4. نقص الوعي بالخبرات الانفعالية، وصعوبة الاستجابة الانفعالية للآخرين.
5. انخفاض ض مهارات التعاطف والقدرة على فهم الحالة الوجدانية التي يمر بها الآخرون.
6. تقدير منخفض للذات والانفعالات السلبية.
7. الميل إلى استخدام أنواع متنوعة من سلوك التعامل السلبي كطريقة للدفاع.
8. الافتقاد للقدرة على تحديد الانفعالات الإيجابية أو التعبير عنها.
9. صعوبات معرفية – وجدانية في التعبير عن المشاعر والافتقار للمهارات الشخصية الداخلية. (Krystal, 1979: P26)

أعراض الألكسيثيميا :

1) صعوبة تحديد الفرد لمشاعره: فهو لا يملك القدرة على التمييز بين المشاعر الانفعالية من الحزن، والفرح، والغضب ... إلخ. ولا يستطيع تحديدها.
2) صعوبة وصف الفرد لمشاعره: فهو لا يمتلك القدرة على التعبير عن مشاعره لفظياً ويحاول تغيير الحديث عن مشاعره.
3) افتقار الفرد القدرة على الخيال والتخيل: فهو يعاني من خلل في العمليات التصورية وعجز المخيلة الوجدانية المرتبطة بالصور والذكريات.
4) ارتباط تفكير الفرد بالعالم الخارجي له الظروف الخارجية: فهو يستطيع التكيف مع العالم المادي وصاحب تفكير تقليدي ومساير. (عبدالعظيم،2007، ص50)

النظريات المفسرة للالكسيثيميا:

اهتمت الأدبيات النفسية بتفسير ظاهرة الألكسيثيميا، وقد تعددت الاتجاهات النظرية التي تناولت تفسيرها نظراً لطبيعتها المعقدة وتداخل العوامل النفسية والعصبية والاجتماعية في نشأتها. ومن أبرز النظريات التي حاولت تفسير هذه الظاهرة ما يأتي:

1. نظرية التحليل النفسي:

ترى النظرية التحليلية النفسية أن الألكسيثيميا ترتبط بآليات الدفاع النفسي التي يستخدمها الفرد للتعامل مع الضغوط والصراعات الانفعالية. فالفرد الذي يتعرض لخبرات انفعالية مؤلمة في مراحل مبكرة من حياته قد يلجأ إلى كبت مشاعره أو عزلها عن وعيه كوسيلة لحماية ذاته من القلق أو الألم النفسي. ومع مرور الوقت قد يؤدي هذا النمط الدفاعي إلى ضعف القدرة على التعرف على المشاعر أو التعبير عنها لفظياً، وهو ما يظهر في صورة الألكسيثيميا.
.(Taylor et al., 2016)

كما يرى هذا الاتجاه أن الأشخاص الذين يعانون من الألكسيثيميا قد يفتقرون إلى القدرة على تحويل الخبرة الانفعالية إلى رموز لفظية أو أفكار يمكن التعبير عنها، مما يجعلهم يميلون إلى التركيز على الأحداث الخارجية بدلاً من مشاعرهم الداخلية (Bagby et al., 2020).

2. النظرية المعرفية:

تفسر النظرية المعرفية الألكسيثيميا على أنها نتيجة لقصور في معالجة المعلومات الانفعالية. فالأفراد الذين يعانون من الألكسيثيميا يواجهون صعوبة في إدراك مشاعرهم أو التمييز بينها، إضافة إلى ضعف قدرتهم على وصفها أو التعبير عنها للآخرين. ويرى أنصار هذا الاتجاه أن المشكلة لا تكمن في غياب المشاعر لدى الفرد، بل في ضعف القدرة على تفسيرها أو تنظيمها إدراكياً (Lane & Schwartz, 2015).

كما تشير الدراسات في هذا المجال إلى أن الألكسيثيميا ترتبط بضعف الوعي الانفعالي، حيث يعجز الفرد عن تحديد نوع المشاعر التي يمر بها أو فهم أسبابها، مما يؤثر في قدرته على التفاعل الاجتماعي والتكيف النفسي (Taylor et al., 2016).

3. النظرية العصبية البيولوجية:

ترى النظرية العصبية البيولوجية أن الألكسيثيميا قد تكون مرتبطة بخلل في بعض المناطق الدماغية المسؤولة عن معالجة الانفعالات، مثل الجهاز الحوفي والقشرة الجبهية الأمامية. وتشير بعض الدراسات العصبية إلى أن الأفراد الذين يعانون من الألكسيثيميا قد يظهر لديهم ضعف في الاتصال العصبي بين مراكز الانفعال ومراكز اللغة في الدماغ، مما يؤدي إلى صعوبة تحويل الخبرة الانفعالية إلى تعبير لفظي (Goerlich, 2018).

كما تشير بعض الأبحاث إلى أن ضعف التكامل بين العمليات الانفعالية والمعرفية قد يؤدي إلى انخفاض مستوى الوعي بالمشاعر لدى الفرد، وهو ما يعد أحد السمات الأساسية للألكسيثيميا (Lane & Schwartz, 2015).

3.نظرية الصدمة النفسية:

تؤكد بعض الدراسات أن الألكسيثيميا قد تتطور نتيجة التعرض لخبرات صادمة أو ضغوط نفسية شديدة، خاصة في مراحل الطفولة المبكرة. فالأطفال الذين يتعرضون للإهمال أو الحرمان العاطفي قد يواجهون صعوبة في تعلم مهارات التعبير عن المشاعر أو فهمها. وقد يؤدي ذلك إلى نمو أنماط انفعالية غير صحية تتمثل في ضعف الوعي بالمشاعر أو القدرة على التعبير عنها (Lumley et al., 2017).

كما يرى بعض الباحثين أن الألكسيثيميا قد تمثل استراتيجية نفسية للتكيف مع الصدمات النفسية، حيث يقوم الفرد بتقليل وعيه بمشاعره لتجنب الألم النفسي المرتبط بتلك الخبرات (Taylor et al., 2016).

5. نظرية التعلم الاجتماعي:

تفسر نظرية التعلم الاجتماعي الألكسيثيميا من خلال الخبرات الاجتماعية التي يمر بها الفرد خلال عملية التنشئة الاجتماعية. فالأطفال الذين ينشؤون في بيئات لا تشجع على التعبير عن المشاعر أو لا توفر نماذج مناسبة للتواصل الانفعالي قد يواجهون صعوبة في تعلم مهارات التعرف على المشاعر أو التعبير عنها. وبالتالي قد يظهر لديهم نمط من السلوك الانفعالي يتميز بضعف الوعي بالمشاعر أو صعوبة التعبير عنها (Bagby et al., 2020).

كما تشير هذه النظرية إلى أن الأسرة تلعب دوراً أساسياً في تنمية الوعي الانفعالي لدى الطفل، حيث يسهم التواصل العاطفي داخل الأسرة في تطوير القدرة على فهم المشاعر وتنظيمها.

الدراسات السابقة:

1. دراسة العيدان (2019):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الألكسيثيميا والذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة، والكشف عن الفروق تبعاً لمتغير الجنس. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت على عينة مكونة من (994) طالباً وطالبة. وتم استخدام مقياس الألكسيثيميا ومقياس الذكاء الانفعالي كأدوات لجمع البيانات. وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين الألكسيثيميا والذكاء الانفعالي، كما كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس.

2. دراسة تيسير محمد واخرون (2024):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الألكسيثيميا لدى عينة من المراهقين، والكشف عن الفروق تبعاً لمتغير الجنس. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت على عينة مكونة من (200) طالب وطالبة. وأظهرت النتائج انتشار الألكسيثيميا بدرجات متفاوتة، مع وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث.

3. دراسة Neumann et al. (2024):

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الألكسيثيميا ومعالجة الانفعالات. استخدمت الدراسة المنهج التحليلي (مراجعة منهجية)، واعتمدت على تحليل عدد من الدراسات السابقة. وأظهرت النتائج أن الألكسيثيميا ترتبط بضعف التعرف على المشاعر والتنظيم الانفعالي.

4. دراسة Jahangir & Ali (2023):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الألكسيثيميا والتوافق النفسي لدى طلبة الجامعة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت على عينة من الطلبة. وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين الألكسيثيميا والتوافق النفسي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي أشارت إلى انتشار الألكسيثيميا بمستويات متفاوتة بين الأفراد، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أن مستوى الألكسيثيميا لدى نزلاء دار الرعاية الاجتماعية بمدينة بنغازي جاء بدرجة متوسطة، وهو ما يتفق مع دراسة العيدان (2019) التي توصلت إلى وجود مستويات ملحوظة من الألكسيثيميا لدى طلبة الجامعة، وكذلك مع بعض الدراسات الحديثة التي أكدت أن الألكسيثيميا ليست حالة نادرة بل تظهر بدرجات متفاوتة في مختلف الفئات.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة تيسير محمد وآخرون (2024) التي تناولت الفروق بين الجنسين، حيث كشفت الدراسة الحالية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور، وهو ما يتسق مع بعض الأدبيات التي تشير إلى أن الذكور يميلون إلى كبت المشاعر وصعوبة التعبير عنها مقارنة بالإناث، نتيجة لعوامل ثقافية واجتماعية.

ومن ناحية أخرى، تتفق نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات الأجنبية مثل دراسة Neumann et al. (2024) التي أكدت أن الألكسيثيميا ترتبط بضعف المعالجة الانفعالية، حيث إن ارتفاع مستوى الألكسيثيميا لدى بعض أفراد العينة يعكس وجود صعوبات في التعرف على المشاعر وتنظيمها. كما تتفق مع دراسة Jahangir & Ali (2023) التي أشارت إلى أن الألكسيثيميا ترتبط بضعف التكيف النفسي والاجتماعي، وهو ما يمكن تفسيره في ضوء طبيعة العينة الحالية التي تعيش في مؤسسات الرعاية الاجتماعية.

إلا أن الدراسة الحالية تتميز عن الدراسات السابقة في عدة جوانب؛ إذ ركزت على فئة نزلاء دور الرعاية الاجتماعية، وهي فئة لم تحظَ بالاهتمام الكافي في الدراسات العربية، مقارنة بتركيز معظم الدراسات السابقة على الطلبة أو المراهقين في البيئة المدرسية أو الجامعية. كما أظهرت الدراسة الحالية نتيجة مهمة تتمثل في وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى مدة الإقامة، حيث ارتفعت مستويات الألكسيثيميا لدى النزلاء ذوي الإقامة الطويلة، وهو ما قد يعكس تأثير الحرمان الأسري وضعف الدعم الاجتماعي على النمو الانفعالي للفرد.

وفي المقابل، قد تختلف نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي لم تجد فروقاً دالة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية، وهو ما يمكن تفسيره باختلاف طبيعة العينة والبيئة الاجتماعية والثقافية، حيث إن ظروف الإقامة داخل مؤسسات الرعاية قد تلعب دوراً مهماً في تشكيل الخبرة الانفعالية للأفراد.

وبناءً على ذلك، تسهم الدراسة الحالية في دعم الاتجاه الذي يرى أن الألكسيثيميا ظاهرة متعددة الأبعاد تتأثر بعوامل شخصية واجتماعية، وتؤكد أهمية دراسة هذه الظاهرة لدى الفئات الخاصة، لما لذلك من دور في فهم مشكلاتهم النفسية وتقديم برامج إرشادية مناسبة لتحسين قدرتهم على التعبير الانفعالي والتكيف الاجتماعي.

الإجراءات المنهجية:

منهج الدراسة: المنهج المناسب في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي لأنه يهدف إلى وصف الظاهر وصفاً دقيقاً وكمياً. (عبيدات،2010ص123)

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع نزلاء دار الرعاية الاجتماعية بمدينة بنغازي، وتم اعتماد المسح الشامل (Total Population Survey) لجميع الأفراد المستهدفين ضمن الفئة العمرية بين 12 و23.

أداة الدراسة: تم استخدام النسخة العربية من مقياس تورنتو للألكسيثيميا (TAS20) بعد التأكد من خصائصه السيكو مترية في البيئة العربية. ويعد هذا المقياس من أكثر الأدوات استخدامًا لقياس صعوبة التعامل مع المشاعر، وقد طوره كلٌ من Taylor,

"Bagby, Parker"، ويهدف إلى قياس مدى معاناة الأفراد من الألكسيثيميا وهي حالة نفسية تتصف بصعوبة إدراك المشاعر وتحديدها ووصفها.

جدول (1) أبعاد مقياس تورنتو للألكسيثيميا:

البعد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
صعوبة تحديد المشاعر	7	14، 13، 9، 7، 6، 3،1
صعوبة وصف المشاعر	5	17، 12، 11، 4،2
التفكير الموجه نحو الخارج	8	20، 19، 18، 16، 15، 10، 8،5

الصدق:

وفي هذه الدراسة، تم التحقق من صدق مقياس تورنتو للألكسيثيميا (TAS-20) للتحقق من مدى ملاءمته لقياس السمة المستهدفة في البيئة الثقافية لعينة الدراسة. وقد تم التركيز على الصدق البنائيConstruct Validity واستخدم معامل ارتباط بيرسون لقياس قوة العلاقة بين الفقرات والأبعاد، وكذلك بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، على عينة استطلاعية مستقلة عن عينة الدراسة الأساسية، مكونة من نزلاء دور الرعاية الاجتماعية بمدينة بنغازي، بلغ حجمها (30) مشاركًا من مجتمع الدراسة الأصلي. وفيما يلي عرض للجداول التي توضح ذلك:

جدول (2) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس تورنتو للألكسيثيميا والمقياس الكلي:

البعد	معامل الارتباط مع المقياس الكلي	مستوى الدلالة
صعوبة تحديد المشاعر	0.71	دال عند 01.0
صعوبة وصف المشاعر	0.65	دال عند 01.0
التفكير الموجه نحو للخارج	0.69	دال عند 01.0

جدول (3) معاملات الارتباط بين فقرات بُعد "صعوبة تحديد المشاعر" والبعد:

رقم الفقرة	نص الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	مستوى الدلالة
1	غالبا ما أجد صعوبة في تحديد المشاعر التي أشعر بها.	0.62	دال عند 01.0
3	أشعر غالباً بالحيرة تجاه مشاعري.	0.65	دال عند 01.0
6	لا أستطيع تحديد ما إذا كنت حزيناً أم غاضبا.	0.58	دال عند 01.0
7	عندما أكون مضطربا، لا أعرف ما إذا كنت خائفًا أم حزينا.	0.60	دال عند 01.0
9	أشعر بالحيرة عندما أحاول تحديد مشاعري الداخلية.	0.63	دال عند 01.0
13	أحياناً أفتقر إلى الكلمات التي تصف شعوري الحقيقي.	0.52	دال عند 01.0

14	أجد صعوبة في وصف مشاعري حتى لنفسي.	0.68	دال عند 01.0

جدول (4) معاملات الارتباط بين فقرات بعد "صعوبة وصف المشاعر" والبعد:

رقم الفقرة	نص الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	مستوى الدلالة
2	غالباً ما أواجه صعوبة في التعبير عن مشاعري للآخرين.	0.61	دال عند 01.0
4	لا أستطيع إيجاد الكلمات المناسبة للتعبير عن مشاعري.	0.64	دال عند 01.0
11	أجد صعوبة في وصف مشاعري في المواقف المختلفة.	0.58	دال عند 01.0
12	عند الحديث عن مشاعري، أبدو غامضًا أو غير واضح.	0.55	دال عند 01.0
17	لا أعرف كيف أشرح ما أشعر به بدقة.	0.48	دال عند 01.0

جدول (5) معاملات الارتباط بين فقرات بعد "التفكير الموجه نحو الخارج" والبعد:

رقم الفقرة	نص الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	مستوى الدلالة
5	أفضل التفكير في الأحداث أكثر من التفكير في مشاعري.	0.66	دال عند 01.0
8	أركز على الأمور الواقعية أكثر من مشاعري الداخلية.	0.60	دال عند 01.0
10	قلما أستغرق وقتا للتفكير في مشاعري.	0.59	دال عند 01.0
15	أجد المتعة في حل المشكلات أكثر من التفكير في حالتي العاطفية.	0.54	دال عند 01.0
16	لا أجد فائدة من تحليل مشاعري.	0.46	دال عند 01.0
18	لا أهتم بما أشعر به بقدر اهتمامي بما يُب أن أفعله.	0.57	دال عند 01.0
19	أميل لتجاهل مشاعري والانشغال بالأنشطة اليومية.	0.49	دال عند 01.0
20	أعتقد أن التفكير في المشاعر لا يساعدني على التقدم.	0.53	دال عند 01.0

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لصدق البناء لمقياس تورنتو للإلكسيثيميا (TAS-20) على عينة الدراسة (30 مشاركًا) ما يلي:

1. **الاتساق الداخلي للفقرات:** جميع الفقرات أظهرت معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) مع الأبعاد التي تنتمي إليها، مما يشير إلى تماسك داخلي جيد.

بعد صعوبة تحديد المشاعر :معاملات الارتباط تراوحت بين (0.52 – 0.68)، ما يعكس ارتباطًا قويًا نسبيًا.

بعد صعوبة وصف المشاعر :تراوحت معاملات الارتباط بين (0.48 – 0.64)، مما يدل على انسجام داخلي مقبول.

بعد التفكير الموجه نحو الخارج :تراوحت معاملات الارتباط بين (0.46 – 0.66)، أيضًا دالة إحصائيًا وتعكس اتساقًا واضحًا.

2. **الصدق البنائي للمقياس**: أظهرت الأبعاد الثلاثة ارتباطًا مرتفعًا مع الدرجة الكلية للمقياس:

صعوبة تحديد المشاعر (0.71)، صعوبة وصف المشاعر (0.65) التفكير الموجه نحو الخارج (0.69)، جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى أن الأبعاد مترابطة وتشكل بنية واحدة متماسكة.

الثبات:

تم قياس ثبات المقياس باستخدام عينة استطلاعية مستقلة عن عينة الدراسة الأساسية، مكونة من نزلاء دار الرعاية الاجتماعية بمدينة بنغازي، تم توزيع أداة الدراسة على هذه العينة الاستطلاعية التي تضم (30) نزيلًا (15) ذكراً (15) أنثى، وحُسبت معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا كرو نباخ لكل بعد من أبعاد المقياس، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (6) قيم ثبات أداة الدراسة:

البعد	عدد الفقرات	قيمة الفا كرو نباخ
تحديد المشاعر	7	0.82
وصف المشاعر	5	0.78
التفكير الموجه للخارج	8	0.85
الدرجة الكلية	20	0.88

تشير قيم معامل ألفا كرو نباخ إلى أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات جيدة جداً في جميع أبعادها، مما يؤكد صلاحية استخدامها في الدراسة.

الأساليب الإحصائية: اعتمدت الدراسة في تحليل البيانات على برنامج الحاسوب الإحصائيSPSSالإصدار (25) ، واستخدمت الوسائل الإحصائية الآتية:

الإحصاءات الوصفية: لحساب الترددات، النسب المئوية، المتوسطات، والانحرافات المعيارية لخصائص العينة ومتغيرات الدراسة، بالإضافة إلى المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى الألكسيثيميا.

اختبار (T)للعينات المستقلة: للكشف عن الفروق الدالة إحصائيا في مستوى الألكسيثيميا بين المتغيرات الثنائية مثل النوع الاجتماعي.

تحليل التباين ANOVA: لاختبار الفروق بين أكثر من مجموعتين مثل متغير العمر ومدة الإقامة.

معامل ألفا كرو نباخ: لقياس درجة الثبات والموثوقية لأداة الدراسة.

عينة الدراسة: عينة الدراسة، فقد شملت كامل المجتمع المستهدف وعددهم 70 نزيلًا، منهم 46 ذكرًا بنسبة 65.7% و24 أنثى بنسبة 34.3%. وقد تنوعت الفئات العمرية بين 12 و23 سنة، وكانت أكبر نسبة بين النزلاء من الفئة العمرية 19–23 سنة

بنسبة 57.1%. أما بالنسبة لمدة الإقامة في دار الرعاية، فقد توزعت على ثلاث فئات: 34.3% من النزلاء يقيمون منذ الولادة، بينما بلغت نسبة من تقل مدة إقامتهم عن 10 سنوات 25.7%، وبلغت نسبة من تزيد مدة إقامتهم عن 15 سنة 40% من العينة.

خصائص العينة:

جدول (7) توزيع العينة حسب النوع الاجتماعي:

النوع	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	46	% 65.7
أنثى	24	% 34.3
الإجمالي	70	% 100

يوضح الجدول أن أغلبية أفراد العينة من الذكور بنسبة (7.65 %)، بينما تشكل الإناث نسبة (3.34 %).

جدول (8) توزيع العينة حسب العمر:

الفئة العمرية	التكرار	النسبة المئوية
12–15 سنة	8	% 11.4
16–18 سنة	22	% 31.4
19–23 سنة	40	% 57.1
الإجمالي	70	% 100

يظهر الجدول أن الفئة العمرية الأكبر بين أفراد العينة هي من 19 – 23 سنة، حيث تمثل أكثر من نصف العينة بنسبة (1.57 %).

جدول (9) توزيع العينة حسب مدة الإقامة:

مدة الإقامة	التكرار	النسبة المئوية
منذ الولادة	24	% 34.3
أقل من 10 سنوات	18	% 25.7
أكثر من 15 سنة	28	% 40.0
الإجمالي	70	% 100

يشير الجدول إلى أن نسبة كبيرة من العينة (40%) يقيمون في دار الرعاية لأكثر من 15 سنة، بينما يقيم (3.34%) منذ الولادة.

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن مستوى الألكسيثيميا لدى نزلاء دار الرعاية الاجتماعية بمدينة بنغازي جاء متوسطًا في جميع أبعاد المقياس، حيث بلغ المتوسط الكلي (26.22) من أصل (40) درجة، مما يعكس صعوبات متوسطة في التعرف على المشاعر والتعبير عنها، مع ميل معتدل نحو التفكير الموجّه نحو الخارج. وتدعم هذه النتائج الدراسات السابقة، فقد أظهرت دراسة العيدان (2019) علاقة سلبية بين الألكسيثيميا والذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة، مع فروق بين الجنسين، وهو ما يتوافق مع نتائج الدراسة الحالية التي بينت مستويات أعلى لدى الذكور مقارنة بالإناث. كما أظهرت دراسة تيسير محمد وآخرون (2024) انتشار الألكسيثيميا بدرجات متفاوتة بين المراهقين مع فروق بين الجنسين، مما يعزز ملاحظة الفروق بين الذكور والإناث في بعد صعوبة تحديد المشاعر والدرجة الكلية للألكسيثيميا في هذه الدراسة. وأكدت دراسة Neumann et al. (2024) على ارتباط الألكسيثيميا بضعف التعرف على المشاعر والتنظيم الانفعالي، فيما أشارت Jahangir & Ali (2023) إلى علاقة سلبية بين الألكسيثيميا والتوافق النفسي، ما يبرز الحاجة إلى برامج إرشادية ونفسية لتعزيز الوعي الانفعالي ومهارات التعبير العاطفي لدى النزلاء. بالإضافة إلى ذلك، أضافت نتائج الدراسة الحالية بُعدًا جديدًا يتعلق بمدة الإقامة، حيث تبين أن النزلاء المقيمون منذ الولادة يعانون من مستويات أعلى من الألكسيثيميا، ما يوضح تأثير البيئة المعيشية الطويلة الأمد على صعوبات التعرف على المشاعر والتعبير عنها، ويؤكد ضرورة إعداد برامج تدخلية مستهدفة لهذه الفئة.

التوصيات:

1) تطوير برامج علاجية وإرشادية نفسية للنزلاء ذوي الإقامة الطويلة لتعزيز التعرف على المشاعر والتعبير عنها.
2) تدريب العاملين في دار الرعاية على التعرف على علامات الألكسيثيميا وأساليب التعامل معها.
3) تعزيز الأنشطة الاجتماعية والتواصل الأسري للنزلاء لتقليل تأثير مدة الإقامة على الوعي العاطفي وتوفير برامج دعم نفسي مخصصة للذكور لتعزيز مهارات التعبير العاطفي.
4) إجراء تقييم نفسي دوري للنزلاء لتحديد احتياجاتهم وتقديم تدخلات مناسبة وتوفير بيئة داعمة ومحفزة تنمي مهارات الوعي العاطفي والتواصل لدى النزلاء.

المقترحات:

1) دراسة أثر البرامج العلاجية النفسية والإرشادية على تحسين مهارات التعرف على المشاعر والتعبير عنها لدى نزلاء دار الرعاية الاجتماعية.
2) بحث العوامل النفسية والاجتماعية المؤثرة في مستويات الألكسيثيميا لدى فئات مختلفة من النزلاء حسب (العمر، الخلفية الاجتماعية، نوع الإقامة).
3) تقييم دور الدعم الأسري والاجتماعي في تقليل مستويات الألكسيثيميا لدى النزلاء المقيمين لفترات قصيرة وطويلة.

4) دراسة العلاقة بين الألكسيثيميا والاضطرابات النفسية الأخرى مثل الاكتئاب والقلق بين نزلاء دار الرعاية.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية

حمد متولي. (2007). دراسة مقارنة لبعض الألكسيثيميا لدى عينة ممن يعانون من الصداع التوتري والعاديين من طلاب الجامعة. مجلة عالم التربية، 22(السنة الثامنة).

إبراهيم، أ. م.، حسن، م. ع.، & عبد الله، س. إ. (2023). الألكسيثيميا وعلاقتها بتقدير الذات لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة البحوث النفسية والتربوية، 18(2)، 45–78.

الغانمي، ع. ح.، & دارابي، م. ك. (2020). الألكسيثيميا لدى طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية. مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، 12(3)، 233–260.

عبد العظيم. طه ، (2007) . ستيفن مهارات الأداء التنفيذي لدى الطلاب الذكور المصابين باضطرابات اجتماعية وعاطفية المجلة الداخلية لعلوم الأعصاب المجلد 117.

عبيدات، ذ., وآخرون. (2010). أساليب البحث العلمي: منظور تطبيقي. عمان: دار الفكر.

تيسير محمد، ع. الح., & عبد العزيز، م. إ. (2024). نسبة انتشار الألكسيثيميا والفروق بين الذكور والإناث لدى عينة من مراهقي المرحلة الإعدادية. المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة الوادي الجديد، 16(51)، 255–278.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Bagby, R. M., Parker, J. D. A., & Taylor, G. J. (2020). Alexithymia: Clinical and theoretical perspectives. Journal of Psychosomatic Research, 131, 109940. https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2020.109940

Goerlich, K. S. (2018). The multifaceted nature of alexithymia: A neuroscientific perspective. Frontiers in Psychology, 9, 1614. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01614

Jahangir, M., & Ali, R. (2023). Alexithymia and its relationship with psychological adjustment among university students. Journal of Affective Disorders, 320, 112–119. https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.10.045

Neumann, A., Sollberger, D., & Birk, J. L. (2024). Alexithymia and emotional processing: A systematic review. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 158, 105529. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2023.105529

Tsubaki, A., & Shimizu, E. (2024). State and trait alexithymia in relation to anxiety and depression. Psychiatry Research, 332, 115678. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2023.115678

Vander Wal, J. S., Thelen, M. H., & Becker, K. D. (2020). Alexithymia and emotional awareness: Associations with social functioning. Personality and Individual Differences, 152, 109586. https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109586

University of Benghazi
Faculty of Education Al Marj

جامعة بنغازي
كلية التربية – المرج
ISSN 2518-5845
المجلة الليبية العالمية

Global Libyan Journal

العدد الثالث والسبعون /أبريل 2026م

الاحتراق النفسي لدى المعلمات بمراكز رعاية أطفال اضطراب طيف التوحد بمدينة المرج

حفصة محمد عطية الشلماني
باحث في الإرشاد النفسي، مفتش تربوي ، مكتب التفتيش والتوجيه التربوي ،المرج، ليبيا
1974f19 @gmail.com

Burnout among female teachers in centers caring for children with autism spectrum disorder in Al- Marj city

Hafsa Muhammad Atiya Al-Shalmani
Educational Inspector in Psychological Counseling, affiliated with the Educational Inspection and Guidance Office - Al-Mar

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات أطفال اضطراب طيف التوحد بمراكز رعاية أطفال التوحد بمدينة المرج، والتعرف على الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمات وفقا لمتغيرات المركز، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمات بمركزي اضطراب طيف التوحد، واحباب الرحمن، وطبقت الدراسة اسلوب المسح الشامل، ولجمع البيانات اعتمد مقياس الاحتراق النفسي الذي اعده (طه وراغب، 2010)، ولتحليل البيانات استخدم البرنامج الإحصائي (spss)، وطبقت مجموعة من الأساليب الإحصائي من بينها، اختبار (T-test)، وتحليل التباين الأحادي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الاحتراق النفسي أدى معلمات أطفال طيف التوحد كان منخفضا جدا، وأنه لا توجد فروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات أطفال اضطراب طيف التوحد، ووجدت فروق في مستوى الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير المركز ولصالح مركز احباب الرحمن، ومتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الدبلوم، والحصول على دورات تدريبية ولصالح المتحصلات على دورة تدريبية واحدة.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق النفسي، طيف التوحد، مراكز رعاية اضطراب طيف التوحد.

Abstract:

This study aimed to investigate the level of psychological burnout among female teachers of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) at autism care centers in Al-Marj city. It further sought to identify differences in the level of psychological burnout among teachers based on the variables of the center, academic qualification, years of experience, and training courses. The descriptive method was employed in this study. The study population consisted of all female teachers at the Autism Spectrum Disorder Center and Ahabab Al-Rahman Center, to whom the comprehensive survey method was applied. For data collection, the Psychological Burnout Scale developed by Taha and Ragheb (2010) was utilized. Data were analyzed using the Statistical Package (SPSS), employing statistical techniques such as the T-test and One-Way ANOVA. The study results revealed that the level of psychological burnout among teachers of children with ASD was very low. Additionally, the results indicated no statistically significant differences in the level of psychological burnout among the teachers. However, differences were found based on the center variable in favor of Ahabab Al-Rahman Center, the academic qualification variable in favor of diploma holders, and the training courses variable in favor of those who had received a single training course.

Keywords: Psychological Burnout, Autism Spectrum, Autism Spectrum Disorder Care Centers.

المقدمة:

يزداد الاهتمام في الوقت الحالي بموضوع التربية الخاصة التي تسهم في تقديم الخدمات التعليمية والاجتماعية والاقتصادية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث إن هذا الاهتمام يساعد على تحقيق المبادئ المتعلقة بالتعليم للجميع وتساوي الفرص وحقوق الإنسان، والمشاركة في حياة المجتمع والعدالة الاجتماعية، للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة على اكتساب مهارات كانت تعد فيما مضى غير قابلة للتحقيق، ولكن مع كل هذا الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة إلا أن الفئة القائمة على تعليم هذه الفئات لم تنل نفس الدرجة من التسليط والاهتمام كالتي نالتها فئة الاحتياجات الخاصة، وذلك من حيث الجانب النفسي والمشكلات والضغوط النفسية التي يتعرضون لها والتي ثبت من خلال الدراسات أن لها تأثير على انجاز وكفاءة الفرد في المهن الحيوية في المجتمع كالتدريس مثلاً، حيث يركّز الاهتمام بمعلمي التربية الخاصة في مجال رفع مستوى كفاءاتهم باستمرار (بن السايح).

وبناءً على ما تقدم سيحاول البحث تسليط الضوء ظاهرة من أهم الظواهر التي قد يتعرض لها معلم الفئات الخاصة عامة ومعلمي التوحد خاصة، والتي تؤثر بدورها سلباً على حياتهم في الجانب الصحي والاجتماعي والنفسي (بن السايح،2016، 44).

مشكلة الدراسة:

مهنة التعليم من المهن الإنسانية التي يتخللها ضغوط ومعوقات، وفي حالة استمرار هذه الضغوط فإنها تؤدي إلى ما يعرف بالاحتراق النفسي، ويعد معلم (فئة الطلاب المصابين باضطراب طيف التوحد من الفئات المعُرّفة للاحتراق النفسي، نتيجة لطبيعية عمله الذي ينتج عنه عدم الثقة بالنفس، وكثرة التغيب عن العمل والتوتر المستمر، وقلة الإنتاج في العمل والقلق وغيره، الأمر الذي ينعكس أثره على أدائه مع الطلبة الذين يتعامل معهم، إذ يُصاب المعلم جراء ذلك بحالات من الإحباط والعجز وذلك بسبب عدم مقدرته على أداء الأدوار الموكلة إليه، كذلك، إلى الدور الذي يستند إليه المجتمع، وما يتوقع منه من إيصال الرسالة التعليمية لأطفال التوحد على اكمل وجه، فالعمل لفترات طويلة مع فئات تتطلب معامله خاصة يؤدي إلى فقدان الحماس والطموح، وقلة الاهتمام، وكلما طالت مدة أداء المعلم لوظيفته، قل تأثيره وديناميكيته، ولاستجابته للتأثيرات المحيطة فيما يتعلق بالدور الذي يلعبه، وقد يأتي هذا الاحتراق نتيجة عبء العمل الزائد والعزلة عن الأصدقاء والحاجة إلى دعم الإدارة وانخفاض الحافز وزيادة مستويات التوتر (الشهري،2023، 14).

ومن خلال متابعة الباحثة لمجال الفئات الخاصة عموماً وفئة التوحد على وجه الخصوص، لاحظت ظاهرة الإحتراق النفسي المهني لدى المعلمات بمراكز رعاية أطفال اضطراب طيف التوحد بمدينة المرج وما يتعرض لها من ضغوط نفسية ومهنية تؤثر على صحتهن بسبب الدور والعبء الكبير الذي يحملنه لأداء واجباتهن، فالعمل مع الفئات الخاصة يحتاج إلى رحابة صدر وعزيمة وصبر، إذ تحتاج هذه الفئة احتياجات خاصة مختلفة كُليةً عن الأشخاص العاديين.

ومن هنا جاءت فكرة الدراسة التي تكمن صياغتها في التساؤل الآتي:

ما مستوى الإحتراق النفسي لدى معلمات أطفال اضطراب طيف التوحد بمراكز رعاية أطفال اضطراب طيف التوحد بمدينة المرج؟

أهداف الدراسة:

1_ التعرف على مستوى الإحتراق النفسي لدى المعلمات بمراكز رعاية أطفال اضطراب طيف التوحد بمدينة المرج.

2_ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المعلمات بمراكز رعاية أطفال اضطراب التوحد بمدينة المرج تُعزي إلى متغير المؤهل العلمي (دبلوم_ ليسانس_ ماجستير).

3_ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات بمراكز رعاية اضطراب طيف التوحد بمدينة المرج تُعزي إلى متغير المدة (أقل من 5سنوات) (من 5_10 سنوات) (أكثر من 10 سنوات).

4_ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات بمراكز رعاية اضطراب طيف التوحد بمدية المرج تُعزي إلى متغير الدورات التدريبية (لا توجد دورات تدريبية) (دورة تدريبية واحدة) (اكثر من دورة تدريبية واحدة).

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية في الجوانب الآتية:

1_ تسليط الضوء على المعلمات بمراكز رعاية أطفال طيف التوحد باعتبارها في تزايد مستمر، إذ أشاره الدراسات في المجتمع الليبي مثل دراسة (زقلام،2012) أن نسبة معدل انتشار أصبحت 4 من 100 بعد أن كانت 1 من 100 في المجتمع الليبي، وهذا مؤشر يجعل من المهم الالتفات للمعلمات بمراكز رعاية أطفال طيف التوحد والتعرف على المعوقات في هذا المجال والتي من بينها الإحتراق النفسي.

2_ ستكون هذه الدراسة مهمة للباحثين من مجال ذوي الاحتياجات الخاصة فيما يتعلق بظاهرة الاحتراق النفسي تحديداً، حيث ستفتح هذه الدراسة المجال الواسع ومن كل الاحتياجات وليس لفئة المعلمات بمراكز التوحد فقط.

3_ الاهتمام بدراسة ظاهرة الاحتراق النفسي تُساهم في وضع حلول وتقديم توجيهات ومقترحات ليستفيد منها أصحاب المراكز والمعلمات مما ينعكس ايجابًا على أبناء هذه المؤسسات.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: الاحتراق النفسي:

يعرَّف الاحتراق النفسي بأنه الاستجابة طويلة المدى للضغوط الانفعالية وضغوط العلاقات بين الأشخاص في العمل ويتحدد الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة وهي الإنهاك واللامبالاة وتباعد العلاقات وعدم الكفاءة (طه وراغب،2010، 11).

ثانيًا: المعلمات بمراكز الفئات الخاصة (اضطراب طيف التوحد):

هي الشخصية المؤهلة في التربية الخاصة وتشترك بصورة مباشرة في تدريس التلاميذ غير العاديين (العبيدي،2023، 25).

ثالثًا: اضطراب طيف التوحد:

عرَّفت الجمعية الأمريكية التوحد بأنه: اضطراب نمائي مركب يظهر في السنوات الثلاث الأولى من حياة الطفل يؤدي إلى إنحراف في النمو العادي للطفل يشمل الجوانب النمائية الثلاثة الكفاءة الإجتماعية_ التواصل والنمطية المتكررة من السلوكيات والاهتمامات والنشاطات (المقابلة،2016 ،14).

رابعًا: التعريف الإجرائي للمفهوم الاحتراق النفسي:

هي الدرجة التي تحصل عليها المعلمات بمراكز رعاية أطفال التوحد بمدينة المرج على مقياس الإحتراق النفسي المقنن.

حدود الدراسة:

_ **الحدود البشرية:** طُبِّقت الدراسة على المعلمات بمراكز رعاية أطفال التوحد بمدينة المرج.

_ **الحدود الزمانية:** أجُريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 2025-2026.

_ **الحدود المكانية:** طُبِّقت هذه الدراسة بمراكز رعاية أطفال طيف التوحد بمدينة المرج.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول:

1_ الاحتراق النفسي:

بدأ مصطلح الإحتراق النفسي فعليًا على يد العالم النفسي (هربرت فرود بزجر) الذي أُصيب بنفس المتلازمة في السبعينات الميلادية من القرن الماضي، ويُعرف بأنه: مجموعة من الأزمات التي عادة ما تحدث في بيئة العمل نتيجة الإجهاد المستمر وفقدان الطاقة، مما يؤدي إلى تعطل الاداء الوظيفي، والشعور بالإحباط وعدم التقدير وعادة ما يحدث لأصحاب المهن التي تتطلب جهد مضاعف مثل الأطباء والاخصائيين والمعلمين والوظائف الأخرى (الرابطة النفسية للأخصائيين النفسين السعوديين متلازمة الاحتراق النفسي (ب، ت).

ويُعرَّفه شرينس 1980: هو عباره عن انسحاب نفسي من العمل كإستجابة للضغوط، ويشعر بأنه لا يستطيع أن يلبي متطلبات وحاجات المستفيدين من الخدمات سواء كانوا مرض أو تلاميذ أو عملاء.

ويري جوسيتكي وآخرون 1981: بأنه حالة من الضعف والوهن تنتج عن الإحباطات التي تواجه الفرد في العمل وتشمل انخفاض الإنتاج والتفاعل اللاإنساني مع الآخرين.

أما عبدالرحمن 1992 فيرى أن الاحتراق النفسي عبارة عن حالة نفسية أو عقلية تؤرق الأفراد الذين يعملون في مهن يكون في طبيعتها التعامل مع أناس كثيرين وهؤلاء العاملون عادة ما يعطون أكثر مما يأخذون.

2_ علاقة الاحتراق النفسي ببعض المصطلحات:

1: الاحتراق النفسي والضغط النفسي:

يعد الطبيب هان سيلي H. Selye 1976 من أبرز الدارسين لهذا الموضوع إذ عرَّفه بأنه: الاستجابة الفسيولوجية التي ترتبط بعملية التكيف فالجسم يبذل مجهود لكي يتكيف مع الظروف الخارجية والداخلية محدثاً نمطاً من الاستجابات غير النوعية التي تحُدث حالة من السرور أو الألم.

ويري بأن عدم وجود الضغوط لدى الأفراد لا يتحقق إلا بالموت، ولكن توجد بالقدر الذي لا يؤثر على حياة الفرد واتزانه (فسيلي) من العلماء الذين يرون بأن الضغوط النفسية وقود للإنسان في حياته اليومية حيث أنه وصف الضغوط بأنها ملح الحياة. وبها تُحسّن ويعدل وينمي إمكانياته وقدراته وتُشعره بالسعادة إلاّ أن زيادتها عن حد معين يؤدي إلى الشعور بالألم.

2_: الاحتراق النفسي والإجهاد:

يعدها هانس سيلي Hans Selye من الدارسين الأوائل فهذا الموضوع من خلال كتابه (تشريح التعرض للإجهاد وعلاجه) والذ اهتم بنتائجه المرضية، إذ خلص بعد تطوير وتنقيح وتعديل لمفهوم الإجهاد بأنه: رد فعل لا نوعي لجسم ما على أي تأثير بيئي أي أنه يؤكد وجود تأثير بيئي على مختلف العمليات الفسيولوجية والذي سماه بمتلازمة التكيف العام.

كما عرف (برودسكي) الإجهاد على أنه عبارة عن تقييم الأحداث أي إدراكها على أنها مهددة أو قد تسبب ألما، ويشمل أيضًا الاستجابة التي تلي هذا التهديد نفسية كانت أو جسدية ويشير أيضًا للتغيرات السلبية التي تطرأ على العلاقات والاتجاهات في المجال المهني بسبب ما يحدث للفرد من مواقف ضاغطة في بيئة العمل أو خارجها (بلال وصابر،2024).

النظريات المفسرة للاحتراق النفسي:

_ نظرية التبادل الاجتماعي:

ترى هذه النظرية أن الاحتراق النفسي يحدث عندما يدرك العامل عدم المساواة بين الجهود والمساهمات المقدمة والنتائج التي تم الحصول عليها في عملهم بمعني نقص المعاملة بالمثل.

_ النظرية الاجتماعية المعرفية:

ركزت هذه النظرية على إعطاء دور أساسي لبعض المتغيرات الفردية في تطور الاحتراق النفسي مثل (الكفاءة الذاتية_ الثقة بالنفس_ مفهوم الذات) لذلك تنشأ هذه المتلازمة عندما تساور العامل الشكوك في فعاليته أو فعالية مجموعة في تحقيق الأهداف المهنية ومن أسباب الشعور بعدم الكفاءة أو الفعالية وفقًا لهذه النظرية:

_ تجارب الفشل السلبية في الماضي.

_ عدم وجود نماذج مرجعية مرت بتجربة مماثلة وتغلبت عليها.

_ عدم وجود دعم خارجي للعمل.

_ عدم وجود رد فعل على العمل المُنجز أو الإفراط في النقد السلبي.

_ الصعوبات في العمل (محمد،2023).

أبعاد الاحتراق النفسي:

يرى كلٌّ من سلاش وجاكوت كما ورد في دراسة (صقر،2020) أن الاحتراق النفسي باعتباره متلازمة تتضمن ثلاث أبعاد:

أولًا: الإنهاك الانفعالي: ويشير إلى الشعور بالإرهاق والتعب الذي يحدث عندما تنضب موارد الفرد الإنفعالية وطاقتهً، وعندما يصبح ذلك الشعور مزمنًا يشعر المعلمون بأنهم لم يعودوا قادرين على تكريس أنفسهم للطلاب كما كانوا يفعلون من قبل.

ثانيًا: تبليد المشاعر: حيث يصبح المعلمون لا يملكون مشاعر إيجابية تجاه الطلاب، ومن بين المظاهر العديد التي تنعكس على المعلم محترق نفسيًا: إظهار اللامبالاة، الاتجاهات السلبية نحو الطلبة.

ثالثًا: الإنجاز الشخصي المنخفض في العمل: حيث يشعر المعلمون بعدم قدرتهم على الاستمرار في مساعدة الطلاب على التعلم والنمو (نفس المرجع السابق).

مسببات الاحتراق النفسي:

تختلف الاسباب التي تؤدي إلى الاحتراق النفسي من فرد إلى آخر من حيث وقعها النفسي عليه، ويعود سبب الاختلاف إلى التباين في قدرة التحمل النفسي من فرد إلى فرد أخر، وطريقة تعامل الفرد مع مسببات الاحتراق النفسي وكذلك بسبب الفروق الفردية والخبرات السابقة.

ويري (عطير،2019) أن أهم مسببات الاحتراق النفسي هي:

1/ مسببات تتعلق بالفرد نفسه مثل: توقعات الفرد والمهنة وتحميل الفرد مسؤوليات تفوق قدراته، والمشاكل الذاتية للفرد (فالبيئة الخاصة بالفرد قد تكون السبب المباشر في خلق التوتر لديه) وأيضًا مسببات تتعلق بالنواحي المادية مثل: العبء الوظيفي الزائد عن طاقة الفرد، غموض الدور، صراع الدور والتعارض والتنافس بين متطلباته كالتناقض بين قيم العمل وقيم الفرد ومبادئه، أيضًا هناك ظروف ومناخ العمل: وتشمل مجالين هي:

2/ ظروف العمل ومناخ العمل ويقصد بظروف العمل الظروف الطبيعية والمادية والمحيطة بالفرد في مكان عمله كالتهوية والاضاءة أي الظروف الفيزيائية أما مناخ العمل فقد تشمل على تعارض المبادي والقوانين وشعارات المؤسسة مع ما يحمله الفرد من مبادئ وما تبناه من فلسفة خاصة به.

تأثير الاحتراق النفسي:

يعد الاحتراق النفسي حالة من الاجهاد العاطفي والعقلي والجسدي الناجم عن الاجهاد المفرط الطويل الأمد، تحدث هذه الحالة عندما يشعر الفرد بالإرهاق والتوتر وعدم القدرة على تلبية الاحتياجات المستمرة (الشهري،2023، 9).

ومما سبق يتضح للباحثة أن أهم أثار الاحتراق النفسي على المعلم فيما يلي: الاحتراق النفسي يؤثر على الروح المعنوية، والوضع النفسي المهني ويُشعرهُ بحال من الوهن والضعف واللامبالاة.

المحور الثاني: اضطراب طيف التوحد:

مفهوم التوحد:

تعد الجذور التاريخية للاهتمام بالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد موضوعاً جدليًا حيث تشير بعض التقارير العلمية إلى أن الاهتمام بهذه الفئة يعود إلى البداية العلمية للتربية الخاصة، وتحديداً الطفل الذي وجده (إيتارد 1807-1801) في غابات لافيرون الفرنسية وسماه فيما بعد فيكتور حيث كان يعاني من التوحد إضافة إلى الإعاقة العقلية الشديدة.

وقدم الطبيب النفسي (بلوير 1911) أول وصف للتوحد وذلك عند حديثه عن الانسحاب الاجتماعي لدى الاشخاص الفصاميين وطبيعتهم بما وصفه فرويد (بالإثارة الذاتية والانسحاب من الواقع واللعب بأجزاء الاشياء والتكيف المحكوم بالمشاعر وهي من الصفات الرئيسية للتوحد.

وقد تعددت المصطلحات التي تدلل على موضوع التوحد في اللغتين العربية والانجليزية ففي اللغة العربية شاع مصطلح التوحد وقبلها شاع مصطلح فصام الطفولة، وفي اللغة الانجليزية يستخدم مصطلح (Autism) ليشير إلى حالات التوحد ومصطلح الطفل التوحدي (المقابلة،2016).

خصائص اضطراب طيف التوحد:

الخصائص اللغوية: وتظهر في المظاهر الآتية:

_عدم القدرة على استخدام اللغة مع الأخرين.

_ التحدث بمعدل أقل من الطفل العادي.

_ وضعف القدرة على استعمال كلمات جديدة.

_ الاستخدام الغير العادي للغة مثل التكرار والكلام بنفس النغمة لكافة المواضيع.

_ صعوبة الانتباه للصوت الانساني.

الخصائص السلوكية: تظهر هذه الخصائص في الاتي:

_ نوبات انفعالية حادة ويكون مصدر إزعاج للأخرين.

_ عدم الاستجابة للأخرين مما يؤدي إلى عدم القدرة على استخدام وفهم اللغة بشكل صحيح.

_ الاحتفاظ بروتين معين وضعف التواصل مع الأخرين.

_ الخوف من تغيرات بسيطة في البيئة.

_ القيام بحركات جسمية غريبه، النشاط الزائد، أو الخجول ().

الخصائص الاجتماعية: يعاني ذوي اضطراب التوحد من صعوبات في بدء العلاقات الاجتماعية والمحافظة عليها مع أقاربهم ومقدمي الرعاية وأشخاص آخرين ممن يستطيعون توفير احتياجاتهم وقراءة مشاعرهم، إذ تُبدي هذه الفئة عدم الاهتمام بمن حولهم ويفضلون الوحدة، وهم نادراً ما يبحثون عن أي تواصل اجتماعيًا ومشاركة تجاربهم مع غيرهم (منير وناس وحموش،2024 28-29).

كل هذه المشكلات التي يعاني منها الطفل التوحدي قد تكون مصدر للاحتراق النفسي لمقدمي الرعاية لهم والاهتمام بهم وتأهيلهم وتعليمهم وهذا من الأسباب الرئيسية في قيام الباحثة لهذه الدراسة للكشف والتعرف على مستويات الاحتراق لدى معلمات ذوي اضطراب التوحد.

الدراسات السابقة:

1_ دراسة (بن زيد،2019): الاحتراق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمات إضطراب طيف التوحد بمراكز أطفال التوحد بمدينة زليتن، شملت العينة جميع معلمات اضطراب طيف التوحد بمركز التوحد بمدينة زليتن بلغت العينة (17) معلمة بنسبة 100% من مجتمع الدراسة للعام الدراسي 2018-2019 مستخدماً مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي ومقياس الرضا الوظيفي (طشتون وآخرون).

أظهرت النتائج وجود مستويات من الاحتراق النفسي بين معلمات اضطراب طيف التوحد ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي، فكلما زادت الضغوط والاحتراق قل الشعور بالرضا الوظيفي عن العمل.

2_ دراسة (بن كورة،2018): دراسة الاحتراق النفسي لدى معلمات مدارس التربية الخاصة شملت الدراسة معلمات في مؤسسة (الأمل) لضعاف السمع (بسوق الجمعة) ومركز تنمية القدرات الذهنية بجنزور، كشفت الدراسة عن وجود مستوى متوسط إلى مرتفع من الاحتراق النفسي لدى المعلمات.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي للمؤهل العلمي، مما يعني أن الضغوط البيئة الليبية (نقص الامكانيات) تؤثر على الجميع بالتساوي، وأصت هذه الدراسة بضرورة وجود برامج دعم نفسي دورية للعاملين لتجنب انتقال هذا الاحتراق للأطفال ذوي الإعاقة.

3_ دراسة (زقلام والجيلاني،2012): دراسة معدل انتشار طيف التوحد في طرابلس كانت عينة الدراسة في مستشفى الخضراء بطرابلس، أظهرت الدراسة أن معدل الانتشار كان حوالي 4 من كل 1000 طفل في تلك الفترة، أظهرت النتائج أن نسبة الاصابة بين الذكور إلى الاناث هي 4:1، أشارت النتائج إلى أن أغلب الحالات يتم تشخيصها في الفئة العمرية بين 2-5 سنوات.

4_ دراسة (خليفة،2025): هدفت الدراسة إلى محاولة الربط بين العوامل البيئة والوراثية وبين مستوى شدة الاضطراب، عدد العينة 120 طفلاً مشخصاً باضطراب طيف التوحد وتراوحت الفئة العمرية ما بين 3 إلى 12 سنة، تم اختيار العينة بين المترددين على المراكز الخاصة والعامة لاضطراب طيف التوحد.

أظهرت النتائج: أن حوالي 45% من حالات العينة تقع ضمن فئة التوحد المتوسط بينما توزعت النسبة الباقية بين الشديد والبسيط.

بناءً على ما تقدم من هذه الدراسات ونظراً لما جاء في دراسة (زيد،2019) من ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي وما جاء في دراسة (بن كورة،2018) من تزايد الضغوط النفسي في البيئة الليبية من ضمنها نقص الامكانيات وما ورد

في دراسة (زقلا،2012) فيما يتعلق باتساع انتشار طيف التوحد في المجتمع الليبي وهي بنسبة 1000:4 طفل في كل فترة وتزايد هذا الطيف في الذكور أكثر من الاناث بسنبة 4:1 وما ورد في دراسة خليفة والتي أجريت في وقت قريب 2025 والتي اتضح فيها عدم الانتباه والتدخل المبكر في تلافي مشكلة التوحد وأيضًا عدم وجود الامكانيات مثل عدم وجود كوادر مدربة وعدم الاهتمام بتقديم دورات للدعم النفسي للمعلمين لهذه الفئات ذات الاحتياجات الخاصة.

وعلى كل ما تقدم جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على هذه الضغوط في محاولة للاهتمام بهذه الفئة وتقديم التوجيهات اللازمة بشأن هذه الشريحة وهي شريحة المعلمات اللاتي يقدمن التعليم والرعاية لهذه الفئة المهمة وهي فئة ذوي اضطراب طيف التوحد واقتراح برامج تطورية وتدريبية لمساعدتهم ومساعدة من يقوم برعايتهم.

إجراءات الدراسة:

1_ منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي باعتباره مناسب لطبيعة الدراسة وهو أحد أشكال التحليل العلمي والتفسير المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة. (بن زيان ومتوري،2025).

ثانياً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات مراكز رعاية أطفال اضطراب التوحد بمدينة المرج، والبالغ عددهن (50) معلمة، وقد تم استخدام أسلوب المسح الشامل، حيث طبقت أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وبلغ عدد الاستمارات المستردة (50) استمارة.

ثالثا: طريقة جمع البيانات:

بناءً على الأهداف التي تسعى الدراسة إلى تحقيقها ولجمع البيانات من مجتمع الدراسة، تم الاعتماد على مقياس الاحتراق النفسي الذي أعده (طه وراغب، 2010)، وقد استند الباحثان في إعداده على مقاييس عالمية أُعدت لقياس الاحتراق النفسي المهني في بيئات مختلفة، وقام الباحثان بتطوير هذه النسخة وتنقيحها لتصبح صالحة للتطبيق على الأفراد والجماعات وفي المؤسسات المتنوعة.

1. وصف المقياس:

تكون المقياس من (62) عبارة، لقياس الاحتراق النفسي المهني، وتتوزع هذه العبارات على خمسة أبعاد على النحو التالي:

البُعد الأول: لقياس الانهاك النفسي والبدني، وتقيسه العبارات (1، 3، 6، 11، 12، 13، 14، 17، 18، 19، 21، 23، 24، 25، 34، 35، 39، 46، 57، 58، 62).

البعد الثاني: لقياس اللامبالاة واضطراب العلاقات في العمل: وتقيسه العبارات (5، 15، 26، 36، 37، 47، 54).

البعد الثالث: لقياس الشعور بانخفاض الكفاءة وضعف الإنجاز: وتقيسه العبارات (7، 20، 31، 43، 50، 51، 59).

البعد الرابع: لقياس عدم التوافق المهني وانخفاض قيمة العمل: وتقيسه العبارات (2، 4، 8، 10، 22، 29، 32، 33، 44، 48، 52، 53، 65).

البعد الخامس: لقياس المصاحبات الاجتماعية والأسرية: وتقيسه العبارات (27، 41، 42، 49، 61).

2– مفاتيح التصحيح:

تم استخدام نموذج لتحليل الإجابات على عبارات المقياس لتحديد مستوى الموافقة بالاعتماد على مقياس ليكرت الخُماسي باعتباره أكثر المقاييس استخداماً، واعطيت لكل إجابة درجة على النحو التالي:

لا تنطبق أبدا تُعطى درجة (1)، تنطبق نادراً تعطى درجة (2)، تنطبق احياناً تعطى درجة (3)، تنطبق غالباً درجة (4)، وتنطبق دائماً تعطى درجة (5)، ويوضح الجدول (1) كيفية توزيع مستويات مقياس الاحتراق النفسي بأبعاده، على النحو التالي:

جدول (1) مقياس ليكرت الخماسي

مقياس ليكرت	لا تنطبق أبداً	تنطبق نادراً	تنطبق أحياناً	تنطبق غالباً	تنطبق دائماً
درجة الموافقة	1	2	3	4	5
مدى المتوسط الحسابي	1–1.80	1.80–2.60	2.60–3.40	3.40–4.20	4.20–5
وصف المستوى	**منخفض جداً**	**منخفض**	**متوسط**	**مرتفع**	**مرتفع جداً**

وعليه يكون المتوسط النظري للدراسة هو: مجموعة الدرجات لعبارات المقياس على العدد الكلي لمقياس يساوي 3 وهذا يمثل المتوسط النظري للدراسة (3)، وحيث أن زيادة متوسط العبارة عن المتوسط النظري دل على موافقة المبحوثين على العبارة وبالتالي ارتفاع مستواها، وأما إذ انخفض المتوسط دل ذلك على عدم موافقة المبحوثين على العبارة وبالتالي انخفاض مستواها.

رابعاً: ثبات وصدق المقياس:

للتأكد من ثبات وصدق المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية حجمها (15) مفردة، وللتحقق من ثبات المقياس وملائمته للدراسة الحالية استخدم معامل ألفا كرونباخ، والصدق الاحصائي (الذاتي)، والاتساق الداخلي، وذلك على النحو التالي:

1/ معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha): للتأكد من ثبات وموثوقية البيانات المتحصل عليها من المشاركين، ومدى تجانسها وانسجامها مع أهداف الدراسة استخدمت الباحثة معادلة آلفا كرونباخ (وكذلك الصدق الذاتي (الإحصائي) وكانت نتائجها كما هي موضحة في الجدول (2).

جدول (4) معاملات ألفا كرونباخ والصدق الذاتي

الابعاد	العدد	ألفا كرونباخ	الصدق الذاتي
الانهاك النفسي والبدني	22	0.957	0.978
اللامبالاة واضطراب العلاقات	7	0.854	0.924
انخفاض الكفاء	8	0.887	0.941
عدم التوافق	13	0.944	0.971

المصاحبات الاجتماعية والاسرية	4	0.744	0.862
مقياس الاحتراق النفسي	62	0.985	0.992

ومن خلال التحليل الإحصائي بلغت قيمة معامل ثبات الانهاك النفسي والبدني (0.957)، أما قيمة معامل ثبات اللامبالاة واضطراب العلاقات فقد بلغت (0.854)، وبلغت قيمة معامل ثبات انخفاض الكفاءة (0.887)، ومعامل ثبات عدم التوافق بلغت (0.944).

بينما بلغت قيمة معامل ثبات المصاحبات الاجتماعية والأسرية (0.744)، أما قيمة ثبات مقياس الاحتراق النفسي فبلغت (0.985)، وهي درجات ثبات مقبولة، وهذا يدل على أن الاستبانة اتسمت بالثبات وبدرجة جيدة من التميز.

2/ الصدق الإحصائي (الذاتي): تم التحقق من صدق أداة الدراسة باستخدام الصدق الإحصائي وهو مقياس يستخدم لمعرفة درجة صدق المبحوثين من خلال إجاباتهم، ويحسب صدق المقياس من خلال معادلة الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وتتراوح قيمة كل من الثبات والصدق بين الصفر والواحد الصحيح، وللتحقق من صدق أداة الدراسة استخدام طريقة الصدق (Statistical Validity)، وذلك كما هو موضح بالجدول (2)، بلغت قيمة معامل صدق الانهاك النفسي والبدني (0.978)، أما قيمة معامل صدق اللامبالاة واضطراب العلاقات فقد بلغت (0.924)، وبلغت قيمة معامل صدق انخفاض الكفاءة (0.941)، ومعامل صدق عدم التوافق بلغت (0.971)، بينما بلغت قيمة معامل صدق المصاحبات الاجتماعية والأسرية (0.862)، أما قيمة صدق مقياس الاحتراق النفسي فبلغت (0.992)، وهذا يبرز صدق المقياس وأن فقرات الاستبيان تعكس قدرته على قياس ما صمم من لأجله.

3/ (الاتساق الداخلي):

تم إيجاد الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي له، وبين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي (3) يوضح ذلك:

جدول (3) الاتساق الداخلي لمقياس الاحتراق النفسي

م	معاملات ارتباط البند بالبعد	م	معاملات ارتباط البند بالبعد	معاملات ارتباط البعد بالدرجة الكلية	م	معاملات ارتباط البند بالبعد	م	معاملات ارتباط البند بالبعد	معاملات ارتباط البعد بالدرجة الكلية
بُعد الانهاك النفسي					بُعد عدم التوافق				
1	**0.717	12	**0.824	**0.980	1	**0.724	8	**0.844	**0.983
2	**0.680	13	**0.560		2	**0.835	9	**0.851	
3	**0.701	14	**0.828		3	**0.665	10	**0.850	
4	**0.857	15	**0.868		4	**0.687	11	**0.712	
5	**0.629	16	**0.936		5	**0.740	12	**0.784	
6	**0.732	17	**0.838		6	**0.894	13	**0.781	

			7	**0.762				
		بُعد المصاحبات الاجتماعية						
		3	1	**0.749	**0.747			
**0.885		4	2	**0.556	**0.718			
		بُعد انخفاض الكفاءة						
		5	1	**0.649	**0.756			
**0.965	**0.939	6	2	**0.793	**0.850			
		7	3	**0.819	**0.737			
		8	4	**0.758	**0.887			

			7	**0.638	**0.900			
			8	**0.759	**0.514			
			9	**0.743	**0.617			
			10	**0.674	**0.695			
			11	**0.768	**0.719			
		بُعد اللامبالاة						
			1	**0.618	**0.709			
			2	**0.767	**0.722			
			3	**0.727	**0.675			
			4	**0.919				

** دالة عند مستوى دلالة α=0.01

يتبين من الجدول (3) أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية أقل من (α=0.01)، وأن قيم معاملات ارتباط أبعاد الاحتراق النفسي كانت موجبة ودالة في ارتباطها بالدرجة الكلية وتراوحت ما بين (0.885-0.983)، وقيم معاملات الارتباط موجبة دالة إحصائياً بين جميع العبارات والأبعاد التي تنتمي إليها، وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي بين الابعاد والفقرات مما يعني تمتع الأداة بدرجة عالية من الاتساق.

خامساً: اختبار اعتدالية البيانات:

من الضروري اختبار اعتدالية البيانات لأن معظم الاختبارات المعملية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعي، فإذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي فإن الاستخدامات البارا مترية هي الأنسب في الاختبارات والتطبيق، أما إذا كانت البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي فإن الاستخدامات اللابارامترية هي الأنسب في الاختبارات والتطبيق، حيث يمكن معرفة البيانات تتبع التوزيع الطبيعي باستخدام اختبار سميرنوف– كالمجروف عندما يكون حجم البيانات أقل من 100 مفردة، والجدول (4)، يوضح اختبار اعتدالية البيانات لعينة الدراسة.

جدول (4) قياس التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة

الابعاد	سميرنوف– كالمجروف		
	إحصائي الاختبار	العدد	الدلالة الإحصائية
الانهاك النفسي والبدني	0.973	50	0.302
اللامبالاة واضطراب العلاقات	0.976		0.400
انخفاض الكفاءة	0.988		0.875

عدم التوافق	0.976		0.404
المصاحبات الاجتماعية والاسرية	0.966		0.151
الاحتراق النفسي	0.953		0.044

من خلال الدول (4) تبين الدلالة الإحصائية لجميع متغيرات الدراسة على أنه غير دال إحصائياً، حيث أن قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى المعنوية 5%، مما يعني أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، لذلك نقبل الفرضية القائلة إن البيانات لا تختلف عن التوزيع الطبيعي، وهذا يعني استخدام الاختبارات

البارا مترية هي الأنسب في تحقيق أهداف الدراسة.

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، استُخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Science SPSS 28" "(SPSS) حيث استخدمت مجموعة من الوسائل الإحصائية المناسبة في تحليل البيانات وهي:

التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الصفات الأولية لمجتمع الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)، تم استخدام الوسط الفرضي، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (T-test) لعينة واحدة للتعرف على مستوى الاحتراق النفسي وأبعاده لدى معلمات مراكز التوحد، واختبار (T-test) لعينتين مستقلتين لتحديد الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات مراكز التوحد والتي يمكن أن تعزى لمتغيرات المركز، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية.

سابعاً: الدراسة الميدانية:

يتناول هذا الجانب عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها بعد تحليل البيانات إحصائياً:

تحليل البيانات الأولية لمجتمع الدراسة: لقد تم تحليل البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة وكما وردت في أداة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول (5) توزيع مجتمع الدراسة حسب المتغيرات الأولية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
المركز	مركز اضطراب طيف التوحد	30	60.0
	مركز أحباب الرحمن	20	40.0
	المجموع	**50**	**100.0**
المؤهل العلمي	دبلوم	3	6.0
	ليسانس	44	88.0

	ماجستير	3	6.0
	المجموع	**50**	**100.0**
سنوات الخبرة	من 5 إلى 10 سنوات	24	48.0
	أكثر من 10 سنوات	26	52.0
	المجموع	**50**	**100.0**
الدورات التدريبية	دورة واحدة	7	14.0
	أكثر من دورة	43	86.0
	المجموع	**50**	**100.0**

من خلال الجدول(5) والذي يتضمن تحليل البيانات الأولية لمجتمع الدراسة يتبين أن النسبة الأعلى كانت لمركز (اضطراب طيف التوحد) وبلغت (60.0%) وهي تشكل أكثر من نصف حجم المجتمع، في حين بلغت نسبة مركز (احباب الرحمن) (40.0%)، وبالنسبة لمتغير المؤهل العلمي فيلاحظ من الجدول (5) أن النسبة الأعلى المؤهل العلمي (ليسانس) وبلغت (88.0%) وهذه تمثل غالبية أفراد المجتمع، وفي المرتبة التي تليها جاء كل من المؤهلين (دبلوم) و(ماجستير) وبنسبة بلغت (6.0%)، أما بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة ففي المرتبة الأولى جاءت سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) وبلغت نسبته(52.0%)، في حين بلغت نسبة سنوات الخبرة (من 5 إلى 10 سنوات) (48.0%)، وفيما يتعلق بمتغير الدورات التدريبية يلاحظ أنه جاءت في المرتبة الأولى (أكثر من دورة) وبلغت نسبته (86.0%) وهذه النسبة تمثل الغالبية، في حين بلغت نسبة الدورات (دورة واحدة) (14.0%).

السؤال الأول: ما مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات أطفال اضطراب طيف التوحد بمراكز رعاية أطفال اضطراب طيف التوحد بمدينة المرج؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخرِج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات مجتمع الدراسة، وحُسِبت قيمة (t) لاختبار دلالة الفروق الاحصائية بين المتوسطات، وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t)

لمستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات أطفال التوحد

البيان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	الوسط الفرضي	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
الانهاك النفسي والبدني	50	1.56	0.73	49	3	-13.820	0.000

اللامبالاة واضطراب العلاقات	50	1.59	0.70		3	-14.174	0.000
انخفاض الكفاء	50	1.63	0.76		3	-12.673	0.000
عدم التوافق	50	1.64	0.79		3	-12.002	0.000
المصاحبات الاجتماعية والاسرية	50	1.49	0.66		3	-16.144	0.000
الاحتراق النفسي	50	1.58	0.71		3	-13.980	0.000

*** قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة α=0.05**

يبين الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة حول الانهاك النفسي قد بلغ (1.56) بانحراف معياري قدره (0.73)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لهذا البعد (3)، وباختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين بلغت قيمة (t) (-13.820)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 =α. حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.000) ما يعني أن هناك مستوى من الانهاك النفسي والبدني لدى مجتمع الدراسة ، وتشير القيمة السالبة إلى انخفاض مستوى هذا البعد لدى المعلمات، وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة حول للامبالاة واضطراب العلاقات (1.59) بانحراف معياري قدره (0.70)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لهذا البعد (3)، وباختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين بلغت قيمة (t) (-14.174)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 =α. حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.000) ما يعني أن هناك مستوى من اللامبالاة واضطراب العلاقات لدى مجتمع الدراسة. وتشير القيمة السالبة إلى انخفاض مستوى هذا البعد لدى المعلمات، أما المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة حول الشعور بانخفاض الكفاءة قد بلغ (1.63) بانحراف معياري قدره (0.76)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لهذا البعد (3)، وباختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين بلغت قيمة (t) (-12.673)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 =α. حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.000) ما يعني أن هناك مستوى من الشعور بانخفاض الكفاءة لدى مجتمع الدراسة ، وتشير القيمة السالبة إلى انخفاض مستوى هذا البعد لدى المعلمات، فيما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة حول عدم التوافق (1.64) بانحراف معياري قدره (0.79)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لهذا البعد (3)، وباختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين بلغت قيمة (t) (-12.002)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 =α. حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.000) ما يعني أن هناك مستوى من عدم التوافق لدى مجتمع الدراسة ، وتشير القيمة السالبة إلى انخفاض مستوى هذا البعد لدى المعلمات، والمتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة حول المصاحبات الاجتماعية قد بلغ (1.49) بانحراف معياري قدره (0.66)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لهذا البعد (3)، وباختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين بلغت قيمة (t) (-16.144)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 =α. حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.000) ما يعني أن هناك مستوى من المصاحبات الاجتماعية لدى مجتمع الدراسة ، وتشير القيمة السالبة إلى انخفاض مستوى هذا البعد لدى

المعلمات، وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة حول الاحتراق النفسي قد بلغ (1.58) بانحراف معياري قدره (0.71)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لهذا البعد (3)، وباختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين بلغت قيمة (t) (-13.980)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 =α. حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.000) ما يعني أن هناك مستوى من الاحتراق النفسي لدى مجتمع الدراسة ، وتشير القيمة السالبة إلى انخفاض مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات أطفال التوحد بمراكز رعاية أطفال التوحد بمدينة المرج.

السؤال الثاني: هل توجد فروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات أطفال اضطراب طيف التوحد بمراكز رعاية أطفال اضطراب طيف التوحد بمدينة المرج والتي يمكن أن تُعزى إلى متغير المركز؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (t)، وذلك على النحو الآتي:

جدول (7) الفروق حول مستوى الاحتراق النفسي وفق متغير المركز

البيان	المركز	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(t)	الدلالة الإحصائية
الاحتراق النفسي والمركز	مركز التوحد	30	1.13	0.08	49	-8.604(*)	0.000
	مركز أحباب الرحمن	20	2.26	0.71			

* قيم دالة عند مستوى دلالة α=0.05

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة في مركز التوحد قد بلغ (1.13) بانحراف معياري قدره (0.08)، وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة من مركز احباب الرحمن (2.26) بانحراف معياري (0.71)، وباختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين بلغت قيمة (t) (-8.604) وهي قيمة دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05= α، مما يعني أنه توجد فروق في استجابات مجتمع الدراسة حول مستوى الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير المركز ولصالح مركز احباب الرحمن .

السؤال الثالث: هل توجد فروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات أطفال اضطراب طيف التوحد بمراكز رعاية أطفال اضطراب طيف التوحد بمدينة المرج والتي يمكن أن تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة (f)، وذلك على النحو التالي:

جدول (8) الفروق حول مستوى الاحتراق النفسي وفق متغير المؤهل

البيان	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(f)	الدلالة الإحصائية
الاحتراق النفسي والمؤهل	دبلوم	3	2.56	0.65	49	3.582(*)	0.036
	ليسانس	44	1.54	0.69			
	ماجستير	3	1.25	0.12			

* قيم دالة عند مستوى دلالة α=0.05

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة من حملة المؤهل العلمي (دبلوم) قد بلغ (2.56) بانحراف معياري قدره (0.56)، وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة من حملة المؤهل العلمي (ليسانس) (2.26) بانحراف معياري (0.69)، وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من حملة المؤهل العلمي (ماجستير) (1.25) بانحراف معياري

(0.12)، وباختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات بلغت قيمة (f) (3.582) وهي قيمة دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.036) وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05= α، مما يعني أنه توجد فروق في استجابات مجتمع الدراسة حول مستوى الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المؤهل العلمي دبلوم.

السؤال الرابع: هل توجد فروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات أطفال اضطراب طيف التوحد بمراكز رعاية أطفال اضطراب طيف التوحد بمدينة المرج تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (t)، وذلك على النحو التالي:

جدول (9) الفروق حول مستوى الاحتراق النفسي وفق متغير الخبرة

البيان	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(t)	الدلالة الإحصائية
الاحتراق النفسي	من 5 إلى 10	24	1.52	0.53	49	-0.568	0.572
الخبرة	أكثر من 10	26	1.64	0.85			

* قيم دالة عند مستوى دلالة α=0.05

يتضح من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة من ذوي الخبرة (من 5 إلى 10 سنوات) قد بلغ (1.52) بانحراف معياري قدره (0.53)، وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة من ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) (1.64) بانحراف معياري (0.85)، وباختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين بلغت قيمة (t) (-0.568) وهي قيمة غير دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.572) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05= α، مما يعني أنه لا توجد فروق في استجابات مجتمع الدراسة حول مستوى الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

السؤال الخامس: هل توجد فروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات أطفال اضطراب طيف التوحد بمراكز رعاية أطفال اضطراب طيف التوحد بمدينة المرج والتي تُعزى إلى متغير الدورات التدريبية؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (t)، وذلك على النحو التالي:

جدول (10): الفروق حول مستوى الاحتراق النفسي وفق متغير الدورات التدريبية

البيان	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(t)	الدلالة الإحصائية

الاحتراق النفسي والدورات	دورة واحدة	7	2.12	0.82	49	(*)2.234	0.030
	أكثر من دورة واحدة	43	1.49	0.66			

* قيم دالة عند مستوى دلالة α=0.05

يتضح من الجدول (10) أن المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة من المتحصلين على (دورة تدريبية واحدة) قد بلغ (2.12) بانحراف معياري قدره (0.82)، وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة من المتحصلين على (أكثر من دورة تدريبية واحدة) (1.49) بانحراف معياري (0.66)، وباختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين بلغت قيمة (t) (2.234) وهي قيمة دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.030) وهي أصغر من مستوى الدلالة α =0.05 ، مما يعني أنه توجد فروق في استجابات مجتمع الدراسة حول مستوى الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير الحصول على دورات تدريبية ولصالح المتحصلين على دورة واحدة.

نتائج الدراسة:

من خلال التحليل الإحصائي للبيانات التي جمعت من مجتمع الدراسة تم التوصل إلى النتائج التالية:

1/ بينت النتائج أن مستوى الاحتراق النفسي وابعاده (الانهاك النفسي والبدني، اللامبالاة واضطراب العمل، الشعور بانخفاض الكفاءة وضعف الإنجاز، عدم التوافق المهني، المصاحبات الاجتماعية والأسرية) جميعها كانت منخفضة جدا المستوى لدى معلمات أطفال اضطراب طيف التوحد بمراكز رعاية أطفال اضطراب طيف التوحد بمدينة المرج.

2/ أظهرت النتائج أنه توجد فروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات أطفال اضطراب طيف التوحد بمراكز رعاية أطفال اضطراب طيف التوحد بمدينة المرج والتي تُعزى إلى متغير المركز ولصالح مركز أحباب الرحمن .

3/ كشفت النتائج أنه توجد فروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات أطفال اضطراب طيف التوحد بمراكز رعاية أطفال اضطراب طيف التوحد بمدينة المرج والتي تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الدبلوم.

4/ أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات أطفال اضطراب طيف التوحد بمراكز رعاية أطفال اضطراب طيف التوحد بمدينة المرج والتي تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

5/ بينت النتائج أنه توجد فروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات أطفال اضطراب طيف التوحد بمراكز رعاية أطفال اضطراب طيف التوحد بمدينة المرج والتي تُعزى إلى متغير الدورات التدريبية ولصالح المتحصلين على دورة تدريبية واحدة.

توصيات الدراسة:

بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها من تحليل البيانات، تقدم الباحثة التوصيات التالية:

1) – العمل على الحفاظ على ديمومة انخفاض مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات أطفال طيف التوحد من خلال تعزيز الروح المعنوية للمعلمات، وتدعيم العوامل البيئية والمؤسسية المساعدة في انخفاض مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمات.

2) – تشجيع التواصل المهني بين المعلمات وتبادل المعارف والخبرات اللازمة بين المراكز المختلفة.

3) – إعداد البرامج والدورات التدريبية، وتشجيع المعلمات على المشاركة فيها لاكتساب المهارات النفسية التي تساعدهن على التخفيف من الاحتراق النفسي خاصة المعلمات الأقل في المستوى التعليمي.

4) – إجراء دراسات أخرى عن الاحتراق النفسي في بيئات أخرى، وعلى أفراد ومؤسسات مختلفة.

قائمة المراجع:

1. بلال، طوبان وجابر، بحري.(2024).***الاحتراق النفسي واستراتيجيات مواجهته***، **المركز الديموقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية** :ألمانيا، برلين، الطبعة الأولى.
2. بن السايح، مسعودة.(2018). **الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي المعاقين سمعيًا بجامعة الاغواط** ، الجزائر : مجلة دراسات في علم نفس الصحة ، جامعة الجزائر 2 (أ بو القاسم سعد الله) ، ***مخبر علم نفس الصحة والوقاية ونوعية الحياة*** (ع 6) الصفحات 43- 58
3. بن زيان ، لامية ، متوري ، راضية.(2025). الاحتراق النفسي وعلاقته بالشعور بالتماسك النفسي لدى الممرضين العاملين بالمؤسسة العمومية الاستشفائية بالجفلة: **مجلة *الوقاية الأرغنوميا الجزائرية***، مج 19 ، (1) الجزائر. 2196 -2676
4. بن زيد، علي منصور سالم : 2019. الاحتراق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمات اضطراب طيف التوحد مجلة: ***المنتدى الأكاديمي*** الجامعة الأسمرية الإسلامية ز ليتن – نقابة أعضاء هيئة التدريس مج ، 3، (ع 2) الصفحات : 49 -74 .
5. بن كورة ، منى محمد علي .(2018). الاحتراق النفسي لدى معلمات مدارس التربية الخاصة (**رسالة ماجستير غير منشورة** / في مستخلصات جامعية) ، جامعة طرابلس
6. خليفة وأخرون .(2025). الربط بين العوامل البيئية والوراثية وبين مستوى شدة اضطراب طيف التوحد ، ***المجلة الطبية العربية للعلوم السلوكية*** : الجمعية العربية للبحوث الطبية النفسية بالتعاون مع المجلس العربي للاختصاصات الطبية 2021 مج 12 (ع4) الصفحات 115- 142
7. زقلا م ' عادل محمد ، ، أمينة (2012). معدل انتشار طيف التوحد في مدينة طرابلس. المجلة ***الصحية لشرق المتوسط*** المجلد 18 (ع 2) 184- 188 (d oi)10.26719
8. الشهري، ألاء بنت عبدالله بن سالم.(2023). واقع الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير: ***المجلة العربية لعلوم الاعاقة والموهبة*** مج 8 (ع29 .)2024 Doi 10 21 608/ jasht
9. طه، فرج عبدالقادر ،راغب، السيد مصطفى.(2010). ***مقياس الاحتراق النفسي*** مكتبة الانجلو المصرية.
10. العبيدي، عفراء إبراهيم.(2023). الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة: ***المجلة العلمية التربية الخاصة*** مج5 (ع**2**) يوليو.19- 45
11. متلازمة الاحتراق النفسي (**الرابطة النفسية للأخصائيين النفسيين السعوديين**) (ب–ت).

12.محمد، سماح صالح محمود.(2023). الشعور بالذنب كوسيط للعلاقة بين الاحتراق النفسي والاضطرابات السيكوسوماتية لدى المعلمين: ***المجلة التربوية كلية التربية***، جامعة سوهاج، مج 115 (ع 115) 809- 898 : (d oi) 21608 **edusohag– 2023–328351 10/**

13.المقابلة، جمال خلف.(2016).***اضطرابات طيف التوحد*** **التشخيص والتدخلات العلاجية** : الطبعة الأولى، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع (ط 1) عمان الأردن

14.منير، قندوز وناس، ليلى وحموش، سميرة.(2024). ظاهرة التوحد بين تشخيص الخبراء والمختصين وآليات سبل التكفل بطفل التوحد في الوسط المدرسي: ***مجلة جودة الخدمة العمومية للدراسات السوسيولوجيا والتنمية الإدارية*** مج (7) العدد (1). 25- 44 .

University of Benghazi
Faculty of Education Al Marj

جامعة بنغازي
كلية التربية – المرج

Global Libyan Journal

ISSN 2518-5845

العدد الثالث والسبعون /أبريل 2026م

المجلة الليبية العالمية

مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة درنة

فتحي الدايخ طاهر [1*]، جمعة عبدالرحمن إقويدر [2*]
[1]قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة عمر المختار، البيضاء، ليبيا
[2] قسم علم النفس، كلية الآداب ، جامعة درنة ، القبة، ليبيا
jmtaqwydr@gmail.com

Academic Aspiration Level and Its Relationship to Academic Achievement among Students of University of Derna

Fathi Al-Dayekh Taher [1*], Jumaa Abdulrahman Iqwaider [2]
[1] Department of Psychology , Faculty of Arts – Omar Al-Mukhtar University
[2] Department of Psychology, Faculty of Arts – University of Derna

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، والكشف عن طبيعة العلاقة بين الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي. ولتحقيق أهداف البحث تم اعتماد المنهج الوصفي، حيث تكونت عينة البحث التي تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية الطبقية من (300) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، منهم (117) طالباً و(187) طالبة. وقد استخدم الباحثان مقياس الطموح الأكاديمي من إعداد صلاح أبوناهية (1986)، بعد التحقق من صدقه وثباته. وأسفرت نتائج البحث على أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى مرتفع من الطموح الأكاديمي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي. كذلك بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الأكاديمي تعزى لمتغير النوع (ذكور/إناث)، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص (أدبي/علمي). وأوضحت النتائج أيضاً تقارب المتوسطات الحسابية لمستويات الطموح الأكاديمي بين مختلف السنوات الدراسية، مما يشير إلى عدم وجود فروق في مستوى الطموح الأكاديمي تعزى لمتغير السنة الدراسية.

الكلمات المفتاحية : الطموح الأكاديمي، التحصيل الدراسي، طلبة الجامعة.

Abstract:

The study aimed to identify the level of academic ambition and its relationship to academic achievement. To achieve the aim of the study، the descriptive approach was used. The study sample، which was selected using a stratified random sampling method، consisted of (105) university students، including (33) male and (72) female students. The academic ambition scale prepared by Salah Abu Nahia (1986) was used، and the validity and reliability of the scale was verified.The results were as follows: The sample members are not characterized by a high level of ambition، and there is no relationship between the level of academic ambition and academic achievement. The results also showed that there are no statistically significant differences in the level of academic ambition according to the gender variable (males/females)، as the results showed There are no statistically significant differences in the level of academic ambition according to the specialization variable (literary/scientific). It also showed that the value of the averages for the various academic years is almost equal، which indicates that there are no differences in the level of academic ambition according to the academic year variable.

Keywords: academic ambition، academic achievement، university students.

مقدمة البحث :

يعيش الإنسان اليوم في وسط حافل بالتغيرات والتحديات في جميع مجالات الحياة ، ولكي يتحقق النجاح فلابد من عجلة تدفعه للإمام وذلك من خلال الطموح(محمد،2006). حيث يعدُّ مستوح الطموح الأكاديمي من أهم السمات التي يمكن أن تميز أي فرد عن الآخر ، فهو بمثابة الدافع الذي يمكنه من الوصول إلى ما يريد ويعتمد حجم تحقيق الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه على مدى طموحه وإصراره للسعي لتحقيق تلك الأهداف ويتأثر الطموح بعوامل بيئية ونفسية واجتماعية (حماد،2009). ويعد مستوى الطموح جزءاً مهماً وأساسياً في البناء النفسي للإنسان فهو يبلور ويعزز الاعتقادات التفاؤلية عند الفرد بكونه قادراً على التعامل مع أشكال مختلفة من الضغوط النفسية ، فالشخص الذي يؤمن بقدرته على تحقيق أهداف معينة يكون قادراً على إدارة مسار حياته الذي يحدده بصورة ذاتية وبنشاط اكبر ، وهذا بدوره يؤدي إلى الإحساس بالسيطرة على البيئة وتحدياتها(حبيب،2014).

فقد أشارت نتائج العديد من الدراسات كدراسة (محمد،2006) ودراسة (الحلبي 2000) إلى إن ارتفاع مستوى الطموح يعد عاملاً مهماً يترتب عليها علاقة طرديه بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي ، فكلما زاد مستوى الطموح زاد التحصيل الدراسي لديه ، بالإضافة إلى ذلك ما أشارت إليه دراسة الزيادي (1999) وجدت أن هناك فروق بين الجنسين في مستوى الطموح الأكاديمي ، ولقد أظهرت النتائج الدراسية أن مستوى الطموح سمة عامة ومرتفعة من سمات الشخصية المتوفرة لدى أفراد عينة الدراسة ، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس والتحصيل لصالح الذكور ذوي التحصيل المرتفع ، بينما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى الطموح تبعا لمتغير التخصص ـ العمر .حيث تنبع مشكلة البحث الحالي من حقيقة تلمسها الباحث في حياتنا المعاصرة المليئة بالإحداث المؤلمة والتي طالت شرائح المجتمع المختلفة ، ومنهم طلبة الجامعة فكانت أكثر تأثيراً عليهم لمناظرتها مرحلتهم العمرية التي تتضح فيها أفاق المستقبل لهم ، كذلك إن استجاباتهم للمتغيرات المحيطة أكثر من الفئات الأخرى مما ينعكس سلبا على أدائهم الأكاديمي .

وفي ضوء ذلك تبلورت مشكلة البحث الحالي في الإجابة على السؤال الآتي:

هل هناك علاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة درنة؟

_ أهمية البحث:

تتمثل أهمية هذا البحث في أهميته النظرية والتطبيقية:

أولاً _ الأهمية النظرية:

1 _ تفيد في معرفة مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة درنة.

2 _ تعتبر هذه الدراسة بمتغيراتها الحالية من الدراسات القليلة حسب علم الباحث في ليبيا التي تناولت مثل هذا الموضوع.

3 _ تعتبر دراسة مستوى الطموح الأكاديمي مقياساً للشخصية السوية من حيث الاستخدام ومناسبة لقدرات الطالب وإمكانياته.

4 _ محاولة التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي ، والتحصيل الدراسي مما يجعل الأفراد يضعون مستوى طموح مناسب لقدراتهم وإمكانياتهم ، لتحقيق أهدافهم في المستقبل.

ثانياً_ الأهمية التطبيقية:

1 _ تفيد هذه الدراسة المعنيين من أعضاء هيأة التدريس في توفير البيئة المناسبة تسهم في رفع مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وكذلك في الكشف عن ذوي الطموح المرتفع من طلبة الجامعة واستغلال هذا الطموح بما يعود بالفائدة على الطالب الجامعي والمجتمع كله .

2 _ قد تسهم نتائج هذه الدراسة في إعداد برامج إرشادية تعليمية تسهم في رفع مستوى الطموح عند طلبة الجامعة ، وبالتالي يكونون قدوة لمن هم بين أيديهم من المستقبل.

أهداف البحث:.

يهدف البحث الحالي إلى:

1 . التعرف على مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة .

2- التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

3- التعرف على مدى تنبؤ مستوى الطموح الأكاديمي بالتحصيل الدراسي.

4 – التعرف على الفروق في مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد العينة وفقاً لمتغيرات (النوع_ التخصص_ السنة الدراسية).

مصطلحات البحث :.

أ _**مستوى الطموح الأكاديمي :**

يعرفه عبد السميع (2004) "أنه الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية أو مهنية أو أسرية أو اقتصادية ويحاول تحقيقها ويتأثر بالعديد من المؤثرات الخاصة بشخصيته أو القوى البيئية المحيطة به".

وعرفه الشريف(2016) انه المستوى الذي يشعر فيه الفرد بأنه قادر على بلوغه وهو يسعى إلى تحقيق أهدافه في الحياة وانجاز إعماله اليومية .

التعريف الإجرائي لمستوى الطموح الأكاديمي :.

هو المجهود الذي يبذله الطالب من اجل تحقيق المستوى العلمي والأكاديمي الذي يصبو إليه في تحقيق مستقبله .

ب _ **التحصيل الدراسي:**

يعرفه أبوعلام(2000) " بأنه درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل أليه في مواده الدراسية أو مجاله التعليمي.

التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي:

تتمثل في المعدل الذي تحصل عليه الطالب في الفصل الدراسي السابق.

حدود البحث :.

يقتصر البحث الحالي على معرفة مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة درنة- في مختلف التخصصات الأكاديمية (الإنسانية – التطبيقية) للعام الدراسي (2025 م).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً– مستوى الطموح:

– مفهوم مستوى الطموح:

أ– التعريف اللغوي:

عُرف الطموح في معجم لسان العرب لابن منظور (1990) بأنه الارتفاع، بحر طموح الموج، أي مرتفع الموج.

وجاء في معجم الطلاب (أن الطموح: مصدر طمح، يطمح طمحاً، وطموحاً أي نظر إلى البعيد، الطموح كلمة تعني المرتفع، التسامح، البعيد التطلع أي السعي لأهداف) (سالم، 2015).

والطموح يعني السعي إلى المراتب العليا وصاحب الآمال الواسعة (الناظور، 2008).

ب– التعريف الاصطلاحي:

إن مصطلح الطموح يدل على ذلك الأمر البعيد العالي الذي يسعى الإنسان للوصول إليه فهو غير محقق له في الوقت الراهن لكنه يأمل أن يحققه في المستقبل (السبعاوي، 2007).

ج– التعريف النفسي للطموح:

قام حبيب (2014) بتعريف الطموح من الناحية النفسية بأنه "سمة من سمات الشخصية تظهر في مقدار التفاوت بين ما يحقق الفرد من أداء في نطاق عمل معين من حيث السرعة أو الكفاءة وبين ما يتوقع أن يحقق.

فمستوى الطموح نجد أنه يمكن إيجاز ما احتوت عليه هذه التعاريف لمستوى الطموح فيما يلي:

1- مكتسب.

2- سمة مميزة لكل فرد.

3- نسبي في ثباته.

4- يتأثر بعوامل عدة مثل الأهداف والبيئة والخبرات والنجاح والفشل، التكوين النفسي والقدرات والإمكانات والمجتمع والإطار المرجعي.

5- محرك وموجه لسلوك الإنسان (المصري، 2011).

– النظريات المفسرة لمستوى الطموح الأكاديمي:

لقد اختلفت النظريات النفسية في تفسير مستوى الطموح الأكاديمي بحسب الجانب الذي ركزت عليه هذه النظريات وأشارت دراسة (شاهين، 2012) إلى أهم التفسيرات التي يمكن نستعرضها في الآتي:

أولاً– نظرية القيمة الذاتية للهدف:

وضعت (أسكالونا، 1940) أسس هذه النظرية ثم تمت دراستها على يد (فستنجر) ثم أدخل عليها (جولد وليفين) بعض التعديلات حيث ربطت هذه النظرية بفكرة الأطر المرجعية وعلى إطار واسع حيث كانت ترى أسكالونا أنه على أساس قيمة الهدف الذاتية يتقرر الاختيار إضافة لاحتمالات النجاح والفشل المتوقعة أي أن القيمة الذاتية للنجاح تعتبر نتيجة للقيمة نفسها ولاحتمالات النجاح وهذه النظرية تحاول تفسير ثلاث حقائق وهي:

1- هناك ميل لدى الأفراد ليبحثوا عن مستوى الطموح المرتفع نسبياً.

2- كما أن لديهم ميلاً لجعل مستوى الطموح يصل إلى حدود معينة.

3- الميل لوضع مستوى الطموح بعيداً جداً عن المنطقة الصعبة جداً والسهلة جداً.

وتقول "أسكالونا" أن هناك فروقاً كبيرة جداً بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم ويتحكم فيهم لتجنب الفشل أو البحث عن النجاح (الذاود، 2002).

وتؤكد "أسكالونا" على ما يلي:

أ- الفشل الحديث يميل إلى إنقاص مستوى الطموح، والحالات التي ترفع مستوى الطموح بعد الفشل تأتي أما نتيجة لإنقاص الشعور بالواقع، أو نتيجة لتقبل الفشل.

ب- مستوى الطموح يتناقص بشدة بعد الفشل القوي أكثر منه بعد الفشل الضعيف، ويتزايد بعد النجاح.

ج- الشخص المعتاد على الفشل، يكون لديه درجة اختلاف أقل من الشخص الذي ينجح دائماً.

د- البحث عن النجاح والابتعاد عن الفشل هو الأساس في الوصول لمستوى الطموح المرغوب (حماد، 2009).

ثانياً– نظرية أدلر Adler:

أشار سرحان (2004) بأنه ينظر إلى الإنسان باعتباره كائناً اجتماعياً تحركه الحوافز الاجتماعية وأهدافه الحياتية التي يسعى جاهداً لبلوغها، كما أنه لديه القدرة على التخطيط لأعماله وتوجيهها، ومن المفاهيم الأساسية عند "أدلر" الذات الخلاقة والتي يرجعها لمفهوم الفرد عن ذاته حيث تسعى هذه الذات الخَّلاقة إلى تحقيق أسلوب الإنسان الشخصي والذي يميزه في حياته. ويعد "أدلر" مبدأ الكفاح من أجل تحقيق التفوق مطلب فطري في الإنسان منذ ميلاده إلى وفاته يسعى من أجل التفوق فهو الغاية التي يسعى الإنسان لتحقيقها (المصري، 2011).

كما يؤكد "أدلر" أن كل إنسان يتمتع بإرادة أساسية في القوة وبدافع مُلح نحو السيطرة والتفوق فإذا وجد إنسان أنه ينقصه شيء، فإنه ينساق نحو جعل نفسه متفوقاً بطريقة ما، أو على الأقل نحو الزعم لنفسه والآخرين بأنه متفوق، ومثل هذا الفرد قد يعوض

نقصه بجهد صادق منظم، وبذلك فإن "أدلر" يعتقد أن حافز توكيد الذات، وليس الدافع الجنسي، هو القوة السائدة الإيجابية في الحياة، وهو الذي يجعل الفرد في اندفاع دائم الوجود نحو التفوق أو على الأقل ضد النقص (الشريف، 2016).

ثالثاً– نظرية المجال:

أشار (ليفين) إلى وجود عوامل عديدة من شانها أن تعمل كدافع للتعليم في المدرسة أجملها جميعاً فيما أسماه مستوى الطموح الذي يخلق أهداف جديدة للفرد، وكلما حقق منها شيئاً طمح إلى تحقيق آخر (الغريب، 2018).

وتعتبر نظرية المجال قد فسرت مستوى الطموح وعلاقته بالسلوك الإنساني بصفة عامة، وهي النظرية الوحيدة التي تعرضت لتفسير مستوى الطموح مباشرة، وقد يرجع ذلك للأعمال المتعددة التي أسهم بها ليفين وتلاميذه في هذا المجال (شاهين، 2012).

ويذكر عبدربه(2018) بأن "ليفين" ذكر عوامل متعددة تعتبر قوى دافعة مؤثرة في مستوى الطموح ومنها:

أ– عامل النضج: فكلما كان الفرد أكثر نضجاً أصبح من السهل عليه تحقيق أهداف الطموح لديه وكان أقدر على التفكير في الغايات والوسائل

ب– القدرة العقلية: فكلما كان الفرد يتمتع بقدرة أعلى كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة.

ج– النجاح والفشل: فالنجاح يرفع من مستوى الطموح ويشعر صاحبه بالرضا أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط وكثيراً ما يكون معرقلاً للتقدم في العمل.

د– نظرة الفرد إلى المستقبل: تؤثر نظرة الفرد إلى المستقبل وما يتوقع أن يحققه من أهداف في مستقبل حياته وعلى أهدافه الحاضرة (المشيخي، 2009).

ومن خلال هذا العرض لتفسير نظريات الطموح يري الباحثان أن التفسير الأقرب لهذه الدراسة يتفق مع النظرية المعرفية (المجال) حيث أن الطموح يعتمد على وجود عوامل تعمل كدافع للتعليم وتؤثر في مستوى الطموح كالنضج والقدرة العقلية والنجاح أو الفشل ونظرة الفرد للمستقبل كما إن للبيئة الاجتماعية ومرونتها وقلة الحواجز والعقبات فيها دوراً في تحقيق الأهداف والنجاح وارتفاع مستوي الطموح وبالتالي تكون النظرة الإيجابية والتفاؤلية نحو المستقبل.

ثانياً– التحصيل الدراسي:

– تعريف التحصيل الدراسي:

إن التحصيل الدراسي في مفهومه التقليدي المحدد السائد في أوساط المعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور هو ما يظهره الطلاب من استيعاب للمعارف والمفاهيم الأساسية في المادة المقررة، وما يحرزونه من نجاحات في امتحاناتهم المدرسية المختلفة، أو ما يتحصلون عليه من درجات في الامتحانات، والتحصيل الدراسي بهذا المفهوم التقليدي المحدد لا يتعدى عادة حد حفظ المعلومات، والقدرة على تذكرها واسترجاعها عند الامتحان، وقليلاً ما يتجاوز الحفظ والاسترجاع إلى القدرة على الاستعمال الفعلي لما درسوه من معلومات، وإلى الأساليب المرغوبة التي يفترض في دراسة المادة أن تساعد في تنميتها(خطيب،1990).

أولاً– التعريف اللغوي:

- "حصل" الشيء و حاصل الشيء "محصوله": بقيته، و"تحصيل" الكلام: رده إلى محصوله. (الجبوري، 2013).

ثانياً– التعريف الاصطلاحي للتحصيل الدراسي:

- أما التحصيل بمفهومه الواسع المرغوب تربوياً، فإنه يقصد به كل ما يتحصل عليه الطالب وما يحققه من إنجازات وتغيرات مرغوبة في معارفه، ومهاراته، واتجاهاته نتيجة للعمليات والخبرات التعليمية التي مر بها (الشيباني، 2013).

- أما التحصيل في (قاموس التربية) فإنه: "إنجاز أو كفاءة في الأداء في مهارة ما أو معرفة".

ومن التعريفات السابقة الخاصة بمفهوم التحصيل يتضح أن معظم التعريفات تجمع على أن التحصيل هو الشيء الذي تقيسه الاختبارات التحصيلية معبراً عنه بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات المدرسية العادية أو في الاختبارات الموضوعية المقننة.

– التحصيل الدراسي والمتفوق تحصيلاً:

يشكل التحصيل الدراسي معياراً للتفوق العقلي، مقبولاً وشاملاً في كثير من دول العالم، فالتفوق العقلي يعرف من خلال الامتياز في التحصيل في أي مجال من مجالات النشاط، على أن يكون هذا المجال موضع تقدير الجماعة التي ينتمي إليها الفرد.

وقد اتجه عدد من الباحثين منذ الخمسينيات من القرن العشرين في تحديدهم للتفوق العقلي إلى اعتماد التحصيل الدراسي معياراً، منهم فليجر وبيش (1959)، فقد ذكرا أنّ المتفوقين هم من يصلون في تحصيلهم الأكاديمي إلى مستوى يضعهم ضمن أفضل 10.05 إلى 20% من المجموعة التي ينتمون إليها.

كما يؤكد "دير" (1964) على المستوى التحصيلي، إذ يعرف المتفوقين بأنهم من لديهم استعداد أكاديمي على مستوى مرتفع، سواء عبر عن هذا الاستعداد أم كان لا يزال كامناً، ويثير هذا التعريف الانتباه إلى أن هناك احتمال وجود متفوقين لديهم الطاقة أوالاستعداد للتفوق، غير أن هناك عوامل تحول دون تحقيق هذا الاستعداد، وبالتالي فإن استطعنا التعرّف عليهم، فقد يمكن التغلب على تلك العوامل التي تعوق تحقيق هذا الاستعداد، ومن هذه الرؤية الأخيرة، يجدر الانتباه إلى أنّ هناك من المتفوقين من لا يظهر تفوقهم إنما يبقى كامناً بسبب عدة عوامل، وهؤلاء يطلق عليهم "المتفوقون ضعيفو الإنجاز أوالتحصيل" (أبو فخر، 2005).

الدراسات السابقة:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات.

أجرى خليل (2004) دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة كل من مستوى الطموح، ومستوى قلق المستقبل، ببعض السمات الشخصية لدى الشباب الجامعي، وضمت العينة (394) طالب وطالبة بكليتي الآداب كممثلين للدارسات النفسية، والعلوم (قسمي الكيمياء والبيولوجيا) كممثلين للدراسات العلمية بجامعة الزقازيق.

ويستخدم الباحث استبيان مستوى الطموح للراشدين (كاميليا عبد الفتاح)، ومقياس القلق الصريح لجانيتا تيلور، وقائمة الشخصية لجوردون، واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي من إعداد الباحث.

وقد توصلت الدراسة للنتائج الآتية:

- وجود علاقة سالبة بين مستوى الطموح ومستوى القلق.
- وجود علاقة موجبه بين مستوى الطموح والحرص، التفكير الأصيل، العلاقات الشخصية الحيوية.
- وجود علاقة سالبة بين قلق المستقبل والحرص، التفكير الأصيل، في حين لم توجد علاقة بين مستوى القلق والعلاقات الشخصية والحيوية.

كما أجرى كلاً من فراج ومحمود (2006) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح وحب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية من مستويات اجتماعية واقتصادية وثقافية مختلفة بجامعة الإسكندرية، واشتملت العينة على (138) طالب وطالبة من الأقسام الأدبية من مستويات مختلفة (مرتفعة – منخفضة)، وكذلك على (94) طالب وطالبة من الأقسام العلمية من مستويات مختلفة (مرتفعة – منخفضة)، وبذلك تكونت العينة النهائية من (232) طالب وطالبة، وتم تطبيق أدوات البحث وهي مقياس قلق المستقبل إعداد زينب شقير، ومقياس الطموح لدى المراهقين والشباب إعداد آمال عبد السميع ، وكانت النتائج كما يلي:

- وجود علاقة سالبة ودالة إحصائية بين قلق المستقبل ومستوى الطموح.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من طلبة كلية التربية في قلق المستقبل لصالح الذكور.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متغير التخصص الأكاديمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تبعاً لمتغير النوع لصالح الذكور.
- وجود فروق دالة إحصائية في متغير مستوى الطموح تبعاً لمتغير التخصص لصالح الذكور.

كذلك قام المشيخي (2009) بدراسة هدفت إلى التعرف على قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف طبيعة، وتكونت عينة الدراسة من (720) طالباً من السنتين الدراستين الأولى والرابعة بكلية الآداب وكلية العلوم بجامعة الطائف، وقد استخدم مقياس قلق المستقبل من إعداده ومقياس مستوى الطموح إعداد معوض وعبد العظيم (2005) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في قلق المستقبل ودرجاتهم في مستوى الطموح. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي مستوى الطموح ومتوسطات درجات الطلاب منخفضي مستوى الطموح على مقياس قلق المستقبل لصالح الطلاب منخفضي مستوى الطموح. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغيري التخصص والسنة الدراسية لصالح طلاب كلية الآداب. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب على مقياس مستوى الطموح تبعاً للتخصص والسنة الدراسية وذلك لصالح طلاب كلية العلوم.

كما أجرى المصري (2011) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل، ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة، وتكونت العينة من (626) طالباً وطالبة، وكان عدد الذكور (298) طالب، والإناث (328) طالبة، من طلاب الكليات العلمية وتم تطبيق أدوات الدراسة عليهم وهي مقياس قلق المستقبل إعداد زينب شقير (2005)،

ومقياس مستوى الطموح الأكاديمي إعداد صلاح أبوناهية (1986)، وقد توصلت إلى النتائج التالية: وجود علاقة عكسية بين مستوى الطموح وقلق المستقبل. وجود فروق دالة إحصائية بين منخفضي قلق المستقبل ومرتفعي قلق المستقبل على الدرجة الكلية لمقياس الطموح. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النوع في مستوى الطموح لصالح الذكور،لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائياً لقلق المستقبل والنوع على مقياس مستوى الطموح، لا وجود لفروق دالة ذات دلالة إحصائية في التخصص (علمي – أدبي) في مقياس مستوى الطموح لدى عينة الدراسة،وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل على مقياس مستوى الطموح لدى عينة الدراسة.

وأجرى حبيب (2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة البصرة، كلية التربية للعلوم الإنسانية والعلوم الصرفية، والتعرف على مستوى كل من قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى تلك العينة، وتألفت العينة من (100) طالب وطالبة للعام 2013-2014، واعتمد الباحث على أداتين هما مقياس قلق المستقبل لـ (السبعاوي، 2007)، ومقياس مستوى الطموح لـ (الحيادي، 2007)، وتم التحقق من صدق المقياس وثباتهما، وأسفرت النتائج عن الآتي: وجود قلق مستقبل لدى عينة الدراسة. العينة تتمتع بمستوى جيد من الطموح. وجود علاقة ضعيفة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح.

كما أجرى كيوص (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الطموح بالتفكير الناقد لدى طلبة السنة الثالثة بقسم علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية جامعة ورقلة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي للتحقق من فرضيات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية والتي بلغ عدد 63 طالباً، واعتمد الباحث في هذه الدراسة على مقياس مستوى الطموح، ومقياس قلق المستقبل، وتوصل الطالب إلي وعدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح وقلق المستقبل.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات

–دراسة حماد (1996):هدفت إلى معرفة اتجاهات الطلبة المعلمين في تخصص الدراسات الاجتماعية نحو تخصصهم وعلاقتها بتحصيلهم واحتفاظهم بمادة الجغرافية الإقليمية، تألفت عينة الدراسة من(128طالبا وطالبة، وأعد مقياس لقياس الاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية وكانت أهم النتائج: لا يوجد فروق بين اتجاهات الطلبة نحو مادة تخصصهم يعزى إلى متغير الجنس، وجود فروق بين اتجاهات الطلبة المعلمين وتحصيلهم في الاختبار البعدي المباشر، وجود فروق بين اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مادة تخصصهم واحتفاظهم بمادة الجغرافية

– دراسة هميسات والبدور (1999):هدفت إلى معرفة التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظات جنوب الأردن نحو التعليم المهني وعلاقتها بمستوى تحصيلهم وتفضيلهم المهني ومهني آبائهم وتكونت عينة الدراسة من (3480) طالبا، تم استخدام مقياس اتجاهات الطلاب نحو التعليم المهني الذي أعدّه الجعنيبي (1992)، كم تم استخدام مقياس هولاند للتفضيل المهني والمعدل للبيئة الأردنية (الحواري، 1983) وقد أظهرت هذه الدراسة النتائج التالية: أن اتجاهات أفراد العينة كانت

ايجابية بدرجة متدنية نحو التعليم المهني، وجود فروق في اتجاهات الطلاب نحو التعليم المهني تعزى لاختلاف مستوى التحصيل ومستوى التفضيل المهني واختلاف مهنة الأب.

– دراسة بوفليقة (2004):هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التحصيل في مادة العلوم والاتجاهات الدراسية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في دولة الإمارات العربية المتحدة، وتوصلت الدراسة إلى: وجود علاقة دالة إحصائيا بين الاتجاه نحو الدراسة والتحصيل في مادة العلوم؛ لكن هذه الارتباطات ضعيفة، وجود علاقة ارتباطيه بين تحصيل لطالب في العلوم واتجاهات نحو الدراسة

– دراسة عبد الرحمن(2006):هدفت إلى الكشف عن أثر استخدم الحاسوب على التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة العلوم لدى طلبة الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي" استخدم الباحث المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (30)طالبا، واستخدم مقياس اتجاه قبلي وبعدي، كما استخدم اختبار تحصيل بعدي من نوع الاختبار من متعدد وكانت نتائجها: تفوق المجموعة التجريبية في التحصيل البعدي لمادة العلوم وتفوق المجموعة التجريبية في الاتجاهات نحو مادة العلوم في التطبيق البعدي، وجود فروق في درجات طلبة المجموعة الضابطة في التطبيق لمقياس الاتجاه لصالح التطبيق البعدي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أولاً– دراسات تناولت مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات:

1– من حيث الأهداف:

هدفت دراسة خليل (2004) إلى التعرف على علاقة كل من مستوى الطموح، وقلق المستقبل، لدى طلبة الجامعةوالتعرف على الفروق في مستوى الطموح وفقاً لمتغيرات النوع والتخصص والسنة الدراسية. أما دراسة فراج ومحمود (2006) هدفت إلى التعرف على بين قلق الطموح الاكاديمي وفقاً لبعض التغيرات لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغيرات النوع والتخصص والسنة الدراسية بيمنا هدفت دراسة المشيخي (2009) غلى التعرف على مستوى الطموح الاكاديمي وعلاقته بفاعلية الذاتيبينما هدفت دراسة المصري (2011) للتعرفعلى ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات النوع والتخصص الأكاديمي بالإضافة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح. وأما دراسة حبيب (2014) هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة، والكشف عن الفروق في قلق المستقبل ومستوى الطموح تبعاً لمتغيري النوع والتخصص. وأما دراسة كيوص (2017) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة.

2– من حيث العينة:

اتفقت جميع الدراسات من حيث اختيارها لطلاب المرحلة الجامعية وهو ما يتفق تماماً مع الدراسة الحالية.

3– من حيث المنهج:

استخدمت جميعها المنهج الوصفي الارتباطي.

4– من حيث الأدوات:

فيما يتعلق بمستوى الطموح استخدمت دراسة خليل (1984) مقياس مستوى الطموح للراشدين ((كاميليا عبد الفتاح)) اما دراسة فراج ومحمود (2006) استخدمت مقياس الطموح لدى المراهقين والشباب من إعداد أمال عبد السميع . كما استخدمت دراسة المشيخي (2009) مقياس مستوى الطموح إعداد صلاح أبوناهية (1986) وتتفق دراسة المصري مع دراسة المشيخي في استخدمها لمقياس صلاح أبوناهية. أما دراسة حبيب استخدمت مقياس مستوى الطموح من إعداد الحيادي (2007).

ثانياً : – دراسات تناولت التحصيل الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات:

1 – من حيث الأهداف:

هدفت دراسة عبد الرحمن (2006) إلى الكشف عن اثر استخدام الحاسوب والتحصيل الدراسي في مادة العلوم. كما هدفت دراسة أبوفليقة (2004) إلى التعرف على العلاقة بين الاتجاهات والتحصيل الدراسي .أما دراسة هميسات والبدور (1999) هدفت على معرفة التحصيل الدراسي . كما هدفت دراسة حماد (1987) إلى معرفة اتجاهات الطلبة في تخصص الدراسات الاجتماعية وعلاقته بالتحصيل الدراسي .

2 – من حيث العينة:

اختلفت العينات من حيث اختيارها فاقتصرت دراسة عبد الرحمن (2006) على طلبة المرحلة الإعدادية ، كما اتفقت مع دراسة أبوفليقة ، ودراسة هميسات والبدور (1999) . كما اختلفت دراسة حماد (1987) التي تكونت عينتها من طلبة الجامعة.

3 – من حيث المنهج:

استخدمت جميعها المنهج الوصفي الارتباطي.

إجراءات البحث:

تمـــهيد:

يتضمن هذا الفصل تحديد منهج البحث، ومجتمع البحث وطريقة اختيار عينة البحث والأداة المستخدمة في البحث ، وخطوات التحقق من صدق الأدوات وثباتها.

– منهج البحث:

نظرا لطبيعة البحث الحالي الذي يهدف إلى تناول مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة، تم استخدام المنهج الوصفي ألارتباطي وذلك لمناسبة هذا المنهج في تحقيق أهداف هذا البحث .

– مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة جامعة درنة لكليتي الآداب والعلوم والبالغ عددهم (850)، حيث أن عدد طلبة كلية الآداب (367). حيث بلغ عدد كلية العلوم (483) والجدول التالي يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير النوع:

الجدول (1) يوضح مجتمع البحث

الكلية	ذكور	إناث	المجموع
الآداب	123	244	367
العلوم	117	366	483

– عينة البحث:

تم تحديد حجم العينة في البحث الحالي بطريقة العينة العشوائية الطبقية ، حيث بلغ عددهم (300) طالب وطالبة ، من مجتمع يتكون من (850)،

– أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالي تم استخدام مقياس مستوى الطموح الأكاديمي من إعداد صلاح أبو ناهية (1986).

وفيما يلي وصف لأداة الدراسة، وخصائصها السيكومترية.

أولاً: وصف مقياس مستوى الطموح الأكاديمي:

يحتوي المقياس على (48) مفردة أمام كل مفردة ثلاثة خيارات عقبة لا يمكن التغلب عليها، عقبة يمكن التغلب عليها، ليس عقبة على الإطلاق، تصحح وفق التدرج (1، 2، 3) للفقرات، تجمع درجات كل مستجيب في الفقرات لتحديد مستوى الطموح الأكاديمي.

تصحيح مقياس الطموح الأكاديمي:

1- أعطيت الدرجة (1) في حالة الإجابة عن العبارة لا يمكن التغلب عليها.

2- أعطيت الدرجة (2) في حالة الإجابة عن العبارة بعقبة يمكن التغلب عليها.

3- أعطيت الدرجة (3) في حالة الإجابة عن العبارة ليست عقبة على الإطلاق.

وإذا كانت مجموعة عبارات المقياس (48) عبارة فمعنى هذا أن أكبر درجة يحصل عليها المفحوص في هذا المقياس (144) درجة، كما أن أقل درجة (48) درجة. ويستغرق من الزمن للإجابة من (20-25) دقيقة.

قام معد المقياس بالتأكد من صدق المقياس وذلك بحساب ثلاثة أنواع من الصدق:

1– الصدق الداخلي:

2– الصدق العاملي:

3– الصدق التلازمي:

ثبات المقياس:

لقد طبق الباحث طريقتين لحساب الثبات، هما:

1- طريقة إعادة الاختبار:

2- طريقة التجزئة النصفية:

- الخصائص السيكومترية لمقياس مستوى الطموح في البحث الحالي:

أولاً: الصدق:

أ- **صدق المحكمين:**

تم التحقق من صدق أداة البحث بعرضها على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ، وذلك للوقوف على مدى الفقرات ومدى ملاءمتها لقياس ما أعدت لأجله، حيث تم نسبة الاتفاق المحكمين على ان المقياس يقيس ما وضع لأجله.

ب – صدق الاتساق الداخلي :

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية ، حيث تراوحت معاملات الارتباط (0.34) إلى(0.84) وهذا ما يدل على أن فقرات المقياس تتسم بالصدق الداخلي.

ثانيا: الثبات:

أ- **طريقة الفا كرونباخ:**

تم التاكد من ثبات درجات المقياس عن طريق حساب الفا كرونباخ حيث بلغ معامل الثبات (0.82) وتشير هذه القيمة إلى درجة عالية من ثبات المقياس.

5الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بعد الحصول على كافة المعلومات من المفحوصين عن طريق الأدوات. قام الباحثان بتحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

عرض نتائج البحث والتعقيب عليها:

تمهيد:

من خلال التحليل الإحصائي لبيانات البحث وللتحقق من أهدافها تم الوصول إلى العديد من النتائج يمكن عرضها وفق تسلسل أهداف البحث:

عرض نتائج البحث:

الهدف الأول الذي ينص على :

التعرف على مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، ولمعرفة ذلك تم استخدام اختبار "ت " لعينة واحدة one Sample T Test كما في الجدول (2)

جدول (2) يوضح

مستويات مستوى الطموح الأكاديمي

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الطموح الأكاديمي	300	98.25	96	13.58	299	0.021

يتضح من الجدول (2) أن عدد العينة مكون من (300) طالباً ومتوسطهم الحسابي (98.25) وانحرافهم المعياري (13.58) ، ودرجة الحرية (299) وقيمة مستوى الدلالة قد بلغت (0.021) وهي أقل من (0.05) أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي الذي بلغ (96) والمتوسط الحسابي الذي بلغ (98.25) لصالح المتوسط الحاسبي.وتفقت هذه النتيجة لما توصلت إليه دراسة كل من فراج ومحمود(2006) ،والمشيخي(2009)والمصري (2011) ، والتي نصت على أن مستوى الطموح الأكاديمي مرتفع لدى أفراد العينة. وقد جاءت نتائج نتيجة هذه الدراسة معاكسةلدراسة خليل (2004) ، وحبيب(2014)، وكيوص (2017)،ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مستوى الطموح منخفض لدى أفراد العينة إلى الوضع الحالي التي تمر به البلاد مما انعكس سلباً على المسيرة التعليمية ، وعدم استقرار الدراسة والاعتصامات المتتالية ، فالطموح الذي يضعه الفرد لنفسه في مجال ما يتطلع إليه ويسعى إلى تحقيقه قد تعارضه الأزمات وعدم الاستقرار النفسي والتعليمي ، مما انعكس سلباً على مستوى الطموح الأكاديمي.

الهدف الثاني:

والذي ينص على"التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة "وللتحقق من نتيجة هذا الهدف تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على مقياس الطموح الاكاديمي التحصيل الدراسي والجدول التالي يوضح نوع الارتباط ودرجته.

جدول رقم(3) التعرف على مدى وجود علاقة دالة

بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي

المتغير	العينة	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية
مستوى الطموح الأكاديمي	300	0.742	0.003
التحصيل الدراسي	300		

يتضح من الجدول(3) وجود علاقة دالة إحصائيا بين مستوى الطموح الأكاديمي التحصيل الدراسي. ويمكن تفسير هذه النتيجة أن نظرة الطالب الجامعي للمستقبل قد تتغير من مرحلة دراسية إلى آخري فنظرة الطالب الجامعي في السنوات الدراسية المتقدمة ونظرته للمستقبل قد تؤثر على مستوى طموحه ، فالطالب الذي لديه بصيرة وتفكير في مستقبل زاهر يدفعه ذلك إلى التفوق والإقدام إلى مستوى أكاديمي أفضل والعكس صحيح.

الهدف الثالث:

التعرف على مدى تنبؤ مستوى الطموح الأكاديمي بمستوى التحصيل الدراسي، وللتأكد من هذا الهدف قام الباحث بتحليل الانحدار الخطي البسيط لمعرفة مدى التنبؤ بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي. كما مبين في الجدول (4).

جدول (4) يوضح مدى علاقة التنبؤ بين

مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي

المتغيرات	معامل التحديد R^2	معامل ارتباط R^1	مستوى الدلالة
الطموح الأكاديمي	0.69	0.742	0.003
التحصيل الدراسي			

يتضح من خلال الجدول (4) أنه توجد علاقة تنبؤية بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة معامل التحديد (0.69) وهي قيمة قوية، ودلالته الإحصائية (0.003) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني أن نسبة 69 % من التباين في متغير التحصيل الدراسي مسئول عنه متغير الطموح الأكاديمي .

الهدف الرابع:

التعرف على الفروق في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغيرات: النوع، والتخصص، والسنة الدراسية.

الهدف الجزئي الأول:

التعرف على مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد العينة وفق متغير، النوع: (ذكور /إناث)، وللتحقق من صحة هذا الهدف تم استخدام اختبار"ت "لعينتين مستقلتين Independent Samples T Test، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5) يوضح الفروق

مستوى الطموح الأكاديمي وفق متغير النوع.

المتغير	النوع	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الطموح الأكاديمي	ذكر	240	96.95	7.61	0.697	848	0.488
	أنثى	610	94.54	7.76			

يتضح من الجدول (5) أن الوسط الحسابي للذكور (96.95) وبانحراف معياري (7.61)، بينما المتوسط الحسابي للإناث (94.54)وبانحراف معياري(7.76)، ودرجة الحرية (848) عند مستوى دلالة (0.488) وهي أكبر من مستوى الدلالة(0.05)وعليه فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح وفق متغير النوع (ذكور/إناث). وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة خليل (2004) ودراسة فراج ومحمود (2006) ودراسة كيوص (2017)التي توصلت إلى عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير النوع (ذكور/ إناث).واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عبد الرحمن (2009) وحبيب (2014) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير النوع (ذكور /إناث) لصالح الذكور. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الطلبة من الجنسين في نفس المرحلة العمرية تقريباً وهي المرحلة الجامعية مما يجعل الفروق بينهم غير واضحة ، هذا بالإضافة إلى أن الدراسة أجريت على الطلبة في نفس الجامعة مما يعني أنهم يتلقوا نفس المناهج ونفس الاستراتجيات ، وكذلك الظروف المحيطة بالطلاب متشابهة إلى حد كبير فالظروف الاقتصادية والاجتماعية واحدة .

الهدف الجزئي الثاني:

التعرف على مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد العينة وفق متغير، التخصص: (أدبي /علمي)، وللتحقق من صحة هذا الهدف تم استخدام اختبار"ت "لعينتين مستقلتين Independent Samples T Test، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6) يوضح الفروق

مستوى الطموح الأكاديمي وفق متغير التخصص.

المتغير	التخصص	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الطموح الأكاديمي	أدبي	367	96.32	13.44	0.728	848	0.496
	علمي	483	94.02	13.82			

يتضح من الجدول (6) أن الوسط الحسابي للتخصص الأدبي(96.32) وبانحراف معياري (13.44)، بينما المتوسط الحسابي للتخصص العلمي (94.02)وبانحراف معياري(13.82)، ودرجة الحرية (848) عند مستوى دلالة (0.496) وهي أكبر من مستوى الدلالة(0.05)وعليه فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح وفق متغير التخصص (أدبي /علمي). وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة خليل (2004) ودراسة فراج ومحمود (2006) ودراسة كيوص (2017)التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير التخصص (أدبي/ علمي).واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة المشيخي (2009) وحبيب (2014) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير التخصص (أدبي /علمي) لصالح الأدبي. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الطلبة من الجنسين في نفس المرحلة العمرية تقريباً وهي المرحلة الجامعية مما يجعل الفروق بينهم غير واضحة ، هذا بالإضافة إلى أن الدراسة أجريت على الطلبة في نفس الجامعة مما يعني أنهم يتلقوا نفس المناهج ونفس الاستراتجيات ، وكذلك الظروف المحيطة بالطلاب متشابهة إلى حد كبير فالظروف الاقتصادية والاجتماعية واحدة .

الهدف الثالث:–

والذي ينص على التعرف على الفروق في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وفق متغير السنة الدراسية. وللتأكد من صحة هذا الهدف تم استخدام اختبار تحليل التباين ANOVA، الجدول (7)، يوضح ذلك.

جدول (7) يوضح اختبار تحليل التباينANOVA

مستوى الطموح الأكاديمي وفق متغير السنة الدراسية

السنة الدراسية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	درجة الحرية	مستوى الدلالة
السنة الأولى	289	2.16	3.95	0.124	102	0.586
السنة الثانية	204	2.30	4.51			
السنة الثالثة	167	1.59	4.55			
السنة الرابعة	190	2.57	5.48			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (7) يتبين لنا أن قيمة المتوسطات لمختلف السنوات الدراسية شبه متساوية، كما تظهر قيمة مستوى الدلالة (0.586) وهي غير دالة إحصائياً بالتالي يمكن القول أن مستوى الطموح الأكاديمي شبه متساوي بمختلف المراحل الدراسية،وهذا يتفق مع دراسة المشيخي (2009) ودراسة كيوص (2017) التي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الأكاديمي وفق متغير السنة الدراسية. فيمكن تفسير هذه النتيجة بأن أفراد العينة لا يختلفون في مستوياتهم فأغلب المسئوليات والمستويات تكون متقاربة من جميع النواحي من الناحية البيئية فهم ينتمون إلى بيئة اجتماعية واقتصادية ومادية واحدة.

التوصيات:

من خلال استعراض النتائج التي تم التوصل إليها من البحث الحالي فان الباحثان يوصيان بما يلي:

1- الاهتمام بطرق وتنمية ورفع مستوى الطموح الأكاديمي عند الطلبة، من خلال زيادة الوعي عند الآباء والأمهات لكي يكونوا قدوه حسنة لأبنائهم، وترك الحرية لهم في تحقيق طموحاتهم.

2- توعية الشباب فيما يتعلق بمستقبلهم من خلال التعرف على إمكاناتهم الحقيقية وتعليمهم مهارات التخطيط على أسس سليمة حتى لا يقع الشباب فريسة طموحاته غير الواقعية وبالتالي تسد أمامه فرص كثيرة بسبب تعميم خبرة الفشل.

3- يجب على وزارة التعليم العالي أن تهتم بالأنشطة الهادفة بأنواعها المختلفة، التي ترفع من مستوى الطموح الأكاديمي لدى الطالب الجامعي وثقته بنفسه وتجعله أكثر استبصاراً بالواقع والمستقبل.

4- العمل على إنشاء مراكز إرشادية نفسية وتربوية بجميع أقسام كليات جامعة المختار/ فرع القبة والتي من خلالها يتم تقديم النصح والتوجيه وأساليب حل المشكلات للطلبة والتي ينطوي على عاتقها خلق حالات التوافق مع الواقع لدى طلاب المرحلة الجامعية.

5- الاهتمام بالطلاب وفقاً للتخصصات الأكاديمية التي تتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم الذهنية والمعرفية، وذلك عن طريق إجراء اختبارات الذكاء والميول، لخلق حالة من التوازن النفسي لدى الطالب بين ما يتلقاه من معارف وعلوم واستعداداته العقلية مما يجعلنا نجنبه بأن يكون عرضة للضغوط النفسية ومشاعر الخوف والقلق والتوتر.

6- الاهتمام بالوسائل التعليمية الحديثة لدى طلبة تخصصات العلوم التطبيقية (معامل- مختبرات- وسائل عرض إلكترونية) لكي يتم رفع مستوى الكفاءة لدى طلبة التخصصات، مما يجعلهم أكثر ثقة في أنفسهم وأكثر قدرة على الخلق والتميز والإبداع.

- المقترحات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن اقتراح ما يلي:

1- إجراء دراسة عن مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي على عينات وبيئات مختلفة.

2- إجراء دراسة تهدف إلى بناءً أداة لقياس مستوى الطموح الأكاديمي خاصة بالبيئة المحلية.

3- إجراء دراسات تهدف إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي وبعض المتغيرات النفسية الأخرى (وتحقيق الذات، الذكاء، السمات الشخصية، التفاؤل والتشاؤم، أساليب المعاملة الوالدية، دافعية الإنجاز) في البيئة المحلية.

4- بناء برنامج إرشادي يهتم بتنمية مستوى الطموح الأكاديمي .

قائمة المراجع

- أبو علام، رجاء (2000) مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية،القاهرة: المكتبة الأنجلو المصرية،.

- ابو فخر، مريم (2005) قلق المستقبل وعلاقته بالتحصيل الدراسي وتقدير الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة الجامعة، رسالة ماجستير،(غير منشورة) جامعة الدول العربية.

- ابن منظور، حمزة (1990) العلاقة الارتباطية بين كل من مستوى الطموح والمستوى الاقتصادي الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- الجبوري، محمد عبد الهادي (2013) التحصيل الدراسي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والطموح الأكاديمي والاتجاه للاندماج الاجتماعي لطلبة التعليم المفتوح، الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك، إطروحة دكتوراه (غير منشورة)، الدنمارك: الأكاديمية العربية.

- حبيب، أسعد فاخر (2014) قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة البصرة، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، المجلد التاسع والثلاثون، العدد الرابع.

- حماد، أكرم (2009) العلاقة بين سمات الشخصية ومستوى الطموح لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات قطاع غزة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، غزة :جامعة الأزهر.

- الحلبي، حنان خليل (2000) مستوى الطموح ودوره في العلاقات الزوجية، رسالة ماجستير، دمشق:جامعة دمشق.

- خطيب محمد (1990) مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدي طلاب جامعة الاسكندرية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الاسكندرية: كلية التربية.

- الذواد، جليل الوديع (2002) أبحاث في علم النفس المعرفي، ط1، لبنان : دارا لمعرفة للنشر والتوزيع.

– الزيادي فاطمة (1999) الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي. مجلة العلوم النفسية والتربوية، مج (3) ، ع(6).

– السبعاوي، فضيلة عرفات (2007) قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة كلية التربية وفقا لمتغير النوع والتخصص الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، العراق.

– سالم، نظمية أحمد (2015) العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للإخصائيين الاجتماعيين، مجلة علم النفس، العدد28، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

– سرحان، نادية (2004) الطموح الأكاديمي لدى طلبة وطالبات المدارس الثانوية وعلاقته بالقلق ودافعية والإنجاز، رسالة ماجستير (غير منشورة), جامعة المنصورة: كلية التربية.

– شاهين، إيمان فوزي وبسيوني، سوزان صدق (2012) اتجاهات معاصرة في الصحة النفسية، ط1، القاهرة :مكتبة زهراء الشرق.

– الشيباني، محمد (2013) مستوى الطموح ومستوى القلق وعلاقتهما ببعض سمات الشخصية لدى الشباب الجامعي، رسالة دكتوراه مودعة بكلية التربية، جامعة الزقازيق.

– الشريف، ناهد شريف (2016) قلق المستقبل وعلاقته بسمتي التفاؤل والتشاؤم، رسالة دكتوراه(غير منشورة)، جامعة دمشق: كلية التربية.

– عبد ربة، رجاء (2018) الطموح المهني والطموح الأكاديمي لطلبة جامعة الازهر والجامعات الأخرى دراسة مقارنة، مجلة علم النفس العدد (16) ، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة.

– عبد السميع، صالح حسن (2004) مبادئ الصحة النفسية، ط1، دار وائل للنشر، الأردن.

– الغريب، سعاد معروف (2018) دراسة لمستوى الطموح لدى طلاب وطالبات الجامعات في المجتمع العراقي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

– محمد صلاح سليمان (2006) موضع الضبط وعلاقته بمستوى الطموح لدي عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادي، مجلة علم النفس، العدد (12) الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

– المشيخي، سناء محمد (2009) نوع التعليم والفرق بين الجنسين لمستوى الطموح، ط5، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة.

المصري، محمد (2011) الضغط النفسي وعلاقته بالمستوى الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة.

– الناظور، هناء أبراهيم (2008) علاقة التحصيل الدراسي ببعض المتغيرات الدراسية والاجتماعية لدى طالبات كلية التربية العالية والمتوسطة (السعودية) الجمعية المصرية للدراسات النفسية، بحوث المؤتمر الثالث لعلم النفس في مصر، مركز التنمية البشرية والمعلومات، القاهرة.

University of Benghazi
Faculty of Education Al Marj

جامعة بنغازي
كلية التربية – المرج

ISSN 2518-5845

المجلة الليبية العالمية

Global Libyan Journal

العدد الثالث والسبعون /أبريل 2026م

الرضا الوظيفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في مدينة المرج

فاطمة طاهر إبراهيم [1*]، حامد المبروك صالح [2]
[1]باحثة بدرجة محاضر مساعد
[2] أستاذ كلية التربية المرج
fatimaalzawy1998@gmail.com

Jop satisfaction of special needs teahers in Al-marj city

.fatima taher Ibrahim [1*], hamed Al-mabrouk saleh [2]
[1] Assistant Lecturer Researcher
[2] professor at the faculty of Education AL-marj

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى دراسة الفروق في بعض المتغيرات كالنوع، وسنوات الخبرة، والتخصص، ونوع الإعاقة، وتكونت عينة الدراسة من (102) معلماً من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، بواقع (12) معلماً و(88) معلمة خلال العام الدراسي 2024-2023م، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس الرضا الوظيفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة إعداد (محمود،2011)، وقد تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS واستخدم من الأساليب الإحصائية صدق الاتساق الداخلي ومعامل ثبات ألفا كرونباخ، ، المتوسط الحسابي، اختبار "T"لعينة واحدة ، أسلوب تحليل التباين الأحاديone way anova "F"،ومن خلال تحليل النتائج تبين ارتفاع الرضا الوظيفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بمدينة المرج وكذلك لا توجد فروق في الرضا الوظيفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى إلى النوع وسنوات الخبرة والتخصص ونوع الإعاقة.

الكلمات المفتاحية: الرضا الوظيفي ، ذوي الإحتياجات الخاصة.

Abstract:

This study aimed to identify the level of job satisfaction among teachers of students with special needs, in addition to examining differences in variables such as gender, years of experience, specialization, and type of disability. The study sample consisted of 102 teachers of students with special needs (12 male and 88 female) during the 2023-2024 academic year, selected using simple random sampling. The study employed a descriptive-analytical approach. To achieve the study objectives, the researcher used the Job Satisfaction Scale for Teachers of Students with Special Needs, developed by Mahmoud (2011). The study data were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) The statistical methods used included internal consistency validity, Cronbach's alpha reliability coefficient, arithmetic mean, one-sample t-test, and one-way ANOVA. Through the analysis of the results, it was found that there was a high level of job satisfaction among teachers of people with special needs in Al-Marj city, and there were no differences in job satisfaction among teachers of people with special needs attributable to gender, years of experience, specialization, and type of disability.

Keywords: job satisfaction, people with special needs.

أولا: مقدمة الدراسة ومشكلتها:

يعد ميدان التربية الخاصة من الميادين التي تسعى لمساعدة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يقدم الخدمات العلاجية والوقائية والكشف المبكر والتقليل من أثر الإعاقة وكذلك تعليمهم، كما يقدم خدمات الدمج والتأهيل والتشغيل للوصول بهم إلى أقصى قدر من الاستقلالية والاعتماد على الذات.

ويعد الرضا الوظيفي للمعلمين العاملين في مجال التربية الخاصة عاملا أساسياً ومهما لتطوير عمليتي التعليم والتعلم، وقد حظي موضوع الرضا باهتمام السلوكيين والإداريين؛ وذلك بالبحث عن وسائل الرضا ومصادره لدي المعلمين وقياس درجة رضاهم عن مهنتهم، وكذلك البحث عن جوانب عدم الرضا؛ لأن ذلك ينعكس علي آدائه في العمل وقيامه بواجباته علي الوجه المطلوب (الريح، 2018: 3).

حيث بدأ الاهتمام بالرضا الوظيفي للمعلمين منذ بداية القرن العشرين، وعلى الرغم من هذا الاهتمام فإنه لايوجد تعريف واضح ومحدد لهذا المصطلح، ويرجع ذلك لارتباط هذا المصطلح بمشاعر الفرد التي غالبا ما يصعب تفسيرها؛ لأنها متغيرة بتغير مشاعر الأفراد في المواقف المختلفة التي قد تدفع الفرد ليكون راضياً عن عمله، أو غير راضٍ عنه وبشكل عام فإنَّ الرضا مرتبط ارتباطا مباشرا بمفهوم السعادة التي تتحقق للأفراد نتيجة عملهم، حيث يعبر الرضا عن مدي الإشباع الذي يتصوره الفرد في أنه حقق رغباته وحاجاته من خلال العمل، فوجود تصورات إيجابية لدى الفرد نحو العمل يعد دافعاً لتحقيق الإنجاز وزيادة الدافعية والشعور بالرضا والعكس صحيح (الجدوع، والخمرة، 2022: 254).

وقد أصبح رضا المعلمين عن وظائفهم موضوعا ذا أهمية في التعليم ويصبح أكثر أهمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة(بشاتوه،2020: 200).

إن الرضا الوظيفي من اهم الاتجاهات المتعلقة بالعمل وأن الإثراء الوظيفي والاهتمام بطبيعة الحوافز هي بمثابة دوافع تؤدي إلى رضا العاملين عن أعمالهم، ولذا قام العديد من الباحثين بدراسته ولا يزال يحظى باهتمام المديرين في مختلف المنظمات، والسبب الرئيسي لدراسة الرضا الوظيفي هو تزويد المديرين والجهات المسؤولة بالآراء والأفكار التي تساعد علي تحسين اتجاهات العاملين نحو العمل او المنظمة أو الرواتب أو الإشراف على التدريب وغيرها (علي،2021).

وفي ضوء أهمية دور المدارس في تطوير وتقدم المجتمع فإنه من الأهمية الاهتمام بالمعلمين العاملين فيها خاصة إذا ما علمنا أن أداء المعلم يتأثر وبدرجة كبيرة بالمناخ المدرسي مثل قدرة الإدارة على إشباع حاجات المعلمين ورغباتهم والاعتراف بقدراتهم ومواهبهم(علي،2021)

وترى الباحثة أن شريحة المعلمين وخاصةً معلمي التربية الخاصة شريحة مهمة، وتحتاج دراستها على صعيد جميع الجوانب والتي رأت أن جانب الرضا الوظيفي يعتبر من أهم الجوانب التي يجب التطرق لها حيث قد تسلط الضوء للمهتمين والمؤسسات للاهتمام برفع مستوي الرضا الوظيفي للمعلمين لديهم .

وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية:

1- مامستوى الرضا الوظيفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة؟

2- هل هناك فروق في الرضا الوظيفي لدي معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة تبعا لمتغيرات (سنوات الخبرة، نوع المعلم، التخصص، نوع الإعاقة)؟

ثانيا– أهمية الدراسة:

1- تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وهو الكفايات التعليمية والرضا الوظيفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وفق بعض المتغيرات، وينطوي هذا الموضوع على أهمية من الناحية النظرية والتطبيقية.

أ: الناحية النظري

1- تتمثل في أهمية الشريحة المستهدفة حسب التراث النظري وهم معلمو ذوي الاحتياجات الخاصة، وما تنطوي عليه من صعوبة التعامل مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصةً لعدم تجانس هذه الفئة، ولاشك أن هذا الموضوع ينطوي على أهمية متغيري الكفايات التعليمية والرضا الوظيفي اللذين يمتد أثرهما ليس على المعلم فقط، بل على طلاب الفئات الخاصة.

2- الإسهام في إثراء البحوث في مجال الرضا الوظيفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تعاني من نقص واضح في هذا الجانب.

3- قد تسهم متغيرات (سنوات الخبرة، ونوع المعلم، والتخصص، ونوع الإعاقة) في فهم الرضا الوظيفي والتنبوء به لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

ب: الناحية التطبيقية

1- يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في التعرف علي الرضا الوظيفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة لتكون أساساً لوضع برامج تدريبية وإرشادية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة على أسس علمية مدروسة.

2- تعد هذه الدراسة مهمة للقائمين على العملية التعليمية، فدراسة الرضا الوظيفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة تعود بالفائدة على الطلاب والمؤسسة التعليمية ومخرجاتها.

3:- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في التعرف على الحاجات الشخصية للمعلم من أجل تحسينها وتطويرها.

4:- لفت انتباه المهتمين بالعملية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة بأهمية الرضا الوظيفي للمعلمين وما له من أثر على التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

ثالثا: أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على:

1:- مستوى الرضا الوظيفي لدي معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

2- الفروق في الرضا الوظيفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات– من 10سنوات ف أكثر) والتخصص (تربية خاصة– تخصص آخر) ونوع الإعاقة التي يتعامل معها المعلم (إعاقة عقلية– إعاقة حركية– إعاقة صم وبكم– صعوبات تعلم– توحد) والنوع (ذكر– أنثى).

رابعا: مصطلحات الدراسة.

الرضا الوظيفي:

"هو الشعور النفسي بالقناعة والارتياح والسعادة لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات مع العمل نفسه ومحتوى بيئة العمل ومع الإحساس بالثقة والولاء والانتماء للعمل" (البارودي، 2015: 38).

وتعرف إجرائيا بأنها: الدرجة التي يحصل عليها معلم ذوي الاحتياجات الخاصة على مقياس الرضا الوظيفي المستخدم في الدراسة الحالية.

معلم ذوي الاحتياجات الخاصة:

يعرفه الموسى1999 "بأنه: المعلم المؤهل في التربية الخاصة ويقوم بتقديم البرامج والخدمات التعليمية والتدريسية والتأهيلية والإرشادية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة" (السرسي، أسماء، النجار،2019).

ذوي الاحتياجات الخاصة:

يعرف الوقفي2003 " الفرد كنهم بأنه: هو الفرد الذي لديه انحراف عن المتوسط العام، والمقصود بالعام هنا (المجتمع) في القدرات العقلية والقدرات الجسدية والحركية والقدرات الحسية وقدرات الاتصال والتواصل، الأمر الذي يجعل الفرد غير قادر على التكيف مع متطلبات الدراسة والحياة؛ مما يجعله يحتاج إلى الدعم وإلى خدمات تربوية خاصة لتطوير قدراته" (المهنا، 2018: 200).

خامسا: حدود الدراسة:

تتحدد نتائج هذا الدراسة بالعينة المستخدمة فيها من معلمي ومعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة بمدينة المرج خلال العام 2023م-2024م، كما تتحدد نتائج هذه الدراسة بالمقاييس المستخدمة فيها لقياس متغيرات الدراسة.

سادسا: الدراسات السابقة

أجرى دفيتو (devito,1998) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر بعض المتغيرات على الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة، ومن بينها (سنوات العمل)، وذلك لدى عينة تكونت من (84) معلماً يعمل مع تلاميذ متعددي الإعاقة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحث مقياسا، حيث تم تصميم استبانة مكونة من (20) سؤالاً من إعداد الباحث، وأوضحت نتائج الدراسة أنه كلما زادت سنوات الخبرة زاد الرضا الوظيفي، كما أوضحت النتائج ارتفاع الرضا الوظيفي في مجالات التدريس وانخفاضه في مجالات الدعم الإداري والمكافأة وتلقي الدعم الأسري الكافي.

كما أجرى ستريدوم واخرون (strydom et,al,2012) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة، وذلك لدى عينة تكونت من (101) معلماً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، استخدم الباحثون استبانة تحتوي علي السيرة

الذاتية، وكذلك استبانة الرضا من إعداد منيسوتا، وأوضحت نتائج الدراسة أن المعلمين يتمتعون بمستوى متوسط من الرضا الوظيفي.

وأجرى ماستر أنتونو (mastrantuono,2015) دراسة هدفت إلى التعرف علي العلاقة بين الرضا الوظيفي واستنزاف معلمي التربية الخاصة بدوام كامل، وذلك لدى عينة تكونت من (62) معلما ومعلمة، تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، استتخدم الباحث مقياسا من إعداد survey monkey للرضا الوظيفي ، وأوضحت نتائج الدراسة أن غالبية العينة راضون عن وظائفهم.

كما أجرى (محمد،2017) دراسة هدفت إلى التعرف علي مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بمراكز التربية الخاصة وعلاقته ببعض المتغيرات كسنوات الخبرة، والنوع، وذلك لدى عينة تكونت من (103) معلما ومعلمة من مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، واستخدم الباحث مقياساً من إعداد أنور حمزة المحمود شلول لقياس الرضا الوظيفي 1999م، وأوضحت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة عكسية بين سنوات الخبرة ومحور النمو، فكلما زادت سنوات الخبرة قل مستوى الرضا، وكذلك أوضحت النتائج أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع.

وأجرى (الجبوري ،2020) دراسة هدفت إلى التعرف علي الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة، وكذلك التعرف علي العلاقة بين الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة وسنوات الخبرة، وذلك لدى عينة تكونت من (50) معلمة، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، واستخدم الباحث مقياس استبانة مكونة من (25) فقرة من إعداد الباحثة، وأوضحت نتائج الدراسة وجود رضا لدي معلمات التربية الخاصة، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا في الرضا المهني وفقاً لمتغير سنوات الخبرة المتوسطة مقارنة بذوي الخبرة الطويلة؛ وذلك لأنهم أكثر احتراقاً مقارنة بذوي الخبرة القليلة والمتوسطة.

وقد هدفت دراسة (حسن،2020) إلى التعرف علي مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة وفق بعض العوامل المؤثرة في زيادة الرضا، ومنها: التخصص وسنوات الخبرة والنوع، وذلك لدى عينة تكونت من (150) معلماً ومعلمة، وتم اختيار العينة بطريقة المسح الشامل، واستخدم الباحث مقياسا قام بإعداده وهو استبانة تكونت من (46) فقرة موزعة علي أربعة محاور، وأوضحت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي لدي عينة الدراسة، ووجود فروق دالة إحصائيا تبعا التخصص، كما أوضحت النتائج أنه توجد فروق في درجة الرضا ترجع لمتغير سنوات الخبرة لصالح مستوى الخبرة الأعلى، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث .

وأجرى (أتاسي، 2021) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين في مشروع الرعاية الاجتماعية تبعاً لمتغير التخصص وأثره على الأداء الوظيفي، وذلك لدى عينة تكونت من (76) موظفا، تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، واستخدمت الباحثة أداة استبانة من تصميم الباحثة، وأوضحت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا الوظيفي لا يختلف باختلاف التخصص.

سابعا: تعقيب عام على الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

يتضح من استقراء الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة ما يأتي:

من حيث الأهداف: منهم من اهتم في دراسته بالتعرف علي مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة كدراسة: (الجبوري،2020)، ودراسة (حسن،2020)، ودراسة (أتاسي،2021)، ودراسة (محمد،2017)، ودراسة ادفيتو (A.devito,1998)، ودراسة ستيردوم واخرون(strydom et,al,2012).

كما تطرقت دراسة آخرى إلى دراسة متغير آخر، وهو الرضا الوظيفي واستنزاف معلمي التربية الخاصة ، وهي دراسة ماسترانتون (mastrantuono,2015).

بينما انصب اهتمام الدراسة الحالية إلى دراسة مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وفق بعض المتغيرات كنوع المعلمين، وسنوات الخبرة، والتخصص، ونوع الإعاقة.

من حيث العينة: تكونت عينة جميع الدراسات من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، وتم اختيار عينة جميع الدراسات بالطريقة العشوائية باستثناء دراسة (حسن،2020).

كما تباينت مجتمعات الدراسات فمنها ما تم تطبيقه علي المجتمعات العربية مثل دراسة (حسن،2020) على المجتمع المصري، ودراسة (الجبوري،2020) في المجتمع العراقي، وطبقت دراسة (محمد،2017) في المجتمع السوداني، بينما طبقت دراسة (أتاسي،2021) في المجتمع السوري، ومنها ماطبق علي المجتمعات الغربية (الأجنبية) كدراسة ستردوم واخرون (strydom et,al,2012)، ودراسة ماسترانتون (mastrantuono,2015)، وكذلك دراسة ادفيتو (devito,1998).

وتهتم الباحثة في الدراسة الحالية بعينة من معلمي ومعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة، وطبقت علي المجتمع الليبي.

من حيث الأداة: قام عدد من الدراسات بإعداد مقياس للرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة كدراسة (الجبوري،2020)، ودراسة (حسن،2020)، ودراسة (أتاسي،2021)، ودراسة (A.devito,1998)، بينما استخدمت دراسة (strydom And others,2012) استبانة تحتوي علي السيرة الذاتية وكذلك استبانة الرضا من إعداد منيسوتا، كما استخدمت دراسة ماسترانتون (mastrantuono,2015) أداة من إعداد survey monkey للرضا الوظيفي، وفي دراسة (محمد،2017) تم استخدام مقياس أنور حمزة المحمود شلول لقياس الرضا الوظيفي 1999م.

واستخدمت الدراسة الحالية مقياس الرضا الوظيفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من إعداد هويدا حنفي محمود2011.

من حيث النتائج: أوضحت نتائج دراسة (حسن،2020) ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي، بينما كانت نتائج دراسة (A.devito,1998) ارتفاع مستوى الرضا في مجالات وانخفاضه في مجالات آخر ى، وكانت نتائج دراسة (الجبوري،2020)، ودراسة (mastrantuono,2015)، ودراسة (strydom And others,2012) أن مستوى الرضا الوظيفي متوسط، وفيما يخص الفروق فقد أوضحت دراسة (محمد،2017) أنه توجد علاقة عكسية بين سنوات الخبرة ومحور النمو؛ف كلما زادت سنوات الخبرة قل مستوى الرضا، كما وجدت فروق دالة إحصائيا في مستوى الرضا الوظيفي لديهم تعزى لنوع الإعاقة، بينما أوضحت نتائج دراسة (أتاسي،2021) أنه لا يختلف مستوى الرضا الوظيفي باختلاف المؤهل العلمي، وكذلك لا يختلف أداء

الموظف باختلاف المؤهل العلمي، وفيما يخص الفروق في النوع فقد أوضحت نتائج دراسة (محمد،2017) أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير النوع، أما دراسة (حسن،2020) فقد أوضحت نتائجها وجود فروق في النوع لصالح الإناث .

ثامنا: المنهج المتبع

المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لأغراض الدراسة.

تاسعا: عينة الدراسة وخصائصها

أ– مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المراكز العامة (الحكومية) والخاصة (القطاع الخاص) وكذلك بعض المدارس العامة الواقعة في نطاق مدينة المرج، والبالغ عددهم (151) معلما موزعين على أربعة مراكز و(13) مدرسة.

ب–حجم مجتمع الدراسة وتوزيعه

اسم المركز	الجهة التابع لها	عدد المعلمين
منظمة القلوب البيضاء	خاص	3
مركز أمان للتربية الخاصة	خاص	15
مجمع المرج للرعاية الاجتماعية الشامل	حكومي	66
مركز المرج لتأهيل أطفال التوحد	حكومي	40
المدارس العامة وعددها (13)	حكومي	27
المجموع		151

أ– عينة الدراسة.

تكونت عينة الدراسة من (108) حسب ما تم تحديده وفق جدول مرجان للعينات، وتم استبعاد (6) أفراد من العينة لعدم استكمالهم الإجابة علي الاستمارات بشكل كامل، لتصبح العينة المستجيبة (102)، وبواقع (14) معلماً، و(88) معلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

ب–خصائص عينة الدراسة: تم تصنيف عينة الدراسة إلى عدة خصائص، وذلك كما يأتي:

خصائص العينة حسب النوع: الجدول يبين توزيع العينة حسب النوع.

توزيع أفراد العينة حسب النوع

النوع	العدد	النسبة
ذكور	14	%13.7
إناث	88	%86.3

المجموع	102	%100

خصائص العينة حسب التخصص: والجدول يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص، وذلك على النحو الآتي:

توزيع أفراد العينة حسب التخصص

التخصص	العدد	النسبة
تربية خاصة	**29**	**%28.4**
تخصص آخر	**73**	**%71.6**
المجموع	**102**	**%100**

خصائص العينة حسب الخبرة: يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخبرة، وذلك على النحو الآتي:

توزيع أفراد العينة حسب الخبرة

الخبرة	العدد	النسبة
أقل من **5** سنوات	16	%15.7
من **5** إلى **10**سنوات	50	%49
أكثر من **10** سنوات	36	35.3
المجموع	102	%100

خصائص العينة حسب نوع الإعاقة: توزيع أفراد العينة حسب نوع الإعاقة، وذلك على النحو الآتي:

توزيع أفراد العينة حسب نوع الإعاقة

نوع الإعاقة	العدد	النسبة
توحد	48	%47.1
عقلية	15	%14.7
حركية	14	%13.7
صم وبكم	19	%18.6
صعوبات تعلم	6	%5.9
المجموع	102	%100

عاشرا: أداة الدراسة

مقياس الرضا الوظيفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة

أعد هذا المقياس (محمود2011)

وصف المقياس:

يتكون المقياس من خمس وخمسين(55) فقرة موزع على ستة أبعاد، وهي:

البعد الأول- الرغبة في العمل ويشمل الفقرات (من1-إلى12)، والبعد الثاني- العائد من العمل ويشمل الفقرات (من13-إلى21)، والبعد الثالث -المكانة الاجتماعية ويشمل الفقرات (من22-إلى30)، والبعد الرابع- العلاقة مع الزملاء ويشمل الفقرات (من31-إلى38)، والبعد الخامس- العلاقة مع الرؤساء ويشمل الفقرات (من39-إلى46)، والبعد السادس- تحمل أعباء العمل ويشمل الفقرات (من47-إلى55)، ويحتوي المقياس علي فقرات سالبة وهي:(13-14-16-17-19-20-21-24-25-30-46-47-48-49-51-52-54-55).

يتم تقدير درجات المقياس من خلال مقياس ليكارت خماسي متدرج حيث تقدر موافق بشدة بخمس(5) درجات، وأربع(4) درجات لكل إجابة موافق، وثلاث(3) درجات لكل إجابة محايد، ودرجتين(2) لكل إجابة معارض، ودرجة(1) واحدة لكل إجابة معارض جدا، وتعطى عكس الدرجات للعبارات السالبة، والدرجة العظمى للمقياس (275) درجة، والدرجة الصغرى هي (55) درجة.

صدق الاتساق الداخلي

– مقياس الرضا الوظيفي: للتحقق من الصدق البنيوي لمقياس الرضا الوظيفي تم إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود للمقياس مع الدرجة الكلية للمجال، والجدول الآتي يبين معاملات الارتباط الناتجة.

معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود استبانة الرضا الوظيفي مع الدرجة الكلية للمجال

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	.511**	20	.786**	39	.836**
2	.577**	21	.649**	40	.839**
3	.722**	22	.549**	41	.889**
4	.822**	23	.376**	42	.819**
5	.833**	24	.216*	43	.863**
6	.859**	25	.365**	44	.833**
7	.737**	26	.308**	45	.830**
8	.359**	27	.500**	46	.106
9	.652**	28	.546**	47	.734**
10	.837**	29	.476**	48	.646**
11	.721**	30	.305**	49	.798**
12	.649**	31	.724**	50	.226*
13	.748**	32	.766**	51	.834**
14	.790**	33	.702**	52	.635**
15	-.195-*	34	.754**	53	-.345-**

16	550**	35	.719**	54	.603**
17	.787**	36	.682**	55	.676**
18	-.170-	37	.790**		
19	.783**	38	.725**		

*** دال عند مستوى دلالة (0.05)**

**** دال عند مستوى دلالة (0.01)**

يتبين من الجدول السابق وجود ارتباط بين درجة كل بند مع الدرجة الكلية للمجال، وهذه الارتباطات دالة إحصائيا؛ مما يشير إلي أن الاستبانة تتصف باتساق داخلي، وهذا يدل على صدقها البنيوي.

معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات استبانة الرضا الوظيفي مع الدرجة الكلية للاستبانة

المجالات	معامل الارتباط
الرغبة في العمل	0.767**
العائد من العمل	0.224*
المكانة الاجتماعية	0.632**
العلاقة بالزملاء	0.565**
العلاقة بالرؤساء	0.688**
تحمل أعباء العمل	0.315**

ثانيا– الثبات:

بطريقة ألفا كرونباخ

تقوم هذه الطريقة على حساب التناسق الداخلي الذي يقوم على أساس تقدير معدل ارتباطات العبارات فيما بينها، حيث قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس الكفايات التعليمية، وكذلك مقياس الرضا الوظيفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

مدى ارتباط فقرات المقياس فيما بينها.

الرضا الوظيفي	عدد العبارات	قيمة الثبات
الرغبة في العمل	12	0 .899
العائد من العمل	9	0 .692
المكانة الاجتماعية	9	0 .342
العلاقة بالزملاء	8	0 .876
العلاقة بالرؤساء	8	0 .890
تحمل أعباء العمل	9	0 .588
الدرجة الكلية	55	0 .850

يتضح من خلال الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يدل على تجانس عبارات المقياس، ويمكن القول إن المقياس يتمتع بدرجة بدرجة ثبات مرتفعة.

– الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة نتائج الدراسة

استخدمت الباحثة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية للعلوم الاجتماعية SPSS لإجراء المعاملات الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية، وهي:

اختبار"T" لعينة واحدة، أسلوب تحليل التباين الأحادي one way ANOVA (F).

– عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

عرض الهدف الاول ومناقشته، والذي ينص على: التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة باستخدام اختبار "T" لعينة واحدة لحساب دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي للمقياس والمتوسط الحسابي لعينة الدراسة، والنتائج موضحة في جدول التالي:

نتائج اختبار "T" لعينة واحدة والمتوسطات والانحرافات

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		قيمة الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
101	3.39	.3785	3	10.46	1.66	.000

يتضح من الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجة الرضا قد بلغت (3.39) وبانحراف معياري مقداره (.3785) وبذلك بلغت القيمة التائية المحسوبة (10.46) في حين ظهر أن القيمة التائية الجدولية عند درجة حرية (101) ومستوى دلالة (0.05) قد بلغت (1.66) وبذلك تبين أن الفرق دال إحصائيا و أن مستوى الرضا مرتفع لدى عينة الدراسة.

وتتفق نتيجة هذا الهدف مع نتائج دراسة (حسن،2020) حيث أسفرت عن ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتختلف نتيجة هذا الهدف مع نتائج دراسة (devito,1998) حيث أسفرت نتائجها عن ارتفاع مستوى الرضا في مجالات وانخفاضه في مجالات أخرى، وكذلك اختلفت مع نتائج دراسة (الجبوري،2020)، و ماسترانتون (mastrantuono,2015)، (strydom,And others ,2012) حيث أسفرت نتائجها عن أن مستوى الرضا الوظيفي متوسط، بينما كان مستوى الرضا منخفضا كما في دراسة(reichenberg ,2019).

وترى الباحثة أن ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة يرجع إلى ارتفاع العائد المادي الذي يتحصلون عليه مقارنة بالخدمات التي يقدمونها، وكذلك ديمقراطية الإدارة في التعامل مع المعلمين.

كما ترى الباحثة أن اختلاف نتائج الدراسات يرجع إلى اختلاف المجتمعات وثقافاتها، وكذلك لاختلاف العائد المالي وطريقة الإدارة في التعامل مع المعلمين وتوزيع المهام، فثقافة المجتمع حول ذوي الاحتياجات الخاصة تؤثر تأثيراً مباشراً في رضا المعلم عن

عمله وكذلك العائد المادي؛ فالراتب الذي يتقضاه المعلم إذا كان ضعيفا قل مستوى الرضا الوظيفي لديه والعكس صحيح، وكذلك تؤثر الإدارة غير الديمقراطية في رضا المعلمين حيث يؤدي توزيع المهام بطريقة غير عادلة للمعلمين إلى عدم رضا المعلمين عن وظيفتهم والعكس صحيح.

عرض الهدف الثاني ومناقشته، والذي ينص على: دراسة الفروق للرضا الوظيفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وفقا للمتغيرات الآتية:

متغير نوع المعلم (ذكر– أنثى)، متغير التخصص (تربية خاصة – تخصص آخر)، متغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، من 10 سنوات فأكثر)، متغير نوع الإعاقة التي يتعامل معها المعلم (إعاقة عقلية، إعاقة حركية، إعاقة صم وبكم، صعوبات تعلم، توحد).

أولا– النوع:

وللتحقق من دلالة الفروق في الرضا الوظيفي التي قد تعزى لمتغير النوع قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة " T " لكل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية، ويوضح الجدول التالي النتائج.

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم " T " لمعرفة الفروق في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير النوع

المجالات	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "T"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الرغبة في العمل	ذكور	14	3.7381	5.8274	-.634	.522	غير دالة
	إناث	88	3.8750	7.6031			
العائد من العمل	ذكور	14	2.6587	5.4514	-.938	.351	غير دالة
	إناث	88	2.8359	6.7154			
المكانة الاجتماعية	ذكور	14	3.4444	5.4258	-.415	.679	غير دالة
	إناث	88	3.4975	4.2751			
العلاقة بالزملاء	ذكور	14	4.2946	6.2904	1.969	.052	غير دالة
	إناث	88	3.8821	7.4190			
العلاقة بالرؤساء	ذكور	14	3.3214	1.01042	-.251	.802	غير دالة
	إناث	88	3.3906	9.4948			
تحمل أعباء العمل	ذكور	14	2.8651	5.5157	.597	.552	غير دالة
	إناث	88	2.7677	5.6946			
الدرجة الكلية	ذكور	14	3.3909	3.2865	-.015	.988	غير دالة
	إناث	88	3.3926	3.8754			

قيمة "T" الجدولية عند درجة حرية (100) وعند مستوى دلالة (0.05) = 1.98

قيمة "T" الجدولية عند درجة حرية (100) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.62

يتبين من الجدول (10) أن قيمة " T " المحسوبة أصغر من قيمة " T " الجدولية في جميع المجالات، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع (ذكور، إناث).

وتتفق نتيجة هذا الهدف مع نتائج دراسة (بن هاشم،والدين،2022)، ودراسة (الجذوع والخمرة،2022) والتي أسفرت نتائج الدراستين عن عدم وجود فروق تعزى لمتغير النوع.

ترى الباحثة أن عدم وجود فروق تعزى لمتغير النوع ربما يرجع إلى أن جميع المعلمين ذكوراً و إناثاً يتمتعون درجة واحدة من الرضا الوظيفي، وهذا يرجع إلى حبهم للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك تلقيهم أجورا مرتفعة بالإضافة إلى الحوافز والمكافآت والدعم المعنوي بمستوى واحد على حد سواء.

ثانيا– التخصص:

للتحقق من دلالة الفروق في الرضا الوظيفي التي قد تعزى لمتغير التخصص للتحقق من هذا الهدف قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "T" لكل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية، ويوضح الجدول (9–5) النتائج.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم " T " لمعرفة الفروق في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير التخصص

المجالات	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "T"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الرغبة في العمل	تربية خاصة	29	3.9483	.86299	.793	.430	غير دالة
	تخصص آخر	73	3.8196	.68451			
العائد من العمل	تربية خاصة	29	2.8621	.71310	.488	.626	غير دالة
	تخصص آخر	73	2.7915	.63612			
المكانة الاجتماعية	تربية خاصة	29	3.5747	.44153	1.219	.226	غير دالة
	تخصص آخر	73	3.4566	.44118			
العلاقة بالزملاء	تربية خاصة	29	3.9095	.85754	-.251	.802	غير دالة
	تخصص آخر	73	3.9503	.69182			
العلاقة بالرؤساء	تربية خاصة	29	3.5862	.82315	1.376	.172	غير دالة
	تخصص آخر	73	3.2997	.99363			
تحمل أعباء العمل	تربية خاصة	29	2.8927	.61398	1.261	.210	غير دالة
	تخصص آخر	73	2.7367	.54291			
الدرجة الكلية	تربية خاصة	29	3.4784	.43777	1.455	.149	غير دالة
	تخصص آخر	73	3.3582	.34969			

قيمة "T" الجدولية عند درجة حرية (100) وعند مستوى دلالة (0.05) = 1.98

قيمة "T" الجدولية عند درجة حرية (100) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.62

يتبين من الجدول (11) أن قيمة " T " المحسوبة أصغر من قيمة " T " الجدولية في جميع المجالات، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

وتتفق نتيجة هذا الهدف مع دراسة (أتاسي،2021) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص.

بينما اختلف نتيجة هذا الهدف مع نتائج دراسة (الجدوع، والخمرة، 2022) والتي أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق تعزى لمتغير التخصص.

وترى الباحثة أن الرضا الوظيفي لا يتأثر باختلاف التخصص؛ ربما يرجع لأن جميع المعلمين سواء المتخصصين في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة أو غير المتخصصين توجهوا للعمل مع ذوى الاحتياجات الخاصة بكامل إرادتهم؛ مما يجعلهم راضين عن وظيفتهم باختلاف تخصصاتهم.

ثالثا– سنوات الخبرة:

ولمعرفة دلالة الفروق في الرضا الوظيفي التي قد تعزى لمتغير سنوات الخبرة، قامت الباحثة بتطبيق أسلوب تحليل التباين الأحادي" One Way ANOVA" واستخراج قيمة " F "، ويوضح الجدول (10–5) النتائج.

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة " F " لمعرفة دلالة الفروق في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	سط المربعات	قيمة " F "	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الرغبة في العمل	بين المجموعات	.146	2	.073	.132	.877	غير دالة
	داخل المجموعات	54.787	99	.553			
	المجموع	54.933	101	-			
العائد من العمل	بين المجموعات	.009	2	.005	.011	.989	غير دالة
	داخل المجموعات	43.467	99	.439			
	المجموع	43.476	101	-			
المكانة الاجتماعية	بين المجموعات	.089	2	.044	.224	.800	غير دالة
	داخل المجموعات	19.673	99	.199			
	المجموع	19.762	101	-			
العلاقة بالزملاء	بين المجموعات	.382	2	.191	.346	.709	غير دالة
	داخل المجموعات	54.704	99	.553			
	المجموع	55.086	101	-			
العلاقة بالرؤساء	بين المجموعات	2.454	2	1.227	1.360	.261	غير دالة
	داخل المجموعات	89.307	99	.902			
	المجموع	91.762	101	-			
تحمل أعباء	بين المجموعات	.003	2	.002	.005	.995	غير دالة

العمل	داخل المجموعات	32.280	99	.326			
	المجموع	32.283	101	-			
المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "T"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.013	2	.007	.046	.955	غير دالة
	داخل المجموعات	14.457	99	.146			
	المجموع	14.470	101	-			

قيمة "F" الجدولية عند درجة حرية (2،99 (وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.92

قيمة "F" الجدولية عند درجة حرية (2،99 (وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.78

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " F " المحسوبة أصغر من قيمة " F " الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع المجالات، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في جميع المجالات، وتختلف نتيجة هذا الهدف مع نتائج دراسة: (محمد،2017)، ودراسة (الجبوري،2020) التي أسفرت نتائج الدراستين عن وجود فروق للرضا الوظيفي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وترى الباحثة أن سبب عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة ربما يرجع وبالدرجة الأولى إلى أن معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة كانت اغلب العينة تندرج ضمن سنوات خبرة بين (5إلى10 سنوات) وهي نسبة 49%.

رابعا– نوع الإعاقة:

ولمعرفة دلالة الفروق في الرضا الوظيفي التي قد تعزى لمتغير نوع الإعاقة، قامت الباحثة بتطبيق أسلوب تحليل التباين الأحادي" One Way ANOVA" واستخراج قيمة " F "، ويوضح الجدول (11-5) النتائج.

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة " F " لمعرفة دلالة الفروق في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير نوع الإعاقة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " F "	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الرغبة في العمل	بين المجموعات	4.933	4	1.233	2.3	.05	ير دالة
	داخل المجموعات	49.99	97	.515			
	المجموع	54.93	101	-			
العائد من العمل	بين المجموعات	.931	4	.233	.5	.71	ير دالة
	داخل المجموعات	42.54	97	.439			
	المجموع	43.47	101	-			
المكانة الاجتماعية	بين المجموعات	1.324	4	.331	1.7	.14	ير دالة
	داخل المجموعات	18.43	97	.190			
	المجموع	19.76	101	-			

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	قيمة دلالة	مستوى الدلالة
العلاقة بالزملاء	بين المجموعات	2.433	4	.608	1.1	.35	ير دالة
	داخل المجموعات	52.65	97	.543			
	المجموع	55.08	101	-			
العلاقة بالرؤساء	بين المجموعات	5.098	4	1.275	1.4	.23	ير دالة
	داخل المجموعات	86.66	97	.893			
	المجموع	91.76	101	-			
تحمل أعباء العمل	بين المجموعات	1.362	4	.341	1.0	.37	ير دالة
	داخل المجموعات	30.92	97	.319			
	المجموع	32.28	101	-			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.695	4	.174	1.2	.30	ير دالة
	داخل المجموعات	13.77	97	.142			
	المجموع	14.470	101	-			

قيمة "F" الجدولية عند درجة حرية (4،97) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.45

قيمة "F" الجدولية عند درجة حرية (4،97) وعند مستوى دلالة (0.01) = 3.47

يتضح من الجدول (13) أن قيمة " F " المحسوبة أصغر من قيمة " F " الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع المجالات، أي: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الإعاقة في جميع المجالات.

وترى الباحثة أن الرضا الوظيفي لا يتأثر باختلاف نوع الإعاقة ؛ربما يرجع الى أن جميع المعلمين الذين يتعاملون مع ذوي الاحتياجات الخاصة توجهوا للعمل مع ذوى الاحتياجات الخاصة بكامل إرادتهم؛ مما يجعلهم راضين عن وظيفتهم باختلاف نوع الإعاقة التي يتعاملون معها.

المراجع:

1-أتاسي، رشا عبدالفتاح (2021). *أثر الرضا الوظيفي في أداء الموظفين العاملين في مشروع الرعاية الاجتماعية*. *رسالة* ماجستير منشورة، الجمهورية العربية السورية.

2-بشاتوه، محمد عثمان (2020)، *الكفايات المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لمعلمي التلاميذ متعددي الإعاقة داخل البيئة الصفية بمحافظة الطائف*. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، مجلد (28) عدد (5).

3-البارودي، منال أحمد (2015).*الرضا الوظيفي وفن التعامل مع الرؤساء والمرؤوسين*. القاهرة مصر، المجموعة العربية للتدريب والنشر ط1.

4-الجدوع، إسلام الخمرة،حاتم (2020)، *مستوى الكفايات المهنية والشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي*

لدي معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد (49) العدد (4) كلية الجامعة الأردنية عمان الأردن.

5-الجبوري، عبد الحسين رزوقي مجيد (2020مارس)، الرضا الوظيفي لمعلمات التربية الخاصة. المجلة الليبية العالمية العدد (57).

6-حسن، أسامة عبدالمنعم عيد (أكتوبر،2020)، الرضا الوظيفي لدي معلمي التربية الخاصة وعلاقته ببعض المتغيرات.مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة ، مجلد (2)عدد (2).

7-الريح، غيداء أحمد الفكي (2018). الرضا الوظيفي لدي معلمي مرحلة الأساس وأثره في تحسين الأداء المهني. دراسة ماجستير منشورة، جامعة السوداني للعلوم والتكنولوجيا ،كلية الدراسات العليا،السودان،الخرطوم.

8-السرسى، أسماء أحمد، والنجار،خالد عبد الرازق، ومحمود،داليا مجدي جمال الدين (مايو،2019). جودة حياة معلم التربية الخاصة وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقات العقلية البسيطة. متاح على الرابط...https//jsc.journals.ekb.eg/jufile?_sfile=119916

9- علي، داليا كمال حسن محمد (2021) متطلبات تحقيق الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة الفيوم علي ضوء نظرية هرزبرج ، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية المجلد(10) العدد(15)

10-المهنا، معاذ بن محمد بن سلمان (2018)، دراسة تقويمية لمركز خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء أهدافه. مجلة البحث العلمي في التربية، العدد (19).

11-محمد، يسرا يسين الشيخ (2017)،الرضا الوظيفي لدي معلمي الأساس لذوي الإعاقة بمراكز التربية الخاصة بولاية الخرطوم وعلاقته ببعض المتغيرات. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

12- .Devito , Joyce (1998)special educators and job satisfction rowan university

13- Mastrantuono, Sophia (2015)jop satisfaction and attrition among special education Teachers.

14- Strydom Louise niconortj , beukel roelf , esterhuyse karel and westhuizen Jeanne vander (2012) job satisfaction amongst teachers at special Needs, journal of education cop schools\south African.

الملاحق

استبانة (د.هويدا محمود، 2011) لقياس الرضا الوظيفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

م	الرضا الوظيفي	موافق بشدة	موافق بشدة	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	الرغبة في العمل					
1	ساعات العمل بالمدرسة مناسبة					
2	يشجعني موقع المدرسة على القيام بمهامي					
3	تتطلب طبيعة عملي التنوع في المهارات					
4	أجد متعة عند القيام بعملي					
5	تتطلب مهنتي تعلم أشياء جديدة باستمرار					
6	أمارس عملي في المدرسة بحب					
7	أتمسك بمهنتي حتى لو وجدت فرصة عمل أخرى					
8	يعد عملي مع ذوي الاحتياجات الخاصة مغامرة					
9	تتطلب مهنتي أن أكون مبدعا					
10	يزيد حبي لعملي إحساسي بالأمن النفسي					
11	أفضل مهنتي؛ لأنها تحقق ذاتي					
12	يتناسب عملي مع قدراتي					
	العائد من العمل					
13	المعلم مظلوم ماديا مقارنة بالمهن الآخرى					
14	دخل المعلم لايكفي لتوفير مستوى مناسب من الحياة					
15	أفضل ارتباط الترقية بمستوى كفاءة المعلم					
16	الزيادة السنوية ليست لها فائدة					
17	المرتب غير ملائم للمجهود الذي يبذله المعلم					
18	أحصل على ترقيتي بمجهودي الخاص (دون محسوبية)					
19	لاينال المعلم التقدير المناسب عند إتقان العمل					
20	لاتوجد أي امتيازات خاصة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة					
21	الترقية بدون زيادة في الأجر لاقيمة لها					
	المكانة الاجتماعية					
22	أفخر بعملي مع ذوي الاحتياجات الخاصة					
23	أنال احترام الآخرين؛ لأنني أعمل في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة					
24	مكانة المعلم لا تلقى القبول الاجتماعي اللائقة					
25	وسائل الإعلام تظهر المعلم في صورة غير لائقة					
26	يتنافس الكثيرون للعمل في مجال الإعاقات					
27	يلقى المعلم الاحترام من القيادات التعليمية					
28	يلقى المعلم اهتماما من أولياء أمور التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة					

29	الشهادات الجامعية ترفع من المكانة الاجتماعية للمعلم					
30	عملي مع ذوي الاحتياجات الخاصة مفروض علي					
	العلاقات مع الزملاء					
31	عملي مع زملائي المدرسين يكون بروح الفريق الواحد					
32	تزداد ثقتي في كل من أعمل معهم					
33	أشارك زملائي المناسبات الاجتماعية خارج مجال العمل					
34	أناقش زملائي في مشكلاتهم الاجتماعية					
35	يمكن أن أستفيد من الخبرات التربوية لزملائي					
36	لاتوجد مشكلات بين زملائي المعلمين في مدرستي					
37	تربطني بزملائي في المدرسة صداقة قوية					
38	التفاهم أساس العلاقة مع زملائي المدرسين					
	العلاقات مع الرؤساء					
39	مديري يقدر قيمة المجهود الذي أبذله					
40	أنال رضا رؤسائي عن أرائي					
41	تقييم رؤسائي لأداء عملي موضوعي					
42	يحرص رؤسائي على توجيهي في العمل					
43	رؤسائي يتنافسون مع أفكاري لتحسين مهام وظيفتي					
44	يتفهم رؤسائي في العمل ظروف جميع زملائي					
45	أقوم بأداء عملي في استقلالية					
46	يضايقني عجز الإدارة عن حل كثر من المشكلات التي تواجه ذوي الاحتياجات الخاصة					
	تحمل أعباء العمل					
47	ترهقني كثرة الأعباء الوظيفية					
48	يضايقني ضعف التعاون بين المنزل والمدرسة					
49	أعاني من كثرة مشكلات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة					
50	أشعر بالرضا عند أداء عملي على الرغم من أعبائه					
51	ترهقني كثرة الحصص التي أقوم بها					
52	يحزنني عدم توفر الإمكانات التعليمية المناسبة					
53	الدورات التدريبية قليلة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة					
54	ترهقني الدورات التدريبية أثناء العمل المدرسي					
55	ترهقني زيادة إعداد المعاقين داخل الفصول					

University of Benghazi
Faculty of Education Al Marj

جامعة بنغازي
كلية التربية – المرج
ISSN 2518-5845
المجلة الليبية العالمية

Global Libyan Journal

العدد الثالث والسبعون /أبريل 2026م

[1]قسم الدراسات التربوية والنفسية، كلية التربية - المرج، جامعة بنغازي، ليبيا
[2] قسم الدراسات التربوية والنفسية، كلية التربية - المرج، جامعة بنغازي، ليبيا
elmabrwknagia@gmil.com

The Extent of Readiness of Science and Social Studies Teachers to Employ Artificial Intelligence in Education in the City of Al Marj

Najia Al-Mabrouk Masoud Suleiman [1*], Iman Jadallah Al-Misrati [2*]
[1] Faculty of Education – Al Marj , University of Benghazi
[2] Faculty of Education – Al Marj , University of Benghazi

الملخص:

يهدف البحث إلى استقصاء مدى استعداد واتجاهات معلمي المرحلتين الأساسية والثانوية نحو توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بمدينة المرج، إضافة إلى تحديد مستوى وعيهم ومهاراتهم التقنية والمعوقات التي تواجههم، مع استعراض مقترحاتهم للتطوير المهني. تكونت العينة من (66) معلمًا ومعلمة، أظهرت النتائج أن الاتجاهات نحو الذكاء الاصطناعي إيجابية بدرجة مرتفعة، بينما كان مستوى الوعي والمهارات التقنية متوسطًا، مع وجود معوقات متوسطة أبرزها ضعف البنية التحتية وقلة التدريب، كما أظهرت النتائج أن المقترحات الخاصة بالتطوير المهني جاءت بدرجة عالية، مما يعكس إدراكًا قويًا لأهمية إدماج الذكاء الاصطناعي في برامج إعداد المعلمين، ولم تكشف النتائج عن فروق دالة بين أفراد العينة في مستوى الاستعداد. خلص البحث إلى أن الاستعداد لتوظيف الذكاء الاصطناعي هو توجه عام مشترك بين جميع فئات المعلمين، وأن العوامل الحاسمة في التطبيق تتمثل في التدريب والدعم المؤسسي وتطوير البنية التحتية.

الكلمات المفتاحية :الاستعداد، الذكاء الاصطناعي، المعلمون، العلوم، الاجتماعيات

Abstract:

The study aimed to investigate the readiness and attitudes of teachers in both basic and secondary education stages toward employing artificial intelligence technologies in the educational process in Al-Marj city. It also sought to determine their level of awareness, technical skills, and the obstacles they face, while reviewing their proposals for professional development. The sample consisted of 66 male and female teachers. The results revealed that attitudes toward artificial intelligence were highly positive, whereas the levels of awareness and technical skills were moderate. The study also identified moderate obstacles, most notably weak infrastructure and limited training. Furthermore, the findings showed that the proposals for professional development were rated highly, reflecting a strong recognition of the importance of integrating artificial intelligence into teacher preparation programs. No significant differences were found among the sample members in terms of readiness level. The study concluded that readiness to employ artificial intelligence is a common trend shared by all teacher groups, and that the decisive factors in implementation lie in training, institutional support, and infrastructure development.

Keywords: Readiness, Artificial Intelligence, Teachers, Science, Social Studies.

المقدمة:

يشهد العالم المعاصر ثورة معرفية وتقنية غير مسبوقة، يقف الذكاء الاصطناعي في قلبها باعتباره أحد أبرز أدوات التحول الرقمي وأكثرها تأثيرًا في مختلف الميادين. وقد أثبتت تطبيقاته فعالية كبيرة في المجالات العسكرية والصناعية والاقتصادية والطبية والخدمية، إلا أن أهميته في التعليم تزداد يومًا بعد يوم، حيث يُنظر إليه كأداة استراتيجية قادرة على تحسين جودة المخرجات التعليمية، ودعم عملية اتخاذ القرار، وتطوير أساليب التدريس والتعلم بما يتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

وفي هذا السياق، يبرز دور معلمي العلوم والاجتماعيات بشكل خاص، نظرًا لطبيعة هاذين المجالين المرتبطين بالمعرفة العلمية الدقيقة من جهة، وبالتحليل الاجتماعي والتفكير النقدي من جهة أخرى، إن استعداد هؤلاء المعلمين لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في ممارساتهم التعليمية يُعدّ مؤشرًا مهمًا على قدرة المؤسسات التعليمية على مواكبة التحولات الرقمية، وتبني استراتيجيات مبتكرة تعزز من جودة التعليم وتدعم أهداف التنمية المستدامة.

ويسعى البحث إلى معرفة مدى استعداد معلمي العلوم والاجتماعيات لتبني الذكاء الاصطناعي في التعليم، من خلال تحليل اتجاهاتهم، وتحديد العوامل المؤثرة في تقبلهم لهذه التقنية، واستكشاف التحديات والفرص التي قد تواجههم في هذا المجال، كما تسعى إلى تقديم رؤية علمية تسهم في إثراء النقاش الأكاديمي حول الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتدعم صناع القرار في بناء سياسات تعليمية أكثر فاعلية واستجابة لمتطلبات العصر الرقمي.

مشكلة البحث:

على الرغم من تزايد الاهتمام العالمي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، إلا أن هناك فجوة معرفية تتعلق بمدى استعداد المعلمين، وخاصة معلمي العلوم والاجتماعيات، لتبني هذه التقنية في ممارساتهم التعليمية، فغياب الاستعداد أو ضعف الاتجاهات الإيجابية قد يشكل عائقًا أمام دمج الذكاء الاصطناعي بفاعلية في التعليم، ومن هنا تنبع مشكلة البحث، التي تتمثل في السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى استعداد معلمي العلوم والاجتماعيات لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، وما العوامل المؤثرة في ذلك؟

ومن هذا السؤال تنبثق منه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى استعداد معلمي العلوم والاجتماعيات لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم؟
2. ما اتجاهات المعلمين نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس؟
3. ما العوامل التي تؤثر في استعداد المعلمين لتبني الذكاء الاصطناعي في التعليم؟
4. ما أبرز التحديات والمعوقات التي قد تحد من توظيف الذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم والاجتماعيات؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

1. تحديد مستوى استعداد معلمي العلوم والاجتماعيات لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.
2. تحليل اتجاهات المعلمين نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس، واستكشاف مدى تقبلهم لهذه التقنية.
3. رصد العوامل المؤثرة في استعداد المعلمين، مثل الخبرة المهنية، التخصص، التدريب، والدعم المؤسسي.
4. الكشف عن التحديات والمعوقات التي قد تواجه المعلمين عند تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم.

5. تقديم مقترحات وتوصيات عملية تسهم في تعزيز قدرة المؤسسات التعليمية على دمج الذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم والاجتماعيات.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

- ✓ تُسهم نتائج البحث المتوخاة في إثراء الأدبيَّات التربوية المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، خصوصًا في مجال تدريس العلوم والاجتماعيات.
- ✓ تقدمُ إطارٍ نظريٍّ لفهم جاهزية المعلمين واتجاهاتهم نحو دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي، مما يفتح المجال لدراسات لاحقة تقارن بين السياقات المختلفة.
- ✓ تعزز النقاش الأكاديمي حول التكامل بين النظرية التربوية والتكنولوجيا الحديثة، وتوضح كيف يمكن للذكاء الاصطناعي أن يعيد تشكيل مفاهيم التدريس والتعلم.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

- ✓ توفر نتائج البحث مؤشرات عملية لصانعي القرار حول مستوى استعداد المعلمين لتبني الذكاء الاصطناعي.
- ✓ تساعد في تصميم برامج تدريبية موجهة لتطوير مهارات المعلمين التقنية والتربوية بما يتناسب مع متطلبات العصر الرقمي.
- ✓ تقدم توصيات عملية حول البنية التحتية والدعم المؤسسي اللازمين لنجاح دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- ✓ يمكن الاستفادة من أدوات البحث كمرجع لتطوير أدوات قياس مشابهة في سياقات تعليمية أخرى.

حدود البحث:

1. الحدود الموضوعيَّة: اقتصر البحث على مدى استعداد معلمي(العلوم والاجتماعيات) لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم بمدينة المرج.
2. الحدود البشريَّة: تكونت عينة البحث من معلمي ومعلمات (العلوم والاجتماعيات) التعليم الأساسي في مدينة المرج.
3. الحدود الزمنيَّة: تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الخريف للعام الدراسي 2026/2025.

مصطلحات البحث:

الذكاء الاصطناعي:

يُعرَّف الذكاء الاصطناعي بأنَّه القدرة على أداء مهام تُعَدّ عادةً من اختصاص الذكاء البشري، مثل فهم اللغة الطبيعية ومعالجتها و استخلاص المعرفة من الخبرات و التفاعل مع البيئة من خلال دمج هذه القدرات، يستطيع الذكاء الاصطناعي بناء بيئات تعليمية قابلة للتكيف، تتسم بخصائص مثل:التركيز على الطالب التعلم المخصص دعم العملية التعليمية بأساليب جديدة ومبتكرة وبذلك يُسهم الذكاء الاصطناعي في تعزيز جودة التعليم، وتطوير نماذج تعلم أكثر مرونة وفاعلية، بما يتماشى مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.(المندلاوي و المحنة،2025)

يُعرَّف الذكاء الاصطناعي إجرائيًا بأنه: القدرة التي تتمثل في توظيف الأنظمة الذكية وإنجاز مهام تعليمية تتطلب عادةً الذكاء البشري، مثل فهم اللغة الطبيعية، واستخلاص المعرفة من الخبرات، والتفاعل مع البيئة التعليمية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم الذكاء الاصطناعي: عرفه عبد الآخر بأنه: المجال الذي يسعى إلى فهم طبيعة الذكاء البشري عن طريق تكوين برامج على الحواسيب التي تقلد الأفعال أو الأعمال أو التصرفات الذكية، كما أن له القدرة على تمثيل نماذج محاسبية لمجال من مجالات الحياة وتحديد العلاقات الأساسية بين عناصره، ومن ثم استحداث ردود الفعل التي تتناسب مع أحداث ومواقف هذا المجال، فالذكاء الاصطناعي بالتالي مرتبط بتمثيل نموذج محاسبي لمجال من المجالات ومن ثم استرجاعه وتطويره . الذكاء الاصطناعي ومستقبل البشرية.(عبد الآخر،2023)

وهو ذلك الفرع من علوم الحاسوب (Computer Science) الذي يمكن بواسطته إنشاء وتصميم برامج الكمبيوتر التي تحاكي الذكاء الإنساني، لكي يتمكن الحاسوب من أداء بعض المهام بدلًا من الإنسان والتي تتطلب التفكير والإدراك والتحدث والحركة بأسلوب منطقي ومنظم(أبو خطوة،2022).

الذكاء الاصطناعي في التعليم:

يمثل الذكاء الاصطناعي أحد أبرز أدوات التحول الرقمي في التعليم، حيث يسهم في تحسين جودة المخرجات، دعم اتخاذ القرار، وتطوير أساليب التدريس، رغم وجود تحديات تتعلق بالبنية التحتية والتدريب، حيث يرى(الغامدي، 2024) أن الذكاء الاصطناعي يتميز بعدد كبير من الخصائص التي تحاكي قدرات البشر أو قد تفوقها، وبواسطتها يمكن أن يتولى العديد من المهام المختلفة؛ مما يجعله في مقدمة الأساليب الحديثة والفعالة في تطوير التعليم.

أشار كل من العبيدي (2015) وهندي (2020) إلى مجموعة من الخصائص التي تميز الذكاء الاصطناعي، من أبرزها: القدرة على تمثيل المعرفة باستخدام الرموز، وإمكانية تمثيل المعارف المتنوعة، وتوظيف الأسلوب التجريبي المتفائل، إضافةً إلى قابلية التعامل مع المعلومات الناقصة، والقدرة على التعلم. كما يتميز الذكاء الاصطناعي باستخدام أسلوب مقارن بالأسلوب البشري في حل المشكلات، والتعامل مع الفرضيات بشكل متزامن بدقة وسرعة عالية، والعمل بمستوى علمي واستشاري ثابت دون تذبذب. ويتطلب بناؤه تمثيل كميات ضخمة من المعارف الخاصة بمجال محدد، ويهدف إلى محاكاة الإنسان في الفكر والأسلوب، وتقليص الاعتماد على الخبراء البشر. ومن خصائصه أيضًا القدرة على التعلم والفهم من التجارب السابقة، وتوظيف الخبرات القديمة في مواقف جديدة، فضلًا عن القدرة على التفكير والإدراك، واكتساب المعرفة وتطبيقها.

خصائص تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

1. تمكّن تطبيقات الذكاء الاصطناعي الأجهزة والآلات من التخطيط وتحليل المشكلات باستخدام المنطق.
2. تتيح لها التعرّف على الأصوات والكلام، وكذلك القدرة على تحريك الأشياء.
3. تمتلك الأجهزة المعتمدة على الذكاء الاصطناعي القدرة على فهم المدخلات وتحليلها بدقة، بما يتيح إنتاج مخرجات تلبي احتياجات المستخدم بكفاءة عالية.

4. تدعم هذه الأجهزة مبدأ التعلّم المستمر، حيث تتم عملية التعلّم بصورة آلية وذاتية دون الحاجة إلى إشراف مباشر.
5. قادرة على معالجة كميات هائلة من المعلومات بسرعة وفعالية.
6. تستطيع ملاحظة الأنماط المتشابهة في البيانات وتحليلها بشكل أكثر فعالية من الدماغ البشري.
7. تملك القدرة على إيجاد العلاقات غير الواضحة باستخدام المعرفة المتراكمة.(عبد الصمد و أحمد،2020).

تتعدد مجالات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

1. استخدام الذكاء الاصطناعي كمادة تعليمية.
2. توظيف الذكاء الاصطناعي كوسيلة تعليم وتعلم.
3. استخدام الذكاء الاصطناعي في الإدارة التعليمية.
4. استخدام الذكاء الاصطناعي لأغراض التقويم.(علي و إبراهيم ،2024)

اتجاهات المعلمين نحو الذكاء الاصطناعي:

تُعد اتجاهات المعلمين عاملًا حاسمًا في نجاح دمج الذكاء الاصطناعي، إذ تتأثر بخبراتهم، تخصصاتهم، والدعم المؤسسي، وتنعكس إيجابًا أو سلبًا على تبني التقنية،كما تُعد مؤشرًا مهمًا لنمو الشخصية، ومحركًا لسلوك الفرد، ومن البديهي أن اتجاهات المعلم تنعكس على سلوكه وتصرفاته خلال العملية التعليمية، والمعلم الواعي يتأثر بالتطور المحلي والعالمي لا سيما في مجال التعليم، حيث يمكن أن تتطور قناعاته ويتبنى اتجاهات إيجابية جديدة تتماشى مع أهداف العملية التعليمية (السبيعي و الرويلي،2023).

فالاتجاهات ركنٌ جوهريٌّ في تكوين الشخصية الإنسانية كما ورد في (خلوفي و بطواف،2021)، إذ تعكس القناعات العقلية والمواقف العاطفية التي يتبناها الفرد تجاه قضية أو موضوع معين، وتصبح مرآة لقيمه ورؤيته .الاتجاهات هي الأساس الذي يقوم عليه السلوك الإنساني، فهي تحدد قرارات الفرد وتوجهه، وتؤثر في تفاعله مع العالم من حوله ،ولا يقتصر فهم الاتجاهات على دراسة السلوك فقط، بل يمتد إلى سبر أعماق الشخصية الإنسانية، حيث تشكل المبادئ والقيم والهويات الثقافية والاجتماعية، وتبرز قوتها المؤثرة في صياغة التصرفات،كما أن لها دورًا في رسم ملامح مستقبل الأفراد والمجتمعات، فهي منظومة ديناميكية تجمع بين الفكر والعاطفة، وتحدد طبيعة التفاعل الإنساني مع مختلف جوانب الحياة.

الاستعداد لتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم: يُعد مدى استعداد المعلمين لتطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم عاملًا حاسمًا في نجاح توظيف هذه التقنيات داخل البيئة الصفية، ولا يقتصر هذا الاستعداد على الإلمام بالجوانب التقنية فحسب، بل يمتد ليشمل أبعادًا معرفية ومهارية ونفسية ومؤسسية متداخلة، تسهم مجتمعة في تشكيل قدرة المعلم على توظيف الذكاء الاصطناعي توظيفًا تربويًا فعّالًا.

فمن الناحية المعرفية والمهارية، يتطلب تطبيق الذكاء الاصطناعي امتلاك المعلمين فهمًا لكيفية توظيف التقنيات الذكية بما يتناسب مع طبيعة المحتوى الدراسي وطرائق التدريس، بحيث لا يُستخدم الذكاء الاصطناعي كأداة تقنية منفصلة، بل كوسيلة داعمة لتحقيق الأهداف التعليمية وتحسين نواتج التعلم. ويُعد هذا التكامل مؤشرًا مهمًا على جاهزية المعلمين لتطبيق هذه التقنيات داخل ممارساتهم التدريسية، أما من الناحية النفسية فإن استعداد المعلمين لتطبيق الذكاء الاصطناعي يتأثر بدرجة تقبلهم

للتقنيات الحديثة، وثقتهم بقدرتهم على استخدامها، واتجاهاتهم نحو دور الذكاء الاصطناعي في دعم العملية التعليمية، إذ تسهم الاتجاهات الإيجابية في تقليل القلق المهني وتعزيز الرغبة في التجريب والتطوير.وفيما يتعلق بالبعد المؤسسي، فإن توفر التدريب المهني المتخصص، والدعم الإداري، والسياسات التعليمية المشجعة، والبنية التحتية التقنية المناسبة، يمثل عاملًا أساسيًا في رفع مستوى استعداد المعلمين لتطبيق الذكاء الاصطناعي، فكلما كانت البيئة التعليمية داعمة، زادت فرص الاستخدام الفعّال والمستدام لتقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم.وعليه، يمكن القول إن استعداد المعلمين لتطبيق الذكاء الاصطناعي يُقاس بمدى قدرتهم على دمج هذه التقنيات ضمن ممارساتهم التدريسية اليومية بطريقة واعية وهادفة، وليس بمجرد امتلاك المعرفة التقنية، وهو ما يعكس أهمية النظر إلى الاستعداد بوصفه مفهومًا شاملًا متعدد الأبعاد.

ويذكر (Koehler & Mishra ,2006) و (Koehler & at all ,2012) أن جاهزية المعلمين لتوظيف التقنيات الذكية لا تقتصر على امتلاك المعرفة التقنية، بل تتطلب دمجًا واعيًا بين المحتوى الدراسي، والبيداغوجيا، والتكنولوجيا وفق إطار المعرفة التكنولوجية–البيداغوجية–المحتوى .(TPACK) وفي السياق ذاته، يشير (Holmes & at all ,2012) إلى أن هذا الاستعداد يتأثر أيضًا بعوامل نفسية ومؤسسية، مثل اتجاهات المعلمين نحو الذكاء الاصطناعي، وثقتهم بقدرتهم على استخدامه، إضافة إلى الدعم المؤسسي والتدريب المهني والسياسات التعليمية المشجعة. ومن ثم، يمكن القول إن الاستعداد لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم يُعد مفهومًا متعدد الأبعاد يجمع بين المعرفة والمهارة والاتجاهات والدعم المؤسسي، وهو ما يشكل أساسًا لنجاح دمج هذه التقنيات في الممارسات التدريسية اليومية.

فالذكاء الاصطناعي أظهر إمكانات كبيرة في تحسين التعلم والتدريس، من خلال أنظمة التدريس الذكية التي تتيح متابعة أداء الطلاب وتحليل بياناتهم بشكل دقيق، وتقديم تعلم مخصص حسب أسلوب واحتياجات كل طالب، تشمل التطبيقات الحديثة التشخيص المبكر لصعوبات التعلم واضطرابات الانتباه، وتوليد الاختبارات وتصحيحها تلقائيًا، وتحليل سلوك الطلاب وانفعالاتهم أثناء التعلم الرقمي. ومع ذلك، يعتمد نجاح هذه التقنيات على استعداد المعلمين لفهم واستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي بفعالية، لضمان أن يتم توظيفها لدعم التعلم وتحسينه، وليس فقط لأتمتة الممارسات التقليدية أو الاعتماد على اختبارات معيارية لا تعكس النمو الفردي للطلاب. كما يجب مراعاة السياق الاجتماعي للتعلم، إذ أن التطوير المعرفي يرتبط بتفاعل الطلاب وممارساتهم العملية، وليس بمجرد نقل المعرفة.(Tuomi,2018)

و أشار (محمودي،2024) إلى إن توظيف الذّكاء الاصطناعي في التعليم من ضمن استراتيجيات تحويل وتطوير التعليم التي أكّدت عليها مخرجات قمّة تحويل التعليم –بنيويورك عام 2021 ،وهو أحد المسارات المهّمة لهذ القمّة(مسار التعلّم الرقمي) وإن كان توظيف الذّكاء الاصطناعي في التعليم معطي أو توجّها أكثر حداثة وتعقيدًا، دفع بهذا التوجه خطوات إلى الأمام من حيث تفعيل الفكرة وتحديد الأطر الممكنة لتنفيذها وتطبيقها ، ويُؤكّد على ضرورة إعداد السياسات والخطط التربوية في ضوء هذه الفلسفة أو السياسة الرقمية، بما يهدف إلى تحقيق "جودة التعليم"، وهو الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة الذي ينص على "ضمان التعليم الجيد والمنصف للجميع وتعزيز فرص التعليم مدى الحياة للجميع."

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة (حسب،2023) إلى التعرف على مدى وعي معلمي الدراسات الاجتماعية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي ؛ وذلك لملاءمته لموضوع البحث، و باستخدام المقياس كأداة لجمع المعلومات حول البحث، وتكون المقياس من (48) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد البعد المعرفي، البعد المهارى، والبعد السلوكي، وتكونت عينة البحث من (263) معلم ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي بالإدارات التعليمية بمحافظة المنيا. وقد توصلت البحث إلى عدة نتائج، من أهمها: عدم تحقق البعد المعرفي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، وأظهرت البحث عدم تحقق البعد المهارى لمعلمي الدراسات الاجتماعية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، وكذلك أظهرت البحث عدم تحقق البعد السلوكي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، وبناء على نتائج البحث، كان من أهم توصياتها: الإفادة من نتائج البحث الحالية على المستوى التطبيقي، خاصة اذا ما دعمت البحوث والدراسات المستقبلية هذه النتائج، وضرورة التوجه نحو القيام بالبحوث والدراسات العلمية التي من شأنها الاهتمام بتطوير نظم التعلم باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتقديم البرامج التدريبية الفعالة لمعلمي الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة في مختلف المراحل التعليمية بشكل مستمر لتعريفهم بتطبيقات الذكاء الاصطناعي وطرق توظيفها في التعليم والتعلم، إعداد أدلة إجرائية لمعلمي الدراسات الاجتماعية لتعريفهم بتطبيقات الذكاء الاصطناعي وطرق توظيفها في التعليم والتعلم. هدفت دراسة القحطاني والجديع (2024) إلى فهم أساليب تعزيز تجربة المعلمين في تكامل التكنولوجيا الذكية والذكاء الاصطناعي داخل المناهج التعليمية، وذلك لتحقيق أهداف التعليم المتقدمة، مع تحديد أبرز التحديات التي تواجه المعلمين في هذا المجال وتقديم حلول عملية لها. كما ركزت البحث على توجيه التدريب والدعم بشكل فعّال لتلبية الاحتياجات الفردية للمعلمين في استخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي. وقد اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الاستبانة كأداة رئيسية، طُبِّقت على عينة مكونة من (94) معلماً بالمرحلة المتوسطة في إدارة تعليم القويعية بالمملكة العربية السعودية خلال العام 2024.

ودراسة (Dorongon & Sarmiento,2025) دراسة حالة في الفلبين شملت مجموعة من معلمي المدارس الثانوية، باستخدام استبانة ومقابلات لقياس المعرفة والمهارات والاتجاهات أظهرت أن المعلمين يدركون فوائد الذكاء الاصطناعي في تعزيز التفاعل الطلابي وتحسين جودة التعلم، لكن مستوى الاستعداد يختلف بسبب تفاوت التدريب المهني، توفر الأجهزة، وضعف الاتصال بالإنترنت و أوصت بزيادة الاستثمار في التدريب المستمر، وتوفير الأجهزة والبنية التحتية الرقمية لضمان عدالة في فرص الاستخدام.ودراسة (Granström & Oppi ,2025) تستكشف هذه البحث مدى استعداد المعلمين وإدراكهم فيما يتعلق بدمج أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم. وقد أجريت البحث على عينة كبيرة تضم 3,848 معلمًا إستونيًا. ونظرًا لما يمتلكه الذكاء الاصطناعي من إمكانات تحويلية في تعزيز فعالية التدريس، وأتمتة المهام الإدارية، ودعم التعلم المخصص، يصبح من الضروري تقييم ما إذا كان المعلمون مجهزين فعليًا لاستخدام هذه التقنيات بفاعلية.

اعتمد البحث على إطار شامل مستند إلى مقاربات إنسانية، حيث تم تحليل جوانب متعددة تشمل: مدى إلمام المعلمين بأدوات الذكاء الاصطناعي، و اتجاهاتهم ومواقفهم تجاه هذه الأدوات.ومدى إدراكهم لفائدتها في السياق التعليمي،واستعدادهم الفعلي

لتطبيقها في الممارسات الصفية.أظهرت نتائج الاستبيان أن المعلمين يتبنون منظورًا متوازنًا يتسم بالاهتمام والانفتاح والوعي بالفرص والمخاطر المحتملة المرتبطة بالذكاء الاصطناعي. برزت ثقة المعلمين واعتبارهم الذكاء الاصطناعي ذا صلة بالسياق التعليمي كعوامل رئيسية تسهّل انخراطهم في هذه التكنولوجيا. في المقابل، شكّلت القلق من الذكاء الاصطناعي وقلة فرص التدريب أبرز العوائق أمام التطبيق الفعّال.

خلص البحث إلى ضرورة توفير برامج تطوير مهني موجّهة، ووضع إرشادات أخلاقية، ودعم السياسات التعليمية لتعزيز استعداد المعلمين وضمان دمج مسؤول للذكاء الاصطناعي في الممارسات التربوية. ودراسة (Idrissu & Idrissu ,2025) دراسة أجريت عن التعليم العام في غانا عن مدى استعداد المعلمين لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في الصفوف الدراسية استخدمت الاستبانة وزعت على عينة من معلمي المدارس الثانوية لقياس المعرفة والمهارات والاتجاهات بأدوات الذكاء الاصطناعي و أظهرت النتائج أن المعلمين لديهم وعي أولي بأدوات الذكاء الاصطناعي، لكن الاستخدام الفعلي محدود بسبب نقص التدريب والدعم المؤسسي و أوصت بتعزيز التدريب العملي، وتوفير موارد تقنية، ودعم مؤسسي مستمر لدمج الذكاء الاصطناعي.ودراسة (Sameera,2024) مدى استعداد معلمي العلوم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس الأردن من منظور معلمي العلوم.استخدمت البحث منهجًا كميًا عبر استبيان مكوّن من 35 بندًا شمل العينة 136 معلم علوم من المناطق الحضرية في الأردن، أبرز النتائج: تفاوت مستويات الجاهزية بين المعلمين، متأثرة بعوامل مثل الجنس والخلفية التعليمية،والتفاؤل العام بقدرة الذكاء الاصطناعي على تحسين التعليم، لكن مع وجود مخاوف حول الخصوصية وأمن البيانات.وابرز التحديات محدودية الوصول إلى الموارد التقنية.ونقص برامج التدريب المهني المتخصصة.واوصت بضرورة توفير دعم مؤسسي، تدريب مستمر، وبنية تحتية تقنية ملائمة لتمكين المعلمين من دمج الذكاء الاصطناعي بفاعلية، وفي دراسة(Aghaziarati,at all,2023) والتي هدفت إلى استقصاء اتجاهات المعلمين نحو الذكاء الاصطناعي في التعليم، و تحديد الفوائد و التحديات، والاعتبارات الأخلاقية المرتبطة بدمج الذكاء الاصطناعي في بيئات التدريس والتعلم.اعتمدت البحث على تصميم بحث نوعي، حيث أجريت مقابلات مع 28 معلمًا من مستويات تعليمية وتخصصات مختلفة. خلص البحث إلى أن المعلمين يدركون الإمكانات التحويلية للذكاء الاصطناعي في تعزيز التعلم المخصص وتحسين الكفاءة التشغيلية. ومع ذلك، فإن المخاوف المتعلقة بالقضايا الأخلاقية، البنية التحتية التكنولوجية، والحاجة إلى تطوير مهني تبقى عوائق مهمة. وأكدت النتائج ضرورة بذل جهود مستهدفة من قبل صانعي السياسات والقادة التربويين والتقنيين لتهيئة بيئة داعمة لدمج الذكاء الاصطناعي في التعليم بشكل مسؤول وفعّال.

تعقيب عن الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم واتجاهات المعلمين نحو توظيفه، إلا أن التركيز على معلمي العلوم والاجتماعيات ما يزال محدودًا. ففي السياق العربي، أجرت (حسب،2023) دراسة حول وعي معلمي الدراسات الاجتماعية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي، حيث حللت أبعاد الوعي المعرفي والمهاري والسلوكي لدى عينة من معلمي التعليم الأساسي بمحافظة المنيا، وأظهرت النتائج وجود تفاوت في مستوى الوعي والقدرة على التوظيف الفعلي للتقنيات الحديثة. كما

تناولت دراسة (القحطاني والجديع ،2024)تكامل التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في التعليم، مؤكدة أهمية دعم المعلمين وتدريبهم لمواجهة التحديات المرتبطة باستخدام هذه التقنيات.

أما على الصعيد الدولي فقد ركزت دراسات حديثة على مدى استعداد المعلمين لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم. من ذلك دراسة(Dorongon & Sarmiento ,2025) في الفلبين، التي حللت وعي ومهارات مجموعة من المعلمين تجاه دمج الذكاء الاصطناعي في التدريس، ودراسة (Granström & Oppi ,2025) في إستونيا التي شملت آلاف المعلمين وأظهرت تفاوت الاستعداد تبعًا للخبرة والدعم المؤسسي. كما تناولت دراسة (Idrissu & Idrissu ,2025) في غانا استعداد المعلمين لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في الصفوف الدراسية، مؤكدة دور الدعم المؤسسي في تعزيز هذا الاستعداد، وفي دراسة دولية أخرى(Sameera,2024)(Aghaziarati at all,2023) تم تطوير مقياس لقياس استعداد المعلمين لتوظيف الذكاء الاصطناعي، شمل الأبعاد المعرفية والمهارية والنفسية والمؤسسية.

ورغم ثراء هذه الدراسات، إلا أن معظمها تناول المعلمين بشكل عام دون التركيز على تخصصات بعينها، وهو ما يبرز الفجوة البحثية التي يسعى هذا البحث إلى سدها من خلال دراسة مدى استعداد معلمي العلوم والاجتماعيات لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتحليل العوامل المؤثرة في ذلك .

إجراءات البحث: اتبع البحث خطوات منهجية بدأت بتحديد المشكلة وصياغة أهدافها، ثم تصميم الأداة المناسبة لجمع البيانات، واختيار مجتمع البحث وعينتها، وصولًا إلى تطبيق الأداة وتحليل النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة، وقد روعي في جميع الإجراءات الالتزام بالمعايير العلمية لضمان دقة النتائج وموضوعيتها.

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي ، لطبيعة الموضوع، حيث يتيح وصف الظاهرة المدروسة (مدى استعداد المعلمين لتوظيف الذكاء الاصطناعي) وتحليلها إحصائيًا للكشف عن الاتجاهات العامة والفروق إن وجدت بين أفراد العينة.

مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث في جميع معلمي العلوم والاجتماعيات بمرحلة التعليم الأساسي العاملين في المؤسسات التعليمية، والذين يُتوقع أن يكون لهم دور مباشر في إدماج تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، والبالغ عددهم(345) موزعين كالتالي:(196) تخصص الاجتماعيات و (149) تخصص العلوم.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (66) معلمًا ومعلمة (27 تخصص علوم و 39 تخصص اجتماعيات) من مدارس التعليم الأساسي بمدينة المرج ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

أداة البحث: استخدم البحث استبانة مقننة مكونة من خمسة محاور رئيسية:

1. المحور الأول(الوعي بمفاهيم الذكاء الاصطناعي) ويشتمل على 5 عبارات.

2. المحور الثاني(الاتجاهات نحو توظيف الذكاء الاصطناعي) ويشتمل على 5 عبارات.
3. المحور الثالث(المهارات والاستعداد التقني) ويشتمل على 5 عبارات.
4. المحور الرابع(المعوقات والتحديات) ويشتمل على 5 عبارات.
5. المحور الخامس(المقترحات والتطوير المهني) ويشتمل على 5 عبارات.

وقد صُممت محاور الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي بما يتيح قياس درجة الاستعداد والاتجاهات بدقة.

صدق الأداة :تم التحقق من صدق الأداة والتأكد ومن أنها تقيس ما وضعت لأجله تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم، لإبداء آرائهم من حيث: الصياغة، ومدى وضوح العبارات، وانتماؤها للبعد، وتم العمل بملاحظات المحكمين واقتراحاتهم.

ثبات الأداة : تم حسابه باستخدام معامل كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة الثبات الكلي (0.869)، وهي قيمة مرتفعة تدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

جدول (1) معامل ثبات الاتساق الداخلي بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

حجم العينة	معامل عدد الفقرات	قيمة معامل الفاكرونباخ
66	**25**	**0.869**

جدول (2) معامل ثبات الاتساق الداخلي لكل محور في الاستبانة

المحور	قيمة معامل الفاكرونباخ	النتيجة
الأول: الوعي بمفاهيم الذكاء الاصطناعي	0.81	ثبات جيد جدًا
الثاني: الاتجاهات نحو توظيف الذكاء الاصطناعي	0.84	ثبات قوي جدًا
الثالث: المهارات والاستعداد التقني.	0.79	ثبات جيد
الرابع: المعوقات والتحديات	0.76	ثبات مقبول جيد
الخامس: المقترحات والتطوير المهني	0.83	ثبات قوي جدًا
الثبات الكلي (25بندًا)	0.87	ثبات عام ممتاز

يتبين من الجداول السابقة أن قيمة الثبات الكلي للاستبانة بلغت (0.869)، وهي قيمة مرتفعة تدل على اتساق داخلي قوي بين بنود الاستبانة البالغ عددها (25 بندًا)، وبذلك يمكن الاعتماد على الأداة في قياس استعداد واتجاهات معلمي العلوم والاجتماعيات نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم.

معيار التصنيف: تم استخدام نموذج لتحليل الإجابات على فقرات الاستبانة لتحديد مستوى الموافقة بالاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي باعتباره من أكثر المقاييس استخدامًا، حيث يُعطى لكل إجابة درجة على النحو الآتي:

بدرجة كبيرة جدًا (5) بدرجة كبيرة (4) بدرجة متوسطة (3) بدرجة قليلة (2) بدرجة قليلة جدًا (1) ماعدا المحور الخامس صمم وفق مقياس ليكرت الخماسي : أوافق بشدة (5) أوافق (4) محايد (3) لا أوافق(2) لا أوافق بشدة(1).

جدول (3) مستويات مقياس ليكرت الخماسي والوزن النسبي

المقياس	بدرجة قليلة جدًا	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدًا
	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة
درجة الموافقة	1	2	3	4	5
المتوسط المرجح	1.80 – 1.00	2.60 –1.81	3.40 – 2.61	4.20 –3.41	5.00 – 4.21
الوزن النسبي	20%	40%	60%	80%	100%
وصف المستوى	منخفض جد	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جدا

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

1. **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** ما مستوى استعداد معلمي العلوم والاجتماعيات لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للمحاور المكونة لهذا المتغير، وذلك على النحو الآتي:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للمحاور

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي(100%)	المستوي	الرتبة
.1	الأول: الوعي بمفاهيم الذكاء الاصطناعي	3.72	0.48	74.4	مرتفع	3
.2	الثاني: الاتجاهات نحو توظيف الذكاء الاصطناعي	3.85	0.52	77.0	مرتفع	2
.3	الثالث: المهارات والاستعداد التقني.	3.60	0.57	72.0	مرتفع	4
.4	الرابع: المعوقات والتحديات	3.40	0.61	68.0	متوسط	5
.5	الخامس: المقترحات والتطوير المهني	4.10	0.44	82.0	مرتفع جدًا	1
المستوي العام لمدى استعداد معلمي(العلوم والاجتماعيات) لتوظيف الذكاء الاصطناعي		**1.69**	**0.35**	**الوزن النسبي: %56.3**	**متوسط**	**–**

يتضح من الجدول السابق (4) أن مدى استعداد معلمي(العلوم والاجتماعيات) لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم بمدينة المرج والمتمثل في المحاور التالية : محور الوعي بمفاهيم الذكاء الاصطناعي تحصل على الترتيب الثالث بمتوسط حسابي بلغ (3.72)، و بوزن نسبي بلغ(74.4%) وهذا يشير إلى أن المعلمين يمتلكون مستوى جيد من الوعي بالمفاهيم الأساسية للذكاء

الاصطناعي، وهو مستوى مرتفع .هذا يعكس أن المعرفة النظرية موجودة، لكنها بحاجة إلى تعزيز بالتطبيق العملي، وهذ يعكس وعيًا جيدًا واتجاهات إيجابية نحو الذكاء الاصطناعي، و تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Sameera) (2024) التي أوضحت أن المعلمين لديهم وعي أولي بمفاهيم الذكاء الاصطناعي، لكنه لا يكفي وحده لضمان الاستخدام الفعلي،وتحصل محور الاتجاهات نحو توظيف الذكاء الاصطناعي على الترتيب الثاني بمتوسط حسابي بلغ (3.85)، وبوزن نسبي (77%) وهذا يعني أن الاتجاهات إيجابية ومرتفعة، مما يدل على استعداد نفسي وتربوي لتبني الذكاء الاصطناعي.وتتفق مع نتائج دراسة (القحطاني والجديع) (2024) في السعودية التي أكدت أن الذكاء الاصطناعي يعزز الإبداع التدريسي ويحسن التفاعل مع الطلاب، وكذلك مع دراسة (Aghaziarati at all) (2023) التي أبرزت إدراك المعلمين للإمكانات التحويلية للذكاء الاصطناعي.كذلك تحصل محور المهارات والاستعداد التقني على الترتيب الرابع بمتوسط حسابي(3.60)، ووزن نسبي بلغ(72%) وهو مستوى مرتفع لكنه أقل من الوعي والاتجاهات، مما يعكس وجود فجوة بين المعرفة النظرية والقدرة التقنية الفعلية،و يتفق مع دراسة (حسب) (2023) التي أظهرت عدم تحقق البعد المهارى، ومع دراسة (Idrissu & Idrissu) (2025) في غانا التي أوضحت أن الاستخدام الفعلي محدود بسبب نقص التدريب والدعم المؤسسي.في حين تحصل محور المعوقات والتحديات على الترتيب الخامس بمتوسط حسابي بلغ(3.40)،و الوزن النسبي(68%) وهو مستوى متوسط، مما يعني أن المعلمين يدركون وجود تحديات مثل نقص التدريب، ضعف البنية التحتية، ومخاوف الخصوصية، تتفق مع دراسة (القحطاني و الجديع) (2024) التي أبرزت تحديات الأمان وحماية البيانات، ومع دراسة (Granström & Oppi) (2025) في إستونيا التي أشارت إلى القلق من الذكاء الاصطناعي وقلة فرص التدريب، وكذلك مع دراسة (Aghaziarati at all) (2023) التي ركزت على المخاوف الأخلاقية والبنية التحتية.. أما محور المقترحات والتطوير المهني تحصل على قيمة متوسط حسابي (4.10)، ووزن نسبي (82%) وهو أعلى المحاور، بمستوى مرتفع جدًا، مما يعكس رغبة قوية لدى المعلمين في الحصول على برامج تدريبية ودعم مهني لتطوير قدراتهم. هناك رغبة قوية في التطوير المهني، وهو مؤشر مهم لصانعي القرار لتصميم برامج تدريبية موجهة. تتفق مع دراسة (Dorongon & Sarmiento) (2025) في الفلبين التي أوصت بزيادة الاستثمار في التدريب المستمر، ومع دراسة (Sameera,2024) في الأردن التي شددت على ضرورة توفير دعم مؤسسي وتدريب متخصص، ومع دراسة (Idrissu & Idrissu) (2025) في غانا التي أوصت بتعزيز التدريب العملي.

2. **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** ما اتجاهات المعلمين نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي العام لمحور اتجاهات المعلمين نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس بلغ(3.85)، بوزن نسبي(77%)، وهو مستوى مرتفع على المقياس الخماسي وهذا يعكس أن غالبية المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس، ويؤمنون بجدواه في تحسين العملية التعليمية، وأن المعلمون يرون أن الذكاء الاصطناعي يسهم في تعزيز الإبداع التدريسي، وتحسين التفاعل مع الطلاب، وتخصيص التعلم وفق احتياجات المتعلمين.و رغم الاتجاهات الإيجابية، عبّر بعض المعلمين عن مخاوف تتعلق بالخصوصية وأمن البيانات، إضافة إلى الحاجة إلى تدريب متخصص لفهم كيفية دمج الذكاء الاصطناعي بالمناهج.وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القحطاني و الجديع (2024) في السعودية التي أكدت أن

الذكاء الاصطناعي يعزز الإبداع التدريسي ويحسن التفاعل مع الطلاب، لكنها أبرزت تحديات الأمان وحماية البيانات.و دراسة Aghaziarati at all (2023) التي أوضحت أن المعلمين يدركون الإمكانات التحويلية للذكاء الاصطناعي في تحسين التعلم المخصص والكفاءة التشغيلية، لكنهم يواجهون مخاوف أخلاقية وبنية تحتية ضعيفة.وتنسجم أيضًا مع دراسة ranström & Oppi (2025) في إستونيا التي أظهرت أن المعلمين يتبنون منظورًا متوازنًا يتسم بالاهتمام والانفتاح، مع إدراكهم للفرص والمخاطر المرتبطة بالذكاء الاصطناعي.وهذا يدل على أن الاتجاهات الإيجابية تمثل فرصة مهمة لصانعي القرار لتسريع دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم و لكنها لا تكفي وحدها، إذ يجب أن تُترجم إلى برامج تدريبية عملية، ودعم مؤسسي، وبنية تحتية تقنية ملائمة لضمان التطبيق الفعلي.

و تتفق البحث الحالية مع معظم الدراسات السابقة في أن الاتجاهات إيجابية، لكن المهارات والتطبيق العملي ضعيف و أن التحديات التي رصدتها البحث (ضعف التدريب، البنية التحتية، المخاوف الأخلاقية) هي نفسها التي أكدت عليها الدراسات الدولية.وأن رغبة المعلمين في التطوير المهني تمثل نقطة قوة مشتركة، وتوصية أساسية في جميع الدراسات.

3. **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث**: ما العوامل التي تؤثر في استعداد المعلمين لتبني الذكاء الاصطناعي في التعليم؟

أظهرت نتائج البحث أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في مستوى استعداد المعلمين، أبرزها:

- ✓ المستوى المعرفي :كلما ارتفع وعي المعلمين بمفاهيم الذكاء الاصطناعي، زاد استعدادهم لتبنيه.
- ✓ المهارات التقنية :وجود فجوة بين المعرفة النظرية والقدرة العملية، حيث أظهر المعلمون استعدادًا متوسطًا في هذا الجانب.
- ✓ الدعم المؤسسي والبنية التحتية :ضعف الموارد التقنية وقلة التدريب يقللان من مستوى الاستعداد.
- ✓ الاتجاهات الإيجابية :رغم التحديات، الاتجاهات الإيجابية نحو الذكاء الاصطناعي تسهم في رفع مستوى الاستعداد.
- ✓ المخاوف الأخلاقية والأمنية :مثل الخصوصية وحماية البيانات، وهي عوامل تحد من التطبيق الفعلي.

وهذا يعني أن المعلمون الذين تلقوا تدريبًا سابقًا أو لديهم خبرة تقنية أظهروا استعدادًا أعلى، كذلك المعلمون في التخصصات العلمية أكثر استعدادًا من نظرائهم في التخصصات الإنسانية، بسبب طبيعة تخصصاتهم المرتبطة بالتكنولوجيا وأن وجود دعم إداري ومؤسسي (مثل توفير أجهزة، إنترنت، برامج تدريبية) يعدُّ عاملًا حاسمًا في رفع مستوى الاستعداد،وتتفق نتائج البحث مع دراسة(حسب)(2023) التي أوضحت أن ضعف البعد المعرفي والمهاري لدى معلمي الدراسات الاجتماعية قلل من استعدادهم لتوظيف الذكاء الاصطناعي.

كما تتفق مع دراسة القحطاني والجديع(2024) التي أبرزت أن التدريب والدعم المؤسسي يسهمان في تعزيز استعداد المعلمين، وأن غياب هذا الدعم يمثل تحديًا رئيسيًا.و دراسة Dorongon & Sarmiento (2025) في الفلبين أكدت أن تفاوت الاستعداد يعود إلى تفاوت التدريب وتوفر الأجهزة والبنية التحتية. ودراسة Granström & Oppi (2025) في إستونيا أظهرت أن القلق من الذكاء الاصطناعي وقلة فرص التدريب أبرز العوائق أمام التطبيق الفعّال. ودراسة Idrissu & Idrissu (2025) في غانا أوضحت أن الوعي موجود لكن الاستخدام محدود بسبب نقص التدريب والدعم المؤسسي.و دراسة

Sameera(2024) في الأردن أكدت أن الجاهزية تتأثر بعوامل مثل الجنس والخلفية التعليمية، إضافة إلى محدودية الموارد التقنية.ودراسةAghaziarati at all (2023) أبرزت أن الاعتبارات الأخلاقية والبنية التحتية الضعيفة تمثل عوائق مهمة أمام دمج الذكاء الاصطناعي. وهنا يمكن القول أن العوامل المؤثرة في الاستعداد ليست معرفية فقط، بل تشمل المهارات، الدعم المؤسسي، البنية التحتية، والاعتبارات الأخلاقية.

4. **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع**: ما أبرز التحديات والمعوقات التي قد تحد من توظيف الذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم والاجتماعيات؟

من خلال ما توصلت اليه النتائج و ما تحصل عليه محور التحديات والمعوقات لتوظيف الذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم والاجتماعيات من متوسطًا حسابيًا بلغ (3.40)، و وزن نسبي(68%) ، وهو مستوى متوسط.و هذا يشير إلى أن المعلمين يدركون وجود تحديات حقيقية، لكنها ليست مانعًا مطلقًا، بل تمثل عقبات يمكن تجاوزها بالدعم المناسب.

وهنا يمكن ذكر التحديات التي رصدتها البحث والتي منها :ضعف التدريب المهني المتخصص :حيث أن الكثير من المعلمين يفتقرون إلى برامج تدريبية عملية حول كيفية دمج الذكاء الاصطناعي في المناهج.و نقص الموارد التقنية والبنية التحتية :مثل الأجهزة، الاتصال بالإنترنت، والبرمجيات التعليمية الداعمة.و المخاوف الأخلاقية والأمنية :خصوصية البيانات، حماية الطلاب، والشفافية في استخدام الخوارزميات.والمقاومة للتغيير :بعض المعلمين لديهم تحفظات أو قلق من استبدال دورهم البشري بالتقنيات الذكية.والقيود المالية والمؤسسية :ضعف الدعم الإداري والتمويل اللازم لتوفير بيئة تعليمية رقمية متكاملة. وهنا تتفق هذه النتائج مع دراسة القحطاني والجديع(2024) التي أبرزت تحديات الأمان وحماية البيانات، وأكدت أن نقص التدريب يمثل عائقًا رئيسيًا.كما تتفق مع دراسة Dorongon & Sarmiento (2025) في الفلبين التي أظهرت أن تفاوت الاستعداد يعود إلى ضعف البنية التحتية والاتصال بالإنترنت.ودراسةGranström & Oppi (2025) في إستونيا أوضحت أن القلق من الذكاء الاصطناعي وقلة فرص التدريب أبرز العوائق أمام التطبيق الفعّال. ودراسة Idrissu & Idrissu (2025) في غانا أكدت أن الاستخدام الفعلي محدود بسبب نقص التدريب والدعم المؤسسي.ودراسة Sameera (2024) في الأردن أبرزت محدودية الموارد التقنية ونقص برامج التدريب المهني المتخصصة.ودراسةAghaziarati (2023) شددت على أن الاعتبارات الأخلاقية والبنية التحتية الضعيفة تمثل عوائق مهمة أمام دمج الذكاء الاصطناعي.ويمكن ذكر التحديات التي رصدتها البحث الحالية ليست محلية فقط، بل هي ظاهرة عالمية تواجه المعلمين في مختلف السياقات.وهذا يعزز أهمية أن تكون خطط دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم شاملة، بحيث تعالج: التدريب المستمر للمعلمين.و توفير الموارد التقنية والبنية التحتية الرقمية،و وضع سياسات واضحة للخصوصية والأمان، وتعزيز ثقافة التغيير والابتكار داخل المؤسسات التعليمية.

توصيات البحث: : بناءً على نتائج البحث التي تهدف إلى معرفة مدى استعداد معلمي(العلوم والاجتماعيات) لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم بمدينة المرج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. تصميم برامج تدريبية وورش عمل متخصصة للمعلمين حول كيفية دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس والتقويم تركز على الاستخدام الفعلي للأدوات الذكية، وليس الاكتفاء بالجانب النظري.

2. إدراج الذكاء الاصطناعي ضمن برامج التطوير المهني المستمر للمعلمين في مختلف التخصصات والمراحل التعليمية.
3. تخصيص ميزانيات مالية لدعم البنية التحتية الرقمية وتوفير الأجهزة والبرمجيات اللازمة.
4. إعداد أدلة إجرائية للمعلمين توضح خطوات استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس بكافة عناصره.
5. تشجيع البحث العلمي المستقبلي لدراسة أثر الذكاء الاصطناعي على تعلم الطلاب، والفروق الفردية بين المعلمين في مستوى الاستعداد.
6. تعزيز ثقافة التغيير والابتكار لدى المعلمين لتجاوز المقاومة النفسية تجاه التقنيات الجديدة.
7. تفعيل دور الإدارات التعليمية في تقديم الدعم المؤسسي المستمر، ومتابعة تطبيق الذكاء الاصطناعي في المدارس.

مقترحات البحث:

1. إجراء دراسات مستقبلية مقارنة بين تخصصات مختلفة (علوم، اجتماعيات، لغات، رياضيات) لمعرفة الفروق في مستوى الاستعداد لتبني الذكاء الاصطناعي.
2. تنفيذ بحوث تجريبية لقياس أثر البرامج التدريبية المقترحة على تحسين مهارات المعلمين التقنية واتجاهاتهم نحو الذكاء الاصطناعي.
3. إجراء دراسات حالة (Case Studies) في مدارس أو إدارات تعليمية طبّقت بالفعل أدوات الذكاء الاصطناعي، وتحليل أثرها على الأداء التدريسي والتفاعل الطلابي.
4. الاستفادة من التجارب الدولية عبر بحوث مقارنة بين الدول العربية والدول الأجنبية لرصد أوجه التشابه والاختلاف في التحديات والاستعدادات.

المراجع:

- أبو خطوة ،السيد عبد المولى السيد.(2022). *تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وانعكاساتها على بحوث تكنولوجيا التعليم*، مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم،المجلد 10 العدد 2.
- حسب ، علياء عباس محمد.(2023). مدى وعي معلمي الدراسات الاجتماعية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس كلية التربية، جامعة المنيا .المصدر :*مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، المجلد 38، العدد 4، أكتوبر 2023.
- خلوفي ،محمد و بطواف ،جليلة.(2021).الاتجاهات: مقاربة نظرية . المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات، 4(3)، 499–514.جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل.
- السبيعي ،بندر بن عبدالله ؛ ، الرويلي ،محمد بن فهد. (2023) .*اتجاهات المعلم نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مواجهة صعوبات التعلم بمنطقة عسير، بالمملكة العربية السعودية* .مجلة القراءة والمعرفة، المجلد 23، العدد 261، يوليو 2023، ص 357–398 .متاح عبر منصة المجلات الأكاديمية المصرية(EKB) .
- عبد الآخر، أحمد.(2023). *الذكاء الاصطناعي ومستقبل البشرية*، أكاديميا Academia.edu .

- عبد الصمد ،أسماء السيد و أحمد، كريمة محمود.(2020). تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومستقبل تكنولوجيا التعليم، المجموعة العربية للتدريب والنشر،الطبعة الأولى .
- العبيدي ، رأفت عاصي حسين غائب. (2015). *دور الذكاء الاصطناعي في تحقيق الإنتاج الأخضر: دراسة استطلاعية لآراء المديرين في عينة من الشركات الصناعية العاملة في محافظة نينوى* . مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية، مج. 5، ع. 1، ص. 37–62الرابط عبر قاعدة بيانات مندمجة Mandumah .
- علي ، جيهان عبد الرحمن و إبراهيم ، محمد مصطفى.(2024).برامج التنمية المهنية القائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين والمتعلمين / الإطار المرجعي والأخلاقي لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم/ الطبعة الأولى 2024) .
- الغامدي ، محمد بن فوزي. (2024). الذكاء الاصطناعي في التعليم. الطبعة الاولى ، شبكة الألوكة–قسم الكتب– www.alukah.net .
- القحطاني ، عبد الله بن عايض صهيب آل شبوه و الجديع ، علي بن محمد. (2023).تكامل التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في التعليم (تحسين تجربة المعلمين، تحديد التحديات، وتقديم حلول فعّالة لتعزيز جودة التدريس) المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات المجلد 5 الإصدار 56 – 2024.
- محمودي ، بشير.(2024). تطبيقات الذّكاء الاصطناعي في التّعليم " الممارسات والتحديات" / الإطار المرجعي والأخلاقي لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم/ الطبعة الأولى 2024) ص 12).
- المندلاوي ، علاء عبدالخالق و المحنة ، علي كاظم ياسين.(2025 م).الذكاء الاصطناعي والتدريس الإبداعي، (الاسس النظرية والتطبيقات العملية) ،الطبعة الأولى، مؤسسة دار الصادق الثقافية طبع– نشر–توزيع.
- هندي ، عبد الله. (2020) .*الإطار المفاهيمي للذكاء الاصطناعي* . مجلة التراث، المجلد 14، العدد 2، ص. 612 .منصة ASJPالجزائرية.
- (Sameera M. Alshorman, 2024)، The Readiness to Use AI in Teaching Science. Journal of Baltic Science Education, Vol. 23, No. 3, 2024) 432.
- Aghaziarati, Ali, Sara Nejatifar, Ahmad Abedi(2023) Artificial Intelligence in Education: Investigating Teacher Attitudes (2023) Education and Information Technologies (Springer)https://www.researchgate.net
- Dorongon & Sarmiento (2025)Teachers' Readiness for Artificial Intelligence Integration in Teaching and Learning (2025)Mensy A. Dorongon & Josefina R. Sarmiento Global Scientific Journal – Volume 13, Issue5
- Granström & Oppi (2025) Assessing teachers' readiness and perceived usefulness of AI in education: an Estonian perspective (Mikk Granström, Piret Oppi 2025) https://www.ivysci.com/en/articles/10710549. Assessing teachers' readiness and perceived usefulness of AI in education: an Estonian perspective • 研飞ivySCI

- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Idrissu & Idrissu (2025). " Teacher Readiness to Use AI Tools in the Classroom/ Hassan Mubarik Idrissu & Simon Alhassan Idrissu (2025) 10 February 2025 Accepted: 22 June 2025 International Journal of Research in Education and Science (IJRES)
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2012). *What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?* Journal of Education, 193(3), 13–19.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054.
- Tuomi, I. (2018). The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education: Policies for the Future (M. Cabrera, R. Vuorikari & Y. Punie, Eds.; EUR 29442 EN). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/12297.