



سلوك



دورية علمية محكمة

يصدرها مخبر تحليل المعطيات الكمية و الكيفية للسلوكات

النفسية و الاجتماعية

قسم علم النفس - كلية العلوم الاجتماعية

العدد : 05

ديسمبر : 2017

ISSN 2353-0359

"سُلُوكٌ"

مجلة دورية علمية محكمة

يصدرها مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكيات النفسية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية

جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر

البريد الالكتروني: soulouk@yahoo.fr



العدد الخامس: ديسمبر 2017

رقم الإيداع القانوني : 2353-0359 ISSN

"سلوك"

مجلة دورية علمية محكمة

يصدرها مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكيات النفسية

والاجتماعية

“SOULOUK”

Revue du Laboratoire d'Analyse des donnes

Qualitative et Quantitative des Comportements

Psychologiques et sociaux.LANDCOPS

الرئيس الشرفي للمجلة: أ.د. بلحاكم مصطفى، رئيس الجامعة

مدير المجلة: أ.د. قماري محمد، مدير المخبر

رئيس التحرير: د. قيدوم أحمد

نائب رئيس التحرير: د. مرنيذ عفيف

الهيئة العلمية للمجلة

جامعة مستغانم – الجزائر

أ.د. قماري محمد

جامعة وهران – الجزائر

أ.د. تيغزة محمد

الانجليزية، بالإضافة إلى نشر البحوث العلمية، فإن المجلة تنشر تقارير المؤتمرات والملتقيات والندوات والحلقات النقاشية والأيام الدراسية التي ينشطها مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكيات النفسية والاجتماعية.

أهداف المجلة:

- تعمل مجلة "سلوك" على نشر الأعمال العلمية المنجزة في إطار نشاطات مخبر "تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكيات النفسية والاجتماعية" وكذا الأعمال التي تتقاطع مع أهداف المخبر، وتحديداً فإن المجلة تهدف إلى مايلي:
- تشجيع البحوث التي تعتمد على أساليب التحليل الكمي والكيفي للمعطيات في ميدان العلوم الاجتماعية والانسانية.
- تمكين الباحثين والمختصين في ميدان العلوم الاجتماعية والانسانية من نشر أبحاثهم وخاصة ما يتعلق منها بالجانب الميداني.

شروط النشر:

- تنشر المجلة الأبحاث العلمية الأصيلة التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي باللغات: العربية، الانجليزية أو الفرنسية، والتي لم يسبق نشرها من قبل.
- تنشر المجلة البحوث المترجمة والنقدية وتقارير الندوات والمؤتمرات وأيضاً ملخصات رسائل الدكتوراه والماجستير التي لها علاقة بأهداف المخبر والمجلة.
- على الباحث أن يقدم تقريراً خطياً يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في مجلة أخرى.
- تخضع البحوث للتحكيم العلمي قبل نشرها في المجلة، بعد إقرار أهليتها للتحكيم من طرف هيئة التحرير، ويمكن الاعتذار عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.
- لا تعاد الدراسة إلى صاحبها في حال عدم الموافقة على نشرها.
- أن تعرض الدراسات الميدانية باتباع طريقة (IMRAD)، بعرض الباحث مقدمة يوضح فيها طبيعة الدراسة وأهدافها، ثم يتناول مشكلة الدراسة وفرضياتها، بعدها عرض لحدود الدراسة وكيفية تحليل بياناتها ومن ثم يعرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتوصياتها، ثم يثبت قائمة المراجع المعتمدة.
- تعتمد المجلة في التوثيق دليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس (American Psychological Association, APA) للنشر العلمي بشكل عام.

- أن تحتوي الصفحة الأولى من الدراسة: عنوان الدراسة، إسم الباحثين، مؤسسة الانتماء وفي الصفحة الثانية، ملخصاً بلغة الدراسة وآخر بلغة ثانية، بواقع 200 كلمة، ويتبع كل ملخص بالكلمات المفتاحية.
- أن لا يزيد عدد صفحات البحث بما فيها الأشكال والجداول (التي توضع في مواقعها وعناوينها كاملة غير ملونة أو مظلمة والمحفوظة في شكل صور image forma) والملاحق على (20) عشرين صفحة.
- أن يكون البحث مطبوعاً على ورق مقياس (A4) بخط (Traditonal arabic)، بنط 14 بالعربية، بنط 12 بالاجنبية، وبمسافة مزدوجة بين السطور، ومسافة 2.5 على جوانب الصفحة، وتقدم نسختين رقميتين منه (واحدة بصيغة word2003 والثانية بصيغة pdf).
- لهيئة تحرير المجلة الحق في أن تطلب من المؤلف أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه أو أي جزء منه بما يتناسب وسياستها في النشر، أو إجراء أية تعديلات شكلية تتناسب وطبيعة المجلة.
- يأخذ البحث المقبول دوره في النشر وفقاً لتاريخ قبوله قبولاً نهائياً.
- ترسل البحوث مطبوعة مع تقديم نسخ رقمية في قرص مدمج (CD)، أو مباشرة إلى البريد الإلكتروني: soulouk@yahoo.fr
- ملاحظة:** ما يرد في مجلة "سلوك" لا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة أو سياسة اللجنة العليا للبحث العلمي، بل يعبر عن آراء المؤلفين.

الفهرس

ص	المحتوى
06	الفهرس
07	الحاجة إلى برامج الارشاد النفسي الشاملة لدوي الاحتياجات الخاصة د. عمار ميلود (جامعة مستغانم)
24	التربية الاستهلاكية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية المطورة لمرحلة التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية د. وداد بنت مصلح الأنصاري - (جامعة أم القرى)
63	التواصل اللفظي و غير اللفظي لدى عينة من الأطفال المصابين بإضطراب نمائي حسي سمعي حاملي الزرع القوقعي أ. جمال بومعراف (جامعة الجزائر02)
81	العوامل التنظيمية المؤدية إلى التقاعد المبكر" (جامعة وهران2)
96	انعكاسات الممارسة الرياضية على الصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية -د/ بوعزيز محمد - د/ جبوري بن عمر - د/ زبشي نور الدين (جامعة مستغانم)
109	جوانب السيطرة الدماغية لـ " نيد هيرمان " وعلاقتها بأساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي عباس محمد (جامعة مستغانم)
133	التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في الدراسات الاجتماعية د. سارة بنت ثنيان بن محمد آل سعود جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية - الرياض-المملكة العربية السعودية
164	مظاهر وأسباب العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر مستشاري التربية يحي باشامحمد-جامعة وهران
185	إتجاهات التلاميذ نحو ظاهرة الغش في الإمتحانات المدرسية دراسة ميدانية بثانوية زروقي الشيخ بن الدين .مدينة مستغانم أ.بورزق يوسف - أ.أم الخيوط إيمان (جامعة مستغانم)

الحاجة إلى برامج الارشاد النفسي الشاملة لذوي الاحتياجات الخاصة
د. عمار ميلود جامعة عبد الحميد بن باديس -مستغانم

الملخص:

تقدم هذه الورقة البحثية نظرة عامة حول الحاجة إلى برامج الارشاد النفسي الشاملة لذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من خلال إبراز مفهوم البرامج الارشادية ومختلف متطلباتها وخصائصها، إلى جانب طبيعتها المرتبطة بمختلف حاجات ومشاكل ذوي الاحتياجات، وأنواعها التي تتناسب وخصوصياتهم، والمراحل المتبعة في إعدادها (التنظيم، التخطيط، التصميم، التنفيذ والتقييم) ومختلف نماذج تقييم تلك البرامج.

الكلمات المفتاحية: برامج الارشاد النفسي الشاملة؛ ذوي الاحتياجات الخاصة.

Abstract: **The Need for Comprehensive psychological counselling programs of individuals with special needs.**

This Research-Paper provides an overview of the Comprehensive psychological counselling programs of individuals with special needs. Highlighting the concept of this programs and various requirements and characteristics, it focuses on program development, including the needs assessment and description of programs designed to meet specific needs and the problems associated with individuals with special needs.

In addition, the various types of programs, the different stages of the building of the counselling programs (organization, planning, design, implementation and evaluation) and several types of models of evaluation.

Keywords: Comprehensive psychological counselling programs; individuals with special needs.

المقدمة:

إذا كان الناس العاديون يعانون في ظل تغيرات شتى مناحي الحياة في القرن الحادي والعشرين من مختلف أنواع ومصادر الاحداث الضاغطة، ويجدون صعوبات حمة في مجابهتها أو تطوير استراتيجيات ذاتية للتكيف معها والتقليل من آثارها السلبية، وهم بذلك بحاجة الى خدمات الارشاد النفسي؛ فإن ذوي الاحتياجات الخاصة أحوج الناس إلى تلك الخدمات، سواء أكانوا يعانون من عاهات جسمية، حسية، حركية أو كانوا ضمن أي فئة أخرى تدرج تحت راية الاحتياجات الخاصة، كفتة المتفوقين والموهوبين.

فذوو الاحتياجات الخاصة بحاجة الى برامج الارشاد النفسي التي تعمل على مساعدتهم على التوافق النفسي، الأسري والاجتماعي وحتى التربوي والمهني وغيره، ومن جملة الاهداف التي ينبغي أن تتضمنها تلك البرامج، المساعدة على تأهيلهم وإعادة تأهيلهم ودمجهم في مختلف المجالات، من خلال مرافقة نفسية تساهم في تخفيف تبعات الشعور السلبي تجاه حالاتهم كنتيجة لسوء تقدير الآخرين أو لعدم تمكنهم من التوافق.

ولن يتحقق بناء برامج ارشادية فاعلة لذوي الاحتياجات الخاصة إلا من خلال الوقوف على مختلف المشاكل والصعوبات التي يعانون منها، ومن خلال مشاركة فريق إرشادي مكون من اخصائيين في مجالات مختلفة (طبيب الصحة، المرشد الاجتماعي...)، إلى جانب التكوين الجيد للمرشدين النفسيين وتدريبهم على الاعداد الماهر لتلك البرامج، علما بأن من أهم أهداف الارشاد النفسي: تحقيق التوافق بكل أنواعه وصولاً إلى تحقيق الإرشاد الذاتي مدى الحياة، تحقيق الذات وصولاً إلى بناء مفهوم موجب ومستقر عنها، وتحقيق الصحة النفسية العامة.

وعلى هذا الأساس، يحاول الباحث في هذه الورقة البحثية تسليط الضوء على الحاجة الملحة للبرامج الارشادية لذوي

الاحتياجات الخاصة من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما مفهوم البرامج الارشادية؟ وما هي خصائصها؟
- ماهي طبيعتها المرتبطة بذوي الاحتياجات الخاصة؟
- ماهي مختلف الخطوات التي تمر بها البرامج الارشادية لذوي الاحتياجات الخاصة؟ وما هي أهم نماذج تقويمها؟
- وما أنواعها المستهدفة بها هذه الفئات؟
- حيث يهدف الباحث من وراء ذلك الى:
- تحديد مفهوم البرامج الارشادية وضبط خصائصها بناء على مختلف التعاريف التي تناولتها.
- تحديد طبيعتها المرتبطة بذوي الاحتياجات الخاصة.
- ضبط المراحل التي تمر بها البرامج المعدة لذوي الاحتياجات الخاصة، وإعطاء أمثلة لنماذج تقويمها ومختلف أنواعها.

1. مفهوم البرامج الارشادية:

إن مفهوم البرنامج الارشادي counseling programm يرتبط بتلك الخطة المحكمة البناء، المتتابعة المراحل، المرنة والقابلة للتطبيق، سواء ما تعلق بالأهداف التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها، أو ما تعلق بالأدوات والأساليب والتقنيات المستخدمة عند التنفيذ أو في مختلف مناسبات التقييم، كما تتضمن تلك الخطة فترات زمنية محددة تراعي خصائص الفئة المستهدفة، والتقدم في التنفيذ، حيث يتم تقديم خدمات الارشاد النفسي للأفراد المعنيين ولمن يرتبط بهم، في اطار تحقيق الأهداف المنشودة، وقد يتم ذلك في اطار فردي أو جمعي، مباشر أو غير مباشر، على أن يتم تحديد الركيزة النظرية لكل ما تتضمنه تلك الخطة؛ علما بأن هذه البرامج تندرج ضمن مختلف مجالات ومناهج الارشاد النفسي الذي منطلقه علم النفس الارشادي، الذي بدوره " فرع من فروع علم النفس، يتناول اجراء الدراسات وتقديم المساعدة في العمليات الانمائية العادية

طوال حياة الشخص، تشمل التعليم، التدريب المهني، التخطيط، التكيف الزواجي، دينامية الأسرة، والشيخوخة، وإعادة

التأهيل بعد الإعاقة" (137: Matsumoto & al, 2009).

ومن بين التعاريف التي تناولت البرنامج الإرشادي، تعريف زهران (1986) الذي يعتبره "برنامج علمي مخطط ومنظم

لتقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية" (زهران، 1986: 439) "يصمم في ضوء أسس علمية" (علي أبو زعيزع، 2013: 76)،

كما يعتبره طه عبد المنعم (2004) خطة "تتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والأنشطة المختلفة التي تقدم للأفراد خلال

فترة زمنية محددة (...)" (طه عبد المنعم، 2004: 283)

ومنه، فإن البرنامج الإرشادي لذوي الاحتياجات الخاصة ينطوي على عملية إرشادية في إطار أخلاقيات مهنة الإرشاد النفسي،

تراعي أسسه الفلسفية، النفسية، الفيزيولوجية، التربوية وغيرها، بهدف تمكين من ينتمون إلى تلك الفئات من تحقيق التوافق

النفسي، الأسري، الاجتماعي، والمهني، إلى جانب تأهيلهم وإعادة تأهيلهم ومساعدتهم على الاندماج في بيئاتهم، وتغيير

صورهم عن ذواتهم إيجابياً، وصولاً إلى الإرشاد الذاتي لها مدى الحياة؛ حيث يتم إشراك من لهم علاقة بهم في تلك العملية —

كأفراد الأسرة مثلاً— على أن تبرز هذه العملية العلم بالفن، وتكون ذات نظرة استشرافية وقائية وانمائية في المقام الأول.

2. خصائص البرنامج الإرشادي:

ليكون البرنامج الإرشادي ناجحاً لا بد أن يتسم بالخصائص التالية:

- يرتبط باحتياجات فعلية لدى الفئة المستهدفة.
- يشارك في مختلف مراحله فريق إرشادي أو فريق متعدد التخصصات، يسود التنسيق المحكم بينهم من خلال تحديد

الادوار.

- يستند الى مرجعية علمية ثابتة ومستقرة، ويراعي نتائج الأبحاث والدراسات السابقة.
- يراعي خطوات البحث العلمي بداية من تحديد المشكلة وصولاً الى التقويم النهائي والمتابعة بعد الانتهاء منه Flow-Up.
- يتم تنفيذه وفق أساليب الارشاد النفسي، كالأسلوب الفردي، الجمعي...
- تستخدم فيه التقنيات الارشادية التي تخدم الأهداف الإجرائية في مختلف الجلسات.
- تحدد فيه مدة كل جلسة ومكانها، إلى جانب الزمن الفاصل بين تلك الجلسات.
- يخضع للمساءلة السيكمترية، ليكون صالحاً للاستخدام.

3. طبيعة البرامج الارشادية لذوي الاحتياجات الخاصة:

ينطلق الارشاد النفسي من فلسفة تنظر للفرد بكونه انسان له طبيعته الخاصة التي تجعله مختلفاً عن غيره - الفروق الفردية بين الأفراد Inter-Individual - حيث يختلف العاديون عن ذوي الاحتياجات الخاصة في بعض النواحي اختلافاً ظاهراً، كالعاهات والإصابات ومختلف الإعاقات، كما يختلفون في النواحي الكامنة كالاستعدادات ومختلف الذكاءات، وهذا لا يعني أن ذوي الاحتياجات الخاصة أقل شأنًا من غيرهم، "على أساس أن الكثير من الدراسات والبحوث توضح أنه لا توجد فروق جوهرية بينهم وبين العاديين في جوهر الشخصية (...)" والفروق التي توجد إنما هي نتيجة لعوامل بيئية مثل الاتجاهات الاجتماعية نحوهم" (زهران، 1986: 477)؛ هذا، إلى جانب الاختلاف بين الجنسين Sex Differences سواء العاديون منهم أو ذوو الاحتياجات.

وإلى جانب الفروق بين الأفراد، هناك فروق داخل الفرد الواحد في مختلف النواحي Intra-Individual ، فقد يكون من يعاني من إعاقة بصرية أكبر قدرة في تخزين المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى مثلاً؛ والوقوف على هذه النواحي من حيث القوة والضعف مهم في تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج الارشادي، كما أن الإحاطة بها وفهمها فهما عميقاً من

قبل المرشد، يساهم في تقديم البدائل الأنسب للحالات المستهدفة، وحملها على الاختيار بينها دون إرغام أو إكراه، علما بأن هذه الطبيعة تراعي المرحلة النمائية التي تمر بها تلك الحالات، كما تراعي الفئة التي تنتمي لها وخصائصها (كفئة ذوي الاحتياجات الخاصة)، كما تراعي الأطر الاجتماعية التي تعيش فيها، مع العلم أن الانسان في تفاعل مستمر مع من يحيط به أو مع ما هو متوافر في بيئته، يخلج هذا التفاعل بعمليات تأثير وتأثر ذات علاقة ببنية المعرفة وبطبيعة الأفكار التي تسبح فيها.

4. خطوات البرامج الارشادية لذوي الاحتياجات الخاصة:

لبناء أي برنامج إرشادي لابد من وضع إجابات مقنعة للتساؤلات (الشكل 1) التي من شأن الإجابة عنها الإلمام بخصائص الفئة المستهدفة والمستوى النمائي لها، وجمع المعطيات الكافية عنها، مما يسهل وضع الأهداف الإجرائية لمختلف الجلسات، والتي تستمد من الأهداف العامة للبرنامج، وضبط محتوى النشاط المرتبط بكل هدف إجرائي، إلى جانب تحديد الأدوات، الوسائل، الاستراتيجيات، الفنيات والأساليب المساعدة على تحقيق تلك الأهداف في إطار زمني ومكاني محددين، وكذا ضبط فترات وكيفيات التقويم البنائي والنهائي والمتابعة بعد انتهاء الجلسات.



الشكل 1: الاسئلة المرجعية لبناء البرنامج الارشادي (من إعداد الباحث)

لقد وضع كل من " ريان وزيان (Zeran & Ryan,1985) بعض المبادئ العامة لبناء البرامج الارشادية الفعالة، يمكن

اجمالها في الاتي:

- تفهم نظام الحياة الذي يسير المجتمع على منواله.
- تخطيط البرامج وتفصيلها.
- تحديد أهداف البرنامج وغاياته.
- جمع المعلومات اللازمة عن المسترشد.
- تخطيط السياسة التي تتبع في تحقيق الأهداف المحددة.
- تحكيم البرنامج.
- القيام بتجربة أولية للخطة الارشادية.
- تدريب العاملين في فريق العمل الارشادي على تنفيذه.
- وضع البرنامج موضع التنفيذ.
- التقويم المستمر للبرنامج، حيث يتم إلغاء البرنامج كلياً إذا تأكد أنه لا يحقق الأهداف المرسومة له". (نايل العاسمي، 2015:

(131-129)

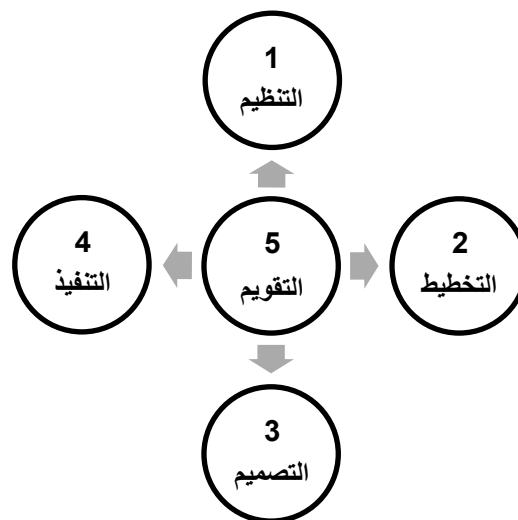
فبناء البرامج الارشادية الشاملة لأي فئة كانت، ينبغي أن تكون فيها المسؤولية مشتركة بين أعضاء فريق قد يكون مكون من المرشدين النفسانيين الآخرين في إطار مركز أو مؤسسة مشتركة، كما قد يكون مكون من أخصائيين آخرين وخبراء إلى جانب من لهم علاقة بالحالات المستهدفة فيه، كالأولياء وأعضاء الجماعة المرجعية، الذين يساهمون في تحليل الاحتياجات،

متابعة الأهداف، المشاركة في عملية التقويم الشاملة ومتابعة انتقال اثر البرنامج؛ فالنخطيط الجيد للبرامج الارشادية ينطلق حتما من تحليل نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت برامج مشابهة، إلى جانب تحديد الخلفية النظرية المستقرة والثابتة — نسبيا- والإجراءات التطبيقية المعرفة تعريفا إجرائيا، وبهذا يكون منطلقها منطلقا سليما يركز على الأسس العلمية، "وليكون فعالا، ينبغي ان يكون حذرا، مخططا ويتم تقويمه باستمرار" (Nova Scotia,2010: 09).

يسير البرنامج وفق مراحل متناسقة ومتتابعة، وهذه المراحل حسب مكتب التعليم الاستثنائي وخدمات الطلاب التابع لقسم

التربية بفلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية The Bureau Of Exceptional Education & Student Services

كما يلي: التنظيم، التخطيط، التصميم، التنفيذ، التقويم". (Bambi & al,2010: 42)



الشكل 2: مراحل بناء برنامج إرشادي (من إعداد الباحث)

ففي مرحلة التنظيم: يتم اعدا المشروع المبدئي للبرنامج وحصر فريق العمل ومختلف الجهات ذات الصلة بذوي الاحتياجات الخاصة، كالأولياء والمؤسسات المستخدمة كمراكز رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة ومختلف المؤسسات التربوية، التعليم والخدمات، والهيئات الوصية كمديرية النشاط الاجتماعية ومديرية التوجيه والإرشاد، وكل ومن لم علاقة بهم من مختلف الشركاء، وقد يمثل هذا الفريق هيئة استشارية ترافق مختلف مراحل المشروع.

أما مرحلة التخطيط: يتم فيها تحليل الاحتياجات لدى الفئة المستهدفة، ومقارنة تلك الاحتياجات بما هو متوافر من موارد بشرية (المُرشدون، المتطوعون...) وموارد مادية (الوسائل ومختلف التجهيزات اللازمة...)، إلى جانب الدعم المالي، الوقت المتاح لتوفير كل تلك الموارد ومختلف الأماكن؛ وهذه المرحلة ذات أهمية بالغة في إعداد البرنامج الإرشادي لذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك لتعدد خصوصيات كل فئة وتباين احتياجاتها؛ " فمن المنظور التربوي يشير مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة إلى ذلك الطفل أو الشخص الذي ينحرف عن الفرد العادي المتوسط في:

- الخصائص الجسمية.

- الخصائص العقلية.

- قدرات التواصل.

- نمو السلوك الاجتماعي والانفعالي.

- الخصائص الجسمية". (عريبات، 2011: 39)

وقد تعددت فئات ذوي الاحتياجات الخاصة المعنية ببرامج الإرشاد النفسي الشاملة بتعدد هذه الجوانب، بل وتتنوعها داخل كل فئة وتعددها في الفرد الواحد، ومن بين التصنيفات المقدمة لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة، ما يلي:

- "الصحة الجسدية والنمو Physical health and development.

- النمو العقلي أو المعرفي Intellectual or cognitive development.

- اللغة والاتصال Language and communication.

- النمو الانفعالي والاجتماعي Emotional and social development.

- أعراض معقدة ومتلازمات تمس أكثر من مجال "Complex conditions and syndromes". (Eilis Flood, 2013).

لكل فئة من الفئات السابقة الذكر فئات فرعية تندرج تحتها، ولكل منها مشكلات وحاجات خاصة بها، والافراد الذين ينتمون إليها يختلفون بدورهم في الخصائص الجسمية، المعرفية، النفسية، الانفعالية والاجتماعية ولكل منهم مشكلاته وحاجاته الارشادية، غير انهم قد يشتركون في بعضها، ومن تلك الحاجات ما حددها قابوزو (Gapuzzi,1997) وهي كما يلي:

- " ضعف الدافعية.
- التردد وعدم المشاركة في الإجراءات والبرامج العلاجية والتأهيلية.
- الاكتئاب.
- تصور جسيمي مشوه.
- مفهوم ذات سلبية.
- فقدان الضبط الذاتي.
- فقدان مصادر المكافأة والمتعة.
- فقدان الاستقلال الجسيمي والاقتصادي.
- الصعوبة في تقبل الإعاقة والتكيف معها.
- عدم القدرة على تيسير البيئة.
- الاعتمادية على الآخرين في المجالات الطبية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية.
- الاضطرابات في الأدوار الاجتماعية والمهنية.
- تغيير ديناميات وعلاقة الاسرة.
- الاضطرابات في الحياة الاجتماعية.

- الاتجاهات السلبية نحو الإعاقة.

- الرفض والعزلة الاجتماعية.

- فقدان أو نقص في المهارات الاجتماعية المناسبة.

- انخفاض في النشاط الجنسي ". (عريبات، 2011: 43)

ولهذا يرى "علماء النفس الارشادي أن ذوي الإعاقة كأفراد يمكن استشارة قدراتهم الكامنة، وطاقاتهم ليحققوا درجة مناسبة

من فهم النفس، وتحقيق الذات، وكذلك فهم الآخرين والتعامل معهم والاحساس بالمواقف الاجتماعية المختلفة"

(أبو أسعد، 2012: 279)؛ إذن، يتم في هذه المرحلة وضع قائمة بالاحتياجات التي ينطلق منها البرنامج الارشادي، وتسطير

الأهداف التي سعى اليها ومختلف الاليات المساعدة على ذلك.

أما في مرحلة التصميم، يقوم المرشد بكتابة الخطة التي يسيرونها في تنفيذ البرنامج، حيث يتم تحديد المحتوى المناسب لكل

جلسة والمرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالأهداف المعرفة تعريفًا إجرائيًا، وتحديد زمن كل منها والزمن الفاصل بينها، مراعيًا في ذلك

طبيعة وخصوصيات الفئة المستهدفة؛ يمكن للمرشد هنا إذا كان البرنامج جديد من حيث الأهداف، المحتوى والأدوات

المستخدمة في القياس، أن يخضع ذلك المحتوى وتلك الأدوات للتمحيص من خلال عرضه على أهل الاختصاص من الخبراء

(المرشدون...) و -أو- ممن لهم دراية بالفئة المستهدفة أو المحتوى المستهدف عند التنفيذ، كما يمكن اللجوء إلى التجريب

الاولي مع فئة مشاهة.

بعد ذلك تأتي المرحلة التي يشرع فيها في تنفيذ محتوى البرنامج وفق الخطة والأدوار المحددة سلفاً، مع مراعات مختلف

المراحل التي تمر بها العملية الارشادية وفق الإطار النظري والخبرة الفردية للمرشد، وبهذا تصطبغ تلك العملية بصبغة الفن، إذ

أنها تخرج العلم بالخبرة، غير هذه المراحل متعددة بتعدد التوجهات النظرية والتطبيقية، و" كثير من الباحثين يحددونه بثلاث

مراحل، على سبيل الذكر نجد ميرنس و ثورن (Mearn's & Thorne,2007) يحددان : البدايات - الاواسط -

والنهايات 'Beginnings', 'Middles' & 'Ends'." (John McLeod,2009:224)، وقد حدد كومر وهاكني

(1993) العملية الارشادية بخمس مراحل: بناء العلاقات، التقييم، وضع الأهداف، التدخلات، النهايات والمتابعة"

(مايكل،2015: 82).

وأهم ما يقترن مع مرحلة التنفيذ، تلك الأساليب الارشادية المتبعة التي تحقق الأهداف المسطرة، ومن أهمها: الأسلوب الفردي

والجماعي، والأسلوب المباشر وغير المباشر، ويعلب الاعداد الجيد للمرشدين وخبرتهم المهنية دور كبير في استخدامها في سياق

العملية الارشادية.

تعد مرحلة تقويم البرنامج الارشادي آخر ما يتم التعامل وفقه مع البرنامج الارشادي، غير أنه من المعروف أن يتم الاعداد

لهذه المرحلة أثناء مرحلة التصميم، إذ يتم إعداد مختلف الوضعيات والأسئلة، كما يتزامن تقويم البرنامج الارشادي مع خطوة

التنفيذ في إطار بنائي، باعتبار أن من أهم مميزات البرنامج السليم، أن يكون مرن وقابل للتعديل أثناء التنفيذ.

إن تقويم البرنامج يشمل تلك النظرة الشاملة لكل مكوناته وأحداث مختلف مراحل، وعلى أساسها يتم الحكم على مدى

تحقق الأهداف المسطرة، كما يتمكن القائمون عليه من احداث التعديلات المناسبة، أو إلغائه في حالة عدم تحقق تلك

الأهداف.

1.4. نماذج تقويم البرامج الارشادية: هناك نماذج متعددة لتقويم البرامج الارشادية، منها ما يلي: (نايل العاسمي، 2015: 499)

و(Gruskey,2000: 48-55).

• النماذج الكلاسيكية Classical Models: تؤكد على التقويم في ضوء الأهداف المحددة مسبقا، منها نموذج تايلور

((Tyler's Evaluation Model (goal-based)).

● نماذج الاعتماد Accreditation Models: تعتمد على دراسة البرامج الارشادية والتربية وتقوم منتجاتها، منها نموذج

سكرايفن (Scriven's Goal-Free Evaluation model (goal-free)).

● نماذج التناقض Discrepancy Models: تركز على المعايير، اذ ينبغي مقارنة ما يجري مع المعايير المحددة التي يتم في

ضوئها التقييم، ومنها نموذج بروفيس Provus.

● نماذج تحليل النظم Models Systems Analysis: تركز على البرنامج بكل عناصره وأبعاده ومختلف جوانبه؛ ومنها

نموذج كيركباتريك (Kirkpatrick's Evaluation Model)

● نماذج اتخاذ القرار Models Decision-Making: حيث " يعد نموذج ستيفل بيم StuffleBeam's CIPP من

أكثرها انتشاراً، ويركز على تقييم كل من: - السياق Context - المدخلات Input - العمليات Process -

المخرجات Product . (Nicholas; Larry,2000 :213) .



الشكل 3: نموذج StuffleBeam (CIPP)

مصدر الصورة: <http://arcmit01.uncw.edu/jonesi/Images/CIPPEvaluationModel.png>

5. أنواع البرامج الارشادية لذوي الاحتياجات الخاصة:

تختلف البرامج الارشادية باختلاف مناهج علم النفس الارشادي عموماً، ونظريات الارشاد النفسي خصوصاً، وما يرتبط بها من أساليب ارشادية وفئة مستهدفة، سواء ما تعلق بالمستوى النمائي أو بنوع الإعاقة، فالبرامج الارشادية لذوي الاحتياجات الخاصة متنوعة ومتعددة، نذكر من بينها:

- برامج ارشادية لذوي الاحتياجات الخاصة حسب مناهج علم النفس الارشادي: تندرج تحتها البرامج الارشادية الإنمائية، البرامج الارشادية الوقائية، والبرامج الارشادية العلاجية.

- برامج ارشادية لذوي الاحتياجات الخاصة حسب الفئة التي ينتمي اليها المسترشدون: كالبرامج المقدمة لذوي الإعاقة الخفيفة...

- برامج ارشادية لأسر ذوي الاحتياجات الخاصة: تخضع هذه البرامج الى أحد مجالات الارشاد النفس وهو الإرشاد الاسري (Family counseling) حيث " يشير مفهوم الإرشاد الاسري إلى عملية مساعدة أفراد الاسرة (الوالدين والأولاد والأقارب) بطريقة فردية او جماعية في فهم الحياة الاسرية ومسؤوليتها، وذلك لتحقيق الاستقرار والتكيف الأسري وحل المشكلات الأسرية، كما تهتم بالعلاقات والتفاعل بين الوالدين بعضهم ببعض وبينها وبين الأولاد، والعلاقات بين الأولاد بعضهم ببعض، والعلاقات بين افراد الاسرة والاقارب" (أبو زعيزع، 2009).

- برامج الارشاد النفسي التأهيلي: " فالإرشاد التأهيلي عملية مخططة ومستمرة بين مرشد نفسي مؤهل ومدرب، ومسترشد لديه قصور بدني، أو عقلي، أو اجتماعي، او انفعالي تجمعهما علاقة وجها لوجه، يتيح فيه المرشد موقفا تعليميا يساعد فيه المسترشد على تفهم مواقف المعوق، وظروفه، وامكانياته، وعلى تنميتها لأقصى درجة ممكنة من التوافق، وكذلك تعديل البيئة بما يناسب حاجات المعوق" (الشيخ حمود وقاسم عبد الله، 2016: 128).

فبرامج الارشادي النفسي متنوعة الأهداف والمنطلقات، ينبغي ان تكون شاملة ومندمجة مع مهام المرشدين النفسيين في مختلف المراكز والمؤسسات، ومع واقع الحياة اليومية لذوي الاحتياجات.

الخاتمة:

نظرا للظروف الاستثنائية التي يمر بها ذوو الاحتياجات الخاصة ويعاشونها، وما يترتب عن ذلك من تبعات على المستوى النفسي، الانفعالي، المعرفي والاجتماعي، ينبغي تقديم مختلف خدمات الارشاد النفسي إليهم كأفراد وكمجموعات، ولكل من يتعامل معهم في إطار الاسرة او المدرسة، حيث ينبغي ان تقدم تلك الخدمات في إطار برامج شاملة ومندمجة، تخضع للأسس العلمية وترتكز على مختلف النظريات المستقرة، وتراعي نتائج البحث العلمي وتطره؛

فبرامج الارشاد النفسي الشاملة المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة، تكون ممولة من قبل الهيئات الوصية، يقوم بإعدادها المرشد النفسي المتخصص، المدرب والمكون، ليتمكن من ابراز الاستعدادات الكامنة لدى المسترشدين ذوي الاحتياجات، وتعزيز امكاناتهم وتنمية قدراتهم، والعمل على وقايتهم من مختلف المشاكل التي قد تنجم عن حالتهم، كما يتمكن من المساعدة على تأهيلهم في إطار ارشاد نفسي تأهيلي، وتقديم مختلف خدمات المرافقة النفسية إليهم.

فعلى المرشد النفسي وفريقه على التقويم المتكامل لمختلف مكونات ومراحل البرنامج الارشادي والعمل على ادخال التعديلات اللازمة حتى يتم استثماره بشكل مندمج مع المهام المنوطة به.

- المراجع باللغة العربية:

- أحمد عبد الحليم عريبات. (2011). إرشاد ذوي الحاجات الخاصة. الناشر، المنهل (books. Google).

- أحمد عبد اللطيف أبو أسعد. (2012). علم النفس الارشادي. ط2. عمان. دار المسيرة.
- حامد عبد السلام زهران (2005). التوجيه والإرشاد النفسي. الطبعة 4. القاهرة: عالم الكتب
- رياض نايل العاسمي. (2015). التصميم الناجح لبرامج الارشاد النفسي المدرسية الشاملة، ط1، الأردن، دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.
- طه عبد العظيم حسين. (2004). الارشاد النفسي، النظرية والتطبيق والتكنولوجيا. عمان. دار الفكر.
- عبد الله يوسف علي أبو زعيزع. (2013). مفاهيم معاصرة في الصحة النفسية، الناشر. المنهل (books. Google).
- مايكل.س، نيستيل. (2015). المدخل الى الارشاد النفسي من منظور فني وعملي/ترجمة: مراد علي سعد و احمد عبد الله الشريفين. عمان-دار الفكر ناشرون وموزعون.
- محمد عبد الحميد الشيخ حمود؛ محمد قاسم عبد الله. (2016). ارشاد ذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، الأردن، دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.

- المراجع باللغة الأجنبية:

- Bambi J. Lockman & al. (2010). Florida's School Counseling Framework. Florida Department of Education. Bureau of Exceptional Education and Student Services. Retrieved May 3, 2017,from: <http://www.fldoe.org/core/fileparse.php/7690/urlt/0070167-finalcounselframework2010.pdf>
- David Matsumoto & al. (2009). THE CAMBRIDGE DICTIONARY OF PSYCHOLOGY. New York. Published in the United States of America by Cambridge University Press.
- Eilis Flood. (2013). Assisting Children With Special Needs: An Irish Perspective. 2nd Edition. Retrieved May 14, 2017,from: https://www.gilleducation.ie/AcuCustom/Sitename/DAM/058/Assisting_Children_with_Special_Needs_2nd_ed_-_Look_Inside_Sample.pdf

- John McLeod. (2009). An Introduction to Counselling. Fourth Edition. UK .Open University Press.
- Nicholas A. Vacc, Larry C. Loesch.(2000).Professional Orientation to Counseling. Accelerated Development Series. Édition illustrée, révisée. Éditeur: Psychology Press.
- NovaScotia. Department of Education (2010). Comprehensive guidance and counselling program : student services series. Édition illustrée, révisée. Éditeur: NS.Crown copyright.

التربية الاستهلاكية في كُتب التربية الاجتماعية والوطنية المطورة لمرحلة التعليم الابتدائي في
المملكة العربية السعودية

إعداد

د. وداد بنت مصلح الأنصاري

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة أم القرى

E-mail: fahad_alomairi@hotmail.com

العنوان البريدي الدائم للمراسلة:

د. وداد بنت مصلح الأنصاري

ص.ب: 54243

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

جامعة أم القرى - مكة المكرمة 21955

المملكة العربية السعودية

البريد الإلكتروني: fahad_alomairi@hotmail.com

رقم الجوال: 00966503551181

التربية الاستهلاكية في كُتب التربية الاجتماعية والوطنية المطورة لمرحلة التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى دقة المعلومات الواردة في كُتب التربية الاجتماعية والوطنية المطورة لمرحلة التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال تحليل محتوى هذه الكتب من الناحية العلمية والمعلومية. ولتحقيق هذا الهدف، تم استخدام المنهج التحليلي، حيث تم فحص النصوص الواردة في الكتب، وتحديد مدى دقة المعلومات الواردة فيها، ومقارنتها بالمصادر العلمية الموثوقة. وتبينت النتائج أن المعلومات الواردة في هذه الكتب دقيقة وموثوقة، وتتنوع بين المعلومات العامة والمعلومات المتخصصة، مما يجعلها مناسبة للاستخدام في العملية التعليمية. كما تم التعرف على بعض الثغرات الموجودة في هذه الكتب، والتي يمكن معالجتها في الطبعة القادمة. وأخيراً، تم تقديم بعض التوصيات للجهات المعنية بتطوير هذه الكتب، وذلك من أجل تحسين جودتها وفعاليتها.

الكلمات المفتاحية: (التربية الاجتماعية، التربية الوطنية، التعليم الابتدائي، المملكة العربية السعودية، التربية الاستهلاكية).

Customer education in the developed elementary social and national education textbooks in the Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This study aimed at identifying the customers' education concepts, values, and skills, which should be included in the social and national education textbooks, and to what extent these concepts, values, and skills were included in social and national education textbooks. The sample of the study consisted of two parts: the first one contains (293) social studies teachers, while the second includes three social and national education textbooks. To achieve the aims of the study, a questionnaire was designed to find out the importance of each concept, value, and skill in order to include in social and national education textbooks. In addition, content analysis was used to reveal to what extent customers education concepts, values, and skills are available in social and national education textbooks. The two instruments were checked for validity and reliability.

The findings of the study revealed that a list consisted of (47) customer education concepts, values, and skills were identified. In addition, the findings showed that all customer education concepts, values, and skills are importance and necessity to be included in social and national education textbooks. Moreover, content analysis showed that customer education concepts, values, and skills were not included in the social and national education textbooks. Based on the findings of the study, a set of relevant recommendations were suggested.

Key Words: (customer education, customer education concepts, values , skills, and social and national education textbooks)

التربية الاستهلاكية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية المطورة لمرحلة التعليم الابتدائي في

المملكة العربية السعودية

خلفية الدراسة

في المملكة العربية السعودية، حيث أن التربية الاجتماعية والوطنية من المواد الأساسية في المناهج الدراسية للمرحلة الابتدائية. وتهدف هذه المواد إلى تعزيز القيم الاجتماعية والوطنية لدى الطلاب، وتزويدهم بالمعلومات والمهارات اللازمة للحياة في المجتمع. ومع التطور المستمر في المناهج الدراسية، أصبحت التربية الاجتماعية والوطنية أكثر شمولاً وعمقاً، مما يتطلب من المعلمين والباحثين في هذا المجال تحديث معرفتهم وأدواتهم التعليمية. لذلك، تم إجراء هذه الدراسة لفهم خلفية التربية الاستهلاكية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية المطورة لمرحلة التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية، وذلك من أجل تقييم مدى ملاءمة هذه الكتب للمرحلة التعليمية، وتحديد المجالات التي تحتاج إلى مزيد من الاهتمام والتطوير. (National Council for the Social Studies (NCSS), 2002; Danes & Dunrud, 2013).

(National Council for the Social Studies (NCSS), 2002; Danes & Dunrud,

2000 (Danes & Dunrud, 2005; Buccioli & Veronesi, 2014; 2013

Collins & Odders-White, 2010 2001 (Lucey, 2016).

2006 (Al-Barakat & Al-Karaseh, 2005)

Dean, 1992; NCSS, 2002; Revell, 2008). 2002 (

0 1' 0
 .
 1' 0 1'
 1' 0
 1' 1'
 (Bucks & Pence, 2001 (0 1' 1'
 .Homan, 2016
 2008 2007 1996 (1' 0
 Bucks & Pence, 2006; Batty et al., 2015) 2014 1' 2011
 0 1'
 1' 1' 0
 .
 0
 0 0
 0 0 1' 1'
 0 1' .
 1'
 1995 1994 (1' . 1' 0
 2011 2008 2007 2007 2005

1 **)2015**

: 0 1 0 0

٢ - مفردات الإنفاق: ٢ ٥

Figure 1

- مفردات شراء الملابس: ٢ ٥

1 1

1

■ ↑

٢ ٠ ٢ - مفردات الغذاء:

0 0

٥٢ - مفردات الترشيده:

1

②

$$\frac{1}{2} \quad \frac{1}{2} \quad \frac{1}{2}$$

٢ - مفردات شراء الأدوات الشخصية: ٢ ٥

④

■ **↑** **↑** **↑**

7

(Bayer, Bernheim & Scholz, 2009; 

† Willis, 2011; Bucciol & Veronesi, 2014; Lusardi & Mitchell, 2014)

②

2

(Al-Barakat & ٥

ر' .

Al-Karaseh, 2005)

ر' (Good Citizenship) ٥

ر'

(Danes & ٥ .

ر' Dunrud, 2005)

. ر' ٥

ر' ر'

(Bucciol & Veronesi, 2014)

ر' ٥ ٥ ر'

. ٥ ٥

)2013(ر'

٥

٥

٥

. ر'

)2013(٥

٥

2013(.

. :

2015(

.) (

(Bucks & Pence, 2006; Batty et al., 2015;

Homan, 2016)

.

r' 0 0 0 0 r' r'0

.(Willis, 2011; Lusardi & Mitchell, 2014)

(Murphy-Erby et al., 2014(r'

0 .

r' r'0 :

.(Collins & Odders-White, 2014; Lucey, 2016)

(Collins & Odders-White, 2014) r'

0

0r' . r' 0

مشكلة الدراسة وأسئلتها

Willis, 2011; 2017 2016 2012 (Lusardi & Mitchell, 2014; Homan, 2016)

١٠
 ١١
 ١٢
 ١٣
 ١٤
 ١٥
 ١٦
 ١٧
 ١٨
 ١٩
 ٢٠
 ٢١
 ٢٢
 ٢٣
 ٢٤
 ٢٥
 ٢٦
 ٢٧
 ٢٨
 ٢٩
 ٣٠
 ٣١
 ٣٢
 ٣٣
 ٣٤
 ٣٥
 ٣٦
 ٣٧
 ٣٨
 ٣٩
 ٤٠
 ٤١
 ٤٢
 ٤٣
 ٤٤
 ٤٥
 ٤٦
 ٤٧
 ٤٨
 ٤٩
 ٥٠
 ٥١
 ٥٢
 ٥٣
 ٥٤
 ٥٥
 ٥٦
 ٥٧
 ٥٨
 ٥٩
 ٦٠
 ٦١
 ٦٢
 ٦٣
 ٦٤
 ٦٥
 ٦٦
 ٦٧
 ٦٨
 ٦٩
 ٧٠
 ٧١
 ٧٢
 ٧٣
 ٧٤
 ٧٥
 ٧٦
 ٧٧
 ٧٨
 ٧٩
 ٨٠
 ٨١
 ٨٢
 ٨٣
 ٨٤
 ٨٥
 ٨٦
 ٨٧
 ٨٨
 ٨٩
 ٩٠
 ٩١
 ٩٢
 ٩٣
 ٩٤
 ٩٥
 ٩٦
 ٩٧
 ٩٨
 ٩٩
 ١٠٠

محددات الدراسة

□

- المحددات الموضوعية:

■ **0** **r'**

$$\mathbf{r} = \begin{pmatrix} r_1 \\ r_2 \\ \vdots \\ r_n \end{pmatrix} \quad \mathbf{\theta} = \begin{pmatrix} \theta_1 \\ \theta_2 \\ \vdots \\ \theta_n \end{pmatrix}$$

- المحددات البشرية:

- المحددات المكانية:

□ ○ ○ ○ ○

- المحددات الزمانية:

‡ 1437/1436

.) 2016/2015(

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

التربية الاستهلاكية:

" :)34 2013(

$\frac{1}{2}$
 $\frac{1}{3}$
 $\frac{1}{4}$
 $\frac{1}{5}$
 $\frac{1}{6}$
 $\frac{1}{7}$
 $\frac{1}{8}$
 $\frac{1}{9}$
 $\frac{1}{10}$
 $\frac{1}{11}$
 $\frac{1}{12}$
 $\frac{1}{13}$
 $\frac{1}{14}$
 $\frac{1}{15}$
 $\frac{1}{16}$
 $\frac{1}{17}$
 $\frac{1}{18}$
 $\frac{1}{19}$
 $\frac{1}{20}$
 $\frac{1}{21}$
 $\frac{1}{22}$
 $\frac{1}{23}$
 $\frac{1}{24}$
 $\frac{1}{25}$
 $\frac{1}{26}$
 $\frac{1}{27}$
 $\frac{1}{28}$
 $\frac{1}{29}$
 $\frac{1}{30}$
 $\frac{1}{31}$
 $\frac{1}{32}$
 $\frac{1}{33}$
 $\frac{1}{34}$
 $\frac{1}{35}$
 $\frac{1}{36}$
 $\frac{1}{37}$
 $\frac{1}{38}$
 $\frac{1}{39}$
 $\frac{1}{40}$
 $\frac{1}{41}$
 $\frac{1}{42}$
 $\frac{1}{43}$
 $\frac{1}{44}$
 $\frac{1}{45}$
 $\frac{1}{46}$
 $\frac{1}{47}$
 $\frac{1}{48}$
 $\frac{1}{49}$
 $\frac{1}{50}$
 $\frac{1}{51}$
 $\frac{1}{52}$
 $\frac{1}{53}$
 $\frac{1}{54}$
 $\frac{1}{55}$
 $\frac{1}{56}$
 $\frac{1}{57}$
 $\frac{1}{58}$
 $\frac{1}{59}$
 $\frac{1}{60}$
 $\frac{1}{61}$
 $\frac{1}{62}$
 $\frac{1}{63}$
 $\frac{1}{64}$
 $\frac{1}{65}$
 $\frac{1}{66}$
 $\frac{1}{67}$
 $\frac{1}{68}$
 $\frac{1}{69}$
 $\frac{1}{70}$
 $\frac{1}{71}$
 $\frac{1}{72}$
 $\frac{1}{73}$
 $\frac{1}{74}$
 $\frac{1}{75}$
 $\frac{1}{76}$
 $\frac{1}{77}$
 $\frac{1}{78}$
 $\frac{1}{79}$
 $\frac{1}{80}$
 $\frac{1}{81}$
 $\frac{1}{82}$
 $\frac{1}{83}$
 $\frac{1}{84}$
 $\frac{1}{85}$
 $\frac{1}{86}$
 $\frac{1}{87}$
 $\frac{1}{88}$
 $\frac{1}{89}$
 $\frac{1}{90}$
 $\frac{1}{91}$
 $\frac{1}{92}$
 $\frac{1}{93}$
 $\frac{1}{94}$
 $\frac{1}{95}$
 $\frac{1}{96}$
 $\frac{1}{97}$
 $\frac{1}{98}$
 $\frac{1}{99}$
 $\frac{1}{100}$

Figure 1. The effect of the number of trials on the number of correct responses. The number of correct responses was significantly higher than the number of incorrect responses for all conditions. The number of correct responses was significantly higher than the number of incorrect responses for all conditions. The number of correct responses was significantly higher than the number of incorrect responses for all conditions.

كُتُبُ التَّربِيةِ الاجتماعيَّةِ والوَطَنِيَّةِ المَطْوُورَةُ: ١

■ ■ ■

) (

0 r .)45(

1

منهجية وإجراءات الدراسة

$$\frac{1}{2} \quad \frac{1}{2} \quad \frac{1}{2} \quad \frac{1}{2} \quad \frac{1}{2}$$

مجتمع الدراسة وعينتها

① ②

.)2016 (.)365(r

9

/ r) 2016/2015(r 1437/1436

$$\theta \quad \cdot) \quad (\quad) \quad ($$

(
 2007).

293(
 .
) ()
 .

أداتا الدراسة

:

أولاً- إعداد قائمة بمكونات التربية الاستهلاكية وتصميم الاستبانة

ر
 ر
 ر
 .
 50 .

ر
 ر
 15(ر
 ر
 ر
 ر
 47 .

ر
 ر
 :

ر .)

.

20

٥

٥

. ٥

.

ر .)0.934(

ثانياً- بطاقة تحليل المحتوى تحليل المحتوى

ر

٥

.

ر

٥

ر

ر

٥

٥

ر (

٥

ر

٥

)

ر

٥

)

(

ر

ر

ر

٥

.)4(

ر

$$\mathbf{X} + \quad / \quad = \quad :$$

.)Sulzer-Azaroff & Mayer, 1996(

.)% 90(

إجراءات الدراسة

■ ■ ■

1

2

■ 0 0 .3

■ 0 .4

■ 0 .5

6. $\frac{1}{2}$ of the 1000 = 500

.7

■ (SPSS)

تحليل البيانات

┌ ┌

① ②

Figure 1

[illegible]

5-3.68 **1** **3.67-2,34** **1** **2.33**

■

نتائج الدراسة

:

نتائج السؤال الأول

٢ ٥

:

٢

٥

٢

:

المجال الأول- المفاهيم الاستهلاكية

٢ ٥

٢

. ٥

٢ ٥

1(

.

٢

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المجال الأول (مفاهيم التربية الاستهلاكية) مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية

درجات التقدير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المفهوم	م
	0.81	4.39		1
	0.93	4.37		2
	0.92	4.24		3
	0.79	4.23		4
	0.84	4.22		5
	0.96	4.20	٥	6
	0.87	4.18		7
	0.95	4.14		8
	0.86	4.13		9

1. المفاهيم ذوات الرتب (1-17) حصلت على متوسطات تقدير أهمية كبيرة تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (4.01) و (4.39)، حيث سجل مفهوم الاستهلاك الرتبة الأولى بمتوسط بلغ (4.39)، وتلاها في المرتبة الثانية المستهلك الرشيد حيث سجل متوسطاً حسابياً قدره (4.37)، وهكذا لغاية مفهوم عملية التطبيع الاستهلاكي ذي الرتبة السابعة عشر، والذي سجل متوسطاً بلغ (4.01).

المجال الثاني- قيم التربية الاستهلاكية

الجدول (2)

م	القيم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات التقدير
1	0	4.66	0.94	
2	(, 0)....	4.61	0.92	
3		4.58	0.98	
4		4.55	1.02	
5		4.49	0.88	

م	القيم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات التقدير
6		4.45	0.93	
7		4.41	0.91	
8	(	4.37	0.86	...)
9		4.33	0.97	
10		4.28	0.90	
11		4.18	0.99	
12		4.06	0.87	
الدرجة الكلية لأهمية تضمين قيم التربية الاستهلاكية				
		4.41	0.93	

يظهر الجدول (2) أن المتوسط الكلي لمجال القيم الاستهلاكية سجل متوسطاً حسابياً إجمالياً بلغ (4.41)، وبانحراف معياري قدرة (0.93)، وتشير هذه القيمة إلى درجة أهمية "كبيرة". كما يلحظ المتأمل للجدول أعلاه أن جميع القيم الاستهلاكية حازت على درجة أهمية كبيرة لتضمن في كتب التربية الاجتماعية والوطنية المطورة بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة، حيث يتضح أن القيم الاستهلاكية قد حققت متوسطات حسابية تراوحت ما بين (4.06 إلى 4.66).

المجال الثالث - مهارات التربية الاستهلاكية

الجدول (3) .

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المجال الثالث (مهارات التربية الاستهلاكية) مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية

م	المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات التقدير
1		4.35	0.92	(
				...)

م	المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات التقدير
2		4.33	0.87	
3		4.32	0.98	
4		4.30	0.89	
5		4.29	0.95	
6	(	4.28	1.00	)
7		4.27	0.89	
8		4.25	0.86	
9		4.24	0.97	
10	١	4.23	0.90	
11		4.21	0.91	
الدرجة الكلية لأهمية تضمين مهارات التربية الاستهلاكية				
		4.32	0.92	

يكشف الجدول (3) أن المتوسط الكلي لمجال المهارات الاستهلاكية سجل متوسطاً حسابياً إجمالياً بلغ (4.32)، وبانحراف معياري قدرة (0.92)، وتظهر هذه القيمة وجود أهمية "كبيرة" لمهارات التربية الاستهلاكية الواجب تضمينها في كتب التربية الاجتماعية والوطنية. وبالنظر لكل مهارة على حدة، كما جاءت في الجدول (3)، فإنه يتضح للقارئ أن جميع المهارات الاستهلاكية حازت على درجة أهمية "كبيرة" بحيث تصبح جزءاً مضمناً في كتب التربية الاجتماعية والوطنية المطورة بالمرحلة الابتدائية، حيث يتضح أنها قد حققت متوسطات حسابية تراوحت ما بين (4.35 إلى 4.21).

نتائج السؤال الثاني

١ :

) (٥

٢

٢

٥

٥

٢

4(

.

٥

: ٥

الجدول (4)

التكرارات والنسب المئوية لمدى توافر مفاهيم التربية الاستهلاكية وقيمها ومهاراتها على مستوى المقررة لتلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي

م	مفاهيم التربية الاستهلاكية وقيمها ومهاراتها	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس	المجموع
		التكرار	التكرار	التكرار	النسبة المئوية %
1		0	2	0	8.33%
2		0	0	0	0.00%
3		0	0	0	0.00%
4		0	0	1	4.16%
5		0	0	0	0.00%
6	٥	0	0	0	0.00%
7	٥ (	...	0	0	0.00%
8		0	0	0	0.00%

م	مفاهيم التربية الاستهلاكية وقيمها ومهاراتها	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس	المجموع
		التكرار	التكرار	التكرار	النسبة %
9	(	0	3	0	12.50%
10		0	0	0	0.00%
11		0	0	0	0.00%
12		0	0	0	0.00%
13		0	0	0	0.00%
14		0	0	0	0.00%
15		0	0	0	0.00%
16		0	0	0	0.00%
17		0	0	0	0.00%
18		0	0	0	0.00%
19		0	0	0	0.00%
20		0	0	0	0.00%
21	0	0	0	0	0.00%
22		0	0	0	0.00%
23		0	0	0	0.00%
24	0	0	0	0	0.00%
المجموع الكلى لمجال مفاهيم التربية الاستهلاكية					
المجال الثانى (قيم التربية الاستهلاكية)					
1	0	0	2	0	16.66%
2	0	0	0	1	8.33%
3	...	0	0	0	8.33%
4		0	0	0	0%
5		0	0	1	8.33%
6		0	0	0	0.00%
7		0	0	0	0.00%
8	(	0	0	0	0.00%
9	-	0	0	0	0.00%
10		0	0	0	0.00%
11		0	0	0	0.00%
12		0	0	0	0.00%
المجموع الكلى لمجال قيم التربية الاستهلاكية					
المجال الثالث (مهارات التربية الاستهلاكية)					
1	0	0	0	0	0.00%
2	...	0	0	0	0.00%
3		0	0	0	0.00%

م	مفاهيم التربية الاستهلاكية وقيمها ومهاراتها	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس	المجموع
		التكرار	التكرار	التكرار	النسبة %
4		0	0	0	0.00%
5		0	0	0	0.00%
6	(	0	0	0	0.00%
7	)	0	0	0	0.00%
8		0	0	0	0.00%
9		0	0	0	0.00%
10	٢	0	0	0	0.00%
11		0	0	0	0.00%
	المجموع الكلي لمجالات مهارات التربية الاستهلاكية	0	0	0	0.00%

٤()

٥

٢ .

١١()

.

٢ () ٤() ٢
: ٢ ٥)

٥) 8.33% (٥) 12.50% (٥

٥) 4.16% (٥ ٥ ٢ ٥

٢) 21(٢ ٢ ٥

.

) (

.% 16.66 ٢ ٥ : ٢ ٥ ٥

: ٢ ٥ ٢ 8.33 ٥

4(.) (.)

مناقشة النتائج والتوصيات

: 0 0 0

مناقشة نتائج السؤال الأول

. 0 0 0

4.41(

4.04(0

4.37(0

0 0 0

0 0

0

0

0

. 0

0

0

0

0

0 0 0

0

0

0

0

0

0

0 0

0

0 0

0

0

.

[illegible]

٥ ر' ٥ ٥ ر' ٥ ٥ ر'
 ٥ ر') (٥
)2017()2016(٥ ٥ ر' .

ر'

ر'٥ ٥ ر' ٥
 . ٥

الاستنتاجات والتوصيات

ر' ٥
 ر' ٥
 ٥ ر' ر' ر' .
 ٥ ٥
 ٥ ٥ ر' . ٥ ر'
 ر' ٥
 ر' . ر' ٥
 .
 ٥ ٥
 ر' ر' ٥
 ٥ ٥
 ٥ ر' .
 ٥ ر'

0 1 1

. (Bucks & Pence, 2006; Batty et al., 2015; Homan, 2016)

01 .

0

0

0

.

10

1 0

1 . 0 0

(Willis, 2011;

0

0

Lusardi & Mitchell, 2014)

1

0

1 .

0

1

1

0

.

.

0

0

1

10 1

1994). مجلة دراسات في المناهج وطرق

التدريس - مصر، 26 (1) 74-111.

2013). حماية المستهلك في ضوء نصوص القرآن

2017). درجة تضمين التنشئة الاستهلاكية في كتب التربية الأسرية المطورة بالمرحلة الابتدائية

في ضوء معايير المنظمة الدولية لحماية المستهلك

2011). الثقافة الاستهلاكية لطفل الروضة (مدخل للتربية الاقتصادية)،

2010). 1 2

مجلة بحوث التربية النوعية. 18 (1) 154-178.

1996). (سلسلة

المعرف الاقتصادية والإدارية. 1 (4) 43-62.

2011).

مجلة العلوم التربوية والنفسية، 12 (4) 285-311.

2007). 1 2 : - - المؤتمر العلمي

الحادي عشر، التربية وحقوق الإنسان 7-8/5/2007

334-349.

2008). السلوك الاستهلاكي الأسري وترشيده 1 :

2016). تضمين التربية الاقتصادية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطورة

بالمرحلة المتوسطة لمواجهة متطلبات التنمية في عصر العولمة الاقتصادية

٢ . (2014). ورقة عمل مقدمة

إلى الندوة العلمية حول حماية المستهلك العربي بين الواقع وآليات تطبيق القانون ١
2014/6/4-2 .

٢ . (1990). المجلة التربوية. 5(1) 194-

١٦٥ . (2013). : ١

١٠ - ١٦ ١ مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات 31 (1) 245 -

١ 277 . (2009).

٢ ١ مجلة جرش للبحوث والدراسات - 2(13)

255 - 282

٢ . (2002). الدراسات الاجتماعية: طبيعتها، أهدافها، طرائق تدريسها :

١ .

٢ ٢ ١ مجلة الثقافة والتنمية ١ (2013).

- 65 (1) 95 - 148.

١ ١ ١ (2001). مجلة التربية

بجامعة الأزهر-مصر 99(1) 117 - 150.

١ ٢ . (2007).

١٠-12 ١ مجلة دراسات الطفولة 37 (10) 39 - 56.

١ ١ . (2002). أبحاث ندوة التربية

١ ١ ١ الاقتصادية والإنمائية في الإسلام 2002/7/28-27 : ٢

٢ - 1 33.

١ ١ . (1995). مجلة التربية :

85-88 (12)

١ . (2015). مجلة الفرقان 81

2(33-57).

.2005(. : - - - مجلة خطوة، 27) 1(9-8.

. 2006(. وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة للتعليم

العام : ٥ .

ثالثاً: المراجع باللغة الإنجليزية

Al-Barakat, A. & Al-Karasneh, S. (2005). The contribution of school textbooks in the early grades of education in preparing young children to become effective citizens: Teachers' perspective. *Journal of Early Childhood Research*, 3(2), 169-191.

Batty, M., Collins, J. M. and Odders-White E. (2015). Experimental evidence on the effects of financial education on elementary school students' knowledge, behavior and attitudes. *Journal of Consumer Affairs*, 49(1), 69-96.

Bayer, P., Bernheim, D. & Scholz, J. (2009). The effects of financial education in the workplace: evidence from a survey of employers. *Economic Inquiry*, 47(4), 605-624.

Buccioli, A. & Veronesi, M. (2014). Teaching children to save: What is the best strategy for lifetime savings? *Journal of Economic Psychology*, 45, 1-17.

Bucks, B. and Pence, K. (2006). Do homeowners know their house values and mortgage terms? Working paper, Federal Reserve Board of Governors. Available at: <http://www.federalreserve.gov/pubs/feds/2006/200603/200603abs.html>.

Collins, M. & Odders-White, E. (2014). A framework for developing and testing financial capability education programs targeted to elementary schools. *The Journal of Economic Education*, 46(1), 105-120.

- Danes, S. & Dunrud, T. (2005). *Teaching Children Money Habits for Life*. Minnesota: the University of Minnesota.
- Dean, J. (1992). *Organizing learning in the primary school classroom*. London.
- Homan, A. (2016). *The influence of parental financial teaching on saving and borrowing behavior*. MA Thesis, University of Groningen, Netherlands.
- Lucey, T. (2016). *International Handbook of Financial Literacy*. Springer.
- Lusardi, A. and Mitchell, O. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5-44.
- Murphy-Erby, Y., Hamilton, L., Shobe, M., Christy, K., Hampton-Stover, E. & Jordan, S. (2014). Preparing children for success parents' perspectives on promoting savings and education. *Journal of Family Issues*, 35(9), 1177-1199.
- National Council for the Social Studies (NCSS). (2001). *Creating Effective Citizens*. Silver Spring, MD: NCSS.
- Ramsey, D. & Cruze, R. (2014). *Smart money smart kids: raising the next generation to win with money*. New York: Ramsey Press
- Revell, L. (2008). Spiritual development in public and religious school. *Religious Education*. 103(1), 102-118.
- Willis, L. (2011). The Financial Education Fallacy. *American Economic Review*, 101(3), 429-434.
- Sulzer-Azaroff, B. & Mayer, G. (1996). *Applying behavior-analysis procedures with children and youth*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

التواصل اللفظي و غير اللفظي لدى عينة من الأطفال المصابين بإضطراب نمائي حسي سمعي حاملي الزرع القوقعي

أ. جمال بومعراف

جامعة الجزائر 02

ديباجة:

حاولنا في هذه الدراسة معرفة علاقة تطور التواصل اللغوي لدى الأطفال المصابين بإضطراب نمائي حسي سمعي من خلال تطبيق برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستماع الصوتي لتطوير التواصل والبناء الصحيح للغة لدى هذه الشريحة من الأطفال، و قد تمت الدراسة على عينة مكونة من 30 طفلا مصاب بإضطراب نمائي حسي سمعي و مجهز بقوقعة الكترونية بإحدى المراكز الاستشفائية بالجزائر العاصمة، و قد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى جميع أبعاد الاختبارات المطبقة على عينة الدراسة في القياسات القبلية و البعدية لتطبيق البرنامج التدريبي، كما أفرزت نتائج الدراسة عن وجود علاقة طردية بين تنمية مهارات الإستماع الصوتي وتطوير اللغة باعتبارهما وظيفتان تكمل الواحدة منهما الأخرى.

Abstract:

The present study aimed to search the relationship between verbal and nonverbal language communication development in children with sensory auditory developmental disorders, Through the application of a training program (The Developmental Approach to Successful listening) DASL II for developing voice listening skills in order to develop communication and correct language construction for this segment of children, the study was conducted on a sample of 30 children suffering from sensory auditory developmental disorders equipped by cochlear implant followed in speech therapy clinics in university hospital, Algiers. The results revealed that there were statistically significant differences in all the dimensions of the applied tests, on the study sample in the pre-test and post-test measurements for the application of the training program. The results of the study also revealed a positive relationship between the development of voice listening skills and language development as complementary functions.

الكلمات المفتاحية:

التواصل اللفظي؛ التواصل غير اللفظي؛ الأطفال ذوو الإضطراب النمائي الحسي ; الزرع القوقعي

أجمعت الدراسات على أن إكتساب الرموز الصوتية اللغوية، و إمكانية تنمية القدرة على فهم الكلام و صياغة التعبير اللفظية وإصدارها، لا يتأتى على الشكل الأمثل، إلا عن طريق التواصل و التواصل السمعي و عندما كانت الاضطرابات النمائية ذات الاصل السمعي الحسي الخلقي تمثل تشوهات او اضطرابات كثيرة الانتشار في كل المجتمعات و تأثيرها واضح على تطور و نمو المهارات التواصلية سواء اللفظية منها او غير اللفظية لدى المصاب خاصة الأطفال منهم في مرحلة ما قبل اكتساب اللغة و بعدها، استوجب على الباحثين و الأخصائيين تطوير سبل وادوات الكشف المبكر و العلاج الدوائي أو الجراحي (الزرع القوقعي) او التجهيز بالمعينات السمعية حسب درجة العجز السمعي و طبيعته و من ثم التأهيل وفق مناهج و برامج تضم الأخصائيين والمدرسين والأولياء لتحقيق أعلى درجات التنمية و التطوير لمهارات التواصل للفرد المجهز بالمعينات السمعية أو الزرع القوقعي من البيت الى المدرسة و عيادات المتابعة الأرتوفونية وصولاً إلى الحياة اليومية العادية وسط أقرانه في المجتمع.

كما أن اضطرابات اللغة ونطق الأصوات الكلامية ناتجة بالأساس عن إعاقة أساسية أين تحتل الإعاقة السمعية المرتبة الأولى منها، ويختلف مدى تأثير القدرات اللغوية ونطق الأصوات الكلامية اعتماداً على شدة فقدان السمع، والعمر عند الإصابة ومن الخصائص اللغوية للمعاقين سمعياً تظهر مشكلات في القدرات الفونولوجية (الصوتية) لدى الصم وضعاف السمع في إكتساب بدايات الكلمات ونهاياتها.

تفرض الإعاقة النمائية ذات الأصل الحسي السمعي قيوداً على الطفل أهمها فهم اللغة المنطوقة ، والتحدث فالصمم أول ما يؤثر على السمع والكلام لكنه لا يؤثر على الرغبة في التواصل لأن الصم سوف يستخدمون أيديهم، وجوههم إيماءاتهم، تعبيراتهم، للتواصل مع المجتمع من حولهم .

إن الشخص الذي يعاني من اضطراب نمائي حسي سمعي يكون أكثر خبرة في فهم لغة الجسم ويكون أكثر استعداداً للتعامل مع هذه اللغة من أجل التواصل فمشكلة فهم الكلام تعد مشكلة أكثر تعقيداً لهؤلاء الأطفال من أقرانهم الذين يسمعون (عطية محمد، 2009).

في بداية التأهيل السمعي تتطلب عملية استخدام الطفل للسماعة قدراً كبيراً من العناية والاهتمام، فالطفل يجب ألا يستخدم السماعة طوال اليوم، ولكن يمكن استخدامها لفترة قصيرة من الوقت، ويمكن زيادة فترات الاستخدام بشكل تدريجي إلى أن يتعلم الطفل كيفية استخدامها والاستفادة منها إلى أقصى حد ممكن. (عبد الرحيم، حليم السعيد بشاي، 1992)

و تعتبر تكنولوجيا زراعة القوقعة من أحدث ما توصل إليه العلم لأولئك الذين يعانون من فقدان سمعي تام أو شبه تام في الأذنين نتيجة اضطراب نمائي حسي سمعي ، والتي تقف المعينات السمعية – على الرغم من تقدمها – عاجزة

عن تعويض فقدانهم السمعي . ونظرا لعدم توفر بقايا سمعية لدى هؤلاء قام الباحثين باكتشاف وسيلة بديلة وهي حث العصب السمعي عن طريق قطب يزرع بداخل الأذن الداخلية في هذه الحالة يتم استقبال الصوت بواسطة مكبر للصوت صغير يوضع خارج الأذن ، ثم يحول الصوت ليتم معالجته. تكنولوجيا بهدف تبسيطه بحيث يسهل على الأذن إدراكه (لينا عمر الصديق ، 2006).

وقد قام الباحثين بتجربة عملية زراعة القوقعة الإلكترونية على المصابين بفقدان سمعي مكتسب بعد تعلم اللغة إثر حادث أو مرض ، حيث كان لأولئك ذاكرة سمعية للأصوات . وكانت الخطوة التالية هي إجراء عملية زراعة القوقعة على الأطفال الصغار ، وتعتبر هذه الخطوة أصعب من حيث التأهيل السمعي واللغوي اللازم بعد إجراء العملية .

في هذا السياق تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق الموجودة في مهارات الاستماع الصوتي لدى الأطفال المصابين باضطراب نمائي حسي سمعي الحاملين للزرع القوقعي الذين لم يخضعوا للبرنامج التدريبي و الأطفال المصابين باضطراب نمائي حسي سمعي الحاملين للزرع القوقعي الذين خضعوا للبرنامج التدريبي مع تحديد مستويات اضطرابها (الإدراك الصوتي ، الاستماع الصوتي ، الاستيعاب السمعي) كما هدفت هذه الدراسة أيضا إلى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستماع الصوتي لتنمية التواصل والبناء الصحيح للغة الطفل الحامل للزرع القوقعي .

الإشكالية:

يعتبر التجهيز المبكر ضروري للسماح للطفل باستعمال بقاياه السمعية بشكل أفضل حيث يقول "Joseph Calle" أنه يجب التدخل في سن مبكر لوضع هذا الجهاز ليتمكن الطفل الأصم من اكتساب اللغة في نفس الوقت مع الطفل العادي سمعيا و أحسن سن لتجهيز الطفل بالعالم الصوتي ويكون عنه صورة .

كلما كان الصمم عميق أو حاد كلما كان التجهيز ضروري ومبكر بحيث الجهاز يلتقط ويكشف الأصوات ، بحيث يجب تجهيز الطفل الأصم المصاب بصمم عميق قبل 18 شهر، والمصاب بصمم حاد قبل 24 شهر ، المصاب بصمم متوسط قبل 36 شهر إذا يجب على كل طفل أن يحمل الجهاز لأنه يمكنه من الاستفادة من البقايا السمعية بتوطيد وتحديد الإيصال بين المصاب والوسط الصوتي المحيط به كما يجعل ضعيف السمع يدرك الظواهر السمعية لنشاطه الخاص ويسمح باكتساب أو إيجاد مراقبة لإصداراته الصوتية (درقيني ، 2005) .

الزرع القوقعي عبارة عن جهاز بتكنولوجيا عالية للراشدين والأطفال الذين يعانون من صمم عميق حدث في إدراك الأصوات. وهو جهاز مزروع في الأذن الداخلية يعوض القوقعة المصابة و يقوم بتحويل الإشارات الصوتية الفيزيائية « acoustique » إلى إشارات كهربائية و تحريض العصب السمعي .

هذا الجهاز صالح للأطفال و الراشدين الذين لديهم صمم مزدوج ، عميق أو كلي ، مكتسب أو خلقي يستعمل في حالة عدم فعالية المعينات السمعية الطبية لإعطاء نتائج إيجابية رغم وجود كفالة أرطفونية و مدعمة (VANEECLOO , P12 : 2000).

و الزرع القوقعي مخصص للأشخاص الذين يعانون من صمم داخلي قوقعي عميق و الذين لم يستطيعوا الاستفادة من المعينات السمعية الكلاسيكية، و هو يحرض مباشرة العصب السمعي بواسطة إلكترود أو عدة إلكترودات مزروعة في القوقعة ، انطلقت الأجهزة المزروعة في فرنسا سنة 1978 بواسطة فريق البروفيسور « Chauard » (Hôpital saint- antonie , paris)

تعتبر التربية المبكرة من أهم المراحل في حياة الطفل المصاب باضطراب نمائي حسي سمعي وهي تهدف إلى تطوير اللغة الموجودة لديه وهي تركز على مجموعة من السلوكات ذات معنى وهدف معين كما أنها تنشئ لكل طفل المصاب باضطراب نمائي حسي سمعي حاجاته وفعاليتها تكون حسب التوزيع الديناميكي للأدوار ، الأعمال والأنشطة التي يجب أن يقوم بها كل من المربي والأولياء وكذا الطفل نفسه، إن تعليم الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي حسي سمعي على الاستفادة من الحد الأدنى من بقايا السمع يساعد على تعليمهم الإصغاء و تكوين اللغة الشفوية و التواصل. و الهدف من التدريب السمعي اللفظي أن ينمي الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي حسي سمعي في جو تعليمي منتظم ، وأجواء بيئية تساعدهم على الاستقلالية و المشاركة، ليصبح هؤلاء أعضاء عاملين في المجتمع . ولهذا الأسلوب أسس قوية و جوهرية وهو ليس " تقنية" يتم تقديمها ساعتين في الأسبوع بل هو طريقة حياة يجب ممارستها يوميا ، وهي تعني التزام طويل الأمد ، ولذا فحاجة الطفل الذي يعاني من اضطراب نمائي حسي سمعي إلى ذلك كبيرة . ولذلك يحتاج المختصون إلى تدريب خاص من أجل تقديم هذه الخدمة .

يعتبر البرنامج المستخدم في هذه الدراسة و المتمثل في البرنامج المتطور للسمع الناجح برنامجا سمعيا أُعد بصورة متدرجة لمساعدة ضعاف السمع من الأطفال و الكبار وللاستفادة مما تبقى لهم من سمع ، ويركز هذا البرنامج على التعليم الإيجابي و ذلك بتدريب الأطفال على كل شيء يمكنهم سماعه ثم إدخالهم تدريجيا في أنشطة سمعية أكثر صعوبة .

تضاربت آراء العلماء والأطباء حول زراعة القوقعة من مؤيدين ومعارضين فظهر هناك اتجاهان متعاكسان حول هذه القضية ، الاتجاه الأول يؤيد فيه الباحثين والأطباء عملية زراعة القوقعة لأنها من وجهة نظرهم تساعد على تدريب وتعليم وتربية المعاقين سمعيا كأحد أفراد المجتمع ، فهي بهذه الطريقة تسمح بدمجهم في ظل الحياة الطبيعية العادية التي لطالما حرموا منها ، على أساس أنها من تحسن من قدرتهم على اكتساب واستخدام اللغة العادية وما تتركه من آثار إيجابية في النواحي الاجتماعية والنفسية والأكاديمية. أما الاتجاه الثاني فهو يعارض عملية زراعة القوقعة لأن الباحثين يرون أنها تحرم المعاقين سمعيا من ثقافة الصم التي اعتمدوها وأصبحوا جزءا منها، كما أن هذه العملية لن تكفل لهم طريقة عادية للسمع الكافي الذي يمكنهم من أن يصبحوا جزءا من عالم السامعين، وإن حدث ذلك إلا أنهم سيواجهون

مشاكل شاقة في فهم وإدراك الحديث المتداول أمامهم لفترات طويلة نسبيا على أحسن الظروف (Bertschy et Al, 1997).

والمتمأمل لهذين الاتجاهين يجد أن لكل منهما مزايا وعيوب، قد تجعل لكل وجهة نظر منطقية إلى حد بعيد إن أغفلنا وجهة النظر الأخرى . ونحن بصدد تبين إلى أي مدى أو حد تفيد عملية زراعة القوقعة في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي حسي سمعي ، و أثر ذلك على أدائهم اللغوي .

و بالتحديد نحاول في هذه الدراسة الإجابة عن السؤال التالي :

- ما أثر تطبيق برنامج التأهيل السمعي اللفظي في تنمية مهارات اللغة والتواصل لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي حسي سمعي حاملي الزرع القوقعي ؟
- ما أثر تطبيق برنامج التأهيل السمعي اللفظي في تنمية الأداء السمعي واكتساب اللغة لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي حسي سمعي حاملي الزرع القوقعي ؟

ومنه تتفرع الأسئلة التالية :

1. ما أثر تطبيق برنامج التأهيل السمعي اللفظي في تنمية مهارات الإدراك الصوتي لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي حسي سمعي حاملي الزرع القوقعي ؟
2. ما أثر تطبيق برنامج التأهيل السمعي اللفظي في تنمية مهارات الاستماع الصوتي لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي حسي سمعي حاملي الزرع القوقعي ؟
3. ما أثر تطبيق برنامج التأهيل السمعي اللفظي في تنمية مهارات الاستيعاب السمعي لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي حسي سمعي حاملي الزرع القوقعي ؟

الفرضيات:

الفرضية العامة: هناك فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات الأطفال بين القياسين (القبلي والبعدي) لتطبيق برنامج التأهيل السمعي اللفظي لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي حسي سمعي حاملي الزرع القوقعي تعزى لصالح القياس البعدي في تنمية الأداء السمعي واكتساب اللغة .

الفرضيات الثانوية :

✓ هناك فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات الأطفال بين القياسين (القبلي والبعدي) لتطبيق برنامج التأهيل السمعي اللفظي لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي حسي سمعي حاملي الزرع القوقعي تعزى لصالح القياس البعدي في تنمية مهارات الإدراك الصوتي.

✓ هناك فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات الأطفال بين القياسين (القبلي والبعدي) لتطبيق برنامج التأهيل السمعي اللفظي لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي حسي سمعي حاملي الزرع القوقعي تعزى لصالح القياس البعدي في تنمية مهارات الاستماع الصوتي .

هناك فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات الأطفال بين القياسين (القبلي والبعدي) لتطبيق برنامج التأهيل السمعي اللفظي لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي حسي سمعي حاملي الزرع القوقعي تعزى لصالح القياس البعدي في تنمية مهارات الاستيعاب السمعي.

مصطلحات الدراسة:

1. الطفل المصاب باضطراب نمائي حسي عصبي:

هو الفرد الذي يكون عاجزا عن السمع لدرجة لا يستطيع معها فهم ما يقال من خلال الأذن وحدها مع أو بدون استخدام المعينات السمعية.

في حين أن ضعف السمع هو الفرد الذي يواجه صعوبة في فهم الكلام، ولكن لا تحول هذه الصعوبة دون فهم ما يقال له من خلال الأذن مع أو بدون استخدام المعينات السمعية.

2. الزرع القوقعي: يعد جهاز الزرع القوقعي من أحدث تقنيات الطببة العصرية لمعالجة الصمم العميق، الحاد، الكلي، حيث يحسن قدرة الاتصال والتعامل للأشخاص المصابين بفقدان السمع كما يحسن من سماع الأصوات المحيطة به وسماع إقاعات وأنماط النطق.

3. الأطفال حاملي الزرع القوقعي

هم فئة الفقد السمعي العميق (أكثر من 90dB) في كلا الأذنين و التي يتم زراعة جهاز الكتروني في قوقعة الأذن لإعادة السمع لهم.

مجموعة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (30) طفلا وطفلة ، لديهم صمم وتراوح أعمارهم بين (5- 12) سنوات ، لتشخيص الصمم لدى أفراد العينة في المركز التي طبقت فيها الدراسة.

وتم تقسيم العينة عشوائيا، بناء على توفر أفراد العينة ضمن المركز الاستشفائي.

حيث تم اختيار 30 طفل من ضعاف السمع من المجتمع الأصلي الكلي و المقدّر ب 74 طفل من ضعاف السمع.

وقد تم توزيع الأطفال إلى مجموعتين هما:

1- مجموعة تضم خمسة عشرة طفل من ضعاف السمع الحاملين للتجهيز السمعي.

2 - مجموعة تضم خمسة عشرة طفل من ضعاف السمع الحاملين للزرع القوقي.

حيث أخضعت مجموعة البحث إلى اختبار قبلي و آخر بعدي (مقياس مهارات الادراك الصوتي , مقياس مهارات الاستماع الصوتي , مقياس مهارات الاستيعاب السمعي).

تقديم العينة: فيما يلي وصف لتوزيع أفراد الدراسة في ضوء متغير الجنس و يوضح الجدول التالي ذلك:

الجنس		
المجموعة	ذكور	إناث
مجموعة الدراسة	18	12
	%60	%40

جدول (8) : توزيع أفراد الدراسة في ضوء متغير الجنس

البرنامج التدريبي:

البرنامج الذي تم تعريبه و تطويره من طرف الباحثة خولة محمد الزين (2004) و الذي تم تطبيقه على مجموعة البحث يسمى البرنامج المتطور للسمع الناجح (DASL II The Developmental Approach to Successful listening) و يقوم هذا البرنامج على أساس التسلسل الهرمي و ذلك لمساعدة الأطفال المعوقين سمعيا و الكبار على تنمية و استخدام البقايا السمعية، و قد طور كل من جل فان آرت وندل (Jill Van Ert Windle) و جايل جولديبرج ستاوت (1992 Gayle Goldberg Stout) من مدرسة هيوستن للأطفال الصم. و هو سهل التطبيق و يحدث التقدم في خطوات صغيرة لفصح المجال للنجاح أمام الأطفال، كما يمكن المعلمين من وضع الخطط التدريبية الفردية للأهداف التعليمية، و يتضمن تدريبات تهئ النجاح في تعليم مهارة الاستماع.

و يحتوي البرنامج التطوري على تسلسل هرمي للمهارات السمعية يتم تدريسها بصورة مختصرة من خلال جلسات التدريب السمعي الفردي. و يقسم منهج البرنامج إلى ثلاثة أقسام:

1. الوعي للأصوات.

2. الإستماع الصوتي.

3. الإستيعاب السمعي.

و يتم تدريس المهارات السمعية في الأقسام السابقة في وقت واحد.

تم إعداد برنامج DASL في مدرسة هيوستن للأطفال الصم بواسطة جايل ستاوت متخصص سمعيات و صوتيات، و جيل ويندل أخصائي أرطوفوني، و قد راجع الباحثان معلومات كثيرة سبق تطبيقها في برامج سمعية استخدمت في مراكز تعليمية متعددة لضعاف السمع من الأطفال.

البرنامج المتطور للسمع الناجح DASL كتب خصيصا للتدريب السمعي للوالدين و المدرسين و أخصائي السمع و النطق و لضعاف السمع من جميع الأعمار.

إن الهدف الرئيسي من تطوير برنامج DASL هو مساعدة الطلبة على تنمية و تطوير ما تبقى لهم من سمع و استخدامه في حياتهم اليومية في المنزل و المدرسة و في جميع المواقف و الأماكن التي يعيشون فيها، و في الطبعة الأولى لبرنامج DASL و ضع وصفا لمكان الاختبار و البيئة المحيطة و أعطى عددا كبيرا من الأمثلة و الأنشطة التي يمكن استخدامها داخل البرنامج و على الرغم من التأكيد على أهمية استخدام السمع خلال الحياة اليومية إلا أنه لم يعط أفكارا و نماذج لتطوير المهارات السمعية بيد أنه في هذه الطبعة قد وضع كثيرا من الأفكار و المقترحات من أجل الإستفادة الطبيعية من السمع في حياة الطفل اليومية.

إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد تطوير أدوات الدراسة و تطوير البرنامج التدريبي، تم تطبيق الدراسة، وفيما يلي الخطوات التي تم اتباعها لتطبيق الدراسة:

1. تم تهيئة الحالة لمدة لا تقل عن أسبوعين بإعطاء نشاطات عامة داخل غرفة التدريب و كذلك التعود على الجو العام و رؤية أكثر من شخص داخل الغرفة تدريجيا، تم عمل القياس القبلي للغة و ذلك حسب بنود الاستبانة، بعد توفر الأدوات اللازمة لذلك حسب الحاجة، و تم أخذ ملاحظات وصفية كيفية شبه يومية عن الاستجابة السمعية و اللغوية و التركيز و الانتباه بمساعدة الباحث و الأخصائيات في الميدان لأخذ الاستجابات بشكل واضح و تم ذلك في أكثر من جلسة و تراوحت مدة الجلسة بين جلسة إلى خمس جلسات أسبوعيا، و مدة الجلسة بين 45 دقيقة إلى ساعة، شريطة استخدام المعينات السمعية أجهزة السمع، إعادة البرمجة.
2. تم رصد بنود اللغة الاستقبالية و التعبيرية لدى أفراد العينة التجريبية، وبعد الانتهاء من إجراء القياس الأولي تم التدريب على المهارات السمعية (الوعي للأصوات).
3. تم إجراء قياس اللغة الاستقبالية و التعبيرية بعد مرحلة الوعي للأصوات للتعرف على مدى التقدم الذي حدث في مستوى اللغة الإستقبالية و التعبيرية بعد التدريب على الوعي بالأصوات، و بعد جمع المقياس الثاني تم التدريب على المهارات السمعية (الإستماع).
4. تم تطبيق مقياس اللغة الاستقبالية و التعبيرية للقياس (الإستيعاب) للتعرف على مدى التقدم الذي تحقق في مستوى اللغة الإستقبالية و التعبيرية نتيجة التدريب.
5. و بعد التدريب على جميع المهارات التي يشملها البرنامج تم تطبيق مقياس اللغة الإستقبالية و التعبيرية مرة أخرى بهدف التعرف على مقدار التحسن الكلي الذي تحقق من مستوى اللغة الإستقبالية و التعبيرية.

تطبيق البرنامج:

- طبق بنود البرنامج بعد تطويره على عينة الدراسة البالغة 15 فردا و ذلك في الفترة الزمنية قدرها ستة اشهر
- تم عمل كتاب خاص لكل حالة، إشتمل على منهج التدريب السمعي، و قد تم إختيار البنود في مرحلتها قبلي و بعدي على كتيب.
- تم التطبيق بشكل فردي بعد شرح البنود و طريقة قياس البنود و طريقة التدريب عليها مع توفير أدوات قياس البنود و طريقة التدريب عليها و توفير أدوات خاصة بالمنهاج، تم إستيراد بعضها من الخارج لهذه الغاية و توفير بعضها محليا.
- تطبيق مبدئي أولي على الطفل و من ثم المقربين مثل الأهل. كانت الجلسة التدريبية مرة واحدة يوميا في الشهر الأول و الثاني، ثم ثلاث مرات أسبوعيا.
- مشاركة الأهل بشكل أساسي و ذلك لضرورة مشاركتهم في التدريب و متابعته في المنزل و اعتماد لغة واحدة في المنزل هي اللغة العربية و طريقة واحدة للتعليم و هي الطريقة السمعية الشفوية.
- قد تم التدريب بشكل نظري و عملي بشرح أهداف البرنامج و البنود و طريقة التطبيق و القياس و وضع الدرجات و متابعة ذلك مع الباحث، و تم توفير نفس المواد اللازمة للتطبيق و اعتماد أسلوب واحد عند الجميع.

3. مرحلة إجراء القياس البعدي:

قام الباحث بتطبيق الاختبارات (المقاييس الثلاثة لمهارات الاستماع الصوتي (الادراك , الاستماع , الاستيعاب)) مرة أخرى بعد مرور الفترة التدريبية التي طبقنا خلالها البرنامج السمعي اللفظي على عينة البحث حيث أنه تم التعامل (التطبيق) على نفس عينة القياس القبلي بعد تطبيق برنامج تدريبي.

عرض و تحليل نتائج الفرضيات الثلاثة:

جدول يوضح دلالة الفروق بين درجات الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي حسي سمعي حاملي الزرع القوقعي في درجات برنامج التأهيل السمعي اللفظي في جميع أبعاد البرنامج قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي.

البند	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	قيمة t المجدولة	مستوى الدلالة
مهارات الادراك الصوتي	قبلي	30	13.23	18.66	3.30	2.39	دالة
	بعدي	30	16.93	18.82			
مهارات الاستماع الصوتي	قبلي	30	20.93	31.92	4.32	2.39	دالة
	بعدي	30	28.06	49.58			
مهارات الاستيعاب السمعي	قبلي	30	14.8	28.71	3.35	2.39	دالة
	بعدي	30	20	43.17			

من النتائج المستقاة من الجدول يتبين لنا نتائج تطبيق اختبار (t) و التي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي حسي سمعي و الحاملين للزرع القوقعي و الخاضعين لبرنامج التأهيل السمعي اللفظي في البند الخاص بمهارة الإدراك الصوتي لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج التدريبي حيث كانت (t) المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق تساوي (-3.30) و هي قيمة أكبر من مثيلتها بجدول (t) عند درجات الحرية (58) ومستوى الدلالة (0.01) مما يدل على رفع مستوى أداء هذا البند الذي يعد سمة أساسية لبداية تعلم الأطفال ، فالطفل المصاب بالصمم يعاني من عجز و تأخر في هذا المرحلة من اكتساباته كما يعني أيضا أن البرنامج التدريبي المطبق على الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي حسي سمعي و الحاملين للزرع القوقعي في

البند الخاص بمهارة الإدراك الصوتي يؤثر تأثيراً إيجابياً في الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي حسي سمعي و الحاملين للزرع القوقعي محل الدراسة الحالية.

و يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات برنامج التأهيل السمعي اللفظي لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي حسي سمعي و الحاملين للزرع القوقعي في البند الخاص بمهارات الاستماع الصوتي و هذا في المحسوبة (t) القياسين القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي بعد تطبيق برنامجنا التدريبي واتضح من خلال ذلك أن و مستوى (58 عند درجات الحرية) (t) المعبرة عن هذه الفروق تساوي (-4.32) وهي قيمة أكبر من مثيلتها بجدول الدلالة (0.01) مما يدل على أن الطفل الحامل للزرع القوقعي يستغرق وقتاً طويلاً في تحديد الإجابة وغالباً ما تكون عشوائية (خاصة في القياس القبلي) و هذا يدل على أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي حسي سمعي و الحامل للزرع القوقعي و رغم التطور التكنولوجي للجهاز يعاني على هذا المستوى من البرنامج خاصة إذا تم تأخير الزرع القوقعي. يعاني من ترجمة الأصوات التي يتلقاها خاصة خلال المراحل الأولى و قد تجلّى ذلك في نتائج القياسات القبلية حيث تبين الخلل الذي يعاني منه خاصة إذا لم يتم تعويده على إستعمال الجهاز و الغرض من وضعه حيث أن فهم ميكانيزم نظام سير الجهاز و الغرض من إستعماله يساهم في الرفع من تطوير و تحسين مستوى هذه المهارة الضرورية و المتمثلة في الاستماع الصوتي ، كما أن فاعلية البرنامج التدريبي الذي طبق على الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي حسي سمعي و الحاملين للزرع القوقعي تظهر من خلال نتائج القياس البعدي لصالح القياس البعدي.

من خلال الجدول عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات برنامج التأهيل (t) أسفرت نتائج اختبار t السمعي اللفظي الخاصة ببند الإستيعاب السمعي في القياسين القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي ، حيث كانت عند درجة الحرية (t) و هي قيمة أكبر من القيمة المجدولة في جدول (3.35) المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق تساوي (58) و مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على أن الطفل الحامل للزرع القوقعي يجد صعوبة في هذا المستوى من الفهم (الإستيعاب) يبين العجز المعرفي لديه الراجع للإعاقة التي يعاني منها حيث يتبين لنا الطفل المصاب بالصمم يعاني من صعوبة إستحضار مفاهيم الأصوات المسموعة حيث أن الطفل و في هذه المرحلة تظهر لديه القدرات اللغوية التي يحقق بها التواصل مع المحيطين به، حيث كلما كانت القدرات الخاصة بالإستيعاب لديه سليمة كلما كان مستوى التواصل و طرق الاتصال لديه ذات مستوى أعلى.

كما أن هاته النتائج أكدت على أن البرنامج التدريبي الذي أخضع إليه الأطفال قد تجلت إيجابيته و هذا من خلال نتائج تطبيقات القياس البعدي.

جدول يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي حسي سمعي حاملي الزرع القوقعي في برنامج التأهيل السمعي اللفظي في الدرجة الكلية للقائمة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي.

القياس	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة t	قيمة t	درجة	مستوى

الدلالة 0.01	الحرية	المجدولة	المحسوبة	المعياري				
				80.92	48.96	30	القبلي	برنامج التأهيل السمعي اللفظي
دالة	58	2.39	6.95-	83.78	65.26	30	البعدي	

أسفرت نتائج اختبار (t) من خلال الجدول عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي حسي سمعي حاملي الزرع القوقعي في الدرجة الكلية لمهارات برنامج التأهيل السمعي اللفظي في جميع أبعاد البرنامج ، في القياس القبلي و البعدي لتطبيق البرنامج التدريبي ، حيث كانت t المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق تساوي (6.95-) و هي قيمة أكبر من مثيلتها بجدول (t) عند درجات الحرية (58) و مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على رفع مستوى مهارات برنامج التأهيل السمعي اللفظي الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي حسي سمعي حاملي الزرع القوقعي موضع الدراسة في القياس البعدي عنه في القياس القبلي ، كما يعني أيضا أن البرنامج التدريبي المطبق على الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي حسي سمعي حاملي الزرع القوقعي في الدرجة الكلية لبرنامج التأهيل السمعي اللفظي يؤثر تأثيرا إيجابيا في الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي حسي سمعي حاملي الزرع القوقعي محل الدراسة الحالية.

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها :

1. تفسير ومناقشة نتائج الفرض الأول الخاص بمهارات الإدراك الصوتي:

في ضوء فروض الدراسة ومن خلال الأساليب الإحصائية المعتمدة للتحقق من هذه الفروض، وبعد إستعراض نتائج الدراسة يحاول الباحث مناقشتها وتفسيرها في ضوء التراث النظري و الدراسات السابقة كما يلي:

يظهر الباحث أنه قد دلت بعض من الدراسات سواء العربية أو الأجنبية على أهمية البرامج التأهيلية كالبرنامج السمعي اللفظي في تنمية مهارات الإدراك الصوتي للأصوات لدى أطفال حاملي الزرع القوقعي، وقد توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى مهارة الإدراك الصوتي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي أي مما يدل على رفع مستوى أداء هذه المهارة التي تعد سمة أساسية لبداية تعلم الأطفال ، فالطفل المصاب بالصمم يعاني من عجز و تأخر في هذا المرحلة من إكتساباته. حيث أن الطفل العادي الذي لا يعاني من أي اضطراب معرفي أو نفسي يمكنه من التعرف وإدراك الأصوات المحيطة بشكل واضح ومفصل. كما توصلنا أيضا أن البرنامج التدريبي المطبق على أطفال الحاملين للزرع القوقعي في البند الخاص بمهارة الإدراك الصوتي يؤثر تأثيرا إيجابيا في الأطفال الذين يعانون من اضطراب

نمائي حسي سمعي حاملي الزرع القوقعي محل الدراسة الحالية وجاءت هذه النتائج متفقة مع دراسة موج وجيز (Moog & Geers, 1991) حيث أصبحت اللغة المنطوقة مسموعة لمعظم الأطفال فاقد السمع، و أن عدد الأطفال الصم الذين يتعلمون الكلام و يتقدمون في وضوح كلامهم، قد ازداد لكن مثل هذه الإمكانية للإستماع و الكلام لا تتعلق إلا عن طريق التعليم المكثف الملائم في الإصغاء و الكلام و على أساس يومي و أيدته أيضا دراسة جستوتنير و همزافي، و قد أشارت نتائج الدراسة باستفادة جميع الأطفال بشكل فعلي من الزراعة، وإظهار تحسنا متواصلا في قدرات إدراك أصوات الكلام مع طول الخبرة بالتجربة (Gstoettner and Hamzavi, 1998) .

2. تفسير ومناقشة نتائج الفرض الثاني الخاص بمهارات الاستماع الصوتي:

في هذا البند تبين للباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية لقيمة (t) المحسوبة وهي قيمة أكبر من مثلها المجدولة و يرى أن الطفل الحامل للزرع القوقعي يستغرق وقتا طويلا في تحديد الإجابة وغالبا ما تكون عشوائية (خاصة في القياس القبلي) و هذا يدل على أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي حسي سمعي حاملي الزرع القوقعي و رغم التطور التكنولوجي للجهاز يعاني على هذا المستوى من البرنامج خاصة إذا تم تأخير الزرع القوقعي، يعاني من ترجمة رموز الأصوات التي يتلقاها خاصة خلال المراحل الأولى و قد تجلّى ذلك في نتائج القياسات القبلية حيث تبين الخلل الذي يعاني منه خاصة إذا لم يتم تعويده على استعمال الجهاز و الغرض من وضعه حيث أن فهم ميكانيزم نظام سير الجهاز و الغرض من استعماله يساهم في الرفع من تطوير و تحسين مستوى هذه المهارة الضرورية و المتمثلة في الإستماع الصوتي ، كما أن دور البرامج العلاجية مهم جدا في تطوير مهارات الإستماع لدى الأطفال الصم و قد تجلّى ذلك للباحث من خلال نتائج القياسات (القبليّة و البعدية) و هذا لصالح القياسات البعدية. وتشبه نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسة كل من رودس وجيسلوم (Rhoades & Cheslom, 2000)، و كانت نتائجها متعلقة بالنمو في عمر اللغة التعبيرية الذي كان أعلى بقليل من معدل النمو في عمر اللغة الإستقبالية، إذ يمكن تفسير ذلك بأنه على الرغم من تركيز التدريب السمعي- اللفظي على اللغة الإستقبالية فإنه سيحصل أطفال فقدان السمع المشاركون على نمو ملحوظ في كل من قدرات اللغة التعبيرية و الإستقبالية، وهذا ما حصل فعليا في هذه الدراسة. و يمكن اعتبار نتائج الدراسة الحالية أنها جاءت متفقة مع دراسة كل من مركز هيلث و ميدسن (Health & Medicine, 2001) و دراسة كل من فيك، لان، بيركل ، و قولد (Vick. Lane. Perkell. And Gould, 2001)، دراسة كل من سزوشنك، و قريمك (Szuchnik and Germek, 2001)، دراسة جستوتنير و همزافي (Gstoettner and Hamzavi, 1998)، بحيث تركّزت نتائج تلك الدراسات على تمييز الأصوات ، الكلمات، و الجمل، و بينت مجمل النتائج أن هناك أثرا كبيرا لكل من العمر الذي تتم فيه الزراعة و طول مدة استخدام الجهاز على إكتساب هذه المهارات.

إن نمو القدرة على تعلم الكلام، منذ المراحل المبكرة الأولى من عمر الأطفال تجعل من الضروري الأخذ بالإعتبار أهمية زراعة القوقعة للأطفال المعوقين سمعيا في أقرب فرصة مبكرة. حيث أن الطفل لن يستفيد من التضخيم الصوتي الذي توفره المعينات السمعية التقليدية في تحسين إصدار و إدراك الأصوات المتحركة. و هذه النتائج تعزز الرأي القائل بأن إستعادة

السمع الذاتي يسمح للمتكلم بتعديل وتيرة النطق لديه لوجود تغذية مكالفة للمستمعين. و التي ركزت على إدراك الكلام السمعى عند الأطفال في مرحلة ما قبل إكتساب اللغة و ما بعد إكتساب اللغة , بإستخدام أنظمة القوقعة المزروعة. و أن نمو الإدراك السمعى مسألة أساسية , تسمح بمتابعة تطور اللغة و النطق عند الاطفال.

أما نتائج دراسة كل من سري و بلامى (Serry&Blamy,1999) و ماين (Mayne,1998) و كونر ، زولان

(Conner,Zwolan,1997) و موج ، بدنشتاين، دافيداسون و برنر

(Moog,Biedenstein,Davidson&Brenner,94)

فقد أشارت إلى أنه قد إكتسب الأطفال المصابون بفقدان سمعي تام مهارات إصدار الكلام و استفادوا من المعلومات المتوفرة بغض النظر عن وسائل الإصغاء المستخدمة، حيث أن على الطفل تعلم كيفية الإصغاء و التعامل معه. و هذا ما ركزت عليه الدراسة الحالية و أيدتها تلك النتائج.

3. تفسير ومناقشة نتائج الفرض الثالث و الخاص بمهارات الاستيعاب السمعى:

من خلال نتائج هذا الفرض الجزئي تبين أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات هذا البند بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي في درجات بنود اختبار الإستيعاب السمعى للأصوات وقد دل هذا على أن الأطفال الذين يعانون من إضطراب نمائي حسي سمعي حاملي الزرع القوقعي لديهم مستوى من التخزين رغم نقص ترجمة الرموز لديهم.

بالنسبة لمستخدمي القوقعة المزروعة فهو يمتلك قدرة شبه طبيعية لسماع الكلام رغم التكاليف الباهظة و التحكم القليل بالجهاز المزروع و الحاجة إلى جلسات عديدة للبرمجة، و قد تتوقف البطاريات فجأة عن العمل أو الجهاز نفسه مما يعيق المتابعة الفورية للحديث و فهمه، إلا أنها تساعد على سماع المحادثة و بدأ يتعلم الطفل الأصم اللغة المنطوقة بسهولة واضحة تمكنه من استخدام الهاتف إلى حد ما و سهولة أكبر في إدراك الأصوات الساكنة ذات الترددات العالية، وهي وسيلة لإنقاذ الأطفال الصم الذين لا يستفيدون من المعينات السمعية في حالة الفقد السمعى التام أو أية مشكلة في العصب السمعي.

و يمكن القول بأن هناك تحسنا بالحالة في القياسين القبلي و البعدي بشكل كبير حيث إنتقلت الحالات في هاتين المرحلتين من مستوى منخفض إلى مستوى أعلى ، و عند تحليل نتائج الحالات الفردية جاءت نتائجها متفقة مع دراسة كل من هيلدشيمر، سيجل، وتني، و كيشون،(2001) تمت في هذه الدراسة مقارنة على المدى البعيد بين نتائج إختبار الإدراك الكلامي عند الأطفال المعاقين سمعيا في مرحلة ما قبل إكتساب اللغة مع مجموعة من البالغين الصم في مرحلة ما بعد إكتساب اللغة، و قد خضع كل من المجموعتين إلى إجراء عملية زراعة القوقعة ، كان معدل النتائج التي حصل عليها البالغون تماثل نفس معدل النتائج التي حصل عليها الأطفال. و مع ذلك كان هناك بعض الفروق النوعية في إدراك أصوات الكلام بين المجموعتين لصالح البالغين المصابين بالصمم بعد إكتساب اللغة قبل و بعد إكتساب اللغة، و كذلك إتفقت مع

دراسة إيرتمر (Ertmer,2001) و كما يكشف مستخدموا الزراعة الأكبر سنا تفاوتاً ملموساً في الإستماع ، الكلام و مهارات اللغة.

أما التغير الذي أحدثه البرنامج التدريبي لمهارات الاستيعاب السمعي لدى حاملي الزرع القوقعي فهي أيضاً كان لها تأثير إيجابي على النتائج، بحيث يمكن الإستنتاج بأن هناك تحسناً ملحوظاً في أداء المجموعة التجريبية على الإختبار البعدي و هذا يشير إلى أن البرنامج التدريبي أسهم في تغير مستوى الاستيعاب السمعي، مما يؤكد أن البرنامج التدريبي كان فعالاً.

*خلاصة استنتاج عام :

هدفت الدراسة الحالية إلى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي حسي سمعي حاملي الزرع القوقعي. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج التجريبي، حيث بلغ عدد العينة (30) طفلاً حاملاً للزرع القوقعي من الذكور والإناث تم اختيارهم عشوائياً من المركز الإستشفائي الجامعي مصطفى باشا بالجزائر العاصمة بمصلحة أمراض الأنف و الأذن و الحنجرة أين يزاول الباحث نشاطه كأخصائي أرتوفوني. اشتملت أداة جمع المعلومات على : استمارة المعلومات الأولية ، مقياس مهارات الإدراك الصوتي، ومقياس الاستماع الصوتي و مقياس الاستيعاب السمعي (من إعداد الباحثة خولة محمد الزين 2004) وبرنامج تدريبي (السمعي اللفظي (AUDITORY VERBAL THERAPY)). وقد تمت معالجة المعلومات بالبرنامج الإحصائي (EXCEL) مستخدماً الاختبارات الإحصائية التالية: اختبار (ت) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية . و قد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية على مستوى جميع أبعاد المقاييس (مقياس الإدراك الصوتي مقياس الاستماع الصوتي و مقياس الاستيعاب الصوتي) بين القياسين القبلي و البعدي مما يبين أن البرنامج التدريبي له فاعلية و أثر إيجابي في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي حسي سمعي حاملي الزرع القوقعي.

يمكن الاستنتاج أن الاختلاف الذي طرأ في أداء المجموعة التجريبية في مستويات التواصل نتيجة للمعالجة التجريبية، يشير بشكل ملحوظ إلى أن هناك فاعلية للبرنامج التدريبي، و التي هي مهارات سمعية للأطفال فقد السمع لتدريبهم على الاستماع إلى عناصر كلامهم و أصواتهم و يتزامن ذلك مع برنامج تطور اللغة سواء للأصوات المتحركة أو الساكنة، و هي مختلفة و متنوعة من حيث الإيقاع السمعي من سريع إلى إيقاع بطيء إلى محادثة و كلام ذي إيقاع، كما تشتمل أيضاً على الكلام المهموس و المرتفع و المختلف في النغمة و الإيقاع ضمن طبقات الصوت المختلفة. كما تركز على الصفات الصوتية للأصوات الكلامية بشكل أساسي و مميزاتها و مالها من أثر كبير على اللغة التعبيرية و تحسين النطق بها و مراعاة قواعدها السمعية التي اعتمدت على نوعية الصوت مثل الإطالة الصوتية (مستمر ، متقطع) إيقاع الكلام (سريع، بطيء) ، شدة الصوت (همس،مرتفع) ، طبقة الصوت (حادّة،منخفضة) ، تمييز الأصوات المتحركة (العلة، تمييز الأصوات بأنواعها).

و بعد أن يكتسب الطفل مستوى مناسباً من القدرات التعبيرية يساعده على تحقيق احتياجاته، يصبح في حاجة إلى تنمية مهاراته اللغوية في المواقف الاجتماعية الكلامية و لتحقيق ذلك تم الاستعانة بجلوسات المحادثة و هذا أساس اعتمد عليه و أيده مكورميك و أركبولد (1995) في إثراء مبدأ المحادثة.

و مما يعزز و يتفق مع نتائج الدراسة الحالية أن معظم الاختصاصيين المهتمين بالفقد السمعي، حتى أولئك الذين يستخدمون لغة الإشارة، يعترفون بأن الأطفال الذين يكتسبون اللغة الملفوظة، لديهم الكثير من الفوائد، لأن اللغة الملفوظة هي وسيلة الاتصال العادية، و أن الاستخدام و الفهم الفعال للكلام يتيح لأطفال فقد السمع أن يتفاعلوا بسهولة مع معظم الناس في المجتمع بشكل عام.

و نتيجة لهذا التدريب السمعي لا يتحسن مستوى السمع، لكنه يدرب الطفل على الاستماع للأصوات و تمييزها مما يجعل لفظه أكثر وضوحاً و يساعد على تقدمه الدراسي و يحسن تعامله و اتصاله مع الناس و هذا ما جاء متفقاً مع ما قدمه (إيرين، 1995).

يمكن الاستنتاج بأن هناك تحسناً ملحوظاً في أداء المجموعة على الاختبار البعدي و هذا يشير إلى أن البرنامج التدريبي أسهم في تغير مستوى الاستيعاب السمعي، مما يؤكد بأن البرنامج التدريبي كان فعالاً.

و تعتمد المهارات السمعية على فهم و استيعاب و تقييم الصوت و الكلام و المحادثات عن طريق الاستماع لها حسب مستواها اللغوي (تنمية قدرة الطفل على فهم المعلومة التي تم استقبالها عبر القناة السمعية).

و بهذا قد توصل الباحث إلى تحقيق جميع الفرضيات المقترحة للدراسة على جميع أبعاد المقاييس ومعنى هذا أن البرنامج التدريبي المقترح (البرنامج السمعي اللفظي) يؤثر تأثيراً إيجابياً على مهارات التواصل المقترحة .

قائمة المصادر:

المراجع العربية:

1. فتحي السيد عبد الرحيم، حليم السعيد بشاي (1992): سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة .. دار القلم للنشر والتوزيع . الكويت . الطبعة الثالثة .
- . السيد عبد الرحيم فتحي ، السعيد بشاي حليم ، 1992 . سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة ، الطبعة الثالثة، دار القلم للنشر والتوزيع ، الكويت.
- 2- عطيه عطيه محمد، 2009. طرق تنمية التواصل بين أفراد أسرة المعاقين سمعياً، مكتبة زهراء الشرق: القاهرة – مصر
- 3- د.لينا عمر بن صديق، أستاذ مساعد-قسم التربية الخاصة-كلية دار الحكمة، منتدى أطفال الخليج، قسم الدراسات و الأبحاث، 2006.
- 4- عبدالرحمن السيد سليمان ، الببلاوي إيهاب ، 2005 . المعاقون سمعياً ، مكتبة دار الزهراء ،الرياض.
- 5 - محمد الزين خولة، 2004 . تطوير برنامج تدريبي للمهارات السمعية و اختبار فاعليته في عملية اكتساب اللغة لدى فئة الاعاقة السمعية الشديدة و حالات زراعة القوقعة في الأردن. جامعة عمان العربية للدراسات العليا،الأردن.

المراجع الأجنبية:

- Anderson I, Weichbold V, D'Haese PSC, Szuchnik J, Quevedo MS, Martin J et al. Cochlear implantation in children under the age of two-what do the outcomes show us? Int J Pediatr Otorhinolaryngol. 2004;68(4):425-31
- Conner, Carol M., Zwolan, Teresa, Heiber, Sara, Arts, H.A., M.D. Michigan Study Compares Speech, Vocabulary, and Reading Outcomes of Children Using Cochlear Implants in Oral and Total Communication Settings. NECCI Newsletter (July 1997).
- Ertmer DJ, Mellon JA. Beginning to talk at 20 months: Early vocal development in a young cochlear implant recipient. Journal of Speech, Language, and Hearing Research. 2001;44:192–206. doi:10.1044/1092-4388(2001/017)
- Fryauf-Bertschy, H., Tyler, R. S., Kelsay, D. M., & Gantz, B. J. (1992). Performance over time of congenitally deaf and postlingually deafened children using a multichannel cochlear implant. Journal of Speech and Hearing Research, 35, 913–920

- Gstoettner W, Baumgartner W, Hamzavi J, et al. The implantation of the Combi 40 cochlear implant. *Central and East European Journal of Oto-Rhino-Laryngology* 1996; 3: 214–8.
- Mayne, A.M., Yoshinaga-Itano, C., and Sedey, A.L. 2000b. Receptive vocabulary development of infants and toddlers who are deaf or hard of hearing. *Volta Review* 100: 29–52.
- Moog,J,Biedenstein.J,Davidson.,Brenner,C.(1994).Instruction for Developing Speech Perception Skills,The Volta Review ,96(5),61.
- Moog, J. S., & Geers, A. E. (1999). Speech and language acquisition in Young children after cochlear implantation. *Otolaryngologic Clinics of North America*, 32, 1127–1141.
- Vaneecloo FM, Hanson JN, Laroche C, et al. Prosthetic rehabilitation of unilateral anakusis. Study with stereo-audiometry. *Ann Otolaryngol Chir Cervico Fac.* 2000. 177:410-417.
- Vick, J., Lane, H., Perkell,J.,Matthies,M.,Gould,J.,and Zandipour,M.(2001).Speech perception,production and intelligibility improvements in vowel-pair contrasts in adults who receive cochlear implants.J. Speech,Language and Hearing Res.,44,1257-68.

العوامل التنظيمية المؤدية إلى التقاعد المبكر

عثمان عزالدين⁽¹⁾، مبارك بو حفص⁽²⁾.

(1). (2) مخبر الأرغونوميا و الوقاية من الأخطار. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة وهران 2

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد العوامل التي تقف وراء مطلب الذهاب المبكر إلى التقاعد و قد خلصت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى تعدد أسباب هذه الظاهرة، فمنها ما ارتبط بالوضع الصحي و العائلي لطالب التقاعد، و منها ما تعلق بظروفه المهنية و التنظيمية، بينما أسباب أخرى كان دافع الفرد فيها شحيا لإكمال مشوار عمره بعافية و سلامة بعد مسار مهني طويل.

أجريت الدراسة الميدانية على عينة مكونة من 209 عامل لشركة نقل و تحويل المحروقات بالجزائر، موزعين على فئات عمرية و مستويات وظيفية . لتحديد العوامل وراء التقاعد المبكر تم استخدام استبيانين، يتعلق أحدهما بالمخاطر النفسية الاجتماعية بينما يرتبط الثاني بالتحكم في ظروف العمل، و ذلك بعد إتمام التحقق من خصائصهما السيكومترية .

أشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين مطلب التقاعد المبكر و العوامل التنظيمية من جهة و عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مطلب التقاعد و متغيرات الجنس، السن، الأقدمية في العمل، الرتبة من جهة أخرى.

أظهرت النتائج على أن للعوامل التنظيمية تأثيرا واضحا في مطلب التقاعد المبكر دون تمييز بين فئات العمال مما يعزز ضرورة التحسين المستمر للظروف التنظيمية للعمل حتى يتسنى للفرد تفعيل جميع قدراته و للمؤسسة أن تحد من درجة هذا الانسحاب المبكر لعناصرها.

الكلمات المفتاحية: العوامل التنظيمية، التقاعد المبكر، ظروف العمل

Résumé :

Cette étude vise à identifier les facteurs qui sont à l'origine de la demande précoce de retraite. Des études précédentes ont conduit à une multiplicité de causes de ce phénomène, dont certaines sont liées à la santé et à la situation familiale du demandeur de retraite, et que certaines d'entre elles sont rattachées aux conditions professionnelles et organisationnelles, alors que d'autres ont motivé personnellement l'individu à mener le reste de sa vie en toute quiétude et dans le bien être après une longue carrière de travail.

L'étude sur le terrain a été menée sur un échantillon de 209 travailleurs d'une société algérienne de transport et de transformation d'hydrocarbures, répartis en groupes d'âge et en niveaux fonctionnels. Pour déterminer les facteurs à l'origine de la retraite anticipée, deux questionnaires ont été utilisés, l'un sur les risques psychosociaux et l'autre sur le contrôle des conditions de travail après avoir vérifié leurs caractéristiques psychométriques.

Les résultats indiquent l'existence d'une corrélation entre la demande précoce de retraite et les facteurs organisationnels d'une part et l'absence de différences statistiquement significatives entre la demande de retraite et les variables de genre, d'âge, d'ancienneté au travail et de grade d'autre part.

Les résultats montrent que les facteurs organisationnels ont un effet clair sur la demande de retraite anticipée sans distinction entre les catégories des travailleurs. Ceci favorise la nécessité d'améliorer continuellement ces facteurs organisationnels pour permettre à l'individu d'activer toutes ses capacités et à l'entreprise de limiter le degré de retrait précoce de ses éléments.

Mots clés : facteurs organisationnels, retraite anticipée, conditions de travail

1-المقدمة:

يعتبر الذهاب إلى التقاعد تحولاً محورياً في المسار المهني للعامل هذا من جهة، و من جهة ثانية أصبحت ظاهرة الذهاب إلى التقاعد المبكر عنواناً لهدر الموارد البشرية و خسارة للكفاءات، حيث يشكل هذا الانسحاب المبكر أيضاً عبئاً و اختلالاً مالياً في موازنات صناديق المعاشات. في هذا السياق، يعيش عالم الشغل في الجزائر آثار هذه الظاهرة السلبية من خلال عدد العمال الذين اختاروا الذهاب إلى لتقاعد المبكر مقارنة بالذين يفضلون البقاء في النشاط المهني إلى غاية بلوغ السن القانوني للتقاعد.

يتفق معظم الباحثين على أن الذهاب المبكر للتقاعد تقف وراءه عوامل عديدة منها العوامل الشخصية و الاجتماعية و التنظيمية و الاقتصادية. و في هذا السياق اتفقت دراسة كل من الغامدي (2001) و سماعنة (2005) و العماري (2007) و سعدا (2014) على أن اتجاهات الأفراد نحو التقاعد المبكر تقف وراءها أسباب نفسية و اجتماعية و صحية و مادية و وظيفية.

فيما سلط "تييري" (Thierry, 2005) الضوء على العوامل الشخصية، فإن "بوتي" (Petit, 2013)، قد خلص في دراسة

مقارنة بين عمال فرنسيين وكنديين إلى أن العامل الاجتماعي و الأسري غلب على توجه المهنيين الفرنسيين، أما

الكنديون فكان دافعهم الرئيس للتقاعد المبكر هو العامل المالي. كذلك تناولت "هانزي" (Hanse, 2005) في

دراساتها العوامل الشخصية و العوامل التنظيمية و بخاصة قلة الاعتراف و غياب الاهتمام المستمر بالعامل، و هي تتفق

مع ما ذهبت إليه دراسة "أوبير" (Aubert, 2016) حول المقارنة بين القطاع العام و الخاص بفرنسا، بحيث وجد أن

العامل الشخصي و العامل التنظيمي كالضغط المهني و قلة الاهتمام بتنمية الكفاءات هما الأكثر تحفيزا على الذهاب

المبكر للتقاعد.

يرى كل من "بارك" (Park, 2010) و "ديكلو" (Duclos, 2014) أن العوامل التنظيمية تلعب دورا معتبرا في اتخاذ قرار

الذهاب المبكر للتقاعد، و من أهمها عدم القدرة على التحكم في العمل بسبب الأعباء المهنية العالية. كما تناول

"قولي" (Goulet, 2010) في دراسته توجه الأطباء إلى التقاعد المبكر لأسباب تنظيمية و إدارية. و قد وجد كل من

"باهو" (Bahu et al, 2010) و عويسي (Aouici, 2016) في دراستيهما أن عامل تنظيم المسارات المهنية وراء تدهور

الظروف المهنية و الحالة الصحية للأجراء بحيث يتسبب هذا العامل عند "ديكلو" (Duclos, 2014) في بروز مخاطر

نفسية و اجتماعية. في حين أظهر "لافيل" (Laville, 2004) أن المطالب النفسية و عبء العمل وعوامل تنظيم الوقت

تلعب دورا في قرار الذهاب المبكر نحو التقاعد. و هنا يتفق مع "توركوت" (Turcotte, 2005) الذي وجد أن متطلبات

العمل العالية و قلة حرية اتخاذ القرار و الشعور بالإرهاق هي العوامل الرئيسية التي تقف وراء التقاعد المبكر.

على قلة الدراسات المتعلقة بالتقاعد المبكر في الجزائر؛ أظهرت الباحثة زرنوح (2014) في دراستها حول دوافع التقاعد المسبق لدى المعلمات أن العوامل الاجتماعية (العلاقات الزوجية و رعاية الأطفال) و العوامل التنظيمية (اكتظاظ الأقسام و تنظيم مكان العمل) هي من أهم أسباب الذهاب للتقاعد المبكر.

إن الضغوط التنظيمية كارتفاع متطلبات العمل و قلة مشاركة الأفراد في اتخاذ القرارات و قلة الدعم النفسي و الاجتماعي هي أهم الأسباب الدافعة للتقاعد المبكر حسب "ماشادو" (Machado, 2015). غير أن "هانزي" (Hansez, 2005) ركزت على عوامل مثل إرغامات المهمة و ضغط الوقت و وجود مخاطر محتملة في العمل و قلة التخطيط للعمل و نقص الموارد الضرورية كدوافع أساسية للذهاب المبكر للتقاعد.

يتضح مما سبق أن العوامل التنظيمية هي من أهم أسباب التقاعد المبكر، مما يجعلنا نتساءل عن دور هذه العوامل في الذهاب للتقاعد المبكر بالجزائر. لهذا، يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

الهدف الأول: تحديد العلاقة بين مطلب التقاعد المبكر و العوامل التنظيمية التي تخص (1) تسيير الموارد الضرورية،

(2) أداء المهام، (3) إدارة الوقت، (4) مراقبة المخاطر، (5) تخطيط العمل، و (6) حرية اتخاذ القرار.

الهدف الثاني: اختبار الفروق بين المتغيرات الديمغرافية حول (1) الجنس، (2) السن، (3) الأقدمية في العمل، و (4)

الرتبة، فيما يخص مطلب التقاعد المبكر.

2: الطريقة والأدوات:

1.2: العينة

تم إجراء الدراسة على عينة من عمال مؤسستي نقل و تحويل الغاز الطبيعي قوامها 209 موزعين حسب متغير الجنس على 143 ذكورا و 66 إناثا. و حسب متغير الرتبة إلى 138 إطارا و 64 تقني تحكم، 17 عاملا مهنيا و 8 موظفا إداريا. بينما ذوي الأقدمية فتتراوح ما بين (أقل من 25 سنة- أكبر من 55 سنة) و متوسط العمر (39,52 سنة).

2.2: أدوات البحث

تم استخدام أداتين لجمع المعطيات، تمثلت الأداة الأولى في استبيان "روبرت كرزاك" (Karasek, R, 1990)

بينما الأداة الثانية فتمثلت في استبيان "إيزابيل هانزي" (Hansez, I, 2003)

2-2-1: مقياس "روبرت كرزاك" (Karasek, R, 1990):

يقيس هذا الاستبيان الضغوط النفسية و الاجتماعية أثناء العمل بغرض تحديد العوامل المؤدية للذهاب نحو التقاعد

المبكر. يعد هذا الاستبيان من أكثر الأدوات استعمالا في تشخيص حالات الإجهاد المهني الشديد، في ميادين

مختلفة كالطب و التعليم و لصناعات التحويلية... إلخ.

بني هذا الاستبيان طبقا للنموذج النظري الذي حدده "كرزاك" (Karasek) حول تعريفه للإجهاد. حسب ما ورد في

دراسة "فان فاسينهوف" (Van Wassenhove, 2014) فإن الإجهاد هو " الإنهاك البدني و الذهني الناتج عن

العبء النفسي للعمل مع ضيق أو انعدام الحرية في اتخاذ القرار وغياب الدعم الاجتماعي". يحتوي هذا الاستبيان

على 26 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، و يحمل، وفق سلم ليكرت، على أربعة بدائل (لا أوافق على الإطلاق، غير موافق، موافق، موافق بشدة) .

يتمثل البعد الأول في المطلب النفسي الذي يتناول ثقل العمل على الفرد من خلال كثافة و كمية العمل المطروحة إضافة إلى السرعة المطلوبة في أداء المهمة. أما البعد الثاني، فإنه يشير إلى الحرية الممنوحة للعامل و التي تتيح له المشاركة في القرارات و استخدام الكفاءات و تطويرها. كما يعتمد البعد الثالث المتعلق بالدعم الاجتماعي على ما يقدمه الزملاء و رؤساء العمل من مساندة في حل المشكلات و المشورة و طمأننة العمال في مواجهة الآثار السلبية لمتطلبات العمل.

لقد تم التأكد من الخصائص السيكمومترية لمقياس "كرزاك" (Karasek, R, 1990) في بيئات مختلفة منها على سبيل المثال لا الحصر: البيئة الفرنسية "نيدهامر و آخرون" (Niedhammer et al, 2006)، البيئة الفارسية "شوبينه و آخرون" (Choobineh et al, 2011)، البيئة الجزائرية (حيواني، 2016)، حيث تراوح معامل ثبات المقياس بين (0,55 – 0,80)، أما في دراستنا الحالية فقد بلغ معامل الثبات ألفا لكرونباخ ما بين (0,71-0,64)، في حين كانت قيمة معامل الثبات بالجزئية النصفية ما بين (0,71-0,91)

2-2-2- مقياس التحكم في ظروف العمل ل "هانزي" (Hansez, I, 2003):

لتحديد العوامل التنظيمية المؤدية للذهاب نحو التقاعد المبكر، تم استخدام مقياس "هانزي" (Hansez, 2003)، الذي يتضمن 80 فقرة موزعة على ستة أبعاد و هي: الموارد الضرورية، أداء المهمة، تسيير المخاطر، تخطيط العمل، ضغط الوقت، رؤية المستقبل. تقدم الإجابات على كل فقرة باختيار أحد البدائل الأربعة (أبدا أو نادرا، من

وقت لآخر، بانتظام، تقريبا أو دائما). و حسب "هانزي" (Hansez, 2008)، فإن هذا المقياس يتمتع بخصائص

سيكومترية قوية إذ وصل معامل الثبات ما بين (0,89 و 0,93). أما في البيئة الجزائرية، بلغ معامل الثبات عند

(دربال، 2013) ما بين (0,70 و 0,83)، أما في دراستنا فقد وصل معامل الثبات ما بين (0,64 و 0,83).

2.2.3: إجراءات تطبيق أداتي الدراسة:

سلمت نسخ الأداتين داخل أطرفة على عمال مؤسستي نقل و تحويل الغاز الطبيعي بطريقة العينة العشوائية

الطبقية. ضمت الأطرفة كذلك، دليلا يوضح كيفية ملئ البيانات و يشرح الأهداف العلمية للدراسة. نظرا لكثرة

فقرات الاستبيانين و انشغالات أفراد العينة، فقد سمح لهم بإرجاع الإجابات داخل ظرف مغلق بعد فترة يوم واحد.

من أصل 260 نسخة موزعة، استرجع الباحثان 223 نسخة و تم قبول 209 منها للتحليل بينما أُلغي الباقي لعدم

استيفاء شروط الإجابة. بعدها، تم إجراء تفريغ البيانات و تهيئتها باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم

الاجتماعية (SPSS. 20). أثناء ذلك، قام الباحثان باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

– معامل ألفا لكرونياخ

– معامل ارتباط بيرسون

– تحليل التباين أحادي الاتجاه (Anova One Way) متبوعا بالاختبار البعدي (LSD - Post Hac)

– اختبار "ت" (t-test)

3: النتائج

خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,01 بين مطلب التقاعد المبكر و كل

من العوامل التنظيمية المتحكمة في ظروف العمل التالية.

- بلغت قيمة العلاقة الارتباطية بين مطلب التقاعد المبكر وعامل تسيير الموارد الضرورية $r=0,23$
- وصلت العلاقة الارتباطية مع عامل إدارة الوقت إلى قيمة $r=0,29$
- مع عامل مراقبة المخاطر كانت قيمة العلاقة الارتباطية مع مطلب التقاعد المبكر تساوي $r=0,30$.
- هناك علاقة ارتباطية بين مطلب التقاعد المبكر و عامل تخطيط العمل $r=0,42$
- دلت القيمة التي تساوي $r=0,49$ ، على وجود علاقة ارتباطية مع عامل أداء المهام.
- بينت النتائج كذلك، وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,01 بين مطلب التقاعد المبكر و عامل حرية اتخاذ القرار بقيمة $r=0,31$

أما نتائج دراسة الفروق بين المتغيرات الديمغرافية فيما يخص مطلب التقاعد المبكر، فكانت كالآتي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين (ذكور/إناث)، عند تطبيق اختبار (t-test) مع قيمة "ت" تساوي 1,38 و مستوى دلالي (Sig=0,17)

- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 تعزى لمتغير السن لعامل مطلب التقاعد المبكر، بين

الفئات لأقل من 25 سنة، و (26-35) سنة، و (36-45) سنة ، وفئة أكبر من 55 سنة و ذلك بعد المرور إلى

الاختبار البعدي Post Hac بطريقة LSD؛ بينما أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين فئة (46-

55) سنة و باقي الفئات الدنيا.

- لا توجد فروق دالة إحصائية ($Sig=0,958$) عند مستوى 0,05 بين الفئات تعزى لمتغير الأقدمية في العمل.

- دلت القيمة الدلالية ($Sig=0,580$) بعدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين مستويات الرتب.

4: المناقشة

إذا اعتبرنا التقاعد المبكر ظاهرة سلبية فإن العوامل التنظيمية المرتبطة بها لها اتجاه سلبي و بالتالي تفسر على أن

هناك صعوبة في التحكم بهذه العوامل. نستنتج من ذلك أن العمال الذين تنقصهم الموارد الضرورية $r=0,23$ لا

يمكنهم مواجهة الظروف الصعبة و هنا؛ تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة "بيرتران" (Bertrand,

2010) و دراسة "بارك" (Park, 2010)، من أن نوعية ظروف العمل و خاصة المتطلبات النفسية العالية تؤثر

في مطلب الذهاب إلى التقاعد المبكر. إن إدارة الوقت بوتيرة سريعة و مكثفة تسبب ضغطا على العمال يدفعهم

إلى تبني أسلوب التسويف وتأخير العمل الذي يحدث تراكمات تفقدتهم التحكم في العملية التنظيمية. تماما مثل ما

أظهره "دي زانيت" (De Zanet, 2004) في دراسته من أن 34% من الإطارات يصرحون بعدم كفاية الوقت لأداء

مهامهم. إن العمال الذين يدركون خطورة الخطأ المحتمل و وقوع الحوادث البليغة يستشعرون نتائجها السلبية و ما

يترتب على ذلك من آثار بدنية و نفسية وعقلية قد تعيق إكمال مسارهم المهني إلى نهايته، و هذا ما يعجل بهم إلى

الذهاب المبكر للتقاعد. تشير العلاقة الارتباطية بين التقاعد المبكر مع عامل تخطيط العمل إلى وجود خطط و

إجراءات تنظيمية صارمة تلزم العمال باتباعها و تنفيذها دون مناقشة أو مراجعة أو مشاركة. و هذا تماما مثل ما توصل إليه "دي زانيت" (De Zanet, 2004) في دراسته من أن محتوى العمل و أعبائه يوجه نسبة 18 % من العمال نحو التقاعد المبكر. إن الإرغامات المهنية التي تؤكد على الانضباط في أداء المهام ($r=0,49$) تضع العمال في مواقف تنبئ بعدم وضوح التكاليف لديهم مع قلة فهمهم و إدراكهم للدور المنوط بهم. كما وجد "دي زانيت" (De Zanet, 2004) في هذا السياق أن 56 % من الأجراء يغيرون مهامهم الأصلية بأخرى غير مسطرة. تشكل تنمية الكفاءات واستقلاليتها عاملا محسنا لظروف العمل. لذلك؛ تفسر العلاقة الارتباطية بين عامل حرية اتخاذ القرار و الظاهرة السلبية للتقاعد المبكر بسوء استخدام الكفاءات و تضيق هامش الحرية لديهم مما يشعرهم بالتبعية و الشعور بالدونية و قلة الاعتراف و التقدير. تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من "أوبير" (Aubert, 2016) و "بيرتران" (Bertrand, 2010) من أن ضعف تنمية الكفاءات وراء مطلب التقاعد و لا سيما عند فئة الشباب.

أظهرت النتائج كذلك، عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 تدفع إلى مطلب التقاعد توزع إلى متغير الجنس. و هنا؛ تتفق مع دراسة سماعنة (2008)، و دراسة سعدا (2014) و التي أسفرت نتائجها على عدم وجود فروق دالة توزع لمتغير الجنس. في المقابل أظهرت دراسة رويشو (Robichaud, 2000) استحواذ جنس الإناث على 67,2 % من مجموع 36 ألف عامل طلبوا الذهاب المبكر للتقاعد مما يفسر حرص الأمهات على إكمال رعاية الأولاد بالبيت، إضافة إلى رغبتهم في الإبقاء على تمام الصحة و العافية.

أظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية تحت على التقاعد المبكر توزع إلى متغير السن إلا فيما تعلق بفئة منتصف العمر (46-55 سنة) التي لها فروق مع باقي الفئات. تتفق هذه النتائج مع دراسة سماعة (2008) و دراسة الحواجري (2016) بعدم وجود فروق دالة إحصائية توزع لمتغير السن. بينما أظهرت دراسات كل من الغامدي (2001) و العماري (2007) و سعدا (2014) بوجود فروق دالة إحصائية و لصالح فئة أقل من 30 سنة التي لديها رغبة أعلى في الذهاب إلى التقاعد المبكر و هي تتفق تماما مع دراسة "بيرتران" (Bertrand, 2010). يفسر هذا الحال بأن الفئة أقل من 30 سنة لا تملك الخبرة الكافية، و لا تتوافق مع طبيعة عملها ولم تستطع بناء هوية مهنية متينة و بالتالي فهي تستعجل تحقيق آمالها و طموحاتها. في المقابل، يظهر دائما عند (Bertrand, 2010) أن الفئة الأقل رغبة في التقاعد هي الممتدة أكثر من 51 سنة و يفسر ذلك بأنها ربما أسست لإستراتيجية التكيف مع عمل المؤسسة و قد وجدت حلولاً لكل اهتماماتها و أصبحت أكثر توافقاً مع عملها نظراً للنضج و الخبرة، بالإضافة إلى أنها باتت غير بعيدة من التقاعد الكلي. اتفقت النتيجة التي توصل إليها البحث فيما تعلق بفئة (46-55 سنة) مع دراسة (Park, 2010) إذ وجد أن فرداً واحداً من كل خمسة عمال ما بين 40 إلى 52 سنة يرغب في الذهاب إلى التقاعد. يفسر هذا الأمر بأن هذه الفئة هي المعنية أكثر بموضوع التقاعد المبكر بوصفها مرحلة منتصف العمر و فيها تتراكم العوامل الضاغطة مع الشعور بالإرهاق و التعب. تشجع التسهيلات القانونية المتاحة أيضاً هذه الفئة على الذهاب المبكر نحو التقاعد.

فيما يتعلق بمتغير الأقدمية في العمل، أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية تدفع إلى مطلب التقاعد المبكر و هي تتفق مع دراسة سماعنة (2008) ودراسة العماري (2007) التي دلت بعدم وجود فروق دالة إحصائية توزع لمتغير سنوات الخدمة. بالمقابل أظهرت دراسة الغامدي (2001) أن الذين يملكون أقل من 20 سنة أقدمية لهم رغبة نحو التقاعد المبكر أكثر من الذين لهم أقدمية أكثر من 21 إلى 40 سنة لقرب هذه الفئة الأخيرة من سن التقاعد القانوني، مما يفسر عجز بيئة العمل إلى توفير ظروف مهنية مناسبة تمنحهم الاستقرار و الطمأنينة.

فيما يخص متغير الرتبة، أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مختلف الرتب تدفع إلى مطلب التقاعد المبكر و هي تتفق مع دراسة الحواجري (2016). نستنتج من ذلك، أنه لا وجود لفروق ذات دلالة بين الرتب سواء أكانت طبيعتها مدنية أم عسكرية.

5: خلاصة

اتضح، من نتائج الدراسة، أن العوامل التنظيمية التي يعيشها جميع العمال و الصعوبات التي يواجهونها هي التي تدفعهم للخروج من دائرة العمل مبكرا نظرا لقلّة التحكم فيها. فيما تعلق بعامل حرية اتخاذ القرار؛ فإن السبب يعود في ذلك إلى تدمير العمال لضعف استخدام و استغلال قدراتهم و مهاراتهم في بيئة عمل يغلب عليها التكرار و الرتابة. تبين كذلك من نتائج هذه الدراسة، عدم وجود فروق دالة إحصائية حول العوامل التنظيمية المؤدية إلى التقاعد المبكر تعزى لمتغيراتهم الشخصية و ذلك أمر طبيعي كون هذه العوامل التي يعيشها مجتمع الدراسة ليست مختلفة فيما بينهم و بناء عليه؛ فإن تأثيرها متقارب بشكل كبير. لذلك؛ ينبغي على المؤسسات أن تملك رؤية

واضحة للاستثمار البشري من أجل وقاية و حماية مواردها الفردية و الجماعية، و أن تعمل على تبسيط و تسهيل

الإجراءات التنظيمية لغرض التحكم في إدارتها.

المراجع:

- بدرية مبارك العماري. (2007). دراسة ظاهرة التقاعد المبكر للمعلمات القطريات بدولة قطر: العوامل و علاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، (رقم 11)، 39 صفحة.
- بيان محمد عبد الرحمن سماعة. (2008). اتجاه معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة - فلسطين نحو التقاعد المبكر وأثر بعض المتغيرات عليه. (رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية).
- سعيد بن أحمد شويل الغامدي. (2001). اتجاه المعلمين نحو التقاعد المبكر في مدينة مكة المكرمة وعلاقته ببعض المتغيرات. (رسالة ماجستير، جامعة أم القرى).
- قاسم مرضي سليمان الحواجري. (2016). العوامل المؤثرة في التقاعد المبكر لدى موظفي الشق العسكري في قطاع غزة. (الجامعة الإسلامية - فلسطين).
- كريمة حيواني. (2016). الخصائص السيكومترية للنسخة المعربة لاستبيان محتوى العمل لروبرت كرزاك. مجلة دراسات وأبحاث. (العدد 25).
- كريمة حيواني. (2016). مصادر الضغط المهني لدى أطباء المؤسسات الاستشفائية حسب استبيان محتوى العمل لروبرت كرزاك - JCQ دراسة وصفية تحليلية بمستشفى (أم البواقي). مجلة سلوك (العدد 03). (ص 209-236).
- كريمة دربال. (2013). تقنين اختبار « WOCCQ » لتشخيص الضغط المهني لدى القابلات. (رسالة ماجستير، جامعة أم البواقي).
- محمد عماد سعدا. (2014). اتجاهات المدرسين نحو التقاعد المبكر "دراسة ميدانية على عينة من المدرسين في المدارس الثانوية العامة في محافظة دمشق. مجلة جامعة دمشق، المجلد 30 (رقم 01)، 33 صفحة.
- زرنوح حياة. (2014). عوامل التقاعد المسبق لدى المعلمات. (رسالة ماستر، جامعة بسكرة).

Références :

- Aouici S., (2016). Le passage à la retraite en période de réformes : vécu et expériences , *Retraite et société*, n° 74, p. 118-144.
- Aubert, P. (2016). Les motivations de départ à la retraite des salariés du privé et des fonctionnaires sédentaires : une comparaison. *Retraite et société* 73.157-173
- Bahu, M., Coutrot, T., Herbert, J.B., Merilliod, C., Rouxel, C. (2010). Parcours professionnels et état de santé . *Dossiers solidarité et santé (14)*, 12 pages
<http://www.epsilon.insee.fr:80/jspui/handle/1/13386>
- Bertrand, F., Peters, S., Pérée, F., Hansez, I. (2010). Facteurs d'insatisfaction incitant au départ et intention de quitter le travail : Analyse comparative des groupes d'âges. *Presses Universitaires de France « Le travail humain »*. Vol. 73 (pages 213 à 237). DOI 10.3917/th.733.0213
- Choobineh, A. Ghaem, I. H. Ahmedinejad, P. (2011). Validity and reliability of the Persian (Farsi) version of the Job Content Questionnaire: a study among hospital nurses. *Eastern Mediterranean Health Journal*, Vol. 17 No. 4
- De Zanet, F., Hansez, I., Bossut, M., Vandenberghe, C., & De Keyser, V. (2004). Le vécu des changements organisationnels par les travailleurs : une perspective transactionnelle. *Presses Universitaires de France « Le travail humain »*. Vol. 67 (257 à 281). DOI 10.3917/th.673.0257
- Duclos, L. (2014). Les conditions de travail comme condition du travail. *La revue des conditions de travail (01)*. *Anact. Lyon*
- Hansez, I., Bertrand, F., De Keyser, V., & Pérée, F. (2005). Fin de carrière des enseignants : vers une explication du stress et des retraites prématurées . *Presses Universitaires de France « Le travail humain »*. Vol. 68 (193 à 223). DOI 10.3917/th.683.0193.
- Laville, A., Gaudart, C., Pueyo, V. (2004). Vieillissement et travail. Brangier, E., Lancry, A., Louche, C. . *Les dimensions humaines du travail .Theories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00560059>. 2011.
- Machado, T. (2015). *La prévention des risques psychosociaux*. Rennes : Presses Universitaires Rennes.
- Niedhammer, I. Chastang, J.-F. Gendrey, L. David, S. Degioanni, S. (2006). Propriétés psychométriques de la version française des échelles de la demande psychologique, de la latitude décisionnelle et du soutien social du «Job Content Questionnaire» de Karasek : résultats de l'enquête nationale SUMER. *Santé publique* , Volume 18, no 3, pp. 413-427
- Park, J. (2010). Facteurs de santé et retraite anticipée chez les travailleurs âgés. *Perspective. Statistique Canada* , 75(001) –X.
- Petit, M . (2013). Vieillissement et temporalités sociales : Une comparaison France – Québec. Thèse doctorat. Université René Descartes - Paris V, HAL Id: tel-00856600
- Robichaud, S., Maltais, D., Larouche, G. (2000). Les jeunes retraités : entre l'enchantement et le désenchantement. *Nouvelles pratiques sociales, vol 13*(79–93.).
- Thierry, D . (2005). La retraite, quelle identité après le travail. École de Paris du management
- Turcotte, M., Schellenberg, G. (2005). Stress au travail et retraite. *Perspective. Statistique Canada*, 75(001)-XIF .

- Wim Van Wassenhove. (2014). Modèle de Karasek. sous la direction de Philippe Zawieja et Frank Guarnieri. Dictionnaire des risques psychosociaux, Le Seuil, pp.170-174, 978-2-02-110922

"انعكاسات الممارسة الرياضية على الصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"

– د/ بوعزيز محمد – د/ جبوري بن عمر – د/ زيشي نور الدين

جامعة عبد الحميد ابن باديس – مستغانم –

– الملخص:

تم إجراء هذه الدراسة على عينة مقدرية بـ 316 تلميذ وتلميذة بالمرحلة الثانوية ببعض ثانويات ولاية معسكر، وذلك قصد إبراز عوامل تحقيق الصحة النفسية و الاتزان النفسي من خلال ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية. حيث لا يمكن تجاهل المغزى الرئيسي لجسم الإنسان ودوره في تشكيل سماته النفسية. أوضحت النتائج أن لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية التأثيرات النفسية التالية: – اكتساب الحاجة إلى تحقيق أهداف عالية لأنفسهم ولغيرهم. والالتزام بالانضباط الانفعالي والطاعة واحترام السلطة. وإكساب مستوى رفيع من الكفاءات النفسية المرغوبة مثل: الثقة بالنفس، الاتزان الانفعالي، التحكم في النفس، انخفاض التوتر، انخفاض في التعبيرات العدوانية. كما أن المجهود البدني المنتظم له آثار إيجابية ومفيدة على الحالة النفسية للأشخاص خاصة الذين يعانون من مختلف الاضطرابات النفسية كالضغط النفسي والاكتئاب... إلخ، وهذه النتائج تبعث للتفاؤل، وتؤكد أن للأنشطة البدنية والرياضية آثارا إيجابية مهمة ليس على اللياقة البدنية، فحسب بل أيضا على اللياقة النفسية.

– الكلمات المفتاحية : الممارسة الرياضية ، الصحة النفسية.

- Résumé :

Cette étude a été menée sur un échantillon de quelque 316 élèves des écoles secondaires dans certaines écoles secondaires Province Mascara, afin de projeter la réalisation des facteurs psychologiques (la santé mentale et l'équilibre psychologique) par la pratique des activités physiques et sportives. On ne peut pas ignorer l'importance principale du corps humain et de son rôle dans l'élaboration de caractéristiques psychologiques. Les résultats ont montré que la pratique des activités physiques et sportives en suivant les effets psychologiques de: l'acquisition de la nécessité d'atteindre des objectifs élevés pour eux-mêmes et d'autres. la discipline émotionnelle, l'obéissance et le respect de l'autorité. Et donner un haut niveau de compétences souhaitées psychologiques telles que la confiance en soi, l'équilibre émotionnel, la maîtrise de soi, basse tension, diminution des expressions agressives. L'effort physique régulier a positif et bénéfique pour l'état psychologique en particulier pour les personnes qui souffrent de divers troubles mentaux telle que le stress et la dépression ... etc, et ces résultats envoyer à l'optimisme, et souligne que les activités physiques et sportives ont un impact positif important pas sur la condition physique, mais aussi sur aptitude psychologique.

- Mots-clés: la pratique du sport, de la santé mentale.

1- مقدمة البحث:

يشار للصحة النفسية على "أنها حالة دائمة نسبيا يكون فيها الفرد متوافقا نسبيا مع نفسه ويشعر بالسعادة مع نفسه والآخرين، ويكون قادرا على تحقيق ذاته، ومواجهة مطالب الحياة، وتكون شخصيته متكاملة سوية ويكون سلوكه عاديا وذا خلق بحيث يعيش في سلام". (غانم، 2009) ويعتبر "أحمد الجماعي" أن التوافق يعد معيارا ومؤشرا للصحة النفسية، إذ أنها تعني مدى نجاح الفرد في التوافق الداخلي أي دوافعه ونزاعاته المختلفة، والتوافق الخارجي في علاقاته مع بيئته المحيطة بما فيها من موضوعات وأشخاص. (الجماعي، 2007)

و يعد التوافق من المواضيع الهامة في علم النفس، ويرتبط ارتباطا وثيقا بالصحة النفسية، ويعتبر التوافق النفسي صورة ملحة خاصة في مرحلة المراهقة، لما يمر به المراهق من تغيرات، في مراحل نموه، فيؤكد الباحثين وعلماء النفس أن شخصية الفرد وسلوكه يتأثر في مرحلة الرشد بالتجارب الأولى وبأسلوب التربية والظروف البيئية المحيطة. فإذا توافق معها فإنه يستطيع التوافق في أي مجتمع وفي أي مرحلة من مراحل النمو، حيث يشار للتوافق النفسي بأنه الأسلوب الذي بواسطته يصبح الشخص أكثر كفاءة في علاقاته مع بيئته، وهو نجاح الفرد في التوفيق بين دوافعه والتحكم فيها وحسم صراعاتها. وبناء على هذا يسعى الباحثين في هذه الدراسة إلى إبراز عوامل تحقيق التوافق و الاتزان النفسي من خلال ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية وتأثيراتها في إطارها التربوي على الحياة الانفعالية للإنسان حيث تتغلغل إلى أعماق مستويات السلوك والخبرة، حيث لا يمكن تجاهل المغزى الرئيسي لجسم الإنسان ودوره في تشكيل سماته النفسية.

وفي دراسة أجراها رائد علم نفس الرياضة "أوجليفي" على عينة تتكون من خمسة عشر ألفا من الرياضيين، أوضحت النتائج أن لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية التأثيرات النفسية التالية:- اكتساب الحاجة إلى تحقيق وإجراء أهداف عالية لأنفسهم ولغيرهم. والالتزام بالانضباط الانفعالي والطاعة واحترام السلطة. وإكساب مستوى رفيع من الكفاءات النفسية المرغوبة مثل: الثقة بالنفس، الاتزان الانفعالي، التحكم في النفس، انخفاض التوتر، انخفاض في التعبيرات العدوانية. كما أن المجهود البدني المنتظم له آثار إيجابية ومفيدة على الحالة النفسية للأشخاص خاصة الذين يعانون من مختلف الاضطرابات النفسية كالضغط النفسي والاكتئاب... الخ، وهذه النتائج تبعث للتفاؤل، وتؤكد أن للأنشطة البدنية والرياضية آثارا إيجابية مهمة ليس على اللياقة البدنية، فحسب بل أيضا على اللياقة النفسية.

2- مشكلة البحث:

إن الصحة النفسية في مضمونها تعني التكيف السليم للفرد مع الحياة ومع الآخرين بفاعلية والشعور الايجابي بالسعادة، وتوافق الفرد مع النظم والمعايير السائدة في المجتمع. (خليفة، 1978، صفحة 32) ويرى فروم (Fromm) أن عدم التمتع بالصحة النفسية هو أحد مظاهر الفشل الذي ينشأ من شعور الفرد بالعزلة وعدم اهتمام الآخرين به، وشعوره بضغط الظروف الاجتماعية عليه، حيث أن الفرد ليس كائن منعزل، فهو يحتاج إلى الآخرين لإشباع حاجاته المتعددة والحصول على الطمأنينة والأمن النفسي، ليؤكد استمراره في الحياة. (طه، 1988، صفحة 178)

98

– هل يؤثر النشاط البدني الرياضي على درجة التوافق النفسي العام للتلاميذ حسب متغير الممارسة (ممارسين و غير ممارسين) عند مختلف الجنسين؟

– هل يؤثر النشاط البدني الرياضي على درجة التوافق النفسي العام للتلاميذ الممارسين حسب متغير الجنس ذكور وإناث؟

3- فرضيات البحث:

– الفرضية العامة: يؤثر النشاط البدني الرياضي إيجابيا على درجة التوافق النفسي العام للتلاميذ المرحلة الثانوية ذكور وإناث الممارسين بالمقارنة بغير الممارسين ، ويختلف أثره بين الإناث والذكور الممارسين حيث يكون أكبر عند الإناث الممارسات.

الفرضيات الفرعية:– يؤثر النشاط البدني الرياضي إيجابيا على درجة التوافق النفسي العام للتلاميذ الممارسين بالمقارنة بغير الممارسين عند مختلف الجنسين ذكور وإناث.

– يؤثر النشاط البدني الرياضي إيجابيا على درجة التوافق النفسي العام للتلميذات الممارسات أكبر من التلاميذ الممارسين ذكور.

أهداف البحث:

– معرفة أثر النشاط البدني الرياضي على درجة التوافق النفسي العام للتلاميذ حسب متغير الممارسة (ممارسين و غير ممارسين) عند مختلف الجنسين.

– معرفة أثر النشاط البدني الرياضي على درجة التوافق النفسي العام للتلاميذ الممارسين حسب متغير الجنس ذكور وإناث.

– سير العمل الميداني:

تمثلت عينة البحث في تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية معسكر، تم اختيارهم من مجتمع الأصل بطريقة عشوائية. حيث تم اختيار عشر مؤسسات تعليمية، و منها تم اختيار التلاميذ المعنيين بالدراسة عن طريق القرعة. و تم توزيعها على مجموعتين:

– مجموعة شملت 160 تلميذ و تلميذة يمارسون النشاط البدني الرياضي بالمدرسة الثانوية. ومجموعة ثانية تضمنت 154 تلميذ و تلميذة لا يمارسون أي نشاط رياضي. وتراوحت مدة هذه الدراسة منذ أكتوبر 2014 إلى غاية شهر مارس 2015.

و لإجراء هذه الدراسة تم إعداد استبيان التوافق النفسي العام، مرتكزين في ذلك على مصدرين أساسيين:

– المصدر الأول: من خلال الملاحظات المستمرة للتلاميذ بالمؤسسة التعليمية، وكذا المقابلات و الجلسات مع السادة مستشاري التوجيه للوقوف على أسباب السلوكيات والاضطرابات النفسية لدى التلاميذ.

-المصدر الثاني: و هي الخطوة التي تمت بالتوازي مع الخطوة الأولى و تتمثل في الإطلاع على الدراسات السابقة، و فيها قمنا باستطلاع شخصي حول هذه الدراسات والتي لها علاقة مباشرة بموضوع البحث، ومحاولة توظيفها في إعداد الاستبيان. كما تم الإطلاع على اختبار التوافق النفسي للدكتور " محمود عطية هنا " . بحيث أخذنا منه ما يتناسب مع موضوع الدراسة. و من خلال هذه الخطوات تمكنا من استخلاص خمسة أبعاد تكون في مجموعها التوافق النفسي العام لدى التلاميذ المراهقين .

- البعد الأول: التوافق الشخصي. -البعد الثاني: التوافق الأسري.
- البعد الثالث: التوافق الاجتماعي. -البعد الرابع: التوافق المدرسي.
- البعد الخامس: التوافق الصحي.

و من أجل الوصول إلى استخدام الوسائل الإحصائية واستنباط النتائج وفهمها لجأنا إلى استخدام الوسائل الإحصائية الآتية :

- حساب الارتباط بيرسون. - ت (استو دنت) لمتوسطين غير مرتبطين حيث $n_1 \neq n_2$
- النسبة المئوية - معامل الصدق الذاتي = معامل الثبات. (رضوان، 2006ص216)
- عرض وتحليل النتائج:
- عرض وتحليل نتائج استبيان التوافق النفسي العام بالنسبة للذكور الممارسين و غير الممارسين.
- الجدول رقم (01) يبين نتائج التوافق النفسي العام بين الذكور الممارسين والذكور غير الممارسين للنشاط البدني الرياضي.

العينة	البعـد	ذكور ممارسين. ن=80		ذكور غير ممارسين. 76=		قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية عند 0.05	نوع الفرق	لصالح
		ع	س-	ع	س-				
التوافق الشخصي		34.55	4.38	32.89	3.64	2.59	1.645	دال	الممارسي ن
التوافق الأسري		40.54	4.93	38.14	5.12	3.03		دال	الممارسي ن
التوافق الاجتماعي		36.01	4.13	33.47	4.07	3.90		دال	الممارسي ن
التوافق المدرسي		35.49	5.48	34.57	5.38	1.06		غير دال	-----
التوافق الصحي		37.94	6.20	34.70	5.37	3.52		دال	الممارسي ن

الممارسين	دال		5.62	1.57	173.78	12.42	84.53	التوافق النفسي العام
-----------	-----	--	------	------	--------	-------	-------	----------------------

من خلال الجدول المبين أعلاه والذي يبين لنا نتائج اختبار التوافق النفسي العام بين الذكور الممارسين والذكور غير الممارسين للنشاط البدني الرياضي. حيث بلغ المتوسط الحسابي للممارسين (184.53) في الاختبار الكلي وبانحراف معياري (12.42)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لغير الممارسين (173.78) والانحراف المعياري (11.57). هذا وبلغت قيمة (ت) المحسوبة ب (5.62) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية المقدرة ب (1.645) عند مستوى الدلالة (0.05) وبدرجة حرية (154)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي العام بين الذكور الممارسين وغير الممارسين وهي لصالح الممارسين.

- عرض وتحليل نتائج استبيان التوافق النفسي العام بالنسبة للإناث الممارسات وغير الممارسات.
-الجدول رقم (02) يبين نتائج التوافق النفسي العام بين الإناث الممارسات و غير الممارسات للنشاط البدني الرياضي.

العينة	إناث ممارسات. ن=80		إناث غير ممارسات=80		قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية عند 0.05	نوع الفرق	لصالح
	ع	س-	ع	س-				
التوافق الشخصي	4.95	36.58	4.31	32.89	5.05	1.645	دال	الممارسات
التوافق الأسري	5.20	41.66	4.33	39.55	2.77		دال	الممارسات
التوافق الاجتماعي	5.71	37.95	3.82	34.25	4.80		دال	الممارسات
التوافق المدرسي	5.49	37.53	4.53	36.95	0.72		غير دال	-----
التوافق الصحي	5.44	38.19	5.69	34.53	4.15		دال	الممارسات

التوافق النفسي العام	191.90	14.89	178.16	11.74	6.45	دال	الممارسات
----------------------	--------	-------	--------	-------	------	-----	-----------

من خلال الجدول المبين أعلاه والذي يبين لنا نتائج اختبار التوافق النفسي العام بين الإناث الممارسات و غير الممارسات للنشاط البدني الرياضي. حيث بلغ المتوسط الحسابي للممارسات (191.90) في الاختبار الكلي وبانحراف معياري (14.89)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لغير الممارسات (178.16) والانحراف المعياري (11.74). هذا وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (6.45) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية المقدرة بـ (1.645) عند مستوى الدلالة (0.05) وبدرجة حرية (158)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي العام بين الإناث الممارسات و غير الممارسات للنشاط البدني الرياضي وهي لصالح الممارسات.

- عرض وتحليل نتائج اختبار التوافق النفسي العام بالنسبة للإناث الممارسات والذكور الممارسين.

-الجدول رقم (03) نتائج التوافق النفسي بين الإناث الممارسات والذكور الممارسين للنشاط الرياضي.

العينة	إناث ممارسات. ن=80		ذكور ممارسين. ن=80		قيمة "ت" المحسو	قيمة "ت" الجدولية عند 0.05	نوع الفرق	لصالح
	س-	ع	س-	ع				
التوافق الشخصي	36.58	4.95	34.55	4.38	2.74	1.645	دال	الإناث
التوافق الأسري	41.66	5.20	40.54	4.93	1.4		غير دال	----
التوافق الاجتماعي	37.95	5.71	36.01	4.13	2.45		دال	الإناث
التوافق المدرسي	37.53	5.49	35.49	5.48	2.34		دال	الإناث
التوافق الصحي	38.19	5.44	37.94	6.20	0.27		غير دال	----

التوافق النفسي العام	191.90	14.89	84.53	12.42	3.38	دال	الإناث
----------------------	--------	-------	-------	-------	------	-----	--------

من خلال الجدول المبين أعلاه والذي يبين لنا نتائج اختبار التوافق النفسي العام بين الإناث الممارسات والذكور الممارسين للنشاط البدني الرياضي. حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى الإناث (191.90) في الاختبار الكلي وبانحراف معياري (14.89)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى الذكور (184.53) والانحراف المعياري (12.42). هذا وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (3.38) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية المقدرة بـ (1.645) عند مستوى الدلالة (0.05) وبدرجة حرية (158)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي العام بين الإناث الممارسات والذكور الممارسين وهي لصالح الإناث.

– مناقشة الفرضية الفرعية الأولى: من خلال الفرضية التي طرحها الباحثين كحل مؤقت لمشكلة البحث و المتمثلة في: – يؤثر النشاط البدني الرياضي إيجابيا على درجة التوافق النفسي العام للتلاميذ الممارسين بالمقارنة بغير الممارسين عند مختلف الجنسين ذكور و إناث.

حيث أكدت نتائج الدراسة صدق هذه الفرضية وهذا كما هو مبين في الجدول رقم (01) والذي يبين الفروق في المتوسطات بين الممارسين و غير الممارسين ذكور. وكذا الجدول رقم (02) والذي يبين الفروق في المتوسطات الحسابية بين الإناث الممارسات و غير الممارسات للنشاط البدني الرياضي. حيث كانت هذه الفروق دالة إحصائية لصالح الممارسين ذكور و إناث في الاختبار الكلي للتوافق النفسي العام. مما يعني أن النشاط البدني الرياضي يؤثر إيجابيا في رفع درجة التوافق النفسي العام لدى التلاميذ الممارسين. حيث كانت درجة توافقتهم عالية مقارنة بالتلاميذ غير الممارسين. وهذه النتائج تتطابق مع نتائج الدراسات السابقة لكل من دراسة " أشرف عيد ابراهيم " 1990_ و دراسة " سامي غنيم مطاوع " 1991- و دراسة " عبد الرحيم دياب " 1992_ والتي أكدت نتائج دراساتهم على أن ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية تؤثر إيجابيا في رفع درجة التوافق النفسي العام بأبعاده لدى الممارسين، و تساعد هذه الأنشطة

في تكوين علاقات اجتماعية حسنة مع الآخرين. وعليه يتضح لنا ومن خلال الدراسة النظرية أن النشاط البدني الرياضي يكسب الممارسين درجة عالية من القدرة على التوافق النفسي، وبالتالي يستطيع الفرد الممارس أن يتوافق مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه يؤثر ويتأثر به. وهذه أكبر علامة على الصحة النفسية العالية. فهذه الأنشطة تكسب الفرد السعادة وحسن قضاء الوقت الحر الذي يؤدي إلى سعادة الفرد وصحة المجتمع. (باهي، 2008ص75)

– مناقشة الفرضية الفرعية الثانية: من خلال الفرضية الثانية التي تم طرحها كحل مؤقت لمشكلة البحث والمتمثلة في: – يؤثر النشاط البدني الرياضي إيجابيا على درجة التوافق النفسي العام للتلميذات الممارسات أكبر من التلاميذ الممارسين ذكور". فقد أكدت نتائج الدراسة صدق هذه الفرضية وهذا كما هو مبين في الجدول رقم (03) والذي يبين الفروق في المتوسطات الحسابية بين الإناث الممارسات والذكور الممارسين للنشاط البدني الرياضي والتي كانت لصالح الإناث في الاختبار الكلي للتوافق النفسي العام. مما يعني أن النشاط البدني الرياضي كان أثره أكبر لدى الإناث. حيث كانت درجات التوافق النفسي العام عالية لدى الإناث مقارنة بالذكور. يفسر الباحثين ذلك بأن النشاط البدني الرياضي يكسب الفتاة الممارسة مجال أكبر من الحرية و الشعور بذاتها. فعن طريق مشاركتها في هذا النشاط تتخطى الفتاة كل القيود الاجتماعية المفروضة عليها فتشعر بالحرية وتعبر عن انفعالاتها بطريقة مقبولة اجتماعيا وتفرغ مكبوتاتها وتخفف من توترها ومن الضغوط المفروضة عليها. كما أن هذا النشاط الرياضي يفسح لها المزيد من العلاقات الاجتماعية، لربط علاقات الصداقة مع المحيطين بها من الأصدقاء و الزملاء ذكور و إناث، مما يزيد في شعورها بقيمة ذاتها وشعورها بأنها مقبولة و محبوبة من الآخرين. وهذا كله يساعدها على الاتزان النفسي، ويقلل من التوتر الداخلي ويحسن من مستوى توافقها النفسي العام. وخلاصة لهذا يمكننا القول بأن النشاط الرياضي يؤثر إيجابيا في رفع درجة التوافق النفسي العام لدى التلاميذ الممارسين ذكور و إناث مقارنة بغير الممارسين. فممارسة هذا النشاط تساعد في تكوين الشخصية المتزنة و التي تتصف بالشمول والتكامل. كما أنها تتيح الكثير الاحتياجات النفسية للفرد كالشعور بالذات و الاتزان الانفعالي، والتحكم في النفس وانخفاض التوتر. وتكسب الممارس المرح والسعادة. والتفاعل مع الآخرين والتماسك والمشاركة والانتماء. كما تتيح فرصا لنمو العلاقات الطيبة كالصداقة والألفة والامتنان والمسايرة لنظم المجتمع ومعايير. (الخولي، 2004ص166) حيث يؤكد " روزن بورقر " R.Bourguer " على وجود علاقة إيجابية بين الأنشطة البدنية والرياضية بالقدرات العقلية والحالة النفسية الاجتماعية التي تساهم في تحسين التوافق النفسي والاجتماعي للمراهق. (Vanschagen, 1993 p379)

– الاستنتاجات العامة:

على ضوء أهداف الدراسة ومن خلال عرض وتحليل النتائج التي تمت معالجتها إحصائيا تم التوصل إلى ما يلي:

– النتائج حسب عامل الممارسة. (ذكور وإناث ممارسين للنشاط البدني الرياضي وغير الممارسين).

– توجد فروق دالة إحصائية بين التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي ذكور وإناث وغير الممارسين في بعد التوافق الشخصي وهي لصالح الممارسين. مما يعني أن للنشاط البدني الرياضي أثر إيجابي في رفع درجة التوافق

الشخصي لدى الممارسين. بحيث يتيح هذا النشاط مقابلة الكثير من الاحتياجات النفسية لدى الممارسين، كالشعور بالذات وتقبلها والقدرة على تحمل المسؤولية والاتزان الانفعالي، والتحكم في النفس وانخفاض التوتر.

- توجد فروق دالة إحصائية بين التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي ذكور وإناث وغير الممارسين في بعد التوافق الأسري وهي لصالح الممارسين. مما يعني أن للنشاط البدني الرياضي أثر إيجابي في رفع درجة التوافق الأسري لدى الممارسين. وهذا راجع لما يكتسبه الممارسين من خلال مزاوله هذا النشاط من انضباط وامتثال للأوامر والطاعة والاحترام وتقبل الآخرين، مما يؤهلهم للتعامل مع الوالدين والإخوة بروح عالية، والقدرة على التفاهم وحل المشكلات الأسرية، كما أن الممارسين لهم القدرة على إدخال الفرح والسرور في الوسط العائلي.

- توجد فروق دالة إحصائية بين التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي ذكور وإناث وغير الممارسين في بعد التوافق الاجتماعي وهي لصالح الممارسين. مما يعني أن للنشاط البدني الرياضي أثر إيجابي في رفع درجة التوافق الاجتماعي لدى الممارسين. وهذا لما يتيح هذا النشاط من فرص لنمو العلاقات الاجتماعية الطيبة، كالصداقة والتعاون والتماسك مع أفراد الجماعة، وخاصة في الأنشطة الجماعية.

- لا توجد فروق معنوية بين التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي ذكور وإناث وغير الممارسين في بعد التوافق المدرسي. ويفسر الباحثون ذلك بأن كلا التلاميذ الممارسين وغير الممارسين لهم اهتمام مشترك بالدراسة والرغبة في النجاح والتفوق.

- توجد فروق دالة إحصائية بين التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي ذكور وإناث وغير الممارسين في بعد التوافق الصحي وهي لصالح الممارسين. مما يعني أن للنشاط البدني الرياضي أثر إيجابي في رفع درجة التوافق الصحي لدى الممارسين. وهذا راجع للدور الفعال الذي يلعبه هذا النشاط في تنمية اللياقة البدنية العامة، وتحسين مختلف وظائف أجهزة الجسم، وتحسين الصحة العامة للممارسين بشكل عام.

- توجد فروق دالة إحصائية بين التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي ذكور وإناث وغير الممارسين في مستوى التوافق النفسي العام وهي لصالح الممارسين. مما يعني أن للنشاط البدني الرياضي أثر إيجابي في رفع درجة التوافق النفسي العام لدى الممارسين. وهذا لما يكسبه للأفراد من استمتاع بأنفسهم وبالحياة، عن طريق التفاعل والتعاون مع الآخرين، مما يزيد في القدرة على التوافق مع الذات ومع الآخرين.

- النتائج حسب عامل الجنس. (إناث ممارسات و ذكور ممارسين للنشاط البدني الرياضي).

- توجد فروق دالة إحصائية بين الإناث الممارسات والذكور الممارسين للنشاط البدني الرياضي في بعد التوافق الشخصي وهي لصالح الإناث. مما يعني أن أثر النشاط البدني الرياضي كان بدرجة أكبر عند الإناث في رفع درجة التوافق الشخصي لديهن. ويرجع الباحثين السبب في أن الإناث يسبقن الذكور في عملية النضج، كما أن انشغالات واهتمامات الأولاد كثيرة ومتعددة (كالدراسة واختيار المهنة والمسكن والزواج...) مما قد يقلل من درجة توافقهم الشخصي مقارنة بالبنات اللاتي تنحصر أغلب اهتماماتهم في قضايا الزواج.

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الإناث الممارسات والذكور الممارسين للنشاط البدني الرياضي في بعد التوافق الأسري. مما يعني أن النشاط البدني الرياضي كان له نفس الأثر عند كلا الجنسين في هذا البعد.

- توجد فروق دالة إحصائية بين الإناث الممارسات والذكور الممارسين للنشاط البدني الرياضي في بعد التوافق الاجتماعي وهي لصالح الإناث. مما يعني أن أثر النشاط البدني الرياضي كان بدرجة أكبر عند الإناث في رفع درجة

التوافق الاجتماعي لديهم. فهذا النشاط يتيح للفتاة الممارسة فرصاً أكثر لتكوين علاقات صداقة جديدة من خلال المشاركة في الأعمال والمهام الجماعية، وهذا يشعرها بحرية أكثر ويساعدها في التعبير عن انفعالاتها بطريقة سليمة.

– توجد فروق دالة إحصائية بين الإناث الممارسات والذكور الممارسين للنشاط البدني الرياضي في بعد التوافق المدرسي وهي لصالح الإناث. مما يعني أن أثر النشاط البدني الرياضي كان بدرجة أكبر عند الإناث في رفع درجة التوافق المدرسي لديهم. ويفسر الباحثين ذلك بأن النشاط البدني الرياضي يساعد البنت على التخفيف من الضغوط المفروضة عليها، ويشعرها بالحرية وأنها مقبولة من زملائها، مما يدفعها نحو الاهتمام أكثر بالدراسة.

– لا توجد فروق دالة إحصائية بين الإناث الممارسات والذكور الممارسين للنشاط البدني الرياضي في بعد التوافق الصحي. مما يعني أن النشاط البدني الرياضي كان له نفس الأثر عند كلا الجنسين في هذا البعد.

– توجد فروق دالة إحصائية بين الإناث الممارسات والذكور الممارسين للنشاط البدني الرياضي في مستوى التوافق النفسي العام وهي لصالح الإناث. مما يعني أن أثر النشاط البدني الرياضي كان بدرجة أكبر عند الإناث في رفع درجة التوافق النفسي العام لديهم مقارنة بالذكور.

– الخلاصة العامة:

يعد النشاط البدني الرياضي من الأنشطة التربوية الهامة، التي تهدف إلى إعداد الفرد من جميع الجوانب البدنية والنفسية والعقلية والاجتماعية. حيث يكسب الأفراد الاستمتاع بالحياة والعمل وبالأسرة والأصدقاء، ويشعروهم بالسعادة وراحة البال. وكل ذلك يعمل على زيادة الكفاءة والعمل. كما يعتبر من أفضل الأسلحة التي يمتلكها المجتمع لمقاومة المشكلات النفسية والاجتماعية التي توجد اليوم. ولتأكيد ذلك جاءت هذه الدراسة والمتمثلة في " انعكاسات الممارسة الرياضية على الصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ". للإجابة على الأسئلة المطروحة في مشكلة البحث، ومحاولة الوصول إلى أهداف البحث والتأكد من صحة أو نفي فرضياته اعتمد الباحثين المنهج الوصفي. وعلى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية (16 – 19) سنة. ولمعرفة صدق و ثبات الاستبيان قمنا بدراسة استطلاعية حيث تم التأكد من أن الاستبيان يتميز بدرجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية. وبعد جمع النتائج ومعالجتها إحصائياً وفق أساليب معينة وتحليلها ومناقشتها، استنتجنا بأن:

– النشاط الرياضي يؤثر إيجابياً على درجة التوافق النفسي العام بأبعاده (التوافق الشخصي، الأسري، والاجتماعي، والصحي) لدى التلاميذ ذكور و إناث الممارسين مقارنة بغير الممارسين .

– يؤثر النشاط البدني الرياضي إيجابياً على درجة التوافق النفسي العام لدى الإناث الممارسات بدرجة أكبر من الذكور الممارسين في أبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي والمدرسي وكان أثره متكافئاً في البعد الأسري والصحي. وهذه كلها إجابات على الأسئلة المطروحة في مشكلة البحث. وعلى ضوء النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة يوصي الباحثين بما يلي:

1- ضرورة الاهتمام بتدريس مادة التربية البدنية والرياضية في المراحل الأولى من التعليم التحضيري والابتدائي .

- 2- الاهتمام بالأنشطة الرياضية الداخلية من حيث التخطيط والتنفيذ، وفتح المجال لجميع التلاميذ للمشاركة في هذه الأنشطة لتنمية و تطوير رغباتهم وميولاهم، ولتحسين مستوى الصحة البدنية والنفسية لديهم.
- 3- إعادة النظر في الحجم الساعي لدرس التربية البدنية والرياضية حتى يتسنى الوصول إلى الأهداف المرجوة من هذا الدرس .
- 4- توعية أولياء التلاميذ بمدى أهمية النشاط البدني الرياضي في تنمية و تطوير الصحة البدنية و النفسية، وذلك لغرض زيادة الاهتمام بهذا النشاط، وتشجيع أبنائهم على الممارسة.
- 5- ضرورة تطبيق اختبارات التوافق النفسي العام لدى التلاميذ بشكل مرحلي، ومحاولة التنسيق المستمر بين مدرسي التربية البدنية والرياضية و مستشاري التوجيه المدرسي.

- قائمة المراجع:

1. أمين أنور الخولي. (2004). *أصول التربية البدنية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
2. أمين أنور الخولي. (1996). *الرياضة والمجتمع*. الكويت: سلسلة عالم المعرفة.
3. بركات محمد خليفة. (1978). *عيادات العلاج النفسي والصحة النفسية*، . الكويت: دار القلم .
4. حسين أحمد حشمت و مصطفى باهي. (2006). *التوافق النفسي والتوازن الوظيفي*. مصر: الدار العالمية للنشر والتوزيع.
5. صلاح الدين أحمد الجماعي. (2007). *الإغتراب النفسي الإجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسي الإجتماعي*. القاهرة: مكتبة المدبولي.
6. عباس مضر طه. (1988). *النمو الخلقي للاحداث الأسوياء والعدوانيين* ، رسالة ماجستير غير منشورة . العراق: جامعة بغداد كلية الاداب .
7. محمد عوض البسيوني وفيصل ياسين. (1992). *نظريات و طرق التربية البدنية* ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
8. محمد غانم. (2009). *مقدمة في علم الصحة النفسية*. الاسكندرية: المكتبة المصرية للطباعة والنشر.
9. محمد نصر الدين رضوان. (2006). *المدخل إلى القياس في التربية البدنية والرياضية* . ط1 . القاهرة: مركز الكتاب والنشر.
10. مصطفى باهي و آخريين. (2008). *التوافق النفسي والتوازن الوظيفي*. مصر: دار المعارف للنشر والتوزيع.
11. مصطفى زيدان. (1985). *دراسة بسلوكولوجية تربوية للتلميذ التعليم العام* . الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
12. Charles M Thiebault – Pierre Sprumont .(1998) .*l'enfant et le sport* .paris: de Boeck université.
13. Van Schagen kh : .(1993) .*Rôle de l'éducation physique dans le développement de la personnalité* . -Paris :P.U.F Paris.

جوانب السيطرة الدماغية لـ " نيد هيرمان " وعلاقتها بأساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

عباس محمد – جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

الملخص :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على جوانب السيطرة الدماغية لـ " نيد هيرمان " وعلاقتها بأساليب التفكير ، ولهذا الغرض تم اختيار عينة متكوّنة من (120) طالبا وطالبة من طلبة السنة الأولى ثانوي .

طبق في هذه الدراسة المنهج الوصفي لتلاؤمه وطبيعة الدراسة ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس أساليب التفكير حسب نموذج هيرمان الرباعي المعدل حسب مجتمع الدراسة ، وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية لهذا المقياس ، وبعد المعالجة الإحصائية أسفرت نتائج الدراسة إلى أنّ أفراد عينة الدراسة أكثر استخداما لجانب السيطرة الدماغية الأيمن ، أما أسلوب التفكير الأكثر استخداما كان أسلوب التفكير التفاعلي ، وأشارت نتائج معامل الارتباط إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جانب السيطرة الدماغية الأيمن وأسلوب التفكير التفاعلي ، كما أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في اتجاهين واختبار (ت) إلى وجود فرق في جانب السيطرة الدماغية الأيمن يعزى لمتغير جنس الطلبة ولصالح الإناث ، ولا توجد فروق تعزى لمتغير التخصص الدراسي والتفاعل بينه وبين الجنس ، كما لا توجد فروق في أسلوب التفكير التفاعلي تعزى لمتغير الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما لدى عينة الدراسة. الكلمات المفتاحية: السيطرة الدماغية ، نيد هيرمان ، أساليب التفكير .

Abstract :

This study aimed to know the brain dominance parts of Ned Herman and its relations with the thinking styles. For this purpose, a sample of 120 male and female first year secondary school students was selected.

In this study, it was applied the descriptive approach due to its suitability to the nature of the study. And to realize its objectives, the researcher used the thinking styles instrument according to Ned Herman quadripartite theory which was reformulated according to the study society.

After checking the psychometric characteristics of this instrument and after the statistic study,

results indicated that the most study sample individuals used the right brain dominance part and the most used thinking style was the interactive thinking style. The coefficient correlation results indicated that there is a positive correlation relation ship between the right brain dominance part and the interactive thinking style. Two- Way ANOVA test and (T) test results indicated that there is a difference in the right brain dominance part related to the students' gender variant and for females. But, there are no differences related to educational specialization variant and its interaction with gender. Also, there are no differences in the interactive thinking style related to gender's variant and the educational specialization and the interaction between them among the study sample.

Key words : Brain dominance ,Ned Herman ,The thinking styles .

المقدمة :

أصبح موضوع دراسة التفكير من الموضوعات التي شغلت اهتمام العديد من الدارسين لعلم النفس، وخاصة علم النفس المعاصر لصلتها بتطور الحياة الإنسانية، وما سيطرة الإنسان على كافة الكائنات الحية، واكتشاف الحلول الفعالة التي يتغلب بها على ما يواجهه في الحياة من صعوبات ومشكلات ما هو إلا دليل على قوة تفكيره .

كما أن أسلوب الفرد في التفكير و إستيعابه للمواد الدراسية يعد أحد العوامل التي تؤدي إلى التفوق الدراسي، لذلك يحتاج الطالب المفكر إلى اكتساب إستراتيجيات مختلفة للتفكير لإعطائه القدرة على كيفية التعامل مع المعلومات والمواد الدراسية المختلفة لفهمها فهما جيدا واختيار أنسبها له.

فالتفكير هو عملية يومية تحدث الإنسان بشكل، مستمر، وهو موضع اهتمام منذ زمن بعيد، وزادت أهميته في العصر الحديث نتيجة للتغيرات التي حدثت في المجتمع بسبب التطورات التكنولوجية والتطلعات الاجتماعية التي عجلت بهذا التغيير مما حتم ظهور طرق جديدة للتفكير، حيث لم تعد طرق التفكير القديمة (التفكير العياني ، والتفكير المجرد، والتفكير التخيلي، والتفكير الخرافي، والتفكير القائم على التعميم) كافية لمواجهة تلك التغيرات المستمرة .

يمثل البحث في أساليب التفكير اتجاها جديدا وعصريا في مجال علم النفس بصفة عامة وعلم النفس التربوي والمدرسي بصفة خاصة.

ولمساعدة المتعلمين في معرفة جانب السيطرة الدماغية و أسلوب التفكير الأكثر استخداما لديهم ، قام الباحث باختيار هذا الموضوع " جوانب السيطرة الدماغية لـ " نيد هيرمان " وعلاقتها بأساليب التفكير ، لمعرفة طبيعة تلك الجوانب و الأساليب التي يستخدمها المتعلمين أو تلاميذ المرحلة الثانوية.

أولا- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

لقد أصبح موضوع الفروق الفردية من الموضوعات التي شغلت اهتمام العديد من الباحثين والمختصين بالدراسات النفسية قديما وحديثا ، وانصبت الاهتمامات الأولى على دراسة الفروق الفردية في مجال القدرات العقلية ولاسيما الذكاء منها، ثم تابعت حركة الاهتمام بدراسة لتشمل مجالات أخرى كالسمات الشخصية والانفعالية والجوانب الاجتماعية والقدرات والمهارات اللغوية والحركية. ففي مجال القدرات العقلية ، يظهر حجم كبير من نتائج البحوث ووجود ظاهرة الفروق الفردية بين الأفراد في أساليب التفكير والتعلم ، حيث يتباينون فيما بينهم من حيث أساليب تفكير وتعلم خاصة بهم تميزهم عن غيرهم من الأفراد الآخرين. ففي هذا الصدد، يرى فيلدر (Felder, 1996, p.60) أن الأفراد خلال نموهم يقومون ببناء معارفهم وخبراتهم ويطورون مهاراتهم المتعددة حسب طرائق تعلم تتماشى مع أساليب تعلمهم المفضلة لديهم، ويرى أن مثل هذه الأسباب تتحكم في أساليب تفكيرهم بالمشيرات والمشكلات التي يواجهونها في أثناء تفاعلاتهم الحياتية.

تمثل أساليب التفكير والتعلم طرائق الأفراد في التفاعل مع المشيرات والخبرات البيئية التي يصادفونها، ويتجلى ذلك في أساليبهم في التركيز على المعلومات ومعالجتها واسترجاعها (Dunn & Dunn , 1993, p.35). وتجمع معظم التعاريف لأساليب التعلم على أن الأسلوب المفضل لدى الفرد الذي يتعلم من خلاله بشكل أفضل.

إن من أهم المشكلات التي يواجهها المدرسون في حياتهم اليومية هي مشكلة أساليب التفكير والتعلم إضافة إلى الطريقة التي يفضلونها في تعلمهم، إلا أن ما يسود في مدارسنا هو التدريس بنسق واحد نوعا ما، وربما تكون المحاضرة بالعرض المباشر أو المناقشة هي أكثر طرائق التدريس شيوعا ، دون مراعاة للفروق الفردية بين الطلبة .

وللبحث عن سبل أخرى تساعد المدرسين في معرفة خصائص كل متعلّم من حيث أسلوب تفكيره في ظل التدريس السائد في مدارسنا، ونظرا لتناقض نتائج الدراسات التي تناولت السيادة الدماغية لدى الأفراد في تعلمهم وعلاقتها بالجنس والتخصص العلمي أو الأكاديمي أو المستوى التعليمي ولقلة الدراسات التي تناولت جوانب السيطرة الدماغية وأسلوب التفكير ، جاءت هذه الدراسة للكشف عن جوانب السيطرة الدماغية وأساليب التفكير الأكثر استخداما لدى طلبة السنة الأولى من المرحلة الثانوية.

ومن خلال ما سبق تتجلى إشكالية الدراسة في التساؤل الرئيسي الآتي:

– هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جوانب السيطرة الدماغية وأساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

تنبثق عنه التساؤلات الفرعية التالية:

- 1- ما جانب السيطرة الدماغية الأكثر استخداما لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ؟
- 2- ما أسلوب التفكير السائد لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ؟
- 3- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جانب السيطرة الدماغية وأسلوب التفكير السائد لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جانب السيطرة الدماغية السائد تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟
- 5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التفكير السائد تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

ثانيا- فرضيات الدراسة :

اقترح الباحث كإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية الفرضيات التالية:

- 1- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جانب السيطرة الدماغية وأسلوب التفكير السائد لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

2- توجد فروق دالة إحصائية في جانب السيطرة الدماغية السائد تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

3- توجد فروق دالة إحصائية في أسلوب التفكير السائد تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

ثالثاً- أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية إجراء الدراسة الحالية في الجوانب التالية:

- تقدم معرفة نظرية علمية متعلقة بجوانب السيطرة الدماغية وأساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.
- التعرف على جانب السيطرة الدماغية وأسلوب التفكير السائد لدى هذه الفئة من التلاميذ ليتمكن متخذي القرار في توجيه هؤلاء التلاميذ إلى المهن التي تناسب أساليب تفكيرهم.
- يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة المدرسين على اختلاف مواقع عملهم سواء أكان ذلك في المدارس أو الجامعات في انتقاء الاستراتيجيات التعليمية - التعلمية التي تتلاءم وأساليب التفكير لدى متعلميهم ، وعندئذ يؤمل أن تتحقق لديهم و لمتعلميهم إنجازات أفضل في الحياة .
- تزويد أساتذة المراحل التعليمية والمتخصصين في مجال التربية بمعلومات حول طبيعة وخصائص أساليب التفكير ، من أجل إعداد برامج تدريبية كفيلة بتطوير مهارات المتعلمين التعليمية، ليصبح أكثر تكيفا داخل الفصول الدراسية.
- تكمن أهمية هذه الدراسة أنها ستضيف إلى علم النفس في مجال القياس النفسي أداة لقياس أساليب التفكير جديدة تضاف إلى أدوات القياس المتعارف عليها من قبل.

رابعاً- أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على :

1- جانب السيطرة الدماغية الأكثر استخداماً لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

2- أسلوب التفكير السائد لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

3- علاقة جانب السيطرة الدماغية بأسلوب التفكير السائد لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

4- الفروق في جانب السيطرة الدماغية السائد تبعا للجنس والتخصص الدراسي.

5- الفروق في أسلوب التفكير السائد تبعاً للجنس والتخصص الدراسي.

خامساً- تحديد مصطلحات الدراسة :

1- مفهوم السيطرة الدماغية :

لقد تعددت مسميات السيطرة الدماغية بتعدد واختلاف الأطر النظرية ، فقد استخدم كلمان Coleman مصطلح عمليات الدماغ processes brain كمرادف للسيطرة الدماغية ، في حين استخدم زينهو سيرن zenhau sern ، وجيبارت gebhardt تعبير التعلم المعقد والذاكرة و الذاكرة وأسلوب التفكير كمرادفات للسيطرة الدماغية. ويعرفها تورانس (Torrance) على أنها أنماط للتعلم والتفكير ، ويقصد بها استخدام الأفراد للمعلومات في مواجهة المشكلات ويتمثل الاستخدام في وظائف النصفين الكرويين الأيسر أو الأيمن أو كلاهما معاً المتكامل في العمليات العقلية أو السلوك وتوجد ثلاثة أنماط للتعلم والتفكير وهي :

النمط الأيمن : يقصد به استخدام النصف الكروي الأيمن من الدماغ .

النمط الأيسر : ويقصد به استخدام النصف الكروي الأيسر من الدماغ.

النمط المتكامل: يقصد به التكامل بين وظائف النصفين الكرويين (الأيمن والأيسر) من الدماغ (مراد وأحمد، 2001، ص11).

أما (إبراهيم، 1996، ص218) يرى بأنها مفهوم أساسي وضروري لفهم الوظائف المحددة لكل جزء ، حيث أن كلا من النصف الكروي الأيسر و الأيمن من الدماغ متخصص لأداء وظيفة منفصلة ومتكاملة في الوقت ذاته.

وتضيف المخزومي (2001، ص41) على أن السيطرة الدماغية القسم السائد من الدماغ هو الذي يؤدي دوراً مهماً في سلوك الأفراد لمعالجة المهام ، ومعرفة النصف السائد من الدماغ يساعد على تعليم الأفراد.

2- نيد هيرمان . (Ned Herrman)

عالم فيزيائي أمريكي من مواليد 1922 ، تخرج من جامعة كورنل بولاية نيويورك في تخصص الفيزياء والموسيقى ، عمل في شركة جينيرال إلكتريك العالمية ، وكانت وظيفته الوحيدة هي تقييم برنامج التطور الموجود في الشركة وإصلاح بعض الأخطاء التي تحصل فيه.

في عام 1978 بدأ بتوزيع الاستبيان لكي يبدأ بمشروع بحثه عن أقسام الدماغ ، على الرغم من أن هناك عدة علماء قبله أصدروا نظريتهم فمنهم من صنف الدماغ لقسمين علوي وسفلي (نموذج بول ماكلين) ومنهم من قسمه إلى أيمن وأيسر (سبيري) ، فأخذ نيد هيرمان من كل التجارب السابقة ليؤسس من النظريتين (سبيري وبول ماكلين) نظرية جديدة سميت بنظرية هيرمان حول بوصلة التفكير ، حيث قسم فيها الدماغ إلى أربعة أقسام رئيسية A (الجزء الأيسر العلوي) ، B (الجزء الأيسر السفلي) ، C (الجزء الأيمن السفلي) ، D (الجزء الأيمن العلوي) وعليه صمم مقياس سمي بمقياس هيرمان للسيطرة الدماغية .

(HBDI) Herman Brain Dominance Instrument .

3- أساليب التفكير Thinking Styles:

يقدم فروم (Fromm) تعريفاً لأساليب التفكير بأنها طريقة تعامل الكائنات الحية مع بيئته، إذ تشكل هذه الأساليب استراتيجيات مكتسبة لمواجهة مشكلات الحياة المختلفة، ويضيف أنه يمكن الحكم على مثل هذه الأساليب من حيث ما تؤدي إليه من نتائج ، فهناك أساليب تفكير منتجة لحلول المشكلات وأخرى غير منتجة، وهذا يكون بناء على ملائمة كل أسلوب من أساليب التفكير المستخدمة للموقف المشكل. (مجدي عبد الكريم حبيب، 1997، ص 356-468) .

بينما يعرف دي بويروكوتز (De Boer & Coetzee , 2000, p.143) أساليب التفكير بأنها مجموعة من الطرق المعرفية التي تستخدم في إصدار الأحكام وصنع القرار وحل المشكلات وكل أسلوب من هذه الأساليب يساعد على فهم الشخصية، والعلاقات المهنية بطريقة جيدة.

ويرى مورفي (Murphy) أن أسلوب التفكير هو طريقة التعامل المميزة للفرد مع مشكلة ما، تلك الطريقة التي تميز تفردته عن الآخرين والتي تعمل على خدمة الهدف الذي يريد تحقيقه (نادر فتحي قاسم . 1989، ص 40) .

ويذكر هاريس وبرامسون (Harrison & Bramson , 1982 , p.45) تعريفاً لأساليب بأنها مجموعة من الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته ، وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات.

ويرى ستيرنبرج (Sternberg) أساليب التفكير بأنها مجموعة من الطرق المفضلة التي يستخدمها أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكائه، وهي الطرق أو المفاتيح لفهم أداء الطلاب ، فهي الحد المشترك بين الشخصية والذكاء، وأساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير هي : الأسلوب التشريعي والأسلوب التنفيذي والأسلوب الحكمي والأسلوب الملكي والأسلوب الهرمي والأسلوب الأقلّي والأسلوب الفوضوي والأسلوب العالمي والأسلوب المحلي والأسلوب الداخلي والأسلوب الخارجي والأسلوب المحافظ والأسلوب المتحرر (Sternberg, 1997a, p. 14).

سادسا- الإجراءات الميدانية للدراسة :

1- المنهج المعتمد في الدراسة الأساسية:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يفرضه طبيعة الموضوع من حيث أنه يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره ، كما أنه يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الواقع والحقائق، ولا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها ولكنه يتضمن قدرا من التفسير لهذه البيانات .

وبهذا يهتم المنهج الوصفي بوصف الظاهرة المدروسة وتحليلها وتفسيرها، ومقارنتها، من خلال وصف أسلوب التفكير و التعلم السائدين، والعلاقة بينهما عند طلبة السنة الأولى من مرحلة التعليم الثانوي باختلاف الجنس والتخصص.

2- مكان ومدة الدراسة الأساسية:

1-2 مكان الدراسة الأساسية:

أجرى الباحث دراسته الميدانية في خمس ثانويات بمقاطعة عشعاشة ولاية مستغانم وهي:

1_ ثانوية الإخوة بلقاسمي ببلدية عشعاشة مركز. 2_ ثانوية حمدي شريف عبد القادر ببلدية عشعاشة مركز.

3_ ثانوية يحيى شريف يحيى بالشرافية ببلدية عشعاشة. 4_ ثانوية محمد باشا محمد ببلدية أولاد بوغالم مركز .

5_ ثانوية بشير باي عدة ببلدية خضرة مركز .

وهذا بعد حصوله على رخصة الدخول لثانويات المقاطعة من مديرية التربية لولاية مستغانم.

2-2 مدة الدراسة الأساسية:

دامت الدراسة شهر ويومين وذلك ابتداء من 2014/04/13 إلى 2014/05/15 م.

3- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة الأولى ثانوي المسجلين في ثانويات مقاطعة عشعاشة للسنة الدراسية 2013/2014 م، والبالغ عددهم (1095) طالبا وطالبة (قبل إجراء الدراسة الاستطلاعية) و(1050) طالب وطالبة (بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية) موزعين على جذعين مشتركين (جذع مشترك آداب ، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا) ، وقد اختيرت عينة منه بالطريقة العشوائية الطبقية المنتظمة، وبنسبة 20% من حجم مجتمع الدراسة حيث بلغ عدد أفرادها (210) طالبا وطالبة، موزعين حسب اسم الثانوية والجنس والتخصص، كما هو في الجدول رقم (01).

جدول رقم 01 (توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب اسم الثانوية والجنس والتخصص.

المجموع	إناث		ذكور		الجنس والتخصص
	العلميين	الأدبيين	العلميين	الأدبيين	الثانوية
36	09	06	16	05	01- ثانوية الإخوة بلقاسمي
38	09	06	15	08	02- ثانوية حمدي شريف عبد القادر
55	07	10	23	15	03- ثانوية يحي شريف يحي
40	08	12	17	03	04- ثانوية محمد باشا محمد
41	05	09	18	09	05- ثانوية بشير باي عدة
210	38	43	89	40	المجموع
	81		129		

نلاحظ من خلال الجدول (01) أن نسبة الذكور أعلى من نسبة الإناث في كل الثانويات.

4- أدوات الدراسة الأساسية :

تمثلت الأدوات المعتمدة لإعداد هذه الدراسة فيما يلي :

استبيان أساليب التفكير المقتبس من مقياس السيطرة الدماغية لـ"نيد هيرمان(HBDI) " :

استخدم الباحث استبيان أساليب التفكير المصمم والمصاغ لفقراته من قبل طلبة وأساتذة مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية لعلم النفس بجامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم المقتبس من مقياس السيطرة الدماغية للفيزيائي والفنان الأمريكي "نيد هيرمان" وهذا بعد ترجمتهم لفقراته من اللغة الانجليزية والفرنسية إلى اللغة العربية.

و يتألف هذا الاستبيان من 52 فقرة موزعة على أربعة أساليب (أبعاد) رئيسية هي:

– الجزء الأيسر العلوي من الدماغ :سماه هيرمان بالقسم الخارجي ورمز له بالرمز(A). وأطلق الباحث على أسلوبه بأسلوب التفكير الخارجي (External Thinking Style): ويضم الفقرات (1، 5، 9، 13، 17، 21، 25، 29، 33، 37، 41، 45، 49). وهي تعني درجة تفضيل الفرد للأنشطة التي تتطلب معلومات تستند إلى الحقائق والمنطق والتحليل.

– الجزء الأيسر السفلي من الدماغ : سماه هيرمان بالقسم الإجرائي ورمز بالرمز(B). وأطلق الباحث على أسلوبه بأسلوب التفكير الإجرائي (Procedural Thinking Style): ويضم الفقرات (2، 6، 10، 14، 18، 22، 26، 30، 34، 38، 42، 46، 50). وهي تعني درجة تفضيل الفرد للأنشطة المخططة جيدا والمتسلسلة والمنظمة والمعلومات التفصيلية .

– الجزء الأيمن السفلي من الدماغ : سماه هيرمان بالقسم التفاعلي ورمز له بالرمز(C). وأطلق الباحث على أسلوبه بأسلوب التفكير التفاعلي (Interactive Thinking Style): ويضم الفقرات (3، 7، 11، 15، 19، 23، 27، 31، 35، 39، 43، 47، 51). وهي تعني درجة تفضيل الفرد للأنشطة المستندة إلى العواطف والانفعالات والمشاعر.

– الجزء الأيمن العلوي من الدماغ : سماه هيرمان بالقسم الداخلي ورمز له بالرمز(D). وأطلق الباحث على أسلوبه بأسلوب التفكير الداخلي (Internal Thinking Style): ويضم الفقرات (4، 8، 12، 16، 20، 24، 28، 32، 36، 40، 44، 48، 52). وهي تعني درجة تفضيل الفرد للأنشطة التفكير التي تستند إلى المفاهيم والنظرة الكلية.

– جانب السيطرة الدماغية الأيسر(و جمع فيه الباحث أسلوب التفكير الخارجي والإجرائي وأطلق عليه (بالجانب الأيسر Left Side) ورمز له بالرمز(A+B): هي ميل الفرد إلى الاعتماد على وظائف الجانب الأيسر للدماغ أثناء معالجة المعلومات.

- جانب السيطرة الدماغية الأيمن (وجمع فيه الباحث أسلوب التفكير التفاعلي والدّاخلي وأطلق عليه (بالجانب الأيمن Right Side) ورمز له بالرمز C+D): هي ميل الفرد إلى الاعتماد على وظائف الجانب الأيمن للدماغ أثناء معالجة المعلومات.

5- الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الأساسية :

استعمل الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة أسئلة الدراسة باستخدام حزمة البرامج الإحصائية spss-15 ونظام النوافذ 7 وهذه الأساليب هي:

5-1- معامل ارتباط بيرسون Pearson.

5-2- اختبار الفروق " ت " لعينتين مستقلتين ومتساويتين في الحجم (ن=1 ن=2).

5-2- تحليل التباين الثنائي Two-way Anova.

سابعاً- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها :

1- عرض نتائج الدراسة:

قبل التحقق من صدق الفرضيات بدأ الباحث في الإجابة عن الأسئلة الدراسة وهذا بالكشف عن جانب السيطرة الدماغية وأسلوب التفكير السائدين عن طريق تصنيف طلبة عينة الدراسة حسب كل جانب من جانبي السيطرة الدماغية (الأيمن والأيسر) وكل أسلوب من أساليب التفكير وفق النموذج الرباعي للسيطرة الدماغية (HBDI) لـ "نيد هيرمان" لدى كل منهم اعتماداً على الدرجة العليا التي تحصل عليها في كلّ من جانبي السيطرة الدماغية، أساليب التفكير السائدة أو المفضلة، بحيث حصرت التكرارات ونسبتها المئوية لاستجابات طلبة عينة الدراسة حسب المجال الثالث (الأعلى) والتي أطلق عليه التفضيل الأساسي (ك95) لكل جانب من جانبي السيطرة الدماغية وهذا بعد تقسيم درجات كل جانب إلى ثلاثة مجالات متساوية.

المجال الأول (عدم التفضيل) بالنسبة لجانب السيطرة الدماغية (60≥)، المجال الثاني (تفضيل ثانوي) (<60، >95)، المجال الثالث (تفضيل أساسي) (<95) (انظر الجدول \ رقم 02 والشكل رقم 1) كما قسمت أساليب التفكير هي الأخرى إلى ثلاث مجالات متساوية، المجال الأول (عدم التفضيل) بالنسبة لأساليب التفكير (30≥)، المجال الثاني (تفضيل ثانوي) (<30، >48)، المجال الثالث (تفضيل أساسي) (<48). (انظر الجدول رقم 03 والشكل رقم 2).

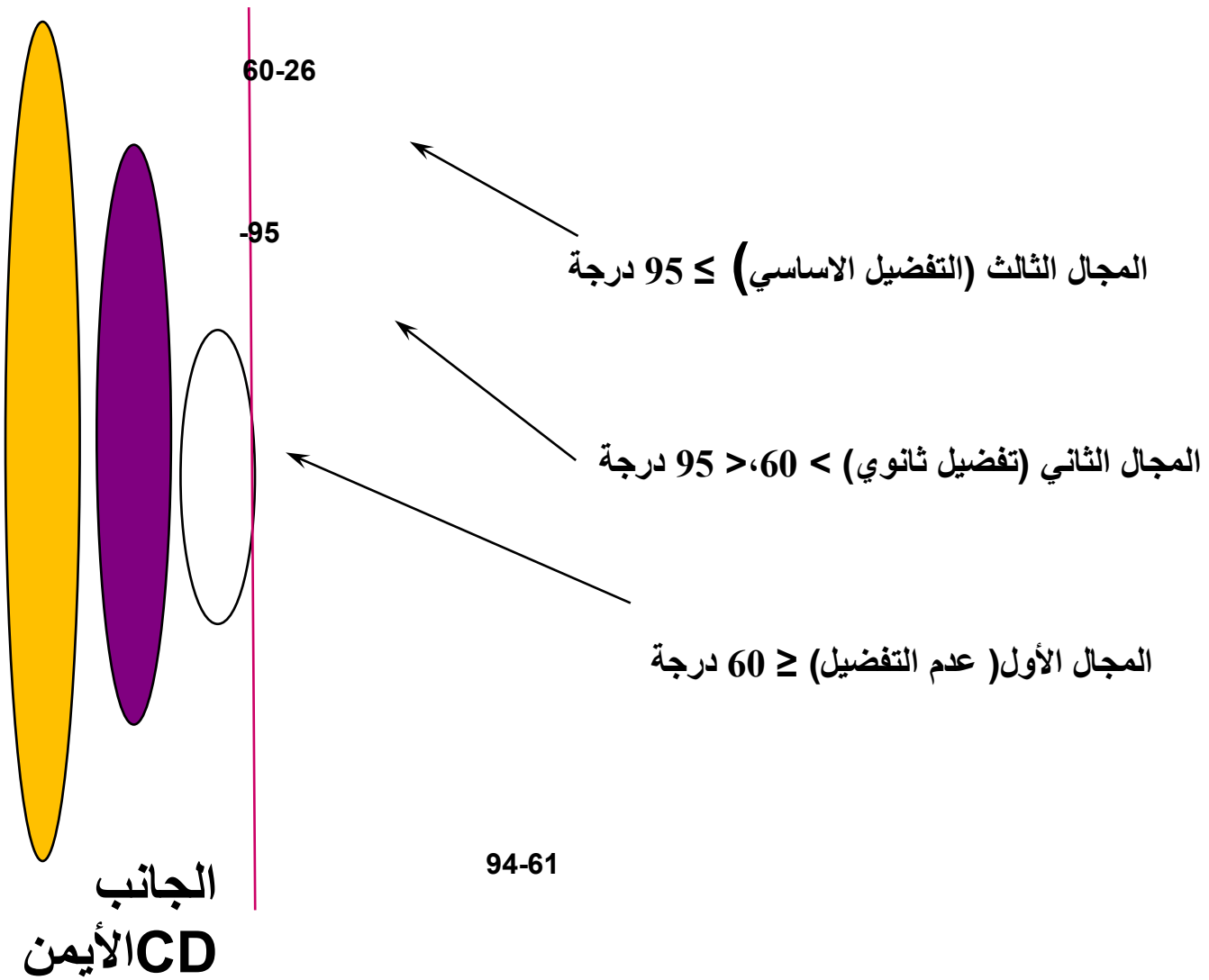
الجدول (02) يبين التكرارات ونسبتها المئوية لإجابات عينة الدراسة لمجالات التفضيل الثلاثة ($60 \geq$)،

($60 < 95$)، ($95 \leq$) في كل جانب من جوانب السيطرة الدماغية حسب نموذج سييري.

أساليب التفكير في جانبي السيطرة الدماغية	تكرار عدم التفضيل ($60 \geq$)	النسبة المئوية لتكرار عدم التفضيل	تكرار تفضيل ثانوي ($60 < 95$)	النسبة المئوية لتكرار تفضيل ثانوي	تكرار تفضيل أساسي ($95 \leq$)	النسبة المئوية لتكرار تفضيل أساسي
الجانب الأيسر (A+B)	0	% 0,00	82	% 39,05	128	% 60,95
الجانب الأيمن (C+D)	0	% 0,00	77	% 36,67	133	% 63,33

الشكل رقم (01)

يبين مجالات التفضيل الثلاثة لجانبي السيطرة الدماغية الأيمن والأيسر. (A +B, C+D).

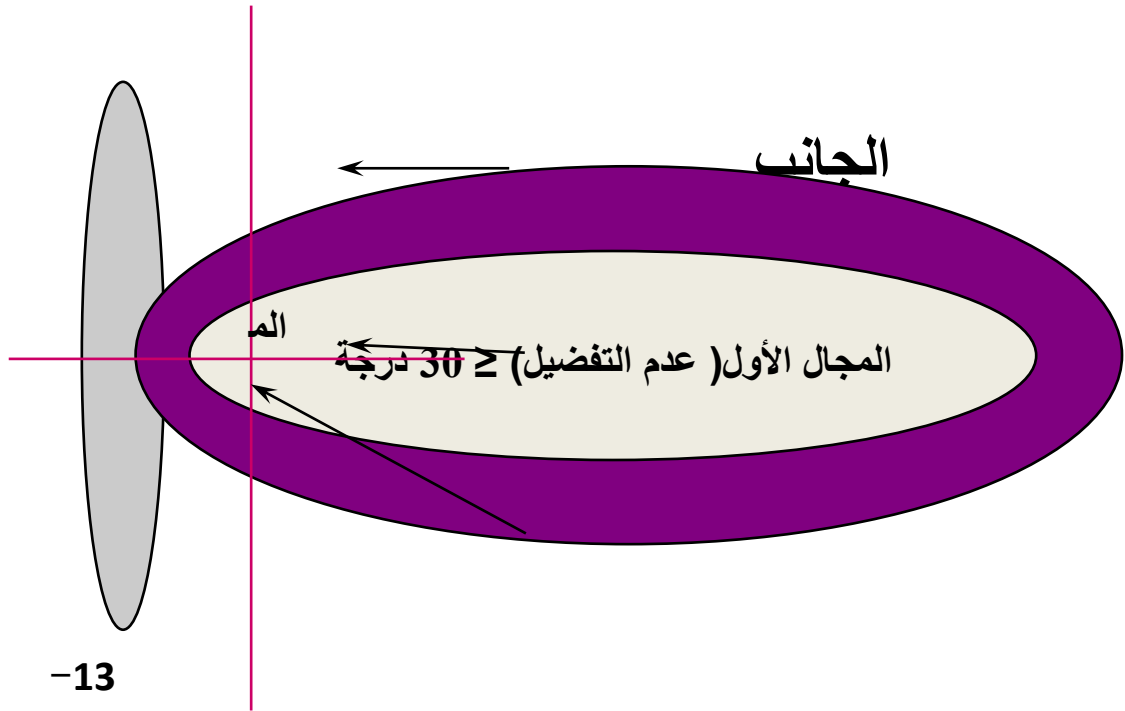


الجدول (03) يبين التكرارات ونسبتها المئوية لإجابات عينة الدراسة لمجالات التفضيل الثلاثة ($30 \geq$)، ($30 < 48$)، ($48 \leq$) في كل بعد أو أسلوب من الأساليب التفكير الأربعة حسب نموذج هيرمان.

النسبة المئوية	تكرار	النسبة المئوية	تكرار تفضيل	النسبة المئوية	تكرار عدم	أساليب التفكير
لتكرار تفضيل أساسي	تفضيل أساسي	لتكرار تفضيل ثانوي	ثانوي	لتكرار عدم التفضيل	التفضيل	
	($48 \leq$)		($30 < 48$)		($30 \geq$)	
% 57,62	121	%40,48	85	% 1.90	4	الخارجي (A)
% 59,05	124	% 39,52	83	% 1.43	3	الإجرائي (B)

التفاعلي (C)	0	% 0.00	70	% 33,33	140	% 66,67
الداخلي (D)	0	% 0.00	79	% 37,62	131	% 62,38

الشكل رقم (02) يبين مجالات التفضيل الثلاثة لأساليب التفكير (A, B, C, D).



يتضح من الجدول (02) أن جانب السيطرة الدماغية السائد هو الجانب الأيمن (C+D) بنسبة 63,33 % يليه الجانب الأيسر (A+B) بنسبة 60,95 % ، كما يتضح من الجدول (03) أن أسلوب التفكير السائد من بين أساليب التفكير الأربعة وفق النموذج الرباعي للسيطرة الدماغية لُنيد هيرمان هو ذلك الأسلوب الذي يرتبط بالجزء الأيمن السفلي والذي يطلق عليه في دراستنا هذه بأسلوب التفكير التفاعلي (C) بنسبة 66,67 % ، يليه أسلوب التفكير الداخلي (D) الذي يرتبط بالجزء الأيمن العلوي بنسبة 62,38 % وهذان الأسلوبين يشكلان النصف الأيمن من الدماغ، في حين احتل أسلوب التفكير الإجرائي (B) الذي يرتبط بالجزء الأيسر السفلي المرتبة الثالثة بنسبة 59,05 % والأسلوب الخارجي (A) المرتبط بالجزء الأيسر العلوي المرتبة الأخيرة بنسبة 57,62 % وهذان الأسلوبين يشكلان النصف الأيسر من الدماغ (حسب نموذج سييري المبين في الشكل 02).

وبعد ما عرف الباحث جانب السيطرة الدماغية السائد وأسلوب التفكير السائد قسم الباحث نتائج الدراسة إلى الأقسام التالية في ضوء فرضياتها:

2- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والذي نصها:

« توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جانب السيطرة الدماغية السائد وأسلوب التفكير السائد لدى طلبة السنة الأولى ثانوي».

و للتحقق من صدق الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Coefficient عن طريق الحزمة الإحصائية spss. والجدول رقم (04) يوضح ذلك.

جدول رقم (04)

يبين معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة (جانب السيطرة الدماغية الأيمن، أسلوب التفكير التفاعلي).

المتغيرات	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
جانب السيطرة الدماغية الأيمن (C+D) وأسلوب التفكير التفاعلي (C).	0,893**	0.00

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01.

يتضح لنا من نتائج الجدول رقم (04) ما يلي :

– توجد علاقة ارتباطية موجبة بين جانب السيطرة الدماغية الأيمن وأسلوب التفكير التفاعلي لدى طلبة السنة الأولى ثانوي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

3- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والذي نصها:

« توجد فروق دالة إحصائية في جانب السيطرة الدماغية السائد تعزى لمتغيري جنس الطلبة والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما لدى طلبة السنة الأولى ثانوي».

وللتحقق من صدق الفرضية قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي في اتجاهين Two Way

ANOVA.

جدول رقم (05) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي في اتجاهين لتحديد الفروق في جانب السيطرة الدماغية السائد

(الجانب الأيمن (C+D) بين جنس الطلبة والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	P.Value
المتغير المستقل الأول (الجنس)	770.229	1	770.229	5,915	,016
المتغير المستقل الثاني (التخصص)	120.858	1	120.858	,928	,336
التفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي	268.835	1	268.835	2,064	,152
الخطأ	26824.918	206	130.218	*	*
الإجمالي	27999.714	209	*	*	*

يتضح من جدول رقم (05) أنه :

أ- يوجد فرق دال إحصائي في جانب السيطرة الدماغية (الأيمن C+D) يعزى لمتغير جنس الطلبة، حيث أن قيمة P.Value تساوي 0.016 وهي أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05، إذا القرار هو رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

ولمعرفة أي الجنسين يرجع هذا الفرق تم استخدام اختبار " ت " للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسط الدرجات بين الجنسين (ذكور، إناث) والجدول رقم (06) يبين هذه النتائج.

الجدول رقم (06) يبين مصدر ودلالة الفرق بين متوسطي درجة جانب السيطرة الدماغية السائد (الجانب الأيمن C+D) لدى الجنسين.

متغير الجنس	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختبار "ت"	الدلالة الإحصائية
-------------	--------------------	-----------------	-------------------	-------------	-----------------	-------------------

0.01	2.52 –	208	10.47	99.27	129	ذكور
			12.80	103.37	81	إناث

يتضح من الجدول رقم (06) أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين الذكور والإناث في متوسط درجات جانب السيطرة الدماغية الأيمن (C+D) وذلك لصالح الإناث حيث متوسط درجة الإناث (103.37) أكبر من متوسط درجة الذكور (99.27).

ب- لا يوجد فرق في جانب السيطرة الدماغية السائد (C+D) يعزى لمتغير التخصص الدراسي، حيث أن قيمة P.Value تساوي 0.336 وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05، إذا القرار هو قبول الفرض الصفري.

ج- كما يتضح - أيضاً- أنه لا يوجد تفاعل (تأثير) بين الجنس والتخصص الدراسي في جانب السيطرة الدماغية الأيمن (C+D) السائد، حيث أن قيمة P.Value تساوي 0.152 وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 ، إذا القرار هو قبول الفرض الصفري.

4- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والذي نصها.

« توجد فروق دالة إحصائية في أسلوب التفكير السائد تعزى لمتغيري جنس الطلبة والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما لدى طلبة السنة الأولى ثانوي»

وللتحقق من صدق الفرضية قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي في اتجاهين Two Way ANOVA.

جدول رقم (07) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي في اتجاهين لتحديد الفروق في أسلوب التفكير السائد (التفاعلي C) بين جنس الطلبة والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	P.Valu e قيمة الدلالة
المتغير المستقل الأول (الجنس)	92,179	1	92,179	1,749	,187

المتغير المستقل الثاني (التخصص)	14,597	1	14,597	,277	,599
التبادل بين الجنس والتخصص الدراسي	60,574	1	60,574	1,149	,285
الخطأ	10856,757	206	52,703	*	*
الإجمالي	11030,957	209	*	*	*

يتضح من جدول رقم (07) أنه :

أ- لا يوجد فرق في أسلوب التفكير التفاعلي السائد (C) يعزى لمتغير جنس الطلبة، حيث أن قيمة P.Value تساوي 0.187 وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05، إذا القرار هو قبول الفرض الصفري.

ب- لا يوجد فرق في أسلوب التفكير السائد (C) يعزى لمتغير التخصص الدراسي، حيث أن قيمة P.Value تساوي 0.599 وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05، إذا القرار هو قبول الفرض الصفري.

ج- كما يتضح - أيضاً- أنه لا يوجد تفاعل (تأثير) بين الجنس والتخصص الدراسي في أسلوب التفكير التفاعلي (C)، حيث أن قيمة P.Value تساوي 0.285 وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05، إذا القرار هو قبول الفرض الصفري.

ثانياً- مناقشة نتائج الدراسة :

على ضوء ما أسفر عنه التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة، سنتطرق إلى مناقشة نتائجها، وذلك بالاعتماد على أهم

الدراسات المتداولة :

كشفت لنا التكرارات والنسبة المئوية من خلال الجدول رقم (02) أن الجانب السائد من جانبي السيطرة الدماغية (حسب نموذج سبيري) هو الجانب الأيمن (C+D) من الدماغ، أما الجدول رقم (03) كشف لنا أن أسلوب التفكير السائد وفق النموذج الرباعي للسيطرة الدماغية لـ "نيد هيرمان" هو أسلوب التفكير التفاعلي (C) بنسبة 66,67 %. يليه أسلوب التفكير الداخلي (D) الذي يرتبط بالجزء الأيمن العلوي بنسبة 62,38 % وهذان الأسلوبين يشكلان

النصف الأيمن من الدماغ، وهذا يعني أن أفراد عينة الدراسة يستخدمون النصف الأيمن من الدماغ أكثر من النصف الأيسر.

فقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة نوافلة (2008) التي أشارت إلى أن النمط الأكثر شيوعاً لدى طلبة الصف التاسع في الأردن هو النمط التفاعلي (C)، كما اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة السليماني (1994) التي أشارت إلى سيطرة الجانب الأيمن على جميع الطلاب والطالبات ماعدا طلاب وطالبات الصفين الثاني والثالث الثانوي الأدبي، إذ سيطر عليهم الجانب الأيسر للدماغ، و اتفقت مع دراسة نيكولا (Nicola,1994) التي أشارت إلى أن (56%) من عينة الدراسة يستخدمون الجانب الأيمن للدماغ، في حين أن (13%) يميلون إلى توظيف الجانب الأيسر للدماغ، و (31%) من عينة الدراسة يميلون إلى توظيف النمط المتوازي لجانبَي الدماغ.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أكثر الطلبة يستخدمون الجانب الأيمن السفلي، فقد يعود ذلك إلى استراتيجيات التدريس التي يستخدمها الأساتذة في تدريسهم بعد تطور المناهج، والتي تركز على العمليات العقلية التي يختص بها الجزء الأيمن من الدماغ.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة من حيث أن النمط (الأسلوب) C التفاعلي هو الأكثر سيادة وشيوعاً، عن دراسات أخرى، ففي دراسة ستين ومري (Steyn Maree,2002) كان النمط B الإجرائي هو الأكثر شيوعاً لدى طلبة كلية الهندسة، وفي دراسة شلنت و آخرون (Shelnutt et al,1996) كان النمط A الخارجي هو الأعلى نسبة.

وقد يفسر الاختلاف بين الدراسات من حيث أسلوب (نمط) التفكير الأكثر سيادة وشيوعاً، إلى اختلاف البيئات والمجتمعات بعضها عن بعض في خصائصها الديمغرافية وثقافتها واختلاف مناهجها (Yamazaki,2005).

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

من خلال الجدول رقم (04) تشير النتائج إلى تحقق الفرضية الأولى حيث وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين جانب السيطرة الدماغية الأيمن وأسلوب التفكير التفاعلي لدى طلبة السنة الأولى ثانوي. في ضوء أن الفقرات التي تقيس أسلوب التفكير في الدراسة الحالية أكثر ارتباطاً بالجانب الأيمن من السيطرة الدماغية، حيث يمتاز أفراد هذا النمط بالقدرة على تحديد الاتجاهات والتحرك في الحيز المكاني وإدراك العلاقات المكانية، كما أنهم جيدون في القدرات الموسيقية وإدراك المتعلق بالحدس وتذكر الوجوه والاستجابة للتعليمات السمعية والبصرية والحركية والتعبير

عن انفعالاتهم بشكل صريح. ويستطيع أفراد هذا النمط التعامل مع عدد من المشكلات في آن واحد، وتفسير لغة الإشارة والتفكير في الأشياء الفكاهية، كما أنهم جيدون في الاستجابة للمواقف العاطفية والتعامل مع المعلومات الغامضة، وفي عملية التخيل والابتكار، وهم ذاتيون في إصدار الأحكام ويتصرفون بتلقائية ويميلون الى استخدام المجازات والاستعارات والتخمين في التعامل مع المعلومات (السليمانى، 1994).

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

أشارت النتائج المبينة في الجدولين رقم (06) و (07) إلى تحقق الفرضية الثانية تحققاً جزئياً، حيث وجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) بين الذكور والإناث في متوسط درجات جانب السيطرة الدماغية الأيمن ولصالح الإناث، حيث كانت قيمة " ت " المحسوبة تساوي (-2.52) وتحت مستوى الدلالة (0.05).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عبد الحميد 1998) في شطرها الأول والتي توصلت الى وجود فروق بين الجنسين في الجانب الأيمن من الدماغ (السيطرة الدماغية) لدى العينة المصرية وتختلف في نفس الدراسة في شطرها الثاني والتي توصلت عدم وجود فروق بين الجنسين في الجانب الأيمن من الدماغ لدى العينة العمانية.

وهذا يعني في دراستنا هذه أن الجانب الأيمن من الدماغ أكثر استخداماً عند الإناث منه عند الذكور، كما قد يرجع هذا الاختلاف إلى اختلاف طبيعة البيئة الاجتماعية والثقافية لأفراد عينة الدراسة، كما أظهر الجدول رقم (06) السابق بأنه لا يوجد فرق يعزى لمتغير التخصص الدراسي ولا يوجد تفاعل (تأثير) بين الجنس والتخصص الدراسي في هذا الجانب من السيطرة الدماغية. وهذا يدل على أن كل من الأدبين والعلميين يركزون على الأسلوب (التفاعلي) في معالجتهم للمسائل وحل المشكلات هذا من جهة ومن جهة ثانية، كون الأفراد الذي يسود عندهم هذا الأسلوب يمتلكون القدرة على الاستمتاع والتفاعل مع المجتمع الذي ينتمون إليه.

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

أشارت النتائج المبينة في الجدول رقم (07) إلى عدم تحقق الفرضية الثالثة، حيث لا توجد فروق بين أسلوب التفكير التفاعلي (C) السائد تعزى لمتغيري جنس وتخصص الطلبة ولا يوجد تفاعل (تأثير) بينهما في هذا الأسلوب عند مستوى الدلالة (0.05).

وتتفق نتائج هذه الدراسة في جزءها الأول مع دراسة الزعبي وآخر (2007) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير وكذلك الأمر بالنسبة للتخصص الدراسي، هذا يدل على أن الطالبات يركزن على أسلوب التفكير التفاعلي أكثر من الذكور وهذا أمر عادي في كون أن الإناث يردن التأثير على الآخرين والقدرة على التعامل مع الآخرين وهي سمة من سمات هذا الأسلوب من أساليب التفكير. كما تتفق في جزءها الثاني مع دراسة عبد العال (1998) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين ذوي التخصصات العلمية والأدبية في أسلوب التفكير.

وهذا يدل على أن كل من الأدبيين والعلميين يركزون على نفس الأسلوب (التفاعلي) في معالجتهم للمسائل وحل المشكلات بغض النظر عن جنسهم وتخصصهم الدراسي وكذا التفاعل بين الجنس والتخصص هذا من جهة ومن جهة ثانية، كون الأفراد الذي يسود عندهم هذا الأسلوب يمتلكون القدرة على الاستمتاع والتفاعل مع المجتمع الذي ينتمون إليه.

– خلاصة نتائج الدراسة :

بعد استعراض نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها يقدم الباحث ملخص لأهم ما توصلت إليه الدراسة وهو :

1- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين جانب السيطرة الدماغية الأيمن وأسلوب التفكير التفاعلي لدى طلبة السنة الأولى ثانوي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

2- يوجد فرق دال إحصائي في جانب السيطرة الدماغية الأيمن يعزى لمتغير جنس الطلبة و لصالح الإناث، ولا يوجد فرق يعزى لمتغير التخصص الدراسي، كما لا يوجد تفاعل (تأثير) بين الجنس والتخصص الدراسي في هذا الجانب.

3- لا توجد فروق في أسلوب التفكير التفاعلي يعزى لمتغير جنس الطلبة والتخصص الدراسي ولا يوجد تفاعل (تأثير) بين الجنس والتخصص الدراسي في هذا الأسلوب.

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن تقديم التوصيات والاقتراحات التالية :

التوصيات والاقتراحات:

1- توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة وبناء على ملاحظات الباحث فإنه يوصي بما يلي :

- إجراء دراسات تستقصي أساليب التفكير لدى الطلبة حسب نموذج هيرمان وتحديد الأسلوب المسيطر على مدى جغرافي أوسع في الجزائر وعلى مستويات مختلفة من طلبة المدارس والجامعات.
- إثراء المناهج الدراسية في مختلف المراحل والمستويات التعليمية بالأنشطة التربوية المناسبة التي تساعد على تنشيط جانبي الدماغ ، دون الاهتمام بجانب دون الآخر، وذلك من أجل إتاحة الفرصة أمام الطلبة للتعبير عن أنفسهم واستغلال قدراتهم واستعداداتهم بصورة جيدة.
- إضافة أسئلة تساعد الطلبة على تنمية كل أساليب التفكير بمستوياتها المختلفة.
- عقد لقاءات مع المدرسين في المدارس وتوضيح أهمية التعلم القائم على جانبي الدماغ وكيفية استثماره في خدمة جميع الأنشطة التعليمية - التعليمية.
- العمل على تدريب الأساتذة والاساتذات على تصميم برامج تعليمية - تعلمية لتنشيط وظائف الجانب غير المسيطر من الدماغ في مختلف المواد الدراسية، وفي جميع المراحل التعليمية .
- الاهتمام بالأنشطة الطلابية التي تسهم بصورة إيجابية في الكشف عن الجانب المسيطر لديهم، وتكشف عن أساليب التفكير لديهم وتطورها بصورة إيجابية.
- الاهتمام بالفروق الفردية من خلال التدرج في نوعية الأسئلة من السهولة إلى الصعوبة، والتركيز على جميع أنماط التفكير المختلفة.
- ضرورة توازن الخبرات التي يتم تقديمها للطلبة، إذ ينبغي ألا يهمل الأساتذة فيما يزودون به الطلبة من معارف ومهارات أيا من جانبي الدماغ المسيطر.
- 2- مقترحات الدراسة:

في ضوء هذه الدراسة يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة على مستويات أخرى وعبر مختلف المراحل التعليمية
- إجراء دراسات مستقبلية قائمة على جانبي الدماغ من أجل تنمية أسلوب التفكير التفاعلي إلى جانب الأساليب الأخرى للتفكير.

- إجراء دراسة مقارنة بين المدارس والثانويات والجامعات الجزائرية فيما يخص جوانب السيطرة الدماغية وأساليب التفكير.

- إجراء دراسة لمعرفة علاقة المكونات البيئية للمدارس والثانويات في أساليب التفكير.

- إجراء دراسة مقارنة بين أساليب التفكير لدى أعضاء الهيئة التدريسية وتطابقها مع أساليب التفكير المفضلة لطلابهم.

- مراجع الدراسة:

=المراجع العربية:

1- ابراهيم، عبد العزيز. (1996). علم اللغة العصبي ، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، العدد 18.

2- الزعبي، طلال عبد الله ،محمد، شريدة ،(2007)، أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وتأثرها بكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي،مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، دمشق، 5(2).

3- السليمانى، محمد حمزة محمد،(1994)، أنماط التعلم والتفكير: دراسة نفسية قياسية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجدة، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، 3(6).

4- عبد الحميد، شاكراً ،(1998)، الفروق بين الجنسين في أساليب التعلم والتفكير: دراسة عبر ثقافية، مجلة دراسات نفسية رابطة المتخصصين النفسيين المصرية.

5- عبد العال، حامد عجوة ،(1998)، أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية ببنها، 9(33).

6- مجدي، حبيب عبد الكريم،(1997أ)، أساليب صنع القرار في ضوء بعض خصائص الشخصية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد 2.

7- المخزومي ، أمل .(1996). إطلالة على المخ البشري ووظائفه ، المجلة العربية ، العدد 286.

8- مراد ، صالح أحمد ، محمد عامر .(2001). أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم لطلبة التخصصات التكنولوجية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، مكتبة الانجلو المصرية ن القاهرة ، مج 11(32).

9- نوافلة ،وليد حسين.(2008).أثر أنماط التعلم ومناحي التدريس المقابلة لها على مستوى التحصيل الآني والمؤجل في الكيمياء لدى طلبة الصف التاسع.أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

المراجع الأجنبية:

- 1- De Boer,B.,& Coetze,H.(2000).The thinking styles preferences of learners in cataloguing and classification. Paper Presented Council and General Conference.
- 2- Dunn,R.,& Dunn ,K.(1993).Teaching secondary student through their individual learning styles :Practical approaches for grades 7-12 .
- 3-Fedler,R.(1996).Matters of style.ASEE Prism,(4),18-23.
- 4- Harrison , A . & Bramson ,R.(1982) .The art of thinking :The classic guide to increasing brain bower, New York : Berkley Publishing Group.
- 5- Shelnutt, J., Middleton, S., Buch, k., & Lumsdain, M. (1996). Forming Student Project Teams Based on Hermann Brain Dominance (HBDI) results , ASEE Annual Conference, ASEE , session 630,paper no.3.
- 6- Sternberg, R . (1997a) .Thinking styles, New York: Cambridge University Press.
- 7- Steyn, T., & Maree J.(2003) . A profile of first – year student Learning.
- 8-Yamazaki, y.(2005). Learning styles and typologies of cultural differences :A theoreticale and empirical coparison International journal of Intercultural Relations,29,521-548

التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في الدراسات الاجتماعية

Education applications of artificial intelligence in social studies

إعداد

د. سارة بنت ثنيان بن محمد آل سعود

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية – الرياض – المملكة العربية السعودية

dr.alsaud.s@gmail.com

التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في الدراسات الاجتماعية

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعريف بمفهوم الذكاء الاصطناعي، ونشأته وظهوره، والفرق بينه وبين الذكاء الإنساني، إضافة إلى مجالاته، وميادينه، ومميزاته، وأهمية الذكاء الاصطناعي بشكل عام، وفي التعليم بشكل خاص، ولاسيما دوره في تطور استراتيجيات ونماذج التدريس، مع التركيز على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مناهج وتعليم الدراسات الاجتماعية. علاوة على التطبيقات التقنية التي تخدم الذكاء الاصطناعي، والتحديات التي تواجه استخداماته. مصحوبة بعرض للدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الاصطناعي مع التعليق عليها، ودراسات مقترحة في مجال الدراسات الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، المناهج، التعليم والتعلم، الدراسات الاجتماعية التربوية.

Education applications of artificial intelligence in social studies

By

Dr. Sara Al- Saud

Abstract

This study aimed at identifying artificial intelligence concept, its genesis, and the difference between artificial intelligence and human intelligence. In addition, this study determine the artificial intelligence's fields, domains, features and its importance in general and in education specially. As well as, this study focus on the role of artificial intelligence in develop teaching strategies and models with concentration on its applications in learning/teaching social studies. In addition to technical applications that serve artificial intelligence and its challenges. This study produce literature review of artificial intelligence and suggestion studies in social studies field.

Keywords: Artificial intelligence, curricula, learning/teaching, social studies education.

التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في الدراسات الاجتماعية

خلفية الدراسة

يعد الذكاء سمة اتصف بها الكائن البشرى منذ قديم الأزل، وينظر إلى الذكاء كأكبر الأدلة على اصطفاء الخالق سبحانه وتعالى للكائن البشرى على سائر المخلوقات الأخرى. ومن الطبيعي أن يكون هناك صفات تدعم هذا الاصطفاء. وينظر إلى العقل البشرى كأهم دلائل هذا الاصطفاء ومقوماته. وبمرور الوقت أدرك الإنسان أن ذكائه هو مصدر قوته وتميزه الذي بإمكانه توظيفه واستثماره في الحاسب الآلي. وبناء على ذلك؛ قام العلماء بمحاولات عديدة لدراسة سمة الذكاء لدى الكائن البشرى، ولدى الكائنات الأخرى، وكيفية نقله إلى الآلة التي أدركوا مستوى افتقادها لهذه السمة، بهدف نقل هذه السمة للآلة. وعلى الرغم من أن الآلات ظلت لحقبة زمنية طويلة لا تتسم بأي مظهر من مظاهر الذكاء بل اقترن عملها بالعمل التقليدي ذو الطابع الروتيني المجرد من مظاهر الذكاء والابتكار. بيد أن مطلع الألفية الثالثة شهد تغيرات جوهرية ذات مخرجات إيجابية في نمط العلاقة بين ذكاء الإنسان وخبراته والآلة المعتمدة على التقنية الحديثة. وكان من مخرجات تلك العلاقة المفهوم الجديد الذي أطلق عليه العلماء المختصين مسمى الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence).

لقد كان وقع الورقة العلمية التي تقدم بها البروفيسور فايجنباوم (Faygenbaum) خبير الذكاء الاصطناعي في جامعة ستانفورد الأمريكية إلى "مؤتمر الذكاء الاصطناعي العالمي" في العام 1977م أكبر الأثر في توجيه هذا العلم الجديد، فقد طرح البروفيسور فكرة أن قوة أنظمة الخبراء تتبع من المعرفة (Knowledge) التي تخزنها وليس من قدرتها على تمثيل النماذج والقيام بعمليات استنتاجية، ومن هذه النظرية ركزت الأبحاث الجديدة على استخلاص المعرفة من الخبراء عوضاً عن التركيز على الطرق المختلفة للتمثيل والعمليات الاستنتاجية المعقدة، وهما موضوعان لم يتم تكوين نظريات متكاملة عنهما بعد، وبالتالي فهما يعانيان من قصور في تطبيقاتهما العملية (الهادي، 2005).

ويعتبر الذكاء الاصطناعي لغز مهم: إذ كيف لهذا الدماغ الصغير، سواء كان بيولوجياً أو إلكترونياً، أن يفهم ويدرك ويتنبأ ويتفاعل مع عالم أكبر وأعقد من الدماغ نفسه؟ كيف يمكن سلوك طريق يعنى بصناعة مثل هذا الدماغ الصغير بكل

صفاته المعقدة؟ لا شك أن هذا السؤال صعب، ولكن بخلاف البحث عن وسيلة مواصلات أسرع من سرعة الضوء، فإن الباحث في علم الذكاء الاصطناعي والدارس له؛ يجد أن هذا العلم قائم على أسس متينة وراسخة، وإذا ما أريد تقريب تلك الصورة التي قد تبدو في نظر البعض بعيدة المنال وربما صعبة التخيل، فإن كل ما على الإنسان هو النظر إلى المرأة ليجد مثلاً حياً عن النظام الذكي (الشراعية وعبد الله، 2000).

لقد أدت وتيرة التقدم السريع في جميع فروع العلوم، لاسيما في النصف الثاني من القرن العشرين المنصرم إلى التكامل علوم عديدة كما هو الحال في علم الفسيولوجيا، وعلم البيولوجيا، وعلم الرياضيات، وعلم الفيزياء، وعلم الحاسبات، وعلم الفلسفة واللغويات، وقاد هذا التكامل والتعاقد بين تلك العلوم المختلفة إلى دراسة ومحاكاة نظم الذكاء الإنساني وتطويرها، حيث راود العلماء الأمل في انتقال سمات وأساليب الذكاء الفطري والخبرة المكتسبة للإنسان إلى نظم البرمجة للحاسبات الآلية بغية الاستفادة منها في شتى مجالات الحياة، والتي تتطلب قدراً من الذكاء والخبرة اللازمة ذات الصبغة التطبيقية لمسايرة التطور في تلك المجالات ومن أهمها التطبيقات الصناعية والزراعية والتجارية (كاظم، 2012).

وبناء على ذلك؛ ظهر التوجه نحو الذكاء الاصطناعي لمحاكاة الذكاء الإنساني ودراسة قدراته العقلية، في محاولة لفهم عمليات العقل البشري، بطريقة تتعد عن علم الفلسفة وعلم النفس وعلم التشريح، إذ تعنى بالعقل البشري كظاهرة متشعبة العلاقات تتوحد معطياتها في خصائص معينة تتسم بالتفرد، وبذلك يتضح أن علم الذكاء الاصطناعي يسعى لبناء الذكاء بالقدر الذي يعنى فيه بفهم هذا الذكاء، ومن أهم الأسباب لدراسة الذكاء الاصطناعي؛ ما نتج عن استخدام الحاسوب في مجال التعرف على الأشكال والرموز والنماذج المختلفة، حيث ظهرت نظم الذكاء الاصطناعي والتي تميزت بانتقال جزء من أساليب الذكاء الإنساني إلى نظم البرمجة للحاسبات الآلية، والتي ساهمت بدورها في بناء نظم الخبرة المشتملة على بعض من الخبرات التي يكتنزها العقل البشري (الهادي، 2005؛ قنديل، 2016).

وتقدم برامج الذكاء الاصطناعي فوائد عديدة في مجالات مختلفة من الحياة المعاصرة التي اكتسبت الصبغة الرقمية القائمة على التقنية المتطورة، فبالرغم أن لا أحد يستطيع أن يتنبأ بتفاصيل المستقبل، إلا أنه من الواضح أن الحاسوب مع الذكاء الإنساني سيكون لهما تأثير ضخم وبالغ الأثر في مستقبل الحياة اليومية للبشرية، وفي صناعة أنماط وقوالب جديدة من التطور العلمي والحضاري في المستقبل المنظور للإنسان، ويعد الذكاء الاصطناعي من أكثر الميادين جذباً لاهتمام العلماء وغير العلماء في العصر الحديث، فقد استقطب اهتمام العلماء بصفة عامة والتربويون بصفة خاصة، حيث يشهد هذا الميدان ابتكارات وتطورات مستمرة، ومن المتوقع أن يكون للذكاء الاصطناعي دور مهم في مستقبل البشرية، فهو علم يركز على تصميم الآلة القادرة على أن تشارك الإنسان في سلوكيات توصف بأنها ذكية، وقد أضحت البشرية تستخدم الكثير من الأنظمة التي تعتمد على هذا العلم في مجال الاقتصاد والطب والهندسة وتدريب الجيوش والألعاب والتربية ... إلى غير ذلك، ومن خلال التقنية البالغة التطور يمكن التعرف على أشياء كان البشر في الماضي القريب

يدفعون المبالغ الباهظة، وينتظرون الأوقات الطويلة والتي قد تصل إلى أشهر أو سنوات، ويسافرون آلاف الكيلومترات البرية والأميال البحرية للوصول إليها، ولكن من خلال استخدام التقنية المتقدمة أمكن الوصول إلى كل ذلك بكل يسر وسهولة ودقة (الشرقاوي، 2011).

وفي مجال التصنيع أصبحت الآلة تمثل الأساس في جودة وسرعة الإنتاج، وأصبح الاعتماد على الأيدي العاملة أقل، وتطورت الآلة في كل مجال، ووضحت بعض المجتمعات تخطط بقصد استخدام السيارة بدون سائق، وفي مجال التعليم بات الاعتماد على البرمجيات التعليمية والأنظمة الخبيرة في التعلم الذاتي معياراً للتقدم والتي تمكن من الحصول على أعلى الدرجات العلمية من جامعات خارجية ذات تصنيف عالمي مرموق عن طريق المقررات الإلكترونية الضخمة والمتقدمة، خاصة بعد أن أصبح المعلمين المهرة أقل عدداً بالنسبة لعدد الطلبة الهائل، علاوة على أن نسبة المعلمين بالنسبة للطلبة قليلة ولا تسمح بتعليم جيد في مختلف أقطار العالم نظراً للأوضاع الاقتصادية في معظم البلدان (خميس، 2008).

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة؛ يتبين وجود عدد من الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت الذكاء الاصطناعي، وأبرزت دوره في التطبيقات التربوية بما يسهم في توفير مناهج ذات جودة نوعية وبيئات تعليمية تعليمية تنمي أنماط التفكير المختلفة، وخاصة مهارات التفكير العليا لدى الطلبة. فقد تناولت دراسة شلبي (1991) تجربة استخدام استراتيجيات الذكاء الصناعي في تخطيط وبرمجة مقررات التعليم المفتوح بجامعة الإسكندرية في مصر، وهدفت إلى استخدام الحاسوب وسيطا للتعلم الذاتي في التعليم المفتوح، أو التعليم عن بعد، وحددت تجربة الدراسة في تدريس مقررات الفصل الدراسي الأول والثاني من التعليم المفتوح بجامعة الإسكندرية، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة؛ اتفاق الرأي بين الباحث والمحكمين حول أهمية البرنامج كخبرة رائدة في هذا المجال، أنها قدمت 14 مقراً دراسياً لطلبة التعليم المفتوح، وقدمت أنماطاً متنوعة من البرامج وفقاً لطبيعة المحتوى، والأهداف التعليمية، وأنه يمكن الاستفادة من هذه التجربة في التعليم العام والتعليم العالي.

هدفت دراسة شافرين (Schaverien, 2001) إلى معرفة أثر وفاعلية تعليم الطلبة المعلمين قبل الخدمة في الفصول الافتراضية بجامعة سياتيل بالولايات الأمريكية المتحدة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أهمية تطبيق تقنية الفصول الافتراضية في الجامعة، وخاصة في ظل توفر الإمكانيات المادية والبشرية، ورغبة كثير من الناس في مستويات تعليمية راقية. بالإضافة إلى ما تقدمه هذه التقنية من حلول للكثير من الصعوبات التي تعترض العملية التعليمية.

سعت دراسة ودوز (Woods, 2004) إلى الكشف عن تقديرات الطلبة لكفاءة التعليم القائم على الويب في أمريكا، في مجالات؛ توظيف التقنيات، ومبادئ التطبيق الجيد، وموائمة الذكاءات المتعددة. وذلك من أجل تكوين الاستنتاجات وصياغة التوصيات لتصميم المقررات التي تلائم احتياجات الطلبة البالغين الذين يتعلمون بطرق متنوعة،

وبشكل فعال، وبالتالي العمل على زيادة رضا الطلبة من خلال تقديم تجربة تعلم متعددة الأبعاد لجميع المتعلمين. وظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباطات دالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين رضا الطلبة عن التعليم القائم على الانترنت وتقديراتهم للتقنيات القائمة على الويب، ومبادئ التطبيق الجيد، وأنماط الذكاءات المتعددة. وحظيت الميزات الخاصة بجلسات المناقشة، ومعلومات المقرر، والبريد الإلكتروني، وروابط الويب، والإعلانات بتقديرات أعلى من الميزات الخاصة بالمنهج، واليوميات، والوسائط المتعددة.

عمدت دراسة شحاتة (2005) الى التعرف على فعالية برنامج قائم على استراتيجيات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير الابتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مصر، والكشف عن فعالية بعض استراتيجيات الذكاء الاصطناعي في إنتاج برامج الحاسوب التعليمية متعدد الوسائل. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعتين (الدراسة، والمقارنة). ووضحت النتائج أن عملية بناء وتطوير البرمجيات التعليمية القائمة على استراتيجيات الذكاء الاصطناعي والتي تعرف بنظم برمجيات التعليم الذكية عملية معقدة، ومكلفة، وتكتنفها كثير من الصعوبات والمشاكل، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي لطلبة الصف الأول الثانوي في اختبار التفكير الابتكاري (فيما يتصل بالطلاقة) وذلك لصالح التطبيق البعدي لمجموعة الدراسة.

انصب اهتمام دراسة عمار (2006) على الكشف عن فعالية استخدام التعلم الذاتي القائم على النظم الخبيرة الحاسوبية في تدريس الجغرافيا في التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد والقيم الاقتصادية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مصر، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات الطلبة في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي واختبار التفكير الناقد وكذلك اختبار المواقف للقيم الاقتصادية.

أكدت دراسة وي (Wei, 2007) التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية أن تعلم التصميم غرضي التوجيه يعد مهمة صعبة للعديد من المبتدئين، ويمكن لأنظمة التعلم الذكية (ITSs) مساعدة الطلبة في حل هذه المشكلة المعقدة. ويتضمن نظام التعلم الذكي ثلاث مكونات أساسية، وهي مقيم خبير يقوم بملاحظة أداء الطلبة وتحديد الأخطاء في إجاباتهم، ونموذج لطالب يعمل على تشخيص الفجوة في معرفة الطلبة، ومرشد تربوي يعمل على تقديم التغذية الراجعة للطلبة، وتعمل هذه الرسالة على إعداد أحد نماذج الطلبة لتطبيق شبكات افتراضية حركية ذرية (ADBNs)، والتي تشمل اثنان من الشبكات الافتراضية الذرية (ABNs) المترابطة، وتعمل الرسالة كذلك على تقديم أحدث نماذج الطلبة من خلال تقديم المفاهيم والعلاقات الهامة، مثل المقتضيات، والاختلاف؛ تتبع تاريخ تعلم الطلبة؛ وتوظيف نموذج الطالب من خلال كل من العمل المفتوح والمغلق. وأوضحت النتائج أن توظيف التشخيص من خلال التدريبات المفتوحة

والمغلقة يعد بمثابة طريقة فعالة لزيادة دقة نماذج الطلبة، كما أظهرت النتائج أن أداء نماذج الطلبة التي استخدمت الشبكات الافتراضية الحركية (ADBNs) كان أفضل من نماذج الطلبة العددية الغير متقدمة.

سعت دراسة نصيف (2008) إلى التعرف على درجة استخدام الذكاء الصناعي بالمستشفيات السعودية، وتحديد عوائق استخدامه وأسبابها، وتحديد العلاقة بين الذكاء الصناعي وجودة الخدمات، ومدى قناعة القيادات الإدارية العليا في المستشفيات في دعم استخدام الذكاء الصناعي، وتطويع الذكاء الصناعي في حل كثير من المشكلات التي تواجهها المستشفيات. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التطبيقي. وكشفت أهم نتائج الدراسة أن استخدام الخدمات الإلكترونية يؤدي إلى السرعة والدقة في تقديم الخدمة وبالتالي التميز في تقديمها، واستخدام تطبيقات الذكاء الصناعي إن لم يكن مرتبطاً بموافقة العملاء فإنه يعد تكلفة إضافية على المنشأة الصحية.

هدفت دراسة صالح (2009) إلى معرفة أثر تطبيق الذكاء الاصطناعي والذكاء العاطفي على جودة اتخاذ القرارات في الأردن، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكشفت أهم النتائج عن أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.01$) بين استخدام أساليب الذكاء الاصطناعي وجودة اتخاذ القرارات الإدارية، وهذه العلاقة فسرت بقيمة معامل التحديد (R-Square) والتي تعادل (0.5%).

عمدت دراسة كامل (2010) إلى التحقق من أثر الذكاء الاصطناعي كمتغير تصميم بالتعلم الإلكتروني التعاوني في تنمية مستويات التحصيل المعرفي بمقرر تصميم المواقف التعليمية لدى طلبة تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية في مصر، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات الطلبة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي للمجموعتين التجريبيتين لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

قصدت دراسة الفقي (2012) قياس أثر إدارة المواقف التعليمية الإلكترونية المصممة في تنمية التحصيل المعرفي، ودعم الاتجاه نحو مقرر الذكاء الاصطناعي والنظم الخبيرة لدى طلبة تكنولوجيا التعليم في مصر. واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي. وأسفرت النتائج عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين مجموعتي الدراسة في التحصيل المعرفي والاتجاه نحو المقرر لصالح المجموعة التجريبية.

سعت دراسة الرشيد (2014) إلى قياس فعالية استخدام التعلم الذاتي القائم على النظم الخبيرة الحاسوبية في تدريس الجغرافيا في التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد والقيم الاقتصادية لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات طالبات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي.

ركزت دراسة إبراهيم (2015) على بناء نظام خبير لحل مشكلات التربية العملية المتنوعة التي تواجه الطالب المعلم أثناء التطبيق الميداني لمقرر التربية العملية بكلية التربية جامعة قناة السويس في مصر. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق الدراسة على مجموعة تجريبية (25) من الطلبة. وأثبتت النتائج أن النظام الخبير على شبكة الويب يتصف بفعالية في تنمية مهارات حل المشكلات وتنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى الطلبة المعلمين.

قصدت دراسة الصعيدي وإبراهيم والشهران (2015) الكشف عن أثر تصميم نظام خبير تعليمي في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وشبه التجريبي. وأسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائي عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لكل من الاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية، ولبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لصالح التطبيق البعدي.

أكدت دراسة مانك (Mankad, 2015) أن الذكاء الاصطناعي (AI) ساهم في عدد كبير من التطبيقات الذكية، وفي تنمية تصميم وتطبيق الأنظمة الأوتوماتيكية، ومن أجل الحصول على تصنيف دقيق لقدرات الطلبة، تم تصميم أحد الأنظمة الخبيرة والذي يعمل على توظيف مجال المعرفة في نظرية الذكاءات المتعددة (MI). ويتمثل الهدف الأساسي في تصنيف قدرات الطلبة للعمل في أحد المجالات الثلاثة، وهي: الهندسة، والإدارة، والعلوم بمساعدة النظام الخبير، وإظهار أهمية النظام الخبير وخصائصه النموذجية، ومميزاته، والتعريف بأهمية نظرية الذكاءات المتعددة، وأنماطها المتنوعة. وعرض تصميم النظام الخبير بغية تصنيف قدرات الطلبة. والعمل على توظيف نظرية الذكاءات المتعددة عبر النظام الخبير. إضافة إلى مناقشة المدخل المصمم وخصائص النظام الخبير.

سعت دراسة سلامة (2016) إلى تطوير برنامج تعلم إلكتروني القائم على النظم الخبيرة لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير وحل المشكلات في مقرر الفيزياء لدى طلبة المرحلة الثانوية في البحرين. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وكشفت النتائج عن فاعلية البرنامج القائم على النظم الخبيرة بالمقارنة بالبرنامج التقليدي.

هدفت دراسة مصطفى (2016) إلى التعرف على الدور الذي يضطلع به الذكاء الاصطناعي ومختلف نماذجه في عملية اتخاذ القرار في الوقت الراهن، وعن مدى إمكانية اعتبار نموذج (ANN) أفضل طريقة للتنبؤ باستهلاك الكهرباء في تلمسان بالجزائر، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي. وأكدت نتائج الدراسة أنه يمكن الاعتماد على الشبكات العصبية الاصطناعية في إعطاء نتائج واعدة وأقرب للحقيقة. مما يفتح المجال أمام الباحثين للقيام بأبحاث أخرى في هذا المجال أو مجالات أخرى، والتنبؤ بصفة عامة بناء على أسلوب علمي منظم يعتمد على الذكاء الاصطناعي.

وأكدت دراسة كيلا (Cuiye, 2016) أن المداخل التقليدية لتدريس اللغة الإنجليزية أدت في المدارس المتوسطة إلى مشكلات ونقاط ضعف متعددة تم انتقادها على نطاق واسع، ولذلك شرعت وزارة التعليم في إعلان "معايير جديدة لمنهج اللغة الإنجليزية"، كما أدى تعديل تدريس اللغة الإنجليزية إلى ظهور متطلبات جديدة. وعلى الرغم من ذلك فإن الأزمة غالباً ما تؤدي إلى التحول إلى الأفضل، لاسيما مع توافر الميزة الخاصة بتوظيف تقنية المعلومات في مقررات اللغة الإنجليزية. فقد عمل تطبيق الذكاء الاصطناعي في تدريس اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة على تحسين عملية تدريس اللغة الإنجليزية، وخلق فرص جديدة، وإنشاء بيئة التدريس الفردي للغة الإنجليزية وذلك بغرض إعداد برنامجاً جديداً لتحسين القدرات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية بالاعتماد على الذكاء الاصطناعي. واستخدام النظم الخيرة وتقنية المعلومات في التعرف على اللغة الطبيعية للذكاء الاصطناعي لإعداد نظام تدريسي جديد لفصول اللغة الإنجليزية. ومن خلال تطبيق هذا النظام في فصول اللغة الإنجليزية، أمكن ملاحظة تطور قدرات التدريس الصفّي لدى معلمي اللغة الإنجليزية، كما تحسنت قدرات التعلم لدى الطلبة.

هدفت دراسة العوضي وحسونة (2017) إلى تقديم سيناريو مقترح لتطوير دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية في ضوء متطلبات التعلم الذكي والمواطنة الرقمية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينة الدراسة في (286) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، وطبقت استبانة موزعة على مجالات الدراسة. وظهرت النتائج أن متوسطات درجات تمكن أعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات التعلم الذكي والمواطنة الرقمية جاءت بنسبة (65.39%)، وتصدر الترتيب الأول متطلبات المواطنة الرقمية بنسبة (70.40%)، وجاء ثانياً متطلبات التعلم الذكي بنسبة (60.30%). وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في استجابات أعضاء هيئة التدريس لصالح أصحاب سنوات الخبرة أكثر من 10 سنوات، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة لمجالات متطلبات التعلم الذكي والمواطنة الرقمية تعزى إلى متغيري جنس المستجيب، والدرجة العلمية. وقد قدمت الدراسة تصوراً للسيناريو المقترح.

سعت دراسة الكحلوت والمقيد (2017) إلى تحديد متطلبات توظيف التعلم الذكي في العملية التعليمية في الجامعات الفلسطينية القائمة على الذكاء الاصطناعي واللازم توافرها. والمتمثلة في الأبنية والأجهزة والمعدات، والبرامج والتقنيات، وعناصر المنهج، والكادر البشري والتنظيمي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت أداة الاستبانة على عينة بلغت (100) مستجيب من الخبراء في كلية التربية وكلية أنظمة المعلومات الحاسوبية من ثلاث جامعات فلسطينية، وهي: جامعة القدس المفتوحة، وجامعتان في غزة؛ وهما جامعة الأزهر، والجامعة الإسلامية. وأوضحت النتائج أن مطلب عناصر المنهج جاء في صدارة الاحتجاجات بنسبة (96.71%) وركزت المطالب على أساليب التقويم، وحل ثانياً مطلب الحاجة إلى الكادر البشري والتنظيمي (88.33%) وركزت المطالب على عضو هيئة التدريس القادر على استخدام تقنيات وتطبيقات التعلم الذكي، وجاء في المرتبة الثالثة مطلب الحاجة إلى البرامج والتقنيات الحديثة بنسبة

(85.03%) وركزت المطالب على توفير برامج الاستجابة التفاعلية، وجاء أخيراً متطلب الحاجة إلى الأبنية والأجهزة والمعدات بنسبة (84.80%) وركزت المطالب على توفير قاعات دراسية تحتوي على الأجهزة الحديثة اللازمة.

يستخلص من العرض الموجز للدراسات السابقة؛ اتفاقها مع الدراسة الحالية في الهدف العام وهو التعرف على أهمية استخدام وتطبيق الذكاء الاصطناعي، وفاعليته في التعلم الذاتي، وفي اتخاذ القرارات داخل المؤسسات التعليمية وغير التعليمية على المستوى الإداري أو مستوى الفئة المستفيدة. كما اتفقت على ضرورة الأخذ بأساليب الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية التعلمية كما في دراسة كل من (شلي، 1991؛ شحاتة، 2005؛ عمار، 2006؛ كامل، 2010؛ إبراهيم، 2016، العوضي وحسونة، 2017؛ الكحلوت والمقيد، 2017؛ Cuiye, 2016؛ Woods, 2004؛ Schaverien, 2001). في حين الدراسة الحالية مع اختلفت الدراسات السابقة في المنهج العلمي المتبع، والمجتمع، وبعض العناصر الأخرى. وتمت الاستفادة من أدبيات الدراسات السابقة في إعداد الخلفية النظرية للذكاء الاصطناعي، كما تمت الاستفادة من تجارب الدراسات السابقة في توظيف اذكاء الاصطناعي في مناهج تعليم الدراسات الاجتماعية.

ورغم ما كتب من المقالات وما أجري من الدراسات العلمية في مجالات الذكاء الاصطناعي، غير أن المقالات والدراسات التي تناولت هذا الموضوع من الناحية التربوية العميقة تبقى قليلة. وما هذه الدراسة سوى واحدة منها، تحاول إلقاء الضوء على مجموعة من النقاط المهمة الخاصة بالتطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي، وأهم مجالات تطبيقه في مناهج وتعليم الدراسات الاجتماعية. حيث تناولت الذكاء الاصطناعي من حيث مفهومه، وأهميته، ومميزاته، وتاريخ ظهوره، والفرق بينه وبين الذكاء الإنساني، وبعض عملياته، وتطبيقات استخدامه في مناهج وتعليم الدراسات الاجتماعية، مشكلة الدراسة وأسئلتها

في ضوء ما تم عرضه عن الذكاء الاصطناعي، وتنامي استخداماته في شتى المجالات، وخاصة المجال التربوي، والدور المنوط بالمؤسسات التعليمية في تطبيقه والاستفادة منه. فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الحاجة الملحة إلى استخدام الذكاء الاصطناعي كأحد أهم الاتجاهات التربوية الحديثة. بهدف الاستفادة القصوى من هذا النمط الحديث من الذكاء في الحقل التربوي بشكل عام، والدراسات الاجتماعية على وجه الخصوص. ويمكن صياغة أسئلة الدراسة في الآتي:

1- ما مفهوم الذكاء الاصطناعي؟

2- ما الفرق بين الذكاء الاصطناعي والذكاء الإنساني؟

3- ما مجالات تطبيق الذكاء الاصطناعي؟

4-ما أهم تطبيقات استخدام الذكاء الاصطناعي في مناهج وتعليم الدراسات الاجتماعية؟

5-ما التحديات التي تواجه تطبيقات الذكاء الاصطناعي؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 1-تحديد مفهوم الذكاء الاصطناعي وعلاقته بمستحدثات العصر.
- 2-التعرف على الفرق بين الذكاء الاصطناعي والذكاء الإنساني.
- 3-التعرف على مجالات تطبيق الذكاء الاصطناعي.
- 4-توضيح تطبيقات استخدام الذكاء الاصطناعي في مناهج وتعليم الدراسات الاجتماعية.
- 5-الوقوف على التحديات التي تواجه تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

أهمية الدراسة

انبثقت أهمية هذه الدراسة من الاعتبارات الآتية:

- 1-قد تساعد الدراسة المهتمين بالعملية التعليمية، وخاصة مؤلفي ومخططي المناهج الدراسية، في تفعيل دور الذكاء الاصطناعي من خلال تضمينه في المناهج الدراسية، لجميع المراحل الدراسية، في التعليم العام والجامعي.
- 2-قد تسهم الدراسة في إلقاء الضوء على كيفية الاستفادة من الذكاء الاصطناعي في عمليتي التعلم والتعليم.
- 3-تتناول الدراسة اتجاه تربوي حديث جداً وهو دمج التقنيات الحديثة المتقدمة كالأنظمة الخبيرة والتعلم الذكي في تعلم الطلبة.
- 4-ندرة الأبحاث-على حد اطلاع الباحثة - التي تناولت الذكاء الاصطناعي وعلاقته بالعملية التعليمية ولاسيما مناهج وتعليم الدراسات الاجتماعية، مما دفع الباحثة إلى المساهمة في إثراء هذه الجانِب.

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي القائم على المسح النظري للأدبيات العلمية وخاصة التربوية منها للإجابة عن أسئلة الدراسة. ويعتمد هذا المنهج على "دراسة الحالة أو الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، ومن ثم الوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم الواقع وتطويره" (شحاتة

والنجار، 2003، 301). حيث أنه من المناهج البحثية المناسبة لمثل هذا النوع من الدراسات. وذلك بغية التعرف على مفهوم الذكاء الاصطناعي وأهميته، ومجالاته، وربط تطبيقاته بالعملية التعليمية التعلمية لاسيما في مناهج وتعليم الدراسات الاجتماعية التربوية.

الإجابة عن أسئلة الدراسة

الإجابة عن السؤال الأول: ما مفهوم الذكاء الاصطناعي؟

يعرف الهادي (2005، 15) الذكاء الاصطناعي بأنه: "علم من أحدث علوم الحاسب الآلي، وينتمي هذا العلم إلى الجيل الحديث من أجيال الحاسب الآلي، ويهدف إلى أن يقوم الحاسب الآلي بمحاكاة عمليات الذكاء التي تتم داخل العقل البشري، بحيث تصبح لدى الحاسوب المقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات بأسلوب منطقي ومرتب وبنفس طريقة تفكير العقل البشري". وعرفه الشرقاوي (2011، 23) بأنه: " فرع من علوم الحاسب الآلي الذي يمكن بواسطته خلق وتصميم برامج الحاسبات التي تحاكي أسلوب الذكاء الإنساني، لكي يتمكن الحاسب الآلي من أداء بعض المهام بدلا من الإنسان، والتي تتطلب التفكير والتفهم والسمع والتحدث والحركة بأسلوب منطقي ومنظم". في حين يلخص إبراهيم (2015، 34) هذا مفهوم بقوله " أن الذكاء الاصطناعي من أحد فروع علوم الحاسب الآلي، ويعتمد أساساً على فكرة الاستقراء والاستدلال".

لقد اشغل البحث عن ماهية الذكاء الفلاسفة والعلماء من قبل أكثر من ألفي عام، فقد حاولوا فهم كيف تتم رؤية الأشياء، وكيف يتم التعلم، والتذكر والتعليل، ومع حلول استخدام الحاسب الآلي في الخمسينات من القرن العشرين المنصرم تحولت هذه البحوث إلى أنظمة تجريبية واقعية، وترجع بدايات الذكاء الاصطناعي كعلم معرفي حديث إلى التحول الذي حدث من نظم البرمجة التقليدية بعد الحرب العالمية الثانية إلى استحداث برامج للحاسبات الآلية تتسم بمحاكاة الذكاء الإنساني في إجراء الألعاب ووضع الحلول لبعض الألغاز، والتي تعاضمت أحجامها، وصارت أرصدة ضخمة من برمجيات المحاكاة للعقل البشري، تلى ذلك تبلورها في أنظمة الخبرة، وأصبحت نظماً جديداً من الذكاء اطلق عليه الذكاء الاصطناعي، وقد بدأ رسمياً من منتصف القرن العشرين المنصرم في استخدام هذا المسمى الجديد (الذكاء الاصطناعي)، أما قبل هذه الحقبة الزمنية، فيلاحظ أن عدداً من العلوم الأخرى عنت بشكل أو بآخر بالذكاء الاصطناعي وبطريقة غير مباشرة، ومن ذلك علم الوراثة، ولاسيما ما يرتبط بالذكاء في مجال دراسة جينات العباقرة وكبار المفكرين والعلماء في محاولة لعزو ذكاهم للجينات الوراثية (عبد النور، 2005؛ الشرقاوي، 2011).

ويرجع سبب تسميته بالذكاء الاصطناعي وليس بالتفكير الصناعي إلى ما أورده دافيز (Davies, 2016) في مقالته التي تناول فيها مخاطر الذكاء الاصطناعي، إذ اجاب على هذا التساؤل بشكل غير مباشر، وذلك عندما أكد أن لا خطر من تطبيقات الآلة ويقصد بذلك تطبيقات الذكاء الصناعي مهما كانت ذكية، لأنها لا تفكر، وبدا مقالته بسؤال من

أين أتى هذا القلق من وعي الآلة؟ واستطرد قائلاً... " فمع أننا نفعل الكثير من دون وعي، مثل إدراكنا للمشاهد المرئية، وتكويننا للجمال التي نقولها، يبدو أن الناس يقرون الخطط المعقدة بالتفكير الواعي المتعمد، ويبدو من غير المعقول أن تفعل شيئاً معقداً، كالسيطرة على العالم من دون تفكير واعٍ، وقد يكون من الصعب على الناس تخيل أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يمثل تهديداً وجودياً، إلا إذا كان يتمتع بتفكير واعٍ" (2).

الإجابة عن السؤال الثاني: ما الفرق بين الذكاء الاصطناعي والذكاء الإنساني؟

يمكن تعريف الذكاء الاصطناعي للحاسب الآلي بأنه "القدرة على تمثيل نماذج محاسبية (Computer Models) لمجال ما من مجالات الحياة وتحديد العلاقات الأساسية بين عناصره، ومن ثم استحداث ردود الفعل التي تتناسب مع أحداث ومواقف هذا المجال، فالذكاء الاصطناعي مرتبط في المقام الأول بتمثيل نموذج محاسبي لمجال من المجالات، ومن ثم استرجاعه وتطويره، ومرتبب ثانياً بمقارنته مع مواقف وأحداث مجال البحث للخروج باستنتاجات مفيدة (كاظم، 2012). في حين يعرف الذكاء الإنساني على أنه "القدرة على التفكير المجرد الذي يعتمد على المفاهيم الكلية، وعلى استخدام الرموز اللغوية والعددية، والقدرة على التصرف الهادف، والتفكير المنطقي، والتعامل المجدي والأمثل مع البيئة المحيطة والتغيرات الطارئة والمعطيات والخيارات المتاحة" (عباس، 2002).

يتضح أن الفرق بين تعريف الذكاء الاصطناعي والإنساني المذكورين أعلاه يتمثل بالدرجة الأولى في القدرة على استحداث النموذج، والإنسان قادر على اختراع وابتكار هذا النموذج، في حين أن النموذج الحاسوبي هو تمثيل لنموذج سبق استحداثه في ذهن الإنسان، وبالدرجة الثانية في أنواع الاستنتاجات التي يمكن استخلاصها من النموذج، فالإنسان قادر على استخدام أنواع مختلفة من العمليات الذهنية مثل الابتكار (Innovation)، والاختراع (Creativity)، والاستنتاج (Reasoning) بأنواعه، في حين أن العمليات الحاسوبية تقتصر على استنتاجات محدودة طبقاً لبديهيّات وقوانين متعارف عليها يتم برمجتها في البرامج ذاتها.

يشير كاظم (2012) أن للذكاء الاصطناعي ثلاث عمليات، وهي التعليم وتعني اكتساب المعلومات والقواعد التي تستخدم هذه المعلومات، والتعليل وهو استخدام القواعد السابقة للوصول إلى استنتاجات تقريبيه أو ثابتة، وأخيراً التصحيح التلقائي أو الذاتي. في حين يؤكد الشرفاوي (2011) أن الذكاء الاصطناعي فرع من فروع علوم الحاسوب يعنى بالسلوك الذكي عند الإنسان ويحتاج إلى نظام بيانات تستخدم لتمثيل المعلومات والمعرفة. فعلى سبيل المثال الخوارزميات تستدعي الحاجة الاستعانة بها لرسم طريقة استخدام هذه المعلومات، ولغة البرمجة تستخدم لتمثيل كلاً من المعلومات والخوارزميات. وبذلك يتضح أن علم الذكاء الاصطناعي يهدف إلى فهم العمليات الذهنية المعقدة التي يقوم بها العقل البشري أثناء ممارسته (التفكير) ومن ثم ترجمة هذه العمليات الذهنية إلى ما يوازيها من عمليات محاسبية تزيد من قدرة الحاسوب على حل المشاكل المعقدة.

بالإضافة إلى ذلك؛ يشير فؤاد (2012) أن الذكاء الصناعي مختلف تماماً عن الذكاء الطبيعي، وأن هناك مساحة شاسعة تفصل بينهما، فالذكاء الطبيعي لديه قدرة على الاستنتاج، واكتساب معرفة جديدة، وإمكانية على التعلم من خلال التجارب المختلفة، ومعالجة الأشياء المحيطة، كما يتميز بالاستجابة المرنة للمواقف المختلفة، وحل المسائل أو تقسيم المسألة المعقدة إلى أجزاء أبسط، والفهم والإدراك وعلى الأخص عند وجود معلومات غامضة أو متناقضة، والتخطيط والتنبؤ بنتيجة التصرفات قبل حدوثها، ومقارنة البدائل المتاحة، والتمييز بين المواقف المتشابهة، واستنتاج أوجه الاختلاف بينها، والتعميم أو إيجاد أوجه التشابه بين المواقف المختلفة، في حين أن ذلك لا يتسنى القيام به في الذكاء الاصطناعي.

وقد استخلصت فؤاد (2012) في دراستها التي هدفت إلى المقارنة بين الذكاء الطبيعي والذكاء الاصطناعي، أهم الفروق بينهما، والتي تمثلت في أمرين جوهريين، وهما:

—أن قوة العقل البشري تتفوق بمراحل على قوة العقل الاصطناعي، وأن العقل البشري لديه قدرة هائلة على تخزين المعلومات تفوق بمراحل العقل الاصطناعي، كما يتميز العقل البشري بالثنائية والتي تتجلى في اللغة البشرية، وهذه الثنائية هي التي تمكنه من التفكير بطرق عديدة وتساعد لغته على أن تكون أكثر ثراء وتنوعاً.

—أن هناك سمات يسهل على العلماء فهمها ونقلها إلى الحاسوب بسبب بساطتها، وهناك سمات أخرى يوجد صعوبة في نقلها إلى الحاسوب بسبب تعقدها، وأنها لا تخضع لنظام واضح أو خطوات محددة يمكن أن يتبعها الحاسب، ليحقق هذا النظام، ومنها الرغبة والتفضيل والإدراك.

وفي ضوء ذلك؛ يمكن إدراك أن الذكاء الصناعي قد يوظف تطبيقات في صورة آلات لديها وعي ولكن بلا تفكير!، ولذلك هي لا تمثل خطر على البشرية، والذكاء الصناعي محدود ولا يصل لدرجة الذكاء البشري الذي لديه قدرة متميزة على التفكير في أنماط متباينة ومستويات متعددة.

الإجابة عن السؤال الثالث: ما مجالات تطبيق الذكاء الاصطناعي

يغطي الذكاء الاصطناعي مجموعة واسعة من المجالات الفرعية، والتي أصبح كلا منها أو سوف يصبح مجال دراسة وبحث مستقل، ومنها التعرف على النسق، والأنظمة المتخصصة، وتمثيل وهندسة المعرفة على الإنسان الآلي، ومعالجة وفهم اللغة الطبيعية، والتفكير الآلي، وفهم الخطاب، وحل المشكلات والأنظمة التصحيحية، ومن منظور أشمل فإن الذكاء الاصطناعي هو أحد فروع المعرفة التي تهتم بالمكونات والمشاكل المشتركة، والعلاقات الثنائية، والاعتماد المتبادل بين هذه المجالات الفرعية، وهذا ما ساعد على تعدد مجالات تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والتي أوردها (بيسوني، 1999؛ الرتيمي، 2012) كالتالي:

1- استخدام الذكاء الاصطناعي في المكتبات ومراكز المعلومات: ظهرت تقنية جديدة يبحث فيها المتخصصون في مجال المكتبات والمعلومات عن الطرق المفيدة لاستخدامها واستثمارها لتسهيل أعمالهم وتحسين نوعية خدماتهم وخبراتهم الخاصة، فلقد استفاد المتخصصين من هذه التقنية، وقاموا بإنتاج العديد من النظم في الحفظ والاسترجاع، وفي الفهرسة والتكشيف، والاستخلاص والأعمال المرجعية، إذ المتخصصون يجب ان تتوفر لديهم الخبرة، والتفاعل مع مظاهر الحياة المختلفة، ومهارات أخرى مثل التصنيف، والخبرة الأكاديمية، وإجراء المقابلات، وبناء الكنوز المعرفية لمقابلة احتياجات المستفيدين، ومن نماذج الأنظمة المستخدمة في المكتبات:

أ- نموذج (Coder) وهو مشروع طور من قبل (Fox) غرضه تطوير قاعدة من المعرفة تشتمل على تحليل الوثائق واسترجاعها، ويتألف من فرعين، وهما: نظام فرعي تحليلي (يتعلق بإدخال ومعالجة وتمثيل الوثائق الجديدة)، ونظام فرعي استرجاعي (يسمح باسترجاع وثيقة أو جزء منها).

ب- نموذج (Rebeic) نظام يبحث في أنماط الكلمات ضمن نصوص البحث الآلي المباشر، بدلا من استرجاع وثائق مكشوفة مسبقا، وقاعدة المعرفة اعتمدت على (Ruies)، والصعوبة التي تواجهه تكمن في كونه يوفر قواعد متخصصة لكل مستفيد.

2- ألعاب الحاسوب: ويتم في هذه الألعاب وضع مشكلة أمام الفرد، وقيامه بمحاولة حل تلك المشكلة، وبعض هذه الألعاب تكون صعبة للغاية، بحيث أن الفرد العادي لا يستطيع التوصل إلى حلولها، وبالتالي فقد وضع مصممو تلك البرامج مستويات يستطيع الفرد تحديد المستوى الذي يستطيع اجتيازه بنجاح، وبعض هذه الألعاب تكون متدرجة، ويبدأ الفرد فيها بالمستوى السهل ثم المتوسط ثم العالي، وباستخدام الذكاء الاصطناعي أصبح الحاسوب نداً قد يصعب التغلب عليه أحيانا في كثير من الألعاب.

3- النظم الخبيرة: وهي نظم حاسوبية معقدة تقوم على تجميع معلومات متخصصة (أي في مجال محدد فقط) من الخبراء، ووضعها في صورة تمكن الحاسوب من تطبيق تلك المعلومات (أو بالأحرى الخبرات) على مشكلات مماثلة.

4- معالجة اللغة البشرية: وهو ما يختص بتطوير برامج ونظم لها القدرة على فهم أو توليد اللغة البشرية، بمعنى أن تستخدم هذه البرامج يقوم بإدخال البيانات بصورة طبيعية والحاسوب يقوم بفهمها والاستخلاص منها.

5- التعلم الآلي: وهو جعل الحاسوب يتعلم كيفية حل المشكلات بنفسه، ويتم ذلك إما بالتعلم من اكتساب الخبرات السابقة أو من خلال تحليل الحلول الصحيحة واستنباط طريقة الحل منها أو التعلم من خلال الأمثلة.

6-معالجة اللغات الطبيعية (Natural Language Processing: NLP): هي علم فرعي من علوم الذكاء الاصطناعي والتي بدورها متفرعة من المعلوماتية، وتتداخل بشكل كبير مع علوم اللغويات التي تقدم التوصيف اللغوي المطلوب للحاسوب، هذا العلم يمكننا من صناعة برمجيات تتمكن من تحليل ومحاكاة فهم اللغات الطبيعية.

ومن أوائل أنظمة الخبراء التي تطورت حتى الآن نظام مايسن (Mycin) لتحليل وعلاج وأمراض الدم المعدية، وقد طور هذا النظام في جامعة ستانفورد الأمريكية (Stanford University) حيث احتوت قاعدة معلوماته على نحو (400) قانون تربط العوارض المحتملة للمرض بالاستنتاجات الممكنة، وقد قورنت النتائج المستخرجة من نظام مايسن في كثير من تحليلاته على مستوى الأطباء الموجودين في اللجنة (الهادي، 2005).

الإجابة عن السؤال الرابع: ما أهم تطبيقات استخدام الذكاء الاصطناعي في مناهج وتعليم الدراسات الاجتماعية؟

أولاً: تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مناهج الدراسات الاجتماعية: يمكن تضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مناهج الدراسات الاجتماعية بشكل عام، والجغرافيا بشكل خاص، ومن ذلك الآتي:

جغرافيا الحج والأماكن المقدسة:

يبرز في موسم الحج تحدي الازدحام الشديد، فتعداد المسلمين يفوق مليار ونصف المليار مسلم، وهم بفضل الله في ازدياد، حيث تشير الإحصائيات أنه في كل عام يزيد المسلمون بما مقداره عشرين مليون نسمة، وسينعكس أثر هذه التكاثر السكاني للمسلمين على زيادة رغبة أداء فريضة الحج لبصل إلى ما لا يقل عن عشرة مليون حاج سنوياً. فكما هو معلوم الحج يمثل الركن الخامس من أركان الإسلام، بمعنى انه لا بد أن يحج جميع المسلمين القادرين صحياً ومالياً، فهذه فريضة ولا يمكن المنع من أدائها، وتقتضي طبيعة أداء مناسك الحج تمتع الحاج بالصحة الجيدة التي تعينه بعد الله على أداء الحج كما شرع الله، مما يعني أن أداء فريضة الحج على أقل تقدير يجب أن يتم قبل أن يصل عمر المسلم/المسلمة إلى سبعين عام لأنه بعد السبعين عاماً سيكون كبيراً في السن، ولا يستطيع أن يؤدي الفريضة بالشكل الذي يرغبه، علاوة على كونه سيمثل عاقاً في امام انسيابية الحركة مصحوباً في زيادة عددية بسبب من يرافقه في الحج لرعايته لكبر سنه.

وفي ضوء معطيات الحياة المكانية الصغيرة للمشاعر المقدسة في عرفات ومزدلفة ومنى، فإنه على سبيل المثال يصعب التصور أن يستوعب مشعر عرفات في آن واحد عشرة مليون حاج يفدون عليه في يوم واحد، فبالقياسات الحسائية والمنطقية في الوقت الحاضر لا أحد يتصور أن تتسع عرفات لعشرة مليون حاج. ومقتضى الحال يدعوا إلى التفكير في أن الله بحكمته وعلمه يعلم أن هذا المكان مكان عبادة وهو سبحانه وتعالى أعلم أن الأمة الإسلامية ستزيد وتصبح بالمليارات، والحجيج لا بد أن يكون تعدادهم عشرة مليون بحكمته وبعلمه عز وجل الذي سبق كل علم لا بد أن

يكون هناك حل لان عرفات بحيازتها المكانية الحالية والتي لا يمكن تجاوزها يجب أن تتسع لهذا العدد من الحجاج. وإزاء هذا التحدي؛ فقد ظهر في علم هندسة المكان القائم في معظم مكوناته على الذكاء الاصطناعي بؤادر حلول رائعة لا يتسع المجال للتحدث عنها، كذلك الحال ينطبق من حيث الروعة والإبداع في اسهامات الذكاء الاصطناعي في كيفية التعامل في ضوء الذكاء الاصطناعي مع الحيازة المكانية المحددة التي يستلزم الأمر أدى مهمة فيها في وقت محدد، كرمي الجمرات وطواف الإفاضة.

جغرافيا المياه:

تعد تحلية ماء البحر أمراً رائداً في المملكة العربية السعودية والتي تتمتع بشواطئ تمتد لأكثر من (3400) كيلو متر. الأمر الذي شجع الباحثين في المملكة على الاستفادة من هذا الدعم باستخدام الذكاء الاصطناعي وتقنية النانو، حيث تتنافس الشركات العالمية لإنتاج أفضل الأغشية النانوية، والتي بواسطتها تم التغلب على المشاكل الرئيسية التي تعاني منها الطرق التقليدية لتحلية مياه البحر كمشكلة التكلس والترسبات، واتساخ معدات التحلية، وارتفاع الطاقة المستهلكة، وتآكل المعادن والسبائك عن طريق تخفيض ملوحة مياه التغذية بنسبة تتراوح ما بين (30%) إلى (42%)، وإزالة المواد الصلبة والكبريتات بنسبة تصل إلى (98%)، وكذلك إزالة المواد العالقة والبكتيريا، وبذلك أمكن التغلب على كثير من المصاعب في هذه الصناعة وخاصة التكلس واتساخ معدات التحلية. وتشير المؤشرات إلى أن نسبة استخلاص الماء العذب من ماء البحر بطرق التحلية المغذاة من منتج النانو ستصل على النطاق العالمي بنهاية العقد الحالي (الثاني) من القرن الحادي والعشرين إلى (70%) بدلاً من (35%) في الوقت الراهن. وهذا التقدم العلمي يمثل مكسباً مهماً لتقنية تحلية المياه وما يصحبها من توليد الطاقة الكهربائية في المملكة العربية السعودية حيث تشكل مياه البحر المحلاة مصدراً رئيسياً، بنسبة تفوق (70%) من مياه الشرب للسكان. وهذه النسبة من المياه المحلاة تصل إلى حوالي (20%) من إنتاج دول العالم مجتمعة. ولا ريب أن هذه التطورات العلمية المذهلة الناتجة عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي جديرة بتضمينها فيما يطلق عليه علمياً بالتربية المائية. وتعتبر مناهج الدراسات الاجتماعية، ولاسيما الجغرافيا، من أقرب التخصصات لتضمين محتوى التربية المائية.

جغرافيا الطاقة والصناعة:

تشير الدراسات المختصة بالطاقة إلى زيادة وتيرة زيادة الطلب العالمي على الطاقة خلال الثلاثين عاماً القادمة، مما حفز على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في اتباع طرق مبتكرة في حفر الآبار النفطية، واستخراج النفط منها، وفرز مكوناته إلى مشتقات عدة، وهذا ما يحدث في الوقت الحالي على المستوى العالمي ولاسيما الدول النفطية المتقدمة، فقد اشتركت الشركة الفرنسية (Aquitaine-ELF) مع شركة الذكاء الاصطناعي الأمريكية (Teknowledge) في إنتاج أحد الأنظمة الخبيرة للمساعدة في عمليات حفر الآبار، كما تعمل حالياً في فرنسا

شركة (CGE) في بناء برامج تشخيص الأعطال في الأجهزة الكهربائية وتعمل أيضا شركة (CII) في بناء برامج مشابهة لبرامج شركة ديجيتال لقياس وتشغيل الحاسبات الآلية (بونيه، 1993).

كما لوحظ بروز تطبيقات أخرى في مجال إسالة الغاز الطبيعي وتحويله إلى وقود سائل، وترتكز على ابتكار العوامل الحافزة فائقة الصغر، وزيادة فرص تحسين الإنتاج من خلال تطوير خواص التوصيل للمواد. وهذا يؤكد على الدور المستقبلي الكبير للذكاء الاصطناعي في مصادر الطاقة وخاصة النفط بشقيه الأحفوري والصخري، والغاز الطبيعي. كذلك الحال ينطبق على مجالات صناعة خطوط الأنابيب ذات الخواص الفائقة، ومنصات الإنتاج وطرق تخزين الغاز الطبيعي التي تعتمد على تطوير الأنابيب فائقة الصغر ذات القوة والوزن الخفيف والمقاومة للتآكل.

جغرافيا الفضاء والفلك:

أصبح من أساسيات علم الفضاء وجود بوابات في السماء، بمعنى الصعود إلى الفضاء من خلال تلك البوابات، لذلك كانت أي سفينة فضائية انطلاقتها يكون من مواقع معينة، ومن أشهر المواقع ما هو موجود في كازاخستان، وبغية مزيد من الأمان فإن معظم السفن الفضائية يكون إطلاقها من ذلك الموقع في كازاخستان. ولعل المقام هنا يسمح بالاستشهاد بقصة الإسراء والمعراج لنبينا ورسولنا محمد صلى الله عليه وسلم، حيث أسرى به من مكة المكرمة إلى القدس الشريف، ثم من القدس، وتحديدًا من المسجد الأقصى المبارك عرج به عليه الصلاة والسلام إلى السماء. وهذا يطرح تساؤل في غاية الأهمية مفاده؛ لماذا لم يكن المعراج من مكة مباشرة إلى السماء؟ وتشير الدراسات الفضائية المعاصرة أن بيت المقدس تقع تحت بوابة يمكن الصعود منها مباشرة إلى السماء، وأن نزول نبي الله عيسى عليه السلام من السماء يكون عبر هذه البوابة إلى بيت المقدس.

وتنبئ تطبيقات الذكاء الاصطناعي ذات الصلة بتقنية النانو أن الصعود للفضاء سوف ينتقل من موضوع وجود فتحات إلى شيء جديد وهو المصعد الفضائي القائم على الطاقة الكهربائية. ونبت الحاجة إلى الطاقة لكي يصعد إلى أدوار (طبقات) علوية، لكون الطاقة تمد المصعد الفضائي بالقوة الكهربائية. وهذا يدعو إلى التساؤل عن أفضل مكان يمد بالقوة على الصعود للسماء، وبالتالي يكون هو الموقع المثالي للمصعد الفضائي. ولا شك أن هذه علوم ومعارف جغرافية الاستشعار عن بعد. وما يتم اختياره منها في المناهج الدراسية وفق معايير علمية مرجعية تحت مسمى التربية الفلكية والتربية التقنية، ويناط بمناهج الدراسات الاجتماعية وخاصة منهج الجغرافيا الأخذ على كاهله مهمة نقل المعرفة في هذين الاتجاهين التربويين الحديثين.

وهكذا؛ سيكون تأثير الذكاء الاصطناعي كبير جداً في مجال الفضاء، ويتوقع حدوث تغير كبير وغريب من نوعه في كيفية تعامل البشر مع الفضاء. ويستشف من هذا الاستشراق المستقبلي ظهور نوع من التقارب الذي لربما وصل إلى التكامل والاتحاد بين ان الجغرافيا والذكاء الاصطناعي، فالأبخرة في منطقة خط الاستواء عبارة عن حرارة، والحرارة لا

ترى وإنما يستدل عليها من أثرها، هذه الأشياء سيتم معالجتها تقنيا، ثم تحول إلى طاقة، ثم هذه الطاقة غير المرئية وغير الملموسة سوف تستخدم في نوع جديد من المصاعد، ولكن أين يكون هذا المصعد وكيف سيكون على شكل سفينة أو قارب هذا الشيء علمه عند الله، وأبحاث الفضاء والتوقعات العلمية تقول انه سيكون للرحلات السياحية. وهنا تبرز الجغرافيا السياحية وما يتم اصطفاؤه منها تعليميا وفق معايير علمية مرجعية تحت مسمى التربة السياحية، وتعد الدراسات الاجتماعية التخصص الحاضر لهذا الاتجاه التربوي الحديث. ولعل ما يحصل الآن في الفضاء وخاصة في كوكب المريخ من التنافس الشديد بين ثلاثي التنافس الفضائي، والمتمثل في الأمريكان والروس والصينيين من الرغبة الجامحة في الاستحواذ على هذا الكوكب، حيث عملت المحطات وشيدت بعض المقرات التي تتناسب مع تدني مستوى الجاذبية في كوكب المريخ وكأنها أرض جديدة يريد أن يسكنها البشر. وقد ظهر هذا في المستقبل ولربما في المستقبل القريب في ضوء هذا التقدم المذهل للذكاء الاصطناعي.

وهذه التطورات العلمية الناجمة عن تطورات الذكاء الاصطناعي تستلزم تأليف وتصميم وحدات دراسية في الدراسات الاجتماعية عن الفضاء بشكل عام، والمصاعد الفضائية بشكل خاص. ويمكن الكتابة عن السفن الفضائية، ووجود فتحات وبوابات، وكيف أن الحرارة والبرودة والجاذبية يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساعد في التخلص من هذه الأشياء باستخدام أجهزة معينة، وعندما يتم الحديث عن طبيعة العلاقة بين كوكب الأرض وبقية الكواكب الأخرى فإن المؤشرات تشير أن الذكاء الاصطناعي يضطلع بدور محوري في الكشف عن مزيد من تفاصيل تلك العلاقة.

الجغرافيا المناخية:

من البديهيات الجغرافية المعروفة أن أعلى المناطق حرارة على سطح الكرة الأرضية هي منطقة خط الاستواء بسبب تعامد أشعة الشمس عليها، وخط الاستواء هذا معروف أنه خط وهمي درجته صفر، وتأثيره المناخي لا يتجاوز خمس درجات شمالاً، وخمس درجات جنوباً، ويقع في المنتصف بين مدار السرطان في الشمال ومدار الجدي في الجنوب. وينتج عن درجة الحرارة العالية تصاعد الأبخرة من المسطحات المائية في المنطقة الاستوائية، وهذه الأبخرة تصعد للأعلى، ثم تهطل على هيئة أمطار. ولذلك يشاهد أن البلاد الاستوائية من اشد البلاد حرارة، لكن من لطف الله تعالى بمن يعيش فيها من إنسان وحيوان ونبات هطول أمطار غزيرة جداً طوال أيام السنة، والتي بدورها تخفف من هذه الحرارة. وتشير تطبيقات الذكاء الاصطناعي أن هذه المناطق التي على خط الاستواء ستكون من انسب الأماكن للمصعد الفضائي، بحيث يتم الصعود مباشرة إلى الفضاء عبر منطقة خط الاستواء.

الجغرافيا البيئية:

يعد استكشاف تلوث الهواء من أهم منجزات الذكاء الاصطناعي. وغني عن التأكيد أن تلوث الهواء من أهم المشاكل التي تشكل خطر على السكان خصوصا التلوث الناجم عن الغازات السامة والتي غالبا ما تكون غير ملموسة

وغير مرئية والتي يؤدي الذكاء الاصطناعي دور بارز في الكشف عنها من خلال كواشف تتميز بحساسية عالية جداً. حيث التلوث المشاهد الآن وحالات الاختناق في المدن الكبيرة والحرائق والازدحام في موسم الحج جميعها سيوفر لها الذكاء الاصطناعي حلول ذات قيمة وجدوى عالية. مما يعني أن الذكاء الاصطناعي يولي اهتماماً بالغاً بالاعتناء بالجانب البيئي، ولاسيما نقاء الهواء، حيث يستكشف مبكراً إذا كان هناك تلوث في الهواء أو فيروسات تنتشر وتنقل الأمراض المعدية.

جغرافيا الزلازل:

أيضا من التطبيقات التي يمكن تطبيقها في مناهج الجغرافيا بتقنيه الذكاء الاصطناعي كيفية الحد من الكوارث الناجمة عن الزلازل، إذ يعول كثيراً بعون الله تعالى أن يسهم الذكاء الاصطناعي بالتآزر مع تقنية النانو بدور مهم في الحد من الكوارث الناجمة عن الزلازل، من خلال استخدام ماده تسمى الأسيمتين المطحون بمركبات النانو من السيلكون ليكون مزيد من المتانة عن الاسمنت، ويصبح بقوة الحديد الصلب في مقاومته، بحيث يجعل هذا الاسمنت الأنفاق والأعمدة والجسور أكثر قوة ومتانة لتحمل الزلازل. ومعروف أن المباني الشاهقة في المناطق التي تشهد زلازل قوية ومتكررة في اليابان من مدة ليست بالقصيرة على القاعدة المتحركة، وبفعل الذكاء الاصطناعي ستصبح هذه القاعدة المتحركة صغيره جداً بفعل تقنيه حيث قبل كان يوضع لها قواعد سميكة ومتينة لكن الآن تغيرت التقنية المستخدمة وأصبح قاعدة صغيره يمكن أن تحركه هذا بمساعدة الذكاء الاصطناعي.

فروع الجغرافيا الأخرى:

باستشراف المستقبل العلمي لعلم التربة فأن الذكاء الاصطناعي يكشف عن المزيد من خصائص أنواع التربة كما هو الحال في التربة البركانية والتربة الفيضية والتربة الرملية. وتصدرت التطبيقات الجيولوجية والجيومورفولوجية النظم الموجهة للصناعة القائمة على الذكاء الاصطناعي مما يعكس أهميته الاقتصادية العظيمة. وهناك تطبيقات أخرى للذكاء الاصطناعي في الأعمال الزراعية لتشخيص أمراض البيولوجيا الحيوية، وفي الإحصاءات السكانية، وفي البنوك لحساب المخاطر المالية، وفي النقل لصيانة اسراب الطائرات وأساطيل السفن.... وهكذا في بقية المجالات الحياتية والحقول المعرفية للدراسات الاجتماعية.

وهكذا؛ يفتح الذكاء الاصطناعي آفاقاً جديدة في المناهج الدراسية واستراتيجيات التدريس وتقنيات التعليم لكافة الحقول المعرفية، وفي طليعتها الدراسات الاجتماعية. وهذا مدعاه للتربويين لاغتنام هذه الخدمات والمزايا الفريدة التي توفرها النظم الخبيرة لأغراض التعليم. كما لا بد وأن تبني بشكل جيد بحيث تستخدم بنجاح في البرامج التعليمية.

ثانياً: تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم الدراسات الاجتماعية: يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي في العلمية التعليمية ومن ذلك تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية، وفيما يلي إيراد بعض الأمثلة التطبيقية:

المثال التطبيقي رقم (1): دور الذكاء الاصطناعي في الاقتصاد المعرفي

إعطاء الطلبة مواضيع للتعلم من خلال الذكاء الاصطناعي وذلك من خلال عمل عصف ذهني لهم في كيفية تطور الذكاء الاصطناعي في المستقبل القريب، وكيف يؤثر هذا على الاقتصاد والمجتمع والعلاقات والأعمال والوظائف وغيرها مجالات الحياة، فعلى سبيل المثال يذكر للطلبة المركبات التي لا تحتاج إلى قائد، والتي هي حالياً في طور التجربة إذ أنها نتاج من نتاجات الذكاء الاصطناعي. وفي ضوء ذلك يتم تخيل صورة مستقبلية من خلال طرح مجموعة من التساؤلات ومحاولة الإجابة عنها، ومن ذلك يا ترى كيف يكون شكل الطرق؟ وما نسبة الحوادث هل ستزيد أم لا؟ هل سيتطور هذا الاختراع في المستقبل؟ وكيف يكون هذا التطور؟ كنوع من العصف الذهني وجعل الطلبة يتوصلون مع بعضهم في الإجابة عن التساؤلات إلى أن يصبح الانتقال هنا بواسطة آلة الزمن كيف يؤثر هذا على الحياة في المستقبل في جميع الجوانب. ولعل أهم الافتراضات التي يستند إليها هذا السيناريو من حدوث التحولات الجذرية وتحدد توجهات مساراته المستقبلية هي تلك التي يوجزها توفيق ومرسي (2007) في النقاط الآتية:

- الإيمان التام من قبل القيادات السياسية والنخب الفكرية وكافة المسؤولين في الوطن العربي بقيمة المعرفة وتقدير جهود العلماء وتأكيد حريتهم الأكاديمية، وذلك انطلاقاً إلى عالم المستقبل الذي يركز بصفة أساسية على التقدم العلمي والتقني.
- انطلاقاً من هذا الإيمان والوعي العربي بقيمة المعرفة ودورها في إحراز التقدم يتفجر وعي مجتمعي كبير بضرورة استحداث سياسات تنمية مجتمعية فاعلة على مستوى الوطن العربي، يترتب عليها وصول المواطن العربي إلى مرحلة من الرفاهية التي تولد لديه القدرة على الإبداع والابتكار.
- التأكيد على تأييد التوجه الجماهيري المبدع نحو الوحدة العربية، ونحو إقامة مشروع معرفي عربي أصيل يسهم في بنائه العرب جميعاً من خلال توافر إطار ديمقراطي سياسي واجتماعي متين يسمح بالتعددية والحرية الفكرية وحرية التعبير عن الرأي والمصادقية والشفافية والوضوح، مما يدعم إنتاج المعرفة وتطبيقها في جميع مجالات الحياة.
- ازدهار المستوى الاقتصادي للأقطار العربية نتيجة ارتفاع معدلات الإنتاج وزيادة الدخل الوطني، مما يسهم في توفير الإمكانيات المادية اللازمة لتوفير البنية التحتية الأساسية المطلوبة لتأسيس مجتمع الاقتصاد المعرفي.
- انتشار وشيوع كافة خصائص مجتمع الاقتصاد المعرفي والتي من أهمها: وجود تقارب حضاري قائم على حوار الحضارات، وتقبل الآخر واحترام خصوصيته، والاعتماد على التقنية المتطورة في النظام التعليمي لتحقيق التعليم المتميز للجميع، وتعظيم دور العلم والتقنية، وتزايد أعداد العلماء المبدعين، والتوسع في استخدام الشبكة

المعلوماتية (الانترنت) في عملية التعلم والدخول إلى المجتمعات والبيئات الإلكترونية، وزيادة استثمارات الأقطار العربية في مجال الصناعة المعرفية، وتحول كافة مؤسسات المجتمع وهيئاته ومنظماتها إلى بيئات ذكية تعتمد في إدارتها على المستحدثات التقنية كالمحاكاة والذكاء الاصطناعي والنظم الخبيرة، والاهتمام الجاد والحقيقي بالقيم المجتمعية الداعمة للمعرفة مثل: الحرية الأكاديمية، والتعلم الذاتي والمستمر، واستقلالية الفكر، والمشاركة الإيجابية في العمل والإنتاج، والتفكير المستقبلي، والإبداع الفكري التقني وذلك في كافة المجالات والميادين العلمية وفي جميع مستوياتها.

المثال التطبيقي رقم (2): بناء بيئات تعلم الإلكترونية ذكية

يشير كامل (2010) إلى أنه منذ سنوات يشير العلماء والمتخصصين بنظام تعليمي جديد يطلق عليه "التعليم الذكي" أكثر جدوى وفاعلية؛ محوره المتعلم من خلال التفاعل والمشاركة الفاعلة في التعلم، وتضطلع فيه تقنيات الحاسوب وتقنية المعلومات والاتصالات المتمثلة في شبكات الانترنت والشبكة الدولية للمعلومات بدور فاعل ورئيس. ويمكن إيجاز ملامح نظم التعلم الذكية في الآتي:

- نظم تعليمية تعتمد على التفاعل التعليمي من المتعلم من ناحية ومصادر التعلم من ناحية أخرى بما في ذلك الكتب والأدوات والمعلمين والوسائط التعليمية وهي بذلك تغلب على سلبية المتعلم في نظم التعليم الحالية.
- نظم تعليمية تعاونية تعتمد على التعليم والتعلم التعاوني من خلال استخدام الحاسب الآلي والوسائط المتعددة بالإضافة إلى اشتراك آخرين في عملية التواصل والمناقشة والحوار والنقد وتبادل الرأي حول كافة الآراء والقضايا.
- تحقق بيئة تعليمية "فصل دراسي" من خلال الواقع الافتراضي والذي يمكن المعلم والطلبة من التواصل والتفاعل الإيجابي باستخدام إمكانيات الحاسب الآلي وما يتضمنه من برامج. كما تمكن المعلم من متابعة العملية التعليمية بالتوجيه والإرشاد، وتوفير له أساليب للضبط والتحكم في السلوك الخاص بالطلبة من خلال الاختبارات والتغذية الراجعة الفورية.
- التعلم الذاتي حيث يعتمد نظام "التعليم الذكي" على تعليم الطلبة أنفسهم بأنفسهم ويتيح لهم مداخل مختلفة ومتنوعة حسب معدل تقدمهم الذاتي ومستوياتهم التعليمية.
- الاعتماد على التعلم من أجل التمكين أو البراعة بدلاً من مجرد الحفظ والاستيعاب غير المنتج مما يشجع الطلبة على التقدم نحو أهدافهم بأسلوبهم وقدراتهم ومعدلات تقدمهم.
- إن هذا الأسلوب من التعليم الذكي يعتمد على إثارة الطلبة واستثارة دافعتهم للتقدم من خلال عمليات البحث والتحري والتجول داخل المصادر التعليمية المبرمجة كالكتاب الإلكتروني والوسائط المتعددة ودوائر المعارف التفاعلية والبريد الإلكتروني ومؤتمرات الفيديو.

- يتعامل نظام التعليم الذكي مع التنوع في خصائص الطلبة من حيث استعداداتهم وقدراتهم واتجاهاتهم وميولهم وأساليب تعلمهم بما يسمح لكل منهم باختيار ما يلائمه.
- يهتم نظام التعليم الذكي بدور المعلم كخبير في طرق الوصول للمعلومات، وكمصمم للبرامج التعليمية، وكمُرشد وموجه للطلبة نحو مواقع المعلومات، كخبير في حل المشكلات التي تواجه الطلبة خلال تعلمهم.
- يتغلب نظام التعليم الذكي على مشكلة خطيرة ترتبط بالتغير المعلوماتي وعدم قدرة المناهج الثابتة على مسايرة التغير والتجديد في المجال، ولذا فإن الجديد من المعلومات يستطيع الطلبة الوصول إليه من خلال المصادر الذكية للمعرفة وبأساليب مختلفة أخرى، وبالتالي يمكن للمعلم والطلبة تحديث المعلومات بصورة فورية ومستمرة. ويلاحظ بصورة عامة؛ أن بيئة التعلم الإلكتروني التعاوني الذكي تقلد سلوك الإنسان "المعلم الذكي"، حيث يشمل النظام التعليمي الذكي القدرة على تدريس مقرر أو مادة معطاة، وكشف أخطاء الطلبة، ومحاولة تحديد أين وكيف يفعل الطلبة الخطأ، وتصحيح أخطاء في منطق الطلبة، وتصحيح أي شكوك أو أخطاء يمكن أن تكون لدى الطلبة عن المادة.

وتتكون النشاطات التربوية التعاونية من خلال نظام تعلم ذكي من ست مراحل، ولكل مرحلة هدفها ووظائفها، وهي كالآتي:

- 1- تهيئة وتضير الطالب للمجموعة: وفيها يتم شرح نموذج التعلم التعاوني والخطوات المتبعة للمتعلمين للتعامل مع البرنامج، والتأكيد على فاعلية التعلم التعاوني، فالتعاون يكون ذو فعالية عالية عندما يكون لدى الطلبة المعرفة المطلوبة عن التعاون.
- 2- تقديم المعرفة الجديدة: ويتم في هذه المرحلة تقديم المادة الدراسية التي يتضمنها البرنامج.
- 3- استيعاب المادة المقدمة (المعرفة): وهي مرحلة تعاونية، حيث يتم فيها استيعاب المعرفة بتبادل الأفكار حول المعرفة المقدمة، وإجراء النقاشات حول محتوى الدرس مثل تلخيص المفاهيم وإجراء اختبارات حول الموضوع.
- 4- تطبيق المعرفة المكتسبة: وفي هذه المرحلة يقوم الطلبة بإجراء تطبيقات حول المعرفة المكتسبة كتطبيق الأنشطة في موضوع الدرس.
- 5- تقييم فردي: وفيها يتم إعطاء اختبارات فردية للطلبة بطرق مختلفة.
- 6- تقييم المجموعة: وهي المرحلة الأخيرة للتعاون.

المثال التطبيقي رقم (3): الروبوت التعليمي في مركز مصادر التعلم بالمدارس

يقوم أمين المركز بتوضيح كيفية عمل الروبوت وتدريب الطلبة والمعلمين على تصميم وبرمجة الروبوت، وادخاله في المناهج واستخدامه في التعليم، بحيث يتم تجهيزه بمجموعة من الحقائق التدريبية والبرامج الخاصة بتصميم وبرمجة وتشغيل الروبوت، بالإضافة الى مناهج خاصة للاستفادة من علوم الروبوت في تعليم الدراسات الاجتماعية والأنشطة الخاصة بها كرسم الخرائط واستخدام الاطالس. ويعود إليها المعلم في الدروس التطبيقية، ويستفاد من خاصية الروبوت في حفظ جميع البيانات المدخلة، إذ هو بمثابة حقائق الإلكترونية تعليمية كمرجع للمقرر.

ويقوم أمين المركز بعقد برامج تدريبية للمعلمين والطلبة تتضمن الآتي:

- تصميم روبوتات بأشكال مختلفة يتعلم الطلبة من خلالها أجزاء الجهاز ودوره في التعليم.
- تعليم لغة برمجة يستطيع الطلبة من خلالها كتابة البرنامج وتنفيذه بأنفسهم وبشكل واقعي.
- تنفيذ مشاريع كاملة حقيقية قابلة للتنفيذ والاستخدام في الحياة العملية.

ويتم ذلك من خلال التدريب العلمي على أربع مراحل تشكل الهيكل الرئيسي لعلوم الروبوت المختلفة، وهي التصميم، والبرمجة، والتحميل، والتشغيل. أيضا من الممكن للمعلم أن يستخدم الذكاء الاصطناعي مع استراتيجية التخيّل والعصف الذهني لكي يمهد للطلبة في الدراسات الاجتماعية كيفية تقبل التطورات التقنية الناتجة.

المثال التطبيقي رقم (4): تطبيق بيئة مولي الافتراضية (MMOLE)

تعد بيئة مولي الافتراضية (MMOLE) نوع من أنواع العوالم الافتراضية، ابتكرتها معامل لندن الإلكترونية (Linden Research) في عام 2003م، حيث تعتبر هذه البيئة من أحدث البيئات من حيث الفكرة فهي مخصصة للتعليم. وتعمل كامتداد لنظم إدارة التعلم (Learning Management Systems) ولكن في بيئة ثلاثية الأبعاد . والهدف الأساسي من مثل هذه البيئات هو التعلم، ويلاحظ أن البيئة المحيطة تمثل أحيانا على شكل بيئة فصل دراسي مما يسمح للمعلم بالتحكم بالمحتوى المعروض، وأيضا يسمح للطلبة بالتفاعل مع البيئة المحيطة والتواصل مع أقرانهم. وكمثال على مثل هذه البيئات فإن بيئة (ProtoSphere) وموقعها على الإنترنت هو (www.protonmedia.com) يمكن تخصيصها للعمل مع أنظمة إدارة التعلم أو ربطها مع المحتوى الإلكتروني. وإمكانية توظيف بيئات العوالم الافتراضية في التدريب، وذلك عن طريق السماح للمعلمين والمعلمات من التواصل مع الطلبة من خارج قاعات الدراسة التقليدية. حيث إن هذه البيئات تعمل على التواصل بين الأشخاص من مختلف بقاع العالم وتمكنهم من التعرف إلى أصدقاء جدد. وأيضا تساهم في عملية الإبداع والابتكار بفضل الخاصية المتمثلة في توفير إمكانية بناء المجسمات، وتجسيد الشخصيات باستخدام أدوات توفرها هذه العوالم لمستخدميها. كما

يمكن تحويل مثل هذه العوالم الافتراضية إلى بيئات مخصصة للدورات التدريبية والنقاشات التفاعلية التي تمارس في العالم الحقيقي مع إدارتها في بيئة آمنة.

الإجابة عن السؤال الخامس: ما التحديات التي تواجه تطبيقات الذكاء الاصطناعي؟
هناك تحديات تواجه تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ومن ضمنها التعليم المتنقل وتمثل فيما يلي:
أولاً: التحديات في المجال التربوي والتعليمي
تشير كل من (القرني، 2012؛ سحتوت، 2014) إلى عدد من التحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في المجال التربوي والتعليمي، ومن أبرزها ما يلي:

- 1- نقص الكوادر المتخصصة.
- 2- عدم توفر البنية التحتية من الاتصالات اللاسلكية والحواسيب والبرمجيات.
- 3- إعادة تأهيل المدرسين والمعلمين وتطوير مهاراتهم التقليدية لتتلاءم مع تقنيات التعلم واستخدام الحاسوب.
- 4- ضعف اللغة السليمة، وذلك بسبب دخول مصطلحات أجنبية واختصارات مختلفة مثل اللغة المسماة "اربيتيز".
- 5- قراءة مقاطع طويلة من النصوص على شاشات صغيرة يمكن أن يسبب إجهاد للعين.
- 6- قد تسهل الهواتف النقال عملية الغش من خلالها.
- 7- تقديم ميزة أكثر لمحترفي استخدام تلك التقنيات عن الطلبة الآخرين.
- 8- زيادة حالات العزلة، وهذا يؤدي بدوره إلى زيادة حالات الاكتئاب بسبب سهولة التواصل الغير شخصي، حيث لا يشترط التجمع في مكان واحد مثل التعليم التقليدي.
- 9- تصميم وإعداد المناهج والمحتوى.
- 10- موقف التعلم النقال من نظريات التعليم والتعلم.

ثانياً: التحديات في المجال الاجتماعي

يكشف الخزيم (2012) عن مجموعة من التحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في المجال الاجتماعي، ومن أهمها الآتي:

- 1- الحاجة إلى تغيير ثقافة المجتمع عن هذا النوع من التعليم.

2- تغيير الآراء والاستخدامات الخاطئة للأجهزة المتنقلة.

3- يحتاج المعلمون والطلبة إلى تدريب على استخدام تلك الأجهزة بإتقان وفاعلية.

4- تصميم وإعداد المناهج الدراسية المناسبة.

5- لاتزال برامج أنظمة إدارة التعلم الخاصة بالتعليم المتنقل في مراحلها الأولى.

ثالثاً: التحديات في مجال الأمن والخصوصية

أورد كل من (القرني، 2012؛ القحطاني، 2013) مجموعة من التحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في مجال الأمن والخصوصية، وتتمثل في الآتي:

1- التأكد من أن البرنامج الذي يستخدم على الجهاز المحمول حديث، وتم تحميله من مواقع آمنة.

2- الحصول على النسخ الأصلية من البرامج المستخدمة على الأجهزة النقالة، حيث أن النسخ الغير أصلية تكون هشة وقابلة للاختراق.

3- التأكد من حذف كافة البيانات الخاصة بالشخصية، والتي تحفظ سواء تلقائياً أو بشكل متعمد، عند الدخول إلى المواقع الإلكترونية التعليمية.

4- استخدام برامج الكشف عن الفيروس، وتحديث البرامج المستخدمة بشكل مستمر.

رابعاً: التحديات في المجال التقني

كما أورد كل من (الخزيم، 2012؛ القرني، 2012) مجموعة من التحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في المجال التقني، ومن أهمها الآتي:

1- صغر حجم شاشات العرض الخاصة بالأجهزة النقالة يعيق من عمليات إظهار المعلومات ويقلل من المعلومات المعروضة.

2- صعوبة إدخال المعلومات إلى الأجهزة النقالة خاصة مع صغر حجم لوحات المفاتيح.

3- سعة التخزين محدودة، وذلك بسبب صغر سعة الذاكرة الداخلية.

4- محدودية عمر البطارية.

5- اختلاف أنظمة التشغيل للأجهزة النقالة.

6- أسعار الأجهزة مرتفعة بحيث لا يمكن لجميع الناس شرائها.

7- تنوع واسع النطاق بين الأجهزة النقالة نفسها من حيث المميزات المتوفرة.

الخاتمة

تأسياً على ما سبق؛ يظهر جلياً أهمية الأخذ بالذكاء الاصطناعي وميادينه في مجال التعليم، وخاصة ما يتعلق منها بالتعلم الذاتي والتعلم الذكي، ومن ذلك تطبيقاته في حقل مناهج وتعليم الدراسات الاجتماعية التربوية. كما تدعو الحاجة إلى استفادة الميدان التربوي من الذكاء الاصطناعي، وخاصة من البرامج العديدة التي يمكن أن تساعد الطلبة على المذاكرة والتعلم وتطوير المهارات، لاسيما وأن الدراسات السابقة أثبتت فعالية تلك البرامج. ويمكن القول انه خلال السنوات القليلة القادمة، والتي قد لا تتجاوز في مداها الزمني عقد أو عقدين على الأرجح؛ سيصبح كل شيء من حول الإنسان محوسباً، ومعتمداً بشكل رئيس على أنظمة الخبرة، ويعمل بالمعالجات الدقيقة (Microprocessors)، ولم يعد الأمر مقتصرًا على أجهزة الحاسوب المعهودة، التي تتكون من صندوق وحدة المعالجة المركزية، والشاشة، ولوحة المفاتيح، والفأرة الإلكترونية، بل أصبح الكثير من الأجهزة والمعدات تعمل بالمعالجات الدقيقة، بما في ذلك الأجهزة التي تستخدم في التعليم، بدءاً من الحاسوب بشكله المعروف، إلى الهواتف المحمولة، وكاميرات التصوير الرقمية، وجهاز المساعدات الرقمية الشخصي (Personal Digital Assistant: PDA)، وجهاز قراءة الكتب الإلكترونية (E- Book)، كل ذلك أصبح يعمل الآن بالمعالجات الدقيقة.

وعلى الرغم من التطبيقات العديدة والمزايا الكثيرة للذكاء الاصطناعي في التعليم، غيبد أن افرازات التفاعل الاجتماعي الناجمة عن شيوع استخدامات الذكاء الاصطناعي، وما يتوقع أن ينتج عنها من الظواهر الاجتماعية غير المرغوبة، والتي بدأت ملامح بعضها في الظهور؛ يعد أكبر ناقوس للخطر يدق أبواب المجتمعات، وخاصة تلك المجتمعات المحافظة التي تعز بموروثها الحضاري، وتستمد وجودها وقوتها من طبيعة خصوصيتها الثقافية. الأمر الذي يدعو عند التفكير في استخدامات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي إلى الاعتماد عليه جنباً إلى جنب مع الذكاء البشري بما يحقق المزايا من تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ويبعد بالقدر المأمول عن معظم السلبيات أن لم يكن جميعها الناجمة عنه. وفي ضوء نتائج الدراسة، يمكن تقديم بعض التوصيات، ومن أهمها، ما يأتي:

1- تصميم برمجيات تربوية ومن ذلك في حقل الدراسات الاجتماعية قائمة على الذكاء الاصطناعي.

2- تحليل محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية في جميع المراحل الدراسية، وخاصة المرحلة الثانوية في ضوء متطلبات الذكاء الاصطناعي، بحيث تضمن الحقائق والمفاهيم والقيم والاتجاهات والمهارات ذات العلاقة بالذكاء الاصطناعي.

3- تأهيل معلمي ما قبل الخدمة، وتدريب معلمي أثناء الخدمة في تخصص الدراسات الاجتماعية على استخدام الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في مجال تخصصهم.

4- توفير بيئات تعليمية تعليمية تساهم في تطبيقات الذكاء الاصطناعي في حقل الدراسات الاجتماعية التربوية.

كما يمكن تقديم بعض المقترحات بأمل تفعيل تلك التوصيات، ومن ذلك:

1- إجراء دراسات شبه تجريبية عن فاعلية برامج تعليمية قائمة على استخدام الذكاء الاصطناعي في إكساب مفاهيم وقيم ومهارات الذكاء الاصطناعي لطلبة مراحل التعليم العام والجامعي، وفي تنمية بعض مهارات التفكير، ومن ذلك مهارات المكاني، والتفكير التاريخي، والمستقبلي لدى طلبة مراحل التعليم العام والجامعي.

2- إجراء دراسات شبه تجريبية عن فاعلية برامج تدريبية معتمدة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، والمعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام في حقل الدراسات الاجتماعية لإكسابهم مفاهيم وقيم ومهارات الذكاء الاصطناعي، واستراتيجيات تدريسه للطلبة في مجال تخصصهم.

3- إجراء دراسات تحليلية، تركز على تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمراحل الدراسية بالتعليم العام السعودي في ضوء مفاهيم وقيم ومهارات الذكاء الاصطناعي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، أسامة. (2015). أثر بناء نظام خبير على شبكة الويب للطلاب المعلمين لتنمية مهارات حل المشكلات والقدرة على اتخاذ القرار، مجلة تكنولوجيا التعليم - مصر، 25 (1)، 241-297.
- بسيوني، عبد الحميد. (1999). مقدمة الذكاء الاصطناعي للكمبيوتر، القاهرة: عالم الكتب.
- بوني، آلان. (1993). الذكاء الاصطناعي: واقع ومستقبله، ترجمة: علي صبري فرغلي، سلسلة عالم المعرفة، 172، الكويت.

- توفيق، صلاح ومرسي، هاني. (2007). دور التعلم الإلكتروني في بناء مجتمع المعرفة العربي "دراسة استشرافية"، مجلة كلية التربية بشبين الكوم - جامعة المنوفية، المنوفية، مصر.
- الخزيم، خالد. (2012). فعالية استخدام برنامج *Black board mobile* للتعليم المتنقل في تنمية التفاعل والتحصيل الدراسي لدى طلاب مقرر طرق تدريس الرياضيات في كلية المعلمين بجامعة الملك سعود، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- خميس، محمد. (2008). من تكنولوجيا التعلم الإلكتروني إلى تكنولوجيا التعلم المنتشر، مجلة تكنولوجيا التعليم - الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، 9 (4)، 12-9.
- الريمي، محمد. (2012). الذكاء الاصطناعي في التعليم: نظم التعلم الذكية، تاريخ الدخول 2017/5/22م، متاح على الرابط:
<http://www.arteimi.info/site/publication/AI%20in%20education>
- الرشدي، منيرة. (2014). فعالية استخدام التعلم الذاتي القائم على النظم الخبيرة الكمبيوترية في تدريس الجغرافيا على التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد والقيم الاقتصادية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية - جامعة عين شمس - مصر، 20 (1)، 320-307.
- سحتوت، إيمان. (2014). تصميم وإنتاج مصادر التعلم الإلكترونية، الرياض: مكتبة الرشد.
- سلامة، عبد العزيز. (2016). تطوير برنامج للتعلم الإلكتروني قائم على النظم الخبيرة وأثره على تنمية التحصيل ومهارات التفكير وحل المشكلات في مقرر إلكتروني عن بعد بمملكة البحرين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- شحاتة، جمال. (2005). فعالية بعض استراتيجيات الذكاء الاصطناعي في إنتاج برامج الكمبيوتر التعليمية على تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- شحاتة، حسن والنجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشراعية، أحمد وعبد الله، سهير. (2000). الحاسوب وانظمته، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- الشرقاوي، محمد. (2011). الذكاء الاصطناعي والشبكات العصبية، بغداد: إصدارات جامعة الإمام جعفر الصادق.
- شلي، محمد. (1991). تجربة استخدام استراتيجيات الذكاء الصناعي في تخطيط وبرمجة مقررات التعليم المفتوح بجامعة الإسكندرية، المؤتمر العلمي الأول (نحو تعلم أفضل باستخدام تكنولوجيا التعليم في الوطن العربي)، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، الإسكندرية، مصر.
- صالح، فاتن. (2009). أثر تطبيق الذكاء الاصطناعي والذكاء العاطفي على جودة اتخاذ القرارات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- الصعدي، محمد وإبراهيم، رشا والشهران، جمال. (2015). أثر تصميم نظام خبير تعليمي على تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، 64 (4)، 239-205.

- عباس، فيصل. (2002). *الذكاء والقياس النفسي*، بيروت: دار المنهل اللبناني.
- عبد النور، عادل. (2005). *أساسيات الذكاء الاصطناعي*، الرياض: دار الفصيل الثقافية.
- عمار، حارس. (2006). *فعالية استخدام التعلم الذاتي القائم على النظم الخبيرة الكمبيوترية في تدريس الجغرافيا على التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد والقيم الاقتصادية لدى طلاب الصف الأول الثانوي*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج، سوهاج، مصر.
- العوضي، رأفت وحسونة، هيفاء. (2017). سيناريو مقترح لدعم دور أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية في ضوء متطلبات التعلم الذكي وقيم المواطنة، المؤتمر الدولي الأول "التعلم الذكي ودوره في خدمة المجتمع"، 2017/3/20م، مركز التعليم المستمر والتعلم المفتوح، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين، 148-181.
- الفقي، عبد الله. (2012). إدارة المواقف التعليمية الإلكترونية المصممة تحفيزاً وأثره على التحصيل ودعم الاتجاه نحو مقرر الذكاء الاصطناعي والنظم الخبيرة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، المؤتمر العلمي الثالث عشر بعنوان: تكنولوجيا التعليم الإلكتروني - اتجاهات وقضايا معاصرة - الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، إبريل/2012، مصر، 187-215.
- فؤاد، نيفين. (2012). الآلة بين الذكاء الطبيعي والذكاء الاصطناعي: دراسة مقارنة، مجلة البحث العلمي في الآداب - كلية البنات جامعة عين شمس/مصر، 38(1)، 481-504.
- القحطاني، حنان. (2013). *فاعلية برنامج مقترح لتدريب القيادات التربوية على استخدام التعلم المتنقل في مكتب التربية والتعليم بمحافظة الجبيل*، رسالة ماجستير غير منشورة، كليات الشرق العربي للدراسات العليا، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- القروني، سميرة. (2012). *اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية نحو استخدام تقنية الهواتف النقالة في العملية التعليمية بمدينة الرياض*، رسالة ماجستير غير منشورة، كليات الشرق العربي للدراسات العليا، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- قنديل، هند. (2016). استخدام الشبكات العصبية - الذكاء الاصطناعي - في التنبؤ المستقبلي بالنمو الاقتصادي في مصر، مجلة الدراسات المستقبلية - جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، 17 (2)، 1-22.
- كاظم، أحمد. (2012). *الذكاء الاصطناعي*، كلية تكنولوجيا المعلومات، جامعة الإمام جعفر الصادق، العراق.
- كامل، عماد. (2010). *الذكاء الاصطناعي كمتغير تصميمي بالتعلم الإلكتروني التعاوني وأثره على تنمية التحصيل المعرفي لتصميم المواقف التعليمية لدى الطلاب أخصائي تكنولوجيا التعليم*، مجلة البحوث النفسية والتربوية - كلية التربية بجامعة المنوفية - مصر، 25 (2)، 212-257.
- الكحلوت، أحمد والمقيد، سامر. (2017). متطلبات توظيف التعلم الذكي في العملية التعليمية في الجامعات الفلسطينية، المؤتمر الدولي الأول "التعلم الذكي ودوره في خدمة المجتمع"، 2017/3/20م، مركز التعليم المستمر والتعلم المفتوح، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين، 251-273.
- مصطفى، لطيفة. (2016). *طرق اتخاذ القرار باستخدام الذكاء الاصطناعي*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.

نصيف، عمر. (2008). استخدام نظم الذكاء الصناعي كأداة للتميز في الجودة والتنافسية" دراسة ميدانية لقطاع المستشفيات الخاصة في محافظة جدة، قسم إدارة الأعمال، كلية الاقتصاد والإدارة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

الهادي، محمد. (2005). التعليم الإلكتروني عبر شبكة الانترنت، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Cuiye, Y. (2016). The construction of english teachers' classroom teaching ability system based on artificial intelligence, *Revista Ibérica De Sistemas e Tecnologias De Informação*, 18, 94-104.
- Davies, J. (2016) Program good ethics into artificial intelligence, *Nature research journal*, 15.6.2017, <http://www.nature.com/news/program-good-ethics-into-artificial-intelligence-1.20821>
- Mankad, K. (2015). An expert system design to categorize multiple intelligence of students, *IUP Journal of Computer Sciences*, 9(3), 23-35.
- Schaverien, L. (2001). Teacher Education in Generating Virtual Classroom: A Web-Delivered Context for Developing Learning Theories, *Journal of Bibliographic Research*,
- Wei, F. (2007). *A student model for an intelligent tutoring system helping novices learn object -oriented design*, doctoral dissertation, Lehigh University, Pennsylvania, USA.
- Woods, G. (2004). *Student perceptions of web -based technologies, principles of good practice, and multiple intelligences*, doctoral dissertation, Iliant International University, San Diego, USA.

1 (.

■

1

↑

7

7

②

②

II

10 f

1

②

1

1

4

②

②

④

2007 ()05(2007 ()06(2007 ()07(2008()08(2008()09(2009()10(2010()11(2011()12(2012()13(2013()14(2014()15(2015()16(2016()17(2017()18(2018()19(2019()20(2020()21(2021()22(2022()23(2023()24(2024()25(2025()26(2026()27(2027()28(2028()29(2029()30(2030()31(2031()32(2032()33(2033()34(2034()35(2035()36(2036()37(2037()38(2038()39(2039()40(2040()41(2041()42(2042()43(2043()44(2044()45(2045()46(2046()47(2047()48(2048()49(2049()50(2050()51(2051()52(2052()53(2053()54(2054()55(2055()56(2056()57(2057()58(2058()59(2059()60(2060()61(2061()62(2062()63(2063()64(2064()65(2065()66(2066()67(2067()68(2068()69(2069()70(2070()71(2071()72(2072()73(2073()74(2074()75(2075()76(2076()77(2077()78(2078()79(2079()80(2080()81(2081()82(2082()83(2083()84(2084()85(2085()86(2086()87(2087()88(2088()89(2089()90(2090()91(2091()92(2092()93(2093()94(2094()95(2095()96(2096()97(2097()98(2098()99(2099()100(2100()101(2101()102(2102()103(2103()104(2104()105(2105()106(2106()107(2107()108(2108()109(2109()110(2110()111(2111()112(2112()113(2113()114(2114()115(2115()116(2116()117(2117()118(2118()119(2119()120(2120()121(2121()122(2122()123(2123()124(2124()125(2125()126(2126()127(2127()128(2128()129(2129()130(2130()131(2131()132(2132()133(2133()134(2134()135(2135()136(2136()137(2137()138(2138()139(2139()140(2140()141(2141()142(2142()143(2143()144(2144()145(2145()146(2146()147(2147()148(2148()149(2149()150(2150()151(2151()152(2152()153(2153()154(2154()155(2155()156(2156()157(2157()158(2158()159(2159()160(2160()161(2161()162(2162()163(2163()164(2164()165(2165()166(2166()167(2167()168(2168()169(2169()170(2170()171(2171()172(2172()173(2173()174(2174()175(2175()176(2176()177(2177()178(2178()179(2179()180(2180()181(2181()182(2182()183(2183()184(2184()185(2185()186(2186()187(2187()188(2188()189(2189()190(2190()191(2191()192(2192()193(2193()194(2194()195(2195()196(2196()197(2197()198(2198()199(2199()200(2200()201(2201()202(2202()203(2203()204(2204()205(2205()206(2206()207(2207()208(2208()209(2209()210(2210()211(2211()212(2212()213(2213()214(2214()215(2215()216(2216()217(2217()218(2218()219(2219()220(2220()221(2221()222(2222()223(2223()224(2224()225(2225()226(2226()227(2227()228(2228()229(2229()230(2230()231(2231()232(2232()233(2233()234(2234()235(2235()236(2236()237(2237()238(2238()239(2239()240(2240()241(2241()242(2242()243(2243()244(2244()245(2245()246(2246()247(2247()248(2248()249(2249()250(2250()251(2251()252(2252()253(2253()254(2254()255(2255()256(2256()257(2257()258(2258()259(2259()260(2260()261(2261()262(2262()263(2263()264(2264()265(2265()266(2266()267(2267()268(2268()269(2269()270(2270()271(2271()272(2272()273(2273()274(2274()275(2275()276(2276()277(2277()278(2278()279(2279()280(2280()281(2281()282(2282()283(2283()284(2284()285(2285()286(2286()287(2287()288(2288()289(2289()290(2290()291(2291()292(2292()293(2293()294(2294()295(2295()296(2296()297(2297()298(2298()299(2299()300(2300()301(2301()302(2302()303(2303()304(2304()305(2305()306(2306()307(2307()308(2308()309(2309()310(2310()311(2311()312(2312()313(2313()314(2314()315(2315()316(2316()317(2317()318(2318()319(2319()320(2320()321(2321()322(2322()323(2323()324(2324()325(2325()326(2326()327(2327()328(2328()329(2329()330(2330()331(2331()332(2332()333(2333()334(2334()335(2335()336(2336()337(2337()338(2338()339(2339()340(2340()341(2341()342(2342()343(2343()344(2344()345(2345()346(2346()347(2347()348(2348()349(2349()350(2350()351(2351()352(2352()353(2353()354(2354()355(2355()356(2356()357(2357()358(2358()359(2359()360(2360()361(2361()362(2362()363(2363()364(2364()365(2365()366(2366()367(2367()368(2368()369(2369()370(2370()371(2371()372(2372()373(2373()374(2374()375(2375()376(2376()377(2377()378(2378()379(2379()380(2380()381(2381()382(2382()383(2383()384(2384()

[illegible]

ر' ٥

.

٥)4(

ر' :

2 4

.

٥

٥ ر'

٥

٥

ر'

:

3 4

.)10(

٥

ر'

ر'

٥

:

5

ر'

٥

٥٥

ر'

٥

ر'

٥

ر'

ر'

٥ ر'

٥ ر'

٥

٥

ر'

٥ر'

ر'

٥

ر'

٥

ر'

٥

ر'

:

٥

ر'

1

٥

ر'

2

ر'

٥

ر'

٥

٥

ر'

:

6

.

٥

:

ر'

٥

2

.....

:

:

7

.

٥

:

1

. 2016/ 2015

: ٥

2

:

3

: ٥

8

: 0 1 8
 : 0 1
 : 1 1 8
 0 1 0 0 0 1 1 0 " 0 " " 0 "
) 11 (. 0 0 0 1 0 1 0
 : 2 1 8
 .)12 (. 0 1 1
 0 1
 0 1
 0 1 0 0 1
 .)13(
 1 0 DUBET 1
 0
 0
 0 0 1 0
 .)14(
 0 0 : 0 2 8
 0 0 0 0 0 0
 : 1
 1 1 0 : 0 1
 0 1
 . 1
 : 0 0 2
 1 1 1
 .
 0 1 : 0 3
 0 0 1 1 0
 1
 . 1 0 1 1 0

5
 4(
 21(
 5(
 6
 2-1-10
 35 21
)✓(
)
 3 4 5
 1 2
 0.80 5/4
 4 5 4
 3 2 1
 3.39 2.60[3 2.59 1.80 [2 1.79 – 1 [1
] 5 – 4.20[5] 4.19 3.40[4
 51.28 40(
 78
 3 10

**0.942	0.848	**0.860		
**0.961	**0.886		**0.860	
**0.958		**0.886	**0.848	
	**0.958	**0.961	**0.942	

**** 0.01**

r')2(

0.01)02(

0.942()0.886 0.848(r')0.961

**0.845	**0.579	0.512	**0.657		
**0.808	**0.552	**0.594		**0.512	
**0.833	** 0.484		**0.594	**0.657	
**0.793		**0.484	**0.552	**0.579	
	**0.793	**0.833	**0.808	**0.845	

**** 0.01**

)3(

) (		0		0 r
0.84	0.76	4 3	07	0
0.88	0.81	4 3	07	0
0.89	0.80	4 3	07	0
0.93	0.87	11 10	21	0 r

174

0.76

0

0

r

0.89 0.84

0

r

0

0.81

.

0

0.93

0

0.87

0

r

.

) (		0		0
0.70	0.54	5 5	10	
0.62	0.45	5 5	10	
0.47	0.31	5 5	10	
0.37	0.24	5 4	9	
0.74	0.60	20 19		0

.

0

0

)5(

0.24

0

0

0.70 0.37

0

0

0.54

0

0.74

0

0.60

0

.

: 12

:)20(spss

. 0 0

: r' 0 13

: r' 1 13

0 0 r' 0 0 r'

.

0 0 r' . 0 r'

0 r' 0 r' r'

:)6 (r' r'

	0.99	3.71	0 r'	01
	0.94	3.64	0 r'	02
	0.80	3.59	0 r'	03
	0.84	3.65	0 r'	

0 r')6(

.

) 3.65 (0 r' 0 r')6 (

0 r' 0 r' r')0.84 (r') 3.71 3.59 (

0 r' 0 r'

() (0)3.71

)3.64(

0 0 r') 3.59 (

) (

r' r' 0

1998()
 2003()
 2007()
 1 2 13
 10 9 8 7 ()
 11 ()
 1 2 13

	0.67	4.42		03	01
	0.86	4.29		11	02
	0.78	4.23		1	03
	0.79	4.17		2	04
	0.89	4.12		10	05
	0.89	3.90		21	06
	0.92	3.66		31	07
	1.12	3.12		30	08
	1.16	3.06		12	09
	1.10	2.69		20	10
	0.42	3.77			

7 ()
 7 ()
 1 11 3 ()

) 31 21 10 2 ()4.23 4.29 4.42 ()3.66 3.90 4.12 4.17 () 20 12 30 ()2.69 3.06 3.12

() 2 2 13 :

	0.91	4.11		36	01
	1.02	4.10		34	02
	1.02	4.05		25	03
	0.93	4.03		26	04
	1.06	3.86		17	05
	1.11	3.05		16	06
	1.12	2.97		27	07
	1.03	2.82		35	08
	1.04	2.79		6	09
	1.01	2.65		7	10
	0.52	3.44			

)8 ()8 ()17 25 26 34 36 ()3.86 4.03 4.10 4.05 4.11 ()

	0.42	3.77		01
	0.45	3.74		02
	0.57	3.47		03
	0.45	3.44		04
	0.47	3.61		

:)11(

)(

)(

) 3.77 3.44 (

)

)3.77 (

) 3.47 (

)3.74(

)3.44 (

)

)

)

)

)

)

)

)

)

) 2008 (

)

)

)

)

)1991(

2000()
 2000()
) ()19(
 1992()20()1974()21(
 :
 1
 .
 2
 3
 4
 5
 :
 : 2003(01
 .40 : 2003

.10	08 :	0	)1987 (	02
		.08	2015 . :	-03
	1	25	)2011(	04
				.6545
0		0	)2008 (	-05
		.308		
.	0	1	)2007(	06
0	1	1	)2000 (	07
				.27
	0		)2007(	08
				.22
120	1		)1997(	09
	.84		0) (1	10
1			)2010 (	11
	.50	25	0	0
0			) 2005 (0	12
				.18
1	0		) 2005 (0 1	13
				.06
.22	0		)2007(	15
.23	0	0	1 0)1984(	16
	.89		0)1988(	.17
8		1 1 1	:)2003(	.18
				.113
0 0	0	3	)2000(	19

- . r r)1974(20
 . 0)1992(21
14-Dubet , f ,(1989) , les figures de la violence a l école in revue française de pédagogie la violence a l école : approche européenne n° : 123 pp 35–45.

إتجاهات التلاميذ نحو ظاهرة الغش في الإمتحانات المدرسية

دراسة ميدانية بثنائية زروقي الشيخ بن الدين بمدينة مستغانم

أ.أم الخيوط إيمان

أ.بورزق يوسف

إحصائية نفسية

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

jouri.layen1990@gmail.com

youssefbourzeg@yahoo.fr

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة اتجاهات تلاميذ السنة الثانية نحو ظاهرة الغش بثنائية زروقي الشيخ بن الدين بمدينة مستغانم، وهل هناك فروق بين اتجاهاتهم تعزى لمتغيري الجنس والتخصص، وبهذا استعان الباحثان بتطبيق استبيان الاتجاهات نحو ظاهرة الغش بعد التحقق من خصائصه السيكومترية، طبق على عينة قدرها 80 تلميذ وتلميذة، لتتوصل نتائج هذه الدراسة إلى أن طبيعة اتجاهات التلاميذ نحو ظاهرة الغش سلبية، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في اتجاهات التلاميذ نحو ظاهرة الغش لصالح عينة الذكور، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ نحو ظاهرة الغش تعزى إلى متغير التخصص.

الكلمات المفتاحية: الإتجاهات، الغش في الإمتحانات المدرسية.

Abstract

This study aimed knowing the tendencies second year students to cheating in school examinations, in Zerroki El- chikh ben El- dine in the city of Mostaganem, and whether there are differences between the tendencies attributed to the variables of sex, specialty. The researchers used the tendencies to cheating in school examinations scale after verification of psychometric properties, on a sample of 80 students.

The results of this study concluded that the nature tendencies second year students to cheating in school examinations is negative. And there are significant differences between the sexes in favor of the male sample differences. And that there were no statistically significant differences attributable to Speciality.

Kay words : tendencies , cheating in school examinations

مقدمة:

تعتبر ظاهرة الغش في الإمتحانات المدرسية من الظواهر التي قلما يخلو منها مجتمع من المجتمعات المعاصرة، وقد تعددت وسائل الغش وطرقه وفقا لثقافة المجتمع وتحضره، وتزداد أهمية هذه الظاهرة وخطورتها عندما تمس الشريحة المتعلمة من المجتمع من تلاميذ وطلبة المدارس والجامعات، والذي يفترض أن تكون وسائل التربية والتعليم قد هذبت سلوكهم وصقلت أفكارهم سعيا وراء تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التي يسعى المجتمع الى تحقيقها. وتمثل اسباب اختيار هذا الموضوع في أن هذه الظاهرة لا تقتصر على الامتحانات فقط لكنها تتحول إلى سلوك حياتي ينتهجه الفرد في جميع مواقف الحياة مما يشكل خطورة على المجتمع ككل.

1- الإشكالية:

تعد ظاهرة الغش في الامتحانات من الظواهر الاجتماعية التي انتشرت بشكل كبير في عصرنا الحاضر بين المجتمعات الطلابية على اختلاف أنواعها وتباين مراحل التعليم بها، والغش في الامتحانات سلوك انحرافي يخل بالعملية التعليمية ويهدم أحد أركانها الأساسية وهو ركن التقويم، حيث يعد الغش في الامتحانات بمثابة تزييف لنتائج التقويم مما يضعف من فاعلية النظام التعليمي ككل ويعوقه عن تحقيق أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها، وبالرغم من الجهود الكبيرة التي يبذلها المربون والعاملون بقطاع التعليم للحد من ظاهرة الغش، إضافة الى إرتفاع مستوى الوعي لدى الآباء كنتيجة لإرتفاع المستوى التعليمي، وبالرغم من توفر وتطور أجهزة التعليم للإرتقاء بمستوى التعليم وأساليب الإمتحانات، إلا أن ظاهرة الغش أصبحت تنفشي بين صفوف التلاميذ بشكل ربما يكون أكثر مما كانت عليه من قبل. حيث بينت دراسة اريكسون (1974) أن 54% من الطلاب و 35% من الطالبات يقومون بالغش (سعد محمد حسين، 2015، ص 9 نقلا عن فيصل محمد خير الزاد، 1995)، وكذلك دراسة هاينس وآخرون (1986) أن حجم ظاهرة الغش في بعض الجامعات وصل إلى 50% من الطلبة الذين شملتهم الدراسة (Haines, V and all, 1986, pp324-354)

تؤكد بعض الدراسات النفسية والتربوية على أن سلوك الغش ينمو لدى الفرد من خلال عوامل التنشئة الأسرية والاجتماعية، وكذلك تؤكد الدراسات أن الشخص الذي تعود على الغش في صغره فإنه لا يستبعد أن يسلك هذا السلوك في الكبر، مما قد يشكل خطورة ليس على الفرد فقط بل على المجتمع أيضا، وغالبا ما يمارس هذا السلوك في المجالات الحياتية الأخرى. وتعدد العوامل التي تؤدي الى الغش الى عوامل أسرية والبعض الآخر يرجع الى الطالب نفسه وقدراته واتجاهاته والبعض الآخر يرجع الى العوامل التربوية والتعليمية داخل المدرسة من حيث طبيعة المنهج والنظام المدرسي السائد وكفاءة المعلم وظروف الاختبار وغيرها. (سعد محمد حسين، مرجع سابق، ص11) ، ونتيجة لخطورة هذه الظاهرة يرى الباحثان أهمية كبيرة لإجراء دراسات حول هذا الموضوع ومن هنا تنطلق هذه الدراسة التي تهدف الى تقصي

طبيعة اتجاهات التلاميذ نحو ظاهرة الغش في المرحلة الثانوية، وبالتحديد حاولت هذه الدراسة الإجابة على التساؤلات الآتية:

– ماهي طبيعة اتجاهات تلاميذ السنة الثانية بثانوية زروقي بن الشيخ الدين بمدينة مستغانم نحو ظاهرة الغش في الامتحانات ؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ السنة الثانية نحو ظاهرة الغش في الإمتحانات المدرسية بثانوية زروقي بن الشيخ الدين تعزى إلى متغير الجنس ؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ سنة الثانية نحو ظاهرة الغش في الإمتحانات بثانوية زروقي بن الشيخ الدين تعزى الى متغير التخصص ؟

2- الفرضيات:

– نتوقع وجود اتجاهات ايجابية نحو ظاهرة الغش في الإمتحانات لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية بثانوية زروقي الشيخ بن الدين بمدينة مستغانم.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ سنة الثانية نحو ظاهرة الغش في الإمتحانات المدرسية بثانوية زروقي بن الشيخ الدين تعزى إلى متغير الجنس.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ سنة الثانية نحو ظاهرة الغش في الإمتحانات بثانوية زروقي بن الشيخ الدين تعزى الى متغير التخصص.

3- أهداف الدراسة:

– تهدف هذه الدراسة الى معرفة طبيعة اتجاهات تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة مستغانم نحو ظاهرة الغش في الامتحانات.

– كما تهدف أيضا إلى فحص دلالة الفروق بين اتجاهات تلاميذ سنة الثانية نحو ظاهرة الغش وفقاً لمتغيري الجنس، التخصص.

4- أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة في تناولها لمتغير الغش في الامتحانات هذه الظاهرة المتزايدة في الانتشار باعتباره من أخطر المشاكل التي تواجه النظام التعليمي وأوسعها تأثيراً على حياة الفرد والمجتمع، حيث يؤدي إلى اعطاء عائد غير حقيقي وصورة مزيفة لنواتج العملية التعليمية بما ينتهي إلى ظهور مخرجات في سوق العمل لا تتصف بالجودة والكفاءة وتحمل المسؤولية.

5- مصطلحات الدراسة:

ورد في هذه الدراسة بعض المصطلحات التي تحتاج إلى تعريف من الناحية الاجرائية وهي:

– اتجاه نحو الغش المدرسي:

إجرائيا: يقصد به نظرة الفرد الى هذا السلوك بالإيجاب أو السلب، و في هذه الدراسة يقيم الاتجاه نحو الغش على أنه سلبي اذا تحصل الفرد على درجة 70 او اقل، و يقيم على انه ايجابي اذا تحصل على اكثر من 70 في الإستبيان الخاص بإتجاهات التلاميذ نحو ظاهرة الغش في الإمتحانات المدرسية.

– الغش في الامتحانات:

إجرائيا: يقصد به نظرة الفرد الى هذا السلوك وتشجيعه له أو العكس، فقد يشجع البعض إتباع هذا السلوك ولا ينفرد منه ظنا أنه لا ضرر من جراء إتباعه، ومن ثم فإن إتجاهاتهم تتسم بالإيجابية، بينما العكس تتسم إتجاهات البعض الآخر نحو الغش الدراسي بالسلبية إذا كان لا يشجع إتباع هذا السلوك ويمقته وينفرد، ويرى أنه ضار وله آثاره.

الجانب الميداني:

قبل القيام بالدراسة الأساسية قام الباحثان باجراء الدراسة الاستطلاعية حيث تم تطبيق الإستبيان على عينة قدرها 30 تلميذ وتلميذة، وذلك من أجل التحقق من صلاحية الأداة، وحساب الصدق والثبات، حيث يتكون استبيان الاتجاه نحو الغش في الامتحانات المدرسية المعد من طرف كل من (خزاني محبوب ومحمد العربي لومي وقريدة يحي سنة 2011) بصورته النهائية من (35) فقرة، وقد خصص لكل فقرة سلم استجابة ثلاثي، ولتقييم عبارات الاستبيان كانت البدائل (موافق 3، محايد 2، معارض 1) بالنسبة لل فقرات الايجابية والعكس صحيح بالنسبة لل فقرات السلبية.

أولاً- الخصائص السيكموترية لإستبيان الاتجاهات نحو ظاهرة الغش في الإمتحانات المدرسية:

– صدق المقارنة الطرفية:

قمنا بمقارنة متوسطات درجات أفراد العينة ممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات العليا، وممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات الدنيا في الإستبيان ، وهذا للتحقق من قدرة الإستبيان على التمييز بين المستويات المختلفة حول اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة الغش لدى أفراد عينة الدراسة وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (01): دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الطريقتين لأفراد العينة.

مستوى الدلالة	درجة الحرية df	قيمة t	المجموعة الدنيا ن = 8		المجموعة العليا ن = 8		العينة
			ع	م	ع	م	
0.01	14	15.45	3.58	50.00	3.05	76.25	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول رقم (01) أن قيمة (t) المحسوبة دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين المجموعتين على الدرجة الكلية للإستبيان، مما يعني أنه يتمتع بالقدرة التمييزية بين المجموعتين الطرفيتين المجموعة العليا الممثلة لـ 27 % والمجموعة الدنيا الممثلة لـ 27% من عينة الدراسة.

- الثبات: تم حساب دلالة الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للإستبيان ككل، فكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (02): معاملات ثبات إستبيان اتجاهات التلاميذ نحو ظاهرة الغش بطريقة ألفا كرونباخ.

إتجاهات التلاميذ نحو ظاهرة الغش	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الإستبيان ككل	35	0.85

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للإستبيان الكلي قد بلغ (0.85) وهي قيمة مرتفعة، مما يعني أن الأداة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات. نلاحظ من النتائج السابقة أن الإستبيان يتمتع بدرجات مقبولة من الصدق والثبات يمكن الوثوق به لاستخدامه في البيئة الجزائرية بكل اطمئنان.

ثانيا: اجراءات الدراسة الاساسية:

1- منهج الدراسة:

نتيجة لطبيعة الأهداف التي تسعى الدراسة الحالية إليها، فقد تم استخدام المنهج الوصفي المقارن الذي يعني بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الظواهر.

2- مجتمع الدراسة:

هم جميع تلاميذ السنة الثانية ب ثانوية زروقي الشيخ بن الدين والمقدر عددهم بـ 292 تلميذة وتلميذة، من الجنسين ومن التخصصين (أداب وعلوم)، حيث قدرت نسبة التلاميذ الأدبيين بـ 39.04 % ونسبة التلاميذ العلميين بـ 60.95 %.

3- عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من 80 تلميذ وتلميذة ينتمون إلى ثانوية زروقي بن الشيخ الدين بمدينة مستغانم تم إختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، ويوضح الجدول رقم (03) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات التالية:

جدول (03) : توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	41	51.25
	أنثى	39	48.75
التخصص	تخصصات علمية (علوم تجريبية)	54	67.50
	تخصصات أدبية (اداب وفلسفة)	26	32.50

4- حدود الدراسة:

تم تطبيق الدراسة الميدانية بثانوية زروقي الشيخ بن الدين بمدينة مستغانم، ابتداء من 29 جانفي 2017 الى 31 جانفي من نفس السنة، على تلاميذ السنة الثانية من كلا التخصصين والمقدر عددهم بـ 80 تلميذ وتلميذة.

5- الأساليب الإحصائية :

تم الإستعانة ببعض الأساليب الإحصائية للإجابة على الفرضيات منها إختبار ت لعينة واحدة، إختبار ت لعينتين مستقلتين متجانستين وغير متجانستين.

عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

1- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على توقع وجود اتجاهات ايجابية نحو ظاهرة الغش في الإمتحانات المدرسية لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية بثانوية زروقي بن الشيخ الدين بمدينة مستغانم.

الجدول رقم (04): يوضح نتائج اختبار ت لدلالة الفرق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي (النظري) للإستبيان:

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	اختبار ت	درجة الحرية	القرار
80	61.77	70	-7.33	79	دالة عند 0.01

نلاحظ من الجدول أعلاه أن متوسط استجابات أفراد العينة جاء يساوي 61.77 وهو أصغر من المتوسط الفرضي للإستبيان 70، وقد جاءت نتائج اختبار (ت) تساوي -7.33 وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 وذلك لصالح المتوسط الفرضي، ومنه نجد أن تلاميذ سنة ثانية بثانوية زروقي الشيخ بن الدين بمدينة مستغانم يشعرون باتجاه سلبي

نحو ظاهرة الغش في الإمتحانات المدرسية وبالتالي لم تتحقق الفرضية الأولى، وهذه النتيجة جاءت تتفق مع دراسة الخطيب (1985) والتي كانت من بين نتائجها أن 70% من الطلاب يعارضون مبدأ الغش في الإمتحانات. (الخطيب محمد إبراهيم ، 1985، ص 34)، ويمكن تفسير هذه النتيجة أن أفراد العينة يمرون بمرحلة المراهقة هذه المرحلة التي تتميز بظهور القيم الجمالية والضمير الاخلاقي حيث يتم السعي التدريجي لاكتساب مجموعة من القيم تكون مرشدة للسلوك، ويشترك المراهق ايدولوجيته بجهوده الخاصة مما يحيط به من أشخاص وأحداث واكتساب انماط السلوك الاجتماعي التي تمكنه من الحصول على القبول. كما يظهر في هذه المرحلة الصراع بين التحرر والانضباط حيث يقابل رغبته في التحرر من كل قيد رغبة اخرى هي ان يكون كاملا و محترما من طرف المجتمع وهذا يقتضي منه التقيد بالقواعد الموضوعية للسلوك المهيذب والمظهر اللائق لذا يضطر لتهذيب ذاته. وبالرجوع إلى بنود الاستبيان نجد أن 65% من التلاميذ اجابوا بالقبول على البند الأول و الذي ينص على أن الغاية تبرر الوسيلة، وأن 62.5% منهم اجابوا بالقبول على البند 25 الذي ينص على "اعتقد ان التفوق والنجاح يتحقق لكثير من الطلبة بالغش" وهذا ما يدل على أن هؤلاء التلاميذ يقومون بعملية الغش لكنهم مضطرون لتحسين صورة ذاتهم الاجتماعية. و توافق هذا مع دراسة لومبكين (2008) Lumpkin التي اكدت على أن 98% من طلبة الثانوية العامة يرون اهمية الاخلاق لكن 60 % منهم غشوا في امتحاناتهم. (لطيفة حسين الكندري، 2010، ص15).

2- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات تلاميذ السنة الثانية نحو ظاهرة الغش في الإمتحانات المدرسية بثانوية زروقي الشيخ بن الدين تعزى إلى متغير الجنس، وللإجابة على هذه الفرضية تم حساب اختبارات لعينتين مستقلتين.

الجدول رقم (05) يوضح الفروق بين الجنسين في إتجاهات التلاميذ نحو ظاهرة الغش في الإمتحانات.

الإتجاهات نحو ظاهرة الغش	F	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	S	T	df	الدلالة	القرار
الجنس	2.58	0.11	41	66.26	9.62	4.60	78	0.01	دالة إحصائية
			39	57.05	8.18				

من خلال الجدول رقم (05) نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت في إستبيان إتجاهات التلاميذ نحو ظاهرة الغش في الإمتحانات المدرسية (2.58)، وهذه القيمة غير دالة إحصائيا مما يسمح لنا باستخدام اختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

بالنظر إلى قيمة اختبار الفروق (T_{test}) والتي بلغت في إستبيان إتجاهات التلاميذ نحو ظاهرة الغش في الإمتحانات المدرسية (4.60)، نلاحظ أن القيمة دالة عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,01$)، وبالتالي يمكن القول بأنه توجد فروق بين الجنسين في إتجاهاتهم نحو ظاهرة الغش في الإمتحانات المدرسية بثانوية زروقي بن الشيخ الدين بمدينة مستغانم لصالح الذكور، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%، وهذه النتيجة تتفق نتائجها مع بعض الدراسات كدراسة شربيني (2005) والتي أشارت الى وجود فروق بين متوسط درجات الذكور والإناث لصالح الذكور، وبمعنى أن الذكور أكثر قبولا للغش الدراسي من الإناث (شربيني هانم ابو الخير ، 2005، ص 369)، ونجد أيضا دراسة جابر والخضري (1979) والتي توصلت بعض نتائجها إلى ان نسبة الغش إزدادت لدى الذكور بنسبة 54% مقابل 47% للإناث الذين غشوا في اختبار واحد، والذين غشوا في إختبارين من الذكور بنسبة 28% ، و 22% من الإناث (عرفات محمد السعاوي، 2007، ص 279 نقلا عن جابر والخضري، 1979، ص 345-379) وكذلك دراسة زهران وآخرون (1975) والتي توصلت نتائجها إلى ان نسبة الغش في مجتمع الطلاب أكبر منها في مجتمع الطالبات (زهران وآخرون، 1975، ص 122)، ودراسة كل من Alomari and al (2009) والتي توصلت نتائجها أن الطلبة الذكور لديهم عدم أمانة أكاديمية أكثر من الطالبات، وأن المستوى الأخلاقي لدى الطالبات أعلى من مستوى الطلبة الذكور فيما يتعلق بتلك الممارسات. Al Omari and al , 2009, p1 ، في حين نجد دراسات جاءت نتائجها عكس نتائج هذه الدراسة مثل دراسة لورانس (2012) التي توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث حول الإتجاه نحو الغش (شريكي ويزة، 2013، ص 137 نقلا عن لورانس بسطا زكري، اعتدال بنت عبد الرحمن الحجازي، 2012، ص 50)، ونجد أيضا دراسة حساين (2011) والتي توصلت نتائجها الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين حول أسباب الغش. (حساين غنية ، 2011، ص 119) ، وأيضا دراسة التير وأميين (2002) والتي توصلت نتائجها أن الفروق بين الجنسن في مجال الأنشطة المتعلقة بسلوك الغش في الإمتحانات تكاد لا تكون موجودة إلا في حدود ضيقة (لطيفة حسين الكندري ، 2010، ص 8 نقلا عن التير وأميين، 2002، ص 232).

يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الذكور أكثر شجاعة وجرأة من الإناث في ممارسة هذا السلوك وعدم مبالاتهم أو خوفهم من الهيئات التعليمية ومن اللوائح القانونية، على عكس الاناث اللواتي يخفن من الإقدام على الغش فيلجأن إلى الحفظ والإجتهاد بدرجة أكبر من الذكور، وبالرجوع إلى أساليب التنشئة الاجتماعية والمعاملة الوالدية التي يتم فيها التمييز بين أدوار الذكور والإناث وإعطاء حرية أكبر للذكور في التعبير عن أحاسيسهم مما لا نجده متاحا للإناث،

وكذلك كون الإطار الاجتماعي أكثر تسامحا مع الذكور لذلك يكون الذكر المراهق أكثر قدرة على التحدي والانتقام ولفت الانتباه من أجل تأكيد الذات عكس الفتاة، فعندما يصدر السلوك الخاطئ منها يواجه بالرفض أحيانا أو العقاب أحيانا أخرى.

3- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات تلاميذ السنة الثانية نحو ظاهرة الغش في الإمتحانات المدرسية بثانوية زروقي بن الشيخ الدين تعزى إلى متغير التخصص، وللإجابة على هذه الفرضية تم حساب اختبار ت لعينتين مستقلتين.

الجدول رقم (06) يوضح الفروق بين التخصصين في إتجاهات الطلبة نحو ظاهرة الغش في الإمتحانات.

الإتجاهات نحو ظاهرة الغش	F	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	S	T	df	الدلالة	القرار
التخصص	4.65	0.03	26	59.30	9.00	-1.61	56.25	.11	غير دالة
			54	62.96	10.35				
أدبي									
علمي									

من خلال الجدول رقم (06) نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت في إستبيان إتجاهات التلاميذ نحو ظاهرة الغش في الإمتحانات المدرسية (4.65)، وهذه القيمة دالة إحصائيا مما يسمح لنا باستخدام اختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين غير متجانستين.

بالنظر إلى قيمة اختبار الفروق (T_{test}) والتي بلغت في إستبيان إتجاهات التلاميذ نحو ظاهرة الغش في الإمتحانات المدرسية (-1.61)، نلاحظ أن القيمة غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,05$) ، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين التخصصين في إتجاهاتهم نحو ظاهرة الغش في الإمتحانات المدرسية بثانوية زروقي بن الشيخ الدين بمدينة مستغانم، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5 %، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة حساين غنية (2011) و التي توصلت نتائجها انه لا توجد علاقة بين الغش و نوع التخصص الادبي و العلمي. (حساين غنية، مرجع سابق، ص 122)، في حين نجد دراسات كانت نتائجها عكس نتيجة الدراسة كدراسة الزراد (1995) والتي توصلت نتائجها ان طلبة القسم الأدبي يغشون في امتحاناتهم بنسبة 42% مقابل نسبة 15% لدى طلبة القسم العلمي (سعد حسين، مرجع سابق، ص 9)،ونجد أيضا دراسة كل من (2009)

al omari and al أن طلبة ذو التخصصات الإنسانية يمارسون سلوك عدم الأمانة الأكاديمية أكثر من الطلبة بالتخصصات العلمية. (Al Omari at al , 2009,p1) و يمكن تفسير هذه النتيجة بان تلاميذ كلا التخصصين ينتمون لنفس المجتمع الذي تحكمه نفس المبادئ والقوانين مما يقي النجاح في الامتحانات هو هدف كل الطلبة باختلاف تخصصاتهم و هذا من اجل الالتحاق بالجامعة و الحصول على وظيفة في ظل الظروف الاقتصادية السائدة.

الإستنتاج:

حاولت هذه الدراسة تسليط الضوء على اكثر المشاكل انتشارا وإعاقة للنظام التعليمي من خلال التطرق لموضوع الغش في الامتحانات المدرسية وهذا من وجهة نظر التلاميذ، وخلصت الدراسة إلى أن تلاميذ السنة الثانية بثنائية زروقي الشيخ بن الدين بمدينة مستغانم يشعرون باتجاه سلبي نحو ظاهرة الغش في الإمتحانات المدرسية، وأنه توجد فروق بين الجنسين في إتجاهاتهم نحو ظاهرة الغش في الإمتحانات المدرسية لصالح الذكور، وأنه لا توجد فروق بين التخصصين في إتجاهاتهم. و على الرغم من ظهور الاتجاه نحو الغش سلبي في هذه الدراسة إلى أنه بالرجوع الى الاستبيان توصلنا الى أن الكثير من أفراد العينة يقومون بعملية الغش في الامتحانات المدرسية و بناء عليه فإننا نخلص إلى مجموعة من الاقتراحات نوجزها في العناصر التالية:

– ضرورة الاهتمام بظاهرة الغش في الامتحانات وتحديد مدى انتشارها للوقوف على الخطورة الحقيقية لهذه الظاهرة.

– معرفة الأسباب الحقيقية لهذه الظاهرة ووضع الآليات للتصدي لها.

– مساعدة التلميذ على مواجهة الصعوبات المدرسية في وقت مبكر .

قائمة المراجع :

- 1- حساين غنية (2011). سلوك الغش في الإمتحانات الجامعية – دراسة أسباب وإتجاهات طلبة العلوم الإنسانية والإجتماعية نحو ظاهرة الغش. مذكرة ماجستير غير منشورة .جامعة الجزائر 2.
- 2- خزاني محبوب ، ومحمد العربي لومي، وريدة يحي سنة (2011). إتجاهات الطلبة الجامعيين نحو ظاهرة الغش في الإمتحانات .دراسة إستكشافية بالمركز الجامعي بالوادي.مذكرة ليسانس في علم النفس المدرسي.
- 3- الخطيب محمد إبراهيم (1985). إتجاهات الطلبة نحو الغش في الإمتحانات المدرسية .مجلة رسالة المعلم .العدد 2. عمان.
- 4- زهران حامد عبد السلام وآخرون (1975). ظاهرة الغش في الامتحان بحث تجريبي للعلاقة بين الاتجاه اللفظي نحو الغش وبين السلوك الفعلي للغش.القاهرة: عالم الكتب.

- 5- سعد محمد حسين (2015). الأبعاد الاجتماعية لظاهرة الغش في الإمتحانات. دراسة تطبيقية على عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة البيضاء. المجلة الليبية العالمية. العدد 2. جامعة بنغازي.
- 6- الشربيني هانم أبو الخير(2005).الاتجاه نحو الغش الدراسي و علاقته بالصلاية النفسية و الشعور بالذنب لدى عينة من طلاب الجامعة.مجلة كلية التربية. العدد 39. الجزء الثاني. جامعة المنصورة.
- 7- شريكي لويزة (2013). الغش في إمتحان البكالوريا (أسبابه ، تقنياته ، وإجراءات الحد منه) من وجهة نظر تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بيومرداس. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة تيزي وزو.
- 8- صبحي سعيد عويض الحارثي (1999). الإتجاه نحو الغش الدراسي وعلاقته بوجهة الضبط وبعض سمات الشخصية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الطائف ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- 9- عرفات محمد السبعواوي (2007). ظاهرة الغش في الإمتحانات المدرسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية (أسبابها ، وأساليبها ، وطرق علاجها) مجلة التربية والعلم. المجلد 14. العدد 3.جامعة الموصل.
- 10- لطيفة حسين الكندري (2010). ظاهرة الغش في الإختبارات أسبابها وأشكالها من منظور طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. الكويت: الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.
- 11- Al-Omari, A. A., Qablan , A. M., & Qaraeen , K. A. (2009).Academic dishonesty among students at the Hashemite University in Jordan. The Educational Journal University of Kuwait, 23(91).pp11-41
- 12- Haines,V.Labeff,E. Clark,R. Diekoff,G(1986).College cheating immaturity lake of commitment and the neutralizing attitude. Research in Higher Education.Vol25. N4. PP324-35

الملاحق:

إستبيان الاتجاهات نحو ظاهرة الغش في الامتحانات المدرسية

الجنس : ذكر أنثى التخصص : أدبي علمي

العبارات	موافق	محايد	معارض
1- أرى بأن الغاية تبرر الوسيلة في تحقيق النجاح في الدراسة.			
2- مساعدة الصديق في الإمتحان يعد من واجبات الصداقة.			
3- أخاف من الله عند محاولتي للغش.			
4- أعتبر التلميذ الذي يغش في الإمتحان شخص ذكي.			
5- العلامة التي أحصل عليها بالغش لايمكن الحصول عليها بالحفظ.			
6- أشعر بتوتر في الإمتحان عندما أحاول الغش.			
7- أعتقد أن الإطارات التي حققت نجاحا في دراستها إعتمدت على الغش.			
8- أنتافس مع زملائي في عملية الغش.			
9- لا ينتابني أي فضول لرؤية ورقة زميلي أثناء الإمتحان.			
10- أعتقد أن معظم التلاميذ يغشون في الإمتحان.			
11- أتباهى أمام زملائي عندما أغش في الإمتحان.			
12- أحب الأصدقاء الذين يشاركونني في الغش.			
13- أنصح زملائي الذين يغشون بالإبتعاد عن هذه الظاهرة.			
14- أعتقد بأن بعض المراقبين يساعدون الطلبة في الغش.			
15- لا أحترم الأستاذ المتساهل والمتسامح مع الغش.			
16- أرى أن قلة الردع تؤدي في زيادة الغش.			
17- تدفع صعوبة الإمتحان التلميذ الى ممارسة الغش.			
18- يهمني من سيحرص وعدد الحراس في الإمتحان.			
19- يسعدني الحصول على علامة عالية حتى وإن كانت عن طريق الغش.			
20- أرى أنه لا عيب أن يكتشف الأستاذ أنني أغش.			
21- أعتقد أنني لا أستطيع أن أحقق المستوى المطلوب لنتائج الإمتحان إلا بالغش.			

			22- أسرتي تشجعني على الغش في الإمتحان.
			23- أعتقد أن الشخص الذي يغش يحظى بنفس المكانة الإجتماعية للشخص الأمين.
			24- ألجأ الى الغش لأن الإمتحان يمثل المعيار الوحيد للحكم على مستوى التلميذ.
			25- أعتقد أن التفوق والنجاح يتحقق لكثير من الطلبة بالغش.
			26- أعتد على زملائي في الإجابة أثناء الإمتحان.
			27- أعتقد أن الخوف الذي ينتابني من المستقبل يجعلني ألجأ الى الغش.
			28- أرى أن الغش في الإمتحان يتطلب شجاعة.
			29- أخجل عندما يكتشف الأستاذ أنني أغش .
			30- أعتقد أن تضخم المناهج المقررة يستوجب اللجوء الى الغش.
			31- الغش سلوك غير لائق.
			32- أقوم بالغش كبديل عن حفظ الدروس المتراكمة.
			33- لا أشعر بالرضا عن نفسي عندما أقوم بالغش.
			34- أشمئز من رؤية أحد وهو يغش.
			35- صعوبة بعض الإمتحانات تبرر أن يلجأ التلميذ الى الغش.