



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دولية)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

(دار المنظومة - المنهل - إبيسكو - أسك زاد - شمعة - العبيكان .. وغيرها)

((تطبق المجلة برامج الانتحال العلمي على البحوث المنشورة بها))

العدد التاسع والتسعون .. يوليو ٢٠١٨م

الترقيم الدولي للمجلة :

Print : ISSN : 2090-7605

Online : ISSN : 2537-0650

الموقع الإلكتروني : <http://aae2018.org>

مستشار النشر الدولي للرابطة :

أ. د / محمود عبد العاطي ابو حسوب - مدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا

((هيئة تحرير المجلة)):

- أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها) رئيس هيئة التحرير
أ.د/ ناهد عبد الراضى محمد (جامعة المنيا) نائب رئيس التحرير
أ.د / هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود) مدير التحرير
أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسىمي (جامعة بني سويف) عضواً
أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد) عضواً
أ.د / منى سالم زعزع (جامعة بنها) عضواً (مراجعة لغوية)
أ.د.م/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان) عضواً (مراجعة لغوية)
أ.م. د / شيرين محمد غلاب (جامعة دمياط) عضواً (مراجعة عامة)
د/ حسناء صبري عبد الحميد أحمد حلوة (جامعة بنها) عضواً (مراجعة لغوية)
د/ فرج عبده فرج (دكتوراه من جامعة بنها) عضواً (مراجعة عامة)
د/ إيمان عبد الحميد نوار (دكتوراه من جامعة القاهرة) عضواً (مراجعة عامة)
أ/ أمينة سلوم الرحيلي (ماجستير من جامعة طيبة) عضواً (مشرفاً تقنياً)
أ/ إسماعيل غرام عبد الجليل (جامعة القاهرة) سكرتيرة التحرير

((أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة ولجان التحكيم)) :

الهيئة الاستشارية الدولية : International Advisory Editorial Board

أ.د/ آلان توماس روجارسون مدير معهد
CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland تدريب المعلمين، كاتبات بولندا

أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة
Sheffield Hallam University. (UK). شيفيلد هالم، بريطانيا

أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة
Sakarya University. Sakarya TURKEY سقاريا تركيا

أ.د/ ديفيد هونغ ويلونج ، المعهد الوطني
للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية،
Singapore سنغافورة

أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة
Cyprus قبرص الدولية، شمال قبرص

Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton
Presidential Professor of Literacy Studies,
Regents' Professor, Arizona State University.
(USA).

Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and
Dean Of College of Education , California State
University, San Bernardino. CA 92407-2393.
(USA).

Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne
Education Research Institute , Melbourne
Graduate School of Education , University of
Melbourne, and the Associate Director of the
ARC-SRI: Science of Learning Research
Centre.

Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of
the Faculty of Development and Society,
Sheffield Hallam University. Unit 2, Science
Park. Sheffield S1 1WB. (UK)

Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of
Mathematics Education, Towson University,
8000 York Road. Towson, Maryland 21252-0001.
(USA).

Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National
Institute of Education, Nanyang Techno- logical
University, Singapore

Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für
Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem
Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität
Erlangen-Nürnberg. Germany

Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior,
Catedrática acreditada y Profesora Titular de la
Universidad de Granada , (España)

Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus
, Department of Curriculum, Teaching and
Learning, Ontario Institute for Studies in
Education of the University of Toronto.
(Canada).Honorary Professor, Southwest
University, Chongqing. (China)

Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor
Emeritus, New Mexico State University,
International Representative, National Council
of Teachers of Mathematics. (USA)

أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا
الحكومية بالولايات المتحدة الأمريكية

أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية
جامعة كاليفورنيا الحكومية سان برناردينو
الولايات المتحدة الأمريكية

أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث
التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية،
بجامعة ملبورن.

أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية
والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا

أ.د/ ثورافس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند
، الولايات المتحدة الأمريكية

أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني
للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية،
سنغافورة.

أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات
الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ،
ألمانيا

أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس ، جامعة غرناطة،
أسبانيا

أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات
في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ
زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.

أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسيكو
الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية.

Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).

أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.

Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online Learning Department of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).

أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية، الولايات المتحدة الأمريكية.

Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA

أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم المفتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.

((الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي)) :

مناهج وطرق تدريس العلوم :

أ.د / السيد شحاته المراغى -	جامعة أسسيوط
أ.د / السيد على شهدة -	جامعة الزقازيق
أ.د / أمال ربيع كامل -	جامعة الفيوم
أ.د / منية السيد الجندي -	جامعة عين شمس
أ.د / بدرية محمد محمد حسنين -	جامعة سوهاج
أ.د / حمد بن خالد الخالدي -	جامعة الأميرة نورة
أ.د / حمدي أبو الفتوح عطيفة -	جامعة المنصورة
أ.د / حمدي عبد العظيم البنا -	جامعة الطائف
أ.د / خليل يوسف الخليلي -	جامعة البحرين
أ.د / رمضان عبد الحميد الطنطاوي -	جامعة دمياط
أ.د / صفية محمد أحمد سلام -	جامعة المنيا
أ.د / عبد الله خميس أمبوسعيدى -	جامعة السلطان قابوس
أ.د / عبد الله على إبراهيم -	جامعة نجران
أ.د / عبد الله محمد الخطايب -	جامعة اليرموك
أ.د / عبد الملك طه الرفاعي -	جامعة طنطا
أ.د / عبد المنعم أحمد حسن -	جامعة الأزهر
أ.د / عفت مصطفى الطنطاوي -	جامعة دمياط
أ.د / كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف -	جامعة سوهاج
أ.د / فادية ديمتري يوسف بغدادى -	جامعة المنصورة
أ.د / فايز محمد عبده -	جامعة بنها
أ.د / لىلى إبراهيم معوض -	جامعة عين شمس

- أ.د / ماجدة إبراهيم الباي - جامعة بغداد
 أ.د / محمد نجيب مصطفى - جامعة الأزهر
 أ.د / مندور عبد السلام فتح الله - جامعة القصيم
 أ.د / نعيمة حسن محمد - مركز التقويم والامتحانات
 أ.د / هدي عبد الحميد عبد الفتاح - جامعة بورسعيد

مناهج وطرق تدريس العلوم الزراعية والتربية البيئية :

- أ.د / السعيد محمد السعيد - جامعة عين شمس
 أ.د / عبد المسيح سمعان عبد المسيح - معهد البحوث البيئية
 أ.د / فوزي السعيد عطوة - جامعة المنوفية
 أ.د / محب محمود كامل الرفاعي - معهد البحوث البيئية
 أ.د / محمد إبراهيم الصانع - جامعة ذمار اليمن
 أ.د / محمد حماد هندي - جامعة بني سويف
 أ.د / محمود إبراهيم عبد العزيز - جامعة كفر الشيخ

مناهج وطرق تدريس الرياضيات :

- أ.د / أحمد السيد عبد الحميد - جامعة المنيا
 أ.د / العزب محمد العزب زهران - جامعة بنها
 أ.د / جمال محمد فكري - جامعة أسيوط
 أ.د / رضا مسعد السعيد عصر - جامعة دمياط
 أ.د / سمير عبد الفتاح لاشين - المركز القومي للامتحانات
 أ.د / شيرين صلاح عبد الحكيم - جامعة عين شمس
 أ.د / عبد الجواد عبد الجواد بهوت - جامعة كفر الشيخ
 أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز - جامعة الأزهر
 أ.د / عبد الواحد ثامر الكبيسي - جامعة الانببار
 أ.د / عدنان سالم العابد - جامعة السلطان قابوس
 أ.د / فتيحة أحمد بطيخ - جامعة المنوفية
 أ.د / مجبل حماد عواد الجوعاني - جامعة بغداد
 أ.د / محمد أمين المفتي - جامعة عين شمس
 أ.د / محمود أحمد محمود نصر - جامعة بني سويف
 أ.د / محمود محمد حسن عوض - جامعة أسيوط
 أ.د / وفاء مصطفى كفافى - جامعة القاهرة

مناهج وطرق تدريس اللغة العربية:

- أ.د / إبراهيم أحمد بهلول - جامعة المنصورة
 أ.د / إبراهيم محمد المتولى عطا - جامعة القاهرة
 أ.د / إيمان أحمد هريدي - جامعة القاهرة
 أ.د / حازم محمود راشد - جامعة عين شمس

- أ.د / حسن سيد شحاته - جامعة عين شمس
 أ.د / حورية محمد الخياط - جامعة دمشق
 أ.د / خلف حسن الطحاوي - جامعة بورسعيد
 أ.د / سمير عبد الوهاب أحمد - جامعة دمياط
 أ.د / شاكر عبد العظيم قناوي - جامعة حلوان
 أ.د / صابر عبد المنعم محمد - جامعة القاهرة
 أ.د / عبد الرزاق مختار محمود - جامعة أسيوط
 أ.د / علي سعد جاب الله - جامعة بنها
 أ.د / محمد لطفي جاد - جامعة القاهرة
 أ.د / محمد رجب فضل الله - جامعة العريش
 أ.د / محمود جلال الدين سليمان - جامعة دمياط
 أ.د / وحيد سيد إسماعيل حافظ - جامعة بنها
- مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية :**

- أ.د / أحمد الضوي سعد - جامعة الأزهر
 أ.د / محمد محمد سالم عطية - جامعة بورسعيد
 أ.د / مصطفى عبد الله إبراهيم طنطاوي - جامعة الأزهر
 أ.د / نادية علي مسعود أبوسكينة - جامعة طنطا
 أ.د / نصر الدين خضري أحمد - جامعة الأزهر
 أ.د / وجيه المرسى أبولبن - جامعة الأزهر
- مناهج وطرق تدريس الجغرافيا :**

- أ.د / أحمد إبراهيم شلبي - جامعة عين شمس
 أ.د / حسين محمد عبد الباسط - جامعة جنوب الوادي
 أ.د / خالد عبد اللطيف عمران - جامعة سوهاج
 أ.د / رجاء أحمد عيد - جامعة الفيوم
 أ.د / صلاح الدين عرفه - جامعة حلوان
 أ.د / عبد الحفيظ محمد عبد الرحمن - جامعة الأزهر
 أ.د / فوزي عبد السلام الشربيني - جامعة دمياط
 أ.د / محمد إسماعيل عبد المقصود - جامعة الإسكندرية
 أ.د / محمد عبد المجيد حزين - جامعة بنها
- مناهج وطرق تدريس التاريخ :**

- أ.د / أحمد ماهر عبد الله يونس - جامعة بنها
 أ.د / إمام مختار حميدة - جامعة حلوان
 أ.د / أمير إبراهيم القرشي - جامعة حلوان
 أ.د / حسام الدين عبد الحميد أبو الهدى - جامعة الفيوم
 أ.د / سعيد عبده نافع - جامعة دمنهور

- أ.د / عاطف محمد احمد مصطفى بدوي - جامعة طنطا
 أ.د / علي أحمد الجمل - جامعة عين شمس
 أ.د / علي جودة محمد - جامعة بنها
 أ.د / والي عبد الرحمن أحمد - جامعة حلوان
 أ.د / يحيى عطية سليمان - جامعة عين شمس
مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع :

- أ.د / إيمان حسن محمد عصفور - جامعة عين شمس
 أ.د / سهام حنفي محمد - جامعة بني سويف
 أ.د / كمال نجيب اسكندر - جامعة الإسكندرية
 أ.د / ماجدة راغب محمد بلابل - جامعة بني شت
 أ.د / محمد سعيد أحمد زيدان - جامعة الزقازيق
مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية :

- أ.د / أحمد محمد سيف الدين - جامعة المنوفية
 أ.د / السيد محمد السيد دعدور - جامعة دمياط
 أ.د / إيمان محمد عبد الحق - جامعة بنها
 أ.د / ريماسعود الجعفر - جامعة الملك سعود
 أ.د / سهير إبراهيم سليم - جامعة حلوان
 أ.د / طاهر محمد الهادي - جامعة قناة السويس
 أ.د / عادل إبراهيم البنا - جامعة كفر الشيخ
 أ.د / عبد الرحيم سعد الدين الهلالي - جامعة الأزهر
 أ.د / عبد السلام عبد الخالق الكومي - جامعة قناة السويس
 أ.د / علي عبد السمیع قورة - جامعة المنصورة
 أ.د / عواطف علي شعير - جامعة القاهرة
 أ.د / عید عبد الواحد علي - جامعة المنيا
 أ.د / فاطمة صادق محمد - جامعة بنها
 أ.د / كوثر إبراهيم قطب - جامعة المنيا
 أ.د / مجدي مهدي علي - جامعة عين شمس
 أ.د / مصطفى محمد عبد العاطي بدر - جامعة طنطا
 أ.د / منى سالم زعزع - جامعة بنها
مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية :

- أ.د / حنان محمد حافظ - جامعة عين شمس
 أ.د / خيرى عبد الله سليم - جامعة الزقازيق
 أ.د / صبري عید جاد - جامعة حلوان
 أ.د / عادل توفيق إبراهيم - جامعة مدينة السادات

- أ.د / لوسيل لوييس برسوم وهبة - جامعة المنيا
مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانية :
- أ.د / أمال عبد الله خليل - جامعة عين شمس
أ.د / باهر محمد الجوهري - جامعة عين شمس
أ.د / نبيل أبو الفتاح قاسم - جامعة عين شمس
أ.د / يسري أحمد حسن - جامعة الأزهر
مناهج وطرق تدريس التجاري :
- أ.د / أشرف بهجات عبد القوي - جامعة القاهرة
أ.د / سامي محمد شلبي شريف - جامعة حلوان
أ.د / صابر حسين محمود - جامعة عين شمس
أ.د / عادل علي صادق - جامعة حلوان
أ.د / عبد الهادي عبد الله أحمد - جامعة حلوان
أ.د / فاتن عبد المجيد فودة - جامعة طنطا
مناهج وطرق تدريس الصناعي :
- أ.د / إبراهيم أحمد غنيم ضيف - جامعة الإسماعيلية
أ.د / خالد جوده محمد - جامعة الزقازيق
أ.د / عادل حسين أبو زيد - جامعة حلوان
أ.د / عبادة أحمد الخولي - جامعة قناة السويس
أ.د / علي سيد عبد الجليل - جامعة أسسيوط
مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي :
- أ.د / إيمان عبد الحكيم الصافوري - جامعة حلوان
أ.د / خديجة أحمد بخيت - جامعة الملك عبد العزيز
أ.د / زينب عاطف خالد - جامعة الأزهر
أ.د / عزة محمد جاد - جامعة حلوان
مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال :
- أ.د / أمل محمد القنداح - جامعة المنصورة
أ.د / إنشراح إبراهيم المشرفي - جامعة أم القرى
أ.د / جنات عبد الغني البكاتوشي - جامعة الإسكندرية
أ.د / سحر توفيق نسيم - جامعة الطائف
أ.د / سميرة عبد الحميد أحمد - جامعة المنصورة
أ.د / فاتن زكريا النمر - جامعة الدمام
أ.د / فرماوي محمد فرماوي - جامعة حلوان
أ.د / ماجدة محمود محمد صالح - جامعة الإسكندرية
أ.د / منال عبد الفتاح الهنيدي - جامعة عين شمس
أ.د / منى محمد علي جاد - جامعة القاهرة

أ.د / ناصر فـؤاد علي غبيش - جامعة المنيا
التربية الفنية :

أ.د / إبراهيم نور البكري - جامعة السلطان قابوس
أ.د / سريته عبد الرازق صدقي - جامعة حـلوان
أ.د / صلاح الدين محمد خضر - جامعة ٦ أكتوبر
أ.د / ماجدة مصطفى السيد - جامعة حـلوان
أ.د / مصطفى محمد عبد العزيز حسن - جامعة حـلوان
أ.د / ميرفت ذكي محمد علي شرباس - جامعة حـلوان
التربية الموسيقية :

أ.د / ابتسام مكرم إبراهيم - جامعة حـلوان
أ.د / أميرة سيد فرج - جامعة حـلوان
أ.د / حسين عبد الرحمن حسن - جامعة حـلوان
أ.د / كاميليا محمود جمال الدين - جامعة حـلوان
أ.د / محسن سيد أحمد مرسى - جامعة حـلوان
أ.د / محمد حيدر اليماني الناعي - جامعة حـلوان
أ.د / نبيل محمود عبد الهادي شورة - جامعة حـلوان
التربية الرياضية :

أ.د / إيمان حسن الحاروني - جامعة الزقازيق
أ.د / ضياء الدين محمد العزب - جامعة حـلوان
أ.د / ماجدة محمد صلاح الدين - جامعة الإسكندرية
أ.د / محسن إسماعيل إبراهيم - جامعة المنيا
أ.د / محمود عبد الحليم عبد الكريم أحمد - جامعة أسـيوط
أ.د / ياسر عبد العظيم سالم - جامعة الزقازيق
تكنولوجيا التعليم :

أ.د / أحمد كامل الحصري - جامعة الإسكندرية
أ.د / أمل عبد الفتاح سويدان - جامعة القاهرة
أ.د / إيهاب محمد حمزة - جامعة حـلوان
أ.د / حمدي إسماعيل شعبان - جامعة طنطا
أ.د / حنان محمد الشاعر - جامعة عين شمس
أ.د / خالد محمد فرجون - جامعة حـلوان
أ.د / رضا عبده القضاى - جامعة حـلوان
أ.د / سعاد أحمد شاهين - جامعة طنطا
أ.د / صفاء سيد محمود - جامعة عين شمس
أ.د / عادل السيد سـرايا - جامعة العـريش

- أ.د / عبد العزيز طلبه عبد الحميد - جامعة المنصورة
 أ.د / علياء عبد الله الجندي - جامعة أم القرى
 أ.د / عمر جلال الدين علام - جامعة الأزهر
 أ.د / محمد إبراهيم الدسوقي - جامعة حلوان
 أ.د / محمد أحمد فرج - جامعة عين شمس
 أ.د / محمد زيدان عبد الحميد - جامعة المنوفية
 أ.د / محمد عبد الحميد أحمد - جامعة حلوان
 أ.د / محمد وحيد صيام - جامعة دمشق
 أ.د / نبيل جاد عزمي - جامعة حلوان
 أ.د / وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي - جامعة المنيا
 أ.د / وليد يوسف محمد - جامعة حلوان
- أصول التربية :**

- أ.د / السيد سلامة الخميسي - جامعة دمياط
 أ.د / جمال علي خليل الدهشان - جامعة المنوفية
 أ.د / حمدي حسن عبد الحميد المحروقي - جامعة الزقازيق
 أ.د / راشد صبري محمود القصبي - جامعة بورسعيد
 أ.د / سامي محمد حسين نصار - جامعة القاهرة
 أ.د / سعيد إسماعيل علي - جامعة عين شمس
 أ.د / سمير عبد الوهاب الخويت - جامعة طنطا
 أ.د / صبحي شعبان شرف - جامعة المنوفية
 أ.د / طلعت عبد الحميد فايق - جامعة عين شمس
 أ.د / ظلال محمد عادل - جامعة حلوان
 أ.د / عازة محمد أحمد سلام - جامعة المنيا
 أ.د / عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب - جامعة المنصورة
 أ.د / علي صالح حامد جوهر - جامعة دمياط
 أ.د / محمد إبراهيم إبراهيم المنوفي - جامعة كفر الشيخ
 أ.د / محمد إبراهيم عطوة مجاهد - جامعة المنصورة
 أ.د / محمد عبد الخالق مدبولي - منظومة الكسو
 أ.د / نادية يوسف كمال - جامعة عين شمس
 أ.د / وضيفة محمد أبو سعدة - جامعة بنها

أصول تربية الطفل :

- أ.د / السيد عبد القادر الرفاعي شريف - جامعة القاهرة
 أ.د / إلهام مصطفى محمد عبید - جامعة الإسكندرية

أ.د / جابر محمود طلبة - جامعة المنصورة
التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم:

أ.د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر - جامعة عين شمس
أ.د / مجدي محمد صابر يونس - جامعة المنوفية
أ.د / نادية حسن السيد - جامعة بنها
تعليم الكبار:

أ.د / أسامة محمود فراج - جامعة القاهرة
أ.د / محمد رفعت حسنين - جامعة القاهرة

علم النفس التعليمي:

أ.د / السيد محمد عبد المجيد - جامعة دمياط
أ.د / أمل أحمد أحمد - جامعة دمشق
أ.د / أنور رياض عبد الرحيم - جامعة المنيا
أ.د / حسنين محمد الكامل - جامعة حلوان
أ.د / حمدي علي أحمد الضرماني - جامعة المنوفية
أ.د / رمضان محمد رمضان - جامعة بنها
أ.د / سامي محمود أبو بيه - جامعة المنوفية
أ.د / سيد محمود محمد الطواب - جامعة الإسكندرية
أ.د / عادل محمد محمود العدل - جامعة الزقازيق
أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم - جامعة طيبة
أ.د / كريمان عويضة منشار - جامعة بنها
أ.د / مجدي محمد أحمد الشحات - جامعة بنها
أ.د / محمد المري محمد إسماعيل - جامعة الزقازيق
أ.د / محمد عبد السلام غنيم - جامعة حلوان
أ.د / محمد مصطفى الديب - جامعة الأزهر
أ.د / محمود فتحي عكاشة - جامعة دمهور
أ.د / نادية السيد الحسيني - جامعة عين شمس
أ.د / نادية عبده عواض أبو دنيا - جامعة حلوان

علم نفس الطفل:

أ.د / أشرف محمد عبد الغني شريت - جامعة الإسكندرية
أ.د / إيمان عباس علي الخفاف - جامعة المنوفية
أ.د / سناء محمد سليمان عبد العليم - جامعة عين شمس
أ.د / صديقة علي أحمد يوسف - جامعة عين شمس
أ.د / نادية محمود صالح شريف - جامعة القاهرة

الصحة النفسية والإرشاد النفسي:

أ.د / أمال عبد السميع المليجي باظنة - جامعة كفر الشيخ

- أ.د / أماني عبد المقصود عبد الوهاب - جامعة المنوفية
 أ.د / امينة محمد مختار - جامعة بنها
 أ.د / بدريّة كمال أحمد شرابية - جامعة المنصورة
 أ.د / خلف أحمد مبارك السيد - جامعة سوهاج
 أ.د / عادل عبد الله محمد - جامعة الزقازيق
 أ.د / علي محمود علي شعيب - جامعة المنوفية
 أ.د / محمد إبراهيم عيد - جامعة عين شمس
 أ.د / محمد السيد عبد الرحمن - جامعة الزقازيق
 أ.د / محمد الشيخ حمود - جامعة السلطان قابوس
 أ.د / محمد عبد الظاهر الطيب - جامعة طنطا
 أ.د / منال عبد الخالق جاب الله - جامعة بنها

التربية الخاصة :

- أ.د / حسن مصطفى عبد المعطي - جامعة طيبة
 أ.د / زينب محمود شقير - جامعة طنطا
 أ.د / سميرة أبوزيد نجدي - جامعة حلوان
 أ.د / صلاح الدين فرج عطا الله - جامعة الملك سعود
 أ.د / طارق صالح محمد الرئيس - جامعة الملك سعود
 أ.د / عبد العزيز السيد الشخص - جامعة عين شمس
 أ.د / عبد العزيز عبد المعطي السرطاوي - جامعة الإمارات العربية
 أ.د / عبد الفتاح رجب علي مطر - جامعة الأزهر
 أ.د / عبد الناصر أنيس عبد الوهاب - جامعة دمياط
 أ.د / منى صبحي الحديدي - جامعة الأردن
 أ.د / نادية بوضياف بن زعموش - جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر

التربية المقارنة والإدارة التعليمية :

- أ.د / إبراهيم عباس الزهيري - جامعة حلوان
 أ.د / أحمد إبراهيم أحمد - جامعة بنها
 أ.د / أمال العرباوي محمد عباس - جامعة بورسعيد
 أ.د / تريمز الهاشم طريفة - جامعة اللبنانية
 أ.د / زينب علي الجبر - جامعة الكويت
 أ.د / سعاد بسيوني محمد عياد - جامعة عين شمس
 أ.د / عادل عبد الفتاح سلامة - جامعة عين شمس
 أ.د / عبد الجواد السيد سعد بكر - جامعة كفر الشيخ
 أ.د / نبيل سعد خليل - جامعة سوهاج
 أ.د / نهلة سيد حسن أبو عليوة - جامعة حلوان
 أ.د / هند اوي محمد حافظ رضوان - جامعة حلوان

محتويات العدد (٩٩):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
(١)	" مستوى جودة كتاب النحو من منظور منهجية تأليف الكتاب المدرسي، وعلاقته بتحصيل المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. (دراسة ميدانية في المملكة العربية السعودية) .. د/ نبيلة طاهر على التونسى ، د/ خديجة محمد عمر حاجي .	٤٦ - ٢١
(٢)	" الآداب التربوية المستنبطة من كتاب المدخل لابن الحاج العبدى .. د/ فوزية عثمان عساف الغامدي.	٨٨ - ٤٧
(٣)	" الأبعاد التربوية لدور الإدارة الجامعية في تنمية قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى طلاب جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل " .. د/ شيرين حسن مبروك زيدان.	١١٤ - ٨٩
(٤)	" أثر التدريب علي استراتيجيات التجزئ في تحسين سعة الذاكرة العاملة البصرية وخفض نقص الانتباه للأطفال ذوي نقص الانتباه AD " .. د/ هانى فؤاد سيد محمد سليمان مراد .	١٥٣ - ١١٥
(٥)	" فعالية برنامج تدريبي لتنمية التواصل اللغوي اللفظي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد وأثره على التفاعل الاجتماعي " .. د/ أحمد فتحى على ، د/ مريم نزال العنزي.	١٧٩ - ١٥٥
(٦)	" الاحتياجات التدريبية للموظفات الإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية " .. أ/ حصة بنت عبد الرحمن بن رشيد.	٢٠٩ - ١٨١
(٧)	" علاقة المشكلات النفسية والاجتماعية لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالاتجاه نحو العمل المهني والحرية " .. د/ خليل إبراهيم الحويجى ، د/ حمدان ممدوح الشامى ، د/ عزة ضاحى هريدى.	٢٤٠ - ٢١١
(٨)	" درجة ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف من وجهة نظرهم " .. د/ عامر مفرح أحمد سحاري.	٢٧١ - ٢٤١
(٩)	" مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة جرش في ضوء بعض المتغيرات " .. د/ فاطمة أحمد المومني.	٢٩٠ - ٢٧٣
(١٠)	" التواصل الاجتماعي الإلكتروني وعلاقته بتقدير الذات لدى طالبات جامعة الجوف " .. د/ سهاد محمود عبد الرحمن بني فواز.	٣١٢ - ٢٩١

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا مستقلة .. تصدرها رابطة التربويين العرب المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية والعربية والعالمية .. وتتولى نشرها مؤسسة الرشد ناشرون بالرياض بالملكة العربية السعودية .

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من الدراسات والبحوث العربية في مجالات التربية وعلم النفس ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي ؛ حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة - مماثلة لتحكيم البحوث في لجان الترقيات - يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

يبدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا اعتبارا من يناير ٢٠١٢م توزع بجميع الدول ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

- ◀ كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- ◀ تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى - الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة.
- ◀ كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى.
- ◀ كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات ومؤتمرات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة.
- ◀ تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانية وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس.
- ◀ تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس.

- « تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة.
- « تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- « في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم.
- « عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه.
- « عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة.
- « يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها.
- « كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسله تكلفة ذلك .
- « بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة. ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث.
- « عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠ مستلآت ونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة .

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة التالية :

- « تتم كتابة البحث وفق قالب التنسيق الخاص بالمجلة (يطلب من هيئة التحرير).
- « كتابة متن البحث بخط AL-Mohanad Bold مقاس ١٤ المسافة مفردة بين السطور ، ومرة ونصف بين الفقرات .
- « كتابة العناوين الرئيسية بخط PT Bold Heading مقاس ١٤ ، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢ ، والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس ١٠ مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها .
- « كتابة المستخلص العربي بنفس خط المتن مقاس ١٢ والمسافة بين السطور مفردة ، وبين الفقرات مرة ونصف .
- « كتابة المستخلص الأجنبي بخط Times New Roman مقاس ١٢ مائل المسافة بين السطور مفردة ، ومرة ونصف بين الفقرات ، وكتابة المصطلحات الأجنبية وبيانات المراجع الأجنبية داخل المتن وفي القائمة النهائية بنفس الخط ونفس المقاس .
- « كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس ١٠ على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة ، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر ، ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس ٧ إذا لزم الأمر .
- « كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية . إن وجدت . باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة .
- « توثيق المراجع بنظام APA وتكتب قائمة المراجع بنفس خط متن البحث مقاس ١٢ مع ترك مسافة بين كل مرجع وآخر .

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها - أتريب - ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير
mahersabry2121@yahoo.com;

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :

Safaasultan25@hotmail.com

متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب
من الرابط الآتي :

<http://aae2018.org>

• مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد التاسع والتسعون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد عشرة بحوث:

أولها بعنوان: " مستوى جودة كتاب النحو من منظور منهجية تأليف الكتاب المدرسي، وعلاقته بتحصيل المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. (دراسة ميدانية في المملكة العربية السعودية) " .. د/نبيلة طاهر علي التونسي د/خديجة محمد عمر حاجي .

وثانيها بعنوان : " الآداب التربوية المستنبطة من كتاب المدخل لابن الحاج العبدوي " .. د/ فوزية عثمان عساف الغامدي.

وثالثها بعنوان : " الأبعاد التربوية لدور الإدارة الجامعية في تنمية قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى طلاب جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل " .. د/شيرين حسن مبروك زيدان.

ورابعها بعنوان : " أثر التدريب علي استراتيجيات التجزيل في تحسين سعة الذاكرة العاملة البصرية وخفض نقص الانتباه للأطفال ذوي نقص الانتباه AD " .. د/ هاني فؤاد سيد محمد سليمان مراد.

وخامسها بعنوان : " فعالية برنامج تدريبي لتنمية التواصل اللغوي اللفظي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد وأثره على التفاعل الاجتماعي " .. د/ أحمد فتحي علي د/ مريم نزال العنزي.

وسادسها بعنوان : " الاحتياجات التدريبية للموظفات الإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية " .. أ. / حصة بنت عبد الرحمن بن رشيد.

وسابعها بعنوان : " علاقة المشكلات النفسية والاجتماعية لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالاتجاه نحو العمل المهني والحرية " .. د/ خليل إبراهيم الحويجي د/ حمدان ممدوح الشامي ، د/ عزة ضاحي هريدي.

وثامنها بعنوان : " درجة ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف من وجهة نظرهم " .. أ. / عامر مفرح أحمد سحاري.

وتاسعها بعنوان : " مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة جرش في ضوء بعض المتغيرات " .. د/ فاطمة أحمد المومني.

وعاشرها بعنوان : " التواصل الاجتماعي الإلكتروني وعلاقته بتقدير الذات لدى طالبات جامعة الجوف " .. د/ سهاد محمود عبد الرحمن بني فواز.

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ، ونرحب بأي ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

والله أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،

رئيس تحرير المجلة

البحث الأول:

” مستوى جودة كتاب النحو من منظور منهجية تأليف الكتاب المدرسي، وعلاقته بتحصيل المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. (دراسة ميدانية في المملكة العربية السعودية)”

المصادر :

د/ نبيلة طاهر علي التونسي د/ خديجة محمد عمر حاجي
كلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية

مستوى جودة كتاب النحو من منظور منهجية تأليف الكتاب المدرسي، وعلاقته بتحصيل المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. (دراسة ميدانية في المملكة العربية السعودية)

د/ خديجة محمد عمر حاجي

د/ نبيلة طاهر علي التونسي

• المستخلص :

تتناول الدراسة الحالية رصد مستوى جودة كتاب النحو من منظور منهجية تأليف الكتاب المدرسي، وعلاقته بتحصيل المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي، اعتماداً على تصميم وبناء معيار محكم من الاختصاصيين والخبراء في التربية، استخدم بعد ذلك كمرجع لاشتقاق استبانة معيارية، للحكم على جودة كتاب النحو بالصف الثالث الثانوي. ووجهت الاستبانة إلى عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي الأدبي، ومعلمي مادة النحو ومشرفي اللغة العربية بمناطق المملكة العربية السعودية. وبلغ إجمالي العدد ٢٢٤ من فئات المستجيبين الثلاثة ذكوراً وإناثاً، كما أجري اختبار تحصيلي في المفاهيم النحوية لعينة الطلبة البالغ عددها ٩٣ طالباً. وأظهرت نتائج الدراسة أن معايير محاور الاستبانة تحققت بدرجة متوسطة فقط، وحصل محور التصميم الفني والإخراج على المستوى الأول، وتلاه التقويم، ثم المحتوى، فالأهداف، أما التمارين التطبيقية والأنشطة فاحتلت المستوى الأخير كما أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدى تحقق المعايير تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وفروق تعزى لمتغير الوظيفة لصالح الطلبة، بينما لم تظهر فروق بسبب متغير الخبرة، وأكدت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين انخفاض درجة تحقق معايير كتاب النحو وانخفاض تحصيل الطلبة للمفاهيم النحوية، وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بإعادة تصميم هذا الكتاب في ضوء المنهجية الحديثة لتأليف الكتاب المدرسي.

الكلمات المفتاحية: الكتاب المدرسي، جودة الكتاب التعليمي، منهجية التأليف، المفاهيم النحوية.

Quality Level of Arabic Grammar Textbook from the Perspective of Textbook Authoring Methodology and its Relation with the Acquisition of Grammatical Concepts among Grade 3 Secondary School Students (Field Study in the Kingdom of Saudi Arabia)

Dr.Nabila T. Altunisi

Dr.Khadeejah M.O Hajji

Abstract:

The current research monitors the quality level of Arabic grammar textbook from the perspective of textbook authoring methodology and its relation with the acquisition of grammatical concepts among grade 3 secondary school students based on designing and building a standard refereed by specialists and experts in education, which is later used as a source for deriving a standard questionnaire to judge the quality of grade 3 secondary Arabic grammar textbook. The questionnaire was directed to grade 3 secondary Art students, Arabic grammar teachers and Arabic language supervisors in the regions of the Kingdom of Saudi Arabia.

The overall number was (224) from all the three categories of male and female respondents. An achievement test in grammatical concepts was also conducted for a sample of 93 students. Findings of the study revealed that the standards of the questionnaire perspectives were achieved at a medium rate. Technical design perspective scored the first position followed by evaluation, then content and then objectives. Practical exercises and activities scored the last position. Findings also showed that there are statistically significant differences between the averages of the scores of the study samples in the extent at which the standards are achieved attributable to gender variable in favour of the males. There are also differences attributable to job variable in favour of the students. However, there are no differences based on experience variable, though findings stress the existence of a positive correlation relationship between the low level of the achievement of Arabic grammar textbook standards and low grades of students in grammatical concepts. In light of this, the research recommends to redesign this textbook in light of the modern methodology of authoring textbooks.

Key words: Textbook, Quality of Tutorial Book, Authoring Methodology, Grammatical Concepts.

• المقدمة :

تعد المفاهيم صلب علم النحو، وفهمها واستيعابها يسبق تعلم قواعده، وييسر عملية تحصيله، من خلال إيجاد الروابط والعلاقات القائمة بين المفاهيم. ويشير المفهوم النحوي عند الزهراني (٢٠١٢) إلى "الصورة العقلية المجردة الناتجة عن مصطلح لغوي لبنية الكلمة، وتراكيبها، وعلاقتها بغيرها في الجمل، بحيث يكون لها قاعدة تضبط خصائصها وسماتها، لتدل على الباب النحوي الذي تنتمي إليه بحيث يمكن تمييزها عن غيرها، والحكم على الشاذ لخروجه عنها بشكل واضح". وهذا يعني أن المفهوم النحوي يتسم بسمات تميزه عن غيره من المصطلحات.

وتناول عدد من الباحثين خصائص المفهوم النحوي؛ أجملها (سليمان وخلف الله، ٢٠١٢) في أربع سمات: أولها؛ الرمزية أو التجريد؛ إذ يشير المفهوم لسمات أو مجموعة من السمات المجردة ويعد رمزا لهذه الخاصية. وثانيها، التمييز بجمع سمات المفهوم كلها واستبعاد ما يمكن أن يتداخل معه. والتعميم فالمفهوم ينطبق على كل ما تتوافر فيه دلالة المفهوم وليس لحالة بعينها. وأخيرا الملاحظة؛ وهي نتاج تكوين المفهوم، كما يحدث عند ملاحظة أثر دخول الحرف الناسخ على الجملة الاسمية مثلا. وفي ضوء ذلك؛ فإنه يجب أن يفرق المتعلم بين مفهوم نحوي وآخر بتبين سماته السابقة، والتمييز بين أنواع المفاهيم.

وترى الباحثتان أنه بنهاية المرحلة الثانوية يكون المتعلم قد اكتسب المفاهيم النحوية الأساسية، وكثيرا من المفاهيم الفرعية، بما يمكنه من دقة التعبير وسهولة توصيل الأفكار، من خلال الإنتاج اللغوي في صورتيه الشفهية والكتابية.

وتبرز أهمية تعلم المفاهيم النحوية واللغوية عامة فيما ذكرته الضبع (٢٠١١) من أنها تفتح باب المعرفة الصحيحة لاستخدام اللغة، وتسهم في تعلم مفاهيم المواد الأخرى المتصلة بتعلم اللغة، كما أنها تساعد على الوصول إلى فهم عميق لطبيعة المادة النحوية بما يكسب المتعلم دقة التعبير. ويهدف تدريسها للاهتمام بالجانب الوظيفي الذي يركز على الفهم والإفهام دون الجانب الشكلي، وتصحيح المعاني من خلال تدريب الطلاب على الاستخدام الصحيح للألفاظ والعبارات، إضافة لتمكين المتعلمين من القراءة والكتابة السليمة، وجعل محاكاتهم للغة مبنية على أساس مفهوم، بدلا من أن تكون محاكاة آلية بدون فهم (سبيتان، ٢٠١٠؛ جابر ٢٠٠٢).

وقد توجه الباحثون لتدعيم ميدان تنمية المفاهيم النحوية، وذلك من خلال تشخيص ضعف التلاميذ في اكتساب المفاهيم النحوية كما في دراسة البحراوي (١٩٩٨)، أو تعرف أثر تجريب بعض المداخل والنماذج والاستراتيجيات التدريسية في تنمية المفاهيم النحوية؛ مثل دراسة الخطيب وعبد الحق (٢٠١١) والدبور (٢٠١٢)، أو من خلال الحقائق التعليمية الالكترونية كما لدى الكلباني (٢٠١٠). وقد أظهرت تلك الدراسات تأثيرات إيجابية لتطبيق الاستراتيجيات والنماذج المقترحة في تنمية المفاهيم النحوية.

وعلى الرغم من أهمية المفاهيم النحوية وتعلمها، والجهود المبذولة لتيسير تعلمها؛ إلا أننا نجد شكاوى من صعوبة اكتساب الطلاب إياها، وكذلك ضعفهم فيها، وتدني مستوى تحصيلهم لها، وهي ظاهرة ملموسة للعيان، فمن يتصفح نتائج أوراق الامتحانات العامة في مختلف المراحل التعليمية يستوقفه الأخطاء الصارخة التي تكشف عن عدم تمكن الطلاب من بدهيات النحو العربي وعدم قدرتهم على تطبيقها، وينتج عن ضعف التحصيل والاكتساب ضعف بين في تنمية المفاهيم النحوية لدى المتعلمين بنهايات مراحل التعليم العام (رسلان، ٢٠٠٥).

وقد أسفرت نتائج العديد من الدراسات والبحوث التربوية عن ضعف عام في مستوى اكتساب الطلبة للمفاهيم النحوية مثل دراسة الحجيلي (٢٠٠٧) التي أشارت إلى شيوع الأخطاء في المفاهيم النحوية بين الطالبات الملمات بقسم اللغة العربية في عدد من المباحث الأساسية؛ مثل الفاعل، والمفعول به، والنعت والعطف، والأفعال الخمسة، وغيرها. وكذلك أشارت نتائج دراسة الخطيب وعبد الحق (٢٠١١)، ودراسة عثمان وعبد الحي (٢٠١٢) إلى الضعف الشديد في مستوى الطلاب في المفاهيم النحوية والصرفية.

كما قامت الجوجو (٢٠١١) بفحص نتائج أربع وأربعين ورقة من أوراق امتحانات طالبات الصف السابع بغزة، وتبين وجود أخطاء نحوية كثيرة وقصور واضح في الإعراب الدقيق للكلمات، بالإضافة إلى ذلك؛ فقد تمت مقابلة

ثلاثة خبراء من المتخصصين في تعليم اللغة العربية من أساتذة الجامعات وخمسة عشر موجهاً من موجهي اللغة العربية حول مستوى تحصيل المتعلمين في مادة النحو العربي، وأسباب الضعف الموجود لديهم، وأجمعوا على أن ثمة ضعفاً ملموساً في فهم مادة النحو.

ولاستجلاء هذه الظاهرة أجرت الباحثان دراسة استطلاعية على عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي الأدبي في مختلف مناطق المملكة العربية السعودية: الوسطى، والجنوبية، والشرقية، والغربية، والشمالية. تكونت العينة من ٢٤٠ طالباً وطالبة، وطبق عليها اختبار تحصيلي مكون من ٤٠ فقرة تناولت المفاهيم النحوية التي تدرس في المرحلة الثانوية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن ضعف شديد في تحصيل تلك المفاهيم حيث لم يتجاوز متوسط درجات الاختبار ١٢.٩٠ من ٤٠.

ويرجع الشنطي (١٩٩٤) هذا الضعف إلى أسباب منها ما يعود إلى طرائق تعلم هذه اللغة وتعليمها، وأساليب تأليف كتبها ومناهجها، وكل ذلك يتطلب مراجعة جدية، ونظراً جديداً لإبقاء ما هو صالح من موضوعات النحو ومسائله ثم البحث عن الطرق والوسائل المفيدة السهلة التي تمكن الطلاب من معرفة هذه اللغة وتحبيبهم فيها بل وتشوقهم إليها، .

إن الكتاب المدرسي بوصفه الوعاء الذي يحتوي على الخبرات غير المباشرة التي تقدم للمتعلم في شكل مكتوب أو مرسوم أو مصور، وتسهم في تمكين المتعلم من بلوغ أهداف المنهج المحدد سلفاً - هو الحليف الأول للمعلم؛ حيث يترجم الكتاب أهداف المنهج بصورة كاملة، والكتب المدرسية هي المظاهر المرئية والملموسة والعملية للمنهج الدراسي (Mahmood, 2009). كما أن الكتاب المدرسي هو المرجع الرئيس للطلاب، يستخدمه أكثر من غيره؛ فيحدد بدرجة كبيرة معلومات الطالب، وأفكاره، ومفاهيمه (الكسباني، ٢٠١٠). ومهما تعددت مصادر تعلم الطالب، يبقى للكتاب المدرسي دور مهم في تحقيق نواتج عمليات التعلم، وأثر بالغ في نوعية العملية التربوية والارتقاء بها.

وقد أوضح ستاين وزملاؤه (Stein et. al, 2001) في هذا الصدد أن الكتاب المدرسي يمثل ما نسبته ٧٥٪ إلى ٩٠٪ من أساس التعليم والتدريس في الصف وأشارت عدد من الدراسات مثل ماك يتشون (McCutcheon, 1982) إلى اعتماد المعلمين على الاستخدام المكثف للكتب المدرسية؛ حيث يعتقدون أنها تتضمن محتوى ذا خبرة، وتعد وسيلة داعمة للثقافة، كما أنها تتضمن نوعية عالية من التصميم تيسر عمليتي التعليم والتعلم. وتوصل إريك (Eric et. al, 2012) (إلى وجود رابط غير مباشر بين نسبة قراءة الكتاب والمعدل النهائي أو النتيجة النهائية للطلاب. كما ظهرت علاقة دالة بين أداء الطلاب في حل المسائل الرياضية النصية وطريقة عرض هذه المسائل في الكتب المستخدمة مما يفسر

تفوق أداء الطلاب الأمريكيين على نظرائهم الصينيين؛ لأن تصميم الكتاب في أمريكا أفضل منه في الصين (Yan, 2007).

لذلك فإن الاتجاهات الحديثة في مجال التربية والتعليم تنظر إلى تطوير الكتب المدرسية بوصفه مدخلا رئيسا من مداخل تطوير العملية التربوية برمتها، ولأجله شددت على وجوب أن تكون عملية التقويم والتطوير للكتب المدرسية من حيث أهدافها، ومحتواها، وتنظيمها، عملية مستمرة لا تقبل الركود والتوقف عند مستوى معين (الهاشمي وعطية، ٢٠١١). ويجمع التربويون على أهمية التقويم الشامل للكتاب المدرسي، ويؤكدون على أن تقوم عملية التقويم وفق أسس ومعايير علمية وتربوية ينبغي توافرها في الكتاب. وهذه المعايير تتناول أحد ثلاثة محاور رئيسة لدراسة الكتاب المدرسي من وجهة نظر الطلبة، وهي: سبب اقتنائه، ومجال استخدامه، والأسباب التي تدعو لتفضيله (Eric et. Al, 2012).

وتستند منهجية تأليف الكتب الدراسية إلى اتجاهات حديثة في إعداد الكتب لخص أبو عنزة (٢٠٠٩) أهم ملامحها في التأكيد على مبدأ التعلم الذاتي وتنظيم الأنشطة والخبرات في إطاره، وبناء وحدات الكتاب بناء مفتوحا يترك للمعلم والمتعلم وبقيّة أطراف العملية التعليمية فرص التعديل، والإضافة والحذف من خلال خطة التغذية الراجعة المرفقة بمشروع الكتاب. وتعتمد هذه المنهجية معايير ومواصفات خاصة، تتأكد أهمية الاتفاق عليها قبل الشروع في عملية التأليف، وذلك لغرض بناء تصورات عقلية تحدد إطار الكتاب، وترجم أهداف تأليفه، وتتيح تقييمه لاحقا وفقا لها (بن سلمة والحارثي، ٢٠٠٥).

وأول تلك المعايير الأهداف؛ ويقصد بها النتائج التعليمية التي ينتظر تحقيقها كتغيرات على أنماط سلوك المتعلمين بعد معاشتهم لخبرات الكتاب المدرسي. ويورد أبو جلاله (٢٠٠٨) عددا من أهم المعايير الواجب مراعاتها عند وضعها؛ منها وضوح الأهداف للمعلم والطالب معا، وصياغتها بشكل سلوكي وملاءمتها لاحتياجات المرحلة، وتناسبها مع قدرات الطلبة واستعدادهم.

ويتمثل المحتوى في الجزء الذي يتم اختياره من المعرفة لمناسبة مستويات معينة يقدمها الكتاب للمتعلمين، وهو يتألف عادة من ثلاثة جوانب أساسية: إدراكية، وأدائية، وقيمية. ويتضمن كما ثنبه ناصر (٢٠١٢) قضيتين هما: اختيار المحتوى؛ بارتباطه بالأهداف، وتنظيم المحتوى، الذي يتعلق بمراعاة بنية المعرفة المنظمة فيه. وتضم معاييرهِ: الوظيفية، والدقة، وتدرج المعالجة، والمساعدة على فهم العلاقات بين أنواع المفاهيم لتحقيق وحدة النظرية بشكل متوازن (بن سلمة والحارثي، ٢٠٠٥)، ويضيف إليه جولدنج (Golding, 2014) ضرورة المواءمة التعليمية، وموازنة التنوع، والتوجيه الهادف للقراء.

وتشمل التمارين التطبيقية والأنشطة جميع الممارسات التعليمية التي يقوم بها الطلاب لتعلم الموضوعات مستخدمين في ذلك الكتاب المدرسي، وينبغي للكتاب في هذا الصدد أن يساعد المتعلمين على ربط معلوماتهم السابقة بالمعلومات الجديدة بصورة ذات معنى (بن سلمة والحارثي، ٢٠٠٥)، كما أن من الضروري مراعاة التنوع في أنماط التمارين وأشكالها، وتوافقها مع حاجات الطلاب، بما يستثير دافعيّتهم، وينمي مهاراتهم القرائية والكتابية.

وبالنسبة للتصميم الفني والإخراج؛ فيبدو أنه من أفضل المعايير لدى المعلمين كما في دراسة (أبو عنزة، ٢٠٠٩)؛ فهو من عوامل تشويق الطلبة للدراسة، في نفس الوقت الذي قد يؤدي لنفورهم منها، ومن ثم يجب توجيه العناية الكافية لنوعية ورقه، وغلافه، وكذلك حجم الحروف. وتساعد الجداول والأشكال التوضيحية في تنظيم المادة العلمية، وهي ترفع من موثوقية الكتاب لدى الطلبة، وتوحي لهم بأن كمية القراءة قليلة، مما يرفع إنجازهم (Eric et. al, 2012).

ومن خلال التقويم يتم التوثق من تحقيق الأهداف المطلوبة؛ والتوجهات الراهنة في التعليم تشجع بقوة على إعطاء مساحة متزايدة للتقويم الواقعي المعتمد على الأداء؛ وهو التقويم الذي يتخذ مهاما ومواقف متنوعة يُعطى الطالب فيها الفرصة لإظهار مدى فهمه، والتطبيق الواعي لمعارفه ومهاراته واستخدام عاداته العقلية مع محتويات دراسية متنوعة (السعدوي، ٢٠١٠). ولذلك لا بد أن تتسم أنشطة التقويم في الكتاب المدرسي بالشمولية، والتنوع والعمل على تنمية مهارات التفكير والابتكار، والقدرة على التقويم الذاتي.

وقد حظي تقويم الكتاب المدرسي وجودته بأهمية كبرى في مختلف المواد الدراسية والصفوف والمراحل؛ فاتجهت دراسة ناصر وآخرون (٢٠١٠) للعناية بمعايير تقويم محتوى الكتاب المدرسي في التعليم العام في الجمهورية اليمنية وأظهرت دراسة طيوب وزملائه (٢٠١١) توافق الكتب المدرسية مع المعايير العالمية للجودة بدرجة تراوحت بين المتوسط والجيد في معظمها سواء من حيث إعداد الكتاب، ومادته العلمية، والأنشطة والأساليب، وأساليب التقويم، ولغة وإخراج الكتاب، كما اختلفت الآراء بدرجة دالة حسب متغير الخبرة، أما دراسة الراشد (١٤٣٤) فتوصلت نتائجها إلى توافق معايير كتاب التربية الأسرية مع معايير الجودة العالمية بدرجة عالية - عالية جداً فيما يتصل بسلامة اللغة، والأشكال والنماذج، والوسائل وتقنيات التعليم، وظهر اختلاف دال إحصائياً بين آراء المشرفات والمعلمات حول معايير تقييم الشكل العام والإخراج الفني لتعزى لمتغير المهنة والمؤهل العلمي لصالح المشرفات، أما متغير الخبرة فلم يكن له تأثير يذكر، في حين بينت دراسة الدخيل (٢٠١٠) أن أكثر من ٩٠% من المؤشرات والمعايير توافرت في تنظيم منهج التعليم العام بالمملكة العربية السعودية بدرجة منخفضة أو لم تتوافر، وهي نتيجة تستدعي التأمل والمراجعة.

وقد شغلت قضية وضع كتب القواعد النحوية معظم التربويين واللغويين منذ ثلاثينيات القرن الماضي حتى الآن، وظلت خطوات تعديل محتوى كتب النحو أو تغييرها بطيئة أو لا يكاد يتم إصلاح الهنات التي فيها إلا فيما ندر الأمر الذي أدى إلى تزايد صيحات الشكوى من الإعراض عن دراستها، واعتماد ملخصات عنها؛ بسبب كثافة المباحث النحوية والصرفية من دون تحقيق الهدف من تعلمها، فضلاً عن عدم تناسب محتوى المادة النحوية أو الصرفية والمرحلة النمائية للمتعلمين، وبعد المتعلمين عن الجو اللغوي السليم، لأن أغلب المعلمين يشرحون الدروس باللهجة العامية، فضلاً عن أن بعض المعلمين مازالوا يعتمدون الطريقة المعتادة في تدريس النحو.

ولم يكن تأليف محتوى كتب نحوية جديدة بأفضل حالاً من الكتب السابقة عندما أعيد النظر فيها في بداية ثمانينيات القرن الماضي، الأمر الذي ضاعف شكاوى التربويين تجاه الكتب، واستدعى العمل على تقييمها، بغية الكشف عن نقاط الضعف فيها، من أجل تجاوزها، والإسهام في تطويرها شكلاً ومضموناً.

وقد قامت المنظمة العربية للتربية والثقافة في أواخر القرن الماضي بورشة عمل حول تطوير المناهج الدراسية في البلاد العربية في الرباط، أسفرت عن جملة من التوصيات من أهمها وضع معايير خاصة بتطوير هذه المناهج وكتبها (التقرير النهائي لورشة العمل، الرباط، ١٩٩٤) وذلك وفقاً لحاجات المتعلمين ومتطلبات المجتمع .

وعلى الرغم من أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية، فقد عانى الكتاب في بعض الدول العربية من ضعف المحتوى العلمي، وقلة الاهتمام بتحليل المعلومات التي يقدمها، وضعف عنصر التشويق والإثارة، وأسلوب العرض والتركيز على جانب المعرفة والمعلومات، وقلة مراعاة المستوى اللغوي للمتعلمين وضعف الإخراج الفني، وقلة التنسيق بين واضعي المناهج ومؤلفي الكتب والمنفذين لها في الميدان (الحسين، ٢٠١٧)، بل تعدى الضعف هذا المستوى ليكون الكتاب مسؤولاً عن تكوين المفاهيم المغلوطة، وعدم تنميتها بصورة صحيحة في بعض المواد الدراسية، كما توصلت بكار (١٩٩٦).

وأخضعت دراسة مجلس (٢٠٠٧) كتاب لغتنا العربية لصفوف المرحلة الأولية بغزة لعملية التقويم في ضوء معيار الجودة من وجهة نظر المعلمين، ومن نتائج الدراسة أن معايير جميع مجالات الكتاب لا تقع في مستوى القبول التربوي فمحور الشكل العام والإخراج الفني والصور والرسومات لا يرقى للمستوى المطلوب، والمحتوى لا يناسب عدد الحصص المقررة، ويخلو من الأنشطة المشجعة على تنمية التفكير، ولا يلبي حاجات التلاميذ وميولهم، ولا يغذي خيالهم، كما افتقدت المفاهيم إلى التسلسل المتكامل، إضافة إلى أن محور التقويم لم يهتم بتنوع مجالات الأهداف (معرفي - مهاري - وجداني) ولم يراع الفروق الفردية ولا

مهارات التفكير العليا أو التقويم الذاتي أو الأنشطة الخارجية. وفي ذات السياق أعد أبو عنزة (٢٠٠٩) دراسة بهدف تقويم كتب اللغة العربية للصف الثاني عشر بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة، وأظهرت النتائج أن جميع مجالات الكتاب تحققت معاييرها بدرجة جيدة، وفي مقدمتها الإخراج الفني، في حين ظهر ضعف ملحوظ تمثل في عدم وجود أهداف للوحدة، وعدم تنوع الرسوم والصور والخرائط، كما ظهرت فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين تقديرات المعلمين التقويمية لجوانب الكتب تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، ولم تظهر أي فروق تعزى لمتغير الخبرة. وكذلك أجرت الحوري (٢٠١٠) دراسة بهدف الكشف عن واقع كتب القواعد النحوية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي والتعليم الثانوي بسوريا، أظهرت النتائج قلة استخدام التقنيات الحديثة في محتوى الكتاب وافتقاره إلى جاذبية الألوان والرسوم فهي باهتة لا تثير دافعية المتعلم، وقلة استخدام الأنشطة والاقتصار على حل التدريبات، مع اغفال التدريبات الشفهية.

وترى الباحثان أن كتاب النحو يكتسب أهمية خاصة في ضرورة العناية بتأليفه، وكيفية بنائه من منظور تحسين تعلم الطلاب؛ بحيث يتخطى المواصفات والمعايير المتبعة، للاهتمام بالأسس التربوية والنفسية التي تقف خلفها؛ مما يجعل العملية ذات بعد تطويري متجدد. وفي ظل النظام التربوي السائد الذي يعدّ الكتاب المدرسي ضمناً أداته الأساسية لتنفيذ المنهج، وتفتقر بيئته التعليمية افتقاراً ملحوظاً للمواد التعليمية ومصادر التعلم، وبخاصة في مجالات العلوم الإنسانية، ومن بينها تعليم النحو، فإن الكتاب يمثل الجانب الرسمي في البرامج التعليمية. وفي ظل التوجه الشامل نحو تطوير المناهج التعليمية بالملكة العربية السعودية؛ تبرز أهمية رصد الواقع الفعلي للكتاب المدرسي، وتحليل معطياته؛ وتحديد جوانب النقص فيه، لاستدراكها في الجهود القائمة الحالية.

• مشكلة الدراسة :

تكمن مشكلة الدراسة في تدني تحصيل المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي، وهو ما يعود في أحد أهم أسبابه لمستوى جودة الكتاب التعليمي. ورغبة في الإسهام بحل مشكلة ضعف التأليف المنهجي لكتاب النحو؛ اتجهت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى جودة كتاب النحو من منظور منهجية تأليف الكتاب المدرسي، كما تقيسه آراء طلبة ومعلمي المادة ومشرفيها؟ وما علاقته بتحصيل المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي؟

وتتمثل أسئلة الدراسة، وفرضياتها المشتقة منها فيما يأتي:

- « ما درجة تحقق معايير جودة كتاب النحو للصف الثالث الثانوي وفقا لآراء عينة البحث في الجوانب الآتية (الأهداف، والمحتوى، والتمارين التطبيقية والأنشطة، والتقويم، والتصميم الفني والإخراج)؟
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء أفراد العينة لدى تحقق معايير الجودة في كتاب النحو تعزى لمتغير الجنس.
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء أفراد العينة لدى تحقق معايير الجودة في كتاب النحو تعزى لمتغير الوظيفة.
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء أفراد العينة لدى تحقق معايير الجودة في كتاب النحو تعزى لمتغير الخبرة في التدريس.
- « لا توجد علاقة ارتباطية بين تحقق معايير جودة كتاب النحو وتحصيل الطلبة في اختبار المفاهيم النحوية؟

• أهداف الدراسة :

تستهدف الدراسة تحديد المعايير اللازمة لتأليف الكتاب التعليمي وتنظيمه وتعرف آراء عينة البحث حول مدى مراعاة كتاب النحو لتلك المعايير، والفروق التي قد تظهر بين آراء أفراد العينة وتعزى لعوامل (الجنس، والوظيفة، والخبرة) إضافة للكشف عن نوع ودرجة العلاقة الارتباطية بين تحقق معايير تأليف كتاب النحو كما تظهر في آراء عينة الدراسة، وتحصيل المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي.

• أهمية الدراسة :

تنبع أهمية هذه الدراسة في إبراز دور الكتاب المدرسي كأحد دعائم العملية التعليمية، ومصدر أساسي للمعرفة في عصر يتسم بالحدثة والتطور؛ ويظهر ذلك على نحو خاص لكل من مخططي المنهج ومطوريه؛ حيث يوجه عنايتهم لمراعاة معايير تأليف كتاب النحو عند تطوير الكتاب المدرسي. ومعلمي ومعلمات المادة؛ بتعريفهم بمعايير التأليف المعتبرة؛ للتنبيه لتوافرها ودرجة تطبيقها. والباحثين والمهتمين بتدريس اللغة العربية؛ من خلال تقديم قائمة بمعايير تأليف كتب اللغة العربية في التعليم العام، واستكمال البحوث التطويرية في مجال تحصيل المفاهيم النحوية.

• مصطلحات الدراسة :

اعتمدت الدراسة المصطلحات الآتية:

• الكتاب المدرسي:

عرفه بن سلمة والحارثي (٣٨،٢٠٠٥) بأنه "وثيقة رسمية موجهة، مكتوبة ومنظمة كمدخل للمادة الدراسية، ومصممة للاستخدام في الصف الدراسي وتتضمن مصطلحات ونصوصا مناسبة وأشكالا وتمارين، ومعينات للطالب في عملية التعلم، ومعينات للمعلم في عملية التدريس". وهو عند ناصر وآخرون

(٢٠١٠) أحد الأركان الرئيسية التي يستند إليها المنهج، ويشكل الوعاء الذي يحتوي المادة العلمية، وهو المرجع الأساسي الذي يستقي منه التلميذ معلوماته أكثر من غيره من المصادر، وهو الأساس الذي يستند إليه المعلم في إعداد درسه قبل أن يواجه التلاميذ في حجرة الدراسة. وفي الدراسة الحالية يقصد بكتاب النحو: الكتاب الذي أقرته وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، للصف الثالث من التعليم الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي؛ وذلك بما يحتويه من الأهداف، والمادة العلمية، والتمارين والتطبيقات، والتصميم الفني.

• المفاهيم النحوية:

عرف سليمان وخلف الله (١٠٣، ٢٠١٢) المفهوم النحوي بأنه "تصور عقلي يكونه الفرد؛ للتدليل على المصطلح النحوي الذي يتسم بمجموعة من الخصائص التي تميزه عن غيره، وتسهم في انتقاله إلى حيز التعبير المتمثل في الإنتاج اللغوي كلاماً وكتابة". ويقصد بالمفاهيم النحوية في البحث الحالي التصورات العقلية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي للمصطلحات المقررة عليهن؛ التي تكونت من خلال معرفة الخصائص النحوية لكل منها، مع تحديد القاعدة التي تضبطها مما يسهم في انتقالها إلى حيز التعبير المتمثل في الإنتاج اللغوي كلاماً وكتابة.

• حدود الدراسة :

تلتزم الدراسة بالحدود الآتية:

« موضوعياً: بكتاب النحو للصف الثالث الثانوي، للفصلين الدراسيين الأول والثاني.

« بشرياً: بتطبيقها على عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي، ومعلمي مادة النحو، ومشرفيها بالتعليم العام ذكورا وإناثا.

« مكانياً وزمانياً: حيث أجريت بالمملكة العربية السعودية نهاية العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦ هـ.

• منهجية الدراسة وإجراءاتها :

• منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، فهو الأكثر مناسبة لطبيعة الدراسة الحالية، وأهدافها.

• مجتمع الدراسة وعينتها:

يضم مجتمع الدراسة جميع طلبة الصف الثالث الثانوي الأدبي ومعلميهم في مادة النحو ومشرفي اللغة العربية بمختلف مناطق المملكة العربية السعودية في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦ هـ، وتم اختيار عينة عشوائية من هذا المجتمع، بلغت ٣٠٠ فرداً، وبعد استبعاد غير المكتمل من الاستبانة أصبحت عينة الدراسة ٢٢٤ فرداً، والجدول (١) يعرض تفاصيل العينة وفق متغيرات الدراسة: الجنس، والمهنة، والخبرة في تدريس مقرر النحو لطلبة الصف الثالث الثانوي الأدبي.

جدول (١) توزيع أفراد العينة الأولى حسب المتغيرات المستقلة

م	المنطقة	الشمالية	الجنوبية	الشرقية	الغربية	الوسطى	المجموع
١	العدد	٤٧	٥٦	٢٥	٦٤	٣٢	٢٢٤
	النسبة	%٢١.٠	%٢٥.٠	%١١.٢	%٢٨.٦	%١٤.٣	%١٠٠
٢	الجنس	ذكر		أنثى			٢٢٤
	العدد	١٢٢		١٠٢			
	النسبة	%٥٤.٥		%٤٥.٥			%١٠٠
٣	المهنة	مشرف	معلم	طالب			٢٢٤
	العدد	٢٠	١١١	٩٣			
	النسبة	%٨.٩	%٤٩.٦	%٤١.٥			%١٠٠
٤	خبرة تدريس المرحلة	١ - ٥	٦ - ١٠	١١ - فأكثر			١٣١
	العدد	٨٠	٢٨	٢٣			
	النسبة	%٦١.٠٦	%٢١.٣٧	%١٧.٥٥			%١٠٠

❖ خاصة بالمعلمين والمشرفين فقط.

وطُبق اختبار المفاهيم النحوية على عينة عشوائية قوامها ٩٣ طالباً وطالبة بالصف الثالث الثانوي الأدبي بالملكة العربية السعودية للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦ هـ. وتوزيعهم موضح في جدول (٢).

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الاختبار التحصيلي حسب الجنس

م	المنطقة	الوسطى	الجنوبية	الشرقية	الغربية	الشمالية	المجموع
١	العدد	٢٢	٢٢	١٣	٢٣	١٣	٩٣
	النسبة	%٢٣.٦٥	%٢٣.٦٥	%١٣.٩٧	%٢٤.٢٤	%١٣.٩٧	%١٠٠
٢	الجنس	طالب	طالبة				٩٣
	العدد	٦٠	٣٣				
	النسبة	%٦٤.٥١	%٣٥.٤٩				%١٠٠

• تصميم أدوات الدراسة وتطبيقهما :

للإجابة عن أسئلة الدراسة وفروضها صُممت استبانة واختبار تحصيلي وذلك على النحو الآتي:

• أولاً: استبانة درجة تحقق معايير جودة كتاب النحو للصف الثالث الثانوي :

تهدف الاستبانة إلى قياس آراء طلبة ومعلمي مادة النحو ومشرفيها (ذكوراً وإناثاً) بمختلف مناطق المملكة حول درجة تحقق المعايير الرئيسية التي يقوم عليها الكتاب المدرسي في كتاب النحو للصف الثالث الثانوي الأدبي. لذلك أعدت قائمة المعايير اللازم توافرها، وهي مشتقة من البحوث والدراسات ذات العلاقة (أبو جلاله ٢٠٠٨، أبو عنزة ٢٠٠٩، السعدوي ٢٠١٠، النجيزي ٢٠١١ ناصر ٢٠١٢، Eric et. al, 2012). وقد ضمت القائمة ٧٧ معياراً، مدرجة تحت ٥ محاور: الأهداف، المحتوى، التمارين التطبيقية والأنشطة، التقويم، التصميم الفني والإخراج. ثم فرغت القائمة في استبانة مجدولة، مسبقة بمعلومات عن المستجيب تتضمن: المنطقة والجنس والوظيفة وعدد سنوات الخبرة.

وتم قياس ثبات الاستبانة بتطبيقها على عينة تجريبية قوامها ٣٥ فرداً وحسب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، فبلغ ٠.٩٤ وهو معامل

دال إحصائياً مما يشير إلى ثبات الاستبانة. كما تم قياس صدق المحتوى بعرضها على خمسة محكمين من أعضاء من هيئة التدريس من ذوي التخصص والكفاءة، وعدلت في ضوء آرائهم حذفاً وإضافة. وأحتسب الصدق الذاتي لمعايير الاستبانة باستخدام المعادلة الآتية:

الصدق الذاتي = $\sqrt{\text{حذر الثبات}}$

$$\text{الصدق الذاتي لمعيار الاستبانة} = \sqrt{0.94} = 0.96$$

وفي ضوء هذه النتائج ترى الباحثان أن الدلالة الإحصائية لقيمتي الثبات والصدق الذاتي مناسبة، ويمكن تطبيق الاستبانة.

• ثانياً : اختبار المفاهيم النحوية لطلبة الصف الثالث الثانوي الأدبي :

تحدد الهدف من الاختبار في قياس مدى تحصيل طلبة الصف الثالث الثانوي الأدبي في المملكة العربية السعودية للمفاهيم النحوية التي سبق دراستها في المرحلة الثانوية، فصُمم اختبار موضوعي مكون من ٥١ سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، تم استقاؤها من دروس الصف الأول والثاني الثانوي بفصليهما وكذلك دروس الفصل الدراسي الأول من الصف الثالث، وروعي في الاختبار أن تتناول أسئلته المستويات المعرفية الأربعة الأولى من تصنيف بلوم (التذكر - الفهم - التطبيق - التحليل) لأنسجام هذه المستويات مع طبيعة الاختبارات الموضوعية، علماً بأنه توجد إجابة صحيحة واحدة فقط لكل سؤال، وخصصت درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة.

وتم قياس ثبات الاختبار بتطبيقه على عينة تجريبية قوامها ٤٣ طالباً وطالبة من مدرستين ثانويتين في المدينة المنورة، وحساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغ ٠.٩٦، وهو معامل دال إحصائياً مما يشير إلى إمكانية ثبات نتائج الاختبار. وفيما يتعلق بصدق محتوى الاختبار فقد عرض على خمسة محكمين من أعضاء من هيئة التدريس من ذوي التخصص والكفاءة، ثم عدلت فقرات الاختبار في ضوء آرائهم حذفاً وإضافة فأصبحت ٤٠ سؤالاً. كما أحتسب الصدق الذاتي، وبلغ ٠.٩٧.

وفي ضوء هذه النتائج ترى الباحثان أن الدلالة الإحصائية لقيمتي الثبات والصدق الذاتي مناسبة، ويمكن تطبيق الاختبار.

• المعالجة الإحصائية لبيانات أداتي الدراسة :

بعد تفريغ الاستبانات وتصحيح الاختبار عُولجت البيانات كما يأتي:
« استخراج النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وحساب متوسط الوزن النسبي، ودرجة تحقق المعيار وفق ما يلي:

✓ من ١ إلى ١.٦ : ضعيفة.

✓ من ١.٧ إلى ٢.٣ : متوسطة.

✓ من ٢.٤ إلى ٣: كبيرة.

« تطبيق اختبار (ت) لمتوسطين مستقلين independent – samples t-test لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين آراء ذكور العينة وإناثها.

« تطبيق اختبار Kruskal-Wallis (كروسكال – واليس) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين آراء العينة حول درجة تحقق معايير جودة كتاب النحو حسب متغيري الوظيفة والخبرة التدريسية. وتم اختيار هذا الاختبار لأنه يمثل البديل اللامعلمي لاختبار تحليل التباين anova؛ وذلك لعدم تكافؤ أعداد العينة، حيث بلغ عدد المشرفين ٢٠ مشرفاً، والمعلمون ١١١ معلماً والطلبة ٩٣ طالباً. كما بلغ عدد ذوي الخبرة المنخفضة ٨٠ فرداً، والمتوسطة ٢٨ فرداً، والمرتفعة ٢٣ فرداً.

« حساب العلاقة الارتباطية بين درجة تحقق معايير كتاب النحو ودرجة نمو المفاهيم النحوية لدى الطلبة في كل محور، وفيما يخص كل معيار على حدة.

• تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها :

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول: ما درجة تحقق معايير جودة كتاب النحو للصف الثالث الثانوي وفقاً لآراء عينة البحث في جوانب الأهداف، والمحتوى، والتمارين التطبيقية والأنشطة، والتقويم، والتصميم الفني والإخراج؟ استخرجت المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومتوسط الوزن النسبي الفارق، والجداول من (٣) إلى (٨) توضح ذلك.

جدول (٣) درجة تحقق وترتيب محاور معايير جودة كتاب النحو للصف الثالث الثانوي

الترتيب	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المحور
الأول	متوسطة	٠.٧٣	٢.٢١	التصميم الفني والإخراج
الثاني	متوسطة	٠.٧٢	٢.١٨	التقويم
الثالث	متوسطة	٠.٧٣	٢.١٦	المحتوى
الرابع	متوسطة	٠.٧٠	٢.٢١	الأهداف
الخامس	متوسطة	٠.٧٣	٢.٠٩	التمارين التطبيقية والأنشطة

يلاحظ من الجدول (٣) أن درجة تحقق معايير الجودة في جوانب كتاب النحو الرئيسية والفرعية جاءت جميعاً ضمن مستوى: متوسطة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين ٢.٠٩ و ٢.٢١، وتتفق هذه النتيجة مع دراستي أبو عنزة (٢٠٠٩) وطوبوب وزملائه (٢٠١١) حيث أظهرتا توافق الكتب المدرسية مع المعايير العالمية للجودة بدرجة تراوحت بين المتوسط والجيد.

يبين الجدول (٤) أن جميع معايير جودة الأهداف تحققت بدرجة متوسطة وكان معيار وضوح الأهداف العامة في مقدمة الكتاب هو الأول بمتوسط حسابي قدره ٢.٢٨١، بينما جاء في المرتبة العاشرة تنمية الأهداف لمهارات التفكير العلمي العليا بمتوسط حسابي بلغ ٢.٠٠٨.

جدول (٤) درجة تحقق وترتيب معايير محور الأهداف

الترتيب	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المعيار
١	متوسطة	٠.٦٩	٢.٢٨	تتضح الأهداف العامة للمنهج في مقدمة الكتاب.
٤	متوسطة	٠.٦٨	٢.١٢	توضح الأهداف السلوكية بداية كل وحدة أو درس.
٢	متوسطة	٠.٧٠	٢.٢١	ترتبط أهداف الكتاب بأهداف تعليم النحو في المرحلة.
٧	متوسطة	٠.٦٩	٢.٠٩	تشمل الأهداف جوانب التعلم المعرفية والسلوكية والوجدانية.
٨	متوسطة	٠.٧٢	٢.٠٩	تتسم الأهداف بالتوازن بين جوانب التعلم الثلاثة.
٣	متوسطة	٠.٧٤	٢.١٣	تتصف الأهداف بالوضوح وجودة الصياغة.
١٠	متوسطة	٠.٧٢	٢.٠٠	تنمي الأهداف مهارات التفكير العلمي بما يتناسب مع المرحلة التعليمية (مهارات التفكير الناقد/ الإبداعي ، حل المشكلات).
٥	متوسطة	٠.٦٨	٢.١٢	توجه أهداف الكتاب الطلاب إلى ممارسة المهارات النحوية في مختلف الأنشطة اللغوية.
٦	متوسطة	٠.٦٨	٢.١١	تغطي الأهداف المعرفية جميع مستويات المجال بشكل متوازن (تذكر ، فهم ، تطبيق ، تحليل، تركيب ، تقويم).
٩	متوسطة	٠.٧٠	٢.٠٨	تتصف الأهداف بالواقعية وإمكانية التحقق.
الرابع	متوسطة	٠.٧٠	٢.١٢	متوسط المحور وترتيبه بين المحاور

ويمكن القول أن كتاب النحو ربط بين أهداف تعليم النحو في المرحلة الثانوية والأهداف العامة لتعليم النحو في الصف الثالث بصورة جيدة واضحة لكن تناوله للأهداف السلوكية المتنوعة المتوازنة التي توجه الطلاب إلى ممارسة المهارات النحوية في الأنشطة اللغوية كان بدرجة مقبولة نوعاً ما، ولم تحظ بعناية كافية، ولم يصرح بها الكتاب بل كانت مضمنة في الدروس، كما لم تلتفت الأهداف إلى المستويات العليا حسب تصنيف بلوم؛ حيث كان اهتمامها بتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات متدنياً. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو عنزة (٢٠٠٩)، وما ذكره أبو جلاله (٢٠٠٨) من وجوب صياغة الأهداف بشكل سلوكي يناسب قدرات الطلاب واستعداداتهم.

والواقع أن أهداف الكتاب بصورتها الراهنة لا تساعد المعلم في التركيز على المفاهيم النحوية الرئيسة والثانوية وسبل وأدوات تحقيقها لدى الطلاب، وهذا لا يناسب متطلبات المجتمع المعاصر، ولا يتماشى مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، لقد احتلت الأهداف المرتبة الرابعة رغم أنه يفترض أن تحوز المرتبة الأولى فالأهداف الجيدة هي المدخل الذي يضمن جودة المخرج.

تظهر نتائج الجدول (٥) أن محتوى كتاب النحو حقق معايير الجودة بدرجة متوسطة، وحاز المركز الثالث بين المحاور الأخرى، وكان أعلى معاييرها: قدرة المحتوى على تحقيق الأهداف، بمتوسط حسابي قدره ٢.٣٤٨، أي أن كتاب النحو قيد الدراسة تميز بالانسجام بين أهدافه ومحتواه، كما تميز بالدقة العلمية وهذا أمر جيد يعكس اهتمام المخططيين به؛ فالمحتوى ترجمان المنهج وممثل لعناصره، لكنه اهتمام غير كافٍ فهو متوسط وليس كبيراً، كما أن فحص نتائج معايير المحتوى من المرتبة ١١-٢١ تدل على أن محتوى كتاب النحو افتقد تنظيم البنية المعرفية وتدرج المعالجة والمساعدة على فهم العلاقات بين أنواع المفاهيم النحوية لتحقيق وحدة النظرية بشكل متوازن؛ فهو لا يربط المفاهيم

النحوية الحالية بما سبق دراسته من مفاهيم نحوية، ولا ينمي العمليات العقلية المهمة كالتمييز والتنظيم والتحليل والتركيب والتصنيف والتعميم، إضافة إلى أنه لا يقدم تلخيصاً في نهاية كل درس يهيئ لمفاهيم الدروس القادمة وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو عنزة (٢٠٠٩).

جدول (٥) درجة تحقق وترتيب معايير محور المحتوى

الترتيب	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المعيار
١	متوسطة	٠.٦٩	٢.٣٤	يسهم المحتوى في تحقيق الأهداف المحددة بداية كل وحدة أو درس.
٢	متوسطة	٠.٧٣	٢.٢٧	يتسم المحتوى بالدقة العلمية فيما يعرضه من حقائق ومعلومات.
٢٠	متوسطة	٠.٧٥	٢.٠٢	يواكب الحداثة والتطور العلمي في موضوعاته.
١٧	متوسطة	٠.٦٨	٢.٠٩	يراعي مبدأ الشمولية والتنوع في عرض المفاهيم التي ينبغي على الطلاب الإلمام بها.
٣	متوسطة	٠.٧٣	٢.٢٦	يعزز القيم والمفاهيم الإسلامية لدى المتعلمين.
٩	متوسطة	٠.٦٩	٢.١٩	يسهم في زيادة الثروة اللغوية لدى الطلاب.
١٩	متوسطة	٠.٧١	٢.٠٨	يقدم أنشطة لغوية تنمي لدى الطلاب مهارات التفكير المختلفة.
١٢	متوسطة	٠.٧٣	٢.١٥	يتناسب مع الفئة العمرية للمتعلمين وخبراتهم السابقة.
١٤	متوسطة	٠.٧٣	٢.١٤	يحقق وحدة النظرية والتطبيق بشكل متوازن.
١٦	متوسطة	٠.٧٢	٢.١٠	يتسم بخلوه من: (الحشو، التكرار، الأخطاء الإملائية والنحوية).
١٣	متوسطة	٠.٧٨	٢.١٥	يعرض المحتوى المفاهيم النحوية على شكل وحدات مترابطة.
١١	متوسطة	٠.٧٦	٢.١٥	يضم في نهاية كل وحدة خلاصة مناسبة لأفكارها الرئيسية تهيئ لما بعدها.
٦	متوسطة	٠.٧٥	٢.٢٠	تتناسب موضوعاته مع عدد الحصص المقررة لتدريسها.
٧	متوسطة	٠.٧٣	٢.٢٠	يعمل على إكساب المتعلمين اتجاهات إيجابية نحو المهارات والمفاهيم النحوية.
٨	متوسطة	٠.٧٧	٢.٢٠	يتدرج في عرضه للمادة العلمية من البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المجرد.
١٨	متوسطة	٠.٦٨	٢.٠٨	يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
٢١	متوسطة	٠.٧٥	١.٩٦	يراعي مبدأ التشويق لزيادة دافعية المتعلمين وانتقال أثر التعلم لديهم.
٥	متوسطة	٠.٧٨	٢.٢١	يوفر في نهاية كل وحدة إطاراً مرجعياً بالمصادر والمراجع المشتقة موضوعاته منها.
٤	متوسطة	٠.٦٥	٢.٢٤	يعرف المفاهيم النحوية فور تقديمها بأسلوب واضح.
١٥	متوسطة	٠.٧٥	٢.١٣	تعالج جميع موضوعاته مفاهيم نحوية رئيسية ومفاهيم فرعية متعلقة بها.
١٠	متوسطة	٠.٧٣	٢.١٦	يربط بين المفاهيم النحوية والصرفية المقررة دراستها وبين ما تم دراسته سابقاً.
الثالث	متوسطة	٠.٧٣	٢.١٦	متوسط المحور وترتيبه بين المحاور

ومن أبرز المعايير التي لم يهتم بها المحتوى بدرجة كافية مراعاة مبدأ التشويق وإثارة الدافعية فقد احتل هذا المعيار الرتبة ٢١ بمتوسط حسابي قدره ١.٩٦٨.

وهذه النتيجة توضح أن تنظيم محتوى كتاب النحو بحاجة إلى المزيد من العناية والاهتمام، ليحقق التوازن المناسب بين عمق المحتوى والشمول، والمعالجة

الكمية والكيفية للموضوعات المختلفة، وهذا ما أكد عليه بن سلمة والحارثي (٢٠٠٥) وجولدنج (Golding, 2014). كما تتأكد هذه الحاجة عند النظر إلى تحصيل الطلاب - عينة الدراسة - للمفاهيم النحوية، حيث كانت درجاتهم في الاختبار التحصيلي ضعيفة جداً، وبلغ متوسطها (١٢.٩٠) من (٤٠).

جدول (٦) درجة تحقق وترتيب معايير محور التمارين التطبيقية والأنشطة

الترتيب	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المعيار
١	متوسطة	٠.٦٧	٢.٣٢	تتفق التمارين التطبيقية والأنشطة مع أهداف الكتاب ومحتواه.
٢	متوسطة	٠.٦٧	٢.٢٣	تنمي التمارين التطبيقية والأنشطة مهارات المعلمين الكتابية والقراءة.
٤	متوسطة	٠.٧٣	٢.١٧	تعمل التمارين التطبيقية والأنشطة على تنمية جوانب التفكير المختلفة لدى الطلاب.
٨	متوسطة	٠.٧٦	٢.٠٩	تهتم بتنمية أنماط التعلم المختلفة (العرفية الوجدانية، الحركية) بشكل متوازن.
٥	متوسطة	٠.٧١	٢.١٦	تتسم بالواقعية وسهولة التنفيذ.
٣	متوسطة	٠.٦٦	٢.٣٣	تتلاءم ومستوى نضج الطلاب وخبراتهم.
١٢	متوسطة	٠.٧٢	٢.٠٦	تنمي العمل الفردي والجماعي على حد سواء.
٦	متوسطة	٠.٧٢	٢.١٢	تتسم بالتنوع في أنماطها (مقالي، موضوعي شفهي).
١٨	متوسطة	٠.٧٧	١.٨٨	تتصف بالتنوع في أشكالها (صور، رسوم، حاسوب).
٧	متوسطة	٠.٧٣	٢.١٠	تراعي الفروق الفردية بين المعلمين.
١٠	متوسطة	٠.٧٤	٢.٠٨	توفر التغذية الراجعة للطلاب بشكل مستمر.
١٦	متوسطة	٠.٧٨	٢.٠١	تساعد الطلاب على التقويم الذاتي.
٩	متوسطة	٠.٧٥	٢.٠٩	تسهم في مساعدة المعلمين على استرجاع المعارف السابقة وتعزيز استيعابها.
١٧	متوسطة	٠.٧٦	٢.٠٠	توازن فقراتها بين الجانبين المعرفي والترفيهي.
١١	متوسطة	٠.٧٤	٢.٠٨	تتوافق مع الزمن المخطط لها.
١٤	متوسطة	٠.٧١	٢.٠٢	تثير دافعية الطلاب للبحث والاطلاع.
١٣	متوسطة	٠.٧٠	٢.٠٤	تتوافق الأنشطة اللغوية المقدمة مع حاجات وميول الطلاب.
١٥	متوسطة	٠.٧٣	٢.٠٢	تضم أنشطة التقويم واجبات وتدرجات للمعلمين خارج الصف.
الخامس	متوسطة	٠.٧٣	٢.٠٩	متوسط المحور وترتيبه بين المحاور

يظهر الجدول (٦) أن محور التمارين التطبيقية والأنشطة هو الأضعف من حيث تحقيق معايير الجودة، فقد احتل المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ ٢.٠٩٨٧، ولعل حصوله على أدنى نسب المتوسط راجع إلى أن التمارين رغم كثرتها العددية في كتاب النحو - قيد الدراسة - إلا أنها تفتقر إلى التنوع في أنماطها وأشكالها، فقد اقتصر على الأسئلة المقالية وأهملت تماماً الأسئلة الموضوعية، ناهيك عن التمارين الشفهية التي تهيئ للطلبة فرصة التطبيق الذاتي وتثبيت المفاهيم النحوية، كما أن التمارين لم توفر التغذية الراجعة التي تمكن الطلبة من تقويم أنفسهم وعلاج مكامن الخلل لديهم، إضافة إلى أنها لا تتوافق مع حاجاتهم وميولهم ولا تثير دافعتهم، وتكاد تخلو تماماً من الجانب الترفيهي والصور والرسومات، ناهيك عن استخدام الحاسوب في حلها أو الربط

بينها وبين الحياة خارج أسوار المدرسة، ومما هو ملاحظ بقوة في هذا المحور إغفال الكتاب للأنشطة اللغوية والاقتصار على التدريبات فقط، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراستي حلس (٢٠٠٧)، وحوري (٢٠١٠).

وتعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن منهجية تأليف كتاب النحو لم تستند على الاتجاهات الحديثة في إعداد كتب النحو المدرسية، والتي من أهم معاييرها: التأكيد على مبدأ التعلم الذاتي مما يتيح له فرصة ربط المفاهيم النحوية السابقة بالمفاهيم النحوية الجديدة بصورة ذات معنى وأدعى للثبات. والتأكيد على تنظيم التمارين والأنشطة تنظيماً مفتوحاً يهيئ للطلاب والمعلم والمشرف فرص التعديل حذفاً وإضافة مع الاسترشاد بخطة التغذية الراجعة المرفقة بمشروع الكتاب.

جدول (٧) درجة تحقق وترتيب معايير محور التقويم

الترتيب	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المعيار
٧	متوسطة	٠.٦٧	٢.١٤	يقيس التقويم مدى تحقق الأهداف الخاصة بكل وحدة.
٦	متوسطة	٠.٧٦	٢.١٦	تشمل الأسئلة مجالي التقويم التكويني، على امتداد الدروس، والختامي، نهاية الكتاب.
٩	متوسطة	٠.٧١	٢.١٢	تتسم الأسئلة بالتنوع والشمول لقياس مستويات المجال المعرفي (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم).
٣	متوسطة	٠.٧١	٢.٢٠	تتصف الأسئلة بدقة البناء ووضوح الصياغة.
١	كبيرة	٠.٦٩	٢.٤٦	تغطي الأسئلة جميع موضوعات المقرر الدراسي.
٢	متوسطة	٠.٦٨	٢.٣٤	توزع الأسئلة بشكل متوازن على جميع الموضوعات. ربما التوازن أفضل
١٢	متوسطة	٠.٧٩	٢.٠٤	توجه الأنشطة التقويمية المتعلمين إلى الاستقصاء والبحث الخارجي.
١١	متوسطة	٠.٧٩	٢.٠٥	تنمي الأسئلة قدرة المتعلمين على التقويم الذاتي.
٤	متوسطة	٠.٧٤	٢.٢٠	تتنوع أشكال التقويم بين الأسئلة والتمارين والتدريبات بأشكالها المتعددة.
١٠	متوسطة	٠.٧٢	٢.١٢	تنمي الأسئلة مهارات التفكير العلمي والابتكار لدى الطلاب.
٥	متوسطة	٠.٧١	٢.١٦	تتناسب الأسئلة مع مستويات الطلاب العقلية.
٨	متوسطة	٠.٧١	٢.١٣	يراعي التقويم الفروق الفردية بين المتعلمين.
الثاني	متوسطة	٠.٧٢	٢.١٨١	متوسط المحور وترتيبه بين المحاور

رغم أن جميع معايير جوانب كتاب النحو تحققت بدرجة متوسطة فقط لكن جانب التقويم فيها كان في مقدمة المستوى المتوسط، فنتائج الجدول (٧) توضح أن التقويم حقق المركز الثاني بمتوسط حسابي قدره ٢.١٨، حيث ضم كتاب النحو أسئلة جيدة الصياغة شملت جميع موضوعات المقرر بشكل متوازن إضافة إلى مراعاة المستوى العقلي لطلبة الصف الثالث الثانوي، ولكن يؤخذ على التقويم أنه لم يهتم - كما ينبغي - بالفروق الفردية بين الطلبة ولم يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا لديهم، ولا بتقويم الطلبة الذاتي، كما أنه لم يوجههم للأنشطة البحثية الخارجية، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة حلس

(٢٠٠٧) ودراسة أبو عنزة (٢٠٠٩). وهذه النتائج ثغرات غير مقبولة في التقويم بوصفه العنصر الذي نستوثق به من تحقق أهداف المنهج، كما أن ضعفه في المعايير السابقة يخالف التوجهات الراهنة في التعليم حيث تشجع بقوة على إعطاء مساحة متزايدة للتقويم الواقعي المعتمد على الأداء؛ فدارس النحو بحاجة ملحة لإثيئة الفرصة له حتى يظهر مدى فهمه لما درسه من مفاهيم ويطبقها تطبيقاً واعياً وقراءة وكتابة وتحدثاً مع محتويات مختلفة، خاصة وهو يقرأ كتاب الله عز وجل ويتدبر معانيه.

ويمكن أن تعزى النتيجة السابقة إلى ميل مخططي كتاب النحو إلى التقويم التقليدي الذي يركز على المعرفة والتذكر والحفظ، ولا يلتفت إلى مبادئ القياس والتقويم الحديثة التي تنص على وجوب مراعاة شخصية المتعلم بجوانبها المختلفة.

جدول (٨) درجة تحقق وترتيب معايير محور التصميم الفني والاخراج

الترتيب	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المعيار
٢	متوسطة	٠.٦٨	٢.٢٩	يتسم كتاب النحو بمتانة التجليد والتثبيت الجيد لأوراقه.
١٢	متوسطة	٠.٦٨	٢.١٩	تصنف أوراق الكتاب ضمن النوعية الجيدة من حيث (اللون - الملمس - المساحة).
١٣	متوسطة	٠.٧٣	٢.١٩	يترجم تصميم غلاف كتاب النحو طبيعة محتواه.
٦	متوسطة	٠.٦٩	٢.٢٥	يتناسب حجم ووزن الكتاب مع سن المتعلمين.
٣	متوسطة	٠.٧٠	٢.٢٧	يتفق حجم الخط مع مرحلة الطلاب العمرية.
٥	متوسطة	٠.٧٠	٢.٢٦	يشتمل الكتاب على فهرس مرقم لتعريف المتعلمين بمحتوياته.
١	متوسطة	٠.٧٢	٢.٣٧	تتطابق أرقام الصفحات في الفهرس مع أرقام الصفحات داخل الكتاب.
١٠	متوسطة	٠.٧٢	٢.٢١	يتوفر في الكتاب فنون الإخراج المناسبة لخصائص المتعلمين (إبراز العناوين بألوان مميزة - تنسيق الهوامش والفراغات - الخطوط العريضة).
١٤	متوسطة	٠.٦٨	٢.١٩	يحتوي الكتاب مقدمة توضيحية لأهداف تدريس النحو وعدد الحصص المقررة لتدريسه وإرشادات عامة للمعلم والمتعلمين.
٨	متوسطة	٠.٧٧	٢.٢٣	ينتهي الكتاب بقائمة للمصادر والمراجع مرتبة بشكل أبجدي.
٩	متوسطة	٠.٧٢	٢.٢٣	تتناسب المسافات الفاصلة بين الأسطر وبين الفقرات.
٧	متوسطة	٠.٧٥	٢.٢٤	يتصف الكتاب بسلامته من أخطاء الكتابة المطبعية.
١٥	متوسطة	٠.٨٠	٢.٠٧	يحقق الكتاب جانبي الجذب والتشويق في عرضه للجدول والرسوم والأشكال المتعددة.
١٦	متوسطة	٠.٧٩	١.٩٥	تتضمن موضوعات الكتاب خرائط مفاهيم متنوعة تساعد الطلاب على إدراك المفاهيم النحوية.
٤	متوسطة	٠.٧٤٠	٢.٢٧	يظهر الكتاب في صفحته الأولى عنوانه وأسماء مؤلفيه ومكان وسنة نشره.
١١	متوسطة	٠.٧٦	٢.٢٠	يحقق الكتاب سهولة الاستخدام للمتعلمين.
الأول	متوسطة	٠.٧٣	٢.٢١	متوسط المحور وترتيبه بين المحاور

أسفرت نتائج الجدول (٨) عن تميز كتاب النحو الراهن في محور التصميم الفني والإخراج، حيث حصل على المرتبة الأولى بمتوسط قدره ٢.٢١، وهي نتيجة تتسق مع الراشد (١٤٣٤) وتختلف مع دراسة حلس (٢٠٠٧) التي ذكرت أن هذا المحور لم يصل إلى مستوى القبول التربوي.

ومن أبرز معايير التفوق في هذا المحور: دقة التطابق بين أرقام الصفحات في الفهرس مع أرقام صفحات المتن، وجودة الورق وملمسه ولونه، ومناسبة حجم الخط لطلبة الصف الثالث الثانوي، ورغم أن الكتاب عرض القاعدات النحوية عبر مربعات ومستطيلات وتضمن جداول خاصة بالإعراب إلا أنه افتقد: خرائط المفاهيم والأشكال التوضيحية التي تنظم المادة العلمية وترفع من موثوقية الكتاب لدى الطلبة وتوحي لهم بأن كمية القراءة قليلة مما يرفع إنجازهم.

وترجع الباحثان تفوق معظم معايير هذا المحور لسهولة استخدامها ولأن الأدبيات التربوية اتفقت عليها صراحة وتناولتها بوضوح ودقة، ما دفع مصممي كتاب النحو الراهن إلى الاهتمام والالتزام بها.

وللتحقق من الفرض الصفري الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدى تحقق معايير الجودة في كتاب النحو تعزى لمتغير الجنس. طبقت الباحثتان اختبار (ت) لمتوسطين مستقلين لرصد الفروق بين آراء ذكور العينة وإناثها، والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) نتائج اختبار (ت) لدرجة فروق آراء أفراد العينة حول تحقق معايير جودة كتاب النحو

حسب متغير الجنس						
الجال	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
درجة تحقق معايير جودة كتاب النحو	الذكور ١٢٢	١٧٠.٥٩	٢٥.٧٢	٢.٥٢	٢٢٢	٠.٠١٤
	الإناث ١٠٢	١٦٠.٨٤	٣١.٩٦			

يظهر الجدول (٩) أن قيمة (ت) المحسوبة ٢.٥٢ وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي ١.٩٦ عند درجة حرية ٢٢٢ ومستوى دلالة ٠.٠٥، مما يعني رفض الفرض الصفري لوجود فرق ذي دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة حول درجة تحقق معايير جودة كتاب النحو في المحاور الخمسة مجتمعة، وجاء الفرق لصالح الذكور بخلاف نتيجة دراسة أبو عنزة (٢٠٠٩)، ويمكن تفسير ذلك بربطه بطريقة ومستوى تعامل الذكور مع الكتاب؛ فهو تعامل يتسم بالعمومية بعكس طبيعة الإناث التي تتسم بالدقة ومراعاة التفاصيل وتهتم أكثر من الذكور بمراعاة مبدأ التشويق والتنوع، والأشكال التوضيحية، والرسوم، والإخراج الفني والطباعة، فبالنظر إلى المعيار ١٧ في جدول ٤ يراعي المحتوى مبدأ التشويق لزيادة الدافعية نجد أن متوسطه الحسابي بلغ ١.٩٦، وكذلك المعيار ٩ في جدول ٥ تتصف التمارين بالتنوع في أشكالها حيث بلغ المتوسط الحسابي له ١.٨٨، بالإضافة إلى المعيار ١٤ في جدول ٧ تتضمن موضوعات الكتاب خرائط مفاهيم متنوعة فقد بلغ متوسطه الحسابي ١.٩٥ وجميع المتوسطات الثلاثة قريبة جداً من درجة ضعيف التحقق.

وبالنسبة للفرض الصفري الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء أفراد العينة لدى تحقق معايير الجودة في كتاب النحو تعزى لمتغير الوظيفة. طبق اختبار Kruskal-Wallis (كروسكال - واليس) كما هو مدرج في الجدول ١٠.

جدول (١٠) نتائج اختبار (كروسكال - واليس) لدرجة فروق آراء أفراد العينة حول تحقق معايير جودة كتاب النحو حسب متغير الوظيفة

الوظيفة	العينة	متوسط الرتبة
مشرف	٢٠	٥٨.٢٠
معلم	١١١	٩٤.٩١
طالب	٩٣	١٤٥.١٨
المجموع	٢٢٤	
درجة التحقق		
Chi-square	٤٥.٨٧٦	
درجة الحرية	٢	
مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	

وباستقراء مخرجات الاختبار نجد فارقاً دال إحصائياً في درجة تحقق معايير جودة كتاب النحو مجتمعة بين المجموعات الثلاثة، لصالح الطلبة، تليهم مجموعة المعلمين، ثم المشرفون، وهذه النتيجة تعني رفض الفرض الصفري حيث تشير إلى أن الطالب يرى أن المعايير متحققة بدرجة كبيرة وهذا غير مستغرب؛ فهو رغم تعامله اليومي مع الكتاب إلا أنه لا يعرف تماماً معايير الجودة الواجب توافرها في الكتاب المدرسي لبعدها عن طبيعة دوره وممارساته في العملية التعليمية، أما المعلمون فإنهم يرون أن المعايير متحققة بدرجة متوسطة ولعل هذا الرأي راجع إلى انشغال المعلمين - وبالذات المستجدين - بالمحتوى العلمي وجودته، وإظهار تمكنهم من تدريسه أكثر من المعايير الأخرى. بينما يرى المشرفون ضعف معايير جودة كتاب النحو للصف الثالث الثانوي، وهذا يتفق مع نتائج دراسة الراشد (١٤٣٤)، ولعل ذلك عائد إلى تعاملهم الطويل مع الكتاب وما تكون لديهم من خبرة ودراية بجوانبه، وهي رؤية تستند على طبيعة عملهم التي تفرض اطلاعهم على المعايير العالمية لجودة الكتاب المدرسي.

جدول (١١) نتائج اختبار (كروسكال - واليس) لدرجة فروق آراء المعلمين والمشرفين حول تحقق معايير جودة كتاب النحو حسب متغير الخبرة

الخبرة	العينة	متوسط الرتبة
١ - ٥	٨٠	٧١.٠٦
٦ - ١٠	٢٨	٥٧.٠٠
١١ فأكثر	٢٣	٥٩.٣٧
المجموع	١٣١	
درجة التحقق		
Chi-square	٣.٦٩٦	
درجة الحرية	٢	
مستوى الدلالة	٠.١٥٨	

وللتحقق من الفرض الصفري الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المعلمين والمشرفين لدى تحقق معايير الجودة في كتاب النحو تعزى لمتغير خبرة تدريس المرحلة. طبق اختبار (كروسكال - واليس) كما يوضح الجدول (١١).

بالنظر إلى مخرجات الاختبار يتضح عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في درجة تحقق معايير جودة كتاب النحو بين المجموعات الثلاثة بحسب خبرتهم في التدريس، أي قبول الفرض الصفري والاتفاق مع نتائج دراسة الراشد (١٤٣٤).

ورغم ذلك أظهر الجدول (١١) وجود فرق غير دال إحصائياً لصالح متوسط رتبة قليلي الخبرة - حيث بلغ ٧١.٠٦، بينما بلغ متوسط رتبة ذوي الخبرة المتوسطة والكبيرة على التوالي ٥٧.٠٠، ٥٩.٧٣، ولعله كلما زادت الخبرة استقر الوضع الوظيفي للمعلم والمُشرف والتفت إلى مكامن الجودة في الكتاب، وهذا يوافق ما أكدته نتائج دراسة أبو عنزة (٢٠٠٩).

وللتحقق من الفرض الصفري الرابع: لا توجد علاقة ارتباطية بين تحقق معايير جودة كتاب النحو من وجهة نظر الطلبة وتحصيلهم للمفاهيم النحوية، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بينهما، حيث بلغ متوسط درجات اختبار المفاهيم ١٢.٩٠ من ٤٠ وبانحراف معياري قدره ٤.٤٨، فيما بلغ متوسط درجة تحقق معايير الجودة ١٧٦.٣٤ من ٢٣١، وبانحراف معياري قدره ٢٤.١٤ والجدول (١٢) يفصل نتيجة هذه العلاقة.

جدول (١٢) معامل الارتباط بين تحصيل المفاهيم النحوية وتحقيق معايير جودة كتاب النحو

تحقق معايير جودة كتاب النحو	تحصيل المفاهيم النحوية	معامل ارتباط بيرسون	تحصيل المفاهيم النحوية
-٠.٠٢٩-	١	معامل ارتباط بيرسون	تحصيل المفاهيم النحوية
٠.٧٨٠		مستوى الدلالة	النحوية
٩٣	٩٣	العينة	
١	-٠.٠٢٩-	معامل ارتباط بيرسون	تحقق معايير جودة كتاب النحو
	٠.٧٨٠	مستوى الدلالة	
٩٣	٩٣	العينة	

يظهر الجدول (١٢) رفض الفرض الصفري لوجود علاقة ارتباطية سالبة ومنخفضة بين المتغيرين مقدارها -٠.٠٢٩-؛ فكلما ارتفعت درجة تحقق معايير جودة كتاب النحو من وجهة نظر الطلبة انخفض تحصيلهم للمفاهيم النحوية، وهي نتيجة تحمل في طياتها الكثير من الغرابة والتناقض وتناقض ما توصلت إليه دراسات: ماكيتشون (McCutcheon, 1982)، ويان (Yan, 2007) وإريك وزملائه (Eric et. Al, 2012)، كما تشير النتيجة إلى جهل الطلبة بالكثير من المعايير الواجب توافرها في كتبهم المدرسية وعدم ادراكهم لدور جودتها في تيسر عملية تعلمهم ورفع تحصيلهم الدراسي، وأن أي خلل في جانب من الكتاب المدرسي يؤثر سلباً على الجوانب الأخرى ويكون الناتج التحصيلي منخفضاً كما ذكرت دراسة حوري (٢٠١٠).

• التوصيات:

- « تطوير جميع محاور كتاب النحو - قيد الدراسة - بوصفه مدخلاً رئيساً لتطوير العملية التعليمية، ومراجعته وتقويمه دورياً شكلاً ومضموناً.
- « الالتزام بالمعايير العالمية لجودة الكتب المدرسية عامة والكتب اللغوية خاصة عند تطوير كتب النحو.
- « إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول العلاقة بين جودة الكتب المدرسية وارتفاع تحصيل المفاهيم اللغوية تحديداً.

• المراجع :

- البحراوي، فتحي مبروك. (١٩٩٨). تشخيص ضعف التلاميذ في اكتساب المفاهيم النحوية وعلاجه، دراسة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة المنوفية.
- جابر، وليد أحمد. (٢٠٠٢). تدريس اللغة العربية، مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، (ط٤) عمان: دار الفكر.
- أبو جلالة، صبحي. (٢٠٠٨). معايير تخطيط وبناء المناهج الدراسية وتطويرها. مجلة التربية - قطر، س٣٧، ع١٦٥، ١٠٢ - ١٦٩.
- الجوجو، ألفت محمد. (٢٠١١/١٤٣٢). فعالية تدريس النحو في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسي ضعيفات التحصيل، مجلة جامعة الأزهر: غزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد ١٤، العدد (ب): ص١٣٧١ - ١٤٢٢.
- الحجيلي، عواطف علي. (٢٠٠٧). فاعلية وحدة دراسية مقترحة لعلاج بعض الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات الطالبات بقسم اللغة العربية بكلية التربية بالمدينة المنورة رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز.
- الحسين، أحمد محمد (٢٠١٧). صناعة الكتاب المدرسي، الرياض.
- جلس، داود (٢٠٠٧). معايير جودة كتاب لغتنا العربية للصفوف الأولية من المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي ومعلمات الصف في محافظة غزة.
- جوري، عائشة. (٢٠١٠/١٤٣١) تحليل محتوى كتاب القواعد النحوية في المراحل الدراسية في الجمهورية العربية السورية، مجلة جامعة دمشق: المجلد ٢٦، ص١٢٥ - ص١٧١.
- الخطيب، محمد؛ وعبد الحق، زهرية. (٢٠١١). "مستويات احتفاظ طلبة الصف السابع بالأنماط اللغوية والمفاهيم النحوية والصرفية بعد التطوير التربوي المبني على اقتصاد المعرفة في الأردن"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، مج(٢٥)، ع(٣)، ٤٧٤ - ٥٠٨.
- الدبور، ختام. (٢٠١٢). "أثر توظيف نموذج جانبيه في اكتساب مفاهيم النحو لدى طالبات الصف السادس الأساسي في محافظة شمال غزة"، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.
- الدخيل، فهد. (٢٠١٠). معايير تنظيم المنهج ومدى توافرها في منهج التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، الجزء الأول، العدد (١٦١) ١١٢ - ١٤٤.
- الراشد، نورة. (١٤٣٤). تقويم كتاب التربية الأسرية المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط في ضوء معايير الكتاب المدرسي الجيد من وجهة نظر المعلمات والمدرسات التربويات بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- رسلان، مصطفى. (٢٠٠٥). تعليم اللغة العربية، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الزهراني محمد (١٤٣٣). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- سبيتان، فتحي ذياب (٢٠١٠). أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، الرياض: الجنادرية للنشر والتوزيع.
- السعدوي، عبد الله. (٢٠١٠). دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- سليمان، جمال سليمان؛ خلف الله، محمود. (٢٠١٢). برنامج قائم على نموذج أبعاد التعلم لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلميذ المرحلة الإعدادية. دراسات فى المناهج وطرق التدريس - مصر، ع ١٨٣، (٢٠١٢)، ٩٣ - ١٣٦.
- بن سلمة، منصور؛ والحارثي، إبراهيم. (٢٠٠٥/١٤٢٦). المرشد في تأليف الكتاب المدرسي ومواصفاته، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الشريف، أحمد (٢٠٠٢). فاعلية محتوى كتاب قواعد اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- الشنطي، محمد صالح وآخرون (١٩٩٤). الندوة العامة لمعالجة ظاهرة الضعف اللغوي حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
- الضبع، ثناء (٢٠٠١). تعلم المفاهيم اللغوية والدينية عند الأطفال، القاهرة: دار الفكر العربي.
- طيوب، محمود ودرويش، رمضان وحسين، محمود حسن (٢٠١١). تقويم مستوى جودة الكتب المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) فوق المعايير العالمية "دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية"، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد (٣٣)، العدد (٥)، ٩٩ - ١٢٢.
- عثمان، أسامة؛ وعبد الحي، محمود (٢٠١٢) مدى تمكن طلاب قسم اللغة العربية في كلية التربية من المفاهيم النحوية والصرفية، مجلة الثقافة والتنمية.
- الكسباني، محمد. (٢٠١٠). المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- الكلبياني، زينة (٢٠١٠). فاعلية تنمية المفاهيم النحوية والصرفية والأداء اللغوي والاتجاه لدى طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.
- ناصر، فاطمة محمد؛ وعلي، إبراهيم سعيد؛ وباغفار، عبد الله أحمد؛ والشاذلي، طارق وقائد، جمال؛ الهيثاري، محمد؛ وعبد الكريم، بدر (٢٠١٠). معايير تقويم الكتاب المدرسي في التعليم العام في الجمهورية اليمنية. تم التصفح على الشبكة العنكبوتية بتاريخ ١٩/١١/١٤٣٦هـ على الرابط: http://www.erdc.org/pic/studies/78_7803.pdf
- النجيزي، إيمان محمد (٢٠١١). نحو النص: مدخل جديد في تدريس النحو العربي، مجلة كلية التربية، بورسعيد، (٩٤)، ٥٣٠ - ٥٥٠.

- الهاشمي ، عبدالرحمن وعطية، محسن. (٢٠١١). تحليل مضمون المناهج المدرسية، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- Golding, Clinton (2014) The Educational Design of Textbooks: A Text for Being Interdisciplinary. Higher Education Research and Development, v33 n5 p921-934.
- Landrum , R. Eric, Gurung, Regan A. R., Spann, Nathan (2012) Assessments of Textbook Usage and the Relationship to Student Course Performance. Images. College Teaching. Winter 2012, Vol. 60 Issue 1, p17-24. 8p. 4 Charts.
- Mahmood, Khalid; and Iqbal, Muhammad Zafar; and Saeed, Muhammad (2009). Textbook Evaluation through Quality Indicators: The Case of Pakistan. Bulletin of Education and Research. December, Vol. 31, No. 2 pp 1-27.
- McCutcheon, G., (1982). Textbook Use in a Central Ohio Elementary School. Paper presented at the American Educational Research Association.
- Qing-xue, LIU, SHI Jin-fang (2007). An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods- Effectiveness and Weakness. US-China Education Review, Jan. 2007, Volume 4, No1, pp68 – 71.
- Stein, M.; ET. al. (2001) Textbook Evaluation and adoption. Reading & Writing Quarterly, 17 (1), pp5-24.
- Lehmann, Christian (n.d). On the upgrading of grammatical concepts. Retrieved, 14/9/2014, from: <http://www.christianlehmann.eu/publ/upgrading.pdf>.
- Yan, Ping Xin, (2007) Word Problem Solving Tasks in Textbooks and Their Relation to Student Performance, and Journal of Educational Research. Jul/Aug 2007, Vol. 100 Issue 6, p347-360. 14p. 6 Charts, 1 Graph.



البحث الثاني :

” الآداب التربوية المستنبطة من كتاب المدخل لابن الحاج العبدى ”

إعداد :

د / فوزية عثمان عساف الغامدى

عضو هيئة التدريس بجامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية

الآداب التربوية المستنبطة من كتاب المدخل لابن الحاج العبدري

د / فوزية عثمان عساف الغامدي

• المستخلص:

تهدف الدراسة الحالية إلى استنباط الآداب التربوية والآداب الإيمانية والتطبيقات التربوية من كتاب المدخل لابن الحاج العبدري، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة ثلاثة مناهج علمية (التاريخي، الوصفي، الاستنباطي) توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها وجود (٥٠) أدباً تربوياً وإيمانياً في كتاب المدخل لابن الحاج العبدري وهي (١٧) أدباً إيمانياً و(١٢) أدباً علمياً تربوياً و(٨) أدباً مهنيًا و(١٣) أدباً اجتماعيًا، يعد هذا الكتاب دورة تدريبية لكيفية توظيف العلوم الشرعية في الحياة، وكيفية كتابة وتوثيق العلم على أساس علمي مبني على الاستدلال والحجة الوافية، ومن خلال ما توصلت إليها الدراسة من نتائج أوصت الباحثة بضرورة تدريس الآداب التربوية التي ذكرها ابن الحاج في كتابه على شكل مادة علمية، وضرورة الاستفادة من كتاب المدخل خاصة للمتخصصين في الفقه الإسلامي.

الكلمات المفتاحية: ابن الحاج العبدري، التربية الإسلامية، الآداب التربوية، كتاب المدخل.

Educational Ethics Derived from the Book of "Al Madkhal" by Ibn Al Hajj Al Abdy

Dr. Fawzia Osman Assaf Al-Ghamdi

Abstract:

The current study aims to deduct the educational ethics, faith principals, and the educational applications from the book of "Al Madkhal" by Ibn Al Hajj Al Abdy. In order to achieve the objectives of the study, the researcher used three scientific approaches (historical, descriptive, and deductive). The study reached several results, the most important of which are the existence of (50) educational and faith ethics in the book of the entrance "Al Madkhal" by Ibn Al Hajj Al Abdy. There are "17" faith ethics, 12 educational and scientific, 8 professional and 13 social ones. The book is considered as a training course on how to use the legitimate sciences in life, and how to write and document science on the basis of scientific evidence based on reasoning and the adequate argument. Based on findings of the study, the researcher recommended the need to teach educational literatures and ethics mentioned by Ibn al-Hajj in his book in the form of scientific material, and the need to benefit from "Al Madkhal" book for specialists in Islamic jurisprudence.

Keywords: Ibn al-Hajj al-'Abdari, Islamic Education, Educational Arts, Book of Al Madkhal.

• المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، وبعد: فإن العالم اليوم يمر بالكثير من المتغيرات الدولية والمحلية على نحو لم تشهده البشرية من قبل، فالتحولات العالمية - في وقتنا الحالي - تحمل العديد من التحديات المعاصرة والمستقبلية.

ويواجه العالم الإسلامى كثيراً من المتغيرات التى تمثل تحديات لكيانه ووجوده مثل: تحديات التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وتحديات الثورة العلمية والتكنولوجية، وثورة الاتصالات والمعلومات، مثل: الحاسبات الالكترونية، والأقمار الصناعية" ويحتاج المسلم إلى سلاح فعال لمواجهة تلك التحديات ألا وهو التربية الإسلامية. (الهندي، ١٩٩٩م: ٥)

وتشير كثير من الدراسات التربوية إلى وجود مشكلات مستحدثة لم نعهدها من قبل، ومنها: محاولات تشويه الإسلام، وربطه بالتخلف، وكذلك ظواهر البطالة، وما يترتب عليها من قضايا: كالإرهاب، والإدمان، وشغل الأوقات بما لاينفع.

ويرى الهندي (١٩٩٩: ٦٤) أن القصور فى جوانب تجهيز المسلم فى عديد من المؤسسات التربوية يرجع إلى قلة تناول مشاكل الغزو الثقافى، والتعصب المذهبى، وافتقاد القدوة الحسنة، والقصور التنبيه لأخطار التحديات الوافدة وقلة الإمكانيات والقدرات، والقصور فى إعدادة ثقافيا

وعلى الرغم الأمر الذي نحن فيه من مشاكل فإن الأمة الإسلامية لديها رصيда فكريا قادرا - لو استثمر - على صرف حركة الريادة والبناء، إلا أنها تعرضت للتجاهل من أهل الإسلام وغير أهله، وربما يبلغ التجاهل إلى أنه بات القلة هدامين لكياننا، منكرين لتراثنا، وفي ذلك الحين فقدنا حاسة التذوق لتراثنا، فلا نجد فيه جمالا ولا خيرا، ولا انتفاعا.

وقد أشار الخولي (١٩٩٥: ٥) أن النظرة السلبية للتراث الإسلامى، أدت إلى قلة اتجاه الأنظار إلى دراسته للاستفادة من التجربة الإسلامية في التربية، فقد جمع المسلمون بين أمور الشريعة والحياة فكانوا " من أوائل من دونوا الرسائل في التربية، وهذا أمر طبيعى، لأنهم حراس الشريعة، والمسؤولون شرعاً وفكراً عن صياغة الحياة صياغة إسلامية.

ولا شك ان دراسة الفكر التربوى للمسلمين تأتى أهميتها من أن "أثمن ثمرات الفكر الإسلامى هى التى تنبت فى أرض الفقه، لأنها تحمل خصائص العقلية العربية، وسمات الاتجاه الإسلامى "(إسماعيل، ١٩٨٢: ١٤١)

وفي المنهج التربوى الإسلامى ما بحث عنه العلماء طويلاً، وما احتاروا حوله كثيراً، يبحثون عن المنهج الأمثل، والنموذج الأكمل، والأسلوب الأكفأ، فبهذا المنهج التربوى الإسلامى تنار تجاربنا الحالية فى إعداد المسلم، وتستبدل بها السياسات التربوية المقلدة للغرب فى أسس التفكير العلمى.

ومن خلال دراسة الآراء والأفكار التربوية عند العلماء والمربين فى أى عصر من العصور تكشف عن الفلسفة التربوية السائدة، وعن الواقع التربوى فى العصور

التي عاشوا فيها، والمشكلات والظواهر والتقاليد التعليمية السائدة، كما تبرز الطرق والساليب التي اتبعها هؤلاء العلماء في التعامل معها، وقد حفل التاريخ الإسلامي بأعداد كبيرة من العلماء والمربين الذين نشروا العلم، وتخرج عليهم العشرات من التلاميذ، فساهموا مساهمة فاعلة في الحضارة الإسلامية وأصبحت آراؤهم التربوية مناراً يوجه من جاء بعدهم والتراث التربوي والتعليمي معين خصب يمكن استثماره، والإفادة منه في مواجهة المشكلات التربوية المعاصرة، فعلماء ومعلمو أمس هم قدوة علماء ومعلمي اليوم يسرون على دربتهم، ويستفيدون من منهجهم في التعامل مع طلابهم، وفي فكرهم التربوي عامة (الرياح، ١٤٢٩: ٣).

ومن علماء التربية الأفاضل الذين تركوا للأجيال اللاحقة تراثاً حافلاً عالم من علماء المغرب العربي ابن الحاج العبدري الذي تحدث عن جوانب دقيقة جداً تحكم العلاقة بين المعلم وطلابه، وتؤثر في سلوكهم، وقيمهم، وميولهم واتجاهاتهم تجاه النظام التعليمي

وحينما نتحدث عن "ابن الحاج" - يرحمه الله - فإننا لا نريد سرد قصته، وإنما نريد أن نقف أمام مواقفه التربوية الواقعية، وكلماته المؤثرة؛ وقفة تأمل واعتبار.

نريد أن نتخذ من أخطائه "روحاً تنبض، وواقعاً حياً يعاش، ومستقبلاً مأمولاً يعيد الروح لأمتنا، وفكراً متميزاً ينير ظلمة الفلسفات التربوية المعتمدة، ويرسم لنا المستقبل المأمول". (عبدالله، ١٤١٣: ٥٥)

وقد جمع المسلمون الأوائل بين علوم الدنيا والآخرة، فالعلوم الأخرى التي تعلموها مقصودة لأجل خدمة العلوم الدينية (مرسى، ١٩٩٤: ٢٦٥) وتعدّز التربية الغربية حينما لم تتحدث عن التربية الإسلامية، والتربية عند المسلمين، لأنهم يجهلونّها. (عبدالدائم، د.ت: ١٤٣)

وبهذه الدراسات التربوية الاستنباطية للقيم الإسلامية يمكن توظيف العلوم النظرية الشرعية، والشخصيات التربوية الإسلامية في شكل تطبيقي، عن طريق محاولة ترجمة فكرهم التربوي بلغة تربوية علمية يمكن الاستفادة منها في الحياة عملياً بدلاً من الاكتفاء بالأوصاف النظرية.

• مشكلة الدراسة :

تعانى مجتمعاتنا الإسلامية المعاصرة من مشكلات متعددة، ناتجة من بعض القصور في الإعداد التربوي، وفي أساليبه.

وبالرجوع إلى التربية الإسلامية للمفكرين المسلمين في العصور الغابرة نجد الوسيلة المثلى لإصلاح تربيتنا وتعليمنا، وبهما يكون صلاح الفرد والمجتمع، ومن هنا تتبلور مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

ما أهم الآداب التربوية التي تجلت في معالم الفكر التربوي لابن الحاج -
يرحمه الله تعالى ؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي عدة تساؤلات هي:
« ما أهم خصائص العصر الذي عاش فيه ابن الحاج العبدري - يرحمه الله
تعالى ؟

« ما أهم فضائله ومناقبه ؟
« ما أهم الآداب الإيمانية التي يمكن استنباطها من معالم الفكر التربوي لابن
الحاج العبدري - يرحمه الله تعالى ؟
« ما أهم الآداب التربوية التي يمكن استنباطها من معالم الفكر التربوي لابن
الحاج العبدري - يرحمه الله تعالى ؟
« ما أهم التطبيقات التربوية التي يمكن الاستفادة منها في التربية خاصة
والحياة عامة من دراسة معالم الفكر التربوي لابن الحاج العبدري - يرحمه
الله تعالى ؟

• أهداف الدراسة :

« التعرف على أبرز القيم التربوية التي تجلت في معالم الفكر التربوي لابن
الحاج العبدري - يرحمه الله تعالى ؟
« إبراز خصائص العصر الذي عاش فيه ابن الحاج العبدري - يرحمه الله تعالى ؟
« بيان أهم فضائل ومناقب ابن الحاج العبدري - يرحمه الله تعالى ؟
« إظهار أهم الآداب الإيمانية التي يمكن استنباطها من معالم الفكر التربوي
لابن الحاج العبدري - يرحمه الله تعالى ؟
« إظهار أهم الآداب التربوية التي يمكن استنباطها من معالم الفكر التربوي
لابن الحاج العبدري - يرحمه الله تعالى ؟
« تقديم أهم التطبيقات التربوية التي يمكن الاستفادة منها في التربية خاصة
والحياة عامة من خلال دراسة معالم الفكر التربوي لابن الحاج - يرحمه الله
تعالى ؟

• أهمية الدراسة :

تتجلى أهمية هذه الدراسة في المجالين النظري والتطبيقي من وجهة نظر
الباحثة في ضوء المبررات التالية:
« عني الباحثون بالمؤلفات الفقهية والأدبية والتاريخية والفلسفية دون الاهتمام
بدراسة الفكر التربوي عند المسلمين إلا نادرا، ومع ندرة الدراسات التي
تعرضت للتربية الإسلامية من خلال الاطلاع على كتب التراجم والسير
تتضح أهمية وجود دراسات منهجية علمية تهتم بدراسة الفكر التربوي
والأساليب والقيم والاتجاهات التربوية في تلك العصور، ومدى الاستفادة
من ذلك من الناحيتين العلمية والتربوية.
« تأمل الباحثة ان ترشد هذه الدراسة الباحثين إلى دراسة الآداب التربوية عند
علماء آخرين لتدعيم آداب التربية الإسلامية.

- « يمكن أن تفيد الدراسة الحالية المعلمين، وأن تمدهم بأهم الآداب الإسلامية من أجل تنميتها لدى الطلاب من خلال الأنشطة المنهجية، واللامنهجية.
- « تمد الدراسة أولياء الأمور بتطبيقات تربوية الآداب الإسلامية لكي يساهموا في تنميتها لدى أبنائهم وبناتهم، وحمايتهم من العوامل التي تسهم في تفويت تلك الآداب.
- « تقدم الدراسة الحالية لوسائل التعليم تطبيقات للآداب الإسلامية من أجل تنميتها لدى الشباب من الجنسين، ليتم تثبيت الآداب المرغوب فيها، والتنفير من الآداب غير المرغوب فيها.

• الإجراءات المنهجية للدراسة :

- على ضوء مشكلة الدراسة، وأهدافها التي تسعى إلى تحقيقها فقد حددت الإجراءات المنهجية لها على النحو التالي:
- منهج الدراسة:

- سوف تستخدم الدراسة الحالية ثلاثة مناهج بحثية وهي:
- « المنهج التاريخي والذي عرفه بدر (١٩٨٦: ٣٠) بأنه "يقوم أساساً على دراسة أحداث وأحوال الماضي إما بالسرد فقط، أو بالسرد والتعليل والتفسير، بل يمكن من خلال المنهج التاريخي استشراف المستقبل سواء القريب أو البعيد"
- « والمنهج الاستنباطي ويقصد به: "المنهج الذي يقوم على دراسة النصوص بهدف استخراج مبادئ تربوية مدعمة بالأدلة الواضحة" (بدر، ١٩٨٦: ٣٠)
- « والمنهج الوصفي ويقصد به "المنهج الذي يقوم بوصف ودراسة لظاهرة من الظواهر الإنسانية كما هو في الواقع، بحيث يقوم وصف ودراسة الظواهر والمتغيرات كما هي في الواقع الملموس، وأكثر استخدام هذا المنهج في العلوم الإنسانية والتربوية، ولا مانع من استخدام هذا المنهج في بقية البحوث كالأدبية والدينية" (بدر، ١٩٨٦: ٣٠)

وسوف تقوم الباحثة بتحليل بعض القيم والمواقف التربوية، بغرض تطوير الواقع التربوي، وقد دعمت الباحثة ذلك باستخدام طريقة تحليل المحتوى (Content Analyses) ويقصد بتحليل المحتوى "أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى التعرف على الوصف الموضوعي، والمنظم، والكمي للمضمون الظاهر للمادة، ووفق خطوات إجرائية محددة يتبعها الباحث، ويتصدى تحليل المحتوى عادة لمضمون المادة اللفظي، وطريقة عرضه نولاً يعني كثيراً بدراسة الأمور التي تقف وراء النص مثل نوايا الكاتب ومقاصده الحقيقية، وما شابهه لأن ذلك يجعل من عملية التحليل أمراً معقداً وصعباً كما أنه يقلل من مصداقية عملية التحليل نومستوى ثباتها، ونظراً لكونه يفتح المجال للاجتهادات الشخصية الفردية، والتأويلات الخاصة (عبيدات وآخرون، ١٩٩٩م: ٢٤٨)

وقد استخدمت الباحثة هذه الطريقة عند تحليل القيم التربوية المتضمنة في الفكر التربوي لابن الحاج - يرحمه الله تعالى - وذلك لاستنتاج طرق تربوية جديدة لتوظيف هذه الآداب، مما "يسهم في فهم هذا الواقع وتطويره.

• **منهج البحث الخاص بالباحثة :**

« مصدر المعلومات لهذا البحث هو كتاب المدخل لابن الحاج (ت ٥٧٣٨هـ)، والمنهج المناسب هو المنهج التاريخي كما سبق ذكره أعلاه، وذلك لاستقراء الفكر التربوي عنده خاصة فيما يتعلق بالآداب الإيمانية، والاجتماعية، والعلمية والمهنية، لأخذ العبرة والعظة.

« بعد قراءة الكتاب عدة مرات، قامت الباحثة بتصنيف تلك الآداب بناء على موضوعات تلك النصوص، وضم بعضها إلى بعض مما يجعل الفكرة أكثر اكتمالاً، ثم قامت بمناقشة الأفكار ودعمها بشواهد تربوية من القرآن الكريم أو السنة النبوية، أو من آراء علماء التربية القدماء والمحدثين - إن وجد - وبيان الحاجة إليها في المجتمع العام، والمجتمع التعليمي المعاصر.

• **أداة الدراسة :**

قامت الباحثة بحصر أهم الآداب الإيمانية التربوية، والعلمية التربوية والمهنية التربوية، في كتاب المدخل لابن الحاج العبدري - يرحمه الله - .

• **خطوات الدراسة التحليلية:**

لاستخلاص الآداب الإيمانية والتربوية من كتاب المدخل لابن الحاج - يرحمه الله تعالى - اعتمدت الباحثة على أسلوب تحليل المحتوى، ويستلزم الأمر بداية تحديد فئات التحليل ووحداته التي استخدمت فعلاً ونوع العينة، وفيما يلي توضيح لذلك:

« فئات التحليل: يقصد بها النصوص التي ورد بها أدب تربوي في كتاب المدخل.

« وحدة التحليل: ويقصد بها النصوص الذي ورد به أدب تربوي في كتاب المدخل.

• **بالنسبة لفئات التحليل:**

تم تحليل محتوى كتاب المدخل حسب حدود الدراسة (الجزأين الثالث والرابع) لاستخلاص النصوص التي ورد بها الآداب التربوية في كتاب المدخل وبعد إتمام عملية التحليل عادت الباحثة بعد خمسة عشر يوماً بإجراء التحليل مرة أخرى للوقوف على مدى ثبات النتائج، وقد تبين للباحثة أن النتائج التي توصلت إليها متطابقة.

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة التحليلية: توصلت الدراسة إلى وجود (٥٠) أدباً تربوياً وإيمانياً كالتالي:

(١٧) أدباً إيمانياً + (١٢) أدباً علمياً تربوياً + (٨) أدباً مهنيّاً + (١٣) أدباً اجتماعياً، وذلك وفقاً للجدول (١):

جدول (١): نتائج الدراسة التحليلية للأدب التربوي

م	الأدب الإيماني	الأدب العلمية التربوية	الأدب المهنية	الأدب الاجتماعية
١	التحلي بالخلق الحميدة	طلب العلم	سياسة الناس واللفظ بهم	آداب رؤية ﷺ في المنام
٢	الإخلاص والحر من الرياء	الجمع بين القول والعمل	الأخذ بمبدأ التدرج	البعد عن تقليد الأعاجم فيما يخالف التربية الإسلامية.
٣	القناعة والتفكير من الطمع	تكامل عمل القلب والجوارح	مراعاة الفروق الفردية	الاستشارة والاستشارة في كل الأمور
٤	إصلاح الظاهر والباطن	الإيمان بأن الدنيا طريق ل	استغلال الوقت فيما ينفع	الخلو بالنفس لأجل التدبير
٥	التواضع ولين الجانب	أعمال العقل والقلب والحواس	جواز تأخير الجواب للضرورة	مراعاة الآداب الاجتماعية
٦	الزهد	العمل بالعلم	عدم التعصب لمذهب أو شيخ	الحر من الشهرة وحب الظهور
٧	حفظ اللسان والبعد عن الغيبة	التزام الصمت والوقار في مجلس العلم	آداب كتابة المخاطبات الرسمية	آداب المزح
٨	الإيثار	تقدير العالم واحترام المعلم	الثواب والعقاب	آداب السفر والصحة
٩	الدعاء	تقدير المتعلم		الحر من التزاحم
١٠	الاستعانة بالله	الجمع بين العلوم الدنيوية والأخوية		استحياب الهدية
١١	الخوف والرجاء	الاستمرارية في العمل والعلم		الحر من البدع
١٢	التفرغ للأخرة	تعلم العلوم المهنية		التغافل عن الأخطاء
١٣	حفظ اليمين			العمل على إرضاء الله تعالى لأن رضا الناس غاية لا تدرك
١٤	العفاف والبعد عن الاختلاط بين الجنسين			
١٥	التزين وفق ضوابط التربية الإسلامية.			
١٦	التأكيد على أكل الحلال			
١٧	الحر من سماع الغناء			
المجموع	١٧	١٢	٨	١٣

المجموع الكلي = ٥٠ أدباً تربوياً

• حدود الدراسة الموضوعية :

سوف تقتصر الدراسة على دراسة الآداب التربوية المتضمنة في كتاب المدخل لابن الحاج العبدري - يرحمه الله - الجزأين الثالث والرابع والبالغ عدد الآداب المحددة ٥٠ أدباً إيمانياً وتربوياً.

• مصطلحات الدراسة :

• الآداب التربوية الإسلامية:

تُعرف بأنها " مجموعة من الأقوال والأفعال التي يحب أن تقوم على أصول وقواعد وفصائل مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالعقيدة والشرعية الإسلامية من خلال القرآن الكريم وسنة الأكرم صلى الله عليه وسلم، والعلماء المسلمون عبر العصور، فهي ليست جزء من الدين بل هي جوهره وروحه" (الهاشمي، ٢٠٠٦: ١٢٥)

كما تُعرف بأنها " العلم المفيد، والخلق الجميل، والسلوك القويم في كل خطوة من خطوات الحياة بحيث يثبت عليها الشخص بالتعود والتدريب" (مجموعة من الباحثين، د.ت: ٧)

والتعريف الإجرائي له في هذه الدراسة: مجموعة قواعد ومعايير وعادات وتقاليد يتبناها الفرد ويرتضيها المجتمع تساهم في إكسابها للفرد جميع المؤسسات التربوية، وتتحول بعد تشعب الفرد بها إلى سلوك ظاهر ملموس عند مواجهة موقف ما، على أن تكون تلك الآداب وفق ضوابط التربية الإسلامية.

• التربية الإسلامية:

تعرف التربية الإسلامية بأنها " تربية القيم التي بها وحدها صلاح البشرية وبها وحدها يتم تحقيق التوازن الكامل في شخصية الفرد، لأنها التربية التي تجمع بين الإيمان والخلق والعلم والعمل ولا معنى للتربية إذا أنكرت هذه العناصر" (أسامة، د.ت: ٣٢٧)

ويُعرفها حورية "منهج لإعداد الإنسان لდنياه وآخرته بتوازن واستمرارية" (عبد العزيز، ٢٠٠٧: ٣٢٧) مصداقاً لقوله تعالى " وَأَبْغُ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفُسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ " (سورة القصص، الآية ٧٧)

وفي نطاق المفهوم الواسع للتربي الإسلامية يمكن تعريفها أنها " الإعداد الشامل المستمر للفرد المسلم إعداداً من جميع النواحي الصحية والعقلية والروحية والإعتقادية والأخلاقية والإبداعية، والجسمية، والنفسية والاجتماعية، في ضوء المبادئ العامة التي جاء بها الإسلام، والمستمدة من مصادر التربية الإسلامية، القادرة على حل مشكلات الإنسان المعاصر والتي تهدف إلى سعادته في الدنيا والآخرة.

• الدراسات السابقة :

حاولت الباحثة التوصل إلى دراسات سابقة ذات صلة بموضوع الدراسة فاستعانت بدليل الرسائل الجامعية التي تم مناقشتها والمسجلة بجامعة أم القرى وغيرها من الجامعات، فلم تعثر الباحثة على أي دراسة علمية بنفس العنوان والمحتوى.

واتضح للباحثة أن هناك ثلاث دراسات تُعد ذات صلة بموضوع الدراسة الحالية، وستعرضهم الباحثة حسب الدرجة العلمية لهم :

الدراسة الأولى: دراسة آراء ابن الحاج العبدري التربوية من خلال كتابه المدخل، رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة من الباحثة: جميلة بنت حمود بن راشد منقرة ؛ إلى قسم التربية وعلم النفس بكلية التربية، جامعة أم القرى، عام ١٤١٧هـ، ١٩٩٧م.

وبرزت أهمية هذه الدراسة في أنها أبرزت الأصول التاريخية للتربية الإسلامية في المدة الزمنية التي عاشها ابن الحاج العبدري (القرنين السابع والثامن) الهجري في مصر. وأنها تفيد المعلمين وواضعي المناهج وطرق التدريس من مقترحات ابن الحاج العبدري يرحمه الله. وجاءت نتائج الدراسة كالتالي:

« تجلت شخصية ابن الحاج – يرحمه الله – من خلال الدراسة بأنه علم واسع الإطلاع، بارز في مختلف العلوم العقلية والنقلية وكان يتمتع بالحرية الفكرية، ويجمع بين العلم والعمل ويحارب البدع والخرافات ويندد بمن يفعلها.

« اتسمت الحياة العلمية في عصر ابن الحاج في بلاد مصر بالازدهار، نتيجة النهضة العلمية الرائعة، والنشاط الثقافي الواسع، فقد كانت الظروف السياسية التي مر بها العالم الإسلامي في عصره دافعاً إلى هجرة العلماء إلى مصر بحثاً عن الأمن، وكذلك كانت الأوضاع الاقتصادية في مصر عامل جذب لما تمتعت به مصر آنذاك من مركز اقتصادي ساعد على الإنفاق على التعليم والعلماء وطلبة العلم بسخاء.

« نادى ابن الحاج بالعديد من المبادئ التربوية التي من الممكن الاستفادة منها في تربية الأبناء في العصر الحاضر.

« نادى ابن الحاج بالعديد من المبادئ التربوية المرتبطة بالأساليب والطرق والوسائل التعليمية المفيدة في عصرنا الحاضر

« نادى ابن الحاج بالعديد من الآراء التربوية المفيدة في مجال إعداد المعلم في عصرنا الحاضر.

الدراسة الثانية آداب المعلم عند ابن الحاج العبدري في كتاب المدخل، مقدمة من الباحث عبد اللطيف عبد العزيز الرباح وتكتسب هذه الدراسة أهميتها في أنها رسمت الاستراتيجيات لحل أزمة العلاقة بين أهم عنصرين في العملية التعليمية، المعلم والمتعلم؛ فهذه المنظومة بحاجة إلى تعزيز علمي، وتأسيس شرعي يحفظها من الضعف ومن عدم الاهتمام. وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة ما يلي:

« اهتم ابن الحاج بالعلم والحرص على نشره من خلال حسن معاملة المتعلمين.

« التحذير من الآفات التي تؤثر على الروح العلمية للمعلم، وتفسد طلابه أيضاً كالتعصب للمذهب أو لغيره، أو التكسب به، وغيرها مما يقلل من قدره وشأنه.

« تركيزه على الجوانب الأخلاقية للمعلم، وأن يكون قدوة حسنة لطلابه.

« اهتمامه بالجوانب الفنية من عملية التعليم، كطرق التدريس وتهيئة الطلاب للدرس وإدارة الصف.

« اهتمامه بتفاعل الطلاب مع المعلم من خلال تأكيده على حسن الإنصات للسؤال، وإعطاء الطالب حتى يكمل سؤاله.

« الاهتمام بالجانب السلوكي والأخلاقي للطلاب حتى تسود بينهم المحبة والألفة.

الدراسة الثالثة: " ابن الحاج العبدري " قدمها الباحث عبد الغني عبود عام ١٩٨٨م: وقد تضمنت الدراسة تعريف بابن الحاج وعصره، وركزت على الحياة الفكرية، وأورد الباحث نبذة مختصرة عن تراث ابن الحاج العبدري من خلال مؤلفيه " المدخل " و " رحلة العبدري "، وقد ذكر آراؤه التربوية بشكل مجمل دون تفصيل أو تحليل، فالدراسة استهدفت التعريف بابن الحاج أكثر من استعراضه لأفكاره التربوية وتحليلها.

• التعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال عرض الدراسات السابقة يجد القارئ أن دراسة (منقرة ١٩٩٧م) قد اهتمت بشخصية ابن الحاج، وآراؤه التربوية، والوسائل، وكيفية الاستفادة من هذه الآراء في الواقع التربوي المعاصر.

أما دراسة (الرياح، ٢٠٠٨م) فقد تحدثت عن الجوانب التربوية الدقيقة التي تحكم العلاقة بين المعلم والطالب وتؤثر في سلوكهم وقيمهم وميولهم واتجاهاتهم تجاه النظام التعليمي في كتاب المدخل لابن الحاج العبدري - يرحمه الله.

ودراسة (عبود ١٩٨٨م) ركزت على التعريف بابن الحاج العبدري والحياة الفكرية، وآراؤه التربوية بشكل مجمل دون تفصيل أو تحليل.

وبذلك تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في دراسة جوانب التربية عند ابن الحاج من خلال كتابه المدخل، ولكنها تختلف عما سبق من دراستها لأربعة أنواع من الآداب التي ركز عليها ابن الحاج العبدري، وهي الآداب الإيمانية، الآداب العلمية التربوية، الآداب المهنية، الآداب الاجتماعية حتى تسهم الدراسة في إيصال الفكرة التربوية لابن الحاج لجميع أفراد المجتمع.

• المبحث الأول عصر ابن الحاج العبدري :

• المطلب الأول الحياة السياسية:

نجد أن المماليك ظهروا في ظل أحداث خطيرة، حيث كان عليها أن تكمل اخراج الصليبيين من بيت المقدس وغيره من البلاد، بتدمير إماراتهم الباقية في

أنطاكية وطرابلس، وعكا وغيرها من المعاقل الصغيرة القليلة الخطورة. (عاشور ١٩٩٥: ٥١)

كما أن المماليك قد انتصروا على المغول الذين احتلوا قوى كثيرة في آسيا وأوروبا، ولذلك عد الانتصار عليهم انتصاراً للحضارة العالمية، ومما يجدر ذكره أن الجذوة الصليبية ظلت مشتعلة بفشل الحروب الصليبية، حتى تمكنوا من اسقاط الأندلس مستغلين الصراع بين ملوك الطوائف. (شلي، ١٩٧٩: ٧٦)

ولقد شهد القرن الخامس عشر الميلادي تحولاً ملحوظاً في حفظ الفرنج ومشروعاتهم، الصليبية، تجلى في ميادين عديدة، منها القيام بعمليات تخريبية واسعة للموانئ المصرية والشامية لشل الحركة التجارية بها. ومنها محاولة تطويق الدولة المملوكة بالتحالفات مع الدول المحيطة بها، ومنها المؤامرات الداخلية التي قام بها تجار الفرنج الذين كانوا يترددون على أسواق مصر والشام وباعت كلها بالفشل. (دراج، ١٩٦١: ٩٠)

وكان المماليك يديرون شؤون البلاد، ولم يكن للخليفة من أهل مصر أو الشام من الخلافة إلا اسمها، ولقد قال ابن القيم عن ذلك "أنزل المتعصبون للمذاهب النصوص منزلة الخليفة في هذا الزمان، اسمه على السكة وفي الخطبة فوق المنابر مرفوع، والحكم النافذ لغيره، فحكمه غير مقبول ولا مسموع. (الجوزية، ١٩٩٠: ٧٦٢)

ولقد كان للسلطان في عصر المماليك الرأي الأخير في جميع الأمور وكان ينفذ أمره في الخليفة، فله أن يسجنه عن أراد، أو ينفذه، أو يمنع الناس عنه وانتشر المكر والكيد للسلطين، بينما كان السلاطين والأمراء ومن حولهم يعيشون حياة لهو وترف وبذخ مصحوبة بقسوة وبطش للمسلمين أحياناً، وتقريب للكافرين أحياناً أخرى (الحجاجي، ١٤٠٨: ٧٣ - ٧٤).

وكانت معظم حركاتهم تظهر عند قيام سلطان جديد، أو أثناء حكم سلطان قاصر، وهي فترات الاضطراب عادة في تاريخ دولة المماليك. (عاشور ١٩٩٥: ٣١٤ - ٣١٥)

وهذه الصورة للوضع الداخلي لبلاد مصر في عصر ابن الحاج، ولقد كان ذلك دافعاً له ولغيره من علماء المسلمين آنذاك إلى المناداة باتباع الكتاب والسنة ونبذ التقليد، فإن في ذلك خلاص للأمة من الضن والفوضى. (منقرة، ١٩٩٧: ٢٤)

أما السياسة الخارجية فقد كانت القاهرة قبله الأصدقاء والأعداء جميعاً فصارت مركز لشبكة واسعة من العلاقات الخارجية مع الدول الصديقة وغير الصديقة ولا نبأ إن قلنا أن ديوان الإنشاء في عصر المماليك كان أضخم وزارة خارجية شهدها العالم في ذلك العصر (عاشور، ١٩٩٥: ٣٥٢)

• المطلب الثاني الحياة الاجتماعية:

اتصفت الحياة الاجتماعية في مصر في عصر سلاطين المماليك بأنها كانت حياة صاخبة نشطة مليئة بالحركة والحيوية... فقد كانت المماليك يعيشون في برج عالي، يحكمون الناس، ويتمتعون بالجزء الأكبر من خيراتها دون أن يحاولوا أن يمتزجوا بأهلها، أما المصريون فقد استطاعت بعض الفئات مثل التجار أن يحتفظوا لأنفسهم بمكانة مرموقة في المجتمع، ومستوى لائق من المعيشة، في حين ظل أغلب أهل البلاد من العوام والفلاحين، ويعيشون حياة أقرب إلى البؤس والحرمان (الرافعي، وعاشور، ١٩٩٧، ٥٤٣ - ٥٤٤).

فقد كان المجتمع يتميز بالطبقية، ووجدت فجوة واسعة بين الحكام والمحكومين في مصر المملوكة (نابهي، ١٩٨١: ٤٣)

وقد نال العلماء مكانة مرموقة في الدولة المملوكية، وقد ذكر عبد اللطيف حمزة أنّ هناك أسباب ودواعي لهذا التقدير الذي حظى به العلماء من هذه الأسباب ما يلي:

- « اشتراك الفقهاء ورجال الدين في الحروب الصليبية وغيرها من الحروب.
- « اعتماد الملوك والحكام - السلاطين - على الفقهاء ورجال الدين في الترويج للحروب خارج الميدان وتحريض الناس على القتال قبل الموقعة.
- « نظر العلماء إلى أنفسهم بأنهم يمثلون سلطة الأمة بإزاء سلطة الحكومة فهم وحدهم زعماء هذه الأمة المصرية؛ يذدون عن حقوقها (حمزة، ١٩٦٨: ٣٣ - ٣٤)

كما تمتعت فئة التجار باحترام كبير، ومكانة عظيمة في مختلف المدن، لما يتمتعون به من يسر ورخاء، ولأنهم كانوا الممولين الرئيسيين في وقت الشدة (عاشور، ١٩٩٥: ٣٥ - ٣٦)

أما اليهود والنصارى، فكانوا يمثلون إحدى فئات المجتمع، وقد احتفظ اليهود بمعابدهم، وحافظوا على عوائدهم ونظمهم الموروثة، واحتفظ كذلك النصارى بكنائسهم الكثيرة وينظمهم الخاصة في الحياة (نابهي، ١٩٨١: ١٣٧). وهذا الأمر هام جداً للشباب المتطرف ليعلموا جيداً سماحة الدين الإسلامي، فإننا لم نجد أهل الذمة لم يتعرضوا للمحن والشدائد إلا في أوقات الاضطرابات التي تحدث وفيما عدا ذلك فإن المصادر تشهد أنهم تمتعوا بكل ما تمتع به المسلمون من امتيازات. (ابن الأخوة، ١٩٧٦: ١٤٥)

أمّا الفلاحون وهم من أكبر الطبقات في البلاد، فقد عاشوا مربوطين إلى الأرض التي يفلحونها، ويقضون حياتهم في خدمتها، فلم يكن لهم سوى السخرة ودفع الأموال وهم صاغرون، لذلك لم يكن عجيباً ألا يجد الفلاح في ذلك العصر ما يستر به عورته، وأنه في أفخر مأكولاته لا يأكل إلا الشعير والحب والبطيخ (الجمعية المصرية للدراسات التاريخية، ١٩٧٤: ٦٧)

وقد اهتم المماليك بإنشاء المرافق الاجتماعية مثل المدارس، والفنادق والبيمارستانات، والوكالات، والأسبلة. (ابن الاخوة، ١٩٧٦ : ١٣٥)

أما المرأة فقد تمتعت في ذلك العصر بقسط وافر من الاحترام، سواء كان ذلك داخل طبقة المماليك الحاكمة، أو عند سائر طبقات الشعب، فالمماليك نظروا لنسائهم نظرة تفيض بالإجلال والتقدير، وخصصوا لهن ألقاب التشريف (وزارة الثقافة المصرية، ١٩٧٠، ٥٦٥) وخير شاهد على ذلك تلك الألقاب التي أطلقها الناس على نسائهم مثل: ست الحسن، ست الخلق، ست الحكام، ست الناس، ستهم، ست الستات، وذلك من باب الفخر والتركية والثناء العظيم.

وقد شاركت المرأة في الناحية العلمية والدينية، واشتغلت بالنحو ونظمت الشعر. (العسقلاني، د.ت: ٣٤٨). وباشرن معظم أمور الشراء من الأسواق، بل الغالب أن المرأة تشتري لزوجها ما يحتاجه حتى لباسه. ولكي تكتمل الصورة لهذا المجتمع فلا بد من الإشارة إلى ان المجتمع المصري في تلك الحقبة التاريخية قد انتشر فيه الكثير من الأمراض الاجتماعية مثل: شرب الخمر، والزنى، والرشوة. (ابن كثير، ٥١٤٠٥، ج ١٤ : ٣٠١)

أما الغناء فقد انتشر ليس في المنازل فقط وبل في المساجد وأماكن العبادة ويعمله من ينتسبون لهذا الدين العظيم. (ابن القيم، ٥١٣٩٥ : ٢٢٤)

وانتشرت كذلك المعتقدات الباطلة مثل التطير، والاعتقاد بقدرة المشايخ والتشاؤم، والحسد، والتعاوين، وأيام السعد، والنحس، والاعتقاد في قدرة الجن والسحر والتنجيم. (السخاوي، ١٩٣٧ : ٣٢٥)

ولما شاهد أهل الوعظ والإرشاد وأصحاب الأخلاق تلك الحالة المنحطة التي صار الناس عليها، سارعوا يكتبون الكتب والرسائل لدعوة الناس إلى الخير والبعد عن طريق الشر، وقد حفظ لنا التاريخ الإسلامي أسماء من هؤلاء العلماء مثل:

« عبد الرحمن بن نصر الشيرازي (ت ٥٥٨٩) صاحب كتاب نهاية الرتبة في طلب الحسبة.

« الإمام الكبير تقي الدين " ابن تيمية (ت ٧٢٨ هـ)

« ابن الحاج العبدري (ت ٧٣٧ هـ)

« ابن القيم الجوزية (ت ٧٥١ هـ)

• **المطلب الثالث الحياة الفكرية والتربوية:**

قد سبق وذكرنا الباحثة أن موضع سابق أن الظروف السياسية التي مرَّ بها العالم الإسلامي في عصر ابن الحاج العبدري، كانت سبباً في هجرة العلماء والمفكرين إلى مصر بحثاً عن الأمن. " فقد كانت مصر محل سكن العلماء ومحط رجال الفضلاء " (السيوطي، ١٩٦٧ : ٨٦)

وإن كانت الأوضاع السياسية سبباً في تجمع الصفوة في مصر، فقد كانت الأوضاع الاقتصادية عامل جذب لما تمتعت به مصر آنذاك من مركز اقتصادي ساعد على الإنفاق على التعليم والعلماء وطلبة العلم بسخاء... كما أن توفير المناخ الفكري، وحرية العلماء في البحث والدرس شجع كثيراً من العلماء على القدوم إلى مصر، والمشاركة في النهضة العلمية. (النابهين، ١٩٨١: ١٤٦)

ويلاحظ الدارس لعصر المماليك أنه "بينما الجنود في الميدان، يشغلون بمحاربة الفرنج، ويحاولون أن يحصروهم في شريط ضيق على ساحل البحر المتوسط إذا بالعلماء والفقهاء في داخل القطر، يغزون الناس غزواً دينياً ويفتحون البلاد فتحاً مذهبياً" (حمزة، ١٩٦٨، ٨٣)

وقد أجهزت الهجمة الشرسة على تراث المسلمين في بغداد وفي كل عاصمة حضارية وإسلامية مرت بها جحافل التتار. (عبود، ١٩٨٨: ٣٣٤، ٣٣٥)

ولذلك فقد اتجهت الحركة العلمية في عصر المماليك إلى إعادة هذا التراث.

ولقد زاد الاهتمام في ذلك العصر باللغة العربية وعلومها، وبرز عدد من علماء اللغة أمثال: ابن منظور المصري، المتوفى سنة (٥١١هـ) صاحب المعجم الشهير لسان العرب (زيدان، د. ت: ١٣٥)

ولعل من أبرز العلوم في العصر المماليكي علم التاريخ، حيث ظهرت جماعة من المؤرخين اهتموا بتأليف كتب الطبقات مثل: ابن خلكان صاحب كتاب "وفيات الأعيان" (القلقشندي، د. ت: ٣٥٤)، وأيضاً ابن حجر العسقلاني ت (٥٨٥٢) صاحب كتاب "الدرر الكامنة في أعيان المائة الثمانية" (السيوطي، ١٩٨٣: ٥٥٢)

ولقد ظهرت في هذا العصر الموسوعات العلمية الكبيرة، حيث ظهرت طائفة من العلماء الذين اهتموا بجمع العلوم والفنون في مؤلفات جامعة لم تعرفها الأدب العربية من قبل، وكتبوا فيها عدة موسوعات جليلة مازالت تتبوأ مقامها الفذ في تراث الأدب العربي. (عنان، مرجع سابق: ٧٦)

وفي مجال الأدب عرف عن سلاطين المماليك تقرييهم الأدباء، هذا وأن كان يؤخذ على الأدب شعراً ونثراً ضعف اللغة الفصحى ونتيجة الاختلاط بالأعاجم فضلاً عن دخول كثير من الألفاظ العامية. وقد اشتهر من شعراء مصر في ذلك العصر البوصيري ت (٥٦٩٥) وقد اشتهرت قصيدته بالبردة المعروفة باسم: "الكواكب الدرية في مدح خير البرية" (عاشور، ١٩٩٥: ٢٩٣)

ولقد تنافس سلاطين المماليك وأمرائهم في نشر العلم، وبناء دوره، وتشجيع أصحابه، واقتناء كتبه، وفتح مدارسه ومعاهده، ولم يخل عصر أحدهم من إشادة مدرسة أو بناء جامع فيه مدرسة، أو تأسيس كتاب للأطفال. (عاشور ١٩٩٥: ٢٩٣)

وإلى جانب المدارس التي شُيّدت في هذا العصر، وأدت دورها أدت المساجد أيضاً دورها ورسالتها العلمية إلى جانب رسالتها الدينية، فقد قام جامع الأزهر برسائلته، واستعاد مجده القديم في عهد المماليك، واسترد مكانته العلمية الشهير، وقد أنشئ في مصر عدد هائل من الكتاتيب أو المكاتب في هذا العصر " وكان يقوم بالتدريس في المكاتب المؤدب يساعده عريف وكانا يقومان بتعليم الصغار القراءة والكتابة وتحفيظهم القرآن الكريم. (إبراهيم، ١٩٦٦: ١٤٦)

وقد كان للعصر النسائي دوره في الحركة العلمية في هذا العصر فشاركوا إما بالسمع أو بالتلقين: منهن على سبيل المثال: صفية بنت أحمد بن أبي بكر الصالحية (ت ٥١٨هـ)، وقد شاركت في علم الحديث بالرواية، أجاز لها السبسط والزكي المنذري، وعبد الغني بن بنين. (الذهبي، ١٤٠٨: ٣٠٧)

وهكذا كان عصر المماليك العصر الذي عاش فيه ابن الحاج العبدري، عصر همة ونشاط، مما ساعد على نبوغ العالم والمفكر ابن حاج العبدري.

ولا شك أننا اليوم بحاجة إلى العودة إلى حضارتنا الومجدنا، حتى نصل إلى " مرحلة الإنعتاق بأن يتحقق الموفق، بانه رغم التشابه الظاهري بين كثير من الأفكار التربوية الغربية، ونظرياتها والإسلام إلا أنهما ينطلقان من منطلقات متباينة، مما يكون له الأثر في التفسير والتحليل ورسم الأهداف واختيار الوسائل " (المرزوقي، ٢٠٠٧: ٧٩)

• المبحث الثاني لحة عن الشيخ ابن الحاج يرحمه الله :

• المطلب الأول ترجمة المؤلف :

هو محمد بن محمد أبو عبد الله العبدري المالكي (العسقلاني، د.ت: ٣٥٥ - ٣٥٦) أما نسبه فهو: العبدري، الفاسي، المغربي، المالكي، القبيلي، القيرواني التلمساني المصري، والعبدري: نسبة إلى قبيلة بني عبد الدار بن قصي بن كلاب القرشي، وهذا يدل على أنه من أصل عربي قرشي، والفاسي: نسبة إلى فاس التي ربما ولد فيها، وترعرع وطلب العلم فيها في سنوات عمره الأولى، والمغربي: أي يعود نسبه إلى أصله بلاد المغرب العربي، والمالكي: نسبة إلى مذهب الإمام مالك في الفقه الإسلامي (منقرة، ١٩٩٧، ص: ٥٧). والقيروان التلمساني نسبة إلى كل من القيروان، وتلمسان، وهي بلاد مربها أثناء رحلته من بلاد المغرب إلى مصر وأثناء رحلته إلى الحج (عبود، ١٩٨٨: ٣٢٤) والمصري نسبة إلى مصر، التي انتقل إليها، واستقر فيها، ومات ودفن بها. (منقرة، ١٩٩٧: ٥٧)

بالرغم من أنه كان معروف فضله، وعلمه وأدبه، لكن تاريخ ميلاده مجهول ويمكن أن نخمنه حيث أنه توفي بالقاهرة ودفن بها سنة ٥٣٧هـ، وأنه قد بلغ الثمانين أو جاوزها أمكننا أن نعرف أن مولده كان عام ٥٦٥٧ تقريباً.

• **المطلب الثاني: تكوينه العلمي ومكانته العلمية:**

كان ابن الحاج العبدري يرحمه الله يتمتع بقدر كبير من الثقافة، وغزارة العلم، وإلمامه بشتى العلوم ويتضح ذلك من خلال ما قاله عنه المؤرخون والفقهاء حيث قال عنه ابن فرحون المالكي "من عباد الله الصالحين العلماء العالمين" (المالكي، ١٩٩٦: ٣٢٢) وقال عنه محمد الحنفي "إنه من أعيان علماء المالكية" (الحنفي، ١٩٨٠: ١٧٣).

ومما يدل على غزارة علمه وسعة ثقافته ما تركه لنا من تراث علمي غزير وما كتبه من مواضيع في مختلف التخصصات، فيتجلى لنا خلال كتبه أنه واسع الإطلاع، وبارع في معظم العلوم العقلية والنقلية وعلوم اللغة، والتفسير والحديث والعقيدة، ومختلف الفنون والمهن فنجدته تحدث عن مهنة الفلاحة وصناعة الغزل والصباغة، والخياطة، وصناعة الورق، فيظهر آداب كل مهنة، وما لا يصح فيها مستدلاً بأدلة من الكتاب والسنة، ومدعماً لأقواله بذكر أشياء من شاهدها بنفسه أو حكيت له.

• **المطلب الثالث أهم مؤلفاته:**

◀ كتاب البدع

◀ شمس الأنوار وكنوز الأسرار في علم الحروف وماهيته

◀ بلوغ القصد والمنى في خواص أسماء الله الحسنى.

◀ مدخل الشرع الشريف (المدخل)

• **المبحث الثالث التعريف بكتاب المدخل (موضوع الدراسة):**

• **المطلب الأول أسماؤه:**

ورد للكتاب عدة أسماء؛ نتج بعضها عن اختصار الاسم ومن ذلك:

◀ المدخل إلى تنمية الأعمال بتحسين النيات، والتنبيه على كثير من البدع المحدثه والعوائد المنتحلة، وقد ذكر ابن فرحون أن المؤلف سماه بهذا الاسم (المالكي، ١٩٩٦: ج ٢: ٣٢٢)

◀ المدخل إلى تنمية الأعمال بتحسين النيات، والتنبيه على بعض من البدع المحدثه والعوائد التي انتحلت وبيان شناعتها.

◀ مدخل الشرع الشريف على المذاهب الأربعة

◀ مدخل الشرع الشريف (خليفة، د.ت: ١٦٤٣)

◀ المدخل (الزركلي، د.ت: ٣٥)

ويتكون الكتاب من أربعة أجزاء، تحتوي على (١٩٣) فصلاً.

• **المطلب الثاني سبب التأليف:**

يرجع تأليف كتاب المدخل إلى رغبة ابن الحاج العبدري في تناول القضايا التعليمية والتربوية، يقول في بداية الكتاب (ص ٣ - ٤):

" كثيراً ما أسمع الشيخ العمدة العالم العامل المحقق القدوة أبا محمد عبيد الله بن أبي حمزة يقول: "وددت أنه لو كان من الفقهاء من ليس له شغل إلا أن يعلم الناس مقاصدهم في أعمالهم، ويقعد إلى التدريس في أعمال النيات ليس إلا، أو كلاماً هذا معناه، فإنه ما أتى على كثير من الناس إلا من تضيع النيات فقد رأني ذكرت بعض ما كان يجري عنده من بعض الفوائد في ذلك لبعض الإخوان، فطلب أن أجمع له شيئاً لكي يعرف تصرفه في نيته وفي عبادته وعلمه وتسببه فامتنعت من ذلك خوفاً مما ورد في الحديث عن رسول الله ﷺ في القوم الذين ي مضغون ألسنتهم يوم القيامة انهم العلماء الذين لا يعملون بما يعلمون. ومن قوله ﷺ (أول ما تسعر النار يوم القيامة برجل عالم فتندلق أقتابه خلفه فيدور فيها كما يدور الحمار برحاه فيجتمع إليه أهل النار فيقولون له يا هذا ألسنتك كنت تأمرنا بالمعروف وتنهانا عن المنكر فيقول كنت آمركم بالمعروف ولا آتية وأنهاكم عن المنكر وآتية) والأحاديث في هذا المعنى كثيرة جداً فامتنعت أن أتكلم بشيء لم يحتو عليه عمل فأقع فيما تقدم ذكره لكن عارضتني أحاديث أخر لم يمكنني الامتناع لأجلها ؛ لأن ترك العمل معصية وترك تبليغ العلم معصية أخرى سيما إذا طلب مني فارتكاب معصية واحدة أخف بالمرء من ارتكاب معصيتين.

يتضح من كلام العبدري أن الباعث للتأليف سبب تربوي تعليمي يتعلق بموضوع من أهم الموضوعات التربوية، وهو: تعلم الأهداف والتدريب عليها أو كما أسماه المقاصد من العمل أو النشاط، كما يستوعب عملية التخطيط التي هي عملية قصدية تنطلق من الحاضر بناء على رؤية للمستقبل، فتوجيهات ابن الحاج العبدري لتصحيح النية واستشعارها دائماً مما ينمي مهارات التخطيط.

• المطلب الثالث أهم ما يميز الكتاب:

تعددت مميزات الكتاب وحظي بثناء ومدح كثير من العلماء لتفرد الكتاب في تصنيفه من حيث الغرض وطريقة العرض، ومن مميزات الكتاب ما ذكره العسقلاني (د.ت، ٣٥٦) " أنه كتاب كثير الفوائد، كشف فيه عن معاني وبدع يفعلها الناس" ويضيف ابن فرحون أنه "كتاب حفيظ جمع فيه علماً غزيراً والاهتمام بالوقوف عليه متعين (المالكي، ١٩٩٦، ج٢: ٣٢٢)

وقد أورد الرباح أهم ما يميز هذا الكتاب (الرباح، ١٤٢٩: ٦ - ٧) تلخصه الباحثة فيما يلي:

« نقله الدقيق للأخطاء والمخالفات التي كانت شائعة في عصره، سواء كانت شرعية أو تربوية، أو اجتماعية، وتشخيصها، وتسليط الضوء عليها وتقديم حلول لها.

« تركيزه على الأهداف والمقاصد من الأعمال من خلال توجيهه لابتغاء وجه الله سبحانه وتعالى بكل عمل يقوم به الفرد.

« اهتمامه بأدق التفاصيل، وهذا منهج يتفق مع معايير الجودة في الفكر الإداري المعاصر، فالاهتمام بدقائق الأمور يولد حساسية مضاعفة لما هو أكبر منها.

« اهتمامه الفائق بالجوانب الخلقية والنفسية والاجتماعية للطالب، حتى لا يَمَلُّ من التعليم فينصرف عنه.

• **ثالثاً: الآداب التربوية المستنبطة من كتاب المدخل :**

• **المبحث الأول الآداب الإيمانية :**

• **التحلي بالأخلاق الحميدة:**

ويظهر ذلك من خلال نقده للقيم والأخلاق السائدة في عصره، مثل: فشو الكذب، وكثرة الرياء والتزين له، وسلوك أودية الهوى ونزول أودية الغفلة، فتراه يقول في هذا ص (٤١) " قام سوء الأدب، والمكر، والخديعة مقام العقول، وقامت المداينة مقام الإدارة، وقام الغش مقام النصح، وقام الكذب مقام الصدق، وقام الرياء مقام الإخلاص، وقام الشك مقام اليقين، وقامت التهمة مقام الثقة، وقام الأمن مقام الخوف، وقام الجزع مقام الصبر، وقام السخط مقام الرضا، وقام الجهل مقام العلم، وقامت الخيانة مقام الأمانة فصار من قلة الأكياس لا تعرف الحمقى، ومن قلة أهل الصدق لا يعرف أهل الكذب إلا عند أهل الفهم".

• **الحذر من الرياء والعجب بالنفس :**

فإن الرياء والعجب وحب الرياسة واتخاذ المنزلة عند المخلوقين، والمحمدة وطلب العزة والتعظيم من المخلوقين من دواعي الشر، فإذا خلا القلب من ذلك كله ثبت الصدق وفنونه في قلبه، وقال ابن الحاج في ذلك (ص ٤٤) " ولا شك أن الرياء والعجب داء فتاك، حتى اعجاب المرء بعبادته وعمله من الموبقات، ومن الناس من يُعجب برأيه ويزرأ على من لا يعمل مثل عمله"

• **التنفير من الطمع :**

حينما ينظر الإنسان إلى ما في أيدي الناس، وهو لا يملكه، فإن نفسه تطوق لما يملكه غيره، ولا يقتنع بما آتاه الله، ولا يشكره على عموم فضله، إضافة إلى ما قد يعتري النفس البشرية من أمراض القلوب كالحسد، والتنافس اللامحمود والغيبة، والتعدي على حقوق الآخرين. لذا فقد حذرت التربية الإسلامية من داء الطمع في كثير من الآيات، والأحاديث، ومنها قوله تعالى " وَلَا تَمُدَّنَّ عَيْنَيْكَ إِلَىٰ مَا مَتَّعْنَا بِهِ أَزْوَاجًا مِنْهُمْ زَهْرَةَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا لِنَفْتِنَهُمْ فِيهَا ۚ وَرَزَقَ رَبُّكَ خَيْرًا وَأَبْظَىٰ " (سورة طه، الآية: ١٣١) يقول ابن الحاج العبدري (ص ٦٧) "واقطع أسباب الطمع فيستريح قلبك"

• **إصلاح الظاهر والباطن :**

فيرى ابن الحاج ابن الحاج على المريد أن يعرف عيوب نفسه، ويسعى إلى إصلاحها، ومن ذلك الابتعاد عن تغيير المفاهيم، ولبس قناع الغش والمداينة

باعتباره مدارة، فقد صيّر كثير من الناس الخب آداباً ومروءات فأعقب ذلك تباغضاً في القلوب وتحاسداً وتقاطعاً وتدابر، فتحابوا بالألسن مع الرؤية، واذموا الدنيا بالألسن، ومالوا إليها بالقلوب، ودافعوها في الظاهر بالقول، وجروها بالأيدي والأرجل في الباطن.

• التواضع ولين الجانب:

لا شك أن صفة التواضع واللين من أهم الصفات التي يجب أن يتحلى به الفرد حتى تستقيم أحواله، والتواضع فضيلة عظيمة، يكفي فيها قول الله تعالى [وَاخْفِضْ جَنَاحَكَ لِلْمُؤْمِنِينَ] (سورة الحجر، الآية: ٨٨) وقول النبي ﷺ [من تواضع لله رفعه الله] (رواه مسلم) (البر والصلة والآداب/ استحباب العفو والتواضع — ٢٥٨٨) عن أبي هريرة (رضي الله عنه).

وقد قال ابن الحاج في ذلك (ص ٧٤) "إذا ثبت التواضع في القلب ثبت فيه جميع الخير، من الرأفة والرقّة والرحمة، والاستكانة والقنوع والرضا والتوكل وحسن الظن وشدة الحياء وحسن الخلق، ونفي الطمع وجهاد النفس، وبذل المعروف وسلامة الصدر والتشاغل عن النفس، والمبادرة في العمل بالخير، والبعد عن الشر.

• الزهد والإخلاص لله تعالى:

وقد دعا ابن الحاج إلى الزهد والإخلاص لله تعالى وقد قسم الدرجات التي ينالها المخلص الزاهد تلخصها الباحثة فيما يلي:

« درجة المعرفة: وهي أن يعرف ربه بخلقه وتدبيره، وأسمائه وصفاته جل وعلا.
« درجة العلم وهي التدبر لأسماء الله الحسنى وصفاته، حتى يورثه ذلك العلم والتدبر الخشية منه فيؤدي الأوامر، ويدع ما نهى الله عنه، وينشط للعمل الصالح.

« درجة التقوى: وهي مراقبة الله في السر والعلانية لقوله تعالى "إنما يخشى الله من عباده العلماء"

« درجة محبة الله: فعندما يتحلى العبد بالتقوى يكون كل عمله خالصاً لله فعند ذلك لا يألوا جهداً ولا اجتهداً ولا يمل ودأب على العمل فيما يرضيه تعالى، فعندئذ ينظر إليه جل وعلا بالرحمة، ويورث قلبه حبه.

« درجة محبة لقاء الله: فإذا صار العبد إلى درجة محبة الله على كل محبوب فيحبه الله، ويحببه إلى ملائكته، وأهل الأرض ومن فيها.

« درجة الطمأنينة: فحينما يغلب ذكر الله على قلبه، ويشغله عن كثير من العمل ما خلا الفرائض عندئذ يمن الله عليه بالطمأنينة.

• صيانة اللسان عن الشتم واللعن والسباب:

ينبغي على المسلمين أن يكونوا قدوة للناس حسنة، لئلا يقتدي بهم غيرهم في فعلهم، فتجد كثيراً من الناس في هذا الزمان يقعد الرجل وأولاده كل واحد

منهم يشتم صاحبه ويشتمون الآباء والأجداد ويلعنون أنفسهم، والوالدان ينظران إليهم.

وقد روى الترمذي حديثاً عن رسول الله ﷺ قال: "المؤمن لا يكون لعانا" (سنن الترمذي، حديث رقم ٢٠١٩)

• إيثار الغير طلباً للأجر :

الإيثار خلق إسلامي فاضل، وقيمة تربوية عالية، وقد أمر الله تعالى بها حين أوردتها في قصة الأنصار في قوله تعالى ﴿وَيُؤْثِرُونَ عَلَىٰ أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَنْ يُوقِ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ (الحشر، الآية: ٩)

وفي مثل هذا تحدث ابن الحاج (ص ١٩٧) "وهذا أعظم في الإكرام، وأبر في الاحترام فمن كانت له استطاعة على مثل هذا الإيثار فهو أولى به".

• الدعاء للنفس وللغير:

إن الدعاء نعمة كبرى، ومنحة جلى، جاد بها المولى - تبارك وتعالى - وامتن بها على عباده، حيث أمرهم بالدعاء، ووعدهم بالإجابة والإثابة وهو طاعة لله وامتثال لأمره - عز وجل - قال - تعالى - : ﴿وَقَالَ رَبُّكُمْ ادْعُونِي أَسْتَجِبْ لَكُمْ﴾ (غافر: ٦٠)، وقال تعالى أيضاً: ﴿وَادْعُوهُ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ﴾ (الأعراف: ٢٩). ويقول ابن حاج في (ص ١٣٥) "وبالجملة فالدعاء له أركان وأجنحة... فمن أركانه الاضطرار، وأجنته قوة الصدق مع المولى سبحانه وتعالى فيما يرجوه، ويؤمله منه ويخافه، وأسبابه الصلاة على النبي صلى الله عليه وسلم، وأوقاته الأسحار"

• الاستعانة بالله والتوكل عليه:

فسبيل العبد المسلم طلب حوائجه من ربه - عز وجل، ويرى ابن الحاج أن الاستعانة بالله والتوكل عليه فضل من الله يعطيه من يشاء وإذا منعه عن عبد لن يستطيع أحد أن يعطيه إياه.

• الخوف والرجاء :

الخوف والرجاء صفة إيمانية أدب تربوي يقول ابن الحاج (ص ١٧٣ - ١٧٤) في الخوف والرجاء "وإذا كان ذلك كذلك فمراعاة الباطن أوجب من مراعاة الظاهر؛ لأن الظاهر للخلق، والباطن للخالق، وما كان للخالق فهو أوجب فلو جمع بينهما فهو الكمال، والسعادة لمن اتصف بهما، وصفة إخلاص الباطن التحقق بالتوكل على المولى سبحانه وتعالى، والخوف منه، والرجاء فيه، والاتصاف بالصبر، وسلامة الصدر، وحسن ظنه بريه، وحسن ظنه بإخوانه المؤمنين، والاهتمام بأمورهم"

• البعد عن الاختلاط بين الرجال والنساء:

والمرأة لا تخرج من بيتها إلا لضرورة ولا تتكلم مع الرجال إلا لضرورة شريعة فكيف بهؤلاء يخرجون منكشفات في الغالب، وإن تسترت بعضهن فإنهن يرفعن

أصواتهن بالزغاليط، ويسمع لهن آنذاك ضجيج، وذلك كله بمراى من الشيخ وعلمه به، فما أقبح هذا، وأبعد من ينتمي إلى أهل الدين والصلاح. وفي ذلك قال تعالى ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ قُلْ لِّأَزْوَاجِكَ وَبَنَاتِكَ وَنِسَاءِ الْمُؤْمِنِينَ يُدْنِينَ عَلَيْهِنَّ مِنْ جَلَابِيبِهِنَّ ذَلِكَ أَدْنَى أَنْ يُعْرَفْنَ فَلَا يُؤْذَيْنَ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَحِيمًا﴾ (سورة الأحزاب، الآية: ٥٩) ويقبول تعالى في ذلك أيضاً ﴿فَلَا تَخْضَعْنَ بِالْقَوْلِ فَيَطْمَعَ الَّذِي فِي قَلْبِهِ مَرَضٌ وَقُلْنَ قَوْلًا مَعْرُوفًا﴾ (سورة الأحزاب، آية: ٣٢)

ويقول ابن الحاج (ص ٢٠٨) "إن من البياعين من يقف بموضع في الطريق أو السوق، فهذا يمنع من فعله ويمنع الشراء منه، لأنه غاصب للمسلمين مواضع مرورهم لقضاء حوائجهم إن كان الطريق ضيقاً، ولو لم يضيق بذلك عليهم لوسع الطريق فيكره، لأنه يؤدي إلى تضيقها بكثرة الجلوس فيها".

وهذا تنبيه لطالب العلم بعدم الجلوس في الطرقات في أماكن العلم لئلا يضيقوا على غيرهم الطريق، وفيه عدم الإنكار عليه فيأثم غيره. ولكن ابن الحاج - رحمه الله - أجاز أن يمر البائع بسلعته على البيوت، لما فيه من الإعانة على قضاء حوائج المسلمين، وصيانة حريمهم من الخروج إلى الأسواق

• التزين وفق ضوابط التربية الإسلامية :

للزينة مفسده كثيرة في الغالب، إلا من وفقه الله تعالى، لأن السقاء والكتاني يمكن للمرأة أن تأخذ ما تحتاج إليه منهما من غير اجتماع بهما بخلاف المزين، فإن ذلك لا يمكن إلا بمباشرته لها، فإن كانت في البيت لوحدها فتعظم المفساد. وقد بين ابن الحاج - رحمه الله - أن أصل هذه المفساد كلها ثلاثة أشياء وهي:

- « الأول: عدم السؤال من أهل العلم عما يلزم المرء في تصرفه
- « الثاني: استحكام العوائد الرديئة حتى صارت كأنها دين يُتدين به غالباً
- « الثالث: تحسين الظن بمن أخبر الشارع - صلى الله عليه وسلم - عنه بأنه ناقص في العقل والدين، ولأجل هذا تجد بعضهم إذا حجت امرأته أطلق لها السبيل في الاجتماع بمن شاءت لتحسين ظنه بها من أجل حجها.

• التأكيد على أكل الحلال:

قد أكد ابن الحاج (ص ١١١) على أن أكل الحلال الطيب، فلم يزل السلف رضوان الله عليهم يتحفظون على القوت الذي يدخل أجوافهم، ويتورعون في الكسب الذي يدخل عليهم، والآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة كثيرة في هذه المسألة، ولنا في الخلفاء الراشدين أسوة حسنة.

• الحذر من سماع الغناء:

يجب الابتعاد في مجالس المسلمين عامة ومجالس العلم خاصة عن سماع الغناء واللهو، فقد روى الترمذي وغيره من حديث أنس وغيره عن النبي صلى الله

عليه وسلم أنه قال: صوتان ملعونان فاجران أنهى عنهما: صوت مزمار ورنة شيطان عند نغمة ومرح، ورنة عند مصيبة لطم خدود وشق جيوب.

ووفي هذا يقول ابن الحاج (ص ١٢٤) "لهذه الآثار وغيرها قال العلماء بتحريم الغناء، وهو الغناء المعتاد عند المشتهرين به الذي يحرك النفوس، ويبعثها على الهوى والغزل والمجون الذي يحرك الساكن، ويبعث الكامن، فهذا النوع إذا كان في شعر يشبب فيه بذكر النساء، ووصف محاسنهن، وذكر الخمر، والمحرمات لا يختلف في تحريمه؛ لأنه اللهو، والغناء المذموم باتفاق فأما من سلم من ذلك فيجوز القليل منه في أوقات الفرح كالعرس والعيد، وعند النشاط على الأعمال الشاقة كما كان في حضر الخندق"

• الابتعاد عن الغيبة وإطالة الصمت إلا في الخير:

من الأخلاق الإيمانية التي حث عليها الدين الإسلامي الابتعاد عن الغيبة ولا شك أن الغيبة قد حرمها الله تعالى لقوله تعالى ﴿وَلَا يَغْتَابَ بَعْضُكُم بَعْضًا أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَنْ يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ تَوَّابٌ رَحِيمٌ﴾ (سورة الحجرات، الآية: ١٢) وفي هذا قال ابن الحاج (ص ١٨٠) "إن الغيبة تفطر الصائم، وتنقض الوضوء، وتحبط الأعمال، ويستوجب صاحبها المقت من الله تعالى، والنفام قاتل، والمغتتاب آكل ميتة، والمباهي متكبر، وهؤلاء الثلاثة أمرهم واحد بعضها مفتاح لبعضه وذلك كله مجانب لأحوال المتقين"

ويؤخذ على ابن الحاج في هذا القول انه لم يأتي دليل ليثبت صحة كلامه.

ودعا ابن الحاج (ص ١٨٠) إلى الصمت عما لا يعني الشخص، وذلك مصداقاً لقوله ﷺ "من حسن إسلام المرء تركه ما لا يعنيه" بل يعد الصمت غنيمة وإحداث نعمة يلتمس الشكر عليها إذ علمت أن وراء كل كلمة رقيباً عتيداً"

• المبحث الثاني الآداب العلمية :

• طلب العلم أفضل الأعمال:

يرى ابن الحاج أن العلم علمان: علم الأديان وعلم الأبدان، وقد تكلم عن فضل العلم وطلبه في الفصل الثاني، وبين أنه أفضل الأعمال، وتكلم في الفصل الثالث عن آداب المجاهد، لأن المجاهد يعرف بالعلم فضيلة الجهاد، وكيف يجاهد، وبم يصح الجهاد؟ وبم يفسد؟ كذلك غيره من أمور الدين فكان أفضل الأعمال، ولكن ليس الحديث على عمومته، لأن ذلك راجع إلى أحوال الناس، فرب شخص ليس فيه أهلية طلب العلم وهو قادر على الجهاد لما يتمتع به من فضل وقوة وشجاعة؛ وهذا الجهاد يتعين عليه وفرض عليه، وآخر يتمتع بذلك وفهم وتحصيل للمسائل، ولكن ضعيف في بدنه فطلب العلم لمثل هذا يتعين، ويتعين عليه الجهاد حسب حال الوقت.

وفي مثل هذا قال ابن الحاج (ص ٣) "ينبغي للمجاهد أن لا يدخل في الجهاد حتى لا يسأل أهل العلم عما يلزمه في جهاده، لقوله ﷺ " طلب العلم فريضة على

كل مسلم " قال العلماء المحققون في معناه: ما وجب عليك عمله، وجب عليك العلم به "

وكما أن الأرض لا تنبت بغير ماء، فكذلك العمل الصالح لا يصلح بغير معرفة، فكلما زاد العبد معرفة بربه زاد خشية له، وكلما زاد خشية زاد طاعة.

• الجمع بين القول والعمل:

فيقول ابن الحاج (ص ٤٥) " فائت العلماء والزم أدبهم، فإن رأيتهم يقصرون في بعض ما يقولون، فلا تزهّد فيهم، واقتد بذّي البصيرة منهم والبصر، ومن يوافق قوله فعله مصداقاً لقوله تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ﴾ (٢) كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ﴾ (سورة الصف، الآية رقم ٢، ٣)

• تكامل القلب والجوارح:

إن علاقة القلب والجوارح علاقة متبادلة الجلي كالشجرة التي تُروى من جذورها، فإذا رويت أينعت وأزهرت، وإذا جاءها الطل والندى أورقت أوراقها أيضاً وفي هذا يقول ابن الحاج (ص ٦١) "واعلم أن فرائض جوارحك إنما تقوم بفرائض قلبك" (المرجع السابق، ص: ٦١). وما يراه ابن الحاج يؤكد قوله تعالى في شأن الأضحية ﴿لَنْ يَنَالَ اللَّهُ لُحُومُهَا وَلَا دِمَاؤُهَا وَلَٰكِنْ يَنَالُهُ التَّقْوَىٰ مِنْكُمْ كَذَٰلِكَ سَخَّرَهَا لَكُمْ لِتُكَبِّرُوا اللَّهَ عَلَىٰ مَا هَدَاكُمْ وَيَشْرَ الْمُحْسِنِينَ﴾ فيصيب المؤمن الصادق بنيته الصادقة الفريضة الظاهرة والباطنة.

• أعمال العقل والقلب والحواس فيما ينفع:

إن المعرفة في رأي ابن الحاج مصدرها العقل والحواس والقلب؛ فيؤمن ابن الحاج أن العقل أفضل نعمة، وقد جعلها الله دلالة لخلقها على معرفته، وعلى خلق أنفسهم، ووصلوا بالعقل إلى الإيمان، وبالإيمان وصلوا إلى نور اليقين، ونور اليقين أوصلهم إلى خالص التفكير، وبخالص التفكير وصلوا إلى استقامة القلوب وباستقامة القلوب وصلوا إلى الصدق في الأعمال وإخلاصها لله تعالى، فأورثهم ذلك البصائر في قلوبهم، فوضحت الحكمة في صدورهم وجرت يناابيعها على ألسنتهم.

• تقدير المتعلم:

يرى ابن الحاج (ص ١٧٤) أن الإخوان أربعة "أخ كالدواء، وأخ كالغذاء، وأخ كالداء، وأخ كالدفعلي. فالأول هو الدواء مثل المشايخ الذين اهلهم الله تعالى لتربية المريدين والصالحين والعلماء فهم قدوة للمقتدين، ومجالستهم تشفي الأسقام ظاهراً وباطناً، وكان المريدون قبل هذا الزمان يدخلون إلى خلواتهم فإذا حصل لهم عجز أو كسل خرجوا إلى مجلس واحد من هذه المجالس فتنعش قواهم بسماع كلامه ورؤيتهم له"

وهذه الصفات تتلخص في أن يكون المعلم قدوة حسنة، وهمة عالية، وسيرة حسنة، فيكتسب منه الطالب الهمة والعلم ويورثه العمل بما علم.

• تقدير العالم:

يرى ابن الحاج (ص ١٣٦) أن آداب المريد مع شيخه لا تنحصر ولا ترجع إلى قانون ولا يقدر المريد أن يقوم بحقه في الغالب، إذ إن حقيقة أمر الشيخ أنه وجده في بحار الذنوب والغفلات فأخرجه من ذلك كله، وأدخله الجنة وهو أمر لا يقدر أحد أن يجازي عليه إلا الله والعالم له تقدير واحترام وإجلال وهيبة.

ويرى أيضاً في (ص ٨٣) أن يكون المعلم زاهداً فيقول "يحسن بالمؤمن أن يكون ثوبه مرقعاً ونعله بالياً ومسكنه خلقاً... حتى لا يكون حب العاجلة أغلب على عقله.

وترى الباحثة أن ابن الحاج - يرحمه الله - لم يُوفق في هذا التعبير لأنه رغم التخفيف والإقلال من المباحات، والانشغال بالواجبات إلا أنه قد قال رسول الله ﷺ " كلوا واشربوا وتصدقوا في غير سرف ولا مخيلة إن الله تعالى يحب أن يرى أثر نعمته على عبده " (صحيح البخاري « كتاب اللباس، حديث رقم ٥٤٤٦)

• التزام السمات والوقار في مجلس العلم:

يرى ابن الحاج أن من يريد الخير فليعتزل كثرة الاجتماع مع من لا يصمت عن الشر، ويتبعد عن السماع للمعازف وقد أشار ابن الحاج إلى أدب مهم لمجلس العلم:

يقول ابن الحاج في هذا " فمن أراد الخير فليعتزل عمن فيه هذه الصفة - المعازف والغناء - ، إلا فالفتح عليه بعيد، أعني الفتح الحقيقي الذي يقرب به من ربه عز وجل دون ادعاء، فبعض هؤلاء يدعون الأحوال، ويزعمون أنه يفتح عليهم في حال رقصهم، وتأخذهم الأحوال إذ ذاك، ويخبرون بأشياء من أمر الغيب.

• الجمع بين علوم الدنيا والآخرة:

لقد تكلم ابن الحاج العبدري - رحمه الله - عن ضرورة الاشتغال بالعلوم الدينية، والاهتمام بتطبيقها في الحياة، وذلك امتثالاً لقوله تعالى: ﴿وَابْتَغِ فِيهَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفُسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ﴾ (سورة القصص الآية: ٧٧)

لكنه لم يغفل علوم الدنيا، فإن المسلمين يحتاجون لها، بل هي من العلوم الكفائية التي إن قام بها البعض سقط الإثم عن الباقين، وإن تركوها أثموا جميعاً.

فيرى ابن الحاج (ص ١٤٩) أنه إذا كان الأمر كذلك فيتعين على طلبة العلم ومن فيه أهلية للفهم والمعرفة أن يشتغل بهذا العلم في هذا الزمان، لقلّة من يشتغل به من المسلمين، حتى إنه ليكاد الاشتغال به أن يكون فرض عين، فإذا

اشتغل طالب بالطب نفع نفسه وأهله، ومعارفه، وإخوانه المسلمين، وبقي في قرية نفعها متعدد، وأنت تجد في هذا الزمان من فيه قابلية للفهم لذكائه وحذقه ثم يترك الاشتغال به مع القدرة على تحصيله.

كما دعا إلى تعلم "الصيدلة" فقال (ص ١٥٣): "فينبغي أن يقصد المشتري للشراب وغيره من الأدوية والعقاقير من يكون معروفًا بالدين والنصيحة، ويكون عنده معرفة بصلاح الشراب وفساده، لأجل أن المريض أق شيء من الغش يكون فيما يستعمله من الشراب وغيره يكدر عليه حاله، وقد يؤول إلى التلف، فيتعين عليه لأجل ذلك المحافظة على ما تقدم"

وبذلك يتبين أن ابن الحاج دعا إلى تعلم الطب والعمل به، والاشتغال بالصيدلة، والمختبر لعمل التحاليل بأيدي مسلمة محلية، تخاف الله، وتلتزم بالقيم الإسلامية، وأخلاقيات المهنة وفق أساليب التربية الإسلامية الرشيدة.

• الاستمرارية في العمل والعلم :

من خصائص التربية الإسلامية أنها مستمرة، وهذا العلم المستمر دافع لتجديد المعلومات، وتطبيق العبادات، واجتناب المنكرات، وهداية الأنفس، وفي هذا يقول صلى الله عليه وسلم: " أحب الأعمال إلى الله أدومه وإن قل " (صحيح النسائي - الرقم ٧٦١)

وهذا ما أورده ابن الحاج (ص ٢٨٣) حين قال: " فتضمّن هذا الحديث حض الإنسان على المداومة على ما التزمه من العبادة كيفما كانت قليلة أو كثيرة.

ولا شك أن الرسول - صلى الله عليه وسلم - قسّم أصحابه بحسب ما يحملونه من علم فقال: " أرحم أمتي بأمتي أبو بكر وأشدهم في الله عمر وأصدقهم حياء عثمان وأقرؤهم لكتاب الله أبي بن كعب وأفرضهم زيد بن ثابت وأعلمهم بالحلال والحرام معاذ بن جبل ألا وإن لكل أمة أمين وأمين هذه الأمة أبو عبيدة بن الجراح " (صحيح ابن حبان - الرقم ٢٥٦)

• تعلم العلوم المهنية :

فقد أشار ابن الحاج - رحمه الله - في كتابه المدخل إلى بعض الأعمال المهنية التي كان يزاولها الناس في ذلك العصر، ومنها: (الفلاحة - الزراعة - الخبازة - السقاية - والخياطة - والجزارة - والبناء).

وأكد على أن تكون النية في كل عمل من هذه الأعمال التيسير على إخوانه المسلمين، فيكون عمله كله لله تعالى، والرزق على الخالق لا على المخلوق، فيبقى بسبب ذلك في العبادة في كل أحواله، والخير المتعدي أفضل من القاصر على المرء نفسه، فمثلا الجزار إذا حسنت نيته في الذبح سيما إن كان في موسم مثل الأضاحي، والهدايا في الحج، وسنة العقيقة، فيحصل له من الأجر في إعانتهم ما الله به عليم، إذ إن كثيرا من الناس لا يحسنون الذبح، وإن كان بعضهم يحسنه

لكن قد يعجز عنه لضرورات تقع له، وكل من أعان على خير فله من الأجر مثل فاعله.

• آداب تتعلق بمنح الإجازة العلمية للتدريس :

يتعجب ابن الحاج ممن يدعون المشيخة، ويعطون للفقراء من تحت يده بالمشيخة وإن سألته عن فرائض الوضوء أو سننه أو فضائله لا يعرف. ويقول في ذلك " إذا كان هذا حال الشيخ في جهله بمبادئ أمر دينه فكيف بمن يصحبه، أم كيف بمن يجيزه، إذا أن الغالب ممن يباشر هؤلاء العلماء، والحالة هذه لا أصل لها في الدين ومع كونها لا أصل لها فالإجازة التي يعطونها شبيهة بالظلم. ألا ترى أنهم لا يعطونها في الغالب لمن سألها حتى يعطي على ذلك عطاء جزيلا بحسب حالهما ويسمون ذلك بشكران الدخول في طريق القوم فيعطي الشيخ ما يليق به ولخدام الشيخ المتقدم ذكرهم ما يليق بدرجاتهم وكذلك الأكابر أصحاب الشيخ المذكور ولا بد من ليلة يطلبونها منه للسمع كل على قدر حاله ويختلطون كما تقدم.

• المبحث الثالث الآداب المهنية :

• سياسة الناس واللفظ بهم والأخذ بمبدأ التدرج:

لا شك أن الرفق بالمتعلمين مطلب تربوي، كما أن الرفق بالعصاة مطلب شرعي، ويقول ابن الحاج في مثل ذلك: " فمثاله الرجل الصالح المتمكن في طريقه إذا جاءه أحد ممن يريد التوبة، والرجوع أخذه باللفظ، والرحمة، وأقبل عليه، وساس برأيه السديد، وتدبيره الرشيد فينظر له من جنسه على لسان العلم ما يصلحه، وما هو العون له على ما أراد، ثم يرقيه بعد ذلك شيئا فشيئا حتى قد يبلغ في أقل زمان إلى المرتبة العليا بحسن تدبير هذا السيد وسياسته إياه.

يرى ابن الحاج العبدري (ص ١٥٦) أن المبتدي ينظر إلى أهل النهايات فيريد أن يتشبه بهم في تعبدهم وتصرفهم مرة واحدة فإنه لا يستطيع ذلك، ومن تنهى في ذلك الشأن لم يكن أخذه لذلك مرة واحدة، وإنما هم يأخذون الشيء اليسير ويقتصرون عليه، ثم يزيدون على ذلك قليلا قليلا حتى يحصل لهم من العلم والتعبد أوفر نصيب، وتستغرق أوقاتهم في ذلك، وهم لم يشعروا به، ولم يتعبوا فيه لرفقهم، وسياستهم.

• مراعاة الفروق الفردية:

اهتم الإسلام اهتماما بالغاً بمراعاة الفروق الفردية في التعليم، فالله تعالى لم يخلق الناس على شاكلة واحدة، ولا بقدرات متشابهة؛ لذلك نجد ابن الحاج (ص ١٥٩) يقول "فليس من دخل في التعبد، وتمرن فيه، وكثرت المجاهدة لديه كمن ابتدأ الدخول.

ولنا في رسول الله صلى الله عليه وسلم الأسوة الحسنة حينما يكتشف القدرات ويعتني بالموهوبين ويحثهم على الإبداع في وجوه الخير النافعة وفي ذلك استثمار

ملكاتهم وعلى المربي إضافة إلى ثنائه عليهم أن يقدم الجوائز النافعة، وقد استعمل هذا الأسلوب مع صحابته صلى الله عليه وسلم، عندما أمر رسول الله صلى الله عليه وسلم نحواً من عشرين رجلاً فأذثوا، فأعجبه صوت أبي محذورة وعلمه الأذان.

• الخوف والرجاء :

إن منهج التربية الإسلامية يجمع بين جانبي الخوف والرجاء والرضا بالقضاء والصبر على البلاء والصبر على البلاء واتباع الأوامر، واجتناب النواهي وهذا ما يشير إليه ابن الحاج في كتابه. فلا بد للمسلم أن يجمع بين جانبي الخوف والرجاء، فإنما يدخل الله الجنة من يرحوها وإنما يجنب الله النار من يخشاها، وإنما يرحم الله من يرحم؛ وفي هذا استشهد ابن الحاج بما قاله لقمان لابنه: يا بني كيف يأمن النار من هو واردها، وكيف يطمئن إلى الدنيا من هو مفارقها، وكيف يغفل من لا يغفل عنه؟ يا بني لا شك في الموت فإنك كما تنام كذلك تموت، ولا شك في البعث فإنك كما تستيقظ كذلك تبعث يا بني إن الإنسان لثلاثة، فمنه لله، ومنه لنفسه، ومنه للدود والتراب، فأما ما كان لله فروحه، وأما ما كان لنفسه فعمله خيراً كان أو شراً، وأما ما كان للدود والتراب فجسده.

• تأخير الجواب عن وقت الحاجة للضرورة :

قد يعرض طالب العلم سؤالاً ويحتاج لإجابته في نفس الوقت ولكن الشيخ قد يكون مشغولاً بما هو أهم من ذلك فيؤخر الإجابة عن وقت الحاجة للضرورة وقد حدث ذلك لرسول الله ﷺ حين جاء رجل إلى رسول الله ﷺ متى قيام الساعة؟ فقام رسول الله ﷺ إلى الصلاة، فلما قضى صلاته قال: أين السائل عن قيام الساعة فقال الرجل أنا يا رسول الله قال ما أعددت لها قال يا رسول الله ما أعددت لها كبير صلاة ولا صوم إلا أني أحب الله ورسوله فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم المرء مع من أحب وأنت مع من أحببت فما رأيت فرح المسلمون بعد الإسلام فرحهم بهذا " (الترمذي، حديث رقم، ٢٣٨٥)

• عدم التعصب لمذهب أو لشيخ:

حذر ابن الحاج العبدري من العصبية وتقديس الأشخاص أن الواجب على طالب العلم ألا يكون متعصباً لمذهب دون مذهب أو لقبيلة دون قبيلة أو لشيخ أو رئيس أو غير ذلك بل الواجب أن يكون هدفه إثبات الحل وإيضاح واستقامة الناس عليه وإن خالف رأي فلان أو فلان أو فلان، والواجب على طالب العلم وغيره توقير من يتبع السنة النبوية المشرفة ويحبها ويوقرها ويعظمها.

• آداب كتابة المخاطبات الرسمية:

أورد ابن الحاج العبدري (ص ٢٢٨) مجموعة من الآداب التي يستقيها من منهل التربية الإسلامية وقد أحصتهم الباحثة فيما يلي:

« الابتعاد ما اعتاده بعض الناس في مكاتبة بعضهم لبعض بالألفاظ التي احتوت على التزكية والتعظيم .

« الابتعاد عن الكذب التنميق القوافي والسجع .

« تجنب العبارات القلقة، والتكلف إذ أن ذلك لا يجوز .

• استخدام مبدأي الثواب والتغافل عن الأخطاء:

الحياة مدرسة، والمواقف متكررة، والتجارب منقولة، والخبرة كنز يتلقى، وفي حياة ابن الحاج - رحمه الله - عبر ودروس، ومن كلامه فن مدروس، فقد جمع في كتابه المدخل عبر وتجارب، ومن هذه التجارب فقد ساق لنا ضرورة تشجيع الصبيان، وتعزيز سلوكهم الصائب، والتغافل عن أخطائهم ما أمكن، مع حفظ الهيبة والوقار للكبير، واحترام خصائص الصغير وشخصيته، مع توجيهه باقتدار.

• الحذر من الغش:

حذر ابن الحاج العبدري (ص ٦٣) البائع والمشتري من الغش لقوله صلى الله عليه وسلم: " من غشنا فليس منا " (صحيح مسلم - الرقم ١٠٠١) ولأنه يمحق البركة، وينقص الخير، ولكننا نعمم بأن الغش في التعامل، والكذب والخيانة أو الغش في الاختبارات كله داخل.

• الابتعاد عن كثرة اليمين:

يقول ابن الحاج (ص ٦٥) " وليحذر مما يفعله بعضهم من كثرة الأيمان في بيعه وشرائه، وذلك مذموم " (العبدري، مرجع سابق: ٦٥)، حيث جاء في الخبر: "ويل للتاجر من تالله وبالله" ولا شك أن المتعلمين يتعرضون لظروف كثيرة ومواقف يومية قد تدعوهم إلى الحلف أو إلى الحلف الكاذب - أحيانا - فليتقوا الله، وليقولوا قولاً سديداً .

• المبحث الرابع الآداب الاجتماعية :

• البعد عن تقليد الأعاجم في عاداتهم التي تخالف الشريعة والتربية الإسلامية:

حذر الدين الإسلامي عن مخالطة أهل الكتاب والبعد عنهم، إذ إنَّ النفوس تميل غالباً إلى تقليد ما يكثر ترداده عليها، وأرى ضرورة التزود بالتربية الإسلامية وقيمها قبل معاشره أهل الكتاب أو الكتاب، ودراسة الفقه الإسلامي قبل الابتعاث للدول الكافرة.

يقول ابن الحاج ص (٩٧ - ٩٨) في مثل هذا " كثر التخليط على بعض الناس في هذا الزمان لمجاورتهم، ومخالطتهم لقبط النصارى مع قلة العلم والتعلم في الغالب فأنست نفوسهم بعوائد من خالطوه فنشأ من ذلك الفساد، وهو أنهم وضعوا تلك العوائد التي أنست بها نفوسهم موضع السنن حتى أنك إذا قلت لبعضهم: اليوم السنة كذا يكون جوابه لك على الفور عادة الناس كذا وطريقة المشايخ كذا، فإن طالبتة بالدليل الشرعي لم يقدر على ذلك إلا أنه يقول: نشأت على هذا، وكان والدي، وجدي، وشيخي، وكل من أعرفه على هذا

المنهاج، ولا يمكن في حقهم أن يرتكبوا الباطل أو يخالفوا السنة فيشنع على من يأمره بالسنة، ويقول له: ما أنت أعرف بالسنة ممن أدركتهم من هذا الجرم الغفير، وقد تقدم إنكار بعض العلماء على الإمام مالك رحمه الله في أخذه بعمل علماء المدينة على ساكنها أفضل الصلاة والسلام، فكيف يحتج هذا المسكين بعمل أهل القرن السابع مع مخالطتهم لغير جنس المسلمين من القبط، والأعاجم، وغيرهما.

• **الأمر بالاستشارة والاستشارة في كل أمرين يتردد رأي المسلم بينهما :**

طالب ابن الحاج العبدري (ص ٤٠) بألا يسافر العبد إلا بعد الاستشارة والاستشارة لذي العقول الغزيرة العارفين بذلك الأمر، ممن جمع بين العلم والصلاح والتجارب. "وليس بالضرورة أن يرى مناماً، لأن هذه بدعة، وإذا دخلت البدعة في شيء فيخشى أن لا يتم".

ولا شك أن المتعلم ترد له أموراً عديدة في الميدان التربوي، ويحتار بين موقفين، فيجب عليه أولاً أن يستخير ربه جل وعلا في كل أموره، ثم يستشير ذوي الدين والخبرة والرأي، ليتوصل إلى اختيار موفق بإذن الله.

• **الخلوة بالنفس من أجل التدبر:**

للخلوة فوائد كبيرة ومنها ما نقله بان الحاج العبدري (ص ١٣٦) عن الشيخ الإمام أبو عبد الرحمن الصقلي عن بعض شيوخه أنه قال: كنت أخلو لأسلم من ضرري للناس فصرت أخلو لأغتم فصرت أخلو لأفهم فصرت أخلو لأعلم فصرت أخلو لأتعم.

• **الدفاع عن النفس ورد الشبهات :**

تنتشر بعض الامراض الاجتماعية في البشر بطبيعة الحال كالجهل والنقص، ويتهم بعضهم بعضاً، ويرمي أحدهم أخاه بالسوء، فإن لم يستطع مواجهته، رماه دون علمه، وهذا من أخطر الأمراض المجتمعية التي تقتل المودة بين الأشخاص، وتشحن البغضاء بين أفراد المجتمع، وللتغلب على هذه المشكلة فقد أورد ابن الحاج العبدري (ص ٢٧٦) الرجوع إلى إحدى الأصول العظميين:

أحدهما: عصمته - صلى الله عليه وسلم - في المحركات والسكنات. والأصل الثاني: قوة إيمان الصحابة - رضى الله عنهم، ومع ذلك لم يكتف - صلى الله عليه وسلم - بهذين الأصلين حتى بين لهما ما الحال عليه؟ فلو كان الرجوع إلى الأصل كافياً لم يحتج - صلى الله عليه وسلم - أن يبين لهما ذلك.

• **مراعاة الآداب الاجتماعية وتوطيد العلاقات بين البشر:**

فكما راعى الإسلام غرس الأصول الإسلامية في نفوس البشر، فإنه دعا إلى توطيد العلاقات الاجتماعية، ومراعاة الآداب التربوية الإسلامية وفي هذا الإطار تحدث العلامة الشيخ ابن الحاج - يرحمه الله - وكانت له رؤية تربوية إسلامية حيث تناول ما يلي:

- « **علاقة المسلم مع ربه:** وتكون باتباع أوامر، واجتناب نواهيه، ودوام ذكره وتلاوة كتابه، والرضا بقضائه والصبر على بلائه.
- « **علاقة المسلم مع نبيه ﷺ:** باتباع سنته، واجتناب البدع، وتعظيم أصحابه، وأهل بيته، وأزواجه.
- « **علاقة المسلم مع أصحاب رسول الله ﷺ:** وتكون بالترحم عليهم وتقديم من قدموه، وحسن القول فيهم، وقبول قولهم في الأحكام.
- « **علاقة المسلم مع أولياء الله:** بالخدمة والاحترام لهم، وتصديقهم فيما يخبرون به عن أنفسهم، وعن مشايخهم.
- « **الصحبة مع السلطان:** بالطاعة إلا أن يأمر بمعصية أو بمخالفة سنة فإذا أمر بمثل هذا فلا سمع له ولا طاعة، والدعاء له بظاهر الغيب ليصلحه الله ويصلح عن يديه، والنصيحة له في جميع أموره، والصلاة، والجهاد معه.
- « **الصحبة مع الوالدين:** ببرهما بالنفس، والمال، وخدمتهما في حياتهما، وإنجاز وعدهما، والدعاء لهما في كل الأوقات ما داما في الحياة، وحفظ عهدهما بعد الممات، وإنجاز عاداتهما، وإكرام أصدقائهما.
- « **الصحبة مع الأهل والولد:** بالمدارة، وحسن الخلق، وسعة الصدر، وتمام الشفقة، وتعليم الكتاب، والسنة، والأدب، وحملهم على الطاعات.
- « **صحبة الاخوان:** بدوام البشر، وبذل المعروف، ونشر المحاسن، وستر القبائح واستكثار قليل برهم إليك، واستصغار ما منك إليهم، وتعهدهم بالنفس والمال، ومجانبة الحقد، والحسد، والبغي، والأذى، وما يكرهون من جميع الوجوه، وترك ما يعتذر منه.
- « **صحبة العلماء:** بملازمة إكرامهم، وقبول قولهم، والرجوع إليهم في المهمات والنوازل، وتعظيم ما عظم الله من محلهم حيث جعلهم خلفاء نبيه عليه الصلاة والسلام ووارثيه.
- « **الصحبة مع الضيف:** بحسن الاستقبال، وطلاقة الوجه، وطيب الحديث وإظهار السرور، والكون عند أمره، ونهيه، ورؤية فضله، واعتقاد المنة له حيث أكرمه بدخول منزله، وتناول طعامه.
- « **إلقاء السلام:** السلام هو التحية الإسلامية بين المسلمين، والطفل يتعرض للقاء الناس على اختلاف مستوياتهم، فهو يحتاج ليتعرف على مفتاح الكلام معهم.

• **الحذر من الشهرة وحب الظهور:**

يقول ابن الحاج في هذا " ثم اندرجت بدعة أخرى، وهي إنهم يجتمعون رجالاً وشباباً، فإذا أرفوا على بلد ذكروا الله جهراً، ولا يقصدون به الذكر بل لإعلام تلك البلدة وأهلها ب ورود الشيخ والفقراء الذين معه لتلقيهم، فإذا سمعوا ذكرهم خرجوا رجالاً ونساءً واختلطوا بهم، فصاروا مجتمعين رجالاً ونساءً وشباباً، وهذا فيه ما فيه من مخالفة الشرع الشريف.

• آداب المزاج :

النفوس البشرية تحتاج إلى راحة واستجمام أثناء وقت العمل وبعده لأن النفوس بطبعها تسأم وتضجر من الجد في كل الأوقات، فكان النبي ﷺ يمازح أصحابه ليذهب عنهم الملل والسأم ولكنه لا يقول إلا حقاً، ومجال المزاح في ديننا العظيم، وأنه لا تعارض بين الجد والمرح أحياناً، وكما أن في ديننا الإسلامي غذاء للقلوب والأرواح، وتوجيهات لما يصلح الأجساد، ففيه أيضاً ما يروح عن النفوس ويبعث فيها الفرح والسرور.

• آداب السفر والصحبة:

إن طالب العلم يقترب بالأصدقاء، ويحتاج للأصحاب، ولا يمكن أن يعيش في عزلة، ويقاطع الأقران، ولذلك لا بد أن يختار لنفسه أصحاباً يمثلون شخصيته ويعكسون صفاته، وينبؤون عن أخلاقه؛ وذلك يقول ابن الحاج (ص ٤٩) "وينبغي له ألا يرافق في سفره إلا من كان من أهل العلم أو الصلاح، أو هما معاً، أعني المرافقة الخاصة التي تحدث المودة والألفة والاستشارة، وسكون بعضهم إلى بعض" وينبغي أن يودع أهله وجيرانه وأصحابه وأصدقائه ومعارفه، وأن يودعوه بقول بعضهم لبعض، وهذا بخلاف إذا قدم من السفر فإن إخوانه ومعارفه يأتون إليه ويسلمون عليه، ويهنونه بالسلامة ويدعون له ويدعو لهم.

• العمل على إرضاء الله تعالى لأن رضا الناس غاية لا تدرك :

فينبغي للمكلف أن ينظر إلى إخوانه المسلمين بعين الاحترام ورؤية الفضل لهم عليه، وقد قسمهم ابن الحاج العبدري (ص ٣٢٣ - ٣٢٤) إلى ثلاث طبقات وهي:

« الطبقة الأولى: وهم الأكبر سناً، أو علماً، أو عبادة، فلهم فضيلة السبق في الإسلام، والخصال الحميدة، ويعترف بتقصيره.
« الطبقة الثانية: وهم مثله، فينظر إليهم بأنهم سالمون من الذنوب، أو تكون ذنوبهم أقل.

« الطبقة الثالثة: أن يرى من هو أصغر منه سناً فيقول: هذا أقل مني ذنباً لأنني قد سبقته إلى الدنيا، وارتكبت فيها ما ارتكبت، وهو بعد لم يكن مكلفاً فلا ذنوب عليه، فإن رأى من هو مبتلى في دينه، وضاق عليه سلوك باب التأويل في حقه فليرجع لنفسه، ولينظر منة الله تعالى عليه في الحال في كونه أنعم الله عليه بما تلبس به من الطاعات وكونه سالماً مما ابتلى به غيره مما هو محظور في الشرع الشريف.

والعاقل اللبيب من أخذ من نفسه لنفسه، وأقبل على الامتثال بكليته، وترك الالتفات للمخلوق حتى لا يخطر له غير ربه - عز وجل - في كل حركة وسكون، فإذا رأى البدع تكثر، والعوائد تفعل، وبعض الناس يسخرون منه ويستهنئون به، فليشد يده على ما من الله به عليه من الامتثال، ويحرص على الزيادة مما هو فيه.

• استحباب التهادي بين الأحاب:

الهدية مفتاح القلوب، ومزرعة للمودة، وعربون للمحبة ويرى ابن الحاج (ص ٢٦٠ - ٢٦١) أنه ينبغي للحاج عند عودته من مكة المكرمة أن يستصحب معه هدية يدخل بها السرور على أهله وإخوانه ومعارفه إن تيسرت عليه من غير أن يتكلفها وهي سنة ماضية في الإسلام.

• الحذر من البدع :

فقد يروج بين الناس في وسائل التواصل الاجتماعي كثير من البدع المستحدثة خاصة ما كان في العبادة ويم تداولها بين الناس، وقد يعمل بها بعض الناس، وتركوا سنة المصطفى صلى الله عليه وسلم، لذلك فينبغي الحذر من تداول ما لم يتأكد المسلم في صحته.

وفي هذا يقول ابن الحاج العبدري (ص ٢٧٧ - ٢٧٨) "فليست العبادة بالعادة، ولا بالاستحسان، ولا بالاختيار، وإنما هي راجعة إلى امتثال أمر المولى - سبحانه وتعالى - مع بيان رسوله المعصوم في الحركات والسكنات - صلوات الله وسلامه عليه - ، فحيث مشى مشينا، وحيث وقف وقفنا، وكذلك يتعين الرجوع على ما استنبطه العلماء وأفادوه من كتاب الله - عز وجل - وحديث رسوله - صلى الله عليه وسلم - مما للقياس فيه مدخل" وهذه هي مصادر التربية الإسلامية المتفق عليها.

• آداب رؤيته - صلى الله عليه وسلم - في المنام:

وليحذر مما يقع لبعض الناس في هذا الزمان، وهو أن يرى النبي - صلى الله عليه وسلم - في منامه فيأمره بشيء أو ينهيه عن شيء فينتبه من نومه فيقدم على فعله أو تركه بمجرد المنام دون أن يعرضه على كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم وعلى قواعد السلف - رضى الله عنهم - ، قال تعالى:

" فَإِنْ تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِنْ كُنْتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ
الْآخِرِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا " (النساء - ٥٩)

ومعنى قوله تعالى: " إلى الله " أي إلى كتابه، ومعنى قوله: " والرسول " أي إلى الرسول صلى الله عليه وسلم في حياته وإلى سنته بعد وفاته على ما قاله العلماء رحمهم الله، وإن كانت رؤية النبي - صلى الله عليه وسلم - حقا لا شك فيه، لقوله صلى الله عليه وسلم: " من رآني في المنام فقد رآني، فإن الشيطان لا يتمثل في صورتي " (صحيح مسلم - الرقم ٢٢٦٨)، لكنه لم يكلف الله تعالى عباده بشيء مما يقع لهم في منامهم، لقوله صلى الله عليه وسلم: " رفع القلم عن ثلاث، وعد فيهم النائم حتى يستيقظ " لأنه إذا كان نائما فليس من أهل التكليف، فلا يعمل بشيء يراه في نومه.

• العودة إلى أهله بعد انتهاء مهمته التي سافر من أجلها:

يضطر المسلم إلى السفر، وترك أهله ورعيته لأجل الحج أو الزيارة للمقدسات الشريفة وهما مسجد الرسول - صلى الله عليه وسلم - والمسجد الأقصى، وذلك

لأنه لا تجوز الزيارة التعبدية إلا لهذه الأماكن لقوله - صلى الله عليه وسلم - " لا تشد الرحال إلا إلى ثلاثة مساجد: المسجد الحرام ومسجدي هذا والمسجد الأقصى ". (البخاري ٢٩٩ / ١)

ولا شك أن بعض المسلمين يسافر أيضاً للعمل أو الدراسة أو النزهة، وهذا كله جائز إذا حقق المسلم مضمون دعاء السفر الوارد في قوله - صلى الله عليه وسلم - " اللهم إنا نسألك في سفرنا هذا البر والتقوى ومن العمل ما ترضى " (صحيح مسلم - الرقم ١٣٤٢)

وقد حدد ابن الحاج العبدري (ص ٢٦٠ - ٢٦١) آداباً للمسافر بعد انتهاء مهمته وهي:

- « الرجوع إلى أهله بعد انتهاء مهمته، لأجل طول غيبته، وتعلق خواطر أهل بما يتوقعون من غرر الطريق، والحوادث التي قد تحدث له.
- « ولأنهم رعيته وإن كان قد خلف عليهم من ينوب عنه لقضاء ضروراتهم وحوادثهم، لأن الأحوال قد تتغير، وليس حضوره كغيبته.
- « أن يستصحب معه هدية يدخل بها السرور على أهله.
- « أن يأتي المسجد فيصلي فيه قبل الذهاب لأهله.

• الحذر من التراحم:

دعا الإسلام إلى حسن الخلق في كل الأحوال، وخاصة عندما يجتمع الناس في مكان ضيق وعند المشقة، والحر الشديد، فالغالب أن أكثرهم يفقد أخلاقه وفي المدارس والجامعات، وعند النزول من حافلات النقل نحتاج للنظام واحترام كبير السن، والصغير، والبعد عن التدافع، ومضايقة الناس، احتساباً للأجر وهذا من أخلاق المسلمين، فيرى ابن الحاج - رحمه الله - أنه ليس من المروءة أن يحج المسلم كل عام، طالما أنه أدى الفريضة، وذلك توسعة على غيره من المسلمين، ودعا إلى صرف ماله إلى أعمال البر الأخرى، ويرى أن أعمال البر خير من الحج النافلة، وإن كان الأمر كذلك فليحذر مما يفعله بعضهم، وهو أنهم إذا وصلوا إلى مضيق من الطريق، تزاحموا وتضاربوا وتشاقموا، وظهرت منهم عورات كثيرة بالقول والفعل، وعند ورود المياه أكثر وأشنع، وهذا محرم وقبيح.

• النموذج المقترح لتنمية الآداب التربوية لدى أفراد المجتمع المسلم ويشمل :

• أهم التطبيقات التربوية لآراء ابن الحاج التربوية

من خلال القيم الإيمانية التربوية التي تم استخلاصها من كتاب المدخل لابن الحاج العبدري فإنه ينبغي التحلي بالخصال الحميدة لتتم السعادة ويحسن التعامل، ويصلح الحال، فإن الخلل الحاصل، والتقصير الدائم بسبب غياب الآداب الإيمانية من حياة المسلم.

على المسلم مهما بلغ رأيه من السداد وفكره من النضج ألا يستغني برأيه عن استشارة ربه جلّ وعلا، واستشارة أصحاب العقل والخبرة والتدين ممن يوثق برأيهم ليسود في المجتمع العدل والحق والمساواة.

على أفراد المجتمع أن يطلعوا على كتاب المدخل؛ ليجمعوا بين علوم الدنيا والآخرة، ويتعرفوا على أخلاقيات وآداب المهن التي يمارسونها في كل موضوع من الموضوعات.

على المعلم بشكل خاص أن يسترشد بأهم القيم الإيمانية والعلمية والمهنية المستقاة من أصول التربية الإسلامية؛ ليسلك سلوك السلف الصالح، الذين رسموا المنهج التربوي الإسلامي لمن جاء من بعدهم.

ضرورة الجمع بين العلم والعمل والنظرية والتطبيق، وصالح الظاهر والباطن، والبعد عن الازدواجية والثنائية والانقسام على الفرد الذي بسببه تنشأ الأمراض الاجتماعية كالنفاق والغيبة والنميمة والسرقة والرشوة.

على المعلم أن يتواضع لمعلمه ويحترمه ويقدره ويدعو له لأن الله جعله سبباً لإحياء عقله وإنارة سبيله وتوجيه طريقه وحماية أخلاقه من الانحراف فنجاة الله من النار.

إن الطالب للعلم يحتاج إلى التدريب لمكاته العقلية على الحوار، وتبادل وجهات النظر، واحترام الرأي الآخر، وقبول التعددية الفكرية، ومناقشة كل رأي فما وافق التربية الإسلامية أخذ بها وما خالفها كان أبعد الناس عنها.

• النتائج :

من خلال ما تم عرضه تم التوصل إلى النتائج التالية:
« اشتمل الكتاب على (١٧) أدباً إيمانياً و(١٢) أدباً علمياً تربوياً و(٨) أدباً مهنيًا و(١٣) أدباً اجتماعياً.

« إن الإنسان وليد عصره ومرآة بيئته وإن الحكام لهم دور رائد وكبير في إثراء الحركة العلمية، وتقدير العلماء، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة وتشجيع المتعلمين.

« إنه كلما أكثر الإنسان من الرحلة في طلب العلم والالتقاء بالعلماء، مع صفاء الذهن وجودة التلقي كلما كان ذلك أجدى وأنفع له، حيث تصقل شخصيته، ويظهر نبوغه ويفيض علمه، وهذا ملحوظ من الذاتية لابن الحاج العبدري.

« إن دراسة العلوم الشرعية أساسية لتعلم أخلاقيات وآداب العلوم الأخرى، ولا تصادم بينهما بل يسيران في اتجاه واحد، فغاية الإسلام الكبرى الجمع بين العبادة والعمل، وقيام الليل وعمارة الأرض.

« إن دراسة العلوم الشرعية أساس يسبق تعلم العلوم التربوية، ويزود المتخصص في التربية بالحماية الفكرية والحصانة الإسلامية ويمكنه من الرد على الشبهات والبدع والخرافات بأسلوب علمي رصين معتمد على الدليل الشرعي من مصادر التربية الإسلامية المتفق عليها والمختلف حولها، فيكون بذلك ترك بحق تراث علمي ثمين.

« إن الإحترام والتقدير للأكبر سناً أو علماً لا يعني التقليد الأعمى أو التبعية الفكرية، أو ذوبان الذات وحرمان الرأي بل يقتضي المشاركة، والحوار وإبداء الرأي، والاستشهاد بالأدلة والبراهين والحجج الدامغة وبأسلوب لبق.

« إن العالم المسلم لا يعيش في معزل عن مجتمعه، وعن الواقع والأحداث الجارية، كالفلاسفة بل ينبغي أن يكون فكره التربوي نابع عن إحساسه بمشكلات مجتمعه، ويكون همه الأول والأخير أن يطفىء حرقه قلبه باستصلاح ما يشعر به من مشاكل فردية أو مجتمعية، وبذلك يكتب الله له القبول، وينتفع الناس بعلمه، ويتقنون برأيه.

« يعد هذا الكتاب دورة تدريبية لكيفية توظيف العلوم الشرعية في الحياة وكيفية كتابة وتوثيق العلم على أساس علمي مبني على الاستدلال والحجة الوافية.

« إن الحفظ طريق الفهم، والفهم لا يعني الحفظ، والحفظ لا يكفي وحده فلا بد من الجمع بينهما، ويتضح ذلك من خلال تشبع ابن الحاج بحفظ المتون ثم بدأ يطبقها بدليل اعترافه بأنه لا ليس لديه مراجع لتخريج الأحاديث فاعتمد على ما يحفظه.

أن ابن الحاج حدد أركان العملية التعليمية بالتفصيل وكانت كما يلي:

« هدف التربية: يرى أن الغاية الكبرى هي عادة الله وحده وإخلاص العبادة له وابتغاء جميع الأعمال لإرضاء الله، وبذلك تصلح الدنيا والآخرة. ويتفرع من هذا الهدف الأصلي الأهداف الأخرى التي تتناول التربية العقلية، والجسمية والاجتماعية، في تصور إسلامي بديع مرتكز على الأصول الإسلامية.

« المحتوى: يبنع المحتوى العام للمقررات الدراسية عند ابن الحاج من التصور الإسلامي للإلوهية، والكون والطبيعة البشرية، والمعرفة فتتسق فيما بينها اتساقاً فريداً، من خلاله تكون المناهج مصبوغة بالصبغة الإيمانية، وموجهة توجيهاً إسلامياً.

« المنهج: يرى ابن الحاج - يرحمه الله - أن القرآن الكريم وكتب السنة النبوية الشريفة المطهرة، والفقه الإسلامي، والتاريخ الإسلامي، واللغة العربية، أهم المصادر التي يستند عليها طالب العلم، ويركن إليها أولاً، ثم ليتعلم بعد ذلك ما شاء من العلوم مع ضرورة البدء بأداب كل مهنة حتى يجمع بين العلم والعمل.

« المعلم والمتعلم: استفاض ابن الحاج في الحديث عن المعلم والمتعلم، والعلاقة التي تربط بينهما، والتي شبهها بعلاقة الوالد بولده، والكبير بالصغير، بحيث تقوم على الإحترام المتبادل، والرغبة الشديدة والإرادة الحازمة والرحمة الكبيرة والحرص الدائم والعلم النافع.

« طرق التدريس: يرى ابن الحاج أن المعلم أن يبذل جميع الأسباب والأساليب اللينة التي دعا إليها رسول الله ﷺ في سبيل جذب الطلاب واستمالة قلوبهم

إلى العلم، وأن يستعين بشتى الأساليب الكفيلة بمساعدة المعلم على إيصال معلوماته كالأستشهاد بالواقع، وضرب المثل، والقصص.

« طرق وأساليب التقويم: لم يغفل ابن الحاج ضرورة تقويم الأعمال بعد الانتهاء منها، وذلك بفعله حين ينكر ما يحدث في المجتمع من بدع وسلبيات ويقول حين يمدح أساتذته وشيوخه.

بالرغم من أن كتاب المنهج قد حوى العديد من المزايا، فإنه حوى على بعض المثالب والتي تحتاج لمتخصص يقوم بتحقيق الكتاب وتخرج محتوياته ومن هذه المثالب على سبيل المثال:

« وقع بعض الناس في شدة كبيرة فشكا ذلك للشيخ - يرحمه الله - فرأى النبي ﷺ وهو يشير على الشخص بأن يسبح مائة مرة، ويحمده مائة مرة، ويكبر مائة مرة، ويقول لا إله إلا الله وحده لا شريك له مائة مرة ثم يصلى اثني عشرة ركعة ويدعوا بعدها بما يظهر له ثم يصلى ركعتين ثم يقرأ في الختمة خمسين آية من آخر سورة البقرة ثم يصلى أربعاً وعشرين ركعة ثم يدعوا بهذا الدعاء وهو: اللهم لا فرج إلا فرجك ففرج عنا كل شدة وكربة يا من بيده مفاتيح الفرج أكفنا شر من يريد ضرنا من أنس وجن وأدفعه عنا بيدك القوية بإذنك وقدرتك إنك على كل شي قدير. ففعله فذهبت تلك الشدة التي كان فيها ذلك الشخص وكان سيدنا محمد عليه الصلاة والسلام يقول في النوم للذي أخبره بما تقدم من التسبيح والصلاة والدعاء إن من فعل هذا صادقاً فرج الله عنه شدته من يومه ولو كانت أي شئ كان.

« ولا شك أن هذه الاقتراحات رائدة، ولكن ليس لها سند شرعي، فالذي ثبت عن الصادق المصدوق النبي الأمين ﷺ أنه قال " عن ابن عباس أن نبي الله كان يقول عند الكرب لا إله إلا الله العظيم الحليم لا إله إلا الله رب العرش العظيم لا إله إلا الله رب السماوات ورب الأرض ورب العرش الكريم " (صحيح مسلم، باب دعاء الكرب، حديث ٢٧٣٠)

« كما أن ابن الحاج ذكر مجموعة من الأدعية والأشفية عن تجربة وليس عليها سند شرعي، كذلك كرهه الصلاة على السجادة على الإطلاق.

« كل هذه الملاحظات اليسيرة لا تقدح في شخصيته وعلمه الغزير، ولكن من باب الأمانة العلمية ذكرتها الباحثة.

• التوصيات :

من خلال نتائج البحث خرجت الباحثة ببعض التوصيات التالية:

- « ضرورة تدريس الآداب التربوية التي ذكرها ابن الحاج في كتابه على شكل مادة علمية يُطلق عليها " أخلاقيات المهنة " لجميع الأقسام العلمية والأدبية.
- « ضرورة الاستفادة من كتاب المدخل خاصة للمتخصصين في الفقه الإسلامي.
- « استخلاص الآداب التربوية التي ذكرها ابن الحاج وتدريسها في جميع مراحل التعليم كل على حسب سنه، فمثلاً: الآداب الإيمانية للمرحلة الابتدائية

الآداب الاجتماعية للمرحلة المتوسطة والثانوية، الآداب العلمية والمهنية للمرحلة الجامعية.

« على الجامعات الاستفادة من الدراسات المنفذة حول كتاب المدخل في الدبلوم التربوي.

« على أولياء الأمور ووسائل الإعلام الإطلاع على هذا الكتاب، والدراسات المقامة فيه للنهل من المعارف والقيم التربوية والآداب والتوجيهات التي يزخر بها الكتاب، والتي تعتبر منهجاً تربوياً متكاملًا.

« أن تجري دراسات مغايرة استنباطية لما في هذا الكتاب من ذخيرة علمية، مثل حصر البدع وكيفية التصدي لها من خلال كتاب المدخل.

• خاتمة البحث :

وخلاصة القول إن هذا الكتاب اجتماعي تربوي وصف فيه صاحبه كثيراً أوضاع المجتمع الإسلامي في عصره بالشرق والمغرب، وما كان عليه أهل زمانه من البدع والانحرافات، واهتم فيه بمعالجة سلوك المسلم في حياته اليومية، وتوجيهه إلى التربية الصحيحة السليمة الموافقة لروح الشريعة والمراعية لمقاصدها، من أجل تكوين الإنسان النافع في المجتمع الإسلامي الصالح، وكان أسبق من غيره إلى التنبيه إلى عدد من أمراض المجتمع الإسلامي، والمعتقدات الفاسدة والعادات السيئة.

وعرف المسلم بما هو على طريق السنة من أوجه العبادات والمعاملات اليومية المختلفة، وما هو مخالف لذلك من البدع والخرافات الممقوتة، إما لغلوها أو لمخالفتها لأمر الدين، وتفصيل القول في كل الحالات الملازمة للمسلم منذ قيامه من نومه، وأدائه لفرائضه إلى أكله وشربه وملبسه ومعاشرته لإخوانه وجيرانه وأهله وأولاده وأساتذته، وإلى خروجه لعمله والسعي لرزقه ومخالطته للناس في الأسواق وفي الحل والترحال، ومعاملته لغيره من العباد في مختلف أوجه التصرفات والمعاملات والصنائع والحرب والتجارات، ويبين حد الشرع في ذلك كله، وما ينبغي فعله، وما لا ينبغي حسب الكتاب والسنة.

• المراجع :

- القرآن الكريم.
- البغوي، محيي السنة الحسين بن مسعود (١٠٤٩هـ) الأنوار في شمائل النبي المختار، حققه وخرج أحاديثه وعلق عليه الشيخ إبراهيم اليعقوبي، بيروت، دار الضياء
- الطحان، مصطفى (د.ت) أمهات المؤمنين في مدرسة النبوة، بيروت، دار الكتب العلمية
- ثانياً كتب الأحاديث وتخريجها: حجاج، مسلم (المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم) تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت، دار إحياء التراث العربي
- العسقلاني، أحمد بن حجر، (١٣٧٩هـ)، فتح الباري شرح صحيح البخاري، بيروت، دار المعرفة

- النووي، أبو زكريا محيي الدين " (د.ت) رياض الصالحين " تعليق وتحقيق: الدكتور ماهر ياسين الفحل ، بيروت، دار ابن كثير للطباعة والنشر والتوزيع.
- ثالثاً كتب الأعلام وغيرها من المصادر: إسماعيل، سعيد (١٩٨٢م) مشكلة المنهج في دراسة التربية الإسلامية، القاهرة، عالم الكتب
- ابن الأخوة، محمد بن محمد، شعبان، محمد محمود، مطيعي، صديق أحمد عيسى (١٩٧٦ م) معالم القرية في أحكام الحسبة، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- إبراهيم، عبد اللطيف (١٩٦٢م) دراسات تاريخية وأثرية في عصر الغوري، القاهرة، مكتبة النهضة
- أبو الفداء، إسماعيل بن كثير (١٤٠٥ هـ) البداية والنهاية، بيروت، مكتبة المعارف
- أسامة، الحارث (د.ت) بغية الباحث عن زوائد مسند الحارث، للحافظ الجليل نور الدين علي بن بكر الهيثمي المتوفى عام ٥٨٠٧، حققه وعلق عليه: مسعد عبد الحميد محمد السعدني، دار الطلائع للنشر والتوزيع
- أمين، إسماعيل باشا (د.ت) إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، بيروت، دار الكتب الحديثة
- بدر، أحمد، (١٩٨٦م) اصول البحث العلمي ومناهجه، الكويت
- أسامة، الحارث (د.ت) بغية الباحث عن زوائد مسند الحارث، للحافظ الجليل نور الدين علي بن بكر الهيثمي المتوفى عام ٥٨٠٧، حققه وعلق عليه: مسعد عبد الحميد محمد السعدني، دار الطلائع للنشر والتوزيع
- أمين، إسماعيل باشا (د.ت) إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، بيروت، دار الكتب الحديثة
- بدر، أحمد، (١٩٨٦م) اصول البحث العلمي ومناهجه، الكويت
- الجمعية المصرية للدراسات التاريخية (١٩٧٤م) الأرض والفلاح في مصر على مر العصور، القاهرة.
- الجوزية، ابن القيم (١٣٩٥ هـ) إغاثة اللهفان من مصايد الشيطان، تحقيق: محمد حامد الفقي، بيروت، دار المعرفة
- الجوزية، ابن القيم (١٤١٠ هـ / ١٩٩٠ م) مدارج السالكين، تحقيق محمد البغدادي، بيروت، دار الكتاب العربي.
- الحجاجي، حسن علي حسن، (١٤٠٨ هـ) الفكر التربوي لابن القيم، مكة المكرمة، دار حافظ للنشر والتوزيع
- حمزة، عبد اللطيف (١٩٦٨م) الحركة الفكرية في مصر في العصرين الأيوبي والمملوكي، القاهرة، دار الفكر العربي
- الحنفي، محمد (١٩٨٠م) بدائع الزهور في وقائع الدهور، القاهرة، المكتبة القومية الثقافية
- خليفة، حاجي (د.ت) كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، بيروت، دار العلوم الحديثة
- لخولي، عبد البديع عبد العزيز (١٩٩٥ م) دراسات في التربية الإسلامية، القاهرة، عالم الكتب

- دراج، أحمد (١٩٦١ م) المماليك والفرنجة في القرن التاسع الهجري - الخامس عشر الميلادي، القاهرة، دار الفكر العربي
- الذهبي، شمس الدين (١٤٠٨هـ) معجم الشيوخ - المعجم الكبير، تحقيق: الحبيب محمد الهيلة، الطائف، مكتبة الصديق
- الرافعي، عبد الرحمن وعاشور، سعيد (١٩٧٠م)، مصر في العصور الوسطى من الفتح العربي حتى الغزو العثماني، القاهرة
- الرباح، عبد اللطيف عبد العزيز (١٤٢٩هـ) آداب المعلم عند ابن الحاج العبدري في كتاب (المدخل)، منشور في مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد السابع
- الزركلي، خير الدين (د. ت) الأعلام، ط ٤، بيروت، دار العلم للملايين
- الزنكلوني، على سرور (١٩٧٩م) الدعوة والدعاة، أسباب التخلف ومناهجه التطبيقية، القاهرة مكتبة وهبة
- زيدان، جرجى، تاريخ آداب اللغة العربية. (مراجعة وتعليق: شوقي ضيف)، القاهرة، دار الهلال
- السخاوي، أبو الحسن نور الدين (١٣٥٦ هـ / ١٩٣٧ م) تحفة الأحاب وبغية الطلاب في الحفظ والمزارات والتراجم والبقاع المباركات، تحقيق محمود ربيع وحسن قاسم، الإسكندرية، مكتبة الإسكندرية
- السيوطي، جلال الدين (١٩٦٧ م) حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة، تحقيق: محمد إبراهيم أبو الفضل، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية
- السيوطي، عبد الرحمن جلال، (١٤٠٣ - ١٩٨٣م)، طبقات الحفاظ، بيروت، دار الكتب العلمية
- الشرقاوي، حسن (١٩٨٧م) المسلمون علماء وحكماء، القاهرة، مؤسسة مختار
- شلبي، أحمد (١٩٧٩ م) موسوعة التاريخ الإسلامي والحضارة الإسلامية، القاهرة، مكتبة النهضة.
- طلس، محمد أسعد، (١٩٧٩م)، تاريخ العرب، بيروت، دار الأندلس للطباعة والنشر،
- عاشور، سعيد عبد الفتاح (١٩٥٩ م) مصر في عصر دولة المماليك البحرية، القاهرة، مكتبة النهضة
- العبدري، محمد ابن الحاج، (١٩٦٠م) المدخل، القاهرة، مكتبة دار التراث
- عبد العزيز، أمير (٢٠٠٧ م) اعجاز القرآن، فلسطين، نابلس، جامعة النجاح الوطنية
- عبد الدائم، عبدالله، التربية عبر التاريخ، بيروت، دار العلم للملايين
- عبدالله، ريم، (١٤١٣هـ) سيرة أسماء بنت أبي بكر -رضى الله عنهما -، الرياض، دار الوطن
- العساف، صالح بن حمد (١٤١٦هـ) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض، مكتبة العبيكان
- العسقلاني، أحمد بن حجر (د. ت) الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، بيروت، دار احياء التراث العربي

- عبيدات، ذوقان، وآخرون (١٩٩٩م)، البحث العلمى، مفهومه، وأدواته، أساليبه، الرياض، دار أسامه للنشر والتوزيع
- المالكي، ابن فرحون (١٩٩٦م) الديباج المذهب في معرفة علماء المذهب، بيروت، دار الكتب العلمية
- مجموعة من الباحثين بإشراف الشيخ علوي عبد القادر السقاف، الإنترنت، موقع الدرر السنية لنشر الكتب الإلكترونية
- المرزوقي، آمال حمزة (١٤٢٨هـ / ٢٠٠٧ م) تصور مقترح لكيفية بناء نظرية تربوية، ط ٤، مكة المكرمة، مكتبة إحياء التراث الإسلامي
- مرسى، محمد منير (١٩٩٤م) تاريخ التربية في الشرق والغرب، القاهرة، دار الوطن
- منقرة، جميلة حمود راشد (١٤١٧هـ / ١٩٩٧ م) دراسة آراء ابن الحاج العبدري التربوية من خلال كتابه المدخل، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم علم النفس.
- نابهين، علي سالم (١٩٨١م) نظام التربية في عصر دولة المماليك في مصر، القاهرة، دار الفكر العربي
- الهاشمي، عبد الله (١٤٢٧هـ / ٢٠٠٦ م) الأخلاق والآداب الإسلامية، لبنان، دار الأمين.
- وزارة الثقافة المصرية (١٩٧٠)، أبحاث الندوة الدولية لتاريخ القاهرة، مارس - أبريل ١٩٦٩ مطبعة دار الكتب .



البحث الثالث :

” الأبعاد التربوية لدور الإدارة الجامعية في تنمية قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى طلاب جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل ”

المصادر :

د/ شيرين حسن مبروك زيدان

**أستاذ مساعد بقسم تطوير الذات بعمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة
جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل (الدمام / المملكة العربية السعودية)**

الأبعاد التربوية لدور الإدارة الجامعية في تنمية قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى طلاب جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

د/شيرين حسن مبروك زيدان

• المستخلص :

استهدفت هذه الدراسة معرفة دور إدارة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في تنمية قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى الطلبة، وكذلك تحديد ما إذا كانت هناك فروق في قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية تعزى لمتغيرات الدراسة (المستوى الدراسي، والجنس والتخصص). ولتحقيق أهداف الدراسة، تمت الاستعانة بالمنهج الوصفي من خلال استبانة طبقت على عينة قوامها (٥٩٠) من طلبة وطالبات جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها ارتفاع المستوى العام للمواطنة والمشاركة المجتمعية لدى الطلبة بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. كما اتضح أن الولاء للوطن يمثل أعلى قيم المواطنة، يليه الالتزام بمعايير المجتمع، ثم الشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع. ولم توجد فروق جوهرية في مستوى المواطنة بوجه عام تعزى إلى التخصص أو بمعايير المجتمع من الشباب في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. كما الجنس أو المستوى الدراسي، بينما اتضح أن الفتيات أكثر التزاماً بمعايير المجتمع من الشباب في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، كما أوضحت الدراسة أن الخريجين أكثر التزاماً بمعايير المجتمع من المستجدين، ولم توجد فروق دالة تعزى لمتغيرات الدراسة فيما يتعلق بالشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع، وبينت النتائج أيضاً وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين الدور الذي تقوم به إدارة الجامعة وبين قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى الشباب من الذكور والإناث في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.

الكلمات المفتاحية: المواطنة، المشاركة المجتمعية، الإحساس بالمسؤولية، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.

The Educational Dimensions of the Role of the University Administration in Developing the Values of Citizenship and community participation among the students of Imam Abdulrahman Bin Faisal University

Dr. Sherin Hassan Mabrouk Zedan

Abstract:

This study aimed at identifying the role of the administration of Imam Abdul Rahman bin Faisal University in the development of the values of citizenship and community participation among the students, as well as determining whether there are differences in the values of citizenship and community participation due to the study variables (level of study, gender and specialization). To achieve the objectives of the study, the descriptive approach was used through a questionnaire applied to a sample of (590) students and students of Imam Abdul Rahman bin Faisal University. The study reached a number of results, the most important of which is the increase in the general level of citizenship and community participation among students at Imam Abdul Rahman bin Faisal University. Loyalty to the homeland also showed the highest values of citizenship, followed by

commitment to community standards and a sense of moral responsibility towards society. There were no significant differences in the level of citizenship in general attributed to specialization or community standards of youth at the University of Imam Abdul Rahman bin Faisal. The study also showed that the graduates are more committed to the community standards than the newcomers, and there were no significant differences in relation to the variables of the study regarding the sense of moral responsibility. The results also showed a statistically significant correlation between the role played by the university administration and the values of citizenship and community participation among young males and females in Imam Abdul Rahman bin Faisal University.

Keywords: *Citizenship, Community Participation, Sense of Responsibility, Imam Abdul Rahman bin Faisal University.*

• مقدمة :

يعد طلاب الجامعات وطالباتها أهم مكون بشري للمجتمع، فمن خلالهم تستطيع الدولة أن تحقق جميع آمالها، وعلى عاتقهم يتحملون نهضتها، ومن ثم تستثمر الحكومات مئات الملايين من الأموال في التعليم العالي بهدف المصلحة العامة للفرد والوطن. من هذا المنطلق وطبقاً لما أورده : (Thöni, 2011) و (Schneller Larasquet and Pilniere, 2012) و (Boulton and Lucas, 2008)

تقع على عاتق الجامعات مسؤوليات جمة صارت تتخطى مجرد التعليم والبحث العلمي، لاسيما في عصرنا الحالي بما يتسم به من تعقد في دور المؤسسة الجامعية وتعاضل للمعرفة وتتابع دائم لتأثيرات العولمة وثورة الاتصالات، مما نتج عنه تصارع في الفكر وتعدد في الأيدولوجيات، فأضحت الجامعة هي المنوطة بالتصدي للدفاع عن الهوية الوطنية للمجتمع، وأصبحت تتولى حماية الطابع الاجتماعي والثقافي لأبنائه ممن يلتحقون بالمؤسسة الجامعية والذين سيتولون قيادته في المستقبل، وهذا ما تؤكد (بخيت، 2009) موضحة أن التعليم بشكل عام والتعليم الجامعي بشكل خاص له أبعاد كبيرة وخطيرة في أن واحد، ترتبط بالجوانب الاجتماعية والاقتصادية فضلاً عن الجوانب الثقافية في المجتمع، ومن خلال إسهام مؤسساته في تخريج الكوادر البشرية المدربة على العمل في كافة المجالات والتخصصات .

وفي هذا السياق يذكر جابر ومهدي (٢٠١١) أن الهدف الاستراتيجي من مؤسسات التعليم العالي في جميع البلدان هو تكوين مواطنين صالحين لديهم مشاركة فاعلة، ورؤية صحيحة، واتجاهات إيجابية نحو البيئة المحلية والعالم الخارجي، من خلال غرس القيم الاجتماعية لدى الطلبة، إلى جانب تعزيز مفاهيم المعرفة والبحث العلمي لديهم، بل يذهب (Harkavy, ٢٠٠٦) إلى أبعد من ذلك مؤكداً أن دور المؤسسة الجامعية ومكانتها لا ترتقي إليها أية مؤسسة أخرى في المجتمع وأنها هي التي تحدد شخصية النظام التعليمي برمته.

ولأن الطلاب هم أهم مكون مستهدف داخل المؤسسة الجامعية سواء المستجد منهم على مقاعد الدراسة أو المتوقع تخرجهم، كان من الضروري ضمان انتمائهم وغرس قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية في شخصيتهم - فضلا عن منحهم أعلى الدرجات العلمية والأكاديمية، وذلك للاعتبارات السابقة وتأكيذاً للدور الوطني الذي تقوم به المؤسسة الجامعية في تحقيق التكيف الاجتماعي ٢٠١٣ (Azarova, 2003), (Coker-Kolo and Darley, 2005), (Paulsen, 2005)، وعلى الرغم من ذلك يستطيع كل من يتابع منظومة التعليم الجامعي في بلادنا أن يدرك ما تعانيه معظم المؤسسات الجامعية من ظواهر اجتماعية وتربوية سلبية نتيجة العديد من المتغيرات المعاصرة كالعولمة والانفتاح، والغزو الثقافي بما صاحب ذلك من مؤثرات ثقافية واجتماعية سلبية، وما أظهره من اتجاهات وقيم غربية علي ثقافتنا تنعكس سلبا على شبابنا الجامعي وعلى هويتهم الثقافية والاجتماعية، الأمر الذي يظهر في دور إخفاقاً في دور الجامعة كمؤسسة اجتماعية وتربوية تعني بتربية الشباب وتنشئتهم اجتماعيا، حيث صارت تسود فيها مشكلات عدة لا ترتبط فقط بالعملية التعليمية والتربوية.

بل تعدت ذلك - كما يؤكد الشاماني وسعد (٢٠١٢) إلى ظهور الكثير من الظواهر الاجتماعية والأخلاقية السلبية من بينها تدني قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية والولاء لدى الشباب الجامعي. الأمر الذي يكاد يعصف بالحياة الجامعية وهدفها التنموي ويؤدي إلى فقدان ثقة المجتمع في الدور الاجتماعي والقيمي للمؤسسة الجامعية باعتبارها تتحمل مسؤولية تشكيل هوية الشباب وتبني ثقافتهم .

وانطلاقاً من هذه الخطورة وتأكيذاً لهذه المكانة العالية للجامعة باعتبار أنها تحتل قمة الهرم التعليمي بل والاجتماعي، ونظرا لدورها الهام بين كافة المؤسسات التعليمية والتربوية في أي مجتمع فإن مسؤوليتها تصبح أعظم وأكثر أهمية لسببين: أولهما أنها تدعم وتكمل عمل مؤسسات التعليم الأخرى التي سبقتها سواء كان ذلك في الجوانب التعليمية أو الثقافية أو الاجتماعية ومن بينها ترسيخ قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى الشباب، أما السبب الثاني فهو أن الجامعة بما تتمتع به من إمكانات مادية وبشرية تستطيع أن تقوم بدور فعال في هذا المجال (الشرقاوي، ٢٠٠٥).

لقد أولى كثير من الباحثين اهتمامهم بدور الجامعة في التنشئة الاجتماعية لما لها من أثر مباشر وفعال في تحقيق التكيف الاجتماعي للشباب فضلا عن أثرها التعليمي والتثقيفي، وقد تعددت الدراسات التي تناولت دور المؤسسات الجامعية في معالجة كثير من أوجه القصور الاجتماعي لاسيما ما يرتبط بالشباب وما ينعكس على تكوينهم في كافة النواحي، ففي دراسة Korotkova

(and Rinskaya,2015) التي استهدفت التعرف على دور فروع الجامعة في تنمية كفايات الثقافة العامة لدى الطلبة في بعض الأقاليم في شرق روسيا، تم التركيز على ثلاث كفايات تتضمن تواصل الفرد مع جماعات النشاط، ومدى تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية، والنشاط الذي يؤديه الفرد، واعتمدت الدراسة على الأسلوب النوعي من حيث معرفة أهداف الجامعة وطبيعة البرامج المقدمة، وخلصت الدراسة إلى أن دور الجامعة في تنمية كفايات الثقافة العامة لدى الطلبة يواجه بعض العقبات التي ترتبط بكفايات ثقافتهم العامة والاجتماعية .

وأجرى الكراسنة وآخرون (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تقديم نموذج لدور الجامعة في بناء الشخصية الجامعية القادرة على تعظيم الانتماء الوطني والمشاركة المجتمعية ، بالإضافة إلى فهم نسبي للواقع الذي تعيشه الجامعات، وللتعرف على معالم الواقع كما يراه الطلبة تم إجراء مقابلات شبه مقننة مع (٦٠) من طلبة جامعة اليرموك المسجلين في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ وقد كشفت نتائج تحليل بيانات المقابلات عن إدراك الطلبة لأهمية دور الجامعة في بناء الشخصية الجامعية القادرة على تعظيم الانتماء الوطني وكشفت الدراسة أيضا أن المدخل الأخلاقي ، ومدخل ثقافة الحوار هما محوران رئيسان في تفعيل دور الجامعة في بناء الشخصية الجامعية القادرة على تعظيم الانتماء الوطني .

وأجرى مكروم (٢٠٠٩) دراسة استهدفت التعرف على دور جامعة المنصورة في تمكين شبابها من الوعي بمسئولياتهم الوطنية لدعم قضايا التنمية وبناء المستقبل، وفي سبيل ذلك طبقت استبانة على عينة من طلبة جامعة المنصورة ومن خلال المنهج الوصفي، وبعد التحليل الإحصائي للبيانات توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها: أن تحقيق دور الجامعة في هذا المجال يكون من خلال تنمية وعي شبابها بمسئولياتهم الوطنية، وذلك من خلال جودة الأداء الجامعي في مجال التخصص العلمي والأكاديمي، وذلك بما يدعم الأسس العلمية لتوجهات التنمية في مجالاتها المختلفة وتدريب الطلاب على مهارات العمل التعاوني والخدمة التطوعية.

وأجرى المزين (٢٠٠٩) دراسة استهدفت معرفة دور الجامعات الفلسطينية في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظرهم واستخدام الباحث المنهج الوصفي مستعينا باستبانة طبقت على عينة عشوائية من الطلبة بلغت (٢٩٤) من منتسبي جامعة الأزهر بغزة، وجامعة الأقصى، والجامعة الإسلامية، ولتحليل البيانات إحصائيا تم الاستعانة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية واختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي ومعامل الارتباط، وتوصلت

الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها أن دور الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في تعزيز قيم التسامح يتراوح ما بين ضعيف إلى متوسط، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية لدور الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في تعزيز قيم التسامح تعزى لمتغير التخصص أو الجنس .

وأجرى أبو ساكور (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف على دور الجامعات الفلسطينية في تنمية الوعي السياسي ونشره لدى الشباب الجامعي في فلسطين وذلك بالتعرف على أثر بعض المتغيرات، من بينها الجنس، ومكان السكن والمستوى الدراسي للطلاب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة طبقت استبانة من إعداد الباحث على عينة عشوائية اشتملت على (١١٥٠) دارساً ودارسة في العام الجامعي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ بالجامعات الفلسطينية بجنوب الضفة الغربية وهي: جامعة الخليل، وجامعة بوليتكنك فلسطين وجامعة القدس المفتوحة، وجامعة القدس، وجامعة بيت لحم، وبعد المعالجات الإحصائية باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) وتحليل التباين توصلت الدراسة إلى أن دور الجامعات الفلسطينية في تنمية الوعي السياسي ونشره كان بدرجة متوسطة، ولم توجد فروق دالة إحصائية في دور الجامعات الفلسطينية في تنمية الوعي السياسي تعزى لمتغير الجنس أو المستوى الدراسي .

وأجرى العاجز (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن أهم القيم التي تنميها الجامعة الإسلامية لدى طلبتها من وجهة نظرهم ومدى تأثير متغيرات الجنس والمستوى الأكاديمي، ونوع الكلية على دور الجامعة في تنمية بعض القيم ولتحقيق ذلك أعد الباحث استبانة لمعرفة أهم القيم التي تنميها الجامعة الإسلامية لدى طلبتها حيث طبقت على عينة من الطلبة بلغ عددها ٥٠٥ من الطلاب والطالبات .

وبعد معالجة البيانات إحصائياً بواسطة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي كان من النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائية الجامعة الإسلامية في تنمية القيم لدى طلبتها تعزى لمتغير الجنس ولكن توجد فروق تعزى للتخصص لصالح الكليات الإنسانية على حساب الكليات التطبيقية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية لدور الجامعة تعزى للمستوى الأكاديمي لصالح المستويات العليا .

وأجرى (Harkavy, 2006) دراسة استهدفت التعرف على دور الجامعة في النمو الديمقراطي والتعليمي والمجتمعي، وكذا التعرف على الآليات المستهدفة لتعليم الطلبة الأمريكيين وتحويلهم إلى مواطنين مساهمين بفعالية في بناء

مجتمع مبدع ونام. ولتحقيق هذين الهدفين استعان الباحث بالدراسة التاريخية بغرض التحقق والإثبات أن الديمقراطية تمثل هدفا أصيلا واستراتيجيا في التعليم الأمريكي، وأكدت الدراسة أن بعض السلبيات الاجتماعية ومنها العرقية والقبلية تمثل المعوقات الأساسية التي تحول دون تحقيق التعليم العالي لأهداف المواطنة والديمقراطية، واقترح أن يتم تسليط الضوء على الشراكة بين الجامعة والمجتمع المحلي من أجل بناء كيان جامعي ومدرسي يساعد على نشر الديمقراطية والمواطنة في المجتمع التعليمي وبين الطلاب .

من خلال استعراض الدراسات السابقة اتضح التأكيد على أن الجامعة دوراً مهماً في تنشئة الشباب الجامعي، وأن ذلك الدور يتخطى الدور التقليدي المتمثل في التدريس والتعليم إلى بناء الشخصية الجامعية القادرة على تعظيم الانتماء الوطني كما ورد في دراسة الكراسنة وآخرين(2009) ، كما أوضحت الدراسات السابقة أن للجامعة دوراً في تمكين شبابها من الوعي السياسي والوعي بمسئولياتهم الوطنية لدعم قضايا التنمية وبناء المستقبل ومن ذلك دراسة مكروم (٢٠٠٩) ودراسة أبو ساكور (٢٠٠٩) كذلك أبرزت دراسة المزين (٢٠٠٩) ودراسة العاجز (٢٠٠٧) دور الجامعة في تنمية القيم لدى الشباب الجامعي، وقد استخدمت بعض الدراسات الأسلوب الكيفي مثل دراسة الكراسنة وآخرين (٢٠٠٩) في حين استعانت دراسات أخرى بالأسلوب الكمي كدراسة العاجز (٢٠٠٧) ودراسة المزين (٢٠٠٩) ودراسة مكروم (٢٠٠٩) ودراسة أبو ساكور (٢٠٠٩)، وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في أدبيات الدراسة النظرية، واختيار المنهجية المناسبة، وبناء أداة الدراسة.

• مشكلة الدراسة :

في خضم ما يتعرض له المجتمع من مخاطر جمة نتيجة المؤثرات الداخلية والخارجية وفي ظل التغيرات الاجتماعية التي يمر بها الوطن العربي بوجه عام ونتيجة لما صاحب التكنولوجيا الحديثة وثورة الاتصالات، ومع تغلغل وسائل التواصل على نظامنا الاجتماعي وما أفرزته من سلبيات تهدد بفقدان قيم الولاء والمواطنة والمشاركة المجتمعية لدى الشباب الجامعي، تبرز أهمية الدور الذي يمكن أن تؤديه المؤسسة الجامعية بما يتوافر فيها من موارد وإمكانات مؤسسية تمكنها من حشد وتوجيه جماهير الطلبة نحو القيم المرغوبة اجتماعياً، لاسيما قيم المواطنة بما تتضمنه من ولاء والتزام بمعايير المجتمع، وشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه ما يواجهه من قضايا .

من هذا المنطلق واستناداً إلى دعوات الكثيرين من الباحثين ومن بينهم (٢٠٠١ Grier)، بضرورة أن يكون للمؤسسة الجامعية دور توعوي وأخلاقي يسهم في تنمية شخصية الطالب من أجل بناء المجتمع الجامعي السوي، من هنا يبرز الدافع إلى تلك الدراسة والباحث على إجرائها، حيث إن جامعة الإمام عبد

الرحمن بن فيصل تعد واحدة من الجامعات السعودية الناشئة، والتي تسعى بشكل حثيث إلى أداء دور اجتماعي وثقافي فضلاً عن دورها التعليمي ليس على مستوى المنطقة الشرقية فحسب بل على مستوى المملكة العربية السعودية حيث تحرص كما ورد في خطتها الاستراتيجية على تبني رؤية ورسالة تهدف إلى التميز والتواصل بإيجابية مع الجمهور، وتحقيق سمعة طيبة للجامعة على الصعيدين الداخلي والخارجي من خلال غرس قيم المواطنة والانتماء للجامعة والوطن والمشاركة المجتمعية، وهو ما حدا بالباحثة إلى إجراء هذه الدراسة كمحاولة للوقوف على دور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى طلبة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، ومن ثم يمكن صياغة مشكلة الدراسة في ما يلي.

• أسئلة الدراسة :

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس: ما دور إدارة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في تنمية قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى الطلبة؟ وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

« ما أبرز قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى طلبة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل ؟

« هل توجد فروق دالة احصائية في قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى طلبة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل تعزي هل توجد لمتغيرات المستوى الجامعي (مستجد - خريج)، الجنس (طلاب - طالبات)، التخصص (عملي - نظري)؟

« ما دور إدارة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في تنمية قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى الطلبة؟

• هدف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى تعرف واقع الممارسات الإدارية التي تقوم بها جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل متمثلة في دور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى الطلبة، والوقوف على أبرز قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى الطلبة، وما إذا كانت تعثرها عزى اختلافات تُعزي إلى متغيرات الدراسة، كذلك تستهدف الدراسة التوصل إلى بعض الآليات التي تساعد في تفعيل دور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى الطلبة في ضوء ما تتوصل إليه من نتائج.

• أهمية الدراسة :

تأتي أهمية الدراسة من كونها محاولة إجرائية يتوقع أن تساعد نتائجها القائمين على الإدارة في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل وربما غيرها من الجامعات السعودية بل وصانعي السياسة التعليمية، ومتخذي القرار التعليمي في تحديد الأساليب المثلى لتفعيل دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة والمشاركة

المجتمعية لدى الطلبة، وبالتالي تتحقق أقصى فائدة للعملية التعليمية، وكذلك يُتوقع أن تمثل الدراسة إضافة مهمة للمكتبة العربية واستثارة لطلاب البحث العلمي والمهتمين بإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال الحيوي والمهم.

• مصطلحات الدراسة :

تتضمن الدراسة المصطلحات التالية:

• الدور:

يوضح (Lerner, ٢٠٠٥) أن مفهوم (الدور) يتسم بالتنوع والتعقيد فيتغير بتغير مجال البحث فيه، وبرغم هذا التنوع يظل هذا المصطلح من الأهمية بمكان فيؤدي تصنيف أنماط العلاقات والسلوكيات الاجتماعية في شكل أدوار إلى تبسيط عملية تحليل الأنظمة الاجتماعية، وتسهيل عمليات المقارنة بين الأدوار في تنظيمات مختلفة وأوقات متفاوتة.

ويعرف (gleave et al., ٢٠٠٩) الدور بأنه وصف لمكونات ثقافية مدركة ومقبولة اجتماعياً تستخدم من أجل إنجاز تفاعل موضوعي يحقق أهدافاً مجتمعية، ويمكن ملاحظته باعتباره وسيلة للحكم على أداء العمل. ويعبر الدور في هذه الدراسة عن "تلك الإجراءات الإدارية (الواقعية) والتي تتم عن قصد ويدركها طلبة الجامعة مما ينعكس إيجابياً على قيم المواطنة التي تتضمنها وتقيسها أداة الدراسة.

• المواطنة:

عرفها (السيد، ٢٠٠٦) بأنها حب الفرد لوطنه، وانتماؤه إليه، والتزامه بمبادئه وقيمه وقوانينه، والتفاني في خدمته، والشعور بمشكلاته، والإسهام الإيجابي مع غيره في حلها، كما عرفها (العبد، ٢٠٠٩) بأنها الجانب السلوكي الظاهر والممارسات الحية التي تعكس حقوق الفرد وواجباته تجاه مجتمعه ووطنه والتزامه بمبادئ المجتمع وقيمه وقوانينه، والمشاركة الفعالة في الأنشطة والأعمال التي تستهدف رقي الوطن، والمحافظة على مكتسباته. وتشير الدراسة الحالية إلى المواطنة والمشاركة المجتمعية باعتبارهما من مكونات عامة تتضمن مجموعة من القيم الإيجابية التي تنعكس على سلوكيات الأفراد تجاه مجتمعهم، والتي تتمثل في ثلاث قيم أساسية حددتها الدراسة في الولاء للوطن والالتزام بمشاركات مجتمعية، والشعور بالمسؤولية الأخلاقية نحو المجتمع".

• حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة على الحدود التالية: الحدود الموضوعية: التعرف إلى أبرز قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى طلبة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والدور الواقعي لإدارة الجامعة في تنمية هذه القيم لدى الطلبة:

« الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على الطلبة الدارسين بنظام الانتظام في المرحلة الجامعية دون غيرهم من طلاب الانتساب أو الدارسين في البرنامج الموازي

« الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على مقر الجامعة بالمنطقة الشرقية .

« الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨ م .

• منهج الدراسة وأدواتها :

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بما يشتمل عليه من جمع الآراء حول الظاهرة موضوع الدراسة ووصفها، وذلك من خلال استبانة طبقت على (٥٩٠) من الطلبة في جامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل خلال الفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨ م .

• مجتمع الدراسة وعينتها :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة، الذكور والإناث، المنتسبين لجامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل في كليات البنين وكليات البنات بمقر الجامعة الرئيس بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية، حيث يوجد به ما يقرب من (١٥٩٠٠) طالب وطالبة في عدد من الكليات تتضمن: كلية التربية والآداب، كلية الطب، كلية الهندسة، كلية الحاسبات وتقنية المعلومات، كلية العلوم الطبية التطبيقية، كلية العلوم، كلية المجتمع، كلية إدارة الأعمال، كلية الاقتصاد المنزلي، وذلك لإحصاء عمادة القبول والتسجيل بجامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل للعام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨ م .

وقد استخدمت في هذه الدراسة العينة الطبقية العشوائية كأسلوب لجمع البيانات، فاعتبرت كل كلية طبقة منفصلة سحبت منها عينة عشوائية، ومن ثم وزعت (٧٥٠) استبانة على الكليات المذكورة حسب أعداد الطلاب ونسبتهم في كل منها، وقد عاد من الاستبانات الموزعة (٦٤٠) استمارة كان الصالح والمستكمل منها (٥٩٠) استمارة .

• خصائص عينة الدراسة :

سبقت الإشارة إلى أن الاستبانة طبقت في صورتها النهائية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠١٧/٢٠١٨ م)، وقد بلغت عينة الدراسة (٥٩٠) طالبا وطالبة، كما في الجدول (١) وتضمنت ثلاثة متغيرات رئيسة منها "المستوى الجامعي" بنسبة (٨٠.٤٨ %) من المستجدين، و(٢٠.٥١ %) خريجين، و"التخصص" حيث كانت نسبة الطلبة في التخصصات النظرية (٢٠.٧٠ %) أما ذوو التخصصات العملية فكانت نسبتهن (٨٠.٢٩ %) ويرجع هذا إلى انتشار الأقسام النظرية بالجامعة، و"الجنس" حيث كانت نسبة المشاركين في الدراسة من الطلاب (٨٠.٥٩ %) بينما سجلت نسبة الطالبات (٢٠.٤٠ %) والجدول رقم ١ يوضح توزيع العينة طبقا لمتغيرات الدراسة.

جدول (١) توزيع العينة طبقاً لمتغيرات الدراسة

م	المتغير	البيان	التكرار	النسبة المئوية
١	المستوى الجامعي	حديث (مستجد)	٢٨٨	%٤٨.٨
٢		خريج	٣٠٢	%٥١.٢
٣		مجموع	٥٩٠	%١٠٠
٤	التخصص	نظري	٤١٤	%٧٠.٢
٥		علمي	١٧٦	%٢٩.٨
٦		المجموع	٥٩٠	%١٠٠
٧	الجنس	ذكر	٣٥٣	%٥٩.٨
٨		أنثى	٢٣٧	%٤٠.٢
٩		المجموع	٥٩٠	%١٠٠

يتضح من الجدول (١) أن نسبة الإناث في المشاركة أقل من نسبة الذكور وهو ما يرجع لوجود صعوبات ارتبطت بعملية التطبيق في قسم الطالبات، كما تقل نسبة المشاركين من الكليات العملية نظراً لحدثة نشأتها وقلة أعداد الطلاب المقيدين فيها.

• وصف الأداة:

بعد مراجعة الإطار النظري، والدراسات السابقة تم تصميم الأداة بما يتناسب مع الغرض من الدراسة ويحقق أهدافها، وقد اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على ثلاثة أجزاء تضمن الأول منها بيانات ترتبط بالمتغيرات الشخصية والديموغرافية للعينة، واشتمل الجزء الثاني على (١٦) عبارة أعدت بطريقة ليكرت من خلال تدرج خماسي تصف درجة التحقق (مرتفعة جداً، مرتفعة متوسطة، رئيسة ضعيفة، ولا تتحقق) لتصف ثلاثة أبعاد تمثل قيماً رئيسة للمواطنة بيانها كالتالي:

« الولاء للوطن، اشتمل على (٦) عبارات أرقامها (١،٢،٣،٤،٥،٦) .

« الالتزام بمعايير المجتمع والمشاركة المجتمعية، تضمن (٥) عبارات أرقامها (١،٢،٣،٤،٥،٦) .

« الشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع، تضمن (٦) عبارات أرقامها (١،٢،٣،٤،٥،٦) .

واشتمل الجزء الثالث على (١٦) عبارة تصف الدور الواقعي والفعلي لإدارة جامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل في تنمية قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى الطلبة، وأعدت أيضاً بطريقة ليكرت من خلال تدرج خماسي يصف درجة التحقق (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، ضعيفة، ولا أوافق).

• صدق الأداة :

للتحقق من الصدق الظاهري للأداة فقد عرضت صورتها الأولية على عدد من المحكمين بلغ عددهم (١٢) أستاذاً للتحقق من وضوح العبارات، ومدى الفهم المشترك لها، حيث أشار بعض المحكمين إلى حذف بعض الفقرات وتعديل وإعادة صياغة البعض الآخر، وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي طبقت الأداة على

عينة استطلاعية قوامها (٣٠) من الطلبة في جامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل، ثم تم حساب معاملات الاتساق بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والمحور الذي تندرج تحته، وكانت النتائج كما في الجدول (٢).

جدول (٢) معاملات الارتباط ومستويات الدلالة بين عبارات ومحاور الاستبانة (ن=٣٠)

الارتباط العام	٦	٥	٤	٣	٢	١	رقم العبارة	الولاء للوطن
٠.٨٦٠	٠.٦٧٦	٠.٨٨٦	٠.٩٦٢	٠.٤٨٣	٠.٨٦٨	٠.٩٦٤	م. الارتباط	
٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٧	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	م. الدلالة	
٠.٨٢٠		١١	١٠	٩	٨	٧	رقم العبارة	الالتزام بمعايير المجتمع
٠.٨٢٠	٠.٣٧٩		٠.٥١٦	٠.٨٢٤	٠.٥٣٣	٠.٨٤٨	م. الارتباط	المشاركة المجتمعية
٠.٠٠٠	٠.٠٣٩		٠.٠٠٤	٠.٠٠٠	٠.٠٠٢	٠.٠٠٠	م. الدلالة	
٠.٣٨٨		١٦	١٥	١٤	١٣	١٢	رقم العبارة	الشعور بالمسؤولية الاخلاقية
٠.٣٨٨		٠.٦٣٦	٠.٣٥٩	٠.٧٤٠	٠.٥٤٤	٠.٥٤٠	م. الارتباط	
٠.٠٣٤		٠.٠٠٠	٠.٠٣١	٠.٠٠٠	٠.٠٠٢	٠.٠٠٢	م. الدلالة	
٠.٧١٠	٦	٥	٤	٣	٢	١	رقم العبارة	دور إدارة جامعة عبد الرحمن بن فيصل في تنمية قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية
	٠.٧٣٥	٠.٧٧٥	٠.٨٤١	٠.٧٧٨	٠.٨٦٦	٠.٤٠٩	م. الارتباط	
	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٢٥	م. الدلالة	
		١١	١٠	٩	٨	٧	رقم العبارة	
	٠.٥٣٤		٠.٨٦١	٠.٧٧٩	٠.٧٠٠	٠.٨٢٧	م. الارتباط	
		٠.٠٠٢	٠.٠٠٤	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	م. الدلالة	
٠.٠٠٠		١٦	١٥	١٤	١٣	١٢	رقم العبارة	
		٠.٥٠٨	٠.٧٣٨	٠.٨٠٨	٠.٧٢٩	٠.٤٧٩	م. الارتباط	
		٠.٠٠٤	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٧	م. الدلالة	

يتضح من الجدول (٢) وجود اتساق داخلي بين جميع العبارات والأبعاد التي تنتمي إليها حيث كانت معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية مرتفعة لجميع العبارات على الأبعاد الثلاثة، كما تشير معاملات ارتباط بيرسون إلى وجود اتساق بين كل بعد من الأبعاد والاستبانة بوجه عام .

• ثبات الأداة :

للتحقق من ثبات الاستبانة تم استخدام معادلة Cronbach's Alpha وقد كان معامل الثبات لمحور المواطنة (٠.٨٣٧) ، كما بلغ معامل الثبات للمحور الخاص بدور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية ٠.٨٥٧ وكلاهما مرتفع ويعتمد عليه .

لتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي تم حساب المدي (٥-١=٤) ثم قسم علي أكبر قيمة للحصول علي طول الخلية (٤÷٠.٨٠=٥) ، وإضافة هذه القيمة إلي أقل قيمة (واحد) فكانت أطوال الخلايا كما يلي : (من ١ إلى ١.٨٠ لاتتحقق) ، ومن (من ١.٨١ إلى ٢.٠٢ منخفضة) ، (من ٢.٠٦ إلى ٣.٤٠ متوسطة) (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠ مرتفعة) ، (من ٤.٢١ إلى ٥ مرتفعة جداً) .

• نتائج الدراسة :

• إجابة السؤال الأول :

ما أبرز قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى طلبة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل ؟ للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للوقوف على أبرز قيم المواطنة كما عبر عنها الطلبة بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل ، وقد اتضح أن أبرز قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى الطلبة في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل كما وضحت استجاباتهم تتمثل في الولاء للوطن، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة على هذه القيمة (٤.٠٥) يليها الالتزام بمعايير المجتمع والمشاركة المجتمعية (٣.٦٣) ثم الشعور بالمسؤولية الأخلاقية بمتوسط حسابي (٢.٧٤) ، في حين سجل المتوسط للمواطنة لدى الطلبة كما تم تقسيها أداة الدراسة (٣.٤٧) ، وهو ما يتضح من الجدول (٣) :

جدول (٣) ترتيب قيم والمشاركة المجتمعية لدى طلبة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل طبقاً للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة المواطنة
١	٠.٦٤	٤.٠٥	الولاء للوطن
٢	٠.٦٢	٣.٦٣	الالتزام بمعايير المجتمع والمشاركة المجتمعية
٣	٠.٦٦	٢.٧٤	الشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع
	٠.٦٢	٣.٤٧	المستوى العام للمواطنة

يتضح من الجدول (٣) أن أبرز قيم المواطنة لدى طلبة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل هي الولاء للوطن وذلك بنسبة تحقق (مرتفعة)، في حين كان الشعور بالمسؤولية الأخلاقية هي القيمة لاستجابات أفراد العينة بنسبة تحقق الأخلاقية الأقل طبقاً (متوسطة)، وقد سجلت النسبة العامة للمواطنة لدى الطلبة في الجامعة درجة مرتفعة بحسب المتوسط العام لاستجاباتهم.

• إجابة السؤال الثاني:

هل توجد فروق دالة احصائية في قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى طلبة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل تعزي هل توجد لمتغيرات المستوى الجامعي (مستجد - خريج)، الجنس (طلاب - طالبات)، التخصص (عملي - نظري)؟

• المستوى الجامعي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمعرفة دلالة الفروق في استجابات طلبة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل على أبعاد المواطنة الثلاثة (الولاء للوطن - الالتزام بمعايير المجتمع والمشاركة المجتمعية - الشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع) وكذا المستوى العام للمواطنة حسب المستوى الدراسي (مستجد - خريج) وهو ما يتضح من الجدول (٤) .

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" تبعاً لاستجابات طلبة جامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل على متغير " المستوى الجامعي"

قيم المواطنة	المتغير	ن	م	ع	قيمة "ت"	الدلالة
الولاء للوطن	مستجد	٢٨٨	٤.٠٦	٠.٦٣	٠.٢٢٨	٠.٨١٩ غير دالة
	خريج	٣٠٢	٤.٠٥	٠.٦٦		
الالتزام بمعايير المجتمع والمشاركة المجتمعية	مستجد	٢٨٨	٣.٥٨	٠.٦٢	٠.٣٢٢	٠.٠٠٤ دالة
	خريج	٣٠٢	٣.٦٨	٠.٦١		
الشعور بالمسؤولية الاخلاقية تجاه المجتمع	مستجد	٢٨٨	٢.٧٧	٠.٦٣	١.١١٨	٠.٢٦٤ غير دالة
	خريج	٣٠٢	٢.٧١	٠.٦٨		
المستوى العام للمواطنة	مستجد	٢٨٨	٣.٥١	٠.٤٥	٠.٢٣٧	٠.٨١٢ غير دالة
	خريج	٣٠٢	٣.٥٢	٠.٤٥		

دح = ٥٨٨

يتضح من الجدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة المستجدين والخريجين فيما يتعلق بالولاء للوطن، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً، مما يدل على تشابه آرائهم إذ ارتفعت متوسطات الاستجابات لدى كليهما بشكل ملحوظ، وهو ما قد يشير إلى أن الولاء للوطن يعتبر قيمة أساسية من قيم المواطنة يعبر عنها كافة الطلبة بغض النظر عن مستوياتهم الدراسية، في حين يتبدى تأثير المستوى الدراسي على "الالتزام بمعايير المجتمع والمشاركة المجتمعية" حيث كانت الفروق في ذلك واضحة وذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة الخريجين الذين بلغ متوسط استجاباتهم (٦٨.٣) كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠.٣٢.٢) وهى دالة إحصائياً (٠.٠٥) مما يشير إلى أن مستوى الالتزام بمعايير المجتمع يتزايد من خلال الإجراءات الجامعية لدى الطلبة الخريجين مقارنة بزملائهم المستجدين، ويعني ذلك أن المستوى الدراسي له دور في زيادة الالتزام بمعايير المجتمع لدى طلبة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، بينما لم تتأثر المواطنة بشكل عام بالمستوى الدراسي للطلبة في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، ولعل هذا يتطلب إجراءات أفضل يفضل أن تتخذها إدارة الجامعة في هذا الشأن للارتقاء بقيمة المواطنة لدى طلبة الجامعة، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة أبو ساكور (٢٠٠٩) بينما تختلف مع نتائج دراسة العاجز (٢٠٠٧).

• الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة على أبعاد المواطنة الثلاثة (الولاء للوطن - الالتزام بمعايير المجتمع والمشاركة المجتمعية - الشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع) وكذا لاستجابات أفراد العينة بجامعة المستوى العام للمواطنة طبقاً لجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل حسب متغير الجنس (ذكور - إناث) وهو ما يتضح من الجدول (٥).

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لاستجابات طلبة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل على متغير الجنس "ت"

قيم المواطنة	المتغير	ن	م	ع	قيمة "ت"	الدلالة
الولاء للوطن	طلاب	٣٥٣	٤.٠٢٨	٠.٧٠	١.٢٢٠	٠.٢٢٣ غير دالة
	طالبات	٢٣٧	٤.٠٩٤	٠.٥٦		
الالتزام بمعايير المجتمع والمشاركة المجتمعية	طلاب	٣٥٣	٣.٥٤٥	٠.٦٩	٤.٣٠٤	٠.٠٠٠ دالة
	طالبات	٢٣٧	٣.٧٦٥	٠.٤٦		
الشعور بالمسؤولية الاخلاقية تجاه المجتمع	طلاب	٣٥٣	٢.٧٥٢	٠.٦٢	٠.٥٩٨	٠.٥٥٠ غير دالة
	طالبات	٢٣٧	٢.٧١٩	٠.٧٠		
المستوى العام للمواطنة	طلاب	٣٥٣	٣.٤٧٨	٠.٤٨	٢.٢١٧	٠.٠٢ دالة
	طالبات	٢٣٧	٣.٥٦١	٠.٣٩		

د ح = ٥٨٨ .

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق جوهرية وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.١٠) في مدى الالتزام بمعايير المجتمع بين الطلبة في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل لصالح الطالبات، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهن (٧٦٥.٣) في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلاب (٥٤٥.٣) وهو ما يشير إلى أن الطالبات أكثر حرصاً على هذا الجانب من الطلاب، وهو ما قد يرجع إلى طبيعة المجتمع السعودي وثقافته المحافظة والتي ربما تكون أكثر حرصاً على الالتزام بمعايير المجتمع لدى الإناث عما هو لدى الذكور، يؤكد ذلك وجود فروق واضحة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (05.0) في المستوى العام للمواطنة بين الطلبة في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل لصالح الطالبات حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهن (٥٦١.٣) في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلاب (٤٧٨.٣) وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة العاجز (٢٠٠٧) ودراسة أبو ساكور (٢٠٠٩) والمزين (٢٠٠٩) وهو ما قد يرجع إلى طبيعة وخصائص المجتمع في مدينة الدمام، وأن دور الجامعة يرتبط بثقافة هذه المنطقة بما تؤكد عليه من خصوصية المحافظة على الفتيات في شطر الطالبات وضرورة اتخاذ إجراءات جامعية تضمن التزامهن بمعايير المجتمع بشكل ربما يفوق ما يتخذ من إجراءات إدارية مع البنين في شطر الطلاب.

• التخصص :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمعرفة دلالة الفروق في استجابات الطلبة بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل على أبعاد المواطنة الثلاثة (الولاء للوطن - الالتزام بمعايير المجتمع والمشاركة المجتمعية - الشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع) وكذا المستوى العام للمواطنة حسب متغير التخصص (عملي - نظري) وهو ما يتضح من الجدول (٦).

يشير الجدول (٦) إلى أنه لا توجد فروق جوهرية أو ذات دلالة إحصائية في جميع قيم المواطنة بين الطلبة ذوي التخصصات النظرية وذوي التخصصات العملية في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وهو ما انعكس على

استجاباتهم على محور المواطنة بوجه عام، مما يوضح تشابه آرائهم حول أهمية المواطنة بغض النظر عن التخصص الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (المزين، ٢٠٠٩) بينما اختلفت مع ما توصلت إليه دراسة (العاجز ٢٠٠٧) التي أثبتت أن الفروق لصالح التخصصات الإنسانية والإنسانية على حساب التخصصات العملية، ولعل هذا يرجع إلى ما تتبعه إدارة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل من سياسات إدارية وتعليمية حيث تطبق على الطلبة في كافة التخصصات بالجامعة، ويعرف ببرنامج السنة التحضيرية (يتضمن المستويين الدراسيين الأول والثاني) يدرسون فيه مقررات ثقافية وإسلامية ولغوية، إضافة إلى بعض المقررات الثقافية والإسلامية التي تستمر دراستها خلال المستويات اللاحقة حتى التخرج، الأمر الذي ينعكس على سلوكيات واتجاهات الطلبة جميعاً دون اعتبار للتخصص العلمي.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لاستجابات طلبة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل على متغير "التخصص"

قيم المواطنة	المتغير	ن	م	ع	قيمة "ت"	الدلالة
الولاء للوطن	نظري	٤١٤	٤.٠٢	٠.٦٤	١.٨٤٢	٠.٠٦٦ غير دالة
	عملي	١٧٦	٤.١٣	٠.٦٥		
الالتزام بمعايير المجتمع والمشاركة المجتمعية	نظري	٤١٤	٣.٤٦	٠.٦٢	٠.٥٦١	٠.٥٧٥ غير دالة
	عملي	١٧٦	٣.٦١	٠.٦٢		
الشعور بالمسؤولية الاخلاقية تجاه المجتمع	نظري	٤١٤	٢.٧٤	٠.٦٩	٠.٠٨٢	٠.٩٣٤ غير دالة
	عملي	١٧٦	٢.٧٥	٠.٥٦		
المستوى العام للمواطنة	نظري	٤١٤	٣.٥٠	٠.٤٦	٠.٧٩٢	٠.٤٢٩ غير دالة
	عملي	١٧٦	٣.١٦	٠.٤٧		

د ح = ٥٨٨ .

• إجابة السؤال الثالث:

ما دور إدارة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في تنمية قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى الطلبة؟ للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة ولمعرفة دور إدارة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في تنمية قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى طلبة الجامعة تم ذلك على مرحلتين، الأولى استهدفت معرفة ما من إجراءات وفعاليات تساعد تقوم به إدارة الجامعة فعليا في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة الجامعة، وذلك من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات الطلبة على محور واقع دور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل ، وترتيب الفقرات الخاصة بهذا المحور تبعا لاستجابات الطلبة، وهو ما يتضح من الجدول (٧) ، أما الخطوة الثانية فقد استهدفت كشف العلاقة بين الدور الواقعي الذي تقوم به إدارة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل وبين مشاعر المواطنة لدى الطلبة، وستبدأ الإجابة على السؤال الثالث بالخطوة الأولى والتي تتضح من الجدول (٧) .

جدول (٧) ترتيب استجابات الطلبة على محور واقع دور إدارة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في تنمية قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية تبعاً للمتوسطات الحسابية والنسب المئوية

رقم الفقرة	نص الفقرة	النسب المئوية لتوزيع استجابات أفراد عينة الدراسة على فئات الأداة (درجة التحقق)						ع	م	درجة التحقق	الرتبة
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	ضعيفة	لا تحقق					
٣	تقام أنشطة وفعاليات لتعريف الطلبة بالمؤسسات الوطنية.	%٤٦.٩	%٣١.٩	%١١.٤	%٤.١	%٥.٨		٠.٦١	٤.١٠	مرتفعة	١
١٥	تقام مسابقات علمية وثقافية للتعريف بتراث الوطن وأهم أحداثه التاريخية.	%٤٢.٥	%٣٥.١	%٨.٥	%٨.٣	%٥.٦		٠.٥٨	٤.٠٠	مرتفعة	٢
٦	أصبحت أرائي نحو القضايا المجتمعية أكثر إيجابية بفضل الثقافة الجامعية.	%٤٨.٦	%٢٤.٦	%١٠.٠	%١٠.٥	%٦.٣		٠.٦٦	٣.٩٩	مرتفعة	٣
١٢	تعمل الجامعة على تزايد مشاعر الولاء لدى الطلبة نحو وطنهم.	%٤٤.٦	%٢٨.٣	%١٢.٧	%٦.٥	%٨.٨		٠.٦١	٣.٩٤	مرتفعة	٤
٤	تتوفر منشورات و مطبوعات تنمي قيمة المواطنة لدى الطالب الجامعي.	%٤١.٧	%٣٢.٥	%١٠.٥	%٨.١	%٧.١		٠.٦٤	٣.٩٤	مرتفعة	م٤
١٠	تؤدي إصدارات الجامعة دوراً مهماً في تشكيل الرأي العام لدى الطلبة.	%٣٨.١	%٣٥.٣	%١٣.٩	%٧.٥	%٥.٣		٠.٦٢	٣.٩٣	مرتفعة	٥
٩	تزايدت معرفتي بالتحديات والمشكلات التي تواجه الوطن.	%٣٦.٨	%٣٣.٤	%١٦.٦	%١١.٩	%١.٤		٠.٦١	٣.٩٢	مرتفعة	٦
١١	تعقد العديد من الندوات واللقاءات التي تهدف إلى تقديم النصص والإرشاد	%٣٩.٢	%٢٨.٣	%٢٣.٤	%٤.١	%٥.١		٠.٦٣	٣.٩٢	مرتفعة	م٦
٨	اتجاهاتي نحو المجتمع صارت أفضل مما كانت عليه بعد التحاقني بالجامعة	%٣٥.٨	%٣٤.٧	%١٧.٨	%٦.٤	%٥.٣		٠.٦١	٣.٨٩	مرتفعة	٧

تابع جدول (٧) ترتيب استجابات الطلبة على محور واقع دور إدارة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في تنمية قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية تبعاً للمتوسطات الحسابية والنسب المئوية

رقم الفقرة	نص الفقرة	النسب المئوية لتوزيع استجابات أفراد عينة الدراسة على فئات الأداة (درجة التحقق)					م	ع	درجة التحقق	الرتبة
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	ضعيفة	لا تحقق				
٧	يجد الطلبة صعوبة في الحصول على الدعم والمساعدة لمواجهة مشكلاتهم الاجتماعية	٣٦.٨%	٣٦.١%	٧.٦%	١٠.٠%	٩.٥%	٣.٨١	٠.٦٢	مرتفعة	٨
٥	يتم تشجيع الطلبة الموهوبين والمتميزين بالجامعة لخدمة وطنهم.	٣١.٤%	٢٩.٥%	١٦.٤%	١٢.٠%	١٠.٧%	٣.٥٩	٠.٦٢	مرتفعة	٩
١٦	تكرم الجامعة الطلبة المتميزين في مجال الخدمة العامة	١٨.٦%	١٨.٦%	٣٦.٣%	١٩.٠%	٧.٥%	٣.٢٢	٠.٦٣	متوسطة	١٠
٢	توجد العديد من البرامج التوعوية التي تحت الطلبة على حب الوطن	١٥.٣%	٢٠.٢%	١٧.٣%	٢٠.٣%	٢٦.٩%	٢.٧٦	٠.٦٥	متوسطة	١١
١٤	تقدم الجامعة هدايا رمزية تذكارية للطلبة في المناسبات الوطنية	١٠.٥%	٢٢.٩%	١١.٩%	٣٦.٣%	١٨.٥%	٢.٧١	٠.٦٧	متوسطة	١٢
١	يجد الطلاب المستجدون من النصح والإرشاد في الجامعة.	١١.٤%	١٨.٥%	٢٥.١%	١٥.٥%	٢٩.٨%	٢.٦٦	٠.٦٦	متوسطة	١٣
١٣	يتم تنظيم العديد من الرحلات التي تزيد معرفة الطلبة بوطنهم.	١٥.٤%	١٦.٨%	١١.٧%	٢٥.٦%	٣٠.٥%	٢.٦١	٠.٦٦	متوسطة	١٤

يتضح من الجدول (٧) أن معظم استجابات أفراد العينة على عبارات محور (واقع دور إدارة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة) تشير إلى نسبة تحقق تتراوح بين متوسطة ومرتفعة، وتتفق هذه النتيجة

مع ما توصلت إليه دراسة (الكراسنة وآخرين، ٢٠٠٩)، ودراسة (أبوساكور، 2009) ولقد اتضح أن أعلى درجة تحقق كانت المتعلقة بدور الجامعة في (إقامة أنشطة وفعاليات لتعريف الطلبة، بالمؤسسات الوطنية) بنسبة ٩.٤٦٪ لدرجة مرتفعة جدا ٩.٣١٪ لدرجة مرتفعة، ومتوسط حسابي (١٠.٤)، يليها (تقام مسابقات علمية وثقافية للتعريف بتراث الوطن وأهم أحداثه التاريخية) بمتوسط حسابي (١٠.٤)، أيضا كانت الاستجابات مرتفعة بوجه عام على ما تضمنته العبارات حين في، التوالي على (٩، ١١، ١٠، ٤، ١٢، ٦، ١٥، ٣) كانت النسب متوسطة في العبارات (١، ١٠، ١٣) وهي الأقل تحققا - من وجهة نظر الطلبة - فيما يرتبط بدور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لديهم لاسيما العبارة (١٣) والتي تنص على (يتم تنظيم العديد من الرحلات التي تزيد معرفة الطلبة بوطنهم)، حيث سجلت استجاباتهم عليها نسبة متوسطة، بأقل متوسط حسابي (٦١.٢)، يسبقها العبارة رقم (١) "يجد الطلاب المستجدون من يقدم لهم النصح والإرشاد في الجامعة"، والتي حصلت على ثاني أقل متوسط لاستجابات العينة مما يعني أن الطلبة في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل يرون أن ما يقدم من إرشاد للمستجدين منهم لا يرقى إلى طموحاتهم، وأن دور الجامعة في هذا المجال برغم حصوله على نسبة متوسطة إلا أنه ما زال دون المطلوب .

مما سبق يتضح أن ما تقوم به إدارة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل من فعاليات وأنشطة تسهم بدرجة متوسطة إلى مرتفعة في تنمية قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى الطلبة في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، ولعرفة العلاقة بين واقع الدور الذي تقوم به إدارة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل وبين قيم المواطنة لدى الطلبة تمت الاستعانة بمعامل ارتباط بيرسون بين الدور الذي تقوم به إدارة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل وقيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى الطلبة وهو ما يتضح من جدول (٨)

جدول (٨) معاملات الارتباط ومستويات الدلالة بين الدور الذي تقوم به إدارة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل وقيم المواطنة لدى الطلبة ن = ٥٩٠

دور إدارة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل	قيم المواطنة	الولاء للوطن	الالتزام بمعايير المجتمع والمشاركة المجتمعية	الشعور بالمسؤولية الأخلاقية	المستوي العام للمواطنة
م. الارتباط	٠.٤٠٩	٠.٥٦٦	٠.٦٧٨	٠.٥١٢	
م. الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	

يتضح من الجدول (٨) وجود ارتباط إيجابي قوى ودال إحصائيا بين الدور الذي تقوم به إدارة الجامعة وبين قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى الشباب من الذكور والإناث في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وهو ما يبرز أهمية الدور الذي تؤديه جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل وانعكاس ذلك على الجوانب الشخصية والاجتماعية للطلبة، حيث يعني ذلك أنه كلما اهتمت الجامعة بالأنشطة والفعاليات والإجراءات التي تسهم في تنمية قيم المواطنة لدى

الطلبة انعكس ذلك بشكل إيجابي ومباشر على مستوى قيم المواطنة لديهم، وهو ما يحث إدارة الجامعة على بذل اهتمام مضاعف والقيام بدور أكثر فعالية لاتخاذ إجراءات مستمرة ومتنوعة نحو تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة.

• الخلاصة العامة للنتائج والتوصيات:

أوضحت النتائج ارتفاع المستوى العام للمواطنة والمشاركة المجتمعية لدى الطلبة بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل فقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم على المستوى العام للمواطنة (٤٧,٣) وهي درجة مرتفعة، حيث أن المدى العام للمواطنة كما تقيسه الدراسة يتراوح بين (١ - ٥) وفيما يتعلق بالقيم الثلاث للمواطنة كما تقيسها الدراسة اتضح أن أعلاها الولاء للوطن، يليه الالتزام بمعايير المجتمع والمشاركة المجتمعية، ثم الشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع .

اتفقت استجابات الطلبة المستجدين والخريجين فيما يتعلق بالولاء للوطن مما يدل على تشابه آرائهم حيث ارتفعت متوسطات استجاباتهم بشكل ملحوظ، وهو ما قد يشير إلى أن الولاء للوطن يعتبر قيمة أساسية من قيم المواطنة تلقى اهتماما من كافة الطلبة بغض النظر عن مستوياتهم الدراسية، في حين ظهر تأثير المستوى الدراسي على "الالتزام بمعايير المجتمع والمشاركة المجتمعية" حيث كانت لصالح الطلبة في الفروق واضحة ودالة إحصائيا لصالح الطلبة في المستويات النهائية (الخريجين)، مما يشير إلى أن للمستوى الدراسي دورا في زيادة التزام الطلبة بمعايير المجتمع، وأن الجامعة تؤثر في هذا الجانب على الطالب بحيث يتميز الطلبة الخريجون عن قرائهم المستجدين في هذا الجانب، في حين لم تتأثر المواطنة بشكل عام بالمستوى الدراسي للطلبة في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.

فيما يتعلق بالفروق في قيم المواطنة بين الذكور والإناث أشارت النتائج إلى وجود فروق جوهرية ودالة إحصائيا في مدى الالتزام بمعايير المجتمع لصالح الطالبات حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهن (٧٦,٣) في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الطلاب (٣٠,٥٤٥) مما يشير إلى أن إدارة الجامعة ربما تكون أكثر حرصا على التزام الطالبات بمعايير المجتمع من الطلاب الأمر الذي قد يعود إلى طبيعة المجتمع في المنطقة الشرقية خصوصا، وفي المجتمع السعودي بوجه عام وثقافته التي تؤكد على التزام الإناث بمعايير المجتمع أكثر من الذكور، كما اتضح أيضا وجود فروق واضحة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٥) في المستوى العام للمواطنة بين طلبة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل لصالح الطالبات وبمتوسط حسابي لاستجاباتهن بلغ (٥٦,٣) في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلاب (٤٧,٣) على الرغم من اتفاقهم حول قيمة الولاء للوطن التي ارتفعت بشكل ملحوظ لدى كليهما، كما تقاربت المتوسطات الحسابية لاستجاباتهم على (الشعور

بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع)، مما يعني وجود اتفاق عام بينهم ويؤكد أن هذه القيمة لم تتأثر كثيراً بمتغير الجنس.

« بالنسبة للفروق في قيم المواطنة بين طلبة الجامعة ذوي التخصصات العملية وأقرانهم ذوي التخصصات النظرية أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين استجاباتهم على جميع قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية، وهو ما يؤكد تشابه آرائهم حول أهمية المواطنة لدى الجميع بصرف النظر عن نوعية التخصص، أيضا لم تكن هناك فروق واضحة أو دالة إحصائية بين استجابات الطلبة وذوي التخصصات النظرية وذوي التخصصات العملية على المواطنة بوجه عام، ولعل ذلك يرجع إلى أنهم جميعا ينتمون إلى بيئة مؤسسية واحدة تقدم برنامج السنة التحضيرية إضافة إلى برامج تثقيفية وإسلامية عامة يدرسها كافة الطلبة لا تفرق بين ذوي التخصصات العملية أو النظرية من حيث الاهتمام بالمواطنة أو من ما يقدم من أنشطة تعليمية وتثقيفية واجتماعية حيث داخل مؤسسة الجامعة.

« لمعرفة دور إدارة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في تنمية قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى الطلبة تم ذلك على مرحلتين الأولى استهدفت معرفة ما تقوم به إدارة الجامعة فعليا من إجراءات وفعاليات تساعد في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة وذلك من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات الطلبة على محور واقع دور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة، وترتيب الفقرات الخاصة بهذا لذلك، أما الخطوة الثانية فقد استهدفت المحور تبعا لكشف العلاقة بين الدور الواقعي الذي تقوم به إدارة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل وبين استجابات الطلبة على محاور المواطنة الثلاثة، وقد اتضح أن معظم الاستجابات على محور واقع دور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة تشير إلى نسبة تحقق تتراوح بين متوسطة ومرتفعة، وأن أعلى درجة تحقق كانت المتعلقة بدور الجامعة في إقامة أنشطة وفعاليات لتعريف الطلبة بالمؤسسات الوطنية، في حين كانت النسب متوسطة في العبارات (١) (١٠، ١٣) وهي الأقل تحققا - من وجهة نظر الطلبة - فيما يرتبط بدور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة لاسيما العبارة (١٣) التي تنص بأنه (يتم تنظيم العديد من الرحلات التي تزيد معرفة الطلبة بوطنهم) حيث سجلت استجاباتهم عليها أقل متوسط حسابي بلغ ٦١.٢، يسبقها العبارة (١) التي تنص على أنه (يجد الطلاب المستجدون من يقدم لهم النصح والإرشاد في الجامعة)، مما يعني أن الطلبة قدم من إرشاد للمستجدين في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل يرون أن ما ي منهم لا يرقى إلى طموحاتهم، وأن دور الجامعة في هذا المجال برغم حصوله على نسبة متوسطة إلا أنه ما زال دون المطلوب مقارنة بغيره من الأدوار الأخرى .

« ولتحديد العلاقة بين الدور الذي تقوم به إدارة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل وبين مستوى قيم المواطنة لدى الطلبة تم الاستعانة بمعامل ارتباط بيرسون حيث كشفت النتائج عن وجود ارتباط إيجابي قوي ودال إحصائياً بين الدور الذي تقوم به إدارة الجامعة وبين مستوى قيم المواطنة لدى الطلبة الذكور والإناث في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل ، وهو ما يبرز أهمية الدور الذي تؤديه إدارة الجامعة في هذا الشأن وانعكاس ذلك على الجوانب الشخصية والاجتماعية للطلاب، ويعنى كذلك أنه كلما اهتمت الجامعة بالأنشطة والفعاليات والإجراءات التي تسهم في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة انعكس ذلك عليهم بشكل إيجابي ومباشر وزاد من قيم المواطنة لديهم.

أهم الآليات المقترحة لتفعيل دور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى طلبة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج:

استناداً إلى النتائج السابقة توصى الدراسة إدارة الجامعة والقائمين عليها بتبني عدد من الآليات التي يمكن أن تنمي قيم المواطنة لدى طلبة الجامعة وذلك في ضوء ما سبق من نتائج، وتتمثل تلك الآليات في الآتي :

« إنشاء وحدة ذات طابع خاص تكون تحت مسؤولية إدارة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل مباشرة تستهدف متابعة ورصد كل ما يتعلق بالمواطنة وتنميتها لدى الطلبة في الجامعة وتعنى بقياس الولاء الوطني وما يعتريه من تأثيرات داخلية وخارجية.

« زيادة وتنوع البرامج والأنشطة والفعاليات الهادفة التي تعزز من قيم المواطنة وتزيد من مشاعر الولاء لدى الطلبة في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.

« الاهتمام بشكل أكبر من جانب إدارة الجامعة بالمكون الاجتماعي والقيمي لدى الطلاب واستهدافهم في كل ما يقدم من برامج وأنشطة اجتماعية وتعليمية، وترفيهية.

« زيادة اهتمام إدارة الجامعة بالجوانب الإنسانية و الشخصية والاجتماعية مثلها في ذلك مثل اهتمامها بالنواحي التربوية والتعليمية.

« إنشاء مراكز خدمية لاستقبال الطلبة المستجدين وحسن توجيههم، حتى يتكون لديهم انطباع عام نحو الجامعة ويشعرون أن إدارة الجامعة تحرص على تقديم الدعم والمساندة لهم.

« وضع خطة استراتيجية تتبناها إدارة الجامعة للارتقاء بقيم المواطنة لدى الطلبة وتنمية الشعور بالمسؤولية الأخلاقية من جانبهم تجاه المجتمع الذي يعيشون فيه.

« توجيه اهتمام أكبر من إدارة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل نحو تقديم ورش عمل ولقاءات وبرامج ثقافية وتوعوية لزيادة الشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع من جانب الطلاب في الجامعة حيث سجلت المستوى الأقل بين قيم المواطنة لديهم.

• المراجع :

- أبو ساكور، تيسير. (٢٠٠٩). دور الجامعات الفلسطينية في جنوب الضفة الغربية في تنمية الوعي السياسي ونشره لدى الشباب الجامعي، مجلة جامعة الخليل للبحوث، ٤ (١): ٢٢٣- ٢٥٢.
- بخيت، صفية. (٢٠٠٩). الجامعات العربية ودورها في خدمة المجتمع المعرفي والتنموي والتقني، دراسة مقدمة إلى "المؤتمر العربي الثالث للجامعات العربية - التحديات والأفاق" المنعقد في مسقط - سلطنة عمان في الفترة من ٥ - ٧ ديسمبر، ص ص ١٦ - ٤٧ .
- جابر، محمد، وناصر مهدي. (٢٠١١). دور الجامعات في تعزيز مفاهيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها، دراسة مقارنة بين جامعتي حلوان (ج.م.ع) وجامعة الأزهر (فلسطين) تم الرجوع إليه على الشبكة العنكبوتية من خلال الرابط http://www.qou.edu/arabic/conferences/socialResponsibilityConf/dr_nasserMahdi.pdf بتاريخ ١٣/٠١/٢٠١٥م العامة والإعلام، قسم التطوير والمتابعة. (١٤٣٣هـ). الخطة الاستراتيجية "علام نحو علاقات عامة رائدة وإعلام موضوعي .
- السيد، محمود. (٢٠٠٦). من قضايا التربية على المواطنة، من حلقة نقاش ضمن فعاليات الملتقى العربي الثالث للتربية والتعليم المنعقد في لبنان تحت عنوان "التعليم والتربية المستدامة في الوطن العربي"، ص ٢٧٢ - ٢٨٠ .
- الشاماني، سند، ويوسف سعد. (٢٠١٢). شباب الجامعات وقضايا الانتماء: الفرص والتحديات، طلاب جامعة طيبة نموذجاً، مجلة العلوم التربوية، 20 (1)، ٩٨- ٤٨ .
- الشرقاوي، موسى. (٢٠٠٥). وعي طلاب الجامعة ببعض قيم المواطنة -دراسة ميدانية مجلة دراسات في التعليم الجامعي، مصر (٩)، ١١٣ - ١٩٢ .
- العاجز، فؤاد. (٢٠٠٧). دور الجامعة الإسلامية في تنمية بعض قيم المواطنة من وجهة نظر طلبتها، مجلة الجامعة الإسلامية -سلسلة الدراسات الإنسانية، ١٥ (١)، ٣٧١ - ٤١٠ .
- العبد، سعد. (٢٠٠٩). قيم الانتماء والمواطنة في ضوء مفهوم ودلالات حقوق الإنسان كمدخل لإنتاج إبداعات فنية مستحدثة تتسم بالطابع القومي. المؤتمر العلمي الثاني (حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية) - مصر، ١، ٤٠٦ - ٤٤٦ .
- الكراسنة، سميح، وعلي جبران، ووليد مساعدة. (٢٠٠٩). دور الجامعة في بناء الشخصية الجامعية القادرة على تعظيم الانتماء الوطني من خلال المدخل الأخلاقي ومدخل ثقافة الحوار، مجلة كلية التربية جامعة الاسكندرية، ١٩ (٢)، ١٠ - ٣٠ .
- مكروم، عبد الودود. (٢٠٠٩). دور الجامعة في تنمية وعي الشباب بالمسؤوليات الوطنية لدعم قضايا التنمية وبناء مصر المستقبل، مصر، مركز دراسات القيم والانتماء الوطني، المشروع البحثي.
- المزين، محمد. (٢٠٠٩). دور الجامعات الفلسطينية في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين

- Abu Sackor, T. (2009). The Role of the Palestinian Universities in the West Bank in the Development of Political Awareness and Dissemination of the University Youth, (in Arabic). Journal of Hebron University Research, 4 (1), 223-252. Al-Abed, S. (2009)
- Belonging and Citizenship in Light of the Concept and Implications of Human Rights As an Input to Produce Innovative Artistic Creations and National Character Values, (in Arabic). Second Scientific Conference (Human Rights and Social Studies Curricula), Egypt, 1, 406-446.
- Al-Ajez, F. (2007). The Role of the Islamic University in the Development of Some of the Values of Citizenship from the Perspective of Students, (in Arabic). Journal of the Islamic University - Humanities Series, 15 (1), 371- 410.
- Alkrnh, S., Gibran, A. and Al-Masada, W. (2009). The Role of the University in Building Persons Capable of Maximizing National Belonging through Entrance to Ethical Culture of Dialogue, (in Arabic). Journal of College of Education, University of Alexandria, 19 (2), 1-30.
- Al-Mazen, M. (2009). The Role of Palestinian Universities in Promoting the Values of Tolerance among Students from Their Perspective, (in Arabic). Unpublished Master Thesis, Al-Azhar University, Gaza, Palestine.
- Al-Saeed, M. (2006). Education Issues of Citizenship, (in Arabic). From a Panel Discussion within the Activities of the 3rd Arab Forum on Education Held in Lebanon under the Title "Sustainable Education and Education in the Arab World", 272-280.
- Alshamane, S. and Saad, Y. (2012). Universities Youth and Issues of Belonging: Opportunities and Althdiat- Taibah University Students Model, (in Arabic). Journal of Educational Sciences, 20 (1), 48-98.
- Al-Sherkaoui, M. (2005). Awareness of University Students of Some of the Values of Citizenship-Field Study, (in Arabic). Journal of Studies at the University Level, Egypt, 9, 113-192.
- Azarova, L. (2003). Public Relations in Higher Education Russian Experience. Higher Education in Europe, 28 (4), 495-498.
- Bakhit, S. (2009). Arab Universities and Their Role in Cognitive, Developmental and Technical Community Service, (in Arabic). A Study Presented to the "Third Conference of Arab Universities - Challenges and Prospects", Held in Muscat - Sultanate of Oman, December 5-7, 16-47.

- Boulton, G. and Lucas, C. (2008). What Are Universities for?, Amsterdam, League of European Research Universities.
- Coker, K. and Darley, W. (2013). The Role of African Universities in a Changing World. Journal of Third World Studies, 30 (1), 11-38. Gleave, E., Welser, T., Lento et al. (2009).
- A Conceptual and Operational Definition of 'Social Role' in Online Community. Proceedings of the 42nd Hawaii International Conference on System Sciences, USA.
- Grier, T. (2001). University Public Relations and Employee Morale: Perceptions and Practices. Unpublished Doctoral Dissertation of Education, Faculty of Graduate School, University of Minnesota.
- Harkavy, I. (2006). The Role of Universities in Advancing Citizenship and Social Justice in the 21st Century. Education, Citizenship and Social Justice Journal, 1, 5-37.
- Jaber, M. and Mahdi, N. (2011). The Role of Universities in Promoting the Concept of Social Responsibility among Students. A Comparative Study between the University of Helwan and the University of Al-Azhar (Palestine), (in Arabic). Consulted on the World Wide Web through the link: [http://www.qou.edu/arabic/conferences/ social Responsibility Conf/dr_nasser Mahdi.pdf](http://www.qou.edu/arabic/conferences/social%20Responsibility%20Conf/dr_nasser%20Mahdi.pdf) 13/2015 /01.
- Larasquet, J. and Pilniere, V. (2012). Seeking a Sustainable Future: The Role of University. International Journal of Technology Management and Sustainable Development, 11 (3), 34 -54.
- Lerner, J. (2005). Role Assignments in Network Analysis: Methodological Foundations. Ed. Brandes, U. and Erlebach, T., Berlin, Springer Verlag, 216-252.
- Mkrom, A. (2009). The Role of the University in the Development of Young People's Awareness of National Responsibilities to Support the Development and Construction of Egypt's Future, (in Arabic). Center of Studies of Values and Patriotism, Research Project.
- Paulsen, J. (2005). Living the College Life-Real Students, Real Experiences, Real Advice. 2nd Ed., USA, Wiley, Hoboken, NJ.
- Schneller, C. and Thöni, E. (2011). Universities and Their Social Responsibilities. 2nd Asia-Europe Education Workshop, 5 - 7 June, Innsbruck, Austria.
- Tabuk University, Department of Public Relations and Media; Development and Follow-up Department (1433 AH). Strategic Plan "Toward a Public Relations Pioneer and Objective Media, (in Arabic).



البحث الرابع :

” أثر التدريب علي استراتيجية التجزئ في تحسين سعة الذاكرة العاملة البصرية وخفض نقص الانتباه للأطفال ذوي نقص الانتباه AD ”

المصادر :

د/ هاني فؤاد سيد محمد سليمان مراد
مدرس علم النفس التربوي والقياس النفسي
كلية التربية جامعة حلوان بمصر

أثر التدريب علي استراتيجيات التجزيل في تحسين سعة الذاكرة العاملة البصرية وخفض نقص الانتباه للأطفال ذوي نقص الانتباه AD

د/ هاني فؤاد سيد محمد سليمان مراد

• المستخلص:

هدف البحث الحالي إلي دراسة أثر التدريب علي استراتيجيات التجزيل في تحسين سعة الذاكرة العاملة وخفض نقص الانتباه، وذلك لعينة من الأطفال ذوي نقص الانتباه تكونت (٣٢) طفلاً؛ حيث تم التدريب علي الاستراتيجية لمدة ثلاث شهور بواقع جلسة كل أسبوع، وقد استخدم الباحث مقياس فرط الحركة ونقص الانتباه من إعداد الباحث (٢٠١٧) مقياس الذاكرة العاملة من إعداد أمل الزغبى (٢٠١٧)، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود أثر دال للتدريب علي الاستراتيجية في تحسين أداء الذاكرة العاملة، وكذلك خفض أعراض نقص الانتباه وذلك لدي المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب.

الكلمات المفتاحية: التجزيل، الذاكرة العاملة، فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه.

The Effect Of Training On Chunking Strategy in Improving Visual Working Memory Capacity and Reducing Attention Deficit for A sample Of Children With Attention Deficit

Dr. Hany Fouad Sayed Mohammed Soliman Murad

Abstract:

The current research aimed to study the effect of training on chunking strategy in improvement visual working memory capacity and reducing attention deficit for a sample of children with attention deficit consisted of (32) child. The strategy was trained for three months at a weekly session. The researcher have used a scale of ADHD prepared by researcher (2017), working memory scale prepared by amal alzoghby(2017). The results of the study revealed that there is a significant effect of training on strategy in improving the performance of working memory, as well as reducing the symptoms of attention deficit, in the experimental group that received the training .

Keywords: *Chunking, Working Memory, Hyperactivity with Attention Deficit Disorder.*

• مقدمة :

تُعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل حياة الفرد؛ إذ أنها الأساس الذي يُبنى عليه، كما أنها تمثل حجر الزاوية لكثير من المشكلات التي قد تواجه الفرد في مراحل متقدمة، وتسبب له عديد من المشكلات سواء النمائية أو الأكاديمية ويُعد اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (ADHD) "Hyperactivity Disorder" من الاضطرابات التي تُمثل تحدياً كبيراً أمام النمو السوي للطفل؛ حيث تنعكس آثار هذا الاضطراب بالسلب في تكيف الطفل مع

بيئته الاجتماعية والمدرسية، ويتميز هذا الاضطراب بمستويات من نقص الانتباه والاندفاعية والنشاط الزائد، تختلف في الشدة وعدد مرات الحدوث مقارنة بنفس الفئة العمرية في النمو، وتتراوح نسبة انتشار اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد إلى ما يقرب من (٣٪ - ٧٪) من الأطفال في سن المدرسة (APA, 2000; 90).

ويُعد اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه "Attention Deficit Hyperactivity Disorder" من الاضطرابات المزمنة، وإن كانت بعض الأعراض تخف حدتها في مرحلة المراهقة إلا أن المشكلات المحورية تظل قائمة، وينتج عن هذا الاضطراب مشكلات في المدرسة أو الجوانب الاجتماعية بشكل عام، ويحدد الدليل التشخيصي الخامس DSM5 محكات لتشخيص الأطفال ذوي فرط الحركة ونقص الانتباه، تتمثل في أعراض تُعبر عن نقص الانتباه، أعراض تُعبر عن فرط الحركة المصحوبة بالاندفاعية، وتشير نتائج عديد من الدراسات التي أجريت على تلك الفئة إلى أنه يمكن التخفيف من وطأة هذه الأعراض؛ وذلك عبر التدريب المعرفي لتلك الفئة، وذلك وفقاً لنتائج دراسة تحليلية أجراها كورتيز وآخرون وآخرون، Cortese, s., Ferrin, M., Brandeis, D., Buitelaar, j., Daley, D., Dittmann, R., Holtmann, M., Santosh, P., Stevenson, J., et al., (2015)

وعلى الرغم من اختلاف فلسفة وآلية التدخل من دراسة لأخري فإن معظم نتائج الدراسات السابقة أكدت على وجود قاسم مشترك بين الأطفال ذوي فرط الحركة ونقص الانتباه وهو انخفاض سعة الذاكرة العاملة سواء البصرية أو اللفظية، وربما يعود ذلك في جزء منه إلى قصور في الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمونها، وهذا ما تؤكد دراسة كل من سوانسون وكيلر وجيرمان (Swanson, Kehler and Jerman(2010)

ووفقاً لتصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي A American Psychiatric Association (2013, 59) APA للأطفال ذوي فرط الحركة ونقص الانتباه، فإن هذه الفئة من الأطفال تعاني من قصور في الانتباه والاندفاعية، وفرط الحركة.

ومن ضمن المشكلات المعرفية في هذا الاضطراب هو اضطراب أداء الذاكرة العاملة، ويُقترح أن يكون هذا القصور مرتبط بقصور وظائف الفص الجبهي، وفي هذا الصدد تؤكد دراسة (Klingberg, Forssberg, and Westerberg(2002 إمكانية تدريب الذاكرة العاملة للأطفال ذو اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، وكذلك مساهمة ذلك في خفض أعراض فرط الحركة ونقص الانتباه.

• مشكلة البحث :

تمثل الذاكرة العاملة حجر الزاوية في العمليات المعرفية، وتعتمد القدرة علي الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها في الذاكرة العاملة علي القشرة الجبهية Prefrontal cortex ، كما تُعد الأساس لعدد من العمليات المعرفية الأخرى، تتضمن الاستدلال المنطقي، حل المشكلات، وبالإضافة إلي ذلك فإن سعة الذاكرة العاملة تمثل مقياسا عاما للقدرة المعرفية، ويُعد قصور الذاكرة العاملة أحد أهم أنواع القصور التي يُعاني منها فئة الأطفال ADHD، بل إنها تُعد في القلب من هذا الاضطراب، وتُمثل بؤرة هذا الاضطراب Klingberg, (Forssberg, and Westerberg, 2002, 781)

ومن جانب آخر تتفق نتائج الدراسات التي أُجريت علي فئة الأطفال ADHD علي أنه يوجد قصور في الذاكرة العاملة؛ حيث تُعد الذاكرة العاملة نظاما معرفيا يرتبط بقوة بعملية الاستدلال لاسيما مع المعلومات الجديدة، وكذلك توجيه انتباه الفرد نحو المعلومات المرتبطة بالهدف، ويرجع ذلك إلي الدور المحوري الذي تلعبه الذاكرة العاملة في العملية المعرفية بشكل عام، ومن ثم أصبح هناك اهتماما متزايدا بالتركيز علي التدريب المكثف للذاكرة العاملة والذي يؤدي بدوره إلي إحداث تغييرات واسعة في القدرات المعرفية، ويمكن أن يؤدي تدريب الذاكرة العاملة إلي تحسن في الذكاء السائل، التحكم الانتباهي ويخفف أعراض فرط الحركة ونقص الانتباه Shipstead, Redick., (&Randall W. Engle, 2012)

وفي الآونة الأخيرة اتجهت عديد من الدراسات إلي فكرة التدريب المعرفي للأطفال ADHD، واعتمد هذا التدخل علي فكرتين رئيسين، هما:
 « مرونة المخ البشري، والذي أيدته نتائج علم الأعصاب.
 « أن شبكات المخ الرئيسية التالفة لدي الطفل ADHD يمكن تقويتها، وأن العمليات المعرفية يمكن تحسينها، وذلك عبر التدريب علي المهام المعرفية.

وركزت عملية التدريب المعرفي علي (التحكم الانتباهي - الذاكرة العاملة - التحكم الكفي) ، وينبع هذا الحماس لتدريب العمليات المعرفية من تبلور شكل وطبيعة الذاكرة العاملة باعتبارها مكون مركزي للمعرفة والإدراك بشكل عام والقاعدة أنه إذا أمكن تدريب الذاكرة العاملة وتنميتها، فإن باقي القدرات المعرفية ذات الصلة سوف تستفيد من ذلك، وبالتالي تتحسن (Shipstead, Redick. &Randall W. Engle, 2012)

ووفق هذا التصور استطاع كل من Klingberg, Forssberg, and Westerberg(2002) تدريب الذاكرة العاملة سواء البصرية أو اللفظية وذلك لدي عينة من الأطفال ذوي سعة الذاكرة العاملة المنخفضة، وكذلك البالغين، حيث تم تدريبهم علي مهام معرفية منظمة، وقد أسفرت تلك

التدريبات عن تحسين أداء الذاكرة العاملة وذلك علي عينة بلغت (١٤) طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين (٧-١٤) سنة منهم (٧) أطفال ضمن المجموعة التجريبية و(٧) ضمن المجموعة الضابطة، كما أدي التدريب أيضاً إلي تحسن الأداء علي المهام المعرفية التي لم يتم التدريب عليها، الأمر الذي انعكس علي أعراض فرط الحركة ونقص الانتباه وأدي إلي خفض تلك الأعراض، وتطرح تلك النتائج فكرة إمكانية التوظيف الكلينيكي للذاكرة العاملة في خفض أعراض فرط الحركة ونقص الانتباه، واعتمدت الدراسة في تدريبها للذاكرة العاملة علي فكرة زيادة سعة الذاكرة العاملة عبر التدريب علي استراتيجيات معرفية ملائمة تسهم في زيادة سعة الذاكرة العاملة.

وتكمن العلاقة بين اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه والذاكرة العاملة في ما يسمى "التحكم الانتباهي" Attentional control"، والذي يعني القدرة علي توجيه الانتباه إلي المعلومات المرتبطة بالهدف، وتجنب التششت القوي والذي يظهر بقوة لدي الأفراد ذوي سعة الذاكرة العاملة المرتفعة، والذين يكونون أكثر قدرة علي توجيه انتباههم، وأقل تششتاً أو انشغالا حينما يكون مطلوب مزيد من الانتباه والتركيز، وذلك علي عكس الأفراد ذوي سعة الذاكرة المنخفضة، وبالتالي فإن تدريب الذاكرة العاملة لا يؤدي إلي تحسين القدرة علي الاستدلال فقط؛ وإنما قد يؤدي إلي أن يصبحوا أكثر انتباهاً أثناء أداء أنشطتهم اليومية (Shipstead, Redick, & Randall W. Engle, 2012, 3).

وتحدد كفاءة الذاكرة العاملة في ضوء بُعدين، هما: السعة والتي تتعلق بالقدرة علي الاحتفاظ بأكثر عدد ممكن من المثيرات، والمعالجة، والتي تعني تناول هذه المعلومات المخزنة بالمعالجة لإصدار الاستجابات الصحيحة، وتعتمد المعالجة علي المعلومات المخزنة، وبالتالي فإن الأفراد ذوي سعة الذاكرة العاملة المنخفضة يعانون كذلك من مشكلات في المعالجة.

وبالتالي يواجهون الفشل في القيام بالمهام التي تعتمد بالأساس علي سعة الذاكرة العاملة، وتشير نتائج الدراسات التي أجريت في هذا الصدد إلي أن أهم ما يعاني منه الأفراد ذوي سعة الذاكرة العاملة المنخفضة هو الفشل في استخدام الاستراتيجيات المعرفية المناسبة، سواء أكان ذلك في مرحلة التشفير التخزين، أو الاسترجاع، والتي يعاني منها الأطفال ذوي فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه، ونظراً لأن مرحلة التشفير هي مرحلة أساسية يتوقف عليها باقي المراحل الأخرى، ومن ثم فإن الفشل في التشفير الجيد يترتب عليه بالضرورة الفشل في التخزين الجيد، وبالتالي الفشل في الاستدعاء، ومن هنا تأتي أهمية استخدام استراتيجيات التشفير المناسبة، والتي تؤدي إلي زيادة سعة الذاكرة العاملة.

يتفق ذلك أيضاً مع النتائج التي توصلت إليها الدراسة التي قام بها ريديك وآخرون (Redick et al. 2011)، والتي هدفت للمقارنة بين ذوي سعة الذاكرة

العاملة المرتفعة وذوي سعة الذاكرة المنخفضة علي عمليات (التحديث الاحتفاظ، الكف)، وذلك علي عينة مكونة من (٢٧٢) من الأفراد، وقد طبق الباحثون مقياس (أذهب / لاتذهب)، وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق بين ذوي سعة الذاكرة العاملة المرتفعة وذوي سعة الذاكرة العاملة المنخفضة علي تلك العمليات لصالح ذوي سعة الذاكرة العاملة المرتفعة، وأن هذه الفروق تظهر في المواقف الغنية بالتداخل والتشعيت.

حيث يتسم الأفراد ذوي السعة المرتفعة للذاكرة العاملة بأنهم أكثر قدرة علي توجيه انتباههم نحو المثيرات المرتبطة فقط، وكذلك أكثر قدرة علي تبديل الانتباه من الأفراد ذوي السعة المنخفضة للذاكرة العاملة (Zimmer, 2008, 1378).

وتفسر ويلدون (2012) Weldon الدور الذي تقوم به الذاكرة العاملة في عملية الضبط المعرفي وعدم الانسياق وراء المشتتات من خلال دراسة أجرتها علي عينة مكونة من (١١٥) من طلاب جامعة جورج واشنطن، وقسمتهم إلي مرتفعي ومنخفضي سعة الذاكرة العاملة، وطبقت عليهم اختبار سيمون لقياس التحكم المعرفي، ومقياس التحكم في الصراع الذي ينتج عن المشتتات، والذي يتحدد من فترة كمون الاستجابة عقب التعرض لمثيرات مشتتة، وتشير إلي أن الفروق كانت لصالح ذوي سعة الذاكرة العاملة المرتفعة، وأن هذه الفروق ربما ترجع إلي أن الأفراد ذوي الذاكرة العاملة المرتفعة يوظفون قدرا مناسباً من مواردهم المعرفية لحل هذا الصراع، في حين أن الأفراد ذوي سعة الذاكرة المنخفضة يتفاعلون بشكل مضطرب مع هذا الصراع.

وبالتالي فإننا نستخدم الذاكرة العاملة للاحتفاظ بالافعال المرغوبة، بينما نستخدم عمليات الكف للأفعال غير المرغوبة (Blackwell, 2010, 9). وهذا مايفشل فيه الأطفال ذوي نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة؛ وذلك نظرا لانخفاض سعة الذاكرة العاملة، ومن ثم فإننا إذا مانجحنا في تدريبهم علي استراتيجيات تشفير وتخزين جيدة تعمل علي زيادة مساحة الذاكرة العاملة وبالتالي تؤدي إلي خفض التشعيت، ومزيد من الانتباه، وهذا بالضرورة يتوقف علي طبيعة الاستراتيجيات المعرفية المناسبة؛ حيث تمثل المعرفة بالاستراتيجية والقدرة علي استخدامها لاسيما في تشفير المثيرات سواء البصرية أو السمعية الجانب الأهم في تحديد سعة الذاكرة العاملة، حيث يؤدي الفشل في استخدام الاستراتيجيات المناسبة إلي التشعيت وعدم الانتباه، ويترتب علي ذلك مزيد من الانخفاض في سعة الذاكرة.

وفي ضوء ماسبق يحدد الباحث مشكلة البحث في تحديد أثر التدريب علي استراتيجية التجزيل في تحسين أداء الذاكرة العاملة البصرية لدي فئة الأطفال ذوي نقص الانتباه.

• **أهداف البحث :**

يهدف البحث الحالي إلي:

« تحديد أثر التدريب علي استراتيجيات التجميع في تحسين أداء الذاكرة العاملة البصرية واللفظية لدي الأطفال ذوي نقص الانتباه.

• **أهمية البحث :**

وتنقسم أهمية البحث الحالي إلي:

• **الأهمية النظرية:**

يستمد البحث الحالي أهميته من دراسة متغيرات غاية في الأهمية؛ فالمتغير الأول وهو الاستراتيجيات المعرفية لاسيما استراتيجيات التجزيل، وكيفية توظيفها في تحسين أداء الذاكرة العاملة، وهي المتغير الثاني، وتمثل الذاكرة العاملة حجر الزاوية لكافة الأنشطة المعرفية التي يقوم بها الإنسان، وكذلك كافة الأنشطة اليومية، أما المتغير الثالث والأخير فيمثل فئة من الأطفال وهم ذوي فرط الحركة ونقص الانتباه، وهي فئة شديدة الأهمية تحتاج إلي مزيد من توجيه الاهتمام إليها، لا سيما وأن تلك الفئة تعاني من مشكلات تتجاوز إلي كافة الأنشطة الحياتية، ومن ثم تؤثر في التوافق الاجتماعي وكذلك الأكاديمي.

• **الأهمية التطبيقية:**

وتتمثل الأهمية التطبيقية في الآتي:

« توفير مقياس لتشخيص ذوي فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه في ضوء الدليل التشخيصي الخامس.

« تحديد أثر التدريب علي استراتيجيات التجميع في تحسين أداء الذاكرة العاملة البصرية.

« تقديم استراتيجيات معرفية للتربويين يمكنهم توظيفها والإفادة منها في تحسين أداء التلاميذ ذوي فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه.

• **مصطلحات البحث :**

• **استراتيجية التجزيل:**

تُعرف بأنها "تجمع من العناصر التي ترتبط بقوة مع بعضها البعض وبارتباطات ضعيفة مع العناصر في الجزل الأخرى (Toglia, Rodger.,& Polatajko, 2012.p.226-227

• **سعة الذاكرة العاملة:**

يعرف بسكال ليون جونسون، بولتر (Johnson, Bolter ., & Pascual-Leone, 2003, 1594). سعة الذاكرة العاملة بأنها " كل المخططات التي تمثل ذخيرة الفرد التي يمكنه تفعيلها بشكلٍ آنى بما فيه الكفاية للتأثير على المعالجة العقلية المستمرة، وتعرف إجرائياً بأنها " مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد علي مقياس الذاكرة العاملة في البحث الحالي.

• **فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه:**

تُعرف الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA, 2013, 59) بأنه نمط ثابت من قصور الانتباه، و/أو فرط الحركة مع الاندفاعية، والتي تعوق النمو أو قيام الفرد بوظائفه، ويتسم الاضطراب بنقص الانتباه و/أو فرط الحركة مع الاندفاعية. ويُعرف إجرائياً بأنه "مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد علي مقياس فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه في البحث الحالي.

• **الإطار النظري والدراسات السابقة :**

• **أولاً: استراتيجية التجزيل: (Chunking) Strategy:**

يشير التراث الأدبي إلي وجود عديد من التعريفات للاستراتيجيات، وتشير في معظمها إلي مجموعة من السلوكيات أو الأفكار يستخدمها المتعلم بشكل نشط أثناء عملية التعلم؛ في محاولة لتحسين معالجته للمعلومات، وكذلك التحصيل والنجاح في الأنشطة، وتعد الاستراتيجيات أدوات أساسية أو خطط للفعل تستخدم لإكمال مهمة أو تحقيق هدف، فهي دائماً موجهة نحو هدف ما كما توصف أيضاً بأنها أساليب، إجراءات، أو طرق يستخدمها الشخص إما بشكل واعٍ أو بشكل تلقائي؛ لاكتساب مهارات جديدة، أو لمواجهة مشكلة، ولذا فإن استخدام الاستراتيجية يتضمن تطبيق الجانب الكيفي للمعرفة، وترتبط عملية تعلم الاستراتيجية بإعادة التأهيل؛ ولذا ينظر إليها باعتبارها منتج نهائي لعملية الإصلاح أو إعادة التأهيل، كما يُنظر للاستراتيجية علي أنها معالجة جيدة للمعلومة، كما أنها تعمل علي دمج المعلومة وتكاملها بشكل أكثر عمقا وتزيد من قدرتنا علي استخدام وتجميع الموارد المعرفية، كما يستخدمها الأطفال والبالغون؛ وذلك بغرض تحسين التعلم، واكتساب المهارات، أو إعادة اكتسابها، وكذلك إدارة وتنظيم التحديات في التعلم والأداء (Toglia, Rodger., & Polatajko, 2012.p.226-227).

وتُستخدم استراتيجية التجزيل في مرحلة متقدمة من العمليات المعرفية وتتطلب قدر من الانتباه، بل أنها لا تتم بدون انتباه" تجميع قائم علي المعني"، أي أن استراتيجية التجزيل تحدث علي مستوى انتباهي، وهي تقوم في الأساس علي إنشاء الجزل والذي يعتمد بوضوح علي الدمج، والذي يعرف بأنه عملية تشفير العلاقات بين المشيرات المتزامنة، وذلك من خلال عملية الربط؛ حيث ترتبط العناصر مع بعضها في الذاكرة العاملة، وتشكل جزلة، ويعتقد أن عملية التجزيل تحدث في الذاكرة العاملة، وتحت تحكم الانتباه.

وتعد استراتيجية التجزيل عنصراً هاماً لفهم حدود الذاكرة العاملة، فهذا الميكانيزم ليس مهماً فقط لفهم الأداء المعرفي المعياري؛ وإنما لشرح الفروق بين الخبراء والمبتدئين، وقد وصف ميكانيزم التجزيل من جانب كل من جرووت وميلر (1956) and Miller (1946/1978) de Groot وتم تنظيره بعد ذلك من

قبل شاس وسيمون (1973) Chase and Simon؛ حيث يعرف جوبيت الجزل بأنها "تجمع من العناصر التي ترتبط بقوة مع بعضها البعض، وبارتباطات ضعيفة مع العناصر في الجزل الأخرى"، ولشرح التجزيل استخدم ميلر الطريقة التالية، وهي: كلمة (FBIIBM) التي كانت تقدم للفرد ويطلب منه حفظها، فلو أن الفرد يعرف (المباحث الفيدرالية الأمريكية) (FBI) وكذلك (ماركة أجهزة الكترونية) (IBM) فإن عملية حفظها سوف يكون أمر سهل للغاية، وبالتالي يحتمل أن يجزلها الفرد إلى جزلتين منفصلتين؛ وذلك لأن النمط المألوف (FBI) موجود في الذاكرة قصيرة المدى، وبالتالي فإن الكلمة التي تتكون من ستة عناصر F,B,I,I,B,M يمكن أن تشفر باعتبارها عنصرين وليس ستة عناصر، وآلية التجزيل تعطي تفسيراً لتفوق الخبراء على المبتدئين، ففي مجال لعبة الشطرنج، فإن التجزيل يستخدم لشرح كيف أن الخبراء في هذه اللعبة قادرون على استدعاء أكثر من قطعة شطرنج على اللوحة مقارنة بالمبتدئين، فالخبراء قادرون على تشفير أوضاع قطع الشطرنج الموجودة في عدد أقل من الجزل مقارنة بالمبتدئين في الذاكرة العاملة، وبالتالي كسب مساحة للتخزين في الذاكرة العاملة، فعلى سبيل المثال يستطيع الفرد الخبير في لعبة الشطرنج تشفير ١٥ قطعة مقدمة على اللوحة في جزلة واحدة، وهذا ما لا يوجد لدى المبتدئ ومن ثم يستهلك مساحة أكبر للتخزين في الذاكرة العاملة، وقد وجد كل من شاس وسيمون (1973) Chase and Simon أنه عندما طلب من الخبراء استدعاء قطع الشطرنج التي توجد في مواقع عشوائية، فإن تفوق الخبراء على المبتدئين قد اختفى، وفسروا ذلك بأن الخبراء ربما لم يتمكنوا من استخدام الجزل التي في الذاكرة طويلة المدى لتشفير الأوضاع العشوائية وذلك لأن هذه الأوضاع لم يتم تشفيرها في جزل، وبالتالي كانت هذه الأوضاع جديدة بالنسبة لهم وللمبتدئين على حد سواء، فتميز الخبراء كان واضحاً فقط عندما استخدموا معرفتهم، وباستخدام المحاكاة الكمبيوترية (للذاكرة المدعومة بنمط الملاحظ) توصل سيمون وجيلمارتين Simon and Gilmartin (1973) إلى عدد الجزل في الذاكرة طويلة المدى، والذي وصل إلى مدي يتراوح من (١٠ - ١٠٠) ألف جزلة، وهناك نوعين من ميكانيزمات التجزيل (إنشاء تجزيل، استرجاع تجزيل)، يتمثل النوع الأول في مثال FBIIBM وهو ما يعني وجود الجزل في الذاكرة طويلة المدى، أما الميكانيزم الثاني وهو إنشاء تجزيل يفسر انخفاض التنشيط في المخ عند إجراء المهام المرتبطة بالذاكرة العاملة، وهو ما يرتبط بعملية اكتساب المعرفة، فالميكانيزم الأول يستخدم حينما لا تكون هناك معرفة سابقة بالجزل أي أنها ليست موجودة بالفعل في الذاكرة طويلة المدى مثل المقطع WDG فهو ليس له جزل موجودة في الذاكرة طويلة المدى، وبالتالي يقوم الفرد بإنشاء ثلاث جزل له في الذاكرة العاملة لتشفير هذا المصطلح، ولكن حينما تقدم نفس المعلومة فيما بعد للفرد فسوف يكون الفرد قادراً على تجزيلهم

معاً بكفاءة في الذاكرة العاملة، وحينما تقدم المعلومة مرات عديدة فإنه يكون من المؤكد أن هذا الجزلة سوف تكون من الجزل الموجودة في الذاكرة طويلة المدى، وبالتالي حينما يقدم هذا المصطلح مرة أخرى فإن الفرد يكون قادراً على استرجاعه مباشرة من الذاكرة طويلة المدى باعتباره جزلة، وبالتالي استخدام جزلة واحدة في الذاكرة العاملة لتشفير المعلومة، وهذا يعني أنه عبر العروض المتعددة فإن الجزلة التي تم إنشائها يمكن أن تصبح جزلة للذاكرة طويلة المدى وتنتقل هذه العملية من إنشاء جزلة إلى استرجاع جزلة، ولأن المبتدئين غير ذوي خبرة بالمعلومة التي يعالجونها، فإن آلية التجزيل الرئيسية التي تحدث أثناء المراحل المبكرة من اكتساب الخبرة هي إنشاء جزلة chunk creation، وهذه الآلية تستند بقوة إلى الذاكرة العاملة، وبالتالي تتضمن مناطق الفص الجبهي للذاكرة العاملة والمناطق الجدارية للذاكرة طويلة المدى، ومع ازدياد عدد الجزل التي تنمو بالممارسة يحدث انتقال تدريجي نحو استرجاع الجزلة؛ وذلك لأن مزيد من الجزل أصبحت متاحة في الذاكرة طويلة المدى، ويعتقد أن هذا التحول التدريجي يحدث بالمشاركة مع التناقص في التنشيط في الفص الجبهي والجداري مع انخفاض الجزل المطلوبة، وهناك سببان لشرح سبب التناقص في التنشيط في تلك المناطق، والتي ترتبط بالتناقص في إنشاء الجزل، وزيادة استرجاع الجزل، ويتعلق السبب الأول بآلية الدمج، وجميع نماذج الذاكرة العاملة الحديثة لاسيما نموذج بادلي (Baddeley, 2000; Baddeley & Wilson, 2002)، يؤكد على ذلك، حيث يري بادلي أن عملية الدمج تحدث في الجسر المرحلي، ومن ناحية فيسيولوجية تقترح الدراسات الفسيولوجية أن عملية الدمج تحدث في مناطق الفص الجبهي والجداري، أما السبب الثاني فيتعلق بالممارسة.

حيث يزداد عدد الجزل في الذاكرة العاملة بالممارسة، ولذلك فإنه إذا استطاع الفرد تمثيل نفس الكمية من المعلومات في الذاكرة العاملة مع جزل أكثر فإن عدد الجزل في الذاكرة العاملة واللازمة لتمثيل نفس الكمية من المعلومات تتناقص، وبالتالي فإنه مع زيادة عدد الجزل في الذاكرة طويلة المدى ترتبط تلك الجزل مع المعرفة وفي نهاية الأمر إذا أصبح الفرد خبيراً، فإن وجود هذه الروابط بين الجزل العديدة يمكن أن ينتج عنه إنشاء جزل هرمية عالية المستوى، والتي نطلق عليها فيما بعد بني المعرفة knowledge structures، والتي تتضمن كمية كبيرة من المعلومات التي ترتبط مع بعضها، وهذا يعني أن إعادة التنظيم الوظيفي في المخ يمكن أن يكشف عنه في اكتساب الخبرة عندما تكون الجزل في الذاكرة طويلة المدى وبني المعرفة موجودة وفعالة في جانب الخبرة. (Guida, Gobet, Tardieu & Nicolas, 2012, p.222, 247-253).

حيث تتوقف القدرة على إهمال المشتتات الموجودة في البيئة البصرية على الأهداف الداخلية للفرد، وكذلك الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد

القائم بالملاحظة، وأيضاً سمات المثيرات، الأمر الذي يشير إلي أن البحث البصري يتأثر في بعض الأحيان بالخصائص الفيزيائية للمثير، وبالأهداف الداخلية ونوايا الفرد في أحيان أخرى، ويرتبط ذلك بسؤال محدد يتمثل في "ما الذي يحدد ما إذا كان الانتقال البصري محددًا بالخصائص الفيزيائية للمثير أو بالنوايا والأهداف الداخلية للفرد، وترتبط الإجابة عن هذا السؤال بالوقت المخصص للانتقاء؛ حيث يعد الوقت اللازم لعملية انتقال المثير عاملاً محددًا فتشير النتائج إلي أن الأفراد يكونون عرضةً للتداخل من المشتتات حينما يتسرعون في الاستجابة؛ حيث يضحون بالدقة في مقابل السرعة، كما تلعب الخصائص الفيزيائية للمثير دوراً في ذلك، فحينما يستجيب الفرد بسرعة ودون تروي يكون أكثر تأثراً بالمثير ذي السمات البارزة، بغض النظر عما إذا كان هذا المثير يمثل هدفاً أم مشتتاً، وأن نظرة العين لديها نزعة للاتجاه نحو المثير ذي السمات البارزة، وأن المفحوصين كانوا أكثر دقة حينما كان هذا المثير يمثل هدفاً، ولكنهم سجلوا أخطاء كثيرة حينما كان هذا المثير مشتتاً، بينما ازداد زمن الكمون "الوقت المنقضي بين عرض المثير وحركة العين" مع تناقص تأثير السمات البارزة للمثيرات، ومن ثم يشير ذلك إلي وجود علاقة عكسية بين الوقت المخصص لتمثيل المثير وبين دقة الاستجابة، ويتوسط تلك العلاقة السمات الفيزيائية للمثيرات في البيئة البصرية، حيث تتغير التمثيلات بشكل ديناميكي عبر الزمن، فالاستجابة للمشتت تعني أنه لم يتم تمثيله جيداً؛ نظراً لعدم تخصيص وقت كافٍ لتمثيله، والتسرع في الاستجابة وفقاً لتمثيلات تتغير عبر الزمن، والتي لم تكن قد اتضحت بعد، وهذا ما يوضح الفرق بين عمليتي بحث إحداها مدفوعة بالبحث عن سمة واحدة، وغالباً ما تكون أسرع من بحث بصري مدفوع بالبحث عن حزمة من السمات؛ وذلك لأن النوع الأول يتأثر بالسمات البارزة، بينما الثاني يكون مدفوع بواسطة معرفة محددة بشأن هوية الهدف "من أعلي لأسفل"، وقد يستنتج الفرد أن العمليتين تتمان بناءً علي تمثيلات واحدة تتغير عبر الزمن، وخلاصة ذلك أن عملية الاستجابة ودقتها تتوقف في جزء كبير منها علي الوقت الذي يخصصه الفرد لبناء تمثيلات للمثيرات قبل الاستجابة لها، وهو ما يتوقف علي الاستراتيجية التي يستخدمها الفرد في تفسير تلك المثيرات (Zoest, Hunt, & Kingstone, 2010).

وتشير مثل هذه النتائج إلي أهمية عملية التشفير، والاستراتيجيات المستخدمة في عملية التشفير، والتي تلعب دوراً هاماً في الأداء علي المهام التي تحدد سعة الذاكرة العاملة، وأنه يمكن تدريب الأفراد علي استراتيجيات محددة تساهم في زيادة كفاءة الأداء علي المهام المرتبطة بالذاكرة العاملة.

ومما يدعم ماسبق نتائج دراسة كراي وفيردناند Kray and Ferdinand (2013)، والتي هدفت إلى قياس أثر التدريب المعرفي لمكونات الضبط المعرفي

وتركزت عمليات التدريب علي المكونات الثلاثة للضببط المعرفي(الذاكرة العاملة - الكف المعرفي - المرونة المعرفية)، إلا أن النتائج تشير إلي أن تدريب الذاكرة العاملة كان أفضل من حيث النتائج وانتقال الأثر لباقي المكونات.

وتشير نتائج الدراسات إلي أن تجانس السياق وتنظيمه بحيث تتمايز المثيرات البصرية فيزيائيا، يساعد ليس فقط في كف المشتتات، بل يساعد أيضا في تعزيز الاستجابة المرتبطة بالهدف، حيث يعد تجانس السياق وتنظيمه من العوامل التي تساعد علي تنفيذ ميكانيزم (من أعلي لأسفل) (Wustefeld, Schubo, 2013).

ومن ثم يساعد هذا الميكانيزم في الحفاظ علي موارد الذاكرة العاملة؛ حيث تشير نتائج الدراسات إلي أن تشفير المعلومات غير المرتبطة يتم بشكل لا إرادي ويعمل علي خفض موارد الذاكرة العاملة البصرية، وبالتالي كلما ازدادت القدرة علي تعزيز الانتباه للمعلومة المرتبطة، وإهمال غير المرتبطة، كلما زاد ذلك من كفاءة الذاكرة العاملة البصرية (Marshall & Bays, 2013).

ويرجع ذلك إلي أن عملية التنظيم الإدراكي تخفض من التعقيد الإدراكي الذي يعد عاملا مؤثرا في تحديد سعة الذاكرة العاملة البصرية، حيث توجد علاقة ارتباطية دالة سالبة بين درجة التعقيد البصري وسعة الذاكرة العاملة البصرية، وذلك في دراسة كل من إينج وآخرون (Eng et al., 2005) والتي أجريت علي (٢٠) من طلاب جامعة هارفارد تتراوح أعمارهم بين (١٨ - ٣٠) عاما.

• ثانياً: سعة الذاكرة العاملة:

اقترح ويليام جيمس (William James 1890) مبكراً التمييز بين نوعين من الذاكرة، هما: الذاكرة الأولية، والتي تحتفظ بالمعلومة في الحال بشكل واعي والذاكرة الثانوية التي تتكون من المعلومات التي تم اكتسابها، والتي تخزن بشكل منفصل بعيداً عن الوعي والتي يتم تذكرها فيما بعد، ويعد هذا التصنيف هو ما أدي بشكل مباشر إلي التقسيم الحالي بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى، حيث أصبح يطلق علي الذاكرة قصيرة المدى "الذاكرة العاملة" (Brady, Konkle & Alvarez, 2011:p.1).

وقد عُرِض مصطلح الذاكرة العاملة للمرة الأولى علي يد ميللر وجالانتر (Miller & Galanter 1960) في كتاب "تخطيط السلوك وبناءؤه" وقد استخدم هذا المفهوم في علوم الحاسبات والدراسات الخاصة بالحيوان، وانتقل هذا المصطلح بعد ذلك إلى علم النفس المعرفي ليشير إلى النظم المعنية بحفظ المعلومات ومعالجتها، ثم طبق اتكنسون وشيفرين (1٩٦٨) المصطلح نفسه علي المخزن قصير المدى (مسعد أبو الديار، ٢٠١٢، ١٤).

كما قدم تولفنج (2000) Tulving تعريفاً عاماً للذاكرة بأنها "قدرة عصبية نفسية علي تشفير وتخزين واسترجاع المعلومة"، واقترح وجود عديد من أنظمة الذاكرة المنفصلة التي تلائم هذا التعريف.

ويعرف فيلدمان (2007) Feldman الذاكرة العاملة بأنها وحدة تخزين مؤقتة تعمل على معالجة المعلومات واسترجاعها بشكل عملي وسريع، وبأن المنفذ المركزي يشكل أهم العناصر في هذا النوع من الذاكرة، حيث يعمل على تنسيق ثلاثة أنواع من المعلومات اللفظية والبصرية والأحداث، وبالتالي يمكن القول بأن الذاكرة العاملة تعمل على تنظيم المعلومات القادمة من البيئة المحيطة من خلال الحواس والمعلومات المسترجعة من الذاكرة طويلة الأمد من أجل عملية اتخاذ القرار وحل المشكلات (فراس الحموري، أمنة خصاونة، ٢٠١١، ٢٢٢).

بينما يعرف بسكال ليون وآخرون الذاكرة العاملة بأنها "كل المخططات التي تمثل ذخيرة الفرد التي يمكنه تفعيلها بشكل آني بما فيه الكفاية للتأثير على المعالجة العقلية المستمرة"، ووفقاً لوجهة نظره فإن السعة العقلية تكون إحدى مصادر التنشيط لهذه المخططات، حيث توجد مصادر أخرى للتنشيط منها (الفروق في التعلم -عوامل المجال)، ومن ثم يكون حجم الذاكرة العاملة أكبر دائماً من السعة العقلية (Johnson, Bolter, & Pascual-Leone, 2003, 1594).

فالذاكرة العاملة هي وحدة التخزين التي تتم فيها عمليات المعالجة للمهام المختلفة، أو الكف لمهمة ما، أو الانتقال بين مهمة وأخرى، وذلك علي الرغم من أن البعض يري أن عمليات الكف والمرونة منفصلة عن الذاكرة العاملة، إلا أنها في نفس الوقت تخضع لسيطرة المنفذ المركزي، ويتوقف ذلك علي النظرة للذاكرة العاملة، فبعض النظريات تتناول الذاكرة العاملة باعتبارها نظام متعدد المكونات ومن أشهر تلك النظريات هي نظرية بادلي وهيتش (Baddeley And Hitch (1974)، وتتناول تلك النظرية الذاكرة العاملة باعتبارها نظام انتباهي رقابي يقوم بالاحتفاظ بالتمثيلات في الذاكرة وتنشيطها، تبديل الانتباه بين المهام، كف المعلومة غير المرتبطة، وكذلك الاستجابة غير الضرورية، وعلي الرغم من الاختلاف بين وجهتي النظر، إلا أنه يمكن اعتبار أن هذه الوظائف انعكاساً لعمليات المنفذ المركزي في منحي النظام متعدد المكونات، مما يشير إلي تكامل وجهتي النظر (Logie, 2011, 242).

ويتبنى الباحث وجهة النظر التي ترى بأن الوظائف التنفيذية تقع ضمن مهام الذاكرة العاملة، وذلك اتساقاً مع نتائج الدراسات السابقة.

وتأتي نظرية بادلي وهيتش (Baddeley And Hitch (1974) في الذاكرة العاملة، وكذلك نظرية نورمان وشاليك في إطار النظريات التي تؤكد علي

التحكم المعرفي الاستباقي Proactive Control، والتي تعتمد آلية من أعلى لأسفل كميكانيزم للتحكم المعرفي (Brudzinski, 2014, 24).

ويحدد عمل الذاكرة العاملة في تخزين المعلومات ومعالجتها بصورة مؤقتة في آن واحد، وترتبط مختلف مكونات الذاكرة العاملة مع وظائف مختلفة ومن ثم فإن الذاكرة العاملة ومكوناتها تعد المسئولة عن الإدراك، والانتباه والحفاظ على المعلومات واسترجاعها، وتنفيذ مختلف الوظائف البصرية/المكانية، مثل: الحفاظ على الاتجاه في المكان، والمحافظة على تتبع التغيرات في المجال البصري بمرور الوقت، وتشير نتائج عديد من الدراسات إلى ارتباط كفاءة الذاكرة العاملة بالقدرة على معالجة المعلومات، كما أن خلل الذاكرة العاملة يرتبط بالمشكلات الأساسية التي يعاني منها الأطفال والبالغون الذين يعانون من صعوبات التعلم، حيث تشير نتائج الدراسات إلى أنهم يتسمون بسعة ذاكرة عاملة منخفضة (مسعد نجاح أبو الديار، ٢٠١٢، ١٣).

وهناك مجموعة من العمليات الأساسية التي تحدث في الذاكرة، هي:
« الترميز » عملية التحويل الشفري "Encoding: وهي العملية التي بواسطتها يتم تكوين آثار الذاكرة التي تعمل على بقاء المعلومات في الذاكرة، وتعتبر عملية التحويل الشفري أو التشفير أولى العمليات التي يمارسها الفرد بعد عملية إدراك عناصر المعلومات التي تعرض عليه أو يتعرض لها في المواقف المختلفة، حيث يتم في هذه المرحلة تحول وتغير شكل المعلومات من حالتها الطبيعية التي تكون عليها حينما تعرض على الفرد إلى مجموعة صور أرموز، أي تتحول إلى شفرة لها مدلول خاص يتصل بهذه المعلومات، ويميز الباحثون بين نماذج شفرة الذاكرة على النحو التالي:

✓ **الشفرة البصرية Visual Code:** حيث يمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة مظهره البصري الدال عليه.

✓ **الشفرة السمعية Acaustic Code:** حيث يمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة مظهره السمعي الذي يدل عليه، أو بما يدل عليه سماع اسمه.

✓ **الشفرة اللمسية Haptic Code:** حيث يمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة خاصية اللمس التي تميزه.

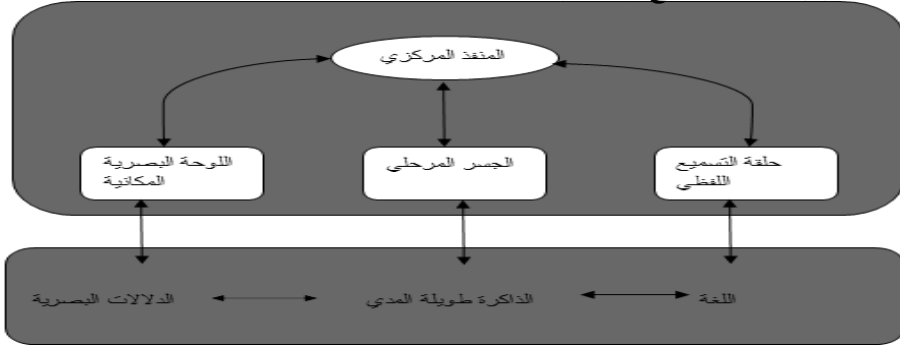
✓ **شفرة دلالة اللفظ Semantic Code:** حيث يمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة المعنى الذي يدل عليه.

« **عملية التخزين Storage:** وتشير إلى احتفاظ الذاكرة بالمعلومات التي تحول إليها من المرحلة السابقة، وتبقى هذه المعلومات بالذاكرة لحين حاجة الفرد إليها.

« **عملية الاسترجاع Retrieval:** وتشير إلى إمكانية استعادة الفرد للمعلومات التي سبق أن اختزنت في الذاكرة (أنور محمد الشرقاوي، ١٩٩٢، ١٥٢ - ١٥٣).

• نموذج بادلي للذاكرة العاملة:

هناك عديد من النماذج التي وضعت لوصف مكونات الذاكرة العاملة وعملياتها مثل نموذج دانيمان وكاربينتر (Daneman & Carpenter, 1980) ونموذج هاشر وزاك (Hasher & Zacks, 1988)، ونموذج رايت (Wright, 1993) ونموذج شنايدر (Schneider, 1999)، إلا أن النموذج الذي وضعه بادلي وهيتش (Baddeley And Hitch, 1974) يعد هو النموذج الأكثر قابلية للاختبار والتجريب (مسعد نجاح أبو الديان، ٢٠١٢، ١٣).



شكل (١) نموذج الذاكرة العاملة عند بادلي (Repovs and Baddeley, 2006, 6).

في هذا النموذج يري بادلي (Baddeley, 1992, 556) الذاكرة العاملة نظام عقلى يمدنا بالتخزين المؤقت، والمعالجة للمعلومة الضرورية لكل المهام المعرفية المعقدة، مثل: فهم اللغة، التعلم، والاستدلال، وهذا المفهوم قد تطور عن المفهوم الأحادي للذاكرة قصيرة المدى، وتتكون الذاكرة العاملة من: مكون رئيس هو المنفذ المركزي أو نظام التحكم التنفيذي، ومكونين خدميين لهذا المكون هما: حلقة التسميع اللفظي، واللوحة البصرية المكانية، وأن المنفذ المركزي مسئول عن عمليات التحكم الأساسي واتخاذ القرارات، الاستيعاب، إعادة الترميز، ونقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى، بينما تقوم حلقة التسميع اللفظي بالعمليات اللفظية، وإعادة تدوير المعلومات من أجل الاستدعاء الفوري، كما تقوم اللوحة البصرية المكانية بعمليات التخيل والتصور والبحث البصري، ويشير بادلي إلى أن الفروق بين الأفراد في سعة الذاكرة العاملة البصرية تلعب دوراً هاماً في إحداث الفرق في عمليات التعلم مثل الفهم القرائي، وكذلك المهارات الاستدلالية التي تتطلبها اختبارات الذكاء مثل: مصفوفة رافن.

ومن ثم تعد الذاكرة العاملة لاسيما البصرية محور لعدد من القدرات المعرفية، وزيادة فهمنا لها يمدنا باستبصار لوظائف معرفية أكثر عمومية et (Brady al., 2011, 2).

وقد قام بادلي (Baddeley, 2002) بتطوير نظريته عن الذاكرة العاملة بإضافة مكون رابع لها يسمى بالجسر المرحلي Episodic buffer، وهو مكون

فرعي لتخزين المعلومات يتحكم فيه نظام التحكم التنفيذي، وهذا الجسر مرحلي؛ حيث أنه يحتفظ بمراحل انتقالية يتم من خلالها دمج المعلومات، ويعد جسر بين مجموعة من الأنظمة؛ حيث يقوم بمعالجة المعلومات من المنظومتين الفرعيتين، والذاكرة طويلة الأمد، ثم يقوم بتجزيل Chunking المعلومات في جزل كبيرة ذات عدد صغير؛ ليخفف العبء عن الذاكرة العاملة (IN: Baddeley, 2009).

• مكونات الذاكرة العاملة في نظرية بادلي :

• المنفذ المركزي: A central Executive :

وهو من المكونات الهامة في الذاكرة العاملة، ويلعب دوراً حيوياً في معالجة المعلومات، ويرى البعض أنه المسئول عن التحكم المعرفي؛ حيث يسيطر على المرونة المعرفية، والكف المعرفي اللذان يقعان ضمن وظائف الذاكرة العاملة التي تخضع بدورها لسيطرة المنفذ المركزي، وقد حظي المنفذ المركزي باهتمام عديد من العلماء والباحثين، حيث قام بادلي وزملاؤه بدراسة المنفذ المركزي باستخدام منهج المهام المزدوجة الذي ساعد الباحثين في هذا المجال علي تحديد وظيفتين لذلك المكون، وهما:

- « تركيز الانتباه علي المعلومات الجديدة، وتوفير مساحة لتخزينها ومعالجتها.
- « توزيع الانتباه علي العناصر المختلفة في الموقف، وتحويل الانتباه بين تلك العناصر(بدر محمد الأنصاري، عبد ربه مغازي سليمان، ٢٠١٣، ١٠٩).

ويتناول نموذج بادلي النظام الانتباهي الرقابي تحت مسمى المنفذ المركزي وهو يتم تصوره باعتباره نظام تحكم ذو سعة انتباهية محدودة، مسئول عن معالجة المعلومة داخل الذاكرة العاملة، والتحكم في اثنين من أنظمة التخزين الفرعية، هما: ١- الحلقة اللفظية، اللوحة البصرية المكانية، والحلقة اللفظية مسئولة عن التخزين والاحتفاظ بالمعلومة في الشكل اللفظي، بينما اللوحة البصرية المكانية مسئولة عن التخزين والاحتفاظ بالمعلومة البصرية والمكانية وبناء علي دراسات تجريبية عديدة أضاف بادلي (2000) مكون رابع وهو الجسر المركزي، وهو محدود السعة أيضاً ومسئول عن عمليات التشفير متعددة الأبعاد والتي تسمح بدمج المعلومة لإنتاج حلقات متكاملة، ويرى بادلي أن المنفذ المركزي له وظائف متعددة يحتمل أن تكون منفصلة، وكذلك قدرات يمكن تمييزها، وهي مهمة وتشارك بدورها في أداء مكونات التخزين في الذاكرة العاملة، وفي عدد من العمليات المعرفية العامة، ويبدو أن العمليات التنفيذية تزداد أهميتها حينما تحتاج المعلومة الموجودة في المخزنات إلي المعالجة، وعلي الجانب الآخر فإن التمثيلات البسيطة والاحتفاظ ربما تكون منفصلة عن المنفذ المركزي ما لم تتطلب المعلومة الدمج المعقد والمتكامل، ومن ثم تبرز مشاركة المنفذ المركزي باعتباره مصدر للتحكم الانتباهي ومركز للانتباه وتوزيع

الانتباه ما بين المهام المتزامنة، ونقل الانتباه، وفي العديد من هذه الوظائف للمنفذ المركزي يكون مدعوم من المكونات الأخرى للذاكرة العاملة، فحلقة التسميع اللفظي يبدو أنها توفر أحد أشكال المخزونات المريحة للبرامج التنفيذية بينما تعد اللوحة البصرية المكانية مشاركة في توجيه الانتباه البصري والمكاني.

• حلقة التسميع اللفظي:

يقوم هذا المكون بتخزين عدد محدود من المعلومات اللفظية ويتكون من مكونين فرعيين هما: أولاً: المخزن الفونيمي "الصوتي" والذي يحتفظ بالمثيرات في شكلها السمعي أو الفونيمي، والتي تتلاشى في ثوان قليلة، ثانياً: مكون يقوم بعملية التسميع الصوتي للكلام أو التكرار، وهذه العملية تتم لاسترجاع أو إعادة التعبير عن المحتوى الموجود في المخزن الفونيمي، وكذلك لإنعاش الآثار في الذاكرة، وبينما المدخل اللفظي "الكلامي" يدخل إلى المخزن الفونيمي تلقائياً فإن المعلومة التي تدخل من الطرق الأخرى إلى المخزن الفونيمي فقط من خلال إعادة تشفيرها في صيغة فونيمية، وهي عملية تتم من خلال التسميع "الكلامي" إعادة النطق"، وكما تتم عملية الصياغة بشكل فوري، والسعة للمخزن الفونيمي محدودة بعدد المفردات التي يمكن أن تصاغ في الوقت المتاح قبل أن تتلاشى آثارها السمعية، وتؤكد عديد من الدراسات التجريبية محدودية سعة المخزن اللفظي قصير المدى للمعلومات التي يمكنها الاحتفاظ بها؛ وذلك من خلال قياسها بمهام الاستدعاء الفوري، والتي تشير إلى أن سعتها تتراوح ما بين ٥ - ٨ مفردات، ومع ذلك فإن هناك بعض الدراسات التي تشير إلى أن عدد المفردات التي يمكن الاحتفاظ بها تعتمد على سماتها؛ مثل تأثير التشابه سواء من حيث المعنى، والذي كان له تأثيراً محدوداً أو التشابه الصوتي للحروف حيث كانت الحروف غير المتشابهة في الصوت أكثر قابلية للتسلسل من تلك المتشابهة، وعلى العكس من ذلك؛ فإن التعلم طويل المدى يتأثر بالتشابه في المعنى وليس الصوت، وكذلك الأصوات غير المرتبطة والتي تؤثر بالسلب على عملية الاستدعاء فتخفف عدد المفردات التي يمكن استرجاعها، ويشير بادلي إلى أن حلقة التسميع اللفظي تعد من أول وأكثر المكونات التي خضعت للدراسة والتجريب (Repovs and Baddeley, 2006, 5-15).

• الذاكرة العاملة البصرية المكانية:

تعرف الذاكرة العاملة البصرية بأنها "نظام محدود السعة، والذي يحتفظ بشكل مؤقت بالمعلومات عن الأشياء في البيئة البصرية الحالية (Drew, McCollough, & Vogel, 2006, 37). وإن كان قد أضيف لهذا التعريف قدرتها على المعالجة بجانب التخزين، ليصبح تعريف الذاكرة العاملة البصرية بأنها "معالج ومخزن مؤقت للمعلومة البصرية (Todd., Han, Harrison, & Marois, 2011, 1527).

كما تعرف كذلك بأنها القدرة على تشفير، تخزين، واسترجاع المعلومة البصرية (Swan., & Wyble, 2014, 2136). وتعد الذاكرة العاملة البصرية من

أهم مكونات الذاكرة العاملة؛ وترجع تلك الأهمية إلي كونها تعد المصدر الأهم لدخول المدخلات الحسية لتتم عملية المعالجة عليها، وعلي الرغم من ذلك إلا أنها لم تحظ بالقدر المناسب من الدراسة، والذاكرة العاملة البصرية لديها سعة محدودة تتراوح ما بين ٣-٤ وحدات، وهي تسمح بالاحتفاظ بالمفردات البصرية لفترة من الزمن بعد زوال المدخل الحسي، وتتسم الوحدة في الذاكرة العاملة البصرية بأنها متكاملة، بمعنى أنها تعبر عن أشياء متكاملة، أي صيغة من التجزيل البصري الذي يقوم به الانتباه؛ حيث يقوم الانتباه بدمج السمات للمفردات بحيث يتم تخزينها باعتبارها أشياء متكاملة، وتنخفض سعة الذاكرة العاملة البصرية حينما تكون تلك السمات منتمية إلي أكثر من بعد "اللون الشكل، الحجم، الاتجاه...."، كما ترتبط الذاكرة العاملة البصرية بالانتباه البصري الذي يعمل علي انتقاء وتعزيز المفردة البصرية، في حين تقوم هي بالاحتفاظ بالمفردات البصرية ومعالجتها، وتتوقف القدرة علي الاحتفاظ علي آليات الانتباه البصري الذي يعمل علي الحفاظ علي الانتباه للمفردات البصرية وكذلك كفاءات المشتتات الخارجية منها "الإدراكية" والداخلية "المعرفية"؛ أي أن الذاكرة العاملة البصرية تعد واجهة تقوم من خلالها آليات الانتباه البصري بانتقاء المعلومة البصرية المرتبطة من العالم الخارجي، والاحتفاظ بالنشط بالمعلومة باعتبارها تمثيلات داخلية في العقل (Chun, 2011, 1407:1409).

وتتكون الذاكرة العاملة البصرية المكانية من مخزنين هما:

- **مخزن بصري مؤقت غير نشط** Passive Visual Temporary Store : وهو مسئول عن الاحتفاظ الوقتي للخواص البصرية للمعلومات .

- **ميكانيزم التسميع البصري المكاني** Visuospatial Rehearsal :

وهو ميكانيزم خاص بضبط الأفعال التي تصدر عن الفرد أثناء القيام بالمهام البصرية المكانية، ومن وجهة نظر وظيفية تشير معظم الدراسات التي أجريت إلي انفصال الذاكرة البصرية عن المكانية، وكذلك انفصال آليات التسميع وأماكن التخزين والمناطق المسؤولة عن كل منهما في المنفذ المركزي باستثناء عملية المعالجة التي لم تتفق فيها نتائج البحوث التي أجريت في هذا الصدد كذلك فإن المهام البصرية والمكانية تتفاعل بشكل مختلف مع عملية البحث البصري، ففي المهام الثنائية لا تؤثر مهمة الذاكرة العاملة البصرية علي كفاءة البحث البصري، بينما نجد الذاكرة العاملة المكانية تخفض كفاءة ودقة البحث البصري، ومن ثم تشير نتائج البحوث إلي انفصال كل ذاكرة علي حدة (بصرية ومكانية) من حيث المهام والتخزين والمعالجة، وإن كان الأمر غير محسوم بالنسبة للمعالجة، وبناء علي هذا التقسيم يفترض أن التمثيلات المستخدمة أيضا مختلفة، ففي سلسلة من الدراسات التي استهدفت قياس سعة الذاكرة العاملة البصرية المكانية توصلت إلي أن الأفراد يستطيعون الاحتفاظ

بحوالي (٣-٤) سمات مختلفة (اللون، الاتجاه،.....) للمثير ضمن بعد واحد وحينما تحدث عملية دمج للسمات المتشابهة تزداد هذه السمات إلى حوالي ١٦ سمة فردية حينما توزع على أربعة موضوعات بحيث تعرف كل من هذه الموضوعات من خلال دمج هذه السمات الأربعة، وبالتالي فإن الذاكرة البصرية محددة بعدد الموضوعات وليس بعدد السمات القابلة للتمييز، والتي تجعل هذه الموضوعات موضوعاً واحداً، وأن هذه الموضوعات يتم الاحتفاظ بها في شكل متكامل، وأن عملية الاحتفاظ هذه تتم بواسطة آليات محددة تعتمد على المصادر الانتباهية المحدودة، في حين تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن الجسر المرحلي ربما يكون مشاركاً في عملية تمثيل وتخزين المعلومة البصرية المتكاملة، في حين يشير البعض الآخر إلى دور الخبرة السابقة في عملية تشفير المعلومة في الذاكرة البصرية، كما أن عملية انتقال المعلومة إلى الذاكرة البصرية لا تتم فقط بواسطة ارتفاع أو انخفاض الخبرة الإدراكية، ولكن أيضاً بواسطة سمات المعلومة البصرية (الهاديات البصرية)، وتشير تلك الدراسات إلى أن الذاكرة البصرية كانت دقيقة عندما كانت المفردة التي سوف تبحث لاحقاً مسبوقة بـ "هادية"، ومن هنا يتأكد دور "الهاديات" في نقل المعلومة البصرية إلى الذاكرة العاملة البصرية، وتأسيساً على ذلك قام وودمان وآخرون Woodman et al.(2003) بدراسة أثر ارتفاع وانخفاض جميع الهاديات الإدراكية، مثل قوانين الجشطالت "التقارب، الاتصال،...." وأسفرت تلك الدراسة عن أن التنظيم الإدراكي للمدخل البصري يؤثر على عملية نقلها إلى الذاكرة العاملة البصرية، وفي نفس السياق توصل إكسو Xu(2002) إلى أن سمات الأشياء تكون أبقى أثراً عندما تنتمي تلك السمات إلى نفس الجزء من الموضوع بينما تكون أقل عندما تنتمي إلى جزء مختلف من الموضوع، وتكون أسوأ حينما تشكل موضوعات منفصلة مكانياً، أما بالنسبة لتمثيل المعلومات في الذاكرة المكانية فإن بادلي يري أن حركات العين الطوعية ربما تمثل آلية تسميع نشطة للمعلومة المكانية، ويشير سميث Smith(1996) إلى أن المعالجة البصرية تسهل في حالة معالجة المواقع التي تم حفظها في الذاكرة العاملة المكانية مقارنة بالمواقع التي لم تحفظ، وتأسيساً على ذلك يري البعض أن التداخل الوظيفي موجود بين الآليات في الذاكرة العاملة المكانية والانتباه الانتقائي، ويظهر ذلك بوضوح في تأثير عمليات البحث البصري سلبياً بالذاكرة المكانية وعدم تأثرها بالذاكرة البصرية؛ وربما يرجع ذلك إلى أن كلا من الذاكرة المكانية والبحث البصري يتشاركان نظاماً موحداً لتمثيل المعلومة المكانية، أو ربما أن الذاكرة العاملة المكانية يمكن أن تنشغل بنشاط في حفظ مسار المواقع التي تم استكشافها بالفعل في البحث البصري، ومن ثم يمكن القول بأن الذاكرة البصرية المكانية تمثل مكون متميز من الذاكرة العاملة يمكن تقسيمه إلى مزيد من المكونات الفرعية لكل منهما مخزن فرعي منفصل ومستقل، آليات

للحفظ والمعالجة، وأن كليهما يرتبط بأشكال الانتباه البصري، كذلك فإن التمثيل في الذاكرة البصرية يبدو وكأنه مبني علي الاحتفاظ القوي نسبيا لعدد صغير من الملامح الأساسية المميزة (اللون، الشكل، الاتجاه.....)، والتي تخزن بشكل مستقل في مجموعة متوازية من المخازن المحددة السمات، وأن هذه الملامح الفردية يمكن أن ترتبط معا في تمثيلات متكاملة لموضوع واحد، ويتم الاحتفاظ بها من خلال آليات انتباهية، كما أن تشفير المعلومة البصرية يظهر تأثيرا واضحا بكل من (اللامح الإدراكية)، وكذلك الخبرة السابقة مثل "تعلم التصنيف"، وبينما الذاكرة البصرية قريبة بالإدراك البصري فالذاكرة المكانية ترتبط أكثر بالانتباه والفعل (Repovs & Baddeley, 2006, 5-15).

ومن ثم يمكن بناء تمثيلات لشكل ما تتضمن دمج أكثر من سمة لنفس الشيء شريطة أن تكون في نفس البعد (اللون مثلاً)، بينما تتأثر الذاكرة العاملة البصرية سلبا بوجود أكثر من بعد، والذاكرة العاملة وإن كانت محدودة السعة بالنسبة لعدد المفردات، فإنها غير محدودة بالنسبة للسمات لنفس الشيء (Zimmer, 2008, 1376).

ولعل ذلك مادفع بعض الباحثين إلي دراسة محتوى التمثيلات البصرية المخزنة بدلا من دراسة عدد المفردات التي يمكن للفرد استرجاعها؛ باعتبارها هي العامل المحدد لسعة الذاكرة العاملة البصرية المحدودة (2, 2011, et al., Brady).

وتعرف الذاكرة العاملة البصرية بأنها "القدرة علي تخزين المعلومة البصرية في صيغة معالجة يسهل الوصول إليها بسرعة وسهولة"، وهي مكون مركزي لكل الأنشطة الإنسانية تقريبا، فهي تلعب دور دقيق في التحكم في الحركة بشكل مباشر، وإحداث التكامل للمعلومة البصرية عبر حركات العين، البحث البصري، وتصحيح النظرة عقب الخطأ الرمزي (Sims, Jacobs.,& Knill, 2012, 807).

وتتأثر عملية الانتقال الانتباهي البصري بعاملين هما (الهاديات من أسفل لأعلى) cues "bottom-up" والتي تعني الاستحواذ علي الانتباه من خلال التمايز الفيزيائي للمفردة مثل: (اللون، الحركة، الاتجاه) عن باقي المجال البصري، و(الهاديات من أعلى لأسفل) cues "top-down" وذلك عندما يتم توجيه الانتباه نحو الموقع المرتبط بالمهمة، وتشير نتائج الدراسات إلي أن هذه التمثيلات في الذاكرة العاملة - والتي تعتمد علي التجزيل الناتج عن مبادئ التجميع الإدراكي - والتي تمثل مرحلة سابقة للتجزيل هي التي توجه الانتباه البصري نحو الأهداف المرتبطة بالمهمة (ميكائيم من أعلى لأسفل)، وكف المثيرات البارزة التي لا ترتبط بأهداف المهمة "المشتتة" وذلك في المهام الجديدة، إلا أنه

عند تكرار هذه المهام تنتقل هذه التمثيلات من الذاكرة العاملة إلى الذاكرة طويلة المدى (woodman, Carlisle & Reinhart, 2013, 1).

وتشير نتائج هذه الدراسة إلى التفاعل المستمر بين المنفذ المركزي المسئول عن التوجيه الانتباهي لمكونات الذاكرة العاملة، وبين تلك المكونات؛ حيث تعكس سعة الذاكرة العاملة القدرة على التحكم في الانتباه، والذي ينعكس بدوره على عدد المفردات التي يمكن الاحتفاظ بها في الذاكرة، الأمر الذي يطرح إمكانية تنمية التحكم الانتباهي عبر بناء تمثيلات جيدة وفق مبادئ التنظيم الإدراكي في الذاكرة العاملة تعمل على تقليل مساحة التخزين اللازمة، ومن ثم زيادة عدد المفردات التي يمكن الاحتفاظ بها في الذاكرة.

وتتأثر الذاكرة العاملة البصرية بمدى تعقد المعلومات البصرية أو بساطتها فالتعقيد يؤدي إلى خفض سعة الذاكرة العاملة البصرية، وهذا ما توصلت إليه دراسة إينج وتشين وجيانج (Eng, Chen and Jiang (2005)، والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين سعة الذاكرة العاملة البصرية وبين التعقيد أو "الحمل المعلوماتي"، وذلك على عينة مكونة من (٢٠) طالبا من طلاب جامعة هارفارد تتراوح أعمارهم من (١٨ - ٣٠) عاما، وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين سعة الذاكرة العاملة البصرية وبين التعقيد.

وتتسم سعة الذاكرة العاملة البصرية بسعتها المحدودة التي تتراوح بين ٣ - ٤ مفردات، إلا أن الدراسات تشير إلى أن هذه السعة المحدودة لا تتناقص حينما يطلب من المفحوصين الاحتفاظ بخصائص أخرى للمفردات مثل اللون والاتجاه (Sims et al., 2012, 807).

ولعل ذلك ما يدفع الذاكرة العاملة إلى محاولة زيادة سعتها من خلال خفض هذا التعقيد اعتمادا على تنظيم السياق وتجانسه، ومن ثم بناء تمثيلات جيدة تؤدي إلى زيادة سعة الذاكرة العاملة.

كما ترتبط الذاكرة العاملة البصرية بما يسمى بالذاكرة الخبيرة؛ حيث تتعرض الذاكرة العاملة البصرية لمهام تتطلب معالجة فائقة للمعلومة البصرية مثل لعبة الشطرنج، ويترتب على ذلك أنه إذا كانت الذاكرة العاملة قابلة للتدريب بدرجة ما فإن التدريب المكثف، الممتد والمقصود يعد أمرا ضروريا للخبرة، مما يؤدي إلى تعديل بعض سمات الذاكرة العاملة للتوافق بشكل أفضل لمتطلبات المعالجة، وتشير نتائج الدراسات إلى أن تدريب الذاكرة أدي بالفعل إلى تحسين عملية الاستدعاء، كما أن الذاكرة البصرية لا تدعم فقط الذاكرة الخبيرة بشكل مباشر، ولكنها أيضا تشاركها البنى العصبية، وهذا يعني أن مناطق المخ المرتبطة بمهام الذاكرة العاملة البصرية تعدل من خلال الخبرة الذاتية للفرد، وهذه المناطق ثبت مشاركتها في عملية إعادة التشفير

الاستراتيجي "التجزيل" للمعلومات، وتتغلب تلك الاستراتيجيات على السعة المحدودة للذاكرة العاملة البصرية (Mccollough, 2011, 11).

وتشير نتائج الدراسات إلى أن الذاكرة العاملة البصرية تتغير عبر مراحل حياة الإنسان؛ حيث هدفت دراسة بروكمول ولوجي Brockmole and Logie (2013) إلى التعرف على طبيعة الذاكرة العاملة البصرية عبر حياة الإنسان والتغيرات التي تطرأ عليها، وذلك على عينة مكونة من (55,753) ألفاً تتراوح أعمارهم من ٧ - ٧٥ سنة، وتوصلت تلك الدراسة إلى أن الذاكرة العاملة البصرية تبلغ ذروتها في سن (٢٠) سنة، وأنها تنخفض انخفاضاً حاداً في سن (٥٥) عاماً.

• ثالثاً: فرط الحركة ونقص الانتباه (ADHD):

يُعد اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه من الاضطرابات التي تُمثل تحدياً أمام النمو السوي للطفل، الأمر الذي ينتج عنه مشكلات تعوق توافق الطفل وتكيفه مع البيئة المحيطة به، واضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه تُعرفه الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA, 2013, 59) بأنه نمط ثابت من قصور الانتباه، و/أو فرط الحركة مع الاندفاعية، والتي تعوق النمو أو قيام الفرد بوظائفه، ويتسم الاضطراب بنقص الانتباه و/أو فرط الحركة مع الاندفاعية.

وتكمن خطورة هذا الاضطراب في كونه أساساً للعديد من المشكلات التي تعوق توافق الطفل ونموه بشكل سوي؛ وتعد المشكلات الأكاديمية أبرز تلك المشكلات وذلك لما لها من اتصال مباشر بالعمليات المعرفية التي تبني بالأساس على الانتباه باعتباره مرحلة متقدمة من العمليات المعرفية، ومن ثم تتسبب في مشكلات للعمليات المعرفية الأخرى مثل الإدراك والذاكرة، لاسيما الذاكرة العاملة؛ إذ تشير معظم نتائج الدراسات إلى وجود مشكلة في الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي فرط الحركة ونقص الانتباه، ومنها دراسة Klingberg, Cortese, s., Ferrin, M., Forssberg, and Westerberg (2002) Brandeis, D., Buitelaar, j., Daley, D., Dittmann, R., Holtmann, M., Santosh, P., Stevenson, J., et al., (2015).

كذلك يشير "فتحي مصطفى الزيات" (١٩٩٨، ٢٨٥) إلى أن صعوبات الانتباه تقف خلف كثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى، مثل صعوبات القراءة والفهم القرائي، والصعوبات المتعلقة بالذاكرة، والصعوبات المتعلقة بالحساب أو الرياضيات، وصعوبة التأزر الحركي، والصعوبات الإدراكية عموماً.

ويرجع ذلك في جزء كبير منه إلى افتقار تلك الفئة إلى استراتيجيات ملائمة للذاكرة، لاسيما في مرحلة التشفير، وكذلك التخزين ومن ثم

الاسترجاع، وتوضح أعراض اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من خلال عدم قدرة الأطفال على التركيز على المنبهات المختلفة لمدة طويلة ولذلك فإنهم يجدون صعوبة في متابعة التعليمات وإنهاء الأعمال التي يقومون بها، كما أن لديهم ضعفا في القدرة على التفكير المنظم، مما يجعلهم يخطئون كثيراً، كما أن حديثهم غالباً ما يكون غير مترابط، ويتسم هؤلاء الأطفال بالاندفاعية؛ ولذلك نجدهم يجيبون عن الأسئلة قبل استكمالها، كما يقومون ببعض السلوكيات التي تؤذي الآخرين، بالإضافة إلى الحركة بكثرة وعشوائية في المكان الذي يجدون فيه، وذلك بدون سبب أو هدف واضح (السيد علي سيد وفائقة محمد بدر، ١٩٩٩: ٣٣).

• محكات تشخيص ذوي فرط الحركة ونقص الانتباه:

• أولاً: محكات تشخيص فرط الحركة ونقص الانتباه: تُحدد الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA, 2013, 59):

وتشير الجمعية إلى أن اضطراب فرط الحركة و/أو نقص الانتباه يُحدد في ضوء المحكات التالية (١) أو/و(٢):

« أعراض نقص الانتباه: ويجب توفر ستة أعراض أو أكثر لمدة ستة أشهر علي

الأقل لدرجة لا تتسق ومستوي النمو وتؤثر بالسلب بشكل مباشر علي قيام الفرد بأنشطته الاجتماعية، والتعليمية أو المهنية، وتتمثل تلك الأعراض في:

✓ غالباً ما يفشل في أن يولي انتباهه للتفاصيل، أو يرتكب الأخطاء نتيجة الإهمال في الواجب المدرسي، العمل، أو أثناء أداء الأنشطة (يفقد التفاصيل، يعمل بطريقة خاطئة).

✓ غالباً ما يجد صعوبة في الحفاظ علي انتباهه في المهام أو لعب الأنشطة (يجد صعوبة في البقاء منتبهاً أثناء المحاضرات، المحادثات أو القراءة الطويلة).

✓ غالباً ما يبدو غير مستمع للكلام الموجه إليه مباشرة (يبدو وكأن عقله في مكان آخر، وذلك حتي في عدم وجود أية مشتتات).

✓ غالباً لا يتبع التعليمات، ويفشل في إنهاء الواجبات المدرسية، أو الواجبات في العمل (يبدأ المهام، ولكنه سرعان ما يفقد تركيزه، ويلهي عن العمل بسهولة).

✓ غالباً ما يجد صعوبة في تنظيم المهام والأنشطة (صعوبة إدارة المهام المتسلسلة، صعوبة في الحفاظ علي المواد والمتعلقات بشكل مرتب، فوضوي يعمل بشكل غير منظم، ليه سوء إدارة للوقت، ويفشل في الالتزام بالمواعيد المحددة).

✓ غالباً ما يتجنب، أو لا يرغب بالانخراط في المهام التي تتطلب مجهود ذهني مستمر (علي سبيل المثال الواجبات المدرسية أو المنزلية بالنسبة للمراهقين الأكبر سناً، إعداد التقارير، استكمال النماذج، مراجعة الأوراق الطويلة).

- ✓ غالباً ما يفقد الأشياء الضرورية للمهام أو الأنشطة (الأدوات المدرسية الأقلام، الكتب، المفاتيح، أوراق العمل، العدسات، الهواتف المحمولة).
- ✓ غالباً ما يتشتت بسهولة بواسطة المثيرات الدخيلة (بالنسبة للكبار ربما يتشتت بواسطة أفكار غير مرتبطة بالموضوع).
- ✓ غالباً ما يكون هناك نسيان خلال الأنشطة اليومية.
- « أعراض فرط الحركة والاندفاعية: ويجب توفر ستة أعراض أو أكثر لمدة ستة أشهر علي الأقل لدرجة لا تتسق ومستوي النمو وتؤثر بالسلب بشكل مباشر علي قيام الفرد بأنشطته الاجتماعية، والتعليمية أو المهنية، وتتمثل تلك الأعراض في:
- ✓ غالباً ما يتململ ويحرك يديه وقدميه، ويتحرك في مقعده.
- ✓ غالباً ما يترك مقعده في الحالات التي يتوقع فيها الجلوس (يترك مكانه في الفصل، في المكتب، أو أي مكان عمل آخر، أو في مواقف أخرى والتي تتطلب البقاء في المكان).
- ✓ غالباً ما يجري حول الجالسين أو يقفز في المواقف التي يكون فيها من غير المناسب فعل ذلك.
- ✓ غالباً ما يكون غير قادر علي اللعب أو الانخراط في الأنشطة الترفيهية بهدوء.
- ✓ يكون كثير الحركة كما لو كان مدفوعاً بموتور لا يمكنه الجلوس لفترات طويلة أو يكون غير مريح لاسيما في المطاعم، أو الاجتماعات، وربما يكون معلوم لدي المحيطين به أنه من الصعب أن يكون هادئاً أو أنه يمكن متابعته.
- ✓ غالباً ما يتحدث بشكل مفرط.
- ✓ غالباً ما يخفق في الإجابة قبل اكتمال السؤال (علي سبيل المثال: يكمل الجمل للناس، لا يمكنه انتظار دوره في الحديث).
- ✓ غالباً ما يكون لديه صعوبة في انتظار دوره (أثناء الانتظار في طابور).
- ✓ غالباً ما يقاطع الآخرين (يعقب علي الآخرين، في الألعاب والأنشطة، وقد يبدأ في استخدام أشياء الآخرين دون الحصول علي إذن منهم).
- « ثانياً: أن تظهر هذه الأعراض سواء نقص الانتباه أو فرط الحركة ونقص الاندفاعية قبل سن ١٢ سنة.
- « ثالثاً: أن تظهر هذه الأعراض في موضعين أو أكثر (في المنزل، في المدرسة أو العمل، مع أصدقائه أو أقاربه، في الأنشطة الأخرى).
- « رابعاً: أن يكون هناك دليلاً واضحاً علي أن هذه الأعراض تتداخل وتخفض جودة وظائفه الاجتماعية، الأكاديمية، أو العمل المهني.
- « خامساً: أن هذه الأعراض لا تحدث بشكل خاص أثناء الفصام أو أية اضطرابات ذهانية أخرى، ولا يفضل تفسيرها في ضوء أي اضطراب عقلي آخر مثل (اضطراب المزاج، اضطراب القلق).

• **فروض البحث :**

« يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الذاكرة العاملة البصرية لصالح التطبيق البعدي.

« يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبعد نقص الانتباه لصالح القياس القبلي.

• **إجراءات البحث :**

• **منهج البحث:**

اقتضت طبيعة البحث استخدام المنهج شبه التجريبي.

• **عينة البحث:**

انقسمت عينة البحث إلى:

« عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات: وقد بلغت هذه العينة (١٠٣) من الأطفال ذوي فرط الحركة ونقص الانتباه من عدة مراكز في محافظة القاهرة الكبرى بمتوسط عمري (٨.٤٤) وانحراف معياري (٠.٧٢٩).

« عينة أساسية: تكونت العينة الأساسية من (٣٢) طفلاً من الأطفال ذوي نقص الانتباه الذين تم تشخيصهم وفقاً لمقياس فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه، من الصفين الأول والثاني الابتدائي من مدرسة أحمد شوقي التجريبية بمدينة ١٥ مايو، وتراوحت أعمارهم بين (٧ - ٩) بمتوسط عمري (٨.٢٥) وانحراف معياري (٠.٥٢٩).

• **أدوات البحث :**

• **مقياس تشخيص ذوي فرط الحركة ونقص الانتباه (إعداد الباحث، ٢٠١٧) :**

• **خطوات بناء المقياس:**

مرت عملية الإعداد بمجموعة من المراحل حتى وصل المقياس إلى صورته النهائية، وهي:

« اطلع "الباحث" في حدود ما توفر له على ما في التراث السيكلوجي من أطر نظرية تتناول مفهوم فرط الحركة ونقص الانتباه، وأبعاده، وتحديد التعريف الإجرائي للمفهوم.

« قام "الباحث" بعمل مسح للدراسات العربية والأجنبية، التي تناولت مفهوم فرط الحركة ونقص الانتباه، وتم الإطلاع على المقاييس الآتية: قائمة تقدير النشاط الزائد إعداد "فؤاد حامد الموائه" (١٩٩٥)، مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بزيادة النشاط الحركي لدى الأطفال إعداد: "السيد علي السيد أحمد" (١٩٩٩)، مقياس اضطرابات الانتباه إعداد: "محمد عبد الستار سالم" (٢٠٠٢)، مقياس تقدير المعلمة للنشاط الزائد وقصور

الانتباه لأطفال الروضة إعداد: "نوره محمد طه" (٢٠٠٥)، اختبار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للأطفال إعداد: "مجدي محمد الدسوقي" (٢٠٠٦)، مقياس اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط إعداد: "إبراهيم الحسن الحكمي" (٢٠٠٨)، مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات الانتباه وفرط النشاط من تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية إعداد: "أمينة إبراهيم شلبي" (٢٠٠٩).

◀ تحديد مفهوم اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وتحديد أبعاده.

◀ قام الباحث بالاطلاع على الدليل التشخيصي الخامس DSM5، وتحديد محكات تشخيص ذوي فرط الحركة و/ أو نقص الانتباه.

◀ صياغة مفردات المقياس بأسلوب مبسط وسهل خال من التعقيد، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٥٤) عبارة، موزعة على بعدين: الأول (٢٧) بنداً لتشخيص نقص الانتباه، والثاني (٢٧) بند لتشخيص فرط الحركة والاندفاعية معاً، وهي عبارة عن عبارات تقريرية يجاب عنها ب(٠) أبداً، (١) نادراً، (٢) أحياناً، (٣) دائماً.

◀ تم صياغة التعليمات الملائمة للمقياس، والتي تتضمن (الاسم، النوع، العمر الزمني، اسم المدرسة، الصف الدراسي، تاريخ التطبيق).

◀ تم تطبيق المقياس على عينة تقنين قوامها (١٠٢) من الأطفال ذوي فرط الحركة ونقص الانتباه، بهدف التحقق من الخصائص السيكمترية للمقياس.

• الخصائص السيكمترية لمقياس فرط الحركة ونقص الانتباه:

• صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس بعدة طرق:

• الصدق العاملي:

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة بلغت (١٠٣)؛ وذلك بغرض إجراء التحليل العاملي للمقياس، وقد قام الباحث بحساب معامل ألفا - كرونباخ للمقياس ككل؛ وذلك بغرض تحديد المفردات التي تؤثر بالسلب على التباين الكلي للمقياس، ومن ثم قام الباحث بإجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، واستخلص الباحث عاملين للمقياس، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (١) الأبعاد المستخرجة من التحليل العاملي

البعد	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسرة	نسبة التباين التراكمية
الأول	١٤.٨٦٠	٢٧.٥١٩	٢٧.٥١٩
الثاني	٧.٧٠٧	١٤.٢٧٣	٤١.٧٩٢
اختبار كاي-مير - أولكين = ٠.٨١٥			
اختبار بارليت = ١٢٨.١٤٧ دال عند مستوى ثقة ٠.٠١			

وفيما يلي الأبعاد المستخرجة بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس (Varimax).

جدول (٢) معاملات تشبعات البعد الأول (نقص الانتباه)

رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
١	٠.٥٥٧	١٥	٠.٥٣٦
٢	٠.٦٠٦	١٦	٠.٥٧٣
٣	٠.٦٥٣	١٧	٠.٦٢٣
٤	٠.٦٤٦	١٨	٠.٤٢٣
٥	٠.٥٦٤	١٩	٠.٣٣٩
٦	٠.٥٥٧	٢٠	٠.٣٤٢
٧	٠.٦٩٤	٢١	٠.٤٣٥
٨	٠.٤٦١	٢٢	٠.٥٧٨
٩	٠.٥٢٧	٢٣	٠.٦٧١
١٠	٠.٦٥٨	٢٤	٠.٦٨٦
١١	٠.٥٤٠	٢٥	٠.٦٧٥
١٢	٠.٦٧٥	٢٦	٠.٦٢٢
١٣	٠.٦٦٥	٢٧	٠.٥٩٦
١٤	٠.٥٢٢		

جدول (٣) معاملات تشبع البعد الثاني (فرط الحركة والاندفاعية)

رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
٢٨	٠.٣٥٩	٤٢	٠.٤٤٢
٢٩	٠.٣٩٢	٤٣	٠.٥٤٥
٣٠	٠.٣١٨	٤٤	٠.٦٢٩
٣١	٠.٢٧٣	٤٥	٠.٥٣٨
٣٢	٠.٢٦٨	٤٦	٠.٣١٧
٣٣	٠.٣٤٠	٤٧	٠.٣٠٧
٣٤	٠.٣٢٢	٤٨	٠.٦٤٢
٣٥	٠.٣١١	٤٩	٠.٧٠٣
٣٦	٠.٢٠٣	٥٠	٠.٦٨٨
٣٧	٠.٣١٨	٥١	٠.٦٢١
٣٨	٠.٣٩٠	٥٢	٠.٦١٩
٣٩	٠.٢٦٥	٥٣	٠.٦٣٠
٤٠	٠.٤٠٩	٥٤	٠.٥١٠
٤١	٠.٤٥٠		

• الصدق المرتبط بالحد:

قام الباحث بحساب الصدق المرتبط بالحد، وذلك بطريقة الصدق التلازمي، وهي طريقة تقوم علي تطبيق المقياسين الأساسي وكذلك المحك الخارجي (مقياس أمل عبد المحسن الرغبي، ٢٠١٧) معا علي نفس العينة وفي نفس التوقيت، ومن ثم حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات أفراد العينة علي المقياسين، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (**0.741). وتشير تلك النتيجة إلي أن المقياس يتمتع بصدق مرتفع يطمئن له الباحث، ومن ثم صلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

• التجانس الداخلي لمقياس فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه:

قام الباحث بحساب التجانس الداخلي للمقياس، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة علي المفردة والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض، والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (٤) التجانس الداخلي للبعد الأول (نقص الانتباه)

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	٠.٦٠٠	٠.٥٧٦	١٥	٠.٦٣٧	٠.٦٠٨
٢	٠.٦٧٧	٠.٦٠٥	١٦	٠.٦٢٢	٠.٥٨٨
٣	٠.٧٥١	٠.٧٢٠	١٧	٠.٦٣٥	٠.٦١٢
٤	٠.٧٤٤	٠.٦٥٩	١٨	٠.٤٨٤	٠.٤٤٤
٥	٠.٦٩٠	٠.٦٨٦	١٩	٠.٥٤٩	٠.٥٦٠
٦	٠.٦٦٤	٠.٦٠٣	٢٠	٠.٥٩٢	٠.٥٩٦
٧	٠.٧٢٣	٠.٦٩٤	٢١	٠.٦٠٥	٠.٥٩١
٨	٠.٦٢٠	٠.٥٨٣	٢٢	٠.٦١٢	٠.٥٨٤
٩	٠.٦٨٠	٠.٦٥٢	٢٣	٠.٥٥٤	٠.٤٠٧
١٠	٠.٦٧٤	٠.٦٥٣	٢٤	٠.٦٤٠	٠.٦١٥
١١	٠.٥٣٩	٠.٤٧٠	٢٥	٠.٦٩٠	٠.٧١٥
١٢	٠.٦٨٠	٠.٦٢٣	٢٦	٠.٧٤٨	٠.٧٤١
١٣	٠.٧٣٩	٠.٦٥٠	٢٧	٠.٦٥٨	٠.٦٢٥
١٤	٠.٦٣٥	٠.٦٠٩			

(*) معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة ٠.٠١، (*) معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة ٠.٠٥

يتضح من نتائج جدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، ومن ثم يشير ذلك إلي تجانس البعد.

جدول (٥) التجانس الداخلي للبعد الثاني (فرط الحركة والاندفاعية)

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٢٨	٠.٤٧٢	٠.٥٢١	٤٢	٠.٥١٠	٠.٤٦٤
٢٩	٠.٦١٣	٠.٦٣٧	٤٣	٠.٥٨٣	٠.٥٣٢
٣٠	٠.٧١٨	٠.٧٥٣	٤٤	٠.٦٢٤	٠.٥٣٨
٣١	٠.٦٦٤	٠.٧١٧	٤٥	٠.٦٨٢	٠.٦٠٨
٣٢	٠.٦٤٥	٠.٦٦٢	٤٦	٠.٥٦٦	٠.٥٨٨
٣٣	٠.٥٢٢	٠.٧١٩	٤٧	٠.٥٩٣	٠.٦٢٤
٣٤	٠.٦٧٢	٠.٧٤٠	٤٨	٠.٥٦٨	٠.٥٢٤
٣٥	٠.٥٨٤	٠.٥٨٩	٤٩	٠.٦٥٤	٠.٦٠٣
٣٦	٠.٦٧٧	٠.٦٧٧	٥٠	٠.٤٤٨	٠.٣٨٤
٣٧	٠.٥٨٧	٠.٥٥٤	٥١	٠.٥٧٩	٠.٥٦٩
٣٨	٠.٦٧٠	٠.٥٩٢	٥٢	٠.٥٤٥	٠.٤٩٥
٣٩	٠.٥٦٩	٠.٥٠٨	٥٣	٠.٤٧٩	٠.٤٠٨
٤٠	٠.٥٤١	٠.٤٥٧	٥٤	٠.٤٢٤	٠.٣٣٣
٤١	٠.٤٥٨	٠.٤٣٠			

(*) معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة ٠.٠١، (*) معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة ٠.٠٥

يتضح من نتائج جدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، ومن ثم يشير ذلك إلي تجانس البعد

• **ثبات مقياس فرط الحركة ونقص الانتباه:**

قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق (معامل الاستقرار) وكذلك التجزئة النصفية، والتي تقوم علي تجزئة المقياس إلي نصفين (فردى - زوجى) وحساب معامل الارتباط بينهما، وتطبيق معادلة تصحيح الطول (سبيرمان - براون)، وكذلك التجزئة النصفية بمعادلة "جوتمان" وألفا - كرونباخ كما يلي:

جدول (٦) نتائج معاملات ثبات فرط الحركة ونقص الانتباه

المعامل	معامل ألفا - كرونباخ	معامل التجزئة "سبيرمان"	عدد المفردات	البعد
معامل الاستقرار	٠.٩٤٤	٠.٨٧٧	٢٧	نقص الانتباه
٠.٧٥٩	٠.٩٢٤	٠.٩١١	٢٧	فرط الحركة والاندفاعية
٠.٨٢٣	٠.٩٦٣	٠.٨٩٨	٥٤	المقياس ككل

يتضح من نتائج جدول (٦) أن جميع معاملات ثبات المقياس مرتفعة، وتشير تلك النتائج إلي صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي.

• **الصورة النهائية لمقياس فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه:**

تكون المقياس في صورته النهائية من (٥٤) عبارة، موزعة علي بعدين: الأول (٢٧) بنداً لتشخيص نقص الانتباه، والثاني (٢٧) بند لتشخيص فرط الحركة والاندفاعية معاً، وهي عبارة عن عبارات تقريرية يجاب عنها ب(٠) أبداً، (١) نادراً (٢) أحياناً، (٣) دائماً.

• **اختبار الذاكرة العاملة (إعداد، أمل عبد المحسن الرغبى، ٢٠١٧):**

• **وصف المقياس:**

وهو اختبار يقيس الذاكرة العاملة بجميع مكوناتها، وقد استخدم الباحث الجزء الخاص بقياس المكون البصري - المكاني للذاكرة العاملة، والذي يتكون من نوعين من المهام، هي:

• **مهمة المصفوفة البصرية درجة:**

وتهدف إلى قياس قدرة المفحوص على التخزين والمعالجة آنياً للمثيرات البصرية - المكانية.

• **وصف المهمة:**

تكون المهمة من (١٤) بطاقة تتضمن كل بطاقة مصفوفة مكونة من (٣٦) مربع (٦×٦) تمثل تدرجاً من سبع مستويات خصص لكل مستوى بطاقتان وتتضمن بعض المربعات في كل مصفوفة على حروف، والبعض الآخر على شكل الدائرة، ويزداد عدد النجوم والحروف في كل مستوى عن المستوى السابق له

وعلى المخصوص أن ينجح في محاولة على الأقل في كل مستوى ليتمكن من الانتقال الى المستوى التالي له، وفي كل مرة على المخصوص ان يكون كلمة من الحروف المعروضة وتعد هذه الخطوة المهمة الثانوية والنجاح فيها شرطاً لاجتياز المهمة الاساسية وهى التعرف على مكان النجوم فى المصفوفة ورسمها فى مصفوفة فارغة تماثل تماماً المصفوفة التى تم عرضها على المخصوص.

• تصحيح المهمة:

تقدر درجة واحدة لكل مصفوفة يتم انجازها بنجاح بشرط اجتياز سؤال المهمة الثانوية، والدرجة النهائية للمهمة هى ١٤ درجة وهى عدد المصفوفات الصحيحة.

• مهمة الأشكال المتطابقة :

• وصف المهمة:

وتهدف هذه المهمة الى قياس قدرة المخصوص على التصور البصري - المكاني وتتكون من (٣٠) بطاقة تمثل ١٥ محاولة، وتتضمن كل محاولة بطاقتين ويتضمن زمن عرض البطاقة (١٠) ثوان، البطاقة الأولى تحتوي شكلاً ثلاثي أرباعي الأبعاد يعرض على المخصوص، ثم يتم اخفاؤه، وبعد ذلك تعرض عليه البطاقة الثانية لنفس المحاولة والت تتضمن شكلاً منحرفاً أو مقلوباً وعلى المخصوص أن يحدد في ورقة الإجابة المخصصة لذلك ما اذا كان الشكل يتطابق مع الشكل الأول أم لا.

• تصحيح المهمة:

يتم تصحيح المهمة على أساس تقدير درجة واحدة لكل محاولة صحيحة ومن ثم تتراوح الدرجات لهذه المهمة ما بين (٠ - ١٥) درجة (أمل عبد المحسن الزغبى، ٢٠١٧، ١٠ - ١٢).

وقد قامت أمل الزغبى (٢٠١٧) معدة المقياس بحساب صدق المقياس بطريقة الصدق المرتبط بالمحك وحصلت على معاملات ارتباط مرتفعة تراوحت بين (٠.٧٦٢ - ٠.٨٨١)، وكذلك حساب معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق على عينة بلغت (٥٠) تلميذا وحصلت على معاملات استقرار تراوحت بين (٠.٧٥٤ - ٠.٨٨١).

• اختبار صحة الفروض :

• اختبار صحة الفرض الأول:

والذي ينص على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الذاكرة العاملة البصرية لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بحساب اختبارات لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الذاكرة العاملة البصرية، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (٧) نتائج اختبارات لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الذاكرة العاملة البصرية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	مربع بيتا ² η ²
التجريبية قبلي	٣٢	١١.٩٣٧٥	٣.١٧١٨	١٩.٠٣-	٣١	٠.٠١	٠.٩٢
التجريبية بعدي	٣٢	٢٣.١٢٥٠	٣.١٨٠٠				

قيمة ت الجدولية عند مستوي دلالة ٠.٠٥ ودرجات حرية (٣١) = ١.٦٨٤ ، قيمة ت الجدولية عند مستوي دلالة ٠.٠١ ودرجات حرية (٣١) = ٢.٤٣٣

يتضح من نتائج جدول (٧) تحقق الفرض البحثي الذي ينص علي أنه " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الذاكرة العاملة البصرية لصالح التطبيق البعدي؛ وتشير تلك النتيجة إلي تحسن أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي للذاكرة العاملة البصرية، وتتفق تلك النتيجة مع عديد من نتائج الدراسات السابقة والتي أكدت علي إمكانية تدريب الذاكرة العاملة، لا سيما علي استراتيجيات التشفير، حيث تمثل الاستراتيجيات المستخدمة في تشفير المثيرات البصرية بعداً هاماً تتحدد في ضوءه إمكانية الذاكرة علي تحمل مزيد من المعلومات سواء للتخزين وكذلك المعالجة، حيث تشير نتيجة دراسة كراي وفيردناند Kray and Ferdinand (2013)، والتي هدفت إلى قياس أثر التدريب المعرفي لمكونات الضبط المعرفي، وتركزت عمليات التدريب علي المكونات الثلاثة للضبط المعرفي (الذاكرة العاملة - الكف المعرفي - المرونة المعرفية)، إلا أن النتائج تشير إلي أن تدريب الذاكرة العاملة كان أفضل من حيث النتائج وانتقال الأثر لباقي المكونات، وأن التدريب أدي إلي تحسين سعة الذاكرة العاملة.

وتوضح تلك النتيجة أن تدريب الذاكرة العاملة علي استراتيجيات التجزيل قد أسهم في تحسين أداء الذاكرة العاملة؛ حيث تشير عديد من نتائج الدراسات السابقة إلي أن تفوق الأفراد في سعة الذاكرة العاملة يعود إلي استخدام استراتيجيات معرفية مناسبة، لا سيما استراتيجيات التجزيل والتي تعمل علي بناء تمثيلات جيدة للمعلومات في السياق البصري، أي أنها تعمل علي تشفير العلاقات بين العناصر بشكل جيد، ويتفق ذلك مع نتائج الدراسة التي أجراها كل من كويجير وديريجوفسكي ومكجورج Kuijer, Deregowski and McGeorge (2004)، والتي توصل من خلالها إلي وجود تأثير للتناظر البصري علي عملية تشفير الأشياء في المجال البصري، وذلك علي عينة مكونة من (٤٣) من طلاب الجامعة تراوحت أعمارهم مابين (١٨ - ٢٤) عاماً.

كذلك تدعم النتيجة الحالية نتائج دراسة كل من سوانسون وكيلر وجيرمان (Swanson, Kehler and Jerman (2010)، والتي هدفوا من خلالها إلي

دراسة تأثير معرفة الأفراد بالاستراتيجية، وكذلك التدريب عليها علي أداء الذاكرة العاملة، وذلك لدى عينة مكونة من (٤٥) من التلاميذ بمتوسط عمري (10.98)، وانحراف معياري (1.77)، منهم (٢٣) من ذوي صعوبات تعلم القراءة، و(٢٢) من العاديين، ومجموعة أخرى تكونت من (٢٩) من العاديين وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين سعة الذاكرة العاملة وكفاءتها، وبين معرفة الاستراتيجية، كما أسفرت النتائج أيضاً عن وجود تأثير للتدريب علي استراتيجيات " التسميع، والهاديات Cuing and Rehearsal Strategy وعلي سعة وكفاءة الذاكرة العاملة لديهم.

وتشير النتائج إلي أن استخدام تلك الاستراتيجية مرتبط بالتقدم في العمر الزمني؛ حيث تشير نتائج دراسة شليبين وجونكمان (Schleepen and Jonkman) التي أجريت علي عينة مكونة من (٨٣) من أطفال المدرسة الابتدائية تتراوح أعمارهم مابين (٦ - ١٢) سنة إلي أن استراتيجية التجزيل يتم استخدامها بنجاح في المرحلة (٨ - ١٢) سنة، في حين يفشل الأطفال في استخدامها قبل ذلك العمر، ويستخدمون استراتيجيات أخرى، مثل: استراتيجية التسميع، وأن القدرة علي استخدام استراتيجية التجزيل ترتبط بسعة الذاكرة العاملة؛ فكلما كانت الذاكرة العاملة أكبر من حيث السعة، كلما ازدادت قدرة الفرد علي توظيف هذه الاستراتيجية بنجاح.

كما تشير نتائج دراسة لينكي وجرابوفيتسكي وميتشيل وكوزاك Linke, Grabovetsky, Mitchell and Cusack (2011) إلي أن الفروق في استخدام استراتيجيات التشفير لاسيما استراتيجية التجزيل أي التجميع القائم علي الخصائص الفيزيائية للمثير يعد عامل رئيس لإحداث الفروق في أداء الأفراد علي المهام التي تقيس سعة الذاكرة العاملة البصرية، حيث كان عاملاً مساعداً للأفراد ذوي سعة الذاكرة العاملة المنخفضة، وأن عملية التشفير وليس التخزين أو الاسترجاع ترتبط بوجود نشاط في المناطق الجبهية والجدارية وذلك في دراسة علي عينة مكونة من (١١٢) من طلاب الجامعة.

وبالتالي فإن التدريب علي استراتيجية مناسبة يسهم في تحسين أداء الذاكرة العاملة بحيث يؤدي إلي انخفاض المساحة اللازمة للتخزين، ومن ثم إتاحة مزيد من السعة في عملية المعالجة، ومن ثم ينسحب ذلك إلي الذاكرة العاملة ككل وكذلك كافة العمليات المعرفية المرتبطة بها.

وتتفق تلك النتيجة مع مفهوم الاستراتيجيات المعرفية والتي تلعب دوراً هاماً في عملية التعلم وأداء المهام، وتعد الاستراتيجيات المعرفية نوعاً خاصاً من الاستراتيجيات، حيث تُعرف بأنها "أداة معرفية تساعد المتعلم في التعلم التذكر، وحل المشكلات" أو "عملية معرفية موجهة الهدف تستخدم لتسهيل عملية التعلم، وأداء المهام، والاستراتيجية المعرفية متضمنة في كل الأنشطة

التي تتطلب التفكير، التخطيط، واتخاذ القرار، ومن ثم فإن استخدام الاستراتيجية المعرفية يزيد من احتمالية النجاح في الأداء، فهي تستخدم لتجعل التعلم أسرع، أسهل، وأكثر كفاءة، وتعد مهمة سواء في السياق الأكاديمي أو التعلم الحركي سواء أكان لدى الأطفال أو البالغين، ومن ثم فهي تعد بمثابة خطة عقلية للفعل تسمح للفرد بأداء المهام الجديدة بشكل أكثر تنظيماً؛ حيث تساعده على تطوير المتطلبات وتسهيل اكتساب المهارات (Toglia, Rodger., & Polatajko, 2012.p.226-227).

• اختيار صحة الفرض الثاني:

والذي ينص على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبعد نقص الانتباه لصالح القياس القبلي".

جدول (٨) نتائج اختبارات لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس نقص الانتباه

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	مربع بيتا ²
التجريبية قبلي	٣٢	٦٧.٨٤٣٨	١٠.١٠٣٠٥	١٥.٢٤٥	٣١	٠.٠١	٠.٨٨
التجريبية بعدي	٣٢	٣٠.١٥٦٣	٦.٨١٦٠٦				

قيمة ت الجدولية عند مستوي دلالة ٠.٠٥ ودرجات حرية (٣١) = ١.٦٨٤، قيمة ت الجدولية عند مستوي دلالة ٠.٠١ ودرجات حرية (٣١) = ٢.٤٢٣

يتضح من نتائج جدول (٨) تحقق الفرض البحثي الذي ينص على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبعد نقص الانتباه لصالح القياس القبلي؛ وتشير تلك النتيجة إلى تحسن أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي للذاكرة العاملة البصرية الأمر الذي انعكس على أداء الأطفال في معالجة المعلومات البصرية، وتجنب المشتتات والتي تلعب دوراً هاماً في ظهور أعراض نقص الانتباه لدى الطفل وتدعم هذه النتيجة فكرة إمكانية معالجة سلوك نقص الانتباه، وذلك عبر تدريب الذاكرة العاملة، والتي تشير عديد من الدراسات السابقة إلى أن هذه الأعراض نتيجة قصور في الذاكرة العاملة يرجع في جزء منه إلى سوء استخدام الاستراتيجيات المعرفية أو عدم استخدام الاستراتيجيات المناسبة وتوظيف استراتيجيات أخرى غير ملائمة ينتج عنها قصور الانتباه، وتدعم نتائج الدراسات السابقة وجود تفاعلاً متبادلاً بين الانتباه البصري والذاكرة العاملة حيث أن انخفاض سعة الذاكرة العاملة يرتبط باستخدام استراتيجيات معرفية غير مناسبة، ومن ثم يؤدي ذلك إلى قصور في الانتباه، الأمر الذي يترتب عليه سوء تشفير وتخزين ومعالجة المعلومات البصرية تؤدي بدورها إلى انخفاض سعة الذاكرة العاملة، وهناك نظريات متعددة مثل نظرية تريسمان وولف (Treisman, 1986; Wolfe, 1994) تتبنى فكرة أن التوجيه الانتباهي

تحدث عموماً من خلال المنفذ المركزي، والذي يستخدم الميكانيزم (من أعلى لأسفل)، ويتم توجيه هذا الميكانيزم بناءً على تمثيلات في الذاكرة العاملة البصرية؛ حيث تشير بعض الدراسات إلى أن الذاكرة العاملة تلعب دوراً في عملية توجيه الانتباه البصري.

ومما يدعم ذلك بشكل واضح ما قام به كل من دود وميتروف Dowd and Mitroff (2013) بدراسة هدفاً من خلالها إلى التعرف على ما إذا كان هناك دور للذاكرة العاملة في توجيه الانتباه البصري، وما إذا كان هذا الدور أعظم أثراً من الهاديات البصرية البارزة؛ وذلك من خلال عدة تجارب أجريت تمثلت في مهمة بصرية كان يطلب من المفحوصين فيها التعرف على أهداف بصرية متعددة (منها ذات الهاديات البارزة ومنها الأقل بروزاً) من خلال عملية البحث البصري؛ حيث يعطى للمفحوصين مفردة يحتفظون بها بطريقة متزامنة مع عملية البحث البصري، وكان هناك ثلاثة شروط مختلفة لهذه المفردة المحتفظ بها، ففي الحالة الأولى كانت المفردة هذه لا تتطابق مع أي من الأهداف، ومن ثم فإن أول الأهداف التي وجدها المفحوصون هو الهدف ذو الهاديات البارزة – وهذا يشير إلى تأثير دور الهاديات للمثير البصري في عملية البحث البصري – وهذا الأثر تعاضم حينما تطابق المثير البصري البارز مع المثير المحتفظ به في الذاكرة، وذلك على العكس حينما كان التطابق بين المثير المحتفظ به في الذاكرة العاملة مع المثير الهدف الأقل بروزاً من حيث الهاديات، وفي التجربة الثانية تم تعظيم أثر الهاديات البارزة للمثيرات بإضافة مثيرات ذات هاديات أقوى.

ومع ذلك ظل التأثير لها ضعيف في حالة التطابق بين المثير في الذاكرة العاملة والمثير الأقل بروزاً، وبالتالي تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن للذاكرة العاملة دوراً مهماً في توجيه الانتباه البصري، وما يتفق أيضاً مع تلك النتيجة نتائج دراسة كل من فوكرت، ريزز فريث، ولايف Fockert, Rees, Frith, and Lavie (2001)، والتي توصلت أيضاً إلى أن الذاكرة العاملة تتحكم بشكل كبير في الانتباه البصري الانتقائي.

ومن ثم تؤكد تلك النتائج وجود علاقة وظيفية قوية بين الذاكرة العاملة والتوجيه الانتباهي، ومن ثم فإن أي تحسن في سعة الذاكرة العاملة عبر تدريبها على استراتيجيات معرفية ملائمة يؤدي بالضرورة إلى تحسين عملية التوجيه الانتباهي، ومن ثم خفض أعراض نقص الانتباه لدى الأطفال ذوي نقص الانتباه.

• المراجع :

- السيد علي سيد أحمد (١٩٩٩). مقياس اضطرابات ضعف الانتباه المصحوب بزيادة النشاط الحركي لدى الأطفال (دليل التعليمات)، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- السيد علي سيد، وفائقة محمد بدر (١٩٩٩). اضطراب الانتباه لدى الأطفال -أسبابه وتشخيصه وعلاجه"، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- أمل عبد المحسن الزغبى، ٢٠١٧. كراسة تعليمات مقياس مهام الذاكرة العاملة (تخزين - معالجة)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٢). علم النفس المعرفي المعاصر (ط١) القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- بدر محمد الأنصاري، عبد ربه مغازي سليمان (٢٠١٣). النمذجة البنائية لنموذج الذاكرة العاملة لدى الأطفال الكويتيين من ٤ وحتى ١٢ سنة، بحث منشور، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٤ (٤)، ٣٢٩- ٣٥٨.
- فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨): صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية (ط١). القاهرة: دار النشر للجامعات.
- فراس الحموري، أمانة الخصاونة (٢٠١١). دور سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧ (٣)، ٢٢١- ٢٣٢.
- مسعد نجاح أبو الديار (٢٠١٢). الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and Statical Mental Disorders (4th Ed), Washington, DC; Author.
- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.). Washington, DC: American Psychiatric Association.164 www.jaacap.org VOLUME 54 NUMBER 3 MARCH 2015.
- Baddeley, A., Hitch, G., & Allen, R. (2009). Working memory and binding in sentence recall, Journal of Memory and Language, 61, 438-456.
- Baddeley, A. (1992).Working memory. Published Article, journal of science, (255).
- Brady, T., Konkle, T., & Alvarez, G. (2011). A review of visual memory capacity: Beyond individual items and toward structured representations, Journal of Vision, 11(5), 1-34.
- Brady, T., Konkle, T., & Alvarez, G.(2011). A review of visual memory capacity: Beyond individual items and toward structured representations, Journal of Vision, 11(5), 1-34.
- Brockmole, J., & Logie, R. (2013). Age-related change in visual working memory: a study of 55,753 participants aged 8-75, Frontiers in Psychology, 4(12).
- Brudzinski, M.E. (On the adaptive cognitive control of attention and action.

- PH.D.dissertation, Rensselaer Polytechnic Institute, U.S.A, From Dissertation & Theses: Full text. (Publication NO.AAT 3629992).
- Chun, M.M. (2011). Visual working memory as visual attention sustained internally over time, *Neuropsychologia* (49) 1407–1409.
- Blackwell, K. (2010). Mechanisms of cognitive control: contributions from working memory and inhibition to task switching. PH.D.dissertation, University of Colorado, U.S.A, From Dissertation & Theses: Full text. (Publication NO.AAT 3419435).
- Cortese, s., Ferrin, M., Brandeis, D., Buitelaar, j., Daley, D., Dittmann, R., Holtmann, M., Santosh, P., Stevenson, J., Stringaris, A., Zuddas, M.A., Sonuga-Barke, E.J. (2015). Cognitive Training for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Meta-Analysis of Clinical and Neuropsychological Outcomes from Randomized Controlled Trials *Journal of the American academy of child & adolescent psychiatry*, 54(3), 164–174.
- Drew, T. W, McCollough, A.W, & Vogel, E.K. (2006). Event-Related Potential Measures of Visual Working Memory, *Clinical EEG and Neuroscience*, 37(4), 37-286.
- Eng, H., Chen, D., & Jiang, Y. (2005). Visual Working Memory For Simple and Complex Visual Stimuli, *Psychonomic Bulletin & Review*, 12 (6), 1127-1133.
- Guida, A., Gobet, F., Tardieu, H., & Nicolas, S.(2012). How chunks, long-term working memory and templates offer a cognitive explanation for neuroimaging data on expertise acquisition: A two-stage framework, *Brain and Cognition*, (79), 221–244.
- Johnson, J., Bolter, N. & Pascual-Leone, J. (2003). Development of Mental Attention in Gifted and Mainstream Children: The Role of Mental Capacity, Inhibition, and Speed of Processing, *Child Development*, 74, (6), 1594-1614.
- Klingberg, T., Forssberg, H., & Westerberg, H. (2002). Training of Working Memory in Children with ADHD. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, Vol. 24, No. 6, pp. 781-791.
- Kray, J., & Ferdinand, N.K. (2013). How to improve cognitive control in development during childhood: Potentials and Limits of cognitive interventions, *Child Development Perspectives*, 7(2), 121-125.
- Kuijer, J., Deregowski, J., & McGeorge, P. (2004). The influence of visual symmetry on the encoding of objects, *Acta Psychologica*, (116), 75–91.

- Linke, A.C., Grabovetsky, A., Mitchell, D.J., & Cusack, R. (2011). Encoding strategy accounts for individual differences in change detection measures of VSTM, *Neuropsychologia*, (49), 1476–1486.
- Logie, R.H. (2011). The Functional Organization and Capacity Limits of Working Memory, *Psychological Science*, 20(4), 240–245.
- Marshall, L., & Bays, B. (2013). Obligatory encoding of task-irrelevant features Depletes working memory resources, *Journal of Vision*, 13(2), 1-13.
- Mccollough, A. (2011). The influence of gestalt grouping principles on active visual representations: Neurophysiological evidence, PH.D. Dissertation, University of Oregon, From Dissertation & Theses: Full text. (Publication NO.AAT 3466400).
- Redick, T., Calvo, A., Gay, C., & Engle, R. (2011). Working memory capacity and go-no go task performance: selective effects of updating, maintenance, and inhibition. Published research, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 37(2), 308–324.
- Repovs, G., & Baddeley, A. (2006). The multi-component model of working memory: Explorations in experimental cognitive psychology. Published Article, *Neuroscience* (139) 5–21.
- Robert, R. (2012). "Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Academics" In *Classroom Behavior, Contexts, and Interventions*, (25), 71-94.
- Rubinstin, J., Meyer, D., & Evans, J.(2001). Excutive Control of Cognitive Processes in Task Switching, *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 27(4), 763- 797.
- Schleepen, T., & Jonkman, L. (2012). Children's use of semantic organizational strategies is mediated by working memory capacity, *Cognitive Development*, (27), 255– 269.
- Sims, C., Jacobs, R., & Knill, D. (2012). An Ideal Observer Analysis of Visual Working Memory, *Psychological Review*, 119(4), 807–830.
- Shipstead, Z., Redick, T.S., & Engle, R.W. (2012). Is Working Memory Training Effective? , *American Psychological Association*, 0033-2909/12/\$12.00 DOI: 10.1037/a0027473
- Swan, G., & Wyble, B. (2014). The binding pool: A model of shared neural resources for distinct items in visual working memory, *Atten Percept Psychophys*, 76:2136–2157.

- Swanson, H.L., Kehler, P., & Jerman, O. (2010). Working Memory, Strategy Knowledge, and Strategy Instruction in Children with Reading Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 24-47.
- Toglia, J. P., Rodger, S. A., & Polatajko, H. J., (2012). Anatomy of cognitive strategies: A therapist's primer for enabling occupational performance.
- Canadian Journal of Occupational Therapy, 79, 225- 236. Doi: 10.2182/cjot.2012.79.4.4.
- Todd, J.J., Han, S., Harrison, S., & Marois, R. (2011). The neural correlates of visual working memory encoding: A time-resolved fMRI study, *Neuropsychologia*, (49) 1527-1536.
- Tulving, E. (2000). Concepts of memory. In E. Tulving & F. I. M. Craik (Eds.), *The Oxford handbook of memory* (pp. 33-43). New York: Oxford University Press
- Woodman, G. F., Carlisle, N. B., & Reinhart, R. M. G. (2013). Where do we Store the Memory Representations That Guide Attention? *Journal of Vision*, 13(3).
- Wustefeld, T., & Schubo, A. (2013). Context homogeneity facilitates both distractor inhibition and target enhancement, *Journal of Vision*, 13(3), 1-12.
- Zimmer, H. (2008). Visual and spatial working memory: From boxes to networks, *Neuroscience and Bio behavioral Reviews*, (32), 1373-1395.
- Zoest, W., Hunt, A., & Kingstone, A. (2010). Representations in Visual Cognition: It's About Time, *Psychological Science*, 19(2), 116-120.



البحث الخامس :

” فعالية برنامج تدريبي لتنمية التواصل اللغوي اللفظي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد وأثره على التفاعل الاجتماعي ”

المصادر :

د/ مريم نزال العنزي

أستاذ مساعد

د/ أحمد فتحي علي

أستاذ مشارك

كلية العلوم والآداب بالقريات جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية

فعالية برنامج تدريبي لتنمية التواصل اللغوي اللفظي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد وأثره على التفاعل الاجتماعي

د/ مريم نزال العنزي

د/ أحمد فتحي علي

• المستخلص:

هدفت الدراسة الراهنة إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية التواصل اللغوي اللفظي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد وأثره على التفاعل الاجتماعي. وتكونت العينة من (٢١) تلميذاً من ذوي اضطراب طيف التوحد من الذكور، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (التجريبية والضابطة). وتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١١ : ١٥) سنة، يمتوسط قدره (١٢,٨٥) وانحراف معياري (١,٣) سنة. وتم استخدام مقياس التواصل اللغوي اللفظي ومقياس التفاعل الاجتماعي، والبرنامج التدريبي (إعداد الباحثين). أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة باتجاه المجموعة التجريبية في المكونات الفرعية والدرجة الكلية (للتواصل اللغوي اللفظي) عند مستوى دلالة (٠,٠١). وإلى عدم وجود فروق في القياس التتبعي (للتواصل اللغوي اللفظي) عدا مكون (الاستماع) عند مستوى دلالة (٠,٠٥). كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين البعدي والتتبعي (للتفاعل الاجتماعي) باتجاه القياس البعدي عند مستوى دلالة (٠,٠١) في المكونات الفرعية والدرجة الكلية (للتفاعل الاجتماعي). وقام الباحث بتفسير النتائج وفق التراث النظري والأبحاث السابقة وطرح التوصيات والمقترحات المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي، التواصل اللغوي اللفظي، التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد، التفاعل الاجتماعي.

The Effectiveness of a Training Program to Develop the Linguistic Communication of Students with Autism Spectrum Disorder and its Impact on Social Interaction

Dr: Ahmed Fathy Ali

Dr: Mariam Nezal Elanz

Abstract

The aim of the study was to study the effectiveness of a training program to develop verbal communication for pupils with autism spectrum disorder and its impact on social interaction. The sample consisted of (21) students with autism spectrum disorder, and were divided into two groups (experimental and control). The ages ranged between (11: 15) years, with an average of (12.85) years and a standard deviation of (3.1) years. The verbal communication standard, the social interaction scale, and the training program (researchers' preparation) were used. The results of the study indicated that there were statistically significant differences in the distance measurement of the experimental and control groups towards the experimental group in the sub-components and the total score (verbal communication) at the level of significance (0.01). And to the absence of differences in the follow-up measurement (verbal communication) except the component (listening) at the level of significance (0.05). The results also

indicated that there were statistically significant differences in the post-measurement and social dimension of the dimension measurement at the mean level (0.01) in the sub-components and the total score (for social interaction). The researcher explained the results according to the theoretical heritage and previous studies and put forward recommendations and research proposals.

Key Words: Training Program, Linguistic Communication, Students with Autism Spectrum Disorder, Social Interaction.

• مقدمة :

تعد رعاية الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder من المشكلات الكبرى؛ حيث تنخفض قدراتهم على القيام بأدوارهم الاجتماعية، بسبب العديد من العوامل ومن أهمها القصور في التواصل اللغوي Language communication (Hampton & Kaiser., 2017: 445). ويذكر (الزارع، ٢٠١٣) أن اضطراب طيف التوحد إعاقة تطورية تؤثر بشكل ملحوظ على التواصل اللفظي وغير اللفظي، وبالتالي تنسحب على التفاعل الاجتماعي ومن ثم على الجانب التربوي، وتظهر الأعراض الدالة على التوحد بشكل ملحوظ أثناء سنوات الطفولة المبكرة الأولى.

وتعتبر اللغة اللفظية وغير اللفظية أداة التعبير، وهى قابلة للنمو من خلال التدريب عليها، وتُمكنه من اكتساب المهارات المختلفة، وتساعد في الوصول إلى أفضل مستوى مقبول التعامل مع الآخرين (Whitehouse, et al., 2013: 513). ويجب تدريب الطفل التوحدي مبكراً عليها حتى يزداد محصوله اللغوي وتبتعد عنه مظاهر قصور اضطرابات النطق والكلام (منتصر وآخرون، ٢٠١٤: ١١٧).

ويؤثر اضطراب طيف التوحد على التواصل Communication سواء كان تواصلاً لفظياً أو غير لفظياً، وينعكس على التفاعلات الاجتماعية وبالتالي فهم يعانون من القصور الشديد في إدارة التفاعلات الاجتماعية بسبب عجزهم اللغوي، ويرجع ذلك إلى وجود صعوبات في تكوين الكلمات والجمل، وبالتالي لا يمتلكون استراتيجيات فعالة لإدارة النقاش (Cordier, et al., 2016).

وتعد عملية التواصل اللغوي من أكبر الصعوبات التي تواجه أطفال التوحد حيث يعجز هؤلاء الأطفال في التواصل مع الآخرين المحيطين بهم، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات مثل (Bono, et al., 2013; Donaldson, et al., 2015)، كما ركزت تلك الدراسات على انعكاسها على التفاعل الاجتماعي وأن هؤلاء الأطفال يتسمون بقصور واضح في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين بسبب القصور اللغوي؛ فهم يجدون صعوبة في استعمال اللغة للتعبير عن مشاعرهم واحتياجاتهم، كما أن هذه المشكلة تقف عائقاً في طريق كل من يتعامل معهم سواء داخل الأسرة أو في المراكز أو في الجمعيات المتخصصة لذوي اضطراب طيف التوحد (Casenhiser, et al., 2015).

وفي ضوء العلاقة الارتباطية بين ضعف المهارات اللغوية وبين اضطراب طيف التوحد، فإن الدراسة الحالية تسعى إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية التواصل اللغوي اللفظي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد وأثرها على التفاعل الاجتماعي.

• مشكلة الدراسة :

تحدد منظمة الصحة العالمية World Health Organization في التصنيف الدولي للأمراض ICD-10 أن اضطراب التوحد "اضطراب نمائي يؤثر سلباً على نموه، ويصيب الطفل قبل أن يبلغ الثالثة تقريباً، ويتسم بوجود نوع من الأداء غير السوي في مجالات هي: التفاعل الاجتماعي، والتواصل اللفظي وغير اللفظي، والسلوك النمطي المقيد التكراري" (Colon, et al, 2017).

ويتمثل اضطراب طيف التوحد في أحد مشاكله في قصور في التفاعل الاجتماعي Social interaction مع الآخرين، وفي ضعف طرق التواصل عامة ومحدودية الاهتمامات والأنشطة، وينعكس ذلك على مستوى أدائهم في مهارات الحياة اليومية (Adams, et al., 2015: 235). وقد أوضحت دراسة (حبيب ٢٠١٦) أن التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم تدني في المحصول اللغوي والمهارات اللغوية اللفظية وغير اللفظية وخاصة القراءة والتهجئة والكتابة والاستماع، وأرجعت الأسباب إلى نقص في الوعي والإدراك.

ومع مرور الوقت، فقد يستمر التلاميذ التوحيديون في حالة عجز عن الكلام كما أن بعضهم يستخدم لغة تواصل غير طبيعية؛ إذ يبدو عليهم عدم القدرة على تكوين الكلمات أو تركيب الجمل، وقد يتحدث بعضهم كلمات مفردة وكثير منهم يستخدمون ألفاظاً مبهمه خالية من المعنى (Lopata, et al., 2017: 27).

وينتج عن هذا الأسلوب الذي يتبعه طفل التوحد فوضى في الحوار التواصلي بما يؤدي إلى تدني مستوى التفاعل، وبالتالي تتأثر سلباً منظومة الحياة بالنسبة لهم، وتزداد الخطورة حينما يزداد استئناس الطفل لهذه اللغة سواء له أو المحيطين به. ويُضيف "سوريا" وآخرون Soorya et al أن ذلك يؤثر سلباً على الخصائص التواصلية Communication Characteristics وخاصة في مجال اللغة، حيث تظهر في صور رئيسة مثل: عدم قدرة الطفل على تطور الكلام بشكل طبيعي، مع حدوث مشكلات في الاستخدام الصحيح للغة، أو في مشكلات تتعلق بنبرة الصوت، كما يوظفون الضمائر اللغوية بشكل عكسي، بالإضافة إلى الضعف العام في مهارات القراءة والتهجئة (Soorya, et al., 2015: 209).

ومما سبق، فإن مشكلة الدراسة تتضح في الإجابة على الأسئلة التالية:
 « هل هناك فعالية لبرنامج تدريبي لتنمية التواصل اللغوي اللفظي أن يساعد في تحسين التواصل اللفظي لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد (المجموعة التجريبية) مقارنة بالمجموعة الضابطة؟ »

« هل هناك فعالية لبرنامج تدريبي لتنمية التواصل اللغوي اللفظي أن يساعد في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد (المجموعة التجريبية) مقارنة بالمجموعة الضابطة؟

« هل يمتد تأثير البرنامج التدريبي لما بعد تطبيقه بفترة زمنية في تحسين التواصل اللفظي لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد (المجموعة التجريبية)؟

« هل يمتد تأثير البرنامج التدريبي لما بعد تطبيقه بفترة زمنية في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد (المجموعة التجريبية)؟

• هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الراهنة إلي التعرف على مدى فعالية برنامج تدريبي في تنمية التواصل اللغوي اللفظي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد وأثره على التفاعل الاجتماعي.

• أهمية الدراسة :

تعد اللغة من ضروريات الحياة ووسيلة أساسية للتفكير، ومن الضروري إكساب الطفل قدرا كبيرا من المفاهيم والألفاظ والكلمات التي تنمي محصوله اللفظي، وتمكنه من اكتساب المهارات اللغوية في التعامل والتفاعل مع الآخرين (Watkins, et al, 2016). ومن ناحية أخرى، فقد أكدت العديد من الأبحاث على أهمية البرامج التدريبية وأثرها في تنمية المهارات اللغوية اللفظية وغير اللفظية مثل (Beaumont & Sofronoff, 2015). وعامة تنقسم أهمية الدراسة إلى الجانبين التاليين:

• الأهمية النظرية:

« الاهتمام بالجانب التنموي التدريبي بهدف تحسين التواصل اللغوي اللفظي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد.

« إثراء المكتبة التربوية العربية بمقياس مقنن عن التواصل اللغوي اللفظي والتفاعل الاجتماعي.

« توعية المعلمين والأخصائيين والمرشدين والآباء بأهمية التواصل اللغوي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد.

« إتاحة الفرص التدريبية لتنمية مهارات القراءة والكتابة والاستماع للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد.

• الأهمية التطبيقية:

« إعداد برنامج تدريبي لتنمية التواصل اللغوي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد.

« استخدام استراتيجيات متنوعة تمثل دعامة قوية لتنفيذ جلسات البرنامج.

- « الارتقاء بالمستوى اللغوي اللفظي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد .
- « زيادة دافعية التلاميذ التوحيديين في عملية التعلم باستخدام الوسائل الأكثر فعالية .
- « زيادة تفاعل التلاميذ التوحيديين للوصول إلى أقصى درجة ممكنة من التكيف مع بيئتهم .

• مفاهيم الدراسة :

سيتم تناول المفاهيم التالية:

• البرنامج التدريبي Training Program:

هو مجموعة من الأنشطة المخططة المتتالية المتكاملة، وتقدم خلال فترة زمنية محددة، وتعمل على تحقيق الهدف العام للبرنامج (Beaumont & Sofronoff, 2015: 749).

• اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorders:

يعرف القانون الأمريكي لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة Individuals with Disabilities Act: بأنه اضطراب تطوري يؤثر بشكل ملحوظ على التواصل اللفظي وغير اللفظي ينعكس على تفاعل الفرد الاجتماعي، وتظهر أعراضه قبل سن الثالثة، وتؤثر سلباً على أدائهم الأكاديمي والتربوي، كما يرتبط الاضطراب بخصائص أخرى مثل: انشغال الطفل بالنشاطات المتكررة، والسلوك النمطي، ومقاومة التغيير والإصرار على الروتين اليومي، بالإضافة إلى استجابات غير طبيعية للخبرات الحسية (Chan, et al, 2017: 117).

• التواصل اللغوي اللفظي:

وهي الأساليب المستخدمة في التعامل مع الآخرين من خلال طريق الكلام وتكون كلمات أو جمل، ويشمل المكونات التالية: التخاطب . الكتابة . الاستماع (الشايحي، ٢٠١٣: ٣٧).

• التفاعل الاجتماعي Social Interaction:

هو العملية المتبادلة بين طرفين أو أكثر، في موقف أو وسط اجتماعي معين بحيث يكون سلوك أي منهما مثيراً للطرف الآخر بحيث يحدث تبادل رسائل معينة (Ball, 2011: 35). ويُعرف التواصل اللغوي اللفظي والتفاعل الاجتماعي إجرائياً بمقدار ما يحصل عليه التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد من درجات على المقياس.

• الإطار النظري :

سيتم تناول النقاط التالية:

• اضطراب طيف التوحد:

يعتبر التوحد إعاقة تطويرية تؤثر بشكل ملحوظ على التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي، وتظهر الأعراض الدالة عليه بشكل ملحوظ قبل

سن الثالثة من العمر وتؤثر سلباً على أدائه التربوي، ويتصف باهتمامه بالنشاطات المتكررة والحركات النمطية ومقاومته للتغيير البيئي أو التغير في الروتين اليومي، وكذلك بالاستجابات غير الاعتيادية (Rispoli, et al., 2013: 877). وقد اختلفت الأبحاث في تقدير نسب التوحد، ولكنها اتفقت أنه ينتشر بشكل كبير. ويتصف ذوي اضطراب طيف التوحد بقصور في المهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال مع وجود سلوكيات واهتمامات نمطية، ويوجد تباين كبير بينهم في مدى وشدة الأعراض؛ فالبعض منهم لديه أعراض بسيطة والبعض الآخر لديه أعراض شديدة (جمال الدين، والحبشي، ٢٠١٣).

ويواجه اضطراب طيف التوحد مشكلة في التشخيص لأن من أكثر العمليات تعقيداً، ويرجع السبب إلى التباين في الأعراض من حالة إلى أخرى، ولأن بعض الأطفال من غير المعوقين نجد في سلوكياتهم أو خصائصهم بعضاً من سمات التوحد. كما تشابه بعض أعراض إعاقة التوحد مع بعض أعراض الإعاقات الأخرى مثل الإعاقة الفكرية أو الاضطرابات الانفعالية أو فصام طفولة (Thomeer, et al., 2015: 2117).

ويتصف التوحيديون بالسلوكيات والأنشطة المتكررة؛ كأن يقوم الطفل بتحريك إصبعه أمام عينه لفترات طويلة، ويفضل الروتين فيما يفعله، ويستثار بشدة إذا حدث تغيير لأي نظام لديه (Hansell & Damour, 2009). ويطلق على هذه السلوكيات (استثارة الذات) مثل حركات الجسم المتكررة أو الرفرفة بالأيدي، وعلى الرغم من ظهور هذه الحركات لدى الأطفال ذوي بعض الصعوبات الارتقائية الأخرى إلا أنها تكون أكثر شدة واستمرارية لدى الأطفال التوحيدين (Mash & David, 2013).

• الاتصال اللغوي اللفظي:

يعتبر القصور اللغوي من السمات الواضحة عند التوحيدين، وتتفاوت درجة هذا القصور من طفل لآخر حيث يوجد لدى أطفال التوحد قصور واضح في اللغة والاتصال اللفظي والاتصال غير اللفظي، وكذلك في فهم تعبيرات الوجه والإيماءات التعبيرية ولغة الجسد. كما ينحصر التواصل عندهم في أغراض الطلب، والبعض الآخر فيتأخر تطور الكلام لديهم إلى ما بعد السنة الثالثة والرابعة، وتظهر اضطرابات النطق والكلام لديهم ولكن ليست بسبب التوحد وإنما بسبب الضعف العقلي المصاحب لاضطراب طيف التوحد، ويغلب عليهم استخدام كلمات ومفردات خاصة بهم، كما يوجد لديهم ضعف في حصيلة المفردات (Parsons & Joosten, 2017).

وتنتشر صعوبات الاتصال اللفظي لدى الأطفال التوحيدين حيث يعجز (٥٠٪) تقريباً من تنمية لغة مفيدة، وعادة ما تكون لغتهم محدودة ومتكررة، أما الأطفال التوحيدين الذين يستطيعون التحدث فيطلق عليهم توحديين ذوي

توظيف مرتفع (Hansell & Damour, 2009). كما يواجهون صعوبة في استخدام إيماءات الاتصال، وبدلاً من ذلك يعتمدون على أشكال فطرية للاتصال مثل جذب يد الأم لشيء ما، ويبدو أن المكون الأساسي الذي يكمن خلف القصور في الاتصال لدى هؤلاء الأطفال هو فشلهم العام في فهم أن اللغة يمكن أن تستخدم للاتصال مع الآخرين أو التأثير فيهم وخاصة وأن المهارات اللغوية متداخلة بين مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة (Beaumont & Sofronoff, 2015).

• التفاعل الاجتماعي:

يعاني ذوو اضطراب طيف التوحد قصوراً في التفاعل الاجتماعي مثل التفاعل بالعين، وتعبيرات الوجه وإيماءات الجسم. ويبدو أنهم غير قادرين على تلقي أو إرسال أي رسائل غير لفظية مما يعوق تفاعلهم الاجتماعي. ويوجد لديهم صعوبة في فهم انفعالات الآخرين، ويقومون بتوجيه رد فعلهم تجاه أي جزء من جسم الشخص وليس الفرد نفسه كأن يهاجم الطفل التوحدي يد الشخص وليس الشخص نفسه، أو أن يركزون على جزء من الوجه مثل الفهم مثلاً أكثر من الانتباه للشكل العام. كما يتصف الأطفال التوحديون بعدم القدرة على تكوين صداقات والاحتفاظ بها، ويفسر ذلك بعدم قدرتهم على فهم المثيرات الاجتماعية التي تصدر عن الآخرين وكيفية الاستجابة لها، بالإضافة إلى عدم معرفتهم بالعادات والتقاليد الاجتماعية السائدة (Mash & David, 2013).

• البرامج التدريبية:

انبثاقاً من الفلسفة التربوية التي تُعنى بذوي اضطراب طيف التوحد، المرتكزة على أن لكل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة سواء قابل للتعليم أو للتدريب فإن هناك الكثير من البرامج التدريبية الخاصة بما يتناسب واحتياجات كل فئة، ولأن التوحد أصبح من الإعاقات التي تشغل الآباء والباحثين، فقد وضعت العديد من البرامج التي تهتم بهم خاصة في تطوير المهارات التواصلية والاجتماعية والسلوكية (Roberts, et al., 2016).

وقد أكدت الكثير من الاتجاهات التربوية على أهمية بناء البرامج التدريبية للتوحيدين وفي سن مبكرة، وذلك لمساعدتهم على تنمية قدراتهم اللغوية والمعرفية وتنشيط المثيرات الحسية لديهم مثل حب الاستطلاع وتطوير المهارات الحركية والاتساق الحسي الحركي. ومن الناحية التطبيقية، فقد أسفرت نتائج الأبحاث على فعاليتها مثل الغامدي (٢٠٠٥) التي أظهرت وجود فعالية للبرنامج علي مظاهر العجز في التواصل اللغوي.

• الدراسات السابقة :

ينقسم عرض الأبحاث السابقة إلى المحورين التاليين:

• المحور الأول: أبحاث تناولت اللغة لذوي اضطراب طيف التوحد:

فلقد هدفت دراسة سهى نصر (٢٠٠٩) إلى وضع مقياس لتقييم الاتصال اللغوي لدى الأطفال المصابين بالتوحد، وإعداد برنامج علاجي يتضمن أنشطة لتنمية المهارات اللغوية، وإعداد دليل للآباء والمعلمين عن التدخل المبكر. وطبقت على (١٠) أطفال، وامتدت أعمارهم بين (٨: ١٢) سنة، وتراوحت نسب ذكائهم وفقاً لستانفورد - بينيه بين (٥٠: ٧٥)، وقائمة تشخيص التوحد لـ جولي مورفي Murphy، ومقياس تقدير الاتصال اللغوي للطفل التوحدي، والبرنامج الإرشادي للآباء والمعلمين، وبطاقة ملاحظة تتبعه لسلوك الاتصال. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بعد تطبيق البرنامج مما يدل على تحسن مهارات الاتصال اللغوي لعينة الدراسة. وجاء ترتيب المهارات كما يلي (مهارة التقليد . التعرف . الفهم . الانتباه).

وتناول "جيربر" Gerber (2012) "رؤية متطورة لتقييم اللغة والتدخل لأطفال طيف التوحد". وهدفت الدراسة إلى إظهار منظور اكتساب اللغة والتي تخدم عمليات فهم وعلاج الكلام واللغة ومشاكل التواصل التي تواجه الأطفال التوحيديين باستخدام نموذج development social pragmatic model. وتكونت العينة من (٥) أطفال ذوي توحد، وطفل ذوي اضطراب إسبيرجر، وتراوحت أعمارهم ما بين (٧: ١٢) سنة. وأظهرت النتائج أن وجود الآباء والمتخصصين وتأديتهم دوري المستمع والمتحدث قد ساعد التلاميذ التوحيديين على تغيير أسلوب التواصل، وعلى تعلمهم المحادثة الصحيحة، واستخدامهم الأسئلة في المحادثة، وفي جمل خالية من الأخطاء.

وفي دراسة "كيلجارد وهيلنتاجر" Kjelgard & Helentager (2015) بعنوان "الضعف اللغوي لدى التوحيديين"، وهدفت إلى التعرف على الضعف اللغوي لدى الأطفال التوحيديين ومقارنة أدائهم اللغوي مع مجموعة أطفال عاديي لديهم اضطراب في اللغة الاستقبالية. وبلغت العينة (١٩) طفلاً توحدياً، و(١٧) طفلاً عادياً، وتم إجراء التجانس بينهما في الذكاء غير اللفظي، واستخدم مقياس اللغة للتوحيديين، والمعيار التشخيص الرابع. وأظهرت النتائج وجود بعض نقاط التشابه في الجوانب اللغوية بين مجموعة الاضطراب اللغوي ومجموعة التوحيديين، وأن ما يميز التوحيديين وجود العجز اللفظي وعكس الضمائر.

وفي دراسة "أرهت" Arehart (2016) عن "نشاط مخ الأطفال التوحيديين خلال مهام استدعاء الحروف اللغوية". وتكونت عينة الدراسة من (١٤) طفلاً توحدياً و(١٤) طفلاً من الأسوياء، وتم التجانس بينهما في السن والجنس ونسبة الذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي وقدرة كلتا المجموعتين على تذكر الحروف. واستخدم الباحث جهاز Functional magnetic resonance imaging FMRI لتصوير نشاط المخ خلال الأداء على المهام. وأوضحت النتائج عدم وجود

فروق بين المجموعتين في درجة تذكر الحروف، إلا أن الفروق ظهرت في استخدام التوحيدين لمناطق مخية مختلفة خلال معالجة المهام الذي أوضح وجود انخفاض في نشاط المناطق الجبهية لنصف المخ الأيسر لدى التوحيدين مقارنة بالأسوياء.

وقام "شان آخرون" Chan, et al (2017) بدراسة "التعبير اللغوي والعجز في فهم اللغة لدى صغار الأطفال التوحيدين"، وهدف إلى تشخيص قدرات التعبير اللغوي لدى الأطفال التوحيدين. وبلغت العينة (٤٦) طفلاً توحيدياً وتراوحت أعمارهم ما بين (٨:١٢) سنة. وأظهرت النتائج أن (٦٣٪) من الأطفال التوحيدين قد أظهروا عجزاً في اللغة، وأن (٤٢٪) منهم يعانون عجزاً في التعبير اللغوي.

• المحور الثاني: أبحاث تناولت برامج تنمية اللغة للتوحيدين:

فلقد قام رائد الشيخ (٢٠٠٥) بدراسة "تصميم برنامج تدريبي لتطوير المهارات التواصلية والاجتماعية والاستغلالية الذاتية لدى الأطفال التوحيدين وقياس فعاليتها". وتكونت عينة الدراسة من أربعة أطفال توحيدين من الذكور. واستخدم الباحث مقياس تشخيص التوحد، والبرنامج التدريبي، واستمارة دراسة الحالة. وأظهرت النتائج وجود تطور في المهارات التواصلية والاجتماعية والاستغلالية الذاتية بنسب جيدة عند العينة، كما انخفضت بعض السلوكيات غير التكيفية لديهم.

وأجرى سامر الحساني (٢٠٠٧) "فاعلية برنامج تعليمي باللعب في تنمية الاتصال اللغوي للأطفال التوحيدين"، وهدفت إلى قياس مدى فعالية برنامج تعليمي باللعب في تنمية الاتصال اللغوي للأطفال التوحيدين وتألفت العينة من (٢٠) طفلاً توحيدياً قسموا إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وطبق عليهم مقياس الاتصال اللغوي كاختيار قبلي وبعدي، بالإضافة إلى البرنامج التعليمي باللعب. وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير للبرنامج التدريبي باللعب على تنمية الاتصال اللغوي للمجموعة التي طبق عليها البرنامج.

وأجرى "فوكس" و آخرون (2013) Foxx, et al دراسة عملية لإحلال واستبدال حالة الصدا اللفظي لدى الأطفال التوحيدين بالعلامات اللفظية، حيث تم تطبيق طريقة نقطة التريث والأسلوب (Cues-Pause-Point Method) على طفلين توحيدين مصابين بالصدا اللفظي الفوري، وقد أثبتت فعالية الطريقة في استبدال الحديث الصدا اللفظي بعلامات لفظية، كما تحسنت الاستجابات اللفظية لمرحلة ما بعد التطبيق.

وتناول "سينج" وآخرون (2015) Seung, et al "نتائج الاتصال اللغوي لدى الأطفال التوحيدين بعد تدريبات الأسرة المنزلية"، وهدف إلى قياس أثر تدريب آباء الأطفال التوحيدين على الاتصال اللغوي، وبلغت العينة (١١) طفلاً توحيدياً

وتراوحت أعمارهم ما بين (١٠: ١٢) سنة بالإضافة إلى آبائهم. واستخدم مقياس معدل النطق مقارنة بمعدل التقليد لدى الآباء، ومقياس المستوي اللغوي لقياس نطق كلمة واحدة وإنتاج كلمة مختلفة، واستجابة لفظية لسؤال. وأشارت النتائج إلى تحسن الأداء اللغوي لدى الأطفال التوحيديين وزيادة عدد مفرداتهم اللغوية.

وقامت سالي حبيب (٢٠١٦) بدراسة "فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي لأطفال اضطراب طيف التوحد وأثره في تحسين مهاراتهم القرائية"، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال توحيديين، وتراوحت أعمارهم ما بين (٨- ١٢) سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨- ١٢) سنة، واستخدمت الباحثة مقياس القراءة الفونولوجية، واستمارة دراسة الحالة للتوحيديين، والبرنامج التدريبي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي.

أجرى "كولن" وآخرون (Colon, et al 2017) دراسة هدفت إلى تأثير التدريب اللفظي وانقطاع الاستجابة وإعادة التوجيه على الألفاظ الملائمة، وتكونت العينة من ثلاثة أطفال توحيديين. وأظهرت نتائج التدريب إلى وجود علامات تحسن واضحة على عملية تكرار الألفاظ مع زيادة في التعامل بالألفاظ المعبرة عن العبارات المختلفة دون ترديدها.

• تعقيب على الدراسات السابقة :

بعد عرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة يُمكن استخلاص ما يلي:

◀ تناول العديد من الدراسات أهمية اللغة لذوي اضطراب طيف التوحد مثل : (Chan, et al., 2017)، ودراسة (Arehart, 2016)، ودراسة (Kjelgard & Helentager., 2015)

◀ وجود دراسات تناولت تفسير أسباب الضعف اللغوي للتوحيديين مثل دراسة "آرهت" (Arehart, 2016).

◀ وجود دراسات تناولت أهمية وجود الآباء في برامج أطفال طيف التوحد مثل (Gerber., 2012) وأظهرت أهمية لعب الآباء لدوري المستمع والمتحدث قد ساعد أبنائهم على تغيير أسلوب التواصل، وعلى تعلم المحادثة، واستخدامهم الأسئلة في المحادثة. ودراسة (Seung, et al., 2015) عن أهمية الاتصال اللغوي لدى الأطفال التوحيديين بعد تدريبات الأسرة المنزلية".

◀ وجود دراسات تناولت أهمية البرامج المقدمة مثل دراسة (Colon, et al., 2017) ودراسة (حبيب، ٢٠١٦) ، ودراسة (Foxy, et al., 2013).

ومما سبق يتضح أهمية تناول الموضوع الراهن عن مدى فعالية برنامج تدريبي لتنمية التواصل اللغوي اللفظي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد وأثره على التفاعل الاجتماعي.

• فروض الدراسة :

- في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة تم صياغة الفروض كما يلي:
- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التواصل اللغوي اللفظي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد بعد تطبيق البرنامج (على المجموعة التجريبية) لصالح المجموعة التجريبية.
- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في التواصل اللغوي اللفظي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في القياسين البعدي والتتبعي.
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في القياسين البعدي والتتبعي.

• الإجراءات:

• أولاً: المنهج:

تعتمد الدراسة علي المنهج شبه التجريبي باعتباره تجربة هدفها التعرف علي فعالية برنامج تدريبي لتنمية التواصل اللغوي اللفظي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد وأثره على التفاعل الاجتماعي، وتم تطبيق الأدوات في الفصل الأول للعام الدراسي (١٤٣٧.١٤٣٨هـ) الموافق (٢٠١٦-٢٠١٧م).

• ثانياً: العينة:

تكونت العينة النهائية للدراسة من (٢١) تلميذاً من ذوي اضطراب طيف التوحد من الذكور، وهم المسجلون دراسياً في برنامج التوحد بمدرسة الملك عبد العزيز الابتدائية بمحافظة سكاكا بمنطقة الجوف في المملكة العربية السعودية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (التجريبية ن=١١، والمجموعة الضابطة ن=١٠) تلاميذ. وقد تمت مجانسة أفراد المجموعتين على مقياسي الدراسة كما يلي:

- « تجانس العينة على مقياس التواصل اللغوي اللفظي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد: ولحساب التجانس بين المجموعة التجريبية والضابطة تم استخدام اختبار مان ويتني للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعتين، ويوضح الجدول (١) هذه النتائج.

جدول (١) نتائج اختبار مان. ويتني (U) Mann-Whitney للفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتي الدراسة في مقياس التواصل اللغوي اللفظي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف

قيمة Z	الضابطة (ن=١٠)		التجريبية (ن=١١)		المكونات الفرعية للمقياس
	مجموع الترتيب	متوسط الترتيب	مجموع الترتيب	متوسط الترتيب	
٠,٥٦٩-	١١٨,٥	١٠,٧٧	١٣٤,٥	١٢,٢٣	التخاطب
٠,١٦٨-	١٢٤,٠٠	١١,٢٧	١٢٩,٠٠	١١,٧٣	الكتابة
٠,٢٣٥-	١٢٣,٠٠	١١,١٨	١٣٠,٠٠	١١,٨٢	الاستماع
٠,١٦٥-	١٢٤,٠٢	١١,١٧	١٢٩,٠٣	١١,٦٨	الدرجة الكلية

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥). (**) دالة عند مستوى (٠,٠١).

تجانس العينة علي مقياس التفاعل الاجتماعي: ويوضح الجدول (٢) نتائج اختبار مان. ويتني (U) Mann-Whitney للفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ اضطراب طيف التوحد كما يلي:

جدول (٢) نتائج اختبار مان. ويتني (U) Mann-Whitney للفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتي الدراسة في مقياس التفاعل الاجتماعي

Z	الضابطة (ن=١٠)		التجريبية (ن=١١)		المكونات الفرعية للمقياس
	مجموع الترتيب	م الترتيب	مجموع الترتيب	م الترتيب	
٠,٢٠٤	١٢٣,٥٠	١١,٢٣	١٢٩,٥٠	١١,٧٧	التواصل الاجتماعي
٠,٤٤٧	١٣٣,٠٠	١٢,٠٩	١٢٠,٠٠	١٠,٩١	المبادأة الاجتماعية
٠,٥٨٦	١١٨,٥٠	١٠,٧٧	١٣٤,٥٠	١١,١٤	أنشطة اللعب
٠,٢٣٦	١٢٣,٠٣	١١,١٧٥	١٣٠,٠٣	١١,٧٧	الدرجة الكلية

يتضح من الجدولين (١)، (٢) تجانس العينة علي مقياس التواصل اللغوي اللفظي ومقياس التفاعل الاجتماعي وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) على المكونات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على تجانس عينة الدراسة، وبناء عليه يمكن تطبيق البرنامج المستخدم.

• ثالثاً: أدوات الدراسة :

• مقياس التواصل اللغوي اللفظي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد:

من خلال الاطلاع علي الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت التواصل اللغوي اللفظي لذوي اضطراب طيف التوحد تم إعداد المقياس الحالي ويشتمل علي (٣) مكونات فرعية وهي: التخاطب (١:٥) والكتابة (٦:١٠) والاستماع (١١:١٦). وتكون المقياس في صورته الأولية من (١٨) بنداً تم توزيعها على مكونات المقياس الثلاثة بواقع (٦) بنود لكل مجال، وبعد حساب الصديق تم حذف عبارتين ليكون (١٦) بنداً وتتم الإجابة باختيار (ينطبق ٣ - ينطبق أحياناً ٢ - لا ينطبق ١)، وتتراوح درجات التلاميذ المخصوصين ما بين (١٦: ٤٨).

• صدق المقياس:

استخدم الباحثان طريقة صدق المحكمين حيث عرض المقياس علي مجموعة من المتخصصين في علم النفس ومعلمي التوحد وبعض الآباء (ن=٢٧)، وتم تعديل بعض العبارات وفقاً لما سجلوه من ملاحظات على المكونات الفرعية

للمقياس (وكانت نسبة ٩٥٪ تقريباً). كما استخدم الباحثان طريقة صدق المقارنة الطرفية كما يلي:

جدول (٣) صدق المقارنة الطرفية لمقياس التواصل اللغوي اللفظي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد

المكونات الفرعية للمقياس	المستوى المرتفع ن=١٠		المستوى المنخفض ن=١٠		قيمة "ت"
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
التخاطب	٩,٤	٠,٥٨٤	٤,٧	٠,٥٨٩	❖ ١٥,٨٥
الكتابة	٨,٩	١,١	٢,٠١	٠,٨٥١	❖ ١٥,٤٦
الاستماع	٩,١	٠,٥٥٣	٣,٨	٠,٦٥٧	❖ ١٧,٣٠
الدرجة الكلية	٦٧,٧٧	٢,٨	٢٩,٢٥	٥,٥٧	❖ ١٨,٨٧

يتضح من الجدول (٣) أن الفرق بين المستويين المرتفع والمنخفض دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وفي اتجاه المستوى المرتفع، مما يعني تمتع المقياس وأبعاده بصدق تمييزي مقبول.

وتم استخدام طريقة صدق الاتساق الداخلي بين العبارات والمجالات الفرعية للمقياس كما يلي:

جدول (٤) حساب صدق الاتساق بين العبارات والمكونات الفرعية وبين مكونات المقياس الثلاثة الدرجة الكلية

المكون الأول		المكون الثاني		المكون الثالث		المكونات الثلاثة والدرجة الكلية
البنود	الدلالة	البنود	الدلالة	البنود	الدلالة	
١	❖ ٠,٦٥٥	٧	❖ ٠,٧٦٦	١٣	❖ ٠,٥٦٧	❖ ٠,٨٠٩ الأول
٢	❖ ٠,٨٣١	٨	❖ ٠,٧٩٦	١٤	❖ ٠,٧٥٤	❖ ٠,٨٥٣ الثاني
٣	❖ ٠,٨٠٠	٩	❖ ٠,٦٩١	١٥	❖ ٠,٦٥١	❖ ٠,٧٩٤ الثالث
٤	❖ ٠,٦٣١	١٠	❖ ٠,٤١٤	١٦	❖ ٠,٦١٥	
٥	❖ ٠,٦١٠	١١	❖ ٠,٧٥٦	١٧	❖ ٠,٥٧٣	
٦	❖ ٠,٢٢٠	١٢	❖ ٠,٦٨٠	١٨	❖ ٠,٤٦١	

يوضح الجدول (٤) وجود ارتباط دال إحصائياً بين البنود وبين المكونات الفرعية المنتمية لها، عدا البندين رقمي (٦، ١٠) وبناء عليه فقد تم حذفهما من المقياس.

• ثبات المقياس:

تم استخدام طريقة إعادة الاختبار، حيث طبق المقياس علي (١١) تلميذاً، ثم إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (١٣) يوماً، وتراوح معامل الارتباط للأبعاد بين (٠,٨٩ : ٠,٧١)، والدرجة الكلية (٠,٨٥) وهو دال إحصائياً، وتدل على تمتع المقياس بثبات جيد. كما تم استخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ، وتراوح قيم معاملات الثبات بين (٠,٨٧ : ٠,٧١) ومعامل الثبات الكلي (٠,٨٣)، مما يدل على وجود درجة مرتفعة من الثبات.

• مقياس التفاعل الاجتماعي:

تم الاطلاع علي الدراسات السابقة التي تناولت التفاعل الاجتماعي للاستفادة منها في وضع المقياس مثل مقياس Karz, 2005 للتفاعل الاجتماعي

(In: Watkins, et al, 2016). وتكون المقياس في صورته المبدئية من (٢١) بنداً على ثلاثة مكونات وهي: التواصل الاجتماعي (٦) بنود، والمبادرة الاجتماعية (٧) بنود، وأنشطة اللعب (٦) بنود، وبعد حساب الصدق تبين أن البندين (٧-٢٠) غير دالين فتم حذفهما حيث أصبحت البنود (١٩) بنداً. ويقوم معلم الفصل بتقدير الاستجابة من حيث مدى انطباق العبارة على التلميذ، وتتم الإجابة باختيار من بدائل (دائماً ٢. أحياناً ١. لا يحدث صفر)، وتتراوح درجات المقياس بين (صفر: ٣٨).

• صدق المقياس:

تم استخدام صدق المحكمين بعرض المقياس مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس، وتم الأخذ بالعديد من ملاحظاتهم، كما تم حساب صدق المقارنة الطرفية، ويوضح الجدول (٥) هذه النتائج:

جدول (٥) نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس التفاعل الاجتماعي

المكونات الفرعية للمقياس	المستوى المرتفع ن=١٠		المستوى المنخفض ن=١٠		قيمة "ت"
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
التواصل الاجتماعي	١٢,٦	١,٧	٦,٢٥	١,٦	٩,٤
المبادرة الاجتماعية	٩,٨	٠,٥٧	٤,٧٨	١,٥١	٩,٤
أنشطة اللعب	٩,١	٠,٦٧	٤,٧	١,٨	٦,٥
الدرجة الكلية	٣٩,١٤	١,٧٧	٢٠,١٣	٣,٦٧	١٤,١٥

يتضح من الجدول (٥) أن الفرق بين المستويين المرتفع والمنخفض دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وفي اتجاه المستوى المرتفع، مما يعني تمتع المقياس ومكوناته الفرعية بصدق تمييزي قوى.

كما تم استخدام طريقة صدق الاتساق الداخلي بين العبارات والمجالات الفرعية للمقياس كما يلي:

جدول (٦) حساب صدق التفاعل الاجتماعي بالاتساق بين العبارات والمكونات الفرعية وبين مكونات المقياس الثلاثة الدرجة الكلية

المكون الأول		المكون الثاني		المكون الثالث		المكونات الثلاثة والدرجة الكلية
البنود	الدلالة	البنود	الدلالة	البنود	الدلالة	
١	٠,٤٧٧	٨	٠,٥٢١	١٥	٠,٥٦٧	٠,٧٧٤
٢	٠,٥٦١	٩	٠,٦٢٢	١٦	٠,٧٥٤	٠,٦٧١
٣	٠,٤٥٥	١٠	٠,٦٩١	١٧	٠,٦٥١	٠,٨٠
٤	٠,٤٨٩	١١	٠,٥٤٤	١٨	٠,٧٢٥	
٥	٠,٦٧٠	١٢	٠,٤٧٩	١٩	٠,٥٧٣	
٦	٠,٥٥٦	١٣	٠,٦٨٠	٢٠	٠,٣٢١	
٧	٠,٦٦٧	١٤	٠,٧٢١	٢١	٠,٥٦٦	

يوضح الجدول (٦) وجود ارتباط دال إحصائياً بين البنود وبين المكونات الفرعية المنتمية لها، عدا البندين السابع، والبند العشرين، وبناء عليه فقد تم حذفهما من المقياس.

• ثبات المقياس:

استخدم الباحثان طريقة إعادة الاختبار، حيث تم تطبيق المقياس على عينة (ن=١٠) تلاميذ، وإعادة التطبيق بفاصل زمني (١٥) يوما، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٨٧) وهو دال عند (٠,٠١). وتم استخدام طريقة الاتساق الداخلي، وتم حساب معاملات الارتباط بين مكونات المقياس، وارتباطها بالدرجة الكلية، كما يلي.

جدول (٧) مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية

الدرجة الكلية	أنشطة اللعب	المبادرة الاجتماعية	التواصل الاجتماعي	مكونات المقياس الفرعية
			-	التواصل الاجتماعي
		-	٠,٤٩٢	المبادرة الاجتماعية
	-	٠,٨٤٨	٠,٦٣١	أنشطة اللعب
-	٠,٨١٤	٠,٩٥٩	٠,٩٤٧	الدرجة الكلية

أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تمتع المقياس بثبات الاتساق الداخلي.

• البرنامج التدريبي لتنمية التواصل اللغوي اللفظي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد:

تم إعداد البرنامج في ضوء الأطر النظرية لتنمية التواصل اللغوي اللفظي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد. وتم إعداده بصورته الأولية، وعرضه على مجموعة من المتخصصين في علم النفس والتربية الخاصة والمعلمين وبعض الآباء، بهدف الوقوف على مدى مناسبتها من حيث الأهداف والأسلوب والمحتوى والزمن، والوقوف على ما يمكن أن يظهر من عقبات خلال التطبيق لتجنبها، وتم الأخذ بالملاحظات التي قدموها.

• هدف البرنامج:

تتضح أهداف البرنامج فيما يلي:

- « تنمية التواصل اللغوي اللفظي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد للأبعاد الفرعية المكونة للمقياس (التخاطب والكتابة والاستماع).
- « تنمية التفاعل الاجتماعي للتلاميذ لارتباطه مع التواصل اللغوي اللفظي وأثره الإيجابي على التلاميذ.

• الإطار الزمني:

يتكون البرنامج من (٤١) جلسة، بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، ومدة الجلسة (٣٠) دقيقة.

• فنيات البرنامج:

تم استخدام فنيات التعزيز والنمذجة، والتدعيم الإيجابي، التغذية المرتدة الحوار الجماعي، والمطويات وعروض البوربوينت.

• خطوات بناء البرنامج:

- « إعداد وتقنين مقياسي الدراسة (التواصل اللغوي اللفظي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد ومقياس التفاعل الاجتماعي).

- « اختيار بعض معاونين من المشرفين والمعلمين.
- « إجراء التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
- إعداد البرنامج.
- « التطبيق القبلي والبعدي لمقاييس الدراسة ثم تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية.
- « تطبيق القياس التتبعي على المجموعة التجريبية فقط بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.
- « تصحيح استجابات التلاميذ ومعاملتها إحصائيا واستخلاص النتائج ومناقشتها.
- تحكيم البرنامج:
- تم عرض البرنامج في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس والتربية الخاصة، بهدف التحقق من ملائمة موضوعات البرنامج للعينه، ومراجعة قواعد التطبيق، وبعد إجراء التعديلات تم إعداد البرنامج في شكله النهائي.
- محتوى الجلسات:

جدول (٨) توزيع جلسات البرنامج

الموضوع العام	الموضوعات الفرعية	الفنيات والاستراتيجيات
١. مقدمة عامة	التعارف بين المشاركين في البرنامج والتلاميذ والقائم على البرنامج. التعرف على الأهداف العامة والخاصة للبرنامج. التعرف على مراحل تطبيق البرنامج.	المناقشة والحوار
(١٤:٢) التدريب على التخاطب	التدريب على عدم عكس الضمائر وعدم الخلط بين الضمائر، وعدم التكلم عن نفسه بصفة الغائب (هو). تنبيه المحيطين بالتلميذ على تحمل أخطائه. التدريب على علاج مشكلة الفهم، وتظهر من خلال التدريب على تبادل الحديث مع الآخرين. التدريب على تنظيم طبقة الصوت والإيقاع ونبرة الصوت.	المناقشة والحوار وفنيات التعزيز
(١٥:٢٧) التدريب على الكتابة	التدريب على مشكلة التعبير، ومعالجة فقر في الرصيد اللغوي. مشكلة التسمية : عدم القدرة على وضع رموز لغوية لما يراه. التدريب على التعبير الصوتي لكل ما يراه.	الحوار الجماعي، والمطويات
(١٥:٢٧) التدريب على الكتابة	التدريب على بناء جمل مفيدة. التدريب على كتابته رغباته.	عروض البوربوينت وفنيات التدعيم الإيجابي
(٢٨:٤٠) التدريب على الاستماع	التدريب على استخدام اللغة في التواصل مع الآخرين اجتماعيا. التدريب على تكوين جملة كاملة للتعبير عن الأشياء المحيطة.	عروض البوربوينت النمذجة، عروض البوربوينت
(٢٨:٤٠) التدريب على الاستماع	التدريب على عدم المصادرة : وتعلق بتكرار الكلام المسموع أثناء الحوار. التدريب على عدم القولية اللغوية أي عدم التكرار التلقائي لمقاطع لغوية أو كلمات دون هدف. التدريب على عدم اضطراب الصوت، أي التحكم في درجة الصوت، غياب النبرة، صوت أحادي النغمة.	المناقشة والحوار وفنيات التعزيز
(٢٨:٤٠) التدريب على الاستماع	التدريب على التواصل البصري خلال الاستماع. تنبيه الآباء على كثرة التحدث مع الطفل.	المناقشة، عروض البوربوينت
٤١. الخاتمة	المناقشة العامة وطرح المقترحات سواء من الوالدين أو معلمى التوحد.	المناقشة والحوار

قام الباحث بإعداد (٤١) جلسة بواقع (١٣) جلسة لكل مكون للتواصل اللفظي (التخاطب . الكتابة . الاستماع)، ثم جلسيتين للتعارف وأخرى ختامية، ويوضح الجدول (٨) توزيع الجلسات.

• الأساليب الإحصائية :

تمثلت الأساليب المستخدمة في المتوسطات ومعاملات الارتباط والانحرافات المعيارية، وفي الأساليب اللابارامترية: مان - ويتني (U) Mann-Whitney للمجموعات المستقلة، ويلكوكسون (W) Wilcoxon للمجموعات المرتبطة.

• نتائج الدراسة :

• نتائج الفرض الأول:

وينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التواصل اللغوي اللفظي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد بعد تطبيق البرنامج (على المجموعة التجريبية) لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة الفرضين الأول والثاني تم استخدام اختبار مان - ويتني (U) Mann-Whitney لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة، ويوضح الجدول (٩) هذه النتائج:

جدول (٩) نتائج اختبار مان . ويتني (U) Mann-Whitney للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج في التواصل اللغوي اللفظي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد

Z	الضابطة (ن=١٠)		التجريبية (ن=١١)		المكونات الفرعية
	م الرتب	مج الرتب	م الرتب	مج الرتب	
٤,١٤- ♦♦	١٨٧,٠٠	١٧,٠٠	٦٦,٠٠	٦,٠٠	التخاطب
٣,٨٥- ♦♦	١٨٥,٠٠	١٦,٨٢	٦٨,٠٠	٦,١٨	الكتابة
٣,٩٣- ♦♦	١٨٦,٠٠	١٦,٩١	٦٧,٠٠	٦,٠٩	الاستماع
٣,٩٥- ♦♦	١٨٧,٠٢	١٧,٠٣	٦٦,٠٢	٦,١٣	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في التواصل اللغوي اللفظي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية مما يُحقق صحة الفرض.

• نتائج الفرض الثاني:

وينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية. ويوضح الجدول (١٠) نتائج الفرض:

جدول (١٠) نتائج اختبار مان-ويتني (Mann-Whitney U) للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في التفاعل الاجتماعي

قيمة Z	الضابطة (ن=١٠)		التجريبية (ن=١١)		المكونات الفرعية للمقياس
	م. الترتيب	م. الترتيب	م. الترتيب	م. الترتيب	
٣.٤٤٧	١٧٨.٠٠	١٦.١٨	٧٥.٠٠	٦.٨٢	التواصل الاجتماعي
٢.٧٥٩	١٦٨.٠٠	١٥.٢٧	٨٥.٠٠	٧.٧٣	المبادرة الاجتماعية
٣.٩٣٥	١٨٦.٠٠	١٦.٩١	٦٧.٠٠	٦.٠٩	أنشطة اللعب
٣.٩٨٧	١٨٧.١٣	١٧.٠٢	٦٦.٠١	٦.٠٣	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في التفاعل الاجتماعي بالنسبة للدرجة الكلية والأبعاد بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج، وهو ما يُحقق صحة الفرض.

• نتائج الفرض الثالث:

وينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في التواصل اللغوي اللفظي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في القياسين البعدي والتتبعي.

وللتحقق من صحة الفرضين الثالث والرابع تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon (W لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة. وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١١) نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon (W للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في التواصل اللغوي اللفظي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد

Z	الرتب المتماثلة	الرتب الإيجابية	الرتب السلبية	م. الترتيب	م. الترتيب	المكونات الفرعية للمقياس
٠,٩٨٤	٣	٢	٦	٢٥,٠٠	٤,١٧	التخاطب
٠,٤٤٧	٩	١	١	٢,٠٠	٢,٠١	الكتابة
٢,٨٥٤	٠	١	١٠	٦٥,٠٠	٦,٠٠	الاستماع
١,٥٤٧	٠	٢	٩	٥٠,٥٠	٥,٥٥	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية في القياس التتبعي، بمعنى احتفاظ وبقاء أثر فعالية البرنامج على التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في الدرجة الكلية والمكونات الفرعية، عدا المجال الثالث (الاستماع) حيث كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥).

• نتائج الفرض الرابع:

وينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في القياسين البعدي والتتبعي. ويوضح الجدول (١٢) هذه النتائج:

جدول (١٢) نتائج اختبار ويلكوكسون (W) للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في التفاعل الاجتماعي

المكونات الفرعية	م الرتب	مج الرتب	الرتب السلبية	الرتب الإيجابية	الرتب المتماثلة	قيمة Z
التواصل الاجتماعي	٠,٦٥٥	١,٠٠	١	١	٩	٠,٦٥٥
المبادرة الاجتماعية	١,٥٠	١,٥٠	١	٢	٨	٠,٤١٤
أنشطة اللعب	٢,٥٠	٢,٥٠	١	٣	٧	٠,٣٣٧
الدرجة الكلية	٣,٢٥	١٠,٠٣	٣	٥	٥	٠,٢٤٩

يتضح من الجدول (١٢) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في جودة الحياة، مما يدل على استمرار الأثر الإيجابي لتحسن مستوى التلاميذ التوحيدين في التفاعل الاجتماعي، وهو ما يُحقق صحة الفرض.

• مناقشة النتائج :

أوضحت نتائج الفرض الأول فعالية البرنامج التدريبي في تنمية التواصل اللغوي اللفظي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد وأثره على التفاعل الاجتماعي. ويتفق ذلك مع دراسة (سهى نصر، ٢٠٠٩) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائية بعد تطبيق البرنامج مما يدل على تحسن مهارات الاتصال اللغوي. وأيضاً دراسة (Colon, et al., 2017) وأظهرت نتائجها وجود علامات تحسن واضحة على عملية تكرار الألفاظ مع زيادة واضحة في التعامل بألفاظ معبرة للعبارات المختلفة دون ترديدها. ويتفق كذلك مع دراسة (حبيب، ٢٠١٦) وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي. ودراسة (Seung, et al., 2015) وأشارت نتائجها إلى تحسن الأداء اللغوي لدى الأطفال التوحيدين وزيادة عدد المفردات اللغوية. ودراسة (الحساني، ٢٠٠٧) وتوصلت إلى وجود تأثير للبرنامج التدريبي باللعب على تنمية الاتصال اللغوي للمجموعة التي طبق عليها البرنامج.

كما انعكس نجاح البرنامج التدريبي في الأثر على زيادة التفاعل الاجتماعي في انعكاسه على متغيرات أخرى مصاحبة، ويتفق ذلك مع دراسة (رائد الشيخ ٢٠٠٥) وأظهرت النتائج وجود تطور في المهارات التواصلية والاجتماعية والاستغلالية الذاتية بنسب جيدة عند جميع أطفال الدراسة، وقد انخفضت بعض السلوكيات غير التكيفية لديهم.

كما أظهرت نتائج الدراسة في فرضيه الثالث والرابع استمرار تحسن البرنامج في الدراسة التتبعية مما يدل على فعالية الفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي. واستمرت تلك الفعالية في التواصل اللغوي اللفظي للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في مكونات (التخاطب والكتابة والدرجة الكلية) عدا مكون (الاستماع). ويذكر "أرهت" (Arehart, 2016) في هذه

النقطة أنه من المعروف أن الذاكرة المباشرة اللفظية ترتبط بنشاط لحاء مقدمة الجبهة الأيسر في حين أن الذاكرة غير اللفظية ترتبط بنشاط لحاء مقدمة الجبهة الأيمن. ولذلك فسر الباحثون نتائج الدراسة الحالية أن التوحيدين يعالجون الحروف على أنها مثيرات غير لفظية باستخدام شفرات بصرية في حين تعالجها المجموعة الضابطة لفظيا. كما ذكر أنه توجد مشكلة في درجة تذكر الحروف لدى التوحيدين وتوجد في مناطق مخية مختلفة خلال معالجة المهام الذي أوضح وجود انخفاض في نشاط المناطق الجبهية لنصف المخ الأيسر لدى التوحيدين مقارنة بالأسياء.

• تعقيب عام :

لا شك أنه توجد مشكلة لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في التواصل اللغوي حيث أكدت دراسة (Chan, et al, 2017) على أن (٦٣٪) من الأطفال التوحيدين أظهروا عجزا في اللغة، وأن (٤٢٪) منهم يعانون عجزا في التعبير اللغوي. وأيضا دراسة "كيلجارد وهيلنتاجر" (Kjelgard & Helentager., 2015) وأظهرت وجود بعض نقاط التشابه في الجوانب اللغوية بين مجموعة الاضطراب اللغوي ومجموعة التوحيدين، وأن ما يميز التوحيدين وجود العجز اللفظي وعكس الضمائر. وبناء على ما سبق فإنه يجب زيادة البرامج التدريبية الموجهة نحو تلك الفئة حتى يتمكن ذلك من حق تقرير المصير self-determination ويعود على ذوي التوحد بالنفع.

وعلى الرغم من فعالية البرنامج الحالي، ولكن الباحثين يرون عدم الاكتفاء بذلك؛ وخاصة في أهمية اشتراك الوالدين في برامج ذويهم، كما أشارت إلى ذلك دراسة "جيربر" (Gerber., 2012) والتي أظهرت نتائجها أن وجود الآباء والمتخصصين وتأديتهم دوري المستمع والمتحدث قد ساعده علي تغيير أسلوب التواصل، كما ساعد التوحيدين علي تعلم المحادثة الصحيحة، واستخدام الأسئلة في المحادثة، واستخدام الأسئلة في جمل خالية من الأخطاء. وخاصة مع نمو الأبناء فإن الآباء يحتاجون دائما إلى إجابات لأسئلة تعكسها فترات النمو المختلفة.

• التوصيات والبحوث المقترحة :

يوصي الباحثان في ضوء النتائج إلى أنه يجب مراعاة بعض المتغيرات التي أشارت لها الدراسات السابقة مثل (عمر الابن والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، والدعم العائلي، ومستوى التدين... إلخ). والتي تساهم في تحسن البرامج المقدمة. والعمل على اطلاع الأسر دائما على الجديد في اضطراب طيف التوحد، وتأتي من خلال زيادة التعاون بين المدرسة والأسرة.

• البحوث المقترحة المستقبلية :

◀ العلاقة بين مهارة التقليد ومهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

« فعالية استخدام اللعب في تعليم الطفل التوحدي وأثره على المهارات اللغوية للطفل ذوي التوحد.

« دراسة مقارنة بين مشكلات الضعف اللغوي لدى اضطراب طيف التوحد والمعوقين فكريا والعاديين في المرحلة الابتدائية.

• المراجع :

- الحساني، سامر. (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تعليمي باللعب لتنمية الاتصال اللغوي عند أطفال التوحد. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.
- الزارع، نايف إبراهيم. (٢٠١٣). مدخل إلى اضطرابات التوحد: المفاهيم الأساسية وطرق التدخل. عمان: دار الفكر.
- الشايجي، دلال سليمان. (٢٠١٣). العلاقة بين سلوك إيذاء الذات ومهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال من ذوي اضطراب التوحد. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا. جامعة الخليج العربي.
- الشيخ، رائد. (٢٠٠٥). تصميم تدريبي لتطوير المهارات التواصلية والاجتماعية والاستقلالية الذاتية لدى الأطفال التوحدين وقياس فاعليته. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.
- الغامدي، عزة. (٢٠٠٥). العلاج السلوكي لمظاهر العجز في التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال التوحد. رسالة دكتوراه، كلية التربية، الرياض، السعودية.
- جمال الدين، جيهان، والحبيشي، نجلاء. (٢٠١٣). الصعوبات النيوروسيكولوجية لاضطرابات طيف التوحد وتباينها طبقا لكم وشدة الأعراض. دراسات عربية في التربية وعلم النفس ٣٩(٣)، ١٩٤، ١٦٤.
- قطب، نيرمين عبد الرحمن. (٢٠١٢). إعداد مقياس الكشف عن اضطراب طيف التوحد خلال المراحل العمرية المختلفة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢٥(٢)، ٢٦٥، ٢٤٥.
- منتصر، مسعودة، والشايب، محمد، والعيس، اسماعيل. (٢٠١٤). الوعي الفونولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة: معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ١٥، ١٤١، ١١٥.
- نصر، سهى محمد. (٢٠٠٩). الاتصال اللغوي للطفل التوحدي. التشخيص والبرامج العلاجية. عمان: دار الفكر.

- Adams, C; Lockton, E. & McBean, K. (2015). The Social Communication Intervention Project: A randomized controlled trial of the effectiveness of speech and language therapy for school age children who have pragmatic and social communication problems with or without autism spectrum disorder. Int J Lang Commun Disord, 47(3), 233±44.
- Arehart, J. (2016). Brains of those with Autism may be Alphabetically Different. Journal of Psychiatric News, 40(3), 17-31.
- Ball, J. (2011). Increasing social interactions of preschoolers with Autism through relationships with typically development peers. Practicum report, nova Southeaster University.

- Beaumont, R. & Sofronoff, K. (2015). A multi-component social skills intervention for children with Asperger syndrome: The Junior Detective Training Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(7), 743±53.
- Bono, A; Daley, T, & Sigman, M. (2013). Relations among joint attention, amount of intervention and language gain in autism. *J Autism Dev Disord*, 34(5):495±505.
- Casenhiser, D; Binns, A; McGill, F & Shanker, S. (2015). Measuring and supporting language function for children with autism: Evidence from a randomized control trial of a social-interaction-based therapy. *J Autism Dev Disord*, 45(3):846±57
- Chan A., Leung, W & Cheung, W. (2017). Verbal Expression and Comprehensive Defects in Young Children with Autism. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 20 (2), 116-124.
- Colon, C., Ahearn, W. & Masalsky, J. (2017). The effect of verbal operant training and response interruptions and redirection on appropriate and inappropriate vocalizations. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(1), 107-
- Cordier, R; Munro, N; Speyer, R. & Pearce, W. (2016). Reliability and validity of the Pragmatics Observational Measure (POM): A new observational measure of pragmatic language for children. *Res Dev Disabil*. 25(7):1588±1598.
- Donaldson, AL. Siblings of children with ASD: Promoting social communication. *Perspectives on Language Learning and Education*. 2015; 22(1):31±8.
- Foxx, R., Schreck, K. & Weisenberger, S. (2013). Replacing the echolalia of children with autism with functional use of verbal labeling. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16(4), 307-320.
- Gerber, Sima. (2012). A developmental perspective on language assessment and intervention for children on the Autistic Spectrum. *Topics in Language Disorders*, 23(2), 74-94.
- Hansell, J. & Damour, L. (2009). *Abnormal psychology*. United States of America, John Wiley & Sons, Inc.
- Hampton, L & Kaiser, A. (2017). Intervention effects on spoken-language outcomes for children with autism: a systematic review and meta-analysis. *J Intellect Disabil Res*. 60(5), 444± 463.
- Kjelgard, Margaert. And Helentager, flusbery. (2015). an investigation of language impairment in autism: implications for

- genetic sub groups. Journal Language and Cognitive Processes, 16(3), 287-308.
- Lopata, C; Rodgers, J. & McDonald, C. (2017). RCT of mind reading as a component of a psychosocial treatment for high-functioning children with ASD. Res Autism Spectr Disord, 21, 25±36.
 - Mash, J. & David, A. (2013). Abnormal Child Psychology. 5th Edition. Australia: Thomson wads worth.
 - Parsons, L & Joosten, A. (2017). A systematic review of pragmatic language interventions for children with autism spectrum disorder. PLOS ONE, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0172242>.
 - Rispoli, M; O'Reilly, M. & Cole, H. (2013). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. Res Autism Spectr Disord, 3(4), 876±89.
 - Roberts, J; Williams, K. & Carter, M. (2016). A randomized controlled trial of two early intervention programs for young children with autism: Centre-based with parent program and home-based. Res Autism Spectr Disord, 5(4), 1553±66.
 - Seung, H., Ashwell, S. & Elder, J. (2015). Verbal communication outcomes in children with Autism after in home father training. Journal of intellectual disability research, 5, 139-150.
 - Soorya, L; Siper, P; Soffes, S. & Gorenstein, M. (2015). Randomized comparative trial of a social cognitive skills group for children with autism spectrum disorder. J Am Accad Child Adolescent Psychiatry. 54(3), 208±16.
 - Thomeer, M; Smith, R. & Volker, M. (2015). Randomized controlled trial of Mind Reading and in vivo rehearsal for high-functioning children with ASD. J Autism Dev Disord, 45(7), 2115±27.
 - Watkins, L; O'Reilly, M. & Sigafos J. (2016). A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. J Autism Dev Disord. 45(4), 1070±83.
 - Whitehouse, A; Watt, H; Line, E & Bishop, D. (2013). Adult psychosocial outcomes of children with specific language impairment, pragmatic language impairment and autism. Int J Lang Commun Disord. 44(4):511±28.



البحث السادس :

**” الاحتياجات التدريبية للموظفات الإداريات بالإدارة العامة للتعليم
بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية ”**

المصادر :

**أ/ حصّة بنت عبد الرحمن بن رشيد
باحثة دكتوراه بكلية التربية جامعة الملك سعود
المملكة العربية السعودية**

الاحتياجات التدريبية للموظفات الإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية

أ/حصة بنت عبد الرحمن بن رشيد

• المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى: الكشف عن أهم الاحتياجات التدريبية للموظفات الإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول أهم الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، والتي يمكن أن تعزى إلى أي من متغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة، عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها أثناء الخدمة في مجال الإدارة الإلكترونية). ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي، وتطوير استبيان وزع إلكترونياً على مجتمع الدراسة المكون من (٦٠٢) إدارية من إداريات الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، وقد كان عدد الاستجابات (٧٤) استجابة تشكل نسبة ١٢ ٪ من مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن الإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض موافقات على أهمية الاحتياجات التدريبية في ضوء الإدارة الإلكترونية بدرجة عالية. أن أهم الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض: تتمثل في التعامل مع شبكة الإنترنت. أن أقل الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، تتمثل في معرفة أساليب تشفير المعلومات. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل حول الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض وفقاً لاختلاف المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة، عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها أثناء الخدمة في مجال الإدارة الإلكترونية. وبناءً على نتائج الدراسة تمت التوصية بما يلي: العمل على رفع كفاءة الإداريات على رأس العمل واختيار أفضل البرامج التدريبية في مهارات الإدارة الإلكترونية. ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية وفقاً للمشكلات المتواجدة والتحديات الناشئة، حسب أهميتها بالنسبة للإداريات. وضع معايير لقياس أثر التدريب على الإداريات المتدربات. ربط تطوير المهارات المكتسبة بتقييم الأداء الوظيفي. استحداث برامج تدريبية مناسبة لاحتياجات الإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض بالتعاون مع الجهات ذات العلاقة.

الكلمات المفتاحية : الإدارة الإلكترونية، الاحتياجات التدريبية، التعليم.

The Training Needs of Female Administrative Staff in the General Administration of Education in Riyadh in the Light of Electronic Administration.

Heshh Abdulrahman Bin Rsheed

Abstract:

The aim of this study is to detect the most important training needs of women administrators in management education in Riyadh in light of electronic Department, identify statistical significant differences between study responses on major training needs of administrators in management General of the Riyadh region, which can be attributed to any of the variables (qualification, number of years of service, the number of training programmes that have been enrolled in the service of electronic

administration). To achieve the research objectives have been using descriptive, develop a questionnaire that was distributed electronically to study society (602) administrative management public administration education in Riyadh, was the number of responses (74) response accounted for 12% of the study population, The study found the following results: the Physics Department Riyadh region endorsements on the importance of training needs in the light of electronic Department. The most important training needs of administrators in public administration for Riyadh region: dealing with the Internet. To lower training requirements for administrators of public administration for Riyadh region, is to learn information encryption methods. The lack of statistically significant differences at the level of statistical significance (0.05) and less about the training needs of administrators in public administration for Riyadh region according to the different educations, years of service, the number of training programmes that have been enrolled in the service management area Electronic. Based on the results of the study, it was recommended that: to raise the efficiency of administrators on the job and choose the best training programs in e-management skills. Need to identify training needs in accordance with existing problems and challenges, as important for administrators. Develop criteria for measuring the impact of training on teaching trainees. Link development.

Keywords: E-Management, Training Needs, Education.

• المقدمة :

أدت الثورة الهائلة في مجال تقنية المعلومات منذ أواخر القرن العشرين ومع بدايات القرن الحادي والعشرين، إلى ضرورة استخدام المؤسسات لأنماط إدارية حديثة لتواكب هذا التطور التكنولوجي، وبرز من بين هذه الأنماط ما يعرف بالإدارة الإلكترونية؛ التي مكنت الكثير من المؤسسات من معالجة وثائقها وعملياتها الإدارية بطريقة إلكترونية، أدت إلى انحسار المعاملات الورقية والتخلي عن أساليب الإدارة التقليدية لتحل محلها الإدارة الإلكترونية. وبذلك تزايدت الحاجة لإجراء تحولات شاملة في الأساليب والهيكل والتشريعات التي تقوم عليها الإدارة التقليدية، لإتاحة الفرصة لتطبيق الإدارة الإلكترونية والتي تتطلب بذل الجهد في تدريب العاملين، لمسايرة التغيرات السريعة والمتلاحقة في مختلف جوانبها، ولعل إتقان المتغيرات في مجال تقنية المعلومات الإدارية سوف يؤدي إلى الابتكار والإبداع في الأعمال، ومنه تحسن في الأداء الإداري والقدرة على سرعة الإنجاز، وهذا ما دفع بالحكومات إلى العمل باستثمارات كبيرة في إنشاء البنى التحتية الضرورية لتسهيل استخدام تقنية المعلومات الإدارية، والتحول نحو الإدارة الإلكترونية، التي أصبحت عنصراً أساسياً في كافة المؤسسات بمختلف أنواعها واختصاصاتها لكونها أداة مهمة في مواجهة التحديات الجديدة التي تفرضها الثورة المعلوماتية، مما يؤدي إلى زيادة حقيقية في كفاءة وفاعلية مؤسسات المجتمع. وقد نصت وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠ على ضرورة توسيع نطاق

الخدمات الإلكترونية المقدمة لتشمل خدمات أخرى مثل نظم المعلومات الجغرافية، والخدمات الصحية والتعليمية، وتحسين جودة الخدمات الإلكترونية المتوافرة حالياً عبر تيسير الإجراءات وتنويع قنوات التواصل وأدواته، ودعم استعمال التطبيقات الإلكترونية على مستوى الجهات الحكومية، ومنصة مشاركة البيانات، ونظام لإدارة الموارد البشرية، وتعزيز حوكمة الخدمات الإلكترونية على مستوى الحكومة. وحتى يتسنى لمؤسسات التعليم مواكبة التطورات الحديثة والاستفادة من تكنولوجيا المعلومات، فإنه لابد من التحول إلى أساليب إدارية حديثة تتسم بالدقة والمرونة في أن واحد على كافة المستويات الإدارية وذلك من خلال ميكنة الإدارة، وربط المهام الإدارية بشبكات الحاسب الآلي المحلية والعالمية، سعياً لتحقيق سرعة الإنجاز وجودة الأداء الإداري وبوجود هذا التسارع في مجال تقنية المعلومات الإدارية، بدت الممارسات الإدارية القديمة في الإدارة في الزوال، مما اضطر أصحاب القرار إلى إحداث تغييرات جذرية في إدارتهم، وأصبح جهاز الحاسب الآلي، وشبكات الاتصالات لا غنى عنهما في أعمال الإدارة في مؤسسات المجتمع التعليمية وغير التعليمية، رغبة في تحقيق جودة المخرجات، وتوفير النفقات وسرعة الإنجاز، وشفافية التعاملات.

ويكاد ينغمد الإجماع على أن التحول نحو الإدارة الإلكترونية لا يمكن أن تتحقق بدون تأهيل العناصر البشرية التي تتعامل مع التقنية الإلكترونية، والتي تتطلب الاهتمام بالتدريب لتنمية وتطوير القدرات التقنية والكفاءة العلمية في مجال تقنية المعلومات والاتصالات لدى المديرين، من أجل مساعدتهم على الإلمام بما يحقق تطبيق الإدارة الإلكترونية والقدرة على التعامل معها بفاعلية. وهنا تأتي الحاجة الملحة لتدريب الإداريين على الاحتياجات التدريبية اللازمة للتعامل مع الإدارة الإلكترونية من خلال تقديم البرامج التدريبية، المنطلقة من احتياجاتهم التدريبية التي تتعلق بمهارات التعامل مع الحاسب الآلي والشبكات والتطبيقات والبرامج المتعلقة بالإدارة الإلكترونية، وكيفية تخزين واسترجاع المعلومات والبيانات، إلى جانب الاحتياجات المتعلقة بأمن المعلومات وسرية البيانات.

وانطلاقاً من أهمية دور الموارد البشرية في تطوير أداء المنظمة الكترونياً وكونها محورياً أساسياً للوصول إلى أهدافها، فمهما توافرت الموارد المادية والمالية والتكنولوجية والهياكل التنظيمية، فإنها تبقى خامات تحتاج لتوافر الإنسان الكفء القادر على التعامل معها، بما يساهم في دعم الميزة التنافسية للمؤسسة. فلا بد من الاهتمام بالموارد البشرية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية، من خلال تقدير الاحتياجات التدريبية للعاملين في المنظمة والإعلان عن هذه الاحتياجات بما يحقق جذب العاملين من ذوي التخصصات المطلوبة والمنسجمة مع متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية، وإعداد خطة التدريب التي تهدف إلى تحسين كفاءة

المسؤولين عن أداء الأعمال الإلكترونية من خلال تزويدهم بالمعلومات وإكسابهم المهارات والاتجاهات الإيجابية المناسبة للعمل في الإدارة الإلكترونية، والاستفادة من خدماتها المختلفة، ولكي تتمكن وزارة التعليم من التحول إلى الإدارة الإلكترونية، فإنها بحاجة إلى جهود عالية في مجال تدريب الإداريين في الميدان على كيفية تحقيق مثل هذه المهمات، بحيث يصبح الإداريون قادرين على القيام بهذه المهام بجدارة لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن أهم الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.

• مشكلة الدراسة :

أن تطبيق الإدارة الإلكترونية في التعليم العام في الدول النامية ما زال يواجه الكثير من الصعوبات والتحديات الناجمة عن عملية التغيير، والتي تحول دون الاستفادة من معطيات التكنولوجيا بالكفاءة التي تشهدها هذه الدول لتحقيق أهدافها والوصول إلى التنافسية العالمية، مما أوجد فجوة بين العاملين في إدارات التعليم واستخدام التقنية الحديثة، كما أدى إلى وجود تباين واضح في جهود الإدارات خلال تطبيقها للإدارة الإلكترونية، وقد يصل الأمر في بعض الأحيان إلى اجتهادات شخصية غير محمودة أثناء تطبيق الإدارة الإلكترونية.

ولقد أخذت الكثير من الدول بهذه التقنيات وعملت على إدخالها في مؤسساتها، والإعلان عن تطبيق الإدارة الإلكترونية وفق خطط مرسومة وأهداف محددة، وتواجه الإداريات في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، احتياجات متنوعة في مهارات العمل الإداري في الإدارة الإلكترونية، مما يتطلب الاهتمام بتحديثها ومعرفة أولاهها بالتدريب والتطوير.

تتمحور مشكلة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية للإداريات بإدارة التعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية. وبناء على ما تقدم تتبلور إشكالية الدراسة من خلال طرح التساؤل الرئيسي التالي: "ماهي الاحتياجات التدريبية للموظفات الإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية.

• أهداف الدراسة :

- « الكشف عن أهم الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية.
- « التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول أهم الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية تعزى للمتغيرات التالية (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة، عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها أثناء الخدمة في مجال الإدارة الإلكترونية).

• أهمية الدراسة :

- « أهمية نظرية: تحديد أهم الاحتياجات التدريبية للإداريات للتحول نحو الإدارة الإلكترونية، تنبع الأهمية العلمية لهذه الدراسة من خلال الخلفية

النظرية لها المتعلقة بتحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء الإدارة الإلكترونية، بالإضافة إلى المساهمات المتوقعة لنتائجها والتي قد تفيد في تحسين أداء الإداريات وتنمية مهارتهن في ضوء الإدارة الإلكترونية.

« أهمية تطبيقية: تعتبر الاحتياجات التدريبية للإداريات، في التحول نحو الإدارة الإلكترونية أساساً علمياً تنطلق منه البرامج التدريبية في مجال الإدارة الإلكترونية.

« كما تنبع أهمية الدراسة التطبيقية العملية: كون البحث على حد علم الباحثة أول بحث في التعليم يكشف عن الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة لتعليم الرياض، في ضوء الإدارة الإلكترونية، لذا يتوقع الاستفادة من النتائج العملية له، بتصميم البرامج التدريبية الموائمة لهذه الاحتياجات.

• أسئلة الدراسة :

تتمثل في الأسئلة التالية:

- « ما أهم الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية؟
- « هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول أهم الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية تعزى للمتغيرات التالية (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة، عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها أثناء الخدمة في مجال الإدارة الإلكترونية)؟

• حدود الدراسة :

وتتمثل هذه الحدود فيما يلي:

- « حدود موضوعية: تقتصر البحث الحالي على تحديد قائمة بالاحتياجات التدريبية اللازمة للتحول للإدارة الإلكترونية لدى الإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية.
- « الحدود المكانية والزمنية: تقتصر عينة الدراسة على الإداريات في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية. وذلك خلال الفترة الزمنية المتمثلة في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٧/١٤٣٨ هـ

• مصطلحات الدراسة :

• الاحتياجات التدريبية:

المهارات اللازمة للإداريين في التحول نحو الإدارة الإلكترونية.

• الإداريات:

من تم توظيفهم بمسمى مساعد إداري، أو تعمل عمل إداري من غير شاغلات الوظائف التعليمية، بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.

• الإدارة الإلكترونية:

قيام المؤسسة باستخدام الوسائل الإلكترونية في إجراء معاملاتها والتواصل مع عملائها أو المستفيدين من خدماتها، أو التواصل بين العاملين فيها والجهات الرقابية، وذلك بهدف تيسير إجراء وتنفيذ الأعمال الإدارية والرقابية عليها بما يتناسب مع التطور الحادث في مجال تكنولوجيا المعلومات.

• منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، وهو لا يقف عند حد جمع المعلومات المتعلقة بالظاهرة من أجل استقصاء مظاهرها وعلاقاتها المختلفة وإنما يعتمد كذلك إلى تحليل الظاهرة وتفسيرها للوصول إلى استنتاجات تسهم في تطوير الواقع وتحسينه.

• إجراءات الدراسة :

تشتمل على وصف مجتمع وعينة الدراسة، وحدودها، وبيان أساليب جمع البيانات مع عرض الأدوات الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات واستخراج النتائج.

• مجتمع وعينة الدراسة :

يشتمل مجتمع الدراسة جميع الإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض والبالغ عددهم (٦٠٢) تم اختيار ما نسبته ١٢٪ بمعدل (٧٤) إدارية.

• أدوات جمع البيانات:

وتصنف في نوعين رئيسيين هما:

« أدوات جمع البيانات ذات العلاقة بالجانب النظري: وتتجسد في المصادر والمراجع الأجنبية والعربية، ومناقشة بعض النتائج والدراسات التي جرت في إطار متغيرات الدراسة.

« أدوات جمع البيانات المتعلقة بالجانب الميداني وتبلورت في الاستبيان.

• الإطار النظري :

• تمهيد :

تواجه المنظمات العديد من التغيرات التي أدت إلى ظهور مفاهيم جديدة في إدارة المنظمات التي تسعى إلى تحقيق هدف التنافسية، والبقاء، وذلك بتغيير أساليبها التقليدية التي لا تتناسب مع ما تواجهه من تحديات، وتبني مفاهيم إدارية حديثة تمكنها من تحقيق مستوى أعلى من الأداء.

ولعل استخدام هذه المنظمات لنظم معلومات ذات كفاءة وفعالية تُدار من قوى بشرية مؤهلة ومدرّبة على التعامل مع هذه النظم وملحقاتها، من شأنه أن يحقق لها أهدافها وينعكس إيجابيا على أدائها الإجمالي، (محمد

وموساوي، ٢٠٠٩). فالعنصر البشري في الإدارة الإلكترونية محورياً أساسياً للوصول إلى أهدافها، فمهما توافرت الموارد المادية والمالية والتكنولوجية والهيكل التنظيمية، فإنها تبقى خامات تحتاج لتوافر الموظف القادر على التعامل معها وتطويره في الجانب التقني خصوصاً، الذي يعد أحد جوانب التطوير التنظيمي في الأجهزة التعليمية الحكومية (باحاذق، البياعي، ٢٠١٥)؛ ويتأتى ذلك من خلال تقدير الاحتياجات التدريبية للعاملين في المنظمة والإعلان عن هذه الاحتياجات بما يحقق جذب العاملين من ذوي التخصصات المطلوبة والمنسجمة مع متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية، وإعداد خطة التدريب التي تهدف إلى تحسين كفاءة المسؤولين عن أداء الأعمال الإلكترونية من خلال تزويدهم بالمعلومات وإكسابهم المهارات والاتجاهات الإيجابية المناسبة للعمل في ضوء الإدارة الإلكترونية والاستفادة من خدماتها المختلفة، لكي تتمكن وزارة التعليم من التحول إلى الإدارة الإلكترونية بنجاح، بما يساهم في دعم الميزة التنافسية لها.

• الحاجات التدريبية:

تعرف الحاجات التدريبية كما يراها ياغي، مجموعة التغيرات والتطورات المطلوبة أحدثها في معلومات ومهارات واتجاهات العاملين، بقصد التغلب على المشكلات التي تعترض سير العمل والإنتاج وبالتالي تحول دون تحقيق الأهداف المنشودة (الزقروطي، ٢٠٠٩، ص ٢٣).

يقصد بالتدريب: الجهد المنظم والمخطط له لتزويد القوى البشرية بمعارف معينة، وتحسين قدراتها، وتغيير سلوكياتها واتجاهاتها على نحو إيجابي وبناء ويتداخل التدريب النظري والعملي في معظم البرامج التدريبية إن لم يكن جميعها. وتُقيم جودة البرنامج التدريبي وفقاً لنواح عدة: منها مدى وضوح أهدافه، والشكل الذي تقدم به المادة العلمية، والوسائل والأجهزة المستخدمة في التدريب ومدى كفايتها وجاهزيتها للاستعمال. (الصاوي، ٢٠١٨، ص ٥). تظهر الحاجة إلى التدريب للعديد من الأسباب منها:

- « عندما يكون مستوى الأداء لدى بعض الأفراد أقل من المطلوب، بسبب نقص في المعارف أو المهارات.
- « تغيير توصيف الوظائف من حيث السلطات والمسؤوليات والمهام والمؤهلات والمهارات المطلوبة.
- « تغيير ظروف أداء الوظائف أو الوسائل المستخدمة في تنفيذها، مثل إدخال الحاسب في الأعمال المكتبية بدلاً عن الأعمال الورقية.
- « إحداث وظائف جديدة وأنشطة لم يمارسها العاملون في المنظمة سابقاً.
- « تعيين أفراد جدد أو نقل، أو ترقية أفراد حاليين إلى وظائف تختلف عن وظائفهم الحالية (الزقروطي، ٢٠٠٩، ص ٢٣).

• أهمية تحديد الاحتياج التدريبي:

من خلال تنفيذ تحليل احتياجات التدريب ، يمكن للمؤسسات تحسين عملية تحديد الحاجة إلى التدريب وتقليل تأثير العوامل الاجتماعية على الترشيحات للتدريب ؛ مثل القرابة والصداقة .شيباني. (Shibani, 2017)

يعتمد تحديد التدريب المناسب لأفراد معينين من أجل فهم أفضل لاحتياجاتهم التدريبية وتقديم الحلول الحقيقية عادة على عدد معين من العوامل، منها:

« أسباب طلب التدريب .

« خلفية المتدربين المعرفية.

« شكل التدريب بما في ذلك العمق ، ومستوى الصعوبة وطبيعة التدريب المطلوب.

« الوقت المتاح للتدريب. (GOBLET, ٢٠١٧).

• مفهوم الإدارة الإلكترونية :

أن الإدارة الإلكترونية تتعدى بكثير مفهوم الميكنة الخاصة بإدارات العمل داخل المؤسسة، إلى مفهوم تكامل البيانات والمعلومات المختلفة والمتعددة واستخدام تلك البيانات والمعلومات في توجيه سياسة وإجراءات عمل المؤسسة نحو تحقيق أهدافها وتوفير المرونة اللازمة للاستجابة للمتغيرات المتلاحقة سواء الداخلية أو الخارجية. وبذلك تشمل الإدارة الإلكترونية جميع مكونات الإدارة من تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقييم وتحفيز إلا إنها تتميز بقدرتها على تخليق المعرفة بصورة مستمرة وتطوير البنية المعلوماتية داخل المؤسسة بصورة تحقق تكامل الرؤية وهذا ما دفع الكثير من منظري الفكر الإداري المعاصر للنظر إليها على أنها إنجاز الوظائف الإدارية بكفاءة وفعالية باستخدام تقنية المعلومات والاتصالات لتحقيق أهداف المنظمة. ويتفق مع أنها “ منظومة الأعمال والأنشطة التي يتم تنفيذها إلكترونيا لإنجاز الأعمال باستخدام النظم والوسائل الإلكترونية عبر الشبكات ”وبذلك تعتبر الإدارة الإلكترونية هي استخدام الوسائل والتقنيات الإلكترونية بكل ما تقتضي الممارسة أو التنظيم أو، الإجراءات القائمة على الإمكانيات المتميزة، للإنترنت وشبكات الأعمال في التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة، من أجل تحقيق الأهداف .

أن الإدارة الإلكترونية تعني قدرة القطاعات المختلفة على توفير الخدمات للمواطنين وإنجاز المعاملات عبر شبكة الإنترنت بسرعة ودقة متناهيتين وبتكاليف ومجهود أقل (الصيرفي، ٢٠٠٧).

وهي استخدام لنتاج القدرة التقنية في تحسين مستويات أداء الأجهزة الإدارية ورفع كفاءتها وتعزيز فعاليتها في تبادل المعلومات وتقديم الخدمات للمواطنين وقطاع الأعمال بسرعة عالية وتكلفة منخفضة، مع ضمان سرية

وأمن المعلومات المتناقلة، أما (يونس ٢٠١٥) فقد عرف الإدارة الإلكترونية المدرسية بأنها مجموع العمليات والتجهيزات الإدارية التي تسمح باستخدام الوسائل الإلكترونية لتطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنفيذ الأعمال المدرسية بكفاءة عالية، مما يؤدي إلى تطوير التنظيم الإداري المدرسي وتحسين الخدمات المقدمة للمستفيدين من الطلاب وأولياء الأمور في كافة عمليات الإدارة المدرسية.

• خصائص الإدارة الإلكترونية :

تعتبر الإدارة الإلكترونية نمطا من أنماط الإدارة التي كانت لها آثارها الواسعة على المنظمات المختلفة ومجالات عملها وخاصة عمليات تهيئة أو إصلاح البنية التنظيمية مما يعكس عمق التغيير الجذري الذي تحمله تطبيقات الإدارة الإلكترونية وهي بذلك تتميز بعدة خصائص منها ما أوردها (ياسين، ٢٠٠٥) فيما يلي :

« الانتقال من منظومة المعلومات المحوسبة المستقلة إلى منظومة المعلومات المحوسبة الشبكية، حيث تحولت نظم المعلومات المحوسبة التي كانت تعمل في صورة منظمات مستقلة إلى نُظم معلومات شبكية تستفيد من التقنيات المتقدمة في مجال شبكات الاتصالات والتبادل الإلكتروني للبيانات.

« العمل من خلال الشبكات، حيث تعمل الإدارة الإلكترونية من خلال ربط نظم المعلومات بتقنيات الاتصالات الحديثة مثل شبكة الإنترنت Intranet والإكسترانت Extranet.

ومن أبرز متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية كونها نظام متكامل من المكونات البشرية والتقنية والمعلوماتية والمالية والتشريعية والبيئية وغيرها وبالتالي يفرض تطبيقها توفير مجموعة من المتطلبات العديدة والمتكاملة التي تتيح لها الولوج إلى حيز التنفيذ العملي بكفاءة تمكنها من تحقيق الأهداف التي طبقت من أجلها من أهمها العناصر البشرية المؤهلة للتعامل مع هذه التقنيات، فحتاج الإدارة الإلكترونية إلى كوادر بشرية وقيادات إدارية واعية تساند التطوير والتغيير وتدعمه وتتعامل بكفاءة مع تكنولوجيا المعلومات، قادرة على الابتكار وإعادة هندسة الثقافة التنظيمية، وصنع المعرفة، والتجديد في الأساليب المتبعة في إدارة المنظمات إن توفر الكوادر البشرية القادرة على التعامل الإداري الإلكتروني يعد العنصر الأهم في التحول نحو الإدارة الإلكترونية، فهم يمثلون القيادات الرقمية والمديرين والمحللين للموارد المعرفية، ورأس المال الفكري ويتولون التخطيط الاستراتيجي لعناصر الإدارة الإلكترونية وتنفيذها والتغلب على مشكلاتها، فالإدارة الإلكترونية تتطلب مهارات خاصة في التعامل مع الحاسب، وطرق إدخال البيانات واسترجاعها وحفظها ونقلها وأرشفتها أو التعامل مع برامج وأساليب حماية البيانات ومتابعتها، وطرق تنفيذ الرقابة الإلكترونية، ومما لا شك فيه أن توفير الكوادر البشرية المؤهلة وتدريبها

باستمرار وتنميتها في مجال تطبيقات الإدارة الإلكترونية، يُسهّل من مهمة القيادات العليا عند إعداد استراتيجيات تطبيق الإدارة الإلكترونية، وفي الرفع من مستوى الثقافة التقنية لدى العناصر البشرية سواء حداثي التعيين أو الموجودين سابقاً على رأس العمل، مما يجعلهم يتقبلون فكرة هذه الإدارة في منظماتهم ويسهم بدرجة كبيرة في تقليل مقاومتهم للتغيير.

• معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية :

يعترض تطبيق الإدارة الإلكترونية بعض المعوقات التي ينبغي وضعها في الاعتبار عند التوجه نحو تطبيقها في نظام التعليم العام وتتلخص أهمها في ضعف الثقافة الإلكترونية لدى العاملين، وعدم الثقة في الوسائل الإلكترونية إلى جانب العائق اللغوي المتمثل في أن معظم البرمجيات الإلكترونية تعتمد على اللغة الإنجليزية، والنقص في العنصر البشري من المبرمجين والفنيين، ومقاومة بعض المديرين ذوي الإمكانات المحدودة للتحويل نحو الإدارة الإلكترونية، إلى جانب بعض المعوقات الأخرى، ويمكن تصنيف المعوقات المتعلقة بالكوادر البشرية والتي تواجه الإدارة التعليمية حال تطبيقها للإدارة الإلكترونية فيما يلي:

- « قلة حماس القيادات الإدارية العليا للأخذ بسياسة تطبيق الإدارة الإلكترونية.
- « ضعف اهتمام الإداريين بتطبيقات الإدارة الإلكترونية.
- « غموض مفهوم الإدارة الإلكترونية لدى بعض القيادات الإدارية.
- « نقص الكوادر البشرية المؤهلة للتعامل مع العصر الرقمي بتطبيقاته وتعاملاته الإلكترونية داخل المدارس.
- « قلة المتخصصين في برمجيات الحاسب الآلي سواء أكان ذلك في مجال مهندسي الصيانة أو المبرمجين.
- « قلة خبرة الموظفين الذين لديهم الإلمام بالمهارات الأساسية لاستخدامات الحاسبات الآلية وشبكات الإنترنت.
- « قلة برامج التدريب وتنمية المهارات في مجال التقنية المتطورة.
- « ضعف مهارات اللغة الإنجليزية لدى بعض الموظفين.
- « تخوف العاملين من تأثير التقنية الحديثة على مصالحهم، وما قد يترتب عنه من تقليص العمالة وانخفاض الحوافز، والتشديد الرقابي.
- « تخوف الكثير من العاملين في الأجهزة الحكومية من التعاملات الإلكترونية تحسباً لتسرب أو ضياع المعلومات الشخصية.
- « عدم وفرة المخصصات المالية التي تحتاج إليها عمليات تدريب وتأهيل العناصر البشرية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس.
- « ضعف الرواتب والحوافز المادية والمعنوية اللازمة لتشجيع العاملين في مجال نظم المعلومات الإدارية.

وللتغلب على هذه المعوقات فإن الأمر يتطلب الاهتمام بتدريب العناصر البشرية التي تتولى التحويل نحو الإدارة الإلكترونية، باعتبار أن ذلك يعد مدخلا

مهما من مداخل تطوير القوى البشرية من ناحية، ومحاولة الوفاء بمتطلبات تحقيق الإدارة الإلكترونية من ناحية ثانية، وهنا تكمن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للكوادر البشرية باعتبارهم المعنيين بالتحول نحو الإدارة الإلكترونية.

• **المهارات اللازمة توافرها في الهيئة الإدارية الإلكترونية في الإدارة التعليمية :**

ينبغي على جميع أعضاء الهيئة الإدارية الذين يمثلون السلطة المسؤولة عن اتخاذ القرار في الإدارة الإلكترونية ، أن يمتلكوا الثقافة الإلكترونية حتى يتمكنوا من المشاركة الفاعلة في العمل الإداري الإلكتروني، وتتضمن الثقافة الإلكترونية مجموعة من المهارات التي ينبغي عليهم إتقانها ومنها:

« مهارة استخدام البريد الإلكتروني لتبادل الرسائل والوثائق والمعلومات والبيانات باستخدام الحاسب.

« مهارة استخدام نظام مجموعات الأخبار والتي تعمل على ربط مجموعة من الأشخاص سويًا من خلال قوائم مخصصة لتبادل وجهات النظر.

« توافر مهارة استخدام برامج المحادثة على الإنترنت والتي تساعد على التحدث مع الآخرين عبر مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة.

« توافر مهارة استخدام الشبكة العنكبوتية التي تمثل مركز المعلومات العالمية حيث يمكن من خلالها الحصول على معلومات نصية وسمعية ومرئية عن طريق التصفح الإلكتروني.

« مهارة استخدام تطبيقات الحاسب الآلي المختلفة مثل (معالج النصوص وقواعد البيانات، والجدول الإلكتروني، وبرامج الرسوم، والوسائط المتعددة).

« مهارة استخدام المساحات الضوئية والكاميرات الرقمية.

« مهارة القدرة على نقل الملفات الإلكترونية وإرسالها وتلقيها.

« امتلاك القدرة على استخدام محركات البحث الإلكترونية.

« مهارة التعامل مع شبكات الاتصال المحلية في تنفيذ المهام الإشرافية.

« توفر مهارة تركيب وصيانة الأجهزة الحاسوبية وملحقاتها وشبكات الاتصال.

• **أهمية التدريب في مجال الإدارة الإلكترونية للتعليم :**

لا بد من الاهتمام بالموارد البشرية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية، من خلال تقدير الاحتياجات التدريبية للعاملين والإعلان عن هذه الاحتياجات بما يحقق جذب العاملين من ذوي التخصصات المطلوبة والمنسجمة مع متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية أو إعداد خطة التدريب التي تهدف إلى تحسين كفاءة المسؤولين عن أداء الأعمال الإلكترونية من خلال تزويدهم بالمعلومات وإكسابهم المهارات والاتجاهات الإيجابية المناسبة للعمل في الإدارة الإلكترونية، والاستفادة من خدماتها المختلفة. أن الاحتياجات التدريبية تختلف وفقًا للخلفيات الأكاديمية الفردية والوظيفية المواصفات، ولا يمكن أن يكون حتى خبراء المعلوماتية الحيوية خبراء في جميع الأدوات والتقنيات. لكون، إصدارات البرامج

وقاعدة البيانات ، واجهات المستخدم الخاصة ، هي في حالة تغير مستمر وإجراء التحديثات والترقيات والتحسينات. (Global, 2017).

• **الاحتياجات التدريبية اللازمة لن سيقودون التحول إلى الإدارة الإلكترونية :**

تم تصنيف هذه الاحتياجات إلى أربعة محاور هي (يونس، ٢٠١٥).

• **احتياجات تتعلق بمهارة استخدام الحاسب الآلي والإنترنت:**

وتتضمن استخدام الحاسب الآلي والأجهزة الملحقة به وربطها، واستخدام شبكة الإنترنت، واستعمال البريد الإلكتروني في الأعمال الإدارية، وتنمية القدرة على استخدام البرامج الإدارية الرسمية، ومعرفة طرائق تحميل البرامج وتفعيلها على جهاز الحاسب الآلي، والتدريب على أساليب وقواعد البحث في قواعد المعلومات وشبكة الإنترنت، وأساليب التعامل مع نظم إدارة التعليم وكيفية الاستفادة من التطبيقات المتاحة في مجال الإدارة الإلكترونية.

• **احتياجات تتعلق بإدارة الشبكات والتعامل مع قواعد البيانات الإلكترونية:**

وتتضمن الاحتياجات اللازمة للتعامل مع البيانات والمعلومات الإلكترونية وطرق التعامل مع إدارة المعلومات الرقمية، وأساليب الاشتراك والاستفادة من قواعد البيانات المتاحة على شبكة الإنترنت، بالإضافة إلى كيفية التعامل مع قواعد البيانات وأنواعها وأسس بنائها، وأنواع شبكات المعلومات وخصائصها وأساليب إنشاء الشبكات الإلكترونية، ومهارات التعامل معها.

• **احتياجات تتعلق بالقدرة على حفظ البيانات واسترجاعها:**

وتتضمن الاحتياجات اللازمة لمعرفة طرق تحويل السجلات الورقية إلى ملفات إلكترونية، ومعرفة أساليب الحفظ الإلكتروني للملفات، وكيفية استرجاع المعلومات من نقاط وصول مختلفة، وطرق وأساليب نقل الملفات الإلكترونية، وأساليب تنظيمها وتحديثها.

• **احتياجات تتعلق بأمن المعلومات وسرية البيانات:**

وتتضمن الاحتياجات اللازمة لاكتساب مهارات وأساليب حماية كلمات السر وكيفية تغييرها، ومهارات أساليب النسخ الاحتياطي للمعلومات وكيفية إخفائها واستردادها، والإلمام بأساليب الحماية الوقائية للمعلومات، ومعرفة أنواع برامج الحماية الإلكترونية وآليات عملها، ومعرفة أخطاء البرامج والتطبيقات التي قد تؤدي إلى فقدان المعلومات، والمعرفة بأنظمة حماية الشبكات الحاسوبية من الاختراق وطرق وأساليب تشفير المعلومات، وكيفية التعامل مع برامج الحماية من الفيروسات، وجميع ما يتعلق بأمن المعلومات . فالحفاظ على أمن المعلومات، يشمل وسائل وأساليب منع الآثار الناجمة عنها، والاستعداد لها ويعني هذا أن دور ووظيفة مستخدمي تكنولوجيا المعلومات مهمان للتعامل معها، لأن المستخدمين قد يشكلون خطرا كبيرا على المستوى الأمني، فضلا عن كونهم موارد أساسية لمنع حدوث الحوادث البريستيشن (Albrechtsen. E. 2008, p2).

• الدراسات السابقة :

تم الرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة في مجال التدريب وتحديد الاحتياجات التدريبية وفي مجال الإدارة الإلكترونية وتم استعراضها مرتبة من الأحدث إلى القدم :

• دراسة الصاوي (٢٠١٨) بعنوان: برامج الأرشفات الوطنية للتدريب على إدارة الوثائق الإلكترونية: الأرشف الوطني الأمريكي أنموذجا

تهدف هذه الدراسة إلى توثيق تجربة الأرشف الوطني الأمريكي «نارا» NARA في مجال التدريب على إدارة الوثائق الإلكترونية (أهداف البرنامج وموضوعاته، وأماكن التدريب، والأدوات والتقنيات المستخدمة). كما تعرض الدراسة لأنواع ومحتوى البرامج التدريبية الخاصة بإدارة الوثائق في أرشيفات وطنية أخرى، أجنبية وعربية (المملكة المتحدة، أستراليا، اليابان، الهند، مصر، العراق، سلطنة عمان، تونس) بهدف إثراء النتائج المستخلصة من الدراسة والتي يمكن أن تفيد الأرشفات الوطنية العربية في تخطيط وتطوير برامج تدريب مستمر لأخصائي الوثائق الإدارية والإلكترونية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في جمع البيانات المتعلقة ببرامج التدريب في الأرشفات الوطنية التي شملتها الدراسة، والمنهج المقارن فيما يتعلق بمقارنة بعض سمات برامج التدريب بين الأرشفات الوطنية.

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها:

« تهتم الأرشفات الوطنية بخدمة التدريب المستمر لتطوير مهارات أخصائيو وفنيي الوثائق؛ لكونها إحدى الوسائل المهمة في ضبط النظام الأرشيفي في الدولة، توجد خطة سنوية لبرامج التدريب بالأرشف الوطني وأحيانا يقوم مسؤولو التدريب بإجراء تعديلات على بعض برامج الخطة لتلبية احتياجات بعض الجهات الفيدرالية.

« وكذلك استعان الأرشف الوطني للمملكة المتحدة بجهات متخصصة عند تخطيطه لبعض الدورات التدريبية التقنية استعان بالمركز الوطني لأمن المعلومات الإلكترونية. ليتولى شؤون التدريب وتنوعت البرامج التدريبية التي تقدمها الأرشفات الوطنية (دبلوم لمدة عام، دورات طويلة الأجل، دورات قصيرة الأجل) لتناسب تنوع فئات المتدربين ومتطلبات جهات عملهم. ويقدم الأرشف الوطني «نارا» دورة تدريبية عن وحدات تدريبية تغطي المهارات والمعارف اللازمة لإدارة الوثائق الإلكترونية في جميع مراحل دورة حياتها، وكيفية الانتقال من الوثائق الورقية إلى بيئة الوثائق الإلكترونية.

• دراسة كاثرين وأخرون (Kathryn et al, 2018) بعنوان: تحديد الاحتياجات التدريبية. الخطوة الأساسية الأولى صميم التطوير المهني:

كانت أهداف SST لتحسين الوصول إلى الرعاية الأولية المناسبة من خلال الحد من المستشفيات الإسعافية الحساسة وحضور قسم الطوارئ بين الناس

الذين تتراوح أعمارهم بين ٠ - ٧٤ سنة. باستخدام نهج بحثي وصفي باستخدام استبيان هيكس - هينيسي، تم تحديد عشر احتياجات تدريبية ذات أولوية من قبل ممرضات الرعاية الصحية الأولية الإقليمية لإعلام تصميم استجابة تعليمية هادفة وبالتالي دعم نموذج محسن من الرعاية. من خلال التطوير المهني المستمر، المستندة إلى الأدلة لتحليل احتياجات التدريب. استخدمت هذه الدراسة استبيان Hicks-Hennessey، أداة TNA لتحليل الاحتياجات التدريبية مصدقة للوفاء بأهداف مشروع تجربة المجتمع الاجتماعي (SST).

يظل التطوير المهني المستمر (CPD) بالغ الأهمية للحصول على خدمة ترميضية عالية الجودة.

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

« يعتبر تحليل احتياجات التدريب خطوة أولى يوصى بها ولكنها غالباً ما تكون مفقودة في تصميم الاستراتيجيات.

« وقد وفرت هذه الدراسة البحثية آلية قيمه للعمل مع القوة العاملة الأساسية التمريضية للرعاية الصحية الأولية اللازمة لتبنيه تطلعات خطه عمل المحاكمات في القطاع الاجتماعي، ويتطلب التطوير الهادف والفعال للمقدرة العاملة في مجال التمريض استراتيجية إنمائية مهنية تستند إلى الدليل.

• دراسة الكندري (٢٠١٦) بعنوان: الاحتياجات التدريبية للكوادر العاملة في مدارس التعليم الخاص العربية بدولة الكويت: مدارس النجاة الخاصة نموذجاً :

تبحث هذه الدراسة في عملية التطوير المهني في المدارس العربية الخاصة في دولة الكويت. ومدارس النجاة الخاصة كنموذج، هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية وأولويات العاملين في التدريس والإشراف في هذه المدارس بالإضافة إلى معوقات عملية التدريب. اتبعت الدراسة منهجية تحليلية وصفية في منهجها. تم جمع البيانات من خلال استبيان من عينة مختارة عشوائياً (٢٩٧ مشاركاً). تشير النتائج إلى أن الموظفين الأكاديميين والإداريين يعانون من احتياجات تدريبية مختلفة بشكل كبير. كما تكشف النتائج عن بعض أوجه القصور في عملية التطوير المهني .

• دراسة فليك (Felck, 2010) بعنوان: مدى استخدام الإدارة الإلكترونية والبرامج الملحق بها في إدارة الأقسام الإدارية في الجامعات :

هدفت الدراسة إلى: معرفة مدى استخدام الإدارة الإلكترونية والبرامج الملحق بها في إدارة الأقسام الإدارية في الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية استخدمت الدراسة أداة الاستبانة على ٣٦ رئيس قسم، أظهرت نتائج الدراسة أن ٦٧٪ من رؤساء الأقسام يمتلكون معرفة مناسبة بالحاسب الآلي ويرغبون بتطبيقه في عملهم الإداري، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين المعرفة بالحاسوب، وبين استخدامه في الإدارة الإلكترونية.

- دراسة هاشم وعلام وسراج (Hashim & Alam & Siraj, 2010) بعنوان: "الكفاءة الإدارية في الإدارة الإلكترونية عند المشاركة في صنع القرار القائم على أساس تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم العالي".

هدفت الدراسة لعرض نموذج يتضمن ممارسات صنع القرار على أساس المشاركة الموثوقة، ومؤشرات إدارة الجودة من خلال الاستخدام الاستراتيجي للتكنولوجيا، بمبادرة من أعضاء هيئة التدريس في مؤسسة التعليم العالي. هو لتعظيم الفوائد وتقليل التهديدات الناجمة عن صنع القرار على أساس المشاركة من خلال استخدام ذكي للمعلومات وتكنولوجيا الاتصالات. كما أن الهدف الرئيسي زيادة الكفاءة الإدارية، وتقليل من الهدر في الموارد ووقت الموظفين، فضلا عن عبء العمل. وتحقيق أقصى قدر من المساءلة، ومشاركة الموظفين وإلى حد معين، الالتزام.

تعرض الدراسة برامج مصممة لنظام الإدارة الإلكترونية المسماة 'كويست' (جودة نظام الإدارة الإلكترونية) من أجل دعم أنشطة إدارة كلية في إحدى الجامعات الماليزية. تم تصميم نظام الإدارة الإلكترونية لإدارة مختلف الأنشطة الكلية والجزئية بكفاءة. وتشمل جانب عملية صنع القرار والتخطيط والإدارة الاستراتيجية والسياسة والتقييم والحكم والرقابة التنظيمية، وضعت الإدارة الإلكترونية نظام إدارة الجودة" (كويست) كمشروع لإدراج عملية صنع القرار القائمة على المشاركة، وضمان قدر أكبر من الكفاءة في إدارة كلية الحقوق .

• أهم النتائج :

أن الإدارة الإلكترونية تسهل عملية صنع القرار القائمة على المشاركة في المنظمة مع الحرص على مراقبة الجودة الصارمة وإجراءات الرصد. وتعالج المسائل الأخلاقية والسرية أيضا، والعمليات الداخلية وكذلك الخارجية إلى المستوى التالي وإدارة السجلات الإلكترونية مع المحافظة على المرونة، كما أنه يدمج ممارسات الإدارة الجيدة مع التكنولوجيا وتحسين كفاءة الإدارة، فضلا عن التزام الموظفين على تحقيق الأهداف المؤسسية. في قدر كفاءة النظام نفسه والالتزام من جانب الإدارة العليا.

- دراسة فيش (Fisher, 2010) بعنوان: "تحليل مقارن للنهج الاستراتيجية لتكنولوجيا المعلومات (IT) إدارة القوات السطحية للقيادة البحرية"

هدفت الدراسة إلى: تحديد النهج الاستراتيجية لإدارة تقنية المعلومات، من كلا المنظورين الحكومية وغير الحكومية، التي من شأنها تسهيل اقتناء وإدارة النظم والتطبيقات للمساعدة في تحقيق أهداف وغايات النهج المتبع في عملية صنع القرار، وتطوير خطة امتلاك تكنولوجيا المعلومات الحالية من وضعها الحالي إلى وضع قائم على أساس مفهوم استراتيجي. من خلال الأبحاث التي أجريت في المرحلة الثانية من مشروع ثلاثي الأجزاء في تطوير تكلفة استراتيجية تكنولوجيا معلومات فعالة.

• دراسة الزقروطي (٢٠٠٩) بعنوان: الحاجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام في استخدام الحاسب الآلي بمدينة الرياض:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام في استخدام الحاسب الآلي بمدينة الرياض من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

- « ما الحاجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في استخدامات الحاسب الآلي من وجهة نظرهم؟
- « هل توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات مديري المدارس تبعاً لمتغير الخبرة: بالنسبة لحاجاتهم التدريبية في استخدام الحاسب الآلي؟
- « هل توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات مديري المدارس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي: (بكالوريوس – ماجستير – دكتوراه) بالنسبة لحاجاتهم التدريبية في استخدام الحاسب الآلي؟

تكونت عينة الدراسة من (٢٠.٦٪) من مجموع مديري مدارس التعليم العام للبنين التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة الرياض والبالغ عددهم (٦٩٣) مديراً، حيث بلغت العينة المستخدمة في الدراسة (١٤٣) مديراً في منطقة الرياض.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- « أن مستوى الحاجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في استخدامات الحاسب الآلي من وجهة نظرهم منخفض في بعض الجوانب ومتوسط في جوانب أخرى "برنامج الفيوجل بيسك وبرنامج الأكسس"
- « توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات مديري المدارس تبعاً لمتغير الخبرة لصالح المديرين الذين خبرتهم زادت عن عشر سنوات.
- « توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات مديري المدارس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي: (بكالوريوس تربوي وغير تربوي – ماجستير – دكتوراه) لصالح من لديهم مؤهل غير تربوي.

• دراسة البريشتنين (Albrechtsen, 2008) بعنوان: أمن المعلومات وإدارة الموظفين صديق أو عدو

هدفت الدراسة إلى: استكشاف أمن المعلومات وإدارة الموظفين، من خلال دراسة وظيفة المستخدمين في أمن المعلومات، وإدارة الممارسة في أمن المعلومات في المنظمات.

واستخدمت دراسة استقصائية عن التدابير الأمنية التنظيمية، للمستخدمين في بعض إجراءات أمن المعلومات في عملهم اليومي، باعتباره تهديداً ومشكلة لمستوى أمن المعلومات، في حين عرض المستخدمين أنفسهم بوصفها مورداً غير مستغل في عمل أمن المعلومات.

أظهرت الدراسة النتائج التالية : أن أمن المعلومات التكنولوجي، وأمن المعلومات وإدارة الموظفين هو جزء مهم من إجمالي أمن المعلومات الإدارية في المنظمات .

أن تحسين نوعية الحلول الأمنية التكنولوجية والإدارية مشاركة الموظفين . التكنولوجيا أمن المعلومات حادة الغاية؛ إغلاق الفجوة في التفاهم والتواصل بين مديري الأمن والمستخدمين، أن المستخدمين هم أكثر مورد تهديد أمني . ونتيجة لذلك، قد يكون نهج الإدارة غير كاف للتعامل مع المستخدمين كمورد . إدارة العنصر البشري لأمن المعلومات هو بالتالي واحدة من العديد من الأنشطة في إدارة أمن المعلومات . وتحديد بعض أوجه القصور في النهج الحالي للموظفين .

• دراسة مراد رايس، أثر تكنولوجيا المعلومات على الموارد البشرية في المؤسسة، ٢٠٠٥-٢٠٠٦ : هدفت الدراسة إلى إبراز أثر تكنولوجيا المعلومات على الموارد البشرية في المؤسسة، وقد توصلت إلى أن تكنولوجيا المعلومات ساعدت على رفع الأداء البشري وذلك بالسرعة والدقة في أداء الأعمال، والتقليل من التكاليف، والقضاء على ضغوطات العمل وتفاذي بعض المشاكل والصعوبات المترتبة عن النظام الكلاسيكي كثرة الورق والإجراءات البيروقراطية والغموض في تأدية بعض المهام وضيق المكان بسبب كثرة الرفوف . كما بين الباحث أن العمل عبر الشبكات أدى إلى تقليل حركة الأفراد داخل التنظيم وأداء أعمالهم في وقت قصير دون الحاجة إلى التنقل .

كما توصل الباحث إلى أن المزايا الجلييلة التي منحتها تكنولوجيا المعلومات في تأدية الأعمال هذا لا يعني أنها لا تنطوي على سلبيات، لكن هذه السلبيات لا تعود لتكنولوجيا المعلومات في حد ذاتها بقدر ما تعود لقصور في معارف الأفراد تجاه التكنولوجيا واستخداماتها أو قصور في تصميم بعض البرامج المعلوماتية والتي في غالب الأحيان تكون بسبب عدم استشارة العمال في خصوصيات العمل .

• دراسة بختي(٢٠٠٥). صناعة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعلاقتها بتنمية تطوير الأداء : هدفت الدراسة إلى تبين علاقة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بتنمية وتطوير الأداء في المؤسسات، وقد توصل إلى أن تكنولوجيا المعلومات تعد قاسما مشتركا في أغلب المؤسسات، فالتكنولوجيا لها العديد من المميزات التي تتمتع بها على رأسها تقليل نسبة التدخل البشري في العمليات المتكررة، وتحسين صورة مخرجات وأداء المؤسسات وتسريع عمليات تبادل المعلومات عبر الشبكات. ويحدث تطبيق تكنولوجيا المعلومات تغييرات أساسية في الإدارة ويساعد بشكل خاص في اتخاذ القرار المناسب والسريع المبني على الحقائق والمعلومات، كما يحدث تحولا تدريجيا من الإدارة المكتبية التقليدية إلى الإدارة الإلكترونية .

• منهج الدراسة :

في ضوء طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى استكشاف الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة

الإلكترونية، وبناء على تساؤلات الدراسة اعتمدت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي لمعالجة مشكلة هذه الدراسة نظراً لملائمته لطبيعة المشكلة، والذي يعتمد كما يذكر (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٦) على دراسة الظاهرة ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً وواضحاً، ويعبر عنها كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي يعطي وصفاً رقمياً من خلال توضيح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة.

• مجتمع الدراسة :

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية من جميع إداريات الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، في العام الدراسي (١٤٣٧هـ - ١٤٣٨هـ)، وقد بلغ حجم مجتمع الدراسة (٦٠٢) إدارية.

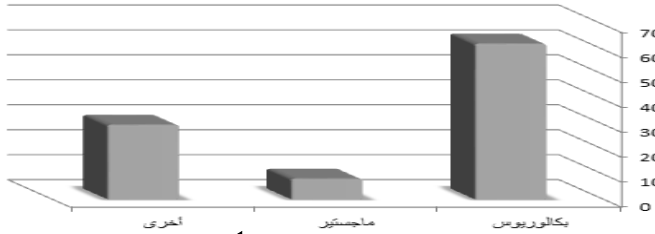
• عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٧٤) إدارية من إداريات الإدارة العامة للتعليم الرياض، تشكل نسبة (١٢٪) من مجتمع الدراسة.

• وصف خصائص عينة الدراسة :

جدول (١) توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
بكالوريوس	٤٦	٦٢.٢
ماجستير	٦	٨.١
أخرى	٢٢	٢٩.٧
المجموع	٧٤	٪١٠٠

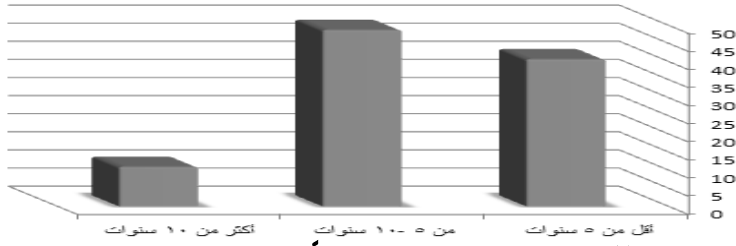


شكل (١) توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

يتضح من الجدول رقم (١)، والشكل رقم (١) أن أعلى نسبة لمفردات عينة الدراسة كانت للإداريات اللاتي مؤهلهن العلمي بكالوريوس بنسبة (٦٢.٢٪) تلتهم الإداريات اللاتي لديهن مؤهلات تعليمية أخرى بنسبة (٢٩.٧٪)، ثم اللاتي مؤهلهن العلمي ماجستير بنسبة (٨.١٪).

جدول (٢) توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخدمة

عدد سنوات الخدمة	التكرار	النسبة
أقل من ٥ سنوات	٣٠	٤٠.٥
من ٥ - ١٠ سنوات	٣٦	٤٨.٦
أكثر من ١٠ سنوات	٨	١٠.٨
المجموع	٧٤	٪١٠٠

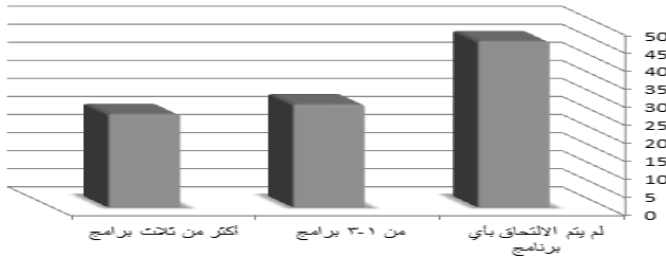


شكل (٢) توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخدمة

يتبين من الجدول (٢)، والشكل (٢) أن الإداريات محل الدراسة سنوات خدمتهن ٥ - ١٠ سنوات بنسبة (٤٨.٦٪) وهن غالبية مفردات عينة الدراسة، ثم اللاتي سنوات خدمتهن أقل من ٥ سنوات بنسبة (٤٠.٥٪)، وأخيرا اللاتي لديهن سنوات خدمة أكثر من ١٠ سنوات بنسبة (١٠.٨٪).

جدول (٣) توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها أثناء الخدمة في مجال الإدارة الإلكترونية

النسبة	التكرار	عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها أثناء الخدمة في مجال الإدارة الإلكترونية
٤٥.٩	٣٤	لم يتم الالتحاق بأي برنامج
٢٨.٤	٢١	من ١ - ٣ برامج
٢٥.٧	١٩	أكثر من ثلاث برامج
١٠٠٪	٧٤	المجموع



شكل (٣) توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها أثناء الخدمة في مجال الإدارة الإلكترونية

يتضح من الجدول (٣)، والشكل (٣) أن غالبية الإداريات لم يلتحقن بأي برامج تدريبية أثناء الخدمة في مجال الإدارة الإلكترونية بنسبة (٤٥.٩٪)، تليهن الإداريات اللاتي التحقن بـ ١ - ٣ برامج تدريبية أثناء الخدمة في مجال الإدارة الإلكترونية بنسبة (٢٨.٤٪)، ثم اللاتي التحقن بأكثر من ثلاث برامج تدريبية أثناء الخدمة في مجال الإدارة الإلكترونية بنسبة (٢٥.٧٪).

• أداة الدراسة :

استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، بناء على أهداف الدراسة وأسئلتها ومنهجها وطبيعة موضوعها، ونظرا لاختلاف مجتمع الدراسة وتنوعه ونظرا لملائمتها للدراسة الحالية، ولأنها أفضل الطرق في جمع البيانات من عينة الدراسة.

وتم تصميم الاستبانة بعد مراجعة للإطار النظري والدراسات السابقة وتوصيات المؤتمرات، والندوات المحلية والعربية، وتكونت في صورتها النهائية من جزأين هما:

« البيانات الأولية: تتعلق بالمتغيرات المستقلة، والتي تتضمن المتغيرات ذات العلاقة بالبيانات الشخصية والوظيفية لعينة الدراسة، وتشتمل على (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة، عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها أثناء الخدمة في مجال الإدارة الإلكترونية).

« فقرات الاستبانة: تشمل الاستبانة (١٥) فقرة تقيس أهم الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية.

• صدق أداة الدراسة :

إن أحد الأسس العلمية لتقنين المقياس، توافر خاصية الصدق (Validity) وللتحقق من صدق أداة الدراسة تم استخدام طريقتين على النحو الآتي:

• الصدق الظاهري (External Validity) للأداة:

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء من ذوي الخدمة والاختصاص في الجامعات.

• صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانياً ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية لهذا المحور الذي تنتمي إليه، وأظهرت النتائج أن قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي.

• ثبات أداة الدراسة :

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، وتبين أن معامل الثبات العام بلغ (٠.٩٥) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

• إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

طبقت أداة الدراسة بعد إتمام خطوات بنائها وتقنينها والتأكد من صدقها وثباتها؛ وإخراجها في صورتها النهائية، واستكمال الإجراءات النظامية لتطبيقها، وبعد اعتماد أداة الدراسة في صورتها النهائية، اتبعت الخطوات الآتية:

« توزيع رابط الاستبانة على عينة البحث.

« متابعة عملية تعبئة الاستبانات.

« استغرقت عملية تعبئة البيانات (٣ أشهر) تقريباً.

- ◀ بلغ عدد الاستبانات المستكملة (٧٤) استبانة
- ◀ تم معالجة بيانات الاستبانات، وفق مقياس ليكرت الرباعي في قاعدة البيانات في برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- ◀ استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها ووضع التوصيات.

• أساليب المعالجة الإحصائية:

- ◀ معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لقياس صدق الاتساق الداخلي.
- ◀ معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha(α))؛ لحساب معامل ثبات أداة الدراسة.

- ◀ التكرارات والنسب المئوية (Percentage & Frequencies).
- ◀ المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) (Weighted Mean).
- ◀ المتوسط الحسابي (Mean)؛ (متوسط متوسطات العبارات).
- ◀ الانحراف المعياري (Standard Deviation).
- ◀ تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).
- ◀ اختبار (أقل فرق معنوي) (LSD).

• النتائج :

• تحليل بيانات السؤال الأول :

"ما أهم الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية؟"

ويتبين من الجدول رقم (٤) ما يلي:

- ◀ أن المتوسط الحسابي العام للاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية بلغ (٢.٦٠) بدرجة موافقة عالية.
- ◀ أن هناك موافقة لأفراد عينة الدراسة على أهمية الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (30.2 إلى 86.2)، وهي متوسطات تشير إلى مهمة بدرجة (متوسطة وعالية) وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة الزقروطي (٢٠٠٩)، في وجود احتياجات تدريبية لمديري مدارس تعليم الرياض بدرجة متوسطة، وتتوافق مع دراسة الصاوي (٢٠١٨) في أهمية التدريب على أحد أهم الاحتياجات التدريبية وهي إدارة الوثائق وكيفية الانتقال من الوثائق الورقية إلى الوثائق الإلكترونية، وكذا دراسة البريتشتسين (Albrechtsen 2008)، في الحاجة إلى معرفة التدابير الأمنية في أمن المعلومات، ودراسة مراد (٢٠٠٥) في الشبكات.

جدول (٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات الاحتياجات التدريبية للإداريات العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

رقم العبارة	العبارة	التكرار النسبة	درجة الأهمية				الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية جدا	عالية	متوسطة	غير مطلوبة		
١	تشغيل جهاز الحاسب الآلي والأجهزة الملحقة به	ك	٢٢	٢٤	٢١	٧	٠.٩٧٠	٣
		%	٢٩.٧	٣٢.٤	٢٨.٤	٩.٥		
٢	التعامل مع شبكة الإنترنت	ك	٢١	٢٤	٢٧	٢	٠.٨٦٥	١
		%	٢٨.٤	٣٢.٤	٣٦.٥	٢.٧		
٣	استعمال البريد الإلكتروني	ك	٢٤	٢٠	٢٤	٦	٠.٩٨٠	٢
		%	٣٢.٤	٢٧.٠	٣٢.٤	٨.١		
٤	استخدام البرامج الإدارية الرسمية الإلكترونية	ك	١٤	٢٤	٣٢	٤	٠.٨٥١	٥
		%	١٨.٩	٣٢.٤	٧٣.٢	٥.٤		
٥	تثبيت البرامج الحاسوبية وإزالتها من جهاز الحاسب الآلي	ك	١٧	١٩	٢٥	١٣	١.٠٣٦	١٠
		%	٢٣.٠	٢٥.٧	٣٣.٨	١٧.٦		
٦	البحث في قواعد المعلومات	ك	١٢	١٩	٣٥	٨	٠.٨٩٥	١٣
		%	١٦.٢	٢٥.٧	٤٧.٣	١٠.٨		
٧	إدارة الملفات والمعلومات الرقمية	ك	١٧	٢٠	٢٤	١٣	١.٠٣٦	٩
		%	٢٣.٠	٢٧.٠	٣٢.٤	١٧.٦		
٨	الأرشفة الإلكترونية والامتته	ك	١٧	١٨	٢٢	١٧	١.٠٨٨	١٤
		%	٢٣.٠	٢٤.٣	٢٩.٧	٢٣.٠		
٩	استخدام أدوات التخزين الإلكتروني الداخلية والخارجية	ك	١٥	٢١	٣٠	٨	٠.٩٣٦	٦
		%	٢٠.٣	٢٨.٤	٤٠.٥	١٠.٨		
١٠	استرجاع المعلومات من نقاط وصول مختلفة	ك	١٣	٢٢	٢٩	١٠	٠.٩٤٠	١١
		%	١٧.٦	٢٩.٧	٣٩.٢	١٣.٥		
١١	طرق نقل الملفات الإلكترونية	ك	١٣	٢٣	٣١	٧	٠.٨٩٣	٧
		%	١٧.٦	٣١.١	٤١.٩	٩.٥		
١٢	تنظيم الملفات الإلكترونية وتحديثها	ك	١٥	٢٠	٣٠	٩	٠.٩٥٣	٨
		%	٢٠.٣	٢٧.٠	٤٠	١٢.٢		
١٣	كلمات السر وكيفية تغييرها	ك	١٥	٢٦	٣٠	٣	٠.٨٣٦	٤
		%	٢٠.٣	٣٥.١	٤٠.٥	٤.١		
١٤	النسخ الاحتياطي للمعلومات وإخفاؤها واستردادها	ك	١٦	١٣	٣٧	٨	٠.٩٥٤	١٢
		%	١٢	١٦	٢٨	١٨		
١٥	أساليب تشفير المعلومات	ك	١٢	١٦	٢٨	١٨	١.٠١٧	١٥
		%	١٦.٢	٢١.٦	٣٧.٨	٢٤.٣		
المتوسط العام							٢.٦٠	٠.٧٣٥

« أن أهم الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية: تتمثل في " التعامل مع شبكة الإنترنت " بمتوسط حسابي قدره (٢٠٨٦)، ويعزى ذلك لتنوع المهام التي تعتمد فيها الإداريات على استخدام الشبكة العنكبوتية للبحث أو إجراء بعض المعاملات بالاعتماد عليها كإرسال البريد الإلكتروني ومشاركة ملفات العمل وغيرها، فضلاً عن وجود الكثير من الانقطاع للشبكة أثناء العمل، وتعطل جزء كبير من المعاملات بتوقف العمل على الشبكة.

« أن أقل الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية أهمية، تتمثل في " أساليب تشفير المعلومات " بمتوسط حسابي بلغ (٢٠٣٠). وقد يعزى ذلك إلى اعتقاد أفراد عينة الدراسة، أن إتقان مهمة التشفير من اختصاص أمن المعلومات.

• تحليل بيانات السؤال الثاني:

"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول أهم الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية تعزى للمتغيرات التالية (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة، عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها أثناء الخدمة في مجال الإدارة الإلكترونية)؟"

للإجابة على السؤال الثاني أعلاه استخدم اختبار " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة، عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها أثناء الخدمة في مجال الإدارة الإلكترونية).

• أولاً: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:

جدول (٥) نتائج تحليل التباين الأحادي حسب المؤهل العلمي

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربعات الانحرافات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
أهم الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية	بين المجموعات	٢.٤٣٢	٢	١.٢١٦	٢.٣٣٢	٠.١٠٥
	داخل المجموعات	٣٧.٠٣٣	٧١	٠.٥٢٢		
	المجموع	٣٩.٤٦٦	٧٣			

يتبين من الجدول (٥): أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل في الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية تعزى إلى المؤهل العلمي.

• ثانياً: الفروق باختلاف متغير عدد سنوات الخدمة:

جدول (٦) نتائج تحليل التباين الأحادي حسب عدد سنوات الخدمة

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربعات الانحرافات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
أهم الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية	بين المجموعات	٢٠٠٣٦	٢	١٠٠١٨	١.٩٣١	٠.١٥٣
	داخل المجموعات	٣٧.٤٣٠	٧١	٠.٥٢٧		
	المجموع	٣٩.٤٦٦	٧٣			

❖ فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل

يتبين من الجدول (٦): أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل في الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية تعزى إلى عدد سنوات الخدمة.

• ثالثاً: الفروق باختلاف متغير عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها أثناء الخدمة في مجال الإدارة الإلكترونية:

جدول (٧) نتائج تحليل التباين الأحادي حسب عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها أثناء الخدمة في مجال الإدارة الإلكترونية

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربعات الانحرافات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
أهم الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية	بين المجموعات	١.٧١٥	٢	٠.٨٥٧	١.٦١٢	٠.٢٠٧
	داخل المجموعات	٣٧.٧٥١	٧١	٠.٥٣٢		
	المجموع	٣٩.٤٦٦	٧٣			

❖ فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل

يتبين من الجدول (٧): أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل في الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية تعزى إلى عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها أثناء الخدمة في مجال الإدارة الإلكترونية، ولاتوافق هذه النتيجة مع دراسة الزرقوطي (٢٠٠٩) التي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية، وقد يعزى ذلك لاختلاف أفراد العينة بين الدراستين وطبيعة مهام عملهم.

• ملخص نتائج الدراسة :

• ملخص نتائج السؤال الأول:

أظهرت النتائج ذات العلاقة بالسؤال الأول والذي نصه: "ما الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية؟"

« أن الإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض موافقات على أهمية الاحتياجات التدريبية في ضوء الإدارة الإلكترونية بدرجة عالية.
« أن هناك تفاوت في موافقة مضررات عينة الدراسة على أهم الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية.
« أن أهم الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية: تتمثل في التعامل مع شبكة الإنترنت.
« أن أقل الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية أهمية، تتمثل في أساليب تشفير المعلومات.

• ملخص نتائج السؤال الثاني:

أظهرت النتائج ذات العلاقة بالسؤال الثاني والذي نصه: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول أهم الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية تعزى للمتغيرات التالية (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة، عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها أثناء الخدمة في مجال الإدارة الإلكترونية)؟"

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل في الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية تعزى إلى المؤهل العلمي.
« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل في الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية تعزى إلى عدد سنوات الخدمة.
« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل في الاحتياجات التدريبية للإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في ضوء الإدارة الإلكترونية تعزى إلى عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها أثناء الخدمة في مجال الإدارة الإلكترونية.

• التوصيات:

بناءً على نتائج هذا البحث تقدم الباحثان عدد من التوصيات، التي يؤمل أن تسهم في تحسين تحديد الاحتياجات التدريبية، وبرامج التدريب للإداريات بإدارة التعليم، كما يلي:
« العمل على رفع كفاءة الإداريات على رأس العمل واختيار أفضل البرامج التدريبية على مهارات الإدارة الإلكترونية
« ضرورة تحديد احتياجات التدريبية وفقاً للمشكلات المتواجدة والتحديات الناشئة، حسب أهميتها بالنسبة للإداريات.

- ◀ وضع معايير لقياس أثر التدريب على الإداريات المتدربات.
- ◀ ربط تطوير المهارات المكتسبة بتقييم الأداء الوظيفي.
- ◀ استحداث برامج تدريبية مناسبة لاحتياجات الإداريات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض بالتعاون مع الجهات ذات العلاقة .

• المراجع :

- باحاذق، رجا سعيّد & اليافي، رندة & البياعي، عيده (٢٠١٥). معوقات التطوير التنظيمي في التعليم العالي. مجلة رابطة التربية الحديثة - مصر .
- بختي، إبراهيم. (٢٠٠٥) صناعة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعلاقتها بتنمية وتطوير الأداء (المؤتمر العلمي الدولي حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات، جامعة ورقلة.
- رايس، مراد. (٢٠٠٥). أثر تكنولوجيا المعلومات على الموارد البشرية في المؤسسة، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر.
- الزقروطي، محمد عبد الله (٢٠٠٩) الحاجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام في استخدام الحاسب الآلي بمدينة الرياض، كلية التربية - جامعة الملك سعود الإدارة التربوية.
- الصاوي، السيد صلاح. (2018) . برامج الأرشيفات الوطنية للتدريب على إدارة الوثائق الإلكترونية: الأرشيف الوطني الأمريكي أنموذجاً. مجلة الدراسات والمعلومات والتكنولوجيا ٤، ١.
- الصيرفي، محمد. (٢٠٠٧). البحوث الإلكترونية للعمليات الإدارية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع .
- عبيدات، ذوقان & عبد الرحمن عدس و& كايد عبدالحق (٢٠٠٦) البحث العلمي مفهومه، ادواته، أساليبه. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع. عمان: الأردن.
- العزاوي، نجم . (٢٠٠٩) . جودة التدريب الإداري ومتطلبات المواصفة الدولية ، الايزو ١٠٠١٥، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان الأردن .
- الكندري، عبد الله إسماعيل & الشبو، سعاد مسلم. (٢٠١٦). الاحتياجات التدريبية للكوادر العاملة في مدارس التعليم الخاص العربية بدولة الكويت: مدارس النجاة الخاصة نموذجا . مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ٤٢ (١٦١) .
- محمد موساوي. (٢٠٠٩). أثر الاستثمار في رأس المال البشري على النمو الاقتصادي دراسة حالة الجزائر مجلة الابتكار والتسويق، العدد الثاني.
- ياسين غالب سعد. (٢٠٠٩) الإدارة الإلكترونية، دار اليازوري العلمي للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- المسعودي سميرة مطر(د.ت). معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في إدارة الموارد البشرية بالقطاع الصحي الخاص بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري وموظفي الموارد البشرية. الجامعة الافتراضية الدولية (المملكة المتحدة).
<http://www.abahe.co.uk/Research-Papers/Obstacles-to-the-application-of-e-governance-in-the-management-of-human-resources.pdf> تم استرجاعه في ١٤٣٧/١١/١٥
- ونس، مجدي محمد (٢٠١٥). <https://www.new-educ.com/author/majdiedtech> تم استرجاعه في ١٤٣٧/١١/١٥

- Alam.G.M &Hasan.M.R &Farhath.A. (2010) An E-Paradigm to Accumulate Data and Information for Participatory Approach Education Policy. University of Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia Department Information Systems of International Islamic University Malaysia, Kuala Lumpur, MalaysiaMadhrasthul Ifthithah, Ministry of Education, Maldives
- Albrechtsen. E. (2008).Friend or foe? Information security management of employees.Thesis for the degree of philosophiae doctor Norwegian University of Science and TechnologyFaculty of Social Sciences and Technology Management Department of Industrial Economy and Technology Management.
- Fleck.C. (2010). Using Computers in Croatia National University Division. Journal of Research in Higher Education, 2(1), 111-169.
- Fisher, G&Deven.R. (2010) .Comparative Analysis of Strategic IT Approaches IT Management of Surface Forces of Marine Command.College of Marine Graduate StudiesKathryn. H a &, Kerri. A & Georgina. O. (2018).
- Training needs analysis. The essential first step for continuingprofessional development design a Graduate School of Nursing,, Victoria University of Wellington, Newtown, New Zealand b Whitireia Community Polytechnic, Wineera Drive, Porirua New Zealand Nurse Education in Practice
- Global. (2017).A global perspective on bioinformatics training needs BioRxiv preprint first posted online Feb. 27, 2017; doi: <http://dx.doi.org/10.1101/098996>. The copyright holder for this preprint.
- Mohamed Shibani. (2017). the Training of Technical Staff in Libyan Industrial Companies: Issues in Traning Needs Analysis. Journal of Human Resource Management, 01 May, Vol.20 (1), pp.42-53.

البحث السابع :

” علاقة المشكلات النفسية والاجتماعية لدى طلبة جامعة الملك فيصل
بالاتجاه نحو العمل المهني والحرفي ”

إلمداد :

د/ خليل إبراهيم الحويجي د/ حمدان ممدوح الشامى
أستاذ علم النفس المشارك أستاذ علم النفس المشارك

د/ عزة ضاحي هريدي
أستاذ علم النفس المساعد

كلية التربية جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية

” علاقة المشكلات النفسية والاجتماعية لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالاتجاه نحو العمل المهني والحرفي ”

د/ خليل إبراهيم الحويجي د/ حمدان ممدوح الشامي

د/ عزة ضاحي هريدي

• المستخلص:

يهدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين المشكلات النفسية والاجتماعية لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالاتجاه نحو العمل المهني والحرفي، تكونت عينة الدراسة من (٦٥٠) طالب وطالبة بمختلف الكليات (٣٥٠ ذكور، ٣٠٠ إناث)، طبق عليهم استبانة لتحديد المشكلات النفسية والاجتماعية واستبانة للتعرف على اتجاهاتهم نحو العمل المهني والحرفي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة والمتوسط الفرضي في المشكلات النفسية والاجتماعية والدرجة الكلية، وذلك لصالح المتوسط الفرضي، ووجود فروق في درجة هذه المشكلات تعزى لمتغير الجنس لصالح الطالبات، كما توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة والمتوسط الفرضي في اتجاهات طلبة الجامعة نحو العمل المهني والحرفي، وذلك لصالح متوسط عينة الدراسة، كما توجد فروق في اتجاهات طلبة الجامعة نحو العمل المهني والحرفي تعزى إلى الجنس وذلك لصالح الطلبة الذكور، وعدم وجود ارتباط دال إحصائي بين درجات المشكلات النفسية والاجتماعية والاتجاه نحو العمل المهني والحرفي لدى عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: (المشكلات النفسية ، المشكلات الاجتماعية ، الاتجاه نحو العمل المهني)

The Relationship between Psychological and Social Problems of King Faisal University Students and their Attitudes towards Vocational and Handicraft Work

Dr. Khalil Ibrahim Al-Huwaji

Dr. Hamdan Mamdouh Al-Shami

Dr. Azza Dahi Haridi

Abstract:

This study aimed to identify the relationship between psychological and social problems of King Faisal University students and their attitudes towards Vocational and Handicraft work. To achieve the study purpose, questionnaire was designed and distributed to a sample of (650) from different colleges (350 males, 300 females). The results revealed that there is significant differences between the mean scores of the sample and the average premise, in favor of the premise average, as there are significant differences in problems according to gender in favor of the female. There are significant differences in their attitudes towards professional and vocational working between the mean scores of the sample and the average premise, in favor of the sample average of the study, as there are significant differences in their attitudes according to gender in favor of male. There is no relationship between psychological and social problems and attitudes towards professional and vocational working.

Key words: (Psychological Problems- Social Problems- Attitudes towards Vocational work).

• مقدمة :

يعتبر التعرف على المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجه طلبة الجامعة أحد المواضيع الهامة التي تناولتها الأدبيات والبحوث في مجال العلوم الإنسانية لما لها من أثر كبير على العديد من المتغيرات وعلى وجه الخصوص تكوين اتجاهات الطلاب نحو العمل المهني والحرفي، حيث تعتبر عملية ممارسة العمل واختياره من الخصائص الأساسية في المرحلة الجامعية وخصوصا لدى الطلبة المقبلين على مجالات العمل المختلفة.

حيث يشير Dogan (2012) إلى أن المشكلات التي تواجه طلبة الجامعة تعد من أبرز القضايا التي تناولتها الأدبيات في العلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية، كما أنها في نفس الوقت تأخذ أشكالا متعددة ومتباينة. ومن جهة أخرى أشار كل من: (Litoiu & Oproiu, 2012؛ الفواعير، ٢٠١٤) إلى أن التقدم العلمي والتقني في الآونة الأخيرة بجانب التغيرات المتسارعة، فرضت تحديات كبيرة على الطلبة في مواجهة مشكلاتهم النفسية والاجتماعية، وطلبة الجامعات ليسوا في منأى عن هذه الصراعات والتغيرات، حيث يكونوا عرضة للعديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية، وما ينتج عنها من مطالب وحاجات تستدعي إشباعا، وطموحات وأهداف تستدعي تحقيقا، ورغبة ملحة لتحقيق الاستقلالية والتفرد والبحث عن الذات. ويضيف عباس (٢٠١٤) أن المشكلات التي تواجه الطلبة تفوق بكثير مشكلات التطور البدني، وعليه فإنه إذا ما تم معرفتها والسعي نحو وضع الحلول الملائمة لها، فإنها حتما ستسهم في تهيئة الفرص لتكوين شخصية للطلاب لتحمل مقومات النضج والإبداع والابتكار، ويمكنها مستقبلا من مواجهة ضغوط الحياة وصعوباتها والتغلب عليها.

وفي هذا الصدد يشير Alexander & Fraser (2005) إلى أن التعرف على المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة، يعد من الأمور الهامة التي تساعد على تطوير برامج النمو المهني وتحقيق توقعاتهم المهنية وطموحاتهم المستقبلية. ويضيف الزامل (٢٠١١) أنه تزداد أهمية العمل المهني والحرفي بفعل عوامل التطور التقني والتغيرات الاجتماعية والثقافية السريعة، الأمر الذي يدفعنا للتعامل مع التغيرات السريعة وانعكاساتها على طبيعة احتياجات السوق من المهن والحرف المختلفة، وضرورة ربط التعليم العالي باحتياجات السوق من خلال طرح تخصصات يغلب عليها الطابع الحرفي والمهني، وذلك تجاوبا مع طبيعة المشكلات والمتغيرات الاجتماعية والمستجدات التي تواجه الطلبة.

وفي ضوء ذلك فإن دراسة اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو العمل المهني والحرفي يعتبر من الأمور الهامة التي تساعد على تزويد القائمين على العملية

التعليمية في الجامعات السعودية بمعلومات تفيد في عملية التطوير المستمرة في البرامج التعليمية للجامعات، وحل مشكلة البطالة التي يعاني منها الشباب الجامعي في الآونة الأخيرة من خلال تدعيم الاتجاهات الإيجابية وتغيير الاتجاهات السلبية نحو العمل المهني والحرفي، وإتاحة فرص التدريب على المهن الحرفية للشباب.

ولأهمية هذا الموضوع على وجه الخصوص اهتمت المملكة العربية السعودية بالتعليم المهني والحرفي، حيث شهد تطورا ملحوظا من الناحيتين الكمية والنوعية في المعاهد المهنية والكليات التقنية الحكومية منها والأهلية، بجانب التنوع في طرح البرامج التدريبية وعقد شراكات استراتيجية في إنشاء وتشغيل المعاهد غير الربحية التي بلغت (١١) معهدا تقنيا في مجالات متعددة كالسيارات والعمارة والتشييد والصيانة والبلاستيك، وشمل التطور فتح فرص مناسبة لتدريب الإناث من خلال برامج التدريب التقني للبنات والتي بلغ عددها (٢٣) برنامجا، كما شملت رؤية التطور الاستفادة من التجارب والخبرات الدولية المتميزة في الهيئات ذات العلاقة والارتباط بالمجال المهني والتقني حيث وقعت المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني خلال السنوات الأخيرة اتفاقيات تعاون مع (١٤) دولة وهيئة إقليمية وعالمية. (الزامل، ٢٠١١)

ورغم ذلك إلا أن نتائج بعض الدراسات أظهرت أن الشباب الجامعي غالبا ما يترفع عن مزاوله الأعمال المهنية والحرفية لاعتقاده بأنها مهن أو أعمال تهبط بمستواه الاجتماعي إلى المستويات الأدنى مما يؤثر على مكانته في المجتمع ويؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة (Okocha, 2009) من أنه بالرغم من أن الآباء يدركون القيمة الكبيرة للعمل المهني والتربية المهنية إلا أنهم مازالوا يعتبرون أن العمل المهني وما يرتبط به من إعداد تقني لا يؤدي إلى المهن والوظائف المرموقة اجتماعيا.

وتأتي هذه النتائج عكس نتائج العديد من الدراسات كدراسة كل من: (Gloria, 2007؛ Resick, et al., 2007؛ Christine, 2008؛ أبوغريب، ٢٠١٣) والتي توصلت نتائجها إلى أن: الاتجاهات الإيجابية للطلاب نحو العمل والتدريب المهني تؤثر على الإنجاز وصناعة القرار المتعلق بالعمل، وزيادة قدرة المؤسسات على التقدم والإصلاح، وأن الميول تعتبر من بين العوامل المؤثرة بشكل مباشر في تحديد الأفراد لمناحي نشاطهم واهتماماتهم المهنية لكونها تشعر الفرد بالراحة والأمان، وتبعد عنه الضجر والضيق وكذا الروتين.

وهذه الدراسات على اختلاف نتائجها تبرز أن العمل المهني والحرفي أصبح ضرورة اجتماعية وحضارية في العصر الحديث لتنفيذ الخطط التنموية الشاملة، كما أن له الفضل في إقامة الحضارات العريقة على الصعيدين المادي

والمعنوي، والتي تتفاخر بها إلى اليوم دول قامت على آثارها وتعتز بأمجادها ومعالمها الحرفية. وهذا ما يدفع إلى تسليط الضوء على هذا الموضوع لتتعرف على المشكلات النفسية والاجتماعية لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالملكة العربية السعودية ومعرفة العلاقة بينها وبين اتجاهاتهم نحو العمل المهني والحرفي، وهذا من شأنه أن يضعنا في الصورة المستقبلية لواقع المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجه الطلبة بالإضافة إلى واقع العمل المهني والحرفي في سوق العمل بالمجتمع السعودي، ومن هنا تبرز الأهمية النظرية للدراسة الحالية في النقاط التالية:

« أهمية المتغيرات التي تتناولها الدراسة والمتمثلة في التعرف على المشكلات النفسية والاجتماعية لدى طلبة الجامعة واتجاهاتهم نحو العمل المهني والحرفي كونه يشكل المستقبل والاستقرار وتحديد رؤى مستقبلية واضحة لدى الطالب الجامعي.

« تعريف المسؤولين والمهتمين بالعملية التعليمية وعلى وجه الخصوص جامعة الملك فيصل بالمشكلات النفسية والاجتماعية واتجاهات طلبة الجامعة نحو العمل المهني والحرفي وما هي طبيعة العلاقة بينهما.

« تقديم استبانة مقننة للتراث النفسي والتربوي والمهتمين بالعملية التعليمية بجامعة الملك فيصل، يمكن من خلالها التعرف على المشكلات النفسية والاجتماعية واتجاهات طلبة الجامعة نحو العمل المهني والحرفي.

كما تكمن أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية في النقاط التالية:

« الاستفادة من نتائج الدراسة في بناء البرامج ووضع الخطط وتوجيه الجهود لرفع مستوى طلبة جامعة الملك فيصل في العمل المهني والحرفي، ووضع رؤية بالنسبة للعمل المهني للطلاب الخريجين وتحديد اتجاهاتهم المستقبلية وفقا لهذه الرؤية.

« التوصيات التي تخرج بها الدراسة والتي سوف تكون إن شاء الله عوناً للمرشدين وأعضاء هيئة التدريس والمسؤولين التربويين في وضع برامج إرشادية وعمل ندوات ولقاءات تساعد الطلبة على تنمية مهارات حل المشكلات وتأهيلهم وإعدادهم لوظائف إنتاجية مناسبة لقدراتهم وميولهم.

« ستفتح المجال لمزيد من الدراسات المستقبلية المتعمقة التي تغطي أبعاد هذه المشكلات مما يسهل وضع خريطة سليمة لأساليب التعامل معها.

• مشكلة البحث :

تعد دراسة المشكلات النفسية والاجتماعية واتجاهات الطلبة الجامعيين نحو العمل المهني والحرفي من الأمور الهامة التي تساعد على تزويد القائمين على العملية التعليمية في الجامعات السعودية بمعلومات تفيد في عملية التطوير المستمرة في البرامج التعليمية للجامعات، الأمر الذي أدى إلى العديد من الباحثين برصد المشكلات التي تواجه طلبة الجامعات سواء العربية أو الأجنبية

ومن هذه الدراسات دراسة كل من: (الناجم، ٢٠٠٢؛ DiGresia et al., 2007؛ Dogan, 2012؛ Litoiu & Oproiu, 2012؛ محمد، ٢٠١٣؛ الفواعير، ٢٠١٤؛ عباس، ٢٠١٤؛ آل رشود، ٢٠١٥؛ النجار، ٢٠١٦؛ Shahzeb and Khan, 2016؛ الحربي والشمري، ٢٠١٧) والتي توصلت نتائجها إلى وجود العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجه الطلبة، منها ما يرتبط بالطالب وعضو هيئة التدريس والأسرة، ومنها ما يرتبط بالمناهج الدراسية، ومن أهم هذه المشكلات الإحساس بالملل من الروتين اليومي، وقلق الاختبارات، والشعور بضعف الاهتمام من قبل أعضاء هيئة التدريس، وانخفاض تقدير الذات والعزلة الاجتماعية والخوف من المجهول والفشل وقلق المستقبل، بالإضافة إلى العديد من المشكلات المهنية والأكاديمية، كما يوجد تأثير لمتغيري النوع والحضارة على بعض المشكلات التي يعاني منها الشباب الجامعي، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين المشكلات النفسية والاجتماعية والتوافق مع الحياة الجامعية، ووجود فروق في بعض المشكلات النفسية والاجتماعية ترجع للجنس.

بالإضافة إلى وجود العديد من الدراسات التي ركزت على الاتجاهات نحو العمل المهني والحرفي كدراسة كل من: (مطر، ٢٠٠٨؛ الزامل، ٢٠١١؛ الدهاشمة، ٢٠١٢؛ Elfers and Oort, 2013) والتي توصلت نتائجها إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو العمل المهني، وأن (٧٠٪) من طلاب المرحلة الثانوية لديهم اتجاهات إيجابية نحو قدرة التدريب التقني والمهني، ووجود علاقة بين اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني والاهتمامات المهنية والوعي المهني. بينما أظهرت نتائج دراسة كل من: (Wagah and Agak, 2009؛ جوارنة، ٢٠١٥) أن المهن الفنية والحرفية واليدوية لا تجد إقبالا من الشباب السعودي، ووجود اتجاهات سلبية لدى الطلبة والمعلمين نحو التربية المهنية والتكنولوجية، وعدم وجود فروق ترجع للجنس في الاتجاه نحو العمل المهني. ويضيف (Jawarneh, 2013) أنه رغم ما قامت به بعض الوزارات التعليمية من إدخال مقرر التربية المهنية ضمن المناهج المدرسية وذلك بهدف غرس اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو الأعمال المهنية اليدوية والعاملين بها، وتوجيههم نحو فروع التعليم المهني المختلفة، إلا أن طريقة تناول هذا المقرر أصبحت أحد العوامل الرئيسية في غرس اتجاهات سلبية لدى المتعلمين، حيث يحتل هذا المقرر مكانة دونية بين المقررات الدراسية المختلفة.

ويظهر من استقراء الدراسات السابقة أنها لم تتطرق إلى معرفة المشكلات النفسية والاجتماعية لدى طلبة جامعة الملك فيصل واتجاهاتهم نحو العمل المهني والحرفي فضلا عن معرفة العلاقة بينهما، الأمر الذي يدعو جميع العاملين بالجامعة من مسؤولين وأعضاء هيئة تدريس بل والطلبة أنفسهم لتحديد تلك المشكلات والتعرف على اتجاهات الطلبة نحو العمل المهني

والحرية، وفي ضوء ذلك فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في التساؤلات التالية:

« ما هي المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجه طلبة جامعة الملك فيصل؟

« هل تختلف المشكلات النفسية لدى طلبة جامعة الملك فيصل وفقاً لمتغير الجنس؟

« ما هي اتجاهات طلبة جامعة الملك فيصل نحو العمل المهني والحرية؟

« هل تختلف اتجاهات طلبة الجامعة نحو العمل المهني والحرية وفقاً لمتغير الجنس؟

« هل توجد علاقة بين المشكلات النفسية والاجتماعية والاتجاه نحو العمل المهني والحرية لدى طلبة جامعة الملك فيصل؟

• أهداف البحث :

تتحدد أهداف البحث فيما يلي:

« الوصول إلى طبيعة المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجه طلبة جامعة الملك فيصل.

« الكشف عن طبيعة اتجاهات طلبة الجامعة نحو العمل المهني والحرية.

« التعرف على تأثير متغير الجنس في كل من: المشكلات النفسية والاجتماعية واتجاهات الطلبة نحو العمل المهني والحرية.

« تحديد العلاقة بين المشكلات النفسية والاجتماعية واتجاهات الطلبة نحو العمل المهني والحرية.

• مفاهيم الدراسة :

• أولاً: المشكلات النفسية والاجتماعية:

يوجد سمة اختلاف بين العلماء والباحثين حول تحديد مفهوم المشكلات النفسية والاجتماعية، وذلك نظراً لاختلاف المتغيرات المعرفية والبيئية والثقافية والعقلية والجسمية المرتبطة بها، فمفهوم المشكلة في حد ذاته يعرفه Chen (2016) بأنه "شيء يشعر به الفرد ولا يجد له حلاً مباشراً ويمثل التعبير الخارجي للحاجة أو عرضاً من أعراضه". في حين يعرفه Shahzeb & Khan (2016) بأنه "موقف جديد يكون بمثابة عقبة تعوق إرضاء حاجات الفرد ورغباته ولا يكفي لحله السلوك التعودي أو الخبرة السابقة". بينما يعرفه الحربي والشمري (٢٠١٧) بأنه "صعوبة أو عائق يعيق سير الطالب الأكاديمي وتوافقه النفسي والاجتماعي والصحي والدراسي داخل الكلية أو خارجها مسببة له الضيق والألم".

والمشكلات النفسية والاجتماعية في ضوء التعريفات السابقة لمفهوم المشكلة تعرف بأنها "الصعوبات التي تواجه الطالب وتعيق تقدمه الدراسي وتحول دون

تحقيق الهدف المنشود وتؤثر على درجة تكيفه النفسي في البيئة الجامعية وخارجها، وعدم قدرته على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة ومستمرة تقوم على أساس الثقة بالنفس والتسامح والتعاون وتبادل الاحترام". (الخريشا، ٢٠٠٩) كما يعرفها العاني (٢٠١٢) بأنها "المعوقات والصعوبات النفسية والاجتماعية التي تواجه طلبة الجامعة والتي قد تحول دون تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المرجوة". بينما يعرفها الحربي والشهري (٢٠١٧) بأنها "مجموعة المواقف والصعوبات والظروف التي تواجه الطالب وترتبط بمفهومه الشخصي لكل من الحياة والدراسة الجامعية وبالعلاقات وبخاصة فيما بينه وبين الزملاء داخل الكلية وبينه وبين الآخرين خارج الكلية وأفراد أسرته وأعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية في الكلية مما قد يخلق لديه انفعالات سلبية قد تؤدي إلى عدم تكيفه داخل الكلية".

وفي ضوء التعريفات السابقة فإنه يمكن تعريف المشكلات النفسية والاجتماعية في الدراسة الحالية بأنها "مجموعة من المعوقات والصعوبات النفسية والاجتماعية التي تواجه طلبة جامعة الملك فيصل وتسبب لهم صراعات داخلية مع ذاتهم وخارجية مع المجتمع وتظهر في صورة انحرافات سلوكية مع الآخرين وعدم التكيف مع قيم وعادات وتقاليد الجامعة والمجتمع وتحول دون تحقيق أهدافهم". وتعرف إجرائيا بـ "الدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة على استبانة المشكلات النفسية والاجتماعية".

والمشكلات النفسية والاجتماعية قد تكون واضحة المعالم: وهي التي تشتمل على كل المعلومات التي يحتاج إليها الفرد ليقوم بحلها، أو غير واضحة المعالم: وتعتمد على المعلومات التي يوفرها الأشخاص الذين يحاولون حلها. (الزهراني ٢٠٠٥)

وتتعدد الأسباب والعوامل التي تسهم في حدوث المشكلات النفسية والاجتماعية والتي تتمثل في:

- ❖ عوامل داخلية بيولوجية ونفسية: وتظهر في حالات التخلف العقلي وضعف الخلايا العصبية، والضغط والاضطرابات النفسية والانفعالية.
- ❖ عوامل خارجية واجتماعية: وتنشأ من خلال التفاعل مع البيئة سواء أكانت مادية أو اجتماعية.
- ❖ عوامل أصلية: وتمثل العوامل التي سبقت ومهدت لحدوث المشكلة مثل الأساليب غير التربوية، ونقص الوسائل التي تؤدي إلى تحقيق الهدف الذي ينشده الفرد ووجود صعوبة في تحديد طبيعة موقف معين يوجد فيه الفرد. (عسيلة وسليمان، ٢٠٠٦)

كما تأخذ المشكلات النفسية والاجتماعية أنواع وصور مختلفة يمكن تقسيمها إلى ما يلي:

« المشكلات النفسية: كالقلق، التوتر، عدم السعادة، الشعور بالذنب، تأنيب الضمير، الخجل، الشعور بالنقص، نقص الثقة بالنفس، الخوف من النقد عدم الاستمرارية، ضعف العزيمة والإرادة والإهمال، الاستغراق في أحلام اليقظة، الاكتئاب، الوسواس، الخوف من التحدث أمام الآخرين، الشعور بالملل، التعب، إلى غير ذلك من المشكلات.

« المشكلات الاجتماعية: وتأخذ عدة درجات الأولى: المشكلات التي تؤثر بصورة قوية في الظروف الاجتماعية المحيطة بها، وهي ذات نتائج متعددة ومؤثرة في المجتمع ومن أمثلتها الحروب، العنصرية، الفقر، والثانية: وتتمثل في الظروف والنتائج الضارة التي تنتج بصفة أساسية عن المشاكل الاجتماعية المؤثرة والتي يتولد عنها مشاكل إضافية أخرى ومن أبرز أمثلتها المناطق المتخلفة التفكك، سوء التغذية، العزلة، التعصب، الصراع، والثالثة: وتتمثل في الظروف الضارة التي تعد بصورة مباشرة أو غير مباشرة نتاجا للمشاكل الاجتماعية الأساسية من الدرجة الأولى، ومن أمثلتها الانحراف، تعاطي المخدرات، التخلف العقلي، السرقة، جرائم العنف، تزايد تكاليف المعيشة. (ديبس والسمادونى، ٢٠٠٤؛ الزهراني، ٢٠٠٥)

• ثانياً: الاتجاهات نحو العمل المهني والحرفي:

تناول العديد من الباحثين مفهوم الاتجاه بصور مختلفة إلا أنها تدور حول أن الاتجاه هو "ميل الفرد للاستجابة بشكل إيجابي أو سلبي تجاه بعض المثيرات". (زهران، ٢٠٠٠، ٤٤)، أو أنها استعداد مكتسب يتكون لدى الفرد نتيجة لتأثره ببعض العوامل في حياته وتكون استجابته عليها إيجابية أو سلبية وذلك نحو الأشخاص أو الأفكار أو الأشياء أو المهنة. (نصار ويديك، ٢٠١٠)، ويضيف جوارنة (٢٠١٥) أن تعريفات الاتجاه تركز على ثلاثة عناصر هي: التهيؤ أو الاستعداد لاستجابات، والاستجابات التي تنظمها الخبرة، والمواقف التي يتعلق الاتجاه بها.

والاتجاه كظاهرة نفسية يرتبط ويتأثر بمجموعة من العوامل منها: الخصائص النفسية للفرد، والمرحلة العمرية، ونوعية الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد، والأسرة والنظام الديني، والظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي يمر بها المجتمع. (العنزي، ٢٠٠١)، كما تعدد وظائفه في توجيه سلوك الأفراد، حددها زهران (٢٠٠٠، ١٤١) في العديد من النقاط منها ما تنظم العمليات الدافعية والإدراكية والمعرفية في المجال الذي يعيش فيه الفرد، وتحدد طريقة سلوكه، وتوجه استجابته للأشياء والأشخاص، وتوضح العلاقة بين الفرد وعالمه الاجتماعي.

ومفهوم الاتجاه في ضوء وظائفه والعوامل المؤثرة فيه يتكون من ثلاثة مكونات حددها كل من: (Ajzen, 2001؛ حسن، ٢٠٠٧) في المكونات التالية:

« المعرفي: ويمثل الجوانب المعرفية التي تنطوي عليها وجهة نظر الفرد حول موضوع الاتجاه.

« السلوكي: ويمثل نزعة الفرد للسلوك وفق أنماط محددة وفي أوضاع معينة.

« الوجداني: ويمثل أسلوب شعوري عام يؤثر في استجابة الأفراد نحو قبول موضوع ما أو رفضه.

وفي ضوء المكونات السابقة فإن الاختيارات المهنية للأفراد وفقاً لنظرية "جنزبرج" في النمو المهني تمر بثلاث مراحل تتمثل في التالي:

« التوجيه الخيالي: وتقع هذه المرحلة في بداية حياة الإنسان وطفولته وتتميز بكونها ذات أبعاد خيالية، وقد يلجأ الأطفال إلى لعب أدوار مهنية من خلال تخيل أنفسهم في مهنة ما.

« الاختيار المبدئي أو التجريبي: وتبدأ مع بداية المراهقة وفيها يكون الاختيار المبدئي للمهنة متأثراً بالعديد من العوامل التي يتفاعل معها الأفراد في الوسط الذي يعيشون فيه، وتبرز في هذه المرحلة عوامل فرعية مثل الميل والقدرة والقيمة والانتقائية.

« مرحلة الاختيار الواقعي: وتبدأ مع بلوغ سن السابعة عشرة وتستمر حتى العشرينات من العمر، وهي مرحلة مهمة تلعب الفروق الفردية دوراً هاماً في بدايتها ونهايتها. (عبد الحميد، ٢٠٠٣)

ويضيف عبد الحميد (٢٠٠٣) أنه في مرحلة الاختيار الواقعي تبرز مقدرة الفرد على التوفيق بين قدراته واستعداداته وميوله وبين مجالات العمل المهني وبين الاشتراطات والمطالب الاجتماعية والمكانة الاجتماعية والاقتصادية للمهنة وهنا تلعب الأسرة ووسائل الإعلام والموجهون والمرشدون والمهنيون وشبكات المعلومات دوراً مهماً في تحديد الاختيارات المهنية للفرد.

وفي ضوء ما سبق فإن الاتجاه نحو العمل المهني يعرف في الدراسة الحالية بأنه "الميل المكتسب لدى طلبة جامعة الملك فيصل نتيجة لتأثيرهم ببعض العوامل في حياتهم وتكون استجاباتهم عليها إيجابية أو سلبية وذلك نحو العمل المهني. ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها "الدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة على استبانة اتجاهات طلبة الجامعة نحو العمل المهني والحرية".

• ثالثاً: تأثير المشكلات النفسية والاجتماعية في تكوين اتجاهات الطلبة:

تلعب المشكلات التي تواجه الطلبة في المرحلة الجامعية، دوراً هاماً في تحديد اتجاهاتهم نحو القضايا والأمور التي تواجههم، حيث يشير القضاة (٢٠١٢) إلى أن المشكلات التي يدركها الطلبة في المرحلة الجامعية تعكس اتجاهاتهم نحو المستقبل وتوقعاتهم لها، فمرحلة التعليم الجامعية تختلف كما ونوعاً عن المراحل التعليمية السابقة، ففيها يتعرض الطلبة لكثير من المشكلات والخبرات الجديدة التي عليهم اجتيازها ومواجهتها. يؤكد ذلك الزهراني (٢٠٠٥) عندما

أشار إلى أن الطلبة في الدراسة الجامعية يصبحون عرضة للكثير من العوامل التي تؤثر عليهم وتنعكس سلباً على اتجاهاتهم وتحصيلهم الدراسي، وتتمثل تلك العوامل في المشكلات النفسية وظروف التنشئة الاجتماعية والأسرية.

ويعزز ذلك الاتجاه ظهور العديد من التغيرات التي أثرت بشكل كبير على بنية المجتمع السعودي سواء أكانت اجتماعية، وثقافية، واقتصادية، وغيرها وانعكس تأثير تلك التغيرات على نوعية المشكلات التي تواجه الطلبة سواء أكانت نفسية أو اجتماعية، بالإضافة إلى اتجاهاتهم وميولهم نحو المهن والأعمال في المستقبل، حيث يشير الخريشا (٢٠٠٩) إلى أنه رغم أن الطالب الجامعي يمثل محور العملية التعليمية في التعليم العالي، وإعداده وتدريبه هو عملية استثمارية للموارد البشرية على المدى البعيد، إلا أنه عند التحاقه بالتعليم الجامعي، يواجه العديد من المشكلات التي تتطلب من القائمين على العملية التعليمية بالجامعة الوقوف عليها ومساعدة الطالب على تجاوزها حيث يلقي على كاهل الجامعات دوراً هاماً في عملية التنمية لأنها المسؤولة عن تلبية حاجات المجتمع من القوى البشرية المزودة بالمهارات المعرفية والفكرية والمهنية، وبناء الشخصية المعاصرة المتوازنة نفسياً واجتماعياً.

وفي هذا الصدد يضيف كل من (Davis & Brember, 2001؛ جوارنة، ٢٠١٥) أن تكوين الاتجاهات الإيجابية تأتي في صدارة الأهداف العامة للتربية، كونها تؤدي دوراً هاماً في حياة الطلاب باعتبارها دافعاً لسلوكهم في أوجه حياتهم المختلفة، كما أنها تعزز الخبرات التعليمية الإيجابية لديهم، حيث تتأثر الخبرات التعليمية بالعديد من العوامل النفسية والاجتماعية مثل: مفهوم الذات، والآباء، والمعلمين، والبيئة التعليمية، والمستوى الاجتماعي، والاقتصادي والمواقف المختلفة التي يتعرضون لها.

• الدراسات السابقة :

تعددت الدراسات التي اهتمت بالتعرف على المشكلات النفسية والاجتماعية لدى طلبة الجامعة ومن هذه الدراسات دراسة أجرى الناجم (٢٠٠٢) هدفت إلى التعرف على المشكلات التي يواجهها طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل وفقاً للجنس والتخصص والمستوى الدراسي، وتوصلت نتائجها إلى أن أكثر المشكلات وجوداً عدم أخذ شكاوى الطلبة بجدية من المسؤولين، وزيادة أعداد الطلبة في الشعبة الواحدة، وعدم توفر المناخ الديمقراطي في التعامل مع الطلاب، ولم توجد فروق في المشكلات وفق متغير الجنس.

في حين أجرى محمد (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى معرفة المشكلات النفسية والاجتماعية لدى طلاب كلية الهندسة بجامعة الخرطوم، تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالباً وطالبة، طبق عليهم مقياس المشكلات النفسية والاجتماعية (قائمة موني)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنه تتسم المشكلات النفسية

والاجتماعية بين الطلاب بالانخفاض، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في المشكلات النفسية والاجتماعية للطلاب تبعاً للجنس والسكن والمستوى الدراسي.

كما أجرى آل رشود (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجه طلبة كلية الملك فهد البحرية، تكونت العينة من (٦٢٠) طالباً طبق عليهم استبانة للتعرف على المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجههم، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى العديد من المشكلات النفسية التي تواجه الطلبة ومن أهم هذه المشكلات الإحساس بالملل من الروتين اليومي بالكلية والقلق من المستقبل وقلق الاختبارات، كما تتمثل أهم المشكلات الاجتماعية في شعورهم بضعف الاهتمام من قبل أعضاء هيئة التدريس، وعدم الاستفادة من الإجازة الأسبوعية في التواصل مع الأهل والأقارب، وانشغالهم بمهوم المستقبل.

في حين أجرى النجار (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي يعاني منها الشباب الجامعي من الجنسين في كل من مصر والإمارات، تكونت عينة الدراسة من (٧٤) طالباً وطالبة من طلاب جامعات الإمارات و(١٠٠) طالباً وطالبة بجامعة ٦ أكتوبر بمصر، طبق عليهم قائمة موني للمشكلات، ومن خلال استخدام تحليل التباين المزدوج واختبار (ت) توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير لمتغيري النوع والحضارة على بعض المشكلات التي يعاني منها الشباب الجامعي في كل من مصر والإمارات كما توصلت النتائج إلى أن البنية العاملية للمشكلات التي يواجهها الطلبة الجامعيون تتمثل في ثلاثة عوامل رئيسية هي: عامل المشكلات النفسية الاجتماعية، وعامل العلاقة بالجنس الآخر، وعامل الظروف الاقتصادية.

كما أجرى Shahzeb and Khan (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على أهم المشكلات النفسية لدى طلاب الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (١٦٢) طالباً و(١٥٨) طالبة طبق عليهم مقياس المشكلات النفسية الذي تم تقسيمه إلى (١٢) فئة منها المشكلات المهنية وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن غالبية المشاكل التي تواجه الطلبة كانت المشكلات المهنية والأكاديمية وتقدير الذات والعزلة الاجتماعية والقلق والخوف من المجهول والفضل والمستقبل.

كما أجرى الشمري (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات النفسية والاجتماعية وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية تكونت عينة الدراسة من (٢١٤) طالباً وطالبة طبق عليهم مقياس التوافق مع الحياة الجامعية من إعداد روبرت بيكر، ومن خلال استخدام تحليل التباين الأحادي ومعامل الارتباط التتابعي لبيرسون توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين المشكلات النفسية والاجتماعية والتوافق مع الحياة الجامعية، ووجود فروق بين الطلاب والطالبات في بعض المشكلات النفسية والاجتماعية.

وعلى الجانب الآخر ظهرت العديد من الدراسات التي ركزت على اتجاهات الطلبة نحو العمل المهني والحرفي ومن هذه الدراسات دراسة أجراها ميلاد (٢٠٠٤) هدفت إلى التعرف على المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية المرتبطة بإحجام الشباب عن الأعمال اليدوية والحرفية لدى عينة من شباب شعبية البطنان بليبيا، وكان من أهم نتائج الدراسة أن للدخل تأثير قوي على عزوف الشباب عن الصناعات الحرفية، وأن خريجي المدارس الفنية هم أصلح الذين يلتحقون بالأعمال الحرفية واليدوية، وتوجد علاقة قوية بين تعليم الأولاد للأعمال الحرفية واليدوية وبين الاستعداد للمغامرة للقيام بأعمال حرفية أو يدوية.

في حين أجرى مطر (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني وعلاقتها بالاهتمامات المهنية، والوعي المهني، كونه عينة الدراسة من (١٢٣) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية العامة بغزة، طبق عليهم مقياس الاتجاه نحو التعليم المهني ومقياس الاهتمامات المهنية ومقياس الوعي المهني، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني كان إيجابيا، ووجود علاقة بين اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني والاهتمامات المهنية والوعي المهني، بينما لم تظهر الدراسة وجود فروق تعزى لجنس الطالب والفرع المهني الذي يدرسه.

كما أجرى Wagah and Agak (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلبة والمعلمين في كينيا نحو التربية المهنية والتكنولوجية، تكونت عينة الدراسة من (٢٤٤) طالبا و (١٥) معلما، ومن خلال تطبيق مقياس الاتجاهات نحو تعليم وتعلم مادة التربية المهنية والتكنولوجية، وتحليل الوثائق المدرسية، وجدول الملاحظة، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات سلبية لدى الطلبة والمعلمين نحو التربية المهنية والتكنولوجية.

كما قام الزامل (٢٠١١) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التدريب التقني والمهني وتطور التدريب التقني والمهني بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن (٧٠٪) من طلاب الصف الثالث الثانوي لديهم اتجاهات إيجابية نحو قدرة التدريب التقني والمهني على تلبية الاحتياجات الشخصية والاجتماعية والاقتصادية للفرد .

كما أجرى الدهاشمة (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر بمدينة عمان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني كانت بشكل عام إيجابية وبدرجة متوسطة في العوامل (الاجتماعية والاقتصادية والبيئة المدرسية والرغبة والتحصيل الأكاديمي) وكانت العوامل الاجتماعية هي الأكثر إيجابية لدى الذكور بينما كانت العوامل الاقتصادية هي الأكثر إيجابية لدى الإناث .

كما أجرى Elfers and Oort (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلبة في هولندا نحو العمل المهني، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤٣٨) طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية طبق عليهم مقياس الاتجاهات نحو العمل المهني، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى عينة الدراسة نحو العمل المهني.

كما أجرى جوارنة (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات الطلبة نحو العمل المهني والتربية المهنية، حيث تكونت عينة الدراسة من (٦٠٣) طالبا وطالبة بالصف العاشر الأساسي بمديرية التربية والتعليم بلواء المزار الشمالي الأردن طبق عليهم مقياس الاتجاهات نحو العمل المهني، وقد توصلت النتائج إلى أن اتجاهات الطلبة كانت محايدة على بعدي الاهتمام والاستمتاع بالعمل المهني وطبيعة العمل المهني والدرجة الكلية للمقياس، وسالبة على بعد قيمة وأهمية العمل المهني، وعدم وجود فروق ترجع للجنس في أبعاد الاتجاه نحو العمل المهني عدا بعد قيمة وأهمية العمل المهني الذي جاء لصالح الإناث.

• التعقيب على الدراسات السابقة :

يتضح من نتائج الدراسات السابقة سواء كانت عربية أم أجنبية أنها أشارت إلى انتشار المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية لدى طلاب الجامعات وبأعداد كبيرة وتنوع واسع وتباينها نظرا لاختلاف الجنس وعناصر الثقافة وتباين الظروف الاجتماعية والاقتصادية في المجتمعات المختلفة، في حين اختلفت نتائج الدراسات التي تناولت اتجاهات الطلبة نحو العمل المهني فبعضها توصل إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو العمل والتعليم المهني كدراسة مطر (٢٠٠٨) ودراسة Elfers and Oort (٢٠١٣)، والبعض الآخر كدراسة Wagah and Agak (٢٠٠٩) توصلت نتائجها إلى وجود اتجاهات سالبة لدى الطلبة والمعلمين نحو التربية المهنية والتكنولوجية.

كما ركزت معظم الدراسات التي تناولت اتجاهات الطلبة نحو العمل المهني على مرحلتي التعليم الأساسي والمرحلة الثانوية في حين لم تنل المرحلة الجامعية القدر الكافي من الاهتمام، حيث ركزت دراسة كل من: الدهاشمة (٢٠١٢)، جوارنة (٢٠١٥) على مرحلة التعليم الأساسي، بينما ركزت دراسة كل من: مطر (٢٠٠٨)، Elfers and Oort (٢٠١٣) على المرحلة الثانوية.

ومن جانب آخر تباينت الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة عند دراسة الفروق بين الجنسين، ففي متغير المشكلات النفسية والاجتماعية توصلت دراسة الناجم (٢٠٠٢)، إلى عدم وجود فروق ترجع إلى متغير الجنس، في حين توصلت دراسة كل من: النجار (٢٠١٦)، الشمري (٢٠١٧) إلى وجود فروق، ولم تختلف النتائج كثيرا في متغير الاتجاهات نحو العمل المهني، حيث توصلت دراسة الدهاشمة (٢٠١٢) إلى وجود فروق ترجع لمتغير الجنس، بينما توصلت دراسة مطر (٢٠٠٨) إلى عدم وجود فروق.

ومن خلال استقراء الدراسات السابقة بشكل عام يتضح أنه لا توجد دراسة اهتمت بمعرفة المشكلات النفسية والاجتماعية لدى طلبة جامعة الملك فيصل فضلا عن معرفة اتجاهاتهم نحو العمل المهني بجانب معرفة العلاقة بين هذه المشكلات باتجاهاتهم نحو العمل المهني والحرية.

وفي ضوء ذلك فإن الاستفادة من الدراسات السابقة تكمن في تحديد واختيار الخصائص الديموجرافية المناسبة لعينة الدراسة، وإعداد أدوات الدراسة والتعرف على المنهج المناسب الذي تقوم عليه الدراسة لتحقيق أهدافها، وتحديد الأسلوب الإحصائي المناسب لمعالجة البيانات إحصائياً، والتعرف على المفاهيم الأساسية للدراسة، وصياغة فروض الدراسة وتفسير تحليل ومناقشة النتائج.

• الفروض:

في ضوء العرض النظري السابق وتحديد المشكلة، يمكن صياغة الفروض الآتية للدراسة:

- « لا توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة على استبانة المشكلات النفسية والاجتماعية.
- « لا توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة على استبانة الاتجاه نحو العمل المهني والحرية.
- « لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المشكلات النفسية والاجتماعية تعزى إلى متغير الجنس.
- « لا توجد فروق دالة إحصائية في الاتجاه نحو العمل المهني والحرية تعزى إلى الجنس.
- « لا توجد علاقة دالة إحصائية بين درجات المشكلات النفسية والاجتماعية والاتجاه نحو العمل المهني والحرية لدى عينة الدراسة.

• منهج البحث وإجراءاته :

• أولاً: منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن المشكلات النفسية والاجتماعية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو العمل المهني والحرية.

• ثانياً: عينة البحث:

يتكون مجتمع البحث من طلبة جامعة الملك فيصل بالأحساء بالملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ الموافق ٢٠١٧ / ٢٠١٨ م، وتم اختيار عينة البحث بالطريقة الطبقية العشوائية، وهي تشتمل على:

- « العينة الاستطلاعية: تتكون من (٥٠) طالبا و(٥٠) وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين (١٨، ٢٤) عاما وذلك بمتوسط عمر (١٩.٩) وانحراف معياري (١.٨).

« العينة الأساسية: وقد بلغت (٦٥٠) من طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل (٣٥٠ ذكور، ٣٠٠ إناث) تراوحت أعمارهم ما بين (١٨، ٢٥) عاماً، بمتوسط عمر (١٩.٧٦)، وانحراف معياري (١.٦٠)، وفيما يلي توضيح خصائص العينة.

جدول (١) الخصائص الديموغرافية للعينة

الخاصية		الطلاب		الطالبات		المجموع	
التخصص	نظرية	التركار	النسبة	التركار	النسبة	التركار	النسبة
	٢٣٦	٦٧.٤%	١٥٧	٥٢.٣%	٣٩٣	٦٠.٥%	
الحالة الاجتماعية	تطبيقية	١١٤	٣٢.٦%	١٤٣	٤٧.٧%	٢٥٧	٣٩.٥%
	متزوج	١٧	٤.٩%	٧٣	٢٤.٣%	٩٠	١٣.٨%
مكان الإقامة	غير متزوج	٣٣٣	٩٥.١%	٢٢٧	٧٥.٧%	٥٦٠	٨٦.٢%
	مدينة	٢٣٤	٦٦.٩%	٢٠٢	٦٧.٣%	٤٣٦	٦٦.١%
الدخل بالريال	قرية	١١٦	٣٣.١%	٩٨	٣٢.٧%	٢١٤	٣٢.٧%
	أقل من ٥ آلاف	٧٠	٢٠%	٦٣	٢١%	١٣٣	٢٠.٥%
	أكثر من ٥ آلاف	١٣٩	٣٩.٧%	١١٣	٣٧.٧%	٢٥٢	٣٨.٨%
	أكثر من ١٠ آلاف	١٤١	٤٠.٣%	١٢٤	٤١.٣%	٢٦٥	٤٠.٨%
مهنة الأب	قطاع عام	١٤٣	٤٠.٩%	١٢٦	٤٢%	٢٦٩	٤١.٤%
	قطاع خاص	٤٦	١٣.١%	٣٩	١٣%	٨٥	١٣.١%
	أعمال حرة	٦٣	١٨%	٥٤	١٨%	١١٧	١٨%
	عامل وحر في	٥	١.٤%	٥	١.٥%	١٠	١.٥%
	متقاعد	٩٣	٢٦.٦%	٧٦	٢٦%	١٦٩	٢٦%

يتضح من الجدول (١) أن عينة الدراسة اشتملت على مجموعة من الطلاب والطالبات من ذوي التخصصات العلمية النظرية والتطبيقية، متزوجين وغير متزوجين ومن مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة ومهن آباء متعددة وذلك بنسب متفاوتة، مما يشير إلى أن العينة تمثل بشكل كبير مجتمع الدراسة.

• أدوات البحث :

• استبانة المشكلات النفسية والاجتماعية:

تهدف إلى التعرف على المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجه طلبة جامعة الملك فيصل، وتتكون من (٣٠) فقرة تغطي بعدين هما: المشكلات النفسية والاجتماعية، وتم تقدير الدرجات وفق مقياس متدرج من (١) إلى (٥) بحيث يشير المستوى (١) إلى أن العبارة أقل مطابقة، بينما يشير المستوى (٥) إلى أنها أكثر مطابقة.

• الخصائص السيكومترية للأداة:

• صدق الأداة:

تم حساب الصدق عن طريق الآتي:

• صدق الحكمين:

تم تقديم الاستبانة إلى (٩) من المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس والصحة النفسية، لأخذ آرائهم في مدى تمثيل الفقرات للبعد الذي تندرج تحته ومدى مناسبتها لأفراد العينة وإضافة أو تعديل ما يروونه مناسباً حول فقرات

الاستبانة، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم بين (٨٩٪/١٠٠٪) وهي نسب مقبولة، كما تم مراعاة الملاحظات وتعديل صياغة بعض الفقرات التي أبداهها المحكمون على الاستبانة.

• **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه

الفقرة	المشكلات النفسية	الفقرة	المشكلات الاجتماعية
١	٠.٦٣ ♦♦	١	٠.٤٧ ♦♦
٢	٠.٥٤ ♦♦	٢	٠.٧٣ ♦♦
٣	٠.٥٩ ♦♦	٣	٠.٦١ ♦♦
٤	٠.٧٣ ♦♦	٤	٠.٥٨ ♦♦
٥	٠.٦٣ ♦♦	٥	٠.٤٦ ♦♦
٦	٠.٦١ ♦♦	٦	٠.٢٥ ♦♦
٧	٠.٧٢ ♦♦	٧	٠.٦٩ ♦♦
٨	٠.٥٥ ♦♦	٨	٠.٦٣ ♦♦
٩	٠.٤٩ ♦♦	٩	٠.٥١ ♦♦
١٠	٠.٥١ ♦♦	١٠	٠.٤٢ ♦♦
١١	٠.٧٦ ♦♦	١١	٠.٣٩ ♦♦
١٢	٠.٧١ ♦♦	١٢	٠.٦٩ ♦♦
١٣	٠.٦٤ ♦♦	١٣	٠.٧٨ ♦♦
١٤	٠.٧٩ ♦♦	١٤	٠.٧٢ ♦♦
١٥	٠.٤٢ ♦♦	١٥	٠.٥٦ ♦♦

ويتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٧٩، ٠.٢٥) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) فيما عدا الفقرة (٦) في بعد المشكلات الاجتماعية كانت دالة عند (٠.٠٥)، مما يدل على الاتساق الداخلي لها، ولتأكيد ذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) ارتباط بعدي الاستبانة مع الدرجة الكلية

م	الأبعاد	معامل الارتباط
١	المشكلات النفسية	٠.٨٨ ♦♦
٢	المشكلات الاجتماعية	٠.٧٣ ♦♦

يتضح من الجدول (٣) أن بعدي الاستبانة يرتبطا بالدرجة الكلية ارتباطاً ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

♦♦ تشير إلى أن القيمة دالة عند المستوى (٠.٠١).

• ثبات الأداة:

تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) معاملات ثبات الأداة بطريقة ألفا كرونباخ

م	الأبعاد	ألفا كرونباخ
١	المشكلات النفسية	٠.٨٤
٢	المشكلات الاجتماعية	٠.٨٣
	الدرجة الكلية	٠.٨٩

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات الثبات تراوحت ما بين (٠.٨٣، ٠.٨٩) مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

• استبانة الاتجاه نحو العمل المهني والحرفي:

تهدف إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة الملك فيصل نحو العمل المهني والحرفي. وتتكون مفردات الاستبانة من (٦٠) مفردة تغطي ثلاثة أبعاد هي: المعرفي والسلوكي والوجداني، وتم تقدير الدرجات وفق مقياس متدرج من (١) إلى (٥) بحيث إذا اختار الطالب أو الطالبة مستوى (١) فإن العبارة تكون أقل مطابقة عليهما، وتكون أكثر مطابقة إذا وقع اختيارهما على مستوى (٥).

• الخصائص السيكومترية للأداة :

• صدق الأداة:

تم حساب الصدق عن طريق الآتي:

• صدق الحكمين:

تم تقديم الاستبانة في صورتها المبدئية إلى (٩) من المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس والصحة النفسية، لأخذ آرائهم في مدى تمثيل المفردات للبعد الذي تدرج تحته ومدى مناسبتها لأفراد العينة وإضافة أو تعديل ما يروونه مناسباً حول مفردات الاستبانة، وكانت نسبة اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم مقبولة، كما تم مراعاة الملاحظات وتعديل صياغة بعض المفردات التي أبداهها المحكمون على الاستبانة.

• صدق الاتساق الداخلي:

تم تطبيق الاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية، ثم حساب الاتساق الداخلي لها.

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٢٠، ٠.٧٧) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥، ٠.٠١)، مما يدل على أنها تتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي، ولتأكيد ذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين كل مفردة والمفردة التي تنتمي إليه

المفردة	المعرفي	المفردة	السلوكي	المفردة	الوجداني
١	٠.٥٤	١	٠.٣٩	١	٠.٥٦
٢	٠.٤٩	٢	٠.٢١	٢	٠.٥٥
٣	٠.٥٢	٣	٠.٤٤	٣	٠.٧٤
٤	٠.٥٤	٤	٠.٤٦	٤	٠.٥٨
٥	٠.٢٠	٥	٠.٥٩	٥	٠.٢٢
٦	٠.٥٦	٦	٠.٦١	٦	٠.٣٦
٧	٠.٥١	٧	٠.٤٨	٧	٠.٥٦
٨	٠.٤٢	٨	٠.٥٣	٨	٠.٢٣
٩	٠.٥	٩	٠.٧٣	٩	٠.٥٩
١٠	٠.٦٦	١٠	٠.٣٦	١٠	٠.٧٧
١١	٠.٥٧	١١	٠.٤٢	١١	٠.٥٧
١٢	٠.٥٣	١٢	٠.٢٥	١٢	٠.٦٩
١٣	٠.٤٧	١٣	٠.٥٤	١٣	٠.٣٦
١٤	٠.٦١	١٤	٠.٦٤	١٤	٠.٥٤
١٥	٠.٤٨	١٥	٠.٢٠	١٥	٠.٢٠
١٦	٠.٣٦	١٦	٠.٥٦	١٦	٠.٥٦
١٧	٠.٤٣	١٧	٠.٤١	١٧	٠.٥٤
١٨	٠.٥٤	١٨	٠.٤٢	١٨	٠.٤٢
١٩	٠.٥٢	١٩	٠.٥	١٩	٠.٥٧
٢٠	٠.٥١	٢٠	٠.٦٢	٢٠	٠.٤١

جدول (٦) يوضح ارتباط أبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية

م	الأبعاد	معامل الارتباط
١	معرفي	٠.٧٠٤
٢	سلوكي	٠.٥٥٥
٣	وجداني	٠.٦٥٢

يتضح من الجدول (٦) أن كل من البعد المعرفي والسلوكي والوجداني يرتبط بالدرجة الكلية ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.

• ثبات الأداة:

تم استخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) يوضح معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

البعد	معرفي	سلوكي	وجداني	الدرجة الكلية
القيمة	٠.٨٨	٠.٧٣	٠.٨٩	٠.٩٢

يتضح من الجدول (٧) أن قيم معاملات الثبات تراوحت بين (٠.٧٣، ٠.٩٢)، مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

❖ تشير إلى أن القيمة دالة عند المستوى (٠.٠١).

❖ تشير إلى أن القيمة دالة عند المستوى (٠.٠٥).

• نتائج البحث ومناقشتها :

• نتائج الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة على استبانة المشكلات النفسية والاجتماعية" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة "ت" لقياس دلالة الفروق بين متوسط درجات عينة الدراسة والمتوسط الفرضي (٣) على استبانة المشكلات النفسية والاجتماعية لدى طلبة الجامعة، والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨) المتوسط (م) والانحراف المعياري (ع) وقيمة "ت" لعينة الدراسة على استبانة المشكلات النفسية والاجتماعية والمتوسط الفرضي

البيان	م	ع	قيمة "ت"	درجة الموافقة
المشكلات النفسية	٢.٧٩	٠.٧٧	٧.٠١**	متوسطة
المشكلات الاجتماعية	٢.٠٦	٠.٥١	٤٦.٨٥**	منخفضة
الدرجة الكلية	٢.٤٢	٠.٥١	٢٨.٥٣**	متوسطة

يتضح من الجدول (٨) أن جميع قيم "ت" تراوحت بين (٧.٠١، ٤٦.٨٥) وجميعها قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث والمتوسط الفرضي في المشكلات النفسية والاجتماعية والدرجة الكلية، وذلك لصالح المتوسط الفرضي، وهذا مما يشير إلى أن متوسط درجات عينة الدراسة على المشكلات النفسية والاجتماعية جاءت بدرجة منخفضة عن المتوسط الفرضي.

كما أظهرت النتائج أن المشكلات النفسية احتلت المرتبة الأولى بدرجة موافقة متوسطة لدى عينة البحث حيث بلغ متوسطها (٢.٧٩) بانحراف معياري (٠.٧٧)، يليها الدرجة الكلية والتي بلغ متوسطها (٢.٤٢) بانحراف معياري (٠.٥١) بدرجة موافقة متوسطة، ثم المشكلات الاجتماعية في المرتبة الأخيرة حيث بلغ متوسطها (٢.٠٦) بانحراف معياري (٠.٥١)، بدرجة موافقة منخفضة.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن المشكلات النفسية تعد واحدة من أهم المشكلات التي تعترض الفرد بشكل عام وطلبة الجامعة بشكل خاص، حيث توصلت نتائج دراسة Shahzeb and Khan (٢٠١٦) إلى أن طلاب الجامعة يتعرضون إلى العديد من المشكلات النفسية، مثل: تقدير الذات والعزلة الاجتماعية والقلق والخوف من المجهول والفضل والمستقبل، ونتائج دراسة آل رشود (٢٠١٥) والتي توصلت إلى العديد من المشكلات النفسية التي تواجه الطلبة ومن أهم هذه المشكلات الإحساس بالملل من الروتين اليومي بالكلية والقلق من المستقبل وقلق الاختبارات.

بينما احتلت المشكلات الاجتماعية المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة منخفضة وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المجتمع وعاداته وقيمه ذات التأثير المباشر على

الفرد، وجاءت هذه النتائج متسقة مع نتائج دراسة كل من: (البنا والرعي ٢٠٠٦؛ وعلي، ٢٠٠٧) والتي توصلت إلى أن أبرز المشكلات التي تعترض طلبة الجامعة المشكلات النفسية تليها المشكلات الاجتماعية.

كما يمكن إرجاع أن المشكلات النفسية والاجتماعية جاءت بدرجة منخفضة عن المتوسط الفرضي لدى عينة الدراسة إلى: طبيعة عينة الدراسة التي يتسم أفرادها بالنضج مقارنة بطلاب المرحلة الثانوية، وأن طلاب المرحلة الجامعية لديهم القدرة نوعاً ما على مواجهة المشكلات التي تعترضهم وأصبح لهم دوراً فعالاً في الأسرة والمجتمع، كما أنهم يتعرضون لخبرات عديدة خلال مرحلة التعليم الجامعي تتيح لهم حل المشكلات التي تواجههم بكفاءة وفاعلية، وهذا ما يؤكد نتائج دراسة محمد (٢٠١٣) والتي أظهرت نتائجها انخفاض المشكلات النفسية والاجتماعية بين طلاب الجامعة.

• نتائج الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة على استبانة الاتجاه نحو العمل المهني والحرية" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة "ت" لقياس دلالة الفروق بين متوسط درجات عينة الدراسة والمتوسط الفرضي (٣) على استبانة اتجاهات طلبة الجامعة نحو العمل المهني والحرية، والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩) المتوسط (م) والانحراف المعياري (ع) وقيمة "ت" لعينة الدراسة على استبانة اتجاهات طلبة الجامعة نحو العمل المهني والحرية والمتوسط الفرضي (٣)

البيان	م	ع	قيمة "ت"
معرفي	٣.٨٢	٠.٤٨	٤٢.٧٧
سلوكي	٣.٠٦	٠.٣٦	٤.٣١
وجداني	٣.١٩	٠.٤١	١١.٩٢
الدرجة الكلية	٣.٣٦	٠.٢٧	٣٣.٧٢

يتضح من الجدول (٩) أن جميع قيم "ت" تراوحت بين (٤.٣١ – ٤٢.٧٧) وجميعها قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة والمتوسط الفرضي في اتجاهات طلبة الجامعة نحو العمل المهني والحرية، وذلك لصالح متوسط عينة الدراسة.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى تغير ثقافة الطلبة تجاه المهن في العصر الحديث وظهور العديد من المهن والحرف التي تتواءم مع متطلبات العصر وتعود على أصحابها بعائد مادي كبير، بالإضافة إلى أن العديد من الطلبة يرون أنه في مزاوله المهن والحرف اليدوية إشباع لحاجاتهم وميولهم وهواياتهم، هذا جانب حاجة الطلبة الماسة إلى المال لتلبية احتياجات العصر مثل اقتناء العديد من الأجهزة الإلكترونية الذكية الحديثة أو متابعة ومواصلة التعليم الجامعي

الأمر الذي قد يدفعهم إلى القبول بالعمل في الكثير من المهن والحرف اليدوية التي تعود عليهم بدخل مرتفع.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الزامل، ٢٠١٢) والتي توصلت نتائجها إلى أن (٧٠٪) من الطلاب لديهم اتجاهات إيجابية نحو قدرة التدريب التقني والمهني على تلبية الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية للفرد، ودراسة كل من: (مطر ٢٠٠٨؛ الدهاشمة، ٢٠١٢، Elfers and Oort، ٢٠١٣) والتي توصلت إلى أن اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني كان إيجابيا، كما توجد علاقة بين اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني والاهتمامات المهنية والوعي المهني.

وتأتي هذه النتيجة على عكس ما توصلت إليه دراسة كل من: (Wagah and Agak, 2009؛ جوارنة، ٢٠١٥) والتي أظهرت وجود اتجاهات سلبية لدى الطلبة والمعلمين نحو التربية المهنية والتكنولوجية، وأن المهن الفنية والحرفية واليدوية لا تجد إقبالا من الشباب السعودي. وما توصلت إليه دراسة (Okocha, 2009) من أنه بالرغم من أن الآباء يدركون القيمة الكبيرة للعمل المهني والتربية المهنية إلا أنهم مازالوا يعتبرون أن العمل المهني وما يرتبط به من إعداد تقني لا يؤدي إلى المهن والوظائف المرموقة اجتماعيا.

• نتائج الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المشكلات النفسية والاجتماعية تعزى إلى متغير الجنس"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة "ت" لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من الطلاب والطالبات في المشكلات النفسية والاجتماعية، والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠) المتوسط والانحراف المعياري وقيم "ت" للطلاب والطالبات في المشكلات النفسية والاجتماعية

الابعاد	الطلاب (ن=٣٥٠)		الطالبات (ن=٣٠٠)		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
المشكلات النفسية	٢.٦٣	٠.٨٢	٢.٩٧	٠.٦٦	٥.٨٧ ❖
المشكلات الاجتماعية	١.٩٨	٠.٥٢	٢.١٥	٠.٤٩	٤.١٤ ❖
الدرجة الكلية	٢.٣٠	٠.٥٤	٢.٥٦	٠.٤٥	٦.٤٤ ❖

يتضح من الجدول (١٠) أن قيم "ت" تراوحت بين (٤.١٤، ٦.٤٤) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في المشكلات النفسية والاجتماعية وذلك لصالح متوسط درجات الطالبات.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن مستوى تقدير وجود المشكلات عند الطالبات أعلى من الطلاب، وهو ما أكدته دراسة عبد الفتاح وآل مكتوم (٢٠٠٩) أن

الطالبات أكثر شعوراً وإدراكاً للمشكلات، هذا إلى جانب اختلاف الظروف البيئية والمهام والأدوار التي يقوم بها كل من الجنسين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة البنا والربعي (٢٠٠٦) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في المشكلات الاجتماعية، ولكنها كانت لصالح الذكور، بينما تختلف مع نتائج دراسة على (٢٠٠٧) التي أوضحت عدم وجود تأثير لمتغير الجنس في مشكلات طلبة دبلوم التأهيل التربوي، وأن المشكلات النفسية والاجتماعية واحدة لدى الجنسين يتأثران بها بدرجة متساوية تقريبا، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف طبيعة العينة المستخدمة واختلاف الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لعينة الدراسة.

• نتائج الفرض الرابع:

ينص هذا الفرض على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية في الاتجاه نحو العمل المهني والحرفي تعزى إلى الجنس"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة "ت" لقياس دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب ومتوسط درجات الطالبات على استبانة اتجاهات طلبة الجامعة نحو العمل المهني والحرفي، والجدول (١١) يوضح ذلك:

جدول (١١) المتوسط والانحراف المعياري وقيم "ت" للطلاب والطالبات على استبانة اتجاهات طلبة الجامعة نحو العمل المهني والحرفي

الابعاد	الطلاب (ن=٣٥٠)		الطالبات (ن=٣٠٠)		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
معرفي	٣.٨١	٠.٤٨	٣.٨٢	٠.٤٩	٠.٠٨٥
سلوكي	٣.٠٦	٠.٣٦	٣.٠٥	٠.٣٦	٠.٠٩٦
وجداني	٣.٢٥	٠.٤٥	٣.١١	٠.٣٢	٠.٤٠٧
الدرجة الكلية	٣.٣٧	٠.٢٨	٣.٣٣	٠.٢٥	٢.١٩٠

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات على البعد الوجداني والدرجة الكلية على استبانة الاتجاه نحو العمل المهني والحرفي، وذلك لصالح متوسط درجات الطلاب، حيث بلغت قيمة "ت" على التوالي (٤.٤٠٧، ٢.١٩٠) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في البعد الوجداني، وعند مستوى (٠.٠٥) للدرجة الكلية، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائية بين الجنسين في كل من البعد المعرفي والسلوكي.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى طبيعة الاختلاف بين الطلاب والطالبات في الميول والاهتمامات والقدرة على انجاز ومباشرة العديد من المهن والحرف اليدوية، حيث لا تستطيع الكثير من الطالبات القيام بالعديد من المهن والحرف التي تتطلب مشقة ومجهودا كبيرا، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (الكندري ٢٠٠٤) والتي توصلت إلى وجود اختلاف بين الطلاب والطالبات في الاتجاه نحو المهن الحرفية، في حين تختلف مع نتائج دراسة كل من: (مطر، ٢٠٠٨؛ جوارنة

(٢٠١٥) والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ترجع للجنس في الاتجاه نحو العمل المهني.

• **الفرض الخامس:**

وينص على أنه "لا توجد علاقة دالة إحصائية بين درجات المشكلات النفسية والاجتماعية والاتجاه نحو العمل المهني والحرية لدى عينة الدراسة". ويبين الجدول (١٢) معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة.

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين درجات المشكلات النفسية والاجتماعية والاتجاه نحو العمل المهني والحرية لدى عينة الدراسة

الدرجة الكلية	الوجداني	السلوكي	المعرفي	العمل المهني والحرية المشكلات النفسية والاجتماعية
٠.٠١١-	٠.٠٣٤-	٠.٠٠١-	٠.٠١١	المشكلات النفسية
٠.٠٢٦	٠.٠٤٦-	٠.٠٢٥	٠.٠٦٢	المشكلات الاجتماعية
٠.٠١٤	٠.٠٥١-	٠.٠١٨	٠.٠٥٢	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول (١٢) أن: قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٠٥١-٠.٠٦٢)، وجميعها غير دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا مما يشير إلى عدم وجود ارتباط بين درجات المشكلات النفسية والاجتماعية والاتجاه نحو العمل المهني والحرية لدى عينة الدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نتائج الفرض الأول والذي توصل إلى أن متوسط درجات عينة الدراسة على المشكلات النفسية والاجتماعية جاءت بدرجة منخفضة عن المتوسط الفرضي، ونتائج الفرض الثاني والذي توصل إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى عينة الدراسة نحو العمل المهني والحرية، الأمر الذي يدعو إلى أن تكون الاتجاه نحو العمل المهني والحرية لدى طلبة جامعة الملك فيصل يكون نابعا عن رغبات وميول الطلبة أنفسهم نحو ممارسة العمل المهني والحرية وليس نتيجة لما يتعرضون له من مشكلات نفسية واجتماعية، وهذا من نتائج الفرض الأول من انخفاض المشكلات النفسية والاجتماعية لدى عينة الدراسة ونتائج الفرض الثاني من وجود اتجاهات إيجابية لدى عينة الدراسة نحو العمل المهني والحرية.

يؤكد ذلك ما أشار إليه عبد الحميد (٢٠٠٣) من أن تكوين الاتجاه واختيار المهن يكون قبل المرحلة الجامعية نوعا ما، حيث أشار إلى أن تكوين الاتجاه واختيار المهن يمر بثلاثة مراحل تبدأ بالتوجيه الخيالي الذي عادة ما يقع في بداية حياة الإنسان وطفولته، ثم مرحلة الاختيار المبدئي أو التجريبي والتي تبدأ مع بداية المراهقة، ثم مرحلة الاختيار الواقعي والتي تبدأ مع بلوغ سن السابعة عشرة وتستمر حتى العشرينات من العمر، وفي هذه المرحلة تبرز مقدرة الفرد على التوفيق بين قدراته واستعداداته وميوله وبين مجالات العمل المهني وبين الاشتراطات والمطالب الاجتماعية والمكانة الاجتماعية والاقتصادية للمهنة.

وجاءت هذه النتيجة عكس ما أشار إليه القضاة (٢٠١٢) من أن المشكلات التي يدركها الطلبة في المرحلة الجامعية تعكس اتجاهاتهم نحو المستقبل وتوقعاتهم لها، وما أشار إليه الزهراني (٢٠٠٥) من أن الطلبة في الدراسة الجامعية يصبحون عرضة للكثير من العوامل التي تؤثر عليهم وتنعكس سلباً على اتجاهاتهم وتحصيلهم الدراسي، وتتمثل تلك العوامل في المشكلات النفسية وظروف التنشئة الاجتماعية والأسرية. وما توصلت إليه دراسة القطب ومعوذ (٢٠٠٧) والتي أظهرت نتائجها وجود العديد من المشكلات الشخصية والأكاديمية والأسرية التي تواجه طلاب الجامعة وتؤثر بدرجة مرتفعة على اتجاهاتهم نحو البيئة الجامعية. وما توصلت إليه دراسة عباس (٢٠١٤) والتي أظهرت نتائجها إلى أن أكثر المشكلات النفسية والاجتماعية لدى طلبة كلية التربية الرياضية انخفاض اتجاهاتهم المستقبلية وتحقيق الذات والمهارات الاجتماعية.

• التوصيات:

- في ضوء ما أسفرت عنه النتائج السابقة فإنه يمكن تقديم التوصيات التالية:
- « توجيه نظر القائمين على عملية التعلم بالجامعات وجامعة الملك فيصل على وجه الخصوص بضرورة الاهتمام بزيادة وعي الطلاب بأهمية المهن والحرف اليدوية وأثرها في صقل شخصياتهم وإشباع حاجاتهم وميولهم واكتشاف وتنمية مواهبهم.
- « الأخذ بعين الاعتبار المشكلات النفسية التي يعاني منها الطلبة في المرحلة الجامعية والعمل على وضع خطة استراتيجية لمعالجتها والحد منها.
- « تعزيز العلاقة والتواصل مع الطلبة من خلال إقامة العديد من اللقاءات والندوات والمحاضرات والدورات التدريبية لحل المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجه الطلبة، وتبصيرهم بالاتجاهات الحديثة لسوق العمل والمهن والحرف التي تتناسب وطبيعة سوق العمل والتي تتفق وطبيعية وميول واهتمامات الطلاب.
- « توفير بيئة تعليمية توفر الورش الفنية والوسائل والطرق والأدوات اللازمة لتنمية وإكساب الطلاب المهارات المختلفة للمهن والحرف اليدوية.
- « تعزيز دور الإرشاد المهني بالجامعة لتوجيه الطلاب نحو المهن والحرف المناسبة لقدرات وميول الطلاب.
- « الاهتمام بتقديم خدمات الإرشاد النفسي لضمان توجيه الطلبة وحل مشاكلهم المختلفة.
- « إجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلمية للتعرف على أهم المشكلات النفسية التي تواجه الطلبة، ومعوذات ممارسة العمل بالمهن والحرف اليدوية وطرق التغلب عليها وسبل تنميتها وتفعيلها بين الطلاب والطالبات.

• المراجع :

- أبو غريب، عابدة. (٢٠١٣). الميول كعامل منبئي بالاختيارات المهنية المستقبلية. مجلة رابطة التربية الحديثة عالم التربية، ١٤(١)، ٣٠٧-٣٢٧.

- آل رشودة، سعد محمد (٢٠١٥). المشكلات الاجتماعية والنفسية والأكاديمية لدى طلاب كلية الملك فهد البحرية "من وجهة نظرهم". مجلة البحوث الأمنية، ٢٤(٦١)، ٨٥ - ١٤١.
- البنا، أنور حمودة، الربيعي، عائد عبد اللطيف. (٢٠٠٦). مشكلات طلبة جامعة الأقصى بغزة من وجهة نظر الطلبة. مجلة الإسلام سلسلة الدراسات الإنسانية، ١٤(٢)، ٥٠٥ - ٥٣٧.
- الحربي، سعود نامي والشمري، ناصر نزال. (٢٠١٧). المشكلات النفسية والاجتماعية وعلاقتها بأنماط التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. مجلة دراسات الطفولة، ٢٠(٧٤)، ١١٥ - ١٢٨.
- الخريشا، ملوح باجي. (٢٠٠٩). المشكلات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ٤(٣٣)، ٤٧٣ - ٥٢٧.
- الدهامشة، جمان حامد فليح. (٢٠١٢). اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي نحو التعليم المهني من منظور النوع الاجتماعي في مدينة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- الزامل، محمد عبد الله. (٢٠١١). اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التدريب التقني والمهني في ضوء التغيرات الاقتصادية والاجتماعية في مدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية جامعة الملك سعود، ٢٣(٣)، ٩٢٥ - ٩٨٥.
- الزهراني، حسن على. (٢٠٠٥). المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية لدى عينة من طلاب كليات المعلمين المتأخرين في التحصيل الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- العاني، ذر منير. (٢٠١٢). المشكلات النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي يعاني منها طلبة جامعة الأنبار. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٩٤(٩٤)، ٣٨٧ - ٤١٦.
- العنزي، فلاح محروت. (٢٠٠١). علم النفس الاجتماعي. الرياض، مطابع التقنية.
- الفواعير، أحمد محمد. (٢٠١٤). المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية التي يعاني منها الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المرحلة الجامعية. الملتقى الرابع عشر للجمعية الخليجية للإعاقة "الخدمات المقدمة للشباب من ذوي الإعاقة الواقع والطموح" خلال الفترة من ١٤ - ١٧ أبريل في دبي الإمارات العربية المتحدة. ١ - ٢٢.
- القضاة، محمد فرحان. (٢٠١٢). مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأبها من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والدراسات الاجتماعية جامعة الملك سعود، ٢٤(٢)، ٣١١ - ٣٣٨.
- الكندري، مريم محمد. (٢٠٠٤). دراسة ميدانية لاتجاهات طلبة جامعة الكويت نحو مستقبلهم المهني والوظيفي. مجلة العلوم السياسية كلية العلوم الاجتماعية، ٣٢(٤)، ٩٠٣ - ٩٤٢.
- الناجم، سعد عبد الرحمن. (٢٠٠٢). المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل. المجلة العلمية للعلوم الإنسانية والإدارية جامعة الملك فيصل، ٣(١)، ١٣٧ - ١٧٦.
- النجار، أحمد عبد العزيز. (٢٠١٦). بعض المشكلات الاجتماعية والنفسية لدى عينة من الطلبة الجامعيين في مصر والأمارات، دراسة عبر حضارية. مجلة علم النفس دراسات وبحوث، ٢٩(١١٠)، ١٦١ - ١٧٦.

- جوارنة، طارق يوسف. (٢٠١٥). اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء المزار الشمالي نحو العمل المهني والتربية المهنية. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات - العلوم الانسانية والاجتماعية، ٣٠(٦)، ٢٠٣- ٢٤٤.
- حسن، نورهان منير. (٢٠٠٧). المدخل التنموي في خدمة الجماعة وتعميق اتجاهات الشباب الجامعي نحو العمل الحر. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية، ٢٣(٤)، ١٧٤٨- ١٧٥١.
- دبيس، سعيد والسمادون، السيد. (٢٠٠٤). المشكلات السلوكية الشائعة بين التلاميذ في مراحل التعليم العام في بعض مناطق المملكة العربية السعودية "دراسة مسحية". مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود.
- زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٠). علم النفس الاجتماعي، ط٦. القاهرة: عالم الكتب.
- عباس، رائد عبد الأمير. (٢٠١٤). تقويم بعض المشكلات التربوية والنفسية والاجتماعية والصحية لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة بابل. مجلة علوم التربية الرياضية، ٧(٢)، ١٣٥ - ١٧٠.
- عبد الحميد، إبراهيم شوقي. (٢٠٠٣). الاهتمامات المهنية: دراسة مقارنة حسب كل من التخصص والتحصيل الدراسي وتعليم الوالدين لدى عينة من طالبات جامعة الإمارات. مجلة شؤون اجتماعية، الامارات، ٧٩(٢٠)، ٩- ٣٧.
- عبد الفتاح، يوسف وآل مكتوم، عفراء حشر. (٢٠٠٩). بعض المشكلات النفسية والاجتماعية لدى عينة من الطلبة الجامعية في مصر والامارات - دراسة عبر حضارية. ندوة علم النفس وقضايا الأسرة الخليجية، جامعة البحرين.
- عسيلة، محمد إبراهيم وسليمان، محمد إبراهيم. (٢٠٠٦). المشكلات التي يعاني منها طلبة جامعة الأقصى بغزة الأسباب وسبل المواجهة -دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ٣(١)، ٤٥- ٩١.
- علي، عيسى. (٢٠٠٧). المشكلات المختلفة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي (مدرسو التعليم الأساسي والثانوي قبل الخدمة وأثناءها) دراسة مونوغرافية في كلية التربية بجامعة البعث. مجلة جامعة دمشق، ٢٣(١)، ١١- ٥٤.
- محمد، فاطمة عبد الكريم. (٢٠١٣). المشكلات النفسية والاجتماعية لطلاب كلية الهندسة قسم الكهرباء بجامعة الخرطوم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الخرطوم.
- مطر، محمود. (٢٠٠٨). الاتجاه نحو التعليم المهني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة. بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم المهني والتقني في فلسطين (واقع/ تحديات/ طموحات)، غزة.
- ميلاد، أشرف عبد الهادي. (٢٠٠٤). المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية المرتبطة بإحجام الشباب عن الأعمال اليدوية والحرفية، دراسة ميدانية لعينة من شباب شعبية البطنان بشرق ليبيا. رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، معهد الدراسات والبحوث البيئية للدراسات الانسانية.
- نصار، يحيى حياتي ويدك، صفاء ماجد. (٢٠١٠). أساليب التفكير السائدة لدى طلبة التعليم المهني في الأردن وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي للطلبة واتجاهاتهم نحو تخصصهم. المجلة التربوية، الكويت، ٢٤(٩٥)، ٣٢٣- ٣٦١.

- Alexander, C., & Fraser, J. (2005). Professional career needs of GPS and registrars working in northwestern NSW. Australian family physician, 34, 7-9.
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. Annual Review of Psychology, 52, 27-58.
- Christine, M. (2008). Existing Attitudes of the Australian Community to Vocational Education & Training and the Traditional Trades, Australian Government: Department of Education, Employment.
- Chen, J. (2016). Multidimensional approach to predicting freshman college adjustment, a dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Psychology, Fairleigh Dickinson University.
- DiGresia, L.; Fazio, M.; Porto, A.; L. Ripani, L. & Sosa, E. (2007). Academic Performance of Public University Students in Argentina. Wellbeing and Social Policy, 3(2), 67-100.
- Dogan, T. (2012). A Long-Term Study of the Counseling Needs of Turkish University Students. Journal of Counseling & Development, 90(1), 91-96.
- Elfers, L., & Oort, F. (2013). Great expectations: students' educational attitudes upon the transition to post-secondary vocational education. Social Psychology of Education, 16(1), 1-22.
- Gloria, M. (2007). Effects of Participation in Decision Making on Performance and Employee Attitudes: A Quality Circles Meta-analysis. Journal of Business and Psychology, 22(2), 145-153.
- Jawarneh, T. (2013). Barriers to Effective Prevocational education implementation in Jordanian Schools as Perceived by Teachers. Journal of Education and Vocational Research, 4(11), 339-353.
- Litoiu, N., & Oproiu, C. (2012). The need of career counseling in universities: A competencies-based approach. Proceedings of the Scientific Conference AFASES, 24-26 May, 369-374.
- Okocha, M. (2009). Parental attitudes towards vocational education, Edo Journal of Counselling, (2)1, 81-83.
- Resick, C.; Battes, B. & Shantz, C. (2007). Personorganization fit and work-related attitudes and decisions: examining interactive effects with job fit and conscientiousness. Journal of Applied Psychology, 92(5), 1446-1455.

- Shahzeb, S., & Khan, N. (2016). Common Mental Health Problems in University Students: Exploratory Analysis. Journal of Behavioural Sciences, 26(1), 82-97.
- Wagah, M., & Agak, J. (2009). Attitudes of teachers and students towards art and design curriculum: Implications for vocational education in Kenya. Educational Research and Review. 4(10), pp. 448-456.



البحث الثامن :

**” درجة ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف
من وجهة نظرهم ”**

المصادر :

أ/ عامر مفرح أحمد سحاري

**ماجستير قيادة تربوية ومشرف تربوي بإدارة تعليم جازان (العارضة)
المملكة العربية السعودية**

درجة ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف من وجهة نظرهم

أ/عامر مفرح أحمد سحاري

• المستخلص :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف من وجهة نظرهم، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداتها استبانة تكونت من (٤٨) فقرة موزعة على ثلاثة محاور هي: جانب تحديد الهدف وتنفيذه، والجانب المعرفي، والجانب التشاركي، تم تطبيقها على عينة الدراسة التي تكونت من (٥٨) قائداً لمدارس محافظة العارضة، وهم جميع عناصر مجتمع الدراسة. وقد أظهرت النتائج أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف جاءت بدرجة منخفضة، وبمتوسط حسابي (٢.٠١)، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول عبارات الجانب المعرفي لصالح الاستجابة الأعلى تكراراً وهي (منخفضة) و(منخفضة جداً)، كما أظهرت النتائج أن الفروق بين استجابات أفراد العينة حول عبارات جانب تحديد الهدف وتنفيذه دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة لصالح الاستجابة الأعلى تكراراً وهي (منخفضة) و(منخفضة جداً)، وأظهرت النتائج أيضاً أن الفروق بين استجابات أفراد العينة حول عبارات الجانب التشاركي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة لصالح الاستجابة الأعلى تكراراً وهي (منخفضة) و(منخفضة جداً). كما أظهرت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي، وأظهرت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة في (الجانب التشاركي) بينما وجدت فروق في المحورين الأول والثاني (تحديد الهدف وتنفيذه، والجانب المعرفي)، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ضوء متغير عدد البرامج التدريبية التي التحق بها القائد لصالح الأكثر من برنامج، وقد قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات من أهمها: تصميم برنامج تدريبي خاص بمهارات أسلوب الإدارة بالأهداف تتمثل أهدافه بتحديد الهدف وتنفيذه والجانب المعرفي، والجانب التشاركي، وإعداد أداة لقياس أثر البرنامج والتأكد من فاعليته بناء خطة استراتيجية واقعية تواكب تطلعات الميدان التربوي من قبل الجهات التعليمية العليا.

كلمات مفتاحية: قادة المدارس، الإدارة بالأهداف، محافظة العارضة.

The Degree of the Practice of the Leaders of Conservative Schools that Show the Management by Objectvies from their Point of View.

Amer Mofreh Ahmed Sahari

Abstract:

The study aims to reveal how far the principals of government schools practice the management by Objectvies leadership style according to their point of view. The study used the descriptive Survey method. The questionnaire included 48 sections divided into three divisions: Target identifying and implementing aspect, the Cognitive aspect, and the participatory aspect. The study was applied to 58 school principals of Alardha province who represented all the elements of the study community. The results showed that the degree of the practices of management of goals leadership style was so low among the chosen community, and the average

mark was 2.01. There were significant variations among the responses on the cognitive expressions aspect in favor of the highest frequent responses, which are (low) and (very low) ones. The results also showed that the variations among the responses of the terms of the goal setting and its implementation were statistically significant at the significance level ($\square \leq 0.05$), indicating that there were statistically significant variations among the responses in favor of the highest frequent responses, which are (low) and (very low) ones. On the other hand, the results showed that the variations among the responses of the participative aspect expressions were statistically significant at the significance level ($\square \leq 0.05$), indicating statistically significant variations among responses in favor of the highest frequent responses, which are (low) and (very low) ones. The study also showed no significant variations due to scientific qualifications. The study clarified that there were no statistically significant variations due to the variable number of years of service in the participatory aspect. While variations were found in the first and second sections, goal setting aspect and knowledge implementation aspect. Besides, there were statistically significant variations of training programs that principals joined in favor of most of the programs offered. The study presented at the end a set of recommendations: Designing a training program for the management of goals leadership style skills aiming to define and implement the approach, the knowledge aspect, the participatory aspect, and to Prepare a tool to measure the impact of the program and ensure its effectiveness. In addition to creating a realistic strategic plan that meets the aspirations of the educational field of the higher educational leaders.

Keywords: School,s Principal, The Management by Objectives, Al-Ardah Governorat.

• المقدمة :

يشهد التعليم في العصر الحديث تحولات وتغيرات تكنولوجية متسارعة في شتى الميادين، وتطورت العلوم والمعارف بشكل كبير جدا في عصر الانفجار المعرفي الهائل والسعي للوصول إلى أعلى درجات الانتاجية والجودة، وعلم الإدارة من العلوم التي طالها هذا التطور، فتعددت وسائله وطرقه وصار علما مستقلا بذاته ينظم فيه الإنسان حياته.

إن تحقيق المنظمات التربوية لأهدافها يتوقف إلى حد كبير على كفاءة إداراتها، وفاعلية الأساليب المستخدمة في أنشطتها ومهارات القوى البشرية العاملة فيها، إذ تتولى الإدارة التربوية التخطيط والتنظيم وما يتصل بالعمل التربوي من توجيه وتقويم ومتابعة، وصولاً إلى الأهداف التربوية المرسومة باستخدام أفضل الطرق وأقل التكاليف من الجهد والوقت والمال (الرحيلي ٢٠٠٩، ٢).

ويعد التعليم المجتمع بالكفاءات البشرية القادرة على المساهمة في تحقيق أهدافه المنشودة بصفة عامة، وأهداف العملية التربوية بصفة خاصة، ولا يحصل

هذا إلا بتطور أساليب الإدارة، ونتيجة لذلك ظهرت العديد من النظريات الإدارية الحديثة، والتي كان من أبرزها: نظرية البيروقراطية، ونظرية الإدارة العلمية، ونظرية العلاقات الإنسانية، وأسلوب الإدارة بالأهداف، وإدارة الجودة الشاملة وغيرها (البابطين، ٢٠٠٣، ٧٩).

ومن الاتجاهات الإدارية الحديثة التي أثبتت جدواها في الميدان التربوي، والتي طبقت في الدول المتقدمة أسلوب الإدارة بالأهداف "anagement By Objectvies" المعروف برمزه المختصر (MBO) الذي يعد منهجية في التخطيط، والعلاقات الإنسانية، وتنظيم العمل الجماعي وتهيئة الظروف الملائمة للعمل، وهو يقوم على فلسفة الإدارة التشاركية؛ بمعنى أن يشترك كل من الرئيس والمروؤوس في وضع الأهداف وخطط التنفيذ ومعايير مراقبة الأداء، وأخيراً قياس مدى تحقيق تلك الأهداف (النوح، ٢٠١١، ٨٥).

وقد أشار بيتر دراكر (Peter F. Drucker) في كتابه ممارسة الإدارة أن على كل مؤسسة سواء في القطاع الحكومي أو الخاص أن تضع لها أهدافاً واضحة تسعى إلى تحقيقها، وأن تكون كافة المسؤوليات الإدارية والموظفين على علم ودراية بهذه الأهداف وكيفية تحقيقها، فتحديد الأهداف وآلية تحقيقها مع تحديد المسؤوليات والمهام والمتطلبات لكل قسم بل لكل موظف يعد الركيزة الأساسية لإدارة فعالة تنتهج الإدارة بالأهداف (رضا، ٢٠١٤، ١١).

وأسلوب الإدارة بالأهداف يقوم على أساس المشاركة بين الرؤساء والمروؤوسين في تحديد أهدافهم وخططهم للوصول إلى أغراض مشتركة عن طريق التعاون والتشاور، ويتلاءم مع الإدارة التربوية على وجه الخصوص؛ وذلك نتيجة لما يحققه هذا الأسلوب من نجاح في المجال التربوي؛ لأنه يهدف إلى زيادة الدافعية إلى العمل، وينشط وسائل الاتصال ويرفع الروح المعنوية، ويزيد الرضا الوظيفي كما أنه يزود إدارة المنظمة بأسلوب جيد لتقييم الأداء (الرحيلي، ٢٠٠٩، ٣-٤) (صادق، ١٤٣٢، ١٥).

ونظراً لأهمية قائد المدرسة، ودوره في تطوير العملية التربوية، وتحقيق أهدافها؛ فقد تعددت مهامه، ومسؤولياته الإدارية والفنية والاجتماعية، فهو إداري، وفني، ومشرف مقيم في مدرسته (عقيلات، ١٩٩٠، ٢٩٣).

وعليه فإن التجديد والتطوير مطلب ضروري في المدرسة والمتمثل في أسلوب الإدارة بالأهداف، في تحقيق أهداف المدرسة للسعي نحو تجديد العملية التعليمية وتطويرها، لتحقيق أعلى مردود تعليمي ممكن، وانطلاقاً من أهمية هذا الأسلوب في تجديد وتطوير البيئة التعليمية وتحقيق أهدافها جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف من وجهة نظرهم.

• مشكلة الدراسة وأسئلتها :

تتعدد الطرق في ممارسة بعض الأساليب الإدارية سعياً إلى التطوير ومواكبة التقدم ومنها أسلوب الإدارة بالأهداف الذي ثبت نجاحه من خلال الدراسات والأبحاث التي أوصت به، كدراسة عيسى (٢٠١٤) والتي أوصت بضرورة ممارسة مديري المناطق التعليمية لأسلوب الإدارة بالأهداف، وكما أوصت دراسة النوح (٢٠١١)، ودراسة الباطين (٢٠٠٣) بضرورة تبني وزارة التعليم أسلوب الإدارة بالأهداف والاهتمام به من خلال توعية القادة والمعلمين وتدريبهم وتشجيعهم على حضور المؤتمرات الدولية في مجال الإدارة بالأهداف، وأوصت الرحيلي (٢٠٠٩) بتعزيز استخدام أسلوب الإدارة بالأهداف كونه أسلوب إداري فعال كما أوصت دراسة صادق (٢٠٠٨) بضرورة اجراء المزيد من الدراسات حول الإدارة بالأهداف، وأنه أسلوب إداري يقوم على مشاركة الرئيس للمرؤوسين، واستنادا إلى ما سبق ذكره من توصيات لدراسات سابقة وما لا حظه الباحث خلال عمله مشرفا تربويا ووكيلا لإحدى المدارس، ونظرا للظروف الراهنة التي تمر بها محافظة العارضة في ضوء استمرار توأمة المدارس والتي فرضتها حالة الحرب حيث يرى الباحث أن أسلوب الإدارة بالأهداف قد يكون فعالا للتكيف مع مثل هذه الظروف.

لذا لتحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما درجة ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف من وجهة نظرهم؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- « السؤال الأول: ما درجة ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف من وجهة نظرهم في جانب تحديد الهدف وتنفيذه؟
- « السؤال الثاني: ما درجة ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف من وجهة نظرهم في الجانب المعرفي؟
- « السؤال الثالث: ما درجة ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف من وجهة نظرهم في الجانب التشاركي؟
- « السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في متوسطات استجابات أفراد العينة عند درجة ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف من وجهة نظرهم، تعزى إلى المؤهل العلمي، سنوات الخدمة في القيادة المدرسية، المرحلة التعليمية البرامج التدريبية التي التحق بها القائد؟

• أهداف الدراسة :

- « التعرف إلى درجة ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف من وجهة نظرهم.
- « معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تبعا لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة في القيادة المدرسية المرحلة التعليمية، الدورات التدريبية التي التحق بها القائد).

• أهمية الدراسة :

من الناحية العلمية أنه في حد علم الباحث أن هذه الدراسة الأولى التي تتناول درجة ممارسة قادة المدارس في محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف من وجهة نظرهم.

وأما من الناحية العملية: يتوقع الباحث أن تسهم نتائج هذه الدراسة بمعرفة درجة ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف من وجهة نظرهم، كما أن نتائج هذه الدراسة قد تكون مرشداً عملياً للمدارس التي تتعرض لظروف تضطرها إلى توأمة المدارس ليكون أسلوب الإدارة بالأهداف أحد الأساليب الجيدة.

• حدود الدراسة :

« **الحد الموضوعي:** تناولت الدراسة الحالية موضوع " درجة ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف من وجهة نظرهم" وتحديداً في مجالات (تحديد الهدف وتنفيذه، والجانب المعرفي، والجانب التشاركي).
« **الحد الزمني:** تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام (١٤٣٧ - ١٤٣٨).

« **الحد المكاني:** اقتصرَت الدراسة على مدارس البنين الحكومية في المراحل التعليمية الثلاث في محافظة العارضة بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية.

« **الحد البشري:** اقتصرَت الدراسة على قادة مدارس محافظة العارضة.

• مصطلحات الدراسة :

• القائد :

هو الشخص القادر على التأثير في التابعين من أجل بلوغ هدف معين في موقف معين، يسعى إلى إحداث التغيرات التي من شأنها تطوير النظام في ضوء المستجدات في مجال عمل هذا النظام (سليمان، ٢٠١٥، ٧٣).

كما يعرف القائد: بأنه الشخص الذي يملك القدرة على التأثير في الآخرين وتحفيزهم، بما في ذلك قبول توجيهاته وأوامره، من أجل تحقيق الأهداف، ولا يشترط أن يكون مصدره التأثير لديه رسمياً (العلي، والكساسة وعبد، ٢٠١٤، ٣٥).

ويقصد الباحث بقائد المدرسة في هذه الدراسة: هو مدير المدرسة وهو المسؤول الأول لقيادة المدرسة نحو تحقيق أهدافها.

• الإدارة بالأهداف :

أسلوب إداري يمكن من خلاله للمنظمة التعليمية كلها إدارات وأقسام وأفراد تحديد نتائج معينة والعمل على الوصول إليها من المجالات الرئيسية

للاختصاص ومسئولية هذه الإدارة والأقسام والأفراد في فترة زمنية ومعلومة (أحمد، ٢٠١١، ١٧٤).

وتعرف الإدارة بالأهداف في هذه الدراسة: أنها أسلوب إداري يقوم من خلاله قادة المدارس بمحافظه العارضة بمشاركة كافة المعنيين بالعملية التعليمية في تحديد أهداف المدرسة ووضع الخطط الإجرائية والزمنية لتنفيذها والعمل سويًا على تحقيقها وتقاس درجة ممارستها الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة التي أعدها الباحث لهذا الغرض.

• منهج واجراءات الدراسة :

تضمن منهج الدراسة وإجراءاتها، والتي تعد بمثابة الإطار التطبيقي لها التالي:

• منهج الدراسة :

من خلال مشكلة الدراسة، وإطلاع الباحث على الدراسات السابقة، ومراجعته للمناهج البحثية، اتضح له أن المنهج الوصفي المسحي ملائم للدراسة الحالية لكونه يمد الباحث ببيانات ومعلومات تساهم في وصف المشكلة وتفسير للبيانات مما ينتج عنه المساعدة في فهم الظاهرة.

• مجتمع الدراسة والعينة :

نظرًا لقلّة عدد أفراد مجتمع الدراسة (قادة المدارس بمحافظه العارضة) فإن الباحث اعتمد أسلوب (الحصر الشامل) والذي تكون فيه عينة الدراسة جميع أفراد المجتمع وبالتالي فإن عينة الدراسة تتكون من (٥٨) قائدًا للعام ١٤٣٧ - ١٤٣٨.

جدول (١): بيان بعدد قادة المدارس حسب المرحلة التعليمية في محافظة العارضة في العام الدراسي ١٤٣٧ - ١٤٣٨

م	المرحلة التعليمية	عدد المدارس	عدد القادة	النسبة المئوية
١	الابتدائية	٢٢	٢٢	٣٧.٩٣
٢	المتوسطة	١	١	١.٧٢
٣	الثانوية	٣	٣	٥.١٧
٤	مجمع مدارس	٣٢	٣٢	٥٥.١٨
٥	المجموع	٥٨	٥٨	١٠٠

يتضح من الجدول (١) أن عدد المدارس الابتدائية (٢٢) مدرسة، والمتوسطة (١) فقط، والثانوية (٣) مدارس، وأما مجمع المدارس فهو يحوي عدد من المراحل: (١٤) ابتدائي ومتوسط، و(٧) متوسط وثانوي، و(١١) ابتدائي ومتوسط وثانوي.

• متغيرات الدراسة :

تنقسم المتغيرات في هذه الدراسة بمتغيرات ديموغرافية وهي: المؤهل (بكالوريوس، أعلى من بكالوريوس)، سنوات الخدمة في القيادة المدرسية (خمس سنوات فأقل، من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات، عشر سنوات فأكثر)

المراحل التعليمية (ابتدائي، متوسط، ثانوي، مجمع مدارس)، البرامج التي التحق بها القائد (برنامج واحد في القيادة، أكثر من برنامج، لم يلتحق في أي برنامج)، والمتغير المستقل وهو أسلوب الإدارة بالأهداف.

جدول (٢): توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة

المتغير	فئة المتغير	التكرار	النسبة المئوية %
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٣٦	٦٢.١
	أعلى من بكالوريوس	٢٢	٣٧.٧.٩
	المجموع	٥٨	١٠٠.٠
عدد سنوات الخدمة	أقل من خمس سنوات	٢١	٣٦.٢
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	١٧	٢٩.٣
	عشر سنوات فأكثر	٢٠	٣٤.٥
	المجموع	٥٨	١٠٠.٠
المرحلة التعليمية	ابتدائي	٢٢	٣٧.٩٣
	متوسط	١	١.٧٢
	ثانوي	٣	٣.٥٣
	مجمع مدارس	٣٢	٥٥.١٧
	المجموع	٥٨	١٠٠.٠
عدد البرامج التدريبية التي التحق بها	برنامج واحد	١٨	٣٦.٢
	أكثر من برنامج	٣٠	١.٧
	لم التحق في أي برنامج	١٠	١٢.١
	المجموع	٥٨	١٠٠.٠

يتضح من الجدول (٢) ما يلي:

« **المؤهل العلمي:** (٣٦) قائداً مؤهلهم العلمي البكالوريوس بنسبة (١.٦٢٪) من إجمالي العينة، (٢٢) ممن يحملون مؤهلاً فوق البكالوريوس بنسبة (٩.٣٧٪) من العينة.

« **سنوات الخدمة:** (٢١) قائداً مدة خدمتهم خمس سنوات فأقل، (١٧) قائداً مدة خدمتهم من خمس إلى عشر سنوات، و(٢٠) قائداً مدة خدمتهم عشر سنوات فأكثر.

« **المرحلة التعليمية:** (٢٢) قائداً لمرحلة ابتدائية، و(١) قائداً واحد لمرحلة متوسطة، و(٣) قادة لمدارس المرحلة الثانوية، و(٣٢) قائداً لمجمع مدارس.

« **البرامج التدريبية التي التحق بها:** (١٨) قائداً التحقوا ببرنامج واحد في القيادة، (٣٠) قائداً التحقوا بأكثر من برنامج، و(١٠) قادة لم يلتحقوا بأي برامج تدريبية.

• أداة الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الاستبانة، وتم تحكيمها والتأكد من صدقها وثباتها.

• الهدف من بناء الاستبانة:

تهدف الاستبانة إلى الكشف عن درجة ممارسة قادة المدارس لأسلوب لإدارة بالأهداف.

• مصادر بناء الاستبانة:

تم بناءها وفقاً للرجوع للمصادر التالية:

« بعد الاطلاع على الأدب النظري في مجال القيادة التربوية، وتطبيق الإدارة بالأهداف.

« المراجعة للدراسات السابقة المتعلقة بالإدارة بالأهداف مثل دراسة كل من المعيدي (١٤٣٧)، وشبير (٢٠١٥)، والغامدي (٢٠١٤)، وعيسى (٢٠١٤)، وقطان (٢٠١٤)، والنوح (٢٠١١)، وصادق (٢٠١٠)، وصادق (٢٠٠٨)، والعدوان (٢٠٠٦).
« استطلاع آراء من لهم خبرة في الإدارة بالأهداف.

• اعداد الاستبانة في صورتها الأولية:

قام الباحث بإعداد الاستبانة في صورتها الأولية، وقد تضمنت الاستبانة بيانات المستجيبين وهي المؤهل العلمي (بكالوريوس، أعلى من بكالوريوس) وسنوات الخدمة في القيادة المدرسية (خمس سنوات فأقل، من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات)، والمرحلة التعليمية (ابتدائي متوسط، ثانوي، مجمع مدارس)، والبرامج التدريبية التي التحق بها القائد (برنامج واحد في القيادة، أكثر من برنامج، لم يلتحق في أي برنامج في القيادة) وتكونت الأداة من (٣) مجالات تحتوي على (٤٨) عبارة بحيث أن المجال الأول مجال تحديد الهدف وتنفيذه مكون من (٣٠) عبارة، والمجال الثاني المجال المعرفي مكون من (٩) عبارات، والمجال الثالث المجال التشاركي مكون من (٩) عبارات.

• صدق الأداة :

تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال الصدق الظاهري للمحكمين ومن ثم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة، على النحو الآتي:

• صدق المحكمين:

للتحقق من صدق الأداة، اعتمد الباحث طريقة الصدق الظاهري، بحيث تم عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على لجنة التحكيم المتخصصين في الإدارة التربوية، وطلب منهم إبداء الملاحظات حول مدى ملاءمة العبارات ومناسبتها لموضوع الدراسة، وكذلك مدى مناسبة كل عبارة للمحور الذي وضعت فيه ومناسبتها من حيث الصياغة اللغوية، وبعد استعادة الاستبانات، تم التعديل عليها من الصياغة للعبارات والمحاور وفي ضوء ذلك تم التأكد من صدق محتوى الاستبانة، وقد أجريت تعديلات على الأداة.

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يشير إلى صدق البناء الداخلي للاستبانة، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٣): معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه (ن=٣٠)

تحديد الهدف وتنفيذه		الجانب المعرفي		الجانب التشاركي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٦٥٠	١٦	٠.٦١٠	٣١	٠.٦٩٢
٢	٠.٦٨٩	١٧	٠.٧١٧	٣٢	٠.٥٩٢
٣	٠.٦٣٤	١٨	٠.٧٣٢	٣٣	٠.٧١٢
٤	٠.٧٥٥	١٩	٠.٦٣٤	٣٤	٠.٧١١
٥	٠.٦٥٢	٢٠	٠.٦١٩	٣٥	٠.٥٨٣
٦	٠.٧٠٩	٢١	٠.٥٤١	٣٦	٠.٧١٠
٧	٠.٦٤١	٢٢	٠.٧٢٧	٣٧	٠.٧٣٢
٨	٠.٥٩٨	٢٣	٠.٧٣٧	٣٨	٠.٦٠٢
٩	٠.٥٤٠	٢٤	٠.٦٢٩	٣٩	٠.٧٢٠
١٠	٠.٧١٩	٢٥	٠.٦٥٠		
١١	٠.٥٨٨	٢٦	٠.٦٨٠		
١٢	٠.٦٠٨	٢٧	٠.٦٠٧		
١٣	٠.٤٩٥	٢٨	٠.٦٠٩		
١٤	٠.٦٢٤	٢٩	٠.٧٤٢		
١٥	٠.٥٦٢	٣٠	٠.٥١٣		

♦ ♦ دال عند مستوى ٠.٠١

جدول (٤): معاملات الارتباط بين درجة المجال والدرجة الكلية للاستبانة (ن=٣٠)

م	المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	تحديد الهدف وتنفيذه	٠.٧٢٥	٠.٠١
٢	الجانب المعرفي	٠.٨٠٤	٠.٠١
٣	الجانب التشاركي	٠.٧٥٥	٠.٠١

يتضح من جدول (٤) أن معاملات الارتباط بين درجة المجال والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يشير إلى صدق الأداة.

• الثبات:

تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل الفا كرونباخ وذلك بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية، والباحث استخدم معامل الفا كرونباخ ووجد أن ثبات الأداة هو (٠.٨٩٠).

• الاستبانة في صورتها النهائية:

تضمنت الاستبانة في صورتها النهائية بعد الانتهاء من الخطوات السابقة العناصر التالية:

« وضع بيانات عن أفراد المجتمع الذين هم يمثلون العينة وذلك للتعرف على خصائصها، وهي: المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمرحلة التعليمية، والدورات التدريبية التي التحق بها القائد.

« مجالات الاستبانة وقد اشتملت على ثلاثة مجالات:

✓ المجال الأول: تحديد الهدف وتنفيذه، وقد تضمن (٣٠) عبارة مرقمة من ١ - (٣٠).

✓ المجال الثاني: الجانب المعرفي، وقد تضمن (٩) عبارات مرقمة من (٣١ - ٣٩).

✓ المجال الثالث: الجانب التشاركي، وقد تضمن (٩) عبارات مرقمة من (٤٠ - ٤٨).

وبذلك تكون العبارات (٤٨) عبارة، وتكون الإجابة عن العبارات عن طريق اختيار المستجيب بين إحدى خمس بدائل موجودة أمام كل عبارة والتي تقيس درجة ممارسة قادة المدارس لأسلوب الإدارة بالأهداف. وهذه البدائل على النحو الآتي: (عالية جداً) تأخذ خمس درجات، (عالية) تأخذ أربع درجات، (متوسطة) تأخذ ثلاث درجات، (منخفضة) تأخذ درجتين، (منخفضة جداً) تأخذ درجة واحدة.

• تصحيح الاستبانة ومعيار الحكم على الاستجابات:

استخدم المعيار التالي للحكم على درجة ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف، وذلك بالتحديد لطول خلايا المقياس الخماسي، والحساب للمدى (١ - ٥) ومن ثم تم التقسيم له على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس بحيث بدايته (واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، ويمكن تحديد المتوسطات الموزونة المرجحة لغايات الدراسة على النحو الآتي:

جدول (٥): توزع الفئات وفق التدرج المستخدم في الأداة

الوزن النسبي	درجة الممارسة
من ١ إلى أقل من ١.٧٩	منخفضة جداً
من ١.٨ إلى أقل من ٢.٥٩	منخفضة
من ٢.٦ إلى أقل من ٣.٣٩	متوسطة
من ٣.٤ إلى أقل من ٤.١٩	عالية
من ٤.٢ إلى أقل من ٥	عالية جداً

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة شملت ثلاثة محاور رئيسية، تقيس درجة ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف من وجهة نظرهم درجت باستخدام مقياس ليكرت الخماسي (منخفضة جداً منخفضة، متوسطة، عالية، عالية جداً)، وتم التأكد من صدقها وثباتها، ثم تم تطبيقها على عينة الدراسة.

• خطوات تطبيق الاستبانة:

طبقت الاستبانة بعد الاتباع للخطوات التالية:

- ◀ الحصول على خطاب سعادة عميد كلية التربية بجامعة الباحة إلى سعادة مدير التعليم بمنطقة جازان وخطابات تسهيل مهمة الباحث.
- ◀ تطبيق الاستبانة على قادة مدارس محافظة العارضة وقد وزعها الباحث بنفسه للأسباب التالية: تقارب المدارس بسبب التوأمة وكذلك لاختلاف

وقت الدوام على حسب الفترات فكل عدد من المدارس تكون في فترة واحدة واليوم الواحد له ثلاث فترات، وأيضا للتحقق من وصول الاستبانة للمستجيب، وتم ذلك في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٧ - ١٤٣٨، وقد تم ايضاح ما أشكل على المستجيبين، وقد اتضح منهم الجدية والتعاون مع الباحث.

• الأساليب الإحصائية المستخدمة :

• أولاً: أساليب إحصائية للتأكد من الصدق والثبات لأداة الدراسة :

« معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الأداة.

« معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات.

• ثانياً: الأساليب الإحصائية المستخدمة للإجابة على تساؤلات الدراسة :

« التكرارات والنسب المئوية.

« المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للإجابة عن السؤال الأول، والسؤال

الثاني، والسؤال الثالث.

« الانحراف المعياري للفروق بين استجابات أفراد العينة الكلية.

« تحليل التباين أحادي الاتجاه لفقرات الجانب الثالث لمعرفة الفروق في محاور

الاستبانة في ضوء متغير عدد سنوات الخدمة، الدورات التدريبية.

« اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

« اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في محاور الاستبانة في ضوء

متغير المؤهل العلمي للإجابة عن السؤال الرابع.

• نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة

لأسلوب الإدارة بالأهداف من وجهة نظرهم، وكذلك استقصاء الفروق

الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات المؤهل

العلمي، وسنوات الخدمة في القيادة المدرسية، وعدد البرامج التدريبية التي

التحق بها قائد المدرسة، والمرحلة التعليمية.

وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتي تمثلت في الآتي: السؤال الرئيس:

ما درجة ممارسة قادة محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف من وجهة

نظرهم؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية كما في الجدول (٦) حيث أشارت النتائج إلى: أن متطلبات تحديد

الهدف وتنفيذه تحتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢٠.١٥) وانحراف معياري

(٠.٦٢)، وأن محور متطلبات الجانب التشاركي تحتل المرتبة الثانية بمتوسط

حسابي (٢٠.٠٢) وانحراف معياري (٠.٩٨)، ويأتي في المرتبة الأخيرة متطلبات

الجانب المعرفي (١.٨٦) وانحراف معياري (٠.٧٦)، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة صادق (٢٠٠٨) التي كشفت عن درجة ممارسة ضعيفة للإدارة بالأهداف، واختلفت مع نتائج دراسة صادق (٢٠١٠) حيث جاءت بدرجة متوسطة ودراسة النوح (٢٠١١)، ودراسة العدوان (٢٠٠٦) حيث جاءت بدرجة مرتفعة بالنسبة للقادة ومتوسطة بالنسبة للمعلمين، وكذلك دراسة عيسى (٢٠١٤) والتي كشفت عن درجة ممارسة مرتفعة، ودراسة المعيدي (١٤٣٧) ودراسة شبير (٢٠١٥)، ودراسة قطان (٢٠١٤)، ودراسة الغامدي (٢٠١٤) والتي جاءت بدرجة كبيرة.

وبناء على النتائج التي أسفرت عنها الدراسة اتضح للباحث أن التوأمة حدت من عمل القادة لمهامهم في الميدان التعليمي مما أدى إلى انخفاض في درجة ممارسة أسلوب الإدارة بالأهداف، ويظهر ذلك في أغلب النقاط التي احتوت عليها الاستبانة في المحاور الثلاثة (جانب تحديد الهدف وتنفيذه، والجانب المعرفي، والجانب التشاركي).

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مجالات الأداة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

رقم المحور	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
١	متطلبات تحديد الهدف وتنفيذه	٢.١٥	٠.٦٢	١	منخفضة
٢	متطلبات الجانب التشاركي	٢.٠٢	٠.٩٨	٢	منخفضة
٣	متطلبات الجانب المعرفي	١.٨٦	٠.٧٦	٣	منخفضة
المجموع		٢.٠١	٠.٣٤٢	منخفضة	

وفيما يلي عرضاً لنتائج الدراسة الميدانية التي أسفرت عنها تحليل البيانات، ومناقشتها، وتفسيرها، والوصول للاستنتاجات المتعلقة بموضوع الدراسة.

• إجابة السؤال الأول:

ما درجة ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف في جانب تحديد الهدف وتنفيذه؟

تم تحليل استجابات أفراد العينة الكلية حول عبارات محاور الاستبانة والمتعلقة بدرجة ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف حيث تم استخدام الانحراف المعياري، وكذلك تم حساب المتوسط الحسابي لتحديد درجة الممارسة العبارة، وترتيب العبارات تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية، وفيما يلي عرض للنتائج.

يتضح من الجدول (٧) ما يلي: من خلال المتوسط الحسابي للعبارات أن درجة ممارستها كانت بدرجة (منخفضة) فيما عدا العبارتين (٢٠ - ٢٢) حيث كان درجة تحققهما بدرجة متوسطة، وأن درجة الممارسة في المحور بصفة عامة كانت (منخفضة) حيث كان المتوسط العام لعبارات المحور (٢.١٥٨).

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول عبارات المجال الثاني والمتعلق ب(تحديد الهدف وتنفيذه).

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	أحرص على أن تكون الأهداف واضحة ومرنة لدى الجميع	٢.٦٣	٠.٦١	متوسطة	١
٢	أضع خطة لتحقيق الأهداف	٢.٦٠	٠.٦٠	متوسطة	٢
٣	أحرص على أن تكون الأهداف قابلة للقياس	٢.٥٨	٠.٦٢	منخفضة	٣
٤	أشارك الجميع بترتيب الأولويات حول تحقيق الأهداف	٢.٥٨	٠.٧٠	منخفضة	٤
٥	الترم بتنفيذ الخطة خلال الفترة الزمنية المحددة لتحقيق الأهداف	٢.٥٦	٠.٩٥	منخفضة	٥
٦	أضع نظاماً مستمراً للتقويم	٢.٥٣	٠.٧٩	منخفضة	٦
٧	أهيئ الظروف المناخية المناسبة للعاملين لتحقيق الأهداف	٢.٥١	٠.٥٣	منخفضة	٧
٨	أهيئ الظروف النفسية للعاملين لتحقيق الأهداف	٢.٥١	٠.٥٨	منخفضة	٧
٩	أسعى لإيجاد فرص لتدريب المعلمين والموظفين من أجل زيادة كفاءتهم في تحقيق الأهداف	٢.٤٦	٠.٦٧	منخفضة	٨
١٠	الترم مع المعلمين والموظفين بتحقيق أهداف المدرسة	٢.٤٣	٠.٦٥	منخفضة	٩
١١	أوجد بيئة مناسبة للتنافس الإيجابي مع المعلمين والموظفين حول تحقيق الأهداف	٢.٤١	٠.٦٤	منخفضة	١٠
١٢	عند وضع خطة جديدة أصحح أخطاء الخطة السابقة	٢.٣١	٠.٥٢	منخفضة	١١
١٣	أأخذ القرارات اللازمة لتحقيق الأهداف	٢.٢٩	٠.٥٣	منخفضة	١٢
١٤	أضع نظاماً مستمراً للمتابعة لمعرفة مدى التقدم في تحقيق الهدف	٢.٢٢	٠.٦٥	منخفضة	١٣
١٥	أضع تصوراً مبدئياً للمشكلات المحتملة التي تحول دون تحقيق الأهداف وطرق علاجها	٢.١٢	٠.٦٠	منخفضة	١٤
١٦	أوزع السلطات والمسؤوليات بين المعلمين والموظفين	٢.٠٣	٠.٥٣	منخفضة	١٥
١٧	أضع حلولاً للمشكلات التي تحول دون تحقيق الأهداف	٢.٠٣	٠.٦٢	منخفضة	١٥
١٨	أكلف فريق العمل بمتابعة تنفيذ الخطة	١.٩٨	٠.٦١	منخفضة	١٦
١٩	أحدد مع المعلمين والموظفين أنسب الوسائل الممكنة لتحقيق الهدف	١.٩٦	٠.٧١	منخفضة	١٧
٢٠	أستعين بمن له خبرة في الإدارة بالأهداف	١.٩٣	٠.٥١	منخفضة	١٨
٢١	أؤكد من أن الخطط التي تم وضعها مع المعلمين والموظفين تحتوي على نقاط محددة لتحسين الأداء	١.٩٣	٠.٥٢	منخفضة	١٨
٢٢	أقدم الحوافز للمعلمين والموظفين عند تحقيق الأهداف	١.٩١	٠.٧٢	منخفضة	١٩
٢٣	أشارك مع المعلمين والموظفين في صياغة أهداف المدرسة على ضوء نتائج تحقيقها خلال فترة زمنية محددة	١.٩١	٠.٦٩	منخفضة	١٩
٢٤	أشارك في وضع حط عمل لكل معلم وموظف في المدرسة متفق عليها معه ويتم التزام الجميع بتنفيذها	١.٩١	٠.٦٣	منخفضة	١٩
٢٥	أستخدم مع المعلمين والموظفين الوسائل المناسبة لتنفيذ الأهداف	١.٨٧	٠.٧٠	منخفضة	٢٠
٢٦	أجتمع بالمعلمين والموظفين لتحديد أهداف المدرسة	١.٧٩	٠.٧١	منخفضة	٢١
٢٧	أحدد وصف العمل لكل معلم وموظف بناء على أهداف الوحدة التنفيذية وذلك بالتعاون مع وحدته ورئيسه	١.٧٧	٠.٧٣	منخفضة	٢٢
٢٨	أحدد مع المعلمين والموظفين أهدافاً تتضمن عناصر رئيسية في قياسها زمنياً وكماً وكيفياً وكلفة	١.٧٠	٠.٥١	منخفضة	٢٣
٢٩	أبني مع المعلمين والموظفين أهدافاً محددة وواضحة	١.٥٨	٠.٦٤	منخفضة	٢٤
٣٠	أحدد أهداف الخط الإداري المباشر على ضوء أهداف الوحدة التنفيذية التي يتبع لها	١.٥٦	٠.٧٤	منخفضة	٢٥
	المتوسط العام لعبارات المحور	٢.١٥	٠.٦٢	منخفضة	

◆ دال عند مستوى ٠.٠٥

- ويتضح من الجدول (٧) أن أكثر العبارات تحققاً كانت:
- « أحرص على أن تكون الأهداف واضحة ومرنة لدى الجميع حيث كان المتوسط الحسابي لها (٢.٦٣). »
- « أضع خطة لتحقيق الأهداف حيث كان المتوسط الحسابي لها (٢.٦٠) »
- « أحرص على أن تكون الأهداف قابلة للقياس حيث كان المتوسط الحسابي لها (٢.٥٨). »
- « أشارك الجميع بترتيب الأولويات حول تحقيق الأهداف حيث كان المتوسط الحسابي لها (٢.٥٨). »

وقد يعود السبب في ذلك لوجود قصور في تحديد الهدف أو عدم مرونته ووضوحه لدى القادة وربما يعود ذلك لقلّة الدورات التدريبية للقادة، أو لضعف خبرة القائد في البيئة التي يعمل بها أو لقدرته المحدودة في الصياغة للهدف أو لضعف في التخطيط لتفعيل الإدارة بالأهداف في الميدان، أو لاعتماد بعض المعلمين والموظفين في وضع الأهداف والخطة على القائد وضعف مشاركتهم أو عزوفهم لعدم قناعتهم بالفكرة، أو للقصور في النظرة الشمولية للموضوع ككل.

- كما يتضح من الجدول (٧) أيضاً أن أقل العبارات تحققاً هي:
- « أحدد أهداف الخط الإداري المباشر على ضوء أهداف الوحدة التنفيذية التي يتبع لها حيث كان المتوسط الحسابي لها (١.٥٨). »
- « أحدد مع المعلمين والموظفين أنسب الوسائل الممكنة لتحقيق الهدف؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (١.٥٦). »
- « أحدد مع المعلمين والموظفين أهدافاً تتضمن عناصر رئيسية في قياسها زمنياً وكماً وكيفاً وكلفة حيث كان المتوسط الحسابي (١.٧٠). »
- « أحدد وصف العمل لكل معلم وموظف بناء على أهداف الوحدة التنفيذية وذلك بالتعاون مع وحدته ورئيسه. حيث كان المتوسط الحسابي (١.٧٧). »

ويعود ذلك لعدم وضوح أهداف المؤسسة التعليمية أو عدم فهمها، وقد يعود أيضاً إلى ضعف القائد في تحديد الهدف المطلوب تنفيذه بصورة محددة ومقننة أو يعود إلى ضعف في التخطيط أو جعله من غير الأولويات أو لصعوبة التوفيق بين الأهداف المراد تحقيقها، أو لنقص في المعلومات، كما أنه قد يعود إلى ضعف في التنسيق بين المشاركين في وضع تلك الأهداف.

• إجابة السؤال الثاني:

ما درجة ممارسة أسلوب الإدارة بالأهداف لدى قادة مدارس محافظة العارضة في الجانب المعرفي؟

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول عبارات المجال الثاني والمتعلق به (الجانب المعرفي)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٣١	أعمل على تطوير السلوك والعلاقات مع المعلمين والموظفين	٢,٠٢	٠,٤٥	منخفضة	١
٣٢	أشارك في تطوير المعايير التي تحقق الكفاءة والفعالية لتحقيق الأهداف	١,٩٤	٠,٧٧	منخفضة	٢
٣٣	أعدل الاتجاهات والأفكار داخل المدرسة	١,٩٣	٠,٦٦	منخفضة	٣
٣٤	أعمل على اكتشاف نواحي التطوير الملائمة للمعلمين والموظفين	١,٩١	٠,٧٤	منخفضة	٤
٣٥	أساهم في تعديل برامج التنمية والتدريب والتخطيط	١,٨٤	٠,٥٦	منخفضة	٥
٣٦	أستعين بخدمات مستشار للإدارة بالأهداف كلما تهيأت الظروف لذلك	١,٨٤	٠,٧٨	منخفضة	٥
٣٧	أطلع المعلمين والموظفين على كل جديد في الإدارة بالأهداف	١,٧٥	٠,٨٨	منخفضة	٦
٣٨	أضع أبدال مختلفة للوصول للأهداف العملية والشخصية التي أرى ضرورة تحقيقها وبالإمكان بلوغها	١,٧٥	٠,٩٢	منخفضة	٦
٣٩	أسعى لتنمية المعارف وأثري المعلومات لدى المعلمين والموظفين	١,٧٢	٠,٧٢	منخفضة	٧
المتوسط العام لعبارات مجال الجانب المعرفي		١,٨٦	٠,٧٦	منخفضة	

يتضح من الجدول (٨) من خلال المتوسط الحسابي للعبارات أن درجة ممارستها كانت بدرجة (منخفضة)، ودرجة ممارسة المحور بصفة عامة كانت بدرجة (منخفضة) حيث كان المتوسط العام لعبارات المجال (١,٨٦٢) وانحراف معياري (٠,٧٦).

ويتضح من الجدول (٨) أن أكثر العبارات تحققاً هي:
 «أعمل على تطوير السلوك والعلاقات مع المعلمين والموظفين حيث كان المتوسط الحسابي لها (٢,٠١).»
 «أشارك في تطوير المعايير التي تحقق الكفاءة والفعالية لتحقيق الأهداف حيث كان المتوسط الحسابي لها (١,٩٤).»

ويعزو الباحث إلى أن ذلك قد لا يتوافق مع النمط الإداري الذي يستخدمه القائد، وقد يعود إلى قلة الخبرة في المجال القيادي أو للخوف من التغيير ظناً منه أن ذلك قد يؤدي إلى نتائج سلبية، إما لقلة الوعي بأهمية ذلك أو لقلة الدورات التي تعطى للقادة في مجال التطوير والعلاقات الانسانية من قبل إدارات التعليم.

كما يتضح من الجدول (٨) أيضاً أن أقل العبارات تحققاً هي:
 «عبارة (٩) أسعى لتنمية المعارف وأثري المعلومات لدى المعلمين والموظفين حيث كان المتوسط الحسابي لها (١,٧٢).»

« عبارة (٨) أضع الأبدال المختلفة للوصول للأهداف العملية والشخصية التي أرى ضرورة تحقيقها وبالإمكان بلوغها حيث كان المتوسط الحسابي لها (١.٧٥).

وقد يعود ذلك لضعف المعارف والمعلومات لدى القادة، أو أن القادة يرون أن المعلمين والموظفين لا يحتاجون إلى تنمية المعارف والمعلومات أو يرون عدم جدوى ذلك، وقد يعود ذلك إلى ضعف في التنسيق والتواصل مع الجهات ذات العلاقة أو لطول مدة الانتظار الزمنية في الإجراءات الإدارية، أو لعدم ملائمة المدة المقترحة للمتدرب أو لمعوقات فنية أو تنظيمية.

• إجابة السؤال الثالث:

ما درجة ممارسة أسلوب الإدارة بالأهداف لدى قادة مدارس محافظة العارضة في الجانب التشاركي؟

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول عبارات المجال الثاني والمتعلق بـ (الجانب التشاركي)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٤٠	أناقش خطة العمل مع الرئيس المباشر للتوصل إلى الصلاحيات التي تحدد الواجبات	٢.٣٧	٠.٦٥	منخفضة	١
٤١	أقوم بالاتصال والتواصل مع أولياء الأمور	٢.٢٠	٠.٨٥	منخفضة	٢
٤٢	أشارك الطلاب في تحقيق أهداف المدرسة	٢.٠٥	٠.٩٢	منخفضة	٣
٤٣	أوثق علاقات مع الجهات التي لها علاقة بالتطوير التعليمي	٢.٠٣	٠.٩٠	منخفضة	٤
٤٤	أشجع المعلمين والموظفين المدعين	٢.٠٠	٠.٤٥	منخفضة	٥
٤٥	أراعي قدرات وإمكانيات المعلمين في تحقيق الأهداف	١.٩٨	٠.٧٦	منخفضة	٦
٤٦	استفيد من التوقيت المناسب للمشاركة المجتمعية في تحقيق الأهداف	١.٩٣	٠.٧٨	منخفضة	٧
٤٧	أشجع المجتمع على تحقيق أهداف المدرسة	١.٨٧	٠.٧٥	منخفضة	٨
٤٨	أحقق احتياجات المعلمين والموظفين حسب الإمكانيات المتاحة	١.٧٩	٠.٧٩	منخفضة	٩
المتوسط العام لعبارات المحور		٢.٠٢	٠.٩٨	منخفضة	

يتضح من الجدول (٩) من خلال المتوسط الحسابي للعبارات أن درجة تحققها بدرجة (منخفضة)، وأن درجة تحقق المحور بصفة عامة كانت بدرجة منخفضة حيث كان المتوسط الحسابي لها (٢.٢٨).

ويتضح من الجدول (٩) أن أكثر العبارات تحققاً هي:

« أناقش خطة العمل مع الرئيس المباشر للتوصل إلى الصلاحيات التي تحدد الواجبات؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها (٢.٣٧)
« أقوم بالاتصال والتواصل مع أولياء الأمور حيث كان المتوسط الحسابي لها (٢.٢٠).

ويعزو الباحث ذلك إلى وجود قصور يتمثل في عدم مناقشة مشرفي القيادة المدرسية لقادة المدارس في بناء الخطة المدرسية، ومعرفة الاحتياجات الأساسية التي يرغب القائد في معرفتها ليقوم بعمله على الوجه المطلوب، وكذلك معرفة المعوقات التي تواجه القادة في وضع الخطة وعمل الحلول لها، أي أن هناك ضعف في الاتصال والتواصل بين القادة ومشرفي الإدارة المدرسية والتدريب، وقد يعود ذلك إلى ضعف في تفعيل برامج التواصل الإلكتروني مع أولياء الأمور لأسباب قد تكون فنية أو ضعف في تفعيل مجالس الآباء في ظل التوأمة للمدارس التي تمر بها جميع مدارس المحافظة.

كما يتضح من الجدول (٩) أيضا أن أقل العبارات تحققها هي:
 «أحقق احتياجات المعلمين والموظفين حسب الإمكانيات المتاحة حيث كان المتوسط الحسابي لها (١.٧٩).»
 «أشجع المجتمع على تحقيق أهداف المدرسة حيث كان المتوسط الحسابي لها (١.٨٧).»

تشير النتائج إلى انخفاض في درجة ممارسة الجانب التشاركي وقد يعود ذلك إلى تقييد الأنظمة واللوائح للعمل وضرورة الالتزام بها إضافة إلى ضعف إمكانيات المؤسسات المجتمعية الأخرى في المحافظة، وكذلك ظهور مشكلة توأمة المدارس التي حدت من تصرف القادة في مدارس مستضيفة لمدارسهم والانتداب للمعلمين أو للموظفين لمدارس مستقلة.

• إجابة السؤال الرابع:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في متوسطات استجابات أفراد العينة لدرجة ممارسة أسلوب الإدارة بالأهداف لدى قادة مدارس محافظة العارضة تعزى إلى سنوات الخدمة في القيادة المدرسية، والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية، والبرامج التدريبية التي التحق بها القائد؟

• أولاً: الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي :

لمعرفة الفروق في ضوء المؤهل العلمي (بكالوريوس، أعلى من بكالوريوس) تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، والجدول (١٠) يوضح اختبار (ت) للفروق في محاور الاستبانة في ضوء متغير المؤهل العلمي.

جدول (١٠): اختبار (ت) T. test للفروق في محاور الاستبانة في ضوء متغير المؤهل العلمي

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (ت)	مستوى الدلالة	المجال	المجموعات	العدد
٦٠.٧٧٧٨	٩.٣٧٢٠٣	٠.١٢٢	غير دال	تحديد الهدف وتنفيذه	بكالوريوس أعلى من بكالوريوس	٣٦ ٢٢
١٦.٩١٦٧	٣.٣٩٢٢٢	١.٠٩٣	غير دال	الجانب المعرفي	بكالوريوس أعلى من بكالوريوس	٣٦ ٢٢
١٩.٠٠٠٠	٣.٤٥٥٨٤	١.٦٨٢	غير دال	الجانب التشاركي	بكالوريوس أعلى من بكالوريوس	٣٦ ٢٢
٩٦.٦٩٤٤	١٣.٢١٦٤٨	٠.٨٠٢	غير دال	الدرجة الكلية	بكالوريوس أعلى من بكالوريوس	٣٦ ٢٢

يتضح من الجدول (١٠) أن اختبار (T. test) للفروق في محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها في ضوء متغير المؤهل العلمي غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم وجود فروق في محاور الاستبانة والدرجة الكلية تعزى للمؤهل العلمي وهذا معناه أن قيام قائدي المدارس بمتطلبات أسلوب الإدارة بالأهداف لا يختلف باختلاف مستوى المؤهل العلمي (بكالوريوس، أعلى من البكالوريوس) وقد يعود ذلك إلى كون المؤهل العلمي ليس له علاقة بالقيادة المدرسية، أو أن القائد لم يتلقى دورات تدريبية متخصصة في القيادة التربوية ولم يتم دراسة موضوعات للإدارة بالأهداف.

• ثانياً: الفروق في ضوء متغير عدد سنوات الخدمة :

لمعرفة الفروق في محاور الاستبانة في ضوء متغير عدد سنوات الخبرة تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه، والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١): نتائج التحليل التباين الأحادي في مجالات الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة.						
المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تحديد الهدف وتنفيذه	بين المجموعات	٣١٩٨.٢١٤	٢	١٥٩٩.١٠٧	٣٩.٨٥٣	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٢٢٠٦.٨٨٩	٥٥	٤٠.١٢٥		
	المجموع	٥٤٠٥.١٠٣	٥٧			
الجانب المعرفي	بين المجموعات	١٢٢.٣٨٩	٢	٦١.١٩٥	٥.٥٩٠	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٦٠٢.٠٩٤	٥٥	١٠.٩٤٧		
	المجموع	٧٢٤.٤٨٣	٥٧			
الجانب التشاركي	بين المجموعات	٦٥.٣٦٠	٢	٣٢.٦٨٠	٢.٩٣٤	غير دال
	داخل المجموعات	٦١٢.٧٠٩	٥٥	١١.١٤٠		
	المجموع	٦٧٨.٠٦٩	٥٧			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٥٣٣٢.٨٤٦	٢	٢٦٦٦.٤٢٣	٢٩.٦٨٠	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٤٩٤١.٢٢٣	٥٥	٨٩.٨٤٠		
	المجموع	١٠٢٧٤.٠٦٩	٥٧			

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة (ف) لمعرفة الفروق في المحاور (متطلبات تحديد الهدف وتنفيذه – الجانب المعرفي) والدرجة الكلية للاستبانة في ضوء متغير عدد سنوات الخدمة بلغت على الترتيب (٣٩.٨٥٣ – ٥.٥٩٠ – ٢.٩٦٨) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)؛ مما يشير إلى وجود فروق في هذه المحاور والدرجة الكلية للاستبانة ترجع إلى متغير عدد سنوات الخدمة. اتفقت هذه الدراسة في متغير عدد السنوات الخدمة مع دراسة المعيدي (١٤٣٧)، ودراسة صفا عيسى (٢٠١٤)، ودراسة النوح (٢٠١١) والتي أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الخدمة.

كما يتضح من الجدول (١١) أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المحور الثالث والمتعلق بـ (الجانب التشاركي)؛ حيث كانت قيمة (ف) غير دالة إحصائياً مما يشير إلى عدم وجود فروق في هذا المحور تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة ويعزو الباحث ذلك إلى أنه ما زال للمركزية دور في المدارس مما حد من تفعيل التشارك.

ومعرفة اتجاه الفروق بين مجموعات الدراسة (أقل من خمس سنوات، من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات) في محوري (تحديد الهدف وتنفيذه - الجانب المعرفي) والدرجة الكلية للاستبانة تم استخدام اختبار شيفيه ، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢): نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق في محاور الاستبانة في ضوء متغير عدد سنوات الخدمة

المحور	المجموعات	المتوسط الحسابي	أقل من خمس سنوات	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	أكثر من عشر سنوات
تحديد الهدف وتنفيذه	أقل من خمس سنوات	٥١,١٤٢	—	١٢,٢٦٨	١٧,١٥٧
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	٦٣,٤١١	—	—	٤,٨٨٢٤
	أكثر من عشر سنوات	٦٨,٣٠٠	—	—	—
الجانب المعرفي	أقل من خمس سنوات	١٤,٦١٩	—	٣,٣٢٢	٢,٦٨٠
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	١٧,٩٤١	—	—	٠,٦٤١١٨
	أكثر من عشر سنوات	١٧,٣٠٠	—	—	—
الدرجة الكلية	أقل من خمس سنوات	٨٢,٩٥٢	—	١٨,٢٢٤	٢١,١٤٧٦
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	١٠١,١٧٦	—	—	٢,٩٢٣٥٣
	أكثر من عشر سنوات	١٠٤,١٠٠	—	—	—

♦ دال عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات سنوات الخدمة محوري الاستبانة (تحديد الهدف وتنفيذه - الجانب المعرفي) والدرجة الكلية للاستبانة حيث كانت نتائج اختبار شيفيه دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى متوسط حسابي وهي مجموعة (أكثر من عشر سنوات) ثم المجموعة الثانية (من خمس إلى أقل من عشر سنوات) ثم المجموعة الأخيرة وهي مجموعة (أقل من خمس سنوات) وقد يكون السبب في ذلك إلى مدى استفادة القائد من عمله في الميدان والتجارب التي مر بها و إلى التطور التقني على مدى هذه السنوات من وسائل التواصل والإنترنت. اتفقت هذه الدراسة مع دراسة فوزية الغامدي (٢٠١٤)، ودراسة العدوان (٢٠٠٦) حيث أشارت إلى وجود فروق تبعا لمتغير الخدمة لصالح الخبرة الأطول.

• ثالثاً: الفروق في ضوء متغير عدد البرامج التي التحق بها:

لمعرفة الفروق في محاور الاستبانة في ضوء متغير البرامج التي التحق بها تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (١٣) أن قيمة (ف) لمعرفة الفروق في محوري (تحديد الهدف وتنفيذه - الجانب المعرفي) والدرجة الكلية للاستبانة في ضوء متغير عدد البرامج التدريبية بلغت على الترتيب (٣٠,٤٣٧ - ٣٠,٢٤٠ - ٣٠,٠٣٦) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق في هذه المحاور والدرجة الكلية للاستبانة ترجع إلى متغير عدد البرامج التدريبية.

كما يتضح من الجدول (١٣) أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المحور الثالث والمتعلق بـ (الجانب التشاركي) حيث كانت قيمة (ف) غير دالة إحصائيا مما يشير إلى عدم وجود فروق في هذا المحور تعزى لمتغير عدد البرامج التدريبية وذلك كون البيئة المجتمعية في المحافظة تفتقر إلى المشاركة المجتمعية مع المدارس، وإلى البنية التحتية اللازمة والتهيئة لإيجاد برامج تشاركية فاعلة مما أدى إلى ندرة هذه البرامج التشاركية على مستوى محافظة العارضة، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة المعيدي (١٤٣٧) في عدم وجود فروق تعزى لمتغير عدد البرامج التدريبية.

جدول (١٣): قيمة (ف) لمعرفة الفروق في محاور الاستبانة في ضوء متغير عدد البرامج التدريبية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تحديد الهدف وتنفيذه	بين المجموعات	٣٧٢.٢٤٤	٢	١٨٦.١٢٢	٣.٤٤٧	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٢٩٢٣.٨٩٦	٥٤	٥٤.١٤٦		
	المجموع	٣٢٩٦.١٤٠	٥٦			
الجانب المعرفي	بين المجموعات	٥٣.٢٠٣	٢	٢٦.٦٠١	٣.٢٤٠	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٤٤٣.٣٥٩	٥٤	٨.٢١٠		
	المجموع	٤٩٦.٥٦١	٥٦			
الجانب التشاركي	بين المجموعات	٢٣.٥٠٨	٢	١١.٧٥٤	١.١٤٨	غير دال
	داخل المجموعات	٥٥٢.٧٣٧	٥٤	١٠.٢٣٦		
	المجموع	٥٧٦.٢٤٦	٥٦			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٥٦٢.١٩٥	٢	٢٨١.٠٩٧	٣.٣٦١	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٤٥١٦.٦٨٢	٥٤	٨٣.٦٤٢		
	المجموع	٥٠٧٨.٨٧٧	٥٦			

ولمعرفة اتجاه الفروق بين مجموعات الدراسة (لم التحق في أي برنامج – برنامج واحد في القيادة – أكثر من برنامج) في محوري (تحديد الهدف وتنفيذه – الجانب المعرفي) والدرجة الكلية للاستبانة تم استخدام اختبار شيفيه والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٤): نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق في محاور الاستبانة في ضوء متغير عدد البرامج

المحور	المجموعات	المتوسط الحسابي	برنامج واحد في القيادة	أكثر من برنامج	لم التحق في أي برنامج
تحديد الهدف وتنفيذه	برنامج واحد في القيادة	٦٤.٢٩٤١	—	٢.٥٧٢	٤.٣٩٤
	أكثر من برنامج	٦٦.٨٦٦٧	—	—	٦.٩٦٦
	لم التحق في أي برامج	٥٩.٩٠٠٠	—	—	—
الجانب المعرفي	برنامج واحد في القيادة	١٨.٢٣٥٣	—	٦.٩٦٧	٢.١٣٥٢٩
	أكثر من برنامج	١٦.١٠٠٠	—	—	٠.١٠٠٠
	لم التحق في أي برامج	١٦.٢٠٠٠	—	—	—
الدرجة الكلية	برنامج واحد في القيادة	١٠١.٣٥٢٩	—	٠.١٥٢٩٤	٨.٣٥٢
	أكثر من برنامج	١٠١.٢٠٠٠	—	—	٨.٢٠٠
	لم التحق في أي برامج	٩٣.٠٠٠٠	—	—	—

◊ دال عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البرامج التدريبية في محوري الاستبانة (تحديد الهدف وتنفيذه – الجانب

المعريف) والدرجة الكلية للاستبانة حيث كانت نتائج اختبار شيفيه دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى متوسط حسابي وهي مجموعة (أكثر من برنامج) ثم المجموعة الثانية (برنامج واحد في القيادة) ثم المجموعة الأخيرة وهي مجموعة (لم التحق في أي برنامج) وقد يعود ذلك إلى ما استفاده قائد المدرسة من عمله في الميدان التربوي، أو إلى محدودية البرامج في الإدارة بالأهداف أو لقلتها، أو لندرة المدربين المتخصصين في البرامج أو لمحدودية الاستفادة من هذه البرامج المقدمة إن وجدت.

• ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات :

تم عرض ملخص النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وتقديم بعض التوصيات والمقترحات المستقبلية في التالي:

• النتائج :

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي:

« أظهرت النتائج أن درجة ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف جاءت بدرجة منخفضة وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٠١) وانحراف معياري بلغ (٠.٣٤٢).

« كما أظهرت النتائج أن درجة ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف جاءت بدرجة منخفضة وبمتوسط حسابي بلغ (٢.١٥) وانحراف معياري بلغ (٠.٦٢) لمحور متطلبات الهدف وتنفيذه، والفروق بين استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الأول والمتعلق بـ (متطلبات تحديد الهدف وتنفيذه) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول عبارات هذا المحور وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكراراً وهي (منخفضة) و(منخفضة جداً).

« كما أظهرت النتائج أن درجة ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف جاءت بدرجة منخفضة وبمتوسط حسابي بلغ (١.٨٦) وانحراف معياري بلغ (٠.٧٦) لمتطلبات الجانب المعرفي، والفروق بين استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الثاني والمتعلق بـ (متطلبات الجانب المعرفي) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول عبارات هذا المحور، وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكراراً وهي (منخفضة) و(منخفضة جداً).

« بينما أظهرت النتائج أن درجة ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف جاءت بدرجة منخفضة وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٠٢) وانحراف معياري بلغ (٠.٩٨) لمتطلبات الجانب التشاركي، والفروق بين استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الثالث والمتعلق بـ (متطلبات الجانب التشاركي) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)؛ مما يشير إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول عبارات هذا المحور وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكرارا وهي (منخفضة) و(منخفضة جدا).

ونظراً لما تعيشه مدارس محافظة العارضة من توأمة شملت تغيير المبنى المدرسي والوقت الزمني للحصص والأيام وكذلك الأسبوعي وطالت الفصل الدراسي ويتضح ذلك من خلال النقاط الآتية:

« عدم وجود مقر ثابت ومناسب من حيث المساحة للقائد لممارسة مهامه.
« قلة الإمكانيات المادية من آلات تصوير وأجهزة حاسب ومعامل ومختبرات لمحدودية المكان.

« وفرة عدد المعلمين والموظفين مما يؤدي إلى عبء على قائد المدرسة في المتابعة.
« تخفيض زمن الحصة الواحدة من (٤٥) دقيقة إلى (٣٠) بنسبة ٦٦٪.
« تقليص الأيام الدراسية من (٥) أيام إلى (٣) أيام بنسبة ٦٠٪.
« التقليل لساعات الدوام اليومية من (٥) ساعات تقريبا إلى (٣) ساعات بنسبة ٦٠٪، بحيث وصل عدد ما يتعلمه الطالب في ظل التوأمة مقارنة بما كان يتعلمه في الظرف الطبيعي من (٣٠) ساعة إلى (٩) ساعات فقط في الأسبوع الواحد أي بنسبة ٣٠٪.

« الكثافة الطلابية من مدارس متعددة ومراحل دراسية مختلفة.
« التقديم للاختبارات مما ينتج عنه تخفيض الفصل الواحد دراسياً.
« حصر المدارس في (٦) مدارس فقط بدلا من (٥٨) مدرسة.
« تقسيم اليوم الدراسي إلى ثلاث فترات (طيلة نهار اليوم الدراسي) مع إضافة يوم السبت وخلو المدارس من يوم الجمعة فقط مما يجعل الاستنفار في النظافة والترتيب للوضع الداخلي للمدرسة من كراسي وطاولات وأجهزة وغيرها بصورة مستمرة.

« وصول عدد القادة في بعض الفترات إلى (١٣) قائد في مدرسة واحدة.

وبناء على ما سبق قام قادة مدارس محافظة العارضة مع الجهات المسؤولة لمواجهة هذه الأزمة ومحاولة التغلب عليها على النحو التالي:

« ايجاد حلول للفاقد التعليمي في المدارس بسبب عامل الزمن.
« حل مشاكل النقل المدرسي خاصة المدارس البعيدة.
« الاستقبال لأولياء الأمور والتعاون في حل الأزمة.
« التقليل من ازدحام المركبات والإشراف على الطلاب بصفة مستمرة.
« الحد من اشكاليات النظافة والصيانة والسلامة.
« محاولة التغلب على تغيب الطلاب والمعلمين.

« وعليه فقد حدت التوأمة من درجة ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف التي أدت إلى درجة منخفضة بصفة عامة وشكلت

عائقاً لهم ولكل عمل يحدد ويطور في الميدان التربوي وصرفتهم إلى معالجة مشكلات الوضع القائم.

• التوصيات :

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية توفر درجة ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف بدرجة (منخفضة) وفي ضوء تلك النتائج يوصي الباحث بما يلي:

« تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف كأسلوب عصري يتلاءم مع ظروف توأمة المدارس.

« اكساب القادة مهارات تحديد الهدف وتنفيذه من خلال:

✓ تدريب المعلمين والموظفين من أجل زيادة كفاءتهم لتحقيق الهدف بالعمل على تمكينهم من الالتحاق بالدورات التدريبية التي تهتم بهذا الجانب حيث أن ذلك يطور المهارات الخاصة بالتخطيط.

✓ بناء أهداف مع المعلمين والموظفين بطريقة تشاركية واضحة لكونه يؤدي إلى قناعة وتعهد والتزام الجميع بتلك الأهداف التي وضعوها مما يؤدي إلى زيادة الإنتاجية والأداء.

✓ المشاركة في وضع ترتيب الأولويات لتحقيق الهدف لزيادة الفاعلية.

✓ تحديد أنسب الوسائل لتحقيق الهدف مما يساعد على اختيار أساليب التقويم والقياس التي تتم في ضوءها تحديد مستويات الإنجاز وتحقيق الأهداف.

✓ المتابعة مع المعلمين والموظفين لمعرفة مدى التقدم في تحقيق الهدف للاستفادة منها في اعداد تقرير لما توصل إليه من نتائج.

✓ ايجاد بيئة مناسبة للمعلمين والموظفين حول تحقيق الأهداف من عوامل نجاح هذا الأسلوب الإداري التطويري.

✓ تهيئة الظروف النفسية للمعلمين والموظفين في ظل العمل المشترك وتقاسم الأدوار والعمل بروح الفريق الواحد.

✓ الاستعانة بمن لديه خبرة في الإدارة بالأهداف وذلك فيما يتعلق بوضع التصميم الصحيح للإدارة بالأهداف وإرساء الأساس السليم لتطبيقها.

« تعزيز الجانب المعرفي لدى القادة من خلال:

✓ تنمية المعارف واثراء المعلومات لدى المعلمين والموظفين من حيث الأفكار والمهارات وتدريبهم على كيفية الاستخدام الأمثل للأسلوب الإداري والإفادة من مزاياه وتقادي عيوبه ليكون هناك أساس فكري يمكن أن يبنى عليه تغيير إداري منشود في المدارس.

✓ اطلاع المعلمين والموظفين على كل جديد في الإدارة بالأهداف لكونهم يتحملون مسؤولية الوصول إلى نتائج مرضية، وبهذا يكون كل واحد منهم عبارة عن قائد وباستطاعته استعمال نظام الإدارة بالأهداف.

- ✓ إعادة النظر في برامج التنمية والتدريب وجعلها تلبي احتياجات الميدان التربوي وتساهم في التجديد والتطوير للأساليب الحديثة.
- ✓ تطوير المعايير التي تحقق الكفاءة والفعالية لتحقيق الأهداف.
- ◀ اكساب القادة مهارات المشاركة من خلال:
- ✓ ايجاد علاقات مع الجهات التي لها علاقة بالتطوير التعليمي للمساهمة في التغلب على بعض العقبات التي تحول دون تنفيذ هذا الأسلوب الإداري.
- ✓ تشجيع المعلمين والموظفين المبدعين وذلك بوضع حوافز مادية فضلاً عن المعنوية للاستمرار في تحقيق الأهداف.
- ✓ تحقيق احتياجات المعلمين والموظفين حسب الإمكانيات المتاحة بوضع خطة مفصلة عن الموجودات التي يمكن توظيفها لتحقيق الأهداف.
- ✓ مراعاة قدرات وإمكانيات المعلمين والموظفين لتحقيق الأهداف بجعل كل شخص في المكان المناسب له وعلى حسب استطاعته في تحقيق المطلوب منه بدقة وجودة عالية.

• المقترحات :

- يضع الباحث فيما يلي بعض الموضوعات المقترحة للباحثين والدارسين في أسلوب الإدارة بالأهداف والتي يرى الحاجة إلى الكشف عنها والتعمق فيها ومن ذلك:
- ◀ إجراء مزيداً من البحوث والدراسات في مجال أسلوب الإدارة بالأهداف على أن تتناول الفروق في متغيرات أخرى أو المكونات للإدارة بالأهداف غير التي تناولها الباحث في هذه الدراسة (الجنس، المنطقة، نوع المدرسة حكومية/ أهلية...).
- ◀ إجراء دراسة مشابهة في لدرجة ممارسة قائدات المدارس للإدارة بالأهداف في محافظة العارضة.
- ◀ إجراء دراسة عن تطوير أداء قادة المدارس في ضوء أسلوب الإدارة بالأهداف.
- المراجع :

- أبو الوفا، جمال محمد (١٩٩٩). معوقات فعالية الأداء الوظيفي. دراسة ميدانية على جامعة الزقازيق فرع بنها، المؤتمر السنوي السابع للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، الإدارة الجامعية في الوطن العربي، بالاشتراك مع مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس، ٢٣ - ٢٥، يناير، ١٠٩.
- أبو فروة، إبراهيم (١٩٩٢). الإدارة المدرسية. ليبيا، طرابلس، بنغازي الجامعة المفتوحة.
- أحمد، أحمد إبراهيم (٢٠١١). الاتجاهات المعاصرة في التطوير التنظيمي بالمدارس (الهندسة الإدارية- إدارة المؤسسات التربوية- الإدارة بالأهداف- إدارة الجودة الشاملة). القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- الأسطل، طارق زياد (٢٠٠٨). درجة تطبيق الإدارة بالأهداف في الجامعات الأردنية الخاصة في عمان ومن وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، كلية العلوم التربوية، الأردن.

- إسماعيل، أحمد جلال (٢٠٠٨). الإدارة المدرسية الحديثة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. القاهرة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- البابطين، عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن سعود (٢٠٠٣). برنامج مقترح لتطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف في مجال إدارة المدرسة الثانوية في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، كلية العلوم الاجتماعية.
- البرعي، محمد عبدالله (١٩٩٦). مبادئ الإدارة والقيادة في الإسلام، ط٢، السعودية: الظهران نادي المنطقة الشرقية الأدبي.
- البستان، أحمد عبد الباقي، وعبد الجواد، عبدالله السيد، ويونس، وصفي عزيز (٢٠١٠). الإدارة والإشراف التربوي. القاهرة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- بلقيس، أحمد (١٩٩٠). القائد التربوي وصنع القرارات وحل المشكلات (22 - HT) منشورات معهد التربية دائرة التربية والتعليم الأونروا اليونسكو الرئاسة العامة لوكالة هيئة الأمم المتحدة، الرئاسة العامة، عمان، الأردن.
- البنا، هالة مصباح (٢٠١٣). الإدارة المدرسية المعاصرة، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- البوهي، فاروق (٢٠٠١). الإدارة التعليمية والمدرسية. القاهرة: دار لقاء.
- توفيق، عبد الرحمن (٢٠٠٨). الإدارة بالأهداف: السهل الممتنع لتحقيق النتائج، القاهرة: مركز الخبرات المهنية.
- حبيب، عبد الرزاق (٢٠٠١). اقتصاد وتسيير المؤسسة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- الحريري، محمد سرور (٢٠١٢). الإدارة الحديثة، الأسس العلمية والتطبيقية، عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.
- حريم، حسين (٢٠١٤). مبادئ الإدارة الحديثة النظريات، العمليات الإدارية، وظائف المنظمة، ط٣، عمان: دار الحامد للنشر.
- الحشيطي، مها عوض (١٤٣٥). واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية جامعة، الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الحقييل، سليمان عبد الرحمن (٢٠٠٤). الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية، ط٨، السعودية، الرياض.
- خليل، نبيل سعد (٢٠٠٩). الإدارة المدرسية الحديثة في ضوء الفكر الإداري المعاصر. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- الخميسي، السيد سلامة (٢٠٠٢). الإدارة المدرسية. الاسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- درة، عبد الباري (٢٠٠٤). العامل البشري والانتاجية في المؤسسات العامة. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- الدعيلج، إبراهيم عبدالعزيز (٢٠٠٩). الإدارة التربوية والإدارة العامة. عمان: دار الرواد للنشر والتوزيع.
- دهيش، خالد عبدالله، الشلاش، عبد الرحمن سليمان، رضوان، سامي عبدالسميع (١٤٣٢). الإدارة والتخطيط التربوي - أسس ونظريات وتطبيقات عملية. ط٣، الرياض: مكتبة الرشد

- دودين، أحمد يوسف (٢٠١٢). إدارة الأعمال الحديثة - وظائف المنظمة. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- ربيع، هادي مشعان (٢٠٠٦). المدير المدرسي الناجح، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- الرحيلي، سمية بنت سليمان (٢٠٠٩). الإدارة بالأهداف بجامعة أم القرى بمكة المكرمة فاعلية التطبيق والمعوقات من وجهة نظر القائمين بالعمل الإداري بالجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- رسمي، محمد حسن (٢٠٠٤). أساسيات الإدارة التربوية. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- رضا، هاشم حمدي (٢٠١٤). الإدارة بالأهداف. دار الراية للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- الركابي، كاظم نزار (٢٠٠٤). الإدارة الاستراتيجية، العولمة والمنافسة. عمان، الأردن، ١٨٣.
- الزهراني، علي محمد صالح (٢٠١٣). أثر استخدام برنامج تدريبي عن بعد مقترح لتطوير أداء مديري المدارس في ضوء كفايات تكنولوجيا التعليم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباحة، كلية التربية.
- السكارنة، بلال خلف (٢٠١٠). القيادة الإدارية الفعالة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- سليمان، حنان حسن (٢٠١٥). القيادة التربوية. عمان: دار أسامة.
- شبير، محمد توفيق (٢٠١٥). واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف في الجامعات الفلسطينية بغزة وأثرها على مشاركة المرؤوسين في اتخاذ القرارات. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، دولة فلسطين.
- شريف، عابدين محمد (٢٠٠٣). دور الإدارة بالأهداف في تطوير الكفاية الإدارية والمهنية لمدير المدرسة. المجلة التربوية، جامعة البحرين، البحرين ١٧ (٦٦)، ٢٠٢- ٢٠٣.
- الشياب، أحمد محمد وأبو حمور، عنان محمد (٢٠١١). مفاهيم الإدارة المعاصرة. عمان، الأردن: الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- صادق، عبدالقادر بن محمود (٢٠٠٨). معوقات تطبيق الإدارة بالأهداف من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والعلوم، جامعة كولومبس، أمريكا.
- صادق، عبدالقادر بن محمود (٢٠١٠). مدى تطبيق الإدارة بالأهداف في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية دراسة ميدانية تحليلية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب والعلوم، جامعة كولومبس، أمريكا.
- ضحاوي، بيومي (١٩٩٥). مدراء المدارس في مصر وسلطنة عمان في ضوء الخبرة الأمريكية ونماذج الفكر الإداري المعاصر، دراسة تحليلية مقارنة، مجلة الإداري، السنة ١٧ (٦١) سلطنة عمان: مسقط.
- الطراونة، هاني خلف (٢٠١٢). نظريات الإدارة الحديثة ووظائفها. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- الطويل، هاني عبدالرحمن (٢٠٠٦). الإدارة التربوية في السلوك التنظيمي، ط٤، الأردن: عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

- عابدين، محمد (٢٠٠٥). الإدارة المدرسية الحديثة. عمان: دار الشروق.
- عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠٠٩). الإدارة بالأهداف نشأتها - فلسفتها - تطبيقاتها. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع.
- عبدالغفار، السيد أحمد (٢٠١٣). الإدارة المدرسية الحديثة الفاعلة. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- عبودي، زيد منير (٢٠٠٧). الإدارة بالأهداف. الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- العدوان، فريال حسن مانع (٢٠٠٦). تصورات مديري ومعلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن لإمكانية تطبيق نمط الإدارة بالأهداف. رسالة ماجستير غير مشهورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- عطا الله، ماجد أحمد (٢٠١١). إدارة الاستثمار. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- عطوي، جودت عزة (٢٠١٠). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، ط٤، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عقيلات، محمد موسى (١٩٩٠). التخطيط مهمة أساسية من مهام مدير المدرسة، مجلة الملك سعود العلوم التربوية، ج١، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- العلي، فهد معقل، الكساسبة، وصفي عبدالكريم، عبده، هاني سعيد (٢٠١٤). مبادئ الإدارة الحديثة. مكتبة العالم العربي للنشر والتوزيع والطباعة.
- العمامرة، محمد حسن (١٩٩٩). مبادئ الإدارة المدرسية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العمامرة، محمد حسن (٢٠٠٢). مبادئ الإدارة المدرسية، ط٢، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العمرو، إبراهيم علي (٢٠١٣). الإدارة والإدارة التربوية، عمان: دار البداية للنشر.
- عيسى، صفاء بنت علي (٢٠١٤). درجة ممارسة مديري المناطق التعليمية بوكالة الغوث للإدارة بالأهداف وعلاقتها بأداء مديري المدارس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الغامدي، فوزية سعيد صالح (٢٠١٤). درجة تطبيق الإدارة بالأهداف لدى مديرات المدارس بمنطقة الباحة التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباحة.
- الغنام، صابر حسن، صالح، ريم محمد، عبدالفتاح، إيمان صالح، غنام، غريب جبر (٢٠٠٩). إعداد القيادات الإدارية والمالية. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- الغويرين، عصام صالح ذيب (٢٠١٠). نموذج الإدارة بالأهداف في الاتحادات الرياضية الأردنية وإمكانية تطبيقه. رسالة دكتوراه غير منشورة، في التربية الرياضية، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
- القرعان، أحمد والحراشة، إبراهيم (٢٠٠٤). الإدارة المدرسية الحديثة. عمان: دار الإسراء للنشر.
- القريوتي، محمد قاسم (٢٠٠١). مبادئ الإدارة: النظريات والعمليات والوظائف. عمان: دار صفاء.
- قطان، هبة حمزة (٢٠١٤). درجة ممارسة الإدارة بالأهداف بجامعة أم القرى ومدى تحقيقها لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي في المعيار الثاني "السلطات والإدارة". رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- اللصاصمة، محمد، ومحمد أحمد، والعمر إسماعيل (١٤٣١). مبادئ الإدارة المدرسية. الأردن: دار الياتوق للنشر والتوزيع.
- لغبي، جابر أحمد حسن (١٤٣٧). واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارة التأثر في الآخرين من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العارضة. رسالة ماجستير غير منشورة، مسار الإدارة التربوية، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- المعيدي، محب أحمد عوض (١٤٣٧). درجة ممارسة مديري المدارس بمحافظة القنفذة للإدارة بالأهداف وعلاقتها بتحقيق العدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباحة.
- ملائكة، عبدالعزيز محمد (٢٠٠٦). مبادئ ومهارات القيادة والإدارة مع قراءات من المنظور الإسلامي. السعودية، جدة. مؤسسة المدينة للصحافة والطباعة والنشر.
- مليباري، طلعت محمد (١٤١٧). اتجاهات العاملين بجامعة الملك عبدالعزيز بجده نحو تطبيق الإدارة بالأهداف وأثرها على فعالية العمل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.
- النوح، عبد العزيز (٢٠١١). واقع وأهمية تطبيق مديري المدارس في مدينة الرياض لأسلوب الإدارة بالأهداف. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد (٣٧)، ٢ - ٣.
- الهباش، أسامة (٢٠٠٢). المشكلات التي تواجه المديرين الجدد في مدارس محافظات غزة وسبل مواجهتها، (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الإسلامية، غزة.
- Denys John: Leadership in schools, London, Heinemann Educational Books, 1980, 8.
- Drucker, P. f. (1986). Management Tasks, Responsabilities, Practices Firsted.). New York, USA: Truman Talley Books. E.P. Dutton.
- Ghicajanu, M (2008) Strategic planning and control in management by objectives, Fascicle of Management and Technological Engineering, 17 (22), 22239-2245.
- Harris. S. (2007). The best from the best: Effective strategies of award- winning principals. Principal, 87(1), 17-20.
- Hugh J. Arnold, Danil C., Feldman: Orgnizational Behavior. New York. McGraw – Hill.Inc. 1986, 322.
- Lombardi, A, and Schemerhorn. J, (2007). Health care management, USA: John Wiley & Sons, Ltd.
- Mali, Paul (1986), Management by Objectives. Updated, New York: John Wiley and Sons.
- McConkey, MBO for Non prfit Organizations, New York: AMACOM, (1975).
- Michael R.Carrell, ET. Al: Fundamentals of organizational Behavior, New Jersey, Prentice- Hill, Lnc. 1997.

- Morrissey, George (1970), Management by Objectives and Results, in the public Sector, USA, Addison – Wesley Publishing Co.
- Mukherjee, K. (2009). Principle of Management (2 ed.). New Delhi: Tata McGraw-Hill.
- Odiorne, G. S. (1979). MBO II, a system of managerial leadership for the 80s. California: Fearon Pitman Publishers.
- Thompson, S. (2001). The School Leadership Challenge. Arlington, VA: Educational Research Service.
- Vadim Kotelnikov: Management by Objectives, at web site <http://www.1000ventures.com>. Water House Cooper, U.S.A.



البحث التاسع :

” مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة جرش في ضوء بعض المتغيرات ”

إعداد :

د/ فاطمة أحمد المومني

استاذ مساعد بقسم المناهج والتدريس
جامعة جرش بالأردن

مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة جرش في ضوء بعض المتغيرات

د/ فاطمة أحمد المومني

• المستخلص :

هدفت الدراسة التعرف الى مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة جرش في ضوء بعض المتغيرات - والتعرف اذا كان هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغيرات الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (٣٥٥) طالبا وطالبة من مختلف كليات الجامعة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية في الفصل الدراسي الأول (٢٠١٧/٢٠١٨) ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير مقياس الأمن النفسي. وقد أظهرت النتائج أن مستوى الشعور بالأمن النفسي على المقياس الكلي بأبعاده الثلاثة جاء بمستوى متوسط، اما على مستوى أبعاد المقياس فقد جاء بعد الشعور بالاحترام والتقدير في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع كما جاء بعد الشعور بالانتماء والولاء بالمرتبة الثانية وبمستوى مرتفع، وأخيرا جاء بعد الشعور بالطمأنينة والسكينة في المرتبة الأخيرة بمستوى متوسط. كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير الجنس المعدل التراكمي، السنة الدراسية، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير الكلية وقد جاءت لصالح الكليات العلمية ووجود فروق تعزى لمتغير العمل وقد جاءت لصالح الطلبة الذين لديهم عمل. وتوصي الدراسة بإنشاء وحدة إرشادية لطلبة الجامعة لمساعدة الطلبة لمواجهة أية مشكلة محتملة وعقد العديد من الدورات والندوات الخاصة بمهارات التقدم والحصول على وظيفة (تفعيل دور الإرشاد المهني).

الكلمات المفتاحية : الأمن النفسي.

The Level of Feeling of Psychological Security among the Students of Jerash University in the Light of some Variables

Dr. Fatima Ahmed Al Momani

Abstract

The study aimed to identify the level of feeling of psychological security among the students of Jerash University in the light of some variables and to identify if there were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) due to the study variables. The study sample consisted of (355) students from different faculties of science who were randomly selected in the first semester (2017/2018). To achieve the objective of the study, the psychological security measure was developed. The results showed that the level of feeling psychological security on the overall scale of the three dimensions came on the average level, while the level of the dimensions of measurement came after the sense of respect and appreciation in the first place with a high level as came after the sense of belonging and loyalty in the second place and at a high level, and finally came after the feeling of tranquility in the last rank with an average level. The results showed that there were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) due to the gender variable, the cumulative average, the school year, and the existence of statistically

significant differences at the level of significance ($0.05 = \alpha$) due to the variable of the college, and they were for the science faculty, and the existence of differences due to the variable of work and came in favor of students who have work. The study recommends to establish an extension unit for university students to help students cope with any potential problem ,and to hold several courses and seminars on skills of advancement and job acquisition (activating the role of vocational guidance).

Keywords: psychological security.

• المقدمة :

الشعور بالأمن النفسي حاجة أساسية ومقوم أساسي لاستمرار الحياة وبقائها، لذلك منذ بدء الخليقة نجد الإنسان يعمل ساعياً لإشباع حاجته حتى يبقى في مأمن من الابتلاء بالضغوط النفسية والقلق والتوتر وكل ما يهدد حياته. وتعد الاسرة المصدر الأول لشعور الطفل بالأمان ، ولخبرات الطفولة دور كبير ومؤثر في مستوى شعور الفرد بالأمن النفسي ، لذلك يعد الأمن النفسي من الحاجات ذات المرتبة العليا للإنسان يتحقق بعد ان تتحقق حاجاته الدنيا. فنجد ماسلو في تقسيمه لهرم الحاجات الانسانية وضع حاجات الأمن قي المستوى الثاني بعد مستوى الحاجات الفسيولوجية حيث اعتبر ماسلو أن كل مستوى متطلب سابق للمتطلب الذي يليه ، اى أن الإنسان لا يستطيع الانتقال من مستوى ألى مستوى أعلى في الحاجات إلا بعد إشباع الحاجات الخاصة بالمستوى الذي يوجد فيه بعدها يستطيع الانتقال الى مستوى ارقى من الحاجات. وعدم الشعور بالأمن يجعل الفرد يجد صعوبة في مواجهة مشكلات وتحديات الحياة ؛ فالأمن النفسي يُشعر الفرد بأنه متزن جسمياً ومعرفياً ونفسياً وانفعاليا وبالتالي يمتلك من الدافعية ما يجعله قادر على تحقيق جميع حاجاته في مختلف مراحل حياته.

وترى نعيصة (٢٠١٤: ٨٣- ٨٤) أن الأمن النفسي ناتج عن تفاعل الفرد مع بيئته من خلال الخبرات التي يمر فيها والعوامل البيئية والاقتصادية والاجتماعية التي تؤثر في الفرد ، ويعد الأمن النفسي من الحاجات المهمة لبناء شخصية الفرد حيث أن جذوره تمتد من الطفولة حتى الشيخوخة عبر المراحل العمرية المختلفة، وأن توافق الفرد الاجتماعي يتوقف على مدى شعوره بالأمن والطمأنينة في طفولته، ويقول (Cood&Adams,2008:37) أن مراحل النمو المختلفة إن لم يتم الاهتمام بها وتوجيهها بطرق تربوية فعالة فإن ذلك سيؤدي حتما إلى ظهور أزمات نفسية قد تؤدي بالفرد إلى الجنوح والانحراف.

• مشكلة الدراسة وأسئلتها :

يمكننا أن نسمي عصرنا الحاضر عصر التغيرات السريعة اقتصادياً واجتماعياً وتكنولوجيا ومعرفياً وعلمياً وانفعالياً وهذا ربما يجعل اساليب التوافق والانسجام معها أكثر صعوبة وتعقيداً، حيث أن تأثير هذه التغيرات قد

إنعكس سلباً على حياة الأفراد فأصبحوا عرضة للضغوط النفسية التي جعلتهم يعيشوا حياة التناقض في علاقاتهم الاجتماعية ، حتى أصبح أي خلل يعوق الفرد من تفاعله مع بيئته بشكل طبيعي وهذا يجعل الفرد في حالة نفسية غير مريحة. لذلك جاء الدافع وراء الاهتمام بهذا الموضوع هو أهمية تحقيق الأمن النفسي للفرد وأن سعي الانسان لأشباع حاجاته تعد محركاً لسلوكه في الاتجاه الصحيح ، وأن عدم توفر الأمن النفسي يجعل الفرد عرضة للاضطرابات النفسية والسلوكية ؛ فيكون المردود سلبي على حياة الانسان في شتى المجالات لذا فالأمن النفسي يعتبر تحصين للإنسان من كل خبرة مؤلمة قد يتعرض لها الفرد عبر مراحل حياته المختلفة.

لذلك تتلخص مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية : -

« ما مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة جرش في ضوء بعض المتغيرات ؟

« هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن النفسي تعزى لمتغيرات الدراسة وهي . جنس الطالب ، المعدل التراكمي ، السنة الدراسية الكلية ، العمل ؟

• أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية الى ما يلي :

« التعرف الى مستوى الأمن النفسي لدى طلبة جامعة جرش .
« التأكد من وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن النفسي تعزى لمتغيرات الدراسة

• أهمية الدراسة :

وتظهر أهمية الدراسة في:

« انها تتناول الفئة الأهم في المجتمع وهم فئة الشباب. كما أنها تتناول واحدة من أهم الموضوعات التي تحافظ على بناء كيان الشخصية وقدرتها على مواجهة صعوبات الحياة والتكيف مع الوسط الاجتماعي وهذا يعد من أهم مظاهر الصحة النفسية والنتائج عن ارتفاع مستوى الشعور بالأمن النفسي

• حدود الدراسة :

« الحدود الموضوعية : اقتصرَت الدراسة على مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة جرش .

« الحدود المكانية: طلبة جامعة جرش لعام ٢٠١٧/٢٠١٨ م.

« الحدود الزمانية : تطبيق اداة الدراسة في الفصل الدراسي الاول لعام ٢٠١٧/٢٠١٨ م

« الحدود البشرية : اقتصرَت الدراسة على عينة من طلبة جامعة جرش لعام ٢٠١٧/٢٠١٨ م

• مصطلحات الدراسة :

• الأمن النفسي :

هو عملية إشباع الفرد لحاجاته التي تثير دوافعه بما يحقق له الرضا عن النفس والارتياح بالتخلص من جميع الضغوطات والتوترات الناشئة من الشعور بالحاجة وتوفير الطمأنينة والسكينة للفرد .

والتعريف الاجرائي في هذه الدراسة هو الدرجة التي يحصل عليها افراد عينة الدراسة في اختبار الامن النفسي المعد خصيصا لهذه الدراسة ولهذه العينة .

• الأدب النظري والدراسات السابقة :

• أولاً : الأدب النظري :

• الأمن النفسي Psychological Security :

يعد الأمن النفسي من أهم الحاجات النفسية التي يجب إشباعها في سنوات الطفولة المبكرة من حياة الفرد لإستمرار أثره في حياة الفرد المستقبلية. وتبرز أهميته بصورة واضحة عند غيابه وتعرض الفرد لحالات الخطر والتهديد، فلا طعم للحياة بدون الأمن النفسي المؤدي الى الطمأنينة، فالشخص الامن نفسيا يكون في حالة من التوازن والتوافق طالما أن مقومات حياته الأساسية آمنة وغير معرضة للخطر. ويرى (زهران، ١٩٩٧: ١٦) أن الشعور بالطمأنينة أحد مظاهر الصحة النفسية الإيجابية وأهم مؤشراتهما هي شعور الفرد بالأمن النفسي والنجاح في إقامة علاقات مع أفراد مجتمعه وتحقيق التوافق النفسي والانفتاح على الآخرين. وكما تشير (عقل، ٢٠٠٩: ٢) الى ان درجة الشعور بالأمن والطمأنينة النفسية تزداد عند الافراد كلما كانت مفاهيمهم عن ذواتهم أكثر ايجابية وتزداد حدة مشاعر القلق والتهديد والخطر عند الأفراد الذين مفاهيمهم عن ذواتهم سلبية .

• مفهوم الأمن النفسي :

يعد مفهوم الأمن النفسي من المفاهيم المعقدة والمركبة في علم النفس ويتداخل مع مفاهيم نفسية أخرى مثل الطمأنينة الانفعالية، الأمن الذاتي، التكيف الذاتي، الرضا الذاتي، التوازن الانفعالي، الأمن الشخصي وكلها جاءت للدلالة على المفهوم. (زهران، ٢٠٠٢: ٨٥).

وقد عرف ماسلو الأمن النفسي بأنه شعور الفرد بأنه محبوب ومتقبل من الآخرين وله مكانة بينهم ويدرك أن بيئته صديقة ، ودودة وغير مُحبطة وقلما يشعر فيها بالخطر والتهديد والقلق. (دواني وديراني، ١٩٨٣: ٥١)

اما (الخضري، ٢٠٠٣: ٩) فقد عرف الأمن النفسي بأنه شعور الفرد بالطمأنينة النفسية من خلال شعوره بالكفاءة الذاتية والثقة بالنفس والرضا عن الذات وتقبلها، وإشباع بالقدر الكافي من الحاجات العضوية والنفسية

المختلفة والتحرر من الألام النفسية وتحقيق الذات بالقدر الكافي من التوافق مع الذات ومع الآخرين ومقدار سكينه النفس عند تعرضها للآزمات والقدرة على مواجهتها.

ويعرف (زهران، ١٩٨٩: ٢٩٦) الأمن النفسي بأنه الطمأنينة النفسية وهو الأمن الشخصي يكون فيها إشباع الحاجات مضمونا وغير معرض للخطر وهو محرك للفرد لتحقيق أمنه وترتبط الحاجة الى الأمن ارتباطا وثيقا بغريزة المحافظة على البقاء.

وتعرف الباحثة الأمن النفسي بأنه شعور يمتلك الفرد بالزهو والفرح بأن حاجاته مشبعة ولا يوجد ما يهدد بالخطر وهو في حالة من التوازن والتوافق الأمني تمكنه من تحدي ومواجهة كل المواقف والآزمات التي تواجهه في حياته.

وبرى ماسلو (Maslow, 1988) أن إشباع الحاجة للأمن النفسي وشعور الفرد بالأمن يدفعه للبحث عن إشباع حاجاته الاجتماعية والنفسية الأخرى ويرى أن للأمن النفسي ثلاثة أبعاد وهي - شعور الفرد بالانتماء الى جماعة وان له مكانة بينهم - وشعوره بالطمأنينة وندرة الشعور بالخطر والتهديد والقلق والضغوط النفسية والأمراض النفسية جميعها - وبأنه فرد محبوب ومقبول في مجتمعه وأنه يعامل في مجتمعه بدف ومحبة.

ويعتبر أقرع (٢٠٠٥) أن الأمن النفسي مسؤولية اجتماعية ومجتمعية يمكن تحقيقها :

« بإزالة عوامل الخوف من الاجرام والانحراف ، والشعور بعدم الأمن يحقق الرغبة في التعاون من أجل تحقيق الوقاية والتخلص من مثل هذه الاحاسيس.

« خلق رادع ذاتي من خلال تنشئة المواطن وتعويده على الالتزام بإحكام التشريعات النافذة وتوفير عوامل التحصين الذاتي بدءا من الأسرة. والعمل على ارضاء الناس وحبهم ومساندتهم الاجتماعية والعاطفية بحيث يجد من يرجع اليه عند الحاجة.

« ولتحقيق الأمن النفسي يتعين على الفرد العمل على إشباع حاجاته الأولية وهذه تعد أساسا هاما في تحقيق الأمن والطمأنينة النفسية. والثقة بالنفس وهي الأهم في دعم شعور الفرد بالأمن والعكس صحيح بأن أحد اسباب فقدان الشعور بالأمن هو فقدان الثقة بالنفس ، وان تقدير الذات وتطويرها هو اسلوب يقوم على اعتماد الفرد على قدراته عند الآزمات ، والعمل على اكتساب مهارات وخبرات جديدة تساعد على مواجهة الصعوبات المتجددة في الحياة ، وكذلك الاعتراف بالنقص وعدم الكمال حيث أن وعي الفرد بعدم الوصول للكمال يجعله يدرك حجم قدراته وبالتالي فإنه يستغل قدراته بدون

هدرها من غير فائدة حتى لا يخسرها وهو في أمس الحاجة اليها(أقرع، ٢٠٠٥ : ٢٠-٢٣).

وللأمن النفسي خصائص أظهرتها عينة من البحوث والدراسات تتلخص في أن :

« الأمن النفسي يتحدد بعملية التنشئة الاجتماعية وأساليبها المتعددة من تسامح وعقاب وتسلط وديمقراطية ويرتبط بالتفاعل الاجتماعي والخبرات والمواقف الاجتماعية في بيئة آمنة متوافقة غير مهددة.

« يؤثر الأمن النفسي ايجابيا على التحصيل الدراسي والابتكار لدى الشخص.

« المعلمون والمثقفون أكثر امانا من الجهلة وغير المتعلمين والأميين

« شعور الوالدين بالأمن النفسي مرتبط بوجود اولاد يهتمون بهم.

« عدم الشعور بالأمن مرتبط بالتوتر وبالتالي التعرض للإصابة بالأمراض خاصة أمراض القلب والاضطرابات النفسية. (خويطر، ٢٠١٠: ٢٤)

وهناك الكثير من العوامل المتسببة في انعدام الشعور بالأمن النفسي وتتمثل في المواقف الضاغطة ، والتعرض للحوادث والخبرات الحادة والمفاجئة ، وتذبذب الآباء في معاملتهم مع الأبناء وعدم الاعتراف بقدراتهم ، والتوقعات المرتفعة فوق مستوى قدراتهم أو مطالبتهم بالوصول لدرجة الكمال فيما يطلب منهم من أعمال ، وتوجيه النقد المتكرر للأبناء ، كل ذلك يساعد في خلق شخصية قلقة كما أن الاحباط المستمر الذي يتعرض له الطفل من الوالدين أو من افراد الأسرة قد يعرضه للشعور بعدم الأمن. (محيسن، ٢٠١٣: ١٨)

وللشعور بالأمن النفسي أهمية كبيرة في حياة الأفراد ومن أهم العوامل المؤدية للصحة النفسية السليمة ومن أن يعيش الفرد حياة نفسية سليمة. وهنا ترى هلين شاكرت Helen shacter إن الاحساس بالأمن النفسي يمكن الإنسان ان يحيا حياة طبيعية وأن الإنسان اذا ساهم في إشعار الآخرين في الطمأنينة فإنه بلا شك سيشعر بأنه سعيد معهم حيث أن إحساس الآخرين بالأمن والطمأنينة ينعكس عليه بما يحقق له الشعور بالأمن وترى اديث نيس (Edith Neisse, 1960) أن الشعور بالأمن مطلب وحاجة يحتاجه الإنسان في مختلف مراحل العمر حتى يستطيع أن يمارس حياته بصورة سليمة ، وأن الإنسان لا يستطيع أن يمارس حياته بصورة سليمة وأن يجتاز الفرص التي تتاح له بقدر مناسب من النجاح إلا اذا كان يشعر بالأمن والطمأنينة. ويعتبر الأمن النفسي شرطاً اساسياً لكي يخطو الإنسان أية خطوات في طريق النجاح ودون هذا الشرط لن ينمو الفرد نمواً سليماً ، بل يصبح أقل قدرة على احتمال أية صعوبات أو معوقات تصادفه في حياته. (رحال، ٢٠١٦: ٥٦- ٥٧)

ومن المؤشرات والدلالات التي اعتبرها (ماسلو) دالة على احساس الفرد بالأمن النفسي ، الشعور بمحبة الآخرين وقبولهم ، والشعور بالعالم كوطن

والانتماء له ومشاعر الأمان وندرة مشاعر القلق والتهديد ، وإدراك العالم من حوله والحياة بطريقة ايجابية وإدراك أن البشر خيرون بطبعهم والثقة بالآخرين وتقبل الذات والثقة بامتلاك الكفاءة لمواجهة المشكلات ، والتوجه نحو الاهتمامات الاجتماعية وسيادة روح التعاون واللف والاهتمام بالآخرين . (بني مصطفى والشريفين، ٢٠١٣: ١٤١- ١٦٢)

• ثانياً: الدراسة السابقة:

وفي هذا الفصل عرض لما توصلت اليه الباحثة من دراسات تتعلق بموضوع الدراسة الأمن النفسي وبمتغيرات الدراسة ، ففي دراسة الحلفاوي (١٩٩٣) التي هدفت معرفة مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة الجامعات والمقارنة بين عينات من الطلبة من حيث نوع التعليم أهري - وغير أهري ومن حيث الجنس والتخصص في درجة الشعور بالأمن النفسي على عينة مكونة من (٦٣٠) طالبا وطالبة في المرحلة الجامعية ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في مستوى الشعور بالأمن النفسي لصالح الذكور ، وعدم وجود فروق في مستوى الأمن النفسي يعزى للتخصص الأدبي والعلمي.

وأجرى جروت (Grout, 1999) دراسة هدفت الكشف عن مستوى الأمن النفسي في جامعة ايلينوي المركزية في امريكا على عينة قوامها (١٠٪) من طلبة الجامعة اظهرت النتائج تمتع الطلبة بمستوى من الأمن النفسي مع عدم وجود فروق في مستوى الأمن النفسي يعزى لاختلاف تخصصاتهم في الجامعة.

وهدف دراسة نصيف (٢٠٠١) الكشف عن طبيعة العلاقة بين الالتزام الديني والأمن النفسي لدى طلبة جامعة صنعاء في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة مكونة من (٣٠٠) طالبا وطالبة وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الالتزام الديني والأمن النفسي ، وعدم وجود فروق دالة في الأمن النفسي والالتزام الديني تعزى لمتغير الجنس والتخصص.

ودراسة البدراني (٢٠٠٤) التي هدفت التعرف الى مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة الموصل تبعا لمتغير الجنس والتخصص ، وتكونت عينة الدراسة من (٨٣٠) طالبا وطالبة وقد أظهرت النتائج تمتع طلبة جامعة الموصل بالأمن النفسي ، ووجود فروق في مستوى الأمن النفسي تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة في الأمن النفسي تبعا لمتغير التخصص.

وفي دراسة أقرع (٢٠٠٥) التي هدفت التعرف الى مستوى الأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية ، تكونت عينة الدراسة من (١٠٠٢) طالبا من طلبة الجامعة وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: ان الشعور بمستوى الأمن النفسي لدى افراد العينة جاء بمستوى منخفض ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن النفسي تعزى لمتغير الجنس والكلية ، والمعدل التراكمي والمستوى التعليمي.

أما دراسة الدليم (٢٠٠٥) التي هدفت التعرف الى مستوى الطمأنينة النفسية وعلاقتها بالوحدة النفسية لدى عينة مكونة من (٢٨٨) طالبا وطالبة من جامعة الملك سعود وقد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة احصائيا بين الطمأنينة النفسية والوحدة النفسية ، كما وجد فروق دالة احصائيا بين طلبة التخصصات العلمية والأدبية حيث أن طلبة الكليات العلمية أكثر شعورا بالطمأنينة النفسية.

ودراسة زنج ووينج (Zhang & Wang, 2011) التي هدفت معرفة مستوى الأمن النفسي في جامعة انهوى الصينية لدى عينة مكونة من (٣٤٥) طالبا وطالبة جنسياتهم مختلفة وقد أظهرت النتائج ان الطلبة يتمتعون بمستوى متوسط من الأمن النفسي وتأثر الأمن النفسي بنوع الجنس والتخصص كما ان مستوى الأمن النفسي تأثر بخلفياتهم الثقافية والإقليمية.

أما دراسة الشميمري وبركات (٢٠١١) التي هدفت التعرف الى مستوى الأمن النفسي لدى الطالبة الجامعية وتأثير متغيرا الدراسة (الحالة الاجتماعية التخصص، المستوى العلمي) تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبة في مرحلة البكالوريوس في جامعة أم القرى فرع الزاهر وقد أظهرت النتائج ان مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى عينة الدراسة جاء بمستوى مرتفع ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد العينة من مختلف التخصصات العلمية في بعد الرؤى المستقبلية، الحياة العامة والعملية ، والعلاقات الاجتماعية والتفاعل)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من مختلف المستويات العلمية.

ودراسة بني مصطفى والشريفين (٢٠١٣) التي هدفت الى الكشف عن العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي لدى عينة مكونة (١٥٨) من الطلبة الوافدين الدارسين في جامعة اليرموك وقد أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي على مجالات المقياس جميعها وعلى المقياس ككل تعزى للجنس ولصالح الذكور.

وهدف دراسة نعيصة (٢٠١٤) إلى تعرف مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى المقيمين في دار الاصلاح . وتعرف العلاقة بين الأمن النفسي والتوافق الاجتماعي لدى عينة الدراسة المكونة من (١٠٠) من الذكور المقيمين في دار الاصلاح في قدسيا ، وأظهرت النتائج وجود مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى عينة الدراسة بدرجة متوسط. وتوجد فروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس الأمن النفسي تعزى الى متغير المستوى الدراسي لصالح المستوى الدراسي الاعلى.

وهدف دراسة Robert ,T& Runian,S (2015) تعرف أسباب انعدام الأمن النفسي والثقة في العلاقات الشخصية بين أفراد الشعب الصيني لدى عينة

مكونة من (٣٠١) من البالغين حيث أظهرت النتائج ان انعدام الأمن النفسي يرتبط ارتباطا كبيرا وإيجابيا بالعصبية والاعتمادية بينما يرتبط سلبا بالدعم العاطفي العائلي والذكاء العاطفي والانفتاح والقبول، كما أظهرت النتائج أن العصبية أقوى مؤشر على انعدام الأمن النفسي، ووجود علاقة سالبة بين انعدام الأمن النفسي والثقة بالآخرين.

ودراسة رحال (٢٠١٦) التي هدفت الى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الشعور بالأمن النفسي والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة مكونة من (٥٥٥) طالب وطالبة مقيمين بمختلف جامعات ولاية بسكرة وقد أظهرت نتائج الدراسة ان مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى عينة الدراسة جاء بمستوى متوسط. وعدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث في الشعور بالأمن النفسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الأمن النفسي بين الطلبة ذوي التخصصات العلمية والإنسانية.

• منهجية الدراسة :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لأهداف الدراسة الحالية .

• مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة جرش بجميع كلياتها والبالغ عددهم (٤٥٠٠) طالبا وطالبة لعام ٢٠١٧/٢٠١٨ م.

• عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٣٥٥) طالبا وطالبة لعام ٢٠١٧/٢٠١٨ وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، والجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها :

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	١٨٦	٥٢.٤
	انثى	١٦٩	٤٧.٦
المعدل التراكمي	اقل من جيد	٧٣	٢٠.٦
	اكثر من جيد	٢٨٢	٧٩.٤
السنة الدراسية	اولى	١٤٧	٤١.٤
	ثانية	٧٩	٢٢.٣
	ثالثة	٧٤	٢٠.٨
	رابعة	٥٥	١٥.٥
الكلية	انسانية	١٦٥	٤٦.٥
	علمية	١٩٠	٥٣.٥
العمل	يعمل	١٦١	٤٥.٤
	لا يعمل	١٩٤	٥٤.٦
المجموع		٣٥٥	١٠٠.٠

• أداة الدراسة :

لتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدمت الاداة التالية:

• مقياس الأمن النفسي :

الذي يهدف الى الكشف عن مستوى الشعور بالأمن النفسي والذي تم تطويره بعد الرجوع الى الادب النظري الخاص بالموضوع وعدد من المقاييس ذات العلاقة بالموضوع منها مقياس العتوم والصبيحات (٢٠١٢) ومقياس سلام حافظ وأحمد راضي (٢٠١٠) ومقياس ابو عمره (٢٠١٢) ومقياس رجال (٢٠١٦) ومقياس محيسن (٢٠١٣) ومقياس عقل (٢٠٠٩) ومقياس بني مصطفى والشريفين (٢٠١٣) الذي طوروه عن مقياس ماسلو للأمن النفسي ومقياس دواني وديراني ومقياس اللبون ومقياس الشرعة ومقياس (Grouit) وغيرهم .

وتكون المقياس للدراسة الحالية من (٣٩) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي : بعد الشعور بالسكينة والطمأنينة وفقراته من (١٤-١) وبعد الشعور بالولاء والانتماء وفقراته من (٢٧-١٥) وبعد الشعور بالتقدير والاحترام وفقراته من (٢٨-٣٩) يجاب عليها بتدريج خماسي يشتمل على البدائل التالية (تنطبق بدرجة كبيرة جدا وتعطى عند تصحيح المقياس (٥) درجات . وتنطبق بدرجة كبيرة وتعطى (٤) درجات، وتنطبق بدرجة متوسطة وتعطى (٣) درجات ، وتنطبق بدرجة قليلة وتعطى (٢) درجة ، ولا تنطبق وتعطى (١) درجة ، وهذه الدرجات تطبق على الفقرات الموجبة وهي (٤، ٣، ٥، ٦، ٧، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٨، ٣٠، ٣٢، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩)، في حين يعكس التدريج في الفقرات السالبة وهي (٢، ١، ٨، ٩، ٢٠، ١٤، ٢١، ٢٢، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣١، ٣٣)

• صدق الاداة :

استخدمت الباحثة صدق المحتوى حيث تم عرض الاداة على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة جرش حيث تم الأخذ بجميع ملاحظاتهم من حيث الحذف والتعديل والصياغة ومناسبة الفقرة للمجال.

• ثبات الاداة :

جدول (٢) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الشعور بالسكينة والطمأنينة	٠.٨٤	٠.٧٣
الشعور بالانتماء والولاء	٠.٨٨	٠.٧٦
الشعور بالتقدير والاحترام	٠.٨٣	٠.٧٠
مستوى الشعور بالأمن النفسي ككل	٠.٨٩	٠.٨٣

للتأكد من ثبات أداة الدراسة ، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (٤٠) طالبا وطالبة، ومن ثم تم

حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (٢) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

• **تصحيح الاداة :**

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح اداة الدراسة ، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (تنطبق بدرجة كبيرة جداً تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، ولاتنطبق) وهي تمثل رقمياً (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج: من ١.٠٠ – ٢.٣٣ (قليلة) من ٢.٣٤ – ٣.٦٧ (متوسطة) من ٣.٦٨ – ٥.٠٠ (مرتفعة) وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للمقياس (٥) - الحد الأدنى للمقياس (١)}}{\text{عدد الفئات المطلوبة (٣)}} = \frac{١ - ٥}{٣} = ١.٣٣$$

ومن ثم إضافة الجواب (١.٣٣) إلى نهاية كل فئة.

• **عرض النتائج وتفسيرها :**

• **السؤال الأول:**

ما مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة جرش في ضوء بعض المتغيرات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة جرش في ضوء بعض المتغيرات، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة جرش في ضوء بعض المتغيرات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٣	الشعور بالتقدير والاحترام	٣.٨٠	٠.٥٢٧	مرتفع
٢	٢	الشعور بالانتماء والولاء	٣.٧٠	٠.٤٩١	مرتفع
٣	١	الشعور بالسكينة والطمأنينة	٣.٥٠	٠.٥١١	متوسط
		مستوى الشعور بالأمن النفسي ككل	٣.٦٦	٠.٤٢٧	متوسط

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣.٨٠ – ٣.٥٠) حيث جاء الشعور بالتقدير والاحترام في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣.٨٠)، بينما جاء الشعور بالسكينة والطمأنينة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٠)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الشعور بالأمن

النفسي ككل (٣.٦٦). وقد يعزى ذلك الى أن الطلبة ربما يعتقدون أن بدخولهم للجامعة يرتقي مستوى التقدير والاحترام لهم من المجتمع خاصة أن الدراسة الجامعية مبتغى كل فرد في المجتمع، لذلك جاء هذا المجال في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع. أما الشعور بالسكينة والطمأنينة فقد جاء بالمرتبة الأخيرة ربما يعزى ذلك إلى أن المتطلبات المالية والنجاح والخشية من الفشل والالتزام بالدوم وفق البرنامج الدراسي المنضبط بزمان معين يجعل الطالب يشعر بعدم السكينة والطمأنينة في مسيرته التعليمية. لذلك جاء هذا المجال في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط.

• السؤال الثاني:

هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى الشعور بالأمن النفسي يعزى الى متغيرات الدراسة (جنس الطالب، والمعدل التراكمي، والسنة الدراسية، والكلية، والعمل)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الشعور بالأمن النفسي حسب متغيرات جنس الطالب، والمعدل التراكمي، والسنة الدراسية، والكلية، والعمل والجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الشعور بالأمن النفسي حسب متغيرات جنس الطالب، والمعدل التراكمي، والسنة الدراسية، والكلية، والعمل.

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفئات	
١٨٦	٠.٤٤٣	٣.٦٨	ذكر	الجنس
١٦٩	٠.٤٠٩	٣.٦٤	انثى	
٧٣	٠.٤٢٩	٣.٦٦	اقل من جيد	المعدل التراكمي
٢٨٢	٠.٤٢٧	٣.٦٦	اكثّر من جيد	
١٤٧	٠.٤٣٨	٣.٧١	اولى	السنة الدراسية
٧٩	٠.٤٧٧	٣.٥٨	ثانية	
٧٤	٠.٤٣٠	٣.٦٧	ثالثة	
٥٥	٠.٢٧٨	٣.٦١	رابعة	
١٦٥	٠.٤٢٧	٣.٥٦	انسانية	الكلية
١٩٠	٠.٤٠٧	٣.٧٥	علمية	
١٦١	٠.٤١٥	٣.٧٣	يعمل	العمل
١٩٤	٠.٤٢٩	٣.٦٠	لا يعمل	

يبين الجدول (٤) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الشعور بالأمن النفسي بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، المعدل التراكمي، السنة الدراسية، الكلية والعمل ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الخماسي جدول (٥).

يتبين من الجدول (٥) الآتي:

« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (١.٣٤١) وبدلالة احصائية بلغت ٠.٢٤٨. وتعزو الباحثة ذلك

إلى أن المناخ العام لطلبة جامعة جرش من حيث الخطط الدراسية والأنظمة والقوانين والمسابقات وكافة الأنشطة موحدة لجميع الطلبة وغير مختصة بجنس دون غيره فمشاعر الأمن لا تتأثر بنوع الجنس مقدار تأثرها بالعوامل والظروف المختلفة ، كما وتعزو الباحثة ذلك إلى طبيعة البيئة المحافضة للبيئة ممثلة بالأسرة التي لا زالت تحيط ابنائها ذكورا وإناث بالرعاية حيث توفر لهم كل احتياجاتهم وترعاهم إلى أن يتموا مشوارهم التعليمي . وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (نصيف، ٢٠٠١) ونتيجة دراسة (أقرع، ٢٠٠٥) ونتيجة دراسة (رحال، ٢٠١٦) التي أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة (الحلفاوي، ١٩٩٣) ودراسة (البدراي، ٢٠٠٤) ودراسة (zhang&wang, 2011) ودراسة (بني مصطفى والشريفين، ٢٠١٣) والتي أظهرت جميعها وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

جدول (٥) تحليل التباين الخماسي لأثر الجنس، المعدل التراكمي، السنة الدراسية، الكلية، العمل على مستوى الشعور بالأمن النفسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	٠.٢٣٠	١	٠.٢٣٠	١.٣٤١	٠.٢٤٨
المعدل التراكمي	٠.٠٠٧	١	٠.٠٠٧	٠.٠٤٢	٠.٨٣٧
السنة الدراسية	٠.٧٠٦	٣	٠.٢٣٥	١.٣٧١	٠.٢٥١
الكلية	٢.٣٥٠	١	٢.٣٥٠	١٣.٦٨٣	٠.٠٠٠
العمل	١.٠٧٩	١	١.٠٧٩	٦.٢٨٣	٠.٠١٣
الخطأ	٥٩.٦٠٤	٣٤٧	٠.١٧٢		
الكلية	٦٤.٥٥٢	٣٥٤			

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المعدل التراكمي حيث بلغت قيمة ف ٠.٠٤٢ وبدلالة إحصائية بلغت ٠.٨٣٧. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الطلبة ربما لا يدركون قيمة المعدل للتقدم لوظيفة والحصول عليها وإنما هدفهم الحصول على الدرجة العلمية للبحث عن أي فرصة عمل تناسبهم . وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة (أقرع، ٢٠٠٥) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لأثر المعدل التراكمي .

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر السنة الدراسية حيث بلغت قيمة ف 1.371 وبدلالة إحصائية بلغت 0.251. وقد يعزى ذلك إلى دور الارشاد الأكاديمي في الكليات العلمية والإنسانية في توجيه الطلبة منذ دخولهم الجامعة وطوال مسيرتهم العلمية في الجامعة مما يشعرهم بالاهتمام والمتابعة وقد انعكس ذلك على مستوى شعورهم بالأمن وكذلك مساعدتهم في التصدي لأي مشكلة مهما كان نوعها ومواجهة الأزمات المحتملة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أقرع، ٢٠٠٥) ومع دراسة (الشميمري وبركات، ٢٠٠١) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لأثر السنة الدراسية ، وتختلف مع نتيجة دراسة (نعيسة، ٢٠١٤) التي أظهرت وجود فروق تعزى للسنة الدراسية.

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الكلية، حيث بلغت قيمة ف 13.683 وبدلالة إحصائية بلغت 0.000، وجاءت الفروق لصالح الكليات العلمية. وقد يعزى ذلك إلى أن طلبة الكليات العلمية قد تكون فرص العمل لديهم أوفر حظاً من طلبة الكليات الانسانية لذلك يكون الضغط النفسي والقلق لديهم أقل من طلبة الكليات الانسانية وهذا يجعلهم أكثر شعوراً بالأمن النفسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الدليم، ٢٠٠٥) ودراسة (z hang&wang, 2011) التي اظهرت وجود فروق في مستوى الأمن النفسي يعزى لنوع الكلية، وتختلف مع نتائج دراسة (الحفاوي، ١٩٩٣) ودراسة (GROUT, 1999) ودراسة (نصيف، ٢٠٠١) ودراسة (البدراني، ٢٠٠٤) ودراسة (أقراء، ٢٠٠٥) ودراسة (الشميمري وبركات، ٢٠١١) ودراسة (رحال، ٢٠١٦) التي اشارت إلى أنه لا يوجد فروق تعزى لنوع الكلية علمية كانت او انسانية.

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر العمل، حيث بلغت قيمة ف 6.283 وبدلالة إحصائية بلغت 0.013، وجاءت الفروق لصالح الطلاب الذين يعملون. وربما يعزى ذلك أن الطلبة يدركون أنهم يعتمدون على أنفسهم ولديهم اكتفاء ذاتي اقتصادي دون طلب الدعم من أحد وهذا يجعلهم أكثر شعوراً بالكفاءة الذاتية وزيادة الثقة بالنفس وأنهم بعيدين عن مصادر القلق والتهديد وهذا يحقق لديهم الشعور بالأمن النفسي أكثر من الطلبة الذين لا يعملون، حيث يبقى عندهم مصدر قلق وتهديد وخوف من عدم اكمال دراستهم الجامعية لعدم توفر المادة. ولا يوجد في الدراسات الواردة ما يتفق او يختلف مع نتيجة هذه الدراسة من حيث متغير العمل.

• التوصيات :

- و توصي الدراسة الحالية بالتوصيات التالية بناءً على نتائج الدراسة:
- ◀ العمل على تأسيس وحدة إرشادية لطلبة الجامعة تقوم بمساعدة الطلبة ليصبحوا أكثر تكيفاً في الجو الجامعي وأكثر قدرة على مواجهة الازمات المختلفة.
- ◀ عقد دورات وندوات لتدريب الطلبة على مهارات مختلفة أهمها مهارة البحث والحصول على وظيفة وتوجيههم نحو وظائف جديدة يجهلون بها (الإرشاد المهني).
- ◀ اجراء المزيد من الدراسات لمتغير الأمن النفسي لدى عينات أخرى في جامعات مختلفة ومقارنة نتائجها وإطلاع أصحاب القرار في مجال الإرشاد النفسي على هذه النتائج.
- ◀ ابراز أهمية الأمن النفسي في حياة الأفراد في المحافظة على الصحة النفسية للطلبة من خلال ندوات مع مختصين في هذا المجال.

• المراجع :

- أبو عمره، عبد المجيد مرزق، (٢٠١٢). الأمن النفسي وعلاقته بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الازهر - غزة.
- أقرع، إياد محمود. (٢٠٠٥). الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية: نابلس فلسطين.
- البدراني، جلال عزيز حميد. (٢٠٠٤). الأمن النفسي وعلاقته بالتوجه الزمني لدى طلبة جامعة الموصل، رسالة ماجستير غير منشورة: جامعة الموصل: العراق.
- حافظ، سلام هاشم، وراضي، أحمد ابراهيم. (٢٠١٠). قياس الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة بابل. مجلة القادسية للعلوم الانسانية، المجلد (٣) العدد (٤) ٣٠١ - ٣٢٤
- الحلفاوي، ساميه عبد الفتاح. (١٩٩٣)، الطمأنينة الانفعالية لدى طلبة الجامعات "دراسة مقارنة". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الانسانية: القاهرة.
- الشميمري، هدى، وبركات، اسيا. (٢٠١١) مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة الجامعيين في ضوء الحالة الاجتماعية والتخصص والمستوى العلمي. المؤتمر العلمي السادس عشر، مركز الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس: ٦٤٥- ٧٢١.
- الدليم، فهد (٢٠٠٥) الطمأنينة النفسية وعلاقتها بالوحدة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية: جامعة الملك سعود، مجلد ١٨: ٣٢٩- ٣٦٢.
- بني مصطفى، منار والشريفين، أحمد، (٢٠١٣). الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي والعلاقة بينهما لدى عينة من الطلبة الوافدين في جامعة اليرموك. المجلة الاردنية في العلوم التربوية، مجلد (٩) عدد (٢). ١٤١- ١٦٢.
- خويطر، وفاء حسن. (٢٠١٠). الأمن النفسي والشعور بالوحدة النفسية لدى المرأة الفلسطينية (المطلقة والأرملة) وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة: الجامعة الإسلامية، غزة
- الخضري، جهاد. (٢٠٠٣). الأمن النفسي لدى العاملين بمراكز الاسعاف بمحافظة غزة وعلاقته ببعض سمات الشخصية، رسالة ماجستير غير منشورة: الجامعة الاسلامية.
- دواني، كمال، وديراني، عيد. (١٩٨٣) اختبار ماسلو للأمن النفسي، مجلة دراسات العلوم الإنسانية، العدد (٢)، الجامعة الأردنية عمان: الاردن
- رحال، سعيد، (٢٠١٦). الأمن النفسي وعلاقته بالوحدة النفسية لدى الطالب الجامعي المقيم. اطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة محمد خيضر - بسكرة
- زهران، حامد. (١٩٨٩) الأمن النفسي دعامة للأمن القومي العربي، "مجلة دراسات تربوية، مجلد ٤ عدد ١٩، عالم الكتب القاهرة: مصر.
- زهران، حامد. (١٩٩٧)، الإرشاد التربوي في الوطن العربي بين الحاضر والمستقبل، المؤتمر الفكري الرابع للتربويين العرب: بغداد.
- زهران، حامد. (٢٠٠٢). علم نفس النمو، عالم الكتب للطباعة والنشر القاهرة: مصر.
- سليمان محسن، عواطف. (٢٠١٣). الأمن النفسي وعلاقته بالحضور - الغيات النفسية للأب لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاسلامية - غزة: فلسطين.

- العتوم، عدنان وصبيحات شيراز. (٢٠١٢). اشكال الاستقواء وعلاقتها بالأمن النفسي والدعم العاطفي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك - الاردن.
- عقل، وفاء. (٢٠٠٩). الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى المعاقين بصريا. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية - غزة: فلسطين
- نصيف، حكمت عبدالله. (٢٠٠١) الالتزام الديني وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلاب جامعة صنعاء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء: اليمن.
- نعيصة، رغداء. (٢٠١٤). مستوى الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بالتوافق الاجتماعي "دراسة ميدانية على عينة من الأحداث المقيمين في دار خالد بن الوليد للإصلاح في منطقة قدسيا بمحافظة دمشق، مجلة جامعة دمشق مجلد ٣٠ - العدد (٢). ٨١ - ١٢٥.
- Good, Marie & Adams, Gerald. (2008). Linking Academic Social
- Environments, Ego-Identity Formation, Ego Virtues, and Academic Success.
- Adolescence, Sum, 43 (170).
- Grout, D. (1999). Psychological security-insecurity of Illinois college students. Retrived february, 3, 2018 frm https://archive.org/details/ERIC_ED037196.
- Maslow,A(1988) . Motivation And Personality Harper & Row, N.Y
- Robert J. Taormina* a , Ruinan Sunb, (Psychological Insecurity 2015) Antecedents and Outcomes of and Interpersonal Trust Among Chinese Peop, Psychological Thought, Vol. 8(2), 173-188 University of Macau, Taipa, Macau, China.
- Zhang, J.; Wang, H. (2011). Survey and analysis of college students' psychological security and its affecting factors, journal of Anhui radio and TV University. Retrived february, 3, 2018from http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTotAGDX201103016.htm Journal of Anhui Radio & TV University

البحث العاشر:

**” التواصل الاجتماعي الإلكتروني وعلاقته بتقدير الذات لدى طالبات
جامعة الجوف ”**

إعداد :

د/ سهاد محمود عبد الرحمن بني فواز

استاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي

جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية

التواصل الاجتماعي الإلكتروني وعلاقته بتقدير الذات لدى طالبات جامعة الجوف

د/ سهاد محمود عبد الرحمن بني فواز

• المستخلص :

تهدف هذه الدراسة إلى التعريف بعلاقة مواقع التواصل الاجتماعي الإلكترونية بتقدير الذات لدى طالبات جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية، وقد اعتمدت الدراسة لتحقيق هذه الأهداف على منهج المسح الاجتماعي، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات، إذ تم تطبيق البحث في جامعة الجوف في محافظة القريات على عينة مكونة من مئة طالبة في تخصصات مختلفة؛ من مثل الحاسب الآلي، واللغة الانجليزية، وقد تم اختيار العينة بشكل مقصود. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: وتشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين متغيري التواصل الاجتماعي الإلكتروني، وتقدير الذات لدى الطالبات فقد بينت النتائج أن تقدير الذات قد ازداد لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: التواصل الاجتماعي الإلكتروني، تقدير الذات.

The Relationship Between The Electronic Social Communication And Self – esteem In a Sample Of Female Students At Jouf University

Dr. Sohaad Fawaz

Abstract:

The current study aims to identify and recognize the relationship between the social media websites on the internet and self – esteem in a sample of female students at Jouf University in Saudi Arabia . The sample of the current study was purposive and consisted of 100 female students from various departments such as " English , Kindergarten and IT" in Jouf University in Gurayyat governorate . The Social Survey (SS) , and Data Collection Questionnaire (DCQ) were designed, used and conducted by the researcher . The study results, The results of this study revealed that there was a perfect correlational relationship between the social media websites on the internet and self – esteem and it was clear that self - esteem increased with the female students who use the social media websites on the internet .

Key Words: Electronic Social Communication, Self-Esteem.

• مقدمة :

يعيش العالم في هذه الأيام ثورة تكنولوجية عارمة ولعل أبرزها ثورة الاتصالات سواء كانت من خلال الهواتف المحمولة أو من خلال شبكة (الإنترنت) وما تحتويه من مواقع التواصل الاجتماعية المتعددة، وأكثرها شهرة (الفيس بوك وتويتر والماسينجر واتس اب) وغيرها كثير، إذ يقدر عدد المشتركين في (الفيس بوك) وحده في العالم بأكثر من سبعمائة وخمسون مليون، وفي العالم العربي أكثر من خمسون مليون مشترك.

ولقد باتت مواقع التواصل الاجتماعي الإلكتروني في الفترة الأخيرة الشغل الشاغل للشباب. تسيطر على أوقاتهم وأفكارهم، فأصبحوا يقضون أغلب أوقاتهم وراء شاشات الحاسوب والهاتف التي أصبحت متوفرة في كل بيت وفي كل مكان الأمر الذي ساهم في غياب العادات والتقاليد المتمثلة بالعلاقات الاجتماعية المختلفة لدى بعض الشباب بخاصة، مثل العلاقات داخل نطاق الأسرة نفسها وزيارة الأقارب، وصلة الأرحام، ومشاركة الآخرين في أفراحهم وأحزانهم وغير ذلك، مما قد يقود إلى عزلهم عن الأشخاص الآخرين المحيطين بهم.

وفي هذا الصدد تشكل شبكات التواصل الإلكترونية موضوع تنصدم فيه أطروحتان مختلفتان، الأطروحة الأولى ترى في هذه المواقع فرصة للبشرية لتبادل الاتصال والمعرفة والقضاء على عوائق الزمان والمكان فتزيد في تقارب الناس وترفع من درجة تفاعلهم وتنشئ علاقات اجتماعية جديدة، كما انه تختزل قدرا هائلا من الإجراءات في التعاملات والمبادلات التجارية والاقتصادية فيما تنظر الأطروحة الثانية لهذه الشبكات نظرة كارثية إذ ترى أنها تشكل مصدر الخطر الحقيقي على العلاقات الاجتماعية، وتؤدي إلى ميلاد مجتمع يحمل عوامل القطيعة مع التقاليد الثقافية، كما تؤدي إلى العزلة وتفكك نسيج الحياة الاجتماعية ويرى هؤلاء أن وسائل التواصل الاجتماعي قد اقتحمت الحياة العائلية بحيث قللت من فرص التفاعل والتواصل داخل الأسرة (أبو عرقوب، ١٩٩٣).

ويرى محمد مكاي وباتريك (٢٠٠٥) أن شغل أوقات الفراغ بصورة إيجابية وبطريقة مخططة يساعد كثيراً في تعديل السلوك لدى المستخدمين، ويساعد على تربية الناشئ من جميع جوانبه النفسية والاجتماعية والروحية والسلوكية والعقلية، واستغلال أوقات الفراغ لديهم في الأنشطة المختلفة يحقق ميولهم وذواتهم، وتشبع بعض حاجاتهم النفسية كالحاجة إلى تقدير الذات والحاجة إلى الحب، والحاجة إلى الانتماء واللعب والمرح وتنمية المهارات والهوايات المختلفة، وصقل المواهب، وتحقيق القدرات وتنميتها وإكساب كثير من الخبرات المفيدة.

إن عملية التواصل بين البشر عملية أساسية نحس ونفهم من خلالها بيئتنا بما فيها من أناس، ونضفي عليها معان معينة، ويتأتى تبعاً لذلك أن نكون قادرين على التعامل معهم، أي نؤثر فيهم و نتأثر بهم، وهذا كله عن طريق عملية الاتصال والتواصل. ويبقى الفرد المحور الأساسي الذي يدور من حوله وبواسطته كل ما يتم من عمليات اتصالية التي تتطلب عمليات نفسية مختلفة حتى تتفق مع مكونات شخصية الفرد وتتفق مع طابع الشخصية والمجال النفسي الذي يوجد فيه الفرد والجماعة. ولإنجاح عملية التواصل بين أفراد المجتمع لابد من توفر مهارات اتصالية مثل التفكير والكلام، والاستماع والمشاهدة، والكتابة والقراءة والفهم والتحليل لتساعد على إنتاج رسالة اتصالية

مناسبة، ففوة عناصر الاتصال من مرسل ورسالة ومستقبل واستجابة وتأثير والتحامها مع بعضها يعطينا اتصالاً مؤثراً وناجحاً.

ويزخر التواصل الاجتماعي الإلكتروني بعدة جوانب، أظهرت مختلف الدراسات النفسية مدى تأثيرها على الفرد والمجتمع من حيث تفسيره لها واستجابته لها، ومن ثمَّ إحداث تغيير في مجموع سلوكياته تبعاً لمحتوى التواصل. وتحدث هنا عن أثر التواصل على الاغتراب الاجتماعي ومفهوم الذات وهي المتغيرات التي نتناولها في البحث الحالي بالشرح والتفسير بالنظر إلى تأثير التواصل على شخصية الفرد من حيث تأثيرها على نفسيته من جهة، وإمكانية التغيير من سلوكياته من جهة أخرى، وتحقيق تكيف الفرد مع البيئة الخارجية مع المجتمع، ومع مختلف التطورات التي تشهدها مختلف المجتمعات الحديثة.

وفيما يتعلق بتقدير الذات، فقد أكرم الله الإنسان بالعقل وميزه عن بقية المخلوقات به، وبوساطة هذا العقل أصبح الإنسان واعياً وملاحظاً لما حوله، ومن ثم أصبح ملاحظاً لنفسه، يتحسس ما يدور داخله من أفكار ومشاعر وأحاسيس ومن هذا كله أخذ الإنسان ينظر لذاته من منظور نفسه ومن منظور الآخرين. يحتاج الفرد إلى الشعور بأهميته (تقدير الذات واحترام الذات).

كما أنه يحتاج إلى الشعور باحترام الآخرين وتقديرهم له؛ ولذلك فإن الفرد الذي يشعر بفقدان ذاته وعدم احترامها منه، ومن الآخرين في العالم الواقعي فإنه يحاول أن يبحث جاهداً عن بديل يجد من خلاله نفسه، لذلك قد يلجأ إلى التواصل الاجتماعي الإلكتروني والعيش في عالم الافتراضي معتقداً أنه سيشبع رغباته ويحقق الاحترام لذاته من خلال نفسه ومن خلال الآخرين الذين يتعامل معهم إلكترونياً فيتمسك بذلك العالم الافتراضي كونه المنقذ لذاته من الضياع والاندثار تاركاً وراء ظهره عالمه الواقعي. فما هو تأثير مثل هذا النوع من التواصل الاجتماعي الإلكتروني على تقدير الذات لدى الأفراد؟

يعرف التواصل بأنها عملية تفاعل اجتماعي يهدف إلى تقوية العلاقات الاجتماعية في المجتمع عن طريق تبادل المعلومات والأفكار والمشاعر التي تؤدي إلى التفاهم والتعاطف أو التباعد (إبراهيم أبو عرقوب ١٩٩٣: ١٧).

ويرى وارن H.C Warren أن مفهوم التواصل يشير إلى نقل انطباع أو تأثير من منطقة إلى أخرى دون نقل فعلي لمادة ما. أو إلى نقل انطباعات من البيئة إلى الكائن أو العكس أو من فرد إلى آخر، وفي سياق آخر يرى الباحثين أن الاتصال أو التواصل بمعناه العام والبسيط يقوم على نقل أو تبادل المعلومات بين أطراف مؤثرة ومتأثرة على نحو يقصد به ويترتب عليه تغيير في المواقف أو السلوك (مجدي احمد، ٢٠٠٨: ٢٢).

إذن فالتواصل هو العملية التي يمكن بواسطتها نقل آثار الغير الذي يحدث في إحدى مناطق المجال السلوكي إلى منطقة أخرى. وهي عملية اجتماعية

بالدرجة الأولى فهي تتصل بعلاقة الفرد بالآخرين لتبادل المصالح المشتركة ومنها تحقيق مستوى من التواصل داخل المجتمع.

أما التواصل الاجتماعي يعرف بأنه: " انسجام الفرد في علاقته مع محيطه الاجتماعي وتكوين العلاقات الاجتماعية " (English & English, 1985: 4). ويعرف التواصل الاجتماعي بأنها نموذج التفاعل المتبادل الذي يستمر فترة معينة من الزمن تؤدي إلى ظهور مجموعة توقعات اجتماعية ثابتة وتعتبر علاقة الدور المتبادل بين الزوج والزوجة والعلاقة بين المحلل النفسي والمريض أمثلة على العلاقات الاجتماعية (غيث، ٢٠٠٢: ٤٣٧) ويعرف (جونسون) التواصل الاجتماعي بأنه: " سلوك ظاهر يمارسه الأفراد في موقف اجتماعي معين من خلال الاتصال الوجيه المباشر " (Johnson, 1996: 22)

ويشير المحاميد إلى التواصل الاجتماعي باعتباره: " العمليات المتبادلة بين طرفين اجتماعيين (فردين أو جماعتين أو فرد وجماعة صغيرة أو كبيرة) في موقف أو وسط اجتماعي معين، بحيث يكون سلوك أي منهما منبهاً أو مثيراً لسلوك الطرف الآخر، ويجري هذا التفاعل عادة عبر وسيط معين (لغة، أعمال أشياء)، ويتم خلال ذلك تبادل رسائل معينة ترتبط بهدف أو غاية محددة وتتخذ عمليات التفاعل أشكالاً ومظاهر مختلفة تؤدي إلى علاقات اجتماعية معينة " (المحاميد، ٢٠٠٤: ١٤٢).

وبذلك يحتل التواصل الاجتماعي بوصفه سلوكاً ظاهراً يمارسه الأفراد في المواقف الاجتماعية مكانة بارزة في الاتصال الوجيه المباشر؛ فهو لب العملية الاتصالية وجهاً لوجه وجوهرها، به يستقيم الاتصال الوجيه، وبدونه ينعدم وهو الذي يحيل عملية الاتصال إلى عملية تواصل اجتماعي تتسم بالحيوية والديناميكية والانفتاح على الآخر والديمومة والاستمرارية، إلى الحد الذي يجعل التواصل الاجتماعي أساس العلاقات الاجتماعية بين الأفراد وعصب العملية الاتصالية وجوهرها (Johnson, 1996).

إذن لا يمكن إغفال الدور الذي يؤديه التواصل الاجتماعي المباشر في بناء الشخصية، والسؤال هنا هل يمكن أن يقوم التواصل الاجتماعي الإلكتروني بالدور ذاته الذي يقوم به التواصل الاجتماعي المباشر في بناء الشخصية؟

أما التواصل الاجتماعي الإلكتروني فقد عرف بأنه: " الوسيلة المستخدمة في نقل المعنى المراد توصيله بين طرفين لا يرى أحدهما الآخر، ويستخدمان جميع الإمكانيات والعناصر المتاحة من أجل نقل وتفسير الرسالة بالمعنى المقصود " (David, 2002). ويعرف أيضاً بأنه: " الأداة التي تؤدي إلى تطوير مجتمعات وثقافات جديدة لم تكن موجودة من قبل " (Andrew, 2000: 515). ويرى ديفيد (David, 2002: 201) أن التواصل الاجتماعي الإلكتروني هو: " الوسيلة التي من

خلالها يتشارك الأفراد الآراء والمعارف والتوقعات ويتبادلون وجهات النظر المختلفة، ويعبرون عن أنفسهم دون خوف".

أما جيلان (Jeylan, 2002: 208) فينظر إلى التواصل الاجتماعي الإلكتروني باعتباره: "الفضاء الاجتماعي، وهو المكان الذي يتواصل فيه الأفراد معا بعقولهم دون تواجد مادي".

وعرف التواصل الاجتماعي الإلكتروني بأنه: "وسيلة أو أداة للاتصال بالآخرين، وتكنولوجيا هدفها التواصل وتحسين العلاقات الاجتماعية للفرد وهي المكان الذي تنشأ فيه علاقات اجتماعية جديدة، وأنها أوجدت شكلا جديدا من العلاقات تنشأ بين الأفراد تتخطى الحدود المكانية والزمانية وتسمح بتحقيق تفاعل وتواصل اجتماعي من خلال استخدام الرسالة المكتوبة بين شخصين أو أكثر، حيث تصبح الكلمة المكتوبة هي أساس التواصل بينهم" (عبد الفتاح ٢٠٠٩: ٢١).

ويمكن تعريف التواصل الاجتماعي الإلكتروني بأنه العملية التي يتم من خلالها تبادل الأفكار والثقافات ووجهات النظر من خلال وسيط إلكتروني (الإنترنت) بين طرفين أو أكثر دون أن يكون هناك مواجهة مباشرة وجها لوجه.

أما فيما يتعلق بأهمية التواصل الاجتماعي الإلكتروني فإنها تنبع من خلال التزايد في عمليات الاستخدام للمواقع الخاصة بهذا النوع من التواصل من قبل الأفراد وما له من تأثيرات على العلاقات الاجتماعية وإحداث التغييرات في هذه العلاقات وأشكال التفاعل وأساليب التواصل. إذ تعتبر هذه الوسائل الإلكترونية من أكثر الوسائل في إحداث تغييرات جذرية في بنية العلاقات الاجتماعية بين الناس.

وهناك فريق من الباحثين يرى أن هذه الوسيلة الاتصالية عملت على تغيير حياة المجتمعات والعلاقات الاجتماعية إلى الأفضل وذلك من خلال اختزالها المسافات الجغرافية والثقافية والمعرفية والعرقية والطبقية والسياسية بين المجتمعات، حتى في داخل المجتمع الواحد نفسه (Dimaggio, 2001).

ومنهم من يرى عكس ذلك تماما، إذ أسهمت هذه الوسيلة برأيهم في تفتيت العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، محولة قوتها وحميميتها إلى فتور وبرود ومرسخة في الوقت نفسه التباين الثقافي والطبقي والعنصري بين أفراد المجتمع (Putnam, 2000).

كما وتنبع أهمية التواصل الاجتماعي الإلكتروني بسبب تمتعه بعدد من الخصائص، أهمها:

« إتاحة الفرصة أمام الفرد في التعامل الإلكتروني في أي وقت وفي أي مكان يشاء.

« مرونة استخدامه وسهولة الدخول إلى أي موقع من المواقع المتنوعة التي يريدها الفرد أنى شاء ومتى شاء ليلاً ونهاراً .

« يعمل التواصل الاجتماعي الإلكتروني على توسيع شبكة علاقات الفرد الاجتماعية مع الآخرين على المستوى المحلي والإقليمي والدولي بصرف النظر عن خلفياتهم السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعرقية والجنسية.

« يتيح التواصل الاجتماعي الإلكتروني للأفراد فرصة تقديم أنفسهم للآخرين بحرية كبيرة ودون قيود وبطريقتهم الخاصة، وهذه الحرية تعطيهم مجالا رحبا لتقديم أنفسهم للآخرين بأكثر من طريقة، وليلعبوا أكثر من دور وليقوموا بعرض أكثر من جانب من جوانب ذواتهم التي يصعب عليهم عرضها أو تقديمها في حالة الاتصال المباشر وجها لوجه. وعليه فإن الاتصال الإلكتروني يحسن ويجمل بشكل كبير بعض الخصائص والصفات غير المرغوبة لدى بعض الأفراد والتي لا يرغبون أن يعرفها الآخرون عنهم (كالعمر، والطبقة الاجتماعية، والشكل، والخجل، وغيرها)

« يسمح التواصل الاجتماعي للأفراد بالقفز فوق الحدود الجغرافية والتعرف إلى أفراد من ثقافات وأديان أخرى (Bellamy & Hanewicz, 2001).

« تزويد الآخر (المستقبل) بمعلومات صحيحة وصادقة، جديدة إضافية لم يطلع عليها أو يعرفها من قبل عن الفكرة أو الموضوع أو الشخص مدار البحث وتمكنه من إثراء معلوماته وتجديدها وتوسيع آفاقه واتخاذ القرارات الصائبة. والسلوك السوي يساعده على التكيف مع نفسه ومجتمعه وبيئته .

« تصحيح معلومات أو مفاهيم أو أفكار خاطئة لتجنب إرباك المستقبل وتوليد الشك لديه، الأمر الذي قد يؤدي إلى سوء الفهم للأفكار والأشخاص والأمور وبالتالي تؤدي إلى قرارات خاطئة وسلوك خاطئ.

« تغيير الاتجاهات يغير الناس اتجاهاتهم للتكيف مع بيئتهم بشكل أفضل ولإشباع حاجاتهم الداخلية، فالاتجاهات الجديدة تعطي معنى للحياة وللعالم الذي يعيش فيه الإنسان.

« تعديل السلوكيات : تعديل أو تغيير السلوك العلني للمستقبل، فالهدف هنا هو إقناع الشخص بالتخلي عن السلوك السلبي أو الخاطئ، وتبني السلوك الايجابي أو الصحيح الذي قصده المصدر (أبو عرقوب، ١٩٩٣: ٤٤ - ٤٨).

ومن هنا يستنتج أن هذه الخصائص جميعها تجعل من التواصل الاجتماعي الإلكتروني وسيلة فريدة، فهو من جهة يشترك مع الوسائل الاجتماعية المباشرة في بعض الخصائص ويتميز عنها في خصائص أخرى تجعل الكثير من الأفراد يفضلونه على أي نوع آخر من أنواع التواصل (ساري، ٢٠٠٥).

• تأثير التواصل الإلكتروني من وجهة نظر علم النفس:

ويبقى فهمنا لتأثيرات وسائل التواصل المختلفة من وجهة نظر علم النفس يرتبط أساسا بإدراكنا لأنواع الحاجات لدى الفرد، والتي يسعى إلى تلبيتها عن

طريق استخدامه لمختلف هذه الوسائل، وما يمكن أن تحققه له هذه الوسائل من حاجة نفسية، اجتماعية تصل بدورها إلى تحقيق عملية التوافق لدى الفرد، وهي العملية التي تبدأ عندما يشعر الفرد بحاجة أو دافع ما، وتنتهي عندما يشبع هذه الحاجة أو يرضي هذا الدافع.

وقد صنف أبراهام ماسلو Abraham Maslow هذه الحاجات إلى أربع مستويات ترتبط بالجانب النفسي وتكيف الفرد مع بيئته وحفاظا على صحته النفسية :

« الحاجة إلى الأمن: الأمن هو تحرر الفرد من الخوف، وهو من شروط الصحة النفسية. ويتوفر الأمن النفسي للفرد مع شعوره بأنه قادر على الإبقاء على علاقات مشبعة ومتزنة مع الناس .

« الحاجة إلى التقدير الاجتماعي: إن التقدير الاجتماعي الذي يتمتع به الفرد ذا صلة وثيقة بتأكيد الأمن النفسي لديه، ويتحقق التقدير الاجتماعي بشعور الفرد بالقبول من طرف الآخرين، وبأن ما يقوم به له وزن وقيمة عند الناس. فإذا نجح في ذلك تزداد ثقته بنفسه وبعمله، ويشعر بتقدير الآخرين له وهذا يؤدي به إلى أن تكون له مكانة اجتماعية، والشعور بالانتماء والحب.

« الحاجة إلى الانتماء: الإنسان دائما في حاجة إلى جماعة قوية ينتمي إليها ويتوحد معها حتى يتخلص من التوتر النفسي والقلق ويحقق التوافق النفسي. ومن شروط إشباع الحاجة إلى الانتماء أن يتقبل الفرد جماعته التي ينتمي إليها، وأن تتقبله هذه الجماعة، والدافع إلى الانتماء قد يدفع إلى المسيرة والتوافق معها أو قبول ما اتفقت عليه من معايير وأنماط سلوكية.

« الحاجة إلى التعبير عن الذات وتوكيدها: هي الحاجة التي تدفع الفرد إلى الإفصاح عن ذاته، سواء كان هذا في عمل أو في موقف، والتعبير عن شخصيته وتوكيدها وإظهار ما لديه من إمكانيات (عباس محمود عوض، ١٩٨٧: ٧٨-٨١).

إذن نستنتج أن للإنسان مجموعة من الحاجات التي لا بد من تحقيقها من خلال تفاعله مع الآخرين، وضمن أنماط اتصالية معينة، وعليه فإن استخدامات وسائل الإعلام على مستوى جماهيري يرتبط تحقيقها بمجموعة هذه الحاجات لدى المتلقين والمتمثلة بحاجات الفرد المعرفية، وحاجاته للاندماج الاجتماعي.

وقد حدد كاتز وجوريفتش وهاس Katz, Gurevitch § Haas بالتفصيل حاجات الأفراد والتي تحتاج إلى إشباع، وذلك عن طريق استعمال التواصل الاجتماعي الإلكتروني بما يلي:

« الحاجات المعرفية: وهي الحاجات المرتبطة بتقوية المعلومات والمعرفة وفهم بيئتنا وهي تستند إلى الرغبة في فهم البيئة والسيطرة عليها، وهي تشبع لدينا حب الاستطلاع والاكتشاف.

« **الحاجات العاطفية:** وهي الحاجات المرتبطة بتقوية الخبرات الجمالية والبهجة والعاطفة لدى الأفراد. ويعتبر السعي للحصول على البهجة والترفيه من الدوافع العامة التي يتم إشباعها عن طريق التواصل الاجتماعي.

« **حاجات الاندماج الشخصي:** وهي الحاجات المرتبطة بتقوية شخصية الأفراد من حيث المصادقية، والثقة والاستقرار ومركز الفرد الاجتماعي وتنبع هذه الحاجات من رغبة الفرد في تحقيق الذات.

« **حاجات الاندماج الاجتماعي:** وهي الحاجات المرتبطة بتقوية التواصل بالعائلة والأصدقاء والعالم، وهي حاجات تنبع من رغبة الفرد للانتماء.

« **الحاجات الهروبية:** وهي الحاجات المرتبطة برغبة الفرد في الهروب، وإزالة التوتر، والرغبة في تغيير المسار (أبو إصبع، ١٩٩٩: ١١١).

ومن منطلق الحاجات المختلفة التي يحتاج الإنسان إشباعها تظهرهم حاجات التواصل والخصائص التي يتمتع بها، والتي يجب أخذها بعين الاعتبار لتحقيق تواصل ايجابي، يخدم ثقافة المجتمع ويتمشى مع أبعاد شخصية الفرد في هذا المجتمع . فهناك مجموعة حاجات لا بد من إشباعها لدى الفرد .

أما تقدير الذات، فإنه يعد من أهم عوامل نمو الشخصية وتطورها والصحة النفسية لها، فهو أمر ضروري من أجل الحفاظ على الفرد من مختلف جوانب حياته النفسية والاجتماعية، إضافة إلى كونه ضرورة عاطفية، فبدون وجود قدر معين من تقدير الذات لدى الفرد تكون الحياة شاقة ومؤلمة وتؤدي إلى الكثير من المشاكل والمتاعب مع عدم إشباع كثير من الحاجات الأساسية.

إذن يعد مفهوم تقدير الذات موضوعا أساسيا وضرورة ملحة للإنسان حتى يتمكن من السير بصورة صحيحة وفعالة ويتمكن من التفاعل الاجتماعي السليم مع البيئة التي يعيش فيها .

وهناك تعريفات عدة لتقدير الذات منها: يعرفه (روزينبرغ) بأنه: " اتجاه الفرد نحو نفسه بشكل إيجابي أو سلبي، وتقييم كلي لأهميته وقيمه" (Rosenberg, 1989: 114)

ويرى ماكلفن (Mcilveen, 1998: 287) بأنه: " القدرة على أن يحب الفرد نفسه ويحترمها عندما يفشل تماما، كما يحبها ويحترمها عندما ينجح، وهو أكثر من مجرد شعور طيب تجاه الذات وإنجازاتها. حيث يتعلق بالطريقة التي نحكم بها على أنفسنا وعلى قدراتنا على رؤية أنفسنا من منظور قيمتها ."

في حين يرى المعايطه (٢٠٠٧: ٤٤) أن تقدير الذات هو: " التقييم العام لدى الفرد لذاته في كليتها وخصائصها العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والجسدية، وينعكس هذا التقييم على ثقته بذاته، وشعوره نحوها وفكرته عن مدى أهميتها وتوقعاته منها كما يبدو في مختلف مواقف الحياة ."

وعرفه العتوم (٢٠١١: ١٨٠) بأنه: " حاجة الفرد إلى الشعور بأهميته (تقدير الذات واحترام الذات) وحاجته إلى الشعور باحترام الآخرين له (التقدير من الآخرين) ". أن تقدير الذات هو الصورة التي يكونها الفرد عن ذاته من خلال علاقته التي يرتبط بها بمجتمعه الذي يعيش فيه من خلال الدور الذي يمارسه ونمط التفاعل.

وفي ضوء ما تم التطرق اليه آنفاً، تأتي هذه الدراسة لرصد العلاقة بين التواصل الاجتماعي الإلكتروني على تقدير الذات لعينة من طالبات جامعة الجوف بالقريات، ويرجع سبب اختيار هذا الموضوع لظهور وضوح عدة تأثيرات ناتجة عن انتشار استخدام هذه الشبكات ما جعل هذا النوع من التواصل محل دراسة وبحث خاصة مع توافر السلبيات والإيجابيات التي ترد يوماً بعد يوم في التراث العلمي الميداني لبحوث الاتصال.

• مشكلة الدراسة وأسئلتها :

تكمن مشكلة الدراسة في الوقوف على علاقة التواصل الاجتماعي الإلكتروني بتقدير الذات لدى طالبات جامعة الجوف بالقريات. إذ باتت مواقع التواصل الاجتماعي الإلكتروني في أيامنا هذه تشغل بال الأفراد وأوقاتهم وياتوا يعتمدونها في تواصلهم الاجتماعي في مختلف جوانب الحياة، الأمر الذي انعكس على علاقاتهم وتواصلهم الاجتماعي المباشر مما أدى إلى فقدان كثير من القيم والعادات والتقاليد التي يتميز بها المجتمع الإسلامي العربي. وربما أصبح الفرد يشعر بذاته ويقدرها ويحترمها من خلال التواصل الاجتماعي الإلكتروني بصورة أفضل من التواصل الاجتماعي المباشر.

وهنا تتمحور مشكلة البحث حول تلمس الباحثة من خلال متابعتها الميدانية وتعاملها الشخصي مع مواقع التواصل الاجتماعي الإلكتروني زيادة انتشار هذه المواقع وقوة تأثيرها على فئة تعتبر من أكثر مستخدميها وهن طالبات الجامعة مما دعا للقيام بهذا البحث لإلقاء الضوء على هذه الظاهرة في مجتمعنا.

وستحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية: هل هناك علاقة بين التواصل الاجتماعي الإلكتروني واحترام الذات وتقديرها لدى طالبات جامعة الجوف بالسعودية؟

• أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من خلال التطور التكنولوجي السريع الذي يشهده العالم في هذه الأيام وبخاصة فيما يتعلق بالتواصل الاجتماعي الإلكتروني في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، والتزايد الهائل من قبل الشباب في التعامل مع عمليات الاتصال الإلكتروني في المجتمع العربي، وما يمكن أن يترتب على ذلك من نتائج قد تؤثر في العلاقات الاجتماعية داخل المجتمع الواحد، وتؤثر في تقدير الفرد لنفسه من خلال شعوره بهذا التقدير من

خلال التواصل الإلكتروني، والعالم الافتراضي الذي يبنيه من خلال هذا التواصل، الأمر الذي يبعده عن عالمه الواقعي ويجعله ينشد عالمه الافتراضي باحثاً عن تقدير ذاته الذي أضاعه في الواقع.

فأهمية المشكلة هنا تكمن في مدى تأثير التواصل الاجتماعي الإلكتروني على تقدير الذات لدى الشباب. كما تنبع أهمية الدراسة أيضاً من خلال ندرة الدراسات العربية التي تناولت تأثير التواصل الاجتماعي الإلكتروني في تقدير الذات.

• مفاهيم البحث :

• التواصل الاجتماعي الإلكتروني:

هو عمليات الاتصال الاجتماعي التي تتم بين الأفراد والجماعات من خلال وسيط إلكتروني، يتمثل في تبادل الأفكار والاتجاهات والثقافات والعادات والتقاليد والقيم السائدة في المجتمعات المختلفة دون أن يرى الأفراد بعضهم بعضاً.

• تقدير الذات :

شعور الفرد باحترامه لذاته، واحترام الآخرين له، ويتمثل في الدرجة المتحصلة على مقياس تقدير الذات.

• طالبات جامعة الجوف :

هم طالبات جامعة الجوف فرع القرىات في تخصص رياض الاطفال والحاسب واللغة الانجليزية الموجودين على مقاعد الدراسة في عام ١٤٣٦/١٤٣٧ .

• محددات الدراسة :

« الحدود البشرية: طالبات جامعة الجوف بالقرىات من التخصصات التالية: (رياض الاطفال، الحاسب، اللغة الانجليزية)

« الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة الميدانية في مقر جامعة الجوف بالقرىات لأن ذلك يتيح فرصة التواجد في مجتمع البحث والالتقاء بالمبحوثات طوال فترة اجراء الدراسة.

« الحدود الزمنية: وتتمثل في العام الدراسي ١٤٣٦/ ١٤٣٧ .

• الدراسات السابقة :

تعد الدراسات التي تطرقت إلى لعلاقة بين التواصل الاجتماعي الإلكتروني والاعترا ب الاجتماعي وتقدير الذات نادرة على المستوى المحلي وحتى على المستوى العالمي، وقد تمكنت الباحثة من الاطلاع على عدد من الدراسات العربية والأجنبية وكانت على النحو الآتي:

وقام كراوت وزملائه (Kraut et al, 1998) بدراسة زمنية تتبعية تناولت تأثير التواصل عبر الإنترنت على مفهوم المشاركة الاجتماعية والعزلة الاجتماعية

والصحة النفسية للفرد. وكانت عينته تشمل (١٦٩) فرد من (٧٣) أسرة في مدينة بيتسبرج الأمريكية، وضح من خلالها الباحثون بعض التأثيرات الاجتماعية والنفسية لمستخدمي هذه التقنية خلال السنة الأولى والثانية من الاستخدام. ولقد خلصت الدراسة إلى أن الاستخدام المطرد للتواصل عبر الإنترنت يرتبط مع انخفاض الاتصال بالمشاركة مع أفراد الأسرة داخل المنزل وكذلك يساهم في التقليل من حجم الدائرة الاجتماعية التي ينتمون لها. فلقد أوضحت الدراسة العلاقة بين كثرة استخدام التواصل الإلكتروني وقضاء ساعات طويلة في استخدام الحاسوب من جهة وبين زيادة معدل الاكتئاب ومعدل الوحدة لدى الشخص من جهة أخرى. فكثرة استخدام الإنترنت وقضاء ساعات طويلة أمام الجهاز ارتبطت بالاكتئاب والوحدة الاجتماعية، واللذان يعتبران جانبين اجتماعيين نفسيين مهمين يؤثران على الصحة الخاصة بالفرد.

وفي دراسة هيوز (Hughes, 1999) قام من خلالها تحديد العلاقة بين استخدام الإنترنت والوحدة بين طلبة الجامعة الكاثوليكية في الولايات المتحدة وقد وجد بأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام الإنترنت والوحدة وفيما يتعلق بالفروق الإحصائية بين الجنسين في درجة الوحدة وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، إذ إن الذكور هم أكثر استخداماً، وبالتالي فهم يعانون ويشعرون بالوحدة بشكل أكبر من الإناث.

وفي دراسة (ساندرز وزملائه 2000) علاقة استخدام الإنترنت بالاكتئاب والعزلة الاجتماعية، وإلى أن مستخدمي الإنترنت المتزايد سجلوا انخفاضاً في التفاعل مع الوالدين. وهذا يعكس نوعاً من أنواع الاعتلال في العلاقات الفردية داخل نطاق الأسرة الواحدة.

وطبق بيلامي وهانوفيتز (Bellamy & hanewicz, 2001) دراسة على (١١٤) طالباً وطالبة في مرحلة البكالوريوس في جامعة كبرى في جنوب شرق ولاية ميتشيغان في الولايات المتحدة بهدف معرفة تأثير الإنترنت في خلق حالة من الإدمان لدى مستخدميها. وقد توصلت الدراسة إلى أن توجه الشباب نحو الإنترنت وإدمانهم عليه يرتبط بالنوع الاجتماعي وبيعض المتغيرات الشخصية كالسيطرة والتقبل الاجتماعي والعلاقات الشخصية للمفحوصين.

كما قام (ديماغيو وزملائه 2001) بدراسة عن الدلالات الاجتماعية للإنترنت، إذ قام هؤلاء الباحثون بمراجعة مستفيضة للدراسات التي تناولت الإنترنت من منظور اجتماعي، وقد تبين لهم أن عدد الدراسات التي توصل أصحابها إلى وجود تأثيرات اجتماعية سلبية للإنترنت في حياة الأفراد الاجتماعية أكثر من تلك التي تؤكد على التأثير الإيجابي له في حياته.

وفي دراسة أخرى قام بها شو وجانت (Shaw & gant, 2002) حول احترام الذات والدعم الاجتماعي لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي

الإلكتروني بينت النتائج من خلال عمل مقياس لتقدير الذات والدعم الاجتماعي بأن احترام الذات قد زاد لدى مستخدمي التواصل الإلكتروني بعد مرور مدة من الاستخدام.

وأجرى أبو إصبع (٢٠٠٤) دراسة استكشافية على عينة من طلبة جامعة فيلادلفيا في الأردن لم يحدد عددها، بهدف معرفة دوافع الشباب لاستخدام شبكة التواصل الاجتماعي الإلكتروني، ومدى إشباعها لحاجاتهم النفسية والمعرفية والاجتماعية، فضلاً عن معرفة تأثيرات التواصل الإلكتروني الإيجابية والسلبية في الشباب في جوانب المعرفة والسلوك والاتجاهات وأسلوب الحياة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود تأثير واضح ومتباين للتواصل الاجتماعي الإلكتروني في الشباب، كتأثيره في نظرتهم إلى أنفسهم، وإلى الحياة، وكذلك تأثيره في قيمهم واتجاهاتهم نحو البيئة الاجتماعية، وتقديمه لهم نماذج سلوكية يحتذون بها في حياتهم.

وقام خضر (٢٠٠٩) بدراسة على عينة عمدية من مستخدمي الفيس بوك من الشباب الجامعي في جامعة القاهرة والجامعة البريطانية، وكان الهدف الرئيسي للبحث هو التعرف على دوافع استخدام الشباب لموقع الفيسبوك والأنشطة التي يمارسوا في هذا الموقع، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج المقارن ومنهج المسح الاجتماعي وأداة الاستبيان لجمع البيانات، وتوصلت الباحثة إلى ما يلي: أن دافع التسلية والترفيه يأتي على رأس قائمة دوافع استخدام طلاب الجامعة لموقع الفيسبوك. أن مشاهدة ألبومات الصور الخاصة بالأصدقاء تأتي على رأس قائمة الأنشطة التي يمارسها المبحوثون على موقع الفيسبوك بنسبة ٧٦، ٥ %. اتفقت مجموعة طلاب جامعة القاهرة والجامعة البريطانية (ذكور وإناث) على أن التفاعل الاجتماعي بين الأشخاص عبر موقع الفيسبوك يؤدي إلى تنمية المهارات الشخصية والخبرات الحياتية والتعامل مع الآخرين، ومن أهم مزايا الفيسبوك التواصل مع الأصدقاء ومواكبة ما يجري والتعرف على مزاج الأصدقاء وتجديد العلاقات بأصدقاء الماضي وإبداء الرأي الحر.

وتوصلت دراسة أجرتها جامعة تكساس الأميركية (2009)، إلى أن الناس يقبلون على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وعلى رأسها موقع "فيس بوك" بهدف التعبير عن حقيقة شخصياتهم، بدلا من رسم صور مثالية عنها، حيث إنها تشبع لدى معظم المستخدمين حاجتهم الأساسية لتعريف الآخرين بأنفسهم

وأجرى عوض (٢٠١٢) دراسة هدفت الكشف عن أثر مواقع التواصل الاجتماعي الفيسبوك على درجة تقدير الذات لدى فئة الشباب في محافظة طولكرم بفلسطين، وقد تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات تكونت من

٢١ فقرة تقيس أثر استخدام الفيسبوك على تقدير الذات، وطبقت على عينة مكونة من (١٠٠) مستخدم ومستخدمة للفيس بوك في المحافظة. وقد أسفرت النتائج عن درجة مرتفعة لتقدير الذات لمستخدمي الفيسبوك، وأن هناك فروق إحصائية لدرجة تقدير الذات لدى مستخدمي الفيسبوك تعزى للجنس ولصالح الإناث، وللعمر بين الفئة (١٥ - ٢٠) سنة، (٣٥ - ٣٠) سنة وكانت لصالح الفئة الأصغر وهي (١٥ : ٢٠) سنة.

كما قام عباس والشناوي (٢٠١٤) دراسة هدفت الى التعرف على مستويات استخدام شبكة التواصل الاجتماعي (الفيسبوك) وعلاقتها مع التوافق النفسي لدى الطلبة المراهقين، وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، إذ تم تطوير مقياس للكشف عن علاقة استخدام الفيسبوك في التوافق النفسي لدى الطلبة المراهقين، وتم تطبيق المقياس على عينة عشوائية من (٤٦٦) طالباً وطالبة ونسبتهم (١٨٪) من مجتمع الدراسة من صفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر في القرى التابعة لسهل البطوف في الجليل، ممن يستخدمون موقع التواصل الاجتماعي (الفيس بوك). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الفترة الزمنية التي يقضيها الطلبة المراهقون في استخدام الفيس بوك، والتي حصلت على أعلى تكرار هي الفترة أقل من ساعتين يومياً، وأن مستوى التوافق النفسي لدى الطلبة المراهقين الذين يستخدمون الفيس بوك جاءت بدرجة مرتفعة، ووجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين الفترة الزمنية التي يقضيها الطلبة المراهقون في استخدام الفيس بوك ومستوى التوافق النفسي.

• تعقيب على الدراسات السابقة :

نلاحظ من خلال الدراسات السابقة التي تم التطرق لها سواء كانت على الصعيد العربي أو على الصعيد الأجنبي أن هناك علاقة بين التواصل الاجتماعي الإلكتروني على تقدير الذات، يتمثل ذلك من خلال التأثير في العلاقات الاجتماعية المختلفة مع الأصدقاء والأقارب والأسرة نفسها، لا بل ويمتد هذا التأثير ليصل الفرد في علاقته مع نفسه وتقديره واحترامه لذاته من خلال انغماسه في العالم الافتراضي الذي بناه وبنا شخصيته وفقاً له. على الرغم من وجود بعض الدراسات التي قد تطرقت بصورة مباشرة أو غير مباشرة إلى متغير أو أكثر من متغيرات هذه الدراسة، إلا أن أياً منها لم يدرس بصورة مباشرة العلاقة بين متغيرات هذه الدراسة ككل وفيما يلي توضيح لما تميزت بها الدراسة الحالية:

« تناولها موضوع مهم وهو التواصل الاجتماعي الإلكتروني وعلاقته على تقدير الذات الذي لم تتناوله الدراسات السابقة .

« حاولت الدراسة الحالية الخروج بعلاقات واضحة وصريحة ذات طابع علمي يمكن تعميمها في مجالات الاتصال الجماهيري إذا ما تم استخدام هذه

العلاقات وتعديلها وتكمن هذه العلاقة بقوة وسائل الإعلام والدور الذي يمكن أن تلعبه إذا ما استخدمت الاستخدام الأمثل.

◀ تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في محاولتها دراسة العلاقة بين التواصل الاجتماعي الإلكتروني وتقدير الذات وسط طالبات الجامعة التي تعتبر شريحة اجتماعية مهمة على مستوى التعليم العالي وانهن على اطلاع وانفتاح ورغبة في اقتناء الجديد ويتأثرن سواء بشكل إيجابي أو سلبي وهذا ما سعت إليه الدراسة حيث لم يتطرق إليه أي من الباحثين السابقين بشكل مركز.

وأخيرا فقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في بلورة الفكرة البحثية بكافة جوانبها ومحاولة التطرق لبعض المتغيرات التي لم تبحثها تلك الدراسات.

• الطريقة والإجراءات :

• عينة الدراسة :

قامت الباحثة بتوزيع (١٠٠) استبانة على طالبات جامعة الجوف بالسعودية الجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد العينة تبعا للمتغيرات الشخصية .

جدول (١) توزيع أفراد العينة تبعا للمتغيرات الشخصية (ن=١٥٠)

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
التخصص	الحاسب	٥٠	%٥٠
	اللغة الانجليزية	٥٠	%٥٠
	المجموع	١٠٠	%١٠٠

• الأدوات :

ستقتصر أدوات الدراسة على (مقياس وتقدير الذات) اعدتها الباحثة وفق المعايير الدالة على متغيرات الدراسة، ومن ثم تم عرضهما على المحكمين المختصين للتأكد من صدقهما وثباتهما .

المقياس تكون من جزئين الجزء الاول يتعلق بالبيانات الاولية للدراسة والتي تتضمن البيانات المتعلقة بالخصائص الشخصية لمفردات الدراسة من حيث العمر، التخصص، هل تستخدم وسائل التواصل الإلكتروني، عدد ساعات استخدام وسائل التواصل الإلكتروني في اليوم تقريبا . اما الجزء الثاني من المقياس تضمن محور تقديرها لذاته ويشتمل على عشر فقرات.

• ثبات أداة الدراسة :

يقصد بثبات أداة الدراسة استقرار النتائج واعتماديتها وقدرتها على التنبؤ أي مدى التوافق أو الاتساق في نتائج الاستبيان إذ طبق أكثر من مرة في ظروف مماثلة، وقد تم استخدام اختبار الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، إذ يقيس مدى التناسق في إجابات المبحوثين عن كل الأسئلة الموجودة

في المقياس، كما يمكن تفسير (ألفا) بأنها معامل الثبات الداخلي بين الإجابات ويدل على ارتفاع قيمته على درجة ارتفاع الثبات ويتراوح ما بين (٠ - ١) وتكون قيمته مقبولة عند (٠.٦٠٪) وما فوق، وفي دراسات أخرى تكون مقبولة عند (٠.٧٠٪) وما فوق وبحسب والجدول التالي يبين ذلك.

للتحقق من ثبات أداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالبة من خارج عينة الدراسة الأصلية، ثم قامت الباحثة بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا على جميع فقرات مجالات الدراسة إذ بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٦)، إذ أن النسبة المقبولة لتعميم نتائج مثل هذه الدراسات هي (٠.٦٠)، والجدول (٢) يوضح معاملات الثبات لمتغيرات الدراسة.

جدول (٢) معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) لجميع فقرات أبعاد الدراسة والأداة ككل

المعامل (كرونباخ ألفا)	البعد
٠.٨٦	العلاقة بين التواصل الاجتماعي الإلكتروني على تقدير الذات لدى طالبات جامعة الجوف بالسعودية

• عرض النتائج :

يتضمن هذا الجزء عرض نتائج الدراسة التي تهدف إلى التعرف على علاقة بين التواصل الاجتماعي الإلكتروني على تقدير الذات، وسيتم ذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، وفيما يلي عرض النتائج:

• النتائج الإجابة عن السؤال الأول:

هل هناك علاقة بين التواصل الاجتماعي الإلكتروني واحترام الذات وتقديرها لدى طالبات جامعة الجوف بالسعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معاملات الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين مجال التواصل الاجتماعي الإلكتروني، ومجال تقدير الذات كما هو مبين في الجدول (٣)، يوضح ذلك:

جدول (٣) معاملات الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين مجال التواصل الاجتماعي الإلكتروني ومجال تقدير الذات

المجال	تقدير الذات
التواصل الاجتماعي الإلكتروني	معامل الارتباط
	الدالة الإحصائية
	٠.٧٣٥ ♦♦♦
	٠.٠٠٠

♦♦ دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.00$).

يظهر من الجدول رقم (٣) وجود علاقة طردية بين مجال التواصل الاجتماعي الإلكتروني وتقدير الذات، حيث بلغت كانت قيمة معامل الارتباط بين مجال التواصل الاجتماعي الإلكتروني وتقدير الذات ككل موجبة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.00$).

• تفسير النتائج :

مما لا شك فيه أن مواقع التواصل الاجتماعي تعد من أهم وسائل الاتصال الحديثة التي استحوذت على حيز كبير من اهتمام الفتيات في المجتمع

السعودي حيث يعتمد عليها في حياتهن اليومية بطريقة واضحة . ومن هذا المنطلق سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي الإلكتروني وتقدير الذات لدى طالبات جامعة الجوف، وقد توصلت الدراسة من خلال الإجابة على تساؤلاتها إلى مجموعة من النتائج نحاول مناقشتها في ضوء هذه التساؤلات وفي ضوء الإطار النظري للدراسة كما يلي: السؤال: هل هناك علاقة بين التواصل الاجتماعي الإلكتروني واحترام الذات وتقديرها لدى طالبات جامعة الجوف ؟

فقد اوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية بين التواصل الاجتماعي الإلكتروني وتقدير الذات وقد تعود هذه النتيجة الى ان تقدير الذات هو مفهوم ذو بعدين البعد الاول نظرة الفرد لنفسه والبعد الثاني نظرة الآخرين للفرد ويتحقق البعد الثاني من خلال التقدير الاجتماعي للفرد من قبل الآخرين والذي يحقق الأمن النفسي لديه، ويتحقق التقدير الاجتماعي بشعور الفرد بالقبول من طرف الآخرين، وبأن ما يقوم به له وزن وقيمة عند الآخرين. فإذا نجح في ذلك تزداد ثقته بنفسه ويعمله، ويشعر بتقدير الآخرين له وهذا يؤدي به إلى أن تكون له مكانة اجتماعية، والشعور بالانتماء والحب والتقدير الذاتي لنفسه.

فالإنسان ينظر لذاته من منظور نفسه ومن منظور الآخرين. ويحتاج الفرد إلى الشعور بأهميته (تقدير الذات واحترام الذات)، كما أنه يحتاج إلى الشعور باحترام الآخرين وتقديرهم له؛ ولذلك فإن الفرد الذي يشعر بفقدان ذاته وعدم احترامها منه، ومن الآخرين في العالم الواقعي فإنه يحاول أن يبحث جاهداً عن بديل يجد من خلاله نفسه، لذلك قد يلجأ إلى التواصل الاجتماعي الإلكتروني والعيش في عالمه الافتراضي معتقداً أنه سيشبع رغباته ويحقق الاحترام لذاته من خلال نفسه ومن خلال الآخرين الذين يتعامل معهم إلكترونياً فيتمسك بذلك العالم الافتراضي كونه المنقذ لذاته من الضياع والاندثار تاركاً وراء ظهره عالمه الواقعي.

ويعد تقدير الذات من أهم عوامل نمو الشخصية وتطورها والصحة النفسية لها، فهو أمر ضروري من أجل الحفاظ على الفرد من مختلف جوانب حياته النفسية والاجتماعية، إضافة إلى كونه ضرورة عاطفية، فبدون وجود قدر معين من تقدير الذات لدى الفرد تكون الحياة شاقة ومؤلمة وتؤدي إلى الكثير من المشاكل والمتاعب وبالتالي فإن مفهوم تقدير الذات موضوعاً أساسياً وضرورة ملحة للإنسان حتى يتمكن من السير بصورة صحيحة وفعالة ويتمكن من التفاعل الاجتماعي السليم مع البيئة التي يعيش. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أجرتها جامعة تكساس الأميركية (2009)، إلى أن الناس يقبلون على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وعلى رأسها موقع "فيس بوك" بهدف

التعبير عن حقيقة شخصياتهم، بدلا من رسم صور مثالية عنها، حيث إنها تشبع لدى معظم المستخدمين حاجتهم الأساسية لتعريف الآخرين بأنفسهم. وتتفق ايضا مع نتيجة دراسة عوض (٢٠١٢) التي هدفت الكشف عن أثر مواقع التواصل الاجتماعي الفيسبوك على درجة تقدير الذات لدى فئة الشباب في محافظة طولكرم بفلسطين وقد أسفرت النتائج عن درجة مرتفعة لتقدير الذات لمستخدمي الفيسبوك، وأن هناك فروق إحصائية لدرجة تقدير الذات لدى مستخدمي الفيسبوك تعزيا للجنس ولصالح الإناث، وللعمريين الفئة (١٥ - ٢٠) سنة، (٣٥ - ٣٠) سنة وكانت لصالح الفئة الأصغر وهي (٢٠ - ١٥) سنة. وتتفق مع نتيجة دراسة شوجانت (Shaw & gant, 2002) التي هدفت الى الكشف عن احترام الذات والدعم الاجتماعي لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي الإلكتروني بينت النتائج بأن احترام الذات قد زاد لدى مستخدمي التواصل الإلكتروني بعد مرور مدة من الاستخدام. وهذه النتائج السابقة تؤكد لنا الآثار الإيجابية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على الطالبات من حيث الانفتاح الفكري والثقة في الطالبات استثمرن هذه المواقع في تعلم عادات الشعوب الأخرى والتعرف على أشخاص من خلفيات اجتماعية وثقافية مختلفة مما أغنى تجربتهن الثقافية والفكرية وهذا يدل على أن هذه المواقع باتت متنفسا للطالبات كي يعبروا عن اهتماماتهن، فهي نافذة يطل منها الشباب على العالم من حوله يعلن فيها عن نفسه ويعبر فيها عن ذاته، ويجد في المقابل من يعبرون عن ذواتهم ويتشاركوا معه، هذا الانفتاح على الآخر والقبول بالآخر في تنوعه واختلافه وتباينه الأمر الذي ساهم في تشكيل واقع شخصيات جديدة لدى طالباتنا.

وفي ضوء النتائج السابقة نجد أن الدراسة كشفت لنا عن الاغتراب الاجتماعي التي تعاني منها بعض الفتيات عند استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من العزلة الاجتماعية وندرة التواصل المباشر مع أفراد الأسرة النووية والاقارب، ورغم أن الفتيات لا يستخدمن هذه المواقع لفترات طويلة ولكن هذا يعتبر مؤشر يهدد قيمهم وثقافتهم الأصلية الحميدة. وبينت لنا العلاقة الطردية بين استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لدى الطالبات وتقدير الذات المرتفع لدى الطالبات التي يستخدمن مواقع التواصل .

ختاما، أستطيع القول بأن شبكات التواصل الاجتماعي قد أثبتت وجودها الفاعل وسط المجتمعات الحديثة من الشباب على مستوى جميع الأعمار والطبقات والثقافات، وأصبح تأثيرها على الفعل الاجتماعي كبير وواسع النطاق مما أفرز بعض السلبيات التي يجب الانتباه إليها خاصة وسط الأجيال الحديثة من الشباب في الوطن العربي والإسلامي، وهذا لا يعني تقييد حرية الأفراد من التفاعل الاجتماعي عبر هذه الشبكات ولكن ما أقصده هو ترشيد

استخدامها ومحاولة الاستفادة منها في سقل ثقافتنا العربية والإسلامية ونشرها حول العالم.

• التوصيات:

- استنادا إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بما يلي:
- « إجراء المزيد من الدراسات عن مواقع التواصل الاجتماعي وأبعادها الاجتماعية المختلفة حتى تكون النتائج قابلة للتعميم بشكل أمثل حيث تبقى نتائج هذه الدراسة محدودة ضمن عينة البحث وهن طالبات الجامعة.
- « تنظيم دورات لتوعية الفتيات على حسن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي واستثمار الفوائد العلمية والثقافية والاجتماعية.
- « انشاء مجموعات شبابية هادفة على مواقع التواصل الاجتماعي تتبنى قضايا اجتماعية وثقافية لتبادل المعرفة وتأسيس القيم والمبادئ الأصيلة.

• المراجع :

- أبو إصبع، صالح. (٢٠٠٤). تأثير الإنترنت في الشباب. ورقة عمل قدمت في ندوة تأثير الإنترنت في الشباب، جامعة الشارقة، الشارقة، ١٠ - ١٢/٢/٢٠٠٤.
- الدسوقي، مجدي محمد. (٢٠٠٤). دليل تقدير الذات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ساري، حلمي خضر. (٢٠٠٥). ثقافة الإنترنت - دراسة في التواصل الاجتماعي. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- ساري، حلمي خضر. (٢٠٠٩). تأثير الاتصال عبر الإنترنت في العلاقات الاجتماعية (دراسة ميدانية في المجتمع القطري). مجلة جامعة دمشق، ٢٤، ١ - ٢، ٢٩٠: ٢٩٦.
- عبد الفتاح، علياء سامي. (٢٠٠٩). الإنترنت والشباب - دراسة في آليات التفاعل الاجتماعي. القاهرة: دار العالم العربي.
- العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق وجراح، عبد الناصر وأبو غزال، معاوية. (٢٠١١). علم النفس التربوي - النظرية والتطبيق، ط٣. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ماثيو وفانينج، باتريك. (٢٠٠٥). تقدير الذات، ط٣. (ترجمة: محمد خالد ذيب) الرياض: مكتبة جرير.
- المحاميد، شاكر. (٢٠٠٣). علم النفس الاجتماعي. عمان: مركز يزيد للخدمات الطلابية.
- صالح أبو إصبع (١٩٩٩). الاتصال والإعلام في المجتمعات المعاصرة. عمان. الأردن: دار أرام للدراسات والنشر والتوزيع. الطبعة الثالثة.
- إبراهيم أبو عرقوب (١٩٩٣). الاتصال الإنساني ودوره في التفاعل الاجتماعي. الأردن: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- عباس محمود عوض. (١٩٨٧). علم النفس العام. الإسكندرية: المعرفة الجامعية.
- عباس، الشناوي. (٢٠١٤). شبكة التواصل الاجتماعي (الفيس بوك) وعلاقتها مع التوافق النفسي لدى الطلبة المراهقين. المجلة التربوية والاجتماعية، ١٨ (٢)، ٧٥: ١١٨.

- عوض، ح. (٢٠١٢). أثر استخدام الفيسبوك على تقدير الذات لدى فئة الشباب في محافظة طولكرم. جريدة القدس العربي، ٢٦، العدد ٣ مايو.
- مجدي احمد محمد عبد الله (٢٠٠٨). مقدمة في سيكولوجية الاتصال والإعلام. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.
- المعاينة، خليل عبد الرحمن. (٢٠٠٧). علم النفس الاجتماعي. عمان: دار الفكر.
- Andrews J. Flanagin., Miriam J. Metzger. (2000). Perception of Internet Information Credibility. Journalism and Mass Communication Quarterly. 77, (3): 515.
- Bellamy, A, and HAnewicz, C. (2001). "An Exploratory Analysis of the Social Nature of Internet Addiction", Electronic Journal of Sociology. 5, (3) March.
- David W, Scott, Matchmaker. (2002). Find Me a Mate. A- Cultural Examination of Media and Religion.1, (4), p.201.
- Dimaggio P., Hargittai, E, Neuman, W., and Robinson J. (2001 " Social Implications of the Internet" Annual Review of Sociology, Annual: 305-348.
- English, H., B. & English, A.C. (1985). Avachampeney, Acomprehensive, Dictionary (of Psychological and Psychoanalytical, Terms, Longman Green Company, N.Y.
- -Hughes, Carol. (1999). the Relationship of Use of the Internet and Loneliness among College Students. Dissertation Abstract. 60(3-A).
- Jeylan T. Mortimer, Read W. Lason. (2002).The Changing Adolescent Experience: Social Trends and Transitions to Adulthood (New York: NY, us: Cambridge University Press): 208.
- Johnson, A. (1996). Human Arrangements: An Introduction to Sociology. London: Brown and Benchmark Publishers. Fourth Edition.
- Kraut, Robert et al. (1998). Internet Paradox: A Social Technology That Reduces Social Involvement and Psychological Well-Being. American Psychologist. 53, (9): 1017-103.
- -Shaw, L & Gant, M. (2002). Cyber Psychology & Behavior. 5(2): 157-171. Doi: 10.1089/109493102753770552.
- Putnam, R. (2000). Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. New York: Simon and Schuster.
- -Roseberg, Morris. 1989. Society and Adolescent Self-Image Revised Edition, Middletown. CT: Wesleyan University Press.

- Sanders, CE; & Field, TM; & Diego, M; & Kaplan (2000). The Relationship of Internet Use to Depression and Social Isolation among Adolescents. Adolescence. 35(138): 237-42.
- Webee Sters (1977): Third New International Dictionary. Chicago, G.O.G. Merriam. ([Http: //almokafa.ahlamontada.com/t135-topic](http://almokafa.ahlamontada.com/t135-topic)).

