دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

فصلية دورية تصدر في أربعة أعداد سنويا

المجلد الرابع .. العدد الأول .. يناير ٢٠١٠م

((الناشر : مؤسسة الرشد ناشرون))

أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي

- أ .د/أحمد محمود عبد المطلب . . كلية التربية سوهاج مصر.
- أ .د/الحسين بن محمد شواط . . الجمهورية العربية التونسية .
- أ .د/أمال مصطفى كمال . . كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ .د/بوحفص بالعيد مباركي . . كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ .د/حمدي أبو الفتوح عطيفة . . كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ .د/خليل يوسف الخليلي . . كلية التربية جامعة البحرين .
- أ .د/رشدي أحمد طعيمة . . كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ .د/رضا مسعد السعيد . . كلية التربية جامعة المنوفية مصر .
- أ .د/زكريا يحي لال . . كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ .د/زينب محمود شقير . . كلية التربية جامعة طنطا مصر.
- أ .د/سامح جميل عبد الرحيم . . كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ .د/سامية لطفي الأنصاري . . كلية التربية جامعة الأسكندرية مصر
- أ .د/سعيد محمد السعيد . . كلية التربية جامعة القصيم السعودية .
- أ .د/سهام محمد بدر . . رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر.
- أ .د/صفية محمد احمد سلام . . كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ .د/عادل محمد عبد الله . . كلية التربية جامعة الزقازيق مصر.
- أ .د/عايدة عبد الحميد سرور . . كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ .د/عبد الرحمن أحمد الأحمد . . كلية التربية جامعة الكويت .
- أ .د/عبد الله جمعة الكبيسي . . كلية التربية جامعة قطر.
- أ .د/علياء عبد الله الجندي . . جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ .د/فوزية إبراهيم دمياطي . . جامعة طيبة بالمدينة المنورة .
- أ .د/كاريمان عويضة منشار . . كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ .د/محمد الشيخ حمود . . كلية التربية جامعة دمشق سوريا .
- أ .د/محمود أبو النيل . . كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ .د/محمود كامل الناقة . . كلية التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ .د/منصور أحمد غوني . . كلية التربية جامعة طيبة السعودية .

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيس هيئة التحرير:

• أ.د/ماهر إسماعيل صبري .. جامعة طيبة .

أعضاء هيئة التحرير

• أ.د/ناهد عبد الراضي نوبي .. جامعة الملك فيصل .
• أ.د/ محمد أبو الفتوح حامد خليل .. جامعة طيبة .
• أ.د/عبد الرحيم الهلالي .. جامعة الأميرة نورة.
• د/منى سالم زعزع .. جامعة الملك خالد.
• د/صفاء عبد العزيز محمد .. جامعة حلوان.
• أ/فيصل عبد المطلب ..مدير النشر بمؤسسة الرشد
• أ/أحمد أنور السيد عبد المجيد .. سكرتير المجلة.

ثمن النسخة : ١٥ ريالا سعوديا أو ما يعادلها في الدول العربية ، ٥ دولار أمريكي أو ما يعادلها بجميع دول العالم.
الاشتراك السنوي : ٦٠ ريالا سعوديا للأفراد العرب ، ١٠٠ريالا للمؤسسات العربية.
٢٥دولارا للأفراد ، ٤٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم
((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد :

الباب الأول : مقالات وأوراق عمل الأساتذة :

- علم النفس في الجزائر : الماضي ، والحاضر ، والمستقبل . . بقلم : أ .د / بوحفص بالعيد مباركي ، أ .د/ محمد مقـــــداد .

الباب الثاني : بحوث ودراسات محكمة :

- البحث الأول : دور برنامج إعداد طالبات تخصص الجغرافيا بكلية التربية للبنات بجدة في إكسابهن المفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية واتجاهاتهن نحو السياحة الداخلية . . د/ إيمان سالم احمد بامرعيدة .
- البحث الثاني : الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالطمأنينة النفسية والتحصيل لدى طلبة الجامعة . . . د/ عبد الرحمن بن عيد الجهني .
- البحث الثالث : دور الإشراف التربوي في تطوير مهام المشرفة المقيمة " مديرة المدرسة . . د/ صباح إبراهيم عبد الحليم سمنودي .
- البحث الرابع : مدى توافر المهارات التقنية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية بالمدينة والمامهن بمفهوم التعليم الالكتروني . . د / صفاء محمد الحبيشي ، د / عبير سليمان حسين .
- البحث الخامس : فعالية برنامج مقترح لتنمية معارف طفل الروضة بمشكلة التصحر وسلوكيات مواجهتها . . د / سحر توفيق .

الباب الثالث : بحوث محكمة مستلة من الرسائل العلمية :

- البحث الأول ١ : مستل من رسالة دكتوراه علم نفس .
- البحث الثاني ٢ : مستل من رسالة ماجستير علم نفس .
- البحث الثالث ٣ : مستل من رسالة ماجستير مناهج وطرق تدريس علوم .

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة مستقلة ... يصدرها قسم النشر العلمي **بمؤسسة الرشد للطباعة والنشر والتوزيع ((الرشد ناشرون))** بالمملكة العربية السعودية لصاحبها **الأستاذ/ أحمد فهد الحمدان رئيس جمعية الناشرين السعوديين** .. ويشرف على إصدارها نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس بالوطن العربي.

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.

تصدر المجلة في أربعة أعداد فصلية سنويا بشكل دوري خلال أشهر يناير ، ومارس ، ويوليو ، وأكتوبر ، بحيث تكون كل أربعة أعداد منها في مجلد يأخذ ترتيبا مسلسلا .. صدر العدد الأول من المجلة في يناير ٢٠٠٧م.. يطبع من كل عدد ١٠٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع أعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

- كل ما ينشر في أعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية .
- 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 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 .
- تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من أعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض .
- 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 عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- 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 .
- ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

- 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 المرسلة تكلفة ذلك .
- يرسل صاحب البحث أو الدراسة مرفقا ببحثه مبلغا قدره ٢٠٠ ريالا سعوديا (نقدا أو بشيك مقبول الدفع أو بحوالة) ، أو ما يعادلها بالعملات العربية من أية دولة عربية أخرى كمصاريف تحكيم .
- عند قبول البحث أو الدراسة للنشر بالمجلة يرسل الباحث مبلغ ١٠٠ريالا سعوديا (نقدا أو بشيك مقبول الدفع أو بحوالة) كمصاريف إدارية في حال كان عدد صفحات البحث أو الدراسة لا تزيد عن ٢٥ صفحة ، وتحتسب كل صفحة زائدة عن هذا العدد بمبلغ ١٠ عشرة ريالات على أن تحدد عدد الصفحات بعد تنسيق البحث وفقا لقواعد التنسيق المعمول بها في المجلة .
- يعفى الباحث من ٥٠ ٪ من مصروفات التحكيم على البحث الثاني عندما يكون له بحثين منشورين في نفس العدد ، أو في عددين متتاليين من المجلة .
- يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .
- 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 ٦ نسخ منها لصاحب كل بحث منشور بها.
- يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .
- تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في أعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير.

لجان التحكيم للمجلة :

نخبة كبيرة من أساتذة التربية وعلم النفس أعضاء اللجان العلمية لترقية أعضاء هيئة التدريس بمصر وبعض الدول العربية

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :
المملكة العربية السعودية – المدينة المنورة – كلية التربية جامعة طيبة
أو على مكتبنا بجمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي ت : ٠٠٢٠١٣/ ٣٢٣٦٦٣٣
أو الاتصال على موبايل ٠٥٦٥١٩٣٨٢٩ بالسعودية
أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني : mahersabry21@yahoo.com

• مقدمة المجلة :

يقول المولى تبارك وتعالى في كتابه الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه وهو أصدق القائلين : اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) [العلق : ١ - ٥] .

وما أحوج أمتنا لأن تقرأ بعدما عز من يقرأ في أيامنا هذه ، وما أحوجنا لأن نتعلم ، ولأن نربي أنفسنا وأولادنا على حب العلم والتعلم .

ولأن كل تعليم وتعلم مبنيان في أساسهما على علم أكبر وأوسع يعرف بعلم التربية ، فحبذا لو تعلمنا عن التربية ، وقرأنا مايخطه التربويون .

وقد شهدت السنوات الأخيرة طفرة كبيرة في علم التربية ، فتعددت مجالات هذا العلم ، وتخصصاته الفرعية مابين : مناهج ، وطرق تدريس وأصول التربية والتربية المقارنة ، والإدارة التعليمية ، والتخطيط التربوي وعلم النفس التربوي والصحة النفسية والمدرسية ، وتكنولوجيا التعليم ...إلخ.

وصاحب هذا التعدد رغبة من كثيرين إلى الاستقلالية بشكل تام ، فتعامل هؤلاء مع تخصصاتهم ومجالات دراستهم بمعزل عن باقي فروع ومجالات علم التربية الأخرى ، ومع وجاهة هذا المنحى من وجهة نظر إتقان التخصص فإن المبالغة في ذلك قد يؤدي . عن قصد أو عن غير قصد . إلى مزيد من العزلة والتفتيت بين مجالات العلم الواحد ، الأمر الذي ينعكس بالسلب على وحدة علم التربية ورؤيته بمفهومه الشامل والمتكامل.

وتأكيدا لهذا المنحى قامت جمعيات تربوية غاية في التخصص تحمل مسميات ليس فقط مجالات رئيسة في علم التربية ، بل أيضا ظهرت جمعيات تحمل أسماء بعض المجالات تحت الفرعية لفرع رئيس من علوم التربية . وقد تبارت تلك الجمعيات في إصدار مجلات علمية محكمة لنشر بحوث ودراسات أعضائها كل في مجال اهتمامه.

وإيمانا بالوحدة والاتحاد في زمان سادت فيه الفرقة ، ورغبة في التعامل مع علم التربيه بمجالاته الفرعية بشكل متكامل جاء الهدف من إصدار تلك المجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس لتتيح نشر أي بحث أو دراسة في أي مجال فرعي أو رئيس من مجالات وتخصصات علم التربية في وطننا العربي العزيز.

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الأول في المجلد الرابع من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو العدد الثالث عشر وفقا لمسلسل أعداد المجلة .

وفي هذا العدد تسعة بحوث وأوراق عمل : أولها بعنوان : ***علم النفس في الجزائر : الماضي ، والحاضر ، والمستقبل***.. بقلم : أ .د / بوحفص بالعيد مباركي ، أ.د/ محمد مقـــــداد ، وثانيها بعنوان: ***دور برنامج إعداد طالبات تخصص الجغرافيا بكلية التربية للبنات بجدة في إكسابهن المفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية واتجاهاتهن نحو السياحة الداخلية*** .. إعداد : د/ إيمان سالم أحمد بارعيدة . وثالثها بعنوان: ***الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالطمأنينة النفسية والتحصيل لدى طلبة الجامعة*** . . إعداد : د/ عبد الرحمن بن عيد الجهني . ورابعها بعنوان ***دور الإشراف التربوي في تطوير مهام المشرفة المقيمة" مديرة المدرسة*** .. إعداد : د/ صباح إبراهيم عبد الحليم سمنودي . وخامسها بعنوان : ***مدى توافر المهارات التقنية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية بالمدينة والمامهن بمفهوم التعليم الالكتروني*** .. إعداد : د / صفاء محمد الحبيشي ، د / عبير سليمان حسين . وسادسها بعنوان : ***فعالية برنامج مقترح لتنمية معارف طفل الروضة بمشكلة التصحر وسلوكيات مواجهتها*** .. إعداد : د / سحر توفيق . وسابعها بعنوان : ***الرضا الوظيفي والقلق العام لدى عينة من معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة .. دراسة مقارنة بين المدارس الحكومية والأهلية بمدينة مكة المكرمة*** .. إعداد : أ / مها مرزوق حامد الصبحي . والبحث الثامن بعنوان : ***القبول والرفض الوالدي وعلاقته بالمخاوف لدى تلميذات الصفوف المتقدمة بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة*** .. إعداد : اعتماد بنت عبد المطلب بن عبد السبحان الهندي . والبحث التاسع بعنوان : ***التصورات البديلة في الفيزياء وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة*** .. إعداد : فهد بن عبدالرحمن الرحيلي الحربي .

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى اثنين من المحكمين الأساتذة البارزين 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 بأية 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

الباب الأول:

مقالات وأوراق عمل وبحوث الأساتذة

المقال الأول :

((علم النفس في الجزائر : الماضي ، والحاضر ، والمستقبل))

إعـــداد :

أ.د / بوحفص بالعيد مباركي
أستاذ علم النفس جامعة وهران

أ.د/ محمـــــد مقـــــداد
أستاذ علم النفس جامعة البحرين

" علم النفس في الجزائر: الماضي والحاضر والمستقبل "

أ . د / بوحفص بالعيد مباركي
أ . د / محمـــد مقـــــــداد

- **مقدمة**:

إن الحديثِ عن نشأة أي علم من العلوم مهم جدا. ذلك أن الإشارة إلى تاريخه (ماضيه) يمكن من فهم حاضره وما سيؤول إليه في المستقبل. ومن هنا، فإن الحديث عن نشأة علم النفس في الجزائر مهم لفهم هذا العلم وما مر به من تطور وأهم المحطات التي مر بها، والتحديات التي تواجهه في مسيرته، و التي قد تحول دون تطوره بالصورة المنشودة. لقد بين بانجافيلد (Benjafield, 1996) أن الحديث عن تاريخ علم النفس يتم بواحدة من طريقتين هما:

- إما أن يتم بالإشارة إلى أقطابه، ومساهمة كل منهم، وكيف عمل كل منهم على تطويره.
- وإما أن يتم بالإشارة إلى المحطات والأحداث البارزة التي أثرت بوضوح في مسيرته سلبا أو إيجابا. وعلى الرغم من أن بانجافيلد بين أن الطريقة الأولى أيسر في الحديث عن تاريخ علم النفس، وعن تطوره، وقد استخدمها هو نفسه في كتابه "تاريخ علم النفس"، إلا أن هذه الورقة تعتمد الطريقة الثانية لأن علم النفس في الجزائر تأثر بالأحداث أكثر مما تأثر بالإفراد. وبالتالي، فإن عرض علم النفس في الجزائر سيتم من خلالها.

- **نشأة علم النفس في الجزائر**:

يمكننا تتبع الجذور التاريخية لعلم النفس في الجزائر، من خلال نشأة التعليم العالي بالجزائر أثناء العهد الإستعماري. حيث أسست سنة 1859 أول مدرسة عليا للطب، ثم فتحت سنة 1879 كل من مدرسة الحقوق، ومدرسة العلوم، ومدرسة الآداب. وانتهى تجميع هذه المدارس الأربع بتأسيس جامعة الجزائر سنة 1909، على نمط الجامعات الفرنسية.

كان علم النفس يدرس كمقرر فرعي في كلية الطب، ضمن قسم الأمراض العصبية، أو كمقرر فرعي ضمن قسم الفلسفة في كلية الآداب، مندمجا ضمن مقرر أشمل يضم مجمل العلوم الإجتماعية والإنسانية. ورغم كونه مقررا جزئيا، لكنه كان يسترعي إهتمام العديد من الطلبة.

أما في عهد الإستقلال (منذ عام 1962م)، فقد إستمرت الجامعة الجزائر بنفس المناهج والمقررات التدريسية والتنظيم الإداري، على غرار ما كان سائدا إبان الفترة الإستعمارية (مع بعض التعديلات الطفيفة مثل تحويل ملحقتي جامعة الجزائر بكل من وهران وقسنطينة إلى مراكز جامعية، وتحويل هاتين

الملحقتين فيما بعد (سنة ١٩٦٥) إلى جامعتين هما جامعة وهران وجامعة قسنطينة. وإدخال مسحة وطنية على بعض مقررات التدريس مثل التاريخ والقانون والأدب العربي والعلوم الإجتماعية. وهذا إلى غاية ١٩٧٠م عند إنشاء وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وإنفصالها عن وزارة التربية الوطنية، التي تبعها سنة ١٩٧١م ، مشروع إصلاح التعليم العالي في الجزائر المستقلة.

- **علم النفس في الجامعة الجزائرية** :

تمت إصلاحات التعليم العالي بمقتضى مجموعة من القوانين (المراسيم)، المؤرخة في ٢٥ أغسطس ١٩٧١م ، والمتظمنة "تنظيم أنواع التعليم وشهادات التعليم العالي" في الجزائر. وما يهمنا في هذا المقام مرسومين، أولهما المرسوم ٧١/٢٢٤، المتضمن " تنظيم الدروس للحصول على شهادة الليسانس في علم النفس". وثانيهما المرسوم رقم ٧١/٢٣٠ المتضمن "تنظيم الدروس للحصول على شهادة الليسانس في علوم التربية".

حيث حددت هذه النصوص القانونية، مدة الدراسة للحصول على شهادة الليسانس (البكالوريوس) في علم النفس أو في علوم التربية، بأربع سنوات بعد الحصول على شهادة البكالوريا (الثانوية العامة). كما حددت المقررات الدراسية وطرق إنجازها في جوانبها النظرية والتطبيقية، موضحة ملمح الخريج في كل تخصص، ودوره في المساهمة في حل إشكالات التنمية الإجتماعية والإقتصادية للمجتمع، مع التركيز على خصوصيات المجتمع الجزائري (ثنائية اللغة[1]، النهج الإشتراكي للتنمية ومركزية القرار، المستوى الثقافي المحدود للمجتمع الجزائري بعد الإستقلال مباشرة، التركيبة السكانية للمجتمع والإختلاف الجغرافي بين المناطق في مستويات التنمية الإقتصادية التي تركها المستعمر حيث كانت مناطق المعمرين في السهول الشمالية الخصبة من أغنى المناطق تنمية، بينما كانت المناطق الجبلية والصحراوية بعيدة كل البعد عن التنمية الإقتصادية والإجتماعية، الشئ الذي حاول المسؤولون علاجه بتسطير مخططات تنموية خاصة لبعض المناطق المحرومة في إطار ماكان يسمى بسياسة التوازن الجهوي) في تلك المرحلة التاريخية من التطور، أي فترة السبعينات وما تلاها.

نظرا للطلب المتزايد على التعليم العالي، ولظروف المرحلة التنموية التي كانت تمر بها الجزائر آنذاك ، كانت إصلاحات ١٩٧١م تهدف إلى توسيع الهياكل الجامعية، بإنشاء جامعات ومراكز جامعية جديدة، وتطوير المناهج الدراسية حتى تنسجم مع الواقع الجزائري، والتركيز على الدراسة التطبيقية عوض النظرية، وإعطاء أهمية أكثر للتخصصات العلمية والتقنية بدل التخصصات الأدبية، خدمة لبرنامج التصنيع الذي بدأته الجزائر مع المخطط الرباعي الأول، بداية من سنة١٩٧٠م .

---

[1] اللغة العربية واللغة الفرنسية.

إضافة إلى ذلك، إستهدفت إصلاحات ١٩٧١م تغيير مناهج وتوجهات التعليم العالي، التي مضى عليها أكثر من عقدين أو ثلاثة، والتي كانت لاتزال سارية المفعول عشرية كاملة بعد الإستقلال، حيث كانت هذه الأخيرة تخدم أهداف جامعة تم إنشاؤها لخدمة مصالح المعمرين الفرنسيين. كما كانت الإصلاحات تهدف إلى تحديث المناهج والمقررات التعليمية، حسبما تقتضيه التطورات العلمية والمعرفية السارية المفعول في جامعات العالم آنذاك.

- **كرونولوجيا المقررات الدراسية في علم النفس وعلوم التربية:**

- في سبعينيات القرن المنصرم، إعتمد إصلاح ١٩٧١م مقررين منفصلين لكل من علم النفس (المرسوم ٧١/٢٢٤)، وعلوم التربية (المرسوم ٧١/٢٣٠).

- في الثمانينات جرى تعديل آخر للمقررات الدراسية (سمي إصلاحا)، جمع بين علم النفس وعلوم التربية على مستوى السنتين الأولى والثانية (كجذع مشترك) في مقرر دراسي واحد، وتم الفصل بينهما خلال التخصص (السنة الثالثة والرابعة). حيث وضع لعلم النفس مقرراته الدراسية التي غطت فروعه الرئيسية، كعلم النفس العيادي وعلم النفس العمل والتنظيم.

- ومع نهاية الثمانينات وبداية التسعينات، أجريت تعديلات على المقررات الدراسية في الجامعة الجزائرية، مست بشكل أساسي مقررات السنة الأولى في كافة التخصصات. حيث جمعت التخصصات، خلال السنة الأولى من التعليم الجامعي في شكل جذوع مشتركة، تجمع التخصصات المتجانسة لكي يتم التحكم أكثر في عملية توجيه الطلبة (حسب رأي المنظمين) نتيجة الأعداد المتزايدة من الحاصلين على شهادة البكالوريا، المقبلين على التعليم العالي، ومحدودية هياكل وإمكانيات إستيعابهم. فجمعت العلوم الإجتماعية٢ في جذع مشترك، وعلوم الطبيعة والحياة٣ في جذع آخر، والعلوم والتكنولوجيا٤ في جذع ثالث. وفيما يخص الجذع المشترك للعلوم الاجتماعية، يتلقى الطالب مقررات دراسية عامة في كل علم من العلوم الإجتماعية، يتم بعدها (خلال السنة الثانية) توجيهه إلى جذع مشترك آخر، سمي الجذع المشترك لعلم النفس وعلوم التربية، حيث يدرس مقررات من علم النفس (مدخل إلى علم النفس، علم النفس الاجتماعي، علم النفس النمو، القياس النفسي،،،) ومقررات من علوم التربية (مدخل إلى علوم تالتربية، المنا هج التربوية، الإدارة التربوية،،،). ومع نهاية السنة الثانية، يوجه الطالب مرة ثالثة لأحد فروع علم النفس، أو لأحد فروع علوم التربية. ليقضي السنتين الثالثة والرابعة، في دراسة أحد تخصصات علم

٢علم النفس وعلوم التربية وعلم الإجتماع والفلسفة والديموغرافيا (علم السكان).
٣ البيولوجيا والطب والصيدلة وجراحة الأسنان والبيطرة.
٤ فروع العلوم الدقيقة وفروع علوم الهندسة.

النفس، أو أحد تخصصات علوم التربية. وتتوج العملية بحصوله على شهادة الليسانس في علم النفس، موضحة تخصصه الفرعي: علم النفس العيادي على سبيل المثال أو علم نفس العمل والتنظيم. أو بحصوله على شهادة الليسانس في علوم التربية، موضحة تخصصة الفرعي: كالإرشاد والتوجيه أو بناء وتقويم المناهج مثلا.

- لم يعمر نظام الجذوع المشتركة هذا طويلا، نتيجة سلبياته العديدة التي خلقت تذمرا عاما لدى هيئات التدريس والهيئات الإدارية المسيرة للجامعات ولدى الطلبة تحديدا، الذين كانوا في العديد من المناسبات ضحايا لعمليات "التوجيه"، التي كانت في حقيقة الأمر عمليات "تسيير إداري" لمواجهة الضغط العددي للطلاب، عوض التوجيه التربوي المتعارف عليه في مثل هذه الحالات.

- ومع بداية الموسم الجامعي ٢٠٠٠ / ٢٠٠١م ، تم إلغاء نظام الجذوع المشتركة، وتم الرجوع إلى النظام السابق لها. وعليه، فقد تم تعويض الجذع المشترك للعلوم الإجتماعية بالجذع المشترك لعلم النفس وعلوم التربية، الذي لازال ساري المفعول إلى يومنا هذا.

- وفي بداية الموسم الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م ، تم إعتماد مناهج ومقررات دراسية جديدة –وهي لحد الساعة- تسير جنبا إلى جنب مع المقررات الراهنة إلى غاية تعميم الجديد منها وإلغاء القديم، في إطار ما سمي إصطلاحا بنظام "ليسانس – ماستر – دكتوراه" (ل.م.د) (LMD)، تماهيا مع هو جار في الفضاء الأوروبي (تقليدا له) ، الذي سن هذا النظام في إطار مسار "بولونا" (Bologna Process). حيث وحد أنظمة المناهج والشهادات ضمن الإتحاد الأوروبي، وسعى إلى تشجيعها خارج المحيط الأوروبي. وهنا، عدنا إلى إعادة دمج مناهج علم النفس وعلوم التربية، ضمن ما يسمى بعائلة العلوم الإجتماعية، مع تقليص سنوات الدراسة للحصول على الليسانس، لتصبح ثلاث سنوات بدلا من أربع حيث تخصص السنة الأولى منها، لدراسة مقررات المداخل للعلوم الإجتماعية. والسنة الثانية، كمدخل لعلم النفس وعلوم التربية، وفي السنة الثالثة والأخيرة من شهادة الليسانس، يوجه الطالب للتخصص في علم النفس أو في علوم التربية.

- **علم النفس في المصحات والعيادات النفسية وغيرها** :

من المؤسسات كمكاتب الاستشارة ، العيادات النفسية ، المؤسسات المختلفة (الصناعية والخدمية وغيرها،،): يشتغل خريجو أقسام علم النفس المختلفة في عدد من المؤسسات الحكومية والخاصة غير ان اهمها هي المؤسسات التابعة لوزارات العمل والشئون الاجتماعية والصحة والتربية والتعليم. معظم العاملين في وزارات الصحة والشئون الاجتماعية هم من حملة الليسانس (الباكالوريوس) في علم النفس العيادي. ومعظم العاملين في وزارة العمل

والشؤون الإجتماعية هم من حملة الليسانس في علم النفس العمل والتنظيم. ومعظم العاملين في وزارة التربية والتعليم هم من حملة الليسانس في علم النفس التربوي.

عندما يوظف هؤلاء ولأول مرة يجدون صعوبة كبيرة في نقل ما تعلموه في الجامعة إلى محيط العمل. لهذا، فهم يعتمدون أساسا في عملهم على المحاولة والخطأ لغاية ما يصبحون قادرين على القيام بالمهام المنتظر منهم القيام بها. وقد نرى بعضا منهم اثناء تواجده في المحيط المهني وفي أيامه الأولى يقوم ببعض أو ربما بكثير من المهام التي لا تمت بصلة إلى تخصصه إما لجهله هو نفسه أو لجهل الإدارة التي توظفه أو لجهلهما معا.

لا يتمكن الممارسون من القيام بعملهم على أكمل وجه لسببين رئيسين هما:

- طبيعة التكوين الذي يتلقونه في الجامعة والذي يركز على الجوانب النظرية، ولا يعطي أهمية للجوانب التطبيقية إلا نادرا. وفي مثل هذه الحالة، كيف يتمكن الطالب من نقل ما تعلمه بين جدران مدرجات الجامعة إلى المحيط المهني الزاخر بالمشاكل؟
- طبيعة المعرفة النفسية التي يتلقاها الطالب: سنشير لاحقا إلى ضرورة توطين علم النفس حتى تكون المعرفة النفسية قريبة جدا من مدارك الطالب ومنسجمة مع واقعه ومحيطه كي تكون عملية نقلها وتحويلها إلى المحيط سلسة وكاملة. فالطالب الذي يدرس مثلا المدرسة التحليلية وخاصة نظريات سغموند فرويد كنظرية النمو النفسي الجنسي ونظرية اللبيدو وتأكيده على أن الانسان مجبر وليس مخيرا، كيف ينقلها إلى المحيط الخارجي؟ وكيف يعتمد عليها في علاج المشاكل السلوكية والانفعالية؟. والطالب الذي يدرس السلوكية وخاصة نظرية جون واطسن الذي يركز فقط على السلوك القابل للملاحظة والقياس. كيف يمكنه نقلها إلى الواقع والاعتماد عليها في ممارسته النفسية؟

- **آفاق التطور** :

يمكننا إستشراف ملامح التوجه في علم النفس بالجزائر على مستوى التدريب أو مستوى البحث، من خلال المؤشرات التالية:

١- مناهج الدراسات العليا المعتمدة من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، خلال السنة الجامعية 2009- 2010، فقد تم تسجيل 281 طالباجديدا (بعد المسابقة) في شهادة الماجستير في علم النفس وعلوم التربية، ينظم معظمهم لهيئات التدريس خلال السنوات القادمة، حيث يشكلون توجه هذا التخصص أو ذاك من حيث الكم والنوع. تغطي مناهج الدراسات العليا المعتمدة الميادين التالية لعلم النفس وعلوم التربية:

- علم النفس العيادي والصحة النفسية.
- علم النفس التربوي.

- علم النفس العمل والتنظيم.
- القياس النفسي.
- الإرشاد التربوي.
- أمراض النطق واللغة.
- علم النفس الإجتماعي.
- علم النفس المعرفي.

أما من حيث التوزيع العددي (الكمي) لهذه المناصب على مختلف الميادين، فنجد في الصدارة كلا من علم النفس العيادي والتربوي، يليهما علم النفس العمل والتنظيم متبوعا بباقي التخصصات.

نفس هذا التوزيع العددي يعكسه توزيع الطلبة على مستوى التدرج (البكالوريوس)، سواء من حيث فرص التكوين المتاحة بمختلف الجامعات الجزائرية، أو على مستوى توجيه وتوجه الطلبة إلى تخصصات علم النفس وعلوم التربية في الجامعات التي توفر كل المناهج، مثل جامعات وهران والجزائر وقسنطينة. وكمثال لتوزيع طلبة علم النفس وعلوم التربية خلال السنة الجامعية 2009/2010، على التخصصات المتاحة، يمكننا إعطاء مثال جامعة وهران، التي تمت فيها العملية كالتالي:

التخصص: علم النفس

الشعبة	السنة الثالثة	السنة الرابعة	المجموع
علم النفس العيادي	113	222	**325**
علم النفس العمل والتنظيم	101	118	**219**
المجموع	**214**	**340**	**554**

التخصص: علوم التربية

الشعبة	السنة الثالثة	السنة الرابعة	المجموع
الإرشاد والتوجيه	100	77	**177**
التعليم المكيف والتربية العلاجية	30	33	**63**
المناهج الدراسية والتقويم التربوي	تم تجميد الشعبة	12	**12**
التكوين والتسيير في قطاع التربية (عوض: شعبة المناهج الدراسية والتقويم التربوي)	09		**09**
المجموع	**139**	**122**	**261**

١- توسع الخارطة التكوينية لعلم النفس على مستوى الجامعات الجزائرية حيث كان خلال سنوات النشأة الأولى (سبعينات القرن الماضي)، يدرس على مستوى ثلاث جامعات هي: الجزائر ووهران وقسنطينة. أما خلال سنة 2009، فإن مناهج علم النفس وعلوم التربية تدرس في أكثر من ثلاثين (30) جامعة بمختلف أحجامها، البعض منها (كجامعات الجزائر ووهران وقسنطينة وسطيف وعنابة وبلعباس) يدرس كل التخصصات، وبعضها الآخر (كجامعات مستغانم وتلمسان ومسيلة والوادي وأم البواقي) يدرس تخصصا أو أكثر، حسب طواقم التأطير (هيئات التدريس) المتوفرة. مما يؤشر إلى الإنتشار الكمي لعلم النفس وعلوم التربية على المستوى الوطني، على حساب نوعية التكوين. وهذا بغض النظر عن ملاحظاتنا، على الجانب النوعي للتكوين، ومحتويات المناهج المعتمدة، وأساليب الإعتماد الإداري (وليس الأكاديمي)، وبطبيعة الحال، لازلنا بعيدين عن شروط ضمان الجودة، التي بدأت تثير النقاش في السنوات الأخيرة، مع توجه "البوصلة" شمالا نحو مسار "بولونا" Bologna Process (MESRS, 2007).

٢- الأهداف والأولويات الكبرى للسياسة الوطنية للبحث والتنمية، التي تضمنها القانون التوجيهي والبرنامج الخماسي (2008- 2012)، حول البحث العلمي رقم 08- 05 المؤرخ في 23 فبراير 2008 (الجريدة الرسمية، العدد: 10، 2008)، الذي حدد (34) برنامجا وطنيا للبحث العلمي.

يلاحظ تواجد علم النفس وعلوم التربية بصفة رئيسية ضمن خمس (5) برامج أساسية هي (أ) التربية والتكوين (ب) العلوم الإجتماعية والإنسانية (ج) الصحة (د) السكان والمجتمع (ه) الإتصال. إضافة إلى تواجد محور أو أكثر من محاور علم النفس وعلوم التربية ضمن أكثر من برنامج آخر.

ومن خلال قراءتنا المتأنية للأولويات الكبرى للسياسة الوطنية للبحث العلمي، نلاحظ أن علم النفس، وضع في مرتبة متوسطة ضمن باقي أولويات البحث العلمي. لسبب بسيط، وهو أن متخذي القرار في شأن البحث العلمي، ينتمون -في الغالب- لتخصصات تقنية، ولم يستعينوا -فعليا- بأهل الإختصاص، سواء في علم النفس، أو في باقي العلوم التي صنفت في مراتب أدنى ضمن قائمة الأولويات. وهنا يكمن دور الجمعيات العلمية الوطنية التي تسهر على كل ما يتعلق بالإختصاص العلمي، كمجال أكاديمي متخصص، أو ميدان ممارسة متخصصة، لايحق لغير أهل الإختصاص أن يتخذوا فيه قرارا.

كما يلاحظ التركيز على ميادين علم النفس وعلوم التربية المتعارف عليها تقليديا في الساحة الجزائرية: علم النفس التربوي، وعلم النفس العيادي، وعلم النفس العمل والتنظيم، إلخ... إضافة إلى بعض المحاور والميادين التي تم

إلقاء الضوء عليها حديثا، لمعالجة بعض الظواهر المستجدة على الساحة الجزائرية أو العالمية، كالعنف في الوسط المدرسي، وسيكولوجية الأزمات والصدمات، وسيكولوجية الهجرة السرية. علاوة على ميادين فرضها تطور علم النفس وعلوم التربية في الساحة الجزائرية كالأخلاقيات والآداب في علم النفس وعلوم التربية، أو سيكولوجية الآفات الإجتماعية، أو إزدواجية وتعدد اللغات، والأرغونوميا المدرسية (تكييف المحيط المدرسي مع مستعمليه)، أو تصميم وتكييف أدوات القياس والتشخيص، أو سيكولوجية المسنين.

من خلال هذه المؤشرات الثلاثة:

- مناهج الدراسات العليا المعتمدة حديثا، بصفتها المقررات الدراسية التي يتلقاها من يلتحق بطواقم التدريس في المدى المنظور (من 3 إلى 5 سنوات في المتوسط).
- وتوسع الخارطة التكوينية لعلم النفس على مستوى الجامعات الجزائرية. كونها تحدد كمية ونوعية مدخلات عملية التكوين.
- إضافة إلى محاور البحث في علم النفس وعلوم التربية التي سطرتها السياسة الوطنية للبحث والتنمية، ووضعيتها (ترتيبها) ضمن أولويات السياسة الوطنية للبحث العلمي، على مدى السنوات الخمس القادمة، يمكننا الوقوف على الملاحظات التالية:

١) إنتشار أوسع لعلم النفس كممارسة في ميادينه الطبيعية (أي أماكن تواجد الأفراد والجماعات)، كالمؤسسات التربوية، والصحية، والصناعية والإقتصادية والإجتماعية.

٢) شعور متخذي القرار بالحاجة لخدمات هذا العلم، في حل الإشكالات والعقبات القائمة أمام التطور الشامل للمجتمع، كالأزمات الإجتماعية والفردية التي تمس الصحة الفردية والجماعية، وأزمات التربية والتعليم، وعقبات التنمية الإقتصادية والإجتماعية، وغيرها. غير أن هذا الشعور لم يرق بعد إلى التفعيل، لأسباب موضوعية ترتبط بإشكاليات التخلف الشامل.

٣) كما ساهمت الأعداد المتزايدة لخريجي علم النفس وعلوم التربية خلال الأربعة عقود الماضية (أي منذ إصلاح التعليم العالي لسنة 1971)، في التعريف بميادين هذا العلم، وبأدواره المختلفة في حياة الفرد والجماعة، إضافة إلى إسهامه (بحثا وممارسة) في حل العديد من الإشكالات التي عانى ويعاني منها الأفراد والجماعات. ورغم هذه الميزات للأعداد المتزايدة من الخريجين، إلا أنها كانت على حساب نوعية التكوين في الجامعة الجزائرية. كما أن التوسع الأفقي للعديد من التخصصات –ومنها علم النفس– وإنتشارها في أغلب الجامعات وحتى المراكز الجامعية الصغيرة

منها، وزع القدرات النوعية للمكونين من أساتذة التخصص. مما جعل المسيرين الإداريين يلجأون لأقل الكفاءات، وفي العديد من الأحيان لغير المختصين من أجل تأطير الطلبة، ولو شكليا. الشئ الذي أعطى خريجين – خاصة في الجامعات الصغيرة- ذوي تكوين ضعيف.

٤) نتيجة هذا التطور الكمي لعلم النفس في الجزائر، الذي أثر سلبا على الجانب النوعي للتكوين، فإن الحاجة باتت ماسة لتنظيمه كتخصص (على غرار ما هو سار في البلاد التي سبقتنا في هذا المجال)، في إطار جمعية أو جمعيات أكاديمية (علمية)، للإشراف على عملية نموه وتطويره، ومنعه من الإنحراف عن مساره العلمي إبعادا كل متطفل، وتوجيهه الوجهة التي تخدمه كتخصص علمي وكممارسة متخصصة، وتخدم المجتمع الجزائري، كأي مجتمع آخر له خصوصياته النفسية والإجتماعية والثقافية.

- **التحديات التي تواجه علم النفس في الجزائر:**

قد يكون أكبر تحد يواجهه علم النفس في الجزائر هو تحدي التوطين أو الجزأرة. على الرغم من أن عمر علم النفس في الجزائر يتجاوز المائة سنة، إلا أن الملاحظ سيرى بيسر أن علم النفس المدرس في الجامعات الجزائرية والممارس في المصحات والعيادات النفسية هو علم النفس كما نشأ في البلد الأصلي الذي تكون فيه أستاذ علم النفس المعني أو ممارسه. مع العلم أن البلدان التي تكون فيها علماء النفس الجزائريين هي البلدان العربية وعلى رأسها مصر ، والبلدان الأوروبية وعلى راسها فرنسا وابريطانيا، والبلدان الأمريكية وعلى راسها أمريكا وكندا. ولم تكون هناك محاولات لتوطين علم النفس (جزأرة علم النفس) وإنتاج علم نفس محلي يستفيد منه حقيقة من يتعلم ومن يمارس، لأن العلم الغربي لا يمكن صاحبه من الاستفادة الفعلية منه (خليفة، ٢٠٠٨).

قد يقول قائل أن علم النفس كغيره من العلوم لا وطن له، وهو علم كباقي العلوم الأخرى (الفيزياء، الكيمنياء، الرياضيات،،،) لا يتأثر بالبيئة التي نشأ فيها. إذا كان هذا الكلام صحيحا بالنسبة للعلوم التي تتعامل مع المادة الجامدة، فهو غير صحيح مع العلوم التي تتعامل مع الإنسان الديناميكي والمتغير طول الوقت. ولا بد من الإشارة إلى أن بعض فروع علم النفس كالقياس النفسي وعلم النفس الإحصائي قد لا تحتاج إلى التوطين مقارنة بفروع علم النفس الأخرى مثل علم النفس الصناعي والتربوي والعيادي وعلم نفس الموهبة والقدرات العقلية.

بعد عملية إصلاح التعليم العالي في سبعينيات القرن المنصرم، شرعت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في إرسال البعثات بما في ذلك خريجي علم النفس لتتكون في الخارج (البلدان العربية، والبلدان الأوروبية، والبلدان

الأمريكية). وفي الثمانينيات، شرع المبتعثون في العودة إلى الجزائر حاملين في الغالب شهادات عليا. وقد تم توظيفهم بالكامل في الجامعات الجزائرية التي كانت في حاجة ماسة إلى الكوادر الوطنية في إطار ما سمي آنذاك بالجزأرة. ولفهم سيرورة علم النفس في الجامعات الجزائرية، يمكن النظر إليها على انها عملية مرت بثلاث مراحل هي:

أولا : مرحلة تناول علم النفس: وهي تبدأ ببداية إراسل البعثات إلى التكوين في الخارج. وقد استغرقت هذه المرحلة حوالي عشر سنوات (منتصف السبعينيات إلى منتصف الثمانينيات). وعلى الرغم من التنوع الثقافي للبلدان التي تخرج منها المبتعثون (بلدان عربية، بلدان أروبية، بلدان أمريكية)، إلا أن علم النفس فيها يكاد يكون واحدا، فهو علم نفس وليد الثقافة الغربية حتى وإن ظهر عربيا أو أوروبيا أوأمريكيا وبغض النظر عن اللغة التي يقدم بها. فنظرياته ومصادر المعرفة فيه ومناهجه ومعاييره، تكاد تكون واحدة، وهي النظريات والمصادر والمناهج والمعايير الغربية.

ثانيا : مرحلة هضم علم النفس: وهي تبدأ بعودة المبتعثين إلى الجزائر وتسكين أكبر عدد منهم في الجامعات الجزائرية المختلفة العريقة كجامعات الجزائر ووهران وقسنطينة والحديثة كجامعة باتنة وورقلة وتلمسان. في هذه المرحلة شرع العائدون من الابتعاث وخاصة علماء النفس في هضم علم النفس لتحويله إلى المتعلمين أو طالبي العلاج. وقد لوحظ أن هؤلاء الأساتذة الجدد يميلون إلى تدريس ما تعلموه في الجامعة التي تكونوا فيها. لهذا، فلا غرو أن رأينا في الجامعة الواحدة أكثر من توجه واحد لعلم النفس (ثلاثة أنواع على الأقل: علم نفس ذو توجه عربي، علم نفس ذو توجه أوروبي، وعلم نفس ذو توجه أمريكي) يعود كل هذا إلى مصادر التكوين المختلفة. ومن المتوقع أن تأخذ هذه المرحلة فترة زمنية طويلة، لعدد من الأسباب، أهمها أوضاع الجزائر في حد ذاتها. منذ الاستقلال لم تتوضح الأهداف البعيدة للبلد. وهناك الكثير من التذبذب والأخذ والرد. فعلى المستوى السياسي، تارة يكون التوجه اشتراكيا، وتارة أخرى يكون التوجه راسماليا حرا. وعلى مستوى الانتماء، تارة يكون التوجه عربيا إسلاميا، وتارة أخرى تتم إضافة البعد الأمازيغي. وعلى مستوى التعليم الجامعي، تارة يتم تبني نظام الكليات، وتارة أخرى يتم تبني نظام المعاهد الجامعية. وعلى مستوى نظام التعليم الجامعي، تارة يتم تطبيق النظام التقليدي المتعارف عليه، وتارة أخرى (كما ذكر أعلاه) يتم تطبيق نظام الإتحاد الأوروبي الجديد المسمى نظام اليسانس- الماستر- الدكتوراه (مسار بولونيا). والحقيقة أن هذا التذبذب أو عدم الاستقرار لا يسمح للعلم ولا للتكنولوجيا بأن يتطورا. فالتطور العلمي والتكنولوجي في حاجة ماسة إلى الاستقرار.

ثالثا : مرحلة إعادة إنتاج علم النفس: وهي المرحلة المثلى التي ينتظر أن يصبح فيها علم النفس جزائريا بالمعنى الكامل للكلمة منسجما مع جميع المكونات

الثقافية والدينية والاجتماعية للمجتمع الجزائري، ومع ما يسعى البلد إلى تحقيقه من أهداف وغايات بصورة نهائية لا تذبذب فيها ولا تراجع. والسؤال الذي يطرح الآن هو: أوصل علم النفس في الجزائر إلى مرحلة إعادة الانتاج؟ قبل الإجابة عن هذا السؤال، يكون من المفيد الإشارة إلى أن الطريقة التي تمكن من الوصول إلى مرحلة إعادة الانتاج تمر من خلال ثلاث مراحل هي:

- مرحلة إتقان علم النفس أو أي فرع من فروعه.
- مرحلة معرفة خصائص المجتمع الجزائري.
- تكييف علم النفس لتلك الخصائص، وليس العكس كما هو حادث تقريبا الآن.

صحيح أن ثمة معاهد وأقسام لعلم النفس في الجامعات الجزائرية، وأن ثمة علماء نفس كثيرون، وأن خريجي معاهد علم النفس وأقسامها كثيرون أيضا إلا أن ما ينشر من إنتاج نفسي قليل مقارنة بما كان يجب ان يكون. وإن معظم ما ينشر إنما ينشر خدمة لأهداف ضيقة لا تتجاوز في الكثير من الأحيان الحصول على الترقية. وبدلا من أن تكون الترقية بداية الانتاج العلمي في الجامعات الجزائرية، فقد أصبحت للأسف نهاية الانتاج العلمي. ولتوضيح الصورة أكثر، تتم الاشارة إلى أن الكتب النفسية التي تم نشرها من بداية عهد إصلاح التعليم العالي (١٩٧١م) إلى غاية هذا اليوم، لم يتجاوز عشرات الكتب (ما كتب باللغة العربية أو بالفرنسية على حد سواء).نفس الكلام يمكن أن يقال عن النشر في المجلات النفسية المحكمة سواء المحلية أو الإقليمية أو الدولية. مع العلم أن المجلات النفسية المحكمة التي تصدر في الجزائر قليلة جدا، ولم تتمكن من أن تكون متخصصة في فرع أو فرعين من فروع علم النفس بسبب قلة المادة العلمية الجاهزة للنشره. وفيما يخص ترجمة كتب علم النفس، فهي الأخرى ضعيفة جدا، وما يترجم من كتب نفسية في العام الواحد لا يتجاوز أصابع اليد الواحدة. بقي شيء واحد يجب القول أنه يتسم بشيء من النشاط في الجزائر وهو إقامة المؤتمرات العلمية النفسية. لا تمر سنة من السنوات دون أن تقيم جامعة من الجامعات الجزائرية مؤتمرا علميا حول موضوع من مواضيع علم النفس، وغالبا ما يحضر تلك المؤتمرات اساتذة بارزون في علم النفس على مستوى الجزائر. غير ان المشاركة الدولية في تلك المؤاتمرات عادة ما تكون

° يمكن إعطاء مثال للمجلات النفسية المحكمة التي تنشر في الجزائر حاليا:
ا/ مجلة الوقاية والأرغونوميا التي يصدرها مخبر الوقاية والأرغونوميا تحت إشراف الأستاذ الدكتور بوظريفة حمو أستاذ علم النفس الصناعي بجامعة الجزائر (الجزائر).
ب/ مجلة تنمية الموارد البشرية التي يصدرها مخبر تنمية الموارد البشرية تحت إشراف الأستاذ الدكتور لحسن بوعبد الله أستاذ علم النفس التنظيمي بجامعة سطيف (الجزائر).

ضعيفة لعدد من الأسابا أهمها الهاجس الذي لا زال يراود الأجانب من أن الأمن غير مستتب في الجزائر.

والتحدي الثاني الذي يواجه علم النفس في الجزائر هو عدم اهتمام المؤسسات الصناعية والتربوية والخدمية وغيرها بعلم النفس وبعالم النفس كذلك. فهي إما تجهل أو تتجاهل الأدوار المختلفة التي يمكن لعلم النفس أن يقوم بها، وما يمكن أن يقدمه من خدمات تستفيد منها عاجلا أو آجلا. ومن النادر أن تتواصل مؤسسة من المؤسسات مع عالم نفس في جامعة من الجامعات الجزائرية. هنا نعتقد أن الطرفين مسئولان عن تهميش علم النفس في الجزائر. ومن المؤسف جدا أن لا يستفيد الأفراد والمؤسسات من علم النفس. لماذا يتم الاقتداء بالبلدان الغربية في قضايا، ولا يتم الاقتداء بها في قضايا أخرى؟ ألا يكون من المفيد الاقتداء بها في هذه المسالة بالذات. يعتقد (Heckman, 2007; Heckman and Dimitriy, 2007; and Heckman et al. (2006) أن وراء التقدم الذي شهدته البلدان المتقدمة صناعيا وتكنولوجيا، عوامل متعددة منها الاستغلال الأمثل لعلم النفس. فمن جهة، لم يقم علماء النفس الجزائريون بدور من أدوارهم والذي صار في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين من أهم الأدوار التي يجب أن يقوم بها المتخصص في علم النفس، وهو القدرة على التعليل وإقناع الآخرين (Accountability). (أنظر: Gysbers, 2004 و American School Counselor Association. 2005). فبمجرد أن يحصل المتخصص في علم النفس على منصب عمل في الجامعة أو في غيرها يخلد إلى الراحة أو لايجد الإطار الموضوعي الذي ينشط ضمنه، ولا يروج لعلم النفس. فلم نسمع في الجزائر عن باحثين حاولوا القيام بتعديل اتجاهات الأفراد والمؤسسات السالبة نحو علم النفس عموما أو نحو فرع من فروعه خصوصا، أو تدعيم الاتجاهات الموجبة للأفراد والمؤسسات نحوه. أما المؤسسات فقد لا تعرف أهمية علم النفس ودوره في تطويرها. وقد لا ترى له أهمية على الاطلاق. أو قد تعرف عنه الكثير، لكنها لا تثق في عالم النفس المحلي. ولا غرو أن تكون ثمة مؤسسات استعانت بالخبرات النفسية الأجنبية لحل قضية من قضاياها.

أما التحدي الثالث فهو انعدام التواصل بين علماء النفس الجزائريين سواء من هم داخل الوطن أو من هم خارجه. لو كنا نعيش في العقود الأولى للقرن العشرين، لما تمكنا من الحديث عن التواصل بين علماء النفس واعتباره تحديا. لكن ونحن نعيش في القرن الحادي والعشرين وهو قرن تكنولوجيا المعلومات وتكنولوجيا الاتصال، والتكنولوجيا التي زاوجت بينهما وأنتجت الأنترنت، ونرى مثل هذه القطيعة، فهذا هو التحدي بعينه. في هذا الظرف بالذات، تكون الحاجة ماسة جدا إلى تنظيم يسعى إلى جمع علماء النفس الجزائريين وفتح قنوات الاتصال بينهم. وقد يكون التنظيم المؤهل للقيام بهذه الأدوار هو جمعية علم النفس الجزائرية. لن تكون هذه الجمعية الإطار الذي يجمع علماء النفس

ويطور عمليات التواصل بينهم فقط، ولكن ستلعب دورا آخر في تطور المعرفة النفسية. لهذا، نعتقد أنه قد حان الأوان لإنشاء هذه الجمعية، وهي الحاجة التي نلمسها لدى العديد من النفسانيين الجزائريين.

- **خاتمة**:

يعتبر المسار التطوري لعلم النفس في الجزائر، ذا طابع خاص –في إيجابياته وسلبياته – كونه :

- يحاكي المراحل التاريخية التي مر بها المجتمع الجزائري، من فترة الإستعمار (Fanon, 1959) ، ثم فترة الإستقلال بتوجهها الإشتراكي إلى غاية نهاية الثمانينيات من القرن الماضي، إلى فترة الأزمة المتعددة الأوجه مع بداية التسعينيات وما تلاها (يمكن مراجعة بعض ما نشر في مكتبة أي قسم من أقسام علم النفس عبر الجامعات الجزائرية).
- أما من حيث التوجه الأكاديمي، فقد جمع علم النفس في الجزائر بين التوجه الفرنكوفوني والتوجه الأنجلوسكسوني (من خلال البعثات الطلابية)، مع لمسة عربية من خلال الأساتذة العرب الذين أطروا ودرسوا الطلبة المعربين خلال السبعينات من القرن الماضي، ومن خلال مراجع وكتب الأوائل من أساتذة علم النفس العرب، التي لايزال يستعملها الطلبة في الجامعات الجزائرية، من أمثال: محمد عثمان نجاتي (الأب الروحي لعلم النفس في العالم العربي منتصف القرن الماضي)، يوسف مراد، فاخر عاقل، وغيرهم ممن نهلنا من كتبهم.
- هذا التنوع أضفى ثراء على نوعية خريجي علم النفس في الجزائر. كونهم يطلعون على أكثر من مصدر معرفي (بالعربية والأنجليزية والفرنسية)، مما أهلهم للقيام بعملية التحويل المعرفي إلى اللغة العربية بطريقة فيها الكثير من أوجه الثراء، وهذا ما يلاحظه كل مطلع على رسائل الدكتوراه والماجستير التي تناقش في الجامعات الجزائرية، وكل مطلع على الإنتاج العلمي في الجزائر (من كتب ومؤتمرات وغيرها).

- **المراجع** :

- عمر هارون خليفة (٢٠٠٨). **توطين علم النفس في العالم العربي**. دار الفكر، عمان.

- القانون رقم 99 – 05 مؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999، يتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمم. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (1999).

- القانون رقم 08- 05 مؤرخ في 16 صفر عام 1429 الموافق 23 فبراير سنة 2008، المتضمن القانون التوجيهي والبرنامج الخماسي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (2008).

- المرسوم تنفيذي رقم 08- 209 مؤرخ في 17 شعبان عام 1429 الموافق 19 غشت سنة 2008، يتضمن نظام الدراسات للحصول على شهادة الليسانس وشهادة الماستر وشهادة دكتوراه (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية سنة 2008، عدد4، صفحة 5-6).

- المرسوم رقم 71- 224 المؤرخ في 4 رجب عام 1391 هجري الموافق 25 غشت 1971، المتضمن "تنظيم شهادة الليسانس في علم النفس". الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (1971).

- المرسوم رقم 71- 230 المؤرخ في 4 رجب عام 1391 هجري الموافق 25 غشت 1971، المتضمن "تنظيم شهادة الليسانس في علوم التربية". الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (1971).

- American School Counselor Association. (2005). The ASCA national model: A framework for school counseling programs . Alexandria, VA: Author.

- FANON, Frantz (1959) L'an V de la Révolution Algérienne. 1re édition, Maspéro,. (Réédition): Editions ANEP, 2006.

- Gysbers, N.C. (2004). Comprehensive guidance and counseling programs: The evolution of accountability. Professional School Counseling, 8, 1-14.

- Heckman, J. J. (2007). The Economics, Technology and Neuroscience of Human Capability Formation. Proceedings of the National Academy of Sciences, 104(3), 13250-13255.

- Heckman, J., J. and Dimitriy, V., M. (2007). The Productivity Argument for Investing in Young Children. Review of Agricultural Economics, 29(3), 446-493.

- Heckman, J. J., Stixrud, J. and Urzua, S. (2006). The Effects of Cognitive and Non-cognitive Abilities on Labor Market. Journal of Labor Economics, 24(3), 411-482.

- Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS) (2007). Le système LMD entre implémentation et projection. Actes du colloque international. Alger: 30 et 31 mai 2007.

- The official Bologna Process web site 2007-2010 Qualifications Frameworks / Three-Cycle System http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/QF_three_cycle_system.htm

- Strategy for the EHEA in a global setting - adopted by Ministers in 2007 http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/

- Bologna Declaration (1999) http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/declarations_communiques.htm

****

الباب الثاني:

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

دور برنامج إعداد طالبات تخصص الجغرافيا بكلية التربية للبنات بجدة في إكسابهن المفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية واتجاهاتهن نحو السياحة الداخلية

إعـــــداد :

دكتورة إ يمان سالم أحمد بارعيده

أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس الجغرافيا

ورئيس قسم التربية وعلم النفس بجامعة الملك عبد العزيز

كلية التربية للبنات بجدة

" دور برنامج إعداد طالبات تخصص الجغرافيا بكلية التربية للبنات بجدة في إكسابهن المفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية واتجاهاتهن نحو السياحة الداخلية "

د / إيمان سالم أحمد بارعيدة

• الملخص:

يهدف البحث إلى التعرف على دور برنامج الإعداد الذي تدرسه طالبات تخصص الجغرافيا بكلية التربية للبنات بجدة في إكسابهن المفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية وتنمية اتجاهاتهن نحو السياحة الداخلية ، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بالاطلاع على الكتب والمراجع المتعلقة بجغرافية السياحة والرجوع إلى الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مجال السياحة ، وفحص الخطة الدراسية المعتمدة للتطبيق بكلية التربية على طالبات تخصص الجغرافيا بدءا من العام الجامعي ١٤٢٧هـ/ ١٤٢٨هـ . وفي ضوء الإجراءات السابقة تم التوصل إلى قائمة بالمفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية والتي يجب أن تلم بها طالبات قسم الجغرافيا بكلية التربية للبنات بجدة والتي اشتملت على عدد من المفاهيم الرئيسة بلغ عددها أربعة عشر (١٤) مفهوما رئيسا يندرج ضمنها اثنان وعشرون (٢٢) مفهوما فرعيا. وتم في ضوئها صياغة فقرات الاختبار التحصيلي الذي هدف إلى قياس مستوى معرفة اكتساب طالبات تخصص الجغرافيا للمفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية ، وبعد التأكد من صدق وثبات الاختبار أصبح في صورته النهائية مكون من سبعين (٧٠) مفردة ، كما تم بناء مقياس الهدف منه التعرف على اتجاهات طالبات تخصص الجغرافيا نحو السياحة الداخلية ، وبعد التأكد من صدق وثبات المقياس أصبح في صورته النهائية مكون من اثنان وستون (٦٢) عبارة موزعة على أربعة محاور ، وتم استخدام تدرج ثلاثي للاستجابات (موافق) ودرجته ثلاث ، و (غير متأكد) ودرجته اثنان و (لا أوافق) ودرجته واحد . وتم تطبيق الاختبار والمقياس على عينة عشوائية من طالبات تخصص الجغرافيا بكلية التربية للبنات بجدة في الفرق : (الأولى، والثانية ، والثالثة ، والرابعة) لعام ١٤٢٨هـ / ١٤٢٩هـ ، وعددهن (٤٨٥) طالبة. وأوضحت نتائج التحليل الإحصائي ما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى≤٠,٠٥ بين درجات طالبات الفرقة الرابعة ودرجات طالبات الفرق الثلاث : (الأولى ، الثانية ، والثالثة) في الاختبار التحصيلي للمفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية ، وذلك لصالح طالبات الفرقة الرابعة ،
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات الفرق الثلاث : (الأولى الثانية والثالثة) في الاختبار التحصيلي للمفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية ،

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى≤٠,٠٥ بين درجات طالبات الفرقة الرابعة ودرجات طالبات الفرق الثلاث (الأولى الثانية والثالثة) في مقياس الاتجاه نحو السياحة الداخلية وذلك لصالح طالبات الفرقة الرابعة .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات الفرق الثلاث : (الأولى الثانية والثالثة) في مقياس الاتجاه نحو السياحة الداخلية.
- وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين درجات طالبات الفرقة الرابعة في اختبار تحصيل مفاهيم الجغرافيا السياحية ودرجاتهن في مقياس الاتجاه نحو السياحة الداخلية .
- عدم وجود علاقة ارتباطيه بين درجات طالبات الفرق : الأولى والثانية والثالثة في اختبار تحصيل مفاهيم الجغرافيا السياحية ودرجاتهن في مقياس الاتجاه نحو السياحة الداخلية.

وقدمت الباحثة عدداً من التوصيات والمقترحات المرتبطة بنتائج بحثها .

The Function of a Programme for Preparing The Students of Geography Department (at Girl's College of Education in Jeddah) to Acquire Concepts Related to Tourism Geography and Their Intention Towards the Interior Tourism

Abstract :

The research aims at knowing the function of a preparatory programme which the students of the geography department at Girl's College of Education in Jeddah are studying to acquire concepts related to tourism geography and developing their intention towards the interior tourism. To realize that the researcher overviewed the previous studies and researches that tackled tourism and by looking at books and references related to tourism geography, also by testing the accredited studying plan to be applied on the students of geography department starting from 1427-1428 H. Based on the previous steps, the researcher has reached to a vision of a list of the concepts related to tourism geography which must be acquired by the students of the geography department at Girl's College of Education in Jeddah. There are (14) main concepts and (22) subsidiary concepts. According to these concepts, the items of the test has been written in order to measure how much the students of geography have learned the concepts related to tourism geography. The

initial version consists of (70) items. After being sure of the test's validity and reliability, the final version of the test consisted of(62) items divided into 4 groups. A ternary gradation has been used for the students replies: (agree) for three marks, (not sure) for two marks, and (I don't agree) for one mark. The test has been applied on a random sample of students form the first, second, third, and fourth levels in the geography department at Girl's College of Education in Jeddah in 1428-1429 H. There were(485) students in the random sample.

The statistical analysis of the results proved the following:

1-There are statistically significant differences at level ≤ 0.5 between the scores of the fourth grade students and the scores of the other three levels (first, second, and third) in the concepts related to tourism geography test in favor of the fourth level students.

2-There are no statistically significant differences between the scores of three levels (first, second, and third) in the concepts related to tourism geography test in favor of the fourth level students.

3- There are statistically significant differences at level ≤ 0.5 between the scores of the fourth grade students and the scores of the other three levels (first, second, and third) in the determination criterion towards interior tourism in favor of the fourth level students.

4- There are no statistically significant differences between the scores of three levels (first, second, and third) in the determination criterion towards interior tourism in favor of the fourth level students.

5-There is a correlation between the scores of the fourth level students in the concepts related to tourism geography test and their scores in determination criterion towards tourism.

6- There is no correlation between the scores of the first, second, and third level students in the concepts related to tourism geography test and their scores in determination criterion towards tourism.

• **أولا : مقدمة البحث :**

تعد الجغرافيا السياحية أحد الفروع الجديدة للجغرافيا ، والتي ظهرت وتبلور مفهومها وتحدد مجالها خلال النصف الثاني من القرن الماضي ، وإن كان الأدب الجغرافي يحتوي على دراسات في مجال السياحة والترويح وردت تحت مسميات مختلفة ، فهي تارة جغرافية وقت الفراغ ، وتارة أخرى جغرافية الترويح وثالثة جغرافية السياحة إلا أن المسمى الأخير أصبح الأكثر شيوعا واستعمالا والأكثر دقة في التعبير عن المجال والمحتوى العلمي لهذا الفرع من فروع المعرفة الجغرافية (إبراهيم ، ١٩٩٧م ، ص٩).

ولقد بدأت الجغرافيا تساهم في مجال السياحة منذ مطلع القرن العشرين وذلك من خلال دراسة الأنشطة التي تعالج استثمار العطلات والإجازات وكيفية استغلال أوقات الفراغ حيث برزت أهميتها في الترفية والمتعة التي تساعد على تجديد نشاط الإنسان وتزيد من قدرته على العمل والإنتاج (الشربيني ، ١٩٩٦م ، ص ٢١٩). كما أن الأساس في صناعة السياحة يعتمد على استغلال الموارد الطبيعية مثل المناخ المعتدل والسواحل البحرية والجزر والموارد الحيوانية الفطرية والنباتية الطبيعية وكذلك البشرية مثل المواقع الأثرية والمتاحف والأماكن المقدسة والمزارات الدينية وكلها تتعلق بعلم الجغرافيا (الزوكة ، ١٩٩٨م ، ص ٧).

والسياحة - من وجهه النظر الجغرافية - هي إحدى الظواهر الاقتصادية والاجتماعية التي يتمثل فيها حركة الإنسان في المكان ، وهي إحدى مجالات الجغرافيا الاقتصادية التي ينعكس فيها ارتباط الإنسان بالأرض ، وتضم الأنشطة التي يقوم بها الأشخاص المسافرون أثناء تواجدهم في أماكن خارج بيئتهم المعتادة لقضاء أوقات الفراغ أو لأغراض الأعمال التجارية.(Tourism (Concepts and Definitions,2009 .

وقد أصبحت السياحة أحد مطالب وحقوق الفرد في الوقت الحالي فالراحة والاستجمام أصبحت من الحاجات الرئيسة التي يجب إشباعها يشتى الوسائل سواء في البيئة المحيطة بالفرد أو المتاحة له في أماكن أخرى (الحريري ١٩٩١م ،٣٠) ، الأمر الذي أدى إلى زيادة الطلب على السياحة الداخلية وهذا يؤدي بدوره إلى ضرورة توفير الخدمات السياحية المطلوبة القادرة على امتصاص قدر كبير من هذا الطلب.

وقد اهتمت العديد من الدراسات بدراسة جوانب عديدة في السياحة ، وهذا دليل على أهميتها في التنمية وزيادة الدخل (ومن هذه الدراسات دراسة مازانك Mazanac,2005)التي اهتمت بالخارطة المعرفية السياحية وهي جزء من مشروع ضخم بعنوان قاعدة المعلومات السياحية حيث يشكل بوابة مواقع

الكترونية يستطيع المستخدمون لهذا الموقع الحصول على معلومات مفصلة عن المنظمات في النمسا التي تقدم التربية السياحية والأبحاث والخدمات الاستشارية ودراسة العمري (٢٠٠٥م) التي هدفت إلى معرفة آراء السياح في منطقة عسير تجاه الخرائط السياحية ومدى استخدامهم لها، ودراسة الداوود (٢٠٠٢م) التي حاولت تحليل وتقييم الموارد والتسهيلات وخصائص السياح والنظر في الوسائل التي يمكن أن تسهم في تقدم وتطور السياحة في جدة ، ودراسة القطحاني(٢٠٠٠م) التي هدفت إلى دراسة الخصائص الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمكانية للسياح في منطقة عسير خلال مواسم الصيف ، ودراسة الحكير (١٩٩٩م) التي تناولت دراسة المقومات الهامة التي تساعد على زيادة الدخل الوطني والتنمية السياحية في منطقة مكة المكرمة ، ودراسة الثقفي (١٩٩٦ م) التي ركزت على الجوانب المختلفة لأنشطة الترويح وقضاء الإجازات لدى السكان في غرب المملكة ، ودراسة حمود (١٩٩٥م) التي تناولت العوامل التي تؤثر على اختيار الأماكن السياحية ودراسة شود وماتسون التي تناولت مستوى اقتناع السياح بنوعية الخدمات السياحية التي يجدونها . (Chodee & Mattsson, 1995).

وقد حظي قطاع السياحة في المملكة العربية السعودية بمزيد من الاهتمام من قبل حكومة خادم الحرمين الشريفين وذلك عن طريق العمل على تشجيع الاستثمارات البلدية في إقامة مشروعات متنوعة من خلال الاستفادة من مقومات السياحة التاريخية والطبيعية والترفيهية والطبية وعلى رأس ذلك الحج والعمرة. (فقية ، ١٤٢١هـ) .

وتشهد المملكة العربية السعودية طفرة سكانية سريعة ، حيث زاد عد السكان من حوالي ٧ مليون نسمة في عام ١٩٧٤م إلى حوالي ١٧ مليون نسمة في عام ١٩٩٢م ، وقد بلغ عدد السكان في عام ٢٠٠٠ م حوالي ٢٢ مليون نسمة ، وسوف يقفز إلى حوالي ٣٠ مليون نسمة في عام ٢٠١٠ م ، إن هذا النمو السكاني السريع ينتج بالضرورة زيادة في الطلب على الخدمات السياحية بمعدل أكبر من معدل النمو السكاني ، لوجود متغيرات أخرى كثيرة . ومن أهم نتائج هذه الزيادة السكانية الكبيرة ، زيادة فئات السن الشابة ، حيث قدرت نسبة عدد السكان الأقل من ٢٠ سنة بحوالي ٥٣,٤ ٪ من مجموع السكان في عام ٢٠٠٠ م ، وزيادة نسبة سكان المدن إلى حوالي ٧٤ ٪ من مجموع السكان في عام ١٩٩٢ م - أخر إحصاء سكاني في البلاد - إن هذا الوضع يؤدي إلى زيادة الطلب على الخدمات السياحية والترويحية لأن سكان المدن وفئات السن الشابة أكثر القطاعات السكانية حاجة إلى ممارسة النشاطات السياحية والترويحية ، وإذا كان كبر حجم العائلة في المجتمعات الفقيرة عائق إمام السياحة فانه في المجتمع السعودي – مع ارتفاع

مستوى المعيشة – يعتبر عامل مهم في تشجيع السياحة والترويح ، وبخاصة السياحة الداخلية (القحطاني ،١٤٢١ هـ).

ويتميز السعوديون بصفة عامة بقدرة كبيرة على الإنفاق السياحي ، نظرا لارتفاع متوسط الدخل الفردي ، ولأن جزءا كبيرا من سياحتهم عبارة عن سياحة عائلية تسويقية ، وحيث أن الأسرة السعودية كبيرة العدد - بصفة عامة - لذلك يزيد مستوى إنفاقها (القحطاني وآخرون ، ١٩٩٧ م)

وعلى الرغم من الآثار السلبية لهذا الواقع على الاقتصاد السعودي نتيجة تحول مثل هذه الأموال للخارج ، ومن وجهة النظر الاقتصادية يكون الحل المنطقي هو محاولة تقليص هذا الإنفاق السعودي في الخارج ، من خلال استثمار واستغلال الإمكانات السياحية الداخليه المتاحة (كابلي ، ١٤٢١هـ)

وأشارت دراسة لمجلس الغرف التجارية الصناعية إلى أن ٢٤ ٪ فقط من الأسر السعودية تتجه في العطلات للسياحة الداخليه ، بينما يتجه ٤٧ ٪ إلى دول العالم غير العربيه ، ويتوجه ما نسبته ٢٩ ٪ إلى الدول العربية (السيد ، ١٤٢٠ هـ).

لذلك فان الحاجة ماسة إلى تضافر الجهود في شتى المجالات سواء الاقتصادية و التجارية والصناعية ، وكذلك المسؤلين في التربيه والتعليم وفي وزارة التعليم العالي من أجل إنجاح عملية السياحة الداخلية ، حيث ذكر سليم (١٩٩١ م) أن أحد أسباب نجاح صناعة السياحة هو دعم فكرة مشاركة كافة التخصصات العلمية والمهنية المختلفة لتنمية صناعة السياحة.

ويعتبر التعليم أداة الشعوب للتقدم والرقي ، ويستلزم ذلك إعداد وتأهيل أجيال ماهرة قادرة على مواكبة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية الحادثة على جميع المستويات الدولية والمحلية، والتي تلقى بظلالها الايجابية والسلبية على مختلف نواحي الحياة وبخاصة التعليم العالي الذي يمثل الثروة الحقيقية لأي دولة .

لذلك جاءت فكرة إنشاء كلية متخصصة في السياحة والإدارة وهي كلية الأمير سلطان للسياحة والإدارة في ١٤٢٠/٩/٤هـ، والهدف منها تحقيق مستوى متميز من التأهيل والتدريب للكوادر البشرية لتلبية متطلبات سوق العمل (http://www. Pscabha.sa , 2006).

كما صدر قرار مجلس الوزراء رقم (٩) بتاريخ ١٢ / ١/ ١٤٢١هـ والقاضي بإنشاء الهيئة العليا للسياحة تأكيدا على اهتمام المملكة بالسياحة وتنميتها وتذليل العوائق بما يتوافق مع مكانتها وقيمها ، ونظرا لأهمية الآثار والمتاحف فقد صدر الأمر الملكي رقم أ/٢ بتاريخ ٢٨ /٢/ ١٤٢٤هـ على ضم وكالة الآثار إلى الهيئة العليا للسياحة وبناء على ذلك صدر قرار مجلس الوزراء رقم (٧٨)

بتاريخ ١ / ٣/ ١٤٢٩هـ ليصبح المسمى الجديد " الهيئة العامة للسياحة والآثار . (http://www. Scat.gov.sa,2009).

ومن مظاهر اهتمام المملكة العربية السعودية بالسياحة أيضا إنشاء مركز معلومات شامل في عام ١٤٢٣هـ بمسمى (ماس) وهذه الكلمة اختصار لمركز المعلومات والأبحاث السياحية ، والهدف من إنشاءه جمع المعلومات والبيانات السياحية والقيام بالأبحاث والدراسات المتعلقة بالسياحة في المملكة (www.Mas.gov.sa2009) ، بالإضافة إلى ذلك تم إنشاء مجموعة من البرامج كبرنامج تثري عام ٢٠٠٨م و تقوم فكرته على العمل على نشر الوعي بثقافة السياحة في المجتمعات المحلية من خلال برنامج توعوي موجه لقيادات المجتمع المحلي لتعريفهم بالسياحة وتصحيح المفاهيم الخاطئة وتثبيت وترسيخ المفاهيم الإيجابية نحو السياحة وأهميتها ومدى الحاجة لها كصناعة تسهم في التنمية الاقتصادية(http://www. Saudi tourism.om.sa,2006) وبرنامج آخر تحت مسمى " برنامج التربية السياحية واختصاره "ابتسم" من أهدافه تعميق مفاهيم التربية السياحية الهادفة لدى أفراد المجتمع بما يمكنهم من تطبيق وممارسة السلوكيات السياحية الإيجابية(http://www.EventScat.gov.sa,2009) ، وبرنامج بمسمى "لا تترك أثر" والهدف منه تنمية الشعور الذاتي لدى السائح أو الزائر مواطنا كان أو مقيما بأهمية المحافظة على الموارد البيئية وحمايتها مما يتيح الفرصة للأجيال القادمة التمتع بها والاستفادة منها (http://www.Scat.gov.sa,2009).

وقد أكدت نتائج بعض الدراسات السابقة على ضرورة الاهتمام بإلمام طلاب وطالبات الجامعة على اختلاف تخصصاتهم بمفاهيم الجغرافيا السياحية كدراسة (ودندراوي ١٩٩٤م ، وعبد الرزاق وآخرون ١٩٩٤م ، والشربيني ١٩٩٦م) وقد اقترحت دراسة (شنودة ، ١٩٩٢م) إنشاء شعب للسياحة في كليات التربية لإعداد معلمي السياحة من أجل إحداث تنمية سياحية ، أما دراسة لينجفلدر وآخرون (Lengfelder, etal,1994) فقد اهتمت بإعداد برنامج لصناعة السياحة يضم المفاهيم والنظريات السياحية بعد ما قاموا بتحليل المقررات وبرامج التخرج لبعض الكليات وذلك للتوصل إلى مدى اهتمامها بالمعلومات السياحية ، وخاصة وأن الجغرافيا السياحية كما يذكر سليم (١٩٩٢ م) تعتبر من أحد المداخل الأساسية لتطوير مقررات برامج المعلمين في تخصص الجغرافيا على اعتبارها نشاط اجتماعي أو سلوك إنساني ينبثق من حاجات تحركها دوافع إنسانية. إن اكتساب المفاهيم المرتبطة بالسياحة يرتبط بشكل إيجابي بتكوين الاتجاه نحوها ، حيث نلاحظ إن عملية تكوين الاتجاهات هي عملية دينامية أو هي محصلة عمليات تفاعل معقدة بين الفرد و الخبرة

موضوع الاتجاه وقد أثبتت نتائج العديد من الدراسات أن الاتجاهات تنمى سواء نحو المواد الدراسية المختلفة أو نحو الوحدات والبرامج التعليمية لدى الطلاب والطالبات ، كدراسة (يونس ٢٠٠٩م ، والجودي والهديب ٢٠٠٨م ، والعجمي ٢٠٠٧م ، والمخلافي ٢٠٠٦م ، ومحمود وبخيت ٢٠٠٦م ، وعبد الوهاب٢٠٠٤م ، وسالم ٢٠٠١م ، وسالم ١٩٩٨م ، وعبد السلام ١٩٩٢م).

وقد شاع استخدام مفهوم الاتجاه في كثير من نواحي التطبيق العملي في مجالات التعليم و العمل و الدعاية و الإعلام و الإدارة و التدريب وغيرها حيث أنه " تنظيم مستقر من العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية التي تتصل بجانب معين أو خبرة معينة في حياة الفرد and (.Chailen Stangor.1999)

وحدد العديد من الباحثين مكونات الاتجاه على النحو التالي :

- المكون المعرفي : يتمثل في كل ما لدى الفرد من عمليات إدراكية ومعتقدات و إفكار تتعلق بموضوع الاتجاه ، وتشمل ما لديه من حجج تقف وراء تقبله أو رفضه لموضوع الاتجاه .
- المكون العاطفي : يتضح من خلال مشاعر الفرد و رغباته نحو الموضوع و من إقباله عليه أو نفوره منه ، و حبه أو كرهه له .
- المكون السلوكي : يتضح في الاستجابة العملية لموضوع الاتجاه فالاتجاهات كموجهات لسلوك الفرد تدفعه للعمل على نحو سلبي عندما يمتلك اتجاهات سلبية ، و على نحو إيجابي عندما يكون اتجاهه إيجابي (نشواتي ، ٢٠٠٢م ، ص٤٧١ - ٤٧٢) .

وقد جاءت الدراسة الحالية من أجل التعرف على دور برنامج إعداد طالبات تخصص جغرافيا في إكسابهن المفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية والتعرف على اتجاهاتهن نحو السياحة الداخلية .

- **ثانيا : مشكلة البحث :**

لاحظت الباحثة من خلال إشرافها أثناء فترة التدريب الميداني على طالبات الفرقة الثالثة والرابعة بقسم الجغرافيا ، ومن خلال إجراء مقابلة مفتوحة مع بعض الأستاذات اللاتي لديهن خبرة في هذا المجال وفي التدريس عدم إلمام الطالبات بالمفاهيم الأساسية للسياحة بالإضافة إلى عدم اهتمامهن بإبراز أهمية السياحة الداخلية أثناء التدريس ، إضافة إلى ذلك قامت الباحثة بفحص الخطة الدراسية المعتمدة للتطبيق بكلية التربية على طالبات تخصص الجغرافيا بدءا من العام الجامعي ١٤٢٧هـ/ ١٤٢٨هـ وجد أنها تشتمل في جملتها على (١٧١) ساعة موزعة على عدد (٧٥) مقرر دراسي ، وتم تحليل هذه المقررات من

حيث موضوعاتها وكانت النتيجة وجود ثلاث مقررات فقط وهي : (الجغرافيا الاجتماعية ، الجغرافيا الحضارية ، جغرافية الخدمات) يمكن أن يسهموا في إكساب الطالبات بعض مفاهيم الجغرافيا السياحية بطريقة غير مباشرة كما اشتملت الخطة على مقرر واحد فقط بمسمى "الجغرافية السياحية" يدرس في الفرقة الثالثة فصل دراسي أول وعدد الساعات المقررة له ساعتان (وزارة التربية والتعليم ، ١٤٢٧ / ١٤٢٨هـ) وهذا لا يكفي من وجهه نظر الباحثة لإكساب الطالبات جميع المفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية ، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو السياحة الداخلية ، وقد أكدت نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة الشربيني (١٩٩٦م) أن برنامج الإعداد الحالي لمعلمي الجغرافيا والتاريخ لا يؤدي دورة في إكساب الطلاب المعلمين مفاهيم الجغرافيا السياحية ، ودراسة عبد الرزاق وآخرون (١٩٩٤م) التي أظهرت نتائجها تدني مستوى معلومات الطلاب السياحية بالإضافة إلى اكتسابهم مفاهيم خاطئة عن السياحة وأهدافها، ودراسة سليمان (١٩٩٧م) التي أظهرت نتائجها انخفاض مستوى الوعي السياحي لدى الطلاب نتيجة عدم اهتمام المناهج بهذا الجانب.

وقد دلت دراسة سيترجيو وآخرون (Stergiou&Other,2008) على أن هناك نمو مستمر في البحوث عن السياحة ، ولكن الأبحاث التي تطرقت إلى تقييم تعليم السياحة في التعليم الجامعي قليلة ،

وهذا بدوره يؤكد على وجود حاجة ماسة للتعرف على دور برنامج إعداد الطالبات لتخصص الجغرافيا بكلية التربية للبنات بجدة في إكسابهن المفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية و تنمية اتجاهاتهن نحو السياحة الداخلية .

ومن خلال ما سبق تتحدد مشكلة البحث في الإجابة على التساؤل التالي :

ما دور برنامج إعداد طالبات تخصص الجغرافيا بكلية التربية للبنات بجدة في إكسابهن المفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية واتجاهاتهن نحو السياحة الداخلية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية :

١. ما المفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية والتي ينبغي أن تلم بها طالبات تخصص الجغرافيا بكلية التربية للبنات بجدة؟

٢. ما مستوى معرفة طالبات قسم الجغرافيا بكلية التربية للبنات بجدة للمفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية ؟

٣. ما اتجاهات طالبات قسم الجغرافيا بكلية التربية للبنات نحو السياحة الداخلية؟

٤. هل ينمي برنامج إعداد الطالبات لتخصص الجغرافيا بكلية التربية للبنات بجدة المفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية لديهن ؟

٥. هل ينمي برنامج إعداد الطالبات لتخصص الجغرافيا بكلية التربية للبنات بجدة اتجاهاتهن نحو السياحة الداخلية؟

٦. ما العلاقة بين درجة تحصيل طالبات قسم الجغرافيا للمفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية باتجاهاتهن نحو السياحة الداخلية؟

- **ثالثا : أهداف البحث :**

يهدف البحث الحالي إلى :

١. تحديد المفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية والتي ينبغي أن تلم بها طالبات تخصص الجغرافيا بكلية التربية للبنات بجدة .

٢. تحديد مستوى معرفة طالبات قسم الجغرافيا بكلية التربية للبنات بجدة للمفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية

٣. قياس اتجاهات طالبات تخصص الجغرافيا بكلية التربية للبنات نحو السياحة الداخلية .

٤. التعرف على دور برنامج الإعداد الذي تدرسه طالبات تخصص الجغرافيا بكلية التربية للبنات بجدة في إكسابهن المفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية.

٥. التعرف على دور برنامج الإعداد الذي تدرسه طالبات تخصص الجغرافيا بكلية التربية للبنات بجدة في تنمية اتجاهاتهن نحو السياحة الداخلية .

٦. التعرف على العلاقة بين درجة تحصيل طالبات قسم الجغرافيا للمفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية باتجاهاتهن نحو السياحة الداخلية.

- **رابعا : أهمية البحث :**

تظهر أهمية البحث الحالي في التالي :

٧. يمكن أن يكشف هذا البحث عن القصور الموجود في برنامج تخرج طالبات تخصص الجغرافيا بكلية التربية ، مما قد يؤدي إلى ضرورة الاهتمام بإدخال مقررات خاصة بالجغرافيا السياحية ضمن برنامج إعدادهن .

٨. إدخال هذه المقررات ضمن برنامج التخرج سواء في تخصص الجغرافيا أو غيره من التخصصات في كلية التربية سوف يكون له فائدته المرجوة على المدى البعيد من حيث أن تنمية الاتجاه الإيجابي لدى الطالبة السعودية نحو السياحة الداخلية له فوائد تتضح في :

- السياحة مرآه عاكسة للتطور والطموح والانجاز الحضاري لأي مجتمع تعكس شخصيته المتميزة وتساعد في تحديد مكانته وصورته في نظر الآخرين
- (Mcintosh &Goeldner,1990,151) وهذا يؤدي إلى تنمية الشعور بالانتماء لدى الطالبة السعودية نحو وطنها .
- السياحة يمكن اعتبارها إحدى الوسائل المهمة لتحقيق التحول الاجتماعي نحو الأفضل (Squire , 1994 , 5) وهذا من شأنه أن يسهم في تنمية المجتمعات الأقل تحضرا عن طريق الرحلات والمنتزهات وهو ما يعرف بارتفاع نسبة الحضرية (القحطاني وآخرون ، ١٩٩٧م).
- قيام الطالبة بتوعية أفراد أسرتها عن أهمية السياحة الداخلية في توفير فرص عمل جديدة للشباب ، حيث تستقطب مجالات جديدة تتفق مع متطلبات سوق العمل في السوق السعودي (غنيم وسعد ،٢٠٠٣م).
- عند تنمية الاتجاه الإيجابي نحو السياحة الداخلية فإن هذا يؤدي إلى ترسيخ المفهوم الخدمي للسياحة كإحدى الخدمات العصرية الضرورية التي تقدمها الدولة من أجل صحة مواطنيها النفسية والبدنية وكمتنفس لضغوط الحياة اليومية (القحطاني وآخرون ، ١٩٩٧م ، ص١٥٧).
- التركيز على السياحة الداخلية يجنب البلاد الكثير من مخاطر وسلبيات السياحة الخارجية وخاصة فيما يتعلق بالتسرب المالي للخارج .
- السياحة الداخلية مدخل لحماية البيئة والحياة الفطرية ويتم ذلك من خلال ممارسة النشاط السياحي والاستمتاع بالبيئة وحياتها الفطرية فيتعمق وعي السائح بأهمية هذه الموارد وأهمية الحفاظ عليها (القحطاني وآخرون ، ١٩٩٧م ، ص١٦٠).
- تكوين الصورة السياحية للمكان المقصود بالسياحة من أهم العوامل لاختيار المقصد السياحي ، لذلك وجب على هذه الصورة أن تعكس مدى الأمن والاستقرار السياحي بجانب المغريات السياحية المتوفرة (Gartner, 1993,109-205) وأول خطوات تكوين الصورة السياحية تكوين اتجاه موجب نحو السياحة نفسها وبالأخص السياحة الداخلية.

- **خامسا : متغيرات البحث :**

- المتغير المستقل : برنامج الإعداد الذي تدرسه طالبات تخصص الجغرافيا بكلية التربية للبنات بجدة.
- المتغير التابع : درجة التحصيل ، الاتجاه نحو السياحة الداخلية.

- **سادسا : حدود البحث :**

اقتصر البحث على ما يلي :

١. عينة عشوائية طبقية من طالبات تخصص الجغرافيا اللاتي يدرسن في كلية التربية للبنات بجدة في الفرقة الأولى والثانية والثالثة والرابعة للعام الدراسي ١٤٢٨ /١٤٢٩هـ بمدينة جدة.

٢. برنامج إعداد طالبات تخصص الجغرافيا بكلية التربية للبنات بجدة والمعتمد تطبيقه بدءا من العام الدراسي ١٤٢٧/ ١٤٢٨هـ.

- **سابعا : مصطلحات البحث :**

- **المفهوم :**

يعرف سعادة (١٩٨٤م) المفهوم بأنه : "مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الأحداث الخاصة والتي تم تجميعها معاً على أساس من الخصائص المشتركة والتي يمكن الدلالة عليها باسم أو رمز معين" (ص٣١٤).

ومعنى هذا أن كل مصطلح له دلالة معينة في مجال السياحة يعتبر اسم لمفهوم سياحي مثل : سائح سياحة داخلية – سياحة خارجية – صناعة السياحة.

- **الجغرافيا السياحية :**

هي أحد فروع الجغرافيا المعاصرة التي تهتم بطبيعة البيئة وموقع الظواهر والعلاقات المكانية مثل مواقع المناطق السياحية ودراسة التفاعل المكاني بين الطلب السياحي وتلبية رغبات السياح ، ويشمل علم الجغرافيا السياحية الموضوعات التالية :

- الأنماط المكانية للعرض السياحي.
- الأنماط المكانية للطلب السياحي.
- جغرافية المنتجعات.
- تيارات حركة السياحة الدولية.
- الآثار الناجمة عن السياحة .
- النماذج المكانية للسياحة. (عبد الحكيم والديب ، ٢٠٠١م ، ص ٩- ١٦).

- **السياحة** :Tourism

تعرف منظمة السياحة الدولية (١٩٩٥) السياحة بأنها جميع النشاطات الناتجة عن سفر الأفراد وإقامتهم في أماكن بعيدة عن مقر سكنهم وعملهم المعتاد لمدة لا تزيد عن ١٢ شهرا بهدف ممارسة الترويح والتجارة وغيرها من النشاطات المتعددة (السيد ، ١٤٢٠هـ).

- **السياحة الداخلية** :

يأخذ البحث بتعريف (أبو داود وزعزوع ، ١٤٢٨هـ ، ص٥١) حيث عرفا السياحة الداخلية بأنها : "نمط سياحي يقصد به انتقال الأفراد من مواطنين الدولة داخل الحدود السياسية لدولتهم بشكل مؤقت".

- **السائح الداخلي** :

يأخذ البحث بتعريف (عبد الحكيم والديب ، ٢٠٠١م) حيث عرف السائح الداخلي بأنه" الشخص الذي ينتقل داخل دولته ولكن بقائه يزيد عن ٢٤ ساعة" (ص ٤). وقد اختلفت تعريفات السائح الداخلي باختلاف وجهات النظر ، ولكنها اجتمعت على ثلاثة عناصر رئيسة هي : المسافة ، الغرض من السفر ، مدة البقاء.

- **الاتجاه** :

يأخذ البحث بتعريف جوردون ألبورت (.Gorden Allport) للاتجاه حيث عرفه بأنه : حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي أو النفسي ، تنظم من خلال خبرة الفرد ، و تكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات و المواقف التي تستثير هذه الإجابة (علام ، ٢٠٠٠م).

- **الاتجاه نحو السياحة الداخلية** :

تعرف الباحثة الاتجاه نحو السياحة إجرائيا بأنه : مفهوم يعبر عن استجابات طالبات تخصص الجغرافيا نحو السياحة الداخلية إما بالقبول أو الرفض ويقاس بالدرجة التي ستحصل عليها الطالبة في مقياس الاتجاه الذي أعدته الباحثة .

- **فروض البحث** :

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات تحصيل طالبات الجغرافيا بكلية التربية للبنات بجدة في الفرق : (الأولى والثانية ، والثالثة ، والرابعة) للمفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية .

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات اتجاهات طالبات الجغرافيا بكلية التربية للبنات بجدة في الفرق : (الأولى والثانية ، والثالثة ، والرابعة) نحو السياحة الداخلية.

٣. لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات تحصيل مفاهيم الجغرافيا السياحية والاتجاه نحو السياحة الداخلية لدى طالبات الجغرافيا في الفرقة الأولى بكلية التربية للبنات بجدة.

٤. لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات تحصيل مفاهيم الجغرافيا السياحية والاتجاه نحو السياحة الداخلية لدى طالبات الجغرافيا في الفرقة الثانية بكلية التربية للبنات بجدة.

٥. لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات تحصيل مفاهيم الجغرافيا السياحية والاتجاه نحو السياحة الداخلية لدى طالبات الجغرافيا في الفرقة الثالثة بكلية التربية للبنات بجدة.

٦. لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات تحصيل مفاهيم الجغرافيا السياحية والاتجاه نحو السياحة الداخلية لدى طالبات الجغرافيا في الفرقة الرابعة بكلية التربية للبنات بجدة.

- **إجراءات البحث** :

١- منهج البحث :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لدراسة مشكلة البحث ، وهذا المنهج يعتمد على وصف ما هو كائن وتفسيره ، ولا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها بل يمضي إلى أبعد من ذلك لأنه يتضمن قدراً من التفسير لهذه البيانات والتعبير عن نتائج الدراسة بالأساليب الإحصائية المناسبة لها (جابر وكاظم ، ١٩٨٧م).

٢- مجتمع البحث :

جميع طالبات تخصص الجغرافيا بكلية التربية للبنات بجدة في الفرقة (الأولى، والثانية ، والثالثة ، والرابعة) لعام ١٤٢٨هـ / ١٤٢٩هـ

٣- عينة البحث :

عينة عشوائية من طالبات تخصص الجغرافيا بكلية التربية للبنات بجدة في الفرقة (الأولى، والثانية ، والثالثة ، والرابعة) لعام ١٤٢٨هـ / ١٤٢٩هـ ، وعددهن (٤٨٥) طالبة. ويوضح جدول (١) أعداد الطالبات في كل فرقة .

جدول (١) أعداد طالبات تخصص جغرافيا في كل فرقة

الفرقة الدراسية	العدد
الأولى	١١٤
الثانية	١٣٢
الثالثة	١٠٤
الرابعة	١٣٥
المجموع	٤٨٥ طالبة

٤- مواد وأدوات البحث :

اشتمل البحث على المواد والأدوات التالية :

أ - قائمة بالمفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية :

والتي ينبغي أن تلم بها طالبات تخصص الجغرافيا بكلية التربية للبنات بجدة (من إعداد الباحثة) :

إجراءات إعداد القائمة :

- الرجوع إلى الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مجال السياحة .
- الاطلاع على الكتب والمراجع المتعلقة بجغرافية السياحة .
- فحص الخطة الدراسية المعتمدة للتطبيق بكلية التربية على طالبات تخصص الجغرافيا بدءا من العام الجامعي ١٤٢٧هـ/ ١٤٢٨هـ.
- إجراء مقابلة مفتوحة مع بعض الأستاذات اللاتي لديهن خبرة في هذا المجال للتعرف على المفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية والتي ينبغي أن تلم بها طالبات تخصص الجغرافيا بكلية التربية للبنات .

في ضوء الإجراءات السابقة تم التوصل إلى الصورة المبدئية للقائمة ، حيث اشتملت على عدد من المفاهيم الرئيسة بلغ عددها أربعة عشر (١٧) مفهوما رئيسا يندرج ضمنها اثنان وعشرون (٢٢) مفهوما فرعيا.

صدق القائمة:

للتأكد من صدق القائمة عرضت على مجموعة من المحكمين ، وذلك للتأكد من صحة تصنيف المفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية الرئيسة وما يندرج تحتها من مفاهيم فرعية ، ومدى مناسبة المفاهيم الواردة في القائمة لطالبات الجغرافيا بكلية التربية للبنات ، وإضافة أي مفاهيم أخرى مقترحة مرتبطة بالجغرافيا السياحية لم تذكر في القائمة.

وبعد التحكيم تم إجراء التعديلات المناسبة عليها وأصبحت في صورتها النهائية تضم أربعة عشر (١٤) مفهوما رئيسا يندرج ضمنها اثنان وعشرون (٢٢) مفهوما فرعيا. (ملحق ١) .

كما قامت الباحثة بمراجعة الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مجال السياحة والاطلاع على الكتب والمراجع المتعلقة بجغرافية السياحة وذلك من أجل وضع تعريف لجميع المفاهيم المرتبطة بالسياحة والاستفادة من ذلك في صياغة مفردات الاختبار التحصيلي (ملحق ٢).

ب - اختبار تحصيلي في المفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية (من إعداد الباحثة) :

(١) الهدف من الاختبار :

يهدف الاختبار إلى قياس معرفة اكتساب طالبات تخصص الجغرافيا للمفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية.

(٢) صياغة مفردات الاختبار :

قامت الباحثة بمراجعة مجموعة من الأطر النظرية والدراسات السابقة والكتب المختصصة في السياحة والتي تناولت المفاهيم المرتبطة بالسياحة ، وفي

ضوء ذلك تم صياغة أسئلة الاختبار التحصيلي وتكون الاختبار في صورته الأولية من (٧٤) مفردة موزعة بين نوعين من الاختبارات الموضوعية هي أسئلة الاختيار من متعدد وعددها (٦٢) سؤالا ، وأسئلة الصواب والخطأ وعددها (١٢) سؤالا .

(٣) صدق الاختبار:

للتأكد من صدق الاختبار تم عرضة على مجموعة من المحكمين ، وبعد التحكيم تم إجراء التعديلات المناسبة عليه ، وأصبح في صورته النهائية يتكون من سبعين (٧٠) مفردة (ملحق٣).

(٤) ثبات درجات الاختبار :

وللتأكد من ثبات درجات الاختبار تم تطبيقه على عينة من الطالبات مكونة من (١١٥) طالبة من طالبات قسم الجغرافيا للفرق : (الأولى ، والثانية ، الثالثة الرابعة) ، وتم حساب معامل ألفا كرونباخ ، وبلغ قيمة معامل ثبات درجات الاختبار ٩٢ ,٠ ، وهو معامل ثبات مرتفع جدا ، وبذلك أصبح الاختبار معدا للتطبيق ، والزمن المناسب للاختبار هو (٥٠) دقيقة ، وقد حددت درجة واحدة لكل مفردة من مفردات الاختبار وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار هي (٧٠) درجة.

ج- مقياس الاتجاه نحو السياحة الداخلية (من إعداد الباحثة):

(١) الهدف من المقياس :

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على اتجاهات طالبات تخصص الجغرافيا نحو السياحة الداخلية

(٢) صياغة عبارات المقياس :

في ضوء تعريفات الاتجاهات والسياحة الداخلية التي رجعت إليها الباحثة في الكتب المختصصة والدراسات السابقة ، أمكن التوصل إلى عبارات المقياس بالصورة المبدئية وعددها (٧٠) عبارة.

(٣) صدق المقياس :

للتأكد من صدق المقياس تم عرضة على مجموعة من المحكمين في تخصص المناهج وطرق التدريس وعلم النفس ، وبعد التحكيم تم إجراء التعديلات المناسبة عليه ، أصبح في صورته النهائية يتكون من اثنان وستون (٦٢) عبارة موزعة على أربعة محاور هي :

- المحور الأول : جهود الدولة للسياحة الداخلية والاقتصاد الوطني ويضم (١٩) عبارة.
- المحور الثاني : السياحة الداخلية والأسرة السعودية ويضم (١٥) عبارة.

- المحور الثالث : السياحة الداخلية والثراث الثقافي السعودي ويضم (١٦) عبارة
- المحور الرابع : السياحة الداخلية والمميزات الجغرافية الطبيعية للمملكة ويضم (١٢) عبارة.

وتم استخدام تدرج ثلاثي للاستجابات (موافق) ودرجته ثلاث ، و (غير متأكد) ودرجته اثنان و (لا أوافق) ودرجته واحد.، وبالتالي تصبح الدرجة العظمى للمقياس هي (١٨٦) درجة والدرجة الصغرى (٦٢) درجة. (ملحق٤).

(٤) ثبات درجات المقياس :

للتأكد من ثبات درجات المقياس تم تطبيقه على عينة من الطالبات مكونة من ١١٥ طالبة من طالبات قسم الجغرافيا للفرق : (الأولى ، والثانية ، الثالثة الرابعة) ، وتم حساب معامل ألفا كرونباخ ، وبلغ قيمة معامل ثبات درجات المقياس ٠,٩٢ ، وهو معامل ثبات مرتفع جدا ، كما تم حساب قيمة معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور المقياس ودرجة المقياس ككل .

والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط لمحاور المقياس.

جدول (٢) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس

المحاور	معاملات الارتباط
المحور الأول	٠,٨٧ **
المحور الثاني	٠,٨٨ **
المحور الثالث	٠,٨٥ **
المحور الرابع	٠,٨٦ **

** دال عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط لمحاور المقياس مع الدرجة الكلية دالة إحصائيا ، مما يدل على تحقيق المقياس لمستوى ثبات عالي ويؤكد صلاحيته للتطبيق .

٥- المعالجة الإحصائية :

للإجابة على أسئلة البحث والتحقق من فروض الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- استخدام النسب والتكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية .
- معامل ارتباط بيرسون.
- استخدام تحليل التباين (ANOVA) .
- اختبار شيفيه (Scheffe).

نتائج البحث تحليلها وتفسيرها :

سيتم عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة وفقا لفروضها وذلك على النحو الأتي :

النتائج المتعلقة بالفرض الأول :

لاختبار صحة هذا الفرض والذي ينص على أنه : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات تحصيل طالبات الجغرافيا بكلية التربية للبنات بجدة في الفرق : (الأولى، والثانية ، والثالثة ، والرابعة) للمفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية". فقد تم أولا حساب قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاختبار التحصيلي لطالبات تخصص الجغرافيا للفرق : (الأولى والثانية والثالثة والرابعة) في المفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية كما يتضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٣) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار طالبات تخصص الجغرافيا للفرق : (الأولى والثانية والثالثة والرابعة) في المفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية

الفرقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأولى	١١٤	٣٩ , ٣	٤ , ١
الثانية	١٣٢	٣٩ , ٤	٤ , ٩
الثالثة	١٠٤	٣٩ , ٠	٥ , ٣
الرابعة	١٣٥	٤١ , ٦	٤ , ٥

ويتضح من الجدول السابق أن أعلى قيمة للمتوسط الحسابي كان لصالح الفرقة الرابعة حيث قيمة المتوسط ٤١ , ٦ .

ولحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث للفرق الأربعة (الأولى والثانية والثالثة والرابعة) فقدتم استخدام تحليل التباين الإحادي (ANOVA)كما يتضح من الجدول التالي.

جدول رقم (٤) دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٥٣٠ , ٣	٣	١٧٦ , ٨	٨,٠	٠,٠٠١
داخل المجموعات	١٠٦٤٣ , ٣	٤٨٢	٢٢ , ١		
المجموع	١١٠٩١ , ٦	٤٨٥			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قيمة "ف" لتحليل التباين الأحادي لدرجات طالبات مجموعات البحث في الاختبار التحصيلي للمفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية ، ولدراسة اتجاهات الفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) البعدي ، وكانت النتائج كما يلي :

جدول رقم (٥) اتجاهات الفروق بين المجموعات

الفرقة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
الأولى	-	-	-	-
الثانية	١ , ٠	-	-	-
الثالثة	-٣٣ , ٠	-٤٣ , ٠	-	-
الرابعة	٢٥ , ٢*	١ , ٢*	٥ , ٢*	-

❖ تعني أن الفروق دالة إحصائيا عند مستوى≤٠,٥

يتضح من الجدول السابق لنتائج اختبار شيفيه (Scheffe) البعدية أن اتجاهات الفروق كانت لصالح درجات طالبات الفرقة الرابعة ، حيث اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى≤٠,٥ بين درجات طالبات الفرقة الرابعة في الاختبار التحصيلي للمفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية ودرجات طالبات الفرق الثلاث :(الأولى الثانية والثالثة) .كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات الفرق الثلاث : (الأولى الثانية والثالثة) في الاختبار التحصيلي للمفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية ، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن طالبات الفرقة الرابعة قد استفدن من بعض المواد المقررة عليهن في برنامج الإعداد مثل : (الجغرافيا الاجتماعية ، الجغرافيا الحضارية ، جغرافية الخدمات ، جغرافية السياحة) حيث ساعدت هذه المقررات على إلمام طالبات الفرقة الرابعة ببعض مفاهيم الجغرافيا السياحية.

وهذه النتيجة تؤكد أيضا على أن برنامج الإعداد الحالي للطالبات لا يؤدي دورة في إكساب طالبات الفرقة الأولى والثانية والثالثة مفاهيم الجغرافيا السياحية وهذا يتفق مع ما أكدته نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة الشربيني (١٩٩٦م) ، ودراسة عبد الرزاق وآخرون (١٩٩٤م) .

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني :

لاختبار صحة هذا الفرض والذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤٠,٥) بين متوسطات درجات اتجاهات طالبات الجغرافيا بكلية التربية للبنات بجدة في الفرق : (الأولى ، والثانية ، والثالثة ، والرابعة) نحو السياحة الداخلية". فقد تم حساب قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية لدرجات مقياس الاتجاه نحو السياحة الداخلية لطالبات تخصص الجغرافيا للفرق : (الأولى والثانية والثالثة والرابعة) كما يتضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٦) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مقياس الاتجاه نحو السياحة الداخلية لطالبات تخصص الجغرافيا للفرق : (الأولى والثانية والثالثة والرابعة)

الفرقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأولى	١١٤	١٣٥.٧	٢٦.١
الثانية	١٣٢	١٣٩.٨	٢٦.٥
الثالثة	١٠٤	١٤٤.٢	٣٢.٢
الرابعة	١٣٥	١٧٠.٣	١٣.١

ويتضح من الجدول السابق أن أعلى قيمة للمتوسط الحسابي كان لصالح درجات طالبات الفرقة الرابعة حيث وصلت قيمة المتوسط ١٧٠.٣.

ولحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث للفرق الأربعة (الأولى والثانية والثالثة والرابعة) فقدتم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)كما يتضح من الجدول التالي.

جدول رقم (٧) دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٩٤١٩٦.٦	٣	٣١٣٩٨.٨	٥٠.٥	٠,٠٠٠١
داخل المجموعات	٢٩٨٨٣١.٤	٤٨٢	٦٢١.٣		
المجموع	٣٩٣٠٢٨	٤٨٥			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قيمة "ف" لتحليل التباين الأحادي لدرجات طالبات مجموعات البحث في مقياس الاتجاه نحو السياحة الداخلية، ولدراسة اتجاهات الفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) البعدي ، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٨) اتجاهات الفروق بين المجموعات

الفرقة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
الأولى	-	-	-	-
الثانية	٤.١	-	-	-
الثالثة	٨.٥	٤.٤	-	-
الرابعة	**٣٤.٥	**٣٠.٤	**٢٥.٩	-

❖❖ تعني أن الفروق دالة إحصائيا عند مستوى ≤ ٠,١

يتضح من الجدول السابق لنتائج اختبار شيفيه (Scheffe) البعدية أن اتجاهات الفروق كانت لصالح درجات طالبات الفرقة الرابعة ، حيث اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين درجات طالبات الفرقة الرابعة في مقياس الاتجاه نحو السياحة الداخلية ، ودرجات طالبات الفرق الثلاث : (الأولى الثانية والثالثة).كما يتضح من الجدول السابق أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات الفرق الثلاث : (الأولى الثانية والثالثة) في مقياس الاتجاه نحو السياحة الداخلية ، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن طالبات الفرقة الرابعة قد استفدن من بعض المواد المقررة عليهن في برنامج الإعداد حيث ساعدت هذه المقررات طالبات الفرقة الرابعة في زيادة اتجاهاتهن نحو السياحة الداخلية نتيجة إلمامهن ببعض مفاهيم الجغرافيا السياحية كما اتضح من نتائج الفرض السابق.

وهذه النتيجة تؤكد أيضا على أن برنامج الإعداد الحالي للطالبات لا يؤدي دورة في إكساب طالبات الفرقة الأولى والثانية والثالثة مفاهيم الجغرافيا السياحية ، وهذا يتفق مع ما أكدته نتائج دراسة الشربيني (١٩٩٦م) .

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث :

لاختبار صحة هذا الفرض والذي ينص على "لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات تحصيل مفاهيم الجغرافيا السياحية والاتجاه نحو السياحة الداخلية لدى طالبات الجغرافيا في الفرقة الأولى بكلية التربية للبنات بجدة". فقد تم حساب قيمة معامل الارتباط بين درجات طالبات الفرقة الأولى في اختبار تحصيل مفاهيم الجغرافيا السياحية ودرجاتهن في مقياس الاتجاه نحو السياحة الداخلية ، وبلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٠٩ وهي قيمة لا تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية المتعارف عليها في البحوث التربوية (≤٠,٠٥) وهذا يدل على عدم وجود علاقة ارتباطيه بين درجات طالبات الفرقة الأولى في اختبار تحصيل مفاهيم الجغرافيا السياحية ودرجاتهن في مقياس الاتجاه نحو السياحة الداخلية ، وبهذا يتم قبول الفرض الثالث .

النتائج المتعلقة بالفرض الرابع :

لاختبار صحة هذا الفرض والذي ينص على "لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات تحصيل مفاهيم الجغرافيا السياحية والاتجاه نحو السياحة الداخلية لدى طالبات الجغرافيا في الفرقة الثانية بكلية التربية للبنات بجدة". فقد تم حساب قيمة معامل الارتباط بين درجات طالبات الفرقة الثانية في اختبار تحصيل مفاهيم الجغرافيا السياحية ودرجاتهن في مقياس الاتجاه نحو السياحة الداخلية ، وبلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٠٨ وهي قيمة لا تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية المتعارف عليها في البحوث التربوية (≤٠,٠٥). وهذا يدل على عدم وجود علاقة ارتباطيه بين درجات طالبات الفرقة الثانية في اختبار

تحصيل مفاهيم الجغرافيا السياحية ودرجاتهن في مقياس الاتجاه نحو السياحة الداخلية ، وبهذا يتم قبول الفرض الرابع .

النتائج المتعلقة بالفرض الخامس :

لاختبار صحة هذا الفرض والذي ينص على "لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات تحصيل مفاهيم الجغرافيا السياحية والاتجاه نحو السياحة الداخلية لدى طالبات الجغرافيا في الفرقة الثالثة بكلية التربية للبنات بجدة". فقد تم حساب قيمة معامل الارتباط بين درجات طالبات الفرقة الثالثة في اختبار تحصيل مفاهيم الجغرافيا السياحية ودرجاتهن في مقياس الاتجاه نحو السياحة الداخلية ، وبلغت قيمة معامل الارتباط ٠.١١ وهي قيمة لا تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية المتعارف عليها في البحوث التربوية ($\leq$٠.٥). وهذا يدل على عدم وجود علاقة ارتباطيه بين درجات طالبات الفرقة الثالثة في اختبار تحصيل مفاهيم الجغرافيا السياحية ودرجاتهن في مقياس الاتجاه نحو السياحة الداخلية ، وبهذا يتم قبول الفرض الخامس . وقد يرجع السبب في ذلك إلى عدم وجود برنامج دراسي منظم بشكل يساعد على إكساب مفاهيم الجغرافيا السياحية وبالتالي إكساب الاتجاه نحو السياحة الداخلية .

النتائج المتعلقة بالفرض السادس :

لاختبار صحة هذا الفرض والذي ينص على " لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات تحصيل مفاهيم الجغرافيا السياحية والاتجاه نحو السياحة الداخلية لدى طالبات الجغرافيا في الفرقة الرابعة بكلية التربية للبنات بجدة". فقد تم حساب قيمة معامل الارتباط بين درجات طالبات الفرقة الرابعة في اختبار تحصيل مفاهيم الجغرافيا السياحية ودرجاتهن في مقياس الاتجاه نحو السياحة الداخلية ، وبلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٢٦ وهي قيمة تصل مستوى دلالتها إلى $\leq$٠,٠١ . وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين درجات طالبات الفرقة الرابعة في اختبار تحصيل مفاهيم الجغرافيا السياحية ودرجاتهن في مقياس الاتجاه نحو السياحة الداخلية ، وبهذا يتم رفض الفرض السادس .

وربما يرجع السبب في ذلك إلى أن طالبات الفرقة الرابعة استفدن من جميع المقررات المقررة عليهن في برنامج الإعداد وبالذات التي تحتوي على معلومات عن السياحة مثل مقرر: الجغرافيا الاجتماعية الجغرافيا الحضارية ، جغرافية الخدمات ، جغرافية السياحة وهذا بدوره ساعد على تكوين اتجاهات إيجابية لديهن في حين أن طالبات الفرق الثلاث : (الأولى ، الثانية ، الثالثة) لم تكن المقررات التي درسنها كافية لتكوين مثل هذا الاتجاه بشكل تراكمي مثلما حدث مع طالبات الفرقة الرابعة.

• **التوصيات** :

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي :

١. ضرورة تضمين برامج إعداد طالبات قسم الجغرافيا بكلية التربية مقررات خاصة بالجغرافيا السياحية تساعد على إكسابهن المفاهيم المرتبطة بالجغرافيا السياحية .

٢. الاهتمام بتزويد طالبات قسم الجغرافيا بمعلومات كافية عن السياحة في المملكة العربية السعودية من أجل تنمية اتجاهات إيجابية لديهن نحو السياحة الداخلية.

٣. أهمية زيادة وعي الأستاذات اللاتي يقمن بتدريس طالبات قسم الجغرافيا بأهمية إكساب طالباتهن مفاهيم الجغرافيا السياحية.

٤. إنشاء كلية متخصصة في السياحة من أجل تحقيق مستوى متميز من التدريب للكوادر البشرية لتلبية متطلبات سوق العمل.

٥. ضرورة الاهتمام بإلمام طلاب وطالبات الجامعة على اختلاف تخصصاتهم بمفاهيم الجغرافيا السياحية .

• **البحوث المقترحة** :

١. دراسة فاعلية موديلات تعليمية عن السياحة في إكساب طالبات تخصص الجغرافيا بكلية التربية لمفاهيم الجغرافيا السياحية وإكسابهن الاتجاهات نحو السياحة

٢. دراسة عن مستوى معرفة طالبات تخصص التاريخ بكلية التربية للبنات لمفاهيم الجغرافيا السياحية.

٣. دراسة أثر استخدام استراتيجيات تدريسية مختلفة في تنمية مفاهيم الجغرافيا السياحية والاتجاه لدى طالبات تخصص الجغرافيا.

٤. دراسة عن مستوى الوعي السياحي لدى طالبات كلية التربية للبنات في التخصصات المختلفة.

٥. دراسة عن تحليل مقررات المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية لمعرفة مدى اشتمالها على مفاهيم الجغرافيا السياحية.

٦. دراسة عن دور مقررات الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في إكساب الطالبات مفاهيم الجغرافيا السياحية .

٧. دراسة فاعلية وحدة تعليمية في التربية السياحية على التحصيل في الجغرافيا والاتجاه نحو السياحة لدى طالبات المرحلة الثانوية.

٨. دراسة عن إعداد دليل للمعلمة في مراحل التعليم العام لاستخدامه في تدريس الجغرافيا السياحية

٩. دراسة عن اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو السياحة الداخلية.

• المراجع :

- ابن فارس ، أحمد (١٩٩٩م). معجم مقاييس اللغة. القاهرة : دار الكتب العلمية.
- الثقفي ، سلطان أحمد (١٩٩٦م). السياحة في المملكة العربية السعودية : السلوك والأنماط _ دراسة استطلاعية ميدانية ، كلية الإدارة والاقتصاد جامعة الملك عبد العزيز ، جدة.
- الجودي ، محمد والهديب غسان (٢٠٠٨م). "أثر دراسة مقررات تقنيات التعليم والوسائل التعليمية بدرجة استخدامها في التربية الميدانية من وجهه نظر الطلاب ومشرفيهم أثناء التدريب الميداني واتجاهاتهم نحوها في كلية المعلمين بمحافظة الطائف". مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٣١، القاهرة : جامعة عين شمس، ص.ص١٠٩- ١٤٧.
- الحريري ، محمد مرسي (١٩٩١م) . جغرافية السياحة ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.
- الحكير ، عبد المحسن عبد العزيز (١٩٩٩م). السياحة السعودية كمصدر هام للدخل الوطني ، ندوة تنمية السياحة في منطقة مكة المكرمة ، اقتصاديات السياحة ٢٥- ٢٦- ذو القعدة ، أمارة منطقة مكة المكرمة.
- الداوود ، عبد الرزاق سليمان (٢٠٠٢) ، تطور السياحة في محافظة جدة : دراسة في الجغرافيا السياحية ، سلسلة بحوث جغرافية ، العدد ٨ ، الجمعية الجغرافية السعودية ، الرياض : المملكة العربية السعودية ، ص ص١ - ١٢١
- الزوكة ، محمد خميس (١٩٩٨م). صناعة السياحة من المنظور السياحي الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية.
- السيد ، محمد قاري (١٤٢٠ هـ). مدخل إلى صناعة السياحة ، ط ١ ، اللجنة العليا للتنشيط السياحي بمحافظة الطائف .
- الشربيني ، فوزي عبد السلام (١٩٩٦م). "فعالية برنامج مقترح في الجغرافيا السياحية لطلاب كليات التربية في التحصيل وتنمية الوعي ببعض المشكلات السياحية العالمية المعاصرة". مجلة كلية التربية ، المجلد الثاني العدد ٤٣ دراسات تربوية واجتماعية ، القاهرة : جامعة حلوان ، ص.ص ٢١٩- ٢٦٤.
- الطيار ، ناصر عقيل عبدالله (٢٠٠١م) .) أثر السياحة على اقتصاديات المملكة العربية السعودية ، ط ١ ، الرياض : مكتبة العبيكان .
- العجمي ، لبنى حسين ، (٢٠٠٧م). "أثر تدريس مقرر طرق تدريس العلوم على تنمية الاتجاهات نحو العلوم وتدريسها لدى طالبات كلية التربية للبنات "

الأقسام العلمية" بأبها بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٢٧، القاهرة : جامعة عين شمس، ص.ص٧٣- ١١٨.

- العمري ، محمد عوض (٢٠٠٥) ، آراء السياح في منطقة عسير اتجاه استخدام الخرائط السياحية : دراسة استطلاعية في محافظتي أبها والنماص سلسلة بحوث جغرافية ، العدد ٦٧ ، الجمعية الجغرافية السعودية ، الرياض : المملكة العربية السعودية ، ص.ص١ - ١٢١.

- القحطاني ، محمد مفرح وآخرون (١٩٩٧م). السياحة الأسس والمفاهيم- دراسة تطبيقية على منطقة عسير بالمملكة العربية السعودية ، ط ١ ، جدة : مطابع مؤسسة المدينة للصحافة .

- القحطاني ، محمد مفرح (١٤٢١هـ). "نحو استراتيجية وطنية للسياحة في المملكة العربية السعودية" ، ندوة السياحة في محافظة جدة الوضع الراهن والإمكانات المستقبلية ، ٢٧ - ٢٨- محرم ، قسم الجغرافيا ، كلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية والإدارية ، جامعة الملك خالد ، أبها.

- ـــــــــــ (٢٠٠٠) "خصائص السياح بمنطقة عسير وأهميتها للتخطيط والاستثمار السياحي" ، سلسلة بحوث جغرافية ، العدد ٤٢ الجمعية الجغرافية السعودية ، الرياض : المملكة العربية السعودية ص.ص١ - ١٢١.

- الكردي ، أسامة محمد (١٩٩٩م)." الهوية السياحية لمنطقة مكة المكرمة مجلس الغرف التجارية الصناعية السعودية "، ندوة تنمية السياحة في منطقة مكة المكرمة ، ٢٥ - ٢٦- ذو القعدة ، أمارة منطقة مكة المكرمة.

- المخلافي ، عبد السلام خالد (٢٠٠٦م). " أثر استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل طلبة المستوى الثالث رياضيات في مقرر مهارات التدريس واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس ". بحث مقدم في المؤتمر العلمي الثامن عشر حول " مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي" المجلد الأول ،٢٥- ٢٦ يوليو ، القاهرة : جامعة عين شمس ، ص ص٢٩٧- ٣١٨.

- أبو داود ، عبد الرزاق سليمان و زعزوع ، ليلى صالح (١٤٢٨هـ) . السياحة والترويح في جدة المفاهيم والسياسات والموارد ، بيروت : الدار العربية للعلوم .

- أنيس ، إبراهيم وآخرون (١٩٧٢م). المعجم الوسيط ، استنبول : المكتبة الإسلامية.

- إبراهيم ، أحمد حسن (١٩٩٧م). جغرافية السياحة ، القاهرة : دار المشرق.

- جابر ، محمد مدحت (٢٠٠٤م) .جغرافية السياحة والترويح، ط ١ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

- جابر، جابر عبد الحميد وكاظم ، أحمد خيري (١٩٨٧م). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة : دار النهضة العربية.

- حمود ، غادة علي (١٩٩٥م) . العوامل المؤثرة في اختيار المقصد السياحي الترويحي ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية السياحة والفنادق ، قسم الدراسات السياحية ، جامعة حلوان : القاهرة.

- درويش ، كمال و الخولي ، أمين (٢٠٠١م) . الترويح وأوقات الفراغ ، ط ٢ القاهرة : دار الفكر العربي .
- دندراوى ، علي عباس (١٩٩٤م) . العوامل الاجتماعية المؤثرة سلبا في تنمية الوعي السياحي مع تصور مقترح لدور الخدمة الاجتماعية في مواجهتها رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية الخدمة الاجتماعية ، قسم تنمية المجتمع ، جامعة القاهرة : القاهرة.
- زيدان ، موسى عمر (١٩٩٩م). "الآثار الاجتماعية للتنمية السياحية وتأثير الحج والعمرة على هيكل العمالة بمنطقة مكة المكرمة" ، ندوة تنمية السياحة في منطقة مكة المكرمة ، ٢٥ - ٢٦- ذو القعدة ، أمارة منطقة مكة المكرمة.
- سالم ، المهدي محمود ، (٢٠٠١م). "فعالية برنامج في البحث والاستقصاء التعاوني على التحصيل والتواصل العلمي والاتجاه نحو استخدام المختبر لدى طلاب الفرقة الثانية تعليم أساسي علوم بكلية التربية بكفر الشيخ". مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ٧١ ، القاهرة : جامعة عين شمس ، ص.ص١٩- ٥٢.
- سالم ، مصطفى رجب (١٩٩٨م). "اتجاهات طلاب شعبة التعليم الابتدائي بكلية تربية العريش جامعة قناة السويس نحو مهنة التدريس وعلاقتها بأدائهم في التربية العملية". مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس العدد ٥١ ، القاهرة : جامعة عين شمس، ص.ص٩٨- ١١٩.
- سعادة، جودت أحمد (١٩٨٤م). مناهج الدراسات الاجتماعية. الطبعة الأولى بيروت : دار العلم للملايين.
- سعادة ، يوسف جعفر (٢٠٠٠م) . التربية السياحية ، ط ١ ، عمان : دار الكتب الحديثة .
- سليم ، عبد الرحمن (١٩٩٢م). التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال العمل السياحي ، دليل عمل ، القاهرة : وزارة السياحة.
- سليم ، كمال (١٩٩١م) . " استراتيجية التسويق السياحية في استراليا " مجلة البحوث السياحية ، العدد٨ ، القاهرة : وزارة السياحة.
- سليمان ، داليا محمد سليمان (١٩٩٧م) . المناهج الدراسية وتأثيرها على الوعي السياحي ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية السياحة والفنادق ، قسم الدراسات السياحية ، جامعة حلوان : القاهرة.
- شنودة ، أميل فهمي (١٩٩٢م). " " إنشاء شعب للسياحة في كليات التربية ". بحث مقدم في المؤتمر السنوي التاسع حول " التعليم العالي بين الجهود الحكومية والأهلية" ، ٢٢- ٢٣ ديسمبر ، المنصورة : جامعة المنصورة.
- عبد الحكيم ، محمد صبحي و الديب ، حمدي أحمد (٢٠٠١م) . جغرافية السياحة ، ط ٢ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- عبد الرزاق ، عبد الهادي أحمد وآخرون (١٩٩٤م) . " الثقافة السياحية لدى طلاب جامعة القاهرة فرع الفيوم " دراسة ميدانية " . بحث مقدم في المؤتمر

العلمي الأول حول " السياسة التعليمية والتدريب في المجال السياحي بمصر" ٢- ٣ إبريل ، القاهرة : جامعة حلوان ، ص ص ١- ٣٠.

- عبد السلام ، عبد السلام مصطفى (١٩٩٢م). " فعالية استراتيجيه التدريس التشخيصية العلاجية في تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو العلوم بالصف الثاني الإعدادي ". بحث مقدم في المؤتمر العلمي الرابع حول " نحو تعليم أساسي أفضل" ٣- ٦ أغسطس ، القاهرة : جامعة عين شمس ، ص ص١- ٢٤.

- عبد الوهاب علي جودة ، (٢٠٠٤م). "معوقات استخدام المعلمين والطلاب للإنترنت واتجاهاتهم نحوها في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية ". مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ٩٦ ، القاهرة : جامعة عين شمس ، ص.ص١٣١- ١٥٨.

- عز الدين ، فاروق و عاشور ، محمد عبده (٢٠٠٥م). جغرافية السياحة تطور وأسس ومناهج وتطبيقات ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

- علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠م) .القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة ، القاهرة : دار الفكر العربي .

- غنيم ، عثمان محمد وسعد ، بنيتا نبيل (٢٠٠٣م) . التخطيط السياحي في سبيل تخطيط مكاني شامل ومتكامل ، ط ٢ ، عمان : دار صفاء للنشر.

- غولي ، إسماعيل وإبراهيم ، مروان (٢٠٠١م). التربية الترويحية وأوقات الفراغ عمان : دار الوراق.

- فقيه ، عبد الرحمن عبد القادر(١٤٢١هـ)." الاستثمارات السياحية لمجموعة فقيه بمحافظة جدة "، مركز فقيه للأبحاث والتطوير ، ندوة تنمية السياحة بمحافظة جدة الواقع الراهن والإمكانات المستقبلية ، ٢٧ - ٢٩- محرم ، جامعة الملك عبد العزيز ، جدة.

- كابلي ، وديع أحمد (١٤٢١هـ). "تسعيرة الخدمات السياحية وأثرها في جذب السياحة في مدينة جدة" ، ورقة عمل مقدمة لندوة السياحة في محافظة جدة الوضع الراهن والإمكانات المستقبلية ، ٢٧ - ٢٩محرم ، قسم الاقتصاد جامعة الملك عبد العزيز ، جدة.

- كعكي ، صالح حسين (١٩٩٩م). "السياحة في المملكة العربية السعودية : أهميتها الاقتصادية وسبل تمويلها" ، ندوة تنمية السياحة في منطقة مكة المكرمة ، اقتصاديات السياحة ٢٦/٢٥ ذو القعدة ، أمارة منطقة مكة المكرمة.

- محمود ، أشرف و بخيت ، مؤنس (٢٠٠٦م). " أثر استخدام التقويم الأصيل (البورتفليو) على تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وبقاء أثر تعلمهم ". بحث مقدم في المؤتمر العلمي الثامن عشر حول " مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي" المجلد الأول ، ٢٥- ٢٦ يوليو ، القاهرة : جامعة عين شمس ، ص ص١٣٨- ١٧٩.

- ملوخية ، أحمد فوزي (٢٠٠٥م) . المدخل في علم السياحة ، ط ١، الاسكندرية : مكتبة بستان المعرفة .

- موسى ، منى حامد (١٩٩٩م) . أثر استخدام بطاقات الائتمان على إدارة الدخل المالي للأسرة السعودية – دراسة ميدانية بمحافظة جدة، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية للاقتصاد المنزلي والتربية الفنية : جدة.
- نشواتي ، عبد المجيد (٢٠٠٢م) . علم النفس التربوي ، ، لبنان : مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر.
- وزارة التربية والتعليم (١٤٢٧ / ١٤٢٨هـ) ، الخطة الدراسية المعتمدة للتطبيق بكليات التربية للبنات ، قسم الجغرافيا ، شؤون تعليم البنات ، وكالة الكلية .
- يونس ، إدريس سلطان (٢٠٠٩م). " فاعلية استخدام استراتيجيه الجيجسو في تدريس الدراسات الاجتماعية في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو العمل الجماعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي". بحث مقدم في المؤتمر العلمي الحادي والعشرون حول " تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصر" المجلد الأول ، ٢٨- ٢٩ يوليو ، القاهرة : جامعة عين شمس ، ص ص١٤٩- ٢٠١.

- Chailen ,S.& Stangor,C .(1999) ,: Attitudes and Attitudes change , Ammual Review of psychology , 38 , pp 575-630.
- Chodee-D , Mattsson-J (1995) : measuring customer satisfaction in tourist service encounters, journal of travel and tourism- marketing , Vol (12) , No (4) ; 3 tab ; 16 ref.
- Gartner , w.,(1993) Image formation process , referred to in : uysyal, and fesennair D., " Communication and chanel systems , the hawarth press Inc. U.S.A , pp 193-205 .
- Lengfelder, Julie , R, & Others,(1994) "Curriculum for The Tourism Industry : Establishing a Body of Knowledge" . Journal of Leiscre studies and Recreation Education , Vol. 9 . PP.21 – 32.
- Mazanac ,G . (2005) . tourism.wu-wien.ac.at/oegaf/pdfs /tourism-review-JM.pdf 3/6/2009.
- Mcintosh,R, and Goeldner ,C, (1990) , Tourism:Principles , Practices , Philosophies . New york : John Wiley and

Sons.

-Squire , J , (1994) ,Accounting for cultural meanings : The Interface Between Geography and Tourism Studies Examined .Progress in Human Geography , Vol. 18 , pp1-16.

- Stergiou , D , &Other, (2008), Making sense of tourism teaching, Annals of Tourism Research, Volume 35, Issue 3, July, pp 631-649.

- http://www.EventSct.gov.sa\view.html ,11/12/2009.-

- http://www.Mas.gov.sa\Getrecord?Template=apps\mas\faq.htm11/12/2009.

-http://www.Pscabha.sa/ar/action=showSection&id= -37& gid=.67.30/5/2006.

-http://www.Scat.gov.sa/Aboutus/Pages/Establishment-and – goals.aspx.30/5/2009.

- http://www. Saudi tourism.om.sa,30\5\2006.-

- http:// Tourism Concepts and Definitions (2009) travelmanitoba.com/assets/pdf/

****

البحث الثاني :

الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالطمأنينة النفسية والتحصيل لدى طلبة الجامعة

إعـــــداد :

دكتور / عبدالرحمن بن عيد الجهني

أستاذ مساعد – قسم علم النفس

كلية التربية – جامعة الطائف

" الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالطمأنينة النفسية والتحصيل لدى طلبة الجامعة "

د / عبد الرحمن بن عيد الجهني

• **مقدمة** :

تعد حاجة الإنسان للصداقة والاجتماع والانتماء من الحاجات الأساسية للكائن البشري ،وأي خلل في إشباع هذه الحاجة بسبب المخاوف الاجتماعية من المتوقع أن يؤثر في سلوكه وفكره وعواطفه، مما يجعله عرضة للقلق والتوتر والكثير من الأمراض النفسية .

والخوف بحد ذاته يعتبر من الانفعالات الأولية والتي تعمل في صورتها الطبيعية للمحافظة على الحياة (القرني،١٤١٣ ،٢)، أما الرهاب الاجتماعي فهو خوف مستمر دائم زائد عن الحد ويتميز بأنه خوف من أن يكون المرء موضوعا لنقد الآخرين ورفضهم أو عدم استحسانهم ، وقد يتركز على جوانب معينة من التفاعل الاجتماعي مثل تناول الطعام أو الكتابة أو الحديث أمام الآخرين أو المشاركة في الأنشطة الاجتماعية (Butler,1989A)

وتحتاج الحياة الاجتماعية إلى تعلم كثير من المهارات اللازمة للمواقف المختلفة ، والرهاب قد ينشأ بسبب نقص في تعلم هذه المهارات، مما يؤدي إلى فشل المرء في التعامل مع هذه المواقف .

والحقيقة الأكيدة انه لا أحد يملك مناعة ضد الرهاب الاجتماعي فاحتمالات إصابة أي واحد منا به ذكرا أم أنثى تتراوح بين ٢٪- ١٦٪ خلال سنين حياته (السبيعي،٢٠٠٦، ٢١)

وقد بين الدليل التشخيص والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية والعقلية (DSC,4,1994)أن الدراسات المسحية تقرر أن انتشار الرهاب الاجتماعي يتراوح بين ٣٪ إلى ١٣٪ في المجتمع، وان نسبة مرضى الرهاب الاجتماعي بالعيادات الخارجية بين ١٠٪ الى ٢٠٪ من إجمالي حالات الاضطرابات العصابية(DSC 4,1994) .

وقد أشارت بعض الدراسات في العالم العربي ، إضافة للملاحظات العيادية إلى أن هذا الاضطراب واسع الانتشار في مجتمعاتنا العربية ، وتصل نسبة المصابين به من مرضى العيادات النفسية إلى حوالي ١٣٪ من عموم المرضى المراجعين لتلك العيادات(العتيبي ، ٢٠٠٦، ٤٣).

إن المعانات والألم النفسي التي تصيب مريض الرهاب الاجتماعي تؤدي به مع مرور السنين إلى سلسلة من المشكلات والخسائر الاجتماعية والمهنية والصحية مما يصح معه تسمية هذا الاضطراب بالإعاقة النفسية "(السبيعي،٢٠٠٦، ٢٢)

وعلى سبيل المثال فإن ٨٠٪ من مرضى الرهاب الاجتماعي يعانون من أمراض نفسية أخرى منها القلق، والفزع (٤٥٪)، أنواع أخرى من الرهاب والمخاوف(٥٩٪) استخدام الكحول(١٩٪)، الاكتئاب النفسي(١٧٪)، كذلك يرتبط الرهاب الاجتماعي بنسبة كبيرة من التأخر أو التدهور الدراسي الوظيفي ، وذلك لما يسببه الرهاب الاجتماعي من فوات للفرص التي يمكن أن تؤدي للتقدم والترقي في سلم العلم أو الوظيفة .(السبيعي ، ٢٠٠٦، ٢٣)

والشعور بالطمأنينة النفسية شرط ضروري من شروط الصحية النفسية ،كما أن الخوف مصدر كثير من العلل و المتاعب النفسية، وإذا كان أمن الفرد أساس توازنه النفسي فأن أمن الجماعة أساس كل إصلاح اجتماعي (أحمد عزت راجح، ١٩٩٥، ١١٣).

كما أن الشخص الذي لا يشعر بالاستقرار والطمأنينة لا يستطيع أن يواجه الحياة بمشكلاتها وصعوباتها والتي تحتاج منا إلي جهد نفسي لمواجهتها مواجهة الشخص الأمن انفعاليا لأنه لا يستجيب عندئذ إلي الموقف الخارجي فقط بقدر ما تتداخل في استجابته مخاوفه و مناحي قلقه و أنواع الصراع الذي يعاني منها(عثمان فراج، ١٩٧٠، ١١٥).

و يري زهران (١٩٨٤، ٥٢٠) أن الشعور بالطمأنينة النفسية يعكس شعور الفرد بأن البيئة الاجتماعية بيئة صديقة و يشعر الفرد بأن الآخرين يحترمونه ويتقبلونه داخل الجماعة، و هي من أهم الحاجات الأساسية اللازمة للنمو النفسي و الصحة النفسية للفرد، و تظهر هذه الحاجة في تجنب الخطر والمخاطرة، واتخاذ الحذر والمحافظة، والفرد الذي يشعر بالأمن والإشباع في بيئته الاجتماعية المباشرة في الأسرة يميل إلي أن يعمم هذا الشعور ويري البيئة الاجتماعية مشبعة لحاجاته، و يري في الناس الخير والحب ويتعاون معهم. أما الشخص غير الآمن فهو في خوف دائم،ويعيش في حالة من عدم الرضا ،ويري أن البيئة تمثل تهديداً خطيراً لذاته.

- **مشكلة الدراسة** :

يعد الرهاب الاجتماعي من أكثر الاضطرابات النفسية التي ترتبط بالنقص الشديد في المهارات الاجتماعية ، واضطرابات الجوانب المعرفية ، بالإضافة إلى ظهور العلامات السيكوفسيولوجية غير المرغوب فيها.(Zimbardo, 1982)

بل إن الرهاب الاجتماعي منتشر بين مختلف فئات المجتمع، وتصل نسبة انتشاره بين ٧٪- ١٤٪ في المجتمعات الغربية ، وهو اضطراب مزمن ومعطل ولكنه قابل للعلاج ، ويظهر عند الإناث والذكور بنسبة ٢ إلى ١ ، كما يظهر عادة في سن الطفولة أو المراهقة ، وهو يترافق مع اضطرابات القلق الأخرى ومع الاكتئاب، كما يمكن أن يقود لاستعمال الكحول والمخدرات لدى بعض الأشخاص المصابين به (أبو عطيه ، ٢٠٠٢)

وفي معظم الحالات فإن حدوث الرهاب الاجتماعي يسبق وجود هذه الاضطرابات مما قد يوحي بوجود علاقة سببية بينها. كذلك فإن الرهاب الاجتماعي يرتبط بنسبة كبيرة من التأخر أو التدهور الأكاديمي والنجاح الوظيفي، و ذلك لما يسببه الرهاب الاجتماعي من فوات للفرص التي يمكن أن تؤدي للتقدم و الترقي في سلم العلم أو الوظيفة.(السبيعي، ٢٠٠٦)

مما سبق يتضح أن الرهاب الاجتماعي هو من أكثر الأمراض العصابية انتشارا في المجتمعات وله اثر على كافة جوانب الشخصية مما يؤثر على الطمأنينة النفسية لدى المصابين به وهذا بدوره له علاقة أكيدة بمستوى تحصيلهم الدراسي

ويعتقد عودة ومرسي (١٩٩٧) أن الإنسان يشعر بالأمل والطمأنينة النفسية إذا أمن الحصول على ما يشبع حاجاته الضرورية لتحقيق النمو النفسي السوي وبالتالي التمتع بالصحة النفسية الإيجابية في جميع مراحل حياته ٠

وفقدان الطمأنينة النفسية في أوساط المراهقين والشباب والطلاب أصبح عرضاً ومظهراً مألوفاً لدى العاملين في مجال الصحة النفسية ، فعلى سبيل المثال لا الحصر ، أظهرت دراسة قام بها جبر (١٩٩٦) على ٣٤٢ فرداً بغرض دراسة العلاقة بين بعض المتغيرات الديموجرافية ومستوى الطمأنينة النفسية أن الفئات العمرية الأقل سناً (١٧- ٣٠سنة) هي الأقل شعوراً بالطمأنينة النفسية وقد فسر ذلك بتعرض المراهقين والشباب في المجتمعات العربية إلى ضغوط نفسية نظراً للظروف الاقتصادية كالمطالبة بالنجاح في الدراسة والحصول على وظائف وفرص عمل مناسبة .

مما سبق تتضح أهمية متغيري الرهاب الاجتماعي والطمأنينة النفسية خاصة في مرحلة عمرية كالمراهقة المتأخرة ، من هنا فالدراسة الحالية ستحاول الإجابة على التساؤلات التالية :

١. ما دلالة الفروق في الرهاب الاجتماعي لدى طلاب الجامعة وفقا للجنس ومكان الإقامة وفقد أحد الوالدين ؟
٢. ما دلالة الفروق في الطمأنينة النفسية لدى طلاب الجامعة وفقا للجنس ومكان الإقامة وفقد أحد الوالدين ؟
٣. ما دلالة العلاقة بين الرهاب الاجتماعي والطمأنينة النفسية؟
٤. ما دلالة العلاقة بين الرهاب الاجتماعي والطمأنينة النفسية والتحصيل الدراسي؟
٥. ما دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في الرهاب الاجتماعي والطمأنينة النفسية ؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف:

١. الفروق في درجة الرهاب الاجتماعي والشعور بالطمأنينة النفسية لدى طلاب الجامعة وفقا للجنس ومكان الإقامة وفقد أحد الوالدين.

٢. العلاقة بين الرهاب الاجتماعي والطمأنينة النفسية والتحصيل الدراسي

٣. الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في الرهاب الاجتماعي والطمأنينة النفسية .

- **أهمية الدراسة**:

تأتي أهمية الدراسة الحالية للأسباب الآتية:

١. تركيزها على المرحلة الجامعية والوقوف على مشكلاتها لأنها المرحلة التي ينخرط بعدها الطالب في المجتمع وفي العمل لذلك يجب أن يكون بكامل صحته النفسية.

٢. تناول الدراسة لمشكلة من أكثر المشكلات التي قد توجه الشباب في هذه المرحلة وهي الخوف الاجتماعي والتي تؤثر سلبا على تفاعلاته مع الآخرين.

٣. تناول الدراسة لمتغير الطمأنينة النفسية والذي يعد من أهم متطلبات العصر الحديث والذي يطلق عليه كثير من الباحثين عصر القلق للتعرف على العوامل المؤثرة فيه وعلاقته بغيره من المتغيرات .

- **مصطلحات الدراسة** :

١- الرهاب الاجتماعي:

يعرف الرهاب الاجتماعي بأنه : "الخوف الشديد والمستمر من المواقف الاجتماعية أو مواقف الأداء الجماعي التي قد نصاب فيها بالارتباك ويؤدي التعرض لهذه المواقف إلى نشأت القلق (DSM iv ,1994)

٢- الطمأنينة النفسية :

عرف ماسلو (Maslow,1970:120) الطمأنينة النفسية بأنه :"الحاجة إلى الطمأنينة والاستقرار ، والاعتمادية والحماية والتحرر من الخوف والقلق والاضطراب ، والحاجة إلى التنظيم والترتيب ، والقانون والمعرفة ، والشعور بالسلام ، والاستقلال ، ونقص الخطر والتهديد، وتجنب الألم والإعاقة والاستثارة ، والحاجة إلى القوة ، والحاجة إلى الحماية من الضوائق المالية والتأمين ضد التعطل والعجز والشيخوخة والمرض"

ويرى (عبد السلام،١٩٧٧) أن الطمأنينة النفسية هو شعور الفرد بتقبل الآخرين له ، وحبهم إياه ، وأنهم يعاملونه بدفء ، وشعوره بالانتماء إلى الجماعة

وأن لـه دوراً فيهـا، وإحساسـه بالسـلامة، ونـدرة شـعوره بـالخطر والتهديـد والقلق(الجميلي، ٢٠٠١) .

- **الإطار النظري** :

- **الرهاب الاجتماعي** :

يمكـن تعريـف الرهـاب الاجتمـاعي بأنـه ظهـور أعـراض القلـق المتعـددة في المواقـف الاجتماعيـة ، والرهـاب في جـوهره خـوف مـن تقيـيم الآخـرين السـلبي للإنسان أو لتصرفاته في الموقف الاجتماعي .(Ruipérez& Botella,2002)

والرهـاب الاجتمـاعي نوعـان : خـوف اجتمـاعي عـام مـن غالـب المواقـف الاجتماعيـة، وخوف اجتماعي محدد من بعض المواقف كالخوف من الولائم والخوف من إمامة الناس في الصلاة، والخوف من الشرح للطلاب .. إلخ .

وحسب الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع : ينتشر الرهاب الاجتماعي ما بـين ٣٪ - ١٣٪ مـن عامـة النـاس، و يبلـغ مـا بـين ١٠٪ - ٢٠٪ مـن حـالات اضطرابات القلق، وفي المملكة السعودية تصل نسبة الرهاب الاجتماعي حسب دراسة " الخاني " إلى ٧٩٪ من اضطراب الرهاب بشكل عام، كما تصل إلى ٢٠٪ من الاضطرابات غير الذهانية، و ٩٪ من جميع مراجعي العيادات، وذلك من واقع المراجعين لإحدى العيادات الخاصة، بينما تشير دراسة أخرى إلى أن النسبة تصل إلى ١٣٪ بين المرضى العصابيين من مراجعي العيادات الخارجية .

ووفقا لما ذكرته المؤسسة العالمية للصحة النفسية National Institute of Mental Health (١٩٩٩) فإن ٥,٣ مليون أمريكي في المدى العمري من ١٨ – ٥٤ سنه يعانون من الفوبيا الاجتماعية وأن عدد الإناث ضعف عدد الذكور، وأن هذه المشكلة تبدأ في مرحلة الطفولة وتستمر في مرحلة المراهقة وتتناقص بعد ذلك.

ويـرى بعـض البـاحثين أن ثقافـة المجتمـع السـعودي الجمعيـة (في مقابـل الثقافة الفردية في المجتمعات الصناعية) تتسم بوجود قواعد وقوانين ثابتة في التفاعل الاجتماعي يعتبر الخروج عليها - حتى ولو كان خروجا يسيرا - غير مقبول ، مما يجعل الفرد يمارس قدراً كبيراً من الضبط الذاتي على حساب تلقائيته ، ويرتبط التفاعل مع الآخرين ارتباطاً وثيقاً بتقدير الذات ، ولهذا يضخم الفرد منه ، ويشعر في ممارسته له بأنه أمام واجب شاق : إما أن يمارسه بمهارة .. أو يهرب منه .

وللرهـاب الاجتمـاعي مؤشـرات متعـددة ، بعضـها معـرفي وبعضـها نفسـي اجتماعي، وبعضها جسمي ، ومن أهم المظاهر: استبصاره بأن مخاوفه غير مبررة ومـع ذلـك فهـو يسـتجيب لهـا، ويشـعر بـالتوتر مـن مقابلتـه للنـاس، ويشـعر أنـه

سيظهر في صورة الغبي حين يتحدث إلى الآخرين، ويخشى من تقويم الآخرين السلبي له حين يتعامل معهم، ويتوتر لأنه لا يدري متى سيكون مطلوبا منه الحديث أو الإجابة عن سؤال أثناء وجوده مع الآخرين، وخوفه يجعله معاقا في العلاقات الاجتماعية، لأنه يخاف مما يمكن أن يجري لها في المواقف الاجتماعية فهو يتجنبها ويسعى للحصول على التأكيد المتكرر من المحيطين به أنه في أمان ويتوقع الأسوأ في العلاقات الاجتماعية، وهو ضعيف في المهارات الاجتماعية ويتوجس من استجابة الناس لسلوكه أو مظهره ، ويشعر بأنهم يراقبونه، وقد لا يكون قادرا على النظر إلى من يحدثه ، وينظر إلى الأرض، ويشعر بفقدان السيطرة على النفس في المواقف الاجتماعية، وهناك بعض المظاهر الجسمية يمكن أن تظهر لدى تعرضه للمواقف الاجتماعية، منها احمرار الوجه، تعرق أو برودة اليدين، ارتعاش اليدين، جفاف الحلق، عدم التركيز وتزاحم الأفكار في رأسه، وانخفاض الصوت وارتجافه، التلعثم تقلصات في المعدة .التعثر في المشية وخشية السقوط، والدوخة وقد يصل الأمر بالبعض إلى الإغماء. (السبيعي ٢٠٠٦)

وتفسر وجهة النظر البيولوجية الرهاب الاجتماعي بوجود بعض الأدلة والنتائج المدعمة للنموذج البيولوجي القائل بأثر العوامل الوراثية والجسمية حيث أوضحت الدراسات التي تمت على أشخاص يعانون من الرهاب الاجتماعي أن الاستعداد الوراثي لتطور المرض تكون واضحة في أسرهم (عبدالرحمن ، ٢٠٠٠ ٢٥٦)

وتؤيد هذا القول دراسة كندلر واخرين ، Kindler, et al على عينة مكونة من ١٦٣ زوج من توائم الإناث ، وجد معدل مطابقة للمخاوف الاجتماعية ، وقد كان أعلى في التوائم الأحادية التلقيح بنسبة ٢٤٪ عن التوائم الثنائية التلقيح ١٥٪ واقترحت الدراسة أن ٢١٪ من الاختلاف في التعرض للمخاوف الاجتماعية كان نتيجة عوامل وراثية خاصة بالاضطراب ، وأن ١٠٪ يرجع الى عوامل وراثية مشتركة بواسطة كل أنواع المخاوف(العتيبي، ٢٠٠٦)

كما بينت بعض الدراسات ترافق حالات الرهاب الاجتماعي مع قصور الصمام التاجي ، وكانت النسبة ٢٥٪ في إحدى الدراسات، وثمة ملاحظات تدل على أن عددا من مرضى الرهاب الاجتماعي يشكون من اضطرابات في الجهاز التنفسي العلوي .(فريد، ٢٠٠٧)

ويركز كثير من الباحثين على كون الرهاب سلوكاً متعلماً، وذلك بواسطة صور التعلم المختلفة ففي دراسة أوست وهجدال أظهرت ان أصل ونشوء المخاوف الاجتماعية ربما يكمن في الخبرة الأولية التي تكون عبارة عن خبرة صادمة Ost-Hugdal وجدوا أن ٨٥ ٪ من نماذج مرضى الرهاب الاجتماعي

اقروا ان بداية المخاوف بالنسبة لهم كانت نتيجة لخبرة مشروطة ، وفي دراسة ستمبرجر وترنر Stemberger, Tunrer قام بدراسة وجدت أن ٥٦٪ من الأفراد المرضى بالمخاوف الاجتماعية العامة لديهم خبرة اجتماعية صادمة مبكرة ولديهم زيادة ملحوظة في الأعراض ، الخبرات المرضية تشمل على الخبرات الصادمة التي يستدعيها في المواقف المشابهة(المنشاوي، ١٩٩٨، ٨٤)

كما أن نشأة الطفل في أسرة ذات قيم ضاغطة وسلوكيات لا تسمح للطفل بتوكيد ذاته ، يعزز لديه سلوك المسايرة والتبعية والخجل (فالطفل الخجول هو الطفل المؤدب) ، ويجد في اتصافه بهذه الصفات تحقيقاً لمكاسب أو تجنباً لمضار مما يعزز من وجودها عنده، ولقد نبه بعض الباحثين إلى أن الأطفال لديهم مخاوف مشابهة لما لدى أمهاتهم أو آبائهم (فريد ، ٢٠٠٧).

وثمة أنماط من الأسر يمكن أن تكون سبباً في نشأة الرهاب الاجتماعي فقد بينت بعض الدراسات أن مرضى الرهاب الاجتماعي ذكروا أن طفولتهم كانت غير سعيدة، وأنهم عانوا من الحرمان العاطفي وعدم التقبل من الوالدين، أو أحدهم وقد ساهمت هذه الأحداث الأسرية في تنمية مشاعر النقص لديهم بينما ذكرت دراسات أخرى أن المرضى كانوا يشكون من الحماية الزائدة والرقابة في عامة أفعالهم ، حيث أوضحت دراسة رابي أن الأطفال يولدون بمزاجات قلق ربما تؤثر على الطريقة التي يستجيب لهم بها الآباء ، ويظهر ذلك في المحتوى الذي يكون فيه الأب قلقا ويكون أقرب إلى الإفراط في الحماية وأن الاستجابة الأبوية بما تمثل وتسهم في عمل نموذج لمعتقدات القلق لدى الطفل (زيد، ٢٠٠١، ١١٦).

وللأنماط الثقافية أثر في الرهاب الاجتماعي، فهناك الأنماط الثقافية المعقدة ، التي تهتم بوضع طقوس لكثير من مواقف الحياة ، فيجب أن تسلك بهذه الصورة حين تكون في حفلة زواج ، بينما لابد من ممارسة طقوس أخرى مختلفة في حفلة الختان ، ولأعياد الميلاد طقوس أخرى .... هذا التعقيد الثقافي يجعل من العلاقات الاجتماعية صناديق مغلقة ينبغي أن تحل طلاسمها قبل الولوج إليها ، ويحول العلاقات الاجتماعية إلى أعباء ثقيلة بدلاً من أن تكون متعة.

وقد بينت بعض الأبحاث الطولية التي حاولت التعرف على العلاقة بين الخبرات والبناءات المختلفة المتصلة بالرهاب الاجتماعي ، وقد أوضحت نتائج هذه الدراسات أن الأفراد المصابين به من المراهقين وأمهاتهم أقروا أن لديهم عدد أقل من الأصدقاء من أعمار ٨ إلى ١٢ عاما(العتيبي ، ٢٠٠٦، ٤٩)

كما أنه توجد الكثير من أخطاء التفكير المعرفية التي يمكن أن تكون أساساً للرهاب الاجتماعي ؛ كالتضخيم ، والتفكير الحدي (بطريقة إما .. أو)

والتعميم المفرط ، وافتراض أن الإنسان لابد أن يكون متوجساً لطرق تعامل الآخرين معه ، مدافعاً عن نفسه إزاءها ، وأن المواقف الاجتماعية تمثل خطراً عليه، وهذه الأفكار تؤدي إلى انفعالات القلق في المواقف الاجتماعية ؛ مما يؤدي إلى السلوك التجنبي .

- **الطمأنينة النفسية** (Emotional Security) :

١- مفهوم الطمأنينة النفسية :

يعتبر مفهوم الطمأنينة النفسية من المفاهيم الشاملة ، والتي تناولته العديد من نظريات علم النفس بصور مختلفة ، وركزت عليه بعض الدراسات المتخصصة في الصحة النفسية (الشرعة، ١٩٩٨م).

وعرف ماسلو (Maslow,1970,120) الطمأنينة النفسية أنه :"الحاجة إلى الطمأنينة والاستقرار ، والاعتمادية والحماية والتحرر من الخوف والقلق والاضطراب ، والحاجة إلى التنظيم والترتيب ، والقانون والمعرفة ، والشعور بالسلام ، والاستقلال ، ونقص الخطر والتهديد، وتجنب الألم والإعاقة والاستثارة ، والحاجة إلى القوة ، والحاجة إلى الحماية من الضوائق المالية والتأمين ضد التعطل والعجز والشيخوخة والمرض"

ويعرف (راجح١٩٧٣، ٩٣) الطمأنينة النفسية بأنه : "التحرر من الخوف أياً كان مصدر هذا الخوف ، ويشعر الإنسان بالأمن متى ما كان مطمئناً على صحته وعمله وأولاده ومستقبله وحقوقه ومركزه الاجتماعي ، فإن حدث ما يهدد هذه الأشياء ، أو حتى توقع الفرد هذا التهديد ، فإنه يفقد شعوره بالأمن . والشعور بالأمن شرط ضروري من شروط الصحة النفسية ، كما أن فقدان هذا الشعور هو العدو الأول لكل سلام نفسي ، وصمود أمام الشدائد" .

ويرى زهران (١٩٧٢م) أن الحاجة إلى الأمن هي احتياج الطفل إلى الشعور بالأمن والطمأنينة بالانتماء إلى جماعته في الأسرة ، والمدرسة، والرفاق في المجتمع ، كما أن الطفل يحتاج إلى الرعاية في جو آمن يشعر فيه بالحماية من كل العوامل الخارجية المهددة ، ويشعره بالأمن في حاضره ومستقبله ، مع مراعاة الوسائل التي تشجع هذه الحاجة لدى الطفل ، حتى لا يشعر بتهديد خطير لكيانه ، مما يؤدي إلى أساليب سلوكية قد تكون إنسحابية أو عدوانية ".

ومما تجدر الإشارة إليه أن رايف Ryff ، وحسب رأيه، وضع نموذجاً نظرياً شاملاً ومتعدد الجوانب لمفهوم الطمأنينة النفسية ، ويتكون هذا النموذج من ستة عناصر أساسية تشكل مفهوم الطمأنينة النفسية :

- تقبل الذات: ويتمثل في نظرة الفرد لذاته نظره إيجابية . والشعور بقيمة وأهمية الحياة.

- العلاقة الإيجابية مع الآخرين : وتتمثل في قدرة الفرد على إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين تتسم بالثقة والاحترام والدفء والحب.
- الاستقلالية: وتتمثل في اعتماد الفرد على نفسه ، وتنظيم سلوكه، وتقييم ذاته من خلال معايير محددة يضعها لنفسه.
- السيطرة على البيئة الذاتية : وتتمثل في قدرة الفرد على إدارة بيئته الذاتية ، واستغلال الفرص الجيدة في بيئته للاستفادة منها.
- الحياة ذات أهداف: وتتمثل في أن يضع الفرد لنفسه أهدافاً محددة وواضحة يسعى إلى تحقيقها.
- التطور الذاتي : ويتمثل في إدراك الفرد لقدراته وإمكانياته ، والسعي نحو تطويرها مع الزمن. (باشامخ،٢٠٠١).

ويؤكد ماسلوMaslow على أهمية الحاجة للأمن النفسي من خلال نظريته في الدافعية ، التي تقوم على أساس أن الحاجات لا تتساوى في أهميتها وفي قوتها الدافعة ، وفي إلحاحها طلبا للإشباع. وقد وضع ماسلو ترتيبا للحاجات يأخذ شكلا هرميا في أدناه الحاجات الفسيولوجية ، مثل الحاجة إلى الطعام والماء والأكسجين والنوم ، وهي من أقوى الحاجات التي تحافظ على بقاء الكائن الحي ، سواء كان إنسانا أو حيوانا . يلي ذلك وفي المرتبة الثانية الحاجة للأمن النفسي بتجنب كل ما يسبب الخوف والحيرة والألم والخطر ، وعندما يتمكن الفرد من إشباع حاجته للأمن فإنه يسعى إلى تحقيق الحاجات الأخرى ، والتي تليها في الترتيب الهرمي ، وهي الحاجة للحب والانتماء ، ثم الحاجة إلى التقدير والاحترام ، ثم قمة الهرم وهي الحاجة إلى تحقيق ألذات.، وعدم إشباع أي حاجة من الحاجات يؤثر في محاولة إشباع الحاجات التي تليها في الترتيب الهرمي والشكل التالي يبين مستويات الحاجات عند ماسلو. (الخليل ، ١٩٩١م) .

ونظراً لأهمية الحاجة إلى الطمأنينة النفسية عند "ماسلو Maslow فقد قسّم هذه الحاجة إلى عدة حاجات فرعية ، وأسماها: (حاجات الطمأنينة النفسية) ، وقسمها إلى سبع حاجات فرعية ، إلا أن الحاجة الواحدة لا تكون منفصلة عن غيرها ، وإن كانت كل منها تميل إلى أن تربط نفسها بموضوعات معينة ، وبذلك يتكون ما يسمى (مركب الحاجة) الذي يتحقق ويظهر في سلوك صريح ، وقد لا يفعل هذا، ويظل كامناً يؤثر ، ولكن لا يظهر (حلمي ١٩٦٥) وهذه الحاجات هي :

٢- الحاجة إلى الطمأنينة :

ويعرف "ماسلو" الطمأنينة أنها الحاجة إلى الأمن ضد العجز والخطر والتهديد ، ويشير إلى أنها التفضيل لوظيفة مع التثبيت والحماية والرغبة في

توفير المال، والتأمين بأنواعه المختلفة ، كالتأمين الطبي ، والتأمين ضد التعطيل ، وضد العجز ، وضد الشيخوخة (Maslow,1970:41).

٣- الحاجة إلى النظام والترتيب :

تُعدّ الحاجة إلى النظام والترتيب من الحاجات التي تكسب الفرد الإحساس بالأمن ، فهي حاجة ضرورية لتعلم ضوابط السلوك ، وكفه عن الأعمال التي لا يقبلها المجتمع ، وتشجيعه على ما يرضاه منها حتى يكون متوافقا مع مجتمعه الذي يعيش فيه ، فالضبط والنظام لازمان لحفظ الحياة الاجتماعية وضروريان لبقاء الإنسان ، والطبيعة البشرية لا تصلح للحياة الاجتماعية إلا بخضوعها لقيود النظم المختلفة ، التي تهذب النفس وتسمو بها ، وبذلك يعيش الإنسان في سلام مع غيره من الناس ، ويكسب حبهم واحترامهم(دياب ،١٩٨١).

٤- الحاجة إلى الاستقرار والشعور بالسلام:

تعد الحاجة إلى الاستقرار ، والشعور بالسلام من الحاجات الضرورية التي لاتقل أهمية عن غيرها من حاجات الأمن ، ويشير ماسلو(Maslow,1970:40) إلى أن الدور الرئيس للآباء وبنية الأسرة الطبيعية في إرساء الأمن غير قابل للمناقشة ، فالشجار ، والاعتداء الجسمي والانفصال بالطلاق ، أو بالموت داخل الأسرة بسبب الترويع ، وأيضا ثورات غضب الوالدين والتهديد بالمعاقبة الفعلية جسميا ، وأحيانا الإثارة مثل الرعب والهلع وتصور فقدان الوالدين ، والعنف الأسري بشتى أبعاده، كل هذا يعد من الأسباب المباشرة لإحداث الاضطرابات والخوف لدى الفرد .

٥- الحاجة إلى الاستقلال:

وتعتبر من أهم الحاجات النفسية لدى الإنسان ، كما أشار إلى ذلك "موراي"(١٩٣٧: ١٥٦) بقوله: " إن الاستقلالية هي إحدى الحاجات الأساسية للإنسان ، وإنها تعني التمتع بالحرية ومقاومة القيود التي تفرض على الإنسان وأن يتصرف الفرد حسب ما تمليه عليه إرادته" . وفي موقف آخر يتعرض " موراي" إلى الحاجة إلى الاستقلال الذاتيAutonomy بأنها تعني "الحاجة للحصول على الحرية والتخلص من المعوقات ، والانطلاق من الحصارات ، ومقاومة التقييم ، وتحاشي النشاطات التي تفرضها السلطات المسيطرة ، أو التخلي عنها والاستقلال والحرية في التصرف وفقا للدافع، وعدم الارتباط ، وعدم تحمل المسؤولية ، وازدراء العرف".

٦- الحاجة إلى تجنب الألم والاستثارة:

وتعد من الحاجات المهمة التي يدفع بها الفرد عن نفسه المخاطر والآلام،فالأسلوب الصارم في التنشئة كاتجاه التسلط ، والذي يتضمن الوقوف أمام رغبات الأبناء ، مع استخدام أساليب الخشونة و التهديد والعنف الأسري

بشتى ألوانه ، أو الحرمان وفرض الرأي سواء كان ذلك باستخدام العنف أو اللين ، هذا الأسلوب يلغي رغبات وميول الأبناء ، وغالباً ما يساعد على تكوين شخصية خائفة دائماً من السلطة ، خجولة حساسة تشعر بعدم الكفاءة والحيرة خصوصاً عند مواجهة المواقف التي فيها اختبارات شخصية ليس لها القدرة على التمتع بالحياة ، تشعر بالخوف من الآخرين ، وبعدم الثقة في نفسها ، أو في غيرها .. شخصية دائمة الإهمال إلا في وجود السلطة أو الرقابة ، شخصية تصبح فيما بعد مصدر قلق للمجتمع، ترتكب أخطاءها في غيبة السلطة ، أما أمام السلطة فهي شخصية خائفة مذعورة (قناوي،١٩٨٣: ٥٨) .

٧- الحاجة إلى الحماية:

وهي تعني :"الحاجة إلى الالتصاق الجسمي مع شخص آخر التصاقاً يتخذ صورة الاحتضان والتقبيل في الطفولة ، ثم الرغبة في الحصول على المساعدة والحماية المعنوية والتأييد من شخص آخر ، أو جماعة أخرى (في الكبر") (دسوقي ١٩٧٩) .

كذلك فإن المقصود بالحماية هي الحماية التي تؤدي إلى شخصية استقلالية ، وليست الحماية التي تدعو إلى التدخل الدائم في جميع المسؤوليات التي يمكن للفرد أن يضطلع بها ، والتدخل في كل شؤونه ، وتؤدي الحماية التي تحرم الأبناء من الاستقلالية إلى أن ينمو بشخصية ضعيفة خائفة غير مستقرة تعتمد على الغير في قيادتها وتوجيهها ، وغالباً ما يسهل استثارتها واستمالتها للفساد نتيجة ضعفها وعدم تحملها للمسؤولية، وتتسم أيضاً بانخفاض قوة الأنا، وانخفاض الطموح وتقبل الإحباط ، ويظهر على صاحبها الكثير من استجابات الانسحاب ، وفقدان التحكم الانفعالي ، ونقص المسؤولية ، والخوف من تحملها ، بالإضافة إلى عدم الثقة في قراراتها ، ومثل هذه الشخصية غالباً ما تكون حساسة بشكل مفرط للنقد .(قناوي ، ١٩٨٣).

٨- الحاجة إلى القوة :

يذكر عبدالعال(١٩٨٧) أن هنرى موراى عرف الحاجة إلى القوة بأنها: "الدفاع عن الذات في مواجهة الإهانة ، والنقد ، والتأنيب ، وإخفاء أو تبرير الإساءة والفشل ، أو الذلة وتدعيم الأنا والسيطرة على الفشل، ومواجهته بالنضال من جديد ، وإزالة أثر الخزي بالعمل، والتغلب على الضعف ، وكبت الخوف ، والبحث عن الصعوبات لتذليلها ، والاحتفاظ بالكبرياء ، واحترام الذات في مستوى رفيع".

وإذا كان إشباع الحاجة إلى الطمأنينة النفسية يؤدي بالطفل إلى حالة من السواء النفسي ، والصحة النفسية ، ففي المقابل نجد أن فقدان الطمأنينة النفسية له العديد من الآثار الضارة ، والعواقب الوخيمة على نفسية الفرد

"فإحباط الحاجة للأمن عند الطفل أو الرجل بشدة تجعله هياباً متوجساً من كل شيء، من الناس ، ومن المنافسة ، ومن الإقدام ، ومن المغامرة والابتكار والجهر بالرأي ، وتحمل التبعات، ويبدو ذلك في صور شتى منها الخجل والتردد والارتباك ، والانطواء ، والحرص الشديد ، والذعر من شبح الفشل ، والعجز عن إبداء الرأي ، والدفاع عن النفس حتى وإن كان الحق في جانبه ، أو يبدو في صورة تحد وعدوان ، أو لا مبالاة"(راجح، ١٩٧٣م).

كذلك فإن الشعور بعدم الأمن الداخلي يجعل الفرد في حالة من القلق تثير اضطرابه ، وتزيد من همومه وتفكيره في حوادث المستقبل ، وتجعله يشعر بعدم الارتياح والضيق ، وانشغال الفكر ، وترقب الشر ، مما يؤثر على فاعليته ويقلل حركته ونشاطه ، فيجعله فريسة سهلة للمرض والحزن . كما أنه يبدي قلقاً زائداً تجاه مواقف الحياة اليومية التي لا تثير في العادة اهتمام الآخرين،إضافة إلى أنه يكون أقل شعبية بين أقرانه ، وأقل إبداعاً ومرونة ، وأكثر قابلية للإيحاء ، وأكثر ترددا وحذرا وجموداً ، ولا يعبر عن غضبه من الآخرين بحرية ، ويكون مفهومه عن ذاته متدنياً نسبياً. (الخليل:١٩٩١م) .

وقد أوضح (ماسلو) Maslow (في الدليم وآخرون: ١٩٩٣م) أن فقدان الأمن يؤدي إلى أربعة عشر عرضاً من الأعراض المتميزة في جوانبها السلبية ، تعد أساساً لمشاعر عدم الطمأنينة النفسية ، كما يحددها أو يراها الفرد في ذاته وهي تعد بمثابة الأعراض المرضية الأولية ؛ لعدم الطمأنينة النفسية وهي :

- شعور الفرد بأنه منبوذ غير محبوب ، أو مكروه ، أو محتقر.
- الشعور بالعزلة ، أو الوحدة ، أو الانفراد.
- الشعور الواهم بالخطر ، أو التهديد بالقلق .
- إدراك الحياة بوصفها خطرة عدوانية تنطوي على التهديد.
- إدراك الفرد غيره من الناس بوصفهم أشرارا، وأنانيين ،وعدوانيين.
- الشعور بقلة الثقة بالآخرين ، وبالحسد أو الغيرة ، أو التحيز ، أو الكراهية نحوهم.
- الميل إلى توقع الأسوأ ، والتشاؤم العام.
- أن يكون الفرد أقرب إلى الشعور بالشقاء والتعاسة.
- الشعور بالتوتر ، والإجهاد ، والصداع ، وما يصاحب هذا كله من أحاسيس بالتعب والحيرة والاضطراب .
- أن يجد الفرد نفسه مضطرا إلى كثرة الاستبطان ، أو تفحص ذاته.
- الشعور بالإثم والخزي ، وتجريم الذات ، والميل إلى الانتحار والقنوط.
- أن يضطرب لدى الفرد شعوره بقيمة ذاته ، أو يتلهف على مال ، أو مركز أو سلطة ، أو تبدو على الفرد الاتكالية المتطرفة ، أو الخنوع القوي ، أو الشعور بالنقص والضعف وقلة الحيلة.

- السعي الدائم إلى الأمن والطمأنينة سعياً يتبدى من الحيل الدفاعية المختلفة لدى الفرد.
- الميل إلى الأنانية الفردية ، والتمحور حول الذات.

وذكر إبراهيم عيد(١٩٩٠) أن فروم(١٩٧١) يرى أن عدم إشباع الحاجة يؤدي إلى جملة من الأعراض المرضية ، لعل من أهمها التسلطية في الفكر والسلوك والمواقف ، والتي تعتبر أحد ميكانيزمات الدفاع التي تدفع الفرد إلى التخلي عن حريته ، وعن استقلاله الذاتي بالاندماج مع شخص ، أو جماعة تمنحه الشعور بالقوة ، أو هي البحث عن روابط ثانوية جيدة كبديل للروابط الأولية المفقودة والروابط الأولية عند فروم هي تلك التي تمنح الفرد الشعور بالطمأنينة النفسية .

ومن خلال ما تقدم يتضح لنا بجلاء أن ما يتعرض له الفرد من عنف أسري يؤدي إلى نتائج وخيمة في مستقبل أيامه، فقد نلاحظ أن الفرد في مرحلة الرشد غير آمن ، حتى لو توافرت له كل أسباب الأمن والحب والانتماء ، وذلك لأنه لم يعايش الطمأنينة النفسية فترة طفولته . على حين نجد أن الفرد الذي عاش الطمأنينة النفسية في طفولته يحتفظ بأمنه النفسي حتى لو عاش في بيئة نابذة ، تنطوي على تهديد أو خطر(الدليم وآخرون،١٩٩٣م).

- **الدراسات السابقة** :

هدفت دراسة جليلة سبته القيسي (١٤٠٣هـ) التعرف على المشكلات التي تواجه الطالبات في المرحلة الثانوية ، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠٠) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية ،وقد استخدمت الباحثة استبانة للمشكلات من إعدادها ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هو ظهور الخوف الاجتماعي بوصفه احد المشكلات الحساسة الشخصية والاجتماعية ومن مظاهره الشعور بالخجل عند الإجابة على سؤال وعندما تشعر أن النظرات تتجه إليها وعند مشاركة الزميلات في الحديث .

كما هدفت دراسة تروب Traub ,(1983) الكشف عن الارتباط بين الخجل الاجتماعي والاكتئاب والقلق والتحصيل الأكاديمي ، وتكونت عينة البحث من (١٨٧) طالبا جامعيا . طبق عليهم مقياس سمة وحالة القلق، ومقياس بيك للاكتئاب، ومقياس للخجل الاجتماعي، ولقد تم قياس التحصيل الدراسي لدى الطلاب من خلال المعدل التراكمي، وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة ايجابية دالة بين الخجل الاجتماعي والاكتئاب عند طلاب الجامعة، ووجود علاقة ايجابية دالة بين الخجل الاجتماعي والقلق لدى طلاب الجامعة ، وكان ارتباط الخجل الاجتماعي ارتباطا موجبا بالتحصيل الأكاديمي، حيث أن الأشخاص الخجولين كانت معدلاتهم التراكمي أعلى من الأشخاص غير الخجولين اجتماعيا.

وقامت (ريتا شحانيت ، ١٩٨٥م) بدراسة هدفت منها التعرف على العلاقة بن الشعور بالطمأنينة النفسية عند المراهقين والمراهقات في منطقة عمان وبعض العوامل المرتبطة بالأسرة والجنس ومكان النشأة، والمستوى الثقافي للأب والمستوى الثقافي للام، الترتيب الولادي ، حجم الأسرة، الوضع العائلي للفرد غياب الأب والدخل، وتكونت العينة من (٦١٢) طالبا وطالبة في الصف الثاني إعدادي وطبق عليهم اختبار ماسلوMaslow المعرب للشعور بالطمأنينة النفسية وقائمة موني المعربة للمشكلات الأسرية، وكشفت النتائج على وجود ارتباط بين متغيرات الجنس والمستوى الثقافي للأب وألام والدخل والشعور بالطمأنينة النفسية ، وقد ساهمت تلك المتغيرات بنسبة ٦٪ في تفسير التباين لشعور الأفراد بالأمن، وتوصلت الدراسة إلى أن المجموعة التي لديها شعور عالي بعدم الأمن تميزت بالمشاجرات العائلية.

وحاولت دراسة علي البكر (١٤٠٧هـ) الكشف عن طبيعة العلاقة ونوع العلاقة بين الخوف الاجتماعي والتحصيل الدراسي، والتعرف أيضا على اثر بعض المتغيرات الدراسية والاجتماعية والأسرية والاقتصادية على مستوى الخوف الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٧) طالبا جامعيا من طلاب جامعة الملك سعود، طبق عليهم مقياس الخجل الاجتماعي وقيس التحصيل الأكاديمي بالمعدل التراكمي واستمارة البيانات الشخصية، وأسفرت الدراسة عن عدم وجود أثر دال إحصائيا لنوع الكلية التي ينتمي إليها الطالب على مستوى الخوف الاجتماعي ، ووجد أثر دال إحصائيا للتخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) على مستوى الخوف الاجتماعي عند الطلاب وكان الخوف الاجتماعي أعلى لدى طلاب القسم العلمي منه لدى طلبة القسم الأدبي، ولم يوجد أثر دال إحصائيا لمكان النشأة لدى طلاب الجامعة على درجة الخوف الاجتماعي، ولم يوجد أثر دال للمستوى الدراسي للطلاب على درجة الخوف الاجتماعي، ولا يوجد أثر دال لعدد الأخوة والأخوات وللترتيب بين الأخوة والأخوات داخل الأسرة على مستوى الخوف الاجتماعي، ولا يوجد اثر دال لتعليم الأب وتعليم الأم على مستوى الخوف الاجتماعي، ويوجد اثر دال للمستوى الاقتصادي ويمثله دخل الأسرة على مستوى الخوف الاجتماعي في اتجاه ذوي الدخل المنخفض من حيث تدني مستوى الخوف الاجتماعي لديهم، ويوجد اثر دال للمعاملة الوالدين أو لولي الأمر على درجة الخوف الاجتماعي وكانت النتيجة في صالح ذوي المعاملة الطيبة من حيث انخفاض مستوى الخوف الاجتماعي ، ولا توجد علاقة دالة بين الخوف الاجتماعي والتحصيل الدراسي.

وحاولت دراسة محمود عطا حسين (١٩٩٠م) التعرف على الفروق في درجة الشعور بالطمأنينة النفسية وفقا للمستوى الدراسي والتخصص وعلاقة الشعور بالأمن بالتحصيل الدراسي، وأجريت الدراسة على عينة من طلاب المرحلة

الثانوية ، وأسفرت عن عدم وجود فروق دلالة بين طلاب الثاني الثانوي والثالث الثانوي في درجة الشعور بالأمن، ولا توجد فروق دلالة بين طلاب التخصص علمي، أدبي، في درجة الشعور بالأمن ، ولا توجد فروق دلالة بين المتفوقين والعاديين والمتأخرين تحصيليا في درجة الشعور بالأمن، ولا توجد علاقة لها دلالة إحصائية بين تفاعل المتغيرات المدرسية ودرجة الشعور بالأمن .

وهدفت دراسة لورانس، وبينت Lawrence& Bennet (1992) التعرف على العلاقة بين الخوف الاجتماعي وبعض متغيرات الشخصية(العصابية الانبساطية ، القلق، تقدير الذات) والوضع الاجتماعي والاقتصادي، وتكونت عينة الدارسة من(٦٥٠) طالبا وطالبة تراوحت أعمارهم مابين ١١- ١٨ سنة طبق عليهم مقياس العصبية والانبساط ، والقلق ، وتقدير الذات، واستبيان الخجل الموقفي واستبيان الخجل الملازم، واستبيان قياس الانجاز الأكاديمي واستمارة لتحديد الوضع الاجتماعي والاقتصادي للآباء، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ايجابية ودالة إحصائيا بين الخجل الموقفي والقلق لدى طلاب وطالبات الثانوية، ووجود علاقة ايجابية ودالة إحصائيا بين الخجل الملازم والقلق لدى طلاب وطالبات الثانوية، ووجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين الخجل الموقفي والخجل الملازم، ووجود ارتباط موجب ودال إحصائيا بين الخجل الموقفي والخجل الملازم لدى طلاب وطالبات الثانوية والعصابية، ووجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا بين الخجل (الموقفي والملازم) لدى طلاب وطالبات الثانوية والانبساط، ووجود علاقة إيجابية ودالة إحصائيا بين تدني مستوى الخجل وارتفاع تقدير الذات، ووجود علاقة ايجابية ودالة إحصائيا بين الخجل الاجتماعي والانجاز لدى طلاب وطالبات الثانوية، ووجود علاقة ايجابية ودالة إحصائيا بن الخجل والطبقة الاجتماعية والاقتصادية للمراهقين والمراهقات حيث يرتفع الخجل بنسبة مئوية عالية لدى المراهقين والمراهقات من الطبقة الاجتماعية المنخفضة.

وفي دراسة كيرنز و زملائه (Kerns, et al. 1996) و التي هدفت الكشف عن العلاقة بين إدراك الطمأنينة النفسية و الشعور بالوحدة النفسية ،وأجريت الدراسة علي عينة بلغت ٧٦ طالبا ، وأسفرت الدراسة عن أنه يوجد ارتباط سالب بين الشعور بالطمأنينة النفسية و الشعور بالوحدة النفسية، و الذين يتسمون بدرجة مرتفعة من الطمأنينة النفسية أكثر إدراكا للتحكم ولديهم نظرة ايجابية نحو ذواتهم و نحو الآخرين ونحو العالم ،أما الذين يشعرون بانخفاض الطمأنينة النفسية فهم أكثر قلقا في المواقف الاجتماعية ونظرتهم سلبية لذاوتهم وللعالم وللآخرين.

وكشفت دراسة عبد الله (١٩٩٦) عن العلاقة بين الحاجة للأمن النفسي والاتجاه نحو التطرف لدي عينة من العاملين و غير العاملين، وأجريت الدراسة علي عينة بلغت ١٥٨ طالبا و ١٥٩ طالبة و ٥٥ عامل و عاملة،و أسفرت الدراسة عن

أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة و دالة بين الاتجاه السوي نحو التطرف وإشباع الحاجة للأمن النفسي، ويوجد تأثير دالة إحصائيا للمستوي الدراسي علي إشباع الحاجة للأمن النفسي، ولا توجد فروق دالة بين الجنسين في الحاجة إلي الطمأنينة النفسية .

وهدفت دراسة لولوه حمادة وحسن عبد اللطيف (١٩٩٩م) التعرف على الفروق في درجة الخوف الاجتماعي بين طلاب وطالبات الجامعة، ووفقا للجنسية والسنة الدراسية، وتألفت العينة من (٨٣٦) فرداً من طلاب وطالبات جامعة الكويت والهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب ، وكان من نتائج الدراسة وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في درجة الخوف الاجتماعي لصالح الإناث، ووجود فروق دالة بين طلاب وطالبات السنة (الاولى ، الثانية) مقارنة بطلاب وطالبات السنة (الثالثة ، الرابعة) في درجة الخوف الاجتماعي لصالح طلاب وطالبات المجموعة الأولى، ولا يوجد تفاعل بين الجنسين والسنة الدراسية في درجة الخوف الاجتماعي .

وهدفت دراسة عبد الحميد (٢٠٠٢) الكشف عن العلاقة بين تحقيق الذات والشعور بالطمأنينة النفسية ، والكشف عن الفروق بين الجنسين في تحقيق الذات والشعور بالطمأنينة النفسية ، و أجريت الدراسة علي عينة قوامها ٢٠٠ معيداً ومعيدة وباحثا وباحثة بجامعة المنيا بمصر (٦٠معيدا و ٤٠ معيدة و ٤٠ باحثا و ٦٠ باحثة) بكلية التربية بالأقسام العلمية و الأدبية و كليات العلوم و الألسن والهندسة والفنون والآداب ، وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين تحقيق الذات و الطمأنينة النفسية لدي عينة الدراسة، ووجود فروق بين المعيدين و الباحثين في الشعور بالطمأنينة النفسية لصالح الباحثين والباحثات، ووجود فروق بين المعيدين و المعيدات في الشعور بالأمن لصالح المعيدين، ووجود فروق بين الباحثين و الباحثات في الشعور بالأمن لصالح الباحثات، ووجود فروق بين المجموعتين الأعلى في تحقيق الذات و الأدنى في تحقيق الذات في الطمأنينة النفسية لصالح الأعلى في تحقيق الذات.

وفي دراسة مخيمر (٢٠٠٣) والتي هدفت الكشف عن العلاقة بين إدراك الطمأنينة النفسية من الوالدين وعلاقته بالقلق واليأس، وأجريت الدراسة علي عينة بلغت ٢٠٦ فردا، و أسفرت الدراسة عن أنه لا توجد فروق دالة بين الذكور و الإناث في إدراك الطمأنينة النفسية من الأب و الأم و كذلك اليأس، ويوجد ارتباط سالب بين إدراك الطمأنينة النفسية وبين كل من القلق واليأس و ذلك لدي عينة الذكور و الإناث.

وفي دراسة ماريا وزملائها .Maria, et al (2004) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الفوبيا الاجتماعية والقلق وبعض الاضطرابات الشخصية وقد

جمعت البيانات من عينة كبيرة من الأفراد طبق عليهم مقاييس للفوبيا الاجتماعية والقلق والاضطرابات الشخصية وكان مما أسفرت عنه الدراسة وجود علاقة بين الفوبيا الاجتماعية و القلق الاجتماعي والاضطرابات الشخصية.

- **تعليق على الدراسات السابقة** :

من العرض السابق للدراسات السابقة يمكن التوصل بعض الاستنتاجات الآتية:

- الخوف الاجتماعي من المشكلات التي تواجه طلبة الجامعة (جليلة سبتة ١٤٠٣).
- الإناث أكثر شعورا بالخوف الاجتماعي بالمقارنة بالذكور(لولوه حمادة وحسن عبد اللطيف، ١٩٩٩).
- توجد اختلافات بين الدراسات فيما يتعلق بعلاقة الخوف الاجتماعي والطمأنينة النفسية بالتحصيل فبعض الدراسات ترى وجود علاقة بينهما مثل دراسة (Kerns, et al. 1996 &Troub,1983) ودراسات ترى بعدم وجود علاقة بينهما مثل دراسات (علي البكر ١٤٠٧& ودراسة محمود عطا حسين، ١٩٩٠، (Maria, et al.,2004 .
- توجد علاقة بين الطمأنينة النفسية والشعور بالقلق واليأس وتقدير الذات (مخيمر، ٢٠٠٣& عبد الحميد ، ٢٠٠٢)

- **فروض الدراسة** :

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة فيما يلي:

١. يوجد أثر دال للجنس ومكان الإقامة وفقد الأب والتفاعل بينهم على درجة شعور الطالب بالرهاب الاجتماعي.

٢. يوجد أثر دال للجنس ومكان الإقامة وفقد الأب والتفاعل بينهم على درجة شعور الطالب بالطمأنينة النفسية

٣. توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس الرهاب الاجتماعي ودرجاتهم على مقياس الطمأنينة النفسية .

٤. توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياسي الرهاب الاجتماعي والطمأنينة النفسية ودرجاتهم في التحصيل الدراسي.

٥. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي المعدل التراكمي في الرهاب الاجتماعي والطمأنينة النفسية .

- **إجراءات الدراسة** :

- **أولا : عينة الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة من ٤٣٧ طالبا وطالبة من طلبة جامعة الطائف من مستويات دراسية مختلفة ومن كليات مختلفة منهم ١٨٩ من الذكور، ٢٤٨ من الإناث ، وكان متوسط أعمارهم ٢١.٦ سنة بانحراف معياري قدره ٢.٠٦ .

- **ثانيا : أدوات الدراسة** :

استخدم في الدراسة الحالية الأدوات التالية :

- مقياس الرهاب الاجتماعي إعداد مجدي محمد الدسوقي.
- مقياس الطمأنينة النفسية إعداد الدليم وآخرون.

وفيما يلي وصفا لتلك الأدوات وطريق تقنينها :

- **مقياس الرهاب الاجتماعي** :

أعد هذا المقياس رولين ووي Raulin&Wee عام ١٩٩٤ وذلك لقياس الرهاب الاجتماعي والقصور في العلاقات البينشخصية وترجمه إلى العربية مجدي محمد الدسوقي عام ٢٠٠٤ .

والمقياس يصلح للتطبيق على الأفراد بدءا من عمر ١٢ عاما فأكثر ويتكون من ٣٦ عبارة يوجد أمام كل منها اختيارين هما نعم ولا ويطلب من المفحوص أو المفحوصة أن يختار واحدة منهما والتي تتفق مع مشاعره أو تصرفاته في مواقف الحياة المختلفة، وتعطى الدرجة واحد للبديل نعم والدرجة صفر للبديل لا وعليه تصبح درجة المقياس تتراوح بين صفر و٣٦ درجة، علما بأن العبارات أرقام (٣- ٧- ١٤- ١٦- ١٧- ٢٧- ٢٨- ٣٣) تصحح في الاتجاه العكسي والدرجة المرتفعة تشير إلى أن الفرد يعاني من رها اجتماعي والعكس صحيح.

وقد تأكد مترجم المقياس من صدقه من خلال صدق الترجمة وصدق المحكمين وبالتطبيق على عينة استطلاعية تم التحقق من الصدق التلازمي للمقياس بحساب الارتباط بين درجات عينة مقدارها ١٠٠ طالبا وطالبه بالمرحلتين الثانوية والجامعية على المقياس الحالي ودرجاتهم على مقياس الخوف من التقييم السالب ، وأسفر ذلك عن وجود ارتباط موجب بين المقياسين.

كما حسب الصدق التمييزي للمقياس بحساب الفروق بين الإرباعيين الأعلى والأدنى على الدرجة الكلية للمقياس واتضح أن قيمة ت دالة للفروق بينهما لصالح الإرباعي الأعلى مما يعني قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد الذين يعانون من الرهاب الاجتماعي والذين لا يعانون منه.

كما تم حساب ثبات المقياس بالطرق الآتية:

طريقة إعادة التطبيق حيث أعيد تطبيق المقياس على عينة من طلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية بفاصل زمني قدره ثلاث أسابيع وبلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين ٠,٨٩٦ وهي قيمة دالة إحصائيا.

وطريقة ألفا كرونباخ حيث طبق المقياس على عينة من طلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية وأسفر ذلك عن وجود معامل ثبات قدره ٠,٩٢ وهي قيمة مرتفعة تشير لثبات المقياس.

وفي الدراسة الحالية حسب الباحث صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس وجاءت لنتائج كما بالجدول الآتي

جدول(١) قيمة رودلالتها للارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠.٣١	٠.٠١	١٩	٠.٥٥	٠.٠١
٢	٠.٥١	٠.٠١	٢٠	٠.٢٥	٠.٠١
٣	٠.٣٢	٠.٠١	٢١	٠.٤٥	٠.٠١
٤	٠.٥٤	٠.٠١	٢٢	٠.٤٥	٠.٠١
٥	٠.٥٧	٠.٠١	٢٣	٠.٥٣	٠.٠١
٦	٠.٢٦	٠.٠١	٢٤	٠.٥٢	٠.٠١
٧	٠.٢٧	٠.٠١	٢٥	٠.٤٢	٠.٠١
٨	٠.٥٢	٠.٠١	٢٦	٠.٤٣	٠.٠١
٩	٠.٣٢	٠.٠١	٢٧	٠.٥٩	٠.٠١
١٠	٠.٢٥	٠.٠١	٢٨	٠.٥٥	٠.٠١
١١	٠.٥٠	٠.٠١	٢٩	٠.٥٣	٠.٠١
١٢	٠.٦١	٠.٠١	٣٠	٠.٥٩	٠.٠١
١٣	٠.٣٥	٠.٠١	٣١	٠.٥٦	٠.٠١
١٤	٠.٢٥	٠.٠١	٣٢	٠.٦٠	٠.٠١
١٥	٠.٣١	٠.٠١	٣٣	٠.٥٢	٠.٠١
١٦	٠.٥٠	٠.٠١	٣٤	٠.٥٣	٠.٠١
١٧	٠.٤٣	٠.٠١	٣٥	٠.٤٣	٠.٠١
١٨	٠.٥٥	٠.٠١	٣٦	٠.٥١	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ر للارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس دالة مما يشير إلى وجود اتساق بين ما تقيسه كل مفردة وما يقيسه لمقياس ككل وهو مؤشر لصدق المقياس.

كما حسب الباحث الحالي ثبات المقياس بطريق ألفا كرونباخ فبلغ ٠,٨٨ وهي قيمة مقبولة وتشير إلى ثبات المقياس.

- **مقياس الطمأنينة النفسية** :

أعد هذا المقياس في الأصل ماسلو (Maslow) لقياس درجة السلامة النفسية للفرد ، ثم قام بتعديله وإعداده على البيئة السعودية الدليم وآخرون (١٩٩٣م).

والمقياس يتكون من ٧٥ مفردة موزعة على ثلاث أبعاد هي : عدم المحبة وتقيسه الأبعاد من ١- ٢٥ ، وبعد الشعور بالعزلة وتقيسة المفردات من ٢٦- ٥٠ ، وبعد الشعور بالخطر وتقيسه المفردات من ٥١ – ٧٥ وعلى المفحوص أن يختار بديلا من أربع بدائل هي دائما- أحيانا- نادرا- أبدا ويتم تصحيح المقياس في اتجاه درجة الطمأنينة النفسية أي أن الدرجات العالية في هذا المقياس تدل على عدم السلامة النفسية وعدم الطمأنينة النفسية لدى المفحوص والعكس صحيح، هذا وتعطى الدرجات (٤- ٣ – ٢- ١) لاستجابات المفحوص على كل عبارة من عبارات المقياس.

وذلك باستثناء العبارات أرقام(٢- ٤- ١٢- ١٣- ١٧- ١٩- ٢٠- ٢٥- ٢٧- ٢٨- ٣٠- ٣١- ٣٤- ٣٧- ٤٣- ٤٥- ٤٨- ٥٢- ٥٨- ٥٩- ٦٢- ٦٨- ٧١) فإن التصحيح يتم فيها بصورة معاكسة

وقد تحقق معد المقياس من ثباته بالطرق الآتية :معامل ألفا كرونباخ وقد بلغت قيمته(٠،٩٣٥) ومعامل الاتساق الداخلي ، حيث بينت النتائج أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠٥)وهذا يؤكد ثبات المقياس كما يدل على صدقه أيضا.

كما تحقق من الصدق المقياس بالطرق الآتية: صدق المحكمين (صدق المحتوى)وقد أبتت النتائج درجة عالية من الاتفاق بين المحكمين وعددهم ٢٥ محكما، والصدق الظاهري وهذا ما توخاه واضع المقياس عند عملية إعداده ومراجعة فقراته، والصدق العاملي حيث تمت عملية التحليل العاملي للمقياس وبينت صدق المقياس العاملي، حيث أظهرت النتائج أن العامل الأول يحتوى على معظم عبارات المقياس إذ يفسر(١و٢٣)من التباين للعبارات من ١- ٢٥ و(٢٢،٨)من التباين للعبارات من ٢٦- ٥٠، و(٢٦،٢) من التباين للعبارات من ٥١- ٧٥، والصدق الذاتي وقد بلغ قيمته ٠،٩٦٦ وهو معامل مرتفع إحصائيا يدل على صدق المقياس.

وفي الدراسة الحالية حسب الباحث صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد لذي تنتمي إليه وكذلك حساب الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول(٢) قيمة رودلالتها للارتباط بين درجة المفردة والدرجة لكلية للبعد الذي تنتمي إليه

عدم المحبة			الشعور بالعزلة			الشعور بالخطر		
م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠.١٤	غير دالة	٢٦	٠.٠٥	غير دالة	٥١	٠.٦٢	٠.٠١
٢	٠.٣٥	٠.٠١	٢٧	٠.٤٠	٠.٠١	٥٢	٠.٣٢	٠.٠١
٣	٠.٦١	٠.٠١	٢٨	٠.٢٦	٠.٠١	٥٣	٠.٥٦	٠.٠١
٤	٠.٢٦	٠.٠١	٢٩	٠.٤١	٠.٠١	٥٤	٠.٠٤	غير دالة
٥	٠.٦٣	٠.٠١	٣٠	٠.٣٦	٠.٠١	٥٥	٠.٥٣	٠.٠١
٦	٠.٠٥	غير دالة	٣١	٠.٤٢	٠.٠١	٥٦	٠.٠٣	غير دالة
٧	٠.٤٣	٠.٠١	٣٢	٠.٥٩	٠.٠١	٥٧	٠.٠٧	غير دالة
٨	٠.٣٩	٠.٠١	٣٣	٠.٥١	٠.٠١	٥٨	٠.٢٣	٠.٠١
٩	٠.٠١	غير دالة	٣٤	٠.٣٦	٠.٠١	٥٩	٠.٢٧	٠.٠١
١٠	٠.٤١	٠.٠١	٣٥	٠.٥٣	٠.٠١	٦٠	٠.٥٥	٠.٠١
١١	٠.٦٠	٠.٠١	٣٦	٠.٥٥	٠.٠١	٦١	٠.٦١	٠.٠١
١٢	٠.٤٠	٠.٠١	٣٧	٠.٢٣	٠.٠١	٦٢	٠.٠٢	غير دالة
١٣	٠.٢٦	٠.٠١	٣٨	٠.٤٦	٠.٠١	٦٣	٠.٥٦	٠.٠١
١٤	٠.٦٦	٠.٠١	٣٩	٠.٣١	٠.٠١	٦٤	٠.٦٠	٠.٠١
١٥	٠.٠٥	غير دالة	٤٠	٠.٠٦	غير دالة	٦٥	٠.٠١	غير دالة
١٦	٠.٥٦	٠.٠١	٤١	٠.٤٣	٠.٠١	٦٦	٠.٥٧	٠.٠١
١٧	٠.٥٦	٠.٠١	٤٢	٠.٢٣	٠.٠١	٦٧	٠.٠٧	غير دالة
١٨	٠.٣٧	٠.٠١	٤٣	٠.٢٩	٠.٠١	٦٨	٠.١٩	٠.٠١
١٩	٠.٥٦	٠.٠١	٤٤	٠.٦٨	٠.٠١	٦٩	٠.٥٠	٠.٠١
٢٠	٠.٦٠	٠.٠١	٤٥	٠.٣٠	٠.٠١	٧٠	٠.٤٧	٠.٠١
٢١	٠.٦٠	٠.٠١	٤٦	٠.٥٦	٠.٠١	٧١	٠.٣٤	٠.٠١
٢٢	٠.٦٥	٠.٠١	٤٧	٠.٤٩	٠.٠١	٧٢	٠.٠٤	غير دالة
٢٣	٠.٦٩	٠.٠١	٤٨	٠.٣٩	٠.٠١	٧٣	٠.٤٩	٠.٠١
٢٤	٠.٥٠	٠.٠١	٤٩	٠.٠٢	غير دالة	٧٤	٠.٤٦	٠.٠١
٢٥	٠.٥٩	٠.٠١	٥٠	٠.٤٧	٠.٠١	٧٥	٠.٣١	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط دالة بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ما عدا العبارات ١- ٦- ٩- ١٥ من البعد الأول، والعبارات أرقام ٢٦- ٤٠- ٤٩ في البعد الثاني، العبارات أرقام ٥٤ – ٥٦- ٥٧ - ٦٢- ٦٥- ٦٧- ٧٢ في البعد الثالث، لذلك فقد تم حذف هذه العبارات.

جدول(٣) قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
عدم المحبة	٠.٩١	٠.٠١
الشعور بالعزلة	٠.٩١	٠.٠١
الشعور بالخطر	٠.٨٥	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس دالة مما يشير إلى صدق المقياس. كما حسب الثبات لكل بعد وللدرجة الكلية للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ وجاءت النتائج كما بالجدول الاتي:

جدول(٤) قيم معاملات ثبات المقياس

البعد	معامل الثبات
عدم المحبة	٠.٨٢
الشعور بالعزلة	٠.٧٠
الشعور بالخطر	٠.٦٨
الدرجة الكلية	٠.٨٩

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ثبات أبعاد المقياس مرتفعة مما يشير الى ثبات المقياس.

- **نتائج الدراسة** :
- **الفرض الأول**:

ونصه "يوجد أثر دال للجنس ومكان الإقامة وفقد الأب والتفاعل بينهم على درجة شعور الطالب بالرهاب الاجتماعي". ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات الجنس ومكان الإقامة وفقد الأب على المتغير التابع وهو الرهاب الاجتماعي وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول(٥) قيمة ف ودلالتها للفروق وفقا للجنس ومكان الإقامة وفقد الأب والتفاعل بينهم في الرهاب الاجتماعي

المتغير المقاس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الرهاب الاجتماعي	وفاة الأب	٦٩٥.١٠٤	١	٦٩٥.١٠٤	١٥.٢٩٦	٠.٠٠١
	الجنس	٢٣٨.٢٩٩	١	٢٣٨.٢٩٩	٥.٢٤٤	٠.٠٠٥
	مكان الإقامة	١١٨.٥٥٣	١	١١٨.٥٥٣	٢.٦٠٩	غير دالة
	وفاة الأب × الجنس	٣٧.٩٥٤	١	٣٧.٩٥٤	٠.٨٣٥	غير دالة
	وفاة الأب×المكان	٧.٠٢٦	١	٧.٠٢٦	٠.١٥٥	غير دالة
	الجنس× المكان	١.٢٦٣	١	١.٢٦٣	٠.٠٢٨	غير دالة
	وفاة الأب × الجنس× المكان	٣٤.٤٢٤	١	٣٤.٤٢٤	٠.٧٨٥	غير دالة
	الخطأ	١٨٩٠٤.٦	٤١٦	٤٥.٤٤٤		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ف للفروق بين الذكور والإناث في الرهاب الاجتماعي دالة مما يعني أنه توجد فروق بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة في الرهاب الاجتماعي ، وكان متوسط درجات الإناث ٩.٧٧، بينما متوسط درجات الذكور ٨.٨٨ مما يعني أن الفروق في اتجاه الإناث فهن أكثر شعورا بالرهاب الاجتماعي بالمقارنة بالذكور . كما كانت قيمة ف للفروق بين من فقد الأب ومن لم يفقده دالة مما يعني وجود فروق بينهما في درجة الشعور بالرهاب الاجتماعي، وكان متوسط درجات من فقد الأب في الرهاب الاجتماعي ١٤.٤٧، بينما درجات من لم يفقد أباه ٨.٨ وهذا يعني أن الفروق في اتجاه من فقد الأب فهم أكثر رهابا من الآخرين.

بينما كانت قيمة ف غير دالة للفروق في الرهاب الاجتماعي وفقا لمكان الإقامة (مدينة، قرية) ، كما لم تكن قيمة ف دالة للتفاعل بين الجنس وفقد أو عدم فقد الأب، وكذلك التفاعل بين مكان الإقامة وفقد أو عدم فقد الأب وكذلك التفاعل بين الجنس ومكان الإقامة، وكذلك التفاعل بين الجنس ومكان الإقامة وفقد أو عدم فقد الأب.

وهذه النتيجة تشير إلى أن المرأة وفقا لطبيعتها وطريقة التنشئة الاجتماعية تكون أكثر خوفا من الرجال وهذه نتيجة متوقعة، ويظهر ذلك جليا في عمليات التفاعل الاجتماعي وبخاصة أمام الآخرين أو أمام الرجال.

كما أن الطالب الذي يفقد الأب سواء أكان ذكرا أو أنثى (اليتيم) يكون أيضا أكثر خوفا في مواقف التفاعل الاجتماعي بالمقارنة بالعاديين الذين يعيشون مع آبائهم وهذه أيضا نتيجة منطقية وتتفق مع نتائج عددا من الدراسات مثل دراسة علي البكر (١٤٠٧هـ) التي توصلت لعدم وجود فروق في الخوف الاجتماعي وفقا لمكان الإقامة، ودراسة لولوه حمادة وحسن عبد اللطيف (١٩٩٩م) التي توصلت إلى أن الإناث أكثر شعورا بالخوف الاجتماعي بالمقارنة بالذكور .

- **الفرض الثاني**:

ونصه"يوجد أثر دال للجنس ومكان الإقامة وفقد الأب والتفاعل بينهم على درجة شعور الطالب بالطمأنينة النفسية " . ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات الجنس ومكان الإقامة وفقد الأب على المتغير التابع وهو الطمأنينة النفسية وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول(٦) قيمة ف ودلالتها للفروق وفقا للجنس ومكان الإقامة وفقد الأب والتفاعل بينهم في الطمأنينة النفسية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
عدم المحبة	وفاة الأب	٢٤٠.٦٠٣	١	٢٤٠.٦٠٣	٣.١٧٥	غير دالة
	الجنس	٠.٩١٣	١	٠.٩١٣	٠.٠١٢	غير دالة
	مكان الإقامة	٣٠.١٨١	١	٣٠.١٨١	٠.٣٩٨	غير دالة
	وفاة الأب × الجنس	٥٩٢.٣٦٦	١	٥٩٢.٣٦٦	٧.٨١٦	٠.٠١
	وفاة الأب×المكان	٩٦.٦٤٠	١	٩٦.٦٤٠	١.٢٧٥	غير دالة
	الجنس× المكان	٣.٤٠٤	١	٣.٤٠٤	٠.٠٤٥	غير دالة
	وفاة الأب× الجنس× المكان	١٨١.٦٩١	١	١٨١.٦٩١	٢.٣٩٧	غير دالة
	الخطأ	٣١٥٢٦.٧٨	٤١٦	٧٥.٧٨٦		
الشعور بالعزلة	وفاة الأب	٣٦٢.٦١٧	١	٣٦٢.٦١٧	٥.٩٣٢	٠.٠٥
	الجنس	٣٢٩.٠٧٤	١	٣٢٩.٠٧٤	٥.٣٨٤	٠.٠٥
	مكان الإقامة	١٦٧.٧٧٢	١	١٦٧.٧٧٢	٢.٧٤٥	غير دالة
	وفاة الأب × الجنس	٤٥٠.٩٦٥	١	٤٥٠.٩٦٥	٧.٣٧٨	٠.٠١
	وفاة الأب×المكان	٢١٠.٧١٥	١	٢١٠.٧١٥	٣.٤٤٧	غير دالة
	الجنس× المكان	١٣٨.٨٦٤	١	١٣٨.٨٦٤	٢.٢٧٢	غير دالة
	وفاة الأب× الجنس× المكان	٤٣٣.٧٤٧	١	٤٣٣.٧٤٧	٧.٠٩٦	٠.٠١
	الخطأ	٢٥٤٢٧.٥٤٣	٤١٦	٦١.١٢٤		
الشعور بالخطر	وفاة الأب	١٧٨.٦٨٩	١	١٧٨.٦٨٩	٣.٢٤٩	غير دالة
	الجنس	٠.٠٨٧	١	٠.٠٨٧	٠.٠٠١	غير دالة
	مكان الإقامة	١٦.٤١٤	١	١٦.٤١٤	٢٩٨.	غير دالة
	وفاة الأب × الجنس	٢٤٩.٥١٦	١	٢٤٩.٥١٦	٤.٥٣٦	٠.٠٥
	وفاة الأب×المكان	٨.٧٤٨	١	٨.٧٤٨	١٥٩.	غير دالة
	الجنس× المكان	٢.٦٧٦	١	٢.٦٧٦	٠٤٩.	غير دالة
	وفاة الأب× الجنس× المكان	٨٥.٩٠٠	١	٨٥.٩٠٠	١.٥٦٢	غير دالة
	الخطأ	٢٢٨٨١.٩٢٥	٤١٦	٥٥.٠٠٥		
الدرجة الكلية	وفاة الأب	٢٢٩٦.٤٥٦	١	٢٢٩٦.٤٥	٥.١٠٤	٠.٠٥
	الجنس	٢٩٥.٦٣٩	١	٢٩٥.٦٣٩	٠.٦٥٧	غير دالة
	مكان الإقامة	٢٠٧.٢١٤	١	٢٠٧.٢١٤	٠.٤٦١	غير دالة
	وفاة الأب × الجنس	٣٧٦٦.٣٥٠	١	٣٧٦٦.٣٥	٨.٣٧١	٠.٠١
	وفاة الأب×المكان	٧٤٥.٥٢٥	١	٧٤٥.٥٢٥	١.٦٥٧	غير دالة
	الجنس× المكان	٢٣٣.٠١٨	١	٢٣٣.٠١٨	٠.٥١٨	غير دالة
	وفاة الأب× الجنس× المكان	١٨٩٨.٧٠١	١	١٨٩٨.٧٠	٤.٢٢٠	غير دالة
	الخطأ	١٨٧١٦٨.٩١٩	٤١٦	٤٤٩.٩٢٥		

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- أولا: بالنسبة لبعد عدم المحبة: كانت قيمة ف للتفاعل بين الجنس ووفاة الأب دالة بينما لم تكن دالة في التأثيرات الأساسية وتأثيرات التفاعل

الأخرى، حيث كان الإناث اللائي فقد الأب متوسط درجاتهم ٥٨,٢٥ في مقابل ٥٣,٦٧ للذكور الذين فقدوا الأب مما يشير إلى أن الإناث اللائي فقدن الأب أكثر شعورا بعدم المحبة كتعبير عن عدم الطمأنينة النفسية من الذكور

- ثانيا: بالنسبة لبعد الشعور بالعزلة : كانت قيمة ف دالة للتأثيرات الأساسية الجنس ووفاة الأب وللتفاعل بين الجنس ووفاة الأب وللتفاعل الثلاثي بين وفاة الأب والجنس ومكان الإقامة ، بينما لم تكن دالة للتأثيرات والتفاعلات الأخرى، وكانت الفروق في اتجاه من فقد الأب حيث كان المتوسط ٦٣,٠٥ في مقابل ٥٧,٥٦ لمن لم يفقده، كما كانت الفروق في اتجاه الإناث حيث بلغ المتوسط ٥٧,٩٩ في مقابل ٥٨,٣٩ للذكور ، وأن الإناث اللائي فقدن الأب أكثر شعورا بالعزلة بالمقارنة بالذكور.
- ثالثا : بالنسبة لبعد الشعور بالخطر: كانت قيمة ف دالة للتفاعل بين الجنس ووفاة الأب فقط ، بينما لم تكن دالة في بقية التفاعلات أو التأثيرات الأساسية الأخرى. وكانت الفروق في اتجاه من فقد الأب حيث كان المتوسط ٦٧,٠٥ في مقابل ٦٣,٥٧ لمن لم يفقده
- رابعا: بالنسبة للدرجة الكلية: كانت قيمة ف دالة لتأثير وفاة الأب وللتفاعل بين الجنس ووفاة الأب بينما لم تكن التأثيرات الأخرى أو تأثيرات التفاعل دالة، وكانت الفروق في اتجاه من فقد الأب حيث بلغ المتوسط ١٩٣,٥١ في مقابل ١٨٠,٢٤ لمن لم يفقده. وان الإناث اللائي فقدن الأب أكثر شعورا بعدم الطمأنينة النفسية حيث بلغ المتوسط ١٧٥,٧٥ في مقابل ١٧٤,٦٧ للذكور

والنتائج السابقة لأبعاد الطمأنينة النفسية والدرجة الكلية تشير إلى أن الإناث أقل شعورا بالطمأنينة النفسية بالمقارنة بالذكور وبخاصة عندما تفقد الأنثى أباها وهذه النتيجة تتفق مع بعض الدراسات التي تري أن الإناث أقل من الذكور في درجة الشعور بالطمأنينة النفسية مثل دراسة ريتا شحانيت(١٩٨٥)

- **الفرض الثالث**:

ونصه" توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس الرهاب الاجتماعي ودرجاتهم على مقياس الطمأنينة النفسية.

لاختبار هذا الفرض تم قسمة العينة حسب الجنس وحسب وفاة الأب نظرا لوجود فروق بينهما في الرهاب الاجتماعي والطمأنينة النفسية ، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول(٧) قيمة معامل الارتباط بين درجات الرهاب والطمأنينة النفسية وفقا للجنس ووفاة الأب

أبعاد الطمأنينة النفسية	الجنس		حالة الأب	
	إناث	ذكور	غير متوفي	متوفي
عدم المحبة	٠.٥٨**	٠.٣٨**	٠.٠٣	٠.٥٥**
الشعور بالعزلة	٠.٥١**	٠.٤١**	٠.٠٢	٠.٤٧**
الشعور بالخطر	٠.٥٥**	٠.٢٦**	٠.٠٩	٠.٤١**
الدرجة الكلية	٠.٦٢**	٠.٣٩**	٠.٠٨	٠.٥٤**

** دال عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ر دالة للارتباط بين الرهاب الاجتماعي والأبعاد والدرجة الكلية للأمن النفسي لدى الذكور والإناث وهذه العلاقة تعني أنه كلما ازداد الشعور بالرهاب الاجتماعي زاد الشعور بعدم الأمن حيث أن الدرجة الأكبر على المقياس تشير إلى الشعور بعدم الأمن، وهذه العلاقة لا تختلف عند الذكور عنها عند الإناث، وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي توصلت لوجود علاقة بين الفوبيا الاجتماعية والقلق وبعض الاضطرابات الشخصية مثل دراسة (Maria, et al,2004)، و دراسة مخيمر (٢٠٠٣).

كما يتضح أيضا من الجدول السابق أن قيمة ر للارتباط بين الرهاب الاجتماعي ووفاة الأب دالة وموجبة مما يعني أنه كلما زاد الرهاب الاجتماعي زاد الشعور بعدم الأمن وبخاصة عند فقد الأب، بينما هذه العلاقة لم تثبت في حالة كون الأب غير متوفي، وهذه النتيجة تؤكد أهمية وجود الأب لشعور الابن بالطمأنينة النفسية

- **الفرض الرابع**:

ونصه "توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياسي الرهاب الاجتماعي والطمأنينة النفسية ودرجاتهم في التحصيل الدراسي"

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات الطلاب على مقياسي الرهاب الاجتماعي والطمأنينة النفسية بعد قسمة العينة إلى ذكور وإناث وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (٨) قيمة رودلالتها للارتباط بين درجات التحصيل ودرجات الرهاب الاجتماعي والطمأنينة النفسية

المقياس		ذكور		إناث		العينة الكلية	
		معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الرهاب الاجتماعي		٠.٠٢	غير دالة	٠.٠٥	غير دالة	٠.٠١	غير دالة
الطمأنينة النفسية	عدم المحبة	٠.٠٥		٠.٠٥		٠.٠٤	
	الشعور بالعزلة	٠.٠١		٠.٠٧		٠.٠٥	
	الشعور بالخطر	٠.٠٣		٠.٠٩		٠.٠٢	
	الدرجة الكلية	٠.٠١		٠.٠٨		٠.٠١	

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ر للعلاقة بين التحصيل والرهاب الاجتماعي والطمأنينة النفسية غير دالة مما يشير إلى أنه لا توجد علاقة بين التحصيل الدراسي وكل من الرهاب الاجتماعي والطمأنينة النفسية وهذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء أن التحصيل في المرحلة الجامعية يعد عملية فردية بدرجة كبيرة وأن فرص التفاعل الاجتماعي التي تظهر الرهاب أو الطمأنينة النفسية محدودة وقد يحدث أن يكون الطالب المنعزل وإن كان يعاني من الرهاب الاجتماعي أو نقص الطمأنينة النفسية هو الطالب مرتفع التحصيل لأن الطالب الاجتماعي قد يضيع منه وقتا نتيجة اتساع علاقاته الاجتماعية، في حين أن الطالب الذي يعاني من الرهاب الاجتماعي أو نقص الطمأنينة النفسية قد يحرم من فرصة النقاش مع الزملاء أو المحاضر مما يضيع عليه بعض فرص التعلم لذلك لم تكن هناك علاقة واضحة بين الرهاب الاجتماعي والطمأنينة النفسية والتحصيل الدراسي، وهذه النتيجة تتفق من نتيجة عدد من الدراسات مثل دراسات (على البكر ، ١٤٠٧ & محمود عطا حسين ١٩٩٠) والتي توصلت لعدم وجود علاقة بين التحصيل والخوف الاجتماعي وكذلك لا توجد علاقة بين التحصيل والطمأنينة النفسية .

- **الفرض الخامس**:

ونصه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي المعدل التراكمي في الرهاب الاجتماعي والطمأنينة النفسية ". ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة لحساب الفروق بين أعلى ٢٧ ٪ وأقل ٢٧ ٪ في المعدل التراكمي على اختباري الرهاب الاجتماعي والطمأنينة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (٩) قيمة ف ودلالتها للفروق بين مرتفعي ومنخفضي المعدل التراكمي في الرهاب والطمأنينة النفسية

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التحصيل	الرهاب الاجتماعي	٦٠.٢٠٦	١	٦٠.٢٠٦	١.٣٢٠	غير دالة
	عدم المحبة	٩١.٢١٥	١	٩١.٢١٥	١.١٢٠	غير دالة
	الشعور بالعزلة	٧.٦٠٦	١	٧.٦٠٦	٠.١٠٦	غير دالة
	الشعور بالخطر	٢٣.٦٤٧	١	٢٣.٦٤٧	٠.٤٣٣	غير دالة
	الدرجة الكلية	١٣٥.٨٥٤	١	١٣٥.٨٥	٠.٢٧٥	غير دالة
الخطأ	الرهاب الاجتماعي	١٠٧٢٢.٤٨٦	٢٣٥	٤٥.٦٢٨		
	عدم المحبة	١٩١٣٩.٥٧٨	٢٣٥	٨١.٤٤٥		
	الشعور بالعزلة	١٦٨٤٧.١٧٩	٢٣٥	٧١.٦٩٠		
	الشعور بالخطر	١٢٨٣٢.٧٥٩	٢٣٥	٥٤.٦٠٧		
	الدرجة الكلية	١١٦١٥٦.٣٨	٢٣٥	٤٩٤.٢٨		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ف للفروق بين مرتفعي ومنخفضي المعدل التراكمي غير دالة مما يعني أنه لا توجد فروق بينهما في الرهاب الاجتماعي والطمأنينة النفسية وهذه النتيجة تؤكد الفرض السابق والذي أسفر عن عدم وجود علاقة دالة بين التحصيل الدراسي والرهاب الاجتماعي والطمأنينة النفسية ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات علي البكر ١٤٠٧ & محمود عطا حسين، ١٩٩٠) والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في الخوف الاجتماعي والطمأنينة النفسية .

- **توصيات الدراسة**:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن الباحث يوصي بما يلي :

- توعية أولياء الأمور والمعلمين بأهمية شعور الأبناء بالطمأنينة النفسية من خلال منحهم التقبل والثقة بالنفس وتدريبهم على اتخاذ القرار وتحمل المسؤلية
- الاهتمام بالطلاب الأيتام لأن فقد الأب بالنسبة لهم يعد فقدا لسند كبير في الحياة فلذلك يشعرون بعدم الأمن ومن هنا يأتي دور المجتمع ليشعر هؤلاء الطلاب أنهم وإن فقدوا أبا فإن هناك أباء.
- تدريب الطلاب على مواقف الحياة الاجتماعية سواء أكان ذلك في المدرسة أو في المنزل من خلال المناقشات والمشاركة في المناسبات الاجتماعية والمشاركة في اتخاذ القرارات لأن ذلك يمنحهم الشجاعة والثقة بالنفس مما يؤثر على نمو شخصية سوية لديهم.

• المراجع :

١- البكر ، علي عبد الله (١٤٠٧). الخجل وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود، رسالة ماجستير ، غير منشورة الرياض، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.

٢- الجميلي، حكمت عبد اللطيف (٢٠٠١). الالتزام الديني وعلاقته بالطمأنينة النفسية لدى طلبة جامعة صنعاء ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة صنعاء.

٣- الخليل، حمد عارف (١٩٩١). الشعور بالطمأنينة النفسية عند الطلبة المراهقين في الأسرة متعددة الزوجات، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن الجامعة الأردنية.

٤- الدليم، فهد عبد الله وآخرون (١٩٩٣م). سلسلة مقاييس مستشفى الطائف (٣) مقياس الطمأنينة النفسية . الطائف، مستشفى الصحة النفسية.

٥- السبيعي، عبد الله (٢٠٠٦).إن كنت خجولا ، عالج نفسك بنفسك،مطابع الحميضي ط١ ، الرياض.

٦- الشرعة،حسين سالم (١٩٩٨). الطمأنينة النفسية وعلاقته بوضوح الهوية المهنية،.ندوة علم النفس وآفاق التنمية في دول مجلس التعاون الخليجي الدوحة ، جامعة قطر.

٧- الشناوي، محمد ، خضر، علي (١٩٩٨). الاكتئاب وعلاقته بالشعور بالوحدة وتبادل العلاقات الاجتماعية. بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس في مصر القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

٨- باشماخ، زهور بنت عبدالله (٢٠٠١). الطمأنينة النفسية والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من المرضى المرفوضين أسريا والمقبولين أسريا بمنطقة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، السعودية.

٩- الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل للاضطرابات النفسية(١٩٩٤). ترجمة، تيسير حسون، دمشق.

١٠- جبر، محمد جبر (١٩٩٦). بعض المتغيرات الديمجرافية المرتبطة بالطمأنينة النفسية ، مجلة علم النفس، العدد ٣٩، السنة العاشرة، يوليو.

١١- حسين، محمود عطا(١٩٩٠). مفهوم الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة الانفعالية ، مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد ٣، مجلد ١٥، الكويت ، ص ص١٠٣- ١٢٨.

١٢- حلمي، منيرة (١٩٦٧). مشكلات الفتاة المراهقة وحاجاتها الإرشادية القاهرة، دار المعارف.

١٣- حمادة، لولوه ، عبد اللطيف ، حسن إبراهيم (١٩٩٩) . "الخجل من منظور الفروق بين الجنسين وأوجه الاختلاف بين الفرق الدراسية الأربعة الجامعية " مجلة دراسات الخليج والجزيرة ، الكويت ، العدد ٩٤، السنة ٢٤ ١٢٣- ١٥٧.

١٤- دسوقي، كمال محمد (١٩٧٩). النمو التربوي للطفل والمراهق ، بيروت،دار النهضة العربية.

١٥- راجح، احمد عزت (١٩٩٥). أصول علم النفس، القاهرة، دار المعارف.

١٦- ريتا ، شحاتيت (١٩٨٥). العلاقة بين الشعور بالطمأنينة النفسية عند المراهقين والمراهقات وبعض العوامل المرتبطة بالأسرة ، رسالة مقدمة لاستكمال درجة الماجستير بكلية التربية _ الجامعة الأردنية.

١٧- زايد، فوقية محمد(٢٠٠١). الخجل الاجتماعي وعلاقته بأسلوب حل المشكلة لدى طلبة وطالبات الثانوية العام الأزهري، مجلة التربية ، كلية التربية ، جامعة الأزهر، القاهرة.

١٨- زهران، حامد(١٩٧٢).الأسس النفسية للنمو، القاهرة ، عالم الكتب.

١٩- عبد الحميد، مشيرة (٢٠٠٢). تحقيق الذات والشعور بالطمأنينة النفسية لدي المعيدين والباحثين بجامعة المنيا، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد١٥، العدد٣، ٣٥٧- ٣٩٤.

٢٠- عبد الله، هشام (١٩٩٦). الاتجاه نحو التطرف وعلاقته بالحاجة للأمن النفسي لدي عينة من العاملين وغير العاملين، مجلة الإرشاد النفسي العدد(٥)، جامعة عين شمس.

٢١- عبد الرحمن، محمد السيد(٢٠٠٠). موسوعة الصحة النفسية : علم الأمراض النفسية والعقلية ، الأسباب –الأعراض- التشخيص- العلاج، الكتاب الأول الجزء الأول. القاهرة ، دار قباء.

٢٢- عبد السلام، فاروق(١٩٧٧). بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية المتعلقة بالإدمان- رسالة دكتوراه(غير منشورة)،كلية التربية ،جامعة الأزهر.

٢٣- عبد العال، صلاح الدين محمد (١٩٨٧). دراسة لبعض الحاجات النفسية لدى الشباب الجامعي وعلاقتها بتوافقهم النفسي ، رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٢٤- العتيبي، ضيف الله (٢٠٠٦). مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي الرهاب الاجتماعي والأعراض الاكتئابية ، رسالة ماجستير ، قسم علم النفس جامعة الملك سعود.

٢٥- عيد، إبراهيم،(١٩٩٠). الاغتراب وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الشباب: دراسة تحليلية. رسالة دكتوراه منشورة،جامعة عين شمس، كلية التربية الرسالة الدولية للإعلان.

٢٦- فراج، عثمان لبيب (١٩٧٠). أضواء علي الشخصية والصحة العقلية القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٢٧- القرني ، محمد سالم (١٤١٣) . الخواف الاجتماعي وعلاقته ببعض أساليب المعاملة الوالدية كما يراها الأبناء ، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود ، قسم علم النفس، غير منشورة.

٢٨- قناوي، هدى محمد(١٩٨٣). الطفل ، تنشئته وحاجاته ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو.

٢٩- القيسي، جليلة ، سبتي(١٤٠٣). مشكلات طالبات المرحلة الثانوية وحاجتهن الإرشادية في مدينة الرياض ، رسالة ماجستير ، غير منشورة الرياض ، جامعة الملك سعود.

٣٠- عوده، محمود محمد، مرسي ، كمال أبراهيم (١٩٩٧) . الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام ، ط٢ ، دار القلم ، الكويت .

٣١- مخيمر، عماد محمد (٢٠٠٣). إدراك الأطفال للأمن النفسي من الوالدين وعلاقته بالقلق واليأس، مجلة دراسات نفسية، المجلد١٣، العدد(٢).

32- Kerns.K.,et al.(1996). peer relationship and preadole cent's perceptions security in child mother relationship developmental psychology,32(3), 457-466.

33- Butler, G., Cullington, A., et al,.(1984) Exposure and Anxiety Management in the Treatment of Social Phobia Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52:642-50.

34- National Institute of Mental Health(1999). Facts about Social Phobia , Bethesda, Maryland.

35- Maslow,A.(1970). Motivation and personality, 2nd.ed, New York, Harper and Row.

36- Ruipérez,M.A.& Botella,C.(2002). Clinical features and treatment response in social phobia:axis II co morbidity and social phobia subtypes, Psicothema, 14(2), 426-433.

37- Maria T.; Tomas F.; Lisa E.; Mats F. (2004)Social phobia and avoidant personality disorder: One spectrum disorder?, Nordic Journal of Psychiatry, 58(2), 147 – 15.

38- Traub, G.,S(1983):correlation of shyness with depression anxiety and academic performance, journal of psychological reports,52 (3),849-850.

39- Lawrence, B,and Bennett, S(1992) : shyness and education: The relation ship between shyness, social class and personality variables in adolescents . British ,Journal, of educational Psychology,l62,257-263.

40- Zimbardo, P. G. (1982). On transforming experimental research into advocacy for social change. In M. Deutsch & H. Hornstein (Eds.), Applying social psychology: Implications for research, practice, and training (pp. 33-66). Hillsdale, NJ: Erlbaum

****

البحث الثالث :

دور الإشراف التربوي في تطوير مهام المشرفة المقيمة " مديرة المدرسة "

إعـــــداد :

دكتورة / صباح إبراهيم عبدالحليم سمنودي

حاصلة على دكتوراه التربية وعلم النفس

تخصص أصول تربية إسلامية من جامعة أم القري

" دور الإشراف التربوي في تطوير مهام المشرفة المقيمة " مديرة المدرسة " للنهوض بالعملية التربوية في ضوء المستجدات الحديثة"

د / صباح إبراهيم عبد الحليم سمنودي

• **مقدمة** :

إذا كان التغير بصورة عامة ، عملية مفادها تحول الفرد أو المنظمة من حالة عدم التكيف مع محصلة التأثير بين المتغيرات التكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية فإن التحول من المجتمع الصناعي إلى مجتمع المعلومات قد فرض أسساً مختلفة لأنماط اجتماعية مغايرة وأساليب ونظم إدارية جديدة . كما تطلب فهما جديداً للعمل المنتج والقادر على الإسهام في التنمية الشاملة ، حيث يتحول جزء من العمل إلى قطاع الخدمات . وتقاس فعالية العمل بالقدرة على الابتكار والإبداع(١) .

ويرجع التغير المتسارع في العالم الحديث إلي مزيج من العوامل منها :

- انفتاح واسع وتنافس اقتصادي عالمي .
- تحسن تدريب العاملين .
- تكنولوجيا أفضل وتأكيد هائل للجودة وإرضاء العملاء .

المدرسة منظومة اجتماعية يتغير فيها دور المديرة كمشرفه تربوية بسرعة وتحتاج الاتجاهات التقليدية التي تتناول الإشراف إلى تطوير وتدعيم لكي يكون لها معنى وتتلاءم مع متغيرات القرن الحادي والعشرين ، حيث تغيرت أهداف التعليم إلى(٢) :

- تركيز المنهج على أهمية المهارات ذات الفائدة الكبيرة في مكان العمل .
- تركيز المنهج على أهمية تدريس القيم الشخصية والاتجاهات والسلوكيات والأخلاقيات العظيمة .
- وضع مقاييس لتحديد مدى إتقان الطلاب للمنهج التقليدي .
- الاستجابة إلى التنوع الثقافي والعرقي .
- تشجيع التعليم مدى الحياة .

وفي هذا السياق تتكون حياة الطالبة الناجحة في مدرسة القرن الحادي والعشرين من :

- المعرفة الأكاديمية .
- الاتجاه نحو العمل والمجتمع والمدرسة والرفاق والذات .
- القدرة على المشاركة البناءة في الحياة المدرسية كمؤيد وكقائد وكفرد وكعامل لخدمة بيئة المدرسة .
- القدرة على الانتقال بنجاح في مراحل التعليم .

ويعتبر الإشراف التربوي أحد الأدوار التي تقوم بها مديرة المدرسة بطريقة واقعية لتحقيق الأهداف من خلال آخرين ، وتحسين عملية التعليم والتعلم وزيادة فعالية البرنامج التعليمي وانه(٣) :

- يرتبط بالقيادة الناجحة الواعية .
- يعمل على تهيئة الفرص أمام المعلمات لكي ينمو مهنياً .
- يرتبط بأهداف عملية التعليم وعملية التربية .
- يحاط ببيئته ومجتمعه ، بما يهدف إليه من مساعدة المتعلم على المشاركة في الحياة الاجتماعية .
- يقوم على الفكر والممارسة الديمقراطية .
- يتصل بعملية التقويم (تقويم كل من التلميذة والمعلمة والإدارة والعملية التعليمية) .
- يشمل كل مدخلات العملية التعليمية من معلم ، ومتعلم ، وناظر ، وإداري ومنهج .

ومن ثم فإن نجاح مدارس القرن الحادي والعشرين يرجع إلى فعالية إشراف المديرة التي ستكون قادرة على إحداث تجديدات جوهرية تسهم في تدعيم إنجازات كل من الطالبة والمعلمة ، وتحسين مدخلات العملية التعليمية من خلال الارتباط بين الإشراف التربوي والديمقراطية والتشاركية والتعاونية من ناحية والوظيفة القيادية لمديرة المدرسة من ناحية أخرى والتي تدعو إلى تمكنها من كفاءات القيادة وكفاءات إرشاد الجماعة مع الإيمان بأن التغير مبدأ كوني يؤثر على جميع أوجه الحياة والتنظيم الاجتماعي وثقافة المدرسة والبيئة المحيطة بها . إن القيادة المدرسية ممثلة في مديرة المدرسة ملزمة . أخلاقيا . برعاية مصالح التلميذات وتحسين أحوالهم ، وأن المبادئ الأخلاقية تحتوي على خمس مستويات للممارسة الطيبة لتلك القيادة وهي(٤) :

- تواجد وجهة النظر .
- دعوة الآخرين للمشاركة في إبدائها .
- التعرف على الممارسات التعليمية الجيدة .
- تنمية عادات التفكير التأملي .
- التركيز على ما يراه الطلاب عند اتخاذ القرار .

وإذا كانت مديرة المدرسة كقائدة تعليمية تمثل التنظيم الإداري ، فإن حسن اختيارها من النواحي الشخصية والعلمية والمهنية والأخلاقية يعتبر أساساً مهماً لنجاح الإدارة التعليمية والمدرسية من ناحية ، وتقدم نموذجاً يحتذي به الطالبات والمعلمات من ناحية أخرى .

ويندرج تحت حسن الاختيار مراعاة العدالة في الاختيار والتأكد من توافر الشروط اللازمة لشغل الوظيفة فيمن يختار ومن أهم هذه الشروط تأتي الصفات القيادية من النواحي الشخصية والخلقية .

فالقيادة ليست علماً وفنا فقط وإنما هي علم وفن وأخلاق ، وإذا غاب الخلق عن القائد الإداري تفشى الفساد الإداري في التعليم ، وهذا الفساد في جوهره فساد خلقي . كما أن العملية التعليمية تحتاج إلى الإدارة الواعية ، والقيادة الناجحة التي تصل إلى وضعها عن جدارة واستحقاق ، قيادة تعبر عن الحق وتلتزم بالمسئولية(٥) .

وقد تناولت دراسة (Addi&Chen ،١٩٩٥)(٦) تأثير سلوكيات مديري المدارس كقادة تربويين في إعادة تنظيم المدرسة من خلال دراسة استكشافية لأدوار مدراء وقيادات مدرسية على ضوء اتجاه النظام نحو تنظيم المدرسة ، والتي هدفت إلى التعرف على مدى استخدام المدراء للسلوكيات الإشرافية ، وتفعيل سلوكيات المعلمين ومبادرات إعادة التنظيم المدرسي ، وقد توصلت إلى النتائج التالية :

- تشجيع المعلمين الشخصي لتعزيز مشاركتهم في الإدارة المدرسية كان شائعا في المدارس الرسمية ذات التنظيمات الصارمة .
- أكثر ما ميز مدراء المدارس هو وجود مزيج من المناخ الإشرافي وقيادة جماعية تامة الرضا .
- إعادة التنظيم المدرسي يتطلب وقتاً وطاقة وفكراً أكبر من صلاحيات المعلم ويعتمد النجاح فيه على سلطة ورؤية وقيادة مدير المدرسة .

كما أوضحت دراسة (Portin ،١٩٩٨)(٧) الدور المتغير لمدير المدرسة وذلك في الاجتماع السنوي لجمعية مديري مدارس ولاية واشنطن ، فيما يلي :

- ظهور تغيرات أساسية في دور المدير في المدارس العامة بواشنطن .
- يواجه المديرون نمواً متزايدا في تفاعلات ومهام غاية في التعقيد في الوقت الذي يواجهون قيودا على كفاءاتهم وقدراتهم في إدارة مدارسهم .
- ظهور تعقيد متزايد في شكل عناصر التغير المدرسي والبرامج المدرسية .
- كفاءة المديرين على القيادة وتطور مجتمعات قيادة تشاركيه ، هي في الواقع مقيدة بالفعل بالطبيعة الغامرة للمسئولية المضافة ، عبء الابتكار المستمر ـ التفويض غير الواضح بالنسبة لتحديد الاتجاه الحقيقي التهديدات الفعلية للمعنويات .
- أوضحت التحديات التي كشفت عنها البيانات أن هناك حاجة ماسة للقيادة التفويضية والتشاركية التي يتوزع فيها مركز السلطة وتتقاسم الإدارة .
- الحاجة إلى بناء الأهلية (القدرة) على القيادة المدرسية .

• **مشكلة الدراسة** :

تشير الدراسات إلى وجود قصور في الممارسات التربوية لمديرات المدارس في مجال شئون هيئة التدريس ، وفي مجال النمو المهني والوظيفي للمعلمات وذلك على حساب الأعمال الإدارية ، والكتابية ، كما كشفت عن وجود اختلافات بين ما تنشده المعلمات من كفاءات ينبغي توفرها لدى المديرات وبين واقع ممارستهم .

كما تشير أيضاً الدراسات إلى أن نظام التوجيه المتبع يضطر المعلمة إلى اخفاء مشاكلها الحقيقية ولا يساعدها على حال مشاكلها التربوية ، وإن الاشراف لا يحقق مهامها في مجال التجديد والابداع وفي مجال العلاقات الإنسانية هذا إلى جانب حاجة المعلمات إلى خدمات الإشراف في مجال تنميتهم المهنية(٨) .

ومع تغير مفهوم الإدارة المدرسية نتيجة للدراسات التربوية والنفسية والإدارية أصبحت وسيلة لغاية هي تنمية شخصية المتعلمة عقليا وجسميا ووجدانيا واجتماعيا من جهة ، وتحسين العملية التربوية من اجل تحقيق هذه التنمية وتوجيهها من جهة أخرى ، وتنمية المجتمع التي تعمل فيه من جهة ثالثة(٩).

ونظرا لأهمية التنظيم الإداري المدرسي في توجيه وتنفيذ العملية التعليمية داخل وخارج المدرسة ، فإن المديرة التي تشغل قمة هذا التنظيم تقوم بدور فعال ومهم في قيادتها له وتحقيق أهدافه من خلال أدوارها المتعددة وسلوكها القيادي الذي يمثل عنصرا حيويا في إدارة وتنظيم مدرستها ومن ثم تتوقف عليه فعاليتها وكفاءتها كما أنه لم يعد دور مديرة المدرسة قاصرا على إدارة مدرستها ، ولكنها أيضا مطالبة بالتعاون والتنسيق مع عناصر أخرى في العملية التربوية كالموجهات ، ومستشارات المواد الدراسية المختلفة ، والمدرسات الأوائل.

وقد أوضحت دراسة (Cubb ، ١٩٧٥) أن انصراف مدير المدرسة عن دوره كمشرف تربوي يؤدي إلى انصراف المعلمين عن الاهتمام بعملية الإشراف التربوي في جميع أبعادها ، وفي ميل التلاميذ إلي الفوضى والتخريب وعدم تحمل المسئولية ، وهذا من ناحية ومن ناحية أخرى يعاني مدير المدرسة من صراع الدور لديه بسبب ما يلي(١١) :

- قيامه بوظيفتين تكون أدوارهما غير متوافقة .
- عدم إجماع العاملين بالمدرسة على محتوى الدور المطلوب من مدير المدرسة .
- تعارض مفهوم مدير المدرسة لديه مع توقعات الشخص التالي له في الوظيفة وهو ناظر المدرسة .
- وجود توقعات متضاربة تجاه دور مدير المدرسة من قبل نفسه ومن قبل ناظر المدرسة .

- عدم تقابل توقعات مدير المدرسة لدى ذاته ووضوحها .
- الصراع ضمن المجموعة المرجعية المحددة لدور مدير المدرسة كالمدرسين والمدرسين الأوائل والوكلاء .

كما أن استقراء الواقع الحالي يشير إلى أن الإدارة المدرسية قاصرة عن تسيير العمل المدرسي بشكل روتيني بحيث يقتصر عمل مديرة المدرسة على الحفاظ على النظام المدرسي ، والإشراف على حضور الطالبات ومتابعة تحصيلهم الدراسي إلى حد ما ، أي أن مديرة المدرسة تركز على دورها الإداري فقط دون أدوارها الفنية الأخرى ، الأمر الذي يؤدي إلى غموض الدور لديها وذلك لعدم وضوح مضمون هذا الدور والافتقار إلى تحديد مضمونة ، حيث تكون المديرة في هذه الحالة عاجزة عن الأداء الصحيح بسبب عدم إعلامها بمستوى هذا الدور ، أو أنها غير متأكدة مما لديها من معلومات حول ما هو متوقع منها .

ومن ثم يمكن تحديد المشكلة البحثية في الأسئلة التالية :

١. ماهية الإشراف التربوي ودلالاته ؟

٢. ما أبعاد الإشراف التربوي لمديرة المدرسة من خلال الاتجاهات العالمية الحديثة ؟

٣. كيف يمكن الاستفادة من الاتجاهات العالمية الحديثة في تطوير أداء وآليات الإشراف التربوي لدى مديرة المدرسة .

- **أهداف الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى التعرف على ماهية الإشراف التربوي ، وتحيد أبعاده لمديرة المدرسة من خلال الاتجاهات العالمية الحديثة ، والاستفادة منها في تطوير مفهوم وآليات دور مديرة المدرسة كمشرفة تربوية .

- **منهج الدراسة** :

تعتمد الدارسة الحالية على المنهج المقارن ، مع الاهتمام بآلية المسح التربوي كأحد مكوناته ، للتعرف على أبعاد الإشراف التربوي من خلال الاتجاهات العالمية الحديثة في بعض الدول المتقدمة وتحليلها ومحاولة الاستفادة منها في إبراز دور مديرة المدرسة وتطويرها كمشرفة تربوية .

- **مصطلحات الدارسة** :

١. **الإشراف التربوي** : Educational Supervision

هو جميع الجهود التي يبذلها القائمون على أمر التعليم بتفوير القيادة اللازمة لتوجيه المعلمين من اجل تحسين التعليم ، ويتضمن إثارة اهتمامهم نحو نموهم المهني واختيار أهداف التربية ، ووسائل الإشراف وطرق التدريس

ومراجعتها وتقويم المعلم(١٢) . وهو الجهد الذي يبذل بهدف إثارة اهتمام المعلمين ، وتوجيه نموهم باستمرار كأفراد وكأعضاء في جماعة ، ليتمكنوا من فهم وظيفة التعليم ، وأداء أعمالهم بفعالية أكثر ، وتوجيه نمو التلاميذ نموا مستمرا ليكونا قادرين على المشاركة الفعالة في مجتمع ديمقراطي يعيشون فيه(١٣) .

٢. **مديرة المدرسة** : School Principal

هي قائدة فريق العمل المدرسي الذي يضم الوكيلات والجهاز الإداري المعاون(١٤) . وهي القائد الذي يقود الجماعة في تحديد الأهداف والتخطيط وتنفيذ العمل وتحقيق التقدم في الأداء ، ووضع معايير يقاس بها هذا الأداء ساعية إلى الحفاظ على وحدة الجماعة ، وإحساس أفرادها بلذة الإنجاز(١٥) .

- **أهمية الدراسة** :

يمكن أن يستفيد من هذه الدراسة المشتغلون بالبحوث التربوية ، وبخاصة مجال الدراسات المقارنة والإدارة التعليمية ، والباحثون في مراكز البحوث والمهتمون بقضايا الإشراف التربوي ، والعاملون في ميدان التربية والتعليم حيث تسلط الدراسة الضوء على الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي من منظور عالمي في بعض الدول المتقدمة بغية الاستفادة منها .

- **إجراء الدراسة** :

لتحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قامت الباحثة بما يلي :

- تقديم إطار نظري حول الإشراف التربوي ودلالاته ودور مديرة المدرسة فيه .
- عرض لأبعاد الأشراف التربوي من خلال المسح التربوي للدراسات الأجنبية ذات العلاقات مبرزة لدور مديرة المدرسة فيه .
- تقديم بعض المقترحات والتوصيات التي يمكن أن تسهم في توضيح مفهوم الإشراف التربوي الحديث وأبعاد والاستفادة منه في المدرسة .

- **الإطار النظري** :

إذا كان الهدف الأساسي للإدارة المدرسية هو حسن سير العملية التعليمية وتحسينها باستمرار ، لكي تواجه التغيرات ، فإن مديرة المدرسة تساعد المعلمات بعامة والجدد منهم بخاصة على فهم أهداف المرحلة التي يعملون بها ، ودراسة المناهج الدراسية ومساعدتهم على تنفيذها ، والوقوف على أحدث الطرق التربوية للإفادة منها في تعليم تلميذاتهم وتعلمهم والعمل علي تنميتهم مهنيا وتخصصيا وثقافيا / فهي تعمل على اكتشاف الإيجابيات لتدعمها والسلبيات للقضاء عليها ، وتحفزهم على أداء عملهم على أحسن وجه ، ومن ناحية أخرى الوقوف على المشكلات التي تواجه تنفيذ المنهج وتحول دون نمو التلميذات والعمل على حلها ، هذا بجانب مساعدة التلميذات على الاختيار بين المواد

الاختيارية . الأمر الذي يتطلب منها دراية بأساليب التوجيه الفني والتوجيه المهني معاً وهما شقان أساسيان للإشراف التربوي(١٩) .

١. مفهوم الإشراف التربوي : Educational Supervision

يعتبر الإشراف التربوي عملية فنية ، شورية قيادية ، إنسانية شاملة غايته تقويم وتطوير العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها ، فهو : (١٧)

- عملية فنية تهدف إلى تحسين التعليم والتعلم من خلال رعاية وتوجيه وتنشيط النمو المستمر لكل من الطالبة والمعلمة والمشرفة وأي شخص آخر له أثر في تحسين العملية التعليمية فنياً كان أم إدارياً .
- عملية شورية : تقوم على احترام رأي كل من المعلمات والطالبات وغيرهم من المتأثرين بعملية الإشراف والمؤثرين فيه ، وتسعى إلى تهيئة فرص متكاملة لنمو كل فئة من هذه الفئات وتشجيعها على الابتكار والإبداع من ناحية والمشاركة في صناعة واتخاذ القرار من ناحية أخرى .
- عملية قيادية : تتمثل في المقدرة على التأثير في المعلمات والطالبات وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية التعليمية ، لتنسيق جهودهم من اجل تحسين تلك العملية وتحقيق أهدافها .
- عملية إنسانية : تهدف قبل كل شيء إلى الاعتراف بقيمة الفرد بصفته إنساناً ، لكي يتمكن من بناء صرح الثقة المتبادلة بينه وبين المعلم ، وليتمكن من معرفة الطاقات الموجودة لدى كل فرد يتعامل معه في ضوء ذلك
- عملية شاملة : تعني بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العملية التعليمية وتطويرها ضمن الإطار العام لأهداف التربية والتعليم .

٢. أهداف الإشراف التربوي :

يهدف الإشراف التربوي إلي تحسين وتطوير عملية التعليم والتعلم بمعناها الشامل والمستمر وذلك من خلال(١٨):

- مساعدة المعلمة على أساس الاحترام والتقدير وبذلك الجهد من اجل تذليل الصعوبات التي تواجهها .
- إجراء البحوث الميدانية لتقصي المشكلات التربوية .
- إتاحة الفرصة لنمو مهارات المعلمة مع التركيز على نموها الذاتي .
- المساعدة في تطوير جميع وسائل التعليم من طرق تدريس ، ووسائل تعليمية وإدارة الصف الدراسي ، وتطوير الدروس وتقديم دروس نموذجية ، والمساعدة في صياغة الاختبارات ، والأسئلة الصفية .
- معالجة المشكلات المهنية .
- بذل الجهود من اجل إيجاد الحلول والبدائل التي تسهم في تخطي المشكلات المنهجية .
- الإسهام في تحديد مشكلات التلميذات وتحديد خصائصهم واحتياجاتهم ومساعدة المعلمة في إشباعها .

- ربط المدرسة والمعلمة بالمجتمع وتقديم الخدمات المنشودة لهم .

٣. سمات الإشراف التربوي الحديث وخصائصه :

لما كان الهدف الأساسي لتطوير الأداء المدرسي وضمان التعلم الفعال بحيث يتحقق النمو الشامل للتلاميذ ، فإن برامج تطوير الأداء المدرسي وزيادة فعاليتها تعتمد على مدى فعالية برامج التطوير المهني للمديرة والمعلمات بالمدرسة(١٩) والذي ينعكس أثره على تحسين مخرجات العمل التعليمي الذي تمارسه المعلمة وتلميذاتها. ومن ثم يتميز الإشراف التربوي الحديث بالايجابية الديناميكية والأفعال الديمقراطية بهدف تحسين العملية التعليمية المتعلقة بالتلميذات والمعلمات والمشرفات والموجهات وأولياء الأمور والمجتمع المحلي وتتضح هذه السمات والخصائص فيما يلي(٢٠) :

- توجيه العناية نحو أسس التربية وتنظيم التعليم وتحسينه في إطار الأهداف العامة للتربية .
- تحسين كل العوامل التي تسهم في نمو العملية التربوية بدلاً من التركز على تحسين أداء المعلمات أثناء الخدمة .
- عدم التركيز في التعليم على معلمة أو مجموعة من الأفراد ولكن بعمل المعلمات كأفراد متعاونين بهدف تحسين الموقف التعليمي ، وهدف الإشراف هو تحسين المجموعة ككل .
- جعل المعلمة عضواً فعالاً متعاونا في الجماعة التي تختص بتحصين التعليم
- العمل على توضيح حاجات المعلمات في الحقل التربوي .
- الاعتماد في المقام الأول على الأسلوب الديمقراطي الذي لا يؤمن بأن يعمل كل فرد كما يجب ، ولكن بما يشمله من الديناميكية والفهم والحساسية لدور القائد التربوي .
- عملية شاملة حيث يشمل تنظيم المنهج وتحسينه وتطويره ، ويكون ذا طابع مفتوح لكل تلميذه حتى نهاية المرحلة التي تدرس فيها .

ويتحدد السلوك الإشرافي في بعدين أساسيين هما(٢١) :

- **البعد الأول** : الاعتبار Consideration وهو بعد ذو قطبين أحدهما موجب والآخر سالب ، يتسم الأول بالمصداقية والدفء بينما يتسم الآخر بالعلاقة التسلطية وغير الشخصية .
- **البعد الثاني** : تحديد البنية : Initiating structure ويدل على المدى الذي تخطط المشرفة عليه أدله للأنشطة الجماعية الموجهة نحو إحراز الأهداف وكيف توجهها .

٤. مواصفات المشرفة الجيدة :

من الموصفات المميزة للمشرفة الجيدة Good Supervisor أن تكون حازمة واقعية منفتحة مرنة تخدم من تشرف عليهم كشخصيات وكمهنيين في مرحلة

النمو والتطوير وتكون لديها أيضاً حساسة للفروق الفردية كالنوع والجنس والأصل العرقي بين من تقوم بالإشراف عليهم .

هذا بالإضافة إلى أنها تكون مريحة في سلطتها وتتمتع بالقدرة على الملاحظة التي تسعى إلى مساعدة المعلمات على النمو إلى جانب تمتعها بوعي كاف بحدودها وصلاحياتها كمشرفه ومقدرة على كيفية التأثير بأسلوب خاص كما تمتلك روح الدعابة التي تساعد في التغلب على الجمود أثناء العمل والمواقف الصعبة ، وإنجاز العمل على أكمل وجه ، وهذه المهام تعتبر علامات مميزة في عملية الإشراف .

هذا إلى جانب امتلاكها مهارات مهنية مثل : مهارات نظرية التعلم الوظيفي وتطوير الأهداف على المدى القصير والتقييم ، كما انها تحدد المشكلات وتقدم حلولا متداخلة أو بديلة لمحتوى المشكلة أو المعلمات والعاملات مع تسهيل عملية التفكير وعصف الذهن لإيجاد بدائل ، مطورة لأنماط وأساليب خاصة بنمو العاملات .

٥. مديرة المدرسة كقائدة في القرن الحادي والعشرين :

لما كانت مديرة المدرسة تحتل مركزاً رئيسيا بالنسبة للعملية التعليمية في مدرستها فعليها عبء تنظيمها للحصول على أفضل النتائج الممكنة ، وهي التي توجه رسم الخطط المختلفة وتتبع تنفيذها ، وهي التي يمكنها التعرف على قدرات المعلمات والإداريات وتوجه جهودهم وتنسقها وتذلل الصعاب أمامهم لتمكنهم من النجاح في عملهم كمربين وبالتالي فإن نجاح المدارس في القرن الحادي والعشرين يرجع إلى تأثير المديرة القائدة لأن القيادة القوية ستكون هي الصفة الفردية التي تمتاز بها هذه المدارس دون غيرها(٢٢) .

ومن ثم لابد أن تكون مديرة المدرسة قادراً على(٢٣) :

- تدبير وضوح الرؤى . Devise and articulate a vision
- وضع إستراتيجية لإنجازها . Set a strategy for achieving it
- بناء شبكة من الناس يوافقون على ، ويستطيعون المساعدة في إنجاز الرؤى Build aNetwork of people who agree with and can help to accomplish the vision
- إيجابية هؤلاء الناس (الآخرين خارج المؤسسة) للعمل بجدية لإنجاز الرؤى MotivateThese people (and others outside the organization) to work hard to realize the vision.

وذلك لأن المديرة هي المسئولة عن المدرسية كما أنها أعلى سلطة فيها ومسئوله عن القيادة التعليمية . والعلاقات الاجتماعية . ومسئولة عن هيئة

التدريس التي تشمل المعلمات والسكرتارية وأيضاً اختيار المعلمة وتقييمها وشخصية التلميذات والمبنى والميزانية وإدارة شئون الأفراد ، والإشراف على الكتب والحضور والانصراف ، وإدارة الأعمال ، كما أنها حلقة الاتصال بالإدارة التعليمية العليا (الإدارة والمنطقة التعليمية) .

هذا إلى جانب أنها مسئوله عن حفز المعلمات على الإسهام في دعم القرار ومشاركه الأمهات والمجتمع في صناعة واتخاذ القرار ، مما يساعد في إيجاد فرق ولجان من المعلمات والأمهات للعمل معها الأمر الذي يفرض متطلبات ويفرض توقعات جديدة لأنواع القيادة أو المهارات القيادية التي تحتاجها المديرة ، ومن ثم يجب أن يتوافر لديها مهارات وكفاءات جديدة وواجبات ، لكي تعمل على تنمية وتقدم المدرسة .

٦. واجبات مديرة المدرسة كمشرفة تربوية تتحدد هذه الواجبات فيما يلي (٢٤) :

- تنمية المعلمات مهنياً ومتابعة هذه التنمية والارتفاع بمستواها من ناحيتين . استمرار النمو الأكاديمي في مجال التخصص .
  . تنمية المعلمات مسلكيا وذلك في مجال طرق التدريس واستعمال الوسائل التعليمية وتنمية القدرة على التقويم والقياس والنشاطات الصفية .
- تطوير الكتب والمقررات الدراسية ، وذلك من خلال مساعدة المعلمات في تحليل المقررات والكتب ومقارنتها ، وتلافي العيوب التي توجد فيها وتحديث ما بها من معلومات ، وذلك بالرجوع إلي المراجع والكتب الإضافية بالاتفاق مع المعلمات والمعنيات .
- التنسيق بين المعلمات من حيث توجيههم نحو إفادة بعضهم بعضاً ، ووضع برامج تدريب للذين هم في حاجة إليها من قبل القادرين عليها .
- تأمين الوسائل والتسهيلات واستعمالها ، ويتم ذلك من خلال تهيئة الوقت المناسب وبالحجم اللازم للعملية التعليمية التربوية ، وتذليل الصعاب غير المتوقعة في الحصول على الوسائل التعليمية .
- الزيارات الصفية وتقويم المعلمات .
- ضبط المدرسة .

٧. مهارات وكفاءات مديرة المدرسة كمشرفة تربوية(٢٥) :

لكي تستطيع مديرة المدرسة القيام بالواجبات السابقة يجب أن تمتلك المهارات والكفاءات التالية :

- المهارات الشخصية : وتتمثل في المبادرة والحزم والقدرة على التذكر والكفاية والنشاط والطاقة .
- العمليات : تهتم بمساعدة الانفعالات الاجتماعية ومنها المواجهة وحل المشكلات والتحفيز واستثارة الطاقة الكامنة لدى الأفراد والجماعات وبناء جسور الثقة بين الأفراد والقدرة على التفاوض.

- المحتوى التعليمي : القدرة على ابتكار الأفكار والحلول ، والقدرة على العرض والتنفيذ وتطوير المواد.

بينما تتضح الكفاءات فيما يلي :

- كفاءات تقنية . Technical Competencies
- كفاءات إنسانية . Human Competencies
- كفاءات إدراكية . Conceptual Competencies

وتتضح أنماط الكفاءات الأساسية لمديرة المدرسة في الإجابة عن الأسئلة التالية :

- هل تمتلك المديرة القدرة على تحديد المشكلات التي تريد علاجها في المدرسة بدقة ؟
- هل تمتلك الرؤية كتربوية ؟ وهل تفهم وترى مضامين معظم الاتجاهات والقوى الاجتماعية التي تؤثر. وستؤثر. على التعليم والمجتمع ؟
- هل تشعر بحاجة قوية لتكون قائدة ؟ وهل لديها قدرة عالية لوضع أهداف جديدة وتنفيذها ؟ وهل تبحث عن فرص للتدريب على القيادة ؟
- هل ترغب في حساب درجة المخاطرة في المبادرة القيادية وتواجه المقاومة والمعارضة والنقد المهني أو الشخصي ؟

كما أن المديرة الناجحة تحتاج إلى عدد من المعتقدات الأخلاقية أو قيم تمكنها من توجيه كفاءتها في إدارة العمل المدرسي مثل :

- تمثل القيم الاساسية عند اتخاذ القرار .
- تحقق المسؤوليات المهنية بأمانة وتكاملية .
- تحقق المسؤوليات المهنية وعدم دعم أو الانتماء إلى التنظيمات المناهضة للحكومة .
- دعم الواجبات الأساسية وحماية الحقوق المدنية والإنسانية للجميع .
- تنفيذ السياسات التعليمية والقواعد الإدارية .
- السعي إلى وضع مقترحات لتصحيح القوانين والسياسات والقواعد التي ترى أنها تتلاءم مع الأهداف التربوية .
- تجنب الوصول إلى أوضاع تحقق لها مكاسب شخصية عن طريق القوى السياسية والاجتماعية والدينية والاقتصادية .
- قبول الدرجات العلمية أو الشهادات المهنية من المؤسسات المعتمدة فقط .
- الاحتفاظ بمستويات أخلاقية عالية والبحث عن فعالية المهنة من خلال البحث والتنمية المستمرة .

٨. تطور الإشراف التربوي :

لقد مر الإشراف التربوي بعدة مراحل هي :

- مرحلة التفتيش والإدارة العلمية .

- مرحلة التأثر بالبيروقراطية.
- مرحلة العلاقات الإنسانية .
- مرحلة الاهتمام بتطوير المناهج .
- مرحلة الارتباط بالتعليم الصفي .
- مرحلة الإشراف كإدارة .
- مرحلة الإشراف التكاملي أو التوافقي .

ويمكن تحديد أنماط الإشراف التربوي فيما يلي(٢٩) :

أ ـ النمط الأوتوقراطي : Autocratic **ويتم من خلال** :

- تحديد جميع السياسات والاستراتيجيات
- تحديد المهام وتشكيل فرق العمل .
- اتخاذ الأسلوب الفردي في الثناء والنقد.
- المحافظة على المسافات الفردية والشخصية .

ب ـ النمط الديمقراطي : Democratic style **وفيه** :

- تقوم الجماعات بتحديد جميع السياسات والإستراتيجيات
- تقدم الجماعات النصائح الفنية عندما يتطلب الأمر ذلك .
- تكون الجماعات موضوعية في الثناء والنقد والعقاب .
- تقوم الجماعات بالمشاركة في الحوار والنقاش .

ج ـ النمط المتمركز حول العمل : Task -Oriented style **ويتم من خلال** :

- التركيز على العمل وترى أن الغاية تبرر الوسيلة .
- تعتقد أن الذين يتم الإشراف عليهم يحتاجون الإشراف دائم عن قرب .
- تهمل الجوانب الإنسانية وتظهر في صورة قاسية .

د ـ النمط المتمركز حول العاملين : Employee-style

- تؤكد على الوفاء بالاحتياجات الفردية .
- تحاول أن تجعل العاملات لديها في حالة مزاجية طيبة وتسأل باستمرار عن المشكلات حتى تلك المشكلات غير المرتبطة بالعمل .

هـ ـ النمط الناقد : Critical style

- لا تتحمل الأخطاء وسوء جودة العمل أو السلوك غير المنتظم أو الآراء الفردية .
- تتضمن سلوك البحث عن الأخطاء ونقد الزملاء وإشعارهم بعدم كفاءتهم في العمل .

و ـ النمط المؤسسي : Institutional style

- تركز على المنظمة
- ترتبط بتنظيم العمل وتتمتع به .

- تضحي بالاهتمامات الشخصية للاستفادة العامة لصالح المنظمة .
- يسودها شعور دائم بالعدالة
- قلة الاحتياجات والرغبة الحقيقية .
- للتأثير على الآخرين لتحقيق أهداف المنظمة مع التمتع بطريقة منظمة في التعبير عن الاحتياجات الحيوية .
- أسلوب مرن في التعامل وإدارة العملية الإشرافية .

مع ملاحظة أنه لا يوجد أسلوب إشرافي يعتبر فعالاً وناجحاً بصورة مطلقة حيث يعتمد كل أسلوب في تطبيقه على عدة متغيرات من أهما :

- طبيعة العاملين .
- طبيعة العمل .
- البيئة العامة .

ولما كانت الوظيفة الأساسية للإشراف هي تقويم العوامل المؤثرة على التعليم والتعلم وتحسينها ، كما أنه يتميز بالإيجابية والديناميكية والأفعال الديمقراطية بهدف تحسين العملية التعليمية ، يمكن تحديد هذه الأنماط في(٢٧) :

- الإشراف التصحيحي : correction / supervison style وتتم فيه معالجة الأخطاء في الممارسات التربوية والتعليمية حيث لا تقف المشرفة التربوية عند كشف الأخطاء ، بل تتعدى ذلك إلى معالجتها .
- الإشراف الوقائي : precautionary supervision style وفيه تساعد المشرفة من تشرف عليهم على التكيف مع المواقف العملية وتستطيع بخبرتها التنبوء بما يمكن أن تقابلهم من معوقات ، ومن ثم تعاونهم على مواجهتها .
- الإشراف البنائي / الإبداعي : Constructional / Innovation supervisions style وفيه تحقق وظيفة البناء والابتكار ، إذ أن المشرفة التربوية تبتكر أفكاراً جديدة وطرقا مستحدثة ، تسهم في تطوير العملية التربوية وتحسين التعليم والتعلم والمواقف المرتبطة بهما . وتمشيا مع كون الإشراف التربوي عملية علمية ، فإن مديرة المدرسة . كمشرفة ناجحة . ينبغي أن تخضع ما يتفتق عنه ذهنها للتجريب قبل التطبيق والتعميم .

كما أن الإشراف التربوي الناجح هو الذي لا يقتصر على نوع أو جانب واحد مما سبق ، بل أنه ذلك الإشراف الذي يجمع بينهم جميعا .

- **أبعاد الإشراف التربوي لمديرة المدرسة من خلال الاتجاهات العالمية الحديثة** :

من خلال المسح التربوي للدراسات والبحوث الأجنبية أمكن التواصل إلى أهم الاتجاهات العالمية الحديثة في الإشراف التربوي في كل من الولايات المتحدة

الأمريكية والمملكة المتحدة وهولندا ونيوزيلندا وكندا ، وتم تصنيفها في الأبعاد التالية :

- عملية الإعداد .
- القيادة التشاركية وتفويض السلطة وتحسين الأداء التعليمي .
- المناخ التربوي وعلاج المشكلات السلوكية .
- التنمية المهنية لهيئة التدريس .
- الاستقلالية والاعتماد على الذات والابتكار .
- استخدام تكنولوجيا المعلومات ووسائل الاتصال عن بعد .
- تطبيق مبادئ التربية الخاصة وفلسفتها .
- التنمية المهنية لمديرة المدرسة .
- المحاسبية والتفتيش في تقويم الأداء الإشرافي لمديرة المدرسة .

البعد الأول : عملية الإعداد : تتم عملية إعداد مديرات المدارس لمزاولة الإشراف التربوي من خلال برامج تكسبهم استقلالاً زائدا يمكنهم من اتخاذ القرارات الخاصة بعملية الإشراف ، والتعرف على أساسيات الإشراف الناجح وأساليب القيادة وتقنياتها ، وتحليل الدور المتغير لمديرة المدرسة ، لكي يتلاءم مع متغيرات العصر ، كونها عضوا في فريق تربوي يشارك في إعادة تنظيم المدرسة واعتبارها عاملاً حتميا في تحقيق برامج المدرسة بنجاح . وأكدت دراسة (١٩٩٨. O.Dnnell) بمقاطعة إلباسو Elpaso ولاية تكساس على أنه :

- يجب إعداد المديرين في مجالات المناخ ، والاتصال ، المجتمع التواصل الإدارة الإرشاد والتوجيه والإشراف .
- يجب أن تأخذ برامج أعداد المديرين في الاعتبار توقعات المعلمين بالنسبة لمديري البيئة التعليمية داخل المدرسة والبيئة الخارجية .
- اختيار المدير يعتبر بمثابة أقصى تكيف بين المدير والمجتمع المدرسي . ومن ثم فعلى مديرة المدرسة الأخذ في الاعتبار السياق الثقافي والبيئي الذي يسود المدرسة .

ويتم ذلك من خلال برنامج يقدم في جامعة فلوريدا Florida University تبعا لاحتياجات المتدربين واحتياجات طبيعة العمل المدرسي ذاته ، وقد ساهم البرنامج في التنمية المهنية لهؤلاء القادة . وهناك عدة نماذج تأخذ أشكالا منها :

أ . رؤية شرائط الفيديو ، الوسائل السمعية ، المشاركة في عدة مناقشات وورش عمل من قبل المديرة المتدربة ، ومع تهيئة مناخ نفسي لها متضمنا العوامل المعرفية العقلية ، والسلوكية والأسرية.

ب . في إطار ربط عملية الإشراف بالقيادة لدى مديرات المدارس تم دراسة ثلاث مقررات هي :

- **يتناول الأول :** أساسيات الإشراف الناجح : حيث يناقش نظرات الدافعية الأساسية ويقدم إطارا عاما للوظائف والمهارات الحيوية المطلوب توافرها في القادة المشرفين في الوقت الحالي .

- **يتناول الثاني :** أساليب القيادة وتقنياتها : حيث يدور حول الأسلوب القيادي للمتدرب ومدى تفويضه للسلطات والمسئوليات ، وتحفيزه للعاملين لأداء أفضل ، ويناقش النظيرات المعاصرة للقيادة ، وتشجيع الطلاب لاستكشاف وتفسير أساليب القيادة الخاصة بهم ، الأمر الذي يسمح بعمل الجميع بفهم ووعي أفضل ، وعن كيفية تأثير أساليب القيادة على بيئة العمل وأداء الفريق .
- **يتناول الثالث :** اختيار وترقية الموظفين والعاملين / ويقدم هذا المقرر الإطار النظري والعملي لممارسات وتقنيات مقابلة واختيار وتعيين المتقدمين ، كما يضمن تخطيط وتطوير الوظائف الخاصة بالعاملين ، وعمليات الاختيار والقوانين ذات التأثير المباشر على ممارسات المؤسسة في اختيار العاملين مع التركيز على الاتجاهات الحديثة . وتختلف أساليب الإشراف تبعاً للمتدرب ومهاراته وكفاءاته وبصفة عامة يحصل المديرات المتدربات على استقلال زائد يمكنهم من اتخاذ القرارات الخاصة بعملية الإشراف ويتم الإشراف خلال عملية التدريب على المشرفات المتدربات من مديرات المدارس بواسطة عدد من المشرفات المتميزات ، وأعضاء هيئة التدريس القائمين على البرنامج(٣٠) .

كما توفر جامعة أولد دومينيون Old Dominion University بولاية فيرجينيا Virginia University ثلاثة برامج في القيادة التربوية والإشراف لإعداد مديري المدارس ، الأول منها يهيئ الدارسين لتحمل مسئوليات القيادة في المدرسة بعد منحهم رخصة عملية ، وشهادة متقدمة في مجال الإدارة التربوية والإشراف التي تؤهل الناجحين لعضوية رابطة فرجينيا المعتمدة وأيضا درجة الماجستير في التربية والإدارة التربوية . الذي يؤكد على : إعداد المدير Principal Preparation ، الإشراف Supervision تكنولوجيا الإشراف Supervilion Technology، الإدارة والإشراف Administration and Supervilion وذلك وفق ما يلي :

- **أولا : القبول (الالتحاق)** : Admission

يشترط لالتحاق الدارسين بهذا البرنامج ما يلي :

- تلبية متطلبات الجامعة .
- الحصول على معدل ٢و٧٥ من ٣ في التخصص في الدرجة الجامعية الأولى .
- تقديم خطاب توصية من المدير الذي يشرف عليه أو مستشار أو كفيل .
- تقديم مقال يوضح لماذا يريد الالتحاق بالبرنامج .
- الحصول على تقدير مقبول في اختبار التسجيل للدراسة الجامعية بهذا البرنامج .Graduate Revord Examination (GRE) بمجموع نقاط على المستوى الوطني طبقا لتقديرات عام ١٩٩٥ كالتالي ٤٥٠ نقطة في

المستوى (V) ٤٩٨ نقطة في المستوى (Q) ٥٣٠ نقطة في المستوى (A) في الإدارة أو مقياس اختبار ميلر Miller Analogies Test (MAT) ٤٧٠ نقطة في المتوسط الوطني National Mean .

- **ثانيا : التخرج يشترط للحصول على المؤهل العلمي ما يلي :**
  - النجاح الكامل في امتحان الكتابة الشامل .
  - اجتياز متطلبات دراسة المقررات .
  - كتابة مقال نقدي وتقديم عرض Presentation حول المهارات المهنية للإداري .

- **ثالثاً : متطلبات البرنامج :**

لما كانت درجة المؤهل في الدراسة المتقدمة Certificate (CAS) of Advanced Study مصممه من اجل تعزيز وتطوير المعرفة والمهارات الضرورية لأدوار القيادة في المدارس الحكومية والخاصة في الكليات والجامعات وغيرها من المنظمات ذات العلاقة بالتعليم والتدريب فإنها تتطلب ما يلي :

١- الحد الأدنى : يتمثل هذا الحد في ١٨ ساعة من ٣٠ ساعة معتمدة للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية ، تهيئ الخريج للعمل كمدير مدرسة وفي حالة عدم تحقيق هذا الحد يمكن للدارس العمل على اكتمال متطلبات المستوى (B) كطالب غير نظامي ، ولكنه لا يحصل على مكافأة ، وذلك مع إظهار براعة وكفاءة في استخدام الكمبيوتر في الإدارة التربوية والإشراف .

٢- المقررات الإجبارية : (١٨ ساعة معتمدة) :

تتمثل هذه القرارات الدراسية فيما يلي :

- تمويل المدرسة الحكومية . Puplic School Finance
- تقييم وتنمية الموارد البشرية . Human Resource Development and Evaluation .
- حلقة بحث متقدمة في الإدارة التربوية Advanced seminar in Educational .
- حلقة بحث في قيادة تخطيط البرنامج Leadership Seminar in Prcgran Planning
- بحث مجالي في الإدارة المدرسية والإشراف Field Research in SchoolAdministration and Supervision

٣- مقررات اختيارية : يتم الاختيار بمعدل ١٣ ساعة معتمدة من بين المقررات التالية :

- النظام السياسية & التشريع والتعليم المدني Political System & Legislation and Urban Education

- تاريخ وفلسفة إصلاح المدرسة الحكومية الأمريكية History and Philosophy of American Puplic School Reforme
- تنمية هيئة التدريس Staff Development
- حلقة بحث في القيادة Seminar in Leadership
- قضية معاصرة في القيادة التربوية المدنية Contemporary Issues in Urban Educational Leadership

كما يقدم مركز التعليم العالي بفيرجينيا الشمالية Northern Virginia Higher EducationGraduat center (٣٢) بجامعة أولد دومينيون Old Dominion بولاية فيرجينيا برنامج إعداد مدير المدرسة Principal Preparation Programmeالذي يمنح درجة الماجستير في التربية ، أو شهادة دراسة متقدمة مع إجازة العمل مدير مدرسة (إبتدائية ، إعدادية ، ثانوية) . وذلك من خلال الفصول الدراسية التالية :

- **أولاً : فصل افتراضي Virtual Classroom:**

خلال (Spring 2002-Fall 2001) ويوفر مقررات هذا البرنامج مركز التعليم العالي بفيرجينيا الشمالية . وفور انتظام الدارسين بالبرنامج يجتازون سلسلة متعاقبة من القرارات ، بالإضافة إلى مسلك عملي ، ويطلب من الدارسين اجتياز اختبار تحريري (خلال الساعات المتعمدة التسعة الأولى من المسك العملي) مع اختبار شامل وتقييم الحقائب الدراسية البريدية . وعقب اكتمال كل متطلبات النجاح يحصل الدارس على درجة الماجستير في الإدارة التربوية مع الإجازة (الرخصة) الرسمية للولاية في الإدارة . والدارسون الحاليون بدرجة الماجستير يمكنهم التسجيل للحصول على شهادة برنامج درجة الدراسة المتقدمة(CAS) .

- **ثانياً : برنامج الدراسة : يتم البرنامج الدراسي طبقاً لما يلي :**

١ ـ spring 2001: يحتوي على مقررين متطلب كل منهما (٣ ساعات معتمدة) وهما :

- توجيه رئيسي وقيادة تعليمية Principal Orintation and Instructional Leadership
- برنامج تقويم وبحث وتخطيط Program Evaluation , Reseaech and Planning

٢ . Summer 2001 يتضمن دراسة مقررين متطلب كل منهما (٣ ساعات معتمدة) وهما :

- تقييم وتطوير المناهج Curriculum Development and Assessment

- العلاقات الإجتماعية والسياسية للمدرسة School Community Relations and Politics

٣ . Full 2001 : يتضمن مقررين دراسيين متطلب كل منهما (٣ ساعات معتمدة) وهما :

- مجال ملاحظة وممارسة (ماجستير فقط) Field Observation and Practicum
- قانون المدرسة الحكومية Public School Law

ويجب اجتياز الدارس اختباراً تحريرياً قبل نهاية نصف السنة الدراسية .

٤ . Spring 2002 : يتضمن مقرراً دراسياً يتطلب (٣ ساعات دراسية) وهو :

- التقييم والإشراف التعليمي Instructional Supervision and Assessment . هذا بجانب مجموعة من الخدمات الوظيفية لأنواع متعددة من السكان .

٥ . Summer 2002 : يتضمن مقرراً دراسياً يتطلب (٣ ساعات دراسية) وهو

- تقويم وتنمية الموارد البشرية Human Resource Development and Evaluation . بالإضافة إلى دراسة تخطيط النظم التربوية ومتطلباتها المستقبلية (خاصة بشهادة الدراسة المتقدمة CAS) وتدريب عملي على الإدارة والإشراف .

٦ . Full 2002 : يتضمن أربعة مقررات دراسية يتطلب كل منهم (٣ ساعات معتمدة) وهي

- تمويل المدرسة الحكومية Public School Finance
- بحث قضايا نقدية Critical Issues Research) خاص بالماجستير)
- قيادة حلقة بحثية في تخطيط المناهج Lcadership Seminar in Program Planning (خاص بشهادة الدراسة المتقدمة) .

وينتهي البرنامج الدراسي باختبار شامل مع ملاحظة أن الدارسين سواء في درجة الماجستير أو شهادة الدراسة المتقدمة يجب أن يظهروا كفاءة في استعمال الكمبيوتر أو الحصول على حلقة بحث لمدة ٣ ساعات معتمدة في استخدامات الكمبيوتر في الإدارة والإشراف .

أما الدارسين في شهادة الدراسة المتقدمة فيحصلون على حلقة بحث متقدمة في الإدارة التربوية .

وفي جامعة فيرجينيا Verginia University(٣٣) أيضاً يوجد برنامج لإعداد مدير المدرسة في مستوى الماجستير في مجال الإدارة التربوية تحت مسمى Master,s in Educational Principal Preparation with Administration متضمناً عدة مقررات دراسية هي :

- **أولاً : القيادة الجماعية** Leadership Cluster ، **ومتطلباتها ٦ ساعات معتمدة متضمنة ما يلي :**

- قيادة التقييم والتطوير Leadership Assessment & Development متطلباتها (٣ ساعات معتمدة) وتشمل : قيادة التقييم وتطوير تحليل الأبحاث المرتبطة بفعالية القيادة مع التأكيد على الأفراد كقادة ، ودور القادة التربويين في إدارة الموارد البشرية ، ويسهم المشارك في تقييم القيادة إجرائيا ، ومناهج محاكاة لتقديم مؤشرات لأنماط القيادة الفردية المؤثرة
- إدارة المدرسة الحكومية ٠ العامة) Puplic School Administration ومتطلباتها (٣ ساعات معتمدة) ، تتضمن : مقدمة في إدارة المدرسة شاملة التنظيم ، والهيكل التنظيمي للمدرسة ، والأسس القانونية (الشرعية) لإدارة المدرسة ، والسلطة والمسئولية ، ورقابة مختلف المستويات الحكومية على التعليم ، والإدارة والإشراف لمشكلات التعليم .
- إدارة المدرسة الابتدائية ومتطلباتها Elementary School Principalship (٣ ساعات معتمدة) ويتم فيها التأكيد على القيادة التربوية ، والعمل مع مختلف المدارس وهياكل قوى المجتمع ، ومسئوليات المدير نحو تطوير المناهج ، والعلاقات العامة ، والتنمية الفردية وإعادة الهيكلة والجدولة ، وإدارة برامج التأكيد على الطلاب المعرضون للخطر (الذين يعانون من أزمات) At Risk Students .

- **ثانياً : اختيار مقرر واحد من بين ثلاثة مقررات هي :**

- إدارة المدرسة الثانوية Secondary School Principalship : ومتطلباتها (٣ ساعات معتمدة) متضمنة مقدمة عن بنية وثقافة المدارس الثانوية تجاه المسئوليات التصورية عند مديري المدارس الثانوية ، وإعادة تشكيل أدبيات المدرسة الثانوية ، وتأكيدات خاصة على تقويم المعلمين ، وانضباط التلاميذ وسياسة التطوير على مستوى التعليم الثانوي.
- إدارة المدرسة المتوسطة . Middle School Primcipalship : ومتطلبات (٣ ساعات معتمدة) وتتضمن مقدمة في بنية وثقافة المدارس المتوسطة والمسئوليات التصورية لدى مديري المدارس المتوسطة ، واتجاه أدبيات تجديد المدرسة المتوسطة ، وتأكيدات خاصة بتقويم المعلم ، وانضباط التلاميذ وسياسة التطوير على مستوى المدرسة المتوسطة .
- الإحصاء التعليمي Educational Statistic : متطلباته (ساعات معتمدة) تتضمن موضوعا وصفيا لاستنتاج أسلوب إجرائي محدد يتضمن اختبار الفروض ،واختبار (ت) T.Test ، والارتباط والانحراف الخطي البسيط .

- **ثالثاً : تسلسل الاتصال Communication Cluster :**

متطلباته (٣ ساعات معتمدة) أو الحصول على بديل ويتضمن اتصالات تنظيمية Organizational communications : تشمل التخطيط لاهتمامات الأفراد في النظرية والممارسة للاتصالات في النظم التعليمية ، ويحوي

المقرر تطبيقات متنوعة ، حيث يدرس الطلاب علم البلاغة ، والإعداد للكلام والحديث ، والبحث في القرارات المتصارعة ، والاتصالات البينشخصية التعليمية وقيادة العملية البحثية.

- **رابعًا : تسلسل القيادة التعليمية Instructional Leadership Cluster**

ومتطلباتها (٩ ساعات معتمدة) متضمنة ما يلي :

- إدارة مدرسية شخصية School Personal Administration : متطلباتها (٣ ساعات معتمدة) تتضمن النظرية والتطبيق في المشكلات الإدارية لدى كل من هيئة التدريس وموظفي المدرسة من حيث تحديد المرتبات ، وسن التقاعد ، وتصنيفات الترقية ، والتدريب أثناء الخدمة مع التأكيد على مشاركة العالمين التربويين في الأنشطة الإدارية .
- سياسة المناهج والتعليم : Policy In Curriculum and Instruction متطلباتها (٣ ساعات معتمدة) ، تدور حول بؤرة تركيز سياسة التطوير والتنفيذ على المستوى المحلي ، والمسئوليات الرسمية لسياسة محلية مطمئنة مع مجلس المدرسة ، بالإضافة إلى صنع سياسات القرارات يومياً داخل المكتب المركزي ، ومستويات المدرسة بواسطة الإداريين والمعلمين والغرض من هذا المقرر هو تقديم فرص تحليل السياسات المطورة أو المنفذة على مستوى القسم المحلي للمدرسة .

بالإضافة إلى أحد المقررين التاليين :

- تقييم وتنمية الهيئة التعليمية Evaluation and Development of Educational staff : متطلباته (٣ ساعات معتمدة) متضمنة تقييم وتنمية الشخصية التعليمية وتمثل مسئولية ضخمة للإدارة التعليمية وتجهيزات التلاميذ مع نطاق من الصفات لتنمية الهيئة التعليمية وتقديم التسهيلات ، وتعزيز مهارات التلاميذ في جمع المعلومات وتحليل أداء المعلمين ، وتكون الخطط المساعدة للتنمية والمصادر الشرعية والسياسية المرتبطة بالإمداد والتمويل وانتقاء وتنمية هيئة التدريس ، موضع مناقشة .
- مقدمة في الإشراف التعليمي Introduction to Supervision of Instruction : متطلباته (٣ ساعات معتمدة) تتضمن التصور الأساسي والإشراف التربوي الحديث وخدمة متطلبات التنظيمات الإدارية أو اختصاصي المناهج .

- **خامسا : تسلسل الإدارة المدرسية School management clutter :**

متطلباته (٩ ساعات معتمدة) ويتضمن ما يلي :

- المدرسة والعلاقات المجتمعية School and Community Relations : متطلباته (٣ ساعات معتمدة) ويتضمن دراسة الفلسفة والمبادئ والأساليب والوكالات والممارسات المتضمنة في المدرسة الجذابة وبرامج العلاقات

المجتمعة مع توجيه اهتمام خاصة نحو دور مديري المدارس في نظام منسق على مستوى عريض ، وبناء نظام اتصالات على مستوى الشبكات .

- قانون المدرسة : School Law متطلباته (٣ ساعات معتمدة) يتضمن قوانين المدرسة ، وتنظيماتها ، وتنظيمات المجالس التعليمية بالولاية وقرارات محكمة الأوضاع القانونية للمعلمين والطلاب والأموال والمباني القانونية وغير القانونية للمدرسة ، والمسئوليات القانونية لموظفي المدرسة .
- مع اختيار أحد المقررين التاليين :
- تمويل المدرسة School Finance : متطلباته (٣ ساعات معتمدة) ويشمل المشكلات والمبادئ الخاصة بالتمويل في المدارس المختلفة مع تأكيدات خاصة على إجراءات الميزانية ونظم المحاسبات .
- تمويل التعليم : السياسة والممارسة Education Finance: Polocy and Practice :
- متطلباته (٣ ساعات معتمدة) وفيه يكون التوجه العام نحو المشكلات والمبادئ المتضمنة في تمويل المدارس الحكومية ، وتتزايد في الموضوعات التالية : اقتصاديات التعليم ومميزات تحديد الرسوم لأغراض المدرسة .

- **سادسا : قضايا نقدية وأصول التربية : Critical Issues and Foundations of education**

يتم ذلك من خلال مقررين يتطلب كل منهما (١ ساعة معتمدة) وهما :

- العلاقات البينشخصية في المنظمات التعليمية Intrpcrsonal relations in Educational Organizations : يقدم فيه عرضا لابتكار . والحفاظ على العلاقات الفعلية داخل المنظمات التعليمية ، والتصورات النفسية ، ومهارات العلاقات الإنسانية الملازمة لتقوية اجتهادات وقدرات التلاميذ في تفعيل القيادة في البيئة المدرسية .
- خصائص الأفراد ذوو العلاقة بتعليم غير العاديين Charactristics of people with learning Disabilies ويتم فيه دراسة معنى وفكرة الزمالة في تعليم المعوقين ، والخصائص الفرعية لهؤلاء الأفراد عير العاديين متضمنا طبيعة وأسباب وتقييم واساليب تعليم هؤلاء الفئات .

وفي جامعة كنتوكي : University of Kentuchy(٣٤) يقدم قسم الإدارة والإشراف بكلية التربية بها برنامجا لإعداد مدير المدرسة من مستوى الماجستير في التربية أو درجة التخصص ، ويعد هذا البرنامج الأفراد ليكونوا قادة في مستوى المديرين ومساعديهم في مدارس كنتوكي. يضع قسم الإدارة والإشراف Department of Administration and supervision منهجا لشهادة " المدير " تمهيد للحصول على ترخيص بعضوية جمعية القيادة Institute Leadership Licensure consortium ، وقد اتخذت لجنة التربية للمعايير المهنية بكنتوكي معايير خاصة في نوفمبر ١٩٩٨ كمحك للمعرفة المستمرة والقيم ومستوى الأداء كبداية للتعرف على البراعة لدى المدير .

- **أولاً : متطلبات القبول** : Requirements for Admission

يجب توافر متطلبات للقبول في هذا البرنامج ، ومنها الحصول على الدرجة الجامعية الأولى ، للالتحاق بقسم الإدارة والإشراف متضمنة وغير مقصورة على ما يلي :

- درجة البكالوريوس من معهد أو مؤسسة معتمدة للتعليم العالي .
- أن يكون المعدل الحاصل عليه الدارس المتقدم ٣,٧٥ من ٤ للمستوى (A) في كل برامج الإعداد الجامعية .
- شهادة صلاحية للدراسة بجامع كنتوكي .
- ثلاث خطابات توصية .
- موافقة لجنة القبول بقسم الإدارة والإشراف .
- تحقيق النجاح في برنامج " معلم امتياز" أي معلم تحت التمرين بكنتوكي Kentucky Teacher Internship Program
- اجتياز أي اختبارات يعقدها قسم التربية بكنتوكي Kentucky Department of Education اثناء تقديم طلب الالتحاق .

- **ثانيا المقررات الدراسية : تنقسم المقررات الدراسية إلى مستويين كما يلي :**

- **المستوى الأول : (٢١ساعة معتمدة) ويتضمن :**

- مقدمة في إدارة وقيادة المدرسة Introduction to School Leadershipo & Administration
- قيادة تنمية الموارد البشرية في المدارس Leadership for Human Resources Development on schools
- قيادة برامج تحسين المدرسة Leadership for School Program Impovement
- تمويل المدرسة والخدمات المساندة School Finance & Support Services
- قانون المدرسة والأخلاقيات School Law & Ethics
- القضايا الوالدية والشرعية في التربية الخاصة Legal & Parental Issues in Special Education
- ممارسة قيادة المدرسة school leadership Particum

- **المستوى الثاني : (١٢ساعة معتمدة) ويتضمن :**

- قيادة برنامج المدرسة التعاوني Leadership for School Program Collaboration
- قيادة العلاقات المجتمعية بالمدسة Leadership for School – Community Relations
- قيادة حل مشكلات المدرسة Leadership for school Problem Solving
- أسس بناء المنهج Principles of Curroclum Construction

- المدرسة الابتدائية The Elementary School
- المدرسة المتوسطة The Middle School
- المدرسة الثانوية The Secondary School

مع ملاحظة ان المقررات (٧.٥٦) تركز على المستويات المختلفة لخبرات التلاميذ بالمدرسة الابتدائية وأيضا ملاحظة أن الدارس الذي يقبل تحت درجة الماجستير ، فئة (٢) بالبرنامج الاختياري سوف يكمل مقررات المستويين الأول والثاني للانضمام إلى برنامج "مدير امتياز" أي مدير تحت التمرين بكنتوكي .

- **ثالثا : التقييم المستمر** : Continuous Assessment :

تتطلب خطة التقييم المستمر للبرنامج من الدارس إعداد حقيبة برامج أثناء فترة اجتياز مقررات البرامج ، ويقدم كل دارس حقيبة برامجه إلى مدير الدراسات الجامعية.

وعند اكتمال كل مقررات البرنامج ، يحدد مدير الدراسات الجامعية جدولا يضم ثلاثة أعضاء من الكلية ، لتقييم كل حقيبة برنامج تم استلامها مع اختلاف فريق التقييم من دارس إلى آخر .

كما يقوم عضوان من الكلية في فريق التقييم بتحديد نسبة حقيبة البرنامج كمقبول . لاكتمال نجاح الدارس في حقيبة البرنامج مع ملاحظة ألا يحصل الدارس على تقديرين "مقبول " ويمكن للطالب تقديم عمل آخر تقليدي يدعم حقيبة البرنامج لإعادة التقييم مرة أخرى ، وللطالب فرصة ثانية للتقييم الثالث لاتزيد عن ثلاثة مقابلات تقيمية حتى اكتمال نتائج التقييم وحصول الدارس على تقدير "غير مقبول " يستبعد من البرنامج ولا يحصل على الشهادة العلمية .

وهناك العديد من الدراسات التي تؤكد على أهمية إعداد مديري المدارس كقادة ومشرفين تربويين في الولايات المتحدة ومنها(٣٥) :

دراسة ليندا كلارك ستيفينس Linda Clark Stevens 2000 في جامعة شرق كارولينا carolid East Carolia University بعنوان Selelcted North Carolina principals Preparation of the instructional Leadership behavior importance and practice of prencipals, and Preservice

ودراسة ثريسالو انستروم Theresa Iou Anstrom 200 بعنوان The Effectiveness of a Cohort Licenure standerds on and Ieadership practices

ودراسة جانيبت لورين هينوود Janet Laurene Henwood 2000 في جامعة دينفز University 2000 وهي بعنوان The Use of descreptoce

of Clorado Licenure standerds on Peincipal Perparation Peograms

وفي إنجلترا تقدم كلية التربية بجامعة مانشستر Faculty of Education at the Universituy of Manchester (٣٦) برامج مصممة لتجهيز القيادات المدرسية المدربة والمستشارين بالمهارات المهنية (الوظيفة) والخبرات العملية والوثائق الأكاديمية لقيادة برامج عالية الجودة للمستفيدين منهم .

وتمنح شهادة لإعداد مديري المدارس من أجل دفعهم نحو المرحلة التالية من الوظيفة والتماس الحصول على الامتياز التربوي وللمديرين تحت التمرين (مدير امتياز) لقيادة التغير التنظيمي ، وذلك من خلال برنامج بعض الوقت Part Time Program لمدة عام واحد ، يبدأ في أول يناير من كل عام في جامعة مانشستر ، وفي مركز المؤتمرات بالجامعة أو في المركز الرئيسي للمؤتمرات المحلية ..

ويتكون البرنامج من ثلاثة وحدات هي :

- تنمية القيادة التربوية الاستشارية . Educational Leadership Development and Consultancy .
- التغير الفردي والتنظيمي . The Dynamics of Individual and Organizational Change
- استعمالات عملية (تطبيقية) من خلال إطار تنظيمي Practical applicanions withen an Organizational Setting.

والحصول على هذه الشهادة يؤهل الدارسين للحصول على درجة الماجستير في جامعة مانشستر من ناحية والعمل كمدير مدرسة من ناحية أخرى .

وفي كندا تقدم جامعتي تورونتو Toronto University وأونتاريو Ontario University مقررات لبرنامج شهادة مدير مدرسة في مختلف المواقع في أونتارويو منذ عام ١٩٨٥ في كل من : Cambridge , New Liskeard , Barii , Peterborough . Thunder Bay وخلال عامي ١٩٨٧ و ١٩٩٣ تم توزيع هذا البرنامج لمسئولي الحكومة في مناطق شمال غرب الإقليم القطبي لكندا متضمنة Y , (٣٧) Baker Lake , Iqalut Iowkanif , Inuvik , Correcmine :

- **اولاً : متطلبات القبول والتسجيل : تتكون من جزأين :**
- **الجزء الأول :**

١. الحصول على الدرجة الجامعية الأولى .

- تقديم شهادة خبرة تفيد العمل بالتدريس في التعليم الإعدادي أو الثانوي في السنوات الخمس الماضية .

- إتمام النجاح في نصف عدد المقررات المتطلبة لدرجة الماجستير التي تقدمها إحدى الجامعتين .

• **الجزء الثاني** :

النجاح في الجزء الأول لبرنامج تأهيل مدير المدرسة Principal,s Qualefication Program الذي يركز على جوهر الموضوعات المقدمة من وزارة التعليم والتدريب في أونتايو . Ontario University of Education and Traninig في مقررات الجزء الأول .

• **ثانيا** : **المقررات الدراسية** :

- إدارة التغييرات في استعمالات الفصل الدراسي . Managing Changes in Classroom Practices
- القيادة التربوية وتحسين المدرسة Educational Leadersip and School Improvement
- حلقة بحث حول القيادة والتغير التربوي Reseach Seminar on Leadership and Educational change
- القيم المهنية والشخصية للقيادة التربوية Personal and Professional Values of Educational Leadership.
- التلمذة (مرحلة امتياز تحت التمرين) في الإدارة التربوية Internship in Educational Leadership
- قراءة فردية وبحث في الإدارة التربوية (مستوى الدكتوراه) Individual Reading and Research in Educational Administration.(Doctoral,s Level)
- تقييم الموظفين المهنيين في التعليم Evaluation of Professional Personnel in Education.
- التربية والنظام التعليمي والمجتمع في السياق الإداري Education and Educational System And an Administrative Context.
- القيادة التربوية وتحسين المدرسة Educational Leadership and School Improvement.
- قراءة فردية وبحث في الإدارة التربوية (مستوى الماجستير) Individual Reading and Research in Educational Administration (master.s Level)
- بحث مجالي في الإدارة التربوية Foeld Research in Educational Administration
- النظرية الإدارية ومشكلات التعليم Administrative Theory and Education Problems.
- مدخل للبحث في الإدارة التربوية Introdution to Research in Educational Administration

• **البعد الثاني : القيادة التشاركية وتفويض السلطة وتحسين الأداء التعليمي :**

تعتبر القيادة التشاركية وعملية تفويض السلطة وتحسين الداء التعليمي من وظائف الإشراف التربوي ، والمتمثلة في إسهام مديرة المدرسة في رفع النمو المهني للمعلمة ومستوى التعليم والتعلم وتنمية هيئة التدريس ، هذا بجانب دورها القيادي في زيادة مشاركة ونجاح التلميذات في الدراسة ، مع إتاحة الفرص امام المعلمات للمشاركة في صناعة واتخاذ القرار التربوي ، وتطوير المجتمعات المدرسية بصورة ديمقراطية ، وهو امر ضروري لإحداث التغير التربوي .

إن مديرة المدرسة الديمقراطي تهتم بإشراك المعلمات والطالبات في إدارة مدرستهم ، ليس لمجرد تحقيق نتائج افضل وجعل المعلمات والطالبات في سعادة أكثر ، بل لتربيتهم وتدريبهم على مسئولياتهم وحقوقهم كمواطنين ، إن مديرة المدرسة من هذا النوع سوف تتيح الفرص للآخرين المناقشة السياسات وتنفيذها(٣٨) .

ومما لاشك فيه أن دور مديرة المدرسة قد تغير في الآونة الأخيرة فالمديرة القوية القادرة وحدها على إدارة وتسيير أمور المنظمة بأكملها ، لم تعد موجودة لقد حل محلها بسبب التزايد المتنامي في متطلبات النظم المعقدة ، مديرة من نوع جديد ، مديرة قادرة على أن تضع بمهارة ووعي جهود الأفراد المتعددين والمتنوعين في خلفياتهم ، وشخصياتهم ، وخبراتهم معاً في فريق واحد فعال(٣٩) والعمل على نموهم وتطورهم من خلال خلق الفرص ليعمل أفراده معاً يتشاركون في اهتماماتهم وأفكارهم وخبراتهم لإيجاد حلول صحيحة لمشاكلهم المشتركة وتحقيق أهدافهم العامة .

وقد تناولت دراسة (Stemiel,1995)(٤٠) في شمال كارولينا Carolinaالدور المتغير لمديرة المدرسة كقائد في ضوء الاتجاه الحديث نحو التشاركية في صناعة القرار وبيان حاجة المديرين لفهم صناعة القرار التشاركي ، ووصف الاستراتيجيات للاتجاه نحو مصالحة ، ذات أساس مقبول من خلال مناقشة حول مائدة مستديرة ، تشتمل على معلمين يصنعون قرارات غير متعارضة كما أوضحت الدراسة ان مدير المدرسة لن يفقد شيئا إذا كانت القرارات مقبولة من قبل التلاميذ وأنه يجب على المديرين الموازنة بين حاجة الإدارة وحاجة التشارك ز وفي نيوزيلندا تناول Robertson (٤١) عام ١٩٩٥ في دراسته اتجاهات المديرين في تطبيق القيادة التشاركية من خلال دراسة ميدانية شملت ١٢ مدرسة ابتدائية تستخدم أسلوب المشاركة لتنمية القيادة الوظيفية لديهم ، حيث لاحظ المديرون ممارسات بعضهم في مدارسهم ، ثم عقد مقابلات

شخصية نتج عنها تغذية راجعة لهم . وقد ركز المديرون على الأهداف المدرسية والوظيفية مما ساعدهم على تقليل شعورهم بالوحدة وتسهيل التفكير التأملي والذي أدى إلى إدراك بصورة أوسع لممارسة المديرين في نيوزيلندا ، وقد أعطى البرنامج للمديرين شعوا بالوحدة ، والقوة للتعامل مع المشكلات المحلية والعالمية وعن دور القيادة في تطوير مجتمعات ديمقراطية جاءت دراسة (Rusch 1995.) بولاية أو هايو Ohio لتحدد القيم الخفية المساندة للتكوين الإجتماعي للديمقراطية في المدارس والكشف عن الكيفية التي ينظر بها مديرو المدارس الديمقراطية للعلاقات المختلفة بين المدارس والمجتمعات وبين المعتقدات الديمقراطية والممارسات مع تحديد العوامل التي تشجع على الممارسات الديمقراطية . وقد توصلت الدراسة إلى :

- أن قادة المدارس المطبقين لممارسات ديمقراطية يفهمون القيادة كفكرة وليست كعملية ، مع إظهار المساواة في لغتهم وسلوكهم ويرون "معا لنتعلم " كثقافة مدرسة ، ويشتركون في القدرة على البناء ويقبلون حالة "الداخلي الخارجي" .
- يقود التفاعل بين الباحثين والممارسين في عملية البحث المشترك إلى فهم أعمق للأفكار المتضمنة التي تحدد الممارسات الديمقراطية ، وتقدم اقتراحات لكيفية تعلم القيادة في عملية إعداد دورات تدريبية إدارية .

وفي هذا السياق قامت دراسات (Alford,1998)(٤٣) بولاية تكساس بالتعرف على دورة القيادة في زيادة مشاركة ونجاح التلاميذ في المقررات المتقدمة بالمدرسة الثانوية ، وذلك من خلال مقابلة لستة من مديري المدارس بالولاية حققوا النجاح في تشجيع المشاركة العظيمة للطلاب والنجاح في هذه المقررات .

وتشير النتائج إلى أن الممارسات والعمليات في القيادة التربوية للمدير واضحة في تقنية الاتصال ، وتغير السياسة ، وتنفيذ ساعات العمل الإضافية والقيادة الاجتماعية والاحتفال بإنجاز التلاميذ ، مما أدى لزيادة إنجازهم في مقررات المستوى المتقدم .

وكانت من التحديات التي تناولتها الدراسة : مساعدة التلاميذ في التعرف على إمكانياتهم ، وتغيير أفكارهم عن مديريهم السابقين ، وتدريبهم على اكتساب كفاءات التفوق واستراتيجيات الإبداع مع توفير فرصة التنمية المهنية للمعلمين .

كما تناولت دراسة (Joseph & Blasé,1998)(٤٤) كيفية إمكان المديرين الممتازين من ترقية عملية التعليم والتعلم ، من خلال دراسة ميدانية ضمن أكثر من ٨٠٠ معلم من معلمي الفصول والذين تم سؤالهم عن أحسن الأسس التي تشجع المعلم على النمو والتطور ، وحسن الممارسة المهنية ، وذلك

من خلال وصف تفصيلي للاستراتيجيات والسلوكيات والمواقف وأهداف الإشراف التعليمي التي تؤثر على التعليم داخل الفصل مركزة على ثلاثة أفكار رئيسية للقيادة التعليمية وهي :

- التشاور مع المعلمين .
- ترقية المعلمين ودفعهم نحون التنمية المهنية .
- تشجيع أفكار وتأملات المعلمين أنفسهم .

مع مناقشة قواعد استخدام الرؤية والثناء والاستقلالية ، جنباً إلى جنب مع النبذ والنقد والسيطرة ، وآثار كل ذلك على المعلمين ، وتم تقديم صورة للقيادة التعليمية الناجحة في دليل للمديرين المتعلمين الحاليين والمستقبليين الذين يرغبون في تنمية بيئات تعاونية ، تأملية قادرة على حل المشكلات في مجال التعلم .

وتعد المدارس ذاتية الإدارة (S.B.M)School-Based-Management مثالاً للإدارة التشاركية ، حيث لا مركزية اتخاذ القرار والتي تعتبر من أفضل استراتيجيات الثمانينيات من القرن العشرين التي دعت إلى إصلاح المدرسة ، حيث كانت المدارس تتضمن طرقا لإدارة الميزانية والمناهج والقرارات الشخصية وتنمية الحماس لها ، وقد قال المؤيدون لهذا النظام أنه يقدم أفضل البرامج للتلاميذ ، لأن جميع الموارد ستكون ميسرة لتلبية احتياجاتهم مباشرة ، كما أكدوا على أن هذا النظام يضمن صدور قرارات عالية الجودة ، لأنها قرارات جماعية وليست فردية ،وحيث لا ترتبط القيادة كلية بالفرد القائد ، بل ترتبط أيضاً بالعلاقات الوظيفية بينه وبين أعضاء الجماعة في مواقف معينة ، كما يعطي للمدارس مزيداً من الاستقلال في العلاقة مع السلطات المحلية ، مع مزيد من المرونة للمعلمين ومزيد من الإختبارات الفردية ومتابعة التلاميذ وخلق بيئة للتعبير الناقد لهم . هذا بجانب التركيز على التدريب أثناء الخدمة للمعلمين وإعطاء فرص أكبر لإرتباط المدرسة مع المدارس الأخرى وشبكات المعلومات ، أي مزيد من اللامركزية مقابل المركزية ، وعلى الجانب الأخر لا يرى المعارضون أن هذا النظام سيحقق تغيرا جوهريا .

ومن أجل إعادة تعريف أدوار وسلوكيات الإدارة المدرسية الناجحة جاءت دارسة (Martin,1995)(٤٥) لتصنف بعض الإصلاحات في الإدارة المدرسية من خلال مشاركة ٣٠ مدير المدارس ولاية تتيسي Tennessee State الأمريكية التي قامت بتطبيق نموذج الإدارة المدرسية الذاتية Management-School-Based(SBM) والتي أشارت إلى أن سلوك القيادة التقليدي وأسلوب الإدارة الذاتية في المدارس غير متناسقين ، وإن العلاقات التعاونية بين المعلمين ومديري المدارس يشوبها كثير من المشكلات وبخاصة عندما تكون واجبات المعلين وتقويم أدائهم يقرره مديرو المدارس . وقد أشارت هذه الدراسة إلى أن :

- المديرين كانوا مترددين ومتحيرين في أدوارهم الجديدة في ضوء هذا النموذج .
- وصف ٦٤ ٪ من المديرين أدوارهم القيادية بأنها غير محددة بشكل كاف وغير مفهومة .
- أفاد المديرون بأنهم يريدون مساعدة المعمين على التأقلم مع نموذج الإدارة المدرسة الذاتية غير أنهم يشعرون بعدم الرغبة في انتقال جزء من السلطة إلى المعلمين .
- أفاد ٧٣ ٪ من المديرين بأنهم غير مستعدين لهذا النوع من النماذج الإدارية .
- لا يمكن تطبيق نموذج الإدارة المدرسية الذاتية بنجاح إلا إذا كان المديرون مستعدين لتبنى أساليب ديمقراطية للقيادة .

وقد أكدت ذلك دراسة (McCoy,1995) بولاية لويزيانا Louisiana على نوعية القيادة المؤثرة للمدرسة ، والتي ترتبط بالتغير التربوي متناولة قيادة الفريق ، التنمية المهنية ، تفويض المعمين ، المشاركة الجماعية ، وركزت على مفهوم القيادة مقابل الإدارة ، مع وصف التحديات التي تواجه قائد المدرسة ، مع توضيح العوامل التي جعلت القيادة المؤثرة ضرورية لتحقيق التغير التربوي وذلك باستخدام مدخل جماعية القيادة المدرسية ، مع الموازنة بين مهارات الإدارة والاتجاه نحو تقليل السلطة والكفاح لخفض البيروقراطية والنظم المقيدة الأخرى ، والإقرار بأن التغير يتعطل بفعل نقص المشاركة في صنع القرار التربوي .

- **البعد الثالث : المناخ المدرسي وعلاج المشكلات السلوكية :**

يساعد المناخ الصحي في المدارس على التركيز على العملية التعليمية ، مع الحماس القوي والتعليمات الواضحة من المديرة يؤدي هذا المناخ إلى تحقيق الأهداف . كما أنه في المناخ غير الصحي يصعب عمل القيادة حيث يعمل المرؤوسون بشكل عدائي ويكونون غير راضين ، وهنا يتأثر البرنامج التعليمي سلباً ويمكن تحديد ست خطوات تساعد مديرة المدرسة على بناء مناخ مدرسي صحي هي :

- استخدام المعلمات بيانات ومعلومات ومشاعر مشتركة وحل مشكلات مشتركة .
- مشاركة المديرة للمعلمات في إدارة الأنشطة كزميلة .
- يعمل كل من المديرة والمعلمات سوياً في إدارة الزمالة كشركاء متخصصين لتحقيق أهداف واسعة ، مشتركة ، وهي تحسين أداء كل من المعلمة والمديرة .
- يتطلب بناء مناخ صحي وجود مواقف حقيقية ومشاكل حقيقية والعمل على استخدام بيانات أيضا واقعية.
- ينتج المناخ الصحي عن طريق التحسين المستمر والمباشر لطريقة التعليم والتعلم داخل الفصل .

- يتطلب هذا اتصالاً لحظياً في شكل التغذية الراجعة كناتج للتحليل المشترك ، حيث يسمح ذلك للمعلمات بالمقارنة بين ما تم التوصل إليه وما كان يجب تقديمه في الدرس، وكذلك المقارنة بين معلوماتهم ومعتقداتهم وما لدى الآخرين .

وعن الطرق التي يمكن أن تحقق بها مديرة المدرسة شعار " مدارس آمنة " بمشاركة التلميذات والمعلمات وأولياء الأمور ، قدمت دراسة (Stephens,1995) (٤٧) دليلاً يساعد على تحقيق الأمن المدرسي ومواجهة الفوضى الناتجة عن سلوكيات التلاميذ ذوي النشاط الزائد ومنع العنف وكيفية التعامل كمربين مع مشكلات الشغب في مدارس ولاية إنديانا Indiana وذلك من خلال :

- تحديد مناخ المدرسة بواسطة التعرف على قضايا قمة الأمان .
- تحديد أهداف المدرسة الآمنة .
- تنمية خطة الوصول إلى أهداف المدرسة الآمنة .
- بناء شبكة مساندة لتطوير السياسة ومضمنات الخطة .
- الحفاظ على نظام التقويم المستمر .

كما أوضحت هذه الدراسة أنه لكي تتم السيطرة على الجريمة والعنف في المدرسة يجب ابتاع ما يلي :

- اعتبار القانون هو قلب تخطيط المدرسة الآمنة .
- إقامة معسكرات أكثر أمناً من خلال التصميم البيني الجيد والإدارة .

- **البعد الرابع : التنمية المهنية لهيئة التدريس :**

تلعب مديرة المدرسة دوراً مهماً في رفع النمو المهني للمعلمات ، وبث الثقة في نفوسهم ، وابتكار التنمية الفعالة لهم مما ينعكس على أدائهم التعليمي ومستوى الخدمة التعليمية والتربوية المقدمة لتلميذاتهم . وفي هذا السياق جاءت دراسة (Henershot,1996) (٥٠) الاستطلاعية حول ما تؤديه الممارسات المتحولة للقيادة لدى مدير المدرسة عن التنمية المهنية للمعلم مستخدماً المنهج الإثنوجرافي ، معتمداً على ملاحظة المشاركين والمقابلات المنظمة والوثائق ، في جمع البيانات وتحليلها ، وقد توصلت الدراسة إلى أوجه التفاعل التي تعبر عن كيفية ترقية مدير المدرسة للنمو المهني للمعلم ، وذلك من خلال التركيز على :

- خلق الروابط وإنشاء العلاقات .
- تشجيع النمو عن طريق تحديد الاهتمامات والاحتياجات .
- التزود بالموارد الضرورية .
- الممارسات الرسمية وغير الرسمية للاشتراك في صنع القرار واتخاذه .
- الاعتراف بالأفراد والجماعات .

وأن على مدير المدرسة إدراك ما يلي:

- أن المنو المهني للمعلم هو عملية تطور فردية وجماعية في آن واحد .
- أن هناك علاقة إيجابية مباشرة بين انخراط المعلم في الفرص المتاحة للنمو وبين نظرة المدير لأهمية النمو المهني للمعلم .
- أن صيغة الاتصال المتبادل هي المفتاح لنمو وتطور المعلم
- أن التعاون عملية مهمة إلى التوجه نحو نمو المعلم .
- النظر إلى المعلمين على أنهم شركاء فعليون في البرمجة التعليمية للمدرسة .

وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة نهائية وهي " الثقة " حيث تنمو الثقة بين المدير والمعلمين ، وبين المعلمين وبعضهم البعض من خلال المسئولية ، القدرة على التنبؤ ، والثبات لدى هؤلاء الأفراد والجماعات .

ومع إعلان اللجنة الدولية الخاصة بالامتياز في مجال التربية عام ١٩٨٣ في الولايات المتحدة الأمريكية ، والتي أخذت على مسئوليتها مواجهة وحل أزمات التعليم العام ، وبذل الجهود من أجل التنمية المهنية مع إبراز دورة وأهمية المدير في تحديد نجاح برنامج الهيئة العاملة بالمدرسة . ركزت دراسة (Dufour,1998) (٥١) على المدير كقائد ، وكيف يبتكر مناخاً للتنمية المهنية الفعالة لهيئة العاملين بالمدرسة وكيف يعمل على وضع صيغة تربط بين الواجب وللالتزام ، وكيف يبدأ في ممارسة تنمية مهنية فعالة لهذه الهيئة وربط هذه التنمية بإشراف المعلم مع تقديم المداخل البديلة لإحداثها ، وقد تناولت هذه الدراسة أربعة افتراضات :

- تطوير المدرسة يعني تطوير الأفراد .
- يعتبر المدير بمثابة المفتاح في تحقيق أقصى نجاح لأي مجهود يبذل في تطوير وتنمية هيئة وأفراد المدرسة ، وبالتالي فهو يقوم بدور مهم ورئيسي في تطوير المدرسة .
- أن المدارس التي تبحث عن التطوير الفعال يجب أن تلتزم ببرامج تطوير المعلمين بها ذات الأغراض والأهداف المباشرة .

- **البعد الخامس : الاستقلالية والاعتماد على الذات والابتكار .**

تلعب مديرة المدرسة دورا مهما في القيادة المبدعة والمبتكرة للمدرسة الفعالة وإعادة بناء المدرسة ، وبإبتكار مناخ تعليمي إيجابي ، والعمل على تحسين نوع الحياة فيها ، وذلك من أجل تحسين فعالية اتخاذ القرار مما يدفع المدرسة نحو تحقيق السبق والتفوق .

وتشير دراسة (Marra & Schweiker 1998)(٥٢)إلى أن لمدير المدرسة دوراً كبيرا في إحداث التغير في ثقافة المدرسة ، وذلك من خلال دراسة تناولت مدرستين من المدارس الابتدائية في مقاطعة ريفية في Mid Atlantic state ولاية وسط اتلانتيك بلقاءات مع ١١ مديرا ومعلماً عند بداية التغيير في

استخدام منهج لغوي متكامل ، وبعد عامين تم مسح لإمكانيات المدرستين وتحليل لخطط التدريس لدى ٣٠ من المعلمين .

أظهرت النتائج أن المعايير الثقافية للجماعة والمعرفة قد تزايدت وأثرت على عملية التغيير وتأثرت بها ، كما أفاد المعلمون الذين كان يرأسهم مدير مطور أنه عمل على زيادة العديد من المعايير الثقافية على نحو فعال ، أما المعلمين الذين كان يرأسهم مدير مسهل للأمور ، فقد أفادوا بأنه لم يؤثر مباشرة على المعايير الثقافية ، إلا انه سمح بالزيادة تظهر من خلال الاستفادة من الكفاءات لديهم .

كما قام جرا هام Grahan ، عام ١٩٩٧(٥٣)ببحث مسحي تم إجراؤه على ٥٠٠ مدير مدرسة ابتدائية (متوسطة وثانوية) وعرض نتائجه في المؤتمر القومي الخاص بابتكار جودة المدرسة في الفترة ٢٠ . ٢٢ مارس ١٩٩٧ بولاية أوكلاهوما Oklahoma state مركزاً على أربعة مجالات في الإدارة وهي :

- أدوار المديرين ومفهومها كإداريين بنائيين .
- الأوقات المنقضية في هذه الأدوار .
- تجهيز خريج المدرسة .
- مستويات الرضا عن المهنة .

وقد أظهرت النتائج أن :

- المستجيب النموذجي يقضى ما بين ٤٦ . ٦٠ ساعة أسبوعياً في التعامل مع الأنشطة بالمدرسة وبخاصة الأنشطة ذات العلاقة بالإدارة .
- المستجيبين يقضون وقتاً كافياً في الإشراف على الطلاب وعلى المدرسة وحضور الاجتماعات والتعامل مع المواقف المختلفة التي تتعلق بالنظام داخل المدرسة .
- غالبية المستجيبين عبروا عن رضاهم عن عملهم وزملائهم وهم يقضون وقتاً قليلاً في ممارسة دورة المديرين التعليميين وهو الدور الذي دربوا عليه في برامج الخريجين .
- تقدم مدارس تدريب الخريجين بالفعل التدريب اللازم في مجالات الاتصال القيادة العلاقات العامة ومهارات صناعة القرار .
- يفتقد المديرون للإعداد الجيد في عمل الجداول الخاصة بالفصول والتنظيم العام .

وعن القضايا والأمور التي تكمن وراء الإدارة والسمات الإدارية لمدير المدرسة نفسه على أنه الفرد الذي يقوم بإعداد وترتيب الحالات التنظيمية . تناولت دراسة (Hughes & Ubben 1998) (٥٤) ما يلي :

- المحيطات الاجتماعية والتنظيمية والقيادة التعليمية والتقدم نحو صناعة القرار واتخاذه ، والمدرسة والمجتمع والحقوق الشرعية والمسئوليات لكل من المعلمين والطلاب .

- تصميم برنامج المدرسة وتوزيعه مع الأفكار الخاصة بإعادة بناء المدرسة وابتكار مناخ تعلمي إيجابي ، وإعادة بناء المنهج ، وإعادة تشكيل بنية التعليم
- التحكم في نظام إدارة الأفراد مع مناقشات تطوير الموارد البشرية والتعيين بالمدرسة .
- أساليب الإدارة وتقنياتها مع التركيز على استخدامات الكمبيوتر في إدارة المدرسة والميزانية ، وإدارة المباني المدرسية .

وأوصت بضرورة دمج النظرية بالتطبيق مع تشجيع الحلول المكيفة طبقاً للمواقف المختلفة مع التركيز على الممارسات التي يستفيد منها المعلمون جيدا في المشاركة في صنع القرار .

كما تناولت دراسة (Kidweell, & Karr, 1998) (٥٥) تحسين جودة الحياة Ouality of life في المدارس ومؤسسات الأعمال ، مركزة على المجهودات التي يجب أخذها في الاعتبار في كل من المحيطات المهنية والمدرسية ، والتي بذلت لتحسين فعالية اتخاذ القرار في المحيطات التنظيمية مثل :

- التوقعات المرتبطة والنتائج التي تظهر بوضوح في المحيطات التنظيمية المتعددة .
- الاتجاهات القديمة والمتضمنة : الإدارة بالأهداف والرضا المهني وعوامل التنظيمات الفعالة ، مثل إثراء المهنة ، والإبداعية المرتبطة بالعلاقات الإنسانية .
- بعض الاتجاهات الحالية في صناعة القرار والمؤدية إلى نظرية "مجتمع المديرين " التفويض المتزايد للعاملين ، توضيح المفهوم الذي يسلم باشتراك المعلمين في صناعة القرار دور مدير مدرسة في صناعة القرار استخدام التدريب المعرفي ونماذج الإشراف الإكلينيكي ، الاتصال الفعال الذي يعمل على زيادة منح السلطة للعامل والاشتراك الأبوي ، والعمل ،والمدرس ذاتية الإدارة، والتي تعتبر الآن بمثابة مفتاح في تعزيز المشاركة والمسئولية لكل المشاركين .

ثم جاءت دراسة (Robert & Dufour ,1998)(٥٦) لتبين خصائص المدارس التي تستمر في تقديم أحسن ما لديها من تعليم لطلابها مركزة على نقطتين مهمتين هما :

- الأولى : البحث في المدارس الفعالة وخصائصها .
- الثانية : دارسة ممارسات العمل الفعالة والقيادة التي تكمن خالف هذه الممارسات .

وقد قدمت الدراسة عشر نتائج تفيد الذين يهتمون بدفع المدرسة نحو السبق والتفوق وتكون بمثابة دليل للمدير لتطوير المدرسة هي :

- تطوير الأفراد شيء حاسم في تطوير المدرسة .
- المدارس المتميزة على دراية تامة بأهدافها .

- العمليات اليومية بالمدرسة توجهها عدد من القيم الأساسية .
- المدرسة الفعالة يكون لديها المديرون الفعاليون في مهامهم .
- يعتبر تشكيل الثقافة التنظيمية والمناخ شيء حاسم وفعال في ابتكار المدرسة المتميزة .
- يعكس المنهج قيم المدرسة ويركز على النقاط التي تساعد المعلمين والتلاميذ على تحقيق ما يسعون إليه .
- المدارس المتميزة تراقب كل ما هو مهم ومفيد .
- المعلمون في المدارس المتميزة هم بمثابة مديرين في فصولهم .
- تشارك المدارس المتميزة في التقدم نحو تحقيق رؤيتها وأهدافها .
- تلتزم المدارس المتميزة دائمً بالتجديد المستمر .

وفي هولندا Netherlands أوضحت دراسة (Hooge , 1995) (٥٧) أن استقرار السياسة التعليمية منذ عام ١٩٨٨ قد أتاح الفرصة لمزيد من الاستقلال للمدارس، حيث تم تحليل الدور المتغير لمديري المدارس الذي نتج عن مثل هذه السياسات وأشارت إلى ان هناك قيما أساسية في سلوك قائدي المدارس نحو أدوارهم المتغيرة كمديرين أكثر استقلالاً وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها :

- أن قائدي المدارس لا يمكنهم الهروب من قيمهم أثناء تماشيهم مع التغير نحو المدرسة المستقلة .
- أبلغ المديرون بأن التوتر قد انتابهم بين كونهم مهنيين تربويين وكونهم رؤساء تنفيذيين ، وبين كونهم مشاركين في المسئولية ، وكونهم أعضاء في الفريق ، هذا بجانب شعورهم بضغط العمل وقدرتهم علي تأجيل المهام .

- **البعد السادس : استخدام تكنولوجيا المعلومات ووسائل الاتصال عن بعد :**

يتناول هذا البعد خلفيات مديرات المدارس حول تكنولوجيا المعلومات واستخدامهم لها وذلك لأن تطور الأدوات المعلوماتية بعامة والحاسوبية بخاصة بالإضافة إلى ظهور التكنولوجيا الشاملة ، وبروز تكنولوجيا المعلومات التي تمارس تأثيرا قويا على المعدل الكلي للمنتجات والخدمات وإعادة تنظيمها بشكل جذري ، ومن بينها تكنولوجيا الاتصال التي انعكست على كل من الوقت والمكان ولم يعد البعد المكاني قيدا بل أصبح موردا . الأمر الذي يدعو إلى نشر ثقافة الحاسوب واستخداماتها .

ومن ثم تناولت دراسة (Brigid ,& Flynn 1996) استخدام مديري المدارس لوسائل الاتصال عن بعد ، حيث أجرى مسح إلكتروني على شبكة الإنترنت لعينة من مديري المدارس المشاركين في الشبكة الإلكترونية بلغ عددها ٧٤ فردا ، وتم إرسال استفتاء مكون من ٧٧ سؤالاً من نوعية الاختيار من متعدد استند في أساسها النظري على نظرية انتشار المستحدثات لروجرز .

وقد توصلت الدراسة إلى :

- شيوع استخدام وسائل الاتصال عن بعد لدى عدد كبير من مديري المدارس البالغين من العمر أكبر من ٤٠ عاما الذين يربو دخلهم على ٥٩ ألف دولار ، والحاصلين على درجتي البكالوريوس والماجستير .
- أن نسبة استخدام وسائل الاتصال عن بعد موزعة بالتساوي على المناطق المختلفة مدعمة بذلك وجهة نظر وروجرز الخاصة بالانتشار الأفقي .
- وجود دعم محلي لاستخدام وسائل الاتصال عن بعد على نحو أكبر مما كان مفترضا ،حيث أشار ٦٢ من أصل عينة المستجيبين بنسبة ٨٣,٧٨٪ أن السلطات المحلية تسهم في تمويل هذا الاستخدام من الميزانية المحلية .
- استخدام مديري المدارس على مختلف المستويات لوسائل الاتصال عن بعد لأغراض متنوعة على رأسها أغراض الاتصال وانعكاس ذلك على نمو المعلمين فيما بعد ، كما كشف smith في دراسته عام ١٩٩٧ (٥٩) عن وجود علاقة بين مدى خلفيات مديري المدارس حول تكنولوجيا المعلومات وبين مستوى ثراء تكنولوجيا المعلومات في مدارسهم ، وذلك باستخدام أسلوب العينة المناظرة في إجراء الدارسة التي شملت ٣٢ من مديري المدارس الابتدائية بولاية نيويورك ، وذلك باستخدام استفتاء مكون من ٥١ جزئية هدفت إلى تحديد خلفيات المديرين حول الكمبيوتر ومستويات التكنولوجيا المستخدمة وأساليب الإدارة وأسفرت الدارسة عن نتائج منها :
  - وجود فروق جوهرية بين المديرين في كفاءات استخدام الكمبيوتر وبصفة خاصة الكفاءات المتعلقة بإدارة التكنولوجيا كقادة تعليميين .
  - بناء على معيار الثروة المناظرة ، فإن نقص وسائل التمويل أو سلطة التحكم في الميزانية ذو علاقة ضعيفة بوجود المدرسة الفقيرة تكنولوجيا وهي علاقة أضعف من العلاقة بين ارتفاع الكفاءة التكنولوجية لدى مديري المدارس الثرية تكنولوجيا وبين وجود هذه المدارس ، ومن ثم أوصت الدارسة بضرورة تضمن هذه الكفاءات المتميزة لدى مديري المدارس الثرية تكنولوجيا في برامج التنمية المهنية وبرامج إعداد وتدريب المديرين .

- **البعد السابع : تطبيق مبادئ التربية الخاصة وفلسفتها :**

يتناول هذا البعد دور مديرة المدرسة في تطبيق فلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من المعوقين في مدارس العاديين ، حيث تقوم هذه الفلسفة على أساس تطبيق إستراتيجية الدمج Mainstreaming التي تنادي بإدماجهم في برامج المدارس النظامية العادية ، مما أدى إلى تبنى اتجاهات جديدة حررت المعوقات من أسر المؤسسات الخاصة العزلية التي تعزلهم عن الحياة الاجتماعية Deinstitutionalization ، وأن تتاح لهم فرص الحياة اليومية وظروفها العادية مما يتاح لأفرادها العاديين من أفراد المجتمع وبحيث يشاركون في نشاطات الحياة اليومية الطبيعية بأقصى ماتسمح به

استعداداتهم وإمكاناتهم ، وهو ما يعرف بالتطبيع Normalization ويتطلب ذلك استبعادا تاما للتصنيفات والمسميات الخاصة بالمعوقات ولا تستخدم في الإشارة للطفلة لإزالة الوصمة التي تلحق بها ، وما يترتب عليها من أمراض نفسية تزيد من عزلتها عن المجتمع .

وفي هذا السياق حاول Ewald في دارسته عام ١٩٩٦ (٦٠) التعرف على تأثير المدير في تسهيل العمل بالمدارس الدمجية ، بحيث تشتمل فصول التعليم العام على أطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة ، وحيث قامت حقوق هؤلاء الأطفال في الحصول على برامج تعليمية جيدة بإلزام المعلمين بتطبيق برامج دمجية لم يطبق منها إلى الآن إلا القليل مما يوثق هذه الجهود الناجحة لإحداث التغيير المنشود .

وتفيد الدارسة بأن أسلوب المدير في الإدارة عامل حتمي لإنجاز أي تجديد بنجاح ، كما أن أغلب التجارب الناجحة في مجال دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ترجع إلى التعاون والالتزام بين مديري المؤسسة .

وقد تم تصميم هذه الدراسة لفحص سلوكيات المدير في مجال الإدارة وأثرها على تحقيق برنامج الدمج الناجح لطلاب التربية الخاصة داخل فصول التعليم العام ، باحثة عن إجابات للأسئلة التالية :

- ما العوامل التي يحددها المديرون وغيرهم والتي من شأنها دعم أو إحداث الدمج الناجح ؟
- ما مصادر التأثير التي يستخدمها المديرون لتدعيم عملية التغيير ؟
- ما العلاقة بين العوامل البيئية المحيطة بالمدرسة وبين استراتيجيات التغير لدى المدير ؟
- لو أن هناك تغيرات تحدث نتيجة لجهود المدير في إطار تنفيذ التطبيقات الدمجية، فما هي هذه التغيرات ؟

وفي عام ١٩٩٧ قام Short (٦١) استقصاء حول مفاهيم مديري المدارس الحكومية بجنوب كارولينا south Carolina حول احتياجاتهم التدريبية في مجال التربية الخاصة مع تحديد الأوقات والمناهج التي يفضلها المديرون لتلقي برامج التدريب في هذا المجال ، وأيضا إيجاد العلاقة المنطقية بين هذه المفاهيم وبين المتغيرات المستقلة التالية:

- نوع المدرسة (ابتدائية . متوسط . ثانوية)
- الاتصال الشخصي مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- كم التدريب السابق في المجال الأكاديمي للتربية الخاصة .
- الخبر السابقة أو الحالية في مجال إدارة برامج تدريب التربية الخاصة وقد توصلت إلى النتائج التالية :
- ١/ شعور المديرين بحاجة (متوسطة - عالية) للتدريب في المجالات :

أ . نماذج التضمين الخاصة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة داخل فصول التعليم النظامي .
ب. مناهج تطوير وتحسين مهارات لتدريس .
ج. تقييم فعالية برنامج التربية الخاصة .
د. المواد والوسائل التعليمية الخاصة بالتربية الخاصة .

- ٢/ وجود ضعف في الحاجة التدريبية المرتبطة بطرق التدريس في التربية الخاصة ، واللوائح الخاصة بالحفاظ على التسهيلات المكملة للطلبة المعوقين .
- ٣/ البرامج الجامعية الخاصة بالتربية الخاصة زادت مع الشعور بالحاجة إلى التدريب على معالجة آثار نقاط الضعف في تعليم هؤلاء الطلاب .
- ٤/ أظهر مديرو المدارس (ابتدائي . متوسط . عال) للبرامج الإقليمية المقدمة أثناء الخدمة ،ولزيارات المدارس والبرامج الأخرى .

- **البعد الثامن : التنمية المهنية لمديرة المدرسة :**

يتناول هذا البعد احتياجات المديرات لبرامج تنمية مهنية لهم ، بل حتميتها مدعمة بالمعرفة والكفاءات والخبرات، حتى يتمكنوا من مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين ، الأمر الذي ينعكس على قدراتهم على قيادة المدرسة بكفاءة تعليمية ، يساعدون أنفسهم ومدارسهم من خلال الأنشطة التدريبية المرتبط بهذه الاحتياجات وكيفية تعلمهم القيادة .

ومن ثم جاءت دراسة (word, 1996) (٦٢) لتحديد احتياجات النمو المهني للمديرين حديثي التعيين بالمدارس الخاصة بمقاطعة كولومبيا Colombia district ، وجري البحث عن أوجه الشبه والاختلاف في الاحتياجات ، من حيث علاقتها بالمشاركة في برامج لإعداد المديرين التي تكفلها المقاطعة والمشاركة في الإعداد التعليمي الفردي والخبرة في الوظيفة .

وقد شملت الدارسة الميدانية جميع مديري المدارس الخاصة بالمقاطعة الذين تم تعيينهم أو توليهم مناصبهم في الفترة بين أول أكتوبر ١٩٩١ وحتى أول أكتوبر ١٩٩٤ ،وكان عدد المديرين الذين تم تعيينهم ٤٥ ، وعدد الذين تم توليهم مهام المنصب ٩ أفراد .

وتوصلت الدارسة التي النتائج التالية :

- يرى معظم المديرين حديثي التعيين أنهم في حاجة لتنظيم واسع من التدريب في مجال الميزانية والماليات .
- يرى المديرون حديثي التعيين ان تنمية المهارات الإدارية حتمية لتحقيق نموهم المهني.
- ضرورة التدريب أثناء الوظيفة ، النمو المهني ، العمل في برنامج أثناء الخدمة ، التدريب في الجامعة .

- أظهر المديرون الحاصلون على درجة البكالوريوس اختلافاً كبيراً في إدراكهم لاحتياجات نموهم المهني بالنسبة للمديرين الحاصلين على درجة الماجستير أ والدكتوراه .
- يجب على المناطق التعليمية التفكير في سبل بديلة لتحديد وتنمية قيادات المدارس وتنظيم برامج التنمية والسماح بالسعي وراء الاهتمامات والحاجات الفردية .
- حتمية قيام برامج التنمية المهنية بتقديم قاعدة عريضة من المعرفة والكفاءات والخبرات لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين .

كما قام cooper عام ١٩٩٦ (٦٣) بدارسة لتحديد ما إذا كان برنامج القائد ١ ٢ ٣ الذي تم تطويره من قبل الجمعية القومية لمديري المدارس القانونية ، وما إذا كانت الجمعية تدعم مشاركة كفاءات الاتصال الفعال لمديري المدارس وتحسن قدرتهم على الإدارة وعلى تطبيق كفاءات القيادة التعليمية أثناء عملهم اليومي ، وتمت الدارسة الكيفية في ٦ مناطق تعليمية بولاية ميسوري Missouri state معتمدة في زيارات اليوم الواحد للموقع على مقابلة اثنين مع المعلمين واحد المديرين من إجمالي ٣٦ معلما ، ٥٧ مدير مدرسة ،وقد توصلت الدارسة إلى :

- رضا المعلم والمدير عن الاستخدام المتصل والاستخدام أثناء الوظيفة لعدد من العناصر الداخلية وهي على وجه التحديد : كفاءات الإدارة ، كفاءات الاتصال المحسنة ،مشتملة على التدريب والتغذية الراجعة والحساسية .
- الرضا عن تحسين الذات من خلال النمو المتواصل طوال الحياة التطور المرتبط برضا المعلم والمدير .
- وجود تعارض بالنسبة للإدارة والقيادة التعليمية حيث تحظي كفاءات القيادة التعليمية بأولوية ضئيلة بوجه عام داخل الوظيفية على الرغم من اعتبارها جزءا رئيسيا من برنامج القائد .
- لا يوجد دليل على قيام البرنامج بمساعد فريق المهنيين والطلاب على أن يصبحوا أكثر فعالية في مواجهة رسالة وأهداف المدرسة .

وقد أوصت الدارسة بالآتي :

- ضرورة المزيد من التدريب المركز لأفراد المكتب الإداري المركزي ، ولجان التربية وهيئات المجتمع على ابتكار مدارس فعالة تلائم القرن الحادي والعشرين .
- المزيد من السبل الفعالة لتنمية كفاءات الاتصال لدى مديري المدارس .
- مزيد من الانتباه لمزيد من السبل المتخصصة لتوجيهها لكفاءات القيادة التعليمية . وفي هذا السياق تعرف Riicciaardi (٦٤) من خلال دراسته عام ١٩٩٦ على احتياجات التنمية المهنية للمدرين من ذوي الخبرة في جنوب كارولينا South Carolina بناء على احتياجات التدريب المتصلة بمجالات الأداء الإحدى والعشري التي طورها المجلس القومي لسياسة

الإدارة التربوية متناولة احتياجات التدريب المتصلة بالخصائص الديموجرافية للمديرين والمدارس وكذلك العلاقة بين احتياجات التدريب والمفاهيم حول تقديرات الأداء في المنصب ، وقد تمثلت عينة الدارسة في ١٤٠ مدير ممن لديهم على الأقل سنتين من الخبرة في مجال الإدارة المدرسية ،وجاءت نتائج الدارسة كما يلي :

- حدد المديرون أهم احتياجاتهم التدريبية في مجالي : تخطيط المناهج والتعليم وبيئة التعلم .
- عدم وجود تنوع واضح في احتياجات التدريب نتيجة للخصائص الديموجرافية للمدرين أو المعلمين .
- وجدت درجة ضئيلة من التوافق بين احتياجات التدريب لدى المديرين وبين مفاهيم الأداء
- ذكر المديرون أن معظم أنشطتهم التدريبية تقع في نطاق أربعة مجالات هي : التعليم وبيئة التعلم ، وتخطيط المناهج ، والتطبيقات التنظيمية والقانونية ، والقيادة .
- الأخذ في الاعتبار كل مما يلي :
  - الفترة الزمنية التي يتم فيها التدريب
  - محتوى التدريب .
  - موقع التدريب .
  - دعم الشبكة المتاحة قبل وأثناء وبعد التدريب .
  - أنشطة المتابعة المتصلة بالتدريب .

وأخيراً جاءت دارسة Donohue عام ١٩٩٦(٦٥) لتتناول كيفية النمو المهني لمديري المدارس أثناء الخدمة ،وكيفية تعلمهم القيادة حيث يمثلون الركن المهم في إطار الجهود المبذولة بهدف إصلاح المدارس الأمريكية ، الذين يرجى منهم أن يكونوا قادة تعليميين ، مكونين للرؤية ،وسائط لإحداث التغيير ،ومشكلين للثقافة داخل مدارسهم .

وتشير الدراسة إلى تطبيع المديرين اجتماعياً وتدريبهم في معظم فترات تاريخهم المهني على أن يصبحوا إداريين أكثر من كونهم قادة ، ومن ثم هناك اهتمام بالنمو المستمر للمديرين . وقد عمدت هذه الدراسة إلى اختبار كيفية تعلم وقيادة مجموعة صغيرة من المديرين الملتحقين بمعهد تدريب صيفي لمدارسهم خلال فترات تواجدهم بالخدمة ، كما تكشف عن دوافع وحاجات المديرين كمتعلمين ،وعن مصادر المفاهيم والأفكار الحديثة القابلة للتطبيق في عملهم ، كما اختبرت انتقال التعلم من موقع التدريب إلى المدرسة ، وقد كشفت النتائج الرئيسية على أن المديرين:

- يتعلمون من خلال الاستبصار المشترك والخبرات الموجودة لدى غيرهم من المديرين .

- يكتسبون الوعي الذاتي والمهني والشخصي نتيجة للتدريب المكثف .
- لديهم قدرة على التركيز بفاعلية على مهام التعليم الممتد خلال الإجازات عندما تنحصر متطلبات وظائفهم .
- يعملون على نقل الأطر والمفاهيم الجديدة التي يعتبرونها ذات نفع لمهامهم الإدارية من موقع التدريب إلى موقع العمل .

وأكدت الدراسة على ما يلي :

- حضور المديرين برامج صيفية ممتدة على اعتبار أنها مصادر قيمة للمعرفة والتعرف على كيفية أداء الأشياء .
- القيام بتشكيل أطر عمل محلية لتسهيل الاحتكاك بغيرهم من المديرين ممن يتوسمون فيهم الخبرة والحكمة .
- أن يساعد المديرون أنفسهم ومدارسهم عن طريق تعلم وتطبيق نموذج نظامي مترابط لحل المشكلات.

- **البعد التاسع : نظام المحاسبية والتفتيش في تقويم الأداء الإشرافي لمديرة المدرسة**

لما كان لعملية تقويم الأداء أهمية بالغة في العملية التعليمية بكافة عناصرها على كل المستويات ،فقد أولتها الدول المختلفة اهتماما بالغا ، من أجل الوقوف على كفاءة نظمها التعليمية والكشف عن أوجه القوة وأيضا أوجه الضعف ،ومن ثم وضع الحلول المناسبة لعلاجها ، وفي هذا الإطار يتم تقويم الأداء في العملية التعليمية ككل ومن بينه أداء مديرة المدرسة كمشرفة تربوية فيها ، وتعرض الدارسة الحالية لنمطين أنماط نظم تقويم الأداء وهما المحاسبية والتفتيش .

- **أولاً : نظام المحاسبية Accountability system (٦٦) :**

بدأ هذا النظام باسطة المنطقة التعليمية المختصة بالمدارس الابتدائية والثانوية في يناير ١٩٩٩ في مدارس ومناطق ولاية لويزيانا وذلك عقب ملاحظة الانحدار في مستوى الطلاب بها مقارنة بباقي الطلاب بالولايات الأخرى وذلك باستخدام مقاييس الأداء الأمريكية ، بدءا من نتائج الاختبارات ونسبة الرسوب ومعدلات العلاج وحتى التوظيف.

وقد أهتمت الهيئة التشريعية بولاية لويزيانا عام ١٩٩٧ بوضع نظام تفويض المحاسبية للمدرسة أو المنطقة التعليمية ،وأجازت تفويضها لمجلس إدارة المدرسة الابتدائية والثانوية وتم تطبيقه على نطاق واسع على مستوى الولاية.

ويتضمن هذا التفويض ٢٦ عضواً من جميع أنحاء الولاية والذين يمثلون كل من : المحافظ ، والمدير العام للتعليم في الولاية ،ومجلس إدارة المدارس الابتدائية والثانوية ، والسلطة التشريعية ، والآباء والمعلمين ،ومدير المنطقة ومجالس إدارة المدارس والجمعيات الأهلية وجمعيات الأعمال .

ويقصد بنظام المحاسبة Accountability في التعليم الحكومي قيادة التدريس في الفصول إلى تغيير أساسي ، ووضع أهداف محددة للمدارس والطالبات ، مع إنشاء طريقة سهلة وواضحة للتفاهم والاتصال بين المدرسة وأعضاء المجتمع المحلي ليطلعوا على كيفية أداء المدرسة ، وإخبار المدرسة بفعالية عرض النمو في تقدم الطالبة ، وهذا مع تركيز الانتباه والطاقة والموارد للمدارس التي تحتاج إلى تحسين في مستوى تقدم الطالبة .

ويعتمد نظام المحاسبية على مبدأ النمو المستمر حيث من المتوقع من كل مدرسة أن تحسن أو تعرض نموها الأكاديمية وتقارن نفسها بنفسها .

وتتمثل القواعد الأساسية لهذا النظام في :

- على كل الطالبات أن يتعلموا كيفية الوصول إلى المستويات الأعلى .
- الحاجة الملحة إلى تطوير تقدم الطالبات .
- وضوح النمو المستمر في مستوى تقدم الطالبات على مستوى كل المدارس .
- التركيز على نتائج تقدم المستوى الطلابي الذي من الممكن قياسه .
- يؤثر الفقد بشكل قوي على تعليم الطالبه ولكنه على أيه حال لا يمنعهم من التعليم .
- تدفع الحوافز والإجراءات التصحيحية المتعلمين والمجتمعات والطالبات لتحسين مستوى التعليم لديهم .
- إشراك كل من الآباء والمتعلمين وأعضاء المجتمع في تلبية حاجة التطور والمراجعة والخطط لتحسين مستوى التعلم لديهم .
- المرونة الكافية لكل من الأقاليم ومواقع المدرسة التي تساعد على تحسين التعلم في المدارس .
- وضع الجمهور بصفة أساسية ضمن عملية المحاسبية الإدارية .
- تعاون كل من الطالبات وأولياء الأمور والمعلمات وأعضاء المجتمع على الوصول لتحقيق أهداف التعليم .
- وضع نظام المحاسبية بطريقة مبسطة .

مؤشرات النمو : تتضح هذه المؤشرات فيما يلي :

- النمو الأكاديمي المثالي : المدرسة التي يزيد معدل نموها عن ٥ نقاط .
- النمو الأكاديمي المتعارف عليه : المدرسة التي يقل معد نموها عن ٥ نقاط بشيء يسير .
- الحد الأدنى للنمو الأكاديمي : هي مدرسة تحاول تحسين مستواها ولكنها لم تتمكن من الوصول إلى معدل النمو السليم .
- المدرسة التي ينحدر مستواها : هي المدرسة التي لها مقياس أداء مدرسي تنازلي .

درجات الأداء : رغم أن نظام المحاسبية يركز على النمو إلا أن الأداء يرتبط بمستوى المعدلات العادية ، فأي مدرسة ذات درجة أداء ٣٠ فأقل سوف

تعطى مستوى علمياً غير مقبول وكذلك أداء غير مقبول من الناحية العلمية ، وتدل مستويات ألانجاز التعليمي داخل هذه المدارس أنها تحتوي على ٥٠ ٪ تقريبا من التلاميذ في المستوى غير المقبول (الضعيف) ، ٤٠ ٪ في المستوى المقبول ، ١٠٪ منهم في المستوى الجيد في اختبارات التحصيل القياسي .

أما المدارس ذات مستوى الأداء العالي ١٠٠٪ أو أعلى : تكون مستويات الأداء فيها كما يلي :

- مدرسة ذات انجاز علمي: يصل أداء هذه المدرسة ما بين ١٠٠- ١٢٤.٩ .
- مدرسة ذات تميز علمي : يصل مستوي أدائها ما بين ١٢٥- ١٤٩.٩ .
- مدرسة ممتاز علميا: يصل مستوى أدائها إلى ١٥٠ فأكثر .

الإجراءات التصحيحية: الهدف من هذه الإجراءات هو منح المدارس الأدوات والمواد التي تساعدهم على تحسين مستوى تلميذاتهم ، وهو أيضا توقع الجهود المكثفة من قبل الطالبات أنفسهم ، وأوليا الأمور والمعلمات وإدارة المدرسة وقطاع التعليم كله من أجل تحسين مستوى الأداء داخل المدرسة .

- **ثانياً : التفتيش : (٦٧)**

يتم هذا النظام في إنجلترا من خلال مكتب المعايير التربوية for standards in office cofsteb Education وهو مكتب للإشراف على المدارس ،والذي انشى في أول سبتمبر ١٩٩٢ ، ذو هيئة حكومية غير وزارية مستقلة عن وزارة التعليم والعمل .

يهدف إلى تطوير معايير التحسين من جودة التعليم وإنجازاته خلال الإشراف المنتظم والمستقل مع تقديم النصح والإرشاد بخصوص الأداء العام .

والمهمة الرئيسية للمكتب هي إدارة النظام المستقل للإشراف على المدارس في ظل قانون التعليم لعام ١٩٩٢ ، ويقوم بعملية الإشراف على حوالي ٢٤٠٠٠ مدرسة في إنجلترا ، خاضعة لتمويل الدولة إما جزئيا أو كليا .

معايير الإشراف (تشمل الإطار العام والمبادئ والإجراءات) وهي :

- جودة التعليم التي تقدمها المدرسة .
- المعايير التربوية التي تحققها المدرسة .
- كيفية إدارة الموارد المالية .
- النمو الروحي والخلقي والاجتماعي والثقافي للطلاب .

آلية الإشراف : تجرى عملية الإشراف في إنجلترا كما يلي :

- يتم الإشراف بواسطة فريق من المشرفين (المفتشين) المستقلين التابعين للمكتب ، والذي يضم (٣- ٨) أفراد من بين الذين اجتازوا التدريب الذي يقدمه المكتب بنجاح ، إضافة إلى الذين يختارون بناء على انتقاء تنافس من بين عدد من المشرفين الذين يتمتعون بالخبرة ، والكفاءة اللازمة .

- يتم تقديم تقرير إلى كل من المدرسة والسلطات التعليمية المحلية ومكتب المعايير التربوية ، وتقوم المدرسة بدورها بإرساله إلى جميع أولياء الأمور والمكتبة المحلية ، ووسائل الإعلام مصحوبا بخطة عمل كاستجابة لما جاء بالتقرير خلال أربعين يوما وتكون متاحة لاطلاع أولياء الأمور عليها .
- وبدءا من سبتمبر ١٩٩٧ أصبح على المشرفين تحديد أوجه الضعف في المدرسة كي يعي ذلك كل من المعلمين والطلاب وأولياء الأمور والمجتمع المحيط بها .

- **المقترحات والتوصيات** :

من خلال المسح التربوي السابق تقدم الدارسة مجموعة من المقترحات التوصيات التالية، والتي تهدف إلى تطوير الإشراف التربوي في المدرسة ،وذلك فيما يلي :

- أولا : إعادة النظر في طرق تعيين مديرات المدارس بحيث يتم الاختيار بطريقة انتقائية عبر اختبارات تنافسية تعقد لهم ، من بين ذوي الخبرة المشهود لهم بالكفاءة الإشرافية .
- ثانيا: إنشاء برامج إعداد إشرافية من المستوى الجامعي تدرس فيها مديرات المدارس مقررات إشراف تساعد على إعدادهم لمزاولة القيادة المدرسية وذلك في كليات التربية مع التدريب على الإشراف التربوي بإحدى المدارس تمنح بعدها ترخيص بممارسة الوظيفة كمشرفة تربوية على غرار برنامج جامعة فلوريدا .
- ثالثا : إدخال نظام " مدير امتياز" بحيث تقضى المرشحة للعمل كمدير مدرسة فترة من العمل تحت التدريب وإثبات صلاحيتها لمهام المنصب على غرار نظام " طبيب الامتياز " .
- رابعا: عمل دراسات تجديدية في الإشراف التربوي لمن يزاول المهنة كمديرة مدرسة في ضوء التغيرات المستقبلية .
- خامسا : إنشاء هيئة إشرافية مستقلة عن وزارة التربية والتعليم ، وتكون تابعة مباشرة لسلطة الدولة على غرار المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا في مصر ،ومكتب المعايير التربوية في إنجلترا ،ولجان قومية للمحاسبية ، وتقويم الأداء كما في ولاية لويزيانا بحيث تضم هذه الهيئة وهذه اللجان أعضاء من هيئة التدريس بالجامعات المعنيين بالإشراف التربوي وتكون مهمتها :
  - وضع معايير للإشراف التربوي الصحيح .
  - الإشراف على مديرات المدارس وتقويم أدائهم وفق هذه معايير .

يمكن الاستفادة من هذه الدراسة فيما يلي :

- القيام بدراسات أثنوجرافية تعتمد على الملاحظة المباشرة من أجل وضع معايير للمدرسة الآمنة وتحديد مناخ المدرسة من خلال التعرف على

قضايا قمة الأمان ، ومن ثم يمكن رفع الوعي الثقافي للمديرات حول طبيعة المرحلة السنية لتلميذات مدارسهم وكيفية التعامل معها ، وترقية النمو المهني للمديرات من خلال تقديم وصف تفصيلي للاستراتيجيات والسلوكيات والمواقف ،وأهداف الإشراف التعليمي الذى يؤثر على التعليم داخل الفصل من حيث التشاور مع المعلمات وترقيتهم ،ودفعهم نحو التنمية المهنية وتشجيع أفكارهم ، هذا بجانب أعداد دليل للمديرات للتعليمات حول تنمية البيئات التعاونية القادرة على حل المشكلات المختلفة ،والتي تسهم في تكوين حملة قوية ضد الشغب بالمدارس تحت إشراف مديرة المدرسة .

- دعم التكامل بين الدور الفني والإداري لدى مديرة المدرسة تحت مظلة الإشراف التربوي وتشجيع المعلمات الشخصي لتعزيز مشاركتهم في إدارة المدرسة من قبل المديرات بحيث يتوفر مزيج من المناخ الإشرافي وقيادة جماعية تامة الرضا . هذا بجانب إجراء دراسات مسحية للتعرف على إمكانات المديرات وكفاءاتهم الإشرافية وقدراتهم على تغيير ثقافة المدرسة الأخذ بها عند التقييم .
- إجراء دراسات تحدد احيتاجات النمو المهني للمديرات حديثي التعيين حتى يمكن تقديم برامج تدريبية صيفية ممتدة تقدم لهم من خلالها قاعدة عريضة من المعرفة والخبرات والأنشطة المختلفة لمواجهة تحديات القرن الحادي ولعشرين ، وأيضا تشكيل أطر عمل محلية لتسهيل الاحتكاك بين المديرات وغيرهم ممن يتوسمون فيهم الخبرة والحكمة .
- إجراء دراسات مسحية للتعرف على خلفيات مديرات المدارس حول تكنولوجيا المعلومات ، ومن ثم عقد دورات تدريبية مناسبة على استخدام وسائل الاتصال التكنولوجية والحاسب الآلي في الإدارة المدرسية ،وجعل إجادة إحدى لغات الحاسب الآلي احد مقومات الاختيار الانتقائي لوظيفية مديرة المدرسة .
- إجراء دراسات تقوم على تطوير برامج تدريب مديرات المدارس على تطبيق فلسفة الدمج للأطفال المعوقين وفق استراتيجيات الدمج المختلفة والمناسبة ، إلى جانب دراسات عن المعوقات التي تحول دون تطبيق هذه الفلسفة ،وكيفية إزالتها سواءا كانت إمكانات مادية أو بشرية .
- إجراء دراسات مسحية لمعرفة مدى فهم المديرات لآلية صناعة القرار التشاركي وتنفيذه ، وأخرى لمعرفة التحديات التي تواجه قائد المدرسة ، وتضمينها في دليل للمديرات يسهم في مساعدتهم على إعادة تعريف أدوار وسلوكيات الإدارة المدرسية الناجحة ، وتدعيم الاتجاه الديمقراطي في الممارسات المدرسية ،وعلاقتها بالبيئة المحيطة بالمدرسة .

- **المراجع والهوامش** :

1- Gary Born : **process management to quality Improvement** . John willy & sons , west Sussex England , 1991p , 161 .

2- California state Department of education , roads to the future ; strategic plan for education options in the 21it . Century , snmmary report .1997.Tomas H,D davenport : Process Innovation reengineering work through information technology , Harvard BUSINESS PROCESS . boston , Massachusetts , ernest & young 1993 , pp , 12-15.

maring , beavis : good practice in educational supervision UK ,2001,pp,2026

٣-أحمد إسماعيل حجي : **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية** ، القاهرة ، دار الفكر العربي ١٩٩٧ ، ص ٣٠٩.

٤- بدر الدين علي : أخلاقيات الإدارة التعليمية في المجتمع الأمريكي ، المؤتمر السنوي الخامس " **أخلاقيات الإدارة التعليمية** " ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة عين شمس ، الفترة بين ٢٥-٢٧ يناير ١٩٩٧ص ١٢٣ .

٥-أحمد اسماعيل حجي : كلمة في افتتاحية ، المؤتمر السنوي الخامس " **أخلاقيات الإدارة التعليمية** " الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة عين شمس ، الفترة بين ٢٥-٢٧ يناير ١٩٩٧ ص ١٨ .

6- Chen Michael , addi Audrey: educational leaders influencing behaviors and school restructuring preliminary Praft . Israel . paper presented at the annual meeting of the American educational researeh association , sonfransico , CA, april 18-22-1995 .

7- portten , Bradley s : complexity and capacity : a survey of principal role change in Washington state 1998 , in **(ERIC)no ED414624**

٨-أميرة شاهين : واقع الإشراف التربوي وتوقعات المعلمين منه في مجال التنمية العلمية والمهنية القاهرة **مجلة دراسات تربوية** ، المجلد السادس ، الجز ٣١، ١٩٩١/٩٠ .

9- Dejonzka , E,L: **Educational administration Glossary** , USA , Greenwood , press , 1983 .

10- Cubb , j. J.: **The Principal as supervisor in Educational Leadership** Association for Supervision and Curriculum Development , Washington , Nov. 1975 .

١١ ـ أحمد إبراهيم أحمد : **الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية** ، القاهرة ، دار الفكر العربي ،١٩٩٩،ص٢١٣

12- Carter Cook : **Dictionary Of E dncatioh** , 1945.

١٣ ـ أحمد إسماعيل حجي : **إدارة بيئة التعليم والتعلم ، النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة** ، القاهرة ، دار الفكر العربي ٢٠٠٠ ـ ص ١٠٩ .

١٤ ـ المرجع السابق ص ص ٣٨ ـ ٣٩ .

١٥ ـ ..... **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية** ، مرجع سابق ص ١٨٥.

١٦ ـ المرجع السابق ، ص ٣٧٤ .

١٧ ـ المملكة العربية السعودية : وزارة التربية والتعليم ، **مفهوم الإشراف التربوي وتطوره** ، ٢٠٠٠ ـ

محمد منير مرسى : **الإدارة المدرسة الحديثة** : القاهرة عالم الكتب ١٩٩٨ ، ص ٩٥ .

18- Lovell, J.T.; Instructional supervision, Emerging perspective, The roles and responsibilities of instructional supervisors, ed.A.W.Sturgess, Washington, DC Association for supervision and Curriculum Development. 1996,pp, 33-38 .

Lovell, J.T., and wiles, K.: **Supervision for Better School** .5 Ed. Englewood 17-Sykes, G -

.:Reform of and as Professional Development, **phi Delta Kappan** , vol. 77, no7, - 1996,pp. 465-467 .

١٩ ـ سليمان عبد ربه محمد : الإشراف التربوي بمدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية ، الواقع وتطويره ، المؤتمر السنوي الثاني للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، **"إدارة التعليم في الوطن العربي في عالم متغير "** الفترة بين ٢٢ ـ ٢٤ يناير ١٩٩٤ ، ج٢ . ص ص ١٦٢ ـ ١٨٢

ـ تيسير الدويك وآخرون : **أسس الإدارة التربوية المدرسية والإشراف التربوي** ، عمان ، الأردن دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٩٩٨ ، ص ص ١١٥ ـ ١٢٦

٢٠ ـ فؤاد أبوحطب : سيكولوجية الإدارة (ندوة) المؤتمر السنوي الثاني للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية **" إدارة التعليم في الوطن العربي في عالم متغير "** الفترة بين ٢٢ـ٢٤ يناير ١٩٩٤ ، ج١ . ص ص ٧٣ ـ٧٤ .

21- California State Development of Education, Sacramento report, Roads To The future, Strategic Plan for Education aL-options in century 21th. Summary report, 1997 .

22- Louis, v, Gerstner and others; reinventing education,

Lntrepreneurship in American`s public schools penguin group USA, 1994,pp, 118-119 .

٢٣ ـ عزت العزيزي ، توفيق مرعي : **الإدارة التربوية والإشراف التربوي** ، سلطنة عمان ، ١٩٩٣ ، ص ص ١٨٢ ـ ١٨٣ .

- Zepeda: At Cross-Purposes: What do Teachers Need, Want, and Get From Sally, J. Supervision ? University of Oklahoma; Judith A. Ponticell, Texas Tech University, Vol. 14, No. 1, fall 1998 .

٢٤ ـ خالد علي منصور : استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة التعليم بالمملكة العربية السعودية ، المؤتمر السنوي الثالث للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية " إرادة التغيير وإدارته في الوطن العربي " الفترة بين ٢١ ـ ٢٣ يناير ١٩٩٥ ، ص ١٧٣ .

ـ أحمد إسماعيل حجي : **الإدارة التعليمية والإدارية المدرسية** ، مربع سابق ص .٣٥٦

٢٥ ـ المرجع السابق ، ص ص ٣٥٦ ـ ٣٥٧.

26- Bill Crimando; supervisory styles http://www.siu.edu./department/coc/ras111/24/1998 .

٢٧ ـ أحمد إسماعيل حجي : المرجع السابق . ص ٣٠٩ .

28- Florida State University : Pricipal and supervision, college of Education AL-Leadership/ Administration . 2001 .

29- University of Florida : Supervision ,hp . uf . edul chp / supervision html.1999.....Leadership and Supervision

http://www.buck.edulLife/Long/Lead3Link.html.1999

30- Old Domination University : Certificate of Advanced Study Educational Administration and Supervision Majer Emphasis Area, Administration and Supervision, Department of Educational Leadership and Counseling, Norfolk, Virginia State , 2001

31 - Old Dominion University : Principal Preparation Program, Northern Virginia Higher Education Graduate Center. 2001

32- University of Virginia : Principal Preparation with a Master's-in Educational Administration Option , School of Continuing and Professional Studies . 2001

33- Department of Administration & Supervision Instructional Leadership : Principal Preparation Program within the Mater's of Education or Specialist Degree, University of Kentuchy, Collage of Educaotion 200

34- Stevens, Linda Clark : Selected North Carolina Principals ' Perceptions of the Importance and Practice of Pricipals ' Instrucional Leadership Bhaviors and preservice Prepartation Pracitces East Carolina University , 2001

Seen :

Anstrom, Theresa Lou : The Effectiveness of a cohort model for principal – preparation programs and leadership practices. Geogre mason university, 2000

Henwood , Janet Laurence : The influence of Colorado Licensure standerds on principal preparation programs , University of Denver, 2000.

Sullivan , Deborah Gary : The Use of Descriptive Statitics by campus principal implications for principal preparation programs, texas A&M University , 2000.

Glazer, Barbara Gail : The preparation of school principal : A study of the Bank Street college principals institute (New York City), New York University, 2000.

35 – University of Manchester : Developing Today's Leaders for Education's tomorrow, A center in the faculty of Education, university of Manchester, England, 2001.

36 – University of Ontario : principal qualification courses, Canada , 2001 – university of Toroto : principal qualification courses. Canada, 2001

٣٧ ـ أحمد اسماعيل حجي : كلمة في افتتاحية المؤتمر السنوي الخامس " أخلاقيات الإدارة التعليمية " ، مرجع سابق ، ص١٦ .

٣٨-سامي عبدالله خصاونة : أساسيات في الإدارة المدرسية ، عمان ، الأردن ، ١٩٨٦، ص ص٢٥-٢٦.

39 – Steimel , Eric L : Shared Decision making with collective bargaining. U.S. North Carolina. 1995.

40 – Robertson , Jan M. : Towards leadership praxis through principals partenerships in newsealand. Paper presented at the annual meeting of American educational research association, San Francisco, CA, April, 18-22-1995.

41 – Rusch, Edith A: Ledership in Evolving democratic school communities , U.S. Ohio, paper presented at the annual meeting of the American Educational research association , san Francisco, CA April , 18-22-1995.

42 – Alford, Betty : leadership for increasing the participation and success of students in high school advanced courses. 1998, in (ERIC) No. ED 413 145

43 – Blasé, Jo Blasé, Joseph : Handbook of instructional leadership. How really good principals promote teaching and learning, 1998 , in (ERIC) no. ED 419 267

44 – Martin, Oneida L & Heflin, John F. : Redefining leadership roles for site-based management system. U.S. Tennessee. Paper presented at the Annual meeting of the mid-south Educational research association Biloxi MS , Nov., 8-10-1995.

45-stephens , Ronald D. : Safe school . A Handbook for violence prevention, U,S Indiana paper presented at the annual meeting of the American Educational R research Association , San Francisco , CA APRIL , 18-22-1995.

46- Henderson of Susan Marie : an exploratory search for how an teacher professional development , dissertation abstract international , how 56 , no 7 January 1996 , p .2505 – A .

47- Dufour , Richard p : the principal as staff developer ,1998 in ERIC on ED 419270.

48- Sehweider & Mara , Karin E : The principals Roles and in Effecting a Change in school culture mid Atlantic state 1998 in ERIC no , ED 410663 .

49- Graham , Michael W . : School Principals , Their Roles and preparation , 1998 In ERIC no ED 411576

50- Ubben , Gerald Choughs , larry w : the principal : creative leadership for Effective school , 1998 , in ERIC , no ED , 416585 .

51- Karr & Kidwell , p, J : improving the " quality of life" in school and business organization Historical and contemporary ternds,1998 in ERIC on ED 419267 .

52-Duforu , Richard Eaker , Robert : creating the new American school , A Guide to principals school improvement , Transforming

Schools , 1998 in ERIC, no ED 419267

53- Hooge , edith : values increasing Autonomy and managing the primary school , Netherlands paper presented at the annual meeting of American education research association , san Francisco , AC , April , 18-28-1995 .

54- Flynn maquie & Maary Brigid : A study of the ses of telecommunication by school administrators , dissertation abstracts international , vol . 57 no 5 nov 1996 pp . 1925 -1926 – A .

55- smith , Theodore j : principals information technology backgrounds the extent of this relationship to a technology rich school , Dissertation abstracts international , vol.57 , no 11 may 1997 , p4618-A .

56- Ewald , Ronda use : principals , influence in facilitating inclusive schools . Dissertation abstracts international. Vol 57, no 10, Noy . 1996, p 1924- A .

57- short , Bebra carpenter : An investigation of south Carolina public school principals , perception of their special education training needs Dissertation Abstracts International , vol 57 ko . 11 , may 1997 p 1945-A.

58- word , john Alonzo: Principal's perception of their professional development needs, Dissertation Abstracts international . vol 56,no,10, April 1996 , p . 3815 – A .

59- Cooper , jerry lee : An analysis of the school principal's PROFESSIONAL Development in the leader (1-2-3) program ,dissertation abstracts international vol , 57 no2 Aug , 1996 p. 523 .

60- Ricciardi , Patricia Diana : the professional Development needs of experienced principals in south Carolina dissertation abstracts international , vol 57 no 4 oct , 1996 p 1404 – A .

61- Donohue , timothy Kevin : the in service Development of principals , how they learn to Lend Dissertation abstracts international , vol 57 , no 5 noy , 1996 p 1923- A .

62- Louisiana state board of elementary and secondary education : Louisiana's school and District Accountability system , USA , January 1999.

63-OFSTED , Alexander House, http : www ofsted goy , UK/ about , htm , crown copyring. ntLondon, 1998.

****

البحث الرابع :

مدى توافر المهارات التقنية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية بالمدينة وإلمامهن بمفهوم التعليم الالكتروني

إعـــــداد :

د/ صفاء محمـــد الحبيشي
أستاذ المناهج وطرق تدريس
اللغة الانجليزية المساعد
كلية التربية بالمدينة المنورة

د/عبيـــر سليمـــان حسيـــن
أستاذ المناهج وطرق تدريس
الرياضيات المساعـــد
كلية التربية بالمدينة المنورة

" مدى توافر المهارات التقنية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية بالمدينة وإلمامهن بمفهوم التعليم الالكتروني "

د / صفاء محمد الحبيشي د / عبير سليمان حسين

• **المستخلص** :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الوضع الراهن للطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بالمدينة المنورة من حيث معرفة مفهوم التعليم الإلكتروني بالإضافة إلى التعرف على مدى توافر المهارات التقنية التي يحتاجها المعلم للوصول إلى بيئة التعليم الإلكتروني و المهارات التي يحتاجها لاستخدام التعليم الإلكتروني وذلك من وجهة نظر هؤلاء الطالبات.

وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥٢) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية: (76) من طالبات الأقسام الأدبية، (76) من الأقسام العلمية للعام الجامعي ٢٠٠٧.

ولجمع البيانات تم استخدام استبانه بعد التحقق من صدقها و ثباتها، وتم تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (النسخة العاشرة).

وقد أظهرت نتائج الدراسة عند تطبيق جميع محاور الاستبانة ككل عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط طالبات الأقسام العلمية ومتوسط طالبات الأقسام الأدبية وذلك لصالح طالبات الأقسام العلمية بالرغم من عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط المجموعتين بالنسبة لإدراك مفهوم التعليم الإلكتروني أو الوصول إلى مستوى التمكن المطلوب بالنسبة للمهارات التي يحتاجها المعلم لاستخدام التعليم الالكتروني.

وقد أوصت الباحثتان بضرورة إعادة هيكلة المواد التي تدرسها الطالبات في كليات التربية بما يتناسب و متطلبات إعداد المعلم في القرن الحادي و العشرين.

الكلمات الافتتاحية: التعليم الإلكتروني، مهارات التعليم الإلكتروني، بيئة التعليم الإلكتروني

The Extent of Availabilities of Technical Skills of Female Student/Teachers at the Girls' College of Educationin Al-Madinah and their Recognition of E-Learning Concept

Abstract:

The study aimed at identifying the current situation of female student/ teachers at the Girls' College of Education in Al-Madinah regarding to their view points towards the recognition of the E-learning concept, in addition to identification of the skills that modern teachers need to (a) access E- learning environment; (b) use E-learning. The sample of the study was consisted of (152) third level (both scientific and literary) female student/ teachers studying at the Girls' College of Education in the city of Al-Madinah Al-Munawwarah ,second semester 2007. For data collection, a questionnaire was developed validity and reliability were checked. The appropriate statistical methods and tools were calculated using SPSS (version 10). The results of the overall application of the questionnaire domain revealed that there was a significant statistical difference between the mean of the scientific departments female students and the literary departments female students for the sake of scientific students, although there were no significant statistical differences between the two groups concerning the recognition of the E-learning concept and the mastery of the skills needed to use E-learning . The two researchers recommended the reconstruction of the educational subjects that have been taught at the college of Education so as to cope with the requirements of the 21st century teacher preparation .

• **المقدمة:**

لم يشهد عصر من العصور تقدماً تقنياً كالذي يشهده هذا العصر في نواح متعددة، حيث يعيش العالم اليوم ثورة علمية ومعلوماتية وتكنولوجية كبيرة كان له تأثير كبير على جميع جوانب الحياة.. ولا شك أن من أهم هذه التطورات ما يتعلق بتوظيف تقنية شبكة الإنترنت وخدماتها في العملية التعليمية، حيث أكدت هذه التقنية أنها أكثر التقنيات السائدة في الوقت الحاضر كفاءة من حيث قدرتها على الربط وعلى تحقيق التفاعلية بين أفراد المجتمع التعليمي. الأمر الذي أدى إلى الوصول بالتعليم إلى أقصى الأماكن وإتاحة المشاركات والمناقشات الجماعية وإيجاد بيئة تعليم معاصرة.

لقد أحدثت التقنيات المعلوماتية ووسائل الاتصال الحديثة تغييراً كبيراً في طرق الاتصالات والتعلم وأصبح من الضروري على المؤسسات التعليمية التي تسعى للتميز الأكاديمي أن تكون على أهبة الاستعداد لمواكبة هذا التغير والتطور المستمر والاستفادة من هذه التقنيات لتطوير ورفع كفاءة العملية التعليمية. مما جعل التربويين يبحثون عن أساليب ونماذج تعليمية ، لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية وحيوية متعددة المصادر للإفادة من تلك التقنية ومواكبة التطورات السريعة، ليظهر نموذج التعليم الإلكتروني (E-Learning) ، أو التعلم المعتمد على الإنترنت (Internet Based Learning) بمميزاته وخصائصه ومتطلباته ، حيث يعد التعليم الإلكتروني أحد الاتجاهات الحديثة في العملية التعليمية والتربوية والذي تجاوز مرحلة المحاولات التربوية وبات بمختلف أبعاده واقعاً تربوياً ملموساً نحن أحوج ما نكون إلى ضرورة الإقدام والخوض في غماره سعياً للاستفادة من أفضل الممارسات التعليمية والتربوية التي يوفرها هذا الاتجاه الحديث.

ومن حق المملكة أن تكون سباقة ورائدة في هذا المجال كما هو شأنها في المجالات الأخرى، ففي ضوء النهوض بالعملية التعليمية والتربوية ، تسعى المملكة إلى زيادة معدل تبني حلول تقنية المعلومات ليشمل أكبر قطاع من سكانها ، وتعد المدارس والجامعات نقطة انطلاق مثالية نحو إعداد الأجيال الشابة لمواجهة تحديات المستقبل. وذلك إدراكا منها لأهمية التخطيط لتقنية المعلومات ، وإيماناً بأن الرقي بمنظومة تقنية المعلومات ضمان لنجاح برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة.

وتنفيذاً لهذا الهدف ومسايرة لهذه التطور والتسارع في استخدام التعليم الإلكتروني بدأت مجموعة من المبادرات والتي تبين قناعة مؤسسات التعليم بالتعليم الإلكتروني كلياً أو جزئياً منها : مشروع وطني ، مشروع التعلم الإلكتروني ، مشروع المدارس الرائدة ، مبادرات المدارس الأهلية (الفصول الذكية

الفصول الافتراضية) ، مبادرات الجامعات لاستخدام أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني ، مشروع تدريس الحاسب في المدارس الحكومية ، مشروع برنامج (معارف) ومشروع التعليم عن بعد بكليات البنات. وكان آخر هذه التوجهات التعليمية الجديدة الإعلان عن تحول نصف معلمي السعودية إلى تقنيين بحلول عام ٢٠١٢ حيث أوضح مدير البرامج التربوية لدى شركة إنتل العالمية أن شركته وقعت اتفاقا مع وزارة التربية والتعليم لوضع برنامج يهدف إلى استثمار المعلم للتقنية في تعليم الطلاب حيث بين أن (٥٠٠) ألف معلم ومعلمة سيمتلكون مهارات دمج التقنية بنهاية عام ٢٠١٢ ، كما أعلنت وزارة التربية والتعليم أنها ستبدأ بتطبيق التعليم الإلكتروني بـ (١٨٠) مدرسة ثانوية كخطوة تجريبية في العام الدراسي ١٤٢٦/١٤٢٧هـ (جريدة الحياة ، ٢٠٠٧، ٧) .

إن تنفيذ التعليم الإلكتروني يتطلب أن ندرك أنه مفهوم واسع ومعقد يؤثر على العديد من النواحي الحياتية ويتطلب تضافر عناصر مختلفة لتحقيق أهدافه ، وليس كما يظن البعض بأنه مجرد نقل المحتوى والمعلومات من الوسط الورقي إلى الوسط الإلكتروني ، فالتعليم الإلكتروني له مطالب ومرتكزات أساسية لتغيير التعليم التقليدي ممثلة في المنهج الإلكتروني الذي يعتمد على التفاعل في الموقف التعليمي والمشاركة الإيجابية من المتعلم ، والمعلم المعد تقنيا والمتملك لمهارات العصر في الحاسب والإنترنت والموجه للموقف التعليمي ، والبيئة المفتوحة المرنة التفاعلية متعددة الاتجاهات، وهكذا يترتب على الأخذ بهذه التوجهات الجديدة تغيرات على مستوى الطالب والمعلم والمدرسة والمنهج. فتغير دور المؤسسة التعليمية وأدوار المعلمين ، وأصبح الأمر يتطلب اهتماما بالمنظومة المهنية ، باعتبار إن ذلك هو المدخل الأساسي لرفع مستوى أداء العاملين في مجال التعليم ، مما يجعلهم قادرين على القيام بأدوارهم التعليمية التعلمية ومطلوبات عملهم بكفاءة وفاعلية ، من منظور شامل ورؤية مستقبلية تساير المستحدثات التربوية (حسن شحاته ،٢٠٠٤ ،١٠١).

وهنا يذكر Vonk (١٩٨٩،٢٠) " أن تقديم التقنية الجديدة في المدارس سوف يؤثر على عملية التعليم والتعلم بحيث لا يستطيع أي معلم أن يتجاهلها وإنها سوف تتحدى المعلمين في أن يكتسبوا مهارات جديدة لإدارة فصولهم الدراسية". وإن نجاح أي جهد للتعليم الإلكتروني يعتمد على قدرة وكفاءة المعلمين المناط بهم تقديم هذا النوع من التعليم العصري ، ولذا يجب الاهتمام بإعداد المعلم ليس فقط من الناحية العلمية في مجال تخصصه وأسلوب التدريس وطريقة إعداده للمادة العلمية فحسب، بل أيضاً في استيعاب تقنيات العصر، وهذا يعني ضرورة توفر عدد كاف من المعلمين المؤهلين والقادرين على متابعة عمل نظام التعليم الإلكتروني المترامي الأطراف وصيانته وضمان انسياب المعلومات في جميع الاتجاهات ، بل ويجب أن يكون المعلم قادراً على استخدام التكنولوجيا

بوعي وبشكل يخدم العملية التعليمية ، فالتعليم الإلكتروني لا يعني إلغاء دور المعلم بل يجعل دوره أكثر أهمية فهو شخص مبدع ذو كفاءة عالية يدير العلمية التعليمية باقتدار. إن نجاح المعلم في أدواره ومهامه التدريسية يتوقف إلى حد كبير على نوعية التكوين الذي تلقاه ، فإذا أحسن إعداد المعلم بما يتفق مع تخصصه الأكاديمي ودوره المهني وثقافة الألفية الثالثة فإنه يستطيع أن يوظف تلك المفاهيم والمهارات والقدرات التي اكتسبها بما يخدم تنمية طلابه تنمية شاملة.

وتأسيساً على ما سبق و إيمانًا بالتأثير الفاعل الذي يحدثه المعلم المؤهل على نوعية التعليم ومستواه كان لابد أن تهتم الهيئات التعليمية المشرفة والمنفذة لبرامج إعداد المعلمين بتهيئة الجو الصحي المادي والمعنوي الذي يعين المستهدفين في برامج إعداد المعلم على الاستعداد علميًا وتربويًا وتقنيًا على القيام بأدوارهم ووظائفهم التعليمية المستقبلية بفاعلية ، وإكسابهم المهارات اللازمة لذلك. وتسعى الدراسة الحالية تسعى إلى معرفة مرئيات الطالبات المعلمات حول مفهوم التعليم الإلكتروني ، ومدى توفر المهارات اللازمة لاستخدامه لهن في ضوء برامج الإعداد الحالية .

- **مشكلة الدراسة** :

إن وفرة الخبرات العلمية والتقنية قد جعلت كلا من المعلم والمتعلم يحتاج إلى مصادر متعددة ليكتسب منها الخبرات ، وهذه الوفرة تتطلب من برامج الإعداد أن تواكب المستحدث من الخبرات وأن تستثمر التقنية في تقديمها الأمر الذي يتطلب من المعلم والمتعلم مهارات متميزة تساعدهم على التكيف مع التغيير السريع ، لذلك فإن مشكلة الدراسة تتحدد في الإجابة عن التساؤلين التاليين :

١. **ما مدى توافر المهارات التقنية اللازمة لاستخدام التعليم الإلكتروني لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية من وجهة نظرهن؟**

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية :

- ما المهارات التي تحتاجها الطالبة المعلمة للوصول إلى بيئة التعلم الالكتروني؟
- ما المهارات التي تحتاجها الطالبة المعلمة لاستخدام التعليم الالكتروني؟
- هل توجد فروق بين الطالبات المعلمات في الأقسام العلمية والأدبية في تلك المهارات؟

٢. **ما مدى معرفة الطالبات المعلمات لمفهوم التعليم الالكتروني** ؟

- ما مفهوم التعليم الالكتروني لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية؟

- هل توجد فروق بين الطالبات المعلمات في الأقسام العلمية والأدبية في الإلمام بالمفهوم؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

- التعرف على الوضع الراهن بالنسبة للطالبات المعلمات من حيث معرفتهن لمفهوم التعليم الالكتروني.
- التعرف على بعض المتطلبات التربوية والحاجات الضرورية التي من شأنها أن تؤثر في المهارات التقنية اللازمة للتعليم الإلكتروني بالنسبة للطالبات المعلمات.
- تحديد أهم المهارات اللازمة التي يحتاجها المعلم المعاصر لاستخدام التعليم الإلكتروني.
- تحديد أهم المهارات اللازمة التي يحتاجها المعلم للوصول إلى بيئة التعلم الإلكتروني.
- اقتراح أنسب السبل والآراء التي تسهم في رفع المستوى المعرفي للطالبات المعلمات بكليات التربية حول التعليم الإلكتروني في ضوء ما تسفر عنه نتائج هذه الدراسة.

- **فروض الدراسة** :

استنادا لما أوردته أدبيات الدراسة ، وما توصلت إليه نتائج الدراسات والبحوث السابقة في هذا المجال افترضت الباحثتان الفروض التالية :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية بكلية التربية بالمدينة في إلمامهن بمفهوم التعليم الإلكتروني.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات الأقسام العلمية و طالبات الأقسام الأدبية بكلية التربية بالمدينة في المهارات اللازمة والتي يحتاجها المعلم للوصول إلى بيئة التعلم الإلكتروني.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات الأقسام العلمية و طالبات الأقسام الأدبية بكلية التربية بالمدينة في المهارات اللازمة والتي يحتاجها المعلم المعاصر لاستخدام التعليم الإلكتروني.

- **أهمية الدراسة** :

- من المتوقع أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في إلقاء الضوء على واقع برنامج إعداد الطالبات المعلمات بكليات التربية والتعرف على ملائمته لمستجدات العصر، والتي تظهر في مخرجات الإعداد والمتمثل في مدى

اكتساب الطالبات المعلمات للمفاهيم والمهارات التي تعد مطلباً أساسيًا للقيام بعملية التدريس في العصر الحديث.

- إظهار أهمية تأكيد التواصل بين ما تدرسه الطالبات في كلية التربية وما يطبق في المدارس من ممارسات تربوية.
- حاجة المجتمع السعودي لمثل هذه الدراسات، وبخاصة أنه يمر بمرحلة تغير سريع، تفرض على مؤسسات إعداد المعلم أن تكون أكثر استجابة لاحتياجات المجتمع ومتطلباته.

- **الدراسات السابقة**

- **دراسة تشنغ يو لن**- Cheng, Yao Lin (٢٠٠٨)

هدفت الدراسة إلى استكشاف أثر وفعالية إقامة ورش عمل عبر الشبكة لتدريس الرياضيات للمرحلة الابتدائية على دعم ثقة وكفاءة المعلمين في استخدام التكنولوجيا في التدريس و أثر هذه الورش في تعزيز الاتجاهات الايجابية نحو استخدام مصادر الكمبيوتر و الانترنت في تدريس الرياضيات. وقد تم إجراء مقابلات مع المعلمين المشاركين في ورش العمل للتأكد من تحقق أهداف الورش، وقد أسفرت الدراسة عن أهم النتائج التالية:

- أظهرت نتائج المقابلات أن معظم تلاميذ المجموعة التجريبية شعروا بالارتياح لاستخدام مصادر الانترنت في تدريس الرياضيات واتفقوا أنها ساعدتهم على اكتساب مزيد من الثقة لاستخدام الكمبيوتر في دراسة الرياضيات.
- أوصت الدراسة بضرورة التوسع في استخدام التكنولوجيا في الفصول لتدريس الرياضيات.

- **دراسة خالد المؤمني (٢٠٠٨)**

هدفت الدراسة التعرف على أهم الكفايات التكنولوجية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة إربد في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٨٧) مشرفا ومشرفة في مديريات تربية إربد الأولى والثانية والثالثة ، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانه تكونت من (٣٣) فقرة وزعت على العينة. وقد أسفرت الدراسة عن أهم النتائج التالية:

- توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة الكفايات التكنولوجية لدى المعلمين في مدينة إربد من وجهة نظر المشرفين التربويين كانت عالية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٩).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير المؤهل العلمي بين الدبلوم العالي والماجستير لصالح حملة درجة الماجستير، وبين الماجستير والدكتوراه لصالح الدكتوراه.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لأثر عدد سنوات الخبرة، وبناء على هذه النتائج يوصي الباحث بالمتابعة المستمرة من المشرفين التربويين في زيارتهم للمعلمين في المدارس، ومن خلال عقد ورشات عمل وندوات ودورات تدريبية تضع حلولاً للمشاكل التربوية التي يواجهها المعلمون في الميدان في استخدام التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية، وبإجراء دراسات أخرى تتناول فئات أخرى كالمعلمين والمديرين من وجهات نظرهم.

- **دراسة اليزابث ويلسون** Elizabeth,Wilson **وفيفيان رايت** Vivian,Wright (2007)

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في اعتقادات المعلمين بشأن دمج التكنولوجيا في التدريس والاستخدام الفعلي لها و انتقال الاستخدام بمرور الوقت من تجارب برامج الإعداد قبل الخدمة إلى الممارسة الفعلية خلال السنوات الخمس الأولى من التدريس . وكان من أهم تساؤلات الدراسة :

- ما الذي يدفع المعلمين الذين تم إعدادهم ضمن برنامج يشجع على استخدام التكنولوجيا إلى (أ) الاستمرار في استخدام التكنولوجيا في التدريس، (ب) الاستمرار في استخدام ما يرتاحون إليه و يجدونه مناسب لمخططات التدريس، (ج) الاستخدام المحدود للتكنولوجيا، و قد أظهرت نتائج الدراسة:

أن انتقال أثر التدريب كان السبب في استمرار استخدام المعلمين للتكنولوجيا التي تدربوا عليها في برامج الإعداد حتى بعد مرور خمس سنوات في التدريس. و يظهر أثر الحرفية و النمو المهني كسبب رئيسي في انتقاء التكنولوجيا التي تخدم أغراض الدرس وتحقق أهدافه. و يرجع الاستخدام المحدود إلى قلة التجهيزات و الإمكانات.

- **دراسة عبد الحافظ سلام (٢٠٠٤)**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة لأعضاء هيئة تدريس الحاسب الآلي في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية ومدى ممارستهم لها وبالتحديد فإن هذه الدراسة حاولت الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما الكفايات التعليمية الأساسية التي يجب أن يمتلكها عضو هيئة تدريس الحاسب الآلي في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية؟

- ما مدى ممارسة أعضاء هيئة تدريس الحاسب الآلي للكفايات التعليمية الأساسية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية ؟
- هل توجد علاقة كلية بين درجة أهمية الكفايات التعليمية الأساسية ودرجة ممارستها لدى أعضاء هيئة تدريس الحاسب الآلي في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية؟

وقد تكونت عينة الدراسة من (٨١) عضو هيئة تدريس في أربع كليات تم اختيارها عشوائيا، واستخدمت في هذه الدراسة قائمة بالكفايات اللازمة لأعضاء هيئة تدريس الحاسب الآلي تم تطويرها باستخدام صورة معدلة لأسلوب دلفاي التنبؤي (Delphi) حيث تضمنت ستة أبعاد، وقد أسفرت الدراسة عن أهم النتائج التالية:

- إجماع أفراد عينة الدراسة بدرجة تامة (١٠٠٪) على أهمية الكفايات في مجال البرمجة، إضافة إلى كفايات أخرى حازت على الدرجة نفسها من الأهمية والممارسة.
- كما أظهرت أن معامل الارتباط بين درجة الأهمية ودرجة الممارسة في جميع مجالات الكفاية هو(٠,٩٨)، وهذا مؤشر قوي جداً على قوة اتجاه العلاقة بين المقياسين (درجة الأهمية، ودرجة الممارسة).

وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بعقد دورات تدريبية قبل الخدمة وأثنائها لأعضاء هيئة التدريس، وتعميم قائمة الكفايات لتؤخذ بعين الاعتبار عند تعيين أعضاء هيئة تدريس الحاسب الآلي، وإجراء دراسات حول الكفايات الأساسية لمعلمي الحاسب الآلي في المرحلة الثانوية.

- **دراسة محمد سالم (٢٠٠٣):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مرئيات وتصورات المعلمين المستخدمين للإنترنت في تعليم طلابهم القراءة والكتابة ، ومعرفة أثر استخدام الإنترنت على تعلم القراءة والكتابة في الفصول الدراسية بمراحل التعليم المختلفة، وكيفية استخدامها في تعليم وتعلم القراءة والكتابة، والتعرف على تجارب المدارس الأمريكية في الاستفادة من الانترنت في تعليم وتعلم القراءة والكتابة. وقد ركز الباحث في هذه الدراسة على تحليل وتركيب نتائج بعض البحوث والدراسات والكتابات السابقة وما نشر عبر الانترنت دون اللجوء إلى تحليل مضمون كتب أو تطبيق ميداني من خلال الانترنت، والبريد الإلكتروني.

وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣) معلماً ومعلمة وصفوا بأنهم ضمن مجموعة قليلة يستخدمون الإنترنت للارتقاء بعملية القراءة والكتابة. منهم ثماني معلمات، وثلاثة معلمين من ولايات أمريكية مختلفة، ومعلمان عربيان في مدينة الرياض. وهؤلاء المعلمون يقومون بالتدريس في صفوف دراسية مختلفة

من المستوى الأول لتعليم القراءة وحتى المستوى الدراسي السادس وعددهم ثمانية، وخمسة من معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية (من المستوى الدراسي السابع وحتى المستوى الثاني عشر). كان متوسط عدد سنوات الخبرة في التدريس هو (١٤,٧)، وكان عدد السنوات التي قام فيها المعلمون المشاركون باستخدام الانترنت في الفصول الدراسية يتراوح ما بين عام واحد وستة أعوام بمتوسط مقداره (٣,٣ أعوام). وكانت إمكانية توافر الحاسب الآلي تختلف بين الفصول، ولم يكن لدى اثنين من المعلمين مداخل للإنترنت في فصولهم ولكن كان لديهم توصيلات لمعمل الحاسب الآلي. وكان لدى الثمانية المشاركين الباقين خط اتصال واحد على الأقل بالحاسب الآلي في الفصل الدراسي. وقد أسفرت الدراسة عن أهم النتائج التالية:

- قرر المعلمون أن استخدام الانترنت مع طلابهم قد أثر على عدة نواحي ومظاهر في عملية التعلم، كما أثر على عدة سمات في عملية التعليم ذاتها، وبخاصة تلك السمات المتعلقة بالقراءة والكتابة.
- أن المادة الدراسية والمستوى الدراسي الذي يقوم المعلم بتدريسه هما عاملان يجب أخذهما في الاعتبار عند مناقشة التغيرات الحادثة في عملية تعليم وتعلم القراءة والكتابة باستخدام الإنترنت.
- يجب على برامج إعداد المعلم أن تعد المعلمين لتمكينهم من مهارات التعلم الضرورية المطلوبة للنجاح اليوم في مجال القوى العاملة.
- هناك الكثير الذي يمكن أن نتعلمه من معلمي الانترنت النموذجيين فهم يستخدمون التقنية بانتظام ولهذا يستطيعون حل ما يواجههم من مشكلات بيسر وسهولة. فلديهم رغبة في تجريب أنشطة خلاقة وإبداعية مع طلابهم، بالإضافة لهذا فإن صفحاتهم على شبكة الانترنت يمكن استخدامها في الإعداد التقني كنماذج مثالية لمستخدمي الإنترنت الجدد .
- يجعل الانترنت الأمر ممكناً في قيام المعلمين بالاتصال بسهولة مع معلمي الانترنت من ذوي الخبرة ومشاركتهم الاهتمامات .

- **دراسة دعاء الدجاني ونادر وهبه (٢٠٠١):**

هدفت هذه الدراسة إلى بحث المشاكل والصعوبات التي تواجه المعلمين وتحول بينهم وبين الاستخدام الأمثل للإنترنت لأغراض التعلم والتعليم. كما تقدم وصفا لكيفية استخدام الانترنت أداة تربوية، وفوائد الانترنت لكونه مصدراً للمعلومات، ووسيلة للنشر، وأداة للحوار وللاتصال، وقد استخدم الباحثان أسلوب المقابلة لجمع البيانات من معلمين تتفاوت معرفتهم باستخدام الانترنت. وتم اختيار عينة تتكون من (تسعة عشر) معلماً ومعلمة يعملون في مدارس رام الله. خمسة منهم يستخدمون الإنترنت لأغراض التعليم وفي مشاريع تربوية مع طلابهم، بينما يستخدم ستة معلمين الإنترنت لأغراض البحث والبريد

الإلكتروني وسبعة من المعلمين تكاد تكون معرفتهم بالإنترنت محدودة، واعتمدت المقابلات على أسئلة شبه مفتوحة. وقد أسفرت الدراسة عن أهم النتائج التالية:

إن الصعوبات التي تواجه المعلمين وتعيق استخدام الانترنت أداة تربوية هي ما يلي: قلة التدريب والدعم الفني، تكلفة الحاسوب والاتصال العالية، القلق والخوف من استخدام الانترنت، وتوجهات سلبية نحو استخدام الانترنت والخوف من وصول الطلاب إلى مواقع غير تربوية، تشتت المعلومات على الانترنت، وعدم المعرفة الكافية باللغة الإنجليزية.

- **دراسة ميمبي** (2000) K. Mumbi

هدفت تلك الدراسة إلى معرفة أثر الكمبيوتر المحمول على أداء المعلمين و طرق التدريس المستخدمة ، كما هدفت إلى إدخال التكنولوجيا و الكمبيوتر في برامج إعداد المعلم بكليات التربية. وأجريت هذه الدراسة على طلاب كلية التربية بجامعة "ميدرسترن" بجنوب شرق ولاية أوهايو بالاشتراك بين الجامعة و المدرسة الابتدائية من خلال مشروع إدخال التكنولوجيا في برامج إعداد المعلم و استخدامها في التدريس. و جاءت توصيات الدراسة فيما يلي:

- ضرورة إعداد المعلمين قبل الخدمة على استخدام الكمبيوتر في العملية التعليمية.
- ضرورة توفير أجهزة الكمبيوتر الشخصي للمعلمين مما يؤثر ايجابيا على خبرات التعليم و التعلم.
- ضرورة تدريب المعلمين قبل الخدمة على التعامل مع شبكات المعلومات.

- **دراسة سعد عبد الكريم** (١٩٩٩):

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مهارات الاتصال العلمي الإلكتروني المتطلبة للاستفادة من الإنترنت ، وتحديدها وتنميتها لدى معلمي العلوم والرياضيات عند استخدامهم للإنترنت. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلماً من معلمي العلوم والرياضيات ممن لديهم خبرة في مجال استخدام الكمبيوتر وتطبيقاته بكلية التربية للمعلمين بولاية صحار بسلطنة عمان، حيث تم إجراء التجربة بمركز مصادر التعلم واستغرقت تطبيقها سبعة أشهر. وقد أعد الباحث استبانه لتحديد أهم مهارات الاتصال العلمي الإلكتروني، كما أعد بطاقة ملاحظة لقياس درجة أداء المعلمين لتلك المهارات،وقد أسفرت الدراسة عن أهم النتائج التالية :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين من معلمي العلوم والرياضيات في مستوى أدائهم لمهارات الاتصال العلمي الإلكتروني المتطلبة لاستخدام الشبكة العالمية للمعلومات

(مهارات التخطيط لاستخدام الشبكة العالمية للمعلومات- مهارات استخدام الشبكة العالمية للمعلومات- مهارات إنهاء استخدام الشبكة العالمية للمعلومات) وذلك في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(١٪) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في أداء مهارات الاتصال العلمي الإلكتروني في التطبيق البعدي ككل لبطاقة الملاحظة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥٪)بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبيتين في أداء مهارات الاتصال الإلكتروني في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة عند مستوى الاستعداد، الأمر الذي يؤكد أهمية تحديد وصياغة تلك المهارات وإدراجها في قائمة يسترشد بها معلمي العلوم والرياضيات عند استخدامهم للإنترنت.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (١٪)بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبيتين في أداء مهارات الاتصال الالكتروني في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة عند مستوى التنفيذ والإنهاء، الأمر الذي يؤكد أهمية تحديد وصياغة تلك المهارات وإدراجها في قائمة يسترشد بها معلمي العلوم والرياضيات عند استخدامهم للإنترنت.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (١٪)بين متوسطي درجات التطبيقين(القبلي- البعدي) للمجموعتين لصالح التطبيق البعدي، وللتجريبية الأولى أكثر منها للثانية، مما يؤكد أهمية تحديد وصياغة هذه المهارات كي يسهل تنميتها وتزداد فعاليتها في التعامل مع الإنترنت والاستفادة من إمكاناتها.

- **دراسة سو شم دير** Su Shum Der (**١٩٩٩**):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التعليم المعتمد على الويب لمرحلة ما قبل الخدمة في تحصيل معلمي الرياضيات للمراحل الابتدائية، وفي تغيير اتجاهاتهم نحو الرياضيات وأجهزة الحاسب الآلي في تايوان. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣٢) طالبا تم اختيارهم بطريقة عشوائية وتقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. حيث درست المجموعة التجريبية البرمجة الخطية معتمدين على الويب، بينما درست المجموعة الضابطة نفس محتويات المقرر باستخدام الطريقة التقليدية.وقد استخدم الباحث عدد من الأساليب الإحصائية مثل تحليل التباين الأحادي واختبار ت لتحليل التباين في معايير تحصيل الرياضيات ومقاييس الاتجاه، وقد أسفرت الدراسة عن أهم النتائج التالية:

- إن لدى طلبة الرياضيات اتجاهاً موجباً نحو التعليم المعتمد على الويب أكثر من الطلاب غير الدارسين للرياضيات.

- أظهر الذكور اتجاهاً موجباً نحو التعليم المعتمد على الويب أكثر من الإناث.

• **دراسة لان** Lan (١٩٩٩):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير التوجيهات المبنية على الإنترنت على تعليم المعلم، فقد تم توصيل التوجيهات والتعليمات الخاصة بمقررين دراسيين من مقررات إعداد المعلمين عن طريق الإنترنت، وذلك بهدف تقديم طريقة جديدة في تعليم المعلم ولجعل التوجيهات أكثر استجابة ومعنى وعلاقة بالمعلم. حيث تم إعادة تصميم المقررات الدراسية وتضمنت مصادر مناهج الفصل الدراسي على الانترنت، كما تضمنت فصولاً افتراضية، تم من خلالها مناقشات ومحاضرات واستلام واجبات عن طريق الإنترنت.

وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد تراوح عدد طلاب المجموعة التجريبية من(٥ إلى ١٠) طلاب كانوا يتلقون المحاضرات عن طريق الانترنت ، بينما تعلمت المجموعة التجريبية بالطريقة التقليدية. وقد التقت المجموعتان مرتين أثناء الفصل الدراسي.وللمقارنة بين المجموعتين قام الباحث بإجراء مقابلات مع الطلاب، ودراسة ملفاتهم الإلكترونية، وقد أسفرت الدراسة عن أهم النتائج التالية:

- انتقلت عملية التعلم من التركيز على المعلم إلى التركيز على الطالب.
- أصبحت عملية التعلم منظمة ذاتيا.
- مكنت التقنية الطلاب من تطوير مهارات التفكير النقدي،ومهارات القيادة الإدارية الشخصية، وتقديم مساهمات نشطة ساعدت في بناء المعرفة.
- ساهمت الفصول المعادة التصميم للتعلم التعاوني في تقديم تعليقات فورية للمعلمين.

• **دراسة بارسويل** Barswell (١٩٩٨):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام تكنولوجيا الاتصال عن بعد بين معلمين ما قبل الخدمة ومشرفيهم في الجامعة. ومقارنة نتائجهم أثناء تدريبهم بالمعلمين الذين لم يستخدموا التكنولوجيا، وتقويم استخدامهم للبريد الالكتروني. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، كما قام بإعداد استبانه. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠٧) معلم ومشرف. وقد أسفرت الدراسة عن أهم النتائج التالية:

- لم يستعمل أفراد العينة الانترنت بشكل جيد وذلك بسبب عدم توفر مهارات الاستخدام لديهم.
- يحتاج المعلمين إلى مزيد من المعلومات والتدريب على استخدام الانترنت.

- **دراسة نيكياس** Nicaise **و بارنز** Barnes (١٩٩٦):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التقنية والتعليم النشط الفعال وتعليم المعلم، حيث وضع الباحثان برنامجا دراسيا في طرق تدريس الرياضيات للمعلمين الجدد في جامعة كولمبيا، وقاما بمقارنة التقنية (وكانت في هذه الحالة مزيجاً من مصادر الانترنت والأقراص المدمجة المضغوطة) بوسيلة أخرى استخدموها لتطوير وتنمية بيئة تعلم نشطة وفعالة أساسها ومحورها هو الطالب، وقد أسفرت الدراسة عن أهم النتائج التالية :

- وفرت التقنية دعماً دقيقاً وحساساً وضرورياً للطلاب بطرق عدة ومتنوعة مثل إيجاد وخلق واجبات ومهام جادة أصيلة يُعتمد عليها في تعلميهم.
- يستطيع المعلمون أن يتحولوا عن طرق التدريس الأكثر تقليدية طالما أنهم انفتحوا على طرق أخرى تدمج الطلاب في مجالات تعليمية نشطة وفعالة تدعمها التقنية.

- **دراسة مورين** Maureen (١٩٩٦):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر الإنترنت على الاتصال بين معلمي k-12 . حيث زودت الباحثة أفراد العينة بالأجهزة وخدمة الاتصال بالانترنت ، وقامت بتدريب أفراد العينة على استخدام الانترنت من خلال جلسات كانت تعقدها معهم بهدف التخلص من معوقات استخدام الانترنت .وقد تكونت عينة الدراسة من كل معلمي الصف k-12، وقد أسفرت الدراسة عن أهم النتائج التالية :

- التوسع في الدخول على إمكانات الانترنت لم يحدث أي اتصالات جديدة خارجية في نفس الميدان ولكنه خفف من شعور المدرسين بالعزلة.
- أدرك المعلمون أن الانترنت قادرة على تغيير عملهم بصفة شخصية وكذلك بصفة مهنية في أصول التدريس.
- استفاد أفراد العينة من الموارد التي تم تزويدهم بها، حيث تطورت مهارات استخدام الانترنت لديهم بدرجات متفاوتة.
- ضرورة التغلب على العوائق التي تحد من استخدام المعلمين للانترنت مثل عائق القدرة والوقت والقيادة والتمويل.

- **التعليق على الدراسات السابقة**

يتضح من الدراسات السابقة التي أجريت في المجال ما يلي:

- يعتبر عدم التدريب على استخدام التقنية أثناء فترة الإعداد أحد أهم المعوقات الأساسية التي تحول دون استخدام المعلمين للتقنية أثناء ممارستهم لمهنة التدريس (الدجاني و وهبة، ٢٠٠٣). و بالمقابل يظهر انتقال

أثر التدريب من برامج الإعداد إلى الممارسة الفعلية في دراسة (2008 ، Wilson & wrigh).

- يجب على برامج الإعداد أن تدرب المعلمين قبل الخدمة على استخدام التكنولوجيا و التعامل مع الشبكات وذلك لتمكنيهم من المهارات التكنولوجية المطلوبة للنجاح اليوم في مجال القوى العاملة (سالم،٢٠٠٣; 2000,Mumbi).
- استخدام التعليم الالكتروني في مقررات إعداد المعلم كان له تأثير إيجابي على الطلاب المعلمين حيث أدى إلى:
  - التحول من طرق التدريس التقليدية إلى طرق تفاعلية نشطة (Nicaise&. Barnes, 1996)
  - تطوير مهارات القيادة الإدارية (Lan, 1999).
  - تطوير المهارات الشخصية و المهنية (Maureen, ١٩٩٦).
  - تخفيف الشعور بالعزلة و زيادة الثقة بالنفس (Yao Lin, 2008).
- أهمية توفر الكفايات التكنولوجية للمعلمين قبل الخدمة و ضرورة ممارستهم لها أثناء التدريس (المؤمني، ٢٠٠٨ ; عبد الكريم، ١٩٩٩).
- أن تؤخذ الكفايات التكنولوجية بعين الاعتبار عند تعيين المعلمين و أعضاء هيئة التدريس (عبد الحافظ ، ٢٠٠٦).

- **الإطار النظري** :

- **مفهوم التعليم الإلكتروني** :

يُعّرف التعليم الإلكتروني بأنه "طريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت و صورة ورسومات وآليات بحث ومكتبة الكترونية وكذلك بوابات الانترنت سواء عن بعد أو في الفصل الدراسي فالمهم استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد و أكبر فائدة " (فارس والوكيل، ٢٠٠٧، ٢). كما يعرف على أنه "وسيلة أو نمط لتقديم المناهج الدراسية عبر شبكة المعلومات الدولية و هي طريقة للتدريس يستخدم فيها وسائط تكنولوجية متعددة حيث يتفاعل طرفي العملية التعليمية من خلال هذه الوسائط لتحقيق أهداف تعليمية محددة" (عبد الحميد ،٢٠٠٧، ١١٥). وعرفه زين الدين محمد (٢٠٠٦،٣٤٣) "تقديم المعلومات و المعارف إلى المتعلم عبر جميع الوسائط الالكترونية متضمنا شبكة Internet, Intranet, Extranet و الأقمار الصناعية وأشرطة التسجيل و أشرطة الفيديو التعليمية و كذلك عبر التلفزيون التعليمي و أقراص الليزر CD و استخدام الكمبيوتر التعليمي. وهو "تعلم نشط يحوي اتصالا و تفاعلا متعدد الاتجاه بين عناصر العملية

التعليمية" (الراشد ،٢٠٠٧، ٥). كما أنه"طريقة إبداعية لتقديم بيئة تفاعلية متمركزة حول المتعلمين و مصممة مسبقا بشكل جديد وميسر لأي فرد و في أي مكان وزمان باستعمال خصائص و مصادر الإنترنت والتقنيات الرقمية بالتطابق مع مبادئ التصميم التعليمي لبيئة التعلم المفتوحة و المرنة" (الموسوي، الوائلي التيجي ،٢٠٠٥). والتعليم الالكتروني هو " شكل من أشكال التعلم عن بعد ويتضمن تدريس كلي أو جزئي لمقرر من خلال الانترنت"(Ko&Rossan,2001,2). ووفقا للتعريفات السابقة ، نجد أن التعليم الإلكتروني يقوم على نظريات تربوية ومبادئ حديثة فهو يقوم على مبدأ تفريد التعليم حيث يقدم لكل متعلم تعليما يتوافق مع حاجاته وخصائصه ويقدم له التغذية الراجعة الفورية ، وهو يراعي ما بين المتعلمين من فروق فردية ويسمح للمتعلم بالسير في عملية التعلم حسب سرعته. كما أنه يتمشى مع مبادئ التعلم للإتقان الذي ينادي بضرورة تحقيق المتعلم لأكبر قدر من الأهداف التعليمية. ولا شك أن من أهم المبادئ التربوية التي تقوم عليها المناهج الحديثة أن إيجابية المتعلم و نشاطه هي الأساس في عملية التعلم ، والتعليم الالكتروني هو تعليم تفاعلي يعتمد على نشاط الطالب وتفاعله مع المحتوى ومع المعلم والزملاء. وهو تعلم ذاتي يستجيب لميول المتعلم واهتماماته لتنمية قدراته واستعداداته بما يحقق التكامل في شخصيته. ولاشك أن إتقان مهارات التعلم الذاتي هي الطريق للتعلم المستمر أو التعلم مدى الحياة وهي الغاية التي تسعى المناهج لتحقيقها عند الطلاب. هذا بالإضافة إلى أن بيئة التعلم الالكتروني غنية و متنوعة بالوسائل التعليمية المناسبة للمحتوى التعليمي من جهة و طبيعة المتعلم وحاجاته من جهة أخرى. والتعليم الالكتروني له إيجابيات و مميزات متعددة منها على سبيل المثال: (١) الكونية حيث يمكن الوصول إليه من أي مكان وفي أي وقت وبالتالي لا يحتاج الطالب إلى الحضور الفعلي للمدرسة أو الجامعة فلا توجد حاجة للتواجد الفعلي في مكان وزمان معين، (٢) الفردية حيث يتوافق وحاجات الفرد و مستواه وسرعته في التعلم، (٣) الجماهيرية أو الجماعية حيث يتميز بالقدرة على استيعاب مجموعات كبيرة في نفس الوقت، (٤) التفاعلية فهناك إمكانية للتفاعل بين الطالب و المعلم و الطالب و زملائه والطالب و المقرر في آن واحد، (٥) التكاملية وذلك لتكامل عناصره و مكوناته مع بعضها البعض (السباعي،٢٠٠٧). و يرى (فضل، ٢٠٠٦) أن التعليم الالكتروني يسهم في تطوير النظام التعليمي في الجوانب التالية: (١) ابتكاريه التدريس وإبداعاته في التعامل مع مجتمع المعرفة ، (٢) خلق قوى عاملة مهنية متجددة دوما ، (٣) مرونة النظم التعليمية للتكيف مع حاجات المتعلمين ، إضافة إلى(٤) سهولة و تعدد طرق تقويم الطالب، (٥) تقليل الأعباء الإدارية بالنسبة للمعلم و تقليل حجم العمل بالمؤسسة التعليمية (مختار،٢٠٠٥). كما أنه يمكن الطلاب من تجاوز عزلتهم الجغرافية حيث يساعد الطلاب الذين

يشاركون نظرائهم من ثقافات أخرى أن يكتشفوا نوعا من الجماعية يتجاوز أطر أنماط التعليم التقليدية محولا العالم إلى قرية كونية صغيرة (منسي، ٢٠٠٧). وحتى يحقق التعليم الالكتروني النتائج المرجوة هناك اعتبارات هامة ينبغي مراعاتها و هي: التنويع في المحتوى، جودة المحتوى و مرونته، استعداد المتعلم من حيث الدافعية و المعرفة الأساسية بالكمبيوتر، توفير الدعم الفني، أن يكون المحتوى تفاعلي، تشجيع الطلاب على التفاعل مع المعلم و الزملاء، تقديم تغذية راجعة فورية، ولا شك أن أهم عنصر هو وجود المعلم المعد لتدريس هذا النوع من التعليم.

- **دور المعلم في التعليم الإلكتروني:**

إن الدور الذي يضطلع به المعلم في التعليم بشكلٍ عام دورٍ هام للغاية لكونه أحد أركان العملية التعليمية ، فهو يسهم إسهاماً فاعلاً وأساسياً في تحقيق أهداف العملية التعليمية كما انه مفتاح المعرفة والعلوم بالنسبة للطالب وبقدر ما يملك من الخبرات العلمية والتربوية ، وأساليب التدريس الفعالة يستطيع أن يخرّج طلابا متفوقين ومبدعين ، وفي التعليم الإلكتروني تزداد أهمية المعلم ويعظم دوره ، وهذا بخلاف ما يظنه البعض من أن التعليم الإلكتروني سيؤدي في النهاية إلى الاستغناء عن المعلم بل يصبح دوره أكثر أهمية وأكثر صعوبة فهو شخص مبدع ذو كفاءة عالية يدير العملية التعليمية باقتدار ويعمل على تحقيق طموحات التقدم والتقنية .

وفي الواقع فإن التعليم الإلكتروني لا يحتاج إلى شيء بقدر حاجته إلى المعلم الماهر المتقن لأساليب واستراتيجيات التعليم الإلكتروني، المتمكن من مادته العلمية، الراغب في التزود بكل حديث في مجال تخصصه ، المؤمن برسالته أولا ثم بأهمية التعلم المستمر. وحتى يقوم بدوره يحتاج إلى عمل دءوب متواصل للوقوف على كل ما هو جديد في المجال وإلا فإنه سيتخلف عن الركب لسنوات.قد يعتقد البعض أن الإلمام الكافي بتطبيقات الحاسب الآلي يمكن أن تخرج معلما الكترونيا، ولكن في حقيقة الأمر أن المعرفة وحدها لا تكفي فلا بد من توظيف المعرفة في العملية التعليمية ولا بد من تطبيق الاستراتجيات الحديثة و الفعالة في التدريس. إن المعلم لكي يصبح معلمًا إلكترونيًا يحتاج إلى إعادة صياغة فكرية أولا يقتنع من خلالها بأن طرق التدريس التقليدية يجب أن تتغير لتكون متناسبة مع الكم المعرفي الهائل الذي تعج به كافة مجالات الحياة.(Rossman,2001)

فالمعلم كان ومازال العنصر الذي يجعل من العملية التعليمية ناجحة وهو القادر على مساعدة الطالب على التعلم و النجاح، فبعد أن كان دورهِ يقتصر على شرح الدروس وحشو ذهن الطالب بكم هائل من المعلومات التي نادرًا

ما يقل ارتباطها بالواقع ،أصبح دوره الأساسي يتعلق بالتخطيط و التنظيم فقد أصبح المعلم المصمم و المدير للعملية التعليمية و المراقب لسير هذه العملية والمرشد الايجابي لطلابه. ويذكر الزركاتي (ب ت) أن دور المعلم الإلكتروني هو تصميم التعليم، توظيف التكنولوجيا، تشجيع التفاعل بين الطلاب، تطوير التعلم الذاتي و تدريب الطلاب على استخدام هذه التقنية. كما أن من أهم أدوار المعلم الذي يستخدم التعليم الإلكتروني هو دور المشجع على توليد المعرفة والابتكار والإبداع ، وعليه أن يشجع الطالب على استخدام الوسائل التقنية من تلقاء نفسه وعلى إنشاء و تصميم البرامج التعليمية وهو لا يقتصر على تدريب الطالب على الحصول على المعرفة بنفسه و لكن يتضمن تدريب الطالب على الإدارة الذاتية و المراقبة الذاتية التي تتعلق بإدارة مصادر التعلم و تحمل المسؤولية والاستقلال في تقرير ما هو نافع للتعلم (البلوي ،٢٠٠٢). ولاشك أن التعليم الإلكتروني وضع أمام المعلم تحديات كثيرة فرضت عليه العديد من الأدوار والمزيد من الإطلاع والقدرة على تنمية الذات لمواكبة العصر.وفي هذا الصدد يذكر برستور وآخرون Pristor ,et al (٢٠٠٢) أنه لإصلاح التعليم لابد من الأخذ في الاعتبار المعلم وأن إصلاح التعليم يتم عن طريق:

- الشراكة بين الكلية والمدرسة.
- استخدام التقنيات الحديثة في التعلم وذلك بجعل التقنيات من مكونات التعلم في برامج إعداد المعلمين.
- تضمين برامج إعداد المعلم الطرق المتعددة للتدريس في بيئات متعددة تعلم خبرات ميدانية مع معلمين ذوي خبرة (Pristor et al., 2002.

وترى الدجاني ووهبة (٢٠٠١) أن هناك حاجة لتدريب المعلمين وتقديم المساعدة الفنية اللازمة لهم للتغلب على العقبات التي تواجه استخدام الإنترنت في التعليم والتعلم. ولكن عملية تدريبهم بحاجة إلى جهد ووقت كافيين من أجل الخروج بالنتائج المرجوة، لذا يجب توفير هذا الوقت كجزء من برامج التأهيل وهذا من شأنه أن يرفع الوعي لدى المعلم حول أهمية الإنترنت في التعليم وفي رفع دافعية الطلبة نحو التعلم وزيادة قدرتهم على الاتصال مع العالم .

فيما يرى شحاتة (٢٠٠٣) "أن الأمية الكمبيوترية متفشية بين المعلمين وأن المعلمين المتخرجين في كليات التربية على مستوى العالم العربي يفتقرون إلى مهارة التعامل مع الشبكة العنكبوتية للمعلومات (الإنترنت) في الحصول على المعلومات ، وتعرف الندوات والمؤتمرات والمطبوعات الجديدة في مجال التخصص الأكاديمي أو المهني أو الثقافة العامة" (حسن شحاتة، ٢٠٠٣، ١٤٠). ولذلك يقع على عاتق كليات التربية ومؤسسات إعداد المعلم مهمة إعداد طلابها للاطلاع بهذه الأدوار كما يمكنهم من أداء هذه المهام في عصر الانفجار المعرفي. فعلى هذه

المؤسسات أن تعمل على إكساب طلابها مهارات تصميم التعليم الالكتروني وبناء المناهج التفاعلية و تنمية مفهوم تقويم الطالب الإلكتروني وإدارة الصف الإلكتروني، إضافة إلى تعلم الأساليب الحديثة في التدريس والاستراتيجيات الفعالة والتعمق في فهم فلسفتها وإتقان تطبيقها، حتى يتمكنوا من نقل هذا الفكر إلى طلابهم فيمارسونه من خلال أدوات التعليم الإلكتروني.

- **إجراءات الدراسة** :

- **هدف الدراسة:** يهدف البحث الحالي إلى معرفة مرئيات الطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بالمدينة حول مدى توفر المهارات التقنية لديهن وإلمامهن بمفهوم التعلم الإلكتروني .
- **حدود الدراسة:** اقتصرت على الطالبات المعلمات بالفرقة الثالثة بكلية التربية للبنات بالمدينة - الأقسام الأدبية و العلمية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٠٧- ١٤٢٨هـ، وقد تم اختيار الفرقة الثالثة لان الطالبات المعلمات يبدأن في مزاولة التدريب الميداني في المدارس .
- **مجتمع و عينة الدراسة:** يمثل مجتمع الدراسة الطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات –الأقسام الأدبية و العلمية، وقد بلغ عدد المجتمع الأصلي للدراسة(٥٥٠) طالبة معلمة وقد تم التطبيق الفعلي على عينة ممثلة من المجتمع الأصلي تتكون من (١٥٢) طالبة معلمة (٧٦) طالبة من الأقسام الأدبية و (٧٦) من الأقسام العلمية من مختلف التخصصات بعد استبعاد الطالبات اللاتي ليس لديهن أي خلفية في التعامل مع الكمبيوتر.
- **منهجية الدراسة:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على وصف الظاهرة كميا وكيفيا بحيث تؤدي إلى فهم لعلاقات هذه الظاهرة مع غيرها
- **أداة الدراسة :** تمثلت الدراسة في إعداد استبانه تتكون من ثلاثة محاور لقياس مرئيات الطالبات المعلمات حول: معرفة مفهوم التعليم الالكتروني (٤٨ عبارة)، الإلمام بالمهارات التي يحتاجها المعلم للوصول إلى بيئة التعلم الإلكتروني (٥٤ عبارة) والإلمام بالمهارات التي يحتاجها المعلم لاستخدام التعليم الإلكتروني(٢٠ عبارة).
- **صدق الأداة:** للتحقق من صدق محتوى الأداة ومدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها ، عرضت الأداة في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس في مجال المناهج و طرق التدريس ووسائل وتكنولوجيا التعليم وذلك لإبداء الرأي حول مدى وضوح عبارات الإستبانة من حيث الصياغة وملاءمتها لأهداف الدراسة. وبناء على ملاحظات المحكمين تم إجراء التعديلات على بعض الفقرات في

حين اعتمدت الفقرات التي أجمع (٨٠٪) من المحكمين على وضوحها وملامتها وبذلك فقد أعتبر الصدق التحكيمي محكا لصلاحية الإستبانة.

- **ثبات الأداة:** للتحقق من ثبات الأداة تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (٥٠) طالبة حيث بلغت قيمة (α) للأداة الكلية (0,89) و لبقية الأبعاد كما هو موضح بالجدول التالي

جدول رقم (١): قيمة(α) للمحاور الثلاثة

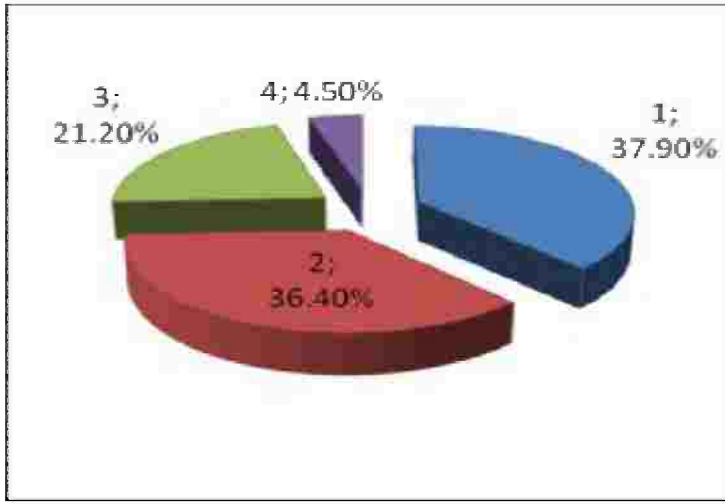
المحور	قيمة A
المحور الأول	٠,٩٢
المحور الثاني	٠,٨٨
المحور الثالث	٠,٨٧

- المعالجة الإحصائية: اعتمدت الدراسة الحالية على استخدام برنامج الحزم الإحصائية SPSS (Version 10) في معالجة بيانات الدراسة و التحقق من فروض البحث وذلك من خلال حساب الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي- الانحراف المعياري واختبار(ت t-test) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات.

- **نتائج الدراسة:**

- **أولاً: مناقشة نتائج البيانات الأولية :**

- تمتلك معظم أفراد العينة حاسب آلي على الأقل في المنزل.
- لم تدرس طالبات الأقسام الأدبية أي مقرر للحاسب الآلي في الكلية، بينما درست طالبات الأقسام العلمية مقرر واحد.
- تعرفت طالبات الأقسام الأدبية على التعامل مع الكمبيوتر إما بجهد شخصي أو عن طريق دورة تدريبية.
- هناك تفاوت واضح بين أفراد العينة من القسمين العلمي والأدبي في عدد الدورات أو الساعات لاستخدام الحاسب الآلي
- تستخدم ٧٤,٧٪ من أفراد العينة الانترنت في المنزل، بينما لا يسمح الأهل ل ٢٥,٣٪ باستخدام الانترنت مما يشكل عقبة لديهن في التعرف على التعلم الالكتروني ومصادره.
- تستخدم ٣٧,٩٪ من أفراد العينة الانترنت في الإغراض العلمية، و ٣٦,٤٪ للإغراض الترفيهية، و ٤,٥٪ للإغراض التجارية، و ٢١,٢٪ لإغراض أخرى.



شكل رقم (١): رسم توضيحي لمواقع الانترنت التي تستخدمها الطالبات المعلمات

- **ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الأول:**

للإجابة على سؤال الدراسة الأول : ما مدى توافر المهارات التقنية اللازمة لاستخدام التعليم الإلكتروني لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية من وجهة نظرهن؟ .. ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية :

- ما المهارات التي تحتاجها الطالبة المعلمة للوصول إلى بيئة التعلم الالكتروني؟
- ما المهارات التي تحتاجها الطالبة المعلمة لاستخدام التعليم الالكتروني؟
- هل توجد فروق بين الطالبات المعلمات في الأقسام العلمية والأدبية في تلك المهارات؟

جدول رقم (٢) : يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" والدلالة الإحصائية لدرجات الطالبات في المحور الأول

الأقسام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
العلمية	176.07	36.73	6,34	٠,٠٥
الأدبية	112.97	15,03		

يظهر الجدول رقم (٣) أن متوسط درجات طالبات الأقسام العلمية بالنسبة للمهارات التي يحتاجها المعلم للوصول إلى بيئة التعلم الالكتروني (176.07) بانحراف معياري قدره (36.73) بينما كان متوسط درجات طالبات الأقسام الأدبية (112.97) بانحراف معياري قدره (١٥،٠٣) و بتطبيق اختبار (ت) لمعرفة الفرق بين المتوسطين كانت قيمة ت (٦،٣٤) و هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠٥) و نتيجة لذلك تم رفض الفرض الصفري حيث اتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات الأقسام العلمية والأدبية وذلك لصالح طالبات الأقسام العلمية. و يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى دراسة مقرر الحاسب الآلي والتدريب على استخدامه بالنسبة لطالبات الأقسام العلمية بينما لم تدرس طالبات الأقسام الأدبية أي مقرر حاسب آلي في الكلية و إنما كانت هناك جهود فردية عند بعض الطالبات لحضور دورات للتدريب على استخدام الحاسب، كما يشير التشتت الكبير إلى أن درجات أفرد العينة لم تكن متقاربة بسبب تفاوت الخبرة في مجال الحاسب الآلي بينهن.

جدول رقم (٣) : يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" والدلالة الإحصائية لدرجات الطالبات في المحور الثاني

الأقسام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
العلمية	12.38	3.61	0,60	غير دالة
الأدبية	11.20	4.01		

يظهر الجدول رقم (٤) أن متوسط درجات طالبات الأقسام العلمية بالنسبة للمهارت التي يحتاجها المعلم للوصول إلى بيئة التعلم الافتراضي (12.38) بانحراف معياري (3.61) بينما متوسط درجات طالبات الأقسام الأدبية (11.20١) بانحراف معياري قدره (4.01) و بتطبيق اختبار(ت) لمعرفة الفرق بين المتوسطين كانت قيمة ت (0,60) وهي قيمة غير دالة إحصائيا و بالتالي يتم قبول الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين طالبات الأقسام العلمية و الأدبية بالنسبة للمهارات التي يحتاجها المعلم المعاصر لاستخدام التعلم الإلكتروني.

- **ثالثاً: نتائج السؤال الثاني ومناقشتها.**

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول : ما مدى معرفة الطالبات المعلمات لمفهوم التعليم الإلكتروني؟ و يتفرع منه:

- ما مفهوم التعليم الالكتروني عند الطالبات المعلمات بكلية التربية؟

◄◄ هل توجد فروق بين الطالبات المعلمات في الأقسام العلمية والأدبية في معرفة المفهوم؟

جدول رقم (٤) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" والدلالة الإحصائية لدرجات الطالبات في المحور الثالث

الأقسام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
العلمية	184.19	18.33	1.90	غير دالة
الأدبية	179,57	18,95		

يظهر في الجدول رقم (٢) أن متوسط درجات طالبات الأقسام العلمية أعلى من متوسط درجات طالبات الأقسام الأدبية و في الوقت نفسه كان تشتت درجات الطالبات في الأقسام العلمية أقل من تشتت درجات الطالبات في مجموعة الأقسام الأدبية' و بتطبيق اختبار (ت) لفحص دلالة الفرق بين متوسط المجموعتين كانت قيمة ت (١.٩٠) و هي قيمة غير دالة إحصائيا ولذلك تم قبول الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين طالبات الأقسام العلمية والأدبية بكلية التربية للبنات في إلمامهن بمفهوم التعليم الإلكتروني.

جدول رقم (٥) : يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" والدلالة الإحصائية لدرجات الطالبات في المقياس ككل

الأقسام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
العلمية	372.65	43.06	8,076	دالة عند مستوى ٠,٠٥
الأدبية	303,74	37,99		

يظهر الجدول رقم (٥) أن متوسط درجات طالبات الأقسام العلمية بالنسبة للمقياس ككل (372.65) بانحراف معياري (43.06) بينما متوسط درجات طالبات الأقسام الأدبية (303,74) بانحراف معياري (37,99) وبتطبيق اختبار ت لمعرفة الفرق بين المتوسطين كانت قيمة ت (8,076) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) على الرغم من عدم وصول الطالبات المعلمات في الأقسام العلمية و الأدبية إلى مستوى التمكن المطلوب بالنسبة للمهارات التقنية اللازمة لاستخدام التعليم الإلكتروني.

- **توصيات الدراسة** :

من المعروف أن تكنولوجيا الاتصالات أصبحت ركناً أساسيًا في العملية التعليمية وذلك لتحقيق مجتمع المعرفة الذي يعتبر البداية الحقيقة لأي تنمية شاملة. و لاشك أن اعتماد أسواق العمل المتزايد على تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات و استحداث متطلبات و حاجات جديدة على مواصفات و مهارات

و كفاءات و خبرات الموارد البشرية يجعل الموارد البشرية التي أنجزت عمل الأمس غير قادرة على إنجاز عمل اليوم كونه يختلف جوهريا عن عمل الأمس وستكون أكثر عجزا في الغد إذا لم تجد نفسها تخضع للتدريب و التأهيل المستمر. والجامعات شأنها شأن أي مؤسسة اجتماعية ينبغي أن تركز على إعداد الكوادر البشرية المؤهلة و المدربة لسوق العمل في الألفية الثالثة. فلم يعد مقبولا أن تستمر الجامعات و كليات إعداد المعلمين في برامج الإعداد التقليدية التي تتوسع في قبول أعداد كبيرة من الطلاب وتدريبهم ضمن مناهج تقليدية بهدف سد الاحتياج، فالحاجة أصبحت ملحة لإعادة هيكلة برامج الإعداد و التدريب وهذا يتطلب تحقيق التكامل بين الإعداد المهني و الأكاديمي للمعلم قبل الخدمة بما يضمن توظيف التكنولوجيا بصورة فعالة في برامج الإعداد والتدريب حيث أنه لم يعد مقبولا تقديم نظريات واستراتجيات عن التدريس الفعال للطلاب المعلمين بل يجب تقديمها عمليا في برامج التدريب وجعلهم يتدربون من خلالها و بها. أي أن التدريب الإلكتروني للمعلمين قبل و أثناء الخدمة أصبح ضرورة لتطوير مهنة التدريس ومسايرة الانتشار الواسع للمعلومات و سهولة الوصول إليها و ما ترتب عليه من تغيرات جذرية في مدركات المعلم للعالم المحيط الذي تحول إلى شبكات ذكية من الاتصالات المرنة زمانيا و مكانيا و فرض علينا التحول من نمط التربية التقليدية إلى التربية الرقمية و تحدياتها المتجددة دوما سواء ما يتصل بمهارات و كفايات استخدام التكنولوجيا أو ما يتصل بإعداد وتصميم برامج جديدة في التدريس.

ولتحقيق هذا الهدف توصي الدراسة بما يلي:

- إعادة صياغة أهداف التعليم العالي بما يتناسب و متطلبات الألفية الثالثة بحيث يصبح التعلم الذاتي، التعلم المستمر مدى الحياة و إعداد الكوادر البشرية المؤهلة و المدربة لسوق العمل في مجتمع المعرفة أهدافا استراتجيه للتعليم العالي.
- التعبئة الاجتماعية لدى أفراد المجتمع للتفاعل مع هذا النوع من التعليم خاصة وأن من أهم أسباب عدم انتشاره بين الطالبات هو التقاليد والأعراف الاجتماعية.
- ضرورة إدخال تحديثات جذرية في التعليم الذي يمثل الإصلاح المستهدف من خلال خطط متوسطة و طويلة الأجل وصولا لمجتمع المعرفة المستهدف.
- توفير البنية التحتية الأساسية و التي تتمثل في وجود الكوادر البشرية المدربة، توفير الحاسبات و إنشاء شبكة اتصال متقدمة لتبادل برامج ومواد تكنولوجيا التعليم الإلكتروني وامتدادها إلى المناطق النائية.

- تهيئة بيئة ومناخ التعليم الإلكتروني من خلال تطوير المنشات التعليمية المزودة بالمعامل و أجهزة و شبكات الاتصال الحديثة.
- الاهتمام بتطوير المواصفات والمعايير المطلوبة للتعليم الإلكتروني من: الإدارة التعليمية الالكترونية ، المحتوى التعليمي الالكتروني، المعلم الإلكتروني.
- تشجيع القطاع الخاص للمساهمة في دعم التعليم الإلكتروني وذلك عن طريق المشاركة في توفير الإمكانات اللازمة أو إقامة الدورات التدريبية أو إنتاج البرامج التعليمية المميزة.
- نشر ثقافة المعلوماتية بين طلاب الجامعات وذلك عن طريق:
  - الاهتمام بالمكتبات الجامعية و دعمها و تزويدها بأحدث التقنيات المستخدمة مثل أجهزة الحاسب،الانترنت ومكتبة للأقراص المدمجة والبرامج التعليمية الجاهزة.
  - إقامة دورات تدريبية لطلاب الجامعات لتمكينهم من إتقان مهارات البحث وتكنولوجيا المعلومات المتاحة عبر الانترنت.
  - تنمية المهارات التقنية للطلاب لتوفير الاستخدام الأمثل في مواقف التعليم الالكتروني.
  - إضافة مقررات الكمبيوتر و المعلوماتية في برامج إعداد المعلم
  - تدريس مقررات يتدرب الطالب المعلم من خلالها على تصميم و إدارة المقررات الالكترونية.
  - تشجيع أعضاء هيئة التدريس على إنتاج المقررات الالكترونية وتطبيق تكنولوجيا التعليم داخل قاعات المحاضرات.
  - تشجيع الطالب المعلم على تطبيق تكنولوجيا التعليم في التدريس أثناء فترة التدريب الميداني.
- إعادة هيكلة المواد التربوية التي يدرسها الطالب المعلم في كليات التربية بما يتناسب ومتطلبات إعداد المعلم في القرن الحادي و العشرين، فمن الملاحظ أن مواد الإعداد التربوي تتسم بالعمومية و الجمود وتفتقر إلى الإثارة و التشويق كما أنها تناقش موضوعات قديمة لا تتناسب مع مستجدات عصر العولمة. و يقترح لزيادة فاعلية هذه المواد دمج تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات بحيث تسهم في إعداد المعلم الالكتروني فعلى سبيل المثال يمكن أن يتدرب الطالب المعلم على:
  - إعداد و تصميم المقرر الالكتروني من خلال مقرر المناهج.

- استخدام أدوات الاتصال الالكتروني (البريد الالكتروني- البريد الصوتي- مؤتمرات الفيديو- اللقاءات الالكترونية- إجراء التجارب و الدخول للمعامل الافتراضية) في تدريس موضوعات التخصص من خلال مقرر طرق التدريس.
- إعداد الاختبارات الالكترونية وتقويم صفحات الويب التعليمية من خلال مقرر التقويم التربوي.
- إدارة مقرر على الشبكة من خلال مقرر الإدارة و التخطيط التربوي.
- كما يمكن التعرض لبعض المفاهيم الخاصة بالتعليم الالكتروني مثل (مجتمع المعرفة- العولمة- المجتمع الرقمي- الحكومة الالكترونية.....) و مناقشة بعض القضايا و المشكلات المجتمعية التي قد يتعرض لها الطالب أو المعلم الذي يستخدم التعليم الالكتروني في مقرر اجتماعيات التربية.
- وفي مقرر الصحة النفسية يمكن التعرض لسيكولوجية التعليم و التعلم المفتوح عبر الشبكات.
- وبدلا من أن يتدرب الطالب المعلم على إنتاج الوسائل التي يحتاجها المعلم التقليدي في التدريس في مقرر وسائل وتكنولوجيا التعليم يقترح أن يقدم له مقرر متقدم يتدرب الطالب من خلاله على استخدام أدوات الاتصال عن بعد و إنتاج الوسائط المتعددة.

◄◄ كما يقترح إضافة مقرر مصطلحات باللغة الإنجليزية يشمل تعريف الطالب المعلم بالمصطلحات التقنية و التكنولوجية الخاصة بالتعليم الإلكتروني باللغة الإنجليزية.

◄◄ يقترح أن تتولى هيئة وطنية مسؤولية ضبط مستوى الجودة في التعليم و ذلك من خلال وضع معايير مهنية لكليات التربية و إعداد المعلمين و منح تراخيص لمزاولة المهنة لمن تتوفر لديهم هذه المعايير . ويكون من ضمن مهام هذه الهيئة:

- إعداد قوائم بالمعايير الأساسية لمهنة التدريس بما يلبي متطلبات الألفية الثالثة.
- بناء أدوات لقياس مدى توفر هذه المعايير لدى خريجي كليات التربية الراغبين في مزاولة المهنة.
- إقامة برامج تدريبية مناسبة لمن يتضح لديهم ضعف في برامج الإعداد.
- توفير برامج تدريبية تساعد المعلمين الذين يزاولون المهنة على النمو المهني وعلى الاطلاع على المستجدات في مجال التخصص.

- إجراء البحوث و الدراسات التقويمية المستمرة للتعرف على المشكلات والمعوقات التي تواجه المعلمين و تؤثر على أدائهم بما يضمن تطوير العمل لتحقيق المستوى المطلوب.

◄◄ دعم مبادرات الأساتذة و الباحثين في إحداث التغيرات المستهدفة في عملية التعليم و التدريب.

وأخيرا لاشك أن الاهتمام بإعداد المعلم ينعكس إيجابا على جودة التعليم المقدم ويؤدي إلى إكساب الطلاب و المعلمين المهارات المهنية و التقنية الضرورية للحياة الحديثة.

- **المراجع** :

البلوي، نائلة . 2003. دور المعلم في عصر الانترنت.
www.mapstro.net/vb/archive/index.php/t.32839.html

الدجاني ، دعاء ونادر وهبه (٢٠٠١): "الصعوبات التي تعيق استخدام الإنترنت كأداة تربوية في المدارس الفلسطينية". **مؤتمر جامعة النجاح الوطنية** - العملية التعليمية في عصر الإنترنت، ٩- ١٠ مايو، نابلس.

الراشد، فارس. (٢٠٠٧). الاتصال التفاعلي و الآني في بيئة التعلم عن بعد. **ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الأول للتربية الإعلامية**. الرياض.

الزركاتي، حسن. (ب ت). مفهوم التعليم الالكتروني
www.econf.vob.edu.bh/admin/paper/280.swf.

السباعي، أحمد. (٢٠٠٧). التعليم الالكتروني و الأسس والمبادئ النظرية التي يقوم عليها .**أسبوع التجمع التربوي**. مارس ٢٠٠٧.

المؤمني، خالد.(2008). الكفايات التكنولوجية للمعلمين في مدينة اربد من وجهة نظر المشرفين التربويين. **مجلة علوم إنسانية**.السنة الخامسة . العدد ٣٦

الموسوي، علي; الوائلي، سالم; التيجي، منى. (٢٠٠٥). **استراتيجيات التعليم الالكتروني**.(كتاب مترجم). شعاع للنشر والعلوم. حلب: سوريا

جريدة الحياة. الثلاثاء ١٧ نيسان ابريل ٢٠٠٧ الموافق ٢٩ ربيع الاول ١٤٢٨هـ العدد ١٦٠٨٣

زين الدين، محمد محمود. (٢٠٠٦). أثر تجربة التعليم الالكتروني في المدارس الإعدادية على التحصيل الدراسي للطلاب و اتجاهاتهم نحوها. **ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية النوعية**. جامعة قناة السويس ١٩- ٢٠ أبريل ٢٠٠٦

سالم ، محمد (٢٠٠٣): "أثر استخدام الإنترنت على تعليم وتعلم القراءة والكتابة في لفصول الدراسية المختلفة". **ندوة التعليم الإلكتروني العربي** ، ١٩- ٢١ صفر ١٤٢٤هـ، مدارس الملك فيصل، الرياض.

شحاتة ، حسن (٢٠٠٤): **نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل**. ط١. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عبد الحافظ، سلامة. (٢٠٠٤). أهمية الكفايات التعليمية الأساسية لتدريس الحاسب الآلي وممارستها من وجهة نظر هيئة تدريس الحاسب بكليات المعلمين في لمملكة العربية السعودية. http://docs.ksu.edu.sa/Doc/Articles300426.doc

عبد الحميد،محمد زيدان. (٢٠٠٧). التعليم الالكتروني. **مجلة مركز البحوث في الآداب والعلوم التربوية**. العدد الثامن

عبد الكريم ، سعد خليفة (١٩٩٩): "أثر استخدام الشبكة العالمية للمعلومات على مهارات الاتصال العلمي الالكتروني لدى معلمي العلوم والرياضيات". **مجلة كلية التربية**، العدد١٥، الجزء ٢، كلية التربية- جامعة أسيوط، ص ص٢٢٦- ٢٦٨.

فارس، عيد و الوكيل، سامي. (٢٠٠٧). التعلم عن بعد يعد الخيار الاستراتيجي.**المؤتمر والمعرض الدولي السادس لتعليم الانترنت**. ٢- ٤سبتمبر ٢٠٠٧

فضل، نبيل. (٢٠٠٦). التعليم الالكتروني و تطور مهنة التدريس. **ورقة عمل مقدمة إلى كلية التربية**. جامعة طنطا.

مختار، إيهاب. (٢٠٠٥) . التعلم عن بعد و تحدياته للتعليم الالكتروني و أمنه. التعليم الالكتروني و عصر المعرفة أبحاث و دراسات. **المؤتمر العلمي الثاني عشر لنظم المعلومات و تكنولوجيا الحاسبات**. القاهرة: ١٥- ١٧ فبراير

منسي، شريف. (٢٠٠٧). استخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في التعليم قبل الجامعي. **بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الأول لاستخدام تكنولوجيا التعليم**.

Barswell, R. (1998)." The Use of Telecommunications by Pre-service Teachers and their University Supervisors". **ERIC document Reproduction Service**, no. ED419531.

Ko, Susan & Rossen, Steve. **Teaching online: A Practical Guide**. CollegeTeaching Series. Houghton Mifflin.

Lan, J. J. (1999):" The Impact of Internet-Based Instruction on Teacher Education: The "Paradigm Shift". Paper presented at the annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, **ERIC document Reproduc- tion Service**, no. ED428053.

Maureen, F. (1996):" The Internet as a Communication Innovation: Effects on Communication among K-12 Teachers". The American University (0008), PhD Degree.

Published online at: http://www.american.edu/cas/soe/dissertation_right.html

Mumbi, K. 2000. The impact of Laptop Computers on Pre-service Teachers Practicum Experiences. PhD, College of Education. Ohio University.

Nicaise, M.& Barnes,D. (1996).The Union of Technology, Constructivism, and Teacher Education". **Journal of Teacher Education**,v.47, no.3, pp. 205-212.

Pristor,V.; Kinzer,S.; Lapp,S.; Ridener,B. (2002): Teacher Education Alliance: A Model Teacher Preparation Program for the21st Century. **Education,** 122(4).

Rossman, M. (2001).”Successful online teaching using an asynchronous learner discussion Forum". **Journal of Asynchronous Learning Networks**,v.3, no.2.

Su Shum Der (1999):" The Effects Of Enhanced Web-Based Instruction On Pres-ervice Teachers Mathematics Achievement and Attitude Changes Toward Mathematics And Toward Computers In Taiwan , Republic Of China ".**Dissertation Abstracts International** ,v. 60-04, Section: b ,no. AAI9927747, p.1712.

Vonk J.H.(1989).Regional Paper, Europe. UNICCO, International Council on Education for Teaching(ICET). Cairo: Egypt December,16-20.

Wilson, Elizabeth & Wright, Vivian. (2007). Teacher Use of Technology From the teacher Education to the Classroom. www.iste.org

Yao Lin, Cheng. (2008). Beliefs about Using Technology in the Mathematics Classroom: Interviews with Pre-service Elementary Teachers. Eurasia journal of Mathematics, **Science and technology Education**, 4(2), 135-142.

****

البحث الخامس :

فعالية برنامج مقترح لتنمية معارف طفل الروضة بمشكلة التصحر وسلوكيات مواجهتها

إعـــــداد :

د / سحـــر توفيق نسيم محمد .

أستاذ مساعد كلية رياض الأطفال

جامعـــة المنصـــورة

" فعالية برنامج مقترح لتنمية معارف طفل الروضة بمشكلة التصحر وسلوكيات مواجهتها "

د / سحر توفيق نسيم محمد

• **مقدمة** :

يعد التصحر مشكلة من المشكلات العالمية والمحلية التي تواجه الكثير من الدول غنيها وفقيرها وبالتالي فهو ظاهرة خطيرة إذ أن التصحر كظاهرة طبيعية وان بدت مؤقتة إلا أن لها أبعاد بيئية متعددة على حياه الإنسان؛ فهي تتعلق في نهاية الأمر بنقص مصادر التغذية، من خلال تأثيرها على الحياة النباتية والحيوانية والتأثير على كميات المياه التي تنعكس سلبا على النشاطات الاقتصادية. وقد ظهرت تلك المشكلة في العقدين الأخيرين بشكل كبيرو خلفت تأثيرا سلبيا على كافة الأصعدة الاجتماعية والاقتصادية والبيئية وقد تفاقمت إلى الحد الذي أصبحت معه تهدد مساحات كبيرة، وأعداد هائلة من البشر بالجوع والتشرد ومن بينهم الأطفال . ولذلك خصصت الأمم المتحدة يوما عالميا لمواجهة التصحر والجفاف وذلك في السابع من يونيو من كل عام؛ وذلك لكي تسلط الأضواء على تلك المشكلة التي أصبحت من أكثر المشكلات البيئية إلحاحا في الوقت الحالي وقد ظهرت أولى آثار تلك المشكلة في إفريقيا في أواخر السبعينات حيث هاجر العديد من السكان من أماكنهم التي أصابها التصحر إلى أماكن جديدة أخرى وشكلوا عبئا بيئيا جديدا على الأماكن التي هاجروا إليها وقد أطلق على هؤلاء الأفراد اسم(المهاجرين بيئيا) ولم يقتصر نشاط الأمم المتحدة على تخصيص يوم عالمي لمواجهة التصحر بل قامت بعقد اتفاقية دولية لمكافحة التصحر على مستوى العالم شارك في هذه المعاهدة عددا كبيرا من الدول وقد تمت المصادقة على تلك الاتفاقية ١٩٩٤ ودخلت حيز التطبيق الفعلي في ٢٦ ديسمبر ١٩٩٦(Debrabandère, , p16 (C. 2000

كما قامت بعقد مجموعة من الندوات الدولية منها : ندوة في نيروبي في الفترة من ٢٥- ٢٧ اكتو بر ٢٠٠٥حول التصحر والهجرة بمدينة الميريا باسبانيا وندوه في اسبانيا في الفترة من ٣- ٤ أيلول حول التصحر في العالم.

ولم يقتصر الاهتمام على منظمة الأمم المتحدة ولكن امتد إلى المنظمات المدنية غير الرسمية مثل برنامج التوعية بمشكلة التصحر والذي أطلقته شركة تويوتا للسيارات إلا أنة للأسف لم يترجم هذه التوصيات إلى برامج فعلية تدرس وتبحث نتائجها وقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية وذلك لفحص البرنامج الحالي المقدم لطفل الروضة السعودي (كتب الوحدات التعليمية المقرر من قبل الوزارة) ووجدت أنها لاتغطى هذا البعد ولم تتعرض له

كما قامت الباحثة بدراسة استطلاعية أخرى على عينة من أطفال الروضة السعوديين وقامت بسؤالهم عن بعض المعلومات البسيطة المتعلقة بالتصحر إلا أنها وجدت تدنى شديد في تلك المعلومات كما قامت بمناقشة الأطفال عن سلوكياتهم عند استخدام المياه وتبين لها تهدريهم لها وعدم وعيهم بسلوكيات ترشيد استهلاك المياه كما قامت الباحثة باستطلاع أراء العديد من المدرسات عن أسباب هذا التدني من وجهة نظرهن وذكرن أن هذا التدني يرجع إلى عدم وجود أنشطة أو وحدات تهتم بهذا البعد بالرغم من تخصيص أسبوع في المملكة العربية السعودية لاحتفال يسمى بأسبوع الشجرة ٠ مما سبق يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في التقرير التالي وهو انخفاض وعى طفل الروضة السعودي بأحد المشكلات البيئية الهامة وهى مشكلة التصحر وافتقاره للسلوكيات التي يجب أن يمارسها ليواجها

- **تساؤلات الدراسة** :

يحاول البحث الإجابة عن التساؤلات الآتية :

١. ما المعارف التي يجب أن يلم بها طفل الروضة السعودي عن مشكلة التصحر؟

٢. ما مدى أهمية تلك المعارف المتعلقة بمشكلة التصحر لأطفال الروضة؟

٣. ما سلوكيات مواجهة التصحر الغير مرتبطة بترشيد استهلاك المياه والتي ينبغي أن يمارسها طفل الروضة ؟

٤. ما مدى أهمية سلوكيات مواجهة التصحر الغير مرتبطة بترشيد استهلاك المياه بالنسبة لطفل الروضة ؟

٥. ما سلوكيات مواجهة التصحر المرتبطة بترشيد استهلاك المياه التي ينبغي أن يمارسها طفل الروضة؟

٦. ما مدى أهمية سلوكيات مواجهة التصحر المرتبطة بترشيد استهلاك المياه بالنسبة لطفل الروضة ؟

٧. ماالمستوى الحالي لمعارف أطفال الروضة عن مشكلة التصحر ؟

٨. مامدى ممارسة طفل الروضة السعودي لسلوكيات مواجهة التصحر الغير مرتبطة بترشيد استهلاك المياه؟

٩. مامدى ممارسة طفل الروضة السعودي لسلوكيات مواجهة التصحر المرتبطة بترشيد استهلاك المياه ؟

١٠. ماالبرنامج المقترح لتنمية معارف طفل الروضة بمشكلة التصحر وسلوكيات مواجهتها؟

١١. ما فعالية البرنامج المقترح لتنمية معارف طفل الروضة عن التصحر ؟

١٢.ما فعالية البرنامج المقترح لتنمية سلوكيات مواجهة التصحر الغير مرتبطة بترشيد استهلاك المياه لدى طفل الروضة ؟

١٣.ما فعالية البرنامج المقترح في تنمية سلوكيات مواجهة التصحر المرتبطة بترشيد استهلاك المياه لدى طفل الروضة

- **أهداف الدراسة** :

١. تحديد المعارف التي يحتاجها طفل الروضة السعودي عن مشكلة التصحر

٢. تحديد سلوكيات مواجهة التصحر الغير مرتبطة بترشيد استهلاك المياه التي ينبغي أن يمارسها طفل الروضة.

٣. تحديد سلوكيات مواجهة التصحر المرتبطة بترشيد الاستهلاك المياه التي ينبغي أن يمارسها طفل الروضة.

٤. التعرف على المستوى الحالي لمعارف طفل الروضة السعودي عن مشكلة التصحر.

٥. التعرف على مدى ممارسة طفل الروضة لسلوكيات مواجهة التصحر الغير مرتبطة بترشيد استهلاك المياه .

٦. التعرف على مدى ممارسة طفل الروضة لسلوكيات مواجهة التصحر المرتبطة بترشيد استهلاك المياه .

٧. تصميم برنامج مقترح لتحسين معارف أطفال الروضة عن مشكلة التصحر بها وسلوكيات مواجهتها.

٨. قياس فعالية البرنامج المقترح في تحسين معارف أطفال الروضة عن مشكلة التصحر .

٩. قياس فعالية البرنامج المقترح في تحسين سلوكيات مواجهة التصحر الغير مرتبطة بترشيد استهلاك المياه لدى طفل الروضة .

١٠. قياس فعالية البرنامج المقترح في تحسين سلوكيات مواجهة التصحر المرتبطة ترشيد استهلاك المياه لدى طفل الروضة .

- **أهمية الدراسة** :

يتوقع أن يسهم البحث الحالي في:

- الاستفادة من أنشطة البرنامج الحالي في إعداد برنامج تليفزيوني يستخدم لتوعية أطفال الروضة بمشكلة التصحر .
- توجيه اهتمام القائمين على تطوير برنامج رياض الأطفال إلى أهمية تضمين معلومات عن بعض المشكلات البيئة في أنشطة الروضة والبطاقات التي تحتويها كتب الطفل .

- إضافة جزء إلى دليل المعلمة والوحدات التعليمية تتعلق بنشر الوعي البيئي لدى الأطفال بجميع جوانبه .

- **عينة الدراسة** :

تم اختيار عينة البحث من أطفال المستوى الثاني لرياض الأطفال من روضتين مختلفتين بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية وهى روضة الجيل الجديد(مجموعة تجريبية) وروضة واحة الفكر (مجموعة ضابطة) والجدول التالي يوضح عدد الأطفال في كل مجموعة.

جدول رقم (١): يوضح أعداد أطفال عينة البحث

اسم الروضة	نوع المجموعة	العدد
الجيل الجديد	تجريبية	٣١
الشافى	ضابطة	٣١

- **حدود البحث** :

- من حيث العينة: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من أطفال المستوى الثاني الذين تتراوح أعمارهم من ٥,٥- ٦ سنوات السعوديين .
- من حيث المعارف : اقتصرت الدراسة على: المعارف التي تم تحديدها في قائمة المعارف والمرتبطة بمشكلة التصحر واجمع المحكمون على أهميتها ومناسبتها لطفل الروضة .
- من حيث السلوكيات : اقتصرت الدراسة على :
  - سلوكيات مواجهة التصحر الغير مرتبطة بترشيد استهلاك المياه التي يمكن أن يقوم بها طفل الروضة لمواجهة التصحر واجمع المحكمون على أهميتها ومناسبتها لطفل الروضة.
  - سلوكيات مواجهة التصحر المرتبطة بترشيد استهلاك المياه والتي يمكن أن يقوم بها طفل الروضة واجمع المحكمون على أهميتها ومناسبتها لطفل الروضة.

- **مصطلحات البحث** :

- **البرنامج** :

تعرفه سعدية بهادر بأنة مجموعة متنوعة من الأنشطة والألعاب والممارسات العملية التي يقوم بها الطفل تحت إشراف وتوجيه من جانب المعلمة التي تعمل على تذويده بالخبرات والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات التي من شأنها تدريبه على أساليب التفكير السليمة وحل المشكلات التي ترغبه في البحث والاكتشاف (سعدية بهادر ، ١٩٩٤، ص١٠٢)

ويعرفه قاموس التربية بأنة تنظيم الأنشطة والخبرات التعليمية حول موضوع أو مشكلة تطرح وتناقش بين مجموعة من التلاميذ تحت قيادة المعلمة (Good,1973,p399)

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنة مجموعة من الخبرات التربوية المتنوعة والتي تقدم في صورة مجموعة من الأنشطة والألعاب يمارسها طفل الروضة من سن ٥ ر٥ - ٦ سنوات وتعمل على تذويدهم بالمعلومات الكافية عن مشكلة التصحر وتنمى لدية السلوكيات الإيجابية لمواجهتها

- **التصحر**:

يعرفه حسن حبيب (٢٠٠١)بأنة تحول المناطق الصالحة للزراعة الى صحراء واكتسابها صفات صحراوية وبالتالي انتشار الخصائص الصحراوية خارج نطاقها الصحراوي وستلتزم الباحثة بهذا التعريف لمناسبته للدراسة الحالي .

- **سلوكيات مواجهة التصحر الغير مرتبطة بترشيد استهلاك المياه** :

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنها مجموعة من السلوكيات المرتبطة والمعبرة عن طرق مواجهة التصحر والتي إذا ماتم تدريب الطفل عليها منذ الصغر فسيحدث لها تجميع تكويني مشكلة سلوك مواجه التصحر عندما يكبر .

- **ترشيد استهلاك الماء**:

يعرفه حسان يوسف غانم بأنه هو الاستخدام الأمثل للمياه بحيث يؤدي إلى الاستفادة منها بأقل كمية وبأرخص التكاليف المالية الممكنة في جميع مجالات الحياة.(حسان يوسف غانم،٢٠٠٥، ص٦)

يعرفه سيد طنطاوي بأنه حسن استغلال المياه بتوازن بين الموارد والاحتياجات على النحو المطلوب دون إفراط أو تفريط.(سيد طنطاوي،٢٠٠٤، ص٢)

- **سلوكيات مواجهة التصحر المرتبطة بترشيد استهلاك المياه** :

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنها مجموعة من السلوكيات يتم تدريب الطفل عليها لتعليمة الاستخدام الأمثل للمياه وذلك لقضاء حاجاته البيولوجية دون تفريط في مقدارها. حيث سيحدث تجمع تكويني لتلك السلوكيات مشكلة سلوك ترشيد استهلاك المياه عندما يكبر .

- **أدوات البحث** :

١. استبيان لتحديد المعارف التي يحتاجها طفل الروضة السعودي عن مشكلة التصحر(من إعداد الباحثة).

٢. استبيان لتحديد سلوكيات مواجهة التصحر الغير مرتبطة بترشيد استهلاك المياه والتي ينبغي أن يمارسها طفل الروضة(من إعداد الباحثة).

٣. استبيان لتحديد سلوكيات مواجهة التصحر المرتبطة بترشيد استهلاك الماء والتي ينبغي أن يمارسها طفل الروضة ليواجه التصحر(من إعداد الباحثة).

٤. اختبار تحصيلي في المعارف التي يحتاجها طفل الروضة السعودي عن مشكلة التصحر(من إعداد الباحثة).

٥. مقياس لقياس سلوكيات طفل الروضة السعودي لمواجهة التصحر والتي لا ترتبط بترشيد استهلاك المياه (من إعداد الباحثة).

٦. مقياس لقياس سلوكيات طفل الروضة السعودي لمواجهة التصحر والمرتبطة بترشيد استهلاك المياه من إعداد الباحثة).

- **الإطار النظري للبحث** :

ترمى التربية البيئية إلى مساعدة الأفراد على إدراك الترابط بين المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والبيئية سواء في المدن أو القرى واكتساب القيم والمعارف والمواقف لحماية البيئة وهذا يتأتى من خلال تربية الأفراد على أنماط سلوكية جديدة وعلى هذا يجب توعية كافة المواطنين بصرف النظر عن أعمارهم للمحافظة على البيئة وتحقيق التوازن بين الإنسان وبيئته ليس هذا فحسب بل لابد أن تتضافر الجهود على مستوى الأفراد والأسر والحي والمدينة وكذلك على مستوى الفرد والدولة حتى نحقق هدفنا الرئيسي من المحافظة على البيئة لتكون لنا ولأجيالنا القادمة ولنرفع جميعا شعار من اجل بيئة نقية لحياه أفضل ،وذلك لان تدمير النظام البيئي بمكوناته الطبيعية له تأثير سيئ ليس فقط على الإنسان ولكن يمتد أيضا إلى الحيوان وقد أطلقت العديد من الدول برامج للاهتمام بالبيئة وتوعية الصغار بأهميتها والمحافظة عليها والتساؤل الذي يطرح نفسه لماذا الأطفال الصغار ؟ ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أنهم يتأثرون أكثر من غيرهم بالتأثيرات الناتجة عن الكوارث الطبيعية فتلوث الهواء والماء والغذاء وتأكل التربة والتوجه إلى التصحر نتيجة أعمال الكبار من قلع الأشجار واستخدام أساليب خاطئة في التعامل مع التربة سيترك تأثيرات سلبية متفاوتة الشدة على الأطفال كما أن الأطفال هم الأجيال القادمة التي ستتضرر من النتائج المترتبة على التصحر على المدى البعيد حيث سيجنون نتيجة ما صنعة الآباء من التعامل السلبي مع البيئة ويعلل يركس وهارس١٩٩٧ yerKes&Haras أسباب الاهتمام بتوفير الخبرات المرتبطة بالبيئة للأطفال لعدة أسباب منها :

- أن الأطفال ينمو لديهم الإحساس باحترام البيئة الطبيعية والاهتمام بها خلال سنوات العمر الأولى وعدم استثمار هذا الإحساس مبكرا قد يؤدي إلى عدم نمو الاتجاهات الموجبة نحو البيئة أو يؤخرها.
- أن التفاعل الإيجابي مع البيئة يمهد لتطوير السلوك الصحيح وتثبيته لدى الأطفال للتعامل مع تلك البيئة والمحافظة عليها .
- أن ممارسة الأطفال للأنشطة الخارجية يؤدي إلى نمو مفهوم المسؤولية البيئية أو مسؤولية الفرد نحو البيئة .(yerKes&Haras،1997,p18)

ولذلك يجب على مناهج رياض الأطفال الخروج بالطفل إلى الطبيعة والاتصال المباشر بالبيئة وبإمكاناتها وبمن يعيشون فيها من الكبار وعليها أن تحاول إيجاد نوع من الترابط والاتصال والتكامل بين أنشطة الروضة اليومية وتلك الإمكانات والمصادر بحيث لايكون هناك حواجز بين بيئة الروضة التربوية وبيئة الطفل خارجها وعلى هذا فقد حاول الباحثين تحديد أهداف التربية البيئية في رياض الأطفال ومنهم منى جاد التي حددت أهدافها فيما يلي :

- معرفة أنواع الحيوان والنباتات في بيئة الطفل والعلاقات بينها وبين مقومات حياتها واعتماد كل منها على الأخر .
- معرفة أهمية الماء للحياة وكونه مصدر من مصادر الطبيعة.
- معرفة أهمية التربة لحياه الإنسان والحيوان والنبات .
- ملاحظة الظواهر البيئية المحلية الملموسة الطبيعية والاجتماعية.
- تكوين وتنمية الأنماط السلوكية السليمة عند الأطفال التي تمكنهم من التعرف بصورة إيجابية فردية وجماعية لصيانة البيئة ومصادرها وحسن الاستفادة منها والحيلولة دون ظهور مشكلات بيئية نتيجة السلوكيات السلبية للأطفال أو المحيطين بهم .
- تكوين اتجاهات ايجابية مناسبة لدى الأطفال نحو البيئة وذلك من خلال التربية المتكاملة التي تتكامل فيها معلوماتهم الوظيفية نحو بيئتهم الطبيعية والتكنولوجية والاجتماعية.
- احترام الأطفال لجميع المخلوقات في الطبيعة.
- ترشيد سلوك الأطفال إزاء بيئتهم بعناصرها المختلفة التي يمكن أن يدركها الطفل في هذه المرحلة .
- احترام الطفل لحقوق الآخرين في البيئة والالتزام بواجباته نحوهم ونحو البيئة كملكية عامة له وللآخرين.
- تكوين وتنمية الأسلوب العلمي للتفكير لدى الأطفال في التعامل مع مشكلات البيئة من شعور بالمشكلة البيئية وتحديدها ووضع الحلول الافتراضية لحلها وتفسيرها ثم اختيار صحة الفروض والوصول إلى التعميم (منى جاد ،٢٠٠٧، ص ص٩٨- ٩٩).
- وتضيف وفاء سلامة أن على الروضة أن تنمى لدى المتعلم بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال والخاصة بصيانة البيئة والاتجاه نحو البيئة وحمايتها وتحسين سلوكه في التعامل معها (وفاء سلامة ، ١٩٩٨، ص٧)
- وترى سميرة عبد العال أن من أهداف الخبرات البيئية في مرحلة ماقبل المدرسة تكوين الأنماط السلوكية السليمة.اكتساب الأطفال مهارات ومفاهيم بيئية مرتبطة بالتعامل مع البيئة المحيطة بهم .ربط الأطفال بالبيئة المحيطة واكتساب معارف جديدة عنها وعن مشكلاتها (سميرة عبد العال،٢٠٠٣، ص٣٨).

ومن المشكلات البيئية التي تلح على الساحة وتتطلب تكاتف جميع الأفراد والمؤسسات لمعالجتها هي التصحر ولكن لماذا يحدث هذا التصحر؟

- **أسباب التصحر** :

أعزى العديد من الباحثين أسباب هذا التصحر إلى مجموعتين من الأسباب:

١. **أسباب ناتجة عن الظروف الطبيعية**:

يقصد بالأسباب الطبيعية التغيرات المناخية التي حصلت خلال فترات زمنية مختلفة ،سواء تلك التي حصلت خلال العصور الجيولوجية القديمة والتي أدت إلى ظهور وتشكل الصحاري التي غطت مساحات واسعة مثل الصحراء الكبرى في أفريقيا ، والربع الخالي في الجزيرة العربية ، وعلى الرغم من أن نشوء وتكوين هذه الصحاري قد اكتمل منذ فترات زمنية بعيدة ،إلا أن تأثيرها لازال قائما على المناطق المجاورة.

أما التغيرات المناخية الحديثة ،يقصد بها تلك التي حدثت في الماضي القريب ،والتي لعبت دوراً مهما في عملية التصحر وتكوين الكثبان الرملية ،علما أن هذه التغيرات المناخية الحديثة لم تكن سلبية في جميع المناطق ،بل في بعض المناطق كان التغير إيجابيا (Wilson , G.A. and guntti , M ., 2005 ,p18)

يعتقد الآن أنه هناك فترة من الجفاف تسود في المنطقة العربية حيث تتصف بالتالي: (حسان يوسف غنام ،٢٠٠٧،ص٢٨)

- تكرار فترات الجفاف .
- التباين الكبير في كمية الهطول السنوي وتوزعه.
- سيادة الرياح القارية الجافة على الرياح البحرية.
- الفرق الكبير في المدى الحراري اليومي

٢. **أسباب ناتجة عن النشاط الإنساني**:

يمكن أن تعود هذه الأسباب إلى الزيادة الكبيرة في عدد السكان ، والتي رافقها زيادة في الاستهلاك وكذلك التطور الاقتصادي والاجتماعي ،وقد أدى ذلك إلى زيادة الطلب على المنتجات الزراعية ،هذه العوامل دفعت الإنسان إلى زيادة استغلاله للموارد الطبيعية والتي جاء في غالب الأحيان بشكل غير مرشد إضافة لذلك فقد بدأ نشاط الإنسان مؤخراً يمتد إلى المناطق الهامشية ذات النظام البيئي غير المستقر والهش .

ومن أسباب هذا التدهور مايلى:

- **تدهور الغطاء النباتي:** بسبب الاستثمار غير المناسب.مثل الرعي الجائر قطع الأشجار والشجيرات .مما أدى إلى تدهور الغطاء النباتي ، وخاصة في مناطق المراعي ، وقد بلغت نسبة التدهور في أراضي المراعي على سبيل المثال

في سورية والأردن حوالي ٩٠٪ وهذا ينطبق على حالة الغابات أيضا فمثلا خسرت لبنان ٦٠٪ من أشجارها الغابية خلال الأيام الثلاثة الأولى من الحرب العالمية الثانية،وعموما خسرت الدول العربية أكثر من ١١٪من غاباتها خلال الثمانينات فقط(حسن حبيب،٢٠٠١، ص٣٠)

- **تدهور الأراضي:** يأخذ تدهور الأراضي أشكالاً متعددة منها التدهور بفعل التعرية الريحية أو المائية أو كليهما معاً، التدهور الفيزيائي والكيميائي والحيوي ،وكل ذلك يعود إلى الطرق الخاطئة في إدارة موارد الأراضي ،فعلى سبيل المثال ،تقدر كمية التربة التي يتم خسارتها سنوياً بالتعرية المائية حوالي ٢٠٠طن/هـ في المناطق الجبلية مثل الأردن (على الاحمدى،٢٠٠٧، ص١١٤)
- **خسارة التربة الزراعية:** تتعرض التربة الزراعية الخصبة ، وخاصة حول المدن إلى الزحف العمراني،مما يترتب على ذلك خسارة مساحات كبيرة منها،وهذا الزحف يأخذ أشكالاً متعددة منها ، أبنية سكنية، منشآت صناعية ،بني تحتية ..إلى غير ذلك ، إضافة لذلك ، فإن عمليات الري غير المرشدة أدت إلى خسارة مساحات واسعة في كثير من المناطق الزراعية المروية وهناك أيضاً العامل الاجتماعي علاوة على زيادة عدد السكان.(شذا الجندى، ٢٠٠٤ ص٤٨)

ويضيف نزار الدين أن سوء استخدام الإنسان للأرض وذلك بسبب هجرة بعض السكان بسبب التصحر يشكلون عبئاً جديداً على الموارد الطبيعية وعلى المجتمعات التي ينزحون إليها مما يشكل تهديداً للأمن والاستقرار الدولي. (نزار الدين،١٤٢٨هـ ص٥)

ولم يقتصر دور الباحثين على تحديد أسباب التصحر وإنما يمتد دورهم إلى تحديد الآثار المترتبة على هذا التصحر .

- **الآثار المترتبة على التصحر** :

للتصحر العديد من النتائج والتي رصدها الباحثين و منها التالي :

- خسارة المحاصيل الزراعية وتدهور إنتاجية الأرض .
- اختفاء الغابات .
- انخفاض المياه الجوفية .
- تملح التربة.
- جدب الأراضي الزراعية السطحية. (علي الأحمدي ، ٢٠٠٧، ص١٢٠)
- يخلق التصحر أزمة صحية بسبب العواصف الترابية كما يؤدي إلى ارتفاع معدلات الفقر وتراجع مساحة المزارع حيث تتضاعف وفيات الأطفال في المناطق الجافة ولذلك يهدد التصحر معيشة نحو ١.٢مليار إنسان بشكل

مباشر وغير مباشر، إضافة إلى ٢٥٠مليون شخص بشكل مباشر وذلك وفقاً لإحصائيات الأمم المتحدة٠(نزار الزين،٢٠٠٨،ص١٢)

وذكرت شدا الجندي المتحدثة عن برنامج الأمم المتحدة undp في سورية في الندوة المقامة في اليوم العالمي لمواجه التصحر بأن الأبعاد الاجتماعية للتصحر تتمثل في الهجرة والفقر وهى من اشد الآثار السلبية المترتبة على التصحر (شدا الجندي،٢٠٠٤،ص٢)

ولأن التصحر مشكلة واقعية حدثت بالفعل وعانت منها العديد من الدول وشاهدوا الآثار المترتبة عليه بأعينهم وأصبحت واقع ملموس في حياتهم لذا حاولت العديد من الدول مواجهته والتقليل من الآثار المترتبة علية

- **مواجهة مشكلة التصحر** :

نظرا لان الأراضي المتعرضة للتصحر تشكل ثلث مساحة كوكب الأرض لذا يجب مكافحته وهذا يتطلب تحديد الأراضي المعرضة للتصحر ووضع الحلول المقترحة للمشاكل المطروحة وذلك بتجسيد الأقوال إلى أفعال وتوفير المزيد من الوسائل المالية والتقنية وإعداد سياسات تطوعية ٠وقد أكدت الاتفاقية الدولية لمكافحة التصحر unccd على أهمية التعاون بين جميع مؤسسات المجتمع في علاج مشكلة التصحر حيث أن المشاركة التعاونية منذ البداية هي القاعدة الأساسية لعلاج تلك المشكلة. كما أكدت على أهمية نشر الوعي وحملات التوعية للتعريف بالمشكلة وأهميتها والتعريف بها في قطاعات التربية والتعليم والإعلام ومنظمات المجتمع المحلي والتركيز على خطر التصحر وأهمية الحفاظ على التنوع الحيوي للنبات والحيوان Wilson , G.A. and (guntti , M ., 2005 ,p25)

كما يضيف بن معمر أن الحكومة عليها إعداد برامج إرشادية وتوعية في جميع مناطق المملكة عن التصحر،ويرى أن التوسع في التشجير وزيادة الرقعة الخضراء وإقامة المحميات الرعوية والنبتيه واستصلاح أراضى المراعي المتدهورة وإقامة المنتزهات التي تساعد على معالجة التصحر (ابن معمر،١٤٢٠،ص٨)

هذا وقد خصصت الأمم المتحدة يوماً عالميا لمواجهة التصحر وهو ١٧ من يونيو من كل عام ويسمى باليوم العالمي لموجهة التصحر (نادية العوضي ١٤٢٨هـ ص٣١)

كما أن زراعة المحاصيل والغابات بالقرب من الأراضي المتعرضة للتصحر يعتبر إجراء بسيط ساعد على العلاج وقد حدث في تجربة الصين حيث حاولت التصدي لزحف الصحاري بزراعة سور أخضر عظيم طوله٧٠٠كيلو متر من

الأشجار يتخللها غطاء من الحشائش وكذلك فعلت الجزائر (p25 , Debrabandère, C. 2000)

وقد حدد الباحثين بعض المبادئ الأساسية التي يمكن الاسترشاد بها لوضع خطط عمل لمكافحة التصحر منها : (جمعية الحياة البرية بفلسطين ١٤٢٨ ص١٨،حسن حبيب،٢٠٠١،ص٤٨، على الاحمدى ،٢٠٠٧، ص١١٦)

- استخدام المعارف العلمية المتاحة وتطبيقها،خاصة في تنفيذ الإجراءات الإصلاحية العاجلة لمقاومة التصحر ،وتوعية الناس والمجتمعات المتأثرة بالتصحر .
- التعاون مع كافة الجهات المعنية بذلك ،على الصعيد المحلي ،القطري الإقليمي والدولي.
- تحسين وترشيد استخدام الموارد الطبيعية بما يضمن استدامتها ومردودية مناسبة آخذين بعين الاعتبار إمكانات وقوع فترات جفاف في بعض المناطق أكثر من المعتاد عليها.
- القيام بإجراءات متكاملة لاستخدام الأراضي ،بحيث تضمن إعادة تأهيل الغطاء النباتي،وخاصة للمناطق الهامشية،مع الاستفادة بشكل خاص من الأنواع النباتية المتأقلمة مع البيئة.
- يجب أن تكون خطة عمل مكافحة التصحر ،عبارة عن برنامج عمل لمعالجة مشكلة التصحر من كافة جوانبها.
- يفترض أن تهدف الإجراءات المتخذة إلى تحسين ظروف معيشة السكان المحليين المتأثرين بالتصحر،وإيجاد الوسائل البديلة التي تضمن عدم لجوء هؤلاء السكان إلى تأمين حاجاتها بطرق تساهم في عملية التصحر .
- على الجهات المعنية بهذا الشأن إصدار القوانين الخاصة بحماية الموارد الطبيعية بأنواعها المختلفة،وتطبيق هذه القوانين بشكل فعال وجاد.
- اعتبار السكان المحليين جزء هام من مشروع مكافحة التصحر،وتوعيتهم وإشراكهم في هذا المشروع منذ البداية ، وتكوين الاستعداد عندهم للعمل في المشروع والدفاع عنه ، لأنه من المعروف أنهم هم الهدف النهائي لمكافحة التصحر، وذلك من أجل تحسين ظروفهم المعيشية،هذا يرتب على الجهات العاملة في مكافحة التصحر تأمين حاجات تلك المجتمعات بالشكل المناسب والذي يضمن عدم عودتهم إلى الاستغلال الجائر أحيانا لبعض الموارد الطبيعية.

والتساؤل الذي يطرح نفسه الآن إلى اى مدى تنبهت المملكة العربية السعودية لمشكلة التصحر وما الذي فعلت للتصدي لتلك المشكلة.

• **جهود المملكة** :

قامت المملكة بالعديد من الإجراءات الجادة لعلاج مشكلة التصحر وكان اهتمام المملكة العربية السعودية بالشأن البيئي انطلاقاً في الأساس من تعاليم الدين الإسلامي الحنيف ومن تكليف الله سبحانه وتعالى بعمارة الأرض. (وزارة الخارجية السعودية ،١٤٢٠ هـ)

ومن هذه الجهود مايلى : إنشاء مركز الأمير سلطان لأبحاث البيئة والمياه والصحراء الذي أسس عام١٤٠٦هـ لتشجيع وتصميم وإجراء البحوث العلمية المتعلقة بتنمية الصحراء ومقاومة التصحر في شبه الجزيرة العربية وخاصة في المملكة العربية السعودية ويمنح المركز جائزة عالمية للمياه لتحفيز العلماء على إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات لحل هذه المشكلة واقتراح الحلول اللازمة لمقاومته والمحافظة على التوازن البيئي ودراسة الرمال ومشكلاتها والعلاقة بينها وبين النباتات البرية بالإضافة إلى دراسة أفضل طرق لوقف زحف الرمال والتشجير وزراعة النباتات البرية والصحراوية ومن ثم استخدامها في مجال تحسين البيئة والتشجير ومقاومة التصحر.

كما يذكر سلطان بن عبدالعزيز أن أي فائدة أو تقدم يصل إليه المركز من خلال هذه الجهود فلن يقتصر خيرها على المملكة بل سيكون للجميع في أي مكان في العالم لأن رسالته في هذا المجال رسالة كونية انطلاقا من استخلاف المولى عزوجل للإنسان في عمارة الأرض. (سلطان بن عبد العزيز، ٢٠٠٦)

ومن أمثلة المشاريع التى قام بها المركز :

- مشروع استخدام تقنيات الاستشعار عن بعد في دراسة ظاهرة التصحر في واحة الإحساء
- عقد مؤتمر الثالث لدراسات التصحر والبيئة ٢٠٠٠هـ في الفترة٦/٣٠ - ٧/٢ ، ١٩٩٩م
- عقد مؤتمر دولي للموارد المائية والبيئة الجافة ٢٠٠٦

ومن الجهود أيضا الاستجابة للحملة الدولية لزراعة مليون شجرة خلال عام ٢٠٠٧م ،أصدرت جمعية الكشافة العربية السعودية تعميما رسميا لجميع القطاعات الكشفية للمشاركة في هذه الحملة ،وتعتزم جمعية الكشافة العربية السعودية زراعة (١٠٠,٠٠٠)مائة ألف شجرة وذلك للإسهام في فعاليات الأسبوع الوطني الثلاثون لزراعة الشجرة تحت شعار "ازرع ولا تقطع" خلال المدة من ١٤٢٨/٣/٢٦هـ إلى ١٤٢٨/٤/١٥هـ وذلك لتحقيق الهدف الاستراتيجي العام للمشروع وهو التوسع في تنفيذ برامج مشتركة مع مؤسسات المجتمع لمقاومة التصحر. أما الأهداف التفصيلية للمشروع فهي:

- الإسهام في تنمية بيئة المملكة العربية السعودية والحد من مشكلة التصحر

- توعية فئات المجتمع المختلفة بالدور الوطني المطلوب لتنمية البيئة النباتية
- الإسهام في الحملة الدولية التي ينظمها برنامج الأمم المتحدة للبيئة لزراعة بليون شجرة٠(جمعية الكشافة العربية السعودية ١٣ابريل ٢٠٠٧)

كما قامت المملكة بزراعة الغابات في ٥٣ موقعاً من أراضي الغابات المتدهورة بخلاف مواقع التشجير الخاصة بتثبيت الكثبان الرملية وإعادة استخدام مياه الصرف في ري مواقع التشجير.

- **التصحر وطفل الروضة**:

أطلقت برنامج الأمم المتحدة للبيئة (يونيب) الذي يوجد مقرة في اليابان مسابقة دولية في الرسم وذلك فى اليوم العالمي للبيئة٢٠٠٦ بين الأطفال الذين يتراوح أعمارهم من سن ٥- ١٤ سنة من جميع دول العالم وذلك لتقديم لوحات حول الصحارى والاراضى الجافة والتصحر وقد تم الإعلان عن تلك المسابقة على شبكة الانترنت وتم تدوين الهواتف وأماكن مراسلة المكاتب الإقليمية للأمم المتحدة فى كل منطقة من مناطق العالم وذلك بهدف فحص تصورات الأطفال عن مفهوم التصحر ومدى وعيهم بتلك المشكلة وقد تم رفع شعار لا للتصحر والاراضى الجافة كشعار للمسابقة وقد حصلت على المركز الأول طفلة عمرها ٧ سنوات من الصين وقد رسمت لوحة تحوى منظرين متناقضين احدهما لأرض متصحرة والأخري لأرض خضراء يانعة-UNEP/GRID (Arendal,2005)

والتساؤل الذي يطرح نفسه الآن ماهي المعارف التى ينبغى تدريسها للاطفال عن التصحر ؟

حثت منظمة الأمم المتحدة على ضرورة ان يكون للمدرسين والمدارس دورا هاما فى التوعية المجتمعية البيئية بتلك المشكلة وأسبابها وبالنتائج المترتبة على التصحر كما حثت على تنمية مفهوم البيئة بمكوناتها من ماء وهواء وتربة وأنها هي ملك للجميع. (Debrabandère, C. 2000 , p18)

كما أكدت دراسة ميدن واوزوف (Midden and Othof) ان من المفاهيم المقترحة التى يجب ان تتضمنها مناهج رياض الأطفال هوتعريف الطفل بالاراضى الزراعية والفرق بينها وبين الصحراء والعوامل المساعدة على التحول من هذه الى تلك (Midden, K. and Othof, M., 2002)

كما تضيف الباحثة أن على برامج الأطفال ان تعمل على توعية طفل الروضة بالهيئات التي يمكن أن تساعد متضرري التصحر مثل هيئة الإغاثة الإسلامية ومنظمة الهلال الأحمر وسلوكيات مواجهة التصحر.ونظرا لان التعلم النظري ليس له فائدة بدون ممارسة هدا التعلم وتحويله إلى سلوكيات

تؤصل فى نفس الطفل ليمارسها فى كل موقف لدا يجب علينا تحديد أولا ماهية السلوكيات التي يمكن أن ندرب الطفل عليها حتى تنمي لدية سلوكيات مواجهة التصحر ونعوده عليها منذ الصغر

وترى سميرة عبد العال أن تدريب الأطفال على حسن التعامل مع البيئة المحيطة بهم والمحافظة عليها لايتم في إطار منفصل عن باقي الخبرات التعليمية وإنما يأتي من خلال صهر خبرات التربية البيئية وتكاملها والربط بينها وبين الخبرات الأخرى في منهج النشاط. (سميرة عبد لعال،٢٠٠٣،ص٧٨)

وقد أكد المربون على ضرورة تنمية الأنماط السلوكية لدى الأطفال للتعامل مع البيئة وتعويد الأطفال على ممارسة السلوك الإيجابي نحو المحافظة على البيئة وإتاحة فرص اللعب الخارجي في الحدائق حتى يكون الأطفال أكثر التصاقا بالبيئة المحيطة بهم وأكثر وعيا بعناصر البيئة الطبيعية وأكثر قدرة على اكتشافها أثناء ممارستهم للأنشطة الذاتية التلقائية(Ruth،1996)

يوكد ماريك (Maryk) على ضرورة بث سلوكيات المحافظة على البيئة لدى طفل الروضة والتأكيد على ضرورة المحافظة على النباتات والعناية بها وبالأشجار والمتنزهات العامة وضرورة تدريب الطفل على وضع النفايات في الأماكن المخصصة لذلك وعدم الإلقاء بها على النباتات الحشائش (Maryk , W.,1990 , p28)

ويؤكد راث (Ruth) ان على تدريب الطفل على سلوكيات المحافظة على الثروة النباتية وهى تلك السلوكيات التي تختص بتوجيه سلوك الأفراد نحو الانتفاع الرشيد بالثروة النباتية بأشكالها المختلفة والمحافظة عليها ورعايتها . (Ruth , A.,1996 ,p18)

وفى ضوء ذلك تلخص الباحثة سلوكيات مواجهة التصحر الغير مرتبطة بترشيد استهلاك الماء والتي يجب تنميتها لدى طفل الروضة فيما يلى :

١. **التعامل مع متضرري التصحر ويشمل**:
- التبرع لهم بجزء من المصروف
- حث الوالدين على التبرع بأشكاله المختلفة لمساعدة متضرري التصحر

٢. **سلوكيات الخروج الى البر وشمل** :-
- عدم قطع الأشجار
- عدم إلقاء الأكياس والعلب الفارغة على الأرض المزروعة
- عدم المشي على النباتات البرية
- عدم قطف النباتات البرية
- تنظيف مكان الجلوس فى البر قبل مغادرة الأسرة

٣- سلوكيات الذهاب الى المحمية :

- عدم قطع الأشجار والنباتات والزهور
- الابتعاد عن النباتات المدون عليها نباتات نادرة
- الالتزام بتوجيه المشرفين على المحمية
- عدم ايزاء الحيوانات التي في المحمية
- المحافظة على نظافة المحمية

ولأن نقص الماء من احد الأسباب الهامة المؤدية إلى التصحر لذا وجب علينا المحافظة علية فالماء عنصر ضروري للحياة وبدونه لا يمكن العيش للإنسان أو الحيوان أو النبات وهو نعمة من نعم الله عزوجل وجاء في القرآن الكريم ((وجعلنا من الماء كل شئ حي))سورة الأنبياء ،الآية ٣٠

وقد حثنا سبحانه وتعالى على الحفاظ على هذه النعمة وعدم هدرها لأن في المياه حياة للبشرية وفي فقدانه هلاكها جميعاً حيث جاء في قوله تعالى : ((وكلوا واشربوا ولا تسرفوا إنه لايحب المسرفين))سورة الأعراف الآية ٣١

- **ترشيد استهلاك المياه:**

يعتبر ترشيد استهلاك المياه من المواضيع الحيوية التي تشغل الرأي العام العالمي ولا ينبغي تجاهلها وهي مسؤوليتنا جميعاً للحفاظ على الموارد الطبيعية وممارسة الأساليب الحضارية في التعامل مع المياه وتكييف عاداتنا اليومية مع الحلول العملية التي تقدمها الدراسات العملية في هذا المجال ٠يوما بعد يوم تزداد كميات استهلاك المياه لدى المواطنين كافة لأغراض الشرب والغسيل والاستحمام والسباحة وغيرها من الاستخدامات اليومية الضرورية٠وقد ذكر فى تقرير البيئة العالمي الرابع الذي قام به ٣٩٠ خبير كلفتهم الأمم المتحدة بإعداده أن دول الخليج تستهلك من المياه ضعف أى بلد غنى بالمياه حيث ورد بالتقرير أن الخليجي يستهلك ٧٥٠ لترا من المياه مقابل ٣٦٠ لترا للفرد الأمريكى وهو ما يجعل الفرد الخليجي أعلى معدل استهلاك للمياه حول العالم (عبد الرحمن الراشد ، ١٦ شوال ، ١٤٢٨)

ويذكر حسان غنام بأن أباطرة الساسة والدراسات المستقبلية تؤكد على أن حروب القرن الحادي والعشرين لن تندلع بسبب البترول وإنما بسبب المياه وإن الشرق الأوسط يعاني بالفعل من شح وتوترات بسبب المياه مما يجعل مستقبل الأمن الغذائي مظلما وذلك لان نقص المياه ترتبط ببعض تأمين الغذاء الكافي للعدد المتزايد للسكان٠(حسان غنام ،٢٠٠٧، ص٣)

- **حرب المياه:**

ظهر هذا المصطلح من خلال تقارير الأمم المتحدة والتي أكدت أن النزاعات ستزاد حده بسبب نقص المياه الذي يتوقع أن يصيب قرابة الثلثين من سكان

العالم في عام ٢٠٥٠وهذا ليس بغريب فقد حدث الصراع الآن بين إسرائيل ولبنان حول نهر الحاصباني الذي ينبع في لبنان ويصب في الأردن وتتهم إسرائيل بيروت بتحويل مجراه وربما أدرك ساسة العالم أهمية الماء وخصصت الأمم المتحدة يوما عالميا له يسمى باليوم العالمي للمياه الذي يحتفل به في ٢٢مارس من كل عام بموجب قرار الجمعية العمومية للأمم المتحدة وذلك ابتداء من عام ١٩٩٣وقد اختارت الأمم المتحدة لليوم العالمي للمياه هذا العام شعارا [الماء والصحة] ويشير تقرير منظمة الصحة العالمية الذي عرضته في اليوم العالمي للمياه ٢٠٠٧ أن هناك ثلاثة ملايين طفل يموتون سنويا بسبب النقص في مياه الشرب وأن مليار إنسان في العالم يفتقرون إلى المياه الصالحة للشرب وقد أطلقت الأمم المتحدة في إطار جهودها الدولية للحد من هدر المياه ومكافحة تلوثها حملة تستمر عقدا من الزمن بدأت يوم ٢٢مارس ٢٠٠٥ وهو ذكرى يوم المياه العالمي وستنتهي عام ٢٠١٥ تحت شعار[المياه من أجل الحياة] (مريم جبيل ، ٢٠٠٥،ص١٥)

وفي ١٨ شعبان عام١٤٢٥هـ أطلقت الحملة الوطنية لترشيد استهلاك المياه والتي افتتحها الملك عبدالله بن عبدالعزيز والتي أكد في كلمته الافتتاحية أن المملكة بلد صحراوي ولذا لابد من توفير قطرة الماء للأجيال القادمة عن طريق الوفر والترشيد إذ لاسبيل إلى زيادة الماء إلا بالتوعية بضرورة الترشيد وحث على ضرورة تطوير سلوكيات استهلاك الماء (كلمة الملك عبدا لله في حملة التوعية والترشيد ، ٢٠ /١٠/١٤٢٩)

- **أهداف ترشيد استهلاك المياه**:

إن الدعوة إلى ترشيد الاستهلاك لايقصد بها الحرمان من استخدام المياه بقدر مايقصد بها العمل على تربية النفس والتوسط وعدم الإسراف٠

ولأن حاجة الإنسان من المياه تفوق ما تمده الطبيعة فقد أصبحت مشكلة المياه تتصدر هموم سكان العالم إذ أن أكثر من خمس سكان العالم يعانون من أزمة توفر المياه العذبة والنقية٠ وأصبحت مسألة المياه تحظي بأهمية كبيرة إقليما وعالميا حيث أن الصراع القادم في العالم سيكون من أجل السيطرة على مصادر المياه ومنابعها٠فالمياه كانت ومازالت مصدر النزاعات والأطماع رغم الاتفاقيات المبرمة دوليا نظرا لاستهلاك بعض الدول كميات أكثر من واردها المائي المتجدد سنويا نتيجة ارتفاع نسبة الكثافة السكانية ومعدل النمو فيها وكثرة احتياجاتها من المياه لأغراض متعددة ٠والوطن العربي يملك من شرقه إلى غربه ١٪ من المياه العذبة المتاحة في العالم مع أنه يضم قرابة ٥٪من سكان الأرض ولديه تزايد سكاني مرتفع جدا٠(حسن حبيب،٢٠٠١،ص١٨) وهذا الواقع يجعل معظم دوله تحت خط الفقر المائي الشديد أي أقل من ١٠٠٠م٣ للفرد (حكيمة حفظي ،٢٠٠٤ ، ص٢٦)

ولذلك ينادى جميع المسؤلون بترشيد استهلاك الجميع للماء ووضعوا لهذا الترشيد مجموعة من الأهداف وفيما يلي عرض لبعضها : (سيد طنطاوي ٢٠٠٤، ص١٣)

- الاستخدام الأمثل للمياه بحيث يؤدي إلى الاستفادة منها بأقل كمية وبأرخص التكاليف الممكنة في جميع مجالات النشاط.
- توعية المستهلك بأهمية المياه باعتبارها أساس التنمية المستدامة.
- العمل على تغيير الأنماط والعادات الاستهلاكية اليومية بحيث يتسم السلوك الاستهلاكي للأفراد والأسر بالتعقل والاتزان.

وتتلخص أهداف ترشيد المياه التي أعلنتها المديرية العامة للمياه بالمملكة العربية السعودية فيما يلي: (إبراهيم سليمان اللاصقه، ١٤٢٨))

- المحافظة على قطرة الماء واستغلالها الاستغلال الأمثل.
- تعميق الشعور بأهمية المياه ومشكلة الإسراف في المياه.
- عمل الدراسات والبحوث المتخصصة في مجالات المياه.
- إيجاد أساليب وأنماط جديدة تساهم في الترشيد.
- أن يشمل برامج الترشيد قطاعات شرائح المجتمع.
- زيادة الاهتمام بتوعية الناشئة على وجه الخصوص.
- تفعيل الترشيد لدى الطلاب في المدارس.
- الحث على الترشيد في الصحف والمجلات واستغلال كافة القنوات الإعلامية المتاحة.

كما تضيف الباحثة أن من أهداف ترشيد استهلاك المياه مايلى:

- تبصير الطفل بحقوقه وواجباته عند استخدام المياه.
- مد الطفل بالمعلومات الأساسية عن ترشيد استهلاك المياه.
- تكوين العادات والاتجاهات السليمة لدى الطفل نحو ترشيد استهلاك المياه

وتتكون تلك العادات الترشيدية من خلال :

- القدوة الحسنة .
- تزويد الطفل بالمعلومات.

ويضيف وليد محمد فرج أنه من أهداف ترشيد استهلاك المياه:

- إلقاء الضوء على المخاطر والمشكلات التي يمكن أن تواجه المجتمع نتيجة إسراف المياه.
- تنشئة مواطن صالح قادر على الاستفادة من بيئته المائية ومستغلاً لمواردها ويجب أن تتم تلك التربية منذ رياض الأطفال وقد ظهر مصطلح جديد على الساحة التربوية وهو التربية المائية. (وليد محمد فرج، ٢٠٠٧ ص٧)

- **تربية الطفل بيئيا لترشيد الاستهلاك للمياه** :

بقدر مايحسن الإنسان التعامل مع بيئته ويعمل على تنميتها واستغلال مصادرها استغلال راشد فإنه يستطيع المحافظة على معيشته وإشباع حاجاته وتطوير أساليب حياته. (نظمي خليل أبو العطا،٢٠٠٢،ص٥٣)

وترى منى جاد أن أحدث وظائف التربية البيئية في رياض الأطفال هي ترشيد استغلال واستخدام المصادر الطبيعية في بيئة الطفل من خلال مساعدة الأطفال على اكتساب المعلومات والحقائق وتكوين القيم والمدركات وتنمية المهارات والاتجاهات الضرورية لفهم وتقدير العلاقات البسيطة الواضحة والتي يمكن ملاحظتها بين الإنسان ومصادر بيئته الطبيعية سواء المصادر الدائمة مثل الهواء ،الماء ، ضوء الشمس ،أو المصادر متجددة مثل التربة ،النبات ،ومصادر المياه الضرورية ومصادر أخرى غير متجددة يمكن استهلاكها وقابلة للنفاذ مثل البترول وتسعى التربية إلى تعريف الأطفال بالآثار السلبية للإسراف في استخدام الموارد غير المتجددة (منى جاد ،٢٠٠٧،ص)

كما تؤكد كريمة سويلم ٢٠٠٢ أن من الخبرات البيئية التي ينبغي أن يتضمنها منهج النشاط في الروضة ترشيد استهلاك الماء والكهرباء والتمييز بين أشكال المواد الطبيعية المتجددة وغير المتجددة.(كريمة سويلم ٢٠٠٢،ص٤٣)

وتؤكد سميرة عبد العال أن ترشيد الاستهلاك للمياه يمكن تدريب الأطفال عليه في الروضة أثناء ممارسة غسل الخضروات والفواكه،غسل الأيدي ،غسل الأسنان،غسل الأدوات في الروضة. كما يمكن الاشتراك في عمل مجلة حائط توضح السلوكيات الصحيحة والسلوكيات الخاطئة المرتبطة باستخدام الماء،الكهرباء،المكان،التعامل مع النبات. (سميرة عبد العال،٢٠٠٣ ، ص٢٨)

ويعلل حسان يوسف بان تهدر المياه باستخدام الكمية الزائدة عن الحاجة هو مسألة مرتبطة بسلوك الأفراد ويعود ذلك إما لعادات مكتسبة أو عدم معرفة أو ضعف المسؤولية الاجتماعية لديهم. (حسان يوسف ،٢٠٠٥، ص١)

والتساؤل الذي يطرح نفسه الآن ماهية السلوكيات التي يمكن أن ندرب الطفل عليها حتى تنمي عنده السلوك الترشيدي للمياه ؟

ترى الباحثة أن هناك مجموعة من السلوكيات الهامة والتي تقترحها لتنمية السلوك الترشيدي للمياه عند الطفل وهي كالتالي:

- المحافظة على أدوات توفير الماء ٠
- عدم فتح صنبور المياه أثناء تنظيف الأسنان واستخدام كأس عند تنظيفها
- عدم ترك صنبور المياه مفتوح والتوجه للرد على التليفون أو فتح الباب ٠
- ترشيد استهلاك الماء عند الاستحمام ٠

- التبليغ عن صنبور الماء الذي يسرب الماء.
- استخدام السيفون عند الحاجة الضرورية (وضع زجاجة ماء في السيفون)
- استعمال الدش وليس البانيو في الاستحمام.
- الاقتصاد في استعمال الألعاب المائية.
- عدم رمي زجاجات المياه وبها بعض المياه.
- إغلاق الصنبور بعد استخدامه جيدا.
- ري النبات بالرشاش.
- الغسل بكمية مناسبة من الماء.
- سقي النباتات بكمية مناسبة.
- عدم فتح صنبور المياه ك.
- عدم ملئ الأكياس البلاستيكية بالماء ورميها على الآخرين
- صب كمية مناسبة من الماء من قارورة المياه في كأس للشرب.
- الوضوء بكمية مناسبة من الماء وعدم رمي المياه على الآخرين أثناء الوضوء.
- عدم ترك شطاف المياه في الحمام مفتوح بعد قضاء الحاجة.
- عدم فتح الدش والصنبور في وقت واحد.
- الاقتصاد عند استخدام الماء عند الوضوء.
- عدم غسل سيارة الوالد أو المساهمة فيها بالخرطوم.
- ترك الصنبور يعمل على كوب ماء أو دلو حتى يمتلئ ويسقط الباقي على الأرض.
- غلق صنبور المياه أو الدش أثناء فرك الجسم بالصابون ثم إعادة فتحه لشطف الجسد.
- ري النبات عندما تجف التربة.
- ري النبات في الصباح الباكر أو وقت الغروب .
- زراعة النباتات التي تحتاج إلى كميات مياه قليلة فى المنزل .
- عدم اللعب بخرطوم المياه والصنابير.

وهذه السلوكيات ستحاول تغطيتها في البحث الحالي . ولآن ترشيد استهلاك المياه شئ هام بالنسبة لكل دولة لذا فتقع مسؤولية ترشيد الاستهلاك على جميع الأفراد والمؤسسات. كما يجب أن تتكاتف جميع الدول مع بعضها البعض لعلاج تلك المشكلة الخطيرة.

- **دورنا في ترشيد استهلاك المياه** :
- **على مستوى الدول والحكومات** :

- على الحكومة حماية المصادر المائية المتوفرة والحفاظ عليها نقية عذبة وصالحة للاستهلاك البشري ومنع تلوثها والحد من نسبة هدر المياه بشتى الوسائل المتاحة لديها.

- استبدال وتجديد مختلف شبكات مياه القديمة للحد من نسبة الفاقد المائي فيها ورفع نسبة الوارد المائي كما يجب أن يتم تحديث وتطوير وتحسين لمحطات ضخ مياه الشرب لرفع نسبة أدائها وإمدادها بالعاملين والفنيين المختصين للعمل فيها.
- الاهتمام بعملية تعقيم المياه وإجراء الاختبارات الجرثومية والكيميائية على عينات من المياه المنتجة قبل وبعد ضخها بالخطوط الرئيسية والفرعية للتأكد من سلامتها وصلاحيتها للاستخدام البشري.

- **على مستوى الروضة** :

تقترح الباحثة أن تقوم الروضة بالدور التالي: (أخبار تونس،٢٠٠٧)

- تشكيل لجنة للمياه في الروضة تقوم بمراقبة نوعية المياه وذلك عن طريق ملاحظة أي تغير في لون أو رائحة والإبلاغ عن أي تسرب في الحنفيات أو الحمام.
- توعية الأطفال بأهمية الماء وأنه مصدر من المصادر الطبيعية التي إذا استهلكت فلن يجد الإنسان مايشربه.
- توضح المعلمة للأطفال الفرق بين المصادر الطبيعية المتجددة والمصادر غير المتجددة.
- تدريب الأطفال على الطريقة الصحيحة لفتح الصنبور وغلقه.
- تدريب الأطفال على غسل اليدين بعد الحمام وذلك بكمية مياه مناسبة.
- استخدام الأنشطة القصصية لبث سلوكيات ترشيد استهلاك المياه في نفس الطفل وتعمقها من خلال تلك الأنشطة.
- يمكن للمعلمة أن تصحب الأطفال إلى إحدى محطات تنقية وتحليه المياه وذلك حتى يشاهد الأطفال عن قرب المراحل المختلفة التي تمر بها زجاجة المياه قبل أن يشربها وكم عامل يعمل في تلك المحطة والوقت الذي تستغرقه عملية التحلية حتى يدرك أهمية المحافظةعليها.
- يمكن لمعلمة رياض الأطفال أن تعقد المسابقات بين الأطفال لتعليمهم أهمية الماء مثل مسابقات الرسم والتي يعبر بها الطفل عن الماء.
- استخدام الأنشطة الغنائية وذلك لبث سلوكيات ترشيد استهلاك المياه في نفوس الأطفال وتعميق أثرها.
- التأكيد على ضرورة أن تكون المعلمة قدوة حسنة عند استخدامها للمياه أمام الأطفال.
- ضم الاحتفال باليوم العالمي للمياه ضمن برامج الاحتفالات في الروضة.
- التأكيد على ضرورة متابعة المعلمة للأطفال عند استخدامهم للمياه ولفت انتباههم للسلوكيات الخاطئة التي يقومون بها.
- إعداد مشاهد مسرحية للسلوكيات الخاطئة في التعامل مع الماء وعرضها على الأطفال ومناقشتهم فيها.

- وربما فطنت وزارة التربية والتعليم في بعض الدول بأهمية التوعية بترشيد استهلاك المياه في المراحل التعليمية المختلفة وعلى سبيل المثال:
- تخصيص يوم حول التوعية بأهمية المرافق المائية وترشيد استهلاك المياه في المدارس بدولة تونس وذلك بالتعاون بين الشركة الوطنية لاستغلال المياه ووزارة التربية والتعليم.

- **على مستوى الأسرة:**

على الأم والأب مسئولية كبيرة جداً في توعية الأطفال بأهمية ترشيد الاستهلاك بصفة عامة والماء بصفة خاصة وإن كان العبء الأكبر يقع على الأم لأنها أكثر احتكاكا من الأب مع الطفل في تلك الفترة ولذلك فعليها أن توجه أطفالها عندما تراهم أطفالها يفتحون حنفية المياه ويتركونها لبعض الوقت دون فائدة من واجبها أن تطلب منهم إغلاق الحنفية واستخدامها عند الحاجة فقط ويأتي دورها التربوي الهام في توضيح أسباب ذلك لتغرس فيهم مفهوم المسؤولية والحرص الدائم على الثروات الوطنية منذ صغر سنهم وتعلمهم أن هدر المياه باعتبارها ثروة وطنية هامة سيؤدي بهم إلى الهلاك في حال فقدها .ولا فائدة من تركِ الحنفية تهدر المياه سوى الخسارة المادية حيث ترتفع فاتورة المياه وتصبح عبئاً مالياً على رب الأسرة الترشيد وتقارن معهم فاتورة الشهر الحالي بفاتورة الشهر السابق ويمكن أن تكافئ الأطفال على التزامهم ومحافظتهم على الماء إذا جاءت الفاتورة منخفضة . ويمكن للأم ان تلفت انتباه الأطفال إلى قيمة فاتورة المياه في احد الأشهر وتدربهم على.

كما يجب أن تكون الأم قدوة حسنة لأطفالها عند استخدمها للماء في الأغراض المنزلية المختلفة من طبخ وغسيل وتنظيف ، كما يجب أن تدرب الأم الأطفال على العادات الصحيحة بأقل قدر من الماء عند غسل الأسنان أو الاستحمام أو الوضوء....الخ

- **الدراسات السابقة:**

١. **مشروع نيلسون ودنيس ١٩٩٥** Nelson , Dennis And Others

هدف هذا المشروع إلى تعليم بعض الحقائق المتعلقة بالمياه للأطفال ، حيث يوجه البرنامج للأطفال من مرحلة الروضة حتى المرحلة الثانوية ، وقد تضمن محتوى البرنامج الموضوعات التالية :

- أهمية الماء لكل العمليات الحيوية .
- الماء كثروة طبيعية .
- إدارة الموارد المائية .
- مكانة الماء فى النظام الارضى .
- البعد الاجتماعي والثقافي للمياه.

- الخصائص الفيزيقية والكيميائية للمياه.
- الحياة المائية.
- علاقة البشر بالمياه وترشيد استهلاكها.
- النظم البيئية .

ويتم تقديم تلك الموضوعات باستخدام مجموعة متنوعة من الأنشطة التي يتم تنفيذها باستخدام العديد من الاستراتيجيات التدريسية.

٢. **برنامج سنشل وبلو وهنرش١٩٩٧** Schnell , B.; Blau , J.H. and Hinrichs ,J.J

يهدف هذا البرنامج إلى محو الأمية العلمية حيث يهدف إلى تعليم الأطفال

- بالدور الهام لضرورة لغرس الأشجار .
- رعاية الأشجار وذلك للحفاظ على بيئة صحية هذا بالإضافة إلى توضيح مراحل نمو الأشجار بدء من بذرة، نبتة ، نبات صغير، شجرة.
- الآثار المترتبة على اختفاء النباتات من عدم توفر الغذاء للإنسان والحيوان وكذلك تحول الأرض إلى صحراء كما يهدف البرنامج أيضا إلى تبصير الأطفال بأسماء بعض النباتات والأشجار ووظائف تلك الأشجار بالنسبة للطفل ومن ثم حثهم إلى ضرورة غرس الأشجار للحفاظ على بيئتهم.

٣. **برنامج كاثرين** Kathryn 2000

هدف هذا البرنامج إلى تنمية معارف الأطفال عن كوكب الأرض وتنمية اتجاه ايجابي نحو البيئة ، وكانت الفئة المستهدفة من البرنامج الأطفال من سن ٥- ٧ سنوات . وقد شمل محتوى البرنامج المفاهيم التالية :

- الطاقات المتجددة وغير المتجددة .
- مصادر المياه وتلوثها والآثار المترتبة على ندرتها.
- الأشجار وأهميتها .
- الحيوانات المنقرضة نتيجة للتغيرات البيئية كالديناصورات.

ويتم تقديم البرنامج فى صورة متنوعة من الأنشطة التعليمية منها القصة والأغنية والرحلات والألعاب واعتمدت كاترين على مجموعة من الأسس عند بناء البرنامج هي :

- المشاركة الفعلية لجميع الأطفال فى جميع الأنشطة التي يحتويها البرنامج.
- استخدام المواقف الحياتية فى تعليم الأطفال .
- تقديم البرنامج فى إطار اللعب .

٤. **برنامج ميدن واوزوف** (Midden, K. and Othof, M., 2002)

هدف هذا البرنامج إلى تضمين البستنة فى أنشطة الروضة وتضمن البرنامج مايلى :

- تبصير الأطفال بفوائد البستنة والأشجار بصفة عامة بالنسبة للبيئة (للإنسان والحيوان)
- المشاركة الفعلية للأطفال فى المشروع البستنة حيث يهدف هذا الجزء إلى التنمية الوجدانية للأطفال وربطهم بالشجرة وبالبساتين وتنمية الضمير البيئي لديهم للمحافظة على البيئة بصفة عامة والأشجار بصفة خاصة وعدم التعرض لقطعها والنظر لمن يفعل ذلك على أنه يرتكب جريمة بيئية وذلك من خلال استخدام أسلوب الحوار والمناقشة مع الأطفال هذا بالإضافة إلى استخدام فكرة المشروع كأساس للتنظيم حيث يخطط الأطفال والمعلمة معا لإقامة بستان
- التخطيط للحديقة او البستان حيث تعرض المعلمة عددا من النماذج التخطيطية على الأطفال ويقوم الأطفال بتخير احدها او ابتكار نموذج جديد للحديقة التي يريدون إنشاءها
- التنفيذ الفعلي للمشروع حيث يشارك الأطفال في أعمال الغرس والصيانة وجمع الحصاد

٥. **دراسة سوزان ناصف ٢٠٠٤** :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فعالية استخدام ألعاب الدراما الاجتماعية في إكساب طفل الروضة بعض المفاهيم البيئية والسلوكيات الايجابية المرتبطة بها وقد حددت الباحثة السلوكيات فيما يلي:

- النظافة وتشمل : نظافة المكان . النظافة الشخصية . نظافة الغذاء . نظافة المشرب.
- النظام ويشمل: النظام في استخدام الأدوات . النظام في استخدام المواصلات . النظام في عبور الطريق . النظام في الملبس .
- التلوث السمعي ويشمل : التلوث السمعي في الفصل . التلوث السمعي للمرضى.
- ترشيد استهلاك المياه ويشمل : ترشيد استهلاك المياه في المنزل . ترشيد استهلاك المياه في المدرسة . ترشيد استهلاك المياه في الشارع . ترشيد استهلاك المياه في الحياة اليومية.
- جمال البيئة وحمايتها من التشوه تجميل البيئة والمحافظة على النباتات وتشمل : المحافظة على جمال المرافق العامة . المحافظة على جمال المدرسة . المحافظة على جمال الحدائق العامة.
- الرفق بالحيوان ويشمل : إطعام الطيور و إطعام الحيوانات معاملة الطيور ومعاملة الحيوانات.

وقد بلغت أنشطة ترشيد استهلاك المياه ثلاثة أنشطة فقط؛ النشاط الأول يتناول أهمية الماء،أهمية المحافظة على مياه النيل من التلوث ،كيفية التعامل

مع مصادر المياه - كما بلغت أنشطة المحافظة على البيئة وحمايتها ثلاث أنشطة ٠

النشاط الأول عن الأهمية الجمالية للنباتات النشاط الثاني المحافظة على الحدائق العامة النشاط الثالث الاهتمام بالزراعة. وقد بلغت عينة الدراسة (٥٠)طفلا وطفلة تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحداهما تجريبية تدرس برنامج العاب الدراما المبتكرة وبلغ عددها (٢٥) طفلا وطفلة بمدرسة دكرنس التجريبية والأخرى ضابطة بلغ عددها (٢٥)طفلا وطفلة بمدرسة منار العلم وتدرس البرنامج المعد من قبل وزارة التربية والتعليم وقد قامت الباحثة بتصميم اختبار للمفاهيم البيئية لطفل الروضة وكذلك للسلوكيات وتم تطبيق أدوات البحث قبليا على أطفال عينة وذلك لتحديد المستوى القبلي لهم في التحصيل والسلوك وتم تدريس البرنامج الحالي واستغرق التطبيق شهرين وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات استيعاب المفاهيم لدى أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار المفاهيم البيئية لصالح أطفال المجموعة التجريبية
- توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لمقياس السلوك البيئي لصالح أطفال المجموعة التجريبية

٦. **برنامج اسكو(قطرات من الحياة)٢٠٠٧** The Drops Of Life

يهدف هذا البرنامج إلى غرس الأشجار ومكافحة التصحر وأطلق هذا البرنامج في مايو ٢٠٠٧وذلك بتقديم أنشطة غنائية ومسرحية تستغرق كل منها ١٥- ٢٠ دقيقة تضم أربعة أغاني وقد تم ترجمتها إلى عدة لغات ليتم تعميمها في عدة مدارس في أماكن مختلفة وذلك للاحتفال بيوم البيئة العالمي ٠ووجه هذا البرنامج إلى الأطفال الصغار والشباب وكان للأطفال الصغار عبارة عن:

- مسرحية عن بعض الحيوانات المهددة للانقراض وفي ضوء المناقشات التي تتم بين هذه الحيوانات يدرك الطفل أهمية غرس الأشجار٠
- أنشودة للبومة يعرف الأطفال منها معنى التصحر وأن تغيير المناخ هي تهديداً للبيئة والحياة ٠
- تتعرض المسرحية إلى أهمية تعاون جميع البشر لمساعدة الدول المعرضة للتصحر وفي هذا رسالة للتسامح والسلام.

بعد عرض البرنامج المسرحي تم قياس وعى الأطفال بمشكلة التصحر وذلك باستخدام المناقشات الشفهية.

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

- اهتمت بعض الدراسات بمشكلة المياه حيث تناولت أهمية المحافظة على المياه بصفة عامة بإكساب الأطفال الحقائق العلمية عنها وبعضها حث على ترشيد استهلاك المياه مثل دراسة كاثرين Kathryn٢٠٠٠ وسوزان ناصف ٢٠٠٤
- اهتمت بعض البرامج بالتأكيد على أهمية غرس الأشجار وربط الطفل عاطفيا بالشجرة وذلك للمحافظة عليها لمواجهة التصحر مثل دراسة ميدن واوزوف٢٠٠٢(Midden, K. and Othof, M.,) ودراسة سنشل وبلو وهنرش١٩٩٧ Schnell , B.; Blau , J.H. and Hinrichs ,J.J
- ركز البرنامج الأحدث للأمم المتحدة على الأنشطة المسرحية والغنائية في توعية الأطفال بمشكلة التصحر
- هناك إجماع بين جميع البرامج على أهمية استخدام أنواع مختلفة من الأنشطة في إثارة وعى الأطفال بمشكلة التصحر والحث على ترشيد استهلاك المياه
- تختلف الدراسة الحالية عن البرامج السابقة حيث تناولت التعريف بمشكلة التصحر وأسبابها ونتائجها والهيئات التي تساعد متضرري التصحر كما حاولت تنمية سلوكيات مواجهة التصحر بشقية المرتبط بترشيد استهلاك الماء وغير المرتبط به

- **فروض الدراسة** :

نظرا لندرة الدراسات في موضوع البحث لذلك تبنت الباحثة الفروض الصفرية وهى كالتالي :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على اختبار المعارف الخاصة بمشكلة التصحر
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لمقياس سلوكيات طفل الروضة لمواجهة التصحر والتي لا ترتبط بترشيد استهلاك المياه
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لمقياس سلوكيات طفل الروضة لترشيد استهلاكه للمياه لمواجهة التصحر

- **أدوات البحث** :

- **الاستبيانات** :

- **أولاً : الاستبيان الأول** :

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على ما المعارف التي يجب أن يلم بها طفل الروضة السعودي عن مشكلة التصحر؟.

تم تصميم استبيان وفقا للخطوات التالية :

- الاطلاع على المراجع العربية والأجنبية التي اهتمت بمشكلة التصحر وببرامج طفل الروضة والدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بمجال البحث في ضوء ماسبق .
- تم إعداد قائمة مبدئية بالمعارف التي يحتاجها طفل الروضة ليتعرف على مشكلة التصحر واشتملت القائمة على خمسة محاور رئيسة يندرج تحت كل محور مجموعة من المعارف الفرعية وهى : المحور الأول المعارف العامة ويشمل عدد (٢) معرفة ، والمحور الثاني أسباب التصحر ويشمل عدد (٥)معرفة ، والمحور الثالث الآثار المترتبة على التصحر ويشمل عدد (٥) معرفة ، والمحور الرابع المحميات الطبيعية ويشمل عدد (٤)معرفة ، المحور الخامس هيئة مساعدة متضررين التصحر ويشمل عدد (٢)معرفة وبذلك يكون عدد المعارف التي تندرج تحت المحاور (١٨) معرفة
- تم تضمين القائمة السابقة في استبيان حيث وضعت المحاور والمعارف التي تندرج تحتها أمام مقياس من ثلاثة مستويات (هام – متوسط الأهمية – قليل الأهمية)
- تم عرض الاستبيان بصورته الأولية على مجموعة متنوعة من المحكمين في مجال الطفولة وذلك لمعرفة : مدى أهمية كل محور والعناصر المدرجة تحته ليتعرف طفل الروضة على مشكلة التصحر مع إضافة المعارف التي ترونها ضرورية ولم يتم تضمينها في الاستبيان أو القائمة ٠مدى إمكانية تنمية تلك المعارف لدى طفل الروضة مدى شمول القائمة على جميع المعلومات التي يحتاجها طفل الروضة عن مشكلة التصحر
- بعد تطبيق الاستبيان على مجموعة من المحكمين تم استخدام معادلة كا٢ لتحديد أهم المعارف التي يحتاجها طفل الروضة عن مشكلة التصحر وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية الخاصة باختبار كا٢ عند درجة حرية ٢ ومستوى دلالة 0,5 ووجد أنها دالة عند ٥,٩٩. مما يدل على أن جميع المعارف التي تحتويها القائمة هامة جدا وسيتم تضمينها في البرنامج . بالنسبة لمدى شمول القائمة على العناصر الضرورية رأى المحكمون أن القائمة شملت جميع العناصر الهامة والضرورية بالنسبة للطفل ليتعرف على مشكلة التصحر. كما أكد المحكمون على صحة المعلومات التي تحتويها القائمة وفى ضوء أراء واقتراحات المحكمين أصبحت القائمة في صورتها النهائية كما يتضح أن جميع المعارف التي احتوتها القائمة البالغ عددها (١٨) ستؤخذ في الاعتبار عند تصميم البرنامج المقترح وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على ما مدى أهمية تلك المعارف المتعلقة بمشكلة التصحر لأطفال الروضة ؟

• **ثانيا : الاستبيان الثاني:**

للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على ما سلوكيات مواجهة التصحر الغير مرتبطة بترشيد استهلاك المياه والتي ينبغي أن يمارسها طفل الروضة ؟ وقد تم تصميم استبيان وفقا للخطوات التالية :

- الاطلاع على المراجع العربية والأجنبية التي اهتمت بالوعي البيئي وببرامج طفل الروضة والدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بمجال البحث .
- في ضوء ماسبق تم إعداد قائمة مبدئية بالسلوكيات التي يحب أن يمارسها طفل الروضة ليواجه مشكلة التصحر والتي لا ترتبط باستخدامه للمياه واشتملت القائمة على (٣)محورا رئيسا يندرج تحت كل محور مجموعة من السلوكيات وهى : المحور الأول التعامل مع متضرري التصحر ويشمل عدد (٢) سلوك ، والمحور الثاني سلوكيات الخروج إلى البر ويشمل عدد (٥) سلوك ، والمحور الثالث سلوكيات الذهاب إلى المحمية ويشمل عدد (٥) سلوك . وبذلك يكون عدد المعارف التي تندرج تحت المحاور (١٢) سلوك
- تم تضمين القائمة السابقة في استبيان حيث وضعت المحاور والسلوكيات التي تندرج تحتها أمام مقياس من ثلاثة مستويات (هام –متوسط الأهمية – قليل الأهمية).
- تم عرض الاستبيان بصورته الأولية على مجموعة متنوعة من المحكمين في مجال الطفولة وذلك لمعرفة : مدى أهمية كل محور والعناصر المدرجة تحته ليتدرب طفل الروضة على مواجهة التصحر مع إضافة السلوكيات التي ترونها ضرورية ولم يتم تضمينها في الاستبيان أو القائمة ٠مدى إمكانية تنمية تلك السلوكيات لدى طفل الروضة مدى شمول القائمة على جميع السلوكيات التي يحتاجها طفل الروضة لمواجهة مشكلة التصحر.
- بعد تطبيق الاستبيان على مجموعة من المحكمين تم استخدام معادلة كا٢ لتحديد أهم السلوكيات التي يجب أن يمارسها طفل الروضة لمواجه التصحروالتى لاترتبط بترشيد استهلاك الماء . وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية الخاصة باختبار كا عند درجة حرية ٢،ومستوى دلالة 0,5 ووجد أنها دالة عند ٥,٩٩ . مما يدل على أن جميع المعارف التي تحتويها القائمة هامة جدا وسيتم تضمينها . وبالنسبة لمدى شمول القائمة على العناصر الضرورية رأى المحكمون أن القائمة شملت جميع السلوكيات الهامة والضرورية لمواجهة التصحر وفى ضوء أراء واقتراحات المحكمين تم تعديل القائمة وأصبحت في صورتها النهائية كما يتضح أن جميع السلوكيات التي احتوتها القائمة البالغ عددها (١٢) سلوكا ستؤخذ في الاعتبار عند تصميم البرنامج المقترح وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على ما مدى أهمية سلوكيات مواجهة التصحر الغير مرتبطة بترشيد استهلاك المياه بالنسبة لطفل الروضة ؟

• **ثالثا : الاستبيان الثالث :**

للإجابة عن السؤال الخامس والذي ينص على ما سلوكيات مواجهة التصحر المرتبطة بترشيد استهلاك المياه والتي ينبغي أن يمارسها طفل الروضة ؟ وقد تم تصميم استبيان وفقا للخطوات التالية :

- الاطلاع على المراجع العربية والأجنبية التي اهتمت بالوعي البيئي وببرامج طفل الروضة والدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بمجال البحث الاستفادة . وفي ضوء ماسبق تم إعداد قائمة مبدئية بالسلوكيات التي يحب أن يمارسها طفل الروضة ليواجه على مشكلة التصحر والتي ترتبط باستخدامه للمياه واشتملت القائمة على تسع محاور رئيسة يندرج تحت كل محور مجموعة من السلوكيات وهى : المحور الأول سلوكيات الاستحمام ويشمل عدد(٣) سلوك . والمحور الثاني سلوكيات قضاء الحاجة ويشمل عدد(٣) سلوك. والمحور الثالث سلوكيات غسل الأسنان ويشمل عدد(٢)سلوك . والمحور الرابع سلوكيات التعامل مع صنبور المياه ويشمل عدد (٧) سلوك . والمحور الخامس سلوكيات اللعب بالماء ويشمل عدد(٣) سلوك . والمحور السادس ويشمل سلوكيات التنظيف بالماء ويشمل عدد (٢) سلوك . والمحور السابع سلوكيات استخدام الماء في ري النبات ويشمل عدد (٤) سلوك . والمحور الثامن ويشمل سلوكيات استخدام الماء في الشرب ويشمل عدد (٢) سلوك . والمحور التاسع سلوكيات استخدام الماء في الوضوء ويشمل عدد (٢) سلوك . وبذلك يكون عدد المعارف التي تندرج تحت المحاور (٢٨) سلوك.
- تم تضمين القائمة السابقة في استبيان حيث وضعت المحاور والمعارف التي تندرج تحتها أمام مقياس من ثلاثة مستويات (هام –متوسط الأهمية – قليل الأهمية)
- تم عرض الاستبيان بصورته الأولية على مجموعة متنوعة من المحكمين في مجال الطفولة وذلك لمعرفة : مدى أهمية كل محور والعناصر المدرجة تحته ليتدرب طفل الروضة على سلوكيات ترشيد استهلاك الماء لمواجهة التصحر مع إضافة السلوكيات التي ترونها ضرورية ولم يتم تضمينها في الاستبيان أو القائمة ،مدى إمكانية تنمية تلك السلوكيات لدى طفل الروضة مدى شمول القائمة على جميع السلوكيات التي يحتاجها طفل الروضة لمواجهة مشكلة التصحر .
- بعد تطبيق الاستبيان على مجموعة من المحكمين تم استخدام معادلة كا٢ لتحديد أهم السلوكيات التي يجب أن يمارسها طفل الروضة لمواجه التصحر . وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية الخاصة باختبار كا عند درجة حرية٢ ،ومستوى دلالة 0,5 ووجد أنها دالة عند ٥,٩٩ مما يدل على أن جميع السلوكيات التي تحتويها القائمة هامة جدا وسيتم تضمينها بالنسبة لمدى شمول القائمة على العناصر الضرورية رأى المحكمون أن القائمة شملت جميع السلوكيات الهامة ليرشد الطفل استهلاكه للماء

لمواجهة التصحر . وفى ضوء أراء واقتراحات المحكمين تم تعديل القائمة وأصبحت في صورتها النهائية كما يتضح أن جميع السلوكيات التي احتوتها القائمة البالغ عددها(٢٨)سلوكا ستؤخذ في الاعتبار عند تصميم البرنامج المقترح .وبذلك تمت الإجابة عن السؤال السادس : ما مدى أهمية تلك سلوكيات مواجهة التصحر المرتبطة بترشيد استهلاك المياه لأطفال الروضة ؟

- **الاختبار التحصيلي** :

قامت الباحثة بإعداد اختبار لقياس معارف أطفال الرياض عن مشكلة التصحر وذلك لمعرفه مدى مااكتسبه الأطفال من معلومات عنها ويتم ذلك من خلال : استخدامه كاختبار قبلي Pre-test للتعرف على المستوى الحالي لمعلومات أطفال الروضة عن مشكلة التصحر . واستخدامه كاختبار بعدىPost-test لتقييم مدى التحسن في معارف أطفال المجموعة التجريبية عن مشكلة التصحر بعد المرور بالبرنامج . وفيما يلي خطوات تصميم الاختبار:

أ- تحديد أهداف الاختبار : (انظر ملحق الاختبار)

ب- تحديد محتوى الاختبار :

حيث تضمن الاختبار بعض المعارف المتعلقة بمشكلة التصحر والتي تم تحديدها من قبل المحكمين ،حيث تم وضع مجموعة متنوعة من الأسئلة تشمل كل المعارف التي سبق تحديدها بالاستبيان والتي اتفق المحكمون على أهميتها وبلغ العدد الكلى لأسئلة الاختبار(٥) أسئلة رئيسية تنوعت من أسئلة تكملة ،صح وخطأ ، اختيار من متعدد ، ،أسئلة للمناقشة وبلغت الدرجة الكلية للاختبار (١٨) وتم التعامل إحصائيا مع كل جزئية من جزئيات أى سؤال على أنها مفردة مستقلة تعطى درجة للطفل عن كل إجابة صحيحة لذا كانت (ن)= ١٨والجدول التالي يوضح عدد المعارف المتعلقة بالإبعاد الرئيسية والدرجة المخصصة لكل سؤال .

جدول رقم (٢) : يوضح عدد المعارف المتعلقة الأبعاد وعدد الأسئلة والدرجة المخصصة لها

أبعاد الاستبيان	عدد المعارف	عدد الأسئلة	الدرجة
المعارف العامة	٢	٢	٢
أسباب التصحر	٥	٥	٥
الآثار المترتبة على التصحر	٥	٥	٥
المحميات الطبيعية	٤	٤	٤
هيئة مساعدة متضرري التصحر	٢	٢	٢
المجموع	–	–	١٨ درجة

ج- تعليمات الاختبار :

تم مقابلة كل طفل على حدة حيث يلقى السؤال عليه ويطلب منه الإجابة عن السؤال شفهيا وذلك لعدم قدرة الطفل على القراءة والكتابة. ووضحت تعليمات الاختبار طريقة الإجابة عن مفرداته وذلك بالطرق الآتية:

- عرض صوره ومناقشة الطفل.١
- اختيار إجابة واحدة من الإجابات التي تقدمها المعلمة للأطفال في أسئلة الاختبار من متعدد.
- تكملة الأجزاء الناقصة في حالة أسئلة التكملة.
- مناقشة الطفل شفهيا في السؤال الأول و الثاني ، الرابع لمعرفة مدى فهمه للموضوع .
- إلقاء العبارة على الأطفال لمعرفة هل العبارة صحيحة ام خاطئة.

د- صدق الاختبار :

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين فى مجال الطفولة والمناهج وبعض موجهات رياض الأطفال وذلك بهدف تحديد:

- مدى وضوح تعليمات الاختبار.
- مدى مناسبة الأسئلة لمستوى طفل الروضة.
- مدى ارتباط أسئلة الاختبار بالأهداف التي وضعت لقياسها.
- طريقة تصحيح الاختبار.

وقد رأى المحكمون إن الاختبار مناسب لطفل الروضة.

هـ - ثبات الاختبار :

حيث تم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي كان قوامها (٣٠) طفلا ثم أعيد تطبيق الاختبار بفاصل زمني أسبوعين وبحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني وجد أن معامل الارتباط ٠,٩٠ مما يدل على أن الاختبار التحصيلى يتسم بدرجة مقبولة من الثبات ،وبذلك يكون صالحا للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية. كما تم حساب زمن الاختبار من خلال التجربة الاستطلاعية ووجدت أن متوسط الزمن ٢٥ دقيقة ، (فؤاد البهي السيد ، ١٩٧٩،ص٦٣٧)

كما تم حساب معاملات السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار، كما تم حساب قدرة كل مفردة من المفردات على التمييز (فؤاد البهي السيد،١٩٧٩،ص٦٤٥)

- **مقاييس السلوك** :
- **مقياس السلوك الأول**: (**ترشيد استهلاك المياه**)

تم بناء المقياس وفقا للخطوات التالية :

- هدف هذا المقياس إلى تحديد مهارة الطفل في تخير السلوك الصحيح الذي يتفق مع مبادئ ترشيد استهلاك الماء. فضلا عن ذكر سبب اختياره لهذا السلوك.
- الاطلاع على بعض المراجع العربية والأجنبية والدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بإعداد مقاييس للسلوك لدى طفل الروضة .
- إعداد مواقف المقياس في ضوء السلوكيات المرتبطة بكل موقف والتي أجمع عليها المحكمون عليها.
- وفي ضوء ما سبق تم وضع (٢٨) موقف خاصا بالسلوكيات المرتبطة بترشيد استهلاك المياه وقد صيغت المواقف في شكل عبارات، وكل عبارة أسفلها ٣ بدائل تمثل كل منها سلوك يختار الطفل منها عن السلوك الصحيح.

وقد رُوعى عند صياغة مواقف مقياس السلوك ما يلي :

- أن تكون مرتبطة بالسلوكيات التي حددت.
- أن تكون مرتبطة بواقع الطفل.
- أن تكون البدائل التي يتضمنها كل موقف واضحة بالنسبة للطفل.
- أن يحتوى كل موقف على (٣) بدائل فقط وذلك لمراعاة خصائص الطفل في هذه المرحلة.

- طريقة تصحيح المقياس : قامت الباحثة بتحديد الإجابة على المقياس وطريقة التصحيح بحيث تعرض الموقف على الطفل، وعليه أن يختار البديل المناسب لكل موقف ،ويتم تقدير درجات المقياس على النحو التالي:
  - يحصل الطفل على درجة واحدة فقط إذا أجاب إجابة صحيحة عن الجزء (أ) من السؤال ،وصفر إذا كانت إجابته خاطئة.
  - يحصل الطفل على درجة واحدة فقط إذا أجاب إجابة صحيحة عن الجزء (ب) من السؤال، وصفرا إذا كانت إجابته خاطئة.
- إعداد جدول للمواصفات : بلغ العدد الكلى للأسئلة (٢٨) موقفاً رئيسيا يتضمن (٥٦) مفردة فرعية.
- حساب صدق المقياس: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين بهدف التأكد مما يلى:
  - مدى مناسبة كل المواقف لطفل الرياض من حيث (اللغة العمر الزمنى).
  - مدى ارتباط الموقف بالهدف المحددة للمقياس.

وقد أجمع المحكمون على مناسبة المقياس للهدف الذى وضع من أجله.

- حساب ثبات المقياس:تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من أطفال الرياض بلغ عددها(٣٠) طفلا وطفلة بحضانة الشافعي؛ وذلك لحساب ثبات المقياس .وقد استخدمت الباحثة معادلة كودر ريتشارد سون٢١ لحساب معامل الثبات ووجد أن معامل الثبات للمقياس ككل = ٠٩٠و ومن خلال ما أسفرت عنه حساب معادلات الثبات يتضح أن المقياس يتسم بدرجة

مقبولة من الثبات وبذلك أصبح المقياس صادقا وثابتا وصالحا للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

- كما تم حساب معاملات السهولة لكل مفردة من مفردات المقياس وفى ضوء تلك القيم قامت الباحثة بإعادة ترتيب مفردات المقياس تصاعديا من الأسهل إلى الأصعب حسب قيم معاملات السهولة (فؤاد البهى السيد، ١٩٧٩،ص ص ٦٣٧- ٦٣٨).
- كما تم حساب قدرة كل مفردة من المفردات على التمييز ؛ وذلك بطريقة الفروق الطرفية وذلك بترتيب درجات المقياس لأفراد العينة تنازليا، وتقسيم درجات أفراد العينة إلى طرفين علوى وسفلى ، بحيث يشمل القسم العلوى من الدرجات على أعلى ٢٧٪ من أفراد العينة ، ويشمل القسم السفلى من الدرجات أقل ٢٧٪ من أفراد العينة، وتم حساب قدرة كل مفردة على التمييز (فؤاد البهى السيد، ١٩٧٩،ص ص ٦٣٧- ٦٣٨).

- **مقاييس السلوك الثاني**:

(سلوكيات مواجهة التصحر الغير مرتبطة بترشيد استهلاك المياه) تم تصميم مقياس السلوك وفقا للخطوات الآتية:

- هدف هذا المقياس إلى تحديد مهارة الطفل في تخير السلوك الصحيح الذي يتفق مع سلوكيات مواجهة التصحر. فضلا عن ذكر سبب اختياره لهذا السلوك.
- الاطلاع على بعض المراجع العربية والأجنبية والدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بإعداد مقاييس للسلوك لدى طفل الروضة .
- إعداد مواقف المقياس في ضوء السلوكيات المرتبطة بكل موقف والتى أجمع عليها المحكمون . وفي ضوء ما سبق تم وضع (١٢) موقف خاصا بالسلوكيات الغير مرتبطة ترشيد استهلاك المياه لمواجهة التصحر وقد صيغت المواقف في شكل عبارات، وكل عبارة أسفلها ٣ بدائل تمثل كل منها سلوكا يختار الطفل منها السلوك المعبر عن السلوك الصحيح.
- وقد رُوعى عند صياغة مواقف مقياس السلوك ما روعي عند إعداد مقياس السلوك السابق .
- طريقة تصحيح المقياس : نفس طريقة تطبيق وتصحيح المقياس السابق
- إعداد جدول للمواصفات : بلغ العدد الكلى للأسئلة (١٢) موقفا رئيسيا يتضمن (٢٤) مفردة فرعية.
- حساب صدق المقياس: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين بهدف التأكد مما يلى:
  - مدى مناسبة كل المواقف لطفل الرياض من حيث (اللغة العمر الزمنى).
  - مدى ارتباط الموقف بالأهداف المحددة للمقياس..

وقد أجمع المحكمون على مناسبة المقياس للهدف الذى وضع من أجله.

- حساب ثبات المقياس: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من أطفال الرياض بلغ عددها (٣٠) طفلا وطفلة بحضانة الشافعي بمدينة الطائف؛ وذلك لحساب ثبات المقياس .وقد استخدمت الباحثة معادلة كودر ريتشارد سون٢١ لحساب معامل الثبات ووجد أن معامل الثبات للمقياس ككل = ٨٥ر ومن خلال ما أسفرت عنه حساب معادلات الثبات يتضح أن المقياس يتسم بدرجة مقبولة من الثبات وبذلك أصبح المقياس صادقا وثابتا وصالحا للتطبيق على عينة البحث الأساسية.كما تم حساب معاملات السهولة لكل مفردة من مفردات المقياس(❖)بإعادة ترتيب مفردات المقياس تصاعديا من الأسهل إلى الأصعب حسب قيم معاملات السهولة (فؤاد البهى السيد، ١٩٧٩،ص ص ٦٣٧- ٦٣٨).كما تم حساب قدرة كل مفردة من المفردات على التمييز ؛ وذلك بطريقة الفروق الطرفية . (فؤاد البهى السيد ،١٩٧٩، ص ٦٤٥)

- **بناء البرنامج** :

مرت عملية إعداد البرنامج بالخطوات التالية:

- الاطلاع على المراجع العربية والأجنبية والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث.
- تحديد الأهداف العامة للبرنامج وهى:
  - تنمية معارف طفل الروضة عن مشكلة التصحر.
  - تنمية سلوكيات مواجهة التصحر والمرتبطة بترشيد استهلاك الماء لدى طفل الروضة.
  - تنمية سلوكيات مواجهة التصحر والغير مرتبطة بترشيد استهلاك الماء لدى طفل الروضة .
- دراسة المعارف والسلوكيات الأساسية السابق تحديدها من تطبيق الاستبيانات الأربع الموجود في الدراسة الحالية.
- تحديد الأسس التي سيبنى عليها البرنامج وتمثلت فيما يلي:
- استخدام مدخل التربية الحسية كأساس لبناء البرنامج حيث أن طفل هذه المرحلة يتعرف على الأشياء المحيطة به عن طريق حواسه ، ولذلك فقد تم تصميم تلك الأنشطة وفقا لهذا المدخل وذلك للأسباب الآتية:
  - تناسب هذا المدخل مع خصائص نمو طفل الرياض، حيث يتعلم الطفل من خلال الأنشطة الحسية المختلفة مستغلا حواسه كمدخل للتعرف على العالم من حوله.
  - يوفر هذا المدخل الفرصة أمام الطفل للتعلم الذاتي حيث يقوم بالعمل فى الأنشطة واستنتاج المعلومات بنفسه ويصبح دور المعلمة التوجيه والإرشاد.
  - يعتبر اللعب نشاطا أساسيا له قيمته في البرنامج المقترح ؛ فعن طريق اللعب يتعلم الطفل العديد من المعلومات ، ويكتسب القيم والمهارات المختلفة.

- يعتبر اللعب نشاطا أساسيا له قيمته في البرنامج المقترح ؛ فعن طريق اللعب يتعلم الطفل العديد من المعلومات ، ويكتسب القيم والمهارات المختلفة.
- مشاركة جميع أطفال عينة البحث في التجربة مراعية إمكانات وقدرات الأطفال والفروق الفردية بينهم.
- التدرج في البرنامج حيث تبدأ بالمحسوس.
- وضع الإطار العام للبرنامج في ضوء (الأهداف العامة – المعارف الفرعية السابق تحديدها، نتائج الاختبار التحصيلي) ويشمل على: الأهداف الإجرائية. ومحتوى البرنامج. وأنشطة البرنامج. وطرق التدريس والأدوات المستخدمة. والتقويم.

وفيما يلى شرح لعناصر الإطار العام :

أ- لأهداف الإجرائية : تمت صياغة الأهداف العامة في صورة مجموعة من الأهداف الإجرائية المعرفية ، والوجدانية ، والمهارية.

ب- تحديد محتوى البرنامج : اشتمل البرنامج على جميع المعارف والسلوكيات التي أجمع المحكمون على أهميتها بالنسبة لطفل الرياض لتحسين معارفه عن مشكلة التصحر وسلوكيات مواجهتها.

ج- تصميم أنشطة البحث : شمل البرنامج على عددا متنوعا من الأنشطة فيما يلي وصفا لها :

١- الرحلات :

تساعد الرحلات التي يشارك فيها الأطفال على تزويدهم بعدد هائل من المفردات نتيجة للخبرات المتنوعة التي يمروا بها إلى جانب تنمية قدراتهم على الملاحظة وفهم المعاني واكتساب بعض المهارات الاجتماعية وتعويدهم الاعتماد على النفس. كما أن الرحلات توفر فرص تعامل الأطفال مع الكلمة المكتوبة في اللوحات الإرشادية على أبواب بعض الأماكن . وهنا يجب على المعلمة أن توجه نظر الأطفال إلى هذه اللوحات وتقرأها معهم. وتعد الرحلات فرصة عملية تطبيقية لمتابعة قدرة الأطفال على إتباع التعليمات وتنفيذها إلى جانب تنشيط الذاكرة البصرية باستدعاء الأطفال للأشياء التي رأوها في الطريق من الروضة إلى مكان الرحلة. (سميرة عبد العال ،٢٠٠٣،ص١٩)

- وتتفق اميلى صادق وعدنان عارف على أن الرحلات من الخبرات المباشرة الهامة لطفل الروضة ويجب أن تتوافر فيها مجموعة من الشروط هى كالتالى: (املي صادق،٢٠٠٣،ص١١)(عدنان عارف، ١٩٩٠ ،ص١٣٢)
- أن يكون لها هدف تعليمي واضح ومحدد يمكن تحقيقه.
- أن ترتبط بحاجات الأطفال واهتمامهم.
- أن تشبع في نفوس الأطفال حب الاستطلاع .
- أن تتيح لهم فرص المشاركة والتعاون وتحمل المسؤولية.

- أن توفر لهم خبرات تعليمية يصعب الحصول عليها بنفس الفعالية إذا ما استخدمت وسائل تعليمية أخرى.
- أن تكون تحت إشراف دقيق ومنظم.
- كما يؤكدا على ضرورة إعداد برامج متكاملة ودائمة للرحلات ضمن البرامج التعليمية لروضات الأطفال .

وقد أكد روسو على أهمية الخبرة المباشرة في تعليم الطفل حيث تساعده على تكوين الاتجاهات الجمالية نحو عناصر البيئة فيصبح مشاركا ايجابيا فيها كما أنها تعمل على زيادة فاعلية الطفل ومشاركته في التعلم واكتساب خبرات الحياة.(نادية محمد،١٩٩٠،ص١٠٥)

وقد اشتمل البرنامج على رحلتين وهما رحلة إلى محمية الطائف حيث يشاهد الأطفال النباتات والحيوانات النادرة ورحلة إلى هيئة الإغاثة الإسلامية حيث يتعرفوا على ما تقدمه من خدمات لمساعدة متضرري التصحر وتكون فرصة طيبة ليشاركوا فى التبرعات لمساعدتهم .

٢- الأنشطة الدرامية :

الطفل بطبعه يعشق تمثيل الأدوار والتقليد والمحاكاة. حيث يمثل دور الأب والطبيب والضابط وهو عندما يمثل هذه الأدوار يشارك بعقله وجسمه ووجدانه ويتحدث بلغة من تقليده والأطفال يتعلمون أثناء أدائهم الدراما التعبير عن أنفسهم وعن الآخرين ويتعاونون مع بعضهم البعض وهم أثناء تمثيلهم يعيشون أسعد اللحظات. (سميرة عبد العال،٢٠٠٣،ص١٢).

تري هدى حماد أن الطفل عندما يتمثل أفعال ومشاعر وأفكار وسلوك الشخصية التي يمثلها فان التمثيل كوسط تربوي يساعد على ما يأتي: (هدى حماد، ١٩٩٨ ،ص٤٦)

- تخيل الأطفال لأدوار بعض الشخصيات وابتكار حوار.
- تدريب الطفل على اتخاذ القرار والاستفادة من الخبرات في حل المشكلات.
- اكتساب بعض أنماط السلوك الاجتماعي البيئي المرغوب فيه .
- توفير فرص التعلم التعاوني من خلال سعي الأطفال للوصول لحل المشكلات .
- ينمي مشاعر الأطفال وأفكارهم بطريقة مقبولة.

وقد اشتمل البرنامج على عدد (٧) مسرحيات تنوعت مابين مسرح بشرى يقوم الأطفال بلعب ادوار المسرحية ومسرح عرائس وقد تنوعت أهداف تلك المسرحيات فقامت احدها بتعريف الطفل بأسباب التصحر من إلقاء النفايات (مسرجيه أين حديقتي)اوقطع الأشجار (مسرحية ماجد وأبية الحطاب) وكذلك لتعريف الطفل بالآثار المترتبة على التصحر مثل مسرحية عنبر وقطعة السكر كما حاولت بعضها تعليمة سلوكيات ترشيد استهلاك الماء لدية

مثل مسرحية (طبق لولى) والتي تحثه على ضرورة غلق صنبور الماء عند التوجه للرد على التليفون او فتح الباب عندما يؤن احدهما أو كلاهما وكذلك ضرورة استخدام الرشاش عند ري النباتات وريه الكمية المناسبة وفى الوقت المناسب (مسرحيتي فواز والشجرات الثلاث وفى حديقة الجد عارف)

٣- أنشطة القصة:

يرى سمير عبد الوهاب ان القصة لها دور هام في تلبية حاجات الأطفال الاجتماعية ،الانفعالية والعقلية حيث أنها تثري خيال الطفل كما أن لها دور هام في اكتساب اللغة وتزويده بالمعلومات الكثيرة عن بيئته وتساعده في التعرف على معالمها فضلا عن ذلك فهي تعوده على التفكير بأسلوب علمي سليم وتقدم له المعلومات والحقائق والمفاهيم المختلفة بصورة مبسطة . (سميرة عبد الوهاب، ٢٠٠٣ ، ص١٣٩).

أكدت بعض الدراسات على أن القصص لها دور هام في تنمية المفاهيم المختلفة لدى طفل الروضة منها دراسة محبات ابوعميرة(١٩٩٢)والتي توصلت إلى أن استخدام مدخل القصة يساعد على تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى طفل الروضة.

وأكدت عزة الغنام التي أن استخدام قصص الخيال للأطفال لها دور هام في تزويده بالعديد من المعارف العلمية. (محبات أبو عميره ، ١٩٩٢)

وعللت هدى قناوي ١٩٩٤، ذلك بان القصص التي تعلم الأطفال بعض المفاهيم تذكر الأطفال بالحقائق بأسلوب يناسب نمو الأطفال وربما تدفعه إلى البحث والاستقصاء لمزيد من المعلومات عن تلك الحقائق . (هدى قناوي ، ١٩٩٤ ص٣٧)

وقد اشتمل البرنامج على عدد (٩) قصص تناولت الأسباب المختلفة للتصحر من (رعى جائر وقطع أشجار) وحثت بعض القصص الأطفال على ضرورة المحافظة على البيئة بما تحويها من أشجار ونبات والعناية بها وعدم قطف الزهور ووضحت لهم مفهوم جديد وهو المحمية وسبب إنشاء الحكومات لتلك المحميات كما حاولت إحدى القصص تجسيد إحدى المشكلات للطفل وهى ماذا سيحدث إذا انقطعت المياه حتى يستشف من خلالها الآثار السلبية التي ستعود علية وعلى غيرة إذا لم نجد المياه وأخيرة لتعلمه أن علية المحافظة على المياه والعناية بصنابير المياه.

٤- الأنشطة الغنائية :

للغناء دور هام في تنمية طفل الروضة فهو يساعد على النطق الصحيح للكلمات وزيادة الحصيلة اللغوية وييسر اكتساب بعض المفاهيم ويسهم في تقديم القيم والعادات الايجابية . كما أن اشتراك الطفل مع زملائه في الغناء

يعوده المشاركة الاجتماعية والإحساس بقيمة العمل الجماعي . وترى مانيرفا رشدى أن الأنشطة الغنائية في الروضة من أحب أنواع النشاط للطفل فهو بطبيعته محبا للكلمات المنغمة لذلك فالمعلمة غالبا ما تستعين بالأغنية في أنشطة البرنامج اليومي. (مانيرفا رشدى ،٢٠٠٤، ص٤١٠)

وترى سعاد الزياتي أن عند اختيار المعلمة للأغنية يجب أن تراعي بعض الشروط منها: (سعاد الزيانى، ٢٠٠٠، ص٢٥)

- أن تتوفر فيها البساطة وألا تكون طويلة البيت شعور الطفل بالملل.
- أن تكون العبارات الغنائية قصيرة خالية من المسافات الموسيقية الواسعة.
- أن تناسب نصوص الأغاني عمر الطفل فيكون موضوع الأغنية شيقا ومنبثقا من بيئة الطفل.

كما تحدد صفية عبد الرحمن مراحل تعلم الأطفال للأغنية فيما يلي: (صفية عبد الرحمن ،١٩٩٨،ص ص ٦- ٧)

- تؤدي المعلمة الأغنية كاملة بصوتها على أن يكون الأداء منضبطا وجميلا معبرا عن معاني الكلمات قبل أن يبدأ الأطفال من تعلمها حتى تكون المعلمة قدوة لهم.
- تناقش المعلمة الأطفال في موضوع الأغنية وتستمع إلى أرائهم.
- تبدأ المعلمة تحفيظ الأطفال للأغنية على أجزاء بحيث يتناسب تقسيمها مع فقرات الشعر والعبارات الموسيقية.
- تطلب المعلمة من الأطفال الغناء بصوت خافت في البداية حتى يركز الأطفال على الاستماع إلى لحن الأغنية بدرجة أكبر من الاستماع إلى أصوتها.
- بعد التأكد من ضبط أداء اللحن يغني الأطفال بصوت منطلق.
- يؤدي الأطفال الأغنية كاملة مع مراعاة عدم إهمال التعبير الموسيقي وربطه دائما بالتعبير عن الكلمة.
- تضاف الحركات الجسمية التمثيلية إلى الأغاني المرتبطة بلعبة أو حركات جسمية.
- تستمع المعلمة إلى غناء الأطفال باهتمام ودقة مع عدم التغاضي عن النغمات غير السليمة وإن كانت فردية وفي هذه الحالة عليها تقديم التدريب الفردي لمن يحتاجه.

واشتمل البرنامج على نوعين من الأنشطة الغنائية وهى :

- الأناشيد : حيث اشتمل البرنامج على عددا من الأناشيد مثل انشوده أنا قطرة مياه والتي تحثهم على المحافظة عليها
- القصص الموسيقية : وهى مجموعة من القصص توضح للأطفال أسباب التصحر من جفاف الأرض والآثار المترتبة على ذلك مثل قصة حصة أو الرعي الجائر كسبب أخر للتصحر مثل قصة غنم بخيت كما تحثهم على

التبرع لهؤلاء المتضررين من التصحر مثل قصة (الجد) ليس هذا فحسب بل رغبتهم في المحافظة على البر أثناء رحلاتهم مثل قصة جوري . وكذلك علمتهم أن الماء لا يملكه احد وإنما هو ملك الجميع لذا يجب المحافظة عليه مثل قصة هند وذلك لأن للموسيقى دورا هاما في إثارة وجدان الأطفال، كما أن المعلومات التي يكتسبوها من خلال هذه الأغاني يتذكرها الإنسان لفترة أطول.

٥- أنشطة التجريب :

إن تداول الأشياء وملاحظة بعض الأدوات التكنولوجية والأجهزة ورسم الطفل لها وتساؤلات لطفل عنها وعن الطريقة التي تعمل بها له أهمية كبيرة ، حيث تنمى عنده الملاحظة والانتباه. (عواطف إبراهيم ،٢٠٠٠، ص١٨)

كما أن قيام الطفل بهذه التجارب تجعل للمتعلم دوراً إيجابيا في الحصول على المعلومات واستنتاجها بنفسه وقد تم تقديم العديد من تلك الأنشطة في البرنامج الحالي

اشتمل البرنامج على عددا من التدريبات العملية حتى يتعلم الطفل من خلالها عن طريق العادة مثل العناية بالنباتات المستنبتة سواء في قاعة الأنشطة أو حديقة الروضة واستخدام الرشاش في سقى النباتات وكذلك التدريب على فتح وغلق الصنبور بطريقة صحيحة ، وشرب المياه بصب كمية مناسبة في الكأس أو شرب زجاجة المياه المعدنية حتى نهايتها بالإضافة إلى التدريب على استحمام الدمية بأقل كمية من الماء

٦- التجارب العملية :

اشتمل البرنامج على عددا من التجارب العملية مثل المقارنة بين النباتات (الأوراق، الجذور) المتعرضة لكميات غير مناسبة من الماء وثانية لتعليم الأطفال كيف يتم استنبات النباتات وثالثه لتوضح للأطفال ماذا سيحدث للنباتات من تغيرات إذا لم تسقى بكمية كافية من الماء ورابعة ليستنتج الأطفال منها أهمية استخدام الرشاش لسقى النباتات بدلا من الخرطوم .

٧- أنشطة الحوار والمناقشة:

إن المناقشة تعمل على استثارة قدرات الطفل وتساعده على أن يجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات عن موضع التعلم.(عبد السلام مصطفى ،٢٠٠٠،ص٧٧)

وتقوم تلك الأنشطة على الحوار بين المعلمة والأطفال ؛ حيث تطرح المعلمة مجموعة من التساؤلات وتطلب من الأطفال الإجابة عنها وتصحح المعلمة أخطاء الأطفال، بحيث تؤدى إجابات الأطفال وحوارهم معها وتعزيز المعلمة لهم إلى التوصل إلى المعلومات المطلوبة. وهدفت أنشطة الحوار والمناقشة في البرنامج الحالي إلى أن توضح للأطفال معنى التصحر وأسبابه المختلفة والنتائج المترتبة

على هذا التصحر من تأثيرات سلبية على الحيوانات والإنسان وهجرتهم من مكان إلى أخر وعدم وجود الطعام الذي يكفى الجميع، وما هى المحميات وسبب إنشائها،وما هى مصادر المياه والسلوكيات الخاطئة التي يقوم بها الإنسان عند الاستخدام لها في الأغراض المختلفة سواء في استخدام الحمام ، غسل السيارات الوضوء ٠٠٠٠٠الخ . وبذلك تعمل تلك الأنشطة والمناقشة الجماعية على التقليل من تمركز الطفل حول ذاته وتؤدى إلى أن يستنتج القواعد والقوانين والسلوكيات المرغوب فيها (عواطف ابراهيم،١٩٩٣، ص١٠٥)

٨- أنشطة الألعاب التعليمية :

احتوى البرنامج على لعبتين احدهما تختص بالتدريب على الاستحمام من خلال حمام الدمية والثانية بتحويط المدينة بالأشجار لمواجهة التصحر . وبذلك يتعرف الطفل على ما يستطيع المعاق عمله بأسلوب مشوق ؛ حيث إن اللعب وسيلة لكي يعي ويفهم الطفل البيئة المحيطة من حوله ، كما تتيح هذه الألعاب الفرصة أمامه ليستنتج بنفسه المعلومة ويكون إيجابيا في الحصول عليها. كما أن تفاعل الطفل في هذه الألعاب يخلصه من الكبت والصمت اللذان تمتلئ بهما حجرة الدراسة ؛ لأنها تتضمن الحركة والمتعة والتسلية ، وتحببه فى العلم والتعليم بأسلوب سهل إلى نفس الطفل(سحر توفيق ،١٩٩٧، ص١٨)

٩- أنشطة حل المشكلات :

تلعب أنشطة حل المشكلات دورا كبيرا في تنمية المفاهيم العلمية لدى طفل الروضة حيث تنمى قدرته على الملاحظة وتصحح بعض المفاهيم والتصورات الخاطئة لديه وتبث فيه أسلوب التفكير العلمي منذ الصغر . وتؤكد هدى قناوي أن الطفل يواجه بعض المشكلات البسيطة التي تعترضه في المواقف الحياتية فان ذلك يساعده في اكتساب بعض المعلومات العلمية البسيطة عن البيئة من حوله فمثلا عندما يريد احد الأطفال أن يستنبت بعض البذور كما طلبت منه معلمة الروضة وتركته بمفرده يبدأ هذا الطفل البحث والتنقيب عما يحتاجه لذلك فهو يحتاج إلى تربه وماء وبذور حتى يستطيع أن يستنبت هذه البذور وبذلك يكتشف مفهوم الإنبات (هدى قناوي ، ١٩٩٥ ص١٢٨)

وقد اشتمل البرنامج على ثلاثة أنشطة وهى : مشكلة تتعلق بأزمة الغذاء وأخرى تتعلق بما سيحدث إذا انتهى الماء ، وثالثة تستطلع أراء الأطفال لكيفية المحافظة على المياه حتى نستطيع أن نواجه التصحر

- **طرق التدريس والأدوات المستخدمة :**

استخدمت الباحثة مجموعة متنوعة من طرق التدريس فى تدريس أنشطة البرنامج مثل القصة ، طريقة الحوار والمناقشة. وتم تقديمهم جميعا في إطار مدخل التربية الحسية وأنشطة اللعب المستخدمة فى تنفيذ البرنامج.

- **الأدوات المستخدمة** :

روعي عند تصميم أنشطة البرنامج الاعتماد على الخبرات المباشرة بقدر الإمكان ؛ لما لها من فاعلية في التعليم إلى جانب استخدام خامات أخرى. وتعددت الأدوات والخامات والوسائل المختارة لتنفيذ البرنامج ككل مثل ألوان - أوراق - رسومات - اصيصات - بذور - خراطيم - رشاشات٠.

- **التقويم** :

تمثلت أساليب التقويم للخبرات المقدمة في البرنامج فيما يلي:

- تقويم مستمر ويشمل على: المناقشات التي تثيرها المعلمة في بعض الأحيان للكشف عن مدى تحقق أهداف النشاط. واستخدام والأسئلة عقب الأنشطة المقدمة.
- تقويم نهائي . وتستخدم لقياس البرنامج وذلك بالاستعانة بما يلي :
  - اختبار المعارف الخاص عن مشكلة التصحر
  - مقياس لقياس سلوكيات طفل الروضة لمواجهة التصحر والتي لاترتبط بترشيد استهلاك الماء
  - مقياس لقياس سلوكيات طفل الروضة لمواجهة التصحر والتي ترتبط بترشيد استهلاك الماء

- **عرض البرنامج على المحكمين** :

قامت الباحثة بعرض البرنامج المقترح في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين؛ وذلك بغرض التعرف على أرائهم حول:

- مدى مناسبة البرنامج المقترح لتنمية معارف طفل الروضة عن مشكلة التصحر وسلوكيات مواجهتها
- صحة البرنامج من حيث : الأهداف العامة والإجرائية ، عناصر المحتوى صياغة الأنشطة ، ووسائل التقويم)

وقد رأى المحكمون أن البرنامج مناسب لتنمية معارف طفل الروضة عن مشكلة التصحر كما أنه يحسن من سلوكيات ترشيد استهلاك المياه ومواجهة التصحر لديه .

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال العاشر والذي بنص على ما البرنامج المقترح لتنمية معارف طفل الروضة بمشكلة التصحر وسلوكيات مواجهتها؟ .

- **إجراءات البحث** :

تم تطبيق إجراءات هذا البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٩هـ حيث تم إتباع الخطوات التالية:

- الإطلاع على المراجع العربية والأجنبية التي تناولت برامج رياض الأطفال
- تحديد المعارف التي يحتاجها طفل الروضة السعودي عن مشكلة التصحر
- تحديد الملامح الأساسية للبرنامج.

- إعداد قائمة المعارف التي يحتاجها طفل الرياض عن مشكلة التصحر
- إعداد قوائم السلوكيات التي يحتاجها طفل الرياض لمواجهة التصحر وترشيد استهلاك المياه.
- تصميم أدوات البحث وهى كالتالي :
  - استبيان لتحديد المعارف التي يحتاجها طفل الروضة السعودي عن مشكلة التصحر.
  - استبيان لتحديد سلوكيات مواجهة التصحر والتي ينبغي أن يمارسها طفل الروضة والتي لاترتبط بترشيد استهلاكه للماء .
  - استبيان لتحديد سلوكيات مواجهة التصحر والتي ينبغي أن يمارسها طفل الروضة والتي ترتبط بترشيد استهلاكه للماء.
  - اختبار تحصيلي في ضوء قائمة المعارف وحساب صدقة وثباته وتطبيقه على عينة البحث؛ وذلك لمعرفة المستوى الحالي لمعلومات الأطفال عن مشكلة التصحر .
  - مقياس لقياس سلوكيات طفل الروضة لمواجهة التصحروالتى لاترتبط بترشيد استهلاك الماء.
  - مقياس لقياس سلوكيات طفل الروضة لمواجهة التصحروالتى ترتبط بترشيد استهلاك الماء .
- إعداد البرنامج المقترح في ضوء قائمة المعارف والاختبار التحصيلي وذلك بهدف تنمية معارف طفل الروضة السعودي عن مشكلة التصحر وسلوكيات مواجهتها وعرضه على مجموعة من المحكمين وتعديله وفقا لأرائهم.
- اختيار عينة الدراسة وتقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية بلغ عددها(٣٧) طفلا وطفلة بروضة الجيل الجديد والأخرى ضابطة بلغ عددها (٣٣) طفلا وطفلة بروضة الشافعي وقد تم زيادة الروضتين قبل التطبيق أدوات البحث قبليا لمعرفة معلوماتهم وسلوكياتهم السابقة ثم تم تدريس البرنامج المقترح لأطفال المجموعة التجريبية حيث تم تطبيق أنشطة البرنامج المقترح وعددها (٦١) نشاط بواقع نشاطين كل يوم من أيام أسبوع واستمر التطبيق شهرين ونصف تقريبا
- تطبيق أدوات البحث بعديا.
- تحليل البيانات والمعالجات الإحصائية.
- تقديم التوصيات والمقترحات.

- **نتائج البحث ومناقشتها** :
- **أولا : التطبيق القبلي**:
- **أ - الاختبار التحصيلي** :
- **نتائج تطبيق اختبار معارف أطفال الرياض عن مشكلة التصحر**:

للإجابة عن السؤال السابع الخاص بالمستوى الحالي لمعارف أطفال الرياض عن مشكلة التصحر؟.. تم تطبيق اختبار معارف طفل الروضة عن مشكلة التصحر على أطفال عينة الدراسة وتم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية كما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم(٢): قيمة ت ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل قبلياً

الأداة	المجموعة	ن	م	ع	د.ح	ت	الدلالة الإحصائية
الاختبار التحصيلي	ض	٣١	١.٠٦٤٥	٠.٩٦٣٩	٦٠	١.٨٢٣	غير دالة
	ت	٣١	١.٥٤٨٤	١.١٢٠٧			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي غير دالة إحصائيا وبذلك تكون المجموعتان متكافئتين.

كما تراوحت درجات الأطفال في المجموعة التجريبية من إلى بمتوسط بينما في المجموعة الضابطة من إلى بمتوسط وهذه المتوسطات تقل عن المتوسط النظري للاختبار كله (٩) وبذلك يتضح عدم إلمام أطفال عينة الدراسة التجريبية والضابطة بالمعارف المختلفة عن مشكلة التصحر. والسبب في ذلك قد يرجع إلى عدم توافر المعلومات والخبرات الكافية للطفل ليلم بتلك المعارف حيث تفتقر أنشطة الروضة(أنشطة المعلمة،الوحدات)إلى هذا البعد .

- **نتائج تطبيق مقاييس السلوك** :
- **مقياس السلوك الأول** :

تم تطبيق مقياس السلوك على أطفال المجموعتين؛ حيث كانت تلقى عليهم الموقف ليختاروا منها السلوك المناسب للموقف المطروح عليهم، ثم نسألهم عن سبب الاختيار وقد لوحظ أن بعض الأطفال أجاب بلا ادري ومعظمهم اختاروا اختيارات غير صحيحة ، وحتى الذين أعطوا استجابات صحيحة على الجزء الأول من السؤال والخاص باختبار السلوك ولم يستطيعوا تبرير سبب اختيارهم، والقليل منهم والذين برروا سبب اختيارهم كانت تلك التبريرات تدل على عدم إدراكهم لأهمية تلك السلوكيات و اقتناعهم بها فعلى سبيل المثال تبريراتهم للمساعدة التي قدموها لمتضرري التصحر والتي تجمعها المعلمة هو حتى لا تغضب منهم ،تبريراتهم اجمع الأكياس والعلب هو خوفه من عقاب حارس الحديقة٠٠٠٠وهكذا . الجدول التالي يوضح نتائج التطبيق القبلي لمقياس سلوك مواجهه التصحر الغير مرتبطة بترشيد استهلاك المياه على أطفال المجموعتين .

جدول رقم (٣) : يوضح قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على مقياس سلوكيات مواجهة التصحر والتي لاترتبط بترشيد استهلاك الماء

الأداة	المجموعة	ن	م	ع	د.ح	ت	الدلالة الإحصائية
المقياس الأول التصحر	ض ت	٣١ ٣١	١.٧٧٤٢ ٢.٠٣٢٣	١.١١٦٨ ١.١٩٦٨	٦٠	٠.٨٧٨	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) في التطبيق القبلى لمقياس سلوكيات مواجهة التصحر غير دال إحصائيا، وبذلك تكون المجموعتان متكافئتين.

- **ثانيا مقياس السلوك الثاني** :

تم تطبيق مقياس السلوك حيث كانت تعرض عليهم الموقف ليختاروا منها السلوك المناسب للموقف المطروح عليهم، ثم نسألهم عن سبب الاختيار ولوحظ أيضا أن معظم الأطفال يختارون اختيارات غير صحيحة وحتى الذين أعطوا استجابات صحيحة على الجزء الأول من السؤال والخاص باختبار السلوك لم يستطيعوا تبرير سبب اختيارهم، والقليل منهم والذين برروا سبب اختيارهم كانت تلك التبريرات تدل على عدم إدراكهم لأهمية تلك السلوكيات واقتناعهم بها فعلى سبيل المثال :- تبريراتهم لعدم فتح الدش والصنبور هو أن الماء سيكون كثير وممكن اغرق وبعضهم خاف من الأم ،تبريراتهم من عدم العبث بشطاف المياه هو الخوف من عقاب الأم أو الشغالة ٠٠٠٠٠٠وهكذا . والجدول التالي يوضح نتائج التطبيق القبلي لمقياس السلوك على أطفال المجموعتين.

جدول رقم (٤) : يوضح قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على مقياس سلوكيات مواجهة التصحر التي ترتبط بترشيد استهلاك الماء

الأداة	المجموعة	ن	م	ع	د.ح	ت	الدلالة الإحصائية
المقياس الثانى	ض ت	٣١ ٣١	٤.٢٥٨١ ٤.١٢٩٠	١.٥٢٦٨ ١.٣٥٩٩	٦٠	٠.٣٥١	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) في التطبيق القبلي لمقياس سلوكيات ترشيد استهلاك المياه غير دال إحصائيا، وبذلك تكون المجموعتان متكافئتين.

- **تطبيق البرنامج** :

تم تدريس الأنشطة المعدة لأطفال المجموعة التجريبية، واستغرق التطبيق (١٠) أسابيع، حيث كان يتم تقديم الأنشطة المتعلقة بكل موقف في جلستين أسبوعيا مع تكرار الأنشطة الغنائية ومراجعتها في باق أيام الأسبوع والتأكد في كل يوم على ما تعلمه الطفل من سلوكيات لتنميتها عن طريق العادة

والخاصة بترشيد استهلاك المياه في المواقف المختلفة، بينما درس أطفال المجموعة الضابطة البرنامج المعد من قبل الوزارة.بعد الانتهاء من تدريس الأنشطة تم تطبيق الاختبارات التحصيلية ومقاييس السلوك بعديا على الأطفال بصورة فردية.وتمت المعالجة الإحصائية تحليل البيانات باستخدام حزم البرامج الإحصائية SPSS.

- **نتائج التطبيق البعدى وتفسير تلك النتائج** :

للإجابة عن السؤال الحادي عشر الخاص بفعالية البرنامج المقترح فى تحسين معارف أطفال الرياض عن مشكلة التصحر؟ .. تم حساب المتوسط والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار معارف أطفال الرياض عن التصحر كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٥) : دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي بعديا

الأداة	المجموعة	ن	م	ع	د.ح	ت	الدلالة الإحصائية
الاختبار التحصيلي	ض	٣١	٣.٢٥٨١	١.١٢٤٥	٦٠	٢١.٢٩٥	دالة عند ٠.٠٠١
	ت	٣١	١٤.٤١٩٤	٢.٦٩٢٩			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على اختيار معارف أطفال الرياض عن مشكلة التصحر لصالح أطفال المجموعة التجريبية وبذلك تم رفض الفرض الأول من فروض الدراسة والذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فى الأداء البعدى لاختبار المعارف المتعلقة بمشكلة التصحر ويقبل الفرض البديل التالي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فى الأداء البعدى لاختبار المعارف المتعلقة بمشكلة التصحر لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

كما تم حساب دلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية فى كل من الأداء البعدى والقبلي على الاختبار التحصيلي وإيجاد قيمة ت كما يتضح من الجدول التالي :

جدول (٦) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدى لأطفال للمجموعة التجريبية في التحصيل

الأداة	التطبيق	ن	م	ع	ر	د.ح	ت	الدلالة الإحصائية
الاختبار التحصيلي	قبلي بعدى	٣١ ٣١	١.٥٤٨٤ ١٤.٤١٩٤	١.١٢٠٧ ٢.٦٩٢٩	٠.٢٥٥	٣٠	٢٢.٦٠٦	دالة عند ٠.٠٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدى على معارف طفل الروضة عن التصحر لصالح التطبيق البعدى.

وللتأكد من فعالية البرنامج في تنمية معارف أطفال الرياض عن مشكلة التصحر ثم حساب الفعالية باستخدام إيتا٢ (❖) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٧) : يوضح قيمة $\eta 2$ وحجم تأثير البرنامج فى التحصيل

قيمة "ت"	أيتا٢	حجم التأثير
٢٢.٦٠٦	٠.٩٤٤	كبير جدا

حيث بلغت قيمة أيتا٢ =٠.٩٤٤ وهى درجة عالية من الفعالية(❖). وتتفق تلك النتائج مع دراسة سنشيل وبلو وهرنش ١٩٩٧ , Schnell , B.; Blau J.H. and Hinrichs ,J.J وكذلك مع نتائج برنامج قطرات من الحياه ٢٠٠٧ . The Drops Of Life.

ترى الباحثة أن نمو معارف أطفال الرياض عن مشكلة التصحر قد يرجع إلى الأسباب الآتية:

- الطريقة التي صمم بها البرنامج حيث ركز على إثارة حواس الأطفال المختلفة واتخاذها كمدخل للتعلم؛ حيث إن الطفل من خلال حواسه يكتشف الأشياء والبيئة من حوله.
- ساعد البرنامج بما تضمنته من أنشطة على بناء فكرة صحيحة وواضحة للأطفال عن مشكلة التصحر بما وذلك لأن خبراتهم بتلك الأشياء

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

(*)ا لتباين الذى يفسر حوالى ١% من التباين الكلى يدل على تأثير ضئيل والذى يفسر حوالى ٦% من التباين الكلى بعد تأثير متوسط والذى يفسر ١٥% فأكثر من التباين الكلى يعد تأثير كبير (فؤاد أبو حطب أمال صادق، ١٩٩١،ص٤٤٣)

كانت محدودة جدا وذلك من خلال توضيح تلك المشكلة ومعرفة أسبابها ونتائجها

- كما أثرت فكرته عن البيئة التي تعيش فيها حيث أتضح للباحثة أن معظم الأطفال لا يعرفون أن الطائف بها محمية طبيعية (وكانوا لا يعرفون كلمة محمية)
- ساعدت القصص الموسيقية على تبسيط بعض المفاهيم البسيطة عن مشكلة التصحر وأسبابها ونتائجها ، وتقديمها بأسلوب بسيط مشوق يثير انتباه الأطفال، ويقلل من سرعة نسيانهم.
- ساعدت الرحلات على معايشة الطفل عقليا للبيئة وما يحتويها من عناصر كما زادت من وعي الطفل بها وبعناصرها .

- **نتائج التطبيق البعدى لمقاييس السلوك وتفسير تلك النتائج** :

للإجابة عن السؤال الثاني عشر الخاص بفعالية البرنامج المقترح في تنمية سلوكيات مواجهة التصحر والغير مرتبطة بترشيد استهلاك الماء لدى طفل الروضة .. تم حساب دلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية فى كل من الأداء البعدى والقبلي فى مقياس السلوك مواجهة التصحر والتي لاترتبط بترشيد استهلاك الماء وإيجاد قيمة ت كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٨) : يوضح قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس سلوكيات مواجهة التصحر والتي لاترتبط بترشيد استهلاك الماء

الأداة	المجموعة	ن	م	ع	د.ح	ت	الدلالة الإحصائية
المقياس الأول	ض	٣١	٢.٩٦٧٧	١.٣٥٣٦	٦٠	٢٠.٥٣١	دالة عند ٠.٠٠١
	ت	٣١	١٨.٠٦٤٥	٣.٨٦٣٨			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس سلوكيات مواجهة التصحر والغير مرتبطة بترشيد استهلاك الماء لصالح أطفال المجموعة التجريبية. حيث بلغت قيمة ت = وهى دالة عند ٠.٠١وبذلك يتم رفض الفرض الصفري والذي بنص على لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لمقياس سلوكيات طفل الروضة لمواجهة التصحر والغير مرتبطة بترشيد استهلاك المياه وقبول الفرض البديل التالي: توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية الضابطة على مقياس سلوكيات التصحر والتي لا ترتبط بترشيد استهلاك الماء لصالح أطفال المجموعة التجريبية .

كما قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية قبليا وبعديا والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم(٩) : يوضح قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلي والبعدى لمقياس سلوكيات مواجهة التصحر والتي لاترتبط بترشيد استهلاك الماء

الأداة	التطبيق	ن	م	ع	ر	د.ح	ت	الدلالة الإحصائية
المقياس الأول	قبلي	٣١	٢.٠٣٢٣	١.١٩٦٨	٠.٢٦	٣٠	٢٠.٦٠٦	دالة عند ٠.٠٠١
	بعدى	٣١	١٨.٠٦٤٥	٣.٨٦٣٨				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدى لمقياس سلوكيات مواجهة التصحر والتي لاترتبط بترشيد استهلاك الماء لصالح التطبيق البعدى .

وللتأكد من فعالية البرنامج في تنمية سلوكيات مواجهة التصحر والتي لاترتبط بترشيد استهلاك الماء تم حساب الفعالية باستخدام إيتا٢ والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٠) : يوضح قيمة $\eta 2$ وحجم تأثير البرنامج على مقياس سلوكيات مواجهة التصحر والتي لا ترتبط بترشيد استهلاك الماء

قيمة "ت"	H^2	حجم التأثير
٢٠.٦٠٦	٠.٩٣٤	كبير جدا

حيث بلغت قيمة أيتا٢ =٠.٩٣٤ وهى درجة عالية من الفعالية . وتتفق تلك النتائج مع دراسة وتتفق تلك النتائج مع دراسة سنشيل وبلو وهرنش Schnell , B.; Blau , J.H. and Hinrichs ,J.J.١٩٩٧ وكذلك مع نتائج برنامج اسكو قطرات من الحياه The Drops Of Life٢٠٠٧ ودراسة سوزان ناصف٢٠٠٤ ودراسة ميدن واوزوف Midden, K. and Othof, M ٢٠٠٢

وترى الباحثة أن نمو سلوكيات مواجهة التصحر والتي لاترتبط بترشيد استهلاك الماء لدى الأطفال بعد تقديم تلك المواقف لهم قد يرجع إلى الأسباب التالية :

- لعبت القصة دورا كبيرا في تعليم الأطفال سلوكيات مواجهة التصحر لدى الأطفال فقد أظهرت القصص بعض السلوكيات غير المرغوب فيها مثل قطع الأشجار ، والرعي الجائر الذي يقوم به الراعي وقطف الأشجار والزهور لديه حيث نفرته من تلك السلوكيات غير المرغوب فيها ووضحت لهم بعض الآثار السلبية المترتبة عليها .

- أثارت الأغاني وجدان الأطفال وانفعالاتهم فحفظوها ورددوها وساعدت على تذكيرهم بسلوكيات مواجهة التصحر .
- كما ساعد استخدام أسلوب الحوار والمناقشة في معظم الأنشطة التي تناولها البحث إلى إقناع الأطفال بفائدة تلك السلوكيات وأثرها الذي سيعود عليهم بالنفع؛ وذلك لأن أطفال تلك المرحلة يرتبط سلوكهم بالمنفعة الشخصية ورغبتهم في إرضاء الكبار؛ حيث تناقشت الباحثة مع الأطفال في أهمية تلك السلوكيات بالنسبة لحياتنا،وهذا ما تؤكده التبريرات التي ذكرها الأطفال في سبب اختيارهم للسلوكيات التي اختاروها في مقياس السلوك حيث تعدلت تبريراته.
- أتاحت الرحلات التي احتواها البرنامج الفرصة لتنمية بعض سلوكيات مواجهة التصحر لدي الأطفال من خلال التعرف على المحمية ومشاهدة بعض النباتات والحيوانات النادرة وكيفية المحافظة على البيئة نظيفة بعد رحلتهم ليس هذا فحسب بل ساعدت على توفير المشاركة الفعلية للأطفال لمساعدة متضرري التصحر ليس فقط بمشاعرهم ولكن أيضا بالمساعدات المادية هذا بالإضافة إلى أن استخدام ألعاب الدور في المسرحيات التي قاموا بتمثيلها ساعد على توفير فرص وخبرات واقعية أمام الأطفال للتدريب على السلوكيات الإيجابية مما أسهم بفعالية في اكتساب الأطفال لتلك السلوكيات المرتبطة بمواجهة التصحر.

وللإجابة عن السؤال الثالث عشر الخاص بفعالية البرنامج المقترح في تنمية سلوكيات طفل الروضة لمواجهة التصحر والمرتبطة بترشيد استهلاك الماء تم حساب دلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في كل من الأداء البعدى والقبلي في مقاييس سلوكيات مواجهة التصحر والمرتبطة بترشيد استهلاك الماء ، وإيجاد قيمة ت كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١١): يوضح قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس سلوكيات مواجهة التصحر التي ترتبط بترشيد استهلاك الماء

الأداة	المجموعة	ن	م	ع	د.ح	ت	الدلالة الإحصائية
المقياس الثانى	ض ت	٣١ ٣١	١٣.٤٥١٦ ٤٥.٦٤٥٢	٤.٠٥٦٦ ٩.٠٧٩٥	٦٠	١٨.٠٢٥	دالة عند ٠.٠٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس سلوكيات مواجهة التصحر والمرتبطة بترشيد استهلاك الماء لصالح أطفال المجموعة التجريبية. حيث بلغت قيمة ت = وهى دالة عند ٠.٠١وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل التالي: توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس سلوكيات التصحر والمرتبطة بترشيد استهلاك الماء لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

كما قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية قبليا وبعديا والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم(١٢) : يوضح قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدى على مقياس سلوكيات مواجهة التصحر التي ترتبط بترشيد استهلاك الماء

الأداة	التطبيق	ن	م	ع	ر	د.ح	ت	الدلالة الإحصائية
المقياس الثاني	قبلي	٣١	٤.١٢٩٠	١.٣٥٩٩	٠.٥١٧	٣٠	٢٣.٤٦٣	دالة عند ٠.٠٠١
	بعدى	٣١	٤٥.٦٤٥٢	٩.٠٧٩٥				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدى لمقياس سلوكيات مواجهة التصحر والمرتبطة بترشيد استهلاك الماء لصالح التطبيق البعدى وللتأكد من فعالية البرنامج في تنمية سلوكيات مواجهة التصحر والمرتبطة بترشيد استهلاك الماء.

ثم حساب الفعالية باستخدام إيتا٢ والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٣) : يوضح قيمة $\eta 2$ وحجم تأثير البرنامج على مقياس سلوكيات مواجهة التصحر التي ترتبط بترشيد استهلاك الماء

قيمة "ت"	H^2	حجم التأثير
٢٣.٤٦٣	٠.٩٤٨	كبير جدا

حيث بلغت قيمة أيتا٢ =٠.٩٤٨ وهى درجة عالية من الفعالية. وتتفق تلك النتائج مع دراسة سوزان ناصف ٢٠٠٤

وترى الباحثة أن نمو سلوكيات مواجهة التصحر والمرتبطة بترشيد استهلاك الماء لدى الأطفال بعد تقديم تلك المواقف لهم قد يرجع إلى الأسباب التالية:

- حاول البحث الحالي إثارة الإبعاد الثلاثة لترشيد استهلاك الماء لدى الأطفال من جوانب معرفية يتعرف الطفل من خلالها على ماهية سلوكيات ترشيد استهلاك الماء وجوانب مهارية حيث تدربه على تلك السلوكيات وجوانب انفعالية حيث يحاول البحث تنمية سلوكيات ترشيد استهلاك الماء لدية وذلك لان الوعي البيئي بتلك السلوكيات يعتمد اعتمادا كبيرا على إشعار الطفل بتلك السلوكيات وبالنتائج المترتبة على عدم ممارستها سواء علية وعلى من حوله
- لعبت المسرحيات دورا هاما في تنمية سلوكيات ترشيد استهلاك الماء لدى الأطفال فهي بجانب ماقدمته من متعة وبهجة للأطفال ساعدت على تنمية سلوكيات ترشيد استهلاك الماء

- ساعد التدريب العملي الذي وفرة البرنامج في تنمية سلوكيات ترشيد استهلاك الماء لدى الأطفال حيث ساعد المران والممارسة في المواقف الحياتية التي يعايشها الأطفال في الروضة إلى تنمية تلك السلوكيات لدى الأطفال فحرصوا على أداءها ليس فقط في الروضة ولكن أيضا في بيوتهم وهدا ما أعربت عنه كثير من الأمهات من حلال ملاحظاتهم للتغيرات التي طرأت على أطفالهن

• التوصيات والبحوث المقترحة :

في ضوء النتائج التي توصلت الدراسة إليها فان الباحثة توصى بما يلي :

- إضافة بعض البطاقات أو وحدة تعليمية توجه لطفل الروضة لتوعية طفل الروضة بمشكلة التصحر وحثه على ترشيد الاستهلاك
- إعداد برنامج تلفزيوني إعلامي موجة للأطفال لتعريفهم بمشكلة التصحر وحثهم على إتباع سلوكيات ترشيد استهلاك المياه
- عقد دورات تدريبية للمعلمات رياض الأطفال وذلك لتعريفهم بالمشكلات البيئة ودورهم في معالجتها تذويدهم بنماذج مقترحة للأنشطة المعالجة لتلك المشكلات
- توجيه نظر كتاب الأطفال على كتابة القصص التي تنمى لدى الأطفال سلوكيات مواجهة التصحر وترشيد استهلاك المصادر الطبيعية
- توجيه نظر الإعلاميين على إعداد بعض الإعلانات الإرشادية المصورة للأطفال
- توجيه نظر الرسامين لإعداد بعض البوسترات التي تنمى وعيهم بمشكليه التصحر وترشيد استهلاك الماء وجميع مصادر الطاقة الطبيعية

• البحوث المقترحة :

- فعالية الوسائط المتعددة في تنمية وعى طفل الروضة بظاهرة التصحر
- برنامج مقترح لتنمية سلوكيات ترشيد استهلاك الماء والكهرباء لدى طفل الروضة.
- برنامج مقترح لتدريب معلمات رياض الأطفال على إعداد أنشطة مواجهة التصحر .
- برنامج مقترح لتنمية ترشيد استهلاك الماء والكهرباء لدى أطفال الروضة المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم
- رسوم أطفال الروضة السعوديين والمصريين عن التصحر وترشيد استهلاك المياه (دراسة تحليلية).

• المراجع العربية :

١) القران الكريم

٢) إبراهيم سليمان اللاصقة (١٢٤٨):**أهمية الترشيد** ، المديرية العامة لمنطقة القصيم

٣) بن معمر(١٢٤٠)المملكة أدركت أهمية مكافحة التصحر منذ تأسيسها ،الرياض، **جريدة الجزيرة** ،العدد ١٢٤٠

٤) اميلى صادق(٢٠٠٣):الرحلات كمدخل لتنمية الوعي السياحي لدى طفل ماقبل المدرسة ،**مجلة كلية التربية** ،جامعة المنوفية ،المجلد الأول العدد ٣٢

٥) جمعية الحياة البرية بفلسطين(٢٠٠٨) :اليوم العالمي لمكافحة التصحر من اجل فلسطين خضراء،فلسيطين ،مطابع الأمل

٦) جمعية الكشافة العربية السعودية متاح على http://www.s33s.org/a

٧) حسان يوسف غنام (٢٠٠٥): **دور المرأة في ترشيد استهلاك المياه** ، سورية ،المركز الثقافي العربي بالسويداء

٨) حسان يوسف غنام(٢٠٠٧):حروب المياه قدرا محتوما في الشرق الأوسط ،**مجلة المياه الالكترونية** ، متاح على http://www.almyah.com/index.htm

٩) حسن حبيب محمد(٢٠٠١) :التصحر والدور المنشود للأفراد والمنظمات الأهلية ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الثامنة لجمعية المكتبات في بلاد الشام **بمناسبة العام الدولي للمتطوعين** المنعقدة بجامعة دمشق في ٣مارس

١٠) حكيمة حفظي(٢٠٠٤): العلماء يدعون إلى ترشيد استهلاك المياه والمحافظة عليها، **ندوة الحديث الشريف** المنعقدة في كلية الدراسات الإسلامية بدبي في ٣مايو

١١) سحر توفيق (١٩٩٧):فعالية استخدام الألعاب التعليمية في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى طفل ما قبل المدرسة الابتدائية،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة المنصورة

١٢) سعاد احمد الزياني(٢٠٠٠) **مرشد التربية الموسيقية لمعلمة رياض** الأطفال،القاهرة ،مطابع وزارة التربية والتعليم

١٣) سعدية بهادر (١٩٩٤): **المرجع في برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة**، القاهرة، الصدر لخدمات الطباعة.

١٤) سلطان عبد العزيز(٢٠٠٣): ،كلمة الأمير سلطان في اليوم العالمي **عن المها العربي** المنعقد في الفترة من ٢١- ٢٣ ابريل بمركز الملك فهد الثقافي بمدينة الرياض

١٥) سمير عبد الوهاب(٢٠٠٤): **قصص وحكايات الأطفال وتطبيقاتها العملية** ، عمان ،دار المسيرة

١٦) سميرة السيد عبد العال(٢٠٠٣):**المرجع التربوي لبرامج رياض الأطفال**،تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

١٧) سوزان عبد الملاك واصف(٢٠٠٤): فعالية استخدام العاب الدراما الاجتماعية في إكساب طفل الروضة بعض المفاهيم البيئية والسلوكيات الايجابية المرتبطة بها ،رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية، جامعة المنصورة

١٨) سيد الطنطاوي الإسلام يدعو إلى الوسطية في استخدام الموارد المائية بعقلانية ، **ندوة الحديث الشريف المنعقدة** بكلية الدراسات الإسلامية بدبي فى٣مايو

١٩) شذا الجندي(٢٠٠٤): التصحر ثاني اكبر مشكلة تواجه التنمية ، ندوة الأبعاد الاجتماعية للتصحر (الهجرة والفقر) **مجلة أخبار البيئة**، ،فلسطين، العدد٢١٠

٢٠) صفية عبد الرحمن(١٩٩٨):**التربية الحركية والموسيقية** ،القاهرة ،مطابع وزارة التربية والتعليم

٢١) عبد الرحمن الراشد(٢٠٠٧)،هل يعقل أننا أكثر استهلاكا للماء ،**جريدة الشرق** الأوسط ،الرياض ،العدد ١٠٥٦١

٢٢) **عبد السلام مصطفى عبد السلام** (٢٠٠٠): أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، **القاهرة، دار الفكر العربي.**

٢٣) عدنان عارف مصلح (١٩٩٠): **التربية في رياض الأطفال**، ط١، عمان، دار الفكر

٢٤) على الأحمدي (٢٠٠٧): الصحراء، **مجلة المعرفة**، السعودية ،العدد ١٥١

٢٥) **عواطف إبراهيم** (١٩٩٣): المفاهيم وتخطيط برامج الأنشطة في الروضة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٦) عواطف إبراهيم (٢٠٠٠): **التجريب في الروضة مدخل لتعلم العلوم الطبيعية والتكنولوجية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية

٢٧) **فؤاد البهى السيد** (١٩٧٩): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط ٣، **القاهرة، دار الفكر العربي.**

٢٨) كريمة حلمي سويلم(٢٠٠٢): دور مؤسسات تربية طفل ماقبل المدرسة في مصر في تحقيق أهداف التربية البيئية فئ ضوء التوجهات العالمية دراسة تقويمية رسالة دكتوراه غير منشورة معهد الدراسات التربوية ،جامعة القاهرة

٢٩) مانيرفا رشدى(٢٠٠٤) القصص والاغانى المدرسية كمدخل لتنشئة السياسية وتنمية القيم الاجتماعية لطفل رياض الأطفال ، المؤتمر الثاني عشر بعنوان **التعليم للجميع التربية وافاق جديدة في تعليم الفئات المهشمة** في الوطن العربي المنعقد فى الفترة من ٢٨ - ٢٩ مارس كلية التربية جامعة حلوان

٣٠) محبات أبو عميرة (١٩٩٥): اثر استخدام المدخل القصصي في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى أطفال مرحلة الرياض ،**الرياضيات التربوية دراسات وبحوث**، القاهرة،الدار العربية للكتاب

٣١) مريم جبيل(٢٠٠٥): ترشيد استهلاك المياه ، مجلة المياه الالكترونية متاح على http://www.almyah.com/index.htm،

٣٢) منى محمد على جاد(٢٠٠٧):**التربية البيئية فى الطفولة المبكرة** وتطبيقاتها،عمان ،دار المسيرة

٣٣) نادية العوضى(٢٠٠١): إفريقيا تتفوق في الصحراء ،**مجلة علوم وتكنولوجيا البيئة، مركز دراسات الوحدة العربية ،الكويت،العدد١٢**

٣٤) نادية العوضى(١٢٤٨):الخطر المحدق بالعالم ،**مجلة علوم وتكنولوجيا البيئة ،مركز دراسات الوحدة العربية ،الكويت،العد٥٨**

٣٥) نزار الدين احمد (٢٠٠٨):علوم البيئة والطبيعة(التصحر) ،**مجلة العربي الحر الالكترونية** ،العدد ٦٧ ، متاح على http://www.freearabi.com

٣٦) نظمى خليل أبو العطا (٢٠٠٢):التربية البيئية من منظور إسلامي ،ورقة عمل مقدمة لورشة العمل الإقليمية **حول إدماج التربية البيئية في المناهج التعليمية في مراحل التعليم المختلفة** ،البحرين ،في الفترة من ١٥- ١٧ أكتوبر

٣٧) هدى حماد (١٩٩٨): اثر استخدام برامج مختلفة للعب على تنمية التفكير الابتكارى لأطفال ماقبل المدرسة ،رسالة دكتوراه معهد الدراسات والبحوث التربوية ،جامعة القاهرة

٣٨) هدى محمد قناوي(١٩٩٤): **أدب الأطفال** ،القاهرة ،الأنجلو المصرية

٣٩) وزارة الخارجية السعودية (١٢٤٠):كلمة المملكة العربية السعودية إمام اللجنة الثانية للشئون الاقتصادية في الدورة ٢٤ للجنة العامة للأمم المتحدة حول البيئة في ١٣ رجب ،وثائق وزارة الخارجية السعودية

٤٠) هدى محمد قناوي(١٩٩٥) :**الطفل والعاب الروضة** ،ط٣،القاهرة ،الأنجلو المصرية

٤١) وفاء سلامة(١٩٩٨):**التربية البيئية لطفل الروضة**،القاهرة ،دار الفكر العربي

٤٢) وليد عبد اللطيف(٢٠٠٧):التصحر خطر يهدد الاستقرار العالمي **مجلة القبس** العدد١٢٣٥٨

٤٣) وليد محمد فرج الله (٢٠٠٧): التربية المائية واجب ومسئولية ،**مجلة المياه الالكترونية** ، متاح علىhttp://www.almyah.com/index.htm

English references :-

1-Debrabandère , C. (2000) . **Desertification changes nomadic lifestyle in Mali DW** . **Desertification** series .

2-Eastman, W. D . (1995) . **Environmentally Friendly Activity List** . Canadian Child Care Federation

3-Esko, B.(2007) .The Drops Of Life. A Play About Tree Planting And Co-operation - by Environment Online – ENO. Available at: http://thedropsofliEfe.blogspot.com/

4-Good, C.V. (1973). **Dictionary of Education**, 3rd ed., New York, McGrow-Hill Book Company, Inc .

5-Kathryn,s.,(2000).Earth Children ,games, stories Activities ,Experiments&Ideas about living lightly on plante Earth ,New York ,Oak book

6- Maryk , W . (1990) . **Creative environmental Education activities for young children .** nature study, Vol., 37, No 62, Sep. Oct., P.P. 28 – 33 .

7-Midden, K. and Othof, M.(2002) . **Hollyhocks and honeybees** .garden projects for young children , 2002 .

8-Nelson , Dennis **And Others**,(1995) : Project Wet : "**Curriculum & Activity Guide**" . K. 12. ,washation,Macmillan publishing

9-Rutha , A. (1996) . Environmental education during the early childhood years. ERIC . Clearinghouse on science , mathematics

10-Schnell , B.; Blau , J.H. and Hinrichs ,J.J. (1997) **. Growing together Week with the treasures.** Eric service **.**

11-UNEP/GRID-Arendal (2005). Deserts, Drylands and Desertification through the Eyes of Children. 15th international children's painting competition on the environment. Available at: **http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?DocumentID=452&ArticleID=4959&l=**

12-Wilson , G.A. and guntti , M . (2005) . **Unravelling desertification policies and actor networks in southern Europe** . Wageningen academic publishers .

13-Yerkes, R .and Harras ,K. (1997) **. Outdoors Education and Environmental responsibility**. ERIC. Clearinghouse on rural education and small schools,

****

الباب الثالث :

بحوث محكمة مستلة من

رسائل الماجستير والدكتوراه

البحث الأول : ١

الرضا الوظيفي والقلق العام لدى عينة من معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة .. دراسة مقارنة بين المدارس الحكومية والأهلية بمدينة مكة المكرمة

بحث مستل من رسالة دكتوراه في التربية

(تخصص علم النفس)

كلية التربية جامعة أم القرى – مكة المكرمة

إعداد :

أ / مها مرزوق حامد الصبحي

" الرضا الوظيفي والقلق العام لدى عينة من معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة .. دراسة مقارنة بين المدارس الحكومية والأهلية "

أ / مها مرزوق حامد الصبحي

• **مقدمة** :

تعددت الدراسات حول موضوع الرضا الوظيفي نظراً لما له من أهمية ليس فقط كحافز للإنتاجيه العالية في العمل وما يرتبط بها من زيادة في الانتاج والجودة العالية وإنما لما يعكسة الرضا الوظيفي أو عدمه على نفسيه الشخص إذ أن الجانب الوظيفي وما يتعلق به من أجور ومرتبات ومناخ نفسي جيد كل تلك المتغيرات تعرض الفرد للقلق من وقت إلى آخر .

وعلى الرغم من أن التدريس احد مجالات العمل الواسعة التي تهدف الى نشر العلم والمعرفة وتحظي بالتقدير والاحترام والمكانة في المجتمع بالاضافة إلى أنها مهنة ذات مردود مادي جيد وتحقق للملتحقين بها الكثير من المميزات كا لاجازات والاجور والعلاوات السنوية المنتظمة الا أنها مهنه شاقه كثيرة المتطلبات و الاعباء لذلك يتعرض الملتحقون بها الى كثير من الضغوط التي ينشأ عنها الشعور بالقلق وعدم التوافق بصورة عامة . تلك الضغوط التي قد تتجاورالمستوى العادي أو المألوف وتؤدي الى ظهور ردود أفعال سلوكية عديدة تشمل القلق والنزعة العدوانية واللامبالاه والارهاق والتوتر العصبي وبالتالي فان العمل الذي يفترض ان يحققه الانسان من أجل الرضا والاشباع لحاجاته سواء الثانويه أو الاساسية قد يكون مصدرا من مصادر القلق لدية(الوابلي ١٤١٦هـ) .

ولقد قامت دراسات عديدة أجنبية وعربية بدراسة أسباب الرضا وعدم الرضا لدى العاملين والعاملات بمهنه التدريس في بيئات مختلفة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الشخصية والنفسية مثل دراسة كل من (النعيم، ١٤٠٥هـ) و(العرادي ١٤٠٦هـ) و (لوثر وزملائه 1985. Lowther et al) . إلا أن موضوع دراسة الرضا الوظيفي لدى المعلمة السعودية وعلاقة ذلك بالقلق العام لديها لم يوله الباحثون على حد علم الباحثه الاهتمام الذي يستحقة بالرغم من كل الصعوبات التي تواجه المعلمة والتى قد يكون لها تأثير على إحساسها بالرضا وعدمة تجاه مزاولتها لهذه المهنه .

ولا شك أن معرفه مدى الارتباط بين الرضا الوظيفي وبين القلق العام كحاله نفسية مؤلمة لا يقل أهمية عن معرفة أسباب الرضا وعدم الرضا الوظيفي لدى المعلم خاصة وأن المعلم العصابي يؤثر في تلاميذه سلبيا من

الناحية النفسية وقد أشار سيرز (١٩٨٦) إلى أن تحصيل التلاميذ يكونون أعلى إبتكارية وإبداعا حينما يتميز المعلم بالدفء والتقبل مع تلاميذه واللتان هما من مظاهر الصحة النفسية لدى الفرد . (الطحان، ١٩٩٠ ، ص٣٣١)

وتأمل الباحثه من خلال الدراسة الحالية التحقق من علاقة الرضا الوظيفي بالقلق العام لدى المعلمات في المدارس الحكومية والاهلية بمدينة مكة المكرمة عن طريق معرفة الفرق في كل من الرضا الوظيفي والقلق العام بين هولاء المعلمات وفق بعض المتغيرات الشخصية (الديموغرافيه) من أجل التوصية بتقديم الخدمات النفسية الملائمة للفئات التى ينخفض مستوى الرضا الوظيفي لديها والفئات التي يرتفع مستوي الرضا الوظيفي لديها إذ أن اغفال هذين الجانبين من الدراسة قد يحجب الرؤيا عن هذه الفئات و ما تعانية من عدم التوافق وما يترتب على ذلك من أثار سلبية على المعلمة والطالبة ومن له صله بهما .

- **تحديد المشكلة وتساؤلاتها** :

تسعى هذه الدراسة الى معرفة الفرق بين الرضا الوظيفي والقلق العام بين معلمات المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة مكة المكرمة وذلك لما لمهنة التدريس من أهمية في المجتمع ولما للمعلمة من دور في بناء أجيال كاملة من فتيات هذا الوطن كذلك تركز هذه الدراسة على قياس مدى الارتباط بين كل من الرضا الوظيفي والقلق مكة المكرمة ويمكن للباحثة أن تحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي :

هل توجد علاقة إيجابية أو سلبية بين القلق والرضا الوظيفي لدى المعلمات السعوديات في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة مكة المكرمة ؟ .

وينبثق من هذا السؤال عدة تساؤلات هي :

- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين معلمات المدارس الحكومية والأهلية في الرضا الوظيفي ؟
- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين معلمات المدارس الحكومية والأهلية في القلق العام ؟
- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين المتزوجات وغير المتزوجات في الرضا الوظيفي ؟
- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين المتزوجات وغير المتزوجات في القلق العام ؟
- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في الرضا الوظيفي بين المعلمات وفق عدد سنوات الخبرة ؟

- الخبرة في هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في القلق العام بين المعلمات وفق عدد سنوات الخبرة ؟
- هل هناك علاقة بين الرضا الوظيفي والقلق العام لدى أفراد العينة ؟

• **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى : معرفة الفروق بين معلمات المدارس الأهلية والحكومية في الرضا الوظيفي والقلق العام والعلاقة بين هذين المتغيرين وذلك عن طريق معرفة الاختلاف بين درجاتهن في هذين المتغيرين وفق المتغيرات التالية : الحالة الاجتماعية وعدد سنوات الخبرة في العمل والمستوى التعليمي للمعلمة .

• **أهمية الدراسة** :

تستمد هذه الدراسة أهميتها من حيث كونها إحدى الدراسات التي تعرضت لموضوع القلق العام وربطته بالرضا الوظيفي في قطاع هام من قطاعات المجتمع وهو التعليم وتهتم هذه الدراسة بالمعلمة وما تتعرض له من أعراض نفسية بسبب ارتفاع القلق العام وانخفاض الرضا الوظيفي مما قد يؤثر على أدائها في أثناء مزاولتها لمهنة التدريس يجعلها تتعرض لسوء التوافق الأمر الذي ينعكس على التوافق الدراسي لطالباتها.

ويقوم افتراض وجود علاقة بين هذين المتغيرين (الرضا الوظيفي- القلق العام) على ما ذكره ماسلوا من أن المعلم الذي لا يحظى بالتقدير والاحترام من زملائه أو مديره يعاني من القلق لأن الحاجة للتقدير أساسية . (مرسي ١٩٨٥، ص٨٩)

ويمكن تحدد العوامل التي تسهم في سوء تكيف المعلم في ضغط العمل وقلة الأجور خاصة للعاملات في المدارس الأهلية وعدم الشعور بالأمن الوظيفي والتضييق المسرف على أنواع النشاط خارج المدرسة واستبداد الإدارة والإشراف الفني وابتعاد الجمهور عن المعلمين والتي يحتمل أن يكون بعض هذه العوامل موجود في مدارس البنات بدرجة ماقد تتسبب في انخفاض الرضا الوظيفي للمعلمة وارتفاع درجة القلق العام لديها إلى جانب ذلك فإن انخفاض الرضا الوظيفي قد ينشأ عنه ارتفاع درجة القلق العام لديهما .

ومن ناحية أخرى قد يؤدي القلق العام المسبق إلى عدم شعور المعلمة بالرضا تجاه الوظيفة التي تعمل بها مهما بذلت من جهد للقيام بمتطلباتها ومهما كان الأمر من الرضا الوظيفي سبب للقلق أو نتيجة له فإن الآثار السلبية لانخفاض الأول وارتفاع الثاني لا يمكن حصرها إذ تؤدي إلى سوء التوافق في جميع جوانبه ولهذا تحاول الدراسة الحالية الوقوف على علاقة هذين المتغيرين بين بعضهما البعض والفرق في كل منها وفق مجموعة من المتغيرات مثل

الحالة الاجتماعية وعدد سنوات الخبرة والمستوى التعليمي للمعلمة في القطاع الحكومي والأهلي بمدينة مكة المكرمة من أجل التعرف على الفئات التي تعاني من انخفاض درجات الرضا الوظيفي وارتفاع درجات القلق العام وتقديم التوجيه لها من خلال الخدمات النفسية المتاحة .

ويمكن حصر الدراسة الحاليه في إلقاء الضوء على ظاهرة الرضا الوظيفي بين معلمات القطاع الحكومي والقطاع الأهلي وما لها من دور في ظهور أعراض القلق العام لدي معلمات المرحلة المتوسطة في القطاعين الحكومي والخاص بالتعرف على الفرق في كل من الرضا الوظيفي والقلق العام بين معلمات المدارس الحكومية ومعلمات المدارس الأهلية وفق المتغيرات الآتية : الحالة الاجتماعية وعدد سنوات الخبرة وكذلك التحقق من وجود علاقة داله إحصائياً بين كل من الرضا الوظيفي والقلق العام لدى عينة الدراسة .

- **مصطلحات الدراسة** :

- **الرضا الوظيفي** :

أشارت لولو العيدروس (١٤١٠هـ، ص ١٦) أن العديلي عرض الرضا الوظيفي على أنة درجة إشباع حاجات الفرد وهذا الإشباع يتحقق نتيجة عوامل خارجية كبيئة العمل أو داخليه كالعمل ذاته هذه العوامل التي تجعل الفرد راضياً عن عمله مقبلاً عليه دون تذمر في نفس الوقت تحقيق طموحاته ورغباته وميوله المهنية وتناسباً مع ما يريده الفرد من عمله وما يحصل عليه من الدافع أو يفوق توقعاته منه .

أما الرضا الوظيفي إجرائياً فهو مجموع الدرجات التي تحصل عليها المعلمة نتيجة إجابتها على فقرات استبيان الرضا الوظيفي الذي أعده العديلى والمستخدم في هذه الدراسة .

- **القلق العام** :

عرف زهران (١٩٧٧،ص٣٩٧) القلق على أنه حالة من التوتر الشامل والمستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث ويصحبها خوف غامض أو أعراض نفسية جسمية .

أما التعريف الإجرائي للقلق العام في هذه الدراسة فهو مجموع الدرجات التي تحصل عليها المعلمة نتيجة إجاباتها على فقرات مقياس القلق العام للراشدين والذي أعده (جمل الليل، ١٩٩٥، ص٤) والمستخدم في هذه الدراسة .

- **حدود الدراسة** :

تحدد الدراسة الحالية بالمتغيرات موضوع الدراسة وبالعينة التي ستجري عليها الدراسة والتي تتكون من المعلمات السعوديات للمرحلة المتوسطة فقط

والعاملات في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة مكة المكرمة وعددهن (١١٥) موزعات على (١٥) مدرسة ،وتقتصر هذه الدراسة على معلمات المرحلة المتوسطة كذلك تتحدد الدراسة في الأدوات المستخدمة فيها وهما استبيان الرضا الوظيفي ومقياس القلق العام . كذلك تحدد الدراسة أيضا بالزمان أو المكان والأساليب الإحصائية المستخدمة .

- **الإطار النظري** :

إن تكاليف المعيشة والمصاريف غير المتوقعة والمشاكل الجديدة وكثرة أعباء العمل والعمل نفسه هذه الأمور وغيرها كفيله بان تكون مدعاة للقلق والمعلمون كغيرهم من المهنيين يتعرضون أثناء عملهم لعدد من المواقف الضاغطة والإحباطات التي تزيد من توترهم وتؤثر سلباً على فعاليتهم الإنتاجية وقد أورد (عطا، ص ٢٦٥) في إحدى الدراسات أن مهنة التعليم تأتى في المرتبة الثانية بعد الطب والتمريض من المهن التي يتعرض أفرادها للقلق والتوتر النفسي.

وللقلق تعريفات عدة منها :

- عرف فرويد القلق بإنه رد فعل عام يحدث في الأنا نتيجة لمواقف الخطر .
- (فرويد، ١٩٦٢، ص١٣٢)
- ويعرف الدكتور فؤاد البهي السيد القلق في معناه العلمي الحديث على أنه " إحدى الحالات الانفعالية التي تصاحب الخوف من المستقبل وتؤدي إلى الضيق وعدم الرضا والتهيج الذي يعوق التفكير الصحيح ويعوق العمليات العقلية الأخرى"
- (كندي: ١٩٧٤م، ص١١٩)
- كما عرف الطحان القلق بأنه حاله انفعاليه غير سارة يشعر فيها الفرد بتهديد غامض . (١٩٩١م، ص٢٢٧)
- ويعرف حامد القلق العام بأنه شعور يفيض بالتوتر والخوف من المستقبل وتوقع الشر بدون سبب واضح . (حامد، ١٩٩١م ، ص٥٤)
- ويعرف عكاشة القلق بأنه " شعور غامض غير سار بالتوجس والخوف والحفز والتوتر المصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي يأتي في نوبات متكررة في نفس الوقت " .
- (عكاشة، ١٩٩٢م، ص١٠٧)
- أما زهران فقد عرف القلق على أنه حالة من التوتر الشامل والمستمر نتيجة لتوقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث ويصحبها خوف غامض وأعراض نفسية وجسيمة . (زهران، ١٩٧٧، ص ٣٩٧)

وتري الباحثة أن جميع التعريفات السابقة للقلق متشابهة وتجمع على أن القلق شعور بالتوتر أو حالة انفعالية غير سارة ترتبط بالخوف من أمر مجهول

ويصحبها بعض الإحساسات الجسمانية التي تعوق العمليات العقلية الأخرى ويتميز القلق العام بموضوع الدراسة الحالية بالشدة وعدم الواقعية وتكوين التوقعات التشاؤمية عند الفرد (كولمان وزملاؤه، ١٩٨٤م، coleman et al، وحموده ١٩٩٠م)

ويمكن تعريف القلق إجرائياً : هو ما يقيسه إختبار القلق المستخدم في هذه الدراسة .

- **نظريات القلق** :

تعرضت كثير من نظريات علم النفس إلى مفهوم القلق في محاولة منها لتفسيره باعتباره ظاهرة نفسية عامة وأحد المصطلحات التي لا يمكن إغفالها أو تجاهلها في مجال الصحة النفسية . ومن أهم هذه النظريات :

١- نظرية التحليل النفسي :

يحدث القلق عند فرويد رائد المدرسة التحليلية نتيجة للصراع القائم بين الهو و الأنا الأعلى ومن هذا الصراع ينشأ ضغط على الأنا نتيجة شعور الشخص بالعجز والضعف عن التوافق مع الواقع بسبب تهديد الهو الغريزية والأنا الأعلى الممثلة للمعايير الاجتماعية والخلقية بحيث يقع الشخص نتيجة لذلك فريسة للصراع الذي ينتج عن القلق والاضطراب النفسي (الطحان ١٩٩٠، ص ٢٢٨) .

ثم تطور ذلك المفهوم وأصبح تفسير القلق في ضوء نظرية التحليل النفسي ينشأ نتيجة لفشل الأنا في كبت الرغبات اللاشعورية لذلك يكون ظهور القلق ناتجاً عن عملية الكبت وفشلها (حامد، ١٩٩١، ص ٥٨) .

رأي ادلر : أشار ادلر إلى أن القلق النفسي يكون نتيجة للقصور الذي يعانيه الفرد سواء كان قصور عضوي أو قصور عقلي واجتماعي ونفسي وهو بذلك يرى أن القلق يرجع إلى طفولة الفرد لأن الشعور بالقصور والعدوانية ينتج عنهما شعور بعدم الأمن . ويؤكد ادلر هنا على نوع التربية التي يتلقاها الطفل في أسرته و أثرها في نشأة القلق النفسي لديه ومحاولته التعويض عنه . (فهمي، ١٩٥٧، ص ٧٠)

رأي رانك : يفترض رانك أن الطفل قد يشعر أثناء الميلاد ببعض الإحساسات المعينة وخاصة البصرية منها وأن عودة مثل هذه الإحساسات فيما بعد تذكره بصدمة الميلاد وبذلك تثير لديه رد فعل القلق. (نجاتي،١٩٨٩م)

رأي هندرسون وجيلزي : يختلف صاحبا هذا الرأي عن فرويد في وجهة نظرهما إذ يعتقدان أن هناك مواقف إحباطية معوقة كثيرة سواء كانت مادية أو نفسية أو عائلية تؤدي إلى الصراع النفسي وكل هذه المواقف تنتج عنها

سلسلة من ردود الأفعال المقلقة وعندما تتكرر هذه المواقف فان المشاعر تتراكم ثم تظهر آثارها في سلوك الفرد الخارجي. (فهمي ،١٩٨٧، ص٢٠٤)

رأي كارن هورني : ترى أن القلق الأساسي ينشأ عن كبت الرغبات العدائية ضد الوالدين والتي تنشأ من خلال عملية التنشئة الاجتماعية وقد حددت أن القلق ينشأ نتيجة للمعاملة الوالدية وترى أن الطفل في علاقته مع والديه يمر بصراعات متعددة تقوم بين دافعين هما اعتماد الطفل على والديه وحاجته إليهما ورغبته في التمرد عليهما وبذلك ربطت هورني بين الخبرات المبكرة للطفل والقلق النفسي وأرجعت القلق إلى ثلاثة عناصر وهي الشعور بالعجز والشعور بالعداوة والشعور بالعزلة ويشير فهمي (١٩٨٧م، ص٢٠٥) والقلق الأساسي عند هورني ينتج شعور الفرد بأنه صغير وعاجز وفي خطر ويبدو في سلوك من يعاني القلق محاولات هروبية أما بالسعي العصابي للحب أو بالسعي العصابي للقوة أو الخضوع العصابي والانزواء العصابي .

ومن خلال ما سبق نلاحظ أن مدرسه التحليل النفسي تركز على الصراع وصدمه الميلاد وما تحدثه في الفرد من انشغال مفاجئ للطفل من بيئة إلى أخرى مختلفة تماما يشير إلى وقوع الفرد في القلق .

٢- النظرية السلوكية :

فسرت النظرية السلوكية القلق تفسيراً يختلف تماماً عن المدارس النفسية الأخرى يرى كل من دولار وميلر أن كثيراً من الحوافز الثانوية التي تتكون عند الفرد نتيجة عملية التعلم المستمر التي تمر بها تجعله يعاني من صراعات نفسية نتيجة لعدم قدرة الطفل على ضبط الحوافز الثانوية وذلك نتيجة فرض العادات والمبادئ الاجتماعية والتي لا يستطيع القيام بها وأيضاً نتيجة لتأثره السريع بمن حوله من الكبار بسبب ضعفه من الناحية الجسمية والعقلية مما يؤدي إلى ترسب صراعات نفسية لديه نتيجة الاتجاهات المتضاربة التي يحاول الكبار تعويده عليها ونتيجة لاختلاف الأوامر والنواهي. (الطحان ١٩٩٠م ، ص ٢٣٢)

أما أصحاب المدرسة السلوكية الجديدة ومنهم (شافر) و (دروكس) فيرون أن القلق المرضي استجابة مكتسبة قد تنتج عن القلق العادي وتحت ظروف معينة حيث تحدث الاستجابة في المواقف التي ليس فيها إشباع وكذلك في إسراف الوالدين في الحماية مما يعرض الطفل للشعور بالخطر عندما يتعرض للمواقف الخارجية البعيدة عن الأسرة . (فهمي، ١٩٨٧، ص٥٨)

وبوجه عام فقد اهتمت هذه المدرسة بما يحدث للفرد من ظروف ومواقف وما يتعلمة من ذلك مسبباً له القلق . (حامد، ١٩٩١م، ص٥٩)

٣- المدرسة الإنسانية :

يرى أصحاب هذه النظرية أن القلق لا ينجم عن الخبرات المبكرة كما أشارت مدرسة التحليل النفسي والنظرية السلوكية بل ينجم عن الخوف من المستقبل وما ينطوي عليه من مخاطر ويشير ثورن (١٩٧٠م) أن الفرد لديه سجل تراكمي بعدد مرات الفشل وعدد مرات النجاح التي حققها وإذا كانت كفة الفشل هي الراجحة فإنه يكون عرضة للقلق ويرى أن فشل الفرد في اختيار أسلوب حياته وتحقيق أهدافه وخوفه من عدم تحقيق ذلك يثير القلق عند الإنسان .

ويرى كراوس أن الفرد حيثما يتوقع عن المستقبل ينشأ لديه القلق وأن أي محاولة لتغير لقلق في ضوء الماضي تعتبر مضلله . (الطحان، ١٩٩٠م، ص٢٣٣)

ومن خلال ما سبق يتضح أن الاتجاهات النفسية الرئيسة الثلاثة ناقشت موضوع القلق وأسبابه قد ألقت الضوء على الأسباب العامة له مع احتفاظ كل اتجاه بجانب محدد من هذه الأسباب والتركيز عليه .

فصراع الهوِ والانا والانا الأعلى وكذلك ما تحدثه صدمة الميلاد قد جعل من القلق حدثا مرتبط بالصراع المحتوم بين هذه الجوانب الثلاثة إضافة إلى صدمة الميلادِ وما تحدثه من انتقال مفاجئ للطفل من بيئة إلى أخرى مختلفة تماما يشير إلى وقوع الفرد في القلق بصورة لا يكون له خيار فيها، في حين اهتم الاتجاه السلوكي بما يحدث للفرد من ظروف ومواقف وما يتعلمه نتيجة ذلك يتسبب في قلقه، أما الاتجاه الإنسانِي فقد ارجع التهديد الذي ينشأ عن الأحداث والأخطار ومشاعر الفشل سبباً يؤدي بالإنسان إلى القلق وترى الباحثة أن ما جاء به كل من الاتجاه السلوكي والاتجاه الإنساني يعد الأنسب لتفسير أسبابِ القلق الذي يواجهه الإنسان إذ تسهم المتغيرات المختلفة لا سيما ما كان مهددا لمستقبل الفرد وبالذات من الجانب الوظيفي وما يتعلق به من مرتبات وأجور ومناخ نفسي جيد وتقويم مستمر للأداء وغير ذلك من العوامل حيث تسهم تلك المتغيرات في تعرضه للقلق من وقت لآخر

- **أهمية القلق :**

رغم اختلاف النظريات التي فسرت القلق إلا أنها جميعاً تتفق على أن القلق كاضطراب نفسيِ هو مِحور العصاب وقد أشار أيزنك إلى أن القلق والعصبية قد يكونان بعدا واحدا في الشخصية وقد اتفق مع كلا مِن زهران (١٩٧٧م) وحامد (١٩٩١م) وعكاشة (١٩٩٢م) على أن هنالك أسبابا عامة تؤدي للقلق وهي كالتالي :

- **أولاً : الوراثة :**

لقد أشار عكاشة (١٩٩٢م، ص١١١) إلى أن القلق مرض عائلي إذ أثبتت الدراسات العلمية ودراسات التوائم عن مشابهة الجهاز العصبي اللاإرادي والاستجابة الخارجية والداخلية لذلك دراسة العائلات أن ١٥٪ من آباء وأخوان

مرضي القلق يعانون من نفس المرض وقد وجد سليتر وسليدر (١٩٦٩،١٩٦٢م) أن نسبة القلق في التوائم المتشابهة تصل إلى ٥٠٪ وأن حوالي ٦٥٪ يعانون من بعض سمات القلق وقد اختلفت النسبة في التوائم غير المتشابهة فوصلت إلى ٤٪ فقط أما سمات القلق فظهرت في ١٣٪ من الحالات فقط . والقلق العام يكون لدى النساء أكثر منه لدى الرجال وذلك يرجع لعاطفة المرأة الشديدة والقلق يعد نوع من أنواع التقلبات العاطفية قبل أن يكون حاله من اضطرابات التفكير .

- **ثانياً : العمر :**

يعتبر عامل العمر من العوامل المهمة ذات العلاقة بالعمليات العاطفية من الطفولة المبكرة كالصدمات النفسية والعاطفية منذ الطفولة المبكرة مثل القلق الناتج عن الانفصال عن الوالدين أو فقدهما بالطلاق أو الموت وغيرها وما يكبته الأطفال من الخبرات مؤلمة في اللاشعور ويظهر ذلك كله في هيئة خوف من الغرباء والحيوانات أو الخوف من الوحدة في المنزل أو في هيئة أحلام مزعجة . وفي مرحلة المراهقة تتغير تلك الأعراض وتأخذ مظهراً أخر من الشعور بعدم الاستقرار وقد يرجع بعض العلماء أثر السن في نشوء القلق وظهور أعراضه إلى عدم نضج الجهاز العصبي في الطفولة وكذلك مع ضموره عند المسنين .

- **ثالثاً : مواقف الحياة الضاغطة :**

الضغوط الحضارية في عصر ملئ بالتناقضات والضغوط والخوف وعدم الاستقرار واللهث المتواصل في الحياة وعدم المساواة من فرص التعليم والوضع الاجتماعي والذكاء والنجاح والصحة واضطراب العلاقات الإنسانية والفقر والفشل الاجتماعي و الاقتصادي والعاطفي .

- **النتائج المترتبة على القلق :**

يؤكد الكثير من الأطباء أن القلق يمكن أن يسبب أمراض عضوية ويقدر أن حوالي من ٦ إلى ٢٥٪ من مراجعي الطبيب العام يعانون من القلق (عبدالستار ، ١٩٨٨م) . وعادة مايتميز المصاب بالقلق العام بواحد أو أكثر من الأعراض الآتية :

- العجز عن الانتباه أو التركيز .
- اضطرابات النوم كالأرق والنوم المتقطع أو صعوبة لاستغراق في النوم .
- زيادة النشاط الاستشاري للجهاز العصبي المستقل كالعرق والخفقان وبرودة الأطراف وجفاف الحلق والفم واضطرابات المعدة والميل للإسهال .
- التوتر العضلي والرعشة والتنميل والانتفاضات العضلية والاختلاجات في العضلات الدقيقة والتعب والعجز عن الاسترخاء .
- التوجس وترقب الشر والانشغال بالمستقبل والتفكير السيئ في المستقبل كأن يتوقع المريض أن شيئاً أو ضرراً سيلحق به أو بأحد أفراد أسرته كالمرض أو الفصل من العمل.

وحتى إذا لم يؤد القلق إلي مرض عضوي فإنه ينهك القوى ويسيء إلى الصحة ويقضي على النشاط كما أنه مصدر أساسي للاضطرابات النفسية وله أثار سلبية عديدة أوردها سيجمان وديني داريكسلر وجنزر و هاملتون ومونتاج ولخصها الطحان (١٩٩٠م، ص٢٣٥) فيما يأتي :

- يخفض القلق مستوى أداء الفرد في اختبارات الذكاء والتي لها زمن محدد .
- يعطل القلق أداء ذوي الذكاء المخفض خاصة في الأعمال التي تتطلب تكوين المفاهيم .
- يخفض القلق القدرة على التمييز بين الأشياء المتشابهة في البيئة والتي تؤدي إلى خفض عدد الاستجابات وتكرارها .
- يعطل القلق الاتصال الفعال كما حدث في الامتحانات الشفوية .
- يستثير السلوك البدائي لدرجة أن الفرد يفقد بصورة مؤقتة القدرة على حل المشكلات بصورة منطقية
- أن القلق الشديد يكون عقبه في تعلّم الأعمال المعقدة حيث تظهر في البداية استجابات غير صحيحة .

ورغم تلك النتائج السلبية المترتبة على القلق إلا أن درجة من درجات القلق مطلوبة في حياتنا حتى تكون بمثابة القوة الدافعة المحركة والتي تشحن الجهاز النفسي وتجعله دائما في حالة من اليقظة والوعي لخدمة صاحبه نحو العمل والكفاح للوصول للأحسن والأفضل وذلك النوع من القلق الذي يتعايش معه الفرد تعايشا سليما مؤمنا بأهميته في حياته نحو الانطلاق الصحيح لحياة أفضل وهو أيضا القلق الذي لا يصل بصاحبه لدرجة ظهور الأعراض المرضية والشكاوى النفسية والجسدية ولا يؤثر على حيوية ونشاط وفسيولوجية الأجهزة المختلفة في الجسم وبالنسبة للقلق النفسي فهو يكون أكثر انتشارا عند المرأة منه عند الرجل وذلك يرجع إلى أن المرأة عاطفية وتتعامل بوجدانها أكثر من الرجل وقد يرجع ذلك إلى الشعور بعدم الطمأنينة ومحاولة إثبات الذات . (الطحان، ١٩٩٠م، ص٢٣٦)

- **الرضا الوظيفي** :

تعريفات الرضا الوظيفي : تعددت مفاهيم الرضا الوظيفي وهو مفهوم حديث لقي الإهتمام على يد كل من ثورندايك، وهوبوك، ومورس، واسهم كل من دريفر وانجلش، في تعميق هذا المفهوم، (المشعان، ١٩٩٣، ص٥٧٤) ومنذ ذلك الوقت بذلت محاولات متعددة لتحديد مفهوم الرضا المهني ومنهم " سوبر " الذي يرى بأن رضا الفرد عن عمله يتوقف أيضا على موقعه العملي وعلى طريقة الحياة التي يستطيع بها أن يقوم بالدور الذي يتمشى مع نموه وخبراته.

والرضا الوظيفي هو ذلك الإحساس الذي يدفع الشخص ليكون شخصاً منتجا في عمله أي أن يكون شخصية منتجة والتي تتميز كما ذكرت كتب

علم النفس بأنها تتميز باختفاء السلبيات التي تعرقل الإنتاج كالغياب والتأخير عن مواعيد العمل والتمارض والشكاوى وغيرها مع تحقيق الاستقرار النفسي في العمل والعلاقات المهنية والإنسانية المتبادلة لأن توافر القدر المناسب من الصحة النفسية لهذه الشخصية تؤدي إلى استمتاعها بالعمل وانتمائها له مما يؤدي إلى رضائها عن العمل . وقد جاءت تعريفات الرضا الوظيفي على النحو التالي :

عرف (العديلي، ١٤٠١هـ) الرضا الوظيفي بأنه حالة داخلية في الفرد تولد الطاقة والنشاط وتوجه السلوك نحو الهدف وفي تعريف آخر له للرضا الوظيفي عرفه بأنه هوذلك الإحساس الداخلي الذي يجعل الفرد مقبلاً على عمله بحماس ورغبة وحرص على زيادة كفاءته الإنتاجية وإجادته لعمله وذلك نتيجة لشعوره بأنه أرضى ميوله واتجاهاته واشبع حاجاته وأنه قادر على التوافق مع ظروف البيئة الخارجية المحيطة به وأن ظروف العمل المختلفة تحقق له الراحة النفسية والطمأنينة وذلك كله تعبير عن الرضا التام عن العمل .

كما عرف عيسى (١٩٨٦م) الرضا الوظيفي بأنه اتجاه إيجابي نحو الوظيفة التي يقوم بها الفرد تتمثل في حالة من التفاعل السار معها يجد فيه إشباعا للحاجات الأساسية لديه.

وقد أشارت (لولوة العيدروس ،١٤١٠) إلى تعريف هربت للرضا الوظيفي بالمشاعر التي تكون لدى العاملين تجاه الأعمال التي يقومون بها حيث يتم تحديد تلك المشاعر نحو ما يوفره العمل للعاملين في الواقع وما ينبغي أن يوفره العمل من وجهة نظرهم أي كما يتوقعون .

أما (المشعان ،١٩٩٣م) فقد عرف الرضا الوظيفي بأنه درجة إشباع حاجات الفرد وان هذا الإشباع يتحقق نتيجة عوامل متعددة خارجية كبيئة العمل أو داخلية كالعمل ذاته وهذه العوامل هي التي تجعل الفرد راضيا عن عمله راغبا فيه مقبلاً عليه دون تذمر وفي نفس الوقت تحقق طموحاته ورغباته وميوله المهنية وتتناسب مع ما يريده الفرد من عمله وما يحصل عليه في الواقع أو يفوق توقعاته منه .

وتعرّف الباحثة الرضا الوظيفي بالأثر الذي يتركه العمل والمحيطين به على الفرد الأمر الذي يؤدي إلى توافقه مع عملة وتفانيه فيه وبذل أقصى درجه من الإنتاج .

ويمكن تعريف الرضا الوظيفي إجرائياً بأنه ما يقيسه مقياس الرضا الوظيفي المستخدم في هذه الدراسة.

- **نظريات الرضا الوظيفي** :

أورد (المشعان، ١٩٩٣م) في دراسته عن الدافعيه في الحياة وعلاقتها بالرضا عن العمل عدد من النظريات التي تسهم في تفسير الرضا عن العمل وفق النسق الذي وضعه كامبل وذلك بتصنيفها إلى فئتين هما نظريات المحتوى ونظريات التفاعل .

- **أولاً : نظريات المحتوى** :

- نظرية العلاقات الإنسانية : تري هذه النظرية أن الرغبة في تكوين العلاقات الإنسانية والانتماء لمنظمة العمل لها نفس اثر الحوافز المادية في زيادة الرضا الوظيفي حتى ما توفرت في بيئة العمل وتمثل هذه النظرية حركة العلاقات الإنسانية التي قادها التون مايو .
- نظرية الحاجات في الرضا عن العمل : تستند هذه النظرية على نظرية ماسلو في الحاجات والمرتبة بشكل هرمي والتي تتكون من خمس مستويات يميز فيها ماسلو بين الحاجات على أساس أهميتها وبالتالي حسب سيادتها وغلبتها وعلى ذلك لابد أن نشبع حاجتنا الفسيولوجية قبل أن نتجه أو نهتم اهتماما كلياً بإشباع حاجتنا للأمن، وهكذا نرى أنه في ظل إشباع هذه الحاجات الأساسية تظهر حاجات أخرى ثانوية على أنها أساسية وهي المحركة للسلوك ثم الحاجات التي تليها حتى نصل الى اعلى قمة الهرم وهو تحقيق الذات الرغبة في تحقيق الشخص لطاقاته أو إمكاناته الكامنة ويعبر ماسلو عن هذا المعنى لتحقيق الذات بقوله " أن يكون الإنسان ما يستطيع أن يكون ويعتمد تحقيق الذات أيضا على الفهم أو المعرفة الواضحة لدى الفرد بإمكاناته الذاتية وحدودها إذ لابد لنا من أن نعرف ما يمكننا أن نفعله قبل أن نعرف أننا نفعله بكفاءة وإتقان . (تشايلد، ١٩٧٣، ص٥٨)

- **نظرية العاملين لهيرزبرج** :

يرى هيرزبرج في هذه النظرية أن الجهود المبذولة لإثارة الدافعية في مجال العمل ينبغي أن تنصب على إشباع حاجات تحقيق الذات والإنجاز وميز بين مجموعتين من العوامل التي تسهم في البناء . (مرسي، ١٩٨٥م، عبدالهادي ١٩٩٤م)

- العوامل الخارجية وتشمل : سياسة المؤسسة وظروف العمل والعلاقات بين الأفراد والعائد المادي والأجر والضمان الوظيفي من العمل والإشراف .
- العوامل اللصيقة بالعمل وتشمل : الإنجاز والتقدير لما يقوم به الفرد من جانب المسئولين، العمل ذاته وإبرازاته لقدرات الفرد والترقي وفرص النمو والتطور خلال العمل وتحمل المسئولية .

ويرى هيرزبرج أن هذه العوامل لها سواء عوامل الدافعية أو الاستمرار لها دخل في رضا العامل عن عمله وان عدم الرضا عن العمل ناتج عن بيئة العمل بينما يرجع الرضا عن العمل إلى العمل ذاته (عبدالهادي، ١٩٩٤م، ص٣٠٨)

وعندما نقارن نماذج ماسلو وهيرزبرج نجد أن كلاً منها يؤكد نفس مجموعة العلاقات حيث يركز ماسلو على الحاجات الإنسانية السيكولوجية الشخصية في العمل أو الحياة عموماً ويركز هيرز برج على الشخص من حيث تأثير ظروف العمل على حاجاته الأساسية . (مرسي، ١٩٨٥م، ص٩٤)

- **ثانياً : نظريات التفاعل :**

تؤكد هذه النظريات على اثر الفروق الفردية في التفاعل بين عوامل معينة والشعور بالرضا الوظيفي وان الرضا الوظيفي لا يتحقق لمجرد زيادة أو وجود أحد العوامل المحققة له فقط . ومن هذه النظريات :

- نظريات التوقع : (ذكر عبدالهادي، ١٩٩٤م، ص٣٩) أن برتيشارد وآخرون قدمّوا شرحاً وتفسيراً للرضا عن العمل حيث انه يرتبط بمدي التناسق الموجود بين ما يريده الفرد من عمله وما يحصل عليه من هذا العمل . (عبد الهادي، ١٩٩٤، ص ٣٩)
- نظرية التفاوت : وذكر (الصماني، ١٤٢٠هـ) في خلاصة هذه النظرية أن درجة رضا الفرد عن عمله تتحدد بالفارق بين ما سيحصل عليه بالفعل ومستوى محدد يتخذه معياراً لما يجب أن يحصل عليه .
- نظرية عدم النضج والنضج : كما ذكر (عبدالهادي، ١٩٩٤م، ص٣١٠) ترى هذه النظرية أن الإنسان يتطور من مرحلة عدم النضج إلى النصح ومن ثم يبدأ بتفضيل أهدافه الخاصة عن أهداف المؤسسة التي يعمل بها .
- ويرى ارجايروس (ARGGRIS) المشكلات التي تحدث في مجال العمل تكون ناجمة عن الإداريين والمشرفين الذين يتعاملون مع مرؤسيهم على أنهم غير ناضجين مما يدفع بهؤلاء إلى التعرف بطريقة غير ناضجة .
- نظرية المساواة : تعتمد هذه النظرية على نظرة الإنسان لنفسه ومقارنة نفسه ومكانته ومؤهلاته بمن هم في مثل كفاءته المهنية وبذلك تحدد درجة رضاءه عن العمل .
- نظرية دافع الإنجاز : ويرجع الفضل في هذه النظرية إلى كل من ماكيلاند واتكنسون (الصمّاني، ١٤١٩) ويشير ماكيلاند إلى أننا جميعاً نملك ثلاثة حاجات هامة هي الإنجاز والانتماء والقوة.
- نظرية القيمة للوك : كما ذكر (الصماني، ١٤١٩هـ،) أن لوك قدم هذه النظرية لوك عام ١٩٧٦ وهي تري أن الرضا الوظيفي حالة عاطفية سارة ناتجة عن إدراك الموظف أن وظيفته تتح له تحقيق ممارسة القيم الوظيفية الهامة في تصوره بشرط أن تكون هذه القيم منسجمة مع حاجاته.

وبالنظر للنظريات السابقة نجد أن كلاً منها قد ركز الاهتمام على جانب من جوانب العمل إذ ذكرت نظرية الحاجات على دور حاجات الفرد في الرضا عن العمل ونظرية العاملين كانت أكثر النظريات شمولاً في محاولاتها تفسير الرضا عن العمل بينما نجد أن نظرية التوقع والتفاوت قد حصرتا الرضا عن العمل في ما يتوقعه الفرد فقط وأما نظرية النضج وعدم النصح والمساواة فقد اهتمت فقط بالعلاقة بين العامل والإدارة وعلى ذلك فإن النظريات كلها مجتمعة تفسر لنا موضوع الرضا عن العمل بشكل تام إذ أن كل واحدة منها مكملة للأخرى وفى النهاية كلها مجتمعة تقدم لنا تفسيراً لمفهوم الرضا عن العمل .

- **العوامل المتصلة بالرضا عن العمل** :

يأتي رضا الفرد عن عمله نتيجة لعده عوامل متداخلة مع بعضها البعض وعلى الرغم من انه لا يمكن عزل هذه العوامل عن بعضها بدرجة تامة إلا انه يمكن فصلها بالطرق الإحصائية المناسبة لنتبين أهميتها فيما يتصل بالرضا عن العمل ويعوق مناقشة هذه العوامل كنقص البيانات والمعلومات المتوفرة بوجه عام بالإضافة إلى ذلك فأهمية العوامل المختلفة تتغير من موقف إلى آخر وهذه العوامل كما أورد (جابر، ١٩٦٨، ص ٢٦٤) هي كالتالي :

- أولاً : عوامل خاصة بالفرد مثل : الجنس ، وعدد الأفراد الذين يعول الموظف والسن ، ومدة العمل ، والذكاء ، والتعليم .
- ثانياً : عوامل موجودة في العمل مثل: نوع العمل ، والمهارة المطلوبة ، والمكانة المهنية .

ولا شك أن للمكانة المهنية علاقة بالرضا عن العمل حيث أن من مصادر عدم الرضا الوظيفي عدم الشعور بالمكانة الاجتماعية التي تتفاوت باختلاف المهن والوظائف .

- ثالثاً : الناحية الجغرافية : تختلف درجة رضا الأفراد عن أعمالهم حسب المنطقة الجغرافية التي يعملون بها فقد يكون العمال الذين سيملون في المدن الكبيرة اقل رضا عن أعمالهم من العمال الذين يعملون في المدن الصغيرة .
- رابعاً : حجم المؤسسة : إن الروح المعنوية وبعض الاتجاهات في المؤسسات الصناعية الصغيرة أعلى منها في المؤسسات الكبيرة وتقوم الاتجاهات الطبية في المؤسسات الصغيرة خاصة على التفاؤل بالنسبة للترقي والفرصة الساخنة لتقديم المقترحات ومعاملة الموظفين واحترام مقدرة الإدارة .

- **أسباب الرضا وعدم الرضا الوظيفي** :

في البداية كان عدم الرضا الوظيفي يفسر بعدم ملائمة الظروف البيئية للعمل ثم أصبح يفسر في ضوء التأكيد على أهمية جماعة العمل والمناخ الاجتماعي وعلاقات العمل ومن ناحية ثالثة فان الأجر وملحقاته والمزايا

الاقتصادية التي يحصل عليها العامل تؤثر في الرضا عن العمل أو عدمه وبذلك يمكن تلخيص العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي فيما يلي : الظروف وبيئة العمل ، والمناخ الاجتماعي ، والظروف الاقتصادية .

وقد حدد علي السلمي في كتابة السلوك الإنساني في الإدارة . إن مضمون العمل ليس هو المصدر الأساسي للشعور بالرضا عن العمل ولكن هذا الشعور هو حصيلة تفاعل العوامل الآتية : (الزملاء في العمل . فرص الترقي .التقدم الاجتماعي .الاستقرار في العمل . الأجر). (مرسي، ١٩٨٥، ص٨٦)

- **أسباب الرضا الوظيفي** :

يري كل من العتيبي، ولولوة العيدروس (١٤١٠هـ) والعراوي (١٤٠٦هـ) أن هناك مجموعة من الأسباب التي تجعل الفرد شاعراً بالرضا الوظيفي تجاه عملة أهمها :

- الإحساس بالأهمية والقيمة لعملة وبأنه يمثل مكان طيب في المجتمع بالنسبة لعملة والشعور بالانتماء لقطاع معين .
- الإحساس بالنجاح في أداء العمل وذلك يكون باعتراف الآخرين وتقديرهم لما يبذله من جهد في سبيل عمله .
- التقدير المادي المتمثل في الحوافز المادية والمعنوية كالترقيات والعلاوات والمكافآت التشجيعية .
- معاملة الرؤساء العادلة والتعامل بنوع من الديموقراطية بدلاً من الديكتاتورية في القرارات .

- **أسباب عدم الرضا الوظيفي** :

كما يرى كل من (العتيبي ١٤١٣هـ) و (لولوٍ العيدروس ١٤١٠هـ) وأن هناك مجموعة من الأسباب التي تجعل الفرد غير شاعراً بالرضا الوظيفي تجاه عمله أهمها :

- عدم التقدير المادي وقله الأجور .
- الإرهاق الشديدة في العمل الذي يؤدي إلى نقص النشاط والقدرة على الاستمرار في العمل ويتضمن هذا الإرهاق الجانب البيولوجي والجانب العقلي .
- الملل والرقابة من العوامل التي تؤدي لعدم الرضا الوظيفي وما يصاحبها من الكسل وفقد الميل للاستمرار في العمل .
- معاملة الرؤساء السيئة وعدم تقدير المجتمع للمهنة .

- **الدراسات السابقة** :

توفر للباحثةٍ مجموعة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية والتي سوف يتم عرضها وفقاً للتصنيف التالي :

• **أولاً : الدراسات العربية التي تناولت الرضا الوظيفي :**

في دراسة للباحثة موضي النعيم عام ١٤٠٥هـ بعنوان " الرضا عن العمل بين المدرسات وعلاقته بمستوي الطموح " على عينة من ١٥٠ معلمة من مراحل التعليم الثلاثة في مدينة الرياض مستخدمة استبان عن الرضا الوظيفي بالإضافة إلى استبيان مستوى الطموح لكامليا عبد الفتاح وقد توصلت الباحثة في دراستها إلى أن معلمات المرحلة الابتدائية كن أكثر رضا عن العمل من معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية وكذلك فان معلمات المرحلة المتوسطة أكثر رضا من معلمات المرحلة الثانوية كما ذكرت الباحثة انه لا يوجد ارتباط بين العمر والمؤهل الدراسي ومدة الخدمة .

وفي دراسة للباحثة نوال العرادي (١٤٠٦هـ) بعنوان الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة المتوسطة وعلاقته بأنماط الإدارة التربوية السائدة بهدف معرفة أكثر أنماط الإدارة المدرسية شيوعاً بين مديرات المرحلة المتوسطة بالرياض ومعرفة العلاقة التي تربط بين الرضا الوظيفي وبين أنماط الإدارة المدرسية السائدة وكذلك معرفة العلاقة التي تربط بين الرضا الوظيفي وبعض المتغيرات مثل العمر والخبرة، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها :

إن معلمات المرحلة المتوسطة راضيات إلى حد ما عن عملهن وأشارت إلى عدم وجود علاقة بين الرضا الوظيفي لمعلمات المرحلة المتوسطة بين متغيري العمر والخبرة . (نقلا عن الاسمر ، ١٤٢٠هـ ، ص٨)

وفي دراسة لعايدة خطاب ١٤٠٨هـ، عن الانتماء التنظيمي والرضا عن العمل للمرأة السعودية العاملة توصلت من خلالها إلى أن هناك علاقة إيجابية بين ارتفاع درجة الرضا الوظيفي وارتفاع المستوي التعليمي للمرأة السعودية . (نقلا عن الحسيني، ١٤١٨هـ ، ص٤٢ "

وفي دراسة للباحثة لولو العيدروس (١٤١٠هـ) عن الرضا الوظيفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الممرضات السعوديات وعلاقة كل منها ببعض المتغيرات الشخصية والمهنة على عينة بلغت ٢٣٣ ممرضة من الممرضات السعوديات العاملات بمستشفيات مكة المكرمة وجده الحكومية باستخدام استبياني الرضا الوظيفي ترجمة و إعداد العديلي واستبيان مستوى الطموح إعداد حرويل .

وتوصلت الباحثة إلى وجود عوامل محدودة تساعد على وجود الرضا الوظيفي وهي ظروف العمل والمسئولية والاعتراف والتقدير والعلاقة مع الزملاء والمرؤوسين والضمان والراتب وفرص الترقي والنمو النفسي لاتخاذ قرارات خاصة في العمل وأنظمة وإجراءات الإدارة والاعتراف الشخصي والحالة الاجتماعية ووجود عوامل محدودة لعدم الرضا الوظيفي .

وفي دراسة قام بها العتيبي (١٤١٣هـ) عن بعض المتغيرات الشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي في دراسة ميدانية مقارنة بين العمالة الوطنية والعمالة الوافدة بدولة الكويت وكان من أهم نتائجها وجود علاقة ارتباطيه سابقة ذات دلالة إحصائية بين المؤهل العلمي والرضا الوظيفي . عند العمالة الوطنية حيث انه كلما زاد المستوي العلمي والرضا الوظيفي عن أفراد العينة كل رضاهم الوظيفي وكذلك دلت الدراسة على قلة تأثير متغيرات الجنس والعمر والراتب وسنوات الخدمة على درجة الرضا الوظيفي .

وفي دراسة (عويد المشعان ١٩٩٣م) لمقارنة الرضا المهني بين العاملين في القطاع الحكومي والخاص بدولة الكويت باستخدام مقياس الرضا المهني وهو من إعداد الباحث ويقيس سبعة متغيرات وهي الرضا العام عن القطاع وزملاء العمل والمشرفين والأجور والتقدير والمسئولية والدرجة الكلية وقد جاءت نتائج هذه الدراسة بأنه لا توجد فروق دالة بين العاملين في القطاع الحكومي والعاملين في القطاع الخاص في الرضا المهني كما توصل إلى انه لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في الرضا المهني .

وفي دراسة ميدانية عن مستوى الدافعية في الحياة وعلاقتها بالرضا عن العمل في كل من القطاع العام والقطاع الخاص لسوسن إسماعيل عبدالهادي (١٤١٥هـ)وكانت أهم نتائج الدراسة وجود فروق جوهريه داله بين القطاع العام والقطاع الخاص في جميع أبعاد الرضا وكذلك الدرجة الكلية للرضا عن العمل وذلك لصالح القطاع الخاص وأيضاً وجود ارتباط موجب دال بين المرتب ومدة الخدمة والحالة الاجتماعية والحالة الزوجية وبعض أبعاد مقياس الرضا عن العمل .

وفي دراسة عن الرضا عن العمل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى معلمات المرحلة الثانوية إعداد الباحثة انتصار الصبان (١٤٢٠هـ) توصلت فيها إلى أن نسبة المعلمات الراضيات عن عملهن تفوق نسبة المعلمات غير الراضيات كما أكدت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة بين الرضا عن العمل وبعض المتغيرات النفسية كالميل للمهنة والطمأنينة النفسية وتقدير الذات .

- **الدراسات الأجنبية التي تناولت الرضا الوظيفي** :

قام فون وزملائه (Vaun et al , 1973) بدراسة عن الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في مستويات تدريسية مختلفة في مقاطعة كولدجن في ألمانيا الغربية وقد بلغت عينة الدراسة ١٥٥ معلماً ومعلمةٍ (٦٧ ذكور و ٨٨ إناث) وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق داله إحصائياً في الرضا الوظيفي بين المعلمين والمعلمات كما أظهرت النتائج أن المتزوجين حصلوا على أعلى درجات في الرضا الوظيفي عن غير المتزوجين كما أظهرت نتائج معلمي ومعلمات

المرحلة الابتدائية حصلن على أعلى درجات الرضا الوظيفي من نظرائهم من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية إذ وجدت فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية بين مستوى الرضا الوظيفي وكبر حجم المدرسة وهذه النتيجة تشير إلى الاختلاف في حجم المدارس الحكومية والأهلية منها وهو ما تحاول الدراسة الحالية التحقق منه .

قام جوبتا ونيشا (Gupta and Badarum , 1979) بدراسة حول اثر كل من عامل العمر والاستعداد لمهنة التدريس والخبرة في مهنة التدريس والجنس على الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية بالهند وقد بلغت عينة الدراسة ٤٥ معلم و ٥٥ معلمة . وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الرضا الوظيفي يتأثر بالمتغيرات التالية : العمر والاستعداد لمهنة التدريس وفترة الخبرة في مجال التدريس حيث ظهرت فروق داله إحصائيا في الرضا الوظيفي وفق المتغيرات المذكورة، فيم لم تظهر فروق ذات دلاله إحصائية في الرضا الوظيفي بين المعلمين والمعلمات .

قامت سريفاستافا (Srivastava , 1982) بدراسة عن الفرق في الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية، والأهلية في الهند وقد بلغت عينة الدراسة ١٦٠ من معلمي المدارس الثانوية والحكومية والأهلية في الهند وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقا داله إحصائيا بين غير المتزوجين من معلمي المدارس الثانوية الأهلية وبين المتزوجين من معلمي المدارس الحكومية لصالح المجموعة الأولى حيث كانت أعلى مستوى في الرضا الوظيفي في هذه المهنة . كما ظهرت نتائج الدراسة أن مجموعة المعلمين الذين كانت سنوات الخبرة لديهم في التدريس ١٥ سنه وأكثر أعلى مستوى في الرضا الوظيفي من المجموعة التي كانت سنوات الخبرة في التدريس لديها أقل .

قام سوتون وهوبرتى (Sutton and Huberty , 1984) بدراسة مسحيه للتحقق من العلاقة بين الرضا الوظيفي ومستوى التوتر لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة والمدارس الحكومية وقد كانت عينة الدراسة مكونة من ١٠ معلمين ومعلمات من المدارس الخاصة في مدينة كولومبيا بولاية مينسوتا الأمريكية وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق داله إحصائيا بين المجموعتين في مستوى الرضا الوظيفي لصالح معلمي ومعلمات التربية الخاصة وان كان هذا الفارق ضئيلا كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية بين مستوى الرضا الوظيفي ومستوى التوتر بحيث يرتفع الرضا الوظيفي عندما يقل مستوي التوتر لدى الأفراد .

قام (Lowtheretal , 1985) لوثر وزملائه بدراسة للتعرف على محددات الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات واثر عامل العمر في ارتفاع وانخفاض

مستوي الرضا الوظيفي وقد قام الباحثون بدراسة تحليلية لمجموعة من الدارسات حول هذا الموضوع أجريت في جامعة ميتشيجن الأمريكية في كل من سنة ١٩٦٩، ١٩٧٣، ١٩٧٧م، كما تم إجراء دراسة مسحية على عينة تكونت من ١٨٢معلم ومعلمة وجد فيها أن الرضا الوظيفي يزداد بازدياد عمر المعلم أو المعلمة، كما أن الجوائز التقديرية تزداد بازدياد عمر المعلم وتشير هذه الدراسات ضمنيا إلى اثر عامل الخبرة في مستوى الرضا الوظيفي وهو ما يماثل عدد سنوات الخبرة في الدراسة الحالية .

وفي دراسة أجراها كلارك وزملاؤه (Clarketal , 1985) حول اثر العمر الزمني في التدريس على الرضا الوظيفي نحو هذه المهنة في ولاية نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية وكانت عينة الدراسة مكونة من ١٦٦ معلم ومعلمة وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين ارتفاع معدل عمر المعلمين والمعلمات وارتفاع مستوى الرضا الوظيفي لديهم وهذه الدراسة تتشابه مع الدراسة الحالية في الاهتمام بجانب العمر .

وفي دراسة أخرى قامت بها ميرا ديكست (Dixit, 1985) حول اثر عدد سنوات الخبرة في التدريس على مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في الهند وكانت عينة الدراسة مكونة من ٥٠٠ معلم ومعلمة (المرحلة الثانوية) وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المجموعة التي لديها خبرة أقل في التدريس كانت أعلى مستوي في الرضا الوظيفي من المجموعة التي خبرتها في التدريس تتراوح بين (١٠- ٢٠سنه) في حين حصلت المجموعة التي لديها خبرة في التدريس أكثر من ٢٠ سنة على أعلى درجه في الرضا الوظيفي من المجموعتين الأولى والثانية .

وفي دراسة قام بها كل من جاخار و ساشديفا (Gakhar and Sachdeva , 1987) بدراسة حول اثر كل من السلم الإداري والنمط الإداري والجنس على الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات في الهند وقد كانت عينة الدراسة مكونة من ٢٠٠معلم ومعلمة من المدارس الحكومية والأهلية وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين ارتفاع مستوى الوظيفة وارتفاع مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات كما أظهرت نتائج الدراسة أن الرضا الوظيفي لدى معلمات ومعلمي المدارس الحكومية كان أعلى من مستوى معلمي ومعلمات المدارس الأهلية بالإضافة إلى ذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي بين المعلمين والمعلمات .

وفي دراسة قام بها بورج وفالزون (Borg and Falzon , 1989) حول مدى انتشار التوتر بين معلمي المرحلة الابتدائية في مالطا و مستوى الرضا الوظيفي لديهم . فكانت عينة الدراسة مكونة من ٨٤٤ معلم من الذكور والإناث

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٣٠٪ من عينة الدراسة كانت اتجاهاتهم سلبية لطبيعة العمل في هذه المهنة إذ اعتبروها مهنة التوتر . كما أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة إيجابية بين ارتفاع عدد سنوات الخبرة وازدياد العمر والجنس من جهة وبين ارتفاع مستوى التوتر إذ كان مستوى التوتر معتدلاً بالنسبة لهذه المتغيرات كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٧٠ ٪ من العينة كانوا راضين عن العمل في مهنة التدريس إذ كانت العلاقة بين مستوى التوتر ومستوى الرضا الوظيفي علاقة سلبية .

قام ايفانز وجونسون (Evans and Johnson , 1990) بدراسة حول العلاقة بين السلوك القيادي لمدراء المدارس وكل من الرضا الوظيفي والتوتر المهني للمعلمين وذلك في ولاية فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية . وكان هدف الدراسة التحقق من أي المتغيرين الرضا الوظيفي والتوتر المهني أكثر تأثراً بالسلوك القيادي لمدراء المدارس . وقد بلغت عينة الدراسة ١٦٦ معلم من معلمي المدارس المتوسطة والثانوية بالولاية . وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة نوعية السلوك القيادي لمدراء المدارس وكل من الرضا الوظيفي والتوترات والقلق الناجمة عن طبيعة المهنة .

قام (تاراكان ،١٩٩٢م، TharaKan,1992) بدراسة عن التوتر الوظيفي والرضا الوظيفي بين العاملات و الرضا الوظيفي بين العاملات من النساء في الهند معتمداً على الافتراض القائل من وجود فرق في كل من التوتر المهني ومستوى الرضا الوظيفي بين العاملات من النساء المؤهلات وغير المؤهلات بصورة رسمية مهنية وكانت عينة الدراسة مكونة من ٩٠ امرأة من الطبيبات والمهندسات و المحاميات بالإضافة إلى ٩٠ امرأة من العاملات غير المؤهلات واللاتي يعملن في مهن الكتابة والشرطة والتدريس وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة داله إحصائياً بين التوتر الوظيفي الناجم عن العمل ومتغير الرضا الوظيفي .

- **التعليق علي الدراسات السابقة** :

تناولت الدراسات السابقة العلاقة بين مستوي الرضا الوظيفي وبعض المتغيرات مثل العمر والحالة الاجتماعية والخبرة والمؤهل الدراسي و نلاحظ تذبذب مستوي دلالة النتائج واتجاهاتها حيث أشارت على عدد من الدراسات إلى وجود علامة إيجابية بين زيادة العمر وارتفاع مستوى الرضا الوظيفي (بورج وفالزون ، Borg and Falzon 1989 ،كلارك وزملاءه Clark et al، 1885 ولوثر وزملاءه Lowther et al ،1985) في حين أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود علاقة بين مستوى العمر ومستوى الرضا الوظيفي (العتيبي ١٤١٣هـ، النعيم ١٤٠٥هـ ، العرادي ١٤٠٦هـ) .

أما متغير المؤهل الدراسي فقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين المؤهل الدراسي والرضا الوظيفي (خطاب ١٤٠٨ هـ) في حين أشارت بعض الدراسات الأخرى إلى علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بينهما أي انه كلما زاد المؤهل التعليمي كلما قل الرضا الوظيفي (العتيبي ١٤١٣هـ) وأشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود علاقة من أي نوع بين المؤهل الدراسي والرضا الوظيفي (النعيم ١٤٠٥ هـ) .

أما بالنسبة لعامل الخبرة فقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الخبرة والرضا الوظيفي (عبدالهادي ١٤٠٥هـ، بورج وفالزون ، Borg and Falzon 1989، سريفا ستافا Srivas Stavol 1982 ، جوتناونيشا ١٩٧٩) .

و أشارت نتائج دراسات أخرى إلى وجود علاقة سالبه أي ٨١ المجموعة التي لديها خبرة أقل كانت اعلي الرضا الوظيفي (د يكست Dixis 1985) وأشارت دراسات أخرى إلى عدم تأثير متغير الخبرة في الرضا الوظيفي (النعيم ١٤٠٥هـ، العرادي ١٤٠٦، العتيبي ١٤١٤) .

أما الحالة الاجتماعية لمتغير وعلاقته بالرضا الوظيفي فقد أجمعت نتائج الدراسات السابقة على وجود علاقة وارتباط بين الحالة الاجتماعية والرضا الوظيفي لصاح المتزوجين (سريفا ستافا Srivas Stavol 1982 ، فون Vaunetal 1973) (العيدروس ١٤١٠هـ، عبدالهادي ١٤٠٥ هـ) .

أما بالنسبة للفروق في الرضا الوظيفي بين القطاعين الحكومي والخاص فقد كانت النتائج أما لصالح القطاع الحكومي كما في دراسة (جاضار وساثديفا Galthar and sachdeva) أو لصالح القطاع الخاص كما في دراسة (عبدالهادي ١٤٠٥) .

وقد أظهرت نتائج دراسات أخرى عدم وجود فرق بين القطاعين الحكومي والخاص كما في دراسة (المشعان ١٤١٤) .

وتمتاز الدراسة الحالية بمحاولة كشف العلاقة بين المتغيرات السلبية والرضا الوظيفي، والقلق العام في قطاع وظيفي له أهميته الاجتماعية إلا وهو قطاع التعليم في المرحلة المتوسطة في مدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية .

- **فرضيات الدراسة** :

من خلال التراث النظري الذي سبق عرضة ونتائج الدراسات السابقة العربية والأجنبية يمكن للباحثة أن تصيغ الفرض العام التالي : **توجد علاقة إيجابية أو سلبية بين القلق والرضا الوظيفي لدى المعلمات السعوديات في الرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية والأهلية في مدينة مكة المكرمة .**

وتتفرع من الفرض العام فروض فرعية يمكن صياغتها على النحو التالي :

- توجد فروق بين معلمات المدارس الحكومية والأهلية في الرضا الوظيفي .
- توجد فروق بين معلمات المدارس الحكومية والأهلية في القلق العام .
- توجد فروق بين المتزوجات وغير المتزوجات في الرضا الوظيفي .
- توجد فروق بين المتزوجات وغير المتزوجات في القلق العام .
- توجد فروق في الرضا الوظيفي على أساس سنوات الخبرة في التدريس .
- توجد فروق في القلق العام على أساس سنوات الخبرة في التدريس.
- توجد علاقة بين الرضا الوظيفي والقلق العام لدى أفراد عينة الدراسة .

- **منهج الدراسة** :

تعتمد الدراسة علي استخدام المنهج الوصفي الذي يهتم بوصف الظاهرة المراد دراستها وذلك عن طريق الاستفتاء لعينة عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة وتجميع البيانات الخاصة بها وذلك لدراستها وبالتالي تعميم النتائج على المجتمع باعتبار أن العينة المختارة ممثلة تمثلا دقيقا للمجتمع وهذا المنهج من افضل المناهج المستخدمة للتعرف على مدئ الارتباط بين كل من الرضا الوظيفي والقلق العام لدى المعلمات في القطاعين الحكومي والخاص .

- **مجتمع الدراسة** :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحله المتوسطة بمدينة مكة المكرمة في المدارس الحكومية والبالغ عددها ٧٤ مدرسة متوسطة والمدارس الأهلية والبالغ عددها ٥ مدارس أهلية متوسطة .

- **عينة الدراسة** :

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة الحالية (١٠٨) من السعوديات العاملات في مهنة التدريس للمرحلة المتوسطة في القطاعين الحكومي والأهلي بمدينة مكة المكرمة، بواقع (٩٠) من المدارس الحكومية و (١٨) من المدارس الأهلية . وقد تم اختيارهم عشوائيا من كافة مدارس مكة المكرمة الحكومية والبالغ عددهما (٦٠) مدرسة بنسبة تمثل ٢٠٪ من مجتمع الدراسة وكان عدد المدارس المختارة (١٤) حكومية وكذلك المدارس الأهلية والبالغ عددها (١٠) مدارس للمرحلة المتوسطة وبنسبة تمثل ٢٠٪ أيضا ثم اختيار (٣) مدارس أهلية . أما اختيار المعلمات فكان لجميع معلمات المدارس اللاتي قبلن ملئ الاستبيانات وبعد فرز الاستبيانات تم الحصول على تكرارات المتغيرات العامة لعينة الدراسة وفقا للتالي : وجد أن نسبة (٤٤٪) من العينة تتراوح أعمارهم في الفئات العمريه من (٢٠ – ٢٩) وبنسبة (٤٨٪) من العينة تتراوح أعمارهم في الفئات العمريه (٣٠ – ٣٩) وأن نسبة (٧٪) تتراوح أعمارهم في الفئات العمرية (٤٠- ٤٩) أما توزيع العينة حسب الحالة الاجتماعية فوجد أن نسبة المتزوجات (٧١٪) من عينة الدراسة في حين بلغت نسبة الغير متزوجات نسبة (٢٨٪) .

جدول رقم (١) : توزيع العينة من حيث الفئة العمريه والحالة الاجتماعية

الفئة العمريه	النسبة المئوية	الحالة الاجتماعية	النسبة المئوية
٢٠-٢٩ سنه	٤٤ %	المتزوجات	٥٦ %
٣٠-٣٩ سنه	٤٨ %		
٤٠-٤٩ سنه	٧ %	غير المتزوجات	٢٠ %
متروك	٣٤%	متروك	٢٤%

جدول رقم (٢) : يوضح التوزيع المعدل للعينة من حيث نوع التعليم الحكومي والأهلي

نوع التعليم	ن
حكومي	٢٥
أهلي	١٨

وتم اختيار عينة عشوائية من العدد الكلي لأفراد عينة المدارس الحكومية وذلك بسبب الفرق الكبير بين أفراد هذه العينة وعينة المدارس الأهلية والتي كان عددها ١٨ ، حيث تم اختيار ٢٥ حاله من عينة المدارس الحكومية لتكون مقارنة به مع عدد أفراد عينة المدارس الأهلية وعلى ضوء ذلك يمكن المقارنة بين متوسطي أفراد المجتمعين من أجل التحقق من صحة الفرض الأول في هذه الدراسة .

أما بالنسبة لتوزيع عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة والنسبة المئوية فكانت كالتالي : (٥٤٪) للفئات من خبرة سنة إلى خمس سنوات . و(٣٣٪) للفئات من ٦ إلى ١٠ سنوات . و(٠٤٪) للفئات من ١١ إلى ١٥ سنوات . و(٠٧٪) للفئات أكثر من ١٥ سنة .

جدول رقم (٣) : يوضح توزيع العينة من حيث الخبرة

الخبرة	النسبة المئوية
١ – ٥ سنوات	٥٤ %
٦ – ١٠ سنوات	٣٣ %
أكثر من ١٠ سنوات	١٣ %

- **أولاً : إستبيان الرضا الوظيفي :**

أيضا تمت الاستعانة بمقياس الرضا الوظيفي ترجمة وإعداد العديلي (١٤٠ هـ) والذي يتكون من ٦٤ سؤال ٣٢ منها تتعلق بأسئلة الرضا الداخلي و ٣٢ الأخرى تتعلق بالرضا الخارجي بجاب عن كل سؤال بواحد من اختيارات خمسة وهي (راضية جدا - راضية - لا أدري - غير راضية - غير راضية إطلاقا)

ومقياس العديلي مأخوذ من استبيان منسوتا (M. S. Q.) وقد تم تعديله ليتناسب مع بيئة العمل في المملكة العربية السعودية وتتعلق أسئلة المقياس بما يلي : الاستفادة من القدرة في الإنجاز - ا لتقدم – الترقي – السلطة – أنظمة وإجراءات المنظمة وتطبيقاتها – المكافأة – الراتب – زملاء العمل – الإبداع والابتكار – الاستقلال - القيم الروحية – الاتزان – المسئولية – الضمان – الخدمات الاجتماعية – المكانة الاجتماعية – العلاقات الإنسانية – الإشراف – منوعات – ظروف العمل . (لولو العيدروس: ١٤١٠ هـ، ص ٨١)

- **صدق وثبات المقياس في البيئة السعودية** :

قامت لولو العيدروس، عام ١٤١٠هـ بحساب صدق وثبات المقياس للتأكد من مدى صلاحية المقياس للتطبيق على البيئة السعودية. فقامت بحساب الصدق عن طريق الاتساق الداخلي وحساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية والاتساق الداخلي .

- معامل الصدق : قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين الفقرة والمجموع لكل بعد من الأبعاد التي يتكون منها المقياس . وكان معامل ارتباط البعد الخارجي بالمجموع الكلي ٠,٩٧ ومعامل ارتباط البعد الداخلي بالمجموع الكلي ٠,٩٨ .
- حساب ثبات المقياس : قامت الباحثة (لولو العيدروس) بحساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية حيث تم حساب معمل الارتباط بين المفردات الفردية والزوجية وكان معامل الارتباط ٠,٩٥ وهو يمثل ثبات نصف المقياس، وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان وبراون أصبح قيمة معامل ثبات المقياس كله = ٠,٩٧

- **أدوات الدراسة** :

- **ثانياً : مقياس القلق العام للراشدين** :

تم الاستعانة بمقياس القلق العام للراشدين إعداد جمل الليل (١٩٩٥م) أنظر الملحق والذي يتكون من (٥٦ سؤالاً) موزعة على عدة أبعاد (ملحق) هي :

- البعد الانفعالي ويقصد به الجانب الانفعالي للقلق العام وما يعبر عنة من سلوك أو حاله نفسيه كالضيق ويشمل العبارات التي جاءت في المقياس والتي تحمل الأرقام : " ١- ٥- ٩ – ١٥- ١٨ – ٢٤ – ٢٩ –٣١ –٣٩ –٤١ – ٤٣ – ٤٦ – ٤٧ –٤٩ – ٥٣ –٥٥ – ٥٦ " .
- البعد العقلي ويشمل العبارات التي تحمل الأرقام " ٢ – ٦ – ١٠ – ١٣ – ١٦ –١٩ –٢٢- ٢٥ " .
- البعد الجسمي أو الفسيولوجي وتشمل العبارات التي تحمل الأرقام " ٣- ٧- ١١- ١٤- ١٧- ٢٠- ٢٣- ٢٧- ٣٢- ٣٣- ٣٥- ٤٠- ٤٢- ٤٤- ٤٥ –٤٨- ٥٠- ٥١- ٥٢- ٥٤ " .

- البعد السلوكي " النزوعي " ويشمل العبارات التي تحمل الأرقام " ٤- ٨- ١٢- ٢١- ٢٦- ٢٨- ٣٠- ٣٤- ٣٦- ٣٧- ٣٨ " .

وقد وضعت خمس بدائل " اختيارات " للإجابة عن كل عبارة من عبارات المقياسين بطريقة ليكرت وهي " دائما - غالبا - أحيانا - نادرا - أبدا ".

صدق المقياس : وقد أستخدم واضع المقياس نوعين من الصدق هما : صدق المحكمين ، صدق التكوين الفرضي (جمل الليل، ١٩٩٥ م: ١٧)

- **خطوات الدراسة الميدانية** :

قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة في محافظة مكة المكرمة في مدارس البنات للمرحلة المتوسطة الأهلية منها والحكومية وذلك بعد موافقة الرئاسة العامة لتعليم البنات على إجراء الدراسة، حيث تم توزيع استبيان الرضا الوظيفي والقلق العام عن طريق مكاتب الإدارة في المدارس وذلك حرصا على سلامة وصول الاستبيانات إلى عينة الدراسة ومن تم استرجاعها وذلك بعد شرح طريقة تعبئة كل من الاستبيانين .

وبعد الانتهاء من التطبيق تم رصد جميع الدرجات الاستبيانين الرضا الوظيفي والقلق العام في أوراق الحاسب الآلي تمهيدا لإدخالها للحاسب الآلي بجامعة أم القرى والقيام بالمعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (s p s s) .

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة** :
  - المتوسط - الانحراف المعياري – التكرار .
  - اختبارات (T – Test) .
  - تحليل التباين .

- **نتائج الدراسة وتفسيرها** :

- **الفرض الأول** :

توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمات المدارس الحكومية والأهلية في الرضا الوظيفي .

جدول رقم (٤) : يوضح الفرق في الرضا الوظيفي بين معلمات المدارس الحكومية ومعلمات المدارس الأهلية .

معلمات المدارس الحكومية		معلمات المدارس الأهلية		ت	الدلالة الإحصائية	اتجاه الدالة
ن = ٢٥		ن = ١٨				
م	ع	م	ع			
٢٤١.١٨	٣١.٩٩	٢١٠.٠٥	٢٨.٠١	٣.٢٣	٠.٠٠٣	داله

يتبين من الجدول رقم (٤) من قيمة (ت) = ٣.٢٣ وهى دالة إحصائياً مما يعنى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي بين معلمات المدارس الحكومية والمدارس الأهلية لصالح معلمات المدارس الحكومية

ويمكن إرجاع نتيجة ما تم الوصول إليه بشأن هذا الفرض وذلك من وجود فروق داله إحصائيا في الرضا الوظيفي بين المجموعتين رغم صغر حجمها إلى أن عامل الاستقرار النفسي الذي تشعر به مجموعة معلمات المدارس الحكومية وذلك لما يتمتع به معلمات هذه المدارس من أفضلية في المرتبات الشهرية واستقرارها والشعور بالاطمئنان على المستقبل الوظيفي من قبل هذه الفئة، وهذا بخلاف ما تشعر به معلمات المدارس في القطاع الأهلي والذي لم يصل بعد ورغم مرور عدة سنوات عليه – إلى الاستجابة لمطالب المعلمات كما هو الأمر في القطاع الحكومي .

- **الفرض الثاني** :

توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمات المدارس المتوسطة الحكومية، والأهلية في القلق العام .

وللتحقق من صحة أو عدم صحة هذا الفرض تم تطبيق قياس القلق العام للراشدين . إعداد جمل الليل على عينه الدارسة وتحليل الإجابات وفق الجدول التالي :

جدول (٥): يوضح الفرق في القلق العام بين معلمات المدارس الحكومية ومعلمات المدارس الأهلية

معلمات المدارس الحكومية		معلمات المدارس الأهلية		ت	الدلالة الإحصائية	اتجاه الدالة
ن = ٢٥		ن = ١٨				
م	ع	م	ع			
١١٩.٦٤	٣٩.١٤	١١٨.٧٢	٣٤.٠٩	٠.٠٨	٠.٩٣	غير داله

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة (ت) = ٠.٤٢ وهي غير دالة إحصائياً وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات المدارس الحكومية ومعلمات المدارس الأهلية في القلق العام وهذا بخلاف ماهو متوقع من أن الانخفاض في الرضا الوظيفي ساعد على ازدياد شعور الفرد بالقلق كما توصلت إليه دراسة عبدالهادي (١٩٩٤م، ص٣٠٨) .

- **الفرض الثالث** :

توجد فروق دالة إحصائياً بين المتزوجات وغير المتزوجات في الرضا الوظيفي .

جدول رقم (٦) : يوضح الفرق في الرضا الوظيفي بين المتزوجات وغير المتزوجات

المتزوجات		غير المتزوجات		ت	الدلالة الإحصائية	اتجاه الدالة
ن = ٥٦		ن = ٢٣				
م	ع	م	ع			
٢٢٥.٤٨	٣٦.٣٨	٢٢٦.٩٥	٣٧.٧٧	١.٢٧	٠.٢١	غير داله

ومن الجدول السابق نرى أن قيمة (ت) = ١.٢٧ وهي غير دالة إحصائياً مما يعني انه ليس هناك فروق ذات دالة إحصائية على أساس الحالة الاجتماعية في الوضع الوظيفي وهذا يخالف دراسة (العيدروس ، ١٤١٠) والتي أظهرت نتائج دراستها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين الرضا الوظيفي والحالة الاجتماعية للعينة المختارة في دراستها .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبدالهادي ، ١٩٩٤) والتي كان من أهم نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في الرضا الوظيفي بين المتزوجين وغير المتزوجين لعينة القطاع العام .

وتعزى هذه النتيجة الى تعدد الأدوار لدى المعلمة السعودية أصبح من الأمور الغير مؤثرة على توقعاتها في العمل وبالتالي إحساسها بالرضا عن العمل .

- **الفرض الرابع** :

توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين المتزوجات وغير المتزوجات في القلق العام .

جدول رقم (٧) : يوضح الفرق في القلق العام بين المعلمات المتزوجات وغير المتزوجات .

المعلمات المتزوجات		المعلمات غير المتزوجات		ت	الدلالة الإحصائية	اتجاه الدالة
ن = ٦٢		ن = ٢٣				
م	ع	م	ع			
١٢٠.٥٨	٣٢.٦٨	١٣٣.٨٢	٣١.٣٤	١.٦٧	٠.٠٩	غير داله

يتضح أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق العام بين المتزوجات وغير المتزوجات من المعلمات مما يشير إلى تشابه الظروف والعوامل المحيطة بالمجموعتين والتي لم تكن من الشدة أو الدرجة لدى المجموعتين بحيث تكون درجة القلق لدى إحداها مرتفعة .

- **الفرض الخامس** :

توجد فروق ذات دلاله إحصائية في القلق العام بين أفراد العينة وفق عدد سنوات الخبرة في التدريس .

جدول رقم (٨) : يوضح الدلالة الإحصائية بين متوسطات المعلمات وفق سنوات الخبرة في الرضا الوظيفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	٣٤٦٩.٧٥	١٧٣٤.٨٧	٢	١.٢٨	غير دالة
داخل المجموعات	٩٣٠٢٢.٢٣	١٣٤٨.١٥	٦٩		
المجموع	٩٦٤٩١.٩٩		٧١		

يتضح من جدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي بالنسبة لعامل الخبرة عند المعلمات، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة (العرادي ١٤٠٦هـ) وكذلك دراسة (العديلي ١٤٠١هـ) وتتفق كذلك مع دراسة (العيدروس ١٤١٠هـ) و (العتيبي ١٤٠١هـ) والتي دلت نتائجها على قلة تأثير الخبرة وسنوات الخدمة على درجة الرضا الوظيفي، ويمكن إرجاع النتيجة السابقة إلى أن كل من القطاعين الحكومي والأهلي بدءا بالاهتمام بالعنصر الإنساني سواء من الناحية المادية أو المعنوية أو المهنية وهي من العوامل المهمة التي تؤدي إلى الرضا المهني . وكذلك يعزي إلى أن المعلمات في كل من القطاعين لايقبلن على العمل من أجل الآجر فقط ولكن من أجل تحقيق الذات أيضاً.

- **الفرض السادس** :

توجد فروق ذات دلاله إحصائية في القلق العام بين المعلمات على أساس عدد سنوات الخبرة في التدريس .

جدول رقم (٩) : الدلالة الإحصائية بين متوسطات المعلمات في القلق العام وفق عدد سنوات الخبرة في التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	٥٦٥٧.٣١	٢٨٢٨.٦٥	٢	٢.٧٧	غير دالة
داخل المجموعات	٧٤٦١٣.٥٧	١٠٢٢.١٠	٧٣		
المجموع	٨٠٢٧٠.٨٨		٧٥		

ويتضح من الجدول السابق عدم فروق ذات دلاله إحصائية في القلق العام بالنسبة لعامل الخبرة عند المعلمات ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى تشابه الظروف والعوامل المحيطة بالمجموعتين والتي لم يكن من الشدة لدى أحدى المجموعتين بحيث تكون درجة القلق لدى أحداهما مرتفعة .

- **الفرض السابع** :

توجد علاقة داله بين الرضا الوظيفي والقلق العام لدى أفراد عينة الدراسة .

جدول رقم (١٠) : يوضح العلاقة بين الرضا الوظيفي والقلق العام لدى المعلمات

المتغير	درجة العلاقة	قيمة الدلالة	اتجاه الدلالة
الرضا الوظيفي	-٠.١٩	٠.٠٤	دالة إحصائيا
القلق العام			

يشير الجدول رقم (١٠) إلى وجود علاقة سالبة بين الرضا الوظيفي والقلق العام، إذ أن كلما ازدادت درجة الرضا الوظيفي لدي الفرد قابلها انخفاض في درجة القلق العام والعكس بالعكس فان انخفاض درجة الرضا الوظيفي لدى الفرد يقابله ارتفاع درجة القلق العام وذلك وفق ما توصل إليه التحقق من صحة هذا الفرض ومن حدود عينة الدراسة الحالية . وهذا يتفق مع العديد من المصادر أن القلق يحدث بسبب عوامل منها مواقف الحياة الضاغطة وما تتضمنه من أوضاع اجتماعية واقتصادية غير جيدة ومن عدم مساواة في هذه الجوانب (زهران، ١٩٧٧م) (حامد،١٩٩١م) (عكاشة، ١٩٩٢م) .

- **خلاصة نتائج الدراسة والتوصيات المقترحة** :

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من وجود فروق داله إحصائياً بين معلمات المدارس الحكومية و معلمات المدارس الأهلية في كل من الرضا الوظيفي والقلق العام وفقاً لبعض المتغيرات وكذلك التحقق من وجود علاقة بين الرضا الوظيفي والقلق العام .

وأهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة :

- كان من نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمات المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية والمدارس الأهلية في منطقة مكة المكرمة في الرضا الوظيفي .
- عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في القلق العام بين معلمات المدارس الحكومية و معلمات المدارس الأهلية .
- عدم وجود فروق دالة إحصائية في الرضا الوظيفي بين المتزوجات وغير المتزوجات من المعلمات .
- عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في القلق العام بين المتزوجات وغير المتزوجات من المعلمات
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين المعلمات وفق عدد سنوات الخبرة في التدريس .
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في القلق العام بين المعلمات وفق عدد سنوات الخبرة في التدريس

- وجود ارتباط سالب بين الرضا الوظيفي والقلق العام لدى المعلمات .

- **التوصيات** :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي إليه الباحثة بما يلي :

- إثارة جو من المنافسة والعطاء بين المعلمات في نفس المدرسة أو في نفس التخصيص وذلك عن طريق إجراء البحوث أو المسابقات المتعلقة بالمواد الدراسية والمناهج والوسائل التعليمية وتشجيع المتميزات من المعلمات في هذه الأنشطة بالحوافز المادية والمعنوية .
- إجراء المزيد من الدراسات على عدد كبير من الأفراد يمتد إلى معلمات التعليم الحكومي والأهلي إلى كافة مناطق المملكة وذلك لمعرفة مدى ارتباط متغيري الدراسة الحالية بمتغيرات أخرى أغفلتها كثير من الدراسات السابقة مثل علاقة الرضا الوظيفي بالسمات الشخصية للمعلمة وكذلك بين المعلمات اللاتي يمارسن هذه المهنة بصورة رسمية وتبين فيها وبين اللاتي يمارسنها بشكل غير رسمي وكذلك إجراء دراسات في الرضا الوظيفي والقلق العام لدى المعلمات اللاتي يعملن في المدن والمناطق النائية
- إزالة الفروق بين المدارس الحكومية والمدارس الأهلية للبنات ومنح معلمات المدارس الأهلية ما تتميز به معلمات المدارس الحكومية من مرتبات شهرية جيدة واستقرار وظيفي أفضل .
- الاهتمام بالصحة النفسية للمعلمة بجانب الاهتمام بالصحة الجسدية ومراعاة ذلك لدى منح الإجازات المرضية .

- **الدراسات والبحوث المقترحة**:

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها تقترح الباحثة ما يلي :

- دراسة الرضا الوظيفي والقلق العام للمعلمات في مراحل أخرى من مراحل التعليم العام الابتدائي والثانوي .
- دراسة الرضا الوظيفي والقلق العام للمعلمات في مناطق أخرى في المملكة لتعميم النتائج .
- دراسة مقارنة للرضا الوظيفي بين المعلمات المعينات في القرى والمدن .

- **قائمة المراجع** :
- **المراجع العربية** :

١. الأسمر، منى بنت حسن (١٤٢٠هـ) واقع الرضا الوظيفي لمعلمات التعليم العام بمدينة مكة المكرمة .
٢. تشايلد دينيس (١٩٧٣) ترجمة عبدالحليم محمود السيد، علم النفس والمعلم، القاهرة، مؤسسة الأهرام .
٣. جمل الليل، محمد جعفر (١٩٩٥م) : مقياس القلق العام للراشدين، الرياض .
٤. حامد، حلمي أحمد (١٩٩١م) : مبادئ الطب النفسي، الإسكندرية .
٥. الحسيني، شايع عبدالعزيز (١٤١٨هـ) الرضا الوظيفي والتفكير الناقد لدى الأخصائيين الاجتماعين والأخصائيات الاجتماعيات في المستشفيات الحكومية

بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة جامعة أم القرى، كلية التربية قسم علم النفس .
٦. حموده، محمود (١٩٩٠م) الطب النفسي، النفس أسرارها واحرافها، مكتبة الفجاله القاهرة.
٧. حسين، محمود عطا (١٩٩٠م) دراسة مستوى التوتر النفسي ومصادرة لدى المعلمين في التعليم العام في مدينة الرياض، القاهرة، دراسات نفسية رابطة الأخصائيين النفسين المصرية (رانم) المجلد الرابع، العدد الثاني .
٨. زهران، حامد عبدالسلام (١٩٧٧م) الصحة النفسية، القاهرة .
٩. الصبان، انتصار سالم، الرضا عن العمل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى المعلمات المرحلة الثانوية بنات، جده
١٠. الطحان، محمد خالد (١٩٩٠م) مبادئ الصحة النفسية، دبي، دار القلم .
١١. عبد ا لستار، إبراهيم (١٩٨٨م) علم النفس الإكلينيكي، مناهج التشخيص والعلاج النفسي، الرياض، دار المريخ .
١٢. عكاشة، احمد (١٩٩٢م) الطب النفسي المعاصر، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية .
١٣. عبد الهادي، سوسن إسماعيل (١٩٩٥م) دراسة مستوي الدافعية في الحياة وعلاقتها بالرضا الوظيفي في كل من القطاع الخاص والقطاع العام - مجلة دراسات نفسية، القاهرة، رابطة الأخصائيين المصرية (رانم)، المجلد الخامس، العدد الثاني .
١٤. العيدروس، لولو عبدالله (١٤١٠م) دراسة عن الرضا الوظيفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الممرضات وعلاقة كل منهما ببعض المتغيرات الشخصية والمهنية (رسالة ماجستير غير منشورة) مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم علم النفس .
١٥. عيسى، محمد رفقي (١٩٨٦م) العلاقة بين مستوى الرضا الوظيفي لدى مدرسات رياض الأطفال واتجاهات الأطفال نحو العملية التربوية، المجلة التربوية، العدد الثامن .
١٦. فرويد " سيجموند (١٩٦٢م) ترجمة محمد عثمان نجاتي، القلق، القاهرة .
١٧. فهمي، مصطفى (١٩٧٨م) دراسات في سيكولوجية التكييف، القاهرة، مكتبة مصر
١٨. فهمي، مصطفى (١٩٦٧م) علم النفس الاكلينكى، القاهرة، مكتبة مصر .
١٩. فهمي، مصطفى (١٩٥٧م) الشذوذ النفسي، القاهرة .
٢٠. كندي، كلارك (١٩٧٤م) ترجمة فؤاد حسين البهي، القلق، القاهرة، دار الفكر العربي
٢١. مرسي، سيد عبدالحميد (١٩٨٥م) الشخصية المنتجة، القاهرة .
٢٢. المشعان، عويد سلطان (١٩٩٣م) دراسة مقارنة في الرضا المهني بين العاملين في القطاع الحكومي والعاملين في القطاع الخاص، القاهرة، دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسين المصرية (رانم)، المجلد الرابع، العدد الثاني .
٢٣. نجاتي، محمد عثمان (١٩٦٤م) سيجموند فرويد (الكف والعرض والقلق القاهرة)
٢٤. النعيم، موضي فهد (١٩٨٤م) الرضا عن العمل بين المدرسات وعلاقته بمستوي الطموح، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم علم النفس .
٢٥. الوابلي، سليمان محمد (١٤١٥هـ) الأحتراق النفسي ومستيتاته : لدى معلمي التعليم العام بمدينة مكة المكرمة في ضوء مقياس ماسك المصرب، مركز البحوث التربوية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة .

1- Brog, Mark G. and Falzon, Joseph M. (1989): Stress and job satisfaction among Primary school teachers in Malta. Educational Review. Vol.41(3). PP

2- Coleman, Jamesg, and Butcher James N. and Carson, Robert C. (1984) : Abormal psycholy and Modern Life7th ed . Scott, Fore Sman and Company. Glenview Illinois.

3- Clarke, Robert and Gerrity T. and Laveradiere R. and Johns, B.(1985): Age as a factor in teacher job satisfacion. Psychology A Quarterly Journal of Human Behavior. Vol.22(2) PP

4- Dixit, Merra (1985) : Effect of teaching experience on the Level of job satisfaction among secondary school teachers. Perspectives in Psychological Researches. Vol. 8(1) PP

5- Evans, Virden, and Johnson, Dewayne j. (1990) : The relationship of principals, 'leadership behavior and teachers' job satisfacion and job related stress. Journal of instructional Psychology. Vol. 17(1) Mar. PP

6- Gakhar, Sudesh and Sachdeva, Rakesh (1985) : Effect of level, Type of management and sex on job satisfaction of teachers. Asian Journal of psychology and education. Vol.19(23) Mar-APR.PP

7- Gupta, Kiran, and Nisha, Badarum(1979): A study of job satisfaction among secondary teachers. Asian Journal of Psychology and Education. Vol.4(1) PP

8- Krdapen, G. (1978) : On the relationship between job satisfaction and Vocational Value Orientations among teachers. Psychologie-Und-Praxis. Vol. 22(2), Apr-Jun.PP

9- Lowther, Malcolm A. and Gill, Stephen j. and Coppard Larry C. (1985). : Age and the determinants of teacher job sttisfaction. Gerontologist. Vol.25 (5) OCT. PP

10- Suivastava, Surya K.(1982): Job Satisfaction amongst Private and public secondary school teachers. Perspectives in psychological Researces. Vol. 5(2) OCT. PP

11- Sutton Geoffrey W. and Huberty, Thomas J.(1984): An evaluation of teacher Stress and Job Satisfaction. Education. Vol. 105(2) Win. PP

12- Tharakan, P.N (1992) : Occupational Stess and Job Satisfaction among working women. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology. Vol 18(1-2) Jan. PP

13- V on. Engelhardt, and Georg, Luck, and Helmut E.(1973): Teacher's job Satisfaction in schools of different levels. Psychologie in Erziehung Und Unterricht. Vol.20(2). PP

****

البحث الثاني : ٣

القبول والرفض الوالدي وعلاقته بالمخاوف لدى تلميذات الصفوف المتقدمة بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة

بحث مستل من رسالة ماجستير في التربية

(تخصص علم نفس)

كلية التربية جامعة أم القرى – مكة المكرمة

إعـــداد :

اعتماد عبد المطلب بن عبد السبحان الهندي

" القبول والرفض الوالدي وعلاقته بالمخاوف لدى تلميذات الصفوف المتقدمة بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة "

أ / اعتماد عبد المطلب عبد السبحان الهندي

• **مقدمة** :

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه ومن والاه وبعد .. فإن نعم الله كثيرة لا تعد ولاتحصى قال تعالى : **وإن تعدوا نعمة الله لاتحصوها إن الله لغفور رحيم** [النحل:١٨] ومن أجل النعم نعمة الأبناء ، فهي هبة عظيمة من الله عز وجل تستوجب الحمد والشكر قال تعالى : **المال والبنون زينة الحياة الدنيا والباقيات الصالحات خير عند ربك ثوابا وخير أملا** [الكهف:٤٦] وكما أنعم الله علينا بالابناء أمرنا بحفظهم وحسن تنشئتهم التنشئة السوية .

والوالدان يؤثران تأثيراً كبيراً في تشكيلُ شخصية أبنائهم ، و الأخطاء التي يقعون فيها تنعكس على صحتهم النفسية مما يؤدي إلى ظهور كثير من المشكلات ، والتي تمتد لفترات عمرية متفاوتة ، قد تصل إلى مرحلة الرشد وهذه الآثار قد تكون مباشرة وصريحة ، كما يمكن أن تكون كامنة وغير ظاهرة (مؤمن ، ١٩٩٥) .

ويؤكد منصور والشربينى (١٤٢٠) أن العلاقة التى يسودها الدفء والحب والتقدير المتبادل بين الطفل ووالديه ، ثمرتها إنسان مطمئن إلى حياته متزن في انفعالاته وعواطفه .

وقد أوضح رونر أن قبول الوالدين لأبنائهم يؤثرعلى نموهم الانفعالي والسلوكي والاجتماعي ، حيث أكدت نتائج الدراسات بأن بعد الحنان (الدفء) من الوالدين له تأثير إيجابي على الأطفال والأشخاص البالغين ، بصرف النظر عن طبقاتهم الاجتماعية والثقافية . (Erkmam ،1992) .

فالراشدون الذين عانوا من الرفض الوالدي في طفولتهم ، لديهم حاجة قوية إلى الحنان والحب ، ولكنهم لايستطيعون إشباعها لأنهم أصبحوا منعزلين شعورياً لا يستجيبون للعلاقات الشخصية ، وهؤلاء عندما يصبحون أباء يميلون أكثر إلى رفض أطفالهم . Rohner (1990) .

فقد وجد سينها Sinha (1990) ان الأطفال المقبولين لديهم مؤشرات استمرار الدافعية أعلى من الأطفال المرفوضين ، نظراً لتحررهم من مشاعر القلق والخوف والتوتر ، وبالتالى فإن لديهم منظوراً أفضل لمشكلاتهم وحلها .

إن شعور الأبناء بعاطفية آبائهم وتقديرهم لهم ، له الأثر الأكبر على سلوكهم وتكيفهم ومنحهم الاستقرار النفسي ، والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين . (القرني ،١٤١٣) .

يذكر رونر (١٩٩٠) أنه يمكن التنبؤ بالاضطرابات النفسية التي تصيب الطفل ، وذلك من خلال أساليب القبول والرفض الوالدي ، فإن رفض الطفل من قبل والديه يدعم لديه الشعور بالدونية ، وعدم الأمان في علاقته مع الآخرين سواء داخل الأسرة وخارجها (Saxena،1992).

كما تذكر إنشراح محمد (١٩٩١) أن اتباع الآباء لأسلوب الرفض يسفر عن وجود خصائص سلبية من عدم التوافق والاكتئاب والقلق والاتكاليه لدى أبنائهم .

ويؤكد القرني (١٤١٣) أن التنشئة الأسرية المضطربة المتمثلة في تخويف الأباء لأبنائهم وعقابهم بشكل قاسٍ هو السبب الرئيسي لإصابة الأطفال بالمخاوف .

ويذكر هيرلوك أن كل مرحلة من مراحل الطفولة لها مخاوف مميزة إلا أن هناك تباينا بين مايبديه الطفل من مخاوف وعلاقته بأسرته . (إسماعيل ،١٩٩٢) .

وإن عدم ثقة الطفل بنفسه وشعوره بعدم الأمن يجعله أكثر عرضة للمخاوف (مؤمن ،١٩٩٥) .

وتذكر انتصار يونس (٢٠٠٠) أن شعور الأبناء بالنبذ الوالدي يزيد من مخاوفهم مما يعوق نموهم وتقدمهم نحو الاستقلالية والاعتماد على النفس .

وتؤكد رابعة عدوان (١٤١٤) أن المخاوف المتكررة التي لا تتناسب مع المواقف يعد أمراً يحتاج إلى تأمل وعلاج .

وباعتبار أن الوالدين هما الركيزة الأساسية في العملية التربوية ويؤثران تأثيراً كبيراً أصبح دورهما من أهم العوامل الحيوية والهامة ، فأسلوب معاملتهما المتمثل بالقبول والرفض الوالدي له أكبر الأثر في ترك بصمات لا تتوقف عند مرحلة الطفولة فحسب بل تتمد إلى مرحلة عمرية متقدمة .

ولهذا جاءت هذه الدراسة لمعرفة (العلاقة بين القبول / الرفض الوالدي والمخاوف لدى تلميذات الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية) لتوضح الطريق لكل من له ولاية على تربية الأطفال ، فيصبح على وعي وبصيرة بكل مايترتب على أسلوب القبول والرفض الوالدي من نتائج .

- **مشكلة الدراسة وتساؤلاتها** :

إن المعاملة داخل الأسرة لها أكبر الأثر في تشكيل وتطبيع شخصية الطفل وإكسابه المعايير السلوكية ، والاتجاهات النفسية والانفعالية ، لذلك كان لأسلوب معاملة الوالدين أثر في تشكيل المخاوف لدى الأبناء . فقد أشارت ممدوحة سلامة (١٩٨٧"أ") إلى وجود علاقة بين مايبديه الطفل من مخاوف وبين إدراكه للرفض الوالدي مما ينبىء بالمشكلات الانفعالية للأبناء .

وتؤكد رابعة عدوان (١٤١٣) أن الخبرات المؤلمة في الطفولة تكتسب من مواقف يدرك فيها الطفل عدم تقبل والديه ورفضهماله وتسلطهما مما يشعره بعدم الطمأنينة والخوف . وقد اتفق علماء النفس على أن زيادة المخاوف لدى الطفل تعوق حريته وتلقائيته كما تؤدي إلى نقص قدرته على مواجهة مؤثرات الحياة (مؤمن ، ١٩٩٥)

ويذكر رونر (١٩٨٦) أن إدراك الأبناء للرفض الوالدي يجعلهم يتسمون بنزعات شخصية سلبية مثل الاعتمادية والعدوانية والتقدير السلبي للذات وعدم الثبات الانفعالي .

و نظراً لطريقة المعاملة وأسلوبها من قبل الوالدين يختلف نوع المخاوف الذي يصدر عن الطفل . ولهذا يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالتساؤل العام التالي :

هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين القبول والرفض الوالدي و مستوى المخاوف لدى تلميذات الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية ؟

ويتفرع منه التساؤلات التالية :

- ما مدى انتشار المخاوف لدى تلميذات الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية ؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعاملة الوالدية التي تتسم (بالقبول) والمخاوف لدى تلميذات الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية ؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعاملة الوالدية التي تتسم (بالرفض) والمخاوف لدى تلميذات الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القبول والرفض الوالدي تبعا للصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في (المخاوف) تبعا للصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلميذات ذوات القبول والرفض الوالدي المرتفع و التلميذات ذوات القبول والرفض المنخفض في المخاوف ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القبول والرفض الوالدي بين السعوديات وغير السعوديات لدى الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المخاوف بين التلميذات السعوديات وغير السعوديات لدى الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية؟

- **أهداف الدراسة** :

هدفت الدراسة الحالية إلى :

- معرفة مدى انتشار المخاوف لدى تلميذات الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية .
- معرفة العلاقة بين المعاملة الوالدية التي تتسم بالقبول والمخاوف لدى تلميذات الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة .
- معرفة العلاقة بين المعاملة الوالدية التي تتسم بالرفض والمخاوف لدى تلميذات الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة .
- معرفة الفروق في القبول والرفض الوالدي تبعا للصفوف المتقدمة من تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة .
- معرفة الفروق في المخاوف تبعا للصفوف المتقدمة من التلميذات المرحلة الابتدائية .
- معرفة الفروق بين التلميذات ذوات القبول والرفض الوالدي المرتفع و التلميذات ذوات القبول والرفض المنخفض في المخاوف .
- معرفة الفروق في القبول و الرفض الوالدى بين تلميذات السعوديات وغير السعوديات لدى الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية .
- معرفة الفروق في المخاوف بين التلميذات السعوديات وغير السعوديات لدى الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية .

- **أهمية الدراسة** :

تعتبر أساليب المعاملة الوالدية ذات أثر بالغ في تشكيل شخصية الأبناء فقد أجمع العلماء على أن الوالدين يلعبان دورا رئيسا في عملية التنشئة التي تترك بصمات جوهرية على الطفل ، فمتى كانت هذه البصمات تتسم بالإحساس بالأمن ، والمحبة ، والشعور بالتقبل ، أصبح ذلك محققا للصحة النفسية ، ولكن إذا أحس الطفل بالإهمال والحرمان والجمود والتقيد والرفض أدى به إلى أن تكون شخصيته جامدة ضعيفة معتمدة على الآخرين تعاني من الاضطرابات النفسية وعلى رأسها المخاوف . ومن هنا يمكن تقسيم أهمية الدراسة إلى :

- **أهمية نظرية** :

تتمثل هذه الأهمية في اكتشاف الطرق التي يمارسها الآباء في معاملة أبنائهم ، وتُشكل جزءا كبيرا في إيجاد المخاوف لديهم ، وذلك من خلال الاطلاع على التراث النفسي في هذا الجانب ، وكذلك الوقوف على مدى

انتشار المخاوف لدى التلميذات في الصفوف النهائية من المرحلة الابتدائية . (رابع ، خامس ، سادس) .

- **أهمية تطبيقية** :

من خلال نتائج الدراسة يمكن توضح طرق وأساليب المعاملة الوالدية التي تساعد على ظهور المخاوف لدى الاولاد بصورة واقعية وكما يشعر بها أفراد العينة .

- **مصطلحات الدراسة** :

١. **القبول الوالدي** :

يعرفه رونر Rohner "بأنه الدفء ، والمحبة الذي يمكن للآباء أن يمنحوه لأطفالهم ، وقد يعبر عنه إما بالقول أو الفعل في أشكال السلوك : مثل الثناء على الطفل ، وحسن الحديث إليه وعنه ، والفخر بأعماله ، أو التواجد معه عند الحاجة والسعي لرعايته ... وكلها أشكال من السلوك تجعل الطفل يشعر بأنه محبوب و مرغوب فيه". (ممدوحة سلامة ، ١٩٨٧ "ب" : ٧٩) .

تعرف الباحثة القبول الوالدي إجرائياً بأنة : الدرجة الكلية لمقياس القبول الوالدي بأبعاده (الدفء /المحبة) .

٢. **الرفض الوالدي** :

يعرفه رونر Rohner" بأنه غياب الدفء والمحبة من قبل الوالدين ، ويتمثل في إدراك الطفل لعدوان والديه ، وعدائهما وغضبهما عليه ، واستيائهما منه أو شعورهما بالمرارة وخيبة الأمل ، والانتقاد والتوبيخ والتقليل من شأنه ، وتعمد إهانته ، وتأنيبه من خلال سلوك الضرب والسباب والسخرية ، واللامبالاة ، والإهمال ، ورفضه رفضا غير محدد بصورة غامضة " . (ممدوحة سلامة ، ١٩٨٧ "ب": ٧٩) .

وتعرف الباحثة الرفض الوالدي إجرائياً بأنه : الدرجة التي تقيس أبعاد الرفض الوالدي (العدوان / العداء ، الإهمال / اللامبالاة ،الرفض غير المحدد) في مقياس القبول والرفض الوالدي .

٣. **المخاوف** :

يعرفها الطيب (١٩٨٠) " بأنها انفعال تثيره المواقف الخطرة ، أو المنذرة بالخطر الذي يصعب على المرء مواجهته . (ص٦)

تعرف الباحثة المخاوف إجرائياً بأنها : الدرجة التي تحصل عليها التلميذة في اختبار المخاوف المستخدم في هذه الدراسة .

- **حدود الدراسة** :

حددت الدراسة الحالية :

- الموضوع : القبول والرفض الوالدي وعلاقته بالمخاوف لدى عينة من تلميذات الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة .
- العينة : وهي (٦٣٤) تلميذة من الصفوف الدراسية (رابع ، خامس سادس) .
- الأدوات المستخدمة : استبيان القبول والرفض الوالدي للأطفال والذي أعده رونر" أ " (١٩٨٧) وتمت ترجمته للعربية بواسطة ممدوحة سلامة . واختبار المخاوف (الفوبيا) الذي أعده الطيب (١٩٨٠) .
- الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الثاني عام ١٤٢٢هـ والذي تم فيه تطبيق أدوات الدراسة على العينة .
- الحدود المكانية : مدارس المرحلة الابتدائية ، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة من تلميذات الصفوف المتقدمة في مدينة مكة المكرمة .

- **الدراسات السابقة** :

توفر للباحثة عدد من الدراسات السابقة حول القبول والرفض الوالدي ودراسات عن المخاوف ويمكن أن نصنفها وفقا لما يلي :

- أولا : دراسات تناولت القبول والرفض الوالدي .
- ثانيا : دراسات تناولت أساليب المعاملة الوالدي .
- ثالثا : دراسات تناولت المخاوف .

- **أولا: دراسات تناولت القبول والرفض الوالدي** :

وأجرى فايد (٢٠٠٠) دراسة تهدف إلى التعرف على الاعتمادية ونقد الذات وعلاقتها بإدراك القبول و الرفض الوالدي والاكتئاب ، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠طالبة جامعية) تتروح أعمارهن بين ١٨ ـ ٢١ سنة .

أدوات الدراسة : استبيان الخبرات الاكتئابية إعداد بلات واخرون (Blatt etal, 1995) حيث قام الباحث بترجمة عبارات الاستبيان إلى اللغة العربية . وقائمة بيك للاكتئاب غريب عبد الفتاح (١٩٩٠). واستبيان القبول و الرفض الوالدي أعد هذا الاستبيان رونر (١٩٨٤) ونقلته للعربية ممدوحة سلامة (١٩٨٦)

نتائج الدراسة :

- ✓ توجد فروق بين مجموعة الاعتمادية ومجموعة نقد الذات والمجموعة الضابطة في كل من الاكتئاب و إدراك القبول والرفض الوالدي .
- ✓ وجود ارتباط موجب بين الاعتمادية ونقد الذات والاكتئاب وإدراك العدوان الوالدي و إدراك الرفض الوالدي غير المحدد .
- ✓ وجود ارتباط سالب بين الدفء الوالدي وكل من الاكتئاب وإدراك العدوان الوالدي وإدراك الرفض الوالدي غير المحدد .

و أجرت سارة الدوسري (١٤٢١) دراسة هدفت إلى التعرف على إدراك القبول والتحكم الوالدي لدى طالبات الجامعة وعلاقتها بتقدير الذات والفعالية الذاتية ، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٠٣٦) طالبة جامعية تتراوح أعمارهن بين (١٨ . ٢٤سنة) أما أدوات الدراسة فهي : مقياس إدراك القبول والرفض (إعداد الباحثة). ومقياس الاستقلالية والتحكم الوالدي (إعداد الباحثة).

وأشارت النتائج إلى مايلي :

- ✓ توجد علاقة موجبة بين إدراك طالبات الجامعة للقبول الوالدي من قبل الأب و الأم وتقدير الذات لديهن .
- ✓ لاتوجد علاقة سالبة بين إدراك طالبات الجامعة للتحكم الوالدي من قبل الأب والأم وتقدير الذات لديهن
- ✓ توجد علاقة موجبة بين إدراك طالبات الجامعة للقبول الوالدي من قبل الأب والأم الفعالية الذاتية لديهن
- ✓ لاتوجد علاقة موجبة بين إدراك طالبات الجامعة للتحكم الوالدي من قبل الأب والأم الفعالية الذاتية لديهن .
- ✓ لا يختلف تقدير الذات باختلاف مستوى إدراك طالبات الجامعة للقبول الوالدي لدى الآباء ولدى الأمهات أوتعادله .
- ✓ لا يختلف تقدير الذات باختلاف مستوى إدراك طالبات الجامعة للتحكم الوالدي لدى الآباء ولدى الأمهات أوتعادله .
- ✓ لا تختلف الفعالية الذاتية باختلاف مستوى إدراك طالبات الجامعة للقبول والتحكم الوالدي لدى الآباء ولدى الأمهات أوتعادله .

كما أجرت فائقة بدر (١٤٢٢) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القبول والرفض الوالدي ومفهوم الذات وأثره على التحصيل الدراسي حيث تكونت العينة من (١٠٤) تلميذات من المرحلة الابتدائية بمدينة جدة تراوحت أعمارهن بين (٩ .١٢سنة) بمتوسط عمري قدره (١٢٨) شهرا وانحراف معيارى قدره (٧٩, ٩) . واستخدمت الباحثة الأدوات التالية : استبيان القبول والرفض الوالدي للأطفال إعداد ممدوحة سلامة (١٩٨٧). واستبيان مفهوم الذات للأطفال من إعداد الباحثة.

وكانت نتائج الدراسة مايلي :

- ✓ ـ توجد علاقة موجبة بين إدراك القبول الوالدي من قبل الأب والأم ومفهوم الذات لدى البنات .
- ✓ ـ توجد علاقة سالبة بين الرفض الوالدي من قبل الأب والأم ومفهوم الذات لدى البنات
- ✓ توجد علاقة سالبة بين إدراك الرفض الوالدي من قبل الأب والأم والتحصيل الدراسي.

• **ثانيا : دراسات تناولت أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالمشكلات النفسية**

آجري خطاب (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بسمات الشخصية لدى الابناء وهل هناك فروق بين الطلبة والطالبات في ادراك السلوك الوالدى ؟ وهل هناك فروق بين المجموعات المتطرفة وفقا لأساليب التنشئة الوالدية على سمات الشخصية لدى كل من الطلبة والطالبات ؟ . وتكونت العينة من ١٥٠ فردا (٧٥ طالبا ، ٧٥ طالبة) من طلبة جامعة عين شمس ، والذين يقيمون بالمدن الجامعية التابعة لها. واستخدم الباحث الأدوات التالية: اختبار أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء من إعداد الباحث وذلك من خلال ثلاثة اختبارات فرعية هي : التسلط التذبذب ، السواء . واستمارة البيانات الشخصية والاجتماعية من إعداد الباحث. ومقياس سمات الشخصية من M.M.P.I وهى الفصام ، الانحراف السيكوباتى الاكتئاب ، الهستيريا .

وقد أشارت النتائج إلي مايلي :

- ✓ وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة والطالبات في إدراك السلوك الوالدى المتمثل في التذبذب والتسلط وذلك لصالح الطالبات .
- ✓ وجود علاقة ارتباطية ودالة إحصائيا بين الطلاب للتسلط الوالدى والفصام والانحراف السيكوباتى . الاكتئاب والهستيريا على التوالي . وبالنسبة للطالبات هناك علاقة إيجابية دالة بين إدراك الطالبات للتسلط الوالدى والهستيريا والاكتئاب والانحراف السيكوباتى .
- ✓ وجود علاقة ارتباطية ودالة إحصائيا بين إدراك الطالبات للسواء الوالدى وعلاقته بسماتهن الشخصية وهى الانحراف السيكوباتي والهستيريا والاكتئاب والفصام .
- ✓ وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب الذين أدركوا والديهم أكثر تسلطا والذين أدركوهم أقل تسلطا ، وذلك على سمات الفصام والانحراف السيكوباتي ، والفروق لصالح المجموعة الأولى ، كما وجدت فروق جوهرية بين المجموعتين على سمات الاكتئاب والهستيريا ، والفرق لصالح المجموعة الاولى ، ايضا وبالنسبة للطالبات فقد كشفت النتائج عن وجود فروق جوهرية بين المجموعتين وذلك على سمات الهستيريا والفرق لصالح المجموعة الأولى وعند مستوى (٠٥.)على سمات الفصام والانحراف السكيوباتي والاكتئاب والفرق لصالح المجموعة الاولى ايضا .

أجرى حمزة (١٩٩٦) دراسة هدفت إلى التعرف على التنشئة الوالدية وعلاقتها بشعور الأبناء بالفقدان ، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب مقيدين ومنتظمين في الصف الأول من المدارس الثانوية العامة لمحافظة الجيزة وقسمت إلى مجموعتين : مجموعة ضابطة : وتتكون من ٦٠ طالبا لا يعانون من أية مشكلات سلوكية ، ومجموعة تجريبية : وتتكون من ٤٠ طالبا ويعانون من مشاكل سلوكية وتراوحت الأعمار الزمنية ١٧.١٥ سنة .

واستخدم الباحث الأدوات التالية : اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد زكي صالح (١٩٧٢) . ومقياس الشعور بالفقدان (إعداد الباحث). ومقياس التنشئة الوالدية من وجهة نظر الابن (إعداد الباحث) .

نتائج الدراسة :

- ✓ وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مقياس الشعور بالفقدان وذلك لصالح التجريبية .
- ✓ وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مقياس التنشئة الوالدية (الرفض ، القسوة ، أسلوب القلق والشعور بالذنب) لصالح المجموعة التجريبية .

أجرى أبو عليا (١٩٩٧) دراسة بهدف التعرف على التغير في تصورات الأبناء لأساليب الرعاية الوالدية ، حيث استخدم الباحث الطريقة المستعرضة لفحص هذه التغيرات ، وتكونت العينة من (٣٣٢) طالبا و طالبة من الصفوف / السابع والتاسع والحادي عشر والسنة الجامعية الأولى في مدينة الزرقاء حيث تتراوح أعمارهم بين (١٣. ١٩ سنة) . أدوات الدراسة : مقياس السلوك الوالدي في الرعاية (صورة الأم ، صورة الأب) من إعداد الباحث .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تصورات الطلبة لأساليب الرعاية الوالدية (الأم ، الأب) تتغير عبر الزمن في الاتجاه الإيجابي ، فقد ظهر تحسن في تصور أساليب الرعاية الوالية لدى طلبة مستوى الصف السابع ، لكن هذا التحسن انحدر لدى طلبة الصف الحادي عشر ليعاود بعدها التحسن عند طلبة السنة الجامعية الأولى ، حيث يرون أن السلوك الوالدي أكثر تقبلا واستقلالية وديمقراطية ، وذلك مقارنة بطلبة الصفين السابع والحادي عشر .

- **ثالثا : دراسات تناولت المخاوف في علاقتة ببعض المتغيرات :**

كما أعد الحماد (١٩٩٣) دراسة عن الخوف لدى طلاب وطالبات المرحلة الدراسية المتوسطة بمدينة الرياض وعلاقته بمتغيرات الجنس والعمر والتحصيل الدراسي ، والهدف من هذه الدراسة التعرف على المخاوف الشائعة لدى طلبة وطالبات المرحلة الدراسية المتوسطة ، كذلك التعرف على الفروق بين الطلبة والطالبات في الخوف ، ومن ثم الكشف عن علاقة الخوف بالعمر و بالتحصيل الدراسي و أجريت الدراسة على (٧١٨) طالبا وطالبة من الصف الأول والثاني والثالث من المرحلة المتوسطة ، وتراوحت أعمارهم بين (١٢ ـ ١٨) سنة . واستخدم في دراسته الاستبيان كأداة لجمع المعلومات ، وقد تضمن (٥٠) عبارة . وقد أظهرت النتائج أن هناك مخاوفا خاصة بكلا الجنسين كما أن هناك مخاوفا مشتركة منها " الخوف من الله ، الخوف من الرسوب ، الخوف من الطرد من المدرسة " كما أظهرت النتائج أن الطالبات أكثر خوفا من الطلاب وكانت الفروق ذات دلالة إحصائية ، وأوضحت النتائج أن هناك علاقة

سالبة ذات دلالة إحصائية بين الخوف والعمر . ووجود علاقة سالبة بين الخوف والتحصيل الدراسي .

أجرت سوسن نور الهي (١٤٢١) دراسة بهدف التعرف على طبيعة الخوف لدى عينة من طالبات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات ، حيث تكونت العينة من (٢٤٠) تلميذة وتراوحت اعمارهن من ١٠- ١٢ سنة اما ادوات الدراسة فكانت: اختبار الخوف إعداد عواطف بكر (١٩٧٥) . ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي إعداد سهير عجلان (١٤٠٤). و استمارة بيانات لمعرفة التحصيل الدراسى للتلميذة (إعداد الباحثة) .

أما نتائج الدراسة فهي :

- ✓ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلميذات في الخوف تبعا للسن (١٢/١٠) .
- ✓ . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلميذات في الخوف تبعا للتحصل الدراسي .
- ✓ . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلميذات في الخوف تبعا لاختلاف المستوى الاجتماعي والاقتصادي .
- ✓ . إن تلميذات الصفوف العليا يشعرون بالخوف بدرجة متوسطة .

- **تعقيب على الدراسات السابقة** :

- ◄◄ تؤكد الدراسات أن أخطر مايواجهه الطفل هو رغبة الآباء أن يكون صورة لما يريدونه ، حيث يكلفونه مالا يقدرون عليه ولا يتلاءم مع نفسيته
- ◄◄ تؤكد الدراسات على أن المصدر الأول لتعاسة الأبناء واضطراباتهم هو ذلك السلوك المتسم بالرفض وهو ما تبحث عنه الدراسة الحالية
- ◄◄ تؤكد الدراسات السابقة على أهمية إشباع حاجات الطفل من الحب والحماية ، والإحاطة بالرعاية المعتدلة المتوازنة بين القسوة والتدليل في التعامل معه ، والابتعاد عن التذبذب والتناقض من قبل الأشخاص المحيطين به .
- ◄◄ توكد الدراسات على أن الحرمان العاطفي من أهم مولدات المخاوف وجاءت هذه الدراسة للتأكد من ذلك .
- ◄◄ أظهرت الدراسات أن لكل مرحلة من مراحل العمر مخاوف مختلفة إلا أن هناك علاقة فيما يبديه الطفل من مخاوف وأساليب التقبل والرفض .
- ◄◄ استخلصت نتائج الدراسات أن الخوف قوة بناءة في تكوين الطفل وتنميته كما انه قوة هدامة .
- ◄◄ اتفقت الدراسات على أن الأباء الرافضين لابنائهم جاؤوا من أسر يائسة أساءت معاملتهم أثناء طفولتهم .
- ◄◄ أثبتت الدراسات السابقة على أن الأسلوب القائم على الحوار المتبادل مع الطفل واعتبار مشاعره وآرائه والإصغاء إليه بحيث يتمكن من التعبير عن نفسه بحرية تمهد السبيل إلى النمو والنضج والاستقلالية .

- بينت الدراسات أن الطفل يكتسب من أسرته مفهومه عن ذاته ، ومصادر قوته وما يتوقعه لنفسه في حاضره ومستقبله ، وكيف يتقبل الآخرين وكيف يكون مرغوبا ومتقبلا .
- أكدت الدراسات أن الأسرة التي تهيء للطفل الفرص لكي يظهر قدراته ومواهبه وإمكانياته الكامنة هي الأسرة الناضجة .
- تؤكد الدراسات أن مخاوف الطفل ماهي ألا محصلة لأساليب الرفض الوالدى .
- كشفت الدراسات ان رفض الأباء لأبنائهم غالباً ما يعود إلى الخلافات الزوجية .
- تحث الدراسات السابقة على إشباع حاجات الأبناء دون إفراط أو تفريط بل وبشكل متوازن ، وحسب أولويات الحاجات في كل مرحلة من مراحل عمرهم
- إن السبب الأكبر للإصابه بالخوف هو أساليب المعاملة المتناقضة .

- **فروض الدراسة** :

١. ما مدى انتشار المخاوف لدى تلميذات الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية .
٢. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعاملة الوالدية التي تتسم(بالقبول) والمخاوف لدى تلميذات المرحلة الابتدائية .

أ / لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين معاملة (الأب) التي تتسم بالقبول والمخاوف لدى تلميذات المرحلة الابتدائية .

ب / لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين معاملة (الأم) التي تتسم بالقبول والمخاوف لدى تلميذات المرحلة الابتدائية .

٣. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعاملة الوالدية التي تتسم بالرفض (العدوان /الإهمال /الرفض غير المحدد) والمخاوف لدى تلميذات المرحلة الابتدائية .

أ / لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين معاملة (الأب) التي تتسم بالرفض(العدوان /الإهمال /الرفض غير المحدد) والمخاوف لدى تلميذات المرحلة الابتدائية .

ب /لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين معاملة (الأم) التي تتسم بالرفض (العدوان /الإهمال /الرفض غير المحدد) والمخاوف لدى تلميذات المرحلة الابتدائية .

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في (القبول والرفض الوالدي) تبعا للصفوف المتقدمة للمرحلة الابتدائية

أ / لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القبول والرفض (الأب) تبعا للصفوف المتقدمة للمرحلة الابتدائية .

ب / لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القبول والرفض (الأم) تبعا للصفوف المتقدمة للمرحلة الابتدائية .

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في (المخاوف) تبعا للصفوف الدراسية المتقدمة في المرحلة الابتدائية .
٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلميذات ذوات القبول والرفض الوالدي المرتفعة والتلميذات ذوات القبول والرفض المنخفض في المخاوف .
أ / لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلميذات ذوات القبول والرفض المرتفع والتلميذات ذوات القبول والرفض المنخفض (الأب) في المخاوف
ب / لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلميذات ذوات القبول والرفض المرتفع والتلميذات ذوات القبول والرفض المنخفض (الأم) في المخاوف .
٧. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القبول والرفض الوالدي (الأب والام) بين التلميذات السعوديات وغير السعوديات لدى الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية
٨. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المخاوف بين التلميذات السعوديات وغير السعوديات لدى الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية

- **منهج الدراسة** :

تعتمد الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي ، لأنه يتناسب مع فروض الدراسة الحالية ، حيث يهتم المنهج الوصفي بوصف الظاهرة كما هي موجودة في الواقع إضافة إلى المنهج الوصفي المقارن والذي يهتم بدراسة الفروق والمقارنة بين المجموعات .

- **مجتمع الدراسة** :

بما أن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على إدراك القبول والرفض الوالدي وعلاقته بمستوى المخاوف لدى الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية ،فإن مجتمع الدراسة هو تلميذات الصف الرابع ، والخامس ، والسادس الابتدائي في مدينة مكة المكرمة وقد تم اطلاع الباحثة على الدليل الإحصائي من قسم الإحصائيات التابع للرئاسة العامة لتعليم البنات لعام ١٤٢٢/١٤٢٣ للفصل الدراسي الثاني حيث بلغ عدد المدارس الابتدائية (١٣٩) مدرسة ابتدائية حكومية في مدينة مكة المكرمة . وقد بلغ عدد التلميذات (٢٤١٧٢) تلميذة .

جدول(١) : يوضح عدد التلميذات لدى الصفوف المتقدمة من السعوديات وغير السعوديات

الصفوف	الجنسيه	عدد التلميذات	المجموع
رابع	سعوديات	٦٢٥٨	٩٠٢٦
	غير سعوديات	٢٧٦٨	
خامس	سعوديات	٥٤٩٢	٧٥٦٤
	غير سعوديات	٢٠٧٢	
سادس	سعوديات	٥٥٩١	٧٥٨٢
	غير سعوديات	١٩٩١	
المجمـــــوع			٢٤١٧٢

- **عينة الدارسة** :

قامت الباحثة بتقسيم مدينة مكة المكرمة إلى خمسة مناطق (شرق . غرب . وسط . شمال . جنوب) ووزعت المدارس على تلك المناطق ، ولقد تم اختيار مدرستين من كل منطقة بطريقة عشوائية ، ولقد استبعدت الباحثة إحدى المدرستين التي تقع في حي واحد بطريقة عشوائية بحيث تكون مدرسة واحدة في كل حي ، وبعد ذلك تم اختيار فصل واحد من الصفوف المتقدمة من كل مرحلة بطريقة عشوائية وذلك في جميع المدارس . والجدول (٢) يوضح المدارس حسب المنطقة.

جدول (٢) يوضح توزيع عينة المدارس على المناطق في مدينة مكة المكرمة

العدد	المنطقة	اسم المدرسة	الحي
١	شرق	٥٩	العزيزية
٢		١٠٧	الشرائع
٣	غرب	٦١	النزهة
٤		٣٨	القشلة
٥	وسط	٥	شعب عامر
٦		٣١	السليمانية
٧	شمال	٣٢	الزاهر
٨		١٤	الشهداء
٩	جنوب	١٢٧	الهجرة
١٠		١١٣	الكعكية

- **خطوات التطبيق** :

قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة على مرحلتين : المرحلة الأولى قامت الباحثة بشرح كل فقرة من فقرات الاستبيان للتأكد من فهم العبارات وقبل البدء بعملية الكتابة وضحت طريقة الإجابة على النموذج المخصص بذلك ثم قامت التلميذات بتسجيل البيانات التالية : (الاسم . العمر . الترتيب الميلادى . الجنسية . الإقامه . المدرسة . الفصل الدراسى) ، حيث تم تطبيق استبيان القبول الرفض (الأم) واختبار (المخاوف) على جميع الفصول ، التي تم اختيارها وقد بلغ عدد التلميذات في هذه المرحلة (٧١٣) تلميذة ، أما المرحلة الثانية : فقد تم توزع استبيان القبول الرفض (الأب) على نفس التلميذات . ثم استبعدت الباحثة الاستبيانات الناقصة التي لم يتحقق فيها الشرط الأساسي وهو إقامة التلميذة مع والديها إقامة دائمة (٧٩) استبيان ، وبذلك أصبحت العينة النهائية في هذه المرحلة (٦٣٤) تلميذة من تلميذات الصف (الرابع . الخامس . السادس) والجدول رقم (٤) يوضح ذلك .

والجدول (٣): يوضح عدد التلميذات في كل مرحلة

العدد	الصفوف	التكرار	النسبة المئوية
الصف	الصف الرابع	٢١٢	٣٣.٤
	الصف الخامس	٢١٠	٣٣.١
	الصف السادس	٢١٢	٢١٢
المجمـــوع		٦٣٤	١٠٠
الجنسية	سعوديات	٤٧٢	٧٤.٤
	غير سعوديات	١٦٢	٢٥.٦
المجمـــــوع		٦٣٤	١٠٠

جدول (٤) : يوضح عدد التلميذات في كل مدرسة

العدد	المدرسة	التكرار	النسبة المئوية
١	٥٩	٨٠	١٢.٦
٢	١٠٧	٦٩	١٠.٩
٣	٦١	٧٦	١٢
٤	٣٨	٤٦	٧.٣
٥	٥	٥٨	٩.١
٦	٣١	٥٥	٨.٧
٧	٣٢	٤٦	٧.٣
٨	١٤	٧٢	١١.٤
٩	١٢٧	٦٧	١٠.٦
١٠	١١٣	٦٥	١٠.٣

جدول (٥) : عدد افراد العينة حسب المناطق

العدد	المنطقة	التكرار	النسبة المئوية
١	شرق	١٤٩	٢٣.٥
٢	غرب	١٢٥	١٩.٧
٣	وسط	١١٠	١٧.٤
٤	شمال	١١٨	١٨.٦
٥	جنوب	١٣٢	٢٠.٨
المجمـــوع		٦٣٤	١٠٠

- **أدوات الدراسة** :
- **أولا : مقياس القبول والرفض الوالدي**

أعد هذا المقياس رونالد . ب . رونر Ronald P. Rohner (1984) و قامت بترجمته وإعداده للبيئة المصرية ، ممدوحة محمد سلامة (١٩٨٧"أ") ويستند المقياس على نظرية الدفء ، ويعد القبول من الأبعاد الوالدية التي تؤثر تأثيرا حاسمًا على النمو العقلي والانفعالي ، وهو أداة للتقدير الذاتي ، أعدت بهدف القياس الكمي لمدى ما يدركه الأبناء من قبول أو رفض من قبل والديهم أومن يقوم مقامهما . وفي هذا الاستبيان يجيب الطفل عما يشعر به بصدد كيفية معاملة والديه له (الأم والأب) . ويتكون الاستبيان من (٦٠) عبارة موزعة على أربعة مقاييس تعكس التنشئة الوالدية وهي :

١/ طرف القبول الوالدي :

ويتكون من بعد واحد وهو : مقياس الدفء والمحبة ، يهدف إلى معرفة المدى الذي يرى فيه المستجيب أن والديه يمنحانه الحب ، والعطف بدون قيد أو شرط . ويعبر عن هذا الحب إما بالقول أو بالفعل في صور السلوك المختلفة دون مبالغة في إظهاره أو التعبير عنه ، ويتكون هذا المقياس من (٢٠) عبارة وتتراوح الدرجة عليه ما بين (٨٠.٢٠) درجة .

٢/ طرف الرفض الوالدي :

وهو غياب الدفء والمحبة من قبل الوالدين ، ويقع في الطرف السلبي من الدفء ، ويشتمل على ثلاثة أبعاد رئيسة وهي :

أ ـ العداء / العدوان :

يشير هذا البعد إلى أشكال السلوك الذي يجعل الطفل يدرك أن والديه يقصدان إيذاءه سواء قولا ، أو فعلا ، كما يشير هذا البعد إلى السلوك الوالدي الذي يمكن أن يفسره الطفل على أنه تعبير عن غضب والديه تجاهه أو استيائهم منه أو شعورهم بالمرارة وخيبة الأمل فيه . والآباء العدوانيون ، هم من يعتقد الطفل أنهم يستهزئون به و ينتقدونه نقدا جارحا ويتعمدون إهانته وإغاظته وتأنيبه ، ومن مظاهر السلوك الذي يعكس عدوانية الآباء تجاه الطفل . (الضرب السباب ، اللعنات و الكلمات المجرحة) ، ويتكون هذا المقياس الفرعي من (١٥عبارة) ، وتتراوح الدرجة عليه ما بين (٦٠.١٥) درجة .

ب ـ الإهمال / واللامبالاة .

يشير إلى السلوك الوالدي الذي يحتمل أن يفسره الطفل على أن والديه غافلان عنه غير مهتمين به وبشؤونه وأنشطته التي يراها ذات أهمية بالنسبة له ومثل هؤلاء الآباء يخيبون أمل أطفالهم ، لإهمالهم وعدم مساعدتهم إذا دعت الحاجة ، والتي يراها أطفالهم مهمة وضرورية . ويتكون هذا المقياس الفرعي من (١٥) عبارة و تتراوح الدرجة عليه بين (٦٠.١٥) درجة .

ج ـ الرفض غير المحدود :

يشير إلى السلوك الوالدي الذي يمكن أن يراه الطفل على أنه رفض وعدم قبول له دون أن يصف هذا السلوك بوضوح على أنه عدوان أو إهمال أو لامبالاة كما يشير إلى إدراك الطفل أنه غير محبوب أو مرغوب فيه ، ويتكون هذا المقياس النوعي من (١٠) عبارات و تتراوح الدرجة عليه من بين (١٠ـ٤٠) درجة (أنظر الملحق رقم (٤،٦) ص ١٥٠) .

- **تصحيح الاستبيان** :

هناك أربع استجابات لكل مفردة ، على الطفل أن يجيب عما يشعر به بصدد كيفية معاملة والديه له من حيث مدى قبولهما أو رفضهما له هي (دائما أحيانا ، نادرا ، أبدا) وتصحح في الاتجاه الموجب (١،٢،٣،٤) عدا العبارات (٧ ، ١٤ ٢١ ، ٢٨ ، ٣٥ ، ٤٢ ٤٩) تصحح في الاتجاه السالب أي عكس العبارات الموجبة (٤،٣،٢،١) .

- **الدرجة الكلية للمقياس** :

يعبر ارتفاع الدرجة الكلية عن زيادة إدراك الطفل للرفض الوالدي والعكس صحيح ، وبما أن المقياس مكون من أربعة مقاييس فرعية . حيث تشير درجات مقاييس (الدفء/المحبة) ، إلى أعلى قدر من القبول ، بينما تشير المقاييس الثلاثة الأخرى (العدوان/ العداء) (الإهمال/اللامبالاة) ، (الرفض غير المحدود) إلى أعلى قدر من الرفض المدرك ، فينبغي أن نحصل على الدرجة المعكوسة بمقياس(الدفء/المحبة) ، قبل إضافتها إلى مجموع المقاييس الأخرى . وللحصول على المجموع الكلي لدرجات المقاييس الأربعة المكونة للمقياس نقوم بما يلي : احصل على معكوس الدرجة لمجموع مقياس الدفء/المحبة ، وذلك بطرح الدرجة التي حصل عليها المستجيب من (١٠٠) وذلك لأن أدنى درجة ممكنة على هذا المقياس هي (٢٠) وأعلى درجة ممكنة هي(٨٠) ونقطة الوسط هي (٥٠) درجة ولذا فإن مجموعاً قدره (٣٤) درجة مثلا معناه أنه أدنى من نقطة الوسط (ب١٦) درجة . إذن فالدرجة المعكوسة لهذا المجموع هي (٦٦) أي أعلى من نقطة الوسط (ب١٦) درجة . ولتبسيط الأمور ، لتحصل على معكوس الدرجة لمجموع مقياس الدفء/المحبة اطرح المجموع من (١٠٠) (رونر ، ١٩٨٤ : ٢٣) ، ثم اجمع معكوس الدرجة لمقياس الدفء/المحبة على المقاييس الثلاث الأخرى تحصل على الدرجة الكلية للاستبيان التي حصل عليها المستجيب ، والتي تشير إلى مدى إدراكه للرفض الوالدي . كذلك يمكن استخدام درجتين لكل فرد إحداها تمثل الرفض المدرك وهي عبارة عن مجموع العدوان/العداء و مجموع الإهمال/ اللامبالاة +مجموع الرفض غير المحدود والثانية تمثل الدفء/المحبة المدرك وهي مجموع مقياس الدفء/ المحبة .

- **ثبات الاستبيان في البيئة المصرية** :

تم حساب معامل ألفا لكرونباخ حيث كانت المعاملات كما يلي :

الجدول (٦) : معامل ألفا لكرونباخ لمقياس القبول والرفض الوالدي

المقياس	الدفء/ المحبة	العداء / العدوان	اللامبالاة / الإهمال	الرفض غير المحدد
معامل الثبات	,٩٢	,٨٩	,٨٩	,٨٥

- **صدق الاستبيان في البيئة المصرية** :

م حساب صدق الاستبيان بطريقتين ، إحداهما (الاتساق الداخلي) وذلك بحساب الارتباط بين البند والمقياس الفرعي الذي ينتمي إليه ، وكذلك حساب الارتباط بين مجموع كل مقياس فرعي والمجموع الكلي للاستبيان ، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) ، أما الطريقة الثانية فهي (التحليل العاملي) ، وقد أسفر عن وجود عاملين هما : عامل الرفض الوالدي المدرك ، وعامل الدفء والقبول المدرك . (ممدوحة سلامة ، ١٩٨٧"أ" : ص٢٢) .

- **ثبات وصدق الاستبيان في البيئة السعودية** :

قام الثقفي (١٤١٩) بإعادة صياغة بعض عباراته لكي تناسب الأطفال في البيئة السعودية وهذه العبارات هي كما يلي :

الجدول (٧) : يوضح العبارت المعدلة للبيئة السعودية

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
٣	تتجاهلين خالص	تتجاهلين بالمرة
١٠	تنساني خالص طالما لا أفعل شيئا يضايقها	تنساني بالمرة طالما لاأفعل شيئا يضايقها
٣٣	تجعلني أشعر أنها عايزاني وأني مهم بالنسبة لها	تجعلني أشعر أنها تريدني وأني مهم بالنسبة لها
٣٨	تنسى أشياء مهمة من المفروض تذكرها (عيد ميلادي مثلا)	تنسى أشياء مهمة من المفروض تذكرها (هدية نجاحي مثلا)
٥٣	تجعلني أشعر أنني غير مرغوب فيه (أنها مش عايزاني)	تجعلني اشعر أنني غير مرغوب فيه (أنها لاتريدني)

ولقد قام الثقفي (١٤١٩) . بحساب الثبات والصدق لهذا الاستبيان للتأكد من مدى صلاحية استخدامه . وقد جاءت النتائج كما يلي : الثبات . تم حساب الثبات بطريقتين :

- **إعادة تطبيق الاختبار** :

حيث كان معامل الارتباط بين التطبيقين يساوي (,٣٧) وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ، أما الطريقة الثانية فقد حسبت بعامل الفالكرونباخ للمقاييس الفرعية الأربعة المكونة للاستبيان وهي كما يلي :

الجدول (٨) : معامل الثبات للمقاييس الفرعية المكونة للاستبيان القبول/الرفض الوالدي للأطفال باستخدام معامل الفا لكرونباخ

المقياس	الدفء/ المحبة	العداء / العدوان	اللامبالاه / الإهمال	الرفض غير المحدد
معامل الثبات	,٦٧	,٧١	,٧٧	,٧٤

- **الاتساق الداخلي** :

لقد تم حساب الاتساق الداخلي كمؤشر لصدق وثبات المقياس ، حيث تم إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه ، وكانت تتراوح ما بين : (,١٧ ، ,٧٦) وجميع هذه الارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى (,٠١) .

بعد ذلك قام الثقفي (١٤١٩) بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مقياس فرعي والدرجة الكلية للاستبيان .

الجدول (٩) : يوضح معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مقياس و فروعه

المقياس	الدفء/ المحبة	العداء / العدوان	اللامبالاة / الإهمال	الرفض غير المحدد
معامل الثبات	,٨٤	,٧٨	,٥٨	,٧٧

وبذلك نجد أن الاستبيان يتمتع بدرجة مرضية من الصدق والثبات .

- **ثانيا : اختبار مخاوف الأطفال (الفوبيات) من إعداد الطيب (١٩٨٠)** .

يتكون هذا الاختبار من عشرين عبارة تقيس ما يشعر به الطفل من مخاوف وهو يطبق على الأطفال من (٩- ١٢) عاما . حيث يطلب من الطفل أن يقرأ العبارات وأن يضع علامة (✓) تحت "نعم" إذا كانت العبارة تعبر عما يشعر به ويضع علامة (✓) تحت "لا" إذا كانت العبارة تعبر عن عما لا يشعر به .

- **تصحيح الاختبار** :

يحسب لكل عبارة يجيب عنها المفحوص "بنعم" درجة واحدة ، وتجمع هذه الدرجات ، أي إن درجة المفحوص على الاختبار هي عدد مرات إجابته بنعم ويكون المجموع الكلي للدرجات معبرا عن درجة المخاوف لدى الطفل المفحوص محسوبة من (٢٠) درجة ، وهي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص الذي يجيب على جميع عبارات الاختبار " بنعم " .

- **ثبات الاختبار** :

تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقتين :

- **أولا : إعادة التطبيق:**

تم تطبيق الاختبار ثم إعادة تطبيقه بعد فترة زمنية مدتها خمسة عشر يوما على عينة مكونة من (٢٠٠) طفل (١٠٠ذكور، ١٠٠ إناث) من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصفوف (الرابع ، الخامس ، السادس) . حيث تراوح أعمارهم بين (١٢.٩) سنة . وقد كان معامل ثبات الاختبار يساوي (٩١,٠) .

- **ثانيا : طريقة الاتساق الداخلي للاختبار:**

لقد تم استخدام معادلة كيودر تيشاردسون /٢١. لإيجاد معامل الاتساق الداخلي للاختبار، حيث وجد أنه يساوى (٧٨٤,٠) .

- **صدق الاختبار :**

تم حساب الصدق بالطرق التالية :

- **أولا : الصدق الظاهري .**

- **ثانيا : الصدق الذاتي .**

حيث تم تقدير الصدق الذاتي للاختبار على أساس الجذر التربيعي لمعامل الثبات ، وبذلك يكون معامل الصدق الذاتي للاختبار يساوى (٩٥,٠)

- **ثالثا : الصدق التجريبي باستخدام عمل خارجي :**

حيث تم إيجاد معامل الصدق التجريبي للاختبار باستخدام محكين خارجيين هما : اختبار الخوف للأطفال عواطف عبد الوهاب (١٩٨٠) حيث كان معامل الارتباط يساوى(٠.٦٢) . ومقياس الخلو من العصابية في اختبار الشخصية للأطفال ،هنا (١٩٦٥) حيث كان معامل الارتباط يساوى (٠.٥) .

- **رابعا : طريقة المقارنة الطرفية :**

تم حساب معامل الصدق بالمقارنة الطرفية بين الإرباعي الأدنى والأعلى لدرجات العينة في كل من التطبيق الأول والتطبيق الثاني للاختبار .

- **الثبات والصدق في البيئة السعودية :**

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات في الدراسة الحالية بالطرق التالية :

- أولا : بطريقة الفاكرونباخ ، حيث تم حساب معامل ثبات اختبار المخاوف في الدراسة وبلغ(٧٢٩,) وهي قيمة مرضية .
- ثانيا : بطريقة التجزيئة النصفية . حيث بلغ (٨٣٩,) .
- تم حساب الصدق : بطريقة الاتساق الداخلى ، حيث قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار المخاوف وكل عبارة من عبارات المقياس .

الجدول (١٠): يوضح العلاقة بين الدرجة الكلية وكل مفردة من مفردات اختبار المخاوف

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
١	,٣٧٢	١١	,١٧٢
٢	,٣١٥	١٢	,٤١٠
٣	,٤٤٢	١٣	,٢٠٤
٤	,٢٢٦	١٤	,٥٢٤
٥	,٤٣٠	١٥	,٥٠٩
٦	,٤٣٥	١٦	,٥٤٤
٧	,٥٤٣	١٧	,٤٦٦
٨	,٤١٨	١٨	,٤١٢
٩	,٢٨٤	١٩	,٤٤٣
١٠	,٤٨٣	٢٠	,٤٢٧

قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسبة المئوية لكل فقرة من فقرات اختبار المخاوف لدى الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية .

الجدول (١١) يوضح تكرار كل مفردة من مفردات اختبار المخاوف رابع وخامس وسادس

م	الفقـــرات	التكـرار		التكرار	
		نعم	%	لا	%
١	أنت تخافي كثير لما تكوني في مكان ضيق	٥١٥	٨١.٢	١١٩	١٨.٨
٢	أنت تخافي يصيبك مرض مالو علاج	٥٣٦	٨٤.٥	٩٨	١٥.٥
٣	أنت بتضايقي وتخافي لما تذهب إلي الملاهي	١٣١	٢٠.٧	٥٠٣	٧٩.٣
٤	أنت تشعري بالخوف لما تكوني في مكان فيه زحمة	٤٣٩	٦٩.٢	١٩٥	٣٠.٨
٥	أنت تخافي من الادوار العالية والاماكن المظلمة	٤٨٧	٧٦.٨	١٤٧	٢٣.٢
٦	أنت في مكان عالي تحسي انك أنتي حتطيحي من فوق	٥٢٩	٨٣.٤	١٠٥	١٦.٦
٧	أنت تشعري بالرعب والخوف من الاماكن المظلمة	٥٢٧	٨٣.١	١٠٧	١٦.٩
٨	أنت في مكان مظلم تتخيلي إن ناس بيكلموكى	٤٤٦	٧٠.٣	١٨٨	٢٩.٧
٩	أنت تخافي تروحي إلى السرير لوحدك علشان تنامي في الغرفة	٣٠٤	٤٧.٩	٣٣٠	٥٢.١
١٠	أنت تحسي برعشة لما تكوني في ظلام	٥٠٨	٨٠.١	١٢٦	١٩.٩
١١	أنت تخافي من أشياء او أناس أنت عارفه أنهم مهم موذيين	١٦٦	٢٦.٢	٤٦٨	٧٣.٨
١٢	أنت تتخيلي لما تكوني في مكان مظلم إن في ناس موجودين على الجدار	٤٥٢	٧١.٣	١٨٢	٢٨.٧
١٣	أنت تحسي بالخوف لما تدخلي مكان فيه ناس كثيرين بيكلموكى	٢١٧	٣٤.٢	٤١٧	٦٥.٨
١٤	أنت تحسي برعشة ودوخة لما تشوفي كلب او بسه	٣٤٢	٥٣.٩	٢٩٢	٤٦.١
١٥	أنت تحسي بالخوف لما تجلسي في غرفه مظلمه	٤٨٧	٧٦.٨	١٤٧	٢٣.٢
١٦	أنت تجرى بسرعة وقلبك يدق بسرعة لما تشوفي كلب أو بسه	٤٤٠	٦٩.٤	١٩٤	٣٠.٦
١٧	أنت قلبك يدق بسرعة لما تشوفي الفئران	٤٨٠	٧٥.٧	١٥٤	٢٤.٣
١٨	أنت قلبك يدق بسرعة لما تشوفي الصراصير	٤١٩	٦٦.١	٢١٥	٣٣.٩
١٩	أنت تخافي خوف شديد لما تشوفي حنش لوكان في صورة ولافي التلفزيون	٣٧٥	٥٩.١	٢٥٩	٤٠.٩
٢٠	أنت تخافي تروحي إلي الحمام لوحدك لما تكون الدنيا مظلمة	٤٤٨	٧٠.٧	١٨٦	٢٩.٣

- **الأساليب الإحصائية** :

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية : النسب المئوية والتكرارات ومعامل الارتباط ، وتحليل التباين أحادي الاتجاه ، وختبارت T test

أجريت هذه الدراسة للتعرف على أساليب المعاملة الوالدية المتمثلة في (القبول / الرفض) باعتبارها محورا أساسيا في علاقتها بالمخاوف لدى الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية ، كما جاءت لمعرفة الفروق بين القبول و الرفض الوالدي و المخاوف لدى الصفوف الدراسية (رابع ، خامس ، سادس) و معرفة الفروق في المخاوف بين ذوى القبول و الرفض الوالدي (الأب / الأم) المنخفض والمرتفع من التلميذات السعوديات وغير السعوديات ، إضافة إلى معرفة الفروق بين مخاوف التلميذات السعوديات وغير السعوديات .

- **الفرض الاول** :

ما مدى انتشار المخاوف لدى الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية ؟ .. للتحقق من صحة ذلك تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمعرفة مدى انتشار المخاوف لدى تلميذات الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية .

جدول (١٢) : التكرارات والنسب المئويه لإجابات التلميذات لدى الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية على كل عبارة من عبارات اختبار المخاوف مرتبة تصاعدياً وفقاً لمدى شيوع المشكلة

م	الفقـــــرات	التكرار		التكرار	
		نعم	%	لا	%
١	انت تخافي يصيبك مرض مالو علاج	٥٣٦	٨٤.٥	٩٨	١٥.٥
٢	انت في مكان عالي تحسي انك انتي حتطيحي من فوق	٥٢٩	٨٣.٤	١٠٥	١٦.٦
٣	انت تشعري بالرعب والخوف من الاماكن المظلمه	٥٢٧	٨٣.١	١٠٧	١٦.٩
٤	انت تخافي كتير لما تكوني في مكان ضيق	٥١٥	٨١.٢	١١٩	١٨.٨
٥	انت تحسي برعشه لما تكوني في ظلام	٥٠٨	٨٠.١	١٢٦	١٩.٩
٦	انت تخافي من الادوار العاليه والاماكن المظلمه	٤٨٧	٧٦.٨	١٤٧	٢٣.٢
٧	انت تحسي بالخوف لما تجلسي في غرفه مظلمه	٤٨٧	٧٦.٨	١٤٧	٢٣.٢
٨	انت قلبك يدق بسرعه لما تشوفي الفئران	٤٨٠	٧٥.٧	١٥٤	٢٤.٣
٩	انت تتخيلي لما تكوني في مكان مظلم إن في ناس موجودين على الجدار	٤٥٢	٧١.٣	١٨٢	٢٨.٧
م	الفقـــــرات	التكرار		التكرار	
		نعم	%	نعم	%
١٠	انت تخافي تروحي إلي الحمام لوحدك لما تكون الدنيا مظلمة	٤٤٨	٧٠.٧	١٨٦	٢٩.٣
١١	انت في مكان مظلم تتخيلي إن ناس بيكلموكي	٤٤٦	٧٠.٣	١٨٨	٢٩.٧
١٢	انت تجرى بسرعه وقلبك يدق بسرعه لما تشوفي كلب أو بسه	٤٤٠	٦٩.٤	١٩٤	٣٠.٦
١٣	انت تشعري بالخوف لما تكوني في مكان فيه زحمه	٤٣٩	٦٩.٢	١٩٥	٣٠.٨
١٤	انت قلبك يدق بسرعه لما تشوفي الصراصير	٤١٩	٦٦.١	٢١٥	٣٣.٩
١٥	انت تخافي خوف شديد لما تشوفي حنش لوكان في صورة ولافي التلفزيون	٣٧٥	٥٩.١	٢٥٩	٤٠.٩
١٦	انت تحسي برعشه ودوخه لما تشوفي كلب او بسه	٣٤٢	٥٣.٩	٢٩٢	٤٦.١
١٧	انت تخافي تروحي لسرير لوحدك علشان تنامي في الغرفة	٣٠٤	٤٧.٩	٣٣٠	٥٢.١
١٨	انت تحسي بالخوف لما تدخلي مكان فيه ناس كتيرين بيكلموكي	٢١٧	٣٤.٢	٤١٧	٦٥.٨
١٩	انت تخافي من اشياء او اناس انت عارفه انهم مهم موذيين	١٦٦	٢٦.٢	٤٦٨	٧٣.٨
٢٠	انت بتضايقي وتخافي لما تذهب إلي الملاهي	١٣١	٢٠.٧	٥٠٣	٧٩.٣

بالنظر إلى الجدول (١٢) يتضح أن أكثر المخاوف انتشاراً لدى تلميذات الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية ، " أنت تخافين يصيبك مرض مالو علاج " وترجع الباحثة ذلك إلى إدراك التلميذات للموقف الذي يهدد حياتهن وأمنهن و استقرارهن لذلك فهن يأخذن الحيطة والحذر ، فقد أشار إسماعيل (١٩٩٥) إلى أن الخوف إذا ما أقترن بالحذر والترقب فإنه في هذه الحاله يؤدي وظيفة وقائية قد تؤدي بالفرد الخائف إلى الهروب من الخطر . أما مخاوف التلميذات من الوقوع من الأماكن المرتفعة والمظلمة فما هي إلا نتيجة مرورهن بخبرات سابقة مؤلمة أو نتائج تربية أسرية خاطئة . إلا أنه بالنظر إلى الجداول السابقة نجد أن أقل المخاوف شيوعا لدى تلميذات الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية هي " أنت تحسين بالخوف عندما تدخلين مكانا فيه ناس كثيرون يكلمونك " " أنت تخافين من أشياء أو أناس أنت تعرفين أنهم غير موذيين " " أنت تتضايقين وتخافين لما تذهبين إلى الملاهي " وهذا ما يؤكد أن مرحلة الطفولة المتأخرة هي مرحلة الاستقلالية وتوكيد الذات والتفاعل والاندماج مع الآخرين .

- **الفرض الثاني** :

" لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المعاملة الوالدية التي تتسم بالقبول والمخاوف لدى تلميذات المرحلة الابتدائية " .

أ / لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين معاملة (الأب) التي تتسم بالقبول والمخاوف لدى تلميذات المرحلة الابتدائية .

ب / لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين معاملة (الأم) التي تتسم بالقبول والمخاوف لدى تلميذات المرحلة الابتدائية .

الجدول (١٣): معاملات الارتباط بين القبول الرفض الوالدي (الأب/الأم) والمخاوف لدى تلميذات المرحلة الابتدائية

المتغيرات	درجة الحرية	معامل الارتباط	الدلالة
المعاملة الوالدية (القبول)	٦٣٣	,٠٥٣	غير دالة
معاملة الأب (أ) ن = (٦٣٤)	٦٣٣	,٠٤٢	غير دالة
معاملة إلام (ب) ن = (٦٣٤)	٦٣٣	,٠٥٢	غير دالة

يشير الجدول (١٣) إلى أن قيم معامل الارتباط غير دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية التى تتسم بالقبول والمخاوف .

وترى الباحثة أن العلاقة الطيبة والمرضية بين الطفل و أسرته تجعل منه طفلا مطمئنا غير خائف أو قلق بل سليم من جميع الاضطرابات و المشكلات .

وهذا ما أوضحته دراسة ممدوحة سلامة (١٩٨٧"ب") بأن هناك علاقة عكسية بين إدراك القبول الوالدي والخصائص النفسية السلبية . و يذكر خليل (٢٠٠٠) أن هناك علاقة موجبة عند (٠,٠١) بين التقبل واهتمام الآباء بالابناء وكل من أساليب السلوك التوافقية .

وتؤكد الباحثة أن للأسرة دوراً هاما بل أساسياً في تربية أطفالها تربية متوازنة ليصبحوا أعضاء نافعين ، كيف لا وقد أوضح لنا رسول الله صلى عليه وسلم مثلا القدوة الحسنة من العطف على أبناءنا والرحمة لهم وحسن تربيتهم بل وتعهد للوالدين دخول الجنة فعن أنس ابن مالك ﷺ أن رسول الله ﷺ قال " من كان له ثلاث بنات أو ثلاث أخوات واتقى الله عز وجل وأقام عليهن كان معي في الجنة هكذا " . [مسند الإمام أحمد ، ح ١٢٥٧٧ ، جزء ٣ ، ص ١٩٧] .

- **الفرض الثالث** :

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المعاملة الوالدية التي تتسم بالرفض (العدوان / الإهمال / الرفض غير محدد) والمخاوف لدى تلميذات المرحلة الابتدائية .

أ / " لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المعاملة (الأب) التي تتسم بالرفض (العدوان / الإهمال / الرفض غير محدد) والمخاوف لدى تلميذات المرحلة الابتدائية " .

ب / " لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المعاملة (الأم) التي تتسم بالرفض (العدوان /الإهمال /الرفض غير محدد) والمخاوف لدى تلميذات المرحلة الابتدائية " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين الرفض الوالدي والمخاوف لدى تلميذات المرحلة الابتدائية .

جدول (١٤) : معامل الارتباط بين المخاوف و الرفض الوالدي بأبعاده

البعد	معامل الارتباط (الأب)	معامل الارتباط (الأم)	معامل الارتباط الوالدين معا
العدوانية	,٠٤٤-	,١١٠-**	,٨٩-*
الإهمال	,٠٢٥-	,٤٨-**	,٢٢-*
الرفض غير المحدد	,٠٥١-	,١٢١-**	,١٠٥-*
الرفض الكلي	,٤٧-	,١١٤-**	,٩١-*
مجموع الرفض للأبعاد الثلاث	,٠٣٨-	,١٢٤-**	,٠٩٧-*

** عند مستوى (٠,٠١) * عند مستوى (٠,٠٥)

من الجدول (١٤) يتضح : أن هناك علاقة سالبة بين الرفض الوالدي (الأب/الأم) والمخاوف لدى طالبات الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية عند مستوى (٠,٠٥) و هناك علاقة سالبة عند مستوى (٠,٠١) ، أي إنه كلما

زادت معاملة الرفض قلت المخاوف بين رفض (الأم) بأبعاده (العدوان / الإهمال / الرفض غير المحدد / والمجموع الكلي للرفض) والمخاوف ، كما أنها ليست ذات دلالة إحصائية بين رفض (الأب) وأبعاده والمخاوف .

وتجد الباحثة أن النتيجة السابقة لا تتفق مع ما هو متوقع من أن الرفض أو التجاهل الوالدي يرسخ في شخصية الطفل التردد و الحيرة و عدم الثقة بالنفس ، فالأسرة التي تستخدم الزجر واللوم والتعنيف والعقاب لا تسمح لشخصية الطفل بالتعبير عن نفسها ، بل تستثمر كل فرصة لتشعره بالفشل وبكراهيته وعدم الرغبة فيه مما يجعله يستنزف كل قدراته لمواجهة أسرته بعدائية و عدم الخضوع لها ويعيش في ضيق وخوف وقلق لا ينقطع .

و تؤكد هدى القناوي (١٩٩٢) أن الطفل لديه القدرة على التوافق مع الانفصال المؤقت عن والديه دون أن يكون هناك تاثيرا على سلوكه ، بل قد يصل إلى التخلي عن بعض من مخاوفه بواسطة التقدير والتفاعل الاجتماعي تعويضا عن غيابهما .

وتذكر فاطمة الكناني (٢٠٠٠) أن الاطفال الذين جاؤوا من والدين غير متفهمين كانوا أقل تكيفا وأكثر خوفا واكثر شعورا بالذنب من الاطفال الذين جاؤوا من والدين متفاهمين و متقبلين .

كما اختلفت نتيجة دراسة رابعة عدوان (١٤١٣) مع نتيجة الدراسة الحالية حيث أوضحت أن هناك علاقة بين أساليب المعاملة المتسمة بالمحبة والمخاوف لدى طالبات المرحلة الابتدائية .

- **الفرض الرابع** :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القبول والرفض الوالدي تبعا للصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية " .

ا / لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القبول الرفض (الأب) تبعا للصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية "

ب / لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القبول الرفض (الأم) تبعا للصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية " .

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين بين المجموعات فحددت المجموعات الأربعة :

- مجموعة (١) بين القبول (الأب) والصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية .
- مجموعة (٢) بين الرفض (الأب) والصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية .
- مجموعة (٣) بين القبول (الأم) والصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية .
- مجموعة (٤) بين رفض (الأم) والصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية

جدول (١٥) : الفروق في المعاملة الوالدية القائمة على القبول (الأب) تبعاً للصفوف الدراسية (رابع ، خامس ، سادس)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
بين المجموعات	٢٥.٤٨٤	٢	١٢.٧٤٢	,١٧٨
داخل المجموعات	٤٥٠٨٤.٥٦٧	٦٣٠	٧١.٥٦٣	
المجموع	٤٥١١٠.٠٥١	٦٣٢		

جدول (١٦) : الفروق في المعاملة الوالدية القائمة على رفض (الأب) تبعاً للصفوف الدراسية (رابع . خامس . سادس)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
بين المجموعات	٩٦٦.٨٠٩	٢	٤٨٤.٤٠٤	١.٦٣٨
داخل المجموعات	١٨٥٩٠٨.٢٨١	٦٣٠	٢٩٥.٠٩٣	
المجموع	١٨٦٨٧٥.٠٩٠	٦٣٢		

جدول (١٧) : الفروق في المعاملة الوالدية القائمة على القبول (الأم) تبعاً للصفوف الدراسية (رابع . خامس . سادس)

مصادر الاختلاف	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
بين المجموعات	١٤٩.٨٥٥	٢	٧٤.٩٢٨	١.٢٣٥
داخل المجموعات	٣٨٢٨٨.٧٥٠	٦٣١	٦٠.٦٧٩	
المجموع	٣٨٤٣.٦٠٦	٦٣٣		

جدول (١٨) : الفروق في المعاملة الوالدية القائمة على رفض (الأم) تبعاً للصفوف الدراسية (رابع ، خامس ، سادس)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
بين المجوعات	١٣٦٨.٣٧٨	٢	٦٨٤.١٨٩	٢.٤٨٩
داخل المجموعات	١٧٣٤٧٨.٥٢٦	٦٣١	٢٧٤.٩٢٦	
المجموع	١٧٤٨٤٦.٩٠٤	٦٣٣		

من خلال المجموعات الثلاثة يمكننا القول إن قيمة " ف " غير دالة إحصائياً وبالتالي تحقق صحة الفرض في انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القبول الرفض الوالدي تبعا للصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية .

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بتقارب الاستجابات بين أفراد العينة في الصفوف الرابع والخامس والسادس .

كما ترى الباحثة أن توفير المناخ الذي يسوده الأمن والثقة وإشباع الحاجات النفسية يغرس في الأبناء أسس التربية والتعليم ويدفعهم إلى التحصيل ويساعدهم على النجاح والتقدم العلمي ، وبالمقابل فإن زيادة مشاعر الضغط الأسري التي تكون مزودة بالسيطرة والتحقير والإهانة تشعل مشاعر القلق والخوف والفشل وسوء الأداء التحصيلي ، لذلك يجب على الآباء إبعاد أساليب السيطرة والعدوانية والتجاهل من أجواء المنزل .

• **الفرض الخامس** :

"لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المخاوف تبعا للصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية ". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي بين المجموعات.

الجدول (١٩) : الفروق بين الصفوف " الرابع والخامس والسادس " في درجة المخاوف

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
بين المجموعات	٧٣٨.٥٤٣	٢	٣٦٩.٢٧٢	٣٠.٧٦	,٠٠٠١
داخل المجموعات	٧٥٧٤.١٠٨	٦٣١	١٢.٠٠٣		
المجموع	٨٣١٢.٦٥١	٦٣٣			

تضح من جدول (١٩) وجود فروق ذات دلاله إحصائية في المخاوف تبعاً للصفوف الدراسية المتقدمة من المرحلة الابتدائية وذلك عند مستوي (,٠٠١)

وللتحقق من مصدر التباين قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه بين متوسطات الصفوف الدراسية في المخاوف .

جدول رقم (٢٠) : نتائج اختبار شيفيه للمقارنة بين متوسطات الصفوف الدراسية المتقدمة في المخاوف (رابع ، خامس ، سادس)

الصف	المتوسط	الرابع	الخامس	السادس
الصف الرابع (١١.٧٢)	١١.٧٢			
الصف الخامس (١٣.٣٢)	١٣.٣٢	*		
الصف السادس (١٤.٣٣)	١٤.٣٥	*	*	

يتضح من الجدول (٢٠) أن هناك فروقاً بين الصف الخامس والرابع في صالح الصف الخامس ،وبين الصف السادس والرابع والخامس في صالح الصف السادس وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة جيلون (١٩٩٦) من أن خوف تلميذات المرحلة الابتدائية يزداد بتقدم مرحلة العمر . وتتفق كذلك مع نتيجة دراسة الانديجاني (١٤٢٠) التي أشارت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاكتئاب بين تلاميذ الصف السادس لصالح التلميذات الأكبر سنا .

• **الفرض السادس**:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلميذات ذوات القبول / الرفض الوالدي المرتفع و التلميذات ذوات القبول والرفض المنخفض في المخاوف " .

أ /لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلميذات ذوات القبول / الرفض المرتفع والتلميذات ذوات القبول والرفض المنخفض (الأب) في المخاوف .

ب /لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلميذات ذوات القبول / الرفض المرتفع و التلميذات ذوات القبول والرفض المنخفض (الأم) في المخاوف .

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب الارباعيات الأدنى والأعلى على مقياس القبول و الرفض الوالدي وذلك لتلميذات الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية و بتقسيمهم إلى أربع مجموعات :

- مجموعة تلميذات الصفوف المتقدمة اللاتي لديهن إدراك القبول المرتفع لآبائهن وإدراك القبول المنخفض لآبائهن .
- مجموعة تلميذات الصفوف المتقدمة اللاتي لديهن إدراك الرفض المرتفع لآبائهن وإدراك الرفض المنخفض لآبائهن .
- مجموعة تلميذات الصفوف المتقدمة اللاتي لديهن إدراك القبول المرتفع لأمهاتهن وإدراك القبول المنخفض لأمهاتهن .
- مجموعة تلميذات الصفوف المتقدمة اللاتي لديهن إدراك الرفض المرتفع لأمهاتهن وإدراك الرفض المنخفض لأمهاتهن .

جدول (٢١) : الفروق بين تلميذات القبول/ الرفض (الأب/الأم) المرتفعة وتلميذات القبول والرفض (الأب/الأم) المنخفض في المخاوف

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
قبول الأب	قبول منخفض ن = ١٥٨	١٣.٢٥	٣.٦٣	٣١٤	١.٤٨	غير دالة
	قبول مرتفع ن = ١٥٨	١٢.٦٥	٣.٩٢			
رفض الأب	رفض منخفض ن = ١٥٨	١٢.٤٨	٣.٨٣	٣١٤	١.٧٧	غير دالة
	رفض مرتفع ن= ١٥٨	١٣.٢٠	٣.٣٧			
قبول الأم	قبول منخفض ن = ١٥٨	١٣.٢٥	٣.٧٠	٣١٤	,٨٧	غير دالة
	قبول مرتفع ن = ١٥٨	١٢.٨٨	٣.٧٧			
رفض الأم	رفض منخفض ن = ١٥٨	١٢.٥٨	٣.٧٣	٣١٤	٢,٢١*	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
	رفض مرتفع ن =١٥٨	١٣.٤٨	٣.٥٢			

*عند مستوى ٠.٠٥

الفروق بين التلميذات ذوات الرفض (الأب ، الأم) المرتفع بأبعادها والتلميذات ذوات الرفض (الأب ، الأم) المنخفض بأبعادها في المخاوف

جدول (٢٢) : الفروق بين تلميذات الرفض الوالدي (العدوان ، الإهمال ، الرفض غير المحدد) المرتفع وتلميذات ذوات الرفض (العدوان ، الإهمال ، الرفض غير المحدد) المنخفض في المخاوف

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
العدوان	العدوان المنخفض للأب	١٣.٠٣	٣.٦١	٣١٤	,٩٤٥	,٣٤٥
	العدوان المرتفع للأب	١٢.٦٤	٣.٦٤			
الإهمال	الاهمال المنخفض للأب	١٢.٨٦	٣.٤٦	٣١٤	,٣٣٣	,٧٤٠
	الإهمال المرتفع للأب	١٣.٠٠	٣.٦٢			
الرفض غير المحدد	الرفض غير المحدد للأب	١٣.١٦	٣.٤٤	٣١٤	١.٤٧	,١٤١
	الرفض غير المحدد المرتفع للأب	١٢.٧٥	٣.٨٦			
العدوان	العدوان المنخفض للأم	١٣.١٦	٣.٢١	٣١٤	١.٩١	,٠٥٧
	العدوان المرتفع للأم	١٢.٤١	٣.٧٠			
الإهمال	الإهمال المنخفض للأم	١٢.٥٦	٣.٥٥	٣١٤	٥٠٩_	,٦١١
	الاهمال المرتفع للأم	١٢.٧٧	٣.٧٣			
الرفض غير المحدد	الرفض غير المحدد المنخفض للأم	١٣.٥٤	٣.٣٣	٣١٤	٢.٧٥*	,٠٠٦
	الرفض غير المحدد المرتفع للأم	١٢.٤٤	٣.٧١			

*عند مستوى (٠.٠٥)

بينت المعالجة الإحصائية الموضحة في الجدول (٢٢) وجود فروق بين ذوات الرفض المرتفع والرفض المنخفض لصالح الرفض المرتفع ، حيث أشارت المتوسطات إلى ارتفاع المخاوف لدى المجموعة ذوات الرفض المرتفع ، وترجع الباحثة السبب إلى ما تعانيه (الأم) من أمور متعدده منها :

- قد تتحمل أعباء تربية الأبناء بمفردها مما يجعلها في حالة مزاجية مضطربة قد يفقدها يجعلها تفقد القدرة على ضبط مشاعرها في بعض الاحيان .
- ضعف التفاعل والتفاهم مع الاولاد في تلبية حاجاتهم ومستلزماتهم.
- جهل بعض الامهات بالأساليب التربوية الصحيحة ، مما يدفع بالبعض منهن إلى التسامح أو التشدد المفرط .

- كثرة تحذيرات و تذمر و ضجر الأم من بعض سلوكيات الاولاد وتخويفهم بعقاب الأب دائما ، ورغبتها الشديدة بأن ينشأ أولادها أفضل وأحسن حالا منها .

وتؤكد الباحثة على أن المسئولية الأولى و الأخيرة للأسرة وخاصة (الأم) باعتبارها المركز المتصدر للطفل ، فالأم التي تسبغ على أولادها شيئا من النبذ و الكراهية والقسوة و الوعيد والتعسف و العنف أو حتى الحب المتجمد وتتجاهلهم يعيشون في جو خانق خال من الوفاق والوئام والمحبة ، لذلك يجب على كل أم أن تعرف أنها مؤتمنة ومسئولة عن تلك الأمانة التي أودعها الله عز وجل عندها يقول الرسول صلي الله عليه وسلم (كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته ، الرجل راع ومسئول عن رعيته والأم راعية ومسئولة عن بيتها . (صحيح البخاري، كتاب الاستقراض، باب ٢٠، جزء ٦ ، الحديث ٢٤٠٩ ، ص ٣٠٣٠)

- **الفرض السابع** :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القبول الرفض الوالدي بين التلميذات السعوديات وغير السعوديات لدى الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية " .

أ /لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القبول الرفض (الأب) بين التلميذات السعوديات وغير السعوديات لدى الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية .

ب/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القبول الرفض (الأم) بين التلميذات السعوديات وغير السعوديات لدى الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية .

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار " ت " للفروق بين التلميذات السعوديات وغير السعوديات .

جدول (٢٣) : الفروق في القبول الرفض الوالدي بين التلميذات السعوديات وغير السعوديات

المتغير	الجنسية	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
قبول الأب	سعوديات ن =٤٧٢	٧٣.٨٧	٨.٨٣	٦٣٢	,٢٢	لا توجد فروق دالة
	غير سعوديات ن = ١٦٢	٧٤.٠٤	٧.٢١			
رفض الأب	سعوديات ن = ٤٧٢	٩٨.٥١	١٨.٢٤	٦٣٢	١.٣٢٢	لا توجد فروق دالة
	غير سعوديات ن =١٦٢	١٠٠.٥٨	١٤.٤٣			
قبول الأم	سعوديات ن =٤٧٢	٧٣.٧١	٨.١٤	٦٣٢	,١٤٥	لا توجد فروق دالة
	غير سعوديات ن = ١٦٢	٧٣.٨٢	٦.٦٧			
رفض الأم	سعوديات ن= ٤٤٢	١٠٠.٥٣	١٧.٢٩	٦٣٢	,٢٢	لا توجد فروق دالة
	غير سعوديات ن =١٦٢	١٠٠.٨٧	١٤.٥٢			

يتضح من الجدول (٢٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القبول والرفض الوالدي بين التلميذات السعوديات وغير السعوديات لدى الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية مما يعني أن الفرض ثبتت صحته . وتجد الباحثة أن هذه النتيجة أمر متوقع و قد ترجع ذلك إلى اعتبارات عديدة منها :

- أن إقامة التلميذات غير السعوديات في المجتمع السعودي لفترة طويلة أدى إلى تكيفهن مع المجتمع الجديد .
- أسفرت المعرفة والاندماج عن اقتران العائلات فيما بينها مما نشأ عنه تقارب في أساليب التربية .

- **الفرض الثامن** :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلميذات السعوديات وغير السعوديات في الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية في المخاوف " .

وللتحقق من الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" .

جدول (٢٤) : الفروق بين التلميذات السعوديات وغير السعوديات في المخاوف

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
السعوديات ن = ٤٧٢	١٣.٣٣٣	٣.٥٧١	٦٣٤	٢.٤٣٩	,٠٠١
غير السعوديات ن = ١٦٢	١٢.٥٣١	٣.٧٢٢			

يتضح من الجدول (٢٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلميذات السعوديات وغير السعوديات في المخاوف وذلك لصالح التلميذات السعوديات إي أن السعوديات أكثر خوفاً من غير السعوديات وقد يرجع ذلك إلى البيئة نفسها حيث يكتسب بعض الاولاد من آبائهم مخاوفهم التي تنعكس في سلوكاتهم عن طريق التقليد أو المحاكاة .

كما أن هناك أسباباً أخرى قد تؤدى إلى المخاوف ومنها :

- المنازعات و الصراعات الأسرية بين الوالدين ، والتي تشعرالتلميذات بعدم الأمن و تزعزع ثقتهن بأنفسهن .
- نقل بعض الافكار الخاطئة التى تحدثت عنها الروايات والاساطير الخرافية مثل الغول والأرواح الشريرة .

- مشاهدة الأفلام المزعجة دون وجود توعية أو توجيه .
- خوف وقلق الوالدين المبالغ فيه فيها على صحتهن ومستقبلهن يجعلهن شديدات الخوف على صحتهن وكل ما يحيط بهن .
- لجوء الآباء لتخويف بناتهن من أجل تتحقيق ما يرغبن فيه ، مثل تخويفهن بترك المدرسة ، أو وضعهن في غرفة مظلمة إذا لم يساعدن أمهاتهن في العمل مثلا أو عند ارتكابهن أي خطأ .
- فقدان أهم قنوات الاتصال بين الوالدين و بناتهما من المحبة والتقبل والعطاء ومن ثم الاعتماد على القمع مما يولد مخاوف عند التلميذة ويزيد مشاعر العجز والقلق والتوتر لديها .
- لأساليب المتبعة في الأسرة وخاصة من قبل الأب من وفرض كافة القيود وعدم تقبل رأى أو مشورة بناتِه بدعوى أنهن لايفهمن شيئا عن تجارب الحياة ، و أنهن مازلن صغارا ، لذا فهو يقوم بوضع الخطط المستقبلية لهن دون التداول ولا حتى المشورة ، بل أفظع من ذلك فقد يهددهن بمنعهن من المال أو حرمانهن من الإرث إذا لم يستجبين لآرائه وتوجيهاته .

ويشير العيسوي (١٩٩٥) إلى أن حرمان الطفل من إشباع حاجته إلى الأمن يؤدي إلى الشعور بالخوف .

وقد أوضحت دراسة سيد (١٩٩٩) أن هناك علاقة بين البيئة الأسرية ومخاوف الأبناء ، وأشارت دراسة محمود ومي عبود (١٤١٨) إلى أن تلميذات المرحلة الابتدائية يشعرن بالخوف من الله والخوف من النار والخوف من الوالدين .

وتخالف نتيجة هذا الفرض دراسة الانديجاني (١٤٢٠) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاكتئاب بين تلاميذ الصف السادس الابتدائي بين السعوديين وغير السعودين وهذا الفرق لصالح غير السعودين .

• المراجع :

١. مؤمن ، محمد (١٩٩٢). مشكلات الطفل النفسية . الإسكندرية : دار الفكر الجامعي

٢. القرني ، محمد سالم السهيمي (١٤١٣). الخواف الاجتماعى وعلاقتة ببعض اساليب المعاملة الوالدية كما يراها الأبناء . رسالة ماجستير. كلية التربية . جامعة الملك سعود . الرياض .

٣. انشراح دسوقي(١٩٩١). الفروق بين طلاب الريف والحضر في إدراك المعاملة الوالدية وعلاقة ذلك ببعض خصائص الشخصية . مجلة علم النفس . العدد السابع عشر . يناير . السنة الخامسة . ص ١٠٧.٩٤ . القاهرة : تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب .

٤. إسماعيل ، احمد السيد (١٩٩٥). مشكلات الطفل السلوكية وأساليب معاملة الوالدين . الإسكندرية : دار الفكر الجامعي .

٥. انتصار يونس (٢٠٠٠). السلوك الإنساني . الإسكندرية : المكتبة الجامعة .

٦. رُتر ، مايكل (١٩٩١). الحرمان من الأم . ط١ . القاهرة : مكتبة الانجلوة .

٧. رُبعة عدوان (١٤١٣).انفعال الخوف والغيرة وعلاقتها بالاتجاهات الوالدية المدركة دراسة على عينة من التلميذات في مرحلة الطفولة المتاخرة . رسالة ماجستير . كلية التربية . جامعة الملك سعود .

٨. ممدوحة محمد سلامة . مجلةعلم النفس . العدد العشرون . السنة ٥ ، ص ٦ . ١٤ . تصدر عن الهيئة المصرية للكتاب .

٩. الطيب ، محمد عبد الظاهر (١٩٨٠). اختبار المخاوف (الفوبيات) للأطفال . كلية التربية جامعة طنطا .

١٠. فايد ، حسين (٢٠٠٠). الاعتمادية ونقدت الذات وعلاقتها بادراك القبول الرفض الوالدي والاكتئاب . المجلة لدراسات النفسية . العدد ٢٥. المجلد ١٠. يناير .٢٠٠٠ ص ١٦٣- ١٦٩. جامعة حلوان .

١١. فائقة محمد بدر (١٤٢٢).القبول الرفض الوالدي وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة. مجلة رسالة الخليج العربي . العدد ٨١ . السنة ٢٢. ص ٧٣. ٥٣. مكتب العربي لدول الخليج .

١٢. خطاب ، سمير سعد (١٩٩٤). تباين أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بسمات الشخصية . مجلة علم النفس . العدد ٣٠ . السنة ٨. ص ١٥٤. ١٥٧. الهيئة المصرية للكتاب .

١٣. حمزة ، جمال مختار (١٩٩٦).التنشئة الوالدية وشعور الأبناء بالفقدان . مجلة علم النفس . العدد٣٩. السنة ١٠. ص ١٣٨.١٤٧. الهيئة المصرية للكتاب .

١٤. أبو عليا ، محمد مصطفى (١٩٩٧).التغير في تصورات الأبناء لأساليب الرعاية الوالدية دراسة مستعرضة . مجلة الدراسات . المجلد ٢٤ .العدد٢.ص ٣٤١-٣٥٢ . عماده البحث العلمى . جامعة الاردنية .

١٥. الحماد ، حماد عبد الله(١٤١٣) .الخوف لدى طلاب وطالبات المرحلة الدراسية المتوسطة بمدينة الرياض وعلاقته بمتغيرات الجنس . العمر والتحصيل الدراسي . رسالة ماجستير . كلية التربية . جامعة الملك سعود . الرياض .

١٦. سوسن نور الهى (١٤٢٠). الخوف لدى عينه من طالبات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات في مدينة مكة المكرمة . رسالة ماجستير غير منشورة .كلية التربية . جامعة أم القرى .

١٧. ممدوحة محمد سلامة (١٩٨٧) " أ " . كراسة تعليمات ودليل استخدام استبيان القبول / الرفض الوالدي للأطفال . مكتبة بالقاهرة : الانجلو المصرية .

١٨. ممدوحة محمد سلامة (١٩٨٧) "ب". بعد الدفء أسس نظرية القبول والرفض الوالدي لرونالد . ب . رونر . مجلة علم النفس . العدد ٣ . القاهرة : الهيئة المصرية العامة .

١٩. ممدوحة محمد سلامة (١٩٩٠) " ج " .عمل الأم وحجم الأسرة والمستوى الاجتماعي والاقتصادي كمحددات لأدراك الأطفال الدفء الوالدي . مجلة علم النفس . العدد٤ . القاهرة : الهيئة المصرية العامة لكتاب .

٢٠. ممدوحة محمد سلامة (١٩٨٧) "د " . مخاوف الأطفال وإدراكهم للقبول الرفض الوالدي. مجلة علم النفس . العدد ٢. ص ٥٤ . ٥٩. القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب

٢١. ممدوحة محمد سلامة (١٩٨٤) "هـ ". أساليب التنشئة وعلاقتها بالمشكلات في مرحلة الطفولة الوسطى رسالة دكتوارة غير منشور، القاهرة : مكتبة عين شمس.

٢٢. الثقفي ، فهد عابد (١٤١٩). القبول والرفض الوالدي وعلاقته بمستوي الاكتئاب لدى عينة من الأطفال السعوديون بمدينة جدة. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى . بمكة .

٢٣. بن حنبل ، احمد (١٤١٣). مسند الإمام أحمد . المكتب الاسلامي .

٢٤. هدى محمد قناوي (١٤١٦). الطفل تنشئته وحاجاته. القاهرة : مكتبة الانجلوة المصرية .

٢٥. فاطمة المنتصر الكناني (٢٠٠٠). الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الاطفال . الطبعة الاولى . عمان : دار الشروق .

٢٦. الانديجاني ، عبد الوهاب مشرب (١٤٢٠) . الاكتئاب لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات . رسالة ماجستير . كلية التربية . جامعة ام القرى .

٢٧. العيسوي ، عبد الرحمن (١٩٩٥). علم النفس الأسري وفقا للتصور الأسري . الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

٢٨. علي ، السيد علي (١٩٩٢). القبول والرفض الوالدي وعلاقته بإعراض الاكتئاب لدى المراهقين . مجلة علم النفس . العدد ٢٥ . السنة السابعة . ص ١١٨-١١٩ . الهيئة المصرية العامة للكتاب .

٢٩. سارة ناصر الدوسري (١٤٢١) . إدراك القبول والتحكم الوالدى لدى طالبات الجامعة وعلاقتها بتقدير الذات والفعالية الذاتية . رسالة ماجستير . كلية التربية . جامعة الملك سعود . الرياض .

٣٠. خليل ، محمد بيومي (٢٠٠٠). سيكلوجية العلاقات الأسرية . القاهرة . دار قباء .

٣١. سيد ، نبيل السيد حسن (٢٠٠٠). البيئة الأسرية وعلاقاتها بالاكتئاب والمخاوف لدى أطفال الريف والحضر بالمدرسة الابتدائية . المجلة المصرية للدراسات النفسية . العدد٢٦ . ج١٠. القاهرة : الجمعية المصرية للدراسات النفسية . مكتبه الانجلو المصرية .

1. Erkman,F.(1992).Support for Rohners parental acceptance _ rejection theory as a psychological abuse theory in turkeyin lwawaki, dashima,leung(eds).,lnnovations in cross _ cultural psychology :pp384 _ 395.

2. Sinha(1990). Parental acceptance _ rejection and frustration _ aggression patterns .lndian journal of clinical paychology, 17 : 61 _ 62 .

3. Rohner,R.P.,(1986).The warmth dimension foundations of parental acceptance rejection theory, California ,Beverly Hills sage publications .

4. Rohner,R.P.,Hahn B.C.,&Rohner E.C.,(1980).Social class differences in perceived parental acceptance _ rejection and self evaluation among Korean _ American children behavior science research , 15 :55 _ 66 .

5. Saxena, V.(1992).Perceived maternal rejection as related to negative attention _ seeking classroom behavior among primary school children . journal of personality and clinical studies , 8 (1 _ 2) :129 _ 135 .

****

البحث الثالث : ٣

التصورات البديلة في الفيزياء وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة

بحث مستل من رسالة ماجستير في التربية

(تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم)

كلية التربية طيبة بالمدينة المنورة

إعـــداد :

فهد بن عبدالرحمن الرحيلي الحربي

" التصورات البديلة في الفيزياء وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة "

أ / فهد عبد الرحمن الرحيلي الحربي

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن التصورات البديلة في موضوع القوة والحركة (الحركة في مجال الجاذبية الأرضية ، وقوانين نيوتن الثلاثة) بمادة الفيزياء ، ومعرفة العلاقة الارتباطية بين تكوّن التصورات البديلة والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني الثانوي (علوم طبيعية) في المدينة المنورة.

طُبقت الدراسة على عينة اختيرت بطريقة طبقية عشوائية، تكونت من (٧٦) طالباً من الطلاب الذكور بالصف الثاني الثانوي (علوم طبيعية) في المدارس الحكومية النهارية داخل المدينة المنورة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ، واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي (الارتباطي).

ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت أدواتها وهي من إعداد الباحث ، والمتمثلة في: اختبار الكشف عن التصورات البديلة في موضوع القوة والحركة ؛ وهو اختبار من نوع الاختيار من متعدد ،و اختبار التفكير الناقد وهو على غرار مقياس (وآطسن – جليسر) وبعد الانتهاء من جمع المعلومات استخرجت التكرارات والنسب المئوية لأداء أفراد العينة على اختبار الكشف عن التصورات البديلة ؛ لحصرها في موضوعات الحركة في مجال الجاذبية الأرضية ، وقوانين نيوتن الثلاثة، كما أُستخدم معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين تكون التصورات البديلة وبين التفكير الناقد لدى أفراد العينة ،واستخدم برنامج (spss) في المعالجة الإحصائية،ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- انتشار التصورات البديلة بين أفراد عينة الدراسة في مختلف المفاهيم الفيزيائية لموضوع القوة والحركة (الحركة في مجال الجاذبية الأرضية وقوانين نيوتن الثلاثة).
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الناقد و الفهم العلمي السليم للمفاهيم الفيزيائية (انخفاض تكوّن التصورات البديلة) لدى عينة الدراسة بلغت (٠,٨٢٩) باستخدام معامل ارتباط بيرسون.

وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة الكشف عن التصورات البديلة المتكوّنة في أذهان الطلاب قبل البدء بعملية التدريس، وتدريب المعلمين على طرق الكشف عنها ، والاهتمام بالتفكير الناقد من خلال دمج مهاراته ضمن المحتوى الدراسي ،وتدريب المعلمين وطلابهم على ممارسة مهارات التفكير الناقد في عمليتي التعليم والتعلم .

• **المقدمة** :

الحمد لله رب العلمين ، والصلاة والسلام على سيدنا محمد ، وعلى آله وصحبه أجمعين. وبعد :

تتسارع اليوم خُطَا التطور العلمي والتقني في شتى المجالات ، وتلعب العلوم الطبيعية، وعلم الفيزياء على وجه الخصوص الدور الريادي في المحافظة على هذا التقدم بخطا متسارعةٍ لما لعلم الفيزياء من دور محوري في دراسة الظواهر الطبيعية، وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى المعرفة العلمية السليمة التي تخدم الإنسان في شتى مناحي حياته.

وتُعد المرحلة الثانوية من المراحل التعليمية الأساسية لدراسة علم الفيزياء وإعداد المتعلمين بما يتناسب والدور المنوط بهم للمساهمة في تسريع عجلة التقدم والتطور العلمي.

والناظر إلى تعليم وتعلم الفيزياء في المرحلة الثانوية يجد أنه تعتريه بعض الصعوبات والمشكلات ، ومن أهمها التصورات والأفكار التي يحملها الطلاب في أذهانهم حول بعض المفاهيم والأفكار الفيزيائية ولا تتسق مع التفسير العلمي السليم.

تفترض الرؤى المعاصرة في التعليم أن الناس يبنون المعرفة والفهم الجديد على ما لديهم من معارف وخبرات سابقة ، ويأتي الطلاب إلى المدرسة وهم يحملون من المعارف والمهارات والمعتقدات والخبرات ما يؤثر في الطريقة التي ينظرون بها إلى العالم الطبيعي ، وكذلك في قدراتهم على اكتشاف المعارف الجديدة . (Libarkin and Kurdziel , 2001).

وأشارت العديد من الدراسات والبحوث التربوية في مجال تعليم العلوم الطبيعية، كدراسة (المصري ، ١٩٨٦ ؛ و Oliva، 1999 ؛ والقيسي ، ٢٠٠٠ و الفقيري ، ٢٠٠٢ ؛ و الراشد ، ٢٠٠٢ ؛و Rebello et.al , 2005 ؛ و جنش ٢٠٠٦ و سليمان ، ٢٠٠٧ ؛ و Kara، 2007) إلى أن الطلاب يأتون إلى مقاعد الدراسة في مختلف المراحل الدراسية وهم يحملون في أذهانهم تصورات بديلة (Alternative Conceptions) حول الظواهر الطبيعية والمفاهيم العلمية وأن تلك التصورات تتوافق وبنية المتعلم المعرفية ولكنها لا تتفق مع التفسيرات العلمية السليمة ، وأن مجال الفيزياء بفروعه المختلفة استحوذ على العدد الأكبر من التصورات البديلة، وربما يعود هذا إلى ما تتميز به الفيزياء من تجريد عالٍ في مفاهيمها.

إن تعلّم المفاهيم والأفكار الفيزيائية لا يكون بالحفظ والاستظهار دون الوعي العميق والإدراك المحيط لخصائصها ،ودون العلم بكيفية الإفادة منها في مواقف

حيوية تطبيقية تظهر جدواها ؛ لذا ازداد الاهتمام في السنوات الأخيرة بتكوين المتعلم المعرفي ، وما يتضمنه من رؤية تصورية صحيحة للأفكار والمعتقدات التي بحوزته .

ويتطلب الفهم العلمي السليم، إدراك العلاقات والروابط المنطقية بين المفهوم البديل، والمفهوم العلمي السليم ، وإدراك الأدلة والبراهين التي توظف لإثبات صحة المفهوم (Lawson and Thompson , 1988).

عليه فإن امتلاك الطلاب لمهارات التفكير ، واستخدامها بشكل واعٍ في المواقف التي تتطلب إعادة بناء المعرفة ومعالجتها وربطها بخبراتهم السابقة أمر جوهري لمعالجة تصورات الطلاب البديلة وإكسابهم المفاهيم العلمية السليمة ليصبح التعلم ذا معنى (مارزانو ، ٢٠٠٤).

لذا ازداد الاهتمام بموضوع التفكير ومهاراته ؛ لبناء وتنشيط الإمكانات المتاحة في العقل البشري ،وإبعاد المتعلمين عن السطحية والمباشرة والتلقائية وسذاجة الأفكار ،وجعلهم منطقيين في تفكيرهم ، يجمعون المعلومات ويمحصونها ، ويراجعون المقدمات، ويدربون أذهانهم على التحليل والتقويم السليم ، ويتبعون خطوات مدروسة في دراسة أية ظاهرة علمية قبل الحكم عليها (ستانلي وآخرون ،٢٠٠٢).

وممارسة الطلاب للتفكير أثناء عملية التعلم، يكسبهم القدرة على النقد المستند إلى الأدلة العقلية المنطقية والبراهين الدقيقة، واستخلاص النتائج وتجريبها بهدف الوصول إلى الصواب، وإزالة كل ما ليس له سند علمي صحيح من عقولهم، والبعد عن التحيز الذاتي والأهواء والرغبات دون اعتبار المعلم أو الكتاب المدرسي المصدر العلمي الوحيد للحقيقة ، وأن كل ما يصدر عنهما هو صحيح وصادق بالضرورة (الخطيب وآخرون،١٩٩٧).

والتفكير نشاط عقلي فضل الله به الإنسان على سائر مخلوقاته ،وتعددت أنواع وتصنيفات التفكير، ويمكن التمييز بينها من خلال المهارات التي يشتمل عليها كل نوع؛ فالتفكير الناقد (Critical Thinking) يُمكن الفرد من القدرة على محاكمة الأفكار والمعلومات ، وعدم التسليم بالحقائق والمعلومات دون التحري والتمييز بين ما هو صحيح وما هو مجرد إدعاء ليس له أساس من الصحة ،وتقدير درجة معقولية الأفكار وفحصها في ضوء الأدلة والبراهين المتوافرة، وإدراك العلاقات والروابط بين المفاهيم المختلفة ، ومن ثم الوصول إلى القرارات الصائبة في ضوء تقييم وفحص الآراء المتاحة.

لذلك أصبح التفكير الناقد من الأهداف الرئيسة للسياسات التربوية الطموحة ،و بدأت المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التربية والتعليم في

العام الدراسي (١٤٢٥/١٤٢٦هـ) بالتركيز على التعليم المعتمد على التفكير وذلك من خلال إطلاق برامج دمج مهارات التفكير في التدريس وفي مختلف مراحل التعليم العام ، ومن ضمنها مهارات التفكير الناقد وذلك لأهميتها في إكساب الطلاب القدرة العقلية للحصول على المعرفة وتفسيرها وتحكيمها بناءً على البراهين والأدلة والحجج المنطقية.

ومما يعزز أهمية مهارات التفكير الناقد في التعلم ذي المعنى الذي يقل معه تكوّن التصورات البديلة في أذهان الطلاب، ركزت سلاسل العلوم العالمية التي قررت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية بدء تطبيقها من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ ، والصادرة عن دار النشر العالمية ماجروهيل (McGraw-Hill) بالولايات المتحدة الأمريكية طبعة (١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩ م)،على دمج مهارات التفكير الناقد في المحتوى ، وممارستها من قبل الطلاب أثناء عملية التعلم للتحقق من الفهم العلمي السليم وإزالة التصورات البديلة.

ورغم تعدد الدراسات السابقة في مجال التصورات البديلة، إلا أنها ركزت على جانبين هما: دراسة البنية المفاهيمية (الكشف عن التصورات البديلة) وطرق تعديلها من خلال استراتيجيات التدريس المختلفة ، ويندر البحث في العلاقة بين العمليات العقلية وتكون التصورات البديلة (الخوالدة ، ٢٠٠٧).

ونظراً لأهمية التكامل بين العمليات المعرفية و البُنى المفاهيمية في إنتاج المعرفة العلمية السليمة ، وندرة الدراسات البحثية في العلاقة بينها، أصبح الكشف عن التصورات البديلة ومدى الارتباط بين وجودها في أذهان الطلاب وبين تفكيرهم الناقد، من الحاجات الضرورية في الميدان التربوي. فلم يستطع الباحث العثور على أية دراسة تبحث في العلاقة الارتباطية بين وجود التصورات البديلة في مجال الفيزياء وبين التفكير الناقد، وذلك من خلال البحث المستفيض في أدبيات البحث التربوي ؛ لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن التصورات البديلة في موضوع (القوة والحركة) في الفيزياء ، ولتبيّن مدى العلاقة الارتباطة بين تكوّن التصورات البديلة والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني الثانوي (علوم طبيعية).

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها** :

تتركز مشكلة الدراسة في محاولة الكشف عن التصورات البديلة في موضوع القوة والحركة (الحركة في مجال الجاذبية الأرضية ، وقوانين نيوتن الثلاثة) في الفيزياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي (علوم طبيعية)، وكذلك دراسة العلاقة الارتباطية بين تكوّن التصورات البديلة والتفكير الناقد لدى الطلاب. ويمكن النظر لمشكلة الدراسة على أنها محاولة للإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما التصورات البديلة في الفيزياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي (علوم طبيعية) في موضوع القوة والحركة؟

- ما مدى العلاقة الارتباطة بين وجود التصورات البديلة، وبين التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني الثانوي (علوم طبيعية) في موضوع القوة والحركة؟

- **أهداف الدراسة** :

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- الكشف عن التصورات البديلة في موضوع القوة والحركة (الحركة في مجال الجاذبية الأرضية ، وقوانين نيوتن الثلاثة) في مادة الفيزياء للصف الثاني الثانوي (علوم طبيعية).
- معرفة مدى الارتباط بين وجود التصورات البديلة لدى الطلاب في موضوع القوة والحركة، و تفكيرهم الناقد.
- الخروج ببعض التوصيات والمقترحات التي قد تُسهم في تحسين تعليم وتعلم الفيزياء في المرحلة الثانوية.

- **أهمية الدراسة** :

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من الآتي:

- أهمية تعلم المفاهيم، والأفكار الفيزيائية على النحو السليم الذي تتحقق من خلاله الأهداف المرجوة من تعليم الفيزياء بالمرحلة الثانوية.
- قد يستفيد منها المعلمون في معرفة التصورات البديلة في موضوع القوة والحركة؛ لأخذها في الاعتبار عند تدريس الفيزياء.
- تحدد للمهتمين العلاقة بين مهارات التفكير الناقد، وتكوّن التصورات البديلة في الفيزياء ، وإلى أي مدى يمكن تضمين المقررات الدراسية في الفيزياء مهارات التفكير الناقد.
- قد تفيد المختصين في تطوير المقررات الدراسية في وضع الحلول اللازمة لتلافي التصورات البديلة.
- ربما تفتح المجال لدراسة موضوعات أخرى في الفيزياء تتضمن مفاهيم يحمل الطلاب تصورات بديلة حولها، ودراسة علاقة ذلك بمتغيرات أخرى: كالتفكير الإبداعي، والتفكير فوق المعرفي.

- **مصطلحات الدراسة** :

ورد في الدراسة الحالية عدد من المصطلحات يُمكن تحديد معانيها فيما يلي :

- **التصورات البديلة** (Alternative Conceptions):

هي "الأفكار، أو المعلومات، أو الخبرات، أو البُنى العقلية، أو الصور الذهنية التي تكون في حوزة الفرد حول موضوع ، أو حدث ، أو إجراء ، أو عملية ما،ويخالف تفسيرها التفسير العلمي السليم" (صبري ، ٢٠٠٢ ، ص ٥١٢).

ويعرّف الباحث التصورات البديلة إجرائياً بأنها : التفسيرات والأفكار الموجودة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي (علوم طبيعية) عن بعض مفاهيم القوة

والحركة (الحركة في مجال الجاذبية الأرضية ،وقوانين نيوتن الثلاثة) وتخالف التفسيرات العلمية السليمة.

ويتحدد مقدار التصورات البديلة لدى الطالب في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار الكشف عن التصورات البديلة في موضوع القوة والحركة. فكلما ارتفعت درجة الطالب في اختبار الكشف عن التصورات البديلة زاد فهمه العلمي السليم بمعنى (انخفض وجود التصورات البديلة لديه).

- **التفكير الناقد** (Critical Thinking) :

يرى (قطامي و عرنكي ،٢٠٠٧، ص ٤٠) أن التفكير الناقد " نشاط عقلي مركب وهادف، يقوم على قواعد المنطق والاستدلال ليصل إلى نتائج يمكن التنبؤ بها ، ويهدف إلى التحقق من الشيء وتقييمه إستنادا إلى محكات مقبولة "

ويعرّف (حسين و فخرو ، ٢٠٠٢، ص ٢٥): التفكير الناقد بأنه "القدرة على تقييم المعلومات ، وفحص الآراء مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة حول الموضوع قيد البحث" .

ويعرّف (Paul and Linda , 2005 , p.4) التفكير الناقد " بأنه تحسين تفكير الفرد من خلال إتقان التحليل والتقويم ".

ويعرّف الباحث التفكير الناقد إجرائياً في هذه الدراسة بأنه : القدرة على تقييم المعلومات المعطاة وفحصها وإصدار أحكام صحيحة عليها، ويقاس لدى أفراد العينة بمقياس خاص لذلك من إعداد الباحث يتضمن خمس مهارات،وهي : معرفة الافتراضات،والتفسير،وتقويم الحجج، والاستنباط والاستنتاج.

- **الصف الثاني الثانوي (قسم العلوم الطبيعية)**:

يقصد به في المملكة العربية السعودية السنة الثانية في المرحلة الثانوية التخصص العلمي والذي يطلق عليه اسم: قسم العلوم الطبيعية.

- **حدود الدراسة** :

اقتصرت الدراسة الحالية على ما يلي:

- عينة بلغ عددها (٧٦) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي (قسم العلوم الطبيعية) ، في المدارس الثانوية الحكومية النهارية داخل المدينة المنورة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٢٩/١٤٣٠هـ).
- الكشف عن التصورات البديلة في موضوعات (الحركة في مجال الجاذبية الأرضية ، وقوانين نيوتن الثلاثة) في مادة الفيزياء للصف الثاني الثانوي (علوم طبيعية) طبعة ١٤٢٨/١٤٢٩هـ .
- التفكير الناقد مرتبط بالمفهوم الذي تبنته الدراسة للتفكير الناقد وكذلك بالأداة التي استخدمت في قياسه للمهارات التالية: معرفة

الافتراضاتRecognition of Assumptions ، التفسيرInterpretations ،تقويم الحجج (Evaluation of Arguments) ، الاستنباط (Deduction) الاستنتاج (Inference).

- **أدبيات الدراسة**
- **أولاً: الإطار النظري:**
- **التصورات البديلة** (Alternative conceptions):

أشارت نتائج العديد من البحوث والدراسات السابقة في مجال التربية العلمية (صبري ، ٢٠٠٠ ؛ و زيتون ، ٢٠٠٢ ؛ و الفقيري ، ٢٠٠٢ ؛ و خطابية ، ٢٠٠٥ وسليمان ، ٢٠٠٧) إلى أن الطلاب في مختلف المراحل التعليمية ، سواء في التعليم العام أم المرحلة الجامعية يأتون إلى حجرات الدراسة ولديهم تصورات وأفكار وتفسيرات خاصة بهم حول بعض المفاهيم والظواهر العلمية في مختلف فروع العلوم الطبيعية ، وتلك الأفكار أو التصورات العقلية التي بحوزتهم تختلف بل وتتعارض مع التصور العلمي السليم الذي قرره العلماء .

وأصبحت التصورات البديلة واقعاً ملموساً يتواجد بين الطلاب ومعلميهم على حد سواء؛ لذلك من المهم جداً بذل الجهد والدراسة المتعمقة للبحث والكشف عن تلك التصورات (Tan,1999)، مما أدى إلى اهتمام متزايد من قبل المهتمين والباحثين في مجال التربية العلمية وتدريس العلوم حول البحث والكشف عنها، ومعرفة أسباب تكوّنها ، ومصادرها ،وخصائصها وأساليب تشخيصها لدى المتعلمين (زيتون ، ٢٠٠٢ ، الخطابية ، ٢٠٠٥) .

- **مفهوم التصورات البديلة** (Alternative conceptions:

تعددت المصطلحات الدالة على التصورات البديلة ، ومن تلك المصطلحات ذكر كل من ((صبري ، ٢٠٠٠ ؛ و زيتون ،٢٠٠٢ ؛ و الخطابية، ٢٠٠٥؛ و Keeley and Tugel , 2009) ما يلي :

- التصورات البديلة (Alternative conceptions
- المفاهيم الخاطئة (Misconceptions)
- المفاهيم القبلية (Preconceptions)
- الأفكار الساذجة (Naive ideas)
- الأفكار الخاطئة (Errorneous Ideas)
- الفهم الخاطئ (Misunderstanding)
- المعتقدات الساذجة (Naive Believes)
- الأفكار المتكونة جزئياً (Partially formed ideas)

وجميعها تدور حول الأفكار أو التصورات أو البُنى المعرفية الذهنية التي يحملها أو يتبناها الطلاب ويخالف تفسيرها، أو معناها وجهة النظر العلمية السليمة التي تفسر الفكرة أو المفهوم العلمي.

وعرّفها (عطيو ، ٢٠٠٦ ، ص ٣٠٠) بأنها : "الأفكار غير السليمة للمفاهيم العلمية ، والتي تحمل معنى عند الطلاب يخالف وجهة النظر العلمية السليمة".

وذكر (Keeley and Tugel , 2009 ,p4) بأنها : "أفكار الطلاب المسبقة وغير المكتملة أو غير الصحيحة علميا".

- **خصائص التصورات البديلة** :

للتصورات البديلة خصائص تتميز بها ، وقد حددها كل من: (صبري ،٢٠٠٠ ؛ والفقيري ، ٢٠٠٢ ؛ و خطابية ، ٢٠٠٥ ؛ و عطيو ، ٢٠٠٦ ؛ و سليمان ، ٢٠٠٧) كالتالي:

- تتناقض مع التفسير العلمي السليم الذي قرره العلماء فهي غير منطقية من وجهة نظر العلم ، وفي نفس الوقت هي تصورات منطقية ووظيفية من وجهة نظر الفرد الذي يحملها لأنها تفسر له عدد من الظواهر العلمية وتتوافق مع بنيته العقلية وقناعاته.
- تتجاوز حاجز العمر والقدرة العقلية ،حيث تنتشر لدى مختلف الأعمار والأفراد سواء أكانوا عاديين أم موهوبين.
- تحتاج وقتا حتى تتكوّن لدى الفرد ولذلك تتصف بالثبات وصعوبة التغيير.
- يُبنى عليها تصورات بديلة أخرى لذلك تستمر في التراكم والنمو في عقل الفرد.

ويتضح من الخصائص السابقة مدى خطورة التصورات البديلة عندما تتكوّن لدى الطلاب؛ لتأثيرها السلبي على الفهم السليم للأفكار و المفاهيم العلمية مما يعزز أهمية الكشف عنها والبحث في أسباب تكوينها.

- **طرق الكشف عن التصورات البديلة** :

تعددت طرق الكشف عن التصورات البديلة وذكر (امبوسعيدي والبلوشي ٢٠٠٩ ؛ وخطابية ،٢٠٠٥ ؛ والفقيري ، ٢٠٠٢) الطرق التالية:

١- **المقابلة العيادية** (Clinical Interview) :

تجرى بشكل فردي مثلما يعمل الطبيب مع المريض في العيادة ، حيث يُطرح على الطالب سؤال مفتوح حول المفهوم المراد الكشف عن التصوّر أو التصورات البديلة التي يحملها الطالب حول هذا المفهوم ويُطلب منه أن يذكر تفسيراته واستنتاجاته ، ويتم استقبال إجابة الطالب على السؤال وبتحليل تلك التفسيرات والاستنتاجات تُرصد التصورات البديلة التي يحملها.

٢- **المناقشة الصفية** (Classroom Discussion):

يقوم المعلم داخل الغرفة الصفية بطرح سؤال مفتوح على الطالب حول مفهوما ما أو ظاهرة علمية معينة ، ويُتاح للطالب أن يطرح أفكاره وآراءه

وتفسيراته حولها ، وأن يتلقى أفكار وآراء زملائه ويخرج بفكرة أو رأي من خلال مناقشة زملائه ومقارنة أفكاره بأفكارهم .

٣- **خرائط المفاهيم** (Concept Maps):

تُقدم للطالب مجموعة من المفاهيم ويُطلب منه أن يقوم ببناء خارطة مفاهيم توضح الترابط المنطقي بين تلك المفاهيم ، أو تُعطى له خارطة مفاهيم ناقصة ويُطلب منه أن يقوم بإكمالها ، ومن خلال ذلك يستنتج المعلم التصوّر أو التصورات البديلة لديه.

٤- **الرسم** (Drawing) :

يُطلب من الطالب أن يعبر عن مفهوم أو فكره علمية معينه من خلال رسمها و الرسم يعتبر من الطرق الفاعلة في الكشف عن تصورات الطلاب البديلة ويشكل منفذاً لأفكار الطلاب ومشاعرهم لأنه يعكس الصورة الذهنية للطالب، ويمنع الطلاب من الشعور بالتقييد ، وبخاصة الطلاب الذين يجدون صعوبة في التعبير عن أفكارهم شفويا (Kara , 2007).

٥- **التداعي الحر** (Free Association):

يُعطى الطالب مفهوماً معيناً ويُطلب منه أن يكتب أكبر عدد ممكن من الأفكار أو التداعيات التي يتصورها حوله وذلك في وقت محدد وبتحليلها يمكن استنتاج ما يحمله الطالب من تصورات بديلة .

٦- **التصنيف الحر** (Free Sort Task):

في التصنيف الحر تُقدَّم للطالب مجموعة من المفاهيم ويُطلب منه تصنيفها بعدة طرق ولا يشترط فيها تحديد الوقت.

٧- **اختبارات الاختيار من متعدد** :

اختبارات الكشف عن التصورات البديلة من متعدد : هي اختبارات الورقة والقلم، يحتوي الاختبار على أسئلة من نوع الاختيار من متعدد و يتكوّن السؤال من مقدمة أو مشكلة تصاغ على صورة سؤال تسمى بالجذر ، تليها مجموعة من البدائل عبارة عن تصورات بديلة ، ومن بينها التصوّر العلمي السليم ، وذكر كل من (زيتون ، ٢٠٠٢ ؛ و عطيو ، ٢٠٠٦ ؛ و سليمان ، ٢٠٠٧)؛ أسئلة الاختبار المتعدد ثنائي الشق ، وفيها يتكون السؤال من شقين :

- الشق الأول : عبارة عن سؤال متبوع بمجموعة من البدائل من بينها البديل أو التصوّر العلمي السليم.
- الشق الثاني : يتكوّن من مجموعة من الأسباب عددها يساوي عدد البدائل في الشق الأول ، وهي أسباب محتلمة للبدائل في الشق الأول من السؤال ، ومن بينها بديل واحد يمثل السبب العلمي السليم.

ويُستنتج مما سبق تعدد طرق الكشف عن التصورات البديلة وتنوعها، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة طريقة الاختيار من متعدد أحادي الشق بحيث يتكوّن السؤال من مقدمة أو مشكلة تُصاغ في صورة سؤال حول المفهوم أو الفكرة العلمية الفيزيائية المراد كشف التصورات البديلة حولها وتليها ثلاث بدائل بديل يمثل الفهم العلمي السليم ، والبديلان الآخران يمثلان تصورات بديلة (غير سليمة علمياً) حول المفهوم أو الفكرة الفيزيائية.

- **مفهوم التفكير الناقد**:

التفكير الناقد مفهوم مركب ومتداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق ، وحل المشكلات ، واتخاذ القرارات ، وتعددت تعريفات التفكير الناقد في الأدب التربوي حيث غطت جوانب متعددة من مهاراته المختلفة ، ولاختلاف الباحثين والمنظرين والمهتمين بالتفكير الناقد، فقد تداعى مجموعة من الخبراء والمهتمين إلى مؤتمر متعلق بمفهوم التفكير الناقد بدعوة من الجمعية الأمريكية لعلم النفس (American Psychology Association)، ويمثلون مجموعة من الباحثين في مختلف الحقول الأكاديمية كالعلوم الإنسانية والاجتماعية والطبيعية والتربوية، وذلك بهدف تحديد مفهوم التفكير الناقد، واستمر العمل لمدة سنتين (١٩٩٠- ١٩٩٢) وتوصلوا إلى مفهوم شامل للتفكير الناقد على أنه " حكم منظم ذاتياً يهدف إلى التفسير، والتحليل والتقييم ، والاستنتاج ، ويهتم بشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين والمفاهيم والطرق التي يستند إليها الحكم الذي تم التوصل إليه " (أبو جادو،٢٠٠٧؛ و جروان ٢٠٠٧).

والتفكير الناقد في أبسط معانيه هو القدرة على تقدير الحقيقة بغرض الوصول إلى قرار سليم في ضوء تقييم المعلومات وفحص الآراء المتاحة (عبوي،٢٠٠٧).

ويوضح ديبونو (Debono) مفهوم التفكير الناقد بأنه: التفكير الذي يقود الفرد إلى التعرف على الأخطاء واستخراجها بغرض الوصول إلى الحقيقة (السرور ، ٢٠٠٥).

وعرّف روجيرو (Ruggiero) التفكير الناقد بأنه: " تلك العملية التي نختبر فيها الدعوى والحجج بغرض تحديد الغث فيها من الثمين" (عبدالحميد وآخرون ، ٢٠٠٥، ص٤٦).

ومن خلال الملاحظة المتأنية لتعريفات التفكير الناقد السابقة يُستنتج اختلاف المهتمين والباحثين في هذا المجال حول تحديد مفهوم موحد للتفكير الناقد ، وربما يعود الاختلاف إلى تعدد الاتجاهات الفكرية نحو تعليم التفكير الناقد ، وتعدد تصنيفات مهارات التفكير الناقد التي يتبناها الباحثون والمهتمون في هذا المجال. كما أكد (البكر،٢٠٠٢ ، ص ٦٩) أن الاختلافات في تحديد

تعريف محدد لمفهوم التفكير يرجع لتعدد المدارس الفكرية التي ينطلق من خلالها جماعة الباحثين في هذا المجال.

- **مهارات التفكير الناقد**:

يتكوّن التفكير الناقد من عدد من المهارات الفرعية المتآزرة التي تسهم في امتلاك الفرد القدرة على التفكير الناقد ، وفي هذا الجانب تعددت نماذج وتصنيفات مهارات التفكير الناقد نظراً لاختلاف المدارس الفكرية التي تناولت هذا المفهوم بالبحث والدراسة .

فقد حدد كلٌ من: وآطسن و جليسر (Watson- Glaser) خمس مهارات أساسية للتفكير الناقد، وهي : معرفة الافتراضات ، و التفسير ، وتقويم الحجج، والاستنباط ، والاستنتاج (بشارة ،٢٠٠٣).

ويحظى تصنيف وآطسن و جليسر (Watson- Glaser) بقبول كبير من جانب الباحثين والمهتمين بالتفكير الناقد ، حيث قاما بإعداد مقياس إجرائي مشتمل على خمس مهارات للتفكير الناقد (النجدي وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٧٥ - ٢٧٦) كالتالي:

- **أولاً : معرفة الافتراضات**

ويقصد بها قدرة الفرد على فحص الوقائع والبيانات في موضوع ما، بحيث يحكم الفرد بأن افتراضاً ما وارداً أو غير وارد بناء على ملاحظة وفحص المعلومات المعطاة .

- **ثانياً : التفسير** :

ويعني الحكم أو التقرير فيما إذا كانت النتائج المبنية على المعلومات المعطاة مترتبة عليها بدرجة معقولة من اليقين أم لا ، أي الحكم فيما إذا كانت النتائج مرتبطة بالمعلومات المعطاة أم لا .

- **ثالثاً : تقويم الحجج** :

ويتضمن القدرة على التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة المتصلة بالقضية المعروضة ، فالحجة القوية ينبغي أن تتصل اتصالاً مباشراً بالقضية أما الحجة الضعيفة لا تتصل اتصالاً مباشراً بالقضية المطروحة ، حتى لو كانت لها أهمية كبيرة، أو قد تتصل بالجوانب الثانوية من القضية وليس لها أهمية كبيرة .

- **رابعاً : الاستنباط** :

هو استدلال منطقي يتمثل في قدرة الفرد على إدراك العلاقات بين وقائع معينة أو مقدمات تعطى له بحيث يصدر حكماً في ضوء هذه الوقائع أو المقدمات فيما إذا كانت النتيجة مشتقة تماماً من هذه الوقائع أو المقدمات أم لا ، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها .

- **خامساً : الاستنتاج :**

هو استخلاص نتيجةٍ من حقائق معينة ، لوحظت أو فرضت ، وهذا الاستنتاج قد يكون صحيحاً وقد لا يكون .

- **صفات المفكر الناقد :**

حدّد العديد من الباحثين والمهتمين بمجال التفكير الناقد (البكر ، ٢٠٠٢ وبشارة ، ٢٠٠٣ ؛ و ناسيتش ، ٢٠٠٦ ؛ و2006، Paul and Linda ؛ و جروان ٢٠٠٧) بعض الصفات التي تصف الشخص الذي يفكر تفكيراً ناقد ، بالتالي:

- منفتح الذهن نحو الأفكار الجديدةٍ.
- لا يجادل في أمر لا يعرف عنه شيئا.
- يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر عن شيء ما.
- يفرّق بين النتيجة التي ربما تكون صحيحة والنتيجة التي يجب أن تكون صحيحة.
- يدرك بأن لدى الناس أفكاراً مختلفة نحو معاني المفردات والكلمات.
- يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في استدلاله وتحليله للأمور.
- يسأل عن كل شيء لا يفهمه ، أو يبدو له غير معقول.
- يبتعد عن الأفكار الذاتية والمتحيزة نحو الأمور.
- يحاول الفصل بين التفكير العاطفي الانفعالي والتفكير المنطقي.
- يحاول بناء مفرداته اللغوية بحيث يكون قادراً على فهم ما يقوله الآخرون وعلى نقل وإيصال أفكاره بوضوح.
- يأخذ بعين الاعتبار جميع الجوانب المختلفة والمتعلقة بالموضوع.
- لديه الاستعداد لتغيير آرائه ومواقفه عند ثبوت خطئها.
- يبحث عن الأسباب والبدائل.
- لديه القدرة على تدعيم الآراء التي يتبناها بأدلة مقنعة.

- **أهمية تعليم التفكير الناقد :**

بدأ الاهتمام العالمي يتزايد حول تعليم التفكير الناقد منذ منتصف القرن الماضي فظهرت العديد من الدعوات إلى التربية الناقدة، حيث يهتم التفكير الناقد في جعل الطالب أكثر دقة وفهماً في كافة مجالات الحياة، ولديه القدرة على تقييم المعلومات والحكم عليها (البكر، ٢٠٠٢).

و يلعب التفكير الناقد دور مهم جداً في ترشيد معرفة الإنسان ، لأنه يتضمن المهارات اللازمة كالتفسير ، والاستنتاج ، والتقويم التي يستطيع الفرد من خلالها تحديد جوانب القوة والضعف في البناء المعرفي، و يقود الفرد إلى اكتشاف أوجه القصور في البنية المعرفية وبالتالي العمل على تقويمها وعدم التسليم بما كان يعتقد أنه صحيح (نشوان ،٢٠٠٥).

وقد طلبت الرابطة الأمريكية لمديري المدارس (Association American of School Administrators) من أكثر من خمسين من القادة البارزين في

مجالات التعليم والأعمال الحكومية ، أن يحددوا ما الذي يجب أن يعرفه الطلاب ويكونوا قادرين على القيام به للنجاح في حياتهم في القرن الحادي والعشرين ، فكانت مهارات التفكير الناقد أحد أهم المهارات الأساسية التي يجب أن يتقنها الطلاب ، وأن تنمية القدرة على التفكير الناقد هدف يتخلل كل الأهداف التربوية ، و توفر مهارات التفكير الناقد كالتفسير ، والاستنباط والاستنتاج إطارا منطقيا يُمكن الطلاب من الوصول إلى النتائج بطريقة أكثر فاعلية، و تُمكنهم من حل المشكلات التي تواجههم (أوتشيدا وآخرون ، ٢٠٠٤).

وأشارت العديد من الأبحاث إلى أن امتلاك الطلاب لمهارات التفكير الناقد يحقق لهم تعلما أفضل ، وتطويرا لمفاهيمهم أثناء عملية التعلم وفهم المفاهيم الجديدة ، لذلك يجب مراعاتها والاهتمام بها عند تدريس الطلاب (رياحنة ٢٠٠٦). وذكر (عبوي ، ٢٠٠٧ ؛ و الخضراء ، ٢٠٠٥) أن أهمية التفكير الناقد في التعليم تكمن في عدة أمور،و منها مايلي:

- امتلاك الطلاب لمهارات التفكير الناقد يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي.
- يقود الطلاب للبحث عن التعليلات الصحيحة للمواضيع المطروحة والتقليل من التعليلات الخاطئة .
- يُشجِّع روح التساؤل والبحث للتحقق من المعلومات المعطاة وتقييمها وعدم التسليم بها دون تحرٍّ كاف.
- يؤدي إلى مراقبة الطلاب لتفكيرهم وضبطه لتكون أفكارهم أكثر دقة وصحة مما يقودهم لصنع قرارات سليمة في حياتهم اليومية والبعد بهم عن التطرف في الرأي وتحررهم من التبعية في قبول الأفكار دون تمحيص وتثبّت.

- **مهارات التفكير الناقد وتعليم الفيزياء:**

يهدف تعليم الفيزياء إلى عدة أمور منها : إكساب الطلاب مهارات التفكير التي تمكنهم من حلّ المشكلات التي تواجههم أثناء تعلم المفاهيم الفيزيائية .

وتعتبر تنمية قدرة المتعلم لمهارات التفكير الناقد ، كالتفسير ، والاستنتاج والاستنباط ، والتقويم ، وفرض الفروض واختبارها من الأهداف الأساسية في تعليم الفيزياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية .

وبالنظر إلى دليل معلم الفيزياء للصف الثاني الثانوي (علوم طبيعية) في المملكة العربية السعودية (طبعة ١٤٢٠هـ) فإن تعلم الفيزياء يتطلب من الطلاب امتلاك مهارات التفكير اللازمة لاستيعاب المفاهيم الفيزيائية،وفهم المحتوى المعرفي للمادة المتعلمة، ومنها ما يلي:

- تحليل الظواهر الفيزيائية.
- الربط بين الظواهر الفيزيائية وتفسيرها.
- الموضوعية في التفكير ، واحترام أراء الآخرين.

- استنباط النتائج بحكم صحيح.
- تقويم المعلومات المعطاة.
- إدراك العلاقات بين الأشياء.
- استنتاج علاقات معينة من خلال البيانات المعطاة.
- التنبؤ بعلاقات جديدة بناءً على ما حصل عليه من نتائج.
- القدرة على إعطاء حكم على شيء ما في ضوء معايير معينة.
- القدرة على معرفة الافتراضات من حيث : اختيار الفرض المناسب واستبعاد الفروض التي لا تدعمها الحقائق المعطاة.

من خلال الملاحظة والاستقراء للمهارات والقدرات السابقة ، والواجب إتقانها من قبل مُتعلم الفيزياء كي يستوعب المحتوى المعرفي لمادة الفيزياء بكل مكوناته من : حقائق ، ومفاهيم ، ومبادئ ، وتعيمات ، وقوانين ، ونظريات ؛ تتضح أهمية مهارات التفكير الناقد كالتفسير ، والاستنباط ، والاستنتاج ، والتقويم والقدرة على معرفة الافتراضات في تعلم الفيزياء واكتساب مفاهيمها السليمة

كما يؤكد (الخطيب وآخرون ، ١٩٩٧ ، ص ٤٩) على أن " ممارسة الطلاب لمهارات التفكير الناقد أثناء التعلم يساعدهم في تصحيح المفاهيم الخاطئة وتعديل الأفكار غير المفيدة وغير المرغوبة ".

- **ثانياً : الدراسات السابقة :**

أجريت في السنوات الماضية العديد من الدراسات العربية والأجنبية في مجال التصورات البديلة ، وفي مختلف فروع العلوم الطبيعية ومن ضمنها علم الفيزياء ومنها:

- دراسة أجراها شامبين وزملاءه (Champagne et.al , 1980) في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى تقصي أثر بعض المتغيرات على تحصيل الطلاب في الميكانيكا الكلاسيكية، درسَ الباحثون أثر كل من: المعرفة القبلية في الميكانيكا ،والمهارات الرياضية ، ومهارات التفكير في اكتساب الطلاب لمفاهيم الميكانيكا الكلاسيكية ، وأظهرت نتائج الدراسة ارتباط موجب بين تحصيل الطلاب لمفاهيم الميكانيكا الكلاسيكية والمعرفة القبلية في الميكانيكا ، ومهارات التفكير ، والمهارات الرياضية.
- وقام تيري وجونز (Terry & jones, 1986) في الكلية الجامعية بشمال ويلز (المملكة المتحدة)، بدراسة هدفت إلى تقصي بعض الصعوبات التي تواجه الطلاب حول قانون نيوتن الثالث والتي تؤثر على استيعابٍ المفهوم الكلي للقوة ، وأجريت الدراسةٍ على عينة مكونة من (٣٩) طالبا والبالغين من العمر ستة عشر عاما والذين لم يدرسوا أي مستوى في الفيزياء ،الأداة التي استخدمت في الدراسة عبارة عن اختبار مكون من سبعة أسئلة صممت على شكل رسومات وطلب منهم تفسيرها باستخدام قانون نيوتن الثالث ، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: أخفق (٣٥)

طالباً من أفراد العينة واعتبروا الفعل ورد الفعل قوتان تؤثران على نفس الجسم وشاع هذا التصور البديل بين أفراد عينة الدراسة بنسبة (٩٠٪) كما شاع تصور بديل آخر وهو: أن الأجسام الساقطة في مجال الجاذبية الأرضية ؛الجسم الأكبر في الكتلة يسقط بسرعة أكبر من الجسم الأقل كتلةٍ ، وقد شاع هذا التصور البديل بين أفراد عينة الدراسة بنسبة (٩٠٪) أيضا، وأشارت الدراسة إلى انتشار الأطر البديلة حول مفهوم قانون نيوتن الثالث ، وأوصت بأهمية الفهم السليم لقانون نيوتن الثالث لما له من أثر في استيعاب المفهوم الكلي للقوة.

- وفي دراسة قام بها المفلح (١٩٩٥) هدفت إلى تحديد مستوى المعرفة المفاهيمية بقوانين نيوتن في الحركة عند طلاب الصف الأول الثانوي العلمي وتأثرها بالتفكيرٍ الشكلي والاتجاهات نحو الفيزياء، وتكوّنت عينة الدراسة من(١٧٦)طالبا من طلاب محافظة " المفرق " بالأردن،ولجمع المعلومات استخدام الباحث ثلاث أدوات هي اختبار التفكير المنطقي ،ومقياس الاتجاهات نحو الفيزياء ، واختبار المعرفة المفاهيمية بقوانين نيوتن في الحركة ، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى المعرفة المفاهيمية بقوانين نيوتن ضعيفة ؛ حيث أنتشر الفهم غير السليم لدى أفراد العينة في القوانين الثلاثة لنيوتن ، ومن التصورات البديلة لدى أفراد العينة: الاعتقاد بأن الجسم كي سيسر في خط مستقيم بسرعة ثابتة يلزمه قوة ثابتة المقدار والاتجاه، وأن القصور الذاتي يرتبط بسرعة الجسم ولا يرتبط بكتلته وأن اتجاه التسارع يكون دائما للجسم المتحرك في نفس اتجاه حركته كما توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مستوى المعرفة المفاهيمية بقوانين نيوتن لدى الطلاب يُعزى للتفكير المنطقي.
- وفي دراسة أجراها أوليف (Oliva، 1999) في إسبانيا هدفت إلى الكشف عن أنماط التصورات البديلة ومستوياتها حول المفاهيم الأساسية في الميكانيكا وعلاقة تلك التصورات بالتفكير المنطقي ، واختيرت عينة الدراسة والمكونة من (٢٠٠) طالب من طلاب الصفين التاسع والعاشر من ثلاث مدارس في الولاية ، وطبّق الباحث أداتين في الدراسة تمثلت الأداة الأولى في استبيان على مقياس ليكرت حول مفاهيم الميكانيكا ، والثانية في اختبار التفكير المنطقي المقنن على البيئة الإسبانية ، وكشفت الدراسة عن وجود مستويات مختلفة للتصورات البديلة لدى عينة الدراسة حول المفاهيم الأساسية في الميكانيكا ، كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين (الفهم العلمي السليم (انخفاض تكوّن التصورات البديلة) والتفكير المنطقي ، كانت أقل من (٠,٠٥) باستخدام معامل ارتباط بيرسون. وأوصت بأهمية التنوع في استخدام استراتيجيات التدريس؛ لاختلاف مستويات التصورات البديلة.

- وأجرى جنش (٢٠٠٦) في جمهورية مصر العربية دراسة هدفت إلى تحديد التصورات الخاطئة حول بعض المفاهيم الفيزيائية لدى معلمي الفيزياء وطلابهم بالمرحلة الثانوية ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) طالب من طلاب المرحلة الثانوية و(٧٥) معلم فيزياء بمحافظة الجيزة ،ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار للكشف عن التصورات الخاطئة حول مفاهيم القوة ، والحركة ، والموجه ؛ من نوع الاختيار من متعدد ،وأوضحت نتائج الدراسة وجود أنماط من الفهم الخاطئ أو الناقص لدى معلمي الفيزياء وطلابهم،كما بينت الدراسة وجود ارتباط بين درجات معلمي الفيزياء وطلابهم باختبار التصورات الخاطئة ، مما يشير إلى أن وجود التصورات الخاطئة لدى معلمي الفيزياء عامل أساس في انتقال تلك التصورات والمفاهيم المغلوطة إلى الطلاب ، وأرجعت الدراسة إلى أن من أسباب تكون التصورات الخاطئة لدى المعلمين هو اقتصارهم على الكتاب المقرر دون غيره والنظر إليه باعتباره المرجع الأساس مع العلم بأن الكتاب المدرسي يحمل قصورا في توضيح العلاقة بين المفاهيم سواء من خلال الرسوم التوضيحية أو شرح مدلولات المعادلات الرياضية ، كما أشارت الدراسة إلى أن الاعتماد على التقويم الذي يقيس الحفظ والتطبيق المباشر للعلاقات الرياضية أدى إلى تكوّن المفاهيم الخاطئة. وأوصت الدراسة بضرورة الكشف عن التصورات الخاطئة لدى المعلمين وطلابهم ومعالجتها.

- وفي دراسة أجراها كارا (Kara ،2007) في تركيا هدفت إلى الكشف عن المفاهيم الخاطئة في قوانين نيوتن للحركة لدى طلاب المرحلة الأولى الجامعية ،في كلية التربية بجامعة (Pamukkale) ،و استخدم الباحث أداة عبارة عن اختبار زمنه (٣٠ دقيقة) ، يتكوّن من ثلاثة أسئلة عن طريق الرسم، وطبقت على عينة مكوّنه من (٥٤) من الطلاب المستجدين في كلية التربية قسم العلوم ، (٣١طالبة) و(٢٣طالبا)، طلب منهم التعبير بالرسم عن قوانين للحركة ، وكشفت الدراسة عن وجود مفاهيم خاطئة حول قوانين نيوتن للحركة تفاوتت من قانون لآخر ، حيث أوضحت نتائج الدراسة بأن (٧٠,٩٩ ٪) من عينة الدراسة يحملون مفاهيم خاطئة حول القانون الأول لنيوتن للحركة و (٦٧,٤٪) يحملون تصورات خاطئة حول مفهوم القصور الذاتي. كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن (٦٧,٣٩٪) من الطلاب يحملون تصورات خاطئة حول القانون الثاني لنيوتن . و (٧٤,٠٦٪) من الطلاب يحملون تصورات خاطئة حول القانون الثالث لنيوتن.وأوصت الدراسة بأهمية الكشف عن المفاهيم الخاطئة قبل البدء بعملية التدريس .

- وأجرى كل من تونكشي و سوان كوان (Tonqchai and Soankwan ,2007) في تايلاند دراسة هدفت إلى التحقق من ثبات التصورات البديلة لدى الطلاب حول مفهوم انتشار الموجات، وأجريت الدراسة بجامعة ماهايدو (Mahido)، وتكوّنت عينة الدراسة من مجموعتين : الأولى

عددها (٥٥) طالباً من طلاب المرحلة (١٢) الذين سبق وأن درسوا علم الموجات الميكانيكية بالدراسة التقليدية في المدرسة ، بينما تكوّنت المجموعة الثانية من (٨٣) طالباً من طلاب المرحلة (١٠) الذين لم يسبق لهم دراسة هذه المادة ، وكلا المجموعتين تدرس في نفس المدرسة ،والأداة المستخدمة في الإجابة على سؤال الدراسة كانت عبارة عن سلسلة من الأسئلة المفتوحة تتعلق بالمفاهيم الأساسية لانتشار الموجات، وكشفت الدراسة أن التصورات البديلة حول مفاهيم انتشار الموجات الميكانيكية متطابقة بشكل كبير بين المجموعتين مما يؤكد خاصية ثبات التصورات البديلة لدى الطلاب.

- وأجرى جونن (Gonen ،2007) في تركيا دراسة هدفت إلى الكشف عن التصورات البديلة في الفيزياء وعلاقتها بالتفكير المنطقي ، والاتجاه نحو المادة، على (٢٦٧) طالباً من الدارسين المعلمين في كلية التربية ، وطبّق الباحث اختبار الكشف عن التصورات البديلة شمل مفهومي الكتلة والجاذبية ، وزمنه (٣٠ دقيقة)،واختبار التفكير المنطقي ، وزمنه (٢٠ دقيقة) كما استخدم مقياس للاتجاه نحو الفيزياء ، وكشفت الدراسة عن وجود مفاهيم خاطئة لدى الدارسين حول مفهوم الكتلة ، والجاذبية لدى طلاب الفيزياء أقل من طلاب العلوم ، وإن طلاب العلوم غير قادرين على التفريق بين كتلة القصور الذاتي وكتلة الجاذبية عند مستوى الدلالة ($\alpha < ٠,٠٠١$) لصالح طلاب الفيزياء ، كما كشفت الدراسة بأنه لا توجد فروق داله إحصائيا بين طلاب الفيزياء والعلوم في التفكير المنطقي عند مستوى الدلالة ($\alpha < ٠,٠٠١$) ، وتوصلت الدراسة عموماً بأن قدرة التفكير المنطقي لدى الطلاب المعلمين جيدة ولها أثر ايجابي في انخفاض المفاهيم الخاطئة لدى الطلاب.

- **منهج الدراسة وإجراءاته**
- **منهج الدراسة**:

المنهج الوصفي (الارتباطي)

- **مجتمع الدراسة**:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الذكور في الصف الثاني الثانوي (علوم طبيعية) في المدارس الحكومية النهارية داخل المدينة المنورة والتابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ.

- **عينة الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة من طلاب ثلاثة فصول دراسية من طلاب الصف الثاني الثانوي (علوم طبيعية) ، وبلغ مجموع العينة (٧٦) طالباً .

- **أدوات الدراسة** :

تكونت أدوات الدراسة من الآتي :

- اختبار الكشف عن التصورات البديلة في الفيزياء.
- اختبار التفكير الناقد.

وفيما يلي وصف أدوات الدراسة:

- **أولاً : اختبار الكشف عن التصورات البديلة في الفيزياء:**

تكوّن الاختبار في صورته النهائية من (٢٥) فقرة ، من نوع الاختيار من متعدد ذي الثلاث بدائل . صممت فقراته لتقيس الفهم العلمي السليم والكشف عن التصورات البديلة (الفهم غير السليم للمفاهيم الفيزيائية) في موضوع الحركة والقوة (الحركة في مجال الجاذبية الأرضية ، وقوانين نيوتن الثلاثة) حيث يمثل أحد البدائل الفهم العلمي السليم بينما يمثل البديلان الآخران تصورات بديلة (فهم غير سليم علمياً) للمفهوم الفيزيائي. موزعة على موضوعات الاختبار الفرعية الأربعة ، كالتالي :

- (٩) فقرات متعلقة بموضوع الحركة في مجال الجاذبية الأرضية.
- (٤) فقرات متعلقة بالقانون الأول لنيوتن في الحركة.
- (٦) فقرات متعلقة بالقانون الثاني لنيوتن في الحركة.
- (٦) فقرات متعلقة بالقانون الثالث لنيوتن في الحركة.

والموضحة في الجدول رقم (١).

- **صدق الاختبار:**

للتحقق من صدق الاختبار وملاءمته وسلامة بناءه ودقة وصحة المعلومات العلمية الواردة فيه ،عُرض في صورته الأولية على لجنة من المحكمين تتكوّن من (١٠) أشخاص ، وجميعهم من المختصين في تعليم الفيزياء في الجامعات السعودية ومعلمي ومشرفي الفيزياء بإدارة التربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة ، وطلب منهم إبداء مرئياتهم حول صياغة كل سؤال والخيارات التي تتبعه ، والحكم على مناسبة السؤال والبدائل للمفهوم الفيزيائي التي بنيت حوله ، وصحتها العلمية.

- **حساب ثبات الاختبار:**

استخدم الباحث طريقة (الاختبار وإعادة الاختبار) لمعرفة ثبات الاختبار ولذلك طبّق الاختبار بصورته المبدئية على عينة استطلاعية مكون من (٢٠) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي (علوم طبيعية) بإحدى المدارس الثانوية داخل المدينة المنورة ،وهي من نفس مجتمع الدراسة وتختلف عن العينة التي طبقت عليها الدراسة ، وبعد ثلاثة أسابيع طبّق الاختبار على نفس العينة واستخدمت نتائج التطبيق في حساب ثبات الاختبار ، وباستخدام معامل " بيرسون " كان ثبات الاختبار (٠.٨٦) .

جدول رقم (١) : المفاهيم والأفكار الفيزيائية لموضوعات الاختبار ورقم السؤال

الموضوع	رقم السؤال	المفاهيم والأفكار الفيزيائية التي يحتويها الموضوع
الحركة في مجال الجاذبية الأرضية	١	العلاقه بين وزن الجسم وارتفاعه عن مركز الارض
	٢	القوة المؤثرة على الجسم المقذوف راسيا إلى اعلى.
	٣	العلاقه بين كتله الجسم الساقط سقوطا حرا وزمن سقوطه .
	٤	تسارع الجسم المقذوف راسيا إلى اسفل بسرعه ابتدائيه.
	٥	زمن الصعود والهبوط للجسم المقذوف راسيا إلى اعلى.
	٦	زمن التحليق للجسم المقذوف افقيا ، وزمن سقوطه الحر راسيا تحت تأثير الجاذبية الأرضية.
	٧	تسارع الاجسام المقذوفه بسرعه ابتدائيه .
	٨	القوة المؤثرة على الجسم المقذوف بسرعه ابتدائيه.
	٩	السرعه في الحركه المنحنيه للاجسام المقذوفه .
قانون نيوتن الأول	١٠	يبقى الجسم ساكنا مادامت محصله القوى المؤثرة عليه = صفر
	١١	الجسم المتزن حركيا يبقى متحركا بسرعه ثابته ما لم تؤثر عليه قوة .
	١٢	الجسم المتحرك يبقى متحركا بسرعه ثابته ما لم تؤثر عليه قوة
	١٣	القصور الذاتي
قانون نيوتن الثاني	١٤	اتجاه محصله القوى المؤثرة على جسم متحرك في خط مستقيم
	١٥	اتجاه تسارع الجسم المتحرك في خط مستقيم .
	١٦	علاقه تسارع الجسم بمحصله القوى المؤثرة عليه.
	١٧	العلاقه بين تغير سرعه الجسم وتسارعه.
	١٨	العلاقه بين تسارع الجسم وكتلته .
	١٩	العلاقه بين كتله الجسم ووزنه .
قانون نيوتن الثالث	٢٠	قوة الفعل تساوي قوة رد الفعل في المقدار ومعاكسه لها في الاتجاه.
	٢١	قوة الفعل وقوة رد الفعل قوتان تؤثران على جسمين مختلفين.
	٢٢	قوة الفعل وقوة رد الفعل
	٢٣	تاثير قوة الفعل وقوة رد الفعل على جسمين مختلفين.
	٢٤	تاثير قوة الفعل وقوة رد الفعل لجسمين متماثلين في الكتله.
	٢٥	اختزال القوى الداخليه لكل نظام .

- **ثانيا : اختبار التفكير الناقد :**

قام الباحث بإعداد اختبار التفكير الناقد على غرار مقياس وآطسن وجليسر (Watson-Glaser) ، وتكوّن الاختبار في مجملة من (٦٣ فقرة) موزعة على خمسة أجزاء ، وكل جزء يقيس مهارة من مهارات التفكير الناقد كالتالي:

- **الجزء الأول : تكون من (١٢ فقرة) ويقيس مهارة : معرفة الافتراضات** (Recognition of Assumptions).
- **الجزء الثاني : تكون من (١٢ فقرة) ويقيس مهارة : التفسير** (Interpretations) .

- الجزء الثالث : تكون من (١٢ فقرة) ويقيس مهارة : تقويم الحجج (Evaluation of Arguments)
- الجزء الرابع : تكون من (١٢ فقرة) ويقيس مهارة : الاستنباط (Deduction) .
- الجزء الخامس تكون من (١٥ فقرة) ويقيس مهارة : الاستنتاج (Inference).

وتمثل كل فقرة موقفاً معيناً يواجه الطالب في حياته اليومية أو الدراسية وروعي أن تكون فقرات الاختبار واضحة وخالية من التعقيد اللفظي ، وزود كل جزء من أجزاء الاختبار الخمسة بمثال يوضح للطالب كيفية الإجابة على فقرات هذا الجزء .

- **صدق الاختبار:**

للتأكد من صدق الاختبار قام الباحث بعرضه على مجموعة من المختصين في علم النفس والمهتمين بالتفكير ، وطلب منهم إبداء مرئياتهم حول صلاحية كل فقرة وملاءمتها لكل بعد من أبعاد الاختبار ، وحول مناسبة الاختبار للقياس عموما في التفكير الناقد لطلاب الصف الثاني الثانوي (علوم طبيعية)

- **حساب ثبات الاختبار:**

استخدم الباحث طريقة (الإختبار وإعادة الاختبار) ، حيث طبّق الاختبار على عينة (نفس العينة التي طبق عليها اختبار الكشف عن التصورات البديلة لتحديد درجة ثباته) مكوّنة من (٢٠) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي (علوم طبيعية) بإحدى المدارس الثانوية داخل المدينة المنورة ،وهي من نفس مجتمع الدراسة وتختلف عن العينة التي طبقت عليها الدراسة ، وبعد ثلاثة أسابيع طبّق الاختبار على نفس العينة ، واستخدمت نتائج التطبيق في حساب ثبات الاختبار ، وباستخدام معامل بيرسون كان ثبات الاختبار (٠,٩) .

- **إجراءات تطبيق الدراسة:**

اتّبع الباحث الإجراءات التالية في تطبيق الدراسة:

- أخذ موافقة إدارة التربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة على تطبيق أدوات الدراسة في المدارس المختارة .
- تحديد الوقت المناسب لتطبيق أدوات الدراسة ، وذلك بعد دراسة الطلاب لموضوع القوة والحركة (الحركة في مجال الجاذبية الأرضية ، وقوانين نيوتن الثلاثة) ، واستغرق تطبيق أدوات الدراسة (اختبار الكشف عن التصورات البديلة في الفيزياء ، اختبار التفكير الناقد) ستة أيام متتالية بدءا من تاريخ (٤- ١٤٣٠/٣/١١هـ)، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ.
- قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة بنفسه من خلال مقابلة الطلاب (أفراد عينة الدراسة) ، وإعطاءهم فكرة عن الدراسة وأهدافها ، وشرح التعليمات الخاصة بكل اختبار ، واستغرق تطبيق أدوات الدراسة على الصف الواحد يومين بواقع يوم لكل أداة.

بعد الانتهاء من عملية تطبيق أدوات الدراسة على الصفوف الثلاثة ، قام الباحث بتصحيح الاختبارات وجمع البيانات وتنظيمها ، ومن ثم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج (spss) للوصول إلى النتائج ومناقشتها وتفسيرها ، ومن ثم الخروج بالتوصيات والمقترحات .

- **نتائج الدراسة ومناقشتها**

- **أولاً: عرض نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول**

نص السؤال الأول للدراسة على ما يلي: **ما التصورات البديلة في الفيزياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي (علوم طبيعية) في موضوع القوة والحركة ؟** وللحصول على النتائج المتعلقة بالسؤال الأول استخدم الإحصاء الوصفي حيث استخرجت التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة على اختبار الكشف عن التصورات البديلة في الفيزياء ، كما يوضحها الجدول (٢).

جدول رقم (٢) : التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلاب على اختبار الكشف عن التصورات البديلة

رقم السؤال والموضوع		البدائل الاختيارية للسؤال					
		أ		ب		ج	
رقم السؤال	الموضوع	ك	%	ك	%	ك	%
١	الحركة في مجال الجاذبية الأرضية	٢١	٢٧.٦٣	٢٢	٢٨.٩٥	٣٣	٤٣.٤٢
٢		٣٩	٥١.٣٢	١١	١٤.٤٧	٢٦	٣٤.٢١
٣		٣٣	٤٣.٤٢	٢١	٢٧.٦٣	٢٢	٢٨.٩٥
٤		٤٤	٥٧.٨٩	١٤	١٨.٤٢	١٨	٢٣.٦٨
٥		١٦	٢١.٠٥	٢٢	٢٨.٩٥	٣٨	٥٠.٠٠
٦		٢٩	٣٨.١٥٨	٢٦	٣٤.٢١١	٢١	٢٧.٦٣٢
٧		١٩	٢٥.٠٠	٣١	٤٠.٧٩	٢٦	٣٤.٢١
٨		٤٨	٦٣.١٦	١٨	٢٣.٦٨	١٠	١٣.١٦
٩		١٥	١٩.٧٤	١٧	٢٢.٣٧	٤٤	٥٧.٨٩
١٠	القانون الأول لنيوتن	٣١	٤٠.٧٩	٢٩	٣٨.١٦	١٦	٢١.٠٥
١١		١٦	٢١.٠٥	٤٤	٥٧.٨٩	١٦	٢١.٠٥
١٢		١٠	١٣.١٦	١٩	٢٥.٠٠	٤٧	٦١.٨٤
١٣		١٢	١٥.٧٩	٢٣	٣٠.٢٦	٤١	٥٣.٩٥
١٤	القانون الثاني لنيوتن	٢٨	٣٦.٨٤	٤٢	٥٥.٢٦	٦	٧.٨٩
١٥		٣٠	٣٩.٤٧	٣٣	٤٣.٤٢	١٣	١٧.١١
١٦		١٧	٢٢.٣٧	٣٥	٤٦.٠٥	٢٤	٣١.٥٨
١٧		٨	١٠.٥٣	٣٨	٥٠.٠٠	٣٠	٣٩.٤٧
١٨		١٣	١٧.١١	٣٨	٥٠.٠٠	٢٥	٣٢.٨٩
١٩		٢٧	٣٥.٥٣	٢٢	٢٨.٩٥	٢٧	٣٥.٥٣
٢٠	القانون الثالث لنيوتن	١٨	٢٣.٦٨	٥٠	٦٥.٧٩	٨	١٠.٥٣
٢١		٣٩	٥١.٣٢	٢٦	٣٤.٢١	١١	١٤.٤٧
٢٢		٢٠	٢٦.٣٢	٤٢	٥٥.٢٦	١٤	١٨.٤٢
٢٣		٣٠	٣٩.٤٧	١٥	١٩.٧٤	٣١	٤٠.٧٩
٢٤		٢١	٢٧.٦٣	٣٠	٣٩.٤٧	٢٥	٣٢.٨٩
٢٥		٢١	٢٧.٦٣	١٨	٢٣.٦٨	٣٧	٤٨.٦٨

ك: تكرار اختيار البدائل (أ، ب ، ج) ٪: النسبة المئوية = (التكرار/ عدد أفراد العينة) ×١٠٠

- **ثانياً: مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول**

من نتائج الجدول (٢) والمتعلق بنتائج استجابات أفراد العينة على اختبار الكشف عن التصورات البديلة في موضوع القوة والحركة (الحركة في مجال الجاذبية الأرضية ، وقوانين نيوتن الثلاثة) ، يتضح مدى انتشار التصورات البديلة في مختلف المفاهيم والأفكار الفيزيائية التي شملها الاختبار في موضوعاته الفرعية الأربعة ، وهي : الحركة في مجال الجاذبية الأرضية والقانون الأول لنيوتن ، والقانون الثاني لنيوتن ، والقانون الثالث لنيوتن ، وفي ما يلي مناقشة النتائج المتعلقة بالتصورات البديلة في موضوعات الاختبار : موضوع : الحركة في مجال الجاذبية الأرضية:

يوضح الجدول (٣) ترتيب المفاهيم والأفكار الفيزيائية المتعلقة بموضوع الحركة في مجال الجاذبية الأرضية،مرتبة حسب قوة ظهور (نسبة وتكرارا) التصورات البديلة فيها.

جدول رقم (٣) : التكرار والنسبة المئوية للمفاهيم والأفكار الفيزيائية في موضوع الحركة في مجال الجاذبية الأرضية مرتبة حسب قوة ظهور التصورات البديلة فيها

م	المفاهيم والأفكار الفيزيائية	التصورات البديلة	
		التكرار	النسبة
		ك	%
١	القوة المؤثرة على الجسم المقذوف رأسيا إلى أعلى.	٦٥	٨٥.٥٣
٢	السرعة في الحركة المنحنية للأجسام المقذوفة .	٥٩	٧٧.٦٣
٣	تسارع الجسم المقذوف رأسياً إلى أسفل بسرعة ابتدائية.	٥٨	٧٦.٣٢
٤	القوة المؤثرة على الجسم المقذوف بسرعة ابتدائية.	٥٨	٧٦.٣٢
٥	تسارع الأجسام المقذوفة بسرعة ابتدائية .	٥٧	٧٥.٠٠
٦	زمن التحليق للجسم المقذوف أفقياً ، وزمن سقوطه الحر رأسياً تحت تأثير الجاذبية الأرضية.	٥٥	٧٢.٣٧
٧	العلاقة بين وزن الجسم وارتفاعه عن مركز الأرض	٥٤	٧١.٠٥
٨	العلاقة بين كتلة الجسم الساقط سقوطاً حرا وزمن سقوطه .	٥٤	٧١.٠٥
٩	زمن الصعود والهبوط للجسم المقذوف رأسياً إلى أعلى.	٣٨	٥٠.٠٠

ك: مجموع تكرار اختيار التصورات البديلة. ٪: النسبة المئوية = (مجموع تكرار اختيار التصورات البديلة / عدد أفراد العينة) ×١٠٠

ويشير الجدول (٣) إلى مدى انتشار التصورات البديلة في المفاهيم والأفكار الفيزيائية المتعلقة بموضوع الحركة في مجال الجاذبية الأرضية ، إذ تراوحت نسبة انتشارها بين (٥٠٪ - ٨٥,٥٣ ٪)لدى أفراد عينة الدراسة ، وهي نسبة كبيرة تشير إلى ضعف واضح لدى أفراد العينة في الاستيعاب العلمي السليم لتلك المفاهيم والأفكار الفيزيائية ، وفيما يلي : التصورات البديلة التي وجدت

بحوزة أفراد عينة الدراسة للمفاهيم والأفكار الفيزيائية المتعلقة بموضوع الحركة في مجال الجاذبية الأرضية :

١- مفهوم : القوة المؤثرة على الجسم المقذوف رأسياً إلى أعلى .

أوضحت نتائج الدراسة في الجدول (٣) بأن الطلاب لديهم تصور بديل حول مفهوم القوة المؤثرة على الجسم المقذوف رأسيا إلى أعلى ، وبنسبة كلية بلغت (٨٥,٥٣ ٪) وتوزعت بين تصورين مختلفين ، حيث يعتقد مانسبته (٥١,٣٢ ٪) من الطلاب كما يشير جدول (٢) ، بأن القوة المؤثرة على الجسم المقذوف إلى أعلى لحظة وصوله إلى اعلي ارتفاع =الصفر؛ وربما يعود وجود هذا التصور إلى اعتقاد الطلاب بأن الجسم عند سكونه لا يقع تحت تأثير أية قوة ،و (٣٤,٢١ ٪) من الطلاب كما يشير جدول (٢) ، يعتقدون بأن القوة المؤثرة عليه هي محصلة قوة القذف (القوة التي قذف بها الجسم إلى أعلى) وثقله ؛ وهذا اعتقاد خاطئ ربما يعود إلى تصور الطلاب بان قوة القذف تستمر مع الجسم المقذوف لتوصله إلى أعلى نقطة بينما الحقيقة أن الجسم اكتسب طاقة حركة من خلال قوة القذف التي زال تأثيرها مباشرة وان الجسم وهو صاعد واقع تحت تأثير وزنه فقط .

٢- مفهوم : السرعة في الحركة المنحنية للأجسام المقذوفة.

توصلت نتائج الدراسة جدول (٣) أن ما نسبته (٧٧,٦٣ ٪) من الطلاب لديهم تصور بديل حول مفهوم السرعة في الحركة المنحنية للأجسام المقذوفة ، حيث يعتقدون بان سرعة الجسم بالنسبة للمركبة الأفقية تساوي السرعة بالنسبة للمركبة الرأسية على المسار الأفقي،وربما يعود هذا التصور إلى عدم التفريق بين مركبة السرعة الرأسية والأفقية وهذا ناتج ربما عن قصور في قدرة الطلاب على تحليل السرعات واستنتاج وإدراك ما الذي يتسبب في تغييرها وهو وجود " القوة ، والتسارع ".

٣ - مفهوم: تسارع الجسم المقذوف رأسياً إلى أسفل بسرعة ابتدائية.

من الجدول (٣) تشير نتائج الدراسة إلى أن (٧٦,٣٢٪) من الطلاب لديهم تصور بديل حول هذا المفهوم ، حيث يعتقدون بأن تسارع الجاذبية الأرضية ليس ثابت وإنما يعتمد على السرعة الابتدائية التي يقذف بها الجسم ، وهذا يدل على فهم غير سليم من قبل الطلاب لمفهوم التسارع وبالتالي هم لا يفرقون بين تسارع الأجسام المتحركة على خط مستقيم والأجسام المتحركة في مجال الجاذبية الأرضية .

٤ – مفهوم: القوة المؤثرة على الجسم المقذوف بسرعة ابتدائية.

أشارت نتائج الدراسة جدول (٣) أن (٧٦,٣٢ ٪) من الطلاب يحملون تصور بديل حول تحديد اتجاه القوة المؤثرة على الجسم المقذوف بسرعة ابتدائية حيث كان لديهم اعتقاد بأن اتجاه القوة المؤثرة على الجسم في حالة الصعود يختلف عن اتجاه القوة المؤثرة على الجسم في حالة الهبوط ؛ أي أن اتجاه القوة

المؤثرة على الجسم في مساره وهو مقذوف بشكل منحنٍ تختلف من نقطة إلى أخرى ؛ وربما يعود ذلك إلى الخلط بين اتجاه الحركة واتجاه القوة المؤثرة والاعتقاد بأن اتجاه القوة المؤثرة يكون في اتجاه الحركة دائماً ، وأن (١٣.١٦ ٪) من النسبة السابقة كما يشير جدول (٢) لديهم تصور بديل وهو أن مقدار القوة هو الذي يتغير من نقطة إلى أخرى؛ وربما يعود تفسير ذلك من قبل الطلاب إلى أن الجسم يتباطأ في مرحلة الصعود فبالتالي تقل القوة المؤثرة عليه.

٥- مفهوم : تسارع الأجسام المقذوفة بسرعة ابتدائية.

أوضحت نتائج الدراسة جدول (٣) أن ما نسبته (٧٥٪) من الطلاب لديهم تصورات بديلة حول مفهوم التسارع في حركة المقذوفات وهو : أن الجسم المقذوف أفقيا متزن في الاتجاهين (الرأسي والأفقي) ، أو متسارع في الاتجاهين . وربما يعود هذا التصور إلى قصور في فهم الطلاب لشروط اتزان الجسم ، وقصور في فهم تحليل القوى المؤثرة علية وبالتالي عدم المقدرة على استنتاج تأثيراتها على الاتزان . والتصور السليم هو : تؤثر على الجسم قوة وزنة فقط ولا وجود لقوة في الاتجاه الأفقي وبالتالي فهو متزن في هذا الاتجاه (الأفقي) فقط ومتسارع في الاتجاه الرأسي.

٦- مفهوم: زمن التحليق للجسم المقذوف أفقيا ، وزمن سقوطه الحر رأسياً تحت تأثير الجاذبية الأرضية.

أشارت نتائج الدراسة جدول (٣) إلى أن (٧٢.٣٧ ٪) من الطلابٍ لديهم تصور بديل حول هذا المفهوم ، حيثٍ يعتقدون بأن الجسم المقذوف أفقيا يصل الأرض أسرع من الجسم الساقط حرا من نفس الارتفاع وفي نفس اللحظة ، وربما يعود سبب هذا التصور لعدم فهم الطالب لتحليل سرعة حركة الأجسام المنحنية وتأثير كل منها في حركته حيث السرعة الأفقية لا تؤثر في الحركة الرأسيةٍ إلىٍ أسفل وبالتالي يسقط الجسم بنفس تسارع وزمن الجسم الساقط سقوطا حرا ويصلان إلى سطح الأرض في نفس اللحظة.

٧- مفهوم: العلاقة بين وزن الجسم وارتفاعه عن مركز الأرض.

أشارت نتائج تحليل استجابات الطلاب جدول (٣) إلى وجود تصورات بديلة لدى الطلاب حول مفهوم العلاقة بين وزن الجسم وارتفاعه عن مركز الأرض بلغت نسبتها (٧١.٠٥ ٪) ككل ، وأن (٤٣.٤٢ ٪) من الطلاب كما يشير جدول (٢) يعتقدون بأن وزن الجسم لا يتغير إذا ابتعد عن مركز الأرض وبالتالي هم لا يفرقون بين الوزن والكتلة ، أما التصور بأن وزن الجسم يزداد بزيادة بعده عن مركز الأرض فقد بلغت نسبته لدى عينة الدراسة (٢٧.٦٣ ٪) جدول رقم (٢).

٨- مفهوم: العلاقة بين كتلة الجسم الساقط سقوطاً حراً وزمن السقوط.

توصلت الدراسة جدول (٣) إلى أن ما نسبة (٧١,٠٥ ٪) من الطلاب ليس لديهم فهم علمي سليم حول هذا المفهوم ، حيث اعتقد ما نسبته (٤٣,٤٢٪) من الطلاب كما يشير جدول (٢) بأن كتلة الجسم لها تأثير على سرعة سقوط الجسم ، وأن الجسم الأكبر في الكتلة يسقط أسرع من الجسم الأقل في الكتلة وربما يكون هذا التصور نتيجة المشاهدات اليومية فالطالب عندما يسقط ورقة وحجر يرى أن الحجر يسقط أسرع ويرى أن الجسم الأثقل يسقط أولا، والتفسير الذي يتبناه الطالب هو الحكمٍ من خلال " ثقل الجسم فقط " وبالتالي يعقد مقارنة خاطئة وقد أغفل أيضا أن مقاومة الهواء مهملة عندما فسر وقارن بين الجسمين . وتصور ما نسبته (٢٧,٦٣٪) من الطلاب جدٍول (٢) بأن زمن وصول الجسم الأثقل أقل من زمن وصول الجسم الأقل ثقلا، وربما يعود هذا التصور البديل إلى أن الأجسام الصغيرة أقل مقاومة للهواء وبالتالي هم يخلطون بين الحركة على خط مستقيم والحركة في مجال الجاذبية الأرضية.

٩- مفهوم: زمن الصعود والهبوط للجسم المقذوف رأسياً إلى أعلى.

أشارت نتائج الدراسة جدول (٣) إلى وجود تصورات بديلة حول هذا المفهوم بنسبة (٥٠٪) لدى الطلاب ، وهو أن الزمن الذي يستغرقه الجسم في الصعود يختلف عن الزمن الذي يستغرقه وهو هابط ، وربما يعود التصور لربط المشاهدات التي يمر بها الطالب في حياة اليومية لتفسير هذه الحالة وهو أن صعود الجسم إلى أعلى دائماً أصعب من نزوله إلى أسفل.

- **موضوع : القانون الأول لنيوتن**

يوضح الجدول (٤) التكرار والنسبة المئوية للمفاهيم والأفكار الفيزيائية المتعلقة بموضوع القانون الأول لنيوتن ، مرتبة حسب قوة ظهور التصورات البديلة فيها.

جدول رقم (٤) : التكرار والنسبة المئوية للمفاهيم والأفكار الفيزيائية في موضوع القانون الأول لنيوتن مرتبة حسب قوة ظهور التصورات البديلة فيها

م	المفاهيم والأفكار الفيزيائية	التصورات البديله	
		التكرار ك	النسبه %
١	الجسم المتحرك يبقى متحركا بسرعه ثابته ما لم تؤثر عليه قوة	٦٦	٨٦.٨٤
٢	القصور الذاتي	٦٤	٨٤.٢١
٣	الجسم المتزن حركيا يبقى متحركا بسرعه ثابته ما لم تؤثر عليه قوة.	٦٠	٧٨.٩٥
٤	يبقى الجسم ساكنا مادامت محصله القوى المؤثرة عليه = صفر	٤٧	٦١.٨٤

ك: مجموع تكرار اختيار التصورات البديلة. ٪: النسبة المئوية = (مجموع تكرار اختيار التصورات البديلة / عدد أفراد العينة) ×١٠٠

ويتضح من الجدول (٤) مدى انتشار التصورات البديلة في المفاهيم والأفكار الفيزيائية المتعلقة بالقانون الأول لنيوتن ، والتي تراوحت نسبة انتشارها بين (٦١,٨٤٪ - ٨٦,٨٤٪) لدى أفراد عينة الدراسة ، والتصورات البديلة التي وجدت بحوزتهم في مفاهيم وأفكار القانون الأول لنيوتن ، كالتالي:

١- مفهوم: الجسم المتحرك يبقى متحركاً بسرعة ثابتة ما لم تؤثر عليه قوة.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن (٨٦,٨٤٪) من الطلاب يحملون تصوراً بديلاً حول هذا المفهوم وهو أن الجسم المقذوف إلى أعلى في مجموعة متزنة حركياً ومع إهمال مقاومة الهواء لا يتبع نظام المجموعة المتحركة ، وربما يعزى هذا التصور البديل إلى إهمال تأثير المركبة الأفقية للسرعة في حركة الجسم المنفصل عن المجموعة والتي تساوي سرعة المجموعة.

٢- مفهوم: القصور الذاتي.

أشارت نتائج الدراسة جدول (٤) إلى أن (٨٤,٢١) من الطلاب لديهم فهم غير سليم حول " مسار حركة الجسم الساقط سقوطاً حراً من طائرة تطير بسرعة ثابتة وفي خط مستقيم " وبالتالي هم يعتقدون بأن الجسم المتحرك لا يقاوم الحركة أي لا يحصل له قصور ذاتي، وربما كان السبب خلف هذا التصور هو اعتقادهم بأن الجسم يسقط سقوطاً حراً، وأهملوا أن الجسم اكتسب سرعة ابتدائية أفقية تساوي السرعة الأفقية للطائرة؛ أي أنهم أهملوا أن القصور الذاتي يعتمد على كتلة الجسم ولم يأخذون هذا في عين الاعتبار عند دراسة المشكلة المطروحة.

٣- مفهوم: الجسم المتحرك يبقى متحركاً بسرعة ثابتة ما لم تؤثر عليه قوة.

كما أشارت النتائج جدول (٤) إلى أن (٧٨,٩٥ ٪) من الطلاب ليس لديهم فهم علمي سليم حول هذا المفهوم ، حيث يتصورون بأنه لكي يتحرك الجسم بسرعة ثابتة (كي يظل الجسم متزن حركيا) يلزمه قوة ثابتة المقدار والاتجاه ، وربما يعود ذلك إلى قصور في فهم الطلاب لحالات الاتزان واعتماد مبدأ الاتزان الساكن فقط وتعميمه على كل الحالات وبالتالي عدم إدراك الاتزان الحركي والذي له شروطه الخاصة ، وهذا أدى إلى التصور البديل لديهم وهو أن الجسم يتحرك فقط بوجود قوة خارجية مؤثرة.

٤- مفهوم: سكون الأجسام ، يبقى الجسم ساكناً ما دامت محصلة القوى المؤثرة عليه تساوي صفر.

أشارت نتائج الدراسة جدول (٤) بأن (٦١,٨٤ ٪) من الطلاب لديهم تصور بديل حول سكون الجسم ،حيث يعتقدون بأن سبب سكون الجسم كون أنه لا تؤثر عليه أية قوة، أو أن السبب في سكون الجسم هو: قوة جذب الأرض له . ويتضح أن لدى الطلاب فهم غير سليم حول تحليل القوى المؤثرة على الجسم الساكن والتي كونت محصلة قيمتها صفرا ، وبالتالي جنحوا إلى تفسيرات غير منطقية حول سبب سكون الجسم الساكن.

- **موضوع: القانون الثاني لنيوتن**

يوضح الجدول (٥) ترتيب المفاهيم والأفكار الفيزيائية المتعلقة بموضوع القانون الثاني لنيوتن ، مرتبة حسب قوة ظهور (نسبة وتكرارا) التصورات البديلة فيها.

جدول رقم (٥) : التكرار والنسبة المئوية للمفاهيم والأفكار الفيزيائية في موضوع القانون الثاني لنيوتن مرتبة حسب قوة ظهور التصورات البديلة فيها

م	المفاهيم والأفكار الفيزيائية	التصورات البديلة	
		التكرار	النسبة
		ك	%
١	علاقة تسارع الجسم بمحصلة القوى المؤثرة عليه.	٥٢	٦٨.٤٢
٢	العلاقة بين كتلة الجسم ووزنه .	٤٩	٦٤.٤٧
٣	اتجاه تسارع الجسم المتحرك في خط مستقيم .	٤٦	٦٠.٥٣
٤	العلاقة بين تغير سرعة الجسم وتسارعه.	٤٦	٦٠.٥٣
٥	العلاقة بين تسارع الجسم وكتلته .	٣٨	٥٠.٠٠
٦	اتجاه محصلة القوى المؤثرة على جسم متحرك في خط مستقيم	٣٤	٤٤.٧٤

ك: مجموع تكرار اختيار التصورات البديلة. ٪: النسبة المئوية = (مجموع تكرار اختيار التصورات البديلة / عدد أفراد العينة) ×١٠٠

يُستنتج من الجدول (٥) أن نسبة انتشار التصورات البديلة تراوحت بين (٦٨,٤٢٪ - ٤٤,٧٤٪) في المفاهيم والأفكار الفيزيائية المتعلقة بالقانون الثاني لنيوتن ، وهي كالتالي:

١- مفهوم: علاقة تسارع الجسم بمحصلة القوى المؤثرة عليه.

أشارت نتائج الدراسة جدول (٥) إلى أن (٦٨,٤٢٪) من الطلاب لديهم تصور بديل حول هذا المفهوم ،حيث يتصور (٤٦,٠٥٪) كما يشير جدول (٢) من الطلاب بأن الجسم المتحرك في خط مستقيم بسرعة ثابتة تسارعه ثابت ومحصلة القوى المؤثرة عليه صفرا ، و(٢٢,٣٧ ٪)من الطلاب كما يشير جدول (٢) يعتقدون بأن تسارع الجسم يتغير ومحصلة القوى المؤثرة عليه تساوي الصفر، فالطلاب لا يدركون العلاقة بين تسارع الجسم المتحرك وتغير سرعته وأن ثبات السرعة يعني أن التسارع صفرا ، إضافة إلى قصور في فهم القانون الثاني للحركة وتطبيقاته المختلفة.

٢- مفهوم: العلاقة بين كتلة الجسم ووزنه.

تشير نتائج الدراسة في الجدول (٥) ، إلى أن (٦٤,٤٧٪) من العينة بحوزتهم تصورات بديلة حول مفهوم العلاقة بين كتلة الجسم ووزنه ،ويعتقدون بأن الكتلة تتغير تبعا لتغير وزن الجسم ؛ وهذا يدل على عدم التفريق بين مفهوم الكتلة والوزن لدى الطلاب ، وقصور في تطبيق قانون حساب الوزن وقانون نيوتن

الثاني ، وربما للتطبيق الآلي للقانون دون فهم علمي سليم للعلاقة بين متغيراته.

٣- مفهوم: اتجاه تسارع الجسم المتحرك في خط مستقيم.

يتضح من نتائج الدراسة جدول (٥) إلى أن (٦٠,٥٣٪) من الطلاب لديهم تصور بديل حول مفهوم اتجاه تسارع الجسم المتحرك في خط مستقيم ،حيث يعتقد (٤٣,٤٢٪) من الطلاب كما يشير جدول (٢) بأن اتجاه التسارع دائما يكون مع اتجاه حركة الجسم بينما يعتقد (١٧,١١٪) بأنه متعامد مع حركة الجسم . حيث الفهم السليم : بأن اتجاه التسارع دائما يكون مع اتجاه محصلة القوى المؤثرة على الجسم، والضعف واضح في استيعاب الطلاب لمدلولات القانون الثاني للحركة ومنها أن اتجاه القوى المحصلة يكون دوما باتجاه التسارع (تغير سرعة الجسم) سواء كان موجبا أو سالبا.

٤- مفهوم: العلاقة بين تغير سرعة الجسم وتسارع.

توصلت نتائج الدراسة جدول (٥) إلى أن (٦٠,٥٣ ٪) من الطلاب يتصورون بأنه عندما يكتسب الجسم تسارعا أما أن تزيد سرعته أو يتغير اتجاه حركته ، وهذا تصور بديل للفهم العلمي السليم الذي يقول بأنه " عندما يكتسب الجسم تسارعا فهذا يعني زيادة أو نقصان سرعته أو تغير في اتجاه حركته" . وربما يعود سبب هذا التصور البديل إلى فهم منقوص لمفهوم التسارع في الحركة الخطية وقصر فهم الطلاب على حالة الحركة الخطية في خط مستقيم فقط مع إغفال باقي أنواع الحركة التي تثبت فيها السرعات مع تغير التسارع كالحركة الدائرية، وكذلك يعتبر الكتاب المدرسي أحد أسباب هذا التصور البديل ؛ إذ لم يفسر حدوث التسارع مع تغير اتجاه الجسم.

٥- مفهوم: العلاقة بين تسارع الجسم وكتلته.

أشارت نتائج الدراسة جدول (٥) إلى أن (٥٠٪) من الطلاب لديهم تصور بديل للفهم العلمي السليم للعلاقة بين تسارع الجسم وكتلته ،و يعتقد (٣٢,٨٩٪) من الطلاب بأنه لا توجد علاقة بينهم ،أي أن الكتلة لا تؤثر على تسارع الجسم بينما يعتقد (١٧,١١ ٪) من الطلاب كما يشير جدول (٢) بأن العلاقة طردية بين كتلة الجسم وتسارعه ، و الفهم العلمي السليم هو: أن العلاقة عكسية بين كتلة الجسم وتسارعه حسب قانون نيوتن الثاني . وربما يعود هذا التصور البديل في فهم العلاقة بين كتلة الجسم وتسارعه إلى التطبيق الآلي لقانون نيوتن في المسائل الحسابية دون التركيز على استيعاب المتغيرات داخل القانون والعلاقة بينها ، ولقلة التفسيرات التي توضح تلك المفاهيم في الكتاب المدرسي المقرر.

٦- مفهوم : اتجاه محصلة القوى المؤثرة على جسم متحرك في خط مستقيم.

أوضحت نتائج الدراسة جدول (٥) أن (٤٤,٧٤٪) من الطلاب لديهم تصور بديل للمفهوم ، وهو أن اتجاه محصلة القوى يكون باتجاه حركة الجسم أو باتجاه عمودي عليها ، وربما يعزى ذلك إلى تفسير الطلاب الخاطئ للتأثيرات

المختلفة للقوة المحصلة والاعتقاد بأنها تسبب حركة الأجسام وإغفال أنها قد تكون معيقة للحركة.

- **موضوع: القانون الثالث لنيوتن**

يوضح الجدول (٦) التكرار والنسبة المئوية للمفاهيم والأفكار الفيزيائية المتعلقة بموضوع القانون الثالث لنيوتن ، مرتبة حسب قوة ظهور التصورات البديلة فيها.

جدول رقم (٦) : التكرار والنسبة المئوية للمفاهيم والأفكار الفيزيائية في موضوع القانون الثالث لنيوتن مرتبة حسب قوة ظهور التصورات البديلة فيها

م	المفاهيم والأفكار الفيزيائية	التصورات البديله	
		التكرار ك	النسبه %
١	قوة الفعل وقوة رد الفعل قوتان تؤثران على جسمين مختلفين.	٦٥	٨٥.٥٣
٢	قوة الفعل وقوة رد الفعل	٦٢	٨١.٥٨
٣	قوة الفعل تساوي قوة رد الفعل في المقدار ومعاكسه لها في الاتجاه.	٥٨	٧٦.٣٢
٤	تأثير قوة الفعل وقوة رد الفعل على جسمين مختلفين.	٤٦	٦٠.٥٣
٥	تأثير قوة الفعل و قوة رد الفعل لجسمين متماثلين في الكتلة.	٤٦	٦٠.٥٣
٦	اختزال القوى الداخليه لكل نظام .	٣٩	٥١.٣٢

ك: مجموع تكرار اختيار التصورات البديلة. ٪: النسبة المئوية = (مجموع تكرار اختيار التصورات البديلة / عدد أفراد العينة) ×١٠٠

وتُشير نتائج الدراسة في الجدول (٦) أن التصورات البديلة منتشرة لدى أفراد عينة الدراسة بنسب كبيرة ، تراوحت بين (٨٥,٥٣٪- ٥١,٣٢٪) في المفاهيم والأفكار الفيزيائية المتعلقة بالقانون الثالث لنيوتن ، وهي كالتالي:

١- مفهوم: قوة الفعل وقوة رد الفعل.

أشارت نتائج الدراسة جدول (٦) بأن (٨٥,٥٣٪) من الطلاب لا يدركون التصور السليم وهو أن قوة الفعل ورد الفعل تؤثران على جسمين مختلفين ، وأنه لا يمكن إيجاد محصلتها. لذلك جنحوا إلى التصور بأن قوة الفعل وقوة رد الفعل يمكن إيجاد محصلتها ، وهذا تصور غير سليم ، وربما يعود السبب في وجوده إلى قصور في فهم القوى المتلاقية وغير المتلاقية ، وشرط حساب المحصلة والتطبيق الآلي لما درسوه في حساب المحصلة.

كما تُشير النتائج جدول (٦) إلى أن (٨١,٥٨٪) من الطلاب غير قادرين على تحديد قوة رد الفعل من خلال معرفتهم بقوة الفعل ، و يتصورون بأن قوة الاحتكاك بين الجسمين هي رد فعل القوة التي حركت (سحبت) الجسم ،وأن رد فعل السطح لأعلى على الجسم المسحوب هو بمثابة قوة رد فعل للقوة التي سُحب بها الجسم.

وأشارت نتائج الدراسة جدول (٦) إلى أن (٧٦,٣٢٪) من الطلاب لديهم تصور بديل وهو أن قوة الفعل لا تساوي قوة رد الفعل في المقدار، حيث يعتقدون بأن قوة الفعل أو رد الفعل مرتبطة بكتلة أو حجم الجسم ، وبما تحدثه من تأثير، فعندما تصطدم حمامة بسيارة وجها لوجه فأنهم يتصورن بأن قوة دفع السيارة على الحمامة أكبر من قوة دفع الحمامة للسيارة.

وبالتالي قادت هذه التصورات البديلة حول مفهوم قوة الفعل وقوة رد الفعل الطلاب إلى: تفسيرات غير منطقية ،وتطبيق خاطئ علميا للقانون في حل المشكلات.

٢- مفهوم: تأثير قوة الفعل ورد الفعل على الأجسام.

أشارت نتائج الدراسة جدول (٦) بان (٦٠,٥٣٪) من أفراد العينة يعتقدون بأن قوة الفعل ورد الفعل تؤثران على جسم واحد وليس على جسمين مختلفين وان العامل الحاسم في تحديد قوة رد الفعل هو قوة الاحتكاك بين الأجسام ، وأن قوة الفعل هي فقط التي تؤثر على حركة الأجسام . وهذه تصورات بديلة ربما يعود السبب فيها إلى التصور بأن قوة الفعل وقوة رد الفعل تؤثران على جسم واحد وإلى عدم القدرة على تحديد نقاط تأثير القوى بدقة إضافة إلى ربط هذه النقاط بالتأثيرات الظاهرة للقوى.

٣- مفهوم: اختزال القوة الداخلية لكل نظام.

أشارت نتائج الدراسة جدول (٦) بأن (٥١,٣٢٪) من الطلاب لا يدركون بأنه حسب قانون نيوتن الثالث فإن القوى الداخلية تختزل داخل النظام الواحد، وهذا نابع من تصورهم بان قوة الفعل لا تساوي بالضرورة قوة رد الفعل، وربما يعود ذلك إلى كتاب الطالب المقرر والذي لا يشتمل على تطبيقات كاملة حول قانون نيوتن الثالث ، وخاصة حول اختزال القوى الداخلية لكل نظام.

يتضح من خلال نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول : شيوع أنماط مختلفة من التصورات البديلة لدى أفراد عينة الدراسة حول المفاهيم والأفكار الفيزيائية المتعلقة بموضوع القوة والحركة، وبنسب كبيرة؛ تراوحت بين (٥٠٪ : ٨٥,٥٣ ٪) من عينة الدراسة يحملون تصورات بديلة حول المفاهيم والأفكار الفيزيائية المتعلقة بموضوع الحركة في مجال الجاذبية الأرضية ، و (٦١,٨٤٪ - ٨٦,٨٤٪) من عينة الدراسة يحملون تصورات بديلة حول مفاهيم وأفكار القانون الأول لنيوتن ، و (٤٤,٧٤٪ : ٦٨,٤٢ ٪) من عينة الدراسة يحملون تصورات بديلة حول مفاهيم وأفكار القانون الثاني لنيوتن ، و (٥١,٣٢٪: ٨٥,٥٣٪) من عينة الدراسة يحملون تصورات بديلة حول مفاهيم وأفكار القانون الثالث لنيوتن. أنظر جدول رقم (٢).

ويرى الباحث بأن التصورات البديلة تُعيق تعلم المفاهيم العلمية الفيزيائية على الوجه السليم ، وبالتالي تُعيق التعلم ذي المعنى الذي تسعى له الأهداف التعليمية.

وربما يعود ذلك إلى تعليم الفيزياء المعتمد على الحفظ والتلقين دون التركيز على الاستيعاب العميق للمفاهيم العلمية وتطبيقاتها المختلفة ، وربط تلك التطبيقات بالحياة اليومية للطالب.

كما يرى الباحث أن أساليب التقويم المتبعة في المدارس تعتمد على الحفظ الصم سواءً للمفاهيم العلمية أو القوانين الرياضية الرابطة بين تلك المفاهيم دون إتاحة الفرصة للطلاب لممارسة التفكير والمناقشة والتحليل والتجريب للتحقق من صدق المعلومة؛ وبالتالي أصبح المقياس الحقيقي لتفوق الطالب هو كمية المعلومات التي يمكن أن يتذكرها عندما يطلب منه ذلك.

وللمقررات الدراسية دور في انتشار التصورات البديلة في أذهان الطلاب نتيجة لعدم كفاية التوضيح والشرح والتفسير للمفاهيم الفيزيائية سواءً من خلال الرسومات أو التطبيقات الحسابية التي توضح المفهوم أو الفكرة الفيزيائية للطالب.

ويرى الباحث بأن الإطلاع على الكتب العلمية الرصينة ، وعدم الاعتماد على مصدر وحيد للمعرفة ، وعدم الاكتفاء بالحفظ الصم للمفاهيم الفيزيائية ومدلولاتها، و ممارسة المنهج التجريبي، ومهارات التفكير الناقد أثناء تعلم الفيزياء ؛يقلل من تكوّن التصورات البديلة للمفاهيم الفيزيائية في أذهان الطلاب.

- **عرض نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني:**

نص السؤال الثاني للدراسة على ما يلي : ما مدى العلاقة الارتباطة بين وجود التصورات البديلة وبين التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني الثانوي (علوم طبيعية) في موضوع القوة والحركة؟

وللإجابة عن السؤال الثاني اُستخدم الإحصاء الاستدلالي ، و اُستخرج معامل ارتباط بيرسون لاستجابات أفراد العينة على اختبار الكشف عن التصورات البديلة ، واستجاباتهم في اختبار التفكير الناقد بمهاراته الخمس التي تضمنها الاختبار وهي : مهارة معرفة الافتراضات ، ومهارة التفسير ، ومهارة تقويم الحجج ، ومهارة الاستنباط ، ومهارة الاستنتاج ، كما يوضح الجدول التالي، جدول رقم (٧):

جدول رقم (٧) : معامل ارتباط (بيرسون) بين التفكير الناقد ومهاراته ، وبين التصورات البديلة

مهارات التفكير الناقد	معامل ارتباط بيرسون
مهارة معرفه الافتراضات	٠ ٧١٤
مهارة التفسير	٠ ٨٠١
مهارة تقويم الحجج	٠ ٧١٦
مهارة الاستنباط	٠ ٧٥٠
مهارة الاستنتاج	٠ ٤٣٠
المجموع الكلي لاختبار التفكير الناقد	٠ ٨٢٩

- **مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني:**

يستنتج من الجدول رقم (٧) أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى التفكير الناقد وبين الفهم العلمي السليم للمفاهيم الفيزيائية (انخفاض تكون التصورات البديلة)، وذلك من خلال قيمة معامل ارتباط بيرسون التي بلغت (٠,٨٢٩) ، بين مستوى التفكير الناقد والفهم العلمي السليم للمفاهيم الفيزيائية (انخفاض تكون التصورات البديلة) لدى أفراد عينة الدراسة.

ويبين الجدول رقم (٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جميع مهارات التفكير الناقد التي شملها الاختبار وبين الفهم العلمي السليم للمفاهيم الفيزيائية (انخفاض تكون التصورات البديلة) لدى أفراد العينة ، كالتالي :

بلغ معامل الارتباط مع مهارة معرفة الافتراضات (٠,٧١٤) ، و (٠,٨٠١) مع مهارة التفسير ، و (٠,٧١٦) مع مهارة تقويم الحجج ، و (٠,٧٥٠) مع مهارة الاستنباط ، و (٠,٤٣٠) مع مهارة الاستنتاج .

ويتضح أيضاً من خلال نتائج الدراسة جدول رقم (٧) أنه كلما زادت قدرة التفكير الناقد من خلال ممارسة الطلاب لمهاراته المختلفة كالتفسير والاستنتاج ، والاستنباط ، وتقويم الحجج ؛ أصبحوا يمتلكون فهما أعمق للمفاهيم والأفكار الفيزيائية التي تعلموها ؛ وهذا بدورة يحسن من قدرتهم عند إصدار الأحكام من خلال البحث عن الصحيح منها وماله سند علمي والبعد عن تلك التي لا تدعمها الأدلة والبراهين المتوافرة ، وكذلك البعد عن الأدلة والبراهين غير المنطقية

ويرى الباحث أن ممارسة مهارات التفكير الناقد أثناء التعلم وحل المشكلات يكسب الطلاب الفهم العميق للمحتوى التعليمي بما يتضمنه من حقائق ومفاهيم ، ومبادئ ، وقوانين ، ونظريات ؛ مما يساعدهم في القدرة على الاستدلال المنطقي عند حل المشكلات التي يتعرضون لها ، ويزيد من قدرتهم على التثبت عند الاختيار وذلك للبحث عن الدليل القوي والمنطقي الذي يدعم ذلك الاختيار .

- **التوصيات والمقترحات**

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يُمكن الخروج بالتوصيات والمقترحات التالية :

- **أولاً : التوصيات :**

- ضرورة قيام معلمي الفيزياء بالتعرف على أنماط التصورات البديلة الموجودة في أذهان الطلاب حول المفاهيم، والأفكار الفيزيائية قبل البدء بعملية التدريس.
- تصميم برامج تدريبية لمعلمي الفيزياء على آليات الكشف عن التصورات البديلة.
- تضمين كل فصل في دليل المعلم في مادة الفيزياء نبذة عن التصورات البديلة المتوقعة حول المفاهيم والأفكار الفيزيائية التي يشملها ذلك الفصل.

- دمج مهارات التفكير وخصوصاً مهارات التفكير الناقد في عمليتي التعليم والتعلم.
- إتاحة الفرصة أمام الطلاب لممارسة التفكير بحرية، وإبداء آرائهم حول المفاهيم والأفكار الفيزيائية داخل غرفة الصف.
- تشجيع الطلاب على النقد المستمر للمعلومات والمعارف التي يتلقونها سواء أثناء تعليمهم داخل المدرسة أو خارجها.

- **ثانياً : المقترحات**

نظراً لأهمية الكشف عن التصورات البديلة المتكونة في أذهان الطلاب وعلاقتها بتفكيرهم الناقد ، فإن الباحث يوصي زملاءه الباحثين بما يلي :

- إجراء دراسة مماثلة تتناول موضوعات الفيزياء الأخرى كالفيزياء النووية والذرية ، والكهرباء والمغناطيسية ، وميكانيكا الموائع،وخواص المادة وغيرها من موضوعات الفيزياء.
- إجراء دراسة مماثلة للكشف عن التصورات البديلة لدى معلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية ومدى ارتباطها بتفكيرهم الناقد.
- إجراء دراسات أخرى لاكتشاف العلاقة بين تكوّن التصورات البديلة في الفيزياء وعلاقتها بأنواع أخرى من التفكير ؛ كالتفكير الإبداعي والتفكير فوق المعرفي.
- إجراء دراسة تتناول البحث في الأسباب المختلفة التي تقف خلف تكوّن التصورات البديلة للمفاهيم الفيزيائية في أذهان الطلاب.

- **المراجع العربية** :

أمبو سعيدي،عبدالله خميس؛ والبلوشي،سليمان محمد(٢٠٠٩م). طرق تدريس العلوم "مفاهيم وتطبيقات عملية"، (ط ١)، عمّان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أوتشيدا، دوتا؛ وسيترون ، مارفين؛ وماكينزي،فلوريتا،(ترجمة: نوفل،محمد نبيل وعمار،حامد)،(٢٠٠٤م). إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين،(ط١)،القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

بشارة،موفق سليم صبح (٢٠٠٣م). أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي ، رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية ، جامعة اليرموك،قسم علم النفس التربوي عمّان، الأردن.

البكر، رشيد النوري (٢٠٠٢م). تنمية التفكير من خلال المنهج الدراسي (ط١)،الرياض،مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

أبوجادو،صالح محمد؛ ومحمد،بكر نوفل (٢٠٠٧م). تعليم التفكير النظرية والتطبيق،(ط١)،عمّان،دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جروان،فتحي عبدالرحمن (٢٠٠٧م). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات،(ط٣) عمّان دار الفكر للنشر والتوزيع.

جنش،عماد على (٢٠٠٦م). التصورات الخاطئة لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى معلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية وطلابهم،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس،كلية التربية،قسم المناهج وطرق التدريس،القاهرة.

حسين،ثاير؛ وفخرو،عبدالناصر (٢٠٠٢م). دليل مهارات التفكير ، (ط١)، عمّان ، دار جهينة للنشر والتوزيع.

الخضراء،فادية (٢٠٠٥م). تعليم التفكير الإبتكاري والناقد دراسة تجريبية ، (ط١) عمّان ، ديبونو للنشر والتوزيع.

الخطابية،عبدالله محمد (٢٠٠٥م). تعليم العلوم للجميع،(ط١)،عمّان،دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخطيب ، محمد شحات ؛ و المهندس، أحمد عبدالقادر؛ و أبو الخير، يحيى محمد و الضبيبان، صالح موسى (١٩٩٧م). التفكير العلمي لدى طالب التعليم العام في المملكة العربية السعودية الواقع والطموحات (ط ١)، الرياض،مكتبة العبيكان.

الخوالدة، سالم عبدالعزيز (٢٠٠٧م). العلاقة بين التفكير الشكلي لطلاب الصف الأول الثانوي العلمي واتجاهاتهم نحو الأحياء ومستوى معرفتهم المفاهيمية بالبناء الضوئي ، المجلة التربوية ، جامعة الكويت . م ٢١(٨٢) ،ص. ص.١٢٧- ١٨٨.

الراشد،علي أحمد(٢٠٠٢م). المفاهيم العلمية الخطأ لدى طلاب القسم العلمي بكلية المعلمين بالرياض،مجلة كلية التربية ،جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد ١٩ ص. ص. ٣٥ - ٦٧.

رياحنه، محمد سلمان قاسم (٢٠٠٦م). أثر تدريس وحدات فيزياء طورت وفق اقتصاد المعرفة في التحصيل والاتجاهات ومهارات عمليات العلم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي،رسالة دكتوراه غير منشورة،الجامعة الأردنية،كلية الدراسات العليا،قسم المناهج والتدريس،عمّان،الأردن.

زيتون،كمال عبدالحميد (٢٠٠٢م). تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية،(ط١)،القاهرة عالم الكتب.

ستانلي ونك ؛ وبرغدورف، أرلين ؛ وبارنز، دون،(ترجمة: العاني،سناء). (٢٠٠٢م). التفكير النقدي،(ط١)،العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

السرور، ناديا هايل (٢٠٠٥م). تعليم التفكير في المنهج المدرسي، (ط١)، عمّان ، دار وائل للنشر والتوزيع.

سليمان، سميحة محمد(٢٠٠٧م). فعالية استخدام الكمبيوتر في تصويب التصورات البديلة في وحدة خواص المادة وتنمية التفكير الإبتكاري والاتجاه نحو الفيزياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف، رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية للبنات ،قسم التربية وعلم النفس،مكة المكرمة.

صبري،ماهر إسماعيل؛ و تاج الدين،إبراهيم (٢٠٠٠م). فعالية إستراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي وخرائط أساليب التعلم في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية.مجلة رسالة الخليج العربي،العدد ٧٧،ص ص ٤٩-١٢٩.

صبري، ماهر إسماعيل (٢٠٠٢م) . الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم ،(ط١) ، الرياض ، مكتبة الرشد.

عبدالحميد،شاكر؛ والسويدي، خليفة؛ وأنور،أحمد (٢٠٠٥م). تربية التفكير مقدمة عربية في مهارات التفكير،(ط ١)، دبي، دار القلم للنشر والتوزيع.

عبوى، زيد منير (٢٠٠٧م). التفكير الفعال ،(ط١)،عمّان، دار البداية للنشر والتوزيع.

عطيو، محمد نجيب مصطفى (٢٠٠٦م). طرق تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق، (ط ١)، الرياض، مكتبة الرشد.

الفقيري، محمد خلف عوض (٢٠٠٢م). المفاهيم البديلة في التغيرات الفيزيائية للمادة عند طلاب الصف الرابع والأول متوسط بمحافظة القريات بالمملكة العربية السعودية،رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية،كلية الدراسات العليا،قسم المناهج والتدريس،عمّان، الأردن.

قطامي ، يوسف ؛ وعرنكي ، رغدة (٢٠٠٧م). نموذج مارزانو لتعليم التفكير،(ط١)، عمّان ، دار ديبونو للطباعة والنشر.

القيسي،رعد محمد(٢٠٠٠م). تشخيص المفاهيم الخطأ في موضوع انعكاس الضوء لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس عمان الأولى ،رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية،كلية الدراسات العليا،قسم المناهج والتدريس، عمّان، الأردن.

مارزانو، روبرت وآخرون،(ترجمة : نشوان،يعقوب حسين ؛ وخطاب ، حسين)، (٢٠٠٤م). أبعاد التفكير ،(ط٢)،دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمّان ، الأردن.

المصري،محمد عبدالله (١٩٨٦م).أنماط الفهم البدهي لمفهوم القوة المنتشرة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي قبل وبعد تعرضهم لمنهاج الفيزياء في ذلك الصف،رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية،قسم علم النفس التربوي،عمّان،الأردن.

المفلح،خلف محمد (١٩٩٥م). أثر التفكير الشكلي لطلاب الصف الأول الثانوي العلمي في محافظة المفرق واتجاهاتهم نحو الفيزياء في مستوى معرفتهم المفاهيمية بقوانين نيوتن في الحركة،رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الأردنية،كلية الدراسات العليا،قسم المناهج والتدريس،عمّان،الأردن.

ناسيتش،جيرالد ،(ترجمة : صويص ،راتب جليل)، (٢٠٠٦م). تطبيق التفكير الشامل"دليل للتفكير النقدي عبر المناهج الدراسية"،(ط ١)، عمّان، الدار العربية للعلوم.

النجدي،أحمد راشد علي؛ و عبدالهادي، منى (٢٠٠٥م). اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، (ط ١)، القاهرة ، دار الفكر العربي.

نشوان ، يعقوب حسين (٢٠٠٥م). التفكير العلمي والتربية العلمية،(ط ١)، عمّان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

• المراجع الأجنبية

Champagne, B. A.; Leopold, E.K.; and John, H. A.(1980). Factors Influencing the Learning of Classical Mechanics. **American Journal of Physics.** 48(12), pp.1074-1079.

Gonen, Selahattin.(2007). A study on Student Teachers, Misconceptions and Scientifically Acceptable

Conceptions About Mass and Gravity. **Journal of Science Education Technology**,17(1),pp.70-81.

Kara, Izzet.(2007).Revelation of General Knowledge and Misconceptions about Newton's Laws of Motion by Drawing Method.**World Applied Science Journal**, 2(S),pp770 – 778.

Keeley, page. and Tugel, joyce. (2009).**Uncovering Student Ideas in Science**. vol .4 USA National Science Teachers Association.

Lawson, A.and Thompson, L.(1988). Formal Reasoning Ability and Misconceptions Concerning Genetics and Natural Selection. **Journal of Research in Science Teaching**. 15(1), pp.77-101.

Libarkin, J. C. and Kurdziel, J. P.(2001). Research Methodologies in Science Education Assessing students' Alternative conceptions. **Journal of Geoscience Education**,49(4), pp 378-383.

Oliva, J.M.(1999). Structural Patterns in Students' Conceptions in Mechanics. **International Journal of Science Education**. 21(9), PP. 903-920.

Paul, R. and Elder, L.(2005)).**Critical Thinking Competency Standards**. New Jersey. Foundation for Critical Thinking.

Paul, R. and Elder, L.(2006)).**Critical Thinking Concepts and Tools**. New Jersey. Foundation for Critical Thinking.

Rebello, N.; Salomon , F. and Zallman ,D. A. (2004).Students, Mental Models of Newton's second law in Mechanics and Electromagnetism. **European Journal of Physics.** 25(1), pp.81-89**.**

Tan, Sugatapikatan.(1999): Understanding Misconceptions in Physics . Retrieved, July 25,

2009 from: http://tan.awardspace.com\miscon.pdf.

Terry, C & Jones, G. (1986). Alternative Framework: Newton's Third Law and Conceptual Change. **International Journal of Science Education**.8(3), pp. 291 – 298.

Tonqchai, K. and Soankwan, C.(2007):The Persistence of Student's Alternative Conceptions in Wave Propagation, pp.189-191.Retrived, May.25,2009,from:

http://science.uniserre.edu.au\pubs\procs\2007\37.pdf

❋❋❋❋❋❋❋

الباب الرابع :

شخصيات تربوية :
أعلام التربية وعلم النفس
بالوطن العربي

شخصية العدد : المرحوم

أ .د / حسن حسين زيتون

• شخصية العدد :

في مسيرة التربية وعلم النفس بوطننا العربي كثير من الشخصيات الأعلام الذين كان لهم تأثير كبير في تقدم مجال تخصصهم ، وتطوير البحث فيه أخلصوا فكتبوا أسماءهم بحروف من نور في سجل التاريخ العلمي ، وحفروا ذكراهم بقلوب تلاميذهم الباحثين ، ولم تزل بحوثهم وكتبهم وإسهاماتهم دليلا يقتدي به الباحثون ، ومعينا ينهل منه الدارسون والمهتمون ، ولم تزل أعمالهم وخبراتهم شاهدة على نبوغهم وتميزهم.

وإيمانا من هيئة تحرير المجلة بأهمية تواصل الأجيال في مجال التربية وعلم النفس ، ورغبة في تزويد الدارسين والباحثين بنماذج تمثل قدوة لهم - فقد أخذت مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس على عاتقها تقديم السيرة الذاتية لأحد الأعلام البارزين في هذا المجال على مستوى الوطن العربي بكل عدد يصدر من أعدادها.

وشخصية هذا العدد من الشخصيات التربوية البارزة على مستوى مصر والعالم العربي ، هو المرحوم الأستاذ الدكتور / حسن حسين زيتون أستاذ تعليم العلوم بجامعة طنطا جمهورية مصر العربية ، والمستشار التعليمي بكليات البنات بالرياض لمدة تجاوزت ١٨ عاما .. نعيش مع بيان موجز لسيرته الذاتية ونود أن نعتذر للقارئ العربي الكريم عن أي تقصير في المعلومات الخاصة بشخصية هذا العدد فقد بذلنا قصارى جهدنا للحصول على معلومات تفصيلية أكثر لكن هذا ما وافتنا به إحدى تلميذات الراحل الكريم هي د . أماني محمد الحصان وكيلة كلية التربية للبنات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض :

• أ.د / حسن حسين زيتون في سطور:

- الاسم : أ. د حسن حسين زيتون
- تاريخ الميلاد ومكانه: ٢/٥/ ١٩٤٩م بمدينة إدكو محافظة البحيرة مصر .
- تاريخ وفاته يرحمه الله : ٢٤ / ٧/ ١٤٣٠هـ يوم الجمعة ١٧ / يوليو ٢٠٠٩ الرياض المملكة العربية السعودية .. ونقل جثمانه فدفن بمسقط رأسه.
- الحالة الاجتماعية: متزوج
- عدد الأولاد: اثنان (حسام ومحمد).
- الوظيفة الحالية: أستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة طنطا اعتبارا من ١٩٨٩/١١/٢٩م، والمستشار التعليمي بوكالة الرئاسة لكليات البنات- الرياض بالمملكة العربية السعودية اعتبارا من (١٤١٢هـ ١٩٩٢م) حتى تاريخ وفاته في شهر يوليو عام ٢٠٠٩م.

- **المؤهلات العلمية** :

- بكالوريوس علوم وتربية (قسم العلوم البيولوجية) من تربية إسكندرية مايو ١٩٧١ تقدير عام جيد جدا مع مرتبة الشرف.
- دبلوم خاص في التربية من جامعة عين شمس سبتمبر ١٩٧٣م تقدير عام جيد جدا.
- ماجستير في التربية مناهج وطرق تدريس علوم من جامعة ولاية بنسلفانيا بأمريكا نوفمبر ١٩٧٧م.
- دكتوراه الفلسفة في التربية (التخصص العام: المناهج وعلم التعليم) من جامعة ولاية بنسلفانيا بأمريكا ١٩٨١م. (التخصص الدقيق: مناهج وطرق تدريس العلوم).

- **التدرج الوظيفي**:

- معيد بكلية التربية جامعة الإسكندرية اعتبارا من ٦/ ١٠/ ١٩٧١م.
- معيد بكلية التربية بسوهاج من ١/١/ ١٩٧٨م.
- مدرس مساعد بتربية سوهاج من ١٤/٣/١٩٧٨م.
- مدرس مساعد بتربية طنطا من ٢٨/ ١١/ ١٩٧٩م.
- مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس بتربية طنطا من ٢٧/٥/ ١٩٨١م.
- أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية اعتبارا من ٣١/ ٧ / ١٩٨٥م.
- أستاذ بقسم المناهج وطرق تدريس العلوم بكلية التربية جامعة طنطا اعتبارا من ٢٩/ ١١/ ١٩٨٩م.
- مستشار تعليمي بوكالة الرئاسة لكليات البنات ١٩٩٢م.
- منتدب لتدريس بعض مقررات الدراسات العليا بكلية التربية للبنات بالرياض (الأقسام الأدبية) منذ عام ١٩٩٥م.

- **الزيارات والإعارات** :

- أستاذ زائر بجامعة فلوريدا في العام الدراسي ١٩٨٢/ ١٩٨٣م.
- معار لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية فرع القصيم في الفترة من ١٩٨٤/ ١٩٩٠م.
- أستاذ ومستشار تعليمي بوكالة الرئاسة لكليات البنات منذ ١٩٩١م حتى تاريخ وفاته.
- مستشار لعدد من المؤسسات التربوية العربية في شؤون تعليم التفكير.

- **الخبرات العلمية والإدارية الإضافية**:

- عضو متعاون مع مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس عام ١٩٨١/ ١٩٨٢م.

- التدريس في الدورات التدريبية بمراكز إعداد المعلمين أثناء الخدمة في مصر والمملكة العربية السعودية.
- التدريس في دورات إعداد المعلم الجامعي بجامعة الإسكندرية وطنطا والأكاديمية العربية للنقل البحري.
- محكم في بعض المجلات التربوية بجمهورية مصر العربية والدول والجامعات العربية الأخرى، وفي مراكز البحوث التربوية في الوطن العربي.
- الإشراف على (٣٥) رسالة ماجستير ودكتوراه.
- عدد الأبحاث المنشورة: ٢٥ بحثا
- عدد رسائل الماجستير التي أشرف عليها: ٢٠ رسالة ، عدد رسائل الدكتوراه ١٥ رسالة
- مناقش للعديد من رسائل الماجستير والدكتوراه بمصر والسعودية والبحرين.
- مستشار في تطوير التعليم.
- عضو المجلس العلمي بكليات البنات (سابقا).
- عضو لجنة تطوير المناهج بكليات البنات (سابقا).
- عضو لجنة البحث العلمي والتأليف والترجمة بكليات البنات (سابقا).
- عضو لجنة الترقيات والتفرغ العلمي بكليات البنات.
- مشارك في ورشة العمل التي أعدها مكتب التربية العربي لدول الخليج لتدريب معلمي العلوم على مهارات التفكير العلمي المنعقدة في البحرين ٢٤- ٢٩ ديسمبر ١٩٩٤م.
- مشارك في الدورات التدريبية لتنمية وتعليم التفكير للمعلمين.

- **عضوية الجمعيات العلمية** :

- عضوية بالرابطة القومية للبحث في تدريس العلوم narst في الفترة من ١٩٨٣- ١٩٨٩م.
- عضو في الجمعية الأمريكية لمعلمي تدريس العلوم (١٩٨٣ – ١٩٨٩).
- عضو في رابطة معلمي العلوم بمصر من ١٩٨١ وحتى الآن.
- عضو الجمعية المصرية للتربية العلمية.

- **الخبرات في مجال تدريس المقررات** :

- مقرر طرق تدريس العلوم.
- مقرر طرق تدريس العلوم البيولوجية.
- مقرر المناهج.
- مقرر تصميم المناهج.
- مقرر طرق تدريس عامة.

- مقرر وسائل وتقنيات التعليم.
- مقرر مهنة التعليم.
- مقرر مدخل إلى التدريس.
- مقرر علم النفس التربوي.
- مقرر مصطلحات تربوية بلغة أجنبية.
- مقرر الاتجاهات المعاصرة في تقنيات التعليم (دراسات عليا).
- مقرر الاتجاهات المعاصرة في تقنيات التعليم (دراسات عليا).
- مقرر مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية (دراسات عليا).
- مقرر مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية (دراسات عليا).

- **المؤلفات العلمية**:

- **الكتب** :

- سلسلة طرق تدريس العلوم: طبعة العلم الكتاب الأول – دار المطبوعات الجديدة – الإسكندرية ط ١٩٨١م، ١٩٨٤م.
- تدريس العلوم البيولوجية بالاشتراك مع د. زينب عبد الحميد (الإسكندرية فلمنج للآلة الكاتبة: ١٩٨٤م).
- الاتجاه الديني في تدريس العلوم: دراسة في العلاقة بين العلم والدين (الإسكندرية – دار المعارف: ١٩٨٤م).
- البنائية: منظور أبستمولوجي وتربوي بالاشتراك مع د. كمال زيتون (الإسكندرية ١٩٩٢م).
- تصنيف الأهداف التدريسية: محاولة عربية بالاشتراك مع د. كمال زيتون دار المعارف ١٩٩٤م.
- التدريس: رؤية في طبيعة المفهوم – القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٧م.
- تصميم التدريس (جزئين) القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٩م.
- مهارات التدريس: القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠١م.
- التدريس: رؤية معاصرة في طرق التعليم والتعلم: القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٣م.
- تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة. سلسة أصول التدريس الكتاب الخامس. عالم الكتب. (٢٠٠٣م).
- نموذج رحلة التدريس رؤية جديدة لتطوير التعليم والتعلم في مدارسنا. سلسلة أصول التدريس الكتاب السادس. عالم الكتب.
- التعلم الالكتروني رؤية جديدة في التعليم، الدار الصولتية. (٢٠٠٥).
- أساسيات الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم المفهومات والممارسات الدار الصولتية للتربية.

- أصول التقويم والقياس التربوي المفهومات والتطبيقات، الدار الصولتية للتربية. (٢٠٠٨م).
- تنمية مهارات التفكير رؤية إشراقية في تطوير الذات، الدار الصولتية للتربية. (٢٠٠٩).
- مدخل إلى المنهج الدراسي رؤية معاصرة، الدار الصولتية للتربية،(٢٠١٠م).

- **الأبحاث والدراسات** :

- دائرة التعلم: طريقة جديدة في تدريس العلوم – مجلة العلوم الحديثة العدد الأول – مايو ١٩٨٢م.
- أثر الأسئلة الملحقة على تذكر وفهم طلاب الفرقة الأولى قسم التاريخ بكلية التربية جامعة طنطا لمادة تعليمية مكتوبة عن تلوث البيئة – دار المعرفة الجامعية – الإسكندرية ١٩٨٥.
- اختبار مراحل بياجية للنمو العقلي (الكويت دار القلم ١٩٨٦).
- مقياس اتجاه معلمي العلوم البيولوجية قبل الخدمة نحو تدريس التطور العضوي: مجلة العلوم الاجتماعية (عدد خاص)، ١٩٨٨م ص – ص ٦٩ – ٨٢.
- التصورات المقترحة لمناهج العلوم المدرسية من المنظور الإسلامي " دراسة تحليلية" – دراسة مقدمة إلى مؤتمر البحث التربوي: الواقع والمستقبل الذي نظمته رابطة التربية الحديثة بالتعاون مع المركز القومي للبحوث التربوية (القاهرة : يوليو ١٩٨٨م).
- الآيات الكونية في كتب العلوم بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية: دراسات تربوية، المجلد الرابع الجزء (١٦) يناير ١٩٨٩م، ص ص ١٧٤- ٢١١.
- نمو مهارات التدريس أثناء فترة التربية العملية وعلاقته بقلق التدريس لدى بعض الطلاب والطالبات المعلمين بالمملكة العربية السعودية: مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد الثاني، العدد الثاني، يناير ١٩٨٩م، ص ص ٢٦٧- ٢٩٨.
- العلاقة بين الاعتقادات حول التدريس بالطرق الاستقصائية والاتجاهات العلمية والدوجماتية وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى معلمي العلوم بمراحل التعليم العام: مجلة التربية المعاصرة ١٩٩٠م.
- تصميم برنامج تأهيلي لإعداد طلاب كليات التربية لممارسة التربية الميدانية، دراسة مقدمة إلى ندوة التربية الميدانية بين الواقع والمأمول المنعقدة في كلية التربية – جامعة الملك سعود في الأول من رجب ١٤١٧هـ.

- Advance Organizer Research: One Step Further – Educational Resources Information Center – Washington D.C.USA
- Teaching Scientific Analogies: Proposed Model – Research in Science& Technological Education – Vol. 2, No/2,1984.
- The Effect of Written Persuasive Communication: on Changing Attitudes of Egyptian Preservice Biology Teachers.

دراسة مقدمة للمؤتمر الثامن والخمسين للرابطة القومية للبحث في تدريس العلوم National Association for Research in Teaching Evaluations، المنعقد في ولاية انديانا الأمريكية، ابريل، ١٩٨٥م (٢). نشرت الدراسة كاملة ضمن تقارير هيئة (٣) التابعة للجهة التالية: U.S. Department of Education – Office of Educational Research and Improvement (OERI) Washington, D.C. ED 083552

- The Relationship between Abstract Concept: Achievement and prior knowledge, formal Reasoning Ability, and sex among some Egyptian Secondary School Students.

دراسة مقدمة للمؤتمر السنوي الواحد والستين للرابطة القومية للبحث في تدريس العلوم National Association for Research in Science Teaching المنعقد في ولاية ميزوري الأمريكية (ابريل ١٩٨٨).

- The Competency of Pre- Service Egyptian Biology: Teachers In Identifying and Correcting Misconceptions about Photosynthesis in A Written Answer : An Evaluative and Correlational Study.

بحث مقدم إلى المؤتمر العالمي الثاني للمفاهيم الخاطئة والاستراتيجيات التعليمية في العلوم والرياضيات The Second International Seminar Misconception and Educational Strategies In Science and Mathematics المنعقد في جامعة كورنل الأمريكية يوليو ١٩٨٧م.

****