



الرفاهية النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز

دراسة ميدانية لذوي الاعاقة البصرية – ولاية الجزيرة – السودان

Psychological Well-Being and Its Relationship to Achievement Motivation A Field Study of People with Visual Impairments – Al-Jazirah State – Sudan

د. سمية خليفة محمد المهدي، أستاذ علم النفس التربوي المشارك – جامعة البطانة – السودان

¹Drsumaya1020@gmail.com

تاريخ استلام المقال: 2024-06-24 تاريخ المراجعة: 2024-08-12 تاريخ النشر: 2025-02-05

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الرفاهية النفسية ودافعية الإنجاز لدى المعاق بصرياً بولاية الجزيرة في ضوء بعض المتغيرات (النوع، درجة الإعاقة)، وتكونت عينة الدراسة من (70) فرداً من ذوي الاعاقة البصرية واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي كما استخدمت مقياس الرفاهية النفسية ومقياس دافعية الإنجاز، ومن الأساليب الإحصائية استخدمت معامل ارتباط بيرسون واختبار (ت) (T- Test)، وقد أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرفاهية النفسية ودافعية الإنجاز، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الرفاهية النفسية بين أفراد العينة تعزى للنوع لصالح الذكور، وأيضاً أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الرفاهية النفسية بين أفراد العينة تعزى لدرجة الإعاقة (كلية/ جزئية)، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات دافعية الإنجاز تعزى للنوع (ذكور / إناث) لصالح الذكور. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات دافعية الإنجاز تعزى لدرجة الإعاقة (كلية/ جزئية) لصالح الجزئية.

كلمات مفتاحية: رفاهية نفسية، دافعية الإنجاز، معاق بصري.

Abstract

The study aims at investigating the correlation between the Psychological well-being and Achievement Motivation, in the state of Gezera. The study sample was (70) (male / female). The researcher used the descriptive correlative method and applied the tools, measure for Psychological well being and a measure for Achievement-Motivation. This step was carried out after checking validity and reliability. The researcher used statistical techniques: 1 / Person correlation Co-efficient and (test). The study has shown the following results: it has shown positive correlation with statistical significant between psychological Well being and Achievement Motivation for visual Impairments, in the state of Gezera. The Study has shown also differences in the average scores with statistical significant of psychological

Well-being due to gender for favor of male , The study has shown also differences in the average scores with statistical significant of psychological Well-being due to the level of visual Impairments (totally blind/partially sighted) for favor of partially sighted. The study has shown differences in the statistical significant of Achievement Motivation due to gender for favor of male. and The study has shown there are no differences in the statistical significant of Achievement Motivation due to the level of visual Impairments (totally blind/partially sighted).

Keywords: psychological well-being, achievement motivation, visually impaired.

1- المقدمة:

إن الرفاهية النفسية تأتي في صدارة مفاهيم علم النفس الايجابي الذي اصبح نموه وازدهاره ملحوظاً في الآونة الاخيرة؛ حيث يطرح هذا العلم العديد من المفاهيم النفسية الايجابية التي تعين الانسان علي مواجهة المعوقات والعقبات.وعلي الرغم من ان الغاية الاساسية لعلم النفس هي مساعدة الفرد ان يحيا الحياة الطيبة التي يشعر فيها بالسعادة ، فقد تجاهل علماء النفس لسنوات طويلة المشاعر الايجابية للشخصية وظلت الانفعالات السلبية مثل : القلق والاكتئاب ولضغوط النفسية والتشاؤم الاكثر تناولا واهتماما في بحوثهم ودراساتهم(أبو هاشم،2010م) وتعتبر الرفاهية النفسية أحد المؤشرات الهامة لدافعية الإنجاز ومن ثم الرضا عن الحياة والتي يؤدي تحقيقها الي شعور الفرد بالرضا والتفاؤل والبهجة وتحقيق الذات .

دافعية الإنجاز من الدوافع الهامة في نظام الدوافع الإنسانية وقد برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث العلمي في ديناميات الشخصية والسلوك ويرجع استخدام مصطلح الدافعية للإنجاز الى أدلر حيث بين ان الحاجة للإنجاز عبارة عن ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوة والكفاح لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك (السيد، تمام، ممدوح،2019م) ويعرض أتكندسون دافعية الإنجاز على أنها محرك داخلي ثابت نسبيا يحدد مدى الجدية والسعي لدى الفرد في سبيل تحقيق هدفه للوصول للنجاح الذي يشكل درجة من الإشباع لديه في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من التميز(الخرشة،2019م)، تعتبر دافعية الإنجاز من المفاهيم الأساسية التي يتم التركيز عليها في مجال التربية والتعليم وقد أظهرت الدراسات دور دافعية الإنجاز في العملية التعليمية منها (الأحمد، 2017م) ن دافعية الإنجاز تعني التخطيط الدقيق لتحقيق الامتياز والتقدم والسعي والكفاح والرغبة في أداء الأشياء على أفضل نظام وأسرع بقدر أكبر من الكفاءة المهنية (الغامدي، 2019م: 409). إن التلاميذ أصحاب دافعية الإنجاز العالية يختلفون عن التلاميذ أصحاب الإنجاز

المنخفض حيث يزيدهم الفشل اصرارا ومثابرة على النجاح، في حين ينسحب أصحاب الإنجاز المنخفض من المواقف لأنهم لا يثقون في قدراتهم (خليفة، 2000م:91).

وتلعب دافعية الإنجاز دورا مهما وخطير في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجه في مختلف المجالات والأنشطة، أن مستوى دافعية الإنجاز الموجود في أي مجتمع هو حصيلة الطريقة التي ينشأ بها التلاميذ في هذا المجتمع وهكذا تتجلى أهمية دافعية الإنجاز ليس فقط بالنسبة للأفراد وتحصيلهم الدراسي وانما ايضا بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه (أحمد، 2008م:39) إنَّ دافعية الإنجاز تقف خلف عمليات التفكير والمعالجة المعرفية وأن المتعلمين يسخرون كل طاقاتهم للتفكير والإنجاز إذا كانوا مدفوعين داخليا وفي هذه الحالة فإن أغلب الافراد يعتبرون أن المشكلة تحدياً شخصياً لهم وحلها يوصلهم إلى حالة من التوازن المعرفي، ويولي حاجات داخلية لديهم وبالتالي يؤدي حتما الى تحسين واقع تحصيلهم العلمي(الخولي،201:2002).

2- مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة من اهمية موضوع الرفاهية النفسية الذي اصبح في السنوات الاخيرة بؤرة اهتمام الكثير من الباحثين، وظهر خلال العقدين الماضيين عدد من ادوات القياس التي استهدفت قياس هذا المفهوم والكشف عن طبيعته وابعاد العلاقة بينه وبين المفاهيم ذات الصلة ، ولما كانت دافعية الإنجاز احدي العوامل الهامة التي تحدد نجاح الفرد في الحياة ورفاهيته النفسية فكان لا بد من التعرف علي طبيعة العلاقة بين الرفاهية النفسية ودافعية الإنجاز للأفراد بصورة عامة ولذوي الاعاقة البصرية بصفة خاصة ، وعلي المستوي العالمي كان الاهتمام بموضوع البحث الحالي اما علي المستوي العربي لم يحظ بالأهمية المطلوبة على حسب علم الباحثة ، .من هنا رأت الباحثة ضرورة معرفة الرفاهية النفسية لذوي الاعاقة البصرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز في ضوء بعض المتغيرات عليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما العلاقة بين الرفاهية النفسية ودافعية الإنجاز لدي المعاق بصرياً بولاية الجزيرة- السودان
ويتفرع من هذا السؤال الاسئلة الفرعية التالية:-

1/ هل توجد علاقة ارتباطية بين الرفاهية النفسية ودافعية الانجاز لدي المعاق بصريا؟

1هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الرفاهية النفسية ترجع : (لنوع /درجة الاعاقة).

2/هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في متغير دافعية الإنجاز ترجع (لنوع /درجة الإعاقة ؟)

3- اهداف الدراسة : تتمثل في الآتي:

1/التعرف علي العلاقة بين الرفاهية النفسية ودافعية الإنجاز لدي 2

2/ التعرف علي دلالة الفروق في متوسط درجات الرفاهية النفسية وفقاً للنوع: (ذكور/ إناث).

3/ التعرف علي العلاقة بين الرفاهية النفسية ودافعية الإنجاز لدي المعاق بصرياً.

4/ التعرف علي دلالة الفروق في متوسط درجات الرفاهية النفسية وفقاً لدرجة الإعاقة (كلية / جزئية).

5/ التعرف علي دلالة الفروق في متوسط درجات دافعية الإنجاز وفقاً للنوع : (ذكور، إناث).

التعرف علي دلالة الفروق في متوسط در[ات دافعية الإنجاز وفقاً لدرجة الاعاقة (كلية/جزئية).

4- أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أنها تتناول موضوعاً حيوياً من خلال محاولة التعرف علي مفهوم الرفاهية النفسية وعلاقته بدافعية الإنجاز لذوي الإعاقة البصرية.

2/ تتمثل أهمية الدراسة أيضاً في مواكبة الاتجاهات الجديدة للدراسات الحديثة التي أصبحت تركز علي الجوانب الايجابية للشخصية.

3 عدم توافر البحوث والدراسات التي تناولت موضوع الرفاهية النفسية وعلاقته بدافعية الإنجاز لذوي الاعاقة-حسب علم الباحثة..

4/وتتمثل أهمية الدراسة أيضا في الإسهام في تحديد ومعالجة المشكلات النفسية الناتجة عن الإعاقة.

6تتمثل أهمية الدراسة أيضا في أنها تناولت شريحة هامة من ذوي الاحتياجات الخاصة ألا وهي ذوي الإعاقة البصرية.

6/يمكن الاستفادة من هذه الدراسة في وضع برامج للإرشاد النفسي والديني لذوي الإعاقة البصرية.

7/يمكن أن يستفيد من هذه الدراسة العاملون في مراكز المعاقين بصرياً (المرسين والمشرفين (كما يمكن أن يستفيد منها طلاب الدراسات العليا في المجالين النفسي والتربوي.

5- فروض الدراسة:

1- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائيا بين الرفاهية النفسية ودافعية الإنجاز لذوي الإعاقة البصرية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الرفاهية النفسية ترجع للنوع (ذكور/اناث) لصالح الذكور.

3- توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات دافعية الإنجاز ترجع للنوع (ذكور/اناث) لصالح الاناث.

- 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الرفاهية النفسية ترجع لدرجة الإعاقة (كلية /جزئية) لصالح الجزئية.
- 5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات دافعية الإنجاز ترجع لدرجة الإعاقة (شديدة/متوسطة). لصالح المتوسطة.
- 6- مصطلحات الدراسة:
- 1- الرفاهية النفسية :- Psychological well being هي تمتع الفرد بالصحة النفسية الجيدة والايجابية والقدرة علي متابعة الاهداف ذات المغزى واقامة روابط مع الاخرين(جاد الرب ،2013:1). وتشير الرفاهية النفسية الي بنية متعددة الابعاد التي تعكس تقييمات الافراد لأنفسهم ونوعية حياتهم(Ryff.1999.247)
- التعريف الإجرائي : هي متوسط الدرجات التي يحصل عليها افراد العينة في مقياس الرفاهية النفسية.
- 2- الإعاقة البصرية : الإعاقة البصرية حالة يفقد فيها الفرد المقدرة على استخدام حاسة البصر بفاعلية مما يؤثر سلباً في نموه وأدائه (الحديدي ،1998م: 35) وتعرف أيضاً بأنها حالة عجز أو ضعف في الجهاز البصري تعيق أو تغير أنماط النمو عند الإنسان (أشرفت وزامبون،21:1985).
- 3- دافعية الإنجاز Achievement-Motivation : استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق اهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل(خليفة،2005:17).
- تعريف دافعية الإنجاز إجرائياً:هي متوسط الدرجات التي يحصل عليها افراد العينة في مقياس دافعية الإنجاز .
- 7- حدود الدراسة
- الحدود الزمانية: (2020 -2021 م)
- الحدود المكانية: تم اجراء هذه الدراسة علي ذوي الإعاقة البصرية بولاية الجزيرة اتحاد المكفوفين.

ثانياً: الأطار النظري والدراسات السابقة

أولاً/الرفاهية النفسية :

- مفهوم الرفاهية النفسية :

يعد مفهوم الرفاهية النفسية wel-being من المفاهيم الحديثة نسبياً ، فقد اختلفت ترجمته الي اللغة العربية فبعضهم يعده مرادفاً للسعادة ، كما تمت ترجمته الي الرضا عن الحياة ، وبعضهم يراه مرادفاً

للصحة النفسية وغيرهم يراه مرادفا لجودة الحياة . كما يستعمل الباحثون مفاهيم اخري مثل الهناء الشخصي وحسن الحال ، والتنعيم الذاتي (معمريه، 2012م)، كما عرفت الرفاهية النفسية بأنها مفهوم يشير إلى كيفية تقييم الفرد لحياته، وقد يكون هذا التقييم إما في شكل معرفي ادراكي حيث التقييم قائم علي معلومات عن حياة الفرد ، أي احكام تقديرية حول رضا الفرد عن حياته ككل أو في شكل تقدير الفاعلية وهو تقييم هادئ يسترشد بالعواطف والمشاعر التي تتكرر لدي الفرد عند المرور بالخبرات السارة او غير السارة عند التفاعل مع الحياة(Maaulot ,et al.2015) .

عليه فان الرفاهية النفسية تشير الي التحديات الوجودية التي تواجه الفرد في حياته وكيفية ومدي تغلبه عليها ، فالمعني الحقيقي لرفاهية النفسية يجب ان يكون التطوير الكامل لا مكانات الفرد و هي مجموعة من المؤشرات السلوكية تدل علي ارتفاع مستويات رضا الفرد عن حياته بشكل عام ، وحددتها رايف وسينجر(Ryff& Singer,2008) في ستة ابعاد وهي:-

- 1- الاستقلالية : ويشير الي استغلالية الفرد وقدرته علي اتخاذ القرار ، ومقاومة الضغوط الاجتماعية وضبط وتنظيم السلوك الشخصي اثناء التفاعل مع الاخرين.
 - 2- التمكن البيئي : قدرة الفرد علي التمكن من تنظيم الظروف والتحكم في كثير من الانشطة والاستفادة بطريقة فعالة من الظروف المحيطة وتوفير البيئة المناسبة والمرونة الشخصية.
 - 3- النمو الشخصي : قدرة الفرد علي تنمية وتطوير قدراته وزيادة فعاليته وكفاءته الشخصية في الجوانب المختلفة والشعور بالتفاؤل.
 - 4- العلاقات الايجابية : قدرة الفرد علي تكوين واقامة صداقات وعلاقات اجتماعية ايجابية متبادلة مع الاخرين علي اساس من الود والتعاطف والثقة المتبادلة والتفهم والتأثير والصداقة والاخذ والعطاء.
 - 5- الهدف في الحياة : قدرة الفرد علي تحديد اهدافه في الحياة بشكل موضوعي وان يكون له هدف ورؤية واضحة توجه افعاله وتصرفاته وسلوكياته مع المثابرة والاصرار علي تحقيق اهدافه.
 - 6- تقبل الذات : ويشير الي القدرة علي تحقيق الذات والاتجاهات الايجابية نحو الذات والحياة الماضية وتقبل المظاهر المختلفة للذات بما فيها من جوانب ايجابية وأخرى سلبية. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها افراد عينة الدراسة في مقياس الرفاهية النفسية اعداد رايف (2007) وترجمة الكشكي
- ثانيًا: مفهوم دافعية الإنجاز :

تعتبر الدافعية مفهوم معنوي لا يمكن رؤيته لكن ممكن الاستدلال عليه من خلال السلوكيات التي يقوم بها الطلبة من انتظام ومواظبة وغيره، تعمل الدافعية على تشكيل الحافز الذي تمد السلوك بالطاقة اللازمة لإظهاره في صوره جميله، والدافعية تنبع من الحاجات الداخلية للفرد سواء هي طبيعية او نفسيه او

اجتماعيه تدفع الفرد للقيام بسلوك ما مثل الشرب الطعام، وهناك بعض الدوافع الخارجية التي تحرك السلوك الانساني مثل الثناء والمال والمكافئة والتعزيز) ابو رياش وصافي وعمور وشريف، (2006) و اشار هيرمانز Hermans أن مفهوم الدافعية للإنجاز يظهر في عدة جوانب وهي مستوى الطموح، والتفاعلات الاجتماعية، وسلوك المخاطرة، وإدارة الوقت، والمغامرة، وسلوك التعرف، وتحديد المهمة، والتوجه الى المستقبل، واختيار الرفيق، وسلوك الإنجاز، والاجتهاد والمثابر (الجراح، 2017: 457) . ان دافعية الإنجاز من الدوافع الإنسانية فهي تساعد الإنسان للوصول الى التفوق والتميز فهناك من يرى ضرورة التصدي للمهام الصعبة والوصول إلى التميز، ويوجد من يكتفي بقدر بسيط من النجاح (الزغول، وآخرون 2014).

تعريف دافعية الإنجاز :

أنها استعداد الفرد للسعي في سبيل التفوق والاقتراب من النجاح والرغبة في الأداء الجيد والمثابرة والتغلب على الصعوبات وتحقيق هدف محدد (الغامدي، 2009: 15) .

دافعية الإنجاز هي ذلك الطموح الذي يدفع الفرد المثابرة من اجل بذل الجهد من خلال سلوكيات إنجازيه مهنية تدل على إقباله نحو العمل (البار، 2014م:67).

دافعية الإنجاز هي إمكانية صياغة هدف يتحدى إمكانيات الفرد، ووضع خطة لإنجازه وتحقيق هذا الهدف في ضوء معايير الجودة في فترة زمنية محددة مع توفير مؤشر للنظام نحو تحقيق الهدف(أبو شقة، 2007م:11).

يعرفها عبد العال (2017) بأنها الرغبة في تحقيق شيء له مغزى، في إتقان الأشياء، أو إنتاج أفكار جديدة، والوصول إلى مستوى عالي من الأداء(السقا، 2018م:49).

الدافعية للإنجاز هي السعي نحو التميز والتفوق في أداء عمل ما، أو أنها رغبة الفرد للقيام بعمل جيد والنجاح في ذلك (الترتوري، 2006م:14).

ويعرف دافع الإنجاز على أنه تهيؤ ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع، ذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء درجة محددة من الامتياز(الخالدي، 2009م:49).

دافعية الإنجاز :دافع داخلي يتمثل في حرص الفرد على تحقيق الأهداف، والمحاولة الجادة للتغلب على العقبات التي تعترض ذلك، والرغبة في منافسة الآخرين والتفوق عليهم(أبو كميل، 2018م:46).

نشأة دافعية الإنجاز: يعتبر أدلر (Adler) أول من استخدم مصطلح دافعية الإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية حيث بين أن الحاجة إلى الإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، ويعتبر موراي (Murray) هو أول من قدم مفهوم الحاجة إلى الإنجاز بشكل دقيق (المصري، فرح، 2019: 261).

مرت دافعية الإنجاز بعدة مراحل و أول من بدأ التنظير لها "هنري موراي (1983) MURRAY في كتابه استكشافات في الشخصية لدراسة ديناميات الشخصية باعتبار أن دافع الإنجاز أحد المتغيرات الأساسية، وتعتبر المتغيرات الدافعية والتفسيرية التي أسس عليها نظريته تمثل جانبين أحدهما جانب القوة وتظهر في إمكانية توصيف الشخصيات المختلفة، أما الآخر فهو جانب الضعف، ويتمثل في المخاطرة بتفسيرات كاذبة قد يقع فيها بعض علماء النفس وقد دفعه ذلك لتعديل نظريته عدة مرات خلال الفترة من (1951 وحتى (1959، حيث استبدل مفهوم "الحاجة" إلى الاستعداد للموضوع وقد انعكس هذا التطور في بنائه لأداة قياس تسمى " اختبار تفهم التات، ثم تبعه بعد ذلك زملاؤه" دافيد ماك كيلاند "Mc clelland وجون أتكينسون" Atkinson و "كلارك" klark وذلك في الفترة من (1951 وحتى (1974 حيث قاموا بمحاولة لقياس الفروق الفردية في قوة دافعية الإنجاز وذلك باستخدام اختبار " التات "الذي قدمه" موراي "والذي أظهرت نتائجه صدق مقياس التات، ثم تركزت جهودهم حول صياغة نظرية الدافعية (تواتي، 2008: 92).

أهمية دافعية الإنجاز:

إن أهمية الدافعية تنبع من كونها من الوجهة التربوية هدفاً تربوياً في حد ذاتها، فاستثارة دافعية الطلبة وتوجيهها، وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسته نشاطات معرفيه وعاطفيه وحركيه خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية، وتعتبر من الاهداف التربوية الهامة التي ينشدها اي نظام تربوي، كما تعتبر وسيلة يمكن استخدامها في سبيل انجاز الاهداف التعليمية على نحو فعال، وذلك من خلال اعتبارها احد العوامل المحددة لقدرات الطالب على التحصيل، لارتباطها بميول الطالب وهي توجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون الاخرى، وهي على علاقة بحاجاته، فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال (هادف، 2008: 69).

ويتفق علماء النفس على اهميه دور الدافعية في تحريك وتوجيه السلوك الانساني بصفة عامة، وفي التعلم والإنجاز بصفة خاصة، فتؤثر الدوافع على عمليات الإدراك والانتباه والتخيل والتذكر والتفكير، وهي بدورها ترتبط بالتعليم والإنجاز وتؤثر فيه وتتأثر به (جواد، 2010م: 25). لقد صاغ ماكيلاند في عام (1953) فرضيته بالاعتماد على نظرية الحاجات النفسية والتي تنص على أن للإنسان أربع حاجات نفسية أساسية وهي: الحاجة للقوة) كسب المركز والسلطة(، والحاجة للإنجاز) تخطي العوائق للوصول للأهداف وتحقيق التفوق(، والحاجة للانتماء) تكوين علاقات اجتماعيه جديده وباستمرار(، والحاجة للاستقلال

(الحرية وعدم الشعور بالسيطرة والتسلط من الغير). (زواني ونزلي، 2013:20). وبين ماكيلاند أن تباين المجتمعات المتحضرة عن النامية يمكن في مدى القيمة التي تمنحها لدوافع الإنجاز، ولهذا فهي تتجه دائماً وبسرعة للتطور الاقتصادي والاجتماعي، والصناعي، بينما تعول المجتمعات الأقل نمواً على دوافع القوة والانتماء، ولهذا فهي تبعد دائماً عن التطور (البطراوي، 2016: 3)

أنواع دافعية الإنجاز:

ذكر عثمان (2010) أن هناك نوعان لدافعية الإنجاز:

- 1- دافعية الإنجاز الذاتية: وهي تتضمن تطبيق المعايير الشخصية الداخلية في المواقف.
 - 2- دافعية الإنجاز الاجتماعية: وهي تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية في المواقف ومستوى النجاح حسب معايير الثقافة التي يعيش فيها الفرد.
- وهذا التقسيم لا يعني انفصالها عن بعض في الواقع الحقيقي فقد يكون هناك تداخلا بين دافعية الإنجاز الذاتية ودافعية الإنجاز الاجتماعية حسب الميل والرغبة التي تحرك سلوك الإنسان (العمرى، 2019: 249)
- مصادر دافعية الإنجاز:

ان لدافعية الإنجاز مصدرين أساسيين مصدر داخلي ومصدر خارجي.

- 1- المصدر الداخلي: يقوم الطالب بعزو انجازاته الى جهده وقدراته التي بذلها من اجل تحقيق أهدافه وهو يقبل على العمل بدافع الرغبة الداخلية ويستمر بدافعية حتى يحقق جميع رغباته الداخلية .
- 2- المصدر الخارجي: يعزو الطالب نجاحه او فشله الى عوامل خارجية خارجة عن سيطرته (المصري وفرج، 2019: 269).

أشار بني يونس، (2001) الى تصنيفات أخرى لمصادر دافعية الإنجاز وهي:

- 1- المصادر الاجتماعية: والوجدانية والسلوكية والمصادر الروحية
- 2- المصادر الروحية: وهي ناتجة عن شعور الفرد بوجود اتصال ورابط قوى بينه وبين ربه ويعمل على القيام بجميع الأعمال الإيجابية التي ترضي الله.

توجد بعض المعوقات التي تؤثر وتقلل من دافعية الإنجاز لدى الطالب وهي البيئة المحيطة بالطالب، واقع الأسرة مثل غياب الأب او الانحراف والتفكك الأسري، طبيعة دافعية الإنجاز نفسها لدى الطالب، خبرات

الطلاب السابقة في نجاحه أو فشله، المعلم وطريقة تعامله مع الطالب، طريقة تلقي المعلومات (رشوان وعلي، 2006م).

خصائص دافعية الإنجاز:

خصائص الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز :

يعتبر الأشخاص أصحاب دافعية الإنجاز المرتفعة هم أكثر نجاحا في دراستهم وحياتهم، ويحصلون على العديد من الامتيازات، كما أن دافعية الإنجاز العالية تزيد من قدرة الفرد على ضبط ذاته وتعطيه دافعية للعمل الجيد وتساعد على حل المشكلات التي تواجهه، وتمكنه من إنجاز العديد من الخطط ومتابعة استمرارها للوصول الى الأفضل (الرابغي، 2015م).

ومن الخصائص التي يتميز بها أصحاب دافعية الإنجاز المرتفعة: الثقة في النفس والاعتزاز بالذات، التخطيط للمستقبل بحرص والاهتمام بوضع البدائل ودراستها، التغلب على العقبات، الاهتمام بالتفوق من اجل التفوق ذاته وليس من اجل العائد منه او من الفائدة التي تترتب عليها، الاهتمام والالتزام بالمسؤول، مناقشة الآخرين ومحاولة التفوق عليهم، السهولة في وضع الأهداف وتحديدها والتخطيط لها، مقاومة الضغوط الاجتماعية التي قد يتعرضون لها، القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلات، الإقدام على المهام المرتبطة بالنجاح، الثقة في القدرات والمهارات العالية (أبو كميل، 2018: 51)

- خصائص ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة: إن أهم ما يميز الأفراد أصحاب الإنجاز المنخفض ما يلي:: ميلهم الى اختيار اهداف اما صعبه جدا او سهله جدا لان نجاحهم او فشلهم فيها يكون خارجا عن سيطرتهم. لا يتحملون مسؤوليه الاعمال التي يقومون بها حيث يفضلون اختيار اهداف معينه وعلى الآخرين تحقيقها. يشعرون بالفخر والاعتزاز عند تحقيق الاهداف السهلة). عبد الله، (8: 2017)

العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز: ذكر (الخيرى (55: 2008، العديد من العوامل التي تؤثر في مستوى دافع الإنجاز للشخص ومن أهمها: القيم والثقافة السائدة في المجتمع: الثقافة التي تساعد على الإنجاز تحث على الالتزام بالأنظمة ودقة العمل واحترام الزمن، وفرة في الانتاج، اما الثقافة الأخرى التي لا تدعو الى الإنجاز فينتشر فيها الفوضى وعدم احترام الزمن، والشح في الإنتاج والهدر في الموارد.

المؤسسات التربوية: وهي التي يقع على عاتقها تحديث المجتمع، حيث أنها مسؤولة عن إعداد الموارد البشرية التي تستخدم في عملية النمو الاقتصادي للمجتمع، وبالتالي فإن أي تدني أو نقص في كفاءة هذه المؤسسات يقلل من فعاليتها في المجتمع .

أساليب التنشئة:تستطيع الأسرة التأثير على انتاج أبنائها من خلال أساليبها المتبعة في التنشئة، ان الافراد الذين لديهم درجة عالية من الإنجاز كان آباؤهم يحثونهم على الإنجاز العالي باستمرار مع احاطتهم بالدفيء من الوالدين وتهيئة المناخ النفسي المستقر في البيت، بعكس الافراد منخفضي الإنجاز.

الطبقة الاجتماعية:قسم الباحثون في ميدان الاقتصاد وعلم الاجتماع مستويات الطبقة الاجتماعية بناء على حجم الدخل للأسرة ومهنة الأب والمستوى التعليمي له، ونوعية ومنطقة السكن .

- ثالثا: الاعاقة البصرية:

تعريف الاعاقة البصرية:- الاعاقة البصرية حالة يفقد فيها الفرد المقدرة علي استخدام حاسة البصر بفاعلية مما يؤثر سلبا في أدائه ونموه ، وتعرف ايضا بانها حالة عجز او ضعف في الجهاز البصري تعيق او تغير انماط النمو عند الانسان ، كما عرفت بانها ضعف في اي من الوظائف البصرية الخمسة وهي : البصر المركزي ، البصر المحيطي ، التكيف البصري ، البصر الثنائي ورؤية الالوان ، وذلك نتيجة تشوه تشريحي او إصابة بمرض أو جروح في العين (الحديدي 1998: 35).

تعريف منظمة الصحة العالمية :

الإعاقَة البصرية الشديدة : حالة يؤدي الشخص فيها الوظائف البصرية علي مستوى محدود

لإعاقَة البصرية الشديدة جدا :حالة يجد فيها الانسان صعوبة بالغة في تأدية الوظائف البصرية الأساسية

شبه العمي : حالة اضطراب بصري لا يعتمد فيها علي البصر

العمي: فقدان القدرات البصرية

الكفيف :- هو الشخص الذي لا يستطيع أن يجد طريقة دون قيادة في بيئة غير معروفة لديه ، أو من كانت قدرته علي الابصار ضعيفة بحيث يعجز عن مراجعة عمله العادي (الحديدي ، 1998: 44).

أسباب الاعاقَة البصرية :- لقد تحدث الكثير من العلماء عن أسباب الإعاقَة البصرية فمنهم من أرجع الأسباب إلي أسباب قبل الولادة وبعد الولادة وأثناء الولادة ، ومنهم من أرجع الأسباب إلي الوراثة والبيئة والإصابة بالأمراض ، الأسباب الوراثية تعتبر مسؤولة عن أكثر من (35%) من حالات الإعاقَة البصرية ، الآباء الذين يحملون جينات وراثية تحوي اضطراب ما في النمو نجد ان أطفالهم يكونون عرضة للإصابة بالإعاقَة البصرية بنسبة (50%) وعندما يحمل الأطفال الاضطراب الموجود لدي أبويهم فكل منهم لديه فرصة الإصابة به بنسبة (25%) ، و (50%)منهم لديه الاستعداد للإصابة به ، وتصبح الجينات الغير منتظمة أكثر تطورا عندما تكون الزيجات من أسرة واحدة اي توجد قرابة من الدرجة الأولى فأثر الوراثة يظهر بشكل أكبر في مثل هذه الحالات مثل الإصابة بمرض السك أو الزهري وكذلك حالات الجلوكونما وعي الألوان وطول النظر وقصره واختلاف حجم قرنية العين(لوشيل واخرون ، 2004: 182). وكذلك البيئة من أهم العوامل المسببة للإعاقَة مثلا البيئة الصناعية التي تسبب بعض حالات التسمم بالرصاص أو الإشعاعات أو الفرقتات قد تكون مسؤولة عن الإصابة بالإعاقَة البصرية (ابو النجا ، بدران، 2003.

200) أما الأسباب المرضية التي تسبب الإصابة بالإعاقة البصرية تنقسم إلى أمراض غير معدية وأمراض معدية، والأمراض الغير معدية مثل العشى الليلي، وحالات ضمور العصب البصري وتلون الشبكية ومرض السكر وغيرها من الأمراض التي تؤدي إلى الفقد التدريجي للإبصار ويصل إلى حد فقد البصر التام وهذه الأمراض تظهر بعد سن الخمسين. أما الأمراض المعدية الرمد الصيدي بأنواعه والذي يمثل عاملاً أساسياً في (85%) من حالات كف البصر لدى الأطفال وقد يكون خلقياً أو مكتسباً (أبو النجا وبيدران، 2003: 202)

الوقاية من الإعاقة البصرية (2003: 204):

التغذية الصحيحة .

تناول كميات كافية من الفيتامينات.

مكافحة الطفيليات والأمراض التي تسبب العمى.

القضاء على الأحوال الغير آمنة التي يمكن أن تسهم في التسبب بالعمى أو أضرار البصر.

خصائص المعاق بصرياً: من الخصائص المميزة للمعاقين بصرياً ما هو ناتج أو مرتبط بالإعاقة نفسها كـ القصور في الحركة أو القصور في التعامل مع الأعمال البصرية ومنها ما هو ناتج عن أساليب تعامل المبصرين مع المعاقين بصرياً سواء في النطاق الأسري أو علي المستوى الاجتماعي فيما يعرف باتجاهات المبصرين نحو المعاقين بصرياً حيث يؤدي ذلك إلى الاتجاهات السالبة أو القصور في أساليب التعامل علي المستوى التربوي أو التأهيلي أو العلاجي إلى ظهور العديد من الخصائص النفسية السلبية لدى المعاقين بصرياً مثل العصاب

والقلق وعدم الثقة في النفس وغيرها من الخصائص النفسية السالبة التي يمكن أن تؤثر علي تكيف المعاق بصرياً وتقبله لإعاقته (لونغليد، 1955: 214).

ويمكن حصر خصائص الإعاقة البصرية في الآتي (ريان، 1981م: 67) 1/ 1 خصائص أكاديمية تتمثل في بقاء معدل سرعة القراءة سواء بالنسبة لبرايل أو الكتابة العادية وأخطاء في القراءة الجهرية وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي .

2/ خصائص عقلية حيث أكدت بعض الدراسات علي أن الإعاقة البصرية يمكن أن تؤثر علي نمو الذكاء .

3/ خصائص مرتبطة باللغة والكلام . 4/ الخصائص الحركية . 5/ درجة الإبصار.

أهم الادوات والوسائل المعينة التي يستخدمها المعاق بصرياً : من أهم الادوات والأجهزة المتطورة التي تم اختراعها وتطويرها لاستخدامات المعاقين بصرياً الكمبيوتر والذي يوفر العديد من الخدمات وخاصة في مجال التربية والتعليم والمتمثلة في قراءة الرسائل والتقارير والمتطلبات والمدرسية.....الخ بطريقة لفظية مسموعة ، كما يقدم الكمبيوتر عدد من الخدمات في مجال التأهيل المهني والعمل ، إن توظيف الحاسوب للمعاقين بصرياً في المجالات المختلفة يمكن ان يوظف بشكل فعال في حل مشكلة الاتصال اللغوي للمعاقين بصرياً أكثر بكثير من الطرق التقليدية كطريقة برايل وغيرها (السرسني، وعبد المقصود، 2002م: 130).

الطرق التكنولوجية الحديثة المبنية علي نظام الكمبيوتر للمعاقين بصرياً:

العداد الحسائي :- ويستخدم هذا العداد من أجل إجراء العمليات الحسابية للمكفوفين وقد تطورت هذه الآلة لتساعد المعاقين بصرياً علي إجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة للأعداد الصحيحة والكسور وكذلك في حساب النسب والجزر التربيعي.

الابتكون :- وهو عبارة عن جهاز إلكتروني يعمل علي تحويل المادة المكتوبة إلي كلمات وأحرف بارزة يستطيع ان يقرأها الكفيف بوضع إصبع احدي يديه في مكان مخصص من الجهاز ، اما يده الأخرى فيستخدمها في تمرير كاميرا الجهاز علي المادة المكتوبة ومهمة هذا الجهاز مساعدة الكفيف علي قراءة المواد المطبوعة والكتب والمجلات والجرائد وذلك بواسطة تحويل الرموز المكتوبة إلي رموز محسوسة تحت اصبع السبابة بحيث يحس الكفيف شكل الأحرف المقروءة بواسطة الكاميرا وفي نفس الوقت يظهر الحرف المحسوس علي شاشة صغيرة تسمح للمعلم بمراقبة ما يقرأ الكفيف ، ويقرأ الكفيف بهذه الطريقة بمعدل (11-5) كلمة في الدقيقة.

الدائرة التلفزيونية المغلقة :- عبارة عن جهاز يصور ما هو مكتوب علي ورقة الكتاب عن طريق كاميرا ملقحة بالجهاز نفسه ويتم عرض المادة علي شاشة التلفزيون ويقوم الطالب بتعديل العدسة ويكبر الطباعة بالدرجة المطلوبة.

فيرسابريل :وهو جهاز يحول الكلام المسجل علي شريط الي نقاط بريل النافرة.

كروزيل للقراءة:وهي تشبه آلة التصوير يوضع عليها الكتاب وتعمل كاميرا علي تصوير ما هو مكتوب علي الصفحة ويقوم الكمبيوتر بقراءته بصوت مسموع

المكبر : عبارة عن عدسة مكبرة لمساعدة ضعيفي البصر علي القراءة وهي إما أن تكون مكبر يدوي أو مكبر يرتكز علي حمالة (القمش ، والمعاطة ، 2007: 131م).

رابعاً الدراسات السابقة:-

أول الدراسات التي تناولت الرفاهية النفسية:

1- دراسة العوراني: (2005) هدفت الى تحديد مستوي مفهوم الذات والرضا عن الحياة لدى الطلبة ذوي الاعاقة البصرية والطلبة ذوي الاعاقة السمعية في الجامعة الاردنية ، واشتملت عينة الدراسة علي (105) طالب وطالبة ، وقد طبق الباحث الادوات التالية: مقياس تنسي لمفهوم الذات ومقياس الرضا عن الحياة واسفرت نتائج الدراسة ان مستوي الرضا عن الحياة كان مرتفعاً لدي عينة الدراسة.

2- دراسة اواسدي وآخرون (2016) بعنوان الرفاهية النفسية لدي الطلاب ذوي الاعاقة الحركية والطلاب العاديين ، تكونت عينة الدراسة من (73) طالباً من ذوي الاعاقة الحركية و (73) من الطلاب العاديين في المدارس والجامعات في فاراناسي، تم استخدام مقياس الرضا عن الحياة متعددة الابعاد-واوضحت النتائج ان الرضا عن الحياة للطلبة ذوي الاعاقة الحركية مرتفع.

3/دراسة حسنين وآخرون (2014)هدفت الدراسة الي التأكد من من مساهمة كل من التفاؤل والامل والسعادة في الرفاهية النفسية لدي عينة من طلبة الدراسات العليا وعددها (100) طالب وطالبة ، وقد اوحى نتائج تحليل الانحدار الي ان التفاؤل والامل والسعادة فسرت (44%) من التباين في الرفاهية النفسية لدي عينة الذكور و (30%) من التباين في الرفاهية ذاتالنفسية في عينة الاناث. كما اشارت نتائج الدراسة الي وجود فروق بين الذكور والاناث في الرفاهية النفسية لصالح الاناث.

4/دراسة بريست وآخرون (2002) هدفت الي التحقق من العلاقة بين الرفاهية النفسية والتفاؤل لدي عينة مكونة من (89) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة ،خلصت الدراسة إلى أن التفاؤل قد تنبأ بالرفاهية المحسنة في مجالات المواجهة وتقدير الذات والاتكال والعلاقات الايجابية وادارة الضغوط في مواجهة الحياة الضاغطة.

ثانياً/الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز:

1- دراسة بكر(2015) : عنوان الدراسة :مؤشرات الصحة النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الجوف . هدفت الدراسة للتعرف على مؤشرات الصحة النفسية لطلاب وطالبات جامعة الجوف ومدى علاقتها بدافعية الإنجاز، استخدم الباحث مقياس دافعية الإنجاز. تكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة من طلاب جامعة الجوف، أظهرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين مؤشرات الصحة النفسية والدافعية للإنجاز لدى الطلبة، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز.

2- دراسة العامري(2016):عنوان الدراسة :التوافق الأسري وعلاقته بدافعية الإنجاز التحصيلي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة العريضات. هدفت للكشف عن العلاقة بين التوافق الأسري ودافعية

الإنجاز لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، استخدم الباحث مقياس دافعية الإنجاز، تكونت العينة من (500) طالب، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التوافق الأسري ودافعية الإنجاز، ووجود فروق دالة إحصائية في دافعية الإنجاز وفقا للفصل الدراسي بين طلاب الثانوية .

3. / دراسة محمد (2016): عنوان الدراسة: الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى الطلاب المتعثرين في جامعة حائل. هدفت الدراسة للتعرف على الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز الدراسي لدى الطلاب المتعثرين بجامعة حائل، استخدم الباحث مقياس دافعية الإنجاز، تكونت عينة الدراسة من (200) طالبا وطالبة، أظهرت النتائج وجود علاقة بين الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز للطلبة المتعثرين، كما أظهرت النتائج عن وجود فروق الثقة في النفس ودافعية الإنجاز تعزا لمتغير الجنس ولصالح الذكور .

4/ دراسة خلفان و برجي (2017): عنوان لدراسة: الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي: دراسة ميدانية في جامعة مولود معمري. هدفت للتعرف على الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي. استخدم الباحث مقياس الدافعية للإنجاز، تكونت عينة الدراسة من (800) طالباً وطالبة للسنة الأولى جامعي، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لطلبة السنة الأولى الجامعي في الدفعة الإنجاز لصالح الإناث..

5/ دراسة الأحمد (2017): عنوان الدراسة: العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى طلبة كلية التربية بجامعة دمشق. هدفت للتعرف على طبيعة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي، استخدم الباحث مقياس دافعية الإنجاز، تكونت عينة الدراسة من (137) طالب وطالبة من طلاب السنتين الدراسيتين الأولى والرابعة في كلية التربية في جامعة دمشق، أظهرت النتائج أن مستوى كل من دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة كان متوسطا، وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الخرافي والدافعية للإنجاز، عدم وجود فروق داله على مقياس دافعية الإنجاز تعزي لمتغير السنة الدراسية والجنس .

تعليق الباحثة علي الدراسات السابقة:

لم توجد دراسة جمعت بين متغيري الدراسة الحالية علي حسب علم الباحثة ،بعض الدراسات اشتركت مع هذه الدراسة في الرفاهية النفسية وعلاقتها بمتغيرات اخري مثل الرضا عن الحياة مثل دراسة العوراني (2005)، والتفاؤل والامل والسعادة في الرفاهية النفسية وبعضها تناول دافعية الإنجاز وعلاقته بمتغيرات اخري كمفهوم ادارة الذات والصحة النفسية مثل دراس مثل دراسة بكر (2015) والتوافق الاسري مثل دراسة الغامدي (2016) ودافعية الإنجاز وعلاقتها بالقيم الشخصية مثل دراسة الزهراتي (2016) ودافعية الإنجاز ولثقة بالنفس مثل دراسة محمد (2016) ودراسة خلفان (2017) دافعية الإنجاز و الثقة بالنفس .. عليه فان معظم الدراسات يمكن الاعتماد عليها ومقارنتها بنتائج هذه الدراسة

وكل الدراسات تناولت المنهج الوصفي ومعامل ارتباط بيرسون واختبار) ت (للتأكد من الدلالة الاحصائية ، عليه تؤكد الباحثة استفادتها الكبيرة من من الدراسات السابقة في تمكين البناء النظري لدراستها كما تؤكد الباحثة استفادتها من هذه الدراسات في تحديد المقاييس (مقياس الرفاهية النفسية -ومقياس دافعية الإنجاز (واستخدام الأساليب الاحصائية وتمكنها من عمل المقارنة بين نتائج تلك الدراسات والنتائج التي اظهرتها الدراسة

ثالثاً: إجراءات الدراسة الميدانية

- يتناول هذا الفصل شرحاً وتوضيحاً للإجراءات التي قامت بها الباحثة والتي تشمل منهج الدراسة ووصف مجتمع الدراسة وعينتها الي جانب وصف لأدواتها وخصائص هذه الادوات وتوضيح صدقها وثباتها بالإضافة إلى شرح الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة.
- 1- منهج الدراسة : اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي لأنه يلائم طبيعة المشكلة موضوع الدراسة والمنهج الوصفي كما عرفه شيجل (1990) هو ذلك المنهج الذي يهدف الي وصف ما هو كائن وتفسيره.
 - 2- المجتمع الاصلي للدراسة : يتكون المجتمع الاصلي للدراسة من ذوي الاعاقة البصرية المسجلين باتحاد المكفوفين بولاية الجزيرة- مدني وعددهم (200) كفيف وكفيفة.

جدول رقم (1) يوضح المجتمع الاصلي للدراسة

النوع	العدد	النسبة المئوية
الذكور	120	60%
الاناث	80	40%
المجموع	200	100%

3- عينة الدراسة :- تكونت عينة الدراسة من (70) من ذوي الإعاقة البصرية.

جدول رقم (2) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب النوع

النوع	العدد	النسبة المئوية
الذكور	37	52.9%
الاناث	33	47.1%
المجموع	70	100%

جدول رقم (3) يوضح توزيع العينة حسب مستوى الدراسة

المستوي الدراسي	العدد	النسبة المئوية
اساس	13	18.6%
ثانوي	26	37.1
جامعي	31	44.3
المجموع	70	100%

جدول رقم (4) يوضح توزيع العينة حسب درجة الاعاقة

درجة الاعاقة	العدد	النسبة المئوية
الكلية	46	65.7
الجزئية	24	34.3
المجموع	70	100%

4- ادوات الدراسة الميدانية : وتشمل المقاييس والتأكد من صدقها وقد استخدمت الباحثة مقياسين

هما مقياس الرفاهية ومقياس دافعية الإنجاز من وهذه المقاييس مقننة وطبقت علي البيئة السودانية بعد ان تم التأكد من صدقها وثباتها. وحتى تتأكد الباحثة من ثبات كل من مقياس الرفاهية النفسية

ومقياس دافعية الإنجاز لدي عينة الدراسة فقد قامت بالإجراءات الآتية:

1- اختارت الباحثة عينة استطلاعية من ذوي الاعاقة البصرية وتم توزيع المقاييس عليهم ثم قامت بجمعه وتصحيحه وقد استخدمت طريقة معامل ارتباط بيرسون للتأكد من ثبات الاختبارين وكانت النتيجة ان معامل ثبات الأمن النفسي =85.5 ومعامل ثبات قوة الانا=90.0 وبناء علي ما تقدم فقد تأكد للباحثة ان المقاييس علي درجة عالية من الثبات.

5- الاجراءات الميدانية وتطبيق المقاييس: بعد ان تأكد للباحثة صدق وثبات مقياس الرفاهية النفسية

ودافعية الإنجاز قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة التي تحوي المقاييس علي عينة الدراسة .

6- الاساليب الاحصائية:

1- لمعرفة العلاقة الارتباطية بين الرفاهية النفسية ودافعية الإنجاز استخدمت الباحثة معادلة

ارتباط بيرسون.

2- لمعرفة الفروق بين المتوسطات ودلالاتها الإحصائية استخدمت الباحثة اختبار (ت) (T.test)

رابعاً: عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها

يحتوي هذا الفصل علي مبحثين ، المبحث الاول يتناول عرض النتائج وتحليلها والمبحث الثاني يتناول مناقشة وتفسير النتائج في ضوء فروض الدراسة :

المبحث الأول : عرض النتائج وتحليلها :

1- نتائج الفرض الأول وتحليلها وينص الفرض علي الآتي :توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الرفاهية النفسية ودافعية الإنجاز

جدول رقم (5) يوضح معامل الارتباط (ر) بين الرفاهية النفسية ودافعية الإنجاز ودلالته الاحصائية

نوع الاختبار	قيمة (ر)	مستوي الدلالة الاحصائية 0.01	الدلالة
معامل ارتباط بيرسون (ر)	396.	122.	دالة

من الجدول أعلاه نلاحظ انه يوجد ارتباط موجبة ودال إحصائيا وذلك يعني وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الرفاهية النفسية ودافعية الإنجاز بين أفراد عينة الدراسة.

2- نتائج الفرض الثاني وتحليلها : نص الفرض : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الرفاهية النفسية ترجع للنوع (ذكر، أنثى)

جدول رقم (6) يوضح قيمة(ت) المحسوبة لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مقياس الرفاهية النفسية (ذكور/اناث).

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة(ت) الجدولية	مستوي الدلالة
ذكر	38	2.205	0.44	1.096	0.26	01.
أنثى	32	2.126	0.51			

من الجدول اعلاه نلاحظ ان قيمة(ت) (المحسوبة في مقياس قوة الأنا أكبر من قيمة قيمة(ت)) الجدولية عليه فإن الفرق له دلالة وأن الفرض تحقق وهو:توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات دافعية الإنجاز ترجع للنوع (ذكر، أنثى) لصالح الذكور).

3- نتائج الفرض الثالث وتفسيرها : نص الفرض :توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الرفاهية النفسية ترجع لدرجة الاعاقة(كلية / جزئية) لصالح ذوي الاعاقة الجزئية.

جدول رقم (7) يوضح قيمة قيمة(ت) المحسوبة لدلالة الفروق بين متوسطات درجات

الرفاهية النفسية علي ضوء درجة الإعاقة

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة قيمة(ت) الجدولية	مستوي الدلالة.01.
كلية	46	2.205	0.44	1.47	0.77	
جزئية	24	2.126				

من الجدول أعلاه نجد أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة(ت) الجدولية عليه فإن الفرض قد تحقق وهو أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الرفاهية النفسية ترجع لدرجة الإعاقة لصالح ذوي الإعاقة الجزئية.

4- نتائج الفرض الرابع وتفسيرها : نص الفرض : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات دافعية الإنجاز ترجع للنوع/ذكور/اناث. (جدول رقم 89) يوضح قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الأمن النفسي وفقاً للنوع

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	38	92	9.5	3.9	302	01.
اناث	32	64	8.7			

من الجدول السابق نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة(ت) الجدولي عليه فإن الفرق له دلالة إحصائية وأن الفرض تحقق ويمكن القول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الأمن النفسي ترجع للنوع وهذه الفروق لصالح الذكور.

5- نتائج الفرض الخامس وتفسيرها: نص الفرض : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات دافعية الإنجاز ترجع لدرجة الإعاقة (كلية / جزئية) لصالح الجزئية.

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة.
كلية	46	2.205	0.44	1.47	2,4	01.
جزئية	24	2.126				

من الجدول السابق نلاحظ أن قيمة(ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية ، عليه ان الفرق ليس له دلالة إحصائية ، عليه فإن الفرض لم يتحقق وثبت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات دافعية الإنجاز تعزى لدرجة الإعاقة (كلية/ جزئية).

المبحث الثاني: مناقشة وتفسير النتائج :

1- مناقشة وتفسير الفرض الأول

نص الفرض : توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين الرفاهية النفسية ودافعية الإنجاز لدى المعاقين بصرياً بالنظر إلى الجدول رقم (5)؛ والذي يوضح معامل الارتباط بين الرفاهية النفسية و دافعية الإنجاز نجده يشير الي وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائية بين الرفاهية النفسية ودافعية الإنجاز وتأسيساً علي ذلك فقد تحقق فرض الباحثة ،ويشير ذلك إلي أنه كلما زادت درجة الرفاهية النفسية كلما زادت نسبة دافعية الإنجاز وبالرجوع إلي الدراسات السابقة نجد أن هذه النتيجة تتفق مع دراسة الغامدي (2016) في جود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين قوة التوافق ودافعية الإنجاز باعتبار ان

التوافق يعتبر من مؤشرات الرفاهية النفسية وعرفها جاد الرب (2013) بأنها: تمتع الفرد بالصحة النفسية الجيدة والايجابية والقدرة علي متابعة الاهداف ذات المغزى واقامة روابط مع الآخرين (جاد الرب ، 2013 : 1)عليه يمكن قبول النتيجة.

2- مناقشة وتفسير الفرض الثاني :

نص الفرض : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الرفاهية النفسية ترجع للنوع (ذكور /إناث) لصالح الذكور

بالرجوع إلي الجدول رقم (6) والذي يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الرفاهية النفسية بين الذكور والإناث نجد أن الجدول يشير إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الرفاهية النفسية ترجع للنوع لصالح الذكور .

بالرجوع إلي الدراسات السابقة نجد أن هذه النتيجة تختلف مع دراسة حسنين (2014) حيث اثبتت وجود فروق في متوسط درجات الرفاهية النفسية ترجع للنوع وهذه الفروق لصالح الاناث ر وترى الباحثة ربما يعزى ذلك لاختلاف طبيعة الذكور والإناث وأن التنشئة الاجتماعية تلقي المسئولية علي عاتق الذكور والإسلام ايضا جعل القوامه للذكور؛ مما أكسبهم الثقة بالنفس والقدرة علي اتخاذ وتقبل الاعاقه مما يزيد من نسبة توافر الرفاهية النفسية لديهم عليه يمكن قبول النتيجة.

3- مناقشة وتفسير الفرض الثالث:

نص الفرض : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الرفاهية النفسية ترجع لدرجة الإعاقة (جزئية /كلية (لصالح الجزئية بالرجوع إلي الجدول رقم (7) والذي يوضح قيمة(ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الرفاهية النفسية وفقا لدرجة الإعاقة (كلية/جزئية) ، نجد أن الجدول يشير الي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الرفاهية النفسية وهذه الفروق لصالح ذوي الاعاقه البصرية الجزئية وتعزي الباحثة هذه النتيجة كما ورد في الإطار النظري الي أن الإعاقة الجزئية تشير إلي الشخص الذي لديه ضعف بصري شديد أو هو شخص محدود البصر بمعنى أنه يستخدم البصر بشكل محدود في الظروف الاعتيادية (ابو النجا، وعمرو: 2003، 197)؛ عليه فإن الشخص المعاق إعاقة جزئية يستطيع أن يمارس وظائفه ودوره في الحياة بالاعتماد علي نفسه بشكل أفضل من المصاب بإعاقة كلية ، عليه يمكن القول بأن الفرض تحقق ويمكن قبول النتيجة.

4- مناقشة وتفسير الفرض الرابع:

نص الفرض : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات دافعية الإنجاز ترجع للنوع وهذه الفروق لصالح الذكور.بالرجوع إلي الجدول رقم (8)والذي يوضح قيمة(ت (لدلالة الفروق بين متوسط درجات دافعية الإنجاز وفقاً للنوع (ذكور /اناث) نجد أن الجدول يشير إلي وجود فروق ذات

دلالة إحصائية في متوسط درجات دافعية الإنجاز وهذه الفروق لصالح الذكور وبالرجوع الى الدراسات السابقة نجد أن هذه النتيجة تتفق مع دراسة محمد(2017) حيث أكدت علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات دافعية الإنجاز ترجع للنوع(ذكر/انثي) لصالح الذكور ؛ وتري الباحثة أن الذكور لديهم قوة تحمل لما يصيبهم في الحياة أكثر من الإناث لأنهم أكثر حساسية في التعامل مع الأزمات والخروج منها وربما يعزى ذلك أيضا لطبيعة خلق المرأة والتي تتصف بالعاطفة أكثر من العقل بعكس الرجل ،عليه يمكن القول بأن الفرض تحقق ويمكن قبول النتيجة.

5- مناقشة وتفسير الفرض الخامس :

نص الفرض: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات دافعية الإنجاز تعزى لدرجة الإعاقة) كلية /جزئية (لصالح الجزئية.بالرجوع إلي الجدول رقم (9) والذي يوضح قيمة) ت (لدلالة الفروق بين متوسط درجات دافعية الإنجاز وفقاً لدرجة الإعاقة (كلية / جزئية)، نجد أن الجدول يشير إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات دافعية الإنجاز تعزى لدرجة الإعاقة بحيث يتساوى مستوي دافعية الإنجاز لدى الطلاب المعوقين بصرياً من ذوي الإعاقة الكلية و الجزئية، أو الكفيف وضعيف النظر، وتري الباحثة أن ذلك ربما يرجع إلى تساوي الظروف المحيطة بذوي الإعاقة الكلية والجزئية حيث يعيشون نفس الظروف البيئية ، وكما ذكر في الاطار النظري أن تعليمهم في المدرسة يتم بالطرق التكنولوجية الحديثة المبنية علي نظام الكمبيوتر للمعاقين بصرياً مثل العداد الحسابي والابتكون والدائرة التلفزيونية المغلقة وجهاز فيرسابل والمكبر (لقمش والمعايطة، 2007: 131)، هذه الاجهزة تتيح فرص التعلم لجميع المعاقين بصرياً سواء كانت الاعاقة كلية أو جزئية مما يجعل دافعية الإنجاز لديهم كبيرة ومتساوية عليا يمكن قبول النتيجة.

خامساً: خاتمة الدراسة

تعرض الباحثة في هذا الفصل ملخصاً للنتائج التي توصلت اليها الدراسة وتقدم بعض التوصيات والمقترحات لدراسات مستقبلية.

أولاً: نتائج الدراسة:

خرجت الدراسة بالنتائج التالية :

- 1- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائيا بين الرفاهية النفسية ودافعية الانجاز المعاقين بصرياً .
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الرفاهية النفسية ترجع للنوع (ذكور /اناث) لصالح الذكور.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الرفاهية النفسية ترجع لدرجة الاعاقة (جزئية / كلية) لصالح الجزئية.

- 4- توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات دافعية الإنجاز ترجع للنوع وهذه الفروق لصالح الذكور.
- 5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درات دافعية الإنجاز ترجع لدرجة الإعاقة (كلية /جزئية).

ثانياً : التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت اليها الدراسة قدمت الباحثة بعض التوصيات:

- 1- التأكيد على اهمية الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة وذوي الاعاقة البصرية بصفة خاصة .
- 2- نشر ثقافة الرفاهية النفسية وذلك عبر المحاضرات والندوات لتحقيق جودة الحياة
- 3- اعداد برامج تدريبية لرفع دافعية الإنجاز لذوي الاحتياجات الخاصة لتحقيق اهدافهم و شخصية ذوي الاحتياجات الخاصة
- 4- العمل على تفعيل دور الاخصائيين النفسيين الاجتماعيين في علاج المشاكل النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- 5- عمل برامج توعية للعائلات التي لديها افراد من ذوي الاحتياجات الخاصة وتبصيرهم بضرورة تحقيق الرفاهية النفسية.
- 6- تفعيل دور الرعاية الاجتماعية بالاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة على كافة الأصعدة النفسية والاجتماعية والتعليمية ومساعدتهم علي التغلب علي العقبات التي تحول دون تحقيق اهدافهم.
- 7- التمسك بالدين الإسلامي والشرعية الإسلامية يؤدي إلي تسهيل إشباع جميع الحاجات للأفراد بالطرق المناسبة .

ثالثاً: المقترحات :في إطار الدراسة الحالية ونتائجها تقدم الباحثة بعض المقترحات للقيام

بدراسات منها:

- 1- اجراء بحوث مشابهة توضح اثر الرفاهية النفسية في جودة الحياة لذوي الاعاقة البصرية.
- 2- اجراء دراسة توضح الرفاهية النفسية وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي لذوي الاعاقة البصرية.
- 3- الرفاهية النفسية وعلاقتها بتحقيق الذات لدي جميع فئات المجتمع
- 4- اجراء دراسة توضح العلاقة بين دافعية الإنجاز والاتجاهات النفسية نحو الاعاقة البصرية.
- 5- اجراء دراسة توضح العلاقة دافعية الإنجاز و التوافق النفسي لذوي الاعاقة البصرية.

6- اجراء المزيد من الدراسات للطلاب المعوقين بصرياً للوقوف علي المشكلات التي تواجههم ومساعدتهم علي كيفية مواجهتها بالطرق التربوية الصحيحة

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: القرآن الكريم.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية:

- 1- ابن منظور(ب.ت)قاموس لسان العرب ، دار المعارف القاهرة.
- 2- ابو النجا واخرون ، عز الدين ، عمر بدران : (2003) ذوي الاحتياجات الخاصة (الاعاقة الذهنية والحركية والبصري، مكتبة الايمان الطبعة الاولى27.
- 3- أبو رياش، حسين والصافي، عبد الحكيم وعمور، أميمة وشريف، سليم .(2006) الدافعية والذكاء العاطفي، دار الفكر، عمان، الأردن.
- 4- أبو شقة، سعدة .(2007). دافعية الإنجاز، ط1، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- 5- أبو شقة، سعدة .(2007). دافعية الإنجاز، ط1، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- 6- أبو كميل، رباب خالد .(2018). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز وحب الاستطلاع لدى طلاب جامعة القدس المفتوحة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة
- 7- البار، المريساء .(2014) المناخ التنظيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز دراسة ميدانية في مؤسسة سونطراك بسكرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خضير، الجزائر.
- 8- البطراوي، تامر (2016). ماركيلاند والدافعية للإنجاز، ابحاث في الاقتصاد السياسي، الإسكندرية، دار السلام.
- 9- بني يونس، محمد .(2001) سيكولوجية الدافعية .الأردن، عمان :دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
- 10- الترتوري، محمد .(2006) دافعية الإنجاز، ط1 ، عمان :دار الفكر.
- 11- تواتي، احمد بن قلاوز .(2008) السمات الدافعية لدى عدائي المسافات الطويلة ونصف الطويلة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لألعاب القوى، رسالة دكتوراة، جامعة عبد الحميد بن باديس، الجزائر.
- 12- الجراح، هاني يوسف .(2017) الذكاء الأخلاقي وعلاقته بكل من تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا، مجلة جامعة الشارقة، جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا، الامارات العربية المتحدة، م (16)ع(1)، 452-482.
- 13- جواد، شوقي ناجي .(2010) السلوك التنظيمي في منظمات الاعمال، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن
- 14- الحديدي، منى : (2002) مقدمة في الاعاقة البصرية ، ط 2، دار الفكر ، عمان332.

- 15- الحفني، عبد المنعم : موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، مكتبة مدبولي ، القاهرة 1978
1995.،
- 16- الخالدي، أديب .(2009) المرجع في الصفحة النفسية .ط3 ، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.
- 17- الخرشة، طه عقله .(2019) اتجاهات الشباب الجامعي نحو رؤية 2030 وعلاقتها بدافعيهم للإنجاز، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، جامعة تبوك، السعودية، م(6)، ع(3)، 287
- 18- خليفة، عبد اللطيف .(2000) الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 19- الخيري، حسن .(2008) الرضا الوظيفي كدافعية للإنجاز لدل عينة من المرشدين المدرسين بمراحل التعليم العام بمحافظتي الميث والقنفذة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- 20- الدخيل، على بن فهد واحمد، عصام عبد الخالق .(2019) الدافع للإنجاز الأكاديمي وعلاقته بقلق المستقبل المني لدى عينة من طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، جامعة المجمعة، السعودية، م (3)ع(9)، 61-27.
- 21- رشوان، ربيع وعلي، الطيب .(2006) علم النفس المعرفي :الذاكرة وتشفير المعلومات، جمهورية مصر العربية، القاهرة عالم الكتب.
- 22- زواني، وهيبة، ونزلي، عقيلة .(2013) الانماط القيادية ودورها في تنمية كفاءات العاملين دراسة حالة مؤسسة اتصال الجزائر بمديرية ورقلة، قسم علوم التيسير، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
- 23- السرسري، عبد المقصود ، اسماء ، امانى : (2002) : التفاعل الاجتماعي عن طريق اللعب لدى الاطفال المكفوفين والمبصرين ، مجلة كلية التربية ، عدد 26 الجزء الثاني ، مكتبة زهراء الشرق.
- 24- عبد اللطيف ، سماح محمد لطفي : (2007) اساليب التنشئة الاجتماعية القائمة على الإساءة النفسية للطفل المعاق ، من موقع منتديات الشريف التعليمية..
- 25- عبد الله، عائشة الشارف .(2017) العلاقة بين الدافعية للإنجاز والشعور بالسعادة لدى طلاب الجامعة، كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر، ع (18)الجزء الثالث، 1-27.
- 26- الغامدي، خالد بن عبد الرزاق .(2009) دافعية الإنجاز وقلق الاختبار وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، العلوم التربوية، جامعة شقراء، السعودية، م(2)، ع(1)، 40- 435 - 407
- 27- لوشيل، سيجفريد ، باتريشيا ترجمة كريمان بدران وآخرون : (2004) الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الطبعة الاولى عالم الكتب مصر القاهرة.

- 28- المصري، طارق توفيق، وفرح، على فرح. (2019) دافعية الإنجاز وعلاقتهاما بالذكاء الاستراتيجي لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالملكة العربية السعودية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات النفسية، جامعة الملك فيصل، السعودية، م(28)، ع(3)، 260-289
- 29- معمري، بشير (2012) علم النفس الايجابي - اتجاه جديد لدراسة القوي والفضائل الانسانية الجزائر، دار الخلدونية
- 30- نغوي، هاني محمد سعيد (2007): مشكلات الطلبة المعاقين بصرياً المدمجين في المدارس الأردنية وعلاقتها بشدة الإعاقة والجنس والمرحلة الدراسية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان، الأردن.
- 31- هادف، سومييه. (2018) الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى عمال الصندوق الوطني للضمان الاجتماعي للعمال غير الاجراء في ام البواقي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر.
- 32- هول، كالفن وليندري، جاردنر: (1978) نظريات الشخصية (ترجمة) فرج احمد فرج وآخرون دار التابع للنشر القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- 33- Wolman , B . B (1989) : Dictionary of behavioral science Academic dress , Inc, san Digo.
- 34- Ryff s psychological Well-being items in A ukBirthCohort sample of Women .Health and Quality Of Life Outcomes,4(76),1-16
- 35- Eccles, J. (2010). Development during adolescence: The impact of stages – Environment fit on adolescent's experiences in schools and families. American Psychologist, 4, (8), 90 – 101.

أهمية رقمنة التعليم في الجامعات لزيادة جودة التكوين في قطاع التعليم العالي من وجهة نظر الاستاذ "منصة موودل نموذجاً"

The Importance of Digitalizing Education in Universities to Improve the Quality of Higher Education, as Seen by Professor "Moodle as a Model"

د. أمينة بولحروف، المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي سكيكدة، مخبر تحليل السيرورات الاجتماعية والمؤسسية جامعة قسنطينة 2 عبد الحميد مهري، قسنطينة، الجزائر
aminaboulahrouf@yahoo.fr¹

أ.د. رواق عبلة، جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة 2-، مخبر تحليل السيرورات الاجتماعية والمؤسسية جامعة قسنطينة 2 عبد الحميد مهري، قسنطينة، الجزائر، rouagabla@yahoo.fr

تاريخ استلام المقال: 2024-09-02	تاريخ المراجعة: 2024-11-18	تاريخ النشر: 2025-02-05
---------------------------------	----------------------------	-------------------------

ملخص

يُعد التحول الرقمي أحد الركائز الأساسية لإصلاح منظومة التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين، حيث تُسهم المنصات الرقمية في إعادة هندسة العمليات التعليمية وتحسين نواتج التعلم. هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف دور الرقمنة، وتحديدًا منصة إدارة التعلم Moodle، في تعزيز جودة التكوين الجامعي من وجهة نظر الأساتذة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت المقابلات نصف الموجهة أداةً لجمع البيانات من عينة قصدية قوامها (10) أساتذة ينتمون إلى مؤسستين جامعتين في الجزائر. أظهرت النتائج إدراك الأساتذة للأثر الإيجابي للمنصات الرقمية في تسهيل إيصال المحتوى العلمي، ومرونة التواصل خارج الفضاء الجامعي، واختصار الجهد الإداري. ومع ذلك، برزت تحديات جوهرية تتعلق بضعف انخراط الطلبة في الأنشطة الرقمية، والقصور في البنية التحتية التكنولوجية، ونقص الكفاءات الرقمية لدى بعض الفاعلين، إلى جانب عوائق لغوية ومالية. أوصت الدراسة بضرورة تبني استراتيجيات وطنية شاملة للتكوين الرقمي المستمر للأساتذة، وترقية البنية التحتية للشبكات الجامعية، وتصميم نماذج تقويم إلكتروني آمنة، مع دمج التعليم الهجين كنهج مؤسسي معتمد.

الكلمات المفتاحية: الرقمنة التعليمية؛ جودة التكوين الجامعي؛ نظام إدارة التعلم؛ منصة موودل؛ التعليم العالي في الجزائر.

Abstract

Digital transformation has become a cornerstone of higher education reform, with learning management systems (LMS) playing a pivotal role in reshaping pedagogical processes and enhancing learning outcomes. This study

explores the role of digitalization, specifically the Moodle platform, in enhancing the quality of university training from professors' perspectives. Using a descriptive-analytical approach, semi-structured interviews were conducted with a purposive sample of 10 university professors from two Algerian higher education institutions. Results indicate that instructors perceive digital platforms as effective tools for content delivery, flexible communication, and administrative efficiency. However, significant challenges emerged, including low student engagement, inadequate technological infrastructure, limited digital competencies among stakeholders, linguistic barriers, and financial constraints. The study recommends implementing a national strategy for continuous digital training, upgrading university network infrastructure, designing secure e-assessment models, and formally integrating blended learning into institutional pedagogy.

Keywords: Educational digitalization; Quality of higher education; Learning Management System; Moodle; Algerian higher education.

1- المقدمة والإشكالية البحثية:

1-1- خلفية الدراسة والسياق المعرفي:

يشهد قطاع التعليم العالي تحولاً بنوياً متسارعاً مدفوعاً بالتقنيات الرقمية، مما يفرض إعادة النظر في النماذج التربوية التقليدية لضمان مواكبة متطلبات سوق العمل والمعرفة المعاصرة. (UNESCO, 2021, p. 45) وفي هذا السياق، تُعد الرقمنة التعليمية أداة استراتيجية لتحقيق الجودة الشاملة، لا سيما بعد أن أثبتت الأزمات العالمية كجائحة كوفيد-19 هشاشة الاعتماد الكلي على النمط الوجاهي، وأبرزت الحتمية التقنية لضمان استمرارية الخدمات التعليمية. (Hodges et al., 2020, p. 3)

إن التحول الرقمي في التعليم العالي ليس مجرد استجابة طارئة للأزمات، وإنما هو تحول هيكلي عميق يعيد تشكيل العلاقة بين المعلم والمتعلم والمعرفة. فقد أصبحت المنصات الرقمية، وخاصة أنظمة إدارة التعلم (LMS - Learning Management Systems)، البنية التحتية الجديدة للبيئات التعليمية الجامعية. (Al-Busaidi, 2012, p. 58) وفي السياق الجزائري، شهدت السنوات الأخيرة استثمارات متزايدة في البنى التحتية الرقمية بعدة جامعات، إلا أن الفجوة بين التوفر التقني والفعالية البيداغوجية لا تزال قائمة. (Bouzidi & Djeflat, 2021, p. 112)

2-1- إشكالية الدراسة:

تتمحور إشكالية الدراسة حول التساؤل الرئيسي التالي: ما الدور الذي تلعبه منصات إدارة التعلم الرقمية، وتحديدًا Moodle، في تعزيز جودة التكوين الجامعي من منظور الأساتذة؟ وتتفرع عن هذا التساؤل مجموعة من الأسئلة الفرعية:

- كيف يدرك الأساتذة إسهام المنصات الرقمية في تحسين جودة التكوين الجامعي؟
- ما المعوقات التقنية والبيداغوجية والمؤسسية التي تحد من فعالية الرقمنة التعليمية؟
- ما المتطلبات اللازمة لتمكين التحول الرقمي المستدام في البيئة الجامعية الجزائرية؟

3-1- أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من عدة اعتبارات:

-تسهم في إثراء الأدبيات العربية حول التحول الرقمي في التعليم العالي، خاصة في السياق الجزائري الذي يفتقر إلى الدراسات الميدانية المتعمقة. (Siemens, 2005, p. 4)

-توفر رؤية عملية للمؤسسات الجامعية حول كيفية تحسين استغلال المنصات الرقمية لتحقيق جودة التكوين.

-تأتي في سياق الجهود الوطنية لتطوير قطاع التعليم العالي وتأهيل الخريجين لمتطلبات سوق العمل الرقمي.

4-2- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. الكشف عن وجهة نظر أساتذة التعليم العالي حول إسهام المنصات الرقمية في تحسين جودة التكوين.
2. رصد المعوقات التقنية والبيداغوجية والمؤسسية التي تحد من فعالية الرقمنة التعليمية.
3. تقديم توصيات عملية لتمكين التحول الرقمي المستدام في البيئة الجامعية الجزائرية.

1-5- حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على:

- عينة قصدية من 10 أساتذة في مؤسستين جامعتين جزائريتين.

- التركيز على منصة Moodle كنموذج لأنظمة إدارة التعلم.
- الجانب النوعي الوصفي دون التعميم الإحصائي.

2- الإطار النظري والمفاهيمي:

2-1- مفهوم الرقمنة في التعليم:

2-1-1- التعريف والأبعاد:

تُعرّف الرقمنة التعليمية بأنها "عملية منهجية لتحويل الموارد التعليمية، والعمليات الإدارية، والتفاعلات البيداغوجية إلى صيغ رقمية قابلة للمعالجة، التخزين، والنقل عبر الشبكات الإلكترونية، بما يعزز إتاحة المعرفة ومرونة التعلم (Siemens, 2005, p. 4) "ولا تقتصر هذه العملية على مسح الوثائق ورقمنة النصوص، بل تمتد إلى تصميم بيئات تعلم تفاعلية تدعم التوليف بين المحتوى، والأدوات، والمشاركة النشطة للمتعلم (Bates, 2019, p. 67)

يمكن تقسيم أبعاد الرقمنة التعليمية إلى أربعة محاور رئيسية:

الجدول 1: أبعاد الرقمنة التعليمية

البُعد	الوصف	المكونات الرئيسية
البُعد التقني	التحول التكنولوجي للبنية التحتية	الأجهزة، الشبكات، البرمجيات
البُعد البيداغوجي	إعادة تصميم العمليات التعليمية	المناهج، الأنشطة، التقويم
البُعد الإداري	رقمنة العمليات المؤسسية	التسجيل، المتابعة، التوثيق
البُعد الثقافي	تطوير الثقافة الرقمية	المهارات، الأخلاقيات، الممارسات

2-1-2- التطور التاريخي للرقمنة في التعليم

يمكن تتبع تطور الرقمنة في التعليم عبر خمس مراحل رئيسية: (Bates, 2019, pp. 23-45)
المرحلة الأولى (الستينيات-الثمانينيات): ظهور التعليم المبرمج والحواسيب المركزية في الجامعات.

المرحلة الثانية (التسعينيات): انتشار الإنترنت وظهور مواقع التعلم الأولى.

المرحلة الثالثة (2000-2010): تطور أنظمة إدارة التعلم (LMS) وانتشار التعلم الإلكتروني.

المرحلة الرابعة (2010-2020): ظهور التعلم الهجين والتعلم المتنقل (Mobile Learning) والتعلم التكيفي.

المرحلة الخامسة (2020-الآن): التسارع الرقمي بعد الجائحة والذكاء الاصطناعي في التعليم.

2-2- جودة التعليم الرقمي

2-2-1- المفهوم والمعايير

تتأسس جودة التعليم الرقمي على معايير شاملة تشمل: ملاءمة المحتوى للأهداف التعليمية، كفاءة التصميم البيداغوجي، تفاعلية الوسائط، دقة التقويم، ودعم المتعلم تقنياً ونفسياً (AI) (Busaidi, 2012, p. 61). خلال تكامل العوامل البشرية، المؤسسية، والتقنية في نموذج تعليمي هجين مرن (Garrison & Vaughan, 2008, p. 89).

2-2-2- نماذج جودة التعليم الرقمي

تعددت النماذج المقترحة لضمان جودة التعليم الرقمي، وأبرزها:
أولاً: نموذج - Quality Matters (QM) يركز على معايير تصميم المساقات الرقمية من خلال 8 معايير رئيسية تشمل أهداف التعلم، التقويم، المواد، التفاعل، والتكنولوجيا (Shattuck, 2014, p. 34).

ثانياً: نموذج - E-xcellence يقترح معايير أوروبية للجودة في التعليم الإلكتروني تشمل الاستراتيجية، المحتوى، الدعم، والتقييم. (Williams et al., 2012, p. 78)

ثالثاً: نموذج - SEQUENT يركز على الجودة في التعليم الهجين من خلال ربط الجوانب التنظيمية والبيداغوجية والتقنية. (Graham et al., 2013, p. 56)

3-2- منصات إدارة التعلم (LMS) ومنصة Moodle

2-3-1- مفهوم أنظمة إدارة التعلم

تُعد أنظمة إدارة التعلم (LMS - Learning Management Systems) البيئة الرقمية المنظمة التي تتيح نشر المحتوى، إدارة المساقات، تتبع التقدم، وتيسير التواصل غير المتزامن (Watson & Watson, 2007, p. 28).
• إدارة المستخدمين والأدوار (الأساتذة، الطلبة، المشرفين).

- إدارة المحتوى التعليمي والموارد.
- تتبع التقدم والأداء.
- التواصل والتفاعل (المنتديات، الرسائل، المحادثات).
- التقويم والاختبارات.
- التقارير والإحصائيات.

2-3-2- منصة Moodle: الخصائص والمبادئ البيداغوجية

يُعد Moodle من أكثر أنظمة إدارة التعلم شيوعاً عالمياً، إذ صُمم وفق مبادئ بيداغوجية بنائية تدعم التعلم التعاوني، والتقويم التكويني، والمرونة في تصميم المسارات التعليمية (Moodle.org, 2023). وقد تم تطويره عام 2002 على يد مارتن دوغياماس (Martin Dougiamas) استناداً إلى النظرية البنائية الاجتماعية التي تؤكد على أن التعلم يتم بناء المعرفة من خلال التفاعل الاجتماعي. (Dougiamas, 1998, p. 5)

الجدول 2: مقارنة بين Moodle وبعض أنظمة إدارة التعلم الشائعة

المعيار	Moodle	Blackboard	Canvas
النموذج التجاري	مصدر مفتوح	تجاري	تجاري
التكلفة	مجاني (الترخيص)	مرتفعة	متوسطة
المرونة	عالية جداً	متوسطة	متوسطة
التخصيص	غير محدود	محدود	محدود
المجتمع	عالي ونشط	محدود	متنامي
التكامل	واسع	واسع	واسع

4-2- النظريات التربوية المؤسسة للتعلم الرقمي

1-4-2- نظرية التعلم الاجتماعي البنائي

تؤكد هذه النظرية، التي يستند إليها Moodle، على أن المعرفة لا تُنقل من المعلم إلى المتعلم، بل تُبنى اجتماعياً من خلال التفاعل والتعاون. (Vygotsky, 1978, p. 57) وفي البيئات الرقمية، يتجلى ذلك من خلال:

- المنتديات النقاشية والمجموعات التعاونية.
- الأنشطة المشتركة والمشاريع الجماعية.
- التقييم بالأقران. (Peer Assessment)

2-4-2- نظرية التواصلية

اقترح Siemens (2005, p. 6) نظرية التواصلية كإطار للتعلم في العصر الرقمي، تؤكد على أن "التعلم يتمثل في إنشاء اتصالات وتوسيع الشبكات. (Siemens, 2005, p. 6) وتشمل مبادئها:

- التعلم والمعرفة يقومان على التنوع الآراء.
- التعلم هو عملية توصيل العقد المتخصصة أو المعلومات.
- القدرة على التعلم أكثر أهمية مما نتعلمه حالياً.
- الحفاظ على الاتصالات يحافظ على تدفق المعلومات.

3-4-2- نظرية التعلم الهجين

يُعرّف التعلم الهجين بأنه "تصميم تعليمي يجمع بين التعلم الواجهي والتعلم عبر الإنترنت بشكل متكامل ومترابط. (Garrison & Vaughan, 2008, p. 5) ويتطلب نجاحه:

- إعادة تصميم المنهجية وليس مجرد إضافة نشاطات رقمية.
- توازن بين التفاعل المباشر والتفاعل الرقمي.
- دعم مؤسسي وتقني مستمر.

5-2- مراجعة الأدبيات

أظهرت الدراسات الدولية تبايناً في نتائج استخدام LMS في التعليم العالي. ففي دراسة أجراها Lonn و Teasley (2009, p. 89) على جامعات أمريكية، تبين أن استخدام Moodle أدى إلى تحسين التفاعل بين الطلبة والأساتذة، لكنه لم يؤثر بشكل كبير على التحصيل الدراسي.

وفي دراسة حديثة لـ (Martin et al. (2021, p. 234، أشارت إلى أن فعالية Moodle تتوقف على عدة عوامل: تصميم المساق، خبرة الأستاذ، استعداد الطلبة، وجودة البنية التحتية. في السياق العربي، أشارت دراسة (Al-Busaidi (2012, p. 65 إلى أن نجاح التعلم الإلكتروني يرتبط بعوامل مؤسسية أكثر منها تقنية. وفي الجزائر، أظهرت دراسة (Bouzidi و (Djeflat (2021, p. 115 أن الرقمنة في الجامعات الجزائرية تواجه تحديات هيكلية تتعلق بالبنية التحتية والتكوين.

3- منهجية الدراسة:

3-1- تصميم الدراسة ومنهجها:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، المناسب لاستكشاف الظواهر التعليمية من خلال جمع البيانات النوعية وتحليلها سياقياً. (Creswell & Poth, 2018, p. 45) ويُعد هذا المنهج مناسباً لدراسة الظواهر المعقدة التي تتطلب فهماً عميقاً للممارسات والتصورات.

3-2- عينة الدراسة:

تم اختيار عينة قصدية قوامها (10) أساتذة من مؤسستين جامعتين في الجزائر، موزعين حسب التخصص وسنوات الخبرة كما يوضح الجدول (3). وقد تم اختيار هذه العينة بناءً على خبرتهم في استخدام منصة Moodle واستعدادهم للمشاركة في الدراسة.

الجدول 3: الخصائص الديموغرافية والأكاديمية لعينة الدراسة (ن=10)

التخصص	سنوات الخبرة الجامعية	الجنس
رياضيات	الثانية	أنثى
رياضيات	الثانية	أنثى
فيزياء	الأولى	ذكر
علوم طبيعية	الثالثة	ذكر
علم النفس	الرابعة	أنثى

أهمية رقمنة التعلم في الجامعات لزيادة جودة التكوين قطاع التعلم العالي من وجهة نظر الاستاذ "منصة موودل نموذجاً"
د. أمينة بولحروف و أ.د. رواق عبلة

التخصص	سنوات الخبرة الجامعية	الجنس
موسيقى	الأولى	أنثى
علم النفس	الخامسة	ذكر
علوم طبيعية	الثانية	ذكر
موسيقى	الأولى	ذكر
رياضيات	الثالثة	أنثى

3-3- أداة جمع البيانات:

استُخدمت المقابلات نصف الموجهة كأداة رئيسية، حيث غطت محاور:

- الممارسات الرقمية اليومية.
 - التصورات حول جودة التكوين.
 - المعوقات والتحديات.
 - المقترحات التحسينية.
- واستغرقت كل مقابلة بين 45-60 دقيقة، وتم تسجيلها صوتياً بعد موافقة المشاركين.

3-4- معالجة البيانات وتحليلها:

خضعت التسجيلات والملاحظات المكتوبة لتحليل موضوعي (Thematic Analysis) وفق إطار

Braun و Clarke (2006, p. 87)، حيث تم:

- الت familiarization مع البيانات من خلال الاستماع المتكرر والقراءة الدقيقة.
- إنشاء الرموز الأولية (Initial Coding).
- البحث عن الأنماط والموضوعات (Themes).
- مراجعة الموضوعات وتسميتها.
- إعداد التقرير النهائي.

4- النتائج والمناقشة

4-1-1-4- الإسهامات الإيجابية للرقمنة في جودة التكوين:

أظهر التحليل الموضوعي للبيانات ثلاثة محاور رئيسة للإسهامات الإيجابية:

4-1-1-4- تسهيل إيصال المحتوى العلمي:

أجمع المشاركون على أن منصة Moodle سهّلت تنظيم المحتوى العلمي وإتاحته للطلبة في أي وقت. وأشار أحد الأساتذة: "أصبح بإمكانني رفع المحاضرات والمراجع والتمارين في مساحة واحدة منظمة، مما يختصر الوقت ويضمن وصول الجميع للموارد" (مقابلة 3). يتوافق هذا مع ما أشار إليه Bates (2019, p. 89) من أن المنصات الرقمية تتيح "إتاحة المعرفة دون قيود زمانية أو مكانية" (Bates, 2019, p. 89)، مما يعزز استقلالية المتعلم ويدعم مبدأ التعلم الذاتي.

4-1-2- مرونة التواصل خارج الفضاء الجامعي

برزت مرونة التواصل كإسهام مهم، حيث مكنت المنصة الأساتذة من:

- الرد على استفسارات الطلبة خارج أوقات المحاضرات.
- تنظيم نقاشات منتدى غير متزامنة.
- إرسال إشعارات وتذكير للمواعيد والمهام.

وأوضح أحد المشاركين: "المنتدى سمح لي بمتابعة تفاعل الطلبة مع المواضيع النظرية، واكتشاف الالتباسات قبل الوصول للقاعة" (مقابلة 7).

يتوافق هذا مع أدبيات التعلم المدمج التي تؤكد أن "المرونة الزمكانية تعزز استقلالية المتعلم وتقلل الأعباء اللوجستية" (Garrison & Vaughan, 2008, p. 92).

4-3-4- اختصار الجهد الإداري:

أشارت النتائج إلى تقليل الجهد الإداري المتعلق بتوزيع المواد وتصحيح التمارين الأولية. فقد مكنت المنصة من:

- أتمتة توزيع الموارد على جميع الطلبة دفعة واحدة.
- تصحيح اختبارات موضوعية تلقائياً.

• تتبع حضور الطلبة ومشاركتهم إلكترونياً.

وأشار أحد الأساتذة ذوي الخبرة: "في السابق كنت أقضي ساعات في تصحيح اختبارات قصيرة، الآن المنصة تتولى ذلك وتعطيني إحصائيات فورية" (مقابلة 7).

2-4- التحديات البيداغوجية والمؤسسية:

برزت معوقات جوهرية تعوق تعظيم العائد من الرقمنة، يمكن تصنيفها في أربع محاور:

1-2-4- ضعف انخراط الطلبة:

أشار معظم الأساتذة (8 من 10) إلى محدودية تفاعل الطلبة مع الموارد المنشورة. وأوضح أحدهم: "أرى أن الطلبة يدخلون المنصة لتحميل المحاضرات فقط، دون المشاركة في النقاشات أو حل التمارين المرفقة" (مقابلة 2).

وتفسر هذه النتيجة بعدة عوامل:

• غياب ثقافة التعلم الرقمي لدى الطلبة.

• اعتماد سلبى على المحتوى الرقمي دون مشاركة نقدية.

• تراجع الحضور الوجداني بسبب توفر المحتوى الرقمي.

يتوافق مع ما أشار إليه (Hodges et al., 2020, p. 7) من أن "التحول الطارئ للتعلم عن بعد خلال الجائحة كشف عن ضعف استعداد الطلبة للتعلم الذاتي." (Hodges et al., 2020, p. 7)

2-2-4- القصور التقني والبنائي:

تفاوتت جودة الاتصال بالإنترنت بين القاعات والإقامات الجامعية. وأشار أحد الأساتذة: "في بعض الأحيان لا يمكنني رفع ملف فيديو كبير بسبب ضعف الشبكة، مما يضطرنى لتقسيمه أو تقليل جودته" (مقابلة 4).

كما برزت مشكلات تتعلق بـ:

• نقص في المختبرات الحاسوبية.

• غياب البرمجيات المتخصصة.

• انقطاعات متكررة للكهرباء تؤثر على الخوادم.

3-2-4- نقص الكفاءات الرقمية:

كشف المشاركون عن حاجة ملحة لتطوير مهارات التصميم التعليمي الرقمي وإدارة التقويم الإلكتروني. وأشار أحد الأساتذة الجدد: "أتعلم استخدام Moodle بالتجربة والخطأ، لا يوجد تكوين رسمي يؤهلنا لاستغلال إمكانيات المنصة" (مقابلة 3). كما برزت مقاومة للتغيير لدى بعض الأساتذة، حيث أوضح أحدهم: "أخشى من تعقيدات التقنية وأفضل الطريقة التقليدية التي أضمن فيها التحكم المباشر" (مقابلة 5). وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Al-Busaidi, 2012, p. 63) التي أشارت إلى أن "نقص الكفاءات الرقمية لدى الأساتذة يمثل العائق الأكبر أمام نجاح التعلم الإلكتروني" (Al-Busaidi, 2012, p. 63).

4-2-4- العوائق اللغوية والمالية:

هيمنة الواجهات والوثائق التقنية باللغة الإنجليزية تشكل حاجزاً أمام الأساتذة غير المتقنين لها. وأشارت إحدى الأستاذات: "أجد صعوبة في فهم بعض المصطلحات التقنية الإنجليزية، مما يبطئ من تعلمي لاستخدام المنصة" (مقابلة 1). كما تبقى تكلفة الأجهزة والاشتراكات عائقاً أمام الطلبة من الفئات محدودة الدخل. وأشار أحد الأساتذة: "بعض طلبتي لا يملكون حواسيب محمولة، ويعتمدون على الهواتف الذكية التي لا تتيح تجربة تعلم كاملة" (مقابلة 8).

4-3- متطلبات تفعيل الدور الأكاديمي في الرقمنة:

لتحقيق جودة مستدامة، يتطلب تفعيل دور الأساتذة أربعة متطلبات رئيسية:

4-3-1- إصلاح برامج التكوين المستمر:

يجب أن تشمل برامج التكوين:

- التصميم التعليمي الرقمي.
- الأخلاقيات الأكاديمية الإلكترونية.
- إدارة الفصول الافتراضية.
- تقييم التعلم الرقمي.

وأوضح أحد الأساتذة ذوي الخبرة: "نحتاج لتكوين عملي يبدأ من أساسيات التصميم البيداغوجي إلى استراتيجيات التفاعل الرقمي" (مقابلة 7).

4-3-2- توفير بنية تحتية مرنة:

يتطلب ذلك:

- إنترنت عالي السرعة في جميع فضاءات الجامعة.
- سحابة تعليمية مؤسسية .
- دعم فني متخصص متواصل.
- مختبرات حاسوبية مجهزة بأحدث التقنيات.

وأشار أحد المشاركين: "البنية التحتية هي العمود الفقري، بدونها تبقى كل الجهود البيداغوجية مجرد رغبات" (مقابلة 4).

4-3-3- اعتماد أنظمة تقويم هجينة:

اقترح المشاركون تصميم أنظمة تقويم تجمع بين:

- التتبع الرقمي للتقدم.
- المراقبة الأكاديمية المباشرة.
- أدوات الكشف عن الانتحال.
- التقويم التكويني المستمر.

4-3-4- تحفيز الابتكار البيداغوجي الرقمي:

- منح اعتمادات مهنية للأساتذة المتميزين رقمياً.
- مكافآت أداء مرتبطة بالجودة البيداغوجية.
- إشراك الأساتذة في لجان التطوير التقني.
- إنشاء مجتمعات ممارسة للتعلم الرقمي.

5- النقاش المقارن والتحليل النقدي:

5-1- مقارنة النتائج مع الأدبيات الدولية:

عند مقارنة نتائج هذه الدراسة مع الأدبيات الدولية، تبرز عدة نقاط:

-تتفق نتائج هذه الدراسة مع الدراسات الدولية فيما يتعلق بإسهامات LMS في تسهيل

إيصال المحتوى ومرونة التواصل. (Lonn & Teasley, 2009, p. 92; Martin et al., 2021, p. 238)

-تتفق النتائج مع الأدبيات في تحديد ضعف انخراط الطلبة ونقص الكفاءات الرقمية كتحديات رئيسية.(Hodges et al., 2020, p. 9; Al-Busaidi, 2012, p. 66)
-تتميز النتائج بتحديات خاصة بالسياق الجزائري، كالعوائق اللغوية (الفرنسية/الإنجليزية) والقيود المالية، وهي تحديات أقل حضوراً في السياقات الغربية.

2-5- التحليل النقدي للإطار المفاهيمي:

يمكن النظر إلى نتائج الدراسة من خلال عدسة نموذج (Technological TPACK Pedagogical Content Knowledge) المقترح من Mishra و Koehler (2006, p. 1023). فقد أظهرت النتائج أن الأساتذة يمتلكون معرفة بالمحتوى ومعرفة تقنية أساسية، لكنهم يفتقرون إلى المعرفة البيداغوجية-التقنية التي تمكنهم من دمج التقنية بفعالية في تدريسهم. كما يمكن تفسير النتائج من خلال نموذج SAMR لـ (Puentedura 2006)، حيث يبدو أن معظم الممارسات تقع في مستوي الاستبدال والإضافة، بينما نادراً ما تصل إلى مستوي التعديل وإعادة التعريف.

6- الخاتمة والتوصيات:

أثبتت الدراسة أن الرقمنة التعليمية تمثل رافعة حقيقية لتعزيز جودة التكوين الجامعي، شريطة أن تُدار ضمن نموذج مؤسسي متكامل يوازن بين التقنية، والبيداغوجيا، والكفاءات البشرية. ورغم الإيجابيات الملموسة في تسهيل إيصال المحتوى ومرونة التواصل، فإن التحديات الهيكلية والثقافية لا تزال تحد من تحقيق الأثر النوعي المنشود. وعليه إن نجاح التحول الرقمي في التعليم العالي الجزائري لا يتحقق بالاستثمار في التقنية وحدها، بل يتطلب:

- إعادة النظر في برامج تكوين الأساتذة.
- ترقية البنية التحتية بشكل مستدام.
- بناء ثقافة رقمية تشاركية.
- تصميم سياسات وطنية واضحة ومقننة.

المراجع المعتمدة:

Al-Busaidi, K. (2012). Factors affecting the adoption of e-learning in higher education: A systematic review. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 8(3), 54–72.

Bates, A. W. (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning* (2nd ed.). Tony Bates Associates. <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/>

Bouzidi, R., & Djeflat, A. (2021). Digital transformation in Algerian higher education: Challenges and prospects. *Journal of North African Studies*, 26(2), 108–125. <https://doi.org/10.1080/13629387.2020.1840000>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Costello, E. (2013). *Moodle 2.0 for teachers: An illustrated guide*. Packt Publishing.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Dougiamas, M. (1998). A journey into constructivism. <https://dougiamas.com/writing/constructivism.html>

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass.

Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *Internet and Higher Education*, 18, 4–14. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.003>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Lonn, S., & Teasley, S. D. (2009). Saving time or innovating practice: Investigating perceptions and uses of Learning Management Systems. *Computers & Education*, 53(3), 686–694. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.05.004>

Martin, F., Budhrani, K., & Wang, C. (2021). Examining faculty perception of their readiness to teach online. *Online Learning*, 25(1), 222–241. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2472>

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.

Moodle.org. (2023). Moodle: Open-source learning platform. <https://moodle.org>

Puentedura, R. (2006). Transformation, technology, and education. <http://hippasus.com/resources/tte/>

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.

Shattuck, K. (2014). Quality matters: Collaborating with the global quality community to create standards. *Journal of Interactive Learning Research*, 25(1), 33–48.

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Watson, W. R., & Watson, S. L. (2007). An argument for clarity: What are learning management systems, what are they not, and what should they become? *TechTrends*, 51(2), 28–34. <https://doi.org/10.1007/s11528-007-0023-y>

Williams, P., Nicholas, D., & Rowlands, I. (2012). The attitudes and behaviours of distance learning students regarding e-books. *Learned Publishing*, 25(3), 168–175. <https://doi.org/10.1087/20120205>



الرفاهية النفسية داخل بيئة العمل التربوي Psychological Well-being in Educational Work Environments

د. منال بوالليف، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، m.boullif@univ-skikda.dz
أ.د. زهير شلاحي، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، ¹zohirch@yahoo.fr

تاريخ استلام المقال: 2024-09-23 تاريخ المراجعة: 2024-12-18 تاريخ النشر: 2025-02-05

ملخص

تهدف هذه الورقة البحثية إلى إبراز أهمية الرفاهية النفسية في بيئة العمل التربوي ودورها في تعزيز الصحة النفسية وجودة الحياة المهنية، خاصة داخل المحيط الجامعي والمدرسي الذي يُعد من أهم فضاءات الأداء والإبداع المهني والأكاديمي. فالرفاهية النفسية تعكس الحالة الإيجابية للفرد وشعوره بالراحة والرضا في بيئته المهنية التربوية، كما تمثل توازناً بين متطلبات العمل التعليمي واحتياجات الفرد النفسية والجسمية والاجتماعية. إن توفير بيئة عمل تربوية آمنة خالية من الضغوط والمخاطر، إلى جانب العدالة في الأجور وفرص الترقية والتقدير، كلها عوامل تسهم في تحسين الصحة النفسية للعامل التربوي ورفع دافعيته وإنتاجيته البيداغوجية. وتخلص الدراسة إلى أن تطبيق برامج الرفاهية النفسية داخل بيئات العمل التربوية يعزز الانتماء المؤسسي، ويرفع من جودة الحياة المهنية، ويقوّي العلاقة الإيجابية بين الفرد ومؤسسته التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الصحة النفسية، الرفاهية النفسية، جودة الحياة، بيئة العمل التربوي، الجامعة، المدرسة، السعادة المهنية، التعليم العالي.

Abstract

This research paper aims to highlight the importance of psychological well-being in educational work environments and its role in promoting mental health and professional quality of life, particularly within the university and school settings, which represent among the most important spaces for professional and academic performance and creativity. Psychological well-being reflects the individual's positive state and feelings of comfort and satisfaction in their educational professional environment, and it represents a balance between educational work requirements and the individual's psychological, physical, and social needs. Providing a safe educational work environment, free from stress and risks, along with fairness in wages, opportunities for promotion, and recognition, are all factors that contribute to improving the mental health of educational employees, enhancing their motivation and pedagogical productivity. The study concludes that implementing psychological well-being programs in educational workplaces strengthens institutional belonging, enhances professional quality of life, and fosters a positive relationship between the individual and their educational institution.

Keywords: Mental health, psychological well-being, quality of life, educational work environment, university, school, professional happiness, higher education.

1- المقدمة والإشكالية البحثية:

1-1- خلفية الدراسة والسياق التربوي:

تعد الصحة النفسية أحد المرتكزات الأساسية لجودة الحياة في المحيط التربوي، حيث تمثل الرفاهية النفسية في العمل عاملاً محورياً في تحقيق الرضا والانسجام المهني لدى الأفراد العاملين في المجال التربوي (Keyes, 2002, p. 208). فالاختيار المهني السليم وحب الفرد لمهنته التعليمية وشعوره بأهميته داخل جماعته المهنية ينعكس إيجاباً على حالته النفسية ومستوى رضاه وسعادته المهنية (Hoy & Miskel, 2013, p. 145).

ومن هذا المنطلق، فإن طبيعة العمل في الجامعة والمدرسة، وما توفره من ظروف مادية وتنظيمية واجتماعية، تعدّ من أبرز المحددات للرفاهية النفسية للعاملين فيها. كما أن بيئة العمل التربوي الآمنة الخالية من الأمراض والضغط والمخاطر، إضافة إلى الأجور العادل وفرص الترقية والاعتراف بالمجهود، تمثل كلها عناصر جوهرية في تعزيز الصحة النفسية وتحقيق جودة الحياة المهنية داخل المحيط التربوي (Bakker & Demerouti, 2007, p. 312).

2- إشكالية الدراسة:

تتمحور إشكالية هذه الدراسة حول التساؤل الرئيسي التالي: ما هي أهمية الرفاهية النفسية في بيئة العمل التربوي، وما العوامل المؤثرة فيها، وكيف يمكن تعزيزها لتحسين جودة الحياة المهنية للعاملين في المؤسسات التعليمية؟

وتتفرع عن هذا التساؤل مجموعة من الأسئلة الفرعية:

- ما مفهوم الرفاهية النفسية في بيئة العمل التربوي؟
- ما العوامل المؤثرة في الرفاهية النفسية للعاملين التربويين؟
- ما مؤشرات ضعف الرفاهية النفسية في البيئة التربوية؟
- ما استراتيجيات تعزيز الرفاهية النفسية في المؤسسات التعليمية؟

3- أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من عدة اعتبارات:

أولاً: الأهمية النظرية -تسهم في إثراء الأدبيات العربية في مجال الرفاهية النفسية التربوية، وهو مجال لا يزال يحتاج إلى مزيد من البحث والتعمق (Sonnentag, 2003, p. 518).

ثانياً: الأهمية التطبيقية توفر إطاراً مرجعياً لصناع القرار في المؤسسات التعليمية لتصميم برامج رفاهية فعالة.

ثالثاً: الأهمية الإنسانية -تسلط الضوء على العامل التربوي كإنسان قبل أن يكون موظفاً أو أستاذاً، مما يعزز الاهتمام بالبعد الإنساني في الإدارة التربوية.

1-4- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. استقصاء المفهوم النظري للرفاهية النفسية في بيئة العمل التربوي.
2. تحليل العوامل المؤثرة في الرفاهية النفسية للعاملين التربويين.
3. بيان مؤشرات ضعف الرفاهية النفسية وانعكاساتها على الأداء التعليمي.
4. تقديم استراتيجيات عملية لتعزيز الرفاهية النفسية في المؤسسات التعليمية.

2- الإطار النظري والمفاهيمي:

1- مفهوم الرفاهية النفسية:

لغةً: رفه، الرفاهة، الرفاهية والرهفنة: رغد الخصب ولين العيش، رفه عيشه فهو رفيه ورافه. وأصل الرفاهية: الخصب والسعة في المعاش (بابيكور، 2014، ص 14).

اصطلاحاً: يعتبر مفهوم الرفاهية النفسية من المفاهيم الأساسية في علم النفس الإيجابي، حيث يصفها الجميع بالسعادة وذلك لارتباطها بالحالة المزاجية الإيجابية والرضا عن الحياة، وتحقيق الذات والتفائل (Shapiro et al., 2006, p. 1271).

يرى Shapiro وآخرون (2006) مفهوم الرفاهية النفسية على أنه: "حالة نفسية إيجابية فعالة وناضجة ومتوهجة، تعكس التمتع بالحياة والقدرة على التفائل الإيجابي مع البيئة المحيطة على نحو مبهج وإيجابي" (شعبان، 2020، ص 4).

كما تعرف أيضاً بأنها: "حالة وجدانية تعكس شعور الفرد بالسعادة، نتيجة لما يعرض له من مصادر السعادة الشخصية متمثلة في الصحة الجسمية والنفسية، ووجود أهداف محددة، وتقدير الذات، الثقة بالنفس، ومصادر السعادة الاجتماعية المتمثلة في الحب الأسري، الأصدقاء، نشاط وقت الفراغ" (هلاي، 2020، ص 353).

2-2- التمييز بين الرفاهية النفسية والمفاهيم المتصلة

ولتوضيح الفرق بين الرفاهية وبعض المفاهيم المتصلة بها (الصاوي والغرابي، 2021، ص 92).

الجدول 1: التمييز بين الرفاهية النفسية والمفاهيم المتصلة

العلاقة بالرفاهية	التعريف	المفهوم
غاية يسعى الفرد لتحقيقها	الدرجة التي يحكم فيها الفرد سلباً أو إيجاباً على نوعية حياته	السعادة
بعد أوسع يشمل الرفاهية	الإحساس الداخلي بالرضا عن الحياة والقدرة على الالتزام بالأدوار الاجتماعية	جودة الحياة
مؤشر جزئي للرفاهية	الشعور الإيجابي أو الاتجاه الإيجابي نحو العمل	الرضا الوظيفي
نتيجة للرفاهية	الدرجة التي يشعر فيها الفرد بالاندماج في عمله	الارتباط الوظيفي
المفهوم الأشمل والأكثر تكاملاً	الحالة الإيجابية الشاملة للفرد في بيئته المهنية	الرفاهية النفسية

3-2- الرفاهية النفسية في العمل التربوي:

3-2-1- التعريف والخصوصية:

توجد عدة محاولات لتعريف الرفاهية في العمل التربوي. يمكن تعريفها كما يلي:

"حالة ذهنية تتميز بتناغم مرضي بين مهارات واحتياجات وتطلعات العامل التربوي من جهة، وإمكانات بيئة العمل التربوي من جهة أخرى." (Octave, 2019, p. 28)

الرفاه في العمل "يشمل كل الأعراض الجسدية والنفسية في العمل وتجارب الحياة العامة مثل: السعادة، الرضا عن الحياة، والخبرات المتعلقة بالعمل مثل: الرضا الوظيفي، الارتباط بالعمل." (Véronique, 2010, p. 61)

ينظر إليها على أنها: "حالة نفسية تميز علاقة الفرد التربوي بالمؤسسة التعليمية التي يعمل فيها وتوثيق مجموعة من القيم الاجتماعية والتنظيمية التي تسعى إلى توحيد الجهود التنظيمية والإنسانية السمحاء" (عبد الشكور، 2020، ص 76).

3-2-2- خصوصية بيئة العمل التربوي:

تمتاز بيئة العمل التربوي بعدة خصائص تميزها عن غيرها من بيئات العمل:

أولاً: الطبيعة الإنسانية -العمل التربوي يتعامل مع الإنسان (متعلم) وهو ما يضيف بعداً إنسانياً وجدانياً يتطلب طاقة نفسية إضافية. (Noddings, 2013, p. 45)

ثانياً: التفاعل المستمر -يتطلب العمل التربوي تفاعلاً يومياً ومستمراً مع المتعلمين والزملاء والإدارة.

ثالثاً: المسؤولية الأخلاقية -يحمل العامل التربوي مسؤولية تكوين الأجيال وهو ما يضيف ضغطاً معنوياً. (Hargreaves & Fullan, 2012, p. 89)

رابعاً: التقييم المستمر -يخضع الأستاذ والتربوي لتقييم مستمر من الإدارة والمتعلمين وأولياء الأمور.

2-4- المؤشرات النفسية والجسمية لضعف الرفاهية في العمل التربوي

باعتبار أن الرفاهية تتعلق بجسم الفرد ونفسيته، فإن الحكم على مستواها يتم من خلال مؤشرات نقص الرفاهية:

الجدول 2: المؤشرات الجسمية والنفسية لضعف الرفاهية في العمل التربوي

المؤشرات النفسية	المؤشرات الجسمية
القلق، الكآبة، الاستياء، الملل	صداع الرأس، آلام الظهر، آلام المعدة
الإرهاق النفسي، انخفاض احترام الذات	التعب، سوء الهضم، آلام في الصدر
الشعور بعدم القيمة، الاغتراب الوظيفي	التهاب اللوزتين، الإنفلونزا
الهوس (اضطراب عقلي)	صعوبة الاستيقاظ صباحاً
التوتر المزمن، الاحتراق الوظيفي	الإكزيما، الحكّة، الحساسية

المصدر: (مشروع وبوتلجة، 2020، ص 76)

2-5- خصائص رفاهية العامل التربوي:

يتميز رفاه العامل التربوي بمجموعة من الخصائص يمكن تلخيصها فيما يلي (Octave, 2019, p. 30):

أولاً: يتميز رفاه الشخص بالنظافة والصحة والسلامة.

ثانياً: يشير للعناصر التي تهدف ببساطة إلى جعل بيئة العمل أكثر متعة.

ثالثاً: رفاهية العمل ترتكز أكثر على خصوصية المهام التي تتضمن ثلاث عناصر أساسية:

- العامل التربوي قادر على أداء المهام التي تخصصه.
- تتوفر لديه الوسائل والشروط للقيام بالعمل.
- ألا تتعارض مهامه مع قيمه وأخلاقياته المهنية.

2-6- عناصر الرفاهية في العمل التربوي:

اختلفت الأبحاث والدراسات في تحديد عناصر الرفاهية في العمل التربوي، فمنها عناصر بيئية ومنها تنظيمية ومنها شخصية تعود للفرد العامل (مانع وبهراوة، 2021، ص 395-396):

أولاً: احترام القيم التنظيمية الواضحة.

ثانياً: الاتصال الشفاف والفعال بين الإدارة والعاملين.

ثالثاً: التقدير والتركيز على نقاط القوة لدى العاملين التربويين.

رابعاً: توفير فرص التطوير المهني والتكوين المستمر.

خامساً: العدالة في توزيع المهام والمسؤوليات.

سادساً: توفير بيئة عمل آمنة وصحية.

2-7- أبعاد الرفاهية في العمل التربوي

تتمثل أبعاد الرفاهية في العمل التربوي في (مشور و بوثلجة، 2020، ص 77):

معنى العمل: أن النشاط التربوي مفيد وذو قيمة اجتماعية وأكاديمية.

الرابط الاجتماعي: العلاقات الإيجابية بين العامل التربوي وزملائه ومتعلميه.

النشاط: التحكم في العمل، القيادة الجيدة له، واستقلالية اتخاذ القرار.

الراحة: بيئة العمل وجودة الحياة في العمل التربوي.

2-8- النماذج والنظريات المؤسسة للرفاهية في العمل التربوي:

2-8-1- نموذج العقد النفسي: (Psychological Contract)

مفهوم العقد النفسي كما حدده (Argyris 1960)، هو إضفاء الطابع الرسمي على الجوانب الضمنية لعلاقة العمل، يمنح مفهوم العقد النفسي العلاقات غير الرسمية والتبادل بين الموظفين وأيضاً الولاء والالتزام للمنظمة. (Nathalie, 2020, pp. 50-51)

يحتوي العقد النفسي على مجموعة من العناصر غير مكتوبة وغير رسمية التي تتم بين الموظفين ومؤسساتهم، حيث يطور كل فرد توقعاته الخاصة من حيث الأجر أو إدارة وقت

العمل، أو المكافآت وحتى الامتيازات. إن التصور القائم على كل هذه العناصر يؤثر على طبيعة مساهمة المنظمة وولائها.

وفي السياق التربوي، يتضمن العقد النفسي توقعات ضمنية مثل:

- توفير بيئة تعليمية ملائمة.
- الاعتراف بالجهود البيداغوجية.
- فرص الترقية والتطوير المهني.
- احترام الاستقلالية الأكاديمية.

2-8-2- نموذج العدالة التنظيمية (Organizational Justice) :

يفترض هذا النموذج أن الموظفين يقارنون أنفسهم ببعضهم البعض، وينتظرون معاملة عادلة بشأنهم في المجالات الثلاثة التالية: (Colquitt et al., 2001, p. 425)

العدالة التوزيعية: يقارن الفرد نفسه مع فرد آخر (إطار مرجعي) فيما يتعلق بالمكافآت والموارد.

العدالة الإجرائية: توزيع المكافآت وفق معايير صريحة وشرعية وشفافة.

العدالة التنظيمية: علاقة العامل الاجتماعية عادلة وذات جودة.

3-8-2- نظرية هرم ماسلو لتحقيق الحاجات:

اقترح ماسلو (Maslow, 1954) هرمًا لاحتياجات الإنسان، حيث سعى لإشباع خمس مجموعات من الحاجات، بدءاً بالحاجة الفسيولوجية ثم الأمان ثم الحاجات الاجتماعية وننتهي بتحقيق الذات.

حيث يتحرك الشخص لتحقيق رغباته عند شعوره بالحرمان، والحاجة لها حيث أن الحاجات تعمل كمحفز للسلوك، وأن الأشخاص الأكثر قدرة على تلبية حاجاتهم هو أيضاً تحقيقاً للرفاهية النفسية (وراد، 2020، ص 237).

4-8-2- نظرية تحديد الأهداف (Goal-Setting Theory) :

تؤكد النظرية التي اقترحها (Locke 2002) على أن تحديد الأهداف مسبقاً يؤثر على السلوك، ويحقق الدافع للإنجاز بشرط أن تكون الأهداف مبنية على القيم والعواطف والرغبات، ولفت الانتباه والاستمرار معاً، مما يحقق الرفاهية النفسية للشخص.

وفي السياق التربوي، يتطلب ذلك:

- تحديد أهداف تعليمية واضحة ومحددة.
- مشاركة العاملين التربويين في وضع الأهداف.
- تقديم تغذية راجعة بناءة حول التقدم نحو تحقيق الأهداف.

2-8-5- نموذج (JD-R (Job Demands-Resources :

اقترح Bakker و (2007, p. 312) Demerouti نموذج المطالب والموارد الوظيفية، الذي يرى أن الرفاهية في العمل تتحدد بتوازن بين:

المطالب الوظيفية (Job Demands): الجوانب المجهدة في العمل مثل ضغط العمل، التعامل مع المشكلات السلوكية، والتقييم المستمر.

الموارد الوظيفية (Job Resources): الجوانب الداعمة مثل الاستقلالية، الدعم الاجتماعي، فرص التطوير، والتغذية الراجعة.

وفقاً لهذا النموذج، عندما تفوق المطالب الموارد، يحدث الإجهاد والاحتراق الوظيفي. وعندما تفوق الموارد المطالب، يتحقق الارتباط الوظيفي والأداء المتميز.

2-9- فوائد تطبيق برامج الرفاهية النفسية في العمل التربوي:

تؤكد الأدبيات على فوائد متعددة لتطبيق برامج الرفاهية النفسية في العمل التربوي (العامري، 2017، ص 33):

أولاً: تعزيز المشاعر الإيجابية للعاملين التربويين، والتي تنعكس على أدائهم البيداغوجي وعلاقاتهم الإنسانية وتطورهم المهني والشخصي في بيئة العمل، كما تؤثر على صحتهم وصفائهم الذهني والنفسي.

ثانياً: تحسن مستويات الأداء ورفع الإنتاجية التعليمية، من خلال تقليل نسب الغياب والتسرب الوظيفي ورفع قابلية المؤسسة لاجتذاب المواهب والخبرات، والحفاظ على العاملين وتعزيز ولائهم المؤسسي.

ثالثاً: تحسين جودة التفاعل مع المتعلمين، مما ينعكس إيجاباً على نواتج التعلم والتحصيل الأكاديمي.

رابعاً: تعزيز الإبداع البيداغوجي والبحثي لدى الأساتذة والباحثين.

3- الرفاهية النفسية في البيئة الجامعية:

3-1- خصوصية البيئة الجامعية:

تعد الجامعات إحدى البيئات المهنية الخاصة التي تجمع بين الطابع الأكاديمي والإداري، وتشكل فضاءً متكاملًا للعمل الفكري والإبداعي والبحثي. فالجامعة ليست مجرد مؤسسة تعليمية، بل هي منظومة عمل متكاملة تضم أساتذة، باحثين، وموظفين إداريين، يعملون ضمن أجواء تتطلب توازنًا دقيقاً بين الجهد الذهني والراحة النفسية. (Altbach et al., 2019, p. 67)

3-2- مقومات الرفاهية النفسية في الجامعة:

تتحقق الرفاهية النفسية في هذا المحيط من خلال شعور العامل الجامعي . سواء كان أستاذاً أو موظفاً . بالأمان الوظيفي، والتقدير المعنوي، والمشاركة في اتخاذ القرار، وتوافر مناخ من العدالة والشفافية في التقييم والترقية.

كما أن العلاقات الإنسانية الإيجابية بين الزملاء، والدعم الإداري، وتخفيف الضغوط المرتبطة بالتدريس أو المهام الإدارية، تُعد عوامل أساسية في تعزيز الصحة النفسية وجودة الحياة المهنية داخل الجامعة. (Hénard & Roseveare, 2012, p. 34)

3-3- تحديات الرفاهية النفسية في البيئة الجامعية:

تواجه الرفاهية النفسية في الجامعة تحديات متعددة:

أولاً: ضغوط التقييم الأكاديمي - يخضع الأساتذة لتقييم مستمر من قبل الطلبة والإدارة والهيئات الخارجية، مما يولد ضغطاً نفسياً مستمراً. (Winefield et al., 2008, p. 12)

ثانياً: ضغوط البحث العلمي - مطالبة الأساتذة بالنشر في مجلات ذات معامل تأثير عالٍ وتحقيق مشاريع بحثية.

ثالثاً: عدم اليقين الوظيفي - خاصة للأساتذة المتعاقدين والملحقين.

رابعاً: التوازن بين العمل والحياة الشخصية - صعوبة تحقيق هذا التوازن بسبب طبيعة العمل الأكاديمي المرنة لكنها مستمرة.

4-3- انعكاسات ضعف الرفاهية على الأداء الأكاديمي:

إن غياب مقومات الرفاهية يؤدي إلى:

- انخفاض الدافعية نحو التدريس والبحث.
- تزايد التوتر والقلق.

- ضعف الانتماء للمؤسسة الجامعية.
- تراجع جودة التفاعل مع الطلبة.
- ارتفاع معدلات الاستقالة أو الانتقال إلى مؤسسات أخرى.

4- الرفاهية النفسية في البيئة المدرسية:

4-1- خصوصية البيئة المدرسية:

تختلف البيئة المدرسية عن الجامعية في عدة جوانب:

- التعامل مع فئة عمرية أصغر وأكثر حساسية.
- المسؤولية الأبوية الملقاة على عاتق المعلم.
- التعامل مع أولياء الأمور كشركاء في التعليم.
- ضغوط المنهجية والامتحانات الرسمية.

4-2- مقومات الرفاهية النفسية للمعلم:

تتضمن مقومات رفاهية المعلم: (Day & Gu, 2010, p. 56)

- بيئة صفية آمنة ومنظمة.
- دعم إداري فعال.
- فرص التكوين المستمر.
- احترام مهنة التعليم من المجتمع.
- أجر عادل يضمن الكرامة المعيشية.
- علاقات إيجابية مع الزملاء وأولياء الأمور.

4-3- الإجهاد المهني والاحتراق الوظيفي لدى المعلم:

يعد الإجهاد المهني من أخطر التهديدات للرفاهية النفسية للمعلم. وقد حدده Maslach

و (1981, p. 99) Jackson بثلاثة أبعاد:

الإرهاق العاطفي: استنفاد الموارد العاطفية والنفسية.

الانحلال الشخصي: تبدل المشاعر وتطور موقف سلبي تجاه المتعلمين.

انخفاض الإنجاز الشخصي: الشعور بعدم الكفاية وفقدان الفعالية.

4-4- استراتيجيات تعزيز رفاهية المعلم:

اقترحت الأدبيات عدة استراتيجيات: (Jennings & Greenberg, 2009, p. 492)

- برامج التأمل واليقظة الذهنية.

- التوجيه المهني والإرشاد.
- تقليل الحمل الإداري.
- تعزيز الاستقلالية المهنية.
- بناء مجتمعات تعلم مهنية.
- 5- استراتيجيات تعزيز الرفاهية النفسية في المؤسسات التعليمية:
- 5-1- على مستوى السياسات التعليمية:

- وضع استراتيجية وطنية للرفاهية النفسية في العمل التربوي.
- تخصيص ميزانيات لبرامج الصحة النفسية للعاملين التربويين.
- إنشاء هيئات وطنية لمراقبة جودة بيئة العمل التربوي.
- تطوير معايير وطنية للرفاهية في المؤسسات التعليمية.
- 5-2- على مستوى المؤسسة التعليمية:

- إنشاء وحدات دعم نفسي للعاملين التربويين.
- تنظيم أنشطة ترفيهية ورياضية.
- توفير برامج تكوين في مجال إدارة الضغوط.
- تعزيز ثقافة الحوار والمشاركة في اتخاذ القرار.
- ضمان العدالة في التقييم والترقية.
- توفير بيئة عمل مريحة وأمنة.
- 5-3- على مستوى القيادة التربوية:

- تبني أسلوب القيادة التحويلية الذي يحفز ويهتم بالعاملين. (Bass & Riggio, 2006, p. 78)
- تقديم تغذية راجعة إيجابية وبناءة.
- الاعتراف بالإنجازات والجهود.
- دعم التوازن بين العمل والحياة الشخصية.
- بناء علاقات ثقة مع العاملين.
- 5-4- على مستوى الفرد التربوي:

- تطوير مهارات إدارة الضغوط.
- ممارسة الرياضة والأنشطة البدنية.
- الحفاظ على علاقات اجتماعية إيجابية.
- تحديد أهداف مهنية واقعية.

- طلب الدعم عند الحاجة.
- ممارسة التأمل واليقظة الذهنية.

6- مناقشة وتحليل نقدي:

6-1 التحليل المقارن بين البيئة الجامعية والمدرسية:

الجدول 3: مقارنة بين تحديات الرفاهية في البيئة الجامعية والمدرسية

المحور	البيئة الجامعية	البيئة المدرسية
مصادر الضغط الرئيسية	البحث العلمي، النشر، التقييم الأكاديمي	الحصص اليومية، التعامل مع الأحداث السلوكية، الامتحانات
طبيعة التفاعل	تفاعل أكاديمي مع طلبة بالغين	تفاعل تربوي مع قاصرين
الاستقلالية	استقلالية أكاديمية عالية	استقلالية محدودة بمنهجية رسمية
فرص التطوير	فرص بحثية وتأهيلية متنوعة	فرص محدودة للتكوين
الأجر والتقدير	تباين كبير حسب الدرجة والتخصص	أجر محدود نسبياً
الاحترام الاجتماعي	مكانة اجتماعية مرتفعة	تراجع مكانة المهنة

6-2 التحليل في ضوء النظريات:

يمكن تحليل نتائج المراجعة النظرية في ضوء عدة نماذج:

أولاً: نموذج JD-R - يظهر أن العاملين التربويين يواجهون مطالب وظيفية مرتفعة (ضغط العمل، التعامل مع المشكلات، التقييم) مقابل موارد وظيفية متفاوتة (الدعم الإداري، الاستقلالية، فرص التطوير).

ثانياً: نموذج العقد النفسي - يكشف عن فجوة بين توقعات العاملين التربويين (الأمان الوظيفي، التقدير، الترقية) وما تقدمه المؤسسات فعلياً.

ثالثاً: نموذج العدالة التنظيمية -يظهر أن العدالة التوزيعية والإجرائية تلعب دوراً محورياً في تحديد مستوى الرفاهية.

3-6- القيود والتحديات:

يجب الاعتراف بعدة قيود:

- غياب دراسات ميدانية في السياق العربي والجزائري.
- صعوبة قياس الرفاهية النفسية بشكل موضوعي.
- التباين الثقافي في مفاهيم الرفاهية.
- التحديات الاقتصادية التي تحد من إمكانية تطبيق برامج الرفاهية.

7- الخاتمة والتوصيات:

في ضوء ما تقدّم، يتبيّن أن الرفاهية النفسية في بيئة العمل التربوي لا تتحقق إلا من خلال توافر مجموعة من الشروط والعوامل المترابطة، من أهمها:

- أن يكون العمل التربوي ذا معنى وقيمة للفرد، يتيح له الإبداع وتحقيق الذات.
- وجود علاقات اجتماعية إيجابية قائمة على الاحترام والدعم المتبادل بين الزملاء والرؤساء.

- توفير بيئة عمل مريحة وآمنة خالية من مصادر التوتر والمخاطر المهنية.
- العدالة في الأجور، وفرص الترقية، ونظام الحوافز والتقدير المعنوي.
- توفير فرص التكوين المستمر والتطوير المهني.
- احترام الاستقلالية المهنية والأكاديمية.

وعندما تتوافر هذه الشروط، تتحقق الصحة النفسية والرفاهية في العمل التربوي، مما ينعكس إيجاباً على رضا العاملين، وولائهم المؤسسي، وإنتاجيتهم التعليمية، وبالتالي على جودة الحياة في المحيط التربوي بصفة عامة.

فالاهتمام بالرفاهية النفسية داخل المحيط التربوي ليس ترفاً تنظيمياً، بل هو ضرورة لضمان الاستقرار المهني والإبداع الفكري وتحقيق الفعالية التنظيمية. فالمعلم والأستاذ الجامعي اللذان يتمتعان بالرفاهية النفسية هما أكثر قدرة على الإبداع البيداغوجي، وأكثر تحفيزاً للمتعلمين، وأكثر التزاماً بمهنتهما.

المراجع المعتمدة:

- الصاوي، م.، والغرابي، ع. (2021). الرفاهية النفسية والسعادة: دراسة تحليلية. دار الفكر العربي.
- العامري، ع. (2017). الرفاهية النفسية في بيئة العمل التربوي. مجلة العلوم التربوية.
- بابيكور، س. (2014). معجم المصطلحات النفسية. مكتبة الأنجلو المصرية.
- شعبان، م. (2020). الرفاهية النفسية والتنمية البشرية. دار المعرفة الجامعية.
- عبد الشكور، س. (2020). الرفاهية في العمل التربوي: من التصور إلى التطبيق. مجلة البحوث التربوية.
- مانع، ع.، وبهراوة، س. (2021). عناصر الرفاهية في العمل. مجلة العلوم الإنسانية.
- مشورر، ع.، وبوثلجة، م. (2020). الرفاهية النفسية في العمل: المؤشرات والاستراتيجيات. مجلة العلوم الإنسانية.
- هلاي، م. (2020). السعادة والرفاهية النفسية. دار الفكر العربي.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2019). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Brill Sense.
- Argyris, C. (1960). *Understanding organizational behavior*. Dorsey Press.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Psychology Press.
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. L. H., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425–445. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.425>
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hénard, F., & Roseveare, D. (2012). *Fostering quality teaching in higher education: Policies and practices*. OECD.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222. <https://doi.org/10.2307/3090197>

Locke, E. A. (2002). Setting goals for life and happiness. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 299–312). Oxford University Press.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>

Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.

Octave, P. (2019). *Bien-être au travail et performance*. Dunod.

Shapiro, S. L., Schwartz, G. E., & Santerre, C. (2006). Meditation and positive psychology. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 1267–1278). Oxford University Press.

Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior: A new look at the interface between nonwork and work. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 518–528. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.3.518>

Véronique, B. (2010). *Le bien-être au travail: Des origines à la pratique*. L'Harmattan.

Winefield, A. H., Boyd, C., Saebel, J., & Pignata, S. (2008). Job stress in university staff: An Australian research study. Australian Academic Press.



أثر تكنولوجيا المعلومات في تطوير الأداء الوظيفي لرؤساء الأقسام
بكلية التربية في جامعة جازان

**The Impact of Information Technology on Developing the Job
Performance of Department Heads at the College of Education,
Jazan University**

أ.د. سليمان صبرينة، جامعة قسنطينة 2، الجزائر.

¹ sabrina.slimani@univ-constantine2.dz

د. نادية آدم إدريس جبريل، جامعة جازان، المملكة العربية السعودية،

nadilak734@gmail.com

تاريخ النشر: 2025-02-05

تاريخ المراجعة: 2024-12-25

تاريخ استلام المقال: 2024-10-03

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات في تطوير الأداء الوظيفي لدى رؤساء الأقسام بكلية التربية بجامعة جازان، مع تحديد الفروق الإحصائية المنسوبة لمتغيرات (الجنس، الخبرة، الرتبة الأكاديمية). اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة محكمة على عينة عشوائية مكونة من (30) عضواً من أعضاء هيئة التدريس. توصلت النتائج إلى أن توظيف التكنولوجيا يسهم بفاعلية في تحسين الخدمات التعليمية وزيادة كفاءة المخرجات، كما يعزز الثقة المتبادلة في البيئة الإدارية. وأظهرت النتائج دوراً جوهرياً للبرمجيات في دعم اتخاذ القرار وتخطيط العمل بالأقسام. وأوصت الدراسة بضرورة الاستفادة القصوى من التقنيات المتاحة، وتحديث قواعد البيانات بصورة دورية، مع تبسيط أدلة الإجراءات الرقمية لتسهيل العمل الإداري والأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا المعلومات، الأداء الوظيفي، رؤساء الأقسام، جامعة جازان، كلية التربية.

Abstract :

-This study aimed to explore the reality of using information technology (IT) in developing the job performance of department heads at the College of Education, Jazan University. It also sought to identify potential statistical differences based on variables such as gender, experience, and academic rank. The study employed a descriptive analytical approach, utilizing a validated questionnaire distributed to a random sample of 30 faculty members. The results indicated that the integration of technology effectively contributes to improving educational services, enhancing output efficiency, and fostering mutual trust within the administrative environment. Furthermore, the findings highlighted the vital role of software in supporting decision-making processes and departmental work planning. The study recommended maximizing the utilization of available technologies, periodically updating departmental databases, and simplifying digital procedure manuals to facilitate administrative and academic workflows.

Keywords: Information Technology, Job Performance, Department Heads, Jazan University, College of Education.

مقدمة:

يعد العصر الحالي عصر التحولات الجذرية الكبرى، حيث تتسارع فيه التغيرات الناجمة عن التقدم العلمي والتكنولوجي المتلاحق، مما فرض على المنظومات التربوية ضرورة مواكبة هذه التحولات لضمان استمرارية فاعليتها في مواجهة تحديات "انفجار المعلومات"، وتزايد أعداد المتعلمين، وتجاوز عقبات المسافات الجغرافية. وقد أفضت هذه الديناميكية إلى ابتكار أنماط وطرائق تعليمية غير تقليدية، برز منها "التعلم الإلكتروني" كخيار استراتيجي يعزز من بيئات البحث والتطوير الذاتي، ويجعل من العالم قرية معرفية صغيرة تتيح تبادل الخبرات العابرة للحدود (الموسى والمبارك، 2005م).

وفي هذا السياق، لم تعد تكنولوجيا المعلومات مجرد خيار تكميلي، بل أصبحت عاملاً حاسماً في نجاح أو فشل المنظمات المعاصرة؛ إذ تتبوأ مكانة مركزية كمورد سيادي للمؤسسة، وأداة حيوية لتنسيق العمليات الإدارية، ودعم اتخاذ القرارات الرشيدة بناءً على معطيات دقيقة، فضلاً عن كونها جسر اتصال فعال بين الوحدات التنظيمية والبيئة الخارجية. ويؤكد الباحثون أن التحول التقني المتسارع في البرمجيات وشبكات الاتصال يفرض على المؤسسات، وبخاصة الأكاديمية منها، الاستثمار الكثيف في تكنولوجيا المعلومات لضمان البقاء في بيئة تنافسية عالمية (شقو وآخرون، 2010م).

ويتنامى دور تكنولوجيا المعلومات في صياغة الحاضر واستشراف المستقبل وبناء مجتمعات المعرفة، حيث أصبحت متطلباً أساسياً لتحديث الأنظمة وتطويرها في القرن الحادي والعشرين (الزيودي، 2012م). ويرتبط هذا التطور التقني بشكل وثيق بالعنصر البشري؛ إذ إن الوصول إلى أداء وظيفي متميز يظل مرهوناً بمدى توفر مستوى مقبول من الرضا الوظيفي، والعدالة المادية والمعنوية، والبيئة التقنية المحفزة (جاد الرب، 2010م).

إن الأداء الوظيفي يمثل المحصلة النهائية للنشاط المؤسسي على مستوى الفرد والمنظمة، وهو يعكس ليس فقط قدرات المرؤوسين، بل ودوافع ومهارات القادة والرؤساء أيضاً (الشريف، 2004م). وتتضاعف أهمية هذا الأداء في المؤسسات الجامعية التي تسعى دوماً لتحديد نوعية وكفاءة الكادر الأكاديمي، واستثمار إمكانياتهم وتطويرها بما يتواءم مع متطلبات التميز الرقعي

(العبادي والطائي والأسدي، 2008 م). وفي ضوء رؤية المملكة 2030، تبرز الحاجة الماسة لتمكين رؤساء الأقسام كقيادات ميدانية من أدوات التكنولوجيا لتحقيق الرقابة التنظيمية ورفع كفاءة الأداء الأكاديمي.

1. مشكلة البحث:

تتبلور مشكلة البحث في ظل الفجوة القائمة بين "التوقعات الاستراتيجية" للتحول الرقمي و"الممارسة الميدانية" في الأقسام الأكاديمية. فبينما تؤكد تقارير منظمة اليونسكو (2025) أن حوالي 74% من سكان العالم يستخدمون الإنترنت حالياً، مما جعل الكفايات الرقمية متطلباً سيادياً للقيادات الأكاديمية، تشير دراسات البنك الدولي (2024) إلى أن الاعتماد على "الذكاء الاصطناعي الصغير" والأتمتة بات أمراً ضرورياً لتقليل الأخطاء البشرية في المهام الإدارية المعقدة. وبالرغم من هذا الزخم العالمي، إلا أن مراجعة الأدبيات السابقة تكشف عن تباين واضح في مستوى التطبيق؛ حيث أكدت دراسة (Jiangmei & Ghasemy, 2025) أن النجاح في دمج تكنولوجيا المعلومات يعد ركيزة أساسية لرفع كفاءة الأداء التشغيلي في حقبة ما بعد الجائحة، وهو ما ذهب إليه (Gurr, 2023) باعتبار التكنولوجيا حجر الزاوية في تعزيز فاعلية القيادة التربوية واتخاذ القرارات القائمة على البيانات. وفي المقابل، نجد أن الدراسات العربية تعكس تحديات بنيوية؛ إذ أشارت دراسة العلي (2016) إلى أن مستوى الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام لا يزال "بدرجة متوسطة"، بينما أرجعت دراسة متولي (2011) هذا القصور إلى افتقار المؤسسات للموارد البشرية المدربة ولرؤية استراتيجية واضحة للاستثمار التقني. ومن جانب آخر، يبرز البعد الإنساني كمتغير حاسم؛ حيث ربطت دراسة عبده والإبراهيم (2018) بين الأداء الوظيفي والذكاء الانفعالي، في حين أكدت دراسة (Al-Ansari & Alshare, 2019) أن دعم الإدارة وتدريب الكادر الأكاديمي هما المحركان الأساسيان للانخراط الرقمي وجودة الأداء المؤسسي. وعند إسقاط هذه المعطيات على واقع الأقسام الأكاديمية، نجد أن "رئيس القسم" يواجه أعباءً روتينية متزايدة قد تعيق دوره القيادي، وهو ما أكدته دراسة (Ali & Fayid, 2022) من أن الأدوات الرقمية هي السبيل الوحيد لتحسين تنفيذ المهام الإشرافية ومنح القادة مرونة أكبر. وفي سياق جامعة جازان، تأتي هذه الدراسة تزامناً مع الخطة الاستراتيجية للجامعة (2020-2025) التي تستهدف تحقيق تحول رقمي شامل، حيث تم إطلاق مبادرات نوعية مثل "مبادرة أتمتة الخدمات" و"مبادرة رقمنة المقررات". هذا التوجه المؤسسي

يسعى لردم الفجوة بين التوقعات الاستراتيجية والممارسة الميدانية، خاصة وأن تقارير منظمة اليونسكو (2025) تؤكد أن الكفايات الرقمية باتت مطلباً سيادياً للقيادات الأكاديمية لضمان استمرارية فاعلية المنظومات التربوية في مواجهة التحديات العالمية.

الأثر المتوقع على تطوير الأداء الوظيفي	الركيزة الاستراتيجية في جامعة جازان
تمكين القادة من أدوات حديثة لتتبع الجودة الأكاديمية.	ريادة التعليم الإلكتروني والابتكار الرقمي
تقليل الهدر في الوقت والجهد والتركيز على المهام الإشرافية.	أتمتة الخدمات الإدارية والتعاملات الحكومية
ضمان سرعة تدفق البيانات ودقة المعلومات المستخرجة.	تطوير البنية التحتية لتقنية المعلومات
رفع جاهزية رؤساء الأقسام للتعامل مع الأنظمة المتطورة.	بناء قدرات الكوادر الوطنية والمهارات الرقمية

ومن هنا تبرز الحاجة الماسة لاستقصاء هذا اثر في بيئة جامعية سعودية ناشئة كجامعة جازان، تسعى لتحقيق الرقابة التنظيمية وفق رؤية 2030، وهو ما يضعنا أمام التساؤل الجوهرى التالي: : ما دور تكنولوجيا المعلومات في تطوير الأداء الوظيفي لدى رؤساء الأقسام بكلية التربية بجامعة جازان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ " وينبثق عن هذا السؤال التساؤلات الفرعية الآتية :

- ما الأسس النظرية التي تربط استخدام تكنولوجيا المعلومات بتطوير الأداء الوظيفي في الفكر الإداري التربوي؟
- ما واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات في العمليات الإدارية والأكاديمية بكلية التربية بجامعة جازان؟
- ما مدى مساهمة تكنولوجيا المعلومات في رفع كفاءة ممارسات رؤساء الأقسام من منظور الهيئة التدريسية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) = ألفا في تقديرات أفراد العينة لدور التكنولوجيا تعزى لمتغيرات) الجنس، الخبرة، الرتبة الأكاديمية؟

2. أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من المكانة المرموقة للتعليم العالي كقاطرة للتنمية الشاملة، حيث يساهم في بلورة ملامح المجتمع حاضراً ومستقبلاً السامرائي، 2003 م. (كما تبرز الأهمية التطبيقية في كون

رؤساء الأقسام يمثلون القيادة الوسيطة المسؤولة عن إنجاح العملية التربوية وتحقيق التكامل بين تطلعات الإدارة العليا واحتياجات أعضاء هيئة التدريس والطلاب، خاصة في ظل التحول الرقمي الشامل الذي تشهده جامعة جازان حالياً.

3. مصطلحات الدراسة:

1.3. تكنولوجيا المعلومات: تعرف بأنها منظومة متكاملة من الأدوات والتقنيات (عتاد، برمجيات وسائط تخزين، شبكات اتصال) التي تستخدمها نظم المعلومات لمعالجة البيانات وتحويلها إلى معرفة ذات قيمة (ياسين، 2009 م) وتتميز بالسرعة الفائقة والدقة المتناهية، مما يقلل الهدر في الوقت والجهد والمال .

2.3. الأداء الوظيفي: يمثل الأثر الصافي لجهود الفرد، وهو نتاج للتفاعل بين الجهد المبذول والقدرات الشخصية، وإدراك الدور الوظيفي (سلطان، 2004 م؛ محمد، 2005 م). وفي العصر الرقمي، أصبح الأداء مرتبطاً بمدى التمكن من الكفايات التقنية التي تسهل إنجاز المهام بفاعلية (الحوامدة والفهداوي، 2002 م).

الإطار النظري:

1. تكنولوجيا المعلومات (المفهوم، الأهمية، الخصائص) :

تباين الرؤى حول تكنولوجيا المعلومات باختلاف الميادين المطبقة فيها. فمن الناحية الاشتقاقية تعود كلمة (Technology) إلى أصل يوناني مكون من شقين (Techno) وتعني الفن أو المهارة، و (Logy) وتعني العلم أو الدراسة، لتصبح في مجملها "علم المهارات الفنية" (قنديلجي والسامرائي، 2002). ويشير الباحثون إلى تداخل هذا المصطلح مع نظم المعلومات؛ حيث يرى البكري (2003) أنها الأداة التي تخلق رقابة فعالة على أنشطة التنظيم وتضمن تلاحمه.

وتبرز أهمية تكنولوجيا المعلومات اليوم في ظل إحصائيات عالمية تشير إلى أن حوالي 6 مليارات نسمة) ما يعادل 74% من سكان العالم (سيستخدمون الإنترنت بحلول عام 2025، مما يجعل التحول الرقمي قدراً لا مفر منه للمؤسسات التعليمية. وتعد الحواسيب الركيزة الأساسية لهذه التكنولوجيا لتمييزها بالسرعة الفائقة في معالجة البيانات، والدقة المتناهية، والقدرة العالية على

التخزين والاسترجاع (جراتات وآخرون، 2009). اين تحقق تكنولوجيا المعلومات فوائد استراتيجية للمنظمات تشمل نحددها في :

- الكفاءة التشغيلية : تقليل التكاليف والحد من البيروقراطية الورقية.
 - دعم القرار : توفير معلومات مختصرة ودقيقة في الوقت المناسب.
 - التنافسية : مواكبة التطورات العالمية في جودة الخدمات.
 - الاستشراف المستقبلي : المساعدة في التنبؤ باحتياجات المؤسسة واتخاذ الاحتياطات اللازمة.
- كما تتميز المعلومات الناتجة عن هذه التقنيات بخصائص جوهرية كالدقة، والتوقيت المناسب والصلاحيّة، والموضوعية، وسهولة المنال قنديلجي والسامرائي.(2002)

2. مكونات ووظائف تكنولوجيا المعلومات

تتألف منظومة التكنولوجيا من عتاد وشبكات اتصال، (Hardware)، وبرمجيات (Software)، بالإضافة إلى العنصر البشري" الذي يعد المحرك الأساسي لهذه المنظومة(الهاشي، 2003؛ السالبي والدباغ، 2000). وتؤدي هذه المنظومة وظائف حيوية تبدأ بالحصول على البيانات، ثم معالجتها لتحويلها إلى معلومات تفصيلية(نصوص، أصوات، صور)، وصولاً إلى توليد المعرفة التي تدعم العمل الإداري. (الدليحي، 2006)

3. الأداء الوظيفي (المفهوم والعناصر)

يعبر الأداء الوظيفي عن الأثر الصافي لجهود الفرد، وهو نتاج للتفاعل بين الجهد المبذول والقدرات الشخصية وإدراك الدور، ويقاس الأداء بالنتائج المحققة فعلياً وليس بمجرد الطاقة المبذولة. وفي القطاع الأكاديمي، تظهر تقارير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أن فاعلية القيادة) رؤساء الأقسام (ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنسب إكمال الطلاب (OECD 2024) لدرجاتهم العلمية، حيث تسهم القيادة الفعالة في تقليل فجوات الأداء الأكاديمي. وتتمثل عناصر الأداء في (الحسيني، 2003) :

- المعرفة الوظيفية :امتلاك المهارات الفنية والمهنية.
- نوعية العمل :البراعة والتنظيم وتجنب الأخطاء.
- كمية الإنجاز :سرعة ومقدار العمل المنجز في الظروف العادية.

— المثابرة: الجدية وتحمل المسؤولية.

4. العلاقة بين تكنولوجيا المعلومات والأداء الوظيفي

تؤدي التكنولوجيا دوراً محورياً في رفع كفاءة الأداء عبر تحسين العمليات الروتينية، مما يمنح القادة رؤساء الأقسام (وقتاً أكبر للتخطيط الاستراتيجي) القضاة، (2007) وتشير دراسات حديثة (2024) إلى أن 92% من الأكاديميين يستخدمون الآن أدوات الذكاء الاصطناعي والتقنيات الرقمية في أعمالهم، مما يرفع من جودة المخرجات الإدارية والتعليمية بشكل ملحوظ. كما تسهم الرقمنة في تعزيز الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي من خلال الشفافية وسهولة الوصول للمعلومات.

5. التأسيس النظري للعلاقة بين التكنولوجيا والأداء الوظيفي

تستند العلاقة بين تكنولوجيا المعلومات وتطوير الأداء الوظيفي إلى أطر نظرية رصينة، منها "نظرية قبول التكنولوجيا (TAM)" التي تفترض أن قبول الفرد لاستخدام التقنية يعتمد على تصورات حول "المنفعة المدركة" و"سهولة الاستخدام". فعندما يدرك رئيس القسم أن النظام الرقمي سيعزز من إنتاجيته ويقلل من أخطائه الإدارية، يزداد ميله لتبني هذه التقنية كممارسة يومية. وتتكامل هذه الرؤية مع "نظرية ملاءمة المهمة للتكنولوجيا (TTF)"، والتي تشير إلى أن التأثير الإيجابي للتكنولوجيا على الأداء لا يحدث إلا إذا كانت خصائص التكنولوجيا تتوافق تماماً مع متطلبات المهام الوظيفية التي يؤديها الفرد.

الإطار المنهجي والإجراءات الميدانية:

1. منهج الدراسة:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم جمع المادة العلمية اللازمة للتعرف على الجوانب النظرية لموضوع الدراسة وذلك من خلال الاعتماد على مختلف الكتب والمنشورات العلمية السابقة، والاعتماد على التحليل لاستخلاص العلاقة بين متغيرات الدراسة من خلال دراسة ميدانية لإسقاط المفاهيم النظرية على أرض الواقع في المؤسسة محل الدراسة.

2. عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من 30 عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة جازان، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية متجانسة من حيث الانتماء لكنها متباينة حيث أعطت لفئة "أستاذ مساعد" هي الأكثر تمثيلاً في العينة بنسبة 50 ، تليها فئة "محاضر" بنسبة 30% ، بينما يغلب

على العينة أصحاب الخبرة المتوسطة من 5 إلى 9 سنوات بنسبة تقارب 47. إن هذا التمرکز يعطي للنتائج صبغة "شبابية/معاصرة"؛ حيث إن الفئات الأكثر تمثيلاً هي التي تقود العمل الإداري في الأقسام حالياً.

3. أداة الدراسة :

تم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات في هذا المبحث حيث شملت الاستبانة ثلاث محاور رئيسية: يتناول المحور الأول المتغيرات الشخصية والوظيفية للمبحوثين والمحور الثاني الذي يقيس مدى استخدام تكنولوجيا المعلومات في تطوير الأداء الوظيفي لكلية التربية (من 01 إلى 12)، أما المحور الثالث فتمثل في مدى استخدام رؤساء أقسام كلية التربية لتكنولوجيا المعلومات (من 25 إلى 42).

1.3. صدق وثبات أداة الدراسة: للتأكد من مدى صلاحية الاستبيان والوقوف على درجة صدقه الداخلي والمنطقي ووضوح أسئلته، تم إخضاعه لاختبار الموثوقية من الناحية العلمية والإحصائية، حيث تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach 's Alpha) بالاستعانة ببرنامج spss لمعرفة ثبات الأداة واتساقها الداخلي ، يقدر ب (0.85) وهي قيمة أكبر من (0.6) ومنه فإن أداة القياس تتمتع بالثبات فيما يخص عينة الدراسة ويمكن قبولها للتحليل، بحكم أنها تجاوزت الحد الأدنى المعمول به في مثل هذه الدراسات،

الأساليب الإحصائية المعتمدة: تم الاعتماد على البرنامج الإحصائي spss في تحليل البيانات ومعالجتها والتي تمثلت في مقاييس الإحصاء الوصفي (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية)

4. عرض وتحليل نتائج الدراسة:

5. تحليل المحور الأول: مدى استخدام تكنولوجيا المعلومات في تطوير الأداء:

جدول 1- حول توزيع استجابات افراد الموجبة والسالبة

رقم العبارة	المعيار	موافق (%)	محايد (%)	غير موافق (%)	الاتجاه العام
1	تسهم التكنولوجيا في تحسين الخدمات وزيادة كفاءتها	100%	0%	0%	مرتفع جداً
2	أدت التكنولوجيا المستخدمة في الأقسام إلى تطويرها	100%	0%	0%	مرتفع جداً
3	أحدثت التكنولوجيا تطوراً متميزاً في الأقسام	90%	10%	0%	مرتفع
4	ساهمت التكنولوجيا في رفع القدرة على مواجهة المواقف	100%	0%	0%	مرتفع جداً
5	وفرت التكنولوجيا قواعد معلومات مهمة للقسم	90%	10%	0%	مرتفع
6	ساهم استخدام التكنولوجيا في اختيار عناصر بشرية مؤهلة	96.6%	3.4%	0%	مرتفع جداً
7	استخدام التكنولوجيا يعمل على زيادة مخرجات التعلم	100%	0%	0%	مرتفع جداً
8	استخدام الأجهزة التقنية يقلل من حالات التهرب في العمل	93.3%	6.7%	0%	مرتفع
9	تعزز التكنولوجيا الثقة بين رئيس القسم والموظفين	100%	0%	0%	مرتفع جداً
10	تساهم البرمجيات في دعم اتخاذ القرارات وحل المشاكل	96.6%	3.4%	0%	مرتفع جداً
11	دقة وتنوع قواعد البيانات يسهم في تخطيط العمل	100%	0%	0%	مرتفع جداً
12	يتم تحديث قاعدة البيانات بشكل مستمر	80%	20%	0%	متوسط

5.1. تعليق على الجدول رقم 1 :

تظهر النتائج في الجدول (1) إجماعاً مطلقاً بنسبة 100 % في 6 فقرات أساسية على أهمية التكنولوجيا في تحسين الخدمات، تطوير الأقسام، رفع القدرة على مواجهة المواقف، وزيادة مخرجات التعلم ممثلة في (1، 2، 4، 7، 9، 11). إن هذا الإجماع يعكس مدى الوعي الجمعي لدى أعضاء هيئة التدريس بأن تكنولوجيا المعلومات لم تعد مجرد أداة مساعدة، بل أصبحت "بيئة عمل" متكاملة تضمن مصداقية العمل الأكاديمي وتزيد من قدرة القسم على مواجهة

التحديات الإدارية المعاصرة وتجسد نجاح البنية التحتية التقنية في جامعة جازان في تلبية تطلعات أعضاء هيئة التدريس. واللافت للنظر أن عبارة "زيادة الثقة بين رئيس القسم وأعضاء هيئة التدريس" حصلت على موافقة 100%، مما يشير إلى أن التكنولوجيا تضيف طابعاً على الممارسات الإدارية. وهذا يفسر الأثر النفسي والاجتماعي للتحويل الرقمي؛ حيث إن الأنظمة الرقمية تضمن "العدالة الإدارية" عبر أتمتة العمليات وجعل المعلومات متاحة وشفافة، مما يقلل من مساحات التأويل أو الانحياز البشري.

ومع ذلك، تبرز العبارة رقم (12) "يتم تحديث قاعدة البيانات بشكل مستمر" كأقل العبارات موافقة بنسبة 80%، مع وجود 20% من المحايدين كما هو موضح في الجدول. هذه النتيجة تمثل "فجوة استدامة": فبينما يقر الجميع بأهمية التكنولوجيا، تظل العمليات اللوجستية والفنية المرتبطة بتغذية الأنظمة بالبيانات الحية تمثل تحدياً. إن عدم التحديث المستمر لقواعد البيانات قد يؤدي إلى اتخاذ قرارات مبنية على معلومات متقادمة، مما يعطل فاعلية التخطيط الأكاديمي الاستراتيجي ويضعف من قيمة النظام التقني برمته.

جدول 2- حول توزيع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الرتبة	رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح (من 3)	الانحراف المعياري (مصحح)	درجة توافق
1	1	3.00	0.00	مرتفعة جداً
2	2	3.00	0.00	مرتفعة جداً
3	4	3.00	0.00	مرتفعة جداً
4	7	3.00	0.00	مرتفعة جداً
5	11	3.00	0.00	مرتفعة جداً
6	9	3.00	0.00	مرتفعة جداً
7	10	2.97	0.18	مرتفعة جداً

الرتبة	رقم العبارة	المتوسط الحسابي المرجح (من 3)	الانحراف المعياري (مصحح)	درجة التوافق
8	6	2.97	0.18	مرتفعة جداً
9	8	2.93	0.25	مرتفعة
10	3	2.90	0.31	مرتفعة
11	5	2.90	0.31	مرتفعة
12	12	2.80	0.41	مرتفعة

2.1. تعليق على الجدول 2:

يتضح أن جميع العبارات تقع في فئة "الدرجة المرتفعة" (أكبر من 2.33) وفق معايير مقياس ليكرت الثلاثي المصحح. إن الانحراف المعياري لست عبارات بلغ (0.00)، وهو ما يعني "تجانس تام" في آراء العينة؛ أي أن جميع المشاركين الـ 30 اختاروا خيار "موافق" دون استثناء. هذه القيمة الصفرية للانحراف المعياري في عبارات مثل "تحسين الخدمات" و"زيادة مخرجات التعلم" تعزز من موثوقية النتائج وتؤكد أن التكنولوجيا أصبحت "ثقافة مؤسسية" راسخة في كلية التربية. أما العبارة رقم (12) المتعلقة بـ "تحديث البيانات"، فرغم أنها حصلت على أقل متوسط (2.80) وأعلى انحراف معياري (0.41)، إلا أنها لا تزال تقع ضمن المدى المرتفع، مما يعكس طموحاً أكاديمياً نحو الكمال التقني مع وجود تفاوت طفيف في تقييم سرعة هذا التحديث بين الأقسام المختلفة.

6. تحليل المحور الثاني واقع ممارسات رؤساء الأقسام للتقنية:

جدول 3- حول توزيع استجابات افراد الموجبة و السالبة

رقم العبارة	العبارة	موافق (%)	محايد (%)	غير موافق (%)	الاتجاه العام
1	يستخدم الحاسوب لتقديم الخدمات للبيئة التدريسية	100%	0%	0%	مرتفع جداً
2	يستخدم التقنية لمعالجة إخفاقات العمل بالقسم	85.7%	14.3%	0%	مرتفع
3	يستخدم التقنية في زيادة وتطوير أداء البيئة	100%	0%	0%	مرتفع جداً

رقم العبارة	العبارة	موافق (%)	معايد (%)	غير موافق (%)	الاتجاه العام
4	يستخدم التقنية لضمان مصداقية العمل	100%	0%	0%	مرتفع جداً
5	تقلل الأجهزة التقنية من الوقت المطلوب للعمل	96.7%	3.3%	0%	مرتفع جداً
6	يستخدم التقنية للاستجابة لتزايد أعباء العمل	90%	6.7%	3.3%	مرتفع
7	يوفر برامج تدريبية تقنية للبيئة التدريسية	93.7%	0%	6.3%	مرتفع
8	يستخدم برمجيات لتقديم خدمات جيدة للطلاب	95.6%	4.4%	0%	مرتفع جداً
9	يعتمد على برمجيات ذات تصميم عالي	90.6%	9.4%	0%	مرتفع
10	يستخدم برمجيات بسيطة متاحة للبيئة التدريسية	90.3%	9.7%	0%	مرتفع
11	يستفيد من البرمجيات في التخطيط والتقارير	97%	3%	0%	مرتفع جداً
12	يقود دليل إجراءات لاستخدام البرمجيات	86.1%	13.9%	0%	مرتفع
13	يستخدم إجراءات بسيطة في تشغيل البرمجيات	96.7%	0%	3.3%	مرتفع جداً
14	يحدث الإجراءات باستمرار لتلائم البرمجيات	96.8%	0%	3.2%	مرتفع جداً
15	يواكب تطور أجهزة تكنولوجيا المعلومات	78.6%	17.9%	3.5%	متوسط
16	يستخدم الإنترنت للاتصال بالبيئة التدريسية	76.7%	10%	13.3%	متوسط
17	يعرض خطوات تقديم الخدمات إلكترونياً	89.6%	7%	3.4%	مرتفع

التعليق على جدول 3 :

تكشف البيانات في الجدول (3) عن "فجوة رقمية" بين الرغبة في استخدام التقنية وبين البنية التحتية والاتصال الرسمي. فبينما يوافق 100% على استخدام الحاسوب والتقنية لتطوير الأداء وضمان المصداقية، نجد أن نسبة مواكبة تطور الأجهزة (78.6%) واستخدام الإنترنت للاتصال (76.7%) سجلتا أقل القيم. هذه النتيجة تشير إلى أن رؤساء الأقسام يعانون من "تقادم الأجهزة" أو ضعف في "ثقافة الاتصال الرسمي الرقمي". إن وجود 13.3% من المعارضين لاستخدام الإنترنت في الاتصال يوحي بأن بعض الأقسام لا تزال تعتمد على التعاميم الورقية أو

التواصل المباشر، وهو ما يتعارض مع توجهات الجامعة نحو "الأتمتة الشاملة". كما أن انخفاض نسبة توفير دليل الإجراءات (86.1%) يؤكد الحاجة الماسة لتبسيط وتوحيد العمليات الإدارية رقمياً لضمان عدم ضياع الجهود. وبحاجة لمزيد من المرونة في "تحديث الأطر الإدارية" لتواكب التطور التقني المتسارع، وهو ما يتفق مع التوجهات العالمية الداعية إلى "الرشاقة التنظيمية" في الإدارة الجامعية.

جدول 4- حول توزيع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الرتبة	رقم العبارة	المتوسط المرجح (من 3)	الانحراف المعياري (مصحح)	درجة التقدير
1	4	3.00	0.00	مرتفعة جداً
2	1	3.00	0.00	مرتفعة جداً
3	3	3.00	0.00	مرتفعة جداً
4	11	2.97	0.17	مرتفعة جداً
5	5	2.97	0.18	مرتفعة جداً
6	14	2.94	0.23	مرتفعة جداً

الرتبة	رقم العبارة	المتوسط المرجح (من 3)	الانحراف المعياري (مصحح)	درجة التقدير
7	8	2.91	0.28	مرتفعة جداً
8	13	2.90	0.30	مرتفعة جداً
9	7	2.87	0.34	مرتفعة
10	12	2.86	0.35	مرتفعة
11	9	2.81	0.39	مرتفعة
12	6	2.80	0.41	مرتفعة
13	10	2.78	0.42	مرتفعة
14	2	2.76	0.43	مرتفعة
15	17	2.72	0.45	مرتفعة
16	15	2.65	0.51	مرتفعة
17	16	2.53	0.61	مرتفعة

تعليق على الجدول 4 :

يؤكد المتوسط العام للمحور الثاني (حوالي 2.87) أن رؤساء الأقسام يمارسون أدوارهم التقنية بدرجة "مرتفعة". احتلال العبارة رقم (4) "ضمان مصداقية العمل" المركز الأول بمتوسط (3.00) وانحراف (0.00) يبرهن على أن التكنولوجيا أصبحت "حارساً للنزاهة الإدارية" في الكلية. إن غياب التششت في هذه العبارة يعني أن جميع أعضاء هيئة التدريس يثقون في أن استخدام التكنولوجيا يمنع التلاعب ويضمن دقة المخرجات.

أن "استخدام الإنترنت للاتصال الرسمي" سجل أقل القيم بمتوسط (2.53) وانحراف معياري مرتفع (0.61). هذا الارتفاع في التششت يعكس "عدم تجانس" في الممارسات القيادية؛ فبينما يتبنى بعض الرؤساء أنظمة تواصل متطورة، لا يزال البعض الآخر يعتمد على الأنماط التقليدية أو الورقية في التواصل الرسمي، وهو ما يحد من سرعة تدفق المعلومات وأرشفة القرارات.

كما أن انخفاض نسبة "مواكبة تطور الأجهزة" (78.6%) يشير إلى وجود تحديات لوجستية تتعلق بـ "تقادم البنية التحتية" في بعض المكاتب الإدارية، أو تأخر في دورات التحديث التقني. وبالربط مع توجهات البنك الدولي (2024)، فإن الاستثمار في "العتاد (Hardware)" لا يقل أهمية عن الاستثمار في "البرمجيات (Software)"، حيث إن الأجهزة القديمة تعيق تشغيل الأنظمة الحديثة التي تتطلب سرعات معالجة عالية، مما يولد إحباطاً لدى القادة ويقلل من حماسهم لاستخدام التقنية.

5. تفسير النتائج ومناقشتها:

عند إسقاط نتائج هذه الدراسة على الأدبيات السابقة، نجد تحولاً ملموساً في مستوى التمكين الرقمي. فبينما أشارت دراسة العلي (2016) إلى أن مستوى الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام في الجامعات العربية لا يزال "بدرجة متوسطة"، تكشف نتائج جامعة جازان الحالية عن تجاوز هذه العتبة نحو "الدرجة المرتفعة". هذا التقدم يعزى بشكل مباشر إلى الدعم الاستراتيجي المتمثل في رؤية 2030، والتي وفرت الإطار المالي والتشريعي للتحول الرقمي الشامل.

ومع ذلك، تتفق نتيجتنا حول "تحديث البيانات" مع ما ذهب إليه متولي (2011) من أن القصور الإداري يرتبط أحياناً بـ "ثقافة الاستمرارية" وليس بتوفر التقنية ذاتها. وهذا يعني أن التحدي الحالي في جامعة جازان انتقل من "توفير التكنولوجيا" إلى "إدارة التكنولوجيا" وضمان جودة مدخلاتها. وبالنظر إلى دراسة علي وفايدي (2022)، نجد توافقاً تاماً في أن الأدوات الرقمية هي السبيل الوحيد لمنح القادة "المرونة" اللازمة للابتعاد عن الأعباء الروتينية، وهو ما أكدته عينة الدراسة الحالية عبر إجماعها على دور التقنية في تحسين الخدمات التعليمية.

في حين أكدت مفهوم دراسة Jiangmei & Ghasemy, 2025 أن التحول الرقمي هو المحرك الرئيس للكفاءة التشغيلية. وثمنت ما ذهبت إليه (Ali & Fayid, 2022) من أن التكنولوجيا تقلل التهرب من العمل "وتعزز" الثقة والمصداقية تعتبر قفزة نوعية التي سجلت أداءً متوسطاً، مما يبرهن على نجاح الاستثمارات الضخمة في البنية التحتية الرقمية بجامعة جازان) مثل أنظمة Blackboard والأنظمة الإدارية المتكاملة، كما تشير الاتجاهات العالمية، وفقاً لمنظمة اليونسكو والبنك الدولي (2025)، إلى أننا ننتقل من مرحلة "الأتمتة البسيطة" إلى مرحلة "الذكاء الاصطناعي الصغير (Small AI)" والذكاء الاصطناعي التوليدي. هذا التطور يفرض على رؤساء الأقسام في كلية التربية تبني مفاهيم "القيادة الرقمية" التي تتجاوز مجرد استخدام الحاسوب إلى القدرة على تحليل البيانات الضخمة لاتخاذ قرارات استشرافية.

إن النتائج التي كشفت عن فجوة في "الاتصال الرسمي عبر الإنترنت" (76.7%) يمكن معالجتها من خلال تبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تسهل "التفويض الرقمي" وتتبع المهام لحظياً. كما أن التحول نحو "القسم الافتراضي" يتطلب إعادة هندسة العمليات الإدارية بحيث تصبح "الرقمنة" هي الأصل والورق هو الاستثناء، وهو ما ينسجم مع مبادرة جامعة جازان لتقليل الصرف على الورق والطابعات بنسب كبيرة.

بالإضافة إلى ذلك، تبرز الحاجة إلى تعزيز "الأمن السيبراني" كجزء لا يتجزأ من الأداء الوظيفي لرئيس القسم. فمع زيادة الاعتماد على قواعد البيانات الرقمية، تصبح حماية بيانات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس مسؤولية قيادية تتطلب مهارات فنية متقدمة، وهو ما تضمنته الخطة الاستراتيجية للتحول الرقمي بالجامعة. بناءً على النتائج والمناقشة التحليلية، يوصى بتبني خارطة الطريق التالية لتعزيز الأداء الوظيفي لرؤساء الأقسام:

أولاً: التطوير التقني واللوجستي : برنامج "تحديث البيئة الرقمية: (Refresh 2026)" وضع جدول زمني دوري لتحديث عتاد الحاسوب والشبكات في مكاتب رؤساء الأقسام، لضمان توافقها مع الأنظمة الحديثة وسرعات الإنترنت المطلوبة للتعامل مع البيانات الضخمة.

تفعيل "أنظمة الأرشفة والتدقيق الآلي": لضمان التحديث المستمر لقواعد البيانات الأكاديمية دون الاعتماد الكلي على الجهد البشري، مما يقلل من "فجوة البيانات" المرصودة في النتائج.

ثانياً: التطوير الإداري والإجرائي : اعتماد "دليل الإجراءات الرقمية الموحد": تصميم دليل تفاعلي ملزم يحدد مسارات العمل لكافة المهام الإدارية والأكاديمية، لضمان وحدة الممارسة وجودة الأداء بغض النظر عن المتغيرات الشخصية.

إلزامية "الاتصال الرقمي الرسمي": تفعيل البريد الجامعي ومنصات العمل الجماعي كقنوات وحيدة ومعتمدة للتراسل الإداري، مع ربطها بنظام تقييم أداء لرؤساء الأقسام لضمان الامتثال والتوثيق القانوني.

ثالثاً: بناء القدرات والريادة المستقبلية: إطلاق مبادرة "القيادة الرقمية الاستباقية": إخضاع رؤساء الأقسام لبرامج تدريبية متقدمة في "ذكاء الأعمال (BI)" والذكاء الاصطناعي، لتمكينهم من تحليل اتجاهات الأداء الأكاديمي والتنبؤ بالمشكلات قبل وقوعها.

تعزيز ثقافة "الأمن السيبراني القيادي": تدريب القادة على بروتوكولات حماية البيانات والتعامل مع المخاطر الرقمية، بما يضمن سلامة المنظومة المعلوماتية للقسم والكلية.

إن تطبيق هذه التوصيات، مع مراعاة التكامل بين التخطيط الاستراتيجي والممارسة الميدانية، سيؤدي بلا شك إلى نقلة نوعية في الأداء الوظيفي لرؤساء الأقسام بكلية التربية بجامعة جازان، محققاً أعلى مستويات الكفاءة والفعالية بما ينسجم مع طموحات المملكة العربية السعودية نحو التحول الرقمي الشامل وبناء اقتصاد قائم على المعرفة. إن الاستثمار في التكنولوجيا هو في جوهره استثمار في الإنسان وفي جودة المخرجات التي ستقود مستقبل الوطن.

المراجع:

1. البكري، سونيا محمد. (2003) نظم المعلومات الإدارية. الإسكندرية: الدار الجامعية.
2. جاد الرب، سيد محمد. (2010) الاتجاهات الحديثة في إدارة الأعمال. القاهرة: دار شتات للنشر والتوزيع.
3. الحربي، خديجة أحمد. (2003) التطوير التنظيمي وأثره على كفاءة الأداء في المنظمة: دراسة تطبيقية على مدينة جدة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك عبدالعزيز.
4. الحسيني، أحمد عبدالله. (2003) علاقة الإشراف الإداري بكفاءة أداء العاملين: دراسة تطبيقية على المستشفيات العسكرية بمدينة الرياض. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
5. الدليبي، إحسان علاوي. (2006) تحليل علاقة تقانة المعلومات بفاعلية الموارد البشرية وأثرها في بناء الكفايات الجوهرية [أطروحة دكتوراه]. جامعة بغداد.
6. الزبودي، ماجد. (2012) دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنمية المهارات الحياتية لطلبة المدارس الحكومية الأردنية. المجلة العربية لتطوير التفوق، (5)، 86-104.
7. السامرائي، إيمان فاضل. (2003) إدارة التعليم الجامعي. عمان: دار الوراق للنشر والتوزيع.
8. الشريف، طلال عبد الملك. (2004) الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بإمارة مكة المكرمة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
9. شقو، علي وآخرون. (2010) تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الإدارة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
10. العبادي، هاشم، والطائي، يوسف، والأسدي، أفنان. (2008) إدارة التعليم الجامعي: مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر. عمان: دار الوراق.
11. عبده، صفاء محمود، وإبراهيم، عدنان بدري. (2018) الأداء الوظيفي لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية وعلاقته بمهارات الذكاء الانفعالي. دراسات العلوم التربوية، (4)، 45، ملحق 2.
12. العلي، يسرى يوسف. (2016) واقع الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام في كليات العلوم التربوية في الأردن. مجلة دراسات العلوم التربوية، (1)، 43.

13. القضاة، حنان أحمد. (2007) أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات على التطوير الإداري في الجامعات الأردنية الرسمية [رسالة ماجستير غير منشورة]. [جامعة آل البيت.

14. ياسين، سعد غالب. (2009) أساسيات نظم المعلومات الإدارية وتكنولوجيا المعلومات. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

1. Ali, A., & Fayid, M. (2022). The impact of digital leadership on academic performance in Palestinian universities. *Journal of Academic Research*.
2. Gurr, D. (2023). Technology as a cornerstone of educational leadership effectiveness. *Educational Management Administration & Leadership*.
3. Jiangmei, W., & Ghasemy, M. (2025). ICT integration and institutional operational efficiency in higher education. *Computers & Education*.
4. OECD (2025). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. OECD Publishing.
5. UNESCO (2025). *World Education Statistics 2025*. UNESCO Institute for Statistics.
6. World Bank (2024). *Digital Progress and Trends Report 2024*. World Bank Publications.



إستراتيجية حوض السمك ودورها في تعزيز التعلم النشط وتحقيق أهداف التعليم Aquarium strategy and its role in promoting active learning and achieving education goals

أ.د إبتسام غانم، أستاذ التعليم العالي بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي
بسكيكدة، الجزائر

¹ i.ghanem@enset-skikda.dz

تاريخ استلام المقال: 2024-08-02 تاريخ المراجعة: 2024-09-15 تاريخ النشر: 2025-02-05

ملخص:

إن التعلم النشط هو ذلك التعلم الذي يشارك فيه المتعلم مشاركة فعالة في عملية التعلم من خلال قيامه بالقراءة والبحث والاطلاع ومشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية، ويكون فيه المعلم موجها ومرشدا لعملية التعلم، حيث يهدف هذا التعلم لجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية. وتعد إستراتيجية حوض السمك إستراتيجية تدريبية تقوم على مبادئ التعلم النشط، ولها فاعلية كبيرة في مجال التدريس من خلال خلق روح التعاون بين التلاميذ وتنمية فهم طبيعة العلم وعملياته التي تعتمد على التعليم والتدريب الجماعي. وبالتالي فهي تنمي قدرات المناقشة والتحليل و مراقبة الآراء والأفكار ومهارات الاتصال والتواصل بين المعلم وطلابه والطلاب وبعضهم البعض. وتقدم خبرة مباشرة للعملية الجماعية للطلاب من خلال ملاحظة المجموعات الطلابية. فاستخدام الاستراتيجيات النشطة لا يعني تناولها في مقابل استراتيجيات تدريس قديمة أو تقليدية، فهذه الاستراتيجيات ما هي إلا اقتباس أو تطوير للاستراتيجيات القديمة. وهذا لا يعني أن هذه الأخيرة لم تعد صالحة للاستعمال وإنما نضع للمعلمين اختيارات أكثر تجعلهم يأخذون منها ويجربون ما يرونه مناسباً للمتعلمين ولخصوصيات فصولهم الدراسية.

الكلمات المفتاحية: التعلم النشط؛ استراتيجية؛ تدريس؛ حوض السمك؛ تعلم؛ معلم؛ متعلم.

Abstract:

Active learning is that learning in which the learner is actively involved in the learning process through reading, research, familiarization and participation in classroom and classroom activities, in which the teacher is guided and guided by the learning process. This learning aims to make the learner the focus of the educational process.

The aquarium strategy is a teaching strategy based on the principles of active learning and has great effectiveness in teaching by creating a spirit of cooperation among pupils and developing understanding of the nature of science and its processes based on education and group training. It thus develops the capabilities of discussion, analysis, observation of opinions and ideas, communication skills and communication

between the teacher, his students and each other. Direct experience of students' collective process is provided by observing student groups.

Using active strategies does not mean addressing them as opposed to old or traditional teaching strategies, such strategies are only a quotation or development of old strategies. This does not mean that the latter is no longer usable. Rather, we make more choices for teachers to take from them and try what they see fit for learners and the specificities of their classrooms.

Keywords: active learning; Strategy; Teaching; Aquarium; Learn; Teacher; Learner.

مقدمة إشكالية:

يشهد العصر الذي نعيش فيه تطورا كبيرا في المعرفة و التقدم العلمي مما نتج عنه كم كبير من المعلومات والمشكلات التي تواجه الفرد في حياته اليومية و مع تضاعف المعارف العلمية و تزايد مفاهيمها أصبحت جزءا مهما من حياة الإنسان وكان على المناهج الدراسية بصفة عامة و مناهج العلوم بصفة خاصة أن تسير الكم المستمر من التطور نظرا لما تتميز به تلك المناهج من مسايرتها لطبيعة العصر ولاسيما المحتوى العلمي الذي يقدم للطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة، فيجب أن يستمد أصوله من طبيعة العلم وخصائصه وذلك باعتبارهما ركنا أساسيا في التربية العلمية من جهة أخرى نجد إن مدارسنا يسودها نوع من التعليم السلبي الذي يكون فيه الطالب متلقي للمعلومات و لا يتحمل مسؤولية التعلم و لا يبادر بأنشطة بل ينفذ التعليمات التي تصدر إليه من المعلم حيث يجلس الطلاب في صفوف منتظمة من المقاعد يسمعون إلى شرح المعلم أو ينسخون ما يكتب على السبورة و يجيبون على الأسئلة التي يطرحها المعلم وهذا هو التعليم التقليدي و ثمة فرق كبير بين التعلم التقليدي والتعلم الفعال الذي لا يكتفي بالمشاهدة والاستماع للمعلم فكان ينبغي إن يناقش الطلاب المعلومات التي يتعلمونها وأن يربطوا بينها وبين خبراتهم السابقة وأن يقوموا بتطبيقها في حياتهم اليومية. لذلك ظهرت الحاجة إلى التعلم النشط كأداة لسد الفجوة التي تعاني منها التربية العلمية بين النظرية والتطبيق وكنتيجة لحالة الحيرة والارتباك التي يعاني منها المتعلم بعد كل موقف تعليمي تقليدي و يمكن إن تفسر بأنها نتيجة لعدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم كما إن على الطلاب أثناء التعلم النشط أن يادوا أكثر من مجرد الاستماع وعلهم إن يقرأوا و يكتبوا و يناقشوا و يطلعوا بحل المشكلات و يشاركوا في مهام تستثير التفكير ذو المستويات العليا كالتحليل والتركيب والتقويم فان أي استراتيجية تعمل على مشاركة الطلاب في أداء الأشياء والتفكير فيما يقوموا

بتأديته يطلق عليها استراتيجيات معززة لتعلم النشط و تتسع استراتيجيات التعلم النشط في مداها فتشمل الاستراتيجيات النوعية كالتعلم التعاوني والتعلم الإستقصائي والتعلم التشاركي. ومن أهم استراتيجيات التعلم النشط إستراتيجية حوض السمك التي تعد من استراتيجيات التدريس التي تضمن المشاركة والتفاعل النشط بين الطلاب حيث تعتمد على تبادل الأسئلة والآراء المتعددة وتكوين الحوار بين الطلاب ب بعضهم البعض و تقدم خبرة مباشرة للعملية الجماعية لطلاب من خلال ملاحظة المجموعات الطلابية.

أهداف الورقة العلمية:

- معرفة مفهوم استراتيجيات التعلم النشط ونماذجها.
- معرفة مفهوم إستراتيجية حوض السمك وخطوات تطبيقها.
- معرفة دور إستراتيجية حوض السمك في تعزيز التعلم النشط وتحقيق أهداف التعليم.

الهدف الأول/ استراتيجيات التعلم النشط بين المفهوم، الدلالات والأبعاد:

ظهر مصطلح التعلم النشط في السنوات الأخيرة من القرن العشرين وتزايد الاهتمام به مع بدايات القرن الحادي والعشرين وكان لمصر والثورة المعرفية دوراً رئيسياً في دعم التعلم النشط كأحد الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة ذات التأثير الإيجابي الكبير على عملية التعلم، والانتقال من دور المعلم في التعليم السلبي كناقل للمعلومات والمعارف إلى موجه ومرشد وميسر في تعلم الطالب. ويشير مصطلح التعلم النشط إلى أنه تقنيات تساعد الطلاب على أن يعملوا أكثر من مجرد استماعهم لمحاضرة أو عرض مباشر يقدمه المعلم لطلابهم فالطلاب يمارسون عمليات متنوعة مثل الاكتشاف والاستقصاء والتعلم بالعمل وكذلك مهارات عقلية عديدة مثل: التفكير الناقد والتفكير فوق المعرفة والمهارات العلمية الأساسية مثل: الملاحظة والتفسير والاستنتاج والتنبؤ وكذلك مهارات القراءة الناقدة والتلخيص والاستماع وغيرها من المهارات وربطها بواقع حياته لتكون ذات معنى. والتعلم النشط مشتق من افتراضين أساسيين هما: أن التعلم من واقع الحياة هو تعلم نشط كما أن الأشخاص يختلفون في تعلمهم. ولقد حددت العناصر الأساسية للتعلم النشط وهي التحدث الاستماع، القراءة، الكتابة والتأمل، والتي لا تخلو منها أي مهمة يجريها الطالب. والتعلم النشط يضع الطلاب في مواقف تعليمية غنية بالمهام

العقلية بحيث يقرؤون ويكتبون ويتحدثون ويستمعون ويفكرون بعمق، كما أن التعلم النشط يضع المسؤولية في تنظيم عملية التعلم في أيدي الطلاب أنفسهم.

1- مفهوم التعلم النشط وأهميته:

طرح التربويون العديد من التعريفات للتعلم النشط و من بين هذه التعريفات نجد:

بأنه: "التعلم الذي يشارك فيه المتعلم مشاركة فعالة في عملية التعلم من خلال قيامه بالقراءة والبحث والاطلاع ومشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية ويكون فيه المعلم موجها ومرشدا لعملية التعلم". (اللقاني والجمال، 2009، ص98).

التعلم النشط: "هو فلسفة تربوية تعتمد على ايجابية المتعلم في الموقف التعليمي وتشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم وتعظيمه حيث يتم التعلم من خلال العمل والبحث والتجريب واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات". (كوجك، 2008، ص145)

يعمل التعلم النشط بالتركيز على المتعلم باعتباره محور العملية التربوية وبالتالي إلغاء الدور السلبي له. ويعتمد على ايجابية المتعلم في الموقف التعليمي في جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم وتعظيمه حيث يتم التعلم من خلال العمل والبحث والتجريب واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات فالتعلم النشط لا يركز على الحفظ والتلقين وإنما على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات والعمل الجماعي التعاوني. (عبد الحميد، 2010، ص 3).

وتتضح أهمية التعلم النشط من خلال تشجيع الطلاب على العمل الإيجابي ومساعدة المتعلم على اكتساب الخبرة، وكلما ترك المعلم الطلاب لتسجيل ملاحظاتهم والمناقشة فيما بينهم فإن الطلاب يتعلمون أكثر، وقد تم حصر عدة فوائد للتعلم النشط مستمدة من دراسة بعنوان: "إنقاص المعلم لست دقائق من تحدثه يجعل الطلاب يتعلمون أكثر". وهي :

- يغير التعلم النشط في الفهم المعرفي للطالب والذي بدوره يؤثر على نموه المعرفي

- يزيد من ثقة الطلاب بأنفسهم واعتمادهم على الذات
- يزيد من الدافعية لدى المتعلمين
- فاعلية الطلاب في استرجاع المعلومات من الذاكرة بدلا من مجرد الإدراك.
- الطلاب الذين يعملون معا على مهام التعلم النشط يتعلمون كيف يتعاملون مع أناس آخرين مختلفين عنهم في الاتجاهات والمواقف.
- كما يذكر بدوي (2010) فوائد أخرى للتعلم النشط منها:
- الطلاب يحصلون على وقت للتفكير حول المعلومات والتحدث عنها ومعالجتها .
- يتيح فرصا للطلاب للتحدث عن أفكارهم والتفكير في غايات أفضل .
- يسمح بفرص لربط المحتوى بالحياة الواقعية من خلال تقديم الطلاب لأُمثلة حياتية واقعية للمحتوى الذي تجري مناقشته.

2 - أهداف التعلم النشط:

- يرى كل من سعادة (2006م ، ص33-38) وجبران (2002م، ص10) أن أهداف التعلم النشط تتمثل في التالي:
- تشجيع الطلبة على اكتساب مهارات التفكير العديدة.
 - تشجيع الطلبة على القراءة الناقدة.
 - التنوع في الأنشطة التعليمية الملائمة للطلبة ؛ لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
 - دعم الثقة بالنفس لدى المتعلمين نحو ميادين المعرفة المتنوعة.
 - مساعدة المتعلمين على اكتشاف القضايا المهمة.
 - تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة المختلفة.
 - تشجيع الطلبة على حل المشكلات.
 - تحديد كيفية تعلم الطلبة للمواد الدراسية المختلفة.
 - قياس قدرة الطلبة على بناء الأفكار الجديدة وتنظيمها.
 - تشجيع الطلبة وتدريبهم على أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم.
 - تمكين الطلبة من اكتساب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرون.

- زيادة الأعمال الإبداعية لدى الطلبة وتمكينهم من العمل بشكل إبداعي.
- اكتساب الطلبة للمعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها.
- تشجيع الطلبة على المرور بخبرات تعليمية وحياتية حقيقية.
- تشجيع الطلبة على اكتساب مهارات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم)
- ومهارات حل المشكلات، وتمكينهم من تطبيقها في التعلم والحياة.

3- خصائص التعلم النشط:

- يرى كل من سعادة (2006م، ص185) وجبران (2002م، ص23) أن خصائص التعلم النشط تتمثل في التالي:
- التعلم موجه لصالح الطلبة.
 - الأنشطة تتمركز حول حل المشكلات والتي توصل إلى نتائج تعليمية هادفة.
 - اعتبار المعلم ميسر وموجه ودليل للمعارف، وليس مصدرا لها.
 - الأنشطة يوجهها الطلبة.
 - الاهتمام بالتغذية الراجعة المستمدة من الخبرات التعليمية.
 - التركيز على الإبداع والإلهام.
 - البناء المعرفي للطلاب.
 - استخدام طرق تدريس فعالة عديدة لنجاح التعلم النشط.

4- نماذج من استراتيجيات التعلم النشط:

- تعد استراتيجيات التعلم النشط انعكاسا للأفكار؛ التي تنادي بها النظرية البنائية، والتي تؤكد على أهمية بناء المتعلمين لمعارفهم؛ من خلال تفاعلهم مع بيئتهم. ومن استراتيجيات التعلم النشط المختلفة : كما ذكرها سعادة (2006، ص129):
- المجموعات الصغيرة والكبيرة.
 - التعلم التعاوني.
 - العصف الذهني.

- القصة.
- المناقشة والحوار.
- حوض السمك .
- وعند تنفيذ هذه الاستراتيجيات يجب أن تراعى الأمور التالية أثناء تنفيذها:
- الإصغاء للمتعلمين.
- تشجيع المناقشة المفتوحة.
- تقبل أفكار المتعلمين
- السماح بوقت التفكير.
- توفير تغذية راجعة ميسرة.
- إقامة علاقات ثقة بين المعلم والمتعلم.
- تنمية الثقة في المتعلمين من خلال المناقشة فيما يورده من أفكار.

5- الشروط الأساسية لنجاح استراتيجيات التعلم النشط:

- إن الشروط الأساسية لنجاح استراتيجيات التعلم النشط تتمثل في الآتي:
- البدء باستخدام التعلم النشط في مرحلة مبكرة؛ حتى يعطى المتعلمون الفرصة لبناء فريق ومجموعات تعلم منظمة.
- وضوح الأهداف، ودقتها، وبساطتها.
- مناسبة الأنشطة والتجارب للمحتوى، ومستوى المتعلمين.
- أن يركز العمل أو النشاط على الناتج.
- أن تكون معايير الناتج المرتبطة بالنشاط واضحة للمتعلمين.
- الحداثة والتنوع في بناء المهام والأنشطة؛ بحيث يشعر المتعلمون بأنها حقيقة واقعية.
- من الضروري أن يفكر المعلم في الكيفية التي سيؤدي بها المتعلمون النشاط؛ بحيث يتم تصميم العمل بشكل يشجع ويدعم الاندماج مع الآخرين.
- الأخذ في الاعتبار أنماط التعلم لدى التلاميذ سواء التعلم من خلال البصر أو السمع أو من خلال الحركة والعمل.

- توضيح المعلم الأدوار والمسؤوليات للتلاميذ وتوزيعها فيما بينهم وتوضيح طريقة تنفيذ الأنشطة. (قرني، 2013، ص56، وعبد الوهاب، 2005، ص146)

الهدف الثاني/ إستراتيجية حوض السمك:

1- تعريفها:

- عرفها سعادة وآخرون: "إستراتيجية تدريس يكون عملها عن طريق تشكيل مجموعة صغيرة على شكل دائرة داخل مجموعة طلابية أكبر تقوم بمهمة الإصغاء لما تقوله في ضوء أسئلة تطرحها المجموعة الكبيرة على المجموعة الكبيرة على المجموعة الصغيرة حول موضوع ما أو قضية معينة أو مسألة محددة ". (سعادة وآخرون، 2006، ص145)
- عرفها الشمري: "واحدة من الأساليب التي تسلط الضوء باستخدام المهارات الاجتماعية في التوسع حول موضوع معين أو إغلاق النقاش فيه ". (الشمري، 2011، ص39)
- عرفها قطامي: "إستراتيجية المجموعات الصغيرة تهدف إلى البحث بعمق حول موضوع أو قضية محددة وعدم الاكتفاء بالمعالجات السطحية حوله". (قطامي، 2013، ص621)

إن إستراتيجية حوض السمك من إستراتيجيات التعلم النشط القائم على الاستقصاء الجماعي والحوار المتبادل وهي واحدة من الأساليب التي تسلط الضوء باستخدام المهارات الاجتماعية في التوسع حول موضوع معين أو إغلاق النقاش فيه. ومن هذا المنطلق جاءت الحاجة إليها لأنها تقوم على المناقشة والحوار الفعال وتنطلق منها إلى ما يحيط بها من سياق للوصول إلى الغرض، فكانت الحاجة إلى إستراتيجية حوض السمك. (الشمري، 2011، ص39)

وقد وصفت بأنها من إستراتيجيات المجموعات الصغيرة والتي تهدف إلى البحث بعمق حول موضوع أو قضية محددة وعدم الاكتفاء بالمعالجات السطحية حوله، حيث يمارس الطالب فيها عمليات ذهنية في استقبال المعلومات اللفظية ومعالجتها وتنظيمها لتصبح ذات معنى وتخزينها. (قطامي، 2013، ص621)

2- أهداف استراتيجية حوض السمك:

تسعى هذه الاستراتيجية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تنمية شخصية الطالب وتعزيز ثقته بنفسه وبقدرته على قيادة تعلمه وتقدمه فيه وتنمية إحساسه بالإنجاز.
- تحسين مستوى تبادل الحديث ووجهات النظر والحوار بين الطلبة، مما يساعدهم على تقبل بعضهم بعضاً، ويزيد الاحترام فيما بينهم. (قطامي، 2013، ص 621)
- تحمل الطلبة مسؤولية تعلمهم بأنفسهم بشكل فردي أو من خلال مجموعة.
- تحمل الطلبة مسؤولية جمع البيانات حول موضوع التعلم.
- تدريب الطلبة على ممارسة التفكير وإبداء الرأي والتقويم حول تعلمهم.
- تنمية مهارة الاستماع باحترام وتقبل آراء الآخرين.
- تعزيز الشعور بالانتماء الى مجموعة الزملاء. (جابر وقرعان، 2004، ص 28).

3- تركيب وترتيب بيئة الصف وفقاً لهذه الإستراتيجية:

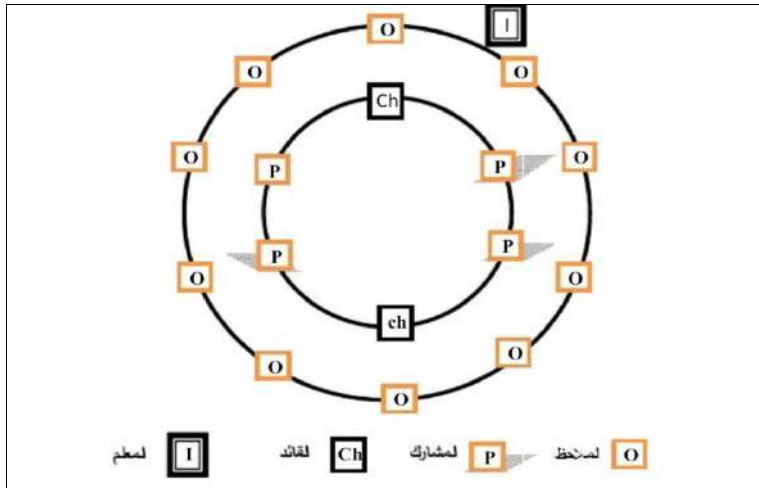
تتألف من مجموعتين من الطلاب قد تكون على شكل حلقتين:

- **الحلقة الداخلية:** وتسمى بمجموعة النقاش، حيث تتألف من 5 إلى 8 طلاب ويكون بينهم قائد للنقاش والحوار ويفضل أن يكون المعلم هو من يدير النقاش خصوصاً في بداية تعلمهم لهذه الطريقة حتى يكتسبوا مهارات النقاش وإدارة الحوار حول الموضوع أو الفكرة أو قضية النقاش، وتخصيص مقعد ينظم إليه أحد طلاب الحلقة الخارجية عندما يرغب بالنقاش. وتستمر حلقة النقاش في نقاشها لمدة 30 دقيقة حتى يتاح الوقت المتبقي لمشاركة مجموعة الملاحظين.

- **الحلقة الخارجية:** وتسمى بمجموعة الملاحظين وهي تتألف من خمس طلاب أو أكثر وقد تصل إلى 20 طالباً. يلاحظون بصمت ويستمعون جيداً ويدونون الملاحظات وتطرح عليهم أسئلة فيما بعد من قبل المعلم، أو ينضم أحدهم إلى الكرسي التاريخ في حلقة النقاش وعندما

ينتهي من نقاشه يعود مجدداً إلى مكانه في حلقة الملاحظين. ثم تشارك مجموعة الملاحظة بعد القضاء الزمن المتاح لمجموعة النقاش الداخلية والمقدر 30 دقيقة. (الشمري، 2011، ص 39)

ويسمى الطلاب الذين يجلسون داخل حوض السمك بالمشاركين (P)؛ يقودهم طالب أو اثنان (CI) في حين يسمى الطالب الذين يجلسون خارج حوض السمك باسم الملاحظين (O) في ظل توجيه وإرشاد المعلم (I) ويوضح الشكل الآتي كيفية ترتيب مجموعات الطلبة على وفق إستراتيجية حوض السمك. (Smulder et al, 2004)



شكل رقم (1) يبين كيفية توزيع الطلبة والمعلم أثناء تنفيذ الاستراتيجية

4- أنواع استراتيجية حوض السمك:

- حوض السمك المفتوح: الذي بموجبه يترك مقعداً فارغاً يمكن أن يشغله طالب آخر ليقود المجموعة فيما ينضم الأول لمجموعة المشاركة ويقوم القائد بتسجيل ما توصلت إليه المجموعة المشاركة.
- حوض السمك المغلق: فهو الذي لا يكون فيه مقعد شاغر لقائد المجموعة وعند انتهاء المناقشة تنتقل لتمارس الملاحظة ويتولى المعلم تلخيص ما تم وعرضه على الطلبة في نهاية النقاش. (عطية محسن علي، 2016، ص 355).

5- خطوات إستراتيجية حوض السمك:

لغرض تطبيق إستراتيجية حوض السمك ينبغي إتباع الخطوات الآتية:

قبل البدء بالتدريس ينبغي قيام المدرس بما يأتي:

- تهيئة موضوع الدرس والإحاطة بأبعاده وتحديد أهدافه التي يراد من الطلبة تحقيقها.
- تهيئة الأسئلة المثيرة للتفكير التي تغطي إجاباتها جميع جوانب الموضوع.
- تذكير الطلبة بوجوب المشاركة الفردية والجماعية في التفكير للإجابة عن الأسئلة المطروحة.

• تذكير الطلبة بوجوب الانفتاح على آراء الآخرين واحترام وجهات النظر ومناقشتها
مناقشة تستند إلى المنطق

- شرح الطريقة التي يقسم بها الطلبة على مجموعتي المناقشة والمراقبة.
- تعريف الطلبة بالدور الذي تؤديه كل من المجموعتين.
- تذكير الطلبة بتبادل الأدوار بين مجموعة المراقبة والمناقشة.
- توضيح دور الملاحظ أو مدير النقاش في المجموعة وإمكانية تبادل دوره مع طالب آخر.
- كتابة عنوان الدرس وعرضه أمام الطلبة. (عطية، 2016، ص355)

الخطوة الأولى: جلوس الطلبة وفق الترتيب الآتي:

جلوس طلبة مجموعة السمك أو المشاركين التي ستناقش الموضوع على شكل دائرة صغيرة في الوسط، ويتراوح عددهم من 3 إلى 5 طلاب، ويمكن تعيين واحد من بينهم بوظيفة مسهل لعمل المجموعة.

جلوس طلبة الصف المراقبين والملاحظين في دائرة أكبر حول طلبة مجموعة السمك إذ يكون لكل طالب في مجموعة السمك شركاء أو مراقبين يدونون أفعاله والاستراتيجيات التي يتبعها، وهؤلاء لا يسمح لهم بالكلام خلال المناقشة وعليهم المراقبة والاستماع وتسجيل الملاحظات استعداداً لجلسات المناقشة التي تلي مناقشة مجموعة السمك.

بدء نقاش مجموعة السمك حول الأسئلة المعدة على أن يكون لكل منهم دوره وفرصته في النقاش الذي ينظمه مسهل عمل المجموعة، وقد يستمر النقاش مدة نصف ساعة أو حسب الوقت المسموح به والمتفق عليه مسبقاً، في حين ينصت طلبة الشركاء باهتمام ويراقبون ديناميكيات المناقشة والحوار دون تدخل في النقاش مع تدوين الملاحظات. (Torrance,1969,p34) بعد نهاية نقاش مجموعة السمك يعطى الشركاء فترة صمت يكتبون فيها الأفكار الرئيسية التي سمعوها من مناقشة مجموعة السمك ثم يتم توزيع طلبة مجموعة السمك بين الطلبة المراقبين (الملاحظين) وتقسمهم إلى مجموعات صغيرة للمناقشة عن قرب فيما بينهم والاستيضاح عن أية ملاحظات أو تعليقات تمت خلال المناقشة أي دمج المجموعتين معاً، وقد يستمر هذا النقاش 30 دقيقة أو حسب الوقت المسموح به والمتفق عليه.

الخطوة الثانية: عودة الطلبة كل إلى مكانه لإجراء مناقشة أخيرة يتم فيها طرح عدد من الأسئلة لكلا المجموعتين السمك والمراقبين.

الخطوة الثالثة: في نهاية تطبيق الاستراتيجية يمكن للمدرس طرح سؤال نهائي على طلبته معطياً الفرصة لكل منهم للإجابة عليه وقد تدون إجاباتهم. (قطامي، 2013، ص ص 624-623) كما هنالك من يلخص خطوات استراتيجية حوض السمك أيضاً في ثلاث خطوات رئيسية:

1- الإعداد :

- تحديد الهدف التعليمي من المناقشة بحيث يرتبط بالأهداف التعليمية المنشودة من الدروس المبرمجة .

- يتم اختيار المجموعة المناقشة المتكونة من 5-8 أعضاء .

- يتم تحديد إذا ما كان حوض السمك مغلقاً أو مفتوحاً مع إعلام مجموعة المناقشة بترك أي منهم مقعداً فارغاً عند انضمام ملاحظ لحوض السمك المفتوح .

- يتم تجميع الملاحظين في دائرة حول مجموعة المناقشة مع إعلام الطلاب بدورهم في تدوين الملاحظات والتعليقات والأسئلة .

- تحديد القائد لإعلامه بدوره في اتخاذ قرار الانتقال من فكرة إلى أخرى .

- التخطيط للمناقشة في حدود الزمن المتاح للحصة .

2-التنفيذ

- تبدأ مناقشة حوض السمك وتستمر لمدة ثلاثين دقيقة
- طرح الأسئلة والأفكار من الجميع لتوصل إلى المفاهيم الرئيسية للموضوع .
- صياغة الأسئلة بلغة مفهومة ومألوفة في لغة الطلاب و تعبيراتهم .
- بعد انتهاء الوقت تنضم المجموعة الملاحظة للمناقشة للحصول على المناقشة النهائية .
- تقديم ملخص للنقاط الرئيسية في المناقشة وذلك لسهولة تقييم التقدم في المناقشة .
- الربط بين المناقشة الحالية والموضوعات الأخرى التي سبق تعلمها .

3- التقييم

- إعطاء كل مشارك درجة وفقا لمستوى المشاركة في ضوء معايير تصنيفية مثل:
- الرأي الذي أعرب عنه في الرد على السؤال.
- القدرة على مزيد من المناقشة بين أعضاء المجموعة .
- الارتباط بالموضوع .
- توزيع النقاط التي يحصل عليها الطلاب الملاحظون حسب مشاركتهم و إجاباتهم خلال المناقشة. (Smulder et al ,2004)

6- شروط نجاح إستراتيجية حوض السمك:

- معرفة جميع المتعلمين المشاركين كأعضاء في حوض السمك بموضوع الدرس المراد مناقشته.
- معرفة جميع المتعلمين بآلية التفاعل مع عناصر الموقف التدريسي وفق هذه الإستراتيجية واستجاباتهم لها.
- تهيئة الجو النفسي الملائم للمتعلمين من قبل المدرس لتهيئتهم وتحفيزهم لأداء أدوارهم وتوفير الجو المناسب لتنفيذ الإستراتيجية سواء داخل بيئة التعلم أو في نفسية المتعلمين .

- ابتعاد المدرس عن الاشتراك والخوض في المناقشة، والحرص على استمرارية المناقشة بين أعضاء الحوض في الوقت الذي يكون فيه بقية المتعلمين ملاحظين لمجريات المناقشة، ويسجلون ملاحظاتهم.
- ويمكن أن تجمع ملاحظات المتعلمين، وتعطى درجات بحسب مستوى المشاركة، وبعد ذلك تعطى جميع الملاحظات لأعضاء الحوض كتغذية راجعة، وهنا يكون جميع المتعلمين في قلب الحدث (كافة مجريات المناقشة).
- يُفضل تقييم كل رأي أو مشاركة يدلوها المتعلمين.
- بعد انتهاء المناقشة من قبل أعضاء الحوض، يتم زجهم في سؤال أو مشكلة أخرى لمناقشتها ككل، وهنا تعطى فرص متعددة لمناقشة جميع زوايا موضوع الدرس ومن جوانبه المختلفة، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى استيعاب الموضوع بشكل عميق.
- وفي ضوء توظيف إستراتيجية حوض السمك داخل قاعة الصف تثبت إستراتيجية حوض السمك فعاليتها في أنها مناسبة للأعداد الكبيرة من المتعلمين، وأنها لا تميز بين المتحدثين داخل حوض السمك وبين الأعضاء الآخرين خارج الحوض، كذلك فهي تشجع المشاركات المتعمقة للمتعلمين فيما يخص المفاهيم التي يتعلمونها وخاصةً المفاهيم النظرية منها.

7- دور المعلم والمتعلم ضمن إستراتيجية حوض السمك:

دور المعلم:

- إجراء نمذجة للاستراتيجية قبل تطبيقها داخل الصف.
- عدم التدخل في المحتوى والمناقشة.
- مراقبة أفراد المجموعتين، وتهيئة الجو المناسب للنقاش، وتنظيمه لتجنب التشويش.
- يحفز مجموعة السمك على استمرار عملها. (قطامي، 2013، ص625).
- يوزع الطلبة على مجموعتين، يغير في ترتيب الصف.
- يدعم الطلبة غير المشاركين.
- يرسخ الألفة والاحترام بين الطلبة.
- يقوم تعلم الطلبة المشاركين وغير المشاركين. (الطيبي، 2008، ص79)

دور المتعلم: أن يكون:

- ودوداً، مستمعاً جيداً ومتفهماً للموقف.
- يقدر الاحتياجات والمشاعر.
- احترام الهدوء وعدم الانفعال والهجوم. (قطامي، 2013، ص 625).
- يعيد صياغة، ويوضح ملاحظات المشاركين، ويشجع التفاعل داخل المجموعة.
- يلخص عمل مجموعة السمك.
- ويشجع أفراد المجموعة على إنجاز العمل، ويُظهر مهارة القيادة. (الطيبي، 2008، ص 80)

8- مميزات وفوائد استراتيجية حوض السمك:

- عدم التمييز بين الطلاب فالمشارك يصبح ملاحظاً، والملاحظ يصبح مشاركاً. كون الإستراتيجية قائمة على التبادل في الأدوار ما بين الملاحظ والمنفذ للإستراتيجية، فإنها تسمح لكل المجموعة الطلابية بالمشاركة في الإستراتيجية.
- إتاحة فرص المشاركات المتعمقة وتعزيزها لكل الطلاب في غرفة الصف.
- مناسبتها للفصول ذات الأحجام الكبيرة وسهولة التنفيذ مع مجموعات التعلم الكبيرة.
- إتاحة الفرص لتحقيق التفاعل الإيجابي بين الطلاب بعضهم البعض وزيادة الدافعية نحو التعلم.
- تقوم الإستراتيجية على تنمية مهارات التواصل بين المتعلمين، والعمل على صقل المهارات الاجتماعية فيما بينهم.
- كما وتعتبر من أنجح الاستراتيجيات التعليمية الحديثة؛ لأنها تُساعد على جني عدد هائل من الفوائد الإيجابية، مثل:
- من خلال هذه الإستراتيجية، يقوم الطلاب بتبادل الأفكار فيما بينهم بحرية تامة ومطلقة دون الخوف من الانتقاد أو السخرية.
- تُساعد على دعم الجانب التعاوني لدى الطلاب، حيث أنهم يتشاركون معاً في طرح الأفكار والآراء تجاه قضية واحدة أو فكرة موضوع درس واحدة وهذا من شأنه أن يُساعد على تعزيز روح التعاون بين الطلاب.

- من خلال المشاركة الإيجابية في تلك المناقشات، يتمكن الطالب من التعرف على الطريقة الصحيحة الذي يُمكنه بها التعبير عن رأيه، ومتى يجب أن يتحدث ومتى يجب أن يصمت والتعرف على الطريقة الصحيحة لإجراء الحوار مع الآخرين.
- من خلال الاستمرار في إجراء هذا النوع من المناقشات عبر إستراتيجية حوض السمك وفي جميع العلوم والدروس، يكتسب الطالب القدرة على التفكير والتحليل لكل الأمور والموضوعات من حوله، وينعكس ذلك على حياته، حيث أن اكتساب التفكير المنطقي والوصول إلى الحل السليم في المواد الدراسية والأفكار التي يتم مناقشتها داخل الصف، من شأنه أن يُساعده على القدرة على التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة التي تواجهه طوال حياته بقوة وثبات.
- كما قد أشارت بعض الدراسات البحثية أيضاً إلى أن إتباع هذه الإستراتيجية في بعض المدارس قد أدى إلى ارتفاع علامات الطلاب في كافة المواد وخصوصاً المواد العلمية المعتمدة على العقل والتفكير.

9- عيوب إستراتيجية حوض السمك:

إذا كان لإستراتيجية حوض السمك مميزات عديدة في العملية التعليمية فان هذا لا يعني أن هذه الإستراتيجية لا تعاني من بعض القصور وقد ذكر (يونج، 2007، ص ص 178-180) بعض عيوبها:

- أن بعض الطلاب لا يحبذون إستراتيجية حوض السمك حيث يكون المشاركون دائماً في بؤرة الاهتمام بينما يمل الطلاب الملاحظون بسهولة إذا كانت المناقشة غير قوية لذا فقد ناقش (كيك مكنولتي، 2004، ص43) أهمية تدريب الملاحظين وتزويدهم بالتغذية الراجعة فعملية الملاحظة ينبغي أن تكون نشطة، كما أرجع هذا الملل إلى الاتجاه السلبي للملاحظ نحو المجموعة المناقشة وهنا يبرز دور المعلم الملاحظ يساعد على قيادة الملاحظين وتحديد دورهم.
- بعض الطلاب لا يحبذون التحكيم أو أن يتم الحكم عليهم بواسطة أقرانهم.
- بعض الملاحظين لا يحبذون الحكم على الآخرين لأنهم لا يريدون إيذاء أقرانهم كما أنهم لا يتمنون أن يتم الحكم عليهم بشدة عندما يتحول دورهم من الملاحظة إلى المشاركة.

- من عيوب إستراتيجية حوض السمك التي تواجه المعلم هو أن البعض من الفصل يشارك بينما لا يشارك البعض الآخر لذا ينبغي تقسيم الأنشطة لجذب انتباه الملاحظين .

ثالثاً/ دور إستراتيجية حوض السمك في تعزيز التعلم النشط وتحقيق أهداف التعليم:

1- إستراتيجية حوض السمك وتعزيز التعلم النشط:

استراتيجيات التعلم النشط تشمل مدى واسع من الأنشطة التي تشارك في العناصر الأساسية، والتي تحت الطلاب على أن يمارسوا ويفكروا حول الأشياء التي يتعلمونها ويمارسونها. ويمكن أن تستخدم هذه الاستراتيجيات في حث الطلاب على أن ينشغلوا في التفكير الناقد والإبداعي والتحدث مع أقرانهم أو المجموعات الصغيرة أو الصف. كذلك تجعلهم ينشغلون في أن يعبروا عن أفكارهم خلال الكتابة واكتشاف القيم والمواقف الشخصية وتقديم واستقبال التغذية الراجعة والتأمل خلال عمليات التعلم.

ويجب أن يدرك المعلم جيداً أن استراتيجيات التعلم النشط يمكن أن تتم:

- من قبل الطلاب داخل أو خارج الفصل.
- بشكل فردي أو مجاميع.
- مع أدوات التقنية أو بدونها.

وعندما يوظف المعلم استراتيجيات التعلم النشط فإنه عادة:

- يقضي نسبة كبيرة من الوقت يساعد الطلاب على تحسين فهمهم ومهاراتهم(تحفيز التعلم العميق).
- يقضي وقت أقل في نقل المعلومات والمعارف (مثلاً دعم التعلم السطحي).
- بالإضافة إلى ذلك فإن المعلم يقدم الفرص للطلاب من أجل أن:
- يطبقوا ويوضحوا ما الذي يتعلمونه.
- يستقبلوا تغذية راجعة فورية من أقرانهم أو المعلم.

من المهم أن يدرك المعلم جيداً أن استراتيجيات التعلم النشط ما هي إلا أدوات مساعدة يستخدمها بهدف تحقيق تعلم أفضل للطلاب وأن لا تكون الإستراتيجية هي الهدف النهائي للتعلم، فكثير من المعلمين يعتقد أنه بمجرد تطبيق الإستراتيجية قد ضمن تعلم الطلاب، وهذا الاعتقاد بلا شك هو اعتقاد خاطئ وقد ينعكس سلباً على عمليات التعلم لذلك ينبغي على المعلم الناجح أن يستخدم أدوات تقويم مختلفة ومتنوعة تتناسب مع الموقف التعليمي، فقد يستخدم سلالمة التقدير من أجل تقويم أداء الطلاب من خلال مشاهدة أعمال الطلاب في خرائط المفاهيم، المنظمات التخطيطية، تنفيذهم للمشاريع، ملفات الإنجاز، سجل سير التعلم العرض التقديمي الشفوي كتابة التقارير مراجعة الأقران اختبار المفاهيم اختبارات الورقة والقلم التقليدية أو من خلال التقنية وغيرها. (الشمري، 2011، ص18)

2- فاعلية إستراتيجية حوض السمك في التعليم:

من الدراسات النادرة التي اهتمت بإستراتيجية حوض السمك دراسة (بريفيج، 2009) إثر مناقشات حوض السمك على مجتمع الفصل، وقد أوضحت النتائج أن قيام الطلاب بأدوارهم كمشاركين ومشرفين ومستوضحين ومدونين للملاحظات يسهم في تكوين العلاقات الاجتماعية بين الطلاب، وعمق الفهم للمحتوى العلمي وبناء المعاني الجديدة وتنمية التفكير الناقد، وتقدير الآراء والهويات الثقافية والاجتماعية المختلفة، وتقوية مجتمع الفصل بأكمله .

كما هدفت دراسة (كيك مكنولتي، 2004) إلى قياس التعلم الحادث بين الطلاب الملاحظين من خلال المجموعة المقادة باستخدام إستراتيجية حوض السمك، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الملاحظين قد ركزوا انتباههم على قائد المجموعة وأن التعلم كان بملاحظة مهارات القيادة وأقرت الدراسة برغبة الملاحظين في تعلم مهارات القيادة فالمجموعة تسير على نهج قائدها ووفقاً لمهاراته .

وفي حدود علمنا لا توجد أية دراسات عربية اهتمت بدراسة إستراتيجية حوض السمك ي تدريس العلوم بالمرحلة الإعدادية وفاعليتها في تنمية فهم طبيعة العلم وعملياته .

كما تبين مما سبق أن استراتيجية حوض السمك تعد واحدة من الأساليب التي تساعد في تعلم مجموعة متنوعة من المهارات الاجتماعية بين الطلاب كالمناقشة و الإصغاء الإيجابي و تدوين الأفكار من خلال مجموعة الملاحظة مما يوفر بيئة تعليمية غنية.

خاتمة:

ولأهمية التعلم النشط في وقتنا الراهن، فضلا عن التغير الذي بدأ الآن في المناهج سواء في مشروع تطوير الرياضيات والعلوم أو المشروع الشامل لتطوير المناهج لبقية المواد الدراسية الأخرى والتي تركز في فلسفتها على التعلم النشط وتفعيل دور المتعلم بشكل واضح، إضافة إلى حاجة المعلمين والمعلمات إلى استراتيجيات التعلم النشط التي تساهم في تعلم الطلاب على العناصر الأساسية له، فقد كانت هذه البحث سببا في إعداد وهذا البحث. ويضم هذا الأخير إستراتيجية من استراتيجيات التعلم النشط التي تختلف بمهامها وأهدافها والغرض منها. حيث إنها جميعا تدور حول عناصر التعلم النشط الأربعة، ويحتاجها المعلم أثناء إدارته للصف وتنظيم مشاركة الطلاب خلال تنفيذهم للمهام الجماعية، كما أنها لا تقتصر على مادة دراسية أو مرحلة تعليمية معينة.

قائمة المراجع:

- بدوي، رمضان. (2010). التعلم النشط. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- جبران، وحيد (2002)، التعلم النشط في الصف كمركز تعليم حقيقي، فلسطين، رام الله ،منشورات مركز الإعلام والتنسيق .
- سعادة، جودت احمد وآخرون (2006). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان -الأردن.
- الشمري، ماضي بن محمد (2011). إستراتيجية في التعلم النشط، ط1، مطابع وزارة التربية والتعليم، السعودية.
- عبد الحميد، هالة محمد سعيد (2010)، التعلم النشط، إدارة شرق الزقازيق التعليمية، مدرسة بردين الابتدائية رقم 1.
- عبد الوهاب، علي (2005). "فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التاريخي الاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية " مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد (50) ص146.
- عطية، محسن علي (2016). التعلم أنماط ونماذج حديثة، ط1، دارصفاء، عمان.
- قرني، زبيدة. (2013). استراتيجيات التعلم النشط المتمركز حول الطالب (وتطبيقاتها في المواقف التعليمية). القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف (2013). استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن عمان.
- كوجك، كوثر (2008). تنوع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية. بيروت.
- اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي (2009). معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس، ط2، القاهرة، عالم الكتب.

Brevig,L. (2009) . *The fishbowl and the flies :A classroom study of the relationships between book club, talk , reflection and communit*. Available from : <http://udini.proquest.com/view/the-fishbowl-and-the-files-a-pqid:2013380671/>

Keck-McNulty, C. (2004). **Group leadership training: What is learned using a fishbowl method**, Unpublished Ph.D. Thesis, Kent State University?

Smulders, F., Vander Lugt, R., & Smulders, D.(2004). **Teaching theoretical concepts to large groups f design students using fishbowl sessions**. International Engineering and Product Design Education Conference, 2-3 Sep., Delft, Netherlands

Torrance, E.P (1969), **Guiding Creative talent**. Prentice Hall of India, Newdelhi.

Young, J . (2007) .**Small group scored discussion : Beyond fishbowl, or, everybody reads ,everybody talks ,everybody learns .** history teacher, 40(2), pp.177-181.