: "ما مستوى المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء من وجهة نظر المديرين والمشرفين والمعلمين/ المتخصصين العاملين في هذه المراكز"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة ثم تحديد مستوى المشكلات، والجدول (5) يوضح ترتيب مجالات المشكلات حسب المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية.

جدول (5) ترتيب مجالات المشكلات حسب المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية

المجال	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	مستوى المشكلات
المشكلات المتعلقة بالجانب المالي	3.53	1.56	71 %	معيقة بدرجة كبيرة
المشكلات المتعلقة بالوسائل التعليمية	3.19	1.49	64 %	معيقة بدرجة متوسطة
المشكلات المتعلقة بالخطط والبرامج	2.56	1.27	50 %	معيقة بدرجة قليلة
المشكلات المتعلقة بالمبنى	2.49	1.47	49 %	معيقة بدرجة قليلة
المشكلات المتعلقة بالكادر	2.37	1.41	47 %	معيقة بدرجة قليلة
المشكلات المتعلقة بالجانب الإداري	2.31	1.31	46 %	معيقة بدرجة قليلة
المجموع الكلي للمشكلات	**2.69**	**1.38**	**54 %**	**معيقة بدرجة متوسطة**

تشير النتائج في الجدول (5) إلى وجود مشكلات في جميع الجوانب الإدارية والتنظيمية والفنية ولكن بنسب متفاوتة، حيث تراوحت مستويات المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء بين المشكلات المعيقة بدرجة كبيرة والمشكلات المعيقة بدرجة قليلة، وبشكل عام كانت المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء معيقة بدرجة متوسطة، والشكل (1) يوضح ترتيب المشكلات حسب النسب المئوية.



شكل (1) مجالات المشكلات حسب النسب المئوية

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

كما توضح النتائج في الجدول (5) أن المشكلات المتعلقة بالجانب المالي كانت معيقة بدرجة كبيرة وهي أكثر المشكلات التي تواجه مراكز التأهيل في أمانة العاصمة صنعاء حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.53)، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات (Berry & Gravelle, 2010 ؛ Abdi et al., 2016 ؛ Hussey et al., 2017 ؛ Mutugi, 2018 ؛ Allam et al., 2021) التي أشارت جميعها إلى أن مراكز التأهيل تعاني كثيرًا من المشكلات المتعلقة بالجانب المالي.

وجاءت المشكلات المتعلقة بالوسائل التعليمية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.19) وهي مشكلات معيقة للمراكز بدرجة متوسطة، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات (أحمد وصالح، 2018؛ Kiyuba & Tukur, 2014 ؛ Alias & Salleh, 2017 ؛ Mutugi, 2018 ؛ Allam et al., 2021) التي أكدت على معاناة المراكز من مشكلة قلة أو عدم توفر الوسائل التعليمية المناسبة في مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة، كما أشارت النتائج في الجدول (5) إلى أن المشكلات المتعلقة بالخطط والبرامج، المبنى، الكادر، والجانب الإداري كانت معيقة بدرجة قليلة، حيث بلغت متوسطاتها الحسابية(2.56، 2.49، 2.37 و 2.31) على التوالي.

عند النظر في نتائج السؤال الأول أعلاه لترتيب المشكلات والتي تصدرتها المشكلات المتعلقة بالجانب المالي، نجد أنها نتيجة منطقية وفقًا للظروف الاقتصادية التي تعاني منها مراكز تأهيل ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء وفي عموم محافظات الجمهورية اليمنية، كما أن المشكلات المتعلقة ببقية الجوانب الأخرى مرتبطة بشكل كبير بالمشكلات المالية التي تعاني منها مراكز التأهيل.

السؤال الثاني: الذي ينص على: " هل توجد فروق في مستوى المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء وفقا لمتغير الجنس (ذكور- إناث)"؟

للتعرف على الفروق في مستوى المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء وفقا لمتغير الجنس(ذكور- إناث)، تم استخدام اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين وذلك لعدم توفر شرط التجانس بين تباين درجات العينتين؛ نظرًا لصغر حجم عينة الذكور مقارنة بحجم عينة الإناث، والجدول رقم (6) يوضح نتائج اختبار مان وتني للفروق بين درجات عينة الدراسة وفقًا لمتغير الجنس.

جدول (6) نتائج اختبار مان وتني للفروق بين درجات عينة الدراسة وفقًا لمتغير الجنس (ن=74)

مجالات المشكلات	الذكور		الإناث		قيمة U	الدلالة	الحكم
	م الرتب	مج الرتب	م الرتب	مج الرتب			
الجانب الإداري	30.44	274.00	38.48	2501.00	229.00	.293	غير دالة
الجانب المالي	27.11	244.00	38.94	2531.00	199.00	.122	غير دالة
الكادر	48.06	432.50	36.04	2342.50	197.50	.116	غير دالة
المبنى	39.78	358.00	37.18	2417.00	272.00	.735	غير دالة
البرامج والخطط	36.89	332.00	37.58	2443.00	287.00	.927	غير دالة
الوسائل	45.17	406.50	36.44	2368.50	223.50	.253	غير دالة
المجموع الكلي	**36.72**	**330.50**	**37.61**	**2444.50**	**285.500**	**.912**	**غير دالة**

يتضح من الجدول رقم (6) أن متوسط الرتب الكلي لمستوى المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة لدى الذكور بلغ (36.72) في حين بلغ لدى الإناث (37.61)، كما أن قيمة مان وتني للفروق بين درجات الذكور والإناث بلغت (285.50)، ومستوى دلالة هذه القيمة (0.91) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير كل من الذكور والإناث للمشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة بشكل عام، كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعتين في جميع المجالات الفرعية للمشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة على اختلاف نوعهم (ذكور- إناث) يعملون في نفس المراكز ويواجهون نفس المشكلات، ومن ثم لم تظهر أي فروق بين الذكور والإناث في مستوى تقديرهم للمشكلات التي تواجه مراكز التأهيل، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة أحمد وصالح (2018)، في حين تختلف عن نتائج دراسة العايد وآخرين (2011) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي الذكور والإناث لصالح متوسط الإناث في تقديرهن للمعوقات التي تواجه معلمي التربية الخاصة.

السؤال الثالث: الذي ينص على: " هل توجد فروق في مستوى المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء تعزى لمتغير المؤهل (جامعي - دبلوم- ثانوي أو أقل)"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي من أجل التعرف على الفروق في مستوى المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء وفقا لمتغير المؤهل (جامعي- دبلوم- ثانوي أو أقل)، والجدول رقم (7) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل.

جدول (7) نتائج تحليل التباين للفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل (ن=74)

مجالات المشكلات	المتوسطات			القيمة الفائية	الدلالة	الحكم
	جامعي	دبلوم	ثانوي أو أقل			
الجانب الإداري	44.57	52.89	55.05	2.56	.084	غير دالة
الجانب المالي	35.57	39.00	37.33	.378	.687	غير دالة
الكادر	31.41	29.44	30.09	.11	.893	غير دالة
المبنى	69.64	78.22	83.57	2.25	.113	غير دالة
البرامج والخطط	22.32	26.89	22.91	1.10	.338	غير دالة
الوسائل	25.79	32.11	22.09	3.37	.140	غير دالة
المجموع الكلي	**229.30**	**258.56**	**251.05**	**1.15**	**.324**	**غير دالة**

يتضح من الجدول رقم (7) أن القيمة الفائية للفروق بين متوسطات المجموعات الثلاث (جامعي - دبلوم- ثانوي أو أقل) في مستوى المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة بلغت (1.15)، ومستوى دلالة هذه القيمة الفائية بلغت (0.32) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير المؤهل بشكل عام، كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعات الثلاث في جميع المجالات الفرعية للمشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي (العايد وآخرين، 2011 ؛ الوايلي والغيث، 2016) اللتين توصلتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير المؤهل وذلك بسبب طبيعة المشكلات؛ لأنها عامة وخارجة عن إطار كفاءة المعلم في العمل.

السؤال الرابع: الذي ينص على: "هل توجد فروق في مستوى المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء تعزى لمتغير التخصص (تربية خاصة- تخصص تربوي- تخصص غير تربوي)"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي من أجل التعرف على الفروق في مستوى المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء وفقا لمتغير التخصص (تربية خاصة- تخصص تربوي- تخصص غير تربوي)، والجدول رقم (8) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة وفقًا لمتغير التخصص.

جدول (8) نتائج تحليل التباين للفروق بين متوسطات عينة الدراسة وفقًا لمتغير التخصص (ن=*53)

مجالات المشكلات	المتوسطات			القيمة الفائية	الدلالة	الحكم
	تربية خاصة	تخصص تربوي	غير تربوي			
الجانب الإداري	43.50	49.14	45.19	1.37	.259	غير دالة
الجانب المالي	37.75	34.43	36.52	.20	.898	غير دالة
الكادر	32.88	29.50	31.32	.13	.940	غير دالة
المبنى	76.50	66.07	71.97	1.51	.219	غير دالة
البرامج والخطط	22.87	22.79	23.29	.02	.997	غير دالة
الوسائل	28.25	25.86	26.97	1.24	.302	غير دالة
المجموع الكلي	**241.75**	**227.79**	**235.26**	**.37**	**.781**	**غير دالة**

* نقص عدد العينة بسبب استبعاد عينة الحاصلين على الثانوية وما دونها لعدم توفر شرط التخصص لديهم.

يتضح من الجدول رقم (8) أن القيمة الفائية للفروق بين متوسطات المجموعات الثلاث (تربية خاصة- تخصص تربوي- تخصص غير تربوي) في مستوى المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة بلغت (0.37)، ومستوى دلالة هذه القيمة الفائية بلغ (0.78) وهو أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير التخصص بشكل عام، كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعات الثلاث في جميع المجالات الفرعية للمشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء.

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة - فيما يتعلق بمتغير التخصص - عن نتائج دراسة الوايلي والغيث (2016)، التي توصلت إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير أفراد عينة الدراسة لمشكلات الإدارة المركزية وفقًا لمتغير التخصص العلمي وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة المتخصصين في مجال التربية الخاصة.

وقد يعود الاختلاف بين نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة الوايلي والغيث (2016) فيما يتعلق بمتغير التخصص إلى نوعية التخصص المستخدم كمتغير للدراسة، حيث إن متغير التخصص في دراسة الوايلي والغيث (2016) ينقسم إلى مجموعتين هما: (المتخصصون في مجال التربية الخاصة، والمتخصصون في مجال التوحد)، في حين أن الدراسة الحالية قسمت متغير التخصص إلى ثلاث مجموعات هي: (تربية خاصة- تخصص تربوي- تخصص غير تربوي)؛ نظرا لغياب التخصص الدقيق للعاملين في مجال التربية الخاصة في مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء وفي اليمن بشكل عام.

السؤال الخامس: الذي ينص على: "هل توجد فروق في مستوى المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء تعزى لمتغير الوظيفة (إداري/ إشرافي – معلم/ أخصائي)"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين من أجل التعرف على الفروق في مستوى المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء

وفقا لمتغير الوظيفة (إداري/ إشرافي – معلم/ أخصائي)، والجدول رقم (9) يوضح نتائج الاختبار التائي للفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة وفقًا لمتغير الوظيفة.

جدول (9) نتائج الاختبار التائي للفروق بين متوسطات عينة الدراسة وفقًا لمتغير الوظيفة (ن=74)

مجالات المشكلات	إداري/إشرافي		معلم/أخصائي		قيمة ت	الدلالة	الحكم
	م	ع	م	ع			
الجانب الإداري	46.07	16.08	50.07	20.44	.88	.382	غير دالة
الجانب المالي	37.11	11.38	36.11	12.35	.35	.729	غير دالة
الكادر	33.18	12.29	29.35	14.36	1.17	.245	غير دالة
المبنى	72.71	25.35	75.80	26.24	.49	.620	غير دالة
البرامج والخطط	22.43	8.93	23.41	8.22	.48	.630	غير دالة
الوسائل	25.46	9.80	25.54	10.31	.03	.974	غير دالة
المجموع الكلي	**236.96**	**68.92**	**240.28**	**68.61**	**.20**	**.841**	**غير دالة**

يتضح من الجدول رقم (9) أن المتوسط الكلي لمستوى المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة لدى العاملين في الوظائف الإدارية والإشرافية بلغ (236.96) بانحراف معياري قدره (68.92)، في حين بلغ المتوسط الكلي لدى العاملين بوظيفة معلم أو أخصائي (240.28) بانحراف معياري قدره (68.61)، كما أن القيمة التائية للفروق بين متوسطي المجموعتين بلغت (0.20)، ومستوى دلالة هذه القيمة التائية بلغ (0.84) وهو أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الوظيفة (إداري/ إشرافي – معلم/ أخصائي) بشكل عام، كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين في جميع المجالات الفرعية للمشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة على اختلاف نوع الوظيفة (إداري/ إشرافي – معلم/ أخصائي) يعانون من نفس المشكلات في المراكز التي يعملون فيها، ومن ثم لم تظهر أي فروق بينهم ترجع لمتغير الوظيفة في مستوى تقديرهم للمشكلات التي تواجه مراكز التأهيل.

السؤال السادس: الذي ينص على: "هل توجد فروق في مستوى المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء تعزى لمتغير سنوات الخبرة (3 سنوات فأقل، 4-6 سنوات، 7-9 سنوات، 10 سنوات فأكثر)"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي من أجل التعرف على الفروق في مستوى المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء وفقا لمتغير سنوات الخبرة (3 سنوات فأقل، 4-6 سنوات، 7-9 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، والجدول رقم (10) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (10) نتائج تحليل التباين للفروق بين متوسطات درجات العينة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة (ن=74)

مجالات المشكلات	متوسطات مجموعات سنوات الخبرة				القيمة الفائية	الدلالة	الحكم
	3 فأقل	4-6	7-9	10 فأكثر			
الجانب الإداري	43.2	54. 1	44.9	57. 1	.61	.547	غير دالة
الجانب المالي	31.2	38.6	38.6	42.7	.29	.752	غير دالة
الكادر	27.9	33.2	30.4	34.4	.75	.478	غير دالة
المبنى	67.7	81.8	77.5	78.5	.18	.833	غير دالة
البرامج والخطط	22.9	24.3	19.1	25.6	.23	.799	غير دالة
الوسائل	24.2	26.4	24. 1	28.4	.03	.970	غير دالة
المجموع الكلي	**217.3**	**258.6**	**234.7**	**266.8**	**.11**	**.901**	**غير دالة**

يتضح من الجدول رقم (10) أن القيمة الفائية للفروق بين متوسطات المجموعات الأربع (3 سنوات فأقل ، 4-6 سنوات، 7-9 سنوات، 10 سنوات فأكثر) في مستوى المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة بلغت (0.11)، ومستوى دلالة هذه القيمة الفائية بلغ (0.90) وهو أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة بشكل عام، كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات

المجموعات الأربع في جميع المجالات الفرعية للمشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء.

وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (العايد وآخرين، 2011 ؛ أحمد وصالح، 2018) اللتين أشارتا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا ترجع لمتغير سنوات الخبرة، وذلك لأن هذه المشكلات عامةٌ يشعر بها جميع العاملين في مجال التربية الخاصة فلا يختلف فيه ذوو الخبرة الطويلة أو حديثو العمل في المجال.

خلاصة نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج يمكن تلخيصها كما يأتي:

- أن مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في أمانة العاصمة صنعاء تواجه مشكلات في جميع مجالات الاستبانة، ولكن هذه المشكلات كانت متفاوتة في درجة تأثيرها على سير العمل في المراكز، وتراوحت بين المشكلات المعيقة بدرجة كبيرة، والمشكلات المعيقة بدرجة قليلة، وقد كانت المشكلات المتعلقة بالجانب المالي معيقة بدرجة كبيرة، وهي أكثر المشكلات التي تواجه مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة، تلتها المشكلات المتعلقة بالوسائل المستخدمة في تعليم وتدريب الأطفال ذوي الإعاقة، حيث كانت معيقة بدرجة متوسطة، في حين كانت بقية المشكلات المتعلقة بالمبنى، والخطط والبرامج، والكادر، والمشكلات المتعلقة بالجانب الإداري معيقة بدرجة قليلة، على التوالي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير عينة الدراسة للمشكلات التي تعاني منها مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل، التخصص، الوظيفة، وسنوات الخبرة.

توصيات الدراسة:

- على إدارات مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة السعي لإيجاد مصادر دعم خارجية وداخلية من خلال استحداث أو تفعيل أقسام العلاقات العامة في المراكز تقوم بدورها في بناء العلاقات مع الجهات الداعمة والتجار ورجال الأعمال وعمل المشاريع الخاصة بتأهيل الأطفال ذوي الإعاقة وتقديمها للمنظمات الدولية والمحلية.

- العمل على إنتاج الوسائل التعليمية الخاصة بتعليم وتأهيل الأطفال ذوي الإعاقة، وعمل مكتبة مصورة داخل كل مركز، وذلك من خلال إنشاء وحدات إنتاج تقنيات التعليم داخل مراكز التأهيل وتشجيع المعاهد التقنية على إنتاجها.
- سعي المراكز إلى بناء علاقات ثنائية مع الجامعات الحكومية والخاصة للاطلاع على واقع عملية تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة ومشكلاتها وتشجيع الباحثين على بناء وتقنين المقاييس والبرامج الخاصة بتشخيص وتدريب الأطفال ذوي الإعاقة.
- عمل دورات تدريبية لتأهيل الكوادر العاملة في المراكز في مجالات التشخيص، وإعداد وتطبيق البرامج والخطط التعليمية والتدريبية وتعديل السلوك، والعمل على استقطاب كوادر إضافية لتغطية العجز.
- أن تعمل المراكز على بناء وتفعيل الأنظمة واللوائح الداخلية للمراكز؛ لتنظيم وتحديد المهام الخاصة بالوظائف الإدارية والفنية ومنع الازدواجية في الأدوار.

المقترحات:

- عمل دراسة مماثلة على نطاق جغرافي أوسع يشمل مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في مختلف محافظات الجمهورية اليمنية.
- عمل دراسات تفصيلية معمقة في كل مجال من مجالات المشكلات التي تعاني منها مراكز تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة في الجمهورية اليمنية.

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: المراجع باللغة العربية

أبو مربغي، رجاء سالم، والزبون، محمد سليم. (2012). تقدير الحاجات الإدارية التربوية لمديري مدارس التربية الخاصة في الأردن، *دراسات العلوم التربوية، 39*(1)، 137- 154.

أحمد، زينب عمر، وصالح، سيدة عبد الصمد. (2018، يوليو 17-18). *المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة بمدينة بورتسودان* [عرض ورقة علمية]. المؤتمر العلمي الاكاديمي الدولي التاسع - الاتجاهات المعاصرة في العلوم الاجتماعية، الانسانية، والطبيعية، إسطنبول، تركيا.

حسن، أسماء علي مصيلحي. (2003). *مدى كفاية تجهيزات أبنية مدارس المعاقين في تحقيق أهداف التربية الخاصة في مصر "دراسة ميدانية"* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.

الخطيب، جمال. (2010). *مقدمة في الإعاقة العقلية*. دار وائل للنشر. الأردن.

سرايا، عادل السيد. (2002، يوليو 24-25). *فاعلية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات تصميم التعليم لمعلمي الفئات الخاصة في ضوء احتياجاتهم التدريبية* [عرض ورقة علمية]. المؤتمر العلمي الرابع عشر - مناهج التعليم في ضوء مفهوم الاداء، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، مصر.

سيد، رضا فاروق حافظ، ويوسف، داليا طه محمود. (2014، أغسطس 16-17). *تصور مقترح لمعايير الجودة بإدارة التربية الخاصة بمصر في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة* [عرض ورقة علمية]. المؤتمر العلمي الدولي الأول للإعاقة - العمل مع المعاقين بين الواقع والمأمول، المنيا.

العايد، واصف، الشربيني، السيد كامل، كمال، سعيد، وعقل، سمير محمد. (2011). المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدارس العادية في محافظة الطائف، *مجلة التربية جامعة الأزهر*، *164* (1)، 501 - 546.

عبدالجبار، عبدالعزيز بن محمد. (2006). الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام. موقع *أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة*. متاح على الرابط الآتي:
http://www.gulfkids.com/pdf/Reda-wdefy.pdf، تم الاسترجاع بتاريخ: 2020/9/12.

عبدالوهاب، علي محمد. (2003). *الحوافز "نظرية متكاملة"* . المصرف الإسلامي الدولي للاستثمار والتنمية.

القحطاني، محمد علي مفرح. (2007). *مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة* (رقم المنشور 781554) [رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود - الرياض]. قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

قداح، هلا محمد رمزي. (2007). *الضغوط النفسية لدى معلمي الأفراد التوحديين و علاقتها ببعض المتغيرات* (رقم المنشور 549920) [رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية - عمان].

قواسمة، كوثر. (2014). مدى رضا الأسر عن خدمات التربية الخاصة المقدمة لأطفالهم ذوي اضطراب التوحد. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 1(2)، 201 - 228.

كمال، سعيد.(2008) . *التقييم والتشخيص لذوى الاحتياجات الخاصة*. دار الوفاء للنشر والتوزيع.

محمد، عبد الصبور منصور. (2011). الجودة الشاملة في برامج وخدمات التربية الخاصة كما تقدم من وجهة نظر المعلمين وكما تدرك من وجهة نظر الآباء، *مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، 23 (3)، 703 -740.

المركز الوطني للمعلومات. (1999). *قانون رقم (61) لسنة (1999) بشأن رعاية وتأهيل المعاقين*. الجمهورية اليمنية.، متاح على الرابط الآتي: https://yemen-nic.info/db/laws_ye/detail.php?ID=11620

مطر، عبدالفتاح رجب على محمد . (2004). الضغوط النفسية وعلاقتها بمفهوم الذات العامة والنوعية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية جامعة بني سويف*، 1(2)، 480-439.

المكانين، هشام عبد الفتاح عطيوي، والصمادي، جميل محمود. (2016). تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن في ضوء المؤشرات النوعية العالمية. *دراسات العلوم التربوية*، 43(2)، 817 - 836.

ميرزا، فاتن يوسف. (2007). *علاقة الأفكار اللاعقلانية بالضغوط المهنية وصراع الأدوار المهنية الأسرية واستراتيجيات التعامل لدى معلمي التربية الخاصة في الكويت* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

النمر، عصام. (2006). *محاضرات في أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الوايلي، هيا بنت عبدالله، والغيث، العنود بنت محمد. (2016). أبرز المشكلات الإدارية في مراكز التوحد الخاصة بمدينة الرياض من وجهة نظر المدراء والمعلمين. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 5(2)، 196 - 224.

وزارة التأمينات والشئون الاجتماعية. (2002). *قانون رقم (2) لسنة (2002) بشأن صندوق رعاية وتأهيل المعاقين*. الجمهورية اليمنية، وزارة التأمينات والشئون الاجتماعية. متاح على الرابط الآتي:
http://hrlibrary.umn.edu/arabic/Yemeni_Laws/Yemeni_Laws61.pdf

صندوق رعاية وتأهيل المعاقين. (2011). *التقرير السنوي لأنشطة صندوق رعاية وتأهيل المعاقين للعام* 2011، الجمهورية اليمنية، وزارة الشئون الاجتماعية والعمل، صندوق رعاية المعاقين، إدارة التخطيط.

وزارة والشئون القانونية. (2003). *قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (284) لسنة (2002) بشأن اللائحة التنفيذية للقانون رقم (61) لسنة (1999) بشأن رعاية وتأهيل المعاقين*. الجمهورية اليمنية. متاح على الرابط الآتي:
http://www.gulfkids.com/pdf/Yameng.pdf

ثانيًا: المراجع باللغة الأجنبية

Abdi, K., Arab, M., Khankeh, H. R., Kamali, M., Rashidian, A., Farahani, F. K. & Shemshadi, H. (2016). Challenges in providing rehabilitation services for people with disabilities in Iran: A qualitative study. *British Journal of Medicine & Medical Research, 13*(4): 1-11. DOI: 10.9734/BJMMR/2016/23337

Alias, A. & Salleh, N. M. (2017). Analysis of problems faced by special education teacher in teaching multiple disabilities students. *Journal of ICSAR, 1*(1), 60-67.

Allam, F. C. & Matronillo M. Martin, M. M. (2021). Issues and challenges in special education: A qualitative analysis from teacher's perspective. *Southeast Asia Early Childhood Journal, 10* (1), 37-49. https://doi.org/10.37134/saecj.vol10.1.4.2021

Berry, A. B. & Gravelle, M. (2010). *The benefits and challenges of special education positions in rural settings: Listening to the teachers*. National Research Center on Rural Education Support. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1013121.pdf

Hussey, M., MacLachlan, M. & Mji, G. (2017). Barriers to the implementation of the health and rehabilitation articles of the United Nations convention on the rights of persons with disabilities in South Africa. *International Journal of Health Policy and Management, 6*(4), 207–218.

Kiyuba, J. & Tukur, S. Y. (2014). *Challenges of providing special education to children with disabilities: View of teachers and education officials*. Retrieved August 6, 2021, from https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:764634/FULLTEXT01.pdf

Larrabee, J. H. (2003). Predicting registered nurse job satisfaction and intent to leave. *Journal of Nursing Administration, 33* (5) 271-283.

Mapunda, P. H., Omollo, A. D. & Bali, T. A. L. (2017). Challenges in identifying and serving students with special needs in Dodoma, Tanzania. *International Journal of Child Care and Education Policy, 11*(10), 1-16. DOI 10.1186/s40723-017-0036-8

Mutugi, L. W. (2018). *Learning challenges faced by special needs education learners in public primary schools in Mvita division, Mombasa County, Kenya*. Retrieved August 6, 2021, from:https://irlibrary.ku.ac.ke/bitstream/handle/123456789/18964/Learning%20challenges%20faced%20by%20special%20needs....pdf?sequence=1&isAllowed=y

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

العدد الثالث عشر 13
مـــارس 2022

دراسة تقويمية لمستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة وفق بعض المتغيرات

د. عبد الله بن علي الربيعان*
Alrubaian1@gmail.com

نوف بنت فهد المطيري**
noOOofy2001@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/10/06م | تاريخ القبول: 2021/12/18م

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة، ومقارنته بأداء طلاب التعليم العام، وتكونت عينة الدراسة من176 طالبًا، منهم 85 طالبًا من ذوي صعوبات التعلم، و91 طالبًا من طلاب التعليم العام في المدارس الثانوية الملحق بها برنامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض، وتم استخدام المنهج الوصفي المقارن، واستمارتين لجمع البيانات، إحداها لطلاب صعوبات التعلم والأخرى لطلاب التعليم العام للإجابة عن أسئلة الدراسة، وأظهرت الدراسة عددا من النتائج من أهمها : وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطين الفرضي والفعلي لدرجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة لصالح المتوسط الواقعي. كما أظهرت فروقا دالة إحصائيًا بين أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم وطلاب التعليم العام في اختبار القدرات العامة، والفروق لصالح طلاب التعلم العام، وكان حجم الفروق بينهما متوسطًا، وفروقا دالة إحصائيًا في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة ترجع لاختلاف المادة الدراسية التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها، والمعدل التراكمي للمرحلة الثانوية، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة لاختلاف الجنس، أو اختلاف نوع الصعوبة في الاختبار، أو الالتحاق ببرامج صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: اختبار القدرات العامة، صعوبات التعلم، أداء الطلبة، التعليم العام.

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

** ماجستير تربية خاصة - وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية.

DOI:10.53285/2117-000-013-003

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

An Evaluation Study of the Performance Level of Students with Learning Disabilities in General Aptitude Test According to Some Variables

Dr. Abdullah Bin Ali Al-Rubaian* Alrubaian1@gmail.com

Nouf Bint Fahd Al-Mutairi** noOOofy2001@gmail.com

Received date: 06/10/2021 | **Accepted date: 18/12/2021**

Abstract:

The study aimed at identifying the performance level of students with learning disabilities in the general aptitude test and comparing it with the performance level of students in general education. The sample consisted of 176 students (85 students with learning disabilities and 91 students from general education in secondary schools offering learning disabilities programs in Riyadh). The comparative descriptive method was followed, using two questionnaires; one for students with learning disabilities and the other for students of general education. The results showed statistically significant differences between the hypothetical and actual means of the performance of the two groups of students in the general aptitude test in favor of the actual mean. There were also differences between the performance of two groups of students in the general aptitude test, in favor of general education students. Statistically significant differences also occurred between the performance of the two groups of students due to the school subjects in which students face learning difficulty. However, there was no statistically significant difference in the performance of students with learning disabilities in the general aptitude test due to gender difference, different type of difficulty in the test or their enrolment in the learning disabilities programs.

Keywords: General Aptitude Test, Learning disabilities, Students performance, General Education.

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

**Master of Special Education, Ministry of Education, Saudi Arabia.

مقدمة:

شهدت العقود الأخيرة اهتمامًا كبيرًا بفئات التربية الخاصة في مختلف دول العالم، كما حظيت برامج التربية الخاصة في مختلف مجالاتها باهتمام من قبل الجهات المعنية والمسؤولين، ولم يقتصر الاهتمام على فئة دون أخرى. حيث نالت برامج صعوبات التعلم نصيبًا من الاهتمام، سواء كان على مستوى إعداد الكادر التعليمي أم تقديم الخدمات اللازمة لهم داخل المدارس العادية (الحمدان وعبدالناصر، 2008). حيث بدأ العالم في السنوات الأخيرة باتجاهات واضحة تتميز بالجدية في الاهتمام بالطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم ومعرفة قدراتهم، بهدف تحقيق الكفاية التعليمية والمهنية لهم (شفلوت والبتال، 2019).

وقد حرص الباحثون على الاهتمام بمعرفة قدرات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مختلف مراحلهم التعليمية، حيث يشكل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في صفوف التعليم العام للمرحلة الثانوية (85%) من الطلبة ذوي الإعاقة. فاختلاف متطلبات المرحلة الثانوية عن متطلبات المراحل الدراسية السابقة، يجعل هؤلاء الطلاب يفقدون المهارات الأساسية الضرورية لتلبية التوقعات الأكاديمية منهم في هذه المرحلة، كما يعانون العديد من المشكلات في المهارات المعرفية والاجتماعية وغيرها، فالكثير منهم تلقوا خدمات التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية، مما جعلهم بحاجة إلى استمرار هذه الخدمات عند وصولهم للمرحلة المتوسطة والثانوية، إلا أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية يعانون من مشكلات أكاديمية ومشكلات تتعلق بالمهارات المعرفية، تسهم في إعاقة إتقانهم للعديد من المواضيع المتعلقة بالمنهج المقدم لهم في المرحلة الثانوية سواء كانت تلك المشكلات بسيطة أم شديدة (ليرنر وجوهنز، 2014).

وتتطلب عملية قياس وتقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، قياس مستواهم التعليمي ومعرفة ما يمكنهم القيام به، ومعرفة الخصائص المميزة لديهم، بالإضافة إلى مراعاة اختلاف الأداء في مجالات معينة لمقارنتهم بطلاب التعليم العام الذين هم بنفس العمر والجنس ودرجة الذكاء (هلالاهان، كوفمان، لويد، ويس، 2007). حيث تعد الاختبارات من أكثر أدوات التقويم شيوعًا في التعرف على القدرات والمهارات التي يمتلكها الطلاب، فلا بد أن تكون على مستوى عالٍ من الصدق؛ لتعكس المستوى الحقيقي للطلاب، ليتمكن التربويون من اتخاذ قرارات دقيقة وعادلة (Salend, Duhaney, 2002) وغالبًا ما تطبق اختبارات موحدة في نهاية المرحلة الثانوية على الطلاب، بهدف قياس قدراتهم المعرفية للقبول في الجامعة بهدف التنبؤ بأدائهم في المرحلة الجامعية.

ويتم بناء الاختبارات الموحدة للقبول من قِبل مراكز مستقلة عن القطاعات الحكومية، تجنبًا لأي نوع من التحيز، حيث تطبق على خريجي المرحلة الثانوية في مختلف دول العالم اختبارات تعمل على قياس القدرات المعرفية، ومن أمثلتها ما يطبق في الولايات المتحدة الأميركية كاختبار القدرات الدراسية (SAT)، واختبار الكلية الأمريكية (ACT)، أما في المملكة العربية السعودية، فتُعِد هيئة تقويم التعليم والتدريب اختبار القدرات العامة واختبار التحصيل الدراسي لخريجي المرحلة الثانوية (الحربي، 2015).

وقد كان يتم استثناء الطلاب ذوي الإعاقة من تلك الاختبارات سابقًا، لكن ذلك تغير مع قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات الأميركي (IDEA) (1997)، حيث نص القانون على إدراج ذوي الإعاقات في الاختبارات الموحدة، كما أكد القانون على تطوير عملية التقييم ووضع سياسات معينة تتعلق بالتكيفات اللازمة لذوي الإعاقات، بالإضافة إلى توضيح آلية إدراجهم في تلك الاختبارات، حيث تتضمن الخطة التربوية الفردية خطة تتضمن معلومات توضح كيفية تقييم الأداء والتكيفات المطلوبة لإجراء التقييم. ومن المحتمل أن يعاني الطلاب ذوو صعوبات التعلم من صعوبة في تجاوز الاختبارات الموحدة، مما يؤدي إلى تسربهم من التعليم، مما يؤثر على تعليمهم وعملهم في مرحلة ما بعد الثانوية، فهم بالإضافة إلى صعوبة تحقيق معايير الأداء في هذه الاختبارات، يواجهون صعوبة في تحقيق متطلبات المرحلة الثانوية تتمثل في صعوبة المنهج المقدم لهم، والذي يتطلب منهم التعلم والربط والتعبير عن المعلومات بشكل كبير، فإذا كان الهدف من تلك الاختبارات تطوير التعليم والتعلم ومعرفة إتقانهم للمعلومات، فيجب التركيز على تحقيق ذلك عن طريق إعطائهم الفرصة المناسبة للتعلم، والتي تعد أكثر أهمية من التقييم بحد ذاته، فالطلاب ذوو صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، يعانون من مشكلات أكاديمية ومشكلات تتعلق بالمهارات المعرفية تسهم في عدم قدرتهم على القيام بمتطلبات تلك المرحلة (ليرنر وجوهنز، 2014).

ويعاني الطلاب ذوو صعوبات التعلم من صعوبة في معالجة المعلومات الرياضية أو في القراءة، وتظهر تلك الصعوبة في مجال معين دون غيره، ومن ثم تعد الاختبارات المحددة زمنيًا غير مناسبة لهم، لأنها تقيس الأداء في ظل ظروف الإعاقة، فلا تسمح للطلاب ذوي صعوبات التعلم بإظهار معارفهم ومهاراتهم (Zuriff, 2000). وأضاف ليرنر وجوهنز (2014) أن المراهقين ذوي صعوبات التعلم يعانون من عدم القدرة على الانتباه بشكل كاف لتلبية متطلبات المرحلة الثانوية التي تتضمن التركيز

واستمرار القدرات المعرفية. وعليه فإن سكارفون (Scarfone ,2013) يعتقد أنه لا بد أن تكون عملية التقييم تشمل قياس القدرات المعرفية وغير المعرفية، ولعل من أكبر فوائد ذلك توفير فرص وصول مرنة ومتساوية للجميع في عملية القبول، بغض النظر عن القدرة.

مشكلة الدراسة:

يواجه الطلاب ذوو صعوبات التعلم العديد من التحديات في اختبارات القبول الموحدة، التي تحد بدورها من فرص قبولهم في الجامعة، فلا تراعي نقاط القوة والضعف لدى هؤلاء الطلاب. بالإضافة إلى ذلك يتم قبول هؤلاء الطلاب بناء على اختبارات صُممت لطلاب التعليم العام الذين لا يعانون من أي إعاقات (Scarfone, 2013).

حيث يعد الأخذ بمتوسط درجات الطلاب في المرحلة الثانوية والدرجة التي يحصلون عليها في اختبار الاستعدادات الأكاديمية أفضل المؤشرات التي يتم الاعتماد عليها في تحديد توقعات أداء الطلاب في الجامعة من وجهة نظر التربويين، إلا أن هذا قد يكون بعيدًا عن مستوى الدقة المطلوب (هلالاهان وآخرون، 2007). وهذا ما أكدته دراسة دا ديبو(DaDeppo, 2009) حيث كشفت نتائجها عن أن درجات اختبار (SAT) لم تكن مؤشرًا يدل على الأداء والتنبؤ بالمعدل الجامعي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

إن هناك ضرورة لإعادة النظر في مدى ملاءمة الاختبارات الرسمية الموحدة لذوي صعوبات التعلم، حيث وجد الباحثان بعد القراءة والاطلاع وفي حدود علمهم عدم وجود دراسة عربية تناولت ذلك، إضافة إلى أن إجراء مثل هذا النوع من الدراسات التي تهتم بدراسة العملية التقويمية في التعليم يعمل على تطوير عملية التقويم، خاصةً فيما يتعلق بذوي صعوبات التعلم الذين هم بحاجة لمثل تلك الدراسات.

وبناءً على ما سبق، تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة مقارنةً بطلاب التعليم العام؟ وما علاقة ذلك ببعض المتغيرات؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة حسب الدرجة الكلية للاختبار؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم وطلاب التعليم العام في اختبار القدرات العامة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات تعزى للمتغيرات: الجنس، والمادة الدراسية التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها، ونوع الصعوبة في الاختبار، والمعدل التراكمي للمرحلة الثانوية، والالتحاق ببرامج صعوبات التعلم؟
4. ما التصور المقترح في تقويم أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق النقاط الآتية:

1. التعرف على مستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة.
2. التعرف على الفروق في نتائج الاختبار بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وطلاب التعليم العام.
3. التعرف على الفروق في اختبار القدرات العامة للطلاب ذوي صعوبات التعلم تعزى للمتغيرات: الجنس، المادة الدراسية التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها، نوع الصعوبة في الاختبار، والمعدل التراكمي للمرحلة الثانوية، والالتحاق ببرامج صعوبات التعلم.
4. عرض ملامح تصور مقترح في تقويم أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الجوانب الآتية:

الأهمية النظرية:

1. تكمن أهمية هذه الدِّراسة فيما لمسه الباحثان من ندرةٍ في الأدبيات التي ناقشت مستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات اختبار القدرات العامة على المستوى المحلي، ولذلك تُعد هذه الدِّراسة الأولى في نوعها- حسب علم الباحثين- التي تُناقش هذا الموضوع.

2. تستمد الدراسة أهميتها من أهمية اختبار القدرات العامة والدور المؤثر الذي تؤديه هيئة تقويم التعليم والتدريب في الحكم على قدرات الطلاب وتحديد إمكانية قبولهم في الجامعات.
3. يمكن من خلال هذه الدراسة تحديد مستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنةً بزملائهم طلاب التعليم العام، وتقديم تصور مقترح لتحسين أدائهم في هذا النوع من الاختبارات.

الأهمية التطبيقية:

1. تُسهم هذه الدِّراسة في تقديم معلومات حول أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مما يُمكّن صناع القرار والقائمين على خدمة هؤلاء الطلاب من العمل على توفير تلك المتطلبات بما يلبّي احتياجاتهم الفريدة، وينعكس إيجابًا على تحسين أدائهم في هذا النوع من الاختبارات.
2. قد تتوصل إلى نتائج وتوصيات مفيدة للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة:

صعوبات التعلم:

هي: "اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط) والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري، أو غيرها من أنواع الإعاقات أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (وزارة التعليم، 2015، ص28).

ويعرف الباحثان ذوي صعوبات التعلم إجرائيًا بأنهم: طلاب المرحلة الثانوية الذين لديهم صعوبة في التعلم، الملتحقون ببرامج صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، ويواجهون صعوبة في أداء اختبار القدرات العامة الذي يعد من متطلبات القبول في المرحلة الجامعية.

اختبار القدرات العامة:

هو: مقياس موحد لجميع طلاب الصفين الثاني والثالث من المرحلة الثانوية في القسمين النظري والعلمي ليكون اختبار موحدًا يساعد الجامعات والكليات لاختيار الطلاب، والتنبؤ بإمكانية

إكمال تعليمهم وقدرتهم على القيام بمتطلبات الدراسة الجامعية، ويُقدم اختبار القدرات العامة باللغة العربية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020).

ويعرف الباحثان اختبار القدرات العامة إجرائيًا بأنه: اختبار موحد لطلاب المرحلة الثانوية يحتوي على مجموعة من أسئلة الاختيار من متعدد، يقيس القدرة التحليلية والقدرة الاستدلالية لدى الطلاب، ويقوم بإعداده والإشراف عليه هيئة تقويم التعليم والتدريب.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: نتائج اختبار القدرات العامة لدى طلاب وطالبات صعوبات التعلم وطلاب التعليم العام.

الحدود البشرية: الطلاب والطالبات ذوو صعوبات التعلم، وطلاب التعليم العام في المرحلة الثانوية بالرياض.

الحدود المكانية: المدارس الثانوية لطلاب التعليم العام، التي يوجد بها برامج صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية بالرياض، البالغ عددها (11) برنامجا للطلاب، و(23) برنامجا للطالبات.

حدود زمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1442هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعد صعوبات التعلم من الموضوعات التي اهتم بدراستها العديد من التربويين والأخصائيين النفسيين والأطباء وغيرهم من ذوي التخصصات المختلفة، نتج عن ذلك عدم الاتفاق في العديد من الجوانب كالأسباب والتصنيف وغيرها، إلا أن السمة البارزة التي أجمع عليها التربويون تجاه تلك الفئة هي انخفاض التحصيل بما لا يتناسب مع قدراتهم العقلية، مما يجعل تقديم العديد من الخدمات التربوية لهم أمرًا ضروريًا.

حيث تم الاهتمام بالطلاب ذوي صعوبات التعلم وتقديم البرامج التربوية لهم في منتصف الستينيات؛ وذلك لمساعدتهم في التغلب عل المشكلات التي تواجههم في مراحل التعليم الأساسي (القاضي والقحطاني، 2019). فهم جزء لا يتجزأ من نظام التعليم، فلا بد من تزويدهم بالبرامج

المناسبة في جميع مراحل التعليم ليتمكنوا من بناء مستقبلهم؛ الأمر الذي يجعلهم مساهمين في دفع عجلة التنمية بجميع أشكالها (الحويطي، 2019).

كما أن مجال صعوبات التعلم يدخل في اهتمام الكثير من الأخصائيين في التخصصات المختلفة كالأطباء النفسيين وأطباء الأعصاب وعلماء النفس وأخصائيي عيوب النطق والمربين، وقد أسهم ذلك في تعدد التعريفات واختلافها بحسب تخصصات أصحاب تلك التعريفات، فاتجه البعض إلى تعريفات تهتم بوظائف الجهاز العصبي المركزي وعلاقتها بالصعوبات الخاصة في التعلم، واتجه البعض إلى تعريفات تؤكد على مظاهر السلوك واضطرابات التعلم (علي، 2005). وفيما يلي عرض لبعض التعريفات:

عرف (كيرك، 1962) صعوبات التعلم بأنها: "تأخر، أو اضطراب، أو تعطل النمو في واحدة أو أكثر من عمليات التحدث والتخاطب، أو اللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو أي مادة دراسية أخرى، ينتج عن إعاقة نفسية تنشأ عن كل من أو واحد على الأقل من هذين العاملين وهما اختلال الأداء الوظيفي للمخ، والاضطرابات السلوكية أو الانفعالية. ولا تنتج صعوبات التعلم في الواقع عن التخلف العقلي، أو الإعاقة الحسية، أو العوامل الثقافية، أو التعليمية أو التدريسية" (هلالاهان وآخرون، 2007، ص 51).

وعرفت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD, 1994) صعوبات التعلم: بأنها: "مصطلح عام general term يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية Mathematical.وهذه الاضطرابات ذاتية/ داخلية المنشأ intrinsicويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد. كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، لكن هذه المشكلات لا تُكوِّن ولا تُنشئ بذاتها صعوبات تعلم. ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى (مثل: قصور حاسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري) أو مع مؤثرات خارجية extrinsic (مثل فروق ثقافية أو تدريس/تعليم غير كافٍ أو غير ملائم). فإنها -أي صعوبات التعلم- ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات" (الزيات، 1998، ص 121-122).

ولعل أهم ما في هذا التعريف أنه يؤيد إمكانية حدوث صعوبات التعلم في الأعمار المختلفة، كما أنه لم يذكر المصطلحات المثيرة للجدل مثل مصطلح العمليات النفسية الأساسية، كما أنه لا يستبعد ملازمة صعوبات التعلم وحالات الإعاقة الأخرى (علي، 2005).

أما في المملكة العربية السعودية فقد عرّفت وزارة التعليم صعوبات التعلم بأنها: "اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط) والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من أنواع الإعاقة أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (وزارة التعليم، 2020 "أ"، ص 12).

من التعريفات السابقة نستخلص أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يشكلون مجموعة غير متجانسة، ويعانون من مشكلات في القدرات اللفظية وغير اللفظية ومجموعة من الاضطرابات التي تؤثر في عملية التعليم، ويختلف ذلك التأثير بحسب طبيعة وشدة الصعوبات التي يعانون منها في مختلف المراحل العمرية.

وتحدث صعوبات التعلم خلال المراحل العمرية المختلفة، ولا تقتصر على طلاب المرحلة الابتدائية، وإنما تشمل طلاب المرحلة الثانوية وحتى الجامعية، ولا يعني ذلك اكتسابها في مرحلة متأخرة، وإنما تكون موجودة منذ الطفولة، بمعنى أن صعوبات التعلم لا تظهر في حياة الطالب بعد مرحلة الطفولة. وقد حظيت صعوبات التعلم عند المراهقين باهتمام التربويين، وذلك لامتداد تأثيرها على الطالب طوال حياته، وتركز اهتمامهم في تلك المرحلة العمرية على الخدمات التي يحتاجونها وعلى دراسة الخصائص التي يتصفون بها، حيث اقتصر اهتمامهم على عملية الكشف والتشخيص والعلاج لتلك الفئة من ذوي صعوبات التعلم، وعلى الرغم من ذلك جاء الاهتمام بذوي صعوبات التعلم ليشمل جميع المراحل، حيث إن الاتجاه الحديث في المجالات المهنية والبحثية وفي القوانين والمنظمات يضع كلمة (أفراد) individuals بدلًا من كلمة (أطفال)، وبرز هذا الاهتمام بإصدار القانون رقم 457/99 الذي يشتمل على تقديم الخدمات للطلاب ذوي صعوبات التعلم حتى عمر (21) سنة، وذلك في جميع الولايات المتحدة الأميركية (الزيات، 1998).

وفي المملكة العربية السعودية صار الاهتمام بجميع مراحل التعليم الأساسية، حيث تهدف برامج صعوبات التعلم إلى اكتشاف الطلاب ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بمدارس التعليم العام،

وتطبيق الاختبارات التشخيصية عليهم، وإلحاقهم ببرامج صعوبات التعلم وإعداد الخطط اللازمة وتنفيذها، وإجراء التقييم المناسب (وزارة التعليم، 2015).

كما أن رؤية المملكة العربية السعودية (2030) أكدت على تمكين ذوي الإعاقة من الحصول على فرص عمل مناسبة وتعليمٍ يضمن لهم الاستقلالية والاندماج في المجتمع، بوصفهم عناصر فاعلة في المجتمع، والعمل على إجراء التسهيلات المناسبة لهم لتحقيق النجاح. وتعتبر المرحلة الثانوية مرحلة انتقالية مختلفة على المستوى الجسدي والعصبي والنفسي والتعليمي، ففيها يتعرض الطلاب ذوو صعوبات التعلم لمجموعة من التحديات والتغيرات التي تتطلب التوجيه والمساعدة في مختلف الجوانب التربوية والنفسية والأسرية، وتعد مرحلة ما بعد الثانوية من أهم المراحل التي تتطلب دعمًا وتوجيهًا، وتتضمن الأهداف الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التعلم لمرحلة ما بعد الثانوية أهدافاً تعليمية تتمثل في التحاقهم بالجامعة، وأهدافاً مهنية كالحصول على وظيفة، وتتحقق تلك الأهداف إذا تم تلبية متطلبات المرحلة الثانوية وتخرجهم بنجاح، وإذا تم تهيئة الطالب للالتحاق بالتعليم ما بعد الثانوي، من خلال مجموعة من البرامج والأنشطة التربوية (وزارة التعليم، 2020 "ب").

من ناحية أخرى أشار جرار (2008) إلى أنه غالبًا ما يشعر الطلاب ذوو صعوبات التعلم بوجود فروقات بين متطلبات المرحلة الثانوية وغيرها من المراحل السابقة، حيث تختلف فيها طبيعة المناهج ودرجة صعوبتها والطريقة التي تُقدم بها، والواجبات المطلوبة، حيث يواجه الطالب الكثير من المسؤوليات في تعلم المواد والاستعداد لها، إضافة إلى خبرات الفشل الأكاديمي وضغوط الحصول على شهادة المرحلة الثانوية، جميع ذلك يُسبب العديد من المشكلات والصعوبات التعليمية.

وتتطلب المرحلة الثانوية تطورا في القدرات المعرفية، وذلك في مجالات التفكير المجرد والتخطيط الموجه نحو المستقبل وصنع القرار وحل المشكلات، ينتج عن ذلك شعور الطلاب ذوي صعوبات التعلم في تلك المرحلة بصعوبات وتوقعات مجتمعية لا تتوافق مع قدراتهم الفردية (Wilson& Braaten, 2018).

كما أشار العديد من التربويين إلى مؤشرات تسهم في نجاح طلاب المرحلة الثانوية في الالتحاق في التعليم الجامعي، مما يتطلب جَعْل تلك المؤشرات ضمن المقررات والمواضيع والممارسات التربوية، وتدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلم عليها، وتنقسم تلك المؤشرات إلى مؤشرات أكاديمية تتضمن

الدرجات التحصيلية أثناء المرحلة الثانوية، ودرجات الطلاب في اختبارات الدخول للجامعة كاختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي وغيرها من المؤشرات، ومؤشرات غير أكاديمية، وتتضمن مهارة حل المشكلات والمثابرة واستراتيجيات تعويضية للتعامل مع نقاط الضعف، وتعد المعلومات الخاصة باختبارات القبول الجامعي كاختبار القدرات والاختبار التحصيلي من المعلومات المهمة التي ينبغي للعاملين مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم الحصول عليها وتضمينها في خطط الانتقال للطلاب، إضافة إلى متطلبات الالتحاق بالجامعات وشروط القبول المختلفة (وزارة التعليم، 2020 "ب").

وتختلف الاختبارات بحسب طبيعتها والهدف منها، فبعضها يهدف إلى تحديد الطلاب الناجحين وإعطائهم شهادات أو وثيقة تخرج، ومنها ما يهدف إلى التشخيص لتحديد المشكلات والاحتياجات، ومنها ما يهدف إلى تصنيف الطلاب وتحديد قبولهم في الأقسام والبرامج التعليمية ومجالات العمل (أيكين، 2007).

وتعد الاختبارات عملية منظمة ووسيلة من وسائل التقويم المتعددة التي تهدف إلى قياس مستوى التحصيل للطلاب ومعرفة مستوى تحقيق الأهداف التعليمية، وذلك عن طريق مجموعة من الأسئلة المطلوب الإجابة عنها، والاستفادة من تلك النتائج في تطوير العملية التعليمية (الغامدي، 2016).

وقد انتشرت اختبارات الاستعداد في العشرينيات والثلاثينيات من القرن العشرين، وتلك الأنواع من الاختبارات تختلف عن اختبارات الذكاء والتحصيل، حيث تقيس تلك الاختبارات استعداد الطالب للدراسة في المرحلة الجامعية واستعداده للعمل في المجالات المختلفة، وغالبا ما تتكون تلك الاختبارات من أسئلة تركز على المعلومات العامة غير الرسمية والمهارات التي يكتسبها الطالب عن طريق الصدفة (آيكين، 2007).

وتعد عملية القبول في الجامعات من أكثر ما يشغل المهتمين بالتخطيط والتنظيم لعملية التعليم، حيث يعتمد على تلك العملية اختيار أفضل المتقدمين وفق معايير معينة، وحرصت مؤسسات التعليم العالي على تعزيز فرص النجاح الأكاديمي للطلاب، فهذا الحرص يدفعهم إلى البحث عن معايير وأسس للقبول، كما تختلف عملية القبول في الجامعات من دولة إلى أخرى، فلكل دولة سياسة خاصة وتوجه معين، كما تهتم العديد من دول العالم بمراكز القياس التي تقوم بإعداد المعايير والأدوات الموضوعية للمواضيع المختلفة المراد قياسها، وتقدم تلك المراكز اختبارات القبول

لطلاب المرحلة الثانوية ومن ثم تصنيفهم في الأقسام المختلفة، كما توفر معلومات موضوعية عن الكليات والمعاهد والجامعات التي يستفاد منها في عملية وضع الخطط اللازمة للتعليم ومعرفة مستوى العملية التعليمية(الشهري والشقيرات، 2007).

وفي المملكة العربية السعودية تم إنشاء المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم (قياس) بتاريخ 19 جمادى الأولى 1421هـ، ليعمل على إعداد اختبارات موحدة للطلاب والطالبات الذين يرغبون في التقديم للدراسة في الجامعة، وذلك لقياس تحصيلهم العلمي، بعد ذلك صدر مرسوم ملكي بتاريخ 30 رجب 1437هـ، ينص على تعديل اسم (هيئة تقويم التعليم العام) ليصبح (هيئة تقويم التعليم) ويُضم إليه عدد من المراكز ليقوم بالإشراف عليها، ومن تلك المراكز المركز الوطني للقياس، إضافة إلى ذلك تقوم بجميع المهام المرتبطة بعملية التقويم والقياس سواء كان ذلك في التعليم العالي أم في التعليم العام، في القطاع الحكومي، أو القطاع الأهلي. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020).

وللمركز الوطني للقياس رؤية ورسالة وأهداف واضحة تحدد عمله في إعداد المقاييس والاختبارات، ويضُم المركز عددًا من الإدارات التي تعمل على إعداد الاختبارات والمقاييس، إضافة إلى وجود الإدارات المساندة، وقد حقق المركز العديد من الإنجازات المتميّزة في إعداد المقاييس والاختبارات ويعمل المركز على نشرها في هيئة تقارير بشكل سنوي يضمن الوضوح والشفافيّة، واختبار القدرات العامة هو مقياس موحد لجميع طلاب الصفين الثاني والثالث من المرحلة الثانوية في القسمين النظري والعلمي؛ ليكون اختبارًا موحدًا يساعد الجامعات والكليات لاختيار الطلاب والتنبؤ بإمكانية إكمال تعليمهم وقدرتهم على القيام بمتطلبات الدراسة الجامعية، ويقدم الاختبار باللغة العربية، ويهدف لقياس قدرة الطلاب التحليلية والاستدلالية، ومعرفة قابليتهم للتعلم، من خلال قياس قدرتهم على فهم المقروء، وإدراك العلاقات المنطقية، وحل المسائل المبنية على مفاهيم رياضية أساسية، والاستنتاج، بالإضافة إلى قدرتهم على القياس، وينقسم اختبار القدرات العامة إلى قسمين: قسم (اللفظي، لغوي) وقسم (الكمي، رياضي) (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020).

وهناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الاختبارات الرسمية التي تهدف لقياس القدرات المعرفية، واقتصرت تلك الدراسات على الدراسات الأجنبية، حيث لا توجد دراسة عربية تناولت مستوى أداء ذوي صعوبات التعلم في تلك الاختبارات في حدود علم الباحثين ومن هذه الدراسات:

دراسة (Laitusis, Cline, & Bridgeman, 2006) التي هدفت إلى معرفة الوقت الفعلي المستخدم من قِبل الطلاب ذوي صعوبات التعلم وطلاب التعليم العام، وتكونت عينة الدراسة من (72) طالبا من طلاب التعليم العام، و(50) طالبا من ذوي صعوبات التعلم متنوعين، و(27) طالبا من ذوي صعوبات التعلم مع اضطرابات نقص الانتباه و/ أو فرط النشاط، و(22) طالبا من ذوي صعوبات القراءة، و(14) من ذوي صعوبات الرياضيات، و(19) من ذوي صعوبات الكتابة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، واستخدمت اختبار (SAT)، وتوصلت إلى أن متوسط الوقت المستغرق للطلاب ذوي صعوبات التعلم كان أطول من متوسط الوقت الذي يقضيه طلاب التعليم العام.

وقام قريق (Gregg, 2007) بدراسة تهدف إلى معرفة ما إذا كانت معايير اختبار القدرات الدراسية (SAT) تقيس نفس المهارات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يحصلون على عنصر تيسيري للاختبار (عنصر تمديد الوقت) التي يقيسها عند تطبيقه على طلاب التعليم العام تحت ظروف إدارة الاختبار القياسية، وأجريت الدراسة على عينة من مجموعتين: المجموعة الأولى عدد أفرادها (49504) من طلاب التعليم العام، والمجموعة الثانية عدد أفرادها (2476)، منهم (1517) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم و(588) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم واضطراب نقص الانتباه، و(371) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم واضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط. واتبعت الدراسة المنهجية التجريبية والاختبار (SAT) أداةً لتحقيق أهداف الدراسة، وأظهرت النتائج أنه يمكن تفسير الدرجات التي حصل عليها طلاب التعليم العام تحت ظروف إدارة الاختبار القياسية فيما يخص القراءة الناقدة والعمليات الحسابية والكتابة في اختبار (SAT) بنفس طريقة الدرجات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يحصلون على عنصر تيسيري للاختبار (عنصر تمديد الوقت).

في حين هدفت دراسة(Zhang, Katsiyannis, & Kortering, 2007) إلى التعرف على نتائج مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة في الصفين التاسع والعاشر في الامتحانات القياسية على مستوى ولاية كارولينا الشمالية الموجودة نتائجهم على قواعد البيانات، وتكونت عينة الدراسة من البيانات المنشورة من قبل المدارس العامة في شمال كارولينا(2005) خلال الأربع سنوات من (2000-2001) إلى (2003-2004) للطلاب ذوي الإعاقة، وهم ذوو: صعوبات التعلم، والاضطرابات العاطفية أو

السلوكية، والإعاقات العقلية القابلة للتعليم، وغيرها من الإعاقات الصحية، وتم استخراج بياناتهم بشكل منفصل لكل مجموعة، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي(تحليل المحتوى)، وكشفت نتائج الدراسة عن تفوق طلاب التعليم العام بشكل ملحوظ عن أقرانهم ذوي الإعاقة، كما كشفت النتائج عن أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب ذوي الإعاقات الصحية حققوا مستويات أداء أعلى من أقرانهم ذوي الإعاقات الأخرى.

وهدفت دراسة ألباوم (Elbaum, 2007) إلى مقارنة أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم وطلاب التعليم العام في اختبار الرياضيات باستخدام إجراء قياسي للاختبار مع وجود عنصر تيسيري، هو القراءة الجهرية للاختبار، ومقارنة النتائج التي تم التوصل إليها باستخدام المنهج التجريبي، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسات السابقة باستخدام تحليل التلوي، وذلك في مدارس تقع في جنوب شرق الولايات المتحدة الأميركية، وتكونت عينة الدراسة من (643) طالبًا في الصفوف من السادس حتى العاشر، وكان عدد الطلاب ذوي صعوبات التعلم (391) طالبًا. وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات درجات جميع الطلاب كانت أعلى في حالة الإجراء التيسيري غير القياسي (القراءة الشفهية الجهرية للاختبار) كما أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم استفادوا من العنصر التسهيلي (القراءة الشفهية الجهرية للاختبار) بشكل أكبر من طلاب التعليم العام، بالإضافة إلى ذلك تم مقارنة أحجام التأثير في الدراسة الحالية بنظائرها في الدراسات السابقة من خلال تحليل التلوي، وأظهرت النتائج أنه بالنسبة لطلاب المرحلة الابتدائية فإن استخدام عنصر التسهيل الشفوي (القراءة الشفهية الجهرية للاختبار) في اختبار الرياضيات جاء مفيدا للطلاب ذوي صعوبات التعلم، أما بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية فكان العكس صحيحًا.

وهدفت دراسة داديبو (DaDeppo, 2009) إلى التعرف على تأثير خصائص الخلفية، والتحصيل الدراسي ما قبل الجامعة، والتكامل الأكاديمي والاجتماعي في النجاح الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وعزمهم على استكمال الدراسة الجامعية. وتكونت عينة الدراسة من (97) طالبا وطالبة من طلاب السنة الأولى والثانية في جامعة تقع جنوب غرب الولايات المتحدة الأميركية، تراوحت أعمارهم بين (18-22) سنة، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، ودرجات الطلاب في اختبارات القبول (ACT) و (SAT) والمعدلات الجامعية (GPA) التي تم جمعها من سجلات الجامعة كبيانات للدراسة، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم تنبؤ التكامل الأكاديمي والاجتماعي بالمعدل

الجامعي، ويعني ذلك أن أداء الطلاب في اختبارات القبول (ACT) و (SAT) غير مرتبط بالمعدل الجامعي للطالب. بينما تنبأ التكامل الأكاديمي والاجتماعي بعزم الطلاب على الاستمرار في دراستهم الجامعية، أي أن درجات الطلاب والطالبات المنخفضة في اختبارات القبول، تنبأت بعدم استمرارية الطلاب والطالبات في دراستهم الجامعية.

وهدفت دراسة برقر (Berger, 2010) إلى معرفة سلوكيات اجتياز الاختبارات لدى طلاب المدارس الثانوية في ولاية نيويورك، وتكونت عينة الدراسة من (35) من ذوي صعوبات التعلم و(741) من طلاب التعليم العام، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس متابعة اجتياز الاختبارات (Test Tracker)، اختبار سرعة القراءة (Reading Speed test)، اختبار فك التشفير (التعرف على الكلمات)، اختبار الفهم القرائي (Reading Comprehension test)، اختبار المفردات (Vocabulary test)، استبانة ديموغرافية، مقياس التقييم الذاتي للقراءة الأكاديمية الموقوتة، استبانة إدراك الأداء والإستراتيجية المستخدمة. وقد اتبعت الدراسة المنهج التجريبي. وأشارت النتائج إلى ما يأتي: أن أداء ذوي صعوبات التعلم القرائية كان أقل كفاءة منه عند طلاب التعليم العام في جميع مهام القراءة (السرعة، والفهم، والمفردات، وفك التشفير) كما أن ذوي صعوبات التعلم قضوا المزيد من الوقت في مراجعة أسئلة الفهم، بالإضافة إلى أنهم عانوا من القلق، أو صعوبة في اجتياز الاختبارات في ظل ظروف تحديد الوقت أكثر من أقرانهم طلاب التعليم العام، وأن درجة المفردات وسرعة القراءة ودرجة فك التشفير كانت أقوى عوامل التنبؤ بمؤشر الفهم العام، والطلاب الذين حققوا أقصى نجاح (أعلى درجات 15٪ من العينة في مهمة الفهم القرائي) كانوا أصحاب أداء أفضل في جميع مهام القراءة الأخرى وتناولوا مهمة الفهم القرائي بشكل مختلف عن الطلاب الأقل انخفاضًا، واعتبروا أقل قلقًا وأكثر ثقة في الاختبار المحدد بوقت.

الطريقة والإجراءات:

أولًا: منهج الدراسة

قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي المقارن للإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك لمناسبة المنهج للدراسة الحالية، فالمنهج الوصفي يقوم على جمع البيانات والمعلومات ذات العلاقة بالظاهرة موضوع الدراسة، وذلك لوصفها وتحليلها وتفسيرها، فالمنهج الوصفي يهدف لوصف واقع الظاهرة

كما هي من ناحية طبيعتها ودرجة تواجدها وذلك من خلال عينة من المجتمع أو كامل المجتمع (العساف، 2006).

ثانيًا: مجتمع الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة في الدراسة الحالية في جميع طلاب وطالبات صعوبات التعلم البالغ عددهم (120) تقريبًا، وطلاب وطالبات التعليم العام في المرحلة الثانوية في المدارس الملحق بها برنامج صعوبات التعلم في منطقة الرياض في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1442هـ، والبالغ عددها (23) برنامجًا للطالبات، و (11) برنامجاً للطلاب.

ثالثًا: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الأساسية من 194 طالبًا وطالبة، منهم 100 من طلاب التعليم العام، و94 من الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة بحيث تتوفر الفرصة المكافئة لأفراد المجتمع للاختيار في عينة الدراسة (عبيدات، عبد الحق، عدس، 2016). وبعد استبعاد الاستجابات غير المكتملة، بلغ العدد النهائي لعينة الدراسة 176 طالبًا وطالبة، 85 طالباً من ذوي صعوبات التعلم بنسبة 48.3% من إجمالي العينة، و91 طالبًا وطالبة من طلاب التعليم العام بنسبة 51.7% من العينة، وفيما يأتي وصف لتوزيع أفراد العينة وفقًا للمتغيرات المختلفة:

1- الطلاب ذوو صعوبات التعلم

أ- توزيع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقًا لمتغير الجنس

جدول (1): توزيع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقا لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكور	31	%36.5
إناث	54	%63.5

يتضح من جدول (1) أن النسبة الأعلى من عينة الدراسة كانت من الإناث بنسبة بلغت 63.5%، بينما بلغت نسبة الذكور من الطلاب ذوي صعوبات التعلم 36.5%.

ب- توزيع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقًا للمادة الدراسية التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها:

جدول (2): توزيع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقًا للمادة الدراسية التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها

المادة التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها	التكرار	النسبة
الإنجليزي	18	%21.2
الرياضيات	23	%27.1
الكفاءات اللغوية	22	%25.9
الكيمياء	4	%4.7
الفيزياء	6	%7.1
غير محددة	12	%14.1

يتضح من الجدول (2) أن النسبة الأعلى من عينة الدراسة لديهم صعوبات تعلم في مادة الرياضيات بنسبة بلغت 27.1%، تليها الكفاءات اللغوية بنسبة بلغت 25.9%، ثم اللغة الإنجليزية بنسبة بلغت 21.2%، ثم الفيزياء بنسبة بلغت 7.1%، ثم الكيمياء بنسبة بلغت 4.7%، وكانت هناك مجموعة من الطلاب لم يحددوا المواد التي فيها صعوبة بنسبة 14.1%

ج- توزيع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقًا لنوع الصعوبة في الاختبار

جدول (3): توزيع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقًا لنوع الصعوبة في الاختبار

نوع الصعوبة في الاختبار	التكرار	النسبة
لفظي	22	%25.9
كمّي	63	%74.1

يتضح من الجدول (3) أن النسبة الأعلى من الطلاب عينة الدراسة لديهم صعوبات في الجزء الكمي في اختبار القدرات بنسبة بلغت 74.1%، بينما بلغت نسبة من يعانون من صعوبات في الجزء اللفظي 25.9%

د- توزيع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقًا للمعدل التراكمي للمرحلة الثانوية

جدول (4): توزيع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقًا للمعدل التراكمي للمرحلة الثانوية

المعدل التراكمي للمرحلة الثانوية	التكرار	النسبة
أقل من 70	10	%11,76
من 70 إلى أقل من 80	28	%32,94
من 80 إلى أقل من 90	25	%29,41
من 90 فأكثر	22	%25,88

يتضح من الجدول (4) أن النسبة الأعلى من الطلاب ذوي صعوبات التعلم عينة الدراسة كانت معدلاتهم من 70 إلى أقل من 80، يلي ذلك الذين كانت معدلاتهم من 80 إلى 90، ثم الطلاب الذين معدلاتهم من 90 فأكثر، ثم الطلاب الذين معدلاتهم أقل من 70.

ذ- توزيع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقًا للالتحاق ببرامج صعوبات التعلم

جدول (5): توزيع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقًا للالتحاق ببرامج صعوبات التعلم

الالتحاق ببرامج صعوبات التعلم	التكرار	النسبة
لم يلتحق	43	%50.6
المرحلة الابتدائية	7	%8.2
المرحلة المتوسطة	35	%41.2

يتضح من الجدول (5) أن النسبة الأعلى من الطلاب ذوي صعوبات التعلم عينة الدراسة لم يسبق لهم الالتحاق ببرامج صعوبات التعلم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وإنما تم التحاقهم ببرامج صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية فقط وذلك بنسبة بلغت 50.6%، بينما بلغت نسبة الذين سبق لهم الالتحاق ببرامج صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة 41.2%، والذين سبق لهم الالتحاق ببرامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية 8.2%.

2- طلاب التعلم العام

هـ- توزيع طلاب التعلم العام وفقًا لمتغير الجنس

جدول (6): توزيع طلاب التعليم العام وفقًا لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكور	25	%27.5
إناث	66	%72.5

يتضح من جدول (6) أن النسبة الأعلى من طلاب التعليم العام عينة الدراسة كانت من الإناث بنسبة بلغت 72.5%، بينما بلغت نسبة الذكور من طلاب التعليم العام 27.5%.

رابعًا: أداة الدراسة

لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية تم تصميم استمارة جمع البيانات للحصول على البيانات اللازمة من الأفراد عينة الدراسة الحالية، وفيما يأتي وصف لاستمارة جمع البيانات وكيفية الاستجابة عليها.

1. استمارة جمع بيانات

تم تصميم استمارتين تهدفان إلى جمع البيانات الخاصة بالطلاب، إحداها للطلاب ذوي صعوبات التعلم، والأخرى لطلاب التعليم العام. شملت الاستمارة الخاصة بطلاب صعوبات التعلم (7) فقرات، الفقرة الأولى اسم المدرسة وذلك للتأكد من وصول الاستمارة لجميع برامج صعوبات التعلم للمرحلة الثانوية في الرياض، والفقرة الثانية الجنس: طالب أو طالبة، والفقرة الثالثة هل سبق لك الالتحاق في برامج صعوبات التعلم بالمرحلة: الابتدائية، المتوسطة، لا؟ والفقرة الرابعة ما هي المادة الدراسية التي تواجه/تواجهين صعوبة تعليمية فيها (اسم المادة أو المقرر)؟ والفقرة الخامسة كم الدرجة التي حصلت عليها في اختبار القدرات العامة؟ والفقرة السادسة هل واجهتك صعوبة في اختبار القدرات العامة في الجزء اللفظي، الكمي؟ والفقرة السابعة كم المعدل التراكمي الذي حصلت عليه في الثانوية؟ أما الاستمارة الخاصة بطلاب التعليم العام فشملت أربع فقرات، الفقرة الأولى اسم المدرسة، والفقرة الثانية الجنس: طالب أو طالبة، والفقرة الثالثة كم الدرجة التي حصلت عليها في اختبار القدرات العامة؟ والفقرة الرابعة كم المعدل التراكمي الذي حصلت عليه في الثانوية؟

الصدق الظاهري لاستمارة جمع البيانات:

للتحقق من الصدق الظاهري لاستمارة جمع البيانات المستخدمة في الدراسة الحالية تم الاعتماد على الصدق الظاهري (صدق المحكمين): *Face Validity*، حيث تم عرض الاستمارة على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في مجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم وعددهم خمسة محكمين، وطُلب منهم دراسة الاستمارة وإبداء آرائهم فيها وذلك من ناحية كفاية الفقرات، وارتباطها بالهدف من الدراسة، ومن ناحية وضوح عباراتها وصياغتها اللغوية واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف والإضافة وإعادة الصياغة، وقدم المحكمون ملاحظات قيمة مفيدة للدراسة أسهمت في إثراء الاستمارة وإخراجها بصورة جيدة، وحظيت الاستمارة بنسبة موافقة مرتفعة من المحكمين تجاوزت نسبة (85%) مع بعض التعديلات التي تم مراعاتها في النسخة النهائية، كالتعديل في العبارات والصياغة اللغوية.

خامسًا: إجراءات الدراسة

1. تم الحصول على موافقة وزارة التعليم من خلال الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية لتطبيق أداة البحث في جميع المدارس التي فيها برامج لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية.
2. تم التواصل مع المشرفين والمشرفات والمعلمين والمعلمات للطلاب ذوي صعوبات التعلم وذلك لإرسال استمارة جمع البيانات لكافة الطلاب الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية.
3. تم التواصل مع المعلمين والمعلمات لطلاب التعليم العام وذلك لإرسال استمارة جمع البيانات لطلاب التعليم العام في ذات المدارس الثانوية الملحق بها برامج صعوبات التعلم.
4. تم إرسال الاستمارات إلكترونيًا ومتابعة ذلك بشكل يومي خلال الفصل الدراسي الأول.
5. تمت معالجة البيانات التي تم التوصل إليها ومعالجتها إحصائيًا للوصول إلى إجابات عن أسئلة الدراسة.

سادسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة

في الدراسة الحالية تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية *SPSS* على النحو الآتي:

1. اختبار "ت" للمجموعة الواحدة *One Sample T-Test* الذي يستخدم في مقارنة متوسط فعلي للعينة بمتوسط افتراضي، وذلك في الكشف عن مستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة بحسب الدرجة الكلية للاختبار.
2. اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن دلالة الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم وطلاب التعليم العام في اختبار القدرات العامة؛ وكذلك في الكشف عن دلالة الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة التي تعزى لمتغيرات (الجنس، نوع الصعوبة في الاختبار).
3. اختبار كروسكال واليس *Kruskal Wallis H* في الكشف عن دلالة الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة التي ترجع لاختلاف المادة الدراسية التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها، نظرًا لقلة عدد الطلاب في بعض المجموعات.
4. اختبار "تحليل التباين أحادي الاتجاه" *One Way ANOVA* في الكشف عن دلالة الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة التي تعزى لمتغير المعدل التراكمي للمرحلة الثانوية.
5. اختبار شيفيه *Scheffe* للمقارنات البعدية في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: نتائج إجابة السؤال الأول

نص السؤال الأول للدراسة الحالية على "ما مستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة بحسب الدرجة الكلية للاختبار؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة *One Sample T-Test* الذي يستخدم في الكشف عن دلالة الفروق بين المتوسط الفعلي لدرجات العينة والمتوسط الفرضي، وتم اعتبار المتوسط الفرضي لدرجات اختبار القدرات العامة مساويًا للدرجة (50)، ووفقا لذلك كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (7).

جدول (7): دلالة الفروق بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي لدرجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة

المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	النسبة المئوية	مستوى أداء الطلاب
50.00	58.741	14.521	84	5.550**	%58.741	أعلى من المتوسط بقليل

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 بين المتوسطين الفرضي والفعلي لدرجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة، وكانت النسبة المئوية لأداء الطلاب تساوي 58.741%، ويدل ذلك على أن مستوى أداء الطلاب أعلى من المتوسط بقليل.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن مستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الاختبار يحتاج إلى إعادة النظر وذلك من خلال تأهيل هؤلاء الطلاب لمثل تلك الاختبارات، من خلال تفعيل دور البرامج الانتقالية في هذا الجانب، والعمل على رفع استعدادهم للاختبار من قِبل أسرهم، بالإضافة إلى تقديم مواءمات وتكيفيات ذات علاقة بظروف تطبيق الاختبار أو الوقت المخصص له أو شكل عرض الاختبار أو نمط الإجابة وبما يتناسب مع احتياجاتهم وبدرجة كافية تحقق مبدأ العدل في بيئة وظروف الاختبار، حيث تؤثر درجات الاختبار في نسبة قبولهم بدرجة لا يستهان بها.

ومن ناحية أخرى يزيد عامل الوقت في الاختبار من صعوبة أداء الاختبار، كما أن الصعوبات التي يعاني منها الطلاب ذوو صعوبات التعلم تؤثر على أدائهم في الاختبار، بمعنى أن الصعوبة التي يعاني منها الطالب في جانب معين قد تؤدي إلى حصوله على درجة منخفضة، فمثلًا عندما يعاني

الطالب من صعوبة في الفهم القرائي وهي مهارة من مهارات القراءة فإن ذلك يؤثر على الأداء في الاختبار بشكل عام.

الجدير بالذكر هنا أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بدرجة ذكاء عادية أو فوق العادية، لكن هذا النوع من الاختبارات يعمل على قياس القدرة بغض النظر عن جوانب الصعوبة، وعند النظر في اختبار القدرات العامة نجد أنه يعمل على قياس القدرة على فهم المقروء وإدراك العلاقات المنطقية والقدرة على حل المسائل الرياضية اللفظية، مما يولّد صعوبة في تجاوز الاختبار.

وفي هذا الجانب أشار شاناهان وآخرون(Shanahan et al, 2004) إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في الفهم القرائي وسرعة المعالجة وإدارة الوقت وتلك المهارات تعتبر ضرورية في الاختبارات القياسية الموحدة. وأضاف برقر (Berger, 2010): أن تلك الصعوبات تحد من قدرة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على أداء مثل تلك الاختبارات.

ولهذا السبب تناولت بعض الدراسات دور الإجراءات التي من الممكن أن تساعد في اجتيازهم لتلك الاختبارات كدراسة (Terrill, Scruggs, & Mastropieri, 2004) التي تناولت فاعلية استراتيجية الكلمات الرئيسية لتدريبهم على جزء المفردات في اختبار القدرات الدراسية (SAT)، أما دراسة قريق ونيلسون (Gregg & Nelson, 2012) فقد كان الهدف الأساسي منها هو تقييم الأدبيات القائمة على تجربة فعالية تمديد الوقت أثناء الاختبارات، كما أن دراسة إلباوم (Elbaum, 2007) استخدمت القراءة الجهرية للاختبار.

ثانيًا: نتائج إجابة السؤال الثاني

نص السؤال الثاني للدراسة الحالية على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم وطلاب التعليم العام في اختبار القدرات العامة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن دلالة الفروق بين أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم وطلاب التعليم العام في اختبار القدرات العامة، بعد التأكد من شرط التجانس بين المجموعتين، حيث كانت قيمة "ف" لاختبار ليفين *Levene* لتجانس التباين مساوية لـ 0.503 وهي قيمة غير دالة إحصائيًا. وتم استخدام مربع إيتا مؤشراً لحجم التأثير وفقًا للمعادلة (أبو حطب وصادق، 2010).

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (8).

جدول (8): دلالة الفروق بين أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم وطلاب التعليم العام في اختبار القدرات العامة

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	حجم التأثير
الطلاب ذوو صعوبات التعلم	58.741	14.521	174	**4.681	0.112
طلاب التعليم العام	69.528	15.949			

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 بين أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم وطلاب التعليم العام في اختبار القدرات العامة، وكانت الفروق لصالح طلاب التعلم العام، وكان حجم التأثير متوسطًا.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن الصعوبات التي يعاني منها الطلاب ذوو صعوبات التعلم أثرت على أدائهم في الاختبار مما أوجد فروقا بينهم وبين طلاب التعليم العام، حيث أشار برقر (Berger, 2010)إلى أنه ليس من المستغرب أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم يكون أداؤهم أقل من طلاب التعليم العام في ذلك النوع من الاختبارات.

وأضاف تشانغ وآخرون (Zhang et al., 2007): إنه بشكل عام تتراوح معدلات نجاح الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الاختبارات القياسية من ثلث إلى نصف معدلات أقرانهم طلاب التعليم العام. ومن جانب آخر عند مقارنة طلاب التعليم العام بالطلاب ذوي صعوبات التعلم في بعض المهارات القرائية المهمة للاختبار نجد أن (Harris, Marchand-Martella, & Martella, 2000) قد أشار إلى أن الطلاقة القرائية لطلاب المرحلة الثانوية من التعليم العام تتراوح بين قراءة (100) و(500) كلمة بالدقيقة، بينما يقرأ الطلاب ذوو صعوبات التعلم في نفس المرحلة من (91) إلى (173) كلمة في الدقيقة.

كما أشار برقر (Berger, 2010) إلى أن أداء ذوي صعوبات التعلم القرائية كان أقل كفاءة من طلاب التعليم العام في جميع مهام القراءة (السرعة، والفهم، والمفردات، والتعرف على الكلمات) إضافة إلى أن ذوي صعوبات التعلم قضوا المزيد من الوقت في مراجعة أسئلة الفهم، بالإضافة إلى أنهم عانوا من القلق أو صعوبة في اجتياز الاختبارات في ظل ظروف محددة بوقت أكثر من أقرانهم طلاب التعليم العام.

كما أشارت دراسة ليتوسيس وآخرين (Laitusis et al., 2006) إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم استغرقوا وقتًا أطول منه لدى طلاب التعليم العام في اختبار (SAT). كما أشارت دراسة ألميدا (Almeida, 2003) إلى أن طلاب صعوبات التعلم حققوا مستويات أقل منها عند طلاب التعليم العام في اختبار (SAT).

واتفقت هذه النتيجة مع غالبية الدراسات التي تناولت المقارنة بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وطلاب التعليم العام في مثل هذه الاختبارات، كدراسة Cahalan, Mandinach , & Camara, (2002) ودراسة برقر (Berger, 2010) ودراسة تشانغ وآخرين (Zhang et al., 2007) ودراسة قريق ونيلسون (Gregg & Nelson, 2012) ودراسة ألميدا (Almeida, 2003).

ثالثًا: نتائج إجابة السؤال الثالث

نص السؤال الثالث للدراسة الحالية على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة تعزى لمتغيرات (الجنس، المادة الدراسية التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها، ونوع الصعوبة في الاختبار، والمعدل التراكمي للمرحلة الثانوية، والالتحاق ببرامج صعوبات التعلم)؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبارات الإحصاء الاستدلالي وفق متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

1. **بالنسبة إلى متغير الجنس**

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن دلالة الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة التي ترجع لاختلاف الجنس (ذكور، إناث)، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (9).

جدول (9): دلالة الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة التي ترجع لاختلاف الجنس

الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
ذكور	60.323	7.657	83	0.759	0.450 غير دالة
إناث	57.833	17.283			

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة ترجع لاختلاف الجنس.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأنه غالبا ما تلعب درجة الصعوبة وشدتها في الأداء على الاختبار وليس الجنس، سواء كان المُختبِر طالبة أم طالبا، بمعنى أن مستوى الطالب في المهارات التي يقيسها الاختبار، والصعوبة التي يعانيها في أي جانب من جوانب المهارات التي يتم قياسها هما اللذان يحددان درجته في الاختبار بغض النظر عن متغير الجنس، واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة تيريل وآخرين (Terrill et al., 2004) حيث أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الدرجات في اختبار (SAT) تعزى إلى متغير الجنس.

وتختلف هذه النتيجة عن دراسة كاهالان وآخرين (Cahalan et al., 2002) التي أشارت إلى وجود فروق بين متوسط درجات الطلاب والطالبات في اختبار القدرات الدراسية (SAT) لصالح الطلاب، إلا أن هذه الفروق جاءت لصالح الطلاب في ظل استخدام الزيادة في وقت الاختبار، فمن الممكن تفسير ذلك باستفادة الطلاب بشكل أكبر من الطالبات من زيادة الوقت.

2. بالنسبة إلى متغير المادة الدراسية التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها

تم استخدام اختبار "كروسكال واليس" *Kruskal-Wallis H* بديلًا لاباراميتري لاختبار "تحليل التباين أحادي الاتجاه" *One Way ANOVA* في الكشف عن دلالة الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة والتي ترجع لاختلاف المادة الدراسية التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها (الإنجليزي، الرياضيات، الكفاءات اللغوية، الكيمياء، الفيزياء، غير محدد)، وذلك نظرًا لقلة عدد طلاب بعض المجموعات، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (10).

جدول (10): دلالة الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة التي ترجع لاختلاف المادة الدراسية التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها

المادة الدراسية التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	درجات الحرية	قيمة "مربع كاي"	حجم التأثير
الإنجليزي	18	41.444	746.00	5	**24.027	0.241 (كبير)
الرياضيات	23	32.217	741.00			
الكفاءات اللغوية	22	40.341	887.50			
الكيمياء	4	70.625	282.50			
الفيزياء	6	29.917	179.50			
غير محدد	12	68.208	818.50			

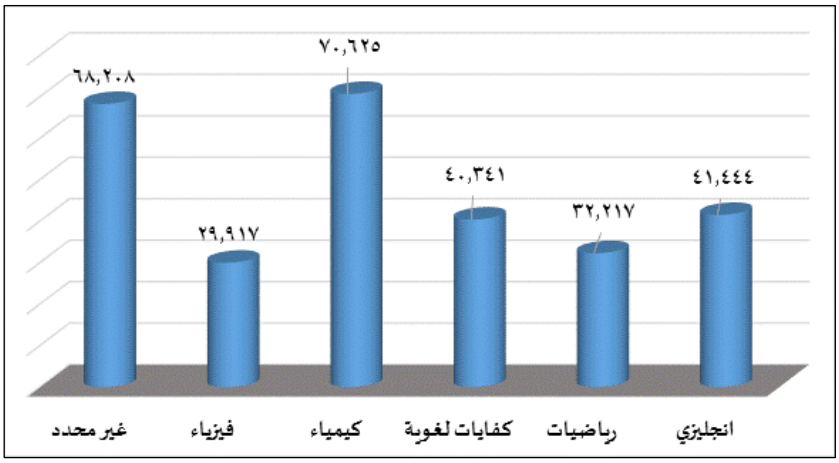
** دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة ترجع لاختلاف المادة الدراسية التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها، وكان حجم التأثير كبيرًا، وبالنظر إلى متوسطات الرتب يتضح أن أعلى المجموعات في الأداء في اختبار القدرات العامة هي المجموعة التي تعاني من صعوبات في الكيمياء، تليها المجموعة التي لم تحدد مادة الصعوبة، بينما كانت أقل المجموعات في الأداء في اختبار القدرات هي المجموعة التي تعاني من صعوبات في الفيزياء ثم الرياضيات ثم الكفاءات اللغوية، فالإنجليزي.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن المادة الدراسية التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها ستؤثر على أدائه في الاختبار، فعندما يعاني الطالب من صعوبات في القراءة سيواجه صعوبة في قراءة أسئلة الاختبار وفهمها. وفي هذا الجانب أشار برقر(Berger, 2010) إلى أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة يواجهون صعوبة في تجاوز الاختبارات التي تتضمن قياس مهارات قرائية، خاصةً عندما تكون الاختبارات محددة بوقت معين.

وأضاف بولت وثورلو (Bolt & Thurlow, 2004) أن الوقت الإضافي للاختبار يعتبر من أكثر الإجراءات التي يتم اتخاذها لطلاب صعوبات التعلم الذين يعانون من صعوبات تعلم خاصة في القراءة حيث يساعدهم على الاطلاع على كل أسئلة الاختبار.

كما أنه قد يرجع انخفاض مستوى أداء الطلاب الذين يعانون من صعوبات في الفيزياء في اختبار القدرات العامة إلى أن معظم هؤلاء الطلاب يعانون من صعوبة مركبة (الفيزياء مع الرياضيات، والفيزياء مع الإنجليزي)، بينما قد يرجع ارتفاع مستوى أداء الطلاب ممن لم يحددوا نوع الصعوبة إلى أن أ الصعوبات لديهم قد تكون خفيفة، ولذلك لا يعتقد الطالب أنه يعاني من صعوبة، ويمكن أن تتضح النتائج السابقة من خلال الشكل الآتي:



شكل (1) الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة وفقًا للمادة الدراسية التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها

3. بالنسبة إلى متغير نوع الصعوبة في الاختبار

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن دلالة الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة والتي ترجع لاختلاف نوع الصعوبة في الاختبار (لفظي، كمي)، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (11).

جدول (11): دلالة الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة والتي ترجع لاختلاف نوع الصعوبة في الاختبار

نوع الصعوبة في الاختبار	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
لفظي	60.818	17.065	83	0.777	0.439 غير دالة
كمي	58.016	13.601			

يتضح من الجدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة ترجع لاختلاف نوع الصعوبة في الاختبار.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن هناك دلائل تشير على أن الصعوبة التي يعاني منها الطالب تؤثر على الأداء في مثل تلك الاختبارات، حيث إن الطالب الذي يواجه صعوبة في القراءة سيعاني ربما أكثر في الجزء اللفظي، بمعنى أن أي نقص أو صعوبة في القدرات التي يعمل الاختبار على قياسها سيؤثر على الاختبار، وفي هذا الجانب أشار ماكلولين (Mclaughlin,2005) إلى أن هناك ارتباطا كبيرا بين القدرة على المعالجة السمعية والنتيجة في اختبار (SAT) اللفظي وارتباط القدرة على التفكير والجزء الكمي في اختبار (SAT). كما أشار أليدا (Almeida, 2003) إلى أن اختبار (SAT) اللفظي يعتمد بشكل كبير على القدرة في القراءة.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية عن نتيجة دراسة كوستانزا وكابالكا Costanza & Kapalka, (2004) حيث أشارت نتائجها إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من عسر الكتابة (dysgraphia) كانت درجاتهم أقل في الجزء الكمي في اختبار (SAT)، والطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من عسر القراءة (dyslexia) كانت درجاتهم أقل في الجزء اللفظي، وهذا يوضح أن الصعوبات التي يعاني منها الطالب تؤثر على الأداء في الاختبار سواء كانت في الجزء اللفظي أم في الجزء الكمي.

4. بالنسبة إلى متغير المعدل التراكمي للمرحلة الثانوية

تم تقسيم الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقًا لمعدلاتهم التراكمية في أربع مجموعات (أقل من 70، من 70 إلى أقل من 80، من 80 إلى أقل من 90، من 90 فأعلى) ثم تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه *One Way ANOVA* في الكشف عن دلالة الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة التي ترجع لاختلاف المعدل الدراسي، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدولين (12) و (13).

جدول (12): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة وفقا للمعدل التراكمي للمرحلة الثانوية

المعدل التراكمي للمرحلة الثانوية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
أقل من 70	10	53.100	15.919
من 70 إلى أقل من 80	28	51.357	10.962
من 80 إلى أقل من 90	25	59.040	15.309
من 90 فأكثر	22	70.364	9.111

جدول (13): دلالة الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة التي ترجع لاختلاف المعدل التراكمي للمرحلة الثانوية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	حجم التأثير
بين المجموعات	4818.926	3	1606.309	**10.091	0.272 (كبير)
داخل المجموعات	12893.379	81	159.178		
الكلي	17712.306	84			

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة ترجع لاختلاف المعدل التراكمي للمرحلة الثانوية، وكان حجم التأثير كبيرًا. وللكشف عن دلالة الفروق بين الطلاب مختلفي المعدلات التراكمية تم استخدام اختبار شيفيه *Scheffe* للمقارنات البعدية بين المجموعات في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (14).

جدول (14): المقارنات البعدية بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم مختلفي المعدلات التراكمية في الأداء في اختبار القدرات العامة

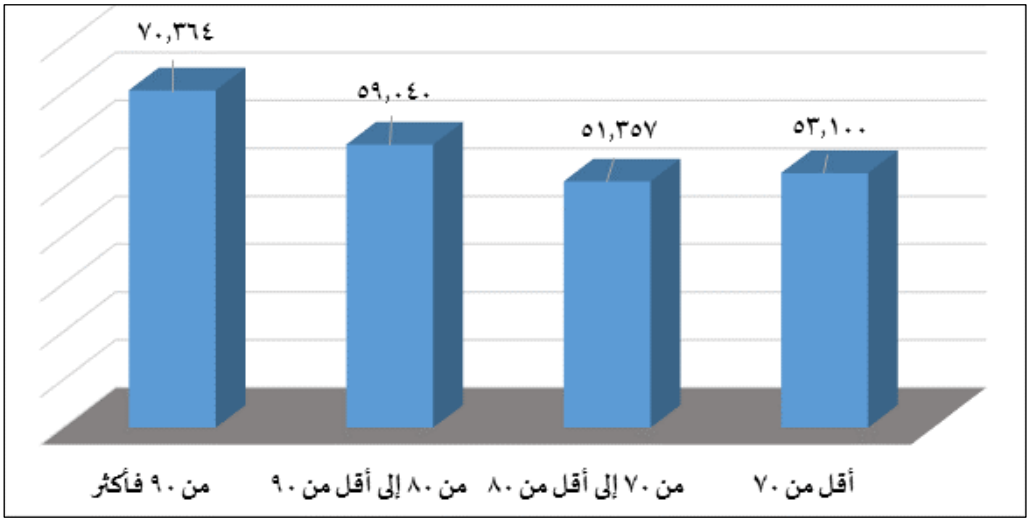
المعدل التراكمي	أقل من 70 (م= 53.100)	80-70 (م= 51.357)	90- 80 (م= 59.040)
80-70 (م= 51.357)	1.743		
90- 80 (م= 59.040)	5.940	7.683	
من 90 فأكثر (م= 70.364)	**17.264	**19.007	*11.324

يتضح من الجدول (14) أن أعلى المجموعات في الأداء في اختبار القدرات العامة هم الطلاب ذوو صعوبات التعلم أصحاب المعدلات التراكمية المرتفعة، فقد كانت هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 بين أصحاب المعدلات التراكمية المرتفعة (من 90 فأكثر) ومجموعة المعدلات التراكمية (أقل من 70) ومجموعة (من 70 إلى أقل من 80)، كذلك توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05 بين أصحاب المعدلات التراكمية المرتفعة (من 90 فأكثر) ومجموعة المعدلات التراكمية (من 80 إلى أقل من 90).

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن أصحاب المعدلات المرتفعة قد تكون الصعوبة لديهم بدرجة أقل ومن ثم كانت درجاتهم أعلى، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبي حمدان (Abu-Hamdan, 2002) التي أكدت وجود علاقة قوية بين معدل المرحلة الثانوية ودرجة اختبار (SAT)،

واختلفت هذه النتيجة عن نتيجة دراسة داديبو (DaDeppo, 2007) التي أشارت إلى أن درجة اختبار (SAT) لم تكن مرتبطة بالمعدل التراكمي في المدرسة الثانوية ولم تكن مؤشرًا مهمًا للمعدل التراكمي في الجامعة.

وبصفة عامة يمكن الحكم بأن أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة يزداد بزيادة المعدل التراكمي، ويمكن أن تتضح النتائج السابقة من خلال الشكل (2).



شكل (٢): الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة وفقًا للمعدل التراكمي للمرحلة الثانوية

4. بالنسبة إلى متغير الالتحاق ببرامج صعوبات التعلم

تم استخدام اختبار "كروسكال واليس" *Kruskal-Wallis H* كبديل لابارامتري لاختبار "تحليل التباين أحادي الاتجاه" *One Way ANOVA* في الكشف عن دلالة الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة التي ترجع لاختلاف الالتحاق ببرامج صعوبات التعلم (لم يلتحق، التحق بالمرحلة الابتدائية، التحق بالمرحلة المتوسطة) نظرًا لصغر عدد المجموعة التي التحقت ببرامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (15).

جدول (15): دلالة الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة التي ترجع لاختلاف الالتحاق ببرامج صعوبات التعلم

الالتحاق ببرامج صعوبات التعلم	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	درجات الحرية	قيمة "مربع كاي"	مستوى الدلالة
لم يلتحق	43	43.267	1860.481	2	0.233	0.890 غير دالة
المرحلة الابتدائية	7	38.714	270.998			
المرحلة المتوسطة	35	43.529	1523.515			

يتضح من الجدول (15) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة ترجع لاختلاف الالتحاق ببرامج صعوبات التعلم.

وتوضح هذه النتيجة أن الصعوبات قد تستمر مع الطالب حتى دخوله المرحلة الثانوية، كما أنه من الممكن أن تظهر هذه الصعوبات في المرحلة الثانوية، وهذا لا يعني نشأتها في تلك المرحلة، وإنما تكون واضحة نظرا لطبيعة المرحلة المختلفة من حيث متطلباتها، ومن ثم تكون هناك ضرورة للاهتمام بالبرامج المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم وضرورة أن تعمل تلك البرامج على تهيئة الطلاب ذوي صعوبات التعلم للانتقال وأن تعمل على تضمين أهداف ومتطلبات المرحلة اللاحقة أثناء تقديم الخدمة لهم في برامج صعوبات التعلم.

كما يفسر الباحثان هذه النتيجة بطبيعة الخدمات التربوية المقدمة في تلك المراحل، حيث لا يقدم فيها تدريب أو تأهيل لمثل تلك الاختبارات القياسية، فالطلاب ذوو صعوبات التعلم يحتاجون للتدريب على مثل تلك الاختبارات وإكسابهم إستراتيجيات فعالة تمكنهم من تجاوز تلك الاختبارات. في هذا الجانب أشار أليدا (Almeida, 2003) إلى أنه يمكن التنبؤ بأداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار (SAT) من خلال مقاييس الذكاء والإنجاز، حيث إنها ترتبط بشكل كبير مع درجات اختبار (SAT)، وهذا بدوره يسمح بتحديد الطلاب الذين يحتاجون إلى مزيد من الإعداد لاجتياز اختبار (SAT)كما لاحظ أليدا (Almeida, 2003) أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم كان أداؤهم أفضل مع تقدم العمر، وفسر ذلك باستفادة الطلاب ذوي صعوبات التعلم من البرامج المقدمة لهم.

من العرض السابق تتضح أهمية إعداد الطلاب ذوي صعوبات التعلم لمثل تلك الاختبارات.

رابعًا: نتائج إجابة السؤال الرابع

نص السؤال الرابع للدراسة الحالية على "ما التصور المقترح في تقويم أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة؟".

هدف هذا السؤال إلى تقديم تصور مقترح لتقويم أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة وذلك من خلال الاستفادة من الإطار النظري للدراسة، ونتائج الدراسات السابقة، إضافةً إلى نتائج الدراسة الحالية، وتم توضيح فلسفة التصور المقترح ومنطلقات التصور المقترح، وأهدافه ومحتواه.

فلسفة التصور المقترح:

تنطلق فلسفة التصور المقترح من الإيمان بقدرات الطلاب ذوي صعوبات التعلم وأنهم يتمتعون بدرجة ذكاء عادية أو فوق العادية، وأن الصعوبة التي تكون لديهم هي في جانب أو أكثر، إضافةً إلى ضرورة إجراء تعديلات وتسهيلات في اختبار القدرات العامة لهؤلاء الطلاب، حيث لا تؤثر تلك الإجراءات على الاختبار، إنما تجعل عملية التقييم أكثر ملاءمة لهم، بحيث تأخذ الصعوبات التي يعانون منها بعين الاعتبار.

منطلقات التصور المقترح:

1. رؤية المملكة العربية السعودية (2030) التي تؤكد على تمكين ذوي الإعاقة من الحصول على فرص عمل مناسبة وتعليم يضمن لهم الاستقلالية والاندماج في المجتمع.
2. ما أكدته استراتيجية التعليم 2016_2020 من توفير فرص التعليم المناسب والعادل للجميع سواء كانوا طلاب تعليم عام أم من ذوي الإعاقة من خلال تحسين مرونة التنقل بين البرامج الأكاديمية والمؤسسات التعليمية.
3. أهمية اختبار القدرات العامة للطلاب والطالبات في المرحلة الثانوية المترتب عليه مدى قبولهم في الجامعة.
4. ما أشارت إليه نتائج الدراسة الحالية حول مستوى أدائهم في الاختبار وما أشارت إليه من وجود فروق بينهم وبين طلاب التعليم العام لصالح طلاب التعليم العام.

أهداف التصور المقترح:

1. الإسهام في تطوير آلية تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة.
2. تعزيز دور المدرسة الثانوية الملحق بها برامج صعوبات التعلم في تأهيل الطلاب لمثل هذا النوع من الاختبارات.
3. الوصول إلى آلية تقييم مناسبة وعادلة للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

محتوى التصور المقترح:

يتمثل التصور المقترح في الإجراءات الآتية:

1. الحصول على وقت إضافي لإجراء الاختبار (تمديد زمن الاختبار).
2. الإجابة مباشرة في دفتر الأسئلة وليس في ورقة إجابة.
3. قراءة الأسئلة لهم في مراكز إقامة الاختبار، خاصة لمن لديه صعوبة في القراءة، وإضافة خاصية قراءة الأسئلة إذا كان الاختبار محوسبًا.
4. إعطائهم فترات راحة متكررة أثناء الاختبار.
5. تكبير حجم الخط في كتيب الأسئلة.
6. تقليل عدد الأسئلة في الجانب الذي يعاني الطالب من صعوبة تعلم فيه.
7. تقديم دورات تدريبية تتضمن تدريبهم على آلية الحل وإكسابهم الإستراتيجيات المناسبة للحل أو ما تسمى بإستراتيجيات أخذ الاختبار.
8. تدريب الطلاب على الطلاقة القرائية ومحاولة تحديد كلمات لقراءتها خلال دقيقه وتكثيف التدريب حتى إتقان تلك المهارة.
9. إجراء اختبارات تجريبية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.
10. السماح لهم بإجراء الاختبار حسب الترتيب الذي يرغبون فيه، والسماح لهم بالعودة إلى أقسام الاختبار السابقة للإجابة عليها أو تعديل الإجابات.

في ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان بما يأتي:

1. الاستفادة من التصور المقترح لتقويم أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة.

2. إجراء طلبة الدراسات العليا والباحثين المزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال.
3. زيادة الاهتمام بطلاب صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية وتفعيل دور الخطط الانتقالية بصوره تفيد في عملية انتقالهم إلى الجامعة.
4. تعزيز دور المدرسة الثانوية الملحق بها برنامج صعوبات التعلم بحيث تعمل على تدريب الطلاب وإلحاقهم بدورات تدريبية تساعدهم في رفع مستواهم في الاختبار.
5. تفعيل دور معلم الصعوبات بمحاولة تدريب الطالب وإكسابه الاستراتيجيات المناسبة للحل خاصة في مادة الصعوبة.
6. ضرورة أن تشتمل الخطة الانتقالية على توصيات يحتاجها الطالب سواء في الاختبار أم في المرحلة الجامعية.
7. تقليل عدد المقررات التي يدرسها الطالب في نظام المقررات في المرحلة الثانوية بشكل يتيح تجزئة المواضيع الدراسية.
8. ضرورة تطبيق مقاييس تسهم في إمكانية التنبؤ بمستواهم في اختبار القدرات العامة وإجراء التدخلات المناسبة.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع باللغة العربية

أبو حطب، فؤاد، صادق، آمال (2010). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

أيكين، لويس (2007). الاختبارات والامتحانات قياس القدرات والأداء (فرح السراج، مترجم). الرياض: العبيكان للأبحاث والتطوير.

جرار، عبد الرحمن محمود (2008). صعوبات التعلم قضايا حديثة. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الحربي، خليل بن عبد الرحمن (2015). وجود قدرات ومهارات غير معرفية لدى خريجي التعليم الثانوي مقارنة بقدراتهم ومهاراتهم المعرفية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 16(2)، 221-257.

الحمدان، رائد أحمد عبد الله، عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (2008). دراسة تقويمية لطلاب معاهد التدريب المهني بالمملكة العربية السعودية في ضوء محكات تشخيص صعوبات التعلم، رسالة ماجستير. جامعة الخليج العربي، المنامة.

الحويطي، محمد مثري (2019). تقييم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين ".*مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، 11(20)، 527 - 544.

الزيات، فتحي مصطفى (1998). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية،مصر: دار النشر للجامعات.

شفلوت، نايف بن ذيب، زيد بن محمد البتال (2019) *تقييم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية*. 32، 132 -185.

الشهري، محمد بن صالح، الشقيرات، محمد عبد الرحمن (2007). *الصدق التنبؤي لاختبار القدرات العامة وامتحان شهادة الثانوية العامة في المعدل التراكمي الجامعي بالمملكة العربية السعودية*. (رسالة ماجستير. جامعة مؤتة).

عبيدات، ذوقان، عبد الحق، كايد، عدس، عبد الرحمن (2016). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. عمان: دار الفكر.

العساف، صالح (2006). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض، مكتبة العبيكان.

علي، صلاح، عميرة (2005) صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الغامدي، رباب خلف (2016). أسباب الفجوة بين اختبار الطالبات في الثانوية العامة وبين نتائج اختبار القدرات العامة والتحصيلي من وجهة نظر الطالبات -المعلمات -المديرات -المشرفات التربويات والحلول المقترحة. *جمعية الثقافة من أجل التنمية*، 16(101)، 73-117.

القاضى، نفلاء بنت على، القحطاني، محمد بن علي (2019). التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (11)، 69 - 10.

ليرنر، جانيت، جوهنز، بيفرلي (2014). *صعوبات التعلم والإعاقات البسيطة ذات العلاقة - خصائص وإستراتيجيات تدريس وتوجهات حديثة*. (سهى الحسن، مترجم). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

هلالاهان، دانيال، كوفمان، جيمس، لويد، جون، ويس، مارجريت (2007). *صعوبات التعلم مفهومها -طبيعتها - التعليم العلاجي*. (عادل عبدالله محمد، مترجم) ط (1)، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

هيئة تقويم التعليم والتدريب، متاح على الرابط الآتي:https://etec.gov.sa/ar/Pages/default.aspx

وزارة التعليم (2015). دليل معلم/معلمة صعوبات التعلم.

وزارة التعليم (٢٠٢٠"أ"). دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلتين المتوسطة والثانوية.

وزارة التعليم(٢٠٢٠"ب"). دليل معلم صعوبات التعلم للخدمات الانتقالية.

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية

Abu-Hamdan, M. (2002). *Hidden disabilities among university students.*

Almeida, D. (2003). *Predicting Academic Aptitude for a High School Learning Disabled Sample*, ph.D. Pace University, New York.

Berger, C., L. (2010). Test-taking Behavior of Students with Learning Disabilities: An Investigation of Secondary Students' Performance on Timed Reading Tests, *ProQuest LLC.*, 1-111.

Bolt, S. E., & Thurlow, M. L. (2004). Five of the most frequently allowed testing accommodations in state policy: Synthesis of research. *Remedial and special education*, *25*(3), 141-152.

Cahalan, Cara; Mandinach, Ellen B.; Camara, Wayne J. (2002). *Predictive Validity of SAT® I: Reasoning Test for Test-Takers with Learning Disabilities and Extended Time Accommodations*. USA: College Entrance Examination Board.

Costanza, N. J., & Kapalka, G. M. (2004). The impact of Tic Disorders, ADHD, OCD and learning disorders on SAT scores and college GPA. George M. Kapalka, PhD, ABPP, 12.

DaDeppo, L. M. (2009). Integration factors related to the academic success and intent to persist of college students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, *24*(3), 122-131.

DaDeppo, L. M. W. (2007). *Achievement and integration factors related to the academic success and intent to persist of college freshmen and sophomores with learning disabilities* (Doctoral dissertation).

Elbaum. B. (2007). Effects of an Oral Testing Accommodation on the Mathematics Performance of Secondary Students With and Without Learning Disabilities, *The Journal of Special Education*, 40(4),218–229.

Gregg, N. & Nelson J., M. (2012). Meta-analysis on the Effectiveness of Extra time as a Test Accommodation for Transitioning Adolescents with Learning Disabilities: More Questions than Answers*, Journal of Learning Disabilities*, 45(2) 128-138.

Gregg, N. (2007). The Role of Extended Time on the SAT for Students with Learning Disabilities and/or Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, *Learning Disabilities Research & Practice,* 22(2), 85-95.

Harris, R. E., Marchand-Martella, N., & Martella, R. C. (2000). Effects of a peer-delivered corrective reading program. *Journal of Behavioral Education*, *10*(1), 21-36.

Laitusis, C., King, T., Cline, F. & Bridgeman, B.(2006). Observational Timing Study on the SAT Reasoning Test for Test-Takers with Learning Disabilities and/or AD/HD, *College Board Research Report*, No. 2006-4,ETS pp. 06-23

McLaughlin, E. M. (2005). *Relationships among Cattell-Horn-Carroll (CHC) factors of cognitive abilities and grades in high school students with learning disabilities*. Temple University.

Salend, S. J., & Duhaney, L. M. G. (2002). Grading students in inclusive settings. *Teaching Exceptional Children*, *34*(3), 8-15.

Scarfone, M. D. (2013). *Cognitive and noncognitive predictors of academic performance for college students with learning disabilities* (Doctoral dissertation, The University of Maryland).

Shanahan, M. A., Pennington, B. F., Yerys, B. E., Scott, A., Boada, Terrill, M. C., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2004). SAT Vocabulary Instruction for High School Students with Learning Disabilities. *Intervention in School and Clinic, 39*(5), 288–294.

Terrill, M. C., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2004). SAT Vocabulary Instruction for High School Students with Learning Disabilities. *Intervention in School and Clinic, 39*(5), 288-294.

Wilson, H. K., & Braaten, E. B. (Eds.). (2018). *The Massachusetts General Hospital Guide to Learning Disabilities: Assessing Learning Needs of Children and Adolescents*. Springer.

Zhang, D., Katsiyannis, A., & Kortering, L. J. (2007). Performance on exit exams by students with disabilities: A four-year analysis. *Career Development for Exceptional Individuals*, *30*(1), 48-57.

Zuriff, G. E. (2000). Extra examination time for students with learning disabilities: An examination of the maximum potential thesis. *Applied Measurement in Education, 13*(1), 99-117.

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

العدد الثالث عشر
13
مـــارس 2022

تدريس الفيزياء الفلكية بإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست وأثره على تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية - جامعة ذمار

د. عبدالحكيم محمد أحمد الحكيمي*
Hakemy62@yahoo.com

د. عبدالكريم محمد علي الموشكي**
almuski321@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/10/28م | تاريخ القبول: 2021/12/09م

ملخص:

هدفت الدراسة إلى قياس أثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس الفيزياء الفلكية على تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية بجامعة ذمار، ولتحقيق ذلك أعد الباحثان دروس الفيزياء الفلكية باستخدام الإستراتيجية، واختبار مهارات التفكير الاستدلالي، وبعد التحقق من صدقه وثباته أُستُخدم المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة متعددة القياسات (قبلي- بعدي- تتبعي)، وطُبقت التجربة على عينة مكونة من (20) طالبًا من طلبة المستوى الرابع فيزياء، ولتحليل البيانات أُستخدم اختبار (t) للبيانات المترابطة ومربع إيتا لتحديد حجم الأثر، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (α =0.05) في القياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الاستدلالي ككل، وعلى درجة كل مهارة من مهاراته الفرعية كلٍ على حدة ولصالح القياس البعدي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) في القياسين البعدي والتتبعي على الاختبار ككل، وعلى درجة كل مهارة من مهاراته الفرعية كلٍ على حدة، وهذه النتيجة تؤكد بقاء أثر للتدريس بإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب لدى الطلبة المعلمين.

الكلمات المفتاحية: الفيزياء الفلكية، إستراتيجية الرحلات المعرفية، الويب كويست، التفكير الاستدلالي.

* أستاذ مناهج العلوم وطرائق تدريسها - قسم العلوم التربوية والنفسية - كلية التربية - جامعة تعز- الجمهورية اليمنية.

** أستاذ مناهج العلوم وطرائق تدريسها المساعد - قسم العلوم التربوية والنفسية - كلية التربية - جامعة ذمار - الجمهورية اليمنية.

DOI:10.53285/2117-000-013-004

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

Teaching Astrophysics by Cognitive Excursion Strategy through Web Quest and Its Impact on Developing Deductive Thinking Skills among Student-Teachers in the Faculty of Education, Thamar University

Dr. Abdulhakeem Mohammed Ahmed Al-Hakimi* Hakemy62@yahoo.com

Dr. Abdulkareem Mohammed Ali Al-Mushki** almuski321@gmail.com

Received date: 28.10.2021 | **Accepted date: 09.12.2021**

Abstract:

This study aimed to assess the effect of using the cognitive excursion strategy via the web in teaching astrophysics on developing student-teachers' deductive thinking skills at the Faculty of Education, Thamar University. To achieve this, physics lessons were prepared using this strategy, and a test of deductive thinking skills was developed. After checking the validity and reliability of the test, the experimental method with a single group of multiple measurements (pretest – posttest – follow-up) was used with a sample of (20) students of the fourth level of physics. The T-dependent and independent Test, and the Eta square were used to analyze the data and determine the size of the effect. The results revealed a statistically significant difference at ($\alpha = 0.05$) in the pre and post tests on the deductive thinking skills test as a whole, and on the degree of each of its sub-skills separately in favor of the post test. However, there was no statistically significant difference at (0.05) in the post and follow-up measurements on the deductive thinking skills test as a whole, and on the degree of each of its sub-skills separately. The use of cognitive excursion strategy via the Web Quest in teaching left an impact on student-teachers' performance.

Keywords: Astrophysics, Cognitive Excursion Strategy, Web Quest, Deductive Thinking.

* Professor of Science Curricula and Teaching Methods, Department of Educational and Psychological Sciences, Faculty of Education, Taiz University, Republic of Yemen.

** Assistant Professor of Science Curricula and Teaching Methods, Department of Educational and Psychological Sciences, Faculty of Education, Thamar University, Republic of Yemen.

أولًا: الإطار العام للدراسة

مقدمة:

من المعروف أن التفكير صفة طبيعية وهبها اللهِ سبحانه وتعالى لِلإنسان؛ ومن أبرز الصفات التي اتصف بها البشر عن غيرهم من المخلوقات، وبتنمية مهاراته تستقيم حياة الإنسان؛ وبشكل عام يعد التفكير العامل الأساسي والسبيل الرئيسي لنجاح الفرد في حياته الشخصية، والضمان المحوري للمواطنة الفاعلة والمنتجة، قال تعالى: ﴿وَهُوَ ٱلَّذِى مَدَّ ٱلْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَٰسِىَ وَأَنْهَٰرًا ۖ وَمِن كُلِّ ٱلثَّمَرَٰتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ ٱثْنَيْنِ ۖ يُغْشِى ٱلَّيْلَ ٱلنَّهَارَ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٣﴾﴾ [الرعد: 3].

وكون علم الفيزياء القاعدة الأساسية لمختلف العلوم الطبيعية وأهمها في تحقيق تقدم المجتمع ورقيّه؛ فهو يدرس الظواهر الطبيعية والمشاهدات الواقعية، ومنها يصيغ النظريات والقوانين التي تعمل على تحديد أسباب ونتائج تلك الظواهر، ويعد علم الفيزياء الفلكية أحد فروع الفيزياء التي تهتم بدراسة طبيعة المادة التي يتكون منها الكون، والعلاقة بين الأشياء المادية من أصغر شيء، كالذرة إلى أكبر شيء، كالمجرات، والنجوم، والكواكب (ادريس جعفر، 2001، ص11).

وتعد إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست (Web Quest) من أهم تطبيقات الشبكة العنكبوتية العالمية في التعليم، حيث أنها من الاستراتيجيات الهامة التي تعتمد على التعلم المتمركز حول المتعلمين؛ وذلك لتضمنها مهامًا وأنشطة محددة تساعدهم على القيام بعمليات الدراسة والاكتشاف والتقصي وتشجعهم على العمل الجماعي بالإضافة إلى العمل الفردي من خلال إيجاد بناء معرفي خاص بهم (امين زينب وآخرون،2014)؛ وتعتمد هذه الإستراتيجية على المصادر الإلكترونية الموجودة في الشبكة العنكبوتية والمنتقاة مسبقًا والتي يمكن تطعيمها بمصادر أخرى كالمجلات، والكتب(Gulbahar, Madran & Kalelioglu, 2010)، وباستخدامها في التدريس تساعد الطلبة على الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة بأقل جهد ووقت، وتجعل عملية التعلم ممتعة لديهم، مما يزيد من مشاركتهم فيها وهذا قد ينعكس إيجابًا على تنمية مهارات التفكير لديهم (Sen & Nenfeld, 2006).

ويعد التفكير الاستدلالي الجوهر الحقيقي في مجال حياة الأفراد ودراستهم؛ لما له من دور فعال فهو يستخدم كأسلوب لحل المشكلات، وفي التنبؤ بالنجاح، بالإضافة إلى استخدامه كمنهج دراسة في إثراء وتنمية العلم عن طريق اكتشاف حقائق جديدة من الحقائق المتاحة وإيجاد الروابط أو العلاقات بينها ليصبح التعلم ذا معنى (Swartz & Perkins,1990)، لذلك أكد التربويون على ضرورة تنميته، باعتباره هدفًا من أهداف تدريس العلوم (عودة، وحكم ، 2013، ص 575).

مشكلة الدراسة:

في ظل التطورات المتسارعة في مجال التكنولوجيا والاتصالات، تزايد الإقبال على الإنترنت في أوساط الطلبة، وتوافر داخل البيوت وخارجها؛ مما أدى إلى ظهور مشكلة أطلق عليها مصطلح (إدمان الإنترنت)، والتي بدورها أثارت التربويين للتفكير عن كيفية استغلاله في التعليم (صالح ، 2012، ص 7).

ومن خلال عمل الباحثان في التدريس لاحظا قصورًا في استخدام أجهزة الكمبيوتر والإنترنت، بالرغم من أن مشروع ماستري (Mastery Project) الخاص بإصلاح برامج إعداد معلم العلوم والرياضيات في اليمن للعام (2008م) والممول من الحكومة الهولندية قدم تلك التجهيزات، لكنها لم تستخدم كما ينبغي وخاصة في تدريس مقرر الفيزياء الفلكية، حيث استخدمت فقط في تدريس بعض مقررات الفيزياء، كتجارب المحاكاة لمقرر فيزياء عامة (1) ، ومقرر الديناميكا الحرارية، كما لاحظا من خلال نتائج مقرر الفيزياء الفلكية تدني تحصيل الطلبة العلمي في هذا المقرر مقارنة بتحصيل الطلبة أنفسهم في مقررات أخرى، والذي يمكن إرجاعه إلى طبيعة المقرر كمادة تمتلئ بالمواقف والمشكلات والمفاهيم المجردة(غير المحسوسة)، وقد يرجع ذلك إلى استخدام استراتيجيات التدريس المباشرة مثل المحاضرة والإلقاء وغيرها في تدريس محتوى هذا المقرر؛ وهذا بدوره يسبّب قصورًا في تنمية مهارات التفكير لديهم أثناء برامج إعدادهم، فضلًا عن ذلك يُلاحظ إقبال الطلبة على تصفح الإنترنت، والذي قد يؤثر سلبًا على تنمية المهارات لديهم مما يستدعي استثمار هذا الاندفاع وتوظيفه لما يعود عليهم بالفائدة وتحقيق أهداف العملية التعليمية في آن واحد.

في ضوء ما سبق جاءت الحاجة إلى استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست كإستراتيجية حديثة في التدريس كونها تواكب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ ونظرًا لندرة الأبحاث والدراسات السابقة -حسب علم الباحثان-التي تناولت استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست في تدريس طلبة كليات التربية بالجمهورية اليمنية بشكل عام، وعلى وجه التحديد في تدريس مقرر الفيزياء الفلكية، مما دفع الباحثان إلى إجراء هذه الدراسة؛ وعليه تم تحديد المشكلة بتدني مستوى الطلبة المعلمين في مهارات التفكير الاستدلالي في الفيزياء الفلكية، من خلال صياغة السؤال الرئيسي الآتي:

ما أثر تدريس الفيزياء الفلكية بإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست على تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة ذمار؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما خطوات إعداد دروس الفيزياء الفلكية بإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست؟
2- ما مهارات التفكير الاستدلالي في مقرر الفيزياء الفلكية؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن السؤال الرئيس بطرق علمية تم صياغة الفرضيتين الإحصائية الآتية:

1- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى(α=0.05) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الاستدلالي ككل وفي درجة كل مهارة من مهاراته الفرعية كل على حدة.
2- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى(α=0.05) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار مهارات التفكير الاستدلالي ككل وفي درجة كل مهارة من مهاراته الفرعية كل على حدة.

هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير الاستدلالي لمقرر الفيزياء الفلكية، ومن ثم تصميم دروس الفيزياء الفلكية وفقًا لخطوات إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست؛ وذلك للتعرف على أثر تدريسها لأفراد عينة الدراسة في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لديهم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

- أن تنمية مهارات التفكير مطلب أساسي للمواطنة الفاعلة في مجتمع متعدد الثقافات، قال تعالى: ﴿بِٱلۡبَيِّنَٰتِ وَٱلزُّبُرِۗ وَأَنزَلۡنَآ إِلَيۡكَ ٱلذِّكۡرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيۡهِمۡ وَلَعَلَّهُمۡ يَتَفَكَّرُونَ ٤٤﴾ [النحل: 44].
- كون الطلبة المعلمين هم معلمو المستقبل، وعليهم تقع مسئولية تنمية التفكير لدى طلبتهم؛ لذلك فهم بحاجة لأن تتوافر لديهم خبرات منظمة تساعدهم على إعداد جيل مثقف علميًا ومتنورٍ فكريًا ومتفهمٍ لمشكلات هذا العصر (المعافا، 2009، ص119).
- أنها تقدم أداة قياس متمثلة في اختبار لقياس مهارات التفكير الاستدلالي في الفيزياء الفلكية، وتمكن الباحثين من الاستفادة منها في الأبحاث ذات العلاقة.
- أنها توفر مادة خصبة لمطوري المناهج ومعدي البرامج التدريبية من خلال تنظيم المحتوى وفق إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست، ودليل إرشادي لعضو هيئة التدريس يساعده على تدريس مقرر الفيزياء الفلكية بكلية التربية، وقد يستفيد منه أيضًا معلمو الفيزياء للمرحلة الثانوية لتدريس موضوعات الفيزياء الفلكية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على مهارات التفكير الاستدلالي في موضوعات الفيزياء الفلكية المحددة ضمن توصيف مشروع ماستري لإعداد معلم الفيزياء، والمقرر تدريسها للطلبة المعلمين في المستوى الرابع بقسم الفيزياء بكلية التربية بجامعة ذمار في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2021/2020م مما يحد من التعميم على مسميات الفيزياء الأخرى.

مصطلحات الدراسة:

الفيزياء الفلكية:

يعرف أعضاء الاتحاد العالمي للفلك (International of Astronomy, 2009, p 3) الفيزياء الفلكية بأنها: "العلم الذي يهتم بدراسة كل الأجرام السماوية من حيث دراسة أي خاصية من خصائص الكون ومكوناته من النجوم والكواكب والمذنبات إلى التركيبات والظواهر الكونية الكبيرة عبر الطيف الكهرومغناطيسي".

ولغرض الدراسة الحالية تُعرّف الفيزياء الفلكية إجرائيًا بأنها: موضوعات الفيزياء الفلكية المقررة على طلبة المستوى الرابع بقسم الفيزياء والمتمثلة بـ:(بتاريخ علم الفلك، ونظريات الكون، والمجرات، والنجوم ومواقعها وأطيافها، والكواكب والقمر وخصائصه، مع تطبيقات عليها).

إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست (Web Quest**):**

يعرفها زيتون كمال (2003، 125) بأنها "الإجراءات التي يخططها القائم بالتدريس مسبقًا، بحيث تعينه على تنفيذ التدريس في ضوء الإمكانات المتاحة من شبكة الإنترنت وأجهزة الحواسيب بغية تحقيق الأهداف المرجوة".

ولغرض الدراسة الحالية تُعرّف إجرائيًا بأنها: مجموعة من الإجراءات المحددة التي يتم من خلالها إبحار عينة الدراسة تحت إشراف الباحثين عبر المواقع الإلكترونية المصممة روابطها مسبقًا في شبكة الإنترنت إلى الكون؛ لتمكينهم من التقصي والتفكير حول المعلومات الصحيحة للحصول على خبرات تعليمية مفيدة في محتوى مقرر الفيزياء الفلكية، وتتم وفق مراحل هي: المقدمة، والمهام، والعمليات، والمصادر، والتقويم، والخاتمة.

مهارات التفكير الاستدلالي:

يعرفها الخوالدة أكرم (261،2016) بأنها: "عمليات عقلية منطقية تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية التي تبدو في كل نشاط عقلي معرفي يتميز باستقراء القاعدة من جزئياتها، واستنباط الجزء من الكل، حيث يسير فيه الفرد من حقائق معروفه أو قضايا مسلم بصحتها إلى معرفة المجهول ذهنيًا".

ولغرض الدراسة الحالية تُعرّف إجرائيًا بأنها: مجموعة العمليات العقلية التي يقوم بها الطالب عندما يواجه مشكلات تتعلق بموضوعات الفيزياء الفلكية، وتتوافر لديه المعلومات المنظمة عبر الإنترنت، وتتمثل تلك المهارات في الاستدلال (الاستقرائي، الاستنباطي، الاستنتاجي) وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي المعد من قبل الباحثَين لهذا الغرض.

ثانيًا: الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول الإطار النظري إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست، ومهارات التفكير الاستدلالي، بينما تتناول الدراسات السابقة الدراسات المتعلقة بإستراتيجية الرحلات المعرفية

والتفكير الاستدلالي مرتبة من الأحدث إلى الأقدم.

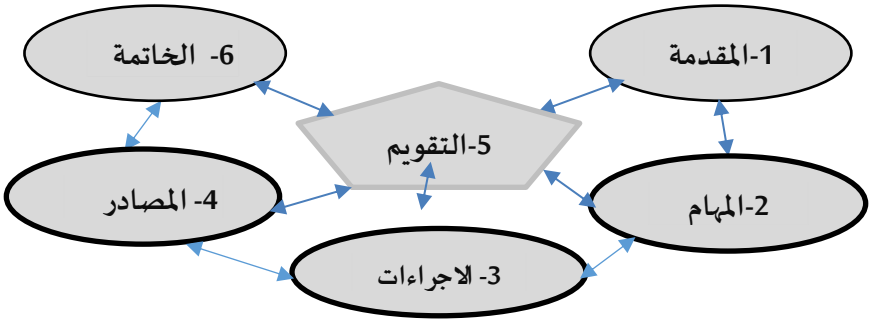
1- إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كوست

أ. نشأة الويب كويست

نظرًا للثورة المعلوماتية الهائلة، وتأثير انتشار الإنترنت على العملية التربوية، حاول بعض الباحثين تصميم أسلوب سهل يفيد المعلم والمتعلم في استخدام تقنية الإنترنت داخل حجرة الدراسة بطريقة غير عشوائية (Abbit, & Ophus, 2008)؛ لذلك بدأت فكرة إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست (Web Quest) في منتصف عام (1995) لدى مجموعة من الباحثين بقسم تكنولوجيا المعلومات في جامعة سان ديجو بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وعلى رأسهم دودج ومارش(Dodge & March)، وفي عام (1998) قام الباحثان بتطوير فكرة هذه الإستراتيجية وتعميم فكرتها على نطاق أوسع من خلال تصميم موقع إلكتروني خاص بها (http://www. Web Quest.sdsu.edu) بالإضافة إلى إقامة ورش عمل خاصة بها في كثير من المؤسسات التعليمية بأوروبا والولايات المتحدة الأمريكية (March, 2003) .

ب. العناصر المكونة لإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست

يذكر كل من (March,2003؛ وجدي جودة، 2009؛ Hakverdi & Sonmez,2012) أن الرحلات المعرفية عبارة عن مجموعة من صفحات الويب، كل صفحة تتولى عنصرًا محدداً من العناصر المكونة للرحلة، وهي عبارة عن ستة عناصر أساسية يمكن من خلالها بناء الرحلات المعرفية، والشكل (1) يوضح تلك العناصر:



شكل (1) العناصر المكونة لإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (إعداد الباحثَين).

ويمكن توضيح العناصر التي يتضمنها الشكل (1) على النحو الآتي:

العنصر الأول: المقدمة

وفيها يفتتح المعلم الدرس من خلال إعطاء الطلبة معلومات أساسية مشوقة عن المهام التي سيقومون بها خلال الرحلة، وذلك لإثارة دافعيتهم وربطها بخبراتهم السابقة مثل: (أنت رائد فضاء تخطط لرحلة إلى القمر)، ويمكنه أن يضع مجموعة من الأسئلة حول أفكار الدرس الرئيسية، التي تشجع الطلبة على اكتشاف المطلوب.

العنصر الثاني: المهام

تمثل المهام الجزء الرئيسي في الويب كويست؛ إذ يجب الإعداد لها بحيث تكون قابلة للتنفيذ ومحفّزة للطلبة، لذلك يجب على المعلم تحديد الأسئلة الجوهرية للمهمة التي تتعلق بالأهداف السلوكية الخاصة بالدرس، وهي ما يجب على الطلبة تحقيقه في نهاية النشاط.

العنصر الثالث: الإجراءات

في هذه المرحلة يتم إعطاء الطلبة دليلًا إجرائيًا يحتوي على المهام المطلوب منهم تنفيذها خطوة خطوة، ويحتوي على وصف دقيق لما سيقومون بفعله لأداء المهام، حيث يتضمن بعض التوجيهات الخاصة بتنظيم المعلومات التي سيحصلون عليها.

العنصر الرابع: المصادر

في هذه المرحلة يحدد المعلم المواقع الافتراضية وانتقاء الموثوق بها والمحققة للأهداف، ثم يقوم بربطها بمراحل المهمة وتوجيه الطلبة إلى المعلومات التي يريد التركيز عليها، ويفضل أن تكون المصادر الإلكترونية متنوعة مثل: (مقالات، صور، كتب، عروض تقديمية، فيديوهات)، وعلى الطلبة تصفحها من أجل إتمام المهمة.

العنصر الخامس: التقويم

للمعلم الحرية في طريقة تصميم التقويم، وبلورة المعايير المناسبة، ولكن من الواجب عليه إخبار الطلبة بهذه المعايير قبل بداية رحلتهم من أجل توجيه جهودهم؛ ومن المعايير التي يمكن استخدامها: تحمل المسئولية، تقويم آراء الأعضاء الآخرين داخل المجموعة، طرق عرض الحصاد النهائي للرحلة.

العنصر السادس: الخاتمة

هي عبارة عن ملخص للفكرة المحورية للرحلة المعرفية التي تم البحث عنها، وفيها يتم تذكير الطلبة بالمعلومات التي اكتسبوها عند نهاية الرحلة، لاستخدامها في مواقف أخرى، ويجب أن يعزز المعلم ثقة الطلبة بأنفسهم للوصول للخطوة الأخيرة من الدراسة من خلال مكافأتهم بالدرجات أو بالتعزيز المعنوي.

ج. معوقات تطبيق إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب

توصلت دراسات كلٍ من: (جودة، 2009؛ الفار، 2011) إلى معوقات تحول دون استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية وهي كالآتي:

- لا يناسب تطبيقها تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك لضعف امتلاكهم لمهارات الدراسة عبر الويب ولضعف القدرة القرائية لديهم.
- يأخذ بعض المعلمين وقتًا كبيرًا في تصميم الرحلة المعرفية عبر الويب.
- لا يصل بعض المعلمين إلى أفضل الروابط أو المصادر اللازمة لتحقيق الأهداف بسهولة.
- انقطاع الاتصال بالإنترنت أو ضعفه، أو انقطاع التيار الكهربائي.
- قلة توافر أجهزة الحاسوب اللازمة لتنفيذ الطلبة عددًا من الرحلات المعرفية في وقت واحد.

ويرى الباحثان أن بعض المعوقات تعود لحداثة التجربة، وقلة خبرة بعض المعلمين في استخدام الحاسوب وفي إعداد الرحلات المعرفية.

2: التفكير الاستدلالي

أ- مهارات التفكير الاستدلالي

تصنف مهارات التفكير الاستدلالي إلى استدلال عددي واستدلال لفظي واستدلال مكاني (جمال، 2006)؛ بينما صنفها كلٌ من حجازين نايل (2012)، وخوالدة أكرم (2016)؛ إلى استدلال استقرائي، واستدلال استنباطي، واستدلال استنتاجي؛ ويتفق الباحثان مع التصنيف الأخير لهذه المهارات، ويمكن إعطاء نبذة مختصرة عنها كما يأتي:

- **مهارة الاستدلال الاستقرائي**

الاستقراء لغة: "تتبع الجزئيات من أجل الوصول إلى نتيجة كلية" (سعيد، 2009، ص 201).

وفي الاصطلاح يعرف العتوم عدنان وآخرون (2009، ص 29) مهارة الاستدلال الاستقرائي بأنها: "عملية عقلية تهدف للتوصل إلى قاعدة عامة أو تعميم من خلال تحقق الفرد من الأدلة المتوفرة وربطها بمعلوماته وخبراته السابقة".

وقد قسم كل من عبدالعزيز سعيد (2009)؛ وجروان فتحي (2012) الاستدلال الاستقرائي إلى نوعين رئيسيين هما:

- **الاستقراء التام**: وهو دراسة جميع حالات ظاهرة ما، أو جميع أجزاء موضوع معين، ثم التوصل إلى حكم عام عليها، ويستخدم في مجال العلوم الطبيعية، ونادرًا ما يستخدم في العلوم الإنسانية.
- **الاستقراء الناقص**: هو دراسة بعض حالات ظاهرة ما، أو بعض أجزاء موضوع معين، ثم التوصل إلى حكم عام عليها.

مهارة الاستدلال الاستنباطي:

الاستنباط في اللغة: يعني "الاستخراج، يقال: استنبط مالًا أو علمًا؛ أي: استخرجه باجتهاد، وأصله الفعل "نبط" بمعنى أظهر وأبرز، ومنه: استنبط الجواب: تلمسه من ثنايا السؤال" (ابن منظور، 2004، ص 464).

وفي الاصطلاح يعرفها خوالدة أكرم (2016، ص 266) بأنها: "قدرة الأداء العقلي على استنباط الأجزاء من القاعدة".

ويرى الباحثان أن مهارة التفكير الاستنباطي تعني قدرة الفرد على استخراج نتائج تتطابق مع القاعدة العامة وتمثل حالات خاصة منها.

في ضوء ما سبق يرى الباحثان أن مهارة الاستدلال الاستنباطي عملية معاكسة لعملية الاستقراء؛ حيث ينتقل فيها التفكير من المجرد إلى المحسوس، ومن التفكير العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء، أي أن الحركة الذهنية حركة تنازلية، يمكن من خلالها استخدام النظريات في تفسير أشياء أو عمليات، أو ظواهر أخرى غير تلك التي نتجت عنها.

مهارة الاستدلال الاستنتاجي:

يعرف الاستنتاج في اللغة بأنه: استخراج النتائج من مقدماتها، يقال: استنتج القاعدة من الأمثلة: أي: استخرجها، وأعطى تفسيرًا لها. (ابن منظور، 2004، ص 464).

وفي الاصطلاح يرى النجدي أحمد وآخرون (2007، ص 220) أنّ مهارة الاستدلال الاستنتاجي: "عملية تمكن الفرد من التوصل إلى معلومة أو نتيجة جديدة غير موجودة مباشرةً في الموضوع أو الموقف محل التفكير، ولكنه يستدل عليها من ملاحظات مرتبطة بهذا الموضوع أو ذلك الموقف".

في ضوء ما سبق يتضح أن الاستنتاج يحدث عندما يستطيع الطالب أن يربط ملاحظاته، ومعلوماته عن ظاهرة ما، بمعلوماته السابقة عنها، ثم يقوم بعد ذلك بإصدار حكم معين يفسر هذه الملاحظات، وليس شرطًا أن يحدث مع عملية الاستنباط، فقد يستنتج الفرد بعد عملية استقراء، مثل ما حدث لنبي الله إبراهيم عليه السلام عندما نظر إلى الكواكب والنجوم من الأصغر إلى الأكبر بعملية استقراء توصَّلَ من خلالها إلى استنتاج أن الخالق عز وجل أكبر من هذه الكواكب والنجوم، وهو من يستحق العبادة.

ب- مبادئ تنمية مهارات التفكير الاستدلالي

يذكر كل من: حبيب مجدي (2007)؛ والزعوري محمد (2008)؛ وفخرو عبدالناصر، وثائر حسين (2010) أن أهم المبادئ التي يجب أخذها في الاعتبار عند التدريس من أجل تنمية مهارات التفكير الاستدلالي هي كالآتي:

- أن الكليات يمكن الوصول إليها عن طريق دراسة عينة ممثلة من الحالات الفردية التي تنتمي للنوع ذاته.
- أن صدق المقدمات يعتمد على عدم إدخال أي افتراضات لم تنص عليها تلك المقدمات.
- مشاركة المتعلمين في تنفيذ أنشطة التعلم وفي المناقشة الصفية تنمي تفكيرهم.

ج- معوقات تنمية مهارات التفكير الاستدلالي

توصل بعض الباحثين ومنهم: (عمر، 2004؛ محمد، 2008؛ بسام، 2009) إلى المعوقات التي تؤثر في مستويات وفاعلية التفكير الاستدلالي، ومنها الآتي:

- قلة المعلومات الأولية، أو عدم كفايتها؛ مما يؤدي إلى غموض المعاني وإبهامها.
- ضعف ثقة الفرد بنفسه وبالقرارات التي يمتلكها؛ مما يسبب تخوفه من تعلم مهارات التفكير وممارستها.
- العجلة وسرعة الانتقال من فكرة إلى أخرى قبل فحصها والتحقق من صحتها أو بطلانها.
- جمود الفكر والتشبث بفرضيةٍ أو فكرةٍ مهما ظهر عدم جدواها، وعدم الانتقال إلى تجريب غيرها من الأفكار والفرضيات.

أبحاث ودراسات سابقة:

دراسة دنيوريسرى (2017):

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمصر، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وقد تمثلت أداة الدراسة في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي طبق على عينة تكونت من (70) طالبةً، تم توزيعهن عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود فرق دال إحصائيًا بين درجات المجموعتين على اختبار مهارات التفكير الاستدلالي ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية الرحلات عبر الويب.

دراسة جودة سامية (2016):

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب كويست في تنمية بعض مهارات التفكير الاستدلالي المنطقي لدى طلبة قسم الرياضيات بجامعة تبوك في السعودية، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، واستخدمت أداة الدراسة المتمثلة في اختبار مهارات التفكير المنطقي من إعداد توبن وكابي 1980، تم تطبيقه على عينة تكونت من (35) طالبةً كمجموعة تجريبية واحدة (قبلي - بعدي)، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود فرق دال إحصائيًا بين درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي المنطقي ولصالح القياس البعدي.

دراسة علي محسن (2016):

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام الويب كويست في تنمية أساليب التفكير في مادة الفيزياء لدى طلبة الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة بالجمهورية اليمنية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج التجريبي، وأعد اختبار أساليب التفكير، طبق على عينة تكونت من (200) طالبٍ وطالبةٍ وزعوا عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، وأظهرت النتائج: وجود فرق دال إحصائيًا في تنمية أساليب التفكير بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية الرحلات عبر الويب.

دراسة إسماعيل وداد وعبده ياسر (2008):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية الويب كويست في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات كلية التربية بالسعودية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج التجريبي، وأعدا اختباراً لقياس أساليب التفكير في مقرر العلوم، طبق على عينه تكونت من (144) طالبةً، وُزعِنْ عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج: وجود فرق دال إحصائيًا بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار أساليب التفكير لصالح المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية الرحلات عبر الويب.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات والأبحاث السابقة في تدعيم الإطار النظري الخاص بالرحلات المعرفية عبر الويب، وفي إعداد أداة الدراسة، ومناقشة النتائج وتفسيرها؛ ويرى الباحثان أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات والأبحاث السابقة بحدودها الزمانية والمكانية والموضوعية.

ثالثًا: إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على منهجين من مناهج الدراسة العلمية هما:

المنهج الوصفي: استُخِدم هذا المنهج في الإجابة عن السؤالين الأول والثاني من أسئلة الدراسة من خلال الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة، وجمع المعلومات والبيانات المرتبطة

بمتغيرات الدراسة، وذلك لتحديد مهارات التفكير الاستدلالي، والأسس النظرية لتصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، وبناء أداة الدراسة ومتطلباتها.

أ. المنهج التجريبي: أُعتمد المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة متعددة القياسات؛ وذلك لمناسبته للإجابة عن السؤال الرئيسي للدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة وعينتها من جميع طلبة المستوى الرابع بقسم الفيزياء بكلية التربية بجامعة ذمار والبالغ عددهم (28) طالبًا وطالبة حسب كشوفات شئون الطلاب للعام الجامعي (2021/2020)، وتم اختيارهم كونهم يدرسون مقرر الفيزياء الفلكية موضوع الدراسة؛ واقتصرت الدراسة على (20) طالبًا وطالبةً بعد استثناء طالبين باقيين في المستوى الرابع؛ وكذلك الطلبة الذين تم اختيارهم عشوائيًا للتطبيق الاستطلاعي، وعددهم (6) طلاب.

متطلبات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية اتبع الباحثان عددا من الإجراءات والعمليات يمكن تحديدها وفقًا لأهدافها وعملياتها في مرحلتين أساسيتين، هما: مرحلة الإعداد والتصميم، ومرحلة التطبيق وتحليل النتائج على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: الإعداد والتصميم

هدفت هذه المرحلة إلى إعداد الدروس بإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، وإلى إعداد أداة القياس وتصميمها والتحقق من صلاحيتها، وقد أُتبعت مجموعة من الإجراءات لتحقيق ذلك وفقًا للآتي:

1. إعداد دروس الفيزياء الفلكية بإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب

تتمثل الإستراتيجية في برمجية تعليمية صُممت وفق خطوات الرحلات المعرفية عبر الويب، وكتيّب الطالب ودليل تدريسه؛ ولإعداد ذلك تم الاطلاع على الأدب السابق من المصادر والمراجع العلمية المتعلقة بالرحلات المعرفية عبر الويب؛ وذلك لتحديد عناصرها التعليمية ومبادئها وأسسها، والمواد والتقنيات، وطرائق التدريس المناسبة للتعليم والتعلّم وفقًا لها، ولقد أُتبع النموذج العام

العالمي (ADDIE) للتصميم التعليمي المشار إليه في (سعد، وخضير، 2020) في تصميم دروس مقرر الفيزياء الفلكية باستخدام هذه الإستراتيجية وفق الأطوار الآتية:

أ- طور التحليل

ب- طور التصميم

ج- طور التطوير

د- طور التطبيق

هـ- طور التقويم

طور التحليل: ويشمل الخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف العام من الإستراتيجية:** حُدد الهدف العام من الإستراتيجية بتنمية مهارات التفكير الاستدلالي للطلبة المعلمين من خلال تدريبهم على طرق البحث عبر المواقع والروابط المعدة مسبقًا بالإنترنت وتحقيق أهداف مقرر الفيزياء الفلكية.
- **تحديد محتوى التعلم:** تعد موضوعات الفيزياء الفلكية المحددة في التوصيف المعد من قبل مشروع ماستري في كلية التربية بجامعة ذمار هي المحتوى الرئيسي المراد تدريسه بالإستراتيجية.
- **تحديد خصائص عينة الدراسة:** قام الباحثان بالتأكد من بعض خصائص العينة التي قد تؤثر على التجربة، مثل الجنس، والتحصيل الدراسي، ومستوى تعليم أولياء أمور الطلبة، واستخدامهم للإنترنت؛ حيث كانت النتائج لهذه المتغيرات متماثلة لدى العينة نفسها، بينما كانت قدرات عينة الدراسة في التعامل مع الحاسب الآلي والإنترنت متباينة؛ لذلك حُددت محاضرة قبل المحاضرات المقررة من أجل توزيع عينة الدراسة إلى مجموعات تعلم تعاونية، وتدريبهم على استخدام الكمبيوتر والإنترنت وفق خطوات إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.

- تحديد إمكانيات البيئة التعليمية

يعتمد تنفيذ إستراتيجية الرحلات المعرفية على كثير من إمكانات البيئة التعليمية، وقد تم تحديد هذه الإمكانات كما يأتي:

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

- التأكد من صلاحية معمل الحاسوب بالكلية حيث تم تطبيق التجربة فيه بعد أخذ الموافقة من الجهات المختصة.
- تجهيز عدد (4) من أجهزة الحاسوب، بحيث يخصص لكل (مجموعة) جهاز.
- التأكد من مدى توافر شبكة الإنترنت في أجهزة الحاسوب المحددة.

طور التصميم: ويشمل الخطوات الآتية:

- **تحديد عناصر المحتوى التعليمي:** حُددت عناصر المحتوى التعليمي في ضوء أهداف الإستراتيجية وحاجات الطلبة من محتوى مقرر الفلك، ولكي تتحقق الأهداف حددت (5) موضوعات رئيسية هي: (تاريخ علم الفلك، نظريات الكون، المجرات، النجوم ومواقعها، الكواكب والقمر وخصائصه).
- **تحديد أنشطة التعلم:** تم صياغة الخبرات بصورة أنشطة قائمة على نشاط المتعلم؛ حيث صُمم لكل هدف نشاط يحققه، ونُظمت في الرحلة على شكل مهام توزع على مجموعات التعلم التعاوني.
- **جمع الموارد:** حُددت حاجة الإستراتيجية من الوسائل السمعية والبصرية، وتم جمعها في سيناريوهات بما يتناسب مع موضوعات المقرر؛ حيث عُمد إلى البحث عبر شبكة الإنترنت عن مقاطع الفيديو ومعالجتها باستخدام برنامج سنابتيوب (Snaptube 2019) وقصها باستخدام برنامج في إديت (VEdit) وإدراجها في الإستراتيجية، وحُددت الصور، وعولجت باستخدام برنامج فوتوشوب (Photoshop)، وحُدد المحتوى من المراجع والمصادر ذات العلاقة بالفيزياء الفلكية، واستخدم برنامج تجزئة بي دي إف (PDF Utils) لتجزئته بما يتناسب مع الأهداف المراد تحقيقها لكل موضوع.

تحديد طرق وأساليب التقويم:

تقويم معرفي: وفيه تم مناقشة الطلبة بأسئلة بعد إنهاء كل مهمة وعدم الانتقال إلى المهمة التالية إلا بعد التأكد من تحقق هدف المهمة السابقة.

تقويم مهاري: استخدمت بطاقة ملاحظة لتقويم العمل التعاوني ومهارات إعداد تقارير موضوعات المقرر وعرضها ومناقشتها.

- **تصميم الإطار العام للرحلة المعرفية:** في هذه الخطوة تم تحديد المصادر الإلكترونية التي

استخدمت في تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب، والاطلاع على المواقع المتخصصة في تصميم تلك الرحلات وأُعتمد برنامج أوتوران (AutoRun Program) من الرابط الآتي:

(www.Longtion\AutoRunPro.exe).

لتصميم هذه الرحلات، وقد فضّل الباحثان هذا البرنامج لقدرتهم على استخدامه، بالإضافة إلى وجود نماذج وخطوات ساعدتهم على التصميم، وتم كتابة السيناريوهات وتصميم صفحات الرحلة عبر الويب بعنوان (رحلة معرفية في الفيزياء الفلكية) وهي تشمل عنوان الدرس، ومقدمة تثير اهتمام الطلبة، والمهام التي سوف ينجزوها، والإجراءات (العمليات) مصحوبة بالمواقع الإلكترونية (المصادر)، والتقويم، والخاتمة؛ والشكل (2) يوضح الإطار العام للرحلة المعرفية عبر الويب في الفيزياء الفلكية.

شكل رقم (2) لتوضيح الإطار العام للرحلة المعرفية عبر الويب في الفيزياء الفلكية (إعداد الباحثَين).

- **تصميم كتيّب الطالب:** قام الباحثان بتصميم كتيّب الطالب ليكون مرشدًا وموجهًا للطالب في تنفيذ خطوات إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، ويشمل الكتيّب مفهوم الإستراتيجية، ومكوناتها، وخطواتها، وطرق مشاركة الطلبة في التنفيذ، وموضوعات الفيزياء الفلكية وفقًا لخطوات الإستراتيجية.
- **تصميم دليل التدريس:** تم إعداد دليل التدريس وفقًا لمبادئ إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب وخطواتها ليستدل به عضو هيئة التدريس في تدريس موضوعات مقرر الفيزياء

الفلكية، وعند إعداده تم تحديد الإطار النظري للإستراتيجية، والإطار الأدائي للتدريس وفقًا للإستراتيجية.

طور التطوير:

من خلال مراجعة الأطوار السابقة، وبالاطلاع على نماذج الويب كويست في تدريس موضوعات أخرى، تم التعرف على جوانب القوة والدعم والإثارة، وعليه أعاد الباحثان قراءة خطوات تصميم الرحلات المعرفية لهذه الدراسة، وأجريا بعض التعديلات على السيناريوهات بما يخص الألوان والخلفيات والصور والفيديوهات، وبما يحقق ويناسب أهداف المحتوى المعرفي كما أضافا إلى التقويم أسئلة الاختبار الذاتي (اختبر نفسك)، واستخدم البرامج الإلكترونية السابقة بنسخة محدثة ومطورة.

طور التطبيق: ويشمل الخطوات الآتية

- نشر الرحلات المعرفية عبر الويب: تم نشر الرحلات المعرفية عبر شبكة الويب، وأصبحت جاهزة للوصول إليها عبر الإنترنت عبر الرابط الآتي:

https://drive.google.com/file/d/1rCb3WGa-oYT9uoJ6P7U6hgwrcQl_pbIH/view?usp=sharing

- التجريب الاستطلاعي: جرب الباحثان إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (6) طلبة بنسبة 23% من طلبة المستوى الرابع فيزياء في كلية التربية، وتم تطبيق اختبار التفكير الاستدلالي عليهم، ثم بعد أسبوعين أُعيد تطبيق الاختبار مرةً أخرى، من أجل التحقق من الصدق والثبات للاختبار.

طور التقويم: يشمل الخطوات الآتية:

- مراجعة المراحل السابقة، وفتح المواقع الإلكترونية، والتأكد من عدم وجود أخطاء، وتدعيم المراحل التي تحتاج لذلك.
- طُلب من الطلاب تسجيل أي ملاحظات أو خلل يلاحظونه أثناء تطبيق الإستراتيجية سواء أكان لغويًا أم برمجيًا أم منهجيًا أم علميًا، ومن أهم الملاحظات التي دونها الطلبة: تأخر فتح بعض الروابط وخاصة المتعلقة بالفيديو، ووجود بعض الأخطاء المطبعية في نصوص

البرنامج، وكذلك غموض بعض المصطلحات؛ ووفقًا لذلك صوّب الباحثان كل الملاحظات التي تحققا من صحتها.

- عرض الإستراتيجية بما تحتويه من كتيّب ودليل على مجموعة من المحكمين في الفيزياء وتكنولوجيا التعليم وطرائق التدريس (ملحق1)، وقد طُلب منهم التحكيم كلٌ حسب اختصاصه، حيث وجه المحكمون ببعض التعديلات، التي تمثلت في الصياغة اللغوية، وحذف بعض الأنشطة من الدروس، وإضافة حلول الأسئلة في دليل التدريس، حيث تم الأخذ بتعديلاتهم ومقترحاتهم.

وفي ضوء ما سبق أصبحت الإستراتيجية بما تحتويه من كتيّب (ملحق 2)، ودليل للتدريس (ملحق 3) جاهزة للتطبيق على عينة الدراسة.

2-إعداد أداة القياس

اختبار التفكير الاستدلالي:

تم إعداد الاختبار وفق الخطوات الآتية:

1- تحديد هدف الاختبار

يهدف الاختبار إلى قياس مستوى نمو مهارات التفكير الاستدلالي المتضمنة في مقرر الفيزياء الفلكية لدى عينة الدراسة، ولتحقيق ذلك تم الاطلاع على العديد من الدراسات والأبحاث السابقة ذات العلاقة ومنها: (دنيور يسرى،2017 وعلي محسن، 2016)، بالإضافة إلى الأدب التربوي الخاص بمهارات التفكير الاستدلالي.

2- إعداد قائمة بمهارات التفكير الاستدلالي لمقرر الفيزياء الفلكية

لتحديد مهارات التفكير الاستدلالي في هذا المقرر اللازم تنميتها لدى عينة الدراسة تم تحليل محتوى المقرر وفقًا للإجراءات الآتية:

- **الهدف من التحليل:** تهدف عملية تحليل محتوى المقرر إلى تحديد المؤشرات الأدائية لمهارات التفكير الاستدلالي واستخدامها في بناء الاختبار.
- **عينة التحليل:** تم تحديد موضوعات مقرر الفيزياء الفلكية كعينة للتحليل.

- **وحدة التحليل**: هي أصغر جزء في المحتوى وقد أُختيرت مهارات التفكير الاستدلالي وفق التعريف الإجرائي لها في هذه الدراسة وحداتٍ للتحليل وهي كما يأتي:

الاستدلال الاستقرائي: الأداء المعرفي الذي ينطلق فيه الطلبة من القضايا أو الشواهد الخاصة للتوصل إلى نتيجة يمكن تعميمها على قضايا عامة في محتوى مقرر الفيزياء الفلكية.

الاستدلال الاستنباطي: الأداء المعرفي الذي ينطلق فيه الطلبة من القضايا العامة إلى القضايا الخاصة بهدف استخراج نتائج تتطابق مع القاعدة العامة وتمثل حالات خاصة منها في محتوى مقرر الفيزياء الفلكية.

الاستدلال الاستنتاجي: الأداء المعرفي الذي يستطيع من خلاله الطلبة ربط ملاحظاتهم، ومعلوماتهم عن ظاهرة ما بمعلوماتهم السابقة عنها، ثم يقومون بإصدار حكم معين يفسر هذه الملاحظات في محتوى مقرر الفيزياء الفلكية.

واختِير الهدف كوحدة تحليل تعتمد عليها فئات التحليل.

- **فئات التحليل**: هي العناصر الرئيسية أو الثانوية التي تم وضع وحدات التحليل فيها كالكتب والمجلات العلمية والصور والفيديوهات المتعلقة بالفيزياء الفلكية.

وفي ضوء الإجراءات السابقة قام الباحثان بالتحليل، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (1).

جدول (1) عدد مؤشرات مهارات التفكير الاستدلالي لموضوعات الفيزياء الفلكية

اسم المقرر	الموضوع	عدد مؤشرات مهارات التفكير الاستدلالي	الوزن النسبي
الفيزياء الفلكية	تاريخ علم الفلك	9	% 21
	نظريات الكون	4	% 9
	المجرات	9	% 21
	النجوم وأطيافها	13	% 30
	الكواكب والقمر	8	% 19
المجموع		43	%100

يتضح من خلال الجدول (1) أن عدد مؤشرات مهارات التفكير الاستدلالي لموضوعات مقرر الفيزياء الفلكية الناتجة عن عملية التحليل بلغت (43) مؤشرًا.

- **ثبات التحليل:**

للتأكد من ثبات التحليل استخدمت طريقة الثبات عبر الزمن من خلال تحليل محتوى مقرر الفيزياء الفلكية ثم إعادة التحليل مرة أخرى بعد شهر كامل، وطُبقت معادلة هولستي (Holsti) لحساب الثبات فكان ثبات التحليل كما في جدول (2):

جدول (2) ثبات التحليل عبر الزمن لقائمة مهارات التفكير الاستدلالي

مهارات التفكير الاستدلالي	عدد المؤشرات في التحليل الأول	عدد المؤشرات في التحليل الثاني	عدد المؤشرات المتفق عليها في التحليلين	نسبة الاتفاق %
الاستقراء	15	17	15	93.75
الاستنباط	12	14	12	92.30
الاستنتاج	16	16	16	96.87
المجموع	43	47	43	96.62
مقدار الاتفاق الكلي لقائمة التحليل =0.9662				

يتضح من الجدول (2) أن معامل الثبات للتحليل بلغت نسبته (96.62%) وهي نسبة تدل على معامل ثبات عال.

3- **تحديد طول الاختبار وصياغة فقراته**

وفقًا للعوامل والمتغيرات المؤثرة على طول الاختبار ومن أهمها: عدد مؤشرات مهارات التفكير الاستدلالي الناتجة عن التحليل، وطبيعة القياس لمحتوى تلك المهارات التي تستدعي قدرة الطلبة على الاستدلال، واستدعاء المعلومات التي تكمل النص، لا أن يختاروها من بدائل محددة، إضافة إلى المرحلة الدراسية للدراسة الحالية، بناءً على ذلك كله تم تحديد طول الاختبار بـ(43) سؤالًا. لكل مؤشر من مؤشرات مهارات التفكير الاستدلالي سؤال واحد فقط من نوع إكمال الإجابة الصحيحة،

ولقد روعي في صياغة أسئلة هذا الاختبار شروط أسئلة التكميل.

4- **تعليمات الاختبار**: بعد إعداد أسئلة الاختبار وُضعت مجموعة من التعليمات تهدف إلى تسهيل مهمة الطلبة للإجابة عنها وذلك من خلال تحديد بيانات الطالب: الاسم، وبيانات لوصف الاختبار: عدد الأسئلة وعدد الصفحات، وتعليمات خاصة بكيفية الإجابة عن الأسئلة بإكمال الإجابة الصحيحة في المكان المناسب، كذلك تم تحديد دليل التصحيح بإعطاء كل سؤال من أسئلة الاختبار درجة واحدة عند إكمال الطالب الإجابة الصحيحة، وصفراً عند إكماله بإجابة خاطئة.

في ضوء الإجراءات السابقة تكوّن الاختبار بصورته الأولية من (43) سؤالًا من نوع الإكمال، لكل سؤال إجابة واحدة صحيحة فقط.

5- **صدق الاختبار**

للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه بصورته الأولية على المحكمين أنفسهم الذين حكموا الإستراتيجية؛ وذلك لإبداء آرائهم ومقترحاتهم حول دقة الصياغة والسلامة اللغوية والعلمية لكل سؤال، ومدى مناسبتها للمهارات، وكذلك تعديل ما يرونه مناسبًا، أو حذفه، أو إضافته، وقد تم العمل بآراء المحكمين وإجراء التعديلات، حيث كان من أهم الملاحظات ما يأتي:

تعديل صياغة بعض الأسئلة لتتناسب مع المهارة التي تنتمي إليها، وأرقام الأسئلة التي تم تعديلها بناءً على مقترحات المحكمين وهي: (5-14- 16-18- 20- 26-28-32-34-36-39-41-42).

- تحويل الأسئلة المركبة التي تحتوي على أكثر من إجابة إلى سؤال يقيس إجابة واحدة فقط.
- حذف بعض أسئلة الاستدلال المتداخلة مع أسئلة استدلال أخرى، وأرقام الأسئلة التي تم حذفها بناءً على مقترحات المحكمين هي (9- 21-38).
- توزيع أسئلة كل مهارة بشكل عشوائي متباعدة بعضها عن بعض.

6- التطبيق الاستطلاعي القبلي للاختبار

تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية نفسها التي تم تجريب الإستراتيجية عليها وذلك بهدف حساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز، وطبقت المعادلات، وكانت النتائج كالآتي:

- أشارت نتائج تطبيق معادلة حساب معامل الصعوبة إلى وجود بعض الأسئلة لها معامل صعوبة تراوحت بين (0.15-0.24) وهي أسئلة أجاب عنها معظم أفراد العينة الاستطلاعية وتتمثل في الأسئلة ذوات الأرقام (15-22-24-37-40) أما الأسئلة المتبقية فقد تراوحت معامل صعوبتها بين (0.25-0.75)، ومتوسط معامل صعوبتها (0.59)، حيث يؤكد عزت حسن (2013) أن معامل الصعوبة المقبولة هي التي لا تقل صعوبتها عن (0.25)، ولا تزيد عن (0.80).

- كما أشارت نتائج حساب معامل التمييز إلى وجود بعض الأسئلة التي لها معامل تمييز تراوحت بين (0.10، 0.20) وهي الأسئلة ذوات الأرقام (7، 10، 23، 27، 35)

وحفاظًا على توازن الاختبار بعد حذف بعض الأسئلة، قام الباحثان بتوزيع الأسئلة المتبقية وعددها (30) سؤالًا بشكل عادل على مهارات التفكير الاستدلالي وفقًا لجدول المواصفات الموضحة في جدول (3):

جدول (3) مواصفات اختبار مهارات التفكير الاستدلالي لمقرر الفيزياء الفلكية

مهارات التفكير الاستدلالي	الاستقراء			الاستنباط			الاستنتاج			المجموع		
الموضوع	عدد الأهداف	النسبة%	عدد الأسئلة	عدد الأهداف	النسبة%	عدد الأسئلة	عدد الأهداف	النسبة%	عدد الأسئلة	عدد الأهداف	النسبة %	عدد الأسئلة
تاريخ علم الفلك	5	12	4	1	2	1	3	7	2	9	21	7
نظريات الكون	1	2	1	1	2	1	2	5	1	4	9	3
المجرات	3	7	2	3	7	2	3	7	2	9	21	6
النجوم وأطيافها	3	7	2	4	9	3	6	14	4	13	30	9
الكواكب والقمر	3	7	2	3	7	2	2	5	1	8	19	5

يتضح من الجدول (3) أن عدد أهداف مهارات التفكير الاستدلالي (الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج) بلغت على الترتيب (15، 12، 16) هدفًا، بينما بلغ عدد الأسئلة المقابلة لها (11، 9، 10).

وتم توزيع أسئلة الاختبار بشكل عشوائي، وفي ضوء الإجراءات السابقة أصبح عدد أسئلة اختبار التفكير الاستدلالي (30) سؤالًا.

7- التطبيق الاستطلاعي البعدي للاختبار

تم تطبيق الاختبار بعديًا على العينة الاستطلاعية نفسها التي طبق عليها التجريب الاستطلاعي، بغرض تقدير الزمن اللازم للإجابة عنه وتقدير صدق اتساقه الداخلي، ومعامل ثباته من خلال الخطوات الآتية:

- **تقدير الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار**

تم تقدير الزمن اللازم للاختبار من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقه أول ثلاثة طلبة، والزمن الذي استغرقه آخر ثلاثة طلبة في الإجابة عن أسئلة الاختبار؛ فكان الزمن اللازم للاختبار(56) دقيقة.

- **تقدير ثبات الاختبار**

قُدر الثبات بطريقة كورد ريتشارد (20) فكانت قيمته (0.895) وتعتبر هذه قيمة ثبات عالية ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

أ- إخراج الصورة النهائية للاختبار

بعد استكمال الإجراءات السابقة أصبح الاختبار بصورته النهائية مكونا من (30) سؤالًا من نوع إكمال الإجابة الصحيحة، وأصبحت الدرجة النهائية للاختبار (30) درجة، والزمن اللازم للإجابة (56) دقيقة. (ملحق 4).

المرحلة الثانية: إجراءات التطبيق وتحليل النتائج وصفيًا

1- **عملية التجهيز والتنسيق للتطبيق التجريبي:** تم الإعداد والتجهيز لتطبيق التجربة على عينة الدراسة بالتنسيق مع الجهات المعنية في الكلية والقسم، وأخذ الموافقة منهم بالتطبيق على عينة الدراسة (ملحق 5).

2- **إجراءات تصحيح وتحليل النتائج وصفيًا**

أُتبعت مجموعة من الإجراءات لتصحيح وتحليل النتائج على النحو الآتي:

أ- تصحيح إجابات الطلبة: تم تصحيحها وفقًا لشروط تصحيح اختبار إكمال الإجابة الصحيحة.

ب- إدخال البيانات المتعلقة بالقياسات القبلية والبعدية والتتبعية لعينة الدراسة على الاختبار إلى الحاسوب برنامج (Spss) ليتم معالجتها إحصائيًا.

3-تحديد الوسائل والمعالجات الإحصائية

للتحقق من فرضيات الدراسة أُستخدمت الوسائل والمعادلات الإحصائية الآتية:

أ. المتوسطات والانحرافات المعيارية بين درجات القياسات المتعددة (قبلي- بعدي- تتبعي).

ب. اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين من البيانات (paired-samples T-Test) للتحقق من الفروق الإحصائية بين نتائج القياسين القبلي والبعدي من جهة، والقياسين البعدي والتتبعي من جهة أخرى.

ج. نسبة الكسب لماك جويجان (McGuigan) لحساب مقدار التحسن بعد تطبيق الإستراتيجية.

د. مربع معامل إيتا (η^2) لإيجاد حجم تأثير المتغير المستقل (استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب) على المتغير التابع (مهارات التفكير الاستدلالي).

رابعًا: نتائج الدراسة

تم التحقق من صحة فرضيات الدراسة كما يأتي:

-النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى، ونصها: لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الاستدلالي ككل وفي درجة كل مهارة من مهاراته الفرعية كلٍ على حدة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية أُستُخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) للبيانات المترابطة لدرجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الاستدلالي ككل، وفي درجة كل مهارة من مهاراته الفرعية كلٍ على حدة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (4).

جدول (4) نتائج اختبار (T-Test) للبيانات المترابطة في القياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الاستدلالي (n=20)

المهارة	نوع التطبيق	عدد الأسئلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة
الاستقراء	قبلي	11	0.95	1.05	19	16.13	0.00
	بعدي		7.50	1.79			
الاستنباط	قبلي	9	0.85	0.74	19	11.87	0.00
	بعدي		6.35	1.53			
الاستنتاج	قبلي	10	0.80	0.89	19	15.93	0.00
	بعدي		6.55	1.31			
الكل	قبلي	30	2.60	1.98	19	21.45	0.00
	بعدي		20.40	3.76			

يتضح من الجدول (4) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات العينة في القياسين القبلي والبعدي للاختبار ككل وفي درجة كل مهارة من مهاراته الفرعية كل على حدة ولصالح القياس البعدي، حيث كانت قيمة (t) المحسوبة لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي ككل (21.45)، بينما بلغت قيمتها (16.13، 11.87، 15.93) للمهارات الفرعية (الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج) على الترتيب؛ وهي قيم أكبر من قيمة (t) الجدولية التي تساوي (2.09) عند درجات الحرية نفسها ومستوى الدلالة ذاته، مما يدل على تأثير إستراتيجية الرحلات المعرفية على تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة الدراسة.

وتشير النتائج السابقة إلى وجود تحسن في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي، ولحساب ذلك التحسن استخدم الباحثان معادلة نسبة الكسب لماك جوجيان؛ كما استخدما معادلة مربع إيتا (η^2) لتحديد حجم الأثر، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (5).

جدول (5) نسبة الكسب لماك جيوجان؛ ومعامل إيتا (η^2) لحساب حجم تأثير إستراتيجية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي

المهارة	نوع التطبيق	المتوسط الحسابي	الدرجة العظمى (p)	الفرق بين متوسطي القياسين $M_2 - M_1$	الفرق بين الدرجة العظمى ومتوسط القياس القبلي $P - M_1$	نسبة الكسب $\frac{M_2-M_1}{P-M_1}$	معامل إيتا (η^2)
الاستقراء	قبلي M_1	0.95	11	6.55	10.05	0.65	0.93
	بعدي M_2	7.50					
الاستنباط	قبلي M_1	0.85	9	5.5	8.15	0.67	0.88
	بعدي M_2	6.35					
الاستنتاج	قبلي M_1	0.80	10	5.75	9.2	0.62	0.93
	بعدي M_2	6.55					
الكل	قبلي M_1	2.60	30	17.8	27.4	0.64	0.96
	بعدي M_2	20.40					

يتضح من الجدول (5) أن قيمة نسبة الكسب لماك جيوجان لاختبار التفكير الاستدلالي ككل، ولكل مهارة من مهاراته الفرعية كل على حدة، كانت أكبر من القيمة (0.6) المحددة لمتوسط نسبة التأثير (عزت حسن،2013)، وهذا يشير إلى أن مقدار التحسن في أداء عينة الدراسة بعد تطبيق إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب أعلى بكثير منه في أداء الطلبة قبل تطبيق الإستراتيجية.

كما يتضح من الجدول (5) أن قيمة معامل إيتا (η^2) لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي ككل كانت تساوي (0.96)، بينما بلغت (0.93، 0.88، 0.93) للمهارات الفرعية (الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج) على الترتيب؛ وهي قيمٌ تعبر عن حجم تأثير كبير جدًا للمتغير المستقل (إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب) في المتغير التابع (مهارات التفكير الاستدلالي) لدى عينة الدراسة، حيث حُدد حجم التأثير (كبير) عندما تكون $0.80 \leq \eta^2 \leq 0.90$ (عزت حسن،2013) وفي ضوء تلك النتائج تم رفض الفرض الأول من فرضيات الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: دنيور يسرى (2017)؛ جودة سامية (2016)؛ علي محسن (2016)؛ إسماعيل وداد وعبده ياسر (2008) التي توصلت إلى أن التدريس بإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب له أثر في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عيناتها.

- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ونصها: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار مهارات التفكير الاستدلالي ككل وفي درجة كل مهارة من مهاراته الفرعية كل على حدة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) للبيانات المترابطة لدرجات عينة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار مهارات التفكير الاستدلالي ككل وعلى درجة كل مهارة من مهاراته الفرعية كلٍ على حدة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (6).

جدول(6) نتائج اختبار(T-Test) للبيانات المترابطة لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار مهارات التفكير الاستدلالي (n=20)

المهارة	نوع التطبيق	عدد الأسئلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة
الاستقراء	بعدي	11	7.50	1.79	19	0.006	1.00
	تتبعي		7.50	1.82			
الاستنباط	بعدي	9	6.35	1.53	19	1.37	0.18
	تتبعي		6.20	1.65			
الاستنتاج	بعدي	10	6.55	1.31	19	1.14	0.26
	تتبعي		6.40	1.44			
الكل	بعدي	30	20.40	3.76	19	1.01	0.33
	تتبعي		20.15	3.84			

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات العينة في القياسين البعدي والتتبعي للاختبار ككل وفي درجة كل مهارة من مهاراته الفرعية كل على حدة حيث كانت قيمة (t) المحسوبة لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي ككل

(1.01)، بينما بلغت (0.006، 1.37، 1.14) للمهارات الفرعية (الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج) على الترتيب؛ وهي قيم أقل من قيمة (t) الجدولية التي تساوي (2.09) عند درجات الحرية نفسها، ومستوى الدلالة ذاته، مما يدل على صحة النتائج السابقة ويؤكد أن أثر المتغير المستقل (إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست) على المتغير التابع (مهارات التفكير الاستدلالي) لدى عينة الدراسة لم يكن نتيجة الصدفة أو لمتغيرات أخرى لم تؤخذ في الحسبان، وهذا يؤكد استمرار تأثير إستراتيجية الرحلات المعرفية على تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة الدراسة، وفي ضوء تلك النتائج تم قبول الفرض الثاني من فرضيات الدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتائج بالآتي:

- إتاحة الفرصة للطلبة للتعبير عن آرائهم وأفكارهم في ضوء المعلومات التي بحثوا فيها، وإعادة صياغتها بلغتهم الخاصة أثناء أدائهم للمهام، ثم إنتاجهم تقريرًا نهائيًا من إبداعاتهم، نمّى لديهم القدرة على الاستقراء والاستنباط والاستنتاج.
- نقاش طلبة المجموعة الواحدة فيما بينهم للمعلومات، وإبداء الملاحظات والنقد وتقديم التغذية الراجعة حول كل فكرة مطروحة في الدروس أسهم في إبعادهم عن الجمود الفكري ونمّى قدرتهم على الاستدلال.
- توجيه حواس الطلبة إلى التفكير في الكون أثناء تنفيذهم أنشطة الإستراتيجية، مثل: مشاهدة السماء ليلًا، والرصد للظواهر الفلكية المختلفة، ومتابعتهم للبرامج التلفزيونية المتعلقة بعلم الكون، ومشاركتهم الفاعلة عبر مجموعة الواتس للاطلاع على الأحداث الفلكية المستجدة، قد نمّى قدراتهم على تتبع الظواهر الفلكية والتوصل إلى البراهين، وبقاء أثر التعلم لديهم.

ثانيًا: التوصيات والمقترحات

التوصيات:

توصل الباحثان إلى عدد من التوصيات والمقترحات أبرزها ما يأتي:

- تنفيذ دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بشكل خاص، والجامعة بشكل عام على مهارات التدريس باستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست.

- توفير الجامعات وكليات ومعاهد إعداد المعلمين بالجمهورية اليمنية بيئة تعلم مناسبة لاستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.

المقترحات:

استكمالًا للدراسة الحالية، يقدم الباحثان المقترحات الآتية:

- إجراء دراسات تهدف إلى الكشف عن أثر استخدم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية متغيرات تابعة أخرى لم تتطرق لها هذه الدراسة، مثل: مهارات (التفكير الابتكاري، التفكير الإبداعي... إلخ) لدى عينات مشابهة لعينة الدراسة.
- إجراء دراسات تهدف إلى الكشف عن فاعلية استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مستوى التحصيل العلمي لدى طلبة المراحل الدراسية المختلفة.

المصادروالمراجع:

- **القران الكريم**

أولا: المراجع باللغة العربية

إبراهيم، بسام عبدالله. (2009). *التعليم المبني على حل المشكلات الحياتية وتنمية التفكير*. ط1، الأردن، عمّان: دار المسيرة.

إدريس، جعفر شيخ. (2001). *الفيزياء ووجود الخالق*. ط1، السعودية، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

إسماعيل، وداد وعبده ياسر. (2008). *أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية*. مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس، 2(1)، 205-219.

أمين، زينب محمد وآخرون. (2014). *كيفية إعداد رحلة معرفية عبر الويب باستخدام برنامج كورس لاب، مجلة كلية التربية*، جامعة بني سويف، مصر: الجزء (1) يناير، 77-104.

جروان، فتحي عبدالرحمن. (2012). *تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)*. ط5، الأردن، عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جودة، سامية حسين. (2016). *فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب كويست في تنمية بعض مهارات التفكير المنطقي والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم الرياضيات بجامعة تبوك*، بحث منشور، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة تبوك، السعودية، 4(7)، 187-228.

حبيب، مجدي عبدالكريم. (2007). *اتجاهات حديثة في تعليم التفكير: إستراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة*. ط2، مصر، القاهرة: دار الفكر العربي.

حجازين، نايل عيد. (2012). *التفكير الاستدلالي*. ط1، الأردن، عمّان: دار جليس الزمان.

حسن عزت عبدالحميد. (2013). *الإحصاء النفسي والتربوي*: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18. مصر، القاهرة: دار الفكر العربي.

الخوالدة، أكرم صالح. (2016). *اللغة والتفكير الاستدلالي*. الأردن، عمّان: دار حامد.

دنيور، يسرى طه. (2017). *أثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) في تدريس الفيزياء على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية بالزقازيق*، مصر: 97(2)، 257-315.

زاير، سعد علي وجري خضير عباس. (2020). *تصميم التعليم وتطبيقاته في العلوم الإنسانية*. ط1، الأردن، عمّان: الدار المنهجية.

الزعوري، محمد سعيد. (2008). *أثر استخدام إستراتيجية هليداتابا في تنمية التفكير الاستدلالي لطلبة الأول ثانوي في مادة الجغرافية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عدن، اليمن.

زيتون، كمال عبدالحميد. (2003). *التدريس نماذجه ومهاراته*. ط1، مصر، القاهرة: عالم الكتب.

صالح، أكرم صالح. (2012). *تعلم الرياضيات باستخدام فعاليات الويب كويست الصف التاسع الأساسي: الجانب العاطفي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

عبدالعزيز، سعيد محمد. (2009). *تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية*. ط2، الأردن، عمّان: دار الثقافة للنشر.

العتوم، عدنان وآخرون. (2009). *تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية*. ط2، الأردن، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

علي، جمال محمد. (2006). *التفكير- المفاهيم - النظريات - المهارات - الإستراتيجيات - القياس*. ط1، السعودية، الرياض: مكتبة الرشد.

علي، محسن مساعد. (2016). *أثر استخدام الويب كويست في تنمية أساليب التفكير في مادة الفيزياء لدى طلبة الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة بالجمهورية اليمنية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

عودة، أحمد وحكم رمضان. (2013). *فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج في تدريس العلوم في تحصيل طلبه الصف التاسع الأساسي وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة. مجلة العلوم التربوية والنفسية*، البحرين، 2(14)، 565-602.

الفار، زياد يوسف. (2011). *فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب كويست في تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في محافظة شمال قطاع غزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر: غزة: فلسطين.

فخرو، عبدالناصر وثائر حسين. (2010). *دليل مهارات التفكير: 100 مهارة في التفكير*. (ط2)، الأردن، عمّان: جهينة للنشر والتوزيع.

فيلة، فاروق عبده والزكي أحمد عبدالفتاح. (2004): *معجم مصطلحات التربية لفظًا واصطلاحًا*. ط1، مصر، الإسكندرية: دار الوفاء.

ابن، منظور جمال الدين محمد بن مكرم (2004). *لسان العرب*. ط3، لبنان، بيروت: دار صادر.

المعافا، محمد يحي. (2009). *برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهارات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الإعدادية، مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية*، اليمن، 2(6)، 112-147.

النجدي، أحمد عبدالرحمن وآخرون. (2007). *اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية*. ط4، مصر، القاهرة: دار الفكر العربي.

نصرالله، عمر عبدالرحيم. (2004). *تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي (أسبابه - علاجه)*. ط1، الأردن، عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

ثالثًا: المراجع باللغة الأجنبية

Abbit, J; & phus, J. (2008): What we know about the impacts of Web Quest. Areview of Research, AACE Journal, 4(16), 441-456.

Gulbahar, Y; Madran, R. O. & Kalelioglu, F.(2010). Development and Evaluation of an interactive web quest Environment: "Web Macerasi". Educational Technology & Society, 13(3), 139-150

Hakverdi -can,M., Sonmez, D. (2012). Learning how to design a technology supported inquiry - based learning environment. Science Education International, 23(4), 338-352.

International of Astronomy (2009). The Universe yours to Discover, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.1-27.

March, T. (2003). The learning power of Web quests, Educational Leadership, 61(4): 42-47.

Sen, A & Neufeld, S. (2006). In pursuit of Alternatives in ELT methodology: Web Quests online submission, Turkish online, journal of Educational Technology to jet, 1(5), 1-20.

Swartz , R. J. & Perkins , P. N.(1990): Teaching Thinking Issues and Approaches , New York , Midwest Publications.

مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية
مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
العدد الثالث عشر 13
مـــارس 2022

الدور التربوي للشباب في ضوء التربية النبوية

د. أكرم عبد القادر منصور*
a.mansour@up.edu.ps

تاريخ الاستلام: 2021/10/03م	تاريخ القبول: 2021/12/19م

ملخص:

هدفت الدراسة إلى تحديد الدور التربوي للشباب في ضوء التربية النبوية مستخدمة المنهج التاريخي الذي يتضمن الاستقراء والاستنباط، بتتبع واستقراء الأحاديث النبوية التي يُذكر فيها الشباب، وتحليلها واستنباط دورهم التربوي، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، من أبرزها ما يأتي: أن من أبرز المهمات التي قام بها الشباب، إذ لا يستطيع أن يقوم بها أحدٌ غيرهم: مهمةَ حفظ الأمن والدفاع عن الدين والأوطان، حيث أوكل إليهم النبي ﷺ مهمة قيادة الجيوش تارة، ومهمة الحراسة الشخصية له تارة ثانية، وتنفيذ العمليات الخاصة تارة أخرى؛ كاستطلاع أخبار العدو، وتنفيذ الاغتيالات لأخطر الأعداء المتربصين بالدولة. أسهم الشباب في النهضة الاقتصادية ومكافحة الفقر والبطالة، وتميّزوا في احتراف المهن والحرف والصناعات المختلفة، فكان منهم العالم والمعلم والطبيب والنجار والحداد والمزارع والتاجر الأمين... إلخ. كان للشباب أثرٌ واضح في النهضة العلمية والفكرية والدعوية والتربوية في المجتمع الإسلامي الأول، فكان منهم النجباء الذين تصدروا للإفتاء والقضاء، وكان منهم الأذكياء من كتبة الوحي وحفاظ القرآن الذين نقلوه وعلموه الأجيال.

الكلمات المفتاحية: التربوي، الشباب، التعليم، الإفتاء، الدعوة.

* أستاذ أصول التربية المساعد - قسم التعليم الأساسي - كلية التربية - جامعة فلسطين - فلسطين.

DOI:10.53285/2117-000-013-005

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

The Educational Role of Youth in the Light of Prophetic Education

Dr. Akram Abdelqader Mansour *

a.mansour@up.edu.ps

Received date: 03.10.2021	Accepted date: 19.12.2021

Abstract:

The aim of this study was to identify the educational role of young people in the light of the prophetic Sunnah, using the historical method of deduction and induction. This was conducted by tracking, extrapolating and analyzing the hadiths in which young people are mentioned in order to identify their educational role. The study results revealed that the most conspicuous tasks that young people did, where no one else did, was the task of maintaining security and defending religion and homeland. The Prophet (PBUH) entrusted them with the task of commanding the armies at times, the task of personal protection and the conduct of special operations at other times, such as reconnoitering information about the enemy and, carrying out assassinations of the most dangerous enemies of the state. Young people had contributed to the economic development and the fight against poverty and unemployment, etc. They excelled in various professions, crafts and industries, including scholars, teachers, physicians, blacksmiths, farmers and honest traders, etc. They also had a clear influence on the renaissance of scientific, intellectual, dawah and educational efforts in the first Muslim society.

Keywords: Educator, Youth, Education, Fatwa, Invitation.

*Assistant Professor of Fundamentals of Education, Department of Basic Education, Faculty of Education, University of Palestine, Palestine.

مقدمة:

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبيَّ بعده، سيدنا محمَّدٍ وآله وصحبه، ومن اقتفى أثره، أما بعد:

فممّا لا شك فيه أن الشباب هم سواعد بناء الأوطان، وعوامل رقيها ونهضتها وتقدمها في كل مجالات الحياة، ولذلك أولاهم النبي ﷺ أهمية بالغة وعناية وتربية خاصتين، وحدّد لكل واحد منهم مكانه المناسب الذي يستطيع أن يخدم فيه أمته ووطنه ومجتمعه.

وكان للتطور المادي الذي شهدته البشرية في العقود الأخيرة نتائج سلبية ومؤلمة في حياة كثير من الشعوب، وخاصة في الفترات الأكثر حيوية وتجددًا، ومن ضمن فئات مجتمعات هذه الشعوب ؛ فئة الشباب.

والسبب في ذلك يعود للتركيز المبالغ فيه الذي مارسته العولمة الإعلامية على هذه الفئة، باعتبارها الفئة ذات الاستهلاك الأكبر للمنتجات التي أفرزها هذا التطور المادي، فضلًا عن كونها الفئة الأسهل اختراقًا من قبل آليات تلك العولمة، لرخاوة قيمها ومبادئها ولحاجاتها الجسدية الملحة وطاقاتها المتفجرة.

وفي هذه الدراسة سنبين دورهم التربوي من خلال التربية النبوية، مما يعود بالنفع والفائدة على الجميع في استثمار هذه الثروة البشرية ووضعها في مكانها المناسب، وإلا فإنهم سيكونون عوامل خراب، ومعاول هدم لا بناء، يستغلهم الأعداء في تنفيذ مخططاتهم، حيث إن الكثير من الشباب في واقعنا وعصرنا الحديث قد وقعوا ضحية لأعداء الأمة، الذين غرسوا فيهم الفكر المتطرف، والقيم المنحرفة، وأشغلوا أوقاتهم في اللهو، وأُسقط الكثير منهم في الخطايا من مخدرات وجرائم قتل وفحش وتقليد أعمى للغرب من خلال الغناء الماجن والأزياء والشذوذ الجنسي وقصات الشعر ومحاكاة اللاعبين وغيرها.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما سبق أمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما دور الشباب في التربية والتعليم والإفتاء؟

2- ما دور الشباب في الدعوة والإعلام ومواجهة الإشاعات؟

3- ما دور الشباب في الإصلاح والقضاء؟

4- ما دور الشباب في التنمية الاقتصادية ومواجهة مشكلة البطالة والفقر؟

5- ما دور الشباب في السياسة وإدارة شؤون الدولة؟

6- ما دور الشباب في الأمن والدفاع عن الدّين والأوطان؟

أهداف الدراسة وأهميتها:

تكمن أهمية الدراسة وأهدافها فيما يأتي:

1- بيان أهمية الشباب ودورهم في تقدم الأوطان ونهضتها.

2- إبراز دور السنة النبوية في معالجة القضايا العصرية، وأهمها النهضة والتقدم الحضاري.

3- وضع خطة متكاملة للاستفادة من طاقات الشباب في نهضة الأوطان من خلال الأحاديث النبوية.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في تحديد الدور التربوي للشباب في ضوء التربية الإسلامية.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج التاريخي الذي يتضمن الاستقراء، والاستنباط الذي يقوم على استقراء الأحاديث النبوية التي يُذكر فيها الشباب ودوهم التربوي من خلال دراسة الأحاديث النبوية وتحليلها وترتيبها حسب موضوع الدراسة، وقد سار في اتباع هذا المنهاج وفق الخطوات الآتية:

1- الاقتصار على الأحاديث المقبولة التي تدور بين الصحة والحُسن، واستبعاد ما لم يصح أو لم يثبت.

2- الانتقاء والاختيار من أقوال العلماء والشرَّاح في التعليق على الأحاديث بما يفي بالغرض، والتوسع حسب الحاجة.

3- تفسير الألفاظ الغريبة من كتب غريب الحديث وشروحه، والتعريف بالأماكن والبلدان من خلال كتب البلدان.

4- ذكر المعلومات المتعلقة بالمراجع من ناحية الاسم والمؤلف والطبعة ودار النشر في قائمة المصادر والمراجع.

5- اشتقاق أسئلة الدراسة وصياغتها، ومن ثمّ الإجابة عنها.

مصطلحات الدراسة:

تعريف الشباب لغة واصطلاحا:

أ- الشباب في اللغة:

أصل الشباب في اللغة من شبَّ، وهي كلمة تحملُ معاني القوة والنماء والَتوقُّد.

قال ابن فارس: "شَبَّ: الشِّينُ وَالْبَاءُ أَصْلٌ وَاحِدٌ يَدُلُّ عَلَى نَمَاءِ الشَّيْءِ، وَقُوَّتِهِ فِي حَرَارَةٍ تَعْتَرِيهِ، مِنْ ذَلِكَ: شَبَبْتُ النَّارَ أَشُبُّهَا شَبًّا وَشُبُوبًا، وَهُوَ مَصْدَرُ شُبَّتْ. وَكَذَلِكَ شَبَبْتُ الْحَرْبَ، إِذَا أَوْقَدْتَهَا. فَالْأَصْلُ هَذَا، ثُمَّ اشْتُقَّ مِنْهُ الشَّبَابُ، الَّذِي هُوَ خِلَافُ الشَّيْبِ.

وَالشَّبَابُ أَيْضًا: جَمْعُ شَابٍّ، وَذَلِكَ هُوَ النَّمَاءُ وَالزِّيَادَةُ بِقُوَّةِ جِسْمِهِ وَحَرَارَتِهِ، ثُمَّ يُقَالُ فَرْقًا: شَبَّ الْفَرَسُ شِبَابًا، بِكَسْرِ الشِّينِ، وَذَلِكَ إِذَا نَشِطَ وَرَفَعَ يَدَيْهِ جَمِيعًا، وَالشَّبِيبَةُ: الشَّبَابُ، وَمِنَ الْبَابِ: الشَّبَبُ: الْفَتِيُّ مِنْ بَقَرِ الْوَحْشِ"(ابن فارس، 1979: 177/3).

ب – الشباب في الاصطلاح:

الشباب مرحلة عمرية تبدأ مع سن البلوغ، وتنتهي مع بداية الكهولة أو الشيخوخة، على خلاف بين العلماء في تحديد هذه السن.

جاء في بيان مرحلة الشباب وتعريفها: "زَمَنُ الغُلُومِيَّة سَبْعَ عَشَرَةَ سَنَةً مُنْذُ يُولَدُ إلى أَن يَسْتَكْمِلَها، ثمَّ زَمَنُ الشَّبَابِيَّة مِنْهَا إِلَى أَنْ يَسْتَكْمِلَ إِحْدَى وخَمْسِينَ سنة، ثمَّ هُوَ شَيْخٌ إِلَى أَنْ يَمُوتَ" (الزبيدي، د.ت: 92/3).

وَقيل: الشَّابُّ: البَالِغُ إِلَى أَنْ يُكَمِّلَ ثَلَاثِين، وَقيل: ابنُ سِتَّ عَشَرَةَ إِلى اثْنَتَيْن وثَلَاثِين، ثُمَّ هُوَ كَهْلٌ (الزبيدي، د.ت: 92/3).

وقال ابن الجوزي- رحمه الله-: "وَسن الشَّبَاب هُوَ الَّذِي يتكامل فِيهِ النمو ويبتدئ عَقِيبه بالانحطاط، ومنتهاه فِي غَالب الْأَحْوَال خمس وَثَلَاثُونَ سنة، وَقد يبلغ أَرْبَعِينَ"(ابن الجوزي، د.ت: 532/3).

وقال ابن حجر- رحمه الله-: "قال بعض الحكماء: الأسنان أربعة: سن الطفولة، ثم الشباب، ثم الكهولة، ثم الشيخوخة، وهي آخر الأسنان، وغالب ما يكون ما بين الستين والسبعين، فحينئذ يظهر ضعف القوة بالنقص" (العسقلاني، د.ت: 532/3).

الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على العديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية إلى حدٍ ما، ويكمن إجمال أبرزها على النحو الآتي:

1- استهدفت دراسة ماضي (2011) بيان خصائص مرحلة الشباب، والأساليب والوسائل التربوية في توجيه الشباب ومعالجة مشاكلهم.

2- استهدفت دراسة الخطيب (2013) بيان بعض واجبات الشباب تجاه دينهم ومجتمعهم.

3- استهدفت دراسة حماد، الغرباوي (2011) الحديث عن فئة الشباب في ضوء السّنة النبوية المشرفة، من حيث اهتمام السنة بتربيتهم، والهدي النبوي في معالجة مسألة الشهوة عندهم، وكيف كان الاعتماد عليهم في جيل الصحابة، وتحميلهم بعض المسئوليات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبيّن الآتي:

1- لم تف هذه الدراسات بالدور التربوي للشباب فاقتصرت على بعض الأمور السلوكية.

2- تناولت هذه الدراسات آلية الاستفادة من الطاقات الشبابية في نهضة الأوطان وبنائها.

3- تميزت الدراسة الحالية بالاستفادة من الدور التربوي للشباب في مجالات عدة.

1- **إجابة السؤال الأول: ونصه: " ما دور الشباب في التربية والتعليم والإفتاء؟"**

إن المتأمل في السنة النبوية يجد أن أكثر الذين حملوا على عاتقهم واجبات التربية والتعليم في المجتمع الإسلامي كانوا شبابًا، فمن أبرز الأمثلة على ذلك -على سبيل الذكر لا الحصر-:

أولًا: الرسول ﷺ: وهو الإمام والداعية والمعلم الأول، لمّا بُعث وتحمل أعباء الدعوة والرسالة، كان في سن الشباب، فقد كان عمره أربعين عامًا (العسقلاني، 1959: 718/8).

ثانيًا: فقهاء الصحابة كانوا من الشباب، ومنهم:

- **عبد الله بن عباس -رضي لله عنهما:** فلقد كان مولده بشعب بني هاشم، قبل الهجرة بثلاث سنين، أو أكثر قليلًا، وقد كان أكثر الصحابة فتوى، وأوسعهم فقهًا، حتى كان عمرﷺ يجلسه وهو شاب صغير مجالس الكبار من أهل بدر (الذهبي، 1992: 331/3).
- **معاذ بن جبلﷺ:** وقد كان أعلم الأمة بالحلال والحرام، وأحد المفتين، وحفظ القرآن كاملًا في حياة النبيﷺ ، وكان أسلم وهو ابن ثماني عشرة سنة (ابن سعد، 2001: 583/3-590).
- **زيد بن ثابتﷺ:** وهو أفرض المسلمين، كما قال النبي ﷺ (أحمد، 1995: 405/21 ح. 13990)، يعني أعلمهم بالفرائض، وقد أسلم وهو ابن إحدى عشرة سنة، وهو الذي أمره النبي ﷺ لِيتعلَّم لغة يهود ليقرأ له كتبهم، فتعّلم السريانية والعبرية في أسبوعين، كما تقدّم، وكان أحد حفظة القرآن، وكتبة الوحي، ثم حمَّله أبو بكر وهو ابن إحدى وعشرين سنة مسئوليةً مهمةً وهي جمع القرآن، ويضاف إلى ذلك أنه كان من المفتين من الصحابة (ابن سعد، 2001: 309/2، 306/5).
- **عائشة رضي الله عنها:** فقد كانت فقيهة النساء، وقد كان الصحابة يرجعون إليها فيما أُشْكِلَ عليهم، وما سألوها عن شيء إلا وجدوا عندها منه علمًا وفيرًا، وقد توفي النبي ﷺ وهي في الثامنة عشرة من عمرها (الذهبي، 1992: 135/2).

ثالثًا: كتبة الوحي، وحفظة القرآن، ومعلّموه، كانوا شبابًا:

وممن شرفهم النبي ﷺ بحمل عبء هذه المهمة العظيمة: علي بن أبي طالب، وأُبي بن كعب، وزيد بن ثابت، ومعاوية بن أبي سفيان، وغيرهمﷺ (الزرقاني، د.ت: 202/1).

ومنهم أيضًا: ابن مسعود، وسالم مولى أبي حذيفة، فقد قال النبي ﷺ: **"خُذُوا القُرْآنَ مِنْ أَرْبَعَةٍ، مِنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ مَسْعُودٍ، وَسَالِمٍ مَوْلَى أَبِي حُذَيْفَةَ، وَمُعَاذِ بْنِ جَبَلٍ، وَأُبَيِّ بْنِ كَعْبٍ"** (البخاري، 2001: 186/6 ح.4999)(مسلم، د.ت: 1913/4 ح.2464).

وهؤلاء جميعًا كانوا شبابًا، قد أثنى عليهم النبي ﷺ، وبارك علمهم، فعلى سبيل الذكر لا الحصر، قال: **"وَ أَقْرَؤُهُمْ لِكِتَابِ اللهِ أُبَيُّ بْنُ كَعْبٍ"**(أحمد، 1995: 405/21 ح.13990).

وقد قال له النبي ﷺ: **"يَا أَبَا الْمُنْذِرِ، أَتَدْرِي أَيُّ آيَةٍ مِنْ كِتَابِ اللهِ مَعَكَ أَعْظَمُ؟"** قَالَ: قُلْتُ: اللهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ. قَالَ: **"يَا أَبَا الْمُنْذِرِ أَتَدْرِي أَيُّ آيَةٍ مِنْ كِتَابِ اللهِ مَعَكَ أَعْظَمُ؟"** قَالَ: قُلْتُ: {اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ }، قَالَ: فَضَرَبَ فِي صَدْرِي، وَقَالَ: **"وَاللهِ لِيَهْنِكَ الْعِلْمُ أَبَا الْمُنْذِرِ"**.

ولذلك أطلق عليه لقب سيد القرَّاء(ابن كثير، 1988: 323/8).

وعند الاطلاع على سيرة أبي بكر ﷺ، وخلافته نجده قد اختار أحد الشباب الأذكياء الفطناء لأعظم مهمة وأخطرها حينئذ، وهي مهمة جمع القرآن، فاختار لها زيد بن ثابت، وهو أحد كتبة الوحي وحفظة القرآن وفقهائهم، كما تقدّم، فعن زَيْدٍ ﷺ، قَالَ: أَرْسَلَ إِلَيَّ أَبُو بَكْرٍ ﷺ، قَالَ: إِنَّكَ كُنْتَ تَكْتُبُ الوَحْيَ لِرَسُولِ اللَّهِ ﷺ، فَاتَّبِعِ القُرْآنَ، "فَتَتَبَّعْتُ حَتَّى وَجَدْتُ آخِرَ سُورَةِ التَّوْبَةِ آيَتَيْنِ مَعَ أَبِي خُزَيْمَةَ الأَنْصَارِيِّ، لَمْ أَجِدْهُمَا مَعَ أَحَدٍ غَيْرِهِ، {لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِنْ أَنْفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ} إِلَى آخِرِهِ" (البخاري، 2001: 184/6 ح.9489).

رابعًا: رواة السنن من الصحابة كانوا شبابًا

فابن عبّاس- رضي الله عنهما-، أُطلق عليه لقب حَبْر الأمة وترجمان القرآن، لما أوتيه من العلم بالفقه والفتوى ورواية السنن، ولم يأت هذا الأمر من فراغ، فإنه قد استثمر وقت شبابه في مكابدة الصعاب بالطواف على أصحاب النبي ﷺ يسألهم عن مسائل قد فاتته ولم يسمعها من النبي ﷺ، فعَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ- رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا-، قَالَ: "لَمَّا تُوُفِّيَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ، قُلْتُ لِرَجُلٍ مِنَ الْأَنْصَارِ يَا فُلَانُ هَلُمَّ فَلْنَسْأَلْ أَصْحَابَ النَّبِيِّ ﷺ، فَإِنَّهُمُ الْيَوْمَ كَثِيرٌ". فَقَالَ: واعجبًا لَكَ يَا ابْنَ عَبَّاسٍ، أَتَرَى النَّاسَ يَحْتَاجُونَ إِلَيْكَ، وَفِي النَّاسِ مِنْ أَصْحَابِ النَّبِيِّ ﷺ مَنْ تَرَى؟ فَتَرَكَ ذَلِكَ، وَأَقْبَلْتُ عَلَى الْمَسْأَلَةِ، فَإِنْ كَانَ لَيَبْلُغُنِي الْحَدِيثُ عَنِ الرَّجُلِ فَآتِيهِ، وَهُوَ قَائِلٌ، فَأَتَوَسَّدُ رِدَائِي عَلَى بَابِهِ، فَتَسْفِي الرِّيحُ عَلَى وَجْهِي التُّرَابَ، فَيَخْرُجُ، فَيَرَانِي، فَيَقُولُ: يَا ابْنَ عَمِّ رَسُولِ اللَّهِ مَا جَاءَ بِكَ؟ أَلَا أَرْسَلْتَ إِلَيَّ فَآتِيَكَ؟ فَأَقُولُ: لَا، أَنَا أَحَقُّ أَنْ آتِيَكَ. فَأَسْأَلُهُ عَنِ الْحَدِيثِ. قَالَ: فَبَقِيَ الرَّجُلُ حَتَّى رَآنِي، وَقَدِ اجْتَمَعَ النَّاسُ عَلَيَّ، فَقَالَ: "كَانَ هَذَا الْفَتَى أَعْقَلَ مِنِّي" (الدارمي، 2000: 467/1).

وفي روايةٍ: قال ابْنُ عَبَّاسٍ- رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا-: "وُجِدَ أَكْثَرُ حَدِيثِ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ عِنْدَ هَذَا الْحَيِّ مِنَ الْأَنْصَارِ، وَاللَّهِ إِنْ كُنْتُ لَآتِي الرَّجُلَ مِنْهُمْ، فَيُقَالُ: هُوَ نَائِمٌ، فَلَوْ شِئْتُ أَنْ يُوقَظَ لِي، فَأَدَعُهُ حَتَّى يَخْرُجَ لِأَسْتَطِيبَ بِذَلِكَ حَدِيثَهُ" (المرجع السابق، 466/1).

ولم يقتصر الأمر على ابن عبّاس- رضي الله عنهما-، بل إن السبعة المكثرين من رواية الحديث جُلُّهم كانوا شبابًا، فلم تتجاوز أعمارهم عند وفاة النبي ﷺ الثلاثين عامًا، سوى واحدٍ منهم كان دون الأربعين، وهم: أبو هريرة ﷺ كان ابن سبع وعشرين(ابن عبد البر، 1968: 862)، وابن عمر ﷺ كان في الواحدة والعشرين(الذهبي، 1992: 203/3)، وأما أنس بن مالك ﷺ فكان ابن عشرين سنة(المزي، 1980: 363/3)، وعائشة رضي الله عنها كان عمرها ثماني عشرة سنة، وابن عباس- رضي الله عنهما – كان في الخامسة عشرة، وأما أبو سعيد الخدري فكان ابن عشرين سنة(ابن سعد، 2001: 350/5).

وسابعهم عبد الله بن مسعود ﷺ فقد كان دون العشرين لمّا أسلم، ولذا قال له النبي ﷺ: "إِنَّكَ غُلَيِّمٌ مُعَلَّمٌ"(أحمد، 1995: 82/6 ح.3598)، وكان دون الأربعين عند وفاة النبي ﷺ(ابن سعد، 2001: 139/2، 136/8).

إجابة السؤال الثاني: ونصه: "ما دور الشباب في الدعوة والإعلام ومواجهة الإشاعات؟"

سبق أن الداعية الأول ﷺ لما نزل عليه الوحي، وكُلّف بأعباء الدعوة كان في سن الشباب، إذ كان ابن أربعين ربيعًا، والناظر في السيرة النبوية المطهرة، لا سيما في المرحلة الأولى، وهي مرحلة سرية الدعوة، يجد أن الذين حملوا العبء بجانب المصطفى ﷺ كانوا شبابًا، منهم الصدّيق ﷺ، فلقد كان يصغر النبي ﷺ بعامين فقط(ابن عبدالبر، 1968: 977/3)، حتى أسلم على يديه أربعة من خيرة شباب قريش، وهم: الزبير، وعثمان، وطلحة، وعبد الرحمن بن عوف (المرجع السابق، 966/3).

ومنهم الأرقم بن أبي الأرقم الذي اتخذ النبي ﷺ داره مقرًّا للدعوة، حيث توفي في خلافة معاوية سنة ثلاث أو خمس وخمسين، وله ثلاث وثمانون سنة(الذهبي، 1992: 473/2).

قلت: فيكون عمره يوم وفاة النبي ﷺ ثلاثًا وأربعين سنة، ويوم الهجرة ثلاثًا وثلاثين سنة، وفي بداية الدعوة عشرين سنة.

وكذلك الأمر في مرحلة بدء الجهر بالدعوة فلم تتم إلا على أيدي الشباب بعد إسلام حمزة ﷺ عمّ النبي ﷺ، وعمر بن الخطاب ﷺ(العسقلاني، 1994: 4/484-486)، فقد كان عمره يومها لا يزيد عن سبعة وعشرين عامًا، وكان حمزة ﷺ في عُمر النبي ﷺ (المرجع السابق،2/105-106).

والنقباء الذين بايعوا النبي ﷺ على الإيواء والنصرة من الأنصار كان أكثرهم شبابًا(ابن عبد البر، 1968: 1/80-81)، سأذكر منهم اثنين على سبيل الذكر لا الحصر، وهما:

- **عبادة بن الصامت:** كان أحد النقباء بالعقبة، وشهد المشاهد كلّها بعد بدر، وقد مات بالرملة ببيت المقدس عام 34هـ، وهو ابن اثنتين وسبعين(الذهبي، 1992: 2/10).

قلت: يكون عمره يوم وفاة النبي ﷺ ثماني وأربعين سنة، ويوم البيعة سبعا وثلاثين سنة تقريبًا، أي في سن الشباب.

- **أسعد بن زرارة:** كنيته أبو أمامة، وقد اشتهر بها، وكان أحد النقباء في البيعتين، وقد كان أصغرهم سنًّا، ومات قبل بدر، أخذته الذُبحة(الزمخشري، د.ت: 2/154). والمسجد يُبني، أي في السنة الأولى من الهجرة(ابن عبد البر، 1992: 1/81).

وقد أوفد إليهم داعية من الشباب يعلمهم الإسلام، حتى دخل الإسلام جميع بيوت الأنصار، وهو السفير الدعوي الأول: مصعب بن عمير(ابن سعد، 2001: 9/1089)ﷺ، فعن البَرَاء بْن عَازِبٍ- رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا-، قَالَ: أَوَّلُ مَنْ قَدِمَ عَلَيْنَا مُصْعَبُ بْنُ عُمَيْرٍ، وَابْنُ أُمِّ مَكْتُومٍ وَكَانَا يُقْرِئَانِ النَّاسَ، فَقَدِمَ بِلاَلٌ وَسَعْدٌ وَعَمَّارُ بْنُ يَاسِرٍ، ثُمَّ قَدِمَ عُمَرُ بْنُ الخَطَّابِ فِي عِشْرِينَ مِنْ أَصْحَابِ النَّبِيِّ ﷺ، ثُمَّ قَدِمَ النَّبِيُّ ﷺ، فَمَا رَأَيْتُ أَهْلَ المَدِينَةِ فَرِحُوا بِشَيْءٍ فَرَحَهُمْ بِرَسُولِ اللَّهِ ﷺ، حَتَّى جَعَلَ الإِمَاءُ يَقُلْنَ: قَدِمَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ" (البخاري، 2001: 5/66 ح.3925).

قال النووي- رحمه الله-: "وهو أول من جمع الجمعة بالمدينة، وأسلم على يديه سعد بن معاذ، وأسيد بن حضير، وكفى بذلك فضلًا وأثرًا في الإسلام" (النووي، د.ت: 2/96).

وقال ابن حجر- رحمه الله-: "فَأَسْلَمَ خَلْقٌ كَثِيرٌ مِنَ الْأَنْصَارِ عَلَى يَدِ مُصْعَبِ بْنِ عُمَيْرٍ بِمُعَاوَنَةِ أَسْعَدَ بْنِ زُرَارَةَ حَتَّى فَشَا الْإِسْلَامُ بِالْمَدِينَةِ" (العسقلاني، 1959: 7/223).

وقد تولى جعفر بن أبي طالب (ابن سعد، 2001: 31/4) ﷺ في أرض الحبشة مهمة التعريف بالإسلام والدعوة إليه، والرد على شبهات المشركين، حتى أفحمهم، وأقنع النجاشي ﷺ بالموافقة على إيواء المسلمين في أرضه، فقد جاء في هذه القصة حديث طويل مشهور أخرجه الإمام أحمد، وفيه: "فَلَمَّا دَخَلُوا عَلَيْهِ، قَالَ لَهُمْ: مَا تَقُولُونَ فِي عِيسَى ابْنِ مَرْيَمَ؟ فَقَالَ لَهُ جَعْفَرُ بْنُ أَبِي طَالِبٍ: نَقُولُ فِيهِ الَّذِي جَاءَ بِهِ نَبِيُّنَا: هُوَ عَبْدُ اللهِ وَرَسُولُهُ، وَرُوحُهُ وَكَلِمَتُهُ أَلْقَاهَا إِلَى مَرْيَمَ الْعَذْرَاءِ الْبَتُولِ، قَالَتْ: فَضَرَبَ النَّجَاشِيُّ يَدَهُ إِلَى الْأَرْضِ، فَأَخَذَ مِنْهَا عُودًا، ثُمَّ قَالَ: مَا عَدَا عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ مَا قُلْتَ هَذَا الْعُودَ، فَتَنَاخَرَتْ (ابن الأثير، 1979: 32/5) بَطَارِقَتُهُ (الزمخشري، د.ت: 56/2) حَوْلَهُ حِينَ قَالَ مَا قَالَ، فَقَالَ: وَإِنْ نَخَرْتُمْ وَاللهِ اذْهَبُوا، فَأَنْتُمْ سُيُومٌ بِأَرْضِي -وَالسُّيُومُ: الْآمِنُونَ- مَنْ سَبَّكُمْ غُرِّمَ، ثُمَّ مَنْ سَبَّكُمْ غُرِّمَ، فَمَا أُحِبُّ أَنَّ لِي دَبْرًا ذَهَبًا، وَأَنِّي آذَيْتُ رَجُلًا مِنْكُمْ -وَالدَّبْرُ بِلِسَانِ الْحَبَشَةِ: الْجَبَلُ" (أحمد، 1995: 3/263-268 ح.1740).

ولمّا ظهرت مشكلة الخوارج وانحرافاتهم أرسل إليهم علي بن أبي طالب ﷺ ابن عباس ﷺ يناظرهم ويحاججهم ويدفع شبهاتهم ويدحض افتراءاتهم، وقد كان عددهم ثمانية آلاف رجل، وقيل اثنا عشر ألفًا، فعاد أربعة آلاف منهم إلى رشدهم، وقاتل علي ﷺ بقيتهم ممن أبى التوبة والرجوع إلى رشده (المرجع السابق، 84/2، ح. 656).

إجابة السؤال الثالث: ونصه: "ما دور الشباب في الإصلاح والقضاء؟"

لقد اختار النبي ﷺ حذاق أصحابه لمهنة القضاء وفك النزاعات بين المتخاصمين؛ إذ إن هذه المهنة تحتاج إلى فطنة وذكاء ومعرفة بأحوال الناس، ودراية بنفسياتهم، وقدرة على مخاطبة عقولهم.

ومن اللافت للانتباه أن الذين تولوا هذه المهنة من الصحابة في زمن النبوة كانوا شبابًا، فمنهم على سبيل الذكر لا الحصر:

- **علي بن أبي طالب ﷺ:** فقد بعثه النبي ﷺ إلى اليمن داعية ومصلحًا وقاضيًا بين أهلها رغم حداثة سنّه، فعَنْ عَلِيٍّ ﷺ، قَالَ: بَعَثَنِي رَسُولُ اللَّهِ ﷺ إِلَى الْيَمَنِ قَاضِيًا، فَقُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ تُرْسِلُنِي وَأَنَا حَدِيثُ السِّنِّ، وَلَا عِلْمَ لِي بِالْقَضَاءِ، فَقَالَ: **"إِنَّ اللَّهَ سَيَهْدِي قَلْبَكَ، وَيُثَبِّتُ لِسَانَكَ، فَإِذَا جَلَسَ بَيْنَ يَدَيْكَ الْخَصْمَانِ، فَلَا تَقْضِيَنَّ حَتَّى تَسْمَعَ مِنَ الْآخَرِ، كَمَا سَمِعْتَ مِنَ الْأَوَّلِ،**

فَإِنَّهُ أَحْرَى أَنْ يَتَبَيَّنَ لَكَ الْقَضَاءُ"، قَالَ: "فَمَا زِلْتُ قَاضِيًا، أَوْ مَا شَكَكْتُ فِي قَضَاءٍ بَعْدُ (أبو داوود، 2009: 301/3، ح. 3582).

- **ومنهم معاذ بن جبل ﷺ:** فعَنْ نَاسٍ مِنْ أَصْحَابِ مُعَاذٍ مِنْ أَهْلِ حِمْصٍ، عَنْ مُعَاذٍ ﷺ: أَنَّ رَسُولَ اللهِ ﷺ حِينَ بَعَثَهُ إِلَى الْيَمَنِ، فَقَالَ: **"كَيْفَ تَصْنَعُ إِنْ عَرَضَ لَكَ قَضَاءٌ؟"**، قَالَ: أَقْضِي بِمَا فِي كِتَابِ اللهِ، قَالَ: **"فَإِنْ لَمْ يَكُنْ فِي كِتَابِ اللهِ؟"**، قَالَ: فَبِسُنَّةِ رَسُولِ اللهِ ﷺ، قَالَ: **"فَإِنْ لَمْ يَكُنْ فِي سُنَّةِ رَسُولِ اللهِ ﷺ؟"**، قَالَ: أَجْتَهِدُ رَأْيِي، لَا آلُو، قَالَ: فَضَرَبَ رَسُولُ اللهِ ﷺ صَدْرِي، ثُمَّ قَالَ: **"الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي وَفَّقَ رَسُولَ رَسُولِ اللهِ لِمَا يُرْضِي رَسُولَ اللهِ"** (المرجع السابق، 303/2، ح. 3592).

- **ومنهم الحسن بن علي- رضي الله عنهما-:** الذي أصلح الله علي يديه بين فئتين عظيمتين، فكان سببًا في حقن دماء المسلمين بعد فتنة أحرقت الأخضر واليابس، واستشهد فيها من خيار المسلمين عدد كبير.

أخرج البخاري في صحيحه (البخاري، 2001: 56/9 ح.7109): "لَمَّا سَارَ الحَسَنُ بْنُ عَلِيٍّ- رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا- إِلَى مُعَاوِيَةَ بِالكَتَائِبِ، قَالَ عَمْرُو بْنُ العَاصِ لِمُعَاوِيَةَ: أَرَى كَتِيبَةً لاَ تُوَلِّي حَتَّى تُدْبِرَ أُخْرَاهَا، قَالَ مُعَاوِيَةُ: مَنْ لِذَرَارِيِّ المُسْلِمِينَ؟ فَقَالَ: أَنَا، فَقَالَ عَبْدُ اللَّهِ بْنُ عَامِرٍ وَعَبْدُ الرَّحْمَنِ بْنُ سَمُرَةَ: نَلْقَاهُ فَنَقُولُ لَهُ الصُّلْحَ.

قَالَ الحَسَنُ (العسقلاني، 1986: 160): وَلَقَدْ سَمِعْتُ أَبَا بَكْرَةَ ﷺ، قَالَ: بَيْنَا النَّبِيُّ ﷺ يَخْطُبُ، جَاءَ الحَسَنُ، فَقَالَ النَّبِيُّ ﷺ: "ابْنِي هَذَا سَيِّدٌ، وَلَعَلَّ اللَّهَ أَنْ يُصْلِحَ بِهِ بَيْنَ فِئَتَيْنِ مِنَ المُسْلِمِينَ"(البخاري، 2001: 56/9 ح.7109).

إجابة السؤال الرابع: ونصه: "ما دور الشباب في التنمية الاقتصادية ومواجهة مشكلة البطالة والفقر؟"

لم يمنع قرب الصحابة ﷺ من النبي ﷺ وملازمتهم له، وحرصهم على طلب العلم والدعوة إلى الله، من مشاركتهم في الحياة العامة، وتأثيرهم إيجابًا في ازدهار مجتمعهم؛ ومن الأمثلة على ذلك:

ما أخرجه البخاري في باب التناوب في طلب العلم، وهو حديث عمر ﷺ، حيث قال فيه: "كُنْتُ أَنَا وَجَارٌ لِي(العسقلاني، 1959: 281/9) مِنَ الأَنْصَارِ فِي بَنِي أُمَيَّةَ بْنِ زَيْدٍ وَهِيَ مِنْ عَوَالِي المَدِينَةِ (المصدر السابق)، وَكُنَّا نَتَنَاوَبُ النُّزُولَ عَلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ، يَنْزِلُ يَوْمًا وَأَنْزِلُ يَوْمًا، فَإِذَا نَزَلْتُ جِئْتُهُ بِخَبَرِ ذَلِكَ اليَوْمِ مِنَ الوَحْيِ وَغَيْرِهِ، وَإِذَا نَزَلَ فَعَلَ مِثْلَ ذَلِكَ" (البخاري، 2001: 29/1 ح.89).

قلت: الشاهد في الحديث حرص الصحابة على طلب العلم والعمل معًا، كما قال ابن حجر- رحمه الله-: "وَفِيه أَنَّ الطَّالِبَ لَا يَغْفُلُ عَنِ النَّظَرِ فِي أَمْرِ مَعَاشِهِ لِيَسْتَعِينَ عَلَى طَلَبِ الْعِلْمِ وَغَيْرِهِ، مَعَ أَخْذِهِ بِالْحَزْمِ فِي السُّؤَالِ عَمَّا يَفُوتُهُ يَوْمَ غَيْبَتِهِ، لِمَا عُلِمَ مِنْ حَالِ عُمَرَ أَنَّهُ كَانَ يَتَعَانَى التِّجَارَةَ" (العسقلاني، 1959: 186/1).

ومنها قصة المؤاخاة بين عبد الرحمن بن عوف وأخيه سعد بن الربيع- رضي الله عنهما-، فعَنْ أَنَسٍ ﷺ، قَالَ قَدِمَ عَبْدُ الرَّحْمَنِ بْنُ عَوْفٍ المَدِينَةَ فَآخَى النَّبِيُّ ﷺ بَيْنَهُ وَبَيْنَ سَعْدِ بْنِ الرَّبِيعِ الأَنْصَارِيِّ، فَعَرَضَ عَلَيْهِ أَنْ يُنَاصِفَهُ أَهْلَهُ وَمَالَهُ، فَقَالَ: عَبْدُ الرَّحْمَنِ: بَارَكَ اللَّهُ لَكَ فِي أَهْلِكَ وَمَالِكَ، دُلَّنِي عَلَى السُّوقِ..." (البخاري، 2001: 69/5 ح.3937).

فالشاهد أن عبد الرحمن لم يرض لنفسه أن يكون عالة على المجتمع بطالًا، بل اجتهد حتى أصبح أغنى أثرياء المدينة في مدة وجيزة، قال ابن حجر- رحمه الله-: "جَمِيعُ تَرِكَتِهِ ثَلَاثَةَ آلَافِ أَلْفٍ وَمِائَتَيْ أَلْفٍ" (العسقلاني، 1959: 235/9).

قال: "وَفِيهِ اسْتِحْبَابُ التَّكَسُّبِ، وَأَنَّ الْعَيْشَ مِنْ عَمَلِ الْمَرْءِ بِتِجَارَةٍ أَوْ حِرْفَةٍ أَوْلَى لِنَزَاهَةِ الْأَخْلَاقِ مِنَ الْعَيْشِ بِالْهِبَةِ وَنَحْوِهَا" (المصدر السابق).

ولتعزيز هذه الإيجابية لم يجز النبي ﷺ للشباب التسول، فعَنْ عُبَيْدِ اللَّهِ بْنِ عَدِيِّ بْنِ الْخِيَارِ، قَالَ: أَخْبَرَنِي رَجُلَانِ: أَنَّهُمَا أَتَيَا النَّبِيَّ ﷺ فِي حَجَّةِ الْوَدَاعِ، وَهُوَ يُقَسِّمُ الصَّدَقَةَ، فَسَأَلَاهُ مِنْهَا، فَرَفَعَ فِينَا الْبَصَرَ وَخَفَضَهُ، فَرَآنَا جَلْدَيْنِ، فَقَالَ: "إِنْ شِئْتُمَا أَعْطَيْتُكُمَا، وَلَا حَظَّ فِيهَا لِغَنِيٍّ، وَلَا لِقَوِيٍّ مُكْتَسِبٍ"(أبو داوود، 2009: 118/2، ح. 1633).

ففي هذا الحديث يوجه النبي ﷺ فئة الشباب التي تمتهن المسألة، وتنتهج البطالة إلى ضرورة اتباع الطريق الشرعي في الكسب من خلال العمل وبذل الجهد؛ انسجامًا مع السنة الطبيعية في الحياة، وحرصًا على توظيف طاقات الأفراد في تحقيق الإنتاج والتنمية الاقتصادية.

ولذلك أرشدهم ﷺ للعمل والكسب باليد، وجعل ذلك من أجلّ الأعمال وأفضلها عند الله تعالى، ففي الحديث قال ﷺ: **"مَا أَكَلَ أَحَدٌ طَعَامًا قَطُّ، خَيْرًا مِنْ أَنْ يَأْكُلَ مِنْ عَمَلِ يَدِهِ، وَإِنَّ نَبِيَّ اللَّهِ دَاوُدَ عليه السلام، كَانَ يَأْكُلُ مِنْ عَمَلِ يَدِهِ"** (البخاري، 2001: 57/3 ح.2072).

وفي الحديث: قَالَ النبي ﷺ: **"وَالَّذِي نَفْسِي بِيَدِهِ لَأَنْ يَأْخُذَ أَحَدُكُمْ حَبْلَهُ، فَيَحْتَطِبَ عَلَى ظَهْرِهِ خَيْرٌلَهُ مِنْ أَنْ يَأْتِيَ رَجُلًا، فَيَسْأَلَهُ أَعْطَاهُ أَوْ مَنَعَهُ"** (البخاري، 2001: 123/2 ح.1470).

قال ابن عبد البر- رحمه الله-: "فِي هَذَا الْحَدِيثِ كَرَاهِيَةُ السُّؤَالِ لِكُلِّ مَنْ فِيهِ طَاقَةٌ عَلَى السَّعْيِ وَالِاكْتِسَابِ، وَفِيهِ ذَمُّ الْمَسْأَلَةِ وَحَمْدُ الْمُعَالَجَةِ وَالسَّعْيِ وَالتَّحَرُّفِ فِي الْمَعِيشَةِ" (ابن عبدالبر، 1968: 321/18).

وقد علمهم النبي ﷺ الاعتماد على النفس، فعَنِ ابْنِ عُمَرَ- رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا-، قَالَ: "رَأَيْتُنِي مَعَ النَّبِيِّ ﷺ بَنَيْتُ بِيَدِي بَيْتًا يُكِنُّنِي (العسقلاني، 1959: 93/11). مِنَ المَطَرِ، وَيُظِلُّنِي مِنَ الشَّمْسِ، مَا أَعَانَنِي عَلَيْهِ أَحَدٌ مِنْ خَلْقِ اللَّهِ" (البخاري، 2001: 66/8 ح.6302).

قلت: من خلال نظرة سريعة في السنة المطهرة، نجد أن شباب الصحابة ﷺ عملوا في حرف متعددة، وامتهنوا أعمالًا متنوعة، منها:

- **العمل في البيع والتجارة:** ويدل على ذلك ما سبق من صنيع عمر وجاره الأنصاري، وقصة عبد الرحمن بن عوف مع أخيه سعد بن الربيع، وقول البَرَاء بْن عَازِبٍ، وَزَيْد بْن أَرْقَمَ- رضي الله عنهما- : "كُنَّا تَاجِرَيْنِ عَلَى عَهْدِ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ" (البخاري، 2001: 55/3 ح.2060)، وَقَالَ قَتَادَةُ: "كَانَ القَوْمُ يَتَبَايَعُونَ وَيَتَّجِرُونَ، وَلَكِنَّهُمْ إِذَا نَابَهُمْ حَقٌّ مِنْ حُقُوقِ اللَّهِ، لَمْ تُلْهِهِمْ تِجَارَةٌ وَلاَ بَيْعٌ عَنْ ذِكْرِ اللَّهِ، حَتَّى يُؤَدُّوهُ إِلَى اللَّهِ" (المصدر السابق).

- **العمل في الزراعة:** وقد بيَّن أبو هريرة ﷺ اشتغال المهاجرين في التجارة، والأنصار في الزراعة، في سياق تعليله كثرة حديثه عن النبي ﷺ دون غيره من الصحابة، فقال: "وَإِنَّ إِخْوَتِي مِنَ المُهَاجِرِينَ كَانَ يَشْغَلُهُمُ الصَّفْقُ بِالأَسْوَاقِ، وَإِنَّ إِخْوَتِي مِنَ الأَنْصَارِ كَانَ يَشْغَلُهُمْ عَمَلُ أَمْوَالِهِمْ، وَكُنْتُ امْرَءًا مِسْكِينًا، أَلْزَمُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ عَلَى مِلْءِ بَطْنِي، فَأَحْضُرُ حِينَ يَغِيبُونَ، وَأَعِي حِينَ يَنْسَوْنَ"(البخاري، 2001: 109/3 ح.2350) (مسلم، د.ت: 1939/4 ح.2492).

- **العمل في مهنة التعليم:** امتثالًا لحديث النبي ﷺ: **"إِنَّ أَحَقَّ مَا أَخَذْتُمْ عَلَيْهِ أَجْرًا كِتَابُ اللَّهِ"** (البخاري، 2001: 131/7 ح.5737).

قلت: من هذا الحديث وغيره استدل العلماء على جواز أخذ الأجرة على تعليم العلم، فقد قال البخاري: "بَابُ مَا يُعْطَى فِي الرُّقْيَةِ عَلَى أَحْيَاءِ العَرَبِ بِفَاتِحَةِ الكِتَابِ، وَقَالَ الشَّعْبِيُّ: لاَ يَشْتَرِطُ المُعَلِّمُ، إِلَّا أَنْ يُعْطَى شَيْئًا فَلْيَقْبَلْهُ، وَقَالَ الحَكَمُ: لَمْ أَسْمَعْ أَحَدًا كَرِهَ أَجْرَ المُعَلِّمِ"، وَأَعْطَى الحَسَنُ دَرَاهِمَ عَشَرَةً" (البخاري، 2001: 92/3).

قلت: وقد بينت في المطلب الأول اشتغال عدد من شباب الصحابة في مهنة التربية والتعليم، والرواية والإفتاء.

- **العمل في مهنة الطب:** ويدلُّ عليه حديث أَبِي سَعِيدٍ ﷺ، قَالَ: انْطَلَقَ نَفَرٌ مِنْ أَصْحَابِ النَّبِيِّ ﷺ فِي سَفْرَةٍ سَافَرُوهَا، حَتَّى نَزَلُوا عَلَى حَيٍّ مِنْ أَحْيَاءِ العَرَبِ...، فَقَالُوا: يَا أَيُّهَا الرَّهْطُ إِنَّ سَيِّدَنَا لُدِغَ، وَسَعَيْنَا لَهُ بِكُلِّ شَيْءٍ لا يَنْفَعُهُ، فَهَلْ عِنْدَ أَحَدٍ مِنْكُمْ مِنْ شَيْءٍ؟...، فَصَالَحُوهُمْ عَلَى قَطِيعٍ مِنَ الغَنَمِ، فَانْطَلَقَ يَتْفِلُ عَلَيْهِ، وَيَقْرَأُ: الحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ العَالَمِينَ فَكَأَنَّمَا نُشِطَ مِنْ عِقَالٍ، فَانْطَلَقَ يَمْشِي وَمَا بِهِ قَلَبَةٌ، قَالَ: فَأَوْفَوْهُمْ جُعْلَهُمُ الَّذِي صَالَحُوهُمْ عَلَيْهِ، فَقَالَ بَعْضُهُمْ: اقْسِمُوا، فَقَالَ الَّذِي رَقَى: لاَ تَفْعَلُوا حَتَّى نَأْتِيَ النَّبِيَّ ﷺ فَنَذْكُرَ لَهُ الَّذِي كَانَ، فَنَنْظُرَ مَا يَأْمُرُنَا، فَقَدِمُوا عَلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ فَذَكَرُوا لَهُ، فَقَالَ: **"وَمَا يُدْرِيكَ أَنَّهَا رُقْيَةٌ؟"**، ثُمَّ قَالَ: **"قَدْ أَصَبْتُمْ، اقْسِمُوا، وَاضْرِبُوا لِي مَعَكُمْ سَهْمًا"** (البخاري، 2001: 92/3 ح.2276).

قلت: وقد ثبت في مسند الإمام أحمد أن الطبيب الذي كان يحجم النبي ﷺ كان شابًا اسمه نافع أبو طيبة، فعَنْ مُحَيِّصَةَ بْنِ مَسْعُودٍ الْأَنْصَارِيِّ ﷺ: أَنَّهُ كَانَ لَهُ غُلَامٌ حَجَّامٌ يُقَالُ لَهُ: نَافِعٌ أَبُو طَيِّبَةَ" (أحمد، 1995: 95/39 ح.23689).

وفي الصحيحين: عَنْ أَنَسٍ ﷺ أَنَّهُ سُئِلَ عَنْ أَجْرِ الحَجَّامِ، فَقَالَ: احْتَجَمَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ، حَجَمَهُ أَبُو طَيْبَةَ، وَأَعْطَاهُ صَاعَيْنِ مِنْ طَعَامٍ، وَكَلَّمَ مَوَالِيَهُ فَخَفَّفُوا عَنْهُ، وَقَالَ: **"إِنَّ أَمْثَلَ مَا تَدَاوَيْتُمْ بِهِ الحِجَامَةُ"**(البخاري، 2001: 125/7 ح.5696)(مسلم، د.ت: 1204/3 ح.1577).

وفي صحيح مسلم: "أَنَّ أُمَّ سَلَمَةَ اسْتَأْذَنَتْ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ فِي الْحِجَامَةِ فَأَمَرَ النَّبِيُّ ﷺ أَبَا طَيْبَةَ أَنْ يَحْجُمَهَا، قَالَ: حَسِبْتُ أَنَّهُ قَالَ: كَانَ أَخَاهَا مِنَ الرَّضَاعَةِ أَوْ غُلَامًا لَمْ يَحْتَلِمْ" (مسلم، د.ت: 1730/4 ح.2206).

- **العمل في الصناعة والحدادة:** حيث نبَّه القرآن على أهميتها، فقال ﷻ عن نبيّه داود عليه السلام: ﴿وَعَلَّمْنَٰهُ صَنْعَةَ لَبُوسٍ لَّكُمْ لِتُحْصِنَكُم مِّنۢ بَأْسِكُمْ ۖ فَهَلْ أَنتُمْ شَٰكِرُونَ ﴿٨٠﴾﴾، وقد بيَّن الله ﷻ أهمية الصناعات الحديدية، فقال ﷻ: ﴿وَأَلَنَّا لَهُ ٱلْحَدِيدَ ﴿١٠﴾ أَنِ ٱعْمَلْ سَٰبِغَٰتٍ وَقَدِّرْ فِى ٱلسَّرْدِ ۖ وَٱعْمَلُوا۟ صَٰلِحًا ۖ إِنِّى بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴿١١﴾﴾.

قال القرطبي في بيان معنى قَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿وَعَلَّمْنَٰهُ صَنْعَةَ لَبُوسٍ لَّكُمْ﴾: "يَعْنِي اتِّخَاذَ الدُّرُوعِ بِإِلَانَةِ الْحَدِيدِ لَهُ، وَاللَّبُوسُ عِنْدَ الْعَرَبِ السِّلَاحُ كُلُّهُ، دِرْعًا كَانَ أَوْ جَوْشَنًا أَوْ سَيْفًا أَوْ رُمْحًا" (القرطبي، 1964: 320/11).

وقال أيضًا: "هَذِهِ الْآيَةُ أَصْلٌ فِي اتِّخَاذِ الصَّنَائِعِ وَالْأَسْبَابِ، وَقَدْ أَخْبَرَ اللَّهُ تَعَالَى عَنْ نَبِيِّهِ دَاوُدَ عليه السلام أَنَّهُ كَانَ يَصْنَعُ الدُّرُوعَ، وَكَانَ أَيْضًا يَصْنَعُ الْخُوصَ، وَكَانَ يَأْكُلُ مِنْ عَمَلِ يَدِهِ، وَكَانَ آدَمُ حَرَّاثًا، وَنُوحٌ نَجَّارًا، وَلُقْمَانُ خَيَّاطًا، وَطَالُوتُ دَبَّاغًا، وَقِيلَ: سَقَّاءً، فَالصَّنْعَةُ يَكُفُّ بِهَا الْإِنْسَانُ نَفْسَهُ عَنِ النَّاسِ، وَيَدْفَعُ بِهَا عَنْ نَفْسِهِ الضَّرَرَ وَالْبَأْسَ" (القرطبي، 321/11).

وقد جاء في حديث عُقْبَةَ بْنِ عَامِرٍ الْجُهَنِيِّ ﷺ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: **"إِنَّ اللهَ ﷻ يُدْخِلُ الثَّلَاثَةَ بِالسَّهْمِ الْوَاحِدِ الْجَنَّةَ: صَانِعَهُ يَحْتَسِبُ فِي صَنْعَتِهِ الْخَيْرَ..."** (أبو داوود، 2009: 13/3، ح. 2513) الحديث.

وفي زمن النبي ﷺ تعلّم عدد من شباب الصحابة ﷺ أنواعًا من الصناعات الحربية، فقد تعلّم عُرْوَةُ بْنُ مَسْعُودٍ، وَغَيْدَنُ بْنُ سَلَمَةَ صَنْعَةَ الدَّبَّابَاتِ (ابن منظور، 1994: 371/1)، وَالْمَجَانِيقِ (المرجع السابق، 338/10)، وَالضُّبُورِ (الزمخشري، د.ت: 119/3)" (ابن هشام، 1955: 478/2).

- **العمل في النجارة:** فقد جاء في صحيح البخاري من حديث جَابِرِ بْنِ عَبْدِ اللَّه- رضي الله عنهما-: أَنَّ امْرَأَةً قَالَتْ: يَا رَسُولَ اللَّهِ أَلاَ أَجْعَلُ لَكَ شَيْئًا تَقْعُدُ عَلَيْهِ، فَإِنَّ لِي غُلاَمًا نَجَّارًا؟ قَالَ: "إِنْ شِئْتِ"، فَعَمِلَتِ المِنْبَرَ"(البخاري، 2001: 97/1 ح.449).

قلت: وقد ترجم له البخاري -رحمه الله- بباب: "الِاسْتِعَانَةِ بِالنِّجَّارِ وَالصُّنَّاعِ فِي أَعْوَادِ المِنْبَرِ وَالمَسْجِدِ"، مما يدل على أهمية هذه الحرفة، وأخرجه مرة أخرى في كتاب البيوع تحت باب "النجار"(البخاري، 61/3، 2095)، وله رواية من حديث سَهْلِ بْنِ سَعْدٍ ﷺ أنه أَتَى رِجَالٌ يَسْأَلُونَهُ عَنِ المِنْبَرِ، فَقَالَ: بَعَثَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ إِلَى فُلاَنَةَ، امْرَأَةٍ قَدْ سَمَّاهَا سَهْلٌ: "أَنْ مُرِي غُلاَمَكِ النَّجَّارَ، يَعْمَل لِي أَعْوَادًا، أَجْلِسُ عَلَيْهِنَّ إِذَا كَلَّمْتُ النَّاسَ"، فَأَمَرَتْهُ يَعْمَلُهَا مِنْ طَرْفَاءِ الغَابَةِ، ثُمَّ جَاءَ بِهَا، فَأَرْسَلَتْ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ بِهَا، فَأَمَرَ بِهَا فَوُضِعَتْ، فَجَلَسَ عَلَيْهِ (البخاري، 61/3، 2094)؛ ليدلّ على أن هذه الحرفة كانت من الحرف المعتمدة في معيشتهم وتجارتهم وبيعهم.

إجابة السؤال الخامس: ونصه: "ما دور الشباب في السياسة، وإدارة شئون الدولة ؟"

لقد تعدّدت صور المشاركة السياسية للشباب في زمن النبوة، وأخذت أشكالًا وأنواعًا متعددة، منها:

أولًا: اختيارهم سفراء ورسلا ممثلين عن النبي ﷺ أمام الأمراء والملوك: ومن أوضح الأمثلة على ذلك ما سبق من قيام جعفر ﷺ بمهمة سفير الإسلام في أرض الحبشة.

وكذلك مشاركة علي بن أبي طالب ﷺ في إتمام صلح الحديبية بين المسلمين والمشركين قبيل فتح مكة، فعَنْ البَرَاء ﷺ قَالَ: "فَأَخَذَ يَكْتُبُ الشَّرْطَ بَيْنَهُمْ عَلِيُّ بْنُ أَبِي طَالِبٍ ﷺ، فَكَتَبَ: هَذَا مَا قَاضَى عَلَيْهِ مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللَّهِ، فَقَالُوا: لَوْ عَلِمْنَا أَنَّكَ رَسُولُ اللَّهِ لَمْ نَمْنَعْكَ وَلَبَايَعْنَاكَ، وَلَكِنِ اكْتُبْ هَذَا مَا قَاضَى عَلَيْهِ مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ، فَقَالَ: **"أَنَا وَاللَّهِ مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ، وَأَنَا وَاللَّهِ رَسُولُ اللَّهِ"**، قَالَ: وَكَانَ لاَ يَكْتُبُ، قَالَ: فَقَالَ لِعَلِيٍّ: **"امْحُ رَسُولَ اللَّهِ"**، فَقَالَ عَلِيٌّ: وَاللَّهِ لاَ أَمْحَاهُ أَبَدًا، قَالَ: **"فَأَرِنِيهِ"**، قَالَ: فَأَرَاهُ إِيَّاهُ فَمَحَاهُ النَّبِيُّ ﷺ بِيَدِهِ، فَلَمَّا دَخَلَ وَمَضَتِ الأَيَّامُ، أَتَوْا عَلِيًّا، فَقَالُوا: مُرْ صَاحِبَكَ فَلْيَرْتَحِلْ، فَذَكَرَ ذَلِكَ عَلِيٌّ ﷺ لِرَسُولِ اللَّهِ ﷺ، فَقَالَ: **"نَعَمْ"**، ثُمَّ ارْتَحَلَ (البخاري، 2001: 103/4 ح.3184) (مسلم، د.ت: 1409/3 ح.1783).

ولما أراد النبي ﷺ مخاطبة الملوك والأمراء ودعوتهم إلى الإسلام أرسل إليهم سفراءه من الشباب، منهم:

دحية الكلبي، وقد كان شابًا جميلًا وسيمًا، أرسله النبي ﷺ في السنة السادسة للهجرة إلى قيصر الروم، فلم يستجب، وإن كان ردَّ ردًّا جميلًا، لكنه ضنَّ بملكه فلم يكتب له الهداية، وقصته في الصحيحين (البخاري، 2001: 54/4 ح.2940) (مسلم، د.ت: 1393/3 ح.1773).

وفي صحيح البخاري: أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ بَعَثَ بِكِتَابِهِ إِلَى كِسْرَى، مَعَ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ حُذَافَةَ السَّهْمِيِّ فَأَمَرَهُ أَنْ يَدْفَعَهُ إِلَى عَظِيمِ البَحْرَيْنِ، فَدَفَعَهُ عَظِيمُ البَحْرَيْنِ إِلَى كِسْرَى، فَلَمَّا قَرَأَهُ مَزَّقَهُ، قال الراوي: فَحَسِبْتُ أَنَّ ابْنَ المُسَيِّبِ، قَالَ: "فَدَعَا عَلَيْهِمْ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ أَنْ يُمَزَّقُوا كُلَّ مُمَزَّقٍ" (البخاري، 2001: 8/6 ح.4424، 89/9 ح.7264).

وبعث رسول الله ﷺ حاطب بن أبي بلتعة ﷺ إلى المقوقس صاحب الإسكندرية، فقبل الكتاب، وأكرم حاطبًا، وأحسن له، وحمَّله هدايا للنبي ﷺ (ابن كثير، 1988: 272/4).

قلت: ذكر ابن سعد أن حاطبًا ﷺ مات بالمدينة سنة ثَلاثِينَ، وَهُوَ ابْنُ خَمْسٍ وَسِتِّينَ (ابن سعد، 2001: 84/3)، فيكون عمره أربعين سنة تقريبًا لمّا أرسله النبي ﷺ سفيرًا إلى المقوقس.

ثانيًا: مشاركتهم في مجلس شورى الخليفة: فقد جاء في صحيح البخاري عَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ- رضي الله عنهما-، قَالَ: كَانَ عُمَرُ يُدْخِلُنِي مَعَ أَشْيَاخِ بَدْرٍ، فَكَأَنَّ بَعْضَهُمْ وَجَدَ فِي نَفْسِهِ، فَقَالَ: لِمَ تُدْخِلُ هَذَا مَعَنَا وَلَنَا أَبْنَاءٌ مِثْلُهُ؟، فَقَالَ عُمَرُ: إِنَّهُ مَنْ قَدْ عَلِمْتُمْ، فَدَعَاهُ ذَاتَ يَوْمٍ فَأَدْخَلَهُ مَعَهُمْ، فَمَا رُئِيتُ أَنَّهُ دَعَانِي يَوْمَئِذٍ إِلَّا لِيُرِيَهُمْ، قَالَ: مَا تَقُولُونَ فِي قَوْلِ اللَّهِ تَعَالَى: {إِذَا جَاءَ نَصْرُ اللَّهِ وَالفَتْحُ}، فَقَالَ بَعْضُهُمْ: أُمِرْنَا أَنْ نَحْمَدَ اللَّهَ وَنَسْتَغْفِرَهُ إِذَا نُصِرْنَا، وَفُتِحَ عَلَيْنَا، وَسَكَتَ بَعْضُهُمْ فَلَمْ يَقُلْ شَيْئًا، فَقَالَ لِي: أَكَذَاكَ تَقُولُ يَا ابْنَ عَبَّاسٍ؟ فَقُلْتُ: لاَ، قَالَ: فَمَا تَقُولُ؟ قُلْتُ: "هُوَ أَجَلُ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ أَعْلَمَهُ لَهُ"...، فَقَالَ عُمَرُ: "مَا أَعْلَمُ مِنْهَا إِلَّا مَا تَقُولُ" (البخاري، 2001: 179/6 ح.4970).

قال ابن حجر -رحمه الله-: "وَفِي الحَدِيث قُوَّة فهم ابن عَبَّاسٍ، وَقُرْب مَنْزِلَتِهِ مِنْ عُمَرَ، وَتَقْدِيمُهُ لَهُ مِنْ صِغَرِهِ، وَتَحْرِيضُ الْعَالِمِ تِلْمِيذَهُ عَلَى الْقَوْلِ بِحَضْرَةِ مَنْ هُوَ أَسَنُّ مِنْهُ إِذَا عَرَفَ فِيهِ الْأَهْلِيَّةَ؛ لِمَا فِيهِ مِنْ تَنْشِيطِهِ وَبَسْطِ نَفسه وترغيبه فِي الْعلم" (العسقلاني، 1959: 202/8).

قلت: إن أمور السياسة لا تصلح إلا لذي فطنة وذكاء وفهم، وهذا الذي جعل عمر ﷺ يقرّب ابن عباس -رضي الله عنهما- ويشركه المشورة في مجلسه، وهذا الأمر لم يقتصر على عمر ﷺ بل إن الخلفاء من بعده حتى زمن معاوية ﷺ كانوا يشاورون ابن عباس- رضي الله عنهما- في أمور الدولة الخاصة والعامة، ولا أدلّ على ذلك من صنيع علي ﷺ عندما أرسله يناظر الخوارج، ويقيم عليهم الحجج البالغة، كما بيّنت سابقًا.

ثالثًا: اطلاعهم على أسراره ﷺ الخاصة والعامة: فمن ذلك حديث أنس ﷺ قال: "أَسَرَّ إِلَيَّ النَّبِيُّ ﷺ سِرًّا، فَمَا أَخْبَرْتُ بِهِ أَحَدًا بَعْدَهُ، وَلَقَدْ سَأَلَتْنِي أُمُّ سُلَيْمٍ فَمَا أَخْبَرْتُهَا بِهِ" (البخاري، 2001: 65/8 ح.6289).

ومثله ما فعلَه مع عَبْدِ اللهِ بْنِ جَعْفَرٍ- رضي الله عنهما-، حيث قَالَ: "أَرْدَفَنِي رَسُولُ اللهِ ﷺ ذَاتَ يَوْمٍ خَلْفَهُ، فَأَسَرَّ إِلَيَّ حَدِيثًا لَا أُحَدِّثُ بِهِ أَحَدًا مِنَ النَّاسِ" (مسلم، د.ت: 268/1 ح.342).

ولقد سُمي حذيفة بن اليمان ﷺ بصاحب سرّ النبي ﷺ؛ لأن النبي ﷺ أطلعه على أسماء المنافقين وشأن الخلافة وأمور الفتن (العسقلاني، 1994: 40/2).

ففي صحيح مسلم: قَالَ حُذَيْفَةُ بْنُ الْيَمَانِ ﷺ: "وَاللهِ إِنِّي لَأَعْلَمُ النَّاسِ بِكُلِّ فِتْنَةٍ هِيَ كَائِنَةٌ، فِيمَا بَيْنِي وَبَيْنَ السَّاعَةِ، وَمَا بِي إِلَّا أَنْ يَكُونَ رَسُولُ اللهِ ﷺ أَسَرَّ إِلَيَّ فِي ذَلِكَ شَيْئًا، لَمْ يُحَدِّثْهُ غَيْرِي"(مسلم، د.ت: 2216/4 ح.2891).

وفي صحيح البخاري: قَالَ أَبُو الدَّرْدَاءِ ﷺ لعَلْقَمَة: "أَلَيْسَ فِيكُمْ، أَوْ مِنْكُمْ، صَاحِبُ السِّرِّ الَّذِي لاَ يَعْلَمُهُ غَيْرُهُ، يَعْنِي حُذَيْفَةَ؟" (البخاري، 2001: 25/5 ح.3743).

قال العيني -رحمه الله-: "حُذَيْفَة بن الْيَمَان ﷺ، كَانَ صَاحب سر رَسُول الله ﷺ فِي شَأْن الْمُنَافِقين وَكَانَ يعرفهُمْ وَلَا يعرفهُمْ غَيره بعد رَسُول الله ﷺ من الْبشر"(العيني، د.ت: 264/18).

وقال ابن حجر- رحمه الله-: "وَمِنْ ثَمَّ كَانَ حُذَيْفَةُ ﷺ صَاحِبَ السِّرِّ الَّذِي لَا يَعْلَمُهُ غَيْرُهُ حَتَّى خُصَّ بِمَعْرِفَةِ أَسْمَاءِ الْمُنَافِقِينَ وَبِكَثِيرٍ مِنَ الْأُمُورِ الْآتِيَةِ"(العسقلاني، 1959: 37/13).

وفي جامع الترمذي: قَالُوا: يَا رَسُولَ اللَّهِ، لَوْ اسْتَخْلَفْتَ! قَالَ: "إِنْ أَسْتَخْلِفْ عَلَيْكُمْ فَعَصَيْتُمُوهُ عُذِّبْتُمْ، وَلَكِنْ مَا حَدَّثَكُمْ حُذَيْفَةُ فَصَدِّقُوهُ، وَمَا أَقْرَأَكُمْ عَبْدُ اللَّهِ فَاقْرَءُوهُ"(الترمذي، 1998: 675/5 ح.3812).

قال المباركفوري- رحمه الله-: "هذا مِنَ الْأُسْلُوبِ الْحَكِيمِ؛ لِأَنَّهُ زِيَادَةٌ عَلَى الْجَوَابِ، كَأَنَّهُ قِيلَ لَا يَهُمُّكُمُ اسْتِخْلَافِي فَدَعُوهُ، وَلَكِنْ يَهُمُّكُمُ الْعَمَلُ بِالْكِتَابِ وَالسُّنَّةِ، فَتَمَسَّكُوا بِهِمَا.

وَخَصَّ حُذَيْفَةَ؛ لِأَنَّهُ كَانَ صَاحِبَ سِرِّ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ وَمُنْذِرَهُمْ مِنَ الْفِتَنِ الدُّنْيَوِيَّةِ، وَعَبْدَ اللَّهِ بْنَ مَسْعُودٍ؛ لِأَنَّهُ كَانَ منذرهم من الأمور الأخروية"(المباركفوري، د.ت: 214/10).

رابعًا: مشاركتهم في إدارة شؤون الدولة: ومن الأمثلة الظاهرة اتخاذه زيد بن ثابت مترجمًا بعد أن طلب منه أن يتعلم السريانية والعبرانية كما تقدّم ذكر ذلك.

ومنها تأميره لبعضهم على إدارة شئون الأمصار والبلاد التي دخلها الإسلام، كما ذكرنا سابقا من إرسال علي ومعاذ بن جبل ﷺ أمراء ودعاة وقضاة إلى اليمن، وأصبحت هذه سنة الخلفاء من بعده، وأن يكون لهم عمال يديرون شئون البلاد.

ومنها إدارة بعضهم لبيت مال المسلمين وشؤون الصدقات- وهذا بمثابة وزارة الاقتصاد والتموين في زماننا-، فقد أخرج البخاري عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ ﷺ، قَالَ: وَكَّلَنِي رَسُولُ اللَّهِ ﷺ بِحِفْظِ زَكَاةِ رَمَضَانَ، فَأَتَانِي آتٍ فَجَعَلَ يَحْثُو مِنَ الطَّعَامِ فَأَخَذْتُهُ، وَقُلْتُ: وَاللَّهِ لَأَرْفَعَنَّكَ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ، قَالَ: إِنِّي مُحْتَاجٌ، وَعَلَيَّ عِيَالٌ وَلِي حَاجَةٌ شَدِيدَةٌ، قَالَ: فَخَلَّيْتُ عَنْهُ، فَأَصْبَحْتُ، فَقَالَ النَّبِيُّ ﷺ: "يَا أَبَا هُرَيْرَةَ، مَا فَعَلَ أَسِيرُكَ البَارِحَةَ؟"، قَالَ: قُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، شَكَا حَاجَةً شَدِيدَةً، وَعِيَالًا، فَرَحِمْتُهُ، فَخَلَّيْتُ سَبِيلَهُ، قَالَ: "أَمَا إِنَّهُ قَدْ كَذَبَكَ، وَسَيَعُودُ"،...، قُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، زَعَمَ أَنَّهُ يُعَلِّمُنِي كَلِمَاتٍ يَنْفَعُنِي اللَّهُ بِهَا، فَخَلَّيْتُ سَبِيلَهُ، قَالَ: "مَا هِيَ؟"، قُلْتُ: قَالَ لِي: إِذَا أَوَيْتَ إِلَى فِرَاشِكَ فَاقْرَأْ آيَةَ الكُرْسِيِّ...، وَقَالَ لِي: لَنْ يَزَالَ عَلَيْكَ مِنَ اللَّهِ حَافِظٌ، وَلاَ يَقْرَبَكَ شَيْطَانٌ حَتَّى تُصْبِحَ- وَكَانُوا أَحْرَصَ شَيْءٍ عَلَى الخَيْرِ- ، فَقَالَ النَّبِيُّ ﷺ: "أَمَا إِنَّهُ قَدْ صَدَقَكَ وَهُوَ كَذُوبٌ، تَعْلَمُ مَنْ تُخَاطِبُ مُنْذُ ثَلاَثِ لَيَالٍ يَا أَبَا هُرَيْرَةَ؟"، قَالَ: لاَ، قَالَ: "ذَاكَ شَيْطَانٌ"(البخاري، 2001: 101/3 ح.2311).

قال ابن حجر- رحمه الله-: "فِيهِ جَوَازُ جَمْعِ الزَّكَاةِ، وتَوْكِيلِ الْبَعْضِ لِحِفْظِهَا وَتَفْرِقَتِهَا" (العسقلاني، 1959: 490/4).

إجابة السؤال السادس: ونصه: "ما دور الشباب في الأمن والدفاع عن الدّين والأوطان ؟"

إن مهمة بسط الأمن والدفاع عن حمى الدين وبيضة الأوطان من أعظم المهام التي توكل للشباب، إذ لا يقدر عليها سواهم، ولذلك فإن المتتبع لأحوال السيرة النبوية المطهرة وأحداثها يجد دورًا كبيرًا للشباب في السرايا والغزوات، والدفاع عن الدين، وحراسة النبي ﷺ، بل إنّ النبي ﷺ قد أوكل إليهم مهمة القيادة مرات عديدة، فلم يقتصر الأمر على دورهم في الجندية فحسب، ومن الأمثلة على ذلك على سبيل الذكر لا الحصر:

علي بن أبي طالب ﷺ: حمل لواء المسلمين في غزوة سفوان (شراب، 1990: 140)، وهو ابن ثلاث وعشرين (ابن حبيب، 1995: 39) وكذلك كان بعدها بسنة واحدة فقط حاملًا للواء في غزوة قَرْقَرَة الكُدْرِ (ابن حبان، د.ت: 118)، وعندما فتح الله على يديه في خيبر كان لا يتجاوز الثلاثين عامًا، فإنه قد ولد قبل البعثة بعشر سنين، وفتحت خيبر في السنة السابعة للهجرة (ابن القيم، 1994: 316/3).

وقصة فتح خيبر على يد علي ﷺ مشهورة، أخرجاها في الصحيحين عَنْ سَهْلِ بْنِ سَعْدٍ ﷺ، سَمِعَ النَّبِيَّ ﷺ، يَقُولُ: يَوْمَ خَيْبَرَ: **"لَأُعْطِيَنَّ الرَّايَةَ رَجُلًا يَفْتَحُ اللَّهُ عَلَى يَدَيْهِ"**، فَقَامُوا يَرْجُونَ لِذَلِكَ أَيُّهُمْ يُعْطَى، فَغَدَوْا وَكُلُّهُمْ يَرْجُو أَنْ يُعْطَى، فَقَالَ: **"أَيْنَ عَلِيٌّ؟"**، فَقِيلَ: يَشْتَكِي عَيْنَيْهِ، فَأَمَرَ، فَدُعِيَ لَهُ، فَبَصَقَ فِي عَيْنَيْهِ، فَبَرَأَ مَكَانَهُ حَتَّى كَأَنَّهُ لَمْ يَكُنْ بِهِ شَيْءٌ، فَقَالَ: نُقَاتِلُهُمْ حَتَّى يَكُونُوا مِثْلَنَا؟ فَقَالَ: **"عَلَى رِسْلِكَ، حَتَّى تَنْزِلَ بِسَاحَتِهِمْ، ثُمَّ ادْعُهُمْ إِلَى الإِسْلاَمِ، وَأَخْبِرْهُمْ بِمَا يَجِبُ عَلَيْهِمْ، فَوَاللَّهِ لَأَنْ يُهْدَى بِكَ رَجُلٌ وَاحِدٌ خَيْرٌ لَكَ مِنْ حُمْرِ النَّعَمِ"** (البخاري، 2001: 47/4 ح.2942) (مسلم، د.ت: 1871/4 ح.2404).

ومنهم: سعد بن أبي وقاص ﷺ: أمّره النبي ﷺ قائدًا على سرية إلى الخرّار- وهو واد في الحجاز يصبُّ في الجُحفة(البغدادي،1954: 235/1)- يتعقب عير قريش في ذي القعدة بعد تسعة أشهر من الهجرة، وقد كان عمره وقتها بضعًا وعشرين سنة فقط (ابن هشام، 1955: 600/1).

ويضاف إلى ذلك أنّه كان قائد لواء المسلمين ورافعه في غزوة بُواط بعد هذه السرية بأربعة أشهر فقط (الحلبي، 1980: 27/4).

وكان ﷺ يبادر في تنفيذ المهمات الصعبة كحراسة النبي ﷺ وحمايته من تربص العدو به لاغتياله، فقد جاء في الصحيحين من حديث عَائِشَةَ- رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا-، تَقُولُ: كَانَ النَّبِيُّ ﷺ سَهِرَ، فَلَمَّا قَدِمَ المَدِينَةَ، قَالَ: **"لَيْتَ رَجُلًا مِنْ أَصْحَابِي صَالِحًا يَحْرُسُنِي اللَّيْلَةَ"**، إِذْ سَمِعْنَا صَوْتَ سِلاَحٍ، فَقَالَ: "مَنْ هَذَا؟"، فَقَالَ: أَنَا سَعْدُ بْنُ أَبِي وَقَّاصٍ جِئْتُ لِأَحْرُسَكَ، وَنَامَ النَّبِيُّ ﷺ(البخاري، 2001: 34/4 ح.2885) (مسلم، د.ت: 1875/4 ح.2410).

قَالَ الْعُلَمَاءُ: فِيه الْأَخْذُ بِالْحَذَرِ وَالِاحْتِرَاسِ مِنَ الْعَدُوِّ، وَالْأَخْذُ بِالْحَزْمِ، وَتَرْكُ الْإِهْمَالِ فِي مَوْضِعِ الْحَاجَةِ إِلَى الِاحْتِيَاطِ، وكراهة إلقاء اليد للعدو والمخاطرة بالنفس، وَأَنَّ عَلَى النَّاسِ أَنْ يَحْرُسُوا سُلْطَانَهُمْ خَشْيَةَ الْقَتْلِ(القاضي عياض، 1998: 213/7، 183/15).

وهَذَا الْحَدِيثُ كان قَبْلَ نُزُولِ قَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿وَٱللَّهُ يَعۡصِمُكَ مِنَ ٱلنَّاسِ﴾؛ لِأَنَّهُ ﷺ تَرَكَ الِاحْتِرَاسَ حِينَ نَزَلَتْ هَذِهِ الْآيَةُ وَأَمَرَ أَصْحَابَهُ بِالِانْصِرَافِ عَنْ حِرَاسَتِهِ(القاضي عياض: 213/7).

ومنهم: أسامة بن زيد- رضي الله عنهما-: الذي أمَّره النبي ﷺ قائدًا على جيش المسلمين، وهو ابن أقل من عشرين سنة، وذلك لما جاء في الصحيحين من حديث عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عُمَرَ- رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا-، قَالَ: بَعَثَ النَّبِيُّ ﷺ بَعْثًا، وَأَمَّرَ عَلَيْهِمْ أُسَامَةَ بْنَ زَيْدٍ فَطَعَنَ بَعْضُ النَّاسِ فِي إِمَارَتِهِ، فَقَالَ النَّبِيُّ ﷺ: **"أَنْ تَطْعُنُوا فِي إِمَارَتِهِ، فَقَدْ كُنْتُمْ تَطْعُنُونَ فِي إِمَارَةِ أَبِيهِ مِنْ قَبْلُ، وَ ايْمُ اللَّهِ إِنْ كَانَ لَخَلِيقًا لِلْإِمَارَةِ، وَإِنْ كَانَ لَمِنْ أَحَبِّ النَّاسِ إِلَيَّ، وَإِنَّ هَذَا لَمِنْ أَحَبِّ النَّاسِ إِلَيَّ بَعْدَهُ"** (البخاري، 2001: 23/5 ح.3730) (مسلم، د.ت: 1884/4 ح.2426).

وفي الصحيحين أيضًا من حديث سلَمَةَ بْنِ الأَكْوَعِ ﷺ، يَقُولُ: "غَزَوْتُ مَعَ النَّبِيِّ ﷺ سَبْعَ غَزَوَاتٍ، وَخَرَجْتُ فِيمَا يَبْعَثُ مِنَ البُعُوثِ تِسْعَ غَزَوَاتٍ؛ مَرَّةً عَلَيْنَا أَبُو بَكْرٍ، وَمَرَّةً عَلَيْنَا أُسَامَةُ ﷺ(البخاري، 2001: 144/5 ح.4270) (مسلم، د.ت: 1448/3 ح.1815).

ومنهم: حذيفة بن اليمان ﷺ: الذي أوكل إليه النبي ﷺ مهمة صعبة من أخطر المهمات العسكرية الاستخباراتية في تاريخ الإسلام؛ عندما كلّفه بتقصي أخبار جيش المشركين عددهم وعدتهم في غزوة الأحزاب، فقام بواجبه على أكمل وجه، مما كان لذلك أثرًا في ثبات المسلمين وصبرهم على الحصار، وانتصارهم في نهاية هذه المعركة الحاسمة.

أخرج مسلم في صحيحه: قَالَ حُذَيْفَةُ ﷺ: لَقَدْ رَأَيْتُنَا مَعَ رَسُولِ اللهِ ﷺ لَيْلَةَ الْأَحْزَابِ، وَأَخَذَتْنَا رِيحٌ شَدِيدَةٌ وَقُرٌّ، فَقَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: **"أَلَا رَجُلٌ يَأْتِينِي بِخَبَرِ الْقَوْمِ جَعَلَهُ اللهُ مَعِي يَوْمَ الْقِيَامَةِ؟"**، فَسَكَتْنَا فَلَمْ يُجِبْهُ مِنَّا أَحَدٌ...، فَقَالَ: **"قُمْ يَا حُذَيْفَةُ، فَأْتِنَا بِخَبَرِ الْقَوْمِ"**، فَلَمْ أَجِدْ بُدًّا إِذْ دَعَانِي بِاسْمِي أَنْ أَقُومَ، قَالَ: **"اذْهَبْ فَأْتِنِي بِخَبَرِ الْقَوْمِ، وَلَا تَذْعَرْهُمْ عَلَيَّ"**، فَلَمَّا وَلَّيْتُ مِنْ عِنْدِهِ جَعَلْتُ كَأَنَّمَا أَمْشِي فِي حَمَّامٍ حَتَّى أَتَيْتُهُمْ، فَرَأَيْتُ أَبَا سُفْيَانَ يَصْلِي ظَهْرَهُ بِالنَّارِ، فَوَضَعْتُ سَهْمًا فِي كَبِدِ الْقَوْسِ فَأَرَدْتُ أَنْ أَرْمِيَهُ، فَذَكَرْتُ قَوْلَ رَسُولِ اللهِ ﷺ: **"وَلَا تَذْعَرْهُمْ عَلَيَّ"**، وَلَوْ رَمَيْتُهُ لَأَصَبْتُهُ، فَرَجَعْتُ وَأَنَا أَمْشِي فِي مِثْلِ الْحَمَّامِ، فَلَمَّا أَتَيْتُهُ فَأَخْبَرْتُهُ بِخَبَرِ الْقَوْمِ، وَفَرَغْتُ قُرِرْتُ، فَأَلْبَسَنِي رَسُولُ اللهِ ﷺ مِنْ فَضْلِ عَبَاءَةٍ كَانَتْ عَلَيْهِ يُصَلِّي فِيهَا"(مسلم، د.ت: 1414/3، ح.1788).

قال النووي- رحمه الله-: "وَفِي هَذَا الْحَدِيثِ أَنَّهُ يَنْبَغِي لِلْإِمَامِ وَأَمِيرِ الْجَيْشِ بَعْثُ الْجَوَاسِيسِ وَالطَّلَائِعِ لِكَشْفِ خَبَرِ الْعَدُوِّ"(النووي، 1972: 146/12).

ومنهم: قائد المهمات الخاصة محمد بن مسلمة الأنصاري ﷺ: الذي أسلم قديمًا على يدي مصعب بن عمير ﷺ، وشهد المشاهد، بدرًا وما بعدها إلّا غزوة تبوك، فقد استخلفه النبي ﷺ على المدينة حينها، وكان ممن ذهب إلى قتل كعب بن الأشرف، وإلى ابن أبي الحقيق، وقد ولّاه عمر ﷺ على صدقات جهينة، وكان عند عمر ﷺ معدًا لكشف الأمور المعضلة في البلاد، وقد مات بالمدينة سنة ثلاث وأربعين، وله سبع وسبعون سنة(الذهبي، 1985: 2/369-373).

قلت: تعتبر قصة مقتل كعب بن الأشرف من أخطر المهمات التي قام بها محمد بن مسلمة؛ ولك أن تعدّها أول عملية اغتيال قام بها المسلمون في تاريخهم، وقد كان عمرُه يومها خمسًا وثلاثين سنة تقريبًا، فقد كانت هذه الحادثة في السنة الثالثة للهجرة بُعيد غزوة بدر(السهيلي، 1991: 5/396-403).

وقد وضع محمد بن مسلمة خطة محكمة لقتله بعد أن أخذ الإذن من النبي ﷺ بذلك؛ وذلك لأنه نقض عهد النبي ﷺ، وهجاه وسبّه، وكان عاهده أن لا يُعين عليه أحدًا، ثم جاء مع أهل الحرب معينًا عليه(النووي، 1972: 12/160-161)، ففي الصحيحين من حديث جَابِر بْن عَبْدِ اللَّهِ- رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا-: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: **"مَنْ لِكَعْبِ بْنِ الْأَشْرَفِ؟ فَإِنَّهُ قَدْ آذَى اللهَ وَرَسُولَهُ"**، فَقَالَ مُحَمَّدُ بْنُ مَسْلَمَةَ: يَا رَسُولَ اللهِ، أَتُحِبُّ أَنْ أَقْتُلَهُ؟ قَالَ: **"نَعَمْ"**، قَالَ: ائْذَنْ لِي، فَلْأَقُلْ، قَالَ: **"قُلْ"**، فَأَتَاهُ، فَقَالَ لَهُ: وَذَكَرَ مَا بَيْنَهُمَا، وَقَالَ: إِنَّ هَذَا الرَّجُلَ قَدْ أَرَادَ صَدَقَةً، وَقَدْ عَنَّانَا (النووي، 12/161)، فَلَمَّا سَمِعَهُ قَالَ: وَأَيْضًا وَاللهِ، لَتَمَلُّنَّهُ، قَالَ: إِنَّا قَدِ اتَّبَعْنَاهُ الْآنَ، وَنَكْرَهُ أَنْ نَدَعَهُ حَتَّى نَنْظُرَ إِلَى أَيِّ شَيْءٍ يَصِيرُ أَمْرُهُ، قَالَ: وَقَدْ أَرَدْتُ أَنْ تُسْلِفَنِي سَلَفًا، قَالَ: فَمَا تَرْهَنُنِي؟ قَالَ: مَا تُرِيدُ؟ قَالَ: تَرْهَنُنِي نِسَاءَكُمْ، قَالَ: أَنْتَ أَجْمَلُ الْعَرَبِ، أَنَرْهَنُكَ نِسَاءَنَا؟ قَالَ لَهُ: تَرْهَنُونِي أَوْلَادَكُمْ، قَالَ: يُسَبُّ ابْنُ أَحَدِنَا، فَيُقَالُ: رُهِنَ فِي وَسْقَيْنِ مِنْ تَمْرٍ، وَلَكِنْ نَرْهَنُكَ اللَّأْمَةَ- يَعْنِي السِّلَاحَ-، قَالَ: فَنَعَمْ، وَوَاعَدَهُ أَنْ يَأْتِيَهُ بِالْحَارِثِ، وَأَبِي عَبْسِ بْنِ جَبْرٍ، وَعَبَّادِ بْنِ بِشْرٍ، قَالَ: فَجَاءُوا فَدَعَوْهُ لَيْلًا فَنَزَلَ إِلَيْهِمْ، قَالَتْ لَهُ امْرَأَتُهُ: إِنِّي لَأَسْمَعُ صَوْتًا

كَأَنَّهُ صَوْتُ دَمٍ، قَالَ: إِنَّمَا هَذَا مُحَمَّدُ بْنُ مَسْلَمَةَ، وَرَضِيعُهُ، وَأَبُو نَائِلَةَ، إِنَّ الْكَرِيمَ لَوْ دُعِيَ إِلَى طَعْنَةٍ لَيْلًا لَأَجَابَ، قَالَ مُحَمَّدٌ: إِنِّي إِذَا جَاءَ، فَسَوْفَ أَمُدُّ يَدِي إِلَى رَأْسِهِ، فَإِذَا اسْتَمْكَنْتُ مِنْهُ فَدُونَكُمْ، قَالَ: فَلَمَّا نَزَلَ نَزَلَ وَهُوَ مُتَوَشِّحٌ، فَقَالُوا: نَجِدُ مِنْكَ رِيحَ الطِّيبِ، قَالَ: نَعَمْ تَحْتِي فُلَانَةُ هِيَ أَعْطَرُ نِسَاءِ الْعَرَبِ، قَالَ: فَتَأْذَنُ لِي أَنْ أَشُمَّ مِنْهُ، قَالَ: نَعَمْ فَشُمَّ، فَتَنَاوَلَ فَشَمَّ، ثُمَّ قَالَ: أَتَأْذَنُ لِي أَنْ أَعُودَ، قَالَ: فَاسْتَمْكَنَ مِنْ رَأْسِهِ، ثُمَّ قَالَ: دُونَكُمْ، قَالَ: فَقَتَلُوهُ" (البخاري، 2001: 90/5 ح.4037) (مسلم، د.ت: 1425/3 ح.1801).

قلت: هناك الكثير من القصص والمهمات والتضحيات التي يصعب حصرها في هذا البحث مما قام به شباب الصحابة ﷺ في الدفاع عن حمى الإسلام والمسلمين، مما يدلل على الدور الكبير الذي يستطيع أن يقوم به الشباب، لا سيما في زماننا، في الدفاع عن دينهم وأوطانهم أمام الأخطار المحدقة التي يمكر بها أعداؤنا، سواء كانت هذه الأخطار داخلية أم خارجية.

ملخص النتائج:

1- الشباب مرحلة عمرية تبدأ مع سن البلوغ، وتنتهي مع بداية الكهولة أو الشيخوخة، على خلاف بين العلماء في تحديد هذه السن.

2- أهم خصائص مرحلة الشباب تتركز في الآتي:

أ- حاجتهم الدائمة للتربية والتوجيه والتعليم.

ب- القوة والطاقة الجبارة التي تجعلهم قادرين على تحمل المسؤولية.

ت- حاجتهم لضبط شهواتهم؛ كي لا تقودهم إلى وحل الشهوات والفواحش التي تضعف من إنتاجهم.

3- تميّزت التربية النبوية وعنايته الخاصة بهم في الآتي:

أ- قربه ﷺ منهم، وهذا سهَّل التعرف على مشاكلهم واحتياجاتهم، ويسّر اختيار الدواء والعلاج المناسبين لهم، ووضع الرجل المناسب منهم في مكانه المناسب.

ب- سعيه ﷺ لصقل مواهبهم؛ كي تتم الاستفادة منهم على أحسن حال.

ت- تنوع التوجيهات النبوية لهم في المجالات كافة، سواء الإيمانية والعقدية أو التعبدية أو الفكرية والثقافية، أو الأخلاقية والسلوكية... الخ، مما ساهم ذلك بإعداد شخصية إسلامية إيجابية متوازنة تخدم دينها ووطنها في شتى مناحي الحياة.

4- كان للشباب أثرٌ واضح في النهضة العلمية والفكرية والدعوية والتربوية في المجتمع الإسلامي الأول، فكان منهم النجباء الذين تصدروا للإفتاء والقضاء، وكان منهم الأذكياء من كتبة الوحي وحفاظ القرآن الذين نقلوه وعلموه الأجيال، وكان منهم رواة السنن الذين نفوا عنها تأويل الجاهلين وتحريف الغالين وانتحال المبطلين.

5- كان للشباب دورٌ مهم في السياسة وإدارة مؤسسات الدولة، فكان منهم المستشارون، وكان منهم الولاة والعمال على الأمصار، وكان منهم الرسل والسفراء إلى الأمراء والملوك، ومنهم وكلاء بيت المال... إلخ.

6- أسهم الشباب في النهضة الاقتصادية ومكافحة الفقر والبطالة، وتميّزوا في احتراف المهن والحرف والصناعات المختلفة، فكان منهم العالم والمعلم والطبيب والنجار والحداد والمزارع والتاجر الأمين... إلخ.

7- من أبرز المهمات التي قام بها الشباب، حيث لا يستطيع أن يقوم بها أحدٌ غيرهم: مهمة حفظ الأمن والدفاع عن الدين والأوطان، حيث أوكل إليهم النبي ﷺ مهمة قيادة الجيوش تارة، وتارة مهمة الحراسة الشخصية له، وتنفيذ العمليات الخاصة تارة أخرى؛ كاستطلاع أخبار العدو، وتنفيذ الاغتيالات لأخطر الأعداء المتربصين بالدولة.

8- قد يستفيد من هذه الأدوار التربوية شبابنا في العصر الحالي المليء بالمغريات والشهوات وضعف القيم بشكل ملحوظ؛ بسبب التأثر بالعولمة والحضارة الغربية لا سيما مع انتشار مواقع التواصل الاجتماعي والمآلات السلبية لهذه المواقع.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

1- على ولاة الأمر والمسؤولين الاقتراب أكثر من فئة الشباب، وتلمُّس احتياجاتهم، وحل مشاكلهم، وتمكينهم؛ من خلال إيجاد الفرص والمواقع التي يستطيعون أن يخدموا بها أوطانهم.

2- يوصي الباحث المربين والمصلحين التركيز على فئة الشباب في خططهم؛ من خلال وضع البرامج التربوية والفكرية التي يستطيعون من خلالها تحديد المسارات، واختيار التخصصات المناسبة لهم، كلٌ حسب رغبته وقدراته، مما يعود بالنفع عليهم وعلى أوطانهم.

3- التركيز في البرامج التربوية على النجباء والموهوبين من الشباب خاصة، وتأهيلهم لتولي المناصب المهمة، والقيام بالمهمات الخاصة في الدولة على قاعدة: "اختيار الرجل المناسب للمكان المناسب".

4- تخصيص مساحة كافية في المناهج التعليمية لتعزيز مبدأ الولاء والانتماء للوطن، مما ينشئ شبابا صالحا محبا لوطنه، ومتفانيا في الدفاع والذَوْد عنه.

5- يوصي الباحث الباحثين كافة بالاهتمام بالدراسات التربوية التي تسهم في حل مشكلات المجتمع، خاصة فئة الشباب، سواء أكانت عقدية أم فكرية أم اقتصادية أم اجتماعية أم سياسية أم غير ذلك.

قائمة المصادروالمراجع:

ابن الأثير، المبارك بن محمد (1979): "النهاية في غريب الحديث والأثر"، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي، محمود محمد الطناحي، د.ط، المكتبة العلمية، بيروت.

ابن الأثير، علي بن محمد (1994): "أسد الغابة في معرفة الصحابة"، تحقيق علي محمد معوض، عادل أحمد عبد الموجود، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت.

الألباني، محمد ناصر الدين (1985): "إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل"، إشراف زهير الشاويش، ط2، المكتب الإسلامي، بيروت.

البخاري، محمد بن إسماعيل (2001): "الجامع الصحيح"، تحقيق محمد زهير الناصر، ط1، دار طوق النجاة، بيروت.

البغدادي، عبد المؤمن ابن عبد الحق (1954): "مراصد الاطلاع على أسماء الأمكنة والبقاع"، تحقيق: على البجاوي، ط1، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة.

البوصيري، احمد بن ابي بكر (1983): "مصباح الزجاجة في زوائد ابن ماجه"، تحقيق: محمد المنتقى الكشناوي، ط2، دار العربية، بيروت.

التبريزي، يحي بن علي (1985): "مشكاة المصابيح"، تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني، ط3، المكتب الإسلامي، بيروت.

الترمذي، محمد عيسى (1998): "جامع الترمذي"، تحقيق: بشار عواد معروف، ط2، دار الجيل، ودار العرب الإسلامي، بيروت.

ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي(د.ت): "كشف المشكل من حديث الصحيحين"، تحقيق علي حسين البواب، د.ط، دار الوطن، الرياض.

ابن حبّان، محمد بن حبان بن أحمد (د.ت): "السيرة النبوية وأخبار الخلفاء"، تحقيق سعد الفقي، د.ط، دار ابن خلدون، الأسكندرية.

ابن حبيب، الحسن بن عمر(1995): "المقتفى من سيرة المصطفى"، تحقيق مصطفى محمد الذهبي، ط1، دار الحديث، القاهرة.

ابن حجر، أحمد بن علي(1959): "فتح الباري شرح صحيح البخاري"، تحقيق محب الدين الخطيب، ورقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، د.ط، دار المعرفة، بيروت.

ابن حجر، أحمد بن علي (1986م): "تقريب التهذيب"، تحقيق محمد عوامة، د.ط، دار الرشيد، سوريا.

ابن حجر، أحمد بن علي(1983م):" طبقات المدلسين"، تحقيق: عاصم ابن عبد الله القريوتي، ط1، مكتبة المنار، عمان.

ابن حجر، أحمد بن علي(1994م): "الإصابة في تمييز الصحابة"، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود، وعلى محمد معوض، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت.

الحلبي، علي بن إبراهيم (1980):"السيرة الحلبية"، د.ط، دار المعرفة، بيروت.

حماد، نافذ حسين، الغرباوي، وليد (2011م): "الشباب في السنة النبوية"، مجلة الجامعة الإسلامية، *سلسلة الدراسات الإسلامية*، غزة: ع1: 1-38.

ابن حنبل،أحمد بن محمد، (1995): "المسند"، تحقيق شعيب الأرناؤوط، وعادل مرشد، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت.

الخطيب البغدادي، أحمد بن علي (1996): "الفقيه والمتفقه"، تحقيق عادل بن يوسف العزازي، د.ط، دار ابن الجوزي، السعودية.

أبو داود، سليمان بن الأشعث (2-009): "السنن"، تحقيق شعَيب الأرناؤوط، ومحَمَّد كامِل قره بللي، ط1، د.م، دار الرسالة العالمية، بيروت.

الدارمي، عبد الله بن عبد الرحمن(2000): "المسند، المشهور بسنن الدارمي"، تحقيق: حسين سليم أسد، دار المغني، الرياض.

الذهبي، محمد بن أحمد (1985): "سير أعلام النبلاء"، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، وآخرون، ط2، مؤسسة الرسالة، لبنان.

الذهبي، محمد بن أحمد (1992): "الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة"، تحقيق: محمد عوامة، دار القبلة للثقافة الإسلامية، جدة.

الذهبي، محمد بن أحمد (2003): "تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام"، تحقيق: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت.

الزَّبيدي، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق (د.ت): "تاج العروس من جوهر القاموس"، تحقيق: إبراهيم الترزي، وآخرون، د.ط، دار الهدايةن بيروت.

الزرقاني، محمد عبد العظيم (د.ت): "مناهل العرفان في علوم القرآن"، ط3، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة.

الزمخشري، محمود بن عمر (د.ت): "الفائق في غريب الحديث والأثر"، تحقيق علي محمد البجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، ط2، دار المعرفة، لبنان.

ابن سعد، محمد بن سعد البغدادي (2000):"كتاب الطبقات الكبرى"، تحقيق: علي محمد عمر، مكتبة الخانجي، القاهرة.

ابن سعد، محمد بن سعد البغدادي (1968م): "الطبقات الكبرى"، دار صادر، بيروت.

السندي، محمد بن عبد الهادي(د.ت): "كفاية الحاجة في شرح سنن ابن ماجه المشهور بحاشية السندي على سنن ابن ماجه"، ط1، دار الجيل، بيروت.

السهيلي، عبد الرحمن بن عبد الله (1991): "الروض الأنف في شرح السيرة النبوية."، ط1، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

شُرَّاب، محمد محمد حسن (1990):"المعالم الأثيرة في السنة والسيرة"، ط1، دمشق، دار القلم، الدار الشامية، بيروت.

ابن سيد الناس، محمد بن محمد (1992م): "عيون الأثر"، تحقيق محمد الخطراوي ومحيي الدين مستو، ط1، مكتبة دار التراث، ودار ابن كثير، المدينة المنورة، دمشق.

الصالحي، محمد بن يوسف (1993): "سبل الهدى والرشاد في سيرة خير العباد، وذكر فضائله وأعلام نبوته وأفعاله وأحواله في المبدأ والمعاد"، تحقيق وتعليق: عادل أحمد عبدالموجود، وعلي محمد معوض، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت.

ابن عبدالبَر، يوسف بن عبدالله (1967): "التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد"، تحقيق مصطفى بن أحمد العلوي، محمد عبدالكبير البكري، وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية المغرب.

ابن عبد البَر، يوسف بن عبد الله (1992): "الاستيعاب في معرفة الأصحاب"، تحقيق: علي محمد البجاوي، ط1، دار الجيل، بيروت.

ابن علّان، محمد بن علي (2004): "دليل الفالحين لطرق رياض الصالحين"، اعتنى به: خليل مأمون شيحا، ط4، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع بيروت.

العيني، محمود بن أحمد (د.ت): "عمدة القاري شرح صحيح البخاري"، د.ط، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا (1979): "معجم مقاييس اللغة"، تحقيق: عبدالسلام محمد هارون، د.ط، دار الفكر، بيروت.

القاضي عياض، عياض بن موسى(1998): "شرح صحيح مسلم"، المُسمَّى "إِكمَالُ المُعلِمِ بفَوَائِدِ مُسلم"، تحقيق: يحْيَى إِسْمَاعِيل، دار الوفاء، مصر.

القرطبي، محمد بن أحمد(1964): "الجامع لأحكام القرآن، المشهور بتفسير القرطبي"، تحقيق: أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش، ط2، دار الكتب المصرية القاهرة.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر (1994): "زاد المعاد في هدي خير العباد"، ط27، مؤسسة الرسالة، بيروت، مكتبة المنار الإسلامية، الكويت.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر (1991): "إعلام الموقعين عن رب العالمين"، محمد عبدالسلام إبراهيم، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر(1988): "البداية والنهاية"، تحقيق: على شيري، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

ابن ماجه، محمد بن يزيد (1997): "السنن"، تحقيق بشار عواد معروف، دار الجيل، بيروت.

المباركفوري، عبد الرحمن بن عبد الرحيم (د.ت): "تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي"، دار الكتب العلمية، بيروت.

ابن منظور، محمد بن مكرم (1993): "لسان العرب"، د.ط، دار صادر، بيروت.

المزي، يوسف بن عبد الرحمن (1980): "تهذيب الكمال في أسماء الرجال"، تحقيق: بشار عواد معروف، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت.

مسلم، مسلم بن الحجاج (د.ت): "المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل عن رسول الله ﷺ، المشهور بصحيح مسلم"، تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

النووي، يحي بن شرف (1972): "المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، المشهور بشرح النووي على صحيح مسلم"، ط2، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

النووي، يحي بن شرف (د.ت): "تهذيب الأسماء واللغات"، عنيت بنشره وتصحيحه والتعليق عليه ومقابلة أصوله: شركة العلماء بمساعدة إدارة الطباعة المنيرية، د.ط، دار الكتب العلمية، بيروت.

ابن هشام، عبد الملك بن هشام بن أيوب (1955):"السيرة النبوية"، تحقيق مصطفى السقا وزميليه، ط2، د.م، نشر مصطفى الحلبي.

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

Contents

- Self-efficacy and Its Relationship to the Professional Decision-making Skill of First-year Secondary Students in Amanat Al-Asema

  Dr. Ahmed Abdullah Al-Dumaini, Amal Yahya Al-Hdl.....7

- Problems Facing the Rehabilitation Centers of Children with Disability in Amant Al-Asema

  Dr. Tameem Yahya Ali Mohammed Basha, Asia Mohammed Al-Anisi, Bara'ah Ameen Al-Hitar, Issra Muheeb Al-Areqi.....77

- An Evaluation Study of the Performance Level of Students with Learning Disabilities in General Aptitude Test According to Some Variables

  Dr. Abdullah Bin Ali Al-Rubaian, Nouf Bint Fahd Al-Mutairi.....111

- Teaching Astrophysics by Cognitive Excursion Strategy through Web Quest and Its Impact on Developing Deductive Thinking Skills among Student-Teachers in the Faculty of Education, Thamar University

  Dr. Abdulhakeem Mohammed Ahmed Al-Hakimi, Dr. Abdulkareem Mohammed Ali Al-Mushki.....151

- The Educational Role of Youth in the Light of Prophetic Education

  Dr. Akram Abdelqader Mansour.....185

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. 13)

March : 2022

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.

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

Scientific and advisory board

Prof. Ahmed Ghaleb Al-Haboob (Yemen)	Prof. Abdullah Mohammed Al-Salehi (Yemen)
Prof. Ahmed Ali Al-Akwa'a (Yemen)	Prof. Ala'a Al-Deen Saad Mutualli (Egypt)
Prof. Ahmed Ali Al-Amiri (Yemen)	Prof. Ali Saeed Tariq (Yemen)
Prof. Ahmed Bin Ahmed Rakan (Yemen)	Prof. Mohammed Ahmed Lutf Al-Jawfi (Yemen)
Prof. Panajotis Cakirpaloglu (Czech Republic)	Prof. Mohammed Saeed Sabrani (Jordon)
Prof. Benaissa Zaghboush (Qatar)	Prof. Mohammed Abdu Khalid Al-Mikhlafi (Yemen)
Prof. Sultan Saeed Abdu Al-Mikhlafi (Saudi Arbiya)	Prof. Mahamoud Fathi Ukasha (Egypt)
Prof. Sanaa Mujawal Faisal Hazza'a (Iraq)	Prof. Mohammed Yahya Hussen Al-Muafa (Yemen)
Prof. Sondos Abdulqadir Aziz Al-Khaldi (Iraq)	Prof.Najat Mohammed Saim Khalil (Turkey)
Prof. Sadiq hasan Ghalib Al-Shamiri (Yemen)	Prof. Nasr Mohammed Al-Hogaili (Yemen)
Prof. Sharaf Ahmed Al-Shahari (Yemen)	Prof. Nasredine Jaber (Algeria)
Prof. Tariq Nasher Mukred (Yemen)	Prof. Noman Saeid Al-Aswadi (Yemen)
Prof. Doha Adel Mahmoud Al-Ani (Iraq)	Prof. Waheed Muhammad Sulaiman (Yemen)
Prof. Aicha Nahoui (Algeria)	Prof. Waheeb Abdullah Sa'ad (Yemen)
Prof. Adel Abdulghani Al-Ansi (Yemen)	Prof. Yahya Muhammad Abu Jahjouh (Palestine)
Prof. Abdulrazaq Muhsein Saood (Iraq).	Prof. Yahya Mansour Bishr (Yemen)
Prof. Abdulkareem Ismail Zabibah (Yemen).	Prof. Yousef Mosa Meqdadi (Jordan)
Prof. Abdulwahed Abdulrahman Ahmed Ahmed (Yemen)	

Technical Output	Financial Officer
Mohammed Mohammed Subia	Ali Ahmed Al-Bakhrani

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

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

Arts

ISSN:2707-5788
EISSN:2708-5775

for Psychological & Educational Studies

A Quarterly Peer Reviewed Journal for Psychological & Educational Studies

**Issued by the Faculty of Arts,
Thamar University**

Self-efficacy and Its Relationship to the Professional Decision-making Skill of First-year Secondary Students in Amanat Al-Asema

Problems Facing the Rehabilitation Centers of Children with Disability in Amant Al-Asema

An Evaluation Study of the Performance Level of Students with Learning Disabilities in General Aptitude Test According to Some Variables

Teaching Astrophysics by Cognitive Excursion Strategy through Web Quest and Its Impact on Developing Deductive Thinking Skills among Student-Teachers in the Faculty of Education, Thamar University

The Educational Role of Youth in the Light of Prophetic Education

13